جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش وپرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریهٔ علمی ـ پژوهشی

۴۷

سال دوازدهم

پاییز ۱۳۹۲

۱۳۶ صفحه

بها ۴۰۰۰۰ ریال

جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش وپرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

۴۷

نشریهٔ علمی ـ پژوهشی

■ سال دوازدهم
■ پاییز ۱۳۹۲
■ ۱۳۶ صفحه
■ بها ۴۰۰۰۰ ریال

■ صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
■ مدیر مسئول: حجت‌الاسلام دکتر محی‌الدین بهرام‌محمدیان
■ سردبیر: دکترعلیرضا کیامنش
■ مدیر داخلی: اعظم ملایی‌نژاد

اعضای هیئت تحریریه
■ دکتر عیسی ابراهیم‌زاده: دانشیار دانشگاه پیام نور
■ دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران
■ دکتر علی تقی‌پور ظهیر: استاد دانشگاه علامه طباطبایی
■ دکتر حیدر تورانی: استادیار پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی ونوآوری‌های‌آموزشی
■ دکتر علی‌اصغر خلاقی: استادیاردانشگاه تربیت دبیرشهیدرجایی
■ دکتر جمال عابدی: استاد دانشگاه دیویس کالیفرنیا
■ دکتر حسن پرداختچی: استاد دانشگاه شهید بهشتی
■ دکتر محمدرضا سرکارآرانی: دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی
■ دکتر سید مهدی سجادی: دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
■ دکتر علیرضا کیامنش: استاد دانشگاه آزاداسلامی واحدعلوم و تحقیقات
■ دکتر طیبه ماهروزاده : دانشیار دانشگاه الزهرا
■ دکتر محمود مهرمحمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس

■ مسئول دبیرخانه: مارال یغمائیان
■ ویراستار فارسی: جعفر ربّانی
■ ویراستار انگلیسی: دکترمریم دانای طوسی
■ مدیرهنری: شاهرخ خرغانی
■ طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

■ لیتوگرافی و چاپ: شرکت افست «سهامی‌عام»

پروانه این نشریه به موجب شمارهٔ ۱۲۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبهٔ جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامهٔ شمارهٔ ۳/۲۹۱۰/۱۱۲ مورخ ۱۳۸۳/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، پژوهش‌های و فناوری دارای درجه علمی ـ پژوهشی است و طی نامه شماره ۳/۲۲۰۶ مورخ ۸۷/۳/۲۷ اعتبار فصلنامه تمدید گردیده است.
این نشریه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه سازی شده است.

نشانی: تهران ـ خیابان ایرانشهر شمالی ـ ساختمان انتشارات کمک آموزشی ـ طبقه پنجم
تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲
E-mail: noavaryedu@gmail.com

در این شماره می‌خوانید:

فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و تحقق «معلم پژوهنده»	۷	فرشته آل‌حسینی ـ دکتر سیدمهدی سجادی دکتر علیرضا صادق‌زاده ـ دکتر محمود مهرمحمدی
بررسی راه‌های توسعه و ترویج فرهنگ اقامهٔ نماز در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران	۲۶	خدیجه مرادی ـ نعمت‌الله موسی‌پور
تحلیل مفهوم تلقین در تربیت دینی	۴۴	سیدنقی موسوی
بررسی انواع روش‌های آموزش به نوجوانان در زمینهٔ فرهنگ امداد و تعیین میزان اثربخشی آن‌ها	۶۲	محمدجواد سمیعی ـ اسماعیل صالحی ـ محمدرضا مثنوی
اثر جنسیت و سطح فعالیت بدنی بر خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی	۸۲	معصومه بقاییان ـ عباس بهرام ـ حسن خلجی
تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن‌خوانی و هوش هیجانی	۹۵	سامان رحمانی ـ جواد مصرآبادی ـ تقی زوار
دلایل رمزگردانی زبانی معلمان در کلاس‌های ابتدایی مناطق دوزبانهٔ ترکی آذری ـ فارسی	۱۱۰	عبدالحسین حیدری ـ مهدی سمائی ـ لطیف عطاری افسر روحی

گروه مشاوران علمی این شماره (به ترتیب حروف الفبا):

الهه امینی فر، عزیزالله تاجیک اسمعیلی، علی اصغر خلاقی، رضا خیرآبادی، مریم دانای طوسی، حسن ذوالفقاری، علی ذوعلم، ابوالفضل رفیع پور، سیدمهدی سجادی، محمدرضا طالبان، حسین قاسم پور مقدم، مرجان کیان، مرتضی مجدفر، محمدجواد محسنی‌نیا، مهدی نوید ادهم

اطلاعات مربوط به
فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی
(اهداف، موضوع و شرایط پذیرش مقاله‌ها)

هدف نشریه:

هدف از انتشـــار این فصلنامه، ارائه یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی ـ پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل‌نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است.

موضوع مقاله‌ها:

۱. در فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛

۲. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روانشناســـی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛

۳. مطالعات تطبیقی به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛

۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامهٔ درسی ملّی؛

۵. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی ؛

۶. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛

۷. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛

۸. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛

۹. آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛

۱۰. کاربست یافته‌های پژوهشی؛

۱۱. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛

۱۲. خلاقیت در آموزش و پرورش؛

۱۳. ارزشـــیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشـــی با تأکید بر برنامه های درسی؛

۱۴. آموزش‌های فنی و حرفه ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامهٔ درسی ملّی.

توجه:
هر مقاله باید بر اساس یافته های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

شرایط پذیرش مقاله:

۱. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
۲. بر نوآوری های آموزشی تاکید داشته باشد.
۳. بر اساس روشهای علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۲۰ تا ۲۵ صفحه A۴ باشد.
۷. یک نسخه همراه با لوح فشرده یا دیسکت در فضای window با قلم لوتوس ارسال شود.
۸. چکیده مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
۹. اطلاعات مربوط به منابع در پایان مقاله، به روش APA و به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی و نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع، نام مترجم منبع (در صورتی که ترجمه فارسی آن چاپ شده است)، محل انتشار و نام ناشر به تفکیک منابع فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
۱۰. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
۱۱. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین درپایان مقاله به صورت پی نویس درج شود.
۱۲. هئیت علمی فصلنامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۳. مسؤولیت دیدگاهها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۴. اطلاعاتی مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نمابر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۵. نمودارها، شکلها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ ارائه شود. مندرجات آنها روشـــن و شماره‌گذاری شده‌باشـــد. عنوان نمودارها، شکلها و جدولها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۶. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی- لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشـــینه، هدف، بیان مســـاله)، روش پژوهش (جامعـــه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۷.حداکثر مهلت پاسخ فصلنامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقالهٔ خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.
۱۸.پذیرش مقاله فقط پس از چاپ و انتشار مقاله صادر خواهد شد.

فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و تحقق «معلم پژوهنده»

■ فرشته آل‌حسینی*
■ سیدمهدی سجادی**
■ علیرضا صادق‌زاده***
■ محمود مهرمحمدی****

چکیده:

هدف این مقاله، نشان دادن «محدودیت‌های فلسفهٔ تربیت اسلامی» برای تحقق مطلوب خود، چون «معلم پژوهنده» است. این محدودیت‌ها در مواجهه با فلسفهٔ عملی بر ما آشکار خواهند شد. در حال حاضر، فلسفهٔ تربیت اسلامی، معطوف به تربیت اسلامی است به عنوان یک آرمان است. تربیت اسلامی، به‌عنوان یک آرمان، عمارت منطقیِ باشکوهی است که همهٔ اجزا و عناصر آن باید مطلوب باشد، از جمله معلم. اما، مطلوبیت حرفه‌ای معلم در گرو مطلوبیت عملکرد او در موقعیت‌های عملی، سلامت استدلال‌ها و کیفیت انتخاب‌ها و تصمیماتش است. فرض بر آن است که با غلبهٔ مفاهیم مدرنِ عامل (به‌عنوان مجری)، نظریه (به‌عنوان نظریهٔ نظریه‌پرداز) و عمل (به‌عنوان کاربرد نظریه) بر فهم کنونی ما، فلسفهٔ تربیت اسلامی با یک مانع جدی برای تحقق مطلوب خود، یعنی عامل تربیت اسلامی مواجه است و به لحاظ نظری، نمی‌تواند به‌طور موجه از آن دفاع کند؛ و به لحاظ عملی با محدودیت‌هایی برای تحقق آن مواجه است.

کلید واژه‌ها: **فلسفهٔ تربیت اسلامی؛ فلسفهٔ عملی؛ نظریه؛ عمل؛ عامل.**

■ مقدمه

فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، هم‌اکنون معطوف به تربیت اسلامی به‌عنوان یک آرمان است. این آرمان عمارت منطقی باشکوهی است که همهٔ اجزا و عناصر آن باید مطلوب باشد، از جمله معلم. اما هر تصوری از مطلوب داشته باشیم- تأملی[1] یا پژوهنده[2]- نباید فراموش کنیم که ناظر به معلم است و این معلم عاملی است که در حرفهٔ خود با «شفاهی»[3]، «جزئی»[4]، «مکانی»[5] و «زمانی»[6]

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۷ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۶

* دانشجوی دکتری فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس..... Falehoseini@yahoo.com
** دانشیار دانشگاه تربیت مدرس..... Sajadism@modarres.ac.ir
*** استادیار دانشگاه تربیت مدرس..... Alireza_sadeqzadeh@yahoo.com
**** استاد دانشگاه تربیت مدرس..... Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

سروکار دارد، به‌علاوهٔ این واقعیت غیرقابل‌انکار که خود او به‌عنوان انسان، نمایندهٔ «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» است. پس، مطلوبیت حرفه‌ای او تا حد زیادی در گرو مطلوبیت عملکرد او در موقعیت‌های عملی، صحت و سلامت استدلال‌ها و کیفیت انتخاب‌ها و تصمیماتش است. اما، با وجود بی‌اعتنایی به «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از سویی (آل‌حسینی، ۱۳۹۲)، و غلبهٔ مفاهیم مدرن «نظریه»، «عمل» و «عامل» بر فهم کنونی ما از سوی دیگر، امکان و تحقق معلم پژوهنده یا تأملی منتفی شده است. هم به لحاظ نظری نمی‌توانیم به‌طور موجه از آن دفاع کنیم، و هم به لحاظ عملی با محدودیت‌هایی برای تدارک مقدمات تحقق آن مواجهیم. این محدودیت‌ها در مواجهه با دیدگاه‌های عملی بر ما آشکار خواهند شد.

لازم است تأکید کنیم، با اینکه دیدگاه‌های نوارسطویی یا موسوم به «عملی» در این مقاله مورد استناد قرار می‌گیرند، اما ضرورتی که محرک مسئله‌پردازی ما در اینجاست، از سوی یک دیدگاه رقیب بر رویکرد نظری فلسفهٔ تربیت تحمیل نمی‌شود، بلکه این ضرورت ریشه در رویکرد نظری دارد و از سوی دیدگاه‌های عملی تنها گوشزد می‌شود. موضوع فلسفهٔ تربیت «تربیت» است، و اگر به حافظهٔ تاریخی خود مراجعه کنیم به خاطر می‌آوریم که ارسطو و تمام فلاسفهٔ مشائی و حتی غیرمشائی در جهان اسلام، تربیت را همچون سیاست و اخلاق در ذیل فلسفهٔ عملی قرار داده‌اند. این به دلیل فهمی بود که آن‌ها از تربیت به‌عنوان یک عمل (پرکسیس) داشتند. اما با تغییر شکل «تربیت» و «نهادی شدن» آن، فهم‌های جدید جایگزین فهم‌های گذشته شدند، مثل این فهم که تربیت مثل هر نهاد دیگر نیازمند مدیریت، برنامه‌ریزی، سازماندهی و کنترل برای رسیدن به اهداف بیرونی خود است. با این حال، این جایگزینی‌ها هرگز موجب پاک شدن کامل حافظهٔ ما از معنای تربیت به‌عنوان یک عمل نشده است. فهم تربیت به‌عنوان یک عمل، علی‌رغم غلبهٔ فهم نهادی از تربیت، در بایگانی حافظهٔ ما حفظ شده است. پس، ضرورتی که از سوی دیدگاه‌های عملی به رویکرد نظری گوشزد می‌شود، در واقع تلنگری به حافظهٔ تاریخی فیلسوف تربیت معاصر برای به خاطر آوردن تربیت به‌عنوان عمل است، زیرا فرض بر آن است که تحولات فهم ما، هرگز موجب تغییر ماهیت تربیت نشده است و تربیت همچنان یک «عمل» است؛ همان‌گونه که می‌تواند یک «نهاد» یا هر مفهوم نوین نوظهور دیگر، متناسب با تحولات زندگی متحول اجتماعی بشر باشد. در واقع، ظهور مفاهیم جدید به‌صورت «تربیت به‌عنوانِ»[۷]، «برنامهٔ درسی به‌عنوانِ»[۸]، «تدریس به‌عنوانِ»[۹] یا نظایر آن، تنها بیانگر تحول مداوم فهم متخصصان علوم تربیتی از این مفاهیم اساسی، متناسب با تحولات زندگی اجتماعی بشر است.

از سوی دیگر، امرهای «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» که در دوره‌ای خاص از جریان فلسفی غرب، از حوزهٔ علایق فیلسوفان (تولمین[۱۰]، ۱۹۸۸) و به تبع آن از حوزهٔ علایق فیلسوفان تربیت خارج شدند، همگی همان چیزهایی هستند که عاملان تربیت هر روزه با آن سروکار دارند. این مفاهیم کلی فلسفی نمایندگانی در مدرسه دارند. از این رو، اشتغال فکری دائم فیلسوفان تربیت به امر «مدون»، «کلی»، «بی‌مکان» و «بی‌زمان» از یک سو، و اشتغال عملی دائم عاملان تربیت به امر

«شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از سوی دیگر، روابط اجتماعی این دو قشر تربیتی را دچار مشکل می‌کند، چنان‌که کرده است (آل‌حسینی، ۱۳۹۲). در این میان، موضوع درخور توجه راه‌حلی است که فیلسوفان تربیت برای غلبه بر این مشکل ارتباطاتی ارائه می‌کنند. آن‌ها به جای گسترش قلمرو علایق خود، و گشودن دروازه‌های فهم خود به روی «عملی» و مسائل آن، به دنبال راه‌هایی برای علاقه‌مند کردن عاملان به نظریه‌های خودشان و کاربرد آن در مدرسه می‌گردند. پس، باز هم ضرورتی که از سوی رویکرد عملی به رویکرد نظری گوشزد می‌شود، در واقع تلنگری به حافظهٔ تاریخی فیلسوف تربیتی معاصر برای به خاطر آوردن تربیت به‌عنوان عمل است، زیرا فرض بر آن است که درک کنونی فیلسوف تربیت از «عمل» دچار تحول شدید مفهومی شده است، و این تحول مانع اصلی برای برقراری ارتباط مؤثر با عاملان است، پس لازم است در فهم کنونی خود از عمل تجدید نظر کند، مثل این فهم مسئله‌دار و مورد مناقشه که «عمل کاربرد نظریه است»، یا «عمل تحت هدایت نظریه است».

از دیدگاه پژوهش حاضر، این قضایا به یک مسئله دلالت دارند: مفاهیمی که بر درک کنونی ما از تربیت اسلامی غلبه دارند، مانع از آن می‌شوند که تربیت اسلامی را به معنایی که بیش از همه شایستهٔ آن است به خاطر بیاوریم، یعنی عملی از سر ایمان، آگاهانه و اخلاقی که از یک عامل باایمان، آگاه و متعهد به ارزش‌های تربیت اسلامی سر می‌زند. در این مقاله، می‌خواهیم با آگاهی از روشنگری‌های فلسفیِ دو دیدگاهِ عملی معاصر در باب مفهوم نظریه و عمل[۱۱] محدودیت رویکرد نظری در دستیابی به یکی از مطلوب‌های خود را مورد تأمل قرار دهیم. قصد داریم بفهمیم، فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران در پرتو دیدگاه‌های عملی با چه محدودیت‌های احتمالی برای تحقق معلم مطلوب خود مواجه است؟ برای پاسخ به این سؤال، با مراجعه به دو دیدگاه برجستهٔ نوارسطویی معاصر پی می‌بریم که آن‌ها به دنبال چه مفاهیمی از نظریه، عمل و عامل[۱۲] هستند؛ سپس با دریافت این مفاهیم بدیل به آزمون فهم خود می‌پردازیم. می‌خواهیم بفهمیم، هم‌اکنون چه مفاهیمی بر فهم ما غلبه دارند که مانع از امکان و تحقق «معلم پژوهنده» می‌شوند. دو دیدگاه از حوزهٔ فلسفه و فلسفهٔ تربیت که از ظرفیت‌های لازم برای مقصود ما برخوردارند، مورد استناد قرار می‌گیرند؛ دو دیدگاهی که در پی احیای فلسفهٔ عملی برای پاسخ به مسائل مدرن در حوزهٔ تخصصی خودشان هستند:

- ابتدا، به بررسی دیدگاه هانس گئورگ گادامر[۱۳] دربارهٔ فهم به‌عنوان فرونیسس[۱۴]، تفسیر به‌عنوان پرکسیس[۱۵] و عامل به‌عنوان مفسر می‌پردازیم؛
- سپس، به بررسی دیدگاه ویلفرد کار[۱۶] دربارهٔ کارکرد فلسفهٔ تربیت و مفهوم عمل تربیتی به‌عنوان پرکسیس خواهیم پرداخت؛
- در نهایت، در پرتو روشنگری‌های فلسفی دو دیدگاه مذکور در باب مفاهیم نظریه، عمل و عامل، به بحث دربارهٔ محدودیت‌های رویکرد نظری فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران برای

تحقق معلم پژوهنده یا تأملی خواهیم پرداخت.

۱. گادامر، هرمنوتیک فلسفی و فلسفهٔ عملی

در این مقاله، تنها تفسیر گادامر از کارکرد فلسفهٔ عملی اهمیت ندارد، بلکه معرفت‌شناسی او در باب فهم، تفسیر و مفهوم مدرن عمل نیز از اهمیت برخوردار است.

اینکه «فهم» از سوی هایدگر به جای یک خصلت «عقلی»، یک خصلت «وجودی» تلقی شده است، به این معناست که فهم به لحاظ هستی‌شناختی بر همهٔ اَشکال عقلانیت و اعمال انسان از جمله، تفکر، تعقل، تأمل، شهود و دانش‌های نظری مقدم است (مسعودی، ۱۳۸۶). به نظر می‌رسد، سؤالات بنیادین هستی‌شناسانهٔ هایدگر کارساز بود و باعث شد، شاگرد او به فهم به‌عنوان یک امر هستی‌شناختی بنگرد. گادامر در پیش‌گفتار ویراست دوم حقیقت و روش[۱۷] بر آن این گونه تأکید می‌کند:

«من فکر می‌کنم تحلیل زمانی هایدگر از دازین به‌طور متقاعدکننده‌ای نشان می‌دهد که فهم صرفاً یکی از چندین رفتار ممکن فاعل شناسا نیست، بلکه نحوهٔ بودن خود دازین است.» (گادامر،۱۹۷۵/۲۰۰۴، ص xxvii)

در واقع، آنچه هایدگر و گادامر «فهم وجود»[۱۸] می‌نامند، امکان تحقق اشکال مختلف فعالیت‌های عقلی انسان است و اگر نباشد، هیچ یک از این اَشکال محقق نخواهد شد. دیوید لینگ، مترجم و تدوین‌گر کتاب هرمنوتیک فلسفی گادامر (۱۹۷۶)، در مقدمهٔ کتاب بر این نکته تأکید می‌کند و می‌گوید، فهم و زبان از ابعاد لاینفک ساختاری انسان بودن- در- جهان[۱۹] است. زبان و فهم جزو کارکردهای گزینشی و اختیاری انسان نیستند که بنابر خواست خود در آن‌ها درگیر شود یا نشود. مهم‌ترین ویژگی فهم «انکشاف[۲۰]» است. انسان، به دلیل برخورداری از فهم به‌عنوان یک امکان وجودی، تنها موجود در میان سایر موجودات است که نسبت به جهان حالت «گشودگی [۲۱]» دارد، به این معنا که سایر موجودات جهان و حتی خودش می‌توانند بر او آشکار شوند. «انکشاف» و «گشودگی» وجوه مختلف «فهم وجود» هستند. اگر فهم یک واقعیت وجودی برای موجودی محدود و زمانی در جهان چون «دازین» است، پس هرمنوتیک به‌عنوان علم اصول تفسیر دیگر نمی‌توانست اهمیت چندانی برای گادامر داشته باشد، بلکه هرمنوتیک به‌عنوانَ فرایند تفسیر -اساسی‌ترین ویژگی انسان- مسئلهٔ مورد علاقهٔ او را تشکیل می‌داد. گادامر با اتخاذ رویکرد هستی‌شناسانهٔ هایدگر درخصوص «فهم وجود» هرگز متوقف نشد و سؤالات بنیادین معرفت‌شناسانه‌ای در باب «فهم» انسان طرح کرد: براستی «فهم» برای موجودی محدود و زمانی در جهان (دازین) چگونه رخ می‌دهد؟ او که از یافتن پشتوانهٔ محکم در فلسفهٔ نظری برای دفاع از هرمنوتیک فلسفی در برابر حملات کوبندهٔ منتقدانش قطع امید کرده بود، نظرش به سوی فلسفهٔ عملی جلب شد و این سرآغاز تأملاتش در فلسفهٔ عملی بود. وی در جستاری توجیهی با عنوان هرمنوتیک به‌عنوان فلسفهٔ عملی[۲۲] که نخستین بار به زبان

انگلیسی در عقل در عصر علم در سال ۱۹۸۱منتشر شد، در دفاع از «هرمنوتیک فلسفی»، فلسفهٔ عملی ارسطو را پشتوانهٔ دعاوی خود قرار می‌دهد و به وضوح بیان می‌کند که:

«هرمنوتیکی که من توصیف می‌کنم، معرف رویهٔ جدید تفسیر و تبیین نیست، بلکه در وهلهٔ نخست صرفاً توصیف آن چیزی است که همواره در یک تفسیر رضایت‌بخش و موفق رخ می‌دهد. چنین هم نیست که امری مربوط به اصول دربارهٔ یک مهارت فنی باشد و می‌گوید فهم چطور باید باشد. ما باید وجود این واقعیت را که پیش‌فرض‌هایی ناشناخته همواره در فهم ما در کارند تصدیق کنیم، واقعیتی که نمی‌توان آن را تغییر داد. واقعیتی که حتی اگر بتوانیم، نباید بخواهیم آن را تغییر بدهیم. واقعیتی که همواره خوش‌فهمی گسترده و عمیقی به بار می‌آورد. این بدان معناست که هرمنوتیک فلسفه است و در مقام فلسفه، فلسفهٔ عملی است.» (گادامر،۱۹۸۱/ ۱۹۹۸a، ص ۱۱۱)

بنابراین، هرمنوتیک فلسفی گادامر دارای یک ویژگی منحصر به فرد است، که آن را از دیگر هرمنوتیک‌ها متمایز می‌کند. همان‌طور که خود او آن را بدین وصف نامیده است، «فلسفی» است، و در مقام فلسفی بودن منتسب به «فلسفهٔ عملی» است. خود وی، این نسبت را «خویشاوندی نزدیک هرمنوتیک با فلسفهٔ عملی[۲۳]» می‌خواند.

تصوری که گادامر از فهم و تفسیر دارد، ریشه در تصور ارسطو از فرونیسس و پرکسیس دارد. به تعبیری، فهم گادامری همان فرونیسس (عقل عملی) ارسطویی است، و تفسیر گادامری نیز همان پرکسیس (عمل) ارسطویی است (مسعودی، ۱۳۸۶). همان‌طور که عقل عملی با توجه به موقعیت و شرایط به خیر می‌رسد، فهم نیز بر حسب موقعیت و شرایطی که دازین (مفسر) در آن قرار دارد به تفسیر و معنا می‌رسد. گادامر هرمنوتیک فلسفی را بر پایهٔ فلسفهٔ عملی ارسطویی بنا نهاد تا مرز میان موضوع و مفسر را برچیند و موضوع فهم را با موقعیتی که مفسر (دازین) در آن قرار دارد مرتبط کند. به این معنا، اگر شخص می‌خواهد چیزی بفهمد، باید آن را با موقعیت خود مرتبط کند (گادامر، ۱۹۷۵، نقل‌شده در مسعودی، ۱۳۸۶). البته، این «باید»، یک باید هنجاری یا توصیه‌ای نیست، بلکه واقعی و عینی است و از نظر گادامر، ورای اراده و عمل ما رخ می‌دهد. زیرا او محدودیت و زمانی بودن هستی انسان (دازین) را پذیرفته است. از این رو، خواندن و تفسیر هر متنی به طریقی که گادامر آن را توصیف می‌کند –تطبیق و کاربرد– سرنوشت محتوم هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانهٔ هر مفسری است (همان). همهٔ اینها یک معنای مشخص دارد: انسان ضرورتاً یک مفسر است.

■ به سوی فلسفهٔ عملی

معرفی «هرمنوتیک به‌عنوان فلسفهٔ عملی» (۱۹۸۱/ ۱۹۹۸a)، گادامر را به یکی از احیاگران و مفسران مبرز فلسفهٔ کهن عملی در دنیای مدرن بدل کرد، به نحوی که فلسفهٔ عملی را حتی بهتر از اخلاق نیکوماخوسی[۲۴] ارسطو در آثار گادامر می‌توان فهم کرد، شاید به دلیل همان ویژگی که بر آن

تأکید می‌کند، یعنی مفسر بودن انسان. تفسیر او که از لحاظ عصری و زمانی به ما نزدیک‌تر است تا تفسیر ارسطو، به دلیل تطبیق با شرایط ما و کاربرد برای فهم مسائلمان قابل‌فهم‌تر و کارآمدتر از تفسیر ارسطو از فلسفهٔ عملی است.

گادامر (۱۹۹۸a) که در جستار هرمنوتیک به‌عنوان فلسفهٔ عملی قصد داشت مسیر هرمنوتیک را که در مسیر خاص «کاربرد» گسترش یافته بود به «حوزهٔ پهناور پرسمان فلسفی» بیاورد، ابتدا تاریخ مفهومی اصطلاح هرمنوتیک را مورد مطالعه قرار داد، و این سرآغاز جهت‌گیری او به سوی «فلسفهٔ عملی» بود. او متوجه شد که اصطلاح رایج قرن هجدهمی آلمانی هرمنوتیک Kunstlehre، در واقع ترجمهٔ techne (تخنه) یونانی است، یعنی آموزش دربارهٔ یک مهارت فنی یا «دانستن چگونه [۲۵]». در حالی که مفهوم قدیمی‌تر این اصطلاح به یک سنت فرهنگی و تربیتی دیگر اشاره داشت: سنت بسیار دور و بدون حیات فلسفهٔ ارسطویی، فلسفه‌ای که آن را «فلسفهٔ عملی» یا «فلسفهٔ سیاسی» می‌خواندند، و حیات آن حتی تا قرن هجدهم ادامه داشت. در قرن هجدهم، با جدا شدن علم از مادر فلسفه، هم مفهوم علم و هم مفهوم فلسفه متحول شد. گادامر در این باره می‌گوید: وقتی ارسطو اصطلاح «فلسفهٔ عملی» را استفاده کرد، منظورش از فلسفه، علم به معنای بسیار کلی بود؛ یعنی دانشی که برای اثبات و ایجاد آموزه (دکترین) استفاده می‌شد، نه به‌عنوان نوعی علم که برای یونانیان الگوی دانش نظری یا اپیستمه –ریاضیات– بود. این مفهوم کلی از علم و این علم غیرریاضیاتی، در مقایسه با فلسفهٔ نظری که شامل فیزیک (دانش طبیعت)، ریاضیات و الهیات (علم اول یا متافیزیک) بود، فلسفهٔ سیاسی خوانده می‌شد. باید تأکید کنیم که گادامر در پرتو این پیشینه قصد دارد، تضاد غیرعادی مدرن میان نظریه و عمل را گوشزد کند. از نظر او، تضاد کلاسیک، تقابلی درون دانش بود، نه تضاد میان علم و کاربردش (همان).

گادامر پی می‌برد که این تنها مفاهیم «فلسفه» و «علم» نبودند که دچار تحول مفهومی شدند، بلکه مفهوم ارسطویی «عمل» نیز ساختاری کاملاً متفاوت داشت. اما از نظر او، درک این ساختار برای ما میسر نیست، مگر اینکه بتوانیم به منظور دریافت دوبارهٔ آن و فهم معنای سنت فلسفهٔ عملی، مفهوم عمل را به‌طور کامل از زمینهٔ تضاد با علم پاک کنیم. او تأکید می‌کند که پرکسیس حتی با تئوریا[۲۶] به مفهوم ارسطویی هم در تضاد نبود، و شاهد آن را نیز این گزارهٔ روشنگر ارسطو ذکر می‌کند: «ما به کسانی فعالِ در حد اعلا می‌گوییم که تنها به‌واسطهٔ عملکردشان در قلمرو تفکر درباره‌شان چنین حکم شده است.» (سیاست، نقل‌شده در گادامر، ۱۹۸۱/ ۱۹۹۸a، ص ۹۰) «درنتیجه، تئوریا فی‌نفسه پرکسیس است» (همان، ص ۹۰).

اما از نظر گادامر، دریافت این مفهوم از عمل برای ما دشوار است، چون ذهن و گوش ما پر شده است از این باور سفسطه‌آمیز که برای «علم» اهمیت «عمل» توسط «کاربرد نظریه» تعیین می‌شود. به دلیل اینکه در یونان، عمل شامل یک دامنهٔ بسیار وسیع معنایی بود، مرزبندی اصلی

ارسطو، مرزبندی میان «علوم نظری» و «علوم عملی» نبود، زیرا علوم نظری هم می‌توانست در دامنهٔ وسیع معنایی «عمل» آدمی قرار بگیرد. علوم نظری خود محصول عالی‌ترین نوع عمل انسان به شمار می‌رفت. حتی مرزبندی ارسطو بر اساس «تولیدات مبتنی بر دانش» انسان‌ها صورت گرفته بود؛ با خط‌کشی میان «تولید مبتنی بر دانش فنی» و «تولید مبتنی بر دانش عملی»؛ با تمایز قائل شدن میان دانش عملیِ کسب‌شده توسط یک عامل در جریان یک انتخاب آزادانه، با مهارت‌های کسب شده توسط یک متخصص، که ارسطو آن را تخنه می‌نامید. در واقع، فلسفهٔ عملی با مهارت‌های قابل‌یادگیری سروکار ندارد، بلکه با این موضوع که وظیفهٔ هر شخص به‌عنوان یک شهروند چیست، و چه چیز فضایل یا کمال او را می‌سازد، سروکار دارد. گادامر، در تفصیل این تمایزگذاری میان دو گونه فعالیت مبتنی بر دانش عملی و فعالیت مبتنی بر دانش فنی، کارکرد فلسفهٔ عملی از دیدگاه ارسطو را آگاهاندن عاملان از قابلیت انسانی خود، یعنی «انتخاب ارجح» و در نتیجه، میسر کردن انتخاب آزادانه و آگاهانه تفسیر می‌کند. لازم است، در این مفهوم اساسیِ فلسفهٔ عملی قدری درنگ کنیم.

گادامر، با تکیه بر یک مفهوم اساسی در فلسفهٔ عملی ارسطو می‌گوید، تفاوت سرنوشت‌ساز میان حیوان و انسان این است که طریق زندگی انسان همانند سایر موجودات توسط طبیعت مقرر نشده است. این تفاوت با مفهوم یونانی و ارسطویی پروهیرسیس[۲۷] بیان شده است و فقط به انسان نسبت داده می‌شود. پروهیرسیس یعنی «ترجیح [۲۸]» و «انتخاب ارجح [۲۹]». دانسته چیزی را به چیز دیگر ترجیح دادن، و انتخاب آگاهانه میان بدیل‌های ممکن، ویژگی منحصر به فرد و خاص انسان است (همان). در واقع، آنچه به مفهوم ارسطویی «عمل» تشخص می‌بخشد، پروهیرسیس (تصمیم و انتخاب آزاد) است. با نظر به این مفهوم اساسی، گادامر وظیفهٔ فلسفهٔ عملی از دیدگاه ارسطو را چنین تفسیر می‌کند:

«بنابر این، لازم است فلسفهٔ عملی صفت خاص انسانی را، که همانا داشتن پروهیرسیس است، به سطح آگاهی تأملی برساند، خواه این صفت به‌صورت رشد جهت‌یابی‌های بنیادین انسان برای ارجحیت دادن به کسب فضیلت باشد، یا به‌صورت مصلحت‌اندیشی در تأمل و مشورت کردن که کنش درست را هدایت می‌کند. در هر صورت، فلسفهٔ عملی باید با دانشش، برای دیدگاهی که بر حسب آن یک چیز بر دیگری ترجیح داده می‌شود، پاسخگو باشد: رابطه با خیر. اما دانشی که به کنش جهت می‌دهد، اساساً به‌واسطهٔ موقعیت‌هایی عملی ایجاب می‌شوند، که ما کاری را که باید انجام دهیم در آن‌ها انتخاب می‌کنیم؛ و هیچ فن آموخته، و هیچ تبحری، نمی‌تواند ما را از وظیفهٔ عمل تأملی و تصمیم معاف کند. در مقام نتیجه‌گیری، علم عملی که به سوی این دانش عملی هدایت می‌کند، نه علم نظری در اسلوب علم ریاضیات است، نه «دانستن چگونهٔ» متخصص به معنای تسلط آگاهانه بر شیوه‌های عملیاتی (پویسیس[۳۰])، بلکه یک نوع منحصر به فردِ علم است. این علم باید از خود عمل ناشی گردد، و با همهٔ تعمیم‌های خاصی که برای آگاهی آشکار می‌کند به عمل بازگردد. در واقع، این است که ویژگی خاص علم اخلاق و علم سیاست ارسطویی را تشکیل می‌دهد» (گادامر،

۱۹۸۱/ ۱۹۹۸a، ص ۹۲).

موضوع مطالعهٔ فلسفهٔ عملی، تنها موقعیت‌های دائماً در حال تغییر نیست. مسئلهٔ مورد علاقهٔ فلسفهٔ عملی تنها دستیابی به دانش تنظیم و متعادل کردن عمل شخص در موقعیت‌های دائماً در حال تغییر نیست. بلکه، مسئله‌اش آموختن دانش قابل‌آموختن[۳۱] است که در این شرایط متغیر به کار می‌رود. از این رو، گادامر با اطمینان می‌گوید:

«فلسفهٔ عملی حتماً «علم» است؛ به این معنا که دانشی عام است که فی‌نفسه قابل‌آموختن است. اما علمی است که نیازمند شرایط معین است تا محقق شود. نیازمند آن است که شخصی که آن را می‌آموزد، در همان رابطهٔ فسخ‌نشدنی با عمل قرار بگیرد که شخصی که آن را می‌آموزاند، قرار دارد.» (همان، ص ۹۳)

از این نظر، دانش عملی با دانش تخصصی که تماماً فن است، و آن نیز آموختنی است شباهت دارد. اما، آنچه موجب تمایز اساسی میان این دو می‌شود، پرسش آشکار از خیر است. به‌عنوان مثال، سؤال دربارهٔ بهترین طریق زندگی، سؤالی نیست که بتوان صرفاً از طریق مهارت‌های فنی و یک مرجع بیرونی، مثلاً از طریق یک کارگاه یک روزه که استادی آن را تدریس می‌کند، و امروزه بسیار رایج شده است، به آن پاسخ داد. تنها راه دریافت دانش عملی، درگیر شدن شاگرد در همان عملی است که استاد در آن درگیر است.

۲. ویلفرد کار، فلسفهٔ تربیت و فلسفهٔ عملی

دفاع از تحقیق تربیتی به‌عنوان فلسفه و علم عملی (کار، ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۷) به‌طور کلی، و فلسفهٔ تربیت به‌عنوان فلسفهٔ عملی (کار، ۲۰۰۴) به‌طور خاص، ویلفرد کار را به یکی از احیاگران فلسفهٔ عملی در قلمرو تربیت بدل کرد. لطف روایت کار از فلسفهٔ عملی در این است که در فضای تفکر تربیتی است. از این رو، برای همهٔ کسانی که به مسئلهٔ شکاف میان نظریه و عمل تربیتی علاقه‌مندند بسیار ملموس و قابل‌فهم است. سرنخ اتخاذ رویکرد عملی به فلسفهٔ تربیت را در نارضایتی‌ها و نقدهای کار باید یافت. بیشترین نارضایتی او، اجبار برای برعهده گرفتن وظیفهٔ فیلسوف تربیت به‌عنوان فیلسوف تحلیلی بود. در نیمهٔ دوم قرن بیستم، فلسفهٔ تحلیلی در انگلستان رونقی بی‌سابقه داشت. یکی از ویژگی‌های این رویکرد نوظهور این بود که با صراحت و دقت بالا، معیارهای عمل فیلسوف تربیت را تعیین می‌کرد، و با جدیت برای پاگرفتن اشکال دیگر فلسفهٔ تربیت محدودیت ایجاد می‌کرد. اما، فلسفهٔ تربیت آنگونه که کار (۱۹۹۵/ ۱۹۹۸b) به آن می‌نگریست با بیانیهٔ فیلسوفان تحلیلی تربیت مطابقت نیافت. او که انگیزهٔ اصلی برای فلسفیدن دربارهٔ تربیت در فیلسوفان تربیتی از افلاطون به بعد را، شوق وافر آن‌ها به پرسیدن سؤالات بنیادین دربارهٔ اهداف و مقاصد زندگی انسان می‌داند، فکر می‌کند، حتی یک فیلسوف تربیتی مثل جان دیویی[۳۲] که سبک تفکرش ضد

الهیاتی و کاملاً سکولار بود، با این مسائل «بزرگ» راحت کنار می‌آمد؛ پس با این جریان نوظهور که درصدد بازتعریف فلسفهٔ تربیت به‌عنوان یک روش پژوهش بود به مخالفت برخاست. کار، رویکرد «تحلیل مفهومی» را واجد تمام آن ویژگی‌هایی یافت که تامس کوهن «پارادایم» نامیده بود و چیزی نگذشت که معایب این پارادایم آشکار شد و درنتیجه، بر طبق یک پیش‌بینی کوهنی آن را با بحران مواجه کرد. زیرا، فلسفهٔ تربیت بر طبق نسخهٔ فیلسوفان تحلیلی، حتی با تقلیل به یک روش دقیق و سخت‌گیرانهٔ فلسفی نتوانست برای سؤالات اساسی، نظیر «تربیت چیست؟»، «نظریهٔ تربیتی چیست؟» و «چگونهٔ نظریهٔ تربیتی به عمل ربط می‌یابد؟» پاسخ‌های قاطع ارائه کند. فیلسوفان تربیتیِ مسلح به این روش‌های فوق دقیق، حتی با کاربرد تکنیک‌های تحلیلی و کسب مهارت‌های بسیار سطح بالای فنی نتوانستند بر اختلاف نظرهای خود بر سر پاسخ به این سؤالات پایان دهند، و همهٔ اینها از نظر کار از ناکارآمدی ابزار و عجز فلسفهٔ تربیت در پیگیری دستور کار خود حکایت داشت (همان).

در واقع، آزاردهنده‌ترین مسئله، شکاف میان نظریه و عمل تربیتی بود که رواج رویکرد دیسیپلینی و دیدگاه «علم کاربردی»[۳۳] به شدت بر التهابات آن افزوده بود. پا گرفتن جنبش بنیادها یا «مبانی»[۳۴] در آمریکا و جنبش «نظریهٔ تربیتی»[۳۵] در انگلستان به نارضایتی‌ها و اختلاف نظرها بر سر مشروعیت این رویکردهای جدید دامن زده بود (کمیس[۳۶]، ۱۹۹۵/ ۱۹۹۸). نارضایتی ویلفرد کار از این وضعیت، به تدریج صورت خود انتقادی به خود گرفت و معطوف به نقد فهم رایج از نظریه و عمل تربیتی شد، تا سرانجام تمام انرژی فکری او با اتکا به فیلسوفانی چون گادامر، مک‌اینتایر[۳۷]، رایل[۳۸]، اُکشات[۳۹]، پولانی[۴۰] و استن‌هاوس[۴۱] (کار، ۲۰۰۵) به تبیین مسئلهٔ شکاف نظریه و عمل تربیتی و رفع این نقیصه صرف شد. شکاف نظریه و عمل تربیتی، مسئلهٔ مورد علاقهٔ کار، و سرآغاز اتخاذ رویکرد عملی از سوی اوست. یک سر مسئلهٔ شکاف، عمل تربیتی است. جست‌وجو برای یافتن مفهومی از «عمل» که بتوان آن را به‌طور رضایت‌بخش به «عمل تربیتی» نسبت داد، کار را به سوی فلسفهٔ عملی سوق داد.

■ به سوی فلسفهٔ عملی

کار (۱۹۸۷/ ۱۹۹۸a) در مقالهٔ عمل تربیتی چیست؟ که نخستین بار در ۱۹۸۷ چاپ شد، به دنبال معنایی مناسب و سازوار از «عمل» می‌گردد تا به عمل تربیتی نسبت بدهد. پیگرد تحلیلی-تاریخیش او را به ارسطو و فلسفهٔ عملی می‌رساند. در مسیر این جست‌وجو، پی می‌برد که در متون تخصصی مفهوم عمل به طرق مختلف مورد فهم قرار گرفته است و در نهایت، سه تبیین مخالف در باب «عمل تربیتی» معرفی می‌کند:

۱. دیدگاه «تضادی»[۴۲] (عمل در تضاد با نظریه است)

۲. دیدگاه «عمل تحت هدایت نظریه»[۴۳] (عمل وابسته به نظریه است)

۳. دیدگاه «استقلال عمل»[۴۴] (عمل مستقل از نظریه است)

البته، هر سه دیدگاه شناسایی شده توسط کار، برای تبیین عمل تربیتی نابسنده هستند. کار بر آن است که مفهوم عمل تربیتی را از طریق «بازسازی تاریخی» و «نقد فلسفی» تؤامان تحلیل کند، و از طریق یافتن یک مفهوم خاص تاریخی در باب عمل، ضمن آشتی برقرار کردن میان انواع معیارهای به ظاهر آشتی‌ناپذیر حاکم بر کاربرد کنونی آن، یک مفهوم قانع‌کننده‌تر برای کاربرد این مفهوم اساسی در تربیت بازیابی کند. در مسیر این جست‌وجو، به مفهوم کلاسیک «عمل» در «فلسفهٔ عملی» ارسطو می‌رسد. درک تمایزات مفهومی و مفاهیم کلاسیک عمل در فلسفهٔ عملی ارسطو، کلید فهم تبیین کار از مفهوم عمل تربیتی، و کلید فهم این سؤال مهم است که چرا «تربیت» تحت هر شرایطی به‌عنوان یک «عمل» تعبیر می‌شود.

کار بر آن است که تمایزگذاری میان نظریه و عمل در زمینهٔ کلاسیک شباهت چندانی با تمایزگذاری کنونی – تمایز بر اساس «تضاد با نظریه»، «وابستگی به نظریه»، یا «استقلال از نظریه»ـ ندارد؛ شاید بهتر است بگوییم، اصلاً تمایزی میان این دو نبوده است. از نظر کار (همان)، آنچه برای ارسطو اهمیت داشت، روشن کردن اشکال دانش و عقلانیت مناسب برای تفکر و کنش عملی بود. ارسطو، برای روشن کردن مفروضات معرفت‌شناختی پرکسیس، باب سنت فلسفهٔ عملی را گشود و با دقت و وضوح بسیار بالا، شماری از تمایزات مفهومی را توضیح داد، که به ما قدرت تشخیص انواع کنش و دانش و عقلانیت پشتیبان هر یک را می‌دهد. مهم‌ترین آنها، تمایز میان دو شکل کنش انسان، یعنی پرکسیس و پویسیس است. این دو مفهوم که در انگلیسی به 'doing something' و 'making something' ترجمه شده است، در فارسی می‌تواند به کنش «عمل کردن» و «ساختن» ترجمه شود:[۴۵]

- کنش اول، تحت هدایت بینش عملی (فرونیسس) است؛ و کنش دوم، تحت هدایت دانش فنی (تخنه).
- هدف کنش اول، بیرون از خودش نیست و با کنش، معطوف به دستیابی به یک هدف ارزشمند اخلاقی است (اصطلاحاً کنش اخلاقی است)؛ و هدف کنش دوم در خودش نیست، بلکه توسط کنش، معطوف به دستیابی به یک هدف بیرونی است (اصطلاحاً کنش ابزاری است).
- اولی، کنشی تابع قواعد نیست، زیرا هدفش «درونی» است و جلوتر از درگیر شدن در عمل قرار ندارد که بتوان قواعد یا گام‌هایی برای رسیدن به آن تعیین کرد، بلکه با خود «عمل کردن» محقق می‌شود؛ اما دومی، برای دستیابی به هدف «بیرونی» خود، کنشی تابع قواعد است (کار، ۱۹۸۷/ ۱۹۹۸a، ص ۶۸).

فلسفهٔ عملی، ناظر بر عمل (پرکسیس) و دانش عملی است. عمل درون یک سنت صورت

می‌گیرد، و عاملان تنها از طریق سنت موفق به کسب دانش عملی و معیارهای عالی عمل می‌شوند. اما، از نظر کار نباید این طور تصور کرد که گردن نهادن به مرجعیت سنت، به معنای مصون بودن آن از نقد است. دانش عملی، دانشی رشدکننده است، و معیارهای عالی عمل نیز معیارهای ثابتی نیستند، بلکه می‌توانند توسط رکوردهایی که عاملان با عمل خود برجای می‌گذارند ارتقا یابند. این همان چیزی است که می‌تواند هدف اصلی فلسفهٔ عملی باشد.

آنچه در فلسفهٔ عملی ارسطو بسیار با اهمیت است، و موجب شد ارسطو فلسفهٔ عملی را تماماً به آن اختصاص دهد، بحث عقلانی دربارهٔ نحوهٔ تفسیر و پیگیری غایات اخلاقی عمل است. از آن جایی که دستیابی به این غایات مستلزم کنش مبتنی بر دانش عملی است، پس فلسفهٔ عملی «علمی» است که هیچ هدفی جز کمک به رشد دانش عملی ندارد. کار، به ویژگی‌هایی از دانش عملی اشاره می‌کند که تعیین کننده هستند، از این جهت که نشان می‌دهند، فلسفه عملی به چه چیز علاقه‌مند است، و به چه چیز علاقه‌مند نیست.

- اول، دانش عملی دانشی غیرصریح است و فلسفهٔ عملی علاقه‌مند است این دانش غیرصریح را به سطح آگاهی تأملی بیاورد.
- دوم، فهم و کاربردِ اصول اخلاقی دو فرایند جداگانه نیستند، بلکه عناصر دوسویهٔ سازنده در بازسازی مستمر دیالکتیکی دانش و کنش هستند، و فلسفهٔ عملی به هیچ وجه به توصیف یا تشخیص «غایات» فعالیت‌های اخلاقی جدا از «وسائط تحقق آنها» علاقه‌مند نیست (درست بر خلاف عقلانیت فنی).

۳. محدودیت رویکرد نظری در پرتو دیدگاه‌های عملی

اشاره شد که فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران هم اکنون معطوف به تربیت اسلامی به‌عنوان یک آرمان است. با این گرایش، کاملاً طبیعی است که فیلسوفان تربیت اسلامی به همهٔ عناصر این‌گونه تربیت، از جمله برنامهٔ درسی، تدریس و معلم به چشم یک آرمان بنگرند. بدین‌ترتیب، پروژه‌های تحقیقاتی جدیدی شکل می‌گیرند؛ مثل الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران (باقری، ۱۳۸۹) که در آن، الگوی یک آموزش مطلوب، و تصویر یک عامل مطلوب را می‌توان یافت. همین طور، پروژه‌هایی بزرگ که به شکل «فلسفهٔ تربیتی جامعه» تدوین شده‌اند، و در آن اشکال دیگر فلسفهٔ تربیت، از جمله فلسفهٔ شخصی «مربیان فکور» یا اهل تأمل به‌عنوان معلمان مطلوب به رسمیت شناخته شده است (صادق‌زاده قمصری و همکاران، ۱۳۹۰). حتی این تصاویر آرمانی در آرزوهای مسئولان عالی اجرایی نظام آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفهٔ تربیت اسلامی و اسناد تحول (به نقل از صادق‌زاده قمصری و همکاران، ۱۳۹۰)، جایگاهی شایسته دارند. زیرا، معلم در مدرسه‌ای که دوست می‌دارند، یک «معلم پژوهنده» است:

«معلم در این مدرسه [«مدرسه‌ای که دوست دارم»] معلم پژوهنده است، یعنی معلمی است که از کنار مسایل آموزشی و تربیتی به سادگی عبور نمی‌کند و در این ارتباط با پژوهشگاه‌های مختلف ارتباط علمی و آموزشی دارد» (حاجی‌بابایی، ۱۳۹۱).

به‌طور طبیعی، ذهن فیلسوف تربیت وقتی از تدوین «چارچوب« یا «الگوی نظری» مطلوب فراغت می‌یابد، به سمت عناصر اصلی، مثل برنامهٔ درسی، تدریس و معلم معطوف می‌شود. به تبع آن، به‌طور طبیعی، ذهن مسئول اجرایی نیز با تدوین «چارچوب» و «الگوی نظری» مطلوب به سمت مدرسه و معلم آرمانی متناسب با این اسناد تحولی معطوف می‌شود. اما، می‌خواهیم بفهمیم، آیا معلم عامل، فکور یا پژوهنده در رویکرد نظری ما امکان وجود و تحقق می‌یابد، در حالی که مفاهیمی بر فهم معاصر ما غلبه دارند که مانع از تمهید مقدمات لازم آن می‌شوند. آیا غیر از یک تصویر نظری (از) و آرزو (برای) یک معلم مطلوب، مقدمات لازم دیگر در رویکرد نظری ما وجود دارد؟ پس، مسئله‌ای را صورتبندی می‌کنیم: «معلم پژوهنده» چگونه با امکانات رویکرد نظری تحقق می‌یابد، وقتی مفاهیمی از نظریه، عمل و عامل در حال حاضر بر فهم ما غلبه دارند که برای تحقق آن محدودیت ایجاد می‌کنند؟ چگونه می‌توان به‌طور موجّه از «معلم پژوهنده» به‌عنوان معلم مطلوب دفاع کرد، وقتی پیشاپیش امکان آن در رویکرد نظری ما منتفی شده است؟

با آگاهی از روشنگری‌های فلسفی در باب نظریه، عمل تربیتی و عامل می‌توانیم به آزمون فهم خود بپردازیم، تا بفهمیم در حال حاضرکدام مفاهیم بر فهم ما غلبه دارند:

- عامل به‌عنوان مجری نظریه، یا عامل به‌عنوان مفسر نظریه؟
- نظریهٔ تربیتی به‌عنوان نظریهٔ نظریه‌پرداز، یا نظریهٔ تربیتی به‌عنوان نظریهٔ عامل؟
- عمل تربیتی به‌عنوان کاربرد نظریهٔ تربیتی، یا عمل تربیتی به‌عنوان پرکسیس (خواه به معنای ارسطویی، نوارسطویی یا اسلامی)؟

پرسیدن این سؤالات اهمیت دارد، چون غلبهٔ مفاهیم مسئله‌داری چون «عمل به‌عنوان کاربرد نظریه» یا «عمل تحت هدایت نظریه» یا «عامل به‌عنوان مجری» بر فهم ما، می‌تواند محدودیت‌زا باشد و این محدودیت‌ها پیامدهای ناخواسته‌ای دارد که یکی از آن‌ها عدم تحقق عامل تربیت اسلامی است. پس، آگاهی از آن‌ها می‌تواند یکی از مقدمات لازم برای برطرف کردن محدودیت‌ها و پیامدهای ناخواستهٔ آن را فراهم کند.

■ عامل به‌عنوان مجری یا مفسر؟

غلبهٔ فهم نهادی از تربیت، مهم‌ترین رویداد معاصر است که ما را در وضعیت ضروری پاسخ به این سؤال قرار داده است. این غلبه چنان است که تحقق هر مفهوم دیگر از تربیت، اگر نگوییم ناممکن، دشوار می‌کند. این به معنای دشوار بودن تصور تربیت به‌عنوان یک عمل نیست، بلکه به

معنای دشوار بودن تحقق تربیت به‌عنوان یک عمل است. ما به لحاظ نظری آزادیم هر تصوری از تربیت داشته باشیم، اما این به معنای مهیا بودن مقدمات لازم تحقق آن نیست. فهم نهادی از تربیت، برای تحقق مفاهیم ممکن دیگر محدودیت ایجاد می‌کند. رید[۴۶] (۲۰۰۶)، تعبیر جالبی از این وضعیت دارد. او می‌گوید فهم نهادی خواه ناخواه با ماست، نمی‌توانیم از آن رهایی یابیم، مگر اینکه از زندگی اجتماعی خود بگریزیم و سر به بیابان بگذاریم. منظورش این است که نهادها لوازم غیرقابل‌چشم‌پوشی زندگی اجتماعی هستند، هرکس می‌خواهد از آن‌ها خلاص شود، باید قید زندگی اجتماعی را بزند و بیابان نشین بشود. اما، همان‌طور که نمی‌شود قید زندگی اجتماعی و نهادی شدن فعالیت‌های اجتماعی از جمله تربیت را زد، نمی‌توان ماهیت عملی تربیت را انکار کرد. چون انکار آن با مشکلات ریشه‌کن نشدنی همراه است که مهم‌ترین آن شکاف میان نظریه و عمل تربیتی است.

