



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

5.

■

■ 1393

■ 152

■ 4000



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

5۰

نشریه علمی پژوهشی

■
■ 1393
■ 152
■ 4۰۰۰۰

124/14298 :

138۰/1۰/1۰

مصبویه

138۰/1۰/24

صادر شده و مطابق نامه شماره

1383/2/22 3/291۰/112

92/8/7

3/3/12396۰

1393

)ISC(

1584634818:

883-2۰22:

E-mail: noavaryedu@gmail.com

Web: <http://oerp.medu.ir>

■ صاحب امتیاز:

■ مدیر مسئول:

■ سردبیر:

()

دانشجوی دکترای تعلیم و تربیت

■ مدیر داخلی:

■ :دانشیار دانشگاه پیام نور آموزش از راه دور

■ :استاد دانشگاه تهران فلسفه تعلیم و تربیت

■ :استاد دانشگاه علامه طباطبائی برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی

■ :دانشیار پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، مدیریت آموزش

■ :استاد یار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تعلیم و تربیت

■ :استاد دانشگاه دیویس کالیفرنیا، روان‌شناسی تربیتی

■ :استاد دانشگاه شهید بهشتی، مدیریت آموزشی

■ :دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی، آموزش تطبیقی و بین‌الملل

■ :دانشیار دانشگاه تربیت مدرس فلسفه تعلیم و تربیت

■ :استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، تحقیق و ارزشیابی

■ :دانشیار دانشگاه الزهر برنامه‌ریزی درسی

■ :استاد دانشگاه تربیت مدرس برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

■ مسئول دبیرخانه: کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

■ : کارشناس ارشد مدیریت فرهنگی

■ : زبان‌شناسی عمومی

■ :

■ :

■ :

» « :

در این شماره می‌خوانید:

سید محمد دلبری
عباس مصلائی پور
حسن ملکی



الگوی اهداف تربیت دینی
مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

علی اصغر خلّاقی



الگوی تدوین چارچوب مفهومی
در آموزش فنی و حرفه‌ای

عزت‌اله قدم‌پور
محمودرضا مرادیان
فرحناز شکری



طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه
روش تدریس انعکاسی برای نظام
آموزشی ایران در دوره متوسطه

بیژن عبدالهی
رضا حیدری‌فری



رابطه هوش سازمانی
با اثربخشی مدیران مدارس

نرجس نیر
رضا افهمی



نقش جنبه‌های کیفی عناصر محیطی
بر پرورش تفکر خلاق کودکان
از دیدگاه مربیان مهد کودک

بهبود یاری‌قلی
سعید ضرغامی



بررسی امکان بهره‌گیری از عدالت تربیتی
برآمده از نظریه عدالت جان رالز در نظام‌های
آموزشی: رویکرد هرمنوتیک انتقادی

سیدبهنام علوی‌مقدم



تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی
زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

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

هدف
نشریه:

هدف از انتشار این فصلنامه، ارائه یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل نظر 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:

1. فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛
2. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
3. مطالعات تطبیقی به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
4. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛
5. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
6. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
7. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
8. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
9. آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛
10. کاربرست یافته‌های پژوهشی؛
11. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
12. خلاقیت در آموزش و پرورش؛
13. ارزشیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
14. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.

1. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
2. بر نوآوری های آموزشی تاکید داشته باشد.
3. بر اساس روش های علمی تدوین شده باشد.
4. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
5. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
6. حداکثر ۲۰ تا ۲۵ صفحه A۴ باشد.
7. یک نسخه همراه با لوح فشرده یا دیسکت در فضای window با قلم لوتوس ارسال شود.
8. چکیده مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
9. 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.
1۰. در مقالات برگرفته از پایان نامه، ذکر پایان نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
11. اسامی افراد و واژه ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می شود (اعداد توک)، شماره گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به صورت پی نویس درج شود.
12. هیئت علمی فصلنامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله ها آزاد است و مقاله های رسیده مسترد نمی شود.
13. مسؤولیت دیدگاه ها و نظریه های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله هاست.
14. 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.
15. نمودارها، شکل ها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکل ها و جدول ها به صورت تخصصی نوشته شود.
16. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مساله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته ها (روش های آماری، جدول ها، نمودارها) نتیجه گیری (تفسیر، محدودیت ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش های آینده) و منابع باشد.
17. حداکثر مهلت پاسخ فصلنامه به صاحبان مقاله ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

چکیده:

در میان عناصر مکنون تربیت، غایات و اهداف، به سبب جهت‌دهی به سایر مؤلفه‌ها (روش‌ها، اصول، محتوا و ...) محوریت دارند. این پژوهش با استفاده از روش‌های تحلیل متن در «معناشناسی»^۱ با رویکرد «هم‌زمانی»^۲ به کشف معنا، شبکه مفهومی و طراحی الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر گزاره‌های قرآن کریم پرداخته است. از بازشناسی و تبیین چیستی غایت‌ها و اهداف تربیت بر اساس غایت‌های مصرح در خلقت الهی و اهداف فرایند هدایت در قرآن کریم (احسن عملاً، عبادت، شکر، اهداء، رحمت، رشد، فلاح و فوز) و سپس تعیین روابط و شبکه مفهومی حاکم بر آن‌ها، درمی‌یابیم که غایت تربیت را «ایمان و عمل صالح» مشخص می‌کند. این غایت در قالب دو دسته هدف تحقق می‌یابد؛ اهدافی که خود جزئی از هدف غایی هستند نظیر ایمان و عمل صالح (تقوا به معنای امتثال اوامر و نواهی) و اهدافی که واسطه و معبر رسیدن به اهداف پیشین می‌باشند (اهداف ابزاری یا عالی). علم‌آموزی و اندیشه‌ورزی (تفکر، تذکر، تعقل، تدبیر، فقه) از این گونه‌اند. اندیشه‌ورزی در طول هدف علم‌آموزی قرار دارد. اهداف جزئی در سه بخش شناخت یا علم، ایمان و عملکرد (درونی و بیرونی) ارائه گردیده است. رابطه طولی میان این اهداف حاکم است.

کلید واژه‌ها:

قرآن کریم، تربیت، روابط و شبکه اهداف، معناشناسی هم‌زمانی

مقدمه

مهم‌ترین چیزی که یک نظام تربیتی را از سایر نظام‌های تربیتی متمایز می‌کند، اهداف و غایت‌های آن نظام است (ملکاوی، ۱۳۸۰، ص. ۴۲) ترسیم شفاف و منطقی اهداف مورد نظر در هر نظام تربیتی، مستلزم مدل و الگویی است که از مؤلفه‌های جامعیت، استناد و انسجام برخوردار باشد. فقدان چنین الگویی، از مهم‌ترین کاستی‌ها و مسائل آموزش و پرورش است (آقازاده، ۱۳۸۳، صص. ۲۱۲-۲۱۴). قطعاً

۹۲/۱۱/۲۰ :mhmdelbari1@gmail.com (*
۹۲/۶/۳۱ : ()
۹۲/۶/۱۶ : (**

الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

بدون شفاف‌سازی، اولویت‌بندی، و طبقه‌بندی اهداف نمی‌توان به سیاست‌گذاری و تعیین تکلیف سایر عناصر نظام تربیتی پرداخت.

میان ارزش‌های اخلاقی و آموزه‌های دینی از یک‌سو و اهداف تربیتی نظام آموزشی از سوی دیگر روابط علیّ آشکاری وجود دارد (علم‌الهدی، ۱۳۸۴، ص. ۲۵۸) و در صورتی تعلیم و تربیت به فرایندی پویا، و تعالی‌جویانه تبدیل می‌شود که اهداف آن، نه تنها از انتظارات و فرهنگ جامعه، که از مبنای الهی و مطلق نیز سرچشمه بگیرد (جعفری، بی‌تا، ص. ۱۴۶).

قرآن کریم که مبنای آموزه‌های قطعی‌الصدور و قطعی‌الدلالة دین اسلام است غایات و اهداف متعددی را برای خلقت جهان و انسان، هدایت رسولان، انزال کتب، اوامر و نواهی و ... ذکر کرده است. بدون آنکه به تبیین رابطه این غایات و اهداف با یکدیگر و بالطبع طبقه‌بندی آن‌ها پرداخته باشد. لذا تلاش این پژوهش دستیابی به شبکه اهداف تربیت دینی و طبقه‌بندی آن‌ها با پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. با توجه به تعدد غایات در قرآن کریم و ضرورت ارائه یک غایت برای هر نظام تربیتی، اولاً نسبت غایات مذکور با یکدیگر چگونه است؟ ثانیاً غایت تربیت دینی چیست؟
۲. آیا در قرآن میان اهداف ارتباطی معنادار و شبکه‌ای وجود دارد؟ و آیا بر اساس این ارتباطات، اگر وجود دارد، می‌توان مراحل را برای تربیت پیش‌بینی کرد؟

۱. پیشینه پژوهش

توجه به ارزش‌ها در تدوین اهداف تربیت مسیحی مؤثر بوده است. فینیکس هدف غایی تربیت را قداست و جیفریز، آن را به‌دست آوردن عقیده نصرائیت بیان کرده است (فینیکس، ۱۹۸۲، ص. ۴۸۸). البته به‌دلیل تحریفات دین (متولی، ۱۴۰۷، صص. ۶۷-۶۸) و رد «هرگونه غایت مشخص» برای تربیت، طراحی اهداف تربیت در مسیحیت ناکام مانده است (میمان، ۱۴۲۲، صص. ۶۵۱-۶۵۰). در مسیحیت، جدایی اهداف تربیت از دین همراه با تأکید بر مهارت‌های مادی، برچیده شدن میدان‌های اخلاق، ارزش‌ها و عقاید را در پی داشت (کیلانی، ۱۴۱۷ ق، ص. ۱۸۰).

در میان دانش‌پژوهان مسلمان، بر انتخاب غایت تربیت، براساس ارزش‌های قرآن کریم، تأکید شده است. از آن جمله است: عبادت خدا، خضوع برای او و خلافت در زمین با محقق ساختن شریعت الهی و اطاعتش، تنظیم رفتارها و نگرش‌ها براساس دین و محقق ساختن عبودیت در حیات فردی و اجتماعی (نحلاوی، ۱۹۹۹، صص. ۱۰۸-۱۰۷) تغییر رفتارهای عقلانی، عاطفی و حرکتی (مقداد یالجن، ۱۴۰۹ ق، صص. ۱-۱۰) ساختن فرد مسلمان که عمل صالح را به پا می‌دارد (کیلانی، ۱۴۱۷ ق، ص. ۴۱) انسان کامل (مطهری، ۱۳۷۰، صص. ۱۴-۱۵) یگانه شمردن خداوند عزوجل و عبادت او، عمران هستی و محقق ساختن وظیفه خلیفه الهی، برپا داشتن دین خدا در زمین و تحکیم شریعت و رفتار

متناسب با تکریم الهی، ساختن انسان صالح و جامعه مسلمان، سلامتی روان، بنای اخلاق، پیشرفت علمی، بهره‌گیری کامل از منابع هستی (حریری، ۱۴۱۶ ق، صص. ۱۰۹-۱۰۵) رسیدن به مقام قرب الهی و خلیفه الهی (اسماعیلی‌یزدی، ۱۳۸۱، ص. ۴۰) پرورش انسان در تمام شئون حیات مادی و معنوی (حجتی، ۱۳۷۷، صص. ۳۷-۳۶) و آزاد کردن انسان از قیود برای ورود به گستره بی‌کران جاودانگی و آزادگی (کریمی، ۱۳۸۰، ص. ۵۹).

بررسی کتاب‌هایی که مسلمانان در حوزه اهداف تربیت دینی نوشته‌اند، حکایت از آسیب‌های زیر دارد:

۱. برخی از آن‌ها با بیان تعدادی هدف، هیچ هدف غایی برای تربیت ارائه نداده‌اند (علی خلیل، ابوالعینین، اهداف التربیه الاسلامیه، محروس سیدمرسی، الاهداف التربویه من منظور الاسلامی، سید اسماعیل علی، رؤیه اسلامیة لقضایا تربویه، اسلام و تعلیم و تربیت، سید محمدباقر حجتی و نظام تربیتی اسلام، باقر شریف القرشی)

۲. ذکر اهداف جزئی و خلط میان وظایف، اهداف، وسایل، اهداف عام و خاص، ثابت و متغیر (عبدالجواد سید بکر، فلسفه التربیه الاسلامیه فی الحدیث الشریف)

۳. بیان اهداف غایی و واسطه‌ای به شکل مفصل اما فاقد جامعیت. این کتاب‌ها از هیچ‌الگوی در تعیین اهداف که سبب تمایز میان اهداف باشد بهره نبرده‌اند (بدریه صالح المیمان، نحو التاصیل الاسلامی لمفهومی التربیه و اهدافها)

۴. ارائه اهدافی برای تربیت و سپس تلاش برای اضافه نمودن پشتوانه‌های اسلامی به آن‌ها (فوزیه خیاط، الاهداف التربویه السلوکیه عند شیخ الاسلام ابن تیمیه، فاخر العاقل، معالم التربیه؛ دراسات فی التربیه العامه و التربیه العربیه)

در دهه‌های اخیر به تلاش برای ارائه الگوی اهداف تربیت در آثار تربیتی بیشتر توجه شده است. مهم‌ترین آسیب این گونه آثار عدم استخراج اهداف بر اساس روش علمی است. از همین رو اهداف از جامعیت برخوردار نیستند و در مباحث متعدد به آیات و احادیث ارجاع نمی‌دهند. لذا عدم استناد را نیز در پی دارد (سعیدی‌رضوانی و غفاری، ۱۳۸۴، صص. ۱۴۵-۱۴۹).

۲. روش پژوهش

در این پژوهش از علم معناشناسی که دانش مطالعه علمی معنا است بهره گرفته شده است. مطالعه معنا با دو رویکرد هم‌زمانی و در زمانی یا تاریخی^۵ صورت می‌گیرد. رویکرد متخذ در این پژوهش معناشناسی هم‌زمانی است. در این رویکرد صرفاً «تفاوت‌ها و تمایزها»، «میان معانی» در یک مقطع زمانی مشخص مورد مطالعه قرار می‌گیرند (کریستال^۶، ۱۹۹۲، صص. ۹۹-۱۰۱). در این رویکرد به دو روش؛ «معناشناسی ساخت‌گرا» در چارچوب تقابل معنایی، هم‌معنایی و ...- و «معناشناسی براساس بافت زبانی»، به مطالعه و توصیف معنا پرداخته می‌شود. در قسم اخیر، معنا در چارچوب روابط جانشینی^۵ و هم‌نشینی^۶

الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

براساس محیط وقوع آن واژه، در یک بافت معنایی^۷ تعیین می‌شود. پیش فرض این روش آن است که میان لفظ و معنا در یک زنجیره کلامی رابطه‌ای افقی و عمودی برقرار است؛ رابطه افقی همان رابطه ترکیبی (هم‌نشینی) میان لفظ - معناهای زنجیره کلام است و رابطه عمودی رابطه انتخابی (جایگزینی) میان لفظ و معناهایی است که می‌توانند جایگزین آن‌ها شوند (ص. ۳۷۹).

برای روشن‌تر شدن روش، به ترتیب نمونه‌هایی از روابط جانیشینی، هم‌نشینی، تقابل، موازنه و تعریف بافتی می‌آید:

۱. گاهی واژه الف جانشین واژه ب در بافتی یکسان یا مشابه از لحاظ ساختمان صوری می‌شود. این جانیشینی برای ما در بررسی مقوله معنایی هر دو واژه کمک بزرگی است. برای نمونه «وَمَا أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّبِيٍّ إِلَّا أَخَذْنَا أَهْلَهَا بِالْبَأْسَاءِ وَالضَّرَاءِ لَعَلَّهُمْ يَضُرَّعُونَ. ثُمَّ بَدَّلْنَا مَكَانَ السَّيِّئَةِ الْحَسَنَةَ حَتَّى عَفَوْا وَقَالُوا قَدْ مَسَّ آبَاءَنَا الضَّرَّاءُ وَالسَّرَّاءُ فَأَخَذْنَاهُمْ بَعْتَهُ وَهُمْ لَا يُشْعُرُونَ» (الاعراف، ۷: ۹۴-۹۵). واژه «السیئه» جانشین «الباساء» و «الضراء»، و «السرائ» جانشین «الحسنه» شده است. از طرف دیگر تقابل معنایی (السیئه ≠ الحسنه) را هم داریم. بنابراین می‌توان گفت: «السیئه» در بعضی بافت‌ها به معنای سختی و بدبختی به کار رفته، همان‌طور که «الحسنه» در برخی بافت‌ها به معنی شادی و خوشحالی به کار می‌رود.

۲. در برخی موارد با شناسایی واژه‌های هم‌نشین در یک حوزه معنایی، معنای دقیق کلمه کانونی آن حوزه مشخص می‌شود. مثلاً شناسایی و ملاحظه هم‌نشینی واژه‌های «أظلم»، «إفتري» و «الکذب» که در یک حوزه معنایی قرار گرفته‌اند، ما را در رساندن به معنای اصلی واژه «أظلم» که کلمه کانونی این حوزه است، یاری می‌رساند.

۳. در برخی موارد ساخت معنایی یک واژه یا اصطلاح از روی متضاد آن شناخته می‌شود. برای مثال از پیدایش دو تقابل معنایی [کافر ≠ مؤمن] و [فاسق ≠ مؤمن] می‌توان تساوی [کافر = فاسق] (در جهاتی که تقابل‌ها شکل گرفته‌اند) را به دست آورد.

۴. گاهی موازنه ساختمان دستوری یا تناظر^۸ وجود یک رابطه معنایی میان دو واژه را بر ما مکشوف می‌سازد. برای مثال:

«رَضُوا بِأَن يَكُونُوا مَعَ الْخَوَالِفِ وَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ» (توبه: ۸۷).

«رَضُوا بِأَن يَكُونُوا مَعَ الْخَوَالِفِ وَطُبِعَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ» (توبه: ۹۳).

تناظر این دو آیه دلیل روشنی است بر اینکه «يعلمون» و «يفقهون» حداقل در جهتی که در آیه ذکر شده است، معادل معنایی یکدیگرند.

۵. گاهی معنای یک واژه از روی بافت و از راه توصیف لفظی روشن می‌شود. این‌گونه تعریف را «تعریف متنی» یا بافتی می‌نامند. به عنوان مثال آیه «لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُولُوا وَجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ...» (بقره: ۱۷۷) تعریف متنی «بِرّ» را بیان می‌کند.

۳. غایت تربیت دینی در قرآن کریم

دستیابی به غایت تربیت دینی با تحلیل آیات ناظر به «اهداف خلقت» و «اهداف هدایت» امکان‌پذیر است.

۳-۱: خلقت و غایت آن

بر اساس آموزه‌های دینی، میان «تکوین» و «تشریع»، رابطه وجود دارد. خلقت انسان و هدایت او دو فعل غایت‌مند الهی‌اند. خداوند متعال برای هر خلقتی تقدیرات متناسب با غایت آن خلقت قرار می‌دهد تا آن را برای رسیدن به آن یاری نماید. این تقدیرات متناسب با هدفی هستند که موجود برای آن آفریده شده است. «وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى» (الاعلیٰ ۳/۸۷).

ارسال رسولان الهی و تشریع احکام در کنار اندیشه و اختیار برای رسیدن به همان غایت مقدر است. تناقض، تعایر و تنافر میان غایت خلقت و غایت هدایت، از حکمت به دور است. از این‌رو بررسی غایات خلقت و ارتباط آن‌ها با یکدیگر ما را در کشف غایت تربیت دینی کمک خواهد کرد.

الف: احسن عملاً

غایت خلقت آسمان‌ها و زمین، و به عبارتی هدف خلق زینت‌ها و ایجاد زیبایی‌های زمین، و غایت خلقت موت و حیات (هود، ۷/۱۱، الکهف، ۷/۱۸، الملک، ۲/۶۷) با جمله «لِيَبْلُوكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا» تعلیل شده است. «ابتلا» هدف اصیل نیست بلکه ابزاری است برای رسیدن به هدف اصلی و تشخیص تحقق یا عدم تحقق آن یعنی عمل حسن.

مهم‌ترین مفهوم هم‌نشین «احسن عملاً»، جهاد است (العنکبوت، ۷-۶/۲۹) ایمان و عمل صالح، معادل جهاد در راه خدا است (طباطبایی، ج ۱۶، ص. ۱۰۳) و از آنجا که در این آیات عمل حسن به جهاد برمی‌گردد. عمل حسن همان ایمان و عمل صالح است و احسن عملاً مؤمنین عامل می‌باشند.

دو ترکیب که در مقابل «أَحْسَنُ عَمَلًا» قرار دارند «أَخْسَرُ عَمَلًا» و «اسوء عملاً» هستند. أَخْسَرِينَ أَعْمَالًا یعنی کسانی که به پندار خود أَحْسَنُ عَمَلًا می‌باشند. آنان به آیات خداوند کفر ورزیده و منکر لقاء، قیامت و معاد شده‌اند (الکهف، ۱۰۳/۱۸-۱۰۶) خداوند متعال پس از تبیین احسن أَعْمَالًا، پرداخته است (الکهف، ۱۰۷/۱۸)

در این آیات «ایمان و عمل صالح» یا حسن صنع (احسن عمل)، در مقابل کفر به آیات و لقاء پروردگار (اخسر عمل) قرار گرفته است.

ترکیب دوم «سوء عمل» است. اعمال انسان و به عبارت دیگر صنع انسان به حسن و سوء، هر دو، متصف شده است. (فاطر، ۷/۳۵-۸) صاحب عمل سوء، کافری است که عذاب شدیدی در انتظار اوست و صاحب ایمان و عمل صالح یا همان احسن عملاً کسی جز مؤمنین و برپادارندگان عمل صالح نیستند که مغفرت و پاداش الهی برایشان مهیاست.

تأمل در سیاق آیات ۲ تا ۱۰ سوره ملک، روابط حاکم میان آیات ۱ تا ۸ سوره مبارکه کهف، و مفاد آیه ۷ سوره هود تقابل میان احسن عملاً با «کفر، تکذیب، عدم استماع، تعقل و انکار معاد»، احسن عملاً به معنای ایمان و پذیرش دعوت الهی را ترسیم می‌کند. «احسن عملاً» در آیات ایمان و عمل صالح تعریف شده است (تعریف بافتی)

إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا (الکهف، ۳۰/۱۸)

ب: عبادت خدا

«عبادت خدا» هدف جنس بشر می‌باشد (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۸، ص. ۳۸۸) وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (الذاریات، ۵۱/۵۶)

جمله «لِيَعْبُدُونِ» استثنایی از نفی است. این استثنا ظهور در انحصار عبادت را دارد (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۸، ص. ۳۸۶)

عبادت به معنای غایت تذلل، (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص. ۵۴۲) غایت خضوع (طریحی، ۱۳۷۵، ج ۳، ص. ۹۲) و اطاعت و فرمان برداری (زبیدی، ۱۴۱۴ ق، ج ۲، ص. ۴۱۰) است. طبری آن را به خشوع و خضوع تفسیر کرده و می‌گوید. اصل عبودیت نزد همه عرب تذلل و خاکساری است (طبری، ۱۴۱۲ ق، ج ۱، صص. ۸۱-۸۰؛ قرطبی، ۱۴۰۸ ق، ج ۱، ص. ۱۰۱).

در برخی آیات «دعا» و «عبادت» جانشین و معادل یکدیگرند (غافر، ۴۰ / ۶۰، الاحقاف، ۴۶/۵-۶، طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۲، ص. ۳۵) حقیقت دعا، در تذلل عابد و گدایی از معبود، تجسم می‌یابد و زمانی محقق می‌شود که انسان تنها و تنها او را مالک حقیقی خود و جهان بداند.

دعوت از غیر خدا به شرک تعبیر شده: «يَكْفُرُونَ بِشِرْكِكُمْ» (فاطر، ۱۴/۳۵)، و «دعوت از غیر خدا» معادل «عبادت آن‌ها» معرفی شده است: «كَانُوا يَعْبَادُوهُمْ كَافِرِينَ» (الاحقاف، ۴۶/۶).

در آیات متعددی عبادت و دستور به آن، هم‌نشین صفات و افعال الهی به‌ویژه صفت «رب» شده است (آل عمران، ۵۱/۳، الانبیاء، ۹۱/۲۱) ربوبیت سوق دادن شیء به سمت کمال آن است و رب کسی است که شأن او سوق دادن اشیاء به سوی کمال آن‌هاست. ربوبیت مفاهیمی چون مالکیت، مصاحبت، سیادت، قیومیت، ملازمت، تداوم بخشیدن، برآوردن حاجت، تعلیم و تغذیه همه از لوازم و آثار ربوبیت است (جوادی‌آملی، ۱۳۷۹، ج ۱، ص. ۳۳۱).

تمام این صفات در عبادت غیر خدا انکار شده است (العنکبوت، ۱۷/۲۹، النمل، ۷۳/۲۷، الانبیاء، ۶۶/۲۱، یونس، ۷۶/۱۰، المائده، ۱۸/۵، یونس، ۳/۱۰، یونس، ۱۸/۱۰، الزمر، ۲/۳۹).

عبادت، اظهار خضوع برای معبود است همراه با این اعتقاد که «معبود» مالک نفع و ضرر «عابد» است. مالکیتی که ذاتی و مستمر می‌باشد (ابن عاشور، بی تا، ج ۲۷، ص. ۴۵).

عبادت در برخی آیات به صراط مستقیم تعریف شده است که خود معادل و تبیین کننده این مفهوم است (آل عمران، ۴۹/۳، مریم، ۳۵/۱۹، الزخرف، ۵۹/۴۳-۶۴).

با توجه به بافت و سیاق آیات، عناصر اصلی صراط مستقیم عبارت‌اند از اعتقاد به ربوبیت، وحدانیت و الوهیت خداوند متعال و رد هرگونه شریکی در این امور برای او. صراط مستقیم با «حَنِيف» معادل و در تقابل کامل با «شُرک» است (الانعام، ۱۶۱/۶، النحل، ۱۶/۱۲۰-۱۲۳، یونس، ۱۰۵/۱۰-۱۰۶). پیروی نکردن از وحی و اقرار نکردن به وحدانیت مطلق خداوند از مؤلفه‌های اصلی شرک است (ایزوتسو، ۱۳۷۸، ص. ۲۶۲). واژه حنیف در قرآن کریم، با مفهوم انحصاری توحیدی، از عناصر ایمان به خدای یکتا، تسلیم مطلق و کامل به خدای یکتا، و مخالف بودن با بت‌پرستی است (ص. ۳۸۸). از عناصر مهم دیگر در ماهیت صراط مستقیم، تبعیت و پیروی کردن از خدا می‌باشد (الزخرف، ۶۱/۴۳-۶۲).

«صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ» با عبادت خداوند هم‌سان و با عبادت شیطان در تقابل است (یس، ۶۰/۳۶-۶۱). مراد از عبادت شیطان پرستش خدایان دروغین است. پرستش اصنام به پرستش شیطان تعبیر شده و در مقابل «صراط‌اُسویاً» است (مریم، ۴۳/۱۹-۴۴).

ج: شکر

غایت شکر از مجموع آیات قرآن کریم با محوریت خلقت انسان استنباط می‌گردد. ترکیب «لعلهم تشکرون» با آفرینش (المؤمنون، ۷۸/۲۳، الملک، ۲۳/۶۷) و جعل ابزارهای ادراکی انسان، (النحل، ۷۸/۱۶) تبیین آیات، (المائدة، ۸۹/۵) ابتلاء، (النمل، ۴۰/۲۷) مصادیق رحمت و فضل الهی، (المائدة، ۶/۵) القصص، ۷۲/۲۸، الانفال، ۲۶/۸، البقره، ۵۱/۲، آل عمران، ۱۲۳/۳) و تسخیر امکانات (الحج، ۳۶/۲۲، النحل، ۱۴/۱۶) (دریا و حیوانات و...) هم‌نشین شده است.

کفر در دوره جاهلیت در روابط غیردینی متعارف بود. ولی پس از اسلام به حوزه دینی تسری یافت. در برابر هر نعمتی دو حالت قابل تصور است: شکر یا کفر (ایزوتسو، ۱۳۸۸، ص. ۳۰۰). شکرگزاری نعمت‌های تکوینی به توحید و اطاعت (حقّی بروسوی، بی تا، ج ۵، ص. ۱۹) و نعمت عظیم هدایت، بدان است که انسان به رسالت انبیا ایمان بیاورد و الاّ بی ایمان خواهد بود (خودروان، ۱۳۹۱، ص. ۱۱۴). شکر در تقابل با کفر، تکذیب و شرک است (النمل، ۴۰/۲۷).

در برخی آیات «ایمان» و «شکر» درکنار همدیگر قرار دارند (النساء، ۱۴۷/۴) تا معلوم شود که شکر نعمت خدا با ادای حق واجب او، یعنی ایمان به او، سبب می‌شود که عقابی گریبانگیر مؤمنان نشود (قرآنی، ۱۳۸۳، ج ۲، ص. ۴۱۹؛ قرشی، ۱۳۷۷، ج ۲، ص. ۴۷۷).

در آیات دیگری «شکر خدا» منطبق با «ایمان» به خداست. هم‌چنان که در مقابلش کفران خدا منطبق بر کفر وی است (الزمر، ۷/۳۹) (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۷، ص. ۲۴۰). تقابل شکر و شرک در قرآن کریم با مقابله صریح شاکرین و مشرکین نمود دارد (الانعام، ۶۳/۶-۶۴).

الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

در داستان حضرت یوسف (ع) توحید و نفی شرک شکر نامیده شده است (یوسف، ۳۸/۱۲) و (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۷، ص. ۱۰۴).

انسان‌ها به هنگام شداید، سخافتِ اندیشه شرک را درک می‌کنند و وعده شاکر بودن خویش را می‌دهند. همین امر، فطری بودن توحید و نفی شرک را نشان می‌دهد (قطب، ۱۴۱۲ ق، ج ۲، ص. ۱۱۲۴). «شکر» در برخی از آیات هم‌نشین «عبادت» شده و تجلی آن دانسته شده است (البقره، ۱۷۲/۲) برخی شکر را معادل عبادت دانسته‌اند و شکرگزاری را به این می‌دانند که به زبان و عمل اظهار کنی که این نعمت‌ها تنها از خداست (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۹، ص. ۱۳۵) و حقیقت شکر را، اخلاص در عبودیت می‌دانند (ص. ۳۶۸).

شکر عبارت است از اینکه شخص به ربوبیت خدا و اینکه تنها معبود و اله است اعتراف کند (ص. ۸۷). مراد از شاکرین در عبارت: «وَلَا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ» همان مخلصین است؛ یعنی کسانی که برای خدا خالص شده باشند (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۴، ص. ۳۸).

د: رحمت

هدف دیگری که برای آفرینش بشر تعریف گردیده رحمت است (هود، ۱۱۸/۱۱-۱۱۹) رحمت شامل دو مؤلفه رقت و احسان است که در طبع انسان رقت سپس احسان و در مورد خدا صرفاً احسان مطرح است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص. ۳۴۷).

از دیگر معانی رحمت، عطف (ابن منظور، ۱۴۱۴ ق، ج ۱۲، ص. ۲۳۱) رأفت، لطف، رفق و شفقت می‌باشد (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۴، ص. ۸۹) مصطفوی احسان، انعام و فضل را مصداق رحمت می‌داند. از مهم‌ترین هم‌نشینان رحمت، غفران است (الاعراف، ۱۵۵/۷، المؤمنون، ۱۰۹/۲۴) هم‌نشین غفران و رحمت برخی را بر آن داشته که یکی از معانی رحمت را مغفرت بدانند (طریحی، ۱۳۷۵، ج ۶، ص. ۹۶، ابن منظور، ۱۴۱۲ ق، ج ۱۲، ص. ۲۳۱).

رحمت الهی در مغفرت او متمثل است (قطب، ۱۴۱۲، ج ۲، ص. ۱۱۰۱). مغفرت مصداقی از رحمت الهی است (الکف، ۵۸/۱۸). نمود رحمت الهی در مغفرت برخاسته از توبه مومنان و اصلاح اعمالشان است (الانعام، ۵۴/۶، غافر، ۷/۴۰) و (زمخشری، ۱۴۰۷، ج ۲، ص. ۲۹).

هم‌نشین دیگر رحمت فضل است. معنای فضل در مورد خداوند عطا و بخشش بسیار زیاد و بیش از حد لازم و مقرر برای تأمین زندگانی مادی و معنوی است. با توجه به معنای فضل، خیر همان فضل است (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۹، ص. ۱۰۶) فضل از شاخه‌های رحمت است (آل عمران/ ۷۳-۷۴) که در مصادیق متنوعی تجلی می‌یابد (البقره، ۱۰۵/۲، یونس، ۱۰۷/۱۰).

از تقابل میان ضر و خیر، رحمت و سببه (الروم، ۳۶/۳۰)، سوء و رحمت (یوسف، ۵۳/۱۲، الاحزاب، ۱۷/ ۳۳)، هلاکت و رحمت (الملک، ۲۸/۶۷) تعذیب الهی و رحمت (العنکبوت، ۲۹/ ۲۱، الاسراء، ۵۴/۱۷، الاحزاب، ۷۳/۳۳) و اختصاص کشف ضر (المؤمنون، ۷۵/۲۳) و ارائه خیر و فضل به خداوند و

تعبیر آن دو به رحمت را می‌توان تجمیع رحمت در دو چیز دانست: «یکی برطرف کردن و کشف هرگونه ضرر و زیان و دیگری ارائه خیرات، فضل و آنچه نفع دارد.»
از همین رو هر آنچه موجب رسیدن به سعادت در دنیا و در آخرت و رهایی از عذاب جحیم و فوز به ثواب عظیم شود، مانند کتب آسمانی، رحمت شمرده شده است (حسینی شاه‌العظمی، ۱۳۶۳، ج ۸، ص. ۴۵۳).

■ رابطه غایات خلقت با یکدیگر

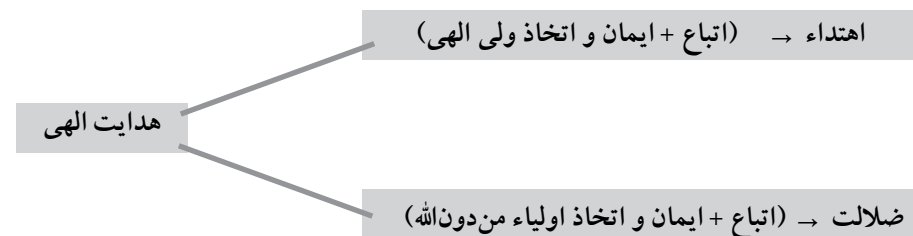
عمل حَسَن، بر اساس آیات، تعبیر دیگری از ایمان و عمل صالح است. شکر و عبادت نیز همین معنا را دارند. با این تفاوت که شکر از زاویه وظیفه منعم و منعم (نعمت‌دهنده و نعمت داده شده) و عبادت از زاویه عبد و معبود (بنده و مولی) به این موضوع پرداخته‌اند. بنابراین، این سه غایت از زوایایی متفاوت به مفهومی مشترک پرداخته‌اند.
اما غایت رحمت با سایر اهداف کاملاً متفاوت است. رحمت از جانب خداست که در نتیجه تحقق غایت‌های پیشین از جانب انسان، شایستگی دریافت آن به وجود می‌آید.

۳-۲: هدایت و غایت تربیت

کشف و فهم غایت ارسال رسل و مجاهدت‌های تربیتی مربیان الهی، اعم از رسولان، کتاب‌های مقدس و روش‌های تربیتی بیان‌شده در آن‌ها، نظیر تبیین و تصریف آیات، قصه‌گویی و.... همچنین عبادات و احکام، و در یک کلام جریان هدایت الهی غایت تربیت دینی را وضوح بیشتری می‌بخشد.

الف: اهتداء

اهتداء به معنای هدایت شدن به راه راست یا رشد یافتن است (فیروزآبادی، ۱۴۱۵، ج ۴، ص. ۴۶۷) و تفاوتی با هدی از نظر لغوی ندارد؛ اما اهتداء مخصوص انسان است و در مورد اموری که فرد از سر اختیار آن را اکتساب کند به کار می‌رود (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص. ۸۳۹).
خداوند متعال هدف هدایت خویش را مهتدی شدن انسان می‌داند و تنها اهتدایی را معتبر می‌داند که به واسطه هدایت او به دست آمده باشد.



الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

اهتداء، هم‌نشین «صراط سَوی» شده و رهروان آن، مهتد دانسته شده‌اند: (یونس، ۱۳۵/۱۰) «سوی» به معنای دوری از افراط و تفریط در اندازه و کیفیت می‌باشد و با تمام، راست و مستقیم، یکی است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص. ۴۳۹) صراط سوی؛ صراط مستقیم، (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۴، ص. ۲۴۱) و نیز توحید و عبادت خدای یگانه، (سبزواری نجفی، ۱۴۱۹، ج ۴، ص. ۳۹۴) است. از هم‌نشین‌های اهتداء، که نقش زمینه‌سازی آن را دارد، علم است (سبأ، ۵۰/۳۴) علم، حق است. حق وقتی از هر جهت حق باشد، در رساندن به‌واقع از هیچ جهتی خطا نمی‌کند و اگر نه از همان جهت که خطا کند باطل خواهد بود. پس وحی که [همان علم] الهی است منجر به هدایت می‌شود (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۶، ص. ۳۸۹).

