

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۸، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۱
شماره پیاپی ۶۵

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی
سر دبیر: مهناز اخوان تفتی



مدیر داخلی: پروین صمدی
مدیر اجرایی: فاطمه وزیری
ویراستار فارسی: ناصر احمدزاده
ویراستار انگلیسی: شرکت کانون ویرایش ایرانیان
طراح جلد: پریسا شاد قزوینی
صفحه‌آرا: فاطمه وزیری
ناشر: دانشگاه الزهراء (س)
ترتیب انتشار: فصلی
شماره پروانه انتشار: ۱۲۴/۴۳۷۴
شاپا / ISSN: ۱۷۳۵-۴۴۸۸
شماره پروانه علمی-پژوهشی: ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸
شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه
نشانی دفتر مجله: تهران، میدان ونک، خیابان ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، طبقه ب.م
صندوق پستی: ۱۹۹۳۵/۶۶۳
تلفن: ۰۲۱-۸۵۶۹۲۲۹۱
تلفکس: ۸۸۰۴۱۴۶۳
پست الکترونیک: jontoe@alzahra.ac.ir
وبگاه: <http://jontoe.alzahra.ac.ir/>
بها: دسترسی رایگان از وبگاه نشریه

این فصل‌نامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فن‌آوری نمایه می‌شود و دارای ضریب تأثیر در این نظام (ISC) است. این فصل‌نامه با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) به چاپ می‌رسد.

هیئت تحریریه:
مهناز اخوان تفتی
استاد دانشگاه الزهراء (س)
یوسف ادیب
استاد دانشگاه تبریز
محمدرضا آهنگیان
استاد دانشگاه فردوسی مشهد
سعیده بنت سراج
استاد دانشگاه مالایا
سعید بهشتی
استاد دانشگاه علامه طباطبائی
عباسعلی حسین‌خانزاده
دانشیار دانشگاه گیلان
سیمین حسینیان
استاد دانشگاه الزهراء (س)
علی ذکاوتی قراقرزلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
ناصر شیرینگی
استاد دانشگاه کردستان
مسعود صفایی‌مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
علیرضا کیامنش
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهرزاده
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
بهرام محسن‌پور
دانشیار دانشگاه خوارزمی
گلنار مهران
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ابوالقاسم یعقوبی
استاد دانشگاه بوعلی سینا

بر اساس نظر کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، در تاریخ ۱۳۸۳/۱۰/۸، درجه علمی - پژوهشی به شماره ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸ به فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی اعطا شد.

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

- مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری <http://www.isc.gov.ir>
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی www.sid.com
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور www.magiran.com

شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۶ صفحه و ۷۵۰۰ واژه باشد.
چکیده فارسی و انگلیسی در ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه برای مقاله تهیه و تنظیم شود.
متن تایپ شده کامل و نهایی مقاله و چکیده‌های آن، با فایل در ساختار Microsoft® Word از طریق سایت فصل‌نامه <http://jontoe.alzahra.ac.ir> فرستاده شود.
آوردن نام، رتبه علمی، محل کار، شماره تماس، و E-mail نویسنده (نویسندگان) در فایل مشخصات نویسندگان الزامی است.
منابع و مآخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (APA) در پایان مقاله آورده شود.
در متن مقاله، هر جا که لازم بود، نام مؤلف، سال انتشار، منبع و صفحه مورد نظر در داخل پراکنش نوشته و در مورد اصطلاحات و اسامی خارجی، هم ارز خارجی آن در پانویس آورده شود.
مقاله‌های رسیده نباید پیش‌تر در مجله‌های فارسی زبان داخل یا خارج کشور آمده باشد.
بر اساس آئین‌نامه مجله‌های علمی کشور، مقالات پژوهشی اولویت دارند و دیگر مقالات تألیفی (مانند مقالاتی که به تبیین مبانی نظری علوم روان‌شناختی می‌پردازد)، طبق ضوابط آئین‌نامه مذکور بررسی خواهد شد.
مسئولیت درستی علمی مقاله و داده‌های آن به عهده نویسنده(گان) خواهد بود.

ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.
مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه‌ای که مفاهیم آن تغییر نیابد آزاد است.
مقالات دریافت شده باز گردانده نخواهد شد.
ترتیب تنظیم مقالات تأیید شده برای چاپ، بنا به نظر هیئت تحریریه مجله خواهد بود.



فهرست

- ۷-۲۶ واکاوی دلایل و پیامدهای ناشی از سکوت دانشجویان در کلاس درس
مریم سادات قریشی خوراسگانی؛ محسن نظرزاده زارع؛ مریم حیدری
شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی بینش‌مند در
مدارس ابتدایی؛ پژوهشی آمیخته
۲۷-۵۱ زهرا همت یار؛ بیژن عبدالهی؛ عبدالرحیم نوه ابراهیم؛ حسن رضا زین‌آبادی
اثربخشی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور بر ثبات قدم و امید تحصیلی
دانش‌آموزان
۵۳-۶۷ لیلا حیدریانی؛ عزت‌اله قدم‌پور؛ محمد عباسی
مقایسه‌ی انعطاف‌پذیری، خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی دانش‌آموزان
تک‌زبان‌های فارسی زبان و دو‌زبان‌های عرب-فارسی زبان
مرورید سلیمانی فر؛ همایون هارون رشیدی؛ کبری کاظمیان مقدم
طراحی الگوی مدرسه سالم و میزان تطابق آن‌ها از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس
۸۵-۱۱۷ علی جاویدان؛ رحمت‌اله مرزوقی؛ جعفر جهانی؛ جعفر ترک زاده
الگوی تربیت عقلانی از منظر فارابی با تأکید بر عقل عملی
۱۱۹-۱۴۱ فریبا عادل زاده نایینی؛ رضاعلی نوروزی؛ جهانبخش رحمانی
مقایسه اثر مداخلات مبتنی بر تمرینات ادراکی-حرکتی اسپارک، نوروفیدبک و ذهن
آگاهی بر یکپارچگی حسی کودکان دوره دوم ابتدایی مبتلا به اختلال نقص توجه
بیش‌فعالی شهر اصفهان
۱۴۳-۱۶۳ زهرا بت‌شکن؛ یوسف گرجی؛ حمید زاهدی؛ زهره رئیسی؛ حسین زرین
درک معلمان از اجرای اهداف ساحت علم و فناوری و برنامه درسی حوزه تربیت و
یادگیری علوم-تجربی در دوره ابتدایی
۱۶۵-۱۸۵ فاطمه زهرا احمدی؛ آمنه احمدی؛ محمود مهرمحمدی؛ نگار الهامیان
رابطه‌ی بین تعامل والد-کودک و معلم-کودک با تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌ی
ششم
۱۸۷-۲۰۲ هدایت الله اعتمادی زاده؛ حمید محمدی؛ سعید آریاپوران
تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه‌ی چهارم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های برنامه‌ی
درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی
۲۰۳-۲۲۸ پونه یوسفیان اهری؛ شهرام رنجدوست؛ محمد عظیمی

داوران این شماره

استاد دانشگاه بوعلی سینا همدان	سیروس قنبری
استادیار دانشگاه بیرجند	لیلا طالب زاده شوشتری
دانشیار دانشگاه الزهرا	ابوالقاسم مهری نژاد
مدرس دانشگاه الزهرا	رقیه نوری پور لیاولی
دانشیار دانشگاه تهران	محمد جوادی پور
استادیار دانشگاه قم	رضا جعفری هرنندی
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی
دانشیار دانشگاه گرمسار	حمید شفیع زاده
دانشیار دانشگاه الزهرا	پروین صمدی
مدرس دانشگاه پیام نور	مریم اصفهانی
استاد دانشگاه شهید مدنی آذربایجان	رامین حبیبی کلیر
دانشیار شهید تربیت دبیر شهید رجایی	غلامعلی احمدی
استادیار دانشگاه الزهرا	لیلا چراغ مولایی
استادیار دانشگاه قم	طیبه توسلی
استادیار دانشگاه خوارزمی	بلال ایزانلو
استادیار پژوهشکده زنان دانشگاه الزهرا	محبوبه موسیوند
استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز	سید عباس رضوی
دانشیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین	علیرضا کاکاوند
دانشیار دانشگاه الزهرا	حمید رضائیان

واکاوی دلایل و پیامدهای ناشی از سکوت دانشجویان در کلاس درس

مریم سادات قریشی خوراسگانی^{۱*}، محسن نظرزاده زارع^۲، مریم حیدری^۳

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی دلایل و پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس درس بود؛ بنابراین، از رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد از نوع اکتشافی بهره گرفته شد. جامعه هدف، دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری معیاری (دارای دست کم یک سال تجربه زیسته در دانشگاه و تجربه سکوت کلاسی در برابر سؤال‌های استاد در کلاس درس) و با در نظر گرفتن اشیاع نظری در یافته‌ها، تعداد ۲۵ نفر از آنها به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. تحلیل داده‌های پژوهش نیز به روش تحلیل محتوا در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. برای اعتباربخشی یافته‌های پژوهش، از دو روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان و بررسی توسط همکاران استفاده شد. بدین‌صورت که در روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان؛ مصاحبه‌کننده پس از اتمام هر مصاحبه، برداشت کلی خود را از صحبت‌های مصاحبه‌شونده بیان نموده و تأیید یا اصلاح مصاحبه‌شونده، دریافت شد. در روش بررسی توسط همکاران نیز، پژوهشگران پس از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، یافته‌ها را در اختیار دو نفر از همکاران باتجربه در زمینه تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی قرار داده و داده‌ها تأیید شد. یافته‌ها نشان داد، عوامل و پیامدهای مربوط به سکوت دانشجویان در کلاس درس را می‌توان در قالب شش عامل و پیامد از جمله؛ عوامل مربوط استاد، دانشجو و سازمان، همچنین پیامدهای مربوط به استاد، دانشجو و سازمان برشمرد.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۷

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

سکوت دانشجویان، کلاس درس، دلایل، پیامدها

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء(س)، تهران،



ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه

الزهراء(س)، تهران، ایران

مقدمه

زبان گفتاری یکی از ویژگی‌های ارتباطی انسان است که برای هر جامعه‌ای ضروری است؛ چراکه بدون ارتباطات هیچ جامعه‌ای وجود نخواهد داشت. به طوری که (توماس مان^۱، ۱۹۲۴، به نقل از هایوارد^۲، ۲۰۱۲) بر این باور است که زبان گفتاری به منزله خود تمدن است. با توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد زبان گفتاری، سکوت به چه معناست؟ در پاسخ می‌توان گفت، سکوت به عنوان بخشی از ارتباطات غیرکلامی محسوب می‌شود و پدیده‌ای است که باید رمزگشایی و به طور دقیق به کار گرفته شود (شان^۳، ۲۰۲۰). بر این اساس، تعاریف سکوت بسته به چهارچوب‌های نظری و روش‌های مطالعه آن بسیار متفاوت است. در بسیاری از لغت‌نامه‌ها، سکوت به معنای عدم وجود صدا یا امتناع از صحبت کردن در حالت انتظار تعریف شده است (مین^۴، ۲۰۱۶). تکین و آگمچی^۵ (۲۰۱۸) معتقدند سکوت عملی است که در آن فرد به طور هدفمند از بروز عقاید، دانش و ایده‌هایش امتناع می‌کند. وایت و اسمیت^۶ (۱۹۹۶) سکوت را به معنی فقدان گفتار به جای تفکر تعریف کرده‌اند که به نداشتن مشارکت یا محدودیت در تعامل اشاره دارد. (بوساکی^۷، ۲۰۰۵، به نقل از ژویان، ۲۰۱۶) نیز، تعاریف متنوعی از سکوت ارائه نموده است. وی معتقد است سکوت به معنی رد کردن، ترس از ارزیابی اجتماعی، احساس نامرئی بودن، ابراز بی‌علاقگی اجتماعی و درگیری‌های ذهنی شدید است. تعریف بوساکی از سکوت مؤید آن است که سکوت نه تنها شامل محتوای اجتماعی فراوان است، بلکه برخی از مفاهیم فرهنگی خاص و روان‌شناسی اجتماعی با ویژگی‌های ملی را نیز به همراه دارد. بیلمز^۸ (۱۹۹۷) سکوت را چیزی می‌داند که انتظار می‌رود به صورت شفاهی بیان شود، اما بیان نمی‌شود. (کورزان^۹، ۱۹۹۷، به نقل از ونگ و موسکال^{۱۰}، ۲۰۱۹)، انواع سکوت را در بسترهای مختلف، در دو نوع سکوت عمدی و ناخواسته خلاصه نموده است. سکوت عمدی معمولاً راهبردی آگاهانه برای کنار آمدن با یک شرایط خاص است، در حالی که سکوت ناخواسته اغلب با ناامیدی و خجالت توصیف می‌شود؛ بنابراین بر اساس تعاریف پیش گفته، سکوت نه تنها به معنی بی‌صدایی، بلکه بخشی از ارتباط را نیز تشکیل می‌دهد. در حقیقت سکوت در جایی ایجاد می‌شود که بین انتظارات و واقعیت تعارضی وجود داشته باشد.

1. Thomas Mann
2. Hayward
3. Shan
4. Min
5. Tekin & Akgemci
6. White & Smith,
7. Bosacki
8. Bilmes
9. Kurzon
10. Wang & Moskal

پدیده سکوت به نوعی در همه سازمان‌ها رخ می‌دهد. سازمان دانشگاه و متعاقب آن کلاس‌های درسی دانشگاه نیز از این قاعده مستثنا نیستند؛ به طوری که سکوت تبدیل به پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیر در کلاس‌های درس شده است؛ چراکه تدریس کلاسی، فعالیتی است که استادان و دانشجویان در آن درگیر می‌شوند و سکوت پدیده‌ای رایج در آن قلمداد می‌شود (شان، ۲۰۲۰). همچنین، استادان دریافته‌اند که برخی از دانشجویان به دلیل اعتماد به توضیحات استاد، در کلاس بسیار منفعل عمل می‌کنند. درحالی‌که دانشجویان دیگر، حتی اگر استاد آنها را تشویق کند، حاضر به بیان عقاید خود در کلاس نیستند؛ بنابراین، سکوت دانشجویان یک پدیده رایج تلقی می‌شود که در بسیاری از کلاس‌های درسی وجود دارد (مین، ۲۰۱۶). بر این اساس، منظور از سکوت کلاسی چیست؟

(ناکان^۱، ۲۰۰۲ به نقل از پراناستی^۲، ۲۰۱۳) معتقد است، سکوت کلاسی به معنای مقاومت در برابر مشارکت در تعاملات کلاسی است. به عبارت دیگر، در محیط کلاسی، سکوت معمولاً به عنوان پاسخ منفی دانشجویان به استاد در نظر گرفته می‌شود. تینگ^۳ (۲۰۰۹) معتقد است سکوت کلاسی دانشجویان، حالات روانی و رفتاری است تا از این طریق، بی‌تفاوتی خود را نسبت به محتوا و مطالب آموزشی نشان دهند.

در مجموع، سکوت کلاسی یک مشکل ارتباطی است که از ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل شده و از این باور نشئت می‌گیرد که شخص بهتر است سکوت کند تا اینکه وارد مخاطره نابخردانه‌ای شود (ون توین^۴، ۲۰۱۸). بر این اساس، گاهی سکوت یک ضرورت در کلاس درس محسوب می‌شود. برای نمونه، وقتی استاد یک سؤال را در کلاس مطرح می‌کند، دانشجو نیاز به زمانی برای فکر کردن و آماده شدن برای پاسخ دارد؛ بنابراین، این نوع سکوت برای دانشجویان لازم و مهم است؛ اما در اغلب اوقات سکوت در کلاس درس ناخوشایند است؛ چراکه معمولاً وقتی اتفاق می‌افتد که اصلاً انتظار نمی‌رود. برای نمونه، هنگامی که استاد از دانشجویان می‌خواهد به برخی از سؤال‌های او پاسخ دهند، ولی فقط چند دانشجو به سؤال وی پاسخ داده و یا اصلاً کسی پاسخ نمی‌دهد (مین، ۲۰۱۶)؛ از این رو، باید بین سکوت کلاسی تفاوت و تفکیک قائل شویم. بر اساس میزان تفاوت در اثربخشی سکوت کلاسی، سکوت را می‌توان به دو نوع سکوت مثبت و منفی دسته‌بندی کرد. سکوت مثبت به حالتی گفته می‌شود که در آن با اینکه کلمه یا کلماتی ردوبدل نمی‌شود، ولی چیز جدیدی ایجاد می‌شود. به عبارت دیگر، سکوت مثبت زمانی اتفاق می‌افتد که نمی‌توان کلمات مناسبی پیدا کرد. به همین دلیل است که جاورسکی^۵ سکوت مثبت را به عنوان

1. Nakane
2. Pranasti
3. Teng
4. Van Tuyen
5. Jaworski

یک منبع گفت‌وگوی غنی و رسا توصیف کرده است. در کلاس درس نیز سکوت مثبت به حالتی گفته می‌شود که در آن دانشجویان بعد از سؤال استاد شروع به فکر کردن می‌کنند. در مقابل سکوت منفی به حالتی گفته می‌شود که فضا را پر می‌کند؛ چراکه که هیچ احساسی برای ایجاد یک گفتمان مشترک وجود ندارد. در کلاس درس نیز سکوت منفی به حالتی گفته می‌شود که در آن دانشجویان هیچ علاقه، توجه و مشارکتی در فرایند یاددهی-یادگیری ندارند (تینگ، ۲۰۰۹؛ هایوارد، ۲۰۱۲؛ ژویان، ۲۰۱۶).

بر اساس آنچه گفته شد، سکوت کلاسی، بالاحص سکوت منفی باعث می‌شود فضای کلاسی خسته‌کننده شود و تأثیرات مخربی بر تعاملات استاد و دانشجویان و فرایند یاددهی-یادگیری خواهد داشت (مین، ۲۰۱۶). از این رو، بیلمز (۱۹۹۷)، سکوت کلاسی را نوعی رفتار خاموش برای جلوگیری از یادگیری قلمداد می‌کند. اگرچه در زمینه سکوت کلاسی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. باین‌همه، پژوهش‌های انجام‌شده نیز تأییدی بر این ادعاست که سکوت می‌تواند تأثیر ناگواری بر فرایند یاددهی-یادگیری داشته باشد. پژوهش شان (۲۰۲۰) حاکی از آن است که عواملی مانند انگیزه یادگیری دانشجویان، مهارت زبانی، شخصیت، مواد آموزشی و روش تدریس می‌توانند منجر به ایجاد سکوت کلاسی شوند. ونگ و موسکال (۲۰۱۹) نیز عوامل زبانی و فرهنگی را به‌عنوان عوامل مؤثر بر سکوت کلاسی مطرح کردند. همچنین آریپین و اوامام^۱ (۲۰۱۹) خجالتی بودن، تنبلی، ترس و ناآگاهی را از جمله دلایل سکوت کلاسی دانشجویان برشمردند.

با توجه به نتایج مطالعات یادشده و با تأکید بر اینکه سکوت از نوع منفی مانعی برای تعامل استاد و دانشجویان در کلاس محسوب می‌شود که افزون بر ایجاد خلل در دستیابی به اهداف تدریس، برای پرورش توانایی گفتاری دانشجویان نیز مضر است. از این رو، پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخی برای این سؤال‌هاست که؛ دلایل سکوت دانشجویان در کلاس درس و پیامدهای ناشی از آن کدام‌اند؟

مبانی نظری

سکوت کلاسی

در بسیاری از مکان‌ها، مثل بیمارستان‌ها، موزه‌ها، گالری‌ها، سکوت به‌عنوان یک هنجار در نظر گرفته می‌شود و امری عادی است. باین‌حال، در برخی مکان‌ها از جمله کلاس درس این سکوت می‌تواند پدیده‌ای منفی قلمداد شود (جاورسکی و ساچداف، ۱۹۹۸). چراکه در فرایند یاددهی-یادگیری تعامل نقش مهمی را در دستیابی به اهداف یادگیری ایفا می‌کند و این تعامل در نتیجه گفت‌وگو و مشارکت فعال بین مدرس و فراگیر در کلاس درس ایجاد می‌شود (محمودی، فتحی آذر و اسفندیاری، ۱۳۸۸)؛ بنابراین، فقدان گفت‌وگو می‌تواند باعث کاهش تعاملات و متعاقب آن

ایجاد پدیده سکوت کلاسی شود. سکوت کلاسی را می‌توان به‌عنوان مشارکت نکردن فراگیران در فرایند یاددهی- یادگیری تعریف کرد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹). به‌عبارت دیگر، سکوت کلاسی به این پدیده اشاره دارد که بعد از اینکه مدرس سؤال‌های خود را مطرح می‌کند، هیچ پاسخی از طرف فراگیران دریافت نمی‌کند. افزون بر این، وقتی که مدرس برای بحث در خصوص مباحث درسی به فراگیران فرصت می‌دهد، اغلب فراگیران تمایلی به صحبت کردن و بیان عقایدشان ندارند و منجر به سکوت کلاسی می‌شود. گاهی نیز فراگیران احساس سردرگمی در مباحث آموزشی دارند و ترجیح می‌دهند که سکوت کنند تا اینکه دست خود را بالا برده و در بحث کلاسی شرکت کنند (ژویان، ۲۰۱۶)؛ بنابراین سکوت کلاسی می‌تواند دامنه گسترده‌ای را در برگیرد. این سکوت می‌تواند به‌صورت امتناع از اظهار نظر، امتناع از شرکت در مباحث کلاسی، پاسخ ندادن به سؤال‌های مدرس و نیز نپرسیدن از مدرس، نمایان شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹). در مجموع سکوت کلاسی به‌عنوان یک پدیده بسیار معمول در کلاس درس می‌تواند مانعی مهم در فرایند یاددهی- یادگیری محسوب شود.

پیشینه تجربی پژوهش

واکوی دلایل سکوت کلاسی، مستلزم مرور پژوهش‌های انجام‌شده داخلی و خارجی در زمینه مورد مطالعه است. از این‌رو، در این بخش به تعدادی از پژوهش‌های انجام‌شده می‌پردازیم. مطالعات عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، در بررسی «تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سکوت کلاسی» مؤید آن است که عوامل زمینه‌ساز پدیده سکوت کلاسی شامل ترس و اضطراب از ارزیابی اجتماعی، نشانه رد، بی‌علاقگی اجتماعی و درگیری‌های ذهنی شدید می‌شود. همچنین آنها ادعان داشتند که فراگیران به هر دلیلی اقدام به سکوت کنند، سکوت آنها می‌تواند تأثیر منفی بر فرایند یاددهی- یادگیری داشته باشد. نتایج پژوهش عربان، رومیان و سپهوند (۱۳۹۷)، در «شناسایی چرایی رفتار سکوت کلاسی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد» بیانگر آن است که مهارت‌های اجتماعی، ضعف‌های شخصیتی، ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های جسمی، عوامل خانوادگی، گروه همسالان و همین‌طور معلمان از عوامل تأثیرگذار بر سکوت کلاسی هستند. بهنام‌فر و ضامنی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «شناسایی تأثیر ساخت شناختی بر سکوت کلاسی دانشجویان» دریافتند که غنای ساخت‌شناختی فراگیران در میزان مشارکت آنها در کلاس درس و یا بروز رفتار سکوت کلاسی تأثیرگذار است. نتایج مطالعات بهنام‌فر، ضامنی و عنایتی (۱۳۹۴) نیز در بررسی «تأثیر عدم رضایت از رشته تحصیلی بر رفتار سکوت کلاسی» نشان می‌دهد هنگامی که انگیزه یادگیری محتوای آموزشی رشته تحصیلی مربوطه در بین دانشجویان وجود نداشته باشد، آنها با کلاس درس ارتباط برقرار نمی‌کنند و این تصور به مشارکت نکردن در کلاس درس و رفتار سکوت خواهد انجامید.

شان (۲۰۲۰) در بررسی «سکوت کلاسی در کلاس‌های کالج‌های انگلیسی کشور چین» دریافت که عواملی مانند انگیزه یادگیری دانشجویان، مهارت زبانی، شخصیت، مواد آموزشی و روش تدریس می‌توانند منجر به ایجاد سکوت کلاسی شوند. نتایج مطالعات ونگ و موسکال (۲۰۱۹) با عنوان «مشکلات سکوت در کلاس‌های بین فرهنگی دانشگاه‌های انگلستان» مؤید آن است، عوامل زبانی و فرهنگی بر میزان سکوت کلاسی دانشجویان تأثیر دارد. همچنین، دانشجویانی که سکوت عمدی را در کلاس انتخاب می‌کنند، آن را به‌عنوان یک رفتار عادی و قابل قبول قلمداد می‌نمایند، درحالی‌که دانشجویانی که ناخواسته سکوت می‌کنند، مشارکت کلامی را یک موقعیت چالش‌برانگیز می‌دانند. نتایج پژوهش آریپین و اوامام (۲۰۱۹) در بررسی «دلایل کم‌حرفی و سکوت دانشجویان در فعالیت‌های گفتاری در کلاس‌های زبان انگلیسی» نشان داد که دلایل سکوت دانشجویان به خجالتی بودن، تنبلی، ترس و ناآگاهی آنها برمی‌گردد. ون توین (۲۰۱۸) در بررسی «عوامل مؤثر بر سکوت کلاسی دانشجویان» دریافت، دلایل سکوت دانشجویان می‌تواند ناشی از عدم اعتماد به نفس، تفاوت در اعتقادات فرهنگی و شخصی، فاصله قدرت بین دانشجو و استاد باشد. ژویان (۲۰۱۶) در پژوهشی «عوامل ایجاد پدیده سکوت کلاسی» را در سه دسته، عوامل دانشجویی، عوامل مربوط به معلم و عوامل فرهنگی ارائه نموده است. سو و گو^۱ (۲۰۱۳) نیز در بررسی «سکوت دانشجویان در کلاس‌های انگلیسی به‌عنوان زبان دوم» دریافت، اضطراب و مهارت کم، به‌عنوان دو عامل مهم سکوت دانشجویان قلمداد می‌شوند.

با نگاهی به پیشینه پژوهش می‌توان دریافت، علیرغم انجام پژوهش‌های متعددی در خصوص سکوت کلاسی، اما پژوهش‌های یادشده بیشتر بر روی عوامل تأثیرگذار در سکوت کلاسی تأکید داشتند. این در حالی است که سکوت کلاسی می‌تواند هم جنبه مثبت و هم منفی داشته باشد؛ بنابراین بر اساس جست‌وجوی انجام‌شده، پژوهشی در خصوص دلایل سکوت دانشجویان و پیامدهای ناشی از آن در کلاس درس، یافت نشد. از این رو، خلأ انجام پژوهش حاضر احساس و به آن مهم پرداخته شد.

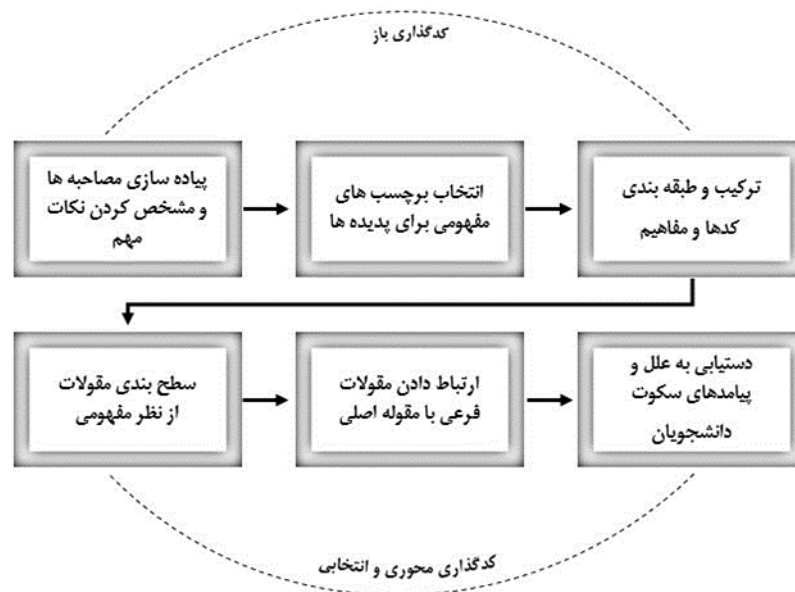
سؤال‌های پژوهش

بر اساس اهداف پژوهش، سؤال‌های پژوهش بدین شرح مطرح می‌شوند؛

۱. دلایل سکوت دانشجویان در کلاس درس کدام‌اند؟
۲. پیامدهای ناشی از سکوت دانشجویان در کلاس درس کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد، کیفی و به روش اکتشافی از نوع نظریه داده‌بنیاد انجام شده است؛ چراکه به دنبال مطالعه دقیق دلایل پدیده سکوت کلاسی و پیامدهای ناشی از آن بودیم. جامعه پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود. به منظور انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری معیاری (دارای حداقل یک سال تجربه زیسته در دانشگاه و تجربه سکوت کلاسی در برابر سؤال‌های استاد در کلاس درس) و برای گردآوری داده‌ها، از ابزار مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند استفاده شد. بدین ترتیب تا رسیدن به اشباع نظری در یافته‌ها، مجموعاً با ۲۵ دانشجوی مصاحبه انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای نظریه داده بنیاد در سه مرحله؛ کدگذاری باز، محوری و انتخابی (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰) بهره گرفته شد. بدین ترتیب؛ پس از پیاده‌سازی و مکتوب کردن محتوای مصاحبه‌ها، در مرحله کدگذاری باز؛ داده‌ها، طبقه‌ها و کدگذاری‌ها مورد مقایسه مداوم قرار گرفت. در مرحله کدگذاری محوری؛ ابتدا کدها و دسته‌های اولیه حاصل از کدگذاری باز را با موارد مشابه ادغام و سپس ارتباط بین خرده طبقه‌ها مشخص شد. در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی؛ طبقاتی با مفاهیم جدید در قالب طبقه انتخابی تشکیل شد. در فرایند کدگذاری تعداد ۲۵۳ خرده‌مقوله (کدگذاری باز) و ۳۹ مقوله فرعی (کد محوری) و ۶ مقوله اصلی (کد انتخابی) شناسایی شد. برای اعتباربخشی یافته‌های پژوهش، از دو روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان در پژوهش و بررسی توسط همکاران استفاده شد. بدین ترتیب، در روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان؛ مصاحبه‌کننده پس از اتمام هر مصاحبه، برداشت کلی خود را از صحبت‌های مصاحبه‌شونده بیان نمود تا تأیید یا اصلاح مصاحبه‌شونده را دریافت و از درستی مطالب بیان‌شده اطمینان حاصل کند. در روش بررسی توسط همکاران نیز، پژوهشگران پس از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، یافته‌ها را در اختیار دو نفر از همکاران باتجربه در زمینه تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی قرار دادند، بدین ترتیب نظرات تخصصی همکاران متخصص دریافت و یافته‌های حاصل تأیید شد.



شکل ۱: مراحل تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش؛ دلایل سکوت دانشجویان در کلاس درس کدام‌اند؟

بر اساس یافته‌های مستخرج از مصاحبه‌ها، عوامل مربوط به سکوت دانشجویان در قالب سه عامل؛ مربوط استاد، دانشجو و سازمانی طبقه‌بندی شدند (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱: عوامل سکوت دانشجویان در کلاس درس

شماره شرکت‌کنندگان	نمونه نقل قول شرکت‌کنندگان	مقوله فرعی	مقوله اصلی	پدیده محوری
۱۱ م	«شور، هیجان و احساس مدرس تأثیر بسزایی بر دانشجو دارد»	عدم هیجان و انگیزه استاد	دلیل سکوت دانشجویان در کلاس درس	
۴ م	«استاد با رفتار و صحبت‌هایش باعث می‌شود که کلاس کسالت‌آور نباشد»	بدخلقی		
۳ م	«تسلط بر شیوه‌های نوین آموزشی، داشتن روش‌های آموزشی فعالانه و بحث گروهی بسیار مؤثر است»	نداشتن دانش و اطلاعات به‌روز (زمینه اطلاعاتی)		
۱۵ م	«نرم‌افزارهای مختلف و ابزارهای نوین آموزشی، نتایج متفاوتی در بر خواهد داشت اگر فقط یک ویدیو پخش شود و فرد را به چالش نکشد، قطعاً فرد سکوت خواهد کرد.»	استفاده از فناوری آموزشی		

شماره شرکت‌کنندگان	نمونه نقل قول شرکت‌کنندگان	مقوله فرعی	مقوله اصلی	پدیده محوری
م ۱۴	«صاحب سخن می‌تواند دانشجویان را سر ذوق بیاورد. استاد خودش چقدر علاقه‌مند است؟»	نداشتن علاقه به تدریس		
م ۲۲	«دانشجویانی که از رشته تحصیلی خود رضایت ندارند، انگیزه، رغبت و تمایلی برای مطالعه عمیق و شناخت عمیق و بررسی عمیق کارکردها، ایده‌ها و نظریه‌ها نخواهند داشت»	نداشتن علاقه به رشته تحصیلی		
م ۲۴	«دانشجویی که در زمینه درسی دارای بینش قبلی است، ممکن است با شنیدن مطالب جدید کنجکاو شده و سؤالاتی بپرسد»	نبود دانش و زمینه اطلاعاتی		
م ۲۳	«نبودن اعتمادبه‌نفس در دانشجویان که ریشه در دوران کودکی فرد دارد، جملاتی مانند تو مطلوب نیستی و ... و ادامه این روند در کلاس درس از سوی فرد یاد دهنده؛ جملاتی مانند درس تو خوب نیست در بروز سکوت بسیار مؤثر است»	نداشتن اعتمادبه‌نفس		
م ۷	«اولین اصل در واکنش یا عدم واکنش فرد به شخصیت او مربوط می‌شود. اگر تمام عوامل مهیا باشد ولی فرد از نظر شخصیتی مثلاً درون‌گرا یا منزوی باشد، در واکنش‌ها تأثیرگذار است»	گوشه‌گیری و انزوایی		
م ۲۳	«زمانی که محیط آموزشی بستر خوبی ندارد، مثلاً بنشیننی روی صندلی، تکون نخوری، با بغل دستی حرف زنی، انتظار خوبی از این فرد نباید داشت و قطعاً این فرد از تفکر عمیق و تحلیلی برخوردار نخواهد شد»	عدم تفکر انتقادی		
م ۲۵	«دانشجو ترس از صحبت کردن دارد و مجبور است آنچه را که باب میل استاد است انجام دهد در غیر این صورت اخراج می‌شود»	ترس از اشتباه گفتن		

شماره شرکت‌کنندگان	نمونه نقل قول شرکت‌کنندگان	مقوله فرعی	مقوله اصلی	پدیده محوری
۱۴ م	«در مورد دانشجویان دکتری مسائلی مانند دغدغه مالی، متأهل بودن و داشتن فرزند، نبود حمایت دانشگاه و شاغل بودن دانشجویان برای فرد استرس ایجاد می‌کند. دانشجویان دوره کارشناسی در کلاس‌های صبح زود خواب‌آلود هستند و آمادگی فکری ندارند»	استرس و خستگی		
۵ م	«دانشجویانی که نسبت به کلاس، درس و مباحث تعهد و علاقه دارند بیشتر سعی می‌کنند که در مباحث شرکت کنند. آنها معمولاً منضبط‌تر، دقیق‌تر و آموزش‌پذیرترند و شرکت در بحث حس همکاری و تعهد آنها را تقویت می‌کند»	نداشتن تعهد و مسئولیت‌پذیری دانشجویان نسبت به کلاس		
۲۳ م	«به نفر که خیلی صحبت می‌کرد در کلاس بهش می‌گفتن زیاد صحبت نکن ما کار داریم و از قبل هماهنگ می‌کردن»	ترس از تذکر همکلاسی (ملاحظه افراد)		
۲۲ م	«دانشجو اگر درباره کلاس درس، نحوه تدریس، ماهیت و کیفیت منابع انتقاد یا نظری دهد و اگر ببیند نتیجه مطلوبی ندارد، سکوت می‌کند، نسبت به نوع جنسیت متفاوت خواهد بود»	احساس سودمند نبودن نظرات		
۲۳ م	«این قوانین از سمت کنترل‌کننده دارویی است برای درد موقت و عده‌ای گمان می‌کنند همیشه از این دارو میشه استفاده کرد و در نتیجه افراد در سیستم غیبت می‌کنند و حرف نمی‌زنند»	وجود قوانین و مقررات سفت‌وسخت		
۱۴ م	«وجود فاصله قدرت و روابط قدرت از بالا به پایین است»	تمرکز محوری		
۵ م	«جو کلاس به‌گونه‌ای است که گروه‌های دوستی کمتر شکل می‌گیرد. باید نظرات دانشجو را به‌عنوان شیوه تفکر متفاوت شنید و پذیرفت»	حمایت نکردن از مشارکت جمعی	۹ ر ت ب ی ا	
۲۲ م	«سبک رهبری وظیفه‌مدار از هرگونه ارتباطات دوستانه اجتناب می‌کند»	متکلم وحده بودن		
۱۰ م	«اهمیت ندادن به نظرات دانشجویان باعث نارضایتی و افت همکاری می‌شود»	عدم حمایت از گفت‌وگوهای مطرح‌شده و تعارض حاصل از بحث		

شماره شرکت‌کنندگان	نمونه نقل قول شرکت‌کنندگان	مقوله فرعی	مقوله اصلی	پدیده محوری
۱۴ م	«یک محیط تعاملی وجود ندارد و این باعث عدم بروز خلاقیت می‌شود»	نبودن خلاقیت و نوآوری		
۱۲ م	«نمونه‌ای در کلاس داشتیم که استاد نسبت به پیامک موبایل، عکس العمل نشان می‌داده و فرد را از کلاس بیرون می‌انداخت»	مدیریت کلاس و اختصاص وقت		

سؤال دوم پژوهش؛ پیامدهای ناشی از سکوت دانشجویان در کلاس درس کدام‌اند؟

بر اساس یافته‌های مستخرج از مصاحبه‌ها، پیامدهای مربوط به سکوت دانشجویان در قالب سه پیامد شامل: پیامدهای مربوط به استاد، دانشجو و سازمانی طبقه‌بندی شدند (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲: پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس درس

شماره شرکت‌کنندگان	نقل قول شرکت‌کنندگان	مضامین	مؤلفه‌های اصلی	پدیده محوری
۲ م	«سکوت بر استاد هم مؤثر است و کلاس برای استاد نیز خسته‌کننده می‌شود»	کاهش انگیزه تدریس		
۲۴ م	«هنگامی که به هر دلیلی دانشجو ساکت است و در مورد بعضی افراد این امر دائمی است، دانشجو مورد اهانت از سوی استاد قرار می‌گیرد. ضرر سکوت اول به دانشجو و بعد به استاد برمی‌گردد»	بداخلاقی و برخورد ناصحیح با دانشجو	پیامدهای مربوط به استاد	پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس درس
۹ م	«سکوت حتی باعث کمتر شدن مشارکت استاد و دانشجو می‌شود»	عدم تعامل با دانشجو		
۱۲ م	«سکوت باعث می‌شود که آموزش دچار مشکل شود»	بی‌انگیزی در به‌کارگیری فناوری آموزشی در تدریس		
۱۵ م	«سکوت باعث می‌شود که دانشجو احساس تعلق به درس پیدا نکند و در نتیجه تلاش کم شود»	دل‌زدگی نسبت به رشته تحصیلی		
۱۰ م	«زمانی که کلاس ساکت باشد، کاهش بهبود عملکرد و کیفیت پایین را خواهیم داشت»	عدم یادگیری	پیامدهای مربوط به دانشجو	
۱۲ م	«دانشجو احساس می‌کند مفید نیست و نسبت به همه چیز بی‌تفاوت می‌شود»	احساس سودمند نبودن در دانشجو		
۲ م	«سؤالاتم بدون پاسخ می‌مونه، سؤالات تو ذهنم می‌مونه و بهره کافی از کلاس نمی‌برم»	عدم موفقیت در ارزیابی‌های کلاسی		

شماره شرکت کنندگان	نقل قول شرکت کنندگان	مضامین	مؤلفه‌های اصلی	پدیده محوری
۱۴ م	«یادگیری یک‌طرفه می‌شود و دانشجو فقط جزوه مطالعه می‌کند و این قطعاً کاربرد ندارد»	عدم پرورش تفکر انتقادی دانشجو		
۹ م	«نداشتن احساسات مثبت، نارضایتی، خستگی، بی‌انگیزگی و کاهش اعتمادبه‌نفس از پیامدهای بارز این سکوت است»	عدم پرورش ویژگی‌های شخصیتی (اعتمادبه‌نفس و ...)		
۱۳ م	«باعث می‌شود که فرد از عملکرد فعلی خودشان رضایت نداشته باشند و در نتیجه تلاشی برای بهبود مداوم خودشان انجام ندهند»	عدم رضایت شغلی		
۱۶ م	«سکوت دانشجو منجر به استرس در آینده شغلی می‌شود و در شیوه برخورد با مسائل که نیازمند یک تخصص است دچار مشکل می‌شود»	استرس شغلی		
۱۹ م	«سکوت، تمایل نداشتن به همکاری با همکاران را در پی خواهد داشت»	بروز رفتارهای ضد سازمان		
۲۲ م	«عدم توسعه اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و فقط پرورش افرادی که یک سری موارد به آنها دیکته شده است و تحویل دادن امور بدون کاربرد آنچه یاد گرفته شده است»	شناسایی نادرست اشتباهات و ارائه راهکار	تولید مهارت‌های حرفه‌ای	
۲۱ م	«زمانی که این فرد وارد جامعه می‌شود، مشارکت فعال در جامعه را هم ندارد»	تصمیم‌گیری نادرست		
۸ م	«بی‌تفاوتی نسبت به خلاقیت و نوآوری سازمانی و بی‌تفاوتی نسبت به اهداف و مشکلات سازمان»	کاهش خلاقیت و نوآوری		
۲۰ م	«سازمان برای ارتقا و بقای خود نیاز به توانمندسازی افراد خود دارد و این امر با آموزش و آگاهی‌بخشی و مشارکت محقق می‌شود»	شکل‌گیری فرهنگ غلط سازمانی		



شکل ۲: نقشه مفهومی مستخرج از دلایل و پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس درس

بحث و نتیجه گیری

با اینکه به استناد ونگ و موسکال (۲۰۱۹)، تعامل و مشارکت متقابل دانشجویان نقش بسزایی در یادگیری و شکل گیری هویت آنها دارد؛ اما یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که دانشجویان در کلاس درس سکوت را به مشارکت و تعاملات کلاسی ترجیح می‌دهند. تحلیل دیدگاه شرکت کنندگان در پژوهش نشان داد که دلایل سکوت دانشجویان در کلاس درس را می‌توان در سه عامل مربوط به استاد، دانشجو و سازمان (دانشگاه) و پیامدهای آن را در سه دسته پیامد مربوط به استاد، دانشجو و سازمان (دانشگاه) دسته بندی کرد.

نخستین عامل از دلایل سکوت دانشجویان در کلاس، به استاد درس مربوط می‌شود. این عامل به بدخلقی استاد، نداشتن علاقه به تدریس، نداشتن هیجان و انگیزه استاد، استفاده نکردن از فناوری آموزشی و نداشتن دانش و اطلاعات به روز اشاره دارد. درحالی که فرامرز قراملکی، برخوردار و موحدی (۱۳۹۵) بر گفتار شفقت آمیز و رفتار مهربانانه به دور از پرخاشگری و درشت گویی مدرس در کلاس درس تأکید می‌نماید و تأثیر حسن خلق را در تعامل فراگیران و اثربخشی فرایند یاددهی و یادگیری مهم برشمرده‌اند. بدخلقی می‌تواند باعث بروز مکانیزم‌های دفاعی منفی از جمله سکوت در فراگیران شود. به طوری که در پژوهش حاضر، بدخلقی استاد به عنوان یکی از دلایل سکوت دانشجویان در کلاس مطرح شده است. ترس از مواجهه غیراخلاقی استاد باعث می‌شود دانشجویان سکوت کنند و کمتر در بحث‌های کلاسی شرکت نمایند؛ چراکه

ممکن است استاد در برابر پاسخ‌های اشتباه دانشجویان رفتارهای به دور از سعه صدر و ادب داشته باشد. به عبارت دیگر، تجارب دانشجویان از برخوردهای به دور از اخلاق و همراه با عصبانیت استاد در برابر دیگر دانشجویان، منجر به سکوت آنها شده است. با اینکه تونی و یوسفی (۱۳۹۲) بر تأثیر شیوه تدریس بر پویایی کلاس تأکید نموده و اذعان داشتند که شیوه‌های تدریس مشارکتی باعث شرکت فعال فراگیران در مباحث کلاسی می‌شود و به دانشجویان فرصت می‌دهد نظرات و تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند و از سکوت آنها جلوگیری به عمل می‌آورد؛ اما بی‌علاقگی استاد به حرفه معلمی، تدریس و بی‌انگیزگی در وی، از یک‌سو باعث می‌شود که او به دنبال کسب دانش روز و اطلاعات جدید در حوزه تخصصی خود نباشد؛ در نتیجه تدریس جذاب و فعالی در کلاس ارائه ندهد. از سوی دیگر، بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی به حرفه تدریس، منجر به ناآگاهی استاد نسبت به ابزار و شیوه‌های نوین آموزشی می‌شود؛ که این مسئله، یکنواختی کلاس درس، کسالت و دلزدگی دانشجویان و در نهایت سکوت آنها را در بر خواهد داشت. در چنین حالتی، نمی‌توان کلاسی فعال با تعامل دوسویه را انتظار داشت و صرفاً برگزاری کلاس و شرکت دانشجویان در کلاس درس، برای رفع تکلیف خواهد بود. در این راستا پژوهش شان (۲۰۲۰) نیز بیانگر آن است که به‌کارگیری شیوه سنتی تدریس به دور از خلاقیت و نوآوری خسته‌کننده و کسالت‌آور است و وقتی را برای بحث و گفت‌وگو در کلاس باقی نمی‌گذارد؛ بنابراین منجر به سکوت فراگیران در کلاس درس می‌شود.

دومین عامل از دلایل سکوت دانشجویان در کلاس، به خود دانشجویان مربوط می‌شود. این عامل به استرس و خستگی، نداشتن اعتماد به نفس، ترس از اشتباه گفتن، نداشتن دانش و زمینه اطلاعاتی، نداشتن علاقه به رشته تحصیلی، گوشه‌گیری و انزواطلبی، داشتن تفکر انتقادی، احساس سودمند نبودن نظرات، ترس از تذکر همکلاسی و نداشتن تعهد و مسئولیت‌پذیری دانشجو نسبت به کلاس اشاره دارد. بر اساس اظهارات شرکت‌کنندگان پژوهش، برخی ویژگی‌های فردی مثل نداشتن اعتماد به نفس، کم‌رو و خجالتی بودن مانع از مشارکت در بحث‌های کلاسی می‌شود. در این راستا عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز بر این باورند ویژگی‌های فردی و شخصیتی نقش زیادی در سکوت فراگیران در کلاس درس دارد و کم‌رویی را یک بیماری اجتماعی معرفی می‌کنند که افراد خجالتی قادر به ارتباط مؤثر نیستند و تمایلی به شرکت در بحث‌های کلاسی را ندارند. همچنین، ترس از اشتباه بودن صحبت‌ها و سودمند نبودن آن، ارزیابی منفی از سوی دوستان و استاد و سرزنش آنها، دلیل دیگری است که دانشجویان سکوت را به مشارکت و تعامل در کلاس درس ترجیح می‌دهند. در این راستا نتایج پژوهش شفیق، گل و رسد^۱ (۲۰۱۷) مؤید آن است، ترس از ارزیابی منفی توسط دیگران، منجر به احساس منفی در

فرد و در نتیجه عملکرد ضعیف آنها می‌شود. این در حالی است که فضای کلاس باید به گونه‌ای باشد که دانشجویان احساس اطمینان و آرامشی داشته باشند، مبنی بر اینکه اگر صحبت‌های آنها غلط هم باشد، شنیده می‌شود و آنها به سمت پاسخ و صحبت صحیح سوق داده خواهند شد و هیچ منع و سرکوبی از طرف استاد و دیگر دوستان وجود ندارد. در واقع، حمایت‌های استاد در کلاس درس، می‌تواند به خلق یک کلاس درس پویا و فعال کمک کند (خرم‌آبادی و طاطایی، ۱۳۹۴). گفتنی است، با توجه به نتایج و تأثیر عوامل یادشده در سکوت فراگیران در کلاس درس، توجه به دلایل سکوت ناشی از ویژگی‌های فردی و شخصیتی از اهمیت زیادی برخوردار است.

از سوی دیگر، نداشتن مهارت تجزیه و تحلیل مباحث درسی مطرح شده در کلاس، دانش و اطلاعات سطحی و نه‌چندان عمیق و به‌روز در زمینه مورد بحث باعث می‌شود دانشجویان حرفی برای گفتن نداشته باشند و سکوت کنند. چنانچه به استناد (آریپین و اوام، ۲۰۱۹؛ سو و گو، ۲۰۱۳) نیز، یکی از دلایل مهم سکوت دانشجویان در کلاس، کم‌دانشی و ناآگاهی دانشجویان و نداشتن مهارت‌های لازم است که مانع از مشارکت آنها در مباحث کلاسی می‌شود. نکته تأمل-برانگیز اینکه اگرچه مشارکت و فعالیت کلاسی جزو وظایف دانشجویان محسوب می‌شود، اما نتایج مؤید آن است که یکی دیگر از دلایل سکوت دانشجویان، نداشتن مسئولیت‌پذیری و تعهد آنها نسبت به کلاس درس ذکر شده است. شاید بتوان دلایلی از جمله مشکلات شخصی و خانوادگی، بیماری‌های جسمی و روحی، خستگی ناشی از اشتغال و یا وضعیت تأهل دانشجویان را به‌عنوان دلایلی مبنی بر حضور صرف دانشجویان در کلاس درس جهت رفع تکلیف، نداشتن مشارکت فعال و در نهایت سکوت آنها در کلاس قلمداد کرد. به‌عبارت دیگر، مشغله‌های غیردرسی دانشجویان باعث شده تعهد کمتری نسبت به کلاس درس و مشارکت فعال در مباحث کلاسی داشته باشند. با توجه به اینکه بهنام‌فر و ضامنی (۱۳۹۴) معتقدند دانش در یک زمینه خاص یا کل دانش فرد در زمینه‌های تخصصی بیانگر ساخت شناختی است. غنای آن نیز به فراگیر در مشارکت بیشتر در کلاس درس کمک خواهد کرد. همچنین غنای اطلاعات و دانش فرد، زمینه‌ساز افزایش اعتماد به نفس فراگیر و آمادگی بیشتر برای مشارکت در فرایند آموزش و بحث‌های کلاسی باشد. از این رو شرکت در بحث کلاسی مستلزم مطالعات گسترده درباره مباحث درسی و برخورداری از اطلاعات و دانش به‌روز است؛ بنابراین، نداشتن دانش و اطلاعات تخصصی و به‌روز در رشته تحصیلی را می‌توان به‌عنوان یکی دیگر از دلایل سکوت دانشجویان در کلاس ذکر کرد. شاید بتوان نداشتن علاقه به رشته تحصیلی را به‌عنوان یکی از دلایل بی-انگیزگی برای کسب اطلاعات و دانش دانشجویان در آن زمینه ذکر کرد؛ چراکه وقتی علاقه‌ای

به رشته تحصیلی وجود نداشته باشد، تلاشی در راستای کسب یادگیری و اطلاعات بیشتر نیز وجود نخواهد داشت. از سویی دیگر، مشغله‌های غیردرسی دانشجویان مانع صرف وقت آنها برای کسب اطلاعات بیشتر و یادگیری می‌شود. در نتیجه وقتی از اطلاعات چندانی بهره‌مند نباشند، سر کلاس صحبت نخواهند کرد و سکوت اختیار می‌کنند. با توجه به اینکه ژیان (۲۰۱۶)، جاورسکی و ساچداف (۱۹۹۸)، بهنام‌فر و همکاران (۱۳۹۴)، عربان، رومیان و سپهوند (۱۳۹۷)، عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، در مطالعات خود به تأثیر عواملی از جمله ویژگی‌های فردی و شخصیتی، نداشتن اعتماد به نفس، رشته تحصیلی و عوامل دانشجویی و عوامل مربوط به استاد در سکوت دانشجویان اشاره داشته‌اند. می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر در بخش دلایل مربوط به دانشجو و استاد با نتایج پژوهش‌های یادشده همسو بوده است.

سومین عامل از دلایل سکوت دانشجویان در کلاس، به سازمان (دانشگاه) مربوط می‌شود. این عامل به نداشتن خلاقیت و نوآوری، متکلم وحده بودن، وجود قوانین و مقررات سخت، مدیریت کلاس و اختصاص وقت و حمایت نکردن از گفت‌وگوهای مطرح‌شده و تعارض حاصل از بحث اشاره دارد. برای نمونه می‌توان به عدم استقبال و حمایت دانشگاه به‌عنوان یک سازمان آموزشی از انجام فعالیت‌ها به‌صورت مشارکت جمعی اشاره کرد. وقتی روحیه مشارکتی در دیگر فعالیت‌ها و بخش‌های دانشگاه ساری و جاری نباشد، چگونه می‌توان مشارکت و تعامل دوسویه دانشجویان و استاد درس را انتظار داشت. روحیه مشارکتی و تعاملی باید در دانشگاه نهادینه شود و استاد و دانشجو ابتدا در بستر دانشگاه آن را فراگیرند، سپس از آنها انتظار یک کلاس پویا و فعال را داشت. همچنین، هنگامی که بحث‌های کلاسی به گفت‌وگوهای اثربخشی بینجامد و منجر به ارائه راهکاری برای حل مشکلی از دانشگاه شود، ولی اگر از سوی حمایت دانشگاه استقبال و حمایت نشوند، موجبات دلسردی و بی‌انگیزگی استاد و دانشجو را فراهم آورده و در چنین فضایی دانشجویان به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی فرایند یاددهی-یادگیری، سکوت پیشه کرده و از هرگونه مشارکتی دوری خواهند کرد. به اذعان شرکت‌کنندگان در پژوهش، یکی دیگر از دلایل سازمانی سکوت دانشجویان، وجود قوانین و مقررات سفت‌وسخت و تمرکز محوری است. به استناد پژوهش میرکمالی، حیات و اسمی (۱۳۹۰)، حاکمیت ساختار متمرکز با قوانین و مقررات سفت و محکم در سازمان‌ها به‌ویژه سازمان‌های آموزشی، مانع مهمی برای بروز خلاقیت و به‌کارگیری شیوه‌های جدید است. بر این اساس، در چنین ساختاری، به‌کارگیری شیوه‌های خلاقانه تدریس، شیوه‌های غیرمرسوم و خارج از چهارچوب دانشگاه قلمداد می‌شود. برای نمونه، نظارت کلاسی استادان از سوی دانشگاه، گاهی باعث می‌شود از کلاس‌های درسی که بیشتر با مشارکت دانشجویان اداره می‌شود و استاد بیشتر نقش رهبری و هدایت کلاس را ایفا می‌نماید و کمتر متکلم وحده است- منفعل بودن استاد متصور شود. به همین دلیل، باورهای تلویحی همچون ترس استاد از بازخورد منفی نسبت به کلاس درسش، منجر به تک‌صدا شدن

استاد در کلاس و در نتیجه ندادن فرصت مشارکت دانشجویان در کلاس درس و سکوت آنها می‌شود. همچنین توقع دانشگاه مبنی بر اتمام سرفصل دروس در مدت‌زمان معین توسط استاد، باعث می‌شود استاد برای مدیریت کلاس و اتمام مباحث درسی و اتلاف نکردن وقت کلاس، کل مطالب را به صورت تک‌صدایی تدریس نماید و کمتر از مشارکت دانشجویان استفاده کند. در نتیجه شاهد مشارکت کمتر دانشجویان و یا در بیشتر اوقات شاهد سکوت آنها خواهیم بود. از سوی دیگر، شرکت‌کنندگان در پژوهش اظهار داشتند «چنانچه در حین بحث‌های کلاسی، تعارضی را شاهد هستیم که نیازمند مدیریت تعارض و حل آن از سوی دانشگاه است، با عدم حمایت دانشگاه مواجهیم». از این رو، عدم حمایت و استقبال دانشگاه باعث می‌شود که دانشجویان برای جلوگیری از تکرار تعارض کلاسی، سکوت را بر مشارکت در کلاس مقدم درس بدانند. در واقع، سکوت در کلاس درس، به عنوان راه‌حلی برای جلوگیری از بحث و ایجاد تعارض، از سوی دانشجویان اتخاذ می‌شود. از آنجا که مطالعات انجام شده درباره سکوت فراگیران، بیشتر روی دلایل مربوط ویژگی‌های فردی فراگیران و استاد متمرکز بوده‌اند و پژوهشی در خصوص دلایل سازمانی سکوت دانشجویان در کلاس درس یافت نشد؛ بنابراین، بخش مربوط به دلایل سازمانی سکوت دانشجویان در کلاس درس را می‌توان به عنوان بخش نوآورانه پژوهش حاضر قلمداد کرد. بر اساس آنچه درباره دلایل سکوت دانشجویان در کلاس درس گفته شد، به روشنی می‌توان دریافت، نوع سکوت دانشجویان در کلاس درس از نوع سکوت منفی است نه مثبت؛ چراکه به اعتقاد (تینگ، ۲۰۰۹؛ هایوارد، ۲۰۱۲؛ ژویان، ۲۰۱۶)، سکوت منفی به حالتی گفته می‌شود که در آن دانشجویان هیچ علاقه، توجه و مشارکتی در فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس ندارند.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر مؤید آن است که سکوت منفی دانشجویان در کلاس درس، پیامدهایی نیز به همراه دارد. بر این اساس، پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس درس را می‌توان در سه دسته پیامدهای مربوط به دانشجو، استاد و سازمان (دانشگاه) برشمرد. اولین دسته از پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس، به استاد درس مربوط می‌شود. این پیامد به کاهش انگیزه تدریس، نداشتن تعامل با دانشجو، بداخلاقی و برخورد نادرست با دانشجو و بی‌انگیزگی در به‌کارگیری فناوری آموزشی در تدریس اشاره دارد. شرکت‌کنندگان در پژوهش اذعان داشتند که سکوت منفی دانشجویان در کلاس درس منجر به کاهش انگیزه استاد در تدریس، بی‌انگیزگی در استفاده از شیوه‌های تدریس نوین و استفاده نکردن از فناوری‌های آموزشی در تدریس خواهد شد. همچنین، بداخلاقی استاد و برخورد نادرست با دانشجویان، کاهش تعامل دوسویه دانشجو و استاد و عدم مشارکت فعال دانشجویان را در بردارد؛ به طوری که شرکت‌کننده شماره ۵ اظهار داشت «به دلیل برخورد نامناسب و بی‌احترامی استاد در مقابل پاسخ اشتباه دوستانم، ترجیح

می‌دهم در کلاس سکوت کنم». دومین دسته از پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس، به دانشجو مربوط می‌شود. این پیامد به عدم یادگیری، دلزدگی نسبت به رشته تحصیلی، احساس سودمند نبودن در دانشجو، عدم پرورش تفکر انتقادی در دانشجو، عدم موفقیت در ارزیابی‌های کلاسی و عدم پرورش ویژگی‌های شخصیتی اشاره دارد. چنانچه شرکت‌کننده شماره ۲۱ (در حال تحصیل در مقطع دکتری) اشاره داشت «دلیل اصلی نداشتن اعتمادبه‌نفس و عدم توانایی قدرت تجزیه و تحلیل مسائل در خود را به دوران تحصیل و شرکت نکردن در بحث‌های کلاسی، به دوری از صحبت کردن در کلاس درس و عدم پرورش این ویژگی‌ها مربوط می‌دانم». سومین دسته از پیامدهای سکوت دانشجویان در کلاس، به سازمان (دانشگاه) مربوط می‌شود. این پیامد به استرس شغلی، عدم رضایت شغلی، کاهش خلاقیت و نوآوری، عدم تصمیم‌گیری صحیح، بروز رفتارهای ضد سازمان، شکل‌گرایی فرهنگ غلط سازمانی و عدم شناسایی صحیح اشتباهات و ارائه راهکار اشاره دارد. به طوری که شرکت‌کننده شماره ۱۲ بیان داشت «سکوت منفی دانشجویان در کلاس درس و جای خالی سؤال و یادگیری مباحث درسی، منجر به استرس در آینده شغلی می‌شود و در شیوه رویارویی با مسائل که نیازمند یک تخصص است دچار مشکل می‌شود» همچنین «سکوت منفی دانشجویان، باعث پرورش نیافتن ویژگی‌های فردی آنها در آینده شغلی می‌شود؛ تاجایی که آنها تمایلی به همکاری و مشارکت با همکاران خود را نیز نخواهند داشت». اظهارات دانشجویان در پژوهش حاضر حاکی از آن است که سکوت منفی دانشجویان در کلاس درس نه تنها در وضعیت کنونی تحصیلی و اجتماعی آنها تأثیرگذار است، بلکه روی زندگی شخصی، شغلی آینده آنها نیز تأثیر ناگواری خواهد داشت؛ بنابراین، بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش، سکوت منفی دانشجویان در کلاس درس نیازمند توجه بیشتر و کاربست راهکارهایی در راستای رفع آن است؛ چراکه در صورت بی‌توجهی به این مسئله، پیامدهای ناگواری متوجه استاد، دانشجو و به طور کلی جامعه خواهد بود.

گفتنی است، محدودیت‌ها بخش جدایی‌ناپذیر از هر پژوهش است و پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنا نیست. با توجه به استفاده از ابزار مصاحبه، کدگذاری مصاحبه‌ها مستلزم دریافت پیام‌های آشکار و پنهان صحبت‌های شرکت‌کنندگان پژوهش است؛ ولی از آنجاکه در شیوه مصاحبه، درک کامل دیدگاه و افکار افراد امکان‌پذیر نیست، ممکن است پیام‌های پنهان واژه‌ها و عبارات به طور کامل توسط پژوهشگر درک و دریافت نشده باشد. از سوی دیگر، با توجه به اینکه جامعه هدف فقط دانشجویان را در برمی‌گرفت، یافته‌ها، حاصل دیدگاه دانشجویان بوده است و شاید با بررسی دیدگاه استادان نیز، به مؤلفه‌های متفاوت و متعدد دیگری منتج گردد. همچنین، یافته‌ها به بررسی دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران محدود شده است و چه بسا، بررسی دیدگاه دانشجویان در سطح کشور نتایج متفاوتی را رقم بزند. بنابراین، در تعمیم یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

در پایان بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر در راستای رفع و کاهش سکوت منفی دانشجویان و افزایش مشارکت دانشجویان در کلاس درس، شرکت در کلاس‌های آموزشی مناسب مبنی بر یادگیری رفتارهای اجتماعی، فن بیان و مهارت‌های ارتباط کلامی و تفکر انتقادی برای تجزیه و تحلیل مباحث درسی توصیه می‌شود. همچنین با مراجعه به مراکز مشاوره، ویژگی‌های فردی از جمله خجالتی بودن و کم‌رویی و انزواطلبی درمان و مهارت‌های ارتباط بین فردی و اجتماعی تقویت شود. به‌کارگیری شیوه‌های تدریس نوین و جذاب از جمله روش تدریس مشارکتی و استفاده از فناوری آموزشی می‌تواند برای جلب مشارکت دانشجویان در کلاس درس مؤثر واقع شود. در نهایت به نظر می‌رسد که حرکت به سمت ساختار نرم و انعطاف‌پذیر، اعطای اختیار عمل و آزادی آکادمیک در مدیریت کلاس و اعتماد سازمانی به استادان، پویایی محیط آموزشی از جمله کلاس درس را در بر خواهد داشت.

فهرست منابع

- Aripin, J., & Umam, A. (2019). Dealing with Students Reticent in Speaking Activity in ESL Classroom. *English Journal*, 13(1): 1-8.
- Araban, Sh., Romain, S. & Sepahvand, E. (2018). Identifying Classroom Silence in Primary School Students in Khorramabad: A Phenomenological Approach. *Journal of New Strategies Teacher Education*, 4(6): 19-24. (Text in Persian)
- Abbasi M, Maleki M, Romanian S, Aalipour K. (2020). Investigate the effect of social skills training on reducing classroom silence, fear of negative evaluation and shyness of female students. *Education Strategy Medical Science*, 13 (4): 306-315. (Text in Persian)
- Behnamfar, R. & Zamani, F. (2016). The effect of cognitive structure on class silence. *The Journal of Medical Education and Development*, 10 (4): 286-293. (Text in Persian)
- Behnamfar R, Zamani F, Enayati T. (2015). Effect of Dissatisfaction with Academic Field on Class Silence Behavior. *Education Strategy Medical Science*, 8 (3): 145-149. (Text in Persian)
- Blimes, J. (1997). Being interrupted. *Language in Society*, 26(4), 507-531.
- Faramarz Gharamaleki, A., Barkhordari, Z., & Movahedi, F. (2016). *Professional ethics in school*, Tehran; Shahid Mahdavi Educational and Cultural Charity, 2 ed. (Text in Persian)
- Hayward, K. (2012). Negative Silence: The unspoken future of Northern Ireland. *Nordic Irish Studies*, 11(2): 21-38.
- Jaworski, A. & Sachdev, I. (1998). Beliefs about Silence in the Classroom. *Language and Education*, 12(4): 273-292.
- Khoramabadi, Y., & Tataie, T. (2015). The effect of dynamic classroom with teacher support in improving learning motivation in students, *National Conference on Applied Research in Educational Sciences and Psychology and Social Injuries in Iran*. (Text in Persian)

- Mirkamali, S. M., Hayat, A. A., & Esmi, K. (2012). The Relation of Organizational Creativity in organic and mechanic structure in the schools: case study high Scool, *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 4 (7): 28-49. (Text in Persian)
- Mahmoodi, F., Fathiazar, A. & Sfandyari, R. (2010). The Investigation of the Relationship between Active Participation of Students and Their Academic Achievement in the Process of Teaching. *Studies in Education and Psychology*, 10 (3): 65-78. (Text in Persian)
- Min, H. (2016). A Study on Silence Phenomenon in College English Classroom. *International Journal of Education and Research*, 4(6): 451-458.
- Pranasti, B.W. (2013). Student's Silence Experience on EFL Classroom: Factors and Solutions. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Sarjana Pendidikan. Satya Wacana Christian University.
- Shan, CH. (2020). Classroom Silence in College English Class in China. *US-China Foreign Language*, 18(5), 141-150. doi:10.17265/1539-8080/2020.05.001
- Shafique, N., Gul, S., & Raseed, S. (2017). Perfectionism and perceived stress: The role of fear of negative evaluation. *International Journal of Mental Health*, 46(4), 312-326.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory rocedures and Techniques*, Sage.
- Soo, R.S. & Goh, H.S. (2013). Reticent Students in the English as a Second Language Classrooms. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 65-73.
- Takin, I. C. & Akgemci, T. (2018). The Impact of Fear of Negative Evaluation of Employees on Organizational Silence, 11 June 2018, *38th International Academic Conference*, Prague.
- Teng, M. H. (2009). Teacher factors in college English classroom. *Heilongjiang Researches on Higher Education*, (4): 146-148.
- Touni N. A, Yousefi R. (2014). Effect of lecture-based versus group discussion method on the satisfaction of pre-university students in two cities, *Journal of Medical Education and Development*. 8(4): 56-64. (Text in Persian)
- Van Tuyen, N. (2018). Factors That Affect Students' Reticence in Class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 115 (1), 179-184
- White, C., & Smith, C. S. (1996). Voices of collegiate woman: Silence as a pattern of woman's participation in an undergraduate class. Georgia State University, ProQuest Dissertations Publishing, 9710255. <https://search.proquest.com/openview/a8cedbafcebcf6b262f8059b02a13b33/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Wang, Sh., & Moskal, M. (2019). What is wrong with Silence in Intercultural Classrooms? An Insight into International Students' Integration at a UK University. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 11(1), 52-58.
- Zhouyuan, Y. (2016). The Analysis about the Factors of Silence in College English Classroom. *Studies in Literature and Language*, 12(5): 105-110.



شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی پیش‌مدرسه‌ها

ابتدایی؛ پژوهشی آمیخته

زهره‌تیا*^۱، بیژن عبدالمی^۲، عبدالرحیم نوه ابراهیم^۲، حسن رضائین آبادی^۲

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی
ترکیبی آمیخته


چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند و شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین موانع اجرای این شیوه رهبری در مدارس ابتدایی شهر مشهد با روش آمیخته بود. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی ۲۳ نفر از استادان دانشگاه‌ها و مدیران مدارس و جامعه آماری بخش کمی نیز ۲۵۱ نفر از مدیران مدارس ابتدایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. ابزار پژوهش بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته از یافته‌های بخش کیفی بود. روایی صوری و محتوایی بخش کیفی با استفاده از ضریب CVR و پایایی با استفاده از توافق بین دو کدگذار و کنترل اعضا تأیید شد. پرسشنامه نهایی با روایی همگرای بالای ۰/۵ و پایایی ترکیبی بالای ۰/۷ اجرا و با تحلیل عامل تأییدی اعتبارسنجی شد. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش کدگذاری و داده‌های کمی با استفاده از تحلیل عامل تأییدی صورت گرفت. بر اساس نتایج، پیشایندها با ۵ بعد (تمرکززدایی، شایسته‌گزینی، فرهنگ‌سازی اجتماعی، توانمندسازی منابع انسانی و معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت) و ۲۲ نشانگر و پیامدها با ۴ بعد (محیط آموزشی هدایتگر، رضایتمندی و تعلق سازمانی، دستیابی به حیات طیبه، و عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین) و ۲۱ نشانگر به دست آمد. در ارتباط با موانع، نظام متمرکز، بالا بودن حجم اهداف بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها و آماده نبودن زیرساخت‌ها برای اجرای طرح‌ها و اهداف بلندمدت در مدارس به ترتیب دارای بالاترین رتبه‌ها بودند.

واژگان کلیدی

بینش، رهبری آموزشی، رهبری آموزشی بینش‌مند

۱. نویسنده مسئول: دانش آموخته دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه

خوارزمی، تهران، ایران 

۲. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. استاد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مقدمه

تحول اساسی و پایدار در هر جامعه در گرو متحول شدن نظام تعلیم و تربیت آن جامعه است. در این راستا، اهمیت نقش مدیران در ایجاد تحول در مدرسه را نمی‌توان انکار کرد. بسیاری از محققان، چالش‌های اصلاحات و بهبود مدرسه را به توانایی‌های رهبران وابسته می‌دانند و بر ارتباط بین توانایی رهبری و بهبود مدرسه اذعان داشته‌اند (المور^۱؛ ۲۰۰۰؛ هال و مورمن^۲، ۲۰۰۳). رهبری مدارس می‌تواند تأثیر بسزایی بر تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. مدیران آموزشی باید رهبرانی باشند که با داشتن بینشی عمیق از موقعیت موجود و مطلوب مدرسه، و ترسیم چشم‌اندازی مشترک، بر بهبود آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تمرکز کنند (استنلی^۳، ۲۰۰۷). آنها باید در نقش رهبر بینش‌مند، اجتماع مدرسه را در ایجاد و حفظ ارزش‌ها، رسالت و اهداف مشترک مشارکت دهند. مدیرانی که قادرند بینش و مأموریت آینده مدرسه را به وضوح ترسیم نمایند و به صورت شفاف و آشکار به دیگر ابعاد مدرسه منتقل کنند و تصمیمات خود را بر اساس آن بینش عمیق بگیرند، می‌توانند با موفقیت مدارس را به سازمان‌هایی موفق تبدیل کنند. رهبری بینش‌مند یعنی داشتن چشم‌انداز، برنامه و افق بلندمدت. مهم‌ترین عامل موفقیت، برنامه بلندمدتی است که رهبر مجموعه برنامه‌ریزی می‌کند و در موردش فکر می‌کند. بینش و نگاه رهبر بر عملکرد مجموعه تأثیر می‌گذارد. یعنی گروهی که در یک مجموعه کار می‌کنند، معمولاً نگاه و برنامه‌هایشان را با نگاه رهبر سازمان هماهنگ می‌کنند و اینکه خود بینش وجه مشترکی می‌شود بین همه افرادی که در مجموعه کار می‌کنند. بنابراین در این رویکرد، یک بینش قوی، چهارچوب فکری مشترکی را برای افراد در مدرسه فراهم می‌کند تا همه اعضا، تصویر یکسانی از آنچه مدرسه در آینده می‌خواهد به آن دست یابد داشته باشند.

ویژگی‌های تبیین بینش صحیح، انتخاب و تصمیم‌گیری، به‌کارگیری مدیریت نفوذ برای تبیین بینش با پیروان، ساخت شبکه ارتباطی بین پیروان، توانمندسازی پیروان، پشتیبانی از دیدگاه‌های مبتنی بر واقعیت پیروان از ویژگی‌های مهم و ضروری رهبری بینش‌مند است (کرینگان^۴، ۱۹۹۷). مدیران آموزشی در نقش رهبران بینش‌مند، با نگاه به آینده، هدف‌های مدرسه را تعریف کرده، چگونگی تحقق آن و نحوه عمل خود را مشخص می‌کنند. همچنین با برخورداری از بینش لازم، پیشاپیش به مطالعه عکس‌العمل‌ها در برابر تصمیمات، حرکات و نتایج فعل و انفعالات می‌پردازند تا بتوانند به‌خوبی در فرصت مناسب به اهداف مورد نظر نائل گردند (صادق‌زاده و احمدی‌فر، ۱۳۸۷).

برخوردار نبودن مدیران مدارس از طرح و برنامه برای اداره مدرسه، آسیبی جدی در مدارس و نظام آموزشی کشور محسوب می‌شود که موجبات بروز مشکلاتی همچون تهدید نظام آموزشی با

1. Elmore
2. Hall & Moorman
3. Stanly
4. Cringan

رویدادهای آتی، نداشتن شفافیت در اهداف و آرمان‌ها، فراوانی تصمیمات مقطعی و کوتاه‌مدت و کمبود تصمیمات آینده‌نگرانه است. خاستگاه پیدایش این آسیب‌ها، ناشی از تمرکز صرف مدیران بر زمان حال و موضوعات جاری و روزمره است. به عبارت دیگر، این مشکل زمانی روی می‌دهد که مدیران آموزشی در مدارس فاقد بینش‌مندی و آینده‌نگری بوده و خود را برای مواجهه با موقعیت‌های آینده آماده نکرده‌اند (صادق‌زاده و احمدی‌فر، ۱۳۸۷). نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که بیشترین وقت مدیران مدارس در ایران، با امور کم اهمیت‌تر، از جمله امور تدارکاتی و اداری صرف سپری می‌شود. مدیران وقت بسیار کمی را به امور اساسی، از جمله برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی و تربیتی اختصاص می‌دهند. علت عمده پدید آمدن چنین وضعی یا ناشی از فقدان ویژگی‌های حرفه‌ای مدیریت آموزشی مدارس در ایران و یا فقدان فرصت برای پرداختن به امور مربوط به رهبری آموزشی، به فرض دارا بودن ویژگی‌های آن در مدیران، به علت پرداختن به امور جاری و تدارکاتی است (عبداللهی، ۱۳۹۲).

این در حالی است که برنامه‌ریزی در مدارس، یکی از وظایف و کارکردهای مهم مدیریت مدرسه است. طبق ماده ۵ آیین‌نامه اجرایی مدارس، مدیر مدرسه موظف است با مشارکت کارکنان مدرسه و اولیای دانش‌آموزان، برنامه بلندمدت و سالانه خود را در ابعاد مختلف و با رعایت ضوابط آموزش و پرورش تنظیم کرده، به تصویب شورای مدرسه برساند؛ اما اغلب مشاهده می‌شود که برنامه‌های ارائه شده معمولاً به شکل گزارش کار کلیشه‌ای بوده و خلاقیت لازم برای کیفیت بخشی به آموزش مدارس را نداشته، باعث شده تا مدیران آموزشی مدارس، عملاً همه چیز را به تقدیر و اتفاق واگذار کنند (بنار و محمدی، ۱۳۹۴). اظهارات برخی از مسئولان و صاحب‌نظران آموزش و پرورش نیز نشان از وجود این معضل و فرورفتن جریان مدیریت آموزشی مدارس در روزمرگی و محافظه‌کاری دارد. بطحایی (۱۳۹۷) با اشاره به اینکه بر اساس سند تحول بنیادین، مرکز اصلی تعلیم و تربیت و کانون اصلی برنامه‌های آموزش و پرورش مدرسه است، اظهار می‌دارد که در سال‌های اخیر، نقش مدارس کمرنگ شده و صرفاً به مجری برنامه‌ها تبدیل شده‌اند. وی می‌افزاید آن‌قدر بخشنامه‌های متعدد به مدارس می‌فرستیم که مدیر و معلم مجال هیچ نوآوری و خلاقیتی ندارند و فقط بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های ارسال شده از سوی ستاد را اجرا می‌کنند.

به عبارت دیگر ماهیت، وظایف و مسئولیت‌های مدیران آموزشی در ایران بیشتر شکل اجرایی دارد تا تصمیم‌گیری علمی- آموزشی. بنابراین نوآوری در مدارس کمتر مشاهده می‌شود. اغلب وظایف مدیران، شکلی از پیش تعیین شده دارد. حدود اختیارات مدیران مدارس به اندازه‌ای نیست که دست آنان را در تصمیم‌گیری باز گذاشته باشد؛ لذا مدیریت در ایران، صرف نظر از دوره آموزشی مربوطه و نیز تنوع جغرافیایی و منطقه‌ای، عموماً شکل یکسانی دارد و میان مدیران، تفاوت رفتاری معناداری مشاهده نمی‌شود (عبداللهی، ۱۳۹۲). آموزش و پرورش کشور همواره از دغدغه-

های رهبر انقلاب نیز می‌باشد. ایشان در بیانات خود درباره لزوم تحول در نظام آموزش و پرورش کشور می‌فرمایند: «بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند. باید فلسفه آموزش و پرورش اسلامی واضح باشد. و بر اساس این فلسفه، افق آینده آموزش و پرورش کشور روشن باشد. معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و به کجا می‌خواهیم برویم. و بر اساس آن خط کشی بشود، برنامه‌ریزی بشود و راه‌ها مشخص بشوند. آموزش و پرورش باید از روزمرگی بیرون بیاید. ما در آموزش و پرورش نیاز به تحول داریم» (خامنه‌ای، ۱۳۸۵). بدون داشتن بصیرت با نگاه به آینده مدارس، مدیران تنها اداره‌کننده وضع موجود خواهند بود، بدون اینکه بتوانند در مسیر رشد و تعالی مدرسه گام‌های مؤثری بردارند. با توجه به اینکه اقدام به هر عمل و پیاده‌سازی هر رویکردی نیازمند اقدامات و شرایط مناسب است و با توجه به چالش‌ها و مشکلاتی که عدم بینش‌مندی مدیران آموزشی مدارس به همراه دارد، لازم است از سوی متولیان امر تعلیم و تربیت در نظام آموزش و پرورش، در فراهم آوردن شرایط لازم و عوامل مؤثر در تسهیل اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس گام‌های جدی برداشته شود؛ لذا پژوهشگر با توجه به اهمیت موضوع، به بررسی پیشنهادهای رهبری آموزشی بینش‌مند، پیامدها و اثرات اجرای رهبری بینش‌مند و مهم‌ترین موانع پیش روی اجرای این سبک رهبری در مدارس پرداخته است.

پیشینه تحقیق

از اوایل دهه ۱۹۸۰، رویکردهای جدیدی که به رویکردهای نوین رهبری معروف می‌باشند شناسایی شدند. اصطلاح رهبری نوین به توصیف و طبقه‌بندی شماری از رویکردها اشاره می‌کند که چندین ویژگی مشترک دارند. همه آنها می‌کوشند توضیح دهند که چگونه رهبران قادرند سازمان را برای رسیدن به دستاوردهای برجسته و عالی هدایت کنند. دوم اینکه تلاش می‌کنند توضیح دهند که چگونه برخی از رهبران قادرند به سطح فوق‌العاده‌ای از انگیزش، تحسین، احترام، تعهد، از خودگذشتگی، وفاداری و عملکرد در پیروان دست‌یابند. همچنین نظریه‌های نوین رهبری بر رفتارهای جذب‌کننده نمادین و عاطفی رهبری، همچون برخورداری از بصیرت، تعادل در چهارچوب قوانین، توانمندسازی، الگوی نقش بودن، تصویرسازی، ریسک‌پذیری، رفتارهای حمایتی؛ همچنین رفتارهای مبتنی بر شناخت همچون تطبیق‌پذیری، حساسیت محیطی و عقلانیت تأکید می‌کنند. رهبری بینش‌مند نیز به‌عنوان یک سبک رهبری نوین، ابتدا توسط ساشکین^۱ (۱۹۸۸) عملیاتی، و توسط نانوس^۲ (۱۹۹۲) تعمیم یافت. سپس بنیس^۳ (۱۹۹۴) با انجام تحقیقات بیشتر آن را توسعه بخشید. نظریه رهبری بینش‌مند در بعد سازمانی، نگرش وسیع‌تری است. ساشکین (۱۹۸۸) رهبری بینش‌مند را تلفیق سازنده بین ویژگی‌های شخصیتی رهبر، ویژگی‌های زمینه‌ای و

1. Sashkin
2. Nanuse
3. Bennis

فرهنگ سازمانی و ویژگی‌های رفتاری رهبر می‌داند. این تلفیق به گسترش فرایندهای رهبری در توسعه‌بخشی به یک بینش منجر می‌شود. وی در تبیین فرایند رهبری بینش‌مند خود، تکیه‌اش بر کار الیوت ژاک^۱ (۱۹۸۶) است. در تقسیم‌بندی ژاک، افراد بر اساس توانایی‌های ادراکی، توانایی تفکر و برنامه‌ریزی مؤثر به سه دسته ضعیف، متوسط و قوی دسته‌بندی شده‌اند. رهبران بینش‌مند آن دسته از رهبرانی هستند که در مرحله عالی از رشد قرار دارند به گونه‌ای که می‌توانند فرایند برنامه‌ریزی ده سال و بیشتر را با بینش خویش طراحی کنند. بنابراین چالش حقیقی در این نظریه، برقراری ارتباط میان سطح فردی، با توجه و تأکید بر ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری رهبر و سطح سازمانی اقدامات و آثار رهبر است. این امر با در نظر گرفتن رهبر به عنوان یک فرد، بر حسب متغیرهای روانشناختی معین و رفتاری مشخص؛ و همزمان با در نظر گرفتن هدف، مقاصد، ارزش-ها، باورها و هنجارهای رفتار مشترک، مبتنی و همراه می‌باشد.