همچنین به خوبی آگاهیم که یکی از جلوه‌های انکارناپذیر نهادها «تقسیم کار»[۴۷] است. این «تقسیم کار»، یک تفسیر نافذ فوکویی دارد: تقسیم کار بین «کسانی که می‌دانند»، «کسانی که تصمیم می‌گیرند»، و «مردمی که ابژه یا موضوع این دانش و تصمیم‌گیری هستند» (کمیس، ۱۹۹۸). اگر بخواهیم شاهدی از واقعی بودن غلبهٔ فهم نهادی و این تقسیم‌بندی در حوزه‌ای که در آن مطالعه می‌کنیم ارائه کنیم، به پروژهٔ «فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران» (به نقل از صادق‌زاده قمصری و همکاران، ۱۳۹۰) استناد می‌کنیم، و نیز آثاری که این عنوان را یدک می‌کشند. با یک تحلیل مفهومی ساده، می‌توان پی برد، تا چه حد مفهوم «جمهور» در شکل‌گیری این گونه فلسفه‌ها خنثی و بی‌اثر عمل کرده است، چرا؟ چون «فهم نهادی» و «تقسیم کار» متناسب با آن تعیین می‌کنند: چه کسانی تصمیم می‌گیرند و باید سیاست‌گذاری کنند؛ چه کسانی می‌دانند و باید نظریه تولید کنند؛ و چه کسانی باید تصمیمات و نظریه‌ها را اجرا کنند. حتی، اگر اشکالی از جمهور در آن بتوان یافت، سطوحی از «جمهور»های منفک و بی‌ارتباط با یکدیگر است، مثل جمهور سیاستگذاران نظام برای تصمیم‌گیری؛ جمهور فیلسوفان و دانشمندان علوم تربیتی برای تدوین یک فلسفهٔ مدون تربیتی التزام‌آور؛ و بالاخره جمهور عاملان، نه برای اجرا، بلکه برای خنثی کردن احکام صادره.

از آن جایی که اینها واقعیت دارند و توهم نیستند، پیش‌بینی می‌کنیم که ما را با این مسئله مواجه خواهند کرد که چگونه عامل پژوهنده یا تأملی به‌عنوان معلم مطلوب تربیت اسلامی با وجود غلبهٔ فهم نهادی و اقتضائاتش (مثل تقسیم کار مدرن) زمینهٔ تحقق و رشد خواهد یافت، وقتی ما او را صرفاً مجری نظریه‌ها و احکام تربیتی خود تصور کرده‌ایم؟ برای اینکه فلسفهٔ تربیت اسلامی در جریان ناگزیر «نهادی شدن» تربیت و «تقسیم کار»، به یک «کار» تقلیل نیابد، بلکه دست‌کم به کار + روابط اجتماعی تقلیل یابد، لازم است در مأموریت‌ها و روابط اجتماعی خود با عاملان تجدیدنظر کند. آنگاه بر طبق یک پیش‌بینی هابرماسی، می‌توان امیدوار بود از مرتبهٔ علوم دارای «علایق فنی» به ردهٔ علوم دارای «علایق عملی»، یا حتی علوم دارای «علایق انتقادی» تغییر مرتبه بدهد، و از این

طریق، راه‌های کاملاً متفاوت را برای غلبه بر شکاف نظریه و عمل تربیتی تجربه کند. به‌عنوان مثال، یک تفاوت اساسی میان دوتای اولی با توجه به اهداف درونیشان این است که اولی برای پر کردن شکاف میان نظریه و عمل به دنبال نقشه‌های فنی عمل می‌گردد، اما دومی به فکر بهبود مهارت‌های عملی و روابط اجتماعی خود با عاملان از طریق مفاهمه و گفت‌وگوست.

معرفت‌شناسیِ فهم و تأملات گادامر در فلسفهٔ عملی نیز، با توجه به مقاصد ما در این پژوهش، معنادار به نظر می‌رسند. اگر واقعیت داشته باشد، و فهم یک واقعیت وجودی برای موجودی محدود، مکانی و زمانی در جهان چون انسان است، پس انسان ضرورتاً یک مفسر است. آیا این معنا، می‌تواند به تحول نگرش ما از «معلم به‌عنوان مجری نظریه» که به شدت به مسئلهٔ شکاف دامن می‌زند، به «معلم به‌عنوان مفسر نظریه» کمک کند؟ به نظر می‌رسد، می‌تواند فهم فیلسوف تربیت را از معلم به‌عنوان مجری نظریه به معلم به‌عنوان مفسر نظریه (از طریق تطبیق و کاربرد) معطوف کند، و از این طریق، ضمن کاستن از التهابات شکاف، یکی از مقدمات لازم برای امکان عاملی چون معلم پژوهنده را فراهم کند.

■ نظریه به‌عنوان نظریهٔ نظریه‌پرداز یا عامل؟

اگر بخواهیم حافظهٔ بلندمدت تاریخی خود را بیازماییم، می‌توانیم بپرسیم «تربیت چیست؟»، آنگاه با مراجعه به متون تخصصی رشته درمی‌یابیم که علی‌رغم وجود فهم‌های متفاوت از تربیت در فرهنگ‌های مختلف، پربسامدترین پاسخی که دریافت می‌کنیم این است که «تربیت» یک «عمل» است. اما، اگر بخواهیم حافظهٔ کوتاه‌مدت خود را بیازماییم، می‌توانیم بپرسیم «عمل چیست؟»، آنگاه متوجه می‌شویم یک معنای کاملاً مدرن بر مفهوم «عمل» سایه انداخته است، و آن همان است که گادامر (۱۹۹۸b) در عمل چیست؟ می‌گوید: «در فهم مدرن ما عمل دیگر چیزی نیست، جز کاربرد نظریه». اگر بپرسیم «نظریه چیست؟»، پاسخ ساده‌ای که می‌شنویم این است که نظریه‌ها گزاره‌های کلی حامل دانش‌اند؛ و اگر بپرسیم «دانش چیست؟»، بالاخره درون گردابی می‌افتیم که هم اکنون همهٔ مدعیان، اعم از سنتی، مدرن، پست مدرن، دینی و سکولار در آن دست و پا می‌زنند.

در قرنی که با مجاهدت‌های فلسفی طاقت‌فرسا، بالاخره مفهوم «دانش» در یک فرایند کاهشی به «دانش علمی» فروکاسته شد، و سیطرهٔ علم بر همهٔ ابعاد زندگی بشر از جمله زندگی اجتماعی تثبیت شد، ناگهان مشروعیت این نوع دانش برای تعیین تکلیف و هدایت تمام اعمال بشر زیر سؤال می‌رود، و بقیهٔ ماجرا که می‌دانید و مجال شرح مفصل آن در این فضای محدود نیست.[۴۸] بنابراین، وقتی می‌پرسیم کدام مفهوم بر فهم ما غلبه دارد: نظریهٔ تربیتی به‌عنوان نظریهٔ نظریه‌پرداز؟ یا نظریهٔ تربیتی به‌عنوان نظریهٔ عامل؟ نباید تعجب کرد، زیرا این سؤال از ترکش‌های زیر سؤال رفتن مشروعیت «دانش علمی» و «نظریه» به‌عنوان نظریهٔ منحصراً علمی، و مشروعیت یافتن انواع دیگر

دانش، از جمله دانش عملی[۴۹] (اُکشات)، دانش ضمنی[۵۰] و دانش شخصی[۵۱] (پولانی) است (آل‌حسینی، ۱۳۸۴). نباید تعجب کرد، چون تردیدی جدی وجود دارد که «دانش» و «نظریه» تنها در مکان‌هایی معین، زمان‌هایی معین، توسط افرادی خاص، حین درگیری در فعالیت‌هایی معین و با به‌کارگیری روش‌هایی معین تولید می‌شود (کمیس، ۱۹۹۸). عاملان به دلیل اینکه انسان‌های محدودِ زمانی و مکانی هستند، ضرورتاً «مفسران» هستند (گادامر، ۱۹۷۶). به دلیل برخورداری از چارچوب‌های نظری برای هدایت اعمال خود (کار، ۱۹۸۰) و به دلیل برخورداری از نظریه‌های هرچند عملی، شخصی، ضمنی، نامصرح اما در کار، می‌توانند انتخاب کنند، تصمیم بگیرند و عمل کنند.

بنابر این، اگر نظریهٔ تربیتی فیلسوف می‌خواهد بخت خود را برای سامان دادن به اعمال عاملان بیازماید، باید بتواند میان نظریه و عمل آن‌ها فاصله و شکاف بیاندازد. اگر قرار است چیزی را تحت تأثیر قرار بدهد، بی‌شک آن عمل نیست، چون این عمل پیشاپیش تحت مالکیت و هدایت نظری دیگری است. بلکه باید بتواند نظریه‌های شخصی، ضمنی، نامصرح، مشکوک و نیازمند آزمون و اصلاح عاملان را تحت تأثیر قرار بدهد. نظریه را به مصاف نظریه باید فرستاد، نه به مصاف عمل، زیرا عمل خود امری مسبوق به نظر یا نظریه است. اگر نظریهٔ نظریه‌پردازان بر اساس معیار نظری و میزان ملاط منطقی خرج‌شده در لابه‌لای گزاره‌های هنجاری و تجویزیشان مورد داوری قرار می‌گیرند و الزام‌آور می‌شود، عاملان از نظرات، تفاسیر و نظریه‌های خودشان بر اساس معیارهای عملی دفاع می‌کنند، و همان‌طور که ارسطو با تیزبینی تمیز داده است، استدلال‌هایشان بیش‌تر صورت «مجاب‌سازی»[۵۲] به خود می‌گیرد (تولمین، ۱۹۸۸)، و به اندازهٔ گزاره‌های منطقی الزام‌آور فیلسوف الزام‌آور می‌شود. پس، اگر نظریه‌پرداز التزام عملی عامل را طلب می‌کند، باید به صحت و سلامت استدلال‌های عملی او به اندازهٔ استحکام منطقی استدلال‌های خودش حساس باشد، و مانعی را که از این طریق پدید آمده است برطرف کند. این مقدمات نیز به ضرورت برقراری یک رابطهٔ اجتماعی تحول‌یافته میان فیلسوف و عامل تربیت دلالت می‌کنند، رابطه‌ای که خود می‌تواند یکی از مقدمات لازم برای تحقق معلم پژوهنده باشد.

■ عمل تربیتی به‌عنوان کاربرد نظریه یا پرکسیس؟

این سؤال نیز از ترکش‌های زیر سؤال رفتن مشروعیت دانش به مفهوم «دانش علمی» است. همان‌طور که اشاره شد، این موضوع که اهمیت عمل منحصراً توسط کاربرد نظریه تعیین شود، از سوی گادامر مورد تردید قرار گرفت. این تصور که عمل تنها تحت هدایت نظریه‌های علمی وجاهت یک عمل عالمانه و قابل‌دفاع را خواهد یافت، از مسائل مورد مناقشه در حوزهٔ تربیت، به ویژه مطالعات برنامهٔ درسی است[۵۳]. اهمیت این موضوع وقتی آشکار می‌شود که بفهمیم با چه سرعت سرسام‌آوری هر روز بر تعداد نظریه‌های علمی برخوردار از اعتبار و مقبولیت علمیِ داوطلب هدایت عمل تربیتی افزوده می‌شود. دیدگاه‌های مختلف، هرکدام با تکیه بر این نظریات داوطلب

به رقابت می‌پردازند، و مدرسه را صحنهٔ رقابت و نزاع‌های بی‌پایان برای هدایت اعمال تربیتی می‌کنند. شواب، تفسیر تأمل‌برانگیزی از نزاع دیدگاه‌ها و نظریه‌ها در تربیت دارد. او می‌گوید، آن‌ها به‌نحو هراس‌انگیزی «توصیه‌های یکسونگرانهٔ تربیتی» صادر می‌کنند، و اگر این توصیه‌ها به‌عنوان تجویزهای برنامهٔ درسی تلقی شوند، نتیجه‌ای جز بروز آشوب و انشعاب نخواهند داشت. چون هریک از آن‌ها با اشاره به «نابسندگی» و «ناکاملی» برنامه‌های درسی موجود حکم به عزل آن‌ها می‌دهند، غافل از اینکه با نصب خود، همین اتهامات (نابسندگی، ناکاملی و توصیه‌های یکسونگرانه) بر خود آن‌ها نیز وارد است. پس، باید مقدمات برطرف کردن مشکل «یکسونگری توصیه‌های تربیتی» را فراهم کرد، نه آنکه با جابجایی‌های بی‌پایان تربیت کودکان را با یک سری تشنجات بی‌ثمر و شروع‌های نافرجام که هیچ سرنوشت قابل‌دفاعی در پی ندارد، تلف کرد (شواب[۵۴]، ۱۹۷۱). از نظر شواب، این جور مسائل را نظریه‌پردازان و «نظریه‌های علمی» با «نابسندگی»، «ناکاملی» و «توصیه‌های تربیتی یکسونگرانه»، خود پدید می‌آورند، اما عاملان مجهز به هنرهای عملی، قادر به حل آن‌ها هستند. تجهیز معلم به تجهیزاتی برای غلبه بر مشکلاتی که نظریه‌های تربیتی به وجود می‌آورند، یکی از همان مقدماتی است که معلم را پژوهنده و مطلوب تربیت اسلامی می‌کند. اما، این مقدمات در رویکرد نظری ما به دلیل غلبهٔ مفهوم «عمل به‌عنوان کاربرد نظریه» یا «عمل تحت هدایت نظریه» در حال حاضر مفقود است.

گادامر (۱۹۸۱/ ۱۹۹۸a)، با دریافت این معنا از ارسطو که «عمل» در ابتدایی‌ترین معنای خود، ویژگی اساسی هر موجود زنده‌ای است که در میان فعالیت و موقعیت‌مندی قرار دارد، او را برخوردار از قدرت «انتخاب ارجح» معرفی می‌کند. عاملی که در میان فعالیت و موقعیت‌مندی قرار دارد، به دلیل برخورداری از قدرت «انتخاب ارجح»، دانسته چیزی را بر چیزی ترجیح می‌دهد، و از میان بدیل‌های ممکن دست به انتخاب می‌زند. علمی که می‌تواند به بهبود کیفیت این انتخاب‌ها و در نتیجه، رشد عمل کمک کند، فلسفهٔ عملی است. اگر مسئلهٔ فلسفهٔ عملی آموختنِ دانشِ آموختنی است که در شرایط متغیر به کار می‌رود، و شرط آموختن آن این است که شخصی که آن را می‌آموزد، در همان رابطهٔ فسخ‌نشدنی با عمل قرار بگیرد که شخصی که آن را می‌آموزاند، پس تنها فیلسوف تربیت اسلامی در نقش یک عامل تربیت اسلامی می‌تواند این «دانش آموختنی» را بیاموزد، یعنی کسی که خودش در میان یک موقعیت تربیتی واقعی گیر افتاده است. یکی از ویژگی‌های علوم تربیتی این است که تربیت، تنها موضوع تحقیق استادان علوم تربیتی نیست، بلکه حرفهٔ آن‌ها نیز هست. کلاس‌های درسشان آزمایشگاه آنهاست، تا نظریه‌های تربیتیشان علاوه‌بر پشت سر گذاشتن آزمون‌های تجربی علمی، در معرض آزمون تجربی عملی نیز قرار بگیرند. اگر نظریهٔ او یک نظریهٔ اصیل تربیتی و به دور از واقعیت‌های دنیای واقعی تربیت نباشد، باید بتواند در بزنگاه تربیت عالی، و در یک رابطهٔ تربیتی معنادار و برقرار، تأثیرات خودش را بر چارچوب‌های نظری و نظریه‌های

هدایت‌کنندهٔ عمل معلمان آینده بگذارد.

در خاتمه باید بگوییم، هر محققی که مفهوم کنونی «عمل» برایش مسئله‌دار جلوه کند و روش تحلیل مفهومی-تاریخی را برای یافتن معنای آن برگزیند، ناگزیر گذرش به ارسطو، فلسفهٔ عملی و مفهوم پرکسیس می‌افتد، همان‌طور که مک‌اینتایر (۲۰۰۷/۱۹۸۱) گادامر (۱۹۸۲/ ۱۹۹۸a)، کار (۱۹۸۷/ ۱۹۹۸a) و بسیاری دیگر گذرشان افتاد و سرانجام با دستیابی به مفهوم ارسطویی و نوارسطویی عمل به رضایت خاطر رسیدند. اما، بی‌شک برای فیلسوف تربیت اسلامی، ارسطو و فلسفهٔ عملی پایان کار نیست، چون یکی از منابع اصلی تحقیق او وحی و سیرهٔ عملی پیامبر(ص) است. پس، معانی اسلامی عمل، که بتوان آن‌ها را به‌طور رضایت‌بخش به مفهوم «عمل تربیت اسلامی» نسبت داد، همچنان منتظر دریافت هستند.

■ نتیجه‌گیری ■

با غلبهٔ مفاهیم مدرن عامل (به‌عنوان مجری)، نظریه (به‌عنوان نظریهٔ نظریه‌پرداز)، و عمل (به‌عنوان کاربرد نظریه) بر فهم کنونی ما، در حال حاضر مقدمات لازم برای تحقق «معلم پژوهنده» وجود ندارد، و تحقق آن با رویکرد نظری کنونی ممکن نیست. فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، هم‌اکنون معطوف به تربیت اسلامی به‌عنوان یک آرمان است؛ معلم نیز یکی از عناصر اصلی تربیت اسلامی است که باید در وضعیت مطلوب باشد، اما مقدمات لازم دیگر، به غیر از یک تصویر آرمانی نظری از او در رویکرد نظری ما موجود نیست. تلاش کردیم بفهمیم، آیا کمک به تحقق عاملی چون «معلم پژوهنده»، می‌تواند در دستور کار فلسفهٔ تربیت اسلامی به‌عنوان یک رشتهٔ دانشگاهی -در کنار تولید نسخه‌های مدون فلسفهٔ تربیت اسلامی، و بازتولید فیلسوف تربیت- قرار بگیرد؟ آیا فیلسوف تربیت می‌تواند یک رابطهٔ اجتماعی تحول‌یافته، میان خودش و عامل تربیت اسلامی برقرار کند؛ نقش خود را به‌عنوان یک فیلسوف عملی به خاطر بیاورد؛ و به جای رویکرد «هدایت اعمال تربیتی»، یا انتظار التزام به نظریه‌های خود و کاربرد آن‌ها از سوی عاملان -که با انگارهٔ معلم به‌عنوان پژوهنده سر ناسازگاری دارد- آن‌ها را برای تربیت عامل تربیت اسلامی و بهبود یا احیای عمل تربیت اسلامی از این طریق، به کار ببرد؟ به نظر می‌رسد، با یک محدودیت جدی مواجهیم، و آن فقدان رویکردی مؤثر برای تحقق معلم پژوهنده به‌عنوان معلم مطلوب است. مبنایی که بتوان با تکیه بر آن، از معلم پژوهنده به گونه‌ای موجه سخن گفت در رویکرد نظری فلسفهٔ تربیت اسلامی وجود ندارد، و این مبنا[۵۵] را در جای دیگر و در اشکال ممکن دیگر فلسفهٔ تربیت اسلامی باید جست‌وجو کرد.

منابع

- آل‌حسینی، فرشته. (۱۳۹۲). *تبیین رویکرد عملی به فلسفهٔ تربیت اسلامی با تأکید بر دیدگاه ویلفرد کار* (رسالهٔ دکتری چاپ‌نشده). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- آل‌حسینی، فرشته. (۱۳۸۴). *نقد و بررسی ویژگی‌های دانش در عصر اطلاعات و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش با تأکید بر آرای لیوتار* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ‌نشده). دانشگاه تهران، تهران.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات مدرسه.
- حاجی‌بابایی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های «مدرسه‌ای که دوست دارم» با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲ (۱۱)، ۵۱-۷۴.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و همکاران. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مسعودی، جهانگیر. (۱۳۸۶). *هرمنوتیک و نواندیشی دینی: تبیین اصول هرمنوتیک گادامر و تطبیق آن بر مبانی معرفتی نواندیشان مسلمان ایرانی*. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- Carr, W. (1980). The Gap between Theory and Practice. *Journal of Further and Higher Education*, *4*(1), 60-69.
- Carr, W. (1997). Philosophy and Method in Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, *27*(2), 203-209.
- Carr, W. (1998a). What is an Educational Practice?. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 60-73). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1987).
- Carr, W. (1998b). Becoming an Educational Philosopher. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 18-25). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1995).
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, *38*(1), 55-73.
- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theoris . *Pedagogy, Culture and Society*, *13*(3), 333- 345.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, *30*(3), 271–286.
- Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical Hermeneutics* (D. E. Linge, Trans. and Ed.). California: University of California Press.
- Gadamer, H. G. (1998a). Hermeneutics as Practical Philosophy. In H. G. Gadamer (F. G. Lawrence, Trans.), *Reason in the Age of Science* (pp. 88-112). Massachusetts: MIT Press. (Original work published 1981).
- Gadamer, H. G. (1998b). What is Practice? The Conditions of Social Reason. In H. G. Gadamer (F. G. Lawrence, Trans.), *Reason in the Age of Science* (pp. 69-87). Massachusetts: MIT Press. (Original work published 1981).
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). London: Continuum. (Original work published 1975).
- Kemmis, S. (1998). Theorizing Educational Practice. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 1-17). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1995).
- MacIntyre, A. C. (2007). *After Virtue: a Study in Moral Theory*. USA: University of Notre Dame Press. (Original work published 1981).
- Reid, W. A. (2006). *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest* (J. W. Null, Ed. with an Intro. and Pos script). Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing. (Original work published 1992).
- Schwab, J. J. (1971). The Practical: The Art of Eclectic. *The School Review*, *79*(4), 493-542. Retrieved from The JSTOR Archive.
- Toulmin, S. (1988). The Recovery of Practical Philosophy. *American Scholar*, 57(3), 337-352.

پی‌نوشت‌ها

1. Refective
۲. اشاره به برنامهٔ معلم پژوهندهٔ وزارت آموزش و پرورش: «معلم پژوهنده به هر معلم یا دست‌اندرکار آموزش و پرورش گفته می‌شود که به نحوی با مسائل آموزش و پرورش سروکار دارد و علاقه‌مند است برای بهسازی و اصلاح وضعیت نامطلوب به اقدام‌های علمی (اقدام‌پژوهی) دست بزند تا نتیجه آن منجر به تغییر و اصلاح وضعیت گردد.» برای اطلاع بیش‌تر نگاه کنید به: http://rie.ir/index.aspx?siteid=75&siteid=75&pageid=349
3. oral
4. particular
5. local
6. timely
7. Education as
8. Curriculum as
9. Teaching as
10. Toulmin
11. Theory and Practice
12. Practitioner
13. Hans Georg Gadamer
14. Phronesis
15. Praxis
16. Wilfred Carr
17. Truth and Method (1975)
18. Unders anding of being
19. Being-in-the-world
20. Disclosing
21. Openness
22. Hermenutics as Practical Philosophy
23. The neighborly af nity of hermeneutics with practical philosophy
24. Nicomachean Ethics
25. Know-how
26. Theoria
27. prohairesis
28. preference
29. prior choice
30. poiesis
31. Teachable
32. john Dewy
33. applied science
34. foundations movement
35. educational theory movement
36. Kemmis
37. MacIntyre
38. Ryle
39. Oakheshott
40. Polanyi
41. Stenhouse
42. oppositional view
43. theory-guided practice
44. Autonomy of Practice
۴۵. البته کار می‌گوید این معادل‌ها دقیق نیستند.
46. Ried
47. Division of labor
۴۸. نک: آل‌حسینی، فرشته (۱۳۸۴). *نقد و بررسی ویژگی‌های دانش در عصر اطلاعات و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش با تأکید بر آرای لیوتار* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، چاپ‌نشده). دانشگاه تهران، تهران.
49. Practical knowledge
50. Tacit Knowledge
51. Personal Knowledge
52. conviction
۵۳. می‌توان در این زمینه، به ویژه، به سلسله مقالات "عملی" جوزف شواب ۱۹۶۹-۱۹۸۳ مراجعه کرد.
54. Schwab
55. Ground

راه‌های توسعه و ترویج فرهنگ اقامهٔ نماز در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران

■ خدیجه مرادی*
■ نعمت‌الله موسی‌پور**

چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی راه‌های توسعه و ترویج فرهنگ اقامهٔ نماز در بین دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطهٔ شهر تهران در نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر دانش‌آموز، با روش توصیفی- پیمایشی انجام شد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای (ابتدا طبقه‌ای، بر حسب متغیرهای نوع مدرسه، منطقهٔ آموزشی و بعد روش نمونه‌گیری خوشه‌ای) استفاده شد. داده‌های مورد نیاز با به‌کارگیری پرسش‌نامه جمع‌آوری شد. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون‌های مجذور خی دو، رگرسیون لوجستیک استفاده شد. نتایج پژوهش بیانگر آن است که دانش‌آموزان پایین شهر نسبت به دانش‌آموزان بالای شهر گرایش بیشتری به نماز دارند؛ دانش‌آموزان مدارس دولتی نسبت به دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی گرایش بیشتری به نماز دارند. همچنین در زمینهٔ تأثیر چهار دسته عوامل فردی، خانوادگی، درون مدرسه‌ای و اجتماعی، نتایج آزمون رگرسیون لوجستیک حاکی از آن است که عوامل خانوادگی (نماز خواندن پدر، نماز خواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی و تشویق والدین) و عوامل درون مدرسه‌ای (برگزاری نماز اول وقت و وضعیت نماز خانه) در گرایش دانش‌آموزان به نماز تأثیر دارند. بر اساس معادلهٔ رگرسیون این عوامل در مجموع قادرند معادل ۰/۶۴ از واریانس گرایش به نماز را تبیین کنند. عوامل اجتماعی و فردی مورد بررسی بر اساس محاسبات انجام شده، دارای نقش معنی‌دار در تبیین گرایش دانش‌آموزان به نماز نبوده‌اند. به‌طور کلی می‌توان گفت که عوامل خانوادگی و عوامل درون مدرسه‌ای در گرایش دانش‌آموزان به نماز نقش دارد.

کلید واژه‌ها: راه‌های توسعه و دانش‌آموزان دختر متوسطه، شهر تهران.

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۲/۱۳ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۲/۱۵ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۸/۲۹

* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی..... moradikhadijeh@gmail.com
** عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان (مأمور در پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)

مقدمه

انسان فطرتاً موجودی خداجوست و کنجکاوی از ویژگی‌های برجستهٔ او به‌حساب می‌آید. از جمله سؤالاتی که انسان همواره در جست‌وجوی پاسخی برای آن بوده، این است که چرا او باید به عبادت خدا می‌پردازد. آثار و شواهد تاریخی موجود نشان می‌دهد که بشر در زمان‌ها و مکان‌های مختلف با شیوه‌های گوناگون خدا را عبادت کرده است و البته دلائل و مدارک زیادی در این خصوص وجود دارد. به‌عنوان نمونه ساموئل کوئینگ[1] جامعه‌شناس معروف معتقد است: اساساً در جهان طایفه یا جامعه‌ای بدون نیایش، معتقدات و آداب و رسوم وجود ندارد. ما نتوانستیم از لابه‌لای اوراق تاریخ، لوحه‌ها، کتبه‌ها و بقایای آثار تاریخی، بشر را از قید مذهب و نیایش و پرستش آزاد ببینیم (آل‌یاسین، ۱۳۸۲).

مرحوم مطهری در خصوص ریشهٔ عبادت و نیایش می‌نویسد: یکی از پایدارترین و قدیمی‌ترین تجلیات روح آدمی و یکی از اصیل‌ترین ابعاد وجود آدمی، حس نیایش و پرستش است. مطالعهٔ آثار زندگی بشری نشان می‌دهد که هر زمان و هر جا که بشر وجود داشته باشد، نیایش و پرستش هم وجود داشته است. چیزی که هست، شکل کار و شخص معبود متفاوت شده است. در بررسی‌های انجام شده، مشخص شده است که نماز، دعا، نیایش و دیگر شعایر دینی و انواع مدیتیشن‌ها، با استفاده از راه کار کورتیکو و جتایتو بر روی سلول‌های دفاعی بدن، همچون پادتن‌ها اثر گذاشته و مقاومت بدن را در برابر بیماری‌های جسمی مزمن، مانند سرطان و بیماری روانی مزمن، همچون اسکیزوفرنی افزایش می‌دهد (ویلیام، ۱۳۸۰/ ۱۹۱۰).

برگین[2] (۲۰۰۶) معتقد است که اندیشهٔ مذهبی، به این دلایل، تأثیرات مثبت و پیامدهای مناسب بر وضعیت روان‌شناختی افراد دارد.

خداوند متعال در قرآن کریم، درمان تمام نگرانی‌ها و اضطراب‌ها را یاد و ذکر خدا معرفی می‌کند و آرامش‌دهندهٔ قلب‌ها را «توجه به خدا» و یاد او معرفی می‌نماید، آنجا که می‌فرماید: «اَلاَ بِذکرِ اللّهِ تَطمئِنُّ القُلوبِ» (رعد: ۲۸)؛ بدانید و آگاه باشید که یاد خدا و ذکر او باعث آرامش دل‌هاست.و البته یکی از مصادیق کامل ذکر خدا «نماز» است و اساساً خداوند متعال فلسفهٔ نماز را ظهور یاد خدا در دل‌ها بیان کرده است: «اَقِمِ الصَلوةَ لِذکری» (طه: ۱۴)؛ نماز را به خاطر ذکر من و یاد من بپا دار (ابوالقاسمی، ۱۳۸۹).

شرکت در مجالس دعا در موارد بسیاری به شفا و معالجه بیماران انجامیده است. مذهب در این جا نقش دارد و درمان را ایفا می‌کند. حتی در ادیان دیگر، با وجودی که مذهب و دینشان دچار تحریف و تغییر شده است، اعتقاد قلبی و باور دینی و توجه به مبداء اعلی و قدرت برتر موجب آرامش و لطف خدا شده است: «تاکنون تحقیقات زیادی در زمینهٔ تأثیر شرکت در مراسم دینی، دعا و حتی دعا از راه دور برای شفای بیماران صورت گرفته است. بر اساس آمار سال ۱۹۹۶، در نظرخواهی از ۲۶۹ پزشک ۹۹ % آنان معتقد بوده‌اند که دعا و نیایش، مراقبه و یا انواع دیگر مراسم معنوی و دینی می‌تواند هنگام

بیماری به شفای بیماران کمک کند. این تحقیقات در مؤسسات قابل اعتمادی چون مؤسسهٔ تحقیقاتی پیل، دوک، ودارتوث و دانشگاه میشیگان صورت پذیرفته است. همچنین مذهب در تعدادی از تحقیقات انجام شـده برای نمونه رومانوسـکی[3] (۲۰۰۸)، کوزم[4] (۲۰۰۷)، لوین و تایلور[5] (۲۰۰۷)، لی[6] (۲۰۰۶) به‌عنوان یک راهکار کاهش تنش و منبع سازگاری با مشکلات معرفی شده است.

در رابطه با موضوع این پژوهش (راه‌های گسـترش فرهنگ نماز) کمابیش مطالعاتی صورت گرفته است. هر چند این مطالعات یا تحقیقات مستقیماً به بررسی راه‌های گسترش فرهنگ نماز نپرداخته‌اند، لیکن به شکل‌های مختلفی به این مطلب اشاره کرده‌اند که عبادت کنندگان علل مختلفی را به‌عنوان مبانی اعمال عبادی خود مطرح می‌کنند. همچنین در این تحقیقات اشاره شده است که عبادات به‌طور کلی و نماز به‌طور ویژه، تأثیرات مهمی بر روی جنبه‌های مختلف حیات فردی و اجتماعی انسان‌ها دارند و از طرق مختلفی می‌توان افراد را به اقامهٔ نماز و عبادت جذب کرد. اینک به برخی از پژوهش‌های انجام شده در این خصوص اشاره می‌شود.

نتایج پژوهش جعفری و اورنگی (۱۳۸۸) در زمینهٔ «بررسـی عوامل مؤثر در گرایش دانش‌آموزان دبیرسـتان‌های شهر تهران نسـبت به مسائل مذهبی» بیانگر آن است که رفتارهای فرهنگی و اجتماعی حاکم بر خانواده (عواملی مانند تشویق فرزندان به اعمال مذهبی، مشارکت عملی والدین در مراسم‌های مختلف مذهبی و...)، رفتارهای فرهنگی و اجتماعی حاکم بر مدرسـه و رفتارهای فرهنگی- اجتماعی و اقتصادی حاکم برجامعه در جلب و جذب دانش‌آموزان نسبت به انجام اعمال دینی در مرحلهٔ عملی تأثیر دارند. نتایج تحقیقات بگلو (۱۳۸۸) بیانگر این اسـت که دانش‌آموزان حضور کارکنان مدرسـه در نمـاز جماعت، روحانـی بودن امام جماعت، وجود مکان و محل مناسـب و تمیز برای نماز خواندن، تنظیم ساعت آموزشی با توجه به اوقات شرعی و نیز آموزش عملی نماز را از روش‌های خوب برای ترغیب دانش‌آموزان به نماز جماعت می‌داند. پاکدل (۱۳۸۷) در پژوهشـی دریافت که تأثیر کتب دینی، نمازخوان بودن پدر و مادر، شرکت مدیران، معلمان و مربیان پرورشی در نماز جماعت مدرسه، تشویق دانش‌آموزان، امکانات مدرسـه و شـرکت دادن دانش‌آموزان در اردوهای سیاحتی- زیارتی در جذب دانش‌آموزان به نماز به میزان خیلی زیادی موثر بوده اسـت. نتایج پژوهش مایلی (۱۳۸۷) حاکی از آن است که بین عضویت در بسیج و انجمن اسلامی، شرکت بیشتر دوستان و همسالان در نماز جماعت، اقامهٔ نماز توسـط روحانی و نمازخانهٔ مسـتقل که معطر و مفروش باشد، با شرکت بیشتر دانش‌آموزان در نمازجماعـت رابطهٔ معناداری وجـود دارد. یافته‌های پژوهش عبدی (۱۳۸۷) مکان مناسـب برای نماز، حضور معلمین و مسـئولین مدرسه و حضور امام جماعت روحانی در جذب دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی و متوسـطهٔ استان همدان نسبت به نماز جماعت مدارس مؤثر می‌داند. حسینی (۱۳۸۵) طی مطالعـهٔ خود راه‌های جذب دانش‌آموزان راهنمایی به نماز را مورد بررسـی قـرار داد. نتایج پژوهش او نشـان داد که توجه به حل تعارضات و مشـکلات عاطفی روانی دانش‌آموزان یکی از دلایل جذب

دانش‌آموزان به نماز بوده است. همچنین تشویق و ترغیب فرزندان توسط والدین، دومین عامل عمدهٔ گرایش دانش‌آموزان به سوی نماز بوده است.

نتایج تحقیقاتی هم که در خارج از کشور انجام شده حاکی از نقش عبادت و نماز بر سلامت جسمی و روحی است. به‌عنوان نمونه؛ رومانوسکی (۲۰۰۸) طی مطالعه‌ای نشان داد که افرادی که به عبادت و نیایش اقدام می‌کنند نسبت به کسانی که این اعمال را انجام نمی‌دهند، دارای تنش عضلانی کمتری هستند و آرامش بیشتری احساس می‌کنند. کوزم (۲۰۰۷) نشان داد که یکی از عوامل مؤثر بر خشنودی زندگی، حضور در کلیسا و پرداختن به عبادت در افراد بزرگسال می‌باشد. لوین و تایلور (۲۰۰۷) در مطالعهٔ خود نشان دادند که پرداختن به عبادت از جمله عوامل تأمین کنندهٔ سلامت روانی افراد است. در مطالعهٔ دیگری که توسط برگین (۲۰۰۶) صورت گرفت این نتایج حاصل گردید که عبادت به‌عنوان یک رویداد آرام‌بخش و مهم در زندگی زوجی افراد متدین شناخته شده و در سازگاری و حل مشکلات آنان تأثیر بسزایی دارد. لی (۲۰۰۶) طی مطالعه‌ای نشان داد که عبادت و نیایش موجب تسهیل معالجات بیماران مراجعه کننده به مراکز روان درمانی شده است. آشبی و لنهارت[۷] (۲۰۰۶) در مطالعهٔ خود نشان دادند که بهترین عامل تأمین کنندهٔ سلامت روانی افراد، پرداختن به عبادت است. گورنیگ [۸](۲۰۰۵) طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که افرادی که به عبادت می‌پردازند، کمتر از مرگ هراس دارند یا هیچ‌گونه ترسی را نشان نمی‌دهند. پالومارو پندلتون[۹] (۲۰۰۵) نشان دادند که پرداختن به عبادت موجب تسکین دردهای جسمانی و تأمین امنیت شخص و کاهش ترس از مرگ می‌گردد. باتلر (۲۰۰۵) نشان دادند که عبادت و نیایش به‌عنوان راه‌های برقراری ارتباط با خدا توسط آزمودنی‌ها (افراد مورد تحقیق) دانسته شده و این اعتقاد در بهداشت روانی آنان اثرات مثبتی داشته است.

در جهان فعلی که دشمنان اسلام علیه ارزش‌های مقدس اسلامی و انقلاب اسلامی بسیج شده‌اند و به تهاجمات خود شدت داده‌اند و به دنبال محو ارزش‌های دین مبین اسلام هستند، بیش از هر زمان دیگری می‌طلبد که با اتخاذ تدابیر لازم در عرصهٔ تعلیم و تربیت و با اقدامات فرهنگی، تهاجم فرهنگی آنان را خنثی نموده تا نسل جوان کشور واجد ارزش‌های اصیل اسلامی شده و با اعتقاد و ایمان راستین احکام الهی را عمل نمایند. یکی از این ارزش‌های مهم انجام فریضه الهی نماز است (قائمی، ۱۳۸۷). لذا با توجه به جوان بودن اکثریت جمعیت کشور، و لزوم جلوگیری از مفاسد اخلاقی و اجتماعی، لازم و ضروری است تا به بررسی شیوه‌های جذب دانش‌آموزان به نماز پرداخته شود. در جامعهٔ حاضر، جوانان و نوجوانان بسیاری وجود دارند که نسبت به مسئله نماز بی‌توجه‌اند که این امر می‌تواند متأثر از عواملی چون عوامل فردی، همسالان، عوامل خانوادگی و... باشد.

نماز، آثار فردی و اجتماعی زیادی بر زندگی افراد دارد و با توجه به اهمیت گروه جوانان و نوجوانان در کشور ما و تأثیری که این فریضهٔ الهی در زندگی حال و آیندهٔ آنان و در نهایت در آیندهٔ مملکت بر جا خواهد گذاشت در این پژوهش به بررسی راه‌های توسعه و ترویج فرهنگ اقامهٔ نماز در

بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران پرداخته شده است.

روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعهٔ توصیفی و مقطعی است. جامعهٔ آماری پژوهش شامل کل دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران (در مناطق نوزده گانه ۱۵۶۷۵ نفر) بوده است. نمونهٔ مورد بررسی شامل تعداد ۴۰۰ نفر دانش‌آموز بود که با استفاده از نمونه‌گیری چند مرحله‌ای (طبقه‌ای و خوشه‌ای) انتخاب شدند. خوشه‌های این پژوهش را مناطق (از شمال منطقهٔ ۳، از مرکز منطقهٔ ۶، از غرب منطقهٔ ۹، از شرق منطقهٔ ۱۲ و از جنوب منطقهٔ ۱۵) آموزش‌وپرورش شهر تهران تشکیل می‌دهد. داده‌های مورد نیاز به‌وسیلهٔ پرسش‌نامه محقق ساخته بسته پاسخ در زمینهٔ عوامل مؤثر بر نماز جمع‌آوری شد. مؤلفه‌های مؤثر در گرایش دانش‌آموزان به اقامهٔ نماز، با استفاده از مبانی نظری موجود و همچنین تحقیقات انجام شده در این زمینه به‌دست آمد. این پرسش‌نامهٔ شامل ۲۵ سؤال بود که متغیرهای عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی و درون مدرسه‌ای را می‌سنجید. روایی پرسش‌نامه از طریق روایی صوری و محتوایی محاسبه شد که نشان دهندهٔ سودمندی این پرسش‌نامه به‌عنوان یک ابزار پژوهشی می‌باشد. پایایی پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ ۸۹% به‌دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری به تناسب مقیاس نمره‌گذاری استفاده شده است. در این مقاله با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی و درصد) و آمار استنباطی آزمون خی دو و آزمون رگرسیون لوجستیک نتایج به‌دست آمده ارائه می‌شود.

تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که از تعداد ۴۰۰ نفر دانش‌آموز مورد بررسی، ۱۵۱ نفر (۳۷/۷۵ درصد) نماز نمی‌خوانند؛ ۱۵۰ نفر (۳۷/۵ درصد) برخی مواقع می‌خوانند و ۹۹ نفر (۲۴/۷۵ درصد) همیشه می‌خوانند (جدول شماره ۱).

جدول ۱. توزیع فراوانی نمازخواندن دانش‌آموزان

شاخص آماری / چگونگی نمازخواندن	فراوانی	درصد
نمی‌خوانم	۱۵۱	۳۷/۷۵
برخی مواقع می‌خوانم	۱۵۰	۳۷/۵
همیشه می‌خوانم	۹۹	۲۴/۷۵
مجموع	۴۰۰	۱۰۰

تحلیل دقیق‌تر داده‌ها نشان می‌دهد که تعداد دانش‌آموزان نمازخوان در مناطق مورد بررسی متفاوت بوده است. بیشترین تعداد نمازخوان در منطقهٔ ۱۲ گزارش شده است. در این منطقه از ۹۸ نفر دانش‌آموز آزمون شده، ۱۷/۳ درصد نماز نمی‌خوانند، ۳۶/۷ درصد برخی مواقع می‌خوانند و ۵۰ درصد همیشه می‌خوانند (جدول ۲).

جدول ۲. توزیع فراوانی نماز خواندن دانش آموزان مناطق مختلف شهر تهران

مناطق		نماز خواندن			مجموع
		همیشه می‌خوانم	برخی مواقع می‌خوانم	نمی‌خوانم	
منطقهٔ ۳	فراوانی	۱۰	۲۵	۳۳	۶۸
	درصد	۱۴/۸	۳۶/۷	۴۸/۵	%۱۰۰
منطقهٔ ۶	فراوانی	۴	۲۲	۲۴	۵۰
	درصد	۸	۴۴	۴۸	%۱۰۰
منطقهٔ ۹	فراوانی	۴	۴۷	۴۴	۹۵
	درصد	۴/۲	۴۹/۵	۴۶/۳	%۱۰۰
منطقهٔ ۱۲	فراوانی	۴۵	۳۶	۱۷	۹۸
	درصد	۵۰	۳۶/۷	۱۷/۳	%۱۰۰
منطقهٔ ۱۵	فراوانی	۳۶	۲۰	۳۳	۸۹
	درصد	۴۰/۵	۲۲/۵	۳۷	%۱۰۰
مجموع	فراوانی	۹۹	۱۵۰	۱۵۱	۴۰۰
	درصد	۲۴/۷۵	۳۷/۵	۳۷/۷۵	%۱۰۰

تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که از ۲۳۹ نفر دانش‌آموز مدارس دولتی، ۳۶/۴ درصد نماز نمی‌خوانند، ۳۶/۴ درصد برخی مواقع می‌خوانند و ۲۷/۲ درصد همیشه می‌خوانند؛ همچنین از ۱۶۱ نفر

دانش‌آموز مدارس غیرانتفاعی، ۴۰/۸ درصد نماز نمی‌خوانند، ۳۹/۶ درصد برخی مواقع می‌خوانند و ۱۹/۶ درصد همیشه می‌خوانند (جدول ۳).

جدول ۳. توزیع فراوانی نماز خواندن دانش‌آموزان مدارس مختلف (دولتی، غیرانتفاعی)

نوع مدرسه		نماز خواندن			مجموع
		همیشه می‌خوانم	برخی مواقع می‌خوانم	نمی‌خوانم	
دولتی	فراوانی	۶۷	۸۶	۸۶	۲۳۹
	درصد	۲۷/۲	۳۶/۴	۳۶/۴	%۱۰۰
غیرانتفاعی	فراوانی	۳۲	۶۴	۶۵	۱۶۱
	درصد	۱۹/۶	۳۹/۶	۴۰/۸	%۱۰۰
مجموع	فراوانی	۹۹	۱۵۰	۱۵۱	۴۰۰
	درصد	۲۴/۷۵	۳۷/۵	۳۷/۷۵	۱۰۰

بررسی رابطهٔ بین میزان گرایش دانش‌آموزان به نماز در مناطق مختلف حاکی از آن است که مقدار خی‌دو محاسبه شده (x^2 = ۸۴/۶) در درجهٔ آزادی (df=۸) بزرگ‌تر از مقدار بحرانی است، بنابراین با اطمینان ۹۵% بین میزان گرایش دانش‌آموزان به نماز با منطقهٔ محل تحصیل آنان ارتباط وجود دارد. بر اساس ضریب توافقی c میزان ارتباط بین نماز خواندن دانش‌آموزان مناطق آموزشی معادل ۰/۴۲ می‌باشد (جدول ۴).

جدول ۴. ارتباط بین نمازخواندن دانش‌آموزان با منطقه محل تحصیل

مقدار خی‌دو	درجهٔ آزادی	Sig	ضریب توافقی c
۸۴/۶	۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲

بررسی تفاوت میزان نماز خواندن در مناطق مختلف شهری نشان می‌دهد که بین نماز خواندن دانش‌آموزان مناطق مختلف تفاوت وجود دارد. بر اساس گزارش دانش‌آموزان، نماز خواندن در مناطق

پایین شهر (مناطق ۱۲، ۱۵ و ۹) بیشتر از مناطق بالای شهر (مناطق ۳ و ۶) است (جدول ۵).

جدول ۵. وضعیت نماز خواندن دانش آموزان بالا و پایین شهر

گروه‌بندی مناطق	نماز خواندن			مجموع
	همیشه می خوانم	برخی مواقع می‌خوانم	نمی خوانم	
بالای شهر	۱۴ ۱۱/۸	۴۷ ۳۹/۸	۵۷ ۴۸/۴	۱۱۸ ٪ ۱۰۰
پایین شهر	۸۵ ۳۰/۱	۱۰۳ ۳۶/۵	۹۴ ۳۳/۴	۲۸۲ ٪۱۰۰
مجموع	۹۹ ۲۴/۷	۱۵۰ ۳۷/۵	۱۵۱ ۳۷/۸	۴۰۰ ٪۱۰۰

X۲ =۸۴/۶ sig =۰/۰۰۱ df=۸

تحلیل داده‌ها در زمینهٔ ارتباط بین میزان گرایش دانش‌آموزان به نماز با نوع مدرسه محل تحصیل (دولتی، غیرانتفاعی) بیانگر آن است که چون مقدار خی دو محاسبه شده (X۲ =۲/۸۷) در درجهٔ آزادی (df=۲) معنی‌دار است، بنابراین با اطمینان ۹۵% بین میزان گرایش دانش‌آموزان مدارس مختلف (دولتی، غیرانتفاعی) ارتباط وجود دارد (جدول ۶).

جدول ۶. ارتباط بین نمازخواندن دانش‌آموزان با نوع مدرسه

مقدار خی دو	درجهٔ آزادی	Sig	ضریب توافقی c
۲/۸۷	۳	۰/۰۲	۰/۰۸

نتایج آزمون رگرسیون لوجستیک حاکی از آن است که از عوامل خانوادگی «نماز خواندن پدر، نماز خواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی و تشویق والدین» و از عوامل درون مدرسه‌ای «برگزاری نماز اول وقت و وضعیت نمازخانه» در گرایش دانش‌آموزان به نماز تأثیر دارد. هیچ یک از عوامل فردی و اجتماعی بررسی شده در این پژوهش، با نماز خواندن دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار نشان نداده‌اند (جدول ۷).

جدول ۷. نتایج آزمون رگرسیون لوجستیک عوامل مرتبط با نمازخواندن در گروه دانش‌آموزانی که همیشه نماز می‌خوانند

عوامل مؤثر در گرایش به نماز / آماره	بتا	خطای استاندارد	مقدار آمارهٔ آزمون (Wald)	درجهٔ آزادی	Sig
مقدار ثابت	۰/۲۰۲-	۱/۴۸	۵/۹۶	۱	۰/۰۱۵
دوستان	۰/۸۵	۰/۱۲۴	۰/۴۷۰	۱	۰/۵۹
وضعیت نمازخانه	۰/۰۳۷-	۰/۰۷۰	۰/۲۸۲	۱	۰/۰۳
آموزش احکام	۰/۰۷۹	۰/۰۸۲	۰/۹۲۱	۱	۰/۱۸
امام جماعت	۰/۱۶۵	۰/۰۹۴	۳/۰۷	۱	۰/۱۴
نماز خواندن مدیر و معاونان	۰/۱۷۰	۰/۱۱۸	۲/۰۷	۱	۰/۷۳
نماز خواندن معلمان	۰/۰۳۹	۰/۱۱۵	۰/۱۱۶	۱	۰/۲۵
برگزاری نماز اول وقت	۰/۱۴۴	۰/۱۲۶	۱/۳	۱	۰/۰۲
مطالب درسی	۰/۱۵۷	۰/۱۲۳	۱/۶۳	۱	۰/۹
نماز خواندن پدر	۰/۰۰۳	۰/۱۰۹	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۱
نماز خواندن مادر	۰/۱۸۱	۰/۱۱۱	۲/۶۴	۱	۰/۰۲
شرکت والدین در مراسم مذهبی	۰/۲۷۰	۰/۱۱۸	۵/۲۷	۱	۰/۰۱
تشویق والدین	۰/۲۸۲	۰/۱۱۹	۵/۵۹	۱	۰/۰۲
عوامل فردی	۰/۰۰۲	۰/۰۴۵	۰/۰۰۲	۱	۰/۹۶

بر اساس محاسبات رگرسیونی، با استفاده از مقادیر متغیرهای معنادار می‌توان به شرح معادلهٔ زیر به برآورد اندازهٔ نمازخواندن دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران اقدام کرد:

Ln= (۰/۲۰۲-) + (وضعیت نمازخانه ۰/۰۳۷-) + (برگزاری نماز اول وقت ۰/۱۴۴) + (نماز خواندن پدر ۰/۰۰۳) +

(نماز خواندن مادر ۰/۱۸۱) + (شرکت والدین در مراسم مذهبی ۰/۲۷۰) + (تشویق والدین ۰/۲۸۲)

با توجه به مقدار آمارهٔ آزمون (بزرگ بودن آماره، نشان دهندهٔ معناداری) به ترتیب: تشویق والدین، شرکت والدین در مراسم مذهبی، نماز خواندن مادر، برگزاری نماز اول وقت، نماز خواندن پدر و وضعیت نمازخانه بیشترین تأثیر را در گرایش دانش‌آموزانی که همیشه نماز می‌خوانند، به نماز دارد. به‌طور کلی این مجموع متغیرها می‌توانند ۰/۶۴ از متغیر همیشه نماز خواندن را شرح دهند.

نتایج آزمون رگرسیون لوجستیک در زمینهٔ عوامل مرتبط با نمازخواندن دانش‌آموزانی که برخی مواقع نماز می‌خوانند حاکی از آن است که از عوامل خانوادگی نماز خواندن مادر و شرکت والدین در مراسم مذهبی، و از عوامل درون مدرسه‌ای امام جماعت، مطالب درسی و وضعیت نمازخانه در گرایش دانش‌آموزان به نماز بیشترین سهم را دارند. عوامل فردی و اجتماعی در پیش بینی گرایش دانش‌آموزان به نماز نقش نداشته‌اند. بنابراین نماز خواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی و همچنین وضعیت نمازخانهٔ مدرسه، امام جماعت و مطالب درسی پیش‌بینی کنندهٔ گرایش دانش‌آموزان به نماز می‌باشند (جدول ۸).

جدول ۸. نتایج آزمون رگرسیون لوجستیک عوامل مرتبط با نمازخواندن در گروه دانش‌آموزانی که برخی مواقع نماز می‌خوانند

عوامل مؤثر در گرایش به نماز / آماره	بتا	خطای استاندارد	مقدار آمارهٔ آزمون (Wald)	درجهٔ آزادی	Sig
مقدار ثابت	۰/۱۳۵-	۰/۹۷	۲/۰۷	۱	۰/۰۱۱
دوستان	۰-/۱۴۹	۰/۱۱	۱/۸۳	۱	۰/۱۷
وضعیت نمازخانه	۰/۲۲۵	۰/۱۰۸	۴/۳۴۵	۱	۰/۰۳
آموزش احکام	۰/۰۸	۰/۱۱۹	۰/۴۵۹	۱	۰/۴۹
امام جماعت	۰/۲۶۶	۰/۱۱۷	۵/۱۶	۱	۰/۰۲
نماز خواندن مدیر و معاونان	۰/۱۷۸	۰/۱۱۸	۳/۴۵	۱	۰/۱۴
نماز خواندن معلمان	۰/۰۳۹	۰/۱۱۵	۰/۱۳۴	۱	۰/۷۳
برگزاری نماز اول وقت	۰/۱۰۸-	۰/۱۱۹	۰/۸۲۴	۱	۰/۳۶
مطالب درسی	۰/۲۷۷-	۰/۱۱۶	۵/۶۴	۱	۰/۰۱
نماز خواندن پدر	۰/۱۱۴	۰/۱۲۱	۱/۳۰۷	۱	۰/۲۵
نماز خواندن مادر	۰/۲۷۴	۰/۱۰۷	۶/۵۲	۱	۰/۰۱
شرکت والدین در مراسم مذهبی	۰/۲۶۰	۰/۱۱۵	۵/۱۲۸	۱	۰/۰۲
تشویق والدین	۰/۱۴۵	۰/۱۱	۱/۷۳۳	۱	۰/۱۸
عوامل فردی	۰/۱۲۴	۰/۱۲۶	۱/۶۳	۱	۰/۱۲

(مطالب درسی ۰/۲۷۷-) + (امام جماعت ۰/۲۶۶)+ (وضعیت نمازخانه ۰/۲۲۵) + (۰/۱۳۵-)

Ln=

۰/۵۷= (شرکت والدین در مراسم مذهبی ۰/۲۶۰) + (نماز خواندن مادر ۰/۲۷۴) +

با توجه به داده‌های جدول شمارهٔ ۸ به ترتیب: نماز خواندن مادر، مطالب درسی، امام جماعت، شرکت والدین در مراسم مذهبی و وضعیت نمازخانه بیشترین سهم را در نماز خواندن دانش‌آموزانی را دارند.

■ نتیجه‌گیری و بحث ■

گزارش ارائه شده توسط دانش‌آموزان حاکی از آن است که حدود ۴۰ درصد آنان نماز نمی‌خوانند و بقیه یا برخی مواقع نماز می‌خوانند و یا همیشه نماز می‌خوانند. آزمون آماری نشان می‌دهد که توزیع نظرات دارای کشیدگی است و می‌توان گفت که اغلب دانش‌آموزان برخی از مواقع نماز می‌خوانند. نتایج حاکی از آن است که از عوامل خانوادگی «نمازخواندن پدر، نمازخواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی و تشویق والدین» (نمودار شماره ۱) و از عوامل درون مدرسه‌ای «برگزاری نماز اول وقت و وضعیت نماز خانه» (نمودار شماره ۲) با نمازخواندن دانش‌آموزان رابطه دارند و قادرند ۶۴صدم از واریانس متغیر نمازخواندن دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران را پیش‌بینی کنند. هیچ یک از عوامل فردی و اجتماعی بررسی شده در این پژوهش، با نمازخواندن دانش آموزان رابطهٔ معنادار نشان نداده است.

بررسی تفاوت میزان نماز خواندن در مناطق مختلف شهری نشان می‌دهد که بین نماز خواندن دانش‌آموزان مناطق مختلف تفاوت وجود دارد. بر اساس گزارش دانش‌آموزان، نماز خواندن در مناطق پایین شهر (مناطق ۱۲، ۱۵ و ۹) بیشتر از مناطق بالای شهر (مناطق ۳ و ۶) است. این نتایج حاکی از آن است که عوامل اقتصادی و بالطبع فرهنگی می‌تواند در اعتقادات مذهبی افراد نقش چشمگیری داشته باشد، چون همان‌طور که می‌دانیم افرادی که دارای استطاعت مالی می‌باشند قادر به زندگی در مناطق بالای شهر را دارند و همین عامل می‌تواند در سبک زندگی، فرهنگ و حتی گرایشات مذهبی افرد تأثیر داشته باشد هر چند که ممکن است استثناهایی در این زمینه وجود داشته باشد ولی به‌طور کلی براساس نتایج این پژوهش و دیدگاه‌های موجود در این زمینه، دانش‌آموزان بالای شهر نسبت به دانش‌آموزان پایین شهر گرایش کمتری به نماز خواندن دارند. همچنین، دانش‌آموزان مدارس دولتی بیش از دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی نماز می‌خوانند. این موضوع گرچه حائز توجه است، اما در تفسیر آن باید جانب احتیاط را داشت و به این موضوع عنایت کرد که ممکن است شرایط و جو اجتماعی در مناطق خاص شهری یا انواع خاص مدارس

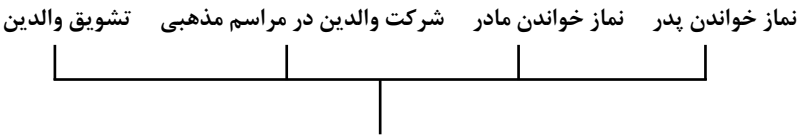
زمینهٔ مساعدتری برای گزارش غیر واقعی فراهم کرده باشد.

با توجه به نتایج آزمون رگرسیون لوجستیک عوامل پیش‌بینی کنندهٔ نمازخواندن دانش‌آموزان دختری که همیشه نماز می‌خوانند عبارتند از: عوامل خانوادگی (نماز خواندن پدر، نماز خواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی و تشویق والدین) و عوامل درون مدرسه‌ای (برگزاری نماز اول وقت و وضعیت نماز خانه). هیچ‌کدام از متغیرهای عوامل اجتماعی و فردی بر اساس محاسبات دارای نقش معنادار برای پیش‌بینی نماز خواندن دانش‌آموزان دختر نبوده‌اند. بنابراین، نماز خواندن پدر، نماز خواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی و تشویق والدین از میان متغیرهای عامل خانوادگی؛ همچنین، برگزاری نماز اول وقت و وضعیت نماز خانهٔ مدرسه از میان متغیرهای عامل مدرسه‌ای در نمازخواندن دانش‌آموزان تأثیر دارد. با توجه به مقدار آمارهٔ آزمون (بزرگ بودن آماره، نشان دهندهٔ معناداری) به ترتیب؛ تشویق والدین، شرکت والدین در مراسم مذهبی، نماز خواندن مادر، برگزاری نماز اول وقت، نماز خواندن پدر و وضعیت نمازخانه بیشترین پیش‌بینی را در گرایش به نماز دانش‌آموزانی که همیشه نماز می‌خوانند، دارد. به‌طور کلی، میزان پیش‌بینی کنندگی عوامل مورد بررسی نماز خواندن (عوامل خانوادگی و تعدادی از عوامل درون مدرسه‌ای) معادل ۰/۶۴ می‌باشد.

نتایج آزمون رگرسیون لوجستیک در زمینهٔ دانش‌آموزانی که برخی مواقع نماز می‌خوانند بیانگر آن است که از عوامل خانوادگی «نماز خواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی» و از میان عوامل درون مدرسه‌ای، عوامل «امام جماعت، مطالب درسی و وضعیت نمازخانه» قادرند به پیش‌بینی نماز خواندن دانش‌آموزان کمک کنند. از میان زیرمجموعه‌های عوامل اجتماعی و فردی هیچ‌کدام در محاسبات دارای نقش معنادار برای پیش‌بینی نماز خواندن دانش‌آموزان دختر نبوده‌اند. بنابراین، نماز خواندن مادر، شرکت والدین در مراسم مذهبی و همچنین وضعیت نمازخانهٔ مدرسه، امام جماعت و مطالب درسی را می‌توان عوامل پیش‌بینی کنندهٔ نماز خواندن دانش‌آموزانی معرفی کرد که برخی مواقع نماز می‌خوانند. با وجود این، با توجه به نتایج رگرسیون لوجستیک می‌توان گفت که متغیرهای نماز خواندن مادر، مشارکت والدین در مراسم مذهبی، وضعیت نمازخانه مدرسه، امام جماعت و مطالب درسی پیش‌بینی کنندهٔ نماز خواندن دانش‌آموزانی است که «برخی مواقع» نماز می‌خوانند. نتایج حاصل از آزمون‌های لوجستیک بیانگر آن است که از سه عامل خانوادگی، درون مدرسه‌ای و اجتماعی به ترتیب عوامل خانوادگی و عوامل درون مدرسه‌ای

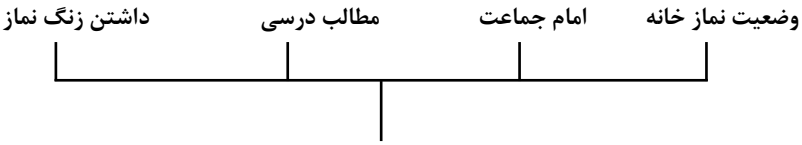
بیشترین سهم را در پیش‌بینی نماز خواندن دانش‌آموزان دارد.

به‌طور کلی نتایج حاصل از آزمون‌های لوجستیک بیانگر آن است که از سه عامل خانوادگی، درون مدرسه‌ای و اجتماعی به ترتیب عوامل خانوادگی و عوامل درون مدرسه‌ای بیشترین سهم را در پیش‌بینی ترغیب دانش‌آموزان به نماز دارد. عوامل خانوادگی ترغیب کنندهٔ دانش‌آموزان به نماز بر اساس این بررسی در بردارندهٔ چهار متغیر هستند (نمودار شماره ۱).



نمودار ۱: عوامل خانوادگی پیش بینی کننده ترغیب دانش آموزان دختر به نماز

همچنین در زمینهٔ پیش‌بینی عوامل درون مدرسه‌ای گرایش به نماز دانش‌آموزان بر اساس این بررسی چهار عامل حائز اهمیت است (نمودار شماره ۲)



نمودار ۲: عوامل درون مدرسه ای پیش بینی کننده ترغیب دانش آموزان دختر به نماز

با توجه به عوامل پیش‌بینی کنندهٔ ترغیب دانش‌آموزان به نماز و نتایج این بررسی، راه‌های ترغیب دانش‌آموزان به نماز به شرح زیر می‌باشد: والدین فرزندان را به مراسم مذهبی ببرند، والدین به تشویق فرزندان خود برای اقامهٔ نماز بپردازند، پای‌بندی والدین به مسائل دینی (نماز، روزه و...) منجر به ترغیب فرزندان به نماز می‌شود، آموزش‌های لازم را در زمینهٔ نماز به فرزندان خود ارائه دهند، والدین به نماز خواندن به ویژه در اول وقت شرعی اهمیت بدهند و در نهایت والدین در

مراسم‌های مذهبی (اعیاد و عزاداری‌های مربوط به امامان معصوم) شرکت نمایند.

همچنین مدارس برای ترغیب دانش‌آموزان به نماز می‌توانند اقداماتی به شرح زیر انجام دهند:

ساعت مشخصی برای اقامهٔ نماز در اول وقت شرعی داشته باشند، مکان مناسب و بهداشتی برای برگزاری نماز در نظر گرفته شود؛ نه کثیف ترین مکان، مکان مناسب برای وضو گرفتن احداث شود، نمازخانه از حیث مرتب و مزیّن بودن در وضعیت مناسبی باشد تا منجر به ترغیب دانش‌آموزان به نماز گردد؛ علاوه بر این نمازخانهٔ مدرسه از امکانات (زیرانداز، وسایل گرم کننده، خنک کننده و...) مناسبی برخوردار باشد.

تحقیقات انجام شده مؤید تأثیر نماز در جلوگیری از انحرافات می‌باشد. پژوهش طالبان (۱۳۸۰) نشان می‌دهد که احتمال بزهکاری افرادی که دلبستگی و تعلق دینی بیشتری دارند، کمتر از کسانی است که دلبستگی و تعلق دینی چندانی ندارند. در میان پاسخگویانی که واجد دینداری ضعیف بودند، میزان بزهکاری بیش از ۹۵ درصد ارزیابی شده است. در پاسخگویان دینداری قوی، بزهکاری ۱۱/۹ درصد تقلیل داشته است. یعنی هر چقدر افراد به نماز و روزه تقید و پای‌بندی بیشتری داشته باشند، از کجروی فرهنگی نشان کمتری بوده است.

بنابراین اگر نماز به درستی اقامه شود، مانع بسیاری از مفاسد است و بهترین راه برای مقابله با تهاجم فرهنگی است. امام علی (ع) می‌فرماید: «لایزالُ الشَّیطان هائبا للمؤمن ما حَفظَ عَلَی الصَّلوات الخَمس» هنگامی که شخص با ایمان محافظت بر نمازهای پنج‌گانه کند، شیطان از او بیمناک و هراسناک است (قرائتی، ۱۳۸۴).

در تحقیقات جعفری و اورنگی (۱۳۸۸) آشنایی دانش‌آموزان به احکام نماز، شرایط و امکانات فیزیکی مدرسه و برنامه‌ریزی مدیران و مربیان، داشتن نمازخانه مناسب، اختصاص ساعت و زنگ نماز، پخش به موقع اذان و حضور به موقع امام جماعت، و در تحقیقات عبدی (۱۳۸۷)، مکان مناسب برای نماز، حضور معلمین و مسئولین مدرسه و حضور امام جماعت روحانی، و در تحقیقات مایلی (۱۳۸۷) آشنایی دانش‌آموزان با آثار و نتایج نماز، در نظر گرفتن وقت مناسب و کافی، مکان مناسب از عوامل مؤثر جهت حضور دانش‌آموزان به نماز جماعت معرفی شده است. نتایج تحقیق حاضر بیانگر آن است که دانش‌آموزان دارای طبقات اجتماعی- اقتصادی بالا (بالای شهر) نسبت به دانش‌آموزان دارای طبقات اجتماعی- اقتصادی

پایین (پایین شـــهر) گرایش کمتری به نماز دارند. این یافته با نتایج تحقیقات بهمنی و همـــکاران (۱۳۸۵) به‌دلیل متفاوت بودن جامعهٔ آماری، ابزارهای اندازه‌گیری و... متفاوت می‌باشد.

پژوهش حاضر بیانگر آن است که عوامل خانوادگی و درون مدرسه‌ای پیش‌بینی کنندهٔ نمازخواندن دانش‌آموزان می‌باشـــد. از عوامل خانوادگـــی (نماز خواندن پدر، نماز خواندن مادر، شـــرکت والدین در مراســـم مذهبی و تشویق والدین) و از عوامل درون مدرســـه‌ای (برگزاری نماز اول وقت، امام جماعت، مطالب درسی و وضعیت نمازخانـــه) پیش‌بینی کنندهٔ ترغیب دانش‌آموزان به نماز می‌باشـــد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات انجام شـــده در این زمینه از جمله تحقیقات پاکدل (۱۳۸۷)، مایلی (۱۳۸۷)، و عبدی (۱۳۸۷) هماهنگ می‌باشد.

همچنین، نتایج این پژوهش بیانگر آن است که عواملی همچون دوستان، آموزش احکام در مدرســـه، نحوهٔ نماز خواندن مدیر، معاونـــان و معلمان از عوامل پیش‌بینی کنندهٔ ترغیب دانش‌آموزان به نماز نمی‌باشـــد که با نتایـــج تحقیقات قبلی تا حدودی تناقـــض دارد. دلایل مختلفی برای ایـــن تناقض‌ها وجود دارد: اولاً در تحقیقات قبلی تأکید بر روی گرایش دانش‌آموزان به نماز جماعت در داخل مدرســـه می‌باشـــد، در حالـــی کـــه در پژوهش حاضر مدنظر بررســـی راه‌های گرایش دانش‌آمـــوزان به نماز می‌باشـــد که همان‌طور که از نتایج پژوهش برمی‌آید، مهم ترین و مؤثرترین عامل در ترغیب دانش‌آموزان به نماز خانواده می‌باشد، ثانیاً متفاوت بودن جامعهٔ آماری، نحوهٔ جمع‌آوری اطلاعات و... نیز می‌تواند در متناقض بودن نتایج این پژوهش با ســـایر پژوهش‌ها تأثیر به‌سزایی داشته باشد.

بعد از شناســـائی عوامل و بررســـی میزان تأثیرگذاری هر کدام از آن‌ها در گرایش دانش‌آموزان به نماز، جهت ترغیب نوجوانان و جوانان به نماز مسئولین امر و والدین باید شـــرایطی (راه‌هایی) را در نظر بگیرند تا آنان به ســـمت این فریضهٔ الهی گرایش پیـــدا نمایند. نتایج تحقیق حاضر بیانگر آن اســـت که مهم‌ترین عاملـــی که در گرایش دانش‌آموزان دختر متوسطه به سمت نماز تأثیر دارد، عامل خانواده می‌باشد. چون بنیان، پایه و اساس تمامی رفتارهای افراد (فرهنگی، مذهبی، اجتماعی و...) در کانون خانواده پایه‌گذاری می‌شـــود و در واقع افراد پس از شـــکل‌گیری شـــخصیت خود وارد اجتماع (مدرســـه، جامعه و...) می‌شـــوند، لذا اگر نحوهٔ تربیت افراد در همهٔ زمینه‌ها صحیح و نهادینه شده باشد، عوامل مخربی که در محیط مدرسه و جامعه وجود دارند، نمی‌توانند در تربیت دینی افراد تأثیر گذار باشند و باعث انحرافات آنان گردند. پس یکی از عوامل

مهم که منجر به ترغیب دانش‌آموزان به نماز می‌شود، میزان پای‌بندی والدین به مسائل اعتقادی و مذهبی است، هر چقدر که والدین به این مسائل (نماز، روزه و...) اهمیت بیشتری بدهند، به همان اندازه فرزندان نیز به سمت این عوامل رغبت پیدا می‌نمایند. عکس این قضیه نیز وجود دارد (موظف رستمی، ۱۳۸۵).

بعد از خانواده عامل مدرسه تأثیر به‌سزایی در ترغیب دانش‌آموزان به سمت این فریضهٔ الهی دارد. به این صورت که اگر دانش‌آموزان در زمینهٔ مسائل دینی از سوی خانواده دارای کم و کاستی می‌باشند، مسئولین مدرسه (مربی پرورشی، معلمان و...) با آگاهی دادن به دانش‌آموزان و بیان فلسفهٔ دین و مسائل دینی برای آنان، منجر به معرفت آنان نسبت به این مسائل شده، و وقتی که فرد نسبت به هر مسئله، دلایل و اهمیت آنان شناخت داشته باشد، راحت‌تر به سمت آن مسئله گرایش پیدا می‌نماید، لذا عامل مدرسه می‌تواند به عنوان مکمل عامل خانواده در نظر گرفته شود و کم و کاستی‌های آن را جبران نمایند. زیرا عده‌ای از والدین ممکن است به‌علت پایین بودن سطح سواد (به‌ویژه در مسائل دینی) نتوانند به‌درستی علل توجه به مسائل دینی بالاخص برپایی نماز را برای فرزندان خود تشریح نمایند و همین عامل می‌تواند منجر به عدم گرایش دانش‌آموزان به سمت مسائل دینی گردد. ولی اگر در مدارس این امکان به وجود آید که دانش‌آموزان شناخت و آگاهی کامل نسبت به مسائل دینی داشته باشند، مسلماً گرایش بیشتری به سمت دین و مسائل دینی بالاخص نماز خواهند داشت (طالبان، ۱۳۸۰).

هر چند که در این پژوهش عوامل اجتماعی پیش بینی کنندهٔ ترغیب دانش‌آموزان نبوده است، ولی به‌طور کلی بعد از نهاد خانواده و مدرسه، عوامل اجتماعی و محیط مهم‌ترین عامل در جذب نوجوانان و جوانان، به نماز است که بر اساس استانداردهای موجود در بحث محیط، آن را به چهار محیط فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی تقسیم می‌کنند. در این پژوهش مدنظر محیط و عوامل اجتماعی می‌باشد. با توجه به اینکه نوجوانان در اجتماع زندگی می‌کند، عوامل اجتماعی مانند: سازمان‌های مختلف، دوستان، رسانه‌های جمعی و... تأثیر به‌سزایی بر روی آنان به جای خواهند گذاشت لذا برای اینکه عوامل اجتماعی تأثیر مثبت و به‌سزایی در جذب نوجوانان و جوانان به فریضهٔ الهی نماز داشته باشد، باید راهکارهایی را مدنظر قرار دهند (قرائتی، ۱۳۸۴).

پیشنهادهای کاربردی برای مسئولان وزارت آموزش‌وپرورش

۱. معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی نیروی انسانی، دوره‌های آموزشی حضوری و غیرحضوری را جهت آشنایی بیشتر کلیهٔ همکاران با مباحث نماز از جمله شیوه‌های جذب دانش‌آموزان به نماز پیش‌بینی نماید.

۲. معاونت پشتیبانی وزارت آموزش‌وپرورش، اعتبارات ویژه‌ای را به توسعه و ترویج فرهنگ نماز تخصیص دهد.

۳. سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس به ایجاد نمازخانه در مدارس همت گمارد و این موضوع را در مدارس جدید الاحداث در نظر بگیرد.

۴. در بودجهٔ تعمیرات ادارات کل نوسازی، اعتبار ویژه‌ای به بهسازی و تزیین نمازخانه‌های مدارس اختصاص یابد.

۵. ستاد اقامهٔ نماز وزارت آموزش‌وپرورش با برگزاری مسابقات مختلف نماز از جمله احکام، کارکنان را نسبت به آثار، اسرار، فلسفه و شیوه‌های جذب دانش‌آموزان آشنا نماید.

۶. در صدور مجوز برای مدارس غیرانتفاعی شرط داشتن نمازخانه در مدرسه در نظر گرفته شود.

۷. معاونت تربیت بدنی و بهداشت، اعتبار ویژه‌ای را برای سرویس‌های بهداشتی و وضوخانهٔ مدارس اختصاص دهد.

۸. نشریه‌ای با موضوع نماز برای دانش‌آموزان منتشر شود.

۹. تازه‌ترین کتاب‌های مربوط به نماز تهیه و به سازمان‌های آموزش‌وپرورش و مناطق ارسال گردد.

۱۰. در نمایشگاه‌های سراسری کتاب که هرساله در مدارس برگزار می‌شود، کتاب‌های مربوط به نماز متناسب با سن دانش‌آموزان تهیه و توزیع گردد.

۱۱. در دستورالعمل انتخاب معلم نمونه، از هر استان یک نفر نیز به‌عنوان معلم نمونه یا مدیر نمونه در امر ترویج اقامهٔ نماز جماعت انتخاب شود.

۱۲. معاونان آموزشی و پرورشی وزارت آموزش‌وپرورش زنگ ویژه‌ای را به نام زنگ نماز در برنامه‌های درسی کلیه دوره‌های تحصیلی ایجاد نمایند.

منابع

- ابوالقاسمی، شهنام. (۱۳۸۹). تأثیر شعایر دینی بر به‌داشت روانی جوانان. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۵ (۱)، ۵۷-۴۰.
- آل‌یاسین، سیدعلی. (۱۳۸۲). نقش مذهب در حفظ سلامت روان. *فصلنامه پیوند*، ۱۷۴ (۶)، ۳۸-۴۵.
- بهمنی، اشرف. (۱۳۸۵). *بررسی نگرش و نحوهٔ جذب دانش آموزان متوسطه استان ایلام نسبت به نماز جماعت* (طرح پژوهشی). سازمان آموزش و پرورش استان ایلام، ایلام.
- بگلو، بهروز. (۱۳۸۸). *بررسی علل و عوامل درون مدرسه ای بر جذب دانش آموزان به نماز* (طرح پژوهشی). وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- پاکدل، زهرا. (۱۳۸۷). *بررسی راههای جذب دانش آموزان به اقامه نماز جماعت در مقطع ابتدایی شهرستان قزوین* (طرح پژوهشی). سازمان آموزش و پرورش استان قزوین، قزوین.
- پروا، مهدی. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی یکتاپرستی*. تهران: نشر انتشار.
- جعفری اورنگی، اکبر. (۱۳۸۸). *بررسی عوامل موثر در گرایش دانش آموزان دبیرستانهای شهر تهران نسبت به مسائل مذهبی* (طرح پژوهشی). سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، تهران.
- حسینی، روح اله. (۱۳۸۵). بررسی راههای جذب دانش آموزان راهنمایی به نماز در کرمانشاه. *چکیده تازه های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران*، ۱۲ (۵)، ۲۳-۴۰.
- طالبان، محمدرضا. (۱۳۸۰). *دینداری و بزهکاری در میان جوانان دانش آموز*. تهران: مؤسسه پژوهشی فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- عبدی، احمد. (۱۳۸۷). *نگرش و نحوه جذب دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه نسبت به نماز جماعت مدارس* (طرح پژوهشی). سازمان آموزش و پرورش استان همدان، همدان.

قرائتی، محسن. (۱۳۸٤). *یکصد و چهارده نکته درباره نماز*. تهران: ستاد اقامه نماز.

قائمی، علی. (۱۳۸۷). *هدایت نوجوانان به سوی نماز*. تهران: ستاد اقامه نماز.

- مایلی، حسین. (۱۳۸۷). *بررسی علل و عوامل موثر در گرایش یا عدم گرایش دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان خوی به اقامه نمازهای جماعت*، (طرح پژوهشی). سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل، اردبیل.
- موظف رستمی، محمد علی. (۱۳۸۵). *روشهای جذب نوجوانان وجوانان به مساجد و نماز جماعت*. تهران: پرهیب.
- ویلیام، جیمز. (۱۳۸۰). *دین و روان* (ترجمه مهدی قائنی). تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- ping s rategy for chronic pain patients. *Rehabilitation – Psychology*, *39* (14), 42-48.
- Butler, M, & Atlas. A. M. (2005). Not gus a time out: Change dynamics of religious couples in situation. *Family Process*, *11*(5), 21-30.
- Bergin, A. (2006). *Likely implications of the thought of Dewey and James regarding a school prayer amendment*. South Melbourne, Vic, Aus ralia: Thomson.
- Cohering, M. M. (2005). Lis ening prayer: The unseen and unheard real. *Psychology and Chris Trinity*, *14*(3), 52-59.
- Cozum, H. R. (2007). Prayer and the treatment of depression in a case of pros ate cancer. *Clinical Erotologist*, *17* (1), 67-74.
- Levin, G. S, & Taylor. R. J. (2007). Age dif erence in pattern and correlates of the frequency of prayer. *Gerontologist*, *37* (1), 81-87.
- Lee, J.W. (2006). When sport and religion combine. *Social Science & Medicine, 63* (2),41-49.
- Palomar, M, & Pendleton. B. (2005). The ef ects of prayer and prayer experiences of measures of general well–being. *Psychology and Theology*, *23* (1), 38-45.
- Romano ski, M.H. (2008). Is school prayer the answer? *Educational Forum*, *34*(6), 154-161.

پی‌نوشت‌ها

1. Samuel Koenig
2. Bergin
3. Romano ski
4. Cozen
5. Levin & Taylor
6. Lee
7. Ashby & Len hart
8. Gohernig
9. Palomar & Pendleton
10. Batler

تحلیل مفهوم تلقین در تربیت دینی

■ سیدنقی موسوی*

چکیده:

رویکرد تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت بر ضرورت بازشناسی و تحلیل مفاهیم در عرصه تعلیم و تربیت تأکید دارد. تحلیل‌های برخاسته از مبانی و مبادی فلسفی و کلامی صاحب‌نظران این رویکرد در باب تعریف تربیت، تربیت دینی، تلقین و دیگر مفاهیم، منجر به انکار «تربیت دینی» از سوی برخی شده است. یکی از دستاویزهای منکران، به‌زعم آن‌ها، زشتی مطلق تلقین و تلقین‌آمیز بودن آموزه‌های دینی است که فرایند آموزش دین را به «شبه‌تربیت» و «ضدتربیت» بدل می‌کند. نوشتار حاضر درصدد است تا با گردآوری دیدگاه‌های مختلف در تعریف تلقین و بررسی آن‌ها، فرصتی برای بازاندیشی و تحلیل مفهوم تلقین فراهم آورد. به همین منظور پنج دیدگاه نقل و مورد بررسی واقع شد، سپس معانی لغوی و اصطلاحی تلقین نیز مطرح شد و به این نتیجه منجر گشت که معنای اصلی تلقین در فضای آموزش و پرورش عبارت است از «آموزش غیراستدلالی»؛ هرچند معیار نتیجه و محصول فرایند یاددهی نیز معنای دومی است برای تلقین. در ادامه مباحثی معرفت‌شناختی نیز در باب تلقین مطرح شده است.

کلید واژه‌ها: **تلقین، تربیت دینی، عناصر تلقین، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، آموزش استدلالی**

■ ۱. مقدمه

رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تحولات و تطوراتی را پشت سر نهاده که به سه مرحله قابل تقسیم است؛ مرحله رویکرد ایسم‌ها و مرحله رویکرد تحلیلی و مرحلهٔ پساتحلیلی(عصر حاضر). (بهشتی، ۱۳۸۶) تحلیل فلسفی یا فلسفه تحلیلی[1] وظیفه خود را بررسی و طبقه‌بندی زبان گفتارهای معمولی و علمی می‌داند. فیلسوفان تحلیلی علاقمند به فلسفه آموزش و پرورش، تلاش می‌کنند تا زبان مربوط

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۴/۱۵ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۷/۳۰ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۸

* دانشجوی دکتری فقه تربیتی جامعهٔ المصطفی العالمیه..... snmosavi@chmail.ir

به تدریس و یادگیری و صورت‌بندی اهداف و سیاست‌های تربیتی را با دیدی انتقادی بررسی کنند. (ال گوتک، ۱۳۸۸)

از جمله افرادی که با رویکرد تحلیلی به مفهوم «تربیت»[۲]، «تربیت دینی»[۳] و «تلقین»[۴] و رابطهٔ این مفاهیم پرداخته، پل هرست[۵] است. وی در تحلیل مفهوم «تربیت دینی» بر این باورست که این مفهوم کاملاً ناسازوار است و از این دو کلمه نمی‌توان درحالت ترکیب معنایی استفاده کرد (حیدری و بختیار، ۱۳۸۸). اشکال دوم هرست دربارهٔ تربیت دینی به تفکیکی برمی‌گردد که او میان دو مفهوم«تعلیم و تربیت»[۶] و «تلقین»[۷] قائل شده است. در این راستا، هرست معتقد است که اگر مراد از تربیت دینی، معتقد نمودن افراد به دین معینی باشد، آنگاه عمل ارزشمند تربیت به عمل ناپسند و غیراخلاقی تلقین تبدیل خواهد شد. (همان)

با بررسی‌های انجام شده، در حوزه تربیت دینی و رابطه‌اش با تلقین دست‌کم سه دیدگاه وجود دارد:

الف- زشت‌انگاری مطلق تلقین و استحالهٔ تربیت دینی به دلیل ماهیت تلقینی‌اش: نظریه افرادی چون هرست و پیترز[۸].

ب- زشت‌انگاری مطلق تلقین، امکان تربیت دینی و ممنوعیت کاربست تلقین در آن. این دیدگاه، در عین اینکه تلقین را ماهیتاً زشت می‌شمارد؛ اما از امکان فلسفی «تربیت دینی» دفاع می‌کند. ایدهٔ بسیاری از محققان ایرانی(حیدری و بختیار، ۱۳۸۸؛ باقری، ۱۳۸۴؛ جباری و سجادی، ۱۳۸۸ ؛ قاسمپورو جعفری، ۱۳۸۸)[۹] که مدافع تربیت دینی به‌شمار می‌آیند این‌چنین است. این‌ها کسانی‌اند که در مقابل چالش‌های فلسفهٔ تحلیلی از امکان تربیت دینی دفاع می‌کنند؛ اما تلقین را در تربیت دینی مردود می‌شمارند و در عین‌حال با تکیه بر رویکرد عقل‌گرایی، به ممنوعیت روش تلقین در تربیت دینی، نظر می‌دهند.

ج- زشت‌انگاری مقید تلقین، امکان تربیت دینی و بهره‌گیری متناسب از تلقین در تربیت دینی. برخلاف دو دیدگاه پیشین که تلقین را ماهیتاً زشت و غیراخلاقی می‌شمارند و تنها بر سر تعیین معیار اصلی آن با هم اختلاف دارند؛ پژوهش حاضر، با انکار این پیش‌فرضِ اثبات‌نشده، مدعی است که در شرایطی و به تناسب مراحل تربیت و نیز برای نیل به اهداف عالی تربیت، می‌توان از تلقین در «تربیت دینی» بهره جست در عین اینکه در شماری از موارد نیز کاربست تلقین زشت و ممنوع است.

با این توضیحات، ارائهٔ تحلیلی از مفهوم تلقین و تلاش برای یافتن هستهٔ معنایی آن و وجه تمایز تلقین از غیرتلقین، اهمیت دوچندان می‌یابد. نوشتار پیشرو درصدد است تا با نقل و بررسی دیدگاه‌های مطرح شده در باب تعریف تلقین، جایگاه آن را در فضای تربیتی روشن نماید و تحلیلی از عنصر اصلی آن ارائه نماید.

۲. برداشت‌های مختلف در تحلیل مفهوم تلقین

در میان فلاسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، تلقین امری قبیح و مذموم است. بارو[۱۰] بر این باور است که تلقین به معنای ایجاد اعتقادات خاص در افراد است که به نظر اکثر مردم امری مردود و واژه‌ای ملامت‌بار است (بارو و رونالد، ۱۳۷۶) و از منظر برخی، تربیت دینی نمونه‌ای عالی از تلقین است که عملی تحقیرآمیز و زشت تلقی می‌شود. (فلوو[۱۱] ، ۱۹۷۲)

البته باید توجه داشت که تحلیل مفهوم تلقین به همین آسانی نیست و به زعم پالمر[۱۲] ، تلقین از گذشته‌های دور تا عصر حاضر، از شگفت‌انگیزترین پدیده‌های انسانی محسوب می‌شد و از جمله مواردی است که منطق و دانش بشری حتی در عصر انفجار علوم، هنوز به توجیه کامل علمی و عقلانی پیرامون آن دست نیافته است. (۱۹۹۰، به نقل از قاسم‌پور و جعفری، ۱۳۸۸) هری شفیلد از همین منظر می‌نگارد: فرد عامی معمولاً در ذهن خود اصطلاحات شرطی‌کردن و تلقین را در کنار هم می‌گذارد. هر دوی این‌ها با عقاید ناخوشایندی همراهند که فرد را از الفت با این اصطلاحات منع می‌کنند و به او امکان نمی‌دهند که جغرافیای منطقی هر اصطلاح را به دقت تعریف کند. به همین دلیل، ویلسون می‌تواند بگوید که در نزد اکثر افراد، تلقین جنبه سحابی یا نامشخص دارد. (۱۳۷۵)

در میان پژوهش‌های انجام‌شده، دشواری ارائهٔ تحلیل و تعریفی یک‌دست از مفهوم تلقین تا بدانجاست که تی‌سن[۱۳] پس از آنکه معیارهایی را برای تحلیل این مفهوم متذکر می‌شود، توضیح می‌دهد که چون فلاسفه نتوانسته‌اند مفهوم دقیقی از تلقین ارائه کنند، این واژه گنگ و ابهام‌آمیز است. به همین دلیل، اتهام مربوط به تلقین در تربیت دینی هم کلامی نامفهوم می‌شود و نیاز به ایضاح دارد. به همین دلیل، تا وقتی مراد خود را آشکار نساخته‌اند، انتظار پاسخ نداشته باشند. (تی‌سن، ۱۹۸۴) تعدد تعاریف و سردرگمی در تحلیل واحد از مفهوم تلقین محدود به فلسفه تعلیم و تربیت نبوده و در روان‌شناسی نیز این معضل وجود دارد. (سیدیس[۱۴] ، ۱۸۹۸، بخش ۱، فصل ۱)

در تحلیل مفهوم تلقین، هر اندیشمندی تلاش کرده تا عنصر اصلی و معیار اساسی تلقین را شناسایی نماید و تعریف را بر محور آن سامان بخشد؛ اما حقیقت این است که معیارهای مختلفی ارائه شده است.

در این زمینه، فلاسفه تحلیلی بر سر این‌که در مفهوم تلقین از پاسخ معیار (هدف، نتیجه، محتوا، روش، نگرش) کدام را مدنظر قرار دهند و بر کدام اساس واژه مذکور را تعریف کنند، با هم اختلاف دارند. به‌عبارت دیگر، در قدم اول، با این سؤال مواجه‌اند که تلقین چه وقت روی می‌دهد؟ آیا تلقین آن است که هدف از آموزش، یادگیری بدون دلیل باشد؟ یا هنگامی که نتیجه و محصول آموزش ذهن‌های بسته است، تلقین صورت گرفته یا اساساً یادگیری محتواها و مسائلی مثل دین، اخلاق و سیاست همان تلقین است؟ و یا اینکه این مسئله بستگی به آموزش و یادگیری دارد و باید میزان اتکای آن‌ها را برفرآیندهای ذهنی و عقلانیت ملاک قرار دهیم و یا اینکه اصولاً بگوییم مجموعه‌ای از این‌ها منجر به تلقین می‌شود؟ (تی‌سن، ۱۹۸۴)

در ادامه تلاش می‌شود، گزارشی از این گفت‌وگوها و اختلاف‌نظرها در تحلیل «تلقین» ارائه شود.

۱-۲. معیارِ موضوع

برخی معیار تلقین را برحسب موضوع و مادّه‌ای که به دیگران انتقال داده می‌شود، معیّن می‌سازند. پیترز[۱۵] (۱۹۶۶) این نکته را با توجه به ریشه لغت «Indoctrination» یعنی «Doctrine» توضیح می‌دهد. به‌عبارت دیگر هرجا آیین یا مجموعه‌ای از اعتقادات مطرح باشد، تلقین زمینه می‌یابد. این سخن متضمن آن خواهد بود که اگر ما با دانش[۱۶] سروکار داشته باشیم، تلقین در آن زمینه‌ای پیدا نمی‌کند؛ زیرا دانش، اعتقاد مدلل است؛ در حالی که اعتقاد[۱۷] می‌تواند مدلّل نباشد. دین و سیاست، به‌عنوان موضوع‌هایی نگریسته شده است که به سبب آیینی بودن، قلمروهای مناسبی برای تلقین محسوب می‌شود. (باقری، ۱۳۸۴)

«هری شفیلد» در مقام نقد این ادعای پیترز[۱۸] ، با توجه به اینکه پیترز، مفهوم شرطی کردن و تدریس را با مفهوم تلقین متمایز می‌کند، با استفاده از همین نکته، تلاش می‌کند معیار «موضوع» را در تحلیل مفهوم تلقین، مخدوش بداند. وی چنین می‌نگارد: «به قول پیترز شرطی‌کردن با عکس-العمل و تلقین با اعتقاد سروکار دارد. مع‌الوصف این تمایز نیز ابهام‌آمیز می‌نماید؛ زیرا تدریس نیز با اعتقادات سروکار دارد. در نتیجه اگر بگوییم هم تدریس و هم تلقین با اعتقادات سروکار دارند برای متمایز کردن این دو هیچ اقدامی نکردیم. با این وصف، به‌نظر می‌رسد که وجه تمایز تدریس و تلقین به محتوا بستگی ندارد». (شفیلد، ۱۳۷۵، ص۲۵۷) این نویسنده در ادامه معیار هدف را برمی‌گزیند.

رابین بارو ضمن اشاره به اینکه ارتباط این کلمه (indoctrination) با ریشه‌اش (dotrine) چیزی را اثبات نمی‌کند با انتقاد از معیار موضوع و محتوا در تحقق تلقین، چنین می‌نگارد: «صرفاً ایجاد برخی از باورها در کودک کافی نیست که بگوییم معلم به او تلقین کرده است. اگر من شما را به اعتقاد به وجود بحران انرژی در جهان وادارم، نتیجهٔ این کار لزوماً تلقین نیست. القا و ایجاد اعتقادات در امر تلقین شرط لازم است نه کافی. پس سؤال بعدی این است که شرایط دیگر چیست؟ به جز تبلیغ باورها چه چیز در مفهوم تلقین وجود دارد؟ چه چیزی تلقین را از دیگر فعالیت‌های درسی متمایز می‌سازد؟» (بارو و رونالد،۱۳۷۶، ص۹۵)

همچنین در مورد تعصب پیترز در باب مفهوم دانش و اینکه اگر ما با دانش سروکار داشته باشیم، تلقین رخ نخواهد داد؛ نیز می‌توان به چانه‌زنی و پاسخ نقضی اقدام کرد. بدین‌معنا که با همان روشی که پیترز توانسته، باورها و اعتقادات را غیرمدلل نشان دهد و سپس تلقینی بودن آن‌ها را نتیجه بگیرد نیز، امکان دارد که دانش نیز رنگ آیینی به خود بگیرد و مورد تلقین واقع شود. «فایرابند» می‌گوید: «علم قرن هفدهم و هجدهم، به واقع ابزاری باقی خواهد ماند؛ نه در علم و نه در هیچ ایدئولوژی

دیگری، هیچ چیز فطری وجود ندارد که آن را ذاتاً رهایی‌بخش سازد. ایدئولوژی‌ها ممکن است انحطاط یابند و به کیش‌هایی احمقانه تبدیل شوند... انتقاد من از علم جدید این است که مانع آزادی اندیشه شده است. اگر برای این کار دلیل بیاورند که علم به حقیقت رسیده است و اکنون به ناچار از آن تبعیت می‌کند، آنگاه خواهم گفت که به‌جای کشف چنین هیولایی و سپس تبعیت از آن، چه بسیار کارهای بهتر که می‌توان انجام داد» (فایرابند، ۱۳۷۵، صص ۱۲۱-۱۱۹) وی در جای دیگر می‌نگارد: «درود بر بنیادگرایان مسیحی کالیفرنیا که توانستند صورت‌بندی خشک‌مغزانهٔ نظریهٔ تکامل را از کتاب‌های درسی حذف کنند و به‌جای آن، روایت سفر پیدایش را قرار دهند». (همان، ص ۱۲۹)

● ۲-۲. معیار روش

شماری دیگر از محققان، معیار تلقین را نه در موضوع، بلکه در«روش» جست‌وجو کرده‌اند. بدین‌معنا که روش ارائه محتوا و موضوع درسی، می‌تواند در تلقینی‌شدن تربیت نقش داشته باشد. معیار روش، حداقل دو قرائت دارد: اول آنکه، هرآنچه که با روش غیرعقلانی و غیرمستدل آموزش داده شود، تلقینی خواهد بود؛ قرائت دیگر که دایره تنگ‌تری دارد، بر این باور است که انتقال چیزی به دیگران که نتوان به روش عینی آن را آزمون نمود، «تلقین»خواهد بود.

نظر هرست و کسانی که تحقق‌پذیری[۱۹] یا ابطال‌پذیری[۲۰] را روش آزمون عینی و معیار تمیز موارد تلقین معرفی می‌کنند، در شمار قرائت دوم می‌گنجد. (باقری،۱۳۸۴)

■ نقد معیار بودن روش (بر اساس قرائت اول)

در باب معیار روش براساس قرائت اول نیز می‌توان خدشه وارد کرد؛ زیرا انتقال مفاهیم به روش غیراستدلالی مرز مشترکی با تدریس و تربیت نیز دارد؛ بدین‌معنا که در خیلی از مواقع در تربیت و تدریس نیز، معلم به شیوهٔ غیرمستدل مطالب را انتقال می‌دهد و تلقین هم نامیده نمی‌شود.

در این‌جا سؤالی وجود دارد که شاید صورت مسئله را تغییر دهد: اگر موردی یافت شد که آن به دلایلی با روش استدلالی ممکن نبود، چه باید کرد؟ خود مربیان در برخورد با کودک چه می‌کنند؛ آیا به تبیین و توضیح می‌پردازند؟ آیا از شیوه عقلانی بهره می‌برند؟ سخن در این است که ویژگی‌های تلقین منحصر به تربیت دینی نیست و کسی که به شیوه‌های تربیت دینی اشکال دارد، شیوه‌های تربیت کودک را در تمام زمینه‌ها باید مورد نقد قرار دهد؛ اما همه می‌دانند تا وقتی درک و میزان شناخت کودک به حد مطلوبی نرسیده است، نباید انتظار داشت که استدلال‌ها و توجیهات منطقی را بفهمد؛ چه رسد به اینکه قبول نماید. به همین دلیل است که در آموزش کودکان، بیش‌تر، از توصیه‌ها و روش‌های رفتاری تربیت بهره می‌برند. به عبارت دیگر، پشتوانه بسیاری از اصول مربوط به تربیت کودک، رفتارگرایی است. می‌دانیم که شیوه‌های رفتارگرایانه مذکور بر این مبنا استوار است که کودک از درک حقایق فراوانی عاجز

اســت و انتظار بلوغ فکری او هم فرصت‌های فراوانی را از دست می‌دهد. پس گویی قضیه از این قرار اســت که عجالتاً او را با لطایف‌الحیل و شیوه‌های جذاب، به راهی می‌کشانیم که طبع کودکانه‌اش از آن فرار می‌کند. پیداست که در این روند، نه استدلال به چشم می‌خورد و نه شیوه عقلانی است. (موسوی، ۱۳۷۸)

تی‌ســن[۲۱] در مقالهٔ خود، این اشــکال را به این نحو طرح می‌کند: انســان در تربیت دینی، بر اساس اطلاعات ناقصی که به‌عنوان حقیقت تلقی شــده، تدریس می‌کند و این موجب می‌شــود که در تدریس اســتدلال نکند (تلقین). او، خود چنین جواب می‌دهد که چون توان فکری کودکان بســیار محدود است و شــواهد کامل را نمی‌توانند درک کنند، باید به‌عنوان مرجع و با هم‌سازی بیش‌تری با آن‌ها مواجه شد. آن‌گاه به اصول ساده‌ســازی[۲۲] و گزینش‌گری[۲۳] جان‌دیویی[۲۴] اشــاره می‌کند و می‌گوید: همهٔ این اصول مســتلزم شیوه غیرعقلانی است. به‌عبارت دیگر، اگر منظور از «تلقین» شیوه‌های غیرعقلانی است، باید گفت که این شــیوه در فرایند تربیت اجتناب‌ناپذیر اســت. البته اگر وضع به همین صورت و حتی پس از رشد عقلانی شاگرد ادامه یابد حاصل کار ذهن‌هایی بسته است؛ اما این همه تقلید، بدان امید تجویز می‌شود که آینده‌ای روشن و درخشان در انتظار کودک است. اساساً مربیان از برنامه اجباری این‌گونه دفاع می‌کنند: «ما حق داریم کودکان خود را فعلاً اســیر کنیم تا در آینده، اســتقلال بیش‌تری به آن‌ها بدهیم».(۱۹۸۴،صص۳۶-۳۷) از این‌رو، به‌نظر می‌رســد حق با کســانی است که تا تحقق رشد عقلانی و آمادگی ذهنی شاگرد و با تکیه بر اعتماد او نسبت به معلم حقایق را به وی تعلیم می‌دهند و فقط زمانی ادلهٔ خود بر ترجیح یک موضع خاص را ارائه می‌کنند که شاگرد کاملاً آماده باشد.(موسوی، ۱۳۷۸)

نتیجــه آنکه نمی‌توان معیار اصلی تحقق تلقین را روش غیراســتدلالی در آموزش دانســت؛ چراکه این معیار، به درســتی بین تلقین و غیرآن تمییز قائل نمی‌شــود و اساســاً در مواردی، به‌دلیل ضعف‌های شناختی متربیان در دوران کودکی و حتی در دوران بزرگسالی و حتی آموزش‌های تخصصی، چاره‌ای جز به‌کارگیری روش غیراستدلالی و غیربرهانی در آموزش و تربیت نداریم.

■ نقد معیار بودن روش (بر اساس قرائت دوم)

قرائت دوم این بود که آموزش هرآنچه که نتوان به روش عینی آن را آزمون نمود، تلقینی است. باید اذعان کرد که این معیار هم نمی‌تواند ملاک خوبی برای تمایز تلقین از غیرتلقین باشــد. از باب جواب نقضی باید گفت که این سخن، دامن دانش و داعیه‌های علمی را نیز می‌گیرد و در بسیاری از آموزه‌های علمی نیز دستیابی به عینیت به‌دلیل مشکلات روش شناختی و اجرایی آسان نیست. این وضعیت در حوزه معارف عقلی بشر نیز به چشم می‌خورد. اساساً روش عینی نمی‌تواند معیار مناسبی برای تمایز تلقین از غیرتلقین باشد.

به علاوه باید بین معلمی که بدون هر شــور و التهاب مذهبی، اعتقاداتی را مشــتاقانه و بدون توجیه

عقلانی مطرح می‌کند با کسی که تنها مقصود وی جلوگیری از هرگونه بحث عقلانی است، تفاوت قائل شویم. می‌توان گفت که معلمی که بر اشتیاق فردی تکیه می‌کند در معرض این انتقاد قرار دارد که برای توجیه عقلانی امور جایی باقی نمی‌گذارد. ولی این سخن بدان معنی نیست که اگر کسی برای اعتقادات خود مدرک و شاهد ارائه نداد، به عمل تلقین مبادرت کرده است. (شفیلد،۱۳۷۵)

افــزون بر این، چنان‌که منتقدان، به حق به اثبات‌گرایان خرده می‌گرفتند، اصل تحقیق‌پذیری تجربی، خود قابل تحقیق تجربی نیســت. پس، نمی‌توان گفت که هرچه قابل آزمون عینی نباشد، پای‌بندی به آن تلقینی و غیرعقلانی است بلکه عقل باید فروتنی بیاموزد و دریابد که با حدودی محدود شده است. قبول حدود عقل، خود عقلانی است. (باقری، ۱۳۸۴)

● ۳-۲. معیار نگرش

معیار دیگری که برای تحلیل مفهوم تلقین ارائه شــده، عبارت اســت از شیوه عرضهٔ مطالب به متربی و یا نوع نگاه و نگرشِ[۲۵] مربی در عرضه مطالب.

از منظــر طرفداران این معیار، تفاوت این معیار با معیار «روش» در آن اســت که روش، صرفاً به ســاخت منطقی قضایا ناظر است. هنگامی که می‌گوییم قضیه‌ای ابطال‌پذیر یا ابطال‌ناپذیر است، مراد آن است که ساخت منطقی آنچنان است که آن را قابل ابطال یا غیرقابل ابطال می‌سازد. از نظر «اســمارت» (۱۹۷۳، به نقل از باقری، ۱۳۸۴) نوع نگرش نسبت به شواهد مخالف، چیزی است که می‌تواند آیین‌های تلقینی را از سایر قضایای ابطال‌ناپذیر جدا سازد. اگر در مورد قضیه‌ای، پیشاپیش این نگرش وجود داشته باشد که هیچ شاهد مخالفی آن را ابطال نمی‌کند، قضیه مذکور در حیطه چنین نگرشی، به امری تلقینی تبدیل می‌شود. نگرش، به چیزی بیش از ساخت منطقی قضیه، یعنی به نوع مواجههٔ ما با شواهد مخالف نسبت به قضیهٔ مورد نظر، دلالت می‌کند. وی می‌گوید: یک قضیهٔ علمی در حدّ ســاختار منطقی خود، به‌دلیل نفوذ عناصر متافیزیکی در آن، کاملاً قابل ابطال تجربی نیست، اما نگرش عالِم به آن، چنان است که همواره احتمال می‌دهد که آن درست نباشد؛ بنابراین به شواهد مخالف اعتنا می‌کند. (همان)

این دیدگاه بر این باورســت که موضوع یک مطلب یا روش آن، به تنهایی معیار تلقین نخواهد بود؛ بلکه در واقع هر موضوعی با روشی، مستعد آن خواهد بود که در صورت قرار گرفتن در حیطه نگرشــی معیّن، به امری تلقینی تبدیل شــود. بنابراین، هم دین و هم علم، بسته به نوع نگرشی که در عرضه یا بســط آن‌ها اتخاذ شــود، می‌توانند به اموری تلقینی تبدیل شــوند یا نشوند. در صورتی که عالمی دینی، معرفت دینی خود را با این نگرش عرضه کند که پیشاپیش برای هر سؤال مخالفی گوری کنده باشد، کار او تعلیم یا تربیت نیست؛ بلکه تلقین است. به همین قیاس، اگر عالِم علمی تجربی، معرفت علمی خود را با این نگرش عرضه کند یا بســط دهد که پیشاپیش برای دفع هرگونه شواهد

مخالف، سلاحی تعبیه کرده باشد، او نیز در کار تعلیم یا علم‌ورزی نیست؛ بلکه به تلقین پرداخته است. (باقری، ۱۳۸۴)

● ۴-۲. معیار هدف

هری شفیلد در مباحث خود تلاش می‌کند معیار دیگری را برای تلقین ارائه نماید. ایشان تلقین را یک جریان غیرعقلانی تعمدی می‌داند که به‌منظور جلوگیری از فهم حقایق صورت می‌گیرد و دارای سه مشخصه است: «۱. ممانعت عمدی از ارائه شواهد، ۲.روش استبدادی عامدانه و ۳. رفتار تحکمی عامدانه» (شفیلد، ۱۳۷۵، ص ۲۵۹)؛ اما از مجموع سخنان وی به‌نظر می‌رسد که مقصود معلم و هدف مربی در شکل‌گیری تلقین نقشی اساسی‌تری دارد. از منظر وی هدف تلقین، بستن دریچه‌های ذهن است در صورتی که هدف آموزش و پرورش، گشودن و توسعهٔ ذهن است. هدف آموزش‌وپرورش، ارائه اعتقادات است؛ اما در عین حال مترصد آن است که افراد را منتقد تربیت کند و برای آنان فرصت انتقادگری فراهم سازد. براساس همین تحلیل است که شفیلد می‌گوید: «تلقین، اعتقادات را با چنان تحکمی مطرح می‌کند که به‌نظر می‌رسد تحقیق و بررسی معمولی نمی‌تواند به کنه این‌ها دسترسی پیدا کند. در نتیجه، تلقین‌گر برای تلقین‌شونده هیچ فرصتی برای اندیشیدن و یافتن و انتخاب شقوق دیگر باقی نمی‌گذارد». (همان، ص ۲۶۱)

رابین بارو نیز در ضمن تلاش‌های خود، فرونشاندن تعهد تزلزل‌ناپذیر در متربی نسبت به آموزه‌های انتقال‌یافته را به‌عنوان یک شرط برای تحقق تلقین متذکر می‌شود و در ادامهٔ این سؤال را مطرح می‌کند که آیا قصد معلمان در فرونشاندن اعتقادی تزلزل‌ناپذیر، نیز شرط لازم است یا صرفاً ویژگی اتفاقی برخی از نمونه‌های تلقین است؟ وی اظهار می‌دارد که این نکته، مطمئناً یک ویژگی اتفاقی نیست و تعمد به تلقین، در مفهوم تلقین وجود دارد. هرچند حضور تعمد و قصد مربی، همیشه ملموس نیست و در برخی موارد، حتی تلقین‌کننده مدعی است که چنین قصدی ندارد و بین قصد اظهاری و قصد واقعی اختلاف می‌شود و شواهد آن را فقط با مشاهدهٔ کیفیت تدریس موضوع مورد تلقین می‌توان دریافت. (بارو و رونالد، ۱۳۷۶)

هری شفیلد(۱۳۷۵) در راستای تحلیل بهتر و عمیق‌تر، تلقین و تدریس را مورد مقایسه قرار می‌دهد و سعی می‌کند تا مرزهای مفهومی آن دو را بازشناسی نماید. از منظر وی:

۱. تدریس گاه مترصد واقعیات و گاه مترصد ابلاغ اعتقادات است، در صورتی که تلقین با واقعیات سروکار ندارد؛ بلکه فقط به اعتقادات می‌پردازد. (معیار موضوع)

۲. به علاوه، هرچند تدریس خوب مترصد استفاده از استدلال و شواهد است، تا مطمئن‌تر و مؤثرتر به هدف برسد، تدریس بد ممکن است بدون آنکه تعمد چنین قصدی داشته باشد، برای نیل به هدف هم استدلال و هم شواهد عینی را نادیده بگیرد. برعکس، تلقین تعمداً از

استدلال و شواهد عینی ممانعت میکند تا به هدف خود که القای اعتقادات است، نایل شود. (معیار روش)

۳. هدف تدریس خوب، ایجاد بصیرت است. به غفلت سپردن تعمدی بصیرت و جلوگیری از آن با انواع روش‌های ممکن، از مشخصات حتمی تلقین است. (معیار هدف)

۴. تدریس ممکن است به روش‌های غیرخلاقه متوسل شود که البته قابل انتقاد است. تلقین تعمداً به روش‌های سرزنش‌آمیز و اخلاقاً ناپسند متوسل می‌شود. این روش‌ها را همگان سرزنش‌آمیز و غیراخلاقی می‌دانند، در صورتی که خود تلقین‌گران آن را پسندیده و اخلاقی می‌دانند.