در پذیرش هدایت و زیاد شدن اهتداء (محمد، ۱۷/۴۷) سه مؤلفه تأثیر اساسی دارد. ۱. علم. ۲. اندیشه‌ورزی. ۳. التزام با عمل. علامه طباطبایی زیاد شدن هدایت را مربوط به تکمیل در ناحیه علم می‌داند و تقوی را مربوط به ناحیه عمل (طباطبایی، ج ۱۴، ص. ۲۳۶). علم و التزام به عمل هر دو از اموری است که شدت و زیادت و نقصان می‌پذیرد (البقره، ۲/۲۴۷، طه، ۱۱۴/۲۰) هدایت که از آن دو تألیف شده قابل زیادت و نقصان و شدت و ضعف است (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۸، ص. ۲۶۰). مراد از اهتداء ایمان و زیاد شدن آن زیاد شدن درجه ایمان است (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۸، ص. ۲۳۶). اولین گام در هدایت، دادن یا آموزش علم به مخاطب است (التوبه، ۶/۹) و اگر علمی نباشد اهتداء محقق نمی‌گردد؛ از همین رو کسانی را که با تقلید از آباء غیرعالم خود، نمود کامل تبعیت جاهل از جاهل را به نمایش گذاشته‌اند، توبیخ می‌کند (المائده، ۱۰۴/۵).

البته علم به‌تنهایی برای هدایت کافی نیست بلکه باید در آن اندیشه شود و با تفکر پذیرفته شود (العنکبوت، ۶۳/۲۹).

از دیگر مفاهیم مهم هم‌نشین هدایت «رشد» است. رشد به «نقیض غی» (ابن منظور، ۱۴۱۴ ق، ج ۳، ص. ۱۷۵) خلاف غی (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص. ۳۵۴) و اهتداء به خیر و صلاح (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۴، ص. ۱۴۰) معنا شده است. برخی دلالت این ریشه را استقامت و راستی راه دانسته و از همین رو مقاصد راه‌ها را، مرأشد گفته‌اند (ابن فارس، ۱۴۱۰، ج ۲، ص. ۳۹۸).

این واژه در قرآن تنها در حوزه عقلانی و معنوی انسان (النساء، ۶/۴) به کار رفته است (البقره، ۲/۲۵۶). بیشترین هم‌نشینی رشد با هدایت، ایمان و سبیل است. رشد با هدایت، ایمان، راه (درست) در یک حوزه و در مقابل غی، کفر و راه انحرافی قرار داد. غی از راه راست به دور افتادن و منحرف شدن است (ابن‌دُرید، ۱۹۸۷، ج ۱، ص. ۱۶۰).

بین هدایت و مفهوم رشد ارتباط معنایی نزدیک وجود دارد. «يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَنْ نُشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا» (الجن، ۷۲/۲) (زمخشری، ۱۴۰۷ ق، ج ۴، ص. ۶۲۳).

«هدایت به رشد»، هدایت به حق و صواب تفسیر شده است (فخر رازی، ۱۴۲۰، ج. ۱۵، ص. ۴).

میان هدایت و سبیل رشد نیز ارتباط معنایی نزدیکی وجود دارد. سبیل رشد، سبیل هدایت، دین حق و صواب در علم و عمل است. سبیلی است که سلوک در آن آدمی را به حق می‌رساند (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۷، ص ۳۵۱). سبیل رشد، در مقابل سبیل غی قرار دارد (الاعراف، ۱۴۶/۷). در برخی آیات، رشد در مقابل ضرر قرار دارد (العن، ۲۱/۷۲) تعبیر از غی به ضرر، از باب تعبیر به مسبب از سبب است (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۲، ص ۵۱).

رشد و ایمان، غی و کفر، از نظر بافتار هم‌معنا گردیده‌اند: (البقره ۲/۲۵۶) (ایزوتسو، ۱۳۷۸، ص ۳۹۶). قد تبين الرشده من الغی یعنی قد تمیز الایمان من الکفر (زمخشری، ۱۴۰۷ ق، ج ۱، ص ۳۰۳). ایمان و اعتداء جانشین یکدیگر شده‌اند. ایمان‌آوری، تعبیر دیگری از اعتداء است (البقره، ۱۳۷/۲، الکهف، ۱۳/۱۸).

نزدیک‌ترین معنایی که از ایمان در این آیات به ذهن متبادر می‌شود هدایت است (هم‌معنایی هدایت و ایمان) (ابن کثیر، ۱۴۱۹، ج ۵، ص ۱۲۷). در برخی از آیات واژه ایمان با همه مشخصات و الزامات عملی و اعتقادی با ویژگی‌های مهتدین برابر است و در مقابل مشرکین قرار دارد (التوبه، ۱۷/۹-۱۸) و (ایزوتسو، ۱۳۸۸، ص ۳۹۴).

ب: فلاح

فلاح در یازده آیه با تعبیر «لعلکم تفلحون»، هدف اوامر، نواهی، اعمال و اذکار بیان گردیده است (الحج، ۷۷/۲۲، الانفال، ۸/۴۵، المائدة، ۵/۱۰۰).

«الفلاح» به معنای شکافتن و قطع کردن چیزی است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص ۶۴۴). فوز، نجات و بقاء در خیر (فراهِیدی، ۱۴۰۹ ق، ج ۳، ص ۲۳۳؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ ق، ج ۲، ص ۵۴۷) غلبه پیروزمندانه بر مشکلات و رسیدن به هدف (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق) الفوز بامانیهم والظفر بمطلوبهم من الخلاص من عذاب الله و البقاء علی دوام رحمه لهم (طریحی، ۱۳۷۵، ج ۲، ص ۴۰۰) و نجات از شرور و رسیدن (به‌دست آوردن) خیر و صلاح (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۹، ص ۱۳۳) از دیگر معانی فلاح ذکر شده است.

فلاح با روی آوردن به خیرات و دوری از شرور حاصل می‌شود و این جز از طریق شناخت خیر و شر، امکان‌پذیر نیست. فلاح به معنای رسیدن به وضعیت مطلوب و بقاء در آن است. بقاء در تبیین فلاح در تفاسیر نقش ویژه‌ای دارد (ابوالفتوح رازی، ۱۴۰۸ ق، ج ۱۳، ص ۱۶۳؛ طبرسی، ۱۳۷۷، ج ۱، ص ۸۸؛ زمخشری، ۱۴۰۷ ق، ج ۳، ص ۱۷۴، سمرقندی، بی‌تا، ج ۱، ص ۲۴).

این هدف اغلب با عوامل و موانع دستیابی به آن، هم‌نشین شده است. در این میان ایمان و تقوا از نمود بیشتری برخوردار است (البقره، ۱۸۹/۲) سایر عوامل را می‌توان مصادیق تقوا دانست (المائدة، ۹۰-۹۱، آل عمران، ۳/۲۰۰، المائدة، ۵/۳۵، الاعراف، ۶۹/۷). اغلب، موانع هم‌نشین فلاح در حوزه کفر و تکذیب قرار دارند (یوسف، ۱۲/۲۲ الانعام، ۶/۲۲ و ۱۳۴، یونس، ۱۰/۱۷، القصص، ۲۸/۲۸).

۸۲- المؤمنون، ۲۳ / ۱۱۷).

فلاح ایجاد تغییر (تقویت یا تقلیل) ویژگی‌ها و استعدادهاى مطلوب در انسان (شناخت، گرایش و عمل)، نیست، بلکه جایگاه، نتیجه یا پاداشی است که، پس از آن‌ها، امید رسیدن به آن در جهان دیگر وجود دارد (الانعام، ۶/ ۱۳۵ التوبه، ۹/ ۸۸-۸۹؛ یوسف، ۱۲/ ۲۳، التغابن، ۶۴/ ۱۶-۱۵، المجادلة، ۵۸/ ۲۳) تقابل فلاح با عذاب يوم القيامة و عذاب الیم (المائدة، ۵/ ۲۵-۳۶، الانعام، ۶/ ۱۳۵) و تساوی عدم فلاح با «العذاب الشديد» (یونس، ۱۰/ ۶۹-۷۰) و تفسیر فلاح به رسیدن به دار آخرت، از دیگر مؤیدات است (القصص، ۲۸/ ۸۲-۸۳).

ج: فوز

در تبیین چیستی هر یک از مفاهیم فوز و فلاح، از دیگری استفاده شده است (ابو حیان اندلسی، ۱۴۲۰ ق، ج ۳، ص ۳۴۰ و ج ۴، ص ۲۴۲: طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۱، ص ۳۷۳).

برخی فوز را مرتبه‌ای بعد از فلاح، (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۹، ص ۱۵۵) برخی فلاح عظیم، (طبرسی، ۱۳۷۷، ج ۵، ص ۱۸۴) و برخی فلاح ظاهر (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۸، ص ۱۸۳) می‌دانند.

فوز، ظفر به خیر و نجات از شر (فراهیدی، ۱۴۰۹ ق، ج ۷، ص ۳۸۹). نائل شدن به خیر و مطلوبی که سلامت و امنیت را به همراه دارد (ابن منظور، ۱۴۱۴ ق، ج ۵، ص ۳۹۲). دادن و رسیدن به خیر و ورود به بهشت و متنعم شدن به نعمت‌های آن (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص ۶۴۷)، ظفر و فلاح (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۵، ص ۱۸۴)، بقاء (طالقانی، ۱۳۶۲، ج ۵، ص ۴۳۲)، فضل (دروزه، ۱۳۸۳ ق، ج ۴، ص ۵۵۵)، ربیع کثیر (حجازی، ۱۴۱۳ ق، ج ۳، ص ۶۷۰)، نجات و خلاص شدن از شر و حصول خیر (طباطبایی، ج ۲۰، ص ۱۸۵)، و مقام محمود (زمخشری، ۱۴۰۷ ق، ج ۳، ص ۵۳) دانسته شده است.

«نجات و ظفر» و «شر و خیر» در تحلیل فوز محور می‌باشند. فوز، نجات از شر (مقدمه) و ظفر به خیر است. نجات و ظفر از آثار و لوازم فوز است (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۹، ص ۱۵۵).

هم‌نشین‌های فوز دلالت بر آن دارد که فوز از درجات و مقام‌های بهشتی، (التوبه، ۹/ ۲۰، آل عمران، ۳/ ۱۸۵، التغابن، ۶۴/ ۹، المائدة، ۵/ ۱۹، طه، ۱۹/ ۱۹)، اجر، (آل عمران، ۳/ ۱۸۵) جزأ، (المؤمنون، ۲۳/ ۱۱۱) و وعده‌ای، (التوبه، ۹/ ۷۲ و ۱۱۱) از رحمت الهی است (الانعام، ۶/ ۱۶، غافر، ۴۰/ ۹، الجاثیه، ۴۵/ ۳۰) و در کفران گناهان و سیئات (الفتح، ۴۸/ ۵، التغابن، ۶۴/ ۹) وقایت از بدی‌ها و عذاب (غافر، ۴۰/ ۹، الدخان، ۴۴/ ۵۶، الانعام، ۶/ ۱۶)، خروج از آتش (آل عمران، ۳/ ۱۸۵)، ورود به جنات خالد (النساء، ۴/ ۱۳، التوبه، ۹/ ۷۲، ۸۹ و ۱۰۰، الحديد، ۵۷/ ۱۲) به همراه رضوان الهی (التوبه، ۹/ ۷۲ و ۱۰۰) و سایر نعمت‌ها (الصف، ۶۱/ ۱۲) ظهور می‌یابد.

کسانی مشمول این رحمت می‌گردند که در دنیا اهل ایمان و عمل صالح (الجاثیه، ۴۵/ ۳۰، التغابن، ۶۴/ ۹)، تقوا (النبا، ۷۸/ ۳۱، النور، ۲۴/ ۵۲، الزمر، ۳۹/ ۶۱)، اطاعت از خدا و رسولش (النور، ۲۴/ ۵۲، الاحزاب، ۳۳/ ۷۱، النساء، ۴/ ۱۳)، اخلاص (الصافات، ۳۷/ ۴۰)، صدق (المائدة، ۵/ ۱۱۹) و خشیت باشند (نور، ۵۲/ ۵۲).

■ رابطه غایت‌های خلقت و هدایت

هم‌نشین‌ها، جانشین‌ها و مقابل‌های اعتداء، همه حاکی از تمرکز این مفهوم بر «ایمان و عمل صالح» است؛ از این‌رو با غایت‌های «احسن عملاً»، «شکر» و «عبادت» مشترک است با این تفاوت که در اعتداء، از استعاره «راه» برای تبیین این مهم استفاده شده است. آن‌کس که ایمان بیاورد و عمل صالح انجام دهد راه یافته است.

«فوز» و «فلاح» از آن جهت با غایت «رحمت» ارتباط دارند که تجلی آن می‌باشند. رحمت الهی، مقام، نتیجه و پاداش اخروی تحقق «ایمان و عمل صالح» است. فوز زمانی مطرح می‌شود که در یک سو خطر هلاکت و در سوی دیگر آرامش، بقاء و ابدیت باشد، و زمانی تحقق می‌یابد که از جانب احوال و عذاب‌رهایی حاصل و دخول در «رحمت» انجام شود. اما در فلاح در یک سو رفتارها و اعمال مطلوب قرار دارد که البته برای انجامش باید مشکلاتی (نه خطر) را تحمل و آن رفتارها را، که مطلوب مولی است، امتثال کرد تا به سوی دیگر که «رحمت‌های الهی» است دست یافت.

۴. اهداف واسطه‌ای

اهداف واسطه‌ای دو گونه‌اند: اهدافی که مقدمه وصول به غایت و واسطه در فرایند تربیت هستند (نه جزئی از غایت). این اهداف را می‌توان اهداف ابزاری و آلی نام نهاد و اهدافی که جزء و بخشی از غایت را تحقق می‌بخشند. از مجموع این‌گونه اهداف، غایت تربیت شکل می‌گیرد.

۴-۱: ایمان

غایت پرکاربردترین فعل تربیتی قرآن؛ هدایت (الحجرات، ۱۷/۴۹)، دعوت (الشعراء، ۳۹/۲۶). الحديد، ۵۷/۸)، سنت ابتلا امتحان و آزمون (العنکبوت، ۲۹/۲-۳ و ۱۱، آل عمران، ۱۵۴/۳، ۱۴۰، ۱۶۶-۱۶۷، الممتحنه، ۱۰/۶۰)، سؤال از صدق صادقین (الاحزاب، ۲۳/۳۳-۲۴، التوبه، ۴۵/۹) و مؤاخذه الهی (المائده، ۸۹/۵، البقره، ۲/۲۲۵) بر محور ایمان تمرکز دارد.

ایمان علاوه بر متعلقات فراوان، قابلیت تشدید، تضعیف و تثبیت شدن را دارد. این مهم از همنشینی آن با افعال از ریشه زید-زاد (التوبه، ۹/۱۲۴، الاحزاب، ۲۲/۳۳، الانفال، ۲/۸)، ردد (البقره، ۱۰۸/۲-۱۰۹)، زاغ (الصف، ۵/۶۱) و ثبت (النحل، ۱۶/۱۰۲) درک می‌شود. ازدیاد و نقصان معانی متضایفی هستند که در کنار یکدیگر معنا می‌یابند. ایمان معنایی افزایش‌پذیر و نقصان‌پذیر است. پس ایمان امر ثابتی نیست.

هم‌نشینی «ایمان» و «اسلام» حاکی از تفاوت این مفاهیم است. در پاره‌ای از آیات، اسلام رتبه‌ای نازل‌تر از ایمان دارد (الحجرات، ۱۴/۴۹-۱۷) در این موارد اسلام، تسلیم ظاهری است. اسلام به معنی گردن نهادن به جریان غالب جامعه و به عبارتی یک پذیرش اجتماعی است. در پاره‌ای دیگر از آیات، اسلام، تسلیم محض در برابر خداوند است. و اهل ایمان برای وصول

الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

به این مقام ترغیب شده‌اند (البقره، ۲/ ۲۰۸) رتبه‌های متعالی ایمان، رتبه تسلیم است (المائد، ۵/ ۱۱۱). قرآن کریم در عمل ایمان آوردن بر اندیشه‌ورزی و حضور عنصر فکر (لُب) تأکید می‌نماید (الطلاق، ۶۵/ ۱۰)، و (الاعراف، ۷/ ۱۰۱). پذیرش نقش بیّنات نیز بر ایمان مبتنی بر دلیل و شاهد بر عقل‌مندی و برهان‌پذیری ایمان صحه می‌گذارد. به یقین اهل ایمان اندیشه ورزند و آنکه ایمان نمی‌آورد اندیشه نمی‌کند (یونس، ۱۰/ ۹۹ - ۱۰۰). بی‌توجهی به اندیشه‌ورزی، عدم ایمان و عاقبت سوء را به همراه دارد (الملک، ۶۷/ ۱۰).

پایه دیگر ایمان، علم است. تنها کسانی به کتاب الهی (اعم از محکم و متشابه) ایمان می‌آورند که در علم رسوخ داشته باشند. ایمانی برآمده از آگاهی (آل عمران، ۳/ ۷). قرآن کریم با نفی سفاهت از مؤمنان، کافران را سفیه می‌نامد. این نامگذاری به حرکت و انتخاب آگاهانه و عالمانه مؤمنین اشاره دارد. این واژه با فقدان علم و معرفت مقارنت دارد (البقره، ۲/ ۱۲). ایمان مبتنی بر علم در بیان‌های متفاوتی آمده است. در برخی آیات میان آیات و مجاری شناخت ارتباط برقرار کرده است (المائد، ۵/ ۸۳).

عدم کاربرد این ابزارها یعنی توقف فرایند تولید علم، عدم توفیق در ایمان و استمرار حرکت در ضلالت و گمراهی است (الاعراف، ۷/ ۱۷۹). از جمله عوامل عدم ایمان کافران، نارسایی و ناکافی بودن علم آن‌هاست (الروم، ۳۰/ ۷) کفر و نفاق بادیه‌نشینان نیز به‌خاطر دوریشان از تمدن و محرومیتشان از برکات انسانیت از قبیل علم شدیدتر است (التوبه، ۹/ ۹۷) و (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۹، ص. ۳۷۱). پربسامدترین هم‌نشین ایمان «عمل صالح» است (النساء، ۴/ ۱۲۴). به عمل صالحی پاداش تعلق می‌گیرد که در زمینه ایمانی واقع شده باشد.

هم‌نشینی ایمان و تقوا نیز تبیین دیگری از تأیید تفاوت «عمل صالح» و «ایمان» را فراهم می‌سازد. انجام «عمل صالح» سبب تقوای قلب است و تقوای قلب عمل صالح را در پی دارد. تقوا مؤلفه‌ای از مؤلفه‌های ایمان نیست. هر یک از این دو انگیزه و اقدام جداگانه‌ای می‌طلبد (البقره، ۲/ ۱۰۳، آل عمران، ۳/ ۱۰۲ و ۱۳۰).

۴-۲: رعایت حدود الهی

این هدف در قالب مفاهیم تقوا، عمل صالح و ... ارائه شده است با محوریت تقوا این هدف تبیین می‌گردد.

هدف از تبیین آیات (البقره، ۲/ ۱۸۷)، ذکر (الانعام، ۶/ ۶۹)، انذار (الانعام، ۶/ ۵۱)، وحی و نزول قرآن کریم (الزمر، ۳۹/ ۲۸)، عبادت (البقره، ۲/ ۲۱)، وعظ (الاعراف، ۷/ ۱۶۴)، احکام و افعال دینی (البقره، ۲/ ۱۸۳ و ...)، تقوا است.

از سوی دیگر برای دستیابی به مراحل و مراتب بالاتر، یعنی مقام «شکرگزاری»، «دریافت رحمت الهی» و «فلاح» تقوا ضرورت دارد (آل عمران، ۳/ ۱۲۳، الحجرات، ۴۹/ ۱۰، البقره، ۲/ ۱۸۹).

تقوا به معنای حفظ کردن و نگاه داشتن خود از بدی و گزند است. به سبب ملازمت میان تقوا و

خوف، این واژه را خوف نیز معنا کرده‌اند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص. ۸۸۱).
تقوا در دوره جاهلیت، لزوماً معنای دینی یا اخلاقی نداشته است، و در زمینه عرفی زمانی که میان خود و چیزی که از آن ترس وجود دارد، حایل و مانعی مادی قرار دهند تا از گزند آن حفظ شوند تقوا اطلاق شده است (ایزوتسو، ۱۳۸۸، ص. ۳۰۵). در روز قیامت انسان گناهکار برای حفظ خود، باید چهره‌اش را که شریف‌ترین عضو اوست حایل میان خود و آتش کند (فخررازی، ۱۴۲۰ ق، ج ۲۶، ص. ۴۴۸).

توجه به اوامر و نواهی الهی یا همان حرمت‌الله و تعظیم شعائر الهی از تقوای قلوب است (حج، ۳۲/۲۲). حقیقت تقوی، امری معنوی و قائم به دل است. تقوی در اینجا قائم به اعمالی که از حرکات و سکانات بدنی است، نمی‌باشد (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۴، ص. ۳۷۴).
این تقوا، از تقوایی که به نفوس الهام شده (الشمس، ۸/۹۱) متفاوت است. در الهام، آگاهی یا علم از چیزی در دل آدمی می‌افتد. خداوند در الهام به انسان‌ها نشان داده است که تقوا چگونه اعمالی و فجور چگونه اعمالی است (ج ۲۰، ص. ۲۹۸).
این تقوا از جنس علم و آگاهی و عام است. اما تقوای قلب، خاص است و از مقاماتی است که در آن محقق می‌گردد و محرک اراده انسان به امتثال اوامر و نواهی خداوند است (الحجرات، ۳/۴۹).

■ رابطه تقوا و عمل صالح

تقوا علاوه بر قلب، در آیات بسیاری با امر به طاعت و نهی از معصیت در آیات بسیاری هم‌نشین شده است (البقره، ۱۸۷/۲) علامه طباطبایی ذیل آیه دوم سوره مائده، تقوا را به مراقبت از امر و نهی خداوند (طباطبایی، ج ۵، ص. ۱۶۳) و عمل به طاعت و ترک معصیت (ج ۱۹، ص. ۲۱۸) معنا کرده است. در این معنا، متقی کسی است که اعمال صالح خود را سپر عذاب الهی قرار دهد (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۱: ص ۱۱۹). با این تفسیر می‌توان آیه‌ای را که در آن‌ها حدود الهی هم‌نشین تقوا شده‌اند، تبیین کرد (الروم، ۳۱/۳۰، البقره، ۱۸۳/۲ و ۱۸۷، الاعراف، ۷/۱۵۶ و...) این تقوا، ریشه در ایمان زنده و فعال دارد و از لوازم ایمان است. هرگاه الف (ایمان) وجود داشته باشد، ب (تقوا) نیز وجود خواهد داشت (المائده، ۵/۵۷) (ایزوتسو، ۱۳۸۸، ص. ۳۹۸).

در آیات دیگری، مؤمنین به تقوا ترغیب شده‌اند (البقره، ۱۰۳/۲، البقره، ۲۷۱/۲، آل عمران، ۱۰۲/۳). جدا بودن تقوا از ایمان به این معناست که ممکن است کسی ایمان آورده باشد ولی در مواردی مرتکب خلاف و لغزش شود و عمل صالح را ترک کند. «مؤمن رباخوار» و «مؤمن متقی» تعبیر صحیحی هستند. تعبیری که در آن تقوا مقدم بر ایمان واقع شده نیز، مربوط به اهل ایمان است (المائده، ۹۳/۵) یعنی اگر کسانی که ایمان آورده‌اند، تقوا پیشه کنند و به یکایک احکام الهی ایمان بورزند، بر ایشان حرجی نیست (طباطبایی، ج ۶، صص. ۱۲۷-۱۲۸).

■ رابطه تقوا و عبادت

درهم‌تنیدگی و آمیختگی عبادت و تقوا، برخی را بر آن داشته که بگویند نمی‌توان رابطه تقدم و تأخر بین آن‌ها برقرار کرد و یکی را مقدمه و دیگری را نتیجه دانست (علم‌الهدی، ۱۳۸۴، ص. ۱۵۶).

برخی آیات تقوا را غایت، و عبادت را واسطه (البقره، ۲/۲۱) و برخی دیگر، عبادت را غایت می‌دانند (الذاریات، ۵۱/۵۶). علامه جوادی‌آملی در این باب می‌فرماید: «تقوا هدف عبادت است، نه هدف خلقت، مگر با واسطه یعنی هدف خلقت عبادت است و هدف عبادت، تقوا» (جوادی‌آملی، ۱۳۷۸، ج ۲، ص. ۳۶۹).

نزدیکی تعبیر «لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ» با تعبیر «خَلَقَكُمْ» دلیلی برای این برداشت است که تقوا هدف خلقت است. در حالی که سیاق آیه، دعوت به عبادت را نشان می‌دهد. تعبیرات «خلقکم» و «لعلکم تتقون» برهانی برای این دعوت است که ارائه شده است. ملاحظه مجموع دو دلیل این نتیجه کلی را می‌دهد که تقوا هدف و علت غایی عبادت و عبادت هدف خلقت است (خمینی، ۱۳۷۷، ص. ۲۱۳).

معانی تقوا در قرآن نشان می‌دهد که تقوا با حفظ معنی اساسی خود یعنی حایل نمودن چیزی میان خود و آنچه از آن می‌ترسند، در دو معناست: ۱. رعایت حدود الهی یا همان عمل به طاعت و اجتناب از معصیت (انجام عمل صالح)؛ ۲. یک نوع حالت قلبی و ملکه نفسانی.

عمل به طاعت و اجتناب از معصیت (نوع اول) شرط لازم برای رسیدن به تقوا (نوع دوم) است و این خود عامل تقویت و تکرار تقوای نوع اول است. تقوای اول از عذاب الهی و تقوای دوم، از عدم امتثال اوامر الهی مانع می‌شود.

عبادت خدا به معنای انجام اعمال و اذکار، همان رعایت حدود الهی است که با آن به تقوای نوع دوم می‌رسیم. به عبارت دیگر تقوا هدف و غایت عبادت محسوب می‌شود و رسیدن به این درجه از تقوا انسان را در عبادت بیشتر و خالصانه‌تر و کامل‌تر یاری می‌رساند.

تقوای نوع اول انسان را از احوال دنیا و آخرت همچون سپری حفظ می‌کند و از همین رو نسبت به اموری که در آخرت به متقی داده می‌شود یا از او دور می‌گردد مقدمه واقع شده است (الاعراف، ۷/۳۵، الزمر، ۳۹/۲۰ و ۷۳، الرعد، ۱۳/۳۵؛ یوسف، ۱۲/۱۰۹؛ آل عمران، ۳/۱۹۸؛ یس، ۳۶/۴۵؛ آل عمران، ۳/۷۶؛ الانعام، ۶/۱۵۵).

تقوای نوع اول که در عبادات تجلی می‌یابد، هدف خلقت است و تقوای نوع دوم هدف عبادت. علامه طباطبایی ذیل آیه دوم و سوم سورة نوح دعوت به رعایت تقوا را دعوت به اجتناب از شرک و پایین‌تر از آن، (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۲۰، ص. ۱۶۳) و به عبارت دیگر عبادت خالصانه خداوند می‌داند. بنابراین تقوا در اینجا همان عبادت خالصانه است که هدف خلقت می‌باشد (طبرسی، ج ۱، ص. ۱۵۴). به بیان دیگر «لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ» و «خَلَقَكُمْ» هر یک دلیل مستقلاً برای لزوم عبادت است، با این تفاوت که یکی از راه مبدء فاعلی است و دیگری از راه مبدء غایی (جوادی‌آملی، ۱۳۷۹)

۴-۳: اندیشه‌ورزی

این هدف با ترکیب «لعل» با تفکر، تذکر و.. تأکید شده است. تبیین این مفاهیم جایگاه هدف اندیشه‌ورزی در قاموس اهداف تربیت دینی را مشخص می‌سازد.

تفکر: تفکر از ماده «فکر»، مقلوب «فرک» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص ۶۴۳) به معنای جداسازی و فحص امور برای دستیابی به حقیقت آنهاست. مهم‌ترین هم‌نشین تفکر، لفظ‌های «آیه» و «آیات» و معانی آیه یا آیات است. معانی آیات هم‌نشین شده با تفکر عبارت‌اند از ۱. آیات تکوینی و مصادیق آن (الجاثیه، ۱۳/۴۵، الروم، ۲۱/۳۰، النحل، ۱۱/۱۶)؛ ۲. آیات تشریعی و مصادیق آن (النحل، ۱۶/۴۴)؛ ۳. آیه به معنای عام (نشانه، ظاهر، مثل) (البقره، ۲/۲۶۶ و ۲۷۴، الحشر، ۵۹/۲۱، الاعراف، ۷/۱۷۶).

خداوند برای برقراری ارتباط دوطرفه با نوع بشر، نشانه‌هایی (آیات) می‌فرستد. عکس‌العمل انسان در مقابل آیات دوگونه می‌تواند باشد: استقلالی و طریقی؛ درست مانند عکس‌العمل در مقابل علائم راهنمایی و رانندگی.

عکس‌العملی که خدا در مقابل نزول آیات انتظار دارد، نگاه طریقی به آنهاست، یعنی رسیدن از دال به مدلول و از ظاهر به باطن یا از مثل به ممثل.

چنانچه نگاه طریقی به آیات شود، نتیجه آن می‌تواند «ایمان به آیات» باشد. بین واژه‌های مثبت هم‌نشین آیات، ایمان با ۳۱ بار بیشترین کاربرد را دارد. اما اگر این عکس‌العمل، استقلالی باشد به تکذیب و تکفیر آیات منجر می‌شود. در بین واژه‌های منفی، تکذیب با ۴۲ و تکفیر با ۱۷ کاربرد بیشترین هم‌نشینی را با آیات دارند.

بنابراین تفکر همان ارتباط برقرار کردن بین دال‌هاست. مدالیل آیات تکوینی، معاد (آل عمران، ۳/۱۹۱) توحید، به‌ویژه توحید ربوبی، (الرعد، ۱۳/۳، النحل، ۱۶/۱۱) حقانیت رسالت پیامبر، (النحل، ۱۶/۴۴) و ... می‌باشد.

عقل‌ورزی (تعقل): کاربرد اسمی و اسم مصدری از ریشه عقل در قرآن کریم وجود ندارد (عبدالباقی، همان، ص ۴۷۰-۴۷۱) لذا از «عقل ورزیدن» به جای مفهوم «تعقل» استفاده کرده‌ایم.

«عقل‌ورزی» و «تفکر» به صورت متوالی در پایان تعدادی از آیات جانشین یکدیگر شده‌اند (الرعد، ۱۳/۳-۴، النحل، ۱۱-۱۲ و ۶۷-۶۸) این جانشینی در حالی است که هم‌نشین آیات می‌باشند. جانشینی تفکر و عقل‌ورزی در آیات ۲۱ حشر، و ۴۳ عنکبوت همراه با مثل نیز دیده می‌شود. علاوه بر آن در ساختارهای مشابهی همچون، «ان فی ذلک لآیات (لآیه) لقوم (یتفکرون- یعقلون)» و «کذلک یبین الله الایات لعلکم تتفکرون» که باز هم هم‌نشین آیات می‌باشند دیده می‌شود. مهم‌ترین هم‌نشین عقل آیه و آیات می‌باشند. بنابراین رابطه دال و مدلول در اینجا نیز حاکم است.

فقه، هم جانشین عقل‌ورزی شده و هم در ساختاری مشابه ساختار استفاده از تفکر به کار رفته است. «عقل‌ورزی» و «فقاها» یا تفقه به قلب منتسب هستند. «طیع قلوب» سبب می‌گردد که فرد «لایعقل»

یا «لایفقه» شود (المنافقون، ۳/۶۳، التوبه، ۸۷/۹).

از دیگر مؤیدات برای برقراری این تساوی جانشینی «یعقلون» و «یفقهون» در ساختاری مشابه است (الحج، ۴۶/۲۲، الاعراف، ۱۷۹/۷).

به نظر می‌رسد که سمع و بصر و فؤاد اصالتاً ابزار کسب علم (النحل، ۷۸/۱۶) هستند و چون علم مقدمه‌ای برای عقل ورزی است به عنوان ابزار عقل ورزی هم به کار رفته‌اند (البقره، ۱۷۱/۲ و الحج، ۴۶/۲۲). در واقع عقل ورزی بدون علم و آگاهی ممکن نیست (العنکبوت، ۴۳/۲۹) اهل کتاب با «افلاتعقلون» توبیخ شده‌اند. زیرا محاجه آنان درباره حضرت ابراهیم (ع) بدون علم بوده است (آل عمران، ۶۶/۳). با همین استدلال جانشینی «لایعقلون» و «لایعلمون» در آیات توجیه می‌شود (البقره، ۱۷۰/۲، المائده، ۱۰۴/۵. العنکبوت، ۶۳/۲۹ و لقمان، ۲۵/۳۱).

می‌توان کسی را که «لایعلم» است «لایعقل» هم نامید و نمودار زیر را در سیر تربیت ترسیم کرد.
 اعتداء → علم → عقل ورزی → علم

تذکر: «تذکر»، به آنعاط (طبرسی، ۱۳۷۷، ج ۲، ص. ۵۶۱؛ میدی، ۱۳۷۱، ج ۳، ص. ۵۳۴)، اندیشیدن و پند گرفتن (سورآبادی، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۷۲۳)، تفکر (سبزواری نجفی، ۱۴۱۹، ج ۳، ص. ۱۳۱) و عبرت گرفتن بعد از تفکر (ج ۱، ص. ۱۶۲) معنا شده است. از پرسامدترین مفاهیمی که با تذکر هم‌نشین شده، مفهوم آیات است. از این حیث با تفکر و عقل ورزی ارتباط معنایی دارد. مفهوم آیه و مصادیق آیاتی که در حوزه تذکر آمده از لحاظ تنوع، دسته‌بندی و مدل‌ها با آنچه پیرامون تفکر و تعقل آمده کاملاً منطبق است.

دومین هم‌نشین مهم تذکر «اولوالالباب» است. از ۱۶ کاربرد عبارت «اولوالالباب» در قرآن کریم، ۱۰ مورد با ذکر و مشتقات آن هم‌نشینند و در ۹ مورد از آن‌ها «ذکر و تذکر» منحصر به اولوالالباب می‌باشد. تنها کسانی می‌توانند «متذکر» شوند که صاحب «لب» باشند (البقره، ۲۶۹/۲، الرعد، ۱۹/۱۳، الزمر، ۳۹/۲۱). حکمت متوقف بر تذکر است و تذکر هم متوقف است بر عقل (البقره، ۲۹۶/۲).

کلمه لب در قرآن کریم به معنای عقل استعمال شده و عقل به آن معنایی که امروز معروف شده یکی از اسماء مستحده است (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۲، ص. ۳۹۶). عقل را به این اعتبار لب می‌گویند که نسبت آن به انسان، همانند نسبت مغز به پوسته گردوست (فراهدی، ۱۴۰۹ ق، ج ۸، ص. ۲۱۶).

«تذکر»، منتقل شدن از نتیجه به مقدمات نتیجه، و یا منتقل شدن از مقدمات به نتیجه است (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۲، ص. ۳۹۶). تذکر، عدم توقف در مسببات و حرکت به سوی اسباب است. انتقال از مسبب به سبب همان تذکری است که اولوالالباب از آن برخوردارند (فخررازی، ۱۴۲۰ ق، ج ۷، ص. ۵۹). تذکر، تأمل و تدبر برای کشف و بازنمایی چیزی است که از آن غفلت شده است (ابن عاشور، بی‌تا، ج ۲۴، ص. ۷۷).

تذکر در آیات دیگری با ابزارهای ادراکی نظیر عقل و سماع هم‌نشین شده است (ق/۳۷) منظور از قلب، عقل است (طبرسی، ۱۳۷۷، ج ۹، ص. ۲۲۴).

ارتباط معنایی تفکر و عقل‌ورزی (تعقل) و تذکر سبب شده که در ساختارهای مشابه و در سیاق‌های یکسان و متوالی جانشین هم شوند (البقره، ۲/۲۱۹، البقره، ۲/۲۲۱، البقره، ۲/۲۴۲).

تدبر: تدبر با عبارات تفکر در عاقبت امور یا عاقبت‌اندیشی، (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ص. ۳۰۷) به دیده دل نظر کردن به عواقب و نتایج هر چیز (میرزاخسروانی، ۱۳۹۰ ق، ج ۲، ص. ۲۵۰)، تأمل پس از تأمل، (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۵: ص ۲۰) و تفکر برای عبرت گرفتن (سبزواری‌نجفی، ۱۴۱۹ ق، ج ۶، ص. ۶۴۶)، تفسیر شده است.

نقطه اشتراک میان این تعاریف، تمرکز آن‌ها بر تفکر است. تدبر مانند تفکر، تذکر و تعقل از افعال قلب است (محمد، ۲۴/۴۷) تدبر تصرف قلب در عواقب و تفکر تصرف قلب با نظر در دلایل است (میرزاخسروانی، ۱۳۹۰، ص. ۲۵۰). برخی تدبر را نوعی تأمل و تفکر دانسته‌اند که نتیجه آن اتعاض (سبزواری‌نجفی، ۱۴۱۹ ق، ج ۶، ص. ۱۱۴) یا حصول معرفت و رای ظاهر (زمخشری، ۱۴۰۷ ق، ج ۴، ص. ۹۰) است.