این سبک رهبری که از دهه ۱۹۹۰ ظهور پیدا کرده، در حوزه‌های مختلفی از جمله آموزش و پرورش (مونت گوووی و گووی^۲، ۲۰۰۳؛ فهللیس^۳، ۲۰۰۵؛ تامپسون^۴، ۲۰۰۳)، علوم سیاسی (استازسکی^۵، ۲۰۰۰)، مذهب (کریستیان^۶، ۲۰۰۶)، و مدیریت (دیلتنس^۷، ۱۹۹۶؛ نانوس^۸، ۱۹۹۲؛ ساشکین و ساشکین، ۲۰۰۳) مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (به نقل از دیویدی^۱، ۲۰۰۶). نانوس (۱۹۹۲) ۴ نقش رهبری بینش‌مند را راهبر، عامل تغییر، سخنگو و مربی معرفی کرده است. هارپر^۹ (۲۰۰۱) اظهار می‌دارد که رهبران بینش‌مند به منظور مقابله مطلوب و شایسته با تغییرات پرشتاب که اساساً به محیط بیرونی مربوط است، باید از شایستگی‌های قدرت پیش‌بینی^{۱۰}، سرعت^{۱۱}، چابکی^{۱۲} و ژرف‌نگری^{۱۳} برخوردار باشند. رهبر بینش‌مند باید بتواند سازمان خود را دائماً به شیوه‌ای نو تعریف کند تا بینش وی در آنجا به واقعیت تبدیل شود (فپیس و پریتو، ۲۰۰۱). کرکپاتریک^{۱۴} (۲۰۰۴)، در یک تحقیق تجربی بر روی رهبری بینش‌مند مهم‌ترین رفتارهای کلیدی رهبران بینش‌مند در پیاده‌سازی بینش و دیدگاه خود در سازمان را مدلسازی نقش، توانمندسازی، ریسک‌پذیری، حمایت‌کنندگی، سازگاری، برانگیزاننده، توسعه‌بخشی، ترسیم چشم‌انداز عنوان کرده

-
1. Jaques
 2. Montgomery and Gowe
 3. Fehlis
 4. Thompson
 5. Stazesky
 6. ChristiaNet
 7. Dilts
 8. Dwivedi
 9. Harper
 10. anticipation
 11. speed
 12. agility
 13. perceptiveness
 14. Kirkpatrick

است. گراوز^۱ (۲۰۰۶) خلق چشم‌انداز آینده توسط رهبر، انتقال الهام‌بخش آن و پیاده‌سازی و اجرای آن را ۳ شاخه اصلی رهبری بینش‌مند معرفی کرده است. دهامیکا (۲۰۱۶) رهبری بینش‌مند را توانایی خلق و انتقال یک دیدگاه از یک حالت مطلوب می‌داند، که موقعیت فعلی را روشن ساخته و منجر به تعهد به آینده‌ای بهتر می‌گردد. از نظر وی، این دیدگاه چنان به پیروان الهام می‌بخشد که در آنها اعتماد به رهبر و تعهد نسبت به سازمان و آرمان رهبری را ایجاد می‌کند. در خارج از کشور مطالعاتی در ارتباط با عوامل زمینه‌ساز و همچنین پیامدهای رهبری بینش‌مند صورت گرفته که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود.

در پژوهشی پریبود هیانا، بن دان و بن یوسف^۲ (۲۰۲۰) به بررسی تأثیر رهبری بینش‌مند بر چگونگی عملکرد حرفه‌ای معلمان و سیاست‌های آموزش عمومی در اندونزی پرداخته‌اند. در این پژوهش از رویکرد توصیفی کمی استفاده شده و جامعه آماری آن را مدیران و معلمان ۴۰ مدرسه که با روش هدفمند انتخاب شده‌اند تشکیل داده‌اند. یافته‌ها حاکی از آن بود که رهبری آموزشی بینش‌مند تأثیر قابل توجهی بر نسبت آمادگی معلمان در اجرای سیاست‌های آموزشی، و به دنبال آن بر کیفیت عملکرد آنها داشته است.

آلبر نورو^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی، به بررسی تأثیر سبک رهبری بینش‌مند بر انگیزه معلمان و میزان آمادگی آنها در مواجهه با تغییرات برنامه درسی، با در نظر گرفتن فرهنگ سازمانی به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده پرداختند. جامعه آماری پژوهش معلمان درس حسابداری سه دبیرستان حرفه‌ای در مگیلانگ^۴ بودند. نتایج پژوهش نشان داد که سبک رهبری بینش‌مند در مدیران آموزشی، تأثیر مثبتی بر معلمان در مواجهه با تغییرات برنامه درسی داشته است.

وریس تسریم^۵ (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای موردی به بررسی تأثیر رهبری بینش‌مند بر فرایند تغییر در مدارس پرداخت. داده‌های این پژوهش که بر روی ۳ مدرسه غیرانتفاعی صورت گرفته بود از طریق مصاحبه، مشاهده و تحلیل اسناد به‌دست آمد. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که رهبر آموزشی بینش‌مند، خالق چشم‌انداز، تعیین‌کننده جهت، عامل تغییر و عامل هدایت‌کننده حرفه‌ای است. در این پژوهش رهبر بینش‌مند، بینش شخصی خود و چشم‌انداز شخصی سازمان را بر اساس ارزش‌های شخصی و ارزش‌های بنیادی سازمان توسعه می‌دهد. سپس برآیند آنها، جهت مشخص سازمان را تعیین می‌کند. همچنین تحول در بینش از طریق تحول در مفهوم، چشم‌انداز، رسالت و اهداف سازمان به مجموعه‌ای از برنامه‌ها و فعالیت‌ها و همچنین شناسایی زمینه‌های تغییر که به واسطه تجدید ساختار، بهبود و توسعه یافته‌اند صورت می‌گیرد.

1. Groves
2. Pribudhiana, Bin Don & Bin Yusof
3. Albir Nurut
4. Magilang
5. Waris Tasrim

تیلور، کورنلیوس و کالوین^۱ (۲۰۱۴) پژوهشی را با عنوان رابطه بین رهبری بینش‌مند و اثربخشی سازمانی، بر روی ۱۳۵ رهبر سازمان و ۲۲۱ کارمند از ۵۲ سازمان مختلف انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان‌دهنده رابطه معنی‌دار بین رفتارهای رهبری بینش‌مند و اثربخشی سازمان بود. بر این اساس، رهبران بینش‌مند از طریق آموزش و توسعه اجرایی، شیوه‌هایی را در سازمان توسعه می‌دهند که مهارت آنها را تحت تأثیر قرار داده، به‌طور قابل توجهی بر اثربخشی سازمان تأثیر مثبت خواهد داشت.

همچنین بالتاسی و دیگران (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان تأثیر رهبری بر رضایت شغلی، به این نتیجه دست یافتند که سطح رضایت شغلی کارکنان در سازمان‌های برخوردار از رهبری بینش‌مند، از کارکنانی که از رهبری تحول‌گرا و رهبری تعاملی برخوردار بودند بسیار بالاتر بود.

نتایج حاصل از پژوهش ییلماز و کاراهام^۲ (۲۰۱۰) و دالجین و توپالوقلو^۳ (۲۰۱۰) نیز حاکی از بالا بودن سطح رضایت شغلی پیروان در سازمان‌های برخوردار از رهبران بینش‌مند بوده‌اند. آنها ضمن به‌دست آوردن تأثیر مثبت رهبران بینش‌مند بر عملکرد پیروان، نشان دادند که این سطح از رضایت شغلی، حاصل توانایی رهبری در پیش‌بینی تحولات و تعیین اهداف و آرمان‌های آینده بوده است که خود در کاهش ابهام در ادراک پیروان، نقش اساسی داشته و به رضایت شغلی آنان منجر گردیده است.

نتایج حاصل از تحقیقات کانتابیوترا و آوری (۲۰۰۶) بر روی رهبری بینش‌مند نشان داد که توانمندسازی و توسعه عملکرد پیروان از جمله پیشایندها و الزامات اجرای رهبری بینش‌مند در سازمان‌ها می‌باشد.

کوین^۴ (۲۰۰۶)، در پژوهشی به بررسی تأثیر مستقیم ارتباطات عاطفی رهبران بر اجرای رهبری بینش‌مند، همچنین اثر تعدیل‌کنندگی اظهارات عاطفی رهبر، بر رابطه بین رهبری بینش‌مند و میزان تغییرات سازمانی پرداخت. جامعه آماری پژوهش را ۱۰۸ رهبر ارشد سازمانی و ۳۲۵ کارمند از ۶۴ سازمان تشکیل می‌دادند. نتایج پژوهش حاکی از این بود که رفتارهای عاطفی رهبر، به‌شدت با اجرای سبک رهبری بینش‌مند ارتباط دارد. همچنین اظهارات عاطفی رهبران، رابطه بین سبک رهبری بینش‌مند و میزان تغییرات سازمانی را تعدیل می‌کند. رهبران بینش‌مند برخوردار از مهارت‌های بیان عاطفی بالا، بزرگ‌ترین تغییرات و نوآوری‌های سازمانی را در سازمان‌های خود داشتند. نتایج بررسی‌های محقق حاکی از این است که در ارتباط پیشایندها، پیامدها و موانع اجرای رهبری آموزشی بینش‌مند مطالعاتی در داخل کشور صورت نگرفته است. بدین ترتیب، با توجه به شرایط

1. Taylor, Colvin & Cornelius
2. yilmaz & karaham
3. Dalgin & Topaloglo
4. Kevin

بومی و ساختار فرهنگی کشور، در این پژوهش تلاش شده تا به شناسایی عوامل ایجادکننده و پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند، پیامدها و موانع اجرای آن در مدارس پرداخته شود. بنابراین محقق به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

پرسش‌های پژوهش

- ۱- پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی شهر مشهد کدام‌اند و اعتبار آن به چه میزان است؟
- ۲- پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی شهر مشهد کدام‌اند و اعتبار آن به چه میزان است؟
- ۳- مهم‌ترین موانع اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات کاربردی و به لحاظ گردآوری داده‌ها، در دسته تحقیقات آمیخته اکتشافی است. ابتدا به منظور شناسایی پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی بینش‌مند از پژوهش کیفی استفاده شد. بعد از گردآوری، تحلیل و استخراج نشانگرها، محقق به طرح پرسشنامه‌ای مبنی بر نشانگرهای مورد نظر اقدام کرده است. گردآوری، تحلیل و اعتبارسنجی داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه محقق ساخته، مرحله کمی پژوهش را تشکیل می‌دهد. محیط پژوهش بخش کیفی را استادان و خبرگان دانشگاه‌ها (شهید بهشتی، الزهرا، فردوسی، دانشگاه فرهنگیان مشهد) در رشته مدیریت آموزشی همچنین مدیران برجسته مدارس ابتدایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ تشکیل داده‌اند. در انتخاب اعضای هیئت علمی، به سابقه طرح‌های پژوهشی در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی، انجام پژوهش در ابعاد مختلف مدرسه و ترجمه و یا تألیف کتاب در زمینه مدیریت و رهبری مدارس توجه شده است. اعضای هیئت علمی انتخاب شده دارای رتبه علمی استادیار تا استاد تمام بوده و در کنفرانس‌ها و همایش‌های علمی، در زمینه رهبری آموزشی سخنرانی داشته‌اند. در ارتباط با مدیران مدارس، به روش هدفمند، مدیران برجسته‌ای که نگاهی بلندمدت به فعالیت‌های حوزه تعلیم و تربیت داشته و دارای طرح و برنامه‌های عملیاتی و نوآورانه بودند انتخاب شدند. معیار قضاوت برای نمونه‌گیری، کفایت نظری بود. در نهایت نمونه پژوهشی بخش کیفی را ۲۳ نفر (۹ نفر اعضای هیئت علمی و ۱۴ نفر مدیر مدرسه) تشکیل دادند.

جامعه آماری بخش کمی را تمامی مدیران مدارس ابتدایی دولتی شهرستان مشهد به تعداد ۷۲۰ نفر در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ تشکیل می‌دهند که حجم نمونه بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران ۲۵۱ نفر به دست آمد. روش نمونه‌گیری در بخش کمی، تصادفی طبقه‌ای بوده است. ابتدا ۸ ناحیه

آموزش و پرورش، به منظور کنترل متغیرهای فرهنگی-اقتصادی و تعمیم پذیری بیشتر داده‌ها، به دو طبقه برخوردار و کمتر برخوردار تقسیم، و از هر طبقه یک ناحیه (ناحیه ۴ با ۹۰ مدیر و ناحیه تبادلکان با ۲۰۳ مدیر) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. به منظور کاهش خطا در نمونه‌گیری، پرسشنامه محقق‌ساخته برای تمامی مدیران مدارس این دو ناحیه ارسال شد و در نهایت تعداد ۲۶۶ پرسشنامه به صورت کامل در اختیار پژوهشگر قرار گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه ۶۲ گویه‌ای محقق‌ساخته‌ای است که گویه‌های آن از کدهای باز استخراج شده از کدگذاری مصاحبه‌ها به دست آمده است. این پرسشنامه دارای سه حیطه (پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی بینش‌مند) می‌باشد. پیشایندها با ۵ بعد و ۲۲ گویه، پیامدها با ۴ بعد و ۲۰ گویه و موانع ۱۹ گویه. برای روایی یافته‌ها در بخش کیفی، از نظرات ارزشمند استادان و متخصصان دانشگاهی که در این حوزه خبره و مطلع بودند، همچنین به‌طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد. در انتخاب افراد تلاش شد تا برای کسب اطلاعات متنوع و درک مفهوم مورد نظر، از نمونه‌هایی در گروه‌های متفاوت و مرتبط با موضوع استفاده شود. در انتخاب اعضای هیئت علمی، به سابقه طرح‌های پژوهشی، تألیف و یا ترجمه کتاب و مقالات در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی توجه شده است. بدین ترتیب یک گروه از شرکت‌کنندگان را اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در رشته مدیریت آموزشی و فلسفه تعلیم تربیت، و در گروه مدیران مدارس نیز با هدف درک تجارب گسترده و متنوع‌تر، هم از مدارس دولتی و هم غیرانتفاعی، مدیران برجسته به صورت هدفمند گزیده برفی انتخاب شده‌اند. همچنین بخشی از یافته‌ها در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مصاحبه قرار گرفت و از آنها درخواست شد تا ضمن مطالعه یافته‌های حاصل از مصاحبه صورت‌گرفته، به این سؤال پاسخ دهند که آیا پژوهشگر استنباط درستی از دیدگاه و نظرات بیان‌شده از سوی آنها داشته است؟ و آیا نتایج حاصل از مصاحبه‌ها تبیین‌کننده خوبی برای مفهوم مورد بررسی می‌باشد؟ مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که پژوهشگر نظرات آنها را به دقت ادراک کرده و تحلیل درستی از بیانات ارائه‌شده داشته است؛ که این مسئله روایی یافته‌های حاصل از کدگذاری‌ها را تأیید می‌کند. برای محاسبه پایایی یافته‌های حاصل از کدگذاری، از پایایی توافق بین دو کدگذار استفاده شد. میزان (درصد) توافق درون موضوعی دو کدگذار باید ۶۰ درصد یا بیشتر از آن باشد. محقق به همراه کدگذار همکار، تعداد سه مصاحبه را کدگذاری کرده و درصد توافق درون موضوعی به‌عنوان شاخص پایایی با استفاده از فرمول زیر محاسبه شد. پایایی حاصل از دو کدگذار با توجه به محاسبات زیر ۷۳/۲۸٪ درصد به دست آمد:

فرمول ۱:

$$\text{درصد توافقی درونی} = \frac{2 \left(\text{تعداد توافقات} \right)}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

جدول شماره ۱: نتایج بررسی پایایی بین دو کدگذار

ردیف	شماره مصاحبه	تعداد کل داده ها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی توافقی درونی
۱	۲	۹۶	۳۶	۶	۷۵٪
۲	۷	۹۸	۳۰	۸	۶۱.۲۲٪
۳	۱۰	۶۸	۳۰	۲	۸۸.۲۳٪
کل		۲۶۲	۹۶	۱۶	۷۳.۲۸٪

برای بررسی روایی محتوایی ابزار پژوهش، پرسشنامه اولیه، توسط چند نفر از خبرگان دانشگاهی و دانشجویان دکتری مورد بررسی و بازخورد قرار گرفت و نظرات آنها درباره گویه‌های پرسشنامه دریافت شد. در گام دوم برای ارزیابی مناسب بودن و ارتباط گویه‌ها با موضوع مورد پژوهش، از فرم ارزیابی CVR استفاده شد. در این پژوهش از آنجاکه تعداد پنل متخصصان ۱۰ نفر می‌باشند، اعتبار محتوایی آیتم هایی که CVR برای آنها بالای ۰/۶+ به دست آمده است پذیرفته خواهد شد و سؤالاتی که دارای CVR کمتر از این مقدار باشند از پرسشنامه حذف خواهند شد؛ در نتیجه این بازخوردها و حذف مواردی که با هم همپوشانی داشتند و تغییرات صورت گرفته، پرسشنامه اولیه به ۶۲ گویه کاهش یافت.

در روایی سازه از دو نوع روایی همگرا و واگرا با کمک نرم افزار Smart-Pls 2 استفاده شد. در بررسی روایی همگرا یافته‌ها نشان داد ضرایب معناداری تمام بارهای عاملی بزرگتر از ۰.۵۸ بود (آماره تی) یعنی تمامی بارهای عاملی با اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود؛ مقادیر تمام بارهای عاملی نیز بالای ۰.۵ بود (رابطه متغیر آشکار و پنهان)؛ میانگین واریانس استخراج شده (AVE) همه مؤلفه‌ها بالای ۰.۵ بود و همین‌طور پایایی ترکیبی همه مؤلفه‌ها بزرگتر از میانگین واریانس استخراج شده آن بود؛ لذا می‌توان گفت که روایی همگرای سازه‌های مدل تأیید می‌شوند. در بررسی روایی واگرا نیز از آزمون فورنل و لارکر و آزمون بار عرضی ۲ استفاده شد. در آزمون

فورنل و لارکر یافته‌ها نشان داد، جذر میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر پنهان بیشتر از حداکثر همبستگی آن متغیر با دیگر متغیرهای پنهان مدل بود؛ همچنین نتایج آزمون بار عرضی نشان داد، بارهای عاملی هر کدام از متغیرهای پژوهش بیشتر از بارهای عاملی مشاهده‌پذیر دیگر مدل‌های اندازه‌گیری موجود در مدل بود و از سوی دیگر بار عاملی هر متغیر مشاهده‌پذیر بر روی متغیر پنهان متناظرش حداقل ۰.۱ بیشتر از بارهای عاملی همان متغیر مشاهده‌پذیر بر متغیرهای پنهان دیگر بود؛ بنابراین نتایج این دو آزمون بیانگر روایی و اگر بود. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ۱ محاسبه شد. مقادیر این ضریب برای همه متغیرهای پژوهش، بالای ۰/۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایا بودن ابزار اندازه‌گیری بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در مرحله اعتباریابی در بخش کمی از آزمون تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم افزار smart-pls2 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های بخش کیفی پژوهش: داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با روش کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. ابتدا بیانات ضبط شده شرکت کنندگان کلمه به کلمه بر روی کاغذ یادداشت و چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت. سپس عبارات مهم مشخص و متمایز شده‌اند. (کدگذاری باز^۲). نتیجه این مرحله، خلاصه‌کردن اطلاعات بسیار به دست آمده از مصاحبه‌ها به درون مفاهیم و دسته‌بندی‌هایی است که در این پرسش‌ها مشابه هستند. سپس از این عبارات و جملات مشخص شده، یک مفهوم مرتبط با معنی و احساس مصاحبه‌شونده استخراج شد. با مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های بین مفاهیم، دسته‌بندی مفاهیم در طبقه‌های متمایز صورت گرفت (کدگذاری محوری^۳). سپس با تعریف سناریویی از مفاهیم دسته‌بندی شده و درک عمیق بین دسته‌ها، به تدوین دسته‌های کلی‌تر اقدام شد. سپس با توجه به کدهای منتخب نهایی، به توصیف جامعی از پدیده مورد نظر پرداخته شد. (کدگذاری انتخابی یا گزینشی^۴).

در پاسخ به سؤال اول پژوهش و شناسایی مهم‌ترین پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند، ۲۲ نشانگر (سوالات Q1 تا Q22) استخراج شد که در قالب ۵ بُعد جمع‌بندی و تبیین یافتند: تمرکززدایی (۶ نشانگر)، شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران (۲ نشانگر)، فرهنگ‌سازی اجتماعی

-
1. Composite Reliability (CR)
 2. Open coding
 3. Axial coding
 4. Selective coding

(۶ نشانگر)، توانمندسازی منابع انسانی (۳ نشانگر)، معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت (۵ نشانگر).

جدول شماره ۲: ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مربوط به پیشایندهای رهبری آموزشی

بینش‌مند

سازه	کدهای انتخابی (ابعاد)	کدهای محوری (مؤلفه‌ها)	کدهای باز (نشانگرها)
توانمندسازی منابع انسانی	بومی سازی		دور شدن نظام آموزش و پرورش از تمرکز حاکم بر آن و دادن اختیار عمل به مناطق.
	اعتماد بخشی و تفویض اختیار		توجه به تفاوت‌های قومی، اقلیمی و جغرافیایی در فرایند برنامه‌ریزی مدارس و تدوین محتوای کتب درسی. برخورداری مدیران آموزشی مدارس از فرصت کافی برای طراحی و اجرای برنامه‌های عملیاتی متناسب با نیازهای حوزه کاری خود. آزادی عمل بیشتر مدیران مدارس در اداره مدرسه و تفویض اختیار از ادارات آموزشی به مدارس. استخدام مدیران با نگاه بلندمدت. کنار رفتن سیاست‌زدگی در گزینش افراد در آموزش و پرورش
فرهنگ‌سازی اجتماعی	شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران		توجه همزمان به رویکرد تخصصی و تجربی در گزینش مدیران رشته مرتبط با مدیریت برای احراز شغل مدیریت.
	حمایت‌های مالی		پشتیبانی مالی و سرمایه‌گذاری در راستای توسعه کمی و کیفی آموزش و پرورش و اجرای طرح و برنامه‌های مدرسه وجود تیمهای مشاوره‌ای و تخصصی در کنار مدارس استفاده از مشارکت مدیران مدارس در ترسیم چشم‌انداز آموزش و پرورش.
مبانی تعلیم و تربیت	حمایت‌های تخصصی		بینش‌مندی تمام سطوح سلسله مراتب در وزارت آموزش و پرورش همراهی نهادهای جامعه با مدارس و تعامل درون‌سازمانی و برون-سازمانی. استفاده از ظرفیت والدین در اقدامات عملی و پروژه‌های تربیتی. مطالبه‌گری جامعه از اقدامات و عملکرد مدارس
	همراهی جامعه و مدرسه		گذراندن دوره‌های عملی و کارآموزی در زمینه عملیات میدانی در مدیران و معلمان تدوین رسالت و چشم‌انداز مدرسه با مشارکت اعضای مدرسه.
معرفت به ارزشهای دینی و مبانی تعلیم و تربیت	شناخت مبانی تعلیم و تربیت		آشنایی اعضای مدرسه با چشم‌انداز بزرگ آموزش و پرورش و سند تحول کشور. همخوانی برنامه‌های مدرسه با سند تحول بنیادین ۱۴۰۴ و ابلاغ و دستورالعمل‌های رهبری.
	معرفت به مبانی و ارزشهای دینی		ارزش‌های صریح و شفاف مدیر نسبت به چشم‌انداز عالی مدرسه جهت‌گیری تعلق یا عدم تعلق به دنیا در مدیر. هماهنگی رهبر و چشم‌انداز وی با ارزش‌ها، آرمان‌ها و اهداف جامعه.

پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش و شناسایی مهم‌ترین پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند، ۲۱ نشانگر (سوالات Q23 تا Q43) استخراج شد که در قالب ۴ بُعد محیط آموزشی هدایتگر (۵ نشانگر)، رضایتمندی و تعلق سازمانی (۷ نشانگر)، دستیابی به حیات طیبه (۶ نشانگر)، عملیاتی شدن سند تحول بنیادین (۳ نشانگر) به صورت زیر جمع‌بندی و تبیین یافتند:

جدول شماره ۳: ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مربوط به پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند

کدهای انتخابی ابعاد (ابعاد)	کدهای محوری مؤلفه‌ها	کدهای باز(نشانگرها)
محیط آموزشی هدایتگر	تعالی مدرسه	تبدیل مدرسه به کانون تعلیم و تربیت و بالندگی افزایش بینش‌مندی و بصیرت سازمانی مدارس نسبت به نیازهای تربیتی و آموزشی آینده
	ارتقاء کیفیت محیط آموزشی	حرکت مدرسه در مسیر تحقق آرمان‌ها بالا رفتن دانش و مهارت اعضای مدرسه ابتکار در تدریس و ارتقای کیفی فرایندهای مدرسه
رضایت و تعلق سازمانی (معلمان و دانش‌آموزان، اولیا)	احساس	بالا رفتن حس امنیت و رضایت شغلی معلمان
	ارزشمندی در معلمان	ایجاد انگیزه و حس هیجان اعضای مدرسه برای تجربه‌های جدید و کاهش مقاومت در برابر تغییرات
	تعلق سازمانی	احساس تعلق و دلبستگی افراد (معلمان، دانش‌آموزان) به مدرسه تعهد تمام اعضای مدرسه به اهداف مدرسه و چشم‌انداز رهبر مسئولیت‌پذیری و همگامی سازمانی اعضا
	بازتاب مثبت نسبت به عملکرد مدرسه	افزایش توانمندی‌های اولیا در همراهی با مدرسه همراهی اولیا و رضایت و بازتاب مثبت اولیا
دستیابی به حیات طیبه	تربیت نسلی برخوردار از مهارت‌های زندگی در آینده	کشف، پرورش، شکوفایی و توسعه استعدادها و توانایی‌ها در دانش- آموزان توسعه بینش و آگاهی دانش‌آموزان نسبت به محیط زندگی توانمندسازی دانش‌آموزان برای برپا کردن یک زندگی باکیفیت در آینده.
	تربیت نسلی مقید به ارزشهای دینی، اخلاقی و انسانی	مدرسه کانون برنامه‌ریزی برای ابدیت انسان‌ها توجه به رشد همزمان تزکیه و تعلیم تربیت دانش‌آموزان تراز اول انقلاب و آشنا با سبک ایرانی-اسلامی.
	عملیاتی شدن سند تحول بنیادین	رشد ارزش‌های ملی و پرورشی و مهارت‌های عملی. تحول در تمامی ابعاد آموزش و پرورش. تعلیم و تربیت بر اساس مؤلفه‌های سند تحول بنیادین.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش و شناسایی مهم‌ترین موانع رهبری آموزشی بینش‌مند، در نهایت ۱۹ مانع اصلی (سؤالات Q44 تا Q62) به دست آمد که عبارتند از: ۱. سنت‌گرایی و محافظه‌کاری افراد باسابقه، ۲. نیروی انسانی فرسوده و بی‌انگیزه، ۳. ترس و نداشتن اعتماد به نفس مدیر، ۴. جو مسموم در مدرسه و مورد پذیرش نبودن مدیر از طرف همکاران، ۵. فردگرایی، ۶. بی‌ثباتی و ناامنی شغلی مدیران، ۷. آشنا نبودن با دانش مدیریت و رهبری، ۸. عدم خلاقیت و تحول‌پذیری، ۹. کمبود منابع و مشکلات اقتصادی، ۱۰. نداشتن بینش و ناآگاهی مدیران رده‌های بالای سازمان، ۱۱. متناسب نبودن اهداف و چشم‌اندازها با واقعیت‌های موجود، ۱۲. بسنده کردن به تئوری و مغفول ماندن از عملیات میدانی، ۱۳. بالا بودن حجم اهداف در بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها، ۱۴. نظام متمرکز، ۱۵. عدم درک تنوع و کتاب‌های درسی از پیش طراحی‌شده، ۱۶. ضعیف بودن لایه ارتباطی مدیر، ۱۷. مغایرت بین بینش و چشم‌انداز مدیر و معلمان، ۱۸. آماده نبودن زیرساخت‌های آموزش و پرورش برای اجرای طرح‌ها و اهداف بلندمدت، ۱۹. فقر فرهنگی در بین برخی اولیا. در بخش کمی، موانع شناسایی‌شده از بخش کیفی پژوهش مورد رتبه‌بندی از دیدگاه مدیران مدارس جامعه پژوهش قرار گرفت.

تحلیل داده‌های بخش کمی پژوهش: پرسشنامه محقق‌ساخته اجرا شد و با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، ابعاد تشکیل‌دهنده هر سازه مورد تأیید قرار گرفت و از داده‌های حاصل از آن، برای اعتبارسنجی الگوی مفهومی پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی استفاده شد. در تحلیل عاملی تأییدی به روش حداقل مربعات جزئی، سؤال‌هایی که کفایت لازم برای تبیین متغیرها را ندارند شناسایی و حذف می‌شوند. در این پژوهش تمامی بارهای عاملی متغیرهای پژوهش دارای بار عاملی بیش از $0/4$ بودند؛ که با این نتایج نیازی به حذف هیچ گویه‌ای نیست. هم‌چنین با استفاده از شیوه تحلیل مسیر به آزمون مدل پژوهش پرداخته شد. معناداری مدل اندازه‌گیری پیشایندها و پیامدها، با توجه به ضرایب t مقادیر بیش از $2/58$ برای این آماره، در سطح معناداری 99 درصد به دست آمد. به عبارت دیگر، مقدار t متناظر با هر بار عاملی، بیشتر از مقدار بحرانی آن ($2/58$) در سطح $0/01$ است. در نتیجه نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردار هستند. در بررسی برازش مدل اندازه‌گیری، مقدار CR (پایایی ترکیبی) همبستگی درونی شاخص‌ها بیشتر از $0/7$ و پایایی اشتراکی بیشتر از $0/5$ به دست آمد که نشان از برازش مناسب مدل اندازه‌گیری پیشایندها و پیامدهاست.

از شروط روایی همگرا ۱۱. معنادار بودن بارهای عاملی، ۲. بارهای عاملی بالاتر از $0/7$ ، ۳. میانگین واریانس استخراجی (AVE) $> 0/5$ و 4 . $CR > AVE$ (پایایی ترکیبی بزرگتر از میانگین واریانس استخراجی). نتایج حاصل از آزمون روایی مدل اندازه‌گیری پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند حاکی از برقرار بودن تمامی این پیش شرط‌ها بوده است. بنابراین این تحقیق

دارای روایی همگراست. روایی واگرا با آزمون فورنل لارکر بررسی شد؛ که نتایج حاکی از برقرار بودن روایی واگرا در این تحقیق است. شاخص کیفیت مدل (معیار Q2) بیان می‌کند که آیا متغیرهای پژوهش با کیفیت مناسبی توسط گویه‌ها مورد سنجش قرار گرفته‌اند یا نه؟ که با شاخص‌های CVCOM و CVRED سنجیده می‌شود این شاخص با مقادیر ۰/۰۲ (ضعیف)، ۰/۱۵ (متوسط)، و ۰/۳۵ (قوی) مقایسه می‌شود.

جدول شماره ۴: محاسبه کیفیت مدل اندازه‌گیری

متغیر	CVCOM	CVRED	متغیر	CVCOM	CVRED
پیشاپندها	۰.۳۵۲۶۵۴	۰.۳۵۲۶۵۴	پیامدها	۰.۲۹۸۴۶۷	۰.۲۲۵۱۵۶
تمرکززدایی	۰.۳۹۳۲۰۰	۰.۳۹۳۲۰۰	محیط آموزشی هدایتگر	۰.۳۷۲۹۸۹	۰.۳۲۱۲۱۵
شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران	۰.۷۱۲۵۳۷	۰.۷۱۲۵۳۷	رضایتمندی و تعلق سازمانی	۰.۳۴۶۲۴۴	۰.۲۶۵۸۴۰
توانمندسازی منابع انسانی	۰.۶۹۴۶۰۹	۰.۶۹۴۶۰۹	دستیابی به حیات طیبه	۰.۴۴۰۱۴۶	۰.۲۸۹۹۰۵
معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت	۰.۷۰۹۱۰۲	۰.۷۰۹۱۰۲	عملیاتی شدن سند تحول	۰.۵۷۵۳۴۲	۰.۳۰۸۰۱۸
فرهنگ‌سازی اجتماعی	۰.۵۴۱۲۴۹	۰.۵۴۱۲۴۹			

با توجه به مقایسه اعداد جدول، در مجموع مدل اندازه‌گیری از کیفیت بالایی برخوردار است که نشان می‌دهد محقق شاخص‌های مناسبی را برای اندازه‌گیری متغیرها انتخاب کرده است. آزمون RSQUER (معیار R2) ارتباط بین واریانس تبیین شده یک متغیر مکنون را با مقدار کل واریانس آن می‌سنجد. مقدار R2 بر اساس ۰/۱۹ ضعیف، ۰/۳۳ متوسط و ۰/۶۷ قوی می‌باشد. مطابق با خروجی جدول شماره ۵، مقادیر R2 بالا ارزیابی می‌شود. تنها در ابعاد شایسته‌گزینی و توانمندسازی منابع انسانی در حد متوسط و متوسط به بالاست، اما در بقیه موارد قوی ارزیابی شده است. همچنین جدول خروجی مدل نیز در زیر آورده شده است.

جدول شماره ۵: آزمون R2

متغیر	R2	متغیر	R2
پیشایندها	۰.۵۸۳۵۳۵	پیامدها	۰.۷۵۰۵۲۷
تمرکززدایی	۰.۶۹۱۳۵۸	محیط آموزشی هدایتگر	۰.۵۹۲۸۹۷
شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران	۰.۴۷۱۴۸۳	رضایتمندی و تعلق سازمانی	۰.۷۶۸۳۹۵
توانمندسازی منابع انسانی	۰.۵۳۳۵۴۵	دستیابی به حیات طیبه	۰.۷۹۱۵۴۸
معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت	۰.۶۵۹۲۱۶	عملیاتی‌شدن سند تحول	۰.۵۴۶۶۵۵
فرهنگ‌سازی اجتماعی	۰.۸۱۴۵۵۰		

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش که شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین موانع رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی بود، از آزمون فریدمن استفاده شد. آزمون فریدمن نشان داد که اهمیت و رتبه موانع مطرح شده در مورد رهبری بینش‌مند با یکدیگر متفاوت است. مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۳۶۲.۵۳۷ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۱ قرار دارد. معنادار بودن آزمون فریدمن بدین معناست که رتبه بندی موانع بامعناست.

جدول شماره ۶: رتبه بندی موانع رهبری آموزشی بینش‌مند

مواع	Mean Rank	Chi-Square	sig
۱. نظام متمرکز	۱۴.۳۳		
۲. بالا بودن حجم اهداف، بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها	۱۳.۰۵		
۳. آماده نبودن زیرساخت‌های آپ برای اجرای طرح‌های بلندمدت	۱۲.۲۳		
۴. بسنده کردن به تئوری و مغفول ماندن از عملیات میدانی	۱۰.۵۴		
۵. سنت‌گرایی و محافظه‌کاری افراد باسابقه	۱۰.۲۵		
۶. فردگرایی	۱۰.۰۱		
۷. آشنا نبودن به علم مدیریت و رهبری	۹.۹۴		
۸. مغایرت بودن بین بینش و چشم انداز مدیران و معلمان	۹.۸۴	۳۶۲.۵۳۷	۰.۰۰۰
۹. متناسب نبودن اهداف و چشم‌اندازها با واقعیت‌های موجود	۹.۷۶		
۱۰. عدم درک تنوع و کتاب‌های درسی از پیش طراحی شده	۹.۵۲		
۱۱. عدم خلاقیت و تحول‌پذیری	۹.۴۰		
۱۲. نیروی انسانی فرسوده و بی‌انگیزه	۹.۲۵		
۱۳. فقر فرهنگی در بین برخی اولیا	۹.۲۱		
۱۴. بی‌ثباتی و ناامنی شغلی مدیران آموزشی	۹.۰۷		
۱۵. ضعیف بودن لایه ارتباطی مدیر	۹.۰۶		

- ۸.۹۳ ۱۶. ترس و نداشتن اعتماد به نفس مدیر
- ۸.۸۳ ۱۷. نداشتن بینش و ناآگاهی مدیران در رده‌های بالای سازمان
- ۸.۷۶ ۱۸. جو مسموم در مدرسه و مورد پذیرش نبودن مدیر از طرف همکاران
- ۸.۰۲ ۱۹. کمبود منابع و مشکلات اقتصادی

مقایسه میانگین رتبه‌های حاصل از بخش کمی پژوهش نشان داد که بالاترین میانگین رتبه (۱۴/۳۳) به نظام متمرکز، بعد از آن میانگین رتبه (۱۳/۰۵) به بالا بودن حجم اهداف در بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها و بعد از آن میانگین رتبه (۱۲/۲۳) به آماده نبودن زیرساخت‌های آموزش و پرورش برای اجرای طرح‌ها و اهداف بلندمدت اختصاص دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

امروز اساسی‌ترین نیاز آموزش و پرورش کشور، تحول‌بخشی و برخورداری از نگاهی نو و آینده‌نگرانه به ابعاد مختلف آموزشی- پرورشی است. با توجه به اینکه هر مدرسه، افزون بر برخورداری از جنبه عمومی، یک سازمان مستقل نیز محسوب می‌شود و دارای ویژگی‌ها، امکانات، الزامات و نیازمندی‌های منحصر به فرد خود است، این حرکت تحولی باید از درون خود مدارس و کلاس‌های درس آغاز شود. بدین ترتیب مدیران مدارس به‌عنوان عاملان تشخیص موقعیت کنونی و آینده مدرسه خود و ایجاد این تحول بخشی، در رأس دیگر ارکان مدرسه قرار دارند. رهبران آموزشی فرهیخته، با بینش مندی و بصیرتی که از آنان انتظار می‌رود، و با مشارکت اعضا، اقدام به ترسیم چشم‌انداز مدرسه کرده و با طراحی برنامه عملیاتی منطبق با آن چشم‌انداز، تمام اعضای مجموعه را برای دستیابی به آن بینش متعالی و نقطه مطلوب، همراه می‌سازند. این برنامه کاری در مدرسه، افزون بر اینکه زمینه‌ساز خروج مدارس از فعالیت‌های روتین و غیرتحول‌گرایانه خواهد بود، به همسویی و هم‌افزایی کارکنان و اعضای مدرسه نیز خواهد انجامید. رهبران آموزشی بینش‌مند هرگز آینده مدرسه خود را به دست تقدیر واگذار نمی‌کنند. رهبری بینش‌مند در مدارس برای برون‌رفت از شرایط کنونی مدارس که از عدم وجود نوآوری و نگاه استراتژیک و بلندمدت، همچنین عدم آمادگی در مواجهه با رویدادها و چالش‌های احتمالی آینده رنج می‌برند، راهکاری مناسب و ضروری می‌باشد. با توجه به این ضرورت، پژوهش حاضر نیز با هدف شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی، همچنین شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین موانع اجرای این شیوه رهبری با رویکرد داده بنیاد و روش آمیخته (کیفی- کمی) انجام گرفت. به‌منظور دستیابی به اهداف پژوهش، ابتدا در بخش کیفی با ۲۳ نفر از خبرگان دانشگاهی و مدیران تحول‌گرای آموزش و پرورش مصاحبه

شد. در ارتباط با پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند نهایتاً ۵ بُعد اصلی شناسایی و تبیین گردید که از این قرارند: تمرکززدایی، شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران، فرهنگ‌سازی اجتماعی، توانمندسازی منابع انسانی، معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت. این نتایج به‌جز بعد توانمندسازی که در پیشینه پژوهش نیز برخی محققان به آن اشاره کرده بودند، در تمامی موارد جزء نتایج بومی و دستاورد این پژوهش می‌باشند. یکی از مهم‌ترین پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند تمرکززدایی است. لازمه تحول در مدیریت مدارس از شیوه سنتی به شیوه بینشی و آینده‌نگرانه، تا حد زیادی منوط به تمرکززدایی از نظام آموزش-پرورش کشور است. تا زمانی که همه چیز از بالا به مدارس دیکته می‌شود و مدیران از اختیار و آزادی عمل در طراحی و اجرای برنامه‌ها برخوردار نیستند، اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس با موانع و مشکلات فراوانی روبه‌رو خواهد بود. وجود بوروکراسی و تمرکز بالا، انگیزه و نشاط مدیران و معلمان را تضعیف کرده، مانعی در جهت خلاقیت و نوآوری در طرح و برنامه‌های مدرسه با توجه به نیازها و اولویت‌های بومی مدرسه خواهد شد.

بعد دوم به شایسته‌گزینی در انتخاب مدیران مدارس اختصاص دارد. از مواردی که در بحث شایسته‌گزینی مدیران مطرح است شفافیت در روند انتخاب است. بسیاری از مدیران مدارس نه به دلیل توانایی‌های آنان، بلکه به علت پاره‌ای ملاحظات و سیاست‌زدگی‌ها در آموزش و پرورش انتخاب می‌شوند که ممکن است این انتخاب، به ناکارآمدی فرایندهای مدیریت در مدارس بینجامد. البته با تشکیل کمیته انتخاب و انتصاب مدیران مدارس که در سال ۹۷ تشکیل شد، تلاش شده تا انتخاب مدیران، بر مبنای شایسته‌گزینی صورت گیرد. ۳ فرایند اصلی این رویکرد، سوابق کاری و تجربی، آزمون کتبی از اسناد تحولی و منابع مدیریتی، و مصاحبه با در نظر گرفتن ملاک‌های روان‌شناختی، مدیریتی، قوانین و مقررات است. با اجرایی شدن این دستورالعمل، تا حدی می‌توان به انتخاب افراد شایسته‌تر امیدوار بود. اما اولاً باید دید که آیا این پست آن‌قدر از جاذبه و انگیزش لازم برخوردار است که افراد توانمند به حضور در این عرصه گرایش پیدا کنند؛ و ثانیاً آیا در فرایند گزینش افراد، همچنان به مسائل نظری و در سطح دانشی پرداخته می‌شود و یا توانمندی داوطلبان در حوزه‌های برنامه‌ریزی و عملیاتی نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد؟

همچنین بحث امکانات و منابع مالی در مدارس مورد توجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفته بود. به‌خصوص مدیران شرکت‌کننده، از کمبود منابع و حمایت نکردن ادارات از طرح و برنامه‌های آنان به دلیل داشتن بار مالی معترض بودند. آنها معتقد بودند که اگر مدیری با توجه به ملاک‌های شایسته‌گزینی و بر اساس مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیریتی انتخاب می‌شود، باید امکانات لازم در اختیار او قرار گیرد تا آنچه را معتقد است برای مدرسه او لازم و مفید است انجام دهد. البته آنها به این مسئله نیز اشاره می‌کردند که یک مدیر بینش‌مند، در راستای تحقق اهداف و آرمان‌های مدرسه خود از هیچ کوششی فروگذار نمی‌کند و برای تأمین منابع مالی مورد، از روش‌های

خلاقانه‌ای استفاده می‌کند که یکی از این راهکارها، استفاده از مشارکت جمعی و ظرفیت‌های مختلف جامعه است. مسلماً لازمه آن، ایجاد نوعی فرهنگ‌سازی اجتماعی نسبت به طرح و برنامه‌های مورد نظر در مدرسه است که این مفهوم نیز به‌عنوان یکی از پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند مورد توجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفته است. در صورتی که این بینش در اولیا نسبت به اهداف آموزش و پرورش و طرح و برنامه‌های مدرسه که در راستای تربیت انسان‌هایی جامعه‌پذیر و متعالی برای حضور در جامعه می‌باشد ایجاد شود، می‌توان از خلاقیت و مشارکت فکری اولیا نیز در این زمینه بهره برد. این همکاری و هم‌افزایی، نه تنها به گسترده شدن فضای تعلیم و تربیت در جامعه، و ایجاد پشتوانه‌ای محکم در اجرای طرح و برنامه‌ها منجر می‌گردد، بلکه توانمندسازی والدین و خانواده‌ها را نیز به دنبال خواهد داشت.

از دیگر پیشایندهای رهبری بینش‌مند که در این مطالعه به‌دست آمده است، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان مدرسه است. افزون بر اینکه در انتصاب مدیران و گزینش معلمان باید به ابعاد مختلف دانشی، مهارتی، و اخلاقی آنها توجه کافی شود؛ در دوران حرفه‌ای نیز باید این فرایند رشد و توسعه توانمندی‌ها ادامه داشته باشد. به‌خصوص با توجه به تحولات و تغییراتی که جهان در زمینه‌های مختلف با آن روبه‌روست و آموزش و پرورش نیز متأثر از این تغییرات می‌باشد، ضروری است که معلمان و مدیران، به دانش روز و مهارت‌های مورد نیاز تربیت نسل آینده مسلح باشند؛ که لازمه آن، فراهم بودن فرصت و امکانات مناسب برای قرار گرفتن در این مسیر توانمندسازی است. البته محققانی همچون کانتابیوترا و آوری (۲۰۰۶) و توانمندسازی و توسعه عملکرد پیروان را از دستاوردهای رهبری بینش‌مند معرفی کرده‌اند. اما در این پژوهش تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که معلمان برای همراهی مدیر مدرسه در دستیابی به اهداف مورد نظر، باید از توانمندی‌های لازم برخوردار باشند تا همراهی آنان، همراهی اثربخشی باشد.

بُعد دیگر، معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت است. با توجه به اینکه کشور ما کشوری اسلامی و معتقد به مبانی دینی و اسلامی است، این جهان‌بینی اساس و پایه برنامه‌های تعلیم و تربیت را در مدارس تشکیل می‌دهد. در حقیقت رشد ارزش‌های دینی و فضایل اخلاقی در نسل آینده، از مهم‌ترین وظایف و کارکردهای نظام تعلیم و تربیت است. یک رهبر آموزشی بینش‌مند که چشم‌اندازی ارزشی را برای مدرسه خود متصور است و تمامی اعضای مدرسه را برای دستیابی به این بینش با خود همراه می‌سازد، باید ابتدا خود نسبت به مبانی و ارزش‌های اسلامی و ارزشی حاکم بر جامعه و مبانی تعلیم و تربیت اشراف و آگاهی داشته باشد، تا بتواند بینش خود را بر اساس این مبانی و ارزش‌ها ترسیم کند. در غیر این صورت، چه بسا ناآگاهی یا

برداشت‌های اشتباه و انحرافی، به درونی‌کردن ارزش‌های غلط در دانش‌آموزان و نسل آینده بینجامد.

پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند، اثرات و نتایج حاصل از اجرای این سبک رهبری در مدرسه است. مهم‌ترین نتایج حاصل از این شیوه رهبری در این پژوهش، محیط آموزشی هدایتگر، رضایتمندی و تعلق سازمانی، دستیابی به حیات طیبه و عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین به دست آمد. تمامی مؤلفه‌های به دست آمده در این بخش به جز رضایتمندی و تعلق سازمانی بدیع و از دستاوردهای بومی این پژوهش است.

یکی از پیامدهای اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس، محیط آموزشی هدایتگر شناسایی شد. منظور از محیط آموزشی، عناصر مختلفی است که در چگونگی آن دخیل هستند. در مجموع، مدرسه از پنج عنصر کلی معلمان، نیروهای اداری و خدماتی، برنامه‌های آموزشی و پرورشی، گروه همسالان و فضای فیزیکی تشکیل شده است. تعامل این پنج عنصر در کنار هم، محیط آموزشی مدرسه را شکل می‌دهند. برای سازنده و پویا بودن مدارس، لازم است که تمامی این اجزا به صورت یک مجموعه واحد که در تعامل با هم قرار دارند در نظر گرفته شود، تا یک مجموعه هدفمند و معنادار شکل گیرد. رهبر آموزشی بینش‌مند باید در طرح و برنامه‌ها و سیاستگذاری‌های استراتژیک خود در مدرسه، از تمامی این عناصر بهره گرفته و راهکارهای لازم را برای همراهی آنها در رسیدن به بینش صحیح و ارزشی مدرسه، طراحی نماید. در این صورت است که یک محیط آموزشی هدایتگر شکل می‌گیرد؛ که دستاورد آن تربیت نسلی رشد یافته و جامعه‌ای پیشرو و توسعه‌یافته است.

از دیگر پیامدهای شناسایی شده، احساس رضایتمندی و تعلق سازمانی کارکنان در سازمانی است. احساس مثبت و نگرش مطلوبی که انسان از بودن در محیط کار تجربه می‌کند، نشان دهنده رضایتمندی اوست. دستیابی به بینش ارزشمند مدرسه در صورتی محقق خواهد شد که مجموعه اعضا، با خشنودی و رضایت کامل به انجام وظایف خود بپردازند. عدم رضایتمندی از محیط سازمانی به فرسودگی شغلی، کم‌کاری، غیبت، بی‌اعتمادی، تضعیف تعلق سازمانی و دیگر احساسات منفی منجر می‌شود که قطعاً در مسیر تلاش برای دستیابی به اهداف، اخلال ایجاد خواهد کرد. رهبر آموزشی بینش‌مند با شایستگی و مهارتی که در ایجاد جو مطلوب مدرسه دارد، موجبات رضایتمندی و تعلق اعضای مجموعه را فراهم می‌سازد و محیطی را ایجاد می‌کند تا افراد با رضایت و اشتیاق کامل، در مسیر تلاش برای حصول به مأموریت و بینش شایسته مدرسه، با وی همراه شوند. این بخش از نتایج به دست آمده، با نتایج حاصل از مطالعات پربینودهیانا، بن دان و بن یوسف (۲۰۲۰)، بالتاسی و همکاران (۲۰۱۲)، ییلماز و کاراهام (۲۰۱۰) و توپالاقلو و داگلین (۲۰۱۰) و منطبق است.

دیگر پیامد ارزشمند رهبری بینش‌مند، تربیت نسلی پایمند به هویت و ارزش‌های اسلامی و ملی است؛ چرا که رهبر آموزشی بینش‌مند با بصیرت کامل نسبت به ارزش‌های اسلامی-ملی و با تعهد به باورها و بینش جامعه اسلامی، با تدوین طرح و برنامه‌های راهبردی و بلندمدت، فرایندهای آموزشی و تربیتی مدرسه را با همراهی اعضای مجموعه، در مسیر تعالی‌خواهی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان در تمامی ابعاد وجودی آنها قرار می‌دهد. پیامد چنین شناخت و روشی پرورش انسان‌هایی مؤمن، صالح و برخوردار از حیات طیبه خواهد بود؛ چشم‌اندازی که از اهداف متعالی سند تحول بنیادین است. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان نیز ضمن تأکید بر اهمیت و جایگاه اساسی نظام تعلیم و تربیت در رشدیافتگی و توسعه نظام جمهوری اسلامی، اظهار داشتند که این هدف، منوط به تربیت و بالندگی علمی و دینی نسلی است که قرار است سکان‌دار اداره آینده این نظام باشند. با تربیت صحیح و پرورش ارزش‌های مورد پذیرش جامعه اسلامی همچون مسئولیت‌پذیری، عدالت‌خواهی، قانون‌گرایی، تعهد به فرهنگ اسلامی و تقرّب به آموزه‌های دینی، نسلی بالنده و رشدیافته تربیت می‌شود که در تراز نظام مقدس جمهوری اسلامی است. آموزه‌های دینی و مبانی اسلامی، راهگشا و نقشه راه مناسبی است که باید مورد توجه مدیران و برنامه‌ریزان قرار گیرد.

از دستاوردهای بسیار مهم رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس، اجرایی و عملیاتی شدن سند تحول بنیادین است. امروز شاهد این جریان هستیم که با وجود تلاش‌های کارشناسی عظیمی که با مشارکت نخبگان بسیاری برای تدوین سند تحول صورت گرفته و چندین سال از ابلاغ آن می‌گذرد، هنوز این سند به‌طور صحیح و مطلوب در آموزش و پرورش کشور و مدارس عملیاتی نشده است. با توجه به اینکه سند تحول بنیادین فلسفه‌ای آموزشی-تربیتی با خصوصیات اسلامی-ایرانی است، بدون وجود برنامه‌ای عملیاتی در ابعاد مختلف فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی، علمی و اقتصادی جهت دستیابی به رسالت و اهداف مد نظر آن امکان‌پذیر نخواهد بود. وجود مدیرانی بینش‌مند که قادر باشند بینش و مأموریت آینده مدرسه را با محوریت مؤلفه‌های سند تحول بنیادین و با در نظر گرفتن اولویت‌ها، اقتضائات و امکانات مدرسه خود به‌روشنی ترسیم کرده و برنامه عملیاتی خود را به همان روشنی به مجموعه و دیگر ابعاد مدرسه منتقل کنند و این امر را رهبری کنند، ضروری و راهگشا می‌باشد.

در بخش شناسایی و اولویت‌بندی موانع رهبری آموزشی بینش‌مند، مهم‌ترین مانع، نظام متمرکز در آموزش و پرورش ایران و بالا بودن حجم بخشنامه‌ها به‌دست آمد. در آموزش و پرورش نیز همواره دستورات و الگوهای عمل، به‌صورت بخشنامه و یکپارچه و هماهنگ و بدون توجه به شرایط مناطق مختلف و همچنین مدارس، از سطوح بالای وزارت به سطوح پایین ابلاغ شده است و حدود اختیارات نیز مشخص می‌شود تا فراتر از آن اقدامی صورت نپذیرد. این بی‌اعتمادی

و به تبع آن تفویض‌نکردن اختیار و آزادی عمل به مدارس، در طول زمان به کاهش توانمندی، شایستگی و خلاقیت در مدیران و معلمان منجر شده و آنان را به مجریان بی‌چون و چرای دستورات ابلاغی تبدیل خواهد کرد. از سوی دیگر، خود این نظام متمرکز که تمامی قدرت و نفوذ را در تدوین برنامه‌ها، طراحی راهکارها و تعیین نحوه عملکرد و اقدامات در سیطره خود دارد، همچنان ساختاری قدیمی و مبتنی بر الگوها و قالب‌های سنتی است که از دیرباز برای ساختار تعلیم تربیت کشور طراحی شده است. در ارتباط با موانع رهبری آموزشی بینش‌مند، از آنجاکه هیچ‌گونه پژوهشی در داخل کشور صورت نگرفته، تنها به استناد بر داده‌ها و اطلاعات حاصل از پژوهش میدانی و مصاحبه با خبرگان و مدیران بسنده شده است. در مطالعات بعدی، این دستاوردها باید در بوتۀ آزمایش و پژوهش‌های بیشتری گذاشته شود. اما در مطالعات صورت‌گرفته در خارج از کشور نیز در ارتباط با موانع، مطالعاتی به‌دست نیامد.

پیشنهاد‌های پژوهش:

۱. پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش در آزمون‌های گزینش افراد برای احراز پست مدیریت مدرسه، در کنار آزمون‌های نظری و دانشی، برخورداری از بینش عمیق و هدفمند در اداره مطلوب مدرسه و داشتن توانمندی در ترسیم چشم‌انداز و داشتن طرح و برنامه‌های بلندمدت را از ملاک‌های گزینش متقاضیان در نظر گرفته، همچنین به صورت متناوب، دوره‌های آموزشی در حوزه پژوهشی و عملیات میدانی، با حضور خبرگان، برای مدیران مدارس برگزار شود.

۲. ضروری است نواحی آموزش و پرورش، همچنین نهادهای اجتماعی و فرهنگی مرتبط، به منظور بسترسازی مناسب اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس، پیشایندها و عوامل مؤثر همچون تمرکززدایی، شایسته‌گزینی، فرهنگ‌سازی اجتماعی، توانمندسازی منابع انسانی و معرفت‌افزایی نسبت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار داده و بستر مناسب را در این زمینه فراهم گردانند.

۳. شایسته است دستاوردهای حاصل از اجرای اثربخش این شیوه رهبری در مدارس برخوردار از مدیران بینش‌مند بررسی شده، اقدامات صورت گرفته و تجارب حاصله، در تمامی مدارس به صورت پنل، مقاله، نشریه و کتاب به اشتراک گذاشته شده و در اختیار تمام مدیران و مدارس قرار گیرد.

۴. با توجه به نتایج حاصل از ارزیابی موانع رهبری بینش‌مند، وجود نظام متمرکز و سپس بالا بودن حجم اهداف و بخشنامه‌های ابلاغ شده به مدارس، به عنوان مهم‌ترین موانع شناسایی شده‌اند. بر این اساس شایسته است وزارت آموزش و پرورش، به جای ابلاغ دستورالعمل‌های مشابه و یکسان به تمام مدارس کشور که بدون در نظر گرفتن شرایط بومی و نیازها و الزامات هر منطقه صورت می‌گیرد، با اعطای اختیارات و امکانات لازم به مدارس، فرصت ترسیم چشم-

انداز مطلوب مدرسه و طراحی برنامه استراتژیک بلندمدت با توجه به اولویت‌های بومی به مدیران داده شود. طبعاً باید نظارت‌های لازم برای اطمینان از حصول نتایج از طرف مراجع ذیربط صورت گیرد.

محدودیت‌های پژوهش:

۱. از محدودیت‌های پژوهش، شناسایی مدیران آموزشی بینش‌مند از بین دیگر مدیران به‌عنوان نمونه آماری بود که به ویژگی‌های بسیاری در این مدیران بستگی دارد. محقق کوشیده تا با انتخاب روش نمونه‌گیری هدفمند، بهترین گزینه‌ها برای مشارکت در مطالعه مورد نظر انتخاب شوند.

۲. همچنین بدیع‌بودن موضوع تحقیق و آشنا نبودن مدیران مدارس با این واژه و برداشت‌های متفاوت از آن، از دیگر محدودیت‌های این مطالعه محسوب می‌شود. محقق کوشیده تا با ارائه توضیحاتی در ارتباط با مفهوم رهبری بینش‌مند در شروع مصاحبه‌ها، درک واحدی از موضوع در مشارکت‌کنندگان حاصل شود.

۳. محدودیت دیگر مطالعه حاضر این است که به دلیل فقدان پیشینه پژوهش در ارتباط با موضوع مورد مطالعه در داخل کشور، امکان مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های بومی دیگر امکان‌پذیر نبود.

فهرست منابع

- Abdullah, H. (2014). General and professional characteristics of high school principals in Iran, *education and training Journal*, 118: 93-115(Text in persian).
- Albir Nurut, M. T. (2016). *The Effect of Principals' Visionary Leadership Style and Teachers' Work Motivation on the Accounting Theachers' Readiness in Facing Curicullum Changes with the Organizational Culture as Moderating Variable*, State University, Yogyakarta.
- Baltaci, F., Kara, E., Tascan, E. and Avsalli, H. (2012). *The Effect of leadership on Job Stisfaction. (Visionary Leadership, Transformational leadership, Transactional leadership)*. Akdeniz University, Antalya, Turkey.
- Bannar, N. A. and Mohammadi, A. A. (2016). *Operational method of the document of fundamental transformation of education at the micro level (school). Strategic planning approach*, Tehran, Monadiye Tarbiat Cultural Institute, (Text in persian).
- Bennis, W. G. (1994). *On Becoming a Leader*. New York, Addison-Westly Publishing.
- Bathayi, S. M. (12 May, 1397), Increase the freedom of action of managers, Available at: <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1397/02/17/1719429>. (Text in persian).
- Cringan, A. G. (1997). *Visionary Leadership and Elementary School Principals*, California, Department of Educational Management.

- Dalgın, T. and Topaloğlu, C. (2010). "The Relationship Between Leadership Behaviors and Job Satisfaction: An Application in Five Star Hotel Enterprises Operating in Marmaris", 11th National Tourism Congress Proceedings, Çolakoğlu.
- Dhammika K. A. S. (2016). Visionary leadership and Organizational Commitment: The Mediating Effect of Leader Member Exchange (LMX). Department of Human Resource Management. University of Kelaniya Wayamba. *Journal of Management*, 4(1): 1-10. DOI: 10.4038/wjm. v4i1.7452
- Dwivedi, R. S. (2006). Visionary Leadership: A Survey of Literature Case Study of Dr A.P.J. Abdul Kalam at Drdl. Kurukshetra University. *The Journal of Vision*, 10(3): 11-21.
- Groves, K.S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership and Organizational Development Journal*, 27: 566-583.
- Elmore, R. (2000). Leadership for effective middle school practice: Conclusion. *Phi Delta Kappan; Bloomington*, 82(4): 291-292.
- Hale, E. L. and Moorman, H.N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Washington. Illinois Education Research Council.
- Harper, S. C. (2001). *The Forward-Focused Organization: Visionary Thinking & Breakthrough Leadership to Create Your Company Future*, New York, Amacom Books Publisher.
- Jaques, E. (1986). *How Leaders Develop Requisite Organizational Structures*. In *The Nature of Leadership*, New York, Sage Publications.
- Khamenei, S. A. (12 May, 2006). Speeches at teacher meetings across the country. Available at: <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3339>. (Text in persian).
- Kantabutra, S. and Avery, G. (2006). Follower Effect in the Visionary Leadership Proces. *Journal of Business & Economics Research*, 4(5): 55-66.
- Kevin, S. G. (2006). Leader Emotional Expressivity, Visioning Leadership & Organizational Change, *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7): 566-583.
- Kirkpatrick, S. (2004). Visioning Leadership Theory. *Encyclopedia of Leadership. Sage Publication*, 16(2):1615-1618.
- Nanuse, B. (1992). *Creating Compelling Sense of Direction for Your Organization*, New York, John Wiley & Sons inc.
- Phipps, S. A. and Prieto, L. C. (2011). The influence of personality factors on transformational leadership: Exploring the moderating role of political skill, *International Journal of Leadership Studies*, 6: 430-447.
- Pribudhiana, p., Bin Donb, Y. and bin Yusof, M. R. (2020). The Influence of Visionary Leadership towards The Teaching Profession in Indonesia, *Argentine Journal of Clinical Psychology*, 29(4): 496-505.
- Sadeghzadeh, A. and Ahmadifar, M. (2009). Pathology of the educational management system of the country and its impact on the current situation of the educational system, *Cultural Engineering Monthly*, 2(15): 6-12 (Text in persian).
- Sashkin, M. (1988). The visionary Principal School Leadership for the Next Century. Office of Educational Research and Important United State Department of Education, *Journal of Education and Urban Society*, 20(3):239-249.

- Stanly, C. G. (2007). *Standards for School Leaders: Considering Historical, Political & National Organizational Influences*, Alabama, Auburn University.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J. and Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6): 566-583.
- Waris Tasrim, I. (2015). Visionary Leadership in the Process of Change in Effective Schools: A Multicase Study in Three Primary Schools, *International Journal of Science and Research*, 6(8): 128-136.
- Yılmaz, H. and Karahan, A. (2010). Examining the Relationships Between Leadership Behavior, Organizational Creativity and Employee Performance: A Research in Uşak, *Journal of Management and Economics*, 17 (2): 145-158



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 (International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).


اثر بخشی سبک زندگی تحصیلی سلامت محور بر ثبات قدم و امید تحصیلی

دانش آموزان

لیلا حیدریانی^۱، عزت‌القدم پور^{۲*}، محمد عباسی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۰۶	این پژوهش با هدف اثربخشی سبک زندگی تحصیلی سلامت محور بر ثبات قدم و امید تحصیلی دانش آموزان انجام شد. طرح پژوهش، نیمه آزمایشی و به شیوه پیش-آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این تحقیق را تمامی دانش-آموزان ابتدایی دوره دوم (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) شهرستان بروجرد تشکیل داده‌اند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به صورت آنلاین مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌گیری به صورت در دسترس بوده که در مجموع ۳۶ نفر از دانش آموزان به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند (هر گروه ۱۸ نفر)، سپس پرسشنامه‌های ثبات قدم تحصیلی داکورث و امید تحصیلی کمپل و کاون که از روایی مناسب و پایایی قابل قبول (۰/۸۷ و ۰/۸۲) برخوردار بودند، توسط دو گروه تکمیل شد. گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه تحت آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت محور قرار گرفت و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام دوره آموزشی از هر دو گروه، پس آزمون به عمل آمد. در نهایت، داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شد. نتایج به دست آمده از تحلیل کوواریانس نشان داد که بین نمرات پس آزمون ثبات قدم تحصیلی و امید تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و سبک زندگی تحصیلی سلامت محور بر گروه آزمایش تأثیر معنادار داشت و اثربخشی آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت محور در خصوص افزایش ثبات قدم و امید تحصیلی دانش آموزان مشاهده شد. بنابراین، آموزش مداوم و مستمر سبک زندگی تحصیلی سلامت محور با هدف بهبود عملکرد دانش آموزان در خصوص داشتن سبک زندگی تحصیلی سالم پیشنهاد می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۹	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
سبک زندگی تحصیلی سلامت-محور، ثبات قدم تحصیلی، امید تحصیلی، دانش آموزان	

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. نویسنده مسئول: استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران 

۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

مقدمه

نتایج تحقیقات و مطالعات دههٔ اخیر نشان داده است که ثبات قدم^۱ با بسیاری از پیامدهای انطباقی برای دانش‌آموزان مرتبط است و توسعهٔ مداخلات مبتنی بر مدرسه برای ارتقای ثبات قدم دانش‌آموزان باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد (کلارک و مالکی^۲، ۲۰۱۹). ثبات قدم عبارت از استقامت شدید به علاقه‌مندی‌های خاص و به کار بردن تلاش در راستای رسیدن به این علاقه‌مندی هاست و همچنین به معنای کار مجدانه به سمت اهداف با ارزش و بلندمدت در امتداد زمان است (داکوورث و وینکلر^۳، ۲۰۱۸). ثبات قدم شامل دو بعد مهم پشتکار^۴ و پایداری در علاقه^۵ است. بعد اول بیانگر میزان تلاش در راستای اهداف تعیین شده و بعد دوم آن نشان‌دهندهٔ تمرکز و تعهد به مجموعه‌ای از اهداف مهم است (برک^۶، ۲۰۱۸)؛ به طوری که سطح اشتیاق و علاقه برای رسیدن به هدف‌های از پیش تعیین شده را افزایش می‌دهد و موجب تعهد و پشتکار بالا می‌شود (حسینی، ذوقی پایدار و رشید، ۱۳۹۷).

در حوزهٔ تحصیلی و فعالیت‌های آموزشی، داکورث معتقد است که ثبات قدم تحصیلی^۷ به عنوان یک ویژگی اساسی در موفقیت یادگیرندگان نقش دارد و پیش‌بینی‌کننده نتایج و پیشرفت-هاست. دانش‌آموزان با ثبات قدم تحصیلی بالاتر دستاوردهای علمی بیشتری تولید می‌کنند (داکوورث و کرافت^۸، ۲۰۱۴). ثبات قدم تحصیلی نوعی خودتنظیمی تحصیلی است که موجب ایجاد پشتکار برای پیگیری علایق و کار و تلاش مداوم برای دستیابی به اهداف بلندمدت تحصیلی می‌شود و فرد با وجود مشکلات، ناامیدی‌ها، شکست‌ها و تغییرها در طول مسیر تحصیلی، با حفظ پشتکار و توجه به هدف، موانع و چالش‌ها را با موفقیت پشت سر می‌گذارد (گورو، دوتیز، چونگ، دوسانج و وونگ^۹، ۲۰۱۶).

به عبارت دیگر، ثبات قدم یک پیشگوی قوی و مهم جنبه‌های متعدد از پیشرفت‌های تحصیلی و شخصی است و موفقیت در اهداف بلندمدت را تثبیت می‌کند؛ مانند ثبات و پایداری در ازدواج، اشتغال و حفظ شغل، پیشرفت در کار کلاسی، موفقیت‌های بلندمدت تحصیلی، نمره‌های بالا در بین دانشجویان کارشناسی، دستاوردهای آموزشی بالاتر در میان بزرگسالان، فارغ‌التحصیلی از مدرسه، عملکرد صحیح و مناسب در کار و همچنین نرخ ناامیدی پایین‌تر (گورو و همکاران، ۲۰۱۶).

1. grit
2. Clark & Malecki
3. Duckworth & Winkler
4. Perseverance
5. Stability in interest
6. Berk
7. academic grit
8. Kraft
9. Guerrero, Dudovitz, Chung, Dosanjh & Wong

بر این اساس، مدارس باید بیشترین کوشش‌های خود را برای توسعه ثبات قدم در دانش‌آموزان اختصاص دهند. هنگامی که به دانش‌آموزان نحوه تنظیم توجه، احساسات و رفتار، آموزش داده شود، آنها می‌توانند اهداف پر اهمیت خود را دنبال کنند و در این صورت زمینه کمک به دانش‌آموزان در راستای شکوفایی توانمندی‌های آنها و رسیدن به حداکثر پتانسیل‌های آنها فراهم خواهد شد (داکورت و کوپین، ۲۰۰۹). تحقیقات همچنین نشان داده است که امید^۱ یکی از موضوعات مهم در ارتباط با زندگی افراد و عامل کلیدی انگیزه‌بخش در رشد و پیشرفت سرمایه‌های انسانی آن جامعه است و رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان دارد (نریمانی و هدایت، ۱۳۹۹).

امید تحصیلی مربوط به اهداف تحصیلی است که دانش‌آموز برای خویش برمی‌گزیند، به راه و مسیرهای دستیابی به این اهداف و همچنین عواملی که باعث می‌شوند تا دانش‌آموزان در این راه ثابت قدم بمانند، اشاره دارد (ابراهیمی‌قیری، ۱۳۹۲). از نظر هانسن^۲، امید تحصیلی عبارت است از اعتقاد دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای توسعه استراتژی‌های رسیدن به اهداف و داشتن انگیزه لازم به استفاده از استراتژی توانایی حفظ سطح بالایی از عاطفه مثبت و همچنین تعهد به استقامت طولانی‌تر و صرف تلاش بیشتر برای به چالش کشیدن و انجام دادن وظایف درسی. دانش‌آموزانی که امید تحصیلی دارند، پریشانی و استرس روانی کمتری را تجربه می‌کنند و این امر بر موفقیت تحصیلی آنان نیز بسیار تأثیرگذار است. همچنین این دسته از دانش‌آموزان قادرند استراتژی‌های مناسب‌تری برای دستیابی به اهداف خود انتخاب کنند (هانسن، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های والاتری دارند و می‌دانند چگونه تلاش کنند تا به این هدف‌ها دست یابند. باید به این نکته نیز توجه داشت که در میان دانش‌آموزانی که استعداد یکسانی دارند آنچه آنها را از لحاظ موفقیت تحصیلی ممتاز می‌کند، امید تحصیلی است (قدم‌پور، یوسف‌وند و رادمهر، ۱۳۹۶). پژوهش‌های پیشین نشان داده است که امید در دانش‌آموزان منبع مهمی برای سازگاری و انعطاف‌پذیری آنها در امر تحصیل است و نداشتن امید تحصیلی می‌تواند تأثیرات جدی بر سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین دانش‌آموزان امیدوارتر و با انگیزه‌تر در زمینه تحصیلی، باید موفق‌تر از دانش‌آموزان ناامید و بی‌انگیزه باشند (اونگ، ادوارد و برگمان^۳، ۲۰۰۶). سبک زندگی سالم^۴ یکی از ابزارهایی است که می‌توان از آن در جهت تسریع روند خودشکوفایی و توانمند کردن دانش‌آموزان در زمینه ثبات قدم و امید تحصیلی در راستای

1. hope
 2. Hansen
 3. Ong, Edwards & Bergeman
 4. healthy lifestyle

تحقق اهداف روان‌شناسی مثبت‌نگر، از آن استفاده کرد (بویاتزیر و مکی^۱، ۲۰۰۵). سبک زندگی یک ساختار شناختی است؛ یعنی نوعی بازنمود آرمانی از موجودیت فرد در فرایند شدن (لامبر و ناب^۲، ۲۰۰۴). به عبارتی سبک زندگی، مجموعه عقاید، طرح‌ها و نمونه‌های عاداتی، رفتار، هوس‌ها، اهداف، تبیین شرایط اجتماعی یا شخصی است که برای تامین امنیت خاطر فرد لازم است و شامل فرضیاتی است که در آن نحوه تفکر، احساسات، ادراکات و رؤیاهای مطرح هستند و نوع واکنش فرد در برابر موانع و مشکلات را تعیین می‌کند و هر کس بر اساس سبک زندگی خاص خود ایفای نقش می‌کند (سعیدی و فرحبخش، ۱۳۹۵).

به نظر می‌رسد داشتن سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور^۳ بتواند به دانش‌آموزان کمک کند تا سطح بالاتری از ایفای تکالیف تحصیلی و پیشرفت در تحصیل را نشان دهند و دانش‌آموزان با افزایش سطح پیشرفت به میزان کمتری هیجانات منفی را تجربه می‌کنند که این سطح ثبات قدم تحصیلی را افزایش می‌دهد. در موقعیت‌های پیشرفت از یادگیرندگان انتظار می‌رود تا در فعالیت‌های تحصیلی درگیر شوند؛ در پرتو آموزش یاد بگیرند، به معیارهای تعیین شده برای شایستگی و صلاحیت ذهنی دست یابند، به قوانین محیط‌های تحصیلی عمل کنند، با همکلاسی‌ها و معلمان خود روابط جدید برقرار کنند و به‌عنوان عضوی از اجتماع محیط تحصیلی خویش، در فعالیت‌ها مشارکت نمایند، به همین دلیل زندگی تحصیلی فراگیران اغلب پیچیده و چالش‌انگیز است (ونزل و مایل^۴، ۲۰۱۶). به دنبال درک این چالش‌ها و ناکارآمدی رویکرد کمیت‌مدار و بازده‌محور در نظام‌های آموزش و پرورش، مرور تحرکات فکری محققان در پاسخ‌گویی به کاستی و نقیصه مزبور از ظهور جنبش آموزش و پرورش مثبت‌نگر به‌منابه انقلابی در عرصه شکل‌دهی به جهت‌گیری پژوهشی محققان تربیتی خبر می‌دهد؛ این جنبش که زیر چتر مفهومی روان‌شناسی مثبت معنا یافته است، سهمی بسزا در هویت‌بخشی به دغدغه‌های راستین فلسفه تحولی و کیفیت‌مدار بر عهده دارد (صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۶). روان‌شناسی مثبت‌نگر^۵، به دنبال فاصله‌گرفتن از درگیری با بدترین چیزها در زندگی، به سوی گسترش دادن بهترین کیفیت‌ها در زندگی است.

این رویکرد در راستای فرضیه پترسون^۶ است که بیان می‌کند روان‌شناسی همان‌گونه که با ضعف‌ها درگیر است، باید با قوت‌ها نیز درگیر باشد (پترسون، ۲۰۰۶). یکی از مهم‌ترین عواملی که لزوم توجه و تأکید بر روان‌شناسی مثبت‌نگر را در مدارس بیش از پیش مورد توجه قرار می‌دهد، نرخ رو به رشد افسردگی و تحلیل‌رفتگی سلامت روانی در بین نوجوانان و جوانان دنیاست (حکیمی، طالع‌پسند، رحیمیان و کرین، ۱۳۹۶). از آنجا که سلامت یکی از شاخص‌های مهم در

1. Boyatzis & Mckee
2. Lamber & Naber
3. health-oriented academic lifestyle
4. Wentzel & Miele
5. positive psychology
6. Peterson

حوزه آموزش‌های مختلف است و با توجه به محوریت مدرسه در زندگی نوجوانان، منطقی است که سلامت را در رابطه با زمینه آموزشی آن یعنی سلامت تحصیلی تعریف کرد. اگرچه توافق کلی درباره تعریف سلامت تحصیلی وجود ندارد، اما اغلب به عنوان یک ساختار چندبعدی توصیف می‌شود که شامل خودپنداره تحصیلی، مشکلات یادگیری ادراک شده، فرسودگی تحصیلی، کار در مدرسه، درگیری تحصیلی، ارزش‌گذاری مدرسه و رضایت تحصیلی است که هم موارد مثبت (برای نمونه درگیری تحصیلی) و هم موارد منفی (برای نمونه فرسودگی تحصیلی) را پوشش می‌دهد (ویدلوند، توومینن و کورونن^۱، ۲۰۱۸). الیور و دیساریو (۱۹۸۹) عقیده دارند که سلامت تحصیلی دانش‌آموزان به معنی تناسب بین ارزش‌های ذهنی آنها با تجارب و پیامدهای متنوع ارزشیابی شده از آموزش است. از این منظر، سلامت تحصیلی فراگیران تحت رضایت کلی آنان از میزان تحقق انتظاراتشان قرار دارد. مطالعات نشان می‌دهد، فراگیرانی که از سلامت تحصیلی برخوردارند و از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه می‌کنند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (وانگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۱، به نقل از داوری بیبلندی، ۱۳۹۶). از طرفی فقدان سلامت تحصیلی، افزون بر اینکه موجب آسیب به سلامت روانی دانش‌آموزان می‌شود، آنها را با ناکامی‌های مختلفی در دوران تحصیلی و حتی پس از آن در زندگی شخصی و حرفه‌ای مواجه می‌کند (مرزوقی، حیدری و حیدری، ۱۳۹۲). با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی به‌طور مستقیم به بررسی تاثیر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور بر ثبات قدم و امید تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی نپرداخته است ولی با اتکا به پژوهش‌های مشابه در این زمینه می‌توان گفت که ثبات قدم و امید تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی می‌تواند تحت تاثیر آموزش‌های مختلف از جمله آموزش سبک زندگی تحصیلی سالم، تغییر مثبت پیدا کند. از جمله: عبادی، زارع حسین‌آبادی و زارع حسین‌آبادی (۱۳۹۸) در مطالعه خود به بررسی رابطه سبک زندگی و امید پرداختند و نشان دادند که هر چه سبک زندگی یادگیرندگان بالاتر رود به همان اندازه میزان امید آنان نیز بیش‌تر می‌شود. سالیوان^۳ و همکاران (۲۰۲۱) در بررسی رابطه سبک زندگی سالم و ثبات قدم نشان دادند که نمرات بالا در ثبات قدم ناشی از سطح مطلوب زندگی سالم است. رافی‌فاتانا^۴ (۲۰۱۹)، پژوهشی را به منظور بررسی شیوه ارتباط ذهن‌آگاهی و ثبات قدم در بین دانشجویان انجام داده که نتایج آن نشان‌دهنده رشد ثبات قدم در میان دانشجویان بوده و بر آموزش و کاربرد ذهن‌آگاهی تأکید می‌کند. سعیدی و فرحبخش (۱۳۹۵) نیز در مطالعه خود نشان دادند که بین سبک زندگی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

-
1. Widlund, Timonen & Korhonen
 2. Wong
 3. Sullivan
 4. Rafffantana

بنابراین، با توجه به ارتباط سبک زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، با کیفیت عملکرد آنها در مدرسه، تأمین سلامت تحصیلی دانش‌آموزان بسیار ضروری است. در نتیجه برای اینکه دانش‌آموزان در مدرسه عملکرد بهتری داشته باشند، متولیان آموزش و پرورش باید شرایط لازم را برای سلامت تحصیلی آنان فراهم کنند؛ زیرا فقدان سلامت تحصیلی نه تنها می‌تواند در سرنوشت علمی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، بلکه می‌تواند به سلامت روانی دانش‌آموزان آسیب رسانده و آنها را با ناکامی‌های مختلف در دوران تحصیل و یا پس از آن در زندگی شخصی یا حرفه‌ای مواجه کند (مرزوقی، حیدری و حیدری، ۱۳۹۲). بر این اساس، با توجه به این که تاکنون پژوهشی با چنین ترکیبی از متغیرها صورت نگرفته است، نتایج این پژوهش اطلاعات ارزشمندی را در اختیار مسئولین و متولیان آموزش و پرورش قرار داده و پشتوانه پژوهشی مناسبی برای مدل‌های روان‌شناسی در زمینه چگونگی ارتقای سطح سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور فراهم خواهد آورد. بنابراین، پژوهش حاضر به منظور بررسی فرضیه‌های زیر انجام گرفت.

۱. سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور بر ثبات قدم تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

۲. سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور بر امید تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی بوده و از نظر طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان ابتدایی دوره دوم (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) شهرستان بروجرد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ به تعداد ۱۶۰۰۰ نفر است که به صورت آنلاین و در بستر شبکه شاد مشغول تحصیل بودند؛ از میان آنها تعداد ۳۶ نفر به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۸) و کنترل (۱۸) جایگزین شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش این‌گونه بود که با روش در دسترس، ابتدا از میان مدارس ابتدایی دوره دوم شهرستان بروجرد، ۴ مدرسه بر مبنای همکاری با پژوهشگر و همچنین دسترسی پیوسته دانش‌آموزان به شبکه شاد انتخاب شد و از بین مدارس انتخاب شده، یک مدرسه که بیشتر و به صورت مناسب‌تری با توجه به شرایط کرونایی می‌توانست همکاری نماید، انتخاب گردید و از بین کلاس‌های دوره دوم مدرسه انتخاب شده (۶ کلاس)، به صورت تصادفی یک کلاس به عنوان گروه آزمایشی و یک کلاس دیگر به عنوان گروه کنترل انتخاب گردید.

ملاک ورود به پژوهش: دانش‌آموزان ابتدایی دوره دوم که در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۴۰۰-۱۳۹۹ به صورت آنلاین و در بستر شبکه شاد مشغول به تحصیل بودند، با توجه به شرایط

کروناپی محدودیت استفاده از شبکه شاد و آموزش آنلاین نداشته باشند، توانایی استفاده از گوشی موبایل و برقراری تعامل به صورت آنلاین داشته باشند.

ملاک خروج از پژوهش: نارضایتی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش بود.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱- **مقیاس ثبات قدم تحصیلی:** این پرسشنامه ۱۲ پرسش دارد که توسط داکورث (۲۰۰۷) ساخته شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه با روش لیکرت ۵ نمره‌ای درجه‌بندی شده است. پرسش‌ها از کاملاً شبیه است (۵) تا اصلاً شبیه نیست (۱) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره کلی این پرسشنامه از ۱۲ تا ۶۰ است. برای احراز روایی و پایایی این پرسشنامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد که آلفای ۰/۸۴ به دست آمده است (داکورث و همکاران، ۲۰۰۷). پایایی این پرسشنامه در مطالعه حسینی، ذوقی پایدار و رشید (۱۳۹۷) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و به تفکیک ابعاد ثبات در علاقه ۰/۸۱ و پشتکار در تلاش ۰/۸۰ محاسبه شده است. میزان پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه گردید.

۲- **مقیاس امید تحصیلی:** برای سنجش امید تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه امید تحصیلی کمپبل و کاون^۱ (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۹ سؤال است که در مقیاس لیکرت دارای ۵ گزینه کاملاً موافقم (۵)، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم (۱) است. کمپبل و کاون (۲۰۰۱) پایایی متوسط به بالا را به روش آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۹ برای این پرسشنامه گزارش نموده‌اند. همچنین در ایران سامانی و سهرابی (۱۳۹۰) با محاسبه همبستگی مقیاس امید با ابزارهای نزدیک به آن، روایی همزمان آن را احراز نمودند و پایایی مقیاس امید تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش نموده‌اند. میزان پایایی در پژوهش قدم‌پور، یوسف‌وند و رادمهر (۱۳۹۶) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ گزارش گردید. میزان پایایی در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

روش اجرا

پیش از اجرای آزمایش، پیش‌آزمونی از هر دو گروه آزمایشی و کنترل گرفته شد. گروه آزمایشی آموزش برنامه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را در قالب برنامه آموزشی طراحی شده دریافت کردند و گروه کنترل برنامه عادی خود را دنبال نمودند. آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به شیوه گروهی طی ۱۲ جلسه ۱/۵ ساعته، هفته‌ای یک جلسه به مدت سه ماه روی گروه آزمایش اجرا شد.

جدول شماره ۱: جلسات آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت محور بر اساس مدل تدوین شده
سبک زندگی تحصیلی سلامت محور

جلسات	محتوای جلسات آموزشی
۱	برقراری ارتباط، معرفی اهداف دوره آموزش، آشنا کردن دانش آموز با مفهوم عاملیت انسانی و اعتماد به ظرفیت‌های خود برای غلبه بر مشکلات و شکست‌ها
۲	آموزش مشغولیت تحصیلی از طریق تأکید بر مشارکت در فعالیت‌های روزانه مانند شرکت در کلاس-ها، انجام تکالیف روزانه و تأکید بر درگیر شدن با فعالیت‌ها و تجاربی که منجر به یادگیری می‌شود.
۳	هدایت به سمت جهت‌گیری هدف تسلطی با شرح و تفسیر الگوی منسجم باورها و هیجانات فرد و تأکید بر چرایی تلاش، علاقه درونی به یادگیری و به‌کارگیری راهبردهای پردازش عمیق
۴	در این جلسه دانش‌آموزان با توانایی موفقیت‌آمیز در رویارویی با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها، پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع عرصه جاری و مداوم تحصیل آشنا شدند.
۵	معطوف کردن نگاه دانش‌آموزان به اینکه چگونه می‌توانند در شرایط سخت به موفقیت برسند و توانایی بازگشت به شکل یا حالت اولیه بعد از خم شدن یا ضربه را به‌دست بیاورند.
۶	در این جلسه به دانش‌آموزان آموزش داده شد که چگونه بر درماندگی غالب شوند و علت موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به تلاش و یا نداشتن تلاش خود نسبت دهند.
۷	آموزش چگونگی کمک گرفتن از افراد کارآمد و آگاه در موقعیت‌های دشوار
۸	آشنا کردن دانش‌آموزان با مفهوم سوء تفاهم و پرهیز از پرخاشگری منفعلانه
۹	تحلیل و تفسیر مفهوم خودتنظیمی برای آنان و به دنبال آن تأکید بر تأخیر نکردن ارادی در انجام یک تکلیف تحصیلی در چهارچوب زمانی مورد انتظار
۱۰	تعیین مفهوم اسناد و سبک‌های اسنادی با تأکید بر پذیرش مسئولیت در برابر نتایج کارها و تلاش برای تقویت و بهبود موفقیت‌ها و برطرف کردن ضعف‌ها
۱۱	در این جلسه پرهیز از فریبکاری تحصیلی از طریق پای‌بندی و پیروی از ارزش‌هایی مانند تقلب نکردن، تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دست‌آوردهای تحصیلی، رعایت صداقت، درستکاری و پیروی از آموزه‌های انسانی و اخلاقی برای کسب دانش و علم، آموزش داده شد.
۱۲	در این جلسه برای پرهیز از کمال‌گرایی غیرانطباقی به آموزش استانداردهای مطلوب و چگونگی رسیدن به آن پرداخته شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌ها به کمک روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره و با کمک نرم‌افزار آماری SPSS 22 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، تعداد کل دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مطالعه پس از حذف شرکت‌کنندگانی که به دلایل مختلف نمی‌توانستند در جلسات به طور کامل حضور داشته باشند و از مطالعه حذف می‌شدند، ۳۶ نفر (گروه آزمایش ۱۸ نفر و گروه کنترل ۱۸ نفر) بود. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون هر یک از گروه‌ها در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای ثبات قدم تحصیلی و امید تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه بر حسب مرحله و عضویت گروهی

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		گروه گواه
		میانگین	انحراف معیار	
ثبات قدم تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۹.۵۵	۴.۲۳	۴.۲۲
	پس‌آزمون	۴۰.۶۳	۳.۶۴	۴.۹۶
امید تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۱.۶۱	۴.۰۱	۴.۳۰
	پس‌آزمون	۳۸.۴۱	۴.۲۳	۴.۹۰

جدول شماره ۲، یافته‌های توصیفی مربوط به هر کدام از متغیرهای پژوهش را به تفکیک برای گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد. همان‌طور که اطلاعات جدول بالا نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تفاوت پیدا کرده است. برای تحلیل داده‌ها و به منظور کنترل اثر پیش‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد و برای استفاده از این روش آماری، رعایت پیش‌فرض‌های نرمال بودن، همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس، همگنی واریانس‌ها و همگنی ضرایب رگرسیون در مراحل پیش‌آزمون ضروری است. نتایج آزمون کولموگروف اسپیرنوف در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون کولموگروف اسپیرنوف برای نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	درجه آزادی	معناداری	وضعیت نرمال بودن
ثبات قدم تحصیلی	۳۰	۰.۱۷۶	نرمال
امید تحصیلی	۳۰	۰.۱۲۹	نرمال

با توجه به مقادیر، حد معناداری به دست آمده برای گروه‌های مختلف و بزرگتر بودن این مقدار از ۰/۰۵ می‌توان گفت که، توزیع از منحنی نرمال پیروی می‌کند. به منظور بررسی پیش‌فرض یکسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد. نتایج آزمون ام باکس نشان داد که این پیش‌فرض نیز برقرار است ($p > 0.05$)، $F = 7/23$ ، $M = 7/23$ ، برای پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۴: برابری واریانس‌ها براساس آزمون لوین

متغیره	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
ثبات قدم تحصیلی	۱.۷۴	۱	۵۸	۰.۲۳۲
امید تحصیلی	۰.۲۳	۱	۵۸	۰.۵۷۶

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبوده است؛ از این‌رو شرط یکسانی واریانس‌ها برقرار است. همچنین نتایج همگنی ضرایب رگرسیون در جدول شماره ۵ گزارش شده است.

جدول شماره ۵: آزمون همگنی ضرایب رگرسیون

متغیر	منبع تغییرات	F	سطح معناداری
ثبات قدم تحصیلی	تعامل گروه و پیش‌آزمون	۰.۷۲۴	۰.۵۳۰
امید تحصیلی	تعامل گروه و پیش‌آزمون	۰.۱۸۲	۰.۶۳۱

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبوده است؛ بنابراین شرط همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است. بعد از بررسی مفروضه‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره و رعایت این مفروضه‌ها، جهت بررسی اثر مداخله‌ای از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. جدول شماره ۶ نتیجه‌ی تحلیل کواریانس چندمتغیره را روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش (ثبات قدم تحصیلی و امید تحصیلی) نشان می‌دهد.

جدول شماره ۶: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره نمرات پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه

نام آزمون	ارزش F	درجات آزادی		سطح معناداری	مجدور اتا	توان آزمون
		درجات فرضیه	درجات آزادی خطا			
اثر پیلایی	۰.۵۴۳	۲	۵۵	۰.۰۰۱	۰.۵۸۷	۱
لامبدای ویلکز	۰.۴۳۲	۲	۵۵	۰.۰۰۱	۰.۵۸۷	۱
اثر هتلینگ	۱.۴۵۳	۲	۵۵	۰.۰۰۱	۰.۵۸۷	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱.۴۵۳	۲	۵۵	۰.۰۰۱	۰.۵۸۷	۱

همان‌طوری که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای ثبات قدم تحصیلی و امید تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنادار مشاهده می‌شود ($F=40/34, P<0/001$)؛ به عبارت دیگر، آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به دانش‌آموزان بر ثبات قدم تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر داشته است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/587$ است؛ به عبارت دیگر، $58/7$ درصد تفاوت‌ها در نمرات ثبات قدم تحصیلی و امید تحصیلی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور است. برای بررسی نقطه تفاوت، تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا استفاده شد. نتیجه این تحلیل در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول شماره ۷: نتایج تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه نمرات پس‌آزمون متغیرهای ثبات قدم

تحصیلی و امید تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر وابسته	منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
ثبات قدم	پیش‌آزمون	۵۹.۶۴۱	۱	۵۹.۶۴۱	۰.۹۷۲	۰.۳۲۷	۰.۰۱۷	۰.۱۶۳
	گروه	۳۵۹۶.۷۳۵	۱	۳۵۹۶.۷۳۵	۵۹.۱۹۲	۰.۰۰۱	۰.۴۹۱	۱
	خطا	۳۴۰۲.۳۲۲	۵۶	۶۰.۷۶۵	-	-	-	-
امید تحصیلی	پیش‌آزمون	۶۸.۹۵۵	۱	۴۸.۹۵۵	۳.۵۰۵	۰.۰۶۹	۰.۰۵۹	۰.۴۵۳
	گروه	۵۷۸.۷۴۹	۱	۵۷۸.۷۴۹	۲۹.۴۴۸	۰.۰۰۱	۰.۳۳۲	۱
	خطا	۲۳۳۸.۲۳	۲۰	۱۱۶.۹۱	-	-	-	-

همان‌گونه که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌شود بین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری در متغیرهای وابسته دیده می‌شود، به گونه‌ای که آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به دانش‌آموزان گروه آزمایش توانسته است به طور معناداری در افزایش ثبات قدم تحصیلی تحصیلی و امید تحصیلی نسبت به گروه گواه در مرحله پس‌آزمون مؤثر باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور بر ثبات قدم و امید تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور تاثیر معناداری بر افزایش ثبات قدم تحصیلی دارد. این یافته با یافته‌های رافی‌فاتانا (۲۰۱۹) و عبادی، زارع حسین‌آبادی و زارع حسین‌آبادی (۱۳۹۸) هماهنگ و همسو است و می‌تواند با مطالعه سعیدی و فرحبخش (۱۳۹۵) که نشان دادند سبک زندگی و عملکرد تحصیلی با یکدیگر ارتباطی ندارند، ناهمسو باشد. این یافته همچنین با مطالعه سالیوان و همکاران (۲۰۲۱) که نشان دادند افرادی که ثبات قدم بالاتری دارند نمرات بالاتری را در سبک زندگی سالم داشته‌اند، هماهنگ و همسو می‌باشد. این یافته بیانگر این مهم است که سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور یک پیش‌بینی‌کننده و یک عامل مؤثر برای افزایش ثبات قدم در دانش‌آموزان است؛ به عبارتی، هر اندازه فرد از سبک زندگی تحصیلی سالمی برخوردار باشد، با احتمال بیشتری ثبات قدم بیشتری را تجربه می‌کند. به بیان دیگر، هر چه دانش‌آموز دارای سطح بالاتری از زندگی سالم باشد، سطح بالاتری از موفقیت و پیشرفت را نیز خواهد داشت. در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت، سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مرتبط با ثبات قدم و رشد در یادگیری

است، به این معنی که سبک زندگی تحصیلی سلامت محور با افزایش سطح خوش بینی، تاب-آوری، سرزندگی، خودتنظیمی و ...، منجر به افزایش ثبات قدم برای رسیدن به هدف‌های از پیش تعیین شده، تعهد و پشتکار در فرد می‌شود (نریمانی و هدایت، ۱۳۹۹). ادبیات در حال رشد ثبات قدم نشان می‌دهد که این مفهوم، مجموعه‌ای از نشانه‌های انگیزش، استقامت و موفقیت را در بزرگسالان و نوجوانان پیش‌بینی می‌کند و افراد با ثبات قدم بالاتر موفقیت‌های بالاتر و بهتری در زمینه تحصیل دارند (داگورث و همکاران، ۲۰۰۷).

یافته دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که سبک زندگی تحصیلی سلامت محور موجب افزایش امید تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج تحقیقات پیشین (هدایت و صادق‌زاده، ۱۳۹۹؛ مرتضوی امامی و همکاران، ۱۳۹۸؛ عظیمی خویی و نوابی‌نژاد، ۱۳۹۵) هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت یادگیرندگانی که به آینده و نتایج فعالیت‌های خویش خوشبین هستند و کاملاً در فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی درگیر شده و عمیق می‌شوند به احتمال بیشتر در محیط‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کنند. یادگیرندگان سرزنده و تاب‌آور و به‌طور کلی، دانش‌آموزانی که دارای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور هستند، چه در رویارویی با مشکلات عادی و متداول و چه هنگام بروز شرایط دشوار و سخت، در موقعیت‌های پیشرفت به احتمال کمتر هیجان‌های منفی مانند ناامیدی در تحصیلی را تجربه می‌کنند (مارتین^۱، ۲۰۱۳ و میلر، کانلی و میگر^۲، ۲۰۱۳). همچنین، دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های والاتری دارند و می‌دانند چگونه تلاش کنند تا به این هدف‌ها دست یابند، در میان دانش‌آموزانی که استعداد یکسانی دارند آنچه آنها را از لحاظ موفقیت تحصیلی ممتاز می‌کند، امید تحصیلی است (قدم‌پور، یوسف‌وند و رادمهر، ۱۳۹۶). پژوهش‌های پیشین نشان داده است، امید در دانش‌آموزان منبع مهمی برای سازگاری و انعطاف-پذیری آنها در امر تحصیل است و نداشتن امید تحصیلی می‌تواند تأثیرات جدی بر سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین دانش‌آموزان امیدوارتر و با انگیزه‌تر در زمینه تحصیلی، باید موفق‌تر از دانش‌آموزان ناامید و بی‌انگیزه باشند (اونگ، ادوارد و برگمان^۳، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه سلامت تحصیلی حاکی از رضایت کلی دانش‌آموزان از میزان تحقق انتظاراتشان است، بنابراین تحت این مفهوم، امید تحصیلی آنها خیلی خوب می‌تواند تحت‌تأثیر سبک زندگی تحصیلی سلامت محور قرار گیرد. به عبارت دیگر، داشتن امید تحصیلی افزایش‌دهنده قدرت تطابق و نشانه سلامت روان در دانش‌آموزان می‌باشد، که برخورداری از یک سبک زندگی سالم تحصیلی در سنین ابتدایی می‌تواند زمینه دستیابی به این مهم را فراهم کند و در صورت نادیده

1. Martin
2. Miller, Connolly & Maguire
3. Ong, Edwards & Bergeman

گرفتن آن می‌تواند اثرات منفی بر سلامت و رفاه دانش‌آموزان داشته باشند (عبادی و همکاران، ۱۳۹۸).

محدودیت‌های پژوهش: اجرای این پژوهش محدود به دانش‌آموزان ابتدایی دوره دوم (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) شهرستان بروجرد است که تعمیم‌پذیری آن را به دیگر پایه‌ها و مناطق محدود می‌کند. از دیگر محدودیت‌های عمده مطالعه حاضر، کمبود منابع اطلاعاتی در زمینه تأثیر آموزش سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور بر متغیرهای وابسته پژوهش است. محدودیت دیگر برمی‌گردد به شرایط کرونایی که ارتباط با نمونه را به صورت مجازی و از طریق شبکه شاد محدود کرد که این امر محدودیت‌هایی در گردآوری اطلاعات را به همراه داشت. بنابراین، با توجه به اینکه ثبات قدم و امید تحصیلی قابلیت آموزش دارند، به همه صاحب‌نظران و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، مدرسین و یادگیرندگان را با این سازه‌ها آشنا کنند. همچنین آموزش مداوم و مستمر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با هدف بهبود عملکرد دانش‌آموزان در خصوص داشتن سبک زندگی تحصیلی سالم پیشنهاد می‌شود.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از همه کسانی که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، مخصوصاً دانش‌آموزان عزیزی که حوصله به خرج دادند و با صبر و شکیبایی همکاری کردند، سپاسگزاریم. گفتنی است که این مقاله مستخرج از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان با کد ۱۵۵۰۸ است.

فهرست منابع

- Azimi Khoee A, Navabinejad, Ph.D. S. Examining the Effectiveness of Positive Thinking Skills Training on High School Girls' Achievement Motivation in Tehran. *QJFR*. 2017; 13 (4):43-60 (Text in Persian)
- Berk. RA. (2018). Grit 2.0: A Review with Strategies to Deal with Disappointment, Rejection, and Failure. *The Journal of Faculty Development*, 32(2), 91-104.
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72,49-66.
- Duckworth, A. L., & Kraft, C. R. (2014). True Grit: Trait-level Perseverance and Passion for Long-term Goals Predicts Effectiveness and Retention among Novice Teachers, *Teachers College Record*, 116(3), 1-27.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-74.

- Duckworth, A., & Gross J. J. (2014). Self-control and grit: related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A., & Winkler, L. E. (2018). Grit. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* Pages 397-401.
- Ebadi, N; Zare Hossen Abadi, F; Zare Hossen Abadi, M (2019). Investigating the relationship between lifestyle and hope in Islamic Azad University students in Yazd in 2018. *The third national conference on lifestyle and health*. (Text in Persian)
- Ebrahimi Qairi, R (2012). *Comparison of academic motivation and academic hope of high school and normal students*, master's thesis, Islamic Azad University, Maroodasht Branch, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (Text in Persian)
- Ghadampour, E., Yousefvand, L., Radmehr, P. (2018). The Compare Effectiveness of Cognitive and Meta Cognitive Strategies Education on Academic Hope of Girl and Boy Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(9), 33-47. doi: 10.22084/j.psychogy.2017.9335.1274 (Text in Persian)
- Guerrero, L. R., Dudovitz, R., Chung, P. J., Dosanjh, K. K., & Wong, M. D. (2016). Grit: A Potential Protective Factor Against Substance Use and Other Risk Behaviors Among Latino Adolescents, *Journal of Academic Pediatrics*, 16(3), 275-280.
- Hakimi, S., Talepasand, S., Rahimian, I., Kern, M. (2017). Evaluation of Positive Psychotherapy Effects on Students' Depression, Well-being, and Academic Achievement in Mathematics and Experimental Sciences. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(28), 49-82. doi: 10.22111/jeps.2017.3600 (Text in Persian)
- Hansen M. J. (2013). *Academic Hope Theory Implications for Promoting Academic Success, Council on Retention and Graduation (GRG)*.
- Hedayat, F., & Sadegzade, S. (2020). The relationship between the connect with school and academic well-being with academic emotions through mediating academic buoyancy among students. *New Approach in Educational Sciences*, 2(2), 7-21. doi: 10.22034/naes.2020.229868.1038 (Text in Persian)
- Hosseni, M., Zoghi paidar, M., Rashid, K. (2018). The roles of grit and intelligence in predicting students' academic Achievement. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 233-248. doi: 10.22084/j.psychogy.2018.16198.1753 (Text in Persian)
- Lamber M & Naber D. (2004). Current issues in schizophrenia: over view of patient's acceptability· functioning capacity and quality of life. *journal of cans drugs*. 18, 1-5.
- Martin, A.J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity, *School Psychology International: SAGE Journals*, 34(5), 488-500.
- Marzoghi, R; Heydari, M; Heydari, E (2013). Teaching the relationship between justice and academic burnout of students of the University of Welfare and Rehabilitation Sciences. *Journal of Center for Studies and Development of Medical Education*, 10(3): 210-216. (Text in Persian)
- Miller, S, Connolly, P, Maguire, L.K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Mortazavi Emami S, Ahghar, Ph.D. G, Pirani, Ph.D. Z, Heidari, Ph.D. H, HamidiPour, Ph.D. R. The Effects of Positive Psychology Intervention on

- Self-Efficacy and Psychological Hardiness of Female Students. *QJFR*. 2019; 16 (2) :67-82 (Text in Persian)
- Narimani M, Hedayat S. The impact of group education on students' grit and educational self-efficacy based on Snyder's hope theory. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*. 2020; 7 (3) :112-123 (Text in Persian)
- Saedi Z, Farahbakhsh K. Relation among Quality of Life, Life Style, Academic Performance with Academic Achievement in Isfahan University of Medical Sciences student's. *Educ Strategy Med Sci*. 2016; 9 (3) :176-185 (Text in Persian)
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2018). Health-Oriented Academic Lifestyle: The Newly Emerging Idea in the Field of Academic Health Psychology. *Educational Psychology*, 13(46), 1-30. doi: 10.22054/jep.2018.8474 (Text in Persian)
- Sullivan, A., Neptune, L., Parsons, K., Reynolds, A., Bredbenner, C. B & McNamara, J. (2021). The Impact of Grit on Health Outcomes in College Students. *Current Developments in Nutrition*, 5(2), 455.
- Oliver, R. L., & Desarbo, W. S. (1989). Processing Satisfaction Response in Consumption: A Suggested Framework and Response Proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 1-16.
- Ong a. D., Edwards L. M., & Bergeman C. S. (2006). Hope as a Source of Resilience in later Adulthood Personality and Individual Differences; 41(7), 1263- 1273.
- Peterson, A. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford Press.
- Raphiphatthana, B., Jose, P. E., & Chobthamkit, P. (2019). The association between mindfulness and grit: An East vs. West cross-cultural comparison. *Mindfulness*, 10(1), 146-158.
- Wentzel, K.R, Miele, D. (2016). *Handbook of Motivation at School* (2nd edition), New Yourk, NY: Routledge.
- Widlund, A., Timonen, H., & Korhonen, J. (2018). academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: changes within a school year. *Frontiers in Psychology*. 13(9), 1-19.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 (International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

مقدمه

دوزبانگی^۱ پدیده‌ای است جهانی که در بیشتر کشورهای جهان وجود دارد و در حدود پنجاه درصد مردم جهان دوزبانه یا چندزبانه هستند. دوزبانگی به استفادهٔ منظم از دو زبان گفته می‌شود و افراد دوزبانه کسانی هستند که در زندگی روزمرهٔ خود در خانه و مدرسه، نیازمند استفاده از دو زبان هستند (هارتسویکر، کاستا و فینکبیرن^۲، ۲۰۰۸). دوزبانگی پدیده‌ای چندبعدی است که عوامل مختلفی در پدیدارشدن آن دخیل هستند و این مسئله به احتمال زیاد بر فرایندهای شناختی زیادی نیز مؤثر است. بنابراین بررسی عملکرد و توانایی‌های شناختی ذهن انسان از موضوعاتی است که موجب شده پدیده‌هایی همچون دوزبانگی، به دلیل ارتباط نزدیک زبان و شناخت، مورد توجه قرار گیرد. پژوهش‌های اخیر تفاوت‌هایی را بین دوزبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها در زمینه‌های مختلف نشان داده است (کالو و بیالیستوک^۳، ۲۰۱۴). همچنین دوزبانگی ارتباط مستقیمی با عوامل شناختی مانند حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر واگرا، استقلال و شکل‌گیری مفهوم دارد (گلشنی، ۱۳۹۸).

در زمینهٔ پیامدهای دوزبانگی بر تحول شناختی، سازش‌یافتگی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توافق نظر چندانی بین صاحب‌نظران وجود ندارد. برخی از مطالعات به تأثیرات مخرب دوزبانگی بر عوامل شناختی اشاره دارد (معروفی و محمدنیا، ۱۳۹۲). این گروه، پدیدهٔ دوزبانگی را مانعی بر سر راه تحول شناختی و سازگاری اجتماعی و عاملی برای مساعد ساختن لکنت و اختلالات زبان می‌دانند. برخی دیگر از پژوهش‌ها حاکی از تأثیر مثبت دوزبانگی بر مهارت‌های شناختی و زبانی است (بایولیستوک و باراک^۴، ۲۰۱۲). این گروه، دوزبانگی را فرصت مناسبی برای برقراری ارتباط بهتر با محیط پیرامون و دست‌یابی به تحول شناختی، عاطفی و اجتماعی لازم به شمار می‌آورند و معتقدند که آموزش زبان دوم به کودکانی که زبان مادری‌شان زبانی غیر از زبان رسمی است، فرصت لازم را برای توسعهٔ مهارت‌های شناختی فراهم می‌سازد (معروفی و محمدنیا، ۱۳۹۲). در این میان، از حوزه‌های شناختی که ممکن است تحت تأثیر دوزبانگی قرار گیرد، انعطاف‌پذیری شناختی^۵ و خلاقیت^۶ است.

انعطاف‌پذیری شناختی یکی از مولفه‌های کارکردهای اجرایی^۷ است. کارکردهای اجرایی فرایندهای شناختی مختلف را دسته‌بندی کرده و کنترل افکار، رفتار و عواطف را مطابق با پیشرفت به سوی یک هدف برعهده می‌گیرد. میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط را انعطاف‌پذیری شناختی تعریف کرده‌اند، که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند. به طور کلی، توانایی تغییر آمایه‌های شناختی به منظور سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی،

1. bilingualism
2. Hartsuiker, Costa & Finkbeiner
3. Calov & Bialystok
4. Bialystok & Barac
5. psychological flexibility
6. creativity
7. executive function

عنصر اصلی در تعریف انعطاف‌پذیری شناختی است (دنيس و واندروال^۱، ۲۰۱۰). افرادی که تفکر انعطاف‌پذیر دارند، از توجهات جایگزین استفاده کرده چهارچوب فکری خود را به صورت مثبت بازسازی می‌کنند و موقعیت‌های چالش‌انگیز یا رویدادهای استرس‌زا را می‌پذیرند و از نظر روان‌شناختی در برابر افراد انعطاف‌ناپذیر برده‌بارترند (فلیپس^۲، ۲۰۱۱). انعطاف‌پذیری شناختی، توانایی توجه پیاپی به دو هدف همزمان است. با توجه به مسائل و موانع پیش رو در دنیای واقعی، داشتن انعطاف‌پذیری شناختی برای دانش‌آموزان الزامی است. و پژوهش‌ها حاکی از آن است که دوزبانگی موجب افزایش انعطاف‌پذیری ذهنی در کودکان می‌شود (بایولیستوک، کریک، گردی، چاو و ایشی^۳، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش نظری، مهدی پور و سیاحی (۱۳۹۱) نشان داد تعداد کل خطاها، خطای درجاماندگی و کاهش تعداد طبقات تکمیل شده، در کودکان دوزبانه نسبت به یک‌زبانه‌ها، به طور معناداری کمتر است. پولین پولین دویوس، بلایه و بیالوستیک^۴ (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند کودکان دوزبانه در مقایسه با کودکان یک‌زبانه عملکرد بالایی در تکالیف مربوط به کارکردهای اجرایی نشان می‌دهند و غالباً این برتری عملکرد به‌کارگیری وسیع توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی دوزبانه‌ها نسبت داده می‌شود که در به‌کارگیری زبان دوم هم فعال است. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد دوزبانگی باعث افزایش مهارت در تکالیفی که به کنترل و عملکرد اجرایی مثل طرح‌ریزی، انعطاف‌پذیری شناختی و شروع و مهار عملکردهای مناسب و نامناسب نیاز دارند، نمایان‌تر بوده است. علت این افزایش انعطاف‌پذیری مرتبط با دوزبانگی است. چون فرد دوزبانه فرصت انتخاب کردن بین دو زبان را دارد که این امر باعث انعطاف‌پذیری آنها هنگام تفکر در مورد حل مسائل می‌شود (گلشنی، ۱۳۹۸). همچنین واندرجیک، کروسنبرگن، بلوم و لیسمن^۵ (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که کارکردهای اجرایی چندگانه در بین کودکان دوزبانه در مقایسه با تک‌زبانه‌ها رشد بهتری دارد. در پژوهشی دیگر، بار، راستاک، سیلویا و بریتو^۶ (۲۰۱۹) نشان دادند که دوزبانه‌ها از عملکرد معناداری در انعطاف‌شناختی نسبت به تک‌زبانه‌ها برخوردارند.

از دیگر حوزه‌های شناختی که ممکن است تحت تأثیر دوزبانگی قرار گیرد، خلاقیت یا تفکر خلاق است. خلاقیت از جمله متغیرهایی است که در فرایند یادگیری و تعلیم و تربیت بسیار تأثیرگذار است و از برجسته‌ترین توانایی‌های شناختی و یکی از جلوه‌های تفکر واگراست، این خصوصیات انسانی نقش بسیار عمده‌ای در نوآوری و حل مشکلات بشری برعهده دارد. پژوهش

-
1. Dennis & Vanderwal
 2. Phillips
 3. Bialystok, Craik, Grady, Chau & Ishii
 4. Poulin-Dubois, Blaye & Bialystok
 5. Van Dijk, Kroesbergen, Blom, Leseman
 6. Barr, Rusnak, Sylvia & Brito

در زمینه خلاقیت را گیلفورد^۱ شروع کرد. به نظر وی تفکر واگرا (خلاقیت) عبارت است از توانایی تولید راه حل‌های چندگانه برای حل یک مسئله. در نظریه گیلفورد تفکر واگرا از چند ویژگی تشکیل شده است که مهم‌ترین آنها سیالی یا روانی^۲، انعطاف‌پذیری^۳ و تازگی^۴ است. از نظر تورنس^۵، خلاقیت فرایندی است شامل توجه به مسائل، کمبودها، و بن‌بست‌ها که به دنبال تشخیص مشکل به وجود می‌آید و به دنبال آن، جست‌وجو برای راه حل، حدس زدن، فرضیه‌سازی درباره نقص مورد نظر، ارزیابی فرضیه، انجام اصلاحات و ارزیابی دوباره، و نهایتاً به بیان و اعلام نتایج منجر می‌شود (بهار و اوزترک^۶، ۲۰۱۸). استرنبرگ^۷ (۱۹۹۸؛ نقل از صالحی، حسینی و نازک‌تبار، ۱۳۹۸) بیان می‌کند که خلاقیت مفهومی تک‌بعدی نیست و معتقد است که توانایی‌های چند بعدی شناختی و هیجانی عامل پدیدآیی خلاقیت‌اند.

یکی از انواع خلاقیت، خلاقیت در حوزه هیجان‌ات یا خلاقیت هیجانی است که مستلزم ره‌اشدن از واکنش‌های هیجانی معمول و خلق واکنش‌های هیجانی بدیع است. نخستین بار آوریل^۸ (۱۹۹۹) مفهوم خلاقیت هیجانی^۹ را مطرح کرده است. به نظر وی خلاقیت هیجانی عبارت است از ابراز خود (صداقت^{۱۰}) به روشی جدید (نوگرایی^{۱۱}) که بر اساس آن خطوط فکری فرد بسط و روابط میان فردی او افزایش می‌یابد (اثربخشی^{۱۲}). بنابراین نوگرایی، صداقت و اثربخشی، عناصر اصلی خلاقیت هیجانی محسوب می‌شوند. خلاقیت هیجانی به غنی‌بودن زندگی هیجانی فرد اشاره دارد و شامل توانایی تجربه و بیان ترکیبات مؤثر از هیجان‌ات است (علاءالدینی، کلانتری، کجباف و مولوی، ۱۳۹۶).

در سال‌های گذشته نگرش غالب به دوزبانگی و تأثیر آن بر شناخت و هوش و خلاقیت، نگرشی منفی بود، چراکه دوزبانگی را عامل بسیاری از مشکلات از قبیل فشار بر مغز، ممانعت از یادگیری صحیح زبان غالب جامعه، سردرگمی ذهنی، ناتوانی در تفکر مؤثر و بحران هویت می‌دانستند (حسینی‌زاده، عبدالمهی و شهقلیان، ۱۳۹۷). اما در سال‌های اخیر پژوهشگران غالباً به مزایای دوزبانگی پرداخته‌اند. نتایج خارخورین^{۱۳} (۲۰۱۰) در بخش‌هایی از آزمون تورنس که مربوط به تسلط و تجزیه‌وتحلیل بود، نشان داده است دوزبان‌هایی که مهارت بسیاری در حداقل یک زبان

1. Gilford
2. fluency
3. flexibility
4. originality
5. Torrance
6. Bahar & Ozturk
7. Sternberg
8. Averill
9. emotional creativity
10. authenticity
11. novelty
12. effectiveness
13. Kharkhurin

داشتند، از عملکرد بهتری نسبت به تک‌زبانان برخوردار بودند. لی و هی‌کیم^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که دوزبان هستند، به‌صورت بسیار متعادل، تمایل بیشتری به خلاقیت دارند؛ با این نتیجه که دوزبانگی ارتباط مثبتی با خلاقیت دارد. همچنین لیکین^۲ (۲۰۱۲) پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی دوزبانگی بر خلاقیت در حل مسائل ریاضی و غیر ریاضی در بین کودکان پیش‌دبستانی بسیار کم‌سن دوزبان و تک‌زبان انجام داده است و همچنین عامل دیگری که در پژوهش وی در نظر گرفته شده بود، نوع آموزش دوزبان بود. نتایج نشان داده است که هر دو عامل، یعنی هم دوزبانگی زود هنگام و هم نوع آموزش دوزبان، خلاقیت ریاضی و عمومی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تفاوت به نفع دوزبانان، برجسته‌تر بود. بیانلو، آزاد فلاح و رسول‌زاده طباطبائی (۱۳۹۳) در پژوهشی دریافتند که تفاوت معناداری در تفکر خلاق دوزبانان با یک‌زبانان وجود دارد. در بین گروه‌ها، دوزبانان نسبت به تک‌زبانان عملکرد بهتری داشتند. همچنین زاداحمد کلاشی، پیرخائفی و سوری (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند آموزش زبان دوم در روند رشدی دانش‌آموزان می‌تواند موجب ارتقای توانایی‌های شناختی آنان به‌ویژه خلاقیت و انعطاف شناختی بشود که به احتمال زیاد در بهبود عملکرد تحصیلی مؤثر خواهد بود.

از آنجا که زبان در شکل‌گیری سطوح تفکر و مراحل تحول شناختی اهمیت بسیاری داشته و معمولاً با تحول شناختی و سطوح تفکر فرد رابطه مستقیمی دارد؛ پس نتایج پژوهش‌هایی که به مقایسه عوامل و کارکردهای شناختی دانش‌آموزان دوزبان و تک‌زبان می‌پردازند، می‌تواند در زمینه آموزش به دوزبانان مفید و مؤثر باشد. از سوی دیگر، اختلاف نظر بر سر مثبت و منفی بودن پیامدها و نتایج متناقض پژوهش‌های انجام‌شده درباره نقش دوزبانگی در خلاقیت و وجود خلأ پژوهشی در زمینه تأثیر دوزبانگی بر کارکردهای شناختی و خلاقیت در میان دانش‌آموزان و اهمیت دوزبانگی هم از لحاظ نظری و هم از نظر کاربردی در جامعه ایرانی به دلیل اینکه در کشور ایران زبان‌های مختلفی در کنار زبان رسمی وجود دارد و پژوهش در حیطه دوزبانگی می‌تواند نتایج مفیدی در راستای بهتر شدن آموزش زبان داشته باشد، انجام پژوهش در این زمینه را ضروری می‌نماید؛ با توجه به موارد مطرح‌شده، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش بود که آیا بین انعطاف‌پذیری شناختی، خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی دانش‌آموزان دوزبان و تک‌زبان تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ روش شناختی جزء پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان (تعداد ۲۳۴۰ نفر دانش‌آموز دوزبان و تعداد

۳۲۴۵ نفر دانش‌آموز تک‌زبان (تک‌زبان فارسی زبان و دوزبان عربی- فارسی زبان شهر اهواز (ملاک زبان مادری عربی و زبان دوم فارسی) در مقطع تحصیلی اول متوسطه که در سال ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. نمونه پژوهش متشکل از ۸۰ دانش‌آموز بوده است که ۴۰ نفر از آنها را تک‌زبان و ۴۰ نفر دیگر را دوزبان تشکیل داده بودند. گفتنی است در روش علی- مقایسه‌ای حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه توصیه شده است (دلاور، ۱۳۹۰). گروه نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده است. پس از کسب مجوزهای لازم، برای گردآوری داده‌های مورد نیاز در پژوهش، با یک جلسه حضور در هر یک از مدارس انتخاب شده دوزبان و تک‌زبان انجام شد، به این صورت که در هر یک از مدارس دانش‌آموزان گروه نمونه در کلاسی حضور یافته و پس از ارائه توضیحات لازم در مورد نحوه پاسخ‌دهی، پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان توزیع شد و پس از یک فرصت ۶۰ دقیقه‌ای پاسخ‌نامه‌ها جمع‌آوری شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و روش‌های آمار استنباطی مانند آزمون تحلیل واریانس و از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ استفاده شده است. ضمناً برای آزمون فرضیه‌ها سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است. در این پژوهش برای سنجش متغیرهای تحقیق از سه پرسشنامه سرمایه انعطاف‌پذیری دنیس و واندروال (۲۰۱۰)، پرسشنامه خلاقیت شناختی عابدی (۱۳۶۳) و پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل (۱۹۹۹) استفاده شد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی^۱: این پرسشنامه که توسط دنیس و واندروال (۲۰۱۰) ساخته شده، یک ابزار خودگزارشی کوتاه است که شامل ۲۰ سؤال می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری آن بر اساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی است و می‌کوشد تا سه جنبه از انعطاف‌پذیری شناختی را (سنجد: الف) میل به درک موقعیت‌های سخت به عنوان موقعیت‌های قابل کنترل (ادراک کنترل‌پذیری)، (ب) توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسان‌ها (ادراک توجیه رفتار)، (ج) توانایی ایجاد چندین راه حل جایگزین برای موقعیت‌های سخت (ادراک گزینه‌های مختلف).

دنیس و واندروال (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که پرسشنامه حاضر از ساختار عاملی، روایی همگرا و روایی همزمان مناسبی برخوردار است. روایی همزمان این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی بک برابر با ۰/۳۹ و روایی همگرای آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی ۰/۷۵ بود. این پژوهشگران پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۴ و ۰/۹۱ به دست آوردند. در ایران نیز، شاره، سلطانی و فرمانی (۲۰۱۴) ضریب پایایی بازآزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و خرده‌مقیاس‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲ و ۰/۵۷

گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۷ و برای خرده‌مقیاس‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۹ به دست آمده است.

پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل: این پرسشنامه به منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی در سه بعد آمادگی هیجانی، توانایی واکنش نشان دادن، کارایی و اصالت تهیه شده و شامل ۳۰ گویه می‌باشد که ۷ گویه آمادگی هیجانی، ۱۴ گویه توانایی واکنش نشان دادن و ۹ گویه کارایی و اصالت را می‌سنجد. در مقابل هر گویه، طیف پنج گزینه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد قرار دارد به ترتیب به گزینه خیلی کم نمره یک و به گزینه خیلی زیاد نمره ۵ اختصاص می‌یابد. البته سؤال‌های ۱۱، ۲۰ و ۲۹ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در بعد آمادگی هیجانی به ۷، ۳۵ و ۲۱، در بعد توانایی واکنش نشان دادن ۱۴، ۷۰ و ۴۲ و در بعد کارایی و اصالت ۹، ۴۵ و ۲۷ بوده است. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده خلاقیت هیجانی کم و نمره بالاتر خلاقیت هیجانی زیاد می‌باشد. آوریل (۱۹۹۹) با روش آلفای کرونباخ پایایی نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۱ و پایایی ابعاد آمادگی هیجانی، توانایی واکنش نشان دادن، کارایی و اصالت را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹ و ۰/۸۵ گزارش کرده است. در ایران اعتبارسنجی این پرسشنامه توسط قدیری و عبدی (۲۰۱۰) انجام شده است و با استفاده از تحلیل عامل تأییدی ساختار سه عاملی این پرسشنامه را تأیید کردند. پایایی ابزار در پژوهش عجم، بادنوا، عبداللهی، و مومنی مهموثی (۱۳۹۵) با استفاده از آلفای کرونباخ برای نمره کل خلاقیت هیجانی ۰/۸۹، و برای ابعاد آمادگی هیجانی، توانایی واکنش نشان دادن، کارایی و اصالت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۸ و ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ برای نمره کل خلاقیت هیجانی ۰/۸۸، و برای ابعاد آمادگی هیجانی، توانایی واکنش نشان دادن، کارایی و اصالت به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۹ و ۰/۸۶ به دست آمده است.

پرسشنامه خلاقیت عابدی^۱: پرسشنامه سنجش خلاقیت که به آزمون سنجش خلاقیت عابدی مشهور است بر اساس نظریه تورنس درباره خلاقیت و در سال ۱۳۶۳ به وسیله عابدی در تهران ساخته شده است. این پرسشنامه چندین بار مورد تجدید نظر قرار گرفت و در نهایت فرم ۶۰ سؤالی آن در دانشگاه کالیفرنیا به وسیله عابدی تدوین شد. این آزمون ۶۰ سؤال سه گزینه‌ای دارد که از چهار خرده‌آزمون سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری تشکیل شده است. گزینه‌ها نشان‌دهنده میزان خلاقیت پایین، متوسط و بالا می‌باشند که نمره یک برای خلاقیت پایین، نمره دو برای خلاقیت متوسط و نمره سه برای خلاقیت بالا در نظر گرفته شده است. گزینه‌ها نشان‌دهنده میزان خلاقیت از کم به زیاد است و به ترتیب نمره‌ای از ۱ تا ۳ می‌گیرند. مجموع نمرات

کسب‌شده در هر خرده‌آزمون، نمایانگر نمره آزمودنی در آن بخش است و مجموع نمرات آزمودنی در چهار خرده‌آزمون (سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری)، نمره کلی و خلاقیت او را نشان می‌دهد. دامنه نمره کل خلاقیت هر آزمودنی بین ۶۰ و ۱۸۰ خواهد بود. سؤال‌های یک تا ۲۲ به سیالی، ۲۳ تا ۳۳ به بسط، ۳۴ تا ۴۹ به ابتکار و ۵۰ تا ۶۰ به انعطاف‌پذیری مربوط است. این نمره‌ها در چهار گروه جمع می‌شوند هرچه فرد در این پرسشنامه نمره بالاتری بگیرد دارای خلاقیت بیشتری است (عابدی، ۱۳۷۲). روایی و پایایی این آزمون به وسیله مطالعات متعددی در ایران صورت گرفته است. برای نمونه، در پژوهش قرباغی، امیر تیموری و مقامی (۱۳۹۰) برای به‌دست آوردن روایی آزمون خلاقیت عابدی از نظرات استادان و متخصصان موضوع استفاده شد و از آنها در مورد مربوط بودن، واضح بودن، قابل فهم بودن و قابل استفاده بودن این آزمون نظرخواهی شد و بدی وسیله روایی آزمون مورد تأیید کارشناسان خبره قرار گرفت. همچنین در پژوهش آقامحمدی و شاه‌حسینی (۱۳۹۵) پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ در چهار بخش سیالی ۰/۷۷، ابتکار ۰/۷۶، انعطاف‌پذیری ۰/۶۷ و بسط ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی آزمون برای نمره کل ۰/۸۴ و برای سیالی ۰/۷۹، ابتکار ۰/۸۱، انعطاف‌پذیری ۰/۸۰ و بسط ۰/۸۱ به‌دست آمده است.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت با استفاده از روش‌های آماری مناسب، داده‌های گردآوری‌شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول شماره ۱: یافته‌های توصیفی و بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مربوط به متغیرهای

پژوهش

شاخص‌ها	تک‌زبانه		دوزبانه		کالموگروف اسمیرنوف	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	مقدار Z	معناداری
ادراک کنترل‌پذیری	۳۳.۳۱	۵.۸۲	۴۰.۴۰	۵.۵۶	۰.۴۶۲	۰.۳۱۴
ادراک توجیه رفتار	۶.۶۲	۲.۳۷	۱۲.۱۵	۳.۶۱	۰.۶۱۵	۰.۶۹۳
ادراک گزینه‌های مختلف	۴۰.۱۱	۷.۴۹	۵۵.۴۳	۸.۶۶	۰.۳۸۷	۰.۳۱۸
انعطاف‌پذیری شناختی	۸۰.۰۴	۹.۷۲	۱۰۷.۹۸	۱۰.۲۷	۰.۴۳۴	۰.۳۷۴
آمادگی هیجانی	۱۴.۷۱	۴.۶۸	۲۱.۴۲	۴.۴۹	۱.۱۸۳	۰.۱۳۲
توانایی واکنش نشان دادن	۳۷.۳۴	۵.۵۱	۴۵.۳۱	۶.۵۸	۰.۷۴۹	۰.۶۳۹
کارایی و اصالت	۲۴.۶۳	۴.۵۲	۳۷.۵۴	۷.۵۶	۰.۴۶۶	۰.۹۸۱
خلاقیت هیجانی	۷۶.۶۸	۸.۹۱	۱۰۴.۲۷	۹.۱۷	۰.۷۹۴	۰.۵۶۷
سیالی	۳۴.۱۷	۸.۲۳	۴۱.۸۳	۸.۳۹	۰.۶۹۸	۰.۴۳۷
بسط	۱۵.۰۶	۵.۳۱	۲۷.۴۱	۶.۱۴	۰.۷۴۶	۰.۶۳۷
ابتکار	۲۱.۱۹	۴.۰۷	۳۱.۸۰	۵.۳۰	۰.۴۰۱	۰.۳۳۲

۰.۳۰۴	۰.۴۳۵	۴.۱۹	۲۲.۴۶	۴.۷۱	۱۴.۰۵	انعطاف
۰.۵۶۲	۰.۷۹۰	۱۲.۳۳	۱۲۳.۱۰	۱۰.۰۷	۸۴.۴۷	خلاقیت شناختی

همان طوری که در جدول شماره ۱ دیده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش آورده شده است. همچنین دیده می‌شود سطح معناداری مقادیر Z محاسبه شده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف همگی از ۰/۰۵ بیشتر هستند که این نشان می‌دهد که فرض صفر مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها رد نمی‌شود و مورد تأیید است. با عنایت به نتایج حاصل از این یافته آماری در ادامه می‌توان از آماره‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون لوین جهت همگنی واریانس‌ها

معناداری	df2	df1	F	مولفه‌ها	متغیرها
۰.۱۰۱	۷۸	۱	۲.۸۵	ادراک کنترل‌پذیری	انعطاف‌پذیری
۰.۳۲۶	۷۸	۱	۱.۳۴	ادراک توجیه‌رفتار	
۰.۲۵۵	۷۸	۱	۱.۲۶	ادراک گزینه‌های مختلف	
۰.۰۷۳	۷۸	۱	۳.۴۷	آمادگی هیجانی	خلاقیت هیجانی
۰.۳۰۴	۷۸	۱	۱.۰۸	توانایی واکنش نشان دادن	
۰.۳۱۲	۷۸	۱	۱.۸۵	کارایی و اصالت	
۰.۲۵۳	۷۸	۱	۱.۳۱	سیالی	
۰.۲۵۷	۷۸	۱	۱.۲۸	بسط	خلاقیت شناختی
۰.۱۷۲	۷۸	۱	۳.۹۶	ابتکار	
۰.۴۰۱	۷۸	۱	۱.۸۷	انعطاف	

نتایج یافته‌های جدول شماره ۲ نشان دهنده همگنی واریانس‌ها می‌باشد که با توجه به نتایج جدول بالا و معنادار نبودن آزمون لوین، اجازه استفاده از آزمون تحلیل و واریانس وجود دارد؛ بدین معنی که دو گروه از نظر واریانس‌ها همگن بودند.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل واریانس روی میانگین نمرات انعطاف‌پذیری شناختی دو گروه

متغیر	شاخص	SS	DF	MS	F	Sig
انعطاف‌پذیری	ادراک کنترل‌پذیری	۲۳۹.۱۴	۱	۲۳۹.۱۴	۸۶.۸۶	۰.۰۰۱
	ادراک توجیه‌رفتار	۱۵۲.۵۲	۱	۱۵۲.۵۲	۷۱.۴۲	۰.۰۰۱
	ادراک گزینه‌های مختلف	۲۸۳.۶۵	۱	۲۸۳.۶۵	۱۲۵.۳۵	۰.۰۰۱

همان طور که در جدول شماره ۳ نشان داده شده است بین دانش‌آموزان دو زبانه و تک‌زبانه از لحاظ انعطاف‌پذیری شناختی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۱$) به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دوزبانه با توجه به میانگین انعطاف‌پذیری شناختی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبان، از انعطاف‌پذیری شناختی بالاتری برخوردار بودند.

جدول شماره ۴: نتایج تحلیل واریانس روی میانگین نمرات خلاقیت هیجانی دو گروه

متغیر	شاخص	SS	DF	MS	F	Sig
خلاقیت هیجانی	آمادگی هیجانی	۵۵.۹۲	۱	۵۵.۹۲	۷۲.۷۴	۰.۰۰۱
	توانایی واکنش نشان دادن	۵۷.۲۶	۱	۵۷.۲۶	۷۴.۱۸	۰.۰۰۱
	کارایی و اصالت	۶۸.۳۳	۱	۶۸.۳۳	۸۵.۸۶	۰.۰۰۱

همان‌طور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است، بین دانش‌آموزان دو زبانه و تک‌زبانه از لحاظ خلاقیت هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$) به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دو زبانه با توجه به میانگین خلاقیت هیجانی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانه، از خلاقیت هیجانی بالاتری برخوردار بودند.

جدول شماره ۵: نتایج تحلیل واریانس روی میانگین نمرات خلاقیت شناختی دو گروه

متغیر	شاخص	SS	DF	MS	F	SIG
خلاقیت شناختی	سیالی	۲۷۵.۱۱	۱	۲۷۵.۱۱	۱۸۲.۲۰	۰.۰۰۱
	بسط	۲۴۸.۹۹	۱	۲۴۸.۹۹	۲۰۱.۴۹	۰.۰۰۱
	ابتکار	۲۴۶.۱۳	۱	۲۴۶.۱۳	۱۹۳.۸۷	۰.۰۰۱
	انعطاف	۲۱۴.۹۴	۱	۲۱۴.۹۴	۱۶۵.۷۳	۰.۰۰۱

همان‌طور که در جدول شماره ۵ نشان داده شده است، بین دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه از لحاظ خلاقیت شناختی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$) به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دوزبانه با توجه به میانگین خلاقیت شناختی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانه، از خلاقیت شناختی بالاتری برخوردار بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، مقایسه انعطاف‌پذیری، خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی دانش‌آموزان تک‌زبانه فارسی زبان و دو زبانه عرب-فارسی زبان بود. همان‌طور که نشان داده شد، با توجه به میانگین انعطاف‌پذیری شناختی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانه، از انعطاف‌پذیری شناختی بالاتری برخوردار بودند. این یافته با نتایج گلشنی (۱۳۹۸)، امینی ماسوله، بافنده و احمدی (۱۳۹۶)؛ نظری و همکاران (۱۳۹۱)؛ پولین دوبیوس و همکاران (۲۰۱۱)؛ واندجیک و همکاران (۲۰۱۹) و بار و همکاران (۲۰۲۰) همسو و هماهنگ است و یافته‌های پژوهشی آنها را مورد تأیید قرار می‌دهد. نتایج پژوهش نظری و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد تعداد کل خطاها، خطای درجاماندگی و کاهش تعداد طبقات تکمیل شده، در کودکان دوزبانه نسبت به یک زبانه‌ها، به طور معناداری کمتر است. به نظر می‌رسد ساخت شناختی دوزبانگی و نیز ساختار فرهنگی، زبانی عربی بر انعطاف‌پذیری شناختی کودکان دوزبانه نقش مؤثر و مثبتی داشته باشد. استیفنس (۱۹۸۸؛ نقل از گلشنی، ۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان دوزبانگی، خلاقیت و حل مسئله اجتماعی

به این نتیجه رسید که دوزبانه‌ها از نظر حل مسئله اجتماعی نسبت به همتایان یک‌زبانه برتری داشتند؛ که می‌توان گفت به دلیل اینکه برنامه‌های دوزبانه که سطوح بالای حمایت در هر دو زبان را فراهم می‌کند، مزایایی برای مهارت اجتماعی کودکان دارد، در تبیین این نتایج می‌توان گفت یادگیری زبان دوم بر شخصیت یادگیرنده تأثیر دارد، هر زبان به نوبه خود دارای بار فرهنگی مخصوص خود می‌باشد که این بار فرهنگی مجموعه‌ای از آداب و رسوم و رفتارها را به همراه دارد؛ بنابراین دوزبانه‌ها در به کارگیری و استفاده طولانی مدت از دو زبان تجارب گسترده‌ای از اطلاعات و حمایت‌ها را دارند و این باعث افزایش انعطاف‌پذیری شناختی می‌شود. همچنین نتایج به دست آمده می‌تواند به این دلیل باشد که تجربه دوزبانگی در افراد، نیاز به جابه‌جایی دائمی بین دو زبان و همچنین بازداری از زبان نامرتبط بسته به موقعیت مورد نظر، سبب افزایش انعطاف‌پذیری شناختی در افراد دوزبانه گردد. چنین بهبودی در عملکرد می‌تواند به وسیله بقای طولانی‌تر اهداف مورد نظر در حافظه‌کاری به دست آید؛ لذا حمایت بیشتر و قدرتمندتری برای بازماندگی‌های شناختی مرتبط باهدف فراهم می‌آورند (امینی ماسوله و همکاران، ۱۳۹۶). لازم به ذکر است که انعطاف‌پذیری بیشتر مغز در دو زبانه‌ها با توجه به یافته‌های عصب‌شناسی نشان داده که استفاده کردن از دو زبان موجب افزایش تعداد میلین‌ها و سیناپس‌های جسم پینه‌ای می‌شود که این تغییر موجب افزایش سرعت انتقال و پردازش اطلاعات می‌گردد (آتش افروز، درخشان‌فر و مکتبی، ۱۳۹۹).

همچنین نتایج نشان داد دانش‌آموزان دوزبانه با توجه به میانگین خلاقیت هیجانی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانه، از خلاقیت هیجانی بالاتری برخوردار بودند. این نتایج با یافته‌های حسینی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، زاداحمد کلاشی و همکاران (۱۴۰۰)؛ موداکس، ادام و گالینسکی^۱ (۲۰۱۰)، هامیل، کولزاتو و فیشر و کریستوفر^۲ (۲۰۱۲) همسو و هماهنگ است. رابینسون (۱۹۹۲) در پژوهشی دریافت که عملکرد مهاجران دوزبانه در سیستم آموزشی نسبت به تک‌زبانه‌ها بهتر بوده و علت این تفاوت را ناشی از تفکر سیال، برتری ادراکی و توانمندی‌های متفاوت ذهنی دوزبانه‌ها عنوان کرده است (نقل از هایراییدیان و کرامتی، ۱۳۹۵). همچنین پژوهش‌ها برتری عملکرد شناختی دانش‌آموزان دوزبانه را ناشی از رشد تفکر و آگرا، خلاقیت، ایده‌پردازی، پردازش اطلاعات، ذهن سیال و تنوع اطلاعاتی تأثیرگذار بر تحول شناختی کودکان می‌داند (برزگرفرد و کرامتی، ۱۳۹۴). پژوهش‌های مختلف بیان می‌کنند که صحبت کردن و مهارت در دو زبان متفاوت نسبت به تک‌زبانه بودن نه تنها مهارت‌های کلامی را بهبود می‌بخشد، بلکه به طور کلی بر مهارت‌های شناختی غیرزبانی نیز مؤثر است؛ به طوری که دیده شده است که افراد دوزبانه عملکرد بهتری در مهارت‌های حل مسئله و تمرکز ادراکی دارند (حسینی‌زاده و

همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین، نوع دوزبانه شدن، تبحر و مهارت افراد در زبان دوم و غنای محیط و فرصت‌های فراهم شده برای زبان دوم از جمله عوامل تسهیل‌کنندهٔ مهارت‌های خلاقیت در دانش‌آموزان دوزبانه می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت در صورتی که دو یا چندزبانگی کودکان از سال‌های اولیه رشد و به‌طور همزمان شکل گیرد، باعث تقویت توانایی‌های شناختی-هیجانی و خلاقیت افراد می‌گردد (آتش افروز، درخشان فر و مکتبی، ۱۳۹۹).

افزون بر این، نتایج نشان داد بین دانش‌آموزان دوزبانه با توجه به میانگین خلاقیت شناختی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانه، از خلاقیت شناختی بالاتری برخوردار بودند. این یافته با نتایج زاداحمدکلاشی و همکاران (۱۴۰۰)؛ لیکین (۲۰۱۲)؛ لی و هی‌کیم (۲۰۱۱) و خارخورین (۲۰۱۰) که هر یک به نوعی در مطالعات خود به همبستگی مثبت بین دوزبانگی و خلاقیت اشاره کرده‌اند و عملکرد دوزبانه‌ها در آزمون‌های خلاقیت را بهتر از عملکرد تک‌زبانه‌ها می‌دانند و به وجود تفاوت معنادار بین نمرات خلاقیت و خرده‌مقیاس‌های خلاقیت دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه به نفع دوزبانه‌ها معتقدند، همسو و هماهنگ است. عملکرد بهتر دوزبانه‌ها در انجام تکالیف شناختی می‌تواند متأثر از زمان آموزش زبان دوم و تجربه‌ها و فرصت‌های آموزشی که در اختیار دوزبانه‌ها قرار می‌گیرد باشد. در واقع دوزبانگی و همچنین تجربیات چند فرهنگی می‌تواند عاملی برای تقویت خلاقیت دوزبانه باشد. این یافته‌ها را می‌توان چنین تبیین کرد که عملکرد بهتر دوزبانه‌ها در انجام تکالیف شناختی می‌تواند متأثر از زمان آموزش زبان دوم و تجربه‌ها و فرصت‌های آموزشی که دوزبانه‌ها در اختیار دارند باشد؛ زیرا فراگیری بیش از یک زبان در سال‌های حساس یادگیری زبان بر توانایی شناختی افراد تأثیر مثبت دارد و همچنین تجربیات فرهنگی نیازمند انعطاف‌پذیری است و بر عملکرد بهتر دوزبانه‌ها در شناخت تأثیرگذار است. در تکالیفی که به ثبات شناختی نیاز دارند چون دوزبانه‌ها با دو نظام از قواعد زبانی مواجه‌اند و دانش‌شان نسبت به زبان بیشتر از یک زبانه‌هاست، پس از نظر شناختی بر هر دو زبان آنها فعال است پس انعطاف‌پذیری آنها بیشتر است و این باعث توسعه شناختی می‌شود. روی هم رفته یافته‌های مربوط به این پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دو زبانه از لحاظ انعطاف‌پذیری شناختی، خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانه توانایی و عملکرد بهتری دارند. بنابراین می‌توان گفت که دوزبانگی عملکردهای عمدتاً شناختی را تقویت می‌نماید و به تبع آن می‌تواند بر روی روابط و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی فرد اثرگذار باشد.

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به این موارد اشاره داشت که پژوهش حاضر فقط در مورد نمونه‌ای از دانش‌آموزان شهر اهواز انجام شده است لذا، در تعمیم نتایج آن به دانش‌آموزان دیگر شهرهای کشور باید احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی در مناطق دیگر کشور انجام شود تا بتوان قضاوت بهتری انجام داد. همچنین پیشنهاد می‌شود که با تدابیر صحیح آموزشی و فراهم‌سازی فرصت‌های مناسب آموزشی برای مدارس دوزبانه و دانش‌آموزان دوزبانه،

دوزبانگی آنها را به یک مزیت و نقطه قوت تبدیل کرد که حتی باعث عملکرد بهتر آنها نسبت به هم‌تایان تک‌زبان‌های خودشان در مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های درسی به گونه‌ای سازمان یابند که زمینه‌ساز افراد خلاق باشد و با ایجاد فرصت‌هایی برای پرسشگری و کاوشگری نظام‌دار درباره واقعیت‌ها، پرداختن به تفکر خلاق را از یادگیرندگان طلب کند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود دوزبانگی نه به‌عنوان یک تهدید، بلکه به‌عنوان یک فرصت تلقی شود و زبان مادری در کنار زبان رسمی، به‌ویژه در دوره ابتدایی مورد توجه لازم قرار گیرد.

سیاسگزاری

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول در رشته روان‌شناسی تربیتی با کد ۱۶۵۲۰۷۰۲۲۹۷۲۴۷۸۵ است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری همه عزیزانی که در این پژوهش ما را یاری نموده‌اند سپاسگزاری کنند.

فهرست منابع

- Averill, J.R. (1999). Individual differences in emotional creativity: structure and correlate. *Journal of personality*; 6: 342-371.
- Ajam, A. A. Badnova, S. Abdullahi, M. and Momeni Mohamui, H. (2015). The Relationship between Emotional Creativity and Academic Achievement of Gonabad University of Medical Sciences Students. *Research in Medical Education*, 8 (4): 10-18. (Text in Persian).
- Amini Masouleh, M. Bafandeh Gharamaleki, H. and Ahmadi, E. (2016). Comparison of cognitive flexibility and metacognitive beliefs between bilingual and monolingual individuals in Turkish, Azeri and Persian. *Social Linguistics Quarterly*, 1 (2): 37-45. (Text in Persian).
- Agha Mohammadi, J. and Shah Hosseini, S. (2015). Comparison of the effect of the use of direct communication and media communication on the creative thinking of undergraduate students of Arak University. *Journal of Innovation and Creativity in Humanities*, 5 (4): 121-140. (Text in Persian).
- Atash Afroz, A. Derakhshanfar, R. and Maktabi, Gh. (1399). Comparison of creativity, emotional intelligence and academic performance of monolingual and bilingual students in the sixth grade of Ramhormoz city. *Recent Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*. 3 (26): 31-46. (Text in Persian).
- Abedi, Jamal (1992). Creativity and new ways of measuring it. *Psychological Research*, 3, 46-54. (Text in Persian).
- Alaeddin, Z. Kalantari, M. Kajbaf, M. B. and Molavi, H. (2016). The Effect of Alpha / Theta Neurofeedback on Emotional and Cognitive Creativity in Children, *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 7 (3): 32-25. (Text in Persian).
- Bahar, A., & Ozturk, M.A. (2018). An exploratory study on the relationship between creativity and processing speed for gifted children. *International Education Studies*; 11(3): 77-91.
- Barr, R., Rusnak, Sylvia, N., Brito., & Natalie, H. (2019). Actions speak louder than words: Differences in memory flexibility between monolingual and bilingual 18-month-olds. *Journal of Developmental Science*, 5:1-13.

- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122: 67-73.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Grady, C., Chau, W., & Ishii, R. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *NeuroImage*, 24: 40-49.
- Barzgarfard, Sh and Keramati, H. (2014). Investigating cognitive control, social problem solving and self-esteem between monolingual and bilingual students. *Journal of Cognitive Psychology*, 3 (3 and 4): 61-69. (Text in Persian).
- Bianlu, A. Azad Fallah, P. and Rasoulzadeh Tabatabai, K. (2013). Evaluation and comparison of creative thinking in early monolingual and bilingual children. *Scientific Quarterly of Educational Innovations*, 13 (1): 92-107. (Text in Persian).
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning, *Cognition*, 130: 278-288.
- Dennis, J.P., & Vanderwal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*; 34(3):241-253.
- Delaware, Ali (2010). Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences. Tehran: Roshd Publications. (Text in Persian).
- Ghadiri, F., & Abdi, B. (2010). Factor structure of emotional Creativity Inventory of Iranian undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 5(1): 1836-1840.
- Guilford, J.P. (1987). Creativity research: Past, present and future. Ins. G. ISaksen. *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, N. Y. Bearly Ltd.
- Golshani, Sh. (2018). Comparison of critical thinking, cognitive flexibility and cognitive control in bilingual and monolingual adolescents in Urmia. Master Thesis, Educational Psychology, Islamic Azad University, Urmia Branch. (Text in Persian).
- Hommel, B., Colzato, L.S., Fischer, R., & Christoffels, I. (2012). Bilingualism and creativity: Benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking. *Frontiers in Psychology*, 2:273-77.
- Hartsuiker, R.J., Costa, A, & Finkbeiner, M. (2008). Bilingualism: Functional and neural perspectives. *Acta Psychologica*, 128(3): 413-415.
- Hayrabidian, E and Keramati, H. (2015). Comparison of critical thinking and creativity of Persian-speaking monolingual and bilingual Armenian-speaking students. *Cognitive Psychology Quarterly*, 4 (1-2): 63-75. (Text in Persian).
- Hosseini Zadeh, N. Abdollahi, M. H. and Shahgholian, M. (2017). Executive functions and creative thinking in bilinguals and monolinguals of 60-80-year-olds in Tehran. *Elderly*, 13 (4): 481-495. (Text in Persian).
- Kharkhurin, V.A. (2010). Sociocultural differences in the relationship between bilingualism and creative potential. *Cross-Cultural Psychology Journal*, 5: 776-78.
- Leikin, M. (2012). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*;17(4): 431-447.
- Lee, H., & Hee Kim, K. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*; 50: 1186-1190.
- Maddux, W.W., Adam, H., Galinsky, A.D. (2010). When in Rome? Learn why the Romans do what they do: How multicultural learning experiences facilitate creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6):731-41.

- Marufi, Y. and Mohammadnia, I. (2013). Bilingualism and its relationship with critical thinking skills. *Journal of Educational Innovations*, 12 (45): 45-60. (Text in Persian).
- Nazari, S. Mahdipour, A. and Siyahi, H. (2012) The role of Arabic-Persian bilingualism on the cognitive flexibility of Ahwazi children, National Conference on Bilingualism (Challenges and Solutions), Shazand, Payame Noor Shazand University. (Text in Persian).
- Phillips, E.L. (2011). Resilience mental flexibility and cortisol response to the montreal imaging stress task in unemployed men (Dissertation). Michigan: The University of Michigan.
- Poulin-Dubois, B., Blaye, A., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567-579.
- Qrabbaghy, H. Amir Teymouri, M. H. and Maghami, H. (2011) The relationship between creativity and computer self-efficacy in undergraduate students of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University. *Quarterly Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 1 (2): 151-178. (Text in Persian).
- Shareh, H., Farmani, A., & Soltani, E. (2014). Investigating the reliability and validity of the Cognitive Flexibility Inventory (CFI-I) among Iranian university students. *Practice in Clinical Psychology*, 2(1), 43-50.
- Salehi, M. Hosseini, S. Z. and Nazak Tabar, H. (2018). The effect of family functioning and intelligence beliefs on students' creativity. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 9 (2): 230-211. (Text in Persian).
- Van Dijk, M., Kroesbergen, E.H., Blom, E., & Leseman, P.M. (2019). Bilingualism and creativity: Towards a situated cognition approach. *Journal of Creative Behavior*, 53(2): 178-188.
- Zadahmad Kalashi, Kh. Pirkhaefi, A. and Souri, A. (2020). Comparison of working memory, creativity and cognitive flexibility in bilingual and monolingual students (Persian-Azeri language). *Scientific Quarterly, Research in School and Virtual Learning*, 8 (4): 85-92. (Text in Persian).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution Noncommercial 4.0 (International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

طراحی الگوی مدرس سالم و میزان تطابق آن با دیدگاه مدیران و معلمان مدارس

علی جاویدان^۱، رحمت‌المرزوقی^{۲*}، جعفر جهانی^۲، جعفر ترک‌زاده^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۲	هدف از انجام این پژوهش، طراحی الگوی مدرسه سالم و بررسی میزان مطابقت آنها با وضعیت موجود از دیدگاه عوامل مدرسه (مدیران و معلمان) است. این پژوهش به لحاظ روش‌شناسی از نوع ترکیبی (آمیخته) است، این پژوهش در دو گام کیفی و کمی انجام گرفته است. در مرحله کیفی از روش پدیدارنگاری و در مرحله کمی از تحقیق پیمایشی- توصیفی استفاده شده است. نتایج در قالب ۳ مجموع مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر دسته‌بندی و در قالب شبکه مضامین سازمان‌دهی شدند. در نتیجه ۳۷ مقوله فرعی و ۷ مقوله اصلی را برشمرده شد که عبارت‌اند از: ۱. محیط فیزیکی، ۲. ویژگی‌های مدیریتی، ۳. منابع انسانی، ۴. فرهنگ مدرسه، ۵. ارتباط و مشارکت اجتماعی، ۶. محیط عاطفی- روانی- اجتماعی، ۷. عناصر برنامه درسی. نتایج آزمون تی- استیوننت تک‌نمونه‌ای نشان داد که میانگین وضعیت ابعادی چون ویژگی‌های مدیریتی، منابع انسانی، برنامه درسی، مشارکت و ارتباطات اجتماعی، به‌صورت معناداری بالاتر از میانگین متوسط جامعه؛ و در وضعیت مطلوب است. ابعادی مانند فرهنگ، محیط فیزیکی، محیط عاطفی- روانی، پایین‌تر از میانگین متوسط جامعه و نامطلوب بودند. همچنین نتایج آزمون رتبه‌ای فریدمن نشان داد که محیط عاطفی (با ضریب ۵/۸۹) بیشترین تأثیر (اهمیت)؛ و محیط فیزیکی (با ضریب ۱/۳۶) کمترین تأثیر (اهمیت) را در بین ابعاد مدارس سالم دارد. در خصوص اولویت‌بندی مضامین فرعی تم‌ها نتایج نشان داد که فناوری، انسجام، تعامل، باور، گزینش و توسعه، اجرایی، طراحی و معماری بیشترین اهمیت را به ترتیب در بین تم‌های برنامه درسی، محیط عاطفی، مشارکت و ارتباطات، فرهنگ، منابع انسانی، ویژگی‌های مدیریتی، محیط فیزیکی دارند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۵	
نوع مقاله: علمی پژوهشی ترکیبی آمیخته	
واژگان کلیدی مدرسه سالم، مدیران، معلمان	

۱. دانشجوی دکتری علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران



۳. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

مقدمه

در حوزه تعلیم و تربیت، موضوع تربیت دارای معانی گسترده و دامنه‌داری است. تربیت برانگیختن استعدادها در جهت نیل به اهداف عالی و مقاصد ارزشمند اخلاقی و اجتماعی است و همه ابعاد وجودی انسان را شامل می‌شود. نظام آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین نظام‌های اجتماعی است که موضوع آن، انسان، تربیت و رشد شخصیت اوست (صافی، ۱۳۹۱).

تعلیم و تربیت همواره ابزاری اثرگذار برای دستیابی به جایگاه رفیع انسانی به شمار می‌رود. از سوی دیگر باید گفت که تعلیم و تربیت صحیح، راه حل اساسی رفع بحران‌های فزاینده جهانی مانند شکاف کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، فقر و جنگ محسوب می‌شود؛ چراکه ریشه همه نابسامانی‌ها در نقص و کمبودهای تربیتی است (مرزوقی، ۱۳۹۱، ۸). به‌رحال، مدارس مهم‌ترین عامل انتقال بسط و اعتلای فرهنگی و ابزاری برای تحقق حیات انسانی هستند (رحیمیان، عباس‌پور، هدایتی، مهرگان، ۱۳۹۶). این سازمان و نهاد مقدس و بسیار مهم با تربیت کودکان و نوجوانان، دانش، بینش، نگرش، مهارت‌ها و معارف لازم را در سطوح و مقاطع معین، جهت رشد امکانات و ظرفیت و رفع نیازهای جامعه و توسعه تمدن و فرهنگ جهانی به آنها منتقل می‌کند (حلم سرشت و دل‌پیشه، ۱۳۸۶: ۷). از سوی دیگر باید اذعان نمود که تحقق رسالت نهایی مدارس و رسیدن به اهداف کلان آموزشی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی، زمانی امکان‌پذیر است که مدارس دارای سلامت و پویایی باشند؛ چراکه تحقق رسالت خطیر تعلیم و تربیت در مکانی به نام مدرسه صورت می‌گیرد و به همین دلیل تبدیل مدرسه به یک مکان سالم، زنده، پویا و مهیج یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های متصدیان هر نظام آموزشی محسوب می‌شود (رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۵). به‌عبارت‌دیگر، از آنجاکه مدرسه به‌عنوان سازمانی قلمداد می‌گردد که میعادگاه و قرارگاه تحقق اهداف نظام آموزشی است، لازم است که به بحث سلامت همه اجزا و عناصر آن توجه گردد و با تمام توان در راستای تحقق مفهوم مدرسه سالم تلاش شود؛ به همین دلیل نیز تأمین مدرسه سالم بایستی در صدر اولویت‌های اصلی متصدیان نظام آموزشی قرار گیرد.

در این باره هوی و تارتر^۱ (۱۹۹۲) مدرسه سالم را یک مکان لذت‌بخش برای یادگیری می‌داند که در آن مربیان، دانش‌آموزان و همه عوامل انسانی همدیگر را دوست دارند و نسبت به نیازهای اجتماعی و عاطفی فراگیران حساسیت نشان می‌دهند. به‌زعم پروتریوس و الساب^۲ (۲۰۰۹) در مدرسه سالم، تمامی فرآیندها به‌صورت تدریجی و تکاملی و در راستای هدف نهایی تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند، و توأم با تأمین مؤلفه‌های سلامت در شخصیت افراد و سازمان همراه می‌باشد (رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۶). در مدرسه سالم پیشرفت تحصیلی و فرصت‌های انتخاب در زندگی

1. Hoy, W. K. and Tarter, C. J

2. Pretorius & Elsabe

با ارائه یک برنامه جامع شخصی، اجتماعی، بهداشتی، درمانی، فعالیت بدنی، تغذیه سالم و آموزش ارتباطات صحیح توسعه‌یافته (سازمان بهداشت جهانی^۱، ۲۰۰۴)، فرصت ارتقای سلامتی و تعادل انرژی در فراگیران فراهم می‌شود (موسسه آمریکایی مدرسه سالم^۲، ۲۰۱۳). در مدرسه سالم عموماً سطوح سه‌گانه فنی، مدیریتی و نهادی به صورت هماهنگ و منطبق با محیط باعث ایجاد اثربخشی و موفقیت بیشتری می‌شوند (هدایتی، ۱۳۹۵). بدیهی است این نوع هماهنگی‌ها می‌تواند بینشی را برای معلمان و مدیران مدارس فراهم کند که به ابعاد مختلف مدرسه سالم توجه کنند. نتیجه توجه به ابعاد سلامت سازمانی مدرسه نیز می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای ارزیابی مداوم و تلاش برای ایجاد جو سالم در مدرسه لحاظ گردد (القرن^۳، ۲۰۱۶). یافته‌ها حاکی از آن است که مدرسه سالم در برابر فشارهای نامعقول محیط، والدین و گروه‌های ذی‌نفع برای مصادره و انحراف سیاست‌های کلی مدرسه مقاومت نموده و مدیریتی ترکیبی (رابطه‌مدار و وظیفه‌مدار) را اعمال می‌کند. به دلیل حمایت این نوع مدارس از معلمان و مربیان، آنها همواره استانداردهای عملکردی سطح بالای خود را حفظ نمود و آنان را به یادگیری و آموزش متعهد می‌سازد، هدف یادگیری سطح بالا ولی در دسترس را برای فراگیران مد نظر قرار داده و استانداردهای علمی سطح بالای خود را نیز حفظ می‌کنند. فراگیران در این نوع مدارس با انگیزه بالا در زمینه علمی کار می‌کنند و به معلمان احترام می‌گذارند. وسایل و مواد آموزشی در دسترس همگان است و معلمان به یکدیگر اعتماد و احترام دارند و به مدرسه خود افتخار می‌کنند و مدیران نیز حامی معلمان هستند (هوی و کاتکامپ، ۲۰۱۳).

درباره الگوی ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه سالم، باید گفت که با وجود تأکید صاحب‌نظران مختلف بر نقش آموزش و پرورش به‌طور عام و مدرسه به‌طور خاص، در مورد تبیین کیفیت و ویژگی‌های مدرسه سالم توافق چندانی وجود ندارد و در کشورهای مختلف و بر اساس مبانی معرفتی و زمینه‌ای خود و با نگاه به مقصد نهایی نظام آموزشی خویش، تعاریف و تبیین‌های مختلفی از مدرسه سالم ارائه شده است که در مدل‌های مختلفی مانند مدل هرز برگ (۱۹۷۵)، هوی و میسکل (۱۹۹۰)، کاپلان (۱۹۹۳)، لایدن و کلینگل (۲۰۰۰)، هیل (۲۰۰۳)، هیوانگ و رامی (۲۰۰۴)، لنچیونی (۲۰۱۴)، مکزی (۲۰۰۶)، لاپوینت و استیفن (۲۰۰۶)، پولین و کلرک (۲۰۰۶)، فیشر و سایک (۲۰۰۷)، گراهام لو (۲۰۱۰)، سازمان سلامت جهانی (۲۰۱۰)، لیک و فریتلر (۲۰۱۲)، رامداس (۲۰۱۲)، دانشگاه کتاکی (۲۰۱۱-۲۰۱۲)، بافنده‌زند (۲۰۱۷)، ترک‌زاده (۱۳۸۷)، آزاده، (۱۳۹۰) و رحیمیان (۱۳۹۶) ارائه شده است. از این منظر می‌توان گفت که اگر چه با نگاه اجمالی و عمیق به

مدل‌های ارائه شده می‌توان اذعان نمود که هر کدام از مدل‌ها و پژوهش‌های یاد شده به سهم خود در تحقق و تبیین برخی از عناصر و مؤلفه‌های مدرسه سالم توجه داشته‌اند، اما هیچ کدام از الگوهای مذکور دیدگاه و الگوی جامعی را در این باره ارائه ننموده است.

بنا به رسالت ذاتی تحقیقاتی به منظور توسعه دانش و لزوم ارائه الگویی جامع و بسط مفهومی و کارکردی الگوهای مزبور، در پژوهش حاضر، توسعه الگوی مدرسه سالم مد نظر قرار گرفت؛ چراکه انجام تحقیق پیرامون موضوع مدرسه سالم باعث می‌شود که مدیران و رهبران آموزشی با بررسی و تبیین مقوله سلامت و عوامل مؤثر در تحقق مدرسه سالم، از آنها به عنوان ابزار شکوفایی پتانسیل‌های انسانی و تسلط و اشراف بر محیط مدرسه برای جلوگیری از ورود عوامل زمینه‌ساز و تهدیدکننده سلامت مدرسه استفاده کنند (فروآف، ۱۹۹۸). از سوی دیگر، شناسایی عوامل یاد شده می‌تواند به برنامه‌ریزی برای تحقق شرایط علی و پیش‌کننده تحقق مدرسه سالم بینجامد و با انجام اقدامات مؤثر، به کاهش آسیب‌های ناشی از عدم سلامت مدرسه مانند ترک تحصیل، بحران خاص هر دوره تحصیلی که تحقق اهداف والای تربیتی را با تأخیر یا اخلال مواجه می‌کنند، پرداخت.

چراکه تحقق هدف‌های والای هر نظام آموزشی نیازمند توجه جدی به تدوین الگوی مدرسه سالم و تحقق آن در مدارس، یا ایجاد مدارس سالم به عنوان شرط اصلی فرایند رشد و توسعه می‌باشد؛ چراکه طرح مقوله مدرسه سالم دارای اهمیت و ارزش اساسی است و تحقق آن دارای استلزامات معرفتی و روشی متعددی است که می‌توانند در تأمین سلامت و در پی آن اثربخشی مدرسه و شکوفایی استعدادها و مختلف فراگیران و تبدیل مدرسه به یک سازمان یا مکان سالم اثربخش مؤثر واقع گردد. به همین دلیل در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز برای بررسی مقوله مدرسه سالم، لازم است بنیان‌های نظری و معرفتی تربیت انسان سالم به عنوان هدف نهایی نظام آموزش و پرورش بر مبنای تکامل انسان مورد بررسی قرار گیرد. به نظر می‌رسد که نقطه محوری مبانی نظری اسلام درباره انسان سالم باور به وجود خدای واحد و اسما و صفات اوست و پنج محور معرفتی مورد نیاز آن شامل باور به هدفمندی جهان آفرینش، باور به سنت‌های حاکم بر جهان هستی، باور به مفهوم حیات طیبه، باور به جهان آخرت و باور به نقش انسان در سرنوشت خویش می‌باشد. برخی روایات اسلامی نیز سلامت را گواراترین نعمت و زیباترین پوشش برای شخصیت انسان می‌دانند (حسنی بافرانی و مهدوی راد، ۱۳۹). از سوی دیگر باید گفت مفهوم و هدف آرمانی حیات طیبه نیز به عنوان مقصد نهایی نظام آموزشی ایران در سایه عمل مبتنی بر آگاهی به دستورات و احکام الهی و ارتباط سالم و سازنده با خود، خدا و اجتماع (افتخارزاده، ۱۳۸۶) در رسیدن به سعادت کامل آدمی تأکید دارد؛ چراکه در پی تحقق حیات طیبه، تربیت انسان سالم امکان‌پذیر می‌شود و عینیت یافتن مقوله جامعه سالم که هدف اصلی نزول قرآن و تمام ادیان

آسمانی است، در پرتو تحقق مدرسه سالم امکان‌پذیر می‌باشد. از سوی دیگر باید گفت تحقق اثربخشی در مدرسه، در پرتو مفهوم مدرسه سالم، نیازمند تعریف ابعاد، عناصر و مؤلفه‌هایی است که به تبیین مفهومی مدرسه سالم بینجامند؛ بنابراین لازم است که در یک رویکرد علمی و تحقیقاتی و با توجه به موقعیت‌های زمینه‌ای نظام آموزشی ایران و اسناد بالادستی آن و نیز با نظر گرفتن مقتضیات و روندهای جهانی و منطقه‌ای تعلیم و تربیت همه آن ابعاد، مؤلفه‌ها و عناصر مدرسه سالم معین شود.

به همین دلیل پژوهش حاضر با هدف توسعه الگوی مدرسه سالم و ارائه یک الگوی جامع با استفاده از دیدگاه‌های نظریه مدرسه سالم مایلز (۱۹۶۹) و هوی و میسکل (۱۹۹۰)، به توسعه و تکمیل دیدگاهی جامع در این رابطه پرداخت. مایلز (۱۹۶۹) ضمن تبیین مفهومی ابعاد مدرسه سالم، ویژگی‌های این مدرسه را در قالب ابعادی همچون تمرکز بر اهداف، کفایت ارتباطات، برابری قدرت، منابع قدرت، انسجام، روحیه، نوآوری، استقلال، سازگاری و حل مسئله بیان نموده است. هوی و میسکل (۱۹۹۰) نیز عناصر مدرسه سالم را به یکپارچگی نهادی، نفوذ مدیریت، ملاحظه‌گری، ساخت دهی، پشتیبانی منابع، روحیه، تأکید تحصیلی تقسیم نموده است؛ لذا در این تحقیق، نخست ابعاد یک مدرسه سالم را با استفاده از یک رویکرد کیفی شناسایی و سپس وضعیت موجود آنها (ابعاد) در مدارس استان‌های کهگیلویه و بویراحمد و فارس از دیدگاه مدیران و معلمان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

مویه میجو^۱ (۲۰۱۷)، در پژوهشی با هدف بررسی ادراک معلمان از سلامت سازمانی در مدارس متوسطه (برای نمونه: حمایت منابع، رضایت شغلی کارکنان، افزایش روحیه، یگانگی نهادی و ساختاری) دولتی در ایالات اوسون^۲ انجام شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که دولت در سطوح مختلف که مالک مدارس دولتی است، به داشتن بهترین معلمان در راستای ایجاد و حفظ سلامت سازمانی در مدارس متعهد است؛ بنابراین دولت با ایجاد انگیزه و تشویق معلمان، این تعهد به کار را می‌تواند به سلامت سازمانی مناسب تبدیل کرده، در نتیجه منجر به عملکرد بهتر تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس دولتی شود.

آبدین^۳ (۲۰۱۳)، در تحقیقی باهدف بررسی درک معلمان و مدیران مدرسه از سلامت سازمانی مدارس دولتی کرانه غربی فلسطین بود. این پژوهش به صورت پیمایشی و گردآوری داده‌ها از پرسشنامه سلامت سازمانی استفاده شد. نتایج نشان داد که معلمان و مدیران مدارس، سلامت سازمانی خود را مثبت تلقی کرده‌اند. بعد روحیه در بالاترین حد میانگین درحالی که تأکید علمی

1. moyemiju
2. Osun
3. Abdeen

دارای کمترین حد میانگین بود و در بین ادراکات معلمان و مدیران مدارس تفاوت معناداری مشاهده نشد.

مهتا^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، در پژوهشی به بررسی ساختار عامل و نتایج نشان داد که ساختار عاملی سلامت سازمانی (جو سازمانی) و مؤلفه‌های خاص سلامت سازمانی مانند یادگیری مثبت، ارتباط با اثربخشی معلم و استرس و رضایت معلم دارد. به‌طور کلی روابط معلمان با هم‌تایان خود در مدرسه، خودرهبری بوده و دانش‌آموزان خود را شکوفا می‌کنند تا به اثربخشی برسند. همچنین توصیه‌هایی برای تحقیق و عمل، مربوط به بهبود مدارس شهری ارائه شد.

رامداس و لویز^۲ (۲۰۱۲)، در تحقیقی به بررسی اثرات عوامل مدرسه سالم بر عملکرد تحصیلی در مدرسه ابتدایی در ترینیداد و توباگو^۳ پرداخت. این پژوهش به ارایه یک الگو و مدل در روابط میان عوامل خارجی (متغیرهای برون‌زاد) و عواملی در سطح مدرسه (متغیر درون‌زاد) و نتایج مدرسه (موفقیت دانش‌آموزان و سلامت مدرسه) پرداخت که این خرده‌مقیاس‌های مدرسه سالم شامل رهبری اصلی، محیط روانی-اجتماعی، روابط مدرسه با خانه و جامعه، ویژگی‌های معلم، کیفیت برنامه درسی و فرهنگ مدرسه می‌باشند.

تاتله و اقبال^۴ (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان رابطه سبک‌های رهبری و اثربخشی مدرسه شواهدی تجربی در سطح مدارس متوسطه ارائه کردند. در این تحقیق رابطه بین رهبری با اثربخشی مدرسه سنجیده شد. یافته‌ها نشان داد که ارتباط قابل توجهی بین سبک‌های رهبری با اثربخشی مدرسه وجود داشت. همچنین تفاوت معناداری بین سبک رهبری معلمان و جنسیت آنان و نوع مؤسسات خصوصی و عمومی وجود داشت. رابطه معناداری بین متغیرهای مدیریت، تقویت، محیط و پیشرفت تحصیلی با هر چهار سبک رهبری دموکراتیک، استبدادی، عادلانه (بی‌بندوبار) و حمایت‌کننده وجود داشت.

رامداس و لیوایس^۵ (۲۰۱۲) در پژوهشی به ارائه مدلی در راستای تحقیق پیرامون اثرات عوامل سلامت سازمان مدارس ابتدایی، با توجه به تأکید مدیران، معلمان و دانش‌آموزان بر اهمیت محیط سالم مدارس، پرداختند. مدل پیشنهادی شامل روابط بین عوامل بیرونی (متغیرهای برون‌زا)، عوامل سطح مدرسه (متغیرهای درون‌زا) و پیامدهای مدرسه (موفقیت تحصیلی و جو مثبت) بوده است. آنها عبارت‌اند از رهبری مدیران، محیط روانی اجتماعی، روابط مدرسه، خانه، جامعه، ویژگی‌های معلم، کیفیت برنامه درسی و فرهنگ مدرسه. متغیرهای برون‌زا عبارت‌اند از نوع مدرسه، اندازه مدرسه، جمعیت مدرسه، طراحی مدرسه، موقعیت مدرسه و خدمات حمایتی مدرسه و همچنین

1. Mehta
2. Ramdass & Lewis
3. Trinidad & Tobago
4. Tatlah & Iqbal
5. Ramdass. & Lewis

پیامدهای مدرسه عبارت‌اند از موفقیت تحصیلی و جو مثبت. بدین ترتیب بر اساس آنچه بیان شد؛ این پژوهش در پی شناسایی تعیین‌کننده‌ای سلامت سازمانی می‌باشد.

مایر و همکاران^۱ (۲۰۱۰) در پژوهشی با هدف ارائه مدلی چندمتغیره برای مدارس اثربخشی نشان دادند که معیارهای اثربخشی مدرسه شامل جو مدرسه، ویژگی‌های مدیریتی، جهت‌گیری در یادگیری، اجرای برنامه‌ها، توانایی برای ارزیابی، ادغام دروس عمومی و عملی، مشاوره دانش‌آموز، گرایش بازار شغل، سازمان‌دهی دانش‌آموزان در تجربه کاری، روابط با دنیای کسب‌وکار، برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای، سهم فناوری و مواد، حمایت مدیریت، مشارکت و سیاست‌های آموزشی می‌باشد.

بوانز^۲ و همکاران (۲۰۰۷) به بررسی ارتباط میان مدرسه و سطح پیش‌بینی درک کارکنان از سلامت سازمانی مدرسه با تجزیه و تحلیل چند سطحی پرداخت. در این تحقیق تأکید علمی، رهبری همکارانه و وابستگی کارکنان با پرسشنامه سلامت سازمانی اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد که بین اعضا در مدرسه بین ۲۶ و ۳۵ درصد از واریانس در اجزای مختلف (مؤلفه‌ها)، در کارکنان سلامت سازمانی درک شده است. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل در سطح مدرسه و کارکنان اهداف مهم و بالقوه برای بهبود مدرسه دارند. مدیران با هدف بهبود باید از روابط میان اعضای کارکنان و ویژگی‌های سطح کارکنان آگاه باشند. در ارتباط با این ادراک، باید تلاش برای افزایش روحیه کار، نظم و انضباط و میزان بالای گردش علمی و تحرک در دانش‌آموزان با چنین ویژگی‌هایی هدف قرار داده شود.

شبکه مدارس سالم آمریکا در تحقیقی با عنوان به‌سوی مدارس سالم ۲۰۱۵ که در سال ۲۰۰۶ انجام شد، به بررسی مدارس دولتی آمریکا از نظر تعداد ساختمان، نرخ کلی نام‌نویسی، تعداد کل پرسنل، تعداد بچه‌های دارای بیماری آلرژی، تعداد بچه‌های بدون حق بیمه، تعداد کل دانش‌آموزان نیازمند آموزش‌های ویژه و تعداد اقلیت‌ها پرداخت و به این نتیجه رسید که امکانات مدرسه سالم می‌تواند به سلامت و یادگیری بچه‌ها کمک کند.

لی، چنگ و لیگر^۳ (۲۰۰۵) طی پژوهشی به ارزشیابی برنامه ترویج سلامت در مدارس کشور هنگ‌کنگ پرداختند. برنامه ارتقای سلامت مدارس و نشان مدارس سالم در برخی کشورها تغییرات مثبتی را در رفتارهای سالم کودکان، فرهنگ و سازمان‌دهی مدارس نشان داد. بروندادهای این ارزشیابی هم بهبود در ابعاد سلامت دانش‌آموزان؛ فرهنگ و سازمان‌دهی مدرسه و هم تغییر موفقیت تحصیلی را نشان داد.

1. Maeyer, S.D, Bergh, H.V, Rymenans. R, Petegem, P.V, Rijlaarsdam. G

2. Bevans

3. Lee Cheng & Liger

سولک^۱ (۲۰۰۴) به مطالعه سلامت سازمان سازمانی مدرسه، امنیت و ایمنی مدرسه و نقش مدیر در مدارس متوسطه قرن ۲۱ پرداخت. نتایج نشان می‌دهد که مدیران به روش‌های متعددی می‌توانند موجب ارتقای سلامت سازمانی شوند.

بارس^۲ (۲۰۰۲)، در پژوهشی به بررسی ارتباط بین سلامت سازمانی مدرسه، اندازه مدرسه و موفقیت مدرسه در حوزه‌های فعالیت خواندن، ریاضیات و زبان به‌عنوان وضعیت اجتماعی-اقتصادی در مدارس راهنمایی دولتی غرب ویرجینیا^۳ پرداخت و نتایج نشان داد که ارتباط معناداری بین دستاورد مدرسه راهنمایی در خواندن، ریاضیات و زبان که اثربخشی مدرسه و دانش‌آموز را بالا می‌برد با سلامت سازمانی مدرسه وجود دارد.

در پژوهش‌های دیگری وجود رابطه میان سلامت سازمانی و عملکرد و احساس خوشبختی معلمان (هو،^۴ ۲۰۰۰) را نشان می‌دهد. همچنین تحقیقات درباره ابزار سنجش اثربخشی، شاخص اثربخشی در تحلیل اثربخشی مدرسه (لئونارد^۵، ۲۰۰۲؛ دیویس و الیسون^۶، ۱۹۹۷ و راکس برگ^۷، ۱۹۹۶)، نیز انجام گرفته است.

رحیمیان و همکاران (۱۳۹۹) پژوهشی باهدف اعتبارسنجی مدل مفهومی مدرسه سالم با تأکید بر بهداشت سازمانی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام دادند. این مطالعه برای پاسخ دادن به سؤالات تحقیق از روش ترکیبی استفاده کرده است. در بخش کیفی، جامعه مورد مطالعه متشکل از تعدادی از متخصصان علوم تربیتی با استفاده از فن دلفی است و نمونه‌های مطالعه بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند با حجم نمونه ۲۰ متخصص انتخاب شدند. در بخش کمی، جامعه مورد مطالعه شامل تمامی مدارس ابتدایی استان مازندران است. برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری کمی چندمرحله‌ای استفاده شد. در مجموع ۲۱۰ مدرسه ابتدایی در این مطالعه کمی شرکت کردند. بعد از سه دور دلفی، مهم‌ترین ابعاد یک مدرسه سالم عبارت‌اند از: مدیر آموزشی، رهبری آموزشی، نگرش معلم، فرهنگ مدرسه، تعهد سازمانی، رفتار شهروندی معلم، رضایت شغلی، پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی دانش‌آموزان. مدل به‌دست‌آمده از اعتبارسنجی کیفی، در مطالعه کمی مورد آزمایش قرار گرفت. ۹ پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها در مطالعه کمی استفاده شد. برای بررسی روایی و پایایی از تحلیل عاملی-تأییدی استفاده شد. از میان ۱۹ فرضیه، نتایج مدل ساختاری از ۱۰ فرضیه پشتیبانی می‌کند. این مطالعه نشان می‌دهد که سلامت عمومی و سازمانی از عوامل اصلی دستیابی به یک مدرسه سالم است.

1. Coote – Solek, Ellen.W.
2. Barth
3. Virginia
4. Ho
5. Leonard
6. Davies & Ellison
7. Roxburgh

اندیشمند و شریف‌زاده (۱۳۹۸) مطالعه‌ای با عنوان تحلیل کیفی: ادراک تجربه‌شده معلمان از ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه سالم انجام دادند. راهبرد پژوهش کیفی از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. جامعه تحقیق شامل ۱۵ نفر از معلمان مدارس شهر کرمان از روش هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شده‌اند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و پس از پیاده‌سازی به کمک کدگذاری در سه سطح باز، کدگذاری و انتخابی مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این تحقیق در ۳ مضمون اصلی استخراج و طبقه‌بندی شده است. مضمون اول: ابعاد سلامت سازمانی شامل درون‌مایه‌های ابعاد عاطفی-اجتماعی-فکری و جسمی است. مضمون دوم: محیط فیزیکی سالم شامل درون‌مایه‌های نیازهای اساسی-تهیه ویژگی‌های محیط زیبا و مضمون سوم: محیط اجتماعی سالم شامل درون‌مایه‌های: تعامل مطلوب و احساس همدلی است.

ترک زاده و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی باهدف مدل‌سازی سلامت سازمانی در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای استان فارس؛ مدلی مشتمل بر ابعاد رهبری، انسجام، اثربخشی و پاسخگویی به محیط و همچنین مؤلفه‌های مربوط به هر بعد برای ارزیابی سلامت سازمانی تدوین و اعتباریابی نمودند.

رحیمیان و همکاران (۱۳۹۶) پژوهشی با هدف اعتباریابی کیفی مدل مفهومی مدرسه سالم با تأکید بر سلامت سازمانی انجام دادند. نتایج نشان داد که مضامینی همچون مدیر آموزشی، رهبری آموزشی، ویژگی‌های دموگرافیک مدرسه، ویژگی‌های معلمان، فرهنگ مدرسه، تعهد سازمانی معلم، رفتار شهروندی، خشنودی شغلی معلم، پیشرفت تحصیلی و سلامت دانش‌آموزان از مهم‌ترین عوامل تشکیل‌دهنده مدرسه سالم می‌باشند. در راستای اعتباریابی الگوی مفهومی مدرسه سالم از فن دلفی استفاده کردند.

هدایتی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان طراحی، آزمون و ارزیابی الگوی مدرسه سالم با تأکید بر سلامت سازمانی مدارس ابتدایی استان مازندران عوامل مدیریت آموزشی، رهبر آموزشی؛ فرهنگ مدرسه، ویژگی معلمان، خشنودی شغلی معلم، تعهد سازمانی معلم، رفتار شهروندی سازمانی، پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی را در سالم بودن مدارس مورد تأیید قرار داد.

قرونه و ملکی‌نیا (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان ادراک معلمان از وضعیت سلامت سازمانی مدارس مناطق ۳ و ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران به این نتیجه رسید که مدارس ابتدایی از سلامت بیشتری برخوردارند و مدیران در مدارس سالم به یادگیری و آموزش متعهدترند.

خادمی‌فر و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان شناسایی ویژگی‌های مدارس اسلامی در ایران» به روش توصیفی-پیمایشی و با استفاده از ابزارهای مصاحبه عمیق، مشاهدات میدانی از امکانات، تجهیزات و کلاس‌های درس و یادداشت‌برداری از آنها و بررسی اسناد، به مطالعه مدارس

اسلامی غیردولتی و زیر نظر مؤسسات فرهنگی- آموزشی پرداختند. روش نمونه‌گیری از نوع در دسترس و حجم نمونه ۲۳ مدرسه از تهران، اصفهان و مشهد بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش توصیفی و ارائه درصد و فراوانی استفاده شد. نتایج نشان داد که مدارس اسلامی مورد بررسی دارای ابعادی از جمله ارتباطات، فوق برنامه و پرورشی، مؤلفه‌هایی مانند نمادهای هویتی سازمانی و تنوع برنامه درسی و ویژگی‌هایی مثل ملاک‌های خاص گزینش کارکنان و دانش‌آموزان و تأکید بر تربیت دینی و اخلاقی و اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان هستند. این ابعاد، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های شمرده‌شده در قالب الگوی یک مدرسه اسلامی مطلوب ارائه شد.

نصیری (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان الگوی طراحی مدرسه امن در شیراز، به بررسی اهمیت، امنیت فیزیکی و شناسایی متغیرهای محیطی ایجاد امنیت در فضاهای آموزشی به منظور دستیابی به مطلوبیت بیشتر فضا پرداختند. روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، روش تحلیل محتوا بود که با بررسی ادبیات موضوع به بررسی پژوهش‌های موجود، تدوین آنها و یافتن نقاط ضعف آنها پرداخته شد. سپس با استفاده از روش دلفی با بررسی نقطه‌نظرات متخصصان متغیرهای مدرسه ایمن را استخراج نموده و در نهایت به وسیله آنتروپی شانون به وزن‌دهی آنها پرداخته شد. جامعه آماری در این پژوهش شامل اولیای مدارس ابتدایی شیراز با بیش از ۲۰ سال سابقه کاری و در مرحله بعدی متخصصان طراحی فضای آموزشی بود. در آنالیز داده‌های حاصل از پاسخ به پرسشنامه‌ها به بررسی رابطه امنیت در ایجاد محیط مطلوب پرداخته شد. نتایج نشان داد که ایجاد امنیت فیزیکی می‌تواند به ارتقای مطلوبیت فضای آموزشی که ضامن یادگیری بهتر است کمک کند.

قشقایی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) پژوهشی با هدف ارائه الگوی نظری سلامت سازمانی دانشگاه بر مبنای آموزه‌های دین اسلام انجام دادند. نتایج اصلی تحقیق بدین شرح است: دستیابی به الگوی سلامت سازمانی بر اساس آموزه‌های دینی بود که از نظر خبرگان مورد تأیید قرار گرفت. مؤلفه‌های اصلی الگو عبارت بودند از: شفافیت (مشخص بودن انتظارات)، نظام پاداش عادلانه، حل مشکل، ارتباط سازنده، رفتار حمایتی، هدفمندی، همبستگی، نوآوری، بهره‌وری از منابع، انعطاف‌پذیری، معنویت در کار، توجه به روحیه افراد و کیفیت‌گرایی.

پژوهش‌های متعدد داخلی و خارجی به بررسی ابعاد سلامت مدارس پرداختند و هرکدام از زاویه خاصی سلامت سازمانی مدارس را بررسی کرده‌اند. مقوله‌هایی مانند رابطه سلامت سازمانی و عملکرد مدارس، متغیرهای درون‌زا و برون‌زا در سلامت سازمانی مدارس، سلامت و مهارت‌های مختلف خواندن، نوشتن و ریاضی، در تحقیقات مختلف مورد تحقیق قرار گرفتند. پژوهش حاضر با بررسی عوامل یادشده به دسته‌بندی جدیدی از ویژگی‌های مدرسه سالم در قالب توسعه الگوی مدرسه سالم و ارزیابی مدارس از منظر آن پرداخته تا ضمن توجه به توسعه این الگو وضعیت

مدارس قلمرو پژوهش را از حیث برخورداری از مؤلفه‌ها و ابعاد این الگو مورد ارزیابی قرار دهد تا به تسهیل تحقق مدرسه سالم سازگار با نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی و شناسایی مؤلفه‌ها و ابعاد مورد نظر آن کمکی نموده باشد. براین اساس، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است:

ویژگی‌ها و ابعاد مدرسه سالم کدام‌اند؟

وضعیت موجود ابعاد مدارس سالم از دیدگاه مدیران و معلمان چگونه است؟

کدام‌یک از ابعاد موجود تأثیر و اهمیت بیشتری در سلامت مدارس داشته باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ دسته‌بندی کلی روش‌های تحقیق مبتنی بر رویکرد آمیخته (ترکیبی) بوده است. این پژوهش به لحاظ روش‌شناسی در دو گام (شناسایی مؤلفه‌های مدرسه سالم و میزان تطابق آن با وضعیت کنونی) تنظیم شده است. با توجه به سؤالات پژوهشی از روش‌های از روش‌های کیفی و کمی استفاده شده است. برای پاسخ به پرسش اول از رویکرد کیفی و روش پدیدارنگاری و برای پرسش دوم و سوم از رویکرد کمی و روش پیمایشی استفاده شده است. پدیدارنگاری روشی پژوهشی است که اساس کار خود را بر همین تجارب متفاوت افراد از یک پدیده قرار می‌دهد و سعی در ارائه توصیفی عمیق از یک پدیده معین نزد گروه خاصی از افراد دارد. پدیدارنگاران بر این باورند که اگر تجارب یا مفاهیم متفاوت افراد از یک پدیده را احصا کرده و در ساختاری بزرگ‌تر آنها را به هم مرتبط سازند، می‌توانند تصویر و درکی کامل‌تر از پدیده تجربه‌شده ارائه دهند (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۸: ۱۲۱).

جامعه پژوهش در بخش کیفی شامل، سرگروه‌های آموزشی، مدیران مدارس، کارشناسان آموزش و متخصصان رشته مطالعات برنامه درسی است، در بخش کمی مدیران و معلمان مدارس استان‌های کهگیلویه و بویراحمد و فارس که تعداد آنها ۱۳۶۰ نفرند، جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. در بخش کیفی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار ۱۷ نفر شامل (۴ نفر متخصص برنامه درسی، ۴ نفر سرگروه آموزشی، ۴ نفر کارشناس آموزش و ۵ نفر مدیر مدرسه) در بخش کمی با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تعداد ۳۰۰ نفر از مدیران، دبیران و آموزگاران به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بر پایه یادداشت و در بخش کمی شامل پرسشنامه محقق‌ساخته با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت بوده است. روایی این ابزار از نوع محتوایی و توسط ۷ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت و پایایی

آن به وسیله ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۷) به تأیید رسید. داده‌های با استفاده از نرم‌افزار NVIVO مورد تحلیل و کدگذاری قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: مؤلفه‌ها و ابعاد مدرسه سالم کدامند؟

در مرحله اول داده‌ها طی فرایند مصاحبه عمیق ساختاریافته گردآوری شد. داده‌های گردآوری‌شده مکتوب و به صورت مقایسه‌ای بررسی شدند و در مرحله نخست فهرستی از کدهای اولیه به تعداد حدود ۱۳۴ کد شناسایی شد. بعد از چندین بار بررسی کدهای اولیه و نشست‌های تخصصی مجدد با گروه‌های ذکرشده، در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شد و شبکه مضامین چندین بار مورد تحلیل و بازبینی قرار گرفت و در نهایت شبکه مضامین ابعاد مدرسه سالم متشکل از ۷ مضمون سازمان‌دهنده سطح اول، ۳۷ مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم و ۸۲ مضمون پایه شناسایی و شبکه مضامین به شرح زیر استخراج و تدوین شد.

۱- بُعد محیط فیزیکی مدرسه: توجه به مؤلفه‌هایی همچون معماری و طراحی (مبلمان و فضای سبز مناسب، برخورداری از حیاط و فضای مطلوب، برخورداری از عناصر طبیعی مثل درخت، سنگ، حیوانات، معماری و طراحی آموزشی مناسب و مبتنی بر استانداردها، برخورداری از فضای مناسب امور مختلف آموزشی مثل پژوهش، مطالعه، توجه به تأمین نیازهای اصلی مثل امنیت، احترام، مالکیت، فیزیولوژیک در طراحی محیط) ایمنی (حفاظت در برابر تهدیدات زیست‌محیطی، شیمیایی، فیزیکی -توجه به مقوله پدافند غیرعامل در طراحی فضای فیزیکی) می‌باشد.

جدول ۱: تم‌های فرعی و مفاهیم برای تم اصلی «محیط فیزیکی مدرسه»

مضامین سازمان‌دهنده	سطح اول	سطح دوم (تم فرعی)	مضامین پایه
معماری و طراحی			مبلمان و فضای سبز مناسب
			برخورداری از حیاط و فضای مطلوب
			برخورداری از عناصر طبیعی مثل درخت، سنگ، حیوانات... معماری و طراحی آموزشی مناسب و مبتنی بر استانداردها برخورداری از فضای مناسب امور مختلف آموزشی مثل پژوهش، مطالعه و... توجه به تأمین نیازهای اصلی مثل امنیت، احترام، مالکیت، فیزیولوژیک در طراحی محیط فیزیکی
ایمنی			حفاظت در برابر تهدیدات زیست‌محیطی، شیمیایی، فیزیکی توجه به مقوله پدافند غیرعامل در طراحی فضای فیزیکی

۲- بعد ویژگی‌های مدیریتی: شامل مؤلفه‌هایی همچون برنامه محوری (برنامه محوری و تنظیم فعالیت‌ها بر اساس برنامه‌های سالانه و اجرایی آموزشگاه، توجه به میزان تحقق هدف‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و درازمدت پیش‌بینی شده برای مدرسه)، بصیرتی (داشتن بصیرت علمی و تربیتی در فعالیت‌های مدرسه، داشتن مهارت‌های مدیریتی تفکر فلسفی، تفکر سیستمی، خلاقیت و نوآوری، نفوذ و تأثیر در افراد در زیردستان و ارتباط خوب با مافوق)، اجرایی (آشنایی با شیوه‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های مربوط به اداره مدرسه)، کنترل (نظارت علمی بر فعالیت‌های یادگیری در مدرسه، توجه به ارزشیابی و خودارزیابی فعالیت‌ها و اقدامات مدرسه)، پاسخگویی (توانایی پاسخگویی مدرسه به تغییرات محیطی بر اساس تغییرات ایجادشده، پیش‌بینی و اقدام مناسب برای تحقق پاسخگویی مدرسه) می‌باشند.

جدول ۲: تم‌های فرعی و مفاهیم برای تم اصلی «ویژگی‌های مدیریتی»

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	
	تم اصلی	تم فرعی
برنامه محوری و تنظیم فعالیت‌ها بر اساس برنامه‌های سالانه و اجرایی آموزشگاه	برنامه محوری	
توجه به میزان تحقق هدف‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و درازمدت پیش‌بینی شده برای مدرسه		
داشتن بصیرت علمی و تربیتی در فعالیت‌های مدرسه	بصیرتی (رهبری)	ویژگی‌های مدیریتی
داشتن مهارت‌های مدیریتی (تفکر فلسفی، تفکر سیستمی، خلاقیت و نوآوری)		
نفوذ و تأثیر در افراد در زیردستان و ارتباط خوب با مافوق		
آشنایی با شیوه‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های مربوط به اداره مدرسه	اجرایی	
نظارت علمی بر فعالیت‌های یادگیری در مدرسه	کنترل	
توجه به ارزشیابی و خودارزیابی فعالیت‌ها و اقدامات مدرسه		
توانایی پاسخگویی به تغییرات محیطی بر اساس تغییرات ایجادشده	پاسخ‌گویی	
پیش‌بینی و اقدام مناسب برای تحقق پاسخگویی مدرسه		

۳- بعد منابع انسانی: مقولاتی همچون توسعه (توجه به توانمندسازی کارکنان از طریق شرکت در دوره‌های بازآموزی و توان‌افزایی، وجود زمینه برای دریافت نظرات و پیشنهادها، خلاق و ابتکاری همکاران یا نظام پیشنهادها) گزینش (توجه به ملاک‌های علمی و اخلاقی در گزینش و به‌کارگیری منابع انسانی) حفظ (استفاده از مشوق‌های مختلف در حفظ انگیزه منابع انسانی) از جمله این مؤلفه‌ها هستند.

جدول ۳: تم‌های فرعی و مفاهیم برای تم اصلی «منابع انسانی»

تم اصلی	تم فرعی	مضامین پایه
منابع انسانی	توسعه	توجه به توانمندسازی کارکنان از طریق شرکت در دوره‌های بازآموزی و توان‌افزایی وجود زمینه برای دریافت نظرات و پیشنهادهای خلاق و ابتکاری همکاران (نظام پیشنهادها)
	گزینش	توجه به ملاک‌های علمی و اخلاقی در گزینش و به‌کارگیری منابع انسانی
	حفظ	استفاده از مشوق‌های مختلف در حفظ انگیزه منابع انسانی

۴- بعد فرهنگ مدرسه: شامل مؤلفه‌هایی همچون نمادها (داشتن نمادهای هویت‌بخش مثل سرود، لباس، پرچم، ارتباط با همکاران و دانش‌آموزان سال‌های گذشته) باور (توجه به عدالت تربیتی، جنسی و آموزشی، احترام به الگوهای موفق اخلاقی و آموزشی) ارزش (افتخار دانش‌آموزان به حضور در مدرسه، قدردانی از ارزش‌ها، ایده‌ها و فرهنگ‌های مختلف در مدرسه، تقدیر از سعی و تلاش همکاران، دانش‌آموزان و خانواده‌های موفق) می‌باشند.

جدول ۴: تم‌های فرعی و مفاهیم برای تم اصلی «فرهنگ مدرسه»

تم اصلی	تم فرعی	مضامین پایه
فرهنگ مدرسه	نمادها	داشتن نمادهای هویت‌بخش مثل سرود، لباس، پرچم، ارتباط با همکاران و دانش‌آموزان سال‌های گذشته
	باور	توجه به عدالت تربیتی، جنسی و آموزشی احترام به الگوهای موفق اخلاقی و آموزشی
	ارزش	افتخار دانش‌آموزان به حضور در مدرسه قدردانی از ارزش‌ها، ایده‌ها و فرهنگ‌های مختلف در مدرسه تقدیر از تلاش همکاران، دانش‌آموزان و خانواده‌های موفق

۵- بعد ارتباط و مشارکت اجتماعی: شامل مؤلفه‌هایی همچون مشارکت‌پذیری (توجه و اهتمام به تشکیل انجمن‌ها و شوراهای مختلف برای اداره مدرسه، توجه به کاهش موانع مشارکت در مدرسه)، تعامل (وجود روحیه و حس مسئولیت‌پذیری جمعی در مدرسه از طریق تفویض اختیار و کار تیمی، هماهنگی خانه و مدرسه در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، تعاملات اجتماعی مثبت و سازنده بر اساس هدف‌های مشترک با ادارات، مدارس و نهادهای دیگر)، ارتباط (گردش اطلاعات سالم بین مدرسه و محیط اطراف، وجود شبکه‌های ارتباطی اثربخش بین اولیا، همکاران دانش‌آموزان) می‌باشند.

جدول ۵: تم‌های فرعی و مفاهیم برای تم اصلی «ارتباط و مشارکت اجتماعی»

تم اصلی	تم فرعی	مضامین پایه
ارتباط و مشارکت اجتماعی	مشارکت‌پذیری	توجه و اهتمام به تشکیل انجمن‌ها و شوراهای مختلف برای اداره مدرسه و وجود روحیه و حس مسئولیت‌پذیری جمعی در مدرسه از طریق تفویض اختیار و کار تیمی
	تعامل	هماهنگی خانه و مدرسه در فعالیتهای آموزشی و پرورشی تعاملات اجتماعی مثبت و سازنده بر اساس هدف‌های مشترک با ادارات، مدارس و نهادهای دیگر
	ارتباط	گردش اطلاعات سالم بین مدرسه و محیط اطراف وجود شبکه‌های ارتباطی اثربخش بین اولیا، همکاران دانش‌آموزان

۶- بعد محیط عاطفی-اجتماعی-روانی: شامل مؤلفه‌هایی مانند صمیمیت (ایجاد حس نزدیکی و صمیمیت بین همکاران و دانش‌آموزان، پرهیز از هرگونه خشونت و پرخاشگری در مدرسه)، هماهنگی (هماهنگی الگوهای تربیتی خانه و مدرسه، احساس اطمینان و اعتماد بین همکاران و دانش‌آموزان) انسجام ارزشی (توجه به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی) می‌باشند.

جدول ۶: تم‌های فرعی و مفاهیم برای تم اصلی «محیط عاطفی-اجتماعی و روانی»

تم اصلی	تم فرعی	مضامین پایه
محیط عاطفی-اجتماعی-روانی	صمیمیت	ایجاد حس نزدیکی و صمیمیت بین همکاران و دانش‌آموزان پرهیز از هرگونه خشونت و پرخاشگری در مدرسه
	هماهنگی	هماهنگی الگوهای تربیتی خانه و مدرسه احساس اطمینان و اعتماد بین همکاران و دانش‌آموزان
	انسجام ارزشی	توجه به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی

۷- بعد برنامه درسی: مؤلفه‌های گسترده این بعد شامل توجه به فناوری آموزشی (در دسترس بودن مواد و وسایل کمک‌آموزشی، وجود تجهیزات و فناوری متناسب با نیازهای آموزشی و پرورشی، توزیع عادلانه وسایل و لوازم کمک‌آموزشی بین کلاس‌ها و همکاران)، محتوا (توجه به زیرنظام‌های مختلف در برنامه‌های آموزشی و پرورشی بر اساس سند تحول بنیادین، پژوهش محوری در تدوین محتوا)، روش‌های تدریس (تمایل به استفاده از روش‌های متنوع تدریس)، ارزشیابی یادگیری (توجه به رعایت اصول ارزشیابی در کلاس درس، توجه به کاهش استرس و نگرانی دانش‌آموزان در ارزشیابی)، زمان (توجه به زمان‌بندی مناسب بر اساس

شرایط سنی و محتوایی)، هدف (وضوح و روشنی اهداف مختلف آموزشی و پرورشی مدرسه، توجه به سطوح سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی، همسویی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان، توجه به ویژگی‌های مدرسه مطلوب بر اساس تعریف سند تحول بنیادین)، توجه به ساحت‌های تعلیم و تربیت (توجه متعادل و متوازن به ساحت‌های نه‌گانه تعلیم و تربیت در برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس)، اشاعه و فرهنگ‌سازی (توجه به نظرات عوامل مختلف مرتبط با مدرسه شامل اولیا، دانش‌آموزان، جامعه، برگزاری جلسات توجیهی برای افراد ذی‌ربط پیش از اجرای برنامه‌های جدید)، اعتباربخشی (وجود ابزارهای مختلف برای سنجش اعتبار برنامه‌های ارائه‌شده در مدرسه، هماهنگی برنامه‌های مدرسه با نظریه‌های علمی)، مدیریت برنامه درسی (وجود الگوی مدیریتی برای نظارت بر فعالیت‌های مدرسه در آغاز فعالیت‌ها، توجه به مدل‌های مختلف ارزشیابی برنامه‌های مدارس در بهبود کار مدرسه)، انسجام (هماهنگی برنامه درسی با ویژگی‌ها و تمامی ابعاد و نیازهای فراگیران، هماهنگی برنامه‌های درسی با نظریه‌های مختلف علمی و ارتباط بین آنها، پیوند برنامه‌های درسی با کارکرد اجتماعی مدرسه، ایجاد ارتباط بین برنامه درسی، علاقه‌های دانش‌آموزان و خواسته‌های جامعه)، اولویت‌بندی (توجه به اهمیت محتوایی و کاربردی دروس در تدوین برنامه‌های درسی)، اقتضاندیشی (توجه به تغییرات مختلف اجتماعی، علمی، سیاسی و ویژگی‌های بومی از طریق طراحی مسیرهای مختلف برای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس، امکان تغییر و تدوین برنامه‌ها و محتوای دروس با مسائل و نیازهای بومی مدرسه)، دانش‌آموز (داشتن انگیزه بالا برای یادگیری، تمایل به استفاده از ظرفیت دانش‌آموزان برای اداره امور مدرسه، روابط دوستانه و مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل بین همکاران و دانش‌آموزان احساس اطمینان و انتظارات منطقی و منصفانه از مدرسه، اعتقاد به رعایت مقررات و قوانین مدرسه از طریق خودکنترلی به‌جای مشوق‌های بیرونی)، فوق برنامه (توجه به فعالیت‌های فوق برنامه، کتاب‌خوانی، مطالعه و پژوهش و فعالیت‌های هنری خلاق)، منابع مالی (شفافیت و قضاوت صحیح درباره منابع مالی، تنوع درآمدهای مالی)، مهارت‌های معلمی (عشق و علاقه به تعلیم و مبانی علمی رشته تخصصی خویش، عشق و علاقه به دانش‌آموزان، تسلط علمی بر مطالب درسی، آگاهی از اصول و روش‌های تدریس، یادگیری و ارزشیابی، انتظارات منطقی و مناسب بر اساس تفاوت‌های فردی در تدریس و یادگیری، تعامل مثبت و

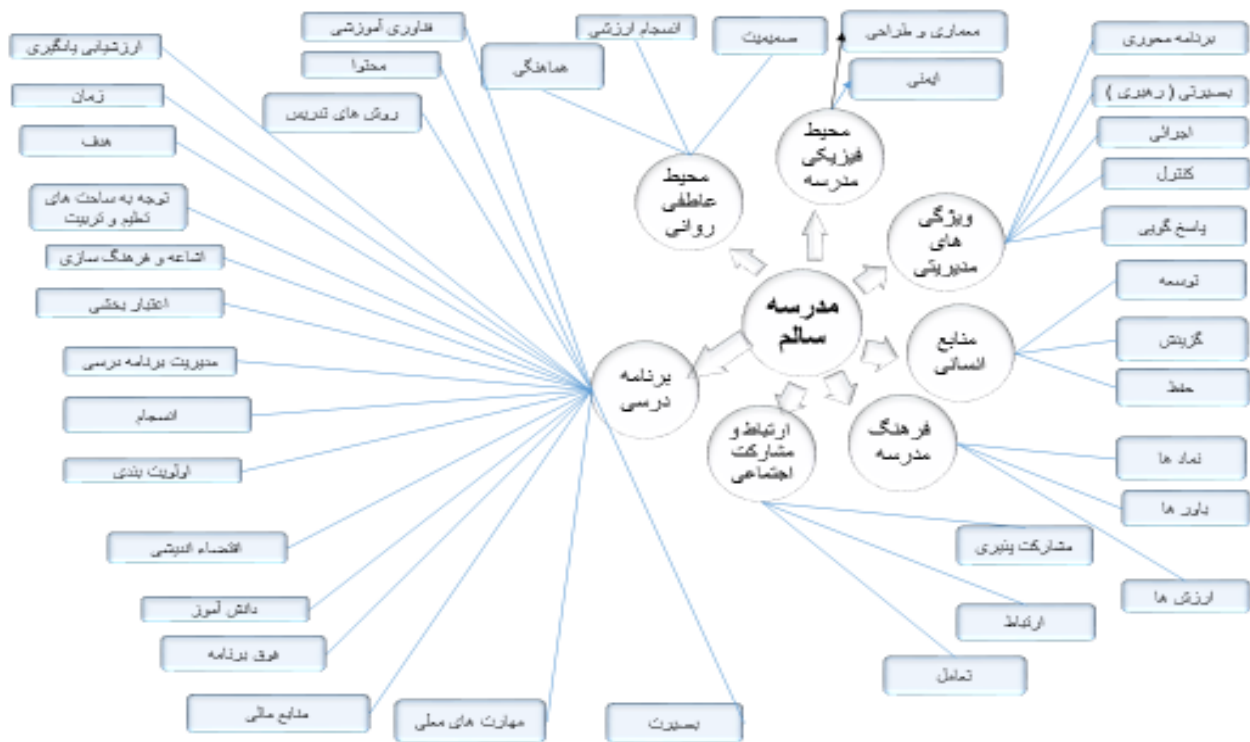
سازنده با همکاران و دانش‌آموزان بر اساس احترام دوسویه، بصیرت (بصیرت و آگاهی از ماهیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی)، می‌باشند.

جدول ۷: تم‌های فرعی و مفاهیم برای تم اصلی «برنامه درسی»

تم اصلی	تم فرعی	مضامین پایه
		در دسترس بودن مواد و وسایل کمک‌آموزشی
	فناوری آموزشی	وجود تجهیزات و فناوری متناسب با نیازهای آموزشی و پرورشی توزیع عادلانه وسایل و لوازم کمک‌آموزشی بین کلاس‌ها و همکاران
	محتوا	توجه به زیر نظام‌های مختلف در برنامه‌های آموزشی و پرورشی بر اساس سند تحول بنیادین پژوهش‌محوری در تدوین محتوا
	روش‌های تدریس	تمایل به استفاده از روش‌های متنوع تدریس
	ارزشیابی یادگیری	توجه به رعایت اصول ارزشیابی در کلاس درس توجه به کاهش استرس و نگرانی دانش‌آموزان در ارزشیابی
	زمان	توجه به زمان‌بندی مناسب بر اساس شرایط سنی و محتوایی
	هدف	وضوح و روشنی اهداف مختلف آموزشی و پرورشی مدرسه توجه به سطوح سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی همسویی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان توجه به ویژگی‌های مدرسه مطلوب بر اساس تعریف سند تحول بنیادین
توجه به ساحت‌های تعلیم و تربیت	توجه متعادل و متوازن به ساحت‌های نه‌گانه تعلیم و تربیت در برنامه‌ها و	فعالیت‌های مدارس
	توجه به نظرات عوامل مختلف مرتبط با مدرسه (اولیا، دانش‌آموزان، جامعه، ...)	برگزاری جلسات توجیهی برای افراد ذی‌ربط پیش از اجرای برنامه‌های جدید
	اعتباربخشی	وجود ابزارهای مختلف برای سنجش اعتبار برنامه‌های ارائه‌شده در مدرسه هماهنگی برنامه‌های مدرسه با تئوری‌های علمی
	مدیریت برنامه درسی	وجود الگوی مدیریتی برای نظارت بر فعالیت‌های مدرسه در آغاز فعالیت‌ها توجه به مدل‌های مختلف ارزشیابی برنامه‌های مدارس در بهبود کار مدرسه
	انسجام	هماهنگی برنامه درسی با ویژگی‌ها و تمامی ابعاد و نیازهای فراگیران هماهنگی برنامه‌های درسی با نظریه‌های مختلف علمی و ارتباط بین آنها پیوند برنامه‌های درسی با کارکرد اجتماعی مدرسه

اولویت‌بندی	ایجاد ارتباط بین برنامه درسی، علائق دانش‌آموزان و مطالبات جامعه
اقتصاداندیشی	توجه به اهمیت محتوایی و کاربردی دروس در تدوین برنامه‌های درسی توجه به تغییرات مختلف اجتماعی، علمی، سیاسی و ویژگی‌های بومی از طریق طراحی مسیرهای مختلف برای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس امکان تغییر و تدوین برنامه‌ها و محتوای دروس با مسائل و نیازهای بومی مدرسه
دانش‌آموز	داشتن انگیزه بالا برای یادگیری تمایل به استفاده از ظرفیت دانش‌آموزان برای اداره امور مدرسه روابط دوستانه و مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل بین همکاران و دانش‌آموزان احساس اطمینان و انتظارات منطقی و منصفانه از مدرسه اعتقاد به رعایت مقررات و قوانین مدرسه از طریق خودکنترلی به‌جای مشوق‌های بیرونی
فوق برنامه	توجه به فعالیت‌های فوق برنامه، کتاب‌خوانی، مطالعه و پژوهش و فعالیت‌های هنری خلاق
منابع مالی	شفافیت و قضاوت صحیح درباره منابع مالی تنوع درآمدهای مالی
مهارت‌های معلمی	عشق و علاقه به تعلیم و مبنای علمی رشته تخصصی خویش عشق و علاقه به دانش‌آموزان تسلط علمی بر مطالب درسی آگاهی از اصول و روش‌های تدریس، یادگیری و ارزشیابی انتظارات منطقی و مناسب بر اساس تفاوت‌های فردی در تدریس و یادگیری
بصیرت	تعامل مثبت و سازنده با همکاران و دانش‌آموزان بر اساس احترام متقابل حفظ زمینه‌های حرفه‌ای مثل ظاهر خوب، فن بیان...
بصیرت	بصیرت و آگاهی از ماهیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی

یافته‌های این پژوهش در قالب نمودار شبکه مضامین زیر ارائه شده است؛ تبیین ۷ بُعد محیط فیزیکی، ویژگی‌های مدیریتی، منابع انسانی، فرهنگ مدرسه، ارتباط و مشارکت اجتماعی، محیط عاطفی-اجتماعی-روانی و عناصر برنامه درسی به‌عنوان مضامین سازمان‌دهنده سطح اول یا چهارچوب اصلی یک مدرسه سالم که خود نیز دارای مضامین سطح دوم و پایه دیگری هستند، در نمودار شماره ۱ به تصویر کشیده شده‌اند.



نمودار ۱: شبکه مضامین

افزون بر این باید گفت که یافته‌های پژوهش حاضر با مبانی نظری، پیشینه پژوهشی و نظر متخصصان کلیدی که پیش از انجام مصاحبه گردآوری شده، دارای همپوشانی است که نشان‌دهنده تأیید اعتبار پژوهش بر اساس شیوه همسوسازی می‌باشد (جدول شماره ۱).

جدول ۸: همسوسازی داده‌های کیفی

مضامین سازمان دهنده	پیشینه نظری	پیشینه پژوهشی	آگاهی دهندگان کلیدی
محیط فیزیکی مدرسه	گودلد و کاین ۱۹۷۹-۱۹۹۱	هاشمی فشارکی ۱۳۸۷، سپیده علاقمند و همکاران، ۱۳۹۶	سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستان‌های لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت دانشجویان دکتری عضو گروه
	آیزنر ۲۰۰۲، سند تحول، مرزوقی ۱۳۹۷، برنامه درسی ملی سازمان سلامت جهانی ۲۰۱۰	رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۶ هدایتی و همکاران ۱۳۹۴ غلامعلی زاده و مخبری، ۱۳۹۲	مطالعات برنامه درسی استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه (راهنما و مشاور)
ویژگی‌های مدیریتی	سند تحول مایلز ۱۹۶۹	هاشمی فشارکی ۱۳۸۷، ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۶. مایر.	سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستان‌های لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت دانشجویان دکتری عضو گروه
	آیین‌نامه اجرایی مدارس مؤسسه مکنزی ۲۰۰۶	T۱۳۸۷ مرعشی، ۱۳۸۷. صادقیان، ۱۳۷۸. هوی و همکاران. ترجمه قشقای زاده ۱۳۸۶. رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۶. خادمی فر و همکاران، ۱۳۹۴. میانداری و همکاران، ۱۳۹۳، هدایتی و همکاران ۱۳۹۴	مطالعات برنامه درسی استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه (راهنما و مشاور)
منابع انسانی	کلینگل ۲۰۰۰ سند تحول مؤسسه مکنزی ۲۰۰۶	فرشته هدایتی و همکاران ۱۳۹۴ خادمی فر و همکاران. ۱۳۹۴	سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستان‌های لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت دانشجویان دکتری عضو گروه مطالعات برنامه درسی استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه (راهنما و مشاور)
	سند تحول، مایلز ۱۹۶۹، لایدن. کلینگل ۲۰۰۰، لنچپونی ۲۰۱۴	خادمی فر و همکاران. ۱۳۹۴ مایر. ترجمه شریفیان و زینلی، ۱۳۸۷ حاجی بابایی، ۱۳۹۱	سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستان‌های لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت دانشجویان دکتری عضو گروه مطالعات برنامه درسی

استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت زینلی، ۱۳۸۷	هوی و همکاران. ترجمه قشقایی زاده ۱۳۸۶	
استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت رحیمیان و همکاران، دانشجویان دکتری عضو گروه مطالعات برنامه درسی ۱۳۷۸. صادقیان. ۱۳۹۶	سند تحول، مایلز ۱۹۶۹، ارتباط و مشارکت اجتماعی کلینگل ۲۰۰۰	
استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت هوی و همکاران. ترجمه قشقایی زاده ۱۳۸۶	خدمی فر و همکاران. استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت رحیمیان و همکاران، دانشجویان دکتری عضو گروه مطالعات برنامه درسی ۱۳۷۸. صادقیان. ۱۳۹۶	
استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت هوی و همکاران. ترجمه قشقایی زاده ۱۳۸۶	ترک زاده و همکاران. ۱۳۹۶	
استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت هوی و همکاران. ترجمه قشقایی زاده ۱۳۸۶	مایلز ۱۹۶۹. قشقایی زاده ۱۳۸۶	
استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت هوی و همکاران. ترجمه قشقایی زاده ۱۳۸۶	کلینگل ۲۰۰۰. رحیمیان و همکاران، کاپلان ۱۹۹۳. ۱۳۹۶	محیط عاطفی- اجتماعی- روانی
استادان دانشگاه که رشته تحصیلی مدیریت داشتند و مدیر مدرسه بودند استادان دانشگاه راهنما و مشاور سرگروه مدیران مقاطع سه گانه شهرستانهای لنده، مرودشت، کازرون، دهدشت هوی و همکاران. ترجمه قشقایی زاده ۱۳۸۶	پور علی و توتکله. ۱۳۹۰	ترک زاده ۱۳۹۶

یافته‌های بخش کمی:

پرسش دوم: وضعیت موجود ابعاد مدارس سالم از دیدگاه مدیران و معلمان چگونه است؟ پرسش دوم را با استفاده از آزمون تی- استیوننت تک نمونه‌ای مورد ارزیابی و بررسی قرار می‌دهیم.

جدول ۹: نتایج آزمون تی- استیوننت در خصوص وضعیت ابعاد مدرسه سالم

ابعاد	میانگین نظری=۳			
	T	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین بُعد
برنامه درسی	۲۹.۵۱۷	۲۹۹	۰.۰۰۱	۴.۱۸۱۷۱
محیط عاطفی	۴۲.۶۸۷	۲۹۹	۰.۰۰۱	۲.۶۰۴۰۰

فرهنگ	۳۴.۲۴۹	۲۹۹	۰.۰۰۱	۲.۶۸۵۰۰
منابع انسانی	۲۶.۶۳۲	۲۹۹	۰.۰۰۱	۴.۲۲۰۰۰
مدیریتی	۴۴.۲۶۸	۲۹۹	۰.۰۰۱	۴.۳۳۴۲۲
محیط فیزیکی	۱۱.۸۶۹	۲۹۹	۰.۰۰۱	۲.۷۶۱۳۹
ارتباطات و مشارکت اجتماعی	۱۸.۶۷۵	۲۹۹	۰.۰۰۱	۳.۷۸۰۱۹

با توجه به جدول شماره ۱۰، مقدار عددی ضریب معناداری ابعادی ویژگی‌های مدیریتی، منابع انسانی، مشارکت و ارتباطات اجتماعی، عناصر برنامه درسی کمتر از ۰/۰۵ بوده است و میانگین نمرات این مؤلفه‌ها بالاتر از میانگین مفروض (۳) می‌باشند و میانگین نمره این ابعاد به‌طور معناداری بزرگ‌تر از میانگین نظری می‌باشد. پس نتیجه می‌گیریم که ابعاد ویژگی‌های مدیریتی، منابع انسانی، مشارکت و ارتباطات اجتماعی، عناصر برنامه درسی در حد مطلوبی قرار دارند. از سویی مقدار عددی ضریب معناداری ابعادی چون محیط فیزیکی، محیط عاطفی-روانی-اجتماعی، فرهنگ مدرسه کمتر از ۰/۰۵ بوده است اما میانگین نمرات این ابعاد پایین‌تر از میانگین مفروض (۳) می‌باشند و میانگین نمره این ابعاد به‌طور معناداری کمتر از میانگین نظری می‌باشد، پس نتیجه می‌گیریم که ابعاد محیط فیزیکی، محیط عاطفی-روانی-اجتماعی، فرهنگ مدرسه در حد مطلوبی نیستند.

پرسش سوم: کدام یک از ابعاد موجود می‌تواند تأثیر و اهمیت بیشتری در سلامت مدارس داشته باشد؟

پرسش سوم را با استفاده از آزمون رتبه‌بندی فریدمن مورد ارزیابی و بررسی قرار می‌دهیم. نتایج در ادامه ارائه شده است.

بخش کمی: اولویت‌بندی مؤلفه‌های مدرسه سالم: آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی تأثیر متغیرها استفاده می‌شود؛ در این تحقیق نیاز بود که ملاحظه کنیم که کدام سازه یا مؤلفه تأثیر بیشتری یا کمتری در سلامت مدارس دارد؟

پرسشنامه پس از طراحی علمی و دقیق، مبتنی بر مؤلفه‌های شناسایی در بخش کیفی توسط خبرگان، در جامعه وسیع‌تری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده توزیع شد. حجم نمونه انتخابی با استفاده از فرمول کوکران به شرح زیر محاسبه می‌شود:

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left[\frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right]} = 299.72$$

جدول ۱۰: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی ابعاد مدارس سالم

ابعاد	رتبه میانگین
محیط عاطفی	۵.۸۹

برنامه درسی	۲.۶۸
ارتباطات-مشارکت	۴.۳۳
فرهنگ	۴.۷۷
منابع انسانی	۴.۲۷
ویژگی مدیریتی	۴.۶۹
محیط فیزیکی	۱.۳۶
۹۷۷(۰.۰۰۰)	آماره خی دو (سطح معناداری)

از جدول شماره ۱۰ چنین برداشت می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که ابعاد مدارس سالم از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که محیط عاطفی با رتبه ۵/۸۹ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم بودن مدارس و محیط فیزیکی با رتبه ۱/۳۶ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم بودن مدارس دارد.

جدول ۱۰: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی ابعاد مدارس سالم

مضامین	رتبه میانگین
فناوری	۱۱.۶۱
محتوا	۹.۰۶
روش‌های تدریس	۶.۳۸
ارزش‌یابی یادگیری	۱۲.۴۲
زمان	۱۳.۳۴
هدف	۱۱.۴۹
توجه به ساحت‌های تعلیم و تربیت	۸.۲۴
اشاعه و فرهنگ‌سازی	۹.۰۰
اعتباربخشی	۱۱.۴۱
مدیریت برنامه درسی	۹.۸۸
انسجام	۶.۲۶
اولویت‌بندی	۷.۰۵
اقتضاندیشی	۸.۰۰
دانش‌آموز	۹.۷۱
فوق برنامه	۷.۷۹
منابع مالی	۸.۱۹
مهارت علمی	۱۰.۴۸
بصیرت	۱۰.۷۱
۱۲۵۱.۷۰۳(۰.۰۰۰)	آماره خی دو (سطح معناداری)

از جدول ۱۱ چنین برداشت می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که تم‌های برنامه درسی از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که فناوری با رتبه ۱۱/۶۹ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم بودن مدارس و انسجام با رتبه ۶/۲۶ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم بودن مدارس دارد.

جدول ۱۲: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مضامین محیط عاطفی

رتبه	مضمون
۱.۹۶	صمیمت
۱.۹۷	هماهنگی
۲.۰۸	انسجام
آماره خی دو (سطح معناداری) (۰/۰۳۹) ۶/۴۸	

از جدول شماره ۱۲ ملاحظه می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که مضامین محیط عاطفی از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که انسجام با رتبه ۲/۰۸ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم بودن مدارس و صمیمت با رتبه ۱/۹۶ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم بودن مدارس دارد.

جدول ۱۳: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مضامین مشارکت و ارتباطات

رتبه میانگین	مضمون
۲.۰۴	مشارکت
۲.۳۱	تعامل
۱.۶۶	ارتباطات
آماره خی دو (سطح معناداری) (۰/۰۰۰) ۱۹۹/۰۶	

از جدول شماره ۱۳ ملاحظه می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که مضامین مشارکت و ارتباطات از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که تعامل با رتبه ۲/۳۱ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم

بودن مدارس و ارتباطات با رتبه ۱/۶۶ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم بودن مدارس دارد.

جدول ۱۴: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مضامین فرهنگ مدرسه

رتبه میانگین	مضامین
۱.۶۵	نماد
۲.۲۱	باور
۲.۱۴	ارزش
آماره خی دوسطح معناداری	۱۳۶/۳۲ (۰/۰۰۰)

از جدول شماره ۱۴ ملاحظه می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که مضامین فرهنگ مدرسه از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که باور با رتبه ۲/۲۱ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم بودن مدارس و نماد با رتبه ۱/۶۵ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم بودن مدارس دارد.

جدول ۱۵: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مضامین منابع انسانی

رتبه میانگین	مضمون
۲.۰۶	توسعه
۲.۰۶	گزینش
۱.۸۸	حفظ
آماره خی دوسطح معناداری	۲۶/۸۴ (۰/۰۰۰)

از جدول شماره ۱۵ ملاحظه می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که مضامین فرهنگ مدرسه از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که گزینش و توسعه با رتبه ۲/۰۶ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم بودن مدارس و حفظ با رتبه ۱/۸۸ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم بودن مدارس دارد.

جدول ۱۶: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مضامین ویژگی‌های مدیریتی

رتبه	مضمون
------	-------

بصیرت	۲.۰۸
اجرایی	۳.۰۷
کنترل	۲.۵۷
پاسخ‌گویی	۲.۲۸
آماره خی دوسطح معناداری	(۰/۰۰۰)۲۳۳/۶۷

از جدول شماره ۱۶ ملاحظه می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که مضامین ویژگی‌های مدیریتی از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم‌بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که اجرایی با رتبه ۳/۰۷ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم‌بودن مدارس و بصیرت با رتبه ۲/۰۷ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم‌بودن مدارس دارد.

جدول ۱۷: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مضامین محیط فیزیکی

رتبه میانگین	مضمون
۱.۷۳	طراحی و معماری
۱.۲۷	ایمنی
آماره خی دوسطح معناداری	(۰/۰۰۰)۷۸/۴۰

از جدول شماره ۱۷ چنین برداشت می‌شود که سطح معناداری متناظر با آماره خی دو برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از خطای ۵ درصد می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت که مضامین محیط فیزیکی از نظر اولویت‌بندی و تأثیرگذاری در سالم‌بودن مدرسه تمایز معناداری دارد. همچنین با توجه به رتبه میانگین می‌توان نتیجه گرفت که طراحی و معماری با رتبه ۱/۷۳ بیشترین تأثیرگذاری را بر روی سالم‌بودن مدارس و ایمنی با رتبه ۱/۲۷ کمترین تأثیرگذاری و اهمیت را بر روی سالم‌بودن مدارس دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

داشتن مدرسه سالم امروزه به یک خواست عمومی در سطح جهانی تبدیل شده است؛ چراکه والدین فرزندان خود را به امید تحقق آینده بهتر به سمت مدارس روانه می‌کنند، بچه‌ها از روز اول با شوق و ذوق در کلاس‌های درس حضور پیدا می‌کنند و به افق دوردست و آینده روشن چشم می‌دوزند. معلمان مدارس را بستر کار و تلاش و تحقق اراده خویش دانسته و مدیران، سیاست‌مداران و اندیشمندان می‌خواهند شهروندان آینده خویش را در این مکان تربیت کنند.

تحقق خواست و انتظارات مستلزم وجود مکانی با استانداردهای سلامت مورد انتظار در تمامی ابعاد می‌باشد که علیرغم نگاه‌های متعدد و چندوجهی به آن، می‌توان اصطلاح مدرسه سالم را بهترین واژه برای آن دانست. البته مفهوم مدرسه سالم در جوامع مختلف می‌تواند جنبه‌های اختصاصی و عمومی متعددی داشته باشد که این ابعاد برخاسته از بافت و زمینه فکری، معرفتی و ویژگی‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و ارزشی آن جامعه می‌باشد. جدای از نظریه بنیادی مایلز (۱۹۶۹) درباره ابعاد مدرسه سالم و تعاریف دیگر محققان همچون هوی و میسکل (۱۹۹۰) در این مورد، نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، نیازمند توجه به مؤلفه‌ها و ابعاد اختصاصی می‌باشد که این پژوهش با هدف استخراج ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه سالم از طریق مطالعه مبانی و اسناد بالادستی، پژوهش‌های مختلف و مصاحبه با متخصصان و صاحب‌نظران حدودوئغور آن را مشخص نموده است.

هدف از این پژوهش، طراحی الگوی مدرسه سالم و میزان تطابق آنها از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس بوده است.

پرسش اول پژوهش مؤلفه‌ها و ابعاد مدرسه سالم کدام‌اند؟ بر اساس نمودار شماره ۱، هفت مضمون پایه یا بُعد اساسی مدرسه سالم شامل محیط فیزیکی، ویژگی‌های مدیریتی، منابع انسانی، فرهنگ مدرسه، ارتباط و مشارکت اجتماعی، محیط عاطفی-اجتماعی-روانی و عناصر برنامه درسی می‌باشد. هرکدام از ابعاد یادشده نیز به‌نوبه خود دارای زیرمجموعه‌های متعددی است که لازم است به دقت در برنامه‌ریزی برای تحقق الگوی مدرسه سالم، طراحی و تدوین و عملیاتی شوند. با تحقق مدرسه سالم، استانداردهای مورد نظر قابل دستیابی می‌باشند.

درباره محیط فیزیکی مدرسه در بیشتر مدارس مورد مطالعه ملاحظه می‌شود که مدارس مقاطع پایین‌تر از فیزیک و مبلمان مناسب برخوردار و دارای فضای سبز و مطلوبی می‌باشد و مدرسی که مقاطع بالاتر را در خود جای دارد، فضای مناسب و مطلوبی ندارد که این موضوع می‌تواند یک چالش جدی در حوزه نوسازی و بازسازی ساختمان‌ها و محیط فیزیکی مدارس می‌باشد. این مسئله بدان معناست که مدیریت نوسازی مدارس در قلمرو تحقیق، صرفاً به رده سنی کودک توجه خاصی دارد؛ لذا پیشنهاد می‌شود که مدیران آموزش و پرورش به‌ویژه بخش نوسازی مدارس به مسئله محیط فیزیکی مدارس متناسب با سن دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای داشته باشد و معماری ساختمان‌ها و فضاهای هر مقطع تحصیلی را متناسب با روحیات، سن و علایق دانش‌آموزان طراحی نمایند. همچنین ملاحظه می‌شود که محل و فضایی در مدارس به‌عنوان سالن مطالعه، پژوهش و آزمایش در مدارس طراحی نشده است و حضور دانش‌آموزان در مدارس به حضور آنها در کلاس درس خلاصه می‌شود و زمان و مکان خاصی برای مطالعه و پژوهش و دیگر

موارد آموزشی در مدارس برای دانش‌آموزان اندیشیده نشده است؛ از این رو پیشنهاد می‌شود که مدیران آموزش و پرورش به‌ویژه بخش امور آموزشی در راستای طراحی مکانی برای کاربردهای پژوهشی و آموزشی اقدام کنند و زمانی را برای دانش‌آموزان تنظیم و آزاد نمایند؛ زیرا که مطالعه دانش‌آموزان در مکان مدارس به مراتب بهتر از کانون خانواده می‌باشد؛ همان‌طور که در سطوح بالاتر (دانشگاهی) این موارد وجود دارد.

در خصوص ویژگی‌های مدیریتی باید گفت زمانی می‌توان به یک مدارس سالم و خلاق دست‌یافت که تمامی ابعاد آن در راستا و همسو هم فعالیت نمایند. مدارس صرفاً در آموزش یا پرورش خلاصه نمی‌شوند. باید توجه ویژه‌ای به بخش مدیریت آنها شود که متأسفانه مدارس مورد مطالعه در بخش مدیریتی به مسائل مرتبط توجه ویژه‌ای ننموده‌اند.

در خصوص منابع انسانی، یک نکته مهم، توانمندسازی کارکنان به‌ویژه معلمان گرامی است. معلمان می‌بایست با دانش روز و روش‌های مدرن آشنایی داشته باشند. متأسفانه در این خصوص فقط دوره‌های ضمن خدمت وجود دارد که این دوره‌ها چند وقت یک‌بار برگزار می‌شود. توانمندسازی معلمان باید سالانه و در انتهای بهار (اوایل تابستان) دوره‌های ضمن خدمت (دوره‌های مشابه) برای تمامی معلمان برگزار شود تا با دانش روز و روش‌های نوین تدریس آشنا شوند. نویسنده مقاله بر این باور است که سه‌ماهه تابستان معلمان و کارکنان آموزش و پرورش در تابستان هر سال (که مدارس تعطیل است)، به جای استراحت ترم تابستانه برگزار کنند و به تقویت علمی، روش تدریس، تجربه و مهارت خود در حوزه تخصصی خودشان بپردازند.

در مورد فرهنگ مدرسه، به‌ویژه نمادها (لباس دانش‌آموزان) خوشبختانه طی سالیان اخیر (دهه ۹۰) یکسان‌سازی مناسبی صورت گرفته و البته این مسئله صرفاً برای دانش‌آموزان دختر اجرا شده است و ضروری می‌نماید که در خصوص یکسان‌سازی لباس دانش‌آموزان پسر نیز اقدام شود. همچنین متأسفانه در دهه ۹۰ بسیاری از خانواده‌ها با اینکه فرزندان خود را با انگیزه کافی و مناسبی در مقاطع تحصیلی پایین حمایت می‌کند، اما بعضاً ملاحظه می‌شود که در سطوح بالاتر نه خانواده‌ها و نه فرزندان تمایل چندانی به ادامه تحصیل ندارند (به دلیل اینکه تضمینی برای شغل آنها در آینده متناسب با تحصیلشان نیست و معتقدند که وقت خود را هدر داده‌اند)؛ لذا در خصوص انگیزه تحصیلی نیز باید تدابیر لازم اندیشیده شود.

پرسش دوم: وضعیت موجود ابعاد مدارس سالم از دیدگاه مدیران و معلمان چگونه است؟

پرسش دوم را با استفاده از آزمون تی-استیوننت تک نمونه‌ای مورد ارزیابی و بررسی قرار می‌دهیم. با توجه به جدول ۱۰ مقدار عددی ضریب معناداری ابعادی ویژگی‌های مدیریتی، منابع انسانی، مشارکت و ارتباطات اجتماعی، عناصر برنامه درسی کمتر از ۰/۰۵ بوده است و میانگین نمرات این مؤلفه‌ها بالاتر از میانگین مفروض (۳) می‌باشند و میانگین نمره این ابعاد به‌طور

معناداری بزرگ‌تر از میانگین نظری می‌باشد. پس نتیجه می‌گیریم که ابعاد ویژگی‌های مدیریتی، منابع انسانی، مشارکت و ارتباطات اجتماعی، عناصر برنامه‌دستی در حد مطلوبی قرار دارند. از سویی مقدار عددی ضریب معناداری ابعادی چون محیط فیزیکی، محیط عاطفی- روانی- اجتماعی و فرهنگی مدرسه کمتر از ۰/۰۵ بوده است؛ اما میانگین نمرات این ابعاد پایین‌تر از میانگین مفروض (۳) می‌باشند و میانگین نمره این ابعاد به‌طور معناداری کمتر از میانگین نظری می‌باشد؛ پس نتیجه می‌گیریم که ابعاد محیط فیزیکی، محیط عاطفی- روانی- اجتماعی و فرهنگی مدرسه در حد مطلوبی نیستند.

کدام‌یک از ابعاد موجود، می‌تواند تأثیر و اهمیت بیشتری در سلامت مدارس داشته باشد؟

نتایج آزمون تی- استیو دنت تک‌متغیره نشان داد که برخی ابعاد مدارس سالم دارای وضعیت مطلوبی در مدارس مطالعه‌موردی می‌باشند و برخی نیز از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند. برای نمونه، محیط فیزیکی مدارس در سطح ایدئال و مطلوب نبود که این مسئله با الگوی مدرسه سالم در تضاد می‌باشد. ماهیت قلمرو مکانی تحقیق (مدارس منتخب) در حاصل شدن این نتیجه تأثیرگذار بوده است. در تبیین اینکه محیط فیزیکی مطلوب یکی از ابعاد مدرسه سالم می‌باشد، می‌توان گفت که معماری بافت کلاس‌های درس و رنگ و نورهای استفاده‌شده در مدارس بر میزان سلامت و خلاقیت دانش‌آموزان و در نتیجه بر سلامت مدارس تأثیر مثبت داشته است. این بُعد در مدارس از اهمیت زیادی برخوردار است؛ به‌طوری‌که طراحی مناسب و زیبایی محیط فیزیکی از قبیل اتاق درس، حیاط، راهروها، آب‌خوری‌های دانش‌آموزان و دیگر سالن‌ها می‌تواند بر نشاط و شادابی دانش‌آموزان بیفزاید. این مسئله بدون شک سلامت سازمانی در مدارس را تضمین می‌کند. همچنین ویژگی‌های مدیریتی در مدارس موردی، در سطح مطلوبی است این مسئله می‌تواند کمک قابل توجهی به کنترل و نظارت بر مجموعه اعمال انجام‌شده در مدارس کند که به تبع، باعث سلامت مدارس می‌گردد. همچنین بُعد ارتباط و مشارکت اجتماعی در سطح مطلوبی بوده است که این مسئله باعث می‌شود دانش‌آموزان با هم ارتباط خوبی برقرار کنند و کمتر گوشه‌نشین و منزوی باشند؛ در نهایت برخی از معضلات از قبیل پرخاشگری، اضطراب، افسردگی در دانش‌آموزان جلوگیری می‌شود و از این زاویه می‌توان نتیجه گرفت که مدرسه سالمی را شاهد هستیم. محیط عاطفی- روانی- اجتماعی نیز از وضعیت نامطلوبی برخوردار است که این موضوع می‌تواند از محیط فیزیکی نامطلوب حاصل می‌شود.

نتایج کیفی این پژوهش، با تحقیقات رحیمیان و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی دارد. در آن تحقیق، عوامل تشکیل‌دهنده، ارائه مدل مفهومی و اعتبار یابی کیفی مدرسه سالم با تأکید بر بعد سلامت سازمانی با استفاده روش تحلیل مضمون (مشابه با روش تحقیق حاضر) شناسایی گردید؛

و به وسیله روش دلفی و آزمون‌های آماری اعتبارسنجی گردید و مجموعه‌ای از عناصر و مؤلفه برای الگوی مدارس سالم شناسایی شد که عبارت‌اند از: مدیر آموزشی، رهبری آموزشی، ویژگی‌های دموگرافیک مدرسه، ویژگی‌های معلمان، فرهنگ مدرسه، تعهد سازمانی معلم، رفتار شهروندی، خشنودی شغلی معلم، پیشرفت تحصیلی و سلامت دانش‌آموزان.

در راستای نتایج تحقیق به معماران محیط فیزیکی مدارس پیشنهاد می‌شود که هنگام ساخت مدارس، به جنبه روانی-عاطفی دانش‌آموزان توجه نمایند. همان‌طور که از مبانی نظری معلوم است، طراحی عناصر معماری مدارس بر ذهنیت، روان-جسم و روح دانش‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد. با توجه به اینکه یکی از ابعاد مدارس سالم، بعد روانی-عاطفی می‌باشد، از رنگ‌ها و نورهای متناسب با سن و علایق دانش‌آموزان استفاده شود تا از این طریق از برخی از بیماری‌های روانی و عاطفی مانند افسردگی، اضطراب، استرس و پرخاشگری جلوگیری گردد.

امید آن می‌رود که یافته‌های این پژوهش در راستای بهسازی مدارس و رسیدن به تأمین مؤلفه‌ها و ابعاد مدرسه سالم مورد توجه متصدیان و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران قرار گیرد و در نهایت مدرسه سالم دست‌یافتنی و متولد شود. البته ابعاد و اعماق این مدرسه نیازمند نقد و نظر محققان با تعمق در لایه‌های مختلف هر بعد می‌باشد.

فهرست منابع

- Abbas Nejad, A; Farzad Freya, M (2013). Examining the relationship between transformational management and organizational health. *Quarterly Journal of Supervision and Inspection Organization*. 8(28). (Text in Persian)
- Abdeen, M. A. (2013). *organizational health at Midwest Bank Government School: analysis of teachers and administrators' perceptions*. *Jourdan Journal of Educational sciences*, 9(1), 89-100.
- Alagheband, Ali (1378). School organizational health. *Management in education*. 6(21). 14-33. (Text in Persian)
- Algarni, S.A.Y. (2016). *Linking Organizational Health in Jeddeh Secondary School to Student Academic Achivment Educational Reasearch and Review*. 11 (7)328-338.
- Ali Mohamadzadeh K, Darabi A, Jafari M. The Relationship between Organizational Agility and Organizational Health in Hospitals Affiliated to Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *payavard*. 2017; 11 (3) :276-286 (Text in Persian)
- American school Health Association (2013). *TheWellnessImpact: Enhancing Academic Success through Healthy School Environments*. Unpublished Rport of GENYOUthFoundation. Available from: www.GENYOUthFoundation.org.
- Andishmand, V; Sharifzadeh, M (2018). Teachers' experienced perception of the dimensions and components of a healthy school, *the quarterly journal of new research approaches in management and accounting*. (7) 15-21. (Text in Persian)
- Bacal, A. (2007). *Organizational Health and Success*. Viewed on, 30.

- Bafande Zand, A; Mohaghegh, S; Shayan Fakher, N (2016). Designing a hybrid model of organizational health based on the integration of existing models of organizational health, *international conference on opportunities and challenges of management, economics and accounting*. (Text in Persian)
- Bevans, K. Bradshaw, C. Miech, R. & Leaf, P. (2007). *Staff-and school-Level predictors of school organizational health: A multilevel analysis*. *Journal of School Health*, 77(6), 294-302.
- Barth, J. J. (2002). *The investigation of the relationship between middle school organizational health, school size, and school achievement in the areas of reading, mathematics, and language*.
- Braun, V&Clarke, V. (2006).” *Using thematic analysis in psychology*”, *Qualitative Research in Psychology*, Vol.3, NO.2, Pp.77-101.
- Cootet Solek. Ellen W. (2004). *A Case Study of Organization H Safety and Security. And the Role of the Middle School Principal in Higschools*. Doctoral Dissrction. University of Hartford Aavailable
- Cressol c. (2019). *Qualitative research and research design (choose from 5 approaches)*. Translated by Danai Fard, Hassan and Kazemi, Hossein. Safar Publications. (Text in Persian)
- Danaifard, H; Kazemi S.H (2009) Promotion of interpretive research in the organization: a review of the philosophical foundations and the process of implementing the phenomenological method. *Quarterly Journal of Management Studies and Transformation Improvement*. 17(61). (Text in Persian)
- Davies, B. & Ellison, L. (1997). *Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys*. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 222-228.
- Edalati, Gholamhossein. (1385). *Healthy school student*. *Hamshahri news papar*. November 11. (Text in Persian)
- EftEkhar Zadeh, S (2016). A healthy person from the point of view of Quran and Hadith. *Ship Quarterly*. 5(7).104-114. (Text in Persain)
- Frueauff, Ronda l (1998). *Organizational Health and The Influences That Enable and Constrain the Development of Healthy Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona stste.
- Ghoroneh, D. Melkinia, Imad (2014). Teachers' perception of the state of organizational health of schools. A scientific quarterly, *A new research approach in educational management*. 6(3) (Text in Persian)
- Hart, P. M. Wearing, A. J. Conn, M. & Carter, N. L. (2000). *Development of the School Organisational Health Questionnaire: A measure for assessing teacher morale and school organisational climate*. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 211-228.
- Hedayati, F (2015). *Test design and evaluation of the healthy school model with an emphasis on organizational health*. PhD thesis of Allameh Tabatabai University. (Text in Persian)
- Helm Seresht, Parivosh; Del Pisheh, Ismail (2006). *School Health*, Tehran: Chehreh Publications. (Text in Persian)
- Hoy, W. K, Tarter, C. J, & Kottkamp, R. B (2013). *Open school/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.

- Hoy, w.k. Tarter, C.J. Kottkamp, R.B, (1990). *OpenSchools/Healthy-Schools, Measuring OrganizationalClimatc*.
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (1997). *The road toopen and healthy school thousand Oaks calif*: Corwin.
- Hoy, W. K. Tarter, C. J & Kottkamp, R. B. (1991). Open school, healthy schools: measuring organizational climate. Sage, London.health and robust school vision in elementary school." *Educational Research Quarterly*, Vol,1, 14-36.
- Ho, J. T. (2000). *Managing organizational health and performance in junior colleges. International Journal of Educational Management*, 14(2), 62-73.
- Hassani Bafrani, T., & Mahdavi Rad, M. (2012). The System of Fundamental Believes of Perfect man from Qur'anic Viewpoint. *Philosophy of Religion*, 8(11), 161-188. (Text in Persian)
- Huey, Wayne; Miskel, Cecil (2011). *Theory, research and practice in educational management*. Translated by Mir Mohammad Seyed Abbaszadeh. Urmia: Urmia University Press. (Text in Persian)
- Leonard, J. S. (2002). *Quality of Life and Attendance in Primary Schools*, Ph.D. Dissertation, University of New Castle, Faculty of Education and Arts.
- Lee Albert& Chenge, France F.K& Legar, Lawey (2005). *Evaluating promoting schools in Hong Kong: development of a framework*. Oxford Journal Health Promotain Intrnational,20(2), 177-186
- Lapointe, M. & Stephen, H. D. (2006). *Efecctive schools require effective principals*. Leadership, 1-36.
- Maeyer, S.D, Bergh, H.V, Rymenans. R, Petegem, P.V, Rijlaarsdam. G. (2010). "Effectiveness criteriain school effectiveness studies: further research on the choice for a multivariate model". *Journal educational research review* 5, 81-96.
- Marzooqi, Rahmatullah (1391). *Basics, principles of education and training with a view to the developments of the contemporary era*. Avai Noor Publications. (Text in Persian)
- Mehta, T.G, Atkins, M.S, Frazier.S.L. (2013). "The organizational health of urban elementary school: schools health and teacher functioning ". *New York. Journal school mental health*. Vol; 5, 144-154.
- Montazeri, M. Ghezelayagh, M. Ferdousi Pour, L. (2017). *A Study of the Relationship between Organizational Health and Job Performance with the Mediating Role of Psychological Empowerment of Executive Entities Staffs of Sirjan City*. Pal. Jour. 2017, 16, 141:149
- Miles, M. (1969). *Planned chenge and organization health: Figure and Ground from Organization and Human Behavior: Foccus on schools*. Ferd. Caver & Thomas J. S ergiovani. MC Grow Hill. 1969.
- Nasiri, M.H (2012). *Safe school design model in Shiraz. Ministry of Science, Research and Technology*. Shahid Rajaei University, Faculty of Architecture and Urban Planning Engineering. (Text in Persian)
- Niknami, M; Mahdian, M.J(1388). Explaining the dimensions and components of effective schools and presenting a model for improving the effectiveness in the country's schools. *Educational Leadership and Management Quarterly*. 3(7). 196-171. (Text in Persian)
- Qashqazade, N., Mohammadi, B., Masoudian, P. (2013). *University Organizational Health Model Based on Islamic Teachings*, 2(5), 157-173. (Text in Persian)

- Rahimian, H., Abbaspour, A., Mehregan, M., & Hedayati, F. (2017). Qualitative Validation of a Conceptual Model of a Healthy School with an Emphasis on Organizational Health Dimension. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8(30), 1-30. (Text in Persian)
- Rahimian H, Abbaspour A, Hedayati F, Mehregan M. (2020) Validating the Healthy School Conceptual Model with an Emphasis on Organizational Health Dimension Using Structural Equation Modelling. *sjis*. 2 (2) :1-12 (Text in Persian)
- Ramdass.M, & Lewis.T.(2012). "Towards a model for research on the effect of school organizational health factors on primary school performance in Trinidad & Tobago". *International Journal of Education Development*. Vol:32, Issue 3, 482-492.
- Roxburgh, C. (1996). *Measuring Quality and Effectiveness in Schools*. Ph.D. Dissertation, University of Alberta, Department of Education Policy Studies.
- Sadeghi, N; Alavi, A. Relation of Organizational Health Indicators and organizational. *HSR*. 2014; 10 (3) :548-557 (Text in Persian)
- Safi, A (1391). *Preschool management education and training in Iran and its developments*. Arsbaran Publishing. (Text in Persian)
- Soleimani, Nader (1389). Investigating the level of organizational health of schools in Tehran province based on Hoy and Feldman's model. *A new approach in educational management*. Volume 1. Number 4. 23-43. (Text in Persian)
- Supreme Council of Cultural Revolution (1390). *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the public formal education system of the Islamic Republic of Iran*. (Text in Persian)
- Tatlah, I.A, Iqbal, M.Z. (2012). "Leadership styles and school effectiveness: empirical evidence from secondary level". *Journal procedia and social and behavioral sciences* 69, 779-797.
- Turkzadeh, J; Basiri, S; Aghili, R (2016). An analysis of the three aspects of organizational health: the pattern of interaction between effectiveness, responsiveness and coherence, *scientific quarterly for the development of human resource management and support*. 12 (46). (Text in Persian)
- Vakili, Kh; Shafi Zade, H; Moradi, S (2011). The Study of the Relation between Organizational Health and Organizational Behavior of University Administrators. *Public Policy in Administration*, 2(4), 107-118 (Text in Persian)
- Wiles, J; Bundy, J (2009). *Supervision in management, educational guide and improving the implementation of educational and curriculum planning in 2004*. Translated by Mohammad Reza Behrangi. Tehran: Kamal Tarbiat publishing house. (Text in Persian)



الگوی تربیت عقلانی از منظر فارابی با تأکید بر عقل عملی

فریا عادل زاده لمپنی^۱، رضاعلی نوروزی*^۲ ID، جهانیش رحمانی^۳

چکیده

هدف کلی از انجام این پژوهش، ارائه یک الگو، شامل اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی است. در این پژوهش گردآوری اطلاعات از طریق مطالعه مجموعه آثار فارابی و کتاب‌هایی در زمینه نظریات تربیتی فارابی به روش فیش برداری صورت گرفته است. در انجام این پژوهش از روش استنتاجی فرانکنا استفاده شده است؛ به این صورت که در مرحله اول با استفاده از نظام مقوله‌بندی قیاسی، مطالب مورد بررسی قرار گرفته و با توجه به آنها در مرحله بعد گزاره‌های واقع‌نگر معین شده‌اند و در آخر با استفاده از روش استنتاجی فرانکنا، اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی با توجه به دیدگاه فارابی درباره عقل در حیطه عقل عملی مشخص شده است. در پایان نیز نتیجه‌گیری شده است که هدف غایی تربیت عقلانی فارابی، نیل به الله به‌عنوان سبب اول در راستای رسیدن به سعادت است و اهداف واسطه‌ای تربیت عقلانی، در حیطه عقل عملی عبارتند از: فعلیت یافتن قوه عاقله (خردورزی)، تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)، ایجاد فضایل اخلاقی در میان امت‌ها، ساختن شخصیت معتدل و تحقق مدینه فاضله. اصول تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی از این قرارند: اصل آمادگی، اصل تربیت‌پذیری (تأدیب)، اصل مسئولیت‌پذیری (عاملیت فردی)، عدم تمامیت شناخت انسان، اصل استدرّاج. روش‌های تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی نیز از این قرارند: مشاهده، توجه به توانایی افراد (دادن تکلیف بر اساس توانایی)، کسب تجربه، تأدیب، تهذیب اخلاق، تعاون (همدلی و همکاری)، تکرار و تمرین و آموختن حکمت.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

عقل عملی، اهداف تربیت عقلانی، اصول تربیت عقلانی، روش‌های تربیت عقلانی، فارابی

۱. دانش‌آموخته دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

مقدمه

در اسلام رشد و پرورش بعد عقلانی در نظم‌دادن به چهارچوب فکری آدمی جایگاه ویژه‌ای دارد. به صورتی که برخی معتقدند که خصیصه بارز تربیت اسلامی، توجه به عقل و تأکید بر بعد عقلانی به‌عنوان یک نیروی بالقوه در وجود انسان است. البته باید توجه داشت که این نیرو خود به خود شکوفا نمی‌شود و لازمه رشد و پرورش آن و فراهم شدن زمینه رسیدن آدمی به سعادت و کمال، هدایت و تربیت درست و اصولی آن است. بنابراین برای ایجاد زمینه مناسب برای رشد و پرورش قوه تفکر آدمی تربیت عقلانی ضروری است.

در نظام معرفتی فلسفه اسلامی نیز، عقل از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ عقل از مسائل بنیادی در فلسفه مشاء است. اندیشمندان و فیلسوفان مختلفی در مورد عقل و تربیت عقلانی نظر داده و مدل‌هایی را پیشنهاد داده‌اند. در این میان فارابی با بیان «نظریه عقل» خود نقش برجسته و دیدگاه ارزنده‌ای دارد. فارابی به‌عنوان مؤسس فلسفه اسلامی با استفاده از نظرات و اندیشه‌های دو فیلسوف مشهور یونانی، افلاطون و ارسطو و انتخاب عقلانی اندیشه‌های آنها در باب تعلیم و تربیت و تأیید و تقویت آنها تحت لوای اندیشه دینی توسط آموزه‌های دینی، توانست بین فلسفه یونان و اسلام رابطه برقرار نماید و سیستم تربیتی بدیعی را پایه‌گذاری کند و در ارائه اندیشه‌ها و نظریه‌های فلاسفه پس از خود تأثیر انکارناپذیری داشته باشد.

فارابی در رساله ارزنده «فی‌العقل» به بررسی معانی متعدّد و متنوع واژه عقل پرداخته است و لازمه سعادت‌مندی انسان را رسیدن از خردمندی به خردورزی در سایه ارتباط با عقل فعال دانسته است.

این رساله قابل توجه، دومین اثر معرفت‌شناختی فارابی است. صاحب‌نظران این حوزه وقوف به معرفت‌شناسی فارابی را مستلزم بررسی نظریه پیچیده فارابی درباره عقل می‌دانند. فارابی با دقت و تبحر خاص و ابتکاری، معانی و کاربردهای متعدّد و متنوع واژه عقل را در شش معنای مهم و کاربردی بیان کرده است:

نخستین نوع عمده عقل یا خرد همان فضیلتی است که عوام مردم به منزله ویژگی موجود انسانی همچون موجودی خردورز و هوشمند (عاقل) مدنظر دارند. لغت کلیدی عربی که اینجا برای این نوع از عقل به کار رفته است، تعقل است که می‌توان آن را «حزم»، «قوة تمیز»، «فهم» و یا «توان قضاوت» ترجمه کرد (نتون، ۱۳۹۵: ۸۳).

دومین نوع عمده عقل همان است که مدنظر دیالکتیسین‌ها و متکلمان مدرسی (المتکلمین) است که ناهی منکر یا امر به فعلی مثبت است. گونه‌ای شناخت بی‌واسطه یا بداهت همراه این نوع عقل است (نتون، ۱۳۹۵: ۸۴).

سومین عقل فارابی را شاید به راحتی بتوان ادراک طبیعی وصف کرد. این عقل قوه‌ای از نفس است که به فرد توان کسب قطعیت (الیقین) در بعضی از اصول درست ضروری و گزاره‌های بنیادی جهانشمول را می‌دهد. این توانایی مشتق از قیاس یا مهارت‌های منطقی یا اندیشه نیست؛ بلکه ریشه در طبیعت هر فردی دارد یا دست‌کم در هر انسان بالغ پدیدار می‌شود (نتون، ۱۳۹۵: ۸۴).

چهارمین عقل -عقل تجربی- که موضوع این پژوهش است، به‌سادگی صدای متعالی وجدان فارابی است. این کیفیت احتیاط اخلاقی است که به واسطه آن شخص می‌تواند خیر را از شر تمیز دهد و با مفهوم حزمی که ملازم عقل نوع اول بود، کاملاً همپوشانی دارد. این عقل نیز جزئی از نفس است؛ قوه‌ای است که از تجربه طولانی نشئت می‌گیرد (نتون، ۱۳۹۵: ۸۵). این عقل همان عقل عملی است.

عقل عملی آن است که انسان چیزهایی را درمی‌یابد که با خواست و اراده، شایسته انجام و عمل است. گونه‌ای از عقل عملی مبدأ کار و عمل است و به وسیله آن پیشه‌ها و کارها را انجام می‌دهد (و نام آن مهنته یعنی انجام‌گر چیره‌دست و ماهر و زیرک در انجام دادن است) و گونه دیگر مبدأ اندیشه و فکر است، و او درمی‌یابد که چه چیز شایسته است تا انجام گردد، و یا چه چیز شایسته است تا انجام نگردد (و نام آن مرویه یعنی اندیشه‌گر و خردمند، خواهد بود) (فارابی، ۱۳۹۶: ۳۴). پنجمین عقل از عقول فارابی، مهم‌ترین و پیچیده‌ترین آنها نیز هست. بیشترین فضای "فی‌العقل" فارابی را نیز اشغال می‌کند. فارابی این عقل را به سه گونه عقل فرعی تقسیم می‌کند: ۱. عقل بالقوه؛ ۲. عقل بالفعل؛ ۳. عقل مستفاد؛ (نتون، ۱۳۹۵: ۸۵) و همچنین توجه به عقل فعال (جبرئیل)، به‌عنوان عامل مؤثر در طی کردن این درجات توسط انسان.

ششمین و آخرین عقل در این تقسیم‌شش‌گانه عقول نزد فارابی بدل به اصل نخستین یا عقل الهی می‌شود؛ به عبارتی خود خداوند است که منبع هرگونه تعقلی است (نتون، ۱۳۹۵: ۹۰). این‌گونه تنظیم سلسله مراتب عقل (نفس) انسانی، برای نخستین بار توسط فارابی انجام گرفته است و از جمله ابداعات او به شمار می‌رود. فلاسفه بعد از او، آن را پایه و اساس دیدگاه خود در باب عقل قرار دادند و در آن تغییراتی ایجاد کردند. اساس این تقسیم‌بندی بر پیوند آدمی با جهان غیرمادی گزارده شده است و این پیوستگی به واسطه عقل فعال حاصل می‌شود. حرکت از مرحله قوه به فعل در عقول انسان توسط عقل فعال انجام می‌شود. به نظر فارابی عقل فعال مانند خورشید است که به چشم نور می‌دهد، سعادت را به انسان عطا می‌کند و انسان را به خدا وصل می‌کند. برخی از پژوهش‌های انجام شده در زمینه اندیشه فارابی که به موضوع پژوهش نزدیک است عبارتند از:

میرزامحمدی (۱۳۸۴) در مقاله خود با عنوان «بررسی آراء و اندیشه‌های تربیتی حکیم ابونصر فارابی» بیان کرده است که با توجه به جایگاه رفیع تعلیم و تربیت در اندیشه فارابی، هدف اصلی تربیتی او، حرکت دادن انسان به سوی خداست.

ربانی، نوروزی و قادری (۱۳۸۸) در مقاله خود با عنوان «تحلیلی بر اندیشه‌های تربیتی فارابی و دورکیم» هدف از وجود انسان را رسیدن به سعادت کامل یعنی دنیوی و اخروی بیان کرده‌اند و لازمه رسیدن به این سعادت را ارتباط و تعامل با دیگران در جهت کسب فضایل می‌دانند.

هاشمی و نوروزی (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیلی بر تربیت اخلاقی از دیدگاه فارابی» به بررسی ارزش‌شناسی فارابی، حسن و قبح و فضایل مد نظر او پرداخته، سپس دلالت‌های تربیتی را در سه محور اهداف، اصول و روش‌ها بیان کرده‌اند.

میرزامحمدی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «مبادی معرفت شناختی فارابی در رساله فصوص الحکمه و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن» اصول، اهداف و روش‌های تربیتی را بر اساس مبادی معرفت‌شناسی فارابی در رساله فصوص الحکمه مشخص کرده است.

عادلزاده نایینی، نوروزی و رحمانی (۱۳۹۹الف) در مقاله خود با عنوان «تدوین مدل تربیت عقلانی فارابی با تأکید بر عقل نظری» با استفاده از روش استنتاجی فرانکنا اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی فارابی را در حیطه عقل نظری مشخص کرده و یک مدل شامل اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل نظری ارائه داده‌اند، اما اشاره‌ای به حیطه عقل عملی نداشته‌اند.

عادلزاده نایینی، نوروزی و رحمانی (۱۳۹۹ب) در پژوهشی دیگر با عنوان «روش‌های کسب معرفت در تربیت عقلانی از منظر فارابی» به تبیین روش‌های کسب معرفت در تربیت عقلانی از منظر فارابی پرداخته و در آخر آموختن علم، مشاهده، و کسب تجربه را به عنوان روش‌های کسب معرفت در اندیشه فارابی مشخص کرده‌اند.

با وجود اهمیت عقل و تربیت عقلانی در فلسفه فارابی پژوهشی جامع در راستای تبیین الگویی برای تربیت عقلانی با توجه به آراء و اندیشه‌های او در حیطه عقل عملی به عنوان مؤسس فلسفه اسلامی انجام نگرفته است و ضرورت دارد؛ لذا در این پژوهش تلاش شده است که اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی از منظر فارابی در حیطه عقل عملی مشخص شده و در آخر با استفاده از آنها الگویی برای تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی تدوین شود.

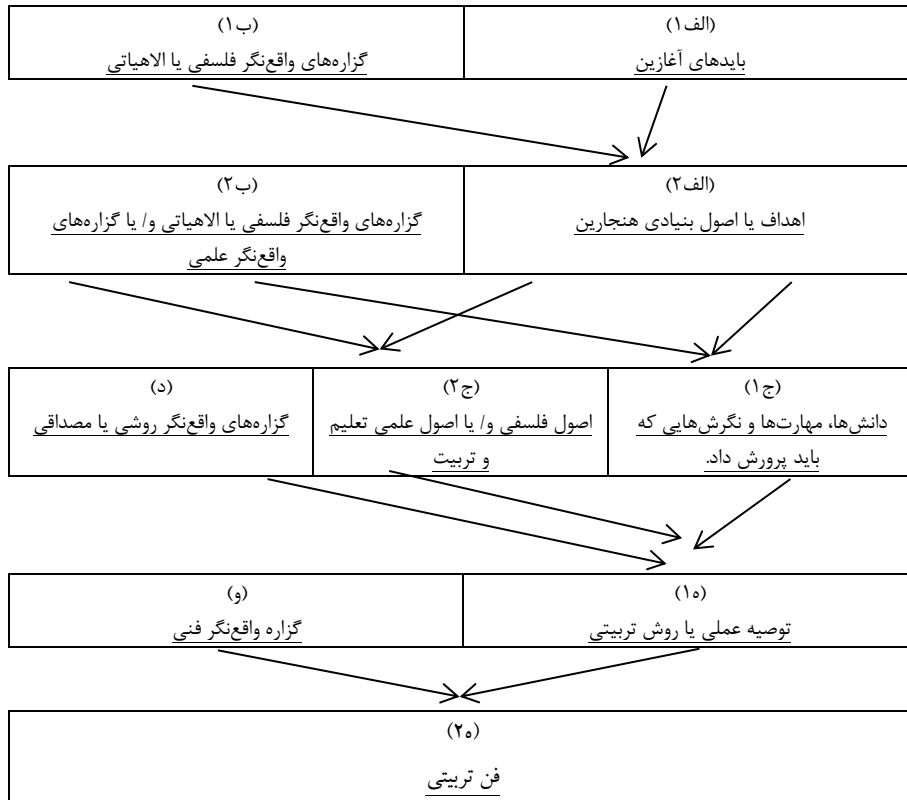
روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش قصد دارد تربیت عقلانی را از منظر فارابی در حیطه عقل عملی بررسی نماید و بر اساس آن به تدوین یک الگوی تربیت عقلانی بپردازد. بر اساس موضوع پژوهش، روش مورد استفاده، روش کیفی خواهد بود. در پژوهش کیفی متن به‌عنوان مجموعه اطلاعات و به‌عنوان

ابزاری برای تفسیر است. متنی که محقق پس از گردآوری اطلاعات آماده کرده به‌عنوان جانشینی به جای واقعیت مورد مطالعه قرار می‌گیرد (فلیک، ۱، ۱۳۹۴: ۵۰). در این پژوهش از بین روش‌های پژوهش کیفی با توجه به اهداف پژوهش، روش استنتاجی انتخاب شده است. در این پژوهش با توجه به اهداف آن، پژوهش‌گران، با مطالعه منابع مختلف به روش کتابخانه‌ای و تحلیل اسناد و فیش‌برداری از آثار فارابی و آثار دیگران مرتبط با موضوع، به گردآوری اطلاعات مورد نیاز و پاسخگویی به سؤالات مختلف پژوهش پرداخته‌اند. در گردآوری داده‌های این تحقیق از منابع دست اول و منابع دست دوم استفاده می‌شود. منابع دست اول شامل آثار فارابی و انتشارات رسمی ایشان می‌باشد. منابع دست دوم شامل آثار دیگران است که درباره دیدگاه‌های مختلف و تربیتی فارابی با تأکید بر مطالبی که به نحوی با موضوع عقلانیت فارابی مرتبط است، به رشته تحریر درآمده‌اند. بنابراین روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش، شیوه بررسی اسناد و مدارک است.

در این پژوهش تلاش شده است که با استفاده از روش استنتاجی فرانکنا اهداف تربیت عقلانی فارابی استخراج شده سپس با توجه به اهداف اصول مشخص شده و در آخر به روش‌های تربیت عقلانی فارابی پرداخته شود و در آخر الگویی برای تربیت عقلانی با توجه به اندیشه‌های فارابی در حیطه عقل عملی تدوین و طراحی گردد. در این راستا، ابتدا معانی و مفاهیم مربوط به تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی توصیف شدند، سپس داده‌ها به روش موضوعی، کدگذاری و هم‌دسته شده و در مقوله‌های مجزا قرار گرفته و با نظام مقوله‌بندی قیاسی تحلیل شدند. در ادامه با توجه به تحلیل صورت‌گرفته گزاره‌های واقع‌نگر مربوط به اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی در اندیشه فارابی به تفکیک مشخص شدند. پس از مشخص شدن و به دست آمدن گزاره‌ها در آخر با استفاده از روش استنتاجی فرانکنا (الگوی بازسازی شده) نتایج در قالب اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی به دست آمد.

شکل زیر مدل بازسازی شده‌ای از مدل فرانکنا ارائه نموده است که در آن (الف ۱) و (ب ۱) افزوده شده و آنچه در الگوی وی بود، به صورت (الف ۲) و (ب ۲) نشان داده شده است. (الف ۱) نشانگر «باید آغازین» و (ب ۱) نشانگر گزاره‌های واقع‌نگر است که در استنتاج از مجموع آنها، (الف ۲) به دست می‌آید که همان خانه اول در الگوی اصلی فرانکنا است. به این ترتیب، یک حلقه بر زنجیر استنتاجی وی افزوده می‌شود. همچنین (ج ۲)، در کنار (ج ۱)، برای نشان دادن جایگاه اصول در نظر گرفته شده است. در خانه (د) نیز «گزاره‌های مصداقی» افزوده شده است. در انتهای شکل نیز خانه (و) به‌عنوان «گزاره واقع‌نگر فنی» و خانه (ه ۲) به‌عنوان «فن تربیتی» افزوده شده است (باقری، ۱۳۹۴: ۱۲۱-۱۲۲).



شکل ۱: الگوی بازسازی شده فرانکنا (باقری، ۱۳۹۴، ص ۱۲۳)

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و دستیابی به الگوی تربیت عقلانی بر اساس اندیشه فارابی با تأکید بر عقل عملی از روش پیش‌رونده استفاده شد. تجزیه و تحلیل مطالب در این پژوهش طی مراتب زیر انجام گرفته است:

- ۱- توصیف: در این مرحله به گردآوری اطلاعات بر اساس روش تحلیل محتوای قیاسی، در راستای توصیف نمودن مفاهیم مربوط به موضوع و عنوان تحقیق پرداخته شد و در ادامه، مفاهیم هم‌دسته شده و در مقوله‌های مجزا قرار گرفت.
- ۲- مشخص کردن گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی: در این مرحله گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی مربوط به اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی در اندیشه فارابی مشخص شد.
- ۳- استنتاج اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی در اندیشه فارابی: در این مرحله با توجه به بایدهای هنجارین استخراج شده از مبانی فلسفی فارابی و گزاره‌های واقع‌نگر که در مرحله دوم مشخص شدند، اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی در اندیشه فارابی به روش بازسازی شده فرانکنا استخراج شدند و با توجه به آنها الگویی طراحی شد.

۳-۱- **استنتاج اهداف تربیت عقلانی در اندیشه فارابی:** برای استنتاج اهداف تربیتی، از بایدهای آغازین، که از مبانی فلسفی اندیشه فارابی استخراج شده و نیز گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی یا الهیاتی، به منزله مقدمات یک استدلال قیاس عملی استفاده شد که نتیجه آن، هدفی از اهداف تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی است. بنابراین، الگوی (الف ۱ ب ۱ الف ۲) برای دست یافتن به اهداف چنین است:

- بایدهای آغازین
- گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی یا الهیاتی
- اهداف یا اصول بنیادی هنجارین

۳-۲- **استنتاج اصول تربیت عقلانی در اندیشه فارابی:** دستورالعمل‌های کلی، که قاعده‌هایی را برای به وجود آوردن تغییرات مطلوب در انسان به دست می‌دهند، اصول تربیتی می‌نامند. برای اصول تربیتی را می‌توان از اهداف تربیتی و نیز گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی / الهیاتی / علمی، به‌منزله مقدمات یک استدلال قیاس عملی استنتاج کرد، که نتیجه آن، اصلی از اصول تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی است. در صورتی که مبنا فلسفی باشد، اصل فلسفی و اگر مبنا علمی باشد، اصل نیز علمی خواهد بود. می‌توان گفت که گزاره‌های واقع‌نگر در طرح مذکور با اصطلاح «مبنا» مورد بحث قرار گرفته‌اند. بنابراین، الگوی (الف ۲ ب ۲ ج ۲) برای دست یافتن به اصول چنین است:

- هدف تربیتی
- مبنا (گزاره واقع‌نگر مبنایی)
- اصل تربیتی (باقری، ۱۳۹۴، ص ۱۲۴).

۳-۳- **استنتاج روش‌های تربیت عقلانی در اندیشه فارابی:** برای استنتاج روش‌های تعلیم و تربیت می‌توان قیاس عملی فراهم آورد که دو مقدمه آن، به‌ترتیب، اصلی از اصول تعلیم و تربیت و گزاره‌ای معرف یکی از مصداق‌های اصل مذکور باشد و نتیجه آن، روشی از روش‌های تعلیم و تربیت، الگوی (ج ۲ د ۱) این استنتاج به‌صورت زیر خواهد بود:

- اصل تربیتی
- گزاره واقع‌نگر مصداقی
- روش تربیتی (باقری، ۱۳۹۴: ۱۲۶-۱۲۷).

باورپذیری

پژوهشگران از راه‌های زیر برای افزایش باورپذیری تحقیق استفاده کرده است:

- مطالعه منابع و تحقیقات متعدد در خصوص مسئله به‌صورت مستمر؛

• توجه به مبتنی بودن یافته‌ها بر موضوع تحقیق به منظور ارزیابی صحیح از تحلیل و تفسیرها؛

اطمینان‌پذیری

• اطمینان‌پذیری تحقیق حاضر طی مراحل زیر توسط پژوهشگران حاصل شده است:

• شناسایی منابع مرتبط با موضوع و گردآوری و ثبت داده‌ها؛

• تلفیق تمامی داده‌ها و تشکیل یک پایگاه اطلاعاتی و تقسیم‌بندی متن به بخش‌های معنادار یا واحدهای تحلیل؛

• تدوین مقوله‌ها بر اساس شباهت مطالب عنوان‌دهی به هر مقوله و تقسیم هر مقوله به خرده مقوله‌ها؛

• قرار دادن هر کدام از بخش‌ها در یک مقوله بر اساس موضوع؛

• در کنار هم قرار دادن تمام بخش‌های مربوط به یک مقوله، مرور مفاهیم و مقوله‌ها، مقایسه و اصلاح؛

• استخراج گزاره‌های واقع‌نگر مربوط به هر بخش؛

• استخراج اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی به‌عنوان یافته‌های نهایی تحقیق و نتیجه‌گیری با توجه به روش تحقیق.

یافته‌های پژوهش

۱- توصیف

جدول شماره ۱: کدهای مربوط به تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی از منظر فارابی

پاراگراف	کدهای استخراج شده
۱- استعداد مردمان در معارف و معقولات مختلف است؛ همین امر ایجاب می‌کند که هر فردی فطرتی ویژه خود داشته باشد، غیر از فطرت فرد دیگر (فارابی، ۱۳۶۱: ۱۸۷).	۱- مختلف بودن استعداد مردمان در معارف و معقولات
۲- قدرت تمییز به‌صورت اکتسابی به‌دست می‌آید و این نشان می‌دهد که اگر ضعفی از این نظر در فردی دیده می‌شود، به خاطر تفاوت ذاتی او نیست، بلکه غلبه شرایط است (فارابی، ۱۳۷۱).	۲- وجود فطرتی ویژه برای هر فرد غیر از فطرت فرد دیگر
۳- قضا یا در طول زندگی به تجربه برای انسان حاصل می‌شود و در او تمکن می‌یابد. قضایایی که در ابتدا انسان واجد آنها نیست و به مرور زمان در او حاصل شده و رشد و افزایش می‌یابد و منجر به تفاضل و برتری انسان‌ها می‌شود که در این جزء از نفس عقل نامیده می‌شود. در هر کس این قضا یا در اموری تکامل یافت، صاحب‌نظر در آن امور می‌شود.	۳- اکتسابی بودن قدرت تمییز
۴- غلبه شرایط عاملی برای ضعف قدرت تمییز	۴- غلبه شرایط عاملی برای ضعف قدرت تمییز
۵- عدم تأثیر تفاوت ذاتی در ضعف قدرت تمییز	۵- عدم تأثیر تفاوت ذاتی در ضعف قدرت تمییز
۶- قضا یا در طول زندگی به تجربه برای انسان حاصل می‌شود و در او تمکن می‌یابد. قضایایی که در ابتدا انسان واجد آنها نیست و به مرور زمان در او حاصل شده و رشد و افزایش می‌یابد و منجر به تفاضل و برتری انسان‌ها می‌شود که در این جزء از نفس عقل نامیده می‌شود. در هر کس این قضا یا در اموری تکامل یافت، صاحب‌نظر در آن امور می‌شود.	۶- حاصل شدن قضا یا در انسان به تجربه
۷- وجود نداشتن قضا یا در ابتدا در انسان	۷- وجود نداشتن قضا یا در ابتدا در انسان
۸- رشد و افزایش قضا یا در انسان	۸- رشد و افزایش قضا یا در انسان
۹- اهمیت زمان در ایجاد قضا یا در انسان	۹- اهمیت زمان در ایجاد قضا یا در انسان
۱۰- تفاضل و برتری انسان‌ها	۱۰- تفاضل و برتری انسان‌ها
۱۱- تکامل یافتن قضا یا در امور = صاحب‌نظر شدن در آن امور	۱۱- تکامل یافتن قضا یا در امور = صاحب‌نظر شدن در آن امور

- ۱۲- پذیرفته شدن رأی و نظر کسی بدون اقامه برهان
 ۱۳- دشوار بودن نیل به این مرتبه
 ۱۴- تکرار و کسب تجربه در طول زمان
 ۱۵- امکان پذیر بودن رسیدن انسان به مرتبه صاحب‌نظر شدن
- پس صاحب‌نظر کسی است که هنگام اشاره به چیزی رأی و نظر او بدون اقامه ی برهان بر آن مطلب، پذیرفته است. نیل به این مرتبه دشوار بوده و به ندرت با تکرار و کسب تجربه در طول زمان، انسان به این صفت نائل می‌گردد (فارابی، ۱۹۳۸: ۹-۱۰).
- ۱۶- تکامل عقل تجربی با تجربه و گذر زمان
 ۱۷- اهمیت و کارکرد عقل تجربی
 ۱۸- عقل چیزی جز تجربه نیست.
 ۱۹- استکمال نفس با کثرت یافتن تجربه
- ۶۸- فضیلت، استعداد گرایش به صفات نیکو در آدمی
 ۶۹- به صورت عادت درآمدن فضیلت از طریق تکرار
 ۷۰- فضیلت در ارتباط با خیر
 ۷۱- رذیلت مربوط به شر
 ۷۲- عدم فطری و طبیعی بودن همه فضایل
 ۷۳- وجود زمینه گرایش به نوعی از فضایل در هر فرد
- ۷۴- اخلاق متوسط = خلق جمیل
 ۷۵- سنجیدن متوسط هر فعلی با معیار سعادت
 ۷۶- وجوه امتیاز انسان‌ها
 ۷۷- اختلاف موقعیت‌ها
 ۷۸- تعیین حد وسط
 ۷۹- متوسط فی نفسه
 ۸۰- متوسط بالاضافه و القیاس
 ۸۱- متوسط در اخلاق و رفتار = متوسط بالاضافه والقیاس
 ۸۲- سنجیده شدن افعال و اخلاق نسبت به فاعل، زمان و مکان انجام فعل
 ۸۳- حاصل شدن فعل متوسط و خلق متوسط
 ۸۴- مراعات حد وسط در افعال اخلاقی
 ۸۵- حاصل شدن خلق نیکو
 ۸۶- خارج شدن از حد وسط
 ۸۷- حاصل شدن افعال قبیح و زشت
 ۸۸- افراط
 ۸۹- تفریط
 ۹۰- مرتبط بودن فطرت هر انسانی با آنچه وی شایسته حرکت به سمت آن است.
 ۹۱- رسیدن به کمال
 ۹۲- همنشینی با دیگر مردم
- عقل تجربی با تجربه و گذر زمان تکامل می‌یابد. اهمیت و کارکرد عقل تجربی در انسان، چنان است که عقل چیزی جز تجربه نیست و استکمال نفس با کثرت یافتن تجربه، صورت می‌پذیرد (فارابی، ۱۴۰۵، ص ۱۰۰).
- فضیلت، استعداد گرایش به صفات نیکو در آدمی است. فضیلت از طریق تکرار به صورت عادت درمی‌آید. فضیلت در ارتباط با خیر و رذیلت مربوط به شر است. همه فضایل فطری و طبیعی نیست و هرکس ممکن است زمینه گرایش به نوعی از فضایل را دارا باشد. فضایل شامل فضایل نظری، فکری، اخلاقی و عملی است (فارابی، ۱۴۰۳: ۷۶).
- افعال وقتی متوسط باشد خلق جمیل به دست می‌آید. متوسط هر فعلی با معیار سعادت سنجیده می‌شود. وجوه امتیاز انسان‌ها و اختلاف موقعیت‌ها در تعیین حد وسط برای هر فرد باید لحاظ شود. متوسط دو گونه است، متوسط فی نفسه و متوسط بالاضافه و القیاس. متوسطی که در اخلاق و افعال گفته می‌شود، متوسط بالاضافه است. در این معنی لازم است افعال و اخلاق نسبت به فاعل، زمان و مکان انجام فعل و ... سنجیده شود تا فعل متوسط و خلق متوسط حاصل آید (فارابی، ۱۳۷۹).
- در افعال اخلاقی حد وسط باید مراعات شود تا خلق نیکو حاصل شود و در صورت خارج شدن از حد وسط و افراط یا تفریط، اخلاق قبیح و زشت حاصل می‌شود (فارابی، ۱۳۷۱، ص ۵۸).
- فطرت هر انسانی با آن چه وی شایسته حرکت به سمت آن است مرتبط است. هر انسانی برای رسیدن به کمال نیازمند همنشینی با دیگر مردم و اجتماع با آنهاست. در فطرت طبیعی این حیوان،

- ۹۳- سکونت و مجاورت با هم‌نوع قرار داده شده است؛
 ۹۴- اجتماع با مردم
 ۹۵- فطرت طبیعی انسان
 ۹۶- سکونت و مجاورت با هم‌نوع (فارابی، ۱۴۰۳، ۶۲-۶۱).
- هیچ یک از انسان‌ها نمی‌توانند به کمالی که فطرتاً در پی آنند دست یابند، مگر به واسطهٔ اجتماع و تجمع گروه‌های بسیاری که یاری‌رسان یکدیگر باشند، چرا که انسان به شرطی به کمال نهایه - که در حقیقت برای رسیدن به آن تحقق یافته- دست خواهد یافت که به کمک مبادی عقلانی برای نیل به این کمال، تلاش نماید؛ و نمی‌تواند برای این مبادی عقلانی کوشش کند، مگر با استفاده از اشیای زیادی از میان موجودات طبیعی و با انجام دادن کارهایی که با این کارها طبیعیات در رسیدن به کمال غایی و اقصی برایش مفید واقع شود. با تمام اینها برای انسان روشن می‌شود که هر انسانی به تنهایی فقط می‌تواند به بخشی از آن کمال دست یابد، چه بخش زیاد باشد یا کم؛ چون انسان نمی‌تواند به تنهایی بدون یاری انسان‌ها به کمال برسد (فارابی، ۱۴۰۳: ۴۳).
- ۹۷- دستیابی به کمالی که برای رسیدن به آن تحقق یافته
 ۹۸- تجمع گروه‌های بسیار یاری‌رسان به یکدیگر
 ۹۹- تلاش به کمک مبادی عقلانی
 ۱۰۰- استفاده از اشیای زیادی از میان موجودات طبیعی
 ۱۰۱- انجام دادن کارهای مفید در رسیدن به کمال غایی
 ۱۰۲- عدم امکان رسیدن به سعادت به تنهایی
 ۱۰۳- رسیدن به بخشی از کمال به تنهایی
- ۱۰۴- تأمین نیازهای اولیه
 ۱۰۵- رسیدن به کمال غایی و اقصی
 ۱۰۶- فراهم آمدن و تشکیل اجتماع و زندگی نمودن در آن
- ۱۰۷- متفاوت بودن در پذیرش بنیان‌های نخستین
 ۱۰۸- بسیار بودن جایگاه‌های سرشت در رسیدن به نیکبختی (۱۳۹۶، ص ۱۹۵).
- ۱۰۹- افراد مدینه که دارای طبقات و مراتب گوناگون‌اند، برای نیل به سعادت باید هم امور مختص به طبقهٔ خود را انجام بدهند و هم امور مشترک میان خود و دیگران را؛ و همین سبب می‌شود که ملکات فاضله در آنها پدید آید (فارابی، ۱۹۹۵: ۱۲۹).
- ۱۱۳- راه رسیدن به سعادت را تحصیل علم نظری و عملی است و بدون تعاون و همکاری با دیگران وصول به سعادت ممکن نیست. انسان برای رسیدن به کمال و سعادت، باید با اجتماع و افراد رابطه برقرار کند. غرض انسان از تشکیل مدینه، نیل به سعادت است (فارابی، ۱۹۹۱).
- ۱۱۸- مدینهٔ فاضله، مدینهٔ مطلوب و مناسبی است که امکانات نیل به سعادت برای آن مهیا است، به
- ۱۱۰- طبقات و مراتب گوناگون
 ۱۱۱- امور مختص به طبقهٔ خود
 ۱۱۲- انجام امور مشترک میان خود و دیگران
 ۱۱۳- تحصیل علوم نظری و عملی راه رسیدن به سعادت
 ۱۱۴- تعاون و همکاری
 ۱۱۵- رسیدن به کمال و سعادت
 ۱۱۶- برقراری رابطه با اجتماع و افراد
 ۱۱۷- غرض انسان از تشکیل مدینه نیل به سعادت
 ۱۱۸- مدینهٔ مطلوب و مناسب
 ۱۱۹- مهیا بودن امکانات نیل به سعادت

۱۲۰- اجتماعی که افراد آن سعادت را می‌شناسند. عبارتی مدینه فاضله اجتماعی است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آنها را به این سعادت غرض و غایت برساند، تعاون دارند (فارابی، ۱۹۹۶). است.

۲- استنتاج اهداف تربیت عقلانی در اندیشه فارابی در حیطه عقل عملی

گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی مربوط به اهداف تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی عبارت است از:

- عقل چیزی جز تجربه نیست.
- اختیار عامل انجام افعال محموده و مذمومه و جمیل و قبیح در انسان است.
- فضیلت موجب نیکی و کمال ذات و افعال آن است.
- اعتدال در قوای شهویّه و غضبیّه و انقیاد آنها نسبت به عقل است.
- مدینه فاضله اجتماعی است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آنها را به این غرض و غایت برساند، تعاون دارند.
- سعادت غایت قصوای آدمی است.

جدول شماره ۳: هدف غایی تربیت عقلانی در اندیشه فارابی

مقدمه ۱	باید آغازین	برای رسیدن به سعادت انسان باید به وصال خدا برسد.
قیاس عملی ۱	مقدمه ۲	سعدت غایت قصوای آدمی است.
نتیجه	هدف	نیل به الله به‌عنوان سبب اول در جهت رسیدن به سعادت

جدول شماره ۴: اهداف تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی

قیاس عملی ۱	مقدمه ۱	باید آغازین	فرد باید بتواند قوای خود را در مسیر صحیح آن فعال کرده و به کار گیرد.
مقدمه ۲	مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	عقل چیزی جز تجربه نیست.
نتیجه	هدف	هدف	فعلیت یافتن قوه عاقله (خردورزی)
قیاس عملی ۲	مقدمه ۱	باید آغازین	انسان باید برای افعال محموده و مذمومه و جمیل و قبیح، ثواب و عقاب ببیند.
مقدمه ۲	مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	اختیار عامل انجام افعال محموده و مذمومه و جمیل و قبیح در انسان است.
نتیجه	هدف	هدف	تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)
قیاس عملی ۳	مقدمه ۱	باید آغازین	انسان باید به نیکی و کمال ذات و افعال دست پیدا کند.
مقدمه ۲	مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	فضیلت موجب نیکی و کمال ذات و افعال آن است.
نتیجه	هدف	هدف	ایجاد فضایل اخلاقی در میان امت‌ها

انسان باید دارای شخصیت معتدلی باشد که در آن قوه عاقله و ناطقه آن بر قوای دیگر برتری داشته باشد.	باید آغازین	مقدمه ۱	قیاس عملی ۴
اعتدال در قوای شهوی و غضبیه و انقیاد آنها نسبت به عقل است.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۲	
ساختن شخصیت معتدل	هدف	نتیجه	
انسان‌ها برای رسیدن به سعادت باید با یکدیگر تعاون و همکاری داشته باشند.	باید آغازین	مقدمه ۱	قیاس عملی ۵
مدینه فاضله اجتماعی است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آنها را به این غرض و غایت برساند، تعاون دارند.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۲	
تحقق مدینه فاضله	هدف	نتیجه	

-استنتاج اصول تربیت عقلانی در اندیشه فارابی در حیطه عقل عملی

گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی مربوط به بررسی اصول تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی عبارت است از:

- افراد هم در جسم و هم در عقل با یکدیگر متفاوت هستند. بنابراین زمینه‌های یادگیری آنها نیز متفاوت هستند.
- انسان‌ها بالطبع با قوای متفاضل و استعدادهای متفاوت خلق شده‌اند.
- اخلاق اعم از جمیل و قبیح، امری اکتسابی است.
- اختیار، دلیل ثواب و عقاب دیدن انسان است.
- تحصیل فضایل، عامل ایجاد شناخت در انسان است.
- افعال وقتی متوسط باشد، خلق جمیل است، متوسط هر فعلی با معیار سعادت سنجیده می‌شود.
- مدینه فاضله اجتماعی است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آنها را به این غرض و غایت برساند، تعاون دارند.
- فضیلت موجب نیکی و کمال ذات و افعال آن است.

جدول شماره ۵: دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که باید پرورش داد

فعلیت یافتن قوه عاقله (خردورزی)	هدف	مقدمه ۱	قیاس عملی ۱
انسان‌ها بالطبع با قوای متفاضل و استعدادهای متفاوت خلق شده‌اند.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۲	
با آموزش و پرورش دانش‌ها، مهارت و نگرش‌های مختلف با توجه به تفاوت افراد با یکدیگر باید زمینه‌های یادگیری آنان را فراهم کرد.	دانش، مهارت و نگرش	نتیجه	
تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)	هدف	مقدمه ۱	قیاس عملی ۲
اخلاق اعم از جمیل و قبیح، امری اکتسابی است.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۲	
دانش و علوم مختلف که انسان آمادگی فراگرفتن آن را دارد باید به افراد مختلف آموزش داد.	دانش، مهارت و نگرش	نتیجه	

مقدمه ۱	هدف	تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	اخلاق اعم از جمیل و قبیح، امری اکتسابی است.
نتیجه	دانش، مهارت و نگرش	باید دانش و مهارت‌های لازم برای خودکنترلی به افراد مختلف آموزش داده شود.
مقدمه ۱	هدف	ایجاد فضایل اخلاقی در میان امّت‌ها
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	فضیلت موجب نیکی و کمال ذات و افعال آن است.
نتیجه	دانش، مهارت و نگرش	فضایل مختلف باید به‌عنوان عامل نیکی و کمال ذات و افعال در افراد پرورش داده شود.
مقدمه ۱	هدف	ساختن شخصیت معتدل
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	افعال وقتی متوسط باشد خلق جمیل است متوسط هر فعلی با معیار سعادت سنجیده می‌شود.
نتیجه	دانش، مهارت و نگرش	مهارت و قوه تشخیص و تمییز خیر و شر باید در افراد پرورش داده شود.
مقدمه ۱	هدف	تحقق مدینه فاضله
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	به عبارتی مدینه فاضله اجتماعی است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آنها را به این غرض و غایت برساند، تعاون دارند.
نتیجه	دانش، مهارت و نگرش	مهارت همدلی و همکاری باید در افراد پرورش داده شود.

جدول شماره ۶: اصول تربیت عقلانی در حیطة عقل عملی

مقدمه ۱	هدف	فعلیت یافتن قوه عاقله (خردورزی)
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	انسان‌ها بالطبع با قوای متفاوت و استعداد‌های متفاوت خلق شده‌اند.
نتیجه	اصل	اصل آمادگی
مقدمه ۱	هدف	تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	اخلاق اعم از جمیل و قبیح، امری اکتسابی است.
نتیجه	اصل	اصل تربیت‌پذیری (تأدیپ)
مقدمه ۱	هدف	تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	اختیار دلیل ثواب و عقاب دیدن انسان است.
نتیجه	اصل	اصل مسئولیت‌پذیری (عاملیت فردی)
مقدمه ۱	هدف	ایجاد فضایل اخلاقی در میان امّت‌ها
مقدمه ۲	گزاره واقع‌نگر	تحصیل فضایل عامل ایجاد شناخت در انسان است.
نتیجه	اصل	اصل عدم تمامیت شناخت انسان
مقدمه ۱	هدف	ایجاد فضایل اخلاقی در میان امّت‌ها

افراد هم در جسم و هم در عقل با یکدیگر متفاوت هستند. بنابراین زمینه‌های یادگیری آنها نیز متفاوت هستند.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۲	قیاس عملی ۵
اصل استدرج	اصل	نتیجه	
ساختن شخصیت معتدل	هدف	مقدمه ۱	قیاس عملی ۶
افعال وقتی متوسط باشد، خلق جمیل است. متوسط هر فعلی با معیار سعادت سنجیده می‌شود.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۲	
اصل اعتدال	اصل	نتیجه	قیاس عملی ۷
تحقق مدینه فاضله	هدف		
مدینه فاضله اجتماعی است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آنها را به این غرض و غایت برساند، تعاون دارند.	گزاره واقع‌نگر		
اصل تعاون	اصل		

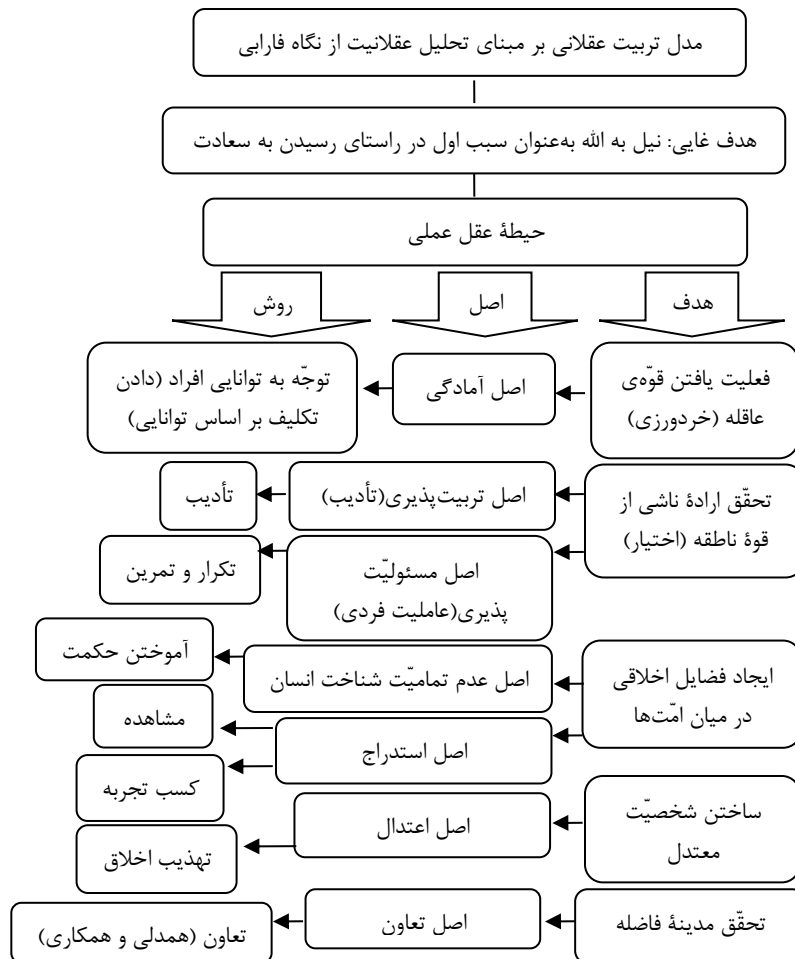
۴- استنتاج روش‌های تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل نظری

گزاره‌های واقع‌نگر روشی مربوط به بررسی روش‌های تربیت عقلانی فارابی در حیطه عقل عملی عبارت است از:

- فطرت همه انسان‌ها برای معقولات اولیه آمادگی ندارند، زیرا انسان‌ها بالطبع دارای قوای متفاوت و استعداد‌های متفاوت هستند.
- حصول برخی معارف برای انسان از راه حواس است.
- مراتب نیل به کمال برای انسان متدرج است و باید در طول زندگی و از طریق ممارست و ریاضت (تعلیم و تربیت) به آن مرحله برسد.
- لازمه استکمال نفس، تجربه و گذر زمان و کثرت یافتن تجربه است.
- تأدیب ایجاد فضایل خلقی و صناعات عملی در امم است.
- حکمت، معرفت به وجود خداوند است که مبدأ و مقصد همه موجودات است، اگر انسان به این شناخت برسد، از طریق معرفت عقلانی به سعادت و کمال خود، که بالقوه در وجود او نهاده شده و با تربیت به فعلیت می‌رسد، نائل می‌شود.
- تهذیب به معنای اصلاح نفس از اخلاق زشت است.
- هر انسانی برای رسیدن به کمال نیازمند همنشینی با دیگر مردم و اجتماع با آنهاست. در فطرت طبیعی این حیوان، سکونت و مجاورت با هم‌نوع قرار داده شده است؛ لذا حیوان انسی و حیوان مدنی نامیده می‌شود.

قیاس عملی ۱	مقدمه ۱	دانش، مهارت و نگرش	علوم و معارف و مهارت‌های مختلف را که انسان در جهت شکوفایی استعدادهای خود به آن نیاز دارد را باید در افراد پرورش داد.
	مقدمه ۲	اصل	اصل استدراج
	مقدمه ۳	گزاره واقع‌نگر	حصول برخی معارف برای انسان از راه حواس است. مشاهده
قیاس عملی ۲	مقدمه ۱	دانش، مهارت و نگرش	با آموزش و پرورش دانش‌ها، مهارت و نگرش‌های مختلف با توجه به تفاوت افراد با یکدیگر باید زمینه‌های یادگیری آنان را فراهم کرد.
	مقدمه ۲	اصل	اصل استدراج
	مقدمه ۳	گزاره واقع‌نگر	لازمه استکمال نفس، تجربه و گذر زمان و کثرت یافتن تجربه است.
قیاس عملی ۳	نتیجه	روش	کسب تجربه
	مقدمه ۱	دانش، مهارت و نگرش	دانش و علوم مختلف را که انسان آمادگی فراگرفتن آن را دارد باید به افراد مختلف آموزش داد.
	مقدمه ۲	اصل	اصل تربیت‌پذیری (تعلیم)
قیاس عملی ۴	مقدمه ۳	گزاره واقع‌نگر	فطرت همه انسان‌ها برای معقولات اولیه آمادگی ندارند، زیرا انسان‌ها بالطبع دارای قوای متفاضل و استعدادهای متفاوت هستند.
	نتیجه	روش	توجه به توانایی افراد (دادن تکلیف بر اساس توانایی)
	مقدمه ۱	دانش، مهارت و نگرش	دانش و علوم مختلف را که انسان آمادگی فراگرفتن آن را دارد باید به افراد مختلف آموزش داد.
قیاس عملی ۵	مقدمه ۲	اصل	اصل تربیت‌پذیری (تأدیب)
	مقدمه ۳	گزاره واقع‌نگر	تأدیب ایجاد فضایل خُلقی و صناعات عملی در امم است.
	نتیجه	روش	تأدیب
قیاس عملی ۶	مقدمه ۱	دانش، مهارت و نگرش	مهارت و قوه تشخیص و تمییز خیر و شر باید در افراد پرورش داده شود.
	مقدمه ۲	اصل	اصل اعتدال
	مقدمه ۳	گزاره واقع‌نگر	تهذیب به معنای اصلاح نفس از اخلاق زشت است.
قیاس عملی ۷	نتیجه	روش	تهذیب اخلاق
	مقدمه ۱	دانش، مهارت و نگرش	مهارت همدلی و همکاری باید در افراد پرورش داده شود.
	مقدمه ۲	اصل	اصل تعاون
قیاس عملی ۸	مقدمه ۳	گزاره واقع‌نگر	هر انسانی برای رسیدن به کمال نیازمند همنشینی با دیگر مردم و اجتماع با آنهاست. در فطرت طبیعی این حیوان، سکونت و مجاورت با هم نوع قرار داده شده است؛ لذا حیوان انسی و حیوان مدنی نامیده می‌شود.
	نتیجه	روش	تعاون (همدلی و همکاری)

با آموزش و پرورش دانش‌ها، مهارت و نگرش‌های مختلف با توجه به تفاوت افراد با یکدیگر باید زمینه‌های یادگیری آنان را فراهم کرد.	دانش، مهارت و نگرش	مقدمه ۱	قیاس عملی ۷
اصل مسئولیت‌پذیری (عاملیت فردی)	اصل	مقدمه ۲	
مراتب نیل به کمال برای انسان متدرج است و باید در طول زندگی و از طریق ممارست و ریاضت (تعلیم و تربیت) به آن مرحله برسد.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۳	
تکرار و تمرین	روش	نتیجه	
فضایل مختلف باید به‌عنوان عامل نیکی و کمال ذات و افعال و ایجاد شناخت در افراد پرورش داده شود.	دانش، مهارت و نگرش	مقدمه ۱	قیاس عملی ۸
عدم تمامیت شناخت انسان	اصل	مقدمه ۲	
حکمت، معرفت به وجود خداوند است که مبدأ و مقصد همه موجودات است، اگر انسان به این شناخت برسد، از طریق معرفت عقلانی به سعادت و کمال خود، که بالقوه در وجود او نهاده شده و با تربیت به فعلیت می‌رسد، نائل می‌شود.	گزاره واقع‌نگر	مقدمه ۳	
آموختن حکمت	روش	نتیجه	

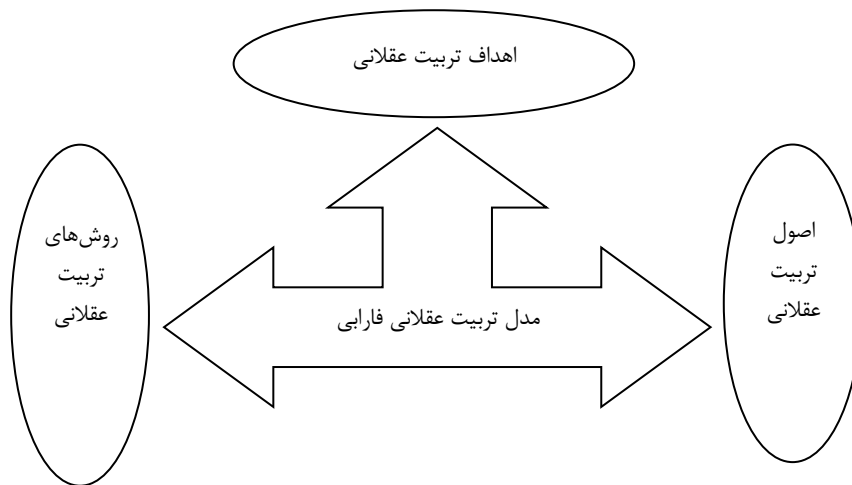


شکل ۲: الگوی تربیت عقلانی بر مبنای تحلیل عقلانیت از منظر فارابی منبع: مؤلف

بحث و نتیجه‌گیری

عقل همواره از ابعاد اساسی وجود انسان محسوب شده و مکاتب تربیتی هر یک با بینش خاص خود به بیان ماهیت و لزوم تربیت عقلانی پرداخته‌اند. بدیهی است که برداشت‌ها متفاوتی از معنی و مفهوم عقل و عقلانیت آدمی وجود دارد و هر یک از این برداشت‌ها می‌تواند منشأ صدور آرای متفاوت در زمینه تربیت عقلانی شود.

با بررسی و مطالعه اندیشه‌های فارابی نیز می‌توان الگویی برای تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی شامل اهداف، اصول و روش‌های تربیت عقلانی تدوین کرد.



شکل ۳: ارکان الگوی تربیت عقلانی فارابی

در زمینه اهداف تربیت عقلانی، با مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش‌های مرتبط می‌توان گفت که:

برخی از نتایجی که در این پژوهش با نتایج دیگر پژوهش‌ها همسویی دارد عبارتند از: وصال حق (میرزا محمدی، ۱۳۹۴)، شناخت و ایمان به خدا، قرب الهی، اعتدال (هاشمی و نوروزی، ۱۳۸۹)، حصول فضایل چهارگانه (ربانی، نوروزی و قادری، ۱۳۸۸).

برخی از اهدافی که در این پژوهش به دست آمده، اما در پژوهش‌های دیگر به دلایلی مانند نگاه کلی به تعلیم و تربیت فارابی، در نظر نگرفتن بعد تربیت عقلانی فارابی به طور خاص، در نظر گرفتن بعد نظری تربیت عقلانی فارابی و بررسی تنها یکی از آثار فارابی (رساله فصوص الحکمه فارابی)، به دست نیامده‌اند، عبارتند از: فعلیت یافتن قوه عاقله (خردورزی)، تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)، ایجاد فضایل اخلاقی در میان امت‌ها.

تربیت عقلانی از نگاه فارابی اهداف مهمی دارد که در این پژوهش در قالب اهداف غایی و اهداف واسطه‌ای به بحث گذاشته شده است. از مجموع بحث‌های فارابی در خصوص عقل می‌توان نتیجه گرفت که هدف غایی تربیت عقلانی از نگاه فارابی نیل به الله به عنوان سبب اول است. سعادت در نظر فارابی عبارت است از صعود انسان به سوی خالق جهان و در این راه از عقل فعال استفاده می‌کند. سعادت نزدیک‌ترین مرحله به عقل فعال است.

در این راستا اهداف واسطه‌ای تربیت عقلانی از نظر فارابی در حیطة عقل عملی از این قرارند: فعلیت یافتن قوه عاقله (خردورزی)، تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه (اختیار)، ایجاد فضایل اخلاقی در میان امت‌ها، تحقق مدینه فاضله، ساختن شخصیت معتدل.

فارابی به صراحت بیان می‌کند که قدرت تمییز و تشخیص ارثی نیست و به صورت اکتسابی به دست می‌آید و این نشان می‌دهد که اگر فرد از این نظر دچار نقصان است، ارثی نیست، بلکه به علت تأثیر شرایط محیط و تربیت نادرست، این نقص ایجاد شده است. شرط لازم برای رشد عقلانی این است که فرد در معرض تجربیات جدید و مفید قرار گیرد؛ چراکه لازمه رشد و تکامل عقل تجربی این است که فرد با محیط تعامل داشته و کسب تجربه کند؛ یعنی این‌که به واسطه تجربه دانش جدید به دست می‌آید، پس تجربه باعث پختگی فرد می‌شود و خطاهای وی را کاهش می‌دهد و موجب می‌شود که فرد کمتر از شیوه آزمایش و خطا استفاده کند.

فارابی و تعداد زیادی از اندیشمندان اسلامی در مکتب فکری خود ایجاد تعادل در قوای مختلف انسان از جمله شهویه و غضبیه و پایبند کردن آنها به عقل را هدف تربیت معرفی می‌کنند، به عبارت دیگر، هدف تربیت، ساختن انسانی است با شخصیتی معتدل که قوه ناطقه‌اش بر دیگر قوا برتری داشته و آنها را رهبری می‌کند. اعتدال در افعال اخلاقی نیز باید مورد توجه قرار گرفته و رعایت شود تا اخلاق فرد نیکو شود، در غیر این صورت افراط یا تفریط اخلاق فرد زشت و ناپسند خواهد شد.

در دیدگاه فارابی اختیار بر اثر ارتباط قوه ناطقه با عقل فعال شکل می‌گیرد، که لازمه آن طی مراتب عقل در سایه تربیت عقلانی است، که باعث ایجاد معرفت عقلانی می‌شود.

فارابی در اندیشه خود لازمه رسیدن فرد به سعادت را ایجاد فضایل اخلاقی می‌داند. دسته‌ای از این فضایل، نطقی است، برای رشد و پرورش این فضایل در فرد و رسیدن فرد به درجات بالای فهم، باید تربیت عقلانی صورت بگیرد. به عبارت دیگر، تربیت عقلانی ارتباط قوه ناطقه با عقل فعال باعث ایجاد این فضایل اخلاقی در آدمی می‌شود.

در اندیشه فارابی سعادت و فضیلت از یکدیگر جدا نیستند، چراکه فضیلت آن است که موجب نیکو شدن و تکامل ذاتی و افعالی فضیلت یک چیز می‌شود. آنچه باعث برقراری این رابطه می‌شود افعال زیباست، یعنی اینکه آدمی برای رسیدن به سعادت باید فضایل را در خود به وجود آورد.

از نظر فارابی لازمه رسیدن به سعادت کسب علوم نظری و عملی است و رسیدن به این سعادت بدون همدلی و همکاری با دیگران امکان‌پذیر نیست. بنابراین، آدمی برای رسیدن به کمال و به تبع آن سعادت باید با افراد جامعه ارتباط داشته باشد. در دیدگاه فارابی هدف اصلی آدمی از شکل دادن مدینه، رسیدن به سعادت است.

فارابی مدینه فاضله را مدینه‌ای می‌داند، که مطلوب و مناسب است، و شرایط لازم برای نیل به سعادت در آن فراهم است، به بیان دیگر، مدینه فاضله جامعه‌ای است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آنها را به این هدف می‌رساند، با یکدیگر همکاری می‌کنند.

با توجه به اهداف تربیت عقلانی در اندیشه فارابی می‌توان اصولی را برای تربیت عقلانی استخراج کرد. با مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش‌های مشابه می‌توان گفت که:

برخی از نتایج این پژوهش که با دیگر پژوهش‌ها همسویی دارند از این قرارند: ناکامل بودن شناخت انسان، تدریجی بودن شناخت انسان (میرزامحمدی، ۱۳۹۴).

اصول تربیت عقلانی که در این پژوهش با توجه به حیطه عملی در اندیشه فارابی به دست آمده، اما در پژوهش‌ها به آن توجه نشده، این چند نکته مهم هستند: آمادگی، تربیت‌پذیری (تأدیب)، اصل اعتدال، اصل تعاون و مسئولیت‌پذیری.

بنابراین اصول تربیت عقلانی بر مبنای اندیشه فارابی در حیطه عقل عملی را می‌توان این‌گونه برشمرد: اصل آمادگی، اصل تربیت‌پذیری (تأدیب)، مسئولیت‌پذیری، عدم تمامیت شناخت انسان، استدراج، تعاون و اعتدال.

از نظر فارابی انسان‌ها به دلیل تفاوت‌های فردی دارای استعدادها و توانایی‌های متفاوتی هستند و توانایی دریافت معقولات در آنها با یکدیگر فرق دارد، در نتیجه نوع آموزش آنها نیز باید با یکدیگر متفاوت باشد. در این زمینه باید به این نکته توجه داشت که هر کس پیش از آموزش باید پیش‌زمینه‌های لازم را دارا باشد تا بتواند این معقولات را دریافت کرده و با پذیرفتن آنها بتواند مراتب کمال را طی کند. چیزی که در مسیر این آموزش باید در نظر گرفته شود این است که در طی کردن این مراتب کمال، باید از آسان به مشکل و به‌صورت تدریجی حرکت کرد.

یکی از اهداف تربیت عقلانی فارابی تحقق اراده ناشی از قوه ناطقه است که این اراده باعث ایجاد خیر و شر ارادی می‌شود و به همین دلیل انسان دچار ثواب و عقاب می‌شود و این ثواب و عقاب باعث می‌شود که حس مسئولیت‌پذیری در فرد رشد کرده و فرد خود را در قبال اعمال خود مسئول بداند.

با توجه به اصول به‌دست آمده در این پژوهش می‌توان روش‌هایی را برای رسیدن به این اهداف استخراج کرد. با مقایسه نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مرتبط می‌توان گفت که: برخی از روش‌های تربیت عقلانی در اندیشه فارابی که با نتایج دیگر پژوهش‌ها همسویی دارند از این قرارند: تمرین و عادت، ترغیب به حکمت‌آموزی، واگذاری تکلیف در حد توان فرد (هاشمی و نوروزی، ۱۳۸۹)، کسب تجارب اجتماعی (برخوردراری و خوشدونی فراهانی، ۱۳۹۵)، مشاهده و کسب تجربه (عادلزاده نائینی، نوروزی و رحمانی، ۱۳۹۹ ب).

روش‌های تربیت عقلانی که با توجه به اندیشه فارابی در این پژوهش به دست آمده، اما در پژوهش‌های دیگر به آن توجه نشده از این قرارند: مشاهده، تأدیب، تهذیب اخلاق، تعاون (همدلی و همکاری).

روش‌های تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی از منظر فارابی می‌توان این‌گونه برشمرد: مشاهده، توجه به توانایی افراد (دادن تکلیف بر اساس توانایی)، کسب تجربه، تأدیب، تهذیب اخلاق، تعاون (همدلی و همکاری)، تکرار و تمرین و آموختن حکمت.

با توجه به نتایج به دست آمده در این پژوهش، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که این روش‌ها همگی باعث ایجاد معرفت عقلانی شده و توجه به آنها می‌تواند در جهت کمال قوه ناطقه و ارتقای تربیت عقلانی با توجه به اهمیت و جایگاه آن در جوامع مدنی مؤثر و مفید باشد. در این مسیر برای تحقق این هدف می‌توان این پیشنهادها را ارائه داد:

- آموزش علوم مختلف، از جمله آموزش فلسفه به خصوص به کودکان به عنوان سرمایه‌های مدنی جامعه لازم است؛ که باید به طور جدی در مدارس و سیستم آموزشی مورد توجه مؤلفان کتب درسی و برنامه‌ریزان آموزشی باشد و برنامه‌ریزی دقیق در این زمینه صورت بگیرد؛ چرا که هدف نهایی یادگیری فلسفه، شناخت خداوند به عنوان علت فعال همه امور و مالک جهان بر اساس عقل و عدالت است و نیز متابعت از خالق جهان و عبادت اوست و این همان هدف غایی تربیت عقلانی در فلسفه فارابی است.

- از میان علوم مختلف فارابی برای علم منطق اهمیت خاصی قائل است و آن را در طبقه‌بندی علوم در مرتبه دوم معرفی می‌کند، زیرا منطق روش تفکر را آموزش می‌دهد و در تربیت عقلانی تأثیر بسزایی دارد، لذا باید در این راستا روش مشاهده دقیق و هدفمند پدیده‌های طبیعی و تفکر در آنها را به دانش‌آموزان آموزش داده و فعالیت‌هایی را در راستای پرورش این مهارت در برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدارس پیش‌بینی کرد.

- در تعاریف فارابی از عقل، عقل چهارم همان عقل تجربی است که در حوزه عقل عملی قرار می‌گیرد و می‌بایست به رشد و شکوفایی آن در تربیت عقلانی توجه کرد، لذا با توجه به اهمیت تجربه و تعامل با محیط در رشد و تقویت عقل تجربی، باید شرایط لازم برای تعامل فرد با محیط و کسب تجربه فراهم شود؛ چراکه هرچه این تعامل بیشتر شود، شرایط مناسب‌تری برای رشد عقل فراهم می‌گردد.

- با توجه به اهمیت تعاون و همکاری و جایگاه آن در تربیت عقلانی فارابی، استفاده از روش‌های فعال تدریس به‌ویژه روش‌های مشارکتی و گروهی مثل اعضای تیم می‌تواند در ایجاد روحیه تعاون و همکاری و در نتیجه ایجاد شرایط لازم برای تربیت عقلانی مؤثر باشد. استفاده از روش‌هایی مانند روش اکتشافی و حل مسئله در تدریس نیز باعث ایجاد زمینه برای تعامل

- دانش‌آموزان با محیط و کسب تجربه و در نتیجه تربیت عقلانی می‌شود و توجه هرچه بیشتر به استفاده از این روش‌ها، می‌تواند در تدوین محتوا توسط مؤلفان کتب درسی و در تدریس توسط معلمان می‌تواند مفید و مؤثر باشد.
- از نظر فارابی انسان‌ها به مقتضای سرشت در زمینه دریافت‌های عقلی با یکدیگر متفاوت‌اند و در سرشت برخی از آنان، هیچ‌گونه زمینه دریافت معقولات نخستین وجود ندارد؛ بنابراین باید ویژگی‌ها و استعدادهای فطری انسان‌ها را شناخته و در آموزش، به‌خصوص در تدوین محتواهای درسی به آن توجه داشته باشیم.
 - با توجه به اینکه هدف غایی تربیت عقلانی در اندیشه فارابی، نیل به الله به‌عنوان سبب اول، در مسیر تحقق سعادت است، باید برنامه‌هایی در راستای معرفی پدیده‌های طبیعی به‌عنوان مخلوق خداوند، تدوین شود؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموز ضمن قدردانی و استفاده از مشاهده و تجربه، پیوند پدیده‌ها به خالق هستی را دریابد.
 - و در آخر می‌توان گفت که مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی و مکانی که در آن دانش‌آموزان به‌عنوان یک محیط اجتماعی کوچک با یکدیگر تعامل دارند، می‌تواند نقش بسیار مهم و قابل توجهی در تربیت عقلانی داشته باشد و در راستای ارتقا و تکامل قوه ناطقه باید سرمایه‌گذاری ویژه‌ای در آن صورت گیرد و افرادی برای تصدی پست‌های تعلیم و تربیت انتخاب شوند که شایستگی‌های لازم را در این زمینه داشته باشند.

فهرست منابع

- Adelzadeh Naeyini, F. Norouzi, R.A., & Rahmani, J. (2020a). Develop a model of Farabi intellectual training with emphasis on theoretical reason. *Educational research*. 17 (78), 101-75. (Text in Persian)
- Adelzadeh Naeyini, F; Norouzi, R. A; Rahmani, Jahanbakhsh (2020b). Methods of acquiring knowledge in intellectual education from the perspective of Farabi. *Human Religious Research*, 17 (44), 162-140. (Text in Persian)
- Bagheri, Kh. & Sajjadih, N. (2015). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies. (Text in Persian)
- Farabi, A. N. (1957). *Siasat Madine*. Translation and annotation: Sajjadi S.J. (Text in Persian)
- Farabi, A.N. (1982). *Opinions of the utopia*. Translated by Seyyed Jafar Sobhani. Tehran: Tahouri. (Text in Persian)
- Farabi, A. N. (2017). *Alsiasat Almadani*. Translation and illustration: Malekshahi, H. Tehran: Soroush. (Text in Persian)
- Farabi, Abu Nasr (1938). *Treatise on the Maani-o-Alaql*. Research by Bridge, M. Beirut: Dar Al-Mashreq. (Text in Arabic)
- Farabi, A. N. (1957). *Altanbih ala Sabil-o-Saadat. Altaliqat. Resalatan Falsafaytan*. Research: Al Yassin, J. Tehran: Hekmat. (Text in Arabic)
- Farabi, A. N. (1981). *Tahsil-o-Saadat*. Research by Al-Yasin, J. Beirut: daralandalus. (Text in Arabic)
- Farabi, A. N. (1983). *Fosoul-e-Montaze*. Research by Metri Najjar, F. Tehran: Al-Zahra School. (Text in Arabic)

- Farabi, A. N. (1986). *Altahlil*. Research by Rafiq Al-Ajam. Beirut: Dar Al-Mashreq. (Text in Arabic)
- Farabi, Abu Nasr (1991). *Aray Ahle Madine Fazele*. Research by Albir Nasri, N., Beirut: Dar Al-Mashreq. (Text in Arabic)
- Farabi, A. N. (1995). *Aray Ahle Madine Fazele and Mozadatha*. Introduction and Illustration: Ali Bo Molhem., Beirut: Al-Hilal School. (Text in Arabic)
- Farabi, A. N. (1996). *Siasat Almadine*. Introduction and Illustration: Ali Bo Molhem., Beirut: Al-Hilal School. (Text in Arabic)
- Flick, O. (2015). *An Introduction to Qualitative Research*. Translated by Jalili H. Tehran: Ney Press. (Text in Persian)
- Rabbani, R., Norouzi, R.A., & Ghaderi, M. (2009). An analysis of Farabi and Durkheim's educational thoughts. *Islamic Education*, 17(78), 75-101. (Text in Persian)
- Mirza Mohammadi, M.H. (2005). A study of the ideas and educational thoughts of Hakim Abu Nasr Farabi. *Journal of the Faculty of Humanities*, 14 (57), pp. 37-7. (Text in Persian)
- Mirza Mohammadi, M.H. (2015). Farabi's Epistemological Principles in the Treatise Fusus al-Hikma and Inference of its Educational Implications. *Journal of Principles of Education*, 5 (1), pp. 103-89. (Text in Persian)
- Norouzi, R.A. & Hashemi, F. (2010). An analysis of moral education according to Farabi's perspective. *ethical knowledge*, 2 (1). 95-114. (Text in Persian)
- Neton, I.R. (2015). Farabi School. Tehran: Elm Press. (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 (International CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)).

مقایسه اثر مداخلات مبتنی بر تمرینات ادراکی-حرکتی اسپارک، نوروفیدبک و ذهن آگاهی بر یکپارچگی

حسی کودکان دوره دوم ابتدایی مبتلا به اختلال نقص توجه بیش فعالی شهر اصفهان

زهرابت شگن^۱، یوسف کرجی*^۲، حمید زاهدی^۳، زهرا رهنی^۴، حسین زرین^۵

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۵	<p>پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثر مداخلات مبتنی بر تمرینات ادراکی-حرکتی اسپارک، نوروفیدبک و ذهن آگاهی بر یکپارچگی حسی انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه تجربی بود که با استفاده از طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل اجرا شد. جامعه پژوهش حاضر را همه کودکان دوره دوم ابتدایی (۹ تا ۱۱ سال) مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی شهر اصفهان تشکیل داد. تعداد ۶۰ نفر بر اساس معیارهای ورود و خروج به‌صورت هدفمند انتخاب و پس از هم‌تاسازی بر اساس جنسیت، میزان و نوع دارو در چهار گروه ۱۵ نفری ذهن آگاهی، تمرین‌های ادراکی-حرکتی (اسپارک)، نوروفیدبک و گروه کنترل قرار گرفتند. برای سنجش یکپارچگی حسی از پرسشنامه هانسچو و ریسمن (۱۹۹۲) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و با استفاده از نرم‌افزار spss-24 در سطح معناداری کمتر از پنج‌صدم استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که در یکپارچگی حسی درمان نوروفیدبک و اسپارک نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری داشته ($p < 0/01$) ولی این تفاوت در گروه ذهن آگاهی مشاهده نشد ($p > 0/05$). همچنین یافته‌های نشان داد درمان ذهن آگاهی نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون تفاوت معناداری ندارد ($p > 0/05$)، ولی نمرات پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های درمانی نوروفیدبک و اسپارک نسبت به نمرات پیش‌آزمون تفاوت معناداری داشت ($p < 0/05$). لذا با توجه به تفاوت نمرات کسب‌شده در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین گروه اسپارک و دیگر مداخلات، پیشنهاد می‌شود از تمرین‌های حسی حرکتی اسپارک به‌عنوان روشی مکمل جهت درمان اختلالات جانبی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی استفاده به عمل آید.</p>
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تمرینات ادراکی - حرکتی اسپارک، نوروفیدبک، ذهن آگاهی، یکپارچگی حسی، اختلال نقص توجه بیش‌فعالی	

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد، ایران
۲. گروه روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد، ایران/استادیار گروه روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد خمینی‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی‌شهر، ایران ✉
۳. استادیار گروه علوم ورزشی، دانشکده تربیت بدنی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد، ایران
۴. استادیار گروه روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد، ایران
۵. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد خمینی‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی‌شهر، ایران

مقدمه

اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی^۱ به‌عنوان یک اختلال روان‌شناختی جدی با تأثیر طولانی‌مدت شناخته می‌شود (آرنولد، هاجکینز، کال، مدعو و کولی^۲، ۲۰۲۰) که در دوران کودکی شروع می‌شود و در صورت عدم درمان اثرات آن تا دوران نوجوانی و بزرگسالی ادامه می‌یابد (گوبل، باومگارتن، کانتز، هولینگ و شلاک^۳، ۲۰۱۸) و با سه علامت اصلی بی‌توجهی، بیش‌فعالی (ناآرامی حرکتی) و تکانش‌گری همراه است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۴، ۱۳۹۹) پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میانگین شیوع اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی حدود پنج درصد و در کشورهای متفاوت بین دو تا هفت درصد می‌باشد؛ همچنین نسبت ابتلای پسران نسبت به دختران بیشتر است (گریون، ریچارد و بایتلار^۵، ۲۰۱۸). اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی با دیگر اختلالات همبودی بالایی دارد (دی‌گروف، دیلامارچ و دانکایرتز^۶، ۲۰۱۹) و بیش از دوسوم از نمونه‌های بالینی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی حداقل به یک اختلال روان‌پزشکی مانند اختلالات نافرمانی مقابله‌ای و اختلالات اضطرابی مبتلا هستند (سادوک، سادوک و رویز^۷، ۱۴۰۰) و در صورت ادامه در بزرگسالی می‌تواند مشکلات روانی متعددی را برای فرد به همراه آورد. در مورد تظاهرات بالینی این اختلال چندین دلیل همچون مشکلات پردازش و عدم یکپارچگی حسی وجود دارد که ابهاماتی را درمان این اختلال به وجود آورده است (گوش، گوش، موندال و مالیک^۸، ۲۰۱۹).

همان‌طور که بیان شد، نبودن یکپارچگی حسی در ایجاد مشکلات رفتاری در کودکان مبتلا به نقص توجه-بیش‌فعالی نقش دارد (ایزاوا^۹ و همکاران، ۲۰۱۲). یکپارچگی حسی به معنی توانایی تنظیم و سازمان‌دهی پاسخ‌ها در رفتار است (اسمیت، امرازک و موزینگو^{۱۰}، ۲۰۱۵) و نقص در آن تأثیر قابل‌توجهی در رفتار کودک از جمله سطح برانگیختگی، توجه، عاطفه و کنش‌های وی می‌گذارد (چو و ریندلز^{۱۱}، ۲۰۰۷). پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهند که کودکان مبتلا به نقص توجه-بیش‌فعالی، در پردازش حسی از نقایصی برخوردارند که زمینه‌شکل‌گیری مشکلات رفتاری در این کودکان را ایجاد می‌کند. همچنین نقایص پردازش حسی ممکن است منجر به ناهماهنگی حرکتی، داشتن حرکات بی‌پایان، بی‌توجهی، رفتارهای تکانش‌گری گردد که باعث ضعف عملکرد در خانواده، مدرسه و مهارت‌های زندگی و فعالیت‌های اجتماعی می‌شود (مطهری موید، عسگری

1. Attention-deficit/hyperactivity disorder
2. Arnold, Hodgkins, Kahle, Madhoo, & Kewley
3. Göbel, Baumgarten, Kuntz, Hölling, & Schlack
4. APA
5. Greven, Richards, & Buitelaar
6. de Groof, De La Marche, & Danckaerts
7. Sadock, Sadock, & Ruiz
8. Ghosh, Ghosh, Mondal, & Moulik
9. Izawa
10. Smith, Mruzek, & Mozingo
11. Chu & Reynolds

و قره‌باغی، ۱۳۹۴). اختلال در پردازش حسی، اختلال در پاسخ به محرک‌های حسی همچون تشخیص، تبیین یا تفسیر محرک‌ها است (چن، گیان و ژانگ^۱، ۲۰۱۸). از جمله مشکلات پردازش حسی در کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی، تدافع لمسی یا حساسیت به لمس است که در آن افراد در حرکتی سریع‌تر، طولانی‌تر یا شدیدتر از آنچه انتظار می‌رود، درگیر محرک‌های حسی می‌شوند (لی، هو، کو و یاه^۲، ۲۰۱۹). کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی، نداشتن یکپارچگی حسی را با علائم مشخصی از قبیل بی‌توجهی، تفکر انعطاف‌ناپذیر، اختلال در خودنظارتی و عدم کنترل عاطفی تجربه می‌کنند. (گوش و همکاران، ۲۰۱۹)

با توجه به ضعف مهارت‌های حرکتی در این کودکان و اهمیت این مهارت‌ها و همچنین نقش فعالیت‌های بدنی در سلامت جسمانی، عملکرد عقلانی، ادراک رفتار، احساسات و شخصیت فرد؛ احتمالاً تمرینات بدنی بتواند مزایای زیادی برای این‌گونه کودکان به همراه داشته باشد (اسکیبرا، افرون و ایزر^۳، ۲۰۱۱). ورزش و حرکات بدنی یکی از مداخلات پیشنهادی است که از ارکان اصلی آموزش و توان‌بخشی بوده و مهارت‌های پایه‌ای درشت و ظریف را در برمی‌گیرند (هاتابی، بوالیگو و بین^۴، ۲۰۱۹) این نوع مداخلات می‌تواند فعالیت‌های نامتعارف کودک را آرام و کودک منفعل را فعال‌تر کند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ اما آنچه نیاز به تحقیق و بررسی بیشتر دارد؛ مکانیسم اثر و انتخاب شرایط مناسب جهت افزایش حداکثری اثربخشی آن است (کیم، گو، کیم^۵، ۲۰۱۷).

بر اساس نظریات ارائه‌شده، مهارت‌های بنیادین حرکتی، عنصر اصلی فعالیت‌های حرکتی و تربیت‌بدنی و زیربنای رشد حرکتی، محسوب می‌شود که بر شکل‌گیری توانایی‌های کودکان در رشد مهارت‌های حرکتی و تأثیر آن بر دیگر ابعاد زندگی ایشان تأثیر دارد (آسونی، کوئی، نوسرینو و دی‌پالما^۶، ۲۰۱۹). از این روی، در این راستا برنامه‌های ادراکی حرکتی اسپارک^۷ (بازآفرینی فعالیت ورزشی برای کودکان^۸) به‌منظور ارتقای مهارت‌های حسی- حرکتی طراحی شده است (دنگ^۹، ۲۰۱۷). تمرین ادراکی حرکتی اسپارک فعالیت‌های ورزشی شامل ایروبیک کودکان، بازی‌های گروهی و تمرینات ایستگاهی باهدف آموزش مهارت‌های خود‌مدیریتی، خودکنترلی، هدف‌گزینی، کنترل محرک، خود تشویقی، خودآموزی و حل مسئله به‌صورت ورزش‌های سرگرم‌کننده و حرکات هدفمند در قالب بازی در ایستگاه‌ها بود و به‌صورت هفته‌ای سه جلسه و هر جلسه ۶۰ دقیقه (۵ دقیقه تعویض لباس، ۱۰ دقیقه گرم کردن و حرکات کششی، ۴۰ دقیقه سه

-
1. Chen, Qian, & Zhang
 2. Lai, Hu, Kuo, & Yeh
 3. Sciberras, Efron, & Iser
 4. Hattabi, Bouallegue, Ben, & Bouden
 5. Kim, Gu, & Kim
 6. Ascione, Conte, Nocerino, & Di Palma
 7. Spark
 8. Sport play activity recreation for kids
 9. Deng

دسته از تمرینات ایروبیکی کودکان، بازی‌های گروهی و تمرین‌های ایستگاهی) اجرا شد. در این راستا پژوهش کوثری^۱ و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد فعالیت بدنی منتخب که برگرفته از برنامه حرکتی اسپارک است؛ می‌تواند باعث بهبود مهارت‌ها و یکپارچگی حرکتی در کودکان مبتلا به بیش‌فعالی/ نقص توجه شود؛ همچنین بت‌شکن و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند که برنامه ادراکی حرکتی اسپارک موجب افزایش مهارت‌های ادراکی حرکتی می‌گردد.

چوی^۲ و همکاران (۲۰۱۳) و الباسان، کایهان و دوزگان^۳ (۲۰۱۲) نیز نشان داد تمرین‌های ادراکی-حرکتی منجر به بهبود عملکرد حسی می‌گردد؛ لیکن مطالعه‌ای که در آن به‌طور هم‌زمان تأثیر مداخلات رایج دیگر همچون نوروفیدبک و ذهن آگاهی برای بهبود یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به بیش‌فعالی مورد بررسی قرار گرفته باشد یافت نشد.

از جمله روش‌های دیگری که کارایی آن در زمینه یکپارچگی حسی در پژوهش و مطالعات انجام‌شده مورد بحث و بررسی قرار است، استفاده از روش نوروفیدبک می‌باشد (فالر، کومینگز، سپرو و سجدا^۴، ۲۰۱۹). تأثیرگذاری آموزش نوروفیدبک در سه قشر حسی حرکتی، حرکتی و سینگولیت (انریکز-گیپرت، هستر، روس، وود^۵، ۲۰۱۷) و محدوده قشر حسی حرکتی مرز بین لوب‌های پاریتال و فرونتال است (مورگان و ریکر^۶، ۲۰۱۶). در این مداخله فرض اساسی آن است که فرد از طریق شرطی‌سازی می‌تواند؛ فعالیت‌های مغزی خود را در کنترل داشته باشد و الگوهای نامتعارف فعالیت‌های عصبی-مغزی خویش را هدایت کند، این الگوهای نامتعارف امواج مغزی، از طریق کاهش امواج آهسته (تتا) و افزایش امواج سریع (بتا) در کودکان دارای نارسایی توجه/بیش‌فعالی به‌واسطه نوروفیدبک و منجر به شکل‌گیری امواج بهنجارتری می‌گردد (هولتمن^۷ و همکاران، ۲۰۱۸). نوروفیدبک یک فرایند آموزشی است که به مغز کمک می‌کند تا فرایندهای خودتنظیمی را یاد بگیرد (همپسون، روئیز و اوشیبا^۸، ۲۰۱۹). خودتنظیمی به معنای گسترش دانش و مهارت‌های شخصی در همه زمینه‌ها، از طریق تلاش فردی و تجربه موقعیت‌های مختلف است (زوبریر، مایندر، براندیس و دراشلر^۹، ۲۰۱۸). نوروفیدبک به مغز کمک می‌کند تا نحوه تنظیم و رفع نقص عملکردی خود را بیاموزد؛ اثرات نوروفیدبک بر هماهنگی حرکتی و تعادل در مقالات زیادی ذکر شده است (دانا و غلامی^{۱۰}، ۲۰۱۹) ولی آنچه در سال‌های اخیر توجه محدودی به آن شده آن است که نوروفیدبک می‌تواند کارایی مداخلات توان‌بخشی را بر اساس یکپارچگی حسی،

1. Kowsari
2. Choi
3. Elbasan B, Kayihan H & Duzgun
4. Faller, Cummings, Saproo, & Sajda
5. Elbasan, Kayihan, & Duzgun
6. Morgan & Ricker
7. Holtmann
8. Hampson, Ruiz, & Ushiba
9. Zuberer, Minder, Brandeis, & Drechsler
10. Dana & Gholami

حرکتی و ادراکی آزمودنی‌ها افزایش دهد و باعث افزایش علاقه کودکان به دلیل استفاده از جلوه‌های بصری، تعمیق و تثبیت یافته‌های مداخلات دیگر شود و بتواند خلأ موجود در بهبود یکپارچگی حسی حرکتی را پر کند (اسکولانو^۱ و همکاران، ۲۰۱۲).

در این راستا مطابق دیدگاه‌های ادراکی- حرکتی، تمام اقدامات انسان از حرکت ناشی می‌شود و یادگیری حرکتی نقش مهمی در بیان عملکردهای شناختی دارد (سوسا و رودا^۲، ۲۰۱۷)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد نقص رفتاری- حرکتی نتیجه پردازش اطلاعات نامناسب و ناهماهنگ است (نول و وید^۳، ۲۰۱۸) و می‌توان با مداخلات مبتنی بر نوروفیدبک از میزان نقایص حسی افراد کاست (آمورا و کانو^۴، ۲۰۱۷؛ تساجیوتو^۵ و همکاران ۲۰۱۹) یافته‌های پژوهش‌های پیشین مانند پژوهش کورتیس^۶ و همکاران (۲۰۱۶)، جامه‌بزرگی و همکاران (۱۳۹۹) و پژوهش اوکومارا و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند روش نوروفیدبک از جمله مداخلات مؤثر درمان این اختلال می‌باشد (ارنس، گروزلیز و چریستیانن^۷، ۲۰۱۶؛ کرتسه و همکاران، ۲۰۱۶؛ اکومورا^۸ و همکاران، ۲۰۱۹).

از مداخلات روان‌شناختی دیگری که در سال‌های اخیر رشد روزافزونی در درمان اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان داشته، رویکرد ذهن‌آگاهی برای کودکان است (کاترایت، پدگت، آوادا، پادیس و پیتمن^۹، ۲۰۱۹) ذهن‌آگاهی کودک محور آموزش احساس بدون قضاوت و فراتر از آگاهی است که به دیدن واضح و پذیرش هیجانات و پدیده‌های جسمانی همان‌گونه که اتفاق می‌افتند، منجر می‌شود (بوردیک^{۱۰}، ۱۳۹۸). از این رو با توجه به مبانی نظریه ذهن‌آگاهی باید بیان نمود با توجه به اینکه تفاوت‌های اساسی در مهارت‌های تمرکز حواس و میزان حواس‌پرتی بین کودکان و بزرگسالان وجود دارد (لولر، اسکرنت ریچل، گدرمن و زومبو^{۱۱}، ۲۰۱۴)؛ می‌توان با ارائه مداخلات ذهن‌آگاهی متناسب با سن کودک، از این مداخله برای برطرف کردن اختلالات دوران کودکی و نوجوانی استفاده کرد (دونینگ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹).

بنابراین ذهن‌آگاهی درمانی کارا برای کاهش اختلالات دوران کودکی است (حسینی و منشی، ۱۳۹۷). ذهن‌آگاهی می‌تواند زندگی کودکان را از طریق افزایش تنظیم هیجان، افزایش مهارت‌های اجتماعی، افزایش توانایی در جهت‌گیری توجه، افزایش حافظه فعال، افزایش عزت نفس، افزایش حس آرامش و پذیرش خود به‌طور مستقیم و قابل‌توجهی بهبود بخشد (بوردیک، ۱۳۹۸). تا جایی

-
1. Escolano
 2. Sousa & Rueda
 3. Newell & Wade
 4. Newell & Wade
 5. Tsuchimoto
 6. Cortese
 7. Arns, Gruzelier, & Christiansen
 8. Okumura
 9. Cutright, Padgett, Awada, Pabis, & Pittman
 10. Burdick
 11. Dunning

که تارجیان^۱ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان تأثیر مداخله ذهن آگاهی بر رشد مهارت‌های بنیادی و رشد شناختی کودکان با اختلال هماهنگی رشدی بیان نمودند، ذهن آگاهی می‌تواند تبحر حرکتی و عملکرد شناختی را به صورت معناداری بهبود بخشد؛ همچنان گو، زو و ژو (۲۰۱۸) نشان دادند که ذهن آگاهی می‌تواند عملکردهای عصب‌شناختی افراد را بهبود بخشد. با توجه به مطالب ذکر شده در قلمرو درمان افراد مبتلا به اختلال بیش‌فعالی می‌توان بیان نمود، بیشتر مداخلات ارائه شده به این افراد با هدف کاستن نشانه‌های اختلال بیش‌فعالی همراه با نقص توجه افراد مبتلا صورت گرفته و کمتر پژوهشی به برطرف کردن اختلالات همراه و تأثیرگذار بر آن مثل یکپارچگی حسی پرداخته است؛ لذا درمان‌جویان در بسیاری موارد با پایدار نبودن اثرات درمانی روبه‌رو می‌شوند (گاجریا^۲ و همکاران ۲۰۱۴؛ ناگین، ناکانی، هوندا، اوزاوا و هانادا^۳، ۲۰۱۵)؛ از طرف دیگر این مداخلات با مسائلی مانند پایدار نبودن اثرات درمانی و یا عوارض جانبی داروها و بی‌میلی افراد به استفاده از دارو مطرح می‌شود (هالبروک^۴ و همکاران، ۲۰۱۷؛ هسو، پیدرا، فرولیچ، برینکنمن و اپستین، ۲۰۱۷)؛ بنابراین، استفاده از مداخله‌ای که تأثیر خود را در زندگی فرد حفظ نماید و بر اختلالات همراه با این اختلال مؤثر باشد، می‌تواند میزان بهبود و رضایت از درمان را افزایش دهد. مداخلات رایجی در راستای درمان بیش‌فعالی در سه حوزه تربیت‌بدنی، عصب روان‌شناختی و روان‌شناسی وجود دارد؛ که در پژوهش‌های پیشین به‌طور هم‌زمان از نظر اثربخشی و ماندگاری باهم مقایسه نشده‌اند. از این‌رو پژوهش حاضر باهدف بررسی و مقایسه میزان اثربخشی تمرینات ادراکی-حرکتی اسپارک، نوروفیدبک و ذهن آگاهی بر یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی دوره دوم ابتدایی شهر اصفهان انجام گرفت.

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌تجربی است که با استفاده از طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل اجرا شد. جامعه پژوهش حاضر را همه کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه کودکان دوره دوم ابتدایی که در سال تحصیلی ۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند تشکیل داد؛ که برای دریافت خدمات درمانی و آموزشی به کلینیک‌های مشاوره شهر اصفهان مراجعه نموده بودند؛ برای انتخاب نمونه‌های پژوهش نیز چهار کلینیک مشاوره اسپادانا، توتیا و باتو در شهر اصفهان به صورت در دسترس انتخاب شد و سپس ۶۰ نفر آزمودنی واجد شرایط شرکت در پژوهش به صورت نمونه‌گیری هدفمند گزینش شدند و پس از همتاسازی بر اساس

1. Tarajian
2. Gajria
3. Nagae, Nakane, Honda, Ozawa, & Hanada
4. Holbrook

جنسیت، میزان و نوع دارو در چهار گروه ۱۵ نفری ذهن‌آگاهی، تمرین‌های ادراکی- حرکتی (اسپارک) و نوروفیدبک و گروه کنترل قرار گرفتند. معیارهای ورود به پژوهش حاضر شامل: مبتلا نبودن به معلولیت‌های جسمانی و ذهنی، محصل در دوره دوم ابتدایی، دریافت تشخیص اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه از جانب روان‌پزشک، رضایت والدین در ورود به پژوهش، مصرف نکردن داروهای فلوکستین، رسپریدون، آریپیپرازول، اولونزاپین، اسیمدیت ۲۰ و مصرف نکردن داروی ریتالین و خانواده ریتالین در پنج ساعت پیش از شروع جلسه بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه یکپارچگی حسی هانسچو و ریسمن (۱۹۹۲): این پرسشنامه با ۱۰۴ سؤال در طیف لیکرت سه‌گزینه‌ای صفر تا دو به بررسی سه عامل لمسی (۳۶ سؤال)، سیستم وستیبولار (دهلیزی) (۳۷ سؤال) و حس عمقی و واکنش‌های کلی (۳۱ سؤال) می‌پردازد. شیوه پاسخ‌دهی به گویه‌های پرسشنامه بدین صورت بود که در صورت نبودن رفتار نمره صفر، اگر رفتار گاه‌گاهی اتفاق افتد نمره یک و در صورتی که در اغلب موارد رفتار مشاهده شود نمره دو داده خواهد شد. این پرسشنامه توسط معلمان و والدین قابل اجرا بوده و هر دو گروه می‌توانند به سؤالات آن پاسخ دهند، ولی در پژوهش حاضر از فرم والدین استفاده شد. در پژوهش دان و همکاران (۱۹۹۹) ضریب پایایی این آزمون بر اساس روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و روایی محتوایی آن با استفاده از روش فرم کارشناسان ۰/۸۳ به دست آمد (دان ۱۹۹۹). این پرسشنامه توسط محقق ترجمه و پس از کسب ضریب توافق ۰/۷۹ توسط متخصصان مطالعات کودک، در پژوهش حاضر میزان پایایی کلی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و پایایی خرده‌مقیاس‌های عامل لمسی ۰/۹۰، سیستم وستیبولار (دهلیزی) ۰/۸۹ و حس عمقی و واکنش‌های کلی ۰/۷۹ برآورد گردید.

شیوه اجرا

پژوهشگر پس از تأیید موضوع پژوهش با ارائه مجوز اجرا و کد اخلاق و توضیح اهداف و روش پژوهش برای مسئول فنی کلینیک‌های فوق، موافقت ایشان را جلب نموده و شروع به نمونه‌گیری از بین مراجعان این مراکز نمود؛ پس از تکمیل نمونه‌گیری و جایگزین شدن آزمودنی‌های پژوهش در گروه‌های تحقیق، محقق با ارائه توضیحاتی در مورد پژوهش برای والدین ایشان و پس از اخذ رضایت‌نامه کتبی، از تمامی آزمودنی‌های پژوهش آزمون یکپارچگی حسی هانسچو و ریسمن (۱۹۹۲) را اخذ و به مدت ۱۰ هفته مداخلات مرتبط با هر گروه را ارائه و سپس اقدام به اخذ پس‌آزمون نمود؛ ۴۵ روز پس از انجام پس‌آزمون مجدداً تمامی آزمودنی‌های پژوهش به پرسشنامه یکپارچگی حسی در مرحله پیگیری پاسخ دادند. گفتنی است که در این مدت گروه کنترل منتظر دریافت مداخله بودند تا پس از انجام مرحله پیگیری از مزایای یکی از مداخلات یادشده بهره‌مند شوند.

جدول ۱: مضامین پر تکرار مرتبط با بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور در اسناد و منابع علمی

روز سوم	روز دوم	روز اول	
تمرینات ایستگاهی	بازی‌های گروهی	ایروبیک کودکان	هفته اول
ایروبیک کودکان	تمرینات ایستگاهی	بازی‌های گروهی	هفته دوم
تمرینات ایستگاهی	ایروبیک کودکان	تمرینات ایستگاهی	هفته سوم
ایروبیک کودکان	تمرینات ایستگاهی	بازی‌های گروهی	هفته چهارم
بازی‌های گروهی	تمرینات ایستگاهی	ایروبیک کودکان	هفته پنجم
بازی‌های گروهی	ایروبیک کودکان	تمرینات ایستگاهی	هفته ششم
تمرینات ایستگاهی	ایروبیک کودکان	بازی‌های گروهی	هفته هفتم
تمرینات ایستگاهی	بازی‌های گروهی	ایروبیک کودکان	هفته هشتم
تمرینات ایستگاهی	ایروبیک کودکان	تمرینات ایستگاهی	هفته نهم
بازی‌های گروهی	تمرینات ایستگاهی	ایروبیک کودکان	هفته دهم

جلسات ذهن آگاهی بر اساس پروتکل پیشنهادی بوردیک (۲۰۱۴) می‌باشد که در ادامه در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: چهارچوب جلسات گروه ذهن آگاهی برای کودکان مبتلا به بیش‌فعالی (بوردیک ۲۰۱۴)

جلسه	شرح جلسه
هفته اول	معرفی آموزش ذهن آگاهی و تعریف آن و توضیح پیرامون علت اجرای این دوره آموزشی برای شرکت‌کنندگان، توضیح پیرامون چگونگی برنامه‌ریزی برای تمرینات ذهن آگاهی و گنجاندن این تمرینات در زندگی روزانه، مشارکت والدین و یادداشت‌های روزانه درباره تمرین ذهن آگاهی، آموزش و انجام تمرینات مربوط به وضعیت‌های تمرینات مراقبه ذهن آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دست‌ها) به همراه ارائه تکلیف خانگی
هفته دوم	گفت‌وگو در مورد تجربه شرکت‌کنندگان در مورد ذهن آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی به همراه ارائه تکلیف خانگی
هفته سوم	گفت‌وگو در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از ذهن آگاهی و تکرار تنفس ذهن آگاهانه و آموزش اسکن بدن. آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب، به همراه ارائه تکلیف خانگی
هفته چهارم	تکرار تمرینات پایه تنفسی (تمرین تنفس آرمیدگی مقدماتی) و انجام حرکات ذهن آگاهانه به همراه ارائه تکلیف خانگی
هفته پنجم	انجام تمرینات پایه تنفسی- صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از تمرینات ذهن آگاهی و آموزش ذهن آگاهی نسبت به پنج حس (خوردن ذهن آگاهانه، گوش دادن ذهن آگاهانه، لمس کردن ذهن- آگاهانه، بوییدن ذهن آگاهانه، دیدن ذهن آگاهانه) به همراه ارائه تکلیف خانگی
هفته ششم	انجام تمرین تنفس به صورت "سری‌های چهارتایی" - انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به هیجانات (بازی من احساس می‌کنم). ارائه تکلیف خانگی
هفته هفتم	مرور تمرینات جلسات قبل (آگاهی نسبت به تنفس و تمرینات ذهن آگاهی نسبت به پنج حس).
هفته هشتم	انجام تمرین "ذهن آگاهی در طبیعت" - تمرین ذهن آگاهی در روابط - به همراه ارائه تکلیف خانگی
هفته نهم	تکرار تمرینات پایه تنفسی و اسکن بدن، انجام تمرین "ذهن آگاهی نسبت به افکار" و مراقبه "روی درخت". یادداشت‌نویسی درباره تجربه ذهن آگاهی. ارائه تکلیف خانگی

هفته	انجام تمرینات پایه تنفسی (تنفس آرمیدگی مقدماتی). انجام تمرین "آگاهی نسبت به شیء"
نهم	تکرار تمرین ذهن آگاهی نسبت به روابط. ارائه تکلیف خانگی
هفته	مرور تمرینات ذهن آگاهی که در طی جلسات گذشته آموزش داده شد - انجام تمرین "مراقبه"
دهم	آرزوهای دوستانه - و تمرین "ذهن آگاهی در فعالیت روزانه" - ارائه تکلیف خانگی

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی برای بررسی پیش فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده شد. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

برنامه نوروفیدبک:

نوروفیدبک در این پژوهش به مدت ده هفته و چهار جلسه در هفته و هر جلسه به مدت ۴۵ دقیقه اجرا شد. از دو پروتکل تمرین بتا و تمرین اس ام آر برای درمان بیش‌فعالی-نقص توجه استفاده گردید؛ که جلسه اول اندازه‌گیری انجام شد. طبق اندازه‌گیری دامنه امواج مغزی نیمکره چپ و نیمکره راست آزمودنی مشخص و مقایسه گردید و از جلسه دوم تمرینات و بازی‌های نوروفیدبک شروع شد.

پروتکل موج بتا: از این پروتکل در مواقعی استفاده می‌شود که نقص توجه کودکان بیشتر باشد. بدین صورت که بر روی نقطه FCz روی سر، نرم‌افزار نوروفیدبک به گونه‌ای تنظیم می‌شود که دامنه موج بتا (۱۵-۱۸) افزایش می‌یابد و دامنه موج تتا (۴-۸) کاهش می‌یابد (داموس، ۲۰۰۵).
پروتکل موج اس ام آر: این روش برای مواقعی به کار می‌رود که بیش‌فعالی و تکانش‌گری کودکان بیشتر باشد. بر روی نقطه C1 و C5 روی سر انجام می‌گیرد. دامنه موج اس ام آر (۱۵-۱۲) افزایش می‌یابد و دامنه موج تتا و بتای بالا (۲۲-۲۶) در این پروتکل کاهش می‌یابد (داموس، ۲۰۰۵).

داده‌های گردآوری شده به وسیله پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و با استفاده از نسخه ۲۴ نرم‌افزار آماری SPSS و در سطح معناداری ($p < 0/05$) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در این بخش به بررسی داده‌های پژوهش در سطح توصیفی و استنباطی پرداخته شده است. از آنجایی که برای انجام آزمون تحلیل واریانس، نیازمند بررسی پیش فرض‌های آماری می‌باشیم؛

پیش از اجرای تحلیل واریانس، اندازه‌های تکراری مفروضات اصلی این آزمون تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. در مفروضه نرمال بودن داده‌ها، آزمون شاپیرو ویلکز در نمره کلی یکپارچگی حسی معنادار نبود ($p > 0/05$)؛ لذا می‌توان بیان نمود توزیع متغیرهای حاضر طبیعی هستند. همچنین مقدار ($f=0/765$) محاسبه شده در آزمون لوین در متغیر یکپارچگی حسی معنادار نبود ($p > 0/05$)؛ بنابراین می‌توان گفت تفاوت معناداری بین واریانس‌های خطای چهار گروه پژوهش وجود ندارد. همچنان آزمون موچلی نیز نشان داد پیش فرض کرویت رعایت شده است ($p > 0/05$). از این رو پیش فرض‌های لازم برای اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر رعایت شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار یکپارچگی حسی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه‌های پژوهش

متغیر	گروه	پیش آزمون			پس آزمون			پیگیری	نرمالیتی
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد		
لمسی	کنترل	۲۰.۲۶۷	۵.۲۰۳	۶۰.۱۹	۵.۲۷۵	۱۹.۸۰	۴.۲۹۶	۰.۷۱۰	۰.۸۱۰
	ذهن آگاهی	۲۱.۴۶۷	۴.۹۲۶	۱۸.۴۰	۴.۴۰۵	۱۸.۸۰	۴.۷۹۹		
	نوروفیدبک	۱۹.۶۰	۵.۶۴۲	۱۸.۸۶۷	۴.۵۶۹	۱۹.۹۳۳	۴.۳۱۷		
	اسپارک	۲۰.۳۳۳	۵.۳۰	۱۸.۶۰۰	۴.۵۳۲	۱۹.۸۰۰	۲.۸۵۹		
صفتی	کنترل	۱۷.۳۳۳	۵.۲۴۶	۱۶.۸۶۷	۵.۶۳۰	۱۶.۲۰	۵.۴۸۰	۰.۷۴۰	۰.۸۶۰
	ذهن آگاهی	۱۷.۷۳۳	۵.۱۸۹	۱۶.۲۰۰	۳.۶۱	۱۵.۰	۴.۲۰۹		
	نوروفیدبک	۱۸.۲۰	۴.۱۴۴	۱۴.۴۰	۳.۳۹۷	۱۴.۰۶۷	۴.۶۵۲		
	اسپارک	۱۶.۹۳۳	۵.۰۷۷	۱۱.۴۶۷	۳.۱۵۹	۱۲.۴۰	۳.۱۵۸		
دهانزی	کنترل	۱۲.۳۳۳	۴.۷۰۱	۱۲.۰۶۷	۴.۰۲۶	۱۱.۸۰	۴.۴۷۵	۰.۵۰۰	۰.۷۰۰
	ذهن آگاهی	۱۱.۸۶۷	۴.۲۲۴	۹.۶۰	۴.۲۳۹	۱۰.۲۰	۴.۶۹۳		
	نوروفیدبک	۱۲.۲۰	۴.۹۷۴	۷.۸۰	۲.۷۳۱	۸.۰	۳.۴۸۵		
	اسپارک	۱۲.۰۶۷	۴.۵۱۱	۷.۶۰	۳.۱۱۲	۸.۲۸۶	۳.۱۵۰		
یکپارچگی حسی حرکتی (۱۶)	کنترل	۴۹.۹۳۳	۱۲.۰۳۸	۴۸.۵۳۳	۸.۲۶۲	۴۷.۸۰	۷.۸۰۳	۰.۴۶۰	۰.۷۵۰
	ذهن آگاهی	۵۱.۰۶۷	۵.۰۲۱	۴۴.۲۰	۶.۱۲	۴۴.۰	۶.۵۰۳		
	نوروفیدبک	۵۰.۰۰	۷.۶۱۶	۴۰.۰۶۷	۶.۷۳۴	۴۲.۰	۷.۰۴۱		
	اسپارک	۴۹.۳۳۳	۹.۰۷۶	۳۷.۶۶۷	۷.۱۸۸	۴۰.۴۶۷	۵.۶۶۸		

همان‌طور که یافته‌های جدول فوق نشان می‌دهند، نمرات آزمودنی‌های پژوهش در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به نمرات پیش آزمون و نمرات گروه کنترل متفاوت هست؛ در ادامه

به بررسی داده‌های حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر پرداخته شده است (جدول ۴).

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکرار شده (مکرر) برای یکپارچگی حسی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
عامل بین گروهی	۱۹۸۲.۴۱۱	۳	۹۹۱.۲۰۶	۱۶.۶۷۰	۰.۰۰۱	۰.۲۲۹	۱.۰۰
اثر زمان	۴۸۳۰.۳۷۶	۶	۸۰.۵۶۱	۱.۳۵۵	۰.۲۳۹	۰.۰۶۸	۰.۵۱۲
تعامل اثر زمان×گروه	۲۰۴.۲۹۲	۳	۶۸.۰۹۷	۱.۱۳۰	۰.۳۴۵	۰.۰۵۷	۰.۲۸۸

همان‌طور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است، میزان f محاسبه‌شده برای تفاوت بین گروهی برابر با $۱۶/۶۷$ و برای عامل برابر با $۱/۳۵۵$ است؛ بنابراین می‌توان گفت بین گروه‌های پژوهش تفاوت وجود دارد. مجذور اتای محاسبه‌شده برای تفاوت بین گروهی $۰/۲۳$ و برای مراحل $۰/۰۷$ می‌باشد که نشان می‌دهد ۲۳ درصد از تغییرات متغیر وابسته توسط تفاوت بین گروه‌ها و ۷ درصد توسط زمان اندازه‌گیری قابل تبیین است. در جدول ۵ میزان تغییر نمرات یکپارچگی حسی در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه درون‌گروهی گروه‌های پژوهش در یکپارچگی حسی

گروه	مرحله A	مرحله B	اختلاف میانگین A-B	خطای استاندارد	سطح معناداری
کنترل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱.۴۰	۴.۱۸	۰.۷۴
	پیش‌آزمون	پیگیری	۲.۱۳	۳.۴۵	۰.۵۵
	پس‌آزمون	پیگیری	۰.۷۳	۳.۱۸	۰.۸۲
ذهن آگاهی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۴.۱۳۳	۲.۳۶۱	۰.۰۹۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۴.۶۰۰	۱.۹۴۵	۰.۰۲۵
	پس‌آزمون	پیگیری	۰.۴۶۷	۱.۸۵۴	۰.۸۰۳
نوروفیدبک	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵.۶۶۷	۲.۴۱۱	۰.۰۲۶
	پیش‌آزمون	پیگیری	۵.۰۶۷	۲.۲۵۸	۰.۰۳۳
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰.۶۰۰	۲.۰۲۴	۰.۷۶۹
اسپارک	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۶.۵۳۳	۲.۵۴۴	۰.۰۱۶
	پیش‌آزمون	پیگیری	۵.۵۰۰	۲.۲۵۶	۰.۰۲۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۱.۰۳۳	۲.۰۴۲	۰.۶۱۷

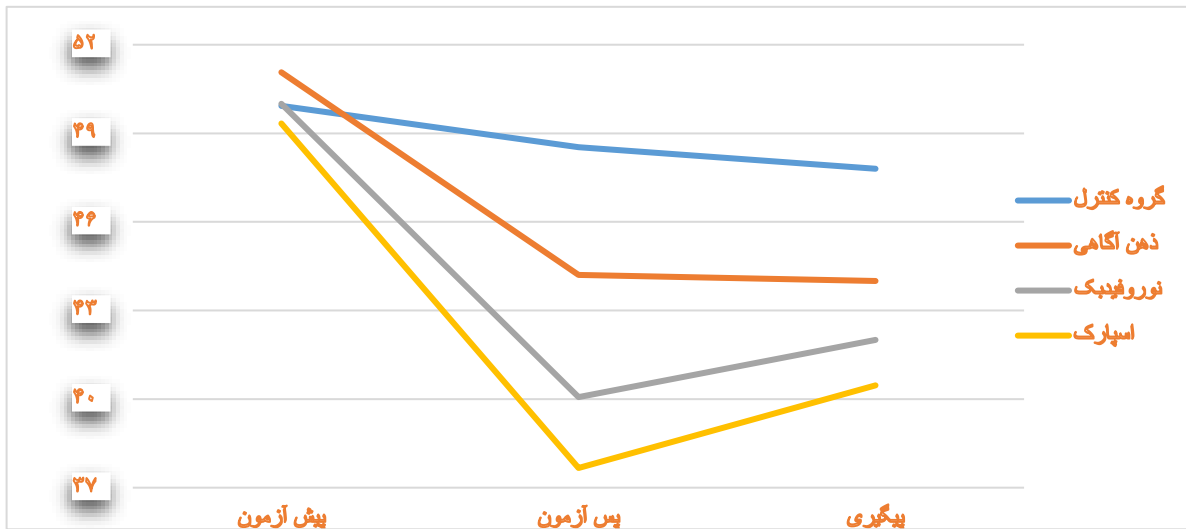
همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که در ذهن آگاهی نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون تفاوت معناداری ندارد ($p > 0/05$)، ولی نمرات پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های نوروفیدبک و اسپارک نسبت به نمرات پیش‌آزمون تفاوت معناداری داشت ($p < 0/05$).

جدول ۶: نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه بین گروهی گروه‌های پژوهش در یکپارچگی حسی در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری

گروه A	گروه B	اختلاف میانگین A-B	خطای استاندارد	سطح معناداری
ذهن آگاهی	کنترل	-۴.۲۷۲	۲.۲۶۰	۰.۱۰۹
اسپارک	کنترل	-۱۰.۸۹۹	۲.۶۱۸	۰.۰۰۱
نوروفیدبک	کنترل	-۸.۴۶۳	۲.۶۱۷	۰.۰۰۲
ذهن آگاهی	نوروفیدبک	۴.۱۹۱	۲.۶۲۰	۰.۱۱۵
ذهن آگاهی	اسپارک	۶.۶۲۷	۲.۶۲۴	۰.۰۱۴
نوروفیدبک	اسپارک	۲.۲۳۶	۲.۶۱۸	۰.۳۵۶
ذهن آگاهی	کنترل	-۳.۸۲۴	۲.۵۰۷	۰.۱۳۳
اسپارک	کنترل	-۷.۳۲۱	۲.۵۰۵	۰.۰۰۵
نوروفیدبک	کنترل	-۵.۸۰۱	۲.۵۰۴	۰.۰۲۴
ذهن آگاهی	نوروفیدبک	۱.۹۷۸	۲.۵۰۶	۰.۴۳۳
ذهن آگاهی	اسپارک	۳.۴۹۷	۲.۵۱۰	۰.۱۶۹
نوروفیدبک	اسپارک	۱.۵۱۹	۲.۵۰۵	۰.۵۴۷

همان‌گونه که در جدول شماره ۶ دیده می‌شود، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری بین گروه‌های اسپارک و نوروفیدبک با گروه کنترل وجود دارد ($p < 0/01$). یافته‌های دیگر در بخش پس‌آزمون نشان داد با توجه به آنکه میزان نمرات در کاهش اختلالات یکپارچگی حسی در گروه ذهن آگاهی رخ داده، با این حال میزان این تأثیر معنادار نیست ($p > 0/05$). داده‌های دیگر مربوط به مرحله پس‌آزمون حاکی از تأثیر بیشتر مداخله تمرینات ادراکی-حرکتی اسپارک بر یکپارچگی حسی کودکان بیش‌فعال می‌باشد ($p < 0/05$). همچنین در مرحله پیگیری تفاوت گروه کنترل و اسپارک در سطح ($p < 0/01$) و گروه نوروفیدبک با گروه کنترل در سطح ($p < 0/05$) بود. در این مرحله از آزمون‌گیری نیز با توجه به آنکه میزان نمرات در کاهش اختلالات یکپارچگی حسی در گروه ذهن آگاهی رخ داده بود، با این حال میزان این تأثیرات معنادار نبود ($p > 0/05$). از سوی دیگر، با توجه به عملکرد بهتر مداخله تمرینات ادراکی-حرکتی اسپارک بر یکپارچگی حسی کودکان بیش‌فعال، تفاوت معناداری بین گروه‌های ذهن آگاهی، نوروفیدبک و اسپارک در

مرحله پیگیری وجود ندارد ($p > 0/05$). در ادامه نمودار شماره ۱ در راستای بررسی میانگین گروه‌های پژوهش در سه مرحله اندازه‌گیری ارائه شده است.



نمودار ۱: میانگین گروه‌های پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی میزان اثربخشی و مقایسه مداخلات مبتنی بر تمرینات ادراکی-حرکتی اسپارک، نوروفیدبک و مداخله ذهن‌آگاهی بر یکپارچگی حسی کودکان دوره دوم ابتدایی مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی شهر اصفهان انجام گرفت. یافته‌های حاصل از جدول شماره ۵ نشان داد که نمرات حاصل از مشکلات موجود در یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به بیش‌فعالی همراه با نقص توجه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های اسپارک و نوروفیدبک به‌صورت معناداری از نمرات گروه کمتر بوده و اثربخشی آنها را تأیید می‌کند ($p < 0/01$). همچنین یافته‌های دیگر این جدول نشان می‌دهد کودکانی که در گروه تمرین‌های ادراکی-حرکتی اسپارک شرکت نموده‌اند، پس از اجرای مداخله به‌مراتب میانگین پایین‌تری در اختلالات ناشی از یکپارچگی حسی از خود نشان داده‌اند ($p < 0/05$). همچنین نتایج جدول شماره ۶ نشان داد که مداخله ذهن‌آگاهی در مرحله پس‌آزمون تأثیر معناداری در کاهش مشکلات ناشی از یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی نداشته است ($p > 0/05$) ولی با گذشت ۴۵ روز و انجام مرحله پیگیری، مهارت‌های کسب‌شده در طول دوره مداخله ذهن-آگاهی موجب بهبود نمرات یکپارچگی حسی گروه ذهن‌آگاهی گردید ($p < 0/05$). همچنین یافته‌های دیگر حاصل از این جدول نشان داد که آموزش‌های نوروفیدبک و تمرین‌های ادراکی

حرکتی اسپارک موجب بهبود عملکرد حسی و کاهش نمرات ناشی از اختلال در یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی شهر اصفهان می‌گردد ($p < 0/05$).

بر اساس نظریه پژوهشگران، حرکت نقشی اساسی در سازمان‌دهی مغز و وظایف آن دارد و به نظر می‌رسد بسیاری از مشکلات افراد به نابسامانی‌های دستگاه عصبی آنها مربوط می‌شود؛ بدین صورت که نداشتن تجربیات حرکتی کافی در دوره‌های مختلف رشدی، موجب شکل‌گیری اثرات زیان‌بخشی سیستم عصبی ایشان گردیده، ولی تمرین‌های ادراکی-حرکتی مانند اسپارک افزون بر آنکه اثر مطلوبی در رشد مراکز مختلف مغز مانند مغز میانی، پل مغزی، پیاز مغز و قشر آن دارد، بر بهبود عملکردهای حسی، ادراکی و شناختی نیز اثر مثبت می‌گذارد (هالپرین و هالی، ۲۰۱۱). نتایج مطالعات نوروفیزیولوژی حاکی از آن است که فعالیت بدنی سبب افزایش سرعت و حجم در مغز و دیگر اندام‌های مربوطه می‌شود که در این میان افزایش جریان خون مغزی در قشر حسی حرکتی منجر به بهبود عملکرد حسی و در نتیجه حسی افراد مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی می‌گردد؛ همچنین از دیگر مزایای فعالیت‌های ادراکی حرکتی، بازسازی عصبی و شکل‌پذیری ساختار مغز است که به وسیله نوروترنفرین‌ها تعدیل و در نهایت سبب افزایش کارایی پردازش‌های حسی و عصبی می‌گردد؛ در آخر نیز می‌توان به نقش فعالیت‌های ادراکی-حرکتی بر نوروترانسمیترها یا انتقال‌دهنده‌های عصبی در مغز نیز پرداخت (هانگ و همکاران، ۲۰۱۸).

بدین صورت که با انجام فعالیت‌های ادراکی حرکتی از جمله اسپارک ساختارهای مغزی مرتبط با ادراک حس‌های کودکان بیش‌فعال در تنظیم انتقال‌دهنده‌های عصبی دستگاه‌های سمپاتیک و پاراسمپاتیک منجر به یکپارچگی حسی ایشان می‌انجامد. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش چوی و همکاران (۲۰۱۳) که نشان دادند استفاده از تمرین‌های حرکتی موجب بهبود افزایش عملکرد مغز و کاهش اختلالات حسی-حرکتی می‌گردد (چوی و همکاران، ۲۰۱۳)؛ همچنین یافته‌های پژوهش الباسان، کایهان و دوزگان (۲۰۱۲) نیز نشان داد افرادی که تحت تأثیر تمرین‌های ادراکی-حرکتی قرار می‌گیرند نسبت به گروه کنترل یکپارچگی حسی بیشتری داشته و در نتیجه آزمون‌های ادراک حسی، ادراک دستی، شناسایی با انگشتان دست و تشخیص موقعیت و فضا عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (الباسان و همکاران، ۲۰۱۲).

در زمینه اثربخشی نوروفیدبک بر یکپارچگی حسی حرکتی باید بیان داشت بهبود یکپارچگی حسی که ناشی از ارتقای پردازش در سیستم وستیبولاردهلیزی در ساقه مغز و نیز بهبود عملکرد کنترلی مخچه بر سیستم‌های وستیبولار و حس عمقی است. لیکن با توجه به آنکه آموزش نوروفیدبک در سه قشر حسی حرکتی، حرکتی و سینگولیت مؤثر است (انریکز-گپرت و همکاران، ۲۰۱۷) و با توجه به آنکه محدوده قشر حسی حرکتی مرز بین لوب‌های پاریتال و فرونتال است (مرگان و ریکر، ۲۰۱۶). مداخلات مبتنی بر نظریه‌های عصب روان‌شناختی بر این فرض اعتقاد دارند که شکل‌گیری تحریکات مغزی در هریک از توانایی‌های افراد و تکرار آن

موجب سازمان‌دهی و افزایش عملکرد وی در آن حیطه می‌گردد (هالتمن و همکاران، ۲۰۱۸). لیکن با توجه به آنکه در مونتازها و پروتکل‌های ارائه‌شده در این پژوهش بر نقاط FCz ، CI و $C5$ در نواحی مغزی فرونتال و پریتال، مداخله صورت گرفته و موجب افزایش امواج بتا و کاهش تتا گردید. از این رو با انجام نوروفیدبک و تنظیم امواج مغزی به دلیل شکل‌گیری افزایش موج بتا در محدوده قشر حسی- حرکتی، از طریق افزایش هشیاری، تمرکز و پایداری هیجانی بر یکپارچگی حسی کودکان مبتلا که بر اساس نظریات ارائه‌شده از جمله علل شکل‌گیری نشانگان اختلال بیش‌فعالی همراه با نقص توجه افزوده شده و مشکلات حسی ایشان کاهش یافت. نتایج حاصل با نتایج پژوهش‌های فالر و همکاران (۲۰۱۹) که با هدف بررسی تأثیر نوروفیدبک بر برانگیختگی حسی انجام گرفت نشان دادند که آموزش نوروفیدبک موجب شکل‌گیری یکپارچگی حسی- حرکتی در افراد تحت آموزش می‌شود. اومورا و کانو (۲۰۱۷) نیز در پژوهشی که با هدف بررسی اثربخشی آموزش نوروفیدبک بر تغییر ریتم حسی حرکتی انجام دادند، نشان دادند که زمانی که نوروفیدبک با پروتکل SMR آموزش داده شود، با تغییر توزیع مکانی در پوست سر مونتاز الکترودها روی سر و پاسخ قدرت باند EEG موجب افزایش ریتم حسی- حرکتی در آزمودنی‌های پژوهش می‌گردد (امورا و کانو، ۲۰۱۷). پژوهش تسوچیموتو و همکاران (۲۰۱۹) نیز که باهدف بررسی اثربخشی آموزش نوروفیدبک بر اختلالات حسی- حرکتی بیماران مبتلا به سکنه مغزی انجام دادند نشان دادند که استفاده از آموزش‌های نوروفیدبک از مداخلات مؤثر در کاهش اختلالات حسی حرکتی است که به بهبود یکپارچگی حسی افراد شرکت‌کننده در پژوهش می‌انجامد (توماسچیتو و همکاران، ۲۰۱۹) همسو و هم‌راستا است. از سوی دیگر در نوروفیدبک به فرد پس‌خوراندهایی در مورد فعالیت امواج مغزی داده می‌شود تا فرد از الگوی فعالیت الکتریکی مغز خود در ناحیه خاصی از مغز آگاهی پیدا کند؛ این بازخوردها به صورت شنیداری، دیداری و یا ترکیبی از هر دو به فرد ارائه می‌شود. هنگام آموزش نوروفیدبک، هیچ جریان الکتریکی خاصی به مغز فرد وارد نمی‌شود، بلکه تنها فیدبک و سیگنال‌های خروجی ناشی از فعالیت عصبی نیمه‌هوشیار به آموزنده داده می‌شود تا از این طریق فرد مهارت خودتنظیمی امواج مغزی را فرامی‌گیرد.

در تبیین عدم اثربخشی ذهن‌آگاهی بر یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به بیش‌فعالی همراه با نقص توجه باید بیان نمود ذهن‌آگاهی بر اساس آموزش تکالیف هشیار و خودآگاه است که به‌طور هدفمند باعث افزایش ظرفیت نظام پردازش اطلاعات بوده و سبب شکل‌گیری نظام هشدار اولیه مانع شروع یک انفجار یا سیل قریب‌الوقوع افکار ناکارآمد می‌شود و همچنین باعث گسترش افکار جدید و کاهش هیجان‌ناخوشایند می‌شود (موسوی، زارع مقدم، گمنام و حسینی، ۲۰۱۸). این در حالی است که یکپارچگی حسی نیازمند فرایند رشدی نورولوژیکی طبیعی است که طی

آن مغز تحریکات حسی دریافت شده از بدن فرد و محیط پیرامون وی را تنظیم، ترکیب و سازمان‌دهی می‌کند و پاسخ هدفمند و متناسب با این تحریکات می‌دهد (گورس، کادوش و گبویس، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر می‌توان بیان نمود ذهن آگاهی نوعی درمان تنظیم هیجان است نه درمان تنظیم پردازش حسی؛ لیکن با توجه به آن که در یکپارچگی حسی بیشتر بر فرایندهای ادراکی تجارب حسی مختلف از جمله بینایی، شنوایی، بویایی، لامسه چشایی و دو حس فرعی به نام وستیبولار و حس عمقی مورد پردازش قرار می‌گیرد نه نحوه تفکر آزمودنی‌ها؛ ذهن آگاهی تأثیر نسبتاً کمی بر آن دارد که معنادار نیست. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج حاصل از پژوهش‌های گو، زو و ژو (۲۰۱۸) که نشان دادند علائم افرادی که در تحت مداخله روان‌شناختی ذهن آگاهی قرار گرفته‌اند عملکرد عصب روان‌شناختی بهتری نسبت به گروه کنترل کسب نموده‌اند نا همسو می‌باشد (گو و همکاران، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، بیان داشت ذهن آگاهی یک فرایند روان‌شناختی آوردن توجه به تجربیات زمان حال بدون قضاوت، یا به عبارتی پرورش آگاهی و هوشیاری با تکیه بر مراقبت و زیر نظر گرفتن توجه در زمان حال بدون قضاوت است. نوروفیدبک شبیه یک برنامه آموزشی است و مسیرهای ارتباطی بین نورون‌ها را قدرتمند می‌کند و تحمل و انعطاف‌پذیری مغز را افزایش می‌دهد؛ لذا اثربخشی آموزش نوروفیدبک بر مبنای این اصل استوار است که تمرین‌های مکرر، باعث بهبود عملیات شناختی مربوط به توجه می‌گردند. چراکه این نوع تمرین‌ها باعث ایجاد سازگاری و تطابق شبکه‌های عصبی آناتومیکی مرتبط با این فرایندها می‌گردد و بیشتر برنامه‌های آموزش توجه بر اساس نظریه‌های عصب روان‌شناختی، معتقدند که تحریک سازه‌های مرتبط با توجه، باعث بهبود توانایی توجه می‌گردد.

در نتیجه‌گیری پژوهش حاضر، باید بیان داشت که فعالیت‌های حرکتی و تربیت‌بدنی از جمله آموزش‌های لازم برای رشد حرکتی است که موجب بروز توانایی‌های کودکان در رشد مهارت‌های ادراکی و حرکتی و دیگر ابعاد زندگی ایشان گشته (آسونی، کوتی، نوسرینو و دی‌پالما، ۲۰۱۹)؛ لذا می‌تواند بر یکپارچگی حسی کودکان بیش فعال تأثیر گذارد. از سوی دیگر درمان نوروفیدبک شبیه یک برنامه آموزشی است و مسیرهای ارتباطی بین نورون‌ها را قدرتمند می‌کند و تحمل و انعطاف‌پذیری مغز را افزایش می‌دهد؛ لذا اثربخشی آموزش نوروفیدبک بر مبنای این اصل استوار است که تمرین‌های مکرر، باعث بهبود عملیات شناختی مربوط به توجه می‌گردند؛ چراکه این نوع تمرین‌ها باعث ایجاد سازگاری و تطابق شبکه‌های عصبی آناتومیکی مرتبط با این فرایندها می‌شود و بیشتر برنامه‌های آموزش توجه بر اساس نظریه‌های عصب روان‌شناختی، معتقدند که تحریک سازه‌های مرتبط با توجه، باعث بهبود توانایی توجه می‌گردد (همپسون و همکاران، ۲۰۱۹). در زمینه اثر ذهن آگاهی بر یکپارچگی حسی می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری نمود که شرکت‌کنندگان در فرایند آموزش ذهن آگاهی می‌آموزند به محتوای افکار

خود نجسبند و درباره افکار خود قضاوت نکنند. از این رو با توجه به این که یکپارچگی حسی و بروندادهای آن منبع تغذیه افکار افراد هستند و همچنین با توجه به اینکه یکپارچگی حسی در کودکان بیش فعال برخلاف کودکان اتیسم تجربه بالایی از ثبت دروندادهای حسی دارند (گریمر، سیگیل و فولتون، ۲۰۱۳) درمان ذهن آگاهی نتوانسته بر متغیر یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی نقص توجه تأثیر معنادار داشته باشد. در کل با توجه به اثربخشی نوروفیدبک و تمرین‌های ادراکی- حرکتی اسپارک بر یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی همراه با نقص توجه می‌توان بیان داشت از جمله روش‌های اصلی جهت بهبود اختلال‌های حسی این افراد تحریک مغزی و افزایش توان مغزی ایشان می‌باشد که در پژوهش حاضر تأیید گردید این تحریک چه از طریق آموزش‌های نوروفیدبک بوده و چه از طریق تمرین‌های تربیت‌بدنی از قبیل تمرین‌های ادراکی- حرکتی اسپارک صورت گیرد، موجب افزایش عملکردهای مغزی در حیطه یکپارچگی حسی گشته و مشکلات افراد را در این حیطه کاهش می‌دهد.

محدودیت‌های پژوهش

هر پژوهشی بنا بر روش اجرا و قلمرو اجرایی پژوهش با چالش‌هایی دست به گریبان است که تعمیم یافته‌های آن را با محدودیت‌های روبه‌رو می‌کند و پژوهش حاضر نیز از آن مستثنا نیست؛ لذا با توجه به محدودیت‌های پژوهش حاضر و استفاده از پرسشنامه برای بررسی اختلالات یکپارچگی حسی کودکان مبتلا به نقص توجه-بیش‌فعالی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با استفاده از آزمون‌های عملی به بررسی این دسته از مشکلات افراد مبتلا پرداخته و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه گردد. همچنین دیگر محدودیت این پژوهش، عدم کنترل تأثیر تبعیت درمان و تأثیر ویژگی‌های خلقی و شخصیتی والدین بر شدت علائم فرزندان مبتلا بود که به آن پرداخته نشد.

تضاد منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

در پایان از همکاری بیماران گرامی و مدیران کلینیک‌های اسپادانا، توتیا و باتوشهر در اصفهان که در اجرای این طرح ما را یاری نمودند، قدردانی و سپاسگزاری می‌شود.

فهرست منابع

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi (2019). Tehran: Rovani Publishing House. (Text in Persian)

- Arnold, L. E. Hodgkins, P. Kahle, J. Madhoo, M. & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: academic achievement and performance. *Journal of attention disorders*, 24(1), 73-85.
- Arns, M. Gruzelier, J. H. & Christiansen, H. (2016). *Agnieszka Zuberer, Daniel Brandeis and Renate Drechsler. Neurofeedback in ADHD*. Lausanne: Frontiers Media, 4, 41.
- Ascione, A. Conte, U. Nocerino, D. & Di Palma, D. (2019). The Role of Motor and Sports Activities in the Individual's Training Development. *International Journal of Education and Evaluation*, 5(3), 29-32.
- Ayaz, M. (2019). *ADHD with multiple comorbidities: treatment principles*. Klinik Psikofarmakoloji Bulteni, 29, 378-379.
- Bot Shekan Z, Gorji Y, Zahedi H, Raisi Z, Zarrin H. (2021) Comparison of the Effectiveness of Mindfulness Therapy, Neurofeedback and Therapy Based on SPARK Perceptual-Motor Exercises on the Difficulty of Emotion Regulation in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *J Child Ment Health*. 7 (4) :61-75 (Text in Persian)
- Burdick, Dobra (2014). *Guide for teaching mindfulness skills to children and teenagers*. Translated by Gholamreza Manshai et al. (2018), Isfahan: Islamic Azad University Press (Text in Persian)
- Chen, M. Qian, J. & Zhang, L. (2018). Motor coordination and behavior of children with sensory integration disorder. *Jiangsu Medical Journal* (4), 6.
- Choi, J.H. Kim, T.S. Park, J.K. Sim, Y.J. Kim, K. & Lee, S.J. (2013). Short-term treadmill exercise preserves sensory-motor function through inhibiting apoptosis in the hippocampus of hypoxic ischemia injury rat pups. *Journal of exercise rehabilitation*, 9(5), 457.
- Chu, S. & Reynolds, F. (2007). Occupational therapy for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), part 1: a delineation model of practice. *British Journal of Occupational Therapy*, 70(9), 372-383.
- Cortese, S. Ferrin, M. Brandeis, D. Holtmann, M. Aggensteiner, P. Daley, D Stringaris, A. (2016). Neurofeedback for attention-deficit/hyperactivity disorder: meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 55(6), 444-455.
- Cutright, N. L. Padgett, E. E. Awada, S. R. Pabis, J. M. & Pittman, L. D. J. M. (2019). *The Role of Mindfulness in Psychological Outcomes for Children Following Hurricane Exposure*. 1-8.
- De Groof, C. De La Marche, W. & Danckaerts, M. (2019). Effectiveness of guanfacin on comorbid disorders in children and adolescents with adhd: a systematic literature review. *Tijdschrift voor psychiatrie*, 61(12), 845.
- Debra Burdick, L. (2014). *Mindfulness skills for kids & teens: A workbook for clinicians & clients with 154 tools, techniques, activities & worksheets*: PESI Publishing & Media.
- Demos, J. N. (2005). *Getting started with neurofeedback*: WW Norton & Company.
- Deng, B. (2017). Spark Motor Program to develop Psychomotor Skills in learning disorder Chinese students. *NeuroQuantology*, 15(3).
- Dunn, W. (1999). *The sensory profile: Examiner's manual*.
- Dunning, D. L. Griffiths, K. Kuyken, W. Crane, C. Foulkes, L. Parker, J Psychiatry. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—a meta-analysis of randomized controlled trials. 60(3), 244-258.
- Elbasan, B. Kayıhan, H. & Duzgun, I. (2012). Sensory integration and activities of daily living in children with developmental coordination disorder. *Italian journal of pediatrics*, 38(1), 14.

- Enriquez-Geppert, S. Huster, R. J. Ros, T. & Wood, G. (2017). *Neurofeedback Theory-driven approaches to cognitive enhancement* (pp. 147-164): Springer.
- Escolano, C. Oliván, B. Lopez-del-Hoyo, Y. Garcia-Campayo, J. & Minguéz, J. (2012). *Double-blind single-session neurofeedback training in upper-alpha for cognitive enhancement of healthy subjects*. Paper presented at the 2012 Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society.
- Faller, J. Cummings, J. Saproo, S. & Sajda, P. (2019). Regulation of arousal via online neurofeedback improves human performance in a demanding sensory-motor task. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(13), 6482-6490.
- Gajria, K. Lu, M. Sikirica, V. Greven, P. Zhong, Y. Qin, P. & Xie, J. (2014). Adherence, persistence, and medication discontinuation in patients with attention-deficit/hyperactivity disorder—a systematic literature review. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 10, 1543.
- Gevensleben, H. Holl, B. Albrecht, B. Vogel, C. Schlamp, D. Kratz, O. Heinrich, H. (2009). Is neurofeedback an efficacious treatment for ADHD? A randomised controlled clinical trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(7), 780-789.
- Gevers, W. Kadosh, R. C. & Gebuis, T. (2016). *Sensory integration theory: An alternative to the approximate number system Continuous issues in numerical cognition* (pp. 405-418): Elsevier.
- Ghavami lahiji H, Hajloo N. Comparison of early parental death, ADHD, and precarious employment among adults with and without history of suicide attempt. *rph*. 2018; 12 (1) :15-38 (Text in Persain)
- Ghosh, P. Ghosh, S. Mondal, S. & Moulik, M. S. (2019). Assessing Sensory Processing Disorders in a Child Guidance Clinic with Focus on ADHD. *Eastern Journal of Psychiatry*, 22(1).
- Göbel, K. Baumgarten, F. Kuntz, B. Hölling, H. & Schlack, R. (2018). *ADHD in children and adolescents in Germany. Results of the cross-sectional KiGGS Wave 2 study and trends*.
- Greven, C. U. Richards, J. S. & Buitelaar, J. K. (2018). *Sex differences in ADHD. Oxford textbook of attention deficit hyperactivity disorder*, 154.
- Gu, Y. Xu, G. & Zhu, Y. (2018). A randomized controlled trial of mindfulness-based cognitive therapy for college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(4), 388-399.
- Hampson, M. Ruiz, S. & Ushiba, J. (2019). *Neurofeedback. NeuroImage*, 116473.
- Hattabi, S. Bouallegue, M. Ben, Y. H. & Bouden, A. (2019). Rehabilitation of ADHD children by sport intervention: a Tunisian experience. *La Tunisie medicale*, 97(7), 874.
- Holbrook, J. Danielson, M. Bitsko, R. H. Cuffe, S. P. O'Banion, D. & McKeown, R. E. (2017). 3.15 Parent-Reported Benefits and Side Effects From Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Medication in a Nationally Drawn Sample of School-Aged Children Diagnosed With ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), S207.
- Holtmann, M. Albrecht, B. Brandeis, D. Banaschewski, T. Coghill, D. & Zuddas, A. (2018). *Neurofeedback*.
- Hsu, S. Piedra, A. N. Froehlich, T. E. Brinkman, W. B. & Epstein, J. (2017). 6.18 Caregiver-Reported Side Effects of Methylphenidate and Comorbid Oppositional Defiant Disorder Diagnosis in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), S282.

- Huang, J. Reinders, A. A. Wang, Y. Xu, T. Zeng, Y.w. Li, K. Dazzan, P. (2018). Neural correlates of audiovisual sensory integration. *Neuropsychology*, 32(3), 329.
- Izawa, J. Pekny, S. E. Marko, M. K. Haswell, C. C. Shadmehr, R. & Mostofsky, S. H. (2012). Motor learning relies on integrated sensory inputs in ADHD, but over-selectively on proprioception in autism spectrum conditions. *Autism Research*, 5(2), 124-136.
- Jame Bozorgi, A., Sadeghi, H., Rahimi, A., Kazemi, S., Matin Homaei, H. (2020). The Effect of Beta / Theta and SMR Neurofeedback Training on Postural Control and Attention. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 9(2), 326-332. doi: 10.22037/jrm.2020.112889.2280 (Text in Persian)
- Kim, S.j. Gu, K. & Kim, K.M. (2017). Effects of perceptual motor program on visual motor integration skill and motor skill of a child with attention deficit hyperactivity disorder: Single subject research design. *The Journal of Korean Academy of Sensory Integration*, 15(1), 21-32.
- Koshy, N. M. Sugi, S. & Rajendran, K. (2018). A study to identify prevalence and effectiveness of sensory integration on toilet skill problems among sensory processing disorder. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 50(3), 86.
- Kowsari, S. Hmayttlb, R. Arab Ameri, E. & Maleki, F. (2012). The effect of selected physical activity on the development of fine motor skills in children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD). *Motor behavior*, 11(9), 99-116.
- Lai, H.Y. Hu, C.C. Kuo, N.C. & Yeh, H.J. (2019). Critical comments on the article "Increased risk of developing psychiatric disorders in children with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) receiving sensory integration therapy: a population-based cohort study". *European child & adolescent psychiatry*, 28(10), 1407-1409.
- Lawlor, M. S. Schonert-Reichl, K. A. Gadermann, A. M. & Zumbo, B. D. J. M. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. 5(6), 730-741.
- Manshaee, G. R., & Hoseini, L. (2018). The Effectiveness of Child-Centered Mindfulness Training on Social Adjustment and Depression Symptoms in Depressed Children. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(29), 179-200. doi: 10.22054/jpe.2018.26467.1655 (Text in Persian)
- McKenzie, T. L. Sallis, J. F. & Rosengard, P. (2009). Beyond the stucco tower: Design, development, and dissemination of the SPARK physical education programs. *Quest*, 61(1), 114-127.
- Morgan, J. E. & Ricker, J. H. (2016). *Textbook of clinical neuropsychology*: Taylor & Francis.
- Mousavi S A, Zare-Moghaddam A, Gomnam A, Mirbluk bozorgi A, Hasani F (2019). Mindfulness from theory to therapy. *Rooyesh*. 8 (1) :155-170 (Text in Persian)
- Motahari-Muyed, M., Asgari, M., Gharebaghi, S. (2015). The Effectiveness of Group-Based Sensory Integration Intervention on Attention, Hyperactivity and Impulsivity of Elementary Students with ADHD. *Journal of Clinical Psychology*, 7(3), 11-20. doi: 10.22075/jcp.2017.2205 (Text in Persian)
- Nagae, M. Nakane, H. Honda, S. Ozawa, H. & Hanada, H. (2015). Factors affecting medication adherence in children receiving outpatient pharmacotherapy and parental adherence. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28(2), 109-117.
- Newell, K. M. & Wade, M. G. (2018). Physical growth, body scale, and perceptual-motor development Advances in child development and behavior (Vol. 55, pp. 205-243): *Elsevier*.

- Okumura, Y. Kita, Y. Omori, M. Suzuki, K. Yasumura, A. Fukuda, A. & Inagaki, M. (2019). Predictive factors of success in neurofeedback training for children with ADHD. *Developmental neurorehabilitation*, 22(1), 3-12.
- Omura, T. & Kanoh, S. i. (2017). A basic study on neuro-feedback training to enhance a change of sensory-motor rhythm during motor imagery tasks. *Paper presented at the 2017 10th Biomedical Engineering International Conference (BMEiCON)*.
- Sadok, Benjamin James; Sadock, Virginia Alcott and Ruiz, Pedro (2015). *Summary of Kaplan and Sadok's Psychiatry Behavioral Sciences/Psychiatry*. Translated by Farzin Rezaei (1400). Tehran: Arjmand Publications. (Text in Persian)
- Salehi, S., Estaki, M., Salehi, M., & AmiriMajd, M. (2020). The Effectiveness of Play Therapy Based on Sensory Diet in Sensory Adjustment Vestibular Sense / Balance in Autistic Children. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 62(6), 1934-1944. doi: 10.22038/mjms.2020.15790 (Text in Persian)
- Sayal, K. Prasad, V. Daley, D. Ford, T. & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175-186.
- Sciberras, E. Efron, D. & Iser, A. (2011). The child's experience of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(4), 321-327.
- Smith, T. Mruzek, D. W. & Mozingo, D. (2015). Sensory integration therapy Controversial Therapies for Autism and Intellectual Disabilities (pp. 267-289): *Routledge*.
- Sousa, V. d. & Rueda, F. J. (2017). *The relationship between perceptual motor skills and attention. Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 24-32.
- Tarajian, M. Jahani, M. Daraiefar, A. & Alvar Bakhtiari, N. (2018). The effect of mindfulness intervention on the development of basic skills and cognitive development of children with developmental coordination disorder. *Paper presented at the 4th National Conference on Sports Science and Physical Education of Iran*. http://www.civilica.com/paper-sportconf04-sportconf04_189
- Tsuchimoto, S. Shindo, K. Hotta, F. Hanakawa, T. Liu, M. & Ushiba, J. (2019). Sensorimotor Connectivity after Motor Exercise with Neurofeedback in Post-Stroke Patients with Hemiplegia. *Neuroscience*, 416, 109-125.
- Zuberer, A. Minder, F. Brandeis, D. & Drechsler, R. (2018). Mixed-effects modeling of neurofeedback self-regulation performance: moderators for learning in children with ADHD. *Neural plasticity*, 2018.



درک معلمان از اجرای اهداف ساحت علم و فناوری و برنامه درسی حوزه تربیت

و یادگیری علوم - تجربی در دوره ابتدایی

فاطمه زهرا احمدی*^۱، آمنه احمدی^۲، محمود مهرمحمدی^۳، نگار الهامیان^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۴	این پژوهش با هدف بررسی چگونگی درک معلمان از اجرای اهداف ساحت علم و فناوری و برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی در دوره ابتدایی انجام شد. روش پژوهش پدیدارشناسی و گروه هدف، شامل معلمان مناطق ۱۹ گانه شهر تهران بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه باز، روزنگارها، مصاحبه نیمه ساختارمند و یادداشت‌های میدانی و تأملی بود. تحلیل داده‌ها به شیوه قیاسی و با در نظر داشتن سه مقوله خویش، تکلیف و اثربخشی انجام شد که انعکاس‌دهنده دغدغه معلمان در اجرای تغییر/نوآوری بود. یافته‌ها نشان داد مهم‌ترین نگرانی‌های ابراز شده در مرحله خویش، تعدد طرح‌های تحولی در سطح مدرسه و حاکمیت کتاب درسی به جای برنامه درسی و محدودیت ناشی از آن برای اتخاذ تصمیم‌ها از سوی معلم در فرایند تدریس و یادگیری بود. در مرحله تکلیف، معلمان با دغدغه‌هایی همچون کمبود زمان آموزش و حمایت‌ها و پشتیبانی‌های علمی و حرفه‌ای مورد نیاز در فرایند اجرا روبه‌رو بودند؛ اما تعامل حرفه‌ای و وجود برخی ویژگی‌های شخصیتی در معلمان، شرایط را برای کنار آمدن با این دغدغه‌ها و اجرای اسناد تحولی فراهم کرده بود. در مرحله اثربخشی، مهم‌ترین دغدغه‌های معلمان عبارت بودند از: تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان، ارزشیابی و آزمون‌های هماهنگ، یادگیری شخصی‌شده و کنشگری معلم. با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت در اجرای اسناد تحولی به دلیل ابعاد گسترده و عمق تغییراتی که در پی خواهد داشت و تمام جنبه‌های کاری مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نیازمند آن است که برنامه‌ریزی برای اجرا در سطح نهادی از وضوح لازم برای معلمان و دیگر دست‌اندرکاران برخوردار باشد. بی‌توجهی به تأثیر و تأثر متقابل ابعاد تغییر، نه تنها موجب بازآفرینی فرهنگ مدرسه نخواهد شد، بلکه می‌تواند به نتایج پیش‌بینی‌نشده و نامطلوبی بینجامد.
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
درک معلمان، ساحت علم و فناوری، پدیدارشناسی	



۱. نویسنده مسئول: عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران
۲. دکترای مطالعات برنامه درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۳. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۴. دکترای مطالعات برنامه درسی، گروه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

یکی از عوامل تأثیرگذار بر رشد و توسعه جوامع، کیفیت برنامه‌های درسی و چگونگی اجرای آن از سوی معلمان در کلاس درس است. زایس^۱ (۱۹۷۶) از این امر با عنوان «برنامه درسی خاموش^۲» و «برنامه درسی زنده^۳» یاد می‌کند و بر این باور است که برنامه درسی در سطح کلاس درس و در تعامل میان معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. در حقیقت برنامه درسی قصد شده تنها در دستان معلم در کلاس درس به ثمر می‌نشیند. برنامه درسی پدیده‌ای پیچیده و چند لایه است و معمولاً میان برنامه درسی قصد شده^۴، اجرا شده^۵ و کسب شده^۶ تفاوت زیادی قابل مشاهده است (گلاتورن^۷ و همکاران، ۲۰۱۹؛ صفائی موحد، ۱۳۹۳) که خود موجب تأثیرگذاری بر مطلوبیت و کارایی برنامه درسی می‌شود. گفتنی است که برنامه درسی قصد شده به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا، روش‌های تدریس، یادگیری و وسایل پیش‌بینی شده در برنامه درسی توجه دارد که در یک نظام تعلیم و تربیت از جانب برنامه‌ریزان پیشنهاد و تجویز می‌شود. این برنامه درسی، مجموعه اقدامات و فعالیت‌های تدریس و یادگیری است که بر اساس برنامه قصد شده و آنچه معلمان از آن برداشت کرده‌اند، در محیط‌های واقعی کلاس‌های درسی به اجرا گذاشته می‌شود.

از نظر متخصصان، کاهش فاصله میان سطوح برنامه درسی و ایجاد هماهنگی بیشتر در قلمرو عمل معلمان شامل: انتخاب کتاب درسی، سازگاری و تعدیل برنامه درسی، تلفیق برنامه درسی و بهسازی آن است (مارش^۸، ۲۰۰۹؛ سابار^۹، ۱۹۹۴). اما برای آنکه معلمان در این عرصه دست به عمل بزنند، باید از اعتماد به نفس، حرفه‌ای‌گرایی، عمل‌گرایی، علاقه به برنامه درسی و توانایی مشارکت برای کار در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی برخوردار باشند (یانگ^{۱۰}، ۱۹۹۳). در این صورت معلمان با شناسایی مسائل در سطح کلاس درس و پاسخ به آن، قادر خواهند بود اختلاف میان واقعیت‌ها و مطلوبیت‌ها^{۱۱} را کاهش دهند و هماهنگی میان سطوح برنامه درسی را امکان‌پذیر نمایند (مورفی^{۱۲}، ۲۰۱۲). در چنین فرایندی، معلمان درک عمیق‌تری نسبت به انتظارات برنامه درسی به دست می‌آورند و می‌توانند فرصت‌های اثربخشی را برای یادگیری دانش‌آموزان تدارک ببینند (مکنیل^{۱۳}، ۲۰۰۹).

1. Zais
2. Inert Curriculum
3. Live Curriculum
- 4 . Intended Curriculum
5. Implemented Curriculum
6. Attained Curriculum
7. Glatthorn
8. Marsh
9. Sabar
10. Young
11. Actuals and optimals
12. Murphy
13. Mcneil

زمانی که دامنه تغییر برنامه درسی وسیع و شامل همه عناصر است، هماهنگی میان برنامه قصدشده و به اجرا درآمده، نیازمند به‌کارگیری راهبردهای مختلف به‌طور هم‌زمان است. فولن (۲۰۱۵) راهبرد تغییر از بالا به پایین را حتی در سیستم‌هایی که قدرت رهبری بالایی دارند، بر اهداف متمرکزند و برای ایجاد ظرفیت، توسعه، نظارت و مداخله در سیستم سرمایه‌گذاری می‌کنند، مؤثر نمی‌داند. به باور او نمی‌توان سیستم‌های بزرگ را مستقیماً و از بالا کنترل نمود. در چنین موقعیت‌هایی برای ایجاد تغییر، باید نوعی شرایط آزادی فراهم کرد که انرژی سیستم را آزاد و آن را در راستای تحقق اهداف به‌کار بگیرد. او راهبرد تغییر از پایین به بالا را نیز به دلیل اینکه تنها به تغییرات موقت و موردی می‌انجامد و امکان پیوند میان تلاش‌های صورت گرفته را فراهم نمی‌کند، محکوم به شکست می‌داند. او با طرح این مسئله نقطه بهینه تغییر را حرکت از نقطه میانه به سمت بالا و پایین می‌داند. نقطه میانی جایی است که افراد درگیر در فرایند اجرای یک نوآوری با تلفیق نیروهای عمودی و افقی، بهترین موقعیت را برای بهبود امور تدارک ببینند، نسبت به آن احساس مالکیت کنند و برای کاری که ارزش آن را به خوبی دریافته‌اند، تصمیم‌گیری و عمل کنند. فولن (۲۰۱۵) از این عمل با عنوان «آزادی برای تغییر^۲» و «یادگیری جانبی در بین مجریان^۳» نام می‌برد؛ که حاصل آن توسعه ارتباط با سطوح بالا و پایین، اعتماد، تمرکز بر اهداف بلندپروازانه^۴، بهبود عملکرد آموزشی، رهبری آگاهانه و تأملی، تعامل / ارتباط متقابل، مشارکت با دانش‌آموزان^۵، معلمان و خانواده‌ها منابع کافی و ایمن را برای اجرای یک نوآوری آموزشی است.

فولن (۲۰۰۳) برای تحقق چنین شرایطی بر دو اصل در نظریه پیچیدگی، یعنی «همبستگی^۶» و اثر «مجاورتی خود به خود^۷» تأکید می‌کند. همبستگی زمانی رخ می‌دهد که افراد تعامل میان خود را افزایش می‌دهند و اثر مجاورتی خودبه‌خود هنگامی است که رفتار یک نظام موجب تحریک رفتارهای معینی در نظام دیگری می‌شود، که به نوبه خود، دیگری را تحریک می‌کند و این تحریکات تا آنجا ادامه می‌یابد که در نهایت به همان نظام اول برمی‌گردد و بدین ترتیب یک چرخه رشد و یادگیری را تقویت می‌کند. اگر برنامه درسی نتواند به شکل مناسب تعامل تنگاتنگ، میان معلمان یک مدرسه را به جریان بیندازد، به همبستگی‌های تازه نخواهد انجامید و به عبارتی، شاهد عملکردهای تازه برای اجرای یک نوآوری نخواهد بود. از این رو، شرط ضروری تغییر در مقیاس بزرگ، ایجاد بستر مناسب برای تعامل مداوم و هدفمند میان معلمان و دیگر کنشگران، حول محور ایده‌های نو است (فولن، ۲۰۰۸).

1. Fullan
2. Freedom to change
3. Lateral learning among implementers
4. Focus on ambitious goals
5. Partnerships with students
6. Correlation
7. Auto- catalysis

هال و هورد^۱ (۲۰۰۶) معتقدند معلمان به هنگام روبه‌رو شدن با تغییر/ نوآوری‌های آموزشی، با دغدغه‌های مختلفی مواجه هستند و آن را به صورت‌های متفاوتی منعکس می‌کنند. این دغدغه‌ها می‌تواند نیرویی کارآمد برای به پیش بردن تغییرات باشد و نوع کمک و یاری مورد نیاز از سوی معلمان را تعیین کند؛ و ابزار سودمندی برای مطالعه مشارکت معلمان در کاربرد یک تغییر/ نوآوری باشد. آنان این دغدغه‌ها را در پیوستار سه مرحله‌ای «خویشتن^۲»، «تکلیف^۳» و «اثربخشی^۴» مورد بررسی قرار داده‌اند (هال و هورد، ۲۰۱۵). در مرحله خویشتن، معلمان دانش یا علاقه اندکی نسبت به نوآوری مورد نظر دارند؛ آگاهی کلی دارند، می‌خواهند بیشتر در این مورد بیاموزند؛ به ویژگی‌ها، الزامات کاربرد و تلویحات نوآوری علاقه‌مندند و می‌خواهند بدانند که آیا می‌توانند نوآوری را به منظور اجرای تغییر به‌کارگیرند و در ازای آن باید چه بهایی بدهند. در مرحله تکلیف، معلمان بر فرایندها و تکالیف لازم برای کاربرد نوآوری و استفاده بهینه از اطلاعات و منابع تمرکز می‌کنند. در این مرحله، دل‌مشغولی معلمان حول موضوعات کارایی، سازمان‌دهی، مدیریت و برنامه‌ریزی است. در مرحله اثربخشی معلمان بر ارزشیابی نوآوری و امکان اصلاحات عمده برای بهبود مستمر یا در نظر گرفتن نوآوری‌ها یا ایده‌های بدیل تمرکز دارند. دغدغه آنان هماهنگی و همکاری با دیگران در مدرسه است، تا مزایای اجرای تغییر را برای یادگیرندگان افزایش دهند. این مرحله بر پیامد و تأثیر نوآوری بر یادگیری دانش‌آموزان نیز تمرکز دارد. آنان بر تناسب نوآوری با یادگیرندگان، ارزشیابی برون‌دادهای یادگیرندگان و احتمال اصلاح نوآوری تمرکز می‌کنند.

تصویب سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۰ و در پی آن نیز تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه‌های درسی براساس آن، مدارس و معلمان با تغییرات گسترده‌ای در اجرای برنامه قصد شده روبه‌رو می‌کند که عملکرد آنان را در ابعاد مختلف تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این باره پیچیدگی تغییرات و ساختار متمرکز نظام برنامه‌ریزی درسی کشور که تابع حرکت از بالا به پایین در مدیریت تغییرات برنامه درسی است، معلمان و مدارس را با چالش‌های زیادی روبه‌رو می‌شوند که پرداختن یا بی‌توجهی به آنها می‌تواند تحقق اهداف برنامه درسی قصدشده را دستخوش موفقیت یا ناکامی نماید. از آنجا که تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری، نخستین بار در سال ۱۳۹۷ به مرحله اجرا درآمد، بنابراین نخستین پژوهشی است که در این زمینه انجام می‌شود. این پژوهش به دنبال آن است تا چگونگی مواجهه معلمان با اجرای اهداف ساحت تربیت علم و فناوری و برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی را در سطح مدرسه مورد مطالعه قرار دهد و دغدغه‌ها و مسئله‌های معلمان را در فرایند اجرا مورد واکاوی قرار دهد.

1. Hall & Hord
2. Self
3. Task
4. Impact

پرسشی که این پژوهش به آن پاسخ می‌دهد این است که: معلمان چگونه اهداف ساحت علم و فناوری و برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی در دوره ابتدایی را درک و تجربه کردند؟

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه از نظر روش در دسته پژوهش‌های کیفی قرار دارد و از نظر نوع نیز کاربردی است. برای انجام این پژوهش از روش پژوهش پدیدارشناختی استفاده شد. روش پژوهش پدیدارشناختی، شکلی از پژوهش تفسیری است که به مطالعه کیفیت تجربه‌های انسانی می‌پردازد. موضوع پژوهش پدیدارشناختی ادراکات زیست جهانی افراد است، و بر این فرض متکی است که انسان می‌تواند آنچه را تجربه کرده ادراک نماید و از آن یاد بگیرد؛ بنابراین زیست جهانی دارد و از فهمی برخوردار است که برخاسته از تجربه اوست. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان و کارکنان مناطق ۱۹ گانه شهر تهران بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. به باور پتن^۱ (۱۹۸۰) زمانی که پژوهشگر به دنبال تعمیم یافته‌های خود نیست؛ بلکه قصد او درک و کشف پدیده مورد مطالعه است، نمونه‌گیری هدفمند اطلاعات عمیق‌تر و غنی‌تری را در اختیار او قرار می‌دهد؛ و باید شرکت‌کنندگانی را برگزیند که به او در شناخت و درک بهتر پدیده مورد مطالعه کمک کنند (کرسول^۲، ۲۰۰۷). برای انتخاب مدرسه مجری، طی مکاتباتی با اداره آموزش و پرورش شهر تهران، درخواست شد یک مدرسه که علاقه‌مند به اجرای اسناد تحولی است به پژوهشگر معرفی شود. به این منظور، معاونت ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران طی مکاتباتی با مناطق ۱۹ گانه شهر تهران، از آنها خواست تا مدیران علاقه‌مند به موضوع را برای حضور در جلسه مقدماتی معرفی نمایند. این جلسه با تعداد ۱۵ مدیر از مناطق مختلف شهر تهران تشکیل شد و پس از معرفی برنامه و شرایط کار، یکی از مدیران منطقه دو آمادگی خود را برای مشارکت در اجرای برنامه اعلام کرد. به منظور رعایت اخلاق پژوهش به شرکت‌کنندگان این اطمینان داده شد که صرفاً موضوعات مطرح شده در پژوهش به همان شکل که مورد نظر آنهاست مطرح می‌شود و پس از طرح اولیه به منظور تأیید و صحت موارد مطرح شده متن مصاحبه در اختیار ایشان قرار گرفت و پس از اصلاحات تأیید شد. از آنجا که پژوهشگر امکان اجرای کار در چند مدرسه را به‌طور همزمان نداشت، مقرر شد تا دیگر مدیران علاقه‌مند نیز به همراه یک نفر از معلمان در نشست‌ها حضور یابند (از آنجایی که افراد شرکت‌کننده صرف نظر از جایگاه سازمانی خود در نقش معلم در نشست‌ها و فعالیت‌ها حضور پیدا کردند، از این روی، برای تحلیل و تفسیر یافته‌ها از عبارت معلمان استفاده شده است). ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این افراد در جدول شماره ۱ آورده شده است.

1 . Patton

2 . Creswell

جدول شماره ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان و کارکنان مدرسه

اطلاعات دیگر	سابقه خدمت	رشته تحصیلی	سمت	محل خدمت	شرکت کننده
سابقه خدمت دبیری	۲۷	مشاوره	معلم پایه پنجم	منطقه دو	۱
	۳۰	آموزش و پرورش ابتدایی	معلم پایه اول	منطقه دو	۲
		مدیریت	معلم پایه دوم	منطقه دو	۳
سابقه خدمت دبیری	۲۵	آموزش و پرورش ابتدایی	معلم پایه چهارم	منطقه دو	۴
سابقه خدمت دبیری		زمین‌شناسی	معلم پایه پنجم	منطقه دو	۵
	۲۷	آموزش و پرورش ابتدایی	معاون	منطقه دو	۶
	۳۰	آموزش و پرورش ابتدایی	معاون	منطقه دو	۷
	۲۹	آموزش و پرورش ابتدایی	معلم پایه سوم	منطقه دو	۸
	۲۹	علوم تجربی	معلم پایه ششم	منطقه دو	۹
سابقه خدمت دبیری	۲۵	زبان انگلیسی	معلم پایه چهارم	منطقه دو	۱۰
سابقه تدریس پایه اول	۲۲	آموزش و پرورش ابتدایی	مدیر	منطقه یازده	۱۱
	۲۸	علوم تربیتی	معلم پایه ششم	منطقه یازده	۱۲
شروع از نهضت	۲۷	دیپلم تجربی	معلم پایه چهارم	منطقه یازده	۱۳
سابقه دبیری	۲۵	فوق دیپلم علوم تجربی	چهارم	منطقه یازده	۱۴
آغاز خدمت پیش دبستان، قرار دادی	۲۲	مدیریت و برنامه‌ریزی	پایه چهارم	منطقه دو	۱۵
	۲۷	دینی و عربی	پرورشی	منطقه دو	۱۶
	۲۶	علوم تجربی	پرورشی	منطقه دو	۱۷
	۱۸	مدیریت و برنامه‌ریزی	پرورشی	منطقه دو	۱۸
	۲۳	آموزش و پرورش ابتدایی	معلم پایه ششم	منطقه پنج	۱۹
		مدیریت	مدیر	منطقه پنج	۲۰
ده سال مدیریت	۲۶	علوم تربیتی	مدیر	منطقه دو	۲۱
	۲۵	فوق دیپلم علوم تجربی	معلم پایه ششم	منطقه دو	۲۲

مدت زمان اجرای واحد یادگیری دو ماه از نیمه اسفند سال ۱۳۹۷ آغاز و تا پایان اردیبهشت ماه سال ۱۳۹۸ و در همه پایه‌های تحصیلی اجرا شد. طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری با مشارکت همه معلمان در پایه‌های مختلف انجام شد که محقق در این نشست‌ها نقش برنامه‌ریز درسی را بر عهده داشت. با توجه به بیان اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری در قالب شایستگی، اهداف واحد یادگیری در قالب پیامد بیان گردید و محتوا نیز در قالب ایده کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی سازماندهی شد. فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی نیز با تکیه بر تکالیف یادگیری و عملکردی باز (تکالیف اصیل) انجام شد تا فرصت‌های تدارک‌دیده‌شده امکان تحقق ظرفیت‌های بالقوه یادگیرندگان را با توجه به تفاوت‌های فردی زمینه‌سازی کنند.

برای گردآوری داده‌ها، از ابزار پرسشنامه باز، مصاحبه نیمه‌ساختارمند و یادداشت‌های میدانی و تأملی استفاده شد تا با استفاده از روش چندگانه در گردآوری داده‌ها اعتبار و صحت، وسعت و عمق مطالعه افزایش یابد (کرسول، ۲۰۰۷؛ دنزین و لینکلن، ۲۰۰۵). پرسشنامه شامل چهار سؤال باز بود و در پایان هر جلسه از شرکت‌کنندگان درخواست می‌شد تا طی مدت زمان مشخص با تمرکز بر تجربیات خود در فرایند اجرا، به آن پاسخ دهند. برای انجام مصاحبه، از راهنمای مصاحبه^۲ استفاده شد؛ پس از اجرای یک نمونه، متن مصاحبه پیاده و پرسش‌ها با مشورت دو نفر متخصص برنامه درسی مورد تجدید نظر قرار گرفت، تا داده‌های گردآوری‌شده برای پاسخ به پرسش پژوهش از ظرفیت بیشتری برخوردار باشد. افزون بر مصاحبه، پژوهشگر از روزنگارها برای ثبت تجربیات در فرایند عمل استفاده کرد. این روزنگارها که شامل جلسات کارگاهی، نشست‌ها و مشاهدات کلاسی بود، در محل و در قالب یادداشت‌های کوتاه که در بردارنده نکات مهم بود تهیه می‌شد و بلافاصله بعد از اتمام کار به صورت تفصیلی و با بیان جزئیات بازنویسی می‌شد. یادداشت‌های میدانی معلمان و کارکنان که در فرایند برگزاری کارگاه آموزشی و همچنین فرایند طراحی و اجرا تهیه شده بود نیز بخش دیگری از ابزار پژوهش بود. برای تحلیل داده‌ها متن‌های حاصل از مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی معلمان و کارکنان و روزنگارها، یادداشت‌های تأملی در فرایند اجرا چندین بار در کنار هم و به صورت فعال و تعاملی خوانده شدند و سپس به صورت باز کدگذاری^۳ گردید. کدهای محوری در مقوله‌های از پیش تعیین‌شده (هنینک، هانتر و بیلی؛ ۲۰۱۰) یعنی سه مرحله خویشتن، تکلیف و اثربخشی قرار گرفتند و بر اساس طبقه‌بندی ارائه شده از سوی هال و هود (۲۰۱۵) و پژوهش بکر^۴ (۲۰۱۱)،

1. Denzin & Lincoln
2. Interview Guide
3. Open Coding
4. Hennink, Hutter, & Bailey
5. Becker

دغدغه‌ها در سه سطح ذکر شده مورد بررسی قرار گرفتند. برای اطمینان از اعتبار یافته‌های پژوهش، متن حاصل از مصاحبه‌ها و کدهای گنجانده شده در هر مقوله در اختیار شرکت‌کنندگان پژوهشی قرار گرفت و براساس بازخوردهای دریافتی بازنگری شد. افزون بر این، بخشی از متن حاصل از مصاحبه‌ها به همراه کدگذاری‌های انجام شده در اختیار کدگذار دوم یعنی یک فرد آشنا به روش پدیدارشناسی قرار گرفت و میزان توافق میان کدگذاران حدود ۸۵٪ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

معلمان در رویارویی با تجربه طراحی، تدوین و اجرای یک واحد یادگیری بر اساس اهداف ساحت تربیت علم و فناوری در دوره ابتدایی و برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی با دغدغه‌های متفاوتی روبه‌رو بودند و همان‌گونه که هال و هورد (۲۰۱۵)، می‌گویند رفتار آنان در چنین موقعیت‌هایی به مانند الگوی موج است؛ یعنی اولاً رفتار معلمان در هر یک از سطوح ذکر شده، متفاوت است و ثانیاً آنان این مراحل را با سرعت و روش یکسانی طی نمی‌کنند، بلکه رفتار آنان به صورت‌های مختلفی در مراحل یاد شده انعکاس می‌یابد. عملکرد معلمان تحت تأثیر ویژگی‌های شخصی، علایق، تجربیات و توانایی‌های آنان در سه مرحله خویشتن، تکلیف و اثربخشی به شرح زیر است.

مرحله ۱: خویشتن

بررسی عملکرد معلمان در اجرای اسناد تحولی، نشان داد که مهم‌ترین نگرانی‌های ابراز شده در مرحله خویشتن، مربوط به درک عمیق اسناد تحولی از سوی سیاست‌گذاران و مجریان، به کارگیری روش‌های نمایشی در اجرای سند تحول، تداخل طرح‌های مختلف و فشاری است که اجرای آنها بر کادر مدرسه و معلمان وارد می‌کند. حاکمیت کتاب درسی به جای برنامه درسی و محدودیت ناشی از آن برای اتخاذ تصمیم‌ها از سوی معلم در فرایند یاددهی یادگیری، وجود باورها و تصورات کلیشه‌ای در آموزش و تأثیرپذیری فرایند تدریس و یادگیری از رویکرد اتخاذ شده در صورت‌بندی اهداف و برنامه حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی از جمله دغدغه‌های معلمان در این سطح است.

۱-۱. تعدد طرح‌های تحولی در سطح مدرسه

هدف عملیات و رویکرد برنامه درسی معلمان را به مثابه برنامه‌ریزان درسی می‌داند و مشارکت آنان را در سطح مدرسه برای انطباق برنامه درسی با نیازها و توانایی‌های یادگیرنده مورد تأکید قرار می‌دهد. اما معلمان اجرای طرح‌های مختلفی که در حال حاضر همه در راستای تحقق اسناد تحولی انجام می‌شود را بیش از آنکه در راستای پشتیبانی حرفه‌ای از معلمان بدانند، فعالیتی نمایشی می‌دانند که در همان قالب‌ها و روش‌های رایج دنبال می‌شود و عملاً مانعی بر سر راه تحول است. برای نمونه، مشارکت‌کننده شماره یازده می‌گوید:

«یعنی مسئولان توجه ندارند که بچه‌های ما دارند هرز می‌روند؟! از نظر آموزشی بچه‌ها تنها یک سری محفوظات را یاد می‌گیرند.» طرح تعالی» آمد و رفت و مدرسه ما هم مجری آن بود، اما هیچ اتفاقی نیفتاد. الان در «طرح تدبیر» هستیم، طرح «ترویج گفتمان سند تحول»، آیا اتفاق خاصی افتاد؟ چون افتادیم در تله سندسازی، واقعاً کار آموزشی در سطح کلاس یک الزام است نه یک طرح؛ مسئولان باید متوجه این موضوع باشند. مستند کردن را دوست داریم، اما وارد تله‌های سندسازی و تهیه عکس و نمایشی کردن کار را دوست نداریم. نمی‌خواهیم وارد حاشیه شویم و حاشیه بر متن غلبه کند.»

۱-۲. حاکمیت کتاب درسی بجای برنامه‌درسی

هدف عملیاتی ۲۱ در سند تحول بنیادین بر حاکمیت برنامه درسی بجای کتاب درسی تأکید دارد. در همین راستا اهداف ساحت علم و فناوری و برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی در قالب ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی تدوین گردیده و امکان برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه را تدارک دیده است. اما تحقق این امر مستلزم آگاهی معلمان نسبت به اقتضائات بکارگیری رویکرد و تغییراتی است که در نقش و عملکرد آنان به وجود می‌آورد. افزون بر آن، افزایش اختیارات مدرسه، آزادی عمل معلمان برای خلق موقعیت‌های تربیتی، کاهش اقتدار کتاب برای هدایت پرسش‌های برآمده از فرایند یاددهی-یادگیری، تأمل بر روی باورها و تصورات کلیشه‌ای در آموزش در راستای اجرای تغییر/نوآوری یک اقدام ضروری و گریزناپذیر در اجرای اسناد تحولی است. شرکت‌کننده شماره هفت معتقد است که «معلم باید بتواند از قالب کتاب درسی فاصله بگیرد و متناسب با نیازها و اقتضائات یادگیرنده عمل کند، اما محدودیت‌های اداری و قالب‌های پذیرفته شده از سوی اولیا و مسئولان اداری مانع این امر است.»

مرحله ۲: تکلیف

معلمان برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه و خلق فرصت‌های تربیتی با دغدغه‌هایی چون کمبود زمان آموزش، حمایت‌ها و پشتیبانی‌های علمی و حرفه‌ای مورد نیاز در فرایند اجرا روبه‌رو هستند. اما تعامل حرفه‌ای و وجود برخی ویژگی‌های شخصی در معلمان، شرایط را برای کنار آمدن با این دغدغه‌ها و اجرای اسناد تحولی فراهم کرده است.

۱-۲. زمان آموزش

معلمان در زمینه کمبود زمان آموزش با سه مسئله زمان یادگیری، مدیریت زمان کلاس درس، و زمان برای آماده سازی فرصت‌های یادگیری، روبه‌رو هستند. در شرایط کنونی، آنچه مورد تأکید مدیران و معلمان است، زمان اختصاص یافته به موضوع درسی است. این زمان مشخص می‌کند که در هر جلسه کلاس درس چه میزان از متن کتاب درسی باید تدریس شود که تابعی از سازمان‌دهی محتوا به روش موضوع محور و حاکمیت رویکرد رفتاری در آموزش است. اما

هنگامی که معلم قصد آموزش را دارد مسئله زمان آموزش، از موضوع درسی به زمان یادگیری و نوع تعامل میان یادگیرنده و معلم تغییر جهت می‌دهد.

در اینجا طراحی فرصت‌های یادگیری به شیوه تلفیقی و با هدف پوشش دادن به ایده کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی در یک یا چند حوزه یادگیری انجام می‌شود و ضروری است زمان پیوسته آموزش و اجرای واحد یادگیری در طول یک ماه یا بیشتر مد نظر قرار گیرد. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره پانزده معتقد است که

«من نباید این دغدغه را داشته باشم که فلان صفحه را باید تا فلان روز تمام کنم. اگر این دغدغه را نداشته باشم، خودم برنامه‌ریزی می‌کنم و زمان را مدیریت می‌کنم و آن موقع نتیجه بهتری هم در مورد ارتقای علمی دانش‌آموزان به دست می‌آید. اطلاعاتی که بچه‌ها به دست آوردند، قابل مقایسه نیست. بچه‌ها خیلی درگیر شدند. وقتی گیاهی را بررسی می‌کردند از ریشه، برگ خاستگاه و خیلی چیزها در مورد گیاه را فهمیدند، ولی کتاب فقط دو سه تا اصطلاح کلی داشت که اصلاً قابل مقایسه نیست»

دغدغه دیگر معلمان مربوط به زمانی است که باید صرف آماده‌سازی فضا و شرایط یادگیری کنند. به نظر شرکت‌کننده شماره دو:

«یکی از محدودیت‌ها تعداد زیاد دانش‌آموز است. دیگری محل است، سال‌هاست که می‌گویم ما به یک کارگاه نیاز داریم تا بچه‌ها دور هم بنشینند، خطا کنند، بشکنند و بریزند و بپاشند و خلاصه آزمون و خطا کنند تا به نتیجه برسند».

نگرانی دیگر معلمان زمانی است که باید خارج از مدرسه برای مطالعه یا آماده نمودن فرصت‌های یادگیری اختصاص دهند. کمبود درآمد، نیاز به کار دوم، و مسائل و مشکلات شخصی از جمله این موارد است. شرکت‌کننده شماره بیست و یک بر این باور است:

«در مدارس پسرانه با این درآمدهای کم بروند دنبال این کارها؟! حتماً مخالفت می‌کنند. خیلی نیاز داریم که روی آن در خانه فکر کنند و کار کنند. مثلاً من اسنپ سوار شدم، که راننده‌اش معلم بود. این معلم وقت این کارها را ندارد. خیلی از معلم‌های خانم هم ساعات خالی خودشان را خصوصی درس می‌دهند. معلم می‌گوید چرا من باید وقتم را بگذارم، تحقیق کنم و کار کنم، درآمد من نمی‌رسد باید ساعت‌های بعد از ظهر را کار کنم»

با وجود دغدغه‌هایی که در مورد زمان آموزش مطرح شد، معلمان از انگیزه بالایی برای یادگیری و حضور در نشست‌های آموزشی برخوردار بودند و با اشتیاق حاضر بودند زمان خود را برای یادگیری و کسب تجربه جدید صرف نمایند. پژوهشگر در یادداشت تأملی خود در پانزدهم اردیبهشت ۱۳۹۸ این چنین نوشته است:

«تعدادی از معلمان که از دیگر مدارس بعد از اتمام کلاس‌های درس می‌آمدند و انگیزه خوبی برای کار داشتند، تقریباً حدود دو ساعت در راه بودند و اگر به دلیلی امکان حضور نداشتند، از همکاران خواهش می‌کردند که فیلم کلاس را در شبکه بگذارند تا آنها بتوانند از طریق مطالعه

گزارش همکاران یا مشاهده فیلم در شبکه‌های اجتماعی کار را پی‌گیری کنند. این امر حتی وقتی اجرای کار در سطح کلاس‌ها آغاز شد نیز ادامه داشت. آنها برای حضور، برنامه کلاسی خود را جابه‌جا می‌کردند تا در فرایند اجرا (صبح‌ها) در مدرسه حضور داشته باشند.»

۲-۲. پشتیبانی علمی و حرفه‌ای

در بند ۷ سند تحول بنیادین، معلم به‌عنوان مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت نظام معرفی شده است؛ اما در حال حاضر میان انتظارات اسناد تحولی با سطح توانایی حرفه‌ای معلمان فاصله زیادی وجود دارد. آنان برای پاسخگویی به این انتظارات نیازمند پشتیبانی علمی و حرفه‌ای در موقعیت واقعی و عرصه عمل هستند. تجربه کار با معلمان در اجرای اسناد تحولی نشان داد که آنان از قرارگرفتن در نقش برنامه‌ریز درسی در سطح مدرسه استقبال می‌کنند؛ اما پذیرش آن را منوط به دریافت پشتیبانی علمی و حرفه‌ای از مدرسه/ معلمان در فرایند آماده‌سازی، پذیرش و کاربست تغییراتی است که اسناد تحولی بر آن تأکید دارند. در صورت ایجاد سازوکارهای قانونی برای مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه (مدیریت برنامه درسی)، امکان شکل‌گیری جامعه یادگیری و عمل که یادگیری هم‌زمان معلم و دانش‌آموز را به دنبال دارد فراهم می‌شود. ورود به عرصه عمل برنامه‌ریزی درسی به دلیل نزدیکی با وقایع کلاس درس، درک بهتری از تغییرات را به همراه دارد. یادداشت تأملی پژوهشگر در تاریخ سی فروردین ۱۳۹۸ به این شرح است:

«معلمان درخواست کردند تا بحث را کمی متوقف کنیم و بر روی مثال‌های عملی و به شیوه کارگاهی کار کنیم تا درک بهتری از مطالب پیدا کنند. آنان احساس می‌کردند که ورود به عرصه عمل منجر به درک بهتر اسناد تحولی خواهد شد. من نیز روند کار را تغییر دادم و با انجام فعالیت عملی فرایند طراحی واحد یادگیری را با مشارکت آنان دنبال کردم. معلمان انگیزه خوبی از خود نشان می‌دادند، حتی یکی از معلمان با وجود کمر درد که حرکت او را با دشواری روبه‌رو کرده بود، تا پایان کار در کارگاه حضور داشت.»

۲-۳. یادگیری تعاملی

اعتماد و احترام متقابل، بستر مشارکت و همکاری معلمان برای تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. در فرایند برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، معلمان در معرض عقاید و نظرات یکدیگر قرار می‌گیرند و می‌توانند افکار و تجربیات خود را به‌صورت آزادانه با یکدیگر مبادله نمایند. این تلاش فرصت طرح ایده‌های نو برای هویت بخشیدن به نوآوری در زیست‌بوم مدرسه را همراه با نظارت کیفی بر نتایج به‌وجود می‌آورد. افزون بر این، زمانی که معلمان فرصت مشارکت در تصمیمات برنامه درسی را به‌دست می‌آورند، تلاش خود را برای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای و تأثیرگذاری مثبت بر عملکرد مدرسه توسعه می‌دهند. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره دو بر این باور است:

« یکی از روزهای شوق‌انگیز برای من روزی بود که خودم آمدم و کار عملی بچه‌ها داشت شکل می‌گرفت و نمود ظاهری پیدا کرده بود. الهاماتی گرفتم. آن روز در مورد طبقه‌بندی انواع گل‌ها صحبت می‌کردند. کلاس مثل یک زمین بازی بود که توپ پرسش‌ها در آن در حال حرکت بود. یکی به دیگری پاس می‌داد و گردش اطلاعات جالبی در کلاس شکل گرفته بود. در واقع، معلم بچه‌ها را هدایت می‌کرد، بدون اینکه معلمی کند؛ یعنی تدریس کند. معلم داشت یادگیری را با کمک و هماهنگی و تعامل خود بچه‌ها انجام می‌داد. برای من جالب بود که بچه‌ها تجربیات شخصی خودشان را بیان می‌کردند و آن را تعمیم می‌دادند. چرخه پرسش و یادگیری که از طریق تعامل میان یادگیرندگان در حال شکل‌گیری بود.»

۲-۴. ویژگی‌های شخصیتی

ویژگی‌های شخصیتی معلمان مانند عادت به مطالعه مستقل و مستمر، پژوهش‌محور بودن و یادگیری مداوم، صبر، آینده‌نگری، خلاقیت و نوآوری، انعطاف، علاقه به یادگیرنده موجب افزایش اثربخشی آنان در کلاس‌های درس می‌شود. پژوهشگر در یادداشت تأملی خود در تاریخ ۲۱ اسفند ۱۳۹۷ این گونه نوشته است:

«جالب است که انگیزه یادگیری در گروه معلمان بالاست و پرسش‌هایی که مطرح می‌کنند، با آن که بعضاً اظهار می‌کنند که دچار ابهام شده‌اند، اما تلاش می‌کنند با طرح پرسش مطالب را دنبال کنند. فضا دوستانه است و انگیزه یادگیری در سطح خوبی قرار دارد. این باز بودن فضای گفت‌وگو نسبت به تغییر و اصلاح روش کار برای دستیابی به نتیجه بهتر، زمینه‌ساز تغییر خواهد بود. روبه‌رو شدن معلم با پرسش‌های جدیدی که از سوی دانش‌آموزان مطرح می‌شد و در آن زمینه اطلاعات کافی نداشت و آمادگی داشت که بگوید نمی‌دانم و باید اطلاعات جدیدتری به دست بیاورم، به نوعی به دانش‌آموزان نشان داد که آنچه دارای اهمیت است، وجود پرسش‌هایی است که ما را نیازمند اطلاعات جدیدتری می‌کند.»

شرکت‌کننده شماره دو نیز خطرپذیری و نترسیدن از شکست را شرط ورود معلمان به عرصه برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه می‌داند: «من از شکست در تجربیات جدید نمی‌ترسم و دوست دارم همیشه دنبال چیزهای جدیدی بروم که کسب نکرده‌ام، جرئت هم دارم که اگر شکست بخورم باز بلند شوم. ترس از شکست نه! نتوانستن برای من معنا ندارد.»

مرحله ۳: اثربخشی

در اهداف ساحت علم و فناوری و حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی از یادگیرندگان انتظار می‌رود بتوانند آموخته‌های خود را به موقعیت‌های جدید انتقال دهند. برانگیختگی یادگیرندگان، صرف انرژی بالا از سوی آنان و تأمل بر آموخته‌ها، به صورت کارآمد و مؤثر شرط دستیابی به این سطح از یادگیری است. در این رابطه دغدغه‌های معلمان مانند: ماهیت یادگیری، تأثیر آن بر نگرش دانش‌آموزان، چگونگی برانگیخته شدن یادگیرندگان در فرایند یادگیری و ایفای نقش، به عنوان یک کنشگر فعال و ارزیابی از یادگیری در مرحله اثربخشی، تأثیری است

که به کارگیری این شیوه بر عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان دارد. تجربه معلمان نشان داد که آنان از این آزادی عمل به دلیل تحت تأثیر قرارگرفتن نگرش‌ها، احساسات و عواطف یادگیرندگان و دلبستگی آنان به فرایند یادگیری استقبال می‌کنند. افزون بر این، آنها معتقدند دانش نظری مورد نیاز نیز بواسطه درگیری عمیق یادگیرندگان با موضوع یادگیری در سطح وسیع‌تری نسبت به وضع موجود تحقق می‌یابد. از نتایج دیگر، تعاملی است که میان درون و بیرون مدرسه شکل می‌گیرد و منجر به بهره‌گیری از ظرفیت همه عوامل درگیر در فرایند تربیت می‌شود.

۱-۳. تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان

تجربیات دست اول یادگیرندگان و آزادی عمل آنان، موجب دلبستگی و احساس تعلق نسبت به موضوع یادگیری شد. نوع کنش‌ها و واکنش‌ها و تصمیم‌هایی که در فرایند یادگیری اتخاذ شد، امکان کسب دانش نظری و تبادل تجربیات را فراهم کرد و درعین حال اجازه داد تا یادگیری از یک دانش‌آموز به دانش‌آموز دیگر متفاوت باشد؛ و بتواند به موقعیت جدید انتقال یابد. شرکت-کننده شماره دو می‌گوید:

«احساس می‌کردم بدون اینکه ما درس بدهیم بچه‌ها خودشان می‌توانند نیازهای گیاه را یاد بگیرند، و نیازی هم نباشد که دو ساعت بنشینند و حفظ کنند خاک، آب، نور. می‌تواند برود سرچ کند، سؤال کند و ببیند چقدر آب می‌خواهد، کجا باید قرار بگیرد، خودش به صورت ضمنی می‌فهمد که احتیاجات گیاه چی هست. به جای این همه برگه و سؤال و جواب، خود بچه به طور ضمنی می‌فهمد که گیاه به چه چیزی نیاز دارد.»

در تأیید این مطلب، شرکت‌کننده شماره چهارده به علاقه و سطح درگیری دانش‌آموزان اشاره می‌کند و می‌گوید: «ذوق بچه‌ها را دیدم؛ چون آن حالت حفظی نبود که بروند بخوانند، فوق‌العاده ذوق داشتند و خیلی جنب و جوش داشتند، خیلی‌ها هم سؤال مطرح می‌کردند، برایشان خیلی جذاب بود. ای کاش علوم را از همان اول این‌گونه درس می‌دادم.»

۲-۳. ارزشیابی و آزمون‌های هماهنگ

عموماً مدارس و معلمان به هنگام روبه‌روشدن با تغییراتی که عملکرد آنان را مورد بررسی قرار می‌دهد، بسیار حساس و دغدغه‌مند هستند، چرا که نتایج به کارگیری آن می‌تواند اعتبار و حیثیت حرفه‌ای آنان را مورد پرسش قرار دهد. این دغدغه که اغلب ناشی از مسئولیت‌پذیری معلمان است؛ موجب می‌شود تا آنان خود را در قبال یادگیری دانش‌آموزان مسئول بدانند و حاضر نیستند با به کارگیری تجربیات جدید، موفقیت خود و دانش‌آموزان‌شان را در معرض خطر قرار دهند. همچنین، آنان نسبت به نتایج یادگیری دانش‌آموزان خصوصاً در آزمون‌های پایانی یا متمرکز دغدغه دارند. این نتایج در صورتی که همراه با شکست باشد، به عنوان یک عامل بازدارنده در پذیرش یک نوآوری عمل می‌کند. با آنکه این تجربه تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشت، و معلمان نگاه مثبتی به آن داشتند؛ اما به دلیل آزمون‌های هماهنگ و انتظارات اولیا با

محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بودند. برخی از آنان یادگیری عمیق دانش‌آموزان را پاسخگویی آزمون‌های پایانی می‌دانستند و برخی دیگر، آزمون‌های هماهنگ را مانعی بر سر این راه می‌دیدند. شرکت‌کننده شماره هشت بر این باور است که:

«ما همیشه نگرانی‌هایی درباره بچه‌ها داریم، که مثلاً این روشی که داریم پیاده می‌کنیم ممکن روی سواد خواندن و نوشتن بچه‌ها تأثیر بگذارد؟ اگر قرار باشد من به جای تدوین‌کننده کتاب درسی بنشینم فرصت‌های یادگیری را طراحی کنم، این دغدغه چیزی است که ذهن مرا مشغول می‌کند. ممکن است بر سطح یادگیری بچه‌ها تأثیر بگذارد. بله این ذهن من را مشغول می‌کند که مبادا در آینده به من بگویند چرا این کار را کردید. بچه‌ها هم امتحان نهایی دارند، کل کتاب هم باید تدریس شود. دغدغه تمام شدن کتاب را هم دارم. امتحان که می‌گیریم همه بچه‌ها می‌خوانند.»

۳-۳. یادگیری شخصی شده

با وجود محدودیت‌ها معلمان معتقدند که سطح درگیری و احساس مسئولیت دانش‌آموزان به دلیل احساس تعلقی که نسبت به موضوع مورد مطالعه و مشارکت همه افراد در کارگروهی داشتند ارتقا یافته است. از نگاه شرکت شماره ده:

«من فکر می‌کنم ملموس بود برایشان، چون کاری که انجام می‌دادند درباره چیزی بود که احساس می‌کردند مال آنهاست؛ درباره چیزی که رفته بودند درباره آن تحقیق کرده بودند می‌خواستند گزارش بدهند. احساس مسئولیت نسبت به آن داشتند دوست داشتند همه درباره آن حرف بزنند. و حرفی برای گفتن داشتند.»

این معلم در ادامه می‌گوید:

«آن روز وقتی بچه‌ها گزارش‌های خود را ارائه کردند، و معلوم شد که هر کدام از گیاهان به یک منطقه‌ای تعلق دارند؛ این ایده مطرح شد که خوب است با توجه به خاستگاه گیاه‌های معرفی شده، نقشه جغرافیایی جهان بر روی دیوار نصب شود و تصویر هر یک از گیاهان در منطقه جغرافیایی مربوط به آن نصب گردد؛ این‌طوری بچه‌ها ارتباط میان آب و هوای کشورها و نوع گیاهانی را که در آنجا رشد می‌کنند خواهند شناخت و درک بهتری نسبت تنوع گیاهی در مناطق جغرافیایی و ارتباط میان کشورها پیدا می‌کنند.»

۳-۴. کنشگری معلم

مواجهه معلمان با این تجربه فرصتی فراهم کرد تا همچون یک کنشگر فعال توانایی حرفه‌ای خود را مورد تأمل قرار دهد، و فراتر از یادگیری دانش‌آموزان به یادگیری خود و دیگر همکاران بیندیشد. آنان در بیان دیدگاه‌های خود سیستم متمرکز کنونی را مانع جدی بر سر تحقق این امر می‌دانستند. معلمان به آزادی عمل معلم، قدرت تصمیم‌گیری و تعامل حرفه‌ای باور داشتند؛ اما وجود برخی شرایط را برای تعامل مؤثر معلمان در سطح مدرسه و شکل‌گیری اجتماع یادگیری

و عمل ضروری می‌دانستند. در بخشی از یادداشت معلمان در مورخ بیست و هشت اردیبهشت ۱۳۹۸ این‌چنین آمده است:

«روز دوشنبه که به مدرسه آمدم، با همکاران تبادل نظر کردم، من یک بار خلاصه کارهایی را که باید انجام می‌دادم مطرح کردم و سپس پرسیدم که به نظر همکاران چه معیاری برای طبقه‌بندی اطلاعات جمع‌آوری شده از سوی دانش‌آموزان مناسب است؟ ۲-۳ نفر از همکاران مواردی از قبیل رنگ برگ، شکل برگ را مطرح کردند که البته با توجه به ویژگی ظاهری بود. من هم خودم مواردی را که از گوگل سرچ کرده بودم مطرح کردم.»

شرکت‌کننده شماره یازده درباره تعامل خود با همکاران می‌گوید:

«تجربه جدید، و اینکه می‌توانست به دانش حرفه‌ای من کمک کند، و تأثیری که می‌توانستم بر همکارانم به عنوان یک رهبر آموزشی در مدرسه داشته باشم. درک متقابل این که واقعاً کمکشان کنم. پشتیبانی و حمایت، کمک به یادگیری دیگران، صبوری، انعطاف، گوش دادن مؤثر، انتقاد پذیری، من صحبت‌های انتقادی را همیشه پلی می‌بینم که یک راهی باز شود. نظرات دیگران را بفهمم و خیلی وقت‌ها هم از آنها استفاده کردم و مفید بوده است.»

مصادیقی که در این پژوهش ذیل سه مقوله اثربخشی، تکلیف و خویشتن به دست آمد در

جدول شماره ۲ آورده شده است:

جدول شماره ۲: مصادیق مربوط به هر مقوله

مقوله‌ها	مصادیق در تجربه معلمان و کارکنان
اثربخشی	دلبستگی و احساس تعلق یادگیرنده، یادگیری عمیق، توسعه یادگیری، انتقال یادگیری به موقعیت جدید، تداوم یادگیری، یادگیری تعاملی، مشارکت دانش‌آموزان در فرایند آموزش، میل به یادگیری، تجربه مستقیم، احساس مسئولیت، آزمون‌های هماهنگ و متمرکز، آزادی عمل معلم، احساس مسئولیت، پذیرش انتقاد، تعهد حرفه‌ای، دانش حرفه‌ای، عشق و انگیزه، خطرپذیری و نترسیدن از شکست، پذیرش تغییر، تعامل حرفه‌ای (اجتماع یادگیری و عمل)
تکلیف	کمبود زمان یادگیری، زمانی که باید برنامه‌ریزی و آماده‌سازی اختصاص داد، مشکل مدیریت زمان در کلاس درس، پوشش ندادن محتوای کتاب درسی، نبودن منابع و امکانات آموزشی (کتابخانه و اینترنت و ...)، محدودیت مهارت‌های یادگیری یادگیرندگان (کار گروهی، تمرکز بر فعالیت و ...)، و صرف انرژی شخصی، مسائل انگیزشی معلمان، مشکلات شخصی، توانایی کم معلم در به‌کارگیری و تعمیم تجربه به دیگر موضوعات، احساس نیاز به پشتیبانی علمی و تجربی، نداشتن مهارت کار مشارکتی، محدودیت دانش.
خویشتن	تأکید بر وجود ویژگی‌های شخصی مانند: انعطاف، آینده نگری، میل به یادگیری. کسب تجربه جدید، عمل تأملی، خلاقیت، یادگیری مشارکتی، پویایی، میل به یادگیری، خودمدیریتی، برخی ویژگی‌های اخلاقی مانند شجاعت و صبر. درک عمیق اسناد تحولی، به‌کارگیری روش‌های نمایشی، حجم و فشار کار، تداخل طرح‌ها، حاکمیت کتاب درسی، تغییر فرایند یاددهی-یادگیری، باورها و تصورات کلیشه‌ای در آموزش

بررسی اجرای اهداف ساحت علم و فناوری و برنامه‌درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی در دوره ابتدایی نشان داد که برنامه‌درسی قصد شده با فاصله‌گرفتن از رویکرد خطی / از پیش تدبیرشده که طی سال‌ها بر نظام آموزشی ایران حاکم بوده است؛ معلمان را به‌عنوان کاربران واقعی برنامه‌درسی در سطح مدرسه به رسمیت می‌شناسد و توانسته به سمت رویکرد «کل‌نگر و یکپارچه» حرکت نماید. طی یکصد سال گذشته، تاریخ آموزش و پرورش ایران با فراز و نشیب‌های بسیاری روبه‌رو بوده است و معلم را از سنت «تصمیم‌گیری» در فاصله‌سال‌های ۱۲۸۸ تا ۱۳۰۲ به «مشارکت در تصمیم‌گیری» در فاصله‌سال‌های ۱۳۳۲ تا ۱۳۴۴ و سپس به «تصمیم‌گیری بدون معلم» (موسی‌پور، ۱۳۸۷) یا مجری منفعل تبدیل نموده است. این تغییرات در برنامه‌درسی در شرایطی رخ داده است که طی سال‌های ۱۳۴۴ تا ۱۳۹۰ سه طرح «نظام آموزشی جدید» در سال ۱۳۴۴ با هدف نوسازی حیات اقتصادی-اجتماعی جامعه و ترکیب تعلیمات نظری و عملی در جریان آموزش؛ «تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» در سال ۱۳۶۷ با هدف تربیت انسان‌های الهی و «سند تحول بنیادین» در سال ۱۳۹۰ با هدف «دستیابی به مراتبی از حیات طیبه» به اجرا گذاشته شده است. بررسی این اسناد نشان می‌دهد که نه تنها مشارکت معلم در فرایند برنامه‌ریزی درسی مورد تأکید بوده است؛ بلکه تحقق چنین اهدافی مستلزم آن بوده است که معلم بتواند به‌عنوان «کارگزار فکور» (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰) برنامه‌های درسی را با «نیازها و ظرفیت یادگیرنده انطباق» (برنامه‌درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۲) دهد. متأسفانه شتابزدگی مدیران در اجرای تغییر ساختار نظام آموزشی، منجر به اجرای طرحی موسوم به «همسوسازی» از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی شد. این اقدام تغییر کتاب‌های درسی در تمام دوره‌های تحصیلی را بدون تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و سند برنامه‌درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری به دنبال داشت. این امر موجب شد تا مدارس و معلمان با چالش‌ها و حجم وسیعی از انتظارات روبه‌رو شوند. اجرای اسناد نیز با پدیده «اجراهای شکست خورده»^۱ در برنامه‌درسی مواجه شد (گودلد و کلاین^۲، ۱۹۷۰؛ ساراسون^۳، ۱۹۷۱؛ گراس و هرriot^۴، ۱۹۷۹)؛ و نتوانست به یک گفتمان جدید در عرصه عمل تربیت دامن بزند، و از انرژی آزاد شده برای به ثمر نشستن تغییرات بهره بگیرد (فولن و استیگ‌باور، ۱۹۹۱).

گفتمانی که می‌توانست بر اساس اصول طراحی و اجرا و آموزش در زیر نظام برنامه‌درسی (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰) به معنای تبعیت از نگاه «زیباشناختی به تدریس» و «تقویت و به‌کارگیری قوه قضاوت و حس پدیدار شناسانه و گشتالت‌گونه» (همان: ۳۷۹) از سوی کنشگران و اتخاذ تصمیم‌های «فی‌البداهه و مبتنی بر کل‌نگری و ژرف اندیشی» از سوی معلم در موقعیت‌های ناشناخته و واقعی باشد (گودمن، ۱۹۷۸، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۹: ۱۶). پذیرش

1. Failed Implementation
2. Goodlad & Klein
3. Sarason
4. Gross & Herriott

این رویکرد در اجرا اجازه می‌دهد تا معلم به راه‌حل‌های متعدد برای مواجهه‌شدن با موقعیت‌های پیچیده و ناشناخته بیندیشد و ظرفیت‌ها و توانایی‌های آزادشده یادگیرندگان را که از ریتم، سرعت و شدت متفاوت برخوردار است، برای طنین‌انداز شدن در فضای یادگیری به یکدیگر پیوند بزند. بررسی تجربه‌ی معلمان در اجرای طرح‌هایی با عنوان «طرح‌های تحولی» نشان داد که اجرا در سطح مدرسه، بیش از آنکه تابع رویکرد «انطباق متقابل»^۱ باشد، از رویکرد «تغییر با منشأ بیرونی / وفادارانه» و حرکت از «بالا به پایین» تبعیت می‌نماید. همین امر موجب شده است تلاش‌ها و اقدامات انجام‌شده به ثمر نرسد و احساس سردرگمی و بلا تکلیفی مجریان را به دنبال داشته باشد (ودل و گراسیک^۲، ۲۰۱۸). این جهت‌گیری که ناشی از حاکمیت نگاه اداری به اجراست، موجب گردیده است تا ظرفیت‌سازی (فولن، ۲۰۰۵) به‌عنوان اصلی‌ترین اقدام در دستور کار سیاست‌گذاران و مدیران قرار نگیرد و به اجرای اسناد تحولی به عنوان یک رفع تکلیف و نه یک فرایند نگاه شود (ودل و گراسیک، ۲۰۱۸). به‌کارگیری رویکرد «انطباق متقابل» در اجرا مستلزم ابتکار عمل معلم و نگاه به تغییر همچون فرایند خلق یک اثر هنری است. در این رویکرد معلم با بهره‌گیری از نگاه زیباشناسانه و تفسیر برنامه‌ی درسی قصدشده، متناسب با اقتضائات موقعیت یادگیری به خلق فرصت‌های یادگیری مبادرت می‌نماید. تصمیم‌ها و اقدامات اجرایی در سطح نهادی نیز به‌جای تمرکز بر تصمیمات سازمانی و اقدامات اداری، به سمت یادگیری حرفه‌ای همه کنشگران در سطوح مختلف برای ایجاد تغییرات تأثیرگذار در آموزش و یادگیری حرکت می‌کند (گلاتون و همکاران، ۲۰۱۹).

اجرای اسناد تحولی در سطح مدرسه نیازمند ظرفیت‌سازی و تعامل میان عواملان تغییر در سطوح مختلف است که در پژوهش حاضر در تجربه معلمان، خود را در قالب شکل‌گیری «اجتماع یادگیری و عمل» نشان داد. تعاملات حرفه‌ای و کار در اجتماع یادگیری و عمل منجر به کشف راه‌حل‌های تأثیرگذار و رشد باور، انگاره‌ها، تجربیات و خودکارآمدی معلمان برای کنارآمدن با چالش‌ها و مسئله‌های برخاسته از عمل است (فولن، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷). شرایطی که چهار «عنصر مشترک» معلم، یادگیرنده، ماده‌ی درسی و محیط / موقعیت (شواب^۳، ۱۹۷۳) در تعامل با یکدیگر اجازه می‌دهد تا معلمان از طریق «کنش همراه با تأمل»^۴ (آل حسینی، ۱۳۹۳؛ احمدی و احمدی، ۱۳۹۵)، مشاهده عملکرد دانش‌آموزان و نحوه یادگیری آنان و به مشارکت گذاشتن دریافت‌ها و ادراکات با دیگر معلمان، یاد بگیرند و چشم‌انداز تصمیم‌ها و پیامدهای ناشی از آن

را ترسیم کنند (دارلینگ هموند^۱ و برنسفورد^۲، ۲۰۰۵؛ کانزمن^۳، ۲۰۰۲؛ دارلینگ هموند، ۱۹۹۷؛ فولن، ۲۰۰۷؛ شولمن، ۱۹۸۷).

اجرا با «رویکرد انطباق متقابل» مستلزم احساس تعلق در بکارگیری انتظارات برنامه‌درسی قصدشده از سوی تک‌تک عاملان واقعی تغییر یعنی معلمان است (بلاک، ۲۰۰۴؛ به نقل از اسمید^۴ و دیگران، ۲۰۱۵). چرا که، روش کنار آمدن با تغییر و چگونگی عملیاتی‌شدن آن توسط معلمان یک تجربه شخصی در سطح کلاس درس و بسیار مرتبط با ویژگی‌های شخصی و فرهنگ مدرسه است (کوپر، لینگ و استوارت^۵، ۲۰۱۰). یافته‌های این پژوهش نشان‌داد که اجرای برنامه‌درسی قصدشده با ویژگی‌هایی چون انعطاف، آینده‌نگری، میل به یادگیری و کسب تجربه جدید، عمل تأملی، خلاقیت، مشارکت، پویایی، خود‌مدیریتی، شجاعت، و صبر در کنشگران پیوند دارد. اما باید پذیرفت که این خصوصیات در معلمان به‌صورت یک‌دست وجود ندارد و برخی از آنان با سرعت و آمادگی بیشتری فرایند پذیرش تغییر را پشت سر می‌گذارند و برخی نیازمند حمایت و پشتیبانی و فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر هستند (ودل و گراسیک، ۲۰۱۸؛ فولن، هورد و فرانک^۶، ۲۰۱۴). وجود چنین خصوصیاتی در معلمان به تنهایی موجب تحقق برنامه‌درسی عملیاتی در سطح مدرسه و کلاس درس نخواهد شد، بلکه تشخیص نیاز عاملان تغییر و توجه به پیشرفت هریک متناسب با اقتضائات مدرسه و معلم، شرط موفقیت تغییرات است. نیاز به کسب دانش و توانایی‌های حرفه‌ای و تغییر نقش معلمان از ارائه‌کننده اطلاعات به هدایت فرایند یادگیری، فرایندهای کلاس درس را در ابعاد مختلف آن تحت تأثیر قرار می‌دهد و از این‌رو ضروری است که سازوکارهای لازم برای آن تدارک دیده شود.

تجربه کار بر اساس اهداف ساحت علم و فناوری و برنامه‌حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی نشان داد که پیچیدگی‌های تغییر برنامه‌درسی بر اساس اسناد تحولی مستلزم برنامه‌ریزی و اقدام دو سطح نهادی و فردی است. در سطح فردی، معلمان نیازمند کسب دانش جدید و مشارکت حرفه‌ای (اجتماع یادگیری و عمل) هستند. در حال حاضر، معلمان فعالیت‌هایی را که با عنوان تحول انجام می‌گیرند، فعالیت‌هایی نمایشی می‌دانند که با یک عنوان تازه در همان قالب‌ها و روش‌های رایج دنبال می‌شود و عملاً مانعی بر سر راه تحول است. برای اجرای تغییر پیش از هر چیز باید اعتماد و همکاری معلمان را جلب کرد. این یافته پژوهش همخوان با یافته پژوهش ملادو، روئیز، برجمو و جیمenez^۷ (۲۰۰۶) است. از نگاه معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، اجرای تغییر برنامه‌درسی در سطح مدرسه کنش و واکنش‌هایی از نوع عشق و انگیزه به یادگیری، خطرپذیری و نترسیدن از شکست، پذیرش تغییر و تعهد حرفه‌ای را می‌طلبد که این

1. Darling- Hammond
2. Bransford
3. Kunzman
4. Smeed
5. Cooper, Ling, Stewart
6. Fullan, Hord, & Frank
7. Mellado, Ruiz, Bermejo, & Jiménez

یافته پژوهش دیدگاه فولن (۲۰۰۰) همخوان است. در فرایند اجرای توسط معلمان، این ویژگی‌ها ابزار مناسبی را در اختیار سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان برای سنجش میزان آمادگی برای ورود برنامه درسی قصدشده به صحنه واقعی کلاس درس و مدرسه قرار می‌دهد. اما نکته مهم این است که درک پیچیدگی‌های تغییر، تنها به واسطه تجربه عملی در سطح کلاس درس معنادار می‌شود؛ درک اینکه چگونه عملکرد معلم و یادگیرندگان تحت تأثیر اجرای برنامه درسی عملیاتی بهبود خواهد یافت (فولن، ۲۰۰۰).

یافته‌ها نشان داد اگر معلمان نسبت به رشد و توسعه خود و یادگیرندگان اطمینان حاصل کنند، در برابر تغییر مقاومت کمتری از خود نشان خواهند داد و با سهولت بیشتری پذیرای تغییر خواهند بود که این یافته همخوان با یافته‌های پژوهش‌های پیشین است (فولن، ۲۰۱۴؛ ساراسون، ۱۹۹۶). به‌واقع تغییر در رفتار و عملکرد مدرسه و معلم به واسطه تغییر در «سازوکارهای اجرای تغییرات» امکان‌پذیر است. تکیه بر روش‌های تجربه‌شده قبلی که عموماً حرکت‌های از بالا به پایین و تجویزی را به‌کارگرفته است، نتوانسته اطمینان لازم را در مجریان برای پاسخ به نیازها و مسائلی که در جریان اجرای یک تغییر به‌وقوع می‌پیوندد، ایجاد نماید. اجرای اسناد تحولی به دلیل ابعاد گسترده و عمق تغییراتی که به‌دنبال دارد، تمام جنبه‌های کاری مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پس نیازمند آن است که برنامه‌ریزی برای اجرا در سطح نهادی از وضوح لازم برای معلمان و دیگر دست‌اندرکاران برخوردار باشد و تمام جنبه‌های کاری مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد (فولن، ۲۰۰۷)؛ زیرا مدرسه یک کل واحد است و بی‌توجهی به تأثیر و تأثر متقابل ابعاد تغییر، نه تنها موجب «بازآفرینی فرهنگ مدرسه» نخواهد شد، بلکه می‌تواند نتایج غیرمنتظره/ نامطلوبی را به دنبال داشته باشد.

پیشنهادها

۱. در ارتباط با اجرای اسناد تحولی، فاصله میان نظر و عمل یکی از چالش‌های اجرایی است و باید به‌منظور برطرف کردن این شکاف ساختار حمایتی طی فرایند اجرا تعریف شود که طراحی و اجرای کارگاه‌های متأثر از نیازسنجی از معلمان و همچنین جلسات منظم ماهیانه میان کنشگران عرصه تعلیم و تربیت در دل این ساختار قرار می‌گیرد.

۲. با توجه به اینکه طراحی و تدوین برنامه درسی بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین مستلزم آن است که برنامه‌ریزان درسی در سطح کلاس درس ایده‌های خود را در فرایند تدوین به تجربه گذارند و درک همه‌جانبه‌ای نسبت ابعاد عملی برنامه درسی به‌دست آورند، پیشنهاد می‌شود رابطه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان نهاد متکفل برنامه درسی با مدرسه که عرصه عمل تربیت است، تبدیل به یک رابطه سازنده و انکارناپذیر در ایجاد هر تغییر و نوآوری شود.

۳. طرح‌های تحولی که برای مدارس تعریف می‌شوند، صورت و سیرت تحولی داشته باشند و بتوانند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم از توسعه علمی و حرفه‌ای معلمان پشتیبانی کنند تا معلمان در اجرای این طرح‌ها مشارکت بیشتری داشته باشند.

فهرست منابع

- Ahmadi, F.Z; Ahmadi, A (2015). Dialogue Education a Context for Learning Practicum Program. *New Strategies for Teacher Training (Reflective Teacher Education)*; (2) 2 (Text in Persian)
- Ale Husseini, F (2014). Narrative Research: The Meaning of Experience. Practicum and Teacher Training Research Group. *Research Institute for Teacher Training Studies, Farhangian University*. (Text in Persian)
- Becker, M. (2011). *Teachers concerns regrading the implementation and continued use of an Eevidence-Bbaed educational practice* (Publication number: 3496896) [Doctoral dissertation, University of Florida]. ProQuest Dissertations Publishing
- Cooper, M., Ling, L. M., & Stewart, J. (2010, Feb). *Teacher culture and teacher change: Insights from a meta-theoretical perspective*. [Paper presentation]. WFATE conference, Chicago, USA.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches (2nd Ed.)*. California: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching. National Commission on Teaching & America's Future*, Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED415183>, April 2017
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research. California*: Sage publication
- Fullan, M. (2000). *The return of Large-scale reform. Jornal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th Ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. NewYork: John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. London: Routledge
- Fullan, M. (2015). *Freedom to change: Four strategies to put your inner drive into overdrive*. NewYork: John Wiley & Sons.
- Fullan, M. Hord, S. M. Von Frank, V. (2014). *Reach the highest standard in professional learning: Implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change. New York*: Teachers College Press.
- Glatthorn, Allan.A; Bochee, Floyed; *Whitehead, Bruce & Boschee, Bonnif (2019). Curriculum leadership strategies for development & implementation*. London: Sage publication
- Goodlad, J. I., Klein, M. F (1970). *Behind the classroom door*. Ohio: Charles A. Jones Pub

- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Pearson
- Hennink, M. Hutter, I. Bailey, A. (2010). *Qualitative research methods*. California: Sage.
- Kunzman, R. (2002). Pre-Service Education for Experienced Teachers: What STEP Teaches Those Who Have Already Taught. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 99-112.
- Marsh, C. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge
- Meneil. John D. (2009). *Contemporary curriculum in thought and action (7th Ed.)*. New York: Wiley.
- Mehr Mohammadi, M (2010). Critique and Commentary on the Third Version of the document "National Curriculum of the Islamic Republic of Iran". *Curriculum Studies Quarterly*, (18)5 (Text in Persian)
- Mellado, V., Ruiz, C., Bermejo, M. L., & Jiménez, R. (2006). Contributions from the philosophy of science to the education of science teachers. *Science & Education*, 15(5), 419-445.
- Mohammadi, F (2019). Bourdieu's View over Educational Field, Beyond Confliction and Functionalism Approaches. *Journal of Foundations of Education*, 9 (1), 5-25 (Text in Persian)
- Mousapur, N (2008). *A Study of the History and Current Status of the Curriculum Planning System in Iran*. (Research Project). Tehran: Educational Research and Planning Organization. (Text in Persian)
- National curriculum (1391). *Higher Education Council* (Text in Persian)
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods. (10th Edition)*. London: Sage
- Sabar, N. (1994). "School-Based Curriculum Development" In Husen, T. & Postlethwaite, T. N., (Eds.). *International Encyclopedia of Education (2nd Ed.)*. New York: Pergamon Press
- Sarason, S. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Schwab, J. J. (1973). *The practical 3: Translation into curriculum*. The school review, 81(4), 501-522.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- Smeed, J. Bourke, T. Nickerson, J. Corsbie, T. (2015). *Testing times for the implementation of curriculum change: Analysis and extension of a curriculum change model*. Sage Open, 5(2), 2158244015581018
- Theoretical Premises of the Fundamental Reform of the Formal General Education System of the Islamic Republic of Iran* (2011). (Text in Persian)
- Wedell, M. Grassick, L. (Eds.). (2018). *International perspectives on teachers living with curriculum change*. Palgrave Macmillan.
- Young, S, (1993). Defining Highly Qualified Teachers. *Journal of Educational Researcher*. Washington D.C. 31(9).
- Zais, R. (1976). *Curriculum principles and foundationd*. New York: Growell Publishing Company.



رابطه‌ی بین تعامل والد-کودک و معلم-کودک با تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌ی

ششم

هدایت‌الدا اعتمادی زاده*¹، حمید محمدی^۲، سعید آریاپوران^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۵	هدف این پژوهش، بررسی رابطه‌ی تعامل والد-کودک و معلم-کودک با گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان پایه‌ی ششم بوده است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۴۹۹ دانش‌آموز پایه‌ی ششم منطقه‌ی اشرینان بود. ۲۱۷ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. دانش‌آموزان، اولیا و معلمان به مقیاس‌های تفکر انتقادی کودکان، رابطه‌ی والد-کودک و معلم-کودک پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون، رگرسیون چندمتغیری با روش ورود، تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. نتایج نشان داد که بین نزدیکی والد-کودک و تفکر انتقادی کودکان رابطه‌ی مثبت و بین تعارض والد-کودک با تفکر انتقادی کودکان رابطه‌ی منفی وجود داشت. همچنین بین نزدیکی و وابستگی معلم-کودک با گرایش به تفکر انتقادی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود داشت. بر اساس نتایج رگرسیون، ارتباط نزدیک معلم-کودک قوی‌ترین متغیر برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی در کودکان بود. نتایج نشان داد که والدین دارای مدرک تحصیلی لیسانس و فوق دیپلم فرزندان دارای گرایش بیشتری به تفکر انتقادی داشتند. همچنین معلمان دارای مدرک لیسانس و فوق لیسانس نسبت به معلمان دارای تحصیلات فوق دیپلم دارای دانش‌آموزانی بودند که گرایش بیشتری به تفکر انتقادی داشتند. بنابراین تقویت تعامل مثبت والد-کودک و معلم-کودک می‌تواند گرایش به تفکر انتقادی در کودکان را تقویت کند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۳۰	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تفکر انتقادی، ارتباط والد-کودک، ارتباط معلم-کودک	

۱. نویسنده مسئول: استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

۳. دانشیار روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

مقدمه

در سنت تفکر متافیزیکی، اندیشیدن و معرفت، حاصل صرف فعالیت‌های منطقی و ذهنی بشر است و درستی نتیجه، ناشی از کاربرد درست قوای ذهنی و اعمال صحیح اصول، قواعد و روش‌های مناسب شناخت، همچون اصول و قواعد منطق یا روش‌های تجربی است (عبدالکریمی، ۱۳۹۳). اصول و قواعد ساده در منطق یا روش‌های تجربی -چه در دوران کودکی و در خلال بازی‌ها و چه در دوران مدرسه به هنگام تعامل با معلم و همسالان- قابل مشاهده است. تفکر انتقادی^۱ به‌عنوان یک سبک تفکر در دوره ابتدایی از اهمیت خاصی برخوردار است. دانش‌آموزان دوره ابتدایی، در طول دوره تحصیلی خود آموزش‌هایی را دریافت می‌کنند که شامل مواد درسی و محتواهای آموزشی متنوعی است. دانش‌آموزان، دروس مختلفی را یاد می‌گیرند که خیلی از آنها شاید با زندگی حال و آینده آنها چندان در ارتباط نباشد، اما آنها نیاز به کسب یک سری از مهارت‌ها مانند "تفکر انتقادی" دارند که در دنیای امروز بدون آن زندگی مشکل خواهد شد؛ چرا که حوادث فراوان پیش روی انسان‌ها قرار دارد و در طول حیات خود، آنها نیازمند به قضاوت خیلی از امور و پدیده‌ها هستند. تفکر انتقادی، فرایند تحلیل و ارزیابی فکر با نظر به بهبود آن است: به‌عبارت دیگر، تفکر انتقادی از اساسی‌ترین ساختارهای تفکر (عناصر اندیشه) و پایه‌های اولیه تفکر (استانداردهای فکری جهانی) و کلید تفکر خلاقانه است (پائول و الدر،^۲ ۲۰۱۹). پرس‌وجو و استدلال به‌عنوان ابعاد کلیدی در روند تفکر انتقادی شناخته شده‌اند (کوهن،^۳ ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی دارای مهارت‌های تفکر انتقادی، سیستم فکری خود را مدیریت می‌کنند، خودآگاهی بیشتری دارند، به شکلی مؤثرتر ایده‌ها را تجزیه و تحلیل و ارزیابی می‌کنند و کنترل بیشتری بر یادگیری، ارزش‌ها و زندگی دارند (پائول و الدر، ۲۰۱۹).

توجه به پرورش تفکر انتقادی در دوره ابتدایی و کسب مهارت در این زمینه آنها را برای زندگی در آینده آماده می‌کند، اما فقط زندگی در آینده نیست، بلکه آنها در حال حاضر در مدرسه و اجتماع نیازمند به این مهارت هستند. تحلیل درست اوضاع و احوال پیرامون کودکان، لزوم توجه به تفکر انتقادی را دوچندان می‌کند. در کتاب فارسی دوم تا ششم دبستان بخشی با عنوان «بخوان و بیندیش» وجود دارد که دانش‌آموزان را به تأمل و ژرف‌اندیشی فرامی‌خواند؛ داستان‌های این بخش به جهت قالب، درون‌مایه و قدرت تخیل، ظرفیت طرح پرسش‌های کلی برای پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان را دارد (احمدی‌پوراناری و یاری‌دهنوی، ۱۳۹۷).

1. critical thinking
2. Paul & Elder
3. Kuhn

کودک بیشترین تعامل را با والدین دارد. بنابراین تعامل والد-کودک می‌تواند به‌عنوان یک متغیر مرتبط با تفکر انتقادی کودکان مورد بررسی قرار گیرد. رابطه والد-کودک یکی از مؤثرترین، مهم‌ترین و معنادارترین روابط در زندگی فرد محسوب شده و ارتباط بین والدین و فرزندان در تحکیم روابط و جامعه‌پذیری، فراهم‌سازی حمایت اجتماعی، ابراز عواطف، معنا بخشیدن به تجارب زندگی، درگیر شدن در رفع تعارضات، مدیریت اطلاعات شخصی و ایجاد یک محیط واجد روابط خانوادگی مؤثر است (هورستمن، مالسیک، هیس، کوکس، اندرلی و نلسون، ۲۰۱۶). دانش‌آموز قسمت عمده‌ای از وقت خود را در کلاس درس می‌گذراند و با معلم و دیگر هم‌کلاسی‌های خود در تعامل است. نوع تعامل معلم با دانش‌آموز در رفتار هر دو طرف قابل مشاهده است. کلاس هم به‌مثابه یک محیط اجتماعی است که بسیاری از خصوصیات شخصیتی دانش‌آموز در آن شکل می‌گیرد و معلم و سبک تعاملی که او با دانش‌آموز اتخاذ می‌کند، بر رفتار دانش‌آموز و روحیه او اثرگذار است. معلمان از استراتژی‌های ارتباطی مختلفی در حین تدریس و در کلاس درس استفاده می‌کنند.

تفکر انتقادی داوری هدفمند و قاطعانه است که منجر به تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و استنتاج می‌شود (آبرامی، برنارد، بروخووسکی، وادینگتون، واد و پرسون، ۲۰۱۵). آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بهتر است از طریق آموزش صریح و جذاب صورت گیرد (تائو و گریفیث، ۲۰۱۹). آموزش تفکر انتقادی با رویکرد حل مسئله مورد تأکید دیوئی^۴ (۱۹۵۸) است. رویکرد حل مسئله که در آن دانش‌آموزان با مسئله‌ای مواجه می‌شوند، از عواملی است که باعث تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود. در روش حل مسئله ابتدا دانش‌آموزان با مسئله مواجه می‌شوند و پرسش‌هایی در ذهن آنها ایجاد می‌شود؛ ایجاد پرسش در ذهن، آغاز حرکت به سوی تفکر انتقادی است. همچنین سیستم آموزشی باید دانش‌آموزان را قادر سازد تا معیارهای ارزیابی تفکر انتقادی را یاد بگیرند (ژانگ، ۲۰۱۹). معلم هنرمند یا اولیای مسئولیت‌پذیر در راستای ایجاد مسئله برای پرورش تفکر انتقادی در ذهن کودکان حرکت می‌کنند. ارتباط بین فرایند حل مسئله و تفکر انتقادی یک ارتباط دوسویه است. به‌عبارت دیگر، از بررسی این دو دیدگاه یا نظر می‌توان نتیجه گرفت که تفکر انتقادی از یک سو می‌تواند از نتایج حل مسئله باشد و از سوی دیگر، نیل به تفکر انتقادی به‌طور متقابل می‌تواند فرایند حل مسئله و مشکل‌گشایی را تسهیل نماید. همچنین یادگیری مشارکتی و

-
1. Horstman, Maliski, Hays, Cox, Enderle, & Nelson
 2. Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade, & Persson
 3. Tao & Griffith
 4. Dewey
 5. Zhang

در معرض قرار دادن کودکان برای این نوع از یادگیری با دستاوردهای تفکر انتقادی همراه خواهد بود (لوسی و پاسارلا، ۲۰۱۷).

در صورتی که فرزندان از حمایت، محبت، کنترل و مشارکت والدین بهره‌مند نشوند، چنین فردی خود را شایسته دوست‌داشته شدن و احترام نمی‌داند و از بیان افکار، خواسته‌ها و نیازهای خود وحشت دارد (حسین‌خانزاده و میرزایی‌کوتنایی، ۱۳۹۶). تجربه طرد شدن از طرف پدر و مادر در دوران کودکی منجر به توسعه حساسیت این تجربه در دوران بزرگسالی می‌شود (ابراهیم، روهنر، اسمیت و فلازری^۲، ۲۰۱۵). والدین نقش مهمی در رشد مهارت‌های تفکر انتقادی کودکان دارند (رادانیلینا-هیتا^۳، ۲۰۱۵). والدین با استفاده از ابزارهای مختلف عاطفی و روانی مانند سبک فرزندپروری می‌توانند کودکان را در جهت پرورش تفکر انتقادی سوق دهند که بر خودتنظیمی کودکان تأثیر می‌گذارد (سرووسی و یاف^۴، ۲۰۲۰). خودتنظیمی از خرده مهارت‌های تفکر انتقادی است، که تعامل والد-کودک در ارتقای آن می‌تواند نقش اساسی ایفا کند (بخشی، آهنچیان و امیری، ۱۳۹۱). در یک پژوهش نشان داده شد که کیفیت تعامل والد-فرزند به صورت مثبت با گرایش‌های تفکر انتقادی نوجوانان دختر رابطه دارد و نقش معناداری در پیش‌بینی آن دارد (کریمی و فاطمی، ۱۳۹۷).

تعاملات معلمان با دانش‌آموزان از مهم‌ترین عوامل در محیط یادگیری است (البرزی و خیر، ۱۳۹۰). این تعامل ارتباط نزدیک معلم-دانش‌آموز و تعارض معلم-دانش‌آموز را نشان می‌دهد (پیانتا^۵، ۱۹۹۲). تعامل مبتنی بر نزدیکی معلم-دانش‌آموز تعامل مثبت، برقراری ارتباط و احساسات گرم بین فراگیران و معلمان را نشان می‌دهد و تعارض معلم-دانش‌آموز بیانگر تعامل منفی و تأثیرات منفی بین معلم و دانش‌آموز است (مشبوم^۶ و پیانتا، ۲۰۰۶). تعاملات معلم و دانش‌آموز در پیشرفت تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان نقش دارند (سیت، اسپینارد و بوگارتنر^۷، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی دارای رابطه نزدیک با معلمان از مهارت‌های شناختی بهتر در زبان و ریاضی برخوردار هستند (پیسنر-فینبرگ، بورکینال، کلیفورد، کالکین، هوز، کاگان و زیلازو^۸، ۱۹۹۹). اما دانش‌آموزان دارای روابط مبتنی بر تعارض با معلمان مشکلات رفتاری و شایستگی رفتاری پایین را نشان می‌دهند (اوینگ و تیلور^۹، ۲۰۰۹). سامرز، دیوز و های^{۱۰} (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند،

-
1. Loes & Pascarella
 2. Ibrahim, Rohner, Smith, & Flannery
 3. Radanielina-Hita
 4. Seroussi & Yaffe
 5. Pianta
 6. Mashbum
 7. Sette, Spinrad, & Baumgartner
 8. Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, & Zelazo
 9. Ewing & Taylor
 10. Summers, Davis & Hoy

اثربخشی عمومی معلمان زمانی اتفاق می‌افتد که بین دانش‌آموزان و معلمان، ارتباط نزدیکی بیشتری وجود داشته باشد. پژوهش هرماندز، والیتته، ایسنبرگ، برگر، اسپینارد، ون‌چیندل و تامسون^۱ (۲۰۱۷) نشان داد که نزدیکی معلم-دانش‌آموز با تلاش فراوان و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. در پژوهش سوانسون، والیتته، برادلی، لمری-چالفانت و ابری^۲ (۲۰۱۶) نیز رابطه مثبت بین نزدیکی معلم-دانش‌آموز با موفقیت در خواندن دانش‌آموزان تأیید شده است. جاهدی، بدری‌گرگری و محمودی (۱۳۹۷) نشان دادند که الگوی طراحی آموزشی معلمان بر رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان مؤثر است. مجیدیان‌فرد، محمدی‌مهر و نجیمی (۱۳۹۷) نیز به این نتیجه دست یافتند که بین شیوه‌های یادگیری با تفکر انتقادی ارتباط وجود دارد.

معلمان از استراتژی‌های ارتباطی مختلفی در حین تدریس و در کلاس درس استفاده می‌کنند. برخی از معلمان ممکن است رفتاری دوستانه با دانش‌آموزان خود داشته باشند، در حالی که دیگران فاصله بیشتری را حفظ کنند (عنایتی و کوهساری، ۱۳۹۶). در تعامل معلم-کودک، معلمانی که رابطه نزدیک بیشتری با دانش‌آموزان دارند، از خودکارآمدی بالاتری برخوردار بوده و در کار خود موفق هستند (زی و کومن^۳، ۲۰۱۷). لزوم ایجاد مهارت‌های تفکر انتقادی که مهم‌ترین آن رویکرد حل مسئله است و نقش تعاملات والدین و معلمان با دانش‌آموزان در این خصوص بسیار مهم است. اما رابطه بین تعاملات معلم با دانش‌آموز و والدین با کودک با گرایش به تفکر انتقادی مبهم است و مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین پرسش‌های پژوهش از این قرارند:

۱. آیا بین تعامل والد-کودک با تفکر انتقادی رابطه وجود دارد؟
۲. آیا بین تعامل معلم-کودک با تفکر انتقادی رابطه وجود دارد؟
۳. آیا ابعاد تعامل معلم-کودک و تعامل والد-کودک تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کنند؟
۴. آیا بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان بر اساس سطح تحصیلات والد تفاوت وجود دارد؟
۵. آیا بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان بر اساس سطح تحصیلات معلم تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق حاضر توصیفی-همبستگی بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش را کل دانش‌آموزان پایه ششم منطقه اشترینان از توابع شهرستان بروجرد تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در حال تحصیل بودند (N=۴۹۹). از میان جامعه

1. Hernandez, Valiente, Eisenberg, Berger, Spinrad, VanSchyndel & Thompson
 2. Swanson, Valiente, Bradley, Lemery-Chalfant & Abry
 3. Zee & Koomen

پژوهش تعداد ۲۱۷ دانش‌آموز از طریق فرمول کوکران^۱ برای نمونه مشخص شدند (۹۹ دختر و ۱۱۸ پسر). روش نمونه‌گیری به صورت در دسترس بود.

به منظور گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس تفکر انتقادی ساسو: این مقیاس یکی از ابزارهای تشخیصی میزان گرایش به تفکر انتقادی در کودکان است و توسط ساسو (۲۰۱۳) ساخته شده است. این پرسشنامه توسط معلم برای دانش‌آموزان تکمیل می‌شود و ۱۱ گویه دارد. پاسخ‌های ارائه شده به هریک از موارد آزمون که در یک مقیاس ۵ درجه‌ای از میزان کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً ناموافق=۵ درجه‌بندی شده، مشخص می‌شود. در این پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۴۵ به دست آمد (ساسو، ۲۰۱۳). در پژوهش رضایی شریف (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۱۵ به دست آمد. روایی محتوا و سازه پرسشنامه مذکور نیز مطلوب گزارش شده است.

مقیاس تعامل والد-کودک: این مقیاس اولین بار در سال ۱۹۹۲ توسط پیانتا ساخته شد و شامل ۳۳ گویه است که ادراک والدین را در مورد رابطه خود با کودک می‌سنجد. این مقیاس دارای سه بعد نزدیکی، وابستگی، تعارض است. درجه‌بندی پاسخ به این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱=قطعاً صدق می‌کند تا ۵=قطعاً صدق نمی‌کند- تدوین شده است. پایایی ابعاد تعارض، نزدیکی، وابستگی در پژوهش پورمحمدرضای تجربی و همکاران (۱۳۹۳) به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۷ و ۰/۷۳ گزارش شده است. همچنین در این پژوهش، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در حوزه تعارض ۰/۸۴، نزدیکی ۰/۸۵، وابستگی ۰/۴۶ و رابطه مثبت بین ابعاد از ۰/۶۸ تا ۰/۷۱ به دست آمد.

مقیاس تعامل معلم-کودک: این پرسشنامه توسط پیانتا برای نخستین بار در سال ۱۹۹۲ ساخته شد و شامل ۱۵ گویه است که ادراک معلمان را در مورد رابطه خود با دانش‌آموز می‌سنجد. این مقیاس دارای ابعاد وابستگی، تعارض و نزدیکی است. درجه‌بندی پاسخ به این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱=قطعاً صدق می‌کند تا ۵=قطعاً صدق نمی‌کند- تدوین شده است. پایایی ابعاد تعارض، نزدیکی، وابستگی در پژوهش سپاه منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵) به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۶ و ۰/۶۴ گزارش شده است. همچنین در این پژوهش، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در حوزه تعارض ۰/۸۴، نزدیکی ۰/۸۵ و وابستگی ۰/۴۶ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کلموگروف-اسمیرنف استفاده شد. برای بررسی رابطه تعامل والد-کودک و معلم-کودک با تفکر انتقادی از همبستگی پیرسون و برای پیش‌بینی تفکر انتقادی از طریق تعامل والد-کودک و معلم-کودک از رگرسیون چندمتغیری با روش ورود (همزمان) استفاده شد. افزون بر این، برای مقایسه تفکر انتقادی دانش‌آموزان براساس سطح تحصیلات والد و سطح تحصیلات معلم از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. گفتنی است که در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS-24 استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج توصیفی نشان داد که از نظر سطح تحصیلات ۵۹ نفر (۲۷/۲ درصد) از معلمان فوق دیپلم، ۹۶ نفر (۴۴/۲ درصد) لیسانس، ۴۴ نفر (۲۰/۳ درصد) فوق لیسانس و ۱۸ نفر (۸/۳ درصد) دارای سطح تحصیلات نامشخص هستند. از لحاظ سطح تحصیلات والد ۱۳۹ نفر (۶۴/۱ درصد) راهنمایی، ۴۷ نفر (۲۱/۷ درصد) دیپلم، ۶ نفر (۸/۲ درصد) فوق دیپلم، ۳ نفر (۱/۴ درصد) لیسانس، ۳ نفر (۱/۴ درصد) فوق لیسانس و وضعیت سطح تحصیلات ۱۹ نفر (۸/۸ درصد) نامشخص بود. قبل از اجرای آزمون‌های آماری ابتدا آزمون گلموگروف-اسمیرنف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد که نشان داد سطح معناداری آن برای تعامل نزدیک والد (p<۰/۱۲)، وابستگی والد (p<۰/۰۵۲)، تعارض والد (p<۰/۲۰)، تعامل نزدیک والد (p<۰/۰۹۱)، وابستگی والد (p<۰/۰۸)، تعارض والد (p<۰/۱۷) و گرایش به تفکر انتقادی (p<۰/۱۴۵) نرمال بوده است. برای پاسخ به سؤال اول یعنی «آیا بین تعامل والد-کودک با تفکر انتقادی رابطه وجود دارد؟» از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱: خلاصه نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه تعامل والد-کودک با تفکر انتقادی

متغیرهای پیش‌بین		متغیر ملاک (تفکر انتقادی)
p	همبستگی (r)	
۰/۰۰۲	۰/۲۱۰	نزدیکی والد-کودک
۰/۱۰۹	۰/۱۶	وابستگی والد-کودک
۰/۰۲۵	-۰/۱۵۲	تعارض والد-کودک

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، بین تعامل والد-کودک و ابعاد آن غیر از وابستگی والد-کودک با تفکر انتقادی کودکان رابطه معنادار وجود دارد. یعنی بین نزدیکی والد-کودک و تفکر انتقادی همبستگی مثبت معنادار و بین تعارض والد-کودک با تفکر انتقادی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. برای پاسخ به سؤال دوم یعنی «آیا بین تعامل معلم-کودک با تفکر انتقادی رابطه وجود دارد؟» از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۲: خلاصه نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه تعامل معلم-کودک با تفکر انتقادی

متغیرهای پیش‌بین		متغیر ملاک (تفکر انتقادی)
	همبستگی (r)	p
نزدیکی معلم-دانش‌آموز	۰/۳۹۹	۰/۰۰۰
وابستگی معلم-دانش‌آموز	۰/۲۱۱	۰/۰۰۲
تعارض معلم-دانش‌آموز	۰/۰۲۳	۰/۷۳۷

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، بین تعامل مبتنی بر نزدیکی و وابستگی معلم-کودک با تفکر انتقادی کودکان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. اما بین تعارض معلم با تفکر انتقادی همبستگی وجود ندارد. برای پاسخ به سؤال سوم یعنی «آیا ابعاد تعامل معلم-کودک و تعامل والد-کودک تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کنند؟» از رگرسیون چند متغیری با روش ورود استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری به سبک ورود برای پیش‌بینی تفکر انتقادی از طریق ابعاد تعامل

متغیرهای پیش‌بینی	B	SE	Beta	T	P
مقدار ثابت	۷/۱۶۱	۸/۳۴۹		۰/۸۵۸	۰/۳۹۲
مادر نزدیکی	۰/۱۹۹	۰/۱۴۰	۰/۱۱۵	۱/۴۲۸	۰/۱۵۵
مادر وابستگی	-۰/۰۳۲	۰/۲۴۴	۰/۰۱۰	۰/۲۱۹	۰/۸۹۷
مادر تعارض	-۰/۰۷۶	۰/۰۵۶	-۰/۰۹۲	-۱/۳۶۲	۰/۱۷۵
معلم نزدیکی	۱/۰۷۳	۰/۲۱۷	۰/۴۱۳	۴/۹۳۶	۰/۰۰۱
معلم وابستگی	-۰/۲۰۲	۰/۲۴۲	-۰/۰۷۱	-۰/۸۳۶	۰/۴۰۲
معلم تعارض	۰/۰۲۴	۰/۰۴۱	۰/۰۳۷	۰/۵۷۳	۰/۵۶۷
توجه:	R=۰/۴۳۶		R ² =۰/۱۹۰		ADJ.R ² =۰/۱۶۷

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، متغیرهای پیش‌بین ۱۶ درصد از واریانس تفکر انتقادی را پیش‌بینی کرده‌اند ($F=۸/۲۱$; $p</math>). همان‌گونه که از مقادیر **P-Value** هریک از متغیرها دیده می‌شود، زیرمقیاس نزدیکی معلم به‌صورت معناداری تفکر انتقادی را پیش‌بینی نموده است. به‌عبارت دیگر، با افزایش یک انحراف استاندارد در نمره نزدیکی معلم، نمره تفکر انتقادی ۰/۴۱ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. برای پاسخ به پرسش چهارم یعنی «آیا بین سطح تحصیلات والد و تفکر انتقادی فرزندان رابطه وجود دارد؟» از تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی **LSD** (جدول شماره ۴ و ۵) استفاده شده است.$

جدول شماره ۴: تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه تفکر انتقادی بر اساس تحصیلات

والدین					
P	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	منابع واریانس
		۲۱۵/۶۵۶	۶	۱۲۹۳/۹۳	بین گروهی
۰/۰۵	۲/۱۵۰	۱۰۰/۳۱۰	۱۹۱	۱۹۱۵۹/۲۹۳	درون گروهی
			۱۹۷	۲۰۴۵۳/۱۷۷	کل

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، بین تفکر انتقادی براساس تحصیلات والدین تفاوت معنادار وجود دارد. برای بررسی دقیق تفاوت میانگین‌ها از آزمون تعقیبی **LSD** استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول شماره ۵: آزمون تعقیبی **LSD** برای مقایسه دقیق میانگین تفکر انتقادی بر اساس سطح

تحصیلات والدین				
سطح معناداری	انحراف استاندارد	میانگین تفاوت‌ها	مقایسه ۲ به ۲ سطح تحصیلات والد	
۰/۱۷۲	۱/۷۳	-۲/۳۸	دیپلم	راهنمایی
۰/۰۰۴	۱/۸۹	-۵/۵۱	فوق دیپلم	راهنمایی
۰/۰۳۱	۴/۲۶	-۹/۲۵	لیسانس	راهنمایی
۰/۹۸۸	۵/۹۰	-۰/۰۸۸	فوق لیسانس	راهنمایی
۰/۳۹۰	۴/۳۴	-۳/۷۴	فوق دیپلم	دیپلم
۰/۳۶۴	۵/۹۶	۵/۴۲	لیسانس	دیپلم
۰/۵۱۳	۵/۹۶	-۳/۹۰	فوق لیسانس	دیپلم
۰/۱۹۷	۷/۰۸	۹/۱۶	لیسانس	فوق دیپلم
۰/۹۸۱	۷/۰۸	-۰/۱۶	فوق لیسانس	فوق دیپلم
۰/۲۵۵	۸/۱۷	-۹/۳۳	فوق لیسانس	لیسانس

در جدول شماره ۵ نتایج آزمون تعقیبی LSD نشان داد والدینی که مدرک تحصیلی لیسانس و فوق دیپلم دارند، نسبت به والدینی که مدرک تحصیلی راهنمایی داشتند، دارای فرزندان بی بودند که گرایش بیشتری به تفکر انتقادی دارند ($p > 0/05$). برای پاسخ به سؤال پنجم یعنی «آیا بین سطح تحصیلات معلم و تفکر انتقادی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟» از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی LSD استفاده شده است.

جدول شماره ۶: تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه تفکر انتقادی بر اساس تحصیلات معلم

منابع واریانس	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	P
بین گروهی	۱۲۶۵/۱۸	۲	۶۳۲/۵۹۲		
درون گروهی	۱۹۱۵۹/۲۳۹	۱۹۱	۱۰۰/۳۱۰	۶/۴۹۲	۰/۰۰۲
کل	۲۰۴۵۳/۱۷۷	۱۹۷			

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، بین تفکر انتقادی بر اساس تحصیلات معلمان تفاوت معنادار وجود دارد. برای بررسی دقیق تفاوت میانگین‌ها از آزمون تعقیبی LSD استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۷ آورده شده است.

جدول شماره ۷: آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه دقیق میانگین تفکر انتقادی بر اساس

سطح تحصیلات معلمان

مقایسه ۲ به ۲ سطح تحصیلات معلم	میانگین تفاوت‌ها	انحراف استاندارد	سطح معناداری
فوق دیپلم لیسانس	۱/۵۴	۱/۶۳	۰/۳۴۶
فوق دیپلم فوق لیسانس	۶/۸۲	۱/۹۷	۰/۰۰۱
فوق لیسانس	۵/۲۷	۱/۸۰	۰/۰۰۴

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین تعامل نزدیک والد-کودک با تفکر انتقادی رابطه مثبت و بین تعارض والد-کودک با تفکر انتقادی رابطه منفی معنادار وجود دارد. با توجه به آنکه در پژوهش‌های قبلی در مورد رابطه تعامل والد-کودک با تفکر انتقادی در کودکان، پژوهش منسجمی صورت نگرفته است، می‌توان گفت که این نتیجه می‌تواند با یافته‌های کدیور، صرامی و اشعری (۱۳۹۷) همخوانی داشته باشد که در پژوهش خود نشان دادند زیر مقیاس‌های تعامل مادر-کودک، نزدیکی و تعارض با همدلی و رفتار سازگار با قانون رابطه معنادار دارند. این یافته با پژوهش شکوهی‌یکتا، پرند و درگاهی (۱۳۹۵) همسوست که در پژوهش خود نشان دادند که

بهبود آموزش والدین باعث می‌شود کودکان با تفکر به مسائل پیش‌آمده راه حل مناسب را بیابند و در واقع والدین، کودکان خود را به اندیشیدن وادار می‌کنند. همچنین این پژوهش همسو با یافته‌های کریمی و فاطمی (۱۳۹۷) است که نشان دادند کیفیت تعامل والد-فرزند به صورت مثبت با گرایش‌های تفکر انتقادی نوجوانان دختر رابطه دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت کودکانی که با والدین خود رابطه نزدیکی دارند نسبت به دیگر کودکان دارای گرایش بیشتری به تفکر انتقادی هستند؛ زیرا والدین به آنها اجازه می‌دهند که افزون بر تعامل مثبت به بیان نظرات خود بپردازند و تعامل نزدیک والدین با این کودکان موجب می‌شود که آنها هر چیزی را بدون استدلال نپذیرند و به آن انتقاد کنند. اما اگر والدین با فرزندان خود تعارض داشته باشند، نه تنها مانع اظهار نظر فرزندان خود خواهند شد، بلکه حق انتخاب و حق انتقاد را از آنان می‌گیرند و همین امر موجب کاهش تفکر انتقادی در آنان خواهد شد. به عبارت دیگر، تعارض والد-کودک موجب می‌شود که کودکان جرئت اعتراض و انتقاد نداشته باشند و به احتمال زیاد تفکر انتقادی در آنان کاهش می‌یابد؛ زیرا انگیزه‌ای برای تفکر انتقادی ندارند و اگر هم داشته باشند، به احتمال زیاد با مخالفت والدین همراه می‌شود.

نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین نزدیکی و وابستگی معلم-کودک با تفکر انتقادی رابطه مثبت معنادار وجود داشت. در مورد تعامل معلم-کودک با گرایش به تفکر انتقادی کودک پژوهش منسجمی صورت نگرفته است، اما می‌توان گفت که این نتیجه با پژوهش سپاه‌منصور و همکاران (۱۳۹۵) همخوانی دارد. آنها نشان دادند بین مؤلفه‌های تعامل معلم-دانش‌آموز در ابعاد وابستگی و تعارض با مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی که تفکر انتقادی هم از مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی است همبستگی وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت تعامل معلم-کودک در کلاس درس باعث راحت بیان کردن مسائل مبهم می‌شود، ایجاد ارتباط عاطفی مؤثر با دانش‌آموزان از سوی معلم از سرکوب نظرها و عقاید آنان جلوگیری می‌کند و آنان دیگر اطاعت کورکورانه نمی‌کنند (سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۳). در پژوهش‌های قبلی نشان داده شده است که تعامل معلم-دانش‌آموز سبب ایجاد و توسعه مهارت‌های شناختی از قبیل حافظه و انعطاف‌پذیری شناختی در کودکان می‌شود (وندربروک و همکاران، ۲۰۱۸). نزدیکی معلم به دانش‌آموز زمانی اتفاق می‌افتد که کودک احساس می‌کند، معلم به او مهر و محبت دارد، بنابراین جذب او می‌شود و بدون استرس به بیان نظرات خودش خواهد پرداخت، در غیر این صورت نمی‌تواند از قضاوتی درست که لازمه تفکر انتقادی است برخوردار باشد. بنابراین می‌توان گفت که نقش‌آفرینی داوطلبانه دانش‌آموز در کلاس درس و عدم پذیرش هر مطلبی از سوی او، با افزایش نزدیکی معلم-کودک امکان‌پذیر است. همچنین

وابستگی دانش‌آموز به معلم و احساس راحتی در ارتباط با معلم، زمینه را برای گسترش تفکر انتقادی بیش از پیش فراهم می‌آورد؛ زیرا اگر دانش‌آموزان به معلمان خود وابسته باشند، برای رسیدن به پیامدهای مثبت در این رابطه سعی می‌کنند خودشان را به معلمان ثابت کنند و ممکن است همین امر باعث شود که آنان در کلاس درس انتقادی‌تر از دیگران عمل کنند و به احتمال زیاد تفکر انتقادی در آنان افزایش می‌یابد.

همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که از بین ابعاد تعامل معلم-کودک و والد-کودک با تفکر انتقادی نزدیکی معلم-دانش‌آموز، به صورت معناداری تفکر انتقادی را پیش‌بینی کرده است. در مورد تعامل معلم-کودک و والد-کودک با گرایش به تفکر انتقادی کودک پژوهش منسجمی صورت نگرفته است. اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش سامرز و همکاران (۲۰۱۷) در یک راستاست که در پژوهش خود نشان دادند اثربخشی عمومی معلمان زمانی اتفاق می‌افتد که بین دانش‌آموزان و معلمان، نزدیکی بیشتری باشد. همچنین با پژوهش هرماندز و همکاران (۲۰۱۷) در یک راستاست که در پژوهش خود نشان دادند نزدیکی معلم-دانش‌آموز با تلاش فراوان و با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. همچنین این یافته با پژوهش سوانسون و همکاران (۲۰۱۶) تا حدودی همسوست که در پژوهش خود نشان دادند رابطه مثبت بین نزدیکی معلم-دانش‌آموز با موفقیت در خواندن توسط دانش‌آموزان وجود دارد. افزون بر این، در راستای یافته‌های پیشین است که نشان دادند تعاملات معلم و دانش‌آموز در شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد (سیت و همکاران، ۲۰۱۳) و دانش‌آموزان دارای رابطه نزدیک با معلمان، از مهارت‌های شناختی بهتری در زبان و ریاضی برخوردارند (پیسر-فینبرگو همکاران، ۱۹۹۹). اما دانش‌آموزان دارای روابط مبتنی بر تعارض با معلمان، شایستگی رفتاری پایین را نشان می‌دهند (اوینگ و تیلور، ۲۰۰۹).

در تبیین این یافته می‌توان گفت با وجود تعامل بیشتر کودکان با والدین خود، این تعامل معلم-دانش‌آموز است که منجر به تفکر انتقادی بیشتر در کودکان می‌شود؛ زیرا معلمان به‌عنوان افرادی که به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند بیشتر با ارتباط نزدیک و توأم با مهربانی خود به دانش‌آموزان اجازه پرسش و انتقاد را می‌دهند. بنابراین اگر دانش‌آموزان از طرف معلمان سرکوب نشوند و معلمان با ارتباط نزدیک خود با آنان اجازه پرسش و انتقاد را به آنان بدهند، به احتمال زیاد آنان بیشتر تفکر انتقادی را نشان خواهند داد؛ زیرا در پژوهش‌های قبلی نشان داده شده است که تأثیر روابط دانش‌آموزان با معلمانشان در دوره‌های حساس رشد و پیشرفت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (لانگوباردی، پرینو، مارنگو و ستانی^۱، ۲۰۱۶). افزون بر این نشان داده شده است که تعامل مثبت (نزدیکی) با معلم ارتباط مستقیمی با پیشرفت دانش‌آموزان دارد (روردا، جک،

زی و کومن^۱، ۲۰۱۷). از این رو می‌توان گفت که این تعامل نزدیک افزون بر ارتقای پیشرفت تحصیلی موجب فراهم کردن زمینه‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد والدینی که مدرک تحصیلی لیسانس و فوق دیپلم دارند، نسبت به والدین دارای مدرک تحصیلی راهنمایی دارای فرزندان بودند که گرایش بیشتری به تفکر انتقادی داشتند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که والدین دارای مدارک تحصیلی بالاتر درک بهتری از فرزندان خویش دارند و همین امر موجب می‌شود که آنان به فرزندان خود اجازه انتقاد را بدهند و زمینه‌های رشد تفکر انتقادی را در آنان فراهم کنند. نتایج نشان داد معلمان دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس نسبت به معلمان دارای مدرک فوق دیپلم و لیسانس دارای دانش‌آموزانی بودند که گرایش بیشتری به تفکر انتقادی دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که معلمان دارای مدارک تحصیلی بالاتر، افزون بر اینکه متوجه رشد تفکر انتقادی و توجه به آن در دانش‌آموزان خود هستند، به احتمال زیاد در فرایند تحصیلات خود در این زمینه آموزش دیده‌اند و همین امر توانسته است آنان را وادار کند که به تفکر انتقادی دانش‌آموزان توجه کنند. به عبارت دیگر، هرچقدر معلمان مدارک تحصیلی بالا داشته باشند به احتمال زیاد دیدگاه‌های دانش‌آموزان را بیشتر می‌پذیرند که خود این امر در افزایش گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان مؤثر است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان پایه ششم دبستان بود؛ بنابراین تعمیم یافته‌ها به دیگر گروه‌های سنی با محدودیت مواجه است. داده‌های مربوط به پرسشنامه تفکر انتقادی از طریق معلمان تکمیل شده است؛ بنابراین نتایج به دست آمده، بیشتر ادراک آنها از تفکر انتقادی کودکان را نشان می‌دهد. از این رو در پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود که از نظر خود دانش‌آموزان استفاده شود. با توجه به این محدودیت‌ها نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ارتباط مثبت والدین و معلم با دانش‌آموزان با تفکر انتقادی دانش‌آموزان رابطه مثبت داشت؛ بنابراین به منظور تقویت تفکر انتقادی، لازم است والدین معلمان با توجه به نقش خود سعی کنند ارتباطی نزدیک و سرشار از محبت با دانش‌آموزان خود داشته باشند و به ایجاد فرصت‌های فکری و اجتماعی از طریق مبادله اطلاعات و بحث و گفت‌وگو در ارتباط با تفکر انتقادی بپردازند. همچنین نظام آموزشی در راستای ارتقای تفکر انتقادی در دانش‌آموزان باید از معلمانی استفاده نماید که در ارتباط با دانش‌آموزان دلسوزانه عمل می‌کنند. در این راستا باید به تحصیلات معلمان توجه شود؛ زیرا نتایج نشان داده که معلمان با تحصیلات بالاتر، دانش‌آموزانی را پرورش می‌دهند که تفکر انتقادی بالاتری دارند. افزون بر این، برگزاری کارگاه‌ها و برنامه‌های ضمن خدمت در راستای

پررنگ‌تر شده نقش والدین و معلمان در تفکر انتقادی دانش‌آموزان اثرگذار خواهد بود. افزون بر این، لزوم استفاده والدین از شیوه‌های تربیتی برانگیزاننده تفکر انتقادی فرزندان و استفاده معلمان از شیوه‌های تدریس برانگیزاننده تفکر انتقادی در دانش‌آموزان بسیار در این زمینه اهمیت دارد.

فهرست منابع

- Abdulkarimi, Bijan. (2014). Thinking and surrounding. *Epistemological Research (Afaq Hekmat)*, 3 (8), 53-88. (Text in Persian).
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Ahmadi Pouranari, Z., Yariddehnavi, M. (2018). Possibility and capacity of teaching critical thinking in the "Read and Think" section of Persian books in elementary school. *Thinking and Childhood*, 9 (2), 1-23. (Text in Persian).
- Alborzi, M., Khayer, M. (2011). The relationship between teachers' interactive styles and students' self-concept of elementary school in Shiraz. *Teaching and learning research*. 2 (1), 53-66. (Text in Persian).
- Bakhshi, M., Ahanchian, M., & Amiri, R. (2012). Relationship between critical thinking, self-regulatory strategies, and goal achievement in nursing students of Islamic Azad University, Shahroud Branch. *Official Journal of Nursing Education*, 1 (1) :48-60. (Text in Persian).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: DC Heath.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature* (Vol. 471). Courier Corporation.
- Enayati, T & Kohsari, S. (2017). Investigating the status of mathematics teachers' interactive styles with students. *Journal of Education and Evaluation*, 10 (39), 13-28. (Text in Persian).
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105
- Fallahmehneh, T; Yamini, M & Mahdian, H. (2018). The effect of the content approach of teaching philosophy to children on metacognitive beliefs and critical thinking of elementary students. *Journal of Research in Educational Systems*, 12 (42), 157-172. (Text in Persian).
- Hejbari, A & Shafiezadeh, H. (2017). The relationship between classroom management style based on creativity and quality of life in school and student anxiety. *Innovation and Creativity in the Humanities*, 7 (3), 107-132. (Text in Persian).
- Hernandez, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., ... & Thompson, M. S. (2017). Elementary students' effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher-student relationship quality. *Early childhood research quarterly*, 40, 98-109.
- Hosseinkhanzadeh, A., & Mirzaeikotnaei, F., (2017). The role of family cohesion and parent-child interaction in explaining students' self-esteem. *New ideas of education*. 13 (1), 115-136. (Text in Persian).
- Horstman, H. K., Maliski, R., Hays, A., Cox, J., Enderle, A., & Nelson, L. R. (2016). Unfolding narrative meaning over time: The contributions of mother-daughter conversations of difficulty on daughter narrative sense-making and well-being. *Communication Monographs*, 83(3), 326-348.

- Ibrahim, D. M., Rohner, R. P., Smith, R. L., & Flannery, K. M. (2015). Adults' remembrances of parental acceptance-rejection in childhood predict current rejection sensitivity in adulthood. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(1), 51-62.
- Jahedi, R; Badrigargari, R & Mahmoudi, F. (2018). The effect of Bayby's educational design model (5 E) on the growth of students' critical thinking. *Thinking and the Child*, 9 (2), 97-136. (Text in Persian).
- Kadivar, P; Sarami, G & Ashaari, Z. (2018). Testing the structural model of conscience and mother-child interaction; Investigating the mediating role of diligent control in preschool children. *Bi-Quarterly Journal of Social Cognition*, 7 (2), 9-26. (Text in Persian).
- Koomen, H. M., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479-497.
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128.
- Loes, C. N., & Pascarella, E. T. (2017). Collaborative learning and critical thinking: Testing the link. *The Journal of Higher Education*, 88(5), 726-753.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology*, 7, 1988.
- Majidianfard, M; Mohammadimehr, M & Najimi, M. (2018). Investigating the structural relationship (model development) of critical thinking based on learning styles and the mediating role of metacognition. *Educational Psychology*, 14 (50), 155-169. (Text in Persian).
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, 17(1), 151-176.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Rowman & Littlefield.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Pianta, R. C. (1992). *Student-teacher relationship scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pourmohammadrezatajirishi, M., Ashouri, M., Afrooz, G., Arjmandnia, A & Ghoobaribanab, Baqer. (2015). The effectiveness of positive parenting program training on the mother's interaction with the mentally retarded child. *Rehabilitation*, 16 (2), 128-136. (Text in Persian).
- Radanielina-Hita, M. L. (2015). Parental mediation of media messages does matter: More interaction about objectionable content is associated with emerging adults' sexual attitudes and behaviors. *Health communication*, 30(8), 784-798.
- Rasoulzadeh, B., (2018). Over-analysis of variables related to the performance of elementary school students in reading skills. *Teaching Research*. 6 (2), 33-48. (Text in Persian).
- Rezaeisharif, A., (2015). Confirmatory factor analysis of the scale of tendency to critical thinking in students. *Thinking and Childhood*, 6 (11), 45-60. (Text in Persian).
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic

- update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
- Seifnaraghi, M & Fariqi, S. (2013). Investigating how parents, teachers, students learn ordinary and late learning interactions and its relationship with the academic decline of late learners in normal schools. *Exceptional Education*, 13 (5), 14-23. (Text in Persian).
- Sepahmansour, M., Barati, Z & Behzadi, S., (2016). Educational resilience model based on academic competence and teacher-student relationship. *Psychological Methods and Models*, 7 (25), 25-44. (Text in Persian).
- Seroussi, D. E., & Yaffe, Y. (2020). Links Between Israeli College Students' Self-Regulated Learning and Their Recollections of Their Parents' Parenting Styles. *SAGE Open*, 10(1), 2158244019899096.
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers' socioemotional competence, teacher-child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education & Development*, 24(6), 851-864.
- Shokohiyekta, M; Parand, A & Dargahi, M. (2016). Preventive family-based interventions: Impact on Parent-Child relationships and parenting methods, *Child Mental health*, 3 (2), 55-64. (Text in Persian).
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking skills and creativity*, 9, 107-119.
- Suleimannejad, A., (2014). The relationship between teacher leadership style and creativity of middle school students. *Thinking and the Child*, 5 (2), 59-76. (Text in Persian).
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Hoy, A. W. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17-25.
- Swanson, J., Valiente, C., Bradley, R. H., Lemery-Chalfant, K., & Abry, T. (2016). Teachers' effortful control and student functioning: Mediating and moderating processes. *Social Development*, 25(3), 623-645.
- Talibpour, A; Nisi, A; Mehrabizadehhonarmand, M; Shahniyyalaq, M & Basaknejad, S. (2013). The effectiveness of group parent-child interaction therapy on reducing the symptoms of student separation anxiety disorder. *Journal of Psychological Achievement*, 4 (1), 61-78. (Text in Persian).
- Tao, Y., & Griffith, E. (2019). *Make Critical Thinking Skills Training Explicit, Engaging, and Effective through Live Debates on Current Political Issues*. PS: Political Science & Politics.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher-student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of school psychology*, 64, 43-60.
- Zhang, D. (2019). *Cultivation of Critical Thinking Ability in English Writing Teaching*. In 2018 6th International Education, Economics, Social Science, Arts, Sports and Management Engineering Conference (IEESASM 2018). Atlantis Press.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 (International CC BY-NC-ND 4.0

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه‌ی چهارم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش مصنوعی

پوزیوشیان اهری^۱، شرام رنج دوست^{۲*}، محمد عظیمی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۶	این پژوهش درصدد تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه‌ی چهارم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش مصنوعی است. روش پژوهش توصیفی، شامل تحلیل اسنادی، تحلیل محتوا و رویکرد آن کاربردی بوده و منابع مورد تحلیل برای شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها (۴ مؤلفه اصلی و ۴۹ مؤلفه فرعی)، متن اسناد کتابخانه‌ای و همه کتاب‌های پایه‌ی چهارم ابتدایی بوده است. ابزارهای اندازه‌گیری، فرم فیش‌برداری و همچنین سیاهه تحلیل محتوای محقق‌ساخته بوده و روایی تحقیق از نظر صاحب‌نظران و متخصصان فلسفه برای کودکان و برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید واقع گردید و پایایی آن نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۳٪ بیان گشت. در تحلیل محتوا با استفاده از آنتروپی شانون مؤلفه پیامدهای فردی تفکر فلسفی با ضریب اهمیت ۰/۵۹۷ بیشترین و مؤلفه چیستی فلسفه با ضریب اهمیت ۰/۰۵۲ کمترین توجه را به خود اختصاص داده است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۶	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
فلسفه برای کودکان، اجتماع پژوهشی، هوش مصنوعی، کتاب‌های درسی پایه‌ی چهارم ابتدایی	

۱. دانشجوی دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، واحد مرند، دانشگاه آزاد

اسلامی، مرند، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران ✉

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

برنامه‌های آموزشی در نظام‌های تعلیم و تربیت، به‌مثابه ابزارهای مهمی می‌باشند که اهداف آموزشی غایی را به متریبان انتقال داده و به آنان معرفی می‌نمایند (علیزاده و جهانیان، ۱۳۹۹) و از دیرباز، هدف مهم و اساسی نظام‌های آموزشی، رشد و پرورش فراگیرانی متفکر بوده است (رستمی، فیاض، مفیدی، ملکی و بهشتی، ۱۳۹۸)؛ چرا که متولیان امر آموزش و پرورش بر این عقیده‌اند که فکورری و آشنا نمودن کودکان با مهارت‌های فکری، از جمله عواملی می‌باشند که می‌توانند افزون بر جامعه‌پذیر نمودن متریبان و کسب مهارت‌های صحیح اندیشیدن، آنان را در مواجهه با چالش‌های حقیقی پیش روی یاری‌داده و برای ارائه برخوردی منطقی آماده سازند (ماهرزاده، ستاری و ملکی، ۱۳۹۸) و در واقع، «صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که راه سالم زیستن، همان راه سالم اندیشیدن است» (بارنز^۱، ۲۰۰۰: ۲۲، به نقل از محمودی، ۱۳۹۸: ۲۰۳).

اما شواهد و قرائن حاکی از این است که متأسفانه، نظام‌های آموزش و پرورش در هیئت کنونی خود، آن‌چنان که شایسته است؛ قادر به ارائه کارنامه موفق در زمینه تقویت توانمندی‌های فکری و اجتماعی افراد نبوده‌اند (ناجی و خطیبی مقدم، ۱۳۹۵). به دیگر سخن، به‌کارگیری روش‌های تلفیقی، معلم محوری و تأکید صرف بر محتوا از جمله مصادیق بارز رویکردهایی می‌باشند که در نظام‌های آموزشی و تربیتی و به‌طور مشخص در کشورهای توسعه‌نیافته یا در حال توسعه مورد استفاده قرار می‌گیرند که تمامی این موارد داشتن استقلال رأی در خردورزی، فعالیت آزادانه و تفکر نقاد را از فراگیران سلب می‌نمایند (فرزانه و عجم، ۱۳۹۵). در این راستا، لیپمن^۲ (۲۰۰۵) بر این باور است که در الگوی سنتی تعلیم و تربیت، ذهن فراگیران چونان انباری در نظر گرفته می‌شود که می‌بایست از انبوه کلماتی پر شود که نه معنای واقعی و کاربردی آنان را می‌داند و نه قادر به فهم صحیح آن می‌باشند و در واقع، در این روش، توجهی به رغبت‌ها و علایق متریبان صورت نمی‌گیرد و یادگیری جریانی کاملاً یک‌سویه می‌باشد (مرتضوی اصل، ۱۳۹۱) و این موضوع آن‌چنان مهم است که ماکیو^۳ (۲۰۱۶) اذعان می‌دارد: «نگرانی در مورد ضعف و نقص در مهارت‌های فکری دانش‌آموزان، خاص یک کشور یا یک منطقه نبوده و بیشتر سیستم‌های آموزشی دنیا را دربرگرفته است» (ص ۷۳، به نقل از محمودی، ۱۳۹۸: ۲۰۲)؛ از این رو، هوگان^۴ (۲۰۰۶) بر این باور است که ناکامی این نظام‌های آموزشی در تربیت انسان‌های متفکر سبب ظهور و بروز نهضت‌های تربیتی متعدد و متنوعی در سال‌های پایانی قرن بیستم (دهه ۱۹۷۰) شده است که از جمله آنها می‌توان به

1. Barnes
2. Lipman
3. Makaiau
4. Hogan

آموزش تفکر خلاق^۱، آموزش تفکر انتقادی^۲، آموزش شتاب شناختی^۳، برنامه درسی فکورانه^۴، آموزش مهارت حل مسئله^۵ و همچنین برنامه فلسفه برای کودکان^۶ اشاره کرد (اسمعیل‌زاده و الله‌کرمی، ۱۳۹۴).

برنامه فلسفه برای کودکان به‌عنوان یک رویکرد مناسب برای پرورش مهارت‌های فکروورزی و اندیشیدن در متریان، پا به عرصه نهاده و لیپمن در مقام بنیانگذار آن، با ارائه این برنامه و به واسطه بهره‌مندی از ابزار داستان برای آموزش و نیز پرورش قدرت تفکر در کودکان، گام‌هایی نو در این مسیر برداشته است (رجبی‌همدانی، بیگزاده، ناجی و اسفندیاری، ۱۳۹۶) و این مهم نیز از آن جهت پا گرفته است که پایه‌های هویت و شخصیت آدمی از اوان کودکی است که شکل می‌گیرد و تفکر منطقی می‌بایست از دوران کودکی آغاز گردد؛ نه زمانی که عادات و رفتارها در انسان نهادینه شده است (اسمعیلی‌کارتیجی، ۱۳۹۳).

لیپمن (۲۰۰۳) بر این باور است که برنامه فلسفه برای کودکان به‌مثابه یک الگوی تربیتی نوین، در صدد است تا با توسعه مهارت‌هایی گوناگون، به پرورش کودکانی متفکر دست یازیده و آنان را یاری نماید تا خود به‌تنهایی قادر شوند کار فکری نموده و چالش‌های رویاروی خود را حل کنند. البته باید توجه داشت که هدف از آموزش فلسفه برای کودکان، آموزش فلسفه یا تنویر مضامین فلسفی برای غیر فیلسوفان و نیز حل مسائل آنان نیست؛ بلکه هدف از آن، آشنا نمودن فراگیران با فلسفه‌ورزی، کندوکاو، پرسش و پاسخ و انتقاد است (اکبری و مسعودی، ۱۳۹۳). در این راستا، فیشر^۷ (۱۳۸۶)، ترجمه صفایی‌مقدم و نجاریان نیز بیان می‌دارد: «هدف برنامه فبک^۸ این است که کودکان به انسان‌هایی متفکرت‌تر، انعطاف‌پذیرتر، با ملاحظه‌تر و منطقی‌تر تبدیل شوند» (ص ۲۶۸، به نقل از پروین، ۱۳۹۷: ۳۵).

نمای گروهی کلاس یا همان حلقه کندوکاو یکی از عناصر اصلی برنامه فلسفه برای کودکان می‌باشد (کلانتی، بنی‌جمالی و خسروی، ۱۳۹۳) که به وسیله پیرس^۹ در سال ۱۹۵۵ ابداع شده

1. Creative Thinking
2. Critical Thinking
3. Cognitive Acceleration
4. Thought- full Curriculum
5. Problem-solving skill
6. Philosophy for Children (P4c)
7. Fisher

۸. این برنامه در کشور ما و از دیدگاه بنیاد حکمت علمی صدرا با عنوان «فبک» شناخته شده و هدف آن را تربیت متریانی هشیار، خردمند، دارای هدف در زندگی و خداجو می‌داند که بر اساس فطرت خود در طلب نیکی‌ها بوده و با نگاهی مستدل به پذیرش مبانی اخلاقی، اعتقادی و دینی نائل شده‌اند؛ از این رو، در مسیر خود پابرجا و مستحکم می‌باشند و در این راه، هدفی جز نیل به فضایل انسانی، آن هم در سایه استدلال خلاقانه و منطقی ندارند (نوروزی، نصرتی‌هشی، عباسپور و حسینی، ۱۳۹۴).

9. Peirce

است (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰). کندوکاو فرایندی جمعی است که ماهیتی اجتماعی، اکتشافی، مشارکتی داشته و سبب خودانتقادی و خوداصلاحی در کودکان می‌شود؛ بدین‌صورت که با آشنایی تدریجی آنان با مهارت‌های گفت‌وگو، میزان احترام و توجه به سخنان و ایده‌های دیگران افزایش یافته و کودکان یاد می‌گیرند که با قراردادن ایده‌ها و نظرات خود در کنار یکدیگر به تکمیل آن بپردازند. همچنین، این حلقه کندوکاوی فرصتی مناسب برای کودکان است تا آستانه تحمل خود را در برابر نظرات مخالف یا انتقاد از نظرات خود بالا ببرند و در چنین شرایطی بر خود مسلط باشند (فتحی‌آذر، تقی‌پور و حاج‌آقایی‌خیابانی، ۱۳۹۸).

پژوهش‌های بسیاری درباره برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان و ثمرات آن انجام یافته است. در این راستا، ورلی^۱ (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در راستای رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد میان‌فردی و فردی و پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه مؤثر باشد. خنکدارطراسی، سلحشوری و یوسف‌زاده (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود درباره تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی به این نتیجه رسیدند که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند بر مهارت‌های استدلالی، فکری و عملکرد رفتاری کودکان مؤثر واقع شده و در ایجاد صفاتی چون انگیزه قوی، کنجکاوی هوشمندانه، استقلال فکری و عملی، تمایل به خودشکوفایی و انجام کار، خوداطمینانی و ایجاد حساسیت در فرد نسبت به مسائل، تأثیر مثبت داشته باشد. همچنین قبادیان (۱۳۹۴) در پژوهش خود که تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی را مورد بررسی قرار می‌داد، به این نتیجه رسید که این برنامه، در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاس پنجم مؤثر بوده است. رضایی، پادروند، سبحانی و رضایی (۱۳۹۳) نیز که به بررسی نقش آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش خلاقیت و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی پرداخته بودند، به این نتیجه رسیده‌اند که با این برنامه می‌توان خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش داد. همچنین، هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی (۱۳۸۸) در پژوهشی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به‌صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود روابط میان‌فردی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه آموزگاران را تحت بررسی قرار دادند و نتایج حاکی از این بود که از دیدگاه معلمان، اجرای این برنامه می‌تواند بر بهبود مهارت‌های ارتباط میان‌فردی دانش‌آموزان تأثیر معناداری بگذارد.

با این همه، به نظر سسرو و پرات^۱ (۲۰۱۱) عملکردهای نظام‌های آموزشی طی دهه‌های اخیر، بر پیشرفت تحصیلی، اشراف بر موضوعات درسی، آموزش مهارت‌های لازم برای شرکت و موفقیت در آزمون‌ها و در نتیجه، غفلت از رشد اجتماعی، عاطفی و معنوی متریبان مبتنی بوده است (قاسم‌پور دهاقانی و نصراصفهان‌ی، ۱۳۹۰). این در حالی است که در سال‌های اخیر اهمیت بعد متعالی انسان برای جهان غرب نیز آشکار گشته و حتی سازمان بهداشت جهانی نیز در ارائه تعریفی جدید از سلامت، با بسط و توسعه تعریف ابعاد وجودی انسان سه‌بعدی، بعد معنویت را نیز به رسمیت شناخته است و به تبع ورود این بعد از ابعاد وجودی انسان به حیطه انسان‌شناسی و روان‌شناسی، مضامینی چون هوش معنوی نیز به منصف ظهور رسیده اند (سجادی‌نژاد و اکبری‌چرمهینی، ۱۳۹۵). مفهوم هوش معنوی در ادبیات آکادمیک روان‌شناسی برای اولین بار در سال ۱۹۹۶ توسط استیونز^۲ و سپس در سال ۱۹۹۹ توسط رابرت امونز^۳ مطرح شد (سهرابی و ناصری، ۱۳۸۹) و عنوان هوش معنوی نیز نخستین بار، در سال ۲۰۰۰ توسط زوهر و مارشال^۴ به کار گرفته شد؛ اما به کارگیری این عنوان به منزله این نیست که تاکنون این توانایی بر انسان پوشیده بوده و اکنون به عرصه پا نهاده است. به نظر می‌رسد این هوش، همان فطرت انسانی باشد که در وجود بشر به ودیعه گذاشته شده تا سره را از ناسره باز شناسد و در پرتو روشنایی آن، به کمال مقصود نائل گردد (برجعی و خسروی، ۱۳۹۵). هوش معنوی شامل حس معنا و داشتن مأموریت در زندگی، احساس تقدس زندگی، درک متعادل از ارزش‌های مادی و اعتقاد به بهتر شدن دنیا می‌باشد (امرم^۵، ۲۰۰۵: ۱۵). این هوش فرد را قادر می‌سازد تا با چهارچوب‌بندی و تفسیر مجدد وقایع و تجارب خود، به شناختی معنوی و ژرف از موقعیت (سیسک و تورنس^۶، ۲۰۰۱) و نگرشی مثبت و هدفدار در ارتباط با زندگی دست یابد (فرهوش، تقیان، جمشیدی و کشمیری، ۱۳۹۶). از نظر زوهر و ماشال (۲۰۰۰) هوش معنوی یعنی کندوکاو درباره معنای اصلی موقعیت‌ها، به کار بردن واژه «چرا» برای تمامی وقایع و نیز کشف ارتباط میان این وقایع، گوش فرادادن به نداها و الهامات درونی، ارتقای خودآگاهی، اندیشه‌ورزی، کناره‌گیری از خطاهای گذشته و صادق بودن با خود که همه این موارد نیز به نوبه خود باعث توسعه این هوش می‌شوند (اسهرلوس و داداشی‌خاص، ۱۳۹۱). از نظر یانگ و مائو^۷ (۲۰۰۷) نیز این هوش شامل جست‌وجو و پرسشگری و معنایابی درباره هستی و نیز یکپارچگی بین انسان و جهان اطراف اوست (زارعی‌متین، خیراندیش و جهانی، ۱۳۹۰).

-
1. Cecero and Prout
 2. Stevens
 3. Emmons
 4. Zohar and Marshal
 5. Amram
 6. Sisk and Torrance
 1. Yang and Maou

چنانچه می‌دانیم، حیات آدمی متشکل از دو جهان متمایز درونی و بیرونی می‌باشد که جهان خارجی او همواره در معرض دید بوده و جهان درونی نیز در بطن آن قرار داشته و بدین سبب نیز معمولاً، مغفول واقع می‌شود. در نظام‌های آموزشی که عقلانیت ارسطویی بر آن سایه افکنده و تمامی حیطه‌های علوم مختلف را در بر گرفته، هدف اصلی، نیل به رفاه مادی و توجه به جهان بیرونی می‌باشد. در حقیقت، بیشتر چالش‌هایی که نظام‌های تعلیم و تربیت با آن مواجه می‌باشند، محصول نادیده گرفتن این جهان درونی و برنامه‌ریزی تک‌بعدی در راستای جهان بیرونی می‌باشد که این موضوع به نوبه خود آسیب‌های فراوانی را به دنبال خواهد داشت. اما باید توجه داشت که بشر امروزی نیازمند عشق، محبت، ایثار، زیبایی و اخلاق و در یک کلام معنویت نیز می‌باشد تا در کنار عقلانیت به سرمنزل مقصود برسد. از سویی، عقلانیت نیز به هیچ عنوان نافی معنویت نمی‌باشد (افراسیاب‌پور، ۱۳۸۸) و اساساً، حیات معنوی انسان نیز بر عالم معنا استوار است و عقلانیت و معنویت لازم و ملزوم همدیگر بوده و معنویت فاقد عقلانیت مساوی با معنویت فارغ از معنویت می‌باشد (رودگر، ۱۳۸۸). با نگاهی دقیق و موشکافانه در می‌یابیم که تفکر فلسفی در قرابت بسیاری با دین، علم و هنر به سر می‌برد و بر آن بوده است تا بر بنیاد عقلی، قدم در طریقی نهاد که دین همواره به شیوه عملی، عقلی و عاطفی پیموده است (شرفی، ۱۳۸۱).

در این راستا، نقیب‌زاده (۱۳۹۲: ۱۰) بیان می‌دارد: «پرسیدن و پرسندگی از ویژگی‌های اصلی فعالیت فلسفی قلمداد شده و به نظر می‌رسد رو کردن به پرسش و پیگیری آن، تا حد پرسش‌های بنیادی درباره حقیقت و بنیاد چیزها و کارها می‌باشد، یعنی همان که آن را فلسفه برای کودکان می‌نامیم» و دیونو^۱ (۱۹۹۳) نیز بر این باور است که تفکر و اندیشه‌ورزی عاملی است که می‌تواند عهده‌دار چگونگی مدیریت، تنظیم و هماهنگ نمودن عملکردها باشد و فرد به واسطه برخورداری از ذهنیت فلسفی، قادر خواهد بود تا با نگرشی عمیق، منعطف و توسعه‌یافته به رویدادها و زوایای امور بنگرد و به دیگر سخن، تأمل یاریگر انسان در حل مسائل معنوی بوده و در وسعت بخشیدن به هوش معنوی نیز مؤثر واقع می‌گردد (سنجری، ۱۳۹۰)؛ از این رو، چنین استنباط می‌شود که دو مقوله فلسفه‌ورزی و هوش معنوی از هم جدا نیستند. پژوهش‌های متعددی نیز پیرامون اشتراک این دو موضوع انجام یافته‌اند که از جمله آنها می‌توان به پژوهش نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد معنوی دانش‌آموزان دختر شهر اصفهان» اشاره نمود که به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در رشد معنوی فراگیران اثرگذار است؛ به طوری که اجرای این برنامه به رشد آگاهی از وجود خداوند، کاهش ناامیدی، بزرگ‌نمایی و بی‌ثباتی در رابطه با خدا منجر می‌شود؛ بنابراین، با اینکه این برنامه در برخی ابعاد رشد معنوی معنادار نبوده است، به‌طور کلی و با در نظر گرفتن تمام جوانب، می‌توان نتیجه

گرفت که با اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌توان رشد معنوی دانش‌آموزان را ارتقا داد. همچنین، بهزادفر (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثر بخشی آموزش فلسفه برای کودکان در تربیت معنوی» به این نتیجه رسید که با توجه به اینکه، هسته اصلی برنامه «آموزش فلسفه برای کودکان» پرسشگری است؛ لذا این برنامه بیشترین نزدیکی را از نظر اهداف، محتوا و روش با پرورش معنویت دارد؛ زیرا هر دو برنامه در صدد خلق کنجکاوی و چرایی مسائل در دانش‌آموزان نسبت به سؤالات بنیادین می‌باشند و از آنجایی که پایه‌های باور هر فرد از دوران کودکی درونی می‌شود، اگر این باورها اصولی نباشد و نهادینه نشوند، صرفاً موجب می‌شوند که ارزش‌های معنوی به صورت قالب‌های کلیشه‌ای پذیرفته شوند. از این رو، برای پرورش معنویت لازم است تا مؤلفه «همسویی معنویت و فلسفه برای کودکان» را در کودکان درونی کنیم و فرایندهای تعلیم و تربیت را متناسب با پیوند میان این مؤلفه‌های مشترک مورد بازنگری قرار دهیم.

با تمامی این اوصاف، اگرچه در حال حاضر، موفقیت برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در تأمین نیازهای آموزشی و پرورشی نوین، با استقبال زیادی مواجه شده است و در کشور ما نیز در سال‌های اخیر اقبال چشمگیری نسبت به اجرایی کردن این برنامه صورت گرفته است؛ اما وجود برخی ناسازواری‌ها و ناهمگونی‌های این برنامه در مقایسه با مختصات نظام تعلیم و تربیت کشور ما و نیز خاستگاه غیر بومی آن، احتمال رویارویی با چالش‌هایی در مسیر اجرای آن ممکن می‌نماید (صباغ‌حسن‌زاده، ۱۳۹۴)؛ چنانچه شواهد نیز حاکی از آن است که با گذشت چندین سال از ورود مبانی این برنامه به کشور و اهتمام فراوانی که جهت شناسایی و اجرای آن صورت گرفته، متأسفانه این برنامه هنوز نتوانسته است از جایگاه مطلوبی در اذهان دست‌اندرکاران نظام تربیتی برخوردار شود (رمضانی، ۱۳۹۴) و علیرغم اینکه هم‌اکنون فعالیت این برنامه در کشورمان هم در حیطه آموزش و پرورش غیررسمی و هم در آموزش و پرورش رسمی صورت می‌گیرد (ستاری، ۱۳۹۵)؛ اما همان‌طور که هدایتی (۱۳۹۳) نیز اذعان می‌دارد، مهارت‌های فکروروزی در برنامه درسی ما به شیوه‌ای دقیق و اصولی در نظر گرفته نشده است و یکی از چالش‌های مهم در این زمینه نیز، بحث کتاب‌های درسی می‌باشد؛ چرا که هنوز هم محتوای کتاب‌های درسی از بعد ارتباط با مسائل زندگی متریبان در فاصله‌ای بسیار قرارداداشته و از وضعیت قابل قبولی برخوردار نمی‌باشد (بیگدلو، علی‌عسگری و قائدی، ۱۳۹۴). در این راستا، می‌توان به پژوهش معتمدی‌محمدآبادی، عظیمی و نوروزی (۱۳۹۸) با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی خوانداری دوره ابتدایی بر اساس معیارهای تفکر فلسفی با تأکید بر نظریه لیپمن» اشاره نمود که نتایج تحقیق آنها حاکی از این بود که در کتاب‌های درسی مورد بررسی، مقوله استدلال بیشترین و مقوله قضاوت کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده بودند. همچنین، مرعشی، هاشمی و مقیمی‌گسک (۱۳۹۱)

نیز در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان» به این نتیجه رسیدند که در کتاب‌های درسی مورد بررسی، مقوله استدلال بیشترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده و کمترین توجه به مقوله قضاوت صورت گرفته بود.

از این رو، با التفات بر اینکه کتاب‌های دوره ابتدایی از اهمیت بسزایی در شکل‌گیری باورها و عادات کودکی و در پی آن، اتخاذ تصمیمات در دوره بزرگسالی برخوردار می‌باشند (عظیمی، ۱۳۹۹)؛ همچنین، با توجه به این که تاکنون پژوهش‌های متعددی پیرامون برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان و هوش معنوی به صورت مجزا صورت گرفته است و نتایج مثبت قابل توجهی نیز در زمینه اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان گزارش شده است؛ ولی تحقیقات چندانی پیرامون اشتراک این دو حیطه، مشهود و در دسترس نمی‌باشد؛ و با عنایت به اینکه همسویی این دو حیطه موجبات تأمین نیازهای تأملی و معنوی متریبان را به صورت توامان فراهم می‌آورد؛ لذا اهمیت واکاوی کتاب‌های درسی بیش از پیش ضروری می‌نماید تا بتوان با اطلاع از وضعیت موجود محتوای این کتاب‌های درسی، به نقاط قوت و ضعف آنها پی برد و محتوایی متناسب و درخور و در راستای پاسخگویی به نیازهای شناختی، عاطفی و اجتماعی آنان ارائه نمود. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که تا چه اندازه مؤلفه‌های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در محتوای کتاب‌های پایه چهارم ابتدایی مورد توجه واقع شده‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش سعی بر این شد تا تحلیل محتوای کتاب‌های پایه چهارم ابتدایی شامل قرآن، علوم، فارسی، نگارش فارسی، ریاضی، هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی تحت بررسی قرارگیرد و میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های مذکور در کتاب‌های درسی تعیین گردد. روش تحقیق برای استخراج مؤلفه‌ها توصیفی و شامل تحلیل اسنادی و در راستای بررسی کتاب‌ها، تحلیل محتوا بوده و رویکرد تحقیق نیز کاربردی محسوب می‌شود. منابع مورد تحلیل برای شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی متن اسناد کتابخانه‌ای بوده و برای کتاب‌های پایه چهارم ابتدایی نیز، کل کتاب‌ها بود که ۷ کتاب پایه چهارم ابتدایی انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری نیز، فرم فیش‌برداری و همچنین سیاهه تحلیل محتوای محقق‌ساخته بود که در این چک‌لیست‌ها، تعداد جملات، تصاویر، پرسش‌ها و تمرین‌ها نگاشته شدند. برای بررسی روایی محتوایی و صوری ابزار تحقیق نیز روش کار بدین صورت بود که برای انتخاب

مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی از منابع مختلفی نظیر معتمدی‌محمدآبادی و همکاران (۱۳۹۸)، عابدی، نوروزی، مهرابی و حیدری (۱۳۹۸)، فتحی، احقر و نادری (۱۳۹۶)، کمالی‌مطلق و نوشادی (۱۳۹۶)، قنبری و کریمی (۱۳۹۵)، موسوی، طالب‌زاده‌نوبریان، میرلو و اسدزاده (۱۳۹۲)، موریس^۱ (۲۰۱۶)، دولیبو و و تَشیز^۲ (۲۰۱۶)، ورلی (۲۰۱۶)، دی‌ماسی و سانتی^۳ (۲۰۱۶)، بوومن و اسمال^۴ (۲۰۱۰)، بوچانان^۵ (۲۰۱۰) و... استفاده‌شده و مؤلفه‌های مستخرج از تحقیق، از نظر صاحب‌نظران و متخصصان فلسفه برای کودکان و برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید واقع شد و پایایی آن نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۹۳٪ به دست آمد که بیانگر پایایی مناسب ابزار تحقیق بود.

در باب شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی، نخست مبانی نظری مربوط به آموزش فلسفه برای کودکان، همچنین هوش معنوی گردآوری شده و مورد بررسی قرار گرفت. این مبانی نظری از منابع گوناگون داخلی و خارجی استخراج شد. در این راستا، به کتاب‌ها، مقالات و سایت‌های اینترنتی مراجعه شد و مطالب مرتبط با موضوع پژوهش، همچنین پیشینه تحقیقات داخلی و خارجی گردآوری شد. سپس چهارچوب نظری برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی، با بهره‌گیری از روش تحلیل اسنادی و با روش توصیفی - تحلیلی تدوین گشت؛ بدین‌صورت که اسناد کتابخانه‌ای به روش توصیفی-تحلیلی-استنتاجی مورد بررسی قرار گرفته و به‌واسطه مطالعه مکرر، متون، به روش کدگذاری آزاد، محوری و انتخابی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و ماحصل این بررسی، استخراج ۴ مؤلفه اصلی و ۴۹ مؤلفه فرعی بود که جدول مربوط به آنها تشکیل شده و کدها را وارد نموده و با بهره‌مندی از آمار توصیفی و نرم‌افزار SPSS، فراوانی و درصد کدهای محوری محاسبه گشت.

جدول شماره ۱: زمینه کلی، مؤلفه‌های اصلی، مؤلفه‌های فرعی، فراوانی، درصد و رتبه ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آموزش فلسفه برای کودکان

ردیف	مضمون‌های اصلی	مضمون فرعی	فراوانی	درصد	رتبه
۱	فلسفه معنوی	شگفتی و تحیر	۲۶	۰/۰۰۶	۱۰
۲		کنجکاوی	۳۲	۰/۰۰۷	۹
۳		کشف	۸۳	۰/۰۱	۶

1. Murriss
2. D'Olimpio and Teschers
3. Di Masi and Santi
4. Bowman and Small
5. Buchanan

۴	۰/۰۱	۴۸	پرسیدن	
۵	۰/۰۰۴	۲۱	نسبیت‌گرایی	
۶	۰/۰۰۶	۲۷	خوداصلاحی	
۷	۰/۰۴	۱۶۹	شناخت خویشتن	
۸	۰/۰۲	۸۶	تفسیر و معنایابی	
۹	۰/۰۲	۸۷	ارتباط با درون	
۱۰	۰/۰۴	۱۸۱	قدرت استدلال	
۱۱	۰/۰۱	۷۵	خلاقیت	
۱۲	۰/۰۰۷	۳۲	تفکر مراقبتی	
۱۳	۰/۰۶	۲۵۸	هوشیاری و آگاهی	
۱۴	۰/۰۱	۷۰	قضاوت منطقی	
۱۵	۰/۱۵	۶۵۰	اندیشیدن و تفکر	
۱۶	۰/۰۰۹	۳۹	وحدت و یکپارچگی درونی	
۱۷	۰/۰۰۷	۳۲	بینش	
۱۸	۰/۰۱	۸۴	تعالی	
۱۹	۰/۰۱	۴۸	انعطاف شناختی	
۲۰	۰/۰۱	۷۴	کل‌نگری	
۲۱	۰/۰۱	۵۲	فرارفتن از خویشتن	
۲۲	۰/۰۱	۶۸	نظارت درونی	
۲۳	۰/۰۲	۱۱۹	ادراک فراحسی و فراروندگی	
۲۴	۰/۰۰۵	۲۳	گشودگی	
۲۵	۰/۰۱	۷۸	تعمق	
۲۶	۰/۰۱	۸۲	جامع‌نگری	
۲۷	۰/۰۲	۱۰۰	خوداندیشی	
۲۸	۰/۰۰۸	۳۷	ساخت دانش	
۲۹	۰/۰۱	۵۶	خودارزیابی	
۳۰	۰/۰۱	۷۹	تعامل	
۳۱	۰/۰۲	۸۷	ارتباط با بیرون	
۳۲	۰/۰۱	۴۵	همکاری و تشریک مساعی	
۳۳	۰/۰۵	۲۲۵	پرورش ارزش‌های اخلاقی	
۳۴	۰/۰۰۷	۳۰	پرورش شهروند مطلوب	
۳۵	۰/۰۰۶	۲۶	مسئولیت‌پذیری	
۳۶	۰/۰۲	۱۲۴	تبادل تجربیات	
۳۷	۰/۰۱	۵۲	سازگاری	
۳۸	۰/۰۱	۴۴	انطباق‌پذیری	
۳۹	۰/۰۰۸	۳۷	یکی بودن با جهان	

پیامدهای فردی تفکر فلسفی
۲۵۲۷

پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی
۱۰۲۵

۴۰	استقلال رأی	۲۲	۰/۰۰۵	۱۱
۴۱	دموکراتیک و مردم‌سالاری	۲۸	۰/۰۰۶	۱۰
۴۲	حل مسئله	۲۶	۰/۰۰۵	۳
۴۳	رشد جنبه درونی	۶۳	۰/۰۰۱	۶
۴۴	پرسشگری	۵۷	۰/۰۰۱	۶
۴۵	کاوشگری	۲۵	۰/۰۰۵	۱۱
۴۶	کندوکاو	۴۳	۰/۰۰۱	۶
۴۷	اجتماع و تشکیل گروه	۱۸۹	۰/۰۰۴	۴
۴۸	شک اصولی	۴۱	۰/۰۰۹	۷
۴۹	کاربردی کردن مطالب	۳۶	۰/۰۰۸	۸

راهنمای آموزش فلسفه
۴۵۴

چنانچه ملاحظه می‌شود، از مجموع ۴۲۱۶ فراوانی مؤلفه‌های مطلوب آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی ۲۱۰ مورد (۲۱ + ۴۸ + ۸۳ + ۳۲ + ۲۶) به چستی فلسفه، ۲۵۲۷ مورد (۵۶ + ۳۷ + ۱۰۰ + ۸۲ + ۷۸ + ۲۳ + ۱۱۹ + ۶۸ + ۵۲ + ۷۴ + ۴۸ + ۸۴ + ۳۲ + ۳۹ + ۶۵۰ + ۷۰ + ۲۵۸ + ۳۲ + ۷۵ + ۱۸۱ + ۸۷ + ۸۶ + ۱۶۹ + ۲۷) به پیامدهای فردی تفکر فلسفی، ۱۰۲۵ مورد (۲۲۶ + ۲۸ + ۲۲ + ۳۷ + ۴۴ + ۵۲ + ۱۲۴ + ۲۶ + ۳۰ + ۲۲۵ + ۴۵ + ۸۷ + ۷۹) به پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی و ۴۵۴ مورد (۳۶ + ۴۱ + ۱۸۹ + ۴۳ + ۲۵ + ۵۷ + ۶۳) به راهکارهای آموزش فلسفه اختصاص دارد و مؤلفه پیامدهای فردی تفکر فلسفی با ۲۵۲۷ فراوانی، بیشترین و مؤلفه چستی فلسفه با ۲۱۰ فراوانی، کمترین میزان توجه را به خود اختصاص داده‌اند. با توجه به این که در این پژوهش از روش تحلیل محتوا استفاده شده و واحد تحلیل صفحات جملات، پرسش‌ها، تمرین‌ها و تصاویر بودند، چندین مرحله در راستای تحلیل محتوا طی شده و در پردازش داده‌ها نیز از روش جدیدی استفاده شد.

روش "آنتروپی شانون"^۱ پردازش داده‌ها را در بحث تحلیل محتوا با نگاه جدید و به صورت کمی و کیفی مطرح می‌کند. بر اساس این روش تحلیل داده‌ها، در تحلیل محتوا بسیار قوی‌تر و معتبرتر عمل می‌کند. آنتروپی در تئوری اطلاعات، شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که به وسیله یک توزیع احتمال بیان می‌شود (عظیمی، ۱۳۹۵).

چنانچه مراحل فن تحلیل محتوا را (۱) آماده‌سازی و سازمان‌دهی پیام (۲) بررسی مواد پیام (۳) پردازش داده‌ها بدانیم، روش جدید آنتروپی شانون در حوزه مرحله ۳ یعنی پردازش داده‌های گردآوری شده از پیام قرار می‌گیرد. یعنی پس از رمزگذاری پیام و مقوله‌بندی آن، اطلاعات

1. Shannon entropy

به دست آمده تحلیل می‌شوند. روش‌های پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا به‌طور کلی، به صورت غیر جبرانی و بر اساس فراوانی هر مقوله و درصدگیری از آنها بنا شده است. این روش‌ها دارای معضلات ریاضی و تئوریک هستند که کاربرد آنها را محدود می‌سازد و عمدتاً نوع اطلاعات حاصل از آنها نیز از اعتبار لازم برخوردار نیست. درحالی‌که می‌توان برای رفع این نقیصه از مدل‌های جبرانی استفاده کرد. در این حالت، روش کار بدین صورت است که، در ابتدا پیام برحسب مقوله‌ها به تناسب هر پاسخگو در قالب فراوانی شمارش می‌شود. سپس، بر اساس داده‌های جدول فراوانی مراحل زیر به ترتیب انجام می‌شود:

مرحله اول: ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی باید بهنجار شوند که برای این کار از این رابطه استفاده می‌شود:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}}$$

$$(i=1, 2, 3, \dots, m, j=1, 2, \dots, n)$$

(P=ماتریس فراوانی هنجار شده، F=مؤلفه فراوانی، i=شماره پاسخگو، n=تعداد مؤلفه، m=تعداد پاسخگو، j=شماره مؤلفه)

مرحله دوم: بار اطلاعاتی هر مقوله را محاسبه کرده و در ستون‌های مربوط قرار می‌دهیم و برای این منظور از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$E_j = -k \sum_{i=1}^m 1 [P_{ij} \ln P_{ij}]$$

$$K = \frac{1}{\ln M}$$

$$(i=1, 2, 3, \dots, m, j=1, 2, \dots, n)$$

(p = ماتریس فراوانی هنجار شده، E_j=بار اطلاعاتی، m=تعداد پاسخگو، I=شماره پاسخگو، Ln=لگاریتم، j=شماره مؤلفه، n=تعداد مؤلفه)

مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی نشانگرها، ضریب اهمیت هر یک از نشانگرها محاسبه می‌شود. هر نشانگری که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد، از درجه اهمیت W_j بیشتری برخوردار است.

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^m E_j}$$

(E_j=بار اطلاعاتی، W_j=درجه اهمیت، j=شماره مؤلفه، n=تعداد مؤلفه)

لازم به ذکر است، در محاسبه E_j مقادیر P_{ij} که برابر صفر باشد، به دلیل بروز خطا و جواب بی‌نهایت در محاسبات ریاضی با عدد بسیار کوچک ۰/۰۰۰۰۱ جایگزین شده است. W_j شاخصی است که ضریب اهمیت هر مقوله را در یک پیام، با توجه به شکل پاسخگوها، مشخص می‌کند. از طرفی با توجه به بردار W، مقوله‌های حاصل از پیام را نیز رتبه‌بندی کرده‌ایم (آذر، ۱۳۸۰).

یافته‌های پژوهش

پس از استحصال مؤلفه‌ها به روش کتابخانه‌ای و آغاز فرایند تحلیل محتوا، مجموعه فراوانی‌های به‌دست‌آمده برحسب هر مؤلفه تهیه گردیده و بر اساس مرحله اول روش آنتروپی شانون، به صورت داده‌های بهنجار شده درآمدند و مقدار عدم اطمینان داده‌های حاصل از جدول‌های یادشده بر اساس مرحله دوم روش آنتروپی شانون، ب ترتیب در جدول‌ها آورده شدند. نهایتاً، بر اساس مرحله سوم روش آنتروپی شانون، ضریب اهمیت اطلاعات به‌دست آمد تا مشخص شود بیشترین میزان توجه و اهمیت به کدام مؤلفه تعلق دارد و درمجموع، نتایج زیر حاصل گشت:

جدول شماره ۲: توزیع فراوانی توجه به مؤلفه‌های مطلوب آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در کتاب‌های پایه چهارم ابتدایی

فراوانی	کتاب‌ها							مؤلفه‌ها					
	فراوانی	مجموع هر خزنه	علوم	ریاضی	اجتماعی	مطالعات فارسی	نگارش فارسی	فارسی	آسمان	هدیه‌های آسمان	قرآن	تفکرات فلسفی	شاخص
۸۰۹		۲۰۵	۶۱	۱۰	۳۶	۰	۶۰	۲۵	۱۳	۱۳	شگفتی و تحیر	جبهه فلسفی	
		۴۸۵	۱۵۹	۳۴	۶۳	۱۰	۱۰	۷۸	۳۵	۳۵	کنجکاوی		
		۶۷	۲۷	۰	۷	۲	۲۷	۳	۱	۱	کشف		
		۵۲	۱۱	۰	۱۲	۳	۲۱	۲	۳	۳	پرسیدن		
	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	نسبیت‌گرایی		
۲۸۰۵		۲۸	۰	۰	۶	۰	۱۱	۱۱	۰	۰	خوداصلاحی	پایه‌های فردی تفکر فلسفی	
		۲۰	۰	۰	۰	۵	۹	۶	۰	۰	شناخت خویشتن		
		۴۶۴	۱	۱۰۳	۳۵	۳۱	۱۹۰	۷۹	۲۵	۲۵	تفسیر و معنایابی		
		۳۰	۰	۰	۲	۷	۱۶	۲	۳	۳	ارتباط با درون		
		۵۰۱	۱۲۶	۱۰۳	۶۲	۱۷	۱۳۹	۴۸	۶	۶	قدرت استدلال		
		۱۶۸	۲۱	۶۲	۱۸	۱۷	۲۲	۲۸	۰	۰	خلاقیت		
		۱۳۸	۰	۰	۹	۲	۶۱	۶۴	۲	۲	تفکر مراقبتی		
		۳۸	۰	۰	۰	۴	۱۱	۰	۲۳	۲۳	هوشیاری و آگاهی		
		۴۴	۵	۰	۷	۳	۲۴	۴	۱	۱	قضاوت منطقی		
		۵۷۷	۴۸	۵۲	۷۱	۳۷	۱۵۶	۱۰۳	۱۰	۱۰	اندیشیدن و تفکر		
	۲۶	۰	۰	۳	۰	۷	۱۶	۰	۰	وحدت و یکپارچگی درونی			

	۳۷	۰	۰	۵	۰	۲۴	۴	۴	بینش
	۱۰	۰	۰	۰	۰	۹	۰	۱	تعالی
	۱۸	۰	۰	۰	۰	۱۲	۶	۰	انعطاف شناختی
	۲۳	۲	۳	۵	۰	۶	۷	۰	کل نگری
	۲۰	۰	۰	۰	۳	۱۶	۱	۰	فرارفتن از خویشتن
	۲۴	۰	۰	۵	۵	۷	۷	۰	نظارت درونی
	۲۶۰	۳	۱	۱۹	۱۷	۵۱	۵۹	۱۱۰	ادراک فراحسی و فراروندگی
	۲۴	۰	۰	۲	۱	۱۹	۲	۰	گشودگی
	۲۷۶	۳	۱۹۹	۲	۳۱	۳۶	۳	۲	تعمق
	۱۵	۰	۲	۳	۰	۶	۴	۰	جامع نگری
	۱	۰	۵	۷	۰	۱۶	۸	۰	خوداندیشی
	۵	۰	۰	۲	۰	۳	۰	۰	ساخت دانش
	۲۲	۰	۰	۵	۰	۸	۹	۰	خودارزیایی
	۲۸۴	۳۱	۳۵	۵۵	۱۷	۳۸	۶۵	۴۳	تعامل
	۲۸۸	۹	۳	۷۳	۱۱	۸۹	۹۵	۸	ارتباط با بیرون
	۲۳۱	۳۲	۴۲	۵۶	۶	۲۸	۴۲	۲۵	همکاری و تشریک مساعی
	۷۲۸	۲۸	۲۲	۱۰۲	۴۵	۱۴۹	۲۴۱	۱۴۱	پرورش ارزش‌های اخلاقی
	۳۴۷	۵۴	۶	۸۷	۵	۱۰۰	۹۰	۵	پرورش شهروند مطلوب
۲۴۴۰	۱۳۳	۲۷	۲	۲۹	۰	۴۱	۳۳	۱	مسئولیت‌پذیری
	۱۴۲	۶	۸	۳۳	۹	۲۲	۱۸	۴۶	تبادل تجربیات
	۸	۰	۰	۲	۱	۵	۰	۰	سازگاری
	۹	۰	۰	۲	۱	۶	۰	۰	انطباق‌پذیری
	۹	۰	۰	۰	۱	۵	۳	۰	یکی بودن با جهان
	۳۰	۰	۰	۹	۶	۵	۱۰	۰	استقلال رأی
	۴۱	۰	۳	۲۰	۱	۱۱	۶	۰	دموکراتیک و مردم‌سالاری
	۱۹۰	۴۱	۲۹	۴۸	۷	۳۳	۳۱	۱	حل مسئله
	۴۳	۰	۰	۴	۰	۲۳	۱۴	۲	رشد جنبه درونی
	۸۵	۱۰	۵	۲۰	۲	۲۶	۱۴	۸	پرسشگری
۸۹۷	۷۲	۱۹	۱	۹	۳	۱۲	۲۱	۷	کاوشگری
	۷۸	۱۳	۱	۹	۲	۱۶	۲۱	۱۶	کندوکاو
	۴۱۸	۹۰	۴۳	۱۰۵	۱۴	۵۵	۶۵	۴۶	اجتماع و تشکیل گروه

پیشامدهای اجتماعی تفکر فلسفی

راهکارهای آموزش فلسفه

شک اصولی	۰	۳	۱۸	۰	۰	۰	۵	۲۶
کاربردی کردن	۰	۱۰	۴	۱	۰	۱۳۵	۵	۱۷۵
مطالب								
جمع کل	۵۸۸	۱۳۶۱	۱۷۵۹	۳۳۴	۱۰۴۷	۹۰۴	۹۵۸	۶۹۵۱

چنانچه ملاحظه می‌گردد، در بررسی ۷ کتاب پایه چهارم ابتدایی، مؤلفه پیامدهای فردی تفکر فلسفی با ۲۸۰۵ مورد بیشترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است، این در حالی است که کمترین مقدار مربوط به مؤلفه چیستی فلسفه با فراوانی ۸۰۹ می‌باشد. از مجموع ۶۹۵۱ فراوانی مؤلفه‌های مطلوب آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در کتاب‌های پایه چهارم ابتدایی، ۸۰۹ مورد به چیستی فلسفه، ۲۸۰۵ مورد به پیامدهای فردی تفکر فلسفی، ۲۴۴۰ مورد به پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی و ۸۹۷ مورد به راهکارهای آموزش فلسفه اختصاص دارد.

جدول شماره ۳: داده‌های بهنجار شده جدول شماره ۱ (Pi)

شاخص	جزء	مفاهیم	قرآن	هدیه‌های آسمان	فارسی	نگارش فارسی	مطالعات اجتماعی	ریاضی	علوم	مؤلفه‌ها	
										کتاب‌ها	
چیستی فلسفه	شگفتی و تحیر	۰/۰۶۳	۰/۱۲۱	۰/۲۹۲	۰	۰/۱۷۵	۰/۰۴۸	۰/۲۹۷			
	کنجکاوی	۰/۰۷۲	۰/۱۶۰	۰/۲۱۸	۰/۰۲۰	۰/۱۲۹	۰/۰۷۰	۰/۳۲۷			
	کشف	۰/۰۱۴	۰/۰۴۴	۰/۴۰۲	۰/۰۲۹	۰/۱۰۴	۰	۰/۴۰۲			
	پرسیدن	۰/۰۵۷	۰/۰۳۸	۰/۴۰۳	۰/۰۵۷	۰/۲۳۰	۰	۰/۲۱۱			
	نسبیت گرایی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰			
پیامدهای فردی تفکر فلسفی	خوداصلاحی	۰	۰/۳۹۲	۰/۳۹۲	۰	۰/۲۱۴	۰	۰			
	شناخت خویشتن	۰	۰/۳	۰/۴۵	۰/۲۵	۰	۰	۰			
	تفسیر و معنایابی	۰/۰۵۳	۰/۱۷۰	۰/۴۰۹	۰/۰۶۶	۰/۰۷۵	۰/۲۲۱	۰/۰۰۲			
	ارتباط با درون	۰/۱	۰/۰۶۶	۰/۵۳۳	۰/۲۳۳	۰/۰۶۶	۰	۰			
	قدرت استدلال	۰/۰۱۱	۰/۰۹۵	۰/۲۷۷	۰/۰۳۳	۰/۱۲۳	۰/۲۰۵	۰/۲۵۱			
	خلاقیت	۰	۰/۱۶۶	۰/۱۳۰	۰/۱۰۱	۰/۱۰۷	۰/۳۶۹	۰/۱۲۵			
	تفکر مراقبتی	۰/۱۴	۰/۴۶۳	۰/۴۲۲	۰/۰۱۴	۰/۰۶۵	۰	۰			
	هوشیاری و آگاهی	۰/۶۰۵	۰	۰/۲۸۹	۰/۱۰۵	۰	۰	۰			
	قضاوت منطقی	۰/۰۲۲	۰/۰۹۰	۰/۵۴۵	۰/۰۶۸	۰/۱۵۹	۰	۰/۱۱۳			
	اندیشیدن و تفکر	۰/۰۱۷	۰/۱۷۸	۰/۲۷۰	۰/۰۶۴	۰/۱۲۳	۰/۰۹۰	۰/۲۵۶			
وحدت و یکپارچگی درونی	۰	۰/۶۱۵	۰/۲۶۹	۰	۰/۱۱۵	۰	۰				

۰	۰	۰/۱۳۵	۰	۰/۶۴۸	۰/۱۰۸	۰/۱۰۸	بینش
۰	۰	۰	۰	۰/۹	۰	۰/۱	تعالی
۰	۰	۰	۰	۰/۶۶۶	۰/۳۳۳	۰	انعطاف شناختی
۰/۰۸۶	۰/۱۳۰	۰/۲۱۷	۰	۰/۲۶۰	۰/۳۰۴	۰	کل‌نگری
۰	۰	۰	۰/۱۵	۰/۸	۰/۰۵	۰	فرارفتن از خویشتن
۰	۰	۰/۲۰۸	۰/۲۰۸	۰/۲۹۱	۰/۲۹۱	۰	نظارت درونی
۰/۰۱۱	۰/۰۰۳	۰/۰۷۳	۰/۰۶۵	۰/۱۹۶	۰/۲۲۶	۰/۴۲۳	ادراک فراحسی و فراروندگی
۰	۰	۰/۰۸۳	۰/۰۴۱	۰/۷۹۱	۰/۰۸۳	۰	گشودگی
۰/۰۱۰	۰/۷۲۱	۰/۰۰۷	۰/۱۱۲	۰/۱۳۰	۰/۰۱۰	۰/۰۰۷	تعمق
۰	۰/۱۳۳	۰/۲	۰	۰/۴	۰/۲۶۶	۰	جامع‌نگری
۰/۰۲۷	۰	۰/۱۳۵	۰/۱۸۹	۰/۴۳۲	۰/۲۱۶	۰	خوداندیشی
۰	۰	۰/۴	۰	۰/۶	۰	۰	ساخت دانش
۰	۰	۰/۲۲۷	۰	۰/۳۶۳	۰/۴۰۹	۰	خودارزیابی
۰/۱۰۹	۰/۱۲۳	۰/۱۹۳	۰/۰۵۹	۰/۱۳۳	۰/۲۲۸	۰/۱۵۱	تعامل
۰/۰۳۱	۰/۰۱۰	۰/۲۵۳	۰/۰۳۸	۰/۳۰۹	۰/۳۲۹	۰/۰۲۷	ارتباط با بیرون
۰/۱۳۸	۰/۱۸۱	۰/۲۴۲	۰/۰۲۵	۰/۱۲۱	۰/۱۸۱	۰/۱۰۸	همکاری و تشریک مساعی
۰/۰۳۸	۰/۰۳۰	۰/۱۴۰	۰/۰۶۱	۰/۲۰۴	۰/۳۳۱	۰/۱۹۳	پرورش ارزش‌های اخلاقی
۰/۱۵۵	۰/۰۱۷	۰/۲۵۰	۰/۰۱۴	۰/۲۸۸	۰/۲۵۹	۰/۰۱۴	پرورش شهروند مطلوب
۰/۲۰۳	۰/۰۱۵	۰/۲۱۸	۰	۰/۳۰۸	۰/۲۴۸	۰/۰۰۷	مسئولیت‌پذیری
۰/۰۴۲	۰/۰۵۶	۰/۲۳۲	۰/۰۶۳	۰/۱۵۴	۰/۱۲۶	۰/۳۲۳	تبادل تجربیات
۰	۰	۰/۲۵	۰/۱۲۵	۰/۶۲۵	۰	۰	سازگاری
۰	۰	۰/۲۲۲	۰/۱۱۱	۰/۶۶۶	۰	۰	انطباق‌پذیری
۰	۰	۰	۰/۱۱۱	۰/۵۵۵	۰/۳۳۳	۰	یکی بودن با جهان
۰	۰	۰/۳	۰/۲	۰/۱۶۶	۰/۳۳۳	۰	استقلال رأی
۰	۰/۰۷۳	۰/۴۸۷	۰/۰۲۴	۰/۲۶۸	۰/۱۴۶	۰	دموکراتیک و مردم‌سالاری
۰/۲۱۵	۰/۱۵۲	۰/۲۵۲	۰/۰۳۶	۰/۱۷۳	۰/۱۶۳	۰/۰۰۵	حل مسئله
۰	۰	۰/۰۹۳	۰	۰/۵۳۴	۰/۳۲۵	۰/۰۴۶	رشد جنبه درونی
۰/۱۱۷	۰/۰۵۸	۰/۲۳۵	۰/۰۲۳	۰/۳۰۵	۰/۱۶۴	۰/۰۹۴	پرسشگری
۰/۲۶۳	۰/۰۱۳	۰/۱۲۵	۰/۰۴۱	۰/۱۶۶	۰/۲۹۱	۰/۰۹۷	کاوشگری
۰/۱۶۶	۰/۰۱۲	۰/۱۱۵	۰/۰۲۵	۰/۲۰۵	۰/۲۶۹	۰/۲۰۵	کندوکاو
۰/۲۱۵	۰/۱۰۲	۰/۲۵۱	۰/۰۳۳	۰/۱۳۱	۰/۱۵۵	۰/۱۱۰	اجتماع و

بنیادهای اجتماعی

راهکارهای آموزش

تشکیل گروه	۰	۰/۱۱۵	۰/۶۹۲	۰	۰	۰	۰/۱۹۲
شک اصولی	۰	۰/۱۱۵	۰/۶۹۲	۰	۰	۰	۰/۱۹۲
کاربردی کردن	۰	۰/۰۵۷	۰/۰۲۲	۰/۰۰۵	۰	۰/۷۷۱	۰/۱۴۲
مطالب	۰	۰/۰۵۷	۰/۰۲۲	۰/۰۰۵	۰	۰/۷۷۱	۰/۱۴۲

پس از نرمال‌سازی داده‌ها با استفاده از فرمول مرحله دوم آنروپی شانون، مقدار بار اطلاعاتی هر یک از مؤلفه‌ها به دست آمد که در جدول شماره (۴) بیان گشته است.

جدول شماره ۴. مقدار عدم اطمینان (Ej) و ضریب اهمیت (Wj) مؤلفه‌های آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در کتاب‌های چهارم ابتدایی

مؤلفه‌ها	کتاب‌ها	مقدار عدم اطمینان (Ej)	ضریب اهمیت (Wj)
فلسفه چستی	شاخص	مقدار عدم اطمینان (Ej)	ضریب اهمیت (Wj)
	خرده‌شاخص	مقدار عدم اطمینان (Ej)	ضریب اهمیت (Wj)
	شگفتی و تحیر	۰/۸۲۴	۰/۰۱۰
	کنجکاوی	۰/۸۸۰	۰/۰۰۷
	کشف	۰/۶۵۵	۰/۰۲۱
پیامدهای فردی تفکر فلسفی	پرسیدن	۰/۷۶۴	۰/۰۱۴
	نسبیت‌گرایی	۰	۰
	خوداصلاحی	۰/۵۴۶	۰/۰۲۷
	شناخت خویشتن	۰/۵۴۸	۰/۰۲۷
	تفسیر و معنایابی	۰/۷۹۵	۰/۰۱۲
	ارتباط با درون	۰/۶۵۰	۰/۰۲۱
	قدرت استدلال	۰/۸۶۲	۰/۰۰۸
	خلاقیت	۰/۸۵۵	۰/۰۰۸
	تفکر مراقبتی	۰/۵۲۳	۰/۰۲۹
	هوشیاری و آگاهی	۰/۴۶۲	۰/۰۳۲
	قضاوت منطقی	۰/۶۹۷	۰/۰۱۸
	اندیشیدن و تفکر	۰/۸۸۹	۰/۰۰۶
	وحدت و یکپارچگی	۰/۴۶۳	۰/۰۳۲
	درونی	۰/۵۳۰	۰/۰۲۸
	بینش	۰/۱۶۷	۰/۰۵۰
	تعالی	۰/۳۲۷	۰/۰۴۱
	انعطاف شناختی	۰/۷۸۲	۰/۰۱۳
	کل‌نگری	۰/۳۱۴	۰/۰۴۱
	فرارفتن از خویشتن	۰/۷۰۵	۰/۰۱۷
	نظارت درونی	۰/۷۵۱	۰/۰۱۵
ادراک فراحسی و فراروندگی	۰/۷۵۱	۰/۰۱۵	

۰/۰۳۸	۰/۳۷۵	گشودگی	
۰/۰۳۲	۰/۴۷۱	تعمق	
۰/۰۱۹	۰/۶۷۲	جامع‌نگری	
۰/۰۱۷	۰/۷۰۷	خوداندیشی	
۰/۰۳۹	۰/۳۴۵	ساخت دانش	
۰/۰۲۷	۰/۵۴۹	خودارزیایی	
۰/۰۰۲	۰/۹۶۵	تعامل	بیابندهای اجتماعی تفکر فلسفی
۰/۰۱۵	۰/۷۴۸	ارتباط با بیرون	
۰/۰۰۳	۰/۹۳۹	همکاری و تشریک مساعی	
۰/۰۰۸	۰/۸۶۶	پرورش ارزش‌های اخلاقی	
۰/۰۱۲	۰/۷۸۹	پرورش شهروند مطلوب	
۰/۰۱۵	۰/۷۵۲	مسئولیت‌پذیری	
۰/۰۰۶	۰/۸۸۶	تبادل تجربیات	
۰/۰۳۲	۰/۴۶۲	سازگاری	
۰/۰۳۴	۰/۴۳۶	انطباق‌پذیری	
۰/۰۳۱	۰/۴۸۱	یکی بودن با جهان	
۰/۰۱۸	۰/۶۹۲	استقلال رأی	
۰/۰۲۱	۰/۶۵۰	دموکراتیک و مردم‌سالاری	
۰/۰۰۷	۰/۸۸۱	حل مسئله	راهکارهای آموزش فلسفه
۰/۰۲۷	۰/۵۴۶	رشد جنبه درونی	
۰/۰۰۶	۰/۸۸۸	پرسشگری	
۰/۰۰۸	۰/۸۶۷	کاوشگری	
۰/۰۰۷	۰/۸۷۴	کندوکاو	
۰/۰۰۳	۰/۹۳۷	اجتماع و تشکیل گروه	
۰/۰۳۵	۰/۴۲۱	شک اصولی	
۰/۰۳۷	۰/۳۸۹	کاربردی کردن مطالب	

با توجه به جدول شماره ۴، بیشترین ضریب اهمیت در بین مؤلفه‌های آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در کتاب‌های چهارم ابتدایی مربوط به مؤلفه پیامدهای فردی تفکر فلسفی، مجموعاً (۰/۵۹۷) مقدار و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه چپستی فلسفه، مجموعاً (۰/۰۵۲) مقدار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش به عنوان اساس و پایه شکل‌گیری شخصیت و منش آدمی، از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشد. نهادهای تعلیم و تربیت به تدریج به این نتیجه رسیده‌اند که در عصر کنونی که ساختارهای اطلاعاتی، به صورت لحظه‌ای و روزافزون در حال گسترش‌اند، دیگر قادر نخواهند بود متریبان را صرفاً منبعی برای ذخیرهٔ آموخته‌ها و معلومات تصور نمایند و ناچار می‌بایست در راستای ارتقای مهارت‌های تفکر فراگیران نیز چاره‌ای اندیشیده شود.

توجه درخور به تمامی ابعاد فرایند تعلیم و تربیت، چون فلسفه و چرایی حیات، ایجاد روحیهٔ کاوشگری، توانایی حل مسئله، تربیت معنوی و اخلاقی و پرداختن به رسالت حقیقی انسان به صورت توامان، از جمله موضوعاتی است که می‌تواند ذهن خلاق و جست‌وجوگر کودک را به تفکر واداشته و نه تنها در دورهٔ کودکی، بلکه در دوران بزرگسالی و به‌طور اخص در زندگی اجتماعی یاری رساند.

برنامهٔ درسی آموزش فلسفه برای کودکان جنبشی نوین در حیطهٔ فکروورزی و پرورش قدرت تعقل محسوب می‌شود که چهارچوب بسته و جمود فکری نظام‌های آموزشی حافظه‌محور را در هم شکسته و الگویی نوین در راستای بهادادن به تفکر و اندیشیدن به فراگیران ارائه می‌دهد. یک اجتماع پژوهشی در برنامهٔ درسی آموزش فلسفه برای کودکان، دایره‌ای فرضی است که کلاس درس را از حالت خشک و بی‌روح آن خارج کرده و کودکان در فضایی باز و عاری از تنش، فرصت کنجکاوی و کشف و شناسایی عمیق زوایای یک مسئله، آن هم با اتخاذ نگاهی کل‌نگرایانه را می‌یابند. آنان قدرت تمیز شباهت‌ها و تفاوت‌ها، جست‌وجوی ارتباطات همراه با استدلال‌ورزی و توام با تفکری واگرا و به دور از جزم‌اندیشی را یافته و به سنجشی معقول و علمی دست می‌یابند. در جریان سیال گفت‌وگوی کندوکاوی، به ناگاه شرم حضور و کمرویی کودکان تبدیل به اعتماد به نفسی چشمگیر می‌شود و افزون بر مهارت‌های شناختی، رشد و توسعه عاطفی نیز در آنان صورت می‌گیرد. آنها می‌آموزند که در جریان گفت‌وگو، آزادانه ابراز وجود نمایند و نظرات دیگران را مورد نقد قرار دهند، اما نه از سر سلطه‌جویی و خودکامگی، بلکه انتقادی توام با احترام و دلسوزی و مهرورزی و در مقابل، آمادگی این را داشته باشند که انتقادهای دیگران را با انعطاف‌پذیری، مراقبت و گشاده‌رویی پذیرا باشند و با نظارت درونی، در راستای اصلاح رفتارها و بهبود عملکرد خود گام بردارند. کودکان در اجتماع پژوهشی می‌آموزند که در تعاملی چندجانبه با دیگران، روابط بین‌فردی خود را توسعه دهند و رفتارهای مطلوب شهروندی را در خود شکل داده و در برابر جهان خارج از خود، نگاهی توام با مسئولیت‌پذیری داشته باشند؛ اما چنانچه پیشتر اشاره شد، اگرچه این برنامه در ورود خود ثمرات انکارناپذیری را از باب توجه به مبحث تأمل و تفکر در پی داشته است، ولی از برخی جهات چون توجه به

بعد معنوی با چالش‌هایی مواجه است که در این باره، هوش معنوی در راستای توجه به نیازهای معنوی فراگیران می‌تواند رهگشا باشد؛ چرا که برآیند نگاه انسان‌هایی که برخوردار از هوش معنوی هستند در مواجهه با مشکلات و سختی‌ها، پرورش افرادی با سعه صدر و سازگار و انعطاف‌پذیری می‌باشد که با تعلیق رویکرد منفعلانه یا پرخاشگرانه، هر تهدیدی را تبدیل به فرصت نموده و چالش‌های پیش رو را به راحتی پشت سر می‌گذارند. از طرفی، در همسویی برنامه فلسفه برای کودکان و هوش معنوی نیز، هم به نیازهای عقلانی کودکان پاسخ داده می‌شود و هم بسیاری از مشکلات مربوط به مسائل معنایی فراگیران در آن دیده شده و مرتفع خواهند گردید.

باید توجه داشت که دوره ابتدایی در شکل‌گیری شخصیت و شیرازه و نهاد کودک از اهمیت فراوانی برخوردار بوده و در این میان، کتاب‌های درسی نیز به‌عنوان یک ابزار مهم آموزشی، بیشترین تأثیرگذاری را بر فراگیران دارند؛ لیکن متأسفانه محتوای کتاب‌های درسی علیرغم تلاش‌های بسیار و اعمال تغییرات محتوایی و صوری، آنچنان که باید نتوانسته است موفق عمل نماید و شواهد و قرائن حاکی از این است که متأسفانه جایگاه تفکر، اندیشه‌ورزی و فلسفیدن و همچنین کار گروهی در این کتاب‌ها همچنان در هاله‌ای از ابهام قرار دارد؛ چنانچه یافته‌های پژوهش نیز بیانگر این می‌باشند که میزان توجه به هر یک از مؤلفه‌های آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی متفاوت بوده، به برخی از مؤلفه‌ها توجه بسیار صورت گرفته و برخی از مؤلفه‌ها از توجه کمتری برخوردار بوده‌اند؛ به طوری که؛ این عدم توازن در میزان توجه؛ حتی در مؤلفه‌های فرعی نیز مشهود می‌باشد.

از طرفی نتایج پژوهش مؤید این نکته است که در این کتاب‌ها نه تنها در حد خیلی کم به چیستی فلسفه پرداخته شده و شگفتی و تحیر، کنجکاوی، کشف و پرسیدن؛ که به‌عنوان سنگ بنا و بخش جدایی‌ناپذیر آموزش فلسفه برای کودکان می‌باشد؛ نادیده گرفته شده است؛ بلکه از لحاظ توجه به ابعاد اجتماعی نیز ضعیف عمل شده و نقش فردیت در آنها پررنگ بوده است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌هایی چون ورلی (۲۰۱۶) که در پژوهش خود به این نتیجه رسید که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در راستای رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت مؤثر باشد و پژوهش خنکدارطراسی و همکاران (۱۳۹۶) از باب مهارت‌های استدلالی، فکری و تحقیق رضایی و همکاران (۱۳۹۳) از منظر توجه به خلاقیت دانش‌آموزان و نیز پژوهش نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) از این جهت که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در رشد معنوی فراگیران تأثیرگذار بوده به طوری که اجرای این برنامه به رشد آگاهی از وجود خداوند، کاهش ناامیدی، بزرگ‌نمایی و بی‌ثباتی در رابطه با خدا منجر می‌شود؛ همچنین، با نتایج پژوهش معتمدی محمدآبادی و همکاران (۱۳۹۸) و مرعشی و همکاران (۱۳۹۱) از زاویه

توجه به مقوله استدلال همسو بوده؛ اما با نتایج پژوهش قبادیان (۱۳۹۴) که در پژوهش خود به این نتیجه رسید این برنامه، در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاس پنجم مؤثر بوده است، همچنین با نتایج پژوهش بهزادفر (۱۳۹۴) از باب مؤلفه‌های کنجکاوی و چرایی مسائل و نتایج پژوهش هدایتی و همکاران (۱۳۸۸) که بیانگر این موضوع بود که اجرای این برنامه می‌تواند بر بهبود مهارت‌های ارتباط میان‌فردی دانش‌آموزان تأثیر معناداری بگذارد، همسو نمی‌باشد.

این پژوهش نیز همانند دیگر پژوهش‌ها در مسیر انجام خود با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود که از جمله آنها می‌توان به محدودیت در مقایسه یافته‌های پژوهش با نتایج حاصل از برخی از پژوهش‌های دیگر به دلیل متفاوت بودن متغیر هوش معنوی و نیز پایه چهارم اشاره کرد. همچنین گستردگی دامنه موضوع پژوهش که شامل دو متغیر فلسفه برای کودکان و هوش معنوی می‌شد؛ و نیز مرتبط ساختن این دو مقوله به یکدیگر، و فقدان پژوهش‌های کافی در زمینه ترکیب آنها، تحقیق را با دشواری‌هایی مواجه می‌ساخت.

در پایان، با توجه به اینکه برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در کشور ما تا حدودی نوپا تلقی شده و علیرغم تلاش‌های بی‌وقفه در این عرصه، با کاستی‌هایی از منظر محتوا مواجه می‌باشد، شایسته است متولیان امر هم در مرحله فراهم آوردن خوراک فکری و هم در مرحله اجرا، دقت نظر بیشتری مبذول دارند و از آنجایی که کودکان همواره در جست‌وجوی چیستی‌ها و چراهای بی‌شماری درباره پدیده‌های اطراف خود هستند و کنجکاوی شگفت‌انگیزی نیز در باب موضوعات هستی‌گرایانه و معنای زندگی دارند؛ همچنین، با توجه به اینکه مواجهه با بحران هویت، ارزش‌ها و باورهای معنوی در جهان امروز نیز، از جمله چالش‌های جدی است که صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت را با نگرانی‌هایی مواجه نموده است؛ و با در نظر داشتن این موضوع که سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور نیز اشاره بر توسعه فرهنگ تفکر دارد و کتاب‌های درسی به‌عنوان محتوای آموزشی دارای اهمیت بسزایی می‌باشند، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. بازنویسی داستان‌های فلسفی فاخر خارجی معتبر و آثار متداول و جدید جهانی با رعایت قواعد نظام آموزش و پرورش و متناسب با هویت دینی و ملی کشور و بهره‌مندی از منابع غنی و وزین داخلی چون متون کهن و آثار ارزشمند در ساحت ادب پارسی، میراث حکمی و فلسفی، آموزه‌های دینی وزین، علمی و فلسفی چون قرآن، سیره امامان معصوم (ع)، احادیث و روایات، در قالب داستان‌های ساده و در راستای پاسخگویی به نیازهای فکری و معنوی کودکان.

۲. استفاده از محتواهای جذاب در قالب چندرسانه‌ای‌ها به موازات متون کتاب‌های درسی با تمرکز بر محوریت جنبه‌ها و مراحل رشدی کودکان در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، از منظر نظریه پردازان حیطه روان‌شناسی.

فهرست منابع

- Abedi, M., Nowruzi, R., Mehrabi, H., Heydari, M. (2019). Detection of Components of Philosophy for Children in Imam Ali's Teachings. *Journal of Islamic Education*, 14(28), 115-137. doi: 10.30471/edu.2019.1524 (Text in Persian)
- Afrasiyabpou, AA (2009). Gnostic Breeding. *Irfan specialized quarterly*. 5(20):13-36 (Text in Persian)
- Akbari, A. Masoudi, J (2015). Philosophy for Children: Religious Education Approaches to Teaching Thinking. *Foundations of Education*, 4(2), 117-136. doi: 10.22067/fe.v4i2.20445
- Alizadeh, M; Jahanian, R (2019). Futures in Education, *New Advances in Psychology*, 22: 85-98 (Text in Persian).
- Asharlous, V., & Dadashi Khass, E. (2012). The effect of Managers' spiritual intelligence on the performance of public organizations employees. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 2(3), 97-135.
- Amram, J. (2005). *Intelligence Beyond IQ: the contribution of emotional and Spiritual intelligence to effective business leadership*. Institute of Transpersonal Psychology.
- Azar, A (2001). Extension and development of Shannon's entropy method for data processing in content analysis, *Humanities Quarterly Alzahra University* 37-38:1-18 (Text in Persian)
- Azimi, M (2015). *Design and validation of health education and health promotion curriculum model in elementary school based on health system assumptions*, doctoral thesis, Tabriz University. (Text in Persian)
- Azimi, D. M. (2020). *Content Analysis of Third Grade Experimental Science Lessons Based on Health System Assumptions in Schools of the Islamic Republic of Iran*. , 6(18), 38-50. (Text in Persian)
- Barnes, R. (2000). Mrs. Miggins in the classroom. *British Journal of Special Education*, 27(1): 22-28.
- Behzadi far, M (2015). Investigating the effectiveness of teaching philosophy for children (P4C) in spiritual education, the second national conference on sustainable development in educational sciences and psychology, *social and cultural studies*. Tehran. <https://civilica.com/doc/394936> (Text in Persian)
- Bigdelo, M., Ali asgari, M., & Ghaedi, Y. (2015). A comparative evaluation study in "thinking and research textbook of 6th grade primary schools" and Philosophy for children (P4C) program.. *Journal of Curriculum Studies*, 10(37), 81-102. (Text in Persian)
- Borjali, Z ., Khosravi, Z., (2016). The relationship between Components of Spiritual Intelligence and Personal Identity. *The Journal of New Thoughts on Education*, 12(1), 97-115. doi: 10.22051/jontoe.2016.2272
- Bowman, N. A. & Small, J. (2010). Do college students who identify with a privileged religion experience greater spiritual development exploring individual and instructional dynamics? *Research in Higher Education*, 51(7): 595- 614.



- Buchanan, M. T. (2010) Attending to the spiritual dimension to enhance curriculum change. *Journal of Beliefs & Values*, 31(22): 191 – 201.
- Cecero, J. J., Prout, T. A. (2011). Measuring faculty spirituality and its relationship to teaching style. *Journal of Religion & Educatio*, 38: 128–140.
- De Bono, E. (1993). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. London: Harper Collins.
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1): 136-150.
- D'Olimpio, L. & Teschers, C. (2016), “Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Life”, *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2): 114-123.
- Emmons, R.A. (1999). *The Psychology of ultimate concern: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Farhosh, M., taqian, H., jamshidi, M., keshmiri, R. (2017). A Comparative Study on Sixth Ethical Virtues from the Viewpoint of Positive Psychology and Nahj al-Balagha. *Studies in Islam and Psychology*, 11(20), 39-58. doi: 10.30471/psy.2017.1367 (Text in Persian)
- Farhosh, M., Taqian, H., Jamshidi, M., Keshmiri, R. (2017). A Comparative Study on Sixth Ethical Virtues from the Viewpoint of Positive Psychology and Nahj al-Balagha. *Studies in Islam and Psychology*, 11(20), 39-58. doi: 10.30471/psy.2017.1367 (Text in Persian)
- Fathi L, Ahghar, Ph.D. G, Naderi, Ph.D. E.(2018) Teaching Philosophy for Children (P4C) Using a Community of Inquiry Method and its Impact on Students' Accountability. *QJFR*; 15 (1) :7-18 (Text in Persian)
- Fathi Azar, E., Taghipour, K., & Haj Agaie Khiabani, A. (2020). The effectiveness of Teaching Philosophy for Children on emotional self-regulation in labor children. *Thinking and Children*, 10(2), 151-172. doi: 10.30465/fabak.2020.4930 (Text in Persian)
- Fisher, Robert (2016). *Teaching thinking to children*, translated by M, Safai Moghadam and A, Najarian, Ahvaz, Rash. (Text in Persian)
- Ghanbari, S., & karimi, I. (2016). Spiritual Intelligence components in Nahj. *Quarterly Journal of Nahj al-Balagha Research*, 4(13), 99-119. doi: 10.22084/nahj.2016.1473 (Text in Persian)
- Ghasem pour dehaghani, A; Nasr isfahani, A.r (2012). Spiritual approach and curriculum planning. *Scientific Journal of Islamic Education*, 19(13),71 -92 . (Text in Persian)
- Hedayati, M; Qaidi, Y; Shafiabadi, A; Yonsi, Gh.R (2008). Investigating the effect of implementing "Philosophy Program for Children" in the form of a research community on improving the interpersonal relationships of elementary school students in Tehran from the teachers' point of view, *New Thoughts in Educational Sciences*, 3: 157-133. (Text in Persian)
- Hedayati, M. (2014). Teacher Training Course for “Philosophy for Children” Program in Iran and Developed Countries: A Comparative Study. *Thinking and Children*, 5(9), 105-138. (Text in Persian)
- Hogan, M. J. (2006). ‘Cultivating Thought-full and Creative Thinkers: A Comment on Guality Merging Costa with Claxton et al.’, *Thinking Skills and Creativity*, 1: 152-154.

- Ismaeil zadeh, T; Allah karami, A.(2016). Multimedia Presentation of Philosophy for Children and Its Effect on Thinking Faculty of Elementary Students. *Thinking and Children*, 6(12), 1-21. (Text in Persian)
- Ismaeili kartiji, M (2014). Teaching philosophy to preschool and elementary school children. *Philosophy and the child*. 5-6:25-44 (Text in Persian)
- Kamalimotlagh, T., Noshadi, N (2017). The effect of teaching philosophy for children on the questioning level of elementary school students. *Thinking and Children*, 8(1), 1-13. (Text in Persian)
- Kalantari, S., Banijamali, S., & khostavi, Z. (2015). The Effect of Philosophy for Children Program (P4C) on Reduction of Irrational Thoughts in 6th Academic Year Students in Brujen. *Clinical Psychology and Personality*, 12(2), 37-48. (Text in Persian)
- Khonakdar, M., salahshoori, A., & yusefzade, M. (2017) Investigating the importance of the two components of critical thinking and inner desire in the fifth grade experimental science textbook. *The knowledge studies in the Islamic university*. , 21(71), 283-299. (Text in Persian)
- Lipman, Mathew (2005). An Interview with Mathew Lipman: Thinking. *Philosophy for children*, Montclair state university, Newjersy, 17(4): 23-29.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Second edition, Cambridge University Press.
- Mahrouzadeh, T., sattari, A., Maleki, Z. (2019). The Effect of Kalileh wa Demneh Stories on Critical Thinking, Reasoning and Questioning Skills of Children by Using "Philosophy for Children" (P4C) Program. *Journal of Islamic Education*, 14(28), 95-114. doi: 10.30471/edu.2019.1523 (Text in Persian)
- Mahmoudi, S. (2020). Meta-Analysis of the Effectiveness of Implementing Philosophy for Children Program on Students' Intellectual Skills.. *Thinking and Children*, 10(2), 263-286. doi: 10.30465/fabak.2020.4958 (Text in Persian)
- Makaiaiu, A. S. (2016). The philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy: a promising practice for preparing pre-service social studies teachers in the college of education. *Analytical Teaching and Philosophical Praxis*, 36 (1): 1-7.
- Moosavi, S. H., Talebzadeh Nobarian, M., Mirloo, M., & Asadzadeh, S. (2013). The roll of spiritual intelligence and psychological empowerment in the organizational citizenship behavior. *Educational and Scholastic studies*, 2(2), 98-123. (Text in Persian)
- Marashi, S. M., Hashemi, S. J., & Moghimi Gasak, A. (2013). Reading and Writing and Divine Gifts: Do the Textbooks Contain Features of Philosophy for Children Program?. *Thinking and Children*, 3(5), 69-89. (Text in Persian)
- Motamedi Mohammadabadi, M., Azimi, E., & Nowrozi, R. A. (2019). Content Analysis of Farsi Elementary School Reading Textbooks Based on Philosophical Thought Criteria on Lippman's theory. *Research in Curriculum Planning*, 16(63), 93-107. doi: 10.30486/jsre.2019.551454. (Text in Persian)
- Murris. K. (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1): 63-76.
- Parvin, B. (2019). Detective story - a mystery in the philosophy program for children. *Thinking and Children*, 9(2), 49-72 (Text in Persian).



- Naji, S; Khatibi Moghadam, S (2016). The effect of the philosophical exploration method on the dialogue skills of elementary school students. *Thinking and Children*, 7(1), 83-110. (Text in Persian)
- Naqibzadeh, M.A.H (2012). *An introduction to philosophy*, Tehran, Tahori Publications. (Text in Persian)
- Nowrozi, Reza Ali; Nosrati-Hashi, Kamal; Abbaspour, Nafiseh; Hosni, Mihan (2014). The effect of the implementation of the philosophy education program for children on the spiritual growth of female students in Isfahan city, *Educational sciences from the perspective of Islam*, 5: 55-75. (Text in Persian)
- Peirce, C. S. (1955). *The Philosophical Writings of Peirce*, J. Buchler (ed.), New York: Dover. Retrieved from Internet, www.dbking.net.
- Qabadian, Muslim (2014). The effect of philosophy teaching program to children on the social skills of elementary fifth grade students, *Educational Research*, 30: 138-148. (Text in Persian)
- Rajabi, M., Baygzade, Kh., Naji, S, & Isfandyari, S . (2018). Iranian fairy tales are a tool for children's intellectual development (an educational approach based on Lipman's theory), .. *Thinking and Children*, 8(2), 59-86. (Text in Persian)
- Ramezani, M (2014). Philosophy program for children in Iran, from theory to school, *Philosophy*, 61: 52-54 (Text in Persian).
- Rezaei, N. M., Padervand, N., Sobhani, A., & rezaei, A. M. (2014). The Effects of Teaching Philosophy to Children and Its Role on Creativity and Components Fluidity, Originality, Flexibility, and Expandability. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 4(2), 19-36. (Text in Persian)
- Rodgar, J (2009). Spirituality in holy Quran. Spiritualism in the Qur'an (the foundations, components and functions of Qur'anic spirituality), *Islamic Sciences*, 14: 15-32 (Text in Persian).
- Rostami, K., Fayaz, I., Mofidi, F., Maleki, H., & Beheshti, S. (2019). The Effect of Philosophy for Children Educational Program on the Reasoning Skills of the Fifth Grade Elementary School Boy Students. *Journal of Research in Educational Science*, 13(46), 23-33. doi: 10.22034/jiera.2019.144300.1584 (Text in Persian)
- Sajadinezhad, M. S., & Akbari Chermahini, S. (2016). A Developmental Study of Spiritual Intelligence from Adolescence to Elderly. *Positive Psychology Research*, 2(2), 1-18. doi: 10.22108/ppls.2016.21333 (Text in Persian)
- Sattāri, A. (2016). The approaches dealing with philosophy for children's curriculum and introducing a new strategy for its application in Iran. *Educational Innovations*, 15(2), 50-70. (Text in Persian)
- Sabbagh Hassanzadeh, Talat (2014). *Designing a model of philosophy curriculum for children in primary school based on the philosophy of Islamic education and training*, doctoral dissertation, Allameh Tabatabai University (Text in Persian).
- Sharfi, Mohammad Reza (1381). *Top Thought*, Soroush, Tehran (Text in Persian).
- Senjari, H (2018). *Investigating the possibility of developing spiritual intelligence in the light of philosophical mindset, case study: graduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz*, master's thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz (Text in Persian).
- Sisk, D. & Torrance, E. P. (2001). *Spiritual Intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.

- Sohrabi F, Naseri E.(2010) A study of the conception and components of spiritual intelligence and developing an instrument to assess it. *rph* . 3 (4) :69-77 (Text in Persian)
- Stevens, B. (1996). What about Spiritual intelligence? *St. Mark's Review*, 167: 19-22.
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, 72: 119-120.
- Tabatabaei, Z., & Mousavi, M. (2012). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Questioning and Critical Thinking of Iranian Elementary School Girls. *Thinking and Children*, 2(3), 73-90. (Text in Persian)
- Yang, K. and Maou, X. (2007). "A study of nurse's spiritual intelligence: A cross-sectional questionnaire survey", *International Journal of nursing studies*, 44: 999-1010.
- Zarei Matin, H; Kheyrandish, M; Jahani, H(2011). Conceptualization of Spiritual Intelligence in Organization (Case Study in Labbafi Nejad Hospital of Tehran). *Public Management Researches*, 4(12), 71-94. doi: 10.22111/jmr.2011.640 (Text in Persian)
- Zohar, D. & Marshal, I. (2000). *SQ; Connecting with our spiritual intelligence*. New York; Bloomsbury.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0

(International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Reviewer's List

Sirous Ghanbari	Professor of Boali Sina University, Hamadan
Leyla Taleb Zade Shoshtari	Assistant Professor of Birjand University
Abolghasem Mehri Nezhad	Associate Professor of Alzahra University
Roghayeh Noori Pour Layaveli	Lecturer at Al-Zahra University
Mohammad Javadi Pour	Associate Professor of Tehran University
Reza Jafari Harandi	Assistant Professor of Qom University
Solmaz Noorabadi	Assistant Professor of Shahed University
Hamid Shafi Zade	Associate Professor of Garmsar University
Parvin Samadi	Associate Professor of Alzahra University
Maryam Isfahani	Lecturer of Payam Noor University
Ramin Habibi Kaleybar	Professor of Shahid Madani University, Azerbaijan
Gholam Ali Ahmadi	Associate Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University
Leyla Gheragh Molaei	Assistant Professor at Al-Zahra University
Tayebeh Tavasoli	Assistant Professor of Qom University
Balal IZanloo	Assistant professor of Kharazmi University
Mahboubeh Mosivand	Assistant Professor of Alzahra University Women's Research Institute
Seyed Abbass Razavi	Assistant Professor of Shahid Chamran University, Ahvaz)
Ali Reza Kakavand	Associate Professor of Imam Khomeini International University, Qazvin
Hamid Rezaeian	Associate Professor of Alzahra University

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 18, No. 3
Autumn 2022, Ser.65

Publisher Alzahra University, Faculty of Education and Psychology
Chief Executive Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.
Chief Editor Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.

Editorial Board

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.
Professor, Alzahra University
Saeede Bintasraj
Professor, University of Malaya
yousef Adib, Ph.D.
Professor, Tabriz University
Mohammad Reza Ahanchian
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
Saeed Beheshti, Ph.D.
professor, Allameh Tabatabai University
AbbasAli Hosseinkhanzadeh, Ph.D.
Associate Professor, University of Gilan
Simin Hoseiniyan, Ph.D.
Professor, Alzahra University
Parvin Kadivar, Ph.D.
Professor, Kharazmi University
Alireza Kiyamanesh, Ph.D.
Professor, Kharazmi University
Taiyeb Mahroozade, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
Golnar Mehran, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
Farkhonde Mofidi, Ph.D.
Professor, Allame Tabatabayi University
Bahram MohsenPoor, Ph.D.
Associate Professor, Kharazmi University
Massoud Safaei Moghaddam, Ph.D.
Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz
Mohammad Reza Sarkar Arani, Ph.D.
Professor, Nagoya University
Gholamreza Shams, Ph.D.
Assistant Professor, Shahid Beheshti University
Naser Shirbagi, Ph.D.
Professor, Kurdistan University
Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.
Assistant Professor, Kharazmi University
Abolghasem Yaghoobi, Ph.D.
Professor, Bu Ali Sina University

Executive Manager Parvin Samadi, Ph.D.

Editorial Secretary Fatemeh Vaziri

Persian Editor Naser Ahmadzadeh

English Editor Iranian Editing Center

Cover Designer Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.

Page Designer: Fatemeh Vaziri

Publisher: Alzahra University

Publication Frequency Quarterly

Publication Permit No. 124/4374

Peer Review Permit No. 3/2910/1068

ISSN 1735-448X

Circulation 1000

Address 3rd Floor, Faculty of
Education And Psychology,
Al-Zahrā University, Vanak
St., Vanak Sq., Tehran, Iran

P.O. Box 19935/663

TeleFax +98 (21) 8805 8940 (2309)

Fax +98 (21) 88041463

E-mail jontoe@alzahra.ac.ir

Home page <http://journals.alzahra.ac.ir/jontoe>



**Journal of New thoughts on Education
is indexed in ISC, Iran Journal and has
been auocated an impact factor by ISC.**

Abstract

Investigating the Reasons and Consequences of Students' Silence in the Classroom 7-26

Maryam Sadat Ghoraishi Khorasgani; Mohsen Nazarzadeh Zare; Maryam Heydari

Identification and Validation of Antecedents, Consequences and Barriers of Visionary Educational Leadership in Elementary Schools 27-51

Zahra Hemmatyar; Bijan Abdollahi; Abdolrahim Navehebrahim; Hassan Reza Zeinabadi

The Effect of Health-centered Academic Lifestyle Training on Student's Academic Stability and Hope 55-67

Leila Heidaryani; Ezatolah Ghadampour; Mohamad Abbasi

Comparison of flexibility, emotional creativity and cognitive creativity in monolingual Persian-speaking and bilingual Arabic-Persian-speaking students 69-83

Morvarid Solimani Far; Homayoon Haroon Rashidi; Kobra Kazemian Moghadam

Development of a healthy school model and compliance of schools from the perspective of teachers and principals 85-117

Ali Javidan; Rahmatallah Marzooghi; Jaafar Jahani; Jafar Turkzadeh

Farabi's rational education model on practical reasoning 119-141

Fariba Adelzadeh Naeini; Reza Ali Norouzi; Jahanbakhsh Rahmani

Comparison of the Effect of Interventions based on Spark Perceptual-Motor Exercises, Neurofeedback and Mindfulness on the Sensory Integration of Children in the Second Grade of Elementary School with ADHD 143-163

Zahra Botshekan; Yousef Gorji; Hamid Zahedi; Zohreh Raeesi; Hosein Zarrin

Elementary teachers' perception on the implementation of the goals of science and technology domain and science learning area 165-185

Fatemeh Zahra Ahmadi; Amene Ahmadi; Mahmoud Mehr Mohammadi; Negar Elhamian

Correlation of Components of Child-Parent and Student-Teacher Relationships with Tendency to Critical Thinking in Sixth-Grade Students 187-202

Hedayatollah Etemadzadeh; Hamid Mohamadi; Said Ariapooran

Content Analysis of Fourth Grade Textbooks Based on the Components of Philosophy for Children Curriculum and Spiritual Intelligence 203-228

Pouneh Yousefian Ahari; Shahram Ranjdoust; Mohammad Azimi