● ۵-۲. معیارنتیجه

در برخی عبارات، تلقین به محصولش تعریف شده است. بدین‌معنا که صرف‌نظر از قصد معلم و انگیزه‌های تربیتی، آنچه که تلقین را از غیرتلقین متمایز می‌سازد، محصول و نتیجهٔ این جریان است. به‌عبارت دیگر، صرف‌نظر از اینکه هدف معلم، ایجاد تعهد تزلزل‌ناپذیر، یا ایجاد ذهن بسته و ... باشد، آنچه که در پایان این جریان به‌جای می‌ماند و محصول آموزش تلقی می‌شود، ملاک داوری در باب تلقینی‌بودن آن است. (این اشارات در نقل قول‌های پیشین دیده می‌شود؛ از جمله: شفیلد،۱۳۷۵، ص ۲۵۷ و ۲۶۱؛ موسوی، ۱۳۷۸، ص۲۰ به نقل از تسن) به‌عبارت دقیق‌تر، در این رویکرد، تلقین جزء «مفاهیم قصدی» به‌شمار نمی‌رود که قصد فاعل در آن نقش محوری داشته باشد، بلکه محصول و آثار به‌جای مانده از فعل، ملاک ارزیابی آن است. چه بسا نوعی از آموزش، به‌دلیل اینکه ذهن‌های بسته‌ای را تربیت کرده، تلقینی شمرده می‌شود؛ هرچند، مربی چنین انگیزه و هدفی نداشته است.

■ ۳. تحقیق در مسئله

فلاسفهٔ تحلیلی تعلیم‌وتربیت که بر اهمیت درک معنی و کاربرد کلمات ومفاهیم تأکید دارند در تحلیل مفهوم تلقین، دست‌کم پنج عنصر را هستهٔ مرکزی معنا و تعریف تلقین معرفی نموده‌اند. در ادامه صرف‌نظر از سخنان و مدعیات نقل‌شده تلاش می‌شود با روشی تحلیلی معیار اصلی تلقین بازشناسی و تمایز این مفهوم با مفاهیم مشابه سنجیده شود. به این منظور، در ابتدا معنای لغوی و اصطلاحی تلقین بررسی می‌شود و سپس برای تحلیلی مقبول، تلاش صورت می‌گیرد.

● ۳-۱. معنای لغوی تلقین

واژه تلقین تباری عربی دارد و از مادهٔ «ل ق ن» و مصدر باب تفعیل و به معنای «تفهیم» است (فراهیدی،۱۴۱۰، ص ۱۶۳؛ ابن‌فارس،۱۴۰۴، ص۲۶۰)و «لَقِن» به «انسان زودفهم» گفته می‌شود.

(ابن‌فارس، ۱۴۰۴، ص ۲۶۰) این واژه در عربی معاصر، «دیکته‌کردن» و «درس دادن» معنا می‌دهد و برای ابراز معنای پذیرشی (مطاوعه) آن، از لفظِ «تلقَّن» بهره گرفته می‌شود که در عربی رایج به معنای «درس گرفتن»، «فراگرفتن»، «درک کردن»، «فهمیدن»،«آگاهی یافتن» و «دریافتن» استعمال می‌شود. (میرزایی، ۱۳۸۸، ص۲۰۹) در شمار کاربردهای واژهٔ تلقین و مشتقاتش در عربی قدیم نیز، معنای «تفهیم» مشاهده می شود.[۲۶] در معجم‌های فرق‌شناسی واژه‌ها نیز به تفاوت‌های دو واژهٔ «تلقین» و «تعلیم» توجه شده و تلقین را «القای شفاهی گفتار و سخن به مخاطب به قصد تفهیم با تکرار» دانسته‌اند برخلاف «تعلیم» که چنین قیدهایی ندارد. (عسکری، ۱۴۱۲، ص۱۴۱) به‌عبارت دیگر، تلقین نوعِ خاصی از تعلیم به‌شمار می‌رود که عبارت است از «تعلیمِ شفاهی به همراه آموزش گفتار (نه رفتار و مهارت) با هدف تفهیم و به همراه تکرار».

واژهٔ تلقین در زبان فارسی، به معنای «فهمانیدن»، «تعلیم‌وتربیت و آموختن» و «گرفتن سخن از کسی» به‌کار می‌رود. (دهخدا،۱۳۷۳، ص۶۰۸۲، مدخل تلقین) این واژه در ترکیبِ «تلقین کردن»، در معانی «تعلیم کردن»، «پند دادن»، «چیزی را در ذهن و فکر کسی حقیقت جلوه دادن» و «کسی را به چیزی معتقد کردن» استعمال می‌شود. (دهخدا، ۱۳۷۳، ص ۶۰۸۲)

ملاحظه می‌شود، هسته مرکزی معنای این واژه عبارت است از «انتقال مفاهیم و آگاهی‌ها و تفهیم» و چنین برداشتی، در ادبیات فارسی نیز به چشم می‌خورد.[۲۷] معادل واژه تلقین در زبان انگلیسی[۲۸]، کلمه«Indoctrination» است که در معانی «تلقین»، «القا»، «ارشاد» و «تعلیم» به‌کار می‌رود. (جعفری،۱۳۸۷، ج۱ص ۱۲۵۵)

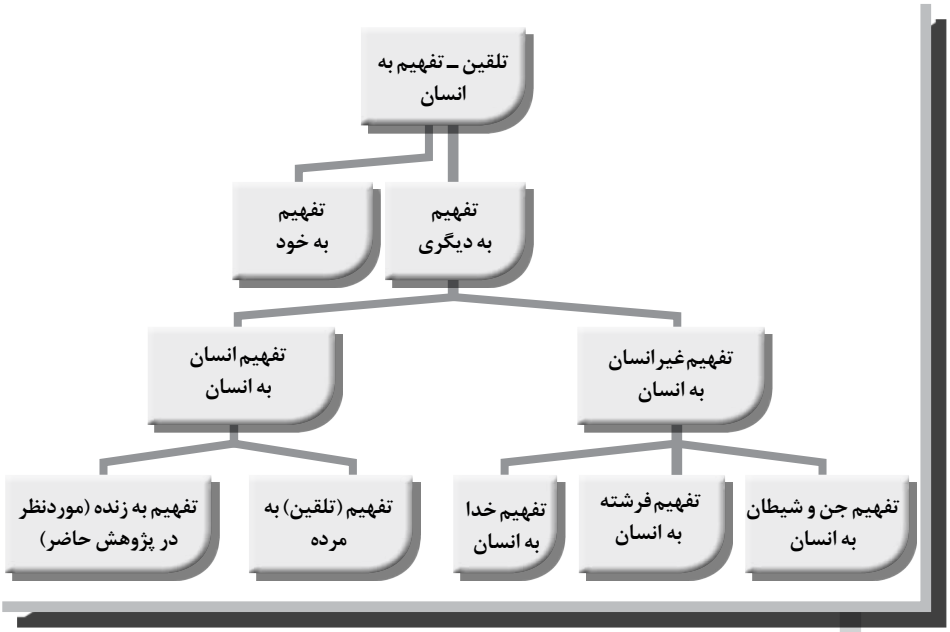
از آنجا که تلقین از باب تفعیل است و معنایی متعدّی دارد، در معنای اولیهٔ خود چه در فارسی و عربی و چه انگلیسی، به معنای «دگرتلقینی» به‌کار می‌رود و پذیرندهٔ تلقین فردی است غیر از انسان تلقین‌کننده؛ اما با گذشت زمان و توسعه در مصداق، «خودتلقینی» و «خودتفهیمی» نیز به دایره کاربردها اضافه شد[۲۹] و «تلقین به نفس» در اخلاق و روان‌شناسی نیز مدنظر قرار گرفت.

همچنین از دیگر معانی تلقین، وحی، الهام و وسوسه است. به‌عبارت دیگر علاوه بر اینکه این واژه در مورد رابطه انسان با انسان دیگر به‌کار می‌رود، در مورد رابطهٔ غیرانسان با انسان، از جمله خداوند[۳۰] یا فرشته[۳۱] یا جن و شیطان و القاء پیام به انسان، نیز به‌کار می‌رود.[۳۲]

از سوی دیگر، دایره کاربردها، از تلقینِ انسان به انسان زندهٔ دیگر، توسعه یافت و در ترکیب «تلقین گفتن» به معنایی ویژه به‌کار رفته است که عبارت است از «آنچه پس از دفن کردن مرده از مسائل دینی بر سر گور او گفته می‌شود» (دهخدا، ۱۳۷۳؛ انواری). البته این معنا، در واقع اصطلاح و کاربردی تخصصی از دانش فقه است که در عرف مسلمانان رایج شده است. به همین دلیل، در ادبیات فقهی، از آن در مباحث طهارت به شکل «تلقینِ مُحتضَر» و «تلقینِ میّت» نام برده شده است. البته در فقه ترکیبات دیگری چون «تلقینِ لِعان»، «تلقینِ إقرار» و «تلقینِ حاکم و قاضی» نیز استعمال می‌شود. در همه این

کاربردها، تلقین معنای لغوی خود را حفظ کرده است. (هاشمی،۱۴۲۶)

در جمع‌بندی می‌توان گفت که از منظر لغوی، هستهٔ مرکزی معنای این واژه، عبارت است از «تفهیم و تعلیم به انسان»؛ خواه تفهیم به خود باشد یا دیگری، و خواه تفهیم‌کننده انسان باشد یا غیرانسان و خواه تفهیم‌شونده، زنده باشد یا مرده. (شکل شمارهٔ ۱) هرچند در کاربردی دیگر، روش تفهیم و انتقال مفاهیم به شیوه‌ای ویژه تخصیص یافت و آن دو معنایی بود که دهخدا نقل کرده است؛ یعنی «چیزی را در فکر کسی حقیقت جلوه دادن» و«کسی را به چیزی معتقد کردن».



شکل ۱ معانی لغوی تلقین

نتیجه آنکه معنای لغوی واژهٔ تلقین در سه زبان عربی، فارسی و انگلیسی دارای یک هستهٔ معنایی است؛ یعنی « فهماندن و انتقال مطالب به انسان». بنابراین آنچه از **معجم فروق‌اللغویه** استنتاج شد مبنی براینکه مفهوم تعلیم اعم از مفهوم تلقین است و اینکه تلقین تدریسی ویژه است (یعنی «القای شفاهی گفتار با تکرار به مخاطب به قصد تفهیم»)، نیز مؤید این برداشت است[۳۳] و مؤید سخن این معجم، نیز دیدگاه یکی از متخصصان تعلیم‌وتربیت در مغرب‌زمین است. «وایت[۳۴] عقیده دارد که در طول تاریخ به تمایز آشکار بین تلقین و تدریس توجه نشده است. در گذشته، لغت تلقین به معنای تدریس به مفهوم کلی به‌کار رفته است؛ تلقین کردن به یک نفر، صرفاً به معنای وادار ساختن او به یادگرفتن مطالب معین بود. در قرن حاضر معنای این لغت دقیق‌تر شده است. هم‌اکنون منظور از تلقین نوعی تدریس ویژه است. این نوع

تدریس به مقصود هر یک از معلمان در ارائه مطالب بستگی دارد. به‌عنوان مثال بعضی از آن‌ها بر یادگیری روزمره حفظی، یادگیری بی‌دلیل یا آموختن فاقد هیجان و تحریک تأکید می‌کنند. سابقاً به این قبیل مقاصد توجهی مبذول نمی‌شد و کلمهٔ تلقین معنایی گسترده‌تر داشت» (شفیلد،۱۳۷۵، صص ۲۵۷-۲۵۸)

● ۲-۳. معنای اصطلاحی

واژه تلقین با ورود به عرصه‌های تخصصی، بار معنایی جدیدی به خود گرفت. «فهماندن و انتقال مفاهیم و باورها» به روش خردستیزانه و غیراخلاقی مقید شد و به قول وایت، در معنای «تدریس ویژه» به‌کار رفت.

در علوم اجتماعی تلقین(suggestion) به چند معنا آمده است (ساروخانی، ۱۳۷۰، ص ۷۹۹):

«**۱.** در روش‌های تحقیق هر ابزار که جریان درست و طبیعی اندیشه و پاسخگو را مانع گردد و موجبات القای اندیشه یا مسیری خاص را در پاسخ ها فراهم می‌سازد، تلقینی و غیرعلمی خوانده می‌شود؛ مانند سؤال‌های چندجوابی یا پاسخ‌های از پیش ارائه شده؛

۲. در جامعه شناسی ارتباطات جمعی، هرگاه سخن از تبلیغات القایی می‌رود، آسیبی به حریم آزادی انسان تلقی می‌شود».

واژهٔ تلقین(suggestion) در فرهنگ علوم سیاسی این‌گونه تعریف شده است:

«عملی که به کمک آن می‌توان بدون تحکم یا فشار، شخصی یا ملتی را به انجام امری یا قبول فکر و عقیده‌ای برانگیخت. تلقین کاری است ذهنی که به موجب آن شخص بدون نقد و بررسی و موشکافی از نظر و عقیده و عمل، افکاری را می‌پذیرد که ناشی از تأثیر کلمات، مواضع و افعال شخص یا اشخاصی دیگر است. «تلقین به خود» یعنی عملی که شخص به وسیله آن می‌تواند انجام کاری با فکر و عقیده ای را به خود بقبولاند. تلقین چه از جانب خود و چه از جانب غیر صورت گیرد، اگر مثبت باشد باعث موفقیت و شادکامی و اگر منفی باشد موجب شکست و ناکامی است.» (آقابخشی و افشاری‌راد، ۱۳۷۹، ص۵۷۲)

تلقین در علوم رفتاری نیز کاربرد دارد و اصطلاحاً به فرآیند وادار ساختن کسی برای رفتار کردن به‌گونه‌ای خاص و پذیرفتن عقیده یا باور کردن چیزی به طرز غیرمستقیم گفته می‌شود. (پورافکاری، ۱۳۷۷)

«تلقین(suggestion) یکی از اعمال روانی است که گاهی از اوقات انسان را تحت تأثیر اراده و نفوذ دیگری قرار می‌دهد. در نظر پیاژه تلقین به‌جای آنکه یک نوع حقیقت‌جویی انعکاسی باشد فریب دادن وجدان است. بعضی اوقات حالت تلقین از یک حالت ارادی و خودکار سرچشمه می‌گیرد. بنابراین می‌توان آن را یک نوع عمل ناهشیارانه دانست که تحت تسلط و نفوذ دیگری قرار گرفته است.

افراد تلقین‌پذیر بیشتر کسانی هستند که ساختمان روانی آن‌ها سست است یا خیال‌پرورانی هستند که مانند کودکان تسلیم می‌شوند؛ البته در نزد کودکان حالت تلقین‌پذیری برای ادامه تحصیل و فراگیری دروس بسیار مفید است. عمل هیپنوتیزم یا خواب مصنوعی یکی از روشن‌ترین راه‌های تلقین است» (شکیباپور،۱۳۶۹، صص۱۸۷-۱۸۸)

در روان‌شناسی اجتماعی، تلقین تأثیرات عاطفی و بی‌واسطه‌ای است که شخصی بر شخص دیگری می‌گذارد و از آنجا که انسان موجودی اجتماعی است، نمی‌تواند بدون مساعدت و موافقت اطرافیان خود زندگی کند؛ بنابراین نسبت به دیگران حساس است و می‌کوشد تا توجه به موافقت آن‌ها را به خود جلب کند. اینجاست که تلقین‌پذیری به وجود می‌آید. تلقین‌پذیری اساساً بر این مبنا استوار است که کسی فکر یا نظری را لازم است که از بیرون به گوشش می‌رسد، می‌پذیرد؛ بدون آنکه آن را بسنجد یا خواستار دلیل و علتی باشد. (مهرآرا،۱۳۷۳)

تلقین، معادلِ واژه «Indoctrination» در علوم تربیتی، دارای چند معناست (فرمهینی،۱۳۷۸،ص ۲۸۰):

«**۱.** انتقال اندیشه‌ها، طرز تلقی‌ها و الگوهای رفتاری خاص به شیوه‌ای به دیگری. تلقین با اندیشهٔ انتقادی تغایر دارد؛

۲. به معنای عام، کوشش به تلقین روش با طرز خاص و معینی از عقاید، عادت‌ها و نظرات است که در ضمن آموزش و یادگیری انجام می‌شود؛

۳. به معنای خاص، کوشش به تلقین یک عقیدهٔ اجتماعی، سیاسی و یا دینی است که با کنار گذاشتن عقاید مخالف آن انجام می‌گردد»

در تعریفی دیگر، تلقین عبارت است از فرونشاندن هر نوع آموزه[۳۵] یا باور[۳۶] در ذهن فرد که منجر به ایجاد تعهدی تزلزل‌ناپذیر نسبت به حقانیت آن در ذهن او شود؛ به‌طوری‌که درهای ذهن خود را بر هر احتمالی دایر برخطا بودن آن آموزه یا باور ببندد. (بارو و رونالد، ۱۳۷۶)

● ۳-۳. تحلیل و تعریف مقبول نوشتار حاضر

نتیجهٔ بحث در بازشناسی معانی لغوی و اصطلاحی این شد که واژهٔ تلقین در سه زبان عربی، فارسی و انگلیسی با کمی تسامح، دارای یک هسته معنایی است که عبارت است از «فهماندن و انتقال مطالب به انسان». بر این اساس، مفهوم تلقین به مفهوم آموزش و تدریس نزدیک می‌شود و همان‌گونه که مفاهیم آموزش و تدریس نسبت به استدلال و عدم استدلال مطلق است مفهوم فهماندن و انتقال مطالب نیز اینچنین است؛ هرچند ابوهلال عسکری در معجم فروق‌اللغه و وایت هر دو براین باورند که تلقین، نوعی تدریس ویژه است؛ اما از منظر ابوهلال، تلقین عبارت است از «القای شفاهی گفتار به مخاطب به قصد تفهیم با تکرار»؛ ولی وایت براین باور است که تلقین تدریسی است که به هدف یادگیری حفظی

و بی‌استدلال صورت می‌گیرد.

در ادامهٔ بررسی‌های معناشناختی، روشن شد که واژهٔ تلقین با ورود به عرصه‌های تخصصی، ضمن حفظ هستهٔ مرکزی معنای لغوی؛ اصطلاحی جدید به خود گرفت و «فهماندن و انتقال مفاهیم» به نوعی خاص از فهماندن مقید شد و معنای «فهماندن به روش غیراستدلالی»، یافت؛ اما آیا همین قید روش غیراستدلالی، وجه تمایز میان تلقین و غیرتلقین در فضای تعلیم‌وتربیت است؟ همان‌طور که در بخش دیدگاه‌ها بیان شد در تحلیل عنصر اصلی تلقین، میان فلاسفهٔ تحلیلی تعلیم‌وتربیت اختلاف‌نظر پیش آمده است که کدام یک از معیارهای موضوع، هدف، روش، نگرش و نتیجه، معیار تحقق تلقین به شمار می‌روند؟

به‌نظر می‌رسد معیار موضوع، برای تعریف تلقین مردود باشد؛ زیرا استدلال آنان بر این نکته استوار بود که ماهیت برخی موضوعات، ماهیتی تلقینی است، به همین دلیل مادامی که موضوعات دینی در کلاس مطرح شوند؛ تحقق تلقین در کلاس قطعی است. اساساً موضوعات، نمی‌توانند معیاری برای تلقین محسوب شوند (همان‌طور که در مباحث پیشین بیان شد)؛ همچنین معیار «نگرش»، به معیار «روش» ارجاع می‌یابد؛ چرا که نوع نگرش، نسبت به شواهد مخالف یا بر روش انتقال مطالب تأثیر می‌گذارد یا نمی‌گذارد؛ اگر پاسخ مثبت باشد، معیار نگرش، معیاری مجزا از معیار روش نیست؛ در غیر این صورت، اساساً در انتساب فعل به فاعل نقشی ندارد و از دایرهٔ بحث خارج می‌شود.

تا اینجا براساس دیدگاه مقبول، معیار موضوع، روش (به قرائت دوم ـ اثبات‌گرایانه) و نگرش، از دایرهٔ انتخاب خارج شدند و معیارهای هدف، روش (به قرائت اول ـ روشِ غیراستدلالی) و نتیجه، باید مورد مُداقّه قرار گیرند. البته شایان ذکر است که «موضوع» به معنایی که در دیدگاه‌های نقل شده، آمد، مورد پذیرش نیست؛ اما دربارهٔ موضوعات استدلال‌ناپذیر، در ادامهٔ سخن خواهیم گفت و از منظری دیگر، معیار بودن موضوع را بررسی خواهیم کرد. (هرچند در آن بررسی‌ها هم خواهیم گفت که موضوع را هم معیاری مستقل نمی‌دانیم)

۱-۳-۳. تلاش برای انتخاب معیار تلقین

برای دست‌یابی به تحلیلی از تلقین و داوری در باب معیارهای بیان شده، دو راهبرد پیشرو است: یا باید تعریفی جامع ارائه دهیم که همهٔ ۵ عنصر (موضوع، هدف، روش، نگرش و نتیجه) را به شکل «مانعه‌الخلوّ» شامل باشد و یا اینکه در پی برگزیدن یکی از معیارها باشیم.

تعریف جامع از تلقین، چنین است: هرگاه مربی با **روشی** غیراستدلالی، و **نگرشی** پیش‌داورانه نسبت به باطل بودن سخنان مخالف و نیز با **هدف** ایجاد ذهن بسته، به تفهیم و انتقال مفاهیم اقدام نماید و یا **نتیجه‌اش** ذهن بسته باشد، تلقین رخ داده است.

از آنجا که اکثر معیارها خالی از کاستی در بیان حقیقت تلقین نمی‌باشند و تنها دو معیار روش

غیراستدلالی و معیار نتیجه، کاستی کمتری دارد، تعریف جامع، کافی نیست و بهتر است در راستای دقت بیشتر برای دستیابی به معیار اصلی تلقین، برخی موارد و مصادیق را بررسی نماییم. با دقت در مفهوم تلقین سؤالی مطرح می‌شود مبنی بر اینکه اگر **هدف** معلم ایجاد ذهن بسته باشد، ولی **نتیجه** تدریس، ذهن بسته تربیت نشود، تلقین محقق نمی‌شود؛ اما اگر **هدف** معلم ایجاد ذهن باز باشد؛ ولی در **نتیجه**، ذهن بسته‌ای شکل می‌گیرد؛ آیا در این مورد، مفهوم تلقین صادق است؟ به‌نظر میرسد که تلقین رخ داده است و مفهوم تلقین صادق می‌باشد. بر این مبنا، روشن می‌شود که معیار «نتیجه»، نسبت به معیار «هدف» برتری بیشتری دارد و اصیل‌تر است؛ اما میان معیار نتیجه ومعیار روش، کدام اصیل‌ترست؟

الف. اصلی‌ترین معیار تلقین: روش تدریس غیراستدلالی

باید دانست که معیار اصلی تلقین، معیار روش است. اساساً تلقین از باب تفعیل است و حاوی مفهومِ فاعلیت (در برابر مطاوعه) است و برای انتساب فعل معلم به فاعل، باید رفتارها و اقدامات تربیتی‌اش ملاک باشد. هرچند قصد و هدف معلم هم مهم است؛ اما تلقین در شمار مفاهیم قصدی جای ندارد و مانند مفاهیم خوردن و نوشیدن است که اگر هم قصد خوردن و نوشیدن همراه رفتارِ خوردن نباشد، بازهم خوردن و نوشیدن صادق است و فعل به فاعل منتسب است؛ بنابراین بر اساس این تحلیل، معیار هدف، از گردونه حذف می‌شود. معیار موضوع و محتوای تدریس نیز به جنبهٔ فاعلیت معلم کاری ندارد و باید از دایرهٔ معیارها خارج شود. در مورد معیار نگرش باید گفت که یا به قصد و منویّات معلم ارجاع می‌یابد که از مبادی فعل معلم به شمار می‌رود و یا به معنای روش ارائه مطالب ارجاع می‌یابد (بدین‌ترتیب که پیش‌دانسته‌ها و گرایش‌های پیشین معلم در روش و شیوهٔ تدریس مؤثر است) بدین‌ترتیب، معیار نگرش، معیار مجزّایی محسوب نمی‌شود.

برای قضاوت در باب معیار نتیجه، باید ملاحظه کرد که نتیجه و محصول رفتار، در انتساب فعل به فاعل چه نقشی دارد؟ به‌نظر می‌رسد نقش‌آفرین باشد؛ اما پیش و حین انجام عمل، نمی‌توان در مورد انتساب فعل به فاعل از منظر محصول کار، قضاوتی کرد. سرانجام آنکه، تنها معیاری که می‌تواند فاعلیت معلم را منعکس نماید، معیار روش است. براساس این تحلیل، معیار صدق مفهوم تلقین، معیار روش تدریس است. بدین‌معنا که هرگاه، معلم از روش‌های غیراستدلالی برای ارائه مطالب استفاده نماید، بدون شک، مرتکب تلقین شده است، خواه موضوع و محتوای درس، مسائل دینی باشد یا نه و خواه هدف و قصد معلم ایجاد ذهن بسته باشد یا نه و خواه اینکه محصول تدریس، ذهن بسته باشد یا نه.

ب. دفاع از معیار نتیجه: به عنوان معنای خاص تلقین

به‌نظر می‌رسد نباید از احتمال اشتراک لفظی در کاربردهای واژهٔ تلقین غفلت کرد؛ بدین‌معنا که معیار نتیجه هم می‌تواند در صدق مفهوم تلقین به معنای خاص نقش داشته باشد. توضیح آنکه در میان کاربردهای واژهٔ تلقین بین موردی که معلم با روش غیراستدلالی مطالبی را انتقال می‌دهد؛ اما به دلایلی از جمله هوش و تلاش خود متربی، ذهن بسته‌ای در متربی تولید نمی‌شود و میان موردی که

روش‌های غیراستدلالی کارساز افتاده و ذهن بسته تولید می‌شود، تفاوتی دیده می‌شود. به‌نظر می‌رسد معیار نتیجه در صدق مفهوم تلقین هم سهمی داشته باشد؛ اما اولاً این نقش‌آفرینی پس از تدریس است و حین تدریس نمی‌توان قضاوتی در باب تلقین‌آمیز بودن یا نبودنش داشت؛ ثانیاً به‌نظر می‌رسد این کاربرد، معنایی دیگر از تلقین است که خاص‌تر به‌شمار می‌رود.

براین اساس، باید گفت: تلقین دو معنا دارد: یکی معنای عام و دیگری معنای خاص (جدول شماره ۱).

جدول ۱. مقایسه معانی تلقین و تعلیم

واژه		معنا
تعلیم	معنای عام	انتقال اطلاعات
	معنای خاص	انتقال اطلاعات + حصول یادگیری
تلقین	معنای عام	انتقال اطلاعات + روش غیراستدلالی
	معنای خاص	انتقال اطلاعات با روش غیراستدلالی + حصول ذهن بسته

شرط تحقق تلقین در معنای عام، به کارگیری روش غیراستدلالی است. بدین‌معنا که صرف‌نظر از حصول ذهن بسته، به‌کارگیری روش غیراستدلالی برای صدق مفهوم تلقین کافی است. معنای دوم، ضمن به همراه داشتن شرط اول که روش غیراستدلالی است، دارای شرطی متأخر است به نام نتیجه. بدین‌ترتیب در معنای خاص، معیارِ روش غیراستدلالی، شرط کافی برای صدق تلقین است و شرط لازم که شرط مؤخّر هم به‌شمار می‌رود، عبارت است از حصول نتیجه.

تمایز این دو معنا و تعیین‌کننده بودن این دو در جایی ظاهر می‌شود که بنابر توجیهاتی (برای مثال به‌دلیل عدم توان شناختی متربیان) معلم بخواهد در مراحلی از تربیت از روش‌های غیراستدلالی، بهره گیرد و در ادامه تلاش نماید با اقدامات تربیتی (بدون به‌کارگیری روش استدلالی) از بسته شدن ذهن متربی در مراحل بعدی جلوگیری نماید، این مورد بنابر معنای خاص، تلقین به شمار نمیرود و طبعاً امری قبیح و زشت تلقی نخواهد شد.

این دوگانگی معنایی در مفهوم آموزش و تدریس نیز مشاهده می‌شود. توضیح آنکه مفاهیم یاددهی و یادگیری متضایف‌اند و مادامی که تلاش‌های آموزشی به یادگیری منجر نشود، مفهوم آموزش صدق نمی‌کند. این معنایی خاص برای آموزش به‌شمار می‌رود؛ اما به‌نظر می‌رسد کاربردی از واژهٔ تعلیم نیز وجود دارد که لابشرط از حصول یادگیری است.

توضیح آنکه این بحث در فلسفه تعلیم‌وتربیت مطرح شده است و در مورد این سؤال به بحث و تحلیل پرداخته‌اند که «آیا آموزش، یاددهی و تدریس مشروط به حصول نتیجه (یادگیری) است؟»

دربارهٔ ماهیت تدریس و یاددهی و رابطه‌اش با یادگیری دو تلقی وجود دارد. دیدگاه نخست را دیدگاه تکلیفی می‌نامند که طرفداران آن ضمن اینکه تدریس را فعالیتی هدفمند قلمداد می‌کنند؛ لیکن نیل به هدف (یادگیری) را در تحقق تدریس مؤثر نمی‌پندارند؛ دیدگاه دوم، دیدگاه دستاوردی خوانده می‌شود که بر این باورست که تدریس زمانی اتفاق افتاده است که دستاورد یادگیری حاصل شده باشد. (ر.ک: مهرمحمدی، ۱۳۸۷)

بنابراین تلقین که نوعی تدریس است نیز مانند تدریس دارای دو معنای عام و خاص است که معنای عام «لابشرط» از حصول نتیجه است و معنای خاص «بشرط شیء».

ج) بازخوانی معیار «موضوع» و« مخاطب »

گفته شد که موضوع و محتوای آموزشی نمی‌تواند معیاری برای تحقق تلقین باشد. در بازخوانی این معیار می‌توان مدعی شد که از منظری دیگر، می‌توان موضوع را معیاری مجزّا برای صدق تلقین برشمرد. توضیح آنکه تلقین در موضوعات استدلال‌ناپذیر را باید از تلقین در موضوعات استدلال‌پذیر تفکیک نمود. اساساً خودِ موضوعات مُوهوم و خرافی، استدلال را برنمی‌تابند؛ هرچند مربی به استدلال تظاهر نماید. به‌عبارت دیگر، در آموزش موضوعات موهوم، خرافی، استدلال‌گریز و استدلال‌ستیز (که حتی پیش‌فرض‌های استدلالی ندارند برخلاف تعبدیّات اسلام) معیار صدق تلقین، را می‌توان معیار «موضوع و محتوا» دانست؛ خواه روش، استدلالی باشد یا نباشد و چه مخاطب توان درک استدلال را داشته یا نداشته باشد (چون موضوع استدلال‌پذیر نیست، استدلال کردن و ملاحظه توان مخاطب هم دردی را دوا نمی‌کند) و چه ذهن بسته ایجاد شود یا نه و یا اقدامات تربیتی معلم با قصد ایجاد ذهن بسته، همراه باشد یا نه؛ برخلاف موضوعات استدلال‌پذیر، که معیار اصلی، روش است و اگر با معیار نتیجه همراه باشد، اصطلاح خاص تلقین را شکل می‌دهد (جدول شماره ۲).

براساس این دیدگاه، معیار روش و نتیجه تنها در موضوعات استدلال‌پذیر مطرح است و آموزش موضوعات خرافی، موهوم و استدلال‌ناپذیر تماماً تلقینی است و باید معیار موضوع، را نیز به معیارهای پیشین اضافه نمود.

در ارزیابی این دیدگاه، باید خاطر نشان کرد که صدق تلقین در آموزش موضوعات استدلال‌ناپذیر، به‌دلیل حضور همان معیار پیشین (یعنی معیار روش و یا نتیجه) است و معیار موضوع، معیاری جدید به شمار نمی‌رود. توضیح آنکه در آموزش موضوعات خرافی، خواه ناخواه معیار روش حاضر است؛ چراکه موضوعات، استدلال‌پذیر نیستند و استدلال ظاهری هم نوعی فریبکاری و مغالطه است. بنابراین اگر هم مربی در آموزش موضوعات خرافی، روش‌های استدلالی را پیش گیرد، باز هم

جدول ۲. صور صدق مفهوم تلقین

ردیف	موضوع	روش	توان شناختی مخاطب	نتیجه (ذهن بسته)	صدق مفهوم تلقین
۱	استدلال‌ناپذیر	استدلالی و غیراستدلالی	توانا یا ناتوان	بله	تلقین
۲	استدلال‌ناپذیر	استدلالی و غیراستدلالی	توانا یا ناتوان	خیر	تردید در صدق تلقین
۳	استدلال‌پذیر	غیراستدلالی	توانا	خیر	تلقین عام (به‌دلیل عدم نتیجه)
۴	استدلال‌پذیر	غیراستدلالی	توانا	بله	تلقین خاص
۵	استدلال‌پذیر	غیراستدلالی	ناتوان	خیر	تلقین عام (به‌دلیل عدم نتیجه)
۶	استدلال‌پذیر	غیراستدلالی	ناتوان	بله	تلقین به معنای خاص
۷	استدلال‌پذیر	استدلالی	توانا یا ناتوان	بله	غیرتلقین، تدریس منفی، تأثیر عواملی دیگر
۸	استدلال‌پذیر	استدلالی	توانا یا ناتوان	خیر	غیرتلقین، تدریس مثبت
۹	استدلال‌پذیر	استدلالی	ناتوان	هر دو	غیرتلقین، تدریس نامناسب

آموزش وی به‌دلیل معیار روش غیراستدلالی، مصداقی از آموزش تلقینی است.

در پایان، باید تأکید کرد که ادعای خرافی بودن آموزه‌های دینی به هیچ وجه مورد پذیرش نیست و دست کم در مورد معارف اسلامی مردود است؛ زیرا تعبدات اسلامی دارای مبادی و مبانی عقلانی و استدلالی می‌باشند.

به‌عنوان فرضیه‌ای دیگر، مخاطب و فهم استدلال و رشد شناختی‌اش هم مهم است؛ چراکه مخاطب و توان ادراکی وی نیز باید جزء ارکان تلقین به‌شمار آورد و در تحلیل تلقین نباید از «رکنِ پذیرندهٔ تلقین» غافل شد. این فرضیه با چالشی مواجه است مبنی بر اینکه آیا توان شناختی مخاطب، معیاری جدا تلقی می‌شود و یا تابعی است از معیارهای دیگر؟ اگر جداست در فقدان معیار روش و نتیجه باید معیاری برای صدق تلقین باشد. به‌نظر می‌رسد ناتوانی مخاطب، معیاری جدید به‌شمار نمی‌رود و معیار صدق مفهوم تلقین، همان روش غیراستدلالی است. به همین دلیل آموزش موضوعات با روش استدلالی برای مخاطبِ ناتوان، تدریسی غیرمؤثر و غیرمفید تلقی می‌شود و نه تلقین و در مقابل، آموزش با روش غیراستدلالی برای مخاطبان ناتوان، تلقین شمرده می‌شود. بنابراین نمی‌توان «مخاطب» را، معیاری جدید برای صدق مفهوم تلقین به‌شمار آورد.

مبنای این تحلیل، همان نکته‌ای است که در تحلیل اصلی بیان شد مبنی بر اینکه تلقین، فعلِ معلم است و برای انتساب فعل به فاعل، مناسب‌ترین معیار از میان معیارهای پیش‌گفته، معیار «روش غیراستدلالی» است و توان مخاطب، نقشی در صدق یا عدم‌صدق مفهوم تلقین و انتساب فعل تلقین به مربی ندارد.

۲-۳-۳. تبیین معنای «روش استدلالی»

گفته شد که تلقین نوعی تدریس محسوب می‌شود؛ پرسش این است که آیا آنچه که در تلقین به فرد منتقل می‌شود، بیشتر جنبهٔ شناختی دارد یا جنبهٔ عاطفی و یا جنبهٔ رفتاری؟ به‌نظر می‌رسد مفهوم عادت‌دهی و یا همنوایی (در روان‌شناسی اجتماعی) برای پیروی در جنبه رفتاری و عاطفی مناسب‌تر باشد و واژهٔ تلقین بیشتر ناظر به پیروی شناختی به‌کار می‌رود.

از سوی دیگر، ملاحظه می‌شود که در هر دو معنای عام و خاص تلقین، روش غیراستدلالی حضور دارد. دربارهٔ استدلال و روش استدلالی پرسش‌ها و ابهاماتی وجود دارد که پاسخ بدانها، در شفاف‌تر شدن مرزهای مفهومِ تلقین نقش دارد. پرسش‌هایی معرفت‌شناسانه از میزان و سنخ معرفت حاصل شده در تلقین و نیز روش شکل‌گیری معرفت.

در ادامه، به دو پرسش فوق پرداخته می‌شود.

الف) رابطهٔ معرفت حاصل از تقلید و معرفت حاصل از تلقین

اولین پرسش این است که آیا دلیلِ تصدیق گزاره‌ها در صدقِ مفهومِ تلقین نقش دارد؟ چرا که مخاطبان و متربیان، ممکن است به دلایل گوناگونی چون انفعال محض و تسلیم در پذیرش، تقلید[۳۷]، اعتماد به مرجعیت[۳۸] و یا به‌دلیل اقناع‌کنندگی استدلال معلم، تحت تأثیر قرار گرفته و مطالب را تصدیق کنند و بپذیرند. پرسش این است که گونه معرفت حاصل شده در تلقین، از چه نوعی است؟ و اساساً چه سازوکاری دارد؟

از آنجا که معیار اصلی در صدق تلقین، روش غیراستدلالی است (که در هر دو معنای عام وخاص موجود است)؛ به‌نظر می‌رسد مکانیزمِ پذیرش تلقین براساس پذیرش روانی و انگیزشی است که براساس ترس، هیبت و اقتدار معلم و یا مرجعیت علمی مربی و حس اعتماد به وی، استوار است. اینجاست که مفهوم تلقین‌پذیری(تلقّن) با مفهوم تقلید هم مرز می‌شود و باید تمایزات این دو را روشن نمود:

■ تفاوت های تلقّن و تقلید:

تلقّن به نوعی غیرآگاهانه است؛ ولی تقلید اعم است و حتی می‌توان گفت که تقلید به نوعی آگاهانه است؛ هرچند آگاهی به شکل ارتکازی باشد. یعنی در مواردی که مقلِد، تقلید ناآگاهانه انجام می‌دهد، اگر متوجه موضوع شود، مدعی می‌شود که از پدران خود تقلید می‌کنم[۳۹]؛ برخلاف تلقین‌پذیر که اگر به فرایند إلقا و تقلین آگاه شود؛ دست پنهان مربی (و کارگردان فیلم) آشکار می‌شود و دیگر تلقین نامیده نمی‌شود و اگر باز هم، بر پذیرش سخنان مربی یا کارگردان اصرار داشته باشد، مفهوم تقلید صادق خواهد بود.[۴۰]

از دیگر تفاوت‌ها این است که در تقلید، تقلیدشونده، ممکن است از اینکه افرادی از رفتار وی پیروی کنند، آگاهی نداشته باشد؛ اما در تلقّن، تقلین‌گر با اراده و قصد، تأثیر می‌گذارد.

تقلید هم در باورها و هم رفتارهاست؛ ولی تلقین ظاهراً تنها در بُعد شناختی است.

به لحاظ معرفت‌شناسی، معرفت حاصل از اجتهاد، معرفتی استدلالی و از روی دلیل است؛ اما معرفت حاصل از تقلید، معرفتی غیراستدلالی است؛ همچنین از آنجایی که معیار «روشِ غیراستدلالی» را در صدق مفهوم تلقین اصیل دانستیم، می‌توان گفت که معرفت تلقینی، معرفتی از روی دلیل و استدلال نیست. نتیجه آنکه هم در تلقین و هم تقلید، معرفت غیراستدلالی (و غیراجتهادی) حاصل می‌شود؛ البته باید توجه داشت که تقلید خود به دو گونه مُجاز و غیرمجاز تقسیم می‌شود و تقلید مجاز (تقلید منطقی و عقلانی یا تقلید علمی) از یک استدلال کلان و قاعدهٔ عقلایی رجوع به کارشناس تبعیت می‌کند. بنابراین معرفت به‌دست آمده در این‌گونه از تقلید، غیراستدلالی نخواهد بود. نتیجه آنکه می‌توان گفت محصول تلقّن و تقلید غیرمجاز هر دو به لحاظ معرفت‌شناسی، معرفتی غیراستدلالی است.

نتیجه آنکه، مکانیزم پذیرش مطالب در تلقین، براساس پذیرش روانی و انگیزشی است نه اقناع فکری و استدلالی و اساساً تلقین، با روش‌های آموزش غیراستدلالی همراه است که با مفهوم تقلید به معنای منفی و مذموم آن قرابت می‌یابد. بر این اساس، معرفت حاصل شده در تلقّن با معرفت حاصل شده در تقلیدِ منفی، مشابهت بسیاری پیدا می‌کند (صرف‌نظر از تفاوت‌هایی که در شمارگان اولیه تمایز تلقن و تقلید گفته شد) هر چند در تقلید مثبت، معرفت تقلیدی، سنخیتی با معرفت تلقینی ندارد.

ب) رابطه معرفت حاصل از تلقین و معرفت یقینی یا ظنی

پرسش دیگر دربارهٔ مفهوم تلقین این است که آیا میزان معرفت حاصل شده، در صدق مفهوم تلقین نقش دارد؟ به عبارت دیگر، با توجه به مراتب معرفت، از معرفت ظنی تا معرفت یقینی و اقسام معرفت یقینی، معرفت تلقینی ناظر به کدام نوع است؟

این‌گونه به‌نظر می‌رسد که میزان معرفت حاصل شده، دخالتی در صدق مفهوم تلقین ندارد؛ چرا که اساساً تلقین نوعی از تدریس است و هدف تدریس، یادگیری یا حصول معرفت است و میزان و سنخ معرفت مهم نیست و ملاک‌های دیگری در تعیین میزان معرفت لازم، نقش دارد؛ برای مثال در تربیت دینی، شاخص‌هایی برای میزان معرفت لازم وجود دارد و با نگاهی ارزش‌شناسانه، معرفت‌های ظنی را معتبر نمی‌دانند و معرفت لازم در اعتقادات را، معرفت غیرظنی می‌شمارند.

شایان توجه است که معرفت به دوگونه، معرفت تصوری و معرفت تصدیقی (یا گزاره‌ای) تقسیم می‌شود. معرفت گزاره‌ای نیز خود اقسامی دارد: یقین منطقی، یقین روان‌شناختی، معرفت ظنی صادق (علم متعارف)، معرفت ظنی کاذب.

پرسش این بود که آیا میزان معرفت حاصل شده، در صدق مفهوم تلقین نقش دارد؟ و اینکه با آموزش تلقینی، از میان مراتب بالا، کدام گونه از معرفت قابل دسترسی است و چه نوع از معرفت در آموزش تلقین‌آمیز به‌دست نمی‌آید؟

بایـد توجه داشـت که معیار اصیل در صدق مفهوم تلقین، روش غیراسـتدلالی اسـت و برای بازشناسی تلقین از غیرتلقین اسبابِ معرفت تلقینی مهم‌ترند. بدین شکل که اگر معرفت حاصل شده در پایان فرایند آموزش، به سببِ روش‌های غیراستدلالی باشد، تلقین صادق خواهد بود؛ خواه ظن و گمان ایجاد کرده باشد یا علم متعارف یا یقین روان‌شناختی و یا حتی یقین منطقی؛ هرچند بعید است که معرفت غیراستدلالی به مرز یقین منطقی برسد.

■ ۴. جمع‌بندی ■

از سـوی فلاسفهٔ تعلیم‌وتربیت پنج معیار برای شناسایی تلقین مطرح شد. براساس بررسی‌های این پژوهش، اصلی‌ترین معیار بازشناسی تلقین، روش تدریس غیراستدلالی است؛ بدین‌معنا که در هر آموزشی که از روش‌های غیراستدلالی استفاده شود، تلقین رخ داده است (معنای عام) و اگر محصول فرایند یاددهی نیز ذهن بسته باشد، معنای خاص تلقین، متولد خواهد شد.

همان‌طور که در پایان بررسـی لغوی و اصطلاحی به این نتیجه رسیدیم، تلقین نوعی تدریس است، همین‌طور باید گفت که تلقین روشی از روش‌های تربیت به‌شمار می‌رود و اینگونه نیست که همهٔ آموزش‌های تلقینی، «شبه تربیت» و یا «ضد تربیت» به‌شمار آیند. همان‌گونه که همهٔ روش‌های تربیتی می‌توانند آسیب‌زا باشند. تلقین نیز در شرایطی می‌تواند آسیب‌زا باشد؛ اما با توجه مراحل تربیت و شرایط رشد شناختی متربیان و نیز با توجه به محتواهای آموزشی، میتوان در مقاطع سنی و محتواهای خاص، از آموزش تلقینی در تربیت بهره گرفت. البته بحث مفصل در مورد ارزش‌گذاری تلقین و جواز و منع آن و تبیین موارد مُجاز و ممنوع کاربست تلقین در تعلیم‌وتربیت، به فرصتی دیگر موکول می‌شود.

باید توجه داشت که برخی از مصادیق تلقین، بر یک استدلال کلان و مبادی عقلانی مبتنی هسـتند که در این صورت در صدق مفهوم تلقین باید تجدید نظر نمود. راز این نکته در آن نهفته اسـت که در مواردی یک تک گزاره می‌تواند غیراسـتدلالی باشد؛ اما مجموع گزاره‌ها در فرایند تدریس می‌تواند تلقینی نباشد ودر اطلاق تلقین بر یک فرایند یاددهی باید برآیند آموزش را در نظر داشت. مثال واضح آن، در تربیت دینی و آموزش دین (به‌خصوص در اسلام) متصور است که بسیاری از تعبدیات و محتواهای تلقینی بر مبادی و مبانی عقلانی و استدلالی استوار است.

همچنین دانستیم که معرفت حاصل از تلقین، با معرفت حاصل از تقلید منفی قرابت می‌یابد و به لحاظ میزان معرفت حاصل شـده، آمـوزش تلقینی حداکثر می‌تواند یقین روان‌شناختی را به بار بنشاند نه یقین منطقی را.

منابع

- آقابخشی، علی و افشاریراد، مینو.(۱۳۷۹). *فرهنگ علوم سیاسی*. تهران:چاپار.
- ابن فارس، احمد.(۱۴۰۴ق).*معجم مقائیس اللغه*.)ج ۵(. قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- الیاس، جان. (۱۳۸۵) . *فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و معاصر*. (ترجمه عبدالرضا ضرابی). قم:موسسه آموزش و پژوهشی امام خمینی.
- ال گوتک،جرالد. (۱۳۸۸). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. (ترجمه محمد جعفر پاکسرشت). تهران: سمت.
- انواری، حسن. (۱۳۸۶). *فرهنگ بزرگ سخن*.)ج ۳(. تهران: سخن.
- بارو، رابین و رونالد وودز. (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*. (ترجمه فاطمه زیبا کلام).تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۴).*نگاهی دوباره به تربیت اسلامی(رویاروئی با مسائل نظری و عملی در تعلیم و تربیت)*. ج۲. تهران: مدرسه.
- بهشتی، سعید.(۱۳۸۶). *زمینهای برای بازشناسی و نقد فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*. تهران: اطلاعات.
- پورافکاری، نصرت‌الله. (۱۳۷۷).*فرهنگ جامع روان‌شناسی، روان‌پزشکی و زمینه‌های وابسته*. تهران:فرهنگ معاصر.
- حیدری، محمدحسین وبختیار نصرآبادی، حسنعلی.(۱۳۸۸). تلقین چالشی فراروی تربیت دینی. در: جمعی از نویسندگان، *مجموعه مقالات همایش تربیت دینی در جامعه معاصر*. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- جباری، کامران و سجادی، سید مهدی.(۱۳۸۸) .تبیین تربیت دینی از منظر ظاهرگرا و نقد آن بر اساس جریان عقل گرا. *مطالعات اسلامی: فلسفه و کلام، ۴۱*، (۲)، ۹-۴۶.
- جعفری، محمدرضا. (۱۳۷۸). *فرهنگ فشرده انگیسی-انگلیسی،انگلیسی-فارسی*. (ج۱). تهران: تنویر.
- دهخدا، علی اکبر.(۱۳۷۳).*لغت نامه*. (ج۴). تهران: دانشگاه تهران.
- ساروخانی، باقر.(۱۳۷۰).*درآمدی بر دایره المعارف علوم اجتماعی*.تهران:کیهان.

۱۵.شکیباپور، عنایت الله. (۱۳۶۹).*دایره المعارف روانشناسی و روانکاوی*. بی جا: فروغی.

۱۶.شفیلد، هری. (۱۳۷۵).*کلیات فلسفه آموزش و پرورش*.(ترجمه غلامعلی سرمد). تهران: قطره.

- عسکری، ابی هلال.(۱۴۱۲) . *معجم الفروق اللغویه*.(تنظیم بیت الله بیات).قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.[این کتاب شامل کتاب فروق اللغویه ابی هلال عسکری و بخشی از کتاب فروق اللغات سید نورالدین جزایری است]
- غزالی، ابوحامد.(۱۴۱۶).*المنقذ من الضلال*. در : *مجموعهٔ رسائل الامام الغزالی*.بیروت:دارالفکر.
- فایرابند، پل. (۱۳۷۵).*افسانه های پریان: علیه روش و نتایج در دیدگاه ها و برهان‌ها(مقاله هایی در فلسفه علم و فلسفه ریاضی)*. (ترجمه گرداوری و تالیف شاپور اعتماد). تهران:نشر مرکز.
- فارابی، ابونصر.(۱۴۰۸).*المنطقیات*.(تحقیق و مقدمه محمد تقی دانش پژوه). (ج۱). قم:مکتبهٔ آیهٔ اللّه مرعشی.
- فراهیدی، خلیل.(۱۴۱۰).*کتاب العین*. (ج۵). قم: نشر هجرت.
- فرمهینی، محسن.(۱۳۷۸).*فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*. تهران: اسرار دانش.
- قاسم پور، علی و جعفری، سیدابراهیم.(۱۳۸۸).سازواری ها و ناسازواری های تلقین در تربیت دینی.*تربیت اسلامی*. ۸، ۲۷-۴۳.
- طباطبایی،سیدمحمدحسین. (۱۴۱۷).*المیزان فی تفسیر القرآن*. (ج۷). قم: انتشارات اسلامی.
- طبرسی، احمد بن علی.(۱۴۰۳). *الاحتجاج علی اهل اللجاج*. (تحقیق محمد باقر خرسان). (ج۱). مشهد: نشر مرتضی.
- مفید، محمد بن نعمان(شیخ مفید). (۱۴۱۳).*الاختصاص*. قم: کنگره جهانی شیخ مفید.
- موسوی‌نسب، سیدمحمدصادق.(۱۳۷۸).تربیت دینی، هدایت یا تلقین. *معرفت*، ۳۲، ۱۹- ۲۴.
- مهرآرا، علی اکبر. (۱۳۷۳). *زمینه روانشناسی اجتماعی*. تهران: مهرداد.
- مهرمحمدی، محمود .(۱۳۸۷).*بازاندیشی فرایند یاددهی*. تهران: مدرسه.
- میرزایی، نجفعلی.(۱۳۸۸).*فرهنگ اصطلاحات معاصر عربی-فارسی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- هاشمی، سید محمود.(۱۴۲۶).*فرهنگ فقه مطابق مذهب اهل بیت*. (ج۲). قم:مؤسسه دائرة المعارف فقه اسلامی بر مذهب اهل بیت (علیهم السلام).
- Thiessen, Elmer J. (1984). Introduction and Religious Education. *Interchange , 15*(3) , 27-43
- Flew, Anthony (1972). Indoctrination and Doctrines. In I. A. Snook, (ed). *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Sidis, B. (1898).*The Psychology of Suggestion*. New York: D. Appleton and Company. Retrieved from http://www.sidis.net/boris_sidis_archives.htm.
- peter, R.S.(1966).*Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd.

پی‌نوشت‌ها

۲۸. البتــه یکی از معانــی واژه «Suggestion» نیز تلقین اســت. و معانــی اول و دوم آن به ترتیــب عبارتند از:
۱.پیشنهاد، نظریه، (اظهار) عقیده، نظر، رای،
۲. نشانه، اثر، رد.(جعفری،۱۳۸۷، ص۱۲۵۵)

۲۹. برای نمونه: مرا در نظامیه ادرار بود/ شب و روز تلقین و تکرار بود(سعدی)؛ مر جان را روان مسکین / دانی که چه کرد دوش تلقین(ناصر خسرو)

۳۰. بــرای نمونه: یا چو آدم کرده تلقینش خدا / بی‌حجاب مادر و دایه و ازا(مولانا)

۳۱. «... فَقَالَ النَّبِیُّ (ص) سَلْنِی مَا شِئْتَ وَ جَبْرَئِیلُ عَنْ یَمِینِ النَّبِیِّ (ص) وَ مِیکَائِیلُ عَنْ یَسَارِهِ یُلَقِّنَانِهِ ....»
(مفید، ۱۴۱۳، ص ۳۵)

۳۲. برای نمونه: (قَالَ عَلِیُّ بْنُ أَبِی طَالِبٍ ع مَنْ قَوَّى مِسْكِيناً فِي دِينِهِ ضَعِيفاً فِــي مَعْرِفَتِهِ عَلَى نَاصِبٍ مُخَالِفٍ فَأَفْحَمَهُ لَقَّنَهُ اللَّهُ تَعَالَى يَوْمَ يُدْلَى فِي قَبْرِهِ أَنْ يَقُولَ اللَّهُ رَبِّي وَ مُحَمَّدٌ نَبِيِّي وَ ...» (طبرســی،۱۴۰۳، ج۱ص۱۸)؛ «على أن قوله: إنّ الله لقن رســوله أن يقرأ الآية عليهم و يخاطبهم بقوله: «تَجْعَلُونَهُ قَراطِيــسَ تُبْدُونَها وَ تُخْفُونَ كَثِيراً» مما لا دليل عليه فإن أراد بهذا التلقين وحيا جديدا بالخطاب كالوحى الأول بالغيبة ...» (طباطبایی،۱۴۱۷، ص۲۶۸)

۳۳. شایان ذکر است که فارابی هم تلقین را به معنای «تفهیم و تعلیم» می‌داند (فارابی، ۱۴۰۸، ص ۳۲۸).

34. White
35. doctrine
36. belief
37. imitation, mimesis
38. Authority

۳۹. اشاره به آیه ۱۷۰ سورهٔ بقره: و چون به آنان گفته شود: «از آنچه خدا نازل کرده اســت پیروی کنید» می‌گویند: «نه، بلکــه از چیزی که پدران خــود را بر آن یافته‌ایم، پیروی می‌کنیم.» آیا هرچند پدرانشــان چیزی را درک نمی‌کرده و بــه راه صواب نمی‌رفته‌اند [باز هم در خور پیروی هستند]؟

۴۰. غزالی در این‌باره چنین می‌انگارد: «من شرط المقلد أن لایعلم أنه مقلد، فاذا علم ذلک انکسرت زجاجهٔ تقلیده» (غزالــی، ۱۴۱۶، ص ۴۰). البتــه ایــن کلام مخدوش اســت؛ زیرا به‌نظر می‌رسد که اگر مقلد آگاهانه، پیروی نماید و مطالبــه دلیل نکند، مفهوم مقلــد بر او صادق است.

1. Philosophical analysis or analytical philosophy
2. Education
3. Religious Education
4. indoctrination
5. Hirs . P
6. education
7. indoctrination
8. peters

۹. البته در میان طرفداران غیرایرانی فلسفه تحلیلی نیز چنین نظری به چشــم می خورد؛ مانند چازان.(الیاس، ۱۳۸۵، ص۱۷۴)

10. Barou
11. Flew
12. Palmer
13. Thiessen
14. Sidis
15. peters
16. konwledge
17. belief
18. peters
19. Veri f ability
20. Falsi f ability
21. Thiessen
22. simpli f cation
23. selectivity
24. john Dewy
25. Attitude

۲۶. برای نمونه: «اللَّهُمَّ هَذِهِ حَاجَتِي فَأَعْظِمْ فِيهَا رَغْبَتِي و... وَ لَقِّنِّي فِيهَا حُجَّتِي.(خداوندا، این است حاجت من، پس میل مرا نسبت به آن افزون کن و...استدلال در آن‌ها را به من تلقین (تفهیم)کن.(صحیفه سجادیه، دعای ۵۴، بند ۷)

۲۷. بی‌بهارت نرگس و نســرین دهم/ بی‌کتاب و اوســتا تلقین دهم(مولانــا) ؛ آن یکی در خواب نعــره می‌زند/ صد هزاران بحث و تلقین می‌کند(مثنوی معنوی ، مولانا، دفتر ششم، شماره بیت۱۱۲۶)؛ حدیث آرزومندی که در این نامه ثبت افتاد/همانا بی غلط باشد که حافظ داد تلقینم(حافظ)؛ این حدیث نبی کند تلقین/وان علوم وصی کند تکرار (خاقانی)؛ تا لبش چو طوطی به سخن تلقینم/شد قفس چوب نبات از سخن شیرینم(صائب).

انواع روش‌های آموزش به نوجوانان در زمینهٔ فرهنگ امداد و تعیین میزان اثربخشی آن‌ها

(مطالعهٔ موردی: مدارس راهنمایی مشهد)

■ محمدجواد سمیعی*
■ اسماعیل صالحی**
■ محمدرضا مثنوی***

چکیده:

عدم آگاهی عمومی مردم نسبت به چگونگی برخورد با سوانح طبیعی سبب می‌شود بر میزان خسارات و تلفات سوانح افزوده شود. گستردگی جامعهٔ نوجوانان، آسیب پذیری این قشر، تأثیرگذاری آن بر اطرافیان و آموزش‌پذیری وسیع نوجوانان سبب شده است که در اجرای طرح‌های آموزشی، نوجوانان اولویتی ویژه داشته باشند. در تحقیق حاضر، با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۲۴۰ دانش‌آموز دورهٔ راهنمایی، در دو مدرسهٔ دخترانه و پسرانه، به‌طور تصادفی انتخاب شدند و در چهار گروه مجزا، به چهار روش تحت آموزش قرار گرفتند. ۱. آموزش از طریق کتابچهٔ آموزشی، ۲. برگزاری یک کارگاه همراه با ارائهٔ کتابچهٔ آموزشی به آنان، ۳. برگزاری مانور آموزشی ۴. برگزاری مانور آموزشی همراه با توزیع کتابچهٔ آموزشی. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد. هر ۴ روش آموزشی، به‌طور معناداری سبب افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان شدند. در این میان بیشترین افزایش میزان آگاهی ناشی از روش دوم و پس از آن روش چهارم بود. در مجموع، آموزش بر روی پسران تأثیر بیشتری داشت اما تفاوت معناداری بین آن‌ها مشاهده نشد. در نهایت، برگزاری کارگاه آموزشی به همراه ارائه کتابچه آموزشی، به‌عنوان روش بهینه برای آموزش و بهبود فرهنگ نوجوانان در عرصه سوانح طبیعی و فرهنگ امداد توصیه می‌شود.

کلید واژه‌ها: پیش آزمون، جنسیت، زلزله، کارگاه آموزشی، مانور.

■ مقدمه

سوانح طبیعی، در اشکال و انواع مختلف خود، مردمان اغلب کشورهای جهان را تهدید می‌کند و این امری است که در مورد کشور ما نیز که در معرض سوانح طبیعی مختلف به‌ویژه زلزله، سیل، زمین لغزش

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۱۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱/۲۸

* کارشناس ارشد رشته مدیریت سوانح طبیعی، مدیر عامل شرکت مهندسی مشاور آب کاوان آبانگاه.....mjsamiee@yahoo.com
** عضو هیئت علمی دانشکده محیط زیست دانشگاه تهران
*** عضو هیئت علمی دانشکده محیط زیست دانشگاه تهران

و غیره قرار دارد، صادق است. سوانح طبیعی اغلب خسارات جانی و مالی گسترده‌ای به همراه می‌آورند. تجارب تلخ بسیاری، از جمله زلزله بم و سیل گلستان گوشزدکنندهٔ این تهدید برای کشور ما هستند. عدم آگاهی عمومی مردم نسبت به سوانح طبیعی و نحوه مواجههٔ صحیح با آن‌ها، به‌ویژه در کشورهایی مثل کشور ما که از ضعف سازه‌ها و ساختارها رنج می‌برند، سبب می‌شود بر میزان خسارت‌های مالی و تلفات جانی پس از بروز این سوانح افزوده شود. آموزش و ارتقای آگاهی‌های عمومی و آشنا ساختن اقشار مختلف با فرهنگ امداد، از جمله راهکارهای اساسی در کاهش تلفات و خسارات به‌شمار می‌رود و از همین روست که مسئولان و مدیران حوزه سوانح طبیعی تعریف و اجرای طرح‌های آموزشی را در دستور کار خود دارند.

در آئین‌نامه‌های مهندسی کلیهٔ کشورهای جهان، ساختمان‌های آموزشی جزء بناهای با درجهٔ اهمیت بالا محسوب می‌شوند اما در کشور ما متأسفانه هنوز بسیاری از مدارس از کمترین ضوابط و استانداردهای ایمنی در برابر زلزله برخوردار نیستند و در برابر این سانحهٔ طبیعی، بسیار آسیب‌پذیر می‌باشند (درویشی،۱۳۹۰). این در حالی است که قشر دانش‌آموز در حال تحصیل، روزانه ۳۰% الی ۳۵% از وقت خود را در مدرسه می‌گذراند و لذا آموزش واکنش صحیح به آن‌ها در برابر سوانحی همچون زلزله، می‌تواند در کاهش خسارات، نقش مهمی داشته باشد. زمین‌لرزه‌ای که زرند کرمان را در سوم اسفند ۱۳۸۴ لرزاند، جان ۶۱۴ نفر را گرفت و به زیرساخت‌های عمومی و خصوصی شامل ۱۷۰ مدرسه خسارت شدید وارد کرد. به همین ترتیب در زمین‌لرزهٔ بم، ساختمان ۱۳۱ مدرسه شامل ۸۲۰ کلاس درس، به‌طور کامل از بین رفت. در زلزله اردیبهشت سال ۱۳۷۶ قائنات در روستای اردکول، بیش از نیمی از دانش‌آموزان و معلمان دبستان، سر کلاس‌های درس جان خود را از دست دادند (۳۶ دانش‌آموز از مجموع ۷۲ دانش‌آموز مدرسه). برای نمونه از یک کلاس ۱۵ نفره، ۱۴ نفر کشته شدند؛ خوشبختانه مدرسهٔ راهنمایی آن که ۱۰۰ درصد تخریب شد، در آن زمان تعطیل بود (دستورالعمل کمیتهٔ مدیریت سوانح مدرسه، ۱۳۸۶). همچنین، از آن جا که نوجوانان واسطه مناسبی برای برقراری ارتباط میان مدرسه با والدین هستند و از طریق آن‌ها می‌توان پیام‌های آموزشی پیرامون ایمنی و بهداشت را به پدر و مادرها و به جامعه منتقل نمود، آموزش قشر نوجوان در مدارس بسیار با اهمیت است به‌طوری که هزینه‌هایی که برای برگزاری این آموزش‌ها انجام می‌گیرد، در واقع سرمایه‌گذاری برای پیشگیری از تدوام آسیب‌پذیری هموطنان در مواقع بحران و سوانح بعدی است (نیکولال و تریپلیهورن[1]، ۲۰۰۳).

■ روش‌های آموزشی فرهنگ امداد و نجات برای نوجوانان

در کتاب‌های مهارت‌ها و روش‌های آموزشی، از الگوهای مختلفی برای آموزش بحث می‌شود. به طور کلی، الگوها براساس موضوعی که آموزش داده می‌شود و مخاطب آموزش نیز از منظر ویژگی‌های سنی، طبقهٔ اجتماعی، فرهنگ زیستی و غیره تعریف می‌شوند. امروزه با ترکیب ابزارها و رسانه‌های

مختلفی که می‌تواند در آموزش مورد استفاده قرار گیرد، دامنهٔ این الگوها گسترده شده است. در ادامه، به برخی از الگوهای اصلی و سرشاخه‌ای آموزشی که خود دارای اجزائی هستند و در ترکیب با سایر روش‌ها می‌توانند به مدلی جدید تبدیل شوند، اشاره می‌شود (وینونا[۲]،۱۹۹۲):

۱. الگوی متن محور؛
۲. الگوی سخنرانی تعلیم‌دهنده؛
۳. الگوی کار و بحث گروهی؛
۴. الگوی پرسش و پاسخ؛
۵. الگوی تدریس E۵ (براساس ساخت‌گرایی)؛
۶. الگوی تدریس مبتنی بر نظریهٔ فراشناخت[۳]؛
۷. الگوی یادسپاری[۴]؛
۸. الگوی تدریس پیش سازمان‌دهنده[۵]؛
۹. الگوی تدریس بازی نقش یا ایفای نقش[۶]؛
۱۰. یادگیری از طریق همیاری[۷]؛
۱۱. الگوی تدریس کاوشگری؛
۱۲. الگوی بدیعه‌پردازی یا نوآفرینی.

روش‌های بالا، عمدتاً یک الگوی تئوریک برای آموزش محسوب می‌شود. برای یافتن الگوها و روش‌هایی که می‌تواند در این پژوهش مد نظر باشد، مروری بر تجارب طرح های آموزش و بهبود فرهنگ در حوزه سوانح طبیعی و فرهنگ امداد در داخل و خارج کشور، به‌ویژه برای قشر نوجوان بیان می‌شود. یادآوری می‌کنیم که فراگیر بودن طرح (در مقابل طرح‌هایی که ویژهٔ گروهی محدود هستند) از ویژگی‌های اساسی گردآوری ذیل بوده است. در ضمن بنا به پیشگامی و توسعه‌یافتگی دو کشور آمریکا و ژاپن در اجرای طرح‌های آموزش و بهبود فرهنگ، در حوزهٔ سوانح طبیعی و فرهنگ امداد، تجارب این دو کشور بیشتر مورد توجه و تأکید است:

۱. برگزاری مانور سراسری زلزله و ایمنی در سطح مدارس در ایران (نهمین دورهٔ این مانور آذرماه ۱۳۹۰ در سراسر کشور برگزار گردید.)
۲. تدوین و تولید کتب آموزشی مصوّر برای اقشار سنی خاص در قالب طرح ملی آمادگی خانواده در برابر سوانح و حوادث توسط سازمان امداد و نجات جمعیت هلال احمر ایران.
۳. برنامه‌های آموزشی حوزه سوانح طبیعی و فرهنگ امداد در ایالات متحده آمریکا به‌صورت ملی و نیز فدرالی تعریف می‌شود.

الف. سازمان مدیریت اضطراری فدرال[۸] ایالات متحده به‌منظور آموزش و بهبود فرهنگ در زمینه سوانح طبیعی، برنامه‌ها و **دوره‌های آموزشی** ویژه‌ای تحت عنوان «طرح ملی آموزش[۹]» برای قشرها و گروه‌های مختلف جامعه طراحی کرده است. این طرح با رویکردی سازمان‌یافته آموزش مدیریت بحران به مسئولان و سایر افراد مرتبط را در سراسر کشور، برای مراحل قبل، حین و پس از بحران ارائه می‌کند. آموزش کودکان و نوجوانان در زمینهٔ سوانح، از طریق صفحه‌ای ویژه در سایت سازمان مدیریت اضطراری فدرال صورت می‌گیرد. در این صفحه، موضوعات و مفاهیم مختلف آموزشی در زمینه سوانح طبیعی و غیرطبیعی و آمادگی در برابر

این سوانح، به گونه‌ای جذاب در قالب‌های بازی، داستان و غیره طراحی شده است.

ب. برگزاری **اردوهای** آموزشی چند روزه ویژهٔ کودکان و نوجوانان در آمریکا: در این دوره‌ها که توسط طرح امنیت منطقهٔ شهری دنور طراحی و اجرا می‌شود، مهارت‌هایی همچون کمک‌های اولیه برای دانش‌آموزان راهنمایی به‌علاوه کمک‌های اولیهٔ روانی، جست‌وجو و نجات اولیه و تریاژ به دانش‌آموزان مقطع دبیرستان آموزش داده شد. از آنجا که در مدارس، حداقل آموزش‌های آمادگی در برابر سوانح ارائه می‌شود، برگزاری اردوهای ویژهٔ این امر مورد استقبال زیاد دانش‌آموزان واقع می‌گردد. در دوره‌های مذکور سعی می‌شود تا درکنار آموزش‌های گفته شده، مهارت‌هایی همچون ارتباطات، پرورش مهارت انتخاب‌های مناسب، اعتماد به نفس، قدرت تشخیص، قدرت اظهارنظر و ارزیابی نیز در دانش‌آموزان ارتقاء یابد.

۴. در ژاپن، در برنامه‌های آموزشی در نظر گرفته شده برای کودکان سعی شده تا به منظور انتقال بهتر مفاهیم به بچه‌ها، جنبه‌های تفریحی برنامه نیز حفظ شود و کودکان به‌طور هم‌زمان هم آموزش ببینند و هم تفریح کنند. از جمله اقداماتی که تاکنون در کشور ژاپن، جهت ایجاد فرهنگ ایمنی و آموزش صورت گرفته است می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

الف. آموزش همگانی و تخصصی: جداسازی اقشار مختلف و تعریف برنامه‌های ویژه برای هر قشر، مشابه برنامهٔ طرح ملی آموزش در آمریکا، در این‌جا نیز به چشم می‌خورد. برنامه‌ای جامع که در آن اقشار مختلف دیده شده‌اند و برای هر یک از آن‌ها در درازمدت طرح‌های آموزشی تعریف می‌شود.

ب. انتشار دانش و آگاهی در زمینهٔ سوانح با **گنجاندن متون علمی در کتب تحصیلی**. در ژاپن طرح‌های آموزشی را صرفاً از روش‌های به اصطلاح غیررسمی دنبال نمی‌کنند، بلکه آموزش‌های رسمی و در قالب کتاب‌های درسی نیز در این حوزه دنبال می‌شود و حتی از اهمیت بیشتری نسبت به روش‌های غیررسمی برخوردار است. این موضوع در ایالات متحده برعکس است. به‌نظر می‌رسد نظم و انضباط حاکم بر فرهنگ اجتماعی ژاپنی‌ها، آن‌ها را به این سو کشانده که این آموزش‌ها را در قالب آموزش رسمی در دوره‌های آموزشی تعریف‌شدهٔ نظام آموزش عمومی، دنبال کنند.

ج. ایجاد **موزه‌های آموزشی** سوانح طبیعی: در کنار متون رسمی که دانش‌آموزان و نوجوانان ژاپنی می‌خوانند، در شهرهای مختلف ژاپن که از آن جمله می‌توان به شهر کوبه اشاره کرد، موزه‌هایی پیشرفته برای آموزش‌های ویژه در حوزهٔ سوانح طبیعی به‌ویژه زلزله تدارک دیده‌شده است. توضیح اینکه شهر کوبه یکی از سهمگین‌ترین زلزله‌ها را در ژاپن به خود دیده است.

د. برپایی نمایشگاه‌ها و سمینارهای تخصصی

هـ. انجام تمرین‌ها و مانورهای دوره‌ای خاص ویژهٔ ساکنان یا کارکنان مکان‌های مختلف

و. استفاده از رسانه‌ها اعم از مکتوب و تصویری

ز. استفاده از امکانات مراکز آتش‌نشانی: مراکز آموزش آتش نشانی در ژاپن توسعهٔ بسیار زیادی یافته‌اند که تعدادی از آن‌ها استانی بوده و از آن‌ها جهت آموزش عمومی مردم بهره‌برداری می‌شود. در ژاپن، افراد داوطلب، تحت پوشش آموزشی سازمان‌های آتش نشانی قرار می‌گیرند و آمادگی بیشتری برای مهار بحران دارند.

۵. **استفاده از برنامه‌های ویدئویی** به‌منظور آموزش و آمادگی در مقابل زمین لغزش در تایلند: برنامه‌های ویدئویی به‌دلیل سهولت دسترسی عموم و همچنین قابل استفاده و قابل درک بودن برای افراد زیادی با سطح تحصیلات مختلف و با هدف اطلاع‌رسانی ایجاد انگیزه در مخاطب بوده است.

۶. استفاده از **بسته عکس تاشو و بازی شبیه‌سازی سوانح طبیعی** با هدف انتقال اطلاعات و ایجاد نشاط یادگیری در قشر دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان در اندونزی. نوجوانان اندونزیایی علاقهٔ کمی به مطالعه کتاب دارند و آموزش‌هایی را که به‌صورت کمیک، رنگارنگ و دارای تصویر زیاد باشد ترجیح می‌دهند. همچنین از آموزش‌هایی که به‌صورت گروهی و مشارکتی انجام می‌شود به علت ایجاد نشاط، بیشتر استقبال می‌کنند.

روش پژوهش

برای تعریف یک طرح آموزشی در حوزهٔ سوانح طبیعی و فرهنگ امداد نیاز است ۴ فاکتور کلی ذیل مشخص گردد (صفاری و همکاران، ۱۳۸۸):

۱. مخاطبان طرح

۲. محتوا و محورهای موردنظر

۳. روش و الگوی آموزش (نظام های طرح)

۴. رسانه و طریق انتقال پیام

عدم توجه کافی به تعیین علمی و اصولی هر یک از ۴ عامل فوق می‌تواند از اثربخشی و کارایی طرح بکاهد؛ حتی عدم توجه به برخی ظرایف، می‌تواند نتیجهٔ منفی و عکس به بار بیاورد. از آنجا که تا به حال در حوزهٔ سوانح طبیعی و فرهنگ امداد، طرح‌های عام و فراگیر و در عین حال نظام‌مند و مستمری تعریف نشده یا مقطعی و مرحله‌ای پیش‌رفته است؛ از این‌رو در آغاز مسیر ضروری است از منظر هر یک از ۴ عامل، اولویت‌بندی صورت بگیرد و سپس براساس این اولویت‌ها، طرح‌ها اجرایی شوند. این مهم را می‌توان در قالب یک برنامه‌ریزی راهبردی در این حوزه تعریف و دنبال نمود تا هر یک از اقشار، متناسب با وضعیت و جایگاه خود، محتوای لازم را از بهینه‌ترین روش مربوط به خود از اثربخش‌ترین

کانال و رسانه، دریافت نموده و آمادگی لازم در آن‌ها برای مواجهه و واکنش صحیح به هنگام بروز سانحه و اقدامات قبل و بعد از آن، از جمله فرهنگ امداد و نجات، ایجاد و نهادینه شود (علیخانی، ۱۳۸۱).

قشـــر نوجوان، یکی از اولویت‌دارترین اقشار برای آموزش در حوزهٔ سوانح طبیعی و فرهنگ است (محور نخست: مخاطبان طرح). از سوی دیگر استفاده از شبکهٔ اجتماعی آموزشی گسترده آموزش‌وپرورش به‌عنوان شبکه‌ای فراگیر که تقریباً با همهٔ نوجوانان کشور درگیر بوده و ثانیاً در همهٔ مناطق کشور حضور دارد، می‌تواند یکی از مناسب‌ترین کانال‌های ارتباطی با نوجوانان باشد (اسکویی و پورخیری، ۱۳۹۰). البته این به معنای نفی یا مغفول ماندن سایر ابزارها و رسانه‌ای ارتباطی به‌ویژه برنامه‌های صدا و سیما، سایت‌ها و وبلاگ‌های مرتبط، بازی‌های رایانه‌ای و غیره نیست بلکه هر یک از این رسانه‌ها و کانال‌های ارتباطی در کنار یکدیگر و مکمل یکدیگر می‌توانند نقش آموزش و ارتقاء فرهنگ را تحقق بخشند. در این میان، شبکهٔ گسترده و فراگیر آموزش‌وپرورش جایگاهی ویژه و منحصر به فرد دارد (محور چهارم: رسانه و طریق انتقال پیام).

■ نمونه و نمونه‌گیری

در پژوهش حاضر قشر نوجوان جامعهٔ ایران را به‌عنوان جامعهٔ آماری در نظر گرفته‌ایم. تعریف قاطع و مشخص مرزهای سنی نوجوانی به دلایل متعددی از جمله درهم تنیدگی مرزهای نوجوانی با فرهنگ پویای جوامع مختلف و حتی مناطق مختلف در یک جامعه، کاهش سن بلوغ در جوامع جدید و غیره، دشوار و حتی ناممکن است (هنری پاول و همکاران، ۱۳۶۸). براساس روان‌شناسی رشد، می‌توان مرزهای فازی نوجوانی را حدود ســنین ۱۰ و ۱۹ ســال مشخص کرد (وندرزندن، ۱۳۷۷). مطابق آمار منتشرشدهٔ سرشماری نفوس و جمعیت در سال ۱۳۹۰، بنا به تعریف فوق، آمار جمعیت نوجوانان کشور به تفکیک جنســیت مطابق جدول ۱ می‌باشــد. در مجموع، جامعهٔ نوجوان کشــور ما ۱۷/۶۹٪ کل جمعیت کشور را به خود اختصاص داده است.

جدول ۱. جمعیت نوجوانان کشور به تفکیک جنسیت

	درصد	تعداد
پسر	۵۱/۳۵	۷۰۷۷۳۸۶
دختر	۴۸/۶۵	۶۷۰۵۱۳۶
مجموع	۱۰۰	۱۳۷۸۲۵۲۲

نمونهٔ پژوهش حاضر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از میان افراد جامعهٔ پژوهش انتخاب شـــده است. در روش نمونه‌گیری خوشـــه‌ای، جامعهٔ آماری در چند مرحله به اجزای کوچک و کوچک‌تر تقسیم شده و از میان آن‌ها چند واحد محدود برای نمونه‌گیری انتخاب می‌شوند (نبوی، ۱۳۶۶). نمونه‌گیری خوشه‌ای نوعی نمونه‌برداری تصادفی ساده است که هر واحد آن را یک دسته یا یک خوشه از افراد تشکیل می‌دهند. این روش نمونه‌گیری هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که جامعهٔ مورد پژوهش از دســته های جداگانه‌ای تشکیل شده و عناصر جامعه در این دسته‌ها توزیع شده باشند. در این حالت چنانچه به‌دســت آوردن چارچوبی که نام همهٔ عناصر جامعه را در برداشــته باشد سنگین بوده یا هزینهٔ گردآوری مشاهده‌ها یا داده‌های پژوهش زیاد باشد، می‌توان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده کرد و در این صورت، این روش، از نمونه‌گیری به روش ساده یا طبقه‌ای به مراتب آسان‌تر و ارزان‌تر خواهد بود (هومن، ۱۳۷۳ و رفیع پور، ۱۳۶۰).

از آنجا که ، در تعریف طرح‌های آموزش و بهبود فرهنگ در حوزهٔ ســوانح طبیعی و فرهنگ امداد در ایــن پژوهــش، کانال ارتباطی با دانش‌آموز از طریق مدرســه و نظام آموزش‌وپرورش تعریف شــده است و مقرر است تا در ساعات آموزش مرسوم، آموزش‌های این پژوهش به آن‌ها داده شود؛ از این‌رو دانش‌آموزان مقطع راهنمایی کشــور به‌عنوان مخاطبان طرح تعریف شــده‌اند. ویژگی بارز این دوره، که در انتخاب آن‌ها به‌عنوان جامعهٔ مخاطبان این پژوهش مدنظر بود، آن اســت که از ســویی، دانش‌آموزان به حدی از بلوغ ذهنی رســیده‌اند که قدرت تجســم مفاهیم ذهنی و درک کلیات را دارند، و لذا صحبت از ســوانح طبیعی برای آن‌ها مفهوم‌تر اســت. همچنین از ســوی دیگر، هنوز همانند دانش‌آموزان دوره دبیرســتان، با کنکور و بحث‌های مربوط به آن که محدودیتی جدی در راه تعریف و توســعهٔ طرح‌های آموزش غیررسمی و فوق برنامه است درگیر نشده‌اند.

در ایــن پژوهش، متغیر مورد بررســی، میزان آگاهــی نوجوانان قبل و بعد از چهــار روش آموزش فرهنگ امداد در سوانح طبیعی بود. از آنجا که انتظار می‌رود با توجه به سطح فرهنگ و سطح اقتصادی مختلف مردم در نواحی ۷ گانهٔ آموزش‌وپرورش مشهد، آموزش تأثیر یکسانی نداشته باشد، از نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده شد. در این روش، ابتدا از میان ۷ خوشه، یک خوشه (ناحیهٔ ۳ شهر مشهد) که از لحاظ ســطح فرهنگ، متوســط می‌باشد، انتخاب گردید (دلیل عدم انتخاب تصادفی خوشه، فرض عدم تأثیر مساوی آموزش بود).

بــرای تعیین حجم نمونهٔ مورد نیاز، نســبت افرادی کــه در این زمینه آگاهی دارنــد برابر p در نظر می‌گیریــم. جهت تعیین حجم نمونهٔ این طرح از نرم‌افــزار آماری SPSS و از فرمول تعیین حجم نمونه برای برآورد نسبت استفاده شد:

$$n_1 = \frac{z^2_{1-\frac{\alpha}{2}} pq}{B^2}, \quad n = \frac{n_0}{1+\frac{n_0}{N}}$$

که در آن p نسبت مورد بررسی (نسبت دانش‌آموزانی که از مسائل مربوط به حوزهٔ سوانح طبیعی و فرهنگ امداد آگاهی دارند)، α سطح معنی‌داری، $Z_{1-\frac{\alpha}{2}}$ عدد متناظر با جدول توزیع نرمال استاندارد، B، کران خطا (اختلاف میان نسبت واقعی و نسبت برآورد شده)، N حجم جامعه (تعداد کل افراد جامعه مورد بررسی) است.

چون در رابطه با میزان آگاهی دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی شهر مشهد از مسائل حوزهٔ سوانح طبیعی و فرهنگ امداد، اطلاعی در دست نیست و پیش از این نیز پژوهشی در این رابطه انجام نگرفته است، لذا بنا به معمول روش‌های آماری، این نسبت برابر p =۰/۵ در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که با استفاده از این مقدار، حداکثر حجم نمونهٔ مورد نیاز برآورد می‌شود.

با توجه به شرایط و امکانات موجود، در این پژوهش α =۰/۰۵ و کران خطا برابر B =۰/۱ درنظرگرفته‌شد. بر این اساس و با توجه به تعداد کل دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۰ ـ۹۱ (حدود ۱۵۱۹۲۶ نفر به نسبت تقریباً ۵۰% ـ۵۰% پسر و دختر)، حجم نمونه مورد نیاز برابر با ۱۹۶ نفر محاسبه شد. با توجه به احتمال بروز برخی خطاها در جمع‌آوری داده‌ها، یا غیبت دانش‌آموزان در فاصلهٔ زمانی بین برگزاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و نیز ترجیح بر برابر بودن تعداد دانش‌آموزان در هر یک از چهار روش آموزشی، تعداد فوق به ۲۴۰ نفر گرد شد.

پس از تعیین حجم نمونه، این تعداد به‌طور متساوی به چهار نوع روش آموزشی تخصیص داده شد. برای هر روش آموزشی، ۶۰ دانش‌آموز (۳۰ دانش‌آموز دختر و ۳۰ دانش‌آموز پسر) انتخاب شد. برای سنجش میزان تغییر در آگاهی دانش‌آموزان، یک پرسش‌نامه پیش از اجرای روش‌های آموزشی (پیش آزمون) و یک پرسش‌نامه نیز پس از اجرای روش‌های آموزشی (پس‌آزمون)، در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. سؤالات پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یکدیگر کاملاً یکسان بودند.

■ روش‌ها و محتوای آموزشی فرهنگ امداد

در پژوهش حاضر مجموعاً چهار روش آموزشی موردنظر بود و هر روش برای یک گروه در مدرسهٔ دخترانه و یک گروه در مدرسهٔ پسرانه اجرا گردید. این چهار روش عبارتند از:

۱. آموزش از طریق ارائهٔ یک کتابچه آموزشی به دانش‌آموزان؛
۲. آموزش از طریق برگزاری یک کارگاه ۱/۵ ساعته با ارائهٔ کتابچهٔ آموزشی؛
۳. آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی؛
۴. آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی به همراه توزیع کتابچهٔ آموزشی بین دانش‌آموزان.

در هر چهار روش، موارد ذیل به‌صورت مکتوب، شفاهی و یا عملی به دانش‌آموزان آموزش داده شد:

- ✓ منشاء برخی از سوانح طبیعی (زلزله و سیل)
- ✓ پیش‌بینی ناپذیربودن وقوع زلزله به‌صورت کامل و برای سیل به‌صورت نسبی
- ✓ مثال‌هایی از وقوع این سوانح در کشورمان

ضرورت آموختن راهکارهای مواجهۀ مناسب با هدف کاهش احتمال وقوع یا کاهش خسارت فعالیت‌هایی که قبل از وقوع سانحه باید انجام دهیم:

- ✓ شناسایی مناطق امن و ناامن به هنگام وقوع زلزله و سیل
- ✓ نحوۀ آماده کردن کیف کمک‌های اولیه و اهمیت آن
- ✓ کپسول آتش‌نشانی و نحوۀ استفادۀ از آن
- ✓ اشاره به کمک‌های اولیه و اهمیت آن
- ✓ نحوۀ ذخیرۀ مواد غذایی و آماده‌سازی ساک امداد
- ✓ لزوم انتقال آموخته‌ها به دیگران

فعالیت‌هایی که حین وقوع سانحه باید انجام دهیم:

- ✓ نحوه پناه گرفتن در مناطق امن معرفی شده، با تأکید بر لزوم حفظ آرامش و پرهیز از حرکات شتابزده به‌عنوان مهم‌ترین اصل به هنگام وقوع سانحه
- ✓ خارج نشدن از محل امن خود تا پایان سانحه تحت هیچ شرایطی

فعالیت‌هایی که پس از وقوع حادثه باید انجام دهیم:

- ✓ توضیح حالت سردرگمی و عدم تعادل روانی و احتمالاً جراحات جسمی خود و اطرافیان پس از سانحه و اهمیت عملکرد صحیح در ساعات اولیۀ بعد از وقوع سانحه
- ✓ نزدیک نشدن به مناطق تخریب‌شده به‌دلیل مخاطرات ناشی از آن
- ✓ تلاش برای حفظ آرامش خود و دیگران و هم دردی و همدلی با هم‌نوعان آسیب‌دیده
- ✓ تلاش برای یاری رساندن به آسیب‌دیدگان
- ✓ اعتماد، یاری رساندن و عمل به تذکرات و پیشنهادهای امدادرسانان

■ طراحی پرسش‌نامه

برای تنظیم پرسش‌نامه، اهداف آموزشی موردنظردر پژوهش، لیست‌برداری و براساس هر یک از اهداف، سؤال یا سؤالاتی تنظیم شد. بخشی از سؤالات آزمون براساس طیف ۵گزینه‌ای مقیاس لیکرت است. طیف لیکرت به‌دلیل سهولت در به‌کارگیری تعداد متنوع و متعددی از پرسش‌ها و امکان انجام تحلیل مناسب آماری بر روی داده‌های به‌دست آمده انتخاب شد. از آنجا که نیاز بود افزایش آگاهی

دانش‌آموزان در موارد دیگری نیز سنجیده شود، لذا تعدادی سؤال به‌صورت باز و برخی دیگر به‌صورت بسته چندگزینه‌ای طرح و تنظیم گردید. هر یک از سؤالات، پاسخ صحیحی داشتند که در صورت انتخاب آن گزینه توسط دانش‌آموز، امتیاز ۱ به آن داده شد. همچنین برخی از پاسخ‌ها، گرچه بر پاسخ صحیح منطبق نبود، اما کاملاً غلط هم نبود که امتیاز ۰/۵ برای انتخاب آن گزینه در نظر گرفته شد.

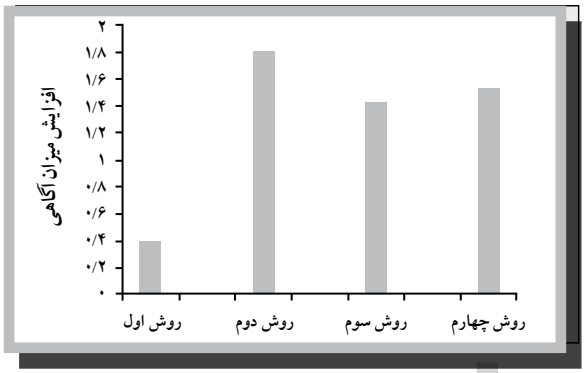
یادآوری می‌شود که گرچه طراحی سؤالات باز، کار نمره‌دهی به پاسخ‌های آزمون‌ها را کند و تا حدودی دشوار نمود، لکن به جهت امکان سنجش مناسب‌تر نسبت به سؤالاتی که در مقیاس لیکرت تعریف شده بود و نیز سؤالاتی که به‌صورت بستهٔ چندگزینه‌ای طراحی شده بود؛ ترجیح داده شد در این پژوهش مورد استفاده قرار گیرد.

■ بررسی روایی و پایایی آزمون

برای تعیین روایی آزمون، سؤالات مرتبط با هر هدف در اختیار تعدادی از کارشناسان قرار گرفت تا از نظر میزان ارتباط هر سؤال با هدف مربوطه، نظر خود را با اختصاص نمره‌ای بین ۱ و ۵ به آن سؤال، اعلام نمایند. همچنین این کارشناسان قادر بودند تا سؤالاتی را به پرسش‌نامه اضافه نمایند. در نهایت، مرتبط‌ترین سؤالات انتخاب شد و روایی آزمون از لحاظ محتوایی، مورد اجماع قرار گرفت. ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرنباخ[۱۰] ۰/۷۴ محاسبه شد.

■ یافته‌ها

مجموع نمرهٔ کل سؤالات پرسش‌نامه ۱۴ نمره بود. تفاوت نمرهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانش‌آموزان، به‌عنوان میزان افزایش آگاهی آن‌ها در نظر گرفته شد. میانگین نمرات دانش‌آموزان در پیش‌آزمون، ۸/۶۲ و میانگین نمرات پس‌آزمون ۹/۹۱ بود. بنابراین، هر چهار روش آموزشی باعث افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان در زمینهٔ فرهنگ امداد و نجات شد (شکل ۱). همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، در میان چهار روش آموزشی، بیشترین افزایش میزان آگاهی مربوط به روش دوم (کارگاه آموزشی + کتابچه) به میزان ۱/۸۲ نمره و پس از آن روش چهارم (مانور آموزشی + کتابچه) به میزان ۱/۵۳ نمره بود. روش اول (کتابچهٔ آموزشی) با متوسط افزایش میزان آگاهی به میزان ۰/۴۰ نمره، کمترین افزایش میزان آگاهی را به خود اختصاص داد. این آمار بیانگر آن است که مؤثرترین شیوهٔ آموزشی به‌منظور افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان، روش دوم (آموزش از طریق برگزاری کارگاه به همراه ارائهٔ کتابچهٔ آموزشی) بوده است. پس از این روش، روش چهارم (آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی به همراه توزیع کتابچهٔ آموزشی به دانش‌آموزان)، و پس از آن روش سوم (آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی) از لحاظ تأثیر به‌منظور افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان قرار دارند.



شکل ۱ میانگین افزایش میزان آگاهی در هر یک از ۴ روش آموزشی مستقل از جنسیت

روش اول: آموزش از طریق ارائهٔ یک کتابچهٔ آموزشی به دانش‌آموزان/ **روش دوم:** آموزش از طریق برگزاری یک کارگاه ۱/۵ساعته به همراه ارائهٔ کتابچهٔ آموزشی/ **روش سوم:** آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی/ **روش چهارم:** آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی به همراه توزیع کتابچهٔ آموزشی به دانش‌آموزان.

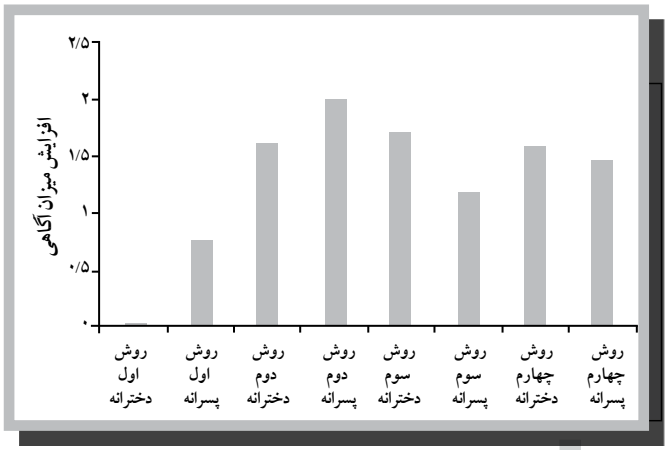
■ تأثیر روش‌های آموزشی بر افزایش آگاهی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت

بالاترین نمرهٔ پیش‌آزمون، مربوط به گروه تحت آموزش به روش اول در مدرسه پسرانه، به میزان ۹/۸۷ (از ۱۴ نمره) و پایین‌ترین نمرهٔ پیش‌آزمون مربوط به گروه تحت آموزش به روش دوم در مدرسهٔ دخترانه بود (شکل ۲ و جدول ۲). بالاترین نمره پس‌آزمون در گروه های آموزشی مربوط به گروه تحت آموزش به روش دوم در مدرسه پسرانه به میزان ۱۱/۰۳ و پایین ترین نمره در پس آزمون، مربوط به گروه تحت آموزش به روش اول در مدرسه دخترانه به میزان ۸/۰۴ به‌دست آمد (شکل ۲ و جدول ۲).

جدول ۲. میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و میانگین افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت

روش آموزشی	جنسیت	تعداد	میانگین نمرات پیش‌آزمون	میانگین نمرات پس‌آزمون	میانگین افزایش میزان آگاهی
کتابچهٔ آموزشی	دختر	۳۰	۸/۰۲	۸/۰۴	۰/۰۲
	پسر	۳۰	۹/۸۷	۱۰/۶۴	۰/۷۷
	مجموع	۶۰	۸/۹۴۵	۹/۳۴	۰/۴
کارگاه آموزشی +کتابچه	دختر	۳۰	۷/۳۵	۸/۹۸	۱/۶۳
	پسر	۳۰	۹/۰۳	۱۱/۰۳	۲
	مجموع	۶۰	۸/۱۹	۱۰/۰۱	۱/۸۲
مانور آموزشی	دختر	۳۰	۸/۳۹	۱۰/۰۹	۱/۷
	پسر	۳۰	۸/۲۴	۹/۴۲	۱/۱۸
	مجموع	۶۰	۸/۳۱۵	۹/۷۵۵	۱/۴۴
مانور آموزشی +کتابچه	دختر	۳۰	۹/۲۹	۱۰/۸۹	۱/۶
	پسر	۳۰	۸/۷۳	۱۰/۱۹	۱/۴۶
	مجموع	۶۰	۹/۰۱	۱۰/۵۴	۱/۵۳

بیشترین افزایش میزان آگاهی مربوط به گروه تحت آموزش به روش دوم در مدرسه پسرانه، به میزان ۲ نمره و کمترین میزان مربوط به گروه تحت آموزش به روش اول در مدرسه دخترانه، به میزان ۰/۰۲ نمره بود (شکل ۲ و جدول ۲). نتایج نشان داد که افزایش میزان آگاهی در کلیه گروه های آموزشی مثبت بوده است. در نتیجه آموزش به شیوه های مختلف توانسته است آگاهی دانش‌آموزان دختر و پسر را در رابطه با فرهنگ امداد در سوانح طبیعی (با تأکید بر زلزله) افزایش دهد.



شکل ۲ افزایش میزان آگاهی در ۴ گروه آموزشی به تفکیک جنسیت

روش اول: آموزش از طریق ارائه یک کتابچهٔ آموزشی به دانش‌آموزان/ روش دوم: آموزش از طریق برگزاری یک کارگاه ۱/۵ ساعته به همراه ارائه کتابچه آموزشی/ روش سوم: آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحه فرضی/ روش چهارم: آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحه فرضی به همراه توزیع کتابچه آموزشی به دانش‌آموزان.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، آموزش باعث افزایش معنادار میزان آگاهی دانش‌آموزان شده است، اما واریانس بین دو جنس معنادار نیست؛ بدین‌معنا که تفاوت تغییرات میزان آگاهی در دختران و پسران معنادار نبوده است. همچنین، نتایج تحلیل واریانس نشان داد که اثر متقابل روش آموزش و جنسیت نیز معنادار نیست (جدول ۳) و هر روش آموزشی اثر متفاوتی بر جنسیت دختر و یا پسر نداشته است.

جدول ۳. تحلیل واریانس میزان آگاهی دانش‌آموزان به تفکیک روش آموزش و جنسیت و اثر متقابل آن‌ها

منابع پراکندگی	SS	df	ms	F	Sig.
جنسیت	۰/۶۸۴	۱	۰/۶۸۴	۰/۲۱۹	۰/۶۴
روش	۶۱/۳۰	۳	۲۰/۴۳	۶/۵۴۱	۰/۰۰
جنسیت × روش	۱۲/۱۹	۳	۴/۰۶۴	۱/۳۰۱	۰/۲۷
خطا	۶۳۷/۳	۲۰۴	۳/۱۲۴		
مجموع	۱۰۸۰	۲۱۲			

در گام بعد، تحلیل واریانس میزان آگاهی دانش‌آموزان به تفکیک روش آموزش و جنسیت انجام گردید. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، آزمون دانکن نشان داد که روش نخست آموزش (آموزش از طریق ارائهٔ یک کتابچهٔ آموزشی به دانش‌آموزان) با سه روش دیگر تفاوتی معنادار دارد و تأثیر این روش بر افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان کمتر است. این در حالی است که سه روش دیگر (آموزش از طریق برگزاری کارگاه +کتابچهٔ آموزشی، آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی و آموزش از طریق برگزاری مانور +کتابچه آموزشی) از لحاظ تأثیرگذاری بر افزایش میزان آگاهی، با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند (جدول ۴).

جدول ۴. دسته‌بندی روش‌های آموزشی به لحاظ تأثیر بر میزان آگاهی دانش‌آموزان

روش آموزش	تعداد	زیرمجموعهٔ معنادار (براساس آلفا = ۰/۰۵)	
		B	A
روش اول	۶۰		۰/۳۹۵
روش دوم	۶۰	۱/۸۱۵	
روش سوم	۶۰	۱/۴۴	
روش چهارم	۶۰	۱/۵۳	

■ نتیجه‌گیری ■

نتایج این پژوهش نشان داد که مؤثرترین شیوهٔ آموزشی در زمینهٔ فرهنگ امداد و مواجههٔ صحیح با سوانح طبیعی، روش دوم (آموزش از طریق برگزاری کارگاه به همراه ارائهٔ کتابچهٔ آموزشی) می‌باشد. پس از این روش، روش چهارم (آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی به همراه توزیع کتابچهٔ آموزشی به دانش‌آموزان)، و پس از آن روش سوم (آموزش از طریق برگزاری مانور آموزشی همراه با توضیحات قبل از وقوع سانحهٔ فرضی) از لحاظ تأثیر به‌منظور افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان قرار داشت.

به‌نظر می‌رسد عادت معمول دانش‌آموزان ایرانی که همان آموزش از طریق تدریس توسط یک نفر به همراه یک متن، موجب شده است تا این شیوه بیشترین تأثیر را داشته باشد. این در حالی است که عدم وجود فعالیت عملی در اغلب دروس موجب می‌شود تا فضای برگزاری مانور برای دانش‌آموزان، تا حدودی غریب بوده و جدی گرفته نشود و طبعاً بار آموزشی آن کمتر شود (پژوهشگر، عدم جدی گرفتن مانور در مدارس را در سیزدهمین

مانور سراسری زلزله و ایمنی که در هشتم آذر ماه ۱۳۹۰ برگزار گردید، از نزدیک در چندین مدرســه مشاهده نمود). از سوی دیگر، به‌نظر می‌رســد دانش‌آموزان در صورتی که مطالعه کتابچه، با توضیح شفاهی (کارگاه) و یا با فعالیت عملی (مانور) همراه نباشد، رغبتی به مطالعهٔ آن ندارند و اغلب دانش‌آموزان به یک تورّق سریع و سطحی کتابچه بسنده می‌کنند. در این پژوهش، زمانی که پس از توضیح شفاهی همراه با یک فعالیت عملی، کتابچه‌ای در اختیار آن‌ها قرار گرفت، با رغبت و احساس ضرورت بیشتری به سراغ آن رفتند و به نحوی ارائهٔ کتابچــه موجب تکمیل و ماندگاری اطلاعات در ذهن مخاطبان و افزایش آگاهی‌های آن‌ها شد.

در تکمیل نتیجهٔ این پژوهش می‌توان به نتایج حاصل از چند پژوهش دیگر نیز اشاره کرد. مطالعه‌ای که توسط ثقفی‌نیا و همکاران (۱۳۸۸) انجام شد، نشان می‌دهد که جزوه‌های آموزشــی ســبب افزایش آگاهی کلی افراد در رابطه با زلزله، سیل، آتش‌سوزی، یخبندان و غیره می‌گردد. کلاو (۲۰۰۷) پروژه‌ای را تحت عنوان بررســی برنامه‌های واکنشــی سونامی در هندوستان اجرا کرد. نتایج تحقیقات او نشان داد که ارائهٔ کیت‌های اورژانس، پوسترهای آگاه‌کننــده و کتابچه‌های آموزشــی می‌توانــد در ارتقای آگاهی و آمادگی افراد مؤثر باشــد. پژوهشی دیگر که توســط ملک‌محمدی (۲۰۰۶) به‌صورت شبه‌تجربی اجرا شده حاکی از این است که باید از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی، تهیهٔ کتاب‌های آموزشی، صداوسیما، پخش فیلم‌های آموزشی، برگزاری مانورهای چگونگی مقابله با زلزله، سیل و آتش‌سوزی روش‌های امداد و کمک‌های اولیه را آموزش داد. نتایج پژوهش ها در بنگلادش نیز نشــان داده که آموزش‌های داوطلبانه و ارزشیابی، آگاهی افراد از طریق پوستر، تابلوهای تبلیغاتی، تابلوهای اعلانات، خبرنامه، شبیه‌سازی و کارگاه‌های همفکری، باعث افزایش آگاهی افراد و به دنبال آن کاهش خطرات ناشی از سوانح می‌شود.

در نهایت با یافته‌های این پژوهش و بهره‌گیری از تجارب اخذ شده از مطالعات مشابه می‌تــوان چنین نتیجه گرفت کــه از آنجا که میزان تأثیر روش دوم، ســوم و چهارم پژوهش حاضر اختلاف معناداری با یکدیگر نداشتند و همچنین، برای اجرای آموزش از طریق مانور، امکانات بیشــتری موردنیاز است و اجرای مانور به کادر متخصص نیاز دارد، می‌توان نتیجه گرفت که روش دوم مناسب‌ترین روش برای اجرای آموزش و بهبود و ارتقاء فرهنگ امداد در میان نوجوانان باشد. همچنین از آنجا که مشاهده می‌شود که اختلاف تأثیر آموزش در دو گروه پسران و دختران، معنادار نیست، لذا در اجرای طرح‌های آموزشی جهت آمادگی برای مقابله با ســوانح طبیعی، نیازی به اجرای روش‌های متفاوتی برای آموزش دختران و پسران نمی‌باشد.

منابع

- اسکویی، عبدالله و پورخیری، علی. (۱۳۹۰). *طراحی و اجرای نظام فرهنگ پذیری دانش آموزان درباره چالش های منابع آب*. ارائه شده در نخستین کنفرانس بین المللی مدیریت، تهران، ایران.
- ثقفی نیا، مسعود؛ دانیال، زهرا و حائری، علی اصغر. (۱۳۸۸). تأثیر جزوه های آموزشی مقابله با اثرات سوانح طبیعی در افزایش آگاهی مردم. *مجله طب نظامی، ۱۱*(۳)، ۱۶۴-۱۶۱.
- درویشی، حسین. (۱۳۹۰). *ارائه الگوی جامع آماده سازی مدارس در برابر زلزله EPP مطالعه موردی هنرستان های شهر مشهد*. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران، تهران.
- رفیع پور، فرامرز. (۱۳۶۰). *کندوکاوها و پنداشته‌ها (مقدمه‌ای بر روش‌های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی)*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- صفاری، شهلا؛ سمیعی، محمدجواد و فشایی، محمد. (۱۳۸۸). *نگاهی به فرهنگ سازی مصرف آب در کشورهای پیشگام*. ارائه شده در همایش ملی الگوهای توسعه پایدار در مدیریت آب، مشهد، ایران.
- علیخانی، افشین. (۱۳۸۴). *ضرورت تدوین برنامه استراتژیک آموزش عمومی مقابله و آمادگی در برابر سوانح و حوادث بر اساس شرایط اقلیمی و فرهنگی استان‌های کشور*. ارائه شده در دومین همایش علمی-تحقیقی مدیریت امداد و نجات. تهران، ایران.
- هنری ماسن، پاول؛ کیگان، جروم؛ کارول هوسترن، آلتا و وی کانجر، جان جین. (۱۳۶۸). *رشد و شخصیت کودک*، (ترجمه مهشید یاسایی). تهران: نشر مرکز.
- نبوی، بهروز. (۱۳۶۶). *مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم اجتماعی*. تهران: انتشارات فروردین.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۷۳). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری و پایه های پژوهش*. تهران: انتشارات پارسا.
- وندر زندن، جیمز دبلیو. (۱۳۷۷). *روان شناسی رشد*، (ترجمه حمزه گنجی). تهران: انتشارات بعثت.
- Malek Mohammadi, M. (2006). *Public education and maneuver, In the Red Crescent of Shahrekord*. Presented at 3rd international congress of health and crisis management in the unexpected events, Shahrekord, Iran.
- Nicolal, S., & Triplehorn, C. (2003). *The Role of Education in protecting childeren in disaster* . London: development institute.
- Wynona, S. (1992). *A study of school preparedness planning and natural disaster*. Thousand Oaks, CA: Crowing Press.

پی‌نوشت‌ها

1. Nicolal & Triplehorn
2. Wynona
3. metacognition
4. memorizing
5. advance organizer
6. role playing
7. Cooperative Learning
8. FEMA
9. NTP
10. Cranach's Alpha

اثر جنسیت و سطح فعالیت بدنی بر خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی

■ معصومه بقاییان*
■ عباس بهرام**
■ حسن خلجی***

چکیده:

هدف از اجرای این پژوهش بررسی اثر جنسیت و سطح فعالیت‌بدنی بر خودپنداره بدنی دانش‌آموزان بود. ۴۰۸ دانش‌آموز دختر و پسر مقطع راهنمایی در دامنه سنی ۱۱ تا ۱۴ سال (۲۰۴ دانش‌آموز دختر سال و ۲۰۴ دانش آموز پسر) به‌صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه مشخصات فردی و پرسشنامه خود- توصیفی بدنی (مارش ۱۹۹۴) که شامل ۱۱ خرده مقیاس بود را تکمیل کردند. پژوهش مربوطه از نوع علی ـ مقایسه‌ای بود.در این تحقیق از آزمون تحلیل واریانس دو عاملی در قالب یک طرح (سطح فعالیت) ۲ × (جنسیت) ۲ به منظور تعیین اثر جنسیت و سطح فعالیت بر خودپنداره بدنی و خرده مقیاس‌های آن استفاده شد. یافته‌های تحلیل واریانس دوعاملی نشان داد که اثر اصلی جنسیت و تعامل جنسیت و سطح فعالیت ($P>۰/۰۵$) معنی‌دار نبوده ولی اثر اصلی سطح فعالیت معنی‌دار بود. بدین ترتیب که دانش‌آموزان فعال از خودپنداره بدنی بیشتری در مقایسه با دانش آموزان غیرفعال برخوردار بودند دانش‌آموزان دختر در خرده مقیاس قیافه ظاهر و فعالیت از خودپنداره بدنی بهتری نسبت به دانش‌آموزان پسر برخوردار بودند ($P\leq۰/۰۵$) در حالیکه اثر سطح فعالیت بر خرده‌مقیاس‌های هماهنگی، فعالیت، لیاقت ورزشی، قیافه ظاهری، قدرت، انعطاف و استقامت معنی‌دار بود. ($P\leq۰/۰۱$) و دانش‌آموزان فعال در خرده مقیاس‌های مذکور خودپنداره بدنی بهتری نسبت به دانش‌آموزان غیرفعال داشته‌اند. نتایج نشان می‌دهد مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی منجر به افزایش عوامل جسمانی، ظاهری و روان‌شناختی می شود، که افزایش خودپنداره بدنی دانش‌آموزان را بدنبال دارد. بدین ترتیب فراهم آوردن مشارکت همه‌جانبه دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی در سطح مدارس به منظور افزایش خودپنداره بدنی ضروری است.

کلید واژه‌ها: خودپندارهٔ بدنی، جنسیت، سطح فعالیت، دانش‌آموز نوجوان

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۰/۱۰ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۲/۱۵ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۷/۱۹

* مدرس دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران ..... Masysport@yahoo.com
** دانشیار دانشگاه تربیت معلم تهران
*** دانشیار دانشگاه اراک

مقدمه

خودپنداره عموماً به‌عنوان آگاهی شخص از ویژگی‌ها، صفات و محدودیت‌های فردی خویش تلقی شده و طریقی است که در آن چنین خصوصیاتی به‌طور مشابه یا متفاوت با خصوصیات افراد دیگر نگریسته می‌شوند. در واقع خودپنداره به چگونگی نگریستن فرد به خود، بدون داشتن قضاوت مشخصی یا هرگونه مقایسه‌ای با افراد دیگر، گفته می‌شود (گالاهو[1]، ۱۹۹۸). خودپنداره از جنبه‌های مختلفی تشکیل شده است که شامل خودپندارهٔ اجتماعی، احساسی، بدنی و نیز علمی یا تحصیلی می‌باشد. خودپندارهٔ بدنی یا تصویر بدنی با مفاهیم مختلفی در تحقیقات گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است که مفاهیمی چون ادراک بدن و مفهوم بدن از آن جمله‌اند. خودپندارهٔ بدنی به‌عنوان نگرش فرد نسبت به بدن خود تعریف شده است (کولیگر[2]، ۱۹۹۶). دورهٔ نوجوانی، از نظر تحول خودپنداره، یکی از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی است. به عقیده اریکسون در این دوره، نوجوان باید به هویت ثابت و پایداری دست یابد، خود را فردی منفرد و جدا از دیگران بداند، توانایی‌ها و استعدادهای خویش را بشناسد و بتواند با هدف‌دار بودن احساس ارزشمندی داشته باشد. در نوجوانان تغییرهای زیست‌شناختی همانند ظهور بلوغ، کاربردهای اجتماعی و روان‌شناختی مهمی دارد. به‌طور مثال: دخترانی که زودتر بلوغ را تجربه کرده‌اند، راحت‌تر، مستقل‌تر، با اعتماد به‌نفس بیشتر و جذاب‌تر از دیگران توصیف شده‌اند. گلیگان[3] (۱۹۹۰، به نقل از خجلی و صادقیان، ۱۳۸۱) بیان داشت خودپنداره در مرد و زن متفاوت است. احتمالاً مردان بیشتر خود را در وجود منفرد می‌بینند، درحالی که زنان، اغلب به یک خود ارتباطی تأکید دارند و خود را در شبکه‌ای از روابط میان فردی می‌بینند. بررسی تفاوت‌های جنسی در مورد تصویر بدنی و استفاده از تصاویری از بدن، نشان می‌دهد که مردان نگرش بهتری در قسمت‌های کمر، لگن، ران، آمادگی بدنی و وزن خود دارند. ارزیابی دختران از جذابیت جسمانیشان، به‌خصوص در دوران نوجوانی، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کنندهٔ نمرات خودپندارهٔ آن‌ها می‌باشد ولی درجه‌بندی پسران از کارایی خود، بهترین پیش‌بینی‌کنندهٔ خودپندارهٔ آن‌ها است (سالوسو ـ دئونیر و شوارتسکف[4]، ۱۹۹۱). شاید تغییر فاحش‌تر خودپندارهٔ بدنی در دورهٔ نوجوانی و کاهش بیشتر آن در دختران ناشی از تغییرات ترکیب بدنی باشد که به‌دنبال بالیدگی جنسی و تغییرات هورمونی ایجاد می‌شود.

برای مثال نتایج تحقیقات طولی در دو جنس نشان داده است که میزان درصد چربی و تودهٔ چربی بدن در دختران در تمام دوره‌های سنی بیشتر از پسران و سرعت افزایش آن نیز بیشتر است. زیرا آن‌ها درحدود ۱۴-۱۲سالگی دچار جهش می‌شوند و لذا اختلاف بین پسران و دختران در این زمان بیشتر می‌شود (مالینا و بوچارد،۱۳۸۱).

لو و پترسون[5] (۲۰۰۱) در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافته‌اند که دختران اهمیت بیشتری به تشویق از جانب دیگران در مورد قیافهٔ کلی خود می‌دهند و بیشتر تمایل دارند در فعالیت‌هایی شرکت کنند که مستلزم نشان دادن ظاهر خود و مستلزم توجه و تشویق از جانب دیگران باشد. به‌عبارت دیگر رفتار

اطرافیان بر خودپندارهٔ بدنی دختران مؤثرتر از پسران می‌باشد. ویلیامز و دیویدسون[۶] (۲۰۰۲) و بامر و هالدوین[۷] (۲۰۰۲) که به بررسی اختلاف بین نژادها، سن و جنس در رابطه با خودپندارهٔ بدنی پرداخته‌اند. نتایج کار آن‌ها نشان داد که سن و جنس ارتباط معناداری با خودپندارهٔ بدنی دارد وخودپندارهٔ بدنی دختران و پسران جوان‌تر با افزایش سن کاهش می‌یابد؛ همچنین خودپندارهٔ بدنی پسران بهتراز دختران می باشد. هربرت مارش[۸] (۲۰۰۳) در یک پژوهش گسترده مشتمل بر ۱۳۶۶ آزمودنی از قبل از بلوغ تا بلوغ، گزارش می‌دهد که تفاوت‌های جنسی در خودپندارهٔ بدنی تا حد زیادی همسو با نقش‌های قالبی است و از پیش از بلوغ تا ابتدای بلوغ نسبتاً ثابت است. وی اشاره می‌کند پسران خودپندارهٔ بدنی بالاتری دارند درحالی که دختران در این سن خودپندارهٔ بدنی پائین‌تری دارند. چیانگ و همکاران[۹] (۲۰۰۶) در تحقیقی که بر روی کودکان ۱۱-۹ سالهٔ آسمی و غیرآسمی انجام داده بودند به این نتیجه رسیدند که خودپندارهٔ بدنی دختران از پسران، هم در در گروه بیمار هم در گروه غیربیمار، پایین‌تر است. همچنین، کلامستن[۱۰] (۲۰۰۶) نیز به این یافته دست یافت که دختران توجه بیشتری به وضعیت ظاهری و جذابیت جسمانی و دستیابی به ویژگی‌های مرتبط با جنسیت دارند. گریفین و کربی[۱۱] (۲۰۰۷) اثر جنسیت را در پیشرفت تصویر بدنی و عزت نفس زنان و مردان در سه گروه (تمرین بدنی، دورهٔ کامپیوتر، کنترل) قبل و بعد از مداخله بررسی کردند و نشان دادند که مردان در هر سه گروه از تصویر بدنی بالاتری نسبت به زنان برخوردار بوده و تصویر بدنی مردان در گروه مداخلهٔ تمرین بدنی بیشتر بهبود یافته است. آنیسی و همکاران[۱۲] (۲۰۰۸) روی کودکان ۱۲-۹ سال آفریقایی تبار آمریکایی تحقیق کردند و به این نتیجه رسیدند که فعالیت بدنی باعث افزایش خودپندارهٔ بدنی در گروه تجربی نسبت به گروه گواه می‌شود و اختلاف معناداری بین این دو گروه وجود دارد.

کاگلر[۱۳] (۲۰۰۹) شباهت‌ها و تفاوت‌های خودپندارهٔ بدنی زنان و مردان در اواخر نوجوانی (۷۱۵ دبیرستانی) و بزرگ‌سالی (۱۱۲۵ دانشجو) را، در ترکیه، بررسی کرد. او با استفاده از پرسش‌نامهٔ خود-توصیفی[۱۴] (PSDQ) به این نتیجه رسید که مردان (دانش‌آموز و دانشجو) خودپندارهٔ بدنی بالاتری نسبت به زنان (دانش‌آموز و دانشجو) دارند و به جز در دو خرده مقیاس عزت‌نفس و ظاهربدنی، خودپندارهٔ بدنی با افزایش سن کاهش می‌یابد. سیت و همکاران[۱۵] (۲۰۰۹) به ۶۶ نفر از بزرگ‌سالان هنگ کنگی که دچار ناتوانی بدنی شده بودند پرسش‌نامه‌ای در مورد سطح فعالیت بدنی و ادراک- خود (چون تصویر بدنی، خودپندارهٔ بدنی و عزت نفس) دادند. یافته‌ها نشان داد که بین فعالیت بدنی و ادراک- خود و جنسیت هیچ ارتباط معناداری وجود ندارد بلکه به زمان وقوع ناتوانی مربوط می‌شود. فرناندز و همکاران[۱۶] (۲۰۱۰) در تحقیق خود روی نوجوانان ۱۷-۱۲ سال به این نتیجه رسیدند که خودپندارهٔ بدنی نوجوانان دختر به‌طور معناداری از نوجوانان پسر پایین‌تر بوده است. نی نت، بگاری و مایانو[۱۷] (۲۰۱۱) در بررسی اثرات سن و جنس بر خودپندارهٔ بدنی نوجوانان ناتوان ذهنی ۱۸- ۱۲ سال، نشان دادند که خودپندارهٔ بدنی زنان کمتر از مردان است و با افزایش سن خودپندارهٔ بدنی کاهش می‌یابد.

زندگی با فعالیت توأم است، همچنان که جنبش و حرکت مشخصهٔ همه اشکال زندگی است. زمانی که حرکت متوقف شـود، زندگی نیز به پایان می‌رسد. صاحب‌نظران امروزه بر این عقیده‌اند که تمرینات حرکتی و ورزش برای اکثریت مردم اعم از زن و مرد دارای ارزش بسـیاری اسـت و نگرش انسـان را نسبت به همه چیز می‌تواند تغییر دهد (صادقیان،۱۳۸۱). مرور ادبیات خود پندارهٔ بدنی نشان می‌دهد که زنان از لحاظ شـخصیتی بیشتر تحت تأثیر فشارهای اجتماعی و نقش جنسیتی قرار می‌گیرند (کولیگر، ۱۹۹۶). رابرت سونستروم در کتاب «بعد جسمانی خویشتن» در فصلی به بررسی نقش میانجی تمرینات بدنی بر عزت نفس و نگرش نسبت به خویشتن پرداخته است. سونستروم و مورگان (۱۹۸۹، به نقل از بهرام، شفیع‌زاده و صنعتکاران) در جست‌وجوی پاسخ چگونگی افزایش عزت‌نفس ازطریق فعالیت‌های بدنی، مدلی را با نام «مدل تمرینات بدنی و عزت نفس یا مدل EXSEM »[۱۸] در جهت تبیین چگونگی تعمیم اثرات انجام تمرینات بدنی بر عزت نفس عمومی، پیشنهاد کردند. مبنای این مدل برپایهٔ ارزشیابی عینی از عملکرد بدنی، نظیر مقدار وزنهٔ جابه‌جا شـده در یک بار تلاش، یا مقدار مسـافت پیموده شده طی ۱۲ دقیقه –که ممکن اسـت با انجام تمرینات بدنی افزایش پیدا کند – اسـتوار اسـت. اولین متغیر خود ـ ادراکی، خود ـ کارآمدی است. این متغیر در مدل مزبور به‌عنوان پل ارتباطی بین نمایش بدنی یک حرکـت تـا نمایش آن در ذهن ایفای نقش می‌کند. اما فکس و کوربین (۱۹۸۹)، در «نیمرخ خود ادراکی بدنی»[۱۹]، مدل EXSEM را بیشـتر گسـترش دادند. سـاخت این ابزار فرصتی را برای جایگزین نمودن نیمـرخ خودپندارهٔ بدنی چند بعدی به جای مدل تمرینات بدنـی و عزت نفس یک بعدی فراهم آورد. آرمس[۲۰] (۱۹۸۷) نشـان داد زنان بزرگسـال فرانسوی در مقایسه با مردان خود را غیرفعال‌تر و از لحاظ بدنی کمتر تأثیرگذار دانسته‌اند. همچنین وی در تحقیقی (۱۹۸۹) تفاوت معناداری بین دو جنس در مورد تصویر بدنی نشان داد و نتیجه گرفت که مردان نسبت به زنان از تصویر بدنی مثبت‌تری برخوردارند.

از طرفی با توجه به ساختار چند بعدی خودپندارهٔ بدنی و وجود عوامل مختلف آن، بالی و وسلی[۲۱] (۱۹۹۹) تفاوتی بین خودپندارهٔ بدنی در دختر و پسر گزارش نکردند. به‌علاوه، آنان دریافتند که خودپندارهٔ بدنی مثبت با فراوانی سـطح فعالیت بدنی رابطه دارد. گونی و زولیخا[۲۲] (۲۰۰۰)، جانسون[۲۳] (۲۰۰۱)، و ریچاردز[۲۴]، (۲۰۰۲). نیز در تحقیقاتشان به معنادار بودن ارتباط بین سطح فعالیت بدنی و خودپندارهٔ بدنی دست یافتند. هارتر[۲۵] (۲۰۰۲) ضمن بیان دیدگاه خود در مورد سطح فعالیت‌های بدنی در مورد خودپندارهٔ بدنی می‌نویسـد: خودپندارهٔ بدنی در ارتباط با سـطح فعالیت‌های بدنی فرد نیز می‌باشد. به‌عبارت دیگر می‌توان چنین نتیجه گرفت که چگونگی خودپندارهٔ بدنی در ارتباط با سطح فعالیت‌های بدنی دانش‌آموز قرار دارد. آنیسون و مولر[۲۶] (۲۰۰۳) به بررسی تأثیر تجارب ورزشی بر خودپندارهٔ بدنی پسران و دختران پرداختند. در این پژوهش مقطعی ۳۷۵ دانش‌آموز ۱۲ تا ۱۶ سالهٔ مدرسه را در یک برنامهٔ ۳ ماههٔ بدن‌سازی شـرکت دارند و پس از آن یک پرسـش‌نامهٔ خودتوصیفی نوع ۲ به آن‌ها دادند. از بین این دانش‌آموزان، ۳۷ درصد دختران و ۴۶ درصد پسران دارای خودپندارهٔ بدنی بهتری نسبت به قبل از اجرای برنامه شده

بودند. نتیجه اینکه اجرای برنامهٔ بدن‌سازی سبب افزایش خودپندارهٔ بدنی در پسران و دختران به‌صورتی معنادار شده است. تحقیقات رایک من و هامل[۲۷]، (۱۹۹۳) گیل[۲۸]، (۲۰۰۷) و کچام و کریستوفر[۲۹]، (۲۰۰۹) بر وجود رابطهٔ مثبت معنادار بین خودکارآمدی و خودپندارهٔ بدنی دلالت دارند. باورهای خودکارآمدی یا باور فرد به توانایی‌های خود در اجرای مهارت، او را به تلاش بیشتر و تمایل به فعّال بودن وادار می‌سازد.

شمار تحقیقات و مطالعاتی که در زمینه‌های مختلف در حوزهٔ ورزش انجام می‌شود حکایت از تلاش و مطالعهٔ پیگیر کارشناسان و مربیان ورزش دارد. هر یک از این تحقیقات برای مطرح کردن مسئله‌ای خاص یا حل مشکل خاصی انجام می‌شود. این پژوهش نیز یکی از ویژگی‌های روانی، یعنی خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهد. وجود نتایج ناهمسان دربارهٔ جنسیت و اثر فعالیت بدنی از دلایل انجام این تحقیق است. از طرفی با توجه به تفاوت‌های فرهنگی جامعه ایران با دیگر جوامع و ویژگی‌های دانش‌آموزان ایرانی انجام چنین تحقیقی ضرورت می‌یابد. دربارهٔ اهمیت این تحقیق باید تأکید نمود که خودپنداره از اساسی‌ترین عوامل رشد شخصیت سالم در کودکان و نوجوانان است. برخورداری از اراده و اعتماد به نفس قوی، خلاقیت، نوآوری، سلامت فکر و بهداشت روانی رابطه‌ای مستقیم با میزان و چگونگی خودپندارهٔ افراد دارد. برای اینکه کودکان و نوجوانان بتوانند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندی‌های بالقوهٔ خود بهره‌مند شوند می‌بایست از نگرشی مثبت نسبت به خود و محیط اطراف برخوردار شوند. آن‌ها برای غلبه بر موانع زندگی، پیشرفت تحصیلی، تقویت تفکرواگرا و... باید خودپندارهٔ مثبت را جایگزین خودپندارهٔ منفی نمایند (گوهری،۱۳۷۷). از این‌رو هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی اثر جنسیت و سطح فعالیت بدنی برخودپندارهٔ بدنی و خرده مقیاس‌های آن دانش‌آموزان بود. به‌عبارت دیگر، این پژوهش به دنبال پاسخ به دو سؤال زیر بود:

۱. آیا بین خودپندارهٔ بدنی و خرده مقیاس‌های آن دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین خودپندارهٔ بدنی و خرده مقیاس‌های آن دانش‌آموزان فعال و غیر فعال تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

جامعهٔ آماری پژوهش حاضر را دختران و پسران دانش‌آموز دورهٔ راهنمایی منطقهٔ ۱۵ آموزش‌وپرورش شهر تهران با دامنهٔ سنی ۱۱ تا ۱۴ تشکیل دادند. از تعداد کل دانش‌آموزان منطقهٔ ۱۵ شهر تهران (۳۲۱۰۰ نفر)، براساس جدول فلاوین، ادینسکی[۳۰] (بهترین روش برای تعیین نمونهٔ تحقیق رجوع به جداول استاندارد تعیین حجم نمونه است. شرط استفاده از چنین جداولی دانستن تعداد افراد جامعهٔ مورد مطالعه است) ۴۰۸ نفر، شامل ۲۰۴ دانش‌آموز دختر (۱/۱۰+ ۱۲/۸۶ سال) و ۲۰۴ دانش‌آموز پسر (۱/۲۱+ ۱۳/۰۵ سال) به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی و از مدارس دولتی موجود در چهار ناحیهٔ شمال، جنوب، شرق و غرب منطقه انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱. **پرسش‌نامهٔ ویژگی‌های فردی:** این پرسش‌نامه شامل سؤال‌هایی در مورد مشخصات فردی نظیر سن، جنسیت ، اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی، وضعیت اجتماعی- اقتصادی، وضعیت فعالیت بدنی خود، دوستان و والدین آنان بودند. در این تحقیق سطح فعالیت که کمیتی حاکی از میزان و مدت زمان پرداختن به فعالیت‌های بدنی و ورزشی بود توسط سؤالات ۴ و۵ پرسش‌نامه محاسبه شده است.

۲. **پرسش‌نامهٔ خود ـ توصیفی بدنی**: در این پرسش‌نامه که حاوی ۷۰ سؤال بود، وضعیت افکار، احساسات و گرایش‌های فرد نسبت به بدن خود سنجیده می‌شد. این پرسش‌نامه توسط مارش (۱۹۹۴) طراحی شده که پایایی آن را با استفاده از آلفای کرانباخ محاسبه کردیم؛ ضریب پایایی $\alpha = ۰/۸۵$ می‌باشد. همچنین، روایی و پایایی این پرسش‌نامه برای دانش‌آموزان در ایران مورد تأیید قرار گرفته است ($\alpha=۰/۸۸$ بهرام و شفیع‌زاده، ۱۳۸۳).

اجرای پژوهش

اولین قدم برای جمع‌آوری اطلاعات هماهنگی با ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش استان تهران و نیز ادارهٔ آموزش‌وپرورش منطقهٔ ۱۵ تهران جهت دسترسی به آزمودنی‌هایی است که مدارس آن‌ها به‌صورت خوشه‌ای انتخاب شده بودند. پس از تعیین حجم نمونه و دسترسی به آزمودنی‌های مورد نظر از هر مدرسه، ۱۳۶ دانش‌آموز از هر سه پایه (منظور اول، دوم و سوم راهنمایی) به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس آن‌ها پرسش‌نامه‌های مشخصات فردی و خود توصیفی بدنی را تکمیل کردند.

یافته‌ها

شاخص‌های آماری شامل میانگین و انحراف معیار برای متغیر سن در جدول ۱ ارایه شده است.

جدول ۱. توصیف آماری میانگین دختران و پسران فعال و غیر فعال

		فعال	غیر فعال	
خودپنداره	دختر	۲۶۶/۶۷ ± ۴۰/۲۴	۲۳۹/۴۵ ±۳۴/۱۳	۲۵۸/۱۴ ± ۴۰/۴۴
	پسر	۲۶۴/۲۵ ± ۳۴/۹	۲۴۵/۳۶ ±۳۶/۴۷	۲۵۳/۷۸ ± ۳۶/۹
میانگین کل		۲۶۵/۷۷ ± ۳۸/۳۳	۲۴۳/۱ ± ۳۵/۵۹	۲۵۶/۰۶ ± ۳۸/۷۹

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس دو عاملی در قالب یک طرح (سطح فعالیت) ۲ × (جنسیت) ۲ استفاده شد.

یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس دوعاملی در تعیین اثر جنسیت و سطح فعالیت بر خودپنداره بدنی در جدول ۲ ارایه شده است.

جدول ۲. یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس دو راهه در تعیین اثر جنسیت و سطح فعالیت بر خودپنداره بدنی

	SS	Df	MS	F	P
جنسیت	۲۴۵/۱	۱	۲۴۵/۱	۰/۱۷۷	۰/۶۷۴
سطح فعالیت	۴۲۵۷۲/۰۳	۱	۴۲۵۷۲/۰۳	۳۰/۶۹*	۰/۰۰۱
جنسیت × سطح فعالیت	۱۳۸۹/۳۶	۱	۱۳۸۹/۳۶	۱/۰۰۲	۰/۳۱۸
خطا	۴۷۷۰۹۹/۲۴۹	۳۴۴	۱۳۸۶/۹۱۶		
کل	۵۲۲۳۷۶/۳۴۵	۳۴۷			

* در سطح P ≥۰/۰۱ معنی‌دار است.

یافته‌های فوق نشان داد که اثر اصلی جنسیت (P>۰/۰۵) و اثر تعامل جنسیت و سطح فعالیت (P>۰/۰۵) معنی‌دار نمی‌باشد در حالیکه اثر اصلی سطح فعالیت بر خودپنداره بدنی معنی‌دار می‌باشد (P ≥۰/۰۱). به این معنی که تفاوت معنی‌داری بین خودپنداره بدنی دانش‌آموزان فعال و غیرفعال وجود دارد. مقایسه میانگین‌ها در متغیر خودپنداره نشان داد که دانش‌آموزان فعال (۲۶۶/۶) در مقایسه با دانش‌آموزان غیرفعال (۲۳۹/۴) از خود پنداره بدنی بیشتری برخوردارند. علاوه بر این، نتایج آزمون دو عاملی در بررسی اثر جنسیت برخرده مقیاس‌های خودپنداره بدنی دانش‌آموزان نشان داد که اثر جنسیت فقط بر خرده‌مقیاس قیافه ظاهر و فعالیت معنی‌دار بود (P ≥۰/۰۵). در حالیکه تفاوت معنی‌داری بین سایر خرده‌مقیاس‌ها در دانش‌آموزان دختر و پسر وجود نداشت. خلاصه یافته‌های مذکور در جدول۳ ارایه شده‌اند.

جدول ۳. تحلیل واریانس دوعاملی (جنسیت و سطح فعالیت) برای متغیرهای وابسته مختلف

شاخص‌های آماری / متغیر وابسته	مجموع مجذورات (ss)			درجه آزادی (df)			سطح معناداری (a)		
	جنسیت	سطح فعالیت	جنسیت× سطح فعالیت	جنسیت	سطح فعالیت	جنسیت× سطح فعالیت	جنسیت	سطح فعالیت	اثر متقابل
سلامتی	۲/۱۶۸	۶۵/۳۶۹	۱۶/۳۷۷	۱	۱	۱	۰/۰۴۶	۱/۴۰۲	۰/۱۳۷
هماهنگی	۳۱/۹۷۳	۵۵۶/۸۷۵	۲۶/۰۲۳	۱	۱	۱	۰/۷۸۷	۱۳/۷۰۳ ××	۰/۶۴۰
فعالیت	۱۸۱/۹۵۱	۱۷۸۳/۱۶۷	۰/۷۹۷	۱	۱	۱	۳/۹۲۴ ×	۳۸/۴۵۴ ××	۰/۰۱۷
چربی	۱۳۴/۳۴۷	۸۶/۳۶۴	۰/۸۱۱	۱	۱	۱	۲/۸۰۵	۱/۸۰۳	۰/۰۱۷
لیاقت ورزشی	۱۱۹/۰۴۰	۱۱۵۶/۹۵۰	۱/۰۶۱	۱	۱	۱	۲/۵۷۶	۲۵/۰۴۰ ××	۰/۰۲۳
کل بدن	۰/۲۱۶	۹۷/۶۸۸	۱/۲۲۶	۱	۱	۱	۰/۰۰۶	۲/۸۹۰	۰/۰۳۶
قیافه ظاهر	۶۱/۶۸۳	۱۴۶/۹۰۱	۰/۰۵۷	۱	۱	۱	۴/۴۴۴ ×	۱۰/۵۸۵ ××	۰/۰۰۴
قدرت	۵/۶۷۶	۵۲۲/۸۴۱	۰/۹۶۹	۱	۱	۱	۰/۱۸۴	۱۶/۹۰۵ ××	۰/۰۳۱
انعطاف	۱/۵۸۰	۶۰۶/۶۱۵	۶/۲۳۳	۱	۱	۱	۰/۰۴۷	۱۸/۰۶۷ ××	۰/۱۸۶
استقامت	۴/۲۷۰	۱۱۴۳/۷۲۵	۰/۱۱۸	۱	۱	۱	۰/۰۸۴	۲۲/۴۷۳ ××	۰/۰۰۲
عزت نفس	۰/۰۰۸	۵۹/۲۰۶	۳/۶۱۷	۱	۱	۱	۰/۰۰۰۱	۲/۰۸۲	۰/۱۲۷

* در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. ** در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است

یافته‌هـای فوق حاکی از آن اسـت که دانش‌آموزان دختر در خرده‌مقیـاس قیافه ظاهر و فعالیت از خودپنداره بدنی بهتری نسبت به دانش‌آموزان پسر برخوردار بودند. همچنین نتایج آزمون دو عاملی در بررسی اثر سطح فعالیت بر خرده‌مقیاس‌های خودپنداره بدنی دانش‌آموزان نشان داد که اثر سطح فعالیت بر خرده‌مقیاس‌های هماهنگی، فعالیت، لیاقت ورزشی، قیافه ظاهر، قدرت، انعطاف و استقامت معنی‌دار بود ($P \geq ۰/۰۱$). در حالیکه تفاوت معنی‌داری بین سایر خرده‌مقیاس‌ها در دانش‌آموزان فعال و غیرفعال وجود نداشت. خلاصه یافته‌های مذکور در جدول ۳ ارایه شده‌اند.

یافته‌های فوق نشـان می‌دهند که در تمام خرده‌مقیاس‌های مذکور، دانش‌آموزان فعال از خودپنداره بدنی بهتری نسبت به دانش‌آموزان غیرفعال برخوردار بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای این پژوهش بررسی اثر جنسیت و سطح فعالیت بدنی بر خودپندارهٔ بدنـی دانش‌آمـوزان بـود. یافته‌های حاصل نشـان داد که اثر اصلی سـطح فعالیت بر خودپندارهٔ بدنی معنادار است ($P \geq ۰/۰۵$). در حالی‌که اثر اصلی جنسیت و تعامل این دو عامل بر خود پندارهٔ بدنی معنادار نیست.

نتایج آزمون دوعاملی در بررسی اثر جنسیت برخرده مقیاس‌های خودپندارهٔ بدنی نشـان داد کـه دانش‌آموزان دختر در خرده مقیاس قیافهٔ ظاهـر و فعالیت از خودپندارهٔ بدنی بهتری نسبت به دانش‌آموزان پسر برخوردارند در حالی‌که در سایر خرده مقیاس‌ها تفاوت معناداری بین دختر و پسر مشاهده نمی‌شود. تفاوت معنادار در خرده مقیاس قیافهٔ ظاهر نشانگر اهمیت زیبایی و آراستگی ظاهری به‌عنوان عامل اصلی در تغییرات خود پنداره در دو جنس می‌تواند باشـد. این نتیجه با یافته پژوهشـی بالی و و سلی (۱۹۹۹) همخوانی ندارد که در پژوهش خود عدم وجود تفاوت‌های جنسـیتی را در خودپندارهٔ بدنی گزارش کردند. ولی یافته‌های دیگر پژوهشـگران چون آرمس (۱۹۸۹)، ویلیامز و دیویدسون (۲۰۰۲)، بامر و هالدوین (۲۰۰۲)، هربرت مارش (۲۰۰۳)، چانگ و همکاران (۲۰۰۶)، گریفیـن و کربی (۲۰۰۷)، کاگلر(۲۰۰۹)، فرناندز و همکاران (۲۰۱۰)، نی‌نت و همکاران (۲۰۱۱) موافق نتیجهٔ این پژوهش می‌باشد. به‌نظر می‌رسد که تفاوت ایجاد شده توسـط عاملی مانند «بلوغ و نوجوانی» قابل توجیه باشـد. همان‌طور که در مقدمه بیان کردیـم دورهٔ نوجوانی، از نظر تحول خودپنداره، یکی از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی است. به عقیدهٔ اریکسون در این دوره، نوجوان باید به هویت ثابت و پایداری دست یابد، خود را فردی منفرد و جدا از دیگران بداند، توانایی‌ها و استعدادهای خویش را بشناسد و بتواند با هدف‌دار بودن احساس ارزشمندی داشته باشد. در نوجوانان تغییرهای زیست

شـــناختی همانند ظهور بلوغ، کاربردهای اجتماعی و روان‌شـــناختی مهمی دارد. به‌طور مثال: دخترانی که زودتر بلوغ را تجربه کرده‌اند، راحت‌تر، مســـتقل‌تر، با اعتماد به‌نفس بیشتر و جذاب‌تر از دیگران توصیف شده‌اند (مجلهٔ رشد آموزش تربیت‌بدنی،۱۳۸۱). که این می‌تواند به‌عنوان عاملی مهم در وجود تفاوت معنادار در خرده مقیاس قیافهٔ ظاهر در نظر گرفته شود. همچنین، دختران توجه بیشتری به وضعیت ظاهری و جذابیت جسمانی و دســـتیابی به ویژگی‌های مرتبط با جنسیت دارند (کلامستن، ۲۰۰۶) و ارزیابی دختران از جذابیت جسمانیشان، به‌خصوص در دوران نوجوانی، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کنندهٔ نمرات خودپندارهٔ آن‌ها می‌باشد، ولی درجه‌بندی پسران از کارایی خود، بهترین پیش‌بینی‌کنندهٔ خودپندارهٔ آن‌ها اســـت (سالوسو ـ دئونیر و شوارتسکف) (۱۹۹۱). کاگلر (۲۰۰۹) هم با استفاده از پرسش‌نامهٔ خود – توصیفی(PSDQ) به این نتیجه رسید که زنان (دانش‌آموز و دانشجو) در دو خرده مقیاس عزت‌نفس و ظاهربدنی از خودپندارهٔ بدنی بالاتری نسبت به مردان (دانش‌آموز و دانشجو) برخوردارند.

یافته‌های پژوهش حاضر، در بررسی اثر سطح فعالیت بر خرده مقیاس‌های خودپندارهٔ بدنی، نشـــان داد که تفاوت معناداری بیـــن خرده‌مقیاس‌های هماهنگی، فعالیت، لیاقت ورزشـــی، ظاهر، انعطاف، اســـتقامت و قدرت دانش‌آموزان فعال و غیرفعال وجود دارد ($P\geq ۰/۰۱$) و دانش‌آمـــوزان فعـــال در خرده مقیاس‌های مذکور خودپندارهٔ بدنی بهتری نسبت به دانش‌آموزان غیرفعال دارند. این یافته با یافته‌های پژوهشی بالی و وسلی(۱۹۹۹)، گونـــی و زولیخا(۲۰۰۰)، جانســـون(۲۰۰۱)، هارتر(۲۰۰۲)، ریچاردز (۲۰۰۲)، آنیســـون و مولـــر(۲۰۰۳)، گریفین و کربی(۲۰۰۷)، آنیســـی و همـــکاران(۲۰۰۸)، همخوانی دارد. تحقیقات بر وجود یک رابطهٔ مثبت معنادار بین خودکارآمدی و خودپندارهٔ بدنی دلالت دارند (کچام و کریستوفر، ۲۰۰۹). باورهای خودکارآمدی یا باور فرد به توانایی‌های خود در اجرای مهارت، او را به تلاش بیشـــتر و تمایل به فعال بودن وادار می‌ســـازد (رایک مـــن و هامل، ۱۹۹۳ و گیـــل، ۲۰۰۷). از این‌رو می‌توان انتظار داشـــت که افراد فعال از خودپندارهٔ بدنی بهتری در مقایسه با افراد غیر فعال برخوردار باشند. همچنین می‌توان اشاره داشت عوامل انعطاف‌پذیری، استقامت، قدرت و هماهنگی فرد، در نتیجهٔ فعالیت بیشتر، افزایش می‌یابد. از این‌رو ورزشکار ادراک بیشتری از توانایی خود خواهد داشت (افزایـــش خود کارآمدی)، در نتیجه خودپندارهٔ بدنی افزایش خواهد یافت. در تفســـیر نتایج مربوط به عدم وجود ارتباط بین خرده مقیاس‌های ســـلامت و چربی بدن می‌توان اشـــاره داشت که ســـلامت و چربی بدن تا اندازه‌ای تحت تأثیر عوامل دیگری همچون عادت غذایی فرد، شـــکل بدن و ویژگی‌های جســـمانی فرد می‌باشد. سطح فعالیت فرد

نمی‌تواند به تنهایی توجیه کنندهٔ وجود تفاوت یا عدم وجود تفاوت در خود پندارهٔ بدنی گردد (کلامستن، ۲۰۰۶).

با اذعان به محدودیت این تحقیق در تعیین سطح فعالیت بدنی از طریق روش‌های مطلوب‌تر (ضربان قلب، گام‌سنج، کالری‌سنجی، پرسش‌نامه‌های استاندارد)، به‌نظر می‌رسد شرکت در فعالیت‌های بدنی نقش مهمی در افزایش عزت‌نفس و نیز نگرش نسبت به خویشتن داشته باشد. شرکت در فعالیت‌های بدنی موجب افزایش سطح توانایی‌های بدنی و آمادگی بدنی فرد می‌شود و این به نوبهٔ خود موجب تغییر نوع ارزیابی فرد از قابلیت‌های خود می‌گردد. همچنین براساس «مدل تمرینات بدنی و عزت نفس» پیشنهاد شده، ارزشیابی عینی از عملکرد بدنی ممکن است با انجام تمرینات بدنی افزایش پیدا کند. این مورد منجر به افزایش پذیرش خود یا ارزش خود و خصوصیات خود صرف‌نظر از سطوح لیاقت درک شده می‌گردد. فاکس و کوربین نیز با گسترش «مدل تمرینات بدنی و عزت نفس» نشان دادند که منابع کارآمدی مدل با شرایط آمادگی بدنی فرد ارتباط قویتری دارد (سونستروم،۱۹۹۷). همچنین سونستروم پیشنهاد کرد عوامل افزایش عزت نفس به‌دنبال انجام تمرینات بدنی می‌تواند مربوط به افزایش آمادگی بدنی، مشاهدهٔ برآورد اهداف و درنتیجه احساس بهتری از وضعیت بدنی و افزایش حس لیاقت، بهبود رفتارهای سلامتی چون خواب و تغذیهٔ مناسب و مواجه شدن با تجارب اجتماعی به دنبال فعالیت با سایر افراد، باشند. این عوامل می‌تواند به نوبهٔ خود احساس رضایتمندی فرد نسبت به خود را بهبود بخشد (اسپیردوسو[۲۹]۱۹۹۳،). اگر چه تحقیقات زیادی برای روشن کردن نقاط ابهام و به‌خصوص کاربردی اثر فعالیت‌های بدنی برارتقاء خود پندارهٔ بدنی لازم است اما می‌توان در مجموع پیشنهاد کرد که به‌منظور فراهم کردن زمینهٔ افزایش خود پندارهٔ بدنی، امکانات بیشتری برای فعالیت بدنی هر دو جنس، به‌ویژه دانش‌آموزان دختر، ایجاد شود.

منابع

- بهرام، عباس و شفیع‌زاده، محسن. (۱۳۸۳). *اعتبار یابی پرسشنامه خود پنداره و بررسی عوامل موثر بر آن در دانش آموزان کشور*. تهران: پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
- بهرام، عباس؛ شفیع‌زاده، محسن و صنعتکاران، افسانه. (۱۳۷۹). *مقایسه تصویر بدنی بزرگسالان فعال و غیرفعال و رابطه آن با ترکیب بدنی و نوع پیکری*. تهران: پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
- صادقیان، پریسا. (۱۳۸۱). *تعیین همبستگی بین خودپنداره بدنی با منتخبی از عوامل آمادگی جسمانی و سطح فعالیت بدنی دانشجویان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم تهران.
- گوهری، مهشید. (۱۳۷۷). *بررسی خودپنداره و منبع کنترل با خلاقیت در دانش آموزان پسر دوره راهنمایی مدارس دولتی شهر تهران* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم تهران.
- مالینا، رابرت و بوچارد، کلود. (۱۳۸۱). *نمو، بالیدگی و فعالیت بدنی*، (ترجمه عباس بهرام و حسن خلجی). تهران: پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
- خلجی، حسن و صادقیان، پریسا. (۱۳۸۱). خودپنداره ، تربیت بدنی و ورزش. *مجله رشد آموزش تربیت بدنی*۳ (۹)، ۱۵ – ۱۲.
- Annesi, J. J., Faigenbaum, A. D., Wes cott, W. L., & Smith, A.E. (2008). Relations of self-appraisal and mood changes with voluntary physical activity changes in African American preadolescents in an after-school care intervention. *Journal of sport science and medicine*,(7),.260-268
- Annison, B., & Muller, M. (2003). Ef ect of Sport Camp Experience on the Physical Self-concepts of Boys and Girls in Colombia. *Colombia University*, (6), 4-5.
- Arms, D. (1989). *Attitude to Ward Physical Activity and Body Imag Between Exercising and Nonexercisind Spouses*. Main Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (18), 100-120.
- Bamer, S., & Haldwon, K. (2002). The Ef ect of Age and Sex on Physical Conditions. *University Colombia. 22*(9). 432-MR.
- Baily. M., & Wesly. F. (1999). Physical Self Concept. *A Basic Element for Children's Life*. 177(4). Oxford University. London: Elsevier
- Cooliger, S. C. (1996). Personality, Description, Dynamics and Development WH. Freeman Company. *Educational Researcher, 33*(8), 3–15.
- Caglar, E. (2009).Similarities and dif erences in physical self- concept of males and female
- during late adolescence and early adulthood. *Journal of Adolescence, l44*(174), 407-419.
- Chiang, L. C., Huang, J. L., & Fu, L. S. (2006). Physical activity and physical self-concept: comparison between children with and without as hma. *Journal of advanced nursing*,(6), 653-662.
- Fernandez, J. G., Contreras, O. R., Garcia, L. M., & Villora, S. G. (2010). physical self – concept depending on the kind of physical activity practiced and motivation to it. *Revista latinoamerica de psicologia,42*(2),251-263.
- Gallaho, D. L. (1998). *Understanding Motor Development, Infants, Children, Adolescents, Adults*: McGraw-Hill. Publications, PP: (455-457).
- Gill, F. (2007). The in f uence of controllability on college women's ef cacy and attributions in physical activity. Baton Rouge, LA: ProQues Information & Learning.
- Goni, A., & Zulaika, L. (2000). Relationship between Physical Education Classes and the Enhancement of Fifth Grade Publis Self – Concept *Perceptuall and Motor Skills, 91*(9), 246-250.
- Grif n, M., Kirby, S. (2007). The Ef ect of Gender in Improving Body Image and Self Es eem.*Athletic insight online Journal of sport psychology*,(9),83-92
- Harter, J. (2002). Physical Activities and Physical Self Concept. 180WTM.
- Johanson, P. (2001). Physical Self Concept and Physical Activity. Google.com. Search.

- Richards, R. (2002). Self Concept and Physical Activity. Across Sectional Study. *The Journal Mischigan University*. (7) 405 .
- Salusso – Deonier, C. J,. & Schwarzkopf. R. J. (1991). Sex Deferences in Body Cathexis Associated With Exercise involvement. *Perceptual and Motor Skills*, (73), 139-145.
- Sit, R., Lau, E., & Vertinsky, F. (2009). Physical Activity and Self-Perceptions Among Hong Kong Chinese With an Acquired Physical Disability. *Adapted physical activity quarterly*, (26),321-335.
- Sons roem. RJ. (1997). The Physical Self – Es eem. Amediator of Exercise and Self – Es eem. Ink. Fox (Ed). The Physical Self: From Motivation to Well – Being.325-340)), Illinois :Human Kineticks Pub.
- Spirduso, S. (1993). *Dimentions of Aging(312-316)*, Illinois:Human Kinetics Pub.
- Ryckman, R., & Hamel, J. (1993). Perceived physical ability dif erences in the sport participation motives of young athletes. *International Journal of Sport Psychology*, (24), 270-283.
- Williams, M., & Davidson, M. (2003). Dif erence Between Reces, Age, and Sex Acording to Their Physical Self Concept. *Colombia University*,*22*(6), 455-457.
- Kloms en ,A. T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. Thesis for the degree doctor rerum politicarum. Norwegian University of Science and Technology. Faculty of Social Sciences and Technology Management. Department of Sociology and Political Science. Trondheim: NTNU-trykk.
- Ketcham, C., & Christopher, F. (2009) . *Do Physical Self-Efficacy and Physical Self-Concept Mediate the Relationship Between.* (Undergraduate Honors Thesis Collection). http://digitalcommons.butler.edu/ugtheses/38
- Lu, M., & Peterson, F. (2001). *Self Concept and Body Image*. Wisconcin Collag of Social Science.
- Marsh, H. (2003). Gender Dif erence in Physical Self Concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 2(25),272.
- Marsh, H.(1994). Cons ruct Validity of Physical Self – Description Ques ionnarre Responses: Relations to External Criteria, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (18), 111-131.
- Ninot, G., Begarie, J., & Maiano, C. (2011). Physical Self-Concept and Teenagers With Intellectual Disability: Age, Sex, and Weight Category Ef ects.*The Canadian Journal of psychiatry,*(56),179-186.

پی نوشت‌ها

1. Gallaho
2. Cooliger
3. Gligan
4. Salusso – Deonier & Schwarzkops
5. Lu & Peterson
6. Williams & Davidson
7. Bamer & Haldwin
8. Marsh
9. Chiang et al
10. Kloms en
11. Grif n & Kirby
12. Annesi et al
13. Caglar
14. Physical Self – Description Ques ionaire (PSDQ)
15. Sit et al
16. Fernandez et al
17. Ninot& Maiano & Begarie
18. Exercise and Self – Es eem Model (EXSEM)
19. Physical Self – Perception Pro f le (PSPP)
20. Arms
21. Bally & Wesly
22. Goni & Zulaikha
23. Junson
24. Richards
25. Harter
26. Anison & Muller
27. Ryckman & Hamel
28. Gill
29. Ketcham & Chris opher
30. Flavin Udinesky
31. Spirduso

تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن‌خوانی و هوش هیجانی[1]

■ سامان رحمانی*
■ جواد مصرآبادی**
■ تقی زوار***

چکیده:

یکی از مؤثرترین روش‌های مدیریت کلاس، شناخت عوامل مؤثر بر نظم و انضباط دانش‌آموزان است. در این راستا هدف اصلی این پژوهش تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن‌خوانی و پنج مؤلفهٔ هوش هیجانی (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی) می‌باشد. نمونهٔ این پژوهش ۳۸۴ نفر از دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ شهر تبریز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از دو نقطه برش برای نمرات انضباط دختران و پسران و نیز نظرات مسؤلان مدرسه استفاده شد. همچنین جهت جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسش‌نامه هوش هیجانی شیرینگ و آزمون ذهن‌خوانی بارون ـ کوهن استفاده گردید. داده‌های به‌دست آمده با روش‌های آماری تجزیهٔ تابع تشخیص و رگرسیون لوجستیک تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های تجزیه تابع تشخیص منجر به یک تابع تشخیص معنادار شد. طبق این تابع چهار متغیر ذهن‌خوانی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و خودانگیزی دارای بالاترین توان در تمایز دو گروه بودند. همچنین نتایج تابع تشخیص نشان داد که ۶۰ درصد از افراد دو گروه طبق تابع به‌دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شدند. نتایج معنادار رگرسیون لوجستیک نشان داد که این مدل می‌تواند ۶۰ درصد دانش‌آموزان را در دو گروه منضبط و غیرمنضبط طبقه‌بندی کند.

کلید واژه‌ها: ذهن‌خوانی، هوش هیجانی، مدیریت کلاس، انضباط، دانش‌آموزان دبیرستانی.

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۱۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱/۲۸

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی..... rahmani.saman@gmail.com
** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
*** استادیار مدیریت آموزشی دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

مقدمه

معلمان در کنار تلاش برای تغییر سطح شناختی فراگیران، تا حدی نیز در برابر جامعه‌پذیری و هدایت رفتارهای فراگیران مسؤلیت برعهده دارند. هرچند ایجاد رفتارهای مناسب و شایسته در فراگیران امری لازم به‌نظر می‌رسد امّا هم در سطح عوام و هم در سطوح اداری و تخصصی، معلمی بیشتر با آموزش و یاد دادن تداعی می‌شود. با این وجود رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان به‌شدت بر فعالیت اصلی معلمان یعنی «آموزش» تأثیرگذار است. برگین و برگین[2](۱۹۹۹) در همین رابطه اظهار می‌کنند که مشکلات بی‌انضباطی هم موجب افت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و هم بر جو عمومی آموزش و یادگیری کلاس درس تأثیر منفی می‌گذارد. مؤسسهٔ نظرسنجی گالوپ در آمریکا فقدان انضباط را مشکل شمارهٔ یک مدارس عنوان کرده است (تابر[3]، ۱۳۸۷). چنین گزارش‌هایی در مورد مشکلات انضباطی در مدارس نشانگر این است که فقدان انضباط در مدارس بسیار جدی است و تأثیر زیادی بر اثربخش بودن فعالیت‌های کلاسی معلم می‌گذارد. در این رابطه الودی[4] (۲۰۰۷) در مطالعهٔ خود به این نتیجه دست یافت که دانش‌آموزانِ مدارسی که نظم و انضباط بهتری دارند عملکرد تحصیلی بالاتری هم از خود نشان می‌دهند.

علاوه بر تأثیر بی‌انضباطی بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان، همچنین رفتارهای نامناسب فراگیران بر فرایند یاددهی نیز اثرات منفی دارد. کنترل و مدیریت کلاس درس در اثربخشی و کارآیی تدریس معلم بسیار مؤثر است، در این زمینه کاترین[5] (۲۰۰۵) می‌گوید معلمی که توانایی مدیریت کلاس درس را دارد، می‌تواند محیط یادگیری مناسبی را نیز برای شاگردان فراهم نماید. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمانی که به‌طور مداوم تلاش و نیروی زیادی را جهت مدیریت و نظم کلاس صرف می‌کنند ولی این تلاش آن‌ها اثربخشی لازم را ندارد، استرس و فشار بسیاری را تحمل می‌کنند. (رجینا و دانیل[6]، ۲۰۰۷).

با توجه به چنین اهمیتی که انضباط و مدیریت کلاس درس دارد، یکی از اولین و اصلی‌ترین موضوعات مدیریت کلاس[7]درس و فضای یادگیری[8] برای روان‌شناسان تربیتی و کارشناسان تعلیم‌وتربیت شناخت عوامل مؤثر بر ارزش‌ها و رفتارهای انضباطی آموزشگاهی دانش‌آموزان است. پژوهشگران روش‌های پژوهشی متفاوتی را جهت دست‌یابی به این هدف به‌کار گرفته‌اند. در بخشی از این پژوهش‌ها تلاش شده است ویژگی‌های متمایزکنندهٔ دانش‌آموزان منضبط[9] و دانش‌آموزان غیرمنضبط[10] از هم تشخیص داده شوند. کشف این ویژگی‌ها از این جهت مهم است که از این طریق می‌توان برای کاهش یا حذف مشکلات انضباطی فراگیران به‌طور غیرمستقیم بر روی این ویژگی‌ها کار کرد. با این وجود، بیشتر پژوهش‌هایی که در مورد انضباط در کلاس درس انجام شده است به جنبه‌های کلی چگونگی مدیریت کلاسی و روش‌های فراهم‌کردن انضباط کلاس اشاره دارند و کمتر به شناسایی ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان که نقش مهمی در رخداد رفتارهای مشکل‌آفرین، ناسازگار، بی‌انضباطی در کلاس درس و مدرسه دارند، پرداخته شده است.

تاکنون پژوهش‌هایی متعددی در زمینهٔ عوامل مختلف انضباطی صورت گرفته است که تعدادی از آن‌ها نقش پررنگ معلم را در وقوع و تداوم این رفتارها نشان می‌دهند. در این مورد از پژوهش‌های داخل ایران می‌توان به پژوهش مصرآبادی، بدری و واحدی (۱۳۸۹) اشاره کرد که براساس نتایج آن، میانگینِ بی‌انضباطی‌ها در شرایطِ کاربستِ اقتدارِ تنبیهی توسط معلم دارای بالاترین مقدار است و کمترین میزان بی‌انضباطی‌ها نیز در شرایط کاربست اقتدار مرجع[۱۱] رخ می‌دهد. همچنین پژوهش بیابانگرد (۱۳۷۲) نشان داده است که معلمان مرد در مقایسه با معلمان زن بیشتر از روش مستقیم کنترل استفاده می‌کنند و معلمان دارای سابقهٔ بیشتر، تحصیلات عالی‌تر و سنین بالاتر بیشتر از روش غیرمستقیم استفاده می‌کنند. نتایج پژوهش صبوحی(۱۳۶۹) نیز نشان داد، عدم تسلط علمی و تجربی معلمان و عدم آشنایی آن‌ها با اصول و مهارت‌های تدریس از عوامل مهم بی‌انضباطی دانش‌آموزان به حساب می‌آید. رویکرد موضوعی در بیشتر این پژوهش‌ها در زمینه عوامل کلی مرتبط به معلم و جو کلاس از قبیل منابع اقتدار، جنسیت معلم، سابقهٔ کار معلم و روش‌های کلاس داری معلمان بوده است و کمتر به عوامل فردی و رفتاری تعیین‌کنندهٔ دانش‌آموزان در زمینهٔ ایجاد رخدادهای انضباطی در مدارس پرداخته‌اند.

عوامل رفتاریِ تعیین‌کنندهٔ مشکلاتِ انضباطی در مدارس، با ابعاد دیگری مانند خصوصیات عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان همبستگی دارد. در این زمینه پژوهش هندرسون، هایسلیپ و کینگ[۱۲] (۲۰۰۴) نشان داد، خانواده‌هایی که ارتباط صمیمانه‌تری با یکدیگر دارند فرزندانشان سازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و داشتن چنین روابطی در خانواده پیش‌بینی‌کنندهٔ سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه است. از عوامل عاطفی موجود در کلاس درس تأثیر ارتباط بین معلم و شاگرد است تا حدی که فراتحلیل مارزانو[۱۳] (۲۰۰۳) نشان می‌دهد، ۳۱% مشکلات انضباطی دانش‌آموزان در نتیجه ارتباط مطلوب بین شاگرد و معلم کاهش پیدا می‌کند، همچنین نتایج پژوهش توست[۱۴] (۲۰۰۷) ارتباط بین معلم و شاگرد را جهت افزایش کارآیی و نظم کلاس درس نشان می‌دهد و نقش آن را در سازگاری مدرسه، عملکرد تحصیلی و رفتارهای مثبت هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان مهم انگاشته است.

شناخت ویژگی‌های عاطفی تأثیرگذار بر بی‌انضباطی فراگیران تا حدودی معلمان را با نحوهٔ برخورد با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان آشنا می‌کند. با چنین اطلاعی آن‌ها می‌توانند تصمیم‌گیری مناسبی در مقابل این پدیده داشته باشند. رخداد رفتار انضباطی دانش‌آموزان تحت تأثیر چنین ویژگی‌هایی است که نقش مهمی در شکل‌گیری رفتار و برخورد اجتماعی با دیگران دارند. از این ویژگی‌ها می‌توان به هوش هیجانی[۱۵] و ذهن‌خوانی[۱۶] اشاره کرد که هر دو به‌طور مستقیم در تعاملات روزمره کاربرد دارند.

سالوی و مایر[۱۷] (۱۹۹۰) اولین کسانی بودند که هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی فرد در برخورد با هیجاناتش تعریف کردند. گلمن[۱۸] (۱۹۹۸) هوش هیجانی را توانایی تشخیص احساسات خود و دیگران می‌داند و آن را به‌عنوان توانایی مدیریت و کنترل رفتار خود در برخورد با دیگران تعریف می‌کند. بر طبق

نتایج پژوهش‌ها و همچنین تلویحات نظری این حوزه، هوش هیجانی با تعدادی از شاخص‌های تحصیلی ـ رفتاری فراگیران در زمینهٔ انضباط مرتبط است. ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در شکل‌گیری تعاملات روزمرهٔ آن‌ها در مدرسه بسیار ضروری است، و اهمیت آن تا حدی است که گلمن (۱۹۹۸) ادعا می‌کند که تنها تمرکز بر روی رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان و تلاش برای اصلاح آن‌ها کافی نیست؛ زیرا رفتارهای نامناسب اغلب از برخی دانش‌آموزان و تحت شرایط خاصی رخ می‌دهند، در این زمینه گلمن پایین بودن هوش هیجانی را ملاک اصلی برای رخداد رفتارهای بی‌انضباطی، مشکل‌آفرین و ناسازگارانهٔ دانش‌آموزان در کلاس مطرح می‌کند (به نقل از جوردن و متایس[۱۹]، ۲۰۰۶).

پژوهش چرنیس[۲۰] (۲۰۰۲) نشان داد که نمرات بالای هوش هیجانی دانش‌آموزان باعث می‌شود که این توانایی را داشته باشند که خود را بهتر از زیر فشار و شرایط استرس‌زا بیرون بیاورند، هم‌چنین پژوهش مارکوییز[۲۱] (۲۰۰۶) ارتباط بین هوش هیجانی، سازگاری اجتماعی و موفقیت تحصیلی را نشان داده است. یافته‌های پژوهشی کارسو[۲۲] (۲۰۰۲) ضمن تأکید بر اهمیت نقش هوش هیجانی در حوزهٔ سلامت روانی و سازش‌یافتگی‌های هیجانی و اجتماعی، یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی را شبیه یادگیری سایر مهارت‌های تحصیلی می‌داند. همچنین نتایج پژوهش پترایدز، فردریک سون؛ و فورنهام[۲۳] (۲۰۰۴) نشان داد که هوش هیجانی با رفتارهای خلاف مقررات آموزشی مدرسه همبستگی دارد، وضعیتی که موفقیت تحصیلی را تحت تأثیر قرار خواهد داد. نتایج پژوهش میکائیلی منیع و مددی امام‌زاده (۱۳۸۷) نشان داد، بین سازگاری اجتماعی دانشجویان دارای حکم انضباطی و بدون حکم انضباطی تفاوت معناداری وجود دارد و گروه دوم سازگارترند.

علاوه بر رابطهٔ هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با شاخصه‌های رفتارهای نامطلوب فراگیران در محیط‌های آموزشی، می‌توان به جنبهٔ دیگری از ویژگی‌های فردی با نام «ذهن‌خوانی» که نقش مؤثری در شناخت اجتماعی دانش‌آموزان دارد، اشاره کرد که اهمیت ویژه‌ای در شناخت دنیای اجتماعی و روان‌شناختی دیگران ایفا می‌کند، اشاره کرد. شافر[۲۴] (۲۰۰۰) شناخت اجتماعی را چگونگی تفکر مردم دربارهٔ احساسات، انگیزه‌ها و رفتارهای خود و دیگران بیان می‌کند. بوسکو و همکاران[۲۵] (۲۰۰۸) ذهن‌خوانی را به‌عنوان توانایی درک حالت‌های ذهنی خود و دیگران و استفاده از این توانایی‌ها در پیش‌بینی، تبیین و اعمال وابسته به رفتار تعریف می‌کنند. همچنین بارون کوهن[۲۶] (۱۹۹۵) اظهار می‌دارد ذهن‌خوانی به ما این امکان را می‌دهد که در اجتماع و در تعامل با دیگران همانند یک بازیگر شطرنج، اندیشه‌ها، باورها، گرایش‌ها و هدف‌های دیگران را در ذهن خویش بازنمایی کنیم و واکنش مناسب نشان دهیم. زان شاین[۲۷] (۲۰۰۳) ذهن‌خوانی را خواندن ذهن دیگران بیان می‌کند. علاوه بر تعریف‌های متعدد از ذهن‌خوانی در بعضی منابع آن را با اصطلاحات دیگری مانند ظرفیت حافظه یا بعضی از فرآیندهای فکری ذهن به نام باطن‌بینی معرفی کرده‌اند (آکل[۲۸]، ۲۰۰۳).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ذهن‌خوانی دارای روابط مشخصی با متغیرهای عاطفی ـ اجتماعی

است. یرمیا[۲۹] (۱۹۹۸) به نقش ذهن‌خوانی در تمامی تعامل‌های انسانی به‌ویژه در درک، تبیین، پیش‌بینی و دستکاری رفتارهای افراد دیگر تأکید دارد (به نقل از مشهدی و محسنی، ۱۳۸۵). ساندبرگ و لارسون[۳۰] (۲۰۰۹) نیز اظهار می‌دارند که ذهن‌خوانی تحت تأثیرعواملی مانند زبان، هوش اجتماعی و افراد خانواده رشد پیدا می‌کند. تفسیرها و برداشت‌های ذهنی متفاوت در افراد منجر به بروز رفتارهای مختلفی در تعاملات اجتماعی آن‌ها با دیگران می‌شود و در بیشتر مواقع افراد شاخص‌های شایستگی اجتماعی را با ذهن‌خوانی قوی هم جهت می‌دانند. اما مطالعات و نتایج پژوهش‌ها روند دیگری را نشان می‌دهد.

به‌طور مشخص در سال‌های اخیر شاهد پژوهش‌هایی در زمینهٔ رابطهٔ ذهن‌خوانی با رفتارهای ناسازگارانه بوده‌ایم و تلاش شده است به این سؤال پاسخ داده شود که ذهن‌خوانی تا چه حدی و به چه نوعی با رفتارهای نامطلوب مرتبط است. در این زمینه ساتون[۳۱] و همکاران (۱۹۹۹) نشان دادند افرادی که رفتار خشونت آمیز دارند، از ویژگی ذهن‌خوانی جهت شناسایی نقاط قوت و ضعف رفتار دیگران استفاده می‌کنند؛ همچنین افرادی که از ذهن‌خوانی قوی‌تری برخوردار هستند حالت‌های ذهنی دیگران از قبیل باورها، خواسته‌ها، آرزوها، قصد و هیجانات آن‌ها را در جهت پیش‌بینی رفتار آن‌ها به‌کار می‌برند. پژوهش رضویه، لطیفیان و عارفی (۱۳۸۴) نشان داد که تئوری ذهن و همدلی گرم قادر به پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگری ارتباطی و جامعه‌پسند هستند، و همدلی گرم پیش‌بینی‌کنندهٔ رفتار پرخاشگری آشکار است. همچنین پژوهش گیونس[۳۲] (۲۰۰۹) در زمینهٔ خشونت کودکان و نوجوانان نشان داد نوجوان‌هایی که از ذهن‌خوانی قوی‌تری برخوردارند، از این ویژگی در جهت تغییر موقعیت‌های اجتماعی و انجام رفتارهای مورد دلخواه خودشان استفاده می‌کنند.

شناخت عوامل انضباطی دانش‌آموزان همواره متخصصان تعلیم‌وتربیت، کارشناسان آموزش‌وپرورش و در رأس همهٔ آن‌ها معلمین را، که در ارتباط نزدیک با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان هستند، به این تفکر وامی‌دارد تا به دنبال شناخت آن دسته از ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان باشند که نقش مهمی در بروز این‌گونه مشکلات انضباطی در مدارس ایفا می‌کند. با عنایت به نتایج پژوهش‌های پیشتر ذکر شده و مبانی نظری بحث شده انتظار می‌رود بین هر یک از متغیرهای ذهن‌خوانی و هوش هیجانی، با بی‌انضباطی رابطه‌ای وجود داشته باشد؛ چرا که این دو متغیر با تعدادی از ویژگی‌های رفتاری ناسازگارانه روابطی آشکار دارند. بنابراین پژوهش حاضر قصد پاسخ دادن به این سؤال را دارد که آیا تمایزی بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی وجود دارد یا نه؟ دست‌یابی به پاسخ این سؤال از لحاظ نظری، کاربردی و روش شناختی دارای اهمیت است. با کشف روابط بین متغیرها رفته‌رفته دانش محققان و پرورش‌کاران از عوامل مؤثر بر بی‌انضباطی افزایش می‌یابد و مسیر تولید نظریه‌ای بومی در زمینهٔ مدیریت کلاس را هموارتر می‌سازد. همچنین یافته‌های احتمالی این پژوهش می‌تواند تمهیداتی را در زمینهٔ کاهش مشکلات انضباطی فراگیران فراهم نماید. ضمن این که پژوهش حاضر، در نوع خود و براساس شواهد موجود در پایگاه‌های معتبر علمی، اولین پژوهشی است که تلاش می‌کند براساس یک شیوهٔ چندمتغیری به تمایزگذاری

دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط بپردازد. پژوهش‌های قبلی عمدتاً از روش‌های تک‌متغیری استفاده کرده‌اند، اما می‌دانیم که با توجه به ماهیت متغیرها و کاهش خطای آماری، استفاده از روش‌های چندمتغیری ارجح‌تر است.

روش پژوهش

روش تحقیق: در این پژوهش از یک روش علّی ـ مقایسه‌ای استفاده شد تا بتوان دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط را، از لحاظ ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی، از همدیگر متمایز ساخت.

جامعهٔ آماری و نمونهٔ آماری: جامعهٔ آماری این پژوهش کلیهٔ دانش‌آموزان دختر و پسر نواحی پنج‌گانهٔ مدارس دولتی دورهٔ متوسطهٔ شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰–۱۳۸۹ بودند. حجم نمونهٔ آماری براساس جدول کرجسی و مورگان[۳۳] (۱۹۷۰) تعداد ۳۸۴ نفر تعیین شد. در این پژوهش از دو روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و روش هدفمند[۳۴] استفاده شد. در ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از پنج ناحیهٔ آموزش‌وپرورش شهر تبریز چهار ناحیه به تصادف انتخاب گردید سپس از هر ناحیه چهار مدرسه به تفکیک جنسیت (۲ مدرسهٔ پسرانه،۲ مدرسهٔ دخترانه) و در مجموع ۱۶ مدرسه انتخاب شد. در ادامه، با استفاده از روش هدفمند، از هر مدرسهٔ منتخب ۱۲ نفر دانش‌آموز غیرمنضبط و ۱۲ نفر دانش‌آموز منضبط انتخاب شدند (چگونگی شیوهٔ انتخاب این دو گروه در بخش روش تحقیق توضیح داده شده است). در مجموع تعداد کل نمونهٔ پژوهش برابر با ۳۸۴ دانش‌آموز منضبط وغیرمنضبط بود.

پرسش‌نامهٔ هوش هیجانی: مقیاس هوش هیجانی یک پرسش‌نامه خودسنجی متشکل از ۳۳ ماده است که ۵ مؤلفهٔ هوش هیجانی را می‌سنجد. این پرسش‌نامه دارای یک مقیاس پنج‌بخشی لیکرت است و مؤلفه‌های خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی را در برمی‌گیرد. در این پرسش‌نامه هر آزمودنی شش نمره جداگانه دریافت می‌دارد که پنج نمره آن مربوط به هر کدام از مؤلفه‌ها و یک نمره آن به‌صورت نمره کل می‌باشد. هنجاریابی این پرسش‌نامه توسط منصوری در سال ۱۳۸۰ انجام شد در بررسی این آزمون توسط منصوری (۱۳۸۰) میزان همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای مؤلفه‌های کل و خرده آزمون‌های خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۵۴، ۰/۵۹، ۰/۶۴، ۰/۵۱ و ۰/۵۱ بود. همچنین منصوری (۱۳۸۰) در بررسی روایی ملاکی این آزمون، همبستگی نمرات افراد در این آزمون و آزمون عزت نفس کوپر اسمیت بر روی یک نمونهٔ ۳۰ نفری را مورد بررسی قرار داد که براساس اطلاعات به‌دست آمده میزان همبستگی $r=0/63$ بود که بین نمرات آزمودنی‌ها در دو آزمون از لحاظ آماری معنادار شد. همچنین در این پژوهش ضریب پایایی به روش الفای کرونباخ برای مؤلفه‌های کل و خرده آزمون‌ها ۰/۶۱، ۰/۵۴، ۰/۵۰، ۰/۵۸، ۰/۶۰، ۰/۵۷ گزارش شد.

آزمون ذهن‌خوانی: برای سنجش ذهن‌خوانی از نسخهٔ کامپیوتری آزمون تجدیدنظر شدهٔ بارون ـ کوهن با عنوان «ذهن‌خوانی از طریق چشم‌ها»[۳۵] استفاده شد. فرم تجدیدنظر شدهٔ این آزمون شامل ۳۶ سؤال است که شامل عکس‌هایی از چشم هنرپیشه‌های زن و مرد است. با هر سؤال چهار توصیف حالت ذهنی (یک حالت هدف و سه حالت انحرافی با همان ارزش هیجانی) ارایه می‌شود. تنها با استفاده از اطلاعات بینایی از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود که کلمه‌ای را که بهترین توصیف‌کنندهٔ فکر یا احساس صاحب چشم‌هاست انتخاب کنند. برای نمره‌گذاری به هر جواب صحیح نمره یک تعلق می‌گیرد و نمرات بین دامنه ۰ (صفر) و ۳۶ قرار دارند. نمرهٔ کمتر از ۲۲ نشانگر ذهن‌خوانی پایین، نمرهٔ بین ۳۰ـ۲۲ نشانگر ذهن‌خوانی متوسط و نمرهٔ بالاتر از ۳۰ نشانگر ذهن‌خوانی بالا می‌باشد. اعتبار و همسانی درونی این آزمون بعد از ترجمه توسط علیلو، بخشی‌پور، بافنده قراملکی، خانجانی و رنجبر (۱۳۹۰) و همچنین در پژوهش بافنده (۱۳۹۰) از طریق روش الفای کرونباخ عدد ۰/۷۳ به‌دست آمد. همچنین در پژوهش بخشی‌پور، علیلو، خانجانی، رنجبر و بافنده قراملکی (۱۳۹۰) با روش کودر ـ ریچاردسون عدد ۰/۶۹ به‌دست آمد. پایایی آزمون ذهن‌خوانی نیز، با روش الفای کرونباخ، ۰/۵۹ به‌دست آمد. در اغلب مطالعات صورت‌گرفته برای بررسی توانایی ذهن‌خوانی افراد سالم و بیمار، از آزمون عصب روان‌شناختی استفاده شده است که نمایندهٔ اعتبار این آزمون در مطالعات ادراک حالات ذهنی است (به نقل از نجاتی، ذبیح‌زاده، نیک‌فرجام، نادری، و پورنقدعلی، ۱۳۹۰).

شیوهٔ اجرا: یکی از دشوارترین مراحل اجرای این پژوهش انتخاب نمونه‌های دانش‌آموزان گروه‌های مورد مقایسه (منضبط و غیرمنضبط) از جامعهٔ پژوهشی بود. دلیل اصلی این مشکل نبود تعریف و ملاک دقیق و قابل قبول میان صاحب‌نظران این حوزه در ارتباط با انضباط کلاسی و طبعیتاً دانش‌آموز بی‌انضباط است. برای حل تقریبی این مشکل در این پژوهش از یک ملاک رسمی ولی تا حدی غیرقابل اعتماد (نمره انضباط) و یک ملاک غیررسمی ولی نسبتاً قابل اعتماد (قضاوت مسؤلین مدرسه مبنی بر اینکه یک دانش‌آموز منضبط است یا بی‌انضباط) استفاده شد. در واقع شیوهٔ اول کمّی و شیوه دوم کیفی بود. در روش کمّی نمرهٔ برش ۱۷ به پایین برای پسران و ۱۹ به پایین برای دختران، به‌عنوان ملاک نمرهٔ انضباط در انتخاب دانش‌آموزان بی‌انضباط مقرر شد. دلیل انتخاب این دو نمرهٔ مشخص، بر نتایج یک پژوهش مقدماتی[۳۶] مبتنی بود که در آن مشخص شد که در یک مدرسهٔ پسرانه، نمرهٔ ۱۷ صدک دهم و در یک مدرسهٔ دخترانه نمرهٔ ۱۹ صدک دهم نمرات انضباطی هستند. یعنی ۱۰% دانش‌آموزان این مدارس که نمرهٔ انضباط‌شان پایین‌تر از این نمرات (۱۷ برای پسران و ۱۹ برای دختران) بود پائین‌ترین نمرات انضباطی را داشتند. پس از تعیین این گروه اولیه از دانش‌آموزان بی‌انضباط که تعدادشان بیشتر از تعداد دانش‌آموزان بی‌انضباط موردنیاز مدرسه در این تحقیق بود براساس نظرات مسؤلین مدرسه به‌ویژه معاونین و مشاور مدرسه ۱۲ نفر از بین گروه به‌عنوان بی‌انضباط‌ترین انتخاب شد. در گام بعدی یک گروه ۱۲ نفری از منضبط‌ترین دانش‌آموزان همان مدرسه به‌عنوان افراد گروه مقایسه انتخاب شدند. لازم به ذکر است که

جهت حفظ حقوق آزمودنی‌ها و جلوگیری از برچسپ خوردن آنها، آزمون‌ها به‌صورت گروهی اجرا شد و افراد از دلیل انتخاب خود بی‌اطلاع ماندند.

■ یافته‌ها

در این پژوهش از دو روش آماری تجزیهٔ تابع تشخیص و رگرسیون لوجستیک استفاده شد. قبل از انجام تحلیل تشخیصی، شش آزمون t برای بررسی معناداری تفاوت گروه‌ها در متغیر پیش بین انجام شد. در جدول ۱ میانگین‌ها، انحراف معیارها و سطوح معناداری شش متغیر پیش بین برای دو گروه نشان داده شده است. نتایج این تحلیل نشان داد که به جز در دو متغیر خودآگاهی و مهارت‌های اجتماعی، بین دو گروه، در سایر متغیرها تفاوت معناداری دارند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و سطوح معناداری هفت متغیر پیش بین برای دو گروه منضبط و غیرمنضبط

متغیرهای پیش بین	دانش آموزان منضبط		دانش آموزان غیر منضبط		آماره t	سطح معنی‌داری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
خود انگیزی	۲۰/۰۵	۲/۹۶	۱۹/۴۳	۲/۷۸	۲/۱	۰/۰۳
خود آگاهی	۲۱/۳۰	۳/۷۴	۲۰/۸۶	۳/۶۳	۰/۹۶	۰/۳۳
خود کنترلی	۲۱/۴۳	۵/۳۰	۲۰/۰۳	۴/۶۸	۲/۶۰	۰/۰۱
هشیاری اجتماعی	۱۷/۹۵	۳/۳۸	۱۷/۱۳	۳/۴۷	۲/۱۱	۰/۰۳
مهارت‌های اجتماعی	۱۴/۱۴	۳/۱۲	۱۴/۴۴	۳/۳۵	۱	۰/۳۱
ذهن خوانی	۱۴/۳۰	۳/۵۰	۱۵/۳۳	۳/۶۴	۳/۱۳	۰/۰۰۲

در این پژوهش برای تشخیص اینکه کدام‌یک از متغیرهای خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و ذهن‌خوانی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از توان بالایی برخوردار هستند از تجزیهٔ تابع تشخیص استفاده شد. منصورفر (۱۳۸۸) در معرفی این روش اظهار می‌دارد که این روشِ آنالیزِ تشخیصی راهکاری است برای آنکه متغیرها را در قالب گروه‌های مجزا از هم تفکیک کنیم، به‌صورتی که هر گروه در عین اینکه با گروه دیگر شباهت و همبستگی دارد از انسجام لازم نیز برخوردار باشد. تجزیهٔ تابع تشخیص مستقیم[۳۷] با استفاده از شش

متغیر پیش بین، ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی (خودانگیزی، خوداگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) برای تعیین اینکه آیا می‌توان یک گروه از دانش‌آموزان را برحسب نمرات‌شان در این متغیرها به‌عنوان دانش‌آموزان منضبط از دانش‌آموزان غیرمنضبط تشخیص داد یا نه انجام شد. در این تحلیل به جهت وجود دو گروه، تابع تشخیص محاسبه شد که کل واریانس را تبیین می‌کرد. لاندای ویلکز برای این تابع با مقدار ۰/۹۳ معنادار بود (x^2=۲۳/۷۱, P ≥۰/۰۱). که نشان از توان معنادار این دسته از متغیرهای پیش بین در تمایز بین دو گروه از دانش‌آموزان است. تابع تشخیص به‌دست آمده برحسب همبستگی‌های درون‌گروهی ترکیبی[۳۸] هرکدام از پیش‌بین‌ها با تابع تشخیص استاندارد شده در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. همبستگی‌های درون‌گروهی ترکیبی بین پیش‌بین‌ها و تابع تشخیص استاندارد شده

متغیرهای پیش بین	همبستگی
ذهن خوانی	۰/۵۷
خود کنترلی	۰/۵۵
هشیاری اجتماعی	۰/۴۷
خود انگیزی	۰/۴۲
خود آگاهی	۰/۲۳
مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۷

همان‌گونه که در جدول ۲ مشخص است براساس وزن‌های هرکدام از متغیرهای پیش‌بین با تابع به‌دست آمده می‌توان مشاهده کرد که متغیر ذهن‌خوانی با مقدار همبستگی ۰/۵۷ با تابع به‌دست آمده، از بالاترین توان تمایز دو گروه برخوردارمی‌باشد. مؤلفهٔ خودکنترلی با مقدار۰/۵۵ همبستگی دارای بالاترین توان تمایز بعد از پیش‌بین اول است. پس از این دو متغیر، متغیرهای متمایزکننده گروه‌ها با بالاترین توان به ترتیب هشیاری اجتماعی۰/۴۷ و خودانگیزی۰/۴۲ بودند. در انتهای تابع دو متغیر خوداگاهی (۰/۲۳) و مهارت‌های اجتماعی (۰/۱۷) قرار دارند که این متغیرها در آزمون t نیز در بین دو گروه تفاوت معناداری نداشتند.

در جدول۳ نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و غیرمنضبط براساس تابع تشخیص محاسبه‌شده ارائه شده است. بر طبق این طبقه‌بندی ۶۰ درصد از افراد به‌طور صحیح طبقه‌بندی شدند. ۵۹ درصد دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و ۶۱ درصد دانش‌آموزان در گروه‌های غیرمنضبط به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند.

جدول ۳. نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و غیرمنضبط براساس تابع تشخیص محاسبه شده

گروه بندی دانش آموزان			گروه بندی پیش بینی شده		کل
			گروه منضبط	گروه غیر منضبط	
گروه بندی اصلی	تعداد	گروه منضبط	۱۰۶	۷۵	۱۸۱
		گروه غیر منضبط	۷۹	۱۲۴	۲۰۳
	درصد	گروه منضبط	٪۵۹	٪۴۱	٪۱۰۰
		گروه غیر منضبط	٪۳۹	٪۶۱	٪۱۰۰

جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون لوجستیک برای معناداری مدل و ضرایب را، جهت پیش‌بینی احتمال عضویت گروهی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط، نشان می‌دهد. مدل شامل شش متغیر پیش‌بین (ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی، خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) بود. یافته‌ها نشان می‌دهند که این مدل قادر است براساس شش متغیر پیش‌بین، بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط گروه‌بندی کند.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون لوجستیک برای معناداری مدل وضرایب جهت پیش‌بینی احتمال عضویت گروهی دانش‌آموزان

متغیرها	B	S.E.	والد	درجه آزادی	سطح معنی داری
ذهن خوانی	-۰/۰۷	۰/۰۳	۶/۳۱	۱	۰/۰۱
خود انگیزی	۰/۲۱	۱/۱۰	۵/۳۳	۱	۰/۰۲
خود آگاهی	۰/۱۱	۰/۰۸	۲/۱	۱	۰/۱۴
خودکنترلی	۰/۱۷	۰/۰۸	۴/۱	۱	۰/۰۴
هشیاری اجتماعی	۰/۱۹	۰/۰۹	۴/۲	۱	۰/۰۳
مهارت های اجتماعی	۰/۱	۰/۰۹	۱/۳	۱	۰/۲۵
مقدار ثابت	-۱/۹	۱/۱۹	۲/۶۷	۱	۰/۱

مدل به‌عنوان یک کل بین ۰/۰۶ درصد (مجذور R کاکس و اسنل) و ۰/۰۹ درصد (مجذور R نگر کرک) از واریانس عضویت گروهی، ۶۰ درصد افراد را به درستی طبقه‌بندی کرد. مقادیر این آماره‌ها شبیه آمارهٔ مجذور r هستند که نشان‌دهندهٔ مقدار واریانس تبیینی عضویت گروهی دانش‌آموزان در دو گروه انضباطی، براساس شش متغیر پیش‌بین است.

جدول ۵. نتایج پیش‌بینی عضویت گروهی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس مدل رگرسیون لوجستیک

افراد گروه‌ها	گروه بندی پیش بینی شده		کل	درصد
	گروه منضبط	گروه غیر منضبط		
منضبط	۹۱	۹۰	۱۸۱	۴۹/۷
غیرمنضبط	۶۰	۱۴۳	۲۰۳	۷۰/۴

جدول۵ نتایج پیش‌بینی عضویت گروهی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط را براساس رگرسیون لوجستیک نشان می‌دهد. بر طبق این طبقه‌بندی ۶۰ درصد دانش‌آموزان به‌طور صحیح طبقه‌بندی شدند. ۴۹/۷ درصد آن‌ها در گروه‌های منضبط و ۷۰/۴ درصد آن‌ها در گروه غیرمنضبط به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند.

بحث

مرور پژوهش‌های پیشین نشان داد که وجود مشکلات انضباطی در مدارس، باعث هدر رفتن هزینه‌ها و نیروی انسانی زیادی می‌شود، همچنین معلمان در این مدارسِ دارای مشکلات انضباطی، فشار بالایی را بایستی تحمل کنند. بنابراین ضروری است پژوهشگران تعلیم‌وتربیت و پرورش‌کاران تصمیم‌گیری مناسبی در تشخیص عوامل موجود و تداوم‌دهنده این پدیده داشته باشند. در همین راستا هدف از پژوهش حاضر تمایزگذاری دانش‌آموزان منضبط از دانش‌آموزان غیرمنضبط براساس متغیرهای ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی(خود انگیزی، خود کنترلی، هشیاری اجتماعی، خودآگاهی، مهارت‌های اجتماعی) بود. در مجموع نتایج تحلیل‌ها نشان داد که چهار متغیر ذهن‌خوانی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و خود انگیزی دارای بالاترین توان در تمایز دو گروه از دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط هستند. براساس این تحلیل‌ها بیشتر از نصف افراد دو گروه طبق تابع به‌دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شدند. به همین نحو، نتایج رگرسیون لوجستیک نیز مؤید نتایج تجزیه تابع تشخیص بود.

در زمینهٔ هوش هیجانی، بخشی از یافته‌های تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان غیرمنضبط به نحو معناداری از لحاظ سه مؤلفهٔ هوش هیجانی (خودانگیزی، خودکنترلی و هشیاری اجتماعی) نسبت به دانش‌آموزان منضبط، دارای میانگین‌های پائین‌تری هستند. این یافته با نتایج پژوهش پترایدز و همکاران (۲۰۰۴) که نشان‌دهندهٔ رابطهٔ منفی هوش هیجانی با میزان رفتارهای خلاف مقررات در مدرسه بود همخوانی دارد.

همچنین اگر سازگاری اجتماعی از پیامدهای هوش هیجانی تلقی شود یافتهٔ پژوهش حاضر با نتایج تحقیق میکائیلی منیع و مددی امام‌زاده (۱۳۸۷) هم‌خوان است. این دو پژوهشگر، بر طبق مبانی نظری، نه تنها هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن را در بهبود روابط و کنش‌های فردی و بین‌فردی با اهمیت انگاشته‌اند بلکه عامل اصلی شکل‌گیری بیشتر کشمکش‌ها در روابط بین‌فردی را، کمبود به‌کارگیری هوش هیجانی از جانب افراد عنوان کرده‌اند. اهمیت درک هیجانات خود و دیگری همچنین کنترل و مدیریت‌کردن رفتار در محیط و فضای استرس‌زا تا حدی مهم است که گلمن (۱۹۹۸) یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان هوش هیجانی معتقد است که مدارس بایستی رویکردی را در نظر بگیرند تا کنترل هیجانات را به دانش‌آموزان آموزش دهند تا آن‌ها خودشان بتوانند در شرایط و موقعیت‌های دشوار رفتار خودش را کنترل و مدیریت کنند. گلمن همچنین بیان می‌کند می توان با تمرکز روی افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان قابلیت‌ها و ظرفیت‌های هیجانی آن‌ها را بالا برد تا کمتر شاهد رخداد مشکلات انضباطی در مدارس از جانب دانش‌آموزان باشیم. بنابراین یکی از تلویحات کاربردی این پژوهش آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزانی است که دارای مشکلات انضباطی هستند.

دیگر یافتهٔ مهم پژوهش این بود که دانش‌آموزان غیرمنضبط، از لحاظ ذهن‌خوانی، دارای میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان منضبط هستند. مبانی پژوهشی و نظری حاضر در زمینهٔ ذهن‌خوانی نشان می‌دهد که وجود این توانایی، رفتار اجتماعی و به احتمال زیاد الگوی انضباطی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پیشتر پژوهش‌های ساتون و همکاران (۱۹۹۹) در زمینهٔ رفتار خشونت‌آمیز، رضویه و همکاران (۱۳۸۴) در زمینهٔ پرخاشگری ارتباطی و گیونس (۲۰۰۹) در حوزهٔ خشونت دورهٔ کودکی نشان داده بود که گروه‌های با رفتار ناسازگارانه دارای ذهن‌خوانی بالاتری هستند. این یافته‌ها به نوعی مؤید نتایج پژوهش حاضر است. براساس این‌گونه شواهد می‌توان استنباط کرد که افراد در همهٔ ارتباط‌های اجتماعی خود، جهت دریافت و پردازش اطلاعات بین‌فردی، از نشانه‌های بیرونی (ظاهری) که بیان‌کنندهٔ قصد و حالت ذهنی است استفاده می‌کنند و این فرآیندها یا نمودهای ذهنی از قبیل هیجان، قصد، باورها مهم‌ترین نقش را در کارکرد اجتماعی افراد ایفا می‌کند (چان[۳۹]، ۲۰۰۸). البته بایستی دقت کرد که همیشه کارکرد اجتماعی در جهت مثبت و مقبول اجتماع نیست.

به کلام دیگر؛ اگرچه بیشتر یافته‌های پژوهشی وجود رابطهٔ مثبت بین ذهن‌خوانی با شاخص‌های کفایت اجتماعی را نشان می‌دهند؛ امّا شواهد و مدارک جمع‌آوری شده در سال‌های اخیر نشان داده است که برخلاف تصور معمول، الزاماً ذهن‌خوانی پیشرفته،

تضمین‌کنندهٔ موفقیت اجتماعی نیست. بلکه افرادی که از این توانایی برخوردار هستند آن را در جهت به‌دست آوردن موقعیت‌های مورد دلخواه به‌کار می‌برند. وجود این توانایی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا نمودهای رفتاری فرد مقابل را در ذهن خود بازنمایی و بر همین اساس راه‌های مختلفی را در ذهن خود برای تبیین رفتار دیگری پیش‌بینی می‌کنند. دانش‌آموزان غیرمنضبط برای شروع و تداوم بی‌انضباطی‌های خود بایستی، نسبت به کسانی که چنین رفتارهایی را از خود نشان نمی‌دهند، توانایی بیشتری برای درک آنچه که در ذهن معلم و سایر مسؤلین مدرسه می‌گذرد داشته باشد. بدون وجود این توانایی‌ها آن‌ها به راحتی نمی‌توانند از عواقب رفتارهای مخرب و منفی خود در امان باشند.

یافته‌های پژوهش‌هایی از این دست، در گام نخست، پژوهشگران حیطهٔ تعلیم‌وتربیت و در گام اجرایی معلمان را با مؤلفه‌های گوناگون شکل‌دهندهٔ مشکلات انضباطی و بالطبع عوامل کاهش‌دهنده تنش‌ها و کشمکش‌های کلاسی آگاه می‌سازد. در سایهٔ چنین دانش نظری، از لحاظ کاربردی یافته‌های پژوهش حاضر تلویحاتی در زمینه مداخله در ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی، به‌منظور اثرگذاری بر بی‌انضباطی دانش‌آموزان، فراهم می‌سازد. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که هم هوش هیجانی و هم ذهن‌خوانی موضوعاتی قابل آموزش هستند. به جهت ارتباط غیرمستقیم هوش هیجانی و بی‌انضباطی می‌توان انتظار داشت که با یاد دادن مؤلفه‌هایی چون خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و خودانگیزی به دانش‌آموزان بی‌انضباط از وقوع رفتارهای ناسازگارانه در آن‌ها پیشگیری کرد. امّا در زمینهٔ ذهن‌خوانی که دارای رابطهٔ مستقیم با بی‌انضباطی است؛ بایستی آن‌ها را به شیوه‌های درست استفاده از این توانش راهنمایی کرد؛ مهم‌تر اینکه معلمان باید این آگاهی را داشته باشند که دانش‌آموزان غیرمنضبط افرادی به مراتب قوی‌تر در برداشت سریع و دقیق ذهنیات دیگران هستند.

علیرغم پیشنهادهای فوق بایستی به محدودیت‌های تحقیق حاضر نیز توجه کرد. جدی‌ترین محدودیت این پژوهش استفاده از یک شیوهٔ غیراحتمالی برای تشخیص دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط بود. همچنین با توجه به اینکه از پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش استفاده شد این احتمال می‌رود که آزمودنی‌ها در پاسخ‌گویی دارای سوگیری باشند. پژوهش‌های آتی با رفع این دو محدودیت یعنی استفاده از شیوه‌های دیگر برای تشخیص دانش‌آموزان غیرمنضبط در مدارس و همچنین به‌کاربردن شیوه‌های مشاهده‌ای و طولی می‌توانند بر غنای پژوهش‌های آتی در این حوزه بیفزایند.

منابع

- بافنده قراملکی، حسن.(۱۳۹۰). *بررسی نقص نظریه ذهن در اسکیزوفرنیک های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم* (رساله دکتری). دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- بخشی پور، عباس؛ محمودعلیلو، مجید؛ خانجانی، زینب؛ رنجبر، فاطمه، و بافنده قراملکی، حسن.(۱۳۹۰). نقص نظریه ذهن در بیماران اسکیزوفرن دارای علائم مثبت و منفی: نقیصه حالتی یا صفتی. *مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*،۳۳ (۶)، ۳۸-۳۳.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۲). روش‌های کنترل کلاس توسط معلمان. *اندیشه معلم*،۴ و ۱، ۲۱-۷.
- تابر، تی، روبرت. (۱۳۸۷). *الفبای مدیریت کلاس درس: راهبرد هایی برای آموزش اثربخش* (ترجمه محمد رضا سرکارآرانی). تهران: مدرسه.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی، و عارفی، مژگان.(۱۳۸۴). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی رفتارهای پرخاشگری ارتباطی، آشکار و جامعه پسند دانش آموزان. *مطالعات روان شناختی*،۳ و۴، ۳۷-۲۵.
- صبوحی، فرحناز. (۱۳۶۹). *بررسی عوامل مؤثر در بی انضباطی دانش آموزان مدارس متوسطه دخترانه شهر تهران*. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران.
- محمودعلیلو، مجید؛ بخشی پور، عباس؛ بافنده قراملکی، حسن؛ خانجانی، زینب، و رنجبر، فاطمه.(۱۳۹۰). بررسی نقص نظریه ذهن در اسکیزوفرنیک های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*،۲۲، ۱۰۲-۸۵.
- مشهدی، علی و محسنی، نیکچهره.(۱۳۸۵). بررسی مقایسه‌ای توانش‌های ذهن‌خوانی و نگهداری ذهنی عدد در کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر وکودکان عادی پیش دبستانی. *مجله روانشناسی*،۲، ۱۵۵-۱۳۴.
- مصر آبادی، جواد؛ بدری، رحیم، و واحدی، شهرام.(۱۳۸۹). بررسی میزان بی انضباطی‌های دانش آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. *فصلنامه علمی ـ پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*،۱۹، ۱۵۷-۱۳۵.
- منصورفر، کریم. (۱۳۸۸). *روش های پیشرفته آماری همراه با برنامه‌های کامپیوتری*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- منصوری، بهزاد. (۱۳۸۰). *هنجاریابی پرسشنامه هوش هیجانی سیبر یا شیرینگ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران*. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبایی.
- میکائیلی منیع، فرزانه مددی امام زاده، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی _ اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانشجویان دارای حکم انضباطی و مقایسه آن با دانشجویان بدون حکم دانشگاه ارومیه. *فصلنامه علمی ـ پژوهشی روانشناسی دنشگاه تبریز*،۱۱، ۱۲۱-۱۰۰.
- نجاتی، وحید؛ ذبیح زاده، عباس؛ نیک فرجام، محمدرضا؛ نادری، زهره، و پورنقدعلی، علی.(۱۳۹۰). رابطه بین ذهن آگاهی و ذهن خوانی از روی تصویر چشم. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*،۱۴ (۱)، ۴۲-۳۷.
- Akel, A.A.(2003). A neurobiological Mapping of theory of mind. *Brain research review,43,*1-12.
- Alodi,m.w.(2007).Assessing the quality of learning enviroments in swedishschool:Development and analysis of a theory-based ins rument .*Learning environ, 24,*157-175.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind.* Bradford/MIT Press, Cambridge, MA.
- Bergin, C., and Bergin, D.A., (1999). Classroom Discipline That Promotes Self-control, *Journal of Applied Developmental Psychology, 20* (2),189-206.
- Bosco,M.F.,Colle,L.,Fazio,D.S.,Bono,A.,Saverio ,R., and Tirassa,M.(2008).An explority assessment of Theory of mind in schizophrenic subjects. *Elsever,*1-14.
- Caruso, D. R. (2003). Ability model of emotional intelligence. *Journal of personality, 34,*25-40.
- Chan, E.(2008).*The roles of theory of mind and Empathy in the relationship between Dysphoria and poor social Functioning.* A thesis degree mas er of science, Qeen's university kings on, Ontario,Canada.
- Cherniss,c.(2002).Emotional Intelligence and Good community. *American journal of community psychology.30.*1-11.
- Givens,J.(2009).Does *Theory of Mind Mediate Aggression and Bullying in Middle school Males and Females?* A Dissertation degree of doctor of philosophy,University Of Nebraska-Lincoln..
- Goleman,D.(1998).*Working with emotional intelligence.* Bantam Books *New York: International University Press.*
- Gordan, D., and Metais, J.(2006). Developing Emotional Intelligence in the classroom. *Primary Secondry, 24,*1-5.

پی‌نوشت‌ها

۱. ایـــن مقالـــه از پایان‌نامهٔ نویســـنده اول و تحت حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تهیه شده است.

2. Bergin& Bergin
3. Taber
4. Allodi
5. Kathryn
6. Regina&Daniel
7. classroom management
8. learning enviroment
9. discipline
10. indiscipline
11. power- referent
12. Henderson & Hayslip & King
13. Marzano
14. Tos e
15. emotional intelligence
16. theory of mind
17. Salovey & Mayer
18. Goleman
19. Jordan & metais
20. Cherniss
21. Marquez
22. Caruso
23. Petrides & Frederickson & Furnham
24. Shaf er
25. Bosco and et al
26. Baron- cohen
27. Zunshine
28. Akel
29. Yirmia
30. Sandberg & Larsson
31. Sutton
32.Givnes
33. Krejcie & Morgan
34. purposive Sampling method
35. Computer Version of revised reading the mind in the eye tes
36. Pilot s udy
37. direct discriminant function analysis
38. pooled within-groups correlations
39. Chan

- Henderson, J.M., Hayslip, B. and King, J.K.(2004). The Relation between Adjus ment and Bereavement-Related Dis ress: A Longitudinal Study. *Mental Health Counseling, 24*,98-110.
- Kathryn, Y .(2005). Classroom Management. *Behavioral, 25*, 30-41.
- Krejcei, R. v., and Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, *30*, 607- 610.
- Marquez, P. G., Martin, R. P and Brakett, M. A.(2006).Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school s udent. *Psicothema*,*30*,118-123 .
- Marzano, R.J. and Marzano, J.S.2003)).Key to classroom Management. *Educational leadership, 24,*1-13.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., and Furnham, A.(2004). The role of trait emotional intelligence inacademic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences,36,* 277–293.
- Regina,M.O., and Daniel, R.(2007).Ef ective classroom Management Teacher preparation and professional Development. *National Comprehensive Center for teacher Quality,34*,1-21.
- Salovey ,P. and Mayer, J.D.(1990). Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personalisty*,*3,*185–211.
- Sandberg, D.S. and Larsson, A.M.(2009). Theory of Mind in children With Severe Speech and Physical impairments.*Department of psychology,21*,617-625.
- Shaf er, D.R.(2000). *Social and personality development* (4thed). Wadsworth, Belmont, USA.
- Sutton, J., Smith, P.K., and Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind": A critique of the "social skills de fcit" view of anti-social behaviour. *Social Development, 8,* 117-127.
- Tos e, J. R.(2007). *Teacher – student Relationship and student school outcomes.* A thesis mas er of art in educational psychology, Mc Gill University Montreal.
- Zunshine,l.(2003).Theory of mind and experimental representations of fctional consciousness. *Narrative, 11*(3),270-291.

دلایل رمزگردانی زبانی معلمان در کلاس‌های ابتدایی مناطق دوزبانهٔ ترکی آذری ـ فارسی

■ عبدالحسین حیدری*
■ مهدی سمائی**
■ لطیف عطاری***
■ افسر روحی****

چکیده:

علیرغم اهمیت رمزگردانی زبانی به‌عنـــوان یک رفتار زبانی رایج در میان دوزبانه‌ها، هنوز دلایل این رفتار در کلاس‌های درس مناطق دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی مطالعه نشده است. این پژوهش مطالعه‌ای اســـت در این حوزه بدین‌منظور ابتدا داده‌های مرتبط بـــا رمزگردانی ۴ نفر از معلمان ابتدائی در تعامل با دانش‌آموزان در طول ۱۲ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای از طریق ضبط و یادداشت‌برداری، جمع‌آوری شد و سپس با بررسی داده‌ها، ۹ دلیل یا نقش آموزشی و تربیتی برای رمزگردانی معلمان دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی در کلاس‌های درس مشخص گردید. در ادامه اهمیت هر یک از نقش‌های رمزگردانی نه‌گانه و موافقت و عدم موافقت با رمزگردانی زبانی در کلاس درس در قالب پرسش‌نامه‌ای از ۳۰۵ نفر از معلمان ابتدائی مناطق مختلف آموزش و پرورش اســـتان اردبیل مورد پرسش قرار گرفت و به ترتیب بر اساس آزمون فریدمن و آزمـــون غیرپارامتریک خی‌دو مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها، حاکـــی از آن بود که اکثریت معلمان با رمزگردانی زبانی در کلاس درس موافقند و در نظر آن‌ها، ترجمه و تکرار پراهمیت‌ترین و بلد نبودن معادل فارسی یک مفهوم کم‌اهمیت‌ترین نقش را در رمزگردانی زبانی دارد. نتایج تحقیق نشان داد که نقش‌های آموزشـــی و تربیتی رمزگردانی معلمان دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی در راستای تحقق اهداف والای نظام آموزش و پرورش اســـت و معلمان از رمزگردانی زبانی برای برآورده ساختن نیازهای دانش‌آموزان خود استفاده می‌کنند. هرچند نقش‌های مختلف رمزگردانی، به‌کارگیری آن را در کلاس‌های درس توجیه می‌نماید اما لازم است استفاده از آن به برخی فعالیّت‌های کلاســـی (مانند فعالیّت‌های غیررسمی) محدود شود.

کلید واژه‌ها: **رمزگردانی زبانی، زبان آموزش، زبان اول، تعاملات کلاسی**

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۱۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱/۲۸

* دانشجوی دکترا، دانشگاه پیام‌نور..... a_heidari53@yahoo.com
** استادیار، پژوهشگاه علوم و فن‌آوری اطلاعات ایران
*** استادیار، دانشگاه پیام‌نور
**** استادیار، دانشگاه پیام‌نور

مقدمه

رمزگردانی زبانی یک پدیدهٔ رایج در برخورد زبان‌هاست که افراد دو یا چندزبانه، به دلایل گوناگون، به آن روی می‌آورند. از نظر میوسکن[1] (۱۹۹۵) رمزگردانی زبانی بر استفادهٔ متناوب دو یا چند زبانه‌ها از دو یا چند زبان در یک محاورهٔ زبانی یا درون یک پاره‌گفتار دلالت دارد. رمزگردانی زبانی در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی با اقبال چندانی مواجه نگردید زیرا رمزگردانی در آن دهه‌ها، یک نوع اختلاط کاملاً نامنظمی از دو زبان فرض می‌شد (لگنهاوزن[2]، ۱۹۹۱). اما در سه دههٔ اخیر، رمزگردانی زبانی در کلاس درس توجه محققان علاقه‌مند به این حوزه را به خود جلب کرده است (مارتین‌جونز[3]، ۱۹۹۵)

رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس آموزش زبان دوم یا زبان خارجی، با رمزگردانی زبانی در فرآیند یاددهی ـ یادگیری موضوعات محتوایی مانند ریاضی و علوم فرق می‌کند. هدف اصلی معلمان در کلاس‌های نوع اول، افزایش مهارت فراگیران در زبان دوم یا زبان خارجی است. افرادی همچون کراشن[4] (۱۹۸۱ و ۱۹۸۹) و مک‌دونالد[5] (۱۹۹۳) استفادهٔ صرف از زبان دوم و زبان خارجی را بهترین راه‌حل برای یادگیری زبان دوم و زبان خارجی می‌دانند در حالی که افراد دیگری همچون داف و پولیو[6] (۱۹۹۰)، کوک[7] (۲۰۰۱ و ۲۰۰۵)، سیمون[8] (۲۰۰۱)، ماکارو[9] (۲۰۰۵) و ویل‌کرسون[10] (۲۰۰۸) بر استفادهٔ حداکثری از زبان دوم و زبان خارجی تأکید دارند بدون آن که منکر نقش زبان اول فراگیران در فرآیند یاددهی ـ یادگیری باشند.

در کلاس‌های نوع دوم نظیر کلاس‌های علوم و ریاضی، یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی که همان زبان آموزش نیز هست به عنوان یک هدف ثانویه محسوب می‌شود و اصراری بر استفادهٔ مطلق از آن زبان در کلاس وجود ندارد. مطالعات افرادی همچون مریت، کلیقورن، آباجی و بونی[11] (۱۹۹۲)، لین[12] (۱۹۹۶)، مارتین[13] (۱۹۹۶)، سیتاتی، رید و باچو[14] (۲۰۰۲) و پروبین[15] (۲۰۰۶) نشان داد که رمزگردانی زبانی، راهبردی موّفق در فرآیند یاددهی – یادگیری است. البته مطالعهٔ پایاوال‌گابریل و ریزاوترو[16] (۲۰۰۶) بر تأثیر منفی رمزگردانی زبانی معلمان ریاضی بر یادگیری دانش‌آموزان اشاره دارد. مطالعات ذکر شده، حکایت از آن دارد که بررسی رمزگردانی زبانی در کلاس درس در بسیاری از نقاط دو یا چندزبانهٔ دنیا از اهمیت زیادی برخوردار است.

در مناطق دوزبانهٔ ترکی– آذری فارسی کشورمان در زمینهٔ این رفتار زبانی مطالعه‌ای صورت نگرفته است، در حالی که رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس این مناطق واقعیتی انکارناپذیر است و معلمان دوزبانه به طور غیررسمی و شفاهی از زبان فارسی به زبان ترکی‌آذری رمزگردانی می‌کنند تا مشکلات ارتباطی دانش‌آموزان را مرتفع سازند و فرایند یاددهی – یادگیری را تسهیل کنند. تحقیق حاضر قصد دارد دلایل رمزگردانی زبانی معلمان ابتدائی مناطق دو زبانهٔ ترکی‌آذری فارسی را در کلاس‌های درس مورد مطالعه قرار دهد. در ادامه ابتدا به اختصار از یافته‌های مطالعات انجام‌یافته در حوزهٔ رمزگردانی زبانی، سخن به میان می‌آید. سپس دلایل و نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی معلمان در کلاس‌های درس

مناطق دوزبانهٔ ترکی – آذری فارسی، شناسایی و تقسیم‌بندی و در نهایت تلاش می‌شود تا دیدگاه معلمان این مناطق نسبت به رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس تبیین شود.

مطالعات اولیه روی رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس، عمدتاً در آمریکای شمالی انجام گرفته است. مارتین‌جونز (۱۹۹۵) با بررسی تاریخ تحقیقات رمزگردانی در کلاس‌های دوزبانه، آن‌ها را دارای ماهیت کمّی ارزیابی کرده است.

لیگاریتا[۱۷] (۱۹۷۷) و میلک[۱۸] (۱۹۸۱) اولین کسانی بودند که توجه خود را به نقش گفتمانی رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس معطوف کردند تا ماهیّت این نقش‌ها را در کلاس‌های دوزبانه مشخص کنند. به دنبال طرح شدن رمزگردانی محاوره‌ای توسط گامپرز[۱۹] در سال ۱۹۸۲ و معرفی شش نقش رمزگردانی زبانی با عناوین نقل قول مستقیم، مشخص‌سازی مخاطب، علائم تعجبی یا جمله پرکن، تکرار، تشریح پیام، و بیان مسائل شخصی در مقابل مسائل عینی و واقعی توسط ایشان، مطالعات کلاس‌بنیان زیادی به تحلیل نقش‌های گفتمانی رمزگردانی زبانی در کلاس پرداختند.

مریت و همکاران (۱۹۹۲) رمزگردانی زبانی را در فرآیندهای یاددهی – یادگیری مواد درسی مانند علوم و ریاضی مورد مطالعه قرار داد و رمزگردانی زبانی در کلاس‌ها را به چهار نوع تقسیم کرد. الف. استفاده از رمزگردانی برای بیان مجدد مطالب. ب. استفاده از رمزگردانی به خاطر محتوای یک فعالیت. ج. استفاده از رمزگردانی در ترجمه یا جایگزینی کلمات در داخل یک جمله. د. استفاده از رمزگردانی برای مدیریت کلاس (مریت و همکاران، ۱۹۹۲،صص. ۱۱۵-۱۱۴).

کاناگاراجا[۲۰] (۱۹۹۵) نقش رمزگردانی در آموزش زبان دوم را مورد بررسی قرار داد و آن‌ها را به دو نوع عمدهٔ نقش‌های خرد و نقش‌های کلان تقسیم کرد. نقش‌های خرد کاناگاراجا (۱۹۹۵) به نوبهٔ خود به دو مقولهٔ نقشی، انتقال محتوا (مانند توضیحات و ترجمه) و مدیریت کلاس تقسیم‌بندی شده‌اند. اما نقش‌های کلان رمزگردانی او به مسائل اجتماعی – آموزشی مربوط می‌شوند که دانش‌آموزان را برای زندگی اجتماعی و ارتباطی خارج از مدرسه آماده می‌کنند.

بیکر[۲۱] (۲۰۰۶) رمزگردانی زبانی را از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی مورد بحث قرار داد. طبق دیدگاه او، از رمزگردانی زبانی برای تأکید بر نکتهٔ خاص، جایگزینی یک کلمه به جای کلمه‌ای ناآشنا در زبان آموزش، بیان مفهومی که در فرهنگ زبان دیگر معادلی برای آن نیست، تقویت درخواست و سؤال فراگیران، شفاف‌کردن موضوعات پیچیده، ابراز همبستگی و هویّت واحد با فراگیران، ایجاد جوّ صمیمی در کلاس و تغییر موضوع بحث در کلاس درس استفاده می‌شود.

رضوانی و اسلامی (۲۰۱۱) با بررسی رمزگردانی چهار نفر از معلمان در کلاس‌های آموزش زبان در شهر اصفهان، ابراز می‌دارند که معلمان از زبان اول فراگیران برای دستیابی به اهداف آموزشی و اجتماعی نظیر ارائهٔ دستورالعمل‌های لازم، بهبود فرایند آموزشی، ترجمه، تشویق، تصحیح خطاهای دانش‌آموزان، توضیح یک نکتهٔ خاص و ایجاد نظم استفاده می‌کنند.

مطالعات دیگری نظیر ماکارو (۲۰۰۵)، تامپسون[۲۲] (۲۰۰۶) و ویل‌کرسون (۲۰۰۸) نیز نقش‌های کم و بیش مشابهی از رمزگردانی زبانی ارائه می‌کنند. بنابراین با توجه به تنوع نقش‌های رمزگردانی زبانی در کلاس درس، دادن فهرست جامعی از این نقش‌ها غیرممکن به‌نظر می‌رسد. با این وجود، فرگوسن[۲۳] (۲۰۰۹) نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی را به سه نقش عمدهٔ زیر محدود ساخته است. الف. رمزگردانی برای انتقال دانش و مفاهیم. ب. رمزگردانی برای مدیریت کلاس. ج. رمزگردانی برای روابط میان‌فردی (فرگوسن، ۲۰۰۹).

بررسی مطالعات رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس نشان می‌دهد که انگیزهٔ بیشتر مطالعات انجام یافته روی این پدیده، معرفی مزایا و معایب این رفتار زبانی در کلاس‌های درس بوده است. لازم است که حوزهٔ مطالعات رمزگردانی زبانی در جهت تحقیقات آزمایشی طولانی‌مدت پیش رود تا رفتار زبانی معلمان و دانش‌آموزان را در طول یک سال یا یک دورهٔ تحصیلی با ارائهٔ تجزیه و تحلیل آماری، مورد مطالعه قرار دهد. هرچند این نوع مطالعات، مشکلاتی از قبیل کنترل همهٔ متغیرها (مانند تعیین گروه آزمایش و گروه کنترل برابر در یک محیط آموزشی) را دارد، اما نتایج می‌تواند به کارآمدتر کردن روش‌های تدریس معلمان در کلاس‌های دوزبانه کمک نماید و سیاستگذاران و طراحان آموزشی را در جهت‌دهی و توسعهٔ سیاست‌های آموزشی یاری رساند. در همین راستا، تحقیق حاضر ضمن معرفی و تقسیم‌بندی نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی معلمان در کلاس‌های درس مناطق دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی، می‌کوشد تا دیدگاه معلمان ابتدائی استان اردبیل را نسبت به این دلایل و نقش‌ها، از طریق مشاهده و پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته مورد تحلیل قرار دهد.

■ سؤالات پژوهش

۱. به چه دلایلی معلمان در کلاس‌های درس مناطق دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی از رمزگردانی زبانی استفاده می‌کنند؟

۲. معلمان این مناطق چه اولویّتی نسبت به نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس قائل هستند؟

■ روش پژوهش

تحقیق حاضر از دو بخش تشکیل یافته است: در بخش اول، جمع‌آوری داده‌ها با حضور در سر کلاس‌های درس دوم، سوم و چهارم ابتدائی دبستان شیخ طوسی شهرستان مشگین‌شهر از توابع استان اردبیل انجام شد. سه جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای از تعاملات کلاسی با موضوعات مختلف درسی هرکدام از کلاس‌ها با دقت مشاهده و ضبط گردید. جمع‌آوری داده‌ها با ضبط کلیهٔ تعاملات کلاسی و به دنبال آن واج‌نگاری و استخراج داده‌های مرتبط با رمزگردانی زبانی انجام شد.

ابزار پژوهش بخش دوم تحقیق حاضر را یک پرسشنامهٔ محقق‌ساختهٔ ۹ گویه‌ای در طیف لیکرت (پیوست ۱) تشکیل می‌دهد که بر اساس نقش‌های مستخرج از داده‌های جمع‌آوری‌شدهٔ بخش اول طراحی شد. علاوه بر آن، با طرح یک گویهٔ دیگر به عنوان گویهٔ دهم پرسش‌نامه، موافقت یا مخالفت معلمان پاسخ‌دهنده نسبت به رمزگردانی زبانی در کلاس درس مورد پرسش قرار گرفت. برای حصول اطمینان نسبت به روایی پرسش‌نامه، قبل از اجرا، پیش‌نویس آن در اختیار ۳۰ نفر از معلمان ابتدائی باتجربهٔ مدارس شهرستان مشگین‌شهر قرار گرفت تا نظر خود را نسبت به گویه‌های تهیه‌شده، در محلی که برای این منظور تعیین شده بود، ابراز دارند که با لحاظ نظرات آن‌ها، تغییراتی در پیش‌نویس بعمل آمد و نسخهٔ نهایی مورد تأیید تعدادی از متخصصین روش تحقیق در حوزه‌های مختلف قرار گرفت. اجرای آزمون آلفای کرانباخ نشان داد که پایایی پرسش‌نامه ۰/۸۷۳ است؛ پایایی کل پرسش‌نامه نیز با حذف هر کدام از گویه‌ها، تغییر قابل اغماضی داشت. جهت اجرای پرسش‌نامه، استان اردبیل به سه بخش شمالی، مرکزی و جنوبی تقسیم و از هر بخش دو منطقه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. مجوز اجرای پرسش‌نامه در مدارس مناطق آموزشی، به شمارهٔ ۳۴۵۱۸/۱۱۳ و تاریخ ۱۳۹۰/۶/۳۱ از سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل اخذ شد و ۴۰۰ برگ پرسش‌نامه توسط پژوهشگر اول در اختیار معلمان قرار گرفت که در نهایت ۳۰۵ برگ پرسش‌نامهٔ تکمیل‌شده (۱۵۳ نفر مرد و ۱۵۲ نفر زن) ، جمع‌آوری شد. تعداد و سهم هر یک از مناطق در جدول شماره ۱ نمایش داده شده است. همهٔ این پاسخ‌دهندگان، معلمان دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی بودند و مدرک تحصیلی حداقل دیپلم و حداکثر کارشناسی ارشد داشتند و سنوات خدمتشان بین ۷ تا ۲۸ سال در نوسان بود.

جدول ۱. تعداد و سهم پاسخ‌دهندگان مناطق مختلف استان اردبیل به تفکیک مرد و زن

اردبیل استان											
شمال				مرکز				جنوب			
پارس‌آباد		بیله‌سوار		اردبیل		مشگین‌شهر		خلخال		کوثر	
مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن
۲۵	۲۵	۱۵	۱۵	۴۳	۴۲	۳۰	۳۰	۲۵	۲۵	۱۵	۱۵

■ نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی مستخرج از داده‌ها

برای پاسخ به سؤال اول تحقیق حاضر، داده‌های جمع‌آوری‌شده از کلاس‌های درس با دقت بررسی شد و مشخص گردید که رمزگردانی زبانی معلمان ترکی‌آذری‌زبان ۹ دلیل دارد که در ادامه هر کدام از این دلایل همراه با مثال بررسی می‌شوند.

● ترجمه و تکرار مطالب

در همهٔ کلاس‌های مورد مشاهدهٔ تحقیق حاضر، هنگامی که انتقال پیام به دانش‌آموزان از طریق زبان آمـوزش، به صورت کامل انجام نمی‌شـد، معلم با ترجمه و تکرار همان پیـام به زبان ترکی‌آذری، درک مطالب را برای دانش‌آموزان خود راحت‌تر می‌کرد. برای نمونه در کلاس سوم ابتدائی، وقتی دانش‌آموزی در روخوانـی متن، به واژهٔ غرش رسـید بعد از مکثی کوتـاه، آن را غلط خواند و معلم با تصحیح تلفظ دانش‌آمـوزش، ابتدا مترادف آن کلمه را به فارسـی گفـت و بعد برای اطمینان خاطـر از درک مفاهیم دانش‌آموزان، کل جمله (مثال ۱) را به زبان ترکی‌آذری برای آن‌ها ترجمه کرد.

دانش‌آموز: جنگل وسیع و زیباست. صدای نسیم در همه جای جنگل شنیده می‌شود. گاه نیز غرش و زوزهٔ جانوران سکوت و آرامش جنگل را می‌شکند.

معلم: غرش و زوزه. غرش و زوزه یعنی چه؟ یعنی فریاد و ناله جانوران

معلم: **۱.** qurtqush un ulamagh-ï, qïshqïrtï s-ï mešæ-n-in aramiš-in bir biri-næ vïr ïr-dï.

۱. فریاد و ناله جانوران، آرامش جنگل را به هم می‌زد.

هرچند اکثر دانش‌آموزان دو زبانهٔ کشورمان قادرند با زبان فارسی ارتباط برقرار کنند اما دامنهٔ لغات آن‌ها در زبان فارسی محدود است و بسیاری از لغت‌های فارسی کتاب خودشان را با توضیحات اضافی و یا ترجمه معلم‌شان متوجه می‌شوند.

● شکل‌دهی مجدد به مطالب همراه با تفسیر و تعبیر آن‌ها

علاوه بر ترجمه، معلم می‌تواند در توضیح درس با رمزگردانی زبانی به مطالب خود طول و تفسیر بیشتری نیز بدهد و اطلاعات جدیدی را در رابطه با موضوع بحث به دانش‌آموزان ارائه دهد. برای مثال از میان داده‌ها به رمزگردانی زبانی در کلاس علوم تجربی سوم ابتدائی توجه نمائید.

معلم: زمین بر همه چیز نیرو وارد می‌کند و آن‌ها را به سمت خود می‌کشد به این نیرو کشش زمین می‌گویند. نیرویی که سنگ را به طرف پایین می‌کشد، نیرویی که به کمک آن آب آبشار به پایین می‌ریزد.

دانش‌آموز: کشش یعنی چه؟

معلم: کشش یعنی نیرو، نیروی جاذبهٔ زمین

معلم: **۲.** yer in niru-ye jazibæ si hær næ-y-i özü-næ čæk-ir sæn-i mæn-i dagh-lar-ï. o-ni niyoton kæšf elæ-di, das an ïn gælæn jælæsi-y-æ tæhqiq eli-y-in.

۲. نیروی جاذبهٔ زمین هر چیزی را به طرف خود می‌کشـد (تو را، مرا، کوه‌ها را)، آن نیرو را نیوتن کشف کرد. داستانش را برای جلسهٔ بعد تحقیق کنید.

در مثال ۲ معلم علاوه بر ترجمه، موضوع را با جزئیات بیشـتری به زبان ترکی‌آذری توضیح می‌دهد و با اتخاذ چنین راهبردی مطمئن می‌شـود که دانش‌آموزان ضعیف نیز درس را دنبال می‌کنند، همچنین

در زمان کلاس صرفه‌جویی می‌شود و معلم مجبور نمی‌شود با استفاده از کلمات و جملات بیشتری در فارسی، دانش‌آموزان ضعیف را سردرگم کند. ایراد جدّی چنین راهبردی این است که دانش‌آموزان ممکن است انتظارداشته باشند معلم هر بار بعد از بیان توضیحات فارسی خود، مجدداً همان مطالب را به زبان مادری‌شان تکرار کند.

● ارائهٔ مثال در ارتباط با تجارب و محیط دانش‌آموزان

در کلاس‌های درس معمولاً مفاهیم و موضوعات همراه با مثال برای دانش‌آموزان تشریح می‌شود؛ وقتی موضوع در ارتباط با زندگی روزمرهٔ دانش‌آموزان و یا در ارتباط با دنیای اطراف آنها باشد، مثال یا مثال‌ها به زبانی که دانش‌آموزان در آن احساس راحتی بیشتری دارند، توضیح داده می‌شود. اگر در این مثال‌ها واژه‌های خاص مانند اسامی محلّی (واژهٔ قره‌سو در مثال ۳) مطرح باشد این اسامی محلّی، محرکی برای رمزگردانی به زبان اول دانش‌آموزان هستند که از آن‌ها به کلمات محرک رمزگردانی یاد می‌شود. برای نمونه در یکی از کلاس‌های مورد مشاهده، معلم در تدریس درس۶ از جغرافیای سال چهارم ابتدائی با توسل جستن بر رمزگردانی زبانی، مثالی را از طبیعت منطقهٔ زندگی دانش‌آموزان به شیوهٔ زیر بیان می‌کند.

معلم: با گرم شدن هوا، به تدریج برف کوه ها آب می‌شود و از جاری شدن آب بر روی زمین، جویبار پدید می‌آید. جویبارها از کوه‌ها سرازیر می‌شوند و با یکدیگر رود را تشکیل می‌دهند که سرانجام این رودها به دریا می ریزند مانند رود ارس که به دریای خزر می‌ریزد.

دانش‌آموز: مانند قره‌سو

معلم : ۳. bæli, qæræ su ya xiyo čayï, savalan-ïn qar-ï æri-y-ir, xiyo čayi-nan ge-dir qæræ su-a toku-lur, o-da araz-a qošu-lur sonra xæzær-æ qarïš-ïr.

۳. بله، قره‌سو یا خیاوچایی. برف کوه سبلان ذوب شده و با سرازیر شدن از خیاوچایی به قره‌سو می‌ریزد، آن هم با پیوستن به رود ارس به دریای خزر سرازیر می‌شود.

● شفاف‌کردن موضوع یا پیام با ارائه دستورالعمل‌ها و راهنمائی‌های لازم

گاهی‌اوقات معلم از طریق رمزگردانی زبانی، پیام اصلی یک یا چند جمله را با چند کلمه برای دانش‌آموزان شفاف می‌سازد و آنها را در انجام صحیح یک فعالیت کلاسی، راهنمائی می‌کند. برای نمونه در کلاس سوم ابتدائی، دانش‌آموزان در گروه‌های مشخص چهار نفری مشغول حل مسائل ریاضی بودند و معلم ضمن نظارت برفعالیت دانش‌آموزانش، در رابطه با مسائل برای تک تک گروه‌ها توضیحات اضافی می‌داد و هر جا لازم می‌دید با رمزگردانی زبانی (مثال ۴)، گروه سؤال‌کننده را سریع‌تر راهنمایی می‌کرد و به سراغ گروه‌های دیگر می‌رفت.

معلم: ۴. get sæfe–ye 129-a ord-a deyib mühüt-i næjur tap.

۴. برو صفحهٔ ۱۲۹، در آنجا گفته است که محیط را چگونه پیدا کنی.

● بلد نبودن معادل فارسی یک مفهوم و یا بیان مفهومی که در فرهنگ زبان فارسی معادلی برای آن نیست.

وقتی فرد دوزبانه برای بیان منظور یا هدف خود واژه‌ای را از زبان مادری‌اش پیدا نکند به زبان دوم روی می‌آورد. عکس این مورد نیز می‌تواند اتفاق بیفتد؛ یعنی فرد دوزبانه به خاطر پیدا نکردن واژه در زبان دوم به زبان مادری‌اش متوسّل می‌شود. برای مثال در کلاس چهارم ابتدائی، معلم از دانش‌آموزان خواست تا دربارهٔ بازی‌های مورد دلخواه خود انشا بنویسند. او برای کمک به دانش‌آموزان، از بازی‌های دوران کودکی‌اش برای آنها صحبت کرد و نام بسیاری از بازی‌ها را به زبان ترکی‌آذری برای آنها بیان کرد، مانند:

معلم: ۵. ay nænæ qur-dï qur-dï.

۵. یک بازی محلی (های خبر که گرگ آمد).

● تعاملات غیررسمی و برقراری روابط صمیمی

کاناگاراجا (۱۹۹۵) تعاملاتی را که خارج از محتوای درس انجام می‌شود تعاملات غیررسمی می‌نامد. معلم از این نقش رمزگردانی استفاده می‌کند تا به بیان موضوعات فراآموزشی همچون تازه‌ترین اتفاقات داخل یا خارج از کلاس بپردازد تا نظر مثبت دانش‌آموزان را به خود جلب کند و روابط خود را با آنها صمیمی‌تر سازد. برای مثال، در کلاس چهارم (یکی از کلاس‌های مورد مشاهده)، معلم سؤالی را در ارتباط با موضوع درس از دانش‌آموزی پرسید و او نیز بی‌درنگ جواب داد و چون آن دانش‌آموز پیراهن تیم فوتبال تراکتورسازی را بر تن داشت، معلم به زبان ترکی‌آذری از او پرسید:

معلم: ۶. næ xæbær tïraxtur-dan? bï hæftæ hareynan oyun-u var?

۶. چه خبر از تیم تراکتور؟ این هفته با چه تیمی بازی خواهد کرد؟

● ایجاد نظم و انضباط در کلاس

گاهی اوقات رفتار و عملکرد دانش‌آموزان باعث می‌شود که معلم با رمزگردانی زبانی، کلاس را مدیریت کند و به آن نظم بخشد. ممکن است معلم ناراحتی و عصبانیت خود از دانش‌آموز یا دانش‌آموزانش را با استفاده از زبان مادری آنها اظهار کند. برای مثال معلم کلاس سوم (یکی از کلاس‌های مورد مشاهده)، مسئله ریاضی را با صدای بلندی می‌خواند تا دانش‌آموزان در دفترشان بنویسند؛ در آن هنگام دو نفر از دانش‌آموزان نیز در گوشهٔ کلاس حرف می‌زدند که معلم با رمزگردانی به زبان مادری گفت:

معلم: ۷. day az danïš-ïn axærin bar-ïz ol-sun

۷. کمتر حرف بزنید، آخرین بارتان باشد.

در مـواردی دیگر نیز وقتـی دانش‌آموزی در حل تکالیف خود کوتاهی می‌کرد یا دانش‌آموزی بدون اجازهٔ معلم در کلاس از جایی به جایی دیگر می‌رفت، معلم به زبان ترکی‌آذری به آنها تذکر می‌داد.

● تغییر موضوع یا فعالیت کلاسی

گاهی‌اوقـات معلم هنگامی که می‌خواهد از موضوعی به موضوع دیگر یا از یک فعالیت به سـراغ فعالیتی دیگر برود (از حل تمرینات به تدریس موضوع تازه یا برعکس) به رمزگردانی زبانی اقدام می‌کند. هرچند معلم در گذر از یک فعالیت به فعالیتی دیگر اغلب از رمزگردانی زبانی استفاده می‌کند اما ضرورتاً تمامی تغییرها در موضوعات و فعالیت‌های کلاسـی از طریق رمزگردانی زبانی اعلام نمی‌شود. در تغییر موضوع یا فعالیت کلاسـی، معلم، هم از رمزگردانی زبان فارسی به زبان ترکی‌آذری و هم از رمزگردانی ترکی‌آذری به فارسـی استفاده می‌کند تا توجه دانش‌آموزان را به موضوع تازه جلب کند و بر تمرکز آنها بیافزاید. برای مثال، در کلاس چهارم، معلم در مبحث هندسـه از کتاب ریاضی، انواع مثلث‌ها را همراه با ترسـیم شکلشان در تخته سـیاه توضیح می‌داد که در پایان با تغییر زبان به ترکی‌آذری از دانش‌آموزان خواست که به سراغ تمرین‌های کتاب بروند و انواع مثلث‌ها را مشخص کنند.

عکـس همین رفتار زبانـی در کلاس سـوم روی داد، در آن کلاس دانش‌آموزان به صورت گروهی مشـغول حل تمرینات ریاضی بودند و معلم به زبان ترکی‌آذری با یکی از گروه‌ها در مورد راه حل یک مسـئله‌ای بحـث می‌کرد که بلافاصله با اتمام بحـث، معلم با رمزگردانی به زبان فارسـی از کل گروه‌ها خواست تا به تمرین شمارهٔ یک پاسخ دهند.

به‌نظـر می‌رسـد رمزگردانی معلـم در کلاس یک نوع انتخاب آگاهانه اسـت و در راسـتای تحقق فعالیت‌هـای تعلیم و تربیت انجام می‌گیرد؛ بدین معنی که معلـم در رمزگردانی زبانی، هدفی جز نیل به اهداف تعلیم و تربیت نظام آموزش و پرورش ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که رمزگردانی زبانی معلم در کلاس درس به دو نوع زیر تقسیم می‌شود: رمزگردانی در ارتباط با مسائل یاددهی ـ یادگیری و رمزگردانی در ارتباط با مسائل تربیتی ـ انضباطی

ـ رمزگردانی در ارتباط با مسائل یاددهی ـ یادگیری عبارت است از: ترجمه و تکرار مطالب، شکل‌دهی مجدد به مطالب همراه با تفسیر و تعبیر آنها، ارائه مثال در ارتباط با تجارب و محیط دانش‌آموزان، شفاف‌کردن موضوع یا پیام با ارائه دستورالعمل‌ها و راهنمائی‌های لازم، بلد نبودن معادل فارسی یک مفهوم و یا بیان مفهومی که در فرهنگ زبان دیگر معادلی برای آن نیست.

ـ رمزگردانی در ارتباط با مسائل تربیتی ـ انضباطی عبارت است از: تعاملات غیررسمی و برقراری روابط صمیمی، ایجاد نظم و انضباط در کلاس، تغییر موضوع یا فعالیت کلاسی.

■ نتایج تجزیه و تحلیل آماری

برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق حاضر، داده‌های جمع‌آوری‌شدهٔ بخش دوم، از طریق نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شـد. جدول ۲ نتایج آمار توصیفی ۹ گویه را از دیدگاه معلمان، و جدول ۳ نتایج آزمون فریدمن را در همین ارتباط نشان می‌دهد. چنان‌که در جدول ۳ مشهود است، تفاوت رتبهٔ میانگین (the mean rank) در نقش‌های مختلف رمزگردانی دارای تفاوت آماری معناداری است.

$x^{۲}(۸) = ۲۱۱/۶۵,\ p < ۰/۰۰۱$

جدول ۲. آمار توصیفی

گویه‌ها	تعداد	صدک		
		۷۵ اُم	۵۰اُم (میانگین)	۲۵ اُم
گویهٔ ۱	۳۰۵	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰
گویهٔ ۲	۳۰۵	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰
گویهٔ ۳	۳۰۵	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰
گویهٔ ۴	۳۰۵	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰
گویهٔ ۵	۳۰۵	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰
گویهٔ ۶	۳۰۵	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰
گویهٔ ۷	۳۰۵	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰
گویهٔ ۸	۳۰۵	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰
گویهٔ ۹	۳۰۵	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰

جدول۳. نتایج آزمون فریدمن

تعداد	۳۰۵
x۲	۲۱۱/۶۵
درجات آزادی	۸
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

به بیانی متفاوت، در نظر معلمانی که به پرسش‌نامهٔ تهیه‌شدهٔ رمزگردانی، پاسخ دادند همهٔ نقش‌های رمزگردانی در کلاس درس از وزن برابری برخوردار نبودند بلکه نقش‌های مختلف رمزگردانی، وزن‌های

متفاوتی داشتند. نگاهی به رتبهٔ میانگین گویه‌ها حاکی از آن است که معلمان پاسخ‌دهنده، ترجمه و تکرار را بـه عنوان پراهمیت‌ترین نقـش رمزگردانی زبانی و بلد نبودن معادل فارسـی یک مفهوم را به عنوان کم‌اهمیت‌ترین نقش رمزگردانی زبانی به‌شمار آوردند.

داده‌های گویهٔ دهم که از معلمان شـرکت‌کننده در پژوهش حاضر خواسـته بود موافقت یا مخالفت خود را نسـبت به اسـتفاده از رمزگردانی زبانی در کلاس‌هـای درس ابراز دارند، با اسـتفاده از آزمون غیرپارامتریک خی‌دو مورد تحلیل قرار گرفت. از نتایج بدسـت آمده ـ که در جدول ۴ قابل رؤیت است ـ معلوم شد که تفاوت موجود بین موافقت و مخالفت معلمان با این رفتار زبانی در کلاس‌های درس از فراوانی مورد انتظار فاصله دارد و تفاوت موجود در بین این دو گزینه، دارای تفاوت آماری معنادار است.

$x^{۲}$ (۲) = ۳۷۴/۷۴, p < ۰/۰۰۱

نگاهی به فراوانی گزینه‌ها نشان داد که از بین ۳۰۵ معلم، ۲۵۹ نفر نسبت به استفاده از رمزگردانی از زبان فارسی به زبان ترکی‌آذری نظر موافق داشتند و تنها ۴۵ نفر با این رفتار زبانی موافق نبودند.

جدول۴. نتایج آزمون خی ۲

تعداد	۳۰۵
$x^{۲}$	۳۷۴/۷۴
درجات آزادی	۲
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

■ نتیجه‌گیری و پیشنهادها ■

نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی معلمان در کلاس‌های درس که در تحقیق حاضر بـه طور مفصل و همراه با مثال‌هایی از بین داده‌های جمع‌آوری‌شـد برای این پژوهش تشریح شد، با یافته‌های مطالعات بسیاری نظیر مریت و همکاران (۱۹۹۲)، بیکر (۲۰۰۶) و رضوانی و اسلامی (۲۰۱۱) همسو می‌باشد که با استناد به کارهای پیشینیان مانند گامپرز (۱۹۸۲) بـه معرفی انواع نقش‌های رمزگردانی زبانـی در کلاس‌های درس پرداخته‌اند. بخش اول تحقیق حاضر ضمن معرفی نقش‌ها و دلایل رمزگردانی زبانی معلمان مناطق دوزبانهٔ ترکی‌آذری- فارسـی، آن‌ها را به دو گروه عمدهٔ رمزگردانی در ارتباط با مسـائل یاددهی یادگیری و رمزگردانی در ارتباط با مسـائل تربیتی انضباطی تقسـیم نمود که در راسـتای تحقق هدف والای نظـام آموزش و پرورش کشـورمان یعنی تعلیم و تربیت اسـت. علاوه بر نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی مذکـور در تحقیق حاضر، عوامل

دیگری همچون دیدگاه فرد و حتی دیدگاه جامعه نسبت به زبان دوم در کمیّت و کیفیّت رمزگردانی زبانی تأثیر بسزایی دارند. بعضی از معلمان در دبستان شیخ طوسی (محل جمع‌آوری داده‌ها)، رمزگردانی زبانی و استفاده از زبان ترکی‌آذری در کلاس درس را خلاف مقررات آموزشی قلمداد می‌کردند و آن را مانعی بر سر راه تسلط به زبان فارسی می‌دانستند در صورتی که اکثر معلمان همان دبستان، معتقد بودند رمزگردانی زبانی در کلاس‌هایی با دانش‌آموزان دوزبانه امری اجتناب‌ناپذیر است.

بخش دوم تحقیق حاضر، تحلیل آماری از دیدگاه معلمان دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی نسبت به رمزگردانی زبانی در کلاس درس ارائه کرده است. معلمان ابتدائی شاغل در تعدادی از مدارس استان اردبیل دیدگاه‌های خودشان را در مورد اهمیت هر یک از نقش‌های مختلف رمزگردانی زبانی که در یک نظام رتبه‌بندی ۱ تا ۵ پرسش‌نامه تحقیق حاضر ارائه شده بود، ابراز داشتند که به ترتیب زیر از پراهمیت‌ترین تا کم‌اهمیت‌ترین آن‌ها رده‌بندی شده است.

۱. ترجمه و تکرار مطالب؛
۲. شفاف‌کردن موضوع یا پیام با ارائه دستورالعمل‌ها و راهنمائی‌های لازم؛
۳. ارائه مثال در ارتباط با تجارب و محیط دانش‌آموزان؛
۴. شکل‌دهی مجدد به مطالب همراه با تفسیر و تعبیر آنها؛
۵. تعاملات غیررسمی و برقراری روابط صمیمی؛
۶. تغییر موضوع یا فعالیت کلاسی برای جلب توجه دانش‌آموزان؛
۷. ایجاد نظم و انضباط در کلاس؛
۸. بیان مفهومی که در فرهنگ زبان دیگر معادلی برای آن نیست؛
۹. بلد نبودن معادل فارسی یک مفهوم.

نتیجهٔ تحقیق حاضر نشان داد که معلمان از رمزگردانی زبانی برای برآورده ساختن نیازهای دانش‌آموزان خود استفاده می‌کنند. هیچ کدام از نقش‌های رمزگردانی زبانی به‌طور کامل توسط معلمان ردّ نشد و آن‌ها با همهٔ نقش‌های رمزگردانی در کلاس درس موافق بودند، هر چند دربارهٔ اهمیت این نقش‌ها با یکدیگر اختلاف‌نظر داشتند. از دیدگاه معلمان، ترجمه و تکرار به عنوان پراهمیت‌ترین نقش رمزگردانی زبانی و بلد نبودن معادل فارسی یک مفهوم به عنوان کم‌اهمیت‌ترین نقش رمزگردانی زبانی در بین نقش‌های نه‌گانهٔ مشخص‌شده در این پژوهش، به‌شمار می‌آیند.

باید اذعان کرد که چون معلمان عملاً از رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس مناطق دوزبانهٔ ترکی‌آذری ـ فارسی استفاده می‌نمایند تبیین و تشریح این واقعیت می‌تواند

روحیهٔ امیدواری و اعتماد به نفس را در آنها، در کاربرد به‌جا و صحیح رمزگردانی زبانی افزایش دهد، زیرا معلمان نسبت به این واقعیت وقوف دارند که در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان از توانش ارتباطی ضعیفی در زبان فارسی برخوردارند، چاره‌ای جز رمزگردانی به زبان مادری آن‌ها نیست. در نهایت، تحقیق حاضر سه پیشنهاد را ارائه می‌کند که می‌تواند مورد توجه علاقمندان به حوزهٔ رمزگردانی زبانی در کلاس درس به خصوص معلمان، محققان و سیاستگذاران نظام آموزشی واقع شود.

۱. نقش‌های آموزشی و ارتباطی رمزگردانی زبانی، استفاده از آن را در کلاس‌های درس برای معلمان توجیه می‌کند. اما معلمان بایستی از رمزگردانی زبانی به عنوان آخرین راه‌حلّ برای توضیح مطالب درسی استفاده کنند و نسبت به محدودیت‌های استفاده از آن در کلاس‌هایشان آگاهی داشته باشند زیرا استفادهٔ ناصحیح و نسنجیده از رمزگردانی زبانی می‌تواند در طولانی‌مدت تأثیر زیان‌باری بر کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان و تسلّط آنها بر زبان فارسی به جای گذارد.

۲. ارتباط تنگاتنگی بین موضوعات درسی (علوم، جغرافی و ...) و تجارب محیطی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان وجود دارد. این که معلم چگونه بتواند بین موضوعات درسی که از طریق زبان آموزش ارائه می‌شود و تجارب روزمرهٔ و غیررسمی دانش‌آموزان که با زبان اول آنها عجین شده است، رابطه برقرار کند؟ سؤال تحقیقی مناسبی برای محققان است.

۳. هرچند عدم تسلّط دانش‌آموزان دوزبانه به زبان آموزش، دلیل مهمّ رمزگردانی زبانی آن‌ها در محیط آموزشی است اما معلمان و دانش‌آموزان دوزبانهٔ کشورمان در دوره‌های تحصیلی بالاتر (راهنمایی و متوسطه) با وجود توانش ارتباطی لازم و کافی در زبان فارسی، از رمزگردانی به زبان اول خود اجتناب نمی‌کنند. لازم است نظام آموزشی و سیاستگذاران و برنامه‌ریزان این نهاد برای پاسخ به چرایی این نوع رفتارهای زبانی به سراغ مطالعاتی برود که نقش‌های متعدد خرد و کلان رمزگردانی زبانی را نه‌تنها در جامعهٔ آموزشی، بلکه در جوامعی بزرگ‌تر از آن، بررسی و تحلیل می‌کنند. چرا که درک بهتر ابعاد مختلف رمزگردانی زبانی می‌تواند اثرات مثبت زیادی در نظام آموزشی داشته باشد.

منابع

- Baker, C. (2006).*Foundation of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. (1995). Function of code switching in ESL classroom. Socializing bilingualism in Jaf na. *Journal of Multilingual and Multi-cultural Development, 16*(3), 173–195.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and teaching* (3rd ed.). London: Arnold.
- Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.), *Non- Native language teachers* (pp. 47–61). Bos on: Springer.
- Duf , P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 74,* 154–166.
- Ferguson, G. (2009). Towards an agenda for classroom code switching research. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,12*(2), 231–241.
- Gumperz, H. H. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Oxford:Pergamon.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal, 73,* 440–464.
- Lin, A. (1996). Bilingualism or linguis ic segregation? Symbolic domination. Resis ance and Code switching in Hong Kong schools. *Linguistics and Education,8*(1), 49–84.
- Legarreta, D. (1977). Language choice in bilingual classrooms. *Journal of Social Issues, 23,* 9–16.
- Legenhausen, L. (1991). Code-switching in learners' discourse. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 29*(1), 61–74.
- Macaro, E . (2005). Code switching in the L2 classroom. In E. Llurda (Ed.). *Nonnative language teachers* (PP. 47–61). Bos on: Springer.
- Macdonald, C. (1993). *Using target language.* Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publication.
- MartinJones, M.(1995). Code switching in the classroom. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross disciplinary prospective on code switching* (pp. 90111 –). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, P. W. (1996). Code switching in the primary school in Brunei. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 17*(2), 12–144.
- Merritt, M., Cleghorn, A., Abagi, J. O., & Bunyi, G. (1992). Socializing multilingualism: Determinants of code switching in Kenyan primary schools.*Journal of Multilingual and Multicultural Development, 13 (1)*, 103–121.
- Milk, R. (1981). An analysis of the functional allocation of Spanish and English in a bilingual classroom. *CABE Research Journal, 2,* 1–26.
- Muyesken, P. (1995). Grammatical concepts in code-switching. In L. Milroy & P. Muyesken (Eds.), *One speaker two languages: Cross disciplinary perspective on code-switching* (pp.177–197). Cambridge: Cambridge University Press.
- PayawalGabriel, J., & Reyes–Otero, M. (2006). Comprehensible input s rategies And pedagogical moves using Filipino/English as medium of ins ruction in Secondary school mathematics. *Education Quarterly,* 83–97.
- Probyn, M. J. (2006). Language and learning science in South Africa. *Language and Education, 20*(5), 391–415.
- Rezvani, E., & Eslami, A. (2011). Code switching in Iranian elementary EFL classrooms. *English Language Teaching, 4*(1), 18–25.
- Setati, M., A, J., Reed, Y., Bapoo, A. (2002). Code switching and other language practices in mathematics, science, and English language classroom in South Africa. *Language and Education, 16*(2), 128–149.
- Simon, D. L. (2001). Towards the new unders anding of code switching in the Foreign language classroom. In R. Jacobson (Ed.). *Code switching world wide* (311–342). Berlin: Mouton deGruyter.
- Thompson, G. (2006). Teacher and s udent frs language and target language in the foreign language classroom: A qualitative and quantitative s udy of language choice. *The Humanities and Social Sciences, 67*(4), 13–16.
- Wilkerson, C. (2008). Ins ructors' use of English in the modern language classroom. *Foreign language Annals, 41,* 310–320.

پی‌نوشت‌ها

1. Muyesken
2. Legenhausen
3. Martin-jones
4. Krashen
5. MacDonald
6. Duf & Polio
7. Cook
8. Simon
9. Macaro
10. Wilkerson
11. Merritt
12. Lin
13. Martin
14. Setati
15. Probin
16. Gabriel and Reyes-Otero
17. Legarrita
18. Milk
19. Gumperz
20. Canagarajah
21. Baker
22. Thompson
23. Ferguson

پیوست ۱:

به نام خدا

معلم گرامی با عرض سلام و خسته نباشید:

امروزه بسیاری از محققان، رمزگردانی زبانی (تغییر زبان از زبان آموزش به زبان مادری دانش‌آموزان) را به عنوان یک راهبرد آموزشی می‌دانند که معلّمان در کلاس‌های درس مناطق دوزبانه برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت، به صورت غیررسمی و شفاهی از آن استفاده می‌کنند. این تحقیق نیز به نقش رمزگردانی زبانی در تعاملات کلاسی پرداخته است و با تهیه این پرسشنامه قصد دارد دیدگاه شما معلّمان محترم را در مورد اهمیّت رمزگردانی زبانی و استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان در مواقع لازم و ضروری را مورد مطالعه قرار دهد.

از شما معلم گرامی خواهشمندم با دقت سؤالات پرسشنامه حاضر را مطالعه فرمایید و با کمال صداقت به آنها جواب دهید و مطمئن باشید که جواب‌های شما صرفاً برای اهداف تحقیقی مورد استفاده قرار خواهد گرفت.از همکاری شما بسیار تشکر و قدردانی می‌کنم.

۱. جنسیت: زن ❐ مرد ❐ **۲.** مدرک تحصیلی: ..... **۳.** سابقهٔ خدمت: ..... سال

فکر می‌کنید تا چه حد دلایل زیر موجب می‌شود تا معلم در کلاس درس از زبان فارسی به زبان ترکی آذری یا برعکس تغییر زبان بدهد یا رمزگردانی کند؟						
	دلایل رمزگردانی زبانی (تغییر زبان از فارسی به ترکی آذری یا برعکس) در کلاس درس	۵ کاملاً موافقم	۴ موافقم	۳ مطمئن نیستم	۲ مخالفم	۱ کاملاً مخالفم
۱	ترجمه و تکرار برخی اصطلاحات وجملات					
۲	شکل‌دهی مجدد به مطلب یا پیام همراه با تفسیر و تعبیر آن					
۳	ارائه مثال در ارتباط با تجارب و محیط دانش‌آموزان					
۴	شفاف کردن پیام با ارائه دستورالعمل‌ها یا راهنمایی‌های لازم					
۵	بلد نبودن معادل فارسی یک مفهوم					
۶	بیان مفهومی که در فرهنگ زبان فارسی معادلی برای آن نیست					
۷	تعامل غیررسمی با دانش‌آموزان و برقراری روابط صمیمی با آن‌ها					
۸	ایجاد نظم و انضباط بیشتر در کلاس					
۹	جلب توجه دانش‌آموزان به هنگام تغییر موضوع یا فعالیت کلاسی					
۱۰	آیا شما با رمزگردانی زبانی در کلاس درس موافقید؟	۱. بلی ❐			۲. خیر ❐	

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریهٔ علمی ـ پژوهشی

راهنمای اشتراک

لطفاً قبل از تکمیل فرم درخواست به نکات زیر توجه داشته باشید:

- فرم اشتراک را کامل و خوانا پر کرده و کد پستی را حتماً قید فرمائید.
- حق اشتراک به مبلغ ۲۰۰۰۰ تومان را به حساب شماره ۲۱۷۳۰۲۹۰۰۱۰۰۱ نزد بانک ملی شعبه حسابهای دولتی به نام درآمد اختصاصی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی واریز نمائید.
- اصل فیش بانکی را به همراه فرم تکمیل شده به نشانی دفتر فصلنامه ارسال نمائید.
- کپی فیش بانکی را نزد خود نگه دارید.
- از فرستادن وجه نقد خودداری کنید.
- حق اشتراک جهت ۴ شماره فصلنامه محسوب می‌شود.

■ نشانی: تهران ـ خیابان ایرانشهر شمالی ـ ساختمان انتشارات کمک آموزشی ـ طبقه پنجم
■ دفتر فصلنامه نوآوری‌های آموزشی
■ تلفن: ۸۸۳۰۲۰۲۲
■ دورنگار: ۸۸۳۰۲۰۲۲

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریهٔ علمی ـ پژوهشی

فرم اشتراک

- نام خانوادگی: ..... ● نام: .....
- نام مؤسسه یا مرکز: .....
- شغل: ..... ● رشته تحصیلی: .....
- سن: ..... ● آخرین مدرک تحصیلی: .....
- قبلاً مشترک فصلنامه بوده‌ام ☐ مشترک نبوده‌ام ☐
- اشتراک از شماره ..... تا شماره ..... و تعداد مورد نیاز از هر شماره ..... نسخه
- نشانی کامل پستی: .....

.....

- کد پستی:..... ● تلفن تماس:.....
- دورنگار: ..... ● پست الکترونیکی: .....
- تاریخ:..... ● امضا:

خواننده گرامی:

- با تکمیل نمودن فرم اشتراک ضمن دریافت مرتب فصلنامه، ما را در ارتقای کیفیت، تداوم انتشار و فائق آمدن بر مشکلات یاور باشید.
- مشترک گرامی لطفاً پس از دریافت فصلنامه فرم مربوط به اعلام وصول آن را تکمیل و ارسال نمائید.

Reasons for teachers' code-switching at primary school classes of bilingual Turkish-Persian districts

Abdolhosein Heidari, PhD Candidate at Payāme Noor University [1]
Mahdi Samā'i (PhD), Iranian Research Ins itute for Information Science and Technology (IRANDOC)
Latif Attāri (PhD), Payāme Noor University
Afsar Ruhi (PhD), Payāme Noor University

Abstract

Despite the significance given to code-switching as a common linguistic phenomenon among bilinguals around the world, the reasons for which teachers in Turkish Persian classes–which are supposed to be run in Persian–resort to code-switching have not been intimately explored. In the first section of the present study, the data were collected from a primary school by tape recording and note taking from interactions taking place between bilingual teachers (n = 4) and their students. It was found that bilingual teachers in this study tended to use students L1 to serve a number of pedagogic and social functions. For the second section of the study, however, a questionnaire was developed to elicit bilingual teachers' (n = 305) reasons for resorting to code-switching in elementary classes. The Friedman test run on the data collected from the questionnaire indicated that the majority of respondents agreed with code-switching in elementary schools, but they appeared to credit different reasons for such a change from Persian to Turkish in their classes. Code-switching mostly occurrs in the classroom to cater for the needs of the students. Code-switching functions justify its use in the class, but it shoud be used in some restricted activities.

Keywords code-switching, ins ruction language, frs language, classroom interaction.

1. a_heidari53@yahoo.com

Discriminanting Disciplined and Indisciplined students Based on mind Reading and Emotional Intelligence

Sāman Rahmāni, MA at Educational Psychology[1]
Javād Mesrābādi (PhD), Azarbaijān Shahid Madani University
Taghi Zavvār (PhD), Azarbaijān Shahid Madani University

Abstract

One of the most effective methods of class management is the understanding of students disciplinary factors. In this regard the purpose of this research is discriminating between disciplined and indisciplined students based on mind reading five components emotional intelligence (self-stimulation, self-control and social consciousness, self-knowledge and social skills). The subjects of this research were 384high-school students of Tabriz who were selected by multistage cluster sampling method and purposive sampling method. Twocut point girls and boys indiscipline scores and also the comments of school officials were applied for selecting disciplined and indisciplined students. For collecting research data, Sharing emotional intelligence questionnaire and Baron-cohenmind reading test were used. Data in this research analysis by discrimenant function analysis and regression logistic. The findings of discrimenant function analysis resulted in a significant discrimenant. According to this function, four variables of mind reading, self _ control, social consciousness and self-stimulation were of the maximum power in discriminanting between the two groups, Also The findings of discrimenant function analysis proved that 60 percent of people in two groups were again classified correctly according to the resulted function, The significant results of the logistic regression proved that this model can classify 60 percent of students in two groups of disciplined and indisciplined.

Keywords Mind Reading, Emotional Intelligence, Class Management, Discipline, High School Students.

1. rahmani.saman@gmail.com

The effects of Gender and Activity level on Physical Self-Concept

Ma'soomeh Baghā'iyan , shahid Rajāee Teacher Training university[1]
Abbās Bahrām, (PhD), Tarbiat Moa'llem University
Hasan Khalajie, (PhD), University of Arāk

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of gender and activity level on student's physical- self concept. 408 boy and girl students in secondary school aged 11 to 14 years (204 girl students (12/86 1/10) and 204 boy students (13/05 have been selected in randomly clustering form. Students completed personal questionnaire and physical self - description questionnaire (PSDQ), which consisted of nine specific components of physical self-concept (Activity, Appearance, Body Fat, Coordination, Endurance, Flexibility, Health, Sport competence, Strength), and two global scales (global physical self-concept and global esteem) (Marsh, 1994). Related study covered comparing casualy type or after occurance .in this research, A 2 (gender) × 2 (activity level)UNIVARIATE were used for determine the effect of gender and activity level on Physical Self-Concept and sub-scales. Finding of univariate test indicated that the main effects of gender and interaction activity level and gender weren't significant 05/0<□)) but the main effect activity level was significant.. Finding of univariate test also indicated that girl students showed greater Physical Self-Concept than boy students in appearance sub-scale (P ≤ 0/05), in contrast, the effect of activity level on Activity, Appearance, Coordination, Endurance, Flexibility, , Sport competence, Strength sub-scales were significant(P ≤ 0/01), in order words, Activity students showed greater Physical Self- Concept in above sub-scales. In accordance with previous researches, the results showed students participation in physical activity lead to increase in physical, appearance and psychological factors that lead to increase in physical self- concept. Therefore it suggested that education chiefs and physical education teachers provide all- encompassing participation of students in physical activity in order to enhance physical self- concept.

Keywords Physical self-concept, gender, activity level.teenager s udent.

1. masysport@yahoo.com

Investigation of the different types of juvenile rescue culture training and determining their efficiency: A case study of Mashhad guidance schools

Mohammad Javād Samee'i, MA at Disas er Management [1]
Esmāeel Sālehi (PhD), Tehran University
Mohammad Rezā Masnavi (PhD), Tehran University

Abstract

Lack of public awareness about how to deal with natural disasters, causes losses amount to be added. Magnitude of the juvenile population, vulnerability of this class and high impact on their families, cause that juvenile population become important in educational projects. Finding the best method for training is an important problem. To discuss about it, in this research, using cluster sampling, 240 secondary school students, a boy school and a girl school, randomly divided into four groups, were trained. The four methods are: 1) train through brochure, 2) train through workshop with brochure, 3) train through maneuver and 4) train through maneuver with brochure. Data analysis was performed using SPSS software. All four methods of training have significantly increased students awareness. The greatest increase awareness was seen from second method, and fourth method was then. Overall, the impact of training on boys was greater than girls. Significant difference between boys and girls awareness was not seen. Holding workshop with brochure, recommend as the best way to improve rescue culture in natural disaster.

Keywords pretes , gender, earthquakes, workshop, maneuver.

1. mjsamiee@yahoo.com

Analysis of the concept of indoctrination in religious education

Seyed Naghi Mousavi, PhD Candidate at Educational Law, Al-mus afa International University Seyed Naghi Mousavi, PhD Candidate at Educational Law, Al-mus afa International University [1]

Abstract

Analytical approach to the philosophy of education highlights to recognize and analyze concepts in education.
The analysis derived from the philosophical and theological about definition of Education, Religious Education, Indoctrination and other concepts Lead to the rejection of «religious education» .
One reason is absolute ugliness indoctrination and induction Religious teachings that is the process of religious education has become as "similar- education « and «anti-education» .
This paper wants to collect different opinions about definition of indoctrination and review them.
In order to, five opinions criticized And new opinion is proposed.

Keywords Indoctrination , Religious Education, Education , analytical philosophy of Education, Discursive Education.

1. snmosavi@chmail.ir

Survey ways of development and propagation of culture bring prayer in between student's girl course High school of Tehran city

Khadije Morādi , MA at Educational Research
Ne'matollāh Mousā Pour (PhD), Shahid Bāhonar University of Kermān, Research Ins itution for Cultural and Social Studies (Minis ry of Science, Research and Technology) [1]
Ali Sohbatlou, PhD Candidate in Philosophy of Education at Ferdowsi University of Mashhad

Abstract

This research done to aim survey ways of development and propagation of culture bring prayer in between students girl course High school of Tehran city in sample to size 400 students and to use method description – survey. Questionnaire make researcher used in field prayer by groups sample. Method category sampling to base variables species interior school, area train and also to perfection questionnaire used of method cluster multi- stage sampling. To analysis data used add scientific description (frequency, percent) of tests X2 and regression logistic too.

results showed that students down city proportion to up city tend more to prayer; student's public schools proportion to student's private schools city tend more to prayer. Also in field affect this three factors familial, interior school and social, results test regression logistic showed that factors familial (pray father, pray mother, participate parents in rituals religious and encouragement parents) and of between factors interior school (bring prayer on time and condition house prayer) affect in tend students to prayer. To base equation regression rate affect this factors equivalent 64% Factors societal and individual exciting students to prayer didn't arrive neither in equation.

Overall factors familial and interior school had affected in tend students to prayer.

Keywords ways develop and propagation prayer, s udents girl course high school, Tehran city.

1. moradikhadijeh@gmail.com

Philosophy of Education in Islamic Republic of Iran and Realizing the "Teacher as Researcher"

Fereshteh Ālehosseini, PhD Candidate at Philosophy of Education, Tarbiyat Modares University[1]
Seyed Mahdi Sajādi (PhD), Tarbiat Modares University[2]
Alirezā Sādeqhzādeh (PhD), Tarbiat Modares University[3]
Mahmoud Mehrmohammadi (PhD), Tarbiat Modares University[4]

Abstract

The purpose of this article is to expose the limitations of the philosophy of Islamic education to realize its desires, such as “teacher as researcher”. These limitations will be exposed in encountering with practical philosophy. Philosophy of Islamic education, at present, is focus on Islamic education as an ideal which is a magnificent logical construction that all of its commonplaces should be desirable, including the teacher. Teacher’s professional performance, however, largely depends on her (or his) good performance in practical situations, safety of her (or his) arguments, and the quality of her (or his) choices and decisions. Because of the modern conceptions such as "practitioner as executor", "theory as theorist’s theory" and "practice as application of theory" governing on our current understanding, philosophy of Islamic education may be met serious constraint to realizing Islamic educational practitioner who is wish for. Theoretically, it can not properly justify it, and practically, it may be exposed to some limitations to realize it.

Keywords Philosophy of Islamic Education; Practical Philosophy; Theory; Practice; Practitioner.

1. Falehoseini@yahoo.com
2. Sajadism@modarres.ac.ir
3. Alireza_sadeqzadeh@yahoo.com
4. Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

In this issue:

Philosophy of Education in Islamic Republic of Iran and Realizing the "Teacher as Researcher"	4	Fereshteh Ālehosseini- Seyed Mahdi Sajādi Alirezā Sādeqhzādeh- Mahmoud Mehrmohammadi
Title: Survey ways of development and propagation of culture bring prayer in between student's girl course High school of Tehran city	5	Khadije Morādi- Ne'matollāh Mousā Pour
Analysis of the concept of indoctrination in religious education	6	Seyed Naghi Mousavi
Investigation of the different types of juvenile rescue culture training and determining their efficiency: A case study of Mashhad guidance schools	7	Mohammad Javād Samee'i Esmāeel Sālehi Mohammad reza Masnavi
The effects of Gender and Activity level on Physical Self-Concept	8	Ma'soomeh Baghā'iyan- Abbās Bahrām Hasan Khalajie
Discriminanting Disciplined and Indisciplined students Based on mind Reading and Emotional Intelligence	9	Sāman Rahmāni- Javād Mesrābādi Taghi Zavvār
Reasons for teachers' code-switching at primary school classes of bilingual Turkish-Persian districts	10	Abdolhosein Heidari-Mahdi Samā'i Latif Attāri - Afsar Ruhi

Refrees of this issue:

Elahe Amini Far, Azizollah Tajik Esmaeili, Ali Asghar Khallaghi, Reza Kheirabadi, Maryam Danaye Toosi, Hasan Zolfaghari, Ali Zoo elm, Abolfazl Rafe Poor, Seyed Mehdi Sajjadi, Mohammad Taleban, Hossein Ghasempour Moghadam, Marjan Kian , Morteza Majdfar, Mohammad Javad Mohseni-Nia, Mehdi Navid Adham

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

47

Vol.12
Fall,2013
Pages,136

Mailing Address:
Organization for
Educational Research and Planning.
Tehran-Iran

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: http://oerp.medu.ir

■ publisher: **organization for Educational Research &planning**
■ Editor in Charge: **Bahram Mahammadian (Ph.D)**
■ Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**
■ Assis ant Manger: **Azam Millaeenezhad (Ph.D Candidate)**

■ **Editorial Board:**
■ **Dr. Jamal Abedi:** Professor of Davis university of california
■ **Dr. S.M.Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University
■ **Dr. I . Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University
■ **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University
■ **Dr. H.Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University
■ **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Tarbiat moalem University
■ **Dr. A. Khallagi:** Assis ant Professor of shahid rajaee University
■ **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University
■ **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University
■ **Dr. M.R. Sarkararani:** Associate Professor of Allameh Tabatabayi University
■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University
■ **Dr. H. Toorani:** Assis ant Professor of Research Ins . C.D.E.I.

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian
■ **Persian Editor:** J. Rabbani
■ **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)
■ **Art Director:** Sh. kharaghani
■ **Designer:** F. Poursai f

● **Publisher:** Of set Comp. (Pub-Stock)

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

In The Name of
God
The Most Merciful
The Most
Compassionate

Organization for Educational
Research and Planning

Quarterly journal of

Educational Innovations

47

Vol.12 ■
Fall,2013 ■
Pages,136 ■