۴-۴: علم‌آموزی

یکی از عوامل ازدیاد ایمان که نوعی گرایش عمودی و آگاهانه است علم است. با تقویت یا تضعیف علم، ایمان نیز تقویت و یا تضعیف خواهد شد (طباطبایی، ۱۴۱۷ ق، ج ۱۸، ص. ۲۵۹) روایات نیز علم را ریشه و منشأ هر خوبی و جهل را منشأ هر بدی می‌دانند. قرآن کریم «علم» را ملاک تبعیت (یونس، ۱۰/۸۹، الجاثیه، ۴۵/۱۸)، رفتار (الاسراء، ۱۷/۳۶)، احتجاج (آل عمران، ۳/۶۶) و ربانی شدن (آل عمران، ۳/۷۹) و عدم آن را منشأ خسران، تکذیب (الانعام، ۶/۱۴۴)، افتراء (النحل، ۱۶/۱۰۱)، اعراض (الانبیاء، ۲۱/۲۴)، جدال فی الله (الحج، ۲۲/۳)، رفتارهای سفیهانه (الانعام، ۶/۱۴۰) و در یک کلام، ضلالت و گمراهی (الانعام، ۶/۱۱۹) می‌داند.

رفعت و علو درجه مؤمنین (المجادله، ۵۸/۱۱)، درک آیات و نشانه‌های الهی (الروم، ۳۰/۲۲)، رسیدن به مقام خشوع و خضوع (فاطر، ۳۵/۲۸) و تعقل در امثال در گرو داشتن علم (العنکبوت، ۲۹/۴۳) است.

قرآن کریم، علم را به دو نوع تقسیم می‌کند؛ علمی که پایه هدایت رشد، ایمان و... می‌گردد و ازدیاد آن طلب می‌شود (الزمر، ۳۹/۹) و علمی که تأثیری در فرایند تربیت ندارد (غافر، ۴۰/۸۳، الروم، ۳۰/۷) علمی که برترین هدایت شمرده شده عبارت است از شناخت و نگرش درست به جهان هستی و مبدأ و منتهای آن، علم به راه درست زندگی و نیل به هدف‌های عالی انسان و علم‌هایی از این نوع.

آگاهی‌ها و دانش‌ها، اعم از درست یا نادرست، جزء شناختی نگرش را تشکیل می‌دهند. نسبت عقاید به نگرش‌ها مانند نسبت جزء به کل است (آذربایجانی و دیگران، ۱۳۸۲، ص. ۱۴۵).

■ رابطه هدف اندیشه‌ورزی و علم‌آموزی

هر قدر آگاهی نسبت به متعلّق گرایش دقیق‌تر و جامع‌تر باشد، زمینه برای قوت گرایش در جهت مثبت یا منفی آن، وضوح بیشتری می‌یابد. قرآن کریم از دو مسیر این مهم را تحقق بخشیده است. اول: عرضه مستقیم اطلاعات و ارائه شناخت در جهت تقویت و رشد آگاهی‌های لازم و سوق دادن جهان‌بینی انسان به سمت بینش یکپارچه و منسجم توحیدی قرار دارد. دوم: فراهم نمودن زمینه‌های اندیشه‌ورزی برای رسیدن به شناخت از طریق تشویق به اندیشه‌ورزی، ارائه موضوعات تفکربرانگیز و نیز طرح سؤال. هر دو هدف جزء اهداف واسطه‌ای ابزاری هستند که مقدمه وصول به اهدافی نظیر ایمان می‌شوند.

۵. اهداف جزئی

بی‌تردید، قرآن کریم در فرایند تربیت، ایجاد یا تغییر نگرش را در موضوعات متعددی پی‌جویی می‌کند. هر نگرش از ترکیب شناخت‌ها، احساس‌ها و آمادگی برای عمل نسبت به یک چیز معین حاصل می‌شود (کریمی، ۱۳۷۳، ص. ۲۹۵). از این‌رو اهداف جزئی در سه بخش مرتبط به هم در موضوعات و متعلقات گوناگون ارائه می‌گردد.

۵-۱: اهداف حوزه علم و شناخت

ارائه جهان‌بینی جامع، منسجم و صحیح گام آغازین در ایجاد و تغییر رفتار است. اصلاح، تثبیت و ارائه گزاره‌های صحیح پیرامون جهان هستی (شناخت صحیح عناصر مکون عالم، رابطه و نسبت میان این عناصر و وظایف متقابل آن‌ها) اهداف جزئی در حوزه علم و شناخت را تشکیل می‌دهند. برای نمونه اهداف جزئی با محوریت یکی از عناصر عالم غیب؛ ملائکه، در جدول انتهایی آورده شده است.

۵-۲: اهداف حوزه ایمان

ایمان مفهومی عام و یکسان است اما متعلقات آن متعدد است (البقره، ۲/۲، ۱۳۶، ۲۸۵، سبأ، ۳۴/۳۱) در میان متعلقات، بعضی شامل دیگری است ایمان به محتوای قرآن کریم و محتوای آن سایر متعلقات ایمان را شامل می‌شود. ایمان باید به کل متعلقات باشد (البقره، ۸۵/۲) علاوه بر این، ایمان به روابط متعلقات نیز لازم است (مطهری، مجموعه آثار، ج ۲۳، ص. ۶۴۵-۶۴۴). از آنجا که در گزاره‌های قرآنی علاوه بر وجود روابط به بیان وظایف برخی از عناصر نیز پرداخته شده، ایمان به وظایف نیز از اهداف است (جدول انتهایی)

۵-۳: اهداف حوزه عملکرد

قرآن کریم برای ایمان به عناصر مکون هستی، روابط و وظایف آن‌ها، نتایج، آثار و تحولات قلبی را برمی‌شمرد که از آن‌ها با تعبیر «عملکرد درونی» یاد می‌کنیم. محبت و عشق (البقره، ۱۶۵/۲)، توکل (الفرقان، ۲۵/۵۸)، اخلاص (غافر، ۱۴/۴۰)، خوف و خشیت (الاعراف، ۷/۲۰۵)، خضوع و خشوع (الاسراء، ۱۷/۱۰۹- الانبیاء، ۲۱/۹۰) احساس فقر و نیاز (فاطر، ۳۵/۱۵) و ...

این تحولات (عملکرد درونی)، منشأ و مصدر افعال و رفتار، اعم از گناه یا ثواب است. عملکرد درونی در اعمال و رفتار بیرونی تجلی می‌یابد که از آن با عملکرد بیرونی یاد می‌کنیم. تسلیم رسول خدا بودن (النساء، ۶۵/۴) - اعراض از لغو، پرداخت زکات، حفظ دامن خویش (پاکدامنی)، وفاداری به پیمان، برپایی نماز (المؤمنون، ۹/۲۳ - ۱)، انفاق (الانفال، ۴/۸ - ۲) و در یک کلام حفظ حدود الهی. در ادامه به اهداف این حوزه پیرامون فرشته اشاره شده است.

جدول اهداف جزئی

(مربوط به یکی از عناصر هستی، فرشته - عالم غیب)

حوزه علم و شناخت	علم به وجود عناصر مکنون عالم هستی و ویژگی‌های آنان	علم به روابط عناصر	علم به وظایف متقابل
	۱. از موجودات عالم غیب فرشتگان هستند. ۲. فرشتگان دارای اختیار نیستند و ...	۱. فرشتگان آفریده هستند. ۲. فرشتگان دختران نیستند. ۳. فرشتگان با برخی از انسان‌ها ارتباط دارند (با اذن خدا). ...	۱. فرشتگان تدبیر امور جهان را با اذن خدا برعهده دارند. ۲. فرشتگان وظیفه ثبت اعمال انسان‌ها را برعهده دارند. ۳. نصرت و یاری مؤمنان از وظایف اصلی فرشتگان است و ...

حوزه ایمان	ایمان به وجود عناصر	ایمان به روابط عناصر	ایمان به وظایف متقابل
	ایمان به وجود فرشتگان	ایمان به وحی	۱. ایمان به تدبیر امور توسط فرشتگان ۲. ایمان به ثبت و ضبط اعمال انسان‌ها ۳. ایمان به نصرت و یاری فرشتگان

حوزه عملکرد	درونی	بیرونی
	اطمینان قلبی به حضور در پیشگاه الهی	تلاش برای انجام خیرات و ترک معاصی در خلوت و جلوت

■ جمع‌بندی و نتیجه‌گیری ■

شناسایی و تبیین روابط جانشینی، هم‌نشینی، متضادها، مترادف‌ها و موازنه‌های ساختاری گزاره‌ها و واژگان ناظر بر حوزه اهداف تربیت در قرآن کریم، منظومه و شبکه‌ای به هم پیوسته و منسجم از اهدافی با محوریت غایت «احسن عملاً» ترسیم و توصیف می‌نماید. این غایت تعبیری از تغییرات مطلوب نهایی است که سایر اهداف خلقت و فرایند هدایت را تبیین می‌نماید. تحقق کامل این غایت در گرو تجلی کامل عناصر مکون آن، یعنی «ایمان» و «عمل صالح» است. در این شبکه «عمل صالح» مبتنی بر «ایمان» است و سنگ بنای ایمان، به مثابه یک نگرش، علم و شناخت است. هر هدف از حیث معنوی و منطقی با هدف بعدی خود ارتباط دارد و تحقق هر هدف پس از عبور از اهداف پیشین و در فرایندی معین صورت می‌پذیرد.

«علم و شناخت» پایه و اساس سایر اهداف در قرآن کریم است و از دو طریق «ارائه مستقیم» و «تمهید شرایط تولید» شناخت (ایجاد شرایط اندیشه‌ورزی) پی‌جویی می‌شود. بنابراین «شناخت» بر «اندیشه‌ورزی» استوار است. به تبع «ایمان مبتنی بر شناخت» نیز بر عنصر «تفکر» بنا می‌گردد. از آنجا که متعلقات ایمان متعدد است، شناخت این متعلقات (شناخت عناصر، روابط و وظایف متقابل) و آثار ایمان به آن‌ها (درونی و بیرونی) کثرت می‌یابند. مجموعه این امور، اهداف جزئی و مطلوب فرایند تربیت را در چند مرحله شکل می‌دهند: ۱. شناخت عناصر وجود، روابط و وظایف متقابل آن‌ها ۲. ایمان به عناصر وجود، روابط و وظایف متقابل و ۳. عملکردهای درونی و بالاخره تجلیات بیرونی.

- تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار.
- خودروان، حسن. (۱۳۹۱). *معناشناسی واژه کفر در قرآن کریم*. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- دروزه، محمدعزت. (۱۳۸۳ق). *التفسیر الحادیث*. قاهره: داراحیاء الکتب العربیه.
- رازی، حسین بن علی. (ابوالفتوح) (۱۴۰۸ق). *روض الجنان و روح الجنان فی تفسیر القرآن*. مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
- (فخر) رازی، محمد بن عمر. (۱۴۲۰ق). *مفاتیح الغیب*. بیروت: داراحیاء التراث العربی.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (۱۴۱۲ق). *المفردات فی غریب القرآن*. دمشق: بیروت: دارالعلم، الدارالشامیه.
- زبیلدی، محمد بن محمد. (۱۴۱۴ق). *تاج العروس*. بیروت: دار الفکر.
- زمخشری، محمود. (۱۴۰۷ق). *الکشاف عن حقائق غوامض التنزیل و وعیون الاقاویل فی وجوه التأویل*. بیروت: دارالکتب العربی.
- سبزواری نجفی، محمد بن حبیب الله. (۱۴۱۹ق). *ارشاد الاذهان الی تفسیر القرآن*. بیروت: دارالتعارف للمطبوعات.
- سمرقندی، نصر بن محمد (بی تا). *بحر العلوم*. بی جا.
- سوره‌آبادی، ابوبکر عتیق بن محمد. (۱۳۸۰). *تفسیر سوره‌آبادی*. تهران: فرهنگ نشر نو.
- شریف‌القرشی، باقر. (۱۳۶۲ق). *نظام تربیتی اسلام*. تهران: فجر.
- طالقانی، سیدمحمود. (۱۳۶۲). *پرتوی از قرآن*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین. (۱۴۱۷ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- طبرسی، فضل بن حسن. (۱۳۷۲). *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*. تهران: ناصرخسرو.
- طبری، ابوجعفر محمد بن جریر. (۱۴۱۲ق). *جامع البیان فی تفسیر القرآن*. بیروت: دارالمعرفه.
- طریحی، فخرالدین. (۱۳۷۵). *مجمع البحرین*. تهران: کتابفروشی مرتضوی.
- علم‌الهدی، جمیل. (۱۳۸۴). *مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی «براساس فلسفه صا»*. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- فراهیدی، خلیل بن احمد. (۱۴۰۹ق). *کتاب العین*. قم: هجرت.
- فیروز آبادی، محمد بن یعقوب. (۱۴۱۵ق). *القاموس المحيط*. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- فینکس، فلیپ. (۱۹۸۲). *فلسفه التربیه* (ترجمه محمد لیبب النجیحی). القاهرة: دارالنهضة العربیه.
- قرائتی، محسن. (۱۳۸۳). *تفسیر نور*. تهران: مرکز فرهنگی
- قرآن کریم
- ابن درید، محمد بن حسن. (۱۹۸۷). *جمهره اللغه*. بیروت: دارالعلم للملایین.
- ابن عاشور، محمد بن طاهر. (بی تا). *التحریر و التنویر*. بی جا.
- ابن فارس، احمد. (۱۴۱۰ق). *معجم مقاییس اللغه*. بیروت: الدار الاسلامیه.
- ابن کثیر دمشقی، اسماعیل بن عمر. (۱۴۱۹ق). *تفسیر القرآن العظیم* (ابن کثیر). بیروت: دارالکتب العلمیه.
- ابن منظور، محمد بن مکرم. (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. بیروت: دارصادر.
- اسماعیلی یزدی، عباس. (۱۳۸۱). *فرهنگ تربیت*. قم: دلیل ما.
- اندلسی، ابوحیان محمد بن یوسف. (۱۴۲۰ق). *البحر المحيط فی التفسیر*. بیروت: دارالفکر.
- ایزوتسو، توشیهیکو. (۱۳۸۸). *خدا و انسان در قرآن*. معنی‌شناسی جهان‌بینی قرآن (ترجمه احمد آرام). تهران: شرکت سهامی انتشار.
- ایزوتسو، توشیهیکو. (۱۳۷۸). *مفاهیم اخلاقی-دینی در قرآن مجید* (ترجمه فریدون بدره‌ای). تهران: فرزاد روز.
- بدره‌ای، فریدون. (۱۳۷۸). *مفاهیم اخلاقی-دینی در قرآن مجید*. تهران: فرزاد روز.
- آذربایجانی، مسعود و دیگران. (۱۳۸۲). *روانشناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی*. تهران: سمت.
- آقا زاده، احمد. (۱۳۸۳). *مسائل آموزش و پرورش ایران*. تهران: سمت.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مدرسه.
- جعفری، محمدتقی. (بی تا). *زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام*. تهران: انتشارات شرکت سهامی چاپخانه وزارت ارشاد اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۷۸). *تفسیر تسنیم*. قم: اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۷۹). *تسنیم، تفسیر قرآن کریم*. قم: اسراء.
- حجازی، محمد محمود (۱۴۱۳ق). *التفسیر الواضح*. بیروت: دارالجلال لاجدید.
- حجتی، محمد باقر. (۱۳۷۷). *اسلام و تعلیم و تربیت*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حریری، محمدعلی. (۱۴۱۶ق). *اهداف التربه الاسلامیه*. الریاض: دارالمعراج.
- حسینی شاه‌عبدالعظیمی، حسین بن احمد. (۱۳۶۳). *تفسیر اثنا عشری*. تهران: میقات.
- حق بروسی، اسماعیل. (بی تا). *روح البیان*. بی جا: دار فکر.
- خمینی، سید روح الله. (۱۳۷۷). *شرح حدیث جنود عقل و جهل*.

الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم

- ملکاوی، فتحی حسن. (۱۳۸۵). گامی به سوی نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت اسلامی (ترجمه غلامرضا متقی‌فر و اسدالله طوسی). قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مبینی، رشیدالدین احمد بن ابی سعد. (۱۳۷۱). کشف الأسرار و عده الأبرار. تهران: امیرکبیر.
- میرزاخسروانی، علی رضا. (۱۳۹۵). تفسیر خسروی. تهران: انتشارات اسلامی.
- میمان، بدریه صالح. (۱۴۲۲). نحو تاصيل اسلامی لمفهومی التربية و اهدافها. ریاض: دار عالم الکتب للنشر و التوزيع.
- نحلای، عبد الرحمن. (۱۹۹۹). اصول التربية الإسلامية و سالیبها: فی البيت و المدرسة و المجتمع. دمشق: دارالفکر.
- یالجن، مقداد. (۱۴۰۹). اهداف التربية الإسلامية و غاياتها. الرياض: دارالهدی.
- پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. (۱۳۷۶). اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: سمت.
- سعیدی رضوانی، محمود و غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۴). درآمدی بر بررسی و نقد کتاب «اهداف تربیت از دیدگاه اسلام». فصل‌نامه علوم انسانی، (۱۲)، ۱۴۵-۱۴۹.
- Crystal, D. (1992). *An Encyclopedia Dictionary Of Language And Language*. Oxford: Blackwell

- درس‌هایی از قرآن.
- قرشی، سیدعلی اکبر. (۱۳۷۷). تفسیر احسن الحدیث. تهران: بنیاد بعثت.
- قرطبی، محمد بن احمد. (۱۴۰۸ق). الجامع لاحکام القرآن. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- قطب، سید. (۱۴۱۲ق). فی ظلال القرآن. بیروت- قاهره: دارالشروق.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۵). سازه‌های تربیت و دموکراسی؛ عقلانیت، مانیت، معنویت. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کریمی، یوسف. (۱۳۷۳). روان‌شناسی اجتماعی. تهران: باهشت.
- کیلانی، ماجد عرسان. (۱۴۱۷ق). اهداف التربية الإسلامية فی تریبه الفرد و اخراج الامه و تنمیه الاخوه الانسانیه. بیروت: عالم الکتب.
- متولی، مصطفی. (۱۴۰۷ق). تاریخ التربية الإسلامية. الرياض: دارالخریجی.
- مصطفوی، حسن. (۱۳۶۵). التحقیق فی کلمات القرآن الکریم. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۵). انسان کامل. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۸). مجموعه آثار (ج ۲۳). تهران: صدرا.

پی‌نوشت‌ها

1. semantic
2. Synchronic
3. diachronic
4. Crys al
5. Paradigmatic Relations
6. Sytagmatic Relations
7. Linguis ic Context
8. Parallelism

الگوی تدوین چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای

چکیده:

یکی از کارهای مهمی که در مطالعات مربوط به تولید سند ملی آموزش و پرورش، به‌ویژه در ساحت اقتصادی-حرفه‌ای، مورد توجه قرار گرفت، تدوین الگو یا چارچوب مفهومی بود. زیرا درک و تبیین مفاهیم کلی مانند آموزش فنی و حرفه‌ای، با پیشینه‌ای طولانی، که در چند دهه اخیر دچار تغییرات و تحولات گوناگونی شده است، تدوین این چارچوب مفهومی را ضروری می‌نمود. به همین منظور پژوهشی با هدف تهیه و تدوین اصول، مبانی و الگوی نظری آموزش فنی و حرفه‌ای انجام شد. با این پرسش اصلی که: برای تدوین یک چارچوب مفهومی به چه عناصری باید توجه کرد و چگونه آن‌ها را سازمان داد؟ یا به بیان دیگر تدوین یک چارچوب نظری از چه الگویی تبعیت می‌کند و دارای چه مؤلفه‌هایی است؟ این پژوهش به روش اسنادی و تحلیلی از طریق تحلیل منابع و نتایج تحقیقات انجام شده، اجرا گردید. روش پژوهش کیفی بود و از نظر هدف، می‌توان آن را از نوع پژوهش‌های بنیادی قلمداد کرد. نتایج پژوهش منجر به ارائه الگویی برای تدوین چارچوب نظری در آموزش فنی و حرفه‌ای گردید که دارای ۷ مؤلفه اصلی شامل فلسفه، اصول و قواعد، سیر تاریخی، عناصر مفهومی، عناصر محیطی، نقاط قوت و ضعف و نهایتاً رویکردهای اجرای آموزش فنی و حرفه‌ای است. مقاله حاضر با استفاده از نتایج و ادبیات این پژوهش نگاشته شده است.

کلید واژه‌ها: چارچوب مفهومی، الگوی نظری، آموزش فنی و حرفه‌ای، فلسفه، اصول، عناصر مفهومی

مقدمه

در معارف بشری هر مفهومی در جریان اجرا پیوسته دچار تحول شده و با تأثیرپذیری از شرایط، تغییرات و تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، تاریخی و همچنین پیشرفت‌های علمی و فناوری و دگرگونی دیدگاه‌های تازه علمی دائماً بسط و توسعه می‌یابد و ابعاد جدیدی به خود می‌گیرد. لذا ممکن است مفهومی که یک دهه قبل معنای معینی داشته، امروز معنای دیگری در بر داشته باشد. هر قدر شدت

۹۲/۷/۱ :

۹۲/۴/۲۳ :

۹۲/۴/۲۱ :

khallaghali@gmail.com

*

الگوی تدوین چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای

تغییرات و تحولات پیرامون یا وابسته به آن مفهوم گسترده‌تر باشد بسط و توسعه مفهوم و ابعاد جدید آن نیز وسیع‌تر خواهد بود. اما بنا بر ماهیت و کاربرد یک مفهوم، این تغییرات ممکن است در سطح جهانی و یا در سطح ملی صورت گیرد و آن مفهوم در فرهنگ‌ها و جامعه‌های متفاوت معانی متفاوتی یابد و چه بسا در شرایطی که تحولات جهانی بر تحولات درونی یک جامعه غالب می‌شود آن مفهوم یک معنای جهانی پیدا می‌کند.

بنابراین، درک تغییرات و فرایند توسعه یک مفهوم، که تحت تأثیر عوامل مختلفی صورت می‌گیرد، مستلزم توجه به پیشینه آن و در عین حال فهم نوینی از آن در دو سطح ملی و جهانی است. به بیان دیگر، تبیین یک مفهوم و دریافت درک جامعی از آن در یک مقطع زمانی معین نیازمند تدوین یک چارچوب مفهومی یا الگوی نظری است، یعنی مجموعه‌ای از دانش، دیدگاه‌ها، تحولات و عناصری که به تبیین و درک دقیق مفهوم کمک کند و با سازماندهی آن‌ها شناسایی دقیق و جامع مفهوم امکان‌پذیر شود. بر این اساس، برای درک و تبیین مفهومی کلی مانند «آموزش فنی و حرفه‌ای» که دارای پیشینه‌ای طولانی است و به‌ویژه در چند دهه اخیر دچار تغییرات و تحولات گوناگونی شده است ضرورت تدوین یک چارچوب مفهومی یا الگوی نظری کاملاً روشن می‌شود. به همین سبب، هدف مقاله این است که با استفاده از نتایج پژوهش انجام شده (خلاقی، ۱۳۸۸) در تدوین سند ملی آموزش و پرورش و تحلیل کیفی داده‌های به‌دست آمده، الگویی ارائه دهد که براساس آن بتوان چارچوب مفهومی یا الگوی نظری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را تدوین نمود. لذا، پرسش اصلی در راستای هدف یاد شده، این است که: برای تدوین یک چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای به چه عناصری باید توجه کرد و چگونه آن‌ها را سازمان داد؟ به بیان دیگر تدوین یک چارچوب نظری از چه الگویی تبعیت می‌کند و پژوهشگری که به دنبال تهیه این چارچوب است باید در جست‌وجوی چه مؤلفه‌هایی باشد؟ درواقع، این چارچوب باید بتواند با توجه به پیشینه و سیر تحولی مفهوم و عوامل مؤثر بر آن، امکان شناسایی و تحلیل مفهوم و درک عمیق‌تر آن را فراهم سازد.

با توجه به وابستگی تحولات آموزش فنی و حرفه‌ای به تحولات اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، به نظر می‌رسد چارچوب مفهومی آن در هر جامعه، با جامعه دیگر متفاوت باشد. بر این اساس می‌توان پذیرفت الگوی نظری یا چارچوب مفهومی آموزش فنی و حرفه‌ای در جامعه ایرانی نیز، با ویژگی‌ها و تحولات خاص خودش، با الگوی نظری در جوامع دیگر متفاوت بوده و نیازمند تدوین مبتنی بر پیشینه آن در این جامعه است. باید دانست که با وجود تغییرات و تحولات آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران از یک‌صد سال گذشته تاکنون، الگوی نظری و چارچوب مفهومی برای آموزش فنی و حرفه‌ای تدوین نگردیده است تا این مفهوم به درستی و روشنی تبیین گردد. شاید یک دلیل اساسی آن این باشد که درباره مؤلفه‌ها و روش تدوین الگوی نظری در آموزش فنی و حرفه‌ای بحثی به میان نیامده است. در واقع تا امروز به این سؤال پاسخ داده نشده است که چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای چیست؟ و

چگونه و با چه روشی می‌توان یک الگوی نظری یا چارچوب مفهومی برای آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران تدوین نمود؟ به نظر می‌رسد در عین تفاوت در چارچوب مفهومی آموزش فنی و حرفه‌ای در جوامع مختلف، روش تدوین الگوی نظری بتواند از الگوی مشابهی تبعیت نماید.

پژوهش حاضر کوشیده است به روش اسنادی، با جست‌وجو در منابع و تحقیقات انجام شده در سطح بین‌المللی و مطالعه و تحلیل نتایج آن‌ها به کشف مؤلفه‌های مؤثر در ایجاد و تحول مفهوم آموزش فنی و حرفه‌ای بپردازد و براساس آن الگویی برای تدوین چارچوب مفهومی این نوع آموزش طراحی و ارائه کند. به همین دلیل از یک طرف این پژوهش را می‌توان از نظر هدف از نوع پژوهش‌های بنیادی دانست، زیرا به ارائه یک الگو برای تدوین چارچوب نظری می‌پردازد و از طرف دیگر آن را از نوع پژوهش‌های کاربردی قلمداد کرد زیرا می‌تواند در عمل راهنمای تهیه و تدوین چارچوب مفهومی آموزش فنی و حرفه‌ای باشد. همان‌گونه که اشاره شد اصل پژوهش برای تدوین اصول، مبانی و الگوی نظری آموزش فنی و حرفه‌ای در تهیه سند ملی آموزش و پرورش انجام شده است. مقاله حاضر برگرفته از نتایج این پژوهش است و قصد دارد به شیوه تحلیلی با استفاده از ادبیات و تجارب جهانی الگویی را برای تدوین چارچوب نظری آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه دهد تا راهنمایی برای تدوین چارچوب نظری در آموزش فنی و حرفه‌ای ایران باشد.

■ مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش فنی و حرفه‌ای

در جست‌وجوی پاسخ به این پرسش که برای تدوین یک چارچوب مفهومی از چه الگویی باید تبعیت کرد، مروری بر پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده درباره چارچوب مفهومی به‌ویژه در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نشان می‌دهد که ضمن تنوع پاسخ‌ها، مؤلفه‌های مختلفی نیز برای طراحی یک الگوی عملی جهت تدوین چارچوب مفهومی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ارائه شده است.

لینچ^۱ (۱۹۹۶) معتقد است که چارچوب مفهومی یا بنیاد دانشی توافق شده‌ای که توسط متخصصان یا انجمن‌های تخصصی درباره آموزش فنی و حرفه‌ای تدوین شده باشد وجود ندارد. بیمنز^۲، مولر^۳، السن^۴ و وسلینک^۵ (۲۰۰۵) نیز در مطالعه خود درباره آموزش مبتنی بر شایستگی (CBE)^۶ به‌عنوان یک نوآوری در بازطراحی آموزش فنی و حرفه‌ای و یادگیری در شرایط تغییرات سریع و پیچیده، به این نتیجه رسیدند که، با وجود اینکه مفهوم آموزش مبتنی بر شایستگی بسیار رایج و مشهور است اما الگوی مفهومی روشنی از آن وجود ندارد. وسلینک، بیمنز، السن و مولر (۲۰۰۵) در مطالعه مشابه دیگری در مورد چارچوب مفهومی برای آموزش فنی و حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی در هلند، با تأکید بر اینکه تعریف CBE توسط نویسندگان متعددی انجام شده است، اذعان نمودند که نیاز به یک چارچوب مفهومی وجود دارد؛ لذا اینان در مطالعه خود به دنبال تدوین یک چارچوب مفهومی برای آموزش فنی و حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی در هلند بودند. به این منظور آن‌ها سؤال اصلی خود را چنین مطرح کردند که چه اصولی برای آموزش

الگوی تدوین چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای

مبتنی بر شایستگی در آموزش فنی و حرفه وجود دارد؟ در واقع با این سؤال، تأکید می‌شود که یکی از مؤلفه‌های اصلی برای تدوین چارچوب مفهومی تعیین اصول است. راجسکی^۷ (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای که در زمینه چارچوب نظری آموزش فنی و حرفه‌ای انجام داد نتیجه گرفت که می‌توان یک چارچوب نظری که منعکس‌کننده ویژگی‌های آموزش فنی و حرفه‌ای باشد فراهم کرد. او معتقد است این چارچوب نظری باید بر مبنای ادبیات وسیع موجود و اصلاحات آموزشی در حال انجام و برنامه‌های آینده در حوزه‌های اقتصادی، تقاضاهای اجتماعی، خانواده و کار و همچنین آموزش فنی و حرفه‌ای تدوین شود. تحلیل این بیان مؤلفه دیگری را با عنوان پیشینه و ادبیات آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اصلاحات انجام‌شده در این حوزه معرفی می‌کند که می‌تواند یکی از محورهای تدوین چارچوب مفهومی باشد.

در سندی از دانشگاه کنتاکی^۸، که به تبیین چارچوب مفهومی برنامه‌های مدارک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد جهت آماده‌سازی دانشجویان برای آموزش فنی و حرفه‌ای پرداخته است، از ساختاری استفاده شده که در آن بیشتر بر جنبه‌های فلسفی و به عبارتی بر فلسفه این دوره‌ها، به عنوان یکی از مؤلفه‌های چارچوب مفهومی، تأکید شده است. بنابراین از محتوای این سند می‌توان دریافت که چارچوب مفهومی باید تبیین‌کننده ماهیت و چرستی موضوع مورد نظر باشد و بتواند به بیان فلسفه وجودی آن موضوع بپردازد. در سند دیگری (دانشگاه کنتاکی، بی تا) نیز با عنوان «چارچوب مفهومی برای برنامه‌های آماده‌سازی گواهی‌نامه‌های اولیه و پیشرفته برای آموزش فنی و حرفه‌ای»^۹، برای تدوین چارچوب مفهومی از بحث‌های فلسفی نظیر تفکر انتقادی و حل مسئله به عنوان زیربناهایی که هنوز هم بر آن‌ها تأکید می‌شود سود برده است.

در تأیید این نظر، میلر^{۱۰} (۱۹۹۶) نیز چارچوب مفهومی را شامل دو عنصر اساسی «اصول» و «فلسفه» می‌داند. اصول همان قواعد عمومی است که دولت به عنوان راهنمای عمل، معیار انتخاب اولویت‌ها در فعالیت‌های آموزشی و سیاست‌گذاری برای برنامه‌ها و ساختار برنامه درسی قرار می‌دهد، و فلسفه، فرضیات و گمانه‌زنی درباره ماهیت فعالیت‌های انسان و ماهیت جهان است. بررسی محتوای اثر بیمنز و همکاران (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که نویسندگان این اثر برای تدوین چارچوب نظری یا الگوی مفهومی آموزش مبتنی بر شایستگی، پس از تحلیل تاریخی و روند شکل‌گیری مفهوم مذکور، به ابداع ده اصل و شاخص‌های ارزیابی آن پرداخته‌اند. آنان با استفاده از روش دلفی^{۱۱} این اصول را استخراج کرده و به این ترتیب الگوی مفهومی مورد نظر خود را تدوین نموده‌اند. یکی از مباحثی که بر دیدگاه این نویسندگان نفوذ داشته دیدگاه فلسفی کل‌نگر و ساختن‌گرایی بوده است. در واقع می‌توان گفت تبیین چرستی و زیربنای فلسفی پدیده و بیان شرایط و وضعیت مطلوب آن به هنگام به‌کارگیری در شرایط واقعی بر اساس فلسفه وجودی آن، از عناصر مهم الگوی مفهومی است. لذا مشاهده می‌شود که در این اثر برای تبیین چارچوب مفهومی، سه مؤلفه شامل «تحلیل روند تاریخی شکل‌گیری پدیده»، «ارزیابی پدیده» و «فلسفه وجودی» مورد توجه قرار گرفته است. درباره مؤلفه اول باید گفت، ماهیت هر پدیده و مفهوم

آن در جریان تجربه تاریخی دچار تحول و تطور می‌شود و در هر زمان متناسب با شرایط پیرامونی، در سطح ملی یا جهانی هویت خاصی پیدا می‌کند به نحوی که می‌توان گفت ویژگی کنونی آن حاصل این جریان تحولی است. بنابراین، درک ماهیت و مفهوم پدیده مستلزم درک جریان آن تحول تاریخی است که پدیده را به وضعیت کنونی رسانده است. با این همه، حقیقت وجودی هر پدیده به وضعیت کنونی آن ختم نمی‌شود بلکه همان‌طور که در گذشته در جریان تحول و دگرگونی قرار داشته است در شرایط حال و آینده هم ویژگی و وضعیت آن دچار تغییر و دگرگونی خواهد شد، لذا برای تکمیل این شناسایی و درک همه مؤلفه‌هایی که ویژگی‌های پدیده و مفهوم آن را تبیین می‌کند باید نسبت به جریان تغییر در آینده و عواملی که این تغییر را رقم می‌زنند دست به پیش‌بینی زد و وضعیت آن را تا حدودی معین نمود. به بیان دیگر، تدوین یک الگوی مفهومی مستلزم شناسایی ماهیت قابل شناخت پدیده (در اینجا آموزش فنی و حرفه‌ای) با استفاده از تحلیل تاریخی برای تعیین چگونگی پدیدار شدن و شکل‌گیری کنش کنونی آن در زمان حاضر و جهت‌گیری آن در آینده است. در تأیید این امر، مریت^{۱۲} (۱۹۹۶) در تدوین الگوی مفهومی برای مهارت‌های مبتنی بر استاندارد، در یک تحلیل تاریخی به تجزیه و تحلیل نهضت استاندارد مهارت و ۲۲ پروژه دپارتمان کار و آموزش که استانداردهای مهارت را برای صنایع مختلف تدوین کرده‌اند و همچنین شرایطی که به تشویق و تقویت نهضت استاندارد مهارت منجر شده بود پرداخت.

راجسکی (۲۰۰۲) متذکر می‌شود که: چارچوب مفهومی با بیان دیدگاه‌ها یا چشم‌انداز متفاوت است. چشم‌انداز بایدیهایی است که در آینده اتفاق می‌افتد و پاسخ‌گوی این سؤال است که در آینده چه می‌خواهیم باشیم؛ در حالی که چارچوب مفهومی لزوماً نباید همه مسائل را حل کند یا به همه سوالات موجود در حرفه پاسخ دهد ولی باید تدوین‌کننده طرحی برای ایجاد یک موضع انتقادی و پذیرش راه‌حل باشد. البته پذیرش این نکته نافی این حقیقت نیست که پدیده‌ها در فرایند زمان ماهیتاً یک امر در حال شدن هستند و درک واقعیت آن‌ها مستلزم توجه به این فرایند است.

راجسکی ضمن بیان تفاوت‌های چشم‌انداز با چارچوب مفهومی، چند ویژگی برای چارچوب مفهومی برمی‌شمارد که در برخی موارد تأییدکننده مؤلفه‌هایی است که در بحث پیشین به آن اشاره شد. از نظر وی این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

- تعیین پارامترهای یک حرفه از طریق تشخیص مأموریت‌ها و فعالیت‌های جاری آن؛
- به حساب آوردن وقایع تاریخی برای درک اینکه چگونه به موقعیتی که اکنون در آن قرار داریم رسیده‌ایم؛
- تعیین یک زیربنای فلسفی و اهمیت دادن به رابطه میان فلسفه و عمل؛
- فراهم کردن زمینه‌های مباحثه و نقد برای درک راه‌ها و دستورالعمل‌های مورد نیاز یا واقعی در زمینه مورد نظر (مثل آنچه باید باشد).

الگوی تدوین چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای

میلر (۱۹۹۶) تمایزی میان فلسفه و چارچوب مفهومی قائل نمی‌شود و معتقد است فلسفه مترادف با چارچوب مفهومی است و هر دو یکی هستند. از نظر میلر و گریگسون^۳ (۱۹۹۹) فلسفه، هسته اصلی هر چارچوب مفهومی را تشکیل می‌دهد. لوئیس^۴ (۱۹۹۸) مدعی است که دو نیروی قوی و مرتبط با هم وجود دارد که سیاست‌ها، بیانیه و برنامه‌های درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای را شکل می‌دهد: این دو عبارت‌اند از: الف. اقتصاد جهانی که در آن ارتباط رقابت اقتصادی با آمادگی نیروی کار به عنوان یک فرض مسلم دیده می‌شود، ب. تغییر ماهیت مهارت، کار و شغل که عمدتاً بر اثر فناوری و عملکرد بالای سازمان‌های کار شکل می‌گیرد. او معتقد است چارچوب مفهومی آموزش فنی و حرفه‌ای باید با نفوذ این عوامل مقابله کند.

این مقابله باید مبتنی بر انعطاف‌پذیری و هماهنگی با تغییرات شغلی و فناوری باشد، به دلیل آنکه ماهیت و ساختار کار، اقتصاد، خانواده و جامعه دائماً در حال تغییر و تحول است. به عنوان مثال بنا بر گزارش انجمن ملی استانداردهای حرفه‌ای معلمی^۵ (۲۰۰۱)، در آموزش فنی و حرفه‌ای طی چند دهه اخیر تغییرات وسیعی در طیفی از تأکید بر آموزش انفرادی در یک رشته و شغل ویژه و تخصصی بدون توجه به بازار کار و نیازهای آن، تا آموزش شاگردان در یک تیم زیر نظر مربیان تعلیم دیده در پروژه‌های چندرشته‌ای که کاربرد وسیعی در بازار کار دارد اتفاق افتاده است (راجسکی، ۲۰۰۲). بنابراین، آموزش فنی و حرفه‌ای باید پاسخ‌گوی تغییرات انجام شده و در حال اتفاق باشد و بتواند خود را با آن به نحو مناسبی تطبیق دهد. الگوی مفهومی باید به میزان توانایی و نحوه پاسخ‌گویی به این تغییرات توجه کند. راجسکی با توجه به تفاوت دیدگاه‌ها درباره ماهیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نتیجه‌گیری می‌کند که چارچوب مفهومی نمی‌تواند در خلأ صورت گیرد و باید در موارد زیر مؤثر و مفید واقع شود (نمودار ۱):

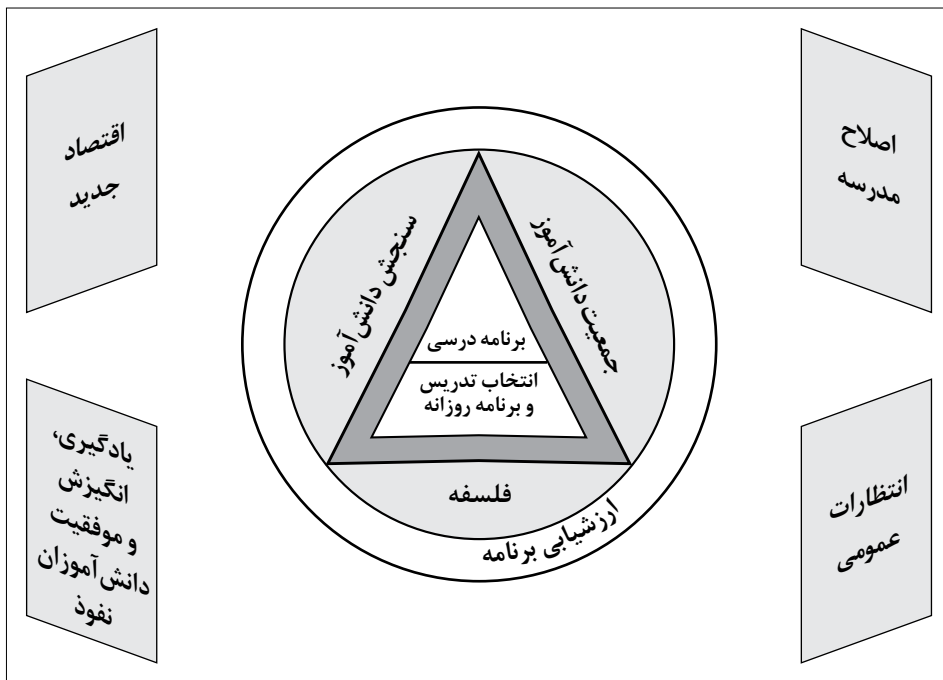
● توصیف‌کننده هدف‌های عمومی آموزش فنی و حرفه‌ای باشد

● انعکاس‌دهنده باورهای اصولی و چشم‌اندازها و اجزای آن باشد

● شکل‌دهنده فعالیت‌های جاری و جهت‌گیری‌های آینده باشد

همان‌طور که راجسکی نشان داده است (نمودار شماره ۱)، فلسفه به شکل ساده یا پیچیده آن، انگیزه و عزم لازم را برای تجربه کردن فراهم می‌کند و همه مؤلفه‌های اصلی آموزش فنی و حرفه‌ای را، شامل برنامه درسی، روش تدریس، سنجش فراگیران، جمعیت دانش‌آموزی (مخاطبان) و ارزشیابی برنامه، تحت تأثیر قرار می‌دهد. نیروهای درونی و بیرونی دیگری نیز مانند عوامل اقتصادی، اصلاحات آموزشی، شیوه‌های یادگیری و انتظارات جامعه از آموزش فنی و حرفه‌ای، نیز وجود دارد که بر این مؤلفه‌ها اثر می‌گذارد.

در واقع، راجسکی برای اینکه الگوی مفهومی در خلأ صورت نگیرد، علاوه بر تبیین عوامل درونی و روابط میان اجزای آموزش فنی و حرفه‌ای به روابط میان آن با عوامل محیطی خود مانند اقتصاد، انتظارات عمومی، تغییراتی که در نظام مدرسه‌ای و یادگیری وجود دارد توجه کرده است. بنابراین، به نظر می‌رسد برای تدوین الگوی مفهومی در جهت شناخت وسیع و کامل‌تر پدیده باید به شناسایی موقعیت آن در



نمودار ۱ الگوی راجسکی (۲۰۰۲ ص ۲۲): چارچوب مفهومی برای آموزش فنی و حرفه‌ای

محیط کنونی‌اش پرداخت. زیرا درک روابط پدیده با عناصر محیطی آن در سطوح مختلف منجر به ایجاد یک درک بومی از پدیده و شرایط آن می‌گردد و در عمل امکان راهنمایی و حل مسائل مرتبط با آن در محیط وقوع پدیده را فراهم می‌سازد. بنابراین، شناسایی عوامل محیطی مؤثر بر آموزش فنی و حرفه‌ای و نحوه تعامل میان آن‌ها می‌تواند یکی از مؤلفه‌های مهم در تدوین الگوی مفهومی در این آموزش‌ها باشد. به عبارت دیگر، شناسایی و تبیین این روابط می‌تواند میزان انسجام و یکپارچگی یا گسیختگی درونی آن را نسبت به محیط بیرونی تعیین نماید.

اما آنچه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را در شرایط محیطی در میان عوامل تأثیرگذار بر آن، به سوی مقصد یا غیر آن حرکت می‌دهد رویکردهایی است که از طرف برنامه‌ریزان و مجریان یا تحت شرایط و فشارهای موجود انتخاب می‌شود و به شکل‌گیری و ایجاد یک ویژگی برای این آموزش‌ها می‌انجامد. به‌عنوان مثال انتخاب رویکرد تخصص‌گرایی و آموزش برای یک شغل خاص در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در شرایط زمانی خود، ویژگی انطباق با نیاز بازار کار را در یک دوره زمانی خاص به وجود می‌آورد، اما پاسخگوی تغییرات فناوری و تغییرات شغلی نیست؛ در حالی که انتخاب رویکرد عام‌گرایی و انطباق با تغییرات فناوری و مهارت‌های پایه ویژگی دیگری را برای آموزش فنی و حرفه‌ای به وجود

الگوی تدوین چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای

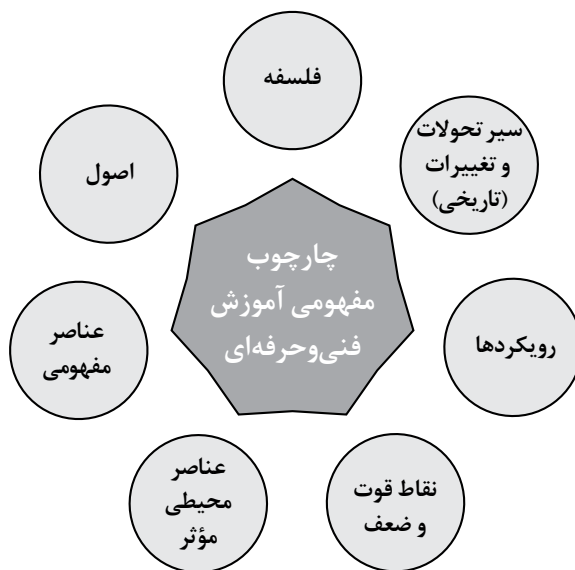
می‌آورد. بنابراین یکی از مؤلفه‌های دیگری که شناسایی و درک عمیق‌تری از این پدیده به وجود می‌آورد شناسایی رویکردهایی است که با توجه به شرایط محیطی حاکم بر پدیده انتخاب شده است. همان‌طور که اشاره رفت هیچ پدیده‌ای در حال سکون و ایستایی باقی نمی‌ماند و در شرایط تحولی به تغییر و حرکت در جهتی ادامه می‌دهد و در مسیر این حرکت دچار فراز و فرودهایی می‌شود. این فراز و فرودها ناشی از نقاط قوت یا ضعف آن در سازگاری با شرایط یا حل مشکلات و چالش‌های رودررو است و ویژگی کنونی پدیده را به وجود می‌آورد. مثلاً در آموزش فنی و حرفه‌ای ایران وقتی ارتباطضعیفی میان محتوای برنامه‌های درسی با بازار کار وجود دارد، قدرت اشتغال‌زایی و کارآفرینی در این آموزش‌ها کاهش می‌یابد و بی‌کاری و عدم انطباق مهارت‌ها با نیازهای بازار کار به‌عنوان یک ویژگی برای این آموزش‌ها رقم می‌خورد. بنابراین می‌توان گفت، نکته دیگری که می‌تواند یک محقق را در شناخت عمیق‌تر پدیده‌ای مانند آموزش فنی و حرفه‌ای یاری کند و دلایل رسیدن به وضعیت کنونی را تبیین نماید، ارزیابی و کشف نقاط قوت و ضعف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در فرایند اجرای آن است. این مؤلفه ضمن تبیین شکل‌گیری این مفهوم و درک ویژگی‌های به‌دست آمده، زمینه نقد آن را فراهم می‌سازد و راه‌های رویارویی با چالش‌هایی مانند تغییرات فناوری و نیازهای بازار کار را نمایان می‌کند و به جهت‌گیری و شکل‌گیری درست و کسب ویژگی‌های جدید در آینده کمک می‌نماید. بنابراین، تبیین و کشف نقاط قوت و ضعف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در طول تاریخ به وجود آمدن و شکل‌گیری آن می‌تواند به‌عنوان یک مؤلفه برای تدوین چارچوب مفهومی یا الگوی نظری مورد توجه قرار گیرد. با تبیین هریک از این ابعاد می‌توان همه عناصری را که فهم درست و دقیق پدیده را فراهم می‌سازد شناسایی کرد و یک چارچوب مفهومی دقیق برای درک و فهم پدیده ارائه نمود تا امکان برنامه‌ریزی درست و جهت‌گیری مناسب به‌دست آید.

■ الگوی مفهومی

با توجه به آنچه بیان شد، می‌توان گفت چارچوب مفهومی یا الگوی نظری مجموعه دانش‌ها و اطلاعاتی است که برای فهم درست و دقیق‌تر یک مفهوم، ماهیت و چیستی آن را در سیر تحولی‌اش تبیین و توصیف می‌کند. در واقع، به گفته دولیتل و کمپ^{۱۶} (۱۹۹۹ ص ۲) «چارچوب نظری به اندیشمندان و پژوهشگران اجازه می‌دهد دانش و گمانه‌زنی را در یک زمینه سازماندهی و ترکیب کنند و به توصیف، تشریح و پیش‌بینی رفتارها و تجربه‌ها بپردازند». سرانجام، تحلیل و مرور مطالعات و پژوهش‌های انجام شده و دلایل ارائه شده نشان داد که، برای تهیه این مجموعه دانش و اطلاعات یا به عبارت دیگر تدوین چارچوب مفهومی آموزش فنی و حرفه‌ای، می‌توان ۷ مؤلفه اصلی زیر را شناسایی و تبیین نمود. به عبارت دیگر، برای تدوین الگوی مفهومی یا چارچوب نظری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای الگوی پیشنهادی زیر با ۷ مؤلفه ارائه می‌شود:

۱. فلسفه وجودی یا مبانی فلسفی؛
۲. اصول و قواعد آموزشی؛
۳. سیر تاریخی شکل‌گیری، تحولات و تغییرات آموزشی؛
۴. عناصر مفهومی آموزش؛
۵. عناصر محیطی مؤثر بر آموزش فنی و حرفه‌ای و نحوه تعامل آن‌ها با این آموزش‌ها؛
۶. نقاط قوت و ضعف؛
۷. رویکردهای انتخاب‌شده در اجرای آموزش فنی و حرفه‌ای.

این مؤلفه‌ها که در نمودار شماره ۲ نمایش داده شده‌اند می‌توانند به‌عنوان یک الگو راهنمای عمل برای تدوین چارچوب نظری آموزش فنی و حرفه‌ای یا هر نوع آموزش دیگر قرار گیرند این الگو می‌تواند در یک محیط محدود برای یک مفهوم جزئی یا یک محیط وسیع برای یک مفهوم کلی مورد استفاده قرار گیرد.



نمودار ۲ سیر تحولات و تغییرات (تاریخی)

به‌عنوان مثال در تدوین الگوی مفهومی تربیت حرفه‌ای- که در وضعیت کنونی در چارچوب نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی در دوره متوسطه به‌صورت شاخهٔ کاردانش و فنی و حرفه‌ای تعریف شده است و مقولهٔ وسیع و مستقلی را از نظر مفهومی تشکیل می‌دهد- ابتدا باید به تبیین فلسفه وجودی آن در آموزش فنی و حرفه‌ای پرداخت و سپس با تحلیل تحولات تاریخی این نوع آموزش روند پیدایش، سیر

الگوی تدوین چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای

تحولات و موقعیت کنونی آن را تبیین کرد، نقاط قوت و ضعف آن را شناسایی و تبیین نمود، رویکردهای به‌کارگرفته شده در این آموزش را شناسایی و بررسی کرد و بالاخره شرایط و عوامل محیطی مؤثر در نحوه تحول و تطور آموزش‌های کاردانش و تعامل میان آن‌ها را مورد توجه قرار داد. بنابراین، توجه به مجموعه این مؤلفه‌ها و استفاده از این الگوی پیشنهادی می‌تواند یک چارچوب مفهومی قابل درک از مفهوم کاردانش در آموزش و پرورش ارائه نماید. این اقدام را می‌توان درباره کلیت آموزش فنی و حرفه‌ای در ابعاد رسمی و غیررسمی آن و در طول پیدایش آن در یک‌صد سال اخیر در ایران انجام داد و چارچوب مفهومی این آموزش را تدوین و تبیین نمود.

بسیار مهم است که چارچوب مفهومی برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به قدر کافی انعطاف‌پذیر و پاسخ‌گوی تفاوت‌های برنامه‌ها در دوره متوسطه و بعد از آن باشد و بتواند تأثیر عوامل بیرونی مانند تغییرات اقتصادی و اجتماعی و سیاسی را بر آموزش فنی و حرفه‌ای بیان کند. هم‌زمان نیز باید معرف فرضیات اساسی، باورها و ارزش‌هایی باشد که با همه انواع مشاغل و برنامه‌های فنی سازگاری و هم‌خوانی دارند و به سهولت دستخوش تغییر نمی‌شوند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

از زمان تأسیس دارالفنون (۱۲۶۸ ه. ق برابر ۱۲۳۰ ه. ش) به‌عنوان منشأ تأسیس مدارس فنی و همچنین تأسیس اولین هنرستان صنعتی توسط آلمان‌ها در ایران (۱۳۲۵ ه. ق برابر ۱۲۸۶ ه. ش) (صدیق، ۱۳۴۲؛ مرجانی، ۱۳۷۳) و با وجود گذشت بیش از یک قرن سابقه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران و تغییرات گوناگونی که در این آموزش‌ها به وجود آمده است، تاکنون تحقیقات بسیار محدودی درباره ماهیت این آموزش‌ها، تحلیل سیر تحولی و چگونگی شکل‌گیری آن در ایران انجام شده است. در این مدت، تدوین فلسفه، مبانی نظری و چارچوب مفهومی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مورد توجه قرار نگرفته و درباره آن بحث جدی نشده است، در حالی که توسعه این آموزش‌ها و تحول در جنبه‌های مختلف آن و توانا ساختن آن برای هم‌نوایی و هماهنگی با تحولات عصر جدید و تغییرات پیوسته و شتاب‌آلود دانش و فناوری در قرن ۲۱ ایجاب می‌کند با شناخت ماهیت و مفهوم این آموزش‌ها پیش از همه مبانی نظری و چارچوب مفهومی آن تبیین و تدوین شود. به همین سبب در این مقاله کوشش گردید الگویی ارائه گردد که با استفاده از آن بتوان الگوی نظری یا چارچوب مفهومی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران را تدوین نمود. گرچه بررسی ادبیات موضوع نشان داد که پژوهشگران و نویسندگان مختلف هر یک در تدوین چارچوب مفهومی در یک موضوع معین و همچنین جنبه‌هایی از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مؤلفه یا مؤلفه‌های خاصی را مورد توجه قرار داده و بر

مبنای آن به تبیین چارچوب مفهومی آن پرداخته‌اند اما به همان نسبت تبیین آن‌ها محدود و بیان‌کننده جنبه معینی از ماهیت پدیده شده است و همه ابعاد وجودی آن را تبیین نکرده است. لذا، در این مقاله کوشش شد، با استنتاج از تحقیقات و بحث‌های انجام شده و کنار هم قرار دادن مؤلفه‌های مختلف و ارائه دلایل و استدلال‌ها الگویی ارائه شود که مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مختلف را به هم پیوند دهد به گونه‌ای که هریک بتواند وجهی از وجوه این آموزش‌ها را تبیین کند. به بیان دیگر مجموعه این مؤلفه‌ها می‌توانند به عنوان یک الگو اجزای به هم پیوسته ابعاد مختلف آموزش های فنی و حرفه‌ای در ایران را در یک سیر تحولی تبیین نمایند و مبنای نظری آن را آشکار سازند. ضرورت این امر آنجا بیشتر روشن می‌گردد که توجه شود تغییرات و اصلاحات انجام شده در آموزش های فنی و حرفه‌ای در طول یک صد سال گذشته بیشتر مبتنی بر تجارب ملل دیگر و کپی برداری از نظام‌ها و الگوهای آموزشی غرب انجام شده و کمتر متکی بر مطالعات میدانی و انجام پژوهش‌های بومی بوده است. به همین دلیل احساس نیاز به تبیین و تحلیل سیر تحولات و کنکاش در ابعاد مختلف این آموزش‌ها و چالش‌های آن با توجه به نیازها و شرایط درونی کشور به وجود نیامده است. از سوی دیگر، این امر موجب ناکارآمدی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران و ارتباط ضعیف آن با بازار کار و صنعت و عدم توجه و هماهنگی با نیازهای آن‌ها شده است. با وجود توسعه کمی در سطوح مختلف، توجه بسیار اندکی به توسعه کیفی و پژوهش در این آموزش‌ها و تدوین فلسفه و مبنای نظری و روش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی و تربیت متخصصان و پژوهشگران در این زمینه شده و سرمایه‌گذاری اندکی در آن صورت گرفته است به نحوی که هنوز یک مرکز پژوهشی کارآمد و یک رشته تحصیلی دانشگاهی در سطح تحصیلات تکمیلی برای این آموزش‌ها تأسیس نشده است. شاید یکی از دلایل کم توجهی به مبنای نظری و تدوین چارچوب مفهومی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ضعف سرمایه‌گذاری در تأسیس مراکز پژوهشی و تربیت پژوهشگر و نبود رشته تحصیلی در سطح تحصیلات تکمیلی و ویژه این آموزش‌ها و همچنین ارائه نشدن یک الگوی مناسب برای تدوین چارچوب نظری باشد. لذا، ارائه الگوی مورد نظر در این مقاله می‌تواند زمینه تدوین این چارچوب را در آموزش فنی و حرفه‌ای ایران فراهم سازد. به همین سبب پیشنهاد می‌شود تیمی مرکب از ۵ تا ۷ پژوهشگر تشکیل شود تا با استفاده از الگوی پیشنهادی به تدوین چارچوب و مبنای نظری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ایران بپردازند تا زمینه مناسبی برای انجام پژوهش‌های بنیادی در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشور و در نتیجه امکان ایجاد تحول و توسعه کیفی این آموزش‌ها فراهم گردد.

منابع

- and Adult Education (ED), Washington, DC.
- Miller, M. D. (1996). Philosophy: The conceptual framework for designing a system of teacher education. In N. K. Hartley & T. L. Wentling (Eds.), *Beyond tradition: Preparing the teachers of tomorrow's workforce* (pp. 53–72). Columbia, MO: University Council for Vocational Education
- Miller, M. D., & Gregson, J. A. (1999). A philosophic view for seeing the past of vocational education and envisioning the future of workforce education: Pragmatism revisited. In A. J. Paulter, Jr. (Ed.), *Workforce education: Issues for the new century* (pp. 21–34).
- Ann Arbor, MI: Praken National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. (2001). *Career and technical education standards*. Arlington, VA: Author
- Rojewski, J. W. (2002, February). *Preparing the workforce of tomorrow: A conceptual framework for career and technical education*. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education.
- University of Kentucky, College of Education. (no date). *Conceptual Framework for initial and Advanced Preparation Certification Programs in Vocational Education*. Retrieved from <http://www.uky.edu/Education/NCATE/progfcse2.pdf>
- Wesslink, R., Biemans, H., Elsen, E. & Mulder, M. (2005). *Conceptual framework for competence-based VET in the Netherlands*. Glasgow, Scotland: EERA,
- .)1388(.
- .) (
- .)1372(.
- .)1373(.
- Biemans, H., Mulder, M., Elsen, E. & Wesslink, R. (2005). *Conceptual Framework for Competence Based Education*. European Research Network in Vocational Education and Training (VETNET).
- Doolittle, Peter E., Camp, William G. Editor: Swartzel, Kirk(1999). Conservatism: The Career and Technical Education Perspective. *Electronic journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), 23-46. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle>
- Lewis, T. (1998). *Toward the 21st century: Retrospect, prospect for American vocationalism* (Information Series No.373). Columbus: The Ohio State University, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 423 421)
- Lynch, R. L. (1996a). In search of vocational and technical education teacher education. *Journal of Vocational and Technical Education*, 13(1), 5-13
- Merritt, Donna (April 1996). *A Conceptual Framework for Industry – Based Skill Standards* (Center focus Number 11). Office of Vocational

پی‌نوشت‌ها

1. Lynch
2. Biemans
3. Mulder
4. Elsen
5. Vesselink
6. Competency Based Education (CBE)
7. Rojewski
8. University of Kentucky
9. Conceptual Framework for initial and Advanced Preparation Certification Programs in Vocational Education
10. Miller
11. Delphi Method
12. Donna Merritt
13. Gregson
14. Lewis
15. National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]
16. Doolittle & Camp

طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

چکیده:

هدف پژوهش حاضر طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه بود. روش پژوهش توصیفی از نوع مطالعات روان‌سنجی، و جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان دوره متوسطه کشور بودند. از این میان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۶۵۷ نفر انتخاب شد. به منظور احراز روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی و روایی سازه (تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی)، و برای احراز پایایی از روش ضریب همسانی درونی (ضریب آلفای کرانباخ) استفاده شد. به منظور طراحی، تدوین و هنجاریابی چنین پرسش‌نامه‌ای، ادبیات مربوط به کنش و روش تدریس انعکاسی که به صورت مقاله و کتاب موجود بود، با دقت تمام مرور شد. در نهایت، تعاریف و مفاهیم روش تدریس انعکاسی به صورت ۲۹ جمله در قالب پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی طراحی گردید. به منظور بررسی روایی ساختار و تعیین آیتم‌های پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی، از تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش تحلیل مولفه اصلی با چرخش واریماکس جهت بررسی میزان تطابق و نام‌گذاری عوامل استخراج شده استفاده گردید. با استفاده از کلیه مشاهدات ($\square = 600$)، تحلیل عاملی منجر به شناسایی شش عامل با تبیین واریانس ۵۵/۷۰ درصد و شاخص کیسر، مایر، الکین ۹۱/۱ درصد، که هر دو از شاخص‌های تحلیل عاملی خوب هستند، گردید. بر اساس این بارها و همچنین محتوای سؤالات، شش عامل، به ترتیب عامل عملی، عامل شناختی، عامل فراشناختی، عامل یادگیرندگان، عامل انتقادی و عامل اخلاقی تشخیص داده و سپس نام‌گذاری شد. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برازش مناسب سؤالات با عامل‌های استخراج شده بود. آلفای کرانباخ برای کل پرسش‌نامه برابر ۰/۹۰ به دست آمد. نتایج نشان داد که مقیاس روش تدریس انعکاسی، از روایی و پایایی لازم برای شناسایی قابلیت‌های انعکاسی بودن معلمان در تدریس برخوردار است.

روش تدریس انعکاسی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی،
نظام آموزشی ایران، دوره متوسطه

کلید واژه‌ها:

۹۳/۱/۳۰ :

۹۲/۶/۳۱ :

۹۲/۴/۶ :

eghadampour92@yahoo.com.....

*
**

مقدمه

روش تدریس انعکاسی^۱ مفهومی است که به تازگی در نظام‌های آموزشی و بازآموزی معلمان مورد توجه قرار گرفته است. این روش، واکنشی در برابر روش تدریس سنتی در آموزش بود. در روش تدریس سنتی که حدوداً یک سده به طول انجامید، معلمان می‌بایست قواعد دقیق و اصول خاصی را دنبال می‌کردند؛ قواعدی که از جانب نظریه‌پردازان به آنان تجویز می‌شد. از این دیدگاه، معلمان فقط مصرف‌کننده نظریات و افکار صاحب‌نظران آموزش بودند و مواد درسی را به یادگیرندگان عرضه می‌کردند، طوری که از حداقل قدرت عمل برخوردار بودند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۲). بالعکس، در روش تدریس انعکاسی، معلمان نقش فعالی در کلاس درس دارند و تکنیک‌ها و راهبردهای آموزشی را خودشان به وجود می‌آورند. زیچنر و لیستون^۳ (۱۹۹۶) و بارتلت^۴ (۱۹۹۷) نیز معتقدند که معلم انعکاسی معلمی است که عقاید و نظرات، اهداف و عواقب و پیامدهای حرفه خود را در تمام سطوح، مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. بنابراین، معلم انعکاسی در حرفه خود با اختیار و اراده از سطح نظریه‌های رایج فراتر می‌رود؛ نظریاتی که از طریق برنامه‌های آموزش معلمان ارائه شده است. او سعی می‌کند نظریات، آراء و آرمان‌های خود را توسعه دهد.

سال‌ها پیش، دیویی^۵ (۱۹۳۳، ص. ۹۰) معلمان را به سمت و سوی واکنش و عملکرد انعکاسی رهنمون ساخت و در توضیح آن نوشت که کنش انعکاسی یعنی «نگرش فعال و نقادانه به اعتقادات و باورها و بررسی پیامدهای آن‌ها». دیویی، با این رویکرد، سه ویژگی برجسته افراد و معلمان انعکاسی را برشمرد. این سه ویژگی عبارت بودند از ذهن باز، مسئولیت‌پذیری و سعه صدر. ذهن باز یعنی میل به گوش فرا دادن به بیش از یک بُعد از یک قضیه و در نظر گرفتن جنبه‌های متفاوت آن. مسئولیت‌پذیری نیز شامل توجه دقیق به عواقب کنش‌ها و فعالیت‌های آموزشی است، طوری که معلم خود را مسئول آموزش و پیامدهای آن می‌داند. این در حالی مطرح شد که اصولاً، معلمان خود را مسئول موفقیت‌های یادگیرندگان و کلاس درس دانسته در حالی که یادگیرندگان را مسئول شکست‌هایشان می‌دانند. سعه صدر نیز به این معنی است که معلمان شهامت آن را داشته باشند که بر ترس‌ها و تردیدهای خود فائق آیند و به‌طور انتقادی آموزش کلاس خود را به‌منظور ایجاد تغییر معنادار مورد ارزیابی قرار دهند. در این مقاله، این سه ویژگی به‌عنوان بخشی از اصول نظری روش تدریس انعکاسی در قالب مقوله‌هایی تعریف گردیده است و هر مقوله به‌صورت رفتار یا رفتارهایی در قالب پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی جهت الگوسازی و هنجاریابی طراحی گردید. جزئیات این پرسش‌نامه در پی شرح داده می‌شود.

استفاده از روش تدریس انعکاسی، آن‌چنان که فارل^۶ (۲۰۰۴، ۲۰۰۷) بیان می‌کند، یک جنبش مفید در توسعه حرفه‌ای معلمان است و بر این بنیان استوار است که معلمان می‌توانند حرفه آموزشی خود را با تأمل خودآگاهانه و نظام‌مند درباره تجربیات آموزشی خود در کلاس درس بهبود بخشند. به‌عنوان معلمان انعکاسی، آنان می‌توانند از داده‌های برگرفته از تأملات نظام‌مند استفاده کنند. والی^۷ (۱۹۹۷) نیز معتقد

است که معلمان انعکاسی می‌توانند «حوادث کلاس درس را بازنگری کنند، آن‌ها را مورد ارزیابی و داوری قرار دهند و سپس رفتارهای آموزشی خود را در سایه هنر، پژوهش و معرفت اخلاقی تغییر دهند» (ص. ۷۰). ریچاردز (۱۹۹۰) معتقد است که خود-پژوهی و تفکر خلاق می‌تواند «به معلمان کمک کند تا از سطح شهودی، روزمره و غیرعقلانی به سطحی بالاتر که اعمال آنان بوسیله تأمل و تفکر راهنمایی می‌گردد حرکت کنند» (ص. ۵). اصطلاح و مفهوم انعکاسی بودن از یک طرف و روش تدریس انعکاسی از طرف دیگر، دامنه وسیعی از اصول نظری و مبانی عملی را دربرمی‌گیرد که در بخش‌های بعدی مقاله برای طراحی الگوی جامع روش تدریس انعکاسی و هنجاریابی آن به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

■ مفاهیم گوناگون انعکاسی بودن

در اکثر آثار مکتوب درباره پدیده انعکاسی بودن، نام جان دیویی تداعی می‌شود. یکی از کتاب‌های مشهور وی به تفصیل درباره مفهوم انعکاسی بودن سخن گفته است. عنوان این کتاب «چگونه می‌اندیشیم: باز تعریف رابطه تفکر انعکاسی با فرایند آموزشی» است. البته، شان^۱ (۱۹۸۳، ۱۹۸۷، ۱۹۹۱) نیز شرح مبسوطی بر مفهوم انعکاسی بودن دارد. عمل انعکاسی^۲ در تقابل با عمل روزمره^۳ و آنی قرار می‌گیرد. عمل آنی بر اساس آزمون و خطا پیش می‌رود و معطوف به اصول غریزی است در حالی که «عمل روزمره بر اساس قدرت و سنت است و شیوه‌ای انفعالی و اغلب غیرعقلانی به‌خود می‌گیرد» (گریفیس^۴، ۲۰۰۰، ص. ۵۴۰). بنا بر تعریف مذکور، معلم تأمل‌گرا و انعکاسی فعالیت‌های خود را به‌بوته انتقاد می‌گذارد و می‌آزماید و به آراء و نظریات جدید دست می‌یابد تا در سایه آن‌ها مهارت تدریس خود را برای ارتقاء سطح یادگیری در یادگیرندگان بالا ببرد. شان (۱۹۸۳) چنین روش برخوردی از جانب معلم نسبت به آموزش را در قالب چرخه‌ای شرح می‌دهد که دارای سه مرحله ارزیابی، اقدام به کش یا عمل و ارزیابی مجدد است. البته، شان بین تأمل - در - عمل^{۱۲} و تأمل - بر - عمل^{۱۳} تمایزی جدی قائل می‌شود. تأمل - در - عمل در واقع تأملی واقعی و معطوف به زندگی عملی است و معلم هنگام برخورد با یک مسئله در لحظه تدریس در کلاس درس با آن مواجه می‌شود. این نوع تأمل زمانی صورت می‌گیرد که معلمان با موقعیتی مواجه می‌شوند که تجربه‌ای منحصربه‌فرد را به دنبال دارد و دارای عنصری از تعجب و امور غیرمترقبه است و آنان به‌جای عمل به یک نظریه یا تجربیات گذشته، به اندوخته‌ها و تجربیات گذشته خویش متوسل می‌شوند تا آن موقعیت خاص را بازآفرینی کنند و به راه‌حل‌های جدیدی دست یابند (گریفیس، ۲۰۰۰). اما، هنگامی تأمل - بر - عمل صورت می‌گیرد که پدیده یا حادثه‌ای از قبل رخ داده باشد؛ سپس معلمان و متخصصان به تأمل درباره آن پدیده می‌پردازند. این نوع از تأمل رایج‌تر است و در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی هم تشویق می‌شود و هم به‌کار می‌رود. از نظر مقایسه، تأمل - در - عمل یک فعالیت فردی است در حالی که تأمل - بر - عمل اصولاً فعالیتی گروهی است و توسط گروه‌هایی خاص انجام می‌گیرد.

طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

البته، باید توجه داشت که نقطه شروع تأمل، اغلب یک مسئله است، چیزی که مانی و راسل^{۱۴} (۱۹۹۰) از آن به جورچین‌های عملی یاد می‌کنند. شان (۱۹۸۳، ص. ۵۰) در این باره می‌نویسد: «پدیده‌ای بگرنج، آزاردهنده و جالب وجود دارد که شخص می‌خواهد با آن دست و پنجه نرم کند. وقتی که می‌خواهد به معنای آن پی ببرد. او همچنین به اندیشه‌هایی که به‌طور غیرمستقیم در عمل اوست فکر می‌کند؛ اندیشه‌هایی را که در ذهن دارد به نقد می‌کشد، بازسازی می‌کند و در تنش‌های بعدی خود به‌کار می‌برد». البته، باید خاطر نشان ساخت که مفهوم تأمل و انعکاسی بودن در آثار متفکران پیش از دیویی و شان نیز به‌کار رفته است. به‌عنوان مثال، فندلر^{۱۵} (۲۰۰۳) نیز مثل دیویی و شان معتقد است که تأمل‌گرایی و انعکاسی بودن دارای منشأ دکارتی^{۱۶} است. از این منظر، معرفت به خود یا شناخت خود، ابزار معتبری برای کسب معرفت است. به عبارت دیگر، تأمل و تفکر به این دلیل که باعث ایجاد معرفت به خود می‌شود فعالیتی مثبت قلمداد می‌شود. البته، در فلسفه سقراط و روان‌شناسی فروید به گفتارها و پندارهای مشابهی در باب معرفت به خود برمی‌خوریم. به‌عنوان مثال، سقراط معتقد بود که علم به جهل خویش، آگاهی و معرفت محسوب می‌شود. از نظر سقراط فیلسوف کسی است که علم به جهل او نسبت به دیگران بیشتر است. فروغی (۱۳۷۹، ص. ۱۵) در این باره می‌نویسد: «سقراط وظیفه خود را متنبه ساختن مردم به جهل خویش و توجه به لزوم معرفت نفس قرار داده است». گنجی (۱۳۸۹، ص. ۷۵) در گفتاری مشابه می‌گوید سقراطی که افلاطون معرفی می‌کند «هیچ نمی‌داند و فقط از این نظر از دیگران داناتر است که می‌داند که هیچ نمی‌داند». فندلر (۲۰۰۳) در قلمرو تعلیم و تربیت معتقد است هنگامی که از معلمان درخواست می‌شود تا درباره فعالیت‌های آموزشی خود به تأمل و تفکر بپردازند، یک پیش‌فرض دکارتی در اذهان تداعی می‌شود و معنی آن این است که خودشناسی باعث شناخت و معرفت به خویش می‌شود. این دانش و معرفت، به بیان متفکری دیگر به نام اینشاوستی^{۱۷} (۱۹۹۱)، باعث رشد و تعالی خود دوم^{۱۸} می‌شود. خود دوم نوعی شناخت و معرفت درون‌فردی^{۱۹} (در درون فرد) است که باعث خودشکوفایی^{۲۰} وی می‌گردد و به وی کمک می‌کند تا یک حیات غنی و کامل داشته باشد. بیش‌تر فنون و مهارت‌هایی که برای آموزش و پرورش معلمان تأمل‌گرا به‌کار می‌رود دارای بن‌مایه‌ای از تأمل و تفکر دکارتی است. براون و کرامپلر^{۲۱} (۲۰۰۴)، کارتر^{۲۲} (۱۹۹۳) و کانلی و کلندینین^{۲۳} (۱۹۹۰) همگی معتقدند که معلمان باید تشویق شوند تا یادداشت‌هایی انعکاسی و تأمل‌گرایانه از تجربیات شخصی و زندگی واقعی خود بردارند. این یادداشت‌ها به‌عنوان منبعی از دانش و معرفت برای آنان خواهد بود تا در تدریس کلاسی خود توفیق حاصل کنند.

ناگفته پیداست که مفهوم تأمل‌گرایی و انعکاسی بودن دارای آبخوهرهای فلسفی متعدد است و همین امر تعریف دقیق آن را با دشواری‌های زیادی مواجه می‌سازد. به‌همین دلیل، تلاش فراوانی صورت گرفته است تا تعریف قابل قبولی از مفهوم فعالیت انعکاسی ارائه شود، تعریفی که اجزاء یا عناصر سازنده و همچنین فرایندهای آن را دربرگیرد. به‌عنوان مثال، وان مانن^{۲۴} (۱۹۷۷) معتقد است که مفهوم تأمل‌گرایی

و انعکاسی بودن دارای سه عنصر اساسی الف. عقلانیت تخصصی، ب. تأمل عملی و ج. تأمل انتقادی است. در تکمیل مفهوم تأمل‌گرایی و انعکاسی بودن، والاس^{۲۵} (۱۹۹۱) عنصر چهارمی به نام تأمل اخلاقی را به فهرست سه‌گانه فوق اضافه می‌کند. از طرف دیگر، کورتازن^{۲۶} (۲۰۰۱) معتقد است که فعل انعکاسی شامل فرایندهای تصمیم‌گیری است که سازمان‌یافته، عقلانی و زمان‌محور است و در آن‌ها رفتارهای غیرعقلانی و گشتالتی نیز به چشم می‌خورد.

در یک دسته‌بندی دیگر، جی و جانسون^{۲۷} (۲۰۰۲) به تعریف عمل انعکاسی در سه مرحله الف. توصیف، ب. مقایسه و ج. انتقاد می‌پردازند. در مرحله توصیف^{۲۸}، مسئله‌یابی صورت می‌گیرد و طی آن معلم مشخص می‌کند که «چه جنبه‌هایی از کلاس درس یا فعالیت‌های وی مورد توجه تأمل‌گرایانه یا انعکاسی قرار گیرد. در مرحله مقایسه^{۲۹}، معلم درباره موضوع مورد تأمل از منظرها و چارچوب‌های متفاوت به تفکر می‌نشیند» (ص. ۷۸). در مرحله مقایسه، معلم سعی می‌کند از نظرات و افکار دیگران معنایی به دست آورد یا چارچوب جدیدی برای ارجاع توسعه دهد (شان، ۱۹۸۳). از این طریق، معلم این توانمندی در تسامح و تساهل را در خود بوجود می‌آورد تا افکار و آراء مخالف خود را تحمل کند و حتی به درک آن‌ها برسد. این توانمندی در فاصله گرفتن از محدودیت‌های موجود در تجربه‌هایمان به ما کمک می‌کند تا «معنایی را کشف کنیم که در غیر این صورت بر ما پنهان خواهد ماند» (جی و جانسون، ۲۰۰۲، ص. ۷۸). نتیجه حاصله، درک جامع‌تر از محیط و بافت آموزشی و پیچیدگی‌های آن است. در مرحله سوم یعنی مرحله تأمل انتقادی^{۳۰}، معلم تأمل‌گرا انتخاب‌ها و گزینه‌های مختلفی را ارزیابی می‌کند و اطلاعات جدید خود را با آنچه از پیش می‌دانسته است در هم می‌آمیزد و تلفیق می‌کند. در واقع، این مرحله یک مرحله تصمیم‌گیری است که از تحلیل موقعیت موجود حاصل می‌شود. این مرحله باعث شکل‌گیری روش‌های جدید آموزش و برخورد با مشکلات و مسائل از جانب معلم می‌شود.

■ الگوی جامع تأمل‌گرایی و انعکاسی بودن معلمان

با توجه به اینکه تعریفی دقیق و واحد از مفهوم تأمل‌گرایی و انعکاسی‌بودن صورت نگرفته است، لذا تاکنون پژوهش‌های چندانی نیز برای تبیین تأمل‌گرایی و انعکاسی‌بودن معلمان انجام نشده است. بنابراین، هدف اصلی مقاله حاضر طراحی و هنجاریابی پرسش‌نامه‌های برای تأمل‌گرایی معلمان و اجزای آن است. با توجه به رویکردهای معیار برای طراحی و هنجاریابی یک ابزار اندازه‌گیری روا و پایا که توسط دورنیه^{۳۱} (۲۰۰۳) ارائه شده است، ابتدا به منظور دستیابی به الگویی مناسب برای موضوع تأمل‌گرایی و انعکاسی‌بودن معلمان، ادبیات و مبانی نظری مرتبط به‌طور جامع و گسترده مورد بررسی و مرور قرار گرفت.

به عبارت دقیق‌تر، محصول این مطالعه، گردآوری بیش از چند صد مقوله و رفتار انعکاسی بود که از میان آن‌ها، الگوی انعکاسی معلمان استخراج گردید. برای دستیابی به این الگوی انعکاسی، چرخه‌ای

طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

از گردآوری مقوله، مرتب کردن آن‌ها، طراحی پرسش‌نامه روش تدریس و هنجاریابی دنبال شد. واژه «مقوله»^{۳۲} در اینجا به ایده‌ها و نظراتی اشاره می‌کند که هنوز حالت کلی داشته و قابل تبدیل به یک رفتار واقعی یا عملی از جانب معلمان نیست. به عنوان مثال، وارد و مک‌کارت^{۳۳} (۲۰۰۴) معتقدند که معلم انعکاسی کسی است که بر فعالیت‌های آموزشی از قبیل مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی تأکید فراوان می‌کند. این مقوله تنها نوعی نگرش به حساب می‌آید، زیرا معلم را به یک رفتار خاص در کلاس هدایت نمی‌کند. برای شناخت هرچه بیشتر واژه مقوله مثالی دیگری ارائه می‌شود. زیچنر و لیستون (۱۹۸۷) معلمان را تشویق می‌کنند تا به تأمل و تفکر درباره بافت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کلاس درس خود بپردازند. تفکر درباره این موضوع یک دستورالعمل کلی است که بُعد عملی یا رفتاری مبهمی دارد، اما نوشتن و یادداشت‌برداری تجربیات کلاس نمونه‌ای از رفتار به حساب می‌آید و دارای کاربرد عملی توسط معلم است و حالت انتزاعی و کلی ندارد. به عبارت دیگر، هر دوی این فعالیت‌ها از جنس مقوله نیستند، بلکه نمونه‌ای از یک رفتار انعکاسی‌اند، زیرا دارای ماهیتی کاربردی و عملی می‌باشند و معلم را به رفتاری خاص وامی‌دارند. در این مقاله، ابتدا بر اساس مرور دقیق و جامع ادبیات پژوهش، مقولات فراوانی تشخیص داده شد. سپس هر مقوله به یک یا چند رفتار عملی تبدیل شد. نهایتاً، این رفتارها به صورت سؤالاتی در قالب پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی طراحی شد.

در مرحله بعد، مقولات و رفتارهایی که دارای هم‌پوشانی بودند و معنای یکسانی داشتند به صورت یک مقوله یا رفتار بیان شد. در مجموع، حدود ۳۰۰ گزاره مطرح گردید. در مرحله بعدی مقوله‌های موجود به صورت نمونه‌های عملی از رفتار انعکاسی معلمان مطرح گردید. به عنوان مثال، مقوله حساس بودن به بافت سیاسی و فرهنگی آموزش به صورت رفتار عملی «من درباره نابرابری‌های اجتماعی در محیط پیرامونم تفکر می‌کنم و در مورد آن‌ها در کلاس بحث می‌کنم» (سؤال بیست و سوم پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی)، یا «من در کلاس‌های درس عناوینی مانند سالمندی، تبعیض علیه زنان و اقلیت‌ها و فقر را در سرفصل دروسم گنجانده و درباره آن‌ها با دانش‌آموزان به بحث می‌پردازم» (سؤال بیست و پنجم پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی) تبدیل شد. در مرحله نهایی، تمام مقولات و گزاره‌های گردآوری شده، بر اساس اشتراکات آن‌ها دسته‌بندی گردید و نهایتاً به شش عنصر یا جزء اصلی تقسیم‌بندی شد که در این بخش به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. **عنصر عملی:** این بخش از تأمل‌گرایی به ابزارها و فعالیت‌های عملی می‌پردازد. از ابزارهای متفاوتی برای ثبت و سنجش فعالیت‌های انعکاسی شامل یادداشت‌برداری، گزارش درس، تحقیق و پرسش‌نامه، ضبط دیداری و شنیداری فعالیت‌های کلاسی، مشاهده کلاسی، بحث گروهی و تحلیل انتقادی حوادث استفاده می‌شود (فارل، ۲۰۰۴، مورفی^{۳۴}، ۲۰۰۱؛ ریچاردز و فارل^{۳۵}، ۲۰۰۵، ریچاردز و لکهارت^{۳۶}، ۱۹۹۴).

۲. **عنصر شناختی:** این بخش از مقولات به نحوه تلاش معلمان برای توسعه و ارتقاء حرفه خود مربوط می‌شود. انجام تحقیقات کلاسی در مقیاس کوچک (اقدام‌پژوهی)، شرکت در کنفرانس‌ها و کارگاه‌های مرتبط با رشته تحصیلی، مطالعه کتب و مقالات همگی به عنوان رفتارهایی انعکاسی با عنوان عنصر شناختی مطرح گردید (فارل، ۲۰۰۴؛ ریچاردز و فارل، ۲۰۰۵).

۳. **عنصر یادگیرندگان:** این بخش از مقولات و رفتارها به سؤالاتی مربوط می‌شود که معلم درباره نحوه یادگیری، پاسخ‌دهی و رفتار عاطفی یادگیرندگان به تفکر و تأمل می‌پردازد. به نظر زیچنر و لیستون (۱۹۹۶) این عمل انعکاسی باعث می‌شود که معلمان درباره یادگیرندگان، پیش‌زمینه فرهنگی و زبانی آنان، شیوه فکری و روش فهمیدن آنان، علائق، سلائق و استعداد فکری آنان برای فعالیت‌های خاص به تفکر و تأمل بپردازند (ص. ۵۷). این بخش همچنین بر تأملات معلمان درباره پاسخ‌ها و واکنش‌های عاطفی و احساسی یادگیرندگان در کلاس درس تأکید می‌کند (پاچیکو^{۳۷}، ۲۰۰۵؛ پولارد و همکاران^{۳۸}، ۲۰۰۶؛ ریچاردز و فارل، ۲۰۰۵؛ ریچاردز و لکهارت، ۱۹۹۴).

۴. **عنصر فراشناختی:** این بخش از الگوی روش تدریس انعکاسی، به خود معلمان و تأملات آنان درباره باورها و شخصیت آنان، شیوه تعریف حرفه‌شان و ساختار عاطفی و احساسی آنان می‌پردازد (پولارد و همکاران، ۲۰۰۶؛ ریچاردز و لکهارت ۱۹۹۴؛ استنلی^{۳۹}، ۱۹۹۸؛ زایشنر و لیستون، ۱۹۹۶). اکبری (۲۰۰۷) معتقد است که «شخصیت معلمان به‌ویژه ساختار عاطفی و احساسی آنان بر شیوه تأمل و تفکر آنان اثر می‌گذارد و واکنش آنان به تصویر حاصل از تأمل در خویشتن را تحت تأثیر قرار می‌دهد» (ص. ۱۵).

۵. **عنصر انتقادی:** این بخش از الگوی روش تدریس انعکاسی شامل سؤالاتی است که به جنبه‌ها و ابعاد اجتماعی-سیاسی آموزش و تعلیم‌وتربیت و تأملات درباره آن‌ها می‌پردازد. سؤالات مربوط به این مقوله به تأملات معلمان درباره اهمیت سیاسی کار و حرفه آنان و فعالیت‌هایشان می‌پردازد. از جمله موضوعات این مقوله می‌توان به موضوعاتی هم‌چون نژاد، جنسیت و طبقه اجتماعی اشاره کرد (بارتلت، ۱۹۹۷؛ دی^{۴۰}، ۱۹۹۳؛ جی و جانسون، ۲۰۰۲؛ زیچنر و لیستون، ۱۹۹۶).

۶. **عنصر اخلاقی:** موضوعات این بخش به بررسی تأملات معلمان درباره مسائل اخلاقی می‌پردازد. به‌عنوان مثال، هانسن^{۴۱} (۱۹۹۸) نیز شبیهه والی (۱۹۹۰) الگویی سه‌گانه از روش تدریس انعکاسی ارائه می‌دهد که دارای سه رویکرد متفاوت است. رویکرد تأملی و انعکاسی هانسن معلمان را به تفکر انتقادی درباره اهدافشان تشویق می‌کند و می‌گوید که معلمان باید اهداف و فعالیت‌هایشان را از یک منظر اخلاقی توجیه کنند. رویکرد دوم هانسن، رویکردی ارتباطی است که از منظر فلسفه اخلاق و نظریه فمینیستی مطرح می‌شود و حیات اخلاقی را در مرکز موضوعاتی هم‌چون شخصیت فرد و نحوه برخورد وی با دیگران قرار می‌دهد. رویکرد سوم دارای ابعاد انتقادی است. این رویکرد انتقادی شبیه به تأمل انتقادی وان مانن (۱۹۷۷) است.

طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

برای ارزیابی الگوی ساخته شده، از متخصصان روان‌شناسی، علوم تربیتی و فلسفه که با مفهوم تأملات و کنش‌های انعکاسی آشنایی دقیق و عمیق داشتند، درخواست شد که سؤالات پرسش‌نامه را مورد مذاقه علمی و ارزیابی قرار دهند و پیشنهادهای خود را انتقال دهند. هدف اصلی این بخش که به صورت تحلیل کیفی و محتوایی صورت گرفت، بررسی جامعیت الگوی روش تدریس انعکاسی و ارزیابی مقولات و رفتارهای آن بود. خوشبختانه، این مشورت علمی باعث بهبود کیفیت و شفافیت سؤالات و تأیید الگوی مذکور گردید. جدول ۱ فهرستی از اجزا و عناصر پرسش‌نامه انعکاسی، تعاریف آن‌ها و نمونه‌هایی از پرسش‌های هر مقوله بیان می‌کند. پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی در پیوست مقاله آمده است.

جدول ۱. الگوی جامع تأمل‌گرایی و انعکاسی معلمان

عناصر	تعریف	نمونه سؤال
۱. عنصر عملی	عملی در جهت تأمل‌گرایی با استفاده از ابزارهای متفاوت از قبیل یادداشت‌برداری، بحث با همکاران و غیره.	پس از هر درس، من اشکالات تدریس را یادداشت کرده و یا در مورد آن‌ها با همکارانم صحبت می‌کنم.
۲. عنصر شناختی	تلاش آگاهانه معلم برای پیشرفت اهداف حرفه‌ای با شرکت در کنفرانس‌ها و کارگاه‌ها و خواندن کتب و مقالات مربوط به رشته تحصیلی وی	من برای بهبود تدریس عملی در کلاس، کتب و مقالات مربوط به آموزش و تدریس مؤثر را مطالعه می‌کنم.
۳. عنصر یادگیرندگان	شناخت یادگیرندگان و حالات عاطفی و شناختی آنان	من با دانش‌آموزانم در مورد شیوه‌های یادگیری و علاقمندی‌های آنان صحبت می‌کنم تا موفقیت بیشتری در یادگیری به دست بیاورند.
۴. عنصر فراشناختی	شناخت و آگاهی معلمان از شخصیت خود، تعریف آنان از یادگیری و آموزش و نگرش آنان درباره حرفه‌شان	من در مورد نقاط قوت و ضعف به عنوان یک معلم تفکر و تأمل می‌کنم.
۵. عنصر انتقادی	شناخت ابعاد سیاسی و اجتماعی آموزش	من به تأثیر جنسیت، طبقه اجتماعی، نژاد یا قومیت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌اندیشم.
۶. عنصر اخلاقی	شناخت مسائل مربوط به عدالت و نابرابری‌های اجتماعی	من درباره نابرابری‌های اجتماعی در محیط پیرامون تفکر می‌کنم و در مورد آن‌ها در کلاس بحث می‌کنم.

■ روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات روان‌سنجی بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره متوسطه کشور بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ اشتغال به تدریس داشتند. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعیین شد. حجم نمونه ۶۵۷ نفر برای معلمان دوره متوسطه تعیین گردید که از این تعداد با دسترسی به چارچوب جامعه مورد نظر، و طبق نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۴۷ نفر مرد و ۳۱۰ نفر زن به صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از حذف پرسش‌نامه‌های مخدوش و پرسش‌نامه‌هایی که بدون جواب بودند، تعداد پرسش‌نامه‌هایی که مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت ۶۰۰ (۳۲۱ نفر مرد، ۲۷۹ نفر زن) بود.

■ تحلیل داده‌های پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی

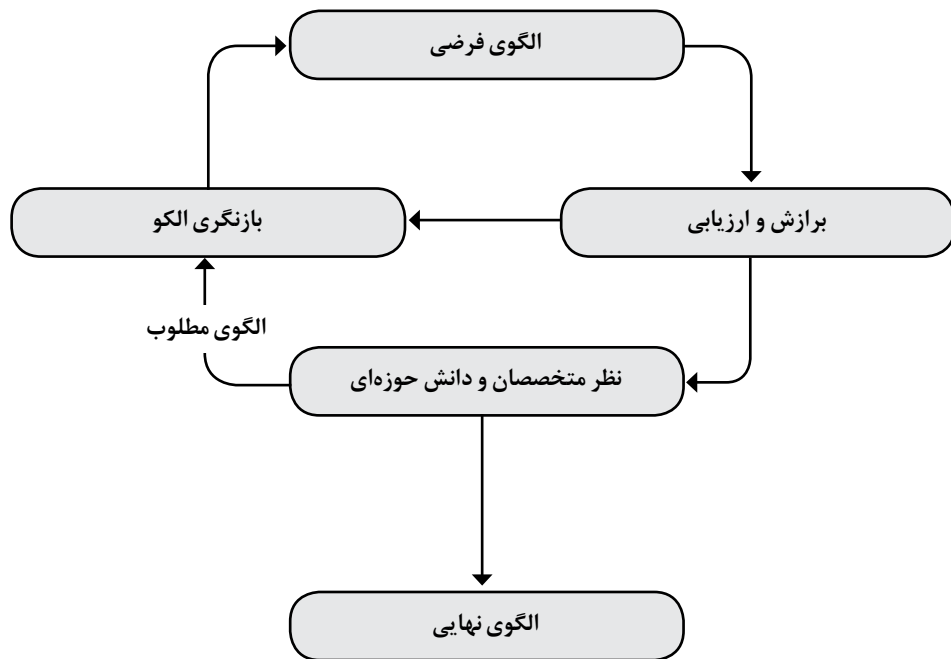
از آنجایی که هیچ روش واحدی برای ساخت و ارزیابی الگوهایی هم‌چون روش تدریس انعکاسی وجود ندارد - البته، برخی پژوهش‌ها رویکرد پایدارتر و بهتری برای روایی سنجی آزمون‌ها و ابزارهای آموزشی پیشنهاد کرده‌اند - در مقاله حاضر، از الگوی ارزیابی^{۲۲} سازه‌ای مولایک و میل‌سپ^{۲۳} (۲۰۰۰) برای روایی سنجی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی استفاده شد. روش مولایک و میل‌سپ شامل تحلیل عاملی اکتشافی^{۲۴} و تحلیل عاملی تأییدی^{۲۵} و ارزیابی مدل است. برای سهولت در بحث درباره نتایج، فرایند ارزیابی در دو مرحله اصلی انجام گرفته که هر کدام دارای مراحل جزئی‌تری است. برای تأیید هرچه بیشتر منطق پشتوانه نتایج پژوهش در هر مرحله از تحلیل داده‌ها، به‌طور هم‌زمان از نظر متخصصان آمار، علوم تربیتی و دانش حیطه‌ای به صورت کنش متقابل استفاده گردید.

مرحله اول: تحلیل اکتشافی داده‌ها

تحلیل اکتشافی داده‌ها روشی است برای تحلیل داده‌ها به منظور ارائه فرضیاتی که ارزش آزمون را دارند. برای این منظور، روش تحلیل اکتشافی داده‌ها از شیوه‌های آماری متفاوتی برای بهبود روش‌های مؤثر تحلیل مجموعه داده‌ها، کشف ژرف ساخت‌ها و عوامل مهم و پنهان استفاده می‌کند. همان‌طوری که شکل ۱ نشان می‌دهد، تحلیل داده‌ها با پالایش ابتدایی داده‌ها یعنی حذف ۵۷ پرسش‌نامه ناقص، آغاز شد. سپس، آمار توصیفی داده‌ها محاسبه شد. به‌طور هم‌زمان، تحلیل خوشه‌ای داده‌ها یعنی تقسیم‌بندی داده‌ها به زیر مجموعه‌ها یا خوشه‌هایی که دارای ویژگی‌های مشترکی بودند، انجام شد. این مرحله از تحلیل داده‌ها دو هدف عمده را دنبال می‌کرد: (الف) تعیین زیرگروه‌ها یا زیرمجموعه‌های درون داده‌ها و (ب) تعیین موارد غیرعادی که پس از پالایش داده‌ها هم‌چنان به قوت خود باقی ماند. خوشه‌های تحلیل شامل داده‌های مورد استفاده برای برآزش و یا داده‌ها برای هنجاریابی الگو بودند در معرض آخرین مرحله تحلیل عاملی داده‌ها یعنی تحلیل اکتشافی قرار گرفت. در واقع، در مرحله تحلیل اکتشافی

طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

داده‌ها متغیرهای نهفته^{۴۶}، واریانس داده‌ها را تا حد امکان توضیح می‌دهد (شولتز و ویتنی^{۴۷}، ۲۰۰۵). به‌منظور کشف یک ساخت عاملی معنادار، داده‌ها وارد نرم‌افزار استاتیستیکا^{۴۸} گردید.



شکل ۱. فرآیند تعاملی روایی سنجی الگو مولایک و میلیسپ (۲۰۰۰)

مرحله دوم: تحلیل تأییدی داده‌ها

پس از انجام مرحله تحلیل عاملی اکتشافی، برای الگوی طراحی شده تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده گردید. برای این منظور، با استفاده از آلفای کرانباخ پایایی پرسش‌نامه محاسبه گردید. سپس، داده‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی، به روش تحلیل عاملی تأییدی نیز مورد تحلیل قرار گرفت. در این مرحله، تقلیل داده‌ها با کمک تعداد عوامل مورد انتظار برای ارزیابی الگوی طراحی شده (شولتز و ویتنی، ۲۰۰۳) انجام شد.

در واقع، هدف اصلی تحلیل تأییدی داده‌ها تأیید ساخت عاملی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و مقاومت^{۴۹} آن است و نشان می‌دهد که این ساخت عاملی توالی‌ای از تنوع و وایانس‌های تصادفی در داده‌ها نیست (هوویت و کرامر^{۵۰}، ۲۰۰۰، ص. ۳۲۹). در نهایت، برای برازش کلی^{۵۱} الگوی طراحی شده و داده‌های حاصل از آن از ابزارها یا شاخص‌های اکتشافی شهودی برای نیکویی الگو^{۵۲} (هو^{۵۳}، ۲۰۰۶،

هو و بنتلر^{۵۴}، ۱۹۹۹) به عنوان مرحله پایانی روان سنجی الگوی طراحی شده استفاده گردید. برای این منظور، از متداول‌ترین شاخص‌های روایی سنجی تجربی برازندگی مدل^{۵۵} یعنی آزمون‌های برازش مطلق^{۵۶} و برازش افزایشی^{۵۷} استفاده گردید. در این پژوهش، علاوه بر آمار مجذور خی که نسبت به اندازه نمونه چندان حساس نیست، از سه شاخص برازش مطلق دیگر شامل شاخص نیکویی برازش^{۵۸}، شاخص نیکویی تقریبی برازش^{۵۹} و شاخص نسبتاً جدیدتر ریشه میانگین مجذورات^{۶۰} استفاده گردید. به دلیل عدم وجود یک معیار واحد و جهان‌شمول برای سنجش و ارزیابی برازش الگو، به طور هم‌زمان از سه شاخص برازش فوق استفاده گردید.

ارزش برش حداقل^{۶۱} برای روایی سنجی یا هنجاریابی الگو برای آماره مجذور خی در نظر گرفته شد، در حالی که همان ارزش‌ها برای شاخص نیکویی برازش ۹/۰ و برای شاخص نیکویی تقریبی برازش ۸۵/۰ و برای ریشه میانگین مجذورات تقریب ۸ درصد در نظر گرفته شد (شارما^{۶۲}، ۱۹۹۶). همچنین، شاخص برازش افزایشی که شامل شاخص توکر-لويس، شاخص برازش افزایشی و شاخص برازش مقایسه‌ای بود با ارزش برش ۹/۰ برای محاسبه برازش الگو محاسبه گردید. محاسبه شاخص برازش مقایسه‌ای به عنوان ابزاری کمکی در ارزیابی الگوی روش تدریس انعکاسی مناسب‌تر است، چون از ماتریس‌های محاسبه‌ای پیچیده‌تر و بیش‌تری استفاده می‌کند. بنابراین، محاسبات آن‌ها دقیق‌تر است (اسمیت و مک‌میلان، ۲۰۰۱). به طور خلاصه، الگویی که از این حداقل ارزش‌های قابل قبول بیش‌تر باشد، ابزار پایایی به حساب می‌آید. برای دستیابی به چنین الگوی معتبر، هنجاریابی شده و روا باید از شیوه بازنگری الگو استفاده کرد تا بهترین الگوی ممکن به دست آید. پس از جمع‌آوری داده‌ها و ورود آن‌ها به رایانه، داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS و لیزرل تحلیل شد.

■ نتایج تحلیل عاملی اکتشافی

به منظور احراز روایی مقیاس روش تدریس انعکاسی، از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۶۳} استفاده شد. برای تشخیص عامل‌هایی که زیربنای متغیرهای ۲۷ گانه را تشکیل می‌داد و همچنین ساختار ساده آن، روش چرخش واریماکس با حداقل بار عاملی ۳۰/۰ مورد استفاده قرار گرفت. محاسبات انجام شده نشان داد که شاخص کفایت نمونه‌بردار KMO^{۶۴} برابر با ۹۱/۰ و سطح معنادار بودن مشخصه آزمون کرویت بارتلت نیز کمتر از ۱/۰۰ بود. بر پایه هر دو ملاک می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی بر اساس ماتریس همبستگی حاصل در گروه نمونه مورد مطالعه قابل توجیه بود. اگر اندازه KMO بالاتر از ۷۰/۰ باشد می‌توان تحلیل عاملی را انجام داد چون از کفایت نمونه‌برداری برخوردار است (هومن، ۱۳۸۰). همچنین مقدار آماری آزمون کرویت ($\chi^2_{p, 27} = 6155/83, p < 0/01$) که سطح معناداری آن کمتر از ۰۰۱/۰ است. بنابراین علاوه بر کفایت نمونه‌برداری، اجرای تحلیل عاملی نیز مقبول واقع شد.

جدول 2. مقدار α و نتیجه آزمون کروییت بارتلت برای پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی

آزمون کفایت نمونه‌برداری (α)		
۰/۹۱		
۶۱۵۵/۸۳۲	تخمین خی‌دو	آزمون کروییت بارتلت
۴۰۶	درجه آزادی	
۰/۰۰۱	معناداری	

همان‌طور که گفته شد، در تحلیل عاملی مناسب، در آزمون کفایت نمونه‌برداری، ارزش‌های $0/7$ و بالاتر شرط انجام تحلیل عاملی است. مقادیر کوچک KMO بیانگر این است که همبستگی بین زوج متغیرها را نمی‌توان از طریق سایر متغیرها تبیین کرد. هم‌چنین، علاوه بر شاخص KMO، معناداری آزمون بارتلت نیز شرط دیگر اجرای تحلیل عاملی اکتشافی است. معناداری این آزمون حاکی از مناسب بودن داده‌ها در سطح $(p < 0/001)$ ، و وجود روابط قابل کشف بین متغیرهایی است که قرار است مورد تحلیل عاملی قرار گیرند (پیراسته و حیدرینیا، ۱۳۸۷). در تحلیل عاملی، صرفاً عامل‌هایی استخراج می‌شوند که بیشترین میزان واریانس را تبیین کنند که در این مقاله بار عاملی $0/30$ به بالا در نظر گرفته شده است (جدول ۳). در عمل می‌توان عامل‌هایی را که ارزش ویژه آن‌ها (مجموع مجذورات بار عاملی هر عامل) کمتر از یک است، حذف کرد. هرچه مقدار ارزش ویژه یک عامل بزرگ‌تر باشد، آن عامل واریانس بیشتری را تبیین می‌کند (کلاین^{۶۰}، ۱۹۹۴، ص. ۴۱).

در نهایت، عوامل نهفته در آزمون روش تدریس انعکاسی با روش تحلیل عاملی‌های اصلی و چرخش واریماکس استخراج گردید. در این مدل ۶ عامل با توجه به تعداد ارزش‌های ویژه بالاتر از یک به دست آمد که $55/70$ درصد واریانس را تبیین می‌کردند. البته، قابل ذکر است که در جریان انجام تحلیل عاملی دو سؤال ۱۶ و ۲۱ به علت داشتن بار عاملی کمتر از $0/3$ از تحلیل عاملی حذف شدند (جدول ۳).

■ نتایج تحلیل عاملی تأییدی و پایایی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی

در تحلیل عاملی تأییدی هدف پژوهشگر تأیید ساختار عاملی ویژه‌ای است. درباره تعداد عامل‌ها به‌طور آشکار فرضیه‌ای بیان می‌شود و برازش ساختار عاملی مورد نظر در فرضیه با ساختار کوواریانس متغیرهای اندازه‌گیری شده مورد آزمون قرار می‌گیرد (فرزاد، کدیور، شکری و دانش‌ور، ۱۳۸۶). (جدول ۴) در تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از شاخص‌های جدول ۴ برازش و روایی ابزار مورد آزمون و بررسی قرار می‌گیرد. چنانچه شاخص مجذور خی بخش بر درجه آزادی عددی کوچک‌تر از ۳ مشاهده شود، مطلوب است. هم‌چنین، زمانی که ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر (RMSEA) از $0/1$ باشد، تحلیل و مدل برازش قابل قبولی را گزارش می‌دهد (فرزاد و همکاران، ۱۳۸۶). شاخص‌های

جدول 3. عوامل حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی

عوامل						
سؤالات	عملی	شناختی	فراشناختی	یادگیرندگان	انتقادی	اخلاقی
۲۳	۶۴۲/					
۲۴	۶۰۷/					
۲۵	۵۳۵/					
۲۶	۷۲۹/					
۲۷	۷۵۶/					
۲۸	۷۰۶/					
۲۹	۶۹۸/					
۱۷		۵۶۱/				
۱۸		۷۰۴/				
۱۹		۷۱۶/				
۲۰		۶۷۶/				
۲۲		۵۸۷/				
۱			۶۵۹/			
۵			۶۹۷/			
۶			۷۱۴/			
۹			۷۱۱/			
۷				۶۷۵/		
۸				۵۷۵/		
۱۰				۷۱۹/		
۱۱				۵۶۳/		
۱۲				۵۱۱/		
۱۳					۵۹۲/	
۱۴					۶۵۲/	
۱۵					۶۶۲/	
۲						۸۲۳/
۳						۵۶۲/
۴						۶۴۳/

طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

GFI (شاخص نیکویی برازش)، AGFI (شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته)، NFI (شاخص هنجار شده تطبیقی)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، NNFI (شاخص نرم نشده برازندگی) دارای دامنه نزدیک به یک هستند و هر یک برازندگی الگو و ابزار را از وجه خاصی می‌سنجند و هرچه اندازه آن‌ها به یک نزدیک‌تر شود، بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارند (بخشی‌پور و درکام، ۱۳۸۴). همان‌طور که داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد شاخص مجذور خی بخش بر درجه آزادی ۲/۹۰ به دست آمده است و مقادیر شاخص‌های برازش GFI AGFI NFI CFI NNFI در دامنه نزدیک به یک قرار دارند که بیانگر آن است این شاخص‌ها استانداردهای لازم را کسب کرده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که الگو برازش داشته است و مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین، به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۹۸ بود که حاکی از پایایی نسبتاً بالایی برای این پرسش‌نامه است.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس‌روش تدریس انعکاسی

مدل	χ^2	Df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI	NNFI
پنج عاملی	۱۰۵۲	۳۶۲	۲/۹۰	۰/۰۵	۰/۸۹	۰/۸۶	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۶

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه‌ای تحت عنوان روش تدریس انعکاسی با همکاری ۶۰۰ نفر از دبیران آموزش و پرورش کشور طراحی و هنجاریابی شد. نتایج پژوهش، برازش مطلوب الگوی روش تدریس انعکاسی را نشان می‌دهد. استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی بر روی داده‌های پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی باعث استخراج شش عامل به نام‌های عامل عملی، عامل شناختی، عامل فراشناختی، عامل یادگیرندگان، عامل انتقادی و عامل اخلاقی گردید. یافته‌های این پژوهش تاحدودی با نتایج پژوهش اکبری و همکاران (۲۰۱۰) همسو و هماهنگ است. اکبری و همکاران (۲۰۱۰) پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی را برای دبیران زبان انگلیسی در ایران هنجاریابی کردند و پژوهش آنان منجر به کشف پنج عامل به نام‌های عامل عملی، عامل شناختی، عامل فراشناختی، عامل یادگیرندگان و عامل انتقادی گردید. لازم به یادآوری است که تحلیل عاملی اکتشافی باعث استخراج عامل اخلاقی نگردید، در حالی که این عامل در پژوهش حاضر به عنوان عامل ششم کشف شد. پژوهش جداگانه‌ای لازم است تا از علل ناهمخوانی این دو

پژوهش، به عنوان تنها تحقیقات موجود در زمینه هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی در ایران و جهان پرده بردارد.

آنچه از یافته‌های این پژوهش برمی‌آید این است که روش‌های تدریس سنتی دربرگیرنده شش ویژگی فوق که پژوهش حاضر به دست داد نیست. در روش‌های تدریس سنتی، معلمان عرضه کننده دانش و اطلاعات به یادگیرندگان هستند، در حالی که در روش تدریس انعکاسی معلمان عوامل شناختی، فراشناختی و اخلاقی مرتبط با یادگیرندگان را در برنامه آموزشی خود در نظر می‌گیرند و در مواقع ضروری به بررسی انتقادی آن پرداخته و در صورت لزوم در تغییر آن اقدام می‌کنند. با این رویکرد، معلمان فقط عرضه کننده اطلاعات به یادگیرندگان نیستند بلکه، در امور آموزش یادگیرندگان، برنامه‌ریزی، محیط آموزشی و متغیرهای مربوط به خود هم مداخله می‌کنند و هم مشارکت فعال دارند. بنابراین، روش تدریس انعکاسی از مبانی نظری قوی برخوردار است. در قرن بیستم، دیویی (۱۹۳۳) در شمار اولین کسانی بود که کاربرد عنصر انعکاسی را در هنگام آموزش گوش زد کرد. از نظر دیویی، معلم انعکاسی کسی است که درباره فعالیت‌های کلاسی خود و پیامدهای احتمالی هر کدام به تفکر فعال می‌پردازد تا در سایه چنین تفکری، یادگیرندگان را به تعاملی معنادار با این جهان تشویق کند. سه ویژگی نظری ذهن باز، مسئولیت‌پذیری و سعه صدر در همین راستا توسط دیویی مطرح گردید تا معلمان عرضه کننده صرف مواد آموزشی نباشند؛ بلکه با ذهنی باز بتوانند به ابعاد گوناگون آموزش توجه کنند، با حس مسئولیت‌پذیری‌ای که بر دوش درد، در رفتارها و فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی خود تفکر انتقادی به عمل آورد و از این طریق در صورت لزوم آن‌ها را در جهت بهبود شرایط کنونی تغییر دهد تا بر تردیدهای خود فایق آید. در همین راستا، ریچاردز (۱۹۹۰)، کارتر (۱۹۹۳) و والی (۱۹۹۷) استفاده از روش تدریس انعکاسی را پیشنهاد و معلمان را به بازنگری، ارزیابی و داوری انتقادی درباره رفتارهای آموزشی‌شان تشویق می‌کنند تا از سطح عادات غیر عقلانی و تکراری به سطح تفکر عقلانی، خلاق و انعکاسی برسند. بی‌شک، با طرح مشکلات و اقدام پژوهی، معلمان می‌توانند بر تردیدها و شکست‌های آموزشی خود غلبه کنند و راه پیشرفت برای آینده را فراهم سازند.

از نقاط قوت این پژوهش می‌توان به نمونه‌گیری مناسب با حجم جامعه، که امکان تعمیم یافته‌ها را به پژوهشگران می‌دهد اشاره کرد. همچنین از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به کمی بودن روش پژوهش و محدودیت‌های مربوط به این روش، کمبود منابع پژوهشی در حیطه موضوع پژوهش (روش تدریس انعکاسی) اشاره کرد.

با توجه به روایی و پایایی مناسب مقیاس روش تدریس انعکاسی، باید این نکته را به یادداشت که مقیاس اندازه‌گیری روش تدریس انعکاسی، از آنجا ساخته شده است که میزان توانایی و آگاهی معلمان را از شیوه‌های نوین آموزشی در فرایند آموزش بسنجد و در پی کشف شیوه‌های مؤثر آموزشی است که بتواند معلمان را به سمت انعکاسی بودن سوق دهد. بنابراین، استفاده از آن برای تعیین و بهبود روش‌های تدریس معلمان توصیه می‌گردد. البته، نباید از نظر دور داشت که پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی هنجاریابی شده در این پژوهش برای دوره متوسطه طراحی شده است. لازم است پرسش‌نامه‌های مشابهی در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و حتی آموزش عالی طراحی و سپس هنجاریابی شود تا بتوان به تعمیم یافته‌های آن در بافت وسیع‌تری دست یافت. نتایج این پژوهش می‌تواند مورد استفاده دست اندرکاران آموزش عالی و آموزش و پرورش قرار گیرد تا برای افزایش رفتار انعکاسی معلمان در تدریس تلاش نمایند. از آنجا که انعکاسی بودن روش تدریس معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان دارد، توصیه می‌شود که معلمان آموزش و پرورش با استفاده از این مقیاس طرح‌ها و برنامه‌های خود را با آمادگی دانش‌آموزان و دانشجویان برای یادگیری بیشتر تطبیق دهند و با استفاده از این مقیاس روش‌های تدریس، نوع تکالیف، فضاهای آموزشی و منابع یادگیری را به شکلی تدارک ببینند که سطح پیشرفت تحصیلی و تفکر انعکاسی و انتقادی دانش‌آموزان را تسهیل کنند.

شرایط و موقعیت‌هایی وجود دارد که رفتارهای تحصیلی و پژوهشی دانش‌آموزان، به‌طور مستقیم از روش‌های تدریس معلمان آنان و توانایی بالقوه خودشان نشأت می‌گیرد. بسیاری از دانش‌آموزانی که مشکلات زیادی در مدرسه دارند، ممکن است به این علت نباشد که آن‌ها در عملکرد موفقیت‌آمیز ناتوان هستند، بلکه به علت روش‌های تدریس ناکارآمد معلمان باشد. از این رو، نتایج این پژوهش می‌تواند کاربردهای مفیدی برای دنیای آموزشی داشته باشد. کاربرد اصلی و اولیه پژوهش حاضر این است که اساتید و معلمان با استفاده از این نوع روش تدریس می‌توانند به نحو مطلوبی در پرورش و ارتقای رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان سهیم و مسئولیت‌پذیر باشند، زیرا همان‌طور که بیان شد؛ در روش تدریس انعکاسی، برخلاف روش‌های تدریس سنتی (که معلمان فقط مصرف‌کننده نظریات و افکار صاحب نظران آموزش بودند و مواد درسی را به یادگیرندگان عرضه می‌کردند، به‌طوری که از حداقل قدرت عمل برخوردار بودند) معلمان نقش فعالی در کلاس درس دارند و تکنیک‌ها و راهبردهای آموزشی را خودشان به‌وجود می‌آورند و در حرفه خود با اختیار و اراده از سطح نظریه‌های رایج فراتر رفته؛

و سعی می‌کنند نظریات، آرا و آرمان‌های خود را توسعه دهند.

کاربرد دیگر پژوهش حاضر این است که پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی، میزان آگاهی معلمان را از شیوه نوین آموزشی، یعنی روش تدریس انعکاسی می‌سنجد. همچنین، این پرسش‌نامه مشخص می‌کند آیا معلمان یاد شده در عمل انعکاسی هستند یا خیر؟ به عبارت دیگر، آیا معلمان یاد شده در کلاس درس، اصول عملی و نظری روش تدریس انعکاسی را در کلاس درس اجرا می‌کنند؟ به عنوان مثال، آیا معلمان موفقیت‌ها و شکست‌های آموزش کلاسی خود را یادداشت می‌کنند؟ یا آیا معلمان از اقدام پژوهی برای حل مشکلات آنی کلاس درس خود استفاده می‌کنند؟

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های پژوهش کیفی و آمیخته برای فهم عمیق روش‌های تدریس انعکاسی معلمان، استفاده شود. همچنین پژوهش حاضر در میان معلمان دوره متوسطه انجام شده است. بنابراین تعمیم این یافته‌ها به دوره‌های دیگر باید با احتیاط انجام شود و انجام پژوهش‌های دیگر در این زمینه ضروری است.

طراحی، تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

منابع

- Multivariate Data Analysis and interpretation with SPSS. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2000). *An Introduction to Statistics in Psychology: A Complete Guide for Students*, (2nd Ed.). Hemel Hempstead: Prentice Hall
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria versus New alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Inchausti, R. (1991). Ignorant Perfection of Ordinary People. SUNY Press: Albany. Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Reflective Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence-Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Post method Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Mulaik, S. A. & Millsap, R. E. (2000). Doing the four-step right. *Structural Equation Modeling*, 7 (1), 36-73.
- Munby, H. & Russell, T. (1990). Metaphor in the Study of Teachers' Professional Knowledge. *Theory into Practice*, 29, 116-121.
- Murphy, J. M. (2001). Reflective Teaching in ELT. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 499-514). Boston: Heinle & Heinle.
- Pacheco, A. Q. (2005). *Reflective Teaching and its Impact on Foreign Language Teaching. Numero Extraordinario 5*, 1-19. Retrieved from <http://revis.a.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-2005/archivos/reflective.pdf>.
- Pollard, A., et al. (2006). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Richard, J. C. & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Richard, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Schon, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Akbari, R. et al. (2010). Development of English Language Reflective Teaching Inventory. *Syem*, 38, 1-17.
- Akbari, R. (2007). Reflections on Reflection: A Critical Appraisal of Reflective Practice in L2 Teacher education. *Syem*, 35, 192-207.
- Bartlett, L. (1997). Teacher Development through Reflective Teaching. In Richards, J. C. & Nunan, D. (Eds.). *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214) New York: Cambridge University Press.
- Braun, J. A. & Crumpler, T. P. (2004). The Social Memoir: An analysis of Developing Reflective Ability in a Pre-service Methods course. *Teaching and Teacher education*, 20, 59-75.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22, 5-12.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19, 245-276.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not Sufficient Condition for Teacher Development. *British Educational Research Journal*, 42, 18-25.
- Dewey, John. (1933). *How We Think*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath & Co- Publisher
- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective Practice in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: His orical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32 (3), 16-25.
- Griffiths, V. (2000). The Reflective Dimension in Teacher Education. *International Journal of Educational Research* 33, 539-555.
- Hansen, D. T. (1998). The Moral is in the Practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 653-655.
- Ho, R. (2006). *A Handbook of Univariate and*

- Examination of Issues and Exemplars (pp. 39-56). New York: Teachers College Press.
- Van Manen, M. (1977). Liking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Enquiry*, 6, 205-228.
 - Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a Visible Outcome for Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
 - Zeichner, K. M. & Lis on, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
 - Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley & Sons Inc.
 - Schultz, S. K. & Whitney, J. D. (2005). *Measurement Theory in Action: Case studies and Practices*. Thousand Oaks: Sage Publication Inc.
 - Smith, T. D. & McMillan, B. F. (2001). *A Primer of Model Fit Indices in Structural Equation Modeling*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
 - Stanley, C. (1998). A Framework for Teacher Reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32, 584-591.
 - Valli, L. (1997). Moral imperatives in reflective teacher education programs. In Clift, R. T., Hous on, W. R., Pugach, M. (Eds.). *Encouraging Reflective Practice: An*

پی‌نوشت‌ها

1. Reflective Teaching
2. Richards & Rogers
3. Zeichner & Lis on
4. Bartlett
5. Dewey
6. Farrell
7. Valli
8. Shon
9. Reflective Action
10. Routine Action
11. Grif this
12. Reflective-in-Action
13. Reflective-on-Action
14. Monby& Russell
15. Fendller
16. Cartesian
17. Inchausi
18. Second-Self
19. Intra-Personal
20. Self-Actualization
21. Braun & Crumpler
22. Carter
23. Cannelly&Clandinin
24. Van Manen
25. Wallace
26. Korthagen
27. Jay & Johnson
28. Description
29. Comparison
30. Critical Reflection/Criticism
31. Dornyei
32. Category
33. Ward and McCarter
34. Murphy
35. Richards & Farrell
36. Richards and Lockhart
37. Pacheco
38. Pollard, A., et al.
39. Stanly
40. Day
41. Hansen
42. Model Evaluation
43. Mulaik and Millsap
44. Exploratory Factor Analysis
45. Confirmatory Factor Analysis
46. Latent Variables
47. Shultz and Whitney
48. Statistica Software
49. Robustness
50. Howitt and Cramer
51. Overall Fit
52. Goodness of Heuristic Fit Indices
53. Ho
54. Hu & Bentler
55. Model Fit
56. Absolute Fit
57. Incremental Fit
58. Goodness of Fit Index
59. Approximate Goodness for Fit Index
60. Root Mean Square Index
61. Minimum Cut-of Value
62. Sharma
63. Principle component analysis
64. Kaiser-Meyer-Olkin
65. Cline
66. Reliability

■ پیوست ■

پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی

همکاران ارجمند:

سؤالات زیر به منظور تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی تهیه گردیده است. بنابراین، دقت در پاسخ‌گویی به سؤالات آن، ما را در گردآوری اطلاعات واقعی و دستیابی به یافته‌های موثق یاری خواهد کرد. پیشاپیش از همکاری صمیمانه شما سپاسگزاریم (در ضمن، ذکر نام و نام خانوادگی الزامی نیست).

نام:		نام خانوادگی:		جنسیت: زن ☐ مرد ☐	سابقه تدریس بر حسب سال:	
مدرک تحصیلی:		کارشناسی ☐		کارشناسی ارشد ☐		دکتری ☐

سؤالات	همیشه	اغلب	گاهگاهی	به ندرت	هرگز
۱. من یک دفترچه یادداشت دارم که تجربیات کلاسیم را برای مرور و مراجعه در آن یادداشت می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲. من تجربیات کلاسیم را با همکارانم در میان می‌گذارم و از راهنمایی‌های آنان استفاده می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۳. من بعد از تدریس هر درس، موفقیت‌ها و شکست‌هایم را یادداشت کرده یا در مورد آن‌ها با همکارانم صحبت می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۴. من درباره مسائل نظری و عملی رشته مربوطه‌ام با همکارانم بحث و تبادل نظر می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۵. من جهت تدریس هرچه بهتر در کلاس، از روش تدریس همکارانم مشاهده کلاسی به عمل می‌آورم.	☐	☐	☐	☐	☐
۶. من از همکارانم می‌خواهم که از روش تدریس کلاسی‌ام مشاهده به عمل آورند و درباره آن نظر بدهند.	☐	☐	☐	☐	☐
۷. من برای بهبود شیوه‌های تدریس عملی در کلاس، کتب و مقالات مربوط به آموزش و تدریس مؤثر را مطالعه می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐

سؤالات	همیشه	اغلب	گاهگاهی	به ندرت	هرگز
۸. من در کارگاه‌ها و همایش‌های مرتبط با مسائل آموزش و یادگیری شرکت می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۹. من تلاش می‌کنم تجربیات کلاسی‌ام را به نگارش در آورم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۰. من برای کسب اطلاعات جدید در مورد پیشرفت‌های اخیر رشته تدریسم، به مرور مجلات و جست‌وجو در اینترنت می‌پردازم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۱. من جهت آشنایی با فرایندهای یاددهی و یادگیری، فعالیت‌های پژوهشی‌ای در ابعاد کوچک را در کلاس‌های درسم اجرا می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۲. من به فعالیت‌ها و رخداد‌های کلاس درسم به‌عنوان موضوعاتی بالقوه جهت پژوهش نگاه می‌کنم و به دنبال یافتن روشی علمی برای بررسی آن‌ها هستم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۴. من با دانش‌آموزانم درباره پیشینه خانوادگی، سرگرمی‌ها، علائق و توانایی‌هایشان صحبت می‌کنم تا آنان را بیش‌تر بشناسم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۴. من با یادگیرندگان در مورد شیوه‌های یادگیری و علاقه‌مندی‌هایشان صحبت می‌کنم تا در یادگیری موفقیت بیشتری حاصل کنند.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۵. من از یادگیرندگان می‌پرسم آیا به فعالیت‌های آموزشی انجام گرفته در کلاس علاقه‌مند هستند یا نه؟	☐	☐	☐	☐	☐
۱۶. من در مورد زندگی‌نامه و پیشینه خانوادگی‌ام و چگونگی تأثیر آن بر تعریفی که از خودم به‌عنوان یک معلم دارم، تأمل می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۷. من درباره مفهوم و ارزش شغل به‌عنوان یک معلم به تفکر می‌پردازم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۸. من سعی می‌کنم بدانم کدام جنبه از آموزش کلاسیم به من احساس رضایت می‌بخشد.	☐	☐	☐	☐	☐

طراحی، تدوین و هنجارپایی پرسش‌نامه روش تدریس انعکاسی برای نظام آموزشی ایران در دوره متوسطه

سؤالات	همیشه	اغلب	گاهگاهی	به ندرت	هرگز
۱۹. من در مورد نقاط قوت و ضعف به عنوان معلم تفکر و تأمل می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۰. من درباره ناهماهنگی‌ها و تضادهایی که در کلاس پیش می‌آید تفکر و تأمل می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۱. من درباره عدالت و بی‌عدالتی اجتماعی در جامعه تفکر می‌کنم و در مورد آن‌ها در کلاس بحث می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۲. من درباره شیوه‌های توانمندسازی یادگیرندگان تفکر می‌کنم تا بتوانند زندگی و حیات اجتماعی خود را در مبارزه با فقر، تبعیض و تعصبات جنسیتی تغییر دهند.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۳. من در کلاس‌های درس، عناوینی چون تبعیض علیه زنان و اقلیت‌ها و فقر را گنجانده و درباره آن‌ها با دانش‌آموزان بحث می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۴. من با جنبه‌های سیاسی آموزش در کلاس و چگونگی تأثیر آن‌ها بر یادگیرندگان تفکر و تأمل می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۵. من به ایجاد روش‌هایی برای افزایش تسامح و تساهل و دموکراسی در کلاس درس و جامعه پیرامونم تفکر و تأمل می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۶. من به نحوه تأثیرگذاری جنسیت، قومیت و طبقه اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌اندیشم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۷. من درباره حوادث و رویدادهای اجتماعی خارج از کلاس که بر فرایند آموزش کلاسی تأثیر می‌گذارد، تفکر و تأمل می‌کنم.	☐	☐	☐	☐	☐

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

چکیده:

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس بوده و روش تحقیق آن توصیفی-همبستگی است. مشارکت کنندگان دبیران مدارس متوسطه دولتی نواحی سه گانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه بوده اند که تعداد ۳۶۴ نفر با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب گردیدند. ابزار جمع آوری داده ها پرسش نامه های هوش سازمانی و اثربخشی مدیران بوده است. برای تحلیل داده ها از روش همبستگی پیرسون، آزمون تی گروه های مستقل و رگرسیون چندگانه بهره گرفته شده است. یافته ها نشان می دهد که میزان هوش سازمانی مدارس و نیز وضعیت مدارس از نظر متغیر اثربخشی مدیر، بالاتر از میانگین است. بین هوش سازمانی مدارس و مؤلفه های آن با اثر بخشی مدیران و ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر هوش سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر اثربخشی مدیران تفاوت معناداری مشاهده نشد. از میان متغیرهای پیش بینی کننده، متغیر کاربرد دانش، تمایل به تغییر، و اجبار کاری بیشترین سهم را در پیش بینی متغیر اثربخشی مدیران (متغیر ملاک) داشته اند. در مجموع، نتایج نشان داد که میزان هوش سازمانی مدارس و اثربخشی مدیران در جامعه آماری مورد مطالعه بالاتر از میانگین است. همچنین مؤلفه کاربرد دانش بالاترین ضریب همبستگی را با اثربخشی مدیران نشان داد. بنابراین کاربرد مؤثر دانش به شکل گیری سازمان های هوشمند می انجامد و مدیران برای ارتقای هوش سازمانی مدرسه باید فرصت ها و امکانات لازم را برای معلمان در جهت تغییر و بهبود امور و برنامه ها فراهم نمایند.

هوش سازمانی، کاربرد دانش، تمایل به تغییر، الزام کاری، و اثربخشی مدیران مدارس

کلید واژه ها:

۹۲/۱۰/۹ :

۹۰/۱۰/۱۱ :

۹۰/۹/۲۳ :

bijan.abdollahi33@gmail.Com.....

rheidarif@yahoo.com.....

*

**

■ مقدمه و بیان مسئله

یکی از دل‌مشغولی‌ها و نگرانی‌های اساسی نظام‌های آموزشی، این است که چگونه می‌توان مدارس را در جهت تحقق اهداف آموزشی کارآمد ساخت. در پاسخ‌گویی به این پرسش، همواره ظرفیت مدیر مدرسه به‌عنوان محور برای نیل به این هدف مطرح بوده است. فرض بر این است که یک مدیر هوشمند، توانا و اثربخش به‌عنوان کانون هدایت مدرسه می‌تواند شرایط و ملزومات را برای دستیابی به مدارس اثربخش مهیا سازد. «در اهمیت مدیریت گفته شده است که اگر می‌خواهید جامعه‌ای را اصلاح کنید، آموزش و پرورش آن را اصلاح کنید و چنانچه می‌خواهید آموزش و پرورش آن را اصلاح کنید، ابتدا مدیریت آن را اصلاح کنید» (پرداختچی، ۱۳۸۳). امروزه اهمیت مدیران شایسته برای بالا بردن کیفیت آموزشی بیش از همیشه است، چون مدیریت سازمان‌های آموزشی امروزه با ابعاد و قلمرو وسیع و پیچیده خود به عمق نظر، بینش و انعطاف‌پذیری بیشتری نیاز دارد؛ به‌خصوص با توجه به ویژگی‌های آموزشی که نسبت به سایر سازمان‌ها حساس‌تر و پراهمیت‌تر است (بهرنگی، ۱۳۷۶). مدیران خوب، اساس و بنیاد مدارس خوب هستند. بدون تلاش‌های رهبری، یک مدیر برای ارتقای موفقیت دانش‌آموزان مدرسه، نمی‌تواند به مأموریت اساسی نایل شود. تغییر و پیشرفت در مدرسه با بالا بردن سطح انتظارات معلمان و دانش‌آموزان آغاز می‌شود (مگان و کریستوفر^۱، ۲۰۰۴). یافته‌های پژوهشی و گزارش‌های مشاهدات نشان می‌دهند که رهبری و مدیریت مؤثر برای موفقیت مدارس ضروری است. به‌عنوان مثال، پژوهشگران اثربخشی و بهبود مدرسه دائماً بر اهمیت رهبری تأکید داشته‌اند دیویس^۲ (۱۳۸۹/۲۰۰۸). در مطالعات اثربخشی مدرسه در دوره‌های ابتدایی و متوسطه مدیریت عامل مهمی بوده است (سامونس، مور تیمور و هیلمن^۳، ۱۹۹۵ ص. ۸). در مدرسه‌ای که رهبری و مدیریت غیراثربخشی وجود دارد، وظیفه آموزشی به‌خوبی انجام نمی‌شود. اما در مدرسه‌ای که رهبری و مدیریت اثربخش وجود دارد، نه تنها معلمان توانسته‌اند انجام وظیفه کنند، بلکه کارکنان و دانش‌آموزان نیز به‌خوبی برانگیخته شده‌اند، افراد می‌دانستند که چه اهدافی دارند. یکی از ضرورت‌های مدرسه اثربخش بر اساس نظر بک و مورفی^۴ (۱۹۹۶) توانایی مدیر در ظرفیت‌سازی مدرسه است. ظرفیت مدرسه شامل: فرهنگ مدرسه، ساختار مدرسه، منابع و... است (نقل از ریحانی، ۲۰۰۸). مطالعات پژوهشی نشان می‌دهند که مدارس زمانی اثربخش هستند که مدیران اثربخشی داشته باشند. همان‌طور که دیویس (۱۳۸۹/۲۰۰۸)، بیان کرده در کنار هر مدرسه موفق مدیر اثربخشی وجود دارد. مطالعات اخیر رابطه‌ای معنادار بین مدیران اثربخش با اثربخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهند (ویلیام^۵، ۲۰۰۸، لیت وود، جانتزی و اشتین باخ^۶، ۲۰۰۸ و کتون^۷، ۲۰۰۳). از دهه ۱۹۹۰ ارتقا و بهبود پیشرفت تحصیلی به‌عنوان شاخص اثربخشی مدیران مدارس محسوب شده است (ماکسی و نوین^۸، ۲۰۰۶، پارک و دانتو^۹، ۲۰۰۹).

هوش سازمانی^{۱۰} نیز به‌عنوان یکی از ظرفیت‌های مدرسه بر موفقیت و اثربخشی مدیریت

مدرسه تأثیرگذار است. هوش سازمانی با بسیج تمامی توانایی‌های هوشی و متمرکز کردن سازمان بر دستیابی به مأموریت‌هایش (آلبرشت^{۱۱}، ۲۰۰۳) نقش بسیار مهمی در اثربخشی مدیر و نیل به اهداف سازمانی دارد. به‌زعم پتاس، ارکستین، سول، کوکاک و سیوال^{۱۲}، ۲۰۱۰)، سازمان‌هایی که از هوش سازمانی به‌طور موفقیت‌آمیزی استفاده می‌کنند به‌نحو احسن از منابع انسانی سود جسته و تصمیمات منطقی می‌گیرند تا به اهداف برسند. در آن‌ها استعداد پنهان وجود دارد که از آن استفاده می‌کنند و به سازمان، به‌عنوان سیستم پیچیده و کمک به بهبود آن فکر می‌کنند. به‌نظر فقیهی و جعفری (۱۳۸۸) در صورتی که زمینه لازم برای ارتقای هوش سازمان‌ها فراهم شود، سازمان‌ها با صرف انرژی کمتر اما با اقدامات هوشمندانه، تحقق یافتن اهداف را تسهیل و تسریع می‌کنند یعنی اثربخشی آن‌ها ارتقا می‌یابد. به‌زعم گریفیث^{۱۳} (۱۹۹۹)، مدیران مدارس از طریق تعیین و تصریح اهداف، وضع استانداردها و انتظارات عملکردی بالا برای دانش‌آموزان و معلمان، ارتباط با اجتماع بیرونی مدرسه، تأثیر بر فرهنگ و جوّ مدرسه و همچنین تأثیرگذاری بر نگرش‌ها و عقاید معلمان، به‌طور غیرمستقیم بر اثربخشی مدرسه تأثیر می‌گذارند و این تأثیر خیلی بهتر و پابرجاتر از هر گونه تأثیر مستقیم آن‌ها است (نقل از زین‌آبادی، ۱۳۸۸). بنابراین اولین مفروضه این است که مدیریت تفاوت‌ها را خلق می‌کند. همان‌طور که لیت وود و ریل^{۱۴} (۲۰۰۳) در بررسی خود از پژوهش‌های رهبری موفق مدرسه پیشنهاد کردند که رهبری درجه اول اثرات مهمی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد (ص. ۴). این دیدگاه توسط دفتر استانداردهای آموزشی که رهبری را فرآیند احساس هدفمندی، دارای چشم‌انداز روشن و تمرکز بر پیشرفت دانش‌آموزان، همراه با دانش و ابتکار رهبری تدریس و برنامه‌ریزی درسی می‌داند، تقویت می‌شود (افستد، ۲۰۰۳ نقل از دیویس، ۲۰۰۸). به‌هر حال، یاددهی و یادگیری به قلب رهبری موفق مدرسه وابسته است. مادامی که رهبری بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تقویت یاددهی تأکید داشته باشد، بیشتر قدرت‌مند است.

مدیران مدارس براساس نظریه هوش سازمانی باید ظرفیت‌های جمعی را برای تقویت و پیشبرد تجربیات، مهارت‌ها و درک هوش راهبردی^{۱۵} گسترش دهند. در این وضعیت مدیران نه‌تنها روند فعلی پیشرفت مدرسه را بهبود می‌بخشند بلکه به‌طور هماهنگ توانایی‌های راهبردی را در مدرسه نیز ایجاد می‌کنند. مدیران اثربخش، اهداف آرمانی مدرسه را تعریف می‌کنند، به اطرافیان خود بسیار توجه می‌کنند و آن‌ها را در امور مشارکت می‌دهند (بارث^{۱۶}، ۱۹۹ نقل از دیویس، ۲۰۰۸). اگر افراد با همدیگر کارکنند، تصمیمات و اجرای تصمیمات بهتر خواهد بود و همین‌طور سطح بالایی از اعتماد و روحیه ایجاد خواهد شد. منابع انسانی سرمایه یک سازمان، هستند که می‌توانند دانش خود را برای انجام کار به‌کار گیرند، سازمان را توسعه و به‌موقع واکنش مناسب نشان دهند (یان‌گان^{۱۷}، ۲۰۰۹). در این رابطه می‌توان گفت امروزه تفاوت اصلی سازمان‌ها را باید در دانایی و نادانی دانست نه دارایی و ناداری. نقش نیروی انسانی کارآمد، توانا و دانا در تحقق اهداف سازمانی، امری غیرقابل انکار

است (عبداللهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵).

هوش سازمانی، مفهومی جدید در عرصه ادبیات سازمان و مدیریت است. پیشینه موضوعی هوش سازمانی به دهه ۱۹۹۰ برمی‌گردد و ریشه‌های آن را باید در نظریه‌های مدیریت دانش و یادگیری سازمانی جست‌وجو کرد. هوش سازمانی در سال ۱۹۹۲ برای نخستین بار به وسیله ماتسودا^{۱۸} که آن را توانایی یک سازمان در حل مسائل سازمانی می‌داند، مطرح شد. پس از آن به تدریج صاحب‌نظران دیگر ضمن بررسی این موضوع، پژوهش‌هایی در این زمینه انجام دادند. ویلیام هلال^{۱۹} (۱۹۹۷) در زمینه هوش سازمانی چارچوبی ارائه کرده است که در آن به‌طور منسجم زیر ساخت‌ها و سیستم‌های شناختی هوش سازمانی را نشان داده است. او متذکر شد که امروزه سازمان‌ها سیستم‌های یادگیری هوشمندی هستند که از افرادی آموزش دیده استفاده می‌کنند. این افراد از شبکه‌های اطلاعاتی پیچیده برای سازگاری با دنیای پیچیده استفاده می‌کنند. از نظر وی هوش سازمانی مشتمل بر پنج زیر سیستم: ساختار سازمانی، فرهنگ، روابط ذی‌نفعان، مدیریت دانش و فرآیندهای استراتژیک است. ماتسون و ماتسون^{۲۰} (۲۰۰۱) در مطالعه مقایسه‌ای احتمال موفقیت عملکرد در سازمان‌هایی که از هوش سازمانی استفاده می‌کنند، پنج برابر سازمان‌های با ضریب هوشی پایین‌تر می‌دانند. هاودی، هاریانی، آریزا و عبادالقادر^{۲۱} (۲۰۱۱)، هوش سازمانی را توانایی راهبردی مؤثر و کارآمدی می‌دانند که ارزش تصمیم‌گیری و دانش را برای موفقیت سازمان افزایش می‌دهد. از این نظر می‌توان گفت، از زمان مطرح شدن مفهوم هوش سازمانی تاکنون، صاحب‌نظران مختلف تلاش کرده‌اند تا تبیین روشنی از این مفهوم و ابعاد آن ارائه دهند و مدل‌ها و چارچوب‌هایی ارائه دهند. در این میان کارل آلبرشت (۲۰۰۳) با انتشار اثرش با عنوان «قدرت اذهان در کار: هوش سازمانی در عمل» مدلی برای هوش سازمانی معرفی کرده است که مبنای بسیاری از تحقیقات علمی در جهان شده است. بر این اساس مؤلفه‌های هوش سازمانی (که ملاک عمل در این پژوهش بوده است) عبارتند از: چشم‌انداز راهبردی^{۲۲}؛ و به قابلیت خلق، استنتاج و بیان هدف یک سازمان گفته می‌شود. سرنوشت مشترک^{۲۳}؛ هنگامی که اکثر افراد در سازمان درگیر کار شدند، می‌دانند که رسالت و مأموریت سازمان چیست، احساس داشتن هدف مشترک می‌نمایند. تمایل به تغییر^{۲۴}؛ تغییر نشان دهنده چالش، کسب تجارب جدید و مهیج است. افراد در چنین محیط‌هایی نیاز به بازآفرینی مدل و الگوی کسب و کار را به‌عنوان یک چالش مهیج و مطلوب که فرصتی برای یادگیری روش‌های جدید کامیابی است، به‌خوبی احساس می‌کنند. روحیه^{۲۵}؛ با میل به اعطای بیش از حد استاندارد درگیر است. روان‌شناسان سازمانی به تلاش‌های دلخواه^{۲۶} به‌عنوان انرژی اعضای سازمان در سطح بالاتر از آنچه که قرار است انجام شود، اشاره دارند. اتحاد و هم‌پیمانی^{۲۷}؛ افراد و گروه‌ها باید خود را برای تحقق رسالت و مأموریت سازمان، سامان دهند. مسئولیت‌ها و مشاغل را تقسیم کنند و یک رشته قوانین را برای برخورد و ارتباط با یکدیگر و رویارویی با محیط وضع نمایند. کاربرد دانش^{۲۸}؛ اقداماتی که منجر

به پیروزی یا شکست در یک سازمان شده‌اند، اساساً به دانش کسب شده، تصمیم‌های درست آنی، قضاوت، ذکاوت و حس مشترک شایسته‌سالاری افراد، به اندازه صحت اطلاعات کاربردی که در هر دقیقه با ساختار سازمان عجین شده است بستگی دارد. و الزام‌کاری^{۲۹}: در یک سازمان هوشمند هر یک از مجریان بایستی موضع اجرایی خاص خود را داشته باشند. اما این امر زمانی بیشترین اثر را خواهد داشت که تحت عنوان یک مجموعه خود تحمیل از انتظارات متقابل و الزام عملیاتی برای موفقیت مشترک باشد.

یافته‌ها نشان می‌دهد مدرسی که بینش و مأموریت‌های مشترکی دارند، مدیران آن‌ها محیط کاری را به وجود می‌آورند که تفکر خلاق را تشویق می‌کند، برنامه‌های به روز و جدید را طراحی و اجرا می‌کنند و وضع موجود را به چالش می‌کشانند. مدیران همچنین به‌طور مستمر دانش و مهارت‌هایشان را از طریق کارگاه‌های آموزشی، گفتگوها، کنفرانس‌ها و خواندن مجلات حرفه‌ای و تخصصی ارتقا می‌دهند (کلمنت^{۳۰}، ۲۰۱۰). والاک در پژوهش خود دریافت که تأثیر رهبری بر اثربخشی و پیشرفت مدرسه معنادار است. لیت وود و جانتری نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تأثیر مدیر غیر مستقیم است و این تأثیر نه تنها بر اثربخشی مدرسه بلکه بر موفقیت دانش‌آموزان نیز تأثیر دارد (نقل از دورین^{۳۱}، ۲۰۱۲).

رابطه بین هوش سازمانی و عملکرد شغلی مدیران در پژوهش‌های زیر تأیید شده است. یافته‌های نسبی (۱۳۸۷) نشان داد که رابطه معناداری بین تمامی مؤلفه‌های هوش سازمانی و عملکرد شغلی کارکنان وجود دارد. پژوهش سیمیک^{۳۲} (۲۰۰۵) نشان داد که افراد و سازمان‌هایی که از هوش سازمانی بالاتری برخوردار بودند در زمینه‌های درک مشترکات سازمانی، درک یادگیری دانش و بهبود عملکرد سازمانی نسبت به سایرین برتری قابل ملاحظه‌ای داشتند. مک گیل کریست، مایرز و رید^{۳۳} (۲۰۰۴)، با تأیید یافته‌های سیمیک نشان دادند که هوش سازمانی با سازگاری با شرایط نیز رابطه معناداری دارد که این به نوبه خود باعث رشد سریع عملکرد شغلی شده و راهی در بهتر رسیدن به نوآوری در سازمان است. تحقیق بنی سی و اسماعیلی لهما (۱۳۸۹) نشان داد که هر چه الگوهای ذهنی بیشتر شود، رهبری معلمان افزایش خواهد یافت. بین چشم‌انداز مشترک و رهبری معلمان رابطه وجود ندارد. بین چشم‌انداز و اداره امور مدرسه و بین یادگیری سیستمی و اداره امور مدرسه و تفکر سیستمی و رهبری معلمان رابطه وجود ندارد. بین تفکر سیستمی با برخورد شایسته با معلمان و مهارت در ارزشیابی رابطه معناداری وجود ندارد. هر چه یادگیری سیستمی بیشتر شود رهبری معلمان افزایش خواهد یافت. پژوهش کاکسی و آدا^{۳۴} (۲۰۰۸) با عنوان «آیا می‌توان هوش سازمانی مدرسه را از طریق آموزش ضمن خدمت توسعه داد؟» تفاوت قابل ملاحظه‌ای را در هوش سازمانی مدیران، قبل و بعد از کارگاه آموزشی، نشان می‌دهد. همچنین پژوهشی با عنوان سنجش هوش سازمانی چند بعدی برای تعیین توانایی مدیریتی و سازمانی موسسات آموزش فنی دختران

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

در استان‌های دیاربکر، سن لیورفا و کونیا در کشور ترکیه انجام شده است (پتاس و همکاران، ۲۰۱۰). هدف از مطالعه، سنجش سطح هوش سازمانی موسسات آموزش فنی دختران استان‌های فوق‌الذکر در ترکیه بود. علیرغم این که استان‌های مورد مطالعه ساختارهای ناهمگن از لحاظ موقعیت جغرافیایی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی داشتند. اما نتایج نشان داد که سطح هوش سازمانی نسبت به مناطق و نواحی در سطح کلی با هم تفاوت چندانی ندارد. اما سطح هوش سازمانی بین معلمان و مدیران متغیر و متفاوت است. نتایج به‌دست آمده از پژوهش فقهی و جعفری (۱۳۸۸) مؤلفه‌های هوش سازمانی شامل تغییرگرایی، مدیریت دانش و یادگیری، سرنوشت مشترک، بینش راهبردی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، ساختار سازمانی، روحیه و عملکرد شناخته شد. هوش سازمانی در جامعه مورد مطالعه در حد متوسط و پایین‌تر بوده است.

تحلیل نتایج تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی (۹۰-۸۹) حاکی از آن است که درصد قبولی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه اگرچه بالاتر از درصد قبولی استان بوده ولی نسبت به کشور در سطح پایین‌تری قرار دارد. در رشته ریاضی و فیزیک با ۷۳/۷۷ درصد نسبت به استان (۷۰/۴۴) درصد، در رشته علوم تجربی با ۶۲/۷۶ درصد قبولی نسبت به استان ۵۷/۸۳ درصد، و در رشته علوم انسانی با ۴۳/۵۰ درصد قبولی نسبت به استان ۳۵/۸۶ درصد، بالاتر بوده است (گزارش دفتر طرح و برنامه اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه، ۱۳۹۰). همچنین بر اساس گزارش‌های سازمان سنجش، عملکرد داوطلبان ورود به دانشگاه استان کرمانشاه در کنکور سراسری، رتبه نسبتاً پایینی را نسبت به میانگین کشوری به‌خود اختصاص داده است (دفتر آمار سازمان سنجش کشور، ۱۳۹۰). لذا در این پژوهش مسئله اساسی آگاهی از میزان هوش سازمانی و اثربخشی مدیران و بررسی رابطه هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و تعیین سهم هر یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی در پیش‌بینی اثربخشی مدیران است.

■ سوالات پژوهشی

۱. وضعیت مدارس از نظر هوش سازمانی و اثربخشی مدیر چگونه است؟
۲. آیا بین هوش سازمانی مدارس و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و ابعاد آن رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. هر کدام از مؤلفه‌های هوش سازمانی چه سهمی از متغیر ملاک (اثربخشی مدیر) را پیش‌بینی می‌کنند؟ به عبارت دیگر، کدام یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی تبیین‌کننده بهتری از متغیر ملاک (اثربخشی مدیر) هستند؟
۴. آیا بین هوش سازمانی و اثربخشی مدیران مدارس در دو جنس (مرد و زن) تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش شناسی

روش پژوهش با توجه به ماهیت متغیرها، توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دبیران و مدیران مدارس متوسطه دولتی نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه (۲۲۶۴) نفر دبیر و (۱۷۵) نفر مدیر در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بوده است. از میان این تعداد با استفاده از جدول مورگان، نمونه‌ای به حجم ۱۲۳ نفر مدیر و ۳۶۴ نفر دبیر با لحاظ نمودن ۱۵ درصد بیشتر از ملاک انتخاب برای احتساب افت احتمالی نمونه به صورت تصادفی طبقه‌ای، به نسبت نواحی آموزشی و جنسیت (زن و مرد) انتخاب گردید (جدول شماره ۱). از جامعه آماری مدیران که ۱۷۵ نفر بودند تعداد ۱۲۳ نفر به عنوان حجم نمونه (۳۹ نفر از ناحیه یک، ۳۶ نفر از ناحیه دو، ۴۸ نفر از ناحیه سه) انتخاب شدند. با عنایت به تناسب حجم نمونه دبیران و مدیران در نواحی، در هر مدرسه ۳ نفر از دبیران به صورت تصادفی انتخاب شدند تا به پرسش‌نامه‌های هوش سازمانی مدرسه و اثربخشی مدیر پاسخ دهند.

از پرسش‌نامه‌های عودت داده شده، ۳۳۱ پرسش‌نامه با ۹/۰۶ درصد افت ملاک عمل قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان، ۱۵۰ نفر (۴۵ درصد) مرد و ۱۸۱ نفر (۵۵ درصد) زن بودند. همچنین ۱۲ نفر (۷/۳ درصد) زیر ۳۰ سال، ۵۴ نفر (۱۶/۳ درصد) بین ۳۴-۳۰ سال، ۱۱۷ نفر (۳۵/۳ درصد) بین ۳۹-۳۵ سال و ۱۴۸ نفر (۴۴/۷ درصد) ۴۰ سال و بیشتر سن داشتند. از لحاظ سابقه خدمت، ۱۰ نفر (۲/۹ درصد) کمتر از ۵ سال، ۴۳ نفر (۱۲/۹ درصد) بین ۵ تا ۹ سال، ۵۹ نفر (۱۸/۱ درصد) ۱۰ تا ۱۴ سال و ۲۱۹ نفر (۶۶/۲ درصد) ۱۵ سال و بیشتر سابقه داشتند. از نظر تحصیلات، ۶ نفر (۱/۹ درصد) فوق دیپلم، ۲۵۴ نفر (۷۶/۶ درصد) لیسانس و ۷۱ نفر (۲۱/۵ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بودند.

جدول ۱. جامعه و نمونه دبیران متوسطه آموزش و پرورش کرمانشاه

نواحی	جامعه آماری			حجم نمونه		
	مرد	زن	جمع	زن	مرد	جمع
یک	۲۹۹	۳۵۲	۶۵۱	۵۷	۴۸	۱۰۵
دو	۳۸۴	۴۰۸	۷۲۹	۶۵	۶۲	۱۲۷
سه	۳۴۸	۴۷۳	۸۲۱	۷۶	۵۶	۱۳۲
کل	۱۰۳۱	۱۲۳۳	۲۲۶۴	۱۹۸	۱۶۶	۳۶۴

■ ابزار پژوهش

به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز در این تحقیق از دو پرسش‌نامه استفاده شده است: ۱. پرسش‌نامه هوش سازمانی. این ابزار بر اساس پرسش‌نامه هوش سازمانی کارل آلبرشت (۲۰۰۲) تنظیم شده و جهت تکمیل در اختیار دبیران قرار داده شده است. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۴۹ گویه متشکل از ابعاد هفت‌گانه هوش سازمانی: چشم‌انداز راهبردی، سرنوشت مشترک، تمایل به تغییر، روحیه، اتحاد و هم‌پیمانی، کاربرد دانش، و الزام کاری بوده است. جهت تعیین روایی^{۳۵} صوری از نظر معلمان، مدیران مدارس، کارشناسان آموزش و پرورش و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی استفاده شده است. پایایی^{۳۶} مؤلفه‌های هوش سازمانی نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ^{۳۷} برای چشم‌انداز راهبردی ۰/۹۳، سرنوشت مشترک ۰/۹۱، تمایل و گرایش به تغییر ۰/۹۰، روحیه ۰/۹۱، اتحاد و هم‌پیمانی ۰/۹۰، به کاربرد دانش ۰/۹۳ و اجبار کاری ۰/۸۹ به‌دست آمد. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش کاشف؛ سید عامری؛ خدادادی و احمدی (۱۳۸۸)، ۰/۸۸، پتاس و همکاران (۲۰۱۰) ۰/۹۹ به‌دست آمده است.

۲. پرسش‌نامه اثربخشی مدیر که از علاقه‌بند (۱۳۷۱) اقتباس گردید. این پرسش‌نامه نیز جهت تکمیل در اختیار دبیران قرار داده شد. این ابزار شامل ۳۰ سؤال و در برگیرنده مؤلفه‌های: رهبری معلمان، یاری رساندن به دانش‌آموزان، روابط سازنده با اولیا، برخورد شایسته با معلمان، مهارت در ارزشیابی کارکنان، و اداره امور مدرسه است. جهت تعیین روایی صوری این پرسش‌نامه از نظر معلمان، کارشناسان و صاحب‌نظران استفاده شده است. پایایی هر یک از مؤلفه‌های اثربخشی نیز بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه گردید و برای رهبری معلمان ۰/۹۳، یاری رساندن به دانش‌آموزان ۰/۹۳، روابط سازنده با اولیا ۰/۹۲، برخورد شایسته با معلمان ۰/۹۴، مهارت در ارزشیابی کارکنان ۰/۹۵ و اداره امور مدرسه ۰/۹۱ به‌دست آمده است. پایایی پرسش‌نامه مذکور در پژوهش‌های متعددی از جمله بنی سی و اسماعیلی همه (۱۳۸۹)، ۰/۸۹، کرماجانی (۱۳۹۰)، ۰/۹۷، مورد تأیید قرار گرفته است.

■ یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخ‌گویی به سؤال اول، برای تعیین میزان هوش سازمانی و اثربخشی مدیران، وضعیت مدارس در جدول شماره (۲) نمایش داده شده است. توضیح اینکه پرسش‌نامه هوش سازمانی مدرسه دارای ۴۹ گویه و متشکل از ابعاد هفت‌گانه هوش سازمانی در طیف پنج درجه‌ای در مقیاس لیکرت بوده است. شیوه نمره‌گذاری از راست به چپ، بسیار زیاد (۵)، زیاد (۴)، تاحدودی (۳)، کم (۲)، و بسیار کم (۱) بوده است. حداقل نمره ۴۹ و حداکثر ۲۴۵ لحاظ شده است. پرسش‌نامه

اثربخشی مدیر نیز شامل ۳۰ گویه و ابعاد شش‌گانه اثربخشی رفتاری مدیر را در بر گرفته است. این ابزار نیز بر اساس طیف پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت به سنجش اثربخشی مدیر پرداخته است. شیوه نمره‌گذاری از راست به چپ بوده است. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر ۱۵۰ در نظر گرفته شده است. نمره‌ای که در مجموع بر اساس دیدگاه دبیران به پرسش‌نامه هوش سازمانی مدرسه و پرسش‌نامه اثربخشی مدیر داده شده است هر کدام به‌طور جداگانه محاسبه و نیز در ارتباط با همدیگر مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد هوش سازمانی مدارس و اثر بخشی مدیران

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
هوش سازمانی مدارس	۱۷۰/۲۶	۳۸/۷۵
هوش سازمانی مدارس پسرانه	۱۶۲/۳۸	۴۱/۲۷
هوش سازمانی مدارس دخترانه	۱۷۶/۸۹	۳۵/۳۱
اثر بخشی مدیران	۱۱۶/۳۷	۲۵/۳۸
اثر بخشی مدیران مرد	۱۱۳/۷۰	۲۶/۱۱
اثر بخشی مدیران زن	۱۱۸/۶۰	۲۴/۶۲

نتایج حاصل از جدول شماره ۲ بیانگر آن است که میانگین هوش سازمانی مدارس ۱۷۰/۲۶ از میانگین فرضی ۱۲۲/۵ بیشتر است. بدین معنا که میزان هوش سازمانی مدارس بالاتر از میانگین است. همچنین میانگین اثربخشی مدیران ۱۱۶/۳۷ از میانگین فرضی ۷۵ بالاتر است. یعنی وضعیت مدیران از نظر اثربخشی بالاتر از میانگین است. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که وضعیت هوش سازمانی و اثربخشی مدیران در دو گروه مدارس و دو جنس (مرد و زن) نیز بالاتر از میانگین است.

برای تعیین رابطه بین هوش سازمانی مدارس و ابعاد آن و اثربخشی مدیران و ابعاد آن از دیدگاه دبیران، ماتریس همبستگی (جدول شماره ۳) نمایش داده شده است.

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

جدول 3. ماتریس همبستگی هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیر و ابعاد آن

هوش سازمانی														
اثربخشی مدیر														
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
هوش سازمانی	۱													
چشم‌انداز	۰۸۵۹	۱												
سرنوشت	۰۸۵۴	۰۷۷۱	۱											
تمایل به تغییر	۰۹۳۵	۰۸۰۵	۰۷۹۸	۱										
روحیه	۰۹۰۷	۰۷۰۰	۰۷۳۳	۰۸۰۹	۱									
اتحاد	۰۹۱۹	۰۷۱۴	۰۷۲۹	۰۸۲۲	۰۸۳۹	۱								
کاربرد دانش	۰۹۱۹	۰۷۳۲	۰۶۷۹	۰۸۴۷	۰۸۱۵	۰۸۳۵	۱							
اجبار کاری	۰۹۰۶	۰۶۷۱	۰۶۹۲	۰۸۱۱	۰۸۲۰	۰۸۶۳	۰۸۶۳	۱						
اثربخشی مدیر	۰۸۴۲	۰۶۴۹	۰۶۶۴	۰۸۰۵	۰۷۶۵	۰۷۶۲	۰۸۵۹	۰۷۹۸	۱					
رهبری معلمان	۰۸۵۱	۰۶۸۲	۰۶۵۱	۰۸۲۵	۰۷۶۴	۰۷۶۱	۰۸۶۲	۰۸۰۶	۰۹۳۴	۱				
یاری دانش‌آموزان	۰۷۶۷	۰۶۰۳	۰۶۱۳	۰۷۴۳	۰۶۹۴	۰۶۷۸	۰۷۷۷	۰۷۱۸	۰۹۳۷	۰۸۴۷	۱			
روابط با والدین	۰۷۸۹	۰۶۰۶	۰۶۰۹	۰۷۳۶	۰۷۱۵	۰۷۴۰	۰۷۹۱	۰۷۷۰	۰۹۲۵	۰۸۴۳	۰۸۶۳	۱		
برخورد با معلمان	۰۷۵۷	۰۵۶۲	۰۶۰۰	۰۷۳۸	۰۶۹۰	۰۶۸۲	۰۷۸۵	۰۷۰۸	۰۹۴۷	۰۸۵۹	۰۸۶۱	۰۸۴۶	۱	
ارزشیابی	۰۷۶۴	۰۵۸۳	۰۶۱۰	۰۷۳۵	۰۶۸۸	۰۶۸۷	۰۷۹۵	۰۷۱۰	۰۹۴۷	۰۸۴۰	۰۸۵۸	۰۸۳۴	۰۹۱۴	۱
اداره مدرسه	۰۸۱۱	۰۶۱۶	۰۶۵۰	۰۷۰۵	۰۷۵۰	۰۷۴۲	۰۸۱۹	۰۷۷۷	۰۹۳۲	۰۸۶۰	۰۸۴۶	۰۸۳۰	۰۸۷۲	۱

P. < ۰/۰۰۱

ماتریس همبستگی بیانگر آن است که هوش سازمانی مدارس و هر یک از مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری دارد. هر یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی به ترتیب: کاربرد دانش، تمایل به تغییر، اجبارکاری، روحیه، اتحاد و هم‌پیمانی، سرنوشت مشترک و چشم‌انداز راهبردی بیشترین ضریب همبستگی را با متغیر اثربخشی مدیران دارند. همچنین هوش سازمانی به عنوان یک سازه با هر یک از ابعاد اثربخشی مدیر به ترتیب: رهبری معلمان، اداره امور مدرسه، روابط سازنده با اولیاء، یاری رساندن به دانش‌آموزان، مهارت در ارزشیابی و برخورد شایسته با معلمان رابطه مثبت و معنادار دارد. به منظور پاسخ‌گویی به سؤال سوم، برای تعیین سهم هر کدام از مؤلفه‌های هوش سازمانی (متغیرهای پیش‌بین) در پیش‌بینی متغیر اثربخشی مدیران (متغیر ملاک) از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شده است.

رگرسیون چندگانه مفروضه‌هایی درباره داده‌ها دارد. این روش را نمی‌توان در مواقعی که توزیع نمره‌ها دارای کجی هستند و همچنین با نمونه کم مورد استفاده قرار داد پالانت (۱۳۸۹/۲۰۰۷). در پژوهش حاضر نیز با عنایت به نرمال بودن توزیع داده‌ها و استفاده از حجم نمونه بالا و قابل قبول این مفروضات رعایت شده است

تحلیل رگرسیون و نتایج مربوط به مدل رگرسیون گام به گام در جداول شماره (۴ و ۵) نمایش داده شده است.

جدول ۴. رگرسیون متغیرهای پیش‌بین کننده و متغیر ملاک

متغیر	R چندگانه	R ^۲	F	سطح معناداری
کاربرد دانش	۰/۸۵۹	۰/۷۳۸	۶۰۹/۹۴۰	۰/۰۰۱
تمایل به تغییر	۰/۸۷۱	۰/۷۵۹	۳۴۰/۲۰۵	۰/۰۰۱
الزام کاری	۰/۸۷۴	۰/۷۶۴	۲۳۳/۱۱۷	۰/۰۰۱

بدین ترتیب که متغیرهای پیش‌بینی وارد معادله شده‌اند و متغیرهایی که بیشترین سهم را در پیش‌بینی اثربخشی مدیران داشته‌اند، مشخص گردیده‌اند. در گام اول، متغیر کاربرد دانش وارد معادله شد که ۰/۸۵۹ از اثربخشی مدیران توسط این متغیر پیش‌بینی گردید. در گام دوم، متغیرهای کاربرد دانش و تمایل به تغییر به‌طور همزمان وارد معادله شدند، نتایج نشان داد با ورود متغیر تمایل به تغییر، سهم متغیر کاربرد دانش به ۰/۶۲۶ کاهش یافت و سهم هر کدام از متغیرهای کاربرد دانش و گرایش به تغییر به ترتیب ۰/۶۲۶ و ۰/۲۷۵ شد. در گام سوم، متغیرهای کاربرد دانش، تمایل به تغییر و الزام کاری همزمان وارد معادله شدند.

جدول 5. نتایج مدل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی اثربخشی مدیر

گام	متغیر	B	Beta	T	سطح معناداری
اول	مقدار ثابت	۳۷/۴۵	-	۱۱/۳۰	۰/۰۰۱
	کاربرد دانش	۳/۱۹۸	۰/۸۵۹	۲۴/۶۹۷	۰/۰۰۱
دوم	مقدار ثابت	۳۱/۹۷	-	۹/۳۴	۰/۰۰۱
	کاربرد دانش	۲/۳۲	۰/۶۲۶	۹/۹۵	۰/۰۰۱
	تمایل به تغییر	۱/۱۴	۰/۲۷۵	۴/۳۸	۰/۰۰۱
سوم	مقدار ثابت	۲۷/۷۲	-	۷/۰۵	۰/۰۰۱
	کاربرد دانش	۱/۹۸	۰/۵۳۳	۷/۰۴	۰/۰۰۱
	تمایل به تغییر	۰/۹۶۹	۰/۲۳۴	۳/۵۸	۰/۰۰۱
	الزام کاری	۰/۶۶۱	۰/۱۴۷	۲/۱۴۵	۰/۰۳

نتایج جدول در گام سوم حاکی از آن است که متغیر کاربرد دانش $۰/۵۳۳$ ، تمایل به تغییر $۰/۲۳۴$ و الزام کاری نیز $۰/۱۴۷$ تبیین‌کننده اثربخشی مدیر هستند. به منظور پاسخ‌گویی به سؤال چهارم، برای تعیین معناداری تفاوت بین هوش سازمانی مدارس دخترانه و پسرانه و نیز اثربخشی مدیران دو جنس (مرد و زن) از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده است. جداول شماره (۷ و ۶) نتایج را نشان می‌دهد.

جدول 6. آزمون χ^2 مستقل بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر هوش سازمانی

جنسیت	شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
مدارس پسرانه		۱۶۲/۳۸	۴۱/۲۷	۴/۱۳
مدارس دخترانه		۱۷۶/۸۹	۳۵/۳۱	۳/۲۳

$$T) (= 1/96 \quad \alpha = 0/05 \quad df = 329 \quad T) (= 2/80$$

جدول 7. آزمون χ^2 مستقل بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر اثر بخشی مدیر

جنسیت	شاخص‌ها		
	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
مدارس پسرانه	۱۱۳/۷۰	۲۶/۱۱	۲/۶۱
مدارس دخترانه	۱۱۸/۶۰	۲۴/۶۲	۲/۲۵

$$T) = (1/96 \quad T) = (1/96 \quad \alpha = 0/05 \quad df = 329 \quad T) = (1/42$$

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۶ در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ چون مقدار T مشاهده شده $2/80 = (م) T$ از مقدار T بحرانی جدول $1/96 = (ب) T$ بزرگتر است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که با ۹۵ درصد اطمینان بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر هوش سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره (۷) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ چون مقدار T مشاهده شده $1/42 = (م) T$ از مقدار T بحرانی جدول $1/96 = (ب) T$ کوچک‌تر است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که با ۹۵ درصد اطمینان بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر اثربخشی مدیر تفاوت معناداری وجود ندارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و نیز تعیین سهم هر یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی به عنوان متغیرهای پیش‌بینی کننده در اثربخشی مدیران مدارس متوسطه شهر کرمانشاه بوده است. نمونه‌ای به حجم ۳۶۴ نفر از دبیران به صورت تصادفی طبقه‌ای، به نسبت نواحی آموزشی و جنسیت انتخاب شد. برای سنجش و اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه‌های هوش سازمانی و اثربخشی رفتاری مدیر و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده است. یافته‌ها بیانگر آن است که میزان هوش سازمانی مدارس و اثربخشی مدیران در جامعه آماری مورد مطالعه بالاتر از میانگین قرار دارد. بین هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیر و ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر هوش سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر اثربخشی مدیران مرد و زن تفاوت معناداری مشاهده نشد. متغیرهای کاربرد دانش،

تمایل به تغییر و اجبارکاری بهترین پیش‌بینی‌کننده اثربخشی مدیر هستند. هر چند تا زمان انجام این پژوهش، مطالعه مشابهی در جامعه مدرسه یا نظام آموزشی یافت نشد اما این یافته‌ها را می‌توان به‌طور کلی با تحقیقات کاشف و همکاران (۱۳۸۸)، کرم‌جانی (۱۳۹۰)، پتاس و همکاران (۲۰۱۰)، و هاودی و همکاران (۲۰۱۰) همسو دانست. اما به‌صورت جزئی با یافته‌های کاشف و همکاران (۱۳۸۸) که در دو مؤلفه چشم‌انداز استراتژیک و فشار عملکرد با فرهنگ سازمانی رابطه نداشتند، همخوانی ندارد. همچنین با یافته‌های بنی سی و اسماعیلی لهما (۱۳۸۹) مبنی بر بررسی رابطه ابعاد سازمان یادگیرنده با اثربخشی مدیران در رابطه مؤلفه‌های چشم‌انداز مشترک و رهبری معلمان و نیز این که بین چشم‌انداز و اداره امور مدرسه رابطه وجود ندارد، همخوانی ندارد.

در این مطالعه، مؤلفه کاربرد دانش بالاترین ضریب همبستگی را با اثربخشی مدیران نشان داده است. در این خصوص باید گفت، کاربرد مؤثر دانش به شکل‌گیری سازمان‌های هوشمند می‌انجامد، اما این امر مستلزم کاربرد خلاقانه دانش است. لذا سازمان‌های آموزشی باید به دانش‌آموزان دانش، مهارت، کارایی و بهره‌گیری از دانش را توأم با یادگیری با استعدادها بالقوه آن‌ها را تقویت کنند. بنابراین هوش سازمانی مهم‌ترین توانایی برای تحقق بخشیدن به این امر است (مک‌گیل کریست و همکاران، ۲۰۰۴). هوش سازمانی با تمرکز بر درک دانش و یادگیری، موجب خلق سازمان هوشمند می‌شود. سازمانی که یاد می‌گیرد، دانش را هوشمندانه مدیریت می‌کند (استون هاوس و پمبرتون^{۳۸}، ۱۹۹۹). امروزه تفاوت اصلی سازمان‌ها را باید در دانایی دانست نه دارایی، به تعبیر ژافه و اسکات (۱۹۹۱) در سازمان‌های جدید رهبر باید محیطی را فراهم نماید که به هر فرد اجازه دهد یاد بگیرد، رشد کند، توسعه یابد و در کارها سهیم شود (به نقل از عبدالهی و نوه‌براهیم، ۱۳۸۵). لذا در سازمان‌های آموزشی که نقش آن‌ها انتقال دانش و کاربرد آن در محیط آموزشی و جامعه است، نقش مدیر و رهبر آموزشی در فراهم‌سازی امکانات و ایجاد جو مطلوب کاری بسیار مهم است.

تمایل و گرایش به تغییر، به‌عنوان مؤلفه هوش سازمانی، رتبه دوم را از جهت میزان رابطه با اثربخشی مدیر نشان داده است. باید گفت که، تغییر در نهادهای آموزش و پرورش همواره رخ می‌دهد و فرصت‌هایی برای رشد مثبت به‌وجود می‌آورد، مدیران آموزشی باید تغییرات را به منزله چالش برای بهسازی مدارس و مناطق آموزشی کشور خود تلقی کنند. به‌عنوان مدیر در صورتی که چشم‌انداز روشنی از آینده مطلوب مدرسه یا منطقه آموزشی خود داریم و اشخاص ذی‌نفع و همکارانی وجود دارند که در این چشم‌انداز با

ما سهمیم بوده و آن را متعلق به خود می‌دانند، می‌توانیم از فرصت‌های تغییر برای تسریع حرکت‌مان به سوی آینده مطلوب استفاده کنیم هرمن و هرمن (۱۳۸۴/۱۹۹۴)، در پژوهش حاضر نیز رابطه بین گرایش به تغییر و اثربخشی مدیر بالا است. باید گفت که مدیران هنگامی می‌توانند اثر بخش باشند که دارای همکارانی باشند که تمایل و گرایش به تغییر دارند و تغییر را فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای خود می‌دانند نه تهدید.

از سوی دیگر رابطه فشار عملکردی با اثربخشی مدیران با میزان همبستگی $0/798$ نشان می‌دهد فشار عملکرد سازمانی (مدرسه) با اثربخشی مدیران رابطه معناداری دارد و میزان آن در حد بالا است که با پژوهش لفتز، پریمین و واسیلاخه^{۳۹} (۲۰۰۸)، همخوانی دارد.

سرنوشت مشترک نیز یکی دیگر از مؤلفه‌های هوش سازمانی است که در پژوهش حاضر ضریب همبستگی با اثربخشی مدیر $0/664$ به دست آمده است. این مقدار به عنوان مقدار متوسط در نظر گرفته می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد مدرسی که بینش و مأموریت مشترکی دارند، مدیران آن‌ها محیط کاری را به نحوی طراحی می‌کنند که تفکر خلاق را تشویق می‌کند، برنامه‌های به روز و جدید را طراحی می‌کنند و وضع موجود را به چالش می‌کشاند (کلمنت، ۲۰۱۰). نتایج این پژوهش با پژوهش فقیهی و جعفری (۱۳۸۸) مبنی بر عملکرد متوسط مؤلفه سرنوشت مشترک همسو است.

چشم‌انداز راهبردی یا بینش راهبردی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مطرح هوش سازمانی با نظر و پژوهش‌های بسیاری از صاحب‌نظران همسویی دارد (لایوویتس^{۴۰}، مک مستر^{۴۱} ۱۹۹۹، آلبرشت^{۴۲} ۲۰۰۲، فقیهی و جعفری ۱۳۸۸، پتاس و همکاران ۲۰۱۰). از میان مؤلفه‌های هوش سازمانی؛ کاربرد دانش، تمایل و گرایش به تغییر و فشار کاری قادر به پیش‌بینی معنادار اثربخشی مدیر هستند. در مقایسه با پژوهش کاشف و همکاران (۱۳۸۸) که مؤلفه‌های سرنوشت مشترک، کاربرد دانش و اتحاد و توافق قادر به پیش‌بینی مدیریت دانش بودند، صرفاً در مؤلفه به کاربرد دانش همسو است.

بین هوش سازمانی مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر هوش سازمانی در جامعه آماری مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. هر چند که در مقایسه، میانگین هوش سازمانی مدارس دخترانه از مدارس پسرانه بیشتر است اما هر دو در سطح بالاتر از میانگین قرار دارند و افزایش را نشان می‌دهد. در پژوهش پتاس و همکاران (۲۰۱۰) در کشور ترکیه و در استان‌های دیار بکر، شانلی‌اورفه و قونیه نیز مشاهدات هوش سازمانی در مؤسسات آموزش فنی دختران در سطح متوسط افزایش را نشان می‌دهد، اما در مقایسه با مناطق و نواحی تفاوت چندانی وجود ندارد. همچنین بین مدارس دخترانه و

پسرانه در متغیر اثربخشی مدیر تفاوت معناداری وجود ندارد.

بنابراین با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد:

۱. مدیران آموزشی فرصت‌ها و امکاناتی برای معلمان فراهم نمایند تا جهت ارتقای هوش سازمانی مدرسه در برنامه‌های آموزشی خود دانش، مهارت، کارایی و بهره‌گیری مناسب از دانش را توأم با دانش‌آموزان آموزش دهند تا استعدادها بالقوه آن‌ها شکوفا شود.

۲. سازمان‌های آموزشی و مدارس زمانی هوشمند عمل خواهند کرد که تمایل و گرایش به تغییر در جهت بهبود امور و برنامه‌ها در وجود اعضای آن باشد و اعضا تغییر را فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای خود بدانند که در این راستا نقش مدیر در ایجاد بینش و چشم‌انداز مشترک از اهداف مدرسه بسیار مهم است. مدیران آموزشی باید از تغییرات مطلوب استقبال نمایند و خود زمینه‌های میل به تغییر را در همکاران پرورش داده و تغییرات را جهت بدهند.

۳. مدیران آموزشی در تدوین اهداف آموزشی و پرورشی مدرسه از نظرات همه عوامل مؤثر استفاده نمایند تا حس جمعی و تلاش گروهی و نیز اتحاد و هم‌پیمانی در جهت نیل به اهداف شکل بگیرد و همگان در مقابل نتایج مدرسه پاسخگو باشند و نتیجه کار را حاصل فکر و عمل خود بدانند.

۴. مدیران با تنظیم برنامه عملیاتی سالانه مدرسه با مشارکت و هم‌فکری همه عوامل مؤثر در مدرسه، برای مدرسه بینش و مأموریت مشترکی فراهم کنند و زمینه بروز خلاقیت‌ها را برای همگان فراهم نمایند.

۵. با عنایت به این که سازمان‌های هوشمند با صرف انرژی و منابع کمتر، سریع‌تر به اهداف خود می‌رسند، لذا نظام آموزشی بر اساس مؤلفه‌های هوش سازمانی به تقویت این ابعاد در سازمان‌های آموزشی و مدارس اقدام نماید.

منابع

- Albrecht, K. (2002). *The power of minds at work: organizational intelligence in action*, American Management Association. Retrieved from <http://www.karlalbrecht.com>
- Caki, R., & Ada, S. (2008). Can the organizational intelligence Be Developed in schools by inservice training? *World Applied sciences journal*, 4(1), 24-30.
- Clement, K. A. (2010). Female leadership and school effectiveness in junior high schools in Ghana. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 689-703.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: what research says?* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Dorine, M. M. (2012). Factors affecting the performance of public schools in Lebanon. *International Journal of Educational Development*, 32, 252-263.
- Halal, W. E. (1997). *Organizational intelligence: what is it, and how can manager use it?* Retrieved from <http://www.Baah.com>
- Hawedi, H S., Haryani H., Ariza N. & Abadalghader, A.A. (2011). Current challenges and future perspective: the Influence of organizational Intelligence on Libyan oil and Gas Industry. *International journal of computer science and network security*, 11(1), 145-147.
- Lefter, V., Prejmerean, M. & Vasilache. S. (2008). *The Dimension of Organizational intelligence Buchares*. Retrieved from <http://www.ectap.ro/articole/339.pdf>
- Leithwood, K., Jantzi, K., & Steinbach, R. (2008). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Liebowitz, J. (2000). *Building organizational intelligence: A knowledge Management primer*. Boca, Raton, FL: CRC Press.
- Leithwood, K. and Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Albrecht, K. (2002). *The power of minds at work: organizational intelligence in action*, American Management Association. Retrieved from <http://www.karlalbrecht.com>
- Caki, R., & Ada, S. (2008). Can the organizational intelligence Be Developed in schools by inservice training? *World Applied sciences journal*, 4(1), 24-30.
- Clement, K. A. (2010). Female leadership and school effectiveness in junior high schools in Ghana. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 689-703.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: what research says?* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Dorine, M. M. (2012). Factors affecting the performance of public schools in Lebanon. *International Journal of Educational Development*, 32, 252-263.
- Halal, W. E. (1997). *Organizational intelligence: what is it, and how can manager use it?* Retrieved from <http://www.Baah.com>
- Hawedi, H S., Haryani H., Ariza N. & Abadalghader, A.A. (2011). Current challenges and future perspective: the Influence of organizational Intelligence on Libyan oil and Gas Industry. *International journal of computer science and network security*, 11(1), 145-147.
- Lefter, V., Prejmerean, M. & Vasilache. S. (2008). *The Dimension of Organizational intelligence Buchares*. Retrieved from <http://www.ectap.ro/articole/339.pdf>
- Leithwood, K., Jantzi, K., & Steinbach, R. (2008). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Liebowitz, J. (2000). *Building organizational intelligence: A knowledge Management primer*. Boca, Raton, FL: CRC Press.
- Leithwood, K. and Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

- sanliurfa and kona / Turkey). *The African Journal of Business Management (AJBM)*, 4 (8), 1644-1651. Retrieved from <http://www.academicjournals.org/ajbm>
- Raihani, A. (2008). An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (4), 481-496.
- Sammons, P., Mortimore, P. & Hillman, J. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: Review of School Effectiveness Research*. London: Ofsted.
- Simic, I. (2005). *Organizational Learning as a Component of Organizational Intelligence*. Management, Information and Marketing Aspects of the Economic Development of the Balkan Countries.
- Stonehouse, G. H. & Pemberton, J. D. (1999). Learning and knowledge management in the intelligent management in the intelligent organization. *participation & Empowerment: An International journal*, 7 (5), 131- 144.
- Williams, H. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: emotional intelligence, social intelligence and environment adaptation. *Journal of managerial development*, 28 (1), 36-54.
- Younghan, J. (2009). *An Approach to organizational Intelligence Management: A framework for Analyzing organizational Intelligence within the construction Process*, (Unpublished doctoral dissertation). Virginia state university.
- MacGilchris, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. (2nd edition). London: Paul Chapman
- McMas er, M. D. (1999). *The Intelligence Advantage: organizing for Complexity*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann
- Matheson, D & Matheson, J. (2001). Smart Organization Perform Better. *Research Technology Management Journal*, 1 (1), 1-16
- Matsuda, T. (1992). *Organizational intelligence: its significance as a process and as a product*. Proceedings of the international conference on Economics/ Management and information technology. Tokyo. Japan.
- Maxey, B.A., & Nguyen, T. ST. (2006). The politics of leadership: reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20 (1), 163-196
- Megan, T. M., & Christopher, R. G. (2004). Principals sense of efficacy Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42 (5), 573-585.
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: district and school connections in data-driven decision-making. *School leadership and management*, 29 (5), 447-494
- Potas, N., Ercetin, S., Sule, A., Kocak, B. & Seval, L. (2010). Multi dimensional organizational intelligence measurements for determining the institutional and managerial capacity of girls' technical education in situation (Diyarbakir,

پی‌نوشت‌ها

1. Megan & Christopher
2. Davis
3. Sammons, Mortimore & Hillman
4. Beck & Murphy
5. Williams
6. Liethwood, Jantzi & Steinbach
7. Cotton
8. Maxey & Nguyen
9. Park & Datnow
10. Organizational Intelligence
11. Albrecht
12. Potas, Ercetin, Sule, Kocak & Seval
13. Griffith
14. Riehl
15. Strategic Intelligence
16. Barth
17. Younghan jung
18. Matsuda
19. William Halal
20. Matheson and Matheson
21. Hawedi, Haryani & Abadalghader
22. Strategic Vision
23. shared Fate
24. Appetite for change
25. Heart
26. Discretionary Effects
27. Alignment and congruence
28. knowledge Deployment
29. Performance pressure
30. Clement
31. Dorine
32. Simic
33. Macgilchris, Myers & Reed
34. Caki & Ada
35. Validity
36. Reliability
37. Cronbach Alpha
38. Stone house & Pemberton
39. Lefter, Prejmerean, & Vasilache
40. Liebowitz
41. Mc Mas er

نقش جنبه‌های کیفی عناصر محیطی بر پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

چکیده:

خلاقیت ضرورتی انکارناپذیر برای جوامع امروزی محسوب می‌شود، و پرورش آن از اساسی‌ترین اهداف هر نظام آموزشی است. هدف از مقاله حاضر بررسی نقش کیفیت‌های عناصر محیطی همچون رنگ، فرم و بافت در محیط‌های آموزشی کودکان ۳ تا ۶ ساله، نسبت به خلاقیت است. روش مقاله حاضر توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش، کلیه مربیان مهدکودک‌های شهرستان شیراز در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ بوده است. نمونه آماری شامل ۵۰ مربی است، که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش مورد استفاده، پرسش‌نامه محقق ساخته است که روایی آن به دو طریق روایی محتوایی و روایی سازه بررسی گردید. پایایی پرسش‌نامه نیز به دو طریق تنصیفی و تعیین همبستگی درونی انجام شد، به طوری که از هر دو طریق ضریب (۰/۸۵) به دست آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش آمار توصیفی شامل جداول فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل روش آماری اندازه‌گیری‌های مکرر، آزمون χ^2 و تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین دیدگاه مربیان نسبت به دو متغیر رنگ و فرم تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب که رنگ از دیدگاه مربیان نقش مهم‌تری در خلاقیت کودکان دارد. در این میان، مربیانی که دارای رشته تحصیلی مرتبط بودند اهمیت بیشتری برای نقش متغیرهای کیفیات محیطی بر خلاقیت کودکان قائل بودند. بین دیدگاه‌های مربیان با توجه به سابقه خدمت و میزان تحصیلات آن‌ها، نسبت به نقش متغیرهای کیفیات محیطی بر خلاقیت کودکان تفاوت معناداری وجود ندارد. نتیجه پژوهش حاضر نشان می‌دهد از دیدگاه مربیان مهدکودک‌ها نقش جنبه‌های کیفی محیط همچون رنگ، فرم و بافت به‌ویژه رنگ بر ارتقاء خلاقیت کودکان در محیط‌های آموزشی مؤثر است.

کلید واژه‌ها: تفکر خلاق، محیط آموزشی، رنگ، فرم، بافت

۹۲/۸/۱۹:

۹۲/۳/۱۲:

۹۲/۲/۳:

nedanayer@yahoo.com.....
Reza.Afhami@gmail.com.....

*
**

نقشه‌های ذهنی عناصر محیطی پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

مقدمه

تأثیر خلاقیت، به عنوان پر قدرت‌ترین توانایی بشری، بر زندگی و ابعاد مختلف آن کاملاً مشهود است. به قول راجرز^۱ آدمی ذاتاً خلاق متولد می‌شود؛ یعنی این استعداد با شدت و ضعف در همه افراد موجود است و راه‌های بی‌شماری نیز برای پرورش آن وجود دارد. پروفیسور ریچارد فلوریدا^۲، تئورسین مسائل شهری، بر آن است که برنامه‌ریزی برای دستیابی به فرهنگ‌سازی و آموزش جامعه در جهت ایجاد نسل خلاق، بدون توجه و تمرکز بر کودکان و پرورش خلاقیت آن‌ها، به عنوان سرمایه‌های بالقوه امروز و کارآفرینان فردای کشور، امکان پذیر نیست (البرزی، ۱۳۸۶).

از طرف دیگر، عقیده بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت کودک بر این است که منشاء بسیاری از توانایی‌های انسان در دوران کودکی است. طبق تحقیقات به دست آمده، آغاز پرورش قدرت تخیل و خلاقیت نیز در دوره کودکی شکل می‌گیرد (امیری و اسعدی، ۱۳۸۶). از نظر فروید^۳، نیز منبع خلاقیت را باید در تجربیات دوره کودکی فرد یافت. از این رو لازم است در مراحل آغازین رشد کودک، پرورش خلاقیت او مورد توجه قرار گیرد. رشد دادن تفکر خلاق در کودکان به صورت همه‌جانبه در این سنین نیازمند آموزش از طریق تمرین‌های خلاقه و قرار دادن کودک در محیطی است که به باروری این ذهنیت در وی کمک نماید.

هداستارت^۴ و فالو ترو^۵ (۱۳۸۹) در پژوهش‌های علمی خود اهمیت آموزش در دوران کودکی را از دو جنبه مورد نظر قرار داده، که یکی حساسیت و سهولت اثرپذیری کودکان از محیط‌های آموزشی و دیگری دوام تأثیرات و عمق یادگیری‌های آن‌هاست. یعنی یادگیری‌های اولیه زمینه‌های مناسبی برای کسب تجارب بعدی کودکان فراهم می‌آورند و آنچه در سنین اولیه و پیش‌دبستانی آموخته می‌شود پایداری و دوام بیشتری دارد (به نقل از مفیدی، ۱۳۸۱).

آماییل^۶ بر این باور است که انگیزش تکلیف، به سبب تأثیرپذیری از عوامل فردی و محیطی پیرامون، تأثیر به‌سزایی در خلاقیت افراد دارد (البرزی، ۱۳۸۶). اما با توجه به ضعف در محیط و تکنولوژی آموزشی و همین‌طور کمبود وقت والدین در روند تحولی تفکر خلاق کودکان این امر در حد کامل و به‌طور بهینه انجام نمی‌پذیرد.

امروزه کارشناسان با درک اهمیت و ضرورت پرورش انسان در دوران کودکی، به دسته‌بندی و طراحی فضاهایی پرداخته‌اند که هوش، خلاقیت و مباحث اخلاقی مرتبط را از دوران کودکی رشد می‌دهند. بنابراین آموزش صحیح، برنامه‌های فعال‌سازی فکر و اندیشه خلاق، تدارک موقعیت‌ها و نیز شرایط و امکانات خلاقه در یک محیط آموزشی مناسب می‌تواند باعث افزایش روند تحولی خلاقیت کودک گردد.

بعضی تعریف‌های خلاقیت، این اشتراک‌ها را دارند: جدید بودن، حقیقی، تعمیم‌پذیری، جالب بودن و توانایی‌های ذهنی (اسودی، ۱۳۸۹).

گیلفورد^۷ حداقل هشت توانایی اولیه را برای تشکیل ساختار خلاقیت فرض کرد. برخی خصیصه‌هایی که مستقیماً در ظهور خلاقیت مؤثرند، عبارتند از:

۱. بدیع بودن: توانایی تفکر به شیوه غیرمتداول و خلاف عادت رایج است.
 ۲. انعطاف‌پذیری: توانایی تفکر به راه‌های مختلف برای حل مسئله.
 ۳. بسط: توانایی توجه به جزئیات در حین انجام یک فعالیت.
 ۴. سیالی: توانایی فرد در ارائه تعداد راه‌حل‌های متعدد. این عقیده بر این است که کمیت باعث کیفیت می‌شود (علوی، ۱۳۸۴).
- شل کراس^۸ (۱۳۷۰) در کتاب خود موانع موجود در برابر تفکر خلاق را به دو دسته تقسیم کرده است: الف. موانع بیرونی، که خود به موانع تاریخی، زیستی، اجتماعی و محیط پیرامون تقسیم می‌شود. ب. موانع درونی—روانی مانند: عادات، ترس از تحقیر و ... (به نقل از کاظمی و جعفری، ۱۳۸۷). رویکردهای اساسی در زمینه خلاقیت وجود دارد اما رویکرد محیط خلاق، که رویکرد مورد نظر پژوهش حاضر است، با جمع‌آوری عقیده‌های صاحب‌نظرانی چون سیکزنتمی هالی، آمابیل و اکوال در راستای تحقیق بسط داده می‌شود.

روان‌شناسان اجتماعی با تأکید بر «موقعیت‌های خلاق» محیط و شرایط اجتماعی را که بر خلاقیت افراد تأثیرات متفاوتی دارند تبیین می‌کنند. هنسی^۹ (۲۰۰۳)؛ کرفت^{۱۰} (۲۰۰۲) و آمابیل (۲۰۰۱) معتقدند که خلاقیت همیشه در یک بستر مناسب پدید می‌آید (به نقل از البرزی، ۱۳۸۶). به عقیده آن‌ها درک اهمیت محیط مناسب موجب بروز خلاقیت می‌شود (دمیرچی، ۱۳۸۰). مهم‌ترین دلیلی که برخی رویکرد زیست‌محیطی را بر رویکرد خلاقیت فردی ترجیح می‌دهند این است که تغییر محیط بسیار راحت‌تر از تغییر شخصیت فردی است (گلیسر^{۱۱}، ۲۰۰۵).

اکوال^{۱۲} (۱۹۹۳)، طی پژوهش‌های گسترده خود دریافت که آشنا نمودن کودکان با تجربه‌های گوناگون، محیط‌های مختلف، آموزش استفاده از موقعیت‌ها، مشاغل و محیط طبیعی می‌تواند در قدرت نگرش، تجسم فضایی و جزئیات منعکس گردد، به‌طوری که کودکان از هر موقعیتی یک نماد کلی در ذهن خود می‌پروراند و با نگرستن دقیق به تجربه و موقعیت بهتر آن را در خلاقیت‌های ترسیمی خود نشان می‌دهند، بنابراین برای بهبود بازده خلاقیت آنان می‌توانند مؤثر باشند (به نقل از البرزی، ۱۳۸۶).

سیکزنتمی هالی^{۱۳} (۱۹۸۹) بیان می‌دارد که ما نمی‌توانیم به افراد و کارهای خلاقان جدا از اجتماعی که در آن عمل می‌کنند پردازیم، زیرا خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست (حسینی، ۱۳۸۶). با توجه به هدف پژوهش، در ادامه مطالب به ذکر تحقیقات پیشین در دو بخش پرداخته می‌شود. بخشی که به اهمیت کیفیت فضاهای مناسب بر خلاقیت کودکان انجام شده و بخش دیگر تحقیقاتی که بر نقش مربیان و دیدگاه‌های آنان نسبت به پرورش خلاقیت کودک و فضا تأکید کرده‌اند.

نقشه‌های ذهنی عناصر محیطی بر پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

پیرامون تحقیقاتی که بر نقش فضا بر خلاقیت کودکان تأکید دارند، جباری و میرزایی (۱۳۸۹) در پژوهش خود، اصول طراحی فضاهای مناسب کودکان در جهت پرورش خلاقیت را مورد بررسی قرار داده و برآنند که ضرورت به‌کارگیری رنگ، فرم و فضا و بهره‌گیری از گرافیک محیطی و دیگر عوامل زیباشناسانه به‌عنوان عوامل مؤثر می‌تواند باعث رشد خلاقیت آن‌ها گردد. همچنین آقالطفی (۱۳۸۷) در بررسی و تبیین نقش محیط در پرورش خلاقیت کودکان، عوامل محیطی مؤثر بر آن را بازنمایی می‌کند. در این راستا با دقت در زندگی روزانه کودک، درک او از محیط را بازنمایی کرده و در نهایت ایده‌های فضایی و کالبدی برای مناسب بودن محیط کودک در جهت خلاقیت، ارائه داده است.

از طرفی شفایی و مدنی (۱۳۸۸) نیز در تحقیق خود به بررسی بهره‌گیری از قابلیت‌های محیطی مؤثر بر ذهن، رفتار کودکان و رویکرد ارتقاء خلاقیت آنان پرداخته‌اند. در این تحقیق آن‌ها نشان می‌دهند که رابطه مستقیم و معناداری بین برخی متغیرهای محیطی همچون تحریک‌کنندگی محیط طبیعی و انعطاف‌پذیری عملکردها با برخی صفات خلاقیت همانند کنجکاوی، بازی و مشارکت و خیال‌پردازی وجود دارد. همین‌طور آلتمن و مور محیط را بر پرورش خلاقیت مؤثر دانسته و اظهار می‌دارند که تحریک احساسات و لذت تجربه فضاهای جدید و متنوع مربوط به کیفیت کشف فضا است. در دوران کودکی، کشف فعالیت مهمی است که سبب رشد فکری و رشد اجتماعی کودک می‌شود. قدرت تخیل کودک در محیط‌هایی که بتواند آن را کشف نماید، نیز رشد بیشتری می‌کند (مظفر، حسینی و عظمتی، ۱۳۸۶).

شارپ^{۱۴} (۲۰۰۴) در پژوهشی محیط خلاقیت‌زا را باعث تحریک کنجکاوی کودکان می‌داند که در حین بازی‌ها و کارهای هنری بدون ساختار کسب می‌کنند. همچنین وی اظهار می‌دارد که خلاقیت یک استعداد ذاتی است و نقش مربیان و والدین در انگیزش کودکان جهت حل کردن مشکلات و توسعه مهارت‌های خلاقانه کودکان در حین بازی بسیار مؤثر است.

پس می‌توان گفت یکی از عوامل تسهیل‌کننده یا بازدارنده خلاقیت کودکان، محیط است. بعد از محیط خانواده، محیط آموزشی از مهم‌ترین این عوامل است؛ محیطی آموزشی که اساس برنامه‌ریزی فضا و طراحی آن، با توجه به خصوصیات جسمی و روانی کودکان در مراحل مختلف رشد باشد.

در پژوهش‌هایی که به نگرش مربیان نسبت به فضا و خلاقیت کودک انجام شده، تأکید بر آن است که در محیط‌های آموزشی مربیان نقش بسیار مهمی دارند. در واقع مربیان با تجربه و اطلاعات خود، امکاناتی را فراهم کند تا به وسیله آن بتوان فضایی مناسب را جهت تحقق هدف‌های متفاوت ایجاد نمود (شل‌کراس، ۱۳۷۲). رنزولی^{۱۵} (۱۹۹۳) نیز بر نقش معلم، به‌عنوان مشاور و سرمشتق در رشد خلاقیت تأکید می‌کند و می‌گوید معلمان باید به محتوای رشته خود مسلط و از روش‌های گوناگون تدریس آگاه باشند. مدرک تحصیلی پایین معلم و تجربه کم او نیز با کاهش میزان خلاقیت دانش‌آموزان همبستگی دارد (نقل از کاظمی و جعفری، ۱۳۸۷).

معلمان و بزرگسالان می‌توانند با تأکید بر خلق اندیشه‌ها و بیان آن‌ها در محیطی آزاد و عاری از

نقش جنبه‌های کیفی عناصر محیطی بر پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

ارزشیابی، و با تمرکز بر تفکر واگرا و همگرا، خلاقیت کودکان را شکوفا کنند. آنان همچنین می‌توانند اطمینان یابند که کودکان از فرصت‌ها و اعتمادبه‌نفس لازم برای رویارویی با خطر (خطرپذیری) و به چالش گرفتن فرضیات و ارائه دیدگاه‌های جدید برخوردارند (محمدی، ۱۳۸۷).
بررسی متغیرهای محیطی در این پژوهش شامل رنگ، بافت و فرم در فضاهای باز و بسته آموزشی است.

روان‌شناسان کودک همواره به جزئی‌ترین مراحل رشد و حرکات کودک می‌پردازند، اما انگار تمام این اتفاقات در یک فضای خنثی با حد و مرز نامشخص روی می‌دهند، به‌طوری که به‌ندرت صحبت از رنگ و فرم دیوارها، درها و پنجره‌ها و سازه‌هایی شده است که او را دربرمی‌گیرند و محیط زندگی‌اش را می‌سازند. واضح است که کودک نسبت به فضای ساخته شده، حساس است (محمدی، ۱۳۸۷). منظور از فضا، یک محدودهٔ سرد هندسی نیست بلکه هدف فضایی فعال و تأثیرگذار است که زمینهٔ کنجکاوی، سؤال کردن (فعالیت ذهنی) و جنب‌وجوش (فعالیت جسمی) کودکان را فراهم نماید.
آماییل معتقد است «محیط فیزیکی می‌تواند تحریک بصری برای عملکرد خلاق فراهم کند، البته در صورتی که بچه‌ها از کاربرد این نشانه در محیط آگاه شوند» (به نقل از اسودی، ۱۳۸۹).

پژوهش دویل نیز به‌وضوح نشان داده است که انواع عامل‌های محیطی، فرهنگ خلاق را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین، اگر محیط‌زیست بر رفتار ما تأثیر می‌گذارد، این سؤال پیش می‌آید که چه متغیرهایی بر روی رفتار خلاق تأثیر می‌گذارند؟

در این راستا پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کودکان ساعت‌ها جذب نشانه‌های بصری رنگ، بافت و تصاویر موجود بر دیوار، کف و سقف کلاس می‌شوند. رنگ‌ها در شخصیت افراد، به‌خصوص در کودکانی که خواهان تحریک‌های بصری‌اند، تأثیر بسزایی دارد، مخصوصاً تنوع رنگ‌ها و استفادهٔ درست و مناسب از آن‌ها در طراحی و تزئین و رنگ‌آمیزی فضاهای داخلی و ترکیبات مناسب رنگی فضاهای آموزشی به‌دلیل شرایط جسمی و روحی کودکان از حساسیت بیشتری برخوردار است و می‌تواند قدرت یادگیری و خلاقیت کودکان را ارتقاء دهد (لطف‌عطا، ۱۳۸۷).

تناسب رنگ‌ها با دوره‌های مختلف آموزشی و انتخاب رنگ به سن و سال و جنس کودکان بستگی دارد (خسروجری، ۱۳۹۱). در مبحث هنر، منبع تحت عنوان «رنگ، نوآوری و بهره‌وری»، بیان نموده است که رنگ‌های سردتر برای فضاهای آموزشی مناسب که سکوت و کارهای چشمی یا ذهنی مورد نظر است بهتر است از درخشندگی محیط (ضریب انعکاس نور که هر رنگ دارد) کاسته شود، زیرا درخشندگی محیط می‌تواند سبب حواس‌پرتی شود (محمدی، ۱۳۸۷).

با اینکه رنگ به‌خودی خود وسیلهٔ برقدردنی برای نشان دادن حالت‌های عمیق درونی و در واقع حاوی پیام خاص به کودکان به‌خصوص در فضاهای آموزشی است (خسروجری، ۱۳۹۱)، اما به موازات افزایش سن کودک، گرایش او به طبیعت و فرم بیشتر می‌شود (اکرمی، ۱۳۸۴). طبق تحقیقات به‌دست

نقشه‌های ذهنی عناصر محیطی پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

آمده، کودکانی که در آن‌ها غلبه فرم بیشتر از رنگ است، خلاق‌ترند و از لحاظ ضریب هوشی بالاتر از گروه رنگ‌سالاران هستند (مرتضوی، ۱۳۸۰).

در پژوهش حاضر، منظور از فرم، ایجاد شکل‌ها و حجم‌های منحنی و یا زاویه‌دار (به صورت برجسته، تخت و فرورفته) به صورت مستقل و یا الحاقی بر عناصر محیطی آموزشی کودکان با کاربردهای مختلف است (این بعد کیفی فضا در نظرسنجی برای مربیان به طور واضح توضیح داده شده است).

طبق تحقیقات انجام شده، کودکان به طور طبیعی به فرم‌های گرد و مدور تمایل دارند و از شکل‌های گوشه‌دار دوری می‌کنند و در مقابل انتخاب اشیاء و اسباب بازی‌ها این گرایش طبیعی را نشان می‌دهند (تابنده، ۱۳۸۷). همین‌طور ادراک در کودکان کمتر از ۶ یا ۷ ساله به صورت کلی صورت می‌گیرد و ادراک اشیاء و فرم‌های پیچیده‌تر که دارای جزئیات هستند به کندی صورت می‌گیرد. بنابراین شکل‌های کشیده شده توسط کودکان منظم‌تر و ساده‌تر و متفاوت‌تر از شکل اصلی هستند (تابنده، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد نقش فرم‌های منحنی با جزئیات قابل تشخیص در تحریک بصری و گسترش ذهنی کودکان مؤثر باشد.

در فضای آموزشی، تحریک تمام حواس، باعث تحریک یادگیری و خلاقیت می‌شود. در نتیجه مربیان با توجه به شناخت خصوصیات رنگ و آگاهی از مضمون‌های شکل‌ها، با در اختیار گذاشتن اجسام و شکل‌ها مناسب، می‌توانند به پویایی ذهن، خلاقیت کودک و بیان احساساتش به محیط کمک کنند. علاوه بر محرک‌های بصری همچون رنگ و فرم که پیش‌تر درباره آن صحبت شد، تضاد در یک تصویر به وسیله بافت مواد و مصالح مختلف که معمولاً با حس لامسه و قوه بینایی که در اثر تجربه می‌شود، (پیکرینگ جان، ۱۳۸۹) می‌تواند باعث تحریک پرورش خلاقیت کودکان شود.

با اینکه پژوهش‌هایی در این مورد نشان می‌دهد که درک کودکان از بافت کمتر از درک آن‌ها از رنگ و اشکال است ولی معمولاً کودک پس از دیدن یک بافت، میل دارد با لمس کردن آن بر روی صورت خود و دست زدن به وجود آن اطمینان حاصل کند (وانر و مایرز^{۱۶}، ۲۰۰۹). این امر نشان می‌دهد که مربیان جهت آموزش ایجاد سطوح با بافت‌های مختلف به کودکان می‌توانند به طور مستقیم از سطوحی با جنس‌های متفاوت جهت تحریک کنجکاوی آنان استفاده کنند. این آموزش، بستگی به سن کودکان دارد. در این آموزش می‌توان از آن‌ها خواست احساس خود را با کشیدن نمادهای تصویری، شنیدن صداهای گوناگون و یا حس کردن بافت‌های مختلف نشان دهند (پیکرینگ جان، ۱۳۸۹).

محوطه بازی بخشی جدایی‌ناپذیر از هر محیطی است که برای کودکان طراحی می‌گردد. زمین بازی باید با انواع محوطه‌سازی‌ها، بافت، شکل متنوع و زمینه فعالیت جذابیت و کنجکاوی کودک را برانگیزد (هانتز^{۱۷}، ۲۰۰۵).

در مجموع با نگاهی بر تحقیقات پیشین در حوزه مربوط به فضا و نقش آن بر پرورش خلاقیت کودکان و همین‌طور تحقیقات مربوط به نقش مربی و دیدگاه وی پیرامون خلاقیت در کودکان می‌توان گفت نقش کیفی عناصر محیطی و طراحی آن در محیط‌های آموزشی اهمیت بسزایی در خلاقیت کودکان

نقش جنبه‌های کیفی عناصر محیطی پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

دارد. براین اساس با توجه به جست‌وجوهای به عمل آمده توسط محقق، پژوهشی که به‌طور هم‌زمان به نقش مربی و فضا در پرورش خلاقیت انجام شده باشد یافت نشد. بر این اساس پژوهش حاضر به بررسی نقش کیفی فضا و نگرش مربیان به آن در خلاقیت کودکان می‌پردازد. در این راستا این پژوهش درصدد پاسخ به سوالات زیر است:

۱. آیا بین دیدگاه‌های مربیان مهدکودک‌های شهر شیراز، نسبت به نقش کیفیت‌های عناصر محیطی فضاهای آموزشی بر خلاقیت کودکان تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین دیدگاه‌های مربیان مهدکودک‌های شهر شیراز، نسبت به نقش کیفیت‌های عناصر محیطی بر پرورش خلاقیت کودکان، براساس سابقه کار، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی مربیان تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش تحقیق

در پژوهش حاضر با توجه به سوالات پژوهش از روش پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، کلیه مربیان مهدکودک‌های شهرستان شیراز در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ به تعداد ۸۱۴ نفر بودند. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری «خوشه‌ای» استفاده شد و به لحاظ گستردگی و پراکندگی جامعه آماری از «نمونه‌گیری خوشه‌ای» استفاده گردید. به این ترتیب ابتدا از کلیه مهدکودک‌های شهرستان شیراز، ۶ مهدکودک به طور تصادفی انتخاب شد و از هر مهدکودک نیز ۷ مربی به طور تصادفی انتخاب شدند. از این تعداد ۶ پرسش‌نامه به دلیل همکاری نامناسب مربیان در تحویل آن‌ها حذف شد و ۴۴ پرسش‌نامه مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

این پرسش‌نامه به منظور اندازه‌گیری نقش کیفیات محیطی در پرورش خلاقیت کودکان در سه بعد رنگ، فرم و بافت تهیه شده است. پرسش‌نامه محقق‌ساخته و شامل ۲۵ گویه است. گویه‌ها به شیوه لیکرت تدوین شده‌اند و سه بعد رنگ (۹ گویه)، بعد فرم (۸ گویه) و بعد بافت (۸ گویه) را می‌سنجند. در مقابل هر گویه ۵ پاسخ شامل: خیلی زیاد، زیاد، نظری ندارم، کم و خیلی کم قرار داشت. کلیه عبارات پرسش‌نامه، خیلی زیاد (۵)، زیاد (۴)، تاحدودی (۳)، کم (۲) و خیلی کم (۱)، امتیاز و ارزش‌گذاری گردید. حداقل و حداکثر نمره در این پرسش‌نامه به ترتیب ۲۵ و ۱۲۵ بوده است.

روایی پرسش‌نامه

الف. روایی محتوایی

گویه‌های پرسش‌نامه همراه با تعاریف مربوط به ابعاد متغیرها در اختیار استادان راهنما و مشاور و

نقش چتبه‌های کهنی عناصر محیطی بر پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

چند تن دیگر از افراد صاحب نظر در بخش هنر و معماری و نیز متخصصان روان‌شناسی قرار گرفت. متخصصان نظر خود را پیرامون اعتبار محتوایی گویه‌ها با جواب‌های موافق و مخالف مشخص کردند و سپس پرسش‌نامه نهایی تهیه گردید.

ب. روایی سازه

همچنین در روش دیگر بررسی روایی ابزار از محاسبه ضرایب همبستگی بین ابعاد پرسش‌نامه با یکدیگر و با نمره کل استفاده شد. همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های کیفیات عناصر محیطی در دامنه‌ای از ۰/۵۳۹ تا ۰/۶۷۲ است که پایین‌تر از ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌ها با نمره کل است که دامنه آن از ۰/۷۴۸ تا ۰/۸۵۵ است. این امر شاهی بر روایی سازه است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه با یکدیگر و با نمره کل (N=۴۴)

متغیرها	کیفیات عناصر محیطی	رنگ	بافت	فرم
کیفیات عناصر محیطی	۱			
رنگ	۰/۸۵۵**	۱		
بافت	۰/۷۴۸**	۰/۵۳۹**	۱	
فرم	۰/۸۱۵**	۰/۶۷۲	۰/۵۳۹**	۱

■ پایایی پرسش‌نامه

پایایی پرسش‌نامه به دو روش بررسی شد:

الف. به روش تعیین همبستگی درونی، که با اجرای آزمایشی پرسش‌نامه‌ها روی ۲۰ نفر از مربیان جامعه مورد نظر اقدام شد. سپس پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ^{۱۸} برابر ۰/۸۴ محاسبه گردید.

ب. به روش تنصیفی، ضریب تنصیفی برابر با ۰/۸۵ محاسبه گردید.

■ یافته‌ها

داده‌های پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در سطح توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار و در سطح استنباطی از آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر^{۱۹}، آزمون t و تحلیل واریانس یک‌طرفه به منظور

تجزیه و تحلیل داده‌ها و به دست آوردن نتایج پرداخته شد. آمار توصیفی پژوهش حاضر شامل توزیع آزمودنی‌ها بر حسب رشته تحصیلی، سابقه خدمت و میزان تحصیلات است.

■ آمار توصیفی

توزیع آزمودنی‌ها بر حسب رشته تحصیلی، سابقه خدمت و میزان تحصیلات

آزمودنی‌ها بر حسب رشته تحصیلی، شامل دو رشته مرتبط (روانشناسی کودک، علوم تربیتی) و غیرمرتبط (مدیریت، زبان و ...) بودند. تعداد آزمودنی‌های با رشته‌های مرتبط ۲۶ نفر و تعداد آزمودنی‌های با رشته‌های غیرمرتبط ۱۸ نفر بودند. آزمودنی‌ها از نظر سابقه خدمت به ۳ گروه کمتر از ۵ سال، بین ۵ تا ۱۰ سال و بیشتر از ۱۰ سال، و بر حسب میزان تحصیلات به چهارگروه دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس و فوق لیسانس تقسیم شدند. توزیع آزمودنی‌ها بر حسب رشته تحصیلی و سابقه خدمت و میزان تحصیلات در جدول شماره ۲، نشان داده شده است.

جدول ۲. توزیع آزمودنی‌ها بر حسب رشته تحصیلی و سابقه خدمت، میزان تحصیلات

رشته تحصیلی			سابقه خدمت					میزان تحصیلات			
مرتبط	غیرمرتبط	جمع	کمتر از ۵	۵ تا ۱۰	بیشتر از ۱۰	جمع	دیپلم	فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس	جمع
۲۶	۱۸	۴۴	۳۰	۱۰	۴	۴۴	۳	۴	۳۴	۳	۴۴
۵۹/۱	۴۰/۹	۱۰۰	۶۸/۲	۲۲/۷	۹/۱	۱۰۰	۹/۱	۶/۸	۷۷/۳	۶/۸	۱۰۰

■ آمار استنباطی

آمار استنباطی مورد استفاده در این پژوهش شامل پاسخ‌گویی به سؤالات ۱ و ۲ پژوهش است. به منظور بررسی معناداری تفاوت بین دیدگاه مربیان نسبت به نقش کیفیات عناصر محیطی بر خلاقیت کودکان از آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شده است. در سؤال دوم و به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت بین دیدگاه مربیان، از نقش کیفیت‌های عناصر محیطی، بر اساس رشته تحصیلی از آزمون t و به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت بین دیدگاه مربیان، از نقش کیفیت‌های عناصر محیطی، بر اساس مدرک تحصیلی و سابقه خدمت از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بهره بردیم.

نقشه چنجهای کهنی عناصر محیطی پرپروشی تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

■ استفاده از آمار استنباطی برای پاسخ‌گویی به سؤالات یک و دو پژوهش

● پرسش ۱. آیا بین دیدگاه‌های مربیان مهدکودک‌های شهر شیراز نسبت به نقش کیفیت‌های هر کدام از عناصر محیطی فضاهای آموزشی بر خلاقیت کودکان تفاوت معناداری وجود دارد؟
برای پاسخ به این سؤال از آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. جدول ۳، نتایج آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۳. مقایسه ابعاد کیفیت‌های محیطی

ابعاد							F	معناداری
:								
۴۴	۳۴/۵۵	۴/۱۶	۲/۹۲	۳۳/۹۳	۳۳/۶۰	۵۷/۵۳	۲	۲۸/۷۷
								۵/۵۲
								۵/۰۰۱
						۱۹۹/۰۲۳	۴۲	۴/۷۳
						۲۵۶/۵۵۳	۴۴	۳۳/۵

جدول ۴. مقایسه دو به دوی ابعاد کیفیت‌های محیطی

ابعاد	انحراف استاندارد	سطح معناداری	رتبه میانگین
رنگ	۳۴/۵۵	۴/۱۵	اول
فرم	۳۲/۹۳	۲/۹۱	سوم
بافت	۳۳/۶۰	۳/۳۴	دوم

با توجه به جدول شماره ۳ بالاترین میانگین مربوط به بعد رنگ و کمترین میانگین مربوط به بعد فرم است. F به‌دست آمده از جدول شماره ۳ با درجه آزادی ۲ تفاوت معناداری بین سه بعد رنگ، فرم و بافت در سطح ۵/۰۰۱ را نشان می‌دهد. پس از احراز معناداری از طریق استفاده از اندازه‌گیری مکرر، جهت بررسی تفاوت معناداری بین میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های کیفیت‌های محیطی از آزمون تی وابسته

نقش هنرهای کیفی عناصر محیطی بر پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

با تصحیح بنفرونی استفاده شد (جدول ۴). نتایج تحلیل نشان داد که میان کیفیت‌های محیطی همچون رنگ، فرم و بافت تفاوت معناداری وجود دارد. همین‌طور با توجه جدول شماره ۴، ملاحظه می‌شود که تفاوت معناداری بین فرم و رنگ، به نفع رنگ وجود دارد ولی سایر ابعاد کیفیت‌های محیطی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

● پرسش ۲ (قسمت اول). آیا بین دیدگاه‌های مربیان مهدکودک‌های شهر شیراز نسبت به نقش کیفیت‌های عناصر محیطی بر پرورش خلاقیت کودکان بر اساس رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال از آزمون تی، برای نمونه‌های مستقل استفاده شد. جدول ۵، نتیجه این بررسی را نشان می‌دهد.

جدول ۵. مقایسه میانگین دیدگاه مربیان با توجه به رشته تحصیلی

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنادار
رنگ	مرتبط	۲۶	۳۵/۹۲	۲/۹۱	۴۲	۲/۶۵	۰/۰۱
	غیرمرتبط	۱۸	۳۲/۷۸	۴/۹۶			
بافت	مرتبط	۲۶	۳۴/۶۱	۲/۲۱	۴۲	۲/۸۰	۰/۰۰۱
	غیرمرتبط	۱۸	۳۱/۹۴	۴/۰۹			
فرم	مرتبط	۲۶	۳۳/۹۲	۲/۰۳	۴۱	۳/۰۲	۰/۰۰۱
	غیرمرتبط	۱۷	۳۱/۴۱	۳/۴۲			
جمع	مرتبط	۲۶	۱۰۲/۸۸	۵/۸۰	۴۲	۲/۳۲	۰/۰۵
	غیرمرتبط	۱۸	۹۷/۳۹	۹/۸۵			

همان‌گونه که یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد، تفاوت معناداری در کلیه ابعاد پرسش‌نامه پژوهش حاضر بر اساس رشته‌های تحصیلی مرتبط و غیرمرتبط وجود دارد. بدین ترتیب که در مورد متغیر رنگ تفاوت معناداری به نفع مربیان که دارای رشته تحصیلی مرتبط هستند، مشاهده گردید ($t=2/65, p < 0/05$). در مورد متغیر بافت، تفاوت معناداری به نفع مربیان که دارای رشته تحصیلی مرتبط هستند، مشاهده گردید ($t=2/80, p < 0/01$). در متغیر فرم هم تفاوت معناداری به نفع مربیان که دارای رشته تحصیلی مرتبط هستند، مشاهده گردید ($t=3/02, p < 0/05$).

نقش چتبه‌های کیفی عناصر محیطی بر پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

● پرسش ۲ (قسمت دوم). آیا بین دیدگاه‌های مربیان مهدکودک‌های شهر شیراز نسبت به نقش کیفیت‌های عناصر محیطی بر پرورش خلاقیت کودکان با توجه به سابقه خدمت و میزان تحصیلات تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، ابتدا مفروضه همگنی واریانس بررسی گردید. بر اساس آزمون همگنی واریانس میزان آمار لون (۳/۱۹۳) و سطح معناداری ۰/۲۳ به دست آمد. جداول ۶ و ۷ نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه را بر اساس سابقه خدمت نشان می‌دهند.

جدول ۶. مقایسه میانگین دیدگاه مربیان بر حسب سابقه خدمت

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
کمتر از ۵ سال	۳۰	۹۹/۸۳	۹/۳
بین ۵ تا ۱۰ سال	۱۰	۱۰۲/۴	۴/۲۷
بیشتر از ۱۰ سال	۴	۱۰۲/۴	۵/۰۵

جدول ۷. مقایسه میانگین دیدگاه مربیان با توجه به سابقه خدمت

منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
بین گروه	۶۰/۸۶	۲	۳۰/۴۳	۰/۴۵	۰/۶۳
درون گروه	۲۷۵۳/۳۱	۴۱	۶۷/۱۵		
مجموع	۲۸۱۴/۱۸	۴۳			

همان‌گونه که در جدول ۷ نشان داده شده است، مقدار F برابر ۰/۴۵ است که با توجه به سطح معناداری مشاهده شده برابر ۰/۶۳، تفاوت میانگین‌ها معنادار است. یعنی تفاوت معناداری بین میانگین نسبت به نقش کیفیت‌های عناصر محیطی با توجه به سابقه خدمت مربیان وجود ندارد. برای پاسخ‌گویی به این سؤال بر حسب میزان تحصیلات با توجه به آنکه فرض همگنی واریانس‌ها حاکم نبود از روش کروسکال‌والیس ناپارامتریک استفاده گردید (جدول ۹).

جدول 8. مقایسه میانگین دیدگاه مربیان بر حسب میزان تحصیلات

گروه	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
دیپلم		۳	۱۰۵/۲۵	۳/۵
فوق دیپلم		۴	۱۰۱	۶/۰۸
کارشناسی		۳۴	۹۹/۴۷	۸/۵۸
کارشناسی ارشد		۳	۱۰۷/۳۳	۱/۵۲

جدول 9. نتایج آزمون آماری کروسکال والیس

مجدور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
۵/۵۰۵	۳	۰/۱۳۸

نتایج آزمون آماری غیرپارامتریک کروسکال والیس با (مجدور خی ۵/۵۰ و درجه آزادی ۳) در سطح معناداری ($p=0/138$) به دست آمد که حاکی از آن است که بر اساس میزان تحصیلات تفاوت معناداری بین دیدگاه‌های مربیان وجود ندارد.

بحث و بررسی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین دیدگاه مربیان نسبت به به دو متغیر «رنگ» و «فرم» تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب که رنگ از دیدگاه مربیان نقش مهم‌تری در خلاقیت کودکان دارد، در حالی که تفاوت معنادار بین سایر متغیرهای کیفیات محیطی وجود ندارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات نقره‌کار و همکاران (۱۳۸۸) و شفایی و مدنی (۱۳۸۸) همسوست. تحقیقات نقره‌کار و همکاران (۱۳۸۸) و شفایی و همکاران (۱۳۸۸) نشان می‌دهد که از دیدگاه مربیان، بین برخی متغیرهای محیطی همچون تحریک‌کنندگی محیط طبیعی و انعطاف‌پذیری عملکردها با برخی صفات خلاقیت همانند کنجکاوی، بازی، مشارکت و خیال‌پردازی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همین‌طور این نتیجه با نتایج تحقیقات مشابهی همچون، مظفر و همکاران (۱۳۸۶)، آقالطیفی (۱۳۸۷)، جباری و میرزایی

نقشه‌های ذهنی عناصر محیطی پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

(۱۳۸۹) همسو است. جباری و میرزایی (۱۳۸۹) نشان می‌دهند که به‌کارگیری رنگ، فرم و فضا به‌عنوان عوامل مؤثر در بهبود و خلاقیت کودکان بیمار امری اجتناب‌ناپذیر است و معتقدند گرافیک محیطی و دیگر عوامل زیباشناسانه هم باعث رشد خلاقیت می‌شود. آقالطیفی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که نقش عوامل محیطی بر خلاقیت کودکان مؤثر است.

در این مورد می‌توان گفت مربیان بعد رنگ را نسبت به ابعاد فرم و بافت در آموزش و جزئیات محیط کودکان بیشتر مورد استفاده قرار می‌دهند که به‌نظر می‌رسد این امر به‌علت آگاهی بیشتر مربیان به بعد رنگ نسبت به ابعاد دیگر کیفیات محیطی است.

همین‌طور یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین دیدگاه‌های مربیان دارای رشته تحصیلی مرتبط نسبت به نقش متغیرهای کیفیات محیطی بر خلاقیت کودکان تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه پژوهشی در ارتباط مستقیم با یافته‌های پژوهش حاضر یافت نشد، به تحقیقات مشابه اشاره می‌گردد. این نتیجه با نتایج تحقیقات جلیلی (۱۳۸۲) و علوی (۱۳۸۴)، کاظمی و جعفری (۱۳۸۷) و آندرسن (۱۹۸۸) همسو است. کاظمی و جعفری (۱۳۸۷)، نشان می‌دهند که همبستگی مثبت و معناداری بین سابقه تدریس و خلاقیت دانش‌آموزان وجود دارد. در واقع معلم بر اثر تجربه به‌خوبی با راه‌های پرورش تفکر و افزایش خلاقیت دانش‌آموزان آشنا شده و آن‌ها را به‌کار می‌گیرد. مطابق یافته‌های آندرسن (۱۹۸۸) معلمان با سابقه، گرایش بیشتری به پرورش مهارت‌های آموزشی و خلاقیت از خود نشان می‌دهند.

در خصوص نتیجه احتمالی می‌توان این چنین بیان داشت که، نتایج چنین تحقیقاتی در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف متفاوت است، لذا به‌علت محدود بودن حجم نمونه نیاز به تحقیق بیشتر در این زمینه احساس می‌شود.

از طرفی بین دیدگاه‌های مربیان، با توجه به سابقه خدمت و میزان تحصیلات نسبت به نقش متغیرهای کیفیات محیطی بر خلاقیت کودکان تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به اینکه پژوهشی در ارتباط مستقیم با یافته‌های پژوهش حاضر یافت نشد، به تحقیقات مشابه اشاره می‌گردد. این نتیجه با نتایج تحقیقات کاظمی و جعفری (۱۳۸۳)؛ اشتری (۱۳۸۰)، به نقل از حاجی (۱۳۸۲)، بهره‌مندجویی (۱۳۸۰)، به نقل از حاجی (۱۳۸۲) همسوست. کاظمی و جعفری (۱۳۸۳)، نشان می‌دهند که بین مدرک تحصیلی معلم و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد و هر چه مدرک تحصیلی معلمان بالاتر باشد میزان خلاقیت شاگردانشان نیز افزایش می‌یابد و برعکس. اما این نتیجه با نتایج تحقیقات سالگی (۱۳۷۷) به نقل از حاجی (۱۳۸۲)، بهره‌مندجویی (۱۳۸۰)، به نقل از حاجی (۱۳۸۲) همسوست. سالگی (۱۳۸۲) به نقل از حاجی (۱۳۸۲) تحقیقی با عنوان رابطه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با مدارک تحصیلی معلمان انجام داده است و هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین این دو متغیر

نیافته است.

از آنجا که مسیر پیشرفت شغلی این افراد براساس سنوات خدمت، تجارب و شایستگی‌ها طراحی نشده، از این رو نارضایتی از کار را به همراه داشته است. خستگی ناشی از کار یکنواخت در طول زمان یا بی توجهی مدیران مهدکودک‌ها به تجارب و مهارت‌های کاربردی که افراد در نتیجه خدمت در مهدکودک کسب کