

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۹، شماره ۱، بهار ۱۴۰۲
شماره پیاپی ۶۷

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

هیئت تحریریه:
مهناز اخوان تفتی
استاد دانشگاه الزهراء (س)
یوسف ادیب
استاد دانشگاه تبریز
محمدرضا آهنجیان
استاد دانشگاه فردوسی مشهد
سعیده بنت‌سراج
استاد دانشگاه مالایا
سعید بهشتی
استاد دانشگاه علامه طباطبائی
عباسعلی حسین‌خانزاده
دانشیار دانشگاه گیلان
سیمین حسینیان
استاد دانشگاه الزهراء (س)
علی ذکاتوی 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
طیبه ماهروزاده
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
بهرام محسن‌پور
دانشیار دانشگاه خوارزمی
گلنار مهران
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ابوالقاسم یعقوبی
استاد دانشگاه بوعلی سینا

این فصل‌نامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی 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.

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

- بازتاب آموزه‌های تربیتی - اجتماعی اشعار پسامشروطه: مطالعه موردی ملک الشعراء بهار و احمد شاملو
۷-۲۸
لیلا مرادی؛ محمد صادق تفضلی؛ حجت اله غ منیری؛ ناهید عزیزی
- بررسی میزان شناخت والدین از قابلیت های روانشناختی و فیزیکی فرزندان ۳ تا ۶ سال براساس برنامه کودک شو شبکه نسیم
۲۹-۴۸
یوسف گرچی؛ زهرا مظاهری
- علم تحول انسان از منظر فرانظریه
۴۹-۶۹
راضیه شیخ الاسلامی؛ سید عابد علوی
- پیش‌بینی قربانی قلدری نوجوانان بر اساس دلبستگی به والدین و همسالان، شفقت به خود با توجه به نقش میانجی حل مشکل
۷۱-۹۱
مهسا مرادمند؛ حسن عشایری؛ هومن نامور
- اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر ظرفیت حافظه فعال کودکان نارساخوان: مطالعه موردی ۱۱۶-۹۳ ابوالقاسم یعقوبی؛ سمیرا فرزین
- طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه دوره اول ۱۱۷-۱۳۸ عباسعلی خندان؛ علی ایمانزاده؛ شهرام رنج دوست
- پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی
۱۳۹-۱۶۵
احمد ابراهیمی؛ ابراهیم میرشاه جعفری؛ علی ربانی خوراسگانی
- تجربه زیسته مادران از تحصیل فرزندان با آموزش برخط در پاندمی کرونا
۱۶۷-۱۸۵
سیده مریم پورموسوی؛ مهدی عربزاده؛ زینب شیرازی منش؛ کیمیا بهارلو
- تبیین وضعیت برنامه درسی اجراشده مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی از بعد تربیت شهروندی
۱۸۷-۲۱۷
زهرا یوسفی نژاد لنگرودی؛ پروین احمدی؛ پروین صمدی
- تبیین و نقد تعلیم و تربیت پسانسان گرایانه؛ جهان درهم تنیده و عاملیت چندگانه روح اله مظفری پور
۲۱۹-۲۳۷
- اثربخشی تدریس برخط، اساتید، خودکارآمدی تدریس برخط، سواد تدریس برخط ۲۳۹-۲۵۷ سمیه خدارحمی؛ حسین حافظی؛ مهران فرج‌اللهی؛ محمد رضا سرمدی
- واکاوای رویکردها به فلسفه کودک به منظور شناسایی فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران
۲۵۹-۲۸۸
بتول شاهی؛ علی ستاری؛ مریم بناهان؛ افسانه نراقی زاده

داوران این شماره

استادیار دانشگاه ملایر	محمد شریف طاهرپور
استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان	حسین زنگنه
استادیار دانشگاه باهنر کرمان	سارا اسدپور
استادیار دانشگاه سمنان	سید موسی طباطبائی
دانشگاه شهید بهشتی	زهرا معارفوند
دانشیار دانشگاه الزهرا	مه سیما پورشهریاری
استادیار دانشگاه الزهرا	افسانه نراقی زاده
دانشیار دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی	منصوره کریم زاده
استاد دانشگاه علامه طباطبائی	اسماعیل سعدی پور (بیابانگرد)
استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان	فرهاد سراجی
استادیار دانشگاه علامه طباطبائی	صمد بزویان شیروان
استادیار دانشگاه علامه طباطبائی	مریم برهمن
استادیار دانشگاه ملایر	هانیه کلانتری دهقی
استادیار دانشگاه شهید بهشتی	اسماعیل جعفری
دانشیار دانشگاه بیرجند	محمد اکبری بورنگ
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق	سیمه تاجیک اسماعیلی
دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	غلامعلی احمدی
استادیار دانشگاه الزهرا	مریم بناهان
استادیار دانشگاه بجنورد	حسین اسکندری
دانشیار دانشگاه تبریز	علی ایمانزاده
استادیار دانشگاه قم	رضا جعفری هرنندی
استادیار دانشگاه فرهنگیان	آمنه احمدی
دانشیار دانشگاه گیلان	عباسعلی حسین خانزاده
استاد دانشگاه الزهرا	مهناز اخوان تفتی

استادیار دانشگاه تهران
دانشیار دانشگاه بیرجند
دانشیار دانشگاه الزهرا
استادیار دانشگاه ملایر

سوگند قاسم زاده
احمد خامسان
پروین صمدی
محسن نظرزاده زارع


بازتاب آموزه‌های تربیتی، اجتماعی اشعار پسامشروطه: مطالعه موردی

ملک الشعرای بهار و احمد شاملو

لیلا مرادی^۱، محمد صادق تفضلی*^۲، حجت‌الربغ نیری^۳، ناهید عزیزمی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۸	شرایط سیاسی و اجتماعی مشروطه باعث تشویق و تشدید نگاه انتقادی، تربیتی شاعران این دوره و دوره پسامشروطه بوده است. به خاطر جایگاه جریان‌ساز ملک الشعرای بهار و احمد شاملو به‌عنوان منتقدان وضعیت اجتماعی، اخلاقی زمانه اشعار ایشان برای پژوهش پیش‌رو انتخاب شده است. در این مقاله گردآوری داده‌ها به‌صورت «کتابخانه‌ای» و روش انتخاب ابیات به شیوه «هدفمند» صورت پذیرفته است. هدف از این پژوهش، بررسی اشتراکات و افتراقات آموزه‌های تربیتی-اجتماعی در اشعار ایشان است. در همین راستا، پژوهش حاضر به شیوه «تحلیلی-تطبیقی» در پی پاسخ به چگونگی نگرش این دو شاعر در خصوص شالوده‌های اخلاق اجتماعی: (از جمله عدالت اجتماعی، حقوق زن، جهل عمومی، آزادی، فقر، خودآگاهی اجتماعی و ستم‌ستیزی) است. نوآوری پژوهش در این است که برای نخستین بار، دو شاعر از دو گونه و مکتب متفاوت شعری-یکی در مکتب بازگشت و دیگری در سپیدسرای- به لحاظ نگرش تربیتی اجتماعی مقایسه می‌شوند. از آنجا که غلبه وجه سیاسی اشعار شعرای این دوران، باعث در سایه ماندن وجوه دیگر (به‌ویژه وجه تربیتی) آن شده است؛ از این روی، ضرورت توجه پژوهشگران به وجوه دیده‌نشده این‌گونه اشعار، انکارناپذیر می‌نماید.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۳	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تربیتی - اجتماعی، تحلیلی - تطبیقی، مشروطه، ملک‌الشعراى بهار، احمد شاملو	

۱. گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران.

۲. نویسنده مسئول: گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران. 

۳. گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران.

۴. گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران.

مقدمه

ادبیات تطبیقی درک کارکرد فرهنگ از طریق ادبیات است. «با توسعه ارتباطات تبادلات فرهنگی ضرورتاً تبادل در دو سوی مرز نیست؛ چرا که در یک سوی مرز هم، مرزهای کوچکی یافت می‌شود که می‌تواند بستر این تبادلات باشد.» (لطافتی، ۱۴۰۰، ص. ۱۰۹). بر خلاف «کروچه» که قائل به اصالت فرم (قالب) و ابداع است، «زرین کوب» ماده و مضمون را در نقد تطبیقی مهم می‌داند و «معتقد است که از بررسی ماده و مضمون‌های واحد، می‌توان قدرت خلاقه شاعران مختلف را در تفاوت منظر و محیط سنجید.» (امین مقدسی، ۱۳۸۶، ص. ۲۹). در نقد تحلیلی - تطبیقی، با توجه به رویکرد اتخاذ شده توسط پژوهشگر، ابتدا مضمون‌ها و موتیف‌های مشترک دو شاعر مورد توجه قرار می‌گیرد؛ سپس از خلال این اشتراکات، پی به موارد افتراقی و اختلافی دو شاعر برده می‌شود. در روش نقد تحلیلی - تطبیقی، نمونه‌های مشترک دو شاعر با استناد به نمونه‌های درون‌متنی با یکدیگر مقایسه می‌شوند. مثلاً در نقد تحلیلی - تطبیقی، با رویکرد تربیتی، بن‌مایه‌ها و موتیف‌های دو اثر بر اساس پارادایم‌های تربیتی، دسته‌بندی و با یکدیگر مقابله می‌شوند. واحد تحلیل کیفی در تطبیق شعر کلاسیک، معمولاً بیت است و در شعر سپید، اپیسودها (بندها). برونل و همکارانش در کتاب «ادبیات تطبیقی چیست» (برونل و همکاران، ۲۰۰۰) تحلیل تطبیقی را مبتنی بر دو مرحله می‌دانند: مرحله اول، گذر از دال به مدلول است. مثلاً خواننده از واژه ترازو به عنوان دال، مدلول ترازو را دریافت می‌کند. این مرحله از دریافت معنای ابتدایی، مبتنی بر فرهنگ نیست؛ اما مرحله دوم، دستیابی به معنایی فرهنگی است که معنای ضمنی را شامل می‌شود. مثلاً پس از انتقال از واژه ترازو به مدلول ترازو، در مرحله دوم ترازو به عنوان نماد عدالت بازنمایی می‌شود. (لطافتی، ۱۴۰۰، ص. ۱۱۳). در تطبیق و تحلیل متن‌های ادبی روش برونل، روشی کارآمد است، چرا که موتیف‌های یکسان در دو متن، می‌تواند معنای صریح یکسانی داشته باشد، اما با توجه به بافت و شکل اثر، معنای فرهنگی ضمنی یکسانی نداشته باشد. در واقع وظیفه ادبیات تطبیقی از نگاه برونل این است که از تحلیل موتیف‌های مشترک دو شاعر، به تفاوت بازنمایی‌های معنایی ثانویه آنها برسد، چرا که موتیف‌ها و بن‌مایه‌های دو شاعر می‌توانند در مرحله اول فرایند معنادهی بر مدلول واحدی دلالت کنند، اما در مرحله دوم فرایند معنا، دلالت‌های ثانوی و فرهنگی متفاوتی را بازنمایی کنند. (علوی زاده، صص. ۱۹۰-۱۹۱) هر دو شاعر جامعه‌گرا هستند و هنر را ابزاری برای بیان اندیشه‌های اجتماعی می‌دانند و تابع رویکرد هنر برای اجتماع یا هنر متعهد هستند؛ به دلیل اینکه شعرها و آرای نظری و عملکردشان در اجتماع، مبتنی بر ایده تعهد اجتماعی است و در آثار هر دو شاعر دید جامعه‌مدار و انسان‌گرا موج می‌زند. در دوران استبداد، ادبیات همواره یکی از محمل‌های آموزش غیرمستقیم تعالیم اخلاقی و مجرای برای ایجاد انگیزش‌های اجتماعی بوده است. دوران مشروطه و پسامشروطه، مصادف با جدال مدرنیته و سنت بوده است و مضامین

بی‌سابقه‌ای مانند عدالت، قانون، تساوی حقوق زن و مرد، وطن‌پرستی و آزادی با زبانی ساده، در راستای آگاهی‌بخشی و برانگیختن مردم مطرح می‌شود. «روشنگری و بیداری ادبی ایران در سده بیستم با کشمکش در سمت و سوی اصلاحات و بهبود اوضاع عمومی کشور، شروع شد و منورالفکران، نقش بسیار و سهمی بایسته در این کشمکش داشته‌اند. ادبیات منظوم این دوره در- بردارنده گرایش‌ها و جهت‌گیری‌هایی بوده که آن را از ادوار پیشین خود، متمایز می‌کرد. این دوره، فصلی نو در تاریخ شعر فارسی گشود». (منیب الرحمان، ۱۳۷۸، ص. ۳۱) بنابراین ملت ایران که قرن‌ها به شکلی واحد و تحت سیاستی واحد (پدرشاهی / خلیفه‌اللهی) اداره می‌شدند، به موجب آشنایی فرهیختگان ایرانی با افکاری چون: دموکراسی و سوسیالیسم، خواهان ایجاد تحولات عمیق شدند و انقلاب مشروطه نتیجه بیدارگری نخبگان سیاسی، فرهنگی و ادبی ایران بود.

بهار و شاملو در همین دوران پرالتهاب شعر سروده‌اند که به لحاظ اجتماعی و سیاسی اتفاقات مهمی در آن رخ داده است؛ از همین رو تأثیر کودتاهای سیاسی - اجتماعی نظیر کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲، بر اشعار شاملو و جنبش‌های انقلابی و سیاسی بر اشعار بهار گریزناپذیر بوده است. برای نمونه، قصیده «بهشت و دوزخ» وی سراسر مضامین اخلاقی و آموزه‌های تربیتی است. «بهار در همان قالب‌های شناخته شده شعر فارسی، مضامینی نو همچون وطن، آزادی، دموکراسی، مساوات، عدالت و حقوق زن را مطرح می‌سازد و در شعر فارسی فضایی نو، با دیدگاهی جدید پدید می‌آورد، که تا روزگار او مانندش دیده نشده» (زرین کوب، ۱۳۵۵، ص. ۳۱۵). شاملو نیز با شعاری مبنی بر اینکه «شاعر باید بر حکومت باشد و نه با حکومت» همواره صدای اعتراض اجتماعی بوده است. شاعران یادشده - به‌عنوان سرآمدان و بنیانگذاران دو مکتب بازگشت و سپیدسرای - همواره تلاش کرده‌اند تا اوضاع سیاسی، اجتماعی را در اشعار خود بازتاب دهند و به‌عنوان روشنفکرانی که نماینده مردم بوده‌اند، با بازتاب مشکلات جامعه، زمینه تحولات اجتماعی را فراهم نمایند و آموزه-هایی تربیتی - اجتماعی، چون دفاع از حقوق زنان، مبارزه با قانون‌گریزی و فساد بروکراتیک را در شعر خود بازنمایی کنند. بنابراین وجود آموزه‌های تربیتی و اجتماعی موجود در شعر این دو شاعر دلیل انتخاب نگارندگان برای جستار پیش رو بوده است، زیرا ایشان از دو دوره متفاوت در شعر معاصر و اشعارشان حول محور عدالت اجتماعی، خودآگاهی اجتماعی، برابری خواهی، آزادی-خواهی، میهن‌پرستی، حقوق زن و جهل‌زدایی است.

اهمیت پژوهش حاضر در این است که شعر عصر مشروطه و نیز عصر پهلوی را از حیث در بر داشتن آموزه‌های تربیتی و اجتماعی واکاوی می‌کند. این دو دوره به دلیل اختناق و فشار شدید استبداد، موجب رشد و شکوفایی شعر اجتماعی و بخصوص شعر اعتراض گشته است و شاعران این دو عصر با وجود تحمل کنترل و سانسور شدید، اشعار خود را با هدف بیدارگری و آگاهی دادن، به دست مخاطبان عصر خود و دوره پس از خود رسانده‌اند، به‌طوری که مطالعه آثار شعرا

به‌ویژه اشعار شاملو تأثیر بسزایی در ایجاد حس انقلابی و مبارزطلبی بین انقلابیون دهه‌های چهل و پنجاه داشت. از این روی، تحلیل، تبیین و مقایسه این آموزه‌ها در شعر شاعران این دوره ضرورت دارد. هدف از این پژوهش، بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های دیدگاه بهار (به عنوان شاعر جریان‌ساز دوران مشروطه) و دیدگاه شاملو (به‌عنوان شاعر جریان‌ساز دوران پسامشروطه) نسبت به دغدغه‌های تربیتی و مقایسه بازتاب مفاهیم اخلاقی اجتماعی در اشعار ایشان است. از این رو و برای دست یافتن به این اهداف، به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد:

۱. موتیف‌های اخلاقی - تربیتی در اشعار بهار و شاملو کدام‌اند؟

۲. آموزه‌های مشترک تربیتی - اجتماعی در اشعار هر یک از این دو شاعر، چگونه بازنمایی شده‌اند؟

۳. تفاوت نگاه دو شاعر به این آموزه‌های تربیتی، اجتماعی مشترک در چیست؟

گفتنی است که پیش از این درباره آموزه‌های تربیتی و تعلیمی موجود در شعر و ادبیات تحقیقاتی صورت گرفته است از جمله مقاله «آموزه‌های تربیتی ملوک در شعر ملک» (حسینی کازرونی و ملایی، ۱۳۹۱) که به تبیین آموزه‌های تربیتی در اشعار ملک الشعراء بهار پرداخته است و به این نتیجه رسیده است که در شعر بهار، آموزه‌هایی چون دادگری، بخشش، ایثار و مهربانی، به قصد بیدارگری فرمانروایان از خواب غفلت و برحذر داشتن ایشان از ستم و جور بر زیردستان بوده است. همچنین معتقد است که رد پای این‌گونه آموزه‌های بهار، در فرهنگ اسلامی و تاریخ ایران باستان قابل پیگیری و تشخیص است. مقاله «آموزه‌های اجتماعی و اخلاقی در سروده‌های اقبال لاهوری» (نظرمحمد، ۱۳۹۶) مفاهیم و مضامین مربوط به اخلاق و روشنگری اجتماعی را در اشعار اقبال بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که اشعار اقبال سرشار از آموزه‌های اجتماعی از قبیل بیدارگری، حقوق انسانی، اخلاق اسلامی، روشنفکری و غرب‌زدگی است که با هدف ایجاد آگاهی و تعلیم به مخاطبان و رشد آنان سروده شده است. مقاله «نمودهای اجتماعی و اخلاقی در دیوان اشعار پروین» (صادقی و حسن بگلو، ۱۳۹۴) بن‌مایه‌های اخلاقی و اجتماعی شعر پروین را واکاوی نموده و به این نتایج دست یافته است که پروین اعتصامی، راه‌هایی انسان از بدبختی را کسب دانش و ستیز با ظلم می‌داند. او در اشعارش نوع‌دوستی، تقید به اخلاق، تلاش و کوشش، دوری از رذایلی چون ریا و خودخواهی و تبعیض و کوشش در تحقق اخلاقیاتی چون حقیقت‌جویی، خردورزی و آگاهی را به مخاطب شعرش توصیه می‌کند یا در خلال تمثیل و حکایت تعلیم می‌دهد و با این کار در صدد ایجاد تغییر و تحول در جامعه برآمده است. مقاله «بازتاب مباحث اخلاقی در آثار سعدی با تأکید بر آموزه‌های تربیت کودکان» (گهتویی و قیاسی، ۱۳۹۷) به مطالعه آثار سعدی پرداخته است. مبرهن است که آثار سعدی، مشحون از آموزه‌های اخلاقی و تربیتی برای کودک و جوان و پیر و فقیر و غنی و بنده و سلطان است و در جستار یادشده این آموزه‌ها بر اساس تأثیر بر تربیت کودکان بررسی شده است. مقاله «آموزه‌های اخلاقی در شعر سامانی» (آراسته و همکاران، ۱۴۰۰) برخی از مباحث چون عدالت، دانش‌اندوزی، خرد، صبر، بخشش و بخشایش، آزادمنشی و

مناعت طبع را تحلیل کرده و به این نتیجه دست یافته است که شاعران عصر سامانی برای بیان مضامین اخلاقی تلاش کرده‌اند. به این صورت که فقر ناپسند شمرده شده، به جای هدایا به شخص نیازمند و مضطر وام پرداخت می‌شود؛ خردورزی به جای خرافه در اشعار عده‌ای از سرایندگان با بسامد فراوان دیده می‌شود. مقاله «رویکردهای نوین تعلیم و تربیت در شعر شاعر مشروطه: میرزا قهرمان پاک‌بین ملایری» (حیدری و امیری، ۱۴۰۰) بسامد هر آموزه اخلاقی در شعر قهرمان به صورت آماری (درصد نسبی) محاسبه شده است و نتیجه‌گیری آن نشان می‌دهد که مبارزه با سستی و کاهلی و نیز سفارش به یادگیری علوم نوین، بیشترین بسامد را در اشعار قهرمان دارند. مقاله «تحلیل بسامدی علم و دانش در شعر شعرای برجسته دوره مشروطه» (مصفا و سعادت، ۱۳۹۲) اشعار تعدادی از شاعران مشروطه همچون ایرج میرزا، ادیب‌الممالک فراهانی، میرزاده عشقی، فرخی یزدی و عارف قزوینی را مورد بررسی بسامدی قرار داده‌اند و آمار نشان داده که ادیب‌الممالک به نفس دانش، بیشترین توجه را داشته است و دیگر شعرای این دوره به یادگیری علوم نوین از کشورهای اروپایی توجهی ویژه داشته‌اند. مقاله «بررسی اندیشه‌های اخلاقی در شعر اجتماعی مشروطیت» (حسینی کازرونی، ۱۳۹۰)، چهار آموزه شکوه از چرخ گردون، جهل‌ستیزی، آزاداندیشی و میهن‌دوستی را در اشعار این دوره پربسامدتر از دیگر آموزه‌ها دانسته است. در بخش‌هایی از «بررسی دگرگونی ادب تعلیمی در جریان‌های شعر معاصر در ارتباط با تحولات اجتماعی» (کوشش و همکاران، ۱۳۹۶) نیز به شعر تعلیمی دوره مشروطه پرداخته شده است. اشعار بهار و شاملو نیز با شاعران غیر هم‌زبان و هم‌زبان به صورت مقایسه‌ای و تطبیقی در مقالات مختلفی مانند «زمینه اجتماعی اشعار شاملو و ماغوط»، (قادری و زینی ۱۳۸۸) بررسی شده است. تفاوت و تمایز جستار پیش‌رو با تحقیقات گذشته در این است که پژوهش‌های پیشین، به بررسی آموزه‌های تربیتی در اشعار یک شاعر، یا یک دوره و عصر پرداخته‌اند اما تا کنون پژوهشی با موضوع جستار حاضر که به مقایسه و تطبیق آموزه‌های تربیتی - اجتماعی سروده‌های دو شاعر از دو دوره زمانی با دو سبک مختلف، پرداخته باشد، به‌ویژه در خصوص مقایسه و تطبیق آموزه‌های تربیتی - اجتماعی سروده‌های ملک‌الشعراى بهار و احمد شاملو انجام نشده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش «تحلیلی - تطبیقی» و با نمونه‌گیری به روش «هدفمند» از اشعار دو شاعر یادشده انجام شده است. از آنجا که موضوع پژوهش، درونمایه اشعار ایشان است؛ لذا مهم‌ترین منابع برای تحلیل و نمونه‌گیری، دیوان ملک‌الشعراى بهار (۱۳۸۰) و مجموعه اشعار شاملو (۱۳۸۰) بوده است. در خلال پژوهش از کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و مقالاتی که با موضوع مورد نظر ارتباط داشته‌اند نیز استفاده شده است. پژوهشگران با روش «تحلیل گفتمان»

درون‌مایه‌های اشعار اخلاقی - سیاسی بهار و شاملو را فهرست کرده‌اند و از میان آن فهرست، فراوانی هفت درون‌مایه اخلاقی - اجتماعی: عدالت اجتماعی، خودآگاهی اجتماعی، برابری‌خواهی، آزادی‌خواهی، میهن‌پرستی، حمایت از حقوق زنان و جهل‌زدایی را به دست آورده‌اند.

یافته‌های پژوهش

۳-۱. آموزه‌های تربیتی - اجتماعی از نگاه بهار و شاملو:

در این بخش، به بازنمایی مفاهیم اخلاقی، مانند عدالت اجتماعی، خودآگاهی اجتماعی، برابری‌خواهی، آزادی‌خواهی، میهن‌پرستی، حمایت از حقوق زنان و جهل‌زدایی در اشعار بهار و شاملو پرداخته می‌شود و تفاوت نگاه دو شاعر مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۱. آموزه‌های تربیتی - اجتماعی اشعار ملک الشعرای بهار و احمد شاملو

آموزه‌های تربیتی - اجتماعی اشعار ملک الشعرای بهار و احمد شاملو					
عدالت اجتماعی	خودآگاهی اجتماعی	برابری‌خواهی	آزادی‌خواهی	میهن‌پرستی	حمایت از جهل‌زدایی زنان

۳-۱-۱. عدالت اجتماعی

واژه دادگری و عدالت در ادبیات کهن سرزمین ما، واژه‌ای آشناست، اما عدالت به معنای عدالت سیاسی - اجتماعی، برخورداری از حق آزادی و برابری‌های اجتماعی و اقتصادی، مقوله تازه‌ای بود که از دوران مشروطه به عرصه شعر و ادب این مرز و بوم وارد شد. این مقوله در دوران مشروطیت از سوی شاعران مورد توجه قرار گرفت و در گیرودار مبارزات سیاسی، به آتش مبارزه دامن زد. «تنها پس از شکست نسبی استبداد و برقراری نظام مشروطه بود که عدالت ابعادی وسیعتر یافت و علاوه بر مضمون سیاسی، مفهوم اقتصادی و تربیتی - اجتماعی آن نیز مورد توجه قرار گرفت. به هر حال، عدالت به معنی تعدیل قدرت اقتصادی و نفی طبقات و ایجاد مساوات اقتصادی و اجتماعی، مقوله تازه‌ای بود که به مراتب، دیرتر از مقوله‌ها و استنباطات دیگر از عدالت، وارد حوزه تفکر عصر مشروطیت شد.» (صدری‌نیا، ۱۳۷۲، ص. ۱۰۰).

آزادی‌خواهان برای جلوگیری از ظلم و جور و استبداد، بر عدل و داد تأکید بسیاری داشتند و این مقوله، از قدیمی‌ترین ارزشها محسوب شده است. «فیلسوفان سیاسی بر این مبنا، عدالت را کنار آزادی، برابری و امنیت از جمله چهار ارزش اساسی و عمده جوامع بشری می‌دانند، که در مورد ارزشمند بودن آن، تقریباً توافق عام وجود دارد.» (میرسندسی، ۱۳۹۰، ص. ۱۵). بهار به

همان میزان که شیفته آزادی و قانون است، شیفته عدالت هم هست و از اصول او به حساب می‌آید. رعایت عدالت و احقاق حقوق اجتماعی از بن‌مایه‌های مهم در شعر بهار شمرده می‌شود. می‌توان گفت که عدالت به‌عنوان نخستین ثمره مشروطه‌خواهی در ایران، یکی از محوری‌ترین مضامین شعر بهار محسوب شده و در قصاید دوران جوانیش، این موضوع بیشتر محسوس است که البته پس از دوران مشروطه در سال‌های تثبیت شعر نو، این مضمون همچنان به چشم می‌خورد و مرکز توجه اکثریت می‌باشد. عدالت در دیوان اشعار بهار بسامد بالایی دارد.

آسمان‌ها ز عدل برپا شد
و انجم از عدل عالم‌آرا شد
وین سراق که بی حسابستی
عدل اگر از میان برافتادی
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۱۲۰)

عدالت اجتماعی پس از مشروطه در سال‌های ظهور و تثبیت شعر نو، همچنان مرکز توجه شاعران بوده و به‌عنوان آموزه مهم تربیتی، اجتماعی از دیدگاه‌های گوناگون، بررسی شده است. استخوانم خرد شد، در آرزوی معدلت
کاشکی زاوَل همای آرزو را پر نبود
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۳۶۹)

ملک‌الشعراى بهار عدالت را برای ترقی جامعه و بهبود اوضاع مملکت ضروری دانسته است. «اما گویی به نظر او استثمار و بهره‌کشی، چندان تأثیری در پدیده این نظم اجتماعی ندارد و به همین علت نیز دعوتی به مبارزه و پیکار طبقاتی در شعراو به چشم نمی‌خورد، هر چند او منشأ نابرابری اجتماعی، یا به طور دقیق‌تر منشأ فقر را نقض قوانین می‌داند و نه چون پیشینیان، آسمان قدّار و فلک کج‌مدار... ولی آنگاه که در صدد نشان‌دادن راه چاره و از میان برداشتن فقر و فلاکت تهی‌دستان برمی‌آید، به اغنیا اندرز می‌دهد و آنان را به عنایت و احسان، نسبت به فقیران و درماندگان فرامی‌خواند و کلام او حال و هوای اشعار متقدّمان را تداعی می‌کند.» (صدری‌نیا، ۱۳۷۲، ص. ۱۰۱).

ای توانگر در غم بیچارگان بودن خوش است در جهان بر بینوایان مهربان بودن خوش است
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۴۱۲)

احمد شاملو نیز می‌گوید «عدالت دغدغه همیشگی من بوده و بی‌عدالتی همیشه دست‌اندرکار بوده، تا به نوعی از من انتقام بگیرد.» (صاحب‌اختیاری، ۱۳۸۱، ص. ۷۵). ظلم و بی‌عدالتی و مشاهده درد و رنج‌های بشری، دغدغه همیشگی شاملوست و نمود آن منحصر به قوم، نژاد و ملت خاصی نیست؛ بلکه برای برقراری آن در میان نوع بشر، امیدوارانه به مبارزه دعوت می‌کند و در اشعار خود می‌کوشد تا مفهوم عدالت را به کمک واژه‌ها به‌گونه‌ای اثرگذار بیان نماید:



آفتاب

مفهوم بی‌دریغ عدالت بود و

آنان به عدل شیفته بودند و

اکنون

با آفتاب‌گونه‌یی

آنان را

این‌گونه

دل

فریفته بودند. (شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۶۵۷)

۲-۱-۳. خودآگاهی اجتماعی

شعر بهار، شعر بیداری است. او از مبارزان مشروطه‌خواه بود و بیدار کردن مردم از خواب غفلت را که حکومت‌های استبدادی موجب این غفلت و ناآگاهی بودند، وظیفه و رسالت خود می‌دانست. (خارابی، ۱۳۲۵، ص. ۳۷). برای رسیدن به آرمان‌های خود، شاعران را به بیدارگری و برملا کردن رازهای عقب‌ماندگی کشور فرامی‌خواند.

تا عامه شود بیدار، تا خاصه شود هشیار
اسرار حقیقت را در رهگذر اندازید...
یک شعله برافروزید از آه دل سوزان
وانگه چو بهار آتش در خشک و تر اندازید
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۴۱۳-۴۱۴)

مبارزه با ظلم و قانون‌گریزی و فساد اداری از آموزه‌های تربیتی، اجتماعی ست که با آشکار ساختن ابعاد آن، به بیدارگری پرداخته است. «کم‌کاری، کارشکنی، رشوه، ظلم و تعدی، حقارت و خودکم‌بینی، در مقابل کارهای کارشناسی جوامع صنعتی، اتلاف نیروی انسانی و سرمایه‌های ملی و سفله‌پروری و ... از خطوط برجسته فرهنگ اداری ایران است.» (رضاقلی، ۱۳۷۷، ص. ۱۳۵). بهار افراد سودجو را که با حيله و نیرنگ وارد سیستم اداری شده و دزدی و غارت پیشه کرده‌اند، چنین به باد نقد گرفته است.

طرفه عهدی‌ست که هر گوشه کنی روی فراز
گلّه دزدان بینی، همه با عشوه و ناز

نه ادارات مبرآست، نه محراب نماز
هر که دزد است، به هر جای بود محرم راز
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۲۴۲)

آنقدر فساد مالی رواج یافته و رشوه‌گیری در این دوره باب شده است که بهار سیستم اداری را فاسد و خیانت‌کار می‌داند.

اندرین کشور که خادم را ز خائن فرق نیست
رشوه نگرستن، عذاب است ای مشارالسلطنه

(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۳۱۴)

شاملو به‌عنوان شاعری مبارز و بیدارگر جامعه است و بیدارگری و مبارزه با ظلم و استبداد از آموزه‌های تربیتی، اجتماعی شعر او محسوب می‌شود. شاعری که در حوزه نقد از همه قوی‌تر بوده و تأثیر جدی بر نسل‌های پس از خود گذاشته است. سازوکار شعر شاملو و پویایی شاعر در عرصه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی، او را نه تنها مرکز توجه هنرمندان که همه مبارزان سیاسی قرار داده بود و محملی که می‌توانستند به ایده‌های او استناد نمایند.

۳-۱-۳. برابری خواهی

از آنجا که عدالت اجتماعی، فقر و قانون، ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند، وقتی عدالت از یک جامعه رخت برمی‌بندد، جلوه‌های فقر، یکی پس از دیگری آشکار می‌شود. شاعران عصر مشروطه و نیز شعرای معاصر، توجه ویژه‌ای به معضل فقر داشتند. شاعران بسیاری پیامدهای ناگوار فقر را در اشعار خود نشان داده‌اند و با قشر محروم جامعه، که آسیب‌دیدگان اقتصاد بیمار و تقسیم ناعادلانه ثروت بودند، همدردی کرده‌اند. «این شاعران هم در دوره مشروطه‌خواهی و هم پس از آن، تا روزگار معاصر، تصویر جامعه‌ای فقیر و گرفتار نابرابریهای اقتصادی را، در شعرهای خود ترسیم کرده‌اند، که همگان را به تفکر وامی‌دارد.» (رضایی، ۱۳۸۰، ص. ۱۳۸).

بهار در قصیده دختر گدا، که آن را در سال ۱۳۰۴ سروده است، از اوضاع نابسامان اجتماعی، نبود عدالت اجتماعی، فاصله طبقاتی و فقر و بیچارگی عمومی انتقاد می‌کند و عمال دولتی و افراد متمول جامعه را، به آن جهت که تنها در فکر منفعت شخصی خود هستند در این زمینه، مقصر می‌داند.

گویند سیم و زر به گدایان خدا نداد
جان پدر بگوی، بدانم چرا نداد؟
از پیش ما گذشت خدا و نداد چیز
دیشب، که نان نسیه به ما نانوا نداد
جان پدر بگوی بدانم خدا نبود
آن شخص خوش‌لباس که چیزی به ما نداد؟
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۴۰۲)

در عین حال قانون نیز از دغدغه‌های شعر بهار است که درباره آن سخن گفته و در قالب تمثیل به این مطلب پرداخته که اجرای قانون، فقط برای فقرا، به جرم فقر، قابل اجراست و برای طبقه مرفه جامعه و وابستگان به کانون‌های قدرت، اجرا نمی‌شود.

فقیر بود زن و ناله‌اش نداشت اثر
کجا به ناله توان سنگ را تکان داد؟
همه رسوم و قوانین نوشته بر فقراست
به‌جز مراتب احسان و رسم نان دادن
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۴۷۵)

از نظر بهار، برقراری عدالت از جانب شاه، باعث رفع فقر و ایجاد جامعه‌ای رو به پیشرفت می‌شود. از آنجا که آرمان او جامعه‌ای در صلح و قانون و سراسر عدالت است، می‌کوشد تا با



همّت و تلاش، خود را از این دربه‌دری و بدبختی، نجات دهد و رنجبران را چنین مخاطب قرار می‌دهد:

ای رنجبران، دربه‌دری تا کی و چند؟ بیچاره رعیت!!

(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۳۰۰)

شاملو نیز که همواره زبان گویای دردهای اجتماعی بوده، در نشان‌دادن تصویر فقر، هنرمندانه پا به میدان گذاشته است. به دلیل طرفداریش از حزب توده به طبقه محروم و فقیر جامعه نظر داشته است، آن‌چنان که گویی زبان گویای آنهاست و این را به صراحت بیان کرده است.

من برای روسپیان و برهنگان

می‌نویسم

برای مسلولین و

خاکستر نشینان،

برای آنها که بر خاک سرد

امیدوارند...

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۲۴۸)

چرا که در شعری با محتوای نان، غم نان را که دردی گریزناپذیر است، آن‌گونه اثرگذار مطرح می‌کند، که هیچ‌یک از این دو مضمون، نه عشق و نه فقر، گிரایی خود را از دست نمی‌دهند.

از دست‌های گرم تو

کودکان توأمان آغوش خویش

سخن‌ها می‌توانم گفت

غم نان اگر بگذارد.

نغمه در نغمه افکنده

ای مسیح مادر، ای خورشید!

از مهربانی بی‌دریغ جانت

با چنگ تمامی ناپذیر تو سرودها می‌توانم کرد

غم نان اگر بگذارد.

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۵۴۸)

شعر شاملو، فریادهای اجتماعی است که در بستر ضعف نظام و ساختار تربیتی - اجتماعی، فرهنگی، نابسامانی، بی‌سوادی، اعتیاد و در نهایت فقر برآمده است و در «مرثیه‌های خاک» چنین

می‌سراید:

آنان به آفتاب شیفته بودند

زیرا که آفتاب

تنهاترین حقیقت‌شان بود
احساس واقعیت‌شان بود...
(ای کاش می‌توانستند
از آفتاب یاد بگیرند
که بی‌دریغ باشند
در دردها و شادی‌هاشان
حتا
با نان خشک‌شان...
و کاردهای‌شان را
جز از برای قسمت کردن
بیرون نیاورند.)

(شاملو، ۱۳۸۰، صص. ۶۵۷-۶۵۶)

۴-۱-۳. آزادی خواهی

در دوره مشروطه و بعد از آن در شعر معاصر، یکی از چالش‌های مهم که بسیار به چشم می‌خورد، موضوع آزادی است. هر چند که در ادبیات کهن این مرز و بوم نیز سابقه داشته است، اما مفهوم آن در دوره معاصر، به مفهوم دموکراسی غرب نزدیک شده است، به این معنا که «مردم علاوه بر اینکه از نظر فردی، حقوق و آزادی‌هایی دارند، از نظر اجتماعی نیز، مختارند سرنوشت سیاسی و اقتصادی خود و سرزمین خود را تعیین کنند، این مفهوم و معنی تا پیش از این دوران، در ادبیات این مرز و بوم سابقه نداشته، البته این مفهوم تا حدود زیادی به مفهوم سیاسی پیوند می‌خورد. اما شاعران زیادی در دوره معاصر، آزادی را از دیدگاه‌های تربیتی، اجتماعی مورد توجه قرار داده‌اند.» (رضایی، ۱۳۸۰: ۶۸). بهار شاعر آزادی است و در تصنیف مشهور خود «مرغ سحر» آزادی خواهی خود را چنین مطرح می‌کند.

مرغ سحر ناله سحر کن
داغ مرا تازه‌تر کن
زآه شرر بار این قفس را
برشکن و زیر و زبر کن
بلبل پر بسته ز کنج قفس درآ
نغمه آزادی نوع بشر سرا
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۵۶۸)

شاملو نیز دغدغه آزادی را در بخشی از «باغ آینه» به روشنی منعکس می‌کند:

روزی ما دوباره کبوترهایمان را پیدا خواهیم کرد
و مهربانی دست زیبایی را خواهد گرفت ...
روزی که دیگر درهای خانه‌شان را نمی‌بندند

قفل

افسانه‌ی بی ست

و قلب

برای زندگی بس است ...

و من، آن روز را انتظار می‌کشم

حتا روزی

که دیگر

نباشم.

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۲۰۸-۲۰۷)

در مجموعه «آیدا، درخت، خنجر و خاطره» شاملو این‌گونه می‌سراید:

خوشا رها کردن و رفتن!

خوابی دیگر

به مردابی دیگر! ...

خوشا پرکشیدن، خوشا رهایی،

خوشا اگر نه رها زیستن، مردن به رهایی!

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۵۴۵)

شاملو که پیوسته در حسرت رهایی و آزادی است، این حسرت همیشگی را، در بسیاری از

شعرهایش بیان می‌کند.

جهان عبوس را به قواره همّت خود بریدن است

آزادگی را به شهامت آزمودن است و

رهایی را اقبال کردن

حتا اگر زندان

پناه ایمن آشیانه است.

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۸۰۱)

نه تنها در جست‌وجوی آزادی است، بلکه فریادکردن آن را وظیفه فرد، فرد انسان‌ها می‌داند.

تمامی الفاظ جهان را در اختیار داشتیم و

آن نگفتیم

که به کار آید

چرا که تنها یک سخن

یک سخن در میانه نبود:

_ آزادی!

ما نگفتیم

تو تصویرش کن!

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۷۴۷)

آزادی و انسان‌دوستی در شعر شاملو، دو مفهوم به هم پیوسته و درهم آمیخته است، شاملو حضور انسان را در جهان، مظهر آبادانی و نبود او را نشانی از ویرانی می‌داند و آزادی و آبادانی را درهم تافته می‌داند و آرزو می‌کند سرودی بخواند تا انسان، حضوری داشته باشد. سالیان بسیار نمی‌بایست

دریافتن را

که هر ویرانه، نشانی از غیاب انسانی ست

که حضور انسان

آبادانی ست...

... آه اگر آزادی سرودی می‌خواند

کوچک

کوچکتر حتا

از گلوگاه یک پرنده

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۸۰۰-۷۹۹)

در اشعار زیر، دعوت به مبارزه برای آزادی، در شعر شاملو با لحنی برانگیزاننده نمود پیدا کرده است:

پس پشتِ مردمکانت

فریاد کدام زندانی ست

که آزادی را

به لبان برآماسیده

گل سرخی پرتاب می‌کند؟

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۷۲۲)

گویا با هر پلک به هم زدن، فریادی از آزادی خواهی در فضا طنین می‌اندازد، ارتباط دوسویه شاعر و اجتماع، در اشعار هر دو شاعر اجتماعی و آزادی‌خواه (بهار و شاملو) با بن‌مایه‌های یکسان، کاملاً مشهود است.

۳-۱-۵. میهن پرستی

وطن، به معنای سرزمینی که زادگاه افرادی است که با مشترکات قوی و پیشینه فرهنگی یکسان، در کنار هم زندگی می‌کنند، یکی از بن‌مایه‌های شعر بعد از مشروطه است. این مفهوم در گذشته

در شعر فارسی کمتر به چشم می‌خورد، عشق به وطن، مهم‌ترین و زیباترین انگیزه هر شاعر برای سرودن است که در دوران مشروطه، وارد قلمرو شعر شد. شاعران عصر مشروطه و پس از آن، اقبال ویژه‌ای به این مقوله نشان دادند، در میان شاعران عصر مشروطه، ملک‌الشعراى بهار، به دلیل توجه خاص به وطن و اشعار زیادی که در باب وطن‌پرستی سروده است، به‌عنوان شاعر وطنی، محبوبیت خاصی در میان مردم دارد. «بی‌تردید عالی‌ترین نمونه اندیشه شعری عصر مشروطه و حتی تا روزگاران معاصر در شعر بهار یافت می‌شود. در تمام شعر معاصر، شاعری را سراغ نداریم که شعرش به اندازه بهار، در روشنگری و رشد متعادل شخصیت قومی ایرانیان تأثیر داشته باشد.» (زرقانی، ۱۳۸۷، ص. ۱۱۱-۱۱۲) بهار پس از شهریور ۱۳۲۰ خورشیدی، که اوضاع ایران به علت جنگ عمومی و تجاوز قوای بیگانه به داخل کشور دگرگون شده، برای پند و اندرز شاه، قصیده‌ای با این مطلع سرود:

هر که را مهر وطن در دل نباشد کافر است معنی حبّ الوطن فرموده پیغمبر است.

(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۶۳۹)

بهار شاعری واقع‌گرا و رئال، با نگرشی واقع‌بینانه در گفتار، در عین حال، آرمان‌خواه و آرمان-گراست و به سبب آگاهی نسبتاً وسیعی که از گذشته ایران دارد و نیز به علت هیجان و شیفتگی عاطفی‌اش که نسبت به گذشته ایران در او بود، بهترین نغمه‌پردازان آزادی وطن است. با دیدن خرابی وطن و اوضاع آشفته مملکت که ناشی از عدم اداره صحیح کشور است، چنین می‌گوید:

خرابه‌ای شده ایران و مسکن دزدان! کنم چه چاره که اینجا پناهگاه من است
اگر چه عشق وطن می‌کشد مرا، اما خوشم به مرگ، که این دوست خیرخواه من است.

(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۲۱۶)

از دید شاملو، این انسان‌ها هستند که تاریخ را می‌سازند و انسان جدا از وطنش وجود ندارد، که گویی در تمام تاریخ، انسان و وطن دو مفهوم به هم پیوسته‌اند، که وجود یکی بدون دیگری، ارزش و معنایی ندارد.

و راه می‌رود بر تاریخ، بر چین

بر ایران و یونان

انسان انسان انسان انسان... انسان‌ها...

و که می‌دود چون خون، شتابان

در رگ تاریخ، در رگ ویتنام، در رگ آبادان

انسان انسان انسان انسان... انسان‌ها...

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۶۳)

وطن در شعر شاملو، به نمادی معنوی بدل می‌شود، وطنی که رسیدن به آن و ماندن و دوست داشتن، مقصد نهایی امیدوارانی است که به راه افتادند.

وطن کجاست که آواز آشنای تو چنین دور می‌نماید؟

امید کجاست

تا خود

جهان

به قرار

باز آید؟...

چاووشی امیدانگیزِ توست

بی‌گمان «

که این قافله را به وطن می‌رساند.

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۸۳۲-۸۲۹)

عشق به وطن در شعر شاملو به اندازه‌ای پررنگ است که او حتی عشق به معشوق زمینی را در برابر آن بی‌رنگ می‌شمارد. شاملو عشق به وطن را عشقی آسمانی می‌داند، که تمام وجود او را دربر گرفته و آن را از آتش خود به خاکستر بدل نموده است.

« پیش از آن که عشق زمینی تو قلب مرا بسوزاند

عشق آسمانی میهن

جان مرا خاکستر کرده است.»

(فرخزاد، ۱۳۸۳، ص. ۱۶۳)

این قطعه، آشکارا عشق حقیقی شاملو را به وطن نشان می‌دهد و التیام درد را در ماندن در وطن می‌داند. او به صراحت خود را از این سرزمین می‌داند.

« من اینجایی‌ام، وطن من اینجاست

به جهان نگاه می‌کنم، اما فقط از روی این تخته پوست، دیگران خود بهتر می‌دانند

که چرا جلای وطن کرده‌اند، من اینجایی هستم

چراغم در این خانه می‌سوزد، آبم در این کوزه ایاز می‌خورد و نانم در این سفره است.

این جا، به من، به زبان خودم سلام می‌کنند و من ناگزیر نیستم در جوابشان

بن ژور و گودمرنینگ بگویم.»

(دیانش، ۱۳۸۵، ص. ۲۷۵)

اما با این حال، گاهی قدم فراتر نهاده و خود را جهانی می‌داند و متعلق به تمام دنیا، به‌طور کلی بن‌مایهٔ وطنی و وطن‌دوستی در هر دو شاعر بسیار پررنگ است.

۳-۱-۶. حمایت از حقوق زنان

در دوره مشروطه، متفکران با آشنایی با اندیشه‌ها و مفاهیم جدید و دیدن پیشرفت غربیان و آزادی زنان، خواستار آزادی زنان در ایران شدند و اصولاً در میان شاعران و متفکران، یکی از موضوعات مهم، مسئله حقوق زنان و حجاب است که به عنوان یک مسئله فرهنگی، تربیتی- اجتماعی قابل بحث است. «به نظر عمده متفکران، اگر زن انسان است، حق تشکیل خانواده و منحل کردن آن را دارد، حق معامله و مشارکت در امور سیاسی، اجتماعی دارد؛ حق انتخاب پوشش خود را نیز دارد. همین نگاه باعث شده است که تقابل‌های شدید و دامنه‌داری میان پیروان تفکر مدرن و اندیشه‌های سنتی به وجود آید.» (مهریزی، ۱۳۸۲، ص. ۷۰). که در این زمینه، روشنفکران دو گروه هستند: یک گروه کسانی که با نظر اندیشمندان غربی یا متفکران متجدد معاصر درباره حقوق زنان و مسئله حجاب موافق‌اند و یک گروه دیگر مخالف که افکار اروپاییان را در این زمینه پیروی و نمایندگی می‌کنند. بهار برای زن ایرانی، حجابی از عصمت می‌خواهد که حافظ ارزش‌های اوست.

حجاب و بند، عصمت و ناموس
صد نکته بود به این سخن مضمیر
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۴۸۳)

در واقع بهار از مبارزان سرسخت آزادی زنان بوده و در موضعی دین را هم در محرومیت آنان مسئول می‌داند. «دین را مسئول بخشی از محرومیت زن می‌داند و معتقد است که حکم دینی حجاب، عامل این رکود است. امروز نفی نظریه بهار، نیازمند هیچ برهان و استدلالی نیست، نه حجاب مانع رشد علمی زنان است و نه زنان دانشمند جامعه، بی‌حجاب‌اند. آنچه یک محقق را در تحلیل این امر یاری می‌کند این است که بداند زمانه بهار تا چه اندازه، تاریک بوده و خرافات و اوهام تا چه حدی بر فضای جامعه حاکم بوده است که امثال بهار به راه حل‌های غربی پناه برده‌اند.» (المقدسی، ۱۹۸۲، ص. ۸۲). بهار در این باره می‌سراید:

چادر و روی‌بند خوب نبود
زن چنان مستمند خوب نبود
جهل اسباب عافیت نشود
زن رو بسته تربیت نشود
کار زن برتر است از این اسباب
هست یکسان حجاب و رفع حجاب
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۱۴۶)

ادبیات معاصر در زمینه جایگاه و موقعیت زن، حوزه‌ای متفاوت و انسانی قلمداد می‌شود و با آنچه در پیشینه ادبیات فارسی درباره موقعیت زن وجود دارد، کاملاً متفاوت است، زن در ادبیات معاصر شخصیتی مستقل است که به شناخت ارزش‌های خود رسیده است. «حضور چهره‌هایی مانند: فروغ فرخزاد و پروین اعتصامی در عرصه ادبیات معاصر، با جهان‌بینی خاص خود، ارزش-

های زنانه را به منصفه ظهور نهاده و جهان مردانه را که با استبداد تاریخی در جهت اهداف نظام سرمایه‌داری حرکت می‌کنند، نقد کرده‌اند.» (شکیبی ممتاز، ۱۳۸۷، ص. ۸۷).

شعر شاملو، فریادهای اجتماعی است که در بستر ضعف نظام و ساختار اجتماعی - فرهنگی نابسامانی، بی‌فرهنگی، اعتیاد و در نهایت فقر برآمده است. شاعر در «مرثیه‌های خاک» چنین می‌سراید:

آنان به آفتاب شیفته بودند

زیرا که آفتاب

تنهاترین حقیقت‌شان بود...

(ای کاش می‌توانستند

از آفتاب یاد بگیرند

که بی‌دریغ باشند

در دردها و شادی‌هاشان

حتا

با نان خشک‌شان

و کاردهای‌شان را

جز از برای قسمت کردن

بیرون نیاورند).

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۶۵۷-۶۵۶)

در این میان، شاملو به خاطر آشنایی با فرهنگ غرب «عدم رعایت حقوق زنان» برایش از چالش‌های اجتماعی مهم محسوب می‌شود، او از جمله شعرایی است که حقوق زن در افکار و آثارش به نوعی تعالی و تکامل یافته است، در شعر او زن وجود مستقلی دارد که منبع حیات معنوی است، شاید به همین دلیل است که در اشعار شاملو، حجاب در ظاهر برای امری واجب در نظر گرفته نشده و یا اصلاً به این موضوع پرداخته نشده است. حضور واقعی زن و توجه به جایگاه او به عنوان انسانی برابر و محقق، اتفاق مهمی است که برای نخستین بار در شعر او رخ داده است. «رابطه مرد یا شاعر با زن، رابطه انسان با انسان است که در هیأتی یگانه و ملموس تجلی می‌یابد.» (شکیبی ممتاز، ۱۳۸۷، ص. ۸۸). پس زنی که شاملو به توصیف زیبایی‌هایش می‌پردازد، تنها با معیارهای خط و خال و زلف و ابرو، جلوه‌گر نمی‌شود، بلکه زنی متفکر، صاحب عقیده و اراده، که ویژگی‌های درونیش بر مسائل ظاهریش می‌چربد و دیگر آن مستوره اشعار حافظ و سعدی نیست، بلکه زنی مستقل است که به حقوق خود رسیده است و از آنجا که آمال و آرزوی

شاملو، ساختن یک جامعه سالم است، تبلور این آمال در شعر او، به خوبی دیده می‌شود و از آن موارد، رعایت حقوق زنان است.

آن دست‌ها

پیش از آنکه که گیرنده باشد

می‌بخشد.

آن چشم‌ها

پیش از آنکه نگاهی باشد

تماشایی ست.

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۴۷۷)

در شعر شاملو «زن به عنوان انسانی یگانه، موجودی «پری‌وار» است که اگر نشانه‌هایی از معشوق ازلی دارد، اما در زندگی مدرن امروز، در جایگاهی قرار گرفته است که همه چیز شاعر جلوه‌گاه اوست و او برآورنده همه نیازهایی ست که شاعر برای آن زندگی می‌کند.» (شکیبی ممتاز، ۱۳۸۷، ص. ۸۳). به‌طور کلی پرداختن به مسئله زن و حقوق زنان بخشی از چالش‌های تربیتی، اجتماعی مهمی است که در سروده‌های هر دو شاعر به آن پرداخته شده است.

۳-۱-۷. جهل‌زدایی

شعر مشروطه، شعر بیداری است. اما اغلب متفکران بر این باورند: «یکی از دلایل مهم شکست نهضت مشروطه، عقب‌ماندگی ساخت فرهنگی - اجتماعی جامعه ایران و فقدان آمادگی توده ملت بی‌سواد و ناآگاه گسترده بود. به همین سبب اقلیت تحصیل کرده و روشنفکران عصر مشروطه، به عنوان مدافعان اصلاحات به سبک غرب از برقراری پیوند استوار با توده‌های مردم، به گونه‌ای که به آگاهی آنان منتهی گردد، ناتوان بودند» (بهنام، ۱۳۷۵، ص. ۸۰). به‌نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین چالش‌های شاعر دوران مشروطه، جهل و بی‌سوادی است. که بالاترین بلا و درد اجتماعی ایرانیان محسوب می‌شده است و خود دلیل بر ناآگاهی و در پی آن عقب‌ماندگی مردم بود، زیرا «علت العلل بدبختی‌ها، سرچشمه اصلی همه نواقص و منشأ تمام خرابی‌ها، همین بلا بی‌سوادی عامه است.» (ملائی‌توانی، ۱۳۸۱، ص. ۱۰۹). بدیهی است که مبارزه با جهل و بی‌سوادی، به‌عنوان دغدغه‌ای مهم برای شاعران شمرده شده است که مانع پیشرفت و مدرنیته بوده و حل این معضل، تنها با دانش و آگاهی امکان‌پذیر بود. ملک‌الشعرا بهار بی‌ثباتی فکری در قشر ناآگاه و جاهل را که بر ضد منافع خود قیام می‌کنند، این‌گونه به باد نقد گرفته است:

داد از دست عوام

از عوام است هر آن بد که رود بر اسلام

داد از دست عوام...

کار اسلام ز غوغای عوام است تمام

عقل برخاسته زار

سنت و شرع کتاب نبوی مانده ز کار

جهل بنشسته به سلطانی این خیل لثام داد از دست عوام
(بهار، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۲۷۴-۲۷۳)

شاملو نیز، نگرانی خود را در مورد جهل و ناآگاهی مردم، بارها در سروده‌هایش بیان کرده و جهل و ناآگاهی در شعر شاعر جامعه‌گرا، دغدغه‌ای تأمل‌برانگیز است. با زبان کنایی مردم غافل و ناآگاه روزگار را به مردارهایی مانند می‌کند که تن به باتلاقی متعفن سپرده‌اند، باتلاق نمادی از جهالت است:

زمین را

باران برکت‌ها شدن -

[مرگِ فواره

از این دست است.]

ورنه خاک

از تو

باتلاقی خواهد شد

چون به گونه‌ی جویبارانِ حقیر مرده باشی

فریادی شو تا باران

و گرنه

مرداران!

(شاملو، ۱۳۸۰، ص. ۶۷۷)

بحث و نتیجه‌گیری

شاعران در دوران مشروطه و بعد از آن، شعر خود را عرصه‌ی بروز مسائل تربیتی - اجتماعی دانسته‌اند و در همین راستا، تعهد اجتماعی شاعر ایجاب کرده است که واقعیت‌های انسانی و آموزه‌های اخلاقی، در شعر انعکاس داده شود. شاعران این دوره بیشتر به طرح و اصلاح مسائل تربیتی، اجتماعی در سروده‌های خود پرداخته‌اند و از این شمارند: ملک‌الشعراى بهار و احمد شاملو، دو شاعر مبارز و آزادی‌خواه بعد از مشروطه، که پیش از آنکه شاعر باشند، جامعه‌شناس‌اند. دو شاعر یادشده در دوران پراکنده‌ی شعر سروده‌اند که به لحاظ اجتماعی و سیاسی اتفاقات مهمی در آن رخ داده است؛ از همین رو تأثیر کودتاهای سیاسی - اجتماعی نظیر کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲، بر اشعار شاملو و جنبش‌های انقلابی و سیاسی بر اشعار بهار گریزناپذیر بوده است. برای نمونه، قصیده «بهشت و دوزخ» وی سراسر مضامین اخلاقی و آموزه‌های تربیتی است. «بهار در همان قالب‌های شناخته شده شعر فارسی، مضامینی نو همچون وطن، آزادی،

دموکراسی، مساوات، عدالت و حقوق زن را مطرح می‌سازد و در شعر فارسی فضایی نو، با دیدگاهی جدید پدید می‌آورد، که تا روزگار او ماندش دیده نشده» (زرین‌کوب، ۱۳۵۵، ص. ۳۱۵). بازتاب آموزه‌های اجتماعی در دستگاه نظری شاملو، مفاهیم شعری چون عدالت خواهی، آزادی خواهی، دفاع از حقوق زن و جهل‌ستیزی است. بی آنکه در زندگی این دو شاعر تفحص شود، از مفاهیم نظری و شعری آن‌ها نتیجه می‌شود که هر دو با رویکرد [اجتماعی] و «عدالت-خواهی توأم با آزادی» در پی ایجاد جامعه سالم، آزاد و بدون وجود سلطه می‌باشند. (مرتضوی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۲۳۵-۲۶۸) آموزه‌های اخلاقی - اجتماعی موجود در شعر این دو شاعر را بررسی نموده‌اند و بر مضامین عدالت اجتماعی، خودآگاهی اجتماعی، برابری خواهی، آزادی خواهی، میهن پرستی، حمایت از حقوق زنان و جهل‌زدایی تأکید کرده‌اند. این مفاهیم در شعر هر دو شاعر مورد بحث، به‌طور مشترک وجود دارد، اما هر یک به سبک و مقتضیات جامعه زمان خود به این آموزه‌ها پرداخته‌اند.

این دو شاعر به فاصله زمانی کوتاهی پس از مشروطه، در اوضاع سیاسی، اجتماعی تقریباً یکسان، زیسته‌اند و تفاوت‌هایی به لحاظ تکنیکی و ساختاری در شعر آنها دیده می‌شود؛ ملک‌الشعراى بهار سنت‌گرا و احمد شاملو، نوگراست. اما به لحاظ مضمون، تفکر غالب بر آثار هر دو شاعر تا حدود زیادی یکسان است و با یکدیگر تطبیق دارد. از جمله در زمینه بازتاب آموزه‌ها و دغدغه‌های تربیتی - اجتماعی، همچون فقر، جهل، عدالت اجتماعی، حقوق زنان و مبارزه با مظاهر ظلم و فساد اداری، که باعث ایجاد شعر بیدارگرانه در آثار هر دو شاعر شده است. به گونه‌ای که در مقابل پدیده‌های ظالمانه اجتماعی، ستیزه‌گرانه، فریاد مبارزه سرداده‌اند.

بررسی درون‌مایه اشعار ملک‌الشعراى بهار، شاعر مبارز عصر مشروطه و احمد شاملو، شاعر صاحب سبک و مبارز دوره معاصر، که در دوره تاریخی کوتاهی در عرصه سیاست و اجتماع درخشیده‌اند، نشان می‌دهد که موضوعاتی چون آزادی، صلح، عدالت، برابری، قانون و وطن هم در راستای مضمون و محتوا و هم در راستای قالب و ساختار، با وجود شباهت‌های بسیار، اما توأم با تفاوت‌هایی، در شعر این دو شاعر بزرگ به چشم می‌خورد. مضامین و درون‌مایه‌های شعر هر دو تقریباً یکسان است، بهار به مضامینی همچون «وطن» به گونه‌ای «باستانی» نگریسته است، اما در شعر شاملو نگاه «جهان‌وطنی» دیده می‌شود، شاعر از وطن خود پا فراتر نهاده، خود را متعلق به جهان می‌داند و جهان را وطن خویش. (محمدی، ۱۳۹۲) بررسی جامعه آرمانی در شعر ملک‌الشعراى بهار، جامعه‌ای قانون‌مدار، متجدد و آزادیخواه است. وی بازگشت به عظمت و مجد ایران در سایه تجدد، آزادی و قانون را در سر می‌پروراند. (شمعی و بیطرفان، ۱۳۹۱) شاملو به عنوان نماینده شعراى نوگرا و نوگو در عصر معاصر در گریز از ناکامی‌های زندگی و در طی مبارزات سیاسی، جامعه‌ای سرشار از آزادی، صلح و آرامش را در ذهن به تصویر می‌کشد. آموزه‌های بهار استمرار تعالیم اخلاقی و اجتماعی متون تعلیمی کلاسیک است، ولی آثار شاملو



سرشار از ایده‌ها و اندیشه‌های فلسفی نو است. اشعار شاملو در چهارچوب ادب تعلیمی و اخلاقی نمی‌گنجد. اشاعه این الگوها غیرمستقیم است؛ تعالیم بهار مطابق با الگوهای اخلاق سنتی است، ولی دیدگاه شاملو منطبق با اخلاق مدرن است. در اشعار بهار، تعالیم اخلاقی غالباً به عمد برای تعلیم اخلاق آمده‌اند، ولی در آثار شاملو، شاعر مستقیماً چنین مقاصدی ندارد و آموزه‌ها به‌طور غیرمستقیم ضمن اندیشه‌های فلسفی و اجتماعی و انسان‌گرایانه انعکاس یافته‌اند. پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران از خلال مقایسه‌های آموزه‌های تربیتی، تفاوت و تشابه «هویت آرمانی» را از منظر دو شاعر مورد واکاوی قرار دهند. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که یکی از محدودیت‌های پژوهش در خصوص مقایسه بهار و شاملو، در نفس سبک شعری این دو قرار دارد؛ چرا که شعر سپید، ماهیتاً تأویل‌پذیر است و تفسیر تربیتی از اشعار شاملو، ممکن است که از سوی پژوهشگر به شعر سپید تحمیل شود؛ در حالی که اشعار کلاسیک ملک‌الشعراى بهار، معانی شفافی دارند که کمتر خطر نفوذ عقاید شخصی پژوهشگر در آن وجود دارد.

فهرست منابع

- Al-Maqdisi, A., (1982). *Literary Instructions in the Arab World of Hadith*, Beirut: Dar Al-Alam Al-Mubabin. (Text in persian)
- Amin Moghaddasi.A. (2007). *Comparative literature*. Tehran: University of Tehran. (Text in Persian)
- Aminpour, Q. (2004), *Tradition and innovation in contemporary poetry*, 1st ED, Tehran, Scientific and Cultural Publications. (Text in persian)
- Bahar, M., (2001). *Poetry Divan, by Chehrzad Bahar*, 2^{ed} ED, Tehran: Toos. (Text in persian)
- Behnam, J., (1996). *Iranians and the Thought of Modernity*, Tehran: Forouzan. (Text in persian)
- Brunel, P. et al. (2000). *Qu'es-ce que la littérature comparée?* Paris: Armand Colin.
- Dianoush, A., (2006). *Lullaby with trumpet*, Tehran: Morvarid. (Text in Persian)
- Farrokhzad, P., (2004). *Christ the mother "The Sign of a Woman in Shamloo's Life and Works"*, Tehran, Iran Jam. (Text in persian)
- Heydari, R., & Amiri, S. (2021). New Approaches of Education and Training in the Poetry of the Constitutional Poet Mirza Ghahraman Pakbin Malayeri. *Didactic Literature Review*, 13(49), 29-58. <https://doi.org/10.30495/pars.2021.682678> (Text in Persian)
- Hosseini Kazeruni, A. (2011). "Study of Ethical Thoughts in the Social Poetry of Constitutionalism". *Journal of Educational Literature*. 11(3). 29-39. (Text in Persian)
- Kharabi, F. (1946). *Politics and society in constitutional poetry*, Tehran: University of Tehran. (Text in persian)
- Kooshesh, R., Modarresi, F., & Noori, Z. (2017). A study on the Evolution of Didactic literature in contemporary poetry in Line with Social Evolution. *Didactic Literature Review*, 9(34), 57-78. (Text in Persian)
- Letafati R. (2022) Comparative literature from another perspective. *CLRJ*; 9 (4) :108-130 <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23452366.1400.9.4.6.4> (Text in Persian)

- Malai Tavani, A.S (2002). *Constitution and Republic (Roots of Democratic Order Disorder in Iran)*, Tehran: Gostareh (Text in persian)
- Mehrizi, M., (2003). The status and rights of women in the eyes of Islamic thinkers, *Negah Journal*, No. 20, pp. 70 and 9 (Text in persian)
- Mirsandsi, M., (2011). *Sociological Perspectives on Justice*, Tehran: Institute for Research and Development of Humanities. (Text in persian)
- Mounibur, R, (1999), *Poetry of the constitutional period*, translated by Yaqub Azhand, 1st ED, Tehran: Roozerg publishing house. (Text in persian)
- Mohammadi, Umm al-Binin (2012), *The concept of homeland in Shamlu's poetry*, the 8th conference of the Association for the Promotion of Persian Language and Literature. (Text in Persian)
- Mortazavi, S. A., Saeed Arsi, I., & Ma'dani, S. (2018). A Study of the Reflection of Social Conflict in Ahmad Shamloo's Poems Using Jurgen Habermas's Sociological Concepts. *Social Sciences*, 24(79), 235-268. <https://doi.org/10.22054/qjss.2018.8185> (Text in Persian)
- Musafa, M. and Saadati.A (2013). Frequency analysis of science and knowledge in the poetry of prominent poets of the constitutional period. *Journal of Educational Literature*. 9(34). pp. 57-78. (Text in Persian)
- Rais Dana, F., (2006). *Discourses in Contemporary Iranian Poetry (Social and Political Backgrounds)*, Tehran: Digar. (Text in Persian)
- Rezaei, L, (2001). *Social Thoughts of New Poetry*, Master Thesis. Allameh Tabatabai University of Tehran. (Text in Persian)
- Rezaghili, A., (1377). *Sociology of Elitism (Ghaem mqam, Amirkabir, Mossadegh)*, 10th edition, Tehran: Ney. (Text in Persian)
- Sadrinia, B, (1993). Thoughts of Social Justice in the Poetry of Constitutionalism, *Iran Farda Magazine*: No. 60 (Text in persian)
- Sahib Ekhtiari, B, (2002). *Ahmad Shamloo Poet of Nights and Romance*, Tehran: Helmand. (Text in persian)
- Shami, Milad, Bitarfan, Mino (2019), The Concept of Homeland in the Poems of Malik Al-Shaarai Bahar, *National Studies Journal*, 13(4). (Text in Persian)
- Shamloo, A, (2001). *Collection of works (my notebook: poems) to the effort of Yaghoubsahi*, 2^{ed} ED, Tehran: Zamaneh - Negah. (Text in persian)
- Shakibi Mumtaz, N, (2008). The position of women in poetry and thought of Ahmad Shamloo and Nizar Ghobani, *Quarterly Journal Ghal va Maghal*, 2. pp. 105-84 (Text in persian)
- Zarghani, M., (2008). *Perspectives on Contemporary Iranian Poetry*, Tehran: Nashre Sales. (Text in Persian)
- Zarkhani, Mehdi, (2004), *Iran's Contemporary Poetry Perspective*, 2^{ed} ED, Tehran: Nashre Sales. (Text in Persian)
- Zarrin Koob, AS, (1976). *With Hilla Caravan*, 13th ED, Tehran: Elmi. (Text in Persian)



بررسی میزان شناخت والدین از قابلیت های روانشناختی و فیزیکی فرزندان ۳ تا ۶ سال

۶ سال بر اساس برنامه کودک شو شبکه نسیم

یوسف کرجی^{۱*}؛ زهرا مظاهری^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۳	هدف این پژوهش، بررسی میزان شناخت والدین از قابلیت‌های روان‌شناختی و فیزیکی فرزندان ۳ تا ۶ سال بر اساس برنامه کودک شو شبکه نسیم بود. روش پژوهش در مرحله اول، کیفی (پدیدارشناسی) و در مرحله دوم نیز توصیفی-تحلیلی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی قسمت‌های سری سوم برنامه کودک شو اجرا شده در شبکه نسیم، در سال ۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۸۱ خانواده شرکت‌کننده در برنامه کودک شو بود. برای قابلیت‌های فیزیکی از سؤالات اتاق بازی کودک-والد استفاده و برای قابلیت‌های روان‌شناختی با روش کلایزی ۵ مفهوم کلی، علائق، روابط بین فردی، مؤلفه عاطفی، مؤلفه رفتاری و مؤلفه شناختی بر اساس سؤالات مطرح شده در برنامه به دست آمد و برای تعیین اعتبار آن از روش سه‌سوسازی استفاده شد. سپس بعد از کدگذاری سؤالات به صورت دستی، مؤلفه‌ها بر اساس پاسخ درست و غلط والدین، به صورت آزمون‌های فراوانی و درصد و آزمون خی دو توصیف و تحلیل گردید. نتایج نشان داد که در مجموع ۶۳۸ سؤال (۵۶۱ سؤال روان‌شناختی و ۷۷ سؤال فیزیکی) از والدین پرسیده شده است که آنها ۴۳ درصد جواب درست و ۵۷ درصد پاسخ نادرست داده‌اند. همچنین نتایج آزمون خی دو نشان داد که بین پاسخ درست و نادرست والدین به قابلیت‌های کودک به جز روابط بین فردی، تفاوت معناداری مشاهده شد؛ یعنی والدین به‌طور معناداری شناخت دقیقی از ویژگی‌های فیزیکی و روان‌شناختی فرزندان خود نداشته‌اند. در مجموع می‌توان نتیجه‌گیری کرد که شناخت والدین از قابلیت‌های فیزیکی و روان‌شناختی کودکان خود، پایین و ناکافی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود به والدین در راستای شناخت دقیق‌تر از ویژگی‌های روان-شناختی فرزندان خویش آموزش‌های لازم داده شود.
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۱۴	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
شناخت والدین، قابلیت‌های فیزیکی، ویژگی‌های روان-شناختی، برنامه کودک شو، شبکه نسیم	

۱. نویسنده مسئول: گروه روانشناسی، واحد خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی شهر، ایران. ✉

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی خانواده‌درمانی دانشگاه آزاد اسلامی خمینی شهر، اصفهان، ایران

مقدمه

امروزه این واقعیت پذیرفته شده است که کودکان در سنین طفولیت تنها به مراقبت جسمانی نیاز ندارند، بلکه باید به همه نیازهای آنها از جمله مسائل عاطفی و روان‌شناسی توجه کرد. از آنجایی که والدین مراقبان اصلی کودکان کم سن و سال هستند، کیفیت و کمیت حتی دانش تربیتی آنها برای بهبود رشد و سلامتی کودکان حیاتی است. از آغازین روزهای تولد، کودکان در حال یادگیری هستند و بر والدین و دیگر مراقبان تکیه می‌کنند تا از آنها حس مراقبت و حمایت را دریافت کنند. تأثیر والدین شاید در هیچ دوره‌ای به اندازه دوران کودکی اهمیت نداشته باشد. در این دوران مغز کودک به سرعت در حال یادگیری است و تجاربی که والدین و اطرافیان برای او فراهم می‌آورند اهمیت زیادی دارد (بردسلی و تروست، ۲۰۱۶). بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه فرزندپروری، بر جنبه‌های رفتاری فرزندپروری مانند ارتباط بین رفتارهای تعاملی مادر و رشد کودک تمرکز دارند (پارک و ون، ۲۰۰۹)، اما محققان زیادی بر این باورند که جنبه‌های شناختی فرزندپروری همانند جنبه‌های رفتاری آن، حائز اهمیت بوده و باید مورد بررسی قرار گیرند (بورنستین، ۲۰۰۶)؛ زیرا شناخت‌ها، در تعیین راهکارها و رفتارهای پرورش فرزند نقش داشته و رشد فرزند را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سیگل و مک گیلیکادی، ۲۰۰۳).

سال‌های اول زندگی، به علت تکامل عملکردهای اصلی همچون رفتار، عواطف و انگیزش، دوره حساسی است. کودک برای رشد و تکامل و آینده‌ای کارآمد، نیاز به محیطی مساعد دارد. محیطی که نحوه ارائه مراقبت از سوی والدین راه اصلی رسیدن به آن است. مراقبت یعنی درک کردن، شناختن، دوست داشتن، پذیرفتن، تحریک انگیزه‌ها، تأمین نیازهای تغذیه‌ای، پوشاک، بهداشت و هر آنچه برای سلامت جسمی و روانی کودک لازم است (اسدالهی و همکاران، ۲۰۱۶). کودکان پیش از پنج سالگی فرمانبردار و تابع هستند. اگر به روش‌های نیکو عادت کنند، این عادت در آنان مستمر می‌شود و اگر به بی‌بندوباری عادت کنند، پس از راسخ گشتن این عادت در آنان، تغییر آن دشوار است (کین و چاپمن، ۲۰۰۸). سال‌های پیش از دبستان، یعنی ۳ تا ۵ سالگی یکی از مهم‌ترین دوره‌های رشد از نظر روان‌شناسان کودک است و سرآغاز درونی کردن معیارهای والدین از جانب فرزندان به شمار می‌آید (شرودر و گوردون، ۱۳۹۳).

افزون بر این، در اغلب فرهنگ‌ها در سراسر دنیا، فرایند اجتماعی‌سازی کودکان از اواخر سال دوم زندگی آغاز می‌شود و کودک از طریق تأیید یا عدم تأیید والدین و دیگران درباره معیارهای خانواده و جامعه در ارتباط با رفتار مطلوب و نامطلوب می‌آموزد. همچنین بسیاری از قابلیت‌های کودک مانند خودآگاهی، استقلال و پیچیده‌تر شدن مهارت‌های شناختی در همین دوران پی‌ریزی می‌شود که این قابلیت‌ها زمینه‌ساز تعاملات جدید و غالباً فشرده کودک و محیط می‌گردد (حلی‌ساز، مظاهری، پناغی و حسنی، ۱۳۹۴).

مرحله دوم کودکی، یعنی دو تا هفت سالگی یا دوره نونهالی؛ در این مرحله، رشد سریع جسمی، کودک را برای تجربه و یادگیری بیشتر آماده می‌کند و به تدریج که بزرگتر می‌شود، به شبکه پیچیده تری از تجربه‌ها دست می‌یابد و از حواس خود هرچه بیشتر بهره می‌برد و به کمک راه رفتن، با محیطی گسترده و متنوع روبه‌رو می‌شود. بر خلاف دوران اول زندگی، در این دوره رفتار کودک کمتر قابل پیش‌بینی است؛ زیرا از این پس تجربه‌های محیطی و تأثیری که بر او می‌گذارد، مسیر رشد کودک را تعیین می‌کند. این دوره از حساس‌ترین سال‌های نخست زندگی کودک به شمار می‌آید؛ به لحاظ اینکه پرسش‌های او از اطرافیان شروع می‌شود و این والدین هستند که با پاسخگویی مناسب می‌توانند ذهن کودک را شکوفا نمایند و به رشد ذهنی او کمک کنند (رایس، ۱۳۹۰).

امروزه هیچ پدر و مادری وجود ندارد که در زمینه رفتار با کودک خود با مشکل مواجه نشده باشد. تربیت فرزندان وظیفه دشواری است که تقریباً به درازای عمر ادامه دارد. چون دنیای کودکی، با دنیای بزرگسالان بسیار متفاوت بوده و بسیاری از افراد جامعه ما از روش‌های آموزشی و تربیتی مدرن در رابطه با آموزش کودکان اطلاعات چندانی ندارند. بیشتر والدین بدون آموزش و آمادگی لازم در مسیر تربیت فرزندان گام می‌نهند و معمولاً از طریق آزمون و خطا، دانش و مهارت‌های فرزندپروری را کسب می‌کنند. ما اعتقاد داریم که هر پدر و مادری حق دارد ارزش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای مطلوب مورد نظرش را در فرزندش تقویت کند و با روشی که صحیح می‌داند با رفتارهای نامطلوب کودکش مقابله کند؛ چرا که ریشه بسیاری از مشکلات رفتاری و اختلالات روانی بزرگسالان، در دوران کودکی آنها یافت می‌شود. همان‌طور که روشن است، افزون بر عوامل ارثی و ژنتیکی، عوامل محیطی نیز در شکل‌گیری شخصیت انسان تأثیر دارد. بنابراین محیطی که کودک در آن رشد می‌کند و نحوه رفتار والدین در نوع رفتار و روان او تأثیر می‌گذارد و ریشه بسیاری از افسردگی‌ها، اضطراب و وسواس در دوران کودکی افراد می‌باشد.

شناخت خصوصیات جسمی و روان‌شناختی فرزندان، یکی از امور بسیار دقیق و حساسی است که راه‌گشای بسیاری از مسائل تربیتی و برطرف‌کننده بیشتر آسیب‌ها و معضلات بزرگ و کوچکی است که در زندگی فرزند به وجود می‌آید؛ همان‌طور که در نظریه هوش هیجانی والدین مطرح است، والدین دارای هوش هیجانی از طریق مدیریت مؤثر و استفاده از هیجان‌ها در انگیزش و شناخت نیازهای فرزند متناسب با سن خودشان و برقراری ارتباط مؤثر با آنان، در تمامی ابعاد زندگی فرزندان نقش دارند (خواجه و شایف، ۲۰۱۵). بنابراین چنانچه پدران، مادران، معلمان و مربیان در گستره حیات و در چرخه رشد با مسائل آن دوران آشنا شوند، بی‌تردید در ایفای نقش‌ها و مسئولیت‌های خود بیش از پیش موفق‌تر و توانمندتر خواهند بود. همچنین سنین ۳ تا ۵ سال به علت افزایش توانمندی‌های کودک و نیز آغاز فرایند یادگیری معیارهای اجتماعی در زمینه

مطلوب و نامطلوب، یکی از مهم‌ترین دوران‌های رشد در کودکان است. توجه داشته باشیم که ارزش‌های فرزندپروری والدین تحت تأثیر سن فرزند قرار می‌گیرد؛ بنابراین برای ایجاد رابطه با کودکان و نحوه رفتار با آنها، باید آنها را شناخت و از نظر آنها به پدیده‌ها نگریست. ما باید وضعیت روانی و عاطفی کودک و نیازهایش را در نظر بگیریم. از توانایی‌ها و محدودیت‌هایش آگاه شویم و برای فهم احساس همه آنها، می‌باید مانند کودک و از پنجره ذهن و احساس آنها به دنیا بنگریم. راه میانبر فهم کودک و وارد شدن به دنیای پر رمز و راز آنها، آشنایی با کودک، نیازها، علایق و استعدادهای اوست. در این زمینه پژوهش‌های مشابهی انجام شده است که به چند مورد از آنها اشاره می‌شود:

سعید و فراهانی (۱۳۹۱)، در پژوهشی به بررسی تأثیر رسانه‌ها بر تربیت و رشد کودکان و نوجوانان پرداختند. به همین منظور نمونه‌ای از والدین و کودکان شهر کرمان انتخاب شده و با پرسشنامه محقق‌ساخته مورد آزمون واقع شدند. نتایج نشان داد که بین میزان استفاده از رسانه‌های جمعی و رشد شناختی کودکان رابطه معناداری وجود دارد. بین میزان استفاده از رسانه‌های جمعی و رشد عاطفی کودکان رابطه معناداری وجود ندارد. بین میزان استفاده از رسانه‌های جمعی و رشد اجتماعی کودکان رابطه معناداری وجود دارد. بین میزان استفاده از رسانه‌های جمعی و رشد روانی کودکان رابطه معناداری وجود ندارد. کشاورز محمدیان (۱۳۹۱)، در پژوهشی به بررسی میزان همخوانی تولیدات برنامه‌های کودک سیما با مراحل تربیت و رشد کودکان پرداخت. در این پژوهش از روش تحلیل محتوا با شکل استنباطی آن با دو تکنیک مقوله‌ای - ارزیابی استفاده شده و برنامه کودک (فتیله) پخش شده از شبکه دوم سیما در سال‌های ۸۶-۹۰ به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شده است. صحنه‌های هر برنامه به عنوان واحد تحلیل انتخاب و صحنه‌های برنامه‌ها کدگذاری و تحلیل شده است. پس از انجام پژوهش، مشخص شد بین برنامه‌های کودک (فتیله) با رشد و تربیت آنان تطابق وجود دارد و بیشتر برنامه‌ها پاسخگوی نیازهای کودک بوده و کودکان را راهنمایی و هدایت می‌کنند. موسیقی و رنگ صحنه از موارد متناسب با رشد کودکان است که جذابیت برنامه‌های کودک را دوچندان می‌کند و در بیشتر برنامه‌ها به آن توجه شده است. اشاره کافی به صفات اخلاقی و رفتارهای اجتماعی از موارد دیگری است که به آن توجه بیشتری شده است. باقرنژاد حصاری، شریفی راد، گلشیری و حسن‌زاده (۱۳۹۰)، در پژوهشی به بررسی آگاهی و عملکرد مادران کودکان زیر ۳ سال در مورد پایش رشد و مراحل تکامل تغذیه‌ای کودک پرداختند. میانگین نمره آگاهی مادران نسبت به مراحل تکامل تغذیه‌ای کودکان (هموستازیس، دلبستگی و جدایی) ۳۲ درصد و میانگین نمره عملکرد مادران ۴۴ درصد بود. ۹۴ درصد مادران مورد مطالعه کارت پایش رشد را می‌شناختند و در رابطه با شناخت انواع منحنی رشد فقط ۱۴ درصد مادران هر ۴ نوع منحنی رشد را می‌شناختند و ۱۲ درصد مادران هیچ کدام از منحنی‌ها را نمی‌شناختند. ۷۰ درصد مادران

محورهای کارت پایش رشد را نمی‌شناختند و همچنین ۴۴ درصد مادران اطلاعی از نحوه رسم منحنی رشد نداشتند.

گرف و همکاران (۲۰۱۴)، در پژوهشی پیرامون ویژگی‌های مطلوب فرزندان از نگاه مادران اهل مغولستان نشان دادند هم‌نوایی با مراتب قدرت اجتماعی و تلاش در راستای دستیابی به دانش و رشد شخصی از اهمیت زیادی برخوردار است. ایزاک و همکاران (۲۰۱۴)، در پژوهشی با عنوان ویژگی‌های مطلوب فرزندان از نظر والدین هندی بر پیوند خانوادگی، به‌هم وابستگی، وفاداری نسبت به خانواده، اطاعت، باورهای مذهبی و پیشرفت تحصیلی و شغلی به‌عنوان ویژگی‌های مطلوب تأکید دارند. همچنین تودج و همکاران (۲۰۱۲)، در پژوهشی به بررسی ارزش‌های فرزندپروری در سه مقطع سنی ۳، ۳۶ و ۷۲ ماهگی در برزیل پرداختند و نشان دادند که ارزش‌های فرزندپروری والدین در طی رشد کودک تا حدودی تغییر می‌کند. برای نمونه والدین بر خودمختاری فرزند در سن ۳ و ۷۲ ماهگی بیشتر از سن ۳۶ ماهگی تأکید دارند. همچنین بر طبق نتایج این پژوهش، تأکید والدین بر هم‌نوایی فرزندشان در سن ۳۶ ماهگی بیشتر از سن ۳ و ۷۲ ماهگی است.

به استناد بررسی‌های انجام‌شده، شناخت‌های فرزندپروری والدین شامل ارزش‌هایی که والدین در صدد پرورش آن در فرزندشان هستند، مبتنی بر فرهنگ بوده (تالویست و آتونن، ۲۰۰۷)، احتمالاً با رفتارهای والدین نسبت به فرزندشان و به‌نوبه خود با رشد کودک در ارتباط بوده (بورنستین و چیه، ۲۰۰۶) و شیوه‌های فرزندپروری ایشان را نیز می‌سازد. در نتیجه، می‌توان ادعان نمود که شناخت‌ها و در نتیجه رفتارهای فرزندپروری والدین تا حدی زیادی بر نوع تربیتشان تأثیر دارد و بی‌خبری والدین از توانمندی‌های کودک باعث مشکلات رفتاری در کودکان و رابطه والد-کودک می‌شود. بسیاری از والدین توانایی فرزندان خود را به درستی نمی‌شناسند و یا آنها را کم برآورد می‌سازند و یا بیش از اندازه در نظر می‌گیرند و این شناخت نادرست در شکل‌گیری انتظارات نامناسب از آنان نقش دارد و در نتیجه تربیت فرزند دچار اختلال می‌شود. پدر و مادر باید آشنایی نسبی با دوره‌های مختلف زندگی فرزندان خود داشته باشند اعم از کودکی، نوجوانی و جوانی؛ زیرا در صورت عدم شناخت روحیه، خواسته‌ها و گرایش‌های فرزند در دوره‌ها مختلف سنی، ممکن است نتوانند متناسب با این حالت‌ها برخورد و رفتار مناسبی داشته باشند (درودی و رضانی، ۱۳۹۴).

در دنیای امروز که همه چیز به سمت صنعت و فناوری در حال حرکت است، سهم والدین در تکوین شخصیت فرزندان، روزبه‌روز کم‌رنگ‌تر می‌شود و به جای آن، عوامل دیگری همچون رسانه‌ها نقش عمده‌ای داشته است و به‌صورت شبانه‌روزی در تغییر اندیشه کودکان و حتی بزرگسالان، اثرگذار بوده است. رسانه‌ها، به دلیل ویژگی ممتازی که نسبت به دیگر عوامل اثرگذار

در فرایند تربیت انسان دارند، دارای اهمیت بسزایی هستند. قدرت رسانه‌ها نسبت به دیگر عوامل اثرگذار در فرایند تربیت انسان، آن‌قدر مهم است که حتی برخی بر این باورند که رسانه قادر است نسل جدیدی در تاریخ انسان پدید آورد؛ نسلی که از نظر رفتار و افکار و شیوه تعامل با هم‌نوعان خود، با نسل‌های پیشین تفاوت داشته باشد (درودی و رضانی، ۱۳۹۴). تلویزیون در میان همه رسانه‌ها، جعبه جادویی قرن بیست‌ویکم است که از نظر جذابیت‌های ظاهری و سرگرم کردن تماشاچیان، گوی سبقت را از دیگر رسانه‌ها ربوده است، به گونه‌ای که کمتر بیننده‌ای از میان برنامه‌های تلویزیون، یکی را برمی‌گزیند، بلکه این تلویزیون است که برنامه‌های جذاب خود را بر بینندگان تحمیل می‌کند. شاید بتوان تلویزیون را همدم همیشگی انسان امروز دانست که از دوره نوزادی تا کهن‌سالی همراه اوست. البته تأثیر تلویزیون فقط در حد سرگرمی نمی‌ماند، بلکه برنامه‌های تلویزیونی، بر روش‌های فرزندپروری والدین و نقش تربیتی آنان نیز اثر دارد. بایدها و نبایدها، آزادی‌ها و محدودیت‌ها، وظایف و اختیارات، تأییدها و تنبیه‌ها، گفت‌وگوها و رفتارها و حتی نگاه‌های نشان داده شده در این برنامه‌ها، بر افکار، نگرش‌ها و رفتارهای والدین و کودکانشان اثر می‌گذارد و به کنش‌های متقابل آنان جهت می‌دهد (حبیبی، ۱۳۹۵).

رسانه‌های جمعی به‌عنوان یکی از عوامل جامعه‌پذیری، در کنار خانواده، محیط آموزشی و دوستان، نقش مهمی در رشد و تربیت جنبه‌های گوناگون زندگی کودک ایفا می‌کنند. رسانه‌ها از نخستین سال‌های کودکی با انسان همراه می‌شوند. به اعتقاد بیلگ (۱۹۹۵) رسانه‌های گروهی اغلب به شیوه‌ای غیرمستقیم اما فراگیر، اطلاعات و آگاهی‌های بسیاری را به مخاطبان منتقل می‌کنند که زندگی روزمره آنان را زیر نفوذ خود قرار می‌دهد و بدیهی است که کودکان و نوجوانان نیز از این تأثیرپذیری، مستثنا نیستند. همچنین شواهد پژوهشی متعدد وجود دارد که نشان می‌دهد رسانه‌های گروهی به‌ویژه تلویزیون، فیلم‌های سینمایی و مطبوعات می‌توانند بر دانش و اعتقادات ملی مخاطبان گروه‌های سنی مختلف تأثیر بگذارند (به نقل از حسینی انجدانی و همکاران، ۱۳۸۸).

در عصر فوران اطلاعات، دغدغه بسیاری از والدین، آگاهی یافتن از آموخته‌های فرزندان‌شان و به نوعی نظارت بر نحوه یادگیری آنهاست. در واقع می‌توان دو جنبه رشد در ذهن کودک تشخیص داد، در یک طرف چیزی است که می‌توان آن را جنبه روان‌شناسی اجتماعی رشد نامید و آن عبارت است از آنچه کودک از خارج و به وسیله خانواده، مدرسه و انتقال تربیتی کسب می‌کند و در طرف دیگر رشد دیگری وجود دارد که می‌تواند خود به خودی نامیده شود که آن را، رشد خوددهوش می‌نامند که عبارت است از آنچه کودک به وسیله خودش یاد می‌گیرد. استفاده از رسانه‌های گروهی مثل تلویزیون و کامپیوتر و حتی بازی‌های کامپیوتری، یکی از روش‌های مهم اجتماعی شدن بچه‌ها به شمار می‌رود تا آنجا که در دوران کودکی، یکی از چند منبع جامعه‌پذیر کردن بچه‌ها، همین رسانه‌های گروهی هستند و در دنیای امروز از آنها گریزی نیست (ملوین و اورت، ۱۳۸۳).

یکی از برنامه‌هایی که در چند سال اخیر در تلویزیون به بررسی شناخت والدین از کودک خود پرداخته است، برنامه کودک شو می‌باشد. این برنامه در راستای تعامل خانواده و کودک و شناخت والدین از رفتارها، استعدادها و توانمندی‌های کودک خود با بازی و مسابقه صورت می‌گیرد که خانواده‌ها راهکارهای بهتری برای تربیت فرزندان و تعالی روح و پرورش فکری پیدا می‌کنند. همچنین در این برنامه نه تنها در راستای کودک، بلکه مباحث تربیتی کودک و پدر و مادر و شناخت والدین نسبت به فرزند که با دیگر برنامه‌هایی که در طول روز از تلویزیون پخش می‌شوند و مختص خانواده‌اند فرق دارد. این مسابقه سعی دارد در رابطه با آموزه‌های رفتاری، ارتباطی و آموزشی، نکاتی را به مخاطبان انتقال بدهد. «کودک شو» پیام‌های آموزشی دارد و متناسب با ملاحظات فرهنگی مردم ایران و مخاطبان برنامه طراحی شده است.

از آنجایی که دوران کودکی در تکوین شخصیت و رشد نیروی ادراک هر فرد دارد و بر اساس اغلب نظریه‌های موجود در روان‌شناسی رشد شخصیت هر فردی در دوران کودکی شکل می‌گیرد و بعد از آن هرگونه تغییری در افراد بسیار مشکل خواهد بود. افکار و احساسات کودکان با شناخت و آگاهی والدین ارتباط دارد (کشاوری محمدیان، ۱۳۹۱)؛ پس این ضرورت وجود دارد که والدین به‌عنوان آموزنده باید توانایی این را داشته باشند تا شناختی زمینه‌ای دربارهٔ علائق، اخلاق و ویژگی‌های روانی و احساسی فرزند خود که کاراگر او را نمایان می‌کند، داشته باشند؛ لذا با توجه به مطالب ذکر شده و همچنین اینکه تاکنون هیچ پژوهشی در این خصوص و به این روش به بررسی میزان دقت والدین از قابلیت‌های کودکان نپرداخته است، ضرورت و اهمیت انجام پژوهش حاضر مشهود است. همچنین با بررسی مطالعات انجام شده می‌توان بیان کرد که تاکنون هیچ پژوهشی به بررسی یک برنامه تلویزیونی درخصوص شناخت والد و کودک نپرداخته است. با توجه به اینکه آگاهی و شناخت والدین در تربیت کودکان تأثیر و نقش مهمی دارد و والدین اگر بخواهند کودک سالم و شاد داشته باشند که در آینده نیز موفق باشند، باید با کودک خود متناسب با ویژگی‌های همان سن برخورد کنند و لازمهٔ این امر شناخت و آگاهی والدین از قابلیت‌های فیزیکی و روان‌شناختی است که خلأ پژوهشی در این زمینه بسیار زیاد است. همچنین از آنجایی که برنامه‌های تلویزیونی جنبهٔ تعلیم و تربیت و انتقال ارزش‌ها را دارد، در درازمدت می‌تواند بر افکار و رفتار والدین تأثیر داشته باشد، بنابراین ضرورت دارد که برنامه‌های تلویزیون نگاه خود را متوجه خانواده و میزان دقت و شناخت آنها سازند و الگویی به والدین ارائه دهند که باعث رشد جسمی و روان‌شناختی کودکان خود که آینده سازان یک کشور هستند، شود. بنابراین یافته‌های این پژوهش می‌تواند به والدین، روان‌شناسان و مربیان کودک برای شناخت بهتر کودکان در زمینه برقراری ارتباط با کودک و درک بهتر او را کمک کند و نقش مهمی در ساخت و تهیهٔ برنامه‌هایی در زمینهٔ والد-کودک داشته باشد. با توجه به رویکرد کل نگر آنجل (۱۹۹۷)، در علوم رفتاری که

انسان را موجودی با ابعاد زیستی، روانی، اجتماعی و اخلاقی معرفی می‌کند که می‌توان انتظار داشت که اگر والدین قرار باشد شناخت نسبتاً دقیقی از فرزند خود داشته باشند، می‌بایست این شناخت در ابعاد چهارگانه‌ای که به آنها اشاره کردیم حاصل شود. در این پژوهش به ۳ بُعد جسمی، روانی و اجتماعی شناخت والدین از فرزندان مورد توجه قرار گرفته است. منظور از ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان در پژوهش حاضر، پاسخ‌های کودکان به سؤالات مطرح‌شده در ۵ مفهوم علائق، روابط بین فردی، مؤلفه عاطفی، رفتاری و شناختی آنان می‌باشد.

رسانه‌ها مخصوصاً تلویزیون از نهادهایی است که کارکرد آموزشی و تربیتی خانواده‌ها، تا حدی بدان منتقل شده است. اگر دیروز پدر و مادر و محیط خانواده اصلی‌ترین نقش را در تربیت و ساختن نسل آینده ایفا می‌کرد، امروز این وظیفه را خانواده و آموزش و پرورش و رسانه‌های جمعی به اشتراک انجام می‌دهند و رسانه می‌تواند در انتقال مفاهیم و آموزش نقش بسزایی را ایفا کند (حبیبی، ۱۳۹۵). از آنجایی که برنامه‌های تلویزیونی جنبه تعلیم و تربیت و انتقال ارزش‌ها را دارد، در درازمدت می‌تواند بر افکار و رفتار والدین تأثیر داشته باشد، بنابراین ضرورت دارد که برنامه‌های تلویزیون نگاه خود را متوجه خانواده و میزان دقت و شناخت آنها سازند و الگویی به والدین ارائه دهند که باعث رشد جسمی و روان‌شناختی کودکان خود شود؛ کودکانی که آینده‌سازان یک کشورند. بنابراین یافته‌های این پژوهش می‌تواند به والدین، روان‌شناسان و مربیان کودک برای شناخت بهتر کودکان در زمینه برقراری ارتباط با کودک و درک بهتر او کمک کند و نقش مهمی در ساخت و تهیه برنامه‌هایی در زمینه والد-کودک داشته باشد، لذا این پژوهش در راستای این سؤالات پژوهشی انجام شد:

- میزان شناخت والدین از قابلیت‌های فیزیکی فرزندان ۳ تا ۶ سال بر اساس برنامه کودک شو تا چه اندازه است؟
- میزان شناخت والدین از ویژگی‌های روان‌شناختی فرزندان ۳ تا ۶ سال بر اساس برنامه کودک شو تا چه اندازه است؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع روش در گام اول کیفی و پدیدارشناسی و در گام دوم توصیفی - تحلیلی (تحلیل محتوا) می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی قسمت‌های سری سوم برنامه کودک شو (تمامی خانواده‌های شرکت‌کننده در سری سوم برنامه کودک شو) بود که از دی ماه سال ۱۳۹۶ تا شهریور ماه سال ۱۳۹۷ از شبکه نسیم پخش شده است. نمونه پژوهش حاضر شامل ۸۱ برنامه پخش‌شده کودک شو (۸۱ خانواده) بود که دربرگیرنده ۵۱ کودک دختر و ۳۰ کودک پسر ۳ تا ۶ سال بود. ابزار پژوهش، همان سؤالات پرسیده‌شده از والدین درباره فرزندانشان می‌باشد. شروع برنامه‌های سری سوم کودک شو از

تاریخ ۱۳۹۶/۱۰/۳۰ تا ۱۳۹۷/۶/۱۸ بود که از قسمت ۳۴ تا ۵۳ ویژه برنامه‌های نوروزی بود که به دلیل نداشتن شرایط از نمونه حذف شدند. همچنین از قسمت ۱۲۶ تا ۱۵۴ ویژه برنامه فینال مسابقات بود که آنها نیز حذف شدند. این برنامه از شنبه تا سه‌شنبه هر شب یک برنامه داشت و در آخر هفته (جمعه) قسمت فینال از همان شرکت‌کنندگان هفته برگزار می‌شد که به خاطر نداشتن شرایط از نمونه حذف شد و جمعاً ۸۱ برنامه در نظر گرفته شد. واحد تحقیق در پژوهش حاضر بر اساس تمامی والدینی که در برنامه کودک شو شرکت کرده‌اند. ابتدا سؤالاتی از قبیل تحصیلات، نحوه آشنایی، سن کودکان از والدین پرسیده می‌شد. سپس قسمت‌های دیگر برنامه اجرا می‌شد، مانند اتاق بازی کودک (کودک با یکی از والدین وارد اتاق بازی می‌شد و از والد دیگر درباره فعالیت کودک سؤال می‌کردند)، قسمت دوبله که پدر و مادر قسمتی از یک برنامه کارتونی را صداگذاری می‌کردند و قسمت سؤالات که از والدین درباره کودکانشان سؤالاتی به عمل می‌آمد و همان سؤالات نیز از کودک پرسیده می‌شد و در مجموع این سؤالات مطرح شده از والدین برحسب جواب درست و غلط مورد ارزیابی قرار می‌گرفتند و در نهایت تماشاگران نیز به آنها امتیاز می‌دادند که در پژوهش حاضر قسمت اتاق بازی و قسمت سؤالات مد نظر بود. شیوه اجرای پژوهش: در ابتدا تمام ۸۱ قسمت سری سوم برنامه کودک شو (به جز برنامه‌های فینال و نوروزی) مشاهده و سپس سؤالاتی که از والدین و کودک در این برنامه‌ها پرسیده شده بود، یادداشت شد. آنگاه با مطالعه و بررسی سؤالات پرسیده شده از والدین در برنامه‌های کودک شو، بر اساس تعاریف و مطالعات انجام شده، سؤالات توسط محقق در ۷ مقوله عاطفی، شناختی، رفتاری، روابط بین فردی، علایق، آینده‌نگری و عواطف طبقه‌بندی شد که سپس با بررسی مجدد مفاهیم و با نظر اساتید متخصص، به ۵ دسته کلی‌تر دسته‌بندی شدند و دو مؤلفه آینده‌نگری و عواطف در مؤلفه‌های دیگر ادغام شد. سپس تعداد سؤالات درست و نادرست مربوط به هر مؤلفه مشخص شد و کدگذاری گردید. جهت کسب روایی و پایایی یافته‌های به دست آمده از روش سه سوسازی استفاده شد. روش سه سوسازی تنوع روش شناختی دارد که انواع گوناگونی از روش‌های سه سوسازی در راستای افزایش اعتبار یک پژوهش وجود دارد که شامل سه-سوسازی داده‌ها، سه سوسازی محقق، سه سوسازی نظری و سه سوسازی روش شناختی است. لیکن با توجه به نوع پژوهش حاضر از روش سه سوسازی داده‌ها (داشتن سؤالات برنامه کودک شو، سؤالات نوشته شده، برنامه کودک شو) و سه سوسازی محقق (پژوهشگر، استاد راهنما و مشاوران) استفاده گردید. یافته‌های به دست آمده وارد نرم افزار SPSS شد و با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مناسب توصیف و تحلیل گردید.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کلایزی استفاده شد. به این صورت که به خاطر اینکه سؤالات مطرح شده در برنامه کودک شو از والدین درباره شناخت

فرزندانشان وجود داشت، بعد از بررسی قسمت‌های سری سوم پخش شده در برنامه کودک شو و ثبت و ضبط آنها، اطلاعات مکتوب مصاحبه‌ها (سؤالات) به صورت کدگذاری دستی (تماتیک) برای تحلیل محتوای درونی مصاحبه‌ها تحلیل شد و با استفاده از درصد و فراوانی و آزمون‌های دو و نسبت داده‌های به دست آمده محاسبه و تجزیه و تحلیل گردید.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت به ارائه یافته‌های پژوهش بر اساس سؤالات مطرح شده در برنامه کودک شو پرداخته شده است. با توجه به روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، مراحل زیر در راستای تجزیه و تحلیل صورت پذیرفته است. ابتدا تمام برنامه‌های سری سوم کودک شو مشاهده و سؤالاتی که در این برنامه‌ها از والدین و کودکان پرسیده شد به صورت مکتوب نوشته شد. سپس با بررسی سؤالات به دسته‌بندی آنها پرداخته شد. یافته‌ها نشان داد که سؤالات مطرح شده ۷۷ سؤال (با حذف سؤالات تکراری) مربوط به قسمت قابلیت‌های فیزیکی در اتاق بازی برنامه کودک شو و ۵۶۱ سؤال مربوط به قسمت ویژگی‌های روان‌شناختی (سؤال از والدین) می‌باشد که سؤالات این قسمت در ۷ مفهوم کلی دسته‌بندی شد که با مشورت و تأیید استاد راهنما دو مفهوم عواطف و آینده‌نگری به دلیل تعداد سؤالات محدود در دو مفهوم دیگر ترکیب شدند. سؤالات مربوط به عواطف در نگرش عاطفی و سؤالات مربوط به آینده‌نگر در مفهوم علاقه ادغام شد و در نهایت به ۵ مفهوم رفتاری، عاطفی، شناختی، روابط بین فردی و علاقه کاهش یافت. در ادامه به تحلیل محتوای اطلاعات به دست آمده بر اساس کدگذاری سؤالات مربوط به هر مؤلفه که از روش کلایزی به دست آمده است پرداخته و در جدول‌های ۱ تا ۶ نتایج فراوانی و درصد فراوانی هر مؤلفه ارائه شده است. پیش از اینکه یافته‌های این جداول آورده شوند، سؤالاتی که مربوط به ۲ مفهوم اصلی، قابلیت فیزیکی و قابلیت روان‌شناختی است که قابلیت روان‌شناختی نیز شامل علاقه‌ها، نگرش (عاطفی، شناختی و رفتاری) و روابط بین فردی می‌شود که بالای جدول مختص به هر کدام بیان می‌شود.

سؤال اول پژوهش: میزان شناخت والدین از قابلیت‌های فیزیکی فرزندان ۳ تا ۶ سال تا چه اندازه است؟

برای ارزیابی این مؤلفه سؤالاتی شبیه موارد زیر در برنامه کودک شو از والدین پرسیده شد:

- کودک در ۱۲۰ ثانیه چند برج رنگی را با بالشت هدف قرار می‌دهد؟
- کودک در ۱۲۰ ثانیه چند توپ را در گلف می‌اندازد؟

جدول شماره ۱. نتایج فراوانی پاسخ والدین به سؤالات مؤلفه قابلیت فیزیکی

فراوانی درصد تراکمی	درصد	فراوانی	
۱۴/۴۸	۱۴/۴۸	۳۹	جواب درست
۱۰۰	۵۱/۸۶	۴۲	جواب غلط
	۱۰۰	۸۱	کل

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که بیشتر والدین در پاسخ به سؤال قابلیت فیزیکی فرزندشان جواب غلط با ۵۱٫۸۵ درصد داده‌اند.

سؤال دوم پژوهش: میزان شناخت والدین از ویژگی‌های روان‌شناختی فرزندان ۳ تا ۶ سال تا چه اندازه است؟

- مؤلفه علائق

این مؤلفه ۱۰۰ سؤال دارد که به‌طور نمونه سؤالاتی که برای دسته‌بندی این مؤلفه در نظر گرفته شده، ارائه شده است:

- نقاشی با چه وسیله‌ای را دوست دارد یا دوست دارد چه چیزی را نقاشی کند؟
- دوست دارد در انجام چه کاری به پدر یا مادر کمک کند؟

جدول شماره ۲. نتایج فراوانی پاسخ والدین به سؤالات مؤلفه علائق

فراوانی درصد تراکمی	درصد	فراوانی	
۳۷	۳۷	۳۷	جواب درست
۱۰۰	۶۳	۶۳	جواب غلط
	۱۰۰	۱۰۰	کل

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که نسبت پاسخ غلط به درست والدین در خصوص سؤالات مؤلفه علائق بیشتر است.

- مؤلفه روابط بین فردی

- این مؤلفه ۹۸ سؤال دارد که به‌طور نمونه سؤالات زیر دربرگیرنده مؤلفه روابط بین فردی است:
- دوست دارد چه کسی به خانه شما بیاید یا دوست دارد بیشتر به خانه چه کسی برود؟
 - مسافرت رفتن با چه کسی را دوست دارد یا بازی کردن و کمک کردن به چه کسی را دوست دارد؟

جدول شماره ۳. نتایج فراوانی پاسخ والدین به سؤالات مؤلفه روابط بین فردی

فراوانی درصد تراکمی	درصد	فراوانی	
۵۰	۵۰	۴۹	جواب درست
۱۰۰	۵۰	۴۹	جواب غلط
	۱۰۰	۹۸	کل

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که در پاسخ به سؤالات مؤلفه روابط بین فردی والدین به‌طور مساوی جواب درست یا غلط داده‌اند.

- مؤلفه عاطفی

این مؤلفه دارای ۱۳۱ سؤال است. برای تشخیص سؤالات مؤلفه عاطفی و علایق این مسئله مد نظر قرار داده شد که اگر موضوع سؤالات شیء و فرد باشد، مؤلفه عاطفی و اگر موضوع انجام کار و فعالیت باشد، علاقه است که به‌طور نمونه سؤالات زیر دربرگیرنده مؤلفه عاطفی می‌باشد:

- کدام خوراکی، شعر، فصل، کارتون، شخصیت کارتونی، قسمت کودک شو، رنگ، وسیله بازی، غذا، میوه و قصه را دوست دارد یا دوست ندارد؟
- کدام وعده غذایی را بیشتر دوست دارد یا چی دوست دارد در وعده‌های غذایی بخورد؟

جدول شماره ۴. نتایج فراوانی پاسخ والدین به سؤالات مؤلفه عاطفی

فراوانی درصد تراکمی	درصد	فراوانی	
۴۴/۲۷	۴۴/۲۸	۵۸	جواب درست
۱۰۰	۵۵/۷۲	۷۳	جواب غلط
	۱۰۰	۱۳۱	کل

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در جدول شماره ۴ می‌توان بیان کرد که بیشتر والدین در پاسخ به سؤالات مربوط به مؤلفه عاطفی نگرش جواب غلط داده‌اند.

- مؤلفه شناختی

این مؤلفه شامل ۹۸ سؤال می‌باشد و سؤالات زیر به‌طور نمونه برای ارزیابی شناخت والدین از مؤلفه شناختی در نظر گرفته شده است:

- بزرگترین آرزوی شما چیست؟
- مادر یا پدر یا خودش شبیه کیست؟

جدول شماره ۵. نتایج فراوانی پاسخ والدین به سؤالات مؤلفه شناختی

فراوانی درصد تراکمی	درصد	فراوانی	
۳۸/۷۷	۳۸/۷۷	۳۸	جواب درست
۱۰۰	۶۱/۲۳	۶۰	جواب غلط
	۱۰۰	۹۸	کل

بر اساس نتایج به دست آمده در جدول شماره ۵ می‌توان بیان کرد که نسبت جواب غلط به درست والدین به سؤالات مؤلفه شناختی، بیشتر است.

- مؤلفه رفتاری

برای ارزیابی مؤلفه رفتاری، سؤالات زیر به طور نمونه در نظر گرفته شده است که شامل ۱۳۱ سؤال در مجموع می‌باشد.

- مادر یا پدر چه کاری را خوب یا بد انجام می‌دهند؟

- چه کسی خانه را بیشتر به هم می‌ریزد؟

جدول شماره ۶. نتایج فراوانی پاسخ والدین به سؤالات مؤلفه رفتاری

فراوانی درصد تراکمی	درصد	فراوانی	
۴۲/۷۴	۴۲/۷۴	۵۶	جواب درست
۱۰۰	۵۷/۲۶	۷۵	جواب غلط
	۱۰۰	۱۳۱	کل

نتایج به دست آمده در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که بیشتر والدین به سؤالات مربوط به مؤلفه رفتاری پاسخ غلط داده‌اند.

در مجموع، ۵۶۱ سؤال در ویژگی‌های روان‌شناختی و ۸۱ سؤال مربوط به قابلیت‌های فیزیکی در این برنامه مطرح شد که با حذف ۴ سؤال که در خود برنامه هم حذف شده بود در مجموع ۶۳۸ سؤال در این ۸۱ برنامه از والدین پرسیده شد. والدین به ۲۷۶ سؤال پاسخ درست و به ۳۶۲ سؤال پاسخ غلط داده‌اند. برای مقایسه فراوانی جواب درست و جواب غلط والدین به سؤالات از آزمون خی دو یا نیکویی برازش داده‌ها استفاده شد:

جدول شماره ۷. نتایج آزمون خی دو برای کل سؤالات

سطح معناداری	df	میزان خی دو	جواب غلط	جواب درست	آزمون خی دو
۰.۰۰۱	۱	۱۱/۵۹	۳۶۲	۲۷۶	

نتایج جدول شماره ۷ شماره ۷ نشان می‌دهد خی دو مشاهده شده در سطح آلفا ۰.۰۰۱ معنادار است و فرض صفر رد می‌شود. به این معنا که در پاسخ درست و غلط والدین به قابلیت‌های

کودک تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. در جدول زیر نتایج آزمون‌های دو برای مؤلفه‌های به‌دست‌آمده، آورده شده است:

جدول شماره ۸. نتایج آزمون‌های دو برای مؤلفه‌ها

مؤلفه	جواب درست	جواب غلط	میزان‌های دو	df	سطح معناداری
قابلیت فیزیکی	۳۹	۴۲	۴/۱۱	۱	۰/۰۴۸
علائق	۳۷	۶۳	۶/۷۶	۱	۰/۰۰۹
روابط بین فردی	۴۹	۴۹	-	-	-
مؤلفه عاطفی	۵۸	۷۳	۳/۹۶	۱	۰/۰۱۶
مؤلفه شناختی	۳۸	۶۰	۴/۹۳	۱	۰/۰۲۶
مؤلفه رفتاری	۵۶	۷۵	۴/۶۳	۱	۰/۰۴۷

نتایج آزمون‌های دو در جدول شماره ۸ نشان می‌دهد در همه مؤلفه‌ها به‌جز مؤلفه روابط بین فردی بین پاسخ درست و غلط والدین تفاوت معناداری در سطح $p \leq 0.05$ وجود دارد. در روابط بین فردی به خاطر اینکه هر دو مقدار پاسخ غلط و درست یکسان است، آزمون‌های دو مقداری را نشان نمی‌دهد. در واقع پاسخ‌های نادرست والدین به‌طور معناداری بیشتر از پاسخ‌های درست آنان است.

بحث و نتیجه‌گیری

تلویزیون به‌عنوان رسانه‌ای گروهی، جایگاه خاصی در زندگی انسان امروزی دارد. تلویزیون پیام‌ها و اطلاعات وسیعی را به‌وسیله برنامه‌های مختلف به مخاطبان خود منتقل می‌کند. کلیه گروه‌های سنی از جمله کودکان، و والدین ساعاتی از اوقات شبانه روز را صرف مشاهده فرآورده‌های متنوع تلویزیونی می‌کنند. این وسیله ارتباط جمعی قابلیت‌های فراوانی برای جذب مخاطبان کودک دارد و نقش مؤثری در تعلیم و تربیت، بالاخص تربیت کودکان ایفا می‌کند؛ بنابراین هدف اصلی این تحقیق، تعیین میزان شناخت والدین از قابلیت‌های روان‌شناختی و فیزیکی فرزندان ۳ تا ۶ سال بر اساس برنامه کودک شو می‌باشد که با استفاده از روش تحلیل محتوا ۸۱ برنامه از سری سوم کودک شو مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها نشان داد که سؤالات مطرح‌شده در این مسابقه را می‌توان در ۲ دسته اصلی (قابلیت‌های فیزیکی و ویژگی‌های روان-شناختی) قرار داد و سپس ویژگی‌های روان‌شناختی را نیز به ۵ دسته (مؤلفه عاطفی، مؤلفه شناختی، مؤلفه رفتاری، رفتار بین فردی و علائق) تقسیم کرد که در مجموع یافته‌ها نشان داد که والدین شناخت کمی از قابلیت‌های کودکان خود به‌جز در روابط بین فردی دارند.

نتایج به‌دست‌آمده از جدول‌ها در رابطه با سؤال اول پژوهشی که پرسیده «میزان شناخت والدین از قابلیت‌های فیزیکی فرزندان ۳ تا ۶ سال تا چه اندازه است؟» نشان داد که میزان شناخت

والدین از قابلیت کودکان خود پایین است و نسبت پاسخ درست به غلط والدین در خصوص سؤالات قابلیت فیزیکی ۴۸ درصد در برابر ۵۲ درصد می‌باشد. در تأیید همسویی و ناهم‌سویی یافته‌های به‌دست‌آمده پژوهش مرتبطی مشاهده نشد و نتایج به‌دست‌آمده با یافته پژوهش مشابه در این زمینه باقرنژاد حصاری و همکاران (۱۳۹۰)، مبنی بر پایین بودن آگاهی و عملکرد مادران کودکان زیر ۳ سال از پایش رشد و مراحل تکامل تغذیه‌ای کودک، همسو و هماهنگ است.

در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان بیان کرد که خانواده‌ها در مورد رشد و تکامل کودک خود نگرش‌های متفاوتی دارند. والدین بدرفتار با تحت فشار گذاشتن کودک خود از او انتظار دارند فراتر و مافوق شرایط تکاملی خود رفتار کند. این انتظارات والدین بدرفتار برخاسته از نداشتن شناخت و درک نکردن توانایی‌ها و مهارت‌های کودک در مراحل مختلف رشد است. چنین والدینی پرورش کودک را یک وظیفه ساده تصور می‌کنند و بیشتر آنها نسبت به توانایی‌ها و نیازهای کودکان آگاه نیستند. برخی از والدین بدرفتار، رفتارهای متناسب با سن کودک را رفتارهایی غیرقابل قبول تعبیر می‌کنند و معتقدند این رفتار ناشی از بدخویی کودک است و به نگرشی بی‌عاطفه و مبتنی بر تنبیه برای ایفای نقش والدی روی می‌آورند. بعضی از والدین تمام نیازهای فرزند خود را در مسائل مالی خلاصه می‌کنند. اما والدین موفق به خوبی می‌دانند که مسائل مالی و امکانات، جایگزین وقت و زمانی که باید برای فرزند خود هزینه کنند نمی‌شود. والدین موفق به خوبی می‌دانند که هر دوره از عمر فرزندشان با نیازهای ویژه آن دوره همراه است. آنها با شناخت و درک نیازهای فرزندان خود در هر دوره از زندگی تلاش می‌کنند مانع بروز مشکلات مختلف برای فرزند خود شوند؛ چرا که به خوبی می‌دانند بی‌توجهی به نیازهای فرزندان می‌تواند آینده آنها را تحت تأثیر قرار دهد. در حالی که در پژوهش حاضر، والدین در خصوص توانایی کودکان خود در اتاق بازی که چه کاری را می‌توانند انجام دهند یا ندهند، شناخت کمی داشتند و این نشان می‌دهد که والدین درباره ویژگی‌های کودکان خود اطلاعات محدودی دارند و وقت کمی را صرف شناخت، مطالعه و کسب تجربه از دیگران درباره ویژگی‌های سن رشدی کودک خود می‌کنند. همچنین مطالعات انجام‌شده نشان داده است که نسبت والدینی که توانایی کودک خود را بالاتر از جواب کودک می‌دانند، بیشتر از کسانی است که توانایی کودک خود را پایین‌تر برآورد می‌کردند. این یافته نشان می‌دهد که والدین از کودک خود انتظاری بالاتر از توانایی‌های او دارند.

همچنین در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان بیان کرد که انتظارات والدین از فرزندان، بی‌شک از همین محبت به فرزند، ناشی می‌شود؛ پدران و مادران موفقیت فرزند خود را آرزومند هستند و چون بخش عمده‌ای از این موفقیت را بسته به تلاش خود فرزند می‌دانند، به همین خاطر از فرزند خود انتظار دارند که برای موفقیت خود تلاش کند و در این امر کوتاهی نداشته باشد.

همچنین چون بیشتر فرزندان شرکت‌کننده در این مسابقه تک فرزند بودند، انتظار والدین از آنها بیشتر است. بیشتر والدین به دلیل اینکه دوست دارند فرزندشان بسیار باهوش باشد و در زمینه‌های خاصی که آنها می‌خواهند مستعد نشان داده شوند، بسیاری از استعداد‌های واقعی کودک را نادیده گرفته و تنها به خواسته‌های خود توجه می‌کنند و گاهی از کودک خود انتظارات واهی و نادرست دارند. درست است که انتظار بالای والدین از فرزندان موجب پیشرفت آنان خواهد شد، ولی چنانچه این انتظار بالا فراتر از توان بالقوه کودک باشد، می‌تواند استرس قابل توجهی را به کودک وارد نماید.

در پاسخ به این سؤال دوم پژوهش، مبنی بر «میزان شناخت والدین از ویژگی‌های روان‌شناختی فرزندان ۳ تا ۶ سال تا چه اندازه است؟» نتایج نشان داد که جواب درست والدین به سؤالات مؤلفه‌های ۳۷ و جواب غلط ۶۳ درصد بوده است. در مؤلفه‌های روابط بین فردی جواب درست و غلط والدین مساوی بود. همچنین در مؤلفه‌های عاطفی ۴۳ درصد والدین جواب درست و ۵۶ درصد پاسخ غلط داده‌اند. در مؤلفه‌های شناختی میزان پاسخ درست والدین به سؤالات ۳۹ درصد و پاسخ غلط ۶۱ درصد بوده است و در مؤلفه‌های رفتاری جواب درست والدین به سؤالات ۴۳ درصد و جواب غلط ۵۷ درصد بوده است. نتایج آزمون خبی دو نیز نشان داد که تفاوت معناداری بین جواب درست و جواب غلط والدین به سؤالات مؤلفه‌ها به‌جز مؤلفه‌های روابط بین فردی وجود دارد و شناخت والدین نسبت به ویژگی‌های روان‌شناختی کودکانشان پایین است. گرچه پژوهشی که دقیقاً بر یافته‌های یادشده منطبق باشد و در آن شناخت والدین از قابلیت‌های فرزندانشان بررسی شده باشد؛ یافت نشد، اما نتیجه به‌دست‌آمده با نتایج تحقیقات مشابه سعید و فراهانی (۱۳۹۱)، گرف و همکاران (۲۰۱۴)، ایزاک و همکاران (۲۰۱۴)، در یک راستا و همسوست. در این تحقیق مشخص شد که صحت پاسخ‌های والدین در خصوص روابط بین فردی فرزندان خویش، ناشی از قابل مشاهده بودن رفتار کودکان در روابط بین فردی آنان باشد. لذا می‌توان گفت هر چقدر ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان قابل مشاهده‌تر و آشکارتر باشد، بدیهی است که شناخت والدین دقیق‌تر می‌شود و هر چقدر این ویژگی‌ها جنبه‌های ذهنی داشته باشند، شناخت والدین صحت کمتری پیدا می‌کند. همچنین از آنجا که پذیرش نقاط ضعف فرزندان برای والدین کمتر قابل قبول است، لذا می‌توان بیان داشت که آنها در ارزیابی قابلیت‌های جسمانی و ویژگی‌های روان‌شناختی فرزندان خویش دچار خطای ارزیابی می‌شوند و قابلیت‌های فرزندان را بیشتر برآورد می‌کنند و نقاط ضعف فرزندان خویش را کمتر می‌بینند و همین عامل باعث می‌شود تا در ارزیابی‌های خویش کمتر واقع‌بینانه عمل نمایند و این ویژگی‌ها در این پژوهش نشان داده شده است.

یکی از دغدغه‌های اصلی والدین کشف استعدادها و توانمندی‌های فرزندان شان از دوران کودکی است. این دغدغه زمانی می‌تواند به‌عنوان یک عامل مثبت در زندگی فرزندان نقش ایفا کند که

به احساس مسئولیت تبدیل شود. یعنی پدر و مادر خود را مسئول کشف استعداد های کودکان خود بدانند و در این مسیر با نگاهی چند بُعدی به توانمندی، علاقه و موقعیت کودکشان، بتوانند تأثیر مهمی در تعیین مسیر زندگی آنان بگذارند. با این همه، والدین به دلیل نداشتن زمان کافی برای شناخت فرزندان خود و یا اینکه تک نگر و خودخواه هستند، علایق کودک خود را نادیده می‌گیرند و فقط به خواسته‌ها و آرزوهای خودشان فکر می‌کنند. والدین در گذشته به دلیل ناآگاهی، نبودن رسانه‌های جمعی و مطالب مفید و علمی در زمینه شناخت کودک، وقت زیادی را به کودک اختصاص نمی‌دادند و کودک در نسل‌های گذشته جایگاه باارزشی نداشته است، در حالی که امروزه تمام امکانات برای والدین فراهم می‌باشد، اما باز هم والدین شناخت کافی از علایق و نگرش‌های کودک خود ندارند. والدین امروزی به خاطر شاغل بودن هر دو طرف و نداشتن زمان کافی و سپردن کودکان به مؤسسه‌های تربیتی و آموزشی از تربیت فرزند خود فاصله گرفته‌اند و درگیر شناخت کودک خود نیستند. همچنین والدین امروزی بیشتر وقت خود را درگیر رسانه‌ها و فضای مجازی می‌کنند و تربیت و آموزش کودک را به مربیان سپرده‌اند. والدین در طول روز وقت خود را صرف امور خانه یا مشغله‌های کاری و فکری خود می‌کنند و وقت کمی را برای صحبت با فرزند خود می‌گذارند و اگر هم بازی بکنند و همبازی او شوند فقط درگیر بازی هستند و از شناخت ویژگی‌ها و توانمندی‌های کودک خود غافل هستند. ضمناً با اینکه امروزه کتاب، جلسات آموزشی و مطالب زیادی در خصوص شناخت و آگاهی از جنبه‌های رشد جسمانی و روان‌شناختی کودک وجود دارد و والدین در دنیایی از اطلاعات هستند و هر روز از این اطلاعات شاید استفاده هم بکنند، اما به خاطر وقت کمی که برای صحبت و همدل و همراه شدن با کودک می‌گذارند و دغدغه‌های زیادی دارند و بیشتر به فکر آینده کودک هستند و اینکه چند مهارت را همزمان یاد بگیرد، با این حال از شناخت و قابلیت‌های کودک خود غافل هستند. از سویی دیگر در ایران نیز با آغاز فرایند نوسازی و گسترش روند شهرنشینی، همگانی شدن نظام آموزشی، رشد مراکز نگهداری از کودک، خانواده ایرانی نیز دستخوش تغییراتی شد، به گونه‌ای که مشارکت زنان در عرصه فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی به‌طور چشم‌گیری افزایش یافت و این عامل باعث شد که خانواده‌ها وظایف رسیدگی به فرزند خود را به مؤسسه‌ها بسپارند و با فرزندان خود فاصله بگیرند.

مرحله دوم کودکی، یعنی دو تا هفت سالگی یا دوره نونهالی؛ در این مرحله، رشد سریع جسمی، کودک را برای تجربه و یادگیری بیشتر آماده می‌کند و به تدریج که بزرگتر می‌شود، به شبکه پیچیده‌تری از تجربه‌ها دست می‌یابد و از حواس خود هرچه بیشتر بهره می‌برد و به کمک راه رفتن، با محیطی گسترده و متنوع روبه‌رو می‌شود. بر خلاف دوران اول زندگی، در این دوره رفتار کودک کمتر قابل پیش‌بینی است؛ زیرا از این پس تجربه‌های محیطی و تأثیری که بر او می‌گذارد،

مسیر رشد کودک را تعیین می‌کند. در حالی که گاهی پدر و مادر بر اساس آن مواردی که خودشان فکر می‌کنند یا احساس می‌کنند که باید این‌طور درست باشد یا بچه‌های دیگر این‌طور رفتار می‌کنند، حدس می‌زنند که فرزندشان هم این‌طور هست، در حالی که هر کودک تحت تأثیر شرایط رفتاری از خود نشان می‌دهد. به‌طور نمونه در سؤالاتی که از والدین در خصوص نگرش پرسیده شده است این موارد مطرح بوده است که بزرگترین آرزوی شما چیست؟ چه رفتار پدر و مادر را دوست دارید؟ دوست دارد چه هدیه‌ای را برای پدر و مادرش بخرد؟ همچنین می‌توان بیان کرد که والدین به خاطر قابل مشاهده نبودن مسائل مربوط به علائق و نگرش در رفتار و صحبت‌های کودکان خود در زندگی روزمره نمی‌توانند شناخت و آگاهی درستی کسب کنند و به خاطر همین به سؤالات مربوط به این مؤلفه‌ها جواب‌های نادرست بیشتری داده‌اند. پدران، مادران اگر مراحل رشد و توانایی کودکان را به صورت کامل و درست بشناسند، در تربیت فرزند بهتر می‌توانند عمل کنند. نشناختن مراحل رشد کودک سبب افراط یا تفریط در تربیت می‌شود که هر یک از این دو، آثار ناگواری بر جای خواهد گذاشت که جبران این آثار، گاهی غیرممکن است. ضمناً بی‌توجهی به علائق و نگرش‌های کودک توسط پدر و مادر باعث می‌شود که در آینده استعدادهایشان شکوفا نشود و به خاطر اینکه دچار تعارض بین نگرش‌ها و علائق والدین با خودشان هستند از اعتماد به نفس و عزت نفس کافی برخوردار نباشند. خود پدر و مادرها نیز نتوانند کودک خود را که فردی منحصر به فرد است را بشناسند و همین امر باعث شود روش‌های تربیتی نامناسبی که با علائق و نگرش فرزندشان هم راستا نیست را در پی بگیرند تا کودک خود را آن‌طور که بخواهند پرورش دهند که منجر به مشکلات روانی در کودک می‌شود.

در تبیین یافته پژوهش مبنی بر عدم تفاوت بین پاسخ درست و غلط والدین در خصوص مؤلفه روابط بین فردی، می‌توان بیان کرد که سؤالات این مؤلفه بیشتر تحت تأثیر عادات کودک قرار دارد که جواب می‌دهند که دوست دارد پیش چه کسی بماند یا دوست دارد چه کسی برایش لالایی و قصه بگوید. والدین عادات کودک را بیشتر از علائق و نگرش‌های کودک خود می‌شناسند، به خاطر اینکه عادات کودک کمتر تحت تأثیر فکر و احساس والدین یا جو محیطی برنامه کودک شو قرار می‌گیرند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد که پژوهش به بررسی سری سوم برنامه کودک شو پرداخته است و برای تعمیم آن به برنامه‌های دیگر تلویزیونی باید با احتیاط صورت بگیرد و مشکل در تخصیص یک سؤال به یک مؤلفه (به خاطر نزدیک بودن معانی مفاهیم تشخیص بسیاری از سؤالات برای قراردادن در یک مؤلفه). بنابراین با توجه به محدودیت‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از مصاحبه حضوری با پدر و مادر استفاده شود تا امکان بررسی عمیق‌تر وجود داشته باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش

که نشان دهنده این است که والدین خیلی شناخت در قابلیت های فیزیکی و روانشناختی کودکان ندارند، پیشنهاد می شود، برنامه های تلویزیونی به صورتی باشد که این موضوعات را بیشتر تقویت کند. همچنین با توجه به عدم شناخت کافی والدین از ویژگی روانشناختی فرزندانشان پیشنهاد می شود برنامه ریزان و مسئولان برنامه ساز از یافته های به دست آمده برای آموزش و آگاهی دادن به والدین درخصوص کودکانشان استفاده کنند.

فهرست منابع

- Asadollahi, M., Jabraeili, M., Asghari Jafarabadi, M., Hallaj, M. (2016). Parents' Attitude Toward Child Abuse Conducted in the Health Centers of Tabriz. *Int J School Health*, 3(3), 1-6 <https://doi.org/10.17795/intjsh-31198> (Text in Persian).
- Baqherinejad Hesari, BF., Sharifi Rad, Gh.R., Golshiri, P., & Hassanzadeh, A. (2011). Knowledge and practice of mothers of children under 3 years old about monitoring the growth and nutritional development stages of the child. *Zahedan Journal of Medical Research*, 13 (1), 23-35 <http://dx.doi.org/10.32598/jhnm.32.3.2233> (Text in Persian).
- Beardslee, W. R., & Trustee, J. B. (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>
- Bornstein, M. H. (2006). *Some metatheoretical issues in culture, parenting, and developmental science*. In Q. Jing, M. R. Rosenzweig, G. d'Ydewalle, H. Zhang, H. C. Chen, & K. Zhang (Eds.), *Progress in psychological science around the world* (pp. 245-260). UK: Psychology Press.
- Bornstein, M. H. & Cheah, C. S. L.. (2006). *The Place of Culture and Parenting in the Ecological Contextual Perspective on Developmental Science*. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.). *Parenting Beliefs, Behaviors and Parent-child Relations: A Cross Cultural Perspective*. New York: Psychology Press.
- Doroudy, H., & Ramezani, N. (2015). Investigating the role of television in consolidating the values of children and adolescent literature. *Media Studies*, 10 (29), 37-52 (Text in Persian).
- Graf, F. A., Roder, M., Hein, S., Muller, A. R., & Ganzorig, O. (2014). Cultural Influences on Socialization Goals and Parenting Behaviors of Mongolian Parents. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 45(8), 1317-1327. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022114537702>
- Habibi, M. (2015). *A Study of Educational Categories in Children's Programs of Panj Sima Network*. Master Thesis in Communication Sciences, Islamic Azad University, East Tehran Branch (Text in Persian).
- Helisaz, M., Mazaheri, M.A., Panaghi, L., & Hassani, F (2014). Values of parenting of children aged 3 to 5 years. *Culture Strategy*, 29, 112-148 (Text in Persian).
- Hosseini Anjedani, M., & others (2009). The Role of Media in the Development of National Identity of Adolescents in Tehran. *Journal of Communication Research*, 2 (85) (Text in Persian).
- Isaac, R., Annie, I. K. & Prashanth, H. R. (2014). *Parenting in India*. In H. Selin (Ed.). *Parenting Across Cultures: Child Rearing, Motherhood and Fatherhood in non-Western Cultures*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg.

- Keane, C., & Chapman, R. (2008). Evaluating nurses' knowledge and Skills in the Detection of Child Abuse in the Emergency Department. *Int Emerg Nurs*, 16(1), 5-13. <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2007.11.006>
- Keshavarzmohammadian, H. (2012). *The degree of compatibility of the productions of Sima children's programs with the stages of education and development of children*. Master Thesis in Educational Psychology, Allameh Tabatabai University (Text in Persian).
- Khajeh, N., & Shayof, D. (2015). The Predictive Role of Parenting Styles in Emotional Intelligence of Students. *IJN*, 28 (97), 66-76 <http://dx.doi.org/10.29252/ijn.28.97.66> (Text in Persian).
- Melvin, D., & Everett, A. (2004). *Recognition of mass communication*. Translated by Sirius Moradi; Tehran: Faculty of Radio and Television (Text in Persian).
- Mokhtari, M., & Haghghian, M. (2015). Investigating Social Factors Affecting Parents' Attitudes Toward Childhood with Emphasis on Family Power Building. *Cultural Sociology*, 6 (4), 129-159 (Text in Persian).
- Park, J. H. & Kwon, Y. I. (2009). Parental Goals and Parenting Practices of Upper-Middle- class Korean Mothers with Preschool Children. *Journal of Early Childhood Research*, 7, 58-75.
- Rice, F. (2011). *Human growth (psychology of growth from birth to death)*. translated by Mahshid Foroughan (2011). Tehran: Arjmand Publications (Text in Persian).
- Saeed, Z., & Farahani, M. (2012). Investigating the Impact of Media on the Education and Development of Children and Adolescents. *Propaganda Educational Research Journal*, 1 (2) (Text in Persian).
- Schroeder, C. & Gordon, B (2002). *Assessment and treatment of childhood problems*. Translated by Mehrdad Firoozbakht (2014). Tehran: Danjeh Publishing. (Text in Persian).
- Sigel, I. E. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parental Beliefs are Cognitions: The Dynamic Belief System Model. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting. Status and Social Conditions of Parenting*, 3, 485-508. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tudge, J. R. H.; R. S. C. Lopes; C. A. Piccinini; T. M. Sperb; S. Chipenda-Dansokho; A. H. Marin; A. G. Vivian; D. S. Oliveira; B. Frizzo. & L. B. L. Freitas. (2012). Child-rearing Values in Southern Brazil: Mutual Influences of Social Class and Parents' Perceptions of Their Children's Development. *Journal of Family Issues*, 34(10), 1379-1400.
- Tulviste, T. & Ahtonen, M. (2007). Child-Rearing Values of Estonian and Finnish Mothers and Fathers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 137-155. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022022106297297>
- WHO. Global status report on violence prevention 2014. Geneva: World Health Organization; 2014.



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>

علم تحول انسان از منظر فرانظریه

راضیه شیخ الاسلامی^{۱*}، سیدعابد علوی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۲۲	علم تحول انسان محدود به بیان فرضیه، نظریه‌پردازی و بررسی تجربی نیست، بلکه فرانظریه‌های این علم تفسیر نتایج و کاربردهای تربیتی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۰	هدف این مقاله بررسی علم تحول انسان در پرتو فرانظریه‌های این علم بود. تناسب بین فرانظریه‌ها و نظریه‌ها (که مبنای سیاست‌گذاری‌های تعلیم و تربیت و کاربردهای آموزشی هستند)، از ضروریات تحول بهینه انسان است. از این رو در این مقاله با استفاده از روش توصیفی تحلیلی، انواع فرانظریه‌های علم تحول انسان شامل فرانظریه دو نیمه‌سازی دکارتی و فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای مورد واکاوی قرار گرفته است. فرانظریه دو نیمه‌سازی دکارتی، جهان هستی را در قالب قطب‌های دوگانه جمع‌پذیر ترسیم می‌کند، در حالی که فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای، جهان هستی را به‌عنوان سیستمی از روابط متقابل کل و جزء، پویا و در حال تغییر ترسیم می‌کند. در این فرانظریه قطب‌ها در یکدیگر رسوخ کرده و هر قطب در عین حال که دیگری را تعریف می‌کند، خود نیز به وسیله دیگری تعریف می‌شود. همچنین، کل یک سیستم سازمان‌یافته از بخش‌هاست، به نحوی که هر بخش به وسیله ارتباطش با دیگر بخش‌ها و با کل تعریف می‌شود. بنابراین، کل بزرگتر از جمع بخش‌هایش نیست، بلکه از آن متفاوت است. ناکامی فرانظریه دو نیمه‌سازی دکارتی در تشریح پیشرفت‌های جدید در علم تحول انسان، نفوذ ۳۰۰ ساله این فرانظریه را کاهش داده و فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای در حال جایگزینی با آن است.
نوع مقاله: مروری	
واژگان کلیدی	
جهان‌بینی، فرانظریه‌های تحول انسان، فرانظریه دو نیمه‌سازی دکارتی، فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای، علم تحول انسان	



۱. نویسنده مسئول: دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

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

مقدمه

مطالعه رشد و تحول انسان سال‌های متمادی مرکز مطالعات روان‌شناسی تحولی^۱ بوده و پژوهش‌های زیادی را در این دیسپلین علمی به خود اختصاص داده است. اما امروزه مطالعه تحول انسان، شمول گسترده‌ای یافته است و گستره آن از روان‌شناسی تحولی فراتر رفته و به علم تحول^۲ تغییر یافته است. علم تحول یک حوزه علمی بین‌رشته‌ای به‌منظور فهم و تبیین فرایندهای رشدی و افزایش تحول سازگاران افراد است (اورتون، ۲۰۱۸؛ لرنر، ۲۰۱۲). علم تحول به دنبال توصیف^۳، تبیین^۴ و بهینه‌سازی^۵ (لرنر و لرنر، ۲۰۱۹؛ لرنر، ایجنس، دسوزا و گاسکا، ۲۰۱۳) تغییرات درون‌فردی^۶ و تفاوت‌های بین‌فردی^۷ در گستره زندگی است (لرنر و کالینا، ۲۰۱۳). اگر چه این اهداف در گذشته در روان‌شناسی تحولی نیز دنبال می‌شدند، اما در علم تحولی معاصر، با رویکرد متفاوتی به این اهداف پرداخته می‌شود. دانشمندان تحولی معاصر در توصیف ویژگی‌های تحولی هر دوره سنی درصدد تبیین این موضوع هستند که چگونه روابط متقابل و دوطرفه بین افراد و بافتشان اساس تحول و رشد آنها را فراهم می‌آورد (لرنر، برابندیس، باتانوا و بلوم، ۲۰۱۸). علم تحول، بر مطالعه تغییرات منظم و پیوسته در این روابط و بر یکپارچگی ویژگی‌های چندگانه افراد (اعم از ویژگی‌های فیزیولوژیکی، شناختی، هیجانی، انگیزشی و رفتاری) در سطوح چندگانه بوم‌شناختی (از سطوح زیست‌شناختی، فرهنگی - اجتماعی گرفته تا تاریخی) چه در محیط‌های طراحی شده و چه در محیط‌های طبیعی، متمرکز است (برونفن‌برنر و موریس، ۲۰۰۶؛ اورتون، ۲۰۱۳).

به‌منظور پی بردن به روند مطالعات دانشمندان علم تحول، در ابتدا لازم است بین سه مفهوم کلیدی در تبیین تحول انسان در گستره زندگی، تمایز قائل شد: فرانظریه^۸، نظریه^۹ و روش^{۱۰}. مطابق با دیدگاه فرااثبات‌گرایی^{۱۱}، نظریه، ابزارهای مشخصی^{۱۲} را برای اکتشاف مفهومی در یک حوزه تحقیقی فراهم می‌آورد. درحالی‌که روش، ابزارهای مشخصی برای اکتشاف مشاهده‌ای در آن حوزه است. نظریه و روش در یک پژوهش علمی ضرورتاً با هم کار می‌کنند و هر یک بدون دیگری معنا ندارند؛ در واقع به قول امانوئل کانت "نظریه‌ها بدون روش‌ها حدس‌های بی‌اساس

-
1. developmental psychology
 2. developmental science
 3. description
 4. explanation
 5. optimize
 6. intraindividual changes
 7. individual differences
 8. metatheory
 9. theory
 10. method
 11. post-positivism
 12. certain

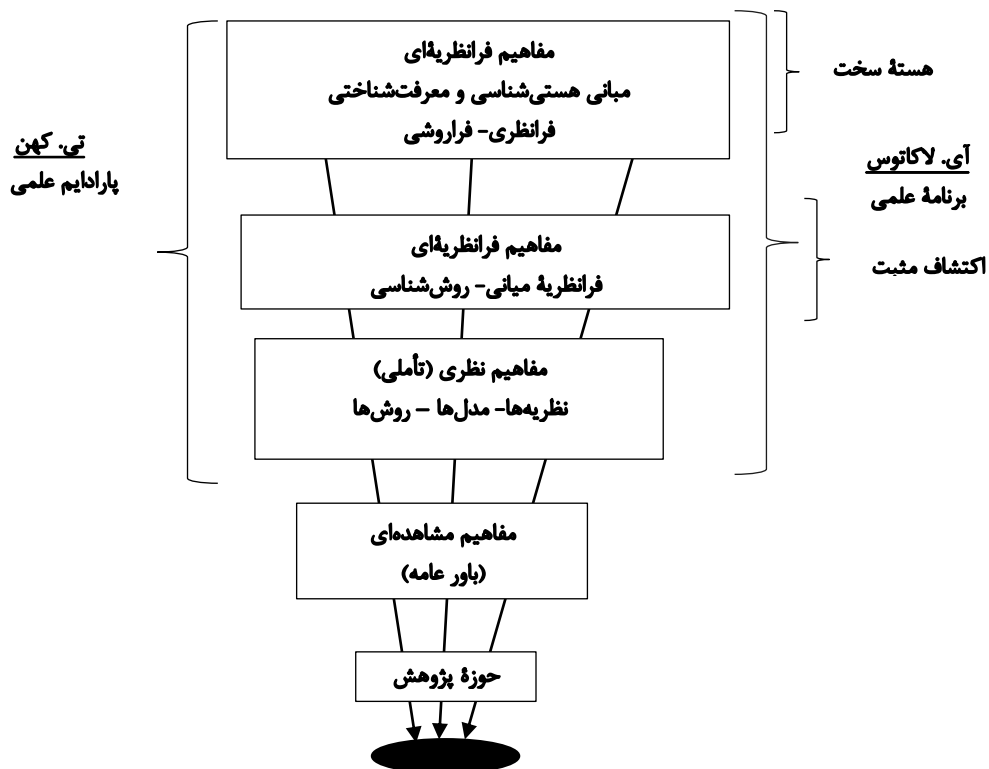
و روش‌ها بدون نظریه‌ها داده‌های بی‌معنی هستند" (اورتون، ۲۰۱۰). این موضوع ما را به سوی مفهوم فرانظریه هدایت می‌کند و اما فرانظریه به چه معناست؟

با ظهور پارادایم فرااثبات‌گرایی، روشن شد که هر برنامه پژوهشی بر مجموعه‌ای از پیش-فرض‌های محوری استوار است که نظریه و روش‌ها را چهارچوب‌بندی می‌کنند. این پیش-فرض‌های محوری و اغلب ضمنی (تلویحی)، همان فرانظریه (و در حیطه روش، فراروش^۱) نامیده می‌شود. کارکرد اولیه فرانظریه و فراروش فراهم‌آوری منابع غنی از مفاهیم است که نظریه‌ها و روش‌ها از آنها پدیدار می‌شوند (اورتون، ۲۰۰۷، ۲۰۰۳). فرانظریه‌ها همانند شالوده علم رشد هستند و مفاهیم نظری و مشاهده‌ای را بنیان^۲ می‌گذارند، محدوده^۳ آنها را مشخص و آنها را حفظ^۴ می‌کنند (اورتون، ۲۰۱۴الف). در واقع، فرانظریه مجموعه‌ای از قواعد و اصول درهم‌تنیده است که مفاهیم نظری و روش‌های پژوهش قابل قبول و یا غیر قابل قبول است را هم توصیف و هم تجویز می‌کند (اورتون، ۲۰۱۴ب). برای نمونه، یک فرانظریه ممکن است تجویز کند که مفاهیم ذهنی^۵ نمی‌توانند به نظریه وارد شوند و همه تغییرات به صورت جمع‌پذیر^۶ رخ می‌دهند؛ بنابراین با استفاده از روش‌های آماری جمع‌پذیر اندازه‌گیری خواهند شد. این توصیفی از برخی از ویژگی‌های رفتارگرایی اولیه است. همچنین، فرانظریه‌ها رهنمودهایی را برای کمک به اجتناب از ابهامات مفهومی و در نظر گرفتن روش‌های نامناسب فراهم می‌آورند (اورتون، ۲۰۱۵). برای نمونه، واژه مرحله^۷ در فرانظریه‌ای که تغییرات تحولی را از نوع ناپیوسته^۸ می‌داند یک مفهوم محوری است که به سطح مشخصی از سازمان یک سیستم اشاره دارد. در حالی که در فرانظریه‌ای که تغییرات تحولی را پیوسته^۹ می‌داند، اگر واژه مرحله مورد استفاده قرار گیرد، صرفاً برای توصیف ساده‌ای از گروهی از رفتارها به کار گرفته می‌شود.

توضیحاتی که در مورد نظریه، روش و فرانظریه ارائه شد، توجه ما را به این نکته معطوف می‌کند که مفاهیم در سطوح متفاوتی از گفت‌وگو علمی^{۱۰} عمل می‌کنند (شکل شماره ۱). این سطوح ماهیتی چرخه‌ای و دوسویه داشته و در دامنه مفاهیم مشاهده‌شده تا مفاهیم فرانظریه‌ای در حرکت

-
1. metamethod
 2. ground
 3. constrain
 4. sustain
 5. subjective concepts
 6. additive
 7. stage
 8. discontinuous
 9. continuous
 10. scientific discourse

هستند (اورتون، ۲۰۱۴ ب). عینی‌ترین و محدودترین سطح، مفاهیم مشاهده‌ای^۱ است؛ سطحی از باور عامه^۲ در مفهوم‌سازی ماهیت اشیا و رویدادهای جهان. فیلسوفان مختلفی از جمله (ناگل، ۱۹۶۷، ۱۹۷۹؛ پیر، ۱۹۴۲؛ وارتوفسکی، ۱۹۶۸؛ وایتهد، ۱۹۲۸ به نقل از اورتون، ۲۰۱۵) مفاهیم مشاهده‌ای را پایه ساختار مباحث علمی می‌دانند؛ البته باید توجه داشت که این مفاهیم، مشاهدات اولیه روش‌شناسی نیستند؛ بلکه آنها باورها و ترجیحات عامه هستند که در زندگی روزمره ما را احاطه کرده‌اند. برای نمونه، اینکه «بعضی از انسان‌ها باهوش هستند» و «برخی دیگر کمتر یا بیشتر باهوش هستند» یک باور عامه است؛ درحالی‌که «بهره‌هوشی» یک مشاهده عامیانه نیست. اینکه «افراد رفتار خود را به روش‌های مختلف کنترل می‌کنند» یک باور عامه است، ولی «خودتنظیمی» باور عامه نیست (اورتون، ۲۰۱۴ الف)



شکل ۱. سطوح مفاهیم علمی. اقتباس از اورتون (۲۰۱۴ الف)

اندیشه و تأمل انتقادی بر دریافت‌های باور عامه، گفتمان را به سطح تأملی (اندیشمندانه^۳) که شروع مفاهیم نظری^۴ است، حرکت می‌دهد. به این ترتیب، سطح اندیشمندانه، سازمان دادن،

1. observational concepts
2. common sense
3. reflective
4. theoretical

اصلاح و تدوین مجدد دریافت‌های مشاهده‌ای، در یک حوزه گسترده‌تر، منسجم‌تر و انتزاعی‌تر است. مفاهیم نظری شامل نظریه‌ها، مدل‌ها و فرضیه‌هاست که دامنه آنها از حدس و گمان‌های شهودی تا مفاهیم بسیار پالایش‌شده مرتبط با ماهیت و روابط بین اشیا و رویدادها - چستی^۱ سطح مشاهده‌ای - کشیده می‌شود (سطح سوم شکل شماره ۱).

سطح چهارم در شکل شماره ۱ - سطح فرانظری - اندیشمندانه‌تر از سطح قبلی است و مفاهیمی که در آن مطرح می‌شوند، بنیاد نظریه‌ها بوده و به چستی مفاهیم نظری و مشاهده‌ای می‌پردازند. همان‌گونه که پیشتر گفته شد، فرانظریه را می‌توان مجموعه منسجمی از قواعد و اصولی دانست که قابل قبول یا غیرقابل قبول و بامعنی یا بی‌معنی بودن قواعد را توصیف و تجویز می‌کنند. این قواعد محدودیت‌هایی را بر مباحث نظری و مشاهده‌ای اعمال می‌کنند. برای نمونه، یک قاعده فرانظریه‌ای بسیار ساده را در نظر بگیرید: «ارگانیزم زنده یک ماشین درون‌داد - برون‌داد است». چنین ماشینی کاری نمی‌تواند انجام دهد مگر آنکه نیرویی بیرونی بر آن اعمال شود. ما می‌توانیم مفهومی نظری تحت عنوان «محرک^۲» را برای نیرویی که وارد می‌شود به‌عنوان درون‌داد و مفهوم نظری «پاسخ^۳» را برای حرکات ماشین به‌عنوان برون‌داد ابداع کنیم. سپس «مشاهده کنیم» چه چیزهایی در جهان به‌عنوان محرک و چه نوع حرکات دستگاه به‌عنوان پاسخ تلقی می‌شوند و به بررسی روابط «علی» بین محرک‌ها و پاسخ‌ها بپردازیم. به باور سیرل (۱۹۹۲) ما می‌توانیم «اسیر مجموعه‌ای از مقولات کلامی» (ص ۳۱) بشویم و می‌شویم. در این نمونه، ما به این باور رسیدیم که جهان واقعاً از محرک‌ها و پاسخ‌ها تشکیل شده است. با استفاده از این قاعده فرانظری ممکن است این نظریه را نیز گسترش دهیم که محرک‌ها و پاسخ‌ها صرفاً نیروها و حرکات خارج از دستگاه نیستند، بلکه درون دستگاه نیز هستند. در این حالت، ممکن است یک S (محرک) خارجی را در نظر بگیریم که داخل دستگاه I (پاسخ داخلی) تولید کند که منجر به S (محرک درونی) شود که منجر به I دیگری و S دیگری شود تا زمانی که یک R نهایی تولید شود. بنابراین ما ممکن است اصطلاحات نظری جدیدی را برای مجموعه‌های داخلی S و I (یعنی واسطه‌ها) ابداع کنیم. یک چیز روشن است؛ قاعده فرانظری به‌سادگی بر نظریه و مشاهدات تأثیر دارد. حال اگر قاعده فرانظری دیگری را در نظر بگیریم: «ارگانیزم زنده یک سیستم پویاست» با این تغییر ساده، محرک نه تنها منسوخ می‌شود، بلکه به‌لحاظ نظری نیز بی‌معنی می‌شود؛ چرا که ارگانیزم از درون پویاست و نیاز به نیروی بیرونی ندارد تا بخواهد پاسخ تولید کند. دیگر مفاهیم نظری که در قاعده قبلی مطرح بود نیز، تحت این قاعده جدید بلافاصله بی‌معنی می‌شوند.

1. about
2. stimulus
3. response

مفاهیمی مانند: واسطه‌گری، فراخوانی، برانگیختن، تقویت و تقویت‌کننده. بنابراین، قاعدهٔ فرانظری تعیین می‌کند که چه مفاهیمی معنادار یا بی‌معنی خواهند بود. فرانظریه‌هایی که در این سطح مطرح می‌شوند در حد میانی هستند و نسبت به فرانظریه‌های سطح بعدی از گستردگی کمتری برخوردارند. برای نمونه، رفتارگرایی و یا رویکرد پردازش اطلاعات فرانظریه‌های میانی هستند که از آنها نظریه‌هایی استخراج می‌شوند.

گفتنی است که فرانظریه‌های میانی، خود از فرانظریه‌های گسترده‌تری برگرفته شده‌اند (بالاترین سطح در شکل شماره ۱). بنابراین، در بالاترین سطح چرخهٔ گفت‌وگو علمی، مباحث فرانظری کلان قرار دارد. فرانظریه‌هایی که مجموعه‌ای از محتواهای یکپارچه و منسجم را دربرمی‌گیرند و از آنها تعبیر به جهان‌بینی^۱ می‌شود. جهان‌بینی مجموعه‌ای از اصول و قواعد منسجمی است که دیدگاهی از ماهیت جهان ارائه می‌دهد و مبانی معرفت‌شناختی^۲ و هستی‌شناختی^۳ را شامل می‌شود. اصول معرفت‌شناختی مربوط به منابع و توجیه دانش و اصول هستی‌شناسی نیز مربوط به مقولات اساسی واقعیت هستند. جهان‌بینی‌ها از پیش‌مفهوم‌هایی^۴ در مورد ماهیت ذهن، دانش و معنا تشکیل شده‌اند و این پیش‌فرض‌ها در نظریه‌پردازی درباره رشد انسان و تفسیر پژوهش تأثیر می‌گذارند (کارپندیل، آتوود و کتنر، ۲۰۱۳). پیش‌مفهوم‌هایی که نظریه‌های تحولی انسان براساس آنها بنا شده است، پیامدهایی بسیار مهم و تأثیرگذار و اغلب نادیده‌گرفته شده دارند. پیش‌مفهوم‌ها، مسئله‌ها را تولید می‌کنند، راه‌حل‌های ممکن را مشخص و نظریه‌ها را می‌سازند و بر روش‌شناسی تأثیر می‌گذارند (ویترینگتون، اورتون، لیکلیتر، مارشال و نارواز، ۲۰۱۸). در واقع، این پیش‌مفهوم‌ها، جهان‌بینی‌ها را به وجود می‌آورند. جهان‌بینی‌ها نیز روش‌هایی برای تفکر هستند که تنها برای پاسخ به سؤالات به کار نمی‌روند، بلکه چهارچوبی هستند که پژوهش‌های تحولی را هدایت می‌کنند و بر مفاهیم دانش، درک، ذهن، معنا و زبان دلالت دارند (ژوپلینگ، ۱۹۹۳؛ به نقل از کارپندیل و همکاران، ۲۰۱۳).

با توجه به اثر فرانظریه‌ها بر تمامی مراحل پژوهش، نظریه‌پردازی در حوزهٔ تحول انسان و استخراج کاربردها و سیاست‌گذاری‌های تعلیم و تربیت از نظریه‌ها، این مسئله قابل طرح است که فرانظریه‌های تحول انسان کدام‌اند و این فرانظریه‌ها دارای چه ویژگی‌هایی هستند؟ در خصوص ضرورت این مطالعه می‌توان گفت نظریه‌های تحولی مبنای سیاست‌های نظام آموزشی بوده و از آنها کاربردهایی برای تحول بهینه انسان استخراج می‌شود، بنابراین چنانچه این نظریه‌ها

1. worldview
2. epistemological
3. ontological
4. preconcepts
5. Jopling, D

با فرانظریه حاکم بر نظام تعلیم و تربیت همخوانی نداشته باشند، با معضلات بسیاری در پرورش یافتگان نظام آموزشی روبه‌رو خواهیم بود. معضلاتی که بیانگر سردرگمی در هویت و هدف‌یابی محصولات نظام آموزشی است. آگاهی نسبت به فرانظریه‌های علم تحول انسان می‌تواند گامی موثر در جهت بومی‌سازی نظریه‌های تحولی و انطباق آنها با جهان‌بینی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت جامعه باشد.

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش توصیفی تحلیلی به واکاوی منابع در مورد فرانظریه‌های علم تحول انسان پرداخته است. در روش توصیفی تحلیلی ابتدا به چیستی پدیده مورد مطالعه پرداخته و اطلاعاتی در مورد ویژگی‌های آن گردآوری می‌شود. سپس محقق به فراتر از این اطلاعات نفوذ کرده، به چرایی، چگونگی و مقایسه آنها می‌پردازد. در حقیقت با استفاده از این روش محقق به فهم عمیق از پدیده مورد مطالعه دست می‌یابد (سیونج، ۲۰۲۱). لوب و همکاران، (۲۰۱۷). در پژوهش حاضر اسناد و منابع مربوط به فرانظریه‌های تحول انسان جمع‌آوری شد. تعاریف و ویژگی‌های فرانظریه‌ها استخراج و توصیف گردید و مبنای هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی آنها مورد مقایسه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

انواع فرانظریه در علم تحول انسان

علم تحول انسان دارای دو فرانظریه کلان است: فرانظریه دنیاه‌سازی دکارتی^۱ و فرانظریه فرایندی-رابطه‌ای^۲. در ادامه به توضیح فرانظریه‌های علم تحول و مقایسه آنها پرداخته می‌شود.

فرانظریه دنیاه‌سازی دکارتی

جهان‌بینی دکارتی یا به تعبیر لاکاتوس «متافیزیک دکارتی، یا نظریه مکانیکی جهان» فرانظریه‌ای است که براساس آن، جهان یک ساعت بزرگ عظیم (سیستم گرداب‌ها) است که با فشار (به‌عنوان تنها علت) در حرکت است. در این پارادایم ویژگی‌های اساسی جهان به عناصر مستقل دوگانه تقسیم می‌شود. این فرانظریه توسط دکارت^۳، گالیله^۴، نیوتن^۵، لاک^۶، و هابز^۷ گسترش داده شد.

-
1. Cartesian-Split
 2. process-relational metatheories
 3. Rene Descartes
 4. Galilei, G
 5. Newton, I
 6. John Locke
 7. Thomas Hobbes

فرانظریهٔ دونیمه‌سازی گزاره‌های «یا این یا آن»^۱ را به بار می‌آورد و گزینش یکی یا دیگری از روی انتخاب اجباری. یعنی «چاره‌ای جز این انتخاب»^۲ در مورد یک پدیده وجود ندارد. دانش مطابق با مقولات ماده‌گرایی یا آرمان‌گرایی، ذهن‌گرایی یا عینیت‌گرایی، بدن یا ذهن و... پدید می‌آید. هر کدام از مقوله‌های انتخاب شده به یک واقعیت بنیادی تبدیل می‌شوند، در حالی که مقولهٔ انتخاب‌نشده به جای اینکه مکمل مقولهٔ انتخاب شده باشد به‌عنوان حاشیه‌ای و ظاهری نگریسته می‌شد (اورتون، ۲۰۱۳، ۲۰۱۵).

اصول فرا نظریه دونیمه‌سازی (اورتون، ۲۰۰۳، ۲۰۰۴) عبارت‌اند از:

اصل دونیمه‌سازی^۳: اصل دونیمه‌سازی حاکی از آن است که کل قابل تفکیک به عناصر خالص مانعه‌الجمع است.

اصل بنیادگرایی^۴: مطابق با این اصل هر واقعیتی دارای بنیادهایی است که نامتغیر هستند.

اصل اتم‌گرایی^۵: این اصل به این نکته اشاره دارد که بنیاد هر واقعیت از عناصر و اشکال خالصی تشکیل شده است که اتم نامیده می‌شوند. اتم منجر به حفظ واقعیت بدون توجه به بافت آن می‌شود.

سه اصل یادشده، اصول تجزیه کردن هستند. به این معنا که یک پدیده جمع‌پذیر به کوچکترین اجزاء یعنی بنیادها شکسته می‌شود. این فرایند تحت عنوان تقلیل‌گرایی^۶ یا نگرش تحلیلی^۷ نیز نامیده می‌شود.

اصل تداعی خطی^۸: به جمع‌آوری یا ترکیب مجدد کل اشاره دارد. ترکیب عناصر یا براساس وقوع همزمان در مکان و زمان یا بر اساس توالی علت و معلولی تک‌جهتی صورت می‌پذیرد و علت‌ها جمع‌پذیر هستند

مقولات هستی‌شناختی دونیمه‌سازی عبارت‌اند از: مادهٔ ساکن، یا ماده با بنیاد اتمی (ذره‌ای)، بدون اینکه نقشی در فرایندها داشته باشد. ایستا بودن^۹ (یعنی سکون و ثبات) وضعیت طبیعی امور است، مگر اینکه تبدیل شوند. ماده از ذرات غیرقابل تفکیک یا اتم‌ها تشکیل شده است، از این رو در اتم‌گرایی (ذره‌نگری یا عنصرنگری) اتمها یکسان هستند و یک جهان یکنواخت دارند. دونیمه‌سازی، هم به صورت عمودی (ظاهری- بنیادی) و هم به صورت افقی (بدن-ذهن) وجود

1. either/or
2. nothing butness
3. splitting
4. foundationalism
5. atomism
6. reductionism
7. analytic attitude
8. additive associative
9. static—being

دارد. دکارتی‌ها تعامل‌گرایی^۱ را به‌عنوان راه‌حلی برای قرار دادن اجزا در کنار هم یعنی ترکیب جمع‌پذیر عناصر معرفی کرده‌اند (اورتون، ۲۰۱۳)

فرانزیه فرایندی - رابطه‌ای

بر اساس فرانزیه فرایندی - رابطه‌ای، کل یک پدیده قابل شکستن به عناصری با ارتباط خطی جمع‌پذیر با توالی علت و معلولی نیست. این فرانزیه جهان را به‌عنوان سیستمی از روابط متقابل کل و جزء، پویا و در حال تغییر ترسیم می‌کند. به لحاظ تاریخی، این فرانزیه به‌صورت منسجم از ترکیب دو فرضیه بافت‌گرایی^۲ و ارگانیزم‌گرایی^۳ استون پپر^۴ سرچشمه گرفته است. برخلاف فرانزیه مکانیکی که «ماشین» استعاره آن است، استعاره مهم در بافت‌گرایی، رویدادها یا «حوادث تاریخی»^۵ است؛ البته نه رویدادهای گذشته، بلکه رویدادهای زمان حال، درست وقتی که آن رویداد در زمان حال روی می‌دهد. این رویداد ممکن است یک عمل^۶ نامیده شود، اما نه یک عمل مجزا بلکه یک عمل در بافت است؛ در فرضیه ارگانیزم‌گرایی، استعاره بنیادی «فرایند» است (پپر، ۱۹۴۲، به نقل از اورتون، ۲۰۱۵). بنابراین تغییر در گستره زندگی از طریق روابط متقابل تنظیمی بین ارگانیزم و بافت زندگی آنها اتفاق می‌افتد (لرنر، ۲۰۱۲).

در فرانزیه رابطه‌ای، ارگانیزم زنده، به‌صورت یک سیستم ذاتاً فعال^۷، خودایجاد^۸ خودسازمان‌ده^۹ و خودنظم‌ده^{۱۰}، نسبتاً منعطف^{۱۱} و دارای سیستم انطباقی پیچیده غیرخطی^{۱۲} توصیف می‌شود. رشد این سیستم از طریق فعالیت‌ها و اقدامات درونی شده خود سیستم روی می‌دهد که به صورت مشترک در یک دنیای پرتحرک فیزیکی و تاریخی - اجتماعی در حال انجام است. این رشد، از طریق حلقه‌های بازخورد مثبت و منفی تولید شده به وسیله اعمال نظم‌داده‌شده سیستم، به افزایش تمایز^{۱۳}، یکپارچگی^{۱۴} و پیچیدگی سیستم منجر و در راستای اهداف انطباقی و سازگارانه هدایت می‌شود. در این فرانزیه جهان از رویدادها یا عواملی ساخته شده است که

1. interactionism
2. contextualism
3. organicism
4. Pepper, S.
5. historical event”
6. act
7. inherently active
8. self-creating
9. self-organizing
10. self-regulating
11. relatively plastic
12. nonlinear complex adaptive system
13. differentiation
14. integration

به‌طور ذاتی پیچیده و دارای فعالیت‌های وابسته به الگوهای پیوسته در حال تغییرند. بافت‌گرایی از این رویدادهای مدام در حال تغییر، سخت‌حمایت می‌کند (اورتون، ۲۰۱۵).

به‌طور عام در حوزه علم تحولی مانند دیگر زمینه‌های علم و به‌طور خاص در فرانظریه فرایندی رابطه‌ای، «بافت^۱» (زمینه) (خواه یک بافت سازنده^۲ یا یک بافت علی^۳ باشد) ویژگی ضروری^۴، محوری^۵ و بادوام^۶ جهت درک پدیده‌هاست. روان‌شناسان تحولی، سیستم زنده^۷ را مثال بنیادینی از اهمیت بافت در درک پدیده‌ها می‌دانند. سیستم زنده از مولکول گرفته تا سلول، اندام، شخص و سطوح اجتماعی و فرهنگی تحول را در برمی‌گیرد؛ به نحوی که هر سطح بالاتر، بافتی را برای همه سطوح پایین‌تر شکل می‌دهد و در یک روش دوسویه متقابل رابطه‌ای (← →) هر سطح پایین‌تر نیز بافتی را برای تمام سطوح بالاتر شکل می‌دهد (لرنر و کالینا، ۲۰۱۳). رابطه‌گرایی به‌عنوان یک پارادایم علمی از مجموعه‌ای منسجم از اصول هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی در هم‌تنیده تشکیل شده است. حوزه هستی‌شناسی رابطه‌ای، واقعیت را مبتنی بر اصل فرایند مورد توجه قرار می‌دهد، نه یک ماده دونیمه‌سازی شده (بیکهارد، ۲۰۰۸). در هر واقعیتی، مقولات فرایند، فعالیت^۸، تغییر دیالکتیک، شکل‌گیری^۹ و سازماندهی^{۱۰} ضروری است. حوزه معرفت‌شناسی رابطه‌گرایی، نسبتاً جامع است و شامل داننده^{۱۱} و دانش^{۱۲} به‌عنوان فرایندهای مکمل، مساوی و غیرقابل تفکیک در ساخت و کسب دانش است. البته این جامعیت فقط در رابطه با مانعیت قابل درک است. یعنی هر یک بدون دیگری معنا پیدا نمی‌کند. معرفت‌شناسی رابطه‌ای، به‌طور خاص روش‌های دونیمه‌سازی دکارتی در مورد دانش را مردود می‌داند، زیرا معرفت‌شناسی دکارتی بر بنیاد قطعیت شکل می‌گیرد و یک معرفت‌شناسی «هیچ چیز جز این انتخاب» بیش نیست. بر همین اساس، رابطه‌گرایی هم تفسیر انعطاف‌ناپذیر دونیمه‌سازی و هم تفسیر محض مبتنی بر بافت‌گرایی را رد می‌کند (ویتزینگتون، ۲۰۰۷). محور فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای، مفهوم کل‌گرایی^{۱۳} است. کل‌گرایی حاکی از آن است که شناخت موجودات و رویدادها از بافتی رابطه‌ای

1. context
2. constitutive
3. causal
4. necessary
5. central
6. enduring
7. living system
8. activity
9. novelty
10. organization
11. knower
12. knowledge
13. holism

که در آن قرار گرفته‌اند، ناشی می‌شود. در این بافت اجزا از یکدیگر جدا نیستند. بنابراین، کل مجموع اجزای جدا از هم نیست، بلکه سازمان‌دهنده اجزاست. در واقع، هر جزء به وسیله ارتباط با دیگر اجزا و ارتباط با کل شناسایی می‌شود. در عوض، کل نیز دارای ویژگی‌های سیستمی است که متفاوت با ویژگی هر کدام از آن اجزاست. پس کل بزرگ‌تر از مجموع اجزا نیست، بلکه متمایز از آنهاست (اورتون و مولر، ۲۰۱۳). برای اجتناب از بدفهمی‌های رایج نظیر آنچه فرااثبات‌گرایان و سنت‌گرایان^۱ می‌گویند، باید قویاً تأکید کرد که تجزیه‌ناپذیر بودن کل به اجزا به این معنی نیست که اصل «تحلیل» پذیرفته‌شدنی نیست، بلکه به این معناست که تحلیل اجزا باید در بافت تعاملی آنها با کل بررسی شود. در کل‌گرایی، بررسی جزئیات هر شیء، رویداد یا فرایند فارغ از بافت و زمینه‌ای که در آن شکل می‌گیرد درست نیست. به عبارت دیگر، آن شیء، خواه رویداد باشد یا فرایند، خواه DNA باشد یا نورون، فرهنگ، معماری ذهن^۲ و یا تکامل، بدون توجه به بافتی که در آن بررسی می‌شود، قابل اعتنا نیست (اورتون، ۲۰۱۵).

کل‌گرایی اگرچه در فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای نقشی محوری دارد، اما به تنهایی برنامه جامع برای حل دوگانه‌سازی‌های زیادی که در دانش علمی ایجاد شده را ندارد؛ در واقع در رابطه‌گرایی به اصولی متناسب با هویت منفرد هریک از مفاهیم دوگانه‌سازی شده نیاز است تا ضمن حفظ هویت هر یک از مفاهیم به تنهایی، همزمان تأیید شود که هر مفهوم در ساخت دیگری مشارکت دارد و توسط همان مفهوم نیز ساخته می‌شود (اورتون، ۲۰۰۳، ۲۰۱۳). این درک با در نظر گرفتن اصول معرفت‌شناختی این فرانظریه که عبارتند از همانندی متضادها^۳، متضادی همانندها^۴ و ترکیب کل^۵ قابل دسترسی است.

اصل همانندی متضادها: در این اصل، هویت همه اجزا پذیرفته می‌شود، البته نه به صورت اجزا جمع‌ناپذیر، بلکه به صورت ماتریس جامع، واحد و یکپارچه. برای نمونه، دو جزء طبیعت و تربیت به‌عنوان اجزای همانند، یک ارتباط ماتریسی جامع و یکپارچه (غیرقابل تفکیک) ایجاد می‌کنند. در واقع همانندی بین بخش‌ها با کل در قالب یک رابطه است که در آن هر قطب به صورت بازگشتی قطب دیگر را تعریف و به وسیله همان قطب تعریف می‌شود. در این اصل، قانون تضاد (در دنیای‌سازی دکارتی قطب‌ها متضاد و مانع‌الجمع بودند) تعلیق و هر مقوله قطب متضاد خود را نیز در بر می‌گیرد. در این اصل، اگر رفتاری به‌وسیله عامل زیست‌شناختی

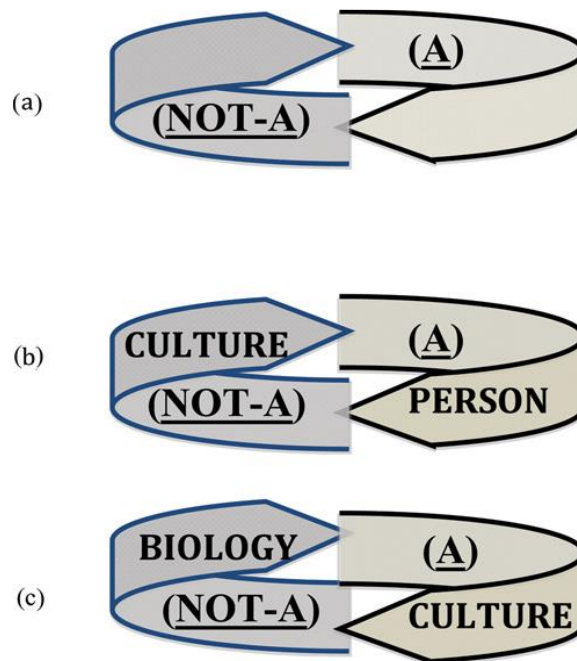
-
1. conventionalist
 2. architecture of mind
 3. identity of opposites
 4. opposites of identity
 5. synthesis of wholes

تعیین می‌شود به این معنا نیست که به وسیلهٔ عامل فرهنگی تعیین نمی‌شود و برعکس. در حقیقت قطب‌ها در یکدیگر رسوخ^۱ می‌کنند (اورتون، ۲۰۰۴). مطابق با این اصل، هر رفتار ۱۰۰٪ طبیعت است؛ چون ۱۰۰٪ تربیت است؛ ۱۰۰٪ زیست‌شناختی است، زیرا ۱۰۰٪ فرهنگ است. مخاستگاه و منشأ دیگری برای این رفتار وجود ندارد که درصد دیگری را دربرگیرد. حتی اگر به عقب برگشته و این رفتار دوباره شکل بگیرد، باز هم رفتار بعدی نمی‌تواند درصد دیگری داشته باشد. یکی از روش‌های نشان دادن این اصل استفاده از طرح جوهر ام. سی. اسپر ۲ است. در این طرح دست چپ و راست در یک رابطهٔ همسان و برابر در حال نقاشی یکدیگر هستند؛ هر دست ضمن نقاشی شدن، دست دیگر را نقاشی می‌کند. در تحلیل دیگری می‌توان گفت در اصل همانندی متضادها، $A = \text{not } A$ یعنی دست‌ها یکسان هستند و دارای رابطه‌ای برابر و تفکیک-ناپذیرند. شکل شماره ۲ و ۳ این طرح‌ها را نشان می‌دهند.



شکل شماره ۲. دست‌های در حال نقاشی ام. سی. اسپر اقتباس از اورتون و مولر (۲۰۱۳)

1. interpenetration
2. M. C. Escher



شکل شماره ۳. همانندی متضادها (a) همراه با دو مثال (b, c) اقتباس از اورتون و مولر (۲۰۱۳)

به طور خلاصه، در همانندی متضادها مقولات در رابطه‌ای قرار می‌گیرند که به سمت یکدیگر حرکت می‌کنند و هر مقوله، متضاد خود را نیز شامل می‌شود؛ در نتیجه جامعیتی^۱ فراگیر بین مقولات به وجود می‌آید (بخش‌ها ضمن تمایز با کل، کل را می‌سازند). در این چهارچوب مفاهیم تعیین‌گری متقابل^۲، هم‌کنشی، آمیختگی^۳، و به همان صورت، علیت دوسویه^۴ رابطه‌ای (→ ←) علیت رابطه‌ای^۵ و علیت چرخه‌ای^۶ واژه‌ها و اصطلاحات نسبتاً مشابهی هستند که برای متمایز ساختن «حلقه‌های بازخورد مثبت و منفی» جهان‌بینی فرایندی - رابطه‌ای، از «علیت کافی جمع‌پذیر» جهان‌بینی دونیمه‌سازی دکارتی، مورد استفاده قرار می‌گیرند (اورتون، ۲۰۱۳).

اصل همانندی متضادها محدودیت فرانظری و فراروشی (دقیقا مانند دیگر فرانظریه‌ها) را بر هریک از حوزه‌های پژوهش مانند حوزه‌های زیست‌شناختی، تکامل، فرهنگ و تحول فردی اعمال می‌کند. این محدودیت‌ها عبارتند از: الف) دونیمه‌سازی مجاز نیست؛ مثلاً دونیمه‌سازی ژنوتیپ

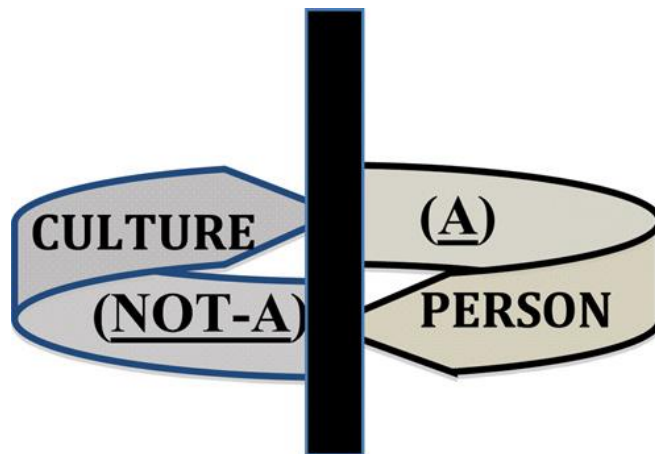
1. inclusion
2. reciprocal determination
3. fusion
4. relational bidirectional causality
5. relational causality
6. circular causality

و فنوتیپ، آنتورنی و فیلوژنی در تکامل؛ تفکیک مغز، بدن و فرهنگ در شناخت‌گرایی و نیز دونیمه‌سازی فرد و فرهنگ در جامعه. ب) پدیده‌ها را نمی‌توان به مستقل و وابسته _آن‌طور که در تحلیل واریانس فیشر مطرح است_ تفکیک کرد (اورتون، ۲۰۱۵). اگرچه همانندی متضادها محدودیت‌هایی را به همراه دارد، فرصت‌هایی را نیز در اختیار می‌گذارد. یکی از این فرصت‌ها شناختی است که در سخنان سیرل (۱۹۹۲) به آن اشاره شده است. این حقیقت که اگر رفتاری ناشی از فعالیت سیستم زیست‌شناختی باشد، دال بر آن نیست که آن رفتار ناشی از سیستم فرهنگی نباشد و آن‌که اگر رفتاری ناشی از فعالیت سیستم فرهنگی است دال بر آن نیست که آن رفتار ناشی از سیستم زیست‌شناختی نباشد به عبارت دیگر همانندی متضادها یک منطق فرانظری ایجاد می‌کند که در تحول انسان، سه عامل زیست‌شناختی، فرد و فرهنگ به یک روش رابطه‌ای کاملاً درهم‌تنیده‌ای عمل می‌کنند (اورتون و مولر، ۲۰۱۳).

اصل متضادی همانندها: اگرچه همانندی متضادها محدودیت‌ها و فرصت‌هایی را به وجود آورد اما خود به تنهایی نمی‌تواند مبنای یک برنامه کار برای پژوهش تجربی باشد. محدودیت اصل همانندی متضادها آن است که در ایجاد جریانی از هر قطب به سمت دیگری، پایه ثابت پژوهشی که به وسیله آن‌گرایی مادی و قطعی دونیمه‌سازی فراهم شده بود، حذف می‌شود. همانگونه که بیان شد در دونیمه‌سازی هیچ رابطه‌ای وجود ندارد، یعنی تمام چیزها ثابت هستند. فراهم آوردن یک مبنای ثابت (البته نه یک ثبات مطلق) و یک مبنای رابطه‌ای (و نه یک رابطه مطلق) در درون فرانظریه رابطه‌ای، مستلزم حرکت از اصل اول (همانندی متضادها) به سمت اصل دوم تحلیل یا متضادی همانندهاست. مطابق با این اصل، هر جزء یا هر قطب ویژگی منحصر به فرد خود را دارد و تضادها پذیرفته می‌شوند. این اصل اشاره به مانعیت رابطه‌ای ۱ دارد. در اینجا قانون تضاد مجدداً برقرار می‌شود و مقولات دونیمه‌سازی شده همدیگر را در بر نمی‌گیرند. در نتیجه این مانعیت، اجزا (مقولات دونیمه‌سازی شده) هویت منحصر به فردی نشان می‌دهند که هر یک را از دیگری متمایز می‌سازد. این کیفیت‌های متمایز و منحصر به فرد در هر سیستم کل‌گرا، ثابت هستند؛ بنابراین می‌توانند پایه و مبنای ثابتی برای پژوهش تجربی فراهم آورند. به این مبانی یا پایه‌های ثابت، موضع ۲ گفته می‌شود (اورتون، ۲۰۰۳، ۲۰۱۳). این موضع‌ها متعددند و چون مبانی مطلق را منعکس نمی‌کنند، بینش و چشم‌اندازهای متنوعی را ایجاد می‌کنند (لاتور، ۱۹۹۳، ۳). به نقل از اورتون، (۲۰۱۵)، که هر پژوهشگری می‌تواند بر اساس یکی از آنها پژوهش خود را آغاز کند.

-
1. relational exclusivity
 2. standpoint
 3. Latour, B

بنابراین، اصل متضادی همانندها مشخص می‌کند که علیرغم همانندی اولیه طرح جوهر اسچر می‌توان گفت وقتی که دست چپ به جای خود دست چپ (A) و دست راست نیز به جای خود دست راست (not A) باشد، پژوهشگران می‌توانند آن دو موقعیت را به تفکیک، مبنایی برای مطالعه خود قرار دهند، اما مطالعه‌ای که همچنان روابط بین اجزا را در نظر می‌گیرد. بنابراین در بازگشت به مثال زیست‌شناختی - فرهنگ، اگرچه تشخیص داده بودیم رفتار هم ۱۰۰٪ زیست‌شناختی و هم ۱۰۰٪ فرهنگی است، دیدگاه جایگزین (متضادی همانندها) به پژوهشگر این اجازه را می‌دهد تا عمل شخص را هم از موضع فرهنگی و هم از موضع زیست‌شناختی بررسی نماید (شکل شماره ۴). موضع زیست‌شناختی و فرهنگی، تبیین‌های رقابتی جایگزین را تشکیل نمی‌دهند، بلکه آنها دو دیدگاه در مورد یک موضوع پژوهشی هستند که به وسیله چشم‌اندازهای چندگانه ایجاد شده‌اند و به وسیله همین چشم‌اندازهای چندگانه به‌طور کامل درک خواهند شد. به‌طور کلی واحدی که ارگانیزم و تحول کلی او را می‌سازد، تنها از طریق تنوعی از چشم‌اندازهای چندگانه کشف می‌شود (اورتون، ۲۰۰۳).



شکل شماره ۴. متضادی همانندها اقتباس از اورتون مولر (۲۰۱۳)

اصل ترکیب کل: درگیر کردن مفاهیم اساسی دو قطبی به عنوان موضع‌های نسبتاً ثابت، راه را باز می‌کند و اولین گام مهم را به سمت ایجاد یک پایگاه پایدار و گسترده برای پژوهش تجربی در فرایند رابطه‌ای فراهم می‌آورد. با این حال، این راه حل ناقص است، زیرا یک مؤلفه کلیدی رابطه‌ای، یعنی ارتباط اجزا با کل را حذف می‌کند. کیفیت جفت‌های دو قطبی به ما یادآوری می‌کند که ماهیت متضاد آنها هنوز هم باقی است و هنوز هم به تفکیک نیاز دارد. افزون بر این،

حل این مشکل را نمی‌توان در رویکرد دنیومه‌سازی تقلیل‌گرا پیدا کرد. در عوض، رویکرد رابطه‌ای مدعی آن است که از افراط دوری کرده و به سمت میانه قطب‌ها برویم و در ورای این تضاد، یک سیستم جدید بیابیم که این دو سیستم متناقض را هماهنگ کند. اورتون (۲۰۱۵)، (۲۰۱۳) این اصل را، اصل ترکیب کل می‌نامد. اصل ترکیب حاکی از حرکت از دو انتهای پیوستار (قطب‌های متضاد) به سمت مرکز پیوستار و فراتر از تعارض است. اینجا سیستم جدیدی کشف می‌شود که سیستم‌های در تعارض را با هم هماهنگ و یکپارچه می‌کند (اورتون، ۲۰۰۴). برای مثال، ماده و جامعه نمایانگر سیستم‌هایی هستند که می‌توان آنها را در همانندی متضادها قرار داد. گفتن اینکه یک شیء، یک شیء اجتماعی یا فرهنگی است، به هیچ وجه منکر آن نیست که آن شیء ماده است. همچنین، گفتن اینکه یک شیء ماده است به هیچ وجه و هرگز منکر آن نیست که آن شیء اجتماعی یا فرهنگی است. افزون بر این، موضوع را می‌توان از منظر اجتماعی - فرهنگی و یا از نظر مادی مورد تحلیل قرار داد (متضادی همانندها). اما در اصل سوم یعنی ترکیب کل، صورت سؤال اینگونه می‌شود که چه سیستمی این دو را با هم هماهنگ خواهد کرد. پاسخ محتمل، این است که زندگی^۱ یا سیستم‌های زنده هستند که بیانگر هماهنگی ماده و جامعه‌اند. می‌توان در خصوص تحول انسان، این قطبیت ماده - جامعه را به قطبیت طبیعت زیست‌شناختی (نماینده ماده) و فرهنگ (نماینده جامعه) تغییر داد. بنابراین در بافت روان‌شناسی، برای نمونه، اگر ما روی یک دست زیست‌شناختی و روی دست دیگر فرهنگ بنویسم (شکل شماره ۳) و این سؤال را مطرح کنیم که چه سیستمی منعکس‌کننده هماهنگی این دو قطب است؟ پاسخ این است: زندگی؛ ارگانیسم انسان، شخص^۲. به عبارت دیگر، شخص، ترکیب رابطه‌ای فرایندهای زیست‌شناختی و اجتماعی - فرهنگی است (اورتون، ۲۰۰۳). در واقع هماهنگ‌کننده دو قطب زیست‌شناختی و فرهنگی در سطحی بالاتر، پیچیده‌تر و جدید، شخص است. در اصل ترکیب، روابط بین قطب‌ها هماهنگ شده و سیستم سطح بالاتر و جدیدی ایجاد می‌شود. این ترکیب یک موضع گسترده و پایدار را برای شروع پژوهش‌های تجربی فراهم می‌کند. تأکید بر ترکیب کل در این موضع به معنای نادیده گرفتن جزء نیست؛ چرا که کل و جزء، خود، از نوع مفاهیم رابطه‌ای هستند. در اینجا نمی‌توان تصور کرد که با تمرکز روی فرایندهای کلی، جزئیات نادیده گرفته می‌شود (اورتون، ۲۰۰۴). در واقع، کل و جزء در ارتباط با یکدیگر معنا پیدا می‌کنند. با توجه به همانندی متضادها، اینکه فرایندی از یک دیدگاه کلی نگریسته شود، به هیچ وجه نشان نمی‌دهد که آن فرایند با اجزا بیگانه است. همچنین، چنانچه به واقعیتی از دیدگاه جزئی نگریسته شود، به هیچ وجه منکر کلی بودن آن نیست (اورتون، ۲۰۰۳؛ اورتون و مولر، ۲۰۱۳)

1. life

2. person

با توجه به توضیحاتی که ارائه شد، در جدول شماره ۱ به مقایسه اصول معرفت‌شناختی و هستی‌شناسی این دو فرانظریه پرداخته شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، دو فرانظریه، دارای جهان‌بینی متفاوتی هستند، بنابراین نظریه‌هایی نیز که از آنها استخراج می‌شوند، متفاوت خواهند بود. امروزه جهان‌بینی غالب در علم تحول، فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای است. این جهان‌بینی، زمینه ساخت فرانظریه میانی تحت عنوان سیستم‌های تحولی رابطه‌ای را فراهم آورده است که در حوزه مطالعه رشد انسان، پیشرفت‌های چشمگیری را ایجاد نموده است. در نوشتارهای بعدی به این فرانظریه پرداخته خواهد شد.

جدول شماره ۱. مقایسه اصول هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی فرانظریه‌ها

مقوله‌های هستی‌شناسی (اورتون، الف ۲۰۱۴)	
فرانظریه رابطه‌ای	فرانظریه دونیمه‌سازی
کل‌گرایی	اتم‌گرایی
فعالیت	ثبات
تغییر - شدن	ایستا - بودن
دیالکتیک	
طبیعت به‌عنوان فرایند	طبیعت به‌عنوان ماده
روابط ساختاری - کارکردی	متحدالشکل
جهان کثرت‌گرا	جهان دوگانه
مقوله‌های معرفت‌شناسی (اورتون، الف ۲۰۱۴)	
کل‌گرا	تقلیل‌گرا
سازنده‌گرا	واقع‌گرا
فهم رابطه‌ای	فهم دونیمه‌ای
همانندی متضادها	
متضادی همانندها	
ترکیب کل‌ها	
دیدگاه چندگانه تحلیلی	عینیت‌گرایی در برابر ذهنیت‌گرایی
اشکال چندگانه تبیین	علیت مادی / کافی
تبیین صوری	
ساختار - کارکرد	
تبیین غایی	
شرایط ضروری	
مقوله‌های انسان‌شناسی	
عوامل زیستی، روان‌شناختی، محیطی،	ساخته‌شده به‌وسیله طبیعت یا تربیت
تاریخی و فرهنگی سازنده انسان	موجودی دوگانه
موجودی سیستمی	سازمان‌یافته
خودسازمان‌ده	غیر قابل انعطاف

انعطاف‌پذیری نسبی	فاقد مسئولیت*
دارای مسئولیت	موجودی زمینی*
موجودی زمینی	طبیعت غیر تاریخی*
طبیعت تاریخی	

بحث و نتیجه‌گیری

چرخه گفتمان علمی از سطوح مختلفی تشکیل شده است که در رأس آن جهان‌بینی‌ها قرار دارند. جهان‌بینی‌ها فرانظریه‌های بنیادینی هستند که هدایت‌گر مطالعات تحول انسان بوده و تفاسیری را که از این مطالعات انجام می‌گیرد تحت تأثیر قرار می‌دهند. یکی از پیامدهای مهم توجه به چرخه گفتمان علمی و در نتیجه تأکید بر مفاهیم موجود در نظریه‌ها و فرانظریه‌ها، پیدایش علم تحول به‌عنوان یک دیسپلین علمی بین‌رشته‌ای است. هدف علم تحول، توصیف، تبیین و بهینه‌سازی تغییرات درون‌فردی و تفاوت‌های بین‌فردی در گستره زندگی است. موضوع بررسی تغییرات درون‌فردی خود مستلزم هماهنگی رشته‌های مختلف علوم گردیده و هدف بهینه‌سازی، علم تحول را به عدالت اجتماعی نزدیکتر ساخته است. علم تحول دارای دو فرانظریه است: فرانظریه دونیمه‌سازی دکارتی و فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای. نگاه تحولی به انسان در فرانظریه دونیمه‌سازی دکارتی که انسان را یک ماشین درون‌داد - برون‌داد و قابل تقلیل به اجزا فرض می‌کند، منفعلانه است. برای به حرکت درآوردن این انسان به یک نیروی بیرونی نیاز است. نکته مغفول و دیده‌نشده این نگاه، بی‌توجهی به درون فرد به‌عنوان نیروی برای رشد، فعالیت، تغییر و عمل است. در مقابل، مطابق با فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای، کل یک پدیده قابل تفکیک و تقلیل به اجزا نیست؛ بلکه سیستمی از روابط متقابل کل و جزء، پویا، در حال تغییر و متناسب با بافت است. در این فرانظریه، ارگانیسم زنده اساساً فعال، خودسازمان‌ده و خودنظم‌ده، نسبتاً منعطف و دارای سیستم پیچیده غیرخطی است. فرانظریه فرایندی - رابطه‌ای چهارچوبی غنی و ثمربخش برای نوآوری و پژوهش در علم تحول را فراهم نموده است.

گفتمانی است که فرانظریه رایج علم تحول تا چند دهه قبل، پارادایم دونیمه‌سازی دکارتی بود. این پارادایم بر اساس یافته‌های جدید در حوزه‌های مختلف علم تحول، نظیر ماهیت وراثت یا مجادله سنتی طبیعت - تربیت، درک یکپارچه از تکامل و اپی‌ژنتیک، ماهیت شناخت و تحول شناختی و نیز رابطه فرهنگ و تحول فردی جای خود را به پارادایم فرایندی - رابطه‌ای و زیرمجموعه آن یعنی سیستم‌های رشدی رابطه‌ای^۱ داده است. امروزه مطالعه تحول انسان یک حوزه علمی بین‌رشته‌ای را تشکیل داده است که متغیرها را از سطوح زیست‌شناختی تا سطوح فرهنگی و

* برگرفته از جاویدی کلاته جعفرآبادی و عالی (۱۳۸۹)

تاریخی گسترش داده و گستره زندگی را در قالب سیستمی هم‌کنش^۱ و ترکیبی تبیین نموده است؛ تغییری که اورتون از آن تعبیر به انقلاب نموده و در این مقاله «انقلاب رابطه‌ای^۲» نامیده می‌شود. ریشه‌های این سیستم یا انقلاب رابطه‌ای در ژرفای تاریخ اندیشه بشر در مورد ماهیت جهان، طبیعت و علم بوده است (اورتون، ۲۰۱۵).

نکته‌ای که لازم است به‌وسیله سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد، آن است که وجود یک جهان‌بینی (به‌عنوان کلی‌ترین فرانظریه) و تناسب بین جهان‌بینی و نظریه‌ها از ضروریات فعالیت‌های تربیتی است. عدم برخورداری از یک جهان‌بینی مشخص، و از آن مهم‌تر عدم تناسب بین جهان‌بینی و نظریه‌های تحول انسان، سردرگمی‌های مفهومی را ایجاد می‌کند و از آنجا که این نظریه‌ها مبنای سیاست‌گذاری‌های تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند، سردرگمی‌هایی را نیز در حوزه کاربردی رقم می‌زنند. تا جایی که با تربیت‌یافتگانی مواجه می‌شویم که آنها نیز در تعریف خویشتن خود، هدف زندگی و مسیر زندگی سردرگم هستند. متأسفانه این سردرگمی در تمامی سطوح جامعه اثر گذاشته و جامعه را با بحران هویتی روبه‌رو می‌سازد. بر این اساس لازم است متخصصان تعلیم و تربیت با توجه به جهان‌بینی حاکم بر جامعه به بومی‌سازی علم تحول انسان پرداخته و از ایجاد سردرگمی‌های مفهومی و کاربردی پیشگیری نمایند.

دلالت‌های تربیتی این مطالعه عبارتند از:

ایجاد هماهنگی بین جهان‌بینی توحیدی و روش‌های تربیتی که عملاً در نظام آموزشی به کار گرفته می‌شود.

با توجه به انعطاف‌پذیری فرایند تحول انسان، لازم است همه عوامل موثر بر تحول انسان مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گرفته و به‌نحو دوراندیشانه با برنامه‌ریزی هدفمند، این عوامل در جهت تحول مثبت انسان طراحی شوند. در واقع، تحول مثبت انسان می‌تواند از طریق سرمایه‌گذاری همزمان بر روی نقاط قوت انسان و بافتی که وی را احاطه کرده است، ارتقا یابد. با توجه به سیستمی‌بودن رشد انسان، لازم است در نظام تعلیم و تربیت این امر مورد توجه قرار گیرد که هرگونه تغییری در برنامه‌های تربیتی و آموزشی، تحول فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین، استفاده از روش آزمون و خطا و یا روش‌های آزمایش نشده در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تربیتی ممکن است اثرات نامطلوب جبران‌ناپذیری را بر پرورش‌یافتگان به‌جای گذارد.

1. co-action

2. relational revolution

فهرست منابع

- Bickhard, M. H. (2008). Issues process metaphysics. *Ecological Psychology*, 20(3), 252-256. <http://dx.doi.org/10.1080/10407410802189273>
- Carpendale, J. M., Atwood, S., & Kettner, V. (2013). Meaning and mind from the perspective of dualist versus relational worldviews & I: Implication for the development of pointing gestures. *Human Development*, 56(6), 381-400.
- Javidi Kalate Jafarabadi, T., & Aali, M. (2010). Anthropological foundations of postmodernism and its educational implications. *Research Journal of Islamic Philosophy and Theology*, 23, 170-183. (Text in Persian)
- Lerner, R. M. (2012). Developmental Science: Past, present, and future. *International Journal of Developmental Science*, 6(1-2), 29-36.
- Lerner, R. M., Agans, A. P., DeSouza, L. M., & Gasca, S. (2013). Describing, explaining, and optimizing within-individual change across the life span: A relational developmental systems perspective. *Review of General Psychology*, 17(2), 179-183. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032931>
- Lerner, R. M., & Benson, J. B. (2013). Introduction: Embodiment and epigenesis: A view of the issues, In R. M, Lerner & J, B, Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, 44, 1-20.
- Lerner, R. M., Brindis, C. D., Batanova, M., & Blum, R. Wm. (2018). *Adolescent health development: A relational developmental systems perspective*, In N, Halfon., C. B, Forrest., R. M, Lerner., & E. M, Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development*, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_27
- Lerner, R. M., Callina, K. S. (2013). Relational developmental systems theories and the ecological validity of experimental designs, *Human Development*, 56 (6), 372-380. <https://doi.org/10.1159/000357179>
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2019). The development of a person: A relational developmental systems perspective. In D. P. McAdams, R. L. Shiner, & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 59-75). The Guilford Press.
- Loab, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researches*. (NCEE 2017-4023). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Overton, W. F. (2003). Development across the life span, In I, B. Weiner., R, M. Lerner., M, A. Easterbrooks., & J, Mistry (Eds), *Handbook of psychology*, v6: *Developmental psychology* (pp, 13-42), John Willey & Sons, Inc.
- Overton, W. F. (2004). Embodied development: Ending the nativism-empiricism debate, In Garcia Coll., C, Bearer, E, & Lerner, R (Eds), *Nature and nurture: The complex interplay of genetic and environmental influences on human behavior and development*, (pp, 201-223), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Overton, W. F. (2007). A coherent metatheory for dynamic systems: Relational organicism-contextualism. *Human Development*, 50, 154-159.
- Overton, W. F. (2010). Life-span development: Concepts and issues, In R, M, Lerner., & W, F, Overton (Ed.), *Cognition, biology, and methods across the lifespan*,

- Volume 1 of *the handbook of life-span development* (pp, 1–29). Hoboken, NJ: Wiley. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470880166.hlsd001001>
- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational- developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94-107. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10888691.2013.778717>
- Overton, W. F. (2014a). The process-relational paradigm and relational - developmental-systems metamodel as context. *Research in Human Development*, 11(4), 323-331. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2014.971549>
- Overton, W. F. (2014b). relational developmental Systems and developmental Science: a focus on methodology, In P, C, M, Molenaar., R, M, Lerner & K, M. Newell (Eds.), *Handbook of developmental systems theory and methodology* (pp. 19–65), New York: The Guilford Press.
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems, In W, F, Overton, P, C, M, Molenaar, & R, M, Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method*, Chapter 2 (p. 1–54), John Wiley & Sons Inc.
- Overton, W. F. (2018). Developmental science: Yesterday, today and tomorrow. In A. S. Dick & U Mueller (Eds.). *Advancing Developmental science: Philosophy, theory and method* (pp. 248-255). New York, N.Y.: Routledge.
- Overton, W. F., & Mueller, U. (2013). Metatheories, theories and concepts in the study of development, In I, B. Weiner., R, M. Lerner., M, A. Easterbrooks., & J, Mistry (Eds), *Handbook of psychology, v6: Developmental psychology* (pp, 20-53), John Willey & Sons, Inc.
- Searle, J. (1992). *The rediscovery of the mind*. Cambridge, MA: The MIT press.
- Sebunje, W. (2021). Research techniques. https://images.agri-profocus.nl/upload/post/RESEARCH_TECHNIQUES11442910501.pdf, 30/12/2021
- Witherington, D. C. (2007). The dynamic systems approach as metatheory for developmental psychology. *Human Development*, 50 (2-3), 127–153. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000100943>
- Witherington, D. C., Overton, W. F., Lickliter, R., Marshall, P. J., & Narvaez, D. (2018). Metatheory and the primacy of conceptual analysis in developmental science. *Human Development*, 61(3), 181–198. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000490160>



پیش‌بینی قربانی قلدری نوجوانان بر اساس دل‌بستگی به والدین و همسالان، شفقت به

خود با توجه به نقش میانجی حل مشکل

مسامراومند¹، حسن عشایری²، هومن نامور^{3*}

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۳	هدف اصلی این پژوهش، بررسی ارائه مدلی در راستای پیش‌بینی قربانی قلدری نوجوانان بر اساس دل‌بستگی به والدین و همسالان، شفقت به خود با نقش میانجی حل مشکل است که در میان نوجوانان دوره اول مقطع متوسطه (کلاس ششم تا هشتم) انجام شد. در قالب یک طرح همبستگی به شیوه مقطعی، ۳۲۰ نفر از نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ سال شهر تهران به روش نمونه‌گیری هدفمند با استفاده از فرمول کلاین انتخاب شدند، که پس از گردآوری داده‌ها، تعداد ۳۱۲ پرسشنامه قابل تجزیه و تحلیل بوده است و از شرکت‌کنندگان خواسته شد به پرسشنامه‌های استاندارد قلدری ایلی نوز (۲۰۰۱)، دل‌بستگی نوجوانان به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷)، حل مشکل هینز و پترسون (۱۹۸۲)، شفقت به خود نف (۲۰۰۳) پاسخ دهند. به منظور تحلیل داده از نرم‌افزارهای Spss نسخه ۱۹ و Smart-PLS نسخه ۳ استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که ۷۸٪ درصد از تغییرات قربانی قلدری ناشی از تغییرات متغیرهای انواع دل‌بستگی و شفقت به خود است و تمامی متغیرهای مذکور (به غیر از دل‌بستگی پدر) تأثیر معناداری بر قربانی قلدری دارند. همچنین نتایج مرتبط با نقش میانجی‌گری حل مسئله، نشان داد که انواع دل‌بستگی (به غیر از دل‌بستگی همسالان) و شفقت به خود از طریق حل مشکل بر قربانی قلدری نوجوانان به ترتیب ۰.۰۴۷-، ۰.۰۵۶- و ۰.۰۲۶- اثر غیرمستقیم دارد ($P < 0.001$). بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که حل مشکل در رابطه بین قربانی قلدری نوجوانان و انواع دل‌بستگی (مادر و پدر)، شفقت به خود نقش میانجی دارد. توجه به این مکانیسم‌ها می‌تواند در تدوین مداخلات پیشگیرانه و درمانی کارآمد برای نوجوان در مقابله با قربانی شدن توسط همسالان و ابتلا به نشانه‌های افسردگی مفید باشد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۴	
نوع مقاله: تحقیق کمی	
واژگان کلیدی	
دل‌بستگی به والدین و همسالان، شفقت به خود، قربانی قلدری نوجوانان، حل مشکل	

۱. دانشجوی دکترای تخصصی روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران.

۲. استاد بازنشسته، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران.

۳. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران. ✉

مقدمه

بررسی علمی تحول روان‌شناختی دوره نوجوانی^۱ نشان می‌دهد که این دوره با دگرگونی‌های چشمگیر بدنی، روانی و اجتماعی همراه است. بلوغ بدنی، هیجانی و اجتماعی این دوره پایه تحول زندگی بزرگسالی می‌شود. پس شناخت دگرگونی‌های این دوره از زندگی برای پژوهشگران علوم روان‌شناختی متمرکز بر تحول و پرورش بسیار مهم است (میوس، ۲۰۱۶، ص. ۱۹۶۹). یکی از رایج‌ترین شکل‌های پرخاشگری که با عمدی بودن، تکرار در طول زمان و عدم توازن قدرت مشخص می‌شود (الویس، ۱۹۷۱؛ نج، چائو و شوری، ۲۰۲۰، ص. ۱)، به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان یک مسئله جدی در سراسر کشور وجود دارد و با نتایج نارضایتی از زندگی همراه است (آرناسون و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱) و در شکل‌های مختلف (جسمانی، کلامی، ارتباطی و سایبری) خود را نشان می‌دهد، قلدری^۲ است (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۳) که در آن اغلب دانش‌آموزانی هدف قلدری قرار می‌گیرند که از سوی قلدر، ضعیف ادراک شده باشند (چن و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۴۹). از این رو یکی از استرس‌های بین فردی مهمی که نوجوانان ممکن است تجربه کنند، قربانی شدن^۳ توسط همسالان است (سویر، هایمل، ۲۰۱۵، ص. ۳۴۴). قربانی شدن توسط همسالان به تجربه رفتارهای پرخاشگرانه از سوی دیگر کودکان یا نوجوانانی گفته می‌شود که خواهر یا برادر فرد نبوده و لزوماً همسن فرد نیز نیستند و می‌تواند به شکل فیزیکی (مانند لگد زدن، مشت زدن)، کلامی (مانند ناسزا گفتن، تهدید کردن)، رابطه‌ای یا اجتماعی (مانند اخراج کردن از گروه، نادیده گرفتن) و شکل‌های دیگر خود را نشان دهد (هاکر و بلتون، ۲۰۰۰؛ یعقوبی، بیرشک، عاقبتی و عاشوری، ۱۴۰۰، ص. ۲۱). تحقیقات نشان می‌دهد عوامل فردی (اعم از جنسیت، سن و راهکارهای مقابله‌ای (وو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۳) و عوامل اجتماعی (از جمله فقر، امور زناشویی، خشونت‌های خانوادگی و سبک‌های والدگری) می‌توانند رفتار قربانی بودن را پیش‌بینی کنند (دپنگ، ۲۰۲۰، ص. ۴). بر اساس گزارش‌ها تقریباً ۱۵ درصد از نوجوانان توسط سبک‌های دلبستگی^۴ و قربانی‌زورگویی بودن توجه شده است (بدونا و مک‌گاورن، ۲۰۱۹، ص. ۵). افرادی که دلبستگی مادر و فرزندی ضعیفی را در دوران کودکی تجربه می‌کنند، بیشتر از افراد دیگر دچار ناامنی و قربانی قلدری همسالان می‌شوند (ایکس‌یو و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۴۵۹). در زمینه شکل‌گیری دلبستگی در کودک، نقش خانواده و چگونگی تأمین نیازهای کودک در دوران کودکی نقش مهمی ایفا می‌کند. هازن و شاور، (۱۹۸۷) بر اساس نظریه دلبستگی بالبی، دلبستگی بزرگسالان را پایه‌گذاری کردند. همچنین دلبستگی بزرگسالان را به‌عنوان ایجاد یک پیوند توسط یک بزرگسال

1. Adolescent psychosocial development
2. bullying
3. Bullying victimization
4. Attachment styles

با بزرگسال دیگر که در جنبه اساسی و مهم مشابه دلبستگی کودکان نسبت به مراقب اصلی خود ایجاد می‌کنند (اکبری بلوطبنگان و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۸۷).

سبک ارتباطی نوجوان با افراد مهم زندگی‌اش نیز در نقش وی، به‌عنوان زورگو یا قربانی تعیین کننده است (اتکینسون و همکاران، ۱۳۸۲؛ ترجمه براهنی، ص. ۱۸۶). نتایج تحقیقات حاکی از آن هستند که افراد قربانی زورگویی نسبت به افراد زورگو یا نوجوانانی که اصولاً درگیر زورگویی/قربانی شدن نیستند، بیشتر سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی^۱ دارند و لذا این نقش با چگونگی برقراری روابط نزدیک در آینده فرد ارتباط دارد (ایرلندو پاور، ۲۰۰۴، ص. ۳۰۱). پیوند دلبستگی ایمن با والدین می‌تواند به‌عنوان سپر، در ارتباط بین قربانی بودن در دوره جوانی و افکار ناکارآمد عمل کند (بالن و دوپرن و بالسزی، ۲۰۲۱، ص. ۱۵).

در پژوهش اکبری بلوطبنگان و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۸۵)، از بین سبک‌های دلبستگی، تنها دلبستگی ایمن پیش‌بینی کننده منفی قربانی شدن دانش‌آموز می‌باشد. مسیری از پژوهش‌های تجربی، تأکید بر نقش دلبستگی به والد و همسالان در افراد زورگو/قربانی زورگویی شده است. قربانیان قلدری به جای حمایت از خود، به سرزنش کردن و حمله به خود می‌پردازند و پذیرش گرم و نامشروط نسبت به خود نشان نمی‌دهند (بدری گرگری، آذر، نعمتی و محمدی، ۱۴۰۰، ص. ۳۵). در نتیجه، خودشفقت‌ورزی کمتری نسبت به خود داشته باشند (بنسیمن، ۲۰۱۷، ص. ۴۵). شفقت به خود را به‌عنوان سازه‌ای سه مؤلفه‌ای از قبیل مهربانی با خود (توسعه درک و مهربانی نسبت به خویشتن به‌جای خودانتقادی و قضاوت سختگیرانه)، تجربه انسانی مشترک (تجربه خویشتن را به‌عنوان بخشی از تجربه جامعه انسانی دیدن بجای شخصی سازی و ایزوله شدن) و ذهن آگاهی (نگه داشتن افکار و احساسات دردناک در آگاهی به‌صورت متعادل به‌جای شناسایی عمیق و بیش از حد آنها) می‌توان تعریف نمود. (نف و گرمر، ۲۰۰۳؛ یان و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲). دانش‌آموزانی که نسبت به خود شفقت کمتری دارند، میزان بیشتری از خودانتقادگری مواجهه می‌شوند. بنابراین زمانی که هرچه بیشتر دیگران را مورد انتقاد قرار می‌دهند، خودشان احساس بهتری پیدا می‌کنند و همکلاسی‌هایشان را مورد قلدری قرار می‌دهند (بلوس و بلنتون، ۲۰۱۴، ص. ۱۳۰۶). تحقیقات بسیاری نشان می‌دهند شفقت به خود به چند دلیل، استراتژی مقابله‌ای مفید در موقعیت‌های دشوار است؛ اول اینکه تفکر سازنده را تشویق و احساسات مثبت را تقویت می‌کند (بدری گرگری، فتحی آذر، نعمتی و محمدی، ۱۴۰۰، ص. ۳۶). دوم اینکه سلامت روانی مثبت و عملکرد روان‌شناختی سازگار را پیش‌بینی می‌کند (یارنلو نف، ۲۰۱۳، ص. ۱۴۷).

یکی از مفاهیمی که ارتباط نزدیکی با قلدری و قربانی بودن دارد مهارت حل مشکل می‌باشد. حل مشکل^۱ یک راهبرد مقابله‌ای^۲ مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی نشانه‌های روانی را کاهش می‌دهد (سمیعی زفرقندی و زارع بیدکی، ۱۳۹۹، ص. ۶۴). حل مشکل، مهارتی مقابله‌ای و عملی است که موجب افزایش اعتمادبه‌نفس می‌شود و با سازگاری شخصی ارتباط دارد که شامل پنج گام است: ادراک خویشتن، تعریف مشکل، تهیه مشکل، تهیه فهرستی از راه حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری در مورد مناسب‌ترین راه حل و امتحان کردن راه حل انتخابی (مرادی و قبادی، ۱۳۹۹، ص. ۵۸). در همین راستا بر اساس شواهد تجربی کاربست مداخله حل مشکل محور از اساسی‌ترین روش ساختارمند برای تعدیل مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان است. حل مشکل اشاره به یک فرایند شناختی-رفتاری دارد که دامنه‌ای از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل‌ساز فراهم می‌کند و امکان انتخاب بهترین و مؤثرترین پاسخ‌های بدیل را افزایش می‌دهد؛ به همین سبب است که یادگیری به‌دست‌آمده از حل مشکل، از دیگر یادگیری‌ها بیشتر و بهتر بوده، و قابلیت انتقال بیشتری به موقعیت‌های جدید دارد (مرادی و اقدسی (۱۳۹۶)؛ جلیلی، حجازی، فومنی و مروتی، ۱۳۹۷، ص. ۸۱). نتایج پژوهش‌های مرادی و اقدسی (۲۰۱۷، ص. ۱۲۹) نشان می‌دهد که هر دو دانش‌آموز قلدر و قربانی، سطوح پایینی از حل مشکل دارند و ادعا می‌کنند که دانش‌آموزان خصوصاً مردان به قلدری متوسل می‌شوند، چرا که آنها نمی‌دانند چگونه مشکل خود را حل کنند.

بنابراین، با توجه به حساسیت‌های دوران جوانی و کمبود توجه اطرافیان به این دوره، بررسی و انجام پژوهش‌هایی در رابطه با جوانی ضروری به نظر می‌رسد. محققان نوجوانی را به‌عنوان جاده‌ای رو به جوانی که پوشیده از خطرات پی‌درپی است، تعریف نموده‌اند (لدفورد، ۲۰۱۸، ص. ۴۲۹)، به‌طوری که حدود ۱۶٪ از بار جهانی اختلالات روانی و مشکلات رفتاری به نوجوانان بین ۱۰ تا ۱۹ سال نسبت داده شده است (رحم و شیلد، ۲۰۱۹، ص. ۲). بسیاری از محققان به ارتباط بین قربانی شدن و علائم درون‌ساز، از قبیل افسردگی و اضطراب (سن سون و همکاران، ۲۰۱۱؛ لی و ویلنکورت، ۲۰۱۸، ص. ۶۰۶)، که ممکن است ناشی از بدتنظیمی هیجان، عزت نفس پایین، صرف-نظر کردن از ارتباطات اجتماعی، انزوا و تغییر یافتن واکنش‌های حاکی از استرس به تجارب مرتبط با پدیده قلدری باشد (همیلتن، نیومن، دوویل، ۲۰۰۸، ص. ۱).. با این همه، ارتباط دیگری بین قربانی شدن و علائم برون‌ساز از قبیل بزهکاری، مصرف مواد و رفتارهای مسئله‌ساز نافرمانی وجود دارد. (والتر و اسپلاگ، ۲۰۱۸؛ چو و پارک، ۲۰۲۲، ص. ۵). با توجه به محدودیت مطالعات در ارتباط با تشخیص و ارزیابی ویژگی‌های شخصیت سالم به‌ویژه شاخص‌ترین ویژگی‌های آن و عوامل مرتبط با آن، در این تحقیق به بررسی عوامل مرتبط با رابطه دلبستگی به والدین و همسالان، شفقت به

خود با قربانیان قلدری و بررسی نقش واسطه‌ای حل مشکل در نوجوانان پرداخته شده است؛ از این رو، پرسش اساسی که در این تحقیق مطرح می‌شود این است که: سهم دلبستگی به والدین و همسالان، شفقت به خود با توجه به نقش میانجی حل مشکل برای پیش‌بینی و قربانی قلدری به چه میزان است؟

یعقوبی و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۱۶) با عنوان نقش میانجی شرم بیرونی و شفقت به خود در رابطه بین قربانی شدن توسط همسالان و نشانه‌های افسردگی در نوجوانان بیانگر آن است که قربانی شدن توسط همسالان به صورت غیرمستقیم از طریق شرم بیرونی و شفقت به خود بر نشانه‌های افسردگی تأثیر غیرمستقیم می‌گذارد. نتایج مطالعه مرادی و همکاران (۱۳۹۶، ص. ۷۷) با عنوان بررسی اثربخشی آموزش حل مشکل به شکل گروهی بر کاهش میزان افسردگی و کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مشکل به شکل گروهی بر کاهش میزان افسردگی و کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری مؤثر بود. مطالعه بیابانی علی‌آباد و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۳۷۰) نشان داد که در میزان دلبستگی به والدین، همسالان و خواهران و برادران بین نوجوانان درگیر و غیر درگیر در زورگویی تفاوت معناداری وجود دارد. گروه غیر درگیر در مقایسه با گروه‌های درگیر، نمرات بالاتری را در میزان دلبستگی به والدین نسبت به گروه همسالان و خواهران و برادران به دست آوردند، همچنین در میان گروه‌های درگیر، گروه زورگو و زورگو قربانی بعد از دلبستگی به مادر نمرات بالاتری را در میزان دلبستگی به همسالان کسب کردند. در نهایت، میزان دلبستگی به خواهران و برادران در همه گروه‌ها کمترین میزان نمرات دلبستگی را به خود اختصاص داد. مطالعه محمدی و همکارانش (۱۴۰۱، ص. ۱۳۱) با عنوان نقش میانجی‌گری خشم در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده با قلدری-قربانی سایبری در دختران نوجوان بیانگر آن است که توجه به حمایت اجتماعی ادراک‌شده و خشم در دانش‌آموزان دختر برای شناسایی عوامل مؤثر بر قلدری-سایبری آنان ضروری است در یافته پژوهشی گادز، سنتوز و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۹۶) با عنوان مقایسه رفتار اجتماعی و دلبستگی ایمن ادراک شده نسبت به والدین در قربانی کردن همتایان نتایج نشان داد که قربانیان پرخاشگر میزان کمتری از دلبستگی ایمن نسبت به والدین شان در مقایسه با قربانیان غیرپرخاشگر نشان می‌دهند. مطالعه جیانگ و همکارانش (۲۰۱۶، ص. ۱۰۷) با عنوان روابط طولانی مدت بین قربانی کردن همتایان و همچنین رفتار خود آسیب‌رسانی (غیر از عمل خودکشی) و نیز اثر حمایت‌کنندگی و شفقت به خود و انسجام خانوادگی نشان داد که پدیده ی قربانی کردن همتایان پیش‌بینی‌کننده رفتار آسیب‌رسان به خود (غیر از ارتکاب به عمل خودکشی) می‌باشد، که این ارتباط میزان بالایی از شفقت به خود را تضعیف می‌کند. مطالعه گانینر و همکاران (۲۰۱۶، ص. ۱) با عنوان بررسی عوامل مرتبط با قلدری از قبیل نارضایتی از مدرسه، علائم افسردگی و خطر خودکشی نشان داد که

ذهن آگاهی به طور منفی با ارتکاب به قلدری و قربانی شدن در اواسط دوره نوجوانی مرتبط می‌باشد، لذا هر چقدر فرد میزان بالایی از شفقت به خود را داشته باشد، احتمال ارتکاب به قلدری و همچنین قربانی شدن کمتر می‌شود. نتایج مطالعه کوکینز و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۱۷۴) با عنوان بررسی روابط قلدری و قربانیان قلدری، سبک‌های دلبستگی و فرزند پروری نشان داد که هر دو پدیده با سبک فرزند پروری ادراک‌شده (که رابطه مثبت با طردشدن و رابطه منفی با گرمای عاطفی) مرتبط می‌باشد. کودکانی که دلبستگی ناایمن دارند بیشتر در معرض قلدری و همچنین به‌عنوان قربانی قرار می‌گیرند، به همین دلیل میزان کمتری از گرمی (حرارت و صمیمیت) و به همان نسبت میزان بالایی از طرد شدن از سوی همسالان نشان داده می‌شود. نتایج حاکی از آن است که قلدری و مورد قلدری واقع شدن براساس فرزندپروری ادراک‌شده قابل پیش‌بینی می‌باشد، درحالی که مورد قلدری واقع شدن بیشتر بر اساس دلبستگی ناایمن، خصوصیات رفتاری دانش‌آموزان و فرزند پروری والدین قابل درک می‌باشد. مسیرهای مختلفی که در این پژوهش وجود داشت، قربانی قلدری، دلبستگی به والدین و همسالان و شفقت بر خود در این فرایند، در واقع مسیرهایی بود که تا پیش از این هم در مدل‌های بدونا و پرون-مک‌گاورن (۲۰۱۹، ص. ۱)، یان و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۱) و جیو و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۱) کمی دیده شد، با این‌همه، متغیر میانجی حل مشکل در فرایند قربانیان قلدری کمتر دیده شده بود و به‌عنوان متغیر بی‌بدیل در این فرایند دیده شد.

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش، توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه نوجوانان ۱۵-۱۲ سال شهر تهران در سال ۱۳۹۹ تشکیل داده بودند. براساس فرمول تعیین حجم نمونه کلاین (فرمول ۱ به ۲۰) برای حجم نمونه، تعداد ۳۲۰ تن انجام شده است، پس از توزیع پرسشنامه به‌صورت حضوری و الکترونیکی تعداد ۳۱۲ پرسشنامه قابل تجزیه و تحلیل گردآوری شد. برای ورود به عنوان نمونه تحقیق، معیارهایی لحاظ شده است که عبارتند از: ۱. نوجوان تحت هر شرایطی به لحاظ روحی و جسمی مورد قلدری قرار گرفته است، ۲. هیچ داروی روان پزشکی مصرف نکنند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه‌های استاندارد قلدری^۱ ایلی نویز (۲۰۰۱)، دلبستگی نوجوانان به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷)، حل مشکل هینز و پترسون (۱۹۸۲)، شفقت به خود^۲ نف (۲۰۰۳) است، که در ادامه هر یک به‌صورت مختصر معرفی می‌شوند:

پرسشنامه قلدری ایلی نویز: مقیاس قلدری ایلی نویز (IBS) توسط اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) ساخته شد. مقیاس قلدری ایلی نویز (۲۰۰۱) شامل ۱۸ گویه و سه خرده‌مقیاس قلدری (۹ سؤال)،

1. Illinois bullying scale
2. Self-compassion scale

زد و خورد (۵ سؤال) و قربانی (۴ سؤال) تشکیل شده است که به منظور سنجش رفتارهای قلدرمآبانه و قربانی بودن در فرد به کار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های هرگز، یک یا دو بار، سه یا چهار بار، پنج یا شش بار و هفت بار به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ در نظر گرفته می‌شود. در این مقیاس هر بعد نمره جداگانه‌ای دارد. نمره بالا در هر زیر مقیاس بیانگر بروز بیشتر همان‌گونه رفتار در آزمودنی است. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) این مقیاس را روی ۴۲۲ دانش‌آموز (۲۱۴ دختر و ۲۰۸ پسر) پایه پنجم، ششم و هفتم اجرا کردند. برای بررسی پایایی مقیاس یادشده نیز از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده کردند که این ضریب برای هر یک از زیرمقیاس‌های قلدری ۰/۸۷، زیرمقیاس نزاع ۰/۸۳ و برای زیرمقیاس قربانی ۰/۸۸ به دست آمد. شجاع و عطا (۲۰۱۱) در پژوهشی دیگر ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس و زیرمقیاس‌های قلدری، قربانی، زد و خورد، نمره کل، را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۱ و ۰/۷۳ به دست آوردند که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود. در مطالعه چالمه (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ و دونیمه‌سازی این مقیاس بر روی دانش‌آموزان برای کل مقیاس و ابعاد آن ۰/۶۲ تا ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پایایی برابر با ۰/۸۱۴ شده است که میزان قابل قبولی است.

پرسشنامه دل‌بستگی نوجوانان به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷):^۱ (IPPA)
آزمون دل‌بستگی به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷) به منظور ارزیابی تصور نوجوانان در مورد ابعاد مثبت و منفی عاطفی/شناختی رابطه با والدین و دوستان صمیمی‌شان، بر پایه نظریه دل‌بستگی بالبی ساخته شد. این آزمون دارای سه زیرمقیاس: میزان اعتماد، کیفیت رابطه و میزان خصومت و احساس بیگانگی است. این پرسشنامه ۷۵ سؤال دارد که هر چه نمره‌ها بالاتر باشد، نشان‌دهنده ایمنی بیشتر در روابط است. شرکت‌کنندگان میزان تطابق هر جمله را در مورد خود، روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نشان می‌دهند. آرمسدن و همکاران (۱۹۹۱)، در تحقیقی روی یک گروه از آزمودنی‌های ۱۰ تا ۱۶ ساله مبتلا به روان‌پریشی، بین دل‌بستگی ایمن به والدین و نمره‌های افسردگی رابطه منفی به دست آوردند. روایی بازآزمون این پرسشنامه در پژوهش پاکدامن، سید موسوی و قنبری (۱۳۹۰)، برای والدین ۰/۹۳ و برای همسالان ۰/۸۶ گزارش شده است. ضریب پایایی برای دل‌بستگی به والدین ۰/۸۹ و برای دل‌بستگی به همسالان ۰/۸۸ به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس نیز بدین شرح است: دل‌بستگی به مادر = ۰/۸۷، دل‌بستگی به پدر = ۰/۸۹ و دل‌بستگی به همسالان ۰/۹۲ می‌باشد. در این پژوهش، آلفای کرونباخ پایایی برای پرسشنامه‌های پدر، مادر و همسالان به ترتیب برابر با ۰/۹۸۳، ۰/۹۸۷ و ۰/۹۸۴ شده است که میزان قابل قبولی می‌باشد.

پرسشنامه حل مشکل هینر و پترسون (۱۹۸۲) (PSI): پرسشنامه حل مشکل توسط هینر و پترسون (۱۹۸۲) برای سنجش درک پاسخ‌دهنده از رفتارهای حل مشکل تهیه شده است. آنها سه خرده‌مقیاس در پرسشنامه حل مشکل مطرح ساخته‌اند که از این قرارند: اعتماد به حل مشکل با ۱۱ گویه، سبک‌گرایش_اجتناب با ۱۶ گویه، و مهار شخصی با ۵ گویه. این پرسشنامه، ۳۲ گویه دارد و برای اندازه‌گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزانه‌شان طراحی شده است. شیوه نمره‌گذاری و تفسیر این پرسشنامه بر مبنای ۶ سطح مقیاس لیکرت (از ۱- کاملاً موافقم تا ۶- کاملاً مخالفم) تدوین شده است. برای پیشگیری از سوگیری در پاسخ‌دهی ۱۵ عبارت با بیان منفی آورده شده است (به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شود). نمره کل پرسشنامه از جمع نمرات همه پاسخ‌ها به دست می‌آید که دامنه نمره کل آن ۳۲ تا ۱۹۲ است. هینر و پترسون در سال ۱۹۸۲ پرسشنامه حل مشکل را با چندین نمونه از آزمودنی‌ها تنظیم و آزمایش کردند و همسانی درونی نسبتاً بالایی با مقادیر آلفایی بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ در خرده‌مقیاس‌ها و ۰/۹۰ برای مقیاس کلی گزارش کردند. بررسی روایی آزمون نشان داد که ابزار، سازه‌هایی را اندازه‌گیری می‌کند که مربوط به مهارت حل مشکل هستند. اعتبار بازآزمایی نمره کل پرسشنامه در فاصله دو هفته، در دامنه‌ای ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است که بیانگر این است که پرسشنامه حل مشکل ابزاری پایا برای سنجش توانایی حل مشکل است. این پرسشنامه توسط رفعتی و با راهنمایی خسروی در سال ۱۳۷۵ ترجمه و برای نخستین بار در ایران استفاده شد. آلفای کرونباخ به دست آمده در تحقیق خسروی، درویشه و رفعتی (۱۳۷۷)، ۰/۸۶ و در تحقیق بذل (۱۳۸۳) ۰/۶۶ گزارش شده است، که در حد قابل قبولی است. در این پژوهش، آلفای کرونباخ پایایی برابر با ۰/۹۸۱ شده است که میزان قابل قبولی است.

پرسشنامه شفقت به خود مقیاس خود شفقت‌ورزی (SCS): یک ابزار خود گزارش‌دهی ۲۶ گویه‌ای است که توسط نف (۲۰۰۳a) به منظور سنجش خود شفقت‌ورزی ساخته شده است. سؤالات موجود در آن در ۶ زیرمقیاس مهربانی با خود (۵ گویه) در مقابل قضاوت در مورد خود (۵ گویه)، احساسات مشترک انسانی (۴ گویه) در مقابل انزوا (۴ گویه) و هوشیاری (۴ گویه) در مقابل همانندسازی فزاینده (۴ گویه) قرار می‌گیرد که کیفیت رابطه فرد با تجارب خود را می‌سنجد. پاسخ‌های این مقیاس در یک دامنه پنج درجه‌ای لیکرت، از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵)، سنجیده می‌شوند و نمره‌گذاری در سه زیرمقیاس قضاوت خود، انزواسازی و همانندسازی افراطی به صورت معکوس انجام می‌شود و همچنین نمره کل آزمون از مجموع نمرات به دست می‌آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر شفقت بیشتر نسبت به خود است. پژوهش انجام شده توسط نف (۲۰۰۳a)، پایایی و روایی بالایی را برای مقیاس یادشده گزارش نموده و ثبات درونی ۰/۹۲ و قابلیت اعتماد باز آزمون آن ۰/۹۳ به دست آمده است. در نسخه

فارسی نیز روایی مقیاس محاسبه شد و نتایج معنادار بود (مؤمنی و همکاران، ۱۳۹۲). همسانی درونی مقیاس خود شفقت‌ورزی بر حسب ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و با ضریب همبستگی ۰/۷ مورد تأیید قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مهربانی با خود، قضاوت با خود، اشتراکات انسانی، انزوا، هوشیاری و همانندسازی فرایند به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۸۳ بوده است. درستی پرسشنامه نیز مطلوب گزارش شده است. (خسروی، صادقی و یابنده، ۱۳۹۲). در این پژوهش، آلفای کرونباخ پایایی برابر با ۰/۹۶ شده است که میزان قابل قبولی است.

روایی و پایایی پرسشنامه‌ها با توجه به استاندارد بودن آنها حاصل بود، ولی با این حال در مورد روایی از تعدادی از خبرگان در این زمینه نظرخواهی شد که صحت و روایی پرسشنامه‌ها را تأیید نمودند. برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای متغیرهای حل مشکل، دلبستگی مادر، دلبستگی همسالان، دلبستگی پدر، شفقت به خود و قربانی قلدری به ترتیب برابر است با: ۰/۹۵۵، ۰/۹۷۸، ۰/۹۷۷، ۰/۹۶۶، ۰/۹۳۶ و ۰/۸۰۶. برای بررسی داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد و نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۱۹ و SmartPLS نسخه ۳ به کار برده شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

در ابتدای بخش آماری به بررسی وضعیت توصیفی متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود:

جدول شماره ۱. بررسی نمرات متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	وضعیت
شرمساری	۸	۴۰	۱۰.۲۵	۱۶.۷	متوسط
دلبستگی مادر	۲۱	۱۰۵	۱۶.۶۶	۸۷.۲۲	متوسط
دلبستگی پدر	۲۱	۱۰۵	۸۳.۶۴	۶۳.۲۱	متوسط
دلبستگی همسالان	۲۴	۱۲۰	۸۳.۷۵	۳۲.۲۲	متوسط
شفقت به خود	۳۰	۱۳۰	۹۵.۸۰	۳۱.۲۲	متوسط رو به بالا
تنظیم هیجان منفی	۰	۹۴	۸۶.۵۲	۹۹.۱۶	متوسط رو به بالا
تنظیم هیجان مثبت	۰	۶۰	۲۷.۳۷	۲۴.۱۱	متوسط رو به بالا
حل مسئله	۳۷	۱۹۲	۷۷.۹۸	۲۸.۳۲	ضعیف
قربانی قلدری	۰	۲۰	۱۲.۴	۸۹.۳	پایین

در جدول شماره ۱ به میزان دامنه تغییرات نمرات متغیرها، میانگین و انحراف معیار آنها اشاره شده است. میانگین شرمساری برابر با ۱۰.۲۵ می‌باشد که یافته‌های این پژوهش نشان داد از میانگین ۲۴ (حد متوسط)، بالاتر می‌باشد. برای متغیر تنظیم هیجانی (مثبت و منفی) حد متوسط نظری پرسشنامه برابر با ۱۰۸ (دامنه ۷۲ تا ۱۰۸) می‌باشد که میانگین نمونه تحقیق برابر با ۹۰.

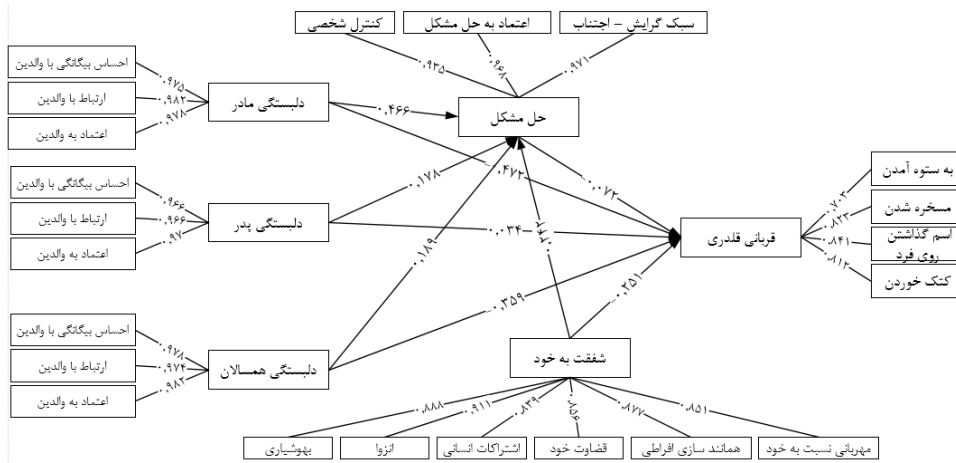
۱۳ (مجموع ابعاد تنظیم هیجانی منفی و مثبت) است و در حد متوسط قرار دارد. برای متغیر شفقت به خود، میانگین نظری برابر با ۶۵ (دامنه ۴۴ تا ۸۴) است که نمونه تحقیق دارای میانگین ۸۰.۹۵ می‌باشد و نشان‌دهنده وضعیت متوسط رو به بالای این است. در نهایت برای متغیرهای دل‌بستگی به مادر، پدر و همسالان حد متوسط نظری برابر با ۶۳ می‌باشد که نمونه برای مادر، پدر و همسالان به ترتیب میانگین ۱۶.۶۶، ۸۳.۶۴ و ۸۳.۷۵ می‌باشد و نشان‌دهنده در حد متوسط بودن نمره نمونه تحقیق است. برای متغیر حل مسئله حد متوسط نظری برابر با ۱۱۲ می‌باشد که نمونه دارای میانگین ۷.۹۸ است و نشان‌دهنده پایین بودن نمره آن در این متغیر است. در گام بعد، با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، نرمال بودن متغیرهای تحقیق بررسی شده است:

جدول شماره ۲. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن متغیرهای تحقیق و آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها

آزمون لون	Z کولموگروف-اسمیرنوف	شاخص‌ها
P-value	P-value	قربانی قلدری
۵۹۹.۰	۰۵۴.۰	شرمساری
۳۷۲.۰	۱۹۱.۰	دل‌بستگی مادر
۶۷۶.۰	۰۱۶.۰	دل‌بستگی پدر
۱۲۵.۰	۱۹۳.۰	دل‌بستگی همسالان
۷۱۴.۰	۰۷۱.۰	شفقت
۰۶۳.۰	۰۰۶.۰	تنظیم هیجان منفی
۸۳۱.۰	۰۴۴.۰	تنظیم هیجان مثبت
۵۱۸.۰	۰۶۲.۰	حل مشکل
۱۱۱.۰	۰۶۹.۰	

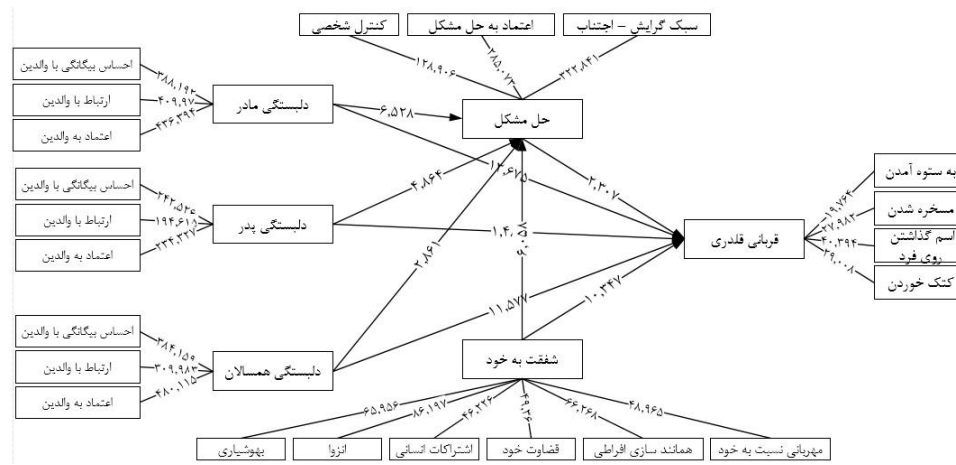
با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در جدول شماره ۲ که برای متغیرهای دل‌بستگی مادر، شفقت و تنظیم هیجان منفی، کمتر از ۰۰۵ / ۰ است، نتیجه می‌شود که توزیع متغیرهای فوق ذکر تفاوت معناداری با توزیع نرمال نداشته است؛ ولی برای دیگر متغیرهای قربانی قلدری، شرمساری، قربانی قلدری، دل‌بستگی پدر، دل‌بستگی همسالان، تنظیم هیجان مثبت و حل مشکل با توجه به سطح معناداری که بالاتر از ۰۰۵ است دارای توزیع نرمال می‌باشند. با توجه به نرمال نبودن متغیرهای پژوهش برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از نرم افزار معادلات ساختاری SmartPLS استفاده شده است. همچنین در خروجی آزمون لون با توجه به سطح معناداری که بزرگ‌تر از ۰۰۵ است؛ لذا همگنی واریانس‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد.

در ادامه برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از نرم افزار معادلات ساختاری SmartPLS استفاده شده است که نتایج آن را در تصویر شماره ۱ می‌بینید:



تصویر شماره ۱. مدل ساختاری نهایی تحقیق در حالت تخمین استاندارد

همچنین سطح معناداری روابط بین متغیرها بدین صورت می‌باشد:



شکل شماره ۲. مدل ساختاری نهایی تحقیق در حالت معناداری

یافته های پژوهش در جدول شماره ۳ دیده می‌شوند:

جدول شماره ۳. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل بین متغیرهای تحقیق

نتیجه	سطح معناداری	تأثیر کلی	تأثیر غیرمستقیم	تأثیر مستقیم	وابسته	میانجی	مستقل
تأیید رابطه	۶۷۵.۱۳	-۴۷۲.۰	---	-۴۷۲.۰	قربانی	---	دلبستگی مادر
عدم تأیید رابطه	۴۸۴.۱	۰۳۴.۰	---	۰۳۴.۰	قربانی	---	دلبستگی پدر
تأیید رابطه	۵۷۷.۱۱	-۳۵۹.۰	---	-۳۵۹.۰	قربانی	---	دلبستگی دوستان
تأیید رابطه	۳۴۷.۱۰	-۲۵۱.۰	---	-۲۵۱.۰	قربانی	---	شفقت به خود
تأیید رابطه	۰۸۶.۲	-۵۰۶.۰	-۰۳۴.۰	-۴۷۲.۰	قربانی	حل مشکل	دلبستگی مادر
تأیید رابطه	۰۱۱.۲	-۰۱۳.۰	-۰۱۳.۰	۰۳۴.۰	قربانی	حل مشکل	دلبستگی پدر

دلبستگی دوستان	حل مشکل	قربانی	-۳۵۹.۰	-۰۱۴.۰	-۳۷۳.۰	۷۲۱.۱	عدم تأیید رابطه
شفقت به خود	حل مشکل	قربانی	-۲۵۱.۰	-۰۱۷.۰	-۲۶۸.۰	۱۴.۲	تأیید رابطه

در رابطه با میانجی‌گری حل مشکل در رابطه دلبستگی پدر و قربانی، با توجه به نبودن رابطه مستقیم دو متغیر دلبستگی پدر و قربانی، در محاسبه شدت تأثیر کلی، تنها شدت تأثیرگذاری حالت میانجی ارائه شده است.

در گام بعدی نیز شاخص روایی واگرا (فورنل و لارکر) بررسی می‌شود:

جدول شماره ۴. روایی تشخیصی فورنل و لارکر

	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ حل مشکل	۹۵۸.۰					
۲ دلبستگی مادر	۷۴.۰	۹۷۹.۰				
۳ دلبستگی همسالان	۵۹۴.۰	۸۱۴.۰	۹۷۸.۰			
۴ دلبستگی پدر	۳۷۹.۰	۱۸۳.۰	-۰.۰۳.۰	۹۶۷.۰		
۵ شفقت به خود	۶۷۱.۰	۷۷۸.۰	۷۵۶.۰	۷۵۵.۰	۸۷۱.۰	
۶ قربانی	-۷۵۱.۰	-۹۰۳.۰	-۸۱۴.۰	-۱۹۹.۰	-۵۰۴.۰	۷۹۷.۰

همان‌طور که در جدول شماره ۴ می‌بینید، مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس، از تمامی مقادیر موجود در ستون مربوط آن بزرگتر است و نشان‌دهنده آن است که در مدل ما دارای اعتبار تشخیص مناسبی است. در مرحله بعد به بررسی شاخص‌های برازش آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری و کیفیت مدل ساختاری پرداخته می‌شود:

جدول شماره ۵. آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری و کیفیت مدل ساختاری

متغیر	CV_red	CV_Com	وضعیت متغیر
حل مشکل	۵۵۷.۰	۷۷۸.۰	قابل قبول
دلبستگی مادر	---	۸۴۷.۰	قابل قبول
دلبستگی همسالان	---	۸۴۵.۰	قابل قبول
دلبستگی پدر	---	۸۰۸.۰	قابل قبول
شفقت به خود	---	۶۵۵.۰	قابل قبول
قربانی	۵۳۴.۰	۳۹۲.۰	قابل قبول

شاخص CV Com توانایی مدل را در پیش‌بینی متغیرهای مشاهده‌پذیر از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان می‌سنجد. مقادیر مثبت شاخص CV Com نشان‌دهنده کیفیت مناسب مدل اندازه‌گیری انعکاسی می‌باشد. شاخص CV_red معروفترین شاخص اندازه‌گیری کیفیت مدل ساختاری، شاخص استون-گایسلر است. مقادیر بالای صفر نشان‌دهنده توانایی بالای مدل ساختاری در پیش‌بینی کردن است. با توجه به مقادیر به‌دست آمده مشاهده می‌شود که هر دو شاخص دارای مقادیر قابل قبولی هستند.

برازش مدل تحقیق

معیار **GOF**: این معیار مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار، محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش، برازش بخش کلی را نیز کنترل نماید. مقادیر ۰.۰، ۰.۱، ۰.۲۵ و ۰.۳۵ به ترتیب حاکی از برازش کلی ضعیف، متوسط و قوی می‌باشد. مقدار **GOF** در مدل پژوهشی حاضر، به شرح زیر می‌باشد:

$$GOF = \sqrt{Communnality * \bar{R}^2} = 0.813$$

با توجه به اینکه مقدار **GOF** برابر با ۰.۸۱۳ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت سطح برازش کلی مدل در حد عالی و قابل قبول می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان، دو نوع از آسیب‌های اجتماعی هستند که امروزه در مدارس سراسر جهان شایع شده‌اند. بنابراین پژوهش در این حوزه و بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های آن ضروری می‌باشد؛ لذا هدف از پژوهش حاضر نقش دلبستگی به والدین و همسالان و شفقت بر خود در پیش‌بینی قربانی شدن دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر تهران بود. بررسی یافته‌های پژوهش نشان داد متغیر دلبستگی مادر، همسالان به صورت مستقیم بر قربانی قلدری نوجوانان تأثیرگذار بود. در تبیین اثرات مستقیم بجز متغیر دلبستگی به پدر که رابطه تأیید نشد، مابقی روابط نمایش معکوس داشت؛ یعنی هر چه دلبستگی به مادر افزایش یابد، احساس قربانی شدن کاهش می‌یابد. در مورد دو نوع دلبستگی به مادر و دوستان در این پژوهش یک ویژگی مثبت ارزیابی شده است، به این خاطر که احساس اعتماد و قدرت ارتباط با مادر و دوستان به صورت اثرگذار است در همین حال اثر غیرمستقیم متغیرها، که در اینجا اثر دلبستگی به دوستان جای خود را به دلبستگی پدر داده است. از این روی، نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات بیابانی علی‌آباد و همکاران (۱۳۹۵)، گادز و همکاران (۲۰۱۸)، جیو و همکاران (۲۰۲۲)، بدونا و مک گاورن (۲۰۱۹)، بالن و همکاران (۲۰۱۸) همراستا است. در تبیین تأثیرگذاری دلبستگی مادر بر قربانی قلدری نوجوان می‌توان گفت که نوجوانان به خاطر رابطه عمیق و باکیفیتی که با مادر خود دارند، قربانی شدن کمتری را گزارش می‌کنند. از آنجایی که مادر از زمان طفولیت همواره در کنار کودک باقی می‌ماند و پاسخگویی نیازهای اوست؛ به مرور زمان کودک پیوند عاطفی باثباتی با او برقرار می‌کند. این بازنمایی درونی، جزء مهمی از شخصیت می‌شود که به‌عنوان

الگوی واقعی درونی، با یک رشته انتظارات درباره‌ی در دسترس بودن شخصیت‌های دلبستگی و احتمال فراهم کردن حمایت در مواقع استرس عمل می‌کند و این تصویر ذهنی، الگو یا راهنمایی برای تمامی روابط صمیمی در آینده (کودکی تا نوجوانانی و بزرگسالی) می‌شود. نوجوان قربانی قلدری هنگامی که با قلبی شکسته و روحیه‌ای شرمسار و پر استرس به خانه برمی‌گردد، به دنبال فردی است که این ضربه‌های جسمی و روحی را در او تسکین ببخشد و به دلیل مشغله‌های کاری و فکری یک پدر، در درجه‌ی اول نوجوان با مادر خود ارتباط صمیمی‌تری برقرار می‌کند، لذا او را محرم اسرار خود قرار داده و از آنجایی که مادر با نوجوان آسیب‌دیده‌اش ابراز همدردی کرده و او را مورد نکوهش قرار نمی‌دهد، پس میزان دلبستگی بیشتر به مادر پیدا می‌کند. یافته‌های حاصل در رابطه با انواع دلبستگی و قربانی قلدری نوجوانان بیانگر آن بود که این افراد بعد از مادر به همسالان خود به میزان بیشتری دلبستگی داشتند. معمولاً روابط اولیه در درون خانواده شکل می‌گیرد، اما به موازات رشد فرد، ارتباط او با همسالان اهمیت بسیاری پیدا می‌کند (رایس، ترجمه فروغان، ۱۳۸۷؛ استکی آزاد، ۱۳۹۰) که با توجه به واقعیت‌های زندگی دوره‌ی نوجوانی و پیشینه‌های پژوهشی موجود، امروزه از پدیده‌ی زورگویی و قربانی شدن در روابط بین فردی همسالان به‌عنوان یک پدیده در حال گسترش یاد می‌شود. نوجوانانی که قربانی قلدری می‌شوند، دچار سردرگمی و ابهام نقش است و نمی‌تواند توانایی‌هایش را به پدر به‌عنوان منبع قدرت در خانواده نشان دهند. بنابراین به صورت ناخودآگاه به همسال به دلیل ترس از طرد شدن از جانب پدر در او شدت می‌گیرد و همسالان را به‌عنوان محرم اسرار و تسکین درد و رنج‌هایش انتخاب می‌کند. می‌توان علت عدم تأثیرگذاری دلبستگی به پدر بر قربانیان قلدری را در این دانست که نوجوانان قربانی قلدری، با سرزنش پدر از او دور شده و لذا با پدر تعارض پیدا می‌کنند. در این میان به دلیل آنکه عاطفه و مهر مادر از قربانی شدن یک نوجوان جلوگیری می‌کند، این نوجوان میزان دلبستگی بیشتری به مادر پیدا می‌کند که این امر نشان‌دهنده‌ی نقش مهم مادر در روابط عاطفی با فرزندان است (سامانی، ۱۳۸۵). با توجه به برجسته بودن نقش متغیرهای انواع دلبستگی (مادر و همسالان) پیشنهاد می‌شود، برنامه‌هایی مانند سخنرانی و جلسات آموزش خانواده ویژه‌ی افزایش مهارت‌های مربوط به دلبستگی می‌تواند اثرگذار باشد.

نتایج این پژوهش نشان داد که متغیر شفقت به خود بر قربانی قلدری نوجوانان تأثیرگذار می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات گانینر و همکاران (۲۰۱۶)، ژانک و همکاران (۲۰۱۹)، یعقوبی و همکاران (۱۴۰۰)، یان و همکاران (۲۰۲۲) و لیو و همکاران (۲۰۲۰) همراستاست. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت که هر چه احساس شفقت به خود بالا رود، احساس قربانی شدن کم شود، از این روی، قربانی شدن توسط همسالان ماهیتی قضاوت‌کننده و منزوی‌کننده دارد که در تضاد با شفقت به خود است که در آن فرد تلاش می‌کند نگرشی پذیرا نسبت به خود داشته باشد و خود را جزئی از جامعه‌ی بشری ببیند، فرد قربانی احساسات منفی اعم از احساس

شرم را تجربه می‌کند و میزان شفقت به خود کاهش می‌یابد، لذا یکی از مفاهیم کلیدی مرتبط با روش‌ها و راهکارهای مقابله‌ای با این هیجانات، شفقت به خود است که با پذیرفتن تجربیات منفی به‌عنوان بخشی از زندگی و مواجهه با این هیجانات به‌گونه‌ای درست و اصولی (نف و همکاران، ۲۰۰۵) و به جای سرزنش از خود به درک شرایط می‌پردازند. رشد شفقت به خود ممکن است به‌عنوان یک استراتژی تنظیم هیجان و توانایی فرد برای در تعادل نگه‌داشتن هیجانات در نوجوانانی که هدف رفتارهای پرخاشگرانه قرار می‌گیرند، عمل کند. افزایش شفقت به خود موجب می‌شود فرد اتفاقات زندگی را یک تجربه منحصربه‌فرد ببیند و عاطفه مثبت بیشتری را تجربه کند. افزون بر این، افزایش شفقت به خود با احساس بخشش و فراموشی اعمال خطا کارانه دیگران مرتبط است. بنابراین نوجوانانی که هدف رفتارهای پرخاشگرانه قرار می‌گیرند، کمتر در احساسات خود غرق می‌شوند و به احتمال خیلی کم دست به رفتارهایی بزنند که در نهایت موجب تقویت فرد عامل و ادامه رفتارهای پرخاشگرانه شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود شفقت به خود به‌صورت برنامه آموزشی و چند رسانه‌ای در مدارس ارائه شود.

نتایج مرتبط با نقش میانجی‌گری حل مشکل، نشان داد که دلبستگی به پدر، مادر و شفقت به خود از طریق حل مشکل بر قربانی قلدری نوجوانان اثر غیرمستقیم دارد. در تبیین یافته‌ها می‌توان به این موضوع اشاره نمود که هر چه میزان دلبستگی به مادر و همسالان افزایش یابد، این میزان اثربخشی متغیر میانجی نمایش می‌دهد که قربانی قلدری نیز کاهش می‌یابد و نقش حل مشکل رخ می‌نماید که توأم شدن مهارت حل مشکل و دلبستگی به مادر و همسالان و نیز مهربانی با خود می‌تواند میزان قربانی شدن را کاهش دهد؛ یعنی یک توانمندی به‌عنوان حل مشکل فرد در زمان کوتاه می‌تواند افزون بر احساس اعتماد و ارتباط با مادر و مهربانی با خود، احساس قربانی شدن را کم کند. همچنین با افزایش میزان دلبستگی، پارامترهایی همچون اعتماد به نفس، مهارت تصمیم‌گیری و مهارت حل مشکل به‌مراتب بیشتری از افراد با دلبستگی پایین خواهد بود. با در نظر گرفتن داده‌های به‌دست آمده، می‌توان به پژوهش‌هایی که در حیطه آموزش حل مسئله اجتماعی (نوعی سازه شناختی-رفتاری است که شامل جهت‌گیری مسئله و سبک‌های حل مشکل است)، بر میزان قربانی شدن توسط همسالان اشاره نمود که با نتایج پژوهش‌های اسپیلاج و لاو (۲۰۱۲)، یتمن و گاتدینر (۲۰۱۵)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۷) و مرادی و همکاران (۱۳۹۶) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) همخوانی دارد. که اگر حل مشکل به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام گیرد، نوجوان استرس و پرخاشگری کمتری را در روابط بین فردی تجربه خواهد نمود (جو، ژانگ و دنگ، ۲۰۱۵) و در مذاکره ماهرانه با دیگران توانا تر هستند و در نتیجه از قربانی شدن در برابر قلدری همسالان اجتناب می‌کنند (دبیری و همکاران، ۱۳۹۵). آموزش حل مشکل و تصمیم‌گیری که از قابلیت‌های شایستگی اجتماعی است، می‌تواند میزان قربانی شدن را کاهش دهد. در تبیین

این یافته می‌توان گفت که دلبستگی به پدر و مادر، فضایی مطمئن همراه با امنیت را برای افراد ایجاد می‌کند که در آن به تعامل بپردازد و بتواند در مواجهه و رویارویی با بحران‌ها و رخداد‌های زندگی از راهبرد کارآمد استفاده کرده و کنترل بیشتری بر آن موقعیت‌ها داشته باشد. نوجوانانی که دلبستگی به والدین دارند، در برخورد با مشکلات مقاومت کرده و در پی حل مشکل و برطرف کردن مشکل می‌باشند. در ارتباط با جای خالی نقش میانجی‌گری حل مشکل در رابطه دلبستگی همسالان با قربانی قلدری در نوجوانان، می‌توان علت را نداشتن دوستان حمایت‌گر و حضور همسالان طرد شده دانست؛ چرا که رابطه دوستانه و حمایت‌گر همسالان نقش مهمی در حل مشکل ایفا می‌کند. همچنین نقش میانجی‌گری حل مشکل در رابطه بین شفقت به خود و قربانیان قلدری در این دانست که نوجوانان برخوردار از ویژگی شفقت به خود، در حل تعارضات بین فردی ماهرانه‌تر عمل می‌کنند. بنابراین افزایش مهارت‌های حل مشکل باعث می‌شود دانش-آموز بتواند رابطه خود را با فرد قلدر مدیریت نماید و به اصطلاح از خود نقطه ضعفی نشان ندهد که دستمایه اذیت و آزار دانش‌آموزان قلدر قرار گیرد. بنابراین شناسایی دانش‌آموزان آسیب‌دیده در روابط همسالان و ارتقا بخشیدن به مهارت‌های آنان به مشاوران مدرسه توصیه می‌شود. با توجه به اهمیت و ضرورت بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده قربانی شدن دانش‌آموزان در مدارس، روان‌شناسان و مشاوران مدرسه می‌بایست عوامل خطرناک و محافظتی مرتبط با قلدری را شناسایی کنند و درصدد استانداردهایی را برای مدل‌هایی مشاوره‌ای و مداخله‌های آموزشی و درمانی پایه‌گذاری کنند (خامیس، ۲۰۱۵) و همچنین ضروری به نظر می‌رسد تا آموزش مقابله با رفتارهای قلدرانه برای دانش‌آموزان و کارگاه‌هایی به منظور آشنایی والدین با این‌گونه رفتارهای دانش‌آموزان و نحوه کمک به فرزندانشان در این رابطه برگزار شود. بر اساس یافته‌های مهم این پژوهش، از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از نوجوانان با رده سنی ۱۲ تا ۱۵ در شهر تهران اشاره کرد که باعث می‌شود نتایج تنها برای همان گروه سنی و در همان شهر تعمیم‌پذیر باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش در دیگر گروه‌های سنی و در دیگر شهرها و جوامع آماری با ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی متفاوت بررسی شود و نتایج حاصل با نتایج تحقیق حاضر مقایسه شود. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که رابطه انواع دلبستگی، شفقت به خود و قربانی قلدری نوجوانان را با متغیرهای مختلف از جمله ارتباط با مدرسه، کیفیت زندگی، حمایت اجتماعی ادراک شده و ویژگی‌های شخصیتی مورد بررسی قرار دهند.

فهرست منابع

- Akbari Balootbangan, A., Nikdel, F., Moltafet, G., & Kohisoq, S. (2019). The Role of Attachment Styles and Self-efficacy in Predicting Bullying and Victimization of Students in Secondary Schools. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*

- Journal (RRJ)*, 8(5), 85-92.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.5.12.6> (Text in Persian)
- Arnarsson, A., Nygren, J., Nyholm, M., Torsheim, T., Augustine, L., Bjereld, Y., . . . Nielsen, L. (2020). Cyberbullying and traditional bullying among Nordic adolescents and their impact on life satisfaction. *Scandinavian journal of public health*, 48(5), 502-510. <https://doi.org/10.1177/1403494818817411>
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bam, D., & Nolen Hoeksema, S. (2004). *Hilgard's Introduction to Psychology* (Y. Karimi, M. Shahraray, B. Birask, M. Baraheni, M. Beik, N. Gahan, ., & M. M. Bonab, Trans.). Tehran: Roshd publication.
- Balan, R., Dobrean, A., & Balazsi, R. (2018). Indirect effects of parental and peer attachment on bullying and victimization among adolescents: The role of negative automatic thoughts. *Aggressive behavior*, 44(6), 561-570. <https://doi.org/10.1002/ab.21775>
- Balan, R., Dobrean, A., & Balazsi, R. (2022). From victims to perpetrators of bullying: the role of irrational cognitions, externalizing problems, and parental attachment. *Journal of interpersonal violence*, 37(19-20), NP19149-NP19166. <https://doi.org/10.1177/08862605211043583>
- Beduna, K. N., & Perrone-McGovern, K. M. (2019). Recalled childhood bullying victimization and shame in adulthood: The influence of attachment security, self-compassion, and emotion regulation. *Traumatology*, 25(1), 21. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/trm0000162>
- Bensimon, M. (2017). Victimization in light of self-compassion: Development towards communal compassion. *Aggression and violent behavior*, 35, 44-51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.avb.2017.06.002>
- Beyrami, M., Hashmi, T., Mirnasab, M., & Koliyaei, L. (2016). The Effectiveness of Social Competence Training based on Felner Model on Resilience and Rate of Victimization of Students Who Are Bullying Victims. *Journal of counseling research*, 15(59), 119-141. Retrieved from <http://irancounseling.ir/journal/article-1-82-fa.html> (Text in Persian)
- Biabani Aliabad, H., Asadi, S., & Barzegar Bafruee, K. (2017). Comparison of Attachment to Parents, Peers and Siblings in the Involved and Noninvolved Adolescents in Bullying. *Journal of Family Research*, 12(3), 369-390. Retrieved from https://jfr.sbu.ac.ir/article_97403_8505802478dc0c700d0e0c2abaa971c2.pdf (Text in Persian)
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of child and family studies*, 23, 1298-1309. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>
- Chalmeh, R. (2013). Psychometrics Properties of the Illinois bullying scale (IBS) in Iranian students: validity, reliability and factor structure. *Psychological Methods and Models*, 3(11), 39-52. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1392.3.11.3.5> (Text in Persian)
- Chen, L.-M., Wang, L.-C., & Sung, Y.-H. (2018). Teachers' recognition of school bullying according to background variables and type of bullying. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*(18), 147-163. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-chen>
- Cho, S., & Park, I. (2022). Explaining the patterns of bullying victimization trajectories: assessing the generality of low self-control and crime opportunity models to bullying victims. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, <https://doi.org/10.1177/0306624x221102793>



- Dabiri, S., Beyrami, M., Hashemi, N., & Badri Gargari, R. (2016). The effects of social capability training based on Felner on social adjustment of victims of bullying student according to orientation of social goals. *Journal of Clinical Psychology*, 15(95), 119-141. <https://doi.org/10.22054/jcps.2016.4555>
- Ding, Y., Li, D., Li, X., Xiao, J., Zhang, H., & Wang, Y. (2020). Profiles of adolescent traditional and cyber bullying and victimization: The role of demographic, individual, family, school, and peer factors. *Computers in Human Behavior*, 111, 106439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2020.106439>
- Espelage, D. L., & Low, S. (2013). Bullying Among Children and Adolescents: Social-Emotional Learning Approaches to Prevention. In *School Rampage Shootings and Other Youth Disturbances* (pp. 205-219): Routledge.
- Estaki, M., Kochak Entezar, R., & Zadkhoot, L. (2016). Effectiveness of integrating multisensory training and sensory integration on signs of reading and writing among students at elementary schools. *Empowering Exceptional Children*, 7(1), 95-106. (Text in Persian)
- Gonynor, K. A. (2016). *Associations among mindfulness, self-compassion, and bullying in early adolescence*. Colorado State University,
- Guedes, M., Santos, A. J., Ribeiro, O., Freitas, M., Rubin, K. H., & Veríssimo, M. (2018). Perceived attachment security to parents and peer victimization: Does adolescent's aggressive behaviour make a difference? *Journal of Adolescence*, 65, 196-206. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.adolescence.2018.03.017>
- Guo, J., Zhu, Y., Fang, L., Zhang, B., Liu, D., Fu, M., & Wang, X. (2022). The relationship between being bullied and addictive internet use among Chinese rural adolescents: The mediating effect of adult attachment. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9-10), <https://doi.org/10.1177/0886260520966681>
- Hamilton, L. D., Newman, M. L., Delville, C. L., & Delville, Y. (2008). Physiological stress response of young adults exposed to bullying during adolescence. *Physiology & Behavior*, 95(5), 617-624. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.physbeh.2008.09.001>
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(4), 298-312. <https://doi.org/doi:10.1002/ab.20035>
- Jalili, A., Hejazi, M., Entesar Foumani, G., & Morovati, Z. (2018). The relationship between meta-cognition and academic performance with mediation role of problem solving. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 5(1), 80-91. (Text in Persian)
- Jiang, Y., You, J., Hou, Y., Du, C., Lin, M.-P., Zheng, X., & Ma, C. (2016). Buffering the effects of peer victimization on adolescent non-suicidal self-injury: The role of self-compassion and family cohesion. *Journal of Adolescence*, 53, 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.005>
- Ju, C., Zhao, F., Zhang, B., & Deng, J. (2015). Effects of fathering style on social problem-solving among Chinese teenagers: The roles of masculine gender stereotypes and identity. *Personality and Individual Differences*, 77, 124-130. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2014.12.037>
- Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child abuse & neglect*, 39, 137-146. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2014.08.005>

- Khosravi, S., Sadeghi, M., & Yabande, M. (2013). Translation and validation of self-compassion. *Psychological Ways and Models*, 3(13), 47-59. (Text in Persian)
- Khosravi, z., Darvizeh, z., & Rafatti, m. (1998). The Role of Mood State on Self – Appraisal of Problem. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 4(1), 35-46. Retrieved from <http://ijpcp.iuums.ac.ir/article-1-1721-fa.html> (Text in Persian)
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of school violence*, 12(2), 174-192. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15388220.2013.766134>
- Ledford, H. (2018). Who exactly counts as an adolescent? *Nature*, 554(7690), 429-432. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-02169-w>
- Lee, K. S., & Vaillancourt, T. (2018). Longitudinal associations among bullying by peers, disordered eating behavior, and symptoms of depression during adolescence. *JAMA psychiatry*, 75(6), 605-612. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.0284>
- Lewis, H. B. (1971). Shame and guilt in neurosis. *Psychoanalytic review*, 58(3), 419.
- Liu, Q.-Q., Yang, X.-J., Hu, Y.-T., & Zhang, C.-Y. (2020). Peer victimization, self-compassion, gender and adolescent mobile phone addiction: Unique and interactive effects. *Children and Youth Services Review*, 118, 105397. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105397>
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52(12), 1969. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000243>
- Mohamadi, F., Hosseinian, S., Yazdi, S. M., & MardaniRad, M. (2022). The Mediating Role of Anger in Relationship with Perceived Social Support and Cyber Bullying-Victimization Girl Adolescents. *The Women and Families Cultural-Educational*, 17(60), 131-153. (Text in Persian)
- Mohammadi, D., Badri, R., FathiAzar, F., & Nemati, S. (2021). The Effectiveness of Forgiveness Training Program on Increasing Academic well-being in Victims of Bullying Students. *Quarterly of Applied Psychology*, 15 (3): 565, 591, 2. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.222731.1084> (Text in Persian)
- Moradi, A., & Ghobadi, K. (2020). Effect of creativity training on problem solving skills and comparison with play method in preschool children. *Journal of Psychological Science*. 19(85), 57-69. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.85.8.4> (Text in Persian)
- Moradi, M., & Aghdasi, A. (2017). The effectiveness of critical thinking and problem solving skills on self-regulation and academic achievement strategies of high school students. *Journal of Woman and Study of Family*, 28(7), 144-129. (Text in Persian)
- Moradi, M., Zafar, M., & Rezaei, A. (2017). The effect of problem solving skills training in group work on decreasing depression rate and victimization rate of bullying victimization's students. *Scientific research quarterly journal of cognition*, 4(1), 76-88. (Text in Persian)
- Musarezaie, A., Momeni-Ghaleghasemi, T., Musarezaie, N., Moeini, M., & Khodae, M. (2014). Investigate the Prevalence of Depression and its association with Demographic variables in employees. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 2(3), 37-45. (Text in Persian)
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15298860309027>



- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejjterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13576500444000317>
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Pakdaman, S, Kakavand, A, and Ghanbari, S. (2011). Quality of attachment and behavioral-emotional problems in adolescents: investigating the role of fathers. *Applied Psychology Quarterly*, 5(2), 85-100. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1390.5.2.2.9> (Text in Persian)
- Rehm, J., & Shield, K. (2019). January 1). Global burden of disease and the impact of mental and addictive disorders. *Current Psychiatry Reports. Current Medicine Group LLC, 1*. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-0997-0>
- Rice, F. (2001). *Human development, developmental psychology from birth to death* (M. Foroughan, Trans.). Tehran: Arjmand press.
- Samani, S. (2006). Comparing the level of attachment to father, mother and friends in a group of middle school students in Shiraz. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 49, 99-111. (Text in Persian)
- Samiee Zafarghandi, P. D., M., & Zare' Bidaki, L. (2021). The Relationship between Family Environment, Social Skills, and Problem Solving among Female High School Students. *Quarterly Journal Of Family and Research*, 17(4), 61-82. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1399.17.4.4.2>
- Shujja, S., & Atta, M. (2011). Translation and validation of Illinois Bullying Scale for Pakistani children and adolescents. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 79.
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and violent behavior*, 45, 33-40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Swanson, S. A., Crow, S. J., Le Grange, D., Swendsen, J., & Merikangas, K. R. (2011). Prevalence and correlates of eating disorders in adolescents: Results from the national comorbidity survey replication adolescent supplement. *Archives of general psychiatry*, 68(7), 714-723. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.22>
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038929>
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the bullying victimization–bullying perpetration association. *Journal of school psychology*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.003>
- Whitman, C. N., & Gottdiener, W. H. (2015). Implicit coping styles as a predictor of aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(7), 809-824. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10926771.2015.1062447>
- Wu, X., Zhen, R., Shen, L., Tan, R., & Zhou, X. (2023). Patterns of elementary school students' bullying victimization: roles of family and individual factors. *Journal of interpersonal violence*, 38(3-4), 2410-2431. <https://doi.org/10.1177/08862605221101190>
- Xu, Y., Zhang, W., Yu, C., Su, P., Liu, S., & Zhen, S. (2017). Parental corporal punishment and adolescent anxiety and depression: The mediating effects of peer victimization and the moderating effects of parent-child relationship. *Psychological Development and Education*, 33(4), 457-467. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2017.04.10>

- Yaghoubi, S., Birashk, B., Aghebati, A., & Ashouri, A. (2021). Mediating Role of External Shame and Self-compassion in the Relationship Between Peer Victimization and Depression in Adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 27(1), 16-31. <http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.27.1.3288.1> (Text in Persian)
- Yan, R., Xie, R., Jiang, M., Li, J., Lin, X., & Ding, W. (2022). Longitudinal relationship between bullying victimization and depression among left-behind children: roles of negative thoughts and self-compassion. *Frontiers in psychology*, 13, 852634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.852634>
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and identity*, 12(2), 146-159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15298868.2011.649545>
- Zhang, H., Chi, P., Long, H., & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child abuse & neglect*, 96, 104072. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104072>



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 آموزش ذهن آگاهی بر ظرفیت حافظه‌ی فعال کودکان نارساخوان: مطالعه

ی موردی

ابوالقاسم یعقوبی^۱، سمیرا فرزین^{۲*}

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف از این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر ظرفیت حافظه‌ی فعال کودکان نارساخوان به روش مطالعه‌ی موردی با طرح A-B بود. نمونه‌ی این پژوهش، سه دختر نارساخوان پایه‌ی چهارم ابتدایی بودند که به‌طور تصادفی از میان کودکانی انتخاب شدند. این کودکان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به مراکز مشاوره شهر شیراز ارجاع و به‌عنوان نارساخوان تشخیص داده شده بودند. ابزارهای پژوهش عبارت از مقیاس هوش و کسلر کودکان (۱۹۸۶) و آزمون حافظه‌ی فعال پیکرینگ و کترکول (۲۰۰۱) بود. برنامه‌ی ذهن آگاهی به مدت ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون T زوجی استفاده شد. نتایج نشان داد که برنامه‌ی آموزش ذهن آگاهی بر تقویت ظرفیت حافظه‌ی فعال کودکان نارساخوان در سه مؤلفه‌ی مجری مرکزی، حلقه‌ی واج‌شناختی و صفحه‌ی دیداری-فضایی تأثیر معنادار داشته است. بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود معلمان و درمانگران از تکنیک‌های ذهن آگاهی به‌عنوان یک روش مستقل یا مکمل روش‌های درمانی دیگر در راستای تقویت ظرفیت حافظه‌ی فعال کودکان نارساخوان استفاده کنند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

حافظه‌ی فعال، ذهن آگاهی، کودکان، نارساخوانی

۱. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۲. نویسنده‌ی مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا،

همدان، ایران. ✉

مقدمه

رایج ترین و مهم ترین ناتوانی یادگیری، نارساخوانی^۱ است (موگان و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۸۹۳) که به الگوی مشکلات یادگیری که شامل مشکلاتی در بازشناسی درست یا روان کلمه، رمزگشایی ضعیف و توانایی های هجی کردن ضعیف است، گفته می شود (انجمن روان پزشکی آمریکا، ترجمه کاشانی، ۲۰۱۷، ص. ۷۰). به طور کلی حدود ۱۰ درصد از دانش آموزان، نارساخوانی رشدی یعنی یک مشکل اساسی در خواندن دارند (لیون و همکاران، ۲۰۰۳). کودکان نارساخوان، با وجود هوش طبیعی و برخورداری از آموزش های کافی، در مهارت های گوناگون تحصیلی از جمله گوش دادن، خواندن، نوشتن، ریاضیات و حل مسئله منطبق با سن خود عمل نمی کنند و مشکلات گوناگونی در درست خواندن کلمات، سرعت و فصاحت خواندن و یا درک مطلب شفاهی دارند که اثرات منفی بر عملکرد تحصیلی و تعاملات اجتماعی آنها می گذارد (والدویس و همکاران، ۲۰۱۴). کودک مبتلا به نارساخوانی، کلمات را تحریف می کند و به جای یکدیگر به کار می برد و صرفاً مقداری از مطلب خوانده شده را می فهمد (هالاها و همکاران، ۲۰۲۰).

کودکان با ناتوانی یادگیری دارای نقایص شناختی متعدد هستند. از جمله می توان به حافظه کوتاه-مدت فضایی، توجه انتخابی و حافظه فعال^۲ اشاره کرد (آدامز و اسکولینگ، ۲۰۰۱؛ نقل از نوید، ۲۰۱۴). در همین راستا، در میان نظریه های مطرح شده در زمینه علت شناسی نارساخوانی رشدی، می توان به نظریه کاستی در حافظه فعال اشاره کرد که امروزه بسیار مورد توجه و پذیرش قرار گرفته است (نو و برزنتیز، ۲۰۱۱). اگرچه تعریف های متعددی از حافظه فعال ارائه شده است، به طور کلی می توان گفت حافظه فعال، سیستم فعال و پویایی است که برای اندوختن و دست کاری موقتی اطلاعات و انجام تکالیف شناختی پیچیده مانند یادگیری، استدلال، ادراک، و تفکر به کار می رود (سرچنت، ۲۰۰۵؛ راپین و تاچمن، ۲۰۰۸). حافظه فعال منبعی پردازشی است که با وجود داشتن کارکردهای بسیار، ظرفیتی محدود برای نگهداری و ذخیره اطلاعات ضمن پردازش همزمان همان اطلاعات با اطلاعات دیگر دارد. این حافظه به دلیل ناپایدار بودن و ظرفیت محدود بسیار آسیب پذیر می باشد و متکی به توجه است و در صورت بی توجهی، اطلاعات از حافظه فعال پاک می شود (لوئیس پی کاک، کسلر و ابرائر، ۲۰۱۸). ظرفیت حافظه فعال افراد تابعی از تفاوت های فردی آنهاست (شیپ استد، انگل و هریسون، ۲۰۱۵). همچنین نقص و اختلاف در حافظه فعال، یک ناتوانی قابل توجه در یکی از مؤلفه های مهم کارکردهای اجرایی است که در افراد مبتلا به این اختلال وجود دارد (برندبرگ و همکاران، ۲۰۱۴).

عملکرد در کلاس، تحول مهارت های تحصیلی و کلامی، از قبیل رمزگشایی خواندن، درک خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری (از جمله املا) به عملکرد مناسب حافظه فعال بستگی دارد (نورمند و

1 . Dyslexia

2 . Working memory

تانوک، ۲۰۱۴؛ سوانسون، ۲۰۱۱، ص. ۲۵) نقص و اختلاف در حافظه فعال، یک ناتوانی قابل توجه در یکی از مؤلفه‌های مهم کارکردهای اجرایی است که در افراد مبتلا به این اختلال وجود دارد (برندبرگ و همکاران، ۲۰۱۴).

مدل‌های گوناگونی از حافظه فعال در طول سال‌های گذشته تحول پیدا کرده‌اند، اما مدلی که توسط بدلی (۱۹۸۶) مطرح شد، یک نظریه مفید مطالعات در زمینه ناتوانی‌های یادگیری است (لوژی، ۱۹۹۵؛ نقل از دن، ۲۰۰۸). بدلی (۱۹۹۲) حافظه فعال را به‌عنوان نظام جامعی که خرده‌نظام‌ها و عملکردهای حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت را به هم متصل می‌سازد در نظر گرفته و حافظه فعال را به چهار بخش (۱) مجری مرکزی^۱ (۲) حلقه واج‌شناختی^۲ (۳) صفحه دیداری- فضایی^۳ (۴) انباره رویدادی^۴ تقسیم می‌کند (بدلی، ۲۰۰۷). گرچه الگوی دیداری- فضایی خود به‌عنوان یک زیرمؤلفه واحد در نظر گرفته می‌شود، ولی می‌تواند به دو زیرمؤلفه جزئی‌تر تقسیم شود: بینایی و فضایی. زیرمؤلفه بینایی، مسئول ذخیره‌سازی اطلاعات بینایی (برای نمونه، اطلاعات مربوط به شکل‌ها و رنگ‌ها) و زیرمؤلفه فضایی، مسئول ذخیره کردن اطلاعات فضایی (برای نمونه، اطلاعات مربوط به جهات) می‌باشد (بدلی، ۲۰۰۶؛ وندراسلویس و همکاران، ۲۰۰۵).

همان‌گونه که اشاره شد، خواندن یکی از متغیرهای مهم و مرتبط با نظام حافظه فعال است (گترکول و همکاران، ۲۰۰۶، ص. ۵). در حقیقت حافظه فعال یک مؤلفه ضروری برای خواندن به‌نحی است. افرادی که ظرفیت حافظه فعال بیشتری دارند، قادرند که بخش‌های بیشتری از سطوح پردازش را در حین خواندن در ذهن نگه دارند و در نتیجه از لحاظ یکپارچگی معنایی در متن بهتر عمل نمایند (ریچاردسون و همکاران، ۱۹۹۶). بر اساس دیدگاه کانوی و همکاران (۲۰۰۳، ص. ۷۷۰) نیز، حافظه فعال یک سیستم چندمؤلفه‌ای مسئول برای نگهداری فعال اطلاعات در رویارویی با پردازش یا حواس‌پرتی جاری است. در حقیقت کارکرد حافظه فعال این‌گونه است که اطلاعات نامرتب با تکلیف را نادیده گرفته و اطلاعات مرتبط با تکلیف را مورد توجه قرار می‌دهد (کان و همکاران، ۲۰۰۶).

نتایج پژوهش آلوی و آلوی، (۲۰۱۵)، سوانسون و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد که کودکان دارای حافظه فعال قوی، در خواندن عملکرد خوبی داشتند؛ همچنین نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که دانش‌آموزان نارساخوان، حافظه فعال ضعیفی دارند؛ ازجمله نتایج پژوهش مورا و همکاران (۲۰۱۵)، پاپالیا (۲۰۱۳)؛ پنینگتون (۲۰۰۹)، سوانسون و همکاران (۲۰۰۹). به عقیده باکون و همکاران (۲۰۱۲) نارسایی در حافظه فعال دیداری- فضایی در تکالیف پیچیده مرتبط با این

1 . Central executive
2 . Phonological loop
3 . Visual spatial sketchpad
4 . Episodic buffer

مؤلفه در کودکان نارساخوان نیز مشاهده می‌شود. همچنین نتیجه مطالعه داهلین (۲۰۱۱) نشان داد که آموزش حافظه فعال موجب بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود. بنابراین، بررسی و شناخت حافظه و یافتن متغیرهای متعدد تأثیر گذار بر آن، به‌منظور کمک به دانش‌آموزان در یادگیری بهتر و رسیدن به موفقیت تحصیلی، یکی از اصلی‌ترین اهداف عینی آموزش و پرورش در کشورهای مختلف جهان، محسوب می‌شود. گفتنی است که هوش‌بهر به اندازه حافظه فعال در پیش‌بینی نمرات قابل اتکا نیست (آلوی و همکاران، ۲۰۱۵). از این رو، حافظه فعال برای یادگیری بسیار مهم است؛ تا جایی که با دانستن وضعیت آن در دانش‌آموزان، می‌توان نمرات آنها را در سال تحصیلی شان پیش‌بینی کرد. حتی ارتباط قوی بین پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های حافظه فعال از جمله مؤلفه دیداری-فضایی در مطالعات گوناگون تصدیق شده است (برنینگر و ریچارد، ۲۰۰۲؛ سوانسون، ۲۰۰۰).

سانچز و همکاران (۲۰۱۰) بیان کرده‌اند که برخورداری از ظرفیت حافظه فعال نیاز به توجه و تمرکز بالا و قدرت پردازش شناختی بالایی دارد. توجه کامل به آنچه پیش روی ماست، توانایی مطلوب اما نادری است (لویسون، ۲۰۱۵). حافظه فعال، سیستمی با ظرفیت محدود است که متمرکز ساختن توجه و فعال‌سازی موقتی بازنمایی‌هایی که محتوای آگاهی را تشکیل می‌دهند منعکس می‌سازد (جونیدس و همکاران، ۲۰۰۸). حافظه فعال، مکانیزمی برای انطباق و نظارت بر اطلاعات مرتبط با تکلیف در آگاهی است (سو، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهش کینان و بنجمن (۲۰۰۶) نشان داده‌اند که عوامل زیادی با حافظه دانش‌آموزان رابطه دارند و در پیشرفت تحصیلی آنان مؤثر هستند که یکی از مهم‌ترین آنها، مهارت ذهن آگاهی است (نقل از زحمتکش و همکاران، ۲۰۱۸). مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان یکی از درمان‌های شناختی-رفتاری موج سوم قلمداد می‌شود. ذهن آگاهی شکلی از مراقبه است که ریشه در تعالیم بودا دارد (هال سی کاتاریا، ۱۹۹۲). کابات زین (۲۰۰۳) ذهن آگاهی را توجه کردن به شیوه‌ای خاص و هدفمند در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش‌داوری تعریف کرده است. ذهن آگاهی به‌طور ضمنی، به آگاهی، توجه و یادآوری اشاره دارد. فرد با آگاه شدن از وقایعی که درون و اطراف او اتفاق می‌افتند، کم‌کم خود را از اشتغال ذهنی و هیجان‌های منفی درونی رها می‌کند. با هدایت توجه به جای تلاش برای کنترل یا سرکوب هیجان‌های شدیدتر، فرد تنظیم می‌کند که چگونه احساس کند. جنبه دیگر ذهن آگاهی یادآوری است، این اشاره به یادآوری حوادث گذشته بر نمی‌گردد؛ بلکه به معنای یادآوری آگاه بودن و توجه کردن و برجسته کردن اهمیت قصد و هدف در تمرین ذهن آگاهی است (سینک و همکاران، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی ظرفیت توجه آگاهی‌پیکر و هوشمندانه را که فراتر از فکر است افزایش می‌دهد (بانتر، ۲۰۰۳). بر اساس نتایج پژوهش نجاتی و همکاران (۲۰۱۳) ذهن آگاهی نه با کارکردهای توجه انتخابی، بلکه با کارکردهای توجه پایدار مرتبط است.

مداخلات ذهن‌آگاهی شامل تمرین توجه متمرکز است که در آن فرد توجه خود را روی یک محرک خاص همچون تنفس یا احساس‌های بدنی در طول یک دوره زمانی خاص متمرکز می‌کند و برای این کار از تکنیک‌های آرام‌بخشی ذهنی و جسمی و فنون شناختی بهره می‌گیرد. فنون ذهن‌آگاهی در افزایش آرام‌بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، تنیدگی و اضطراب مؤثر است (ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۲). در حقیقت ذهن‌آگاهی با تنظیم هیجان‌ها در موقعیت‌های استرس‌زا به فرد کمک می‌کند (پیترز، ۲۰۱۵، موران، ۲۰۱۶). آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی با ایجاد تغییر در فرایند توجه می‌تواند الگوی پاسخ در زمینه باورهای منفی را اصلاح کند و به بهبود نشانه‌های استرس، اضطراب و عزت‌نفس منجر شود (گلدین و گروس، ۲۰۱۰). در همین راستا، بر مبنای فرض نظریه تغییر، مداخله‌های ذهن‌آگاهی حالات هیجانی منفی را کاهش می‌دهد؛ زیرا عاطفه منفی منبع بزرگی از حواس پرتی است و توجه به آن، تمرکز ذهنی را ارتقا داده و به تقلیل سرگردانی ذهنی کمک می‌کند (مرازک و همکاران، ۲۰۱۷).

به نظر می‌رسد مکانیزم اصلی ذهن‌آگاهی خودمهارگری توجه باشد، زیرا متمرکز کردن توجه بر یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می‌آورد (دیویدسون و همکاران، ۲۰۰۳). علی‌رغم آشکار بودن تأثیر تمرین‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کارکردهای توجهی مغز، هنوز درباره ارتباط ذهن‌آگاهی با انواع کارکردهای توجهی پژوهش‌های جدی انجام نشده است. موفقیت درمان‌های شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، نشان‌دهنده تغییرات زیست‌شناختی مغز است. مرازک و همکاران (۲۰۱۷) در مدلی مفهومی با عنوان نظریه تغییر، نشان می‌دهند که مداخله‌های ذهن‌آگاهی چند تأثیر مهم دارد: اول اینکه به طور مستقیم ظرفیت متمرکز ماندن را تقویت می‌کند (کابات زین، ۲۰۰۳)، دوم اینکه حالات هیجانی منفی را کاهش می‌دهد (سویسا و ویلکامب، ۲۰۱۵؛ دهستانی، ۲۰۱۵).

بنابراین افرادی که از مهارت ذهن‌آگاهی بالایی برخوردارند، توجه و تمرکز بالاتری دارند. بر اساس نتایج پژوهش‌های مختلف از جمله شاپیرو و همکاران (۲۰۰۶) و کابات زین (۱۹۸۲)؛ نقل از سعدی‌پور، (۲۰۱۷) آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران تأثیر مطلوبی داشته است. همچنین آموزش ذهن‌آگاهی تأثیر عمده‌ای در کارکرد حافظه فعال، حافظه بلندمدت و توجه دارد. این فرایندها از مهم‌ترین اشکال شناختی هستند (جا و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا، نتایج پژوهش لنانگ، (۲۰۱۶)؛ گرندهری، (۲۰۱۳)؛ مرازک و همکاران (۲۰۱۳)، جا، و همکاران (۲۰۱۰)، هیرن و همکاران (۲۰۰۹)، زحمتکش و همکاران (۲۰۱۸)؛ سعدی‌پور (۲۰۱۷) نشانگر این بود که آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی منجر به افزایش ظرفیت حافظه می‌شود؛ در حقیقت توجه آگاهانه به لحظه حاضر و در نتیجه، توجه انتخابی در آموزش ذهن‌آگاهی ارتقا می‌یابد و در

اثر افزایش توجه انتخابی به عنوان یک مکانیسم تمرین حافظه فعال تقویت می شود (آو و همکاران، ۲۰۰۰).

یافته های پژوهش زغبی قناد و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که ذهن آگاهی با سرگردانی ذهنی با میانجی گری حافظه فعال رابطه دارد.

با توجه به نتایج پژوهش پرفتی و همکاران (۲۰۰۹)، کارکردهای توجه و حافظه فعال مناطق مشترکی را در مغز درگیر می سازند. در حقیقت توجه و حافظه فعال و دیگر فرایندهای شناختی از جمله فرایندهای شناخته شده کورتکس پیش پیشانی است (دی اسپوسیتو و پاستل، ۱۹۹۹؛ نقل از کلسای و نودوست، ۲۰۱۴).

بنابراین به نظر می رسد آموزش ذهن آگاهی با ترغیب افراد به تمرین مکرر توجه متمرکز روی مسئله مورد نظر و آگاهی قصدمندانه روی موضوع و همچنین ذهن افراد، پاسخ فرد به موقعیت های تعارض آمیز را از حالت اتوماتیک به وضعیت هشیارانه و مناسب تبدیل می کند (مارک، ۲۰۰۴؛ ناپالی و همکاران، ۲۰۰۵).

ذهن آگاهی به رشد سه کیفیت خودداری از قضاوت، آگاهی عمدی و تمرکز فرد بر توجه به لحظه کنونی نیاز دارد. توجه متمرکز بر لحظه حال، شامل پردازش تمام جنبه های تجارب بدون واسطه از قبیل فعالیت های شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری می شود (کابات زین، ۲۰۰۵). مرور پیشینه پژوهش حاکی از آن است که نارسایی توجه و نقص حافظه فعال، هسته اصلی در ناتوانی های یادگیری به طور عام و نارساخوانی به طور خاص است. با مطالعه پژوهش های پیشین، پژوهشی توسط پژوهشگر یافت نشد که به بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر روی حافظه فعال کودکان دارای ناتوانی های یادگیری پرداخته باشد، و صرفاً پژوهش هایی یافت شد که اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر روی حافظه فعال افرادی دیگر (بدون ناتوانی های یادگیری) را مورد ارزیابی قرار داده بودند. بنابراین این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر روی ظرفیت حافظه فعال کودکان دارای ناتوانی یادگیری و به طور خاص نارساخوانی انجام شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش مطالعه موردی با طرح A-B بود. نمونه این پژوهش شامل سه کودک دختر نارساخوان پایه چهارم ابتدایی بودند که ابتدا از میان کودکانی که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به مراکز مشاوره شهر شیراز ارجاع داده شده بودند، کودکان دختر با ناتوانی یادگیری گزینش شدند و از میان این مراجعان، کودکان نارساخوان انتخاب شدند، سپس سه نفر که از نظر سطح هوش، سن و پایه تحصیلی همگن بودند به عنوان نمونه به طور تصادفی از میان این کودکان انتخاب شدند. گفتنی است که هیچ کدام از آزمودنی ها در نمره

هوش‌بهر مشکلی نداشتند، اما بر اساس آزمون تشخیصی ناتوانی خواندن، ملاک‌های ورود به این پژوهش را داشتند.

معیارهای ورود به پژوهش شامل دارا بودن ملاک‌های تشخیصی DSM 5 برای نارساخوانی، نداشتن مشکلات جسمی، نداشتن اختلالات رفتاری، عدم دریافت درمان‌های روان‌شناختی و دارو درمانی قبل و حین انجام پژوهش، و نیز تحصیل در پایه چهارم ابتدایی بود.

معرفی مورد

مورد اول (یکتا) کودک دختر، و فرزند اول از یک خانواده دو فرزند، پایه چهارم ابتدایی و ۹ ساله بود که در مدرسه دولتی مشغول به تحصیل بود. این کودک در دیگر دروس خود عملکرد خوبی داشت و هیچ مدرکی دال بر اختلال شنوایی و بینایی او وجود نداشت. بر اساس نتایج مصاحبه با مادر، خواهر ۷ ساله این کودک که پایه اول ابتدایی بود، بدون ناتوانی یادگیری بود، اما پدر کودک تا پایه دوم تحصیلی دچار مشکلات جزئی در خواندن بوده است و در سال‌های بعدی تحصیل با تلاش بیشتر کاملاً برطرف شده است.

مورد دوم (هستی) کودک دختر، و دومین فرزند از یک خانواده سه فرزند، پایه چهارم ابتدایی و ۹ ساله بود که در مدرسه غیر انتفاعی مشغول به تحصیل بود. این کودک در دیگر دروس خود عملکرد خوبی داشت و هیچ مدرکی دال بر اختلال شنوایی و بینایی او وجود نداشت. بر اساس نتایج مصاحبه با مادر، برادر ۱۲ ساله این کودک نیز از پایه اول تا پایه سوم ابتدایی دچار ناتوانی یادگیری به‌ویژه در خواندن و دیکته بوده است که طی درمان مستمر، در سال‌های بعدی تحصیل این موضوع کاملاً برطرف شده است.

مورد سوم (شیدا) کودک دختر، تک فرزند خانواده، پایه چهارم ابتدایی و ۹ ساله بود که در مدرسه غیر انتفاعی مشغول به تحصیل بود. این کودک در دیگر دروس خود عملکرد خوبی داشت و هیچ مدرکی دال بر اختلال شنوایی و بینایی او وجود نداشت. بر اساس نتایج مصاحبه با مادر، میزان نارساخوانی این کودک تا سال دوم ابتدایی اندک بوده و هیچ درمانی برای بهبود آن صورت نگرفته است، اما از اواسط سال سوم ابتدایی و همزمان شدن آن با شیوع ویروس کرونا و غیر حضوری گردیدن آموزش مدارس، میزان یادگیری، تلاش و تمرین کودک کاهش یافته و نارساخوانی او افزایش یافته است.

برای این سه نفر، برنامه آموزشی ذهن‌آگاهی ارائه شد که شرکت منظم در جلسات و انجام تمرینات ذهن‌آگاهی در منزل، به عنوان قوانین در نظر گرفته شد. این برنامه توسط هوکر و فودر (۲۰۰۸) ویژه کودکان طراحی شده است و ترکیبی از تکنیک‌های آرام‌بخشی، پایش بدن، آموزش تنفس و فنون رفتاری-شناختی می‌باشد و شامل سه بخش «آگاهی از محیط، آگاهی از بدن و مراقبه ذهن‌آگاهی» است. این برنامه شامل ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود که هفته‌ای یک بار بر روی

سه نفر آزمون‌شونده اجرا شد. خلاصه اقدامات برنامه ذهن‌آگاهی در جدول شماره ۱ ارائه شده است. پس از اتمام دوره آموزشی، پس از آزمون از آزمودنی‌ها گرفته شد. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون t زوجی) در نرم افزار spss نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

جهت گردآوری داده‌های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است که به تفکیک معرفی خواهند شد.

الف) آزمون هوش و کسلر برای کودکان تجدید نظر شده: این مقیاس در سال ۱۹۴۹ به وسیله دیوید و کسلر به منظور سنجش هوش کودکان تهیه شده است و در سال‌های ۱۹۷۴ و ۱۹۸۶ مورد تجدید نظر قرار گرفت که مشتمل بر ۱۲ خرده‌آزمون است و به صورت فردی اجرا می‌شود. این آزمون از دوازده خرده‌آزمون تشکیل شده و شامل شش مقیاس کلامی شامل اطلاعات عمومی، حافظه عددی (فراخوانی ارقام)، گنجینه لغات، حساب، درک مطلب و شباهت‌ها و شش مقیاس غیر کلامی شامل تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، الحاق قطعات، طراحی با مکعب‌ها، رمزگردانی و مازهاست. مقیاس‌های کلامی، درک و فهم کلامی و مقیاس‌های غیر کلامی، توانایی‌های دیداری و فضایی را بررسی می‌کنند. این آزمون قادر است سه نوع هوش کلامی، غیر کلامی و کل را به دست دهد. این آزمون، در سال‌های ۱۳۶۳ و ۱۳۶۴، زیر نظر یک گروه از متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی به سرپرستی سیما شهیم در دانشگاه شیراز ترجمه و انطباق داده شد. به منظور تعیین پایایی مقیاس، پایایی دوباره سنجی آزمون‌ها و هوش‌بهرها و ضرایب پایایی تصنیفی آزمون‌های این مقیاس مورد بررسی قرار گرفت. در پایایی دوباره سنجی، ضرایب پایایی آزمون‌ها از ۰/۴۴ تا ۰/۹۴ (میان‌ه ضرایب پایایی ۰/۷۳ است) و در پایایی تصنیفی، ضرایب پایایی آزمون‌ها از ۰/۴۲ تا ۰/۹۸ (میان‌ه ضرایب پایایی ۰/۶۹) متغیر بود. در بررسی اعتبار همزمان این مقیاس با مقیاس ویپسی، ضرایب همبستگی هوش‌بهرهای کلامی، غیر کلامی و کلی دو مقیاس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۸۵ به دست آمد (شهیم، ۲۰۰۶). همچنین اعتبار این آزمون از طریق دو نیمه کردن برای هوش‌بهر کلی ۰/۹۷، برای هوش‌بهر کلامی ۰/۹۷ و برای هوش‌بهر عملی ۰/۹۳ گزارش شده است (مارنات، ۲۰۰۳؛ ترجمه پاشا شریفی و نیکخو، ۲۰۰۳).

ب) مجموعه آزمون حافظه فعال برای کودکان (حاف بک): این مجموعه آزمون توسط پیکرینگ و کترکول در سال ۲۰۰۱ به منظور سنجش حافظه فعال افراد ۵ تا ۱۵ ساله بر اساس مدل سه مؤلفه‌ای حافظه بدلی و هیچ طراحی شده است و ارجمندنیا (۲۰۱۸) آن را به زبان فارسی ترجمه کرده است. این سه مؤلفه شامل مجری مرکزی که کنترل و تنظیم سیستم حافظه فعال را بر عهده دارد، حلقه واج‌شناختی که مسئول نگهداری اطلاعات کلامی برای دوره‌های

کوتاه‌مدت است و صفحه دیداری- فضایی که اطلاعات را به شکل دیداری و فضایی نگهداری می‌کند، هستند (پیکرینگ، ۲۰۰۶). مؤلفه‌های آزمون حافظه فعال برای کودکان دربرگیرنده این موارد است: ۱. مجری مرکزی شامل سه خرده آزمون: یادآوری شمارش، یادآوری شنیدن و یادآوری اعداد به صورت رو به عقب ۲. حلقه واج‌شناختی شامل چهار خرده آزمون: یادآوری رقم، مطابقت دادن فهرست لغات، یادآوری فهرست لغات، یادآوری فهرست غیر لغات (هجاهای بی معنی) ۳. صفحه دیداری- فضایی شامل دو خرده آزمون: یادآوری مکعب‌ها و حافظه مازها. پایایی این آزمون بر اساس نمرات ۹۹ کودک برای ۹ خرده آزمون در دو موقعیت که با یک فاصله دو هفته‌ای مورد آزمون قرار گرفتند، محاسبه شد و ضرایب پایایی با این روش از ۰/۴۵ تا ۰/۸۳ به دست آمد (اکانر و همکاران، ۲۰۰۳). همچنین الووی، گتروکول و پیکرینگ (۲۰۰۴) در پژوهش خود پایایی آزمون را با روش آزمون- بازآزمون برای کودکان ۴/۵ تا ۱۱/۵ ساله، ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند. روایی این ابزار از راه محاسبه همبستگی خرده آزمون‌ها با آزمون‌های مشابه دیگر بررسی شد و میزان همبستگی برای خرده آزمون‌های گوناگون بین ۰/۳۰ تا ۰/۶۱ به دست آمد که همبستگی بالا و معناداری به حساب می‌آید و روایی آزمون را نشان می‌دهد (گتروکول و پیکرینگ، ۲۰۰۰). همچنین در یک تحلیل عاملی در مورد حافظه فعال کودکان ۴ تا ۱۵ ساله، ساختار ابزار بررسی شد و عامل‌ها ارتباط بسیار نزدیکی را با ساختار سه‌گانه حافظه فعال در مدل بدلی نشان دادند (گتروکول و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین پایایی درونی این آزمون در ایران با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و ضریب آن برابر با ۰/۹۵ به دست آمد (ارجمندنی و سیف نراقی، ۲۰۰۹). ارجمندنی نیز پایایی این آزمون را به روش بازآزمایی در دامنه ۰/۳۸ تا ۰/۸۳ محاسبه کرد و ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمد. همچنین روایی آن از طریق تحلیل عاملی بررسی شد که در سطح ۰/۰۵ معنادار بود و ضریب همسانی درونی در دامنه ۰/۴۸ تا ۰/۶۸ به دست آمد.

جدول شماره ۱. خلاصه برنامه آموزشی ذهن آگاهی کودکان

تعداد جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	معرفه، آشنا کردن والدین با روش آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی، اجرای پیش‌آزمون آگاهی از محیط
جلسه دوم	هدف: افزایش دقت و تمرکز و توجه آزمودنی‌ها به جزئیات اشیا تمرین: آگاهی از یک شیء آگاهی از محیط
جلسه سوم	هدف: هدایت آگاهی و توجه آزمودنی‌ها به قسمت تجربه شخصی خود در محیط تمرین: آگاهی از خوبستن در محیط اطراف

آگاهی از بدن	هدف: افزایش دقت و توجه و تمرکز بر بدن	جلسه چهارم
	تمرین: توجه به حواس، مراقبه کشش	
آگاهی از بدن	هدف: افزایش دقت و توجه و تمرکز بر بدن	جلسه پنجم
	تمرین: آگاهی از حرکت	
آگاهی از بدن	هدف: افزایش دقت و توجه و تمرکز بر بدن	جلسه ششم
	تمرین: ذهن آگاهی بر روی تنفس	
	مراقبه ذهن آگاهی	
	هدف: آگاهی از تأثیر افکار بر احساسات و اعمال	جلسه هفتم
	تمرین: توجه به فرایند تفکر	
	اجرای مرحله دوم «مراقبه ذهن آگاهی»	
	هدف: مشاهده افکار و رهاسازی آنها بدون قضاوت کردن	جلسه هشتم
	تمرین: ذهن آگاهی روی حباب	
	اجرای مرحله سوم «مراقبه ذهن آگاهی»	
	هدف: تشویق آزمودنی به خلاقیت و خیال پردازی	جلسه نهم
	تمرین: ذهن آگاهی تجسم فکری	
	توجیه آزمودنی‌ها برای ادامه دادن به تمرین‌ها، پس از آزمون	جلسه دهم

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش ابتدا نمره حافظه فعال سه کودک پایه چهارم ابتدایی از طریق آزمون حاف بک به دست آمد، سپس مداخله بر روی آنان انجام گرفت و نمره حافظه فعال این افراد مجدداً ثبت شد که نتایج نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول شماره ۲. میزان تغییر نمرات مؤلفه‌های حافظه فعال پس از مداخله

مجموعه مرکزی	واج‌شناسی			حافظه فعال		
	یکتا	هستی	شیدا	یکتا	هستی	شیدا
نمره پیش‌آزمون	۳۵	۳۶	۳۴	۳۲	۳۵	۳۵
نمره پس‌آزمون	۴۱	۴۳	۴۵	۴۰	۴۳	۳۹

در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار (جدول شماره ۳) و در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل زوجی (t وابسته) استفاده شد (جدول شماره ۴)، که در این آزمون، میانگین نمره پس‌آزمون با پیش‌آزمون در شرکت‌کنندگان مقایسه می‌شود تا مشخص گردد که آیا تغییر ایجاد شده در نمره مؤلفه‌های حافظه فعال شرکت‌کنندگان پس از آموزش ذهن آگاهی معنادار است یا نه. همچنین با توجه به اینکه طرح پژوهش حاضر از نوع آزمایشی مطالعه موردی

می‌باشد، برای ارزیابی نتایج احتمالی حاصل از مداخله، اولین روش تحلیل نتایج حاصل، استفاده از روش استاندارد ترسیم دیداری یا چشمی نمودارهاست. در تحلیل دیداری، تغییرات حاصل از مداخله براساس ویژگی‌های مربوط به میزان تغییر (شیب نمودار) مورد بررسی و تفسیر قرار می‌گیرد؛ همچنین شاخص‌های اندازه اثر، پایایی تغییر و درصد بهبودی مورد بررسی و تحلیل قرار خواهند گرفت.

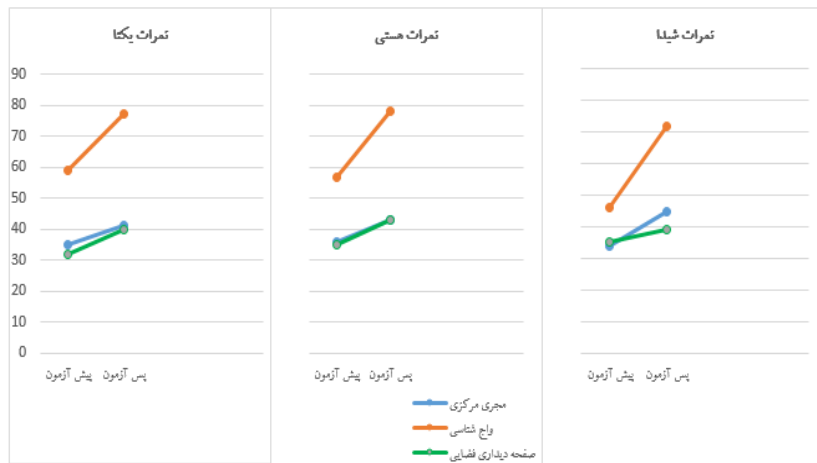
جدول شماره ۳. آماره‌های توصیفی مربوط به مؤلفه‌های حافظه‌های فعال

پس از آموزش		پیش از آموزش		مؤلفه
SD	M	SD	M	
۱/۶۳	۴۳	۰/۸۱	۲۵	مجری مرکزی
۲/۷	۷۵	۵/۷۱	۵۴	واج‌شناسی
۱/۱۵	۴۰	۱/۱۴	۳۴	صفحه دیداری- فضایی

جدول شماره ۴. آزمون t زوجی برای بررسی تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون حافظه‌های فعال

متغیر	مرحله	میانگین	t	p-value
مجری مرکزی	پیش‌آزمون	۲۵	-۵/۲۳	۰/۰۳
	پس‌آزمون	۴۳		
حلقه واج‌شناسی	پیش‌آزمون	۵۴	-۹/۲۸	۰/۰۱
	پس‌آزمون	۷۵		
صفحه دیداری-فضایی	پیش‌آزمون	۳۴	-۵	۰/۰۳
	پس‌آزمون	۴۰		

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، افزایش نمره در هر سه مؤلفه حافظه‌های فعال در مرحله پس‌آزمون، از نظر آماری معنادار می‌باشند ($P < ۰/۰۵$). این بدان معناست که آموزش مهارت ذهن‌آگاهی بر افزایش ظرفیت سه مؤلفه حافظه‌های فعال کودکان نارساخوان مؤثر بوده است. همچنین بر اساس نتایج جدول شماره ۲، مشاهده می‌شود که میانگین هر سه مؤلفه حافظه‌های فعال در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است و میزان افزایش در مؤلفه حلقه واج‌شناختی بیشتر است.



نمودار روند درصد بهبودی در نمرات حافظه فعال شرکت کنندگان

شکل شماره ۱. نمودار روند درصد بهبودی در نمرات حافظه فعال شرکت کنندگان

با توجه به نمودار روند درصد بهبودی بالا، مشاهده می شود که شیب ایجاد شده در نمودار، سه مؤلفه حافظه فعال، افزایش در نمره را نشان می دهد که این افزایش در مؤلفه حلقه واج شناسی نسبت به دو مؤلفه دیگر (مجری مرکزی و حافظه دیداری-فضایی) در هر سه نفر بیشتر می باشد. افزون بر آن، مشاهده می شود که شیب نمودار در دو مؤلفه دیگر، و در هر سه شرکت کننده بسیار به هم نزدیک می باشد که این حاکی از تغییرات اندک نمرات در مرحله پس آزمون می باشد؛ همچنین همان گونه که نتایج جدول شماره ۴ نشان داد میانگین هر سه مؤلفه حافظه فعال در مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون افزایش یافته است و میزان افزایش در مؤلفه حلقه واج شناختی بیشتر است، که این مطلب با ترسیم نمودار روند درصد بهبودی مشاهده می گردد. همچنین بر اساس اطلاعات جدول شماره ۵ از شاخص اندازه اثر تفاوت میانگین استاندارد شده^۱ (SMD) برای بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر ظرفیت حافظه فعال سه کودک نارساخوان استفاده شده است. شاخص SMD از طریق فرمول زیر محاسبه می شود:

$$SMD = (M_t - M_b) / S_b$$

در این فرمول، M_t میانگین مداخله، M_b میانگین خط پایه و S_b انحراف استاندارد خط پایه می باشند. مقادیر ۰/۲ نشانگر اثر اندک، ۰/۵ اثر متوسط و بیشتر از ۰/۸ اثر بالا می باشند. با توجه به این فرمول، شاخص اندازه اثر محاسبه شده برای مؤلفه مجری مرکزی معادل ۲۲/۲۲، مؤلفه حلقه واج شناسی معادل ۳/۶۷، و مؤلفه صفحه دیداری فضایی معادل ۴/۲۵ می باشد؛ که تمامی این اعداد بزرگتر از ۰/۸ و نشانگر اندازه اثر بالا می باشند و این نتایج حاکی از تأثیر معنادار آموزش ذهن آگاهی بر افزایش ظرفیت سه مؤلفه حافظه فعال می باشند.

جدول شماره ۵. شاخص اندازه اثر تفاوت میانگین استاندارد شده تأثیر ذهن آگاهی بر ظرفیت

حافظه فعال کودکان نارساخوان

صفحه دیداری_ فضایی	حلقه واج شناسی	مجری مرکزی
۴/۲۵	۳/۶۷	۲۲/۲۲
SMD		

روش محاسبه معناداری بالینی

روش‌های متعددی برای ارزیابی معناداری بالینی تغییرات درمانی معرفی شده است؛ نخستین روش توسط جاکوب سن و تراکس (۱۹۹۸) معرفی شد و طی سال‌های بعد روش‌های دیگری برای محاسبه معناداری بالینی تغییرات درمانی پدید آمدند. لامبرت و همکاران (۲۰۰۸) ضمن واریسی نقادانه این روش‌ها، استفاده از روش جاکوب سن و تراکس (۱۹۹۱) را به دلیل سادگی و مشهورتر بودن توصیه کرده‌اند. در این روش شاخص تغییر پایدار محاسبه می‌شود؛ این شاخص نشان می‌دهد که آیا تغییرات مشاهده شده در پایان درمان، نسبت به قبل از درمان، از لحاظ آماری پایا است؟ به عبارت دیگر، آیا این تغییرات، تغییراتی هستند واقعی یا ناشی از خطای اندازه‌گیری؟ برای محاسبه شاخص تغییر پایدار از فرمول زیر استفاده می‌شود. در این فرمول تفاوت نمره پس‌آزمون (Post) X هر آزمودنی از نمره پیش‌آزمون (Pre) X وی، بر دو برابر مجذور خطای معیار اندازه‌گیری تقسیم می‌شود.

خطای معیار اندازه‌گیری نیز با استفاده از فرمول شماره ۲ محاسبه می‌شود. در این فرمول SD، انحراف معیار متغیر درمان (قبل از درمان) و σ ، ضریب پایایی (ضریب بازآزمایی یا ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) متغیر برآیند درمان است. برخی پژوهشگران در این فرمول، به جای σ از ضریب بازآزمایی متغیر برآیند درمان استفاده می‌کنند (جاکوب سن و همکاران، ۱۹۸۴) و برخی دیگر از پژوهشگران همانند مارتینویچ و همکاران (۱۹۹۶) استفاده از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) را توصیه کرده‌اند، که در این پژوهش به منظور محاسبه شاخص تغییر پایدار، از ضریب بازآزمایی که قبلاً اشاره شد در پژوهش اکائر و همکاران (۲۰۰۳) ۰/۸۳ گزارش شده است، استفاده شد. پس از انجام تمامی محاسبات، چنانچه قدر مطلق نتیجه به دست آمده از $1/96$ بیشتر باشد، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان تغییر حاصل را ناشی از تأثیر مداخله درمانی صورت گرفته دانست. بنابراین این شاخص برای هر سه شرکت‌کننده بیشتر از نمره Z معادل $1/96$ محاسبه شد که حاکی از معناداری آماری نتایج آموزش است.

$$(1) RCI = \frac{X_{Post} - X_{pre}}{\sqrt{2} SE^2}$$

$$(2) SE = SD \sqrt{1 - r}$$

جدول شماره ۶. شاخص‌های پایایی تغییر و درصد بهبودی در مؤلفه‌های حافظه فعال

مجرى مركزى			واج‌شناسى			صفحة دیدارى_فضایى		
يکتا	هستى	شیدا	يکتا	هستى	شیدا	يکتا	هستى	شیدا
۱۲	۱۴	۲۷/۵	۳۶	۴۲	۵۲	۱۶	۱۶	۸
۱۷	۱۹	۲	۳۰	۳۶	۵۶	۲۵	۲۲	۱۱
درصد بهبودى کل			۴۰/۶			۱۹/۳		

همان‌طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، شاخص RCI در تمامی مؤلفه‌های حافظه فعال و در هر سه فرد شرکت‌کننده در پژوهش، بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان بیان نمود که تغییر حاصل در نمره‌های پس‌آزمون سه مؤلفه حافظه فعال، ناشی از تأثیر آموزش ذهن آگاهی است.

همچنین برای عینی‌سازی میزان بهبودی در آماج‌های درمانی از فرمول درصد بهبودی استفاده شد. در این فرمول، نمره پس‌آزمون فرد از نمره پیش‌آزمون کم شده و حاصل آن بر نمره پیش‌آزمون تقسیم و نتیجه در ۱۰۰ ضرب می‌شود (جاکوبسن و تراکس، ۱۹۹۸). بر مبنای این فرمول، ۵۰ درصد کاهش در علائم به‌عنوان موفقیت در درمان، نمرات بین ۲۵ تا ۴۹ درصد به‌عنوان بهبودی اندک و کاهش نمرات تا ۲۵ درصد به‌عنوان عدم موفقیت درمانی تلقی می‌شود. با توجه به نتایج درصد بهبودی که در جدول شماره ۶ گزارش شده است، درصد بهبودی در مؤلفه مجری مرکزی در هر سه شرکت‌کننده و در مؤلفه صفحه دیداری_فضایی در هستی و شیدا، کمتر از ۲۵ درصد است که نشان‌دهنده عدم موفقیت درمان، اما در مؤلفه صفحه دیداری فضایی در یکتا و مؤلفه حلقه واج‌شناسی در هر سه شرکت‌کننده مساوی و یا بیشتر از ۲۵ درصد و نشان‌دهنده موفقیت در درمان است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر ظرفیت حافظه فعال کودکان نارساخوان انجام شد. همان‌گونه که در بخش یافته‌ها توضیح داده شد، آموزش ذهن آگاهی تأثیر

معناداری در تقویت ظرفیت سه مؤلفه حافظه فعال (مجری مرکزی، حلقه واج‌شناسی و صفحه دیداری-فضایی) کودکان نارساخوان داشت. همچنین جهت سنجش معناداری بالینی، از شاخص پایایی تغییر استفاده شد که نتایج حاکی از معنادار بودن آموزش در هر سه مؤلفه حافظه فعال و در هر سه شرکت‌کننده بود. اما بر اساس نتایج شاخص درصد بهبودی صرفاً موفقیت‌آمیز بودن آموزش ذهن‌آگاهی در بهبود ظرفیت مؤلفه حلقه واج‌شناسی در هر سه شرکت‌کننده و مؤلفه صفحه دیداری-فضایی در یکتا مشاهده شد؛ اما آموزش ذهن‌آگاهی در مؤلفه مجری مرکزی در هر سه شرکت‌کننده و صفحه دیداری-فضایی در هستی و شیدا موفقیت‌آمیز نبود.

در توضیح نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان بیان نمود که از آنجایی که کارکرد حافظه فعال این‌گونه است که اطلاعات نامرتبط با تکلیف را نادیده گرفته و اطلاعات مرتبط با تکلیف را مورد توجه قرار می‌دهد (کان و همکاران، ۲۰۰۶)؛ و نیز بر اساس دیدگاه سانچز و همکاران (۲۰۱۰) که بیان کرده‌اند برخورداری از ظرفیت حافظه فعال نیاز به توجه و تمرکز بالا و قدرت پردازش شناختی بالایی دارد؛ بنابراین با توجه به اینکه کارکرد حافظه فعال در کودکان نارساخوان تا حدی مختل شده است، بر اساس نتایج این پژوهش، آموزش تمرین‌های ذهن‌آگاهی به‌عنوان مکانیسمی که توجه و تمرکز را در تکلیف در حال انجام ارتقا می‌بخشد، می‌تواند به‌عنوان راهکاری مؤثر جهت تقویت ظرفیت حافظه فعال و به‌ویژه حلقه واج‌شناسی در کودکان نارساخوان مورد استفاده قرار گیرد. در همین راستا، به عقیده ناپالی، کرج و هالی (۲۰۰۵) کاربست فنون ذهن‌آگاهی در موقعیت‌های دشوار و چالش‌برانگیز، زمینه‌ساز همراه شدن هشیاری با جریانات ذهن و اتفاقات زندگی گردیده و توجه فرد به مؤلفه‌ها و جریاناتی از زندگی معطوف می‌شود که موجب بسط هشیاری در تجربه بدون واسطه تغییرات پیرامونی زندگی گردیده و ارزیابی فرد از موضوعات چالش‌برانگیز را تغییر می‌دهد.

همچنین یافته‌های حاصل از این پژوهش، از دیدگاه عصب‌شناختی این‌گونه قابل تبیین است که کارکردهای توجه - مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی در این پژوهش - و حافظه فعال مناطق مشترکی را در مغز درگیر می‌سازند (پرفتی و همکاران، ۲۰۰۹). توجه و حافظه فعال و دیگر فرایندهای شناختی از جمله فرایندهای شناخته شده کورتکس پیش‌پیشانی است (دی اسپوسیتو و پاستل، ۱۹۹۹؛ نقل از کلسای و نودوست، ۲۰۱۴).

خصوصیت برجسته حالت ذهن‌آگاهی، هشیاری به لحظه حاضر است. در ذهن‌آگاهی تمرینات به‌صورت متمرکز روی افکار، احساسات و ادراک انجام می‌شود. توجه آگاهانه به لحظه حاضر و در نتیجه، توجه انتخابی در آموزش ذهن‌آگاهی ارتقا می‌یابد و در اثر افزایش توجه انتخابی به عنوان یک مکانیسم تمرین (آو و همکاران، ۲۰۰۰) حافظه فعال تقویت می‌شود. از این‌رو می‌توان بیان نمود که یکی از دلایل تقویت ظرفیت حافظه فعال بعد از انجام مهارت ذهن‌آگاهی بر اساس

دیدگاه کانوی و همکاران (۲۰۰۳) این است که حافظه فعال یک سیستم چندمؤلفه‌ای مسئول برای نگهداری فعال اطلاعات در مواجهه با پردازش یا حواس‌پرتی جاری است. توانایی تمرکز بر روی فعالیت در حال انجام، در حالی که به عوامل حواس‌پرتی توجهی نشود، عاملی حیاتی برای عملکرد موفق است. بنابراین با توجه به نتایج دیگر پژوهش‌ها، مبنی بر اینکه کودکان با ناتوانی‌های یادگیری طیفی از هیجان‌های منفی مانند اضطراب، خشم، غم، ترس و ناامیدی را تجربه می‌کنند؛ این موضوع می‌تواند اثرات منفی بر توجه و تمرکز فرد نسبت به فعالیت در حال انجام و نیز ظرفیت حافظه فعال او داشته باشد.

در همین راستا، بر اساس دیدگاه ویلیامز و همکاران (۱۹۹۶)، نقل از زغبی قناد و همکاران، (۲۰۱۷) یک دلیل مهم برای نقش خلق منفی در حافظه فعال این است که محتوای عاطفی محرک بر توزیع توجه اثر دارد، به بیان دیگر، محرک عاطفی در مقایسه با دیگر محرک‌ها توجه بیشتری را به سمت خود جلب می‌کند. بر مبنای فرض نظریه تغییر، مداخله‌های ذهن‌آگاهی حالات هیجانی منفی را کاهش می‌دهد؛ زیرا عاطفه منفی منبع بزرگی از حواس‌پرتی است و توجه به آن، تمرکز ذهنی را ارتقا داده و به تقلیل سرگردانی ذهنی کمک می‌کند (مرازک و همکاران، ۲۰۱۷). در حقیقت آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی با ایجاد تغییر در فرایند توجه می‌تواند الگوی پاسخ در زمینه باورهای منفی را اصلاح کند و به بهبود نشانه‌های استرس، اضطراب و عزت نفس منجر شود (گلدین و گروس، ۲۰۱۰). زیرا فرد با آگاه شدن از وقایعی که درون و اطراف او اتفاق می‌افتند کم‌کم خود را از اشتغال ذهنی و هیجان‌های منفی درونی رها می‌کند. با هدایت توجه به جای تلاش برای کنترل یا سرکوب هیجان‌های شدیدتر، فرد تنظیم می‌کند که چگونه احساس کند (سینک و همکاران، ۲۰۰۳). بنابراین می‌توان گفت ذهن‌آگاهی با تنظیم هیجان‌ها در موقعیت‌های استرس‌زا به بهبود حافظه فعال کمک می‌کند (موران، ۲۰۱۶؛ پیترز، ۲۰۱۵)؛ که در این پژوهش، موقعیت استرس‌زا شرایطی بود که کودک نارساخوان، زمان خوانش یک متن تجربه می‌کرد و بر عملکرد مؤثر حافظه فعال او اثر منفی می‌گذاشت.

در تبیین موفقیت‌آمیز بودن آموزش ذهن‌آگاهی در مؤلفه حلقه واج‌شناسی هر سه شرکت‌کننده در این پژوهش - با توجه به نتایج شاخص درصد بهبودی - می‌توان بیان نمود که از آنجایی که کودک نارساخوان مشکل عمده‌ای در گوش دادن دارد، لذا زمان خوانش یک متن، در در بازشناسی درست یا روان کلمه، رمزگشایی و هجی کردن صحیح لغات، سرعت خواندن و در نتیجه در درک مطلب دچار مشکل می‌شود، بنابراین در بخش حلقه واج‌شناسی نسبت به دیگر مؤلفه‌های حافظه فعال، که شامل یادآوری رقم، مطابقت دادن فهرست لغات، یادآوری فهرست لغات، یادآوری فهرست غیر لغات (هجاهای بی‌معنی) است ضعف بیشتری دارد؛ در حقیقت حلقه واج‌شناختی حافظه فعال مسئول نگهداری اطلاعات کلامی برای دوره‌های کوتاه‌مدت است و نقش اساسی در توانایی خواندن دارد، از این رو انجام تمرینات ذهن‌آگاهی که در هر مرحله

به درجه دشواری آن افزوده شده است، افزایش توجه و تمرکز را نسبت به خود، فعالیت در حال انجام توسط خود، افکار و احساسات، و محیط پیرامون در هر سه شرکت‌کننده به دنبال داشته است. اگرچه آموزش مستقیم دانش واج‌شناسی در برنامه آموزش ذهن‌آگاهی صورت نگرفته بود، اما به نظر می‌رسد محتوای تکالیف ذهن‌آگاهی به طور غیر مستقیم منجر به بهبود ظرفیت حافظه فعال در حلقه واج‌شناسی شده است.

همچنین در تبیین موفقیت‌آمیز بودن آموزش ذهن‌آگاهی در مؤلفه صفحه دیداری فضایی در یکتا -با توجه به نتایج شاخص درصد بهبودی- می‌توان به این موضوع اشاره کرد که در طول جلسات به‌ویژه جلسات اول و دوم تمرینات ذهن‌آگاهی که توجه بر روی محیط اطراف و جزئیات اشیا بود، یکتا با اشتیاق و هیجان مثبت بیشتری نسبت به دیگر شرکت‌کنندگان تمرینات را انجام می‌داد، حتی در مرحله پس‌آزمون با دقت، توجه، هوشیاری و اشتیاق بیشتری در بخش تکالیف دیداری فضایی (یادآوری مکعب‌ها و حافظه مازها) نسبت به دوستانش عمل می‌نمود، این موضوع می‌تواند از مهمترین عوامل موفقیت بهبود در ظرفیت مؤلفه دیداری- فضایی در یکتا باشد. همچنین بر اساس گزارش حاصل از مصاحبه با مادر یکتا، به علت علاقه زیاد یکتا به این بخش، در منزل تمرینات مشابه با بخش تکالیف دیداری- فضایی را به میزان بیشتری نسبت به دیگر شرکت‌کنندگان، با همراهی مادر انجام می‌داده است.

همچنین همان‌گونه که در سه پاراگراف قبل اشاره شد، در تبیینی دیگر می‌توان گفت که کودکان نارساخوان در این پژوهش، احتمالاً طیفی از هیجان‌های منفی مانند اضطراب، خشم، ترس و ناامیدی را زمان خوانش متن تجربه کرده‌اند که بر اساس دیدگاه پژوهشگران این پژوهش، این موضوع می‌تواند اثرات منفی بر توجه و تمرکز فرد نسبت به فعالیت در حال انجام و نیز ظرفیت حافظه فعال او داشته باشد. بنابراین، این امر محتمل است که آموزش ذهن‌آگاهی باعث افزایش توجه و آگاهی بدون قضاوت نسبت به هیجان‌های منفی شده که کودک نارساخوان در حال تجربه کردن آنها بوده، که در نهایت با پذیرش و کنترل آگاهانه این هیجان‌های منفی، افزایش ظرفیت حافظه فعال که مستلزم توجه و تمرکز بالا می‌باشد را به دنبال داشته است.

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان ادعا نمود که با آموزش ذهن‌آگاهی به کودکان نارساخوان، میزان توجه و تمرکزشان افزایش یافته و به بهبود عملکرد و تقویت ظرفیت حافظه فعال و به‌ویژه حلقه واج‌شناسی در آنان منجر می‌گردد. در همین زمینه، به باور زانسکو و همکاران، (۲۰۱۸) در سطح شناختی، آموزش ذهن‌آگاهی موجب افزایش سرعت پردازش اطلاعات می‌شود که در نتیجه حافظه فعال و توجه نیز بهبود می‌یابد. این نتیجه از پژوهش با نتایج پژوهش لوینسون (۲۰۱۵)، مرازک و همکاران (۲۰۱۳)، جا و همکاران (۲۰۱۰)، هیرن و همکاران (۲۰۰۹)، زحمتکش و همکاران (۲۰۱۸) زغبی‌قناد و همکاران (۲۰۱۷) و سعدی‌پور

(۲۰۱۷) همسو و با نتایج پژوهش قربانی و خلیلیان (۲۰۱۶) که نشان دادند آموزش ذهن آگاهی بر حافظه فعال بزرگسالان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی تأثیر معناداری ندارد، ناهمسو می‌باشد.

از آنجایی که این پژوهش به صورت مطالعه موردی و نیز بر روی کودکان دختر نارساخوان پایه چهارم ابتدایی انجام شد، در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین با توجه به اینکه به نظر می‌رسد بهبود ظرفیت حلقه واج‌شناسی در کودکان نارساخوان از طریق آموزش ذهن آگاهی، به واسطه وجود متغیرهای دیگری همچون تنظیم هیجانی باشد که در اثر آموزش ذهن آگاهی بهبود می‌یابند؛ بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود نقش میانجی متغیرهای احتمالی همچون تنظیم هیجانی و یا دیگر متغیرهای احتمالی را در رابطه بین ذهن آگاهی و حافظه فعال کودکان نارساخوان و نیز در دیگر ناتوانی‌های یادگیری (ریاضی و دیکته) در نمونه‌های بزرگتر و بر روی هر دو جنسیت و در پایه‌های دیگر را مورد بررسی قرار دهند. افزون بر اینها، به معلمان مقطع ابتدایی و به درمانگران نیز توصیه می‌شود از روش ذهن آگاهی در کنار دیگر روش‌ها جهت تقویت ظرفیت حافظه فعال کودکان نارساخوان استفاده نمایند. تأکید می‌شود برای استمرار تمرینات ذهن آگاهی و افزایش بازدهی و پیشرفت سریع‌تر و بیشتر، افزون بر کودکان نارساخوان، آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی به والدین آنها ارائه شود تا در منزل و در اوقات فراغت، تمرینات مرتبط را با فرزندان خود انجام دهند تا با علاقه بیشتری تکنیک‌ها را به کار گیرند.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از طرح A-B بود، با توجه به اینکه این پژوهش در مرحله شیوع بیماری کرونا انجام شد، پژوهشگران این پژوهش ناچار به استفاده از این طرح بودند، بنابراین صرفاً یک مرحله خط پایه را مورد سنجش قرار دادند. همچنین یک ماه پس از انجام مرحله پس‌آزمون، شرکت‌کنندگان دعوت به شرکت در مرحله پیگیری شدند، اما با توجه به شدت یافتن بیماری در آن برهه زمانی، والدین به شرکت کودکان در این مرحله رضایت ندادند، برای همین هم مرحله پیگیری انجام نشد. از این رو، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود برای بررسی دقیق‌تر درصد بهبودی و کسب اطمینان از پایایی تغییرات در مرحله پس‌آزمون، پس از مرحله پس‌آزمون، چندین مرحله پیگیری صورت گیرد.

فهرست منابع

- Alloway, T.P. Alloway, R. G. and Wootan, S. (2015). Home sweet Home: Does where you live matter to working memory and other cognitive skills? *Journal of Experimental Child Psychology*, 124, 124-31.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.012>
- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2015). *Understanding Working memory*. Los Angeles. Pub. Sage.

- American Psychiatric Association (2017). *Neurodevelopmental disorders DSM-5*. Translated by Farah Lotfi Kashani, Tehran: Arsbaran. (Text in Persian)
- Arjmandnia A., & Seifenaraghi M. (2009). Effect of rehearsal on working memory performance in dyslexic students. *Journal of Behavioral Sciences*, 3 (3), 173-178. (Text in Persian)
- Awh, E., Anllo-Vento, L., & Hillyard, S. A. (2000). The role of spatial selective attention in working memory for locations: Evidence from event-related potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12 (5), 840-847. <https://doi.org/10.1162/089892900562444>
- Bacon, A. M., Parmentier, F. B. R., & Barr, P. (2012). Visuo-spatial memory in dyslexia: Evidence for strategic deficits. *Memory*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.1080/09658211.2012.718789>
- Baddeley, A.D. (2006). *Working memory: An overview*. In S. J. Pickering (Ed.), *Working memory and education*. Academic Press, New York, 1-31.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 125-143. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/clipsy.bpg015>
- Berninger, V.W., & Richards, T.L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. San Diego: Academic Press.
- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2014). Working memory in children with learning disabilities in reading versus spelling: Searching for overlapping and specific cognitive factors. *Journal of learning disabilities*, 48 (6), 622-634. <https://doi.org/10.1177/0022219414521665>
- Conway, A. R. A., & Kane, M. J., & Bunting, M. F., & Hambrick, D. Z., & Wilhelm, O., & Engle, R. W. (2003). Working memory span tasks: A methodological review and users' guide. *Psychonomic Bulletin and Review*, 12, 769- 786. <https://doi.org/10.3758/BF03196772>
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., Sheridan, J. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>
- Dahlin, K. E. (2011). Effects of working memory training on reading in children with special needs. *Journal of Reading and Writing*, 24 (2), 479-491. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9238-y>
- Dehestani, M. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction program on depression, anxiety and depression of female students. *Journal of thought and behavior in clinical psychology*, 10 (37), 47- 56. (Text in Persian)
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning*. New Jersey: Wiley.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 93 (3), 265-281. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>

- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Assessment of working memory in six- and seven-year-old children. *Educational Psychology*, 92, 377– 390. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.2.377>
- Ghorbani, M., & Khalilian R. (2016). Effects of Mindfulness training on working memory and behavioral inhibition for adults with Attention deficit / hyperactivity. *Advances in Cognitive Sciences*, 18 (3), 90-100. (Text in Persian)
- Goldin, P. R & Gross, J. J (2011). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10 (1), 83-91. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Grandpierre, Z. (2013). *Feasibility Study: Can Mindfulness Practice Benefit Executive Function and Improve Academic Performance?* Thesis for Masters of Art in Educational Counselling. University of Ottawa. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-3123>
- Groth-Marnat, G. (2003). *Handbook of psychological assessment*, Translated by Pashasharifi, H., & Nickhoo, M. R. Tehran: Roshd. (Text in Persian)
- Hall, C. S. (1992). Effects of Two Treatment Techniques on Delay and Vigilance Tasks with Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) Children. *The Journal of Psychology*, 126 (1), 17-25. <https://doi.org/10.1080/00223980.1992.10543337>
- Heeren, A., Van Broeck, N., Philippot, P. (2009). The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 403–409. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.01.017>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). *Exceptional learners*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Hooker, K.E., & Fodor, I.E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12 (1), 75-91. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5325/gestaltreview.12.1.0075>
- Jacobson N.S., Truax P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*; 59(1), 12-19. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.59.1.12>
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1998). *Clinical Significance: A statical approach to defining meaningful in psychotherapy research*, In. Kazdin, A.E. (2 Eds). *Methodological Issues & Strategies in Clinical Research*, 521-538. Washington DC: American Psychological Association.
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/a0018438>
- Jha, A. P., Denkova, E., Zanesco, A. P., Witkin, J. E., Rooks, J., & Rogers, S. L. (2019). Does mindfulness training help working memory ‘work’ better? Current opinion in psychology. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.copsyc.2019.02.012>
- Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). Working memory: its role in dyslexia and other specific learning Difficulties. *Dyslexia*, 10 (3), 196-214. <https://doi.org/10.1002/dys.278>
- Jonides, J., Lewis, R. L., Nee, D. E., Lustig, C. A., Berman, M. G., & Moore, K. S. (2008). The mind and brain of short-term memory. *Annual Review of*



- Psychology*, 59, 193-224.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093615>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming To Our Senses*. New York: Hyperion, Print
- Kane, M. J., Poole, B. J., Tuholski, S. W., & Engle, R. W. (2006). Working memory capacity and the top-down control of visual search: Exploring the boundaries of "executive attention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32 (4), 749-777.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.32.4.749>
- Kelsay, L. C. & Noudoost, B. (2014). The role of prefrontal catecholamines in attention and working memory. *Frontiers in neural circuits*, 8 (33), 1- 19.
<https://doi.org/10.3389/fncir.2014.00033>
- Kibby, M., Marks, W., Morgan, S., & Long, C. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities: A working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 349-363.
<https://doi.org/10.1177/00222194040370040601>
- Lambert, M.J., HansenNB, Bauer S. (2008). Assessing the clinical significance of outcome results. In: AM Nezu and CM Nezu (eds). *Evidence-based outcome research*, Oxford Press, 178 -359.
- Levinson, D. B. (2015). *The relationship of mind wandering to working memory and mindfulness*. Doctoral thesis of Philosophy. University of Wisconsin.
- Letang, S. (2016). *Mindfulness therapy and its effects on working memory and prospective memory*. Dissertation for Master of Science. University of Michigan-Dearborn
- Lewis-Peacock, J. A., Kessler, Y., & Oberauer, K. (2018). The removal of information from working memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1424(1), 33-44 <https://doi.org/10.1111/nyas.13714>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mark, H. (2004). Mindfulness and conflicts. *Journal of social psychology*, 11, 119-126.
- Martinovich, Z., Saunders, S., & Howard, K. (1996). Some comments on assessing clinical significance. *Psychotherapy Research*, 6, 124-132.
<https://doi.org/10.1080/10503309612331331648>
- Moura, O., Simões, M. R., & Pereira, M. (2015). Working memory in Portuguese children with developmental dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 4 (4), 237- 248. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/21622965.2014.885389>
- Moran, T. P. (2016). Anxiety and working memory capacity: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 142 (8), 831-864.
<https://doi.org/10.1037/bul0000051>
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W., & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (8), 893-901.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02079.x>

- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE Performance While reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24 (5), 786- 781. <https://doi.org/10.1177/0956797612459659>
- Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., Gross, M. E., Mrazek, A. J., Phillips, D. T., & Schooler, J. W. (2017). Mindfulness in education: Enhancing distractibility. *Yale Review of Undergraduate Research in Psychology*, 49, 49-59.
- Napoli, M., Krech, P. R. & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99-125. https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J370v21n01_05
- Navid, B. *Evaluation of the effectiveness of computer cognitive education on reading performance of dyslexic children*. (2014). Unpublished M. A Thesis in General Psychology, Tehran University. (Text in Persian)
- Nejati, V., Zabihzadeh, A., Nikfarjam. (2013). The relationship of mindfulness with sustained and selective attentional performance. *Research in cognitive and behavioral sciences*, 2 (2), 31- 42. (Text in Persian)
- Nevo, E., Breznitz, Z. (2011). Assessment of working memory components at 6 years of age as predictors of reading achievements a year later. *Experimental Child Psychology*, 109 (1), 73–90 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.010>
- Normand, S., & Tannock, R. (2014). Screening for working memory deficits in the classroom: The psychometric properties of the working memory rating scale in a longitudinal school-based study. *Journal of Attention Disorders*, 18 (4), 294–304 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1087054712445062>
- Oconnor, B., Spencer, F.H., & Patton, W. (2003). The role of working memory in relation to cognitive functioning in children. Paper presented in *38th APS annual conference proceeding*, Perth, W.A., Australia.
- Papalia, D. E. (2013). An investigation of memory function in dyslexic children. *British journal of Psychology*, 71 (4), 487- 503.
- Pickering, S. J., & Gathercole, S. E. (2004). Distinctive working memory profiles in children with special educational needs. *Educational Psychology*, 24 (3), 393–408. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0144341042000211715>
- Peakering, S. J., & Gethercole, S. E. (2001). *Working memory test battery for children (WMTB- C)*. Translated by Arjmandnia, A. A. (2018), Tehran: Farhang, 1st Ed. (Text in Persian)
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: a neuropsychological framework*. 2nd ed, New York: The Guilford Press.
- Rapin, I., & Tuchman, R.F. (2008). What is new in autism? *Current Opinion Neurology*, 21, 143–9. <https://doi.org/10.1097/wco.0b013e3282f49579>
- Perfetti, B.; Saggino, A.; Ferretti, A.; Caulo, M.; Romani, G. L. and Onofri, M. (2009). Differential patterns of cortical activation as a function of fluid reasoning complexity. *Human Brain Mapping*, 30 (2), 497-510. <https://doi.org/10.1002/hbm.20519>
- Peters, W. J. (2015). *The relationship between anxiety, personality characteristics, and working memory performance*. Dissertation for Master of Arts in Psychology. Western Carolina University.
- Richardson, J. T., Engle, R. W., Hasher, L., Logie, R. H., Stoltzfus, E. R., & Zacks, R. T. (1996). *Working memory and human cognition*. Oxford University Press.
- Saadipour, E. (2017). Effects of Mindfulness on Students' Working Memory and Academic Engagement. *Researches in school and virtual learning*, 5 (2), 91-99. <https://dori.net/dor/20.1001.1.23456523.1396.5.2.8.9> (Text in Persian)

- Sanchez C, A., Wiley, J., Miura T. K., Gregory J. H. Ricks T. R., Jensen. M. S., & Conway. R. A. (2010). Assessing working memory capacity in a non-native language. *Learning and Individual Differences*, 20, 488-493.
- Sergeant, J. (2005). Modeling Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Critical Appraisal of the Cognitive-Energetic Model. *Biological Psychiatry*, 57 (11), 1248-1255. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.09.010>
- Shahim, Sh, (2006). *Revised Wechsler IQ Scale for Children*. Shiraz: Shiraz University Press. (Text in Persian)
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shipstead, Z., Engle, R., & Harrison, T. (2015). Working memory capacity and the scope and control of attention. *Attention perception and psychology*, 77 (6), 1869-1880. <https://doi.org/10.3758/s13414-015-0899-0>
- Singh, N., Wahler, R., Adkins, A., & Myers, R. (2003). Soles of the feet: A mindfulness-based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 24 (3), 158-169. [https://doi.org/10.1016/s0891-4222\(03\)00026-x](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(03)00026-x)
- Soysa, C. K., & Wilcomb, C. J. (2015). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness*, 6, 217-226. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0247-1>
- Su, C. M. (2015). The relation between working memory and mind wandering. *The Undergraduate Research Journal*, 17, 1-12.
- Swanson, H. L. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change? *Journal of Learning Disabilities*, 33, 551- 566. <https://doi.org/10.1177/002221940003300604>
- Swanson, H. L., Howard, C. B., & Saez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39 (3), 252-269. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030501>
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2009). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (1), 24- 47. <https://doi.org/10.1177/0022219409338743>
- Valdois, S, Peyrin, C, Lassus-Sangosse, D., Lallier, M., Demonet, J. F. & Kandel, S. (2014). Dyslexia in a French-Spanish bilingual girl: behavioural and neural modulations following a visual attention span intervention. *Cortex*, 53, 120-145. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.11.006>
- Van Der Sluis, S., Van Der Leij, A., & De Jong, P.F. (2005). Working memory in Dutch children with reading-and arithmetic-related LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 207-221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/00222194050380030301>
- Williams AM, Vickers J, Rodrigues S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics, and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24 (4), 438-455.
- Zahmatkesh, Y, Z., Doetaj, F., Sobhi Gharamolki, Kiamanesh, A. R. (2018). The effectiveness of mindfulness training on increasing working memory capacity

and academic self-efficacy of girl students. *Journal of research in educational system*, 12, 13- 26. (Text in Persian)

Zanenco, A. P., King, B. G., MacLean, K. A., & Saron, C. D. (2018). Cognitive aging and long-term maintenance of attentional improvements following meditation training. *Journal of Cognitive Enhancement*, 2(3), 259-275. <https://doi.org/10.1007/s41465-018-0068-1>

Zeqeibi Ghannad, S., Alipour. S., Shehni yailagh, M., Hajiyakhchali, A. (2017). The causal relationship of mindfulness and mind wandering with mediating strategical engagement regulation, anxiety, depression and working memory. *Journal of cognitive psychology*, 5 (3), 31-40. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23455780.1396.5.3.6.4> (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>

طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه‌ی دوره

ی اول

عباسعلی خدانی^۱، علی ایمازاده^{۲*}، شرام رنج دوست^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	هدف این پژوهش، طراحی الگوی برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای متوسطه‌ی دوره‌ی اول است. با توجه به رشد سریع بحران‌های بوم‌شناختی در عصر جدید، تربیت شهروند بوم‌شناختی به‌عنوان یکی از پارادایم‌های نوظهور می‌تواند در رفع این بحران‌ها نقش بسزایی ایفا کند. بدین منظور در پژوهش حاضر دو سؤال اساسی مورد بررسی قرار گرفت: نخست آنکه «الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه‌ی دوره‌ی اول از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟» و دوم اینکه «الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان تا چه میزان معتبر است؟». برای پاسخ دادن به این پرسش‌ها از روش پژوهش ترکیبی یا آمیخته استفاده شد. در روش‌شناسی مرحله‌ی طراحی الگو، به صورت تحلیلی-استنتاجی (سنتزپژوهی) است. در مرحله‌ی دوم برای اطمینان از کارآمدی الگو از اعتبارسنجی استفاده شد. در این مرحله از روش نمونه-گیری مبتنی بر نظر خبرگان یا نمونه‌گیری مبتنی بر فرد ماهر استفاده شد و از متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی و صاحب‌نظران حوزه‌ی علوم اجتماعی و صاحب‌نظران و متخصصان روان‌شناسی تربیتی به تعداد ۱۸ نفر الگوی به‌دست‌آمده مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی همچون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های آمار استنباطی همچون آزمون t تک گروهی استفاده شد. الگوی پیشنهادی مطلوب برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی در دوره‌ی متوسطه‌ی اول بر مبنای الگوی اکر طراحی شده است که از چهار مبنای مهم دینی، اجتماعی، فلسفی و روان‌شناختی برخوردار است. نتایج اعتبارسنجی نشان داد که الگوی یادشده از نظر متخصصان اعتبار کافی دارد و از نظر کارشناسان، تمامی عناصر یادشده دارای ویژگی لازم (در حد زیاد) برای دانش-آموزان هستند.
نوع مقاله: علمی پژوهشی ترکیبی آمیخته	
واژگان کلیدی	
الگوی برنامه‌ی درسی، شهروند بوم‌شناختی، دوره‌ی متوسطه	

۱. دانشجوی دکتری گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

۲. نویسنده‌ی مسئول: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. ✉

۳. استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

مقدمه

در سال‌های اخیر در کنار توجه ویژه به دیدگاه‌های مرتبط با توسعه پایدار و پایداری شهری، نگرش بهبود کیفیت زندگی که از ملزومات زیست‌پذیری شهرهاست (اشنویی نوش‌آبادی و محمد ابراهیمی، ۱۴۰۰). از سویی، توسعه شهری فرایندی اجتناب‌ناپذیر و ناشی از عوامل متعددی می‌باشد که پیامد آن به‌وجود آمدن بسیاری از مشکلات و تغییرات زیست‌محیطی و اقتصادی-اجتماعی در مقیاس‌های مختلف به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه شده است (محمودزاده و همکاران، ۱۴۰۰). به‌نظر می‌رسد سیاست‌گذاران فرهنگی، مدیران و برنامه‌ریزان باید در راستای تقویت آگاهی یا سواد زیست‌محیطی به تهیه، تدوین محتوای آموزشی شهروندی زیست‌محیطی پرداخته و سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مرتبط با برنامه‌های تربیت شهروندی زیست‌محیطی ارائه نمایند (عابدینی و آقاپور، ۱۴۰۰). امروزه توسعه مفهوم شهروندی بدون در نظر گرفتن نقش آموزش در آن امکان‌پذیر نیست و بین مفهوم شهروندی و آموزش ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد (گووادلی، ۲۰۱۶). یکی از راه‌های نهادی کردن شهروندی و مسئولیت‌های شهروندی در هر جامعه‌ای، آموزش آن از طریق مجاری عمومی از جمله نظام تربیتی است (کریک، ۲۰۱۷). در بستر رویکرد تربیت شهروند فعال، یکی از موضوعاتی که اخیراً با رشد و گسترش توانایی انسان در تسلط بر طبیعت ظاهر شده است، تربیت شهروند بوم‌شناختی است. شهروند زیست‌محیطی و به تبع آن شهروند بوم‌شناختی یکی از حوزه‌های تربیت شهروندی است که به‌طور عجیبی کمتر به آن پرداخته شده است (ایوانس، ۲۰۱۱). از دیدگاه دابسون، شهروند بوم‌شناختی به معنای مسئولیت‌های خاص انسان برای محافظت از محیط زیست است؛ به طریقی که فرد به فراتر از منافع محدود خود بیندیشد (براون، ۲۰۱۶). مفهوم شهروند بوم‌شناختی بیشتر از آنکه مبتنی بر حقوق باشد، وظیفه‌محور است. دابسون به همراه مارک اسمیت، استاد دانشگاه آزاد انگلیس، شهروند بوم‌شناختی را باز اخلاقی کردن مجدد سیاست می‌بیند (اسمیت، ۱۹۹۸).

شهر، شهروند و مدیریت شهری مفاهیمی هستند که ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. شهروندان با دارا بودن حقوق و وظایف و مسئولیت‌ها از حق شهروندی برخوردارند و مدیریت شهری ضمن کوشش برای پاسخ به این نیازها، انتظاراتی را نیز از شهروندان برای مشارکت در اداره امور شهر دارد (اخباری و همکاران، ۱۳۹۳). در این راستا رفتارهای شهروندان در محیط جمعی جامعه از آموزش و الگوهای خاصی نشأت می‌گیرد. سازمان‌های بین‌المللی نظیر: یونسکو و یونیسف به این مهم توجه کرده‌اند و در این ارتباط در کشورهای مختلف برنامه‌هایی را پیگیری و اجرا کرده‌اند (فتحی و اجارگاه و اعلائی، ۱۳۸۹). آموختن حس مسئولیت، همکاری با دیگران، شناخت دیگر فرهنگ‌ها، احترام متقابل و ارزش ندادن به یکدیگر پیش نیاز آموختن همزیستی و فراگیری تربیت شهروندی است. مهارت شهروندی اشاره به مهارت‌های عقلانی مورد نیاز به منظور فهمیدن، توضیح دادن، مقایسه کردن، ارزیابی کردن اصول و عملکردهای دولت و شهروندان دارد (فتحی و اجارگاه

و واحدچوکده، ۱۳۸۸). مسلماً توسعه و ارتقای مهارت‌های شهروندی فعال نیازمند، طراحی دقیق فرصت‌ها و فعالیت‌های شهروندی در برنامه درسی و اجرای شایسته آن است. در این ارتباط، جایگاه روش‌های تدریس اساسی‌تر به‌نظر می‌رسد؛ چرا که فرایند عملیاتی نمودن برنامه (اهداف و محتوای) قصد شده است. آموزش شهروندی به دلیل اینکه رشد و پرورش ظرفیت‌های افراد و گروه‌ها برای مشارکت و تصمیم‌گیری و عمل آگاهانه و مسئولانه در زندگی اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و فرهنگی را امکان‌پذیر می‌نماید، دارای اهمیت اساسی در زندگی است، زیرا افراد جامعه باید یاد بگیرند که به نحوی مؤثر در بهبود بخشیدن به امور گوناگون جامعه محلی و ملی و جهانی مشارکت کنند (شاه محمدی و هاشمی پور، ۱۳۹۴).

سال‌های اخیر، نگرش جهانیان درباره فرایند یاددهی- یادگیری به‌طور کامل تغییر کرده، به‌طوری که پیشرفت‌های اخیر در علوم تربیتی و روش‌های آموزش، نشان داده که دانش‌آموز باید برای زندگی در یک جامعه پیچیده و پیشرفته که با مسائل علمی و فناوری، زیست محیطی و بوم‌شناختی به‌طور تنگاتنگی ارتباط دارد، آماده شوند (استرانگ و سیلور، ۲۰۰۴). در چنین شرایطی نقش کتاب درسی فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان از طریق فرایند یاددهی- یادگیری است. (یارمحمدیان، ۱۳۹۰). در ضمن مفهوم فرهنگ؛ در قالب فرهنگ شهروندی به‌عنوان مدرن‌ترین سبک زندگی در هزاره نوین در مطالعات فرهنگی و پژوهش‌های علوم انسانی مطرح می‌شود پیوستار تاریخی فرهنگ شهروندی، فرهنگ در قالب «سبک‌های کلی زندگی» انسانی (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۴). شهروند به‌عنوان محقق و مسئول اجتماع انسانی که احساس تعلق نسبت به بافت جمعی دارد و شالوده جامعه مدنی را تشکیل می‌دهد (رضایی‌پور، ۱۳۸۷). با توجه به اینکه جامعه با انواع شهروندان روبه‌رو می‌باشد، پس آموزش شهروندان در اولویت قرار گرفته است (گوازی، ۱۳۸۷). آموزش مهارت‌های شهروندی را می‌توان در مدرسه، سازمان‌های مردمی، دانشگاه‌ها و تشکلهای نوجوانان، پیاده کرد. مسلماً توسعه و ارتقای مهارت‌های شهروندی فعال نیازمند طراحی دقیق فرصت‌ها و فعالیت‌های شهروندی در برنامه درسی و اجرای شایسته آن است (قلتاش، ۱۳۹۱) با توجه به موارد مطرح شده، می‌توان اذعان داشت که با وجود مشکلات بوم‌شناختی و علی‌الخصوص زیست‌محیطی و رشد روزافزون این مسائل در تمامی کشورهای دنیا، پرداختن به مسائل بوم‌شناختی، به‌ویژه در قالب نظام آموزشی باید در اولویت پژوهشگران و به‌طور اخص پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت قرار بگیرد. در این فصل از پژوهش، مبانی نظری و عملی پژوهش در باب متغیرهای پژوهش به ویژه مفهوم شناسی برنامه درسی و مختصات آن، مفهوم شناسی شهروند بوم‌شناختی و حدود و ثغور آن، تربیت شهروند بوم‌شناختی پرداخته شده است و در نهایت به بررسی پیشینه عملی پژوهش در داخل و خارج از کشور پرداخته شده است.



برنامه درسی به محتوای رسمی و غیر رسمی، روش و آموزش‌های آشکار و پنهانی گفته می‌شود که به وسیله آنها، شاگردان تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست آورند، مهارت لازم را کسب کنند و گرایش و ارزش‌ها را در خود تغییر دهند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷). پاینار در مقاله خود برنامه درسی را این‌گونه تعریف می‌کند: «محل اندیشه‌ورزی که در آن افراد برای تعریف خود و جهان کوشش می‌کنند» این کوشش که پاینار به آن اشاره دارد، مربوط به شرح حال خود و نهادهاست که بسیار پیچیده می‌باشد و نیز نسل‌های جدید که با جهانی متغیر مواجه‌اند که معمولاً به‌سختی توسط پیشینیان‌شان قابل تصور بوده است (پاینار، ۲۰۰۷). سیلور و همکاران برنامه درسی را فرصت‌های انتخاب شده برای یادگیری یا طرح مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری جهت افرادی که باید تحت تربیت قرار گیرند، می‌دانند (پاتریک، ۱۳۹۳). در واقع؛ آموزش شهروندی بوم‌شناختی، نه تنها شامل آموزش و یادگیری موضوعات مرتبط در کلاس است، بلکه همچنین تجارب عملی کسب‌شده از طریق فعالیت در مدرسه و جامعه گسترده تر، برای آماده سازی دانش‌آموزان برای نقش آنها به عنوان شهروندان، طراحی شده است. معلمان و مدیران مدارس نقش کلیدی در این فرایند یادگیری دارند. به همین دلیل معلمان و مدیران مدارس برای اجرای مؤثر آموزش شهروندی بوم‌شناختی اهمیت دارد.

علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان شهروندی بوم‌شناختی و هوش معنوی (مورد مطالعه: شهروندان شهر تبریز) نشان داد که بین هوش معنوی و مؤلفه‌های آن با شهروندی بوم-شناختی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج آزمون رگرسیون نشان می‌دهد که از میان ابعاد چهارگانه هوش معنوی، دو بعد "جامع‌نگری و بُعد اعتقادی" و "سجایای اخلاقی" توانسته‌اند ۲۷/۵ درصد واریانس مربوط به شهروندی بوم‌شناختی را تبیین کنند.

علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان هوش اخلاقی ابزاری برای تبیین شهروندی بوم‌شناختی (مطالعه موردی شهروندان کلانشهر تبریز) به این یافته دست یافتند که بین هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن با شهروندی بوم‌شناختی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج آزمون رگرسیون نشان می‌دهد که از میان ابعاد چهارگانه هوش اخلاقی، دو بعد «مسئولیت‌پذیری» و «دلسوزی» توانسته‌اند ۴/۲۵ درصد واریانس مربوط به شهروندی بوم‌شناختی را تبیین کنند.

علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان مطالعه نقش رسانه‌های جمعی در تحقق شهروندی بوم‌شناختی (مورد مطالعه: شهروندان شهر تبریز) نشان دادند که شهروندی بوم‌شناختی از وضعیت خوبی در بین شهروندان تبریزی برخوردار است. همچنین در میان ابعاد ۱۱ گانه شهروندی بوم‌شناختی، همه ابعاد از میانگین متوسط به بالایی برخوردار بوده، اما بعد عضویت در انجمن‌های زیستی دارای کمترین میانگین بوده است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نیز نشان می‌دهد که رسانه‌های جمعی با شهروندی بوم‌شناختی ارتباط معناداری ندارد، اما هر دو بعد رسانه‌های جمعی داخلی و خارجی ارتباط معناداری با شهروندی بوم‌شناختی دارند، به‌طوری‌که، ارتباط رسانه‌های جمعی داخلی مثبت و رسانه‌های جمعی خارجی منفی بوده است.

صالحی و پازوکی نژاد (۱۳۹۳) در پژوهشی به تحلیل اجتماعی نقش شهروندی محیط زیستی در مقابله با پیامدهای تغییر آب و هوا پرداخته‌اند. در این پژوهش پدیده شهروندی محیط زیستی به دلیل متعهد بار آوردن شهروندان در برابر مشکلات زیست محیطی از اهمیت خاصی برخوردار است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که تعهد شهروندان به محیط زیست و مقابله با یکی از بحران‌های محیط زیستی یعنی تغییر آب و هوا متوسط رو به بالاست. میزان تعهد شهروندان نسبت به مقابله با پیامدهای منفی و زیانبار تغییر آب و هوا بر حسب سن و تحصیلات متفاوت بود؛ به عبارت دیگر، با افزایش سن، وضعیت شهروندی محیط زیستی بهبود یافته، اما با افزایش تحصیلات، تعهد به شهروندی محیط زیستی کاهش داشت. پیوند مکانی شهروندان در حد بالایی بوده است. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده که پیوند مکانی نسبت به چهارچوب محلی پیام‌های تغییر آب و هوا، بیشترین تأثیر را بر توسعه شهروندی محیط زیستی داشته است.

قلناش (۱۳۹۱) تحقیقی را با هدف بررسی میزان توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران انجام داد. یافته‌های وی نشان می‌دهد که مطالعات اجتماعی در بعد شناختی به ۱۰/۲۰ درصد، بعد عملکردی به میزان ۶/۱۰ درصد و در بعد نگرشی به میزان ۳/۱۵ درصد به ویژگی‌های شهروند جهانی توجه شده است که این موضوع بیانگر کم-توجهی به این مؤلفه‌هاست. بهشتی (۱۳۸۶) در پژوهش خود شاخص‌های شهروندی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره متوسطه را بررسی کرده است. یافته‌های تحقیق این پژوهش نشان داد که بیشترین توجه در میان ابعاد متفاوت شهروندی، به بعد حقوق سیاسی شده است؛ زیرا از مجموع ۷۰ مورد اشاره به این مؤلفه‌ها، ۳۰ مورد به مسائل سیاسی نظیر حق تعیین سرنوشت، حق رای، حق آزادی، حق آزادی راهپیمایی و آزادی احزاب اختصاص یافته بود.

مید (۲۰۱۳) در پژوهشی به ارتقای شهروندی بوم شناختی پایدار در میان دانشجویان پرداخته است. این پژوهش، شهروندی بوم شناختی را در سیاست‌ها و طرح‌های پایداری نهادها مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین، کنش‌های نهادهای مسئول تحصیلات دانشگاهی را در ارتباط با ترویج شهروندی بوم شناختی پایدار در میان دانشجویان مورد مطالعه قرار داده است. نمونه تحقیق شامل ۲۴ دانشکده و دانشگاه در ایالات متحده آمریکا است. چندین شاخص و ویژگی برای مطالعه و سنجش شهروندی بوم‌شناختی انتخاب شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مباحثات شهروندی بوم‌شناختی درباره تعهد پایداری بیشتر از کنش‌های مربوط به شهروندی و پایداری مطرح بوده است. همچنین، دانشکده‌هایی که به طور رسمی شهروندی بوم‌شناختی را ترویج می‌کردند، میزان تعهد قوی‌تری به ارزش‌های شهروندی، احساس مسئولیت نسبت به طبیعت و عناصر آن و پایداری نشان دادند.

جاگرز و مارتینسون (۲۰۱۰) در پژوهشی ارزش شهروندی، شهروندان بوم‌شناختی و رفتارهای زیست‌محیطی را مورد بررسی قرار داده است. نویسندگان بر خورد فعالانه افراد در فعالیت‌های زیست‌محیطی را عامل مهمی در تنزل منابع زیست‌محیطی تلقی کرده‌اند. این برخورد شامل قبول



تغییرات سبک زندگی افراد یا پذیرش سیاست‌های زیست‌محیطی باشد. در نظریه سیاسی، شهروندی بوم‌شناختی، رابطه سنتی فرد دولت را با بی‌طرفی نسبت به دوگانه‌های عمومی خصوصی، ملی جهانی و حال آینده بازتفسیر کردند که رویکرد ارزشمندی به فهم مسئولیت‌پذیری شخصی نسبت به محیط زیست پیشنهاد شده است. این پژوهش به دنبال این است که آیا ویژگی‌های اصلی شهروندی بوم‌شناختی، واقعاً از مهمترین تعیین‌کننده‌های رفتار زیست‌محیطی در میان شهروندان هستند.

کولادو و آخورا (۲۰۰۶) به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی اسپانیا در رابطه با مؤلفه‌های تربیت شهروندی دموکراتیک پرداخته‌اند. برای تحلیل کتاب‌ها، ۵ مؤلفه در نظر گرفته شد: مسئولیت‌پذیری، مشارکت، حل تعارضات، تنوع و حقوق بشر. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که ایدئال‌های اتحادیه اروپا پیرامون تربیت شهروندی به صورت نامتوازن و در برخی موارد بسیار سطحی، در کتاب‌های مورد بررسی، مورد توجه قرار گرفته است. درباره مؤلفه مسئولیت‌پذیری، به ویژگی‌هایی همچون عادات، قوانین و مقررات، الزامات (مسئولیت‌ها) و اطاعت از قوانین راهنمایی و رانندگی تأکید ویژه‌ای مشاهده می‌شود، اما توجه کمی بر مسئولیت‌پذیری و مراقبت و دل‌مشغولی نسبت به دیگران صورت گرفته است. به مهارت‌های فکورانه و انتقادی نسبتاً توجهی سطحی شده است. مؤلفه مشارکت فعال در محتوای این دوره مورد توجه بوده است. متون درسی از تأکید و توجه بر مفهوم تعارض اجتناب کرده، مسئله حل تعارضات را بسیار کم مورد توجه قرار داده‌اند. مفهوم تنوع و تکرار بیشتر از چشم‌انداز اطلاع‌رسانی (دادن اطلاعات صرف) مورد توجه بوده و فرصت‌های کمی به تفکر انتقادی اختصاص یافته است. به مسئله مهم حقوق بشر نیز کم‌توجهی شده است.

رامسی و همکاران (۱۹۹۲) در پژوهش خود با عنوان تربیت زیست محیطی در برنامه درسی قبل از دانشگاه، نظام تربیتی آمریکا را یک نظام تربیتی مبتنی بر ایده سبز می‌داند. از دیدگاه ایشان انسجام اجتماعی، مشارکت در مسائل اجتماعی، احترام به محیط زیست و حفظ تنوع گونه‌های گیاهی و حیوانی، درک نگرس توسعه پایدار از جمله اهداف برنامه‌های درسی قبل از دانشگاه نظام تربیتی آمریکا است.

دیانگ (۱۹۸۵) در پژوهش خود با عنوان "تشویق رفتار مناسب محیط زیست: نقش انگیزه ذاتی" این نتیجه را گرفته است که سبک زندگی ارتباط مستقیمی با رفتار بوم‌شناختی دارد و افراد با سبک میانه‌رو رابطه مثبتی با بازیافت کاغذ و شیشه دارد.

لیورس و همکارانش (۱۹۸۶) در پژوهش خود با عنوان "دین و دیدار با افراد مسن بستری: تفاوت‌های جنسی" ثابت کردند افراد دارای ارزش‌ها و سبک زندگی مذهبی و سنت‌گرا (مؤمنین) به فعالیت‌های گروهی در بهبود وضعیت شرایط جامعه، مثلاً شرایط محیطی علاقه‌مندند.

کلی (۱۹۸۶) در پژوهش خود با عنوان تربیت شهروند بوم‌شناختی از طریق یادگیری خدمات رسانی در دانشگاه‌های کاستاریکا، یادگیری خدمت محور را یکی از ضروری‌ترین انواع یادگیری

در قرن جدید عنوان می‌کند. از دیدگاه ایشان یادگیری خدمات‌رسانی که ریشه در اندیشه‌های پراگماتیستی جان دیوئی دارد به رابطه بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت و رابطه آموخته‌های مدارس با مسائل و مشکلات اجتماع و محیط بیرون دارد. از دیدگاه ایشان دانشجویان کاستاریکایی در مصاحبه‌های کیفی، عملکرد یادگیری خود را در مسائل بوم‌شناختی و زیست محیطی مطلوب گزارش کردند و از طریق این نوع یادگیری دانش و نگرش بوم‌شناختی بهتری در دانشجویان شکل می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش روستایی و همکاران (۱۴۰۰) بر آن است که متغیرهایی مانند مداخلات مدیریتی، دسترسی باند پهن، کیفیت زندگی، تأثیر دولت، دولت الکترونیک، رهبری کارا از عوامل کلیدی در جهت چیرگی بر شکاف دیجیتال و همچنین تحقیق شهر دانش‌بنیان محسوب می‌شوند. علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان هوش اخلاقی ابزاری برای تبیین شهروندی بوم‌شناختی (مطالعه موردی شهروندان کلانشهر تبریز) به این نتیجه دست یافتند که بین هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن با شهروندی بوم‌شناختی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. مید (۲۰۱۳) در پژوهشی به ارتقای شهروندی بوم‌شناختی پایدار در میان دانشجویان پرداخته است. نتایج حاصل نشان می‌دهد که مباحثات شهروندی بوم‌شناختی درباره تعهد پایداری بیشتر از کنش‌های مربوط به شهروندی و پایداری مطرح بوده است. اگرچه در ایران توجه به مسائل زیست محیطی و مسائل بوم‌شناختی اخیراً مورد توجه نظام آموزشی و برنامه‌های درسی شده است و دایر کردن مدارس طبیعت و مدارس سبز در راستای توجه و اهمیت به مسائل زیست محیطی و بوم‌شناختی تلقی می‌شود، ولی یافته‌های پژوهش‌های لاریجانی و یداللهی (۱۳۹۷)، سرباز و همکاران (۱۳۹۵) و عزمی آئیش و مطیعی لنگرودی (۱۳۹۰) و ... نشان می‌دهد که هنوز هم که هنوز است توجه شایسته‌ای به این حیطه مهم در قالب برنامه درسی مستقل صورت نگرفته است و شکاف پژوهشی و نظری عمیقی در باب تربیت شهروند بوم‌شناختی مشاهده می‌شود. از سوی دیگر با توجه به اینکه وظیفه تربیت شهروندان برای جامعه مدنی به عهده آموزش و پرورش و عنصر اصلی آن یعنی برنامه‌های درسی است و در ایران کتاب درسی سمبل محتوای کتبی برنامه درسی است. از این رو، توجه جدی به کتاب درسی و اصلاح آن ضروری به نظر می‌رسد. کتاب‌های درسی در واقع یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در هر نظام آموزشی است؛ زیرا بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و معلم حول محور آن سازماندهی می‌شود (عریضی، ۱۳۸۲). با توجه به مسائل و مشکلات فوق پژوهش حاضر به دنبال دستیابی به الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه است تا با نهادینه کردن مسائل بوم‌شناختی در دانش‌آموزان در قالب نظام آموزش رسمی بتوان بر مسائل و مشکلات زیست محیطی و بوم‌شناختی فائق آمد.

بررسی پژوهش‌ها نشان داد توجه شایسته‌ای به این حیطة مهم در قالب برنامه درسی مستقل صورت نگرفته است و شکاف پژوهشی و نظری عمیقی در باب تربیت شهروند بوم‌شناختی مشاهده می‌شود. از سوی دیگر با توجه به اینکه وظیفه تربیت شهروندان برای جامعه مدنی به عهده آموزش و پرورش و عنصر اصلی آن یعنی برنامه‌های درسی است و در ایران کتاب درسی سمبل محتوای کتبی برنامه درسی است. از این رو، توجه جدی به کتاب درسی و اصلاح آن ضروری به نظر می‌رسد. کتاب‌های درسی در واقع یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در هر نظام آموزشی است؛ زیرا بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و معلم حول محور آن سازماندهی می‌شود. با توجه به مسائل و مشکلات فوق، پژوهش حاضر به دنبال دستیابی به الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه است تا با نهادینه کردن مسائل بوم‌شناختی در دانش‌آموزان در قالب نظام آموزش رسمی بتوان بر مسائل و مشکلات زیست‌محیطی و بوم‌شناختی فائق آمد. با اینکه مسائل زیست‌محیطی و بوم‌شناختی یکی از دغدغه‌های اساسی پژوهشگران است، ولی پژوهش مستقلی در باب شهروند بوم‌شناختی، تربیت شهروند بوم‌شناختی و راه‌های تربیت شهروند بوم‌شناختی انجام نگرفته است و این کار می‌تواند خیلی از خلل‌های پژوهشی را در این زمینه برطرف سازد.

با توجه به مطالب ذکر شده پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤالات زیر می‌باشد:

- الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه دوره اول از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟
- الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست، متخصصان روان-شناسی تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی تا چه میزان معتبر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر ترکیبی یا آمیخته است؛ به طوری که در آن روش کمی و کیفی در کنار هم به کار گرفته شده‌اند. در روش‌شناسی مرحله طراحی الگو از پژوهش به صورت تحلیلی-استنتاجی (سنترپژوهی) است. جامعه پژوهش تمامی اسناد فرادستی مانند سند چشم‌انداز بیست ساله، سند مبنای نظری سند تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی، تحقیقات نظری فارسی و لاتین در دسترس و اسناد کتابخانه‌ای است. نمونه‌گیری نظری از نوع هدفمند و ملاک‌محور است و مطالب و مقالات، نوشته‌ها و اسنادی مورد مطالعه قرار گرفتند که برای طراحی الگوی برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی و مختصات آن قابل استفاده باشد. برای رسیدن به این مقصود از ابزارهای متعدد مانند فیش‌برداری و مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شد.

در مرحله دوم برای اطمینان از کارآمدی الگو از اعتبارسنجی استفاده شد. جامعه آماری این مرحله از پژوهش شامل سه دسته از متخصصان بود که بر اساس ملاک‌های مورد نظر پژوهشگر

و به صورت هدفمند نمونه‌گیری شد. دسته اول متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست که در باب شهروند بوم‌شناختی مطالعاتی داشتند. دسته دوم متخصصان روان‌شناسی تربیتی به منظور بررسی تناسب الگو با سطح رشد شناختی بود. دسته سوم متخصصان برنامه‌ریزی درسی بودند که از استادان دانشگاهی متخصص برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. در این مرحله از روش نمونه‌گیری مبتنی بر نظر خبرگان یا نمونه‌گیری مبتنی بر فرد ماهر استفاده شد و از متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی و صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی و صاحب‌نظران و متخصصان روان‌شناسی تربیتی (به‌منظور تناسب الگوی طراحی شده متناسب با سطح رشد شناختی دانش‌آموزان) به تعداد ۱۸ نفر الگوی به‌دست‌آمده مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله ابزار گردآوری اطلاعات به این صورت بود که در ابتدا خلاصه‌ای از الگوی برنامه درسی پیشنهادی به صورت پرسشنامه مبتنی بر عناصر برنامه درسی به استادان و صاحب‌نظران ارائه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی همچون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های آمار استنباطی همچون آزمون t تک گروهی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه دوره اول از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟

در آموزش مدرن، آموزش و تدریس است به صورت اجباری و کنترل انجام می‌شود، که به‌طور فزاینده‌ای مکانیکی، سفت و سخت است. اصلاح آموزش براساس تئوری دانش ضروری است، زیرا این نوع آموزش نقش دانش را افزایش داده است. ظرفیت، علم و فناوری در توسعه اجتماعی و تقویت اهمیت یادگیری دانش در زندگی مدرسه، اما از ارزش مهم دانش‌آموزان برای تجربه زندگی غفلت می‌کند. این امر منجر به ایجاد موقعیت بیگانه بین آموزش و مردم می‌شود، و تنوع، تفاوت و تخیل دانش‌آموزان خفه می‌شود. این نوع آموزش کاملاً با مفهوم پایداری زیست محیطی و همچنین روحیه و هدف آموزشی روبه‌رو شد. برای ساخت برنامه درسی بوم‌شناختی پایدار و مفهوم آموزش یک ابتکار عمل بزرگ و اصلاحات اساسی در نظام آموزشی، اهداف و محتوای آن و روش‌های آموزش آن ضروری است تا دانش‌آموزان در حفاظت از محیط زیست زمین و احترام به زیست بوم خود آموزش‌های ضروری را دریافت کنند.

منطق برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی

شهروند بوم‌شناختی باید در کانون توجه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی واقع شود. شهروند بوم‌شناختی در اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران از جمله (سند تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴) نیز دارای جایگاهی است.



در راهکارهای عملیاتی تدوین شده در سند تحول بنیادین نظام آموزشی دانش‌آموزان با درک مفاهیم بهداشت فردی و اجتماعی و مسائل زیست بوم طبیعی و شهری به‌منزله امانات الهی، شایستگی حفظ و ارتقای سلامت فردی و بهداشت محیطی را کسب می‌کنند و با ورزش و تفریحات سالم فردی و گروهی، به نیازهای جسمی و روانی خود و جامعه بر اساس اصول برگرفته از نظام معیار اسلامی، پاسخ می‌دهند (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۳۱). یکی از راهکارهای تحقق این امر ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت آداب و سبک زندگی اسلامی - ایرانی، در تمام ساحتهای تعلیم و تربیت به‌عنوان رویکرد حاکم در فرایند طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی و آموزشی (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۳۴) و اهتمام به طراحی، ساخت و تجهیز مناسب نمازخانه، کتابخانه، آزمایشگاه، فضای سبز و فضای ورزشی در تمام مدارس به‌عنوان محیط تعلیم و تربیت است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۵۰). در سند برنامه درسی ملی نیز رابطه انسان با خود، خدا، خلق خدا (انسان‌ها) و رابطه با خلقت (طبیعت و ...) به عنوان ۴ ساحت اصلی تعلیم و تربیت عنوان شده است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۱۵) و ارزش قائل شدن برای مخلوقات هستی و محیط زیست از شایستگی‌های اخلاقی پایه دانش‌آموزان ذکر شده است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۱۶). شهروند بوم‌شناختی در پی تبیین درست و منطقی رابطه انسان با خلق خدا و خلقت و طبیعت است.

اهداف برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی

نخستین عنصر برنامه‌ریزی درسی در مبحث طراحی، هدف‌گذاری است. تمام نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی درسی از عنصر هدف به عنوان یکی از عناصر ثابت نام برده‌اند. هدف یک پای ثابت طراحی برنامه درسی و اصلی‌ترین عنصر آن است. هدف در برنامه درسی می‌تواند در جهت‌دهی و معنابخشی به فعالیت‌های برنامه درسی، بررسی راه‌های گوناگون برای رسیدن به مقصد را به برنامه‌ریزان درسی، مقایسه نتایج حاصله و بازنگری فعالیت‌ها را میسر کند. برای طراحی اهداف برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی، ابتدا باید اهداف مورد نظر یادگیری تربیت شهروند بوم‌شناختی را با اهداف آموزش مطالعات اجتماعی براساس منطبق‌های استخراج شده، تلفیق کرد.

محتوای برنامه درسی

بر اساس رویکرد استنتاج در حوزه تعلیم و تربیت، محتوای برنامه‌های درسی یا به‌عبارت عمومی‌تر محتوای آموزشی از متافیزیک و عناصر آن از قبیل انسان‌شناسی، جهان‌شناسی، وجودشناسی و خداشناسی و از ارزش‌شناسی فلسفه استنتاج می‌شود (ایمان‌زاده و سلحشوری، ۱۳۹۴). محتوای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی مسائل، یافته‌ها، تئوری‌های مربوط به ارتباط انسان با انسان و رابطه انسان با طبیعت است (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶). محتوای برنامه

درسی باید بتواند در مورد سواد بوم‌شناختی، کیفیت احساسات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نقش ایفا کند. این نوع برنامه درسی با برنامه‌های درسی موضوعی یا موضوعات مجزا که با تفکر خطی ارتباط و تناسب بیشتری دارد همخوانی ندارد (جاسون، ۲۰۱۰). محتوای برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی باید به پیوند بین تفکر خطی، تفکر واگرا و شناخت شهودی، بدن و ذهن، حوزه دانش، فرد و اجتماع، انسان و زمین، نفس و طبیعت معطوف باشد (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶). محتوای برنامه درسی بوم‌شناختی باید ناظر به مسائل و مشکلات زیست محیطی و بوم‌شناختی و علل و عوامل پیدایشان و راه‌های رفع این مشکلات باشد و مشکلات فوق را هدف اصلی خود قرار دهد.

بخشی از محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی ناظر به ارتباط او با طبیعت است. فعالیت‌های شهروندی، راه‌های تربیت دانش آموزان به‌عنوان شهروند مسئول در برابر بوم و بحث زباله و نحوه بازیافت آن، خطر ایجاد شده توسط زباله‌های رادیواکتیو، مواد سمی و کالاهای خطرناک مخل سلامت انسان، آلاینده‌های زیست محیطی، جنگل‌زدایی بیش از حد توسط بشر و حفاظت از جنگل‌های بکر بخصوص در نیمکره شمالی و مصرف بیش از حد مواد خطرناک مخل زیست-بوم مانند سموم دفع آفات و علف‌کش در تهیه غذا و آب، طبیعی‌سازی مواد و منابع غذایی از جمله محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی است. کاهش مصرف انرژی، بازیافت منابع امروزه باید در مدارس و نهادهای اجتماعی و آموزشی به‌ویژه در سنین بالا باید تدریس شود. باید محتوای آموزشی طراحی گردند که محیط زیست احیا شود و تنوع زیستی باید توسط همه گروه‌های صنعتی و تجاری و به‌ویژه گروه‌های فراملی پشتیبانی شود. بوم انسان با مسائل بهداشتی عجین شده است و بهداشت باروری و تنظیم خانواده باید برای همه زنان مناسب باشد.

سازماندهی محتوای برنامه درسی

اگرچه تربیت شهروند بوم‌شناختی می‌تواند در قالب برنامه درسی مجزا و مستقل ارائه بشود، ولی رویکردهای تلفیقی از چندین جهت برای این نوع برنامه درسی مناسب است:

- ۱- به جهت ماهیت موضوع: مسائل بوم‌شناختی ماهیت چندرشته‌ای دارند و مربوط به یک دیسپلین خاص نیستند. مسائل و موضوعات بوم‌شناختی به لحاظ ماهیت می‌توانند در علوم مختلفی همچون جغرافیا، زیست‌شناسی، علوم، مطالعات دینی، مطالعات اجتماعی و مطالعات روان‌شناختی نمود پیدا کنند و موضوع مطالعه آن علوم واقع شوند.
- ۲- تغییر پارادایم در علوم: حیطه‌های علمی امروزه حیطه‌های علمی مستقل و جدا از هم نیستند و رویکرد بین رشته‌ای به‌ویژه با ظهور پراگماتیسم و اندیشه وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی او رویکرد غالبی است (ایمان زاده، ۱۳۹۸) و برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی هم باید همسو با این جریان‌های فکری و فلسفی به سمت تلفیق سوق پیدا کند.
- ۳- برخلاف برداشتهای سنتی از علوم، پدیده‌های بوم‌شناختی عمدتاً ماهیت چند رشته‌ای

دارند. برای مثال آلودگی محیط زیست، گسترش ایدز و امثال آن پدیده‌ای چند بعدی است و نیاز به بررسی آن از منظر علوم آزمایشگاهی، مطالعات اجتماعی، مطالعات زیستی، مطالعات روان‌شناختی و ... دارد.

نگاهی به برنامه درسی مقطع متوسطه اول نیز نشان می‌دهد که در دوره متوسطه اول دروس سبک تفکر و زندگی، مطالعات اجتماعی، علوم تجربی، فرهنگ و هنر، نگارش، فارسی و پیام‌های آسمانی از جمله دروسی هستند که با موضوعات تربیت شهروند بوم‌شناختی درگیری بیشتری داشته و می‌توانند با هم در تلفیق برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی وارد شوند. انواع مختلفی از تلفیق هم می‌تواند در برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی نقش ایفا کند.

نقش معلم

برنامه درسی بوم‌شناختی پایدار یک برنامه از پیش تعیین شده توسط معلم در کلاس نیست، بلکه تجربه تعامل بین معلم، دانش‌آموزان و جهان و طبیعت است. از طرف دیگر، برنامه درسی از گفتگوی معلم و دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. تجربه آموزش ایجاد شده توسط معلم و دانش‌آموزان برنامه درسی واقعی است. برنامه درسی پایدار از نظر فرهنگی به‌ویژه بر همبستگی بین دانش، تجربه یادگیری، جامعه بین‌المللی، جهان طبیعی و زندگی تأکید دارد و سعی در حذف پدیده خصوصی در برنامه درسی دارد (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶).

روش‌های یاددهی و فعالیت‌های یادگیری

از مطرح‌ترین روش‌هایی که می‌توان در برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی از آن استفاده کرد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- **روش سخنرانی:** از این روش می‌توان برای افزایش سواد بوم‌شناختی دانش‌آموزان بهره برد و چندان برای آموزش دیگر ابعاد تربیت شهروند بوم‌شناختی شاید سودمند نباشد (کاتر مکنزی و اسمیت، ۲۰۰۳)

۲- **روش حل مسئله:** این روش مبنای خود را بر اساس مسائل و مشکلاتی که برای دانش‌آموز مورد سؤال واقع می‌شوند، قرار می‌دهد. در این روش دانش‌آموز به تنهایی یا با همکاری معلم یک مسئله و مشکلی را شناسایی می‌کند و سپس داده‌های مربوط به آن مسئله را گردآوری، سازماندهی و تجزیه و تحلیل می‌کند و به ارائه فرضیه پرداخته و سپس فرضیه‌های خود را به معرض آزمایش می‌گذارد تا به نتایج مورد نظر رسیده و مشکل فوق را حل کند (بارت، ۲۰۱۳).

۳- **مطالعه موردی:** در این روش یک مورد از مسائل بوم‌شناختی از منظرهای متفاوت و از مشارکت معلم، دانش‌آموز و کارشناسان مربوطه مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد (جادسون، ۲۰۱۵).

۴- **بازدید میدانی:** برنامه‌هایی که برای انواع وسیعی از اهداف انجام می‌شود و ممکن است از

یک پیاده‌روی به میدان محلی، برکه، بلوک و یا بازدید یک منطقه بیشتر از یک روز تغییر کند. اهداف بازدیدها ممکن است شامل این موارد باشد: مطالعات رفتار حیوانات، خاک، سواحل دریا، آبخیزها، الگوهای استفاده از زمین و غیره (لی فای، ۲۰۰۶).

۵- روش بحث گروهی: با توجه به ماهیت مسائل بوم‌شناختی، یکی از مطلوب‌ترین روش‌های تربیتی روش بحث گروهی است. بحث گروهی در باب مسائل بوم‌شناختی باعث می‌شود مسائل و مشکلات بوم‌شناختی از منظرهای متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته و دانش آموزان به دید وسیع‌تری در این زمینه دست پیدا کنند (جاسون، ۲۰۱۵). بحث گروهی به‌عنوان یک روش تدریس و آموزش می‌تواند دانش آموزان را در دستیابی به تفکر انتقادی نسبت به مسائل بوم‌شناختی یاری کرده و جامعیت و عمقی‌نگری آنها را نیز تقویت ببخشد. آموزش مسائل بوم‌شناختی از طریق بحث گروهی، دانش‌آموزان را در درک زیبایی‌شناسانه آنها از مسائل بوم‌شناختی و ایجاد ذهن خلاق در دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد (جوزفویچ، ۲۰۱۵).

۶- ایفای نقش: ایفای نقش، روشی است که می‌تواند برای تجسم عینی موضوعات و درس‌هایی که برای نمایش مناسب باشند، به‌کار رود. در این روش، فرد یا افرادی از دانش‌آموزان، موضوعی را به‌صورت نمایش کوتاه اجرا می‌کنند (صفوی؛ ۱۳۹۸) در این روش، دانش‌آموزان براساس علاقه‌های خویش، نقش‌های مورد نظر را انتخاب می‌کنند و با نظارت معلم و همکاری همکلاسان، به ایفای نقش می‌پردازند. از این طریق، آموزش قوانین و روابط اجتماعی حاکم بر جامعه بهتر انجام می‌شود و به یادگیری مؤثر و کارآمد می‌انجامد، زیرا دانش‌آموزان ضمن شناخت هنجارهای اجتماعی، به تحلیل آنها می‌پردازند و در حین ایفای نقش، نگرش خود را تثبیت می‌کنند و نوعی ارتباط عاطفی و انسانی با دیگران برقرار می‌سازند (فضلی خانی، ۱۳۸۲). این روش موجب رشد همدلی با دیگران و بررسی مسائل و واقعیت‌ها و از ارزش‌های اجتماعی در عمل است و افتتاح باب گفت‌وگو درباره ارزش‌ها و چگونگی اثر آنها در زندگی روزانه است (خورشیدی، ۱۳۸۸).

۷- روش پروژه: این روش کار و فعالیتی است که برحسب طرح مشخص و هدفی معین اجرا می‌شود که می‌تواند به صورت فعالیت‌های فردی یا گروهی انجام پذیرد. در این روش فراگیران مقدمات لازم را فراهم می‌آورند و برای انجام پروژه برنامه‌ریزی می‌کنند. سپس برای اجرای صحیح به سازماندهی آن می‌پردازند و طبق اهداف و برنامه زمانی، کار واگذار شده را شروع و به پایان می‌رسانند. این روش به‌واسطه انجام در موقعیت خارج از مدرسه و در عرصه‌های واقعی زندگی موجب افزایش انگیزه‌های درونی فراگیران و نزدیکی آموخته‌های مدرسه‌ای با زندگی واقعی می‌گردد.

۸- روش یادگیری از طریق همیاری: این روش با توجه به موقعیت سیستم موجود آموزشی و



نیاز آموزش و پرورش نوین و با هدف ارتقای کیفیت آموزشی، تغییر به سمت دانش‌آموز محوری، فراهم آوردن تجربه‌اندوختی گروهی، تبدیل رقابت به رفاقت یاری دهنده و با تأکید بر فعالیت گروهی طراحی شده است. روش یادگیری از طریق همیاری با درگیر کردن فراگیران در فرایند یادگیری، مسئولیت‌یادگیری را بر دوش فراگیران قرار می‌دهد. در این روش، متناسب با موقعیت یادگیری و موضوع درسی، فعالیت تیمی فراگیران در چهار طرح کارایی تیم، تدریس اعضا تیم، فضاوت عملکرد و روشن سازی طرز تلقی اجرا می‌شود (جاسون، ۲۰۱۵).

گروه‌بندی: گروه‌بندی دانش‌آموزان با توجه به اهداف، محتوای سازماندهی شده، علایق و نیازهای دانش‌آموزان، سطوح تحصیلی و روش‌های یاددهی و یادگیری متفاوت می‌باشد. در پژوهش مید (۲۰۱۳) که به ارتقای شهروندی بوم‌شناختی پایدار در میان دانشجویان پرداخته بود، دانشجویان در گروه‌های ۵ تا ۸ نفر در قالب یادگیری پروژه‌ای به بررسی مسائل بوم‌شناختی پرداخته بودند. در سنین پایین‌تر تحصیلی به‌ویژه در مقطع متوسطه اول به دلیل جایگاه مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و ضرورت فعال بودن دانش‌آموزان افزون بر فعالیت انفرادی دانش‌آموزان، دانش‌آموزان می‌توانند در قالب گروه‌های ۳ تا ۵ نفره به بررسی پروژه‌های مرتبط با مسائل بوم‌شناختی بپردازند. برای برگزاری بحث‌های گروهی می‌توان در جمعیتی بین ۶ تا ۲۰ نفر دانش‌آموزان را سازماندهی کرد.

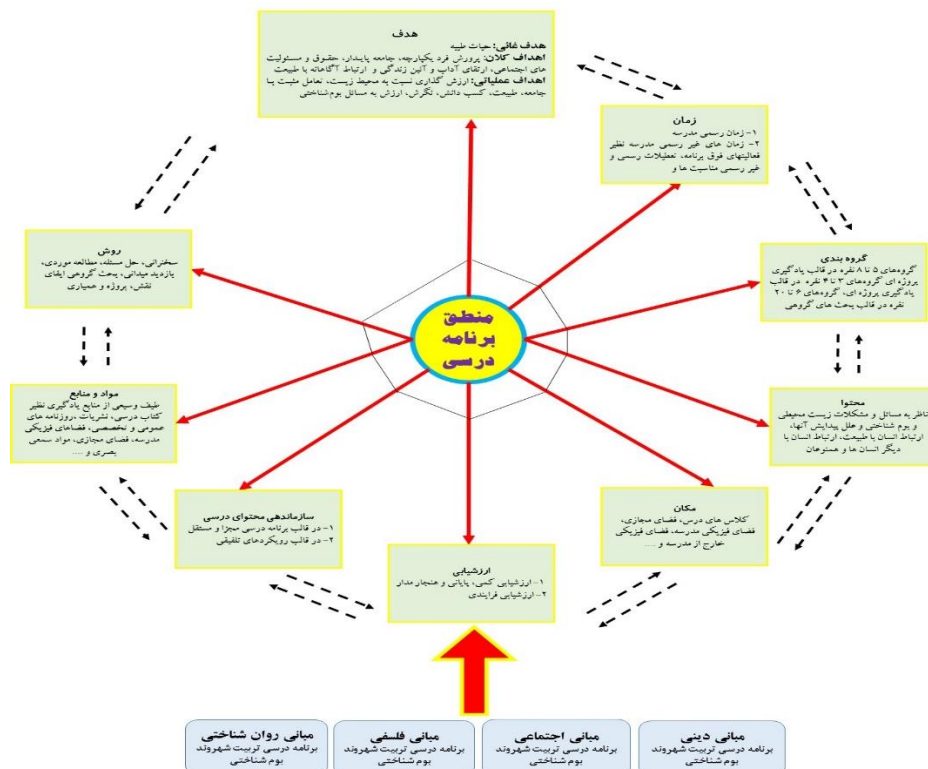
زمان: زمان رسمی مدرسه و زمان‌های غیر رسمی مدرسه نظیر فعالیت‌های فوق برنامه، تعطیلات رسمی و غیر رسمی، مناسبت‌های موجود در تقویم‌های سالانه داخلی و خارجی مثل هفته محیط زیست، روز جهانی محیط زیست می‌تواند زمان‌های مناسبی برای اجرای برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی باشد.

مکان: با توجه به ماهیت موضوع برنامه درسی بوم‌شناختی بهتر است به عرصه‌ای کلاسی محدود نشود. دانش‌آموزان می‌توانند در فضاهای مجازی (شبکه‌های اجتماعی، رسانه‌های فردی و جمعی و ...)، فضاهای فیزیکی شامل فضای مدرسه (کلاس درسی، محوطه مدارس و ...) و فضای خارج از مدرسه (خانه، محیط اطراف مدرسه، مراتع و جنگل‌ها، مؤسسه‌های مردم نهاد و ...) به کسب تجربیات و فرصت‌های یادگیری مرتبط با شهروند بوم‌شناختی بپردازند. بازدید از مدارس سبز و مدارس طبیعت می‌تواند مفید واقع شود.

مواد و منابع یادگیری: برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی نگاهی سنتی به مواد و منابع یادگیری ندارد. در این نوع برنامه درسی کتاب به عنوان تنها منبع و مواد آموزشی نیست. با توجه به محتوای این نوع برنامه درسی طیف وسیعی از منابع یادگیری نظیر کتاب درسی، نشریات از جمله مجلات، روزنامه‌های عمومی و تخصصی، مدرسه و فضاهای فیزیکی آن از قبیل آزمایشگاه‌ها، کتابخانه‌ها، رسانه‌های جمعی و عمومی مانند تلویزیون و برنامه‌های آن، فضاهای

مجازی نظیر شبکه‌های اجتماعی، سخنرانی‌های متخصصین امر بخصوص سخنرانی‌ها و کارگاه‌های عمومی و تخصصی برگزار شده در این زمینه از جمله مواد و منابع یادگیری می‌توانند باشند. می‌توان در این زمینه به تهیه مواد سمعی و بصری مانند سی دی‌های آموزشی، فیلم و کلیپ‌های آموزشی و فیلم‌های مستند متناسب با سن دانش‌آموزان اقدام نمود.

ارزشیابی: طرفداران این نظریه در تدریس مخالف پیشرفت در یادگیری هستند. این نوع پیشرفت به معنای از بین بردن حالت‌های ناشناخته، مشخص و کنترل شده است. بنابراین، پیشرفت یادگیری فقط با انباشت دانش قابل نمایش است. اگر سرعت انباشت سریع‌تر باشد بهتر است با این حال، این نوع یادگیری نمی‌تواند انگیزه را ایجاد کند و حالت بقا بهتری به ما بدهد. دلیل این امر این است که چنین یادگیری بیرونی یا درونی است. این تنها به این مسئله اهمیت می‌دهد که یادگیرنده چقدر سریع می‌تواند فرار کند، اما به این مسئله اهمیت نمی‌دهد که تا چه اندازه می‌تواند دوید (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶).



شکل شماره ۱: الگوی پیشنهادی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی در دوره متوسطه اول

سؤال دوم: الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست، متخصصان روان‌شناسی تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی تا چه میزان معتبر است؟



جدول شماره ۱. اعتبارسنجی از الگوی طراحی شده برای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه

ردیف	سؤالات اعتبارسنجی الگو	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
۱	تا چه اندازه مبانی و منطق الگوی پیشنهادی کامل هستند؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۲	تا چه میزان اهداف طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۳	۰/۰۹۰۳۹	۰/۳۸۳۴۸
۳	تا چه میزان محتوا و سازماندهی محتوای برنامه درسی طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۴	تا چه میزان نقش ذکر شده برای معلم در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۵	تا چه میزان گروه‌بندی برنامه درسی طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۶	تا چه میزان زمان برنامه درسی طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۷	تا چه میزان روش‌های تدریس و راهبردهای یاددهی و یادگیری ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۸	تا چه میزان فعالیت‌های یاددهی و یادگیری ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۳	۰/۰۹۰۳۹	۰/۳۸۳۴۸
۹	تا چه میزان مکان یاددهی و یادگیری ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۱۰	تا چه میزان روش‌های ارزشیابی ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۱۱	به طور کلی تا چه میزان پیشنهاد می‌کنید از این الگو برای تربیت شهروند بوم‌شناختی استفاده شود؟	۱۸	۵	.	.

با توجه به جدول شماره ۱ مشخص است که متخصصان طراحی شده برای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه را از تمامی ابعاد و عناصر آن مثبت ارزیابی کرده‌اند. برای بررسی این موضوع که آیا میانگین پاسخ‌های نظردهندگان به هر سؤال به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال است، یا خیر از t تک نمونه‌ای استفاده که نتایج آن به شرح جدول زیر ارائه شده است:

جدول شماره ۲. آزمون t تک گروهی برای بررسی اعتبار الگوی طراحی شده

سؤالات	t	درجه آزادی سطح معناداری	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان پایین‌تر	فاصله اطمینان بالاتر
سؤال ۱	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۲	۲۰/۲۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۲	۱/۶۴
سؤال ۳	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۴	۱/۷۲
سؤال ۴	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۴	۱/۷۲
سؤال ۵	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۶	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۴	۱/۷۲

سؤال ۷	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۱/۹۴	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۸	۲۰/۲۸	۱۷	۰/۰۱	۱/۸۳	۲/۰۲	۱/۶۴
سؤال ۹	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۱/۹۴	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۱۰	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۱/۸۸	۲/۰۴	۱/۷۲
سؤال ۱۱	-	۱۷	۰/۰۱	-	-	-

نتایج جدول آزمون نشان می‌دهد که در تمامی سؤالات و ابعاد نظرسنجی t معنادار و مثبت است و الگوی فوق از نظر متخصصان از اعتبار کافی برخوردار است. با توجه به اینکه t مشاهده‌شده در سطح اطمینان ۹۹ درصد برای همه سؤالات معنادار است، بنابراین میانگین پاسخ‌های نظردهندگان به هر سؤال به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال است. بنابراین از نظر متخصصان، تمامی عناصر یادشده دارای ویژگی لازم (در حد زیاد) برای دانش‌آموزان هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

الگوی برنامه‌درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از مبانی خاص خود برخوردار است که می‌تواند در جهت‌دهی به دیگر ابعاد تعلیم و تربیت کمک کننده باشد. این مبانی که عمدتاً از گزاره‌های توصیفی تشکیل شده‌اند و به‌صورت توصیفی بیان می‌شوند در جهت‌دهی به اصول و روش‌های تربیتی نقش اساسی ایفا می‌کنند (باقری، ۱۳۸۷). برنامه‌درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از مبانی دینی، فلسفی، روان‌شناختی برخوردار است.

در مبنای دینی با اقرار به اینکه خاستگاه این تئوری در غرب است و در غرب به شکل یک دیسپلین شکل گرفته است، ولی با نگاهی عمیق‌تر و استنتاج‌گرایانه به متون دینی، مؤلفه‌ها و اهداف تربیت شهروند بوم را در آموزه‌های دینی، کتاب، سنت و سیره بزرگان دینی مشاهده کرد. در متون دینی توصیه‌های عمیقی به شهروند بوم‌شناختی و زیست و بوم انسان شده است به طوری که یکی از رابطه‌های بنیادین در متون دینی و آموزه‌های آن رابطه انسان با خود و طبیعت است. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر یافته‌های پژوهش ایمان زاده و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که در سبک زندگی اسلامی، زندگی بهتر در سایه تنظیم دقیق ارتباط انسان با خود، خدا، طبیعت و دیگران است. در سند تحول بنیادین نیز این دسته از مبانی صرفاً به مباحثی درباره دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد؛ نحوه فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با دیگر معارف و...) می‌پردازند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). یکی از بنیادی‌ترین و تأثیرگذارترین مبنای تأثیرگذار بر تربیت شهروند بوم‌شناختی، مبانی اجتماعی است. این مبنا شاید یکی از اصلی‌ترین مبنای تربیت شهروند بوم‌شناختی باشد، چرا که بیشتر مؤلفه‌های ذکرشده در تربیت شهروند بوم‌شناختی از ماهیت اجتماعی برخوردارند و مدرسه

به مدرسه مانند دیگر مؤسسه‌های اجتماعی هدف، طرز عمل، روش و وظیفه خود را از جامعه می‌گیرد و در عین حال اثر خاصی در زندگی اجتماعی یک ملت دارد. در نظریه‌های اجتماعی معاصر، مسئله تخریب محیط زیست و بوم انسان بزرگ‌ترین نگرانی عصر حاضر است (قوم و مصطفوی، ۱۳۹۷). از دیدگاه کنیس (۲۰۱۶) تربیت شهروند بوم‌شناختی مستلزم بازنگری در ماهیت انسان و نوع نگاه نسبت به انسان است. از دیدگاه او باید پارادایم انسان مسئول و شهروند جایگزین انسان مصرف‌گرا شود، در غیر این صورت شهروند بوم‌شناختی به هدف اصلی خود نخواهد رسید.

سؤال سوم پژوهش درباره ویژگی‌های الگوی برنامه‌درسی شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه بود. بررسی اسناد بالادستی نظام آموزشی از جمله سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که شهروند بوم‌شناختی باید در کانون توجه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی واقع شود، اگرچه بررسی اسناد بالادستی نظام آموزشی از سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که شهروند بوم‌شناختی و تربیت شهروند بوم‌شناختی مغفول واقع شده، ولی رسیدن به حیات طیبه مستلزم تنظیم ارتباط دقیق انسان با خود، خدا، طبیعت و دیگران است که در سند تحول بنیادین به نوعی تحت عنوان ساحت‌های تربیت بیان شده است، در سند تحول بنیادین نظام آموزشی کشور رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، ارتقای آداب و آیین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست محیطی جزء اهداف کلان نظام آموزشی پیش‌بینی شده است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۲۴). هدف برنامه‌درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی در دوره اول متوسطه درک و کسب دانش و معرفت بوم‌شناختی، تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مسائل بوم‌شناختی و ارزش‌گذاری به مسائل بوم‌شناختی و بروز رفتارهای بوم‌شناختی در دانش‌آموزان (اسمیت و ویلیامز، ۱۹۹۹) است. تحقق این هدف مستلزم محتوای دقیق و همسو با اهداف طراحی شده است. محتوای برنامه‌درسی بوم‌شناختی باید ناظر به مسائل و مشکلات زیست محیطی و بوم‌شناختی و علل و عوامل پیدایش‌شان و راه‌های رفع این مشکلات باشد و مشکلات فوق را هدف اصلی خود قرار دهد. محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی باید ناظر به ارتباط او با طبیعت و ناظر به ارتباط او با دیگر انسان‌ها و هموعان باشد. محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی می‌تواند هم در قالب برنامه‌درسی مجزا و مستقل و هم در قالب رویکردهای تلفیقی ارائه شود که با توجه به ماهیت موضوع و بین رشته‌ای بودن موضوع تربیت شهروند بوم‌شناختی سازماندهی محتوا به روش رویکرد تلفیقی از مطلوبیت بهتری برخوردار خواهد بود. در دوره متوسطه اول دروس سبک تفکر و زندگی، مطالعات اجتماعی، علوم تجربی، فرهنگ و هنر، نگارش، فارسی و پیام‌های آسمانی می‌توانند مبنایی برای موضوعات تربیت شهروند بوم‌شناختی باشند. در برنامه‌درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی نقش تسهیل‌کننده را بر عهده دارد همسو با یافته‌های پژوهش هوانگ و همکاران (۲۰۱۶) و جادسون (۲۰۱۰) معلمان با برقراری ارتباط با دانش‌آموزان سواد زیست محیطی، کیفیت احساسات و مسئولیت اجتماعی را به آنها منتقل می‌کند و ضمن انتقال آنها به دانش

آموزان خود به عنوان یک فعال اجتماعی نقش ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان را سازماندهی می‌کنند تا به کسب تجربه یادگیری بپردازند. با توجه به ماهیت موضوع بهتر است برنامه درسی بوم‌شناختی به عرصه‌ای کلاسی محدود نشود رویکردهای تعاملی در تدریس تقویت شوند. تعامل با محیط کلاس درس، یادگیری از طریق تجربه، گفت‌وگوی تأملی، گزارش‌های مربوط به زندگینامه، بحث و گفت‌وگوی غیر رقابتی، مطالعه مشارکتی و روایت پژوهی از مشکلات زیستی در کلاس از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶).

در نهایت الگوی طراحی شده برای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه توسط ۱۸ نفر از متخصصان مرتبط با این موضوع (متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست، متخصصان روان‌شناسی تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی) اعتباریابی شد و اعتبار الگو توسط آنها با درصد بالایی تأیید شد. تأیید اعتبار الگو نشان می‌دهد که این الگوی طراحی شده می‌تواند مبنای عمل دست‌اندرکاران آموزشی، سیاست‌گذاران آموزش و طراحان برنامه‌های درسی واقع شود.

این پژوهش هم مثل بیشتر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود. یکی از اصلی‌ترین محدودیت‌ها مربوط به متدولوژی پژوهش بود با توجه به اینکه در این پژوهش مطالعات نظری و جستار نظرورزانه مبنای طراحی الگو واقع شد، بهتر بود در کنار روش‌های به‌کار گرفته‌شده در این پژوهش از روش‌های کیفی دیگر نظیر پدیدارشناسی و گزندتئوری در طراحی الگو بهره گرفته می‌شد.

با توجه به اینکه در نظام آموزشی ایران که مبتنی بر فلسفه اسلامی است، توجه ویژه‌ای به ارتباط انسان با انسان و انسان با طبیعت وجود دارد و مورد تأکید اندیشه‌های اسلامی است، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند در بازنگری برنامه درسی در راستای تقویت و نهادینه‌سازی نگرش شهروند بوم‌شناختی از مبنای دینی این کار بهره‌زیادی ببرند. اگرچه این پژوهش معطوف به دوره اول متوسطه بود، ولی پیشنهاد می‌شود که محتوای دوره‌های تحصیلی دیگر مانند دوره ابتدایی و متوسطه و حتی محتوای یک پایه تحصیلی هم مورد بررسی قرار بگیرد. از سوی دیگر با توجه به ماهیت موضوع و بین رشته‌ای بودن موضوع و ارتباط آن با بیشتر مواد درسی دوره اول متوسطه، یکی از موضوعاتی که می‌تواند موضوع آموزش‌های ضمن خدمت معلمان این دوره قرار بگیرد، آشنایی با تربیت شهروند بوم‌شناختی و روش‌های نوین تدریس و یادگیری آن است. از این روی، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران نظام آموزشی در طراحی برنامه‌های ضمن خدمت به این موضوع توجه بیشتری داشته باشند.

فهرست منابع

Abedini, A., and Aghapour, M. (2021). Identification of key factors (drivers) of environmental citizenship (case study of Tabriz citizens), *Journal of*

- Geography and Planning, articles ready for publication*, No. 63, accepted, published online from 17 September 2020. (Text in Persian).
- Akhbari, H., Naimi, S. P., and Asadi Sakhmarsi, A. R. (2014). *The position of civil rights from the perspective of urban management in Iran, 7th Congress of the Geopolitical Association of Iran*, Political Geography of Tehran, Kharazmi University. (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B., Bani Fatemeh, H., Abbaszadeh, M., and Soltani Bahram, S. (2016). Study of the role of mass media in the realization of ecological citizenship (Case study: citizens of Tabriz). *Urban Sociological Studies*, 6(21), 53-82. (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B., Bani Fatemeh, H., Abbaszadeh, M., and Soltani Bahram, S. (2017). Ecological Citizenship and Spiritual Intelligence (Case Study: Citizens of Tabriz). *Applied Sociology*, 28(3), 79-98. <https://doi.org/10.22108/jas.2017.21715> (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B., Bani Fatemeh, H., Abbaszadeh, M., and Soltani Bahram, S. (2016). Ethical intelligence is a tool for explaining ecological citizenship (a case study of citizens of Tabriz metropolis), *Journal of Bioethics*, 6(19), 153-125. (Text in Persian).
- Anderson, E., Hoeberigs, R., Mackinnon, L., and Thwaites, T. (2004). *Culturally inclusive arts education in Aotearoa*. New Zealand, School for Visual and Creative Arts in Education The University of Auckland New Zealand, 1-3.
- Ashnoui Nooshabadi, A., and Mohammad Ebrahimi, M. (2021). Determining the key drivers affecting urban livability with a futures research approach (Case study: Kashan city), *Journal of Geography and Planning*, 25(76), 27-41. <https://dx.doi.org/10.22034/gp.2021.13132> (Text in Persian).
- Bagheri, Kh. (2006). *A New Look at Islamic Education* (Vol. 1). Eighteenth edition. Tehran: Madrasa Publications. (Text in Persian).
- Barrett, M. J. (2013). Enabling hybrid space: epistemological diversity in socio-ecological problem-solving. *Policy Sciences*, 46(2), 179-197.
- Beheshti, P. (2007). Indicators of citizenship in theoretical high school social science textbooks. *Journal of Social Science Education Development*, 35, 52-57. (Text in Persian).
- Brown, P. G. (2016). *The unfinished journey of ecological economics: toward an ethic of ecological citizenship. Beyond Uneconomic Growth: Economics, Equity and the Ecological Predicament*, 323.
- Collado, M., and Atxurra, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 205-228. <https://doi.org/10.1080/00220270500153823>
- Crick, B. (2017). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*. Routledge.
- Cutter-Mackenzie, A., and Smith, R. (2003). Ecological literacy: The 'missing paradigm in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, 9(4), 497-524. <https://doi.org/10.1080/1350462032000126131>
- De Young, R. (1985-1986). Encouraging environmentally appropriate behavior: the role of intrinsic motivation. *Journal of Environmental Systems*, 15(4), 281-92. <http://dx.doi.org/10.2190/3FWV-4WM0-R6MC-2URB>
- Evans, D. (2011). Consuming conventions: sustainable consumption, ecological citizenship and the worlds of worth. *Journal of Rural Studies*, 27(2), 109-115. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2011.02.002>
- Fathi Vajargah, K., and Alaei, Gh. H. (2010). Educating a global citizen. *Journal of Research, Education and Information of Efficient Schools*, 8, 31-27. (Text in Persian).

- Fathi Vajargah, K., and Vahed Chokdeh, S. (2009). *Citizenship education in schools*. Tehran: Ain Publishing. (Text in Persian).
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education*. In *Global Citizenship Education* (pp. 41-72). Routledge.
- Gawazi, A. (2008). Comparative analytical study of the method of selecting and organizing the content of the curriculum of social studies and citizenship education in the primary education of Iran and Sweden. *Educating the Future Citizen, Quarterly Journal of Education Innovators, Ministry of Education*, 7 (25), 11-48. (Text in Persian).
- Grosswiler, P. (2001). Jürgen Habermas: Media ecologist. In *Proceedings of the Media Ecology Association*, 2, 22-31.
- Huang, N. Z., Zhong, J. M., and Deng, S. (2016). *Vision of Curriculum and teaching from Ecological Sustainability*. In *MATEC Web of Conferences*, 63, p. 05005. EDP Sciences.
- Imanzadeh, A. (2019). *Gilles Deleuze Poststructuralism and Education*. Tabriz: Tabriz University Press. (Text in Persian).
- Imanzadeh, A., Salahshouri, A., and Mirzaei, R. (2013). *An Introduction to the Philosophy of Education with Emphasis on the Opinions of Muslim Thinkers*. Hamedan: Bouali University Press. (Text in Persian).
- Jagers Sverker, C., and Martinsson, J. (2010) *The Value of Citizenship, Ecological Citizens and Pro-Environmental Behavior*.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. Routledge.
- Judson, G. (2010). *A new approach to ecological education: Engaging students' imaginations in their world*. Peter Lang.
- Judson, G. (2015). *Engaging imagination in Ecological Education: Practical Strategies for Teaching*. University of British Columbia Press. 2029 West Mall, Vancouver, BC V6T 1Z2, Canada.
- Juzefovič, A. (2015). Creativity and aesthetic applied to ecological education. *Creativity Studies*, 8(1), 12-24. <http://dx.doi.org/10.3846/23450479.2014.1000410>
- Kelly Jennifer, R., and Abel Troy, D. (2012). Fostering Ecological Citizenship: The Case of Environmental Service-Learning in Costa Rica. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 6(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.20429/ijstl.2012.060216>
- Kenis, A. (2016). Ecological citizenship and democracy: Communitarian versus agonistic perspectives. *Environmental Politics*, 25(6), 949-970. <https://doi.org/10.1080/09644016.2016.1203524>
- Khorshidi, A., Ghandalin, Sh., and Fahrangi, M. H. (2000). *Classroom learning and teaching strategies*. Tehran: Kia Publications. (Text in Persian).
- LeFay, R. (2006). An ecological critique of education. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 35-45.
- Livers, S., Serra, P., and Watson, J. (1986). Religion and visiting hospitalized old people: sex differences. *Psychological Reports*, 58(3), 705-96. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.58.3.705>
- Mahmoudzadeh, H., Naimi Piousti, A., and Masoudi, H. (2021). Analysis of the environmental consequences of the development of Sardrood city and its annexation to the capital of Tabriz with a futuristic approach, *Journal of Geography and Planning*, 25(75), 207-222. <https://dx.doi.org/10.22034/gp.2021.40159.2624> (Text in Persian).

- Maleki, H. (2007). *Introduction to curriculum planning*. Tehran: Samat. (Text in Persian).
- Maleki, H., Poor Abbas, A., Salmani, B., and Hakimzadeh, R. (2018). A model for leading the curriculum in the elementary school of Iran. *Curriculum Studies*, 13(48), 5-38. (Text in Persian).
- Mead, M. E. (2013) *Promoting Lasting Ecological Citizenship Among College Students*, M. A. Thesis in Environmental Policy Design, Lehigh University, available in <http://preserve.lehigh.edu/etd>
- Pinar, W. F. (2007). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Qaltash, A. (2012). Content analysis of the curriculum of social studies in the elementary school of Iran from the perspective of attention to the characteristics of a global citizen, *Quarterly Journal of Curriculum Research, Curriculum Planning*, 9(35), 117-131. (Text in Persian).
- Qaltash, A. (2013). *Citizenship education (approaches, perspectives and curriculum)*. Tehran: Book Memorial. (Text in Persian).
- Qavam, S. A., and Mustafavi, S. M. (2018). A paradigm shift in the concept of environmental security. *International Journal of Nations Research*, 3(34), 7-28. (Text in Persian).
- Ramsey, J. M., Hungerford, H. R., and Volk, T. L. (1992). Environmental education in the K-12 curriculum: Finding a niche. *The Journal of environmental education*, 23(2), 35-45.
- Rezaeipour, A. (2008). *Complete set of civil rights laws and regulations*. Third edition. Tehran: Arian Publications. (Text in Persian).
- Rustaei, Sh., Ranjbarnia, B., and Pourmohammadi, M. R. (2021). An analysis of the concept of knowledge-based urban development with emphasis on the digital gap factor in Iranian metropolises (Case: Tabriz 2021), *Journal of Geography and Planning*, 25(75), 157-170. <https://dx.doi.org/10.22034/gp.2021.10824> (Text in Persian).
- Salehi, P., and Pazukinejad, Z. (2014). Social analysis of the role of environmental citizenship in dealing with the consequences of climate change. *Urban Sociological Studies (Urban Studies)*, 4(11), 127-148. (Text in Persian).
- ShahMohammadi, A. R., and Hashemipour, S. S. (2015). Investigating the role of educational programs and serials of Channel 5 TV in teaching citizenship skills. *Media Studies*, 10(29), 97-89. (Text in Persian).
- Slaterry, P. (2014). *Curriculum planning in the postmodern era*. Translated by Izadi, S., Ghaderi, M., Hosseini, F., Ghanipour, A. Tehran: Avara Noor Publications. (Text in Persian).
- Smith, G. A., and Williams, D. R. (1999). *Ecological education in action: On weaving education, culture, and the environment*. SUNY Press.
- Smith, M. (1998). *Ecologism: towards ecological citizenship* (Milton Keynes: University Press).
- Theoretical foundations of the document of fundamental change in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran. (1390). *Publications of the Supreme Council of the Cultural Revolution*. (Text in Persian).
- Yarmohammadian, M. H. (2011). *Principles of curriculum planning*. Tehran: Book Memorial. (Text in Persian).



پیش‌بایست‌های راه‌برد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌های نسلی

دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی

احمد ابراهیمی^۱، اسید ابراهیم میرشاه‌جعفری^{۲*}، علی ربانی خوراکانی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۰۲	این پژوهش با هدف شناسایی و تبیین پیش‌بایست‌های راه‌برد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی با رویکرد آمیخته اکتشافی (کیفی-کمی) انجام شد. طرح پژوهش در بخش کیفی بر مبنای نظریه زمینه‌ای و در قسمت کمی توصیفی-پیمایشی است. در بخش کیفی از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. روایی محتوایی سؤالات پرسشنامه و مصاحبه، طبق نظر ۸ تن از متخصصان و پایایی پرسشنامه نیز از طریق آلفای کرونباخ با مقدار ۰/۹۰، مناسب برآورد شد. همچنین روایی پرسشنامه به لحاظ سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار Amos 24 تأیید شد. به‌منظور افزایش دقت و صحت داده‌های کیفی، چهار معیار باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری ملاک عمل قرار گرفت. تحلیل یافته‌ها در قسمت کیفی بر مبنای رویکرد تحلیل مضمون (ساختاری-تفسیری) و در قسمت کمی با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی توسط نرم‌افزار spss 25 انجام شد. بر اساس یافته‌ها، مهم‌ترین پیش‌بایست‌های در آموزش عالی، دوره کارشناسی، یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، و تبیین مسائل اصلی هر درس، «ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله»، «ارائه تکالیف مسئله‌محور»، «واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله»، «تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی»، «اولویت‌تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی» و «هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن». در نتیجه، انگیزه‌مندی تحصیلی و رشد علمی دانشجویان امروز منوط به کاربردی‌سازی یافته‌های یاددهی-یادگیری مسئله‌محور است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۱	
نوع مقاله: پژوهشی ترکیبی آمیخته	
واژگان کلیدی	



۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۳. استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

مقدمه

تناسب رویه‌های آموزشی با ویژگی‌ها و خصائص نسلی متعلمان، از جمله اصول مهم در یاددهی-یادگیری اثربخش است. در این بین شناخت مصداق‌ها و بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور^۱ به‌عنوان یکی از شیوه‌های فعال و فراگیرمحور، متناسب با اقتضائات و ظرفیت‌های موجود برای نسل حاضر، از دغدغه‌های اصلی متولیان تعلیم و تربیت است. قدر مسلم، سازواری مؤلفه‌های این راهبرد با ویژگی‌های نسلی^۲ فراگیران امروز به‌ویژه دانشجویان، دربردارنده رشد و بالندگی علمی آنهاست.

ویژگی‌های نسلی، مولود تغییر و تحولات در سیر زمان است. مانهایم^۳، هویت فرهنگی، تعلق خاطر و موقعیت اجتماعی-تاریخی واحد بر اساس تجارب مشترک را از ویژگی‌های اصلی یک واحد نسلی برمی‌شمارد (به نقل از وانگ، ۲۰۲۰). به باور اینگلههارت^۴، بر خلاف بزرگسالان، افراد جوان در برابر تغییر، مقاومت کمتری می‌کنند که این موجب تفاوت نسلی و گاه تعارض نسلی می‌شود. گیدنز^۵، تفاوت نسلی را به معنای تفاوت دو نسل دیروز و امروز در آرمان‌ها، ارزش‌ها، باورها و الگوهای خاص رفتاری زمان خود تعریف می‌کند (به نقل از سارتنی، ۲۰۲۰). بنگستون^۶، ظهور فضاهای هنجاری نوین را موجب برهم‌خوردن قراردادهای پیشین میان نسل‌ها و حاکم‌شدن روابط جدید نسلی می‌داند (به نقل از عباسی، سفیری و امیرمظاهری، ۱۳۹۷). در دیدگاه بوردیو^۷، یک نسل واحد متشکل از افرادی است که در یک دوره خاص، ملکه فرهنگی، اجتماعی و فکری مشترکی دارند (به نقل از اتکینسون، ۲۰۱۹). اما جامعه‌شناسان امروز، پیرامون مسائل نسلی، از تعبیر جدیدی همچون «دگردیسی نسلی» نام می‌برند که دربردارنده افتراقات و تفاوت‌های بنیادین در اندیشه‌ها، نیازها، سلیق و مهارت‌های جوانان امروز، علی‌الخصوص دانشجویان، نسبت به نسل‌های پیشین است (گلسپی، ۲۰۲۰). تحولات جدید به‌ویژه در حوزه فناوری، زیست‌بوم دانشجویان امروز را به‌کلی دگرگون ساخته، سبکی جدید از تعاملات آنها با دنیا ارائه می‌دهد. نسل حاضر، سواد رسانه را همچون زبان مادری از کودکی آموخته، فارغ از هر قید زمانی و مکانی، تنها با چند کلیک ساده، به آنچه بخواهد می‌رسد (کاساتاد، کای و هیوز، ۲۰۲۰). جهان بدون اینترنت را نمی‌فهمد و فضای مجازی برایش، واقعی‌تر از هر واقعیتی است. برخی از جامعه‌شناسان از آنها با تعبیری همچون دیجیتال‌زاده و یا نسل شبکه یاد می‌کنند (ایزی، علی‌آبادی، نیلی و دلاور، ۱۳۹۸). نسل خلاق امروز، بسیاری از دغدغه‌های نسل گذشته را به سادگی از سر می‌گذراند. استدلال‌طلب است

-
1. Problem-based teaching-learning strategy (PBL)
 2. generational characteristics
 3. Mannheim
 4. Inglehart
 5. Giddens
 6. Wern Bangston
 7. Bourdieu

و با روحیه‌ای جست‌وجوگر و کنجکاو، در پی کشف، تحلیل و اثبات مسائل چالش‌برانگیز پیرامون خود است (کیانی، حجازی و چیت‌ساز، ۱۳۹۹). حافظه‌پروری و ساده‌اندیشی را برنرفته، با ژرف‌نگری و تفکری انتقادی نسبت به پدیده‌های اطراف، به دنبال مسئله‌گشایی و درک حقایق است. جهانی می‌اندیشد و در پس ذهنش، سیاه و سفید مطلق جایی ندارد (دیما‌تیو و هوداک، ۲۰۲۰). به هنجارها، سنت‌ها و ارزش‌های گذشته، التفاتی نداشته، از باورهای ایدئولوژیک می‌گریزد. وجود ابزارهای تکنولوژیک، امکان یادگیری مادام‌العمر و حل مسائل به شیوه‌های مختلف را برای نسل امروز بسیار سهل‌الوصول‌تر نموده است (رحیمی، موسوی و رحیمی، ۱۳۹۸).

به‌طور کلی، تفکر واگرا و انتقادی، کنجکاوی، پرسشگری، سنت‌گریزی، نواندیشی، ایده‌پردازی، آزاداندیشی، انتخاب‌گری (رهبر، خرمشاد، آدمی و والی، ۱۳۹۹)، عمل‌گرایی، عینیت‌گرایی، تنوع‌طلبی، مباحثه‌گری، واقع‌نگری، استقلال‌طلبی، استدلال‌طلبی و مهارت‌های فناورانه (هرناندز، دیاز و مورالس، ۲۰۲۰)، برخی از ویژگی‌های بارز دانشجویان نسل امروز است که محققان بدان‌ها اشاره نموده‌اند.

این ویژگی‌ها به همراه توسعه ابزارهای پیشرفته یاددهی-یادگیری، تسهیل تعاملات علمی از طریق فاوا و دسترسی آسان به منابع متعدد و متنوع علمی، بایسته اتخاذ سیاست‌های آموزشی متناسب، به ویژه در مورد برنامه‌های درسی به عنوان قلب تپنده دانشگاه است (گریس، ریکیوتی و سیانچلو، ۲۰۱۸). سازواری عناصر اصلی برنامه‌های درسی همچون اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی با ویژگی‌های نسلی فراگیران به‌ویژه در دوره کارشناسی که تفاوت‌های نسلی مشهودتر است (ویوماکسیسری، ۲۰۲۰). تعیین‌کننده میزان توفیق آن برنامه، در تعلیم و تربیت شایسته و تعالی‌بخش است (سینما، پرستلی و نایوین، ۲۰۲۰). این تناسب در مورد شیوه‌های یاددهی-یادگیری به‌عنوان پل اصلی تأثیر و تأثر میان مربی و مرتبی از اهمیتی مضاعف برخوردار است (علیمردانی، ۱۳۹۸). راهبردهای یاددهی-یادگیری، جهت‌گیری‌ها و خط‌مشی‌های اصلی مدرسان در تدریس هستند (یلدریم، کراک-کرت و سن، ۲۰۱۹). تدریس موفق، بی‌شک موقوف بر کاربست روش‌های یاددهی-یادگیری سودمند و کاراست. به باور دانشمندان حوزه تعلیم و تربیت، استادان مشرف بر شیوه‌های تدریس، موفق‌تر از مدرسانی هستند که اتکای آنها صرفاً بر معلومات علمی خود است (سری، ۲۰۲۰). انواع مختلف راهبردهای یاددهی-یادگیری ماهیتاً خوب یا بد نیستند، بلکه ملاک اثربخشی و مقبولیت آنها، تابع موقعیت و شرایط موجود و ازجمله ویژگی‌های نسلی فراگیران است. آموزش، بدون توجه به امکانات موجود، نیازها، توانمندی‌ها و گرایش‌های نسلی فراگیران، کاری عاطل و بیهوده است (زنگنه، کاووسی و بهرامی، ۱۳۹۹). به اعتقاد صاحب‌نظران، هنجارهای زیست-فرهنگی^۱ دانشجویان امروز، مدرسان را به پرهیز از

سنت‌های آموزشی استادمحور و کاربست روش‌های تدریس فعال، خلاق و فراگیرمحور، فرامی‌خواند (لویس، ۲۰۱۹). در این بین، بهره‌جویی از راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر حل مسئله به‌عنوان یکی از مؤثرترین شیوه‌های تعلیمی برای نسل امروز، از سوی بیشتر متخصصان تربیتی توصیه می‌گردد (سیرت، ۲۰۱۹).

در لغت‌نامه برای واژه «مسئله» معانی‌ای همچون «نیاز»، «خواهش» و «مشکل»، آورده شده است (دهخدا، ۱۳۹۹). وقتی نیازمند عبور از یک وضعیت موجود (معین) به موقعیت مطلوب (هدف) هستیم، اما نمی‌دانیم چگونه مسیر بین آن دو را طی کنیم، عملاً با یک مسئله مواجهیم (میلانزی و کیبسی، ۲۰۲۱). حل مسئله هنگامی رخ می‌دهد که با تکیه بر مجموعه‌ای از اصول، رویه‌ها و عملگرها، مسیر یادشده را طی می‌کنیم. در فرایند مسئله‌گشایی، شخص از طریق فعالیت‌های شناختی-رفتاری به تفکر پرداخته، تمهیداتی می‌اندیشد که میانجی بین شرایط موجود و مطلوب است (مینگل، ۲۰۲۰). در فراگرد حل مسئله، با تجسم و بازنمایی مسئله به یک تصویر ذهنی (فهم مسئله)، عملیاتی برای حل آن طراحی (روش حل) و به‌کار گرفته می‌شود (اجرا)، تا حصول نتیجه مطلوب، مورد کنترل و بازنگری قرار گیرد (بازگشت به عقب). "متخصصان چنین روندی را مطلوب‌ترین شیوه برای درک و تثبیت مفاهیم در ذهن می‌دانند و لذا توصیه می‌کنند که در یاددهی-یادگیری به‌عنوان یک راهبرد مؤثر به‌کار گرفته شود" (موسوی و خواجه‌الدین، ۱۳۹۱، ص. ۱۲۳). "راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر حل مسئله (PBL)، جریانی است که در آن متربیان فعالانه و با تکیه بر منطق و قضاوت صحیح، در: (۱) تعریف و تشخیص مسئله و علل بروز آن، (۲) گردآوری، سازماندهی و تحلیل اطلاعات، (۳) فرضیه‌سازی و خلق راهکارها، (۴) مقایسه، بازبینی و ارزیابی راه حل‌ها و (۵) انتخاب بهترین راهکار، اجرا و تعمیم آن، توسط مربیان خود هدایت می‌شوند" (آقازاده، ۱۳۹۶، ص. ۱۶۷).

رویکرد یاددهی - یادگیری مسئله‌محور، مبتنی بر فلسفه سازنده‌گرایی است و ریشه‌های آن را می‌توان در جنبش تعلیم و تربیت پیشرو، به ویژه در آثار دیویی^۱، باروز^۲، اشتاین^۳، برانسفورد^۴، شونفیلد^۵، پولیا^۶ و پیروان آنها جست‌وجو کرد. به باور دیویی، روش‌های موفق آموزشی، ریشه در موقعیت‌های تأمل‌برانگیز و عملی دارند و یادگیری، چیزی جز حل مسئله نیست (کلثوم و کریستایولیتا، ۲۰۱۹). شیوه تدریس مسئله‌محور، بر خلاف مدل تدریس استادمحور که بر پایه سخنرانی و حفظ کردن است، مبتنی بر خوداکتشافی است. لذت کشف حقیقت، عامل مهمی در اقبال دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر است (پیریوان و لویانتو، ۲۰۱۸). در یادگیری مادام‌العمر،

1. Dewey
2. Barrows
3. Stein
4. Bransforth
5. Schoenefeld
6. Pollia

همیشه و همه‌جا، وقایع به‌منزله فرصتی برای یادگیری تلقی می‌شوند و این حد اعلاّی آموختن در پرتو راهبرد مبتنی بر حلّ مسئله است (درزی، یوسفی و درزی، ۱۳۹۸).

فرایند یاددهی-یادگیری مسئله‌محور به‌عنوان شیوه‌ای خودهدایت‌شونده و فراگیرمحور، متمرکز بر الگویی خاص نیست و می‌تواند در قالب انواع فعالیت‌ها و سناریوها همچون پروژه، مشارکت گروهی، مباحثه، بدیعه‌پردازی، نقشه‌های مفهومی، شبیه‌سازی، نمایش، بارش مغزی، آزمون و خطا صورت گیرد (شالینی، ۲۰۲۱). در تدریس مسئله‌محور، دانشجویان از حفظ طوطی‌وار مطالب که دربردارنده سطوح نازل یادگیری همچون دانش و فهمیدن است، به سمت سطوح بالاتری همچون به‌کار بستن، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی، هدایت می‌شوند (جاباروا، تاجیوا، ماردونوا و توروا، ۲۰۲۰). در چنین رویکردی، یادگیرندگان صرفاً دریافت‌کننده دانش نیستند، بلکه پردازشگر فعال اطلاعات هستند. بدین ترتیب، مریبان با طراحی و ارائه مسئله‌های مناسب، تنها نقش تسهیل‌کنندگی، انگیزه‌بخشی و هدایت یادگیری را بر عهده داشته، در راستای رسیدن تدریجی فراگیران به درک حقایق، تشریح مساعی می‌کنند (عالی، خرمی و اسلامی، ۱۳۹۷). با کسب مهارت در حلّ مسئله، قدرت فراشناخت دانشجویان فزونی یافته، با تکیه بر توانمندی‌های خود در مدیریت، کنترل و ارزشیابی یادگیری، خودراهربر می‌شوند. در واقع، آنها یاد می‌گیرند که چگونه یاد بگیرند (یاسمین، نسیم و ماسو، ۲۰۱۹). این راهبرد همچنین سبب تقویت تفکر انتقادی، خلاقیت، خودباوری، قضاوت صحیح، خودانگیختگی و حس مالکیت نسبت به یادگیری در دانشجویان می‌گردد (یانتو، فستید و انجونی، ۲۰۲۱). در این رویکرد دانشجویان به جای اکتساب دانش، ظرفیت‌های یادگیری خود را ارتقا داده، معمار دانش خود هستند (پرایوگی و اسپاری، ۲۰۲۱).

امروزه فرصت‌ها و زمینه‌های مساعدی در راستای کاربرد راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر حلّ مسئله فراهم است. اما همان‌گونه که بیان شد، یاددهی-یادگیری بدون ملاحظه ویژگی‌های نسلی متعلمان، کاری ابتر، ناقص و بی‌حاصل است. قدر مسلم، کاربست راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور بر اساس مؤلفه‌هایی متناسب با اقتضائات، علایق و توانمندی‌های دانشجویان، منجر به خلق فرصت‌های متعدد و متنوع یادگیری و در نتیجه رشد و پیشرفت علمی آنها می‌گردد. از طرفی، عدم برازندگی و سازواری فعالیت‌های درسی با خصائص نسلی دانشجویان، مایه بی‌انگیزگی و افت تحصیلی آنهاست (گریس و همکاران، ۲۰۱۸). متأسفانه امروزه روش‌های آموزشی بسیاری از مدرسان ناآگاه یا بی‌اعتنا به این موضوع، بر پایه شیوه‌های سنتی و غیراثربخش بوده، هیچ‌گونه سنخیتی با مهارت‌ها، علایق و نیازهای دانشجویان امروز ندارد. بی‌تردید، اتخاذ رویه‌های ناهمسو با طبع و قریحه دانشجویان، پاسخ‌گوی نیازهای علمی آنان نبوده، موجب اضمحلال فرصت‌های ارزشمند یادگیری و محرومیت آنها از موهبت یادگیری مادام‌العمر به‌ویژه در پرتو آموزش مسئله‌محور است (کیدوری، محمدحسینی و سلیمانی، ۱۳۹۸). لذا شناخت و کاربست

پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز، مسئله‌ای ضروری و حائز اهمیت است.

بایسته‌ها و الزامات یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌ها و خصایص نسلی دانشجویان امروز از زوایای مختلفی مورد مذاقه و کاوش پژوهشگران واقع شده است. سبیرت (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «یادگیری مبتنی بر حل مسئله، راهبردی برای پرورش تفکر انتقادی در نسل Z» به این نتیجه رسید که دانشجویان امروز با برخورداری از تفکر انتقادی و مهارت‌های فناورانه، همواره استادان خود را به چالش می‌کشند؛ لذا مناسب‌ترین شیوه تدریس برای آنها، حل مسئله است. مینگلا (۲۰۲۰) در تحقیقی با عنوان «روش‌های اثبات و استدلال منطقی در تفکر انتقادی، حل مسئله در زندگی واقعی و مهارت‌های خلاقانه برای نسل جدید» نتیجه گرفت با توجه به عمل‌گرا و عینیت‌گرا بودن دانشجویان امروز، مدرسان می‌بایست تدریس خود را بر اساس حل مسائل واقعی و ملموس که دانشجویان با آن درگیر هستند ارائه دهند. نتیجه پژوهش پیریاوان و لویانتو (۲۰۱۸) با عنوان مهارت‌های حل مسئله مثبت‌نگر در افسانه‌های جاوایی برای نسل Z حاکی از آن است که امروزه با توجه به نتیجه‌گرا شدن دانشجویان در تحصیل، استادان می‌بایست با اتخاذ روش‌های تدریس مبتنی بر حل مسئله، به تلاش‌ها و فعالیت‌های فکورانه دانشجویان، بهای بیشتری دهند. جاباروا و همکاران (۲۰۲۰)، در پژوهشی با عنوان «یادگیری مبتنی بر مسئله و کارایی آن در فرایند تدریس» خاطرنشان ساختند که با توجه به روحیه جست‌وجوگری و تحلیل‌گری دانشجویان امروز، فعالیت‌های درسی ارائه‌شده به آنها می‌بایست دربردارنده حل مسائلی باشد که مستلزم ژرف‌اندیشی، کشف‌کنندگی و خلاقیت است. درزی، یوسفی و درزی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای با عنوان «تاثیر روش تدریس حل مسئله بر افزایش خلاقیت» با اشاره بر وجود زمینه‌های فراوان امروز برای بروز خلاقیت‌های نسل حاضر، تدریس مبتنی بر حل مسئله را بهترین شیوه آموزشی در راستای شکوفایی استعدادهای نهفته دانشجویان ارزیابی کردند. عالی، خرمی و اسلامی (۱۳۹۷)، در تحقیقی با عنوان «چه موقع یادگیری مسئله‌محور اثربخش‌تر است: یک فراتحلیل» نتیجه گرفتند که دانشجویان امروز همواره در پی اثبات و مسئله‌گشایی از مسائل پیرامون خود هستند و چنانچه شیوه‌های تعلیمی آنها نیز در قالب الگوهای حل مسئله ارائه گردد، بیشترین اثربخشی را دارد. در پژوهش حاجی‌بابایی و اشرفی‌زاده (۱۳۹۸) با عنوان «مرور جامع یادگیری مبتنی بر حل مسئله در آموزش پرستاری ایران»، تدریس مبتنی بر حل مسئله، دربردارنده خودگردانی، مسئولیت‌پذیری و مدیریت برای دانشجویان استقلال‌جو و موفقیت آنها در یادگیری مادام‌العمر برشمرده شده است. از نظر تان (۲۰۲۱)، نیازها، مهارت‌ها و تمایلات دانشجویان امروز، بایسته بهره‌جویی استادان از روش‌های یاددهی-یادگیری مسئله‌محور و پرهیز از شیوه‌های آموزشی حافظه‌مدار و استادمحور است.

بر اساس آنچه گذشت، کاربردی‌ترین پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور با رویه‌هایی متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان، محرک رشد و بالندگی تحصیلی و تسامح در آن مایه ایستایی و رکود علمی آنهاست. از میان پژوهش‌های صورت‌گرفته، هیچ یک نگاهی جامع به این تناسب دوسویه نداشتند و تنها به وجوه خاصی از موضوع پرداخته‌اند؛ لذا واری‌هم‌جانبه مسئله به منظور آگاهی مدرسان از نتایج و کاربردی‌ترین آن در تدریس، بسیار مهم و ضروری است. در همین راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

- ۱- از نگاه صاحب‌نظران، مهم‌ترین پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی کدام‌اند؟
- ۲- از نظر اعضای هیئت علمی، هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی تناسب دارد؟
- ۳- از نظر دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی، هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی آنها تناسب دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت آن از حیث هدف، از انواع تحقیقات کاربردی است. طرح پژوهش آمیخته اکتشافی است که در آن به تناسب، دو رهیافت متوالی کیفی و کمی به کار رفته است. دلیل استفاده از این رویکرد آن بود که با بهره‌گیری از چند روش در پژوهش، تصویر کامل‌تر و واضح‌تری از مسئله مورد نظر به دست می‌آید. شیوه‌های کمی و کیفی نقشی مکمل‌گونه در حمایت از داده‌های به دست آمده ایفا می‌کنند. بسط یافته‌های کیفی به جامعه کمی پژوهش‌گر را قادر می‌سازند که دلایل معتبرتری برای ارائه نتایج در اختیار داشته باشد و تصویر کامل‌تری از تجربه و رفتار انسان ارائه دهد (تشکری و تدلی، ۱۳۹۵). روش تحقیق در قسمت کیفی بر مبنای نظریه داده‌بنیاد (از نوع سیستماتیک براساس کدگذاری باز، محوری و انتخابی) و در قسمت کمی، توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری در بخش کیفی شامل صاحب‌نظران آموزش عالی در دو حوزه علوم تربیتی و علوم اجتماعی و در بخش کمی شامل اعضای هیئت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی از دانشکده‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی دو دانشگاه تهران و اصفهان در سال ۱۳۹۹ بود.

شیوه نمونه‌گیری در بخش کیفی از نوع هدفمند بود و در طی آن افراد بارز و برجسته‌ای که از اطلاعات ارزشمند و غنی در ارتباط با موضوع تحقیق برخوردار بودند، انتخاب شدند (کرسول،

(۲۰۰۷). افزون بر این در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری گلوله‌برفی (شبکه‌ای) نیز استفاده شد (نوی، ۲۰۰۸). در این پژوهش با ۲۹ نفر از صاحب‌نظران در موضوع مورد پژوهش، متشکل از ۱۷ نفر در رشته علوم تربیتی و ۱۲ نفر در رشته علوم اجتماعی مصاحبه به عمل آمد. معیار تعداد مصاحبه‌شوندگان رسیدن به اشباع نظری و تکرار داده‌ها بود (آنیابازی و لی، ۲۰۰۷). اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه کیفی پژوهش (مصاحبه‌شوندگان)

رشته	رتبه	استاد	دانشیار	استادیار	جمع	جمع کل	میانگین سابقه
علوم تربیتی	۷	۶	۴	۱۷	۲۹	۱۸	
علوم اجتماعی	۵	۴	۳	۱۲			

در بخش کمی با توجه به اینکه حجم جامعه‌های آماری از لحاظ متغیرهای جمعیت‌شناسی یکسان نبود، انتخاب نمونه به روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای با استفاده از تخصیص بهینه برای تعیین سهم هر گروه به نسبت تعداد افراد جامعه انجام شد (طبقه‌ای-نسبتی). در این روش حجم نمونه هر طبقه از حاصل ضرب کل افراد طبقه مورد نظر در خارج قسمت حجم نمونه کل برآورد شده بر کل جامعه آماری به دست می‌آید. حجم کل نمونه آماری براساس فرمول کوکران شامل ۱۲۱ نفر از استادان و ۳۴۹ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی برآورد شد. بنابراین سهم نمونه طبقات مختلف به صورت جدول شماره ۳ قابل محاسبه است.

جدول شماره ۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی حجم جامعه و نمونه کمی پژوهش

حجم جامعه و نمونه کمی	دانشکده علوم تربیتی اصفهان	دانشکده علوم تربیتی تهران	گروه جامعه‌شناسی اصفهان	دانشکده علوم اجتماعی تهران	جمع
اعضای جامعه هیئت علمی نمونه	۵۴	۴۶	۱۲	۶۴	۱۷۶
دانشجویان جامعه کارشناسی نمونه	۳۷	۳۲	۸	۴۴	۱۲۱
	۹۸۸	۱۷۳۱	۱۷۰	۹۷۴	۳۸۶۳
	۸۹	۱۵۶	۱۶	۸۸	۳۴۹

ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج‌شده از بخش کیفی و بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه بود. تمامی مصاحبه‌ها با کسب اجازه، ضبط شده و پس از پیاده‌سازی جهت بازبینی و اصلاح یا تأیید در اختیار مصاحبه‌شونده‌ها قرار می‌گرفت. زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۱۲۰ دقیقه (با میانگین تقریبی ۵۶ دقیقه) متغیر بود. در زمینه تأیید دقت و صحت داده‌های کیفی با راهنمایی استادان محترم راهنما و مشاور، چهار معیار باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری ملاک عمل قرار گرفت. به‌منظور باورپذیری از روش‌هایی چون افزایش تعداد مصاحبه‌شوندگان، انتخاب هدفمند نمونه‌ها و صرف زمان مناسب برای مرور و بازنگری داده‌ها استفاده شد. برای انتقال‌پذیری سعی شد با رعایت اصل تنوع حداکثری در انتخاب نمونه، موضوع

از زوایای مختلف دیده شده و تا اشباع نظری داده‌ها استمرار یابد. به منظور اطمینان‌پذیری، از همه مشارکت‌کنندگان سؤالات یکسانی شد و از طولانی‌شدن زمان گردآوری داده‌ها خودداری گردید. در راستای تأییدپذیری، از راهبردهایی همچون ضبط و مکتوب‌نمودن مصاحبه‌ها و ثبت مستندات چون تاریخ و مشخصات دموگرافیک استفاده شد. همچنین یک ناظر بیرونی با تجربه، بر کل فرایند مصاحبه نظارت داشت تا داده‌ها با منابعی که از آن گرفته می‌شود مرتبط باشد (گوبا و لینکن، ۱۹۸۲). روایی پرسشنامه با استفاده از روش‌های روایی محتوا (براساس نظر ۸ تن از متخصصان) و روایی سازه (با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار Amos 24 که نتایج آن در بخش یافته‌ها آمده است) مناسب برآورد شد. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ پس از انجام مطالعه مقدماتی در یک نمونه ۳۰ نفره مقدار ۰/۹۰ به دست آمد که قابل قبول است.

تحلیل داده‌های کیفی با رویکرد تحلیل مضمون و استفاده از روش تحلیل ساختاری و تفسیری انجام شد. در تحلیل ساختاری، هر مصاحبه پس از ضبط، بلافاصله مکتوب و با مطالعه دقیق، جملات کلیدی مشابه به عنوان واحدهای معنایی خرد، ذیل مقوله‌ها و محورهای اصلی خود، توسط نرم‌افزار مکس کیودا خلاصه‌نویسی، کدبندی و سازماندهی می‌شد. با مشخص شدن مقوله‌های اصلی، پاسخ‌ها به صورت فراوانی، درصد و بحث گزارش شدند. ضمن آنکه به منظور رعایت اصل محرمانه‌بودن در نقل قول‌ها، از کدهای عددی به عنوان جایگزین برای نام مصاحبه‌شوندگان استفاده شد.

در تحلیل تفسیری نیز تا حد امکان به آشکارکردن پیام‌های مستور در متن اصلی مصاحبه‌ها پرداخته شد. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از آمار توصیفی در راستای تشریح ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه و آمار استنباطی به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های تحقیق، با استفاده از نرم‌افزار spss25 انجام شد. در سطح آمار استنباطی، با رعایت پیش‌فرض‌ها و به فراخور نیاز از آزمون‌های t تک‌نمونه‌ای، t دو نمونه مستقل، لوین^۱ و فریدمن^۲ استفاده شد. طبق قضیه حد مرکزی در آمار، "چنانچه تعداد نمونه بزرگ باشد (بزرگتر از ۳۰)، توزیع میانگین‌های داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می‌کند و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل آنها استفاده کرد" (مادانسکی، ۱۹۸۸، ص. ۱۴۳؛ بازرگان‌لاری، ۱۳۹۱، ص. ۱۸۸).

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، سؤال اول با استفاده از تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران و سؤال دوم و سوم از طریق تجزیه و تحلیل آماری داده‌های کمی حاصل از پرسشنامه پاسخ داده شده است.

سؤال اول: از نظر صاحب‌نظران، مهم‌ترین پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی کدام-اند؟

پس از تجزیه و تحلیل نظرات صاحب‌نظران، در کدگذاری باز، تعداد ۱۵۳ گزاره یا واحد معنایی اولیه و در کدگذاری محوری، مقوله‌های اصلی شامل ۸ بایسته اساسی، ناظر بر ابعاد مختلف راهبر یاددهی-یادگیری مسئله‌محور (طبق جدول شماره ۳)، شناسایی شد که مصاحبه‌شوندگان بر تناسب آنها با ویژگی‌های نسلی دانشجویان و لذا ضرورت کاربست آنها توسط مدرسان، تأکید کرده‌اند.

جدول شماره ۳. پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور متناسب با ویژگی‌های

نسلی دانشجویان از نظر صاحب‌نظران

مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	مفاهیم (کدهای باز) ^۱	کد مصاحبه‌شوندگان	جمع زیرمقوله	درصد
تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی	استفاده از مثال‌های عینی در مسائل	درسی م ۱۱	۱, ۲, ۳, ۴, ۵, ۶, ۷, ۸, ۹, ۱۰, ۱۱, ۱۲, ۱۳	۲۹	۱۰۰٪
	استفاده از فن‌آوری در تبیین عملی مسائل انتزاعی م ۱۷	م ۱۷	۱۴, ۱۵, ۱۶, ۱۷, ۱۸, ۱۹, ۲۰		
	بیان کاربرد مسائل درسی در زندگی واقعی م ۲۴	م ۲۴	۲۱, ۲۲, ۲۳, ۲۴, ۲۵, ۲۶, ۲۷, ۲۸, ۲۹		
شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس	برجسته‌ساختن مسائل مهم و زیربنایی	دروس م ۱۲	۲, ۳, ۴, ۵, ۶, ۸, ۹, ۱۰, ۱۱, ۱۲	۲۶	۸۹٪
	تبیین مسائل ناظر بر فلسفه وجودی هر درس م ۲	م ۲	۱۳, ۱۴, ۱۵, ۱۶, ۱۷, ۱۸, ۱۹, ۲۰		
	دوری از مسائل حاشیه‌ای وقت‌گیر و بی‌ثمر م ۲۷	م ۲۷	۲۱, ۲۲, ۲۳, ۲۴, ۲۵, ۲۶, ۲۷, ۲۸, ۲۹		
ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله	پرهیز از طرح کلیشه‌ای و حافظه‌محور	مفاهیم درسی م ۱۰	۱, ۳, ۴, ۶, ۷, ۸, ۹, ۱۰, ۱۱, ۱۲	۲۳	۷۹٪
	طرح مفاهیم به صورت مسائل چالش‌برانگیز م ۱۳	م ۱۳	۱۳, ۱۴, ۱۵, ۱۶, ۱۷, ۱۹, ۲۰, ۲۲, ۲۳, ۲۴, ۲۵, ۲۷, ۲۸,		

یاددهی-یادگیری مسئله‌محور

۱. گفتنی است که مقاله حاضر بخشی از یک پژوهش وسیع‌تر (رساله دکتری محقق) است که در آن راهبرد مسئله‌محور به عنوان یکی از کدهای انتخابی مد نظر بوده است. با توجه به تعدد و کثرت کدهای باز (مفاهیم) و محدودیت صفحات مقاله، پیرامون هر زیرمقوله تنها به ۳ مورد از کدهای باز بسنده شده است.

		درگیر ساختن ذهن دانشجویان با مفاهیم مسئله‌محور م ۲۸	
		خودداری از ارائه تکالیف تکراری و	
۲۲	٪۷۶	حافظه‌پرور م ۱ تدارک تکالیف بارویکرد تأمل‌گرایانه و کاوش‌گری م ۱۴	ارائه تکالیف مسئله‌محور
		۱,۲,۳,۴,۵,۷,۹,۱۰,۱۲,۱۳ .۱۴,۱۷,۱۸,۱۹,۲۰,۲۱, ۲۳,۲۴,۲۶,۲۷,۲۸,۲۹	
		ارائه تکالیف محرک تفکر انتقادی م ۲۶	
		اهمیت به دیدگاه‌های بدیع دانشجویان واکاوی راه-	
۲۰	٪۶۹	در حل مسائل م ۵ بررسی روش‌های دانشجویان برای حل مسائل م ۱۵ تلاش برای پاسخگویی به مسائل از زوایای گوناگون م ۲۲	تبیین مختلف نقد و پیشنهادی برای هر مسئله
		۱,۲,۳,۵,۶,۷,۸,۱۰,۱۱,۱۳ .۱۵,۱۶,۱۸,۲۱,۲۲,۲۴, ۲۵,۲۶,۲۸,۲۹	
		بررسی و تحلیل ابعاد مسائل درسی در شرایط متفاوت م ۴	
۱۷	٪۵۹	ترسیم چالش‌های مسائل و تبیین منافع حل آنها م ۱۲ تبیین اهداف ناظر بر واکاوی مسائل و نتایج حل آنها م ۲۸	تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
		.۲,۳,۴,۷,۸,۹,۱۲,۱۵,۱۶ ۱۷,۱۸,۲۱,۲۲,۲۴,۲۵,۲۷,۲۸	
		اهمیت به تلاش‌های علمی فارغ از پیامدها و نتایج م ۶	
۱۶	٪۵۵	ایجاد فضای لذت‌بردن از نفس حل مسئله م ۱۰ ارزشیابی براساس میزان و ماهیت فعالیت‌های فکری م ۲۵	اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی
		.۱,۴,۵,۶,۷,۱۰,۱۱,۱۳,۱۴ ۱۷,۱۹,۲۰,۲۳,۲۴,۲۵,۲۷	
		آشناسازی دانشجویان با روش‌های هدایت علمی حل مسئله م ۶	
۱۵	٪۵۲	تأکید بر آزمون‌های آماری در تبیین یافته‌های علمی م ۹ مستندسازی نتایج با فرضیه‌های علمی آزمون شده م ۱۹	دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن
		.۲,۳,۵,۶,۸,۹,۱۱,۱۳,۱۴ ۱۷,۱۸,۱۹,۲۱,۲۶,۲۹	
		فراوانی کل	
		۲۹	

در ادامه با توجه به مجال مقاله، گزیده‌ای از دیدگاه‌های صاحب‌نظران در خصوص حیطه‌های هشت‌گانه پیش‌گفته به تفکیک آمده است:

تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی: به باور همه مصاحبه‌شوندگان، پیوند بین مفاهیم درسی با مسائل حقیقی زندگی برای دانشجویان واقع‌گرای امروز بسیار مهم است. در همین رابطه کد ۱۱ بیان می‌کند: "امروزه در علوم مختلف مسائل جدید و پیچیده‌ای مطرح می‌شود که تبیین آنها برای دانشجویان، مستلزم کاربرد مثال‌های عینی، واقعی و ملموس از طرف مدرسان

است". از منظر کد ۱۷، هم‌اکنون این فرصت برای دانشجویان فراهم است که به مدد تکنولوژی، درک روشن‌تری از مسائل محض و انتزاعی کسب کنند. کد ۲۱ می‌گوید: "دانشجویان امروز، در مورد مطالب درسی به راحتی اکتفا نمی‌شوند و لازم است استادان در راستای باورپذیری آنها، از مسائل و شواهد واقعی در زندگی کمک بگیرند. تبیین مسائل، در فضای طبیعی بیرون از کلاس و یا در آزمایشگاه و کارگاه، بسیار اثربخش‌تر است".

شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس: به اعتقاد ۲۶ نفر از صاحب‌نظران، انگیزه دانشجویان برای مطالعه، متکی بر درک روشن آنها از مسائل اصلی هر درس است. کد ۳ عنوان می‌کند: "دانشجویان امروز بیشتر اثبات‌گرا هستند و کمتر ماورای طبیعی می‌اندیشند. مدرسان باید برای آنها توضیح دهند که یادگیری هر درس، گره‌گشای کدام یک از مسائل واقعی زندگی آنهاست". کد ۱۰ بیان می‌کند: "خیلی از اوقات، دانشجویان پرسشگر امروز در مورد فایدهٔ دروس سؤال می‌کنند و وقتی به مسائل کاربردی آن اشاره می‌کنم، تا حد زیادی توجیه و قانع می‌شوند". به باور کد ۲۹، مسائل جهان امروز بسیار پیچیده‌تر از گذشته است. اگر دانشجویان بدانند محتوای هر درس حاوی کدام یک از مسائل زندگی است، قطعاً با اقبال بیشتری آنها را مطالعه می‌کنند.

ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله: از دیدگاه ۲۳ نفر از مصاحبه‌شوندگان، ذهن مسئله‌مدار دانشجویان امروز پذیرای مفاهیم درسی به صورت قالبی و کلیشه‌ای نیست. در همین زمینه، کد ۱ بر این باور است: امروزه با رشد تفکر انتقادی در دانشجویان، انگیزه‌مندی آنها برای انجام فعالیت‌های درسی، مستلزم درگیر نمودن ذهن آنها نسبت به مفاهیم درسی با بیان مسئله‌های دقیق است. از دید کد ۲۰، دانشجویان امروز به دنبال مسائل چالشی هستند. وقتی استاد با بیان یک مطلب درسی در قالب یک مسئله، چالش ایجاد می‌کند، تلاش دانشجویان برای فائق آمدن بر آن، منجر به یادگیری عمیق می‌شود. کد ۲۵ ابراز می‌کند: "متأسفانه دانشجویان نسل امروز در برخورد منطقی با مسائل زندگی ضعیفند. اتخاذ رویکرد مسئله‌محور در تدریس موجب توانایی دانشجویان در مواجهه منطقی با دیگر مسائل زندگی نیز می‌شود".

ارائه تکالیف مسئله‌محور: از نظر ۲۲ نفر (۷۶٪) از صاحب‌نظران، امروزه ارائه تکالیف در آموزش عمومی مبتنی بر حفظ مطالب است و آموزش عالی نباید ادامه‌دهندهٔ این مسیر باشد. در همین رابطه کد ۴ اظهار می‌کند: "ارائه تکالیف تکراری و فرمالیته به دانشجویایی که هر روز با یک چالش علمی مواجه‌اند، شایسته نیست. ارزش یک تکالیف مسئله‌محور که دانشجو را به تأمل و کاوش وا می‌دارد، بالاتر از انبوهی از تکالیف تکراری و بی‌خاصیت است". کد ۹ ابراز می‌کند: "متأسفانه دانشجویان امروز ما محصول سیستم نظام آموزشی هستند که مبتنی بر مسئله‌محوری و تفکرمداری نیست. مدرسان باید در راستای تغییر این رویه، تلاش کنند". به باور کد ۱۳، امروزه با وجود منابع اطلاعاتی بسیار زیادی که در دسترس دانشجویان است، می‌بایست بخش-

هایی از درس را در قالب تکالیف مسئله‌محور بر عهده خود آنها نهاد تا یادگیری عمیق‌تری را تجربه کنند.

واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله: به باور ۲۰ نفر از مصاحبه‌شوندگان، امروزه یافته‌های جدید علمی، راه‌حل‌های بدیع و متنوعی را به ذهن دانشجویان متبادر می‌کند که شایسته توجه است. در همین رابطه، کد ۵ می‌گوید: "امروزه دانشجویان نسبت به مسائل علمی، دیدگاه‌های متنوع و بعضاً ارزشمندی دارند که بی‌توجهی مدرسان به آنها موجب بی‌انگیزگی و عدم اعتماد به نفس آنها می‌شود." از نظر کد ۲۲، امروزه تنوع و تعدد منابع اطلاعاتی، گزینه‌های بیشتری را برای حل مسائل، پیش روی دانشجویان قرار داده است. واکاوی راه‌حل‌های متفاوت، موجب می‌شود دانشجویان بیاموزند، می‌توان مسئله‌ای را از زوایای متفاوت دید و به نتیجه واحدی رسید. کد ۲۹ عقیده دارد: امروزه فضای مجازی، بستر مناسبی برای اشتراک‌گذاری و نقد و بررسی راه‌حل‌های دانشجویانی است که از تفکر واگرا برخوردارند.

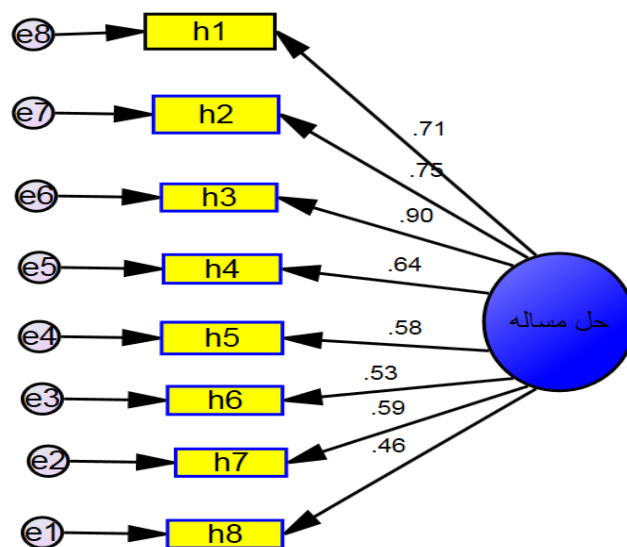
تبیین موقعیت موجود و مطلوب مسائل درسی: به باور ۱۷ نفر از صاحب‌نظران، پیچیدگی مسائل علمی امروز موجب عجز دانشجویان در درک و شناخت لایه‌های مختلف آنها است و لذا نیازمند راهنمایی استادان خود هستند. در همین زمینه، کد ۷ عنوان می‌کند: "دانشجویان امروز تا وقتی که نقطه ابتدا و انتهای مسئله‌ای برای آنها روشن نباشد، نسبت به واکاوی و مطالعه آن بی‌انگیزه‌اند؛ لذا استادان می‌بایست در این زمینه آنها را یاری نمایند." از نظر کد ۸، دانشجویان امروز نسبت به مسائل، سطحی‌نگر هستند. فهم صورت مسئله، نصف جواب است. استادان باید در فهم دقیق و عمیق مسائل به دانشجویان کمک کنند. کد ۱۸ اظهار می‌کند: "امروزه بسیار پیش می‌آید که دانشجویان، نسبت به مطالعه بخش‌هایی از درس که از درک آن عاجزند، بی‌اعتنا می‌شوند؛ اما اگر استادان موقعیت مسئله را برای آنها تبیین کنند، از مطالعه آن لذت می‌برند."

اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی: از منظر ۱۶ نفر از مصاحبه‌شوندگان، دانشجویان نتیجه‌-گرای امروز، به داده‌سازی‌های غیر علمی روی آورده‌اند، در حالی که تلاش آنها می‌بایست مبتنی بر عمل فکورانه باشد. در همین راستا کد ۱ می‌گوید: "متأسفانه دانشجویان امروز به جای علم‌آموزی واقعی، صرفاً به دنبال فارغ‌التحصیلی هستند. رویکرد تدریس استادان باید به گونه‌ای باشد که ذوق و انگیزه حل مسائل علمی در آنها احیا شود." کد ۱۰ ابراز می‌کند: "دانشجویان امروز به جای تفکر علمی، تنها به فکر گذراندن دروس با نمرات بالا هستند. ملاک برتری از نظر استادان باید تلاش‌های علمی دانشجویان باشد نه نمره‌های خوب." به باور کد ۲۰، امروزه نمره خوب گرفتن کاری آسان و کوشش برای یادگیری واقعی دشوار است. استادان نباید اجازه دهند رقابت بر سر اخذ نمره بالاتر، جایگزین تلاش و کوشش دانشجویان برای یادگیری پایدار و معنادار شود.

هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن: ۱۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان معتقدند، یکی از مهم‌ترین مشکلات دانشجویان امروز در یادگیری مسئله‌محور، آشنا نبودن آنها با یکی از اصلی‌ترین مراحل آن، یعنی فرضیه‌سازی علمی است. از دیدگاه کد ۶، متأسفانه دانشجویان امروز در حل مسائل شتاب‌زده عمل می‌کنند و آنچه فی‌البداهه به ذهنشان خطور می‌کند، پاسخ مسئله می‌پندارند. استادان باید به آنها بیاموزند که چگونه با تعیین فرض‌های مختلف و آزمون آنها، مسیری علمی را برای حل یک مسئله طی کنند. کد ۱۴ اظهار می‌کند: "امروزه امکانات بسیار زیادی، از منابع علمی گرفته تا وسایل کارگاهی و آزمایشگاهی، در اختیار دانشجویان قرار دارد که می‌توانند حدسیات و فرضیات علمی خود را جمع به مسائل مختلف را به بوتۀ آزمون و خطا بگذارند و به پاسخ‌های مستدل و منطقی دست یابند."

سؤال دوم: از نظر اعضای هیئت علمی هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی تناسب دارد؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، پیش‌بایست‌های مهم راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان (مکشوف در بخش کیفی)، در پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت ۵ درجه، مورد نظرسنجی از اعضای هیئت‌علمی در نمونه پژوهش قرار گرفت. همان‌گونه که در بخش روش‌شناسی اشاره شد، روایی سازه پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار Amos 24 مناسب برآورد شد که تفسیر نتایج حاصل در زیر آمده است.



شکل شماره ۱. تحلیل عاملی تأییدی مرتبۀ اول برای اعتبارسنجی الگوی یاددهی-یادگیری مسئله‌محور

نمودار بالا مقادیر استاندارد شده روابط بین متغیرها را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه بارهای عاملی مندرج بر روی فلش‌ها همگی بیشتر از ۰/۴ هستند، بنابراین می‌توان گفت، گویه‌های موردنظر، سنجه‌های خوبی برای متغیر پنهان (راهبرد حل مسئله) هستند. نتایج مرتبط با برازش مدل نیز در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول شماره ۴. شاخص‌های برازش کلی مدل تحلیل عاملی مرتبه اول

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار	نتیجه برازش
شاخص CMIN/DF	کمتر از ۴	۳/۵۹	مناسب
خی‌دو به هنجار برابر (X2/df)	بین ۱ تا ۳	۲/۲۴۵	مناسب
جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶	مناسب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۵	مناسب
شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	بیشتر از ۰/۵	۰/۸۰	مناسب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۷	مناسب
شاخص نکویی برازش (GFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۲	مناسب
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۷	مناسب
شاخص روایی همگرا (AVE)	بیشتر از ۰/۵	۰/۵۳۳	مناسب
شاخص پایایی ترکیبی (CR)	بیشتر از ۰/۷	۰/۸۵۵	مناسب

نتایج مندرج در جدول شماره ۴ نشان می‌دهند که در تمامی شاخص‌ها مدل از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به جدول، شاخص پایایی ترکیبی (CR) برابر با ۰/۸۵۵ است که بیان‌کننده پایایی مناسب پرسشنامه است. همچنین شاخص روایی همگرا (AVE) نیز ۰/۵۳۳ است که چون بالاتر از ۰/۵ است، نشان‌دهنده روایی مناسب پرسشنامه است.

در ادامه برای بررسی نظرات اعضای هیئت علمی، از آزمون t تک‌نمونه‌ای با میانگین فرضی ۳ و سطح اطمینان ۹۵٪ استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۴ ارائه شده است. میانگین‌های بین ۳ و ۴ به‌عنوان تناسب «قابل توجه» و بالاتر از ۴ به‌عنوان تناسب «به‌طور ویژه قابل توجه» مد نظر قرار گرفته است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات اعضای هیئت علمی با

میانگین فرضی ۳

آماره‌های t تک‌نمونه		آزمون t تک‌نمونه		میانگین فرضی = ۳	
میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد آماره t	سطح اختلاف (P)	میانگین	سطح اطمینان = ۹۵%
میانگین	معیار	میانگین	معناداری میانگین	میانگین	فراوانی = ۱۲۱ درجه آزادی = ۱۲۰
۴/۳۱	۰/۴۷۸	۰/۰۷۱	۰/۰۰۱	۱۸/۳۳۰	تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی
۴/۱۳	۰/۷۳۰	۰/۰۶۶	۰/۰۰۱	۱۷/۰۷۰	شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس
۴/۰۲	۰/۷۵۳	۰/۰۶۸	۰/۰۰۱	۱۴/۸۵۸	ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله
۴/۱۷	۰/۷۷۱	۰/۰۷۰	۰/۰۰۱	۱۶/۷۴۱	ارائه تکالیف مسئله‌محور
۴/۰۱	۰/۷۲۵	۰/۰۶۶	۰/۰۰۱	۱۵/۳۰۸	واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله

۰/۹۰۹	۰/۰۰۱	۱۱/۹۵۲	۰/۰۷۶	۰/۸۳۷	۳/۹۱	تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
۱/۰۷۵	۰/۰۰۱	۱۳/۹۸۹	۰/۰۷۷	۰/۸۴۲	۴/۰۸	اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی
۰/۷۶۰	۰/۰۰۱	۸/۵۰۵	۰/۰۸۹	۰/۹۸۳	۳/۷۶	هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن

همان‌گونه که در جدول مشخص است میانگین نمرات در آزمون t ، برای تمامی ابعاد در سطحی بالاتر از میانگین فرضی قرار دارد. مقدار $p < 0.05$ برای هشت مؤلفه، گویای معناداری تفاوت بین میانگین نظرات استادان با میانگین فرضی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. با توجه به ستون میانگین می‌توان گفت: از دیدگاه استادان، تناسب مؤلفه‌های «تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی» و «هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن» با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی نسل حاضر «قابل توجه» و در مورد سه بقیه عناصر «به‌طور ویژه قابل توجه» است.

به منظور اولویت بندی مؤلفه‌هایی که بیشترین میانگین را داشته‌اند، از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول شماره ۶. آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات استادان

میانگین رتبه‌ای	فراوانی = ۱۲۱
۵/۳۸	اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی
۴/۹۰	تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
۴/۷۱	تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی
۴/۵۴	هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن
۴/۳۳	شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس
۴/۳۲	ارائه تکالیف مسئله‌محور
۴/۰۹	ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله
۳/۷۴	واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله
۶۱/۶۴۲	آزمون خی دو
۷	درجه آزادی
۰/۰۰۱	سطح معناداری

جدول بالا نشان می‌دهد از نظر استادان به ترتیب، مؤلفه‌های «اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی»، «تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی» و «تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی» با میانگین‌های رتبه‌ای ۵/۳۸، ۴/۹۰ و ۴/۷۱ دارای بالاترین رتبه‌ها هستند و بقیه مؤلفه‌ها در مرتبه‌های بعدی قرار دارند. به عبارتی از نظر آنها، این عناصر تناسب بیشتری با ویژگی‌های نسل دانشجویان کارشناسی امروز دارند. از طرفی سطح معناداری $p < 0.05$ در آزمون خی دو نشان دهنده آن است که اختلاف بین میانگین‌های رتبه‌ای، معنادار است.

برای مقایسه میانگین نمرات استادان بر حسب میزان سابقه تدریس آنها در سه گروه «تا ۱۰ سال»، «بالای ۱۰ تا ۲۰ سال» و «بالای ۲۰ سال»، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۷. نتایج آزمون آنالیز واریانس یک‌راهه برای مقایسه میانگین نمرات استادان بر

اساس سابقه

سطح معناداری (Sig.)	آماره F	مجدور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجدورات بین گروهی	سطح اطمینان ۹۵٪	سابقه
						تا ۱۰ سال (فراوانی = ۴۹)
						۱۱ تا ۲۰ سال (فراوانی = ۳۴)
						بالای ۲۰ سال (فراوانی = ۳۸)
۰/۹۷۲	۰/۰۲۹	۰/۰۱۸	۲	۰/۰۳۶		تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی
۰/۹۶۳	۰/۰۳۸	۰/۰۲۰	۲	۰/۰۴۱		شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس
۰/۰۲۰	۴/۰۲۹	۲/۱۷۲	۲	۴/۳۴۵		ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله
۰/۲۸۸	۱/۲۵۷	۰/۷۴۴	۲	۱/۴۸۹		ارائه تکالیف مسئله‌محور
۰/۰۶۸	۲/۷۵۴	۱/۴۰۴	۲	۲/۸۰۹		واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله
۰/۰۳۳	۳/۵۱۱	۲/۳۵۹	۲	۴/۷۱۸		تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
۰/۲۳۵	۱/۴۶۵	۱/۰۳۲	۲	۲/۰۶۳		اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی
۰/۰۱۵	۴/۳۸۳	۴/۰۱۲	۲	۸/۰۲۴		هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن

با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده، به جز مؤلفه‌های «ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله»، «تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی» و «هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن» در هر ۵ مؤلفه دیگر، سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ و بنابراین مقدار F در سطح ۹۵ درصد اطمینان، معنادار نیست؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت در این ۵ عنصر میانگین نمرات استادان در هر سه بازه از سابقه تدریس، تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. به عبارتی در این مؤلفه‌ها، متغیر سابقه بر دیدگاه استادان، بی‌اثر بوده است. با این نتیجه، استفاده از آزمون‌های تعقیبی برای مقایسه دو به دو گروه‌ها در این ۵ آیتم متفی می‌گردد. برای مقایسه نمره دو به دو گروه‌ها در سه آیتمی که در آنها $p < 0.05$ است، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۷ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۸. آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه دو به دو میانگین نمرات بر حسب سابقه

سطح معناداری (P)	خطای استاندارد	اختلاف میانگین	سابقه	ارائه و بازنمایی
۰/۰۲۲	۰/۱۶۴	۰/۴۶۰	تا ۱۰ سال & ۱۱ تا ۲۰ سال	مفاهیم درسی در قالب مسئله
۰/۲۹۱	۰/۱۵۹	۰/۰۱۸	تا ۱۰ سال & بالای ۲۰ سال	تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
۰/۴۸۶	۰/۱۷۳	۰/۲۰۹	تا ۱۱ سال & بالای ۲۰ سال	هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن
۰/۰۳۳	۰/۱۸۳	۰/۴۸۴	تا ۱۰ سال & ۱۱ تا ۲۰ سال	مفاهیم درسی در قالب مسئله
۰/۵۹۵	۰/۱۷۷	۰/۱۸۱	تا ۱۰ سال & بالای ۲۰ سال	تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
۰/۲۹۶	۰/۱۹۴	۰/۳۰۳	تا ۱۱ سال & بالای ۲۰ سال	هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن
۰/۰۲۰	۰/۲۱۴	۰/۶۰۶	تا ۱۰ سال & ۱۱ تا ۲۰ سال	مفاهیم درسی در قالب مسئله
۰/۹۰۸	۰/۲۰۷	۰/۰۹۱	تا ۱۰ سال & بالای ۲۰ سال	تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
۰/۰۷۸	۰/۲۲۶	۰/۵۱۵	تا ۱۱ سال & بالای ۲۰ سال	هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن

ستون P (سطح معناداری) در جدول بالا نشان می‌دهد تفاوت معنادار در میانگین نمرات استادان بر حسب سوابق در هر سه مؤلفه، مربوط به دو گروه استادان با سابقه «تا ۱۰ سال» و سابقه «۱۱ تا ۲۰ سال» است ($P < 0.05$).

سؤال سوم: از نظر دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی، هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی آنها تناسب دارد؟

برای پاسخ به این سؤال همان شیوه‌های پاسخ به سؤال دوم ولی با داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه توسط نمونه دانشجویان، تکرار شده است.

جدول شماره ۹. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات دانشجویان با میانگین

فرضی ۳

آزمون t تک‌نمونه		آماره‌های t تک‌نمونه		میانگین فرضی = ۳ سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی = ۳۴۹ = درجه آزادی = ۳۴۸	
(P) سطح اختلاف معناداری میانگین	خطای استاندارد t	انحراف معیار میانگین	خطای استاندارد میانگین	میانگین فرضی = ۳	سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی = ۳۴۹ = درجه آزادی = ۳۴۸
۰/۱۷۵	۰/۰۰۱	۲۲/۰۶۳	۰/۰۵۳	۰/۹۹۵	۴/۱۷
۰/۸۷۴	۰/۰۰۱	۱۹/۳۲۲	۰/۰۴۵	۰/۸۴۵	۳/۸۷
۰/۸۵۱	۰/۰۰۱	۱۷/۵۲۹	۰/۰۴۹	۰/۹۰۷	۳/۸۵
۰/۶۹۱	۰/۰۰۱	۱۲/۱۱۵	۰/۰۵۷	۱/۰۶۵	۳/۶۹
۰/۷۵۹	۰/۰۰۱	۱۴/۳۹۸	۰/۰۵۳	۰/۹۸۵	۳/۷۶
۰/۷۵۴	۰/۰۰۱	۱۵/۰۴۲	۰/۰۵۰	۰/۹۳۶	۳/۷۵
۰/۸۲۲	۰/۰۰۱	۱۶/۱۴۸	۰/۰۵۱	۰/۹۵۱	۳/۸۲
۰/۵۰۷	۰/۰۰۱	۸/۷۸۰	۰/۰۵۸	۱/۰۷۹	۳/۵۱

همان‌گونه که در جدول هم دیده می‌شود، میانگین نمرات در آزمون t، برای تمامی عناصر در سطحی بالاتر از میانگین فرضی قرار دارند. مقدار $p < 0.05$ برای هشت مؤلفه، گویای معناداری تفاوت بین میانگین نظران دانشجویان با میانگین فرضی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. با توجه به ستون میانگین می‌توان گفت: از دیدگاه آنان تناسب مؤلفه «تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی» با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی نسل حاضر «به طور ویژه قابل توجه» و در مورد هفت عنصر دیگر «قابل توجه» است.

به منظور اولویت بندی و شناسایی عناصری که بیشترین میانگین را داشته‌اند از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۹ آورده شده است.

جدول شماره ۱۰. آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات دانشجویان

میانگین رتبه‌ای	فراوانی = ۳۴۹
۵/۵۷	تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی
۴/۶۵	شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس

۴/۶۳	اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی
۴/۵۶	ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله
۴/۳۱	ارائه تکالیف مسئله‌محور
۴/۲۸	تبیین موقعیت موجود و مطلوب هر مسئله درسی
۴/۲۷	واکوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله
۳/۷۲	هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن
۱۶۲/۸۲۹	آزمون خنثی دو
۷	درجه آزادی
۰/۰۰۱	سطح معناداری

جدول بالا نشان می‌دهد از نظر دانشجویان به ترتیب «تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی»، «شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس» و «اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی» با میانگین‌های ۵/۵۷، ۴/۶۵ و ۴/۶۳ دارای بالاترین رتبه‌ها هستند و بقیه مؤلفه‌ها در مرتبه‌های بعدی قرار دارند. به عبارتی از نظر دانشجویان، این عناصر، تناسب بیشتری با ویژگی‌های نسل دانشجویان کارشناسی امروز دارند. از طرفی سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ در آزمون خنثی دو نشان دهنده آن است که اختلاف بین میانگین‌های رتبه‌ای معنادار است.

در پایان میانگین نمرات دانشجویان و استادان در ارتباط با میزان تناسب پیش‌بایست‌های هشت‌گانه راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر حل مسئله با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز، با استفاده از آزمون t مستقل، مقایسه شده است.

جدول شماره ۱۱. نتایج آزمون t دو نمونه مستقل در خصوص مقایسه میانگین نمرات دانشجویان و استادان

سطح اطمینان = ۹۵%		آزمون لوین		آزمون t برای مقایسه میانگین‌ها	
فراوانی دانشجویان = ۳۴۹		سطح	سطح	سطح	اختلاف
فراوانی استادان = ۱۲۱		میانگین		خطای	میانگین
درجه آزادی = ۴۶۸		آماره F معناداری	آماره t معناداری	خطای	میانگین
		(P)	(P)	خطای	میانگین
تلفیق مفاهیم درسی با مسائل دانشجویان	۴/۱۷	۶/۵۶۵	۰/۰۱۱	۰/۱۹۰	۰/۱۳۱
واقعی زندگی	استادان ۴/۳۱	۱/۴۷۳	۰/۱۴۲	۰/۱۳۱	۰/۰۸۹
شناسایی و تبیین مسائل اصلی دانشجویان	۳/۸۷	۳/۶۵۳	۰/۰۵۷	۰/۰۰۳	۰/۰۸۶
هر درس	استادان ۴/۱۳	۳/۲۱۷	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۸۰
اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه- دانشجویان	۳/۸۲	۳/۳۵۲	۰/۰۶۸	۰/۰۰۸	۰/۰۹۸
گرایی	استادان ۴/۰۸	۲/۸۳۰	۰/۰۰۵	۰/۰۰۵	۰/۰۹۲
ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی دانشجویان	۳/۸۵	۱۲/۸۳۳	۰/۰۰۱	۰/۰۷۲	۰/۰۹۲
در قالب مسئله	استادان ۴/۰۲	۱/۹۷۳	۰/۰۵۰	۰/۰۵۰	۰/۰۸۴
ارائه تکالیف مسئله‌محور	دانشجویان ۳/۶۹	۲۱/۲۸۵	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۱۰۵
استادان ۴/۱۷	۴/۱۷	۵/۳۴۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۹۰
تبیین موقعیت موجود و مطلوب دانشجویان	۳/۷۵	۸/۷۲۵	۰/۰۰۳	۰/۱۰۷	۰/۰۹۶
هر مسئله درسی	استادان ۳/۹۱	۱/۷۰۷	۰/۰۸۹	۰/۰۸۹	۰/۰۹۱
دانشجویان ۳/۷۶	۳/۷۶	۲۷/۳۵۹	۰/۰۰۰	۰/۰۱۱	۰/۰۹۸

۰/۰۸۴	۰/۳۴۹	۰/۰۰۳	۲/۹۵۰	۴/۰۱	استادان	واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله
۰/۱۱۱	۰/۲۵۳	۰/۰۲۳	۲/۲۷۴	۰/۰۳۷	۴/۳۹۸	۳/۵۱ دانشجویان در فرضیه- دانشجویان
۰/۱۰۶	۰/۲۵۳	۰/۰۱۸	۲/۳۷۹	۳/۷۶	استادان	سازی علمی و آزمون آن

با توجه به مقدار Sig آزمون لوین در قسمت اول جدول، مؤلفه‌های «شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس»، «اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی»، می‌بایست در سطر اول (به دلیل $p.value > 0.05$) و بقیه موارد در سطر دوم مورد تحلیل قرار گیرند ($p.value < 0.05$). بر اساس مقادیر سطح معناداری (Sig) آزمون t، مندرج در قسمت دوم جدول، در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌توان نتیجه گرفت: اختلاف میانگین نمرات دانشجویان و استادان در پنج آیتم «شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس»، «اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی» «ارائه تکالیف مسئله‌محور»، «واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی برای هر مسئله» و «هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن» با توجه به مقدار $p.value < 0.05$ معنادار است. با توجه به ستون میانگین نمرات، می‌توان گفت استادان نسبت به دانشجویان، تناسب بیشتری برای این مؤلفه‌ها با ویژگی‌های نسلی دانشجویان قائل شده‌اند. این اختلاف در مابقی آیتم‌ها با توجه به مقدار $p.value > 0.05$ معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

تناسب و تناظر دو سویه میان راهبردهای یاددهی-یادگیری با ویژگی‌های نسلی فراگیران در دوره کارشناسی، از جمله عوامل بنیادی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان است که مساهله و مسامحه در آن، تحقق اهداف تربیتی را نافرجام می‌گذارد. تعاریف و گزاره‌های توصیف‌گر دانشجویان کارشناسی امروز، به وضوح مبین ضرورت تغییر رویکرد استادان، از شیوه‌های تدریس سنتی رایج به سمت روش‌های فعال، خلاق و فراگیرمحور است. در این میان توجه به وجوه مختلف راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور (که ذاتاً مبتنی بر تفکر خلاق و آفرینندگی است)، متناسب با خصایص نسلی دانشجویان امروز، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

تأکید صاحب‌نظران، استادان و دانشجویان بر لزوم کاربرد راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور در وجوه مختلف، برای دانشجویان نسل حاضر، مؤید و مبین نظریه دانشمندان معروفی همچون دیویی، باروز، اشتاین، برانسفورد و پولیا در یاددهی-یادگیری اثربخش است. به باور متخصصان، نادیده‌انگاشتن این مهم، مایه اتلاف سرمایه‌های عظیم مادی و معنوی ذینفعان می‌گردد. این مسئله به اشکال مختلف در تحقیقات اخیر عالی و همکاران (۱۳۹۷)، پیریاوان و لویانتو (۲۰۱۸)، حاجی‌بابایی و اشرفی‌زاده (۱۳۹۸)، درزی و همکاران (۱۳۹۸)، سبیرت (۲۰۲۰)، مینگلا (۲۰۲۰)، جاباروا و همکاران (۲۰۲۰) و تان (۲۰۲۱)، مورد تأیید و تأکید قرار گرفته است.

در پژوهش حاضر، واکاوی و تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران، منجر به شناسایی هشت پیش‌بایست مهم یاددهی-یادگیری مسئله‌محور متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز شد. داده‌های حاصل از پرسشنامه در بخش کمی نیز حاکی از تأیید دیدگاه صاحب‌نظران، توسط اعضای هیئت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی است. از آنجایی که پیش‌بایست‌های مزبور، عموماً از دیدگاه استادان «به‌طور ویژه قابل توجه» و از نگاه دانشجویان «قابل توجه» ارزیابی شده است، به نظر می‌رسد استادان دغدغه‌های بالاتری نسبت به کاربردی آنها دارند.

اولین و مهم‌ترین نکته‌ای که صاحب‌نظران، جملگی بر آن تأکید و اتفاق نظر دارند، «تلفیق مفاهیم درسی با مسائل واقعی زندگی» در تدریس است. این عامل کلیدی در یاددهی-یادگیری اثربخش، از دیدگاه هر دو گروه استادان و دانشجویان نیز بسیار پراهمیت و «به‌طور ویژه قابل توجه» قلمداد شده است. نتایج بیانگر آن است که یاددهی-یادگیری دانشجویان واقع‌گرای امروز، می‌بایست بیشتر بر پایه ادراکات حسی آنها استوار باشد نه خودآگاهی انتزاعی. همان‌گونه که مینگلا (۲۰۲۰) نیز اشاره می‌کند، دانشجویان همواره در پی نمودهای واقعی و بیرونی مفاهیمی هستند که می‌آموزند و تحمیل افکار و عقاید بدون آنکه مفسر پدیده‌ها و رخدادهای واقعی باشد را بر نمی‌تابند. جامعه عمل پوشاندن به این امر با توجه به امکانات و منابع اطلاعاتی گسترده امروز خیلی دور از دسترس نیست. هر چه قدر که نقش نمودهای واقعی زندگی در بیان مفاهیم درسی پررنگ‌تر باشد، اقناع و باورپذیری دانشجویان در یادگیری ارتقا خواهد یافت.

یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که «شناسایی و تبیین مسائل اصلی هر درس» از سوی استادان برای دانشجویان بسیار پراهمیت است. در تأیید نتایج تحقیق عالی و همکاران (۱۳۹۷)، امروزه پیچیدگی‌های خاص ناشی از ماهیت بین رشته‌ای بسیاری از مفاهیم درسی دربردارنده عجز دانشجویان از درک و شناخت مسائل اصلی هر درس است. از این‌رو استادان می‌بایست نخست در راستای مسئله‌گشایی از محورهای اصلی دروس توسط دانشجویان همت گمارند. تا زمانی که مسائل اساسی هر درس و هدف از پرداختن به آنها برای دانشجویان اثبات‌گرای امروز به‌روشنی ترسیم نگردد، بعید است با میل و اشتیاق درونی، درصدد مواجهه و رویارویی با آنها برآیند. آنها محتاج رهنمودهای استادان خود در تبیین مسائل بغرنج علمی در جهان فرایپیچیده قرن حاضر هستند. اگر دانشجویان نسبت به مسائل بنیادین دروس و فواید و منافع حاصل از تحلیل، واکاوی و گره‌گشایی از آنها آگاه شوند، بی‌گمان با شور و ذوق بیشتری نسبت به مواجهه و رویارویی با آنها اقدام خواهند کرد.

«ارائه و بازنمایی مفاهیم درسی در قالب مسئله» مقوله‌ای است که انجام آن برای دانشجویان امروز اجتناب‌ناپذیر است. چگونه ممکن است دانشجویانی که اندیشه‌های آنها بر اساس تفکر

انتقادی نسج گرفته است، در یک سیستم آموزشی استادمحور رشد کنند. همان‌طور که سیرت (۲۰۲۰)، نیز اشاره می‌کند، دانشجویان امروز با مسلمات و بدیهیات میانه‌چندانی ندارند. نگاه آنها به وقایع و پدیده‌ها، مسائل معماگونه‌ای است که در صدد کشف حقیقت آنها در دایره فکری خود هستند. فناوری اطلاعات و ارتباطات، دامنه دسترسی دانشجویان به منابع علمی را گسترش داده و لذا دیگر نقش استاد به‌عنوان یگانه مرجع علمی را بر نمی‌تابند. در چنین شرایطی، بهترین گزینه ممکن، طرح مسئله‌های درسی توسط مدرسان و هدایت و راهنمایی دانشجویان تا حصول نتایج منطقی از سوی آنهاست. متأسفانه امروزه شواهد و قرائن حاکی از کاربست روش‌های تدریس حافظه‌محور توسط بسیاری از استادان است. این رویه، نامتناسب با طبع و روحیه مسئله‌مدار دانشجویان است و می‌بایست به‌منظور پیش‌گیری از هدررفت فرصت‌ها نسبت به آن بازنگری جدی به‌عمل آید.

یکی دیگر از مهم‌ترین بایسته‌های آموزشی برای نسل حاضر «ارائه تکالیف مسئله‌محور» است. هر چند سیستم آموزش عمومی کشور، مبتنی بر حفظ‌کردن و سطحی‌نگری است (حاجی‌بابایی و اشرفی‌زاده، ۱۳۹۸)، اما استمرار این رویه در نظام آموزش عالی به هیچ وجه عقلانی و منطقی نیست. متأسفانه، تکرار و یکنواختی در یاددهی-یادگیری، دامنگیر آموزش عالی نیز هست که مانع از تربیت دانشجویان خلاق و نوآفرین می‌گردد. امروزه امکانات و منابع زیادی برای پرداختن به تکالیف مسئله‌محور از سوی مدرسان، در اختیار دانشجویان است. تکالیف مسئله‌محور، از طرفی برای دانشجویان جست‌وجوگر نسل حاضر، جذاب و انگیزه‌بخش بوده و از سوی دیگر دربردارنده رشد قوه خلاقه و ایده‌پردازی آنها در انجام وظایف و تکالیف آتی است. میلانزی و کیبسی (۲۰۲۱) نیز اذعان می‌کنند، دانشجویان امروز به دنبال واکاوی و فهم مسائل بکر و بدیع بوده، تکالیف تکراری و کلیشه‌ای متناسب با ذهن مسئله‌مدار و جست‌وجوگر آنها نیست. یقیناً ارزش علمی فعالیت‌های علمی مبتنی بر کاوشگری (هرچند محدود) در نزد دانشجویانی که به‌آسانی تن به بیگاری نمی‌دهند، بسیار بالاتر از انبوهی از تکالیف فرمالیته و بی‌خاصیت است. «واکاوی راه‌حل‌های مختلف پیشنهادی از سوی دانشجویان برای مسائل درسی» مقوله مهم دیگری است که شایسته توجه از سوی مدرسان است. امروزه مرزهای علم و دانش آنچنان گسترده و درهم‌تنیده است که راه‌حل‌های متنوع و بدیعی را پیرامون مسائل درسی به ذهن دانشجویان متبادر می‌سازد. توجه به این راه‌حل‌ها هرچند خام و ناپخته موجب اعتمادبه‌نفس و انگیزه‌مندی علمی دانشجویان می‌گردد. همان‌گونه که درزی و همکاران (۱۳۹۸) اذعان می‌کنند، دسترسی آسان دانشجویان به منابع اطلاعاتی وسیع در فضای وب موجب شده آنها با تفکری واگرا، مسائل را از زوایا و ابعاد متفاوتی واکاوی نموده، صرفاً به آنچه که در کتب درسی است و یا استاد می‌گوید بسنده نکنند. این مسئله فرصت بسیار مناسبی برای استادان در راستای تقویت کثرت‌گرایی فکری دانشجویان در مقابل یگانه‌انگاری است. مجال‌دادن به دانشجویان در ارائه

راهکارهایی متناسب با مهارت‌های جدیدشان برای حل مسائل، دربردارنده خودباوری و افزایش اعتمادبه‌نفس آنها در علم‌آموزی است.

از نظر صاحب‌نظران «تبیین موقعیت موجود و مطلوب مسائل درسی» نقش بسیار مهمی در انگیزه‌مندی و اهتمام دانشجویان در مطالعه موضوعات درسی دارد. تان (۲۰۲۱) اشاره می‌کند: امروزه مسائل درسی بسیار پیچیده، چندلایه و بین‌رشته‌ای شده‌اند و درک وضعیت نسبی آنها برای دانشجویان دشوار و ثقیل است. از این رو پیش از هر چیز، باید شرایط پیرامونی مسائل درسی به لحاظ جایگاه فعلی و موقعیت مطلوب آنها، تعریف و تبیین شوند. به‌طور قطع تا زمانی که ماهیت و چیستی یک مسئله برای فراگیران شفاف نباشد، انگیزه و اقبالی در راستای تفحص و تتبع نسبت به آن ندارند. یانتو و همکاران (۲۰۲۱) یکی از دلایل مسئله‌گریزی دانشجویان امروز را بی‌توجهی استادان در تشریح ابعاد تاریک مسائل برای آنها برشمرده‌اند. نقد و بررسی جنبه‌های گوناگون مسائل درسی در شرایط و موقعیت‌های موجود و ترسیم چالش‌ها و فرصت‌های ناشی از تجزیه و تحلیل آنها، گام بزرگی در راستای انگیزه‌مندی دانشجویان برای پرداختن به آنهاست.

«اولویت تلاش فکورانه بر نتیجه‌گرایی» به عنوان هفتمین پیش‌بایست از منظر صاحب‌نظران، حائز رتبه نخست از دیدگاه اعضای هیئت علمی و رتبه سوم از نظر دانشجویان است. از مجموع یافته‌ها چنین برمی‌آید که علی‌رغم آنکه دانشجویان امروز، از قوه تحلیل‌گری و آفرینندگی بالایی برخوردارند اما ساختار نظام آموزش عالی فعلی، آنان را به سمت مدرک‌گرایی و نتیجه‌مداری سوق می‌دهد. سیاست‌ها و رویه‌های ناصحیح آموزشی، شوق و انگیزه دانشجویان را در راستای واکاوی و ایده‌پردازی نسبت به مسائل اساسی دروس بی‌فروغ ساخته، شتاب‌زده به دنبال طی مدارج علمی و فارغ‌التحصیلی هستند و لذا یادگیری‌های آنها عمیق و معنادار نیست. پیریوان و لویانتو (۲۰۱۸) بر این باورند: دانشجویان امروز از کار و فعالیت ابایی ندارند و چنانچه تلاش‌های علمی آنها، به دور از نتیجه‌گرایی مورد حمایت و توجه قرار گیرد، یقیناً با اعتمادبه‌نفس و انگیزه‌ای مضاعف در مسیر کسب دانش واقعی اهتمام می‌ورزند. اهمیت‌دادن و ارزش‌سنجی نسبت به تلاش‌ها و فعالیت‌های علمی دانشجویان، فارغ از نتایج و برون‌دادهای کمی، موجب می‌شود آنها در یک فضای علمی لذت‌بخش و بدون استرس درصدد یادگیری واقعی باشند.

«هدایت دانشجویان در فرضیه‌سازی علمی و آزمون آن» به عنوان آخرین پیش‌بایست از دیدگاه صاحب‌نظران، از نظر استادان و دانشجویان مقوله‌ای «قابل توجه» ارزیابی شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که دانشجویان امروز در مواجهه با مسائل درسی، بسیار سطحی‌نگر بوده، اصول علمی را رعایت نمی‌کنند و لذا همواره در این زمینه دچار نوعی سردرگمی و آشفتگی ذهنی هستند. پرایوگی و اسپاری (۲۰۲۱)، علت اصلی این مسئله را در آموزش ندادن مهارت‌های

صحیح حل مسئله به فراگیران در طول دوران تحصیلی آنها در مقاطع مختلف می‌دانند. قدر مسلم، توانمندسازی دانشجویان در گزینش حدس‌های آگاهانه و فرضیه‌سازی علمی به همراه روش‌های صحیح آزمون آنها دربردارنده ثبات و انسجام ذهنی آنها در رویارویی با مسائل درسی و در نتیجه حل منطقی آنهاست. امروزه باتوجه به پیشرفت‌های بسیار چشم‌گیر علم آمار در تبیین مسائل علوم انسانی، استفاده از ظرفیت‌های ارزشمند و مفید آن در تفهیم و مستندسازی مسائل درسی نباید نادیده انگاشته شود.

در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت: امروزه نگرش‌ها، رفتارها، نیازها، علایق و مهارت‌های دانشجویان دوره کارشناسی درکنار دیگر ظرفیت‌ها فراوان مادی و معنوی به‌ویژه در حوزه فن‌آوری، بایسته استفاده حداکثری مدرسان از مؤلفه‌های یادشده در یاددهی-یادگیری مسئله‌محور است. بی‌گمان توجه به پیش‌بایست‌های یادشده در کنار دیگر شیوه‌های فعال و اثربخش در تدریس، مایل شکوفایی و اعتلای آموختن است و در مقابل بی‌اعتنایی به این مهم و کاربست رویه‌های آموزشی غیرفعال و سنتی، افزون بر آنکه نیازهای علمی دانشجویان نسل حاضر را بی‌پاسخ می‌گذارد، انفعال و بی‌انگیزگی آنها در تحصیل را نیز در پی خواهد داشت. از این رو به‌منظور استفاده بهینه از فرصت‌های آموزشی و خودداری از اتلاف سرمایه‌های مادی و معنوی ذینفعان پیشنهاد می‌شود:

۱) دانشگاه‌ها به‌منظور آشنایی مدرسان و دانشجویان با پیش‌بایست‌های هشت‌گانه برشمرده‌شده در راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، اقدام به برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی نموده، استادانی که شیوه‌های یادشده را به‌کار می‌برند، مورد تشویق و حمایت قرار دهند.

۲) استادان نیز علی‌رغم پیچیدگی‌ها و دشواری‌های راهبرد یاددهی-یادگیری مسئله‌محور، سعی کنند به‌منظور ارتقای کیفی آموزش‌های خود: الف) مطالب و محتواهای ارائه‌شده در تدریس را هرچه بیشتر با مسائل عینی، ملموس و واقعی درآمیزند، ب) مسائل مهم و محوری دروس را برجسته ساخته و بحث و گفتمان اصلی کلاس را حول آنها متمرکز کنند، ج) از ارائه تکالیف تکراری و کلیشه‌ای فاقد اندیشه‌ورزی بپرهیزند، د) راهکارهای پیشنهادی دانشجویان در حل مسائل را مورد توجه قرار دهند، ه) معیارهای ارزش‌سنجی علمی دانشجویان را جهد و کوشش علمی برای حل مسائل درسی در نظر بگیرند، و) دانشجویان را هرچه بیشتر با روش‌های علمی تحقیق و حل مسئله آشنا کنند. ز) مفاهیم درسی را تا حد امکان براساس مسئله‌محوری ارائه دهند.

فهرست منابع

- Abbasi, S.; Safiri, Kh. & Amir Mazaheri, A. (2018). The effect of social factors on generational relations from the perspective of female students. *Cultural Research Society*, 9(1), 156_131. [Text in Persian].



- Aghazadeh, M. (2017). *A guide to new teaching methods*. Tehran: Ayizh. [Text in Persian].
- Ali, A., Khorrami, & Islami, S. (2018). When is problem_based learning more effective: A meta_analysis, *Journal of New Educational Approaches*, 13 (2), 77_94. [Text in Persian].
- Alimardani, F. (2019). Study and analysis of the Islamic education system in universities, a step towards improving the quality of tomorrow's schools. *The first national conference of Tomorrow School, Ardabil, Mohaghegh Ardebili University*. [Text in Persian].
- Bazargan lari, A. (2013). *Anvendt statistik*. Shiraz University Press.
- Atkinson, W. (2019). Time for Bourdieu: Insights and oversights. *Time & Society*, 28(3), 951_970. <https://doi.org/10.1177/0961463X17752280>
- Casa_Todd, J., Kay, R., & Hughes, J. (2020). Developing Digital Citizenship, Digital Literacy and Student Voice Using Social Media in K12. *In EdMedia+ Innovate Learning*. 550_555. (AACE).
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage publications.
- Darzi Ramandi, H., Yousefi Ramandi, F. & Darzi Ramandi, M. (2019). The effect of problem solving teaching method on increasing creativity, *Quarterly Journal of Curriculum Research*, 16 (63), 163_17 <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.550743> [Text in Persian].
- Dehkhoda, *Dictionary*, Under the word Problem, <https://www.vajehyab.com/dehkhoda>, 20/1/2021. [Text in Persian].
- DiMattio, M. J. K., & Hudacek, S. S. (2020). Educating generation Z: Psychosocial dimensions of the clinical learning environment that predict student satisfaction. *Nurse Education in Practice*, 49, 102901. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102901>
- Djabbarova, s., tadjieva, m., mardonova, r. N., & turaeva, g. (2020). Problem based learning and its efficiency in teaching process. *European journal of molecular & clinical medicine*, 7(2), 291_296.
- Easy, M; , Aliabadi, kh; Nili, M.R. & Delavar, A. (2019). Generational analysis of the preference of students with digital indigenous characteristics to have an electronic text book. *Research and writing of academic books*, 23(1) , 99_117. <https://doi.org/10.30487/rwab.2019.36384> [Text in Persian].
- Gillespie, A. (2020). The Politics of Millennials: Political Beliefs and Policy Preferences of America's Most Diverse Generation. *Journal of Race, Ethnicity and Politics*, 5(1), 242_245. <https://doi.org/10.1017/rep.2019.42>
- Grace Oh, E., Ricciotti, H. A., & Cianciolo, A. T. (2018). Paying Mind to Generational Differences in Medical Education: A Dialectical Book Review, *Teaching and Learning in Medicine*, 30(3), 345_349. <http://dx.doi.org/10.1080/10401334.2018.1470366>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233_252.
- Haji Babaei, F., & Ashrafizadeh, H. (2019). Comprehensive review of problem_based learning in Iranian nursing education, *Iranian Journal of Nursing*, 32 (118), 11_28. [Text in Persian].
- Hernandez_de_Menendez, M., Diaz, C. A. E., & Morales_Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3), 847_859. https://doi.org/10.1007/s12008_020_00674_9

- Kiani flavarjani, E; Hejazi, S.N. & Chitsaz, M.A. (2020). Investigating the Relationship between Religious Norms and Values and Family Norms and Values between Today and Past Generation (Youth & Their Parents) in Isfahan, *Social Sciences*, 3 (1), 1_20. [Text in Persian].
- Kizuri, A.H.; Mohammad Hosseini, S.A. & Soleimani, E. (2019). Students 'perception of faculty members' teaching competencies in higher education (Case study: Ferdowsi University of Mashhad). *Teaching Research*, 7 (4), 107_131.[Text in Persian].
- Kulsum, N. U., & Kristayulita, K. (2019). Student Problem Solving Analysis by Step John Dewey Reviewed from Learning Style. *IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application)*, 2(2), 20_30. <http://dx.doi.org/10.31764/ijeca.v2i2.2102>
- Lubis, F. U. (2019). *The Effect of Applying Synectics Model on The Students Speaking Skill by Using Picture Media* (Doctoral dissertation).
- Madansky, A. (1988). *Testing for normality. In Prescriptions for working statisticians*. Springer, New York, NY.
- Mannheim, C. (2016). *Ideology and Utopia*, translated by Majidi, F., Tehran: Samat Publications. [Text in Persian].
- Millanzi, W. C., & Kibusi, S. M. (2021). Exploring the effect of problem based facilitatory teaching approach on motivation to learn: a quasi_experimental study of nursing students in Tanzania. *BMC nursing*, 20(1), 1_13. http://dx.doi.org/10.21203/rs.3.rs_32246/v4
- Mingla, L. (2020). Proofs Methods and Logical Reasoning in Mathematics promote critical thinking, real_life problem_solving, and creativity skills to the new generation.
- Mousavi, Z. & Khajehuddin, N. (2012). *Problem_based education*. Tehran: Wasef Lahiji. [Text in Persian].
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, *Intrenational Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327_344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Okros, A. (2020). Generational Theory and Cohort Analysis. In *Harnessing the Potential of Digital Post_Millennials in the Future Workplace*, Springer, Cham, 33_51.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs inqualitative research: Making the sampling process more public, *Qualitative Report*, 12(2), 238_254. https://doi.org/10.46743/2160_3715/2007.1636
- Pebryawan, K., & Luwiyanto, L. (2018, November). Positive Problem_Solving Skills in Javanese Fairy Tales for Generation_Z. In *International Seminar on Recent Language, Literature, and Local Cultural Studies (BASA 2018)*. Atlantis Press.
- Prayogi, S., & Asy'ari, M. (2021). Problem_Based Learning with Character_Emphasis and Naturalist Intelligence: Examining Students Critical Thinking and Curiosity. *International Journal of Instruction*, 14(2), 217_232.
- Rahbar, A., khorramshad, M., Adami, A., & Vali, A., (2020). Explanation of generation different based on identity values in today's iranian society. *National Studies*, 1(81), 47_65. [Text in Persian].
- Rahimi, K., Mousavi, S. & Rahimi, S. (2019). Fundamental Differences in Today's Family Structure and Attitudes and Generational Disruption, *Journal of Applied Studies in Social Sciences and Sociology*, 2 (2), 53_58.[Text in Persian].



- Sari, n. K. D. A. (2020). *A successful teacher's strategy in teaching and motivating learners in "flying color" movie by nobuhiro doi* (doctoral dissertation, university of mataram).
- Sarti, S. (2020). Does culture evolve?. The Inglehart's perspective on social change. *Quaderni di Sociologia*, 82(82_LXIV), 65_74. <http://dx.doi.org/10.4000/qds.3691>
- Seibert, S. A. (2020). Problem_based learning: a strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85_88. <https://doi.org/10.1016%2Fj.teln.2020.09.002>
- Shalini, S. (2021). A Study on the Effectiveness of Problem_based Learning in Legal Education in India. *Asian Journal of Legal Education*, 8(1), 95_109. <https://doi.org/10.1177/2322005820984418>
- Sinnema, C., Nieveen, N., & Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms?. *The Curriculum Journal*, 31(2), 181_201. <https://doi.org/10.1002/curj.17>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tan, O. S. (2021). Problem_based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century. *Gale Cengage Learning*.
- Vyomakesisri, t., sonu, t., & srikanth, d. (2020). pop culture: interaction of and influence on the youth. *International journal of english literature and social sciences (ijels)*, 5(1), 8_12.
- Wang, H. (2020). Generational Change in Chinese Journalism: Developing Mannheim's Theory of Generations for Contemporary Social Conditions. *Journal of Communication*. <https://doi.org/10.1093/joc/jqaa040>
- Yanto, F., Festiyed, F., & Enjoni, E. (2021). Problem Based Learning Model For Increasing Problem Solving Skills In Physics Learning. *JIPF (Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika)*, 6(1), 53_65. <http://dx.doi.org/10.26737/jipf.v6i1.1870>
- Yasmin, M., Naseem, F., & Masso, I. C. (2019). Teacher_directed learning to self_directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34_40.
- Yildirim, I., Cirak_Kurt, S., & Sen, S. (2019). The Effect of Teaching" Learning Strategies" on Academic Achievement: A Meta_Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79(5), 87_114.
- Zanganeh, H., Kavousi, A. & Bahrami, Z. (2019). Teachers' attitudes towards teaching_learning methods of entrepreneurship education in primary school. *Teaching Strategies in Medical Sciences*, 12 (6), 1_7. [Text in Persian].



تجربه زیسته‌ی مادران از تحصیل فرزندان با آموزش برخط در پاندمی کرونا

سیده مریم پور موسوی^{۱*}، مهدی عرب زاده^۲، زینب شیرازی نش^۳، کیما بهارلو^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۶	هدف از این پژوهش، بررسی تجارب مادرانی است که فرزندانشان از آموزش مجازی در دوران کرونا بهره برده‌اند. روش انجام پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵	جامعه پژوهش تمامی مادران دارای فرزند مقطع تحصیلی ابتدایی در شهر تهران می-باشند که به روش نمونه‌گیری هدفمند ۱۸ نفر از این مادران در پژوهش شرکت کرده‌اند. به منظور بررسی تجربه زیسته مادران، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد و تجزیه و تحلیل داده‌ها با تحلیل محتوای موضوعی انجام گرفت. یافته‌های پژوهش در چهار دسته، چالش‌های آموزش آنلاین (اقتصادی، زیرساختی، خانوادگی، آموزشی و تعهد حرفه‌ای)، معایب آموزش برخط (تکنولوژی، تحصیلی و روان‌شناختی)، مزایای آموزش مجازی (خانوادگی، فردی) و راهکارهای ارائه شده (تعاملی و آموزشی) حاصل شد. نتایج نشان داد، آموزش مجازی زیرساخت‌های لازم جهت آموزش کامل و مناسب را نداشته و بهتر است راهکارها و بسترهای مناسب را برای این نوع آموزش فراهم سازند و از خانواده‌ها نیز در ارتقای آموزش بهره لازم را ببرند.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
پاندمی کرونا، تجربه زیسته، چالش‌های آموزش آنلاین، مادران دارای فرزند دوره ابتدایی	

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران. ✉
۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور واحد کیش، کیش، ایران.
۴. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

به دنبال شیوع ویروس کرونا در دسامبر ۲۰۱۹، سازمان بهداشت جهانی این ویروس را به عنوان یک بیماری همه گیر جهانی در مارس ۲۰۲۰ طبقه بندی کرد (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰) و این بیماری نشان دهنده یک بحران جهانی در زمینه بهداشتی محسوب شد (وانلی و سوچینتا، ۲۰۲۰؛ دژالته و همکاران، ۲۰۲۰؛ وان بول و همکاران، ۲۰۲۰). برای کاهش سرعت و جلوگیری از شیوع ویروس کرونا، بسیاری از کشورها پروتکل های سختگیرانه ای مانند تعطیلی کامل یا مقرراتی برای کاهش فاصله اجتماعی را دنبال کردند (بزکورت و شارما، ۲۰۲۰). تلاش برای جلوگیری از شیوع ویروس شامل کار در خانه ها و تأمین ساعات کاری، بستن بسیاری از مؤسسه ها که افراد می توانند با کووید-۱۹ یکدیگر را آلوده کنند. پروتکل های تعطیلی ساختمان ها شامل مدارس، دانشگاه ها و بسیاری از مؤسسه های آموزشی دیگر در دستور کار قرار گرفت. این وضعیت، همه سطوح مؤسسه های آموزشی را مجبور به کار از راه دور کرده و آموزش اضطراری از راه دور را عملی می کند. به همین منظور، تعداد زیادی از کشورها با چالشی که ناشی از کرونا ویروس و تعطیلی بوده است، مواجه هستند (ایر، آریز و اجسیوس، ۲۰۲۰).

گزارش ها نشان می دهد که بیش از ۱/۵ میلیارد دانش آموز در هر سنی از سراسر جهان به دلیل تعطیلی مدارس و دانشگاه ها به خاطر ویروس کرونا تحت تأثیر قرار گرفته اند (یونسکو، ۲۰۲۰a؛ یونیسف، ۲۰۲۰). تعداد دانش آموزان تحت تأثیر، برابر با ۹۰٪ دانش آموزان ثبت نام شده در جهان است (یونسکو، ۲۰۲۰a؛ ۲۰۲۰b) و تعطیلی مدارس باعث افزایش نابرابری در یادگیری و آسیب رساندن کودکان و جوانان آسیب پذیر به طور نامتناسب (یونیسف، ۲۰۲۰) شده است. با توجه به اینکه آموزش از حقوق اساسی انسان است (سازمان ملل، ۱۹۸۴)، در راستای شعار "یادگیری هرگز متوقف نمی شود"، اقدامات مختلفی انجام شد و بلافاصله راه حل هایی برای پایداری سیستم آموزش تولید شد؛ با این حال، به دلیل شکاف دیجیتال که قبلاً شناخته شده است، پیامدهای پیش بینی نشده و غیرمترقبه از قطع آموزش وجود خواهد داشت (یونسکو، ۲۰۲۰).

تغییر در سیستم های یادگیری، مدارس را مجبور به اجرای آموزش از راه دور یا آموزش آنلاین، آموزش الکترونیکی، آموزش از طریق تلویزیون و رادیو، یادگیری انعطاف پذیر و دوره های آنلاین گسترده (MOOC) می کند. طبق گزارش مراکز کنترل و پیشگیری از بیماری^۱ (۲۰۲۰)، برنامه های آموزش الکترونیکی، از جمله گزینه های آموزش دیجیتال و از راه دور، به عنوان عملی مناسب برای اطمینان از تداوم آموزش دانش آموزان در طی بیماری همه گیر کرونا اجرا شده است. اکنون مشاهده کرده ایم که به طور کلی سیستم آموزش و پرورش آماده نیست و در برابر تهدیدات خارجی

آسیب‌پذیر است. به‌عنوان پاسخی به بحران آموزشی جهانی، آموزش آنلاین از راه دور اضطراری عملی شده است. آموزش از راه دور آنلاین بیش از بارگذاری ساده محتوای آموزشی است، بلکه یک فرایند یادگیری است که اختیار، مسئولیت، انعطاف‌پذیری و انتخاب را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در اصل، این یک راه حل موقت است، یک راه حل که به‌درستی آموزش از راه دور اضطراری نامیده می‌شود. به‌عبارت دیگر، آموزش از راه دور آنلاین یک چیز و آموزش از راه دور اضطراری چیز دیگری است (راسمیتادیل، ۲۰۲۰).

گزارشی از بانک جهانی (۲۰۲۰) اظهار داشت که چندین کشور سیستم‌های یادگیری متفاوتی را به دلیل تعطیل شدن مدارس فیزیکی در این شرایط اجرا کرده‌اند. برای نمونه، در اوایل فوریه سال ۲۰۲۰، چین یک سیستم یادگیری آنلاین را با برگزاری تمرینات یادگیری آنلاین به‌طور همزمان برای اطمینان از اینکه یادگیری برای دانشجویان قطع نمی‌شود، اجرا کرد. در اوایل آوریل سال ۲۰۲۰، وزارت آموزش و علوم کشور بلغارستان یک سیستم آموزش الکترونیکی را راه اندازی کرد. در فنلاند، با توجه به تعطیلی مدارس، آموزش و راهنمایی دانش‌آموزان با آموزش از راه دور، محیط‌ها و راه‌حل‌های یادگیری دیجیتال و در صورت لزوم، یادگیری مستقل اجرا شده است. شرایط موجود به‌خصوص تعطیلی مدارس موجب شده است تا فرزندان آموزش را در منزل و از طریق وسایل الکترونیکی دریافت کنند. در این موقعیت، معلمان ارتباط کمتری با دانش‌آموزان دارند و تنها به آموزش دادن دروس بسنده می‌کنند و باقی‌فعالیت‌ها به خود فرد واگذار شده است. دانش‌آموزان نیز قادر به انجام تمامی تکالیف خود بدون کمک و مشارکت والدین نیستند. جینز (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داد که مدارس ابتدایی ارزش بیشتری برای مشارکت والدین نسبت به مدارس متوسطه قائل هستند. به همین منظور، والدین به‌ویژه مادران دارای دانش‌آموز دوره ابتدایی، در انجام فعالیت‌ها از جمله تکالیف، آزمایش‌ها، پرسش و پاسخ، فعالیت‌های اضافی، گرفتن و ارسال فیلم و عکس درگیر هستند. از یک سو، در دهه گذشته و قبل از شیوع کرونا اهمیت مشارکت والدین در آموزش فرزندان، توجه زیادی را از جانب سیاست‌گذاران، مربیان، والدین و رسانه‌ها را در برنامه‌های آموزشی به خود جلب کرده است (پتال، کوپر و رابینسون، ۲۰۰۹). اهمیت این روابط هم به‌عنوان پایه‌ای برای رشد شخصیت و هم به‌عنوان عاملی برای اجتماعی شدن فرزندان است (جانسون، ۲۰۱۶). یافته‌های اخیر نیز نشان می‌دهد حمایت‌های والدین با رشد هیجانی، رفتاری و عاطفی کودکان رابطه دارد (مورای، ۲۰۰۹). درگیری والدین در آموزش فرزندان به معنای مشارکت معنادار والدین در حمایت از یادگیری آموزشی و دیگر فعالیت‌های مدرسه می‌باشد (مدیر اجرایی، ۲۰۰۷). مشارکت در آموزش می‌تواند شکل‌های مختلفی مانند برقراری ارتباط با مدرسه، شرکت در تصمیم‌گیری مدرسه و حمایت از یادگیری در خانه داشته باشد. مشارکت والدین

در تکالیف دانش‌آموزان نیز راهبردی است که با هدف تسهیل پیشرفت تحصیلی به کار گرفته می‌شود (پتال و همکاران، ۲۰۰۹). همکاری والدین در انجام تکالیف تحصیلی می‌تواند به شکل‌گیری رابطه‌ای مطلوب بین والدین و فرزند کمک کند. همچنین فرزند احساس مورد توجه والدین قرار گرفتن و مهم تلقی شدن را در خود پرورش می‌دهد. مشارکت والدین در انجام تکالیف (متناسب با سطح تحصیلات اولیا) می‌تواند در آموزش مجدد، تمرین و تحکیم آموخته‌های مدرسه نقش داشته باشد (کورت و تاس، ۲۰۱۸).

مدل مک مستر و همکاران کارکردهای ضروری خانواده را شامل تأمین امور مادی، ایجاد مهارت‌های زندگی (حمایت فرزندان در مدرسه) و حفظ و کنترل سیستم خانواده (سرپرستی خانواده و فرایند تصمیم‌گیری) می‌دانند. طبق این مدل، با ورود فرزند به مدرسه، نقش والدین، خصوصاً مادر، تغییر می‌یابد. مادر افزون بر وظایف مادری و وظیفه همسری، باید نقش یک معلم را نیز برای فرزندش بازی کند، چون بدون یاری والدین به‌ویژه مادران_کودکان در مراحل اولیه تحصیل قادر به انجام تکالیف خود نیستند؛ بنابراین مادران با ایفای این نقش، در دیگر نقش‌های خود دچار مشکل می‌شوند و نمی‌توانند به نحو احسن وظایف دیگرشان را به انجام برسانند. همین باعث مختل شدن کارهای روزانه، مشکلات روحی و روانی، مشکلاتی در روابط و ارتباطات خانوادگی و زناشویی می‌شود (استین هاور، سانتا-باربارا و اسکینر، ۱۹۸۴).

با اینکه پژوهش‌های بسیاری به تأثیر محیط یادگیری خانه بر یادگیری دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند، اما مطالعات نشان می‌دهد که بسیاری از پدرها و مادرها از اهمیتی که خانواده و محیط یادگیری خانه در آموزش و پرورش کودک دارند آگاه نیستند و درکی محدود از نقش خود در آموزش کودکان دارند (کول، ۲۰۱۱). با توجه به شرایط موجود، تعطیل شدن فعالیت‌های در خانه، بر روند آموزش و یادگیری، تأثیر معنادار و منفی دارند (بورگس و سیورسن، ۲۰۲۰). ظهور اختلالات یادگیری در روند آموزش به دلیل فقدان فعالیت‌های مدرسه و تأثیر آن بر گروه‌های آسیب‌پذیر، به‌ویژه دانش‌آموزان کم سن و سال، آسیب‌های اجتماعی، نیازهای ویژه در یادگیری، زمینه فعالیت در خانواده برای نظارت بر یادگیری کودکان در خانه را افزایش داده است (براون، ریل، شیلی و وودروف، ۲۰۲۰). مجله ساینس در آخرین شماره خود به بررسی رویکردها در آموزش مجازی در کشورهای مختلف پرداخته است. در این بین والدین اشاره کردند که آموزش مجازی تنها سایه‌ای است از آموزش در مدرسه که سبب شده تا بسیاری از والدین به‌ویژه والدین هر دو شاغل_ میان سرکار رفتن و مراقبت از کودکان سرگردان شوند. البته گاهی نیز انجام فعالیت‌های شخصی خود را به تعویق می‌اندازند (به نقل از حافظی، ۱۳۹۹).

پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شده است که به آنها پرداخته خواهد شد. ایواری، شارما و ونتا-اولکونه (۲۰۲۰) در زمینه ضرورت اصلاح مدیریت زیرساخت‌های دنیای دیجیتال آموزشی در کشور فنلاند انجام شده است. سوپریانتو و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که تغییرات مشاوره مدرسه در دوران کرونا امری است ضروری، معلمان و والدین نیز باید در این موضوع همکاری‌های لازم را انجام دهند؛ طوری که دست کم والدین و معلمان از طریق پیام‌رسان‌ها با هم در ارتباط باشند. نیمی و کوسا (۲۰۲۰) در فنلاند پژوهشی در زمینه ادراک معلمان و دانش‌آموزان از آموزش مجازی انجام دادند و نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از حجم کار و خستگی شکایت دارند و انگیزه خود را برای یادگیری از دست داده‌اند. معلمان نیز اصلی‌ترین چالش خود را قابل اعتماد نبودن تعامل و فقدان خودانگیزگی دانش‌آموزان بیان کردند. در پاکستان بهامنی و همکاران (۲۰۲۰) تجربه والدین در مورد آموزش در خانه را بررسی کردند و نتایج نشان می‌دهد که آموزش مجازی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است و موجب کاهش یادگیری شده، حمایت و فعالیت والدین دانش‌آموز بیشتر شده و زیرساخت‌های آموزشی پاسخگوی نیاز دانش‌آموزان نبوده است. محمدی و همکاران (۱۳۹۹) نیز پژوهشی در شیراز انجام داده‌اند که نتایج نشان می‌دهد آموزش مجازی دارای محاسن و معایبی است. برخی از این محاسن عبارتند از: جلوگیری از عقب‌ماندگی تحصیلی، ایجاد فرصت خلاقیت، آزادی عمل دانش‌آموزان، کاهش هزینه رفت و آمد و افزایش ارتقای سواد رسانه‌ای والدین.

با توجه به طولانی شدن همه‌گیری بیماری کرونا و ادامه‌دار بودن آموزش مجازی، نیازمندیم تا پژوهش‌های بیشتری در زمینه مشکلات و رخدادهای در خانه و تعاملات بین والد و فرزند انجام دهیم. در این باره بیشتر باید بحث شود تا نهایتاً بتوان به راهکارهای مناسب در این زمینه دست یافت. از سوی دیگر، تأثیر مشارکت والدین در آموزش و پژوهش‌های انجام‌شده، ضرورت هرچه عمیق‌تر و باریک‌بینانه‌تر را در مورد چالش‌های والدین در این برهه از زمان و همه‌گیری ویروس کرونا را نشان می‌دهد. بررسی‌های انجام‌شده روشن می‌سازد که هر فرهنگی به این چالش نگاه و دیدگاه متفاوتی دارد و به همین منظور نیازمند پژوهش‌هایی از این دست به صورت گسترده هستیم تا نقاط تاریک مسئله روشن شود. به همین دلیل پژوهشگران قصد دارند چالش‌های مادران دارای دانش‌آموز دوره ابتدایی را در شرایط کرونایی بررسی کنند تا اهداف پژوهش را که "چالش‌های روان‌شناختی مادران در مواجهه با شرایط" و "ادراک مادران در این موقعیت" است، تبیین نمایند.

روش پژوهش

برای بررسی تجربه زیسته مادران از رویکرد کیفی و از نوع پدیدارشناسی استفاده شده است. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی است. در این فرایند ابتدا مقالات مرتبط با موضوع مورد بررسی قرار گرفت تا بتوان سؤالاتی را استخراج کرد که به طور کامل بررسی نشده‌اند و در آن قسمت‌ها خلأ وجود دارد. این پژوهش از زمستان سال ۱۳۹۹ تا بهار سال ۱۴۰۰ به طول انجامیده و در شهر تهران انجام گرفته است. در بخش اول با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش و نیز استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع مطلوب و مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با سؤالات پیگیرانه از ۱۸ مادر دارای کودکان دبستانی مصاحبه انجام شد. ملاک ورود به مصاحبه این موارد بود:

۱. دارا بودن حداقل یک فرزند پایه ابتدایی، ۲. سکونت در شهر تهران و ۳. داشتن رضایت و انگیزه کافی برای همکاری.

در نهایت، شاخص‌های استخراج شده از تحلیل مصاحبه‌ها با توجه به اصل اشباع نظری و عدم استخراج و ظهور مفهوم جدید از داده‌ها ادامه پیدا کرد.

بررسی مصاحبه‌ها با استفاده از روش کلایزی انجام شد. این روش فرایندی است که طی آن داده‌های خام براساس تفسیر و استنباط دقیق به طبقاتی تبدیل می‌گردند و از طریق تقلیل گزاره‌های معنادار به درون تم‌ها (مقوله) و سپس نگارش توصیفاتی متنی و ساختاری صورت می‌پذیرد. سپس گزاره‌های دارای ارزش برابر مشخص می‌شوند و تم‌های اصلی شناسایی می‌شوند؛ به این فرایند افقی‌سازی می‌گویند. در نهایت با ادغام و یکپارچه کردن توصیفات متنی و ساختاری، پژوهشگر به نگارش توصیفی جامع از پدیده می‌پردازد (کلایزی، ۱۹۷۸).

روایی و پایایی مقوله‌ها و کدها به این روش دنبال شد: بعد از کدگذاری داده‌ها؛ توسط چندین محقق بررسی شد و درحین گرفتن مصاحبه هم پاسخ مصاحبه‌شونده تکرار می‌شد تا از بیان او و صحت گفته‌اش مطمئن شوند و از سوگیری دور باشند و بدین وسیله اعتبار مصاحبه را بالا ببرند. حتی در طول این پژوهش، نظرات خود را درباره پدیده مورد بررسی نوشته و از این طریق سعی کردند آنها را با دیدگاه مشارکت‌کنندگان جدا سازند.

ما برای انجام هر پژوهشی نیازمندیم تا مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان را بررسی کنیم، به همین دلیل این اطلاعات در جدول شماره ۱ قرار داده شده‌اند.



جدول شماره ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

کد	سن	تحصیلات	تعداد فرزند	جنسیت فرزند	پایه تحصیلی
۱	۳۹	لیسانس	۲	دختر	پنجم
۲	۳۷	دیپلم	۳	پسر	پنجم
۳	۳۲	دیپلم	۱	پسر	اول
۴	۳۰	لیسانس	۲	دختر	سوم
۵	۳۵	دیپلم	۲	دختر	چهارم
۶	۳۷	دیپلم	۲	دختر	دوم
۷	۳۶	فوق لیسانس	۱	پسر	چهارم
۸	۳۹	فوق دیپلم	۲	دختر	سوم
۹	۴۴	لیسانس	۲	پسر	دوم
۱۰	۳۶	لیسانس	۱	پسر	پنجم
۱۱	۳۷	فوق دیپلم	۲	پسر	اول
۱۲	۳۸	لیسانس	۱	پسر	سوم
۱۳	۴۲	لیسانس	۲	دختر	سوم
۱۴	۳۳	فوق دیپلم	۲	دختر	اول
۱۵	۳۵	فوق لیسانس	۲	دختر	دوم
۱۶	۳۵	دیپلم	۱	دختر	اول
۱۷	۳۴	فوق لیسانس	۱	پسر	پنجم
۱۸	۳۷	دیپلم	۲	پسر	چهارم

میانگین سنی مادران ۳۴/۳۳ سال بوده و تحصیلات آنها نیز از دیپلم تا فوق لیسانس متغیر می‌باشد. میانگین تعداد فرزند نیز ۱ فرزند است و ۹ والد دارای فرزند پسر و ۹ والد دیگر دارای فرزند دختر بودند. سعی شد از تمام پایه‌های ابتدایی نمونه‌ای موجود باشد. میانگین مصاحبه با مادران نیز تقریباً ۲۸ دقیقه محاسبه شده است.

یافته‌های پژوهش

پس از مصاحبه با مادران و بررسی تجارب زیسته آنها، چالش‌ها، معایب، مزایا و راهکارهای در مورد آموزش مجازی از مصاحبه‌ها استخراج شد که در مقوله‌هایی به شرح زیر دسته‌بندی شدند:

جدول شماره ۲. چالش‌های مطرح شده توسط مادران از آموزش آنلاین

مقوله اصلی	مقوله فرعی
اقتصادی	افزایش هزینه، هزینه اینترنت، هزینه برق، خرید گوشی، خرید تبلت، بارگذاری نکردن در برخی از گوشی‌ها، آشنا نبودن با نرم‌افزارها، آگاه نبودن از روش آموزش، چالش نظارت، کمبود ابزار آموزشی در خانه، نظارت کم در فضای سایبری، سرعت پایین اینترنت، آشنا نبودن به دروسی همچون ریاضی، امکانات ناکافی معلمان
زیرساختی	درگیری بیش از حد با فرزند، عصبانیت، دخیل بودن مادر در تمام فعالیت‌ها، ضد و خورد با فرزند، وابستگی دانش‌آموز به مادر، انعکاس احساس نارضایتی از فرزند، مختل شدن دیگر فعالیت‌ها، افزایش نگرانی مادر، دلخوری در روابط
خانوادگی	آموزش نامناسب، تحمیل نقش معلمی، عقب افتادن از تحصیل، آموزش طوطی‌وار، یادگیری سطحی و ناکارآمد، بازدهی پایین آموزش، عدم برقراری ارتباط بین شاگرد و معلم، بی‌عدالتی آموزشی
آموزشی	عدم پیگیری مدیریت مدارس، بی‌مسئولیتی معلم و مدیر، چند دستگی در مدارس، رسیدگی ضعیف‌تر در مدارس دولتی
کاهش تعهد حرفه‌ای	

۱- چالش‌های مادران از آموزش آنلاین

در این طبقه‌بندی پنج مقوله اقتصادی (افزایش هزینه، هزینه اینترنت، هزینه برق، خرید گوشی، خرید تبلت)، زیرساختی (بارگذاری نکردن در برخی از گوشی‌ها، آشنا نبودن با نرم‌افزارها، آگاه نبودن از روش آموزش، چالش نظارت، کمبود ابزار آموزشی در خانه، نظارت کم در فضای سایبری، سرعت پایین اینترنت، آشنا نبودن به دروسی همچون ریاضی، امکانات ناکافی معلمان)، خانوادگی (درگیری بیش از حد با فرزند، عصبانیت، دخیل بودن مادر در تمام فعالیت‌ها، ضد و خورد با فرزند، وابستگی دانش‌آموز به مادر، انعکاس احساس عدم رضایت از فرزند، مختل شدن دیگر فعالیت‌ها، افزایش نگرانی مادر، دلخوری در روابط)، آموزشی (نبودن آموزش مناسب، تحمیل نقش معلمی، عقب افتادن از تحصیل، دغدغه آموزش پایه‌های بالاتر، آموزش طوطی‌وار، یادگیری سطحی و ناکارآمد، بازدهی پایین آموزش، برقرار نکردن ارتباط بین شاگرد و معلم) و کاهش تعهد حرفه‌ای (پیگیری نکردن از سوی مدیریت مدارس، بی‌مسئولیتی معلم و مدیر، چند دستگی در مدارس، رسیدگی ضعیف‌تر در مدارس دولتی) دسته‌بندی شدند.

۱-۱- زیرساختی: در این مقوله هر آنچه که مادران به عوامل زیربنایی آموزش در بستر مجازی اشاره کردند دسته‌بندی شده است. برخی عبارات به شرح زیر می‌باشد:

" هر چی بخوان می‌تونن ببینن، سرچ کنن برای دوستاشون بفرستن من که دائم تو گوشیش نیستم ببینم که داره چیکار می‌کنه. حداقل یه کاری برای این موضوع انجام میدادن، بعد آموزش مجازی می‌داشتن" (کد ۱۰)

" برنامه شاد که معرفی کردن تو گوشی من اجرا نشد" (کد ۲)

" اول کرونا که خود معلم‌ها هم نه تخته داشتن تو خون‌شون، نه می‌تونستن مطالب اضافه بگن" (کد ۷)

۱-۲_ اقتصادی: در این مقوله، مصاحبه‌شوندگان به نگرانی‌های خود در مورد مسائل مالی و اقتصادی اشاره کرده‌اند:

" تو این وضعیت بی‌پولی وقتی باید یه گوشی برای دخترت بخری تحمیل مالی هستش دیگه!" (کد ۸)

" از وقتی که کلاس‌های آنلاین شروع شده هزینه اینترنت برای گوشی هامونم زیاد شده. قبلاً یه بسته اینترنت تا آخر ماه می‌موند، ولی حالا مجبوری که وسط ماه دوباره یه بسته دیگه هم بخری" (کد ۱۲)

۱-۳_ خانوادگی: این مقوله که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کرده‌اند؛ در مورد تعاملات و هر آنچه که به مسائل درون خانواده پیوندی داشته باشد، طبقه‌بندی شده است.

" درس که نمی‌خوانه مجبور میشم سرش داد بزنم و شده زمانایی که از حرصم گرفتم بچه رو زدم" (کد ۱۶)

" هیچ کاری نمی‌تونم بکنم. همه کارام شده درسای این بچه، تمام وقت مشغولم" (کد ۱۴)

۱-۴_ آموزشی: این مقوله مربوط به سیستم آموزشی و روش تدریس است.

" دغدغه من به‌عنوان اولیا اینه که چون دانش‌آموز از پایه تحصیلی یعنی کلاس اول تدریس مجازی داشته، بتونه در حد دانش‌آموزی که سال‌های قبل حضوری بوده و صد در صد درک بهتری از درس داشته باشه، همتراز باشه و توی مراحل بالاتر به مشکل بر نخوره" (کد ۳)

" تدریسی که انجام شده بچه امروز یادشه اما فردا ازش می‌پرسم دیگه چیری یادش نمیداد چون خوب درک نشده و توی حافظه‌شون ننشسته" (کد ۱۷)

۱-۵_ کاهش تعهد حرفه‌ای: در این مقوله به عواملی اشاره دارد که مادران موقعیت آموزش مجازی را با آموزش حضوری مقایسه کردند و نکاتی را اظهار نمودند.

"همسایه ما دخترش تو مدرسه غیرانتفاعی درس می‌خونه، مامانش میگه خیلی خوب تدریس می‌کنن، مگه چه فرقی بین دولتی و غیرانتفاعی هستش، چرا معلما درست درس نمی‌دن" (کد ۱۸)

"معلم درسش رو میده و میره دنبال کارش، هیچ پیگیری نمیشه" (کد ۱۰)
 "بالاخره یه وظایفی برای مدیر و معلم تعیین شده دیگه. چرا اصلاً به وظایفشون عمل نمی‌کنن" (کد ۱)

جدول شماره ۳. معایب مطرح شده توسط مادران از آموزش آنلاین

مقوله اصلی	مقوله فرعی
تکنولوژی	نداشتن آزمون‌سازی در نرم افزار، کیفیت آموزشی پایین، نبودن امکانات برای کارگاه‌ها
تحصیلی	نداشتن تمرکز بر دروس، تقلب راحت، عدم نظارت بر تقلب‌ها، سوژه کردن معلم، تفریح به جای علم آموزی، انجام ندادن تکالیف، پیگیری نکردن تکالیف از سوی معلمان، بی‌اهمیتی به دروسی همچون ورزش، تفاوت تدریس در مدارس دولتی و غیر دولتی، ضعف پایه تحصیلی، دغدغه آموزش پایه‌های بالاتر
روان‌شناختی	بی‌انگیزگی به آموزش، بی‌هدفی و روزمرگی، اضطراب بالا، کاهش حس رقابت، کاهش فعالیت بدنی و بی‌حرکی، چاقی، پرخاشگری، پنهان‌کاری، اعتیاد به گوشی، افزایش بازی‌های آنلاین، بی‌رمقی، تیک‌های عصبی، نداشتن ارتباط فیزیکی با همکلاسی‌ها، کاهش اعتماد به نفس، کاهش فعالیت‌های گروهی، کاهش ارتباط اجتماعی

۲- معایب آموزش آنلاین از دیدگاه مادران

در این طبقه سه مقوله، **تکنولوژی** (نداشتن آزمون‌سازی در نرم‌افزار، کیفیت آموزشی پایین، نداشتن امکانات برای کارگاه‌ها)، **تحصیلی** (نداشتن تمرکز بر دروس، تقلب راحت، نبودن نظارت بر تقلب‌ها، سوژه کردن معلم، تفریح به جای علم‌آموزی، انجام ندادن تکالیف، پیگیری نکردن تکالیف از سوی معلمان، بی‌اهمیتی به دروسی همچون ورزش، تفاوت تدریس در مدارس دولتی و غیردولتی، بی‌عدالتی آموزشی، ضعف پایه تحصیلی) و **روان‌شناختی** (بی‌انگیزگی به آموزش، بی‌هدفی و روزمرگی، اضطراب بالا، کاهش حس رقابت، کاهش فعالیت بدنی و بی‌حرکی، چاقی، پرخاشگری، پنهان‌کاری، اعتیاد به گوشی، افزایش بازی‌های آنلاین، بی‌رمقی، تیک‌های عصبی، عدم ارتباط فیزیکی با همکلاسی‌ها، کاهش اعتماد به نفس، کاهش فعالیت‌های گروهی، کاهش ارتباط اجتماعی) طبقه‌بندی شده است.

۲-۱_ **تکنولوژی:** این دسته از یافته‌ها بیشتر به کیفیت آموزش و ابزارهای کمک آموزشی اشاره دارد.

"ابزارهایی که دانش آموز در آن آموزش می‌بیند مناسب نیست و گاهی کند هستند. یک فیلم گاهی چند دقیقه طول می‌کشد تا بارگذاری و یا ارسال بشه." (کد ۱۲)

"معلم‌ها کمتر از وسایل کمک آموزشی استفاده می‌کنند، بهتر بود برای درک بهتر بچه‌ها این ابزار به کار گرفته می‌شد؛ البته بعضی از مدارس استفاده می‌کنند اما مدرسه پسر من این‌طوری نیست" (کد ۲)

۲-۲_ **تحصیلی:** هر صحبتی که در مورد نحوه تدریس و تحصیل اشاره شده توسط مادران در این بخش دسته‌بندی شده است.

"درسی مثل ورزش که با یه فیلم مشکلش حل نمیشه؟! بچه‌ها زمان باز بودن مدارس تو این زنگ خیلی بهشون خوش می‌گذشت" (کد ۷)

"معلم بعضی وقت‌ها به یه ویس چند دقیقه‌ای بسنده می‌کنه و آگه بچه‌ها سؤال داشتند پرسن، بیشتر اوقات هم سؤالی نمی‌پرسن و اصلاً اون مطلب رو یاد نمی‌گیرن" (کد ۱۰)

۲-۳_ **روان‌شناختی:** در این بخش به اطلاعاتی که مادران در زمینه روان و روابط اشاره کردند پرداخته شده است.

"وقتی بچه‌ها می‌رفتن سر کلاس برایشون مهم بود که از دوستانشون پایین تر نباشن، اما الان اون حس رقابت درونشون انگار مرده." (کد ۱۵)

"پسر من خیلی به گوشی وابسته شده هر چقدر هم بهش می‌گم فایده نداره، زمانی که کلاس هم نداره بازم گوشی تو دستشه" (کد ۹)

"دخترم اصلاً هم‌کلاسیاش رو ندیده و فقط صدایشونو می‌شنوه و هیچ رابطه‌ای باهاشون نداره" (کد ۱۶)

جدول شماره ۴. مزایای مطرح شده توسط مادران از آموزش آنلاین

مقوله اصلی	مقوله فرعی
خانوادگی	همگام شدن با فرزند، حضور فیزیکی در کنار اعضا، درک متقابل فرزند، همکاری بین خواهر و برادرها
فردی	آشنایی با فضای مجازی، افزایش آگاهی از روش تدریس، آگاهی از دشواری‌های شغل معلمی

۳- مزایای آموزش مجازی از نگاه مادران

بیشتر مشارکت کنندگان به مزایای کم این مدل آموزش اشاره داشتند و یا برخی می‌گفتند که آموزش هیچ مزایایی ندارد. با این وجود، این مقوله اصل، خود تشکیل شده از مقوله‌های اصلی دیگری با این عنوان‌ها: **خانوادگی** (همگام شدن با فرزند، حضور فیزیکی در کنار اعضا، درک متقابل فرزند، همکاری بین خواهر و برادرها) و **فردی** (آشنایی با فضای مجازی، افزایش آگاهی از روش تدریس، آگاهی از دشواری‌های شغل معلمی).

۳-۱- **خانوادگی**: در این بخش بیشتر به تعاملات درون خانوادگی اشاره شده است.

"دوتا خواهر باهم می‌شینن تکالیفشون رو انجام میدن و بزرگتره دیدم که به دختر کوچیک کمک هم می‌کنه" (کد ۸)

"خب شرایط سختیه برای دانش آموزا. بالاخره باید بیشتر درکشون کرد. هم کلافه میشن که نمی‌تونن دوستانونو ببینن و ما هم بیایم فشار بپاریم، درست نیست" (کد ۴)

۳-۲- **فردی**: این مقوله بیشتر به خود مادران مربوط است که این شرایط توانسته به ارتقای مهارتشان کمک کند.

"من خیلی از فضای مجازی سر در نمی‌آوردم، اما الان یاد گرفتم." (کد ۶)

"حالا می‌فهمم که شغل معلمی چقدر سخته. سر کله زدن با یه بچه انقدر وقت می‌بره، چه برسه به سی تا دانش‌آموز" (کد ۵)

جدول شماره ۵. راهکارهای مطرح شده توسط مادران از آموزش آنلاین

مقوله اصلی	مقوله فرعی
تعاملی	افزایش همکاری والدین و مدرسه، بازخورد گرفتن از دانش‌آموز، اطلاع‌رسانی به والدین، در جریان قرار دادن والدین از غیبت‌ها، مشاوره دادن به دانش‌آموزان و والدین، به‌کارگیری و افزایش فعالیت دانش‌آموزان
	آموزش آنلاین واقعی به جای آفلاین، ارتقای دانسته‌های معلمان، استفاده از نرم افزارهای به‌روز دنیا، افزایش انگیزه در معلمان، اهدای جوایز به معلم و دانش‌آموزان، تغییر طرح درس‌ها، به‌روزرسانی آنها، تغییر در روش تدریس، استفاده از ابزارهای کمک آموزشی مانند ویدئوهای آموزشی، افزایش حس رقابت

۴- راهکارهای ارائه شده

این مقوله خود از دو مقوله فرعی تعاملی و آموزشی تشکیل شده است.

تعاملی شامل این بخش‌هاست: افزایش همکاری والدین و مدرسه، بازخورد گرفتن از دانش-آموز، اطلاع‌رسانی به والدین، در جریان قرار دادن والدین از غیبت‌ها، مشاوره دادن به دانش-آموزان و والدین، به‌کارگیری و افزایش فعالیت دانش‌آموزان)

و آموزشی نیز شامل این بخش‌ها: آموزش آنلاین واقعی به جای آفلاین، ارتقای دانسته‌های معلمان، استفاده از نرم افزارهای به‌روز دنیا، افزایش انگیزه در معلمان، اهدای جوایز به معلم و دانش‌آموزان، تغییر طرح درس‌ها، به‌روزرسانی آنها، تغییر در روش تدریس، استفاده از ابزارهای کمک آموزشی مانند ویدئوهای آموزشی، افزایش حس رقابت).

۱-۴_ تعاملی: منظور از تعاملی، همکاری بیشتر خانه و مدرسه در این نوع آموزش است.

"خیلی بهتر می‌شد اگه مدیر یا معلم با والدین جلسه می‌داشتن و یه کم در مورد روش آموزش‌ها توضیح می‌دادن" (کد ۶)

"صبح پسرم کلاس داره اما میرم میبینم خوابه و حتی بیدار نشده که حاضری بزنه، خوب مدرسه باید این مطلب رو به من بگه که پسرم غیبت داشته" (کد ۹)

۲-۴_ آموزشی: راهکارهایی که مادران در این بخش به آن اشاره کردند، مربوط به روش آموزش می‌باشد.

"این مدل آموزش بالاخره تفاوت‌هایی با آموزش حضوری داره، اما معلما با همون روش تدریس دارن کار می‌کنن که درست نیست و باید روششون رو عوض کنن." (کد ۱۰)

"بهتره معلما از فیلم‌های آموزشی یا تصاویری که کمک می‌کنه دانش‌آموزان درک بهتری از درس داشته باشن استفاده کنن" (کد ۱)

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه در حال حاضر، تمامی فعالیت‌های آموزشی کشور در بستر آموزش مجازی صورت می‌گیرد، پژوهش با هدف بررسی تجربه زیسته مربوط به آموزش آنلاین از منظر مادران دارای فرزند دبستانی انجام گرفته است. با بررسی‌های انجام شده در این مقاله ۴ بُعد «چالش، معایب، مزایا و راهکار» وجود دارد که هرکدام دارای مقوله‌های اصلی و فرعی هستند.

در بعد چالش‌های مادران از آموزش مجازی پنج مقوله اصلی اقتصادی (افزایش هزینه، هزینه اینترنت، هزینه برق، خرید گوشی، خرید تبلت)، زیرساختی (بارگذاری نکردن در برخی از گوشی‌ها، آشنا نبودن با نرم‌افزارها، آگاه نبودن از روش آموزش، چالش نظارت، کمبود ابزار آموزشی در خانه، نظارت کم در فضای سایبری، سرعت پایین اینترنت، آشنا نبودن به دروسی

همچون ریاضی، امکانات ناکافی معلمان)، خانوادگی (درگیری بیش از حد با فرزند، عصبانیت، دخیل بودن مادر در تمام فعالیت‌ها، ضد و خورد با فرزند، وابستگی دانش‌آموز به مادر، انعکاس احساس نارضایتی از فرزند، مختل شدن دیگر فعالیت‌ها، افزایش نگرانی مادر، دلخوری در روابط)، آموزشی (آموزش نامناسب، تحمیل نقش معلمی، عقب افتادن از تحصیل، دغدغه آموزش پایه‌های بالاتر، آموزش طوطی‌وار، یادگیری سطحی و ناکارآمد، بازدهی پایین آموزش، برقرار نکردن ارتباط بین شاگرد و معلم) و کاهش تعهد حرفه‌ای (عدم پیگیری مدیریت مدارس، بی-مسئولیتی معلم و مدیر، چند دستگی در مدارس، رسیدگی ضعیف‌تر در مدارس دولتی) دسته‌بندی شدند.

با توجه به گزارش مراکز کنترل و پیشگیری از بیماری (۲۰۲۰) برنامه‌های آموزشی برای تداوم آموزش در طی کرونا انجام شد، پس به‌طور قطع دانش‌آموز برای این برنامه آموزشی نیاز به وسایل ارتباطی آنلاین از جمله گوشی و لب تاب دارد. حتی در مصاحبه‌ها هم مقوله اقتصادی را در جملاتی همچون افزایش هزینه اینترنت، تعویض گوشی قدیمی و خرید تبلت و گوشی می‌توان ردیابی کرد. در مقوله زیرساختی نیز پژوهشی توسط بهامنی و مخدوم، بهروچی، علی و احمد (۲۰۲۰) صورت گرفته که نشان‌دهنده عدم پاسخ‌گویی کافی به نیازهای دانش‌آموزان است. همچنین تعطیلی مدارس باعث نابرابری در یادگیری و آسیب رساندن به افراد آسیب‌پذیر شده (یونیسف، ۲۰۲۰) که در این بین با توجه به شکاف دیجیتالی، پیامدهای غیرقابل پیش‌بینی از قطع آموزش وجود خواهد داشت (یونسکو ۲۰۲۰). در مصاحبه‌ها هم با توجه به اینکه مادران اذعان داشتند که فرزندانشان راحت می‌توانند تقلب کنند و یا سرعت اینترنت خیلی از فیلم‌ها و عکس‌ها را باز نمی‌کند، گویای این بخش است. مادر با مشارکت در آموزش و تحصیل دانش‌آموز نمی‌تواند به نحو احسن وظایف دیگر را انجام دهد و باعث مختل شدن کارهای روزانه و مشکلات روحی و روانی و زندگی زناشویی شده است (استین هاور، سانتا باربارا و اسکینر، ۱۹۸۴) در تأیید مبحث خانوادگی است که مادر بیشتر وقت خود را صرف تحصیل و تکالیف فرزند خود می‌نماید.

در بُعد معایب آموزش مجازی؛ سه مقوله تکنولوژی (آزمون‌سازی نکردن در نرم‌افزار، کیفیت آموزشی پایین، نداشتن امکانات برای کارگاه‌ها)، تحصیلی (نداشتن تمرکز بر درس، تقلب راحت، نظارت نکردن بر تقلب‌ها، سوژه کردن معلم، تفریح به جای علم‌آموزی، انجام ندادن تکالیف، پیگیری نکردن تکالیف از سوی معلمان، بی‌اهمیتی به دروسی همچون ورزش، تفاوت تدریس در مدارس دولتی و غیردولتی، بی‌عدالتی آموزشی، ضعف پایه تحصیلی) و روان‌شناختی (بی‌انگیزگی به آموزش، بی‌هدفی و روزمرگی، اضطراب بالا، کاهش حس رقابت، کاهش فعالیت



بدنی و بی‌تحركی، چاقی، پرخاشگری، پنهان‌کاری، اعتیاد به گوشی، افزایش بازی‌های آنلاین، بی‌رمقی، تیک‌های عصبی، نداشتن ارتباط فیزیکی با همکلاسی‌ها، کاهش اعتماد به نفس، کاهش فعالیت‌های گروهی، کاهش ارتباط اجتماعی) طبقه‌بندی شده است.

در راستای همسویی این نتایج می‌توان چنین بیان کرد که پژوهش بهامنی و همکاران (۲۰۲۰) در پاکستان نقص و عیب آموزش آنلاین را نشان می‌دهد که در پژوهش خود به سه زیرمقوله اشاره کرده‌اند. در ابتدا مسائل تکنولوژی مطرح است که مستلزم تغییرات مشاوره مدرسه در دوران کرونا است که معلمان و والدین باید همکاری‌های لازم را انجام بدهند (سوپریاتو و همکاران، ۲۰۲۰) در مصاحبه‌ها هم این‌گونه مطرح شد: که برخی از معلمان تلاشی برای آموزش بهتر ندارند و تنها به رد تکلیف خود می‌پردازند.

تبیین مقوله تحصیلی را می‌توان در گزارش بانک جهانی (۲۰۲۰) دید که به ایجاد سیستم‌های یادگیری متفاوت چندین کشور به دلیل تعطیلی فیزیکی مدارس مانند ایجاد سیستم آموزش الکترونیکی در کشور بلغارستان پرداخته است. والدین اشاره می‌کردند که فرزندان از سر جلسه و کلاس‌ها سر باز می‌زنند و معلمان هیچ واکنشی نشان نمی‌دهند. برخی مادران نیز به توزیع نادرست عدالت آموزشی اشاره داشتند که خود نشان می‌دهد در برخی مدارس تلاش‌های بیشتری برای همراهی دانش‌آموز و معلم وجود دارد و در دیگر مدارس این شرایط برقرار نیست. سیستم نمره‌محوری و کنترل بیرونی آموزش و پرورش مشکلاتش را در زمان کرونا بیش از هر زمان دیگر نمایان ساخت. چون بدون انگیزه‌های درونی، نه معلم و نه والدین، هیچ‌کدام برای انگیزه‌مند کردن و برانگیختن دانش‌آموزان به یادگیری کاری از پیش نمی‌توانند ببرند. ارضای نادرست نیازهای دانش‌آموزان، از جمله نیاز به مشارکت و همکاری، دیده شدن در بین جمع، نیاز به تفریح و سرگرمی و بودن در جمع دوستان، از دید معلم و خانواده دور ماند و جایگزین آن استفاده بیش از حد از رسانه‌های فضای مجازی و پرسه‌زدن در آن انجامید که خود این مطلب با وجود در دسترس نبودن اینترنت دانش‌آموزی و کنجکاوی‌هایی که ممکن است وی را در دنیایی از اطلاعات ویرانگر قرار دهد، با خطرهای شدیدتری روبه‌رو کرده است.

پژوهشی در فنلاند در زمینه ادراک معلمان از دانش‌آموزان در آموزش مجازی انجام شده که نشان داد دانش‌آموزان از حجم کار و خستگی شکایت دارند و انگیزه خود را برای یادگیری از دست داده‌اند که اهمیت زیرمقوله روان‌شناختی را نشان می‌دهد. در مصاحبه‌ها نیز، بی‌رمقی و بی‌انگیزگی بیشترین شکایت مادران از وضعیت تحصیلی فرزندانشان بیان شده است. در این بعد از سوی مادران اذعان داشتند نمی‌توانند وابستگی فرزندانشان را نسبت به گوشی و فضای مجازی کاهش دهند. در راستای نگرانی‌های مادران آسیب‌شناسی آموزشی نیز در زمان کرونا

نشان داده، اگرچه مشکلات ضعف یادگیری و عدم یادگیری بسیار مشهود شده است، اما مشکلات مهم‌تر روان‌شناختی (از جمله افسردگی، بی‌رمقی، بی‌انگیزگی، بی‌تحركی، چاقی و وسواس فکری) که جبران آنها از ضعف‌های آموزشی بسی دشوارتر است، بسیار هویدا می‌باشد و شاید در آینده بیشتر این زخم کهنه سر باز کند و نداشتن سلامت روانی در برخی دانش‌آموزان بیش از پیش خودش را نشان دهد.

مزایای آموزش مجازی؛ این مقوله اصلی خود تشکیل شده از مقوله‌های اصلی خانوادگی (همگام شدن با فرزند، حضور فیزیکی در کنار اعضا، درک متقابل فرزند، همکاری بین خواهر و برادرها) و فردی (آشنایی با فضای مجازی، افزایش آگاهی از روش تدریس، آگاهی از دشواری‌های شغل معلمی).

محمدی و همکاران (۱۳۹۹) برخی از خوبی‌های آموزش آنلاین، مانند ایجاد فرصت، خلاقیت و کاهش هزینه رفت و آمد اشاره می‌کند. این دسته اصلی شامل دو زیرمقوله خانوادگی و فردی است. تأکید تأثیر محیط یادگیری خانه بر یادگیری دانش‌آموزان و ظهور اختلالات یادگیری در روند آموزش به دلیل فقدان فعالیت‌های مدرسه زمینه فعالیت در خانواده بر نظارت یادگیری کودک در خانه را افزایش داده است. طبق مدل مک مستر و همکاران (۱۹۸۰) با ورود فرزند به مدرسه، نقش والدین -مخصوصاً مادر- تغییر می‌کند و نقش معلم را ایفا می‌کند که در این شرایط نقش والد-معلم افزایش یافته است. شاید در حالت آموزش حضوری والد کمک و همراه بود، اما در شرایط کنونی این نقش پررنگ‌تر شده است.

در آخرین بُعد نیز، **راهکارهای ارائه شده** از دو مقوله اصلی تعاملی (افزایش همکاری والدین و مدرسه، بازخورد گرفتن از دانش‌آموز، اطلاع‌رسانی به والدین، در جریان قرار دادن والدین از غیبت‌ها، مشاوره دادن به دانش‌آموزان و والدین، به‌کارگیری و افزایش فعالیت دانش‌آموزان) و آموزشی (آموزش آنلاین واقعی به جای آفلاین، ارتقای دانسته‌های معلمان، استفاده از نرم-افزارهای به‌روز دنیا، افزایش انگیزه در معلمان، اهدای جوایز به معلم و دانش‌آموزان، تغییر طرح درس‌ها، به‌روزرسانی آنها، تغییر در روش تدریس، استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی مانند ویدئوهای آموزشی و افزایش حس رقابت) تشکیل شده است.

سرپرانتو و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود اشاره کرده‌اند که والدین باید برای تغییرات ضروری مشاوره در مدرسه از طریق پیام‌رسان‌ها با هم در ارتباط باشند که منعکس‌کننده زیرمقوله تعاملی می‌باشد. در مصاحبه‌ها نیز والدین این‌گونه بیان می‌کردند: "صبح پسرم کلاس داره، اما میرم می‌بینم خوابه و حتی بیدار نشده که حاضری بزنه. خب مدرسه باید این مطلب رو به من بگه که پسرم غیبت داشته"، که این عبارت نشان از نبودن تعامل و پیوند دوسویه بین مدرسه و



اولیا می‌باشد. بانک جهانی (۲۰۲۰) تغییر سیستم یادگیری در ایام تعطیلی فیزیکی مطرح می‌کند که نشان دهنده اهمیت زیرمقوله آموزشی می‌باشد. مثلاً در چین یک سیستم یادگیری آنلاین با برگزاری تمرینات یادگیری آنلاین به‌طور همزمان انجام شد. در نتیجه، در کشورهای دیگر تلاش شده است که این نقص کم‌رنگ جلوه کند. مادران نیز در مصاحبه‌ها بیان می‌کردند که ابزارهای کمک آموزش می‌تواند در این شرایط کمک کننده باشد اما معلمان از آنها بهره نمی‌بردند.

با توجه بررسی‌های انجام شده، آموزش مجازی زیرساخت لازم را ندارد و باید تعدیل‌ها و راهکارهای بسیاری در آن ایجاد شود. از آنجا که امر آموزش در خانه تمام خانواده و وظایف را تحت الشعاع قرار می‌دهد لازم است تا رسیدگی‌هایی در جهت مشاوره به خانواده و راهنمایی‌هایی برای افزایش سواد رسانه‌ای والدین و سیستم آموزش جدید و همچنین راهکارهایی برای کنار آمدن با این چالش انجام شود. از آنجا که این چالش همه‌گیر و ناگهانی بود باید به اعضا کمک کرد تا از مشکلات سازگاری و روان‌شناختی خلاص شوند؛ زیرا این مشکلات تمامی مسائل دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از اهمیت بالایی برخوردار است.

در هر پژوهشی محققین با محدودیت‌هایی روبه‌رو هستند، با توجه به فراگیری کرونا و رعایت فاصله اجتماعی به سختی به اعضای نمونه و والدین دسترسی پیدا شد. از سوی دیگر ارتباط رو در رو بین خود پژوهشگران برای طرح‌ریزی و انجام آن وجود نداشته به همین علت زمان انجام پژوهش را طولانی‌تر نمود. در انتها نیز پیشنهادهایی توسط محققان مطرح شده است، برقراری ارتباط و تعامل میان مسئولان مدارس و والدین در حضور فرزندان، استفاده از نرم‌افزارهای به‌روز و ابزارآلات کمک آموزشی به‌روز برای تدریس در مدارس، ارائه مشاوره و راهکارهای ساده به والدین برای پیشگیری در سطح اولیه. در نهایت جا دارد قسمتی در آموزش و پرورش اختصاص به آموزش مجازی و رفع آسیب‌ها و فرهنگ‌سازی و آگاه کردن خانواده نسبت به استفاده از فضای مجازی اختصاص یابد. به‌طور کلی با توجه به نقش عمیق والدین در آموزش و چالش‌های پیش رو در این زمینه و همچنین با در نظر گرفتن اینکه هر فرهنگی نگاه متفاوتی به این چالش‌ها دارد؛ پس لازم است پژوهش‌های دیگری انجام شود تا افق تازه‌تری را برای والدین باز کند. انجام پژوهش با متغیرهای دیگر همچون بررسی نظرات معلمان و اعضای مدارس، مصاحبه از پدران، چالش‌های آموزش مجازی در روستاها و مقایسه آن در شهرها نیز می‌تواند در آینده به عنوان پژوهش انجام گیرد.

فهرست منابع

- Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). *Learning at home during COVID_19: Effects on vulnerable young Australians*. Independent Rapid Response Report.

- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID_19 on education*. VoxEu. Org, 1.
- Bhamani, SH., Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, A., Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development* 7(1), 09_26, <http://dx.doi.org/10.22555/joeeed.v7i1.3260>.
- Bozkurt, A., Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i_vii.
- Cole, J. (2011). A research review: *The importance of families and the home environment*. London: National Literacy Trust.
- Colaizzi, P. F. (1978). *The descriptive methods and the types of subject_matter of a phenomenologically based psychology exemplified by the phenomenon of learning* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). *WHO declares COVID_19 a pandemic*. Acta BioMedica: Atenei Parmensis, 91(1), 157–160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Djalante, R., Lassa, J., Setiamarga, D., Mahfud, C., Sudjatma, A., Indrawan, M., Haryanto, B., Sinapoy, M. S., Rafliana, I., & Djalante, S. (2020). Review and analysis of current responses to COVID_19 in Indonesia: Period of January to March 2020. *Progress in Disaster Science*, 100091. <https://doi.org/10.1016%2Fj.pdisas.2020.100091>
- Hafizi, R. (2019). Virtual education is a shadow of school education. *Daneshgarh Journal*, 83, 24_28. (Text in Persian)
- Iyer, P., Aziz, K., & Ojcius, D. M. (2020). Impact of COVID_19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, 84(6), 718–722. <https://doi.org/10.1002/jdd.12163>
- Iivari, N., Sharma, S., Venta_Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID_19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, Volume 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta_analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706_742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Johnson, P. (2016). *Types of parental involvement and their effect on student mathematics in secondary education: Attitudes, self_efficacy, and achievement*. MSc. thesis, St. Cloud State University.
- Kurt, U. & Tas, Y. (2018). The relationships between parental involvement, students' basic psychological needs and students' engagement in science. *Journal of Education in Science Environment and Health (JESEH)*, 4(2), 183_192 [DOI:10.21891/jeseh.436730](https://doi.org/10.21891/jeseh.436730).
- Mohammadi M, Keshavarzi F, Naseri Jahromi R, Naseri Jahromi R, Hesampoor Z, Mirghafari F et al (2020). Analyzing the Parents' Experiences of First course Elementary School Students from the Challenges of Virtual Education with Social Networks in the Time of Coronavirus Outbreak. *Journal title*; 7 (40) :74_101. (Text in Persian) <http://dx.doi.org/10.52547/erj.7.40.74>



- Murray, C (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29 (3).376_404. h <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352_369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Patall, E.A., Cooper, H., and Civey, Robinson, J (2009). Parent involvement in home work: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Steinhauer, P. D., Santa_ Barbara, J., & Skinner, H. (1984). The process model of family functioning. *Canadian Journal of Psychiatry*, 29, 77_88. <https://doi.org/10.1177/070674378402900202>
- Supriyanto, A., at al. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid_19. *Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10 (2), 176 – 189. <http://doi.org/10.25273/counsellia.v10i2.7768>
- The World Bank. (2020). *How countries are using ed tech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID_19 pandemic*. https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how_countries_are_using_edtech_tosupport_remote_learning_during_the_covid_19_pandemic.
- UN (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. https://www.un.org/en/universaldeclaration_human_rights/
- UNESCO (2020a). *COVID_19 education response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.
- UNESCO (2020b). *COVID_19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID_19 education crisis*. https://www.unicef.org/press_releases/unicef_and_microsoft_launch_global_earning_platform_help_address_covid_19_education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *COVID_19 Impact on Education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Bavel, J.J.V., Baicker, K., Boggio, P.S. et al. Using social and behavioural science to support COVID_19 pandemic response. *Nat Hum Behav* 4, 460–471 (2020). https://doi.org/10.1038/s41562_020_0884_z
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID_19) advice for the public*. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel_coronavirus_2019/advice_f_or_public.



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

تبیین وضعیت برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مطالعات اجتماعی پایه‌ی ششم

ابتدایی از بعد تربیت شهروندی

زهره یوسفی نژاد لنگرودی^۱، پروین احمدی^{۲*}، پروین صدیقی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۲	این پژوهش بر آن است تا به تبیین وضعیت برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مطالعات اجتماعی پایه‌ی ششم ابتدایی از بعد تربیت شهروندی بپردازد. روش اجرای این مطالعه آمیخته از نوع مدل «پیگیری تبیین‌ها» است که در مدارس دوره‌ی ابتدایی یکی از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران انجام شد. حجم نمونه در مرحله‌ی کمی را ۸۵ معلم و بیست کلاس درس و در مرحله‌ی کیفی ۳۶ اطلاع‌رسان تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری در بخش کمی، تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای و دومرحله‌ای و در بخش کیفی نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری معیار است. گردآوری اطلاعات در مرحله‌ی کمی به صورت پیمایشی و با استفاده از دو ابزار پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته و مشاهده و در بخش کیفی نیز با استفاده از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختمند انجام شد. برای تعیین اعتبار ابزارهای اندازه‌گیری از روایی محتوایی و صوری، برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و به منظور افزایش روایی و پایایی ابزار مشاهده از روش پیش‌آزمون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مطالعات اجتماعی پایه‌ی ششم ابتدایی از بعد تربیت شهروندی با چالش‌های مضاعفی روبه‌روست که می‌توان آنها را در قالب عوامل ساختاری، انگیزشی، نگرشی، مهارتی، عوامل مربوط به شرکای برنامه‌ی درسی و عوامل مربوط به منابع و امکانات دسته‌بندی نمود؛ از این روی می‌باید به منظور کاهش فاصله‌ی میان برنامه‌ی درسی قصدشده و اجراشده تصمیماتی در سطح کلان گرفته شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
برنامه‌ی درسی قصدشده، برنامه‌ی درسی اجراشده، مطالعات اجتماعی، تربیت شهروندی، دوره‌ی ابتدایی	

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. ✉

۳. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

مقدمه

"در جوامع امروزی بخش مهمی از مسئولیت آموزش افراد جهت پذیرش نقش‌های مختلف و نیز آموزش‌های مدنی، به عهده‌ی آموزش و پرورش است. در هر کشوری نظام آموزش و پرورش یکی از نظام‌های مهم اجتماعی است. رسالت این نظام علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت‌ها، نگرش‌ها و در نهایت رفتار کودکان، نوجوانان و جوانان است. ثمربخشی نهاد آموزش و پرورش تبدیل کردن انسان‌های مستعد به انسان‌های سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته است. (صافی، ۱۳۹۰، ص. ۵)."

به گفته قلتاش (۱۳۹۱) در نظام آموزش و پرورش کشورها، برنامه درسی مدارس یکی از اساسی‌ترین منابع و مراجع یادگیری دانش‌آموزان محسوب شده و بیشتر فعالیت‌ها در چارچوب برنامه‌های درسی انجام می‌شود؛ ولی به گفته فتحی و اجارگاه (۱۳۹۳) در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی، آنچه بیش از همه ذهن برنامه‌ریزان درسی را به خود مشغول کرده، پاسخ به این پرسش اساسی است که تا چه اندازه در مراحل مختلف شکل‌گیری و اجرای برنامه درسی و در نهایت آنچه دانش‌آموزان فرامی‌گیرند هماهنگی و همخوانی وجود دارد. دریافت پاسخ مناسب برای این سؤال دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی را بر آن می‌دارد تا با نوعی دقت و وسواس علمی کلیه مراحل طرح‌ریزی، تولید و اجرای برنامه درسی را در صحنه واقعی مدرسه و کلاس درس دنبال نمایند تا از این طریق وجود تفاوت میان این مراحل را به حداقل رسانده و اقدامات لازم را در راستای تصحیح حرکت و ایجاد تعادل و همخوانی در برنامه درسی ایجاد شده به عمل آورند. در این فرایند معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصدشده^۱، اجراشده^۲ و کسب‌شده^۳ سخن به میان می‌آید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). صفایی موحد (۱۳۹۴) به نقل از شوبرت (۲۰۱۰) ریشه برنامه درسی قصدشده را در آثار و اندیشه‌های تایلر دانسته و از آن به‌عنوان نخستین تلقی رسمی از برنامه درسی یاد می‌کند، به گفته فتحی و اجارگاه (۱۳۹۵) پوزنر^۴ نیز از برنامه درسی قصدشده تحت عنوان برنامه درسی رسمی^۵ یاد کرده و آن را سندی مکتوب می‌داند که چارت‌ها، فهرست رئوس مطالب، راهنمای برنامه درسی و فهرست هدف‌های آن به‌خوبی تعریف شده باشد و باهدف فراهم ساختن مبنایی جهت برنامه‌ریزی طرح درس برای معلمان از یک‌سو و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان و پاسخگو نگه‌داشتن ایشان در قبال فعالیت‌ها و نتایج عملکردشان از سوی دیگر طراحی می‌شود. همچنین وی با ارائه تعاریف دیگری از برنامه درسی قصدشده توسط تنی چند از دیگر

1. Intended Curriculum
2. Implemented Curriculum
3. Attained Curriculum
4. Posner, G
5. Official Curriculum



صاحب‌نظران برنامه‌درسی مانند گلارتون^۱، کولز^۲ و پورتر^۳ از این نوع برنامه به‌عنوان سندی مکتوب یاد می‌کند که توسط نظام آموزشی ملی یا محلی و یا حتی منطقه آموزشی، مدرسه و یا معلم تولید شده و تصریح‌کننده آن چیزی است که باید تدریس شود، برنامه‌ای که از آن با عنوان «برنامه‌درسی روی کاغذ» نیز نام‌برده می‌شود.

فتیحی و اجارگاه (۱۳۹۵) از برنامه‌درسی اجراشده با واژه «برنامه‌درسی اجرایی یا عملیاتی» نام‌برده و به نقل از کلاین^۴ و پوزنر این نوع برنامه‌درسی را آن چیزی می‌داند که معلم بدان امید بسته، برایش ارزش قائل است و می‌خواهد آن را به یادگیرندگان خود بیاموزد. همچنین این نوع برنامه را شامل چیزی قلمداد می‌کند که عملاً توسط معلم در کلاس درس تدریس می‌شود و ممکن است به‌شدت با برنامه‌درسی رسمی متفاوت باشد زیرا معلمان برنامه‌درسی رسمی را با توجه به دانش، باورها، اعتقادات و نگرش‌های خود مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهند. وی به نقل از شورت^۵ (۱۹۸۲) اجرای برنامه‌درسی را عموماً فرایند کاربست برنامه‌هایی می‌داند که پیشتر طراحی، ساخته و تدوین گردیده‌اند. کالین مارش (۱۳۹۶) نیز به نقل از فولن (۱۹۹۲) و اسکات (۱۹۹۹) واژه اجرا را منوط به استفاده واقعی از برنامه‌درسی دانسته و بر این باور است هر چقدر هم که برنامه‌درسی به‌خوبی طراحی شده باشد، تا به مرحله اجرا درنیاید، نخواهد توانست کوچک‌ترین تغییری در دانش‌آموزان ایجاد کند. وی همچنین به نقل از کوبان (۱۹۹۲) انجام این امر را منوط به پذیرش تغییر از جانب معلمان دانسته و بر این باور است که در موقعیت‌هایی که معلمان هیچ حق انتخابی در به کار بستن یک برنامه‌درسی جدید ندارند، ممکن است یا با اشتیاق برنامه‌جدید را پذیرفته و به «کاربران وفادار» تبدیل شوند و یا از ایجاد تغییرات در برنامه‌درسی اکراه داشته، بنابراین به کاربران «مخالف» (غیر مشتاق) تبدیل شوند. فولن (۱۳۹۰) اجرای برنامه‌درسی را فرایند انجام یک تغییر در عمل دانسته و آن را متفاوت از فرایند پذیرش یک تغییر می‌داند، زیرا فرایند اجرا بر میزان واقعی تغییر در عمل و همچنین بر آن دسته از عواملی تأکید دارد که میزان تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین اجرای برنامه‌درسی را از این نظر حائز اهمیت فروان می‌داند که نیازمند ابزارهای لازم برای دستیابی به اهداف مطلوب تربیتی است. ملکی (۱۳۹۴) به نقش بسیار تعیین‌کننده شرکای برنامه‌درسی در زمینه اجرای برنامه اشاره داشته و بر این باور است که به‌هنگام تغییر برنامه‌درسی، باید در این زمینه نیز فرهنگ‌سازی لازم صورت پذیرد. فولن (۱۳۹۰) از دو رویکرد متفاوت «برنامه‌ای یا وفادارانه» و «انطباقی» در اجرای برنامه‌درسی نام‌برده و بر این باور است که رویکرد

-
1. Glartton
 2. Nelson
 3. Porter
 4. Goodlad & Clyne
 5. Short

وفادارانه مبتنی بر این پیش‌فرض است که میزان تغییرات ایجاد شده در فراگیران دقیقاً مطابق چیزی است که مد نظر طراحان برنامه بوده است؛ لذا می‌توان آن را در هر گروهی از به‌کارگیرندگان اجرا کرده و سپس مورد ارزیابی قرارداد، در حالی که رویکرد انطباقی فرض را بر این قرار داده است که طبیعت اجرا به‌طور دقیق نمی‌تواند (و یا نباید) از قبل مشخص شود، بلکه باید متناسب با شرایط فراگیران بوده و سبب شکوفایی توانمندی‌های ایشان به بهترین نحو ممکن شود. او تغییرات برنامه‌دستی را شامل ایجاد تغییر در زمینه تفکر و عمل معلمان (و دیگران) دانسته و از تغییر باورهای یک فرد، استفاده از مواد برنامه‌دستی و فناوری‌های جدید، به کار بردن راهبردهای جدید تدریس و تشخیص دشواری‌های یادگیری به‌عنوان جنبه‌هایی از مؤلفه‌های اجرا نام می‌برد.

به باور قلتاش (۱۳۹۱) تعلیم و تربیت دارای مبانی مختلفی است که جهت‌گیری‌ها، کیفیت فعالیت‌ها و اقدامات تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وی از مبانی اجتماعی و سیاسی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین آنها نام برده و بر این باور است که بر پایه این مبانی، می‌توان اصول و رهنمودهایی برای هدایت فعالیت‌های جمعی و روح جمعی حاکم بر تعلیم و تربیت در نظر گرفت و تدوین کرد. در همین راستا، او تربیت شهروندی را حوزه‌ای مطالعاتی از مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت می‌داند که با دربرداشتن طیف وسیعی از دیدگاه‌های فلسفی، ایدئولوژیکی، سیاسی و نیز رویکردهای تعلیم و تربیت، به یکی از پربارترین عرصه‌های پژوهشی در نظام‌های تعلیم و تربیت تبدیل شده است. نقیب‌زاده (۱۳۹۴) بر این باور است که شاید بتوان افلاطون و ارسطو را از جمله نخستین اندیشمندانی دانست که به موضوع تربیت شهروندی پرداخته‌اند. به گفته او در قرون بعد نیز اندیشمندان بزرگی چون روسو^۱، لاک^۲، کانت^۳ و دیویی^۴ به اظهار نظر پیرامون تربیت شهروندی پرداخته و آن را برطرف‌کننده نیازهای بشر امروزی و لازمه زندگی در جهان معاصر قلمداد کرده‌اند. به گفته فرمهبینی فراهانی (۱۳۹۰) امروزه هر کشوری در قالب آموزش رسمی و غیررسمی سعی در آماده کردن شهروندان برای ورود به زندگی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارد و این کار را در قالب روش مستقیم تربیت شهروندی از طریق گنجاندن عنوان درسی به همین نام - تربیت شهروندی - و یا در قالب آموزش دروس مختلف به‌صورت میان‌رشته‌ای و یا بین‌رشته‌ای انجام می‌دهد. دیبا و اجاری و عباسی (۱۳۹۵) فلسفه اصلی تربیت شهروندی در شکل‌های رسمی و غیررسمی را دستیابی به مقاصدی چون وفاداری به ملت، افزایش دانش و آگاهی افراد از تاریخ و مؤسسه‌های سیاسی، ایجاد نگرش مثبت نسبت به قدرت و اقتدار سیاسی، اعتقاد به ارزش‌های بنیادین جامعه مانند برابری و تساوی و علاقه‌مندی به مشارکت سیاسی می‌دانند. به گفته فتحی و اجارگاه (۱۳۸۱) تربیت شهروندی در هر جامعه تا حد زیادی تابع فرهنگ، تاریخ، حکومت، شیوه

1. Rousseau
2. Locke
3. Kant
4. Dewey

اداره آن کشور و به‌طورکلی تابع فضای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه بوده و به‌شدت با آموزش ارزش‌ها گره خورده است. او داشتن شهروندانی آگاه به حقوق و وظایف خویش و مسئول نسبت به سرنوشت دیگران را ضامن بقای جامعه دانسته و بر این باور است که در سایه حضور شهروندان برخوردار از دانش، توانش و نگرش لازم برای زندگی در یک جامعه مدنی، شرایط برقراری دموکراسی و نظم اجتماعی فراهم آمده و این امر توسعه و پرورش حس وفاداری و وطن‌پرستی در همه افراد جامعه را به دنبال خواهد داشت. همچنین وی بر این باور است که تربیت شهروندی در هر جامعه تا حد زیادی تابع فرهنگ، تاریخ، حکومت، شیوه اداره آن کشور و به‌طورکلی تابع فضای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه بوده و به‌شدت با آموزش ارزش‌ها گره خورده است. مهر محمدی (۱۳۹۱) نیز با استنباط از مباحث دیویی (۱۹۱۶) دموکراسی و تربیت شهروندی را لازم و ملزوم یکدیگر دانسته و دموکراسی را نظمی اجتماعی قلمداد می‌کند که نیروی بیرونی برای حفظ جوامع را با نیروی درونی جایگزین می‌سازد.

با توجه به مبانی نظری مطرح‌شده و جایگاه ویژه تربیت شهروندی در برنامه‌های درسی، این پرسش مطرح می‌شود که با وجود گذشت قریب به یک قرن از شکل‌گیری نهاد رسمی آموزش و پرورش در کشور ما، «چرا هنوز اصول و دیدگاه‌های مبتنی بر شهروندی در افراد نهادینه نشده و جامعه در این زمینه همچنان با مسائل و مشکلات فراوانی دست‌به‌گریبان است؟» چنانکه به گفته حاضری و خلیلی (۱۳۹۳)، اصول مبتنی بر دیدگاه‌های صورت‌بندی شده شهروندی در ایران مشاهده نشده یا دست‌کم به شکلی کم‌اثر دیده می‌شود. بر اساس شواهد مستند علمی در ایران، مردم وظایف و تکالیف شهروندی خود را به‌گونه‌ای ناقص انجام می‌دهند و در مقابل به حقوق آنها نیز توجه چندانی نمی‌شود. به‌عبارت‌دیگر در ایران هم حقوق و هم وظایف شهروندی دچار کاستی و نقصان‌اند. افراد زیاده‌های خود را در سطح شهر و معابر رها می‌کنند تا جایی که برای نمونه، شهرداری در شهری مانند تهران روزانه سه بار از سطح شهر زیاده گردآوری می‌کند! رانندگان حقوق عابران را مراعات نمی‌کنند، شمار تصادفات رانندگی در اثر بی‌توجهی قوانین بالاست، مالیات، عوارض و قبوض مصرفی با تأخیر پرداخت می‌شوند، تنها بخشی از مردم از حق بیمه برخوردارند، صاحبان کارخانه‌ها به آلودگی هوا و محیط‌زیست بی‌توجه‌اند، در ساخت‌وساز شهری به حقوق ساکنان شهرها توجه نمی‌شود، ساکنان شهرها نیز نسبت به پاکیزگی و نگهداری اماکن و فضاهای عمومی کم‌توجه‌اند؛ به‌گونه‌ای که از پایین‌ترین سطوح تا متعالی‌ترین جنبه زندگی امروزی جامعه ایران، بی‌مبالاتی نسبت به حقوق و تکالیف شهروندی مشاهده می‌شود.

بی‌تردید روشن است که تربیت شهروندی، تنها با آموزش افراد به نتیجه نمی‌رسد و همه بخش‌های جامعه اعم از سیاسی، مذهبی، فرهنگی و خانواده باید در این زمینه فعال باشند؛ ولی در این میان آموزش و پرورش هم به لحاظ فلسفه وجودی خویش و هم به دلیل ارتباط مستقیم و بی‌واسطه با کودکان و نوجوانان، نقشی به مراتب پررنگ‌تر از دیگر بخش‌ها داشته و سرمایه‌گذاری‌های عظیم جوامع پیشرفته در این زمینه نیز گواه روشنی بر این مدعاست. بر همین اساس، سیلور، الکساندر و لوئیس (۱۳۹۱) بر این باورند که تمام کوشش برنامه‌ریزان درسی آن است که با نظارت بر فرایند اجرای برنامه‌دستی تا حد امکان بتوانند ارتباط میان برنامه‌دست‌شده، اجرا شده و کسب‌شده را تشخیص داده و از این طریق به کاهش فاصله میان این سه مرحله بپردازند. اگرچه مهر محمدی (۱۳۹۱) به نقل از دیویی اذعان می‌دارد که اشتباه بزرگی است اگر این‌گونه تصور کنیم که تنها آنچه ما قصد کرده‌ایم در کلاس درس به وقوع می‌پیوندد، ولی وجود فاصله و ناهماهنگی زیاد میان سه برنامه‌دست‌شده به‌عنوان ضعف اساسی در هر برنامه‌دستی تلقی شده و دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی باید در پی به حداقل رساندن آن باشند؛ بنابراین با توجه به اهمیت و نقش بی‌بدیل دوره ابتدایی در شکل‌گیری شخصیت اجتماعی و شهروندی دانش‌آموزان و همچنین نقش کلیدی معلمان در اجرای برنامه‌دستی این مقطع آموزشی، انجام پژوهشی که به بررسی و تبیین برنامه‌دستی قصدشده و اجرا شده مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی بپردازد ضروری به نظر می‌رسد.

بررسی پیشینه پژوهش‌ها بیانگر اهمیت تربیت شهروندی در نگاه پژوهشگران است. کشاورز دیزجینی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «سیر تحول مفهوم شهروندی در برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی» نشان داد که از دهه شصت تاکنون خرده‌مؤلفه‌های تربیت شهروندی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی مورد بی‌توجهی و غفلت واقع شده است. کلاتر نیستانی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی و تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم از نظر حقوق شهروندی» بیشترین توجه به حقوق اجتماعی، مدنی و سیاسی را به ترتیب در کتاب سوم ابتدایی، چهارم ابتدایی و اول دبیرستان گزارش کرده است. یافته‌های پژوهش سعدی (۱۳۹۵) با عنوان «تحلیل محتوای کتب علوم اجتماعی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های تربیت شهروندی» بیانگر توجه زیاد نسبت به مؤلفه‌های دانش شهروندی و کم‌توجهی نسبت به مؤلفه‌های مهارت شهروندی در کتب دوره اول دبیرستان بوده است. یافته‌های پژوهش موسوی (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی میزان توجه به حقوق شهروندی در کتاب‌های علوم انسانی پایه ششم ابتدایی» بیانگر کم‌توجهی به مقوله شهروندی در کتاب‌های علوم انسانی پایه ششم ابتدایی است. گوران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی از نظر میزان ارتباط آن با مؤلفه‌های شهروندی» توجه زیاد به حیطة «دانش و درک و فهم» و کمترین میزان توجه به حیطة «ارزش‌ها و نگرش‌ها» در برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره

ابتدایی را گزارش کرده است. یافته‌های پژوهش نژاد حسن (۱۳۹۳) با عنوان «تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم دوره دبستان» بیانگر آن است که از میان سیزده ویژگی تربیت شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی، به آن میزان که به مؤلفه رعایت اصول اخلاقی توجه شده به مؤلفه‌های مهم دیگری همچون حساسیت نسبت به رفاه و آسایش دیگران، پرورش مشارکت فعال، اتخاذ تصمیم آگاهانه، بررسی عقاید، آگاهی از جامعه جهانی، دارا بودن حس وطن‌پرستی و احترام به تکرر توجه نشده است. یافته‌های پژوهش مجلل چوبقلو (۱۳۸۷) با عنوان «تحلیل برنامه درسی اجرا شده مقطع ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی» بیانگر توزیع نامتعادل و نامتوازن مقوله‌های تربیت شهروندی در پایه چهارم و پنجم ابتدایی و برآورد «پایین‌تر از حد متوسط» برای فعالیت‌های یاددهی-یادگیری انجام شده توسط معلمان در ارتقای تربیت شهروندی است.

یافته‌های طرح پژوهشی احمدی (۱۳۹۲) با عنوان «گزارش ارزشیابی از برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی» بیانگر تبعیت مواد آموزشی از قالب موضوع محور علیرغم تغییر جهت و اتخاذ رویکردهای تلفیقی و کاوشگری در این برنامه درسی، کمبود آگاهی زیر نقطه ۵۰٪ معلمان نسبت به رویکرد، اهداف و محتوای برنامه مطالعات اجتماعی، استفاده معلمان از شیوه‌های رایج و سنتی در اجرای برنامه درسی به دلیل نبود مهارت کافی و در نتیجه، مواجهه با کمبود وقت است. همچنین یافته‌های پژوهش دوستی (۱۳۹۷) با عنوان «واکاوی ادراکات معلمان پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی» بیانگر معایب آموزش مجازی ضمن خدمت معلمان نسبت به آموزش حضوری از جمله کاربردی نبودن و تأکید بر مطالب کلیشه‌ای، سلیقه‌ای بودن محتوا، مبتنی نبودن بر نیازسنجی، نداشتن نظارت صحیح، گواهی‌گرایی به جای تأکید بر یادگیری، بی‌اعتباری نتایج، ایجاد فرصت برای سودجویان، فقدان تعامل در حین آموزش، نداشتن انگیزه علمی، فشار و مشکلات کاری معلمان و نداشتن سواد رسانه‌ای است. یافته‌های پژوهش سجادی (۱۳۹۲) با عنوان «واکاوی پدیده انتقال یادگیری در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش» منجر به شناسایی موانع انتقال یادگیری در آموزش ضمن خدمت معلمان شامل دید منفی و بی‌انگیزگی معلمان، اتلاف وقت، کاهش سطح و کیفیت تدریس شده است. یافته‌های پژوهش محمدی (۱۳۹۵) با عنوان «واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید خوان‌داری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی» بیانگر شناسایی عوامل مؤثر بر نگرش معلمان نسبت به تغییر شامل عوامل مربوط به معلم، حمایت نامناسب مسئولان و شرایط مدرسه و توصیه به برگزاری نشست‌ها و کارگاه‌های آموزشی مناسب در مورد تغییر برنامه درسی جدید است. یافته‌های پژوهش سلمانی (۱۳۹۳) با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر اثربخشی برنامه ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان دوره ابتدایی شهر تهران» بیانگر تأثیر ارتقای نگرش، دانش، مهارت و توانمندی معلمان و تنوع در شیوه‌های تدریس

بر کارآمدی ارزشیابی توصیفی است. یافته‌های پژوهش بهرامی‌پور (۱۳۹۳) با عنوان «واکاوی ابعاد برنامه‌ریزی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم دوره اول متوسطه» منجر به شناسایی موانع اجرای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی پایه هفتم شامل دشواری محتوا، عوامل مرتبط با معلم، عوامل مرتبط با زمان، عوامل مرتبط با فضا و امکانات و عوامل مرتبط با ارزشیابی و استفاده از روش‌های منسوخ آموزشی و ناکافی بودن زمان تدریس مطالعات اجتماعی شده است. یافته‌های پژوهش آل مراد (۱۳۹۶) با عنوان «ماهیت راهیابانه تدریس و پدیده‌نگاری تدریس راهیابانه.. معلمان ایرانی» نیز بیانگر توانایی مدیریت پیچیدگی‌های کلاس درس در مورد معلمانی است که در تدریس خود از مؤلفه‌های مهم تدریس راهیابانه یعنی موقعیت‌مداری، ادراک کل‌نگر، عمل تأملی، در لحظه بودن، انعطاف‌پذیری و عمل منحصربه‌فرد برخوردارند. یافته‌های پژوهش قربان‌خانی، صالحی و مقدم زاده (۱۳۹۸) با عنوان «شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی» بیانگر این است که کم‌توجهی به اصول ارزشیابی در نظام آموزش ابتدایی، زمینه‌ساز شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب و بروز چالش‌های متعدد شده است.

پیشینه خارجی مورد بررسی در این پژوهش بیشتر پیرامون محور واکاوی نظرات معلمان درباره تربیت شهروندی در جوامع مختلف و با استفاده از روش ترکیبی است. یافته‌های پژوهش سینسر، سورینس و ولمن (۲۰۱۹) با عنوان «آموزش تنوع در تعلیم و تربیت شهروندی: مفاهیم و شیوه‌های مرتبط با معلم» بیانگر ارتباط میان درک و تدریس معلمان درباره تنوع با درک آنها از نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزانشان است. یافته‌های پژوهش نولز و کاسترو (۲۰۱۹) با عنوان «پیامدهای ایدئولوژی بر باورهای معلمان در مورد آموزش شهروندی» بیانگر ترجیح معلمان برای آموزش شهروندی به روش غیرفعال (منفعل) است. یافته‌های پژوهش رایکرت و تورنی پورتا (۲۰۱۹) با عنوان «یک مقایسه بین‌المللی از باورهای معلمان درباره اهداف آموزش (تربیت) مدنی در ۱۲ کشور: یک تحلیل فرد-محور» بیانگر ارتباط باورهای معلمان درباره اهداف تربیت شهروندی با ویژگی‌های معلمان و شاخص‌های ملی توسعه دموکراتیک است. یافته‌های پژوهش سومچ و بوگلر (۲۰۱۹) با عنوان «فشار برای بالاتر رفتن و فراتر از ندای وظیفه: درک پدیده فشار شهروندی در میان معلمان» بیانگر این است مدیران باید معلمان را تشویق کنند تا با وجود فشارها، رفتارهای شهروندی داوطلبانه را نمایش دهند. یافته‌های پژوهش کلین و ویکن (۲۰۱۹) با عنوان «آموزش معلم و برنامه‌های عملی بین‌المللی: تأملی بر یادگیری قابل‌تغییر و شهروندی جهانی» بیانگر افزایش تحمل نسبت به اظهار نظر دیگران بعد از اجرای برنامه آموزشی برای معلمان است. یافته‌های پژوهش نولا (۲۰۱۸) با عنوان «تفکر انتقادی و چالش‌های آموزش برای شهروندی دمکراتیک: یک مطالعه قوم‌نگاری در مدارس ابتدایی یونان» بیانگر خودداری معلمان از شیوه‌های افزایش‌دهنده مهارت‌های تفکر انتقادی و توانمندسازی دانش‌آموزان و تمایل به اجرای شیوه‌های سنتی، همچنین تأثیر انتظارات متداول (آرمان‌های والدین و امتحانات ورودی دانشگاه) مدارس ابتدایی یونان در

ایجاد مانع برای توسعه آموزشی در زمینه ترویج تفکر انتقادی در دستیابی به اهداف برنامه اصلاحی درسی شهروندی دموکراتیک است. یافته‌های پژوهش گورن و یمینی (۲۰۱۷) با عنوان «شکاف آموزش شهروندی جهانی: ادراک معلمان از رابطه بین تربیت شهروندی جهانی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان» بیانگر این است که چگونه ویژگی معلمان و درک ایشان از وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزانشان می‌تواند به روند آموزش شکل دهد. یافته‌های پژوهش کتراس و آسیتونو (۲۰۱۷) با عنوان «فراگیری آموزش صلاحیت‌های شهروندی از طریق یک پروژه اقدام پژوهی مشترک بین مدرسه و دانشگاه» بیانگر فقدان توسعه مهارت و شایستگی شهروندی در بسیاری از کشورهای غربی مخصوصاً آمریکای لاتین و تأثیر آموزش دانشگاه در تغییر رویکرد معلمان نسبت به آموزش شهروندی است. یافته‌های پژوهش کمپل (۲۰۱۶) با عنوان «مطالعات اجتماعی، صلاحیت اجتماعی و شهروندی در تعلیم و تربیت اوان کودکی، راهنمای اصلی توسعه» بیانگر اهمیت رشد شایستگی اجتماعی به‌عنوان پایه اساسی مطالعات اجتماعی در سال‌های اولیه تحصیل با توجه خاص به تشابهات مشترک بین اهداف و راهبردهای شایستگی اجتماعی و شیوه‌های مدنی است. یافته‌های پژوهش کنکام (۲۰۱۵) با عنوان «تعلیم و تربیت شهروندی در کالج‌های آموزشی در غنا: مدرسان مطالعات اجتماعی چه می‌گویند» بیانگر توافق مدرسان در مورد ویژگی‌های یک شهروند خوب و یک توافق کلی در مورد اهمیت فعالیت‌های مختلف کلاسی برای آموزش کارآمد شهروندی بین مدرسان و توصیه به دولت در مورد آموزش‌های ضمن خدمت منظم درباره شهروندی است. یافته‌های پژوهش محمود (۲۰۱۴) با عنوان «تعلیم و تربیت مدنی و شهروندی در مالزی، صدای سیاست‌گذارهای خرد» بیانگر وجود شباهت‌هایی میان مفاهیم غربی و مالزیایی آموزش شهروندی از نظر فردی، وجود تفاوت میان مفاهیم اجتماعی شهروندی در میان برنامه درسی آموزش شهروندی بین انگلستان و مالزی، وجود شکاف بین برداشت معلمان مدارس مالزی از تربیت شهروندی و شیوه‌های آموزش آن و تأثیر عوامل مختلف بر اجرای سیاست و اعمال آن در سطح خرد است.

بر اساس پیشینه پژوهشی می‌توان گفت خلاً وجود پژوهشی که اولاً به بررسی همخوانی برنامه قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در ایران پرداخته و ثانیاً با استفاده از روش ترکیبی، اقدام به تبیین یافته‌های پژوهشی خود نماید کاملاً مشهود است؛ از این روی، پژوهش حاضر در پی آن است تا اولاً از طریق بررسی همخوانی میان برنامه درسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در چهارعنصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی به چگونگی اجرای این برنامه درسی در پایه ششم تحصیلی - که از سال ۱۳۹۱ به این مقطع تحصیلی افزوده شده - بپردازد و ثانیاً از طریق واکاوی دقیق و عمیق نقطه نظرات و دیدگاه‌های معلمان که خود عنصر کلیدی در موفقیت برنامه درسی اجراشده هستند، به

چالش‌ها و موانع اجرایی برنامه درسی قصدشده وقوف یافته و تصویری واضح، روشن و شفاف از کم‌وکاست و چگونگی اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در این پایه ارائه دهد. نتایج این پژوهش ضمن کمک به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی می‌تواند مورد استفاده دست‌اندرکاران نظام آموزش ابتدایی نیز قرار گیرد و همچنین مقدمه‌ای باشد برای ورود به برنامه‌های درسی تربیت معلم تا با تجهیز متناسب معلمان به لحاظ دانشی، نگرشی و مهارتی، زمینه لازم برای بالندگی و پویایی آنها در فضای مدرسه و کلاس درس فراهم شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش ترکیبی (آمیخته)، تبیینی از نوع مدل «پیگیری تبیین‌ها» است. «طرح تبیینی» که به آن «طرح تبیینی متوالی^۲» هم گفته می‌شود، یک طرح دومارحله‌ای روش‌های ترکیبی است. به گفته کرسول و کلارک (۱۳۹۰) هدف اصلی این طرح این است که داده‌های کیفی به تبیین یا بسط نتایج اولیه کمی کمک کنند. این طرح با گردآوری و تحلیل داده‌های کمی آغاز و با گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی دنبال می‌شود تا دنباله‌رو (متصل‌کننده) نتایج مرحله کمی باشد.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان شاغل در پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی یکی از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۱۰۳ نفر است. روش نمونه‌گیری در بخش کمی (جهت پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه) خوشه‌ای یک مرحله‌ای و حجم نمونه با استفاده از جدول شماره مورگان^۳، ۸۵ نفر تعیین شد. همچنین برای مشاهده کلاس درس مطالعات اجتماعی نیز از روش طبقه‌بندی خوشه‌ای دومارحله‌ای استفاده شد. بدین منظور ابتدا به کمک مسئولان مقطع ابتدایی از میان نواحی شش‌گانه منطقه مذکور ده مدرسه (۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه) و سپس از هر مدرسه دو کلاس (در مجموع ۲۰ کلاس درس) به شکل تصادفی انتخاب شد. در بخش کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری معیار (ملاک محور) استفاده شده است. بدین منظور پس از تعیین معلمان مجرب پایه ششم به کمک مسئولان مقطع ابتدایی منطقه، هماهنگی‌های لازم با مدیران و معلمان در مورد زمان و مکان مصاحبه انجام شد. نمونه‌گیری تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت و پس از انجام ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختمند، پژوهشگر به اشباع رسید. اشباع، عبارت از این است که داده‌های گردآوری‌شده، تکرار داده‌های قبلی باشد و اطلاعات جدیدی حاصل نشود. همچنین به منظور افزایش پایایی و اعتبار تحقیق و با استفاده از شیوه «مثلث سازی^۴ گردآوری داده‌ها» با تعداد ۱۵ نفر دیگر از

1. Follow-up Explanations model
2. Explanatory Sequential Design
3. Morgan
4. Triangulation

معلمانی که کلاسشان مورد مشاهده قرار گرفته بود و با ۵ نفر از مدیران و ۵ نفر از معاونین آموزشی مدارس نیز مصاحبه نیمه‌ساختمند انجام شد. جمعاً ۳۶ اطلاع‌رسان در بخش کیفی مورد مصاحبه قرار گرفتند. زمان مصاحبه‌ها نیز بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بوده است.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل یک پرسشنامه محقق‌ساخته، یک چک‌لیست مشاهده رفتار و یک مصاحبه نیمه‌ساختمند است. سؤالات پرسشنامه با تعداد ۷۲ پرسش بسته پاسخ حول چهار مؤلفه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی و در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) و چک‌لیست مشاهده نیز در قالب ۴۶ پرسش بسته پاسخ در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) تنظیم شد. برای تعیین اعتبار ابزارهای اندازه‌گیری در بخش کمی از روش‌های روایی محتوایی^۱ (کفایت) و روایی صوری^۲ (ظاهری) استفاده شد. بدین منظور، ابتدا پژوهشگر با استناد به یافته‌های حاصل از تحلیل توصیفی- اسنادی مربوط به برنامه درسی قصدشده مطالعات اجتماعی، سؤالات پرسشنامه و چک‌لیست مشاهده رفتار معلمان را مشخص کرد. سپس این سؤالات با توجه به نظرات ۴ نفر از استادان محترم رشته برنامه‌ریزی درسی تعدیل و اصلاح شده و در نهایت روایی محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای افزایش روایی صوری، با ۴ نفر از معلمان پایه ششم نیز مشورت شد. پایایی ابزار اندازه‌گیری نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ^۳ انجام شد. بدین منظور ابتدا به صورت آزمایشی تعداد ۳۰ پرسشنامه به صورت تصادفی بین معلمان توزیع شد و سپس با استفاده از نرم‌افزار SPSS ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴۵ به دست آمد. همچنین به منظور افزایش روایی و پایایی ابزار مشاهده از روش پیش‌آزمون^۴ استفاده شد. بدین منظور، پژوهشگر پس از طراحی ابزار آن را به صورت آزمایشی در سه کلاس درس به اجرا گذاشت. سپس با نظر دو نفر از استادان رشته برنامه‌ریزی درسی اصلاحات لازم انجام شد. برای ارزیابی داده‌های کیفی در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها از معیار اطمینان‌پذیری^۵ به کمک راهبرد «کنترل عضو» استفاده شد در این روش پژوهشگر فرض‌های خود را با یک یا چند نفر از افراد مطلع تحت بررسی کنترل می‌کند. کنترل در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها و به منظور تأیید ارزش حقیقت و یا صحت مشاهده‌ها و تفسیر پژوهشگر به کار می‌رود. در پژوهش حاضر چند تن از معلمان و مدیران با سابقه این نقش را بر عهده داشته‌اند. استفاده از معیار باورپذیری^۶ نیز به کمک راهبرد «مثلث سازی گردآوری داده‌ها» انجام

-
1. Content validity
 2. Face validity
 3. Cronbach's Alpha
 4. Pre-Test.
 5. Dependability
 6. Member Check
 7. Credibility

شد. بدین منظور با تعداد ۱۵ نفر دیگر از معلمان که کلاسشان مورد مشاهده قرار گرفته بود و همچنین با ۵ نفر از مدیران و ۵ نفر از معاونان آموزشی مدارس ابتدایی که سابقه تدریس در این مقطع را داشتند، مصاحبه نیمه‌ساختمند صورت گرفت. همچنین به منظور افزایش اعتبار و رسیدن به یک فهم مشترک با مصاحبه‌شوندگان از راهبرد آزمون اعتبار اعضا استفاده شد؛ بدین منظور پژوهشگر تحلیل‌های حاصل از مصاحبه را به مصاحبه‌شوندگان بازگردانده و نظر آنها را جویا شد. بررسی دقیق داده‌های کمی با آزمون t تک‌متغیره و مقادیر میانگین و انحراف معیار انجام شد و داده‌های حاصل از مصاحبه به صورت کیفی تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

پرسش ۱. تا چه اندازه هدف‌های پیش‌بینی شده در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۱. سؤالات مربوط به اهداف برنامه‌درسی در پرسشنامه معلمان

انحراف معیار	میانگین	گویه
۱/۰۹	۴/۰۰	۱- به چه میزان دانش‌آموزان را با حوادث و عوامل جامعه (سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، طبیعی) آشنا می‌کنید؟
۰/۹۲۷	۴/۲۱	۲- به چه میزان دانش‌آموزان را از نقش و تأثیر انسان‌ها بر محیطزیست گذشته و آینده آگاه می‌کنید؟
۱/۰۵	۳/۷۶	۳- به چه میزان دانش‌آموزان را به کسب آگاهی در مورد امنیت ملی ترغیب می‌کنید؟
۱/۱۷	۳/۲۱	۴- به چه میزان به افزایش آگاهی دانش‌آموزان نسبت به ساختار حکومت و نقش دستگاه‌های دولتی می‌پردازید؟
۱/۰۴	۳/۷۹	۵- به چه میزان نسبت به آگاهی دانش‌آموزان در مورد لزوم محترم شمردن تکثر و تنوع (مذهب، نژاد، ملیت، تفکرات سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سلیقه‌های مختلف) اقدام می‌کنید؟
۱/۲۴	۳/۲۵	۶- به چه میزان نسبت به آگاهی دانش‌آموزان از جامعه جهانی (دفاع از حقوق بشر، رقابت سازنده میان کشورها، تفاهم بین‌المللی) اقدام می‌کنید؟
۱/۱۶	۴/۱۲	۷- به چه میزان به پرورش تفکر منطقی و اندیشمندانه در دانش‌آموزان می‌پردازید؟
۰/۶۵۰	۴/۰۵	۸- به چه میزان مهارت حل مسئله را در دانش‌آموزان را پرورش می‌دهید؟
۰/۸۵۱	۴/۳۳	۹- به چه میزان به پرورش مهارت تصمیم‌گیری آگاهانه (خودآگاهی، آگاهی از ارزش‌ها و قوانین جامعه برای تصمیم‌گیری) در دانش‌آموزان می‌پردازید؟
۰/۸۳۶	۳/۹۴	۱۰- به چه میزان برای مشارکت فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه می‌کنید؟
۰/۸۱۲	۴/۳۵	۱۱- به چه میزان برای افزایش مسئولیت‌پذیری (تعهد و وجدان کاری، انجام تکالیف، وظایف و مسئولیت‌های محول شده) در دانش‌آموزان اقدام می‌کنید؟



- ۱۲- به چه میزان حس همدلی، از خودگذشتگی و تلاش برای رفاه و امنیت جامعه را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنید؟ ۴/۴۲ ۰/۹۳۱
- ۱۳- به چه میزان دانش‌آموزان را به پیروی از اعمال و رفتار بزرگان دین و جامعه ترغیب می‌کنید؟ ۴/۳۱ ۰/۸۳۱
- ۱۴- به چه میزان دانش‌آموزان را به پیروی از وحدت ترغیب می‌کنید؟ ۴/۳۳ ۰/۸۹۲
- ۱۵- به چه میزان دانش‌آموزان را با اهمیت و ضرورت عدالت آشنا می‌کنید؟ ۴/۳۵ ۰/۷۹۷
- ۱۶- به چه میزان دانش‌آموزان را به همکاری و همیاری ترغیب می‌کنید؟ ۴/۵۴ ۰/۶۶۵
- ۱۷- به چه میزان دانش‌آموزان را به رعایت نظم تشویق می‌کنید؟ ۴/۳۶ ۱/۱۷
- ۱۸- به چه میزان دانش‌آموزان را با لزوم رعایت بهداشت آشنا می‌کنید؟ ۴/۴۴ ۰/۹۸۱
- ۱۹- به چه میزان نسبت به پرورش حس نوع‌دوستی در دانش‌آموزان اقدام می‌کنید؟ ۴/۳۹ ۰/۷۸۸
- ۲۰- به چه میزان دانش‌آموزان را با لزوم حفظ و انتقال میراث فرهنگی آشنا می‌سازید؟ ۴/۲۴ ۰/۸۴۰
- ۲۱- به چه میزان به افزایش آگاهی دانش‌آموزان در مورد حفظ مصالح جامعه و پرورش حس وفاداری نسبت به کشور می‌پردازید؟ ۴/۲۶ ۰/۷۷۴
- ۲۲- به چه میزان دانش‌آموزان را به احترام و پذیرش نظرات مافوق ترغیب می‌کنید؟ ۴/۲۵ ۰/۸۷۲

جدول شماره ۲. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک‌متغیره مؤلفه اجرای اهداف برنامه درسی

تربیت شهروندی به تفکیک اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی در پرسشنامه معلمان

انواع اهداف	میانگین نظری میانگین تجربی	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
شناختی	۱۸	۲۲/۲۲	۵/۳۵	۳۸/۲۶
نگرشی	۳۶	۵۲/۲۴	۷/۵۹	۶۳/۴۳
مهارتی	۱۲	۱۶/۴۴	۳/۱۷	۴۷/۶۶

برای پاسخگویی به پرسش اول پژوهش از آزمون t تک‌نمونه با میانگین نظری (فرضی) ۶۶ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۲) میانگین تجربی به دست آمده برای هر سه نوع هدف شناختی (۲۲/۲۲)، نگرشی (۵۲/۲۴) و مهارتی (۱۶/۴۴) به طور معناداری ($P < 0/05$) بالاتر از حد متوسط (میانگین نظری) بوده است، بنابراین، از نظر معلمان هر سه حیطه اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در زمان اجرا کاملاً مورد توجه قرار می‌گیرد؛ ولی داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۴) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۳. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای گویه‌های مؤلفه اهداف برنامه درسی در چکلیست مشاهده رفتار

گوپه	میانگین نظری	میانگین تجربی انحراف معیار
۱- تا چه میزان اهداف مربوط به قلمرو دانش در درس، مورد تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۴/۸۵
۲- تا چه میزان اهداف مربوط به قلمرو نگرش در درس، مورد تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۲/۷۵
۳- تا چه میزان اهداف مربوط به قلمرو مهارت در درس، مورد تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۲/۵۴

با توجه به میانگین نظری (۳) به دست آمده برای داده‌های حاصل از چکلیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۴) چنین به نظر می‌رسد که معلمان به هنگام اجرای این برنامه درسی، بیشتر به اهداف شناختی برنامه (۴/۸۵) توجه داشته و اهداف نگرشی و مهارتی هر کدام به ترتیب با میانگین (۲/۷۵) و (۲/۵۴) کمتر از حد متوسط مورد توجه واقع می‌شوند.

پرسش ۲. تا چه اندازه محتوای پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۴. مقادیر آزمون t تک متغیره برای گویه‌های محتوای برنامه درسی در پرسشنامه معلمان

گوپه	میانگین	انحراف معیار
۱- به چه میزان دانش‌آموزان را به کتاب ارجاع می‌دهید؟	۲۴	۰/۹۹۶
۲- به چه میزان درباره فعالیت‌هایی که در متن درس آمده است با دانش‌آموزان بحث و گفت‌وگو می‌کنید؟	۴/۶۶	۰/۶۶۵
۳- به چه میزان درباره سؤالاتی که در متن درس آمده است با دانش‌آموزان گفت‌وگو می‌کنید؟	۴/۶۷	۰/۶۷۹
۴- به چه میزان درباره مفاهیم و تعمیم‌های موجود در کتاب درسی با دانش‌آموزان گفت‌وگو می‌کنید؟	۴/۵۵	۰/۷۳۲
۵- به چه میزان برای تصاویر و جدول‌ها موجود در کتاب اهمیت قائل می‌شوید؟	۴/۵۵	۰/۷۶۴
۶- به چه میزان بر انجام کاربرگ‌ها توسط دانش‌آموزان تأکید می‌کنید؟	۴/۴۷	۰/۸۵۳
۷- به چه میزان در پایان هر فصل کتاب، دانش‌آموزان را به طرح پرسش‌های دیگری از مطالب آن فصل، ترغیب می‌کنید؟	۴/۲۰	۰/۸۵۶

جدول شماره ۵. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک متغیره مؤلفه محتوای برنامه درسی مطالعات

اجتماعی در پرسشنامه معلمان

مؤلفه	تعداد	میانگین تجربی	خطای معیار
محتوا	۸۵	۳۱/۳۴	۳/۹۱
میانگین نظری	T	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۲۱	۷۳/۸۱	۰/۰۰	۱۰/۳۴

جهت پاسخگویی به پرسش دوم پژوهش (عنصر محتوا) از آزمون t تک متغیره با میانگین نظری ۲۱ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۵) میانگین تجربی در مؤلفه محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با ۷ پرسش، ۹۰/۸۹ است که این میانگین به طور معناداری ($p < ۰/۰۵$) از میانگین نظری ۲۱ بیشتر است. پس معلمان بیشتر از حد متوسط به محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۶) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۶. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای گویه‌های مؤلفه محتوای برنامه درسی

مطالعات اجتماعی در چک‌لیست مشاهده رفتار

گویه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار
۱- تا چه میزان معلم درباره محتوای درس (متن درس، سؤالات متن و تعمیم آن) با دانش‌آموزان به گفت‌وگو پرداخت؟	۳	۴/۸۵	۰/۴۸۹
۲- تا چه میزان معلم برای محتوای نگرشی از جمله کادرهای رنگی، تصاویر و جدول‌ها درس اهمیت قائل بود و بر آنها تأکید کرد؟	۳	۳	۰/۸۵۴
۳- تا چه میزان محتوای مهارتی درس از جمله انجام فعالیت‌ها، کاربرگ‌ها و سؤالات باز پاسخ پایان فصل مورد توجه و تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۲/۵۴	۰/۷۵۹

با توجه به میانگین نظری (۳) به دست آمده برای داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۶) چنین به نظر می‌رسد که معلمان به هنگام اجرای این برنامه درسی بیشتر به محتوای شناختی برنامه (۴/۸۵) توجه داشته و محتوای نگرشی با میانگین (۳) در حد متوسط و محتوای مهارتی با میانگین (۲/۵۴) کمتر از حد متوسط مورد توجه واقع می‌شوند.

پرسش ۳. تا چه اندازه روش‌های یاددهی - یادگیری پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۷. سوالات مربوط به روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی در پرسشنامه معلمان

میانگین	انحراف معیار	گویه
۴/۳۶	۰/۵۲۱	۱- به چه میزان برای شروع درس، فضای طرح سؤال ایجاد می‌کنید؟
۴/۳۱	۰/۶۸۷	۲- به چه میزان دانش‌آموزان را به پرسیدن تشویق می‌کنید؟
۴/۳۴	۰/۷۵۶	۳- به چه میزان با پرسیدن پرسش‌های باز پاسخ، دانش‌آموزان را به بیان عقایدشان ترغیب می‌کنید؟
۴/۳۶	۰/۷۵۴	۴- به چه میزان به تفاوت‌های فردی و استعداد‌های دانش‌آموزان توجه می‌کنید؟
۴/۰۸	۰/۹۰۲	۵- به چه میزان به پرورش «هوش‌های چندگانه» در دانش‌آموزان توجه می‌کنید؟
۴/۳۴	۰/۷۳۳	۶- تا چه میزان به نقش «گروه و فعالیت‌های گروهی» در یادگیری توجه می‌کنید؟
۴/۱۶	۰/۹۹۸	۷- به چه میزان از روش «حل مسئله» استفاده می‌کنید؟
۳/۷۸	۱/۱۰۱	۸- به چه میزان از روش «نمایشی» استفاده می‌کنید؟
۳/۷۱	۱/۰۳۵	۹- به چه میزان از روش «ایفای نقش» استفاده می‌کنید؟
۳/۸۹	۱/۰۶۲	۱۰- به چه میزان از روش «مطالعه موردی» استفاده می‌کنید؟
۴/۳۳	۰/۷۶۲	۱۱- به چه میزان از روش «بحث گروهی» استفاده می‌کنید؟
۴/۲۹	۰/۷۲۱	۱۲- به چه میزان از روش «یادگیری مشارکتی» استفاده می‌کنید؟
۴/۱۴	۰/۸۴۷	۱۳- به چه میزان از روش «یادگیری از طریق همیاری» استفاده می‌کنید؟
۴/۱۲	۱/۰۱۳	۱۴- به چه میزان از روش «بارش مغزی یا بیان ایده‌های آتی» استفاده می‌کنید؟
۴/۰۷	۰/۹۷۲	۱۵- به چه میزان از روش «حل مسئله» استفاده می‌کنید؟
۳/۷۲	۱/۰۱۸	۱۶- به چه میزان از روش «پژوهشگری یا کاوشگری» استفاده می‌کنید؟
۳/۳۸	۱/۱۹۳	۱۷- به چه میزان از روش «بازدید علمی» استفاده می‌کنید؟
۳/۴۶	۱/۲۱۰	۱۸- به چه میزان از روش «پروژه» استفاده می‌کنید؟
۳/۸۰	۰/۹۹۸	۱۹- به چه میزان از روش «تلفیقی» استفاده می‌کنید؟
۳/۷۸	۱/۰۱۷	۲۰- به چه میزان از «رویکرد مبتنی بر رویدادهای جاری» استفاده می‌کنید؟
۳/۹۸	۱/۰۱۶	۲۱- به چه میزان دانش‌آموزان را به بررسی و گردآوری اطلاعات از منابع مختلف و بهره‌گیری از فناوری‌هایی چون رایانه، فیلم و اسلایدهای آموزشی ترغیب می‌کنید؟
۳/۵۶	۱/۱۸۳	۲۲- تا چه میزان به «طراحی فعالیت‌های میدانی» برای دانش‌آموزان می‌پردازید؟
۴/۱۴	۰/۹۹۰	۲۳- تا چه میزان به ایجاد رابطه نزدیک میان فضای آموزشی با فضای واقعی زندگی اجتماعی می‌پردازید؟
۴/۲۵	۰/۸۹۸	۲۴- تا چه میزان از روش «روخوانی» استفاده می‌کنید؟
۳/۹۴	۱/۰۳۳	۲۵- تا چه میزان از روش «توضیحی یا سخنرانی» استفاده می‌کنید؟
۴/۳۲	۰/۷۴۳	۲۶- تا چه میزان از روش «پرسش و پاسخ» استفاده می‌کنید؟

۰/۷۱۶	۳/۳۴	۲۷- تا چه میزان ترکیبی از روش‌های «روخوانی، توضیحی یا سخنرانی، پرسش و پاسخ» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۶۱	۳/۸۱	۲۸- تا چه میزان از همکاری و مشارکت نزدیک و مستمر با خانواده‌ها در زمینه مسئولیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟

جدول شماره ۸. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک‌متغیره مؤلفه روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت شهروندی در پرسشنامه معلمان

مؤلفه	تعداد	میانگین تجربی	خطای معیار
اهداف	۸۵	۱۱۲/۷۶	۱۵/۱۸
میانگین نظری	T	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۸۴	۶۸/۴۵	۰/۰۰	۲۸/۷۶

جهت پاسخگویی به پرسش سوم پژوهش (عنصر روش‌های یاددهی-یادگیری) از آزمون t تک‌متغیره با میانگین نظری ۸۴ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۸) میانگین تجربی در مؤلفه محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با ۲۸ پرسش، ۱۱۲/۷۶ است که این میانگین به‌طور معناداری ($p < 0/05$) از میانگین نظری ۸۴ بیشتر است. پس معلمان بیشتر از حد متوسط به روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۹) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۹. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای مؤلفه روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی در چک‌لیست مشاهده رفتار

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار
روش‌های یاددهی-یادگیری	۶۹	۶۸/۳۵	۱۰/۵۹

با توجه به میانگین نظری (۶۹) به‌دست‌آمده برای داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۹) چنین به نظر می‌رسد که روش‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با میانگین تجربی (۶۸/۳۵) کمتر از حد متوسط مورد توجه معلمان واقع می‌شوند.

پرسش ۴. تا چه اندازه شیوه‌های ارزشیابی پیش‌بینی‌شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به‌وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۱۰. سؤالات مربوط به شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌درسی در پرسشنامه معلمان

میانگین انحراف معیار	گویه	
۰/۸۶۵	۴/۰۴	۱- تا چه میزان به‌منظور بررسی میزان آمادگی دانش‌آموزان برای درس جدید و سنجش رفتار ورودی از ارزشیابی تشخیصی استفاده می‌کنید؟
۰/۹۸۷	۴/۰۵	۲- تا چه میزان به‌منظور بررسی میزان پیشرفت یادگیری در هر مرحله از تدریس از ارزشیابی تکوینی استفاده می‌کنید؟
۰/۹۱۴	۴/۲۱	۳- تا چه میزان از آزمون‌های کتبی و شفاهی برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۱۶	۳/۴۰	۴- تا چه میزان برای ارزیابی نحوه انجام فعالیت‌های کلاسی و شرکت در بحث و گفتگوی دانش‌آموزان، از فهرست (چک‌لیست) مشاهدات استفاده می‌کنید؟
۱/۳۳	۳/۳۴	۵- تا چه میزان برای ارزشیابی دانش‌آموزان از «خود سنجی» استفاده می‌کنید؟
۱/۴۶	۳/۲۴	۶- تا چه میزان برای ارزشیابی دانش‌آموزان از «سنجش همسالان» استفاده می‌کنید؟
۱/۳۵	۳/۲۵	۷- تا چه میزان از راهبرد «گزارش‌های آنچه من یاد گرفتم» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۳۴	۳/۴۰	۸- تا چه میزان از راهبرد «مرور هفته» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۷۶	۲/۱۶	۹- تا چه میزان از راهبرد «پنجره‌های شفاف و مات» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۶۵	۲/۸۷	۱۰- تا چه میزان از راهبرد «ثبت سوابق توسط خود دانش‌آموز» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۳۱	۳/۲۶	۱۱- تا چه میزان از راهبرد «تشکیل نمایشگاه» برای ارزشیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۱۷	۳/۷۶	۱۲- تا چه میزان از آزمون عملکردی برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۲۶	۳/۱۶	۱۳- تا چه میزان از «برگه اظهار نظر خانواده‌ها» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۱۱	۳/۹۵	۱۴- تا چه میزان از پوشه کار برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۰/۹۸۷	۴/۰۵	۱۵- تا چه میزان نحوه عملکرد دانش‌آموزان در انجام «کاربرگ‌ها» را در ارزشیابی مدنظر قرار می‌دهید؟
۱/۰۵	۴/۱۱	۱۶- تا چه میزان از «فهرست بررسی کارهای تحقیقی دانش‌آموزان» برای ارزشیابی استفاده می‌کنید؟

جدول شماره ۱۱. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک‌متغیره مؤلفه شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت شهروندی در پرسشنامه معلمان

مؤلفه	تعداد	میانگین تجربی	خطای معیار
اهداف	۸۵	۶۵/۲۵	۱۱/۵۴
میانگین نظری	T	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۴۸	۴۴/۹۱	۰/۰۰	۸/۲۵

برای پاسخ به پرسش چهارم پژوهش (عنصر شیوه‌های ارزشیابی) از آزمون t تک‌متغیره با میانگین نظری ۴۸ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۱۱) میانگین تجربی در مؤلفه محتوای برنامه درسی با ۱۶ پرسش، ۵۶/۲۵ است که این میانگین به‌طور معناداری ($p < ۰/۰۵$) از میانگین نظری ۴۸ بالاتر است. پس معلمان بیشتر از حد متوسط به محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۱۲) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۱۲. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای مؤلفه شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی در چک‌لیست مشاهده رفتار

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار
شیوه‌های ارزشیابی	۴۲	۳۵/۱۰	۵/۵۷

لیکن با توجه به میانگین نظری (۴۲) به‌دست‌آمده برای داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۱۲) چنین به‌نظر می‌رسد که شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با میانگین تجربی (۳۵/۱۰) کمتر از حد متوسط مورد توجه و استفاده معلمان قرار می‌گیرد.

پیرو حصول یافته‌های حاصل از مشاهده که بیانگر وجود تفاوت میان این داده‌ها و داده‌های حاصل از پرسشنامه بود، پژوهشگران بر آن شدند تا با استفاده از طرح پژوهش آمیخته از نوع تبیینی به دنبال یافتن چرایی و تفاوت موجود پردازند و بدین جهت مقدمات انجام یک پژوهش کیفی شکل گرفت.

یافته‌های بخش کیفی

چه عوامل و دلایلی باعث ایجاد وضعیت موجود در برنامه درسی اجراشده مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی از بعد تربیت شهروندی شده است؟

طبق روش پژوهش کیفی با تعداد ۱۱ نفر از معلمان باتجربه پایه ششم ابتدایی مصاحبه به عمل آمد، همچنین با تعداد ۱۵ نفر از معلمانی که کلاس درس ایشان مورد بازدید قرار گرفته بود،

همچنین، با ۵ مدیر و ۵ معاون آموزشی دوره ابتدایی نیز که سابقه تدریس در این دوره را داشتند مصاحبه انجام شد. در این تحلیل، از کد به جای نام شرکت کنندگان استفاده شد. داده‌های حاصل از مصاحبه با استفاده از روش کدگذاری گلیر و استراوس (خواندن خط به خط داده‌ها و استخراج مفاهیم و تشکیل مقولات و مشخص کردن زیرمقوله‌ها) در ۶ مقوله کلی شامل: عوامل ساختاری، عوامل انگیزشی، عوامل مهارتی، عوامل نگرشی، عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی و عوامل مربوط به منابع و امکانات و ۴۷ زیرمقوله طبقه‌بندی شده است:

۱. **عوامل ساختاری** (شامل ۱۴ زیرمقوله): منظور از عوامل ساختاری در این پژوهش، عواملی است که می‌توان آن را به ساختار نظام آموزشی و برنامه درسی قصدشده مطالعات اجتماعی موجود، متناسب نمود.
۲. **عوامل انگیزشی** (شامل ۱۰ زیرمقوله): منظور از عوامل انگیزشی در این پژوهش، مسائل مربوط به انگیزه درونی معلمان و میزان رغبت و علاقه‌مندی ایشان نسبت به پذیرش مسئولیت محوله است که در ۱۰ زیرمقوله دسته‌بندی شده است.
۳. **عوامل مهارتی** (شامل ۹ زیرمقوله): منظور از عوامل مهارتی در این پژوهش، موارد مربوط به دانش تخصصی معلمان و روزآمدی آموزشی ایشان در امر تعلیم و تربیت است.
۴. **عوامل نگرشی** (شامل ۲ زیرمقوله): منظور از عوامل نگرشی در این پژوهش، نوع نگاه و رویکرد معلم و جامعه نسبت به امر تعلیم و تربیت است.
۵. **عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی** (شامل ۸ زیرمقوله): منظور از عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی در این پژوهش، اشاره به برخی از این ذینفعان و شرکا از جمله خانواده و رسانه‌های جمعی است.
۶. **عوامل مربوط به منابع و امکانات** (شامل ۴ زیرمقوله): منظور از عوامل مربوط به منابع و امکانات در این پژوهش، اشاره به یکی از عناصر مهم برنامه درسی بوده که تسهیلگر جریان آموزش و فرایند یاددهی _ یادگیری است.



شکل ۱. شبکه مضمونی

بحث و نتیجه‌گیری

ایران به‌ویژه در یک قرن اخیر، دوران پرفرازونشیبی را گذرانده است. دورانی که در آن مردم خواستار حرمت نهادن به کرامت و حیثیت والای انسانی و دستیابی به حقوق خود بوده‌اند. اگر بر این باوریم که دوام، مشروعیت و قدرت حکومت‌ها در پناه رضایت شهروندان و استیفای حقوق آنان به دست می‌آید، باید بدانیم که استیفای حقوق شهروندی بدون آگاهی، توانمندی و مسئولیت‌پذیری شهروندان نسبت به حقوق، تکالیف و منافع عمومی امکان‌پذیر نبوده و این امری است که در سایه تربیت شهروندی محقق خواهد شد. از آنجا که در جوامع کنونی، نهاد آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین متولیان تعلیم و تربیت محسوب می‌شود، لذا وظیفه

خطیر تربیت شهروندی را نیز می‌توان از جمله وظایف این نهاد تربیتی دانسته و تحقق آن را از این طریق مطالبه نمود.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش اول پژوهش، میانگین تجربی برای اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی از نظر معلمان هر سه حیطه اهداف برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در زمان اجرا کاملاً مورد توجه قرار می‌گیرد. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است که معلمان به هنگام اجرای این برنامه‌درسی بیشتر به اهداف شناختی برنامه توجه داشته‌اند و اهداف نگرشی و مهارتی کمتر از حد متوسط مورد توجه ایشان واقع می‌شوند. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسانان در مورد دلایل این امر که در قالب یک پژوهش کیفی شکل گرفت بیانگر مفاهیم متعددی از جمله مفهوم «کم‌توجهی کتاب مطالعات اجتماعی نسبت به اهداف مهارتی و نگرشی تربیت شهروندی» است. این یافته با یافته‌های پژوهش سعدی (۱۳۹۵)، کلانتر نیستانی (۱۳۹۵)، گوران (۱۳۹۳)، نژاد حسن (۱۳۹۳) و قلناش، صالحی و میرزایی (۱۳۹۱) که همگی بیانگر غلبه اهداف شناختی تربیت شهروندی بر اهداف مهارتی و نگرشی برنامه‌درسی قصدشده مطالعات اجتماعی بوده و همچنین با پژوهش احمدی (۱۳۹۲) مبنی بر تبعیت مواد آموزشی (کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی) از قالب موضوع محور هم‌راستا است. لیکن مشاهدات انجام‌شده از کلاس‌های درس مطالعات اجتماعی بیانگر این است که معلمان، خود نیز در راستای انتقال اهداف دانشی موجود در کتاب بیشترین تلاش را مبذول داشته و نسبت به اهداف مهارتی و نگرشی کم‌توجه‌اند تا جایی که حتی به فعالیت‌های مهارتی و نگرشی نیز از منظر شناختی نگریسته و دانش‌آموزان را به حفظ برخی از نکات آن وامی‌دارند؛ لذا این مفهوم را می‌توان با مفهوم «فقدان آشنایی معلمان با اسناد بالادستی آموزش و پرورش» هم‌راستا دانسته و چنین تبیین کرد تا زمانی که معلمان از اهداف نظام آموزشی مطلع نبوده و یا بدان باور نداشته باشند، مطمئناً کتاب درسی را فقط ابزاری جهت انتقال مفاهیم قلمداد نموده و در نتیجه، اهداف کتاب و روح حاکم بر فعالیت‌های آن نیز به محاق خواهد رفت. همخوان با این یافته می‌توان به پژوهش دوستی (۱۳۹۷)، محمدی (۱۳۹۵)، سجادی (۱۳۹۲) اشاره داشت که حاکی از فقدان توجه مناسب معلمان به هنگام تغییر برنامه‌های درسی است.

مفهوم «فقدان استنباط صحیح معلمان از تربیت شهروندی» را می‌توان با نتیجه آل مراد (۱۳۹۶) که ادراک کل‌نگر و عمل تأملی معلمان را در مدیریت پیچیدگی‌های کلاس درس و عمل منحصر به فرد ایشان مؤثر دانسته و همچنین با پژوهش‌های سینسر، سورینس و ولمن (۲۰۱۹)، رایکرت و تورنی‌پورتا (۲۰۱۹) و گورن و یمینی (۲۰۱۷) که تأثیر ادراک و باورهای معلمان بر فعالیت‌های ایشان را تأیید می‌کنند، هم‌راستا دانست. افزون بر این، یافته‌های پژوهش رایکرت و تورنی‌پورتا (۲۰۱۹) مبنی بر ارتباط بین باورها و ویژگی‌های معلمان با شاخص‌های ملی توسعه



دمکراتیک، پژوهش گورن و یمینی (۲۰۱۷) مبنی بر تأثیر ادراک معلمان از آموزش شهروندی بر شکل دادن به روند آموزش دانش‌آموزان و پژوهش محمود (۲۰۱۴) که بیانگر وجود شکاف میان برداشت معلمان از تربیت شهروندی و شیوه‌های آموزش آن بوده را می‌توان در راستای این یافته دانسته و چنین تبیین کرد تا زمانی که معلمان درک درستی از مفهوم تربیت شهروندی نداشته باشند، نمی‌توان انتظار داشت که اهداف کتاب درسی در مرحله اجرا تحقق یابد. مفهوم «عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی» نیز مطابق با نظر ملکی (۱۳۹۴) قابل تبیین است؛ آنجا که وی به نقش بسیار تعیین‌کننده شرکای برنامه درسی در زمینه اجرای برنامه اشاره داشته و بر این باور است که به هنگام تغییر برنامه درسی، باید در این زمینه نیز فرهنگ‌سازی لازم صورت پذیرد. چنان‌که در اغلب مصاحبه‌ها معلمان از فشارهای والدین بر خود و بر مدیران مدارس مبنی بر تدریس «نکته‌ای و تستی» کتاب درسی گلایه‌مند بوده و آن را عاملی برای تأکید معلم بر حفظ تمامی مطالب کتاب حتی فعالیت‌های مهارتی و نگرشی می‌دانستند. مفهوم «مغایرت میان اهداف کتاب و انتظارات نظام آموزشی از معلم» و «فقدان توجه مناسب معلمان در مورد اجرای طرح‌ها» را می‌توان مطابق با نظر فولن (۱۳۹۶) و کالین مارش (۱۳۹۶) مبنی بر نقش حمایتی و تأثیرگذار مدیران مدارس بر برنامه درسی اجرایی نیز قابل تبیین دانسته و با یافته پژوهش سومچ و بوگلر (۲۰۱۹) که بر نقش مشوقی مدیران در مورد بروز رفتارهای شهروندی از جانب معلمان تأکید می‌ورزند، همسو دانست.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش دوم پژوهش، میانگین تجربی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی معلمان بیشتر از حد متوسط به محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. از سویی، داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است که معلمان به هنگام اجرای این برنامه درسی بیشتر به محتوای شناختی برنامه توجه داشته و میزان توجه ایشان به محتوای نگرشی در حد متوسط و به محتوای مهارتی کمتر از حد متوسط بوده است. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسانان در مورد دلایل این امر بیانگر مفاهیم متعددی از جمله مفهوم «تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس»، «فقدان نرم‌افزارهای آموزشی لازم برای تدریس بهینه» و «نبودن امکانات برای انجام مستمر اردو و بازدیدهای علمی» است که همگی تحت مقوله «عوامل مربوط به منابع و امکانات» دسته‌بندی شده‌اند. این یافته‌ها را می‌توان با یافته پژوهش بهرامی‌پور (۱۳۹۳) مبنی بر وجود عواملی مرتبط با فضا و امکانات به‌عنوان موانع اجرایی برنامه درسی مطالعات اجتماعی هم‌راستا دانست و چنین تبیین نمود که پرداختن به مهارت‌ها و نگرش‌ها به‌گونه‌ای که بتواند در وجود فرد نهادینه‌شده و به باور او تبدیل شود، محتاج داشتن زمان کافی و شرایط مناسب برای تدریس است. شاید به همین دلیل است که کتاب به اقیانوسی با عمق یک میلی‌متر بدل شده و

روح حاکم بر آن به فراموشی سپرده می‌شود؛ زیرا معلمان موظف به اتمام محتوای کتاب و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحانات هماهنگ منطقه‌ای در پایان سال تحصیلی بوده و باید جوابگوی نتایج عملکرد دانش‌آموزان باشند. «فقدان محتوای جذاب و کاربردی» نیز مفهومی است که معلمان در مصاحبه‌ها به کرات از آن یاد کرده و از ناکافی بودن فعالیت‌های مهارتی در کتاب مطالعات اجتماعی بسیار گله‌مند بودند. ایشان پیشنهاد می‌کردند کتاب به‌گونه‌ای طراحی شود که ضمن فراهم ساختن موقعیت‌های عملی برای دانش‌آموزان، دست معلمان برای اجرای مهارت‌ها متناسب با سطح کلاس و نیاز دانش‌آموزان نیز باز باشد. این یافته را می‌توان با یافته‌های پژوهش احمدی (۱۳۹۲) که بر تبعیت مواد آموزشی از قالب موضوع محور تأکید داشته و همچنین با یافته‌های پژوهش کنکام (۲۰۱۵) مبنی بر اهمیت فعالیت‌های کلاسی بر آموزش کارآمد شهروندی هم‌راستا دانست. در تبیین این یافته و هم‌راستا با یافته‌های احمدی (۱۳۹۲) مبنی بر نبود درک مشترک میان برنامه‌ریزان درسی و معلمان، علت این نظر معلمان را توجیه نشدن در مورد تغییر رویکرد انجام‌شده در درس مطالعات اجتماعی دانست. برای نمونه، بر اساس مشاهدات انجام‌شده معلمان تنها به انجام فعالیت‌هایی مانند جشنواره غذا بسنده کرده و در کلاس درس به بحث و بررسی پیرامون آن نمی‌پردازند، لذا دانش‌آموزان نیز به دلیل فراهم نبودن شرایط برای نقد و اظهار نظر، از اهداف چنین فعالیت‌هایی مانند درک ارزش تنوع فرهنگی و نگرش همراه با احترام به فرهنگ‌ها و اقوام آگاه نمی‌شوند.

وجه دیگر این موضوع، مفهوم «فقدان تناسب میان محتوا و نیاز دانش‌آموز»، «فقدان تناسب میان مطالب کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی با شرایط و امکانات موجود در مناطق و نواحی مختلف» و «بی‌توجهی نسبت به سیاست فقدان تمرکز» است. یافته‌هایی که می‌توان آن را از یک سو به انجام نیازسنجی‌های مستمر و سازمان‌یافته برای تعیین هدف و محتوای برنامه‌درسی تربیت شهروندی و از سوی دیگر به موضوع مهم دوری از سیاست تمرکزگرایی و حرکت به سوی اعمال سیاست فقدان تمرکز مرتبط دانسته و از این طریق قابل تبیین دانست. بر اساس نظر کویان (۱۹۹۲) در موقعیت‌هایی که معلمان هیچ حق انتخابی در نحوه به‌کارگیری یک برنامه‌درسی جدید ندارند، ممکن است یا با اشتیاق برنامه جدید را پذیرفته و به «کاربران وفادار» تبدیل شوند و یا از ایجاد تغییرات در برنامه‌درسی اکراه داشته و به کاربران «مخالف» (غیر مشتاق) تبدیل شوند. بر اساس مشاهدات انجام‌شده چنین به نظر می‌رسد که معلمان راه سومی را برگزیده و تنها به اجرای وفادارانه جسم کتاب مشغول‌اند و نسبت به روح کتاب یعنی جنبه مهارتی و نگرشی آن غافل‌اند. به همین دلیل نسبت به طرح‌های پیشنهادی آموزش و پرورش که به‌عنوان طرح‌هایی مکمل در زمینه تربیت اجتماعی و شهروندی ارسال می‌شود نیز با دید بخشنامه‌ای و دستوری نگریده و آن را باری مضاعف بر دوش خود قلمداد می‌نمایند و در نهایت با وجود



مخالفت باطنی، به شکلی صوری و ظاهری به انجام آن می‌پردازند؛ مسئله‌ای که فولن (۱۳۹۶) از آن به‌عنوان «اجرای ماکیاولی برنامه درسی» یاد می‌کند.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش سوم پژوهش، میانگین تجربی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی معلمان بیشتر از حد متوسط به روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است که روش‌های یاددهی یادگیری کمتر از حد متوسط مورد توجه معلمان واقع می‌شوند. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسانان در مورد دلایل این امر بیانگر مفاهیم متعددی از جمله مفهوم «فقدان آشنایی معلمان با روش‌های تدریس جدید» بوده و آن را در راستای یافته پژوهش‌های محمود (۲۰۱۴) مبنی بر وجود شکاف عمیق بین برداشت معلمان مدارس مالزی از تربیت شهروندی و شیوه‌های آموزش آن دانست و هم‌راستا با یافته پژوهش‌های کلین و ویکن (۲۰۱۹) و سلمانی (۱۳۹۳) مبنی بر تأثیر برنامه آموزشی بر عملکرد معلمان چنین تبیین نمود که دوره‌های آموزش ضمن خدمت، دوره‌های آغاز استخدام و دانشگاه فرهنگیان در زمینه ارتقای مهارت، صلاحیت و کارآمدی معلمان عملکرد موفق‌تری نداشته و نتوانسته‌اند رسالت خویش را به نحو احسن به انجام رسانند. در نتیجه، گویی معلمان با استفاده از برداشت‌های شخصی و همچنین تجارب دوران تحصیل خود پا به عرصه تدریس گذاشته و بیشتر از روش سخنرانی و یا پرسش و پاسخ بهره می‌برند. یافته‌های پژوهش سجادی (۱۳۹۲) که بیانگر شناسایی کاهش سطح و کیفیت تدریس دوره‌های آموزش ضمن خدمت به‌عنوان عوامل مخل در میزان تأثیرگذاری این دوره‌ها بوده را نیز می‌توان در راستای این تبیین دانست. مفهوم «دخالت والدین در امر تدریس» را نیز می‌توان هم‌راستا با نظر ملکی (۱۳۹۴) که به نقش مهم والدین در اجرای برنامه درسی تأکید دارد، دانسته و در تبیین آن گفت که ناآگاهی والدین نسبت به برنامه درسی جدید می‌تواند باعث ایجاد مقاومت در اجرای برنامه و ترجیح معلمان به استفاده از شیوه‌های سنتی شود. همچنین مفهوم «نگرش سنتی معلمان نسبت به فرایند یاددهی-یادگیری» را می‌توان با یافته‌های پژوهش چوبقلو (۱۳۸۷) مبنی بر کم‌رنگ بودن فعالیت‌های یاددهی-یادگیری انجام‌شده توسط معلمان در ارتقای تربیت شهروندی، پژوهش نولا (۲۰۱۸) مبنی بر تمایل معلمان مدارس ابتدایی یونان به استفاده از شیوه‌های سنتی در آموزش شهروندی و یافته‌های نولز و کاسترو (۲۰۱۹) مبنی بر ترجیح معلمان مقطع متوسطه و راهنمایی ایالت میسوری بر استفاده از روش غیرفعال (منفعل) در آموزش شهروندی هم‌راستا دانست و در تبیین آن گفت که کاربرد روش‌ها و شیوه‌های نوین یاددهی-یادگیری لازمه نهادینه شدن «تربیت برای شهروندی» است، زیرا با قرار دادن دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی باعث کسب تجارب جدید، بازسازی تجارب قبلی و ایجاد زمینه برای

یادگیری توانمند و کارآمد شهروندی خواهند شد. این مفهوم به‌ویژه در تبیین مهر محمدی (۱۳۹۱) به نقل از آیزنر (۱۹۹۴)، شوبرت (۱۹۹۶) و دیویی مورد تأکید قرار می‌گیرد، آنجا که به اصل بودن تجربه در تربیت اشاره داشته و مدرسه و کلاس درس را آزمایشگاه مردم‌سالاری می‌دانند که باید شرایط تجربه‌دموکراسی در مقیاس کوچک را برای دانش‌آموزان فراهم سازند. بر این اساس، تربیت تجویزی و تحمیلی نه‌تنها قابلیت پرورش انسان‌هایی با منش دموکراتیک را ندارد، بلکه برعکس چنین برنامه‌درسی با ایجاد تجارب زیسته مغایر یا معارض با دموکراسی، منجر به شکل‌گیری روح و هویت استبدادی در افراد خواهد شد.

مفاهیمی چون «فقدان‌گزینش صحیح معلمان» و «استفاده از معلمان بی‌انگیزه برای تدریس» مطابق با نظر کمپل (۲۰۱۶) که پرورش یافتن هویت فردی و ملی کودکان را در گرو استفاده از ظرفیت نظام آموزشی و توانمندی‌های معلم می‌داند، قابل تبیین است. معلم توانمند می‌تواند زمینه‌ساز تحقق اهداف برنامه‌درسی باشد، اما به شرطی که اولاً توانمندی، خلاقیت و انگیزه افراد از جمله عمده‌ترین ملاک‌ها در گزینش معلم بوده، ثانیاً در روند اجرای برنامه‌درسی به این ارزش‌ها بها داده شده و مورد استفاده قرار گیرد. مفاهیم «نبودن مشوق‌های لازم برای معلمان»، «عوامل اقتصادی و معیشتی»، «فقدان امکانات رفاهی» و «بی‌تفاوتی مسئولان نسبت به نیازهای معلمان»، «فقدان توجه به استفاده از تجارب معلم در امر تعلیم و تربیت»، «دخیل نبودن معلمان در تدوین و نگارش کتب درسی»، «فقدان تفاوت میان کارآمدی و ناکارآمدی معلمان»، «تنزل جایگاه و منزلت اجتماعی معلم»، «به‌کارگیری معلمان در مقاطع مختلف تحصیلی بدون توجه به تخصص ایشان» و «فقدان نظارت بر نحوه فعالیت معلمان و ارائه بازخورد به ایشان از طرف مسئولان» که پژوهشگران از آنها به‌عنوان «عوامل انگیزشی» یاد می‌کنند را می‌توان هم‌راستا با فولن (۱۳۹۶) مبنی بر تأثیر خود کارآمدی معلمان بر بهبود امر آموزش و اجرای بهتر آن قابل تبیین دانسته و چنین اظهار داشت که ایجاد و حفظ انگیزه عامل مهمی در بهبود عملکرد افراد محسوب می‌شود. شاید بتوان گفت که طرح «رتبه‌بندی معلمان» نیز با توجه به این هدف طراحی شده، ولی بعد از گذشت سال‌ها هنوز به مرحله اجرا درنیامده است.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش چهارم پژوهش، میانگین تجربی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی معلمان بیشتر از حد متوسط به شیوه‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند؛ ولی داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است شیوه‌های ارزشیابی کمتر از حد متوسط مورد توجه و استفاده معلمان قرار می‌گیرد. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه گویای دلایل متعددی از جمله مفهوم «فقدان توجه مناسب معلمان در مورد مفهوم و نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی» بوده که می‌توان آن را با یافته‌های پژوهش کتراس و اسیتونو (۲۰۱۷) و کلین و ویکن (۲۰۱۹) هم‌راستا دانست؛ آنجا که بر تأثیر آموزش دانشگاهی بر تغییر رویکرد معلمان نسبت به آموزش شهروندی

تأکید دارند و چنین تبیین نمود که معلمان در رابطه با یکی از اصلی‌ترین عناصر برنامه درسی یعنی «ارزشیابی» به درستی توجه نشده و هرکس برداشت خود از این مهم را داشته است. در مصاحبه‌ها، اطلاع‌رسانان بارها به مسئله بی‌کیفیت بودن آموزش‌های ضمن خدمت اشاره داشتند و در این راستا از برگزاری اینترنتی دوره‌های ضمن خدمت نیز به عنوان عامل تشدیدکننده این جریان یاد می‌کردند؛ زیرا به گفته ایشان بیشتر معلمان برای پاسخگویی به پرسش‌های پایان دوره و دریافت گواهینامه از کافی‌نت‌ها کمک می‌گیرند. مفهوم «فقدان توجه مناسب خانواده‌ها در مورد ارزشیابی توصیفی» نیز مفهوم دیگری است که به نقش بسیار تأثیرگذار شرکای برنامه درسی در اجرای برنامه اشاره داشته و بیانگر این مطلب است که معلمان در کنار عوامل ساختاری، انگیزشی و نگرشی با مسائل دیگری همچون عوامل مهارتی، عوامل مربوط به منابع و امکانات و عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی نیز دست‌وپنجه نرم می‌کنند. در تبیین این یافته‌ها و هم‌راستا با یافته‌های پژوهش قربان خانی، صالحی و مقدم زاده (۱۳۹۸) مبنی بر وجود فرهنگ ارزشیابی کاذب در نظام آموزش ابتدایی می‌توان گفت که آموزش و پرورش خود یک سیستم است. اگر هریک از اجزا و عناصر آن دچار بی‌نظمی یا اختلال شوند، ناگزیر سیستم با ناکارآمدی مواجه خواهد شد. نگاه جزیره‌ای داشتن به آموزش و پرورش را می‌توان منشأ مشکلاتی دانست که گریبان‌گیر امر تعلیم و تربیت شده است. تا زمانی که معلمان درباره ارزشیابی توصیفی توجه نشده و به اهداف این طرح وقوف نیابند، هرگز نمی‌توان از آنان انتظار داشت که به اهداف مهارتی و نگرشی برنامه درسی توجه داشته، با استفاده از فعالیت‌های یاددهی-یادگیری مناسب در پی نهادینه کردن آن باشند و در ارزشیابی پایانی آنها را در نظر گیرند. چون تدریس عملاً به شیوه سنتی و با استفاده از روش‌هایی مانند سخنرانی انجام می‌پذیرد، در نتیجه، نتایج و پیامدهای فرایند یاددهی-یادگیری محدود و دربرگیرنده حفظ و تکرار دانش بوده و لذا ارزیابی این پیامدها نیز در دایره آزمون‌های مداد-کاغذی محصور می‌شوند و استفاده از روش‌های نوین ارزشیابی نیز توجهی نخواهد داشت.

در جمع‌بندی نتایج بیان شده و بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان گفت که با وجود اهمیت تمامی مقوله‌ها و تأثیر متقابل و انکارناپذیر هر یک بر دیگری، نوع نگرش و باورهای معلمان عاملی بسیار کلیدی در اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی بوده و بدون باورمند شدن معلمان به نقش خویش در تربیت شهروندی، در کلاس‌های درس هیچ اتفاقی نخواهد افتاد. کلام پایانی؛ تربیت شهروندی یک روند است نه یک رخداد؛ در روند همه‌چیز آرام آرام شکل گرفته و ناگهان به یک رخداد منجر می‌شود. برنامه درسی تربیت شهروندی نیز با دارا بودن ابعادی متفاوت، بخشی از این روند بوده و خواه‌ناخواه نیازمند نگرشی وسیع و همه‌جانبه است؛ مسئله‌ای که در صورت غفلت، به ناگاه جامعه را با رخدادهایی نابهنجار، خطرناک و مهارنشدنی مواجه خواهد

- کرد. به نظر می‌رسد وقت آن رسیده است تا به جای القای ارزش‌ها، شرایطی را فراهم‌سازیم که دانش‌آموزان قادر شوند به روی ارزش‌هایی که دائم به آنان تحمیل نموده‌ایم، تأمل مؤثر نمایند. بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادها زیر مطرح می‌شوند:
- در سیاست‌های مربوط به گزینش معلم بازنگری شود.
 - نسبت به نیازهای معیشتی، شأن و منزلت و وجهه اجتماعی، میزان کارایی و دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان توجه جدی مبذول شود.
 - یک روز کاری معلمان در طی سال تحصیلی به امر بازآموزی، روزآمدی و افزایش مهارت و دانش حرفه‌ای ایشان اختصاص داده شود.
 - برگزاری دوره‌های آموزشی بر اساس نیازسنجی از معلمان انجام گرفته و کیفیت دوره‌ها به‌طور مستمر ارزیابی شود.
 - زمینه حضور و استفاده از تجارب معلمان در تدوین برنامه درسی دوره ابتدایی فراهم شود.
 - تناسب میان محتوای آموزشی و زمان آموزش درس مطالعات اجتماعی موردبازنگری قرار گیرد.
 - در زمینه تطابق محتوای درس مطالعات اجتماعی با نیازها و علایق دانش‌آموزان بازنگری انجام شود.
 - افزایش آگاهی و توجه والدین در زمینه ارزشیابی توصیفی و با استفاده از ظرفیت فضای مجازی انجام شود.
 - در زمینه ایجاد شرایط و امکانات آموزشی مدارس اقدامات اساسی صورت پذیرد.
- همچنین پیشنهادهای پژوهشی عبارت‌اند از:
- واکاوی و شناخت ذهن معلمان نسبت به امر تربیت شهروندی
 - بررسی میزان فعالیت‌های جذاب و کاربردی تربیت شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی
 - بررسی تطبیقی تأثیر محیط فیزیکی و امکانات مدارس بر اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی
 - بررسی نقش و تأثیر شرکای درسی بر نحوه اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی
 - مطالعه تطبیقی میزان تحقق اهداف برنامه درسی قصدشده و اجراشده تربیت شهروندی با استفاده از ظرفیت دیگر دروس
 - مطالعه تطبیقی چنین پژوهش‌هایی در دیگر مناطق آموزشی و همچنین در مدارس غیردولتی محدودیت پژوهش حاضر انجام آن در یکی از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران است.
- از مسئولان، مدیران و معلمان محترم منطقه ۱۶ بای همکاری در اجرای این پژوهش سپاسگزاری می‌شود.



فهرست منابع

- Ahmadi, A. (2013). *Evaluation report of the sixth grade elementary social studies curriculum*. Tehran: Educational Research and Planning Organization. (Text in Persian).
- Al-Murad, A. (2017). *Analysis of the guiding nature of teaching and the phenomenology of guided teaching of Iranian teachers*. PhD Thesis, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran. (Text in Persian).
- Anani, Z. (2017). *Assessing the consistency of the intended program with the perceived and implemented descriptive evaluation plan by the primary teachers of Darmian district*. Master Thesis, Birjand University. (Text in Persian).
- Bahramipour, M. (2014). *An analysis of the neglected dimensions of social studies planning in the seventh grade of the first year of high school*. Master Thesis, Teacher Training University, Tehran. (Text in Persian).
- Cresswell, J. and Clark, W (2011). *Combined Research Methods*. Translator Sarai, J. and Kiamanesh, A. Tehran: Ayizh. (Text in Persian).
- Chobghelo, M. (2008). Analysis of the curriculum implemented in the primary school of the Islamic Republic of Iran in terms of citizenship education. *Educational Research Journal*, (5)17: 1-33. (Text in Persian).
- Contreras, D. & Aceituno, D. (2017). Learning to teach citizenship competencies through a school- university collaborative action research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.035>
- Contreras, D., & Aceituno, D. (2017). Learning to teach citizenship competencies through a school- university collaborative action research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.035>
- Diba Vajari, T. & Abbasi, A. (2016). *Citizenship education (concepts, patterns and methods)*. Tehran: Elm Ostadan. (Text in Persian).
- Doosti, M. (2018). *Analysis of teachers' perceptions about in-service training*. Master Thesis, Shahid Madani University of Azerbaijan. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K. (2002). Citizenship Education Curricula: A Hidden Priority for the Iranian Education System. *Journal of Isfahan University (Humanities)*, 14(2), 181-206. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K. (2014). *Basic principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Elm Ostadan. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K. (2016). *Curriculum towards new identities*. Tehran: Ayizh. (Text in Persian).
- Farmahini Farahani, M. (2011). *Citizenship education*. Tehran: Ayizh. (Text in Persian).
- Fullan, M. (2017). Curriculum implementation. Translator Khoynejad, A. (pp. 315-330). Compiled by Mehrmohammadi, M. and et al. *Curriculum, Perspectives, Approaches and Perspectives*. Tehran: Samt. (Text in Persian).
- Goran, O. (2014). *Content analysis of the social studies curriculum of the primary education in terms of its relationship with the components of citizenship*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alameh Tabataba'i University, Tehran. (Text in Persian).
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghadamzadeh, A. (2019). Phenomenological Approach in Identifying the Effective Factors at Formation the Culture of Pseudo-Evaluation in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(26), 29-69. [doi: 10.22034/emes.2019.36114](https://doi.org/10.22034/emes.2019.36114) (Text in Persian).

Persian)

- Goren, H. & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap : Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students ' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Hazeri, A., & Khalili, A. (2014). A study of citizenship education in the overt curriculum of the formal education institution of Iran. *Journal of Sociology of Social Institutions*, 1(3), 131–149. (Text in Persian).
- Hosseinghlipour, A. (2014). *Analyzing the role of teachers in educating democratic citizens in Iran based on the teacher training program*. Master Thesis, Kharazmi University, Tehran. (Text in Persian).
- Kankam, B. (2015). Citizenship education in the colleges of education in Ghana: What tutors of social studies say. *International Journal of Political Science*, 1(1), 13-23.
- Kemple, K. M. (2016). Social Studies, Social Competence and Citizenship in Early Childhood Education: Developmental Principles Guide Appropriate Practice. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0812-z>
- Keshavarz Dizjini, S. (2018). *The evolution of the concept of citizenship in the social studies curriculum*. Master Thesis, Al-Zahra Universit, Tehran. (Text in Persian).
- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes : Re fl ections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Knowles, R. T. & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers ' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226–239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Marsh, Colin (2016). *Key concepts for understanding the curriculum*. Translated by Salimi, Jamal and Maleki, Hassan. Tehran: Roshd. (Text in Persian)
- Maleki Monfared, Z. (2016). *Analysis of teachers' performance - male and female - in the use of descriptive evaluation tools in primary schools in Koohdasht*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University. (Text in Persian).
- Mahmood, H. (2014). *Civics and citizenship education in Malaysia: The voice of micro policy enactors* (Doctoral dissertation, Cardiff University).
- Maleki, H. (2015). *Curriculum planning (practice guide)*. Tehran: Madrese Publications. (Text in Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2012). Investigating the compatibility of claiming competing theories of the curriculum for educating a democratic citizen based on a Schwab narrative. *Research in Curriculum*. 9(34):18-31. (Text in Persian).
- Mohammadi, R. (2016). *Analyzing teachers' attitudes toward changing the new fourth grade elementary reading and writing curriculum*. Master Thesis, Faculty of Psychology, Kharazmi University. Tehran. (Text in Persian).
- Mousavi, Seyyed Jannett (2014). *Investigating the amount of attention paid to citizenship rights in humanities books for the sixth grade*. Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Maroodasht Branch. (Text in Persian)
- Naghibzade, M. (2015.). *A look at the philosophy of education*. Tehran: Tahoori. (Text in Persian)
- Nejad Hassan, M. (2014). *Analysis of the position of citizenship education components in the content of the sixth grade social studies curriculum in primary school*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Payame Noor Center, Tehran. (Text in Persian).



- Nistanki Sheriff, Laiya (2015). *Reviewing and analyzing the content of social studies textbooks for the first and second high school in terms of citizenship rights*. Master's thesis, Payam Noor Center, West Tehran, Payam Noor University, Tehran Province. (Text in Persian).
- Noula, I. (2018). Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece. *Educação & Realidade*, 43, 865-886. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674799>
- Reichert, F. & Torney-purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries : A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Qaltash, A. (2010). Social and Political Foundations of Education: A Comparative Study of Citizenship Education Approaches and Perspectives. *Journal of Fundamentals of Education*, 2(1): 47-64. (Text in Persian).
- Saadi, S. (2016). *Content analysis of books for social science studies in the first year of high school based on the level of attention to the components of citizenship*. Master Thesis, Allameh Tabatabai University, Tehran. (Text in Persian).
- Safi, A. (2011). *Primary, secondary and high school education*. Tehran: Samt. (Text in Persian).
- Safaei Movahed, S. (2015). *Explicit curriculum (intended)*. Persian Encyclopedia Curriculum. (Text in Persian).
- Sajjadi, M. T. (2013). *Analysis of the phenomenon of learning transfer in in-service training of the Education Organization (Case study of Khorasan Razavi province)*. Master Thesis, Teacher Training University - Tehran. (Text in Persian).
- Salmani, S. (2016). *Investigating the effective factors on the effectiveness of a descriptive evaluation program from the perspective of primary school teachers in Tehran in the academic year of 1992-93*. Master Thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch. (Text in Persian).
- Severiens, S. & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education : Con-related teacher understandings and practices *Is*, 78, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>
- Silver, J. Galen, Alexander, William M., Lewis, A. G. (1991). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Translator. Khoinejad, A. Mashhad: Astan Quds Razavi. (Text in Persian).
- Sharejazini, F. (2014). *Challenges of elementary school social studies curriculum in socio-citizenship education*. Master Thesis , Shahid Madani University of Azerbaijan. (Text in Persian).
- Sheriff Nistanki, L. (2016). *Reviewing and analyzing the content of social studies books for elementary and junior high school in terms of citizenship rights*. Master Thesi, Payame Noor Center, West Tehran. (Text in Persian).
- Somech, A. & Bogler, R. (2019). The pressure to go above and beyond the call of duty: Understanding the phenomenon of citizenship pressure among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 83, 178-187.





تبیین و نقد تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه؛ جهان درهم تنیده و عاملیت چندگانه

روح‌المنظری پور^۱

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۵	هدف این مقاله بررسی و نقد تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه است. پسانسان‌گرایی، رویکردی در نقد و ارزیابی انسان‌گرایی یا اومانسیسم می‌باشد. در این دیدگاه بر نقش عاملی اشیا و فناوری‌ها و حیوانات تأکید زیادی شده است. پسانسان‌گرایان بر این باورند که انسان، لزوماً اشرف مخلوقات نیست و مرکز‌دایی از انسان در جهان، منتج به ایجاد جهانی بهتر خواهد شد. در این پژوهش، ابتدا با استفاده از روش تحلیلی و تبیینی، دیدگاه پسانسان‌گرایی تحلیل و تبیین شده، سپس تعلیم و تربیت به روش پسانسان‌گرایانه مورد بررسی قرار گرفته و در نهایت به نقد دیدگاه‌های پسانسان-گرایی به‌ویژه در تعلیم و تربیت پرداخته شده است. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که بهتر است نقش ناخودآگاه انسان نیز به‌عنوان یک عامل در پسانسان‌گرایی مورد توجه باشد. پسانسان‌گرایی نگاه غیر ابزاری به طبیعت دارد و انسان و طبیعت را با هم می‌نگرد، ولی این دیدگاه، انسان را مانند و هم‌سطح دیگر حیوانات تلقی می‌کند و در تعلیم و تربیت نیز نقش معلم را هم‌سطح عوامل دیگر در یادگیری لحاظ می‌کند و متفکران این رویکرد بر این باورند که می‌توان از حیوانات هم چیزهای زیادی آموخت.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۸	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
پسانسان‌گرایی، عاملیت	
چندگانه، تعلیم و تربیت، جهان	
درهم تنیده	

مقدمه

اومانیسم یا انسان‌گرایی^۱ به‌عنوان یک نقطه عطف در تاریخ غرب، آغازگر تحولات بزرگی در حوزه علم و اجتماع محسوب می‌شود. با آغاز دوران مدرنیته و تأکید بر عاملیت آدمی و به‌ویژه انسان به عنوان فاعل شناسا، دوره جدیدی در معرفت‌شناسی به‌وجود آمد و انسان به‌عنوان موجودی منحصربه‌فرد، تسلط خود را بر جهان و طبیعت روز به روز، فزونی بخشید. به‌طور کلی با ظهور اومانیسم، رویکردی انسان‌محور ایجاد شد و به این ترتیب، انسان محور همه چیز قرار گرفت؛ ولی اعتقاد به انسان محوری، منجر به تخریب طبیعت و نسل‌کشی‌های متعدد شد. به باور هربرتچر (۲۰۱۸، ص. ۱). با توجه به نسل‌کشی‌های بی‌شماری که شواهد فراوانی از ضد بشریت ارائه می‌دهد، نوعی از اومانیسم باقی مانده است که تمرکز زیادی بر حقوق بشر و حفظ «قداست» انسان دارد و این با مفهومی از انسانیت سر و کار دارد که معتقد است انسان‌ها بدن‌هایی دارند که ماشین (مکانیکی) نیستند، بلکه موجودات معنوی هستند. انسان‌محوری و تأکید بر جایگاه خاص انسان در جهان در نظریه اومانیسم، باعث شد چنین فرض شود که انسان‌ها می‌توانند هر کاری را با غیر انسان‌ها انجام دهند (اسنازا و ویور، ۲۰۱۵، ص. ۸). ضمن اینکه خود مفهوم انسان در اومانیسم، نوع خاصی از انسان را شامل می‌شود؛ یعنی انسان و سوژه انسانی از جنس مرد سفید پوست غربی است و زنان و کودکان و رنگین‌پوستان را شامل نمی‌شود (هایلز، ۱۹۹۹؛ باین، ۲۰۱۸). از این رو، امروزه اندیشمندان بر این باورند که تصور انسان به‌عنوان موجودی استثنا و خاص، منجر به ستم به برخی انسان‌های دیگر، تعرض به طبیعت و انقراض نسل‌های جانوران مختلف و حتی تهدید حیات کره زمین شده است. همچنین اومانیسم منجر به برخی از دوگانگی‌هایی شده است؛ از جمله تقابل سوژه و ابژه، عمومی و خصوصی، فعال و منفعل، انسان و ماشین و... (برایدوتی، ۲۰۱۳؛ بولتر، ۲۰۱۶). در واقع اومانیسم، انسان را به‌عنوان موجودی منحصربه‌فرد در یک سو، و جهان و دیگر موجودات را در سوی دیگر و در خدمت انسان تصور کرده است. این در حالی است که در سال‌های اخیر نظریاتی ارائه شده است که سعی می‌کنند استثناگرایی انسان و نیز دوگانگی‌های مورد نظر در اومانیسم را مورد سؤال قرار دهند؛ و بر این اعتقاد تأکید می‌کنند که دیگر موجودات و حتی اشیا هم دارای عاملیت‌هایی هستند و باید به آنها هم توجه کرد؛ چون که آنها در انسان بودن ما و تکامل ما نقش دارند؛ از جمله می‌توان به دیدگاه‌های استیگلر (۱۹۹۸) اشاره کرد که معتقد است انسان با و به وسیله فناوری، انسان شده و انسان همراه با فناوری تکامل یافته است، در واقع به اعتقاد او در هیچ مرحله‌ای از تاریخ فرایند انسان شدن، نمی‌توان به زمانی اشاره کرد که در یک طرف انسان و در سوی دیگر، فن وجود قرار داشته باشد، بلکه این دو با هم تکامل می‌یابند و



پیشرفت می‌کنند. در واقع این دو نه در مقابل هم، بلکه در کنار هم و با هم پیشرفت کرده‌اند. افراد دیگری همچون دون آیدی (۱۹۷۸؛ ۱۹۹۰)، با نظریهٔ پساپدیدارشناسی، برونو لاتور (۲۰۰۷)، با نظریهٔ شبکهٔ کنشگر^۱ و پیتز فریبیک (۲۰۱۱)، با نظریهٔ اخلاقی‌سازی فناوری^۲ بر عاملیت‌های چندگانه و نقش اشیا مادی و فناوری‌ها و به نوعی کاهش عاملیت منحصر به فرد انسان تأکید کرده‌اند. تأکید بر عاملیت‌های چندگانه، نقد تقابل‌های دوتایی، و به‌طور کلی نقد مفروضات اساسی اومانیزم، امروزه به‌عنوان جریانی به نام پسا اومانیزم یا پسانسان‌گرایی^۳ شناخته می‌شود، که به‌ویژه با آثار افرادی مانند هیلز (۱۹۹۹) هاروی (۲۰۰۸) و برایدوتی (۲۰۱۳)، معرفی شده است. در این آثار، بر مرکززدایی از انسان و درهم تنیدگی انسان با غیرانسان‌ها (اشیا و دیگر موجودات) تأکید می‌شود. پسانسان‌گرایی در حوزهٔ تعلیم و تربیت نیز مورد توجه قرار گرفته و برخی به پژوهش در این خصوص پرداخته و مفهوم تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه را مطرح نموده‌اند؛ از جمله می‌توان به سنازا و ویور (۲۰۱۵) هربرتچر (۲۰۱۸ a)، هربرتچر (۲۰۱۸ b) هسه (۲۰۲۰) و کارناپو (۲۰۲۲) اشاره کرد. با توجه به این توضیحات، بررسی و شرح پسانسان‌گرایی و آثار آن در تعلیم و تربیت می‌تواند مسئله‌ای قابل توجه باشد. از این رو هدف این پژوهش این است که ابتدا به بسط، تبیین و تحلیل دیدگاه پسانسان‌گرایی بپردازد و سپس تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه را روشن نماید و در نهایت نیز تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه را نقد و بررسی کند.

روش پژوهش

در این پژوهش ابتدا از روش تحلیلی و تبیینی برای تشریح و تبیین دیدگاه پسانسان‌گرایی و تحلیل مفاهیم مربوطه استفاده می‌شود. سپس در ادامه به تحلیل تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه و در نهایت به نقد دیدگاه‌های پسانسان‌گرایی پرداخته می‌شود. نقد درونی خود را درگیر مضامین و مطالب می‌کند و اعتبار مضامین را مورد بررسی قرار می‌دهد (پاکتچی، ۱۳۹۵). این روش، نوعی روش پژوهش فلسفی است؛ بررسی فلسفی در مورد ارزش‌هایی که به‌منزلهٔ اهداف و آرمان‌های تربیتی لحاظ می‌شوند، بخشی از پژوهش‌های تربیتی را تشکیل می‌دهند. این دسته از پژوهش‌های تربیتی، با روش‌های عقلانی و منطقی به انجام می‌رسد (باقری، خسروی، ۱۳۸۶، ص. ۷۱). در واقع چنانچه هاگرسون اشاره می‌کند، نوعی کاوشگری فلسفی انتقادی خواهد بود که از مهم‌ترین اهداف آن می‌توان ابهام‌زدایی، فهم و شفاف‌سازی، تدارک گزینه‌های بدیل، فراتر رفتن، راهبردشدن به سوی عقلانیت و بهبود عمل تربیتی اشاره کرد (هاگرسون، ترجمه پاک

سرشت، ۱۳۸۸). بنابراین در این پژوهش سعی شده است مضامین و ادعاهای تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایی، ناسازواری‌های آن و نیز نکات مثبت آن مورد تامل و نقد قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش

پسانسان‌گرایی

مهم‌ترین و نخستین نکته‌ای که مورد توجه دیدگاه پسانسان‌گرایی قرار گرفته است، سلب ویژگی محوریت از انسان است و به عبارتی در این دیدگاه، انسان، محور همه چیز در جهان نیست. با عنایت به چند مسئله مورد توجه پسانسان‌گرایان، سعی می‌شود انسان از محوریت عالم خارج شود. پسانسان‌گراها می‌کوشند در مورد آینده انسان‌ها و غیرانسان‌ها به‌ویژه تحت شرایط عدم تمرکز بر انسان فکر کنند (برایدوتی، ۲۰۱۳). اصولاً پسانسان‌گرایی به‌طور گسترده با زیر سؤال بردن استثناگرایی انسان و نقش بنیادی «انسانیت» آن‌گونه که در مدرنیته ساخته شده است، سروکار دارد (باین، ۲۰۱۸: ۱). دیدگاه سیاسی اجتماعی پسانسان‌گرایی به نوعی برآمده از دیدگاه کثرت‌گرایی پست مدرنیسم است، اما عنصر (مؤلفه) دیگری به آن می‌افزاید؛ این عنصر از یک سو مبتنی بر توسعه فناوریانه است و از سوی دیگر بر تغییرات محیطی نظر دارد. هر دو تحول منجر به ظهور تصویری از جهان پسانسان‌مرکزی می‌شوند، در بین اشکال غیرانسانی عاملیت، انسان‌ها فقط یک گروه از بازیگران هستند. این حرکت مبتنی بر درک «پسا» در «پسانسان‌گرایی» است، نه به‌عنوان جابه‌جایی، غلبه بر، یا جدایی از سنت اومانیستی، بلکه به‌عنوان تصاحب مجدد انتقادی، تکرار یا بازنویسی آن است (هربرت‌تچر، ۲۰۱۸b، ص. ۷۳۵). در دیدگاه پسانسان‌گرایی، عاملیت انسان، تحت تأثیر عوامل مختلف قرار می‌گیرد و در نتیجه انسان توسط عوامل مختلف ساخته می‌شود؛ همان‌طور که گفته شد، این دیدگاه در نوشته‌های افرادی مانند استیگلر و لاتور هم بوده است. در حالی که در انسان‌گرایی ویژگی‌های خاص انسان مانند زبان، استفاده از ابزار و فرهنگ انسان را قادر می‌سازد تا بر طبیعت غلبه کند. پسانسان‌گرایی بر راه‌های مختلفی تأکید می‌کند که انسان پیوسته به وسیله نیروهای مادی، رژیم‌های گفتمانی و عامل‌های غیر انسانی ساخته می‌شود (گین، ۲۰۱۶، ص. ۱) برایدوتی با اشاره به عاملیت‌های مختلف از یک رابطه درونی^۱ عرضی یا "مجموعه" (اجتماع)^۲ بازیگران انسانی و غیر انسانی در عاملیت نام می‌برد (برایدوتی، ۲۰۱۳، ص. ۴۵). به عبارت دیگر، به جای عاملیت انسان، بر شبکه‌ای از عاملیت‌های مختلف تأکید می‌شود. از دیدگاه هایلز، سوژه پسانسان، مجموعه‌ای است از اجزای ناهمگون، موجودیتی مادی-اطلاعاتی که مرزهای آن دستخوش ساخت‌وساز و بازسازی مداوم است، این فرض که عامل، میل یا اراده‌ای وجود دارد که به خود تعلق دارد و به وضوح از اراده‌های دیگران

1. inter-connection
2. assemblage



متمایز است، در پسانسان تضعیف می‌شود (هایلز، ۱۹۹۹، ص. ۳). در پسانسان گرایي تمرکز از سوپژکتیویته واحد به سوپژکتیویته بی‌ثبات و متغیر^۱ تغییر می‌کند (برایدوتی، ۲۰۱۳، ص. ۴۹). بنابراین از نظر پسانسان‌گرایان، عاملیت فقط به انسان تعلق ندارد، بلکه عاملیت بین عوامل مختلف توزیع می‌شود. سوژه لیبرال اومانیزست از منظرهای متعددی مورد انتقاد قرار گرفته است؛ همان‌طور که اشاره شده، این سوژه نوع خاصی از انسان را شامل می‌شود؛ نظریه‌پردازان فمینیست بر این باورند که از لحاظ تاریخی این سوژه به‌عنوان یک مرد سفیدپوست اروپایی شناخته شده است، نظریه‌پردازان پسااستعماری نیز با جهانی بودن سوژه لیبرال (مرد سفیدپوست) مشکل دارند (هایلز، ۱۹۹۹، ص. ۴). گروه‌های به حاشیه رانده شده، مانند زنان و کودکان، اغلب در دسته‌های غیرعقلانی قرار می‌گیرند (کوپانو، ۲۰۲۲، ص. ۳). از این رو، جزء انسان مورد نظر اومانیزم قرار نمی‌گیرند. اگر کسی به دلیل انسان بودن، حقوقی داشت، پس به رسمیت شناخته نشدن به‌عنوان انسان – چیزی که زنان، بردگان سیاهپوست و بومیان استعمار شده با ترتیب^۲ و حشمتاکی مواجه بودند – برای تنزل دادن این افراد غیرانسانی به وضعیت اشیا، اشیایی که باید مورد استفاده قرار گیرند، کافی بود (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۲). بنابراین سوژه اومانیزست نه تنها طبیعت و دیگر جانداران را تحت سلطه و استثمار خود قرار داده، بلکه انسان‌های دیگری که خارج از حوزه تعریف مورد نظرش بوده را نیز مورد سوء استفاده قرار می‌دهد؛ در حالی که در پسانسان-گرایي اعتقاد بر این است که انسان در تعاملات با جهان و دیگران و ماشین‌ها (فناوری‌ها) و حتی حیوانات تکامل می‌یابد. وجود یک امر فردی نیست، افراد وجود پیشینی قبل از تعاملات خود را ندارند، در عوض، افراد از طریق روابط و به‌عنوان بخشی از روابط درونی درهم تنیده خود شکل می‌گیرند؛ بنابراین هیچ جنبه واحدی تقدم ندارد (سدر، ۲۰۱۶، ص. ۵۶). از این رو توجه به عامل‌ها یا عاملیت‌های گوناگون یکی از مهم‌ترین دغدغه‌هایی پسانسان‌گرایي می‌باشد که می‌تواند در تعلیم و تربیت هم قابل توجه باشد.

مسئله‌ای که با توجه به مفهوم عاملیت چندگانه، مورد توجه پسانسان‌گرایي بوده و باعث می‌شود انسان در محوریت قرار نداشته باشد، نوعی درهم‌تنیدگی^۳ زیستی بین انسان و غیر انسان است که در اینجا غیر انسان شامل اشیا، فناوری و دیگر موجودات و جانوران می‌شود. روشنگری غربی، جدایی قطعی بین انسان و دیگر طبیعت را تقدیس می‌کرد، ویژگی اصلی اومانیزم اصرار آن بر شکاف غیرقابل پل زدن بین انسان و حیوان است، در عوض در پسانسان‌گرایي بر باهم بودن و درهم‌تنیدگی تأکید می‌شود؛ «دیگری» مطلق وجود ندارد، ما در یک شبکه مادی وجود

1. nomadic
2. regularity
3. Entanglement

داریم که در آن همه چیز به هم متصل است (فرناندو، ۲۰۱۴، ص. ۱۶۸). از نظر پسانساگرایان، اکنون پرسش اصلی اخلاقی و سیاسی این است: چگونه با دیگران اعم از انسان و غیر انسان زندگی کنیم؟ (تیلور و گیگانی، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۱). انسان‌ها همیشه در یک محیط ترکیبی زندگی می‌کنند که توسط اشیای مصنوعی و طبیعی احاطه شده‌اند. مصنوعی و طبیعی قلمروهای جداگانه‌ای نیستند، و همچنین اشیای مصنوعی نیز صرفاً ابزاری نیستند که بتوانند با آنها طبیعی را تسخیر کرد، بلکه آنها یک سیستم پویا را تشکیل می‌دهند که تجربه و وجود انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (آدامز و تامپسون، ۲۰۱۶، ص. ۵). پس نوعی از جهان درهم‌تنیده وجود دارد که آنجا همه چیز به هم مرتبط‌اند و دارای عاملیت هستند؛ در پسانسان‌گرایی، سوژه‌ها هم انسانی هستند و هم غیرانسانی، هر دو تولید شده و مولد هستند، هم مادی و هم گفتمانی، بدون اینکه هیچ کدام بر دیگری مقدم باشند، سوژه واحدی جدا از دیگر موجودات وجود ندارد، بلکه همه به‌عنوان یک کل درهم‌تنیده هستند (زاپاتا، کوبی، تیبل، ۲۰۱۸، ص. ۴۸۱). هاروی (۲۰۰۸) به شیوه زندگی در جهان‌های مشترک ناهمگون و برخورد میان گونه‌ها در جهان‌های مشترک، می‌پردازد؛ از نظر او به جای اینکه فرض کنیم روابط بر اساس ارتباطات بین سوژه‌های از قبل شکل گرفته، ایجاد می‌شود، ما به روابط به‌عنوان رویارویی مولد با دیگران یا رویدادهای مشترکی می‌پردازیم که اثرات متقابل دگرگون‌کننده دارند. به‌عبارت دیگر، از طریق همین روابط با دیگران است که ما به آن چیزی که هستیم تبدیل می‌شویم. هاروی معتقد است که همه بازیگران، انسان نیستند، بلکه «در آن همه بازیگران در رقص برقراری ارتباط، آنچه هستند می‌شوند. همه رقصندگان از طریق الگوهایی که اجرا می‌کنند، دوباره ساخته می‌شوند» (هاروی، ۲۰۰۸، ص. ۲۵). بنابراین دوباره ساخته شدن و یا باهم ساخته شدن انسان با دیگر موجودات چیزی است که پسانسان‌گرایان بر آن تأکید دارند که نوعی تکامل‌یافتن و ساخته شدن با همدیگر^۱ می‌باشد. افرادی مانند استیگلر (۱۹۹۸) و آیدی (۱۹۷۸) این با هم ساخته شدن را به‌ویژه در ارتباط با فناوری مطرح می‌کنند. به‌طور کلی نوعی هستی‌شناسی رابطه‌ای^۲ مطرح است که انسان در درون این رابطه‌ها و به وسیله عوامل مختلف ساخته می‌شود. بنابراین پسانسان‌گرایی علیه هرگونه تمایز بین «طبیعت» و «فرهنگ» و در برابر ثنویت و دوتایی عمل می‌کند. پسانسان‌گرایی به‌عنوان حرکتی فراتر از این دوتایی‌هاست. برایدوتی، پسانسان‌گرایی را رویدادی تاریخی می‌داند که پایان تقابل بین انسان‌گرایی و ضدانسان‌گرایی را نشان می‌دهد و چهارچوب گفتمانی متفاوت را دنبال می‌کند (برایدوتی، ۲۰۱۳، ص. ۳۷). از این رو در نگاه پسانسان‌گرایانه، ما در جهان نه به‌عنوان تنها عامل تأثیرگذار و خاص، بلکه به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار و البته تأثیرپذیر از دیگر عوامل هستیم که آن عوامل هم بر زندگی و تکامل و اندیشه ما تأثیر می‌گذارند.

پسانسان‌گرایان بر نقش دیگر گونه‌ها و به‌ویژه حیوانات در جهان تأکید دارند و به همین دلیل از جهان‌های مشترک حرف می‌زنند. سنت دکارتی و دوآلیسم اصرار داشت که جوهر انسان، شناخت است و حیوانات صرفاً ماشین‌های بسیار پیچیده و بخشی از دنیای مادی هستند. در مقابل، نویسندگان پسانسان‌گرا به‌طور برجسته به حقوق حیوانات به‌عنوان یک موضوع جدی فلسفی و اجتماعی-سیاسی پرداخته‌اند (بولتر، ۲۰۱۶، ص. ۳). سیاست انسان‌محور در مفهوم سلطه مشخص می‌شود، که به انسان اجازه می‌دهد تا حیوانات و محیط را به‌عنوان اشیایی ببند که خداوند به انسان‌ها داده است تا هر طور که می‌خواهند عمل کنند. سلطه نیز زیربنای منطقی استعمار به‌عنوان تمدن قیم‌مآبانه (نگاه برتری‌جویانه و استعماری) مردمان بومی است، این قانون، کشتار میلیاردها حیوان را مجاز می‌کند و کشاورزی را با استفاده از اصلاح ژنتیکی دانه‌ها، و علف‌کش‌ها و آفت‌کش‌های موجود در همه جا به کشاورزی تجاری تبدیل می‌کند و این اندیشه اومانستی را تقویت می‌کند که ما یک گونه جداگانه (و خاص) هستیم (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۶). پژوهش‌ها در رشته‌های مختلف از جمله رفتارشناسی حیوانی، ژنومیک مقایسه‌ای و فیزیولوژی عصب، به این نتیجه رسیده‌اند که دیگر گونه‌ها هم ویژگی‌های مشابه انسان از جمله، زبان، آگاهی و کاربرد ابزار را دارند، به همین خاطر پسانسان‌گرایی بر وابستگی متقابل و زندگی مشترک تأکید دارد (گین، ۲۰۱۶، ص. ۲). پسانسان‌گرایان، انسان را به‌مانند حیوانی در میان حیوانات دیگر تصور می‌کنند! آنها معتقدند انسان‌ها می‌توانند از حیوانات خیلی چیزها را یاد بگیرند؛ مارک رولندز مدتی با یک گرگ زندگی کرده و ادعا می‌کند که آنچه از گرگ آموخته، بیشتر از آموزش‌های دوران تحصیلاتش در آکسفورد بوده است (رولندز، ۲۰۰۹)! از نظر پسانسان‌گرایان، اندیشیدن در مورد خود به‌عنوان یک گونه متمایز، بدون میانجیگری یا وساطت ماشین‌ها و حیوانات غیرممکن است (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۶). در واقع همان‌طور که اشاره شد، اعتقاد بر این است که انسان شدن انسان به واسطه دخالت و شرکت عوامل دیگر در جهان امکان‌پذیر می‌شود. اسنازا و همکاران، بر این باورند که ساختارشکنی تقابل دوتایی حاکم بر انسان و حیوان باید انسان‌ها را به‌عنوان حیوان، یعنی به دنیای حیوانات، به‌عنوان بخشی از شبکه زیست‌محیطی زندگی تغییر دهد. از نظر آنها نبرد برای فراتر رفتن از ذهنیت‌های فرهنگی کنونی و روابط قدرت، برای نجات سیاره زمین و خودمان، باید شامل جنبشی برای تخریب مقوله انسان باشد! آنها همچنین معتقدند حتی اگر بخواهیم حقوق بشر را به همه انسان‌های روی کره زمین تعمیم دهیم، باز هم ممکن است این کار را به گونه‌ای انجام دهیم که انسان‌ها را از حیوانات جدا کند (پیشین).

همان‌طور که اشاره شد فناوری و اشیا و ماشین‌ها به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر انسان مورد توجه پسانسان‌گرایی می‌باشد و فناوری یکی از عواملی است که به مرکز‌دایی انسان منجر شده است. پسانسان‌گرایان استدلال می‌کنند که ما هرگز از ماشین‌ها جدا نبوده‌ایم؛ در خصوص نقش فناوری در شکل دادن انسان، دیدگاه‌های برنارد استیگلر را می‌توان مورد توجه قرار داد، استیگلر (۱۹۹۸) بر این باور است که انسان ذاتاً فناورانه است و انسان و فناوری همدیگر را می‌سازند. فنی بودن چیزی است که جزئی از ذات بشریت است. از نظر استیگلر، انسان بودن، همان فنی بودن است. پسانسان‌گرایی تأکید دارد که فناوری چیزی نیست که به انسان اضافه می‌شود، بلکه چیزی است که انسان را می‌سازد. از نظر پسانسان‌گرایی، انسان همیشه به‌عنوان انسان بودن، با فناوری است (گین، ۲۰۱۶، ص. ۲). از نظر آنها مفهوم "انسانیت" بدون ماشین‌ها قابل تولید نیست، ما همیشه تکنولوژیک بوده‌ایم (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۴) نظریه کنشگر شبکه لاتور (۲۰۰۷) نیز نشان داده است که فناوری یک چیز خنثی نیست، و توضیح می‌دهد که عاملیت بین عامل‌های مختلف تقسیم می‌شود. پیتر فریبک (۲۰۱۱) بر اساس مفهوم وساطت فناوری در پساپدیدارشناسی، بر این باور است که اشیا و فناوری در تصمیم‌های اخلاقی انسان دخیل بوده و دارای عاملیت هستند؛ به‌طوری که از نظر او دو مؤلفه قصدمندی و آزادی، که برای عمل اخلاقی لازم است، بین انسان و مصنوعات توزیع شده است؛ یعنی مصنوعات در قصدهای انسان و نیز در آزادی انسان شریک هستند.

نکته دیگری که در آموزه‌های پسانسان‌گرایی مطرح است، مسائل زیست‌محیطی است و در این جا هم اعتقاد بر این است که تغییرات آب و هوایی و زیستی که در کره زمین ایجاد شده، به خاطر انسان محوری است. اصطلاح «آنتروپوسن»^۱، عنوانی است که برای دوره‌ای از حیات کره زمین به کار می‌برند که انسان‌ها کره زمین را دگرگون کرده‌اند، اما به روشی ناخوشایند. تأثیرات انسان بر محیط زیست جهانی افزایش یافته است، به دلیل انتشار دی‌اکسید کربن، آب و هوای جهانی ممکن است به‌طور قابل توجهی برای آینده دچار تحول شود (یولمر، ۲۰۱۷، ص. ۸۳۵). در حالی که تأثیر مخرب فعالیت‌های انسانی بر زمین و دیگر موجودات مدت‌ها مورد توجه جغرافی‌دانان و دیگران بوده است، در سال‌های اخیر با آگاهی از مقیاس زمانی و مکانی بی‌سابقه این تأثیرات، عنوان عصر زمین‌شناسی جدید به نام «آنتروپوسن» به آن داده‌اند (گین، ۲۰۱۶، ص. ۳). آنتروپوسن پیشنهادی برای آغاز یک عصر جدید است. دورانی که سرآغاز تأثیر عمده فعالیت‌های انسان بر اکوسیستم و ساختار زمین‌شناختی سیاره است و همچنین آسیب‌پذیری متفاوت بشر در برابر این نیروها را نشان می‌دهد. نوعی مرکز‌دایی از انسان رخ می‌دهد که نتیجه آنتروپوسن هست، به این معنی است که انسان دیگر عاملی نیست که بر سرنوشت خود مسلط



باشد؛ بلکه انسان تحت کنترل نیروهای سیاره‌ای است که خارج از کنترل او هستند (پیشین). در واقع انسان‌گرایی و انسان‌محوری منجر به تغییرات ناخوشایندی در کره زمین شده است و چه بسا این تغییرات نه تنها حیات کره زمین، بلکه حیات بشر را نیز به خطر انداخته بیندازد.

تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه

یکی از مهم‌ترین نکات مورد تأکید در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه، رد انسان‌محوری است؛ به گونه‌ای که تنها انسان را به‌عنوان عامل آموز دهنده در نظر نمی‌گیرند، بلکه اعتقاد بر این است که شبکه‌ای از عوامل مختلف وجود دارد که این عوامل با هم و به‌صورت اشتراکی در یادگیری دخالت دارند. در این فرایند همه عوامل تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند. هریس اشاره می‌کند که پسانسان‌گرایی یک رویکرد ارائه می‌دهد، که در آن همه کنشگران یکدیگر را خلق می‌کنند، سوژه‌های انسانی با همکاران غیرانسانی به‌صورت مشترک تولید می‌شوند، در محیط‌های دبستان، نمونه‌های بی‌شماری از این نوع رویکرد وجود دارد، از غوطه‌ور شدن در مواد طبیعی در کلاس درس، تا فعالیت‌های غوطه‌ور در فضای باز که در آن دانش‌آموزان به‌طور مشترک با مواد طبیعی خلق می‌شوند (هریس، ۲۰۲۱، ص. ۸۰). به‌ویژه تأثیر فناوری‌های آموزشی در یادگیری و عاملیت آنها می‌تواند مورد توجه باشد. یکی از انتقادهای پسانسان‌گرایان به انسان‌گرایی این است که پیوند آموزش و پرورش با ایده‌ها و آرمان‌های اومانستی، دیدگاهی را نسبت به آموزش به‌عنوان چیزی که در درجه اول به نفع انسان است، ایجاد کرده است، که در آن، انسان‌ها تنها عاملان فعال هستند. هنگامی که غیرانسان‌ها در نظر گرفته می‌شوند، معمولاً به آنها وضعیت منفعل و بدون عامل واقعی داده می‌شود و به‌عنوان موضوعات دانش یا ابزاری برای تسهیل یادگیری در نظر گرفته می‌شوند (سدر، ۲۰۱۶، ص. ۵۷). در حالی که در پسانسان‌گرایی برای همه چیزها، نوعی از عاملیت و تأثیرگذاری قائل هستند. پسانسان‌گرایی، به‌ویژه در دوران اولیه کودکی و آموزش ابتدایی، یادگیری را بر خوردی بین کودکان خردسال و محیط‌ها و بازیگران غیرانسانی (کنشگران) می‌داند که از طریق آن ممکن است انسان و غیر انسان در کنار هم قرار گیرند تا به‌طور مولد پیشرفت کنند (هریس، ۲۰۲۱، ص. ۷۹). آنچه پسانسان‌گرایی به آموزش ابتدایی خلاق ارائه می‌دهد امکان شراکت (درگیر شدن) در هر سطحی نه تنها با دیگران انسانی، بلکه دیگرانی غیر از انسان است. این امر باعث می‌شود که با اشیای بی‌جانی که دارای عاملیت هستند، مواجه شود و اشیاء و فناوری‌ها در یادگیری کودک و یادگیری خلاقانه شریک فعال باشد (پیشین، ص. ۸۱). نظریه‌های آموزشی پسانسان‌گرا تلاش می‌کنند آموزش، تدریس و یادگیری را به‌عنوان برخوردی که بین گونه‌ها و گرایش‌های گوناگون آشکار می‌شود، و به‌عنوان دگرگونی متعاقب همه موجودات مربوطه، که در فرایند بی‌پایان شدن هستند، بازاندیشی کنند (کوپانو، ۲۰۲۲، ص. ۶). یادگیری کودک نمونه مناسبی از یک فرایند درهم‌تنیده ترکیبی می‌تواند باشد، زیرا آموزش

با یادگیری ادغام می‌شود، در حالی که نقش‌های معلمان و یادگیرندگان در میان عناصر مختلف یک مجموعه توزیع می‌شود. از آنجایی که آموزش سنتی انسان‌گرایانه تقریباً همیشه به معلم بزرگسال قدرت آموزش می‌بخشد، در تئوری، تحقیق و عمل آموزشی پسانسان‌گرا، بر نوعی نیروی عامل آموزشی که فرض می‌شود در بین انسان‌ها، حیوانات و اشیا منتشر شده، تأکید می‌شود (پیشین، ص. ۸). به عبارتی دیگر، از دیدگاه پسانسان‌گرایی یادگیری می‌تواند از منابع مختلف انسانی و غیر انسانی صورت گیرد. اعتقاد بر این است که همه عناصر شرکت کننده در یک مجموعه می‌توانند تأثیر بگذارند و تحت تأثیر قرار گیرند، بنابراین یادگیری از آموزش قابل تشخیص نیست (پیشین، ص. ۹). تفکر آموزشی برخاسته از تئوری پسانسان‌گرایانه، رویارویی میان گونه‌های مختلف را ارزشمند می‌داند و آن را به‌عنوان شرایطی که نوع جدیدی از یادگیری را فراهم می‌کند، مورد مطالعه قرار می‌دهد. بر این اساس، تدریس به‌عنوان شرایطی در نظر گرفته می‌شود که باعث یادگیری می‌شود. یادگیری بین همه عناصر شرکت‌کننده در هر مجموعه معین به اشتراک گذاشته می‌شود. نظریه پسانسان‌گرایانه نوعی هستی‌شناسی‌های هم سطح^۱ را ترویج می‌کنند که عاملیت با مادیت یکسان بوده و در نتیجه هر عنصر یک مجموعه، در عمل به مشارکت‌کننده هم‌سطح تبدیل می‌شود (پیشین، ص. ۱۰). اسنازا و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۴۰). بر این باورند که پسانسان‌گرایی می‌تواند تفکر آموزشی، عمل و پژوهش را به سه طریق مرتبط متحول کند. نخست اینکه ما متوجه می‌شویم که تقریباً تمام فلسفه‌های آموزشی و تحقیقاتی بسیار انسان‌گرا هستند. دوم، به ما امکان می‌دهد آموزش را به گونه‌ای تنظیم کنیم که بر چگونگی ارتباط ما با حیوانات، ماشین‌ها و چیزهای درون زندگی در مدارس و دانشگاه تمرکز کنیم. سوم، ایجاد و ترکیب این دو بینش، ما را قادر می‌سازد تا رهنمودهای جدید و پسانسان‌گرایانه را در تحقیق، طراحی برنامه درسی و تمرین آموزشی آغاز کنیم.

همان‌طور که گفته شد، توجه به حیوانات و جلوگیری از نگاه تحقیرآمیز و ابزاری به حیوانات، مورد تأکید پسانسان‌گرایان می‌باشد. آنها بر این باورند که ما در جهانی زندگی می‌کنیم که در آن مرزهای ثابتی که انسان‌ها را از حیوانات و ماشین‌ها جدا می‌کند، درهم شکسته شده‌اند. از نگاه آنها، مطالعات برنامه درسی باید بپرسند که چنین روابط زیسته چه معنایی برای یادگیری می‌تواند داشته باشد (پیشین، ص. ۴۶). به اعتقاد آنها نوعی تمدن رام‌کننده در مدارس تبلیغ می‌شود که در آن ما مجموعه‌ای از ایده‌های انسان‌گرایانه درباره استثنایی بودن انسان (در زیست‌شناسی، مطالعات اجتماعی، زبان‌ها و ...) را یاد می‌گیریم و در عین حال یاد می‌گیریم اگر با برخی از انسان‌ها به‌عنوان «انسان‌تر» از دیگران رفتار می‌شود، نادیده بگیریم. همچنین راه‌های مشخصی که انسان‌ها با حیوانات در مدارس با آنها ارتباط برقرار می‌کنند عبارت‌اند از: کالبد شکافی در

کلاس زیست‌شناسی، استفاده از پوست حیوانات به‌عنوان کفش، پرتاب توپ‌های ساخته‌شده از پوست آنها در کلاس ورزش و... مدارس به‌طور سیستماتیک به ما می‌آموزند که حیوانات آنقدر با ما متفاوت هستند که می‌توانیم بدون نگرانی هر کاری که بخواهیم با آنها انجام دهیم (پیشین، ص. ۴۵). پسانسان‌گرایان بر این باورند که حیوانات نقش بزرگتری در یادگیری به‌ویژه در سال‌های ابتدایی دارند. در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه اعتقاد بر این است که ما با حیوانات هستیم و از آنها یاد می‌گیریم؛ به اعتقاد هاروی (۲۰۰۸) مطالعات برنامه‌دستی نیاز به توجه بیشتری به ارتباط بین گونه‌ها دارد و ما می‌توانیم این کار را با حیوانات همراه خودمان مانند سگ‌ها شروع کنیم! با توجه به نوع نگاه هم‌سطح و هم‌تراز بین گونه‌ها در پسانسان‌گرایی، با اندیشیدن به حضور حیوانات در مدارس، این مسئله مورد توجه می‌باشد که ما انسان‌ها هم نوعی حیوان هستیم و هیچ خط جداکننده اخلاقی/سیاسی/هستی‌شناختی نمی‌توان بین «ما» و «آنها» ترسیم کرد، ما باید به خود فشار بیاوریم که به شیوه‌ای انسان‌محور و گونه‌گرا فکر نکنیم (وولف، ۲۰۰۳). با توجه به این مسئله در مطالعات برنامه‌دستی باید بر اشکال دموکراتیک با هم بودن در یادگیری، و عدم اصرار بر استثنا بودن انسانی تأکید شود (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۵۰).

با نظر به تأثیر عوامل مختلف در یادگیری، توجه به محیط و مکان به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در یادگیری، یکی دیگر از نکات مورد تأکید تعلیم و تربیت پسانسان‌گرا می‌باشد. در این نوع تعلیم و تربیت، اشیا و چیزها، و مکان و فضا هم نوعی عاملیت دارند و باید مورد توجه باشند. همچنین بر روابط متقابل بین انسان و مکان تأکید می‌شود. اعتقاد بر این است که مکان «عمیقاً آموزشی» است (گرونوالد، ۲۰۰۳، ص. ۶۴۷). به اعتقاد هریس، عنصر مکان بسیار مهم است. این فاکتوری است که به راحتی نادیده گرفته شده، و منفعل در نظر گرفته می‌شود (هریس، ۲۰۲۱، ص. ۷۹). به هر حال معمولاً در طول تاریخ تعلیم و تربیت به این مسئله چندان توجهی نشده است. بنابراین در راستای توجه به همه عوامل زنده و غیر زنده، توجه به مکان و امکانات فیزیکی محیط هم به‌عنوان یک عنصر تأثیرگذار، مورد توجه پسانسان‌گرایی است.

همچنین با توجه به مفهوم آنتروپوسن و مشکلات زیستی ناشی از انسان محوری، توجه به محیط زیست و حفظ آن مورد توجه خاص تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایی است؛ اندیشه مبتنی بر این عقیده که طبیعت معصوم کودکان به طبیعت تعلق دارد را بیش از حد ایدئالیستی می‌دانند و این فرض را به چالش می‌کشند که کودکان به‌طور خودکار می‌توانند با طبیعت ارتباط برقرار کنند و یاد بگیرند که از محیط زیست مراقبت کنند. پسانسان‌گرایان معتقدند تا زمانی که آموزش زیست محیطی در چهارچوب پارامترهای بنیادی انسان‌گرایانه قرار دارد، برنامه‌های تغییر اجتماعی به

طور مداوم توسط گفتمان‌های عامل انسانی مورد تسخیر قرار می‌گیرد (تیلور، ۲۰۱۷، ص. ۱۴۳۵). به عبارت دیگر اندیشه انسان محوری در نهایت نمی‌تواند نگاه غیرابزاری به محیط زیست داشته باشد. به اعتقاد هربرتچر، با نگاهی به روابط جدید بین انسان‌ها و محیط اطرافشان، این کار باید از مدرسه ابتدایی یا حتی زودتر شروع شود. کل فرایند اجتماعی شدن باید تغییر کند تا همه آن دسته از چیزهای دیگری را که معمولاً طرد می‌شوند، دربرگیرد. در عوض موجودی همراه با محیط، گیاهان، حیوانات، باکتری‌ها، مواد معدنی، اشیا، ماشین‌ها و همچنین دیگر انسان‌ها ترویج شود. اینها برای ارتباط جدید و بهتر با سیاره‌مان بسیار مهم هستند (هربرتچر، ۲۰۱۸، ص. ۳). یادگیری توانایی همکاری انسانها با غیر انسان‌ها و در نتیجه زندگی مشترک و احترام آمیز انسان با غیر انسان به گونه‌ای که دیگران غیر انسان نباشند، یکی از دغدغه‌های تعلیم و تربیت پسانسان‌گرا محسوب می‌شود: "یادگیری نحوه زندگی مشترک (انسان و غیر انسان) به روشی که به همه امکان شکوفایی می‌دهد، اساسی‌ترین و قانع‌کننده‌ترین درس است. ما به این درس فکر می‌کنیم که یاد می‌گیریم چگونه "جهان" شویم^۱. یادگیری نحوه "جهان شدن" جنبه‌های بسیاری دارد، از جمله: چگونه در دنیای مشترک خود و در قبال آن مسئولیت‌پذیر باشیم. چگونه دیگران را وارد دنیای مشترک خود کنیم. چگونه با این دیگران "روابط پرسشگری" ایجاد کنیم. چگونه می‌توان در مورد منافع مشترک در جهان‌های مشترک مذاکره کرد. و چگونه یک اخلاق رابطه‌ای را تمرین کنیم" (تیلور، گیگانی، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۷). برای مثال در آموزش ابتدایی، برنامه‌دستی می‌تواند رابطه انسان را با گیاهان، حیوانات و اشیا و چوب و مانند اینها به گونه‌ای ترسیم کند که اینها رابطه‌ای درهم‌تنیده با انسان دارند و تنها برای استفاده انسان نیستند، بلکه شرایطی برای امکان هستی ما انسان‌ها هستند و انسان‌ها بدون این دیگرها وجود نخواهند داشت (اسنازا و ویور، ۲۰۱۵، ص. ۸). در پژوهش‌های تربیتی هم نگاه پسانسان‌گرایانه می‌تواند دگرگونی مهمی ایجاد کند؛ وقتی رابطه سوژه/ابژه‌ای برقرار باشد که سوژه‌ای وارد جهان یا ابژه شده تا آن را درک کرده و به آن معنا بخشد؛ این تمایز سوژه و ابژه، پژوهشگر را از جهان بیگانه می‌کند. معمولاً در پژوهش‌های تربیتی رابطه بین معلم با معلم یا دانش‌آموز با معلم مورد بررسی قرار می‌گیرد، در حالی که همیشه تعاملات و فعل و انفعالاتی بین انسان‌ها با غیر انسان‌های دارای احساس یا بین انسان‌ها یا غیرانسان‌های غیر حساس مانند رایانه‌ها، درها، پنجره‌ها، میزها وجود دارد (پیشین، ص. ۹). توجه و کاوش در نقش اشیا و مصنوعات و تأثیر آنها بر انسان به عنوان روش مصاحبه با اشیا^۲ ذکر می‌شود (آدامز، تامپسون، ۲۰۱۶). از این رو در پژوهش‌های تربیتی پسانسان‌گرایانه، رابطه‌های بین انسان و غیر انسان از جمله اشیا و فناوری‌ها و حتی مکان و

1. learning how to 'world'
2. Interviewing objects



عاملیت آنها در ارتباط با دانش‌آموزان و عمل آموزشی مورد توجه قرار گرفته است و این رویکرد در پژوهش‌های تربیتی، می‌تواند نگاه و بینش جدیدی ایجاد کند.

نقد و بررسی

در این بخش ابتدا نکات مثبت دیدگاه پسانسان‌گرایی و سپس نکات منفی آن مورد توجه قرار می‌گیرد. یکی از نکات مثبت قابل توجه در فلسفه پسانسان‌گرا، نگاه محترمانه نسبت به جهان و به‌ویژه طبیعت می‌باشد و نگاه سوژه-ابژه مطرح نیست؛ بر خلاف نگاه ابزاری به طبیعت که در اومانیزم، نگاهی کاملاً غالب بود، در پسانسان‌گرایی نوعی نگاه غیر ابزاری مطرح می‌شود به‌گونه‌ای که انسان نیز بخشی از طبیعت محسوب شده و سوژه‌ای مسلط و گونه‌ای استثنایی به شمار نمی‌آید. این نوع نگاه در فلسفه‌های مشرق زمین نیز بوده است و سدر نیز به این مسئله اشاره می‌کند که در نگاه برخی نگرش‌های فلسفی، انسان معمولاً بر طبیعت حاکم نیست، بلکه جزئی از آن است، طبیعت به‌عنوان یک منبع آماده برای بهره‌برداری دیده نمی‌شود، این نتیجه این دیدگاه است که همه بخش‌های جهان به هم مرتبط هستند، که در تقابل با جهان‌بینی فردگرایانه یا انسان‌محور است (سدر، ۲۰۱۶، ص. ۵۵). این نوع نگاه می‌تواند سرآغاز تحولی جدید در حوزه علم و معرفت‌شناسی و آموزش باشد. این نگاه محترمانه به طبیعت در دین اسلام مورد تأکید است و طبیعت نه لزوماً به‌عنوان ابزار و وسیله، بلکه آیه و نشانه دیده می‌شود. همچنین با توجه به رویکرد پسانسان‌گرایی در مورد حیوانات، و طبیعت و به‌طور کلی نگاه متفاوت به جهان و توجه به این مسائل در حوزه آموزش، می‌توان امیدوار بود که انسان دوره پسانسان‌گرایی، نگاهی غیرابزاری به طبیعت، جهان و دیگر موجودات زنده داشته باشد و نتیجه این نگاه می‌تواند به کاهش روند از بین رفتن جنگل‌ها، گونه‌های جانوری و تخریب طبیعت و به‌طور کلی منجر به حفظ و نگهداشت محیط زیست باشد. توجه به حقوق حیوانات و نگهداشت نسل گونه‌ها، نکته خوبی است که بسیار مورد تأکید پسانسان‌گرایی می‌باشد. در کل نکته جالب در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه ایجاد نوعی نگرش غیرابزاری نسبت به طبیعت در دانش‌آموزان است که در فرهنگ اسلامی نیز مورد تأکید است. همچنین توجه به شرایط و عوامل تأثیرگذار بر انسان از جمله محیط و مکان که از نظر آموزشی مورد توجه پسانسان‌گرایان هست، می‌تواند قابل تأمل باشد. گرونوالد معتقد است که مکان‌ها جنبه آموزشی دارند، زیرا زمینه‌ای برای ادراک انسان و مشارکت در دنیای پدیداری، بوم‌شناختی و فرهنگی هستند. آنچه ما می‌دانیم تا حد زیادی توسط انواع مکان‌هایی که تجربه می‌کنیم و کیفیت توجهی که به آنها می‌کنیم شکل گرفته است. پژوهشگران یک سؤال عمیق را برای مریبان پیشنهاد می‌کنند؛ به چه جنبه‌هایی از مکان‌هایمان توجه خواهیم کرد؟ از نظر آموزشی، نوع توجهی که ما پرورش می‌دهیم پیامدهای مهمی دارد. یا می‌توانیم اهمیت مکان‌ها را بیدار کنیم، یا می‌توانیم با غفلت، کمبود توجه (به مکان) را به

یکدیگر آموزش دهیم. این بی‌توجهی آزاردهنده است، زیرا تجربه بشری را ضعیف می‌کند (گرونوالد، ۲۰۰۳، ص. ۶۴۵). بنابراین مطالعه و پژوهش بیشتر در خصوص مکان و فضاهاى آموزشی و تأثیر محیط مادی و فیزیکی در تربیت افراد که مورد توجه تعلیم و تربیت پسانسان-گرایانه است، می‌تواند چشم‌اندازهای بهتری برای تعلیم و تربیت فراهم کند.

پسانسان‌گرایان، با وجود نگاه احترام‌آمیز به طبیعت، جایگاه انسان را پایین آورده و هم‌ردیف دیگر حیوانات تلقی می‌کنند. این که پسانسان‌گرایان، انسان را برابر دیگر حیوانات قرار می‌دهند نکته قابل قبولی به نظر نمی‌رسد؛ به‌ویژه برای پیروان ادیان آسمانی این مسئله نمی‌تواند قابل پذیرش باشد که انسان هم، معادل دیگر حیوانات در نظر گرفته شود. به نظر می‌رسد پسانسان-گرایان تنها نگاهی طبیعی و کاملاً مادی‌گرایانه به انسان دارند و جنبه معنوی و الهی انسان را نادیده می‌گیرند. به خاطر نوع نگاه اومانستی غالب در گذشته و حال، پسانسان‌گرایان، به آسیب‌هایی که پیشرفت بشر بر طبیعت و دیگر حیوانات رسانده تمرکز دارند، در حالی که باید در نظر گرفت انسان به واسطه همان علم و فاعلیت شناسای خود از مرحله توحش به انسان متمدن تبدیل شده و به اینجا رسیده که حالا می‌تواند تفکر پسانسان‌گرایانه داشته باشد و به حفظ طبیعت، کره زمین و دیگر گونه‌های جانوری بیندیشد، جانواران دیگری قبل از حیات انسان از بین رفته‌اند، در حالی که با نگاه پسانسان‌گرایانه، انسان می‌تواند در حفظ گونه‌های جانوری نقش مهمی ایفا کند. به نظر می‌رسد با مراجعه به عقل و حکمت دیرین بشری، و به‌ویژه جنبه الهی انسان و دیدگاه‌های ادیان آسمانی و نه لزوماً عقل یا خرد ابزاری مدرنیته، انسان می‌تواند در عین حفظ برتری و اشرافیت خود در جهان، در پیشبرد اهداف پسانسان‌گرایی نقش بهتری داشته باشد. در واقع به جای پایین آوردن سطح انسان به سطح حیوانات، تغییر نوع جهان‌بینی اومانستی به علم و طبیعت و جهان، و شاید توجه به حکمت متعالی شرقی در مواجهه با طبیعت که نگاه غیرابزاری به آن دارد راهکار بهتری باشد. اینکه گفته می‌شود جنبشی برای تخریب مقوله انسان باید ایجاد شود؛ نتیجه‌اش می‌تواند سقوط انسان و انسانیت و چه بسا ضایع نمودن استعدادهای ناب بشری باشد. به جای تخریب مقوله انسان، تربیت درست انسان و اصلاح او راه حل منطقی‌تری به نظر می‌رسد، که البته برخی از اندیشه‌های تربیتی پسانسان‌گرایی می‌تواند به این مسئله کمک کند. پسانسان‌گرایی از یک طرف بر نقش عوامل مختلف در ساختن انسان تأکید دارد و معتقد است در یک جهان مسطح همه عوامل نقش تقریباً یکسانی دارند؛ به گونه‌ای که عاملیت انسان با عاملیت دیگر عوامل هم سطح دیده می‌شود، از سوی دیگر، بر مسئولیت انسان برای تغییر جهان به نفع دیگر موجودات و کره زمین تأکید دارد، اگر چنین تغییراتی از انسان برمی‌آید نشان‌دهنده عاملیت قوی‌تر و برتری انسان است و طبعاً عاملیت انسان با دیگران هم سطح نیست. ضمن اینکه کاستن عاملیت انسان منجر به کاهش مسئولیت‌پذیری انسان و در نتیجه مشکلات بیشتر را در پی خواهد داشت. همچنین تأکید پسانسان‌گرایان برای حضور



حیوانات در مدارس ابهام‌آمیز است و مشخص نیست چنین مدرسی به چه شکل خواهند بود و سازوکار مشخصی برای رابطه انسان با حیوانات و یادگیری انسان از حیوان تعیین نشده است. توصیه‌های کلی و مبهم ارائه شده، ولی به نظر نمی‌رسد که حضور حیوانات در مدارس به راحتی امکان‌پذیر باشد و حتی درست بودن این مسئله از نظر تربیتی می‌تواند جای تردیدهای فراوان باشد. به‌ویژه، اگر انسان برتری خاصی نسبت به دیگر موجودات نداشته باشد، اصولاً تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه معنا نخواهد داشت؛ چون وقتی انسان هم موجودی است هم سطح دیگر موجودات، چگونه می‌تواند نسخه‌ای برای نجات همه موجودات و بهبود وضعیت جهان بیچند؟! از این رو به نظر می‌رسد نگاه سطح پایین به انسان در دیدگاه پسانسان‌گرایی با ادعاهای آنها، متناقض به نظر می‌رسد.

همان‌طور که اشاره شد در پسانسان‌گرایی توجه به عوامل مختلف و عاملیت‌های چندگانه است. در این خصوص این پژوهش پیشنهاد می‌کند ناخودآگاه انسان نیز می‌تواند قابل توجه باشد که پسانسان‌گرایی آن را مورد توجه قرار نداده است. آنچه که پسانسان‌گرایی مورد نقد قرار می‌دهد، خودآگاه انسان و عاملیت منحصر به فرد اوست که منجر به انسان مرکزی در عالم شده است، بنابراین مفهوم ناخودآگاه هم می‌تواند به‌عنوان یک عامل و عنصر مؤثر دیگر مورد توجه باشد. در بین عاملیت‌های مختلف، عاملیت ناخودآگاه انسان نیز مطرح است که می‌تواند متمایز از عاملیت خودآگاه انسان بوده و تأثیرگذار باشد. اگر بحث بر سر این است که سوژه خودآگاه تنها عامل و فاعل مؤثر در جهان نیست و وقتی در پسانسان‌گرایی، عامل، یا اراده متعلق به خود (خودآگاه) تضعیف می‌شود، پس می‌توان و باید به اراده یا نیروی ناخودآگاه توجه کرد. موضوع ضمیر ناخودآگاه می‌تواند در تعلیم و تربیت هم مورد توجه قرار گیرد. برخی پژوهش‌ها هم به اهمیت ناخودآگاه در عمل آموزش و یادگیری تأکید دارند (ماین، ۲۰۱۲؛ گابدولچاکف، ۲۰۱۴). روان‌شناسانی مانند یونگ به این مسئله توجه خاصی داشته‌اند. یونگ این مسئله را که معلم به‌طور غیرمستقیم بر رشد شخصیت دانش‌آموز اثر می‌گذارد "نیمه دیگر" آموزش می‌نامد، «نیمه دیگر آموزش» یعنی آموزش ناخودآگاه، که از طریق شخصیت معلم عمل می‌کند و به‌طور غیرمستقیم بر رشد شخصیت دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد (ماین، ۲۰۱۲، ص. ۹۱). بنابراین توجه به آنچه که دانش‌آموزان ناخودآگاه از رفتار و منش معلم یاد می‌گیرند نکته قابل توجهی است که یادگیرندگان خودشان (خودآگاه‌شان) عاملیتی در این نوع یادگیری ندارند. ولی در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرا، همه عوامل مادی و غیرمادی و معلم در یک سطح دیده شده است و چنین فرض می‌شود که حتی از حیوانات هم می‌توان یاد گرفت. اگرچه به نظر می‌رسد همه این عوامل می‌توانند نقش آموزشی داشته باشند، ولی در این میان به نظر می‌رسد نقش معلم بسیار کم‌رنگ دیده شده است و به‌ویژه بحث الگوپذیری و نقش اسوه دیگر هیچ جایگاهی در چنین تربیتی ندارد،

یا همان چیزی که نیمه دیگر آموزش نامیده می‌شود مورد غفلت قرار می‌گیرد و نقش برجسته معلم به سطح دیگر عوامل کاهش می‌یابد. بنابراین نوعی تکثر و تشتت در منابع آموزشی ایجاد می‌شود و از سوی دیگر، انسجام و رهبری مشخصی دیده نمی‌شود. در واقع در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه، نفی انسان محوری به شکل شدیدتری در نفی معلم محوری نمود پیدا می‌کند؛ به طوری که اشیا و حیوانات هم می‌توانند نقش معلمی داشته باشند! کاهش نقش معلم در برخی مکاتب مثل پشرفت‌گرایی نیز بوده است، ولی آنها نقش رهبری و هدایت فعالیت‌ها توسط معلم را حفظ می‌کنند. در واقع پسانسان‌گرایان نقش معلم در یادگیری را هم سطح اشیا و حیوانات قرار می‌دهند! در نتیجه نوع نگاه مسطح به همه عوامل در تعلیم و تربیت که در پسانسان‌گرایانه مورد توجه است سطح و جایگاه معلم به شدت کاهش می‌یابد. تأکید بر اینکه دانش‌آموزان از حیوانات یاد بگیرند و حیوانات به‌عنوان مربیان کودکان و محرک‌های یادگیری در نظر گرفته شوند قابل قبول به نظر نمی‌رسد؛ اگرچه استفاده از زندگی برخی حیوانات و آموختن از آنها لزوماً نمی‌تواند نادرست باشد، ولی قبول حیوانات به‌عنوان مربیان انسان‌ها نوعی زیاده‌روی پسانسان‌گرایان در تعلیم و تربیت می‌باشد.

با توجه به مفاهیم پسانسان‌گرایی و اهداف تعلیم و تربیت در کشور ما نیز می‌توان اشاره کرد که با نظر به ساحت‌های شش‌گانه در مبانی نظری سند تحول (۱۳۹۰)، یکی از اهداف ساحت زیستی و بدنی، احترام به طبیعت ذکر شده است که مورد تأکید تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایی نیز می‌باشد. به نظر می‌رسد نوع نگاه و بینش به طبیعت و بحث رفتار با حیوانات می‌تواند بیشتر از قبل در اسناد بالای دستی مورد توجه باشد. همچنین نوع دیدگاه به فناوری به‌ویژه با توجه به رویکردهای جدید فلسفه فناوری و به‌طور خاص در نگاه پسانسان‌گرایانه که در این مقاله اشاره شد، اغلب بر نقش فعال و وساطت‌کننده فناوری در تجربیات بشر تأکید می‌شود و با پیشرفت و گسترش روزافزون فناوری‌ها، این نکته در تعلیم و تربیت نیز می‌تواند جای تأمل بیشتری داشته باشد؛ این در حالی است که در اسناد بالادستی از جمله سند تحول آموزش و پرورش در کشور ما خیلی توجه ویژه‌ای به فناوری و نسبت آن با انسان نشده است. از این رو یکی از نکات قابل توجه در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه می‌تواند همین توجه ویژه به ابزار و فناوری باشد که روز به روز در تربیت هم اهمیت آن فزونی می‌یابد. بنابراین در سیاست‌گذاری‌های کلان تربیتی و اسناد بالادستی لازم است به فناوری در ابعاد وسیع‌تر و عمیق‌تری نگریسته شود. همچنین باید گفت که نگاه تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه به جایگاه معلم با نوع نگاهی که در سند تحول وجود دارد بسیار متفاوت است؛ همان‌طور که اشاره شد، در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه منزلت معلم به شدت پایین می‌آید، در حالی که مقبولیت و محبوبیت مربیان و نقش الگویی آنها در تعلیم و تربیت اسلامی، نکته‌ای است که بسیار مورد تأکید است. نکته دیگر این است که ابعاد سیاسی اجتماعی هم بخشی از موارد مهم به‌شمار می‌رود که در سند تحول نیز به آن توجه شده

است. افزون بر بی‌توجهی به تربیت دینی و اعتقادی که ناشی از نگاه مادی‌گرایانه تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه است، توجهی به ساحت سیاسی و اجتماعی تربیت نیز در این نوع تعلیم و تربیت نشده است. به‌طور کلی در حالی که به‌نظر می‌رسد هدف تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه توجه بیشتر به غیر انسان‌ها (شامل حیوانات، اشیا و فناوری) و خارج نمودن انسان از محوریت هستی می‌باشد، هدف تعلیم و تربیت در اسلام و ازجمله در سند تحول آموزش و پرورش در کشور ما، بر اساس محوریت انسان و ارتقای جایگاه او در نظام هستی می‌باشد و البته نگاه ویژه به انسان در تعلیم و تربیت اسلامی به معنای تضييع حقوق ديگر جانداران و طبيعت نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پسانسان‌گرایی، جنبشی در برابر انسان‌گرایی و اومانيسم محسوب می‌شود که سعی دارد در برخی آموزه‌های اومانيسم تجدید نظر داشته باشد، مانند رابطه ای که پست مدرنیسم و مدرنیسم با هم دارند. به‌نظر می‌رسد برخی از عناصر مورد تأکید پسانسان‌گرایی به‌صورت طبیعی و با پیشرفت علم و فناوری در حال رخ دادن است و چه بسا فناوری‌های جدید با گذشت زمان در برخی زمینه‌ها و مشاغل جای انسان را خواهند گرفت و عاملیت و محوریت انسان را کاهش خواهند داد. تفکر پسانسان‌گرایی سعی دارد با مقابله با تفکر انسان‌محوری در جهان، پیامدهای ناگوار و ناخوشایند ناشی از آن را کاهش داده و از این رو در تعلیم و تربیت نیز سعی می‌کند نوعی از تعلیم و تربیت غیر انسان‌محور را تجویز کند که توجه به عوامل مادی و دیگر جانداران و نقش آنها، از جمله نکات مورد تأکید می‌باشد. در کل، به‌نظر می‌رسد توجه به برخی عناصر مورد تأکید تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه که در این مقاله اشاره شد، می‌تواند تحول مثبتی در جنبه‌های مختلف تعلیم و تربیت داشته باشد، ولی نمی‌توان تعلیم و تربیت را به‌طور کامل به تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه فروکاست و توجه‌ها به جنبه‌های معنوی انسان، و ویژگی‌های متمایز او را نادیده گرفت. به عبارت دیگر، باید گفت از اندیشه‌های پسانسان‌گرایی می‌توان در تعلیم و تربیت بهره برد، ولی تعلیم و تربیت نمی‌تواند به‌طور کامل پسانسان‌گرایانه باشد. در صورتی که تعلیم و تربیت کاملاً پسانسان‌گرایانه باشد، آنچه اتفاق می‌افتد فروکاهش جایگاه تعلیم و تربیت و به‌ویژه دور شدن از اهداف انسانی و اهداف متعالی تربیت را در پی خواهد داشت.

فهرست منابع

- Adams, C. & Thompson, T. (2016). *Researching a posthuman world: Interviews with digital objects*. Springer.
- Bagheri, Kh, Khosravi, Z. (2007). Educational research: what it is and methodology. *Educational Innovations*, 6(3), 49-76. (Text in Persian)

- Bayne, S. (2018). Posthumanism: a navigation aid for educators. On Education: *Journal for Research and Debate*, 1(2), 10-17899. https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.2.1
- Bolter, J. D. (2016). Posthumanism. *The international encyclopedia of communication theory and philosophy*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect220>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press
- Ceder, S. (2016). *Cutting through water: Towards a posthuman theory of educational relationality*. Lund University
- The document of foundational transformation of education* (2011). Supreme Council of Cultural Revolution. (Text in Persian).
- Ferrando, F. (2014). Posthumanism. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 38(2), 168-172.
- Gabdulchakov, V. F. (2014). Conscious and Unconscious in the Conditions of Educational Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 466-469. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.156>
- Ginn, F. (2016). Posthumanism. *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology: People, the Earth, Environment and Technology*, 1-9.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Hageron, N, L. (2008). (Philosophical exploration: developmental criticism, translated by Mohammad Jaafar Paxersht. In: Short, Edmond C. *Curriculum Studies Methodology*, translated by Dr. Mahmoud Mehromhammadi and colleagues, Tehran: Education Research Institute (Text in Persian)
- Harris, A. (2021). Posthumanist creative ecologies in primary education. In *Sculpting New Creativities in Primary Education* (pp. 76-87). Routledge
- Hasse, C. (2020). Posthumanist Learning and Education. In: Thomsen, M. R., & Wamberg, J. (Eds.). (2020). *The Bloomsbury handbook of posthumanism*. Bloomsbury Academic.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. The University of Chicago Press
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet* (Vol. 3). U of Minnesota Press.
- Herbrechter, S. (2018a). Posthumanism and the ends of education. On Education. *Journal for Research and Debate*, 1(2), 1-5.
- Herbrechter, S. (2018b). *Posthumanist education?* In International handbook of philosophy of education (pp. 727-745). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_53
- Ihde, D. (1979). *Technics and praxis*. Reidel Publishing Company.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indiana University Press.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oup Oxford.
- Koupanou, A. (2022). The posthumanist challenge to teaching or teaching's challenge to posthumanism: a neohumanist proposal of nearness in education. Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2022.2033534>
- Main, S. (2012). 'The other half' of education: Unconscious education of children. *Educational Philosophy and Theory*, 44(1), 82-95. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00643.x>



- Paktachi, A. (2015). Essays on text criticism (3): *the relationship between internal and external criticism with historical methodology*. Available at: <http://farhangemrooz.com/news/46368>. Accessed on 2022/8/1 (Text in Persian)
- Peterson, C (2011). The posthumanism to come. *Angelaki*, 16(2), 127-141. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2011.591592>
- Rose, G. (2017). Posthuman agency in the digitally mediated city: *Exteriorization, individuation, reinvention*. *Annals of the American Association of Geographers*, 107(4), 779-793. <https://doi.org/10.1080/24694452.2016.1270195>
- Rowlands, M. (2009). *The philosopher and the wolf: Lessons from the wild on love, death and happiness*. Granta Books.
- Snaza, N., & Weaver, J. A. (Eds.). (2015). *Posthumanism and educational research*. New York, NY: Routledge.
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., & Weaver, J. A. (2014). Toward a posthuman education. *Journal of curriculum theorizing*, 30(2), 39.
- Stiegler, B (1998). *Technics and time: The fault of Epimetheus* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Taylor, Carol A, & Giugni, Miriam (2012). Common worlds: Reconceptualising inclusion in early childhood communities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 108-119. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.108>
- Taylor, Carol, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461
- Taylor, Carol A. (2016). Edu-crafting a cacophonous ecology: *Posthumanist research practices for education*. In *Posthuman research practices in education* (pp. 5-24). Palgrave Macmillan, London.
- Ulmer, J. B (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832-848. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Verbeek, P. P. (2011). *Moralizing technology*. University of Chicago press.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* (Vol. 8). U of Minnesota Press.
- Zapata, A, Candace R. K, and Jaye J. T (2018). Encounters with writing: Becoming-with posthumanist ethics. *Journal of Literacy Research*, 50(4), 478-501. <https://doi.org/10.1177/1086296X18803707>



ارائه مدل علی اثربخشی تدریس برخط بر اساس سواد تدریس برخط؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس برخط (کاربرد تحلیل مسیر)

سید خداجی^۱، حسین حافظی^{۱*}، مران فرج‌اللهی^۲، محمدرضا سردی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۲۶	هدف این پژوهش، ارائه مدل علی اثربخشی تدریس برخط بر اساس سواد تدریس برخط؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس برخط است. پژوهش حاضر، کاربردی و به لحاظ گردآوری داده‌ها کمی مبتنی بر رویکرد همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق، تمامی استادان دانشگاه‌های پیام نور در سراسر کشور بودند که بنا به خوداظهاری، در یک یا چند دوره برخط در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۴۰۱ شرکت داشتند. حجم نمونه ۳۵۰ نفر بود که به روش دردسترس انتخاب شد. از پرسشنامه‌های سواد تدریس برخط حافظی و یوسف‌وند (۱۴۰۱)، خودکارآمدی تدریس برخط روبینا و اندرسون (۲۰۱۰) و اثربخشی تدریس برخط حافظی و یوسف‌وند (۱۴۰۱) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و AMOS تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که همبستگی بین سواد تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس برخط ۰/۶۸، همبستگی بین سواد تدریس برخط و اثربخشی تدریس برخط ۰/۷۰ و ضریب همبستگی بین خودکارآمدی برخط و اثربخشی تدریس برخط ۰/۷۷ بود که در سطح معناداری $P < ۰/۰۱$ معنادار است. یافته‌ها همچنین نشان داد که ۲۸ درصد از واریانس خودکارآمدی تدریس برخط و ۳۳ درصد از واریانس اثربخشی تدریس برخط به وسیله مدل حاضر تبیین گردید. یافته‌ها همچنین نشان داد ضرایب مسیر سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط، سواد تدریس برخط به خودکارآمدی تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط، معنادار می‌باشند. بنابراین و بر اساس نتایج مطالعه حاضر، پیشنهاد می‌شود که مسئولان ذیربط به موضوع خودکارآمدی در راستای میانجی‌گری رابطه بین اثربخشی تدریس برخط و سواد تدریس برخط توجه خاصی داشته باشند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۰۳	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
اثربخشی تدریس برخط، استادان، خودکارآمدی تدریس برخط، سواد تدریس برخط	

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی آموزش از راه دور، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. ✉
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۴۶۹۷-۱۹۳۹۵، تهران، ایران.
۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۴۶۹۷-۱۹۳۹۵، تهران، ایران.

مقدمه

رشد و پیشرفت فناوری اطلاعات و ارتباطات در روش‌های مدرن یادگیری الکترونیک انقلابی ایجاد کرده است و سبب شده تا کلاس‌های مجازی در قالب فراگیر باهدف کاهش هزینه‌ها و صرفه‌جویی در وقت گسترش پیدا کنند (کنگوی و گئورجینا، ۲۰۱۲، ص. ۳۷۰) که در نتیجه آن مؤسسه‌های آموزشی به سمت سامانه‌های آموزشی رایگان و قابل دسترس برای مخاطبان انبوه جهت‌گیری کرده‌اند (هانیوسهک، ۲۰۱۱، ص. ۴۷۵، رادستام، ۲۰۰۴، ص. ۴۲۷). در واقع ما در حال ورود به یک دنیای جدیدی از آموزش هستیم که در این عصر جدید یادگیرندگان می‌توانند خود را به‌صورت منظم، از طریق دوره‌های آموزش برخط تحت آموزش قرار دهند (اندرسون، ۲۰۰۸، ص. ۲۲). بر همین اساس، موک‌ها به عنوان یک محیط یادگیری، مخاطبان جهانی را به یادگیری و درگیر شدن با محتوای دوره در یک بستر آنلاین دعوت می‌کنند. به طوری‌که در این محیط آنلاین طیف گسترده‌ای از عناصر از جمله یادگیرندگان، مدرسان و محتوای دوره در تعامل با هم هستند (ولاسنکو، لویوانووا، رونسکا، آرماش و آچکان، ۲۰۲۱). از این‌رو با گسترش یادگیری آنلاین، توجه ملی به نیروی کار ماهر تدریس آنلاین افزایش یافته است. به طوری‌که سازمان‌های متعددی از جمله توسعه حرفه‌ای برای آموزش مجازی و آنلاین^۱، راهنمای انجمن ملی آموزش^۲ و راهنمای تدریس دوره‌های آنلاین برای توسعه و پیشرفت حرفه‌ای مدرسان آنلاین^۳، توصیه‌ها و دستورالعمل‌هایی را ارائه داده‌اند (سینق و سورمان، ۲۰۱۹، ص. ۲۹۵). این مؤسسه‌ها بر این باورند که مدرسان آنلاین باید در زمینه ارتباطات مناسب، بازخورد مناسب و بهنگام، بحث و گفت‌وگو تسهیل شده، تسهیل کار در تیم و پروژه‌های چندرسانه‌ای، تطبیق برنامه درسی و مطالب و تطبیق ابزارهای آنلاین برای پشتیبانی از دستورالعمل‌های مؤثر و طراحی دوره‌های موک آموزش ببینند (آرگود و بریگر و وانگ، ۲۰۱۸، ص. ۳۷۱). این آموزش‌ها لازم است، به این دلیل که افزایش دانش و مهارت‌های مدرسان و سپس به‌کارگیری آن دانش و مهارت‌ها به‌طور مؤثر در کلاس درس آنلاین تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت یادگیرندگان تا پایان دوره دارد (هودجس، مور، لوکی، تراست و بوند، ۲۰۲۰). از این رو نقش و اهمیت مدرسان به منظور ایجاد یک محیط توانمند آموزشی برای یادگیرندگان در فضای برخط و به تناسب آن افزایش سطح اثربخشی تدریس برخط در دوره‌های برخط از اهمیت فراوانی برخوردار است (برنس، گوئین و آلن، ۲۰۱۸، ص. ۱۱۷).

از سویی، اخیراً فن‌آوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی چالش‌ها و فرصت‌های جدیدی را برای طراحی آموزش به‌وجود می‌آورد که نیازمند توجه به رویکردهای جدید آموزشی در هنگام استفاده از زمینه‌های طراحی نوظهور است. یک رویکرد نوآورانه برای آموزش طراحی باید نمایشی از تأثیر

1. Professional development for virtual and online education

2. Guide to the National Education Association

3. Guide to teaching online courses for the professional development and advancement of online teachers

رایانه و فضای مجازی بر این مقوله باشد (سجزی، آریس و یحیی، ۲۰۱۲، ص. ۵۶۶). دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی تنها با استفاده از نظام آموزش حضوری نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای کشور و تعداد انبوه متقاضیان آموزش باکیفیت باشند. از این رو برای افزایش ظرفیت و استفاده بهینه از امکانات آموزشی حضوری، ضرورت استفاده از آموزش مجازی را کاملاً محسوس می‌کند. به همین خاطر اغلب دانشگاه‌ها توجه خود را به آموزش مجازی معطوف کرده و از این طریق ارتباطات همزمان و غیر همزمان در زمان تدریس فراهم گردیده است (یاسینی و تابان، ۱۳۹۴، ص. ۱۸۳). این ارتباطات از طریق پدیده‌ای به نام اینترنت صورت می‌گیرد. اینترنت به دلیل کاهش هزینه، زمان و مکان و سرعت بخشی به کارها در تمام زمینه‌های آموزشی، تجارت و دیگر امور ارتباطاتی جایگاه ویژه‌ای دارد (یادا، لسکینن، ساولانین و اسواب، ۲۰۲۲، ص. ۱۰۷). این روند رو به رشدی که سبب تغییرات زیادی در زندگی شده است، جامعه جهانی را نیز به سمت آموزش از راه دور سوق می‌دهد و این امر را ضروری ساخته است. همچنین با توجه به استقبال، روز به روز وسایل کمک آموزشی پیشرفته‌تری برای ایجاد شرایط مناسب جهت بهره‌مندی از یادگیری به صورت مجازی ارائه می‌گردد (سجزی، آریس و یحیی، ۲۰۱۲، ص. ۵۶۹).

در این محیط برخط، همواره بحث آموزش و تدریس و به‌ویژه اثربخشی تدریس مورد تأکید ویژه بوده است (روزیه‌وا و آمونوا، ۲۰۲۲، ص. ۲۰۴). یکی از وظایف استادان، تدریس اثربخش است. تدریس اثربخش عموماً به‌عنوان تدریسی که بر دانشجویان و یادگیری آنان متمرکز است تعریف می‌شود. زیربنای این تعریف دو فرض اساسی است که به‌عنوان اجزای تدریس اثربخش در دانشگاه پذیرفته شده است: اول اینکه مجموعه‌ای از مهارت‌ها و عملکردهاست که توسط تحقیق و بررسی مشخص می‌شود و دوم اینکه این مهارت‌ها الزامات زمینه‌های مختلف را برآورده سازد؛ به عبارت دیگر، انتخاب معیارهای تدریس اثربخش وابسته به زمینه آموزشی که در آن اتفاق می‌افتد (سامری، ۱۳۹۸، ص. ۱۹۲). اثربخشی تدریس برخط به‌صورت استفاده از همه ظرفیت‌های در دسترس، در راستای تأثیرگذاری بر فراگیران و سوق دادن آنها به سمت یک یادگیری مطلوب و بهینه تعریف می‌شود (جایاکومار، سومان راجست و آراویند، ۲۰۲۲، ص. ۴۸۵). همچنین برخی پژوهشگران اثربخشی تدریس برخط را به‌صورت تعاملی مثبت و سازنده بین مربی و متربی در جهت برآورده شدن اهداف آموزشی برخط تعریف کرده‌اند (مارسی-هرزالاح، ۲۰۲۲، ص. ۴۵۱).

محققان، به مطالعه و شناسایی تأثیر عوامل متفاوت بر اثربخشی تدریس دوره‌های یادگیری الکترونیکی پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که برخی متغیرها همانند نگرش مدرس نسبت به فناوری (دینگ، ژائو و وانگ، ۲۰۲۲، ص. ۱۲)، کنترل مدرس بر فناوری یادگیری الکترونیکی و سبک تدریس مدرس (سها و همکاران، ۲۰۲۲) و سواد تدریس برخط (هئو و هان، ۲۰۲۱، ص. ۶۱۰۳) بر میزان اثربخشی تدریس برخط تأثیری مطلوب دارند. یکی از متغیرهایی که بر اساس

مطالعات انجام شده، مشخص شده است تأثیری مستقیم بر میزان اثربخشی تدریس برخط استادان دارد، سواد تدریس برخط است (کیم، ۲۰۰۶؛ هئو و هان، ۲۰۲۱، ص. ۴۵). اصطلاح سواد تدریس برخط، اشاره دارد به فرایندهای شناختی که افراد در طول استفاده از اطلاعات چند کیفیتی رایانه-محور در آن سهیم می‌شوند (بک، گوین، هوو، پارکز و راوز، ۲۰۲۱). مهارت‌های سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات در راستای تبدیل شدن به یادگیرندگان همیشگی و مشارکت فعال در جوامع دانش‌بنیان، ضروری است؛ چراکه مجهز بودن به آن از طریق تعامل با افراد، شبکه‌ها و گروه‌ها در فضای سایبر، سبب افزایش مهارت‌ها، دانش و اطلاعات افراد شده و این قابلیت در چرخه یادگیری همیشگی، یک اصل اساسی محسوب می‌شود (احمدی محبوب و تقی‌زاده، ۱۳۹۹). کیفیت برنامه درسی در اجرای یادگیری آنلاین به طور معنی داری با خود کارآمدی اعضا هیئت علمی رابطه معنی داری دارد (کوری و استلا، ۲۰۱۸). نتایج مطالعات نشان داده است محیط‌های آموزشی آنلاین یکی از محرک‌ترین و مهیج‌ترین و غنی‌ترین ابزارهای آموزش و یادگیری است. محیط‌های آموزشی آنلاین وابسته به اینترنت فرصت‌های درازمدت فراهم می‌آورند و موجب افزایش خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس می‌شوند (گل محمدنژاد بهرامی، ۱۳۹۴، ص. ۲۵۷). همچنین مدرسینی که تجربه کاری بیشتری با اینترنت داشتند از خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند (ژانگ، ۲۰۰۳).

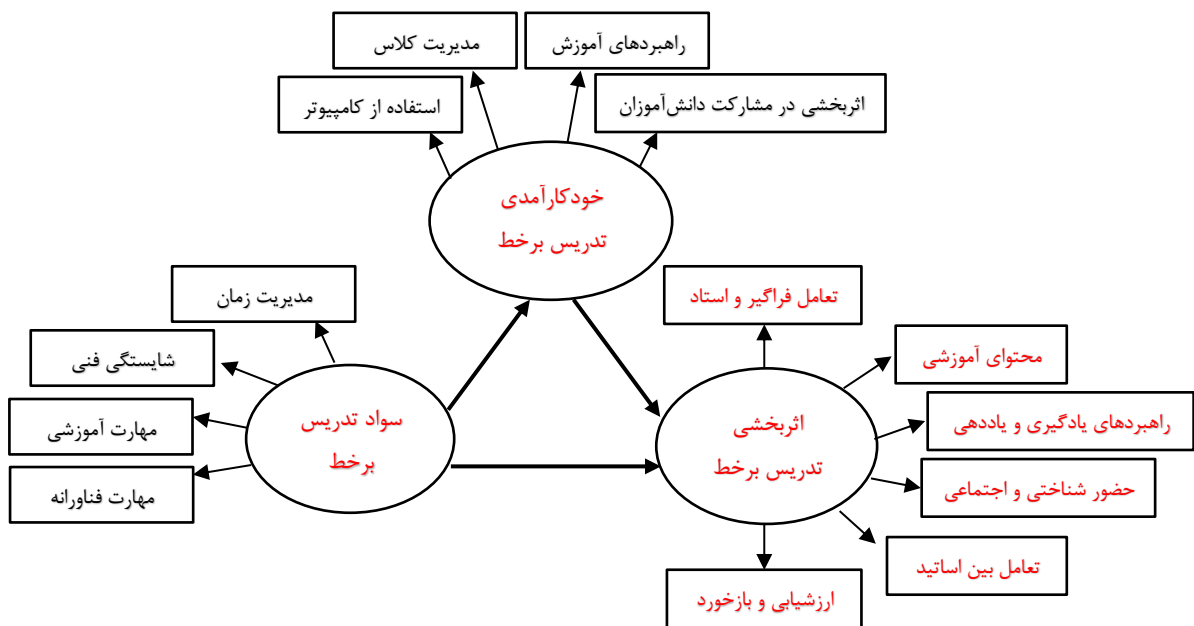
در این بین، برخی از پژوهشگران نشان داده‌اند که رابطه بین اثربخشی تدریس برخط و سواد تدریس برخط به وسیله متغیرهایی همچون رضایت‌مندی آموزشی (الداهی و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۳۲۹) و میزان خودکارآمدی تدریس برخط (اوزکان، کاسلر و بایکال، ۲۰۰۹، ص. ۱۱۲) میانجی‌گری می‌شود که در مطالعه حاضر نقش خودکارآمدی تدریس برخط در رابطه بین اثربخشی تدریس برخط و سواد تدریس برخط مورد بررسی قرار گرفته است.

خودکارآمدی تدریس برخط یکی از عوامل کلیدی در فرایند تدریس برخط است (برویجنس، واندرلو، جانسون و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۵)، و به صورت احساس توانمندی همراه با پشتکار فرد در مواجهه با مشکلات مرتبط با تدریس برخط تعریف می‌شود (دالسانتو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۰۷). مطالعات نشان داده است که سطح پایین خودکارآمدی تدریس برخط در بین استادان به احتمال زیاد منجر به کاهش سطح اثربخشی تدریس برخط و در نهایت شکست در مقابله مؤثر با مشکلات فضای یادگیری برخط می‌شود (هونگ، لیو، کائو، تائی و ژائو، ۲۰۲۲، ص. ۱۴۸). هر چه میزان خودکارآمدی تدریس برخط بیشتر باشد، حس اثربخشی تدریس در فضای برخط نیز بیشتر می‌شود و همچنین، تلاش، پایداری و انعطاف‌پذیری فرد در فضای آموزش الکترونیکی نیز افزایش خواهد یافت (مانیلا، نوردن و پی‌یرز، ۲۰۱۸، ص. ۸۴).

در راستای متغیرهای اثربخشی تدریس برخط، سواد تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس برخط مطالعات مختلف و متفاوتی انجام شده است که برخی به روابط مثبت بین اثربخشی تدریس برخط با سواد تدریس برخط (هئو و هان، ۲۰۲۱؛ ویچک، بارکلی و واندرسال، ۲۰۱۱؛ لای، ۲۰۱۱)،

برخی به رابطه مثبت بین اثربخشی تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس برخط (دولیقان و اوون، ۲۰۲۱)، نبودن رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی تدریس برخط و اثربخشی تدریس برخط (الکوراچی، ۲۰۱۶)، و همچنین میانجی‌گر بودن متغیر خودکارآمدی تدریس برخط در ارتباط بین اثربخشی تدریس برخط و سواد تدریس برخط (احمدیان و پاساند، ۲۰۱۷؛ چانگ، لیو، سونگ، لین، چن و چنگ، ۲۰۱۴؛ هورویتر، بیچ و اندرسون، ۲۰۱۵؛ کاندیو، ۲۰۲۰) پرداخته‌اند.

به‌طور کلی باید گفت که پاندمی و ویروس همه‌گیر کووید-۱۹ در حال حاضر فعالیت دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است (بارودی و شایا، ۲۰۲۲). لذا، رهبران، مسئولان و مدیرانی که در رأس امور هستند، باید توجه ویژه‌ای به تصمیمات دوران بحران داشته باشند. در بیشتر کشورها از جمله ایران در پی شیوع ویروس کووید ۱۹ و در راستای سیاست‌های پیشگیری از ابتلا و حفظ فاصله اجتماعی، مدارس و دانشگاه‌ها از اوایل اسفند ۱۳۹۸ تعطیل شدند و در بیشتر مراکز آموزشی، آموزش‌های مجازی جایگزین آموزش‌های روتین شده و روز به‌روز این آموزش‌ها رونق گرفته است. با توجه به شیوع پاندمی کرونا و اجباری شدن آموزش آنلاین برای دانشگاه‌ها، بررسی رضایت و اثربخشی از تدریس برخط ضروری‌تر از گذشته به‌نظر می‌رسد. بنابراین و با توجه به مطالب بیان‌شده، هدف از پژوهش ارائه مدل علی اثربخشی تدریس برخط بر سواد تدریس برخط با لحاظ کردن نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس برخط است. در این مطالعه و در ادامه، ابتدا مدل مفهومی آورده می‌شود و در بخش‌های دیگر به ترتیب روش کار، یافته‌ها بحث و نتیجه‌گیری بیان شده است. مدل مربوط به رابطه بین متغیرها در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل شماره ۱: مدل مفهومی برای اثربخشی تدریس برخط

روش پژوهش

طرح این پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ گردآوری داده‌ها از جمله مطالعات کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی با استفاده از تحلیل میسر می‌باشد. جامعه آماری شامل تمامی استادان دانشگاه‌های پیام‌نور کشور بودند که بنا به خوداظهاری در یک یا چند دوره برخط و آموزش‌های الکترونیک در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۴۰۱ شرکت داشتند. برای مطالعاتی که بر پایه ترسیم مدل است، قاعده سرانگشتی زیر را برای انتخاب نمونه پیشنهاد کرده است: حداقل حجم نمونه برای هر پارامتر محاسبه شده، برابر با ۵، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۱۵ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود (کلاین، ۲۰۱۱، ص. ۳۵۱). از آنجا که در این پژوهش ۲۴ پارامتر مشاهده شده وجود دارد، تقریباً از نسبت ۱۵ به ۱ استفاده شد و تعداد ۳۵۰ نفر (با در نظر گرفتن احتمال داشتن افت آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت) به روش در دسترس انتخاب گردید. در مرحله بررسی داده‌ها با حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، نهایتاً تعداد ۳۳۵ پرسشنامه وارد تحلیل و بررسی شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تدریس برخط^۱: برای سنجش خودکارآمدی تدریس برخط از مقیاس خودکارآمدی تدریس برخط روبینا و اندرسون (۲۰۱۰) که دارای ۳۲ سؤال است، استفاده شده است. پرسشنامه خودکارآمدی تدریس برخط روبینا و اندرسون (۲۰۱۰) دارای چهار خرده مؤلفه "اثربخشی در مشارکت دانشجویان"، "راهبردهای آموزشی^۲"، "مدیریت کلاس درس^۳" و "استفاده از کامپیوتر^۴" می‌باشد. هر خرده مؤلفه بوسیله ۸ سؤال سنجیده می‌شود. در مطالعه حاضر، روایی محتوا به روش کیفی پرسشنامه خودکارآمدی تدریس برخط مورد استفاده با نظرخواهی از ۱۵ تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور بررسی و تأیید شد. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای ۳۳۵ تن از استادان دانشگاه پیام نور اندازه‌گیری و برای پرسشنامه خودکارآمدی تدریس برخط به ترتیب ۰/۸۷ گزارش شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس ۰/۸۵، استفاده از کامپیوتر ۰/۸۰، اثربخشی در مشارکت دانشجویان ۰/۸۱ و راهبردهای آموزشی ۰/۸۶ مطلوب گزارش شد.

پرسشنامه اثربخشی تدریس برخط^۵: برای سنجش اثربخشی تدریس برخط از پرسشنامه اثربخشی تدریس برخط حافظی و یوسف‌وند (۱۴۰۱) که دارای ۴۲ سؤال است، استفاده شد.

-
1. Online Teaching Self-Efficacy Questionnaire
 2. instructional strategies
 3. classroom management
 4. use of computers
 5. Online Teaching Effectiveness Questionnaire

پرسشنامه اثربخشی تدریس برخط حافظی و یوسف‌وند (۲۰۲۲) دارای ۶ خرده‌مؤلفه "تعامل فراگیر و استاد"^۱، "راهبردهای یادگیری - یاددهی"^۲، "حضورشناختی و اجتماعی"^۳، "تعامل بین استادان"^۴، "ارزشیابی و ارائه بازخورد"^۵ و "محتوای آموزشی"^۶ می‌باشد. در این پژوهش، روایی محتوا به روش کیفی پرسشنامه اثربخشی تدریس برخط مورد استفاده با نظرخواهی از ۱۵ تن از متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام نور بررسی و تأیید شد. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای ۳۳۵ تن از استادان دانشگاه پیام نور اندازه‌گیری و برای پرسشنامه اثربخشی تدریس برخط به ترتیب ۰/۸۹ گزارش شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مؤلفه‌های تعامل فراگیر و استاد ۰/۸۴، راهبردهای یادگیری - یاددهی ۰/۸۷، حضورشناختی و اجتماعی ۰/۸۹، تعامل بین استادان ۰/۸۸، ارزشیابی و ارائه بازخورد ۰/۹۱ و محتوای آموزشی ۰/۹۳ مطلوب گزارش شد.

پرسشنامه سواد تدریس برخط^۷. برای سنجش سواد تدریس برخط از پرسشنامه سواد تدریس برخط حافظی و یوسف‌وند (۲۰۲۲) که دارای ۴۸ سؤال است، استفاده شد. پرسشنامه سواد تدریس برخط حافظی و یوسف‌وند (۱۴۰۱) دارای ۴ خرده‌مؤلفه "مدیریت زمان"^۸، "شایستگی فنی"^۹، "مهارت آموزشی"^{۱۰} و "مهارت فناورانه"^{۱۱} می‌باشد. در این پژوهش، روایی محتوا به روش کیفی پرسشنامه سواد تدریس برخط مورد استفاده با نظرخواهی از ۱۵ تن از متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام نور بررسی و تأیید شد. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای ۳۳۵ تن از استادان دانشگاه پیام نور اندازه‌گیری و برای پرسشنامه سواد تدریس برخط به ترتیب ۰/۷۳ گزارش شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مؤلفه‌های مدیریت زمان ۰/۷۴، شایستگی فنی ۰/۷۸، مهارت آموزشی ۰/۸۰ و مهارت فناورانه ۰/۸۳ مطلوب گزارش شد.

برای تجزیه تحلیل داده‌های بخش مدل‌سازی پژوهش از روش‌های آماری توصیفی (میانگین و انحراف معیار) همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. از آنجا که در تحلیل معادلات ساختاری شاخص زیادی برای سنجش برازش مدل وجود دارد، در این پژوهش از

-
1. Interaction between learner and teacher
 2. Learning-teaching strategies
 3. Cognitive and social presence
 4. Interaction between teachers
 5. Evaluation and feedback
 6. Educational content
 7. Online teaching literacy questionnaire
 8. Time management
 9. technical competence
 10. educational skill
 11. technological skill

روش حداکثر احتمال برای برآورد مدل و از چهار شاخص مطلق یعنی مجذور خی (X^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/DF)، شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب^۲ (RMSEA)، سه شاخص نسبی یعنی شاخص برازش مقایسه‌ای^۳ (CFI)، شاخص توکر-لوویس^۴ (TLI)، برازندگی هنجار شده بنتلر-بانت^۵ (NFI) و یک شاخص ایجازی یعنی شاخص PNFI استفاده شد. این داده‌ها به وسیله نرم افزار ایموس (AMOS) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در بخش مربوط به یافته‌ها ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی با تأکید بر میانگین و انحراف معیار بیان شده است، سپس پیش فرض‌های مربوط به آزمون استنباطی انجام و نتایج آنها در قالب جدول‌های زیر گزارش شده است و در انتها نیز مدل مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها و شاخص‌های برازش مدل ذکر شده است. در جدول شماره ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول شماره ۱. شاخص‌های توصیفی در متغیر سواد تدریس برخط، خودکارآمدی تدریس برخط و اثربخشی تدریس برخط

متغیر	خرده‌مقیاس	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
سواد تدریس برخط	مدیریت زمان	۱۲	۴۸	۳۹.۴۲	۵.۰۷
	شایستگی فنی	۱۲	۴۸	۲۷.۸۸	۳.۴۱
	مهارت آموزشی	۱۲	۴۸	۳۲.۵۹	۴.۹۹
	مهارت فناورانه	۱۲	۴۸	۳۷.۱۸	۴.۹۱
	سواد تدریس برخط (نمره کلی)	۴۸	۲۴۰	۱۳۰.۰۴	۱۵.۷۳
خودکارآمدی تدریس برخط	اثربخشی در مشارکت دانشجویان	۸	۷۲	۵۹.۰۴	۶.۱۷
	راهنمایی‌های آموزشی	۸	۷۲	۶۱.۵۷	۳.۳۸
	مدیریت کلاس درس	۸	۷۲	۷۰.۲۲	۷.۲۲
	استفاده از کامپیوتر	۸	۷۲	۶۸.۵۸	۵.۶۵
	متغیر خودکارآمدی تدریس برخط (نمره کلی)	۳۲	۲۸۸	۲۴۵.۴۱	۲۲.۴۲
اثربخشی تدریس برخط	تعامل فراگیر و استاد	۸	۴۸	۲۹.۳۰	۳.۲۱
	راهنمایی‌های یادگیری - یاددهی	۴	۲۴	۱۶.۴۸	۴.۱۴
	حضورشناختی و اجتماعی	۸	۴۸	۳۸.۵۰	۳.۸۴
	تعامل بین استادان	۹	۵۴	۴۳.۳۲	۳.۵۲

1. Goodness of Fit Index (GFI)

2. Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)

3. Comparative Fit Index (CFI)

4. Tucker-Lewis (TLI)

5. Bentler-Bonett normed fit index (NFI)

۳۶۹	۳۷.۱۴	۴۲	۷	ارزشیابی و ارائه بازخورد
۳۴۷	۲۲.۴۵	۳۶	۶	محتوای آموزشی
۲۶۰۹	۲۰۹.۹۶	۲۵۲	۴۲	اثربخشی تدریس برخط (نمره کلی)

همان طوری که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده‌متغیرهای مدیریت زمان ۳۹/۴۲ و ۵/۰۷، شایستگی فنی ۲۷/۸۸ و ۳/۴۱، مهارت آموزشی ۳۲/۵۹ و ۴/۹۹، مهارت فناوریانه ۱۸/۳۷ و ۴/۹۱ و برای متغیر سواد تدریس برخط به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۱۳۰/۰۴ و ۱۵/۷۳ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار برای خرده‌متغیرهای اثربخشی در مشارکت دانش آموزان ۵۹/۰۴ و ۶/۱۷، راهبردهای آموزشی ۶۱/۵۷ و ۳/۳۸، مدیریت کلاس درس ۷۰/۲۲ و ۷/۲۲، استفاده از کامپیوتر ۶۸/۵۸ و ۵/۶۵؛ و برای متغیر خودکارآمدی تدریس به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۲۴۵/۴۱ و ۲۲/۴۲ می‌باشد. همچنین مطابق جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار برای خرده‌متغیرهای تعامل فراگیر و استاد ۲۹/۳۰ و ۳/۲۱، راهبردهای یادگیری - یاددهی ۱۶/۴۸ و ۴/۱۴، حضور شناختی و اجتماعی ۳۸/۵۰ و ۳/۸۴، تعامل بین استادان ۴۳/۳۲ و ۳/۵۲، ارزشیابی و ارائه بازخورد ۳۷/۱۴ و ۳/۶۹ و محتوای آموزشی ۲۲/۴۵ و ۳/۴۷؛ و برای متغیر اثربخشی تدریس برخط به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۲۰۹/۹۶ و ۲۶/۰۹ می‌باشد. بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ مشخص شد که در بین خرده مؤلفه‌های سواد تدریس برخط مدیریت زمان دارای بالاترین میانگین و شایستگی فنی دارای پایین ترین میانگین است که این نشان می‌دهد توجه و تأکید بر متغیر مدیریت زمان نسبت به دیگر متغیرها بیشتر بوده است. همچنین بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ مشخص شد که در بین خرده مؤلفه‌های خودکارآمدی تدریس برخط خرده مؤلفه مدیریت کلاس درس دارای بالاترین میانگین و خرده مؤلفه اثربخشی در مشارکت دانشجویان دارای پایین ترین میانگین است که این نشان می‌دهد توجه و تأکید بر متغیر خودکارآمدی تدریس برخط نسبت به دیگر متغیرها بیشتر بوده است. افزون بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد که در بین خرده مؤلفه‌های اثربخشی تدریس برخط خرده مؤلفه تعامل بین استادان بالاترین میانگین را دارد که بر این اساس می‌توان گفت که این متغیر از اهمیت بالاتری برخوردار است و مشارکت‌کنندگان نمرات بالاتری را به این خرده مؤلفه اختصاص داده‌اند.

جدول شماره ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱- سواد تدریس برخط	-		
۲- خودکارآمدی تدریس برخط	۰/۶۸**	-	
۳- اثربخشی تدریس برخط	۰/۷۰**	۰/۷۷**	-

*P<۰/۰۵، **P<۰/۰۱

همان‌طوری که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، همبستگی بین سواد تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس برخط $0/68/0$ ؛ بین سواد تدریس برخط و اثربخشی تدریس برخط $0/70$ و در سطح معناداری $P < 0/01$ معنادار است. همچنین ضریب همبستگی بین خودکارآمدی برخط و اثربخشی تدریس برخط $0/77$ در سطح معناداری $P < 0/01$ معنادار است. بر اساس ضرایب همبستگی به‌دست آمده، مشخص است که رابطه بین خودکارآمدی تدریس برخط با اثربخشی تدریس برخط نسبت به دیگر روابط بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت خودکارآمدی در زمینه اثربخشی تدریس برخط است.

برای انجام تحلیل مدل معادلات ساختاری پیش‌فرض‌ها به‌صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع: یکی از ملاک‌های متداول در بررسی پیش‌فرض بهنجار بودن محاسبه آماره‌های چولگی^۱ و کشیدگی^۲ می‌باشد. به باور کلاین (۲۰۱۱) قدرمطلق ضریب چولگی کمتر از ۳ و ضریب کشیدگی کمتر از ۱۰ ملاک نرمال بودن متغیرهاست. جدول شماره ۳ نتایج آزمون نرمال بودن توزیع را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳. شاخص‌های توصیفی چولگی و کشیدگی جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش

کشیدگی		چولگی		متغیرها
خطای معیار	شاخص	خطای معیار	شاخص	
۰.۲۶۳	۱.۲۹	۰.۱۳۲	۱.۲۹	۱. مدیریت زمان
۰.۲۶۷	۲.۷۷	۰.۱۳۲	۱.۱۲	۲. شایستگی فنی
۰.۲۶۶	۴.۷۱	۰.۱۳۵	۱.۷۱	۳. مهارت آموزشی
۰.۲۶۵	۲.۲۹	۰.۱۳۹	۱.۰۹	۴. مهارت فناوریانه
۰.۲۹۱	۰.۵۷	۰.۱۳۲	۰.۹۸	۵. اثربخشی در مشارکت دانش‌آموزان
۰.۲۹۰	۰.۲۷	۰.۱۵۱	۰.۵۴	۶. راهبردهای آموزشی
۰.۲۹۴	۰.۵۰	۰.۱۵۲	۰.۶۳	۷. مدیریت کلاس درس
۰.۲۹۳	۷.۵۰	۰.۱۵۰	۳.۸۰	۸. استفاده از کامپیوتر
۰.۲۹۴	۰.۲۲	۰.۱۵۵	۰.۵۷	۹. تعامل فراگیر و استاد
۰.۲۹۶	۰.۵۷	۰.۱۵۲	۰.۹۰	۱۰. راهبردهای یادگیری-یاددهی
۰.۲۹۳	۰.۵۸	۰.۱۵۱	۰.۹۵	۱۱. حضورشناختی و اجتماعی
۰.۰۹۳	۰.۵۲	۰.۱۵۱	۰.۸۴	۱۲. تعامل بین استادان
۰.۲۹۰	۰.۵۶	۰.۱۵۴	۰.۸۹	۱۳. ارزشیابی و ارائه بازخورد
۰.۲۹۱	۰.۹۵	۰.۱۵۲	۰.۹۳	۱۴. محتوای آموزشی

همان‌طوری که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، همه متغیرها پیش‌فرض نرمال بودن را رعایت کرده‌اند و بر اساس این یافته می‌توان گفت که همه متغیرها از توزیع نرمال برخوردار هستند.

1. skewness

2. kurtosis

عدم هم‌خطی چندگانه: برای بررسی هم‌خطی چندگانه از بررسی ماتریس همبستگی و دو عامل تحمل^۱ و تورم واریانس^۲ (VIF) استفاده شد. بررسی ماتریس همبستگی جدول شماره ۵ ضرایب بالای ۰/۸۰ را نشان نمی‌دهد، بنابراین پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. همچنین جدول شماره ۴ عامل تحمل و عامل تورم واریانس را نشان می‌دهد.

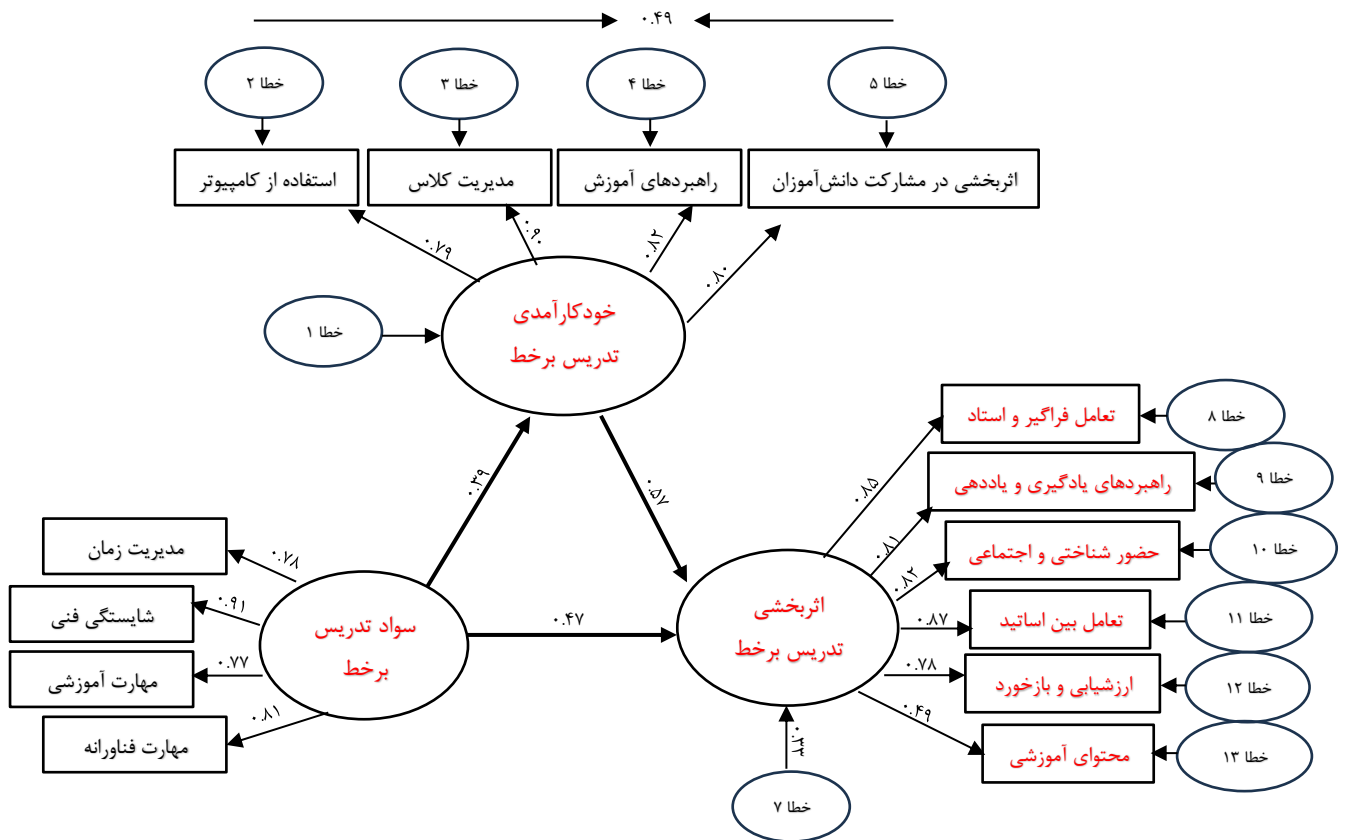
جدول شماره ۴. عامل تحمل و عامل تورم واریانس برای متغیرهای پیش‌بین برونزاد و میانجی.

متغیرها	شاخص هم‌خطی چندگانه	عامل تورم واریانس
۱. مدیریت زمان	عامل تحمل	۰.۴۰
۲. شایستگی فنی	عامل تورم واریانس	۲.۱۸
۳. مهارت آموزشی	عامل تحمل	۰.۶۷
۴. مهارت فناورانه	عامل تورم واریانس	۱.۲۴
۵. اثربخشی در مشارکت دانش‌آموزان	عامل تحمل	۰.۶۰
۶. راهبردهای آموزشی	عامل تورم واریانس	۱.۲۹
۷. مدیریت کلاس درس	عامل تحمل	۰.۴۲
۸. استفاده از کامپیوتر	عامل تورم واریانس	۲.۱۴
۹. تعامل فراگیر و استاد	عامل تحمل	۰.۶۵
۱۰. راهبردهای یادگیری-یاددهی	عامل تورم واریانس	۱.۰۱
۱۱. حضورشنختی و اجتماعی	عامل تحمل	۰.۶۲
۱۲. تعامل بین استادان	عامل تورم واریانس	۱.۵
۱۳. ارزشیابی و ارائه بازخورد	عامل تحمل	۰.۴۷
۱۴. محتوای آموزشی	عامل تورم واریانس	۲.۳۲
	عامل تحمل	۰.۷۴
	عامل تورم واریانس	۱.۵۰
	عامل تحمل	۰.۴۰
	عامل تورم واریانس	۲.۱۵
	عامل تحمل	۰.۶۹
	عامل تورم واریانس	۱.۰۱
	عامل تحمل	۰.۷۰
	عامل تورم واریانس	۱.۲۰
	عامل تحمل	۰.۴۹
	عامل تورم واریانس	۲.۸۱
	عامل تحمل	۰.۷۸
	عامل تورم واریانس	۱.۳۹
	عامل تحمل	۰.۷۳
	عامل تورم واریانس	۱.۶۰

همان‌طوری که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، ارزش‌های تحمل هیچ‌کدام از متغیرها کمتر از ۰/۱۰ نیست و همچنین ارزش‌های تورم واریانس هیچ‌کدام از متغیرها از ۱۰ بالاتر نیست، بنابراین پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. داده‌های پرت: یکی دیگر از پیش‌فرض‌های معادله ساختاری نبودن داده‌های افراطی می‌باشد. دو نوع داده پرت وجود دارد: داده‌های پرت تک‌متغیری^۳ و داده‌های پرت چندمتغیری^۴. برای بررسی داده‌های پرت تک‌متغیری از نمودار جعبه‌ای استفاده شد و داده‌های افراطی مشاهده شده (۱۵ نفر) گردیدند. برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیری نیز از فاصله مهالانویس^۵ برای متغیرهای پیش‌بین استفاده شد. کمترین و بیشترین فاصله مهالانویس در این پژوهش برابر با ۱/۷۴ و ۶۹/۱۵ بود. با توجه به اینکه X^2

1. tolerance
2. variance inflation factor (VIF)
3. univariate outlier
4. multivariate outlier
5. Mahalanobis distance

بحرانی با درجه آزادی ۱۲ (تعداد متغیرهای پیش‌بین) در سطح $\alpha=0/001$ برابر با ۲۹/۸۱ می‌باشد، مشکل داده‌های پرت چندمتغیری وجود داشت. بنابراین، در این مرحله نیز تعداد ۱۵ نفر از فرایند تجزیه و تحلیل حذف شدند و تعداد نمونه به ۳۳۵ نفر کاهش یافت. خطی بودن: در روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، فرض می‌شود که بین متغیرهای پیش‌بین روابط خطی وجود دارد. از آنجا که هیچ نمره ساده‌ای برای آزمون این پیش‌فرض وجود ندارد، از روش ترسیم نمودارهای پراکندگی استفاده شد. در این مطالعه، با استفاده از روش نمودارهای پراکندگی، پیش‌فرض خطی بودن را تأیید کرد.



شکل شماره ۲. ضرایب استاندارد مسیره‌ها در مدل پیشنهادی

همان‌طوری که شکل شماره ۲ نشان می‌دهد، ۲۸ درصد از واریانس خودکارآمدی تدریس برخط و ۳۳ درصد از واریانس اثربخشی تدریس برخط به وسیله مدل حاضر تبیین گردید. جدول شماره ۵ نیز پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها را نشان می‌دهد.



جدول شماره ۵. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی.

مسیرها	خطای استاندارد	بتای غیراستاندارد (B)	بتای استاندارد (β)	نسبت بحرانی (CR)	سطح معناداری
سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط	۰.۶۹	۰.۴۳	۰.۴۰	۲.۱۸	۰.۰۰۱
سواد تدریس برخط به خودکارآمدی تدریس برخط	۰.۷۱	۰.۳۷	۰.۳۳	۲.۰۵	۰.۰۰۱
خودکارآمدی تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط	۰.۵۰	۰.۵۸	۰.۵۳	۳.۹۲	۰.۰۰۱

همان‌طور که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، ضرایب استاندارد مسیر سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط ($\beta=0/40, P<0/001$)، سواد تدریس برخط به خودکارآمدی تدریس برخط ($\beta=0/37, P<0/001$) و خودکارآمدی تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط ($\beta=0/53, P<0/001$)، معنادار می‌باشند.

جدول شماره ۶. آزمون بوت استرپ برای مسیر واسطه‌ای الگوی پیشنهادی

مسیر	مقدار بوت	سوگیری بوت	خطای استاندارد	حد پایین	سطح اطمینان ۰/۹۵
مسیر سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط با واسطه‌گری خودکارآمدی تدریس برخط	-۰.۰۷۲۱	-۰.۰۷۲۰	-۰.۰۰۱	۰.۰۴۲۶	-۰.۰۶۱۱

برای بررسی معناداری فرضیه‌های غیرمستقیم از روش پیشینه‌نمایی بوت استرپ AMOS استفاده شد. با توجه به معنادار شدن مسیرهای مستقیم سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط و در عین حال تأیید شدن مسیر خودکارآمدی تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط از طریق روش بوت استرپ مورد بررسی قرار گرفت. همان‌طور که نتایج مندرج در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، حد پایین فاصله اطمینان برای خودکارآمدی تدریس برخط به عنوان متغیر میانجی بین سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط ($-0/0115$) و حد بالای آن ($-0/0611$) است. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، این رابطه واسطه‌ای معنادار است؛ بنابراین خودکارآمدی

تدریس برخط در بین رابطه بین سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط به عنوان متغیر میانجی ایفای نقش می‌کند.

جدول شماره ۷. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	مقادیر	دامنه‌ی مورد قبول	نتیجه
مجذور خی (X^2)	۴۵۰.۰۲۲	>۰/۰۵	نامطلوب
سطح معناداری (P. value)	۰.۰۰۱		مطلوب
مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/DF)	۲.۸۴	<۵	مطلوب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰.۷۷	>۰/۹۰	مطلوب
ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)	۰.۰۶۰	<۰/۱	مطلوب
شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰.۸۸	>۰/۹۰	مطلوب
شاخص توکر-لوپس (TLI)	۰.۹۰	>۰/۹۰	مطلوب
برازندگی هنجار شده بنتلر-بانت (NFI)	۰.۸۹	>۰/۹۰	مطلوب
شاخص برازش هنجاری شده ایجاز (PNFI)	۰.۷۳	>۰/۵۰	مطلوب

همان‌طوری که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد، مدل از برازش مطلوبی برخوردار بوده، با داده‌ها برازش دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، آزمایش برازندگی مدل پیشنهادی و روابط علی بین پیش‌بینی اثربخشی تدریس برخط بر اساس سواد تدریس برخط با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس برخط در قالب یک مدل ساختار بود. در پژوهش حاضر، سواد تدریس برخط به‌عنوان متغیر برونزاد، متغیر خودکارآمدی تدریس برخط به‌عنوان متغیر میانجی و اثربخشی تدریس برخط به‌عنوان متغیر درونزاد در نظر گرفته شد. داده‌های به‌دست‌آمده بر اساس روش‌های آماری مناسب تجزیه و تحلیل شدند و بر همین اساس یافته‌های ارزشمندی به‌دست آمد. در زیریافته‌ها به‌صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و تبیین‌های مناسب با هر یافته بر اساس یافته‌های همسو و ناهمسو ارائه خواهد شد.

یافته‌های آماری نشان داد که مسیر سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط معنادار می‌باشد. این یافته فرضیه اول را تأیید می‌کند. این نتیجه با یافته‌های مطالعات (هئو و هان، ۲۰۲۱، ص. ۷۵؛ ویچک، بارکلی و واندرسال، ۲۰۱۱؛ لایی، ۲۰۱۱)، همخوان می‌باشد. در این مطالعات، تأکید بر سواد تدریس برخط فرد باعث می‌شود که استاد، هم درس و هم مدیریت زمان بهتر و بهینه‌تری را برای آموزش محتوا در فضای برخط داشته باشد، از سوی دیگر، از مهارت‌های فنی و تخصصی خود جهت داشتن بهترین عملکرد استفاده کند. بنابراین و به تناسب افزایش مدیریت زمان بهینه و مهارت‌های فنی و تخصصی در فضای برخط نیز میزان اثربخشی تدریس برخط ارتقا پیدا می‌کند. از دلایل دیگر همخوانی، می‌توان به نوع نمونه اشاره کرد که هم در مطالعات ذکرشده و هم در مطالعه حاضر از هر دو جنس استفاده شده است. لایی (۲۰۲۰، ص. ۱۰۱) بر



این باور است که بالاتر بودن سواد تدریس برخط در استادان دوره‌های برخط، با افزایش سطح اثربخشی تدریس برخط در آن‌ها در محیط‌های آنلاین، ارتباط مثبت دارد. افرادی که سواد تدریس برخط دارند، از روش‌های متناسب با فضای برخط جهت ارتقای دستیابی به اهداف تعیین شده استفاده می‌کنند، که همین عامل باعث می‌شود که زمینه برای افزایش میزان اثربخشی تدریس برخط در آنها بیشتر فراهم شود.

یافته‌های آماری همچنین نشان داد که مسیر سواد تدریس برخط به خودکارآمدی تدریس برخط معنادار می‌باشد. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. این نتیجه با یافته‌های (پریور، مازانوف، میچیم، هیاسلیپ و هانسون، ۲۰۱۶؛ ما، چاتیامی، ژانگ و نیکول، ۲۰۲۱؛ تانگ و تیسنگ، ۲۰۱۳) همخوان است. از دلایلی که برای تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد این است که تحقیقات نشان داده‌اند که فراگیرانی که سواد تدریس برخط بیشتری دارند، احساس توانمندی و کارایی بیشتری را هم دارند و همین احساس توانمندی باعث می‌شود که سطح خودکارآمدی تدریس برخط نیز در آنها ارتقا پیدا کند (پریور و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۹۶). از دلایل دیگری که برای تبیین این یافته می‌توان به کار برد و در همسویی با مطالعه (ما و همکاران، ۲۰۲۱) این است که فاکتور اصلی و اساسی بین سواد تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس برخط، احساس خودارزشمندی و عزت نفس است، به این صورت که زمانی که استاد در زمینه تدریس برخط از سواد بیشتری برخوردار باشد، باعث می‌شود که یک حس ارزشمندی و عزت نفس را تجربه کند؛ که همین حس عزت نفس به نوبه خود زمینه را برای ارتقای سطح خودکارآمدی تدریس برخط و استفاده بهینه از تمام ظرفیت علمی و عملی فراهم می‌کند (تانگ و تیسنگ، ۲۰۱۳).

یافته سوم و البته مهم‌ترین یافته مطالعه حاضر این بود که خودکارآمدی تدریس برخط در بین رابطه سواد تدریس برخط و اثربخشی تدریس برخط به‌عنوان متغیر میانجی ایفای نقش می‌کند. این نتیجه با یافته‌های (احمدیان و پاساند، ۲۰۱۷؛ چانگ، لیو، سونگ، لین، چن و چنگ، ۲۰۱۴؛ هورویتز، بیچ و اندرسون، ۲۰۱۵؛ کاندیو، ۲۰۲۰) همخوان می‌باشد. از دلایل عمده این همخوانی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد؛ احمدیان و پاساند (۲۰۱۷) در پژوهش خود با استفاده از روش ضریب همبستگی و مدل معادلات ساختاری نشان داد که اثربخشی تدریس برخط، همبستگی مثبت و معناداری با خودکارآمدی تدریس برخط دارد. به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که سواد تدریس برخط از طریق خودکارآمدی تدریس برخط تأثیر مثبتی بر میزان اثربخشی تدریس برخط می‌گذارد. در مطالعه‌ای که توسط چانگ و همکاران (۲۰۱۴) با عنوان بررسی تأثیر دوره‌های برخط بر میزان عملکرد، خودکارآمدی و اثربخشی تدریس برخط انجام شد برای اثربخشی تدریس برخط مدلی مطرح شد که در آن سواد تدریس برخط به‌صورت علی و غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تدریس برخط بر اثربخشی تدریس برخط تأثیر می‌گذارد. در

تبیین این هماهنگی و همخوانی می‌توان به علل زیر اشاره کرد: نخست اینکه در مطالعات گذشته و پژوهش حاضر، نمونه مورد استفاده از افراد تحصیل کرده (دانشجویان و استادانی که در یک یا چند دوره از دوره‌های یادگیری الکترونیک یا برخط شرکت داشته‌اند) گزینش شده‌اند. همچنین در مطالعات گذشته و پژوهش حاضر، هر دو جنس برای نمونه مورد مطالعه استفاده شده است. افزون بر اینها، در مطالعات همخوان، همانند این مطالعه از متغیر خودکارآمدی تدریس برخط به‌عنوان متغیر میانجی استفاده شده است. در نهایت، اینکه در تمامی مطالعات ذکر شده از نمره کلی اثربخشی تدریس برخط و سواد تدریس برخط استفاده شده است.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تدریس برخط در بین رابطه سواد تدریس برخط و اثربخشی تدریس برخط به‌عنوان متغیر میانجی ایفای نقش می‌کند. با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین کاربردهای نظری پژوهش این است که یکی از متغیرهای مهم در حوزه آموزش و تدریس مجازی و برخط به نام خودکارآمدی تدریس برخط شناسایی و به‌طور کامل مورد بررسی قرار گرفته و ارتباطش با دیگر متغیرها روشن و مشخص شده است. بدیهی است که همین مورد به توسعه نظری آموزش در فضای برخط کمک خواهد کرد. در زمینه کاربردی از مهم‌ترین کاربردهای یافته‌های مطالعه حاضر، ساختن دو پرسشنامه خودکارآمدی تدریس برخط و سواد تدریس برخط است که به محققان آینده کمک می‌کند تا هنگام بررسی موضوع تدریس برخط از این ابزار استفاده کنند. کاربرد دیگر یافته‌های پژوهشی که مطالعه شد این است که استادانی که در حوزه تدریس برخط فعالیت دارند، برای افزایش میزان اثربخشی تدریس برخط خود به‌طور واضح و مشخص می‌دانند که اگر بخواهند تدریسی اثربخش‌تر در فضای برخط داشته باشند، باید سطح سواد تدریس برخط و همچنین میزان خودکارآمدی تدریس برخط خود را ارتقا دهند.

فهرست منابع

- Ahmadian, M., & Pasand, P. G. (2017). EFL learners' use of online metacognitive reading strategies and its relation to their self-efficacy in reading. *The reading matrix: an international online journal*, 17(2), 117-132. (Text in Persian).
- Ahmadi Mahjoub, A & Taghizadeh, M (2019). The opinions of students and professors about the online program of teaching English as a foreign language: the contribution of motivation, electronic readiness and learning barriers in satisfaction. *New Researches in English Language Studies*, 53(3):102-120. (Text in Persian).
- Aldhahi, M. I., Alqahtani, A. S., Baattaiah, B. A., & Al-Mohammed, H. I. (2022). Exploring the relationship between students' learning satisfaction and self-efficacy during the emergency transition to remote learning amid the coronavirus pandemic: A cross-sectional study. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1323-1340. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10644-7>



- Alqurashi, E. (2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(1), 45-52. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549>
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Arghode, V., Brieger, E., & Wang, J. (2018). Engaging instructional design and instructor role in online learning environment. *European Journal of Training and Development*, 42(7/8), 366-380. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-12-2017-0110>
- Barnes, J. K., Guin, A., & Allen, K. (2018). Training needs and online learning preferences of early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(2), 114-130. <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2017.1347909>
- Baroudi, S., & Shaya, N. (2022). Exploring predictors of teachers' self-efficacy for online teaching in the Arab world amid COVID-19. *Education and Information Technologies*, 50(9):1-18. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10946-4>
- Beck, E., Goin, M. E., Ho, A., Parks, A., & Rowe, S. (2021). Critical digital literacy as method for teaching tactics of response to online surveillance and privacy erosion. *Computers and Composition*, 61, 102654. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102654>
- Brujijns, B.A., Vanderloo, L.M., Johnson, A.M., Adamo, K.B., Burke, S.M., Carson, V., Heydon, R., Irwin, J.D., Naylor, P.J., Timmons, B.W. and Tucker, P. (2022). Change in pre-and in-service early childhood educators' knowledge, self-efficacy, and intentions following an e-learning course in physical activity and sedentary behaviour: a pilot study. *BMC Public Health*, 22(1), pp.1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12591-5>
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Sung, H. Y., Lin, C. H., Chen, N. S., & Cheng, S. S. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in education and teaching international*, 51(4), 366-377.
- Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Dal Santo, L., Peña-Jimenez, M., Canzan, F., Saiani, L. and Battistelli, A. (2022). The emotional side of the e-learning among nursing students: The role of the affective correlates on e-learning satisfaction. *Nurse Education Today*, p.105268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105268>
- Ding, L., Zhao, Z., & Wang, L. (2022). Does online teaching strategy matter: exploring the effect of online teaching strategies on students' ambidextrous innovation capacities based on the online teaching situation in China. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2022.2038315>
- Dolighan, T., & Owen, M. (2021). Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-95. <https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.851>
- Gol Mohammadnejad Bahrami, Gholamreza (2014). The role of internet use on self-efficacy, academic motivation and academic achievement; Tabriz University of Medical Sciences. *Bimonthly Scientific-Research Education Strategies in Medical Sciences*. 8 (4): 255-260.

- HanusheK, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>
- Heo, J., & Han, S. (2021). The mediating effect of literacy of LMS between self-evaluation online teaching effectiveness and self-directed learning readiness. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6097-6108.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10590-4>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.
- Hong, J. C., Liu, X., Cao, W., Tai, K. H., & Zhao, L. (2022). Effects of self-efficacy and online learning mind states on learning ineffectiveness during the COVID-19 lockdown. *Educational Technology & Society*, 25(1), 142-154.
- Jayakumar, P., Suman Rajest, S., & Aravind, B. R. (2022). An Empirical Study on the Effectiveness of Online Teaching and Learning Outcomes with Regard to LSRW Skills in COVID-19 Pandemic. In *Technologies, Artificial Intelligence and the Future of Learning Post-COVID-19* (pp. 483-499). Springer, Cham.
- Keengwe, J., & Georgina, D. (2012). The digital course training workshop for online learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 17(4), 365-379. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-011-9164-x>
- Kim, S. H. (2006). A Study on the Evaluation of Effectiveness of Online Information Literacy Course for Undergraduate Students. *Journal of the Korean society for library and information science*, 40(4), 33-61.
- Lai, H. J. (2011). The influence of adult learners' self-directed learning readiness and network literacy on online learning effectiveness: A study of civil servants in Taiwan. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 98-106.
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and information technologies*, 26(6), 6675-6697.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>
- Mannila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018, August). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. In Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research (pp. 78-85).
<https://doi.org/10.1145/3230977.3230993>
- Masry-Herzallah, A. (2022). Teachers' perceived effectiveness in online teaching during Covid-19 crisis: Comparing Jewish/Arab teachers in Israel. *International Journal of Instruction*, 15(3), 649-676.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2017). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ozkan, S., Koseler, R., and Baykal, N. (2009). Evaluating learning management systems: Adoption of hexagonal e-learning assessment model in higher education. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 3(2), 111-130.
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education*, 29, 91-97.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>



- Robinia, K. A., & Anderson, M. L. (2010). Online teaching efficacy of nurse faculty. *Journal of Professional Nursing*, 26(3), 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2010.02.006>
- Rudestam, K. E. (2004). Distributed education and the role of online learning in training professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(4), 427. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.35.4.427>
- Ruziyeva, N. Z., & Amonova, Z. A. (2022, June). Online education: Benefits and challenges. In *International conferences on learning and teaching* (Vol. 1, No. 9, pp. 204-207).
- Saha, S. M., Pranty, S. A., Rana, M. J., Islam, M. J., & Hossain, M. E. (2022). Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, 8(1), e08663. <https://doi.org/10.1016%2Fj.heliyon.2021.e08663>
- Samari, Maryam (2018). Presenting an effective teaching model in the university: analysis of professors' point of view, management in an Islamic university. 8(17): 183-205. (Text in Persian).
- Sejzi, A. A., Aris, B., & Yahya, N. (2012). The phenomenon of virtual university in new age: trends and changes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 565-572 <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.689>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <http://dx.doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Tang, Y., & Tseng, H. W. (2013). Distance learners' self-efficacy and information literacy skills. *The journal of academic librarianship*, 39(6), 517-521.
- Vlasenko, K. V., Lovianova, I. V., Rovenska, O. G., Armash, T. S., & Achkan, V. V. (2021, June). Development of the online course for training master students majoring in mathematics. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1946, No. 1, p. 012001). IOP Publishing. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012001>
- Weschke, B., Barclay, R. D., & Vandersall, K. (2011). Online teacher education: Exploring the impact of a reading and literacy program on student learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(2), 22-43. <https://doi.org/10.24059/OLJ.V15I2.174>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yasini, Ali and Taban Mohammad (2014). Studying the effectiveness of virtual education courses from the point of view of professors and students (case study: University of Tehran). *Iran's higher education*. 7 (4): 200-175. (Text in Persian).
- Zhang, Y (2003). EdD. University students' usage and perception of the internet. *J Educ Technol Syst*. 24(9):322-350.



واکاوی رویکردها به فلسفه کودک به منظور شناسایی فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش

و پرورش ایران

بتول شاهی^۱، علی ستاری^{۱*}، مریم بنان^۲، افسانه نراقی زاده^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۹	در این پژوهش، در راستای شناسایی فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، گفتمان‌های غالب در دو حوزه خطی و غیرخطی مورد بررسی قرار گرفت. از این رو برای تحلیل نوع نگاه به کودک و نیز تأمین هدف مطالعه، ابتدا با استفاده از روش تحلیل اسناد معتبر و روش بردی، تمامی نگرش‌ها از گذشته تا کنون در قالب پارادایم‌های سنتی و مدرنیستی در طیف‌های متنوع تاریخی، دینی، فلسفی و جامعه‌شناختی توصیف شد. در ادامه، گزاره‌های توصیف‌کننده با یکدیگر مقایسه شدند و در خصوص همجواری یا عدم همجواری، شباهت‌ها و تفاوت‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در پایان، بخش مقایسه همزمان رویکردها، مهم‌ترین عامل در ابهام مفهوم-پردازی فلسفه کودکی، نبود تعریفی مشخص از آن و بی‌توجهی به هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی کودکی در اسناد بالادستی شناخته شد. دستاورد این بررسی نشان‌دهنده تناقضاتی در مورد نسبت رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی اسناد بالادستی با رویکردهای سنتی و پست‌مدرنیستی گردیده است که راهکار برون‌رفت از آن را می‌توان از یک سو به فاصله گرفتن از رویکردهای خطی و از سوی دیگر به لزوم اشاره بر وجود تفاوت‌های آن با رویکردهای غیرخطی معطوف کرد. رابطه میان-ای که هم بر وجود تعامل میان کودک با دنیای پیرامون او و هم بر وجود ناهمترایی میان جایگاه او با بزرگسالان اشاره دارد که می‌توان با استفاده از رویکردهای بیناپارادایمی و رویکرد غیرخطی پیوسته کودکان را شرکایی در فرایند پژوهش و دانش‌تلقی نمود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۶	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
رویکردها، فلسفه کودکی، اسناد بالادستی، فطرت‌گرایی توحیدی	

۱. دانشجوی دکتری گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

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

ایران

۳. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

مقدمه

در سال ۲۰۱۸ دانشنامه فلسفه استنفورد^۱ فلسفه کودک را به‌عنوان یکی از رشته‌های تحقیقی «فلسفه میان‌رشته‌ای» به رسمیت شناخت؛ در این تعریف، فلسفه کودک بر پرسش‌های جالب فلسفی در رابطه با کودکی، تصویری که مردم از کودکی دارند و نظریه‌هایی در مورد اینکه کودکی چیست اشاره می‌نماید (دانشنامه فلسفی استنفورد، ۲۰۱۸).

برای داشتن مفهومی روشن از «فلسفه کودک» ابتدا به تفاوت آن با مفهوم «فلسفه برای کودکان» و «فلسفه با کودکان» می‌پردازیم. لیپمن^۲ فلسفه برای کودکان را تلاشی برای بسط فلسفه می‌داند، با این هدف که بتوان آن را به‌عنوان جانشینی برای آموزش به‌کار برد. فلسفه در این معنا، روشی آموزشی است که برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی بهره برده می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۸، صص: ۱۵۱-۱۷۵). در آموزش فلسفه برای کودکان، هدف این است که کودکان با نمونه‌هایی از اندیشه‌ها و نظریه‌های فلسفی که در طول تاریخ فلسفه به‌وجود آمده، آشنا شوند. کتاب دنیای سوفی اثر یوستین گاردنر^۳ به همین شیوه تهیه شده است (ستاری، ۱۳۹۳، ص: ۱۲). در این دو تعبیر، فلسفه مقوله‌ای مستقل از کودک است که در یکی به‌مثابه روشی است که کودک را برای فلسفه‌ورزی آماده می‌کند و در دیگری از بحث و گفت‌وگو درباره آرای فلسفی سود می‌برد. اما مفهوم فلسفه کودک برای نخستین بار در کتاب فلسفه کودک نوشته گرت متیوز^۴ به‌کار گرفته شد. متیوز امکان شناخت کودکان در مقام همتایی انسانی را گسترش داد. او ماهیت کودکان را دارای ساخت فلسفی می‌دانست که به کمک آن قادر به طرح پرسش‌های عمیق فلسفی هستند، بی‌آنکه آموزش دیده و یا از روش‌های فلسفی برای آموزش آنها استفاده گردد. در این تعبیر کودکان ابژه مطالعات قرار گرفته و همراه بزرگسالان، اعضای چیزی هستند که کانت آن را «ملوک غایت‌ها» می‌نامد (متیوز، ۱۳۹۵، ص: ۳۵).

همچنین، تزار^۵ (۲۰۱۶) فلسفه کودک را دانشی تلقی می‌کند که به مطالعه فلسفی موضوعاتی که پیرامون کودک و کودکی وجود دارد می‌پردازد (تزار، ۲۰۱۶، ص: ۱۹). در این رابطه و در راستای شناسایی زاویه نگاه به کودکی، تمامی رویکردهای موجود در دو قالب سنتی و مدرنیستی مورد بررسی قرار گرفت. در نگرش‌های سنتی کودک به‌مثابه یک ارگانسیم یادگیرنده است. در این راستا، دو مکتب رفتارگرایی^۶ و شناخت‌گرایی^۷ هر یک از زاویه دید خود به کودک می‌نگرند. همچنین، مدل کودک دارای رشد اجتماعی در علم جامعه‌شناختی، تا حد زیادی همانند روان‌شناسی رشد،

1 . Stanford Encyclopedia of Philosophy

2 . Lipman

3 . Jostein Gaarder

4 . Matthews, Gareth B

5 . Marek Tesar

6. behaviorism

7 . cognitivism

به فهم رشد و بلوغ شناختی کودکان علاقه‌مند است (جیمز، جنکس و پروت، ۱۳۹۳، ص: ۶۴). از سوی دیگر، در رویکردهای مدرنیستی نگرش فلسفی و ادبی رایج گشته است. نگاه فلسفی، یاد دادن چگونه اندیشیدن است (پناهی، ۱۳۹۶، ص: ۲). در رویکرد ادبی، کودک در ادبیات داستانی تجلی یافته و پدیدار می‌شود. از این رو، یک بدنه از ادبیات به اهمیت دوران کودکی به‌عنوان موقعیتی اجتماعی برای مطالعه کودکان که سابقاً نادیده گرفته شده یا به حاشیه رانده شده‌اند، اشاره دارد (کیلی، ۲۰۰۹).

در خصوص پیوند میان دین با رویکردهای سنتی و مدرنیستی، می‌توان گفت که دین به‌عنوان یک نهاد مهم قابلیت ایجاد و تغییر نگرش را دارد و قادر است از جنبه نظام‌های هنجاری جوامع جایگاه خود را در وضع قوانین اجتماعی بروز دهد (شبانی، ۱۳۹۵، ص: ۳۸). از آنجایی که در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران فلسفه تربیتی؛ برآمده از گفتمان دینی است، تلفیقی از آموزه‌های فلسفی و دینی اساس طرح‌ریزی آن را تشکیل می‌دهد. به‌طوری که مفهوم نظام معیار اسلامی دال بر مجموعه‌ای منسجم از مبانی و ارزش‌های برگرفته از منابع معتبر دین اسلام^۱ شناخته شده (مبانی نظری، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۰) و این نگرش رویکرد حاکم بر فلسفه کودکی را دربرگرفته است. از سوی دیگر، با نگاهی به سوابق تعلیم و تربیت در جامعه ایران، می‌توان اذعان نمود که در ایران تعلیم و تربیت با رویکردی دینی و ادبی انجام شده است (صدیق، ۱۳۴۷).

به‌طوری که در سند بنیادین تحول در بخش برنامه درسی ملی آمده: «این برنامه تحول‌آفرین با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، درصدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی برای دانش‌آموزان را میسر سازد ... تا مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مفاهیم آموزشی و تربیتی به‌صورت نظام‌مند و ساختاریافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱، صص: ۳-۴) به‌نظر می‌آید رویکرد ایدئولوژیکی که در حال حاضر در آموزش و پرورش ایران دنبال می‌شود، با توجه به ورود و حضور نظریه‌های تربیتی حاکم، اجازه چنین حرکتی به سمت معیار مورد تأکید در سند تحول بنیادین را نخواهد داد. در این باره، ادهم (۱۳۹۶) معتقد است نظر به اینکه در دنیای متحول و متغیر کنونی، بسیاری از مفاهیم نظری، بنیان‌های فکری، رویکردها، کارکردها و روش‌های حاکم در حوزه تعلیم و تربیت، دستخوش تغییر و دگرگونی شده است، قوانین و مقررات نیز باید همپای سایر عوامل، با درک «شرایط و نیازهای زمان» و التزام به «اصول و مبانی تربیتی» و «تحولات محیطی»

۱. در بخش روش‌شناسی تحقیق مبانی نظری سند تحول، منظور از منابع معتبر دینی - تعالیم اسلامی برگرفته از قرآن کریم و سنت معتبر، معارف اصیل اسلامی و نیز تحلیل و تقریر دیدگاه‌های مشهور در بین فیلسوفان مسلمان (به‌ویژه پیروان حکمت متعالیه صدرایی) است (همان: ۳۲).

روزآمد شوند و امکان تحقق اهداف آموزشی و تربیتی را برای امروز و فردای جمهوری اسلامی فراهم آورند (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۶، ص: ۱۰).

مسئله دیگر در ارتباط با فلسفه کودک، کمبود مطالعات مبتنی بر فلسفه کودک در ایران است. در این زمینه، فعالان عرصه کودک (یوسفی، ۱۳۹۱) اظهار می‌دارند که حوزه نظریه‌پردازی در فلسفه کودک در کشور ما وضعیت مطلوبی ندارد. طلایی (۱۳۹۴) معتقد است در ایران ضرورت و اهمیت توجه به کودک از پختگی و بلوغ لازم برخوردار نیست و مبانی نظری و تجربی آن در میان متخصصان تعلیم و تربیت به بوتۀ نقد، دفاعیات متقن و تعالی نظری گذاشته نشده است. همچنین، آزادمنش (۱۳۹۵) بیان می‌کند که شناخت دقیق و کافی نسبت به ماهیت کودک و دوران کودکی وجود ندارد و صحبت لو (۱۳۹۹) نیز، به غفلت از شناخت دقیق و کافی نسبت به ماهیت کودک و نبود چشم‌اندازی مشخص از دوران کودکی در ایران اشاره می‌کند.

به همین سبب، نیاز است تا زاویه نگاه موجود به کودک به واسطه شناخت رویکردها در دو طیف سنتی و مدرنیستی مشخص شود. جنکس (۲۰۰۵) تفسیر خود از زاویه نگاه به کودک را این‌گونه بیان می‌کند: این پرسش که ما چه شناختی از دوران کودکی داریم؟ در هنگام تأمل پیرامون کودک چه چیزی به ذهن متبادر می‌شود؟ آیا کودکان غوطه در امواج پس‌روندی بی‌کفایتی‌اند و یا صاحبان بینشی روشن‌اند که ما در حین تجربه از کف دادیم؟ (جنکس، ۲۰۰۵، ص: ۱۳). این پژوهش به دنبال بررسی زاویه نگاه به فلسفه کودک در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران است. پرسش این است که اساساً با توجه به حیطه‌های فلسفی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی نگرش حاکم بر فلسفه کودک در ایران چگونه است؟

روش پژوهش

روش‌های پژوهش در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت گوناگون‌اند (گیون، ۲۰۰۸ و هیتینگ، ۲۰۰۱). بر این اساس، روش پژوهش تحلیلی و استنتاجی مورد نظر قرار گرفته است. در گام اول، برای شناسایی رویکردهای معطوف به فلسفه کودک، به تحقیقات نظری موجود در حیطه کودک‌شناسی اعم از کتاب‌ها، مقالات و اسناد معتبر مراجعه کردیم.

در گام دوم، به منظور شناسایی رویکرد موجود به سراغ اسناد بالادستی آموزش و پرورش در ایران رفتیم و داده‌های حاصل از گام اول با محتوای اسناد یادشده تطبیق داده شد. بدین‌منظور محتوای اسناد بالادستی مرتبط با موضوع پژوهش، تحلیل کیفی شد. از آنجا که برای تحلیل کیفی^۱ همچون یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، روش‌های گوناگونی وجود دارد (گیون، ۲۰۰۸)، در پژوهش حاضر، بنا بر ضرورت باهم‌نگری داده‌های حاصل از رویکردها به کودک،

با رویکرد موجود در اسناد بالادستی آموزش و پرورش (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش از سال ۱۳۶۸ تا کنون و مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت اسلامی)^۱، از روش تحلیل تطبیقی^۲ مفاهیم و گزاره‌ها بهره گرفته شد. به باور ریوکس (۲۰۰۶)، تحلیل تطبیقی، مقایسه تحلیلی میان گفت‌وگوها، رویکردها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آن را آشکار می‌کند. در این راستا، در پژوهش حاضر، مفاهیم استنباط‌شده و گزاره‌های توصیف‌کننده فلسفه کودکی در رویکردهای حاصل، با مفاهیم استنباط‌شده و گزاره‌های توصیف‌کننده فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش در ایران به روش تحلیل تطبیقی بردی، مقایسه شدند. مسئله موجود در خصوص فلسفه کودکی توصیف شد و در ادامه به تفسیر رویکردهای موجود پرداخته شد و در بخش مقایسه همزمان^۳ مشخص شد کدام عامل بیشترین تأثیر را بر مسئله تحقیق داشته است (معدن‌دار آرانی، ۱۳۹۸، صص: ۱۰۱-۱۰۲). در نهایت، مؤلفه‌های اساسی فلسفه کودکی مطلوب آموزش و پرورش ایران ارائه شد.

پیشینه تحقیق

شارون هانتز (۲۰۲۰) در مقاله «عاملیت و خودفرمانی؛ دیدگاه ضداومانیستی باتای^۴ دربارهٔ کودک» به این مطلب مهم اشاره می‌کند که ما در تبیین مفهوم عاملیت کودکی گام اشتباهی برداشته‌ایم و همین موضوع باعث شده تا فهم درستی از مفهوم کودکی نداشته باشیم. در ادامه و برای شرح مدعای خود به تفسیر دیدگاه باتای پرداخته است. باتای با نقد دوگانگی پارادایم‌های موجود در این حوزه معتقد است که باید به فرای آنها رفته و یک نگاه ترکیبی و چندوجهی را برگزینیم و بدین ترتیب دیدگاه اومانیستی عصر روشنگری را به چالش کشیده و نگاه ضداومانیستی منسوب به مارکس را به کار می‌گیرد که به موجب آن آگاهی، سوژه و فرد متزلزل می‌شود. به باور او، انسان دو بعد دارد؛ بعد طبیعی (حیوانی) و بعد انسانی. کودک انسان نیست بلکه به‌مثابه حیوانی است در حال انسان شدن و این بزرگسالان هستند که کودکان را وارد دنیای انسانی می‌کنند و از این مرحله با واژه کودک بودن (بچگی کردن)^۵ یاد می‌کند؛ که مسیری فعال از انسان بودن نیست؛ زیرا کودک در آن فعال نیست. فعالیتی که ما انجام می‌دهیم تا کودک را در این مسیر قرار دهیم

۱. از آنجایی که در این پژوهش اسناد بالادستی آموزش و پرورش مورد نظر می‌باشند، با کمک روش نمونه‌گیری هدفمند و رسیدن به اشباع نظری، نمونه‌هایی انتخاب شدند که از نظر مسئله و اهداف پژوهش غنی باشند. بر این اساس، جامعه مطلوب در میان اسناد بالادستی شامل مواردی است که ذکر شد.

2. Comparative Analysis
3. Simultaneous comparison
4. Bataille
5. Childishness

یک رابطه تربیتی است. بنابراین نمی‌توانیم کودک را عامل بدانیم. اما نپذیرفتن عاملیت کودک و اینکه کودک در مراحل اولیه یک حیوان است و اراده تفکر مستقلی ندارد و تماماً وابسته است، شیوه‌ای از جبرگرایی مفهوم کودک را متبادر می‌کند. این در حالی است که می‌توان درجاتی از عاملیت را برای کودک در نظر گرفت. در حقیقت می‌توان گفت عاملیت دارای سطوح و مراتبی است و کودکان دارای ایده و نظر هستند و باید برای کودک جایگاهی درخور شأن او قائل باشیم. ساریکارتل (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «کودکی از منظر ژان فرانسوا لیوتار؛ در جست‌وجوی یک مفهوم متکثر» بر این باور است که آرای لیوتار در عبارت کودکی^۱ بازشناخته می‌شود. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که کودکی چهره‌های مختلفی دارد و در آرای لیوتار ساکن است. او به حد و مرز بین سیستم و رویداد، همان و دیگری، ساختار و تفاوت، توجه دارد و حد نهایی را در جایی که ناهمگون به‌نظر می‌رسد قابل فهم می‌سازد؛ نوعی مرزبندی که در کودکی قابل فهم‌تر است. کودکی یک نیروی سازنده و در عین حال مهار شده است. این دقیقاً همان چیزی است که انتظار می‌رود تا از چهره‌های مختلف کودکی ترسیم شود. چهره‌هایی که به یکدیگر تقلیل نمی‌یابند، از شیرخوارگی تا خردسالی و از خردسالی تا شیرخوارگی متفاوت‌اند. بنابراین، لیوتار سعی می‌کند هر بار این غریبه را با سازهای مختلف بنوازد.

شیخه و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله «تبیین دوران کودکی در رویکرد برساخت اجتماعی تحلیلی و سازانه درباره دوران کودکی» کودکی را پدیده‌ای اجتماعی مفروض گرفته که متناسب با آن تعلیم و تربیت ماهیتی اجتماعی- فرهنگی یافته و تحت تأثیر دیگر قطب‌های آموزش، یعنی معلم و دیگر عوامل نهاد آموزش و پرورش، ساخته می‌شود. در این دیدگاه، تکررگرایی در حوزه محتوا و روش موجه دانسته می‌شود. این پژوهش بر بعد اجتماعی کودک به‌عنوان یکی از مبانی انسان‌شناختی کودک تمرکز یافته و هر چند ورود مطلوبی به فلسفه کودک دارد، با این حال در بعد جامع فلسفی به فلسفه کودک نپرداخته است.

ناجی و رسنانی (۱۳۹۶) در کتاب «تاریخ، نظر و عمل فلسفه برای کودکان» چشم‌اندازهای جهانی گفتارهایی را ارائه داده‌اند که از طریق گفت‌وگو با پایه‌گذاران و نظریه‌پردازان جنبش فلسفه برای کودکان گردآوری شده است و از دریچه ۲۵ مقاله، پژوهشگران را برای سیر در فلسفه برای کودکان و کیفیت جاری آن در فرهنگ‌های مختلف همراهی می‌کند و در ادامه جهت تعمیم گزاره «فلسفه برای کودکان در سراسر جهان» به ترویج گفت‌وگوهای صورت‌گرفته با اندیشمندان این حوزه توجه ویژه‌ای دارند. گفتار یادشده ناظر بر فلسفه برای کودکان است که رویکردش بر آموزش تفکر به کودکان و باز کردن فضای فکر فلسفی برای کودکان است، از این روی، به فلسفه کودک کمتر ارتباط پیدا می‌کند. در این پژوهش‌ها کمتر به وجوه فلسفه کودک

پردازنده شده است، هر چند مفهوم کودکی را با خود همراه ساخته‌اند. از این رو، در میان پژوهش‌ها؛ پژوهشی که از حیطة هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در پی پاسخ دادن به سؤالات اساسی فلسفه در باب کودکی باشد انجام نشده است. افزون بر این، هیچ‌یک از پژوهش‌های داخلی با هدف فراهم ساختن مؤلفه‌های فلسفه کودکی برای آموزش و پرورش ایران صورت نگرفته است.

گام اول پژوهش (رویکردهای معطوف به فلسفه کودکی)

فلسفه کودکی متأثر از نگرش‌های کلی است که هریک به حوزه خاصی تعلق دارد. در حال حاضر، مطالعات کودکی با نقد رویکردهای سنتی تقلیل‌گرایانه زیستی و روان‌شناختی؛ با اختیار کردن منظری بین‌رشته‌ای و ترکیبی، کودکان را نه همچون عاملان و کنشگرانی بالقوه و در حال شدن، بلکه به خودی خود مقوله‌ای مهم و قابل مطالعه در نظر می‌گیرد. بر این اساس، مطالعات کودکی با فرارفتن از رویکردهای خطی و مرسوم روان‌شناختی رشدی و جست‌وجوی پارادایم‌های اجتماعی و فرهنگی و مانند آن کودکی را نه تنها مقوله‌ای محلی و ملی، بلکه موضوع پژوهش مهمی در سطح بین‌المللی می‌داند (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۲۰). در این تعبیر، می‌توان فلسفه کودکی را در دو طیف پارادایم‌های سنتی و مدرنیستی بازشناخت.

پارادایم‌های سنتی گفتمان کودکی در ایران و جهان

رویکرد تاریخی فرهنگی در نگاه به کودک

سیر تاریخی تکوین مسئله کودکی در چهار مقطع تاریخی دوره باستان، قرون میانه، دوره رنسانس و بعد از آن، در نهایت دوره معاصر قابل بررسی است. مهم‌ترین ویژگی کودک در دنیای باستان، عدم محوریت آن در نسبت با بزرگسال است. در این دوران، کودک و کودکی در حاشیه بزرگسال اجازه حیات داشت. در دوران میانه، مفهوم ویژه‌ای از کودکی وجود نداشت و فاصله کودکی تا بزرگسالی آن‌چنان اندک بود که چون لحظه‌ای بی‌اهمیت در تربیت در نظر گرفته می‌شد. در جامعه قرون وسطی ایده کودکی ناشناخته بود (آریه، ۱۳۹۸، ص: ۱۱۵). به‌طوری که، فیلیپ آریه^۱ با تکیه بر اسناد مکتوب و مصور اروپای وسطی -بالاخص فرانسه- نشان داد، در این دوره درکی از مفهوم کودکی به معنای مدرن آن یعنی "کودک به‌مثابه کودک" و "کودکی به‌سان دوره‌ای مستقل از بزرگسالی و ذاتاً ارزشمند" وجود نداشت (حاتمی، ۱۳۹۷، ص: ۸). کم‌کم مفهوم «دوره‌های زندگی» جایگاه ویژه‌ای در رسالات شبه‌علمی قرون وسطی یافت. در رابطه با مضمون دوره‌های زندگی، متون بی‌شماری از قرون وسطی باقی مانده است که یکی از آنها «مالک مطلق کائنات»^۲ دانشنامه‌ای بریتانیایی از قرن سیزدهم است. در این کتاب، دوره‌های زندگی از هفت

1 . Aries. Philippe

2 . Le Grand Proprietaire de toutes choses, tre utile: 1556

دوره تشکیل می‌شود: «اولین دوره، کودکی است که در آن دندان‌ها می‌رویند، این مرحله از بدو تولد آغاز می‌شود و تا هفت سالگی به طول می‌انجامد». تا سال‌های پایانی قرن شانزدهم، دوره کودکی صرفاً پدیده‌ای بیولوژیک انگاشته می‌شد. مفهوم کودکی به مفهوم فرودستی و وابستگی پیوند خورده بود (آریه، ۱۳۹۸، صص: ۲۰-۲۷).

همچنین دی مایسو (۱۹۷۴) در اثر خود «تاریخ کودکی»^۱ زاویه نگاه به کودک را از منظری روان‌کاوانه مورد بررسی قرار می‌دهد. او معتقد است تاریخ کودکی^۲، کابوسی است که به تازگی از آن بیدار شده‌ایم. در واقع، دی مایسو به ارائه یک نظریه در خصوص تاریخ کودکی که دارای خاستگاه‌های روانی است پرداخته است. به بیان او، تاریخ گذشته اروپا نشان می‌دهد که هر چه به عقب برمی‌گردیم سطح مراقبت از کودکان پایین بوده است. به طوری که می‌توان گفت: تا پیش از قرن هفدهم، کودکان و دوران کودکی به‌عنوانی موجودی سرکش، نافرمان که در گناه اولیه زاده شده‌اند؛ ترسیم می‌شدند. اما اندک اندک، اخلاق‌گرایان قرن هفدهم با گرایش روان‌شناسانه و دقتی اخلاقی به کودکی و سرشت ویژه آن توجه نشان دادند. در نگرش آنان، کودک به‌عنوان موجودی سرگرم‌کننده و دلپذیر نگرسته نمی‌شد. اما پایان قرن هجدهم نشان‌دهنده مفهومی متفاوت از کودکی و جایگاهش در جامعه بود (آریه، ۱۳۹۸، ص ۲۹۶). پس از سپری شدن قرون میانه و آغاز دوره رنسانس، نگرش‌ها نسبت به فلسفه کودکی تغییر یافت. به طوری که، مقوله «کودکی» در غرب زاییده رنسانس قلمداد گشت و تا دوران اخیر و زمان حاضر تکامل یافت (پستمن، ۱۳۸۸، صص: ۱۵-۱۶).

مفهوم فلسفه کودکی در ایران نیز به سه دوره باستان، میانه و جدید قابل تقسیم است. از این رو، در دوران باستان، فلسفه کودکی بیش از هر چیز متأثر از باورهای فرهنگی و دینی با بهره‌گیری از سه آیین اوستا، مانی و مزدک بوده است. «مهم‌ترین ویژگی کودک در دنیای باستان، عدم توجه به خصایص، علایق و نیازهای ماهوی اوست. هر نوع توجهی نسبت به کودک، صرفاً ناظر بر آینده بود (شاه آبادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۷). در ایران پیش از دوران مشروطه (دوره میانه) نیز مفهوم کودکی وجود نداشت، در این هنگام با ورود مدرنیته به ایران، از دوران کودکی تعریف تازه‌ای ارائه شد. به تدریج و به تبع تغییر در ساختارهای دیگر، مفهوم کودکی نیز تغییر کرد و شکل تازه‌ای گرفت (خاکساری، ۱۳۹۷، ص: ۲). شواهد بر جای مانده در اندیشه ایرانیان عصر قاجار نیز حاکی از آن است که ایرانیان تا پیش از آشنایی با تجدد نوظهور غربی، با الهام از تفسیر غالب در تمامی ادیان پذیرفته‌شده درکی بیولوژیک، تعریفی سال‌شمار، یکپارچه و واحد از کودکی

1 . the history of childhood

2 . 'the history of childhood is a nightmare from which we have only recently begun to awaken' (1974: 21)

داشتند. برای مثال در گلستان سعدی^۱، بلوغ جسمانی نشانه‌ای مبنی بر پایان کودکی و ورود به دنیای بزرگ سالان قلمداد می‌شد (حاتمی، ۱۳۹۷، ص: ۱۵).

در دوره پیشامشروطه اندیشه‌گرایان متجدد تحت تأثیر جنبش اصلاحی قرن نوزدهم اروپا اصلاح ساختار آموزشی را از پیش شرط‌های ترقی ایران به حساب آورده و در این رابطه به انتشار کتاب‌ها و تغییر شیوه آموزش کودکان توجهی ویژه نمودند. از سوی دیگر و در آستانه روی کار آمدن حکوت پهلوی، ذهنیت عمومی جامعه ایرانی نسبت به مفهوم کودکی دچار تغییر و تحولات آرام و بطئی شده بود. در ذهنیت مسلط بر جامعه درباره تعریف کودکی به‌عنوان مفهومی بیولوژیک، شک و تردید ایجاد شده بود و کودکان به تدریج از اقلیتی خاموش در حاشیه اجتماع به گروهی مورد توجه جامعه تبدیل می‌شدند. تعیین حداقل سن کار برای کودکان و اجبار والدین به فرستادن فرزندانشان به مدرسه فارغ از جنسیت آنان، نشان از آن داشت که اندک اندک در نظر گرفتن شاخصه جسمانی بلوغ به‌عنوان حد پایانی کودکی لاقفل در عرصه ذهنی دچار اختلال شده بود. به‌طوری که برخی خانواده‌ها، سن پایان کودکی در میان دختران و پسران را فارغ از اندیشه‌ها و تفاسیر دینی یکسان دانسته و براساس آن به تعلیم دختران همت می‌گماردند در پی حرکت‌های اصلاحی این دوران مقالات بلندی پیرامون آموزش و بهداشت کودکان در روزنامه‌ها به چاپ می‌رسید. همچنین کودکان محور برخی کتاب‌ها مانند کتاب احمد یا سفینه طالبی^۲، حکایت پیر و جوان^۳، داستان شگفت یا سرگذشت یتیمان^۴ قرار گرفتند (همان، صص: ۲۴-۲۵).

با وقوع انقلاب اسلامی و تحولات ساختاری متعاقب آن، بخش عمده‌ای از اهداف تغییر کرد و تأکید بر ارزش‌های دینی اولویت بیشتری یافت و نگاه اخلاقی و آرمانی به کودکان و کودکی مبنای سیاست‌گذاری قرار گرفت. این گفتمان آرمانی و اخلاقی اگر چه در دهه چهارم انقلاب نیز همچنان موجه و مورد استناد است، با تفکیک اجتماعی ایجاد شده و دسترسی کودکان به طیف متنوعی از منابع جایگزین رسانه‌ای قدرت گفتمان ایدئولوژیک و دینی را در ادبیات کودک تحلیل برده است. ادبیات کودک امروزه عرصه قدرتمندی است که کودکان و بزرگسالان می‌توانند

۱. گلستان سعدی، تصحیح غلامحسین یوسفی، خوارزمی، ۱۳۹۶، باب هفتم در تأثیر تربیت، ص ۱۵۹: «طفل بودم که بزرگی را پرسیدم از بلوغ گفت در مسطوره آمده [است] که سه نشان دارد: یکی پانزده سالگی و دوم احتلام و سوم آمدن موی پیش...»

۲. میرزا عبدالرحیم طالبوف، کتاب احمد یا سفینه طالبی، تهران: گام، ۱۳۳۶.

۳. نخستین بار این داستان در روزنامه ملتی، نمره ۱۸، ۲۳ ذی حجه ۱۲۸۴ قمری به‌صورت داستانی دنباله‌دار به قلم حکیم الممالک به چاپ رسید.

۴. داستان شگفت یا سرگذشت یتیمان، نوشته میرزا اسماعیل خان آصف‌الوزاره تبریزی در روزنامه چارجی و تاریخ ادبیات کودکان ایران، ج ۴، صص ۲۰۷-۵۰۹ منتشر گردید.

در آن درباره کودکی بحث گفت‌وگو و براساس آن سیاست ارتباطی و تعاملی خود را در میدان-های مختلف تنظیم کنند (ذکایی، ۱۳۹۶، صص: ۲۸-۲۹).

رویکرد دینی در نگاه به کودک

در رویکرد دینی، می‌توان به دو تقسیم‌بندی کلی اشاره کرد که تحت تأثیر نفوذ دین در فلسفه غرب و شرق بخش‌پذیر است. در قرون وسطی با ظهور دین در قالب رئالیسم خداپاورانه^۱ (تومیسم)^۲ به‌عنوان فلسفه‌ای نو صورت‌بندی تازه‌ای در نگاه به کودک آغاز شد (گوتک، ۱۳۹۱، صص: ۷۴-۷۵). طبق آموزه‌های مسیحیت آدمی دارای شر ذاتی بود و به تبع آن نیز، این‌گونه فرض می‌شد که کودکان به هنگام تولد با ویژگی شر ذاتی قرین‌اند.

اما در اواخر قرون وسطی، مذهب پروتستانیسم به مخالفت با آباء کلیسا پرداخت و زاویه نگاه به کودک را تغییر داد. همچنین، در تاریخ دینی فلسفه شرق آیین‌های هندو، بودا، زرتشت و با ورود اسلام، نگرش‌های دینی رونق گرفت. هدف از آموزش و پرورش در ایران باستان این بود که کودک را معتقد به خدا و متدین بار بیاورند (خاری آرانی، ۱۳۹۷، ص: ۴۴). پس از اسلام، می‌توان نگرش‌های دینی را عمدتاً در سه گروه ۱. صرفاً دینی (متأثر از آیات، احادیث و روایات و تفاسیر فقهای اسلامی) ۲. نگاه تلفیقی (به‌ویژه در آرای مشائون، اشراقیون و متکلمان) ۳. آثار منظوم و منثور ادیبان زبان فارسی (سعدی، مولوی، فردوسی و ...) بازنمایی نمود.

در رویکرد دینی به کودکی؛ قریب به اتفاق فقها، کودک را کسی دانسته‌اند که به حد بلوغ شرعی نرسیده است. در واقع اگر فردی به بلوغ شرعی رسید، از حد کودکی نیز گذر کرده و استعداد برخورد از نوع بزرگسالی را یافته است (شبانلی، ۱۳۹۵، ص: ۵۲). با وقوع انقلاب اسلامی ضمن اولویت‌یافتن ارزش‌های دینی؛ نگاه آرمانی به کودکی مد نظر قرار گرفت. این مسئله در اسناد بالادستی نمود یافت؛ به‌طوری که در هدف‌گذاری‌های تربیتی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در اولویت قرار گرفت (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۹). در این تعبیر، تربیت اعتقادی به جهت شکل‌گیری و تقویت ایمان متریبان پیش‌نیاز دیگر ساحت‌های تربیت تلقی شده و بخشی درهم‌تنیده با آنها به شمار می‌آید (مبانی نظری سند، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۵).

رویکرد روان‌شناسان رفتارگرا و شناختی در نگاه به کودک

روان‌شناسان رفتارگرا

رواج گسترده روان‌شناسی رفتارگرا را می‌توان حاصل تلاش‌ها و فعالیت‌های نسل جدیدی از دانشمندان رفتارگرا مانند جان واتسون^۳، پاولف^۴ و اسکینر^۵ از اوایل قرن ۱۸ دانست. رویکرد

1. Theistic realism
2. Thomism
3. John B. Watson
4. Pavlov
5. Frederic Skinner

عینیت‌گرایانه روان‌شناسی رفتارگرا باعث می‌شود تا از شیوه‌های ذهنی و تحلیل در شخصیت-شناسی فاصله گرفته و دقیقاً راجع به رفتار قابل مشاهده یعنی همان چیزی که مستقیماً دیده می‌شود- قضاوت شود (سیف، ۱۳۹۷، ص: ۱۲۵). پاولف نیز، چون از روان‌شناسی ذهن‌گرا ناخرسند بود، با ابداع نظریه شرطی‌سازی وسیله‌ای، پاسخ‌های عینی را وسیله‌ای تلقی کرد که به کمک آن بتوان به تقویت رفتار مطلوب در کودک نائل گشت.

روان‌شناسان شناختی^۱

همزمان با روان‌شناسان رفتارگرا که روش درون‌نگری را مورد انتقاد قرار دادند، گروهی از روان‌شناسان که خود را روان‌شناسان گشتالت^۲ می‌نامیدند، بهره‌نبردن از آن را به باد انتقاد گرفتند. توجه اصلی این رویکرد به موضوعاتی مانند ادراک، حل مسئله از طریق شهود، تصمیم‌گیری و فهم است. افزون بر مکتب گشتالت، روان‌شناسانی از قبیل پیازه و برونر^۳ نیز در این حوزه نظریه پردازی کرده‌اند (کدیور، ۱۳۹۵). پیازه از برجسته‌ترین روان‌شناسان شناختی است که به طرح نظریه رشد ذهنی مرحله‌ای در حوزه روان‌شناسان کودک پرداخته است. این نظریه اظهار می‌دارد، چنانچه شما بخواهید توانایی کودکان، برای کار با دیگران رشد نماید، آموزش آنها باید در سطح رشدی و درک شناختی ایشان باشد (سی فلت، ۱۳۷۲، ص: ۲۵۹).

گام دوم (تحلیل تطبیقی فلسفه کودکی براساس رویکردهای سنتی با اسناد بالادستی)

این‌گونه به نظر می‌رسد که بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، درباره موضوع کودکی، بر پایه پارادیم‌های سنتی صورت گرفته و از چهارچوب‌های رشد زیستی، بیولوژیکی و شناختی کودک بهره برده است (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۷). به طوری که مضامین به کار رفته در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران نیز مؤید آن است. برای نمونه: در مبانی نظری سند تحول انواع تربیت با توجه به مراحل رشد متربی تقسیم‌بندی گشته است (مبانی نظری سند، ۱۳۹۰، ص: ۱۶۱) و در تعیین زمان شروع و پایان، سطوح و مراحل کلیدی/ گذر در هر یک از دوره‌های تربیت به ویژگی‌های رشدی متربیان تأکید می‌شود (همان، ص: ۳۴۸).

این بینش متأثر از رویکردهای مرحله‌ای است که قائل به وجود مراتب شناختی برای کودکان هستند. از سوی دیگر، نگاه به کودکی در ایران همچنان کمتر بر مدار سنت‌های بین پارادیمی استوار است و تحولات اخیر معرفت‌شناختی، روش‌شناختی و مسئله‌شناسانه را در این حوزه کمتر مورد توجه قرار می‌دهد (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۱۰). در ادامه و برای روشن شدن این موضوع

1 . Cognitive psychology
2 . Gestalt
3 . Bruner

شاهی و همکاران: واکاوی رویکردها به فلسفه کودک به منظور شناسایی فلسفه کودک در
به رویکرد حاکم بر فلسفه کودک در نظر (اسناد بالادستی) و عمل (محتوای کتب درسی) پرداخته
شد.

جدول شماره ۱. تحلیل تطبیقی رویکردهای سنتی به فلسفه کودک و اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

تفاوت‌ها	شباهت‌ها	فلسفه کودک در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	رویکردهای تاریخی، دینی و روان‌شناختی
برجسته‌سازی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی	کودکی مقدمه‌ای بر آمادگی ورود به دنیای بزرگسالی	پایبندی به گفتمان ایدئولوژیکی	تاریخی (نبودن درکی از کودک به مثابه کودک)
تقدم ارزش‌های دینی در اسناد تحولی	وجود نگاه دینی و هنجارسازی با دین	اولویت بخشیدن به ساحت اعتقادی	دینی (نگاه هژمونیک ادیان مختلف به کودک)
نگاه تشکیکی (تفاوت در منبع نگاه)	رویکرد خطی و مرحله-ای (از نقصان به کمال)	تفکر رشدی در طیف سه دوره هفت ساله	روان‌شناختی (رویکرد رشدی و مرحله‌ای به کودک)

فلسفه کودک در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

برای مطلع شدن از زاویه نگاه حاکم بر اسناد بالادستی به تبیین فلسفی کودک پرداخته شد. در این راستا، هستی‌شناسی کودک یعنی شناخت جایگاه کودک در هستی؛ در حوزه معرفت‌شناسی توان شناخت کودک و در رابطه با ارزش‌شناسی کودک (ابزاری بودن، ذاتی بودن و یا مقدماتی بودن کودک) مورد بررسی قرار گرفت.

از آنجا که اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران برآمده از فلسفه تربیت اسلامی است نیاز است تا مفهوم کودک در منابع دینی روشن شود. در این راستا، کودک به‌عنوان ترجمه «صب» در اصطلاح فقه، همواره در معنایی متقابل با بلوغ به کار می‌رود (علامه طباطبایی، ۱۴۱۹ (ب): ۲/ ۲۹۸). بنابراین، کودک در اصطلاح فقه عبارت است از نابالغ یعنی فردی [پسر یا دختری] که به حد بلوغ نرسیده باشد. در این تعریف، کودک یعنی مقطع پیش از بلوغ، دارای دو مقطع به نام «تمییز» و «مراهقه» است. به موجب فقه اسلامی، اصولاً شمول احکام تکلیفی الزامی منوط به تحقق شرایطی از جمله بلوغ است. به نظر فقها تکالیف غیر الزامی، که وجوب یا حرمت را دربر ندارد، شامل نابالغان می‌شود؛ همچنین پاره‌ای مقررات الزامی در قرآن و احادیث در مورد کودکان ممیّز (کودکانی که به سن تمییز رسیده‌اند و سود و زیان خود را تشخیص می‌دهند) و نیز کودکان مراهق (کودکانی که بلوغ آنها نزدیک است) آمده که اولیای آنها مأمور شده‌اند که کودکان خود را به رعایت کردن آن احکام وادارند یا با آنان به‌مثابه بالغان رفتار کنند.



به نظر برخی دانشمندان، حکمت تشریح بسیاری از این تکالیف آن است که زمینه پیشگیری از اعتیاد به گناهان بزرگ پس از بلوغ فراهم آید و کودکان آماده ورود به دوره بلوغ شوند^۱. آرمین نیز در ترجمه کتاب *مناهل العرفان فی علوم القرآن* به نقل از پیامبر اکرم (ص) براهین جواز نسخ را برای سه گروه یاد می‌کند: «قلم تکلیف از سه کس برداشته شده است: از شخص خفته تا وقتی که بیدار شود، از دیوانه تا اینکه بهبود یابد، و از کودک تا اینکه بزرگ و بالغ گردد» (آرمین: ۷۴۹)^۲. از آنجا که کودک در سنین پایین آمادگی لازم برای شناخت ثواب و عقاب را ندارد، تکلیف از او برداشته شده است. از این رو، نیاز است تا با مقتضیات دانش و فهم کودک مورد آموزش و بازخواست قرار گیرد. همچنین با نظر به اسناد بالادستی می‌توان رویکرد کلی در تمامی آنها را «فطرت‌گرایی توحیدی» قلمداد کرد که در آن کودک امانت الهی و دارای کرامت ذاتی است که فطرت الهی در وجود او نهفته است و قابلیت شکوفایی و فعلیت یافتن دارد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص: ۱۲). بدین ترتیب فرایند یاددهی - یادگیری بایستی زمینه‌ساز ابراز گرایش‌های فطری از سوی کودک باشد (همان، ص: ۱۵). به این تعبیر، فطرت آموزش‌پذیر نیست، بلکه نوع خاصی از خلقت است که باید پرورش داده شود. در ارتباط با مبانی اساسی تربیت در سند برنامه درسی ملی شخصیت آدمی در وجه کلی (اعم از کودک و بزرگسال) مورد نظر قرار گرفته و به طور مشخص راجع به چگونگی ادراک کودک و زاویه نگاه او به هستی، ابزار شناخت، ارزش‌ها و نگرش دینی او به جهان طبیعت و ماورای آن اشاره‌ای نشده و تنها در بخش مبانی روان‌شناسی رسیدن به سن رسش خاصی را ملاک یادگیری قرار داده است (همان، ص: ۶۵). همچنین در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش فرایند تعلیم و تربیت تعالی-جویانه، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است. اما در این سند هم تفاوت‌های میان کودک و بزرگسال مشخص نشده و تنها با ذکر وجود این تفاوت به متناسب‌سازی حجم و محتوای کتب درسی با توانمندی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان پرداخته است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص: ۳۲).

۱. شماری از این احکام از آیات قرآن استنباط شده‌اند؛ مانند وجوب اجازه گرفتن (استیذان) کودکان برای ورود به اتاق اولیای خود در سه وقت: پیش از نماز صبح، در نیمروز هنگامی که آنان لباس‌های خود را بیرون می‌آورند و پس از نماز عشاء: «یا ایُّهَا الَّذِینَ آمَنُوا لَیْسَتْ اَنْفُسُکُمْ اَلَّذِینَ مَلَکَتْ اَیْمَانُکُمْ وَ الَّذِینَ لَمْ یَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنْکُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِنْ قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَ حِینَ تَضَعُونَ ثِیَابَکُمْ مِنَ الظَّهِیرَةِ وَ مِنْ بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَکُمْ...» (نور/ ۲۴، ۵۸)، لزوم پوشش زنان در برابر پسر ممیز به استناد آیه ۳۱ نور/ ۲۴: «أَوِ الطِّفْلِ الَّذِینَ لَمْ یَظْهَرُوا عَلَی عَوْرَاتِ النِّسَاءِ» و وجوب پاسخ دادن به سلام کودک ممیز.

۲. رک: سنن ابی داوود: ۴/ ۱۴۱، حدیث ۴۴۰۳؛ صحیح بخاری: ۸/ ۲۰۴، بخاری به این صورت حدیث را نقل کرده است:

در مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش نیز با هدف دستیابی دانش آموزان به مراتبی از حیات طیبه در راستای اهداف سند تحول مصوباتی از سال ۱۳۶۸ تا کنون به تصویب رسیده است. در بخش مربوط به اساسنامه‌ها، اساسنامه دوره پیش دبستانی به تاریخ ۱۳۸۲/۱۱/۲۸ تنها در تفسیر اصول حاکم بر دوره پیش دبستانی به هماهنگی و همسویی آن با اهداف دوره ابتدایی اشاره نموده؛ اما در خصوص مفهوم‌پردازی فلسفه کودک به نکته خاصی نپرداخته است (مصوبات شورای عالی، ۱۳۹۶، ص: ۶۴). در مقدمه آمده: کودکان دوره پیش دبستانی بیش از هر زمان دیگری، آماده پذیرش آداب و رفتارهای مطلوب‌اند^۱. «فطرت توحیدی» در این مقطع سنی، در آستانه شکوفایی قرار می‌گیرد تا شخصیت ایشان را شکل دهد؛ از این رو، برنامه‌ها و فعالیت‌های دوره پیش از دبستان، با تأثیرپذیری از رویکرد الهی، سعی دارد رابطه کودک را متناسب با درک و ظرفیت این سنین در چهار حوزه (ارتباط با خود، خدا، جامعه و نظام آفرینش) تعریف کند. در این رویکرد، نگاه عمیق به انسان وقتی پدید می‌آید که در امتداد نگاه جامع پروردگار به انسان و هستی باشد؛ چرا که بافت وجودی انسان با ساختار هماهنگ و قانونمند نظام هستی، همخوانی و همسویی دارد و نقطه شفاف و تجلی بخش این هماهنگی در انسان را می‌توانیم در فطرت توحیدی او ببینیم که او را به پرستش، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و دیگر صفات ارزشمند الهی دعوت می‌کند. رویکرد فطرت توحیدی قائل است به اینکه انسان فطرت (خلقت خاص) دارد. یعنی نسبت به مبدأ عالم هستی معرفت و گرایشی اصیل (غیراکتسابی) دارد (همان، ص: ۵۹).

در مبانی نظری سند تحول بنیادین، با تکیه بر روایات دینی^۲ به تفکیک مراحل رشد تربیتی پرداخته شده است که شامل: مرحله اول کودکی (هفت سال اول زندگی)، مرحله دوم کودکی (هفت سال دوم زندگی)؛ مرحله نوجوانی و بلوغ (هفت سال سوم زندگی) است و برنامه درسی دوره‌ها را تابع نیازها و ویژگی‌های رشدی در هر یک از سطوح و مراحل کلیدی/گذر دانسته که باید برای طراحی و تدوین آن به طیف تفاوت‌های رشدی توجه شود (همان، ص: ۳۴۸).

اما مقرب (۱۳۹۴) با نقد رویکردهای ارسطویی و روایت‌های تعدیل‌شده آن در یک و نیم قرن اخیر با عنوان نظریه بازپیدایی^۳ و نظریه رشد شناختی پیاژه‌ای، تئوری حاکم بر آنها را با عنوان

۱. فرمایش معصومین (ع): العلم فی الصغر کالتنش فی الحجر: فإدْرُكُ بِالْأَدْبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُو قَلْبُكَ.

۲. شیخ صدوق در کتاب لایحضره الفقیه، باب تأدیب الولد، به نقل حدیثی از امام علی (ع) می‌فرماید: کودک را تا هفت سال بپرورند [آزاد بگذارید] و هفت سال آموزش دهند و هفت سال به کار و فعالیت وادارند، و تا بیست و پنج سالگی عقل غریزی‌اش کامل گردد و از آن پس تجربه آموزد. (صدوق: ۱۷۷).

۳. قَالَ الصَّادِقُ عَلَيْهِ السَّلَامُ: «دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يُؤَدِّبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ الزِّمَّةُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِينَ فَإِنْ أُلْفِحَ وَ إِلَّا فَإِنَّهُ مِمَّنْ لَا خَيْرَ فِيهِ» (من لایحضره الفقیه، ج ۳، ص ۴۹۲).

«رشد مرحله‌ای» به چالش کشید و در تقابل با آن از «رشد حلقه‌ای» نام برد که منسوب به دیدگاه ملاصدرا است. به باور او، در نظریه مرحله‌ای که پیازه نماینده آن است کودکان همان «بزرگسالان کوچک» اند که مرحله به مرحله باید مراحل تکامل و رشد را طی کنند تا به بلوغ فکری و عقلی برسند. اما در دیدگاه حلقه‌ای، مراحل گوناگون که یکی پس از دیگری پدیدار می‌شوند وجود ندارد؛ تنها حلقه‌های گوناگون از مراحل رشد وجود دارد که قیاس ناپذیرند. در این دیدگاه نمی‌شود گفت که کودک در یک حلقه یا مرحله، تکامل یافته‌تر از مرحله یا حلقه دیگر است. هر دوره یا حلقه منحصر به فرد است و قابل مقایسه با حلقه دیگر نیست. در این دیدگاه، کودکان خود فیلسوف، کاشف، مبدع و توانایی‌های شگفت‌انگیزی دارند که به هیچ روی نمی‌شود آن را با توانایی‌های بزرگسالی در دوره‌های بعدی مقایسه کرد. ملاصدرا علم و ادراک را از اقسام وجود برشمرده و به این واسطه معتقد است هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی یک چیزند. به طوری که در رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی اسناد بالادستی نیز نگاه عمیق به انسان در امتداد نگاه جامع پروردگار به هستی و انسان شکل می‌گیرد. بنابراین، گوهر آدمی آگاهی است و هرکس آگاهی‌اش افزون‌تر است، انسان‌تر است. تعلیم و تربیت باید به صورت مرحله به مرحله انجام پذیرد. نفس برای رسیدن به کمال، از آغاز پیدایش خود در بدن، مرحله‌ای را پشت سر می‌گذارد و قوای مندرج در نفس نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی به تدریج پدیدار می‌شوند. پس تعلیم و تربیت نیز می‌بایست تدریجی، پیوسته و مرحله به مرحله انجام گیرد و در هر مرحله، برنامه‌های متناسب با همان مرحله تدبیر شود (مقرب، ۱۳۹۴، ص: ۴۳). بنابراین لازم است به بازنگری در زمینه تفکیک (واقعی) مراحل رشدی بپردازیم و «شخص»ی را در نظر داشته باشیم که به عنوان یک کل در حال تکوین است (محمدی، ۱۴۰۰، ص: ۱۶).

در مجموع و با استناد به روایات دینی، دیدگاه صدرایی و اتخاذ رویکرد فطرت مدار در اسناد بالادستی می‌توان پایان کودکی را مصادف با آغاز دوران بلوغ برشمرده که تا اواسط نوجوانی (۱۴ تا ۱۵ سالگی) لحاظ شده است. کودک پیش از رسیدن به سن بلوغ در مرحله تهیه اسباب و مقدمات شناخت به سر می‌برد. چنانچه کودک با فطرت الهی خود همسو باشد، دارای شخصیتی متعادل خواهد بود که در قالب حرکت جوهری در مسیر تعالی تربیتی قرار می‌گیرد. اما از آنجاکه تا پیش از بلوغ؛ تکلیفی برای او منظور نشده این امر نشان از نداشتن آمادگی کودک برای جست‌وجو در مسائل عقلی، انتزاعی فلسفی و منطقی است. نگاه فطری به کودک یعنی وجود کمالات بالقوه‌ای که به زمینه‌های مناسب رشد و تحول وابسته است. در این تعبیر، کودک بزرگسال بالقوه است. اما به دلیل عدم فعلیت یافتن تمام قوای رشدی و ذهنی، فاقد تکلیف بوده یا نهایتاً در موارد غیرالزامی مکلف شناخته می‌شود. در تفسیر دیدگاه صدرای چنین آمده که کودکی گذار از نفوس نباتی و حیوانی است که در یک حرکت تدریجی پیوسته به پیش می‌رود. اما

ماهیت این حرکت خطی و یکنواخت نیست. فردیت کودک در هر مرحله مورد توجه است؛ زیرا کودک به تناسب علم و آگاهی از درک فلسفی پیرامون جهان، خود و خداوند برخوردار است. اما در رویکردهای منسوب به ارسطو به عنوان مثال، رویکرد پیاژه‌ای ویژگی‌های رشد شناختی کودکان در هر مرحله یکسان فرض شده که می‌توان قابلیت‌های او را پیش‌بینی نمود. در پارادایم‌های خطی یا به تعبیری ارسطویی کودک محدود به مراحل است که بیان شده است. در این صورت، رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی مطلوب اسناد بالادستی منسوب به رویکردهای خطی نیست؛ زیرا همچنان در برخی موارد برای کودک تکلیف قائل است اما باید دید می‌توان این تفسیر را با رویکردهای غیرخطی پارادایم‌های مدرنیستی و پست مدرنیستی یکی دانست؟ این پارادایم‌ها برای فاعلیت و قابلیت کودک جایگاه ویژه‌ای قائل‌اند. شاید در ابتدا به نظر برسد که رویکرد صدرایی به این تعبیر نزدیک‌تر باشد، اما بازهم تفاوت‌هایی قابل بررسی است.

در نگاه مدرنیستی و پست مدرنیستی کودک -بماهو کودک- است؛ یعنی خودبودگی مطلق کودک و مقاومت^۱ او در برابر خواست جامعه بزرگسال به رسمیت شناخته شده، اما در تفسیر دینی اگر چه قدرت تکلیف الزامی از کودک برداشته شده، با این‌همه، حکمت تشریح برخی از این تکالیف (غیرالزامی) به منزله آماده‌سازی کودک برای ورود به دنیای بزرگسالی مورد تأکید می‌باشد. بنابراین تمایز جدی هم در حوزه ارزش‌شناسی و هم در حوزه معرفت‌شناسی میان این دو گفتمان به وجود می‌آید. کودک در نگاه پست مدرنیستی دارای ارزش ذاتی است، اما در نگاه دینی، کودک دارای ارزش مقدماتی برای به فعلیت رسیدن بزرگسالی است.

در ادامه برای رسیدن به مفهوم دقیق‌تری از فلسفه کودک به دیدگاه باقری (۱۳۹۴) اشاره شده است. به باور او، در مورد زاویه نگاه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به کودک می‌توان از ماهیت فرارونده تفکر نقادانه یاد کرد که در این تعبیر، مفهوم رشد در مراحل هفت ساله به موازات رشد تدریجی کودک، با شیب ملایمی همراه است و بر این اساس کودک در حال گذار به عاملیت و تعامل ناهم‌تراز با معلم است. کودک عامل تمام عیاری محسوب نمی‌شود و از همین حیث محدودیت‌هایی برای آزادی او در دو دوره هفت سال اول و تحت نظارت معلم در نظر گرفته شده است؛ زیرا شناخت و آگاهی او از هستی، خدا، طبیعت به قدری از پختگی نرسیده است که بتوان او را عامل دانست. اما از آنجا که کودک انسان است و انسان عامل در نظر گرفته شده، انگاره کودک را می‌توان با مفهوم گذار به عاملیت بیان کرد. عنوان «گذار به عاملیت» در عین حال که موجودیتی بالفعل را نشان نمی‌دهد، قابلیت را نشان می‌دهد که مفهوم خاصی به دوران کودک می‌دهد. بدین ترتیب که با کودک که در گذار به عاملیت است باید در قاموس عاملیت، یعنی در فضای تعامل، برخورد کرد (باقری، ۱۳۹۴، صص: ۹۹-۱۰۰).

چنانچه آمد دیدگاه اسناد بالادستی مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی مرحله‌ای است که در سه دوره هفت ساله به تناسب ویژگی‌های رشدی و ریش زبستی انسان به تفاوت در محتوای کتب درسی و عاملیت خاص هر دوره قائل است. همچنین با توجه به اینکه در تقریر مراحل رشدی زاویه نگاه صدرایی به‌طور خاص مورد تأکید سند است، به شرح دیدگاه او پرداخته شد تا تفاوت‌ها و شباهت‌های رویکرد اسناد بالادستی با پارادایم‌های سنتی و مدرنیستی مشخص شود. بنابر آنچه شرح داده شد، می‌توان در یک تقسیم‌بندی کلی به دو دیدگاه عمده خطی و غیرخطی در این رابطه اشاره نمود. بر طبق دیدگاه نخست، کودکان «بزرگسالان کوچک هستند»؛ نسخه‌ای کوچک شده و ناقص از بزرگسالان‌اند و نیازمند راهنمایی و دچار انواع و اقسام کژی‌ها و کاستی‌هایی هستند که در طی زمان می‌تواند برطرف گردد. ارسطو و پیروان او، فیلسوفان قرون وسطی، به‌ویژه آگوستین^۱، جان لاک^۲، ژان پیاژه^۳ و برخی فیلسوفان اسلامی همچون ابن سینا به این دیدگاه باور دارند. بر طبق دیدگاه دوم، کودکان فیلسوف‌اند، دانشمند و نوآرند و توانایی دست و پنجه نرم کردن با مسئله‌های بزرگ را دارند. توانایی ذهنی و سرعت انتقال و قدرت یادگیری آنها چندین برابر بزرگسالان است. آنها نسخه کوچک شده بزرگسال نیستند، بلکه در نوع خود، یگانه و منحصر به‌فردند. روسو^۴، لیمن، متیوز، رنسیرو^۵ به این دیدگاه باور دارند. برای نمونه: متیوز بر این باور است که کودکان خود فیلسوف‌اند، زیرا پرسش‌هایی را می‌پرسند که فیلسوفان مطرح می‌کنند. در این تعبیر، کودک به منزله عامل در نظر گرفته شده و رابطه کودک با دیگران و ازجمله معلم تسهیل‌کننده همچون تعاملی هم‌تراز نگریسته شده است. در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، بر این تلقی از کودک انتقادهایی وارد است. انگاره اساسی کودک در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را می‌توان با تعبیر گذار به عاملیت و تعامل ناهم‌تراز بیان کرد (باقری، ۱۳۹۴، ص: ۱۰۰).

با این توصیف، به دلیل قائل شدن به وجهی از عاملیت برای کودک نمی‌توان آن را با رویکردهای خطی جمع‌پذیر دانست. از سوی دیگر به دلیل تفاوت در فضای تعاملی حاکم بر دیدگاه دوم با فلسفه تربیت اسلامی می‌توان به دو دسته‌بندی زیر رویکردهای غیرخطی اشاره کرد که می‌توان در دیدگاه‌های برآمده از فضای تعاملی هم‌تراز از رویکرد غیرخطی ناپیوسته نام برد که به دلیل پذیرش هم‌تایی و هم‌ترازی کودک و بزرگسال نیازی به حضور پیوسته معلم در یادگیری نیست و کودکان به تنهایی نیز قادر به شناخت و طرح پرسش‌های فلسفی خواهند بود. در حالی که، در

1 . Saint Augustin
 2 . John Locke
 3 . Jean Piaget
 4 . Rousseau
 5 . Rancière

نگاه فلسفه تربیت اسلامی همواره حضور معلم در حکم سرمایه دانشی و ارزشی در کنار کودک ملحوظ است. بنابراین نه می‌توان این مفهوم را به رویکردهای خطی منسوب کرد که عاملیتی برای کودک قائل نیستند و نه آن را با رویکرد غیرخطی ناپیوسته که بر عاملیت تمام عیار کودک تأکید دارند همسان دانست. از این رو می‌توان از رویکرد غیرخطی پیوسته‌ای یاد کرد که برخاسته از نگاه حاکم بر فلسفه تربیت اسلامی و صدرایی است تا افزون بر قائل بودن به قدرت عاملیت و توان فلسفی کودک به حضور پیوسته فردی رشدیافته در فرایند اندیشه‌ورزی کودک تأکید کرد. در این صورت، کودکان به مانند شرکایی در دانش قادر به مشارکت و طرح ایده‌ها و نظرات خود خواهند بود.

با وجود تعبیری که از رویکرد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و رویکرد صدرایی در خصوص کودک شد، در اسناد تحولی همواره موضوع تربیت انسان است و از مفاهیم متربی یا دانش‌آموز یا کودک به‌عنوان موضوع تربیت به ندرت نام برده می‌شود (ایروانی، ۱۳۹۶، ص: ۲۸). این امر در تعریف تربیت خود را آشکار می‌سازد: «تربیت را باید عملی جامع و یک پارچه، تدریجی و هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام‌العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول‌آختیاری و آگاهانه انسان دانست که به‌صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به‌منزله یک کل، سرو کار دارد (مبانی نظری، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۶). چنین تعریفی بی‌تردید نشان از گرایش به محصول‌محوری بیش از فرایند‌محوری در تربیت دارد؛ زیرا هدف تربیت انسان بوده و شامل ویژگی‌های تعریف شده و معین در درجاتی متعالی است. از آنجاکه در تمامی اسناد تحولی، دانش‌آموز‌محوری مورد تأیید نیست و بلکه مرجعیت معلم و مرجعیت مطلق خداوند بر اساس مبانی هستی‌شناختی نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای دارد، و انسان نیز می‌بایست در مقابل خداوند و دیگران و خود مسئول و پاسخگو باشد، شاید بتوان داشتن رویکرد فردگرایانه در تربیت را مورد تردید قرار داد (ایروانی، ۱۳۹۶، ص: ۲۹).

همچنین حیدری و حسین‌نژاد (۱۳۹۳) معتقدند «سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش» هم در حیطه نظری و هم در حیطه عملی دچار کاستی است. جامعل ایدئال مورد اشاره در سند تحول، جامعه‌ای است که در آن همگان از تفسیری واحد از آموزه‌های دینی برخوردار بوده و ایدئولوژی رسمی واحدی را می‌پذیرند. این در حالی است که تحولات اندیشه فلسفی، به دگرگونی جوامع بشری در دوران مدرن، به‌ویژه در پنج دهه گذشته که در جوامع پیشرفته صنعتی رخ داده است توجه نموده‌اند. از این رو چگونه می‌توان بدون در نظر گرفتن این تحولات، سندی و یا طرحی موفق را برای تحول در نظام آموزشی پیشنهاد کرد. بنابراین، اصلاح نظام‌های آموزشی محصول توجه به نیازها و ضرورت‌های عملی جامعه است. از سوی دیگر، غلبه نگرش آرمان‌گرا از نوع افلاطونی آن، نادیده گرفتن تنوع و آزادی‌های فردی دانش‌آموزان، برجستگی بیش اندازه دغدغه‌های ایدئولوژیک و در نتیجه سنگینی فزاینده آن بر مدارس، مبتنی کردن مبانی آن بر یک

نوع نگرش فلسفی و نیز نادیده گرفتن شرایط زندگی و تحولات اجتماعی کنونی که ممکن است به ناکارآمدی و عدم اجرای آن بینجامد، از جمله کاستی‌هاست (حیدری، حسین نژاد، ۱۳۹۳، صص: ۳۷-۴۵).

در ادامه، در حوزه عمل و برخلاف تأکیدی که در اسناد بالادستی مبنی بر تدریجی و مرحله‌ای بودن انتقال دانش به کودک در سه دوره هفت‌ساله صورت گرفته، اما همچنان محتوای کتاب‌های درسی برای اکثریت دانش‌آموزان خشک، انتزاعی و سنگین است و تمام دقت و تلاش دوران نوجوانی و جوانی آنها را می‌گیرد و در پایان توشه‌ارزنده‌ای که آموختن مهارت‌های زندگی است برجای نمی‌گذارد (خلخالی، ۱۳۸۰). به نحوی که کتاب‌های درسی محل تبلور اندیشه حاکم بر ساختار سیاسی، دینی، فرهنگی و اجتماعی جامعه قرار گرفته است و بیشترین نشانه‌های «به پیش راندن کودکی به سمت بزرگسالی» در بعد دینی - مذهبی و در ساحت سیاسی قابل مشاهده است. آموزش و پرورش در تمام کتاب‌های درسی در پی تأکید و تجویز گرایش‌ها و رفتارهای خاصی است که غالب آنها مانند لباس گشادی دوخته بر تن کودکان است. از جمله مفاهیم سیاسی‌ای که در کتاب‌های درسی می‌توان بدان‌ها اشاره کرد، عبارت است از: انقلاب، مقاومت، دشمن، پرچم، مقابله با دشمن، شعار، فلسطین، همبستگی، میهن، قهرمان، جنگ و ... که در این تحلیل توان ذهنی کودکان نادیده انگاشته شده است (شبانلی، ۱۳۹۵، صص: ۱۰۳-۱۰۴).

بنابراین، با وجود مطالعات نظری صورت‌گرفته در چهارچوب اسناد بالادستی و شرح دیدگاه متخصصان، شاهد آن هستیم که محتوای کتاب‌های درسی در حیطه عمل نیز با رویکرد حلقه-ای (صدرایی) و نگاه حاکم بر فلسفه تربیت اسلامی تناقضاتی دارند. در مبانی نظری در بخش انواع تربیت با توجه به مراحل رشد با مشاهده شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در تحولات ساختار جسمانی و روانی - اجتماعی انسان، اذعان می‌کنیم که برای تربیت انواع گوناگونی بر حسب مراحل رشد (دوره جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوایل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) وجود دارد و به الزام حضور مربی به‌ویژه در سنین پایین و مراحل اولیه رشد برای برخورداری متربیبان از شرایطی که آنها را به مقام انسان عاقل و آزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، قائل‌ایم؛ زیرا کودکان و افراد کمتر رشدیافته و کم‌تجربه را در معرض خطا و تأثیرپذیری بیشتری از عناصر منفی محیط می‌دانیم (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۵، ص: ۱۶۵). از سوی دیگر، در کتاب‌های درسی با کودکان به‌مثابه افرادی بزرگسال و دارای توان بالای فلسفی برخورد می‌کنیم. از سوی دیگر، از مفهوم کودکی به‌طور مستقل یاد نمی‌کنیم و کودکی را مقطعی گذرا و صرفاً برای پیوند با بزرگسالی ارزشمند می‌دانیم. پنداشتن

کودکان مانند سوژه‌ها و انسان‌هایی در حال شدن و نه بودن، جهت‌گیری جبرگرایانه در مطالعه و توجه به مسیر رشد، غیرتاریخی بودن و در نظر نگرفتن تجربه کودک و کودکی در کلیت آن (جزئی کردن کودکی) و دلالت‌های ایدئولوژیک آن برای وابسته کردن و کنترل کودکان از جمله نقدهای جدی وارد بر این نگرش است. چنین زاویه دیدی بیشترین همسویی را با پارادایم‌های سنتی و خطی خواهد داشت که در آنها کودکی در محاق قرار گرفته و از توان عاملی او به مثابه کودک انسان فروکاسته شده است. از سوی دیگر، عدم وفاق شارحان این سنت درباره اهمیت نسبی عوامل روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی و دینی در شکل دادن به رشد کودک تأملات زیادی را درباره کارایی آن برانگیخته است که امتداد آن، افزون بر حوزه‌های علمی و دانشگاهی، به دیگر سطوح نهادین و نیز به گفتمان‌های عمومی جامعه نیز کشیده است. «رویکردهای مدرن به چندانکه بودن و تنوع کودکی، ضرورت به‌کارگیری چشم‌اندازهای متنوع به آن، تعیین‌کننده بودن خود کودکان در برساختن کودکی خویش و اهمیت مشارکت آنها در خانواده، اجتماع و فرهنگ تأکید دارند» (والر، ۲۰۰۵).

در این رابطه، مطالعات (مک کوتد؛ ۲۰۱۷، ایموردینو یانگ ۲۰۲۰، سزار و همکاران ۲۰۱۷) نشان می‌دهد توانمندی‌های هوشی و ذهنی در اثر تجربه و در پرتو انعطاف‌پذیری مغز قابل تغییر است و تجربیات بعدی افزون بر تأثیر مستقیم در افزایش هوش و توانمندی ذهنی، حتی می‌تواند به افت و کاهش هوش و توانمندی آن در طول رشد شخص بینجامد. در این زمینه، همچنین مطالعات حاکی از آن است که رشد انسان‌ها در الگوهای پیچیده و دارای فراز و فرود رخ می‌دهد و فرایند تغییرات در رشد به شیوه خطی نیست (ویلسون و فیشر، ۲۰۰۵). کندی بر این باور است که فلسفه کودک به نقد رویکردهای فلسفی خطی پرداخته و درصدد است تا صداهای به حاشیه رانده شده^۱ عصر (مدرنیته) را احیا کند. در سنت دیرینه فلسفی غرب کودکان در صورتی از نقصان و کمبود مجسم می‌شدند. این قدرت به حاشیه رانده شده فرهنگی در خوانشی مجدد و در ساختار پست مدرنیسم مورد بررسی قرار گرفت. از برجسته‌ترین فیلسوفان این دوران می‌توان به افرادی چون ژیل دلوز^۲، جورجو آگامبن^۳ و ژاک رنسییر^۴ اشاره نمود که در ادامه به شرح دیدگاه آنان می‌پردازیم (کندی، ۲۰۱۵، ص: ۱۶). به باور آنان، کودک را باید در خودش دید، نه در مقیاسی از بزرگسال که در این تعبیر، می‌تواند در برابر بزرگسالان مقاومت^۵ داشته باشد. دلوز با به‌کار بردن دو مفهوم «کودکی در حال شدن»^۶ و «کودکی مسدود شده»^۷ تفسیر

1. "Voices from the margins,"

2. Gilles Deleuze

3. Giorgio Agamben

4. Jacques Rancière

5. Resistance

6. becoming child

7. Blocked of childhood

جدیدی از کودکی ارائه می‌دهد. آگامبن نیز اذعان می‌کند کودک بدون زبان به دنیا می‌آید که این یک تجربه ویژه و منحصر به فرد است و مقطع ویژه‌ای است. در این غیبت گفتار^۱ چیزهای دیگر پایه‌گذاری شده‌اند او خاطر نشان می‌سازد آنچه که به ظاهر کمبود دیده می‌شود، ممکن است به عنوان یک ظرفیت تأیید و تصدیق شود (کوهن، ۲۰۱۴، ص: ۱۹).

رنسیر هم بر برابری هوش^۲ کودک با بزرگسالان معتقد است. بنابراین نیازی نیست تا با هم سنجیده شوند. او به اصل ساده یکسانی هوش نزد ابنای بشر اعم از کودک و بزرگسال قائل است. بر همین اساس بیان می‌کند: «ما کودکان را براساس نظری که قائل به برابری ذکاوت هاست، راهبری می‌کنیم» (رنسیر، ۱۳۹۸: ۷۰). گناری^۳ و دلوز از متمایز بودن کودک و بزرگسال یاد می‌کنند و برای این امر به مقایسه اقلیت‌ها در برابر اکثریت‌ها با واژه کوچگری^۴ می‌پردازند. در این تعبیر ایلیاتی گری یعنی نمادی (سمبلی) از حرکت مداوم و همواره شدن‌های بی‌پایان. نه به معنای ارسطویی و طولانی مدت؛ بلکه در این تعبیر، پراتز کودکی یک سیر شدن^۵ دارد. دلوز این روند را حاکی از مقاومت می‌داند که در آن اقلیت‌ها به واکنش در برابر اکثریت پرداخته و پیروی از اکثریت را به شیروفرنی تعبیر می‌نماید و رهایی از آن.

رویکردهای متأخر الگوهای غیرخطی را جایگزین نمونه‌های خطی، زمانی و مرحله‌ای که قرن‌ها در مورد کودک موضوعیت داشته و پارادایم اصلی قرن بیستم بوده نموده‌اند و زوایای پنهان در مورد فلسفه کودکی را فراخوانده و گفتمان جدیدی را پی‌ریزی می‌کنند که در جهت گیری‌های اخیر محققان، روان‌کاوان، نئوپراگماتیست‌ها، پسا ساختارگرایان و نظریه‌پردازان انتقادی نیز دنبال می‌شود (کوهن، ۲۰۱۵، ص: ۳۴).

در کل، رویکردهای پست مدرنیستی بر خودبودگی کودک تأکید دارند. بر همین اساس، جانا مورلون^۶ به خوانش حساسیت فلسفی در کودکان فرامی‌خواند تا به واسطه آن توانایی خود را برای تشخیص و تأمل بر روی پرسش‌های بنیادین درباره وضع بشر و شناخت او از هستی، خدا، زندگی، مرگ و واقعیت پرورش دهد (مورلون، ۱۳۹۸، ص: ۴۹). جدی گرفتن پرسش‌های کودکان به معنای گوش دادن به شیوه‌ای باز به سؤال‌های آنهاست. در پایان این بخش می‌توان به وجود تفاوت میان دیدگاه‌های غیرخطی (چندوجهی) با دو تعبیر ناپیوسته و پیوسته نام برد که در رویکرد غیرخطی ناپیوسته کودک به تنهایی قادر به تفکر و تأمل فلسفی است که این زاویه نگاه به رویکردهای پست مدرنیستی برمی‌گردد، اما در رابطه با رویکرد غیرخطی پیوسته، افزون

1 . absence of speech
 2 . Equal intelligent
 3 . Guattari
 4 . Nominalism
 5 . Becoming
 6 . Jana Mohr Lone

بر پذیرش نقش عاملی برای کودک ناهمترازی میان او و معلم را به رسمیت شناخته و به حضور پیوسته فردی آگاه در کنار نقش آفرینی کودک واقف است که این زاویه نگاه برخاسته از رویکرد تربیت اسلامی است.

جدول شماره ۲: تبیین فلسفه کودکی در پارادایم‌های مورد بحث

تربیت اسلامی	اسناد بالادستی	پست مدرنیستی	مدرنیستی	سنتی (قرون وسطی و میانه)	پارادایم‌ها و مبانی فلسفی
			موجودیت مفهوم کودکی در رویکردهای مرحله - ای (پیاژه) و رویکردهای غیر مرحله‌ای (متیوز)	کودکی در رابطه با بزرگسالی معنا می‌یافت (در دوران میانه کودک به مثابه بزرگسال ناقص) در قرون وسطی (کودک به مثابه بزرگسال کوچک)	هستی‌شناسی
موجودیت هویت انسانی کودکی (دیدگاه باقری و مقربی)	موجودیتی غیر منسجم (عدم وفاق در حوزه نظر و عمل)	موجودیت تمام عبارت کودکی (مقوله‌ای مستقل و متمایز از بزرگسالی)	کودک در موقعیتی همتراز و غیر تعاملی با بزرگسال (استقلال کامل که به مقاومت می‌پردازد)	کودک در موقعیتی و همتراز با بزرگسال	معرفت‌شناسی
ارزش وجودی کودک انسان	ارزش مقدماتی	ارزش ذاتی (کودک - بیا هو کودک - است)	ارزش ماهیتی	ارزش ابزاری (کودک در خدمت جامعه بزرگسال)	ارزش‌شناسی

گام سوم (تحلیل تطبیقی فلسفه کودکی براساس رویکردهای مدرن با اسناد بالادستی)

پارادیم‌های بین رشته‌ای گفت‌مان کودکی در ایران و جهان

اگر چه در بخش مربوط به فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، به دیدگاه برخی فیلسوفان مدرن و پست مدرن اشاره شد، اما لازم است به منظور شناسایی جریاناتی که توسط این فیلسوفان و یا شارحان آنان تحت عنوان پارادیم‌های بین رشته‌ای مورد مطالعه قرار گرفتند پرداخته شود. به طوری که در انتقادهای پسااستعماری به روان‌شناسی رشد، آموزش کودکی الزاماً باید اندیشه‌های برآمده از سنت رشته‌هایی همچون جامعه‌شناسی، مطالعات فرهنگی و فلسفه را که در قالب رویکردهای بین رشته‌ای تعریف شده‌اند مورد توجه قرار دهد (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۲۳).

رویکرد فلسفی در نگاه به کودک

رویکرد فلسفی در تبیین با رویکردهای مرحله‌ای، شارح دیدگاهی است که اساساً هرگونه توالی را به چالش می‌کشد. این نگاه به دنبال آن است تا کودک به حاشیه رانده شده را به مرکزیت سوق داده و ثنویت میان کودک و بزرگسال را با واسازی قطب‌ها تغییر دهد. این کوشش نه تنها به صورت یک تقلای فلسفی، بلکه به عنوان تجربه زیسته از کودکان، توان فلسفه‌ورزی کودک را به نمایش درمی‌آورد. با آنکه به نظر می‌آید پرداختن به فلسفه کار فیلسوفان است، اما این کار منحصر به آنان نیست؛ بلکه فلسفه همگانی است (نقیب زاده، ۱۳۷۴). سؤالی که اینجا مطرح می‌شود این است که اگر فلسفه همگانی است، پس چرا کودکان نتوانند درگیر آن شوند؟ لیپمن، این نظریه را در دانشگاه کلمبیا، مطرح کرد که چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم (پناهی، ۱۳۹۶، ص: ۳). از این منظر، کودکان به سان فیلسوفان، از آنچه موجب تحیر و شگفت‌زدگی آنها می‌شود جسورانه پرسش می‌کنند. در ایران، شاید بتوان نقدهای آغازین را در دیدگاه اساتیدی چون صدیق یافت. او عملکرد مطلوب آموزش را نه با تحمیل افکار به اشخاص، بلکه بیشتر با انتخاب آگاهانه توسط هر فرد معرفی می‌کند و در این رابطه به ارتقای آموزش کودکان اشاره می‌نماید: «اگر تا دیروز ما فقط به کودکان خود یاد می‌دادیم که فرمانبرداران محض باشند، از حالا به بعد، باید به آنها آموزش دهیم که به حقوق خود آشنا باشند و با توجه به قانون و به دستور عقل خود رفتار کنند (نقل از مناشری، ۱۹۹۲، ص: ۲۴۶). قائدی (۱۳۹۵) به نقل از نقیب‌زاده به نموده‌های بسیاری از به شگفت‌آمدن، به حالت پرسندگی رسیدن و شوق به فهمیدن در زندگانی کودکان اشاره می‌کند که بنا بر این تعریف، می‌توانیم فیلسوفان را کودکانی بشماریم که آموزه‌های جزمی و پاسخ‌های قطعی بزرگسالان، شور شناسایی را در آنان فرونشانده و اندیشه آنان را زیر بار گران آموخته‌ها از حرکت باز نداشته است (قائدی، ۱۳۹۵، ص: ۹).

رویکرد ادبی - هنری در نگاه به کودک

امروزه ادبیات کودک به عنوان حوزه مهمی مطرح است. این عرصه با تولید محتواهای ادبی و تربیتی، در زندگی کودکان نقش آفرینی می‌کند (یوچیم، ۲۰۰۷). در این میان، نقش آفرینی تربیتی ادبیات کودک، یکی از مواردی بوده است که همواره در کنار ذوق ادبی ادبیات کودک مد نظر قرار گرفته است. از سوی دیگر، ادبیات کودک ماهیتی متفاوت از ادبیات بزرگسال دارد (خسرونزاد، ۱۳۸۲)؛ این تفاوت ناشی از تفاوتی ماهوی است که کودک و بزرگسال با یکدیگر دارند؛ توانایی‌های شناختی، عاطفی و ارادی کودک و بزرگسال با یکدیگر متفاوت است؛ از این رو، مفاهیم و سبک نگارشی‌ای که در هریک از این دو ادبیات به کار گرفته می‌شود متفاوت خواهد شد (آزادمنش و سجادیه، ۱۳۹۵، ص: ۲). با این همه، تا پیش از قرن هفدهم و حتی تا مدتی بعد از آن هیچ کتابی ویژه کودکان وجود نداشت. در این دوران تنها حجمی از کتاب‌های آموزش وجود داشت که تنها به امر و نهی او می‌پرداخت (شاه آبادی، ۱۳۸۵، ص: ۹۱). از اوایل قرن بیستم ادبیات مدرن کودکان با نقد نگاه یک سویه و بزرگ سال محور؛ به دنبال تولید آثاری بوده است که از منظری درونی به دنیای کودکی نظر افکند و استقلال و منطق کودکی را به رسمیت بشناسد. انتقاد دیگر به ادبیات کودکان تشکیک در دوره بندی‌های سنی ارائه شده از طرف روان‌شناسی رشد و نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در رشد کودکان است (ذکایی، ۱۳۹۶، صص: ۲۷-۲۸). دوران کودکی دارای خصوصیات خاص است و این خصایص وارد شدن به دنیای کودکان و آگاهی از عوالم آنها را می‌طلبد. در این راستا باید در فکر عاملی بود که مانع «زوال دوران کودکی»^۱ (پستمن، ۱۹۹۴) گردد. شناخت کودکان می‌تواند از طریق عناصری صورت گیرد که رابطه نزدیکی با وی برقرار می‌کنند و ادبیات کودک یکی از مهم‌ترین این عوامل است. از طرفی به زعم متیوز (۱۹۹۴)، کتاب خوب کودکان کتابی است که خواننده نیازی ندارد تجربه فرد بزرگسال را داشته باشد تا آن را بفهمد یا ارج نهد. پس در ادبیات کودک به گسست میان نویسنده و خواننده نیازی نیست (متیوز، ۱۳۹۷، ص: ۱۰۹). همذاتی هنر و ادبیات با دوران کودکی نیز می‌تواند در برگیرنده این مفهوم باشد که خردورزی در ذات و فطرت هر کودکی حضور دارد. بدین ترتیب، با به‌کارگیری هنر و ادبیات در شیوه آموزشی کودکان می‌توان زمینه آگاهی بخشی به آنان را فراهم آورد (جعفری ولنی، ۱۳۹۹، صص: ۵۲-۵۳).

رویکرد جامعه‌شناسی در نگاه به کودک

علم جامعه‌شناسی در ۳۰ سال گذشته، سعی کرده است تا موضوع طبیعی بودن رشد کودک را به فرهنگی بودن رشد کودک برگرداند. در این مقطع، کودکان به روش‌های متعددی به عنوان

1. The Disappearance of Childhood

موجوداتی ضرورتاً غیرقابل تشخیص از بزرگسالان در نظر گرفته می‌شوند. به عبارت دیگر، آنها عامل‌هایی فعال محسوب می‌شوند (جیمز و پروت، ۱۹۹۰، صص: ۸۰-۸۱).

مطالعات کودکی در این نگرش، گرایش به طبیعی و ذاتی دانستن کودکی را در بخش عمده‌گفت‌مان رایج قرن بیستم رد می‌کند. این اصل که کودکی ساختی اجتماعی دارد، از روایت‌های تقلیل‌گرا درباره «ویژگی‌های واقعی» کودکی فاصله می‌گیرد. رشد کودکان فرایندی اجتماعی و فرهنگی است (ریچاردز و لایت، ۱۹۸۶؛ شافر، ۱۹۹۶). کودکی پدیده‌ای اجتماعی است (کورتروپ و همکاران، ۲۰۰۴). فعالیت‌های اجتماعی کودکی دارای ساخت اجتماعی و آکنده از مبحث قدرت است. بر این اساس، فرهنگ‌های کودکی عمیقاً اجتماعی‌اند. با این‌همه، انعطاف-ناپذیری سنت پژوهش کودکی در ایران به رویکرد جامعه‌شناسی برخلاف رویکرد روان‌شناختی سهم کمتری در مطالعات نظری و فلسفی به کودکی داده است. در این سنت همچنان کودکان در چهارچوب نهادهای اجتماعی کننده‌ای همچون خانواده و مدرسه و تا اندازه‌ای گروه‌های هم‌سال موضوع مطالعه بوده‌اند. نگاه غالب، کودکان را نه سازندگان فرهنگ که دریافت‌کنندگان آموزه‌های ارائه‌شده می‌داند (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۱۱). به باور شبانی (۱۳۹۵) تصور برنامه‌ریزان در ایران، اجتماعی‌شدن سریع و گذار سریع از کودکی به دنیا و مفاهیم بزرگسالی است. بر این اساس، شیوه انتقال ارزش‌های سیاسی و دینی به گونه‌ای است که کودکان زودتر از حد معمول از جهان کودکی فاصله می‌گیرند و دغدغه‌ها و انتظارات غیرکودکانه بر آنها تحمیل می‌شود (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۱۴). این در حالی است که درک نوین از مفهوم کودکی در صد سال اخیر عمدتاً درباره نقش آنها در استقلال دوره کودکی شکل یافته است. بنابراین آنچه گفته شد رویکردهای موجود به‌طور قابل توجهی متأثر از نگرش‌های آرمانی (آرای مدینه فاضله فارابی)، دینی، افلاطونی و هگلی هستند (مبانی نظری سند، ۱۳۹۰، ص: ۲۰۶) که بر این اساس، واقعیت زیسته کودکان و عاملیت آنان عمدتاً به دوره بزرگسالی موقوف می‌گردد.

جدول شماره ۳: تحلیل تطبیقی رویکردهای مدرن به فلسفه کودکی و اسناد بالادستی آموزش و

پرورش ایران

رویکردهای فلسفی، هنری و جامعه‌شناختی	فلسفه کودکی در سند تحول	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
فلسفی (توجه به توان اندیشه‌ورزی کودک)	قائل بودن به توان کم فلسفی برای کودک	ضرورت توجه به تفکر فلسفی در نگاه فلاسفه	فروکاهش واقعیت زیسته کودک در اسناد بالادستی
هنری (توجه به هادی و راهنما بودن کودک)	عدم توجه به ادبیات کودک	اشاره کلی به رویکردهای هنری در ساحت زیبایی‌شناختی	گسست میان نویسندگان و خواننده در ادبیات کودک در اسناد بالادستی

نظریه کودک پیش	وجود نگرش	جامعه شناختی (نقض)	جامعه شناختی (نقض)
جامعه‌شناختی در	جامعه‌شناختی	بنا بر نگاه دینی کودک در حال	رویکرد رشدی و توجه به
اسناد بالادستی و	حداقلی در اسناد	گذار از نقصان به کمال	عاملیت کودک)
کودک جامعه	تحولی		
شناختی در			
رویکردهای نوین			

به نظر می‌رسد نبودن جایگاهی مشخص برای رویکردهای نوظهور در ارتباط با فلسفه کودک در اسناد بالادستی توجه به نگرش‌های فلسفی، هنری، ادبی و جامعه‌شناختی را با تمرکز بر واقعیت زیسته کودک فرامی‌خوانند تا کودکان در فضایی آزاد و رهایی‌بخش به تمرین دموکراسی، تفکر نقادی و خلاق بپردازند. بدین صورت، می‌توان به فلسفه مطلوب کودک برای آموزش و پرورش ایران اشاره نمود که به نقش فعال و عاملیت کودک تأکید دارد. کودکان در این تعبیر، از بافتی منعطف و سازه‌گرا برخوردار خواهند شد تا در بستر آن به جست‌وجوگری بپردازند.

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، رویکردها در رابطه با کودکی در دو گفتمان سنتی و مدرن مورد بررسی قرار گرفت. در مقایسه هم‌زمان مفهوم فلسفه کودک در اسناد بالادستی مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی و صدرایی از یک سو با رویکردهای ارسطویی و از سوی دیگر با رویکردهای پست مدرنیستی به وجود تفاوت‌هایی میان آنها پرداخته شد؛ که البته در برخی موارد اشتراکاتی نیز میان آنها وجود داشت. در رابطه با گفتمان حاکم بر رویکردهای مرحله‌ای و اسناد بالادستی می‌توان به وجود نگاه مرحله‌ای از نوع صدرایی (حلقه‌ای) رسید که از یک سو ضمن قائل شدن بر وجود دوره‌های هفت‌ساله بر نقش‌آفرینی کودکان در شناخت و یادگیری تأکید دارد و از سوی دیگر می‌توان با فاصله گرفتن از رویکردهای خطی، به وجود شباهت‌هایی میان این رویکرد با رویکردهای پست مدرنیستی که برای کودک ارزش ذاتی و ماهوی قائل‌اند نزدیک شد. از طرفی با توجه به رابطه ناهم‌تراز میان معلم و دانش‌آموز در رویکرد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌توان به وجود تفاوت میان این رویکرد با رویکردهای مدرن نیز اشاره نمود؛ زیرا در رویکردهای پست مدرنیستی به پذیرش رابطه هم‌تراز میان کودک و بزرگسال قائل‌اند؛ که در تقسیم‌بندی صورت‌گرفته با عنوان رویکردهای غیرخطی ناپیوسته از آن یاد شد. این در حالی است که با وجود تفاوت میان رویکردهای اسلامی با رویکردهای خطی و غیرخطی ناپیوسته، زاویه نگاه حاکم بر این رویکرد از نوع غیرخطی پیوسته است. بنابراین مفهوم فلسفه کودک در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی رابطه‌ای میانه با هر یک دارد و برای ایجاد توازن نیازمند ابداعاتی است تا دچار تناقض نشود. در خصوص این تناقضات، گفته شد که از یک طرف، در فضای

گفت‌وگو میان معلم و دانش آموز به مرجعیت معلم توجه داریم، زیرا کودکان را کمتر رشد یافته می‌دانیم و از سوی دیگر از مفاهیم انتزاعی و پیچیده فلسفی در کتب درسی استفاده می‌کنیم. همچنین بنا بر محدودیتی که برای کودک متصور می‌شویم به پارادایم‌های مدرنیستی و پست مدرنیستی اقبال خوبی نشان نمی‌دهیم. این در حالی است که امروزه کودکی با شتابی شاید بی‌سابقه، به موضوعی قابل توجه همگان تبدیل شده است. از این رو، نیازمند آنیم تا از رویکردهای نوظهور در این حوزه بهره‌مند شویم. در همین راستا، به منظور توجه به رویکردهای فلسفی، جامعه‌شناسی و ادبی در کنار وجوهی از تفکرات پست مدرنیستی شایسته است از الگوهای مرحله‌ای (خطی) به تعبیر ارسطویی و پیازه ای فاصله بگیریم و از سوی دیگر میزان این فاصله را مشخص کنیم تا بر تعبیر خودبودگی کودک و تمایز او با بزرگسال که در رویکردهای پست مدرنیستی مورد تأکید است دچار نشویم. در مجموع برای بهبود فضای مشارکتی و حضور فعال کودک در آموزش استفاده از تکنیک‌های مشارکتی و پست مدرنیستی در کنار توجه به رابطه ناهمتر از میان معلم و دانش آموز راهگشاست تا از این زاویه کودکان به‌مثابه سازندگان معنا و شرکای تعامل اجتماعی تعریف شوند. برای دست‌یافتن به الگوی مفهومی نسبی در خصوص فلسفه کودکی مطلوب برای آموزش و پرورش ایران می‌توان از یک طرف محتوای کتب درسی را با توجه به این موقعیت ناهمتر از متعادل‌تر نمود و در کنار آن از الگوهای متأخر که بر افزایش توان فلسفه‌ورزی و قدرت انگاره‌کودکی تأکید دارند، به نسبت اهداف اسناد بالادستی بهره گرفت. از این رو، تنوع‌بخشی به شیوه‌های مشارکتی کودکان رهایی‌بخش بوده و آنها را از نظام‌های هژمونیک به هنجارسازی تربیتی سوق می‌دهد و تمایلات رو به رشد را در آنان غنی‌تر ساخته؛ عمق و معنا می‌بخشد.

فهرست منابع

- Arani Madandar, A., Kakia, I. (2019). *Comparative research method in humanities with emphasis on educational sciences and psychology*. Tehran: Samat. (Text in Persian).
- Armin, M. (2006). *Translation of the methods of mysticism in Quranic sciences* (Mohammad Abdul Azim Al-Zarqani), Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Azadmanesh, S., Sajjadih, N. (2016). Educational requirements of children's literature with regard to the concept of childhood in the Islamic approach to action, *7th National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association*, Shiraz University. (Text in Persian)
- Bagheri, Kh. (2015). *FABAK in the balance of criticism (a critical look from the perspective of the philosophy of Islamic education)*, Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian)
- C. Felt, C, Barbour, N. (1993). *Early Childhood Education*, translated by Susan Seif, Tehran: Al-Zahra University. (Text in Persian)

- Collection of Approvals of the Supreme Council of Education (2016), Tehran: SADS. (Text in Persian)
- DeMause, L. (ed.) (1974), *The History of Childhood* (New York: Psychohistory Press)
- Given, L. M. (2008). *Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. California & Lon-don: Sage Publications
- Gutak, G. (2012). *Philosophical Schools and Educational Opinions*, translated by Mohammad Jafar Pakseresht, Tehran: Samat. (Text in Persian)
- Hatami, Z. (2016). *History of Childhood in Iran* (from the beginning of the Nasiri era to the end of Reza Shah), Tehran: Alam. (Text in Persian)
- Higher Education Council. (2012). *National Curriculum of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education (Text in Persian).
- <https://plato.stanford.edu/entries/childhood>, Philosophy of Childhood, Stanford Philosophical Encyclopedia (27/09/2018)
- Immordino-yang G. (2020). Embodied brains, social minds, cultural meaning: Integrating neuroscientific and educational research on social-effective development. *Ameriacan Educational Research Journal* 54(1_suppl), 344-367. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216669780>
- Jafari Veleni, Ali. Mehrjadi, M. (2020). Explaining the position of dialectical art in the program "Philosophy and Child", *Philosophy and Child Quarterly*, 4 (20) ,47-54. (Text in Persian)
- James, A, and Prout, A. (Eds) (1990b) *Constructing and Reconstructing Childhood*, Basingstoke: Falmer Press.
- James, A., Chris, G., Prote. A. (2016). *Childhood Sociology; theorizing about childhood*, translated by Alireza Kermani and Alireza Ebrahimabadi, Tehran: Third. (Text in Persian)
- Jenks, C. (2005) *Childhood*, London: Routledge.
- Kadivar, P. (2016). *Learning Psychology: From Theory to Practice*, Tehran: Position. (Text in Persian)
- Kehily, M. J. (2009). *An introduction to childhood studies*. UK: McGraw-Hill Education/Open
- Kelly-Byrne, D. (1989). *A Child's play Life: An Ethnographic Study*, New York: Teachers College Press.
- Kennedy, D. (2015). Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: A Philosophy of Childhood, *the Edwin Mellen Press Lewiston*, New York,
- Khaksari, A. (2018). *Study of the evolution of the concept of childhood in adult short story (1300-1357)*, to obtain a master's degree, Hormozgan University. (Text in Persian)
- Khari Arani, M., Rahnama, A. (2018). A Study of the Ideas and Thoughts Related to the Concept of Childhood in Ancient Iran, *Quarterly Journal of Philosophy and Child*, 2(18), 41-56. (Text in Persian)
- Khosrownejad, M. (2003). Features and Issues of Philosophy of Children's Literature. *Journal of Social Sciences and Humanities*, Shiraz University, 20 (1), 122-135. (Text in Persian)
- Kohan, O. Walter (2015). *Childhood, Education and Philosophy, New ideas for an old relationship*, First published by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
- Kohan, O. Walter., (2014). Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices, Professor of *Philosophy of Education, State University of Rio de Janeiro, Brazil*,

- Lippmann, Matthew (2009), "Philosophy for Children and Adolescents, a New Approach in the Philosophy of Education", translated by Saeed Naji, Farhang Quarterly, Tehran: *Special Philosophy for Children and Adolescents*, 1(69), 151- 175. (Text in Persian)
- Manasheri, D. (1992). *The Educational System and the Construction of Modern Iran*, translated by Mohammad Hossein Badamchi et al., Tehran: Sina. (Text in Persian)
- Matthews, G. B. (2018). *Child Philosophy (Theory of Children's Literature and the Concept of Childhood)*, translated by Saeed Hesampour and Maryam Hesampour, Tehran: Center for the Intellectual Development of Children and Adolescents. (Text in Persian)
- McQuade, J.D., Breaux, R.P., Miller, r., & Mathias. (2017). Executive functioning and engagement in physical and relational aggression among children with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 45(5), 899-910. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0207-z>
- Mohammadi, A. (2021). Childhood in the Mirror of Cognitive Sciences: A Preliminary Look at the Achievements and Perspectives of this Field for Educating Children, *Bi-Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 1(3), 14-19. (Text in Persian)
- Morlon, J. (2019). *The Philosophical Child (Nurturing Children's Intellectual and Philosophical Ability)*, translated by Morteza Barati, Tehran: Lega. (Text in Persian)
- Muqarrabi, N. (2015). Child philosophy from the perspective of Sadr al-Muta'allehin. *Quarterly Journal of Philosophy and Child*, 1(9), 29-48. (Text in Persian)
- Naji, S., Rasani, H. (2017). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, Routledge.
- Panahi, Gholam, H. (2017). *Explaining the Relationship between Philosophy for Children and Philosophy of Human Learning with Emphasis on Winch's Perspective*, for a PhD, Kharazmi University. (Text in Persian)
- Postman, N. (1982). *the Disappearance of Childhood*, New York: Delacorte Press.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. and Wintersberger, H. (Eds). (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury.
- Ransir, J. (2019). *Le maltre ignorant cing lecons sur lemancipation intellectuelle*, Aram Gharib Translation, Tehran: Shirazeh. (Text in Persian)
- Ricardes, M. and Light, P. (Eds). (1986). *Children of Social Worlds*, Cambridge: Polity Press.
- Rihoux, B. (2006). Qualitative Comparative Analysis. (Qca) And Related Systematic Comparative Methods: Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research. *Journal of International Sociology*. Vol. 21. PP 670-706. <https://doi.org/10.1177/0268580906067836>
- Saffar Heydari H., Hossein Nejad, R. (2014). Approaches to educational justice (a look at the place of educational justice in the document of fundamental change in the Iranian education system). *Journal of Fundamentals of Education*, 4 (1), 27-49. (Text in Persian)
- Sarikartal. E. (2017). *Childhood in Jean-Francois Lyotard*, Universities parise Nature
- Sasser, T.R., Bierman, k.l., Heinrichs, B., & Nix, R.L. (2017). preschool intervention can promote sustained growth in the executive-function skills of children

- exhibiting early deficits. *Psychological science*, 28(12), .1719-1730.
<https://doi.org/10.1177/0956797617711640>
- Sattari, A. (2014). *Critique of the philosophical foundations of philosophy for children*. Tehran: Hozeh and University Research Publications. (Text in Persian)
- Seif, A. (2016). *Modern Educational Psychology*, Tehran: Agah. (Text in Persian)
- Shabani, A. (2016). De-Childhood in Textbooks in Iran, *Quarterly Journal of the Iranian Association for Cultural Studies and Communication*, 13(46), 37-69. (Text in Persian)
- Shahabadi Farahani, H. (2006). *Introduction to Children's Literature (A Discussion on Understanding the Concept of Childhood)*, Tehran: Naghmeh Noandish. (Text in Persian)
- Sharon Hunter. (2020). Agency and Sovereignty: Georges Bastille's Anti-Humanist Conception of Child. *Journal of Philosophy of Education*.
- Sheikh, R., Safaei Moghadam., M, Pakseresht, M., Marashi. M. (1397). Explaining childhood in the approach to social construction, *two quarterly journals of education*.25-56. (Text in Persian)
- Siddiq, I. (1968). *History of Iranian Culture*, Tehran Book Printing Company. (Text in Persian)
- Tabatabai, M H. (1988). *Tafsir Al-Mizan*, vol. 7, Qom: Allameh Tabatabai Scientific and Cultural Foundation. (Text in Persian)
- Talaei, E., Bozorg, H. (2015). Explain the necessity of early childhood education (preschool) based on the synthesis of contemporary empirical evidence. *Quarterly Journal of Education*.91-117. (Text in Persian)
- Tesar, M. (2016). *Philosophy AND pedagogy of childhood*, adolescence and youth. Education Theory.
- The Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *a document on the fundamental transformation of education*. (Text in Persian)
- The Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Formal Public Education System of the Islamic Republic of Iran*. The High Council of Education, the Ministry of Education and the Supreme Council of the Cultural Revolution. (Text in Persian)
- Uchima, E. (2007). *The Power of Children's Literature in the Lives of Children*. LIS 681, November28.http://docslide.us/documents/literature_essay.html. University Press.
- Zakaei, MS. (2017). *An Introduction to Child Studies in Iran*, Tehran: Agah. (Text in Persian)



Reviewer's List

Mohammad Sharif Taherpour	Assistant Professor of Malayer University
Hossein Zanganeh	Assistant Professor of Bu-Ali Sina University
Sara Asad Pour	Assistant Professor of Bahonar University
Seyed Mosa Tabatabaei	Assistant Professor of Semnan University
Zahra Moarefvand	Shahid Beheshti University
Mah Sima Pour Shahriari	Assistant Professor of Alzahra University
Afsaneh Naraghi Zadeh	Assistant Professor of Alzahra University
Mansoureh Karim Zadeh	Associate Professor of Rehabilitation Sciences and Social Health University
Esmail Saadi Pour (Biyabangard)	Professor of Allameh Tabatabaei University
Farhad Seraji	Assistant Professor of Bu-Ali Sina University
Samad Borzoyan Shirvan	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Maryam Barahman	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Hanieh Kalantari Dahaghi	Assistant Professor of Malayer University
Esmail Jafari	Assistant Professor of Shahid Beheshti University
Mohammad Akbari Borang	Associate Professor of Birjand University
Somayeh Tajik Esmaili	Assistant Professor of Islamic Azad University, Tehran East Branch
Gholam Ali Ahmadi	Associate Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University
Maryam Banahan	Assistant Professor of Alzahra University
Hossein Eskandari	Assistant Professor of Bojnord University
Ali Imanzadeh	Associate Professor of Tabriz University
Reza Jafari Harandi	Assistant Professor of Qom University
Ameneh Ahmadi	Assistant Professor of Farhangian University
Abbas Ali Hossein Khamzadeh	Associate Professor of Guilan University
Mahnaz Akhavan Tafti	Professor of Alzahra University
Sogand Ghasem Zadeh	Assistant Professor of Tehran University
Ahmad Khamesan	Associate Professor of Birjand University
Parvin Samadi	Associate Professor of Alzahra University
Mohsen Nazar Zadeh Zare	Assistant Professor of Malayer University

Abstract

Reflection of Socio-educational Teachings in Iran's Post-constitutional poems: A case study of Shamloo and Bahar 7-28

Leila Moradi; Mohammad Sadeqh Tafazoli; Hojatolah Gh Moniri; Nahid Azizi

Parents' Knowledge of Psychological and Physical Capabilities of Children of 3-6 Years Old Based on Koodaksho Series on Nasim TV Channel 29-48

Yousef Gorji; Zahra Mazaheri

Human Developmental Science in the Perspective of Metatheory 49-69

Razieh Sheikholeslami; Seyed Abed Alavi

Predicting Adolescent Bullying Victimization based on Attachment to Parents and Peers, and Self-Compassion with the Mediating Role of Problem Solving 71-91

Mahsa Moradmand; Hassan Ashayeri; Hooman Namvar

The Effectiveness of Mindfulness Training on Working Memory Capacity of Children with Dyslexia: A Case Study 93-116

Abolghasem Yaghoobi; Samira Farzin

Development of an Optimal Model for Ecological Citizen Curriculum of Junior High School 117-138

Abbas Ali Khandani; Ali Imanzadeh; Shahram Ranjdoust

Prerequisites for a problem-based teaching-learning strategy tailored to the generational characteristics of undergraduate students of educational sciences and social sciences 139-165

Ahmad Ebrahimi; Seyed Ebrahim Mirshahjafari; Ali Rabbani Khurasgani

Living experience of mothers educating their children with online education in Corona Pandemic 167-185

Seyedeh Maryam Pourmousavi; Mehdi Arabzadeh; Zeynab Shirazi manesh; Kimia Baharloo

The status of the Implemented Curriculum of Social Studies in the sixth grade of Elementary school in terms of Citizenship Education 187-217

Zohreh Yousefinejad Langroudi; Parvin Ahmadi; Parvin Samadi

Explaining and reviewing of posthuman education; entangled world with multiple agents 219-237

Roohollah Mozaffaripour

Proposing a causal model of online teaching effectiveness based on online teaching literacy: The mediating role of online teaching self-efficacy: A path analysis 239-257

Somayeh Khodarahmi; Hossein Hafezi; Mehran Farajolahi; Mohammadreza Sarmadi

Exploring approaches to the philosophy of childhood to identify it in upstream educational documents in Iran 259-288

Batoul Shahi; Ali Sattari; Maryam Banahan Ghomi; Afsaneh Naraghizadeh

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal

Vol. 19, No. 1

Spring 2023, Ser.67

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
Saeedeh 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
Tayyibe 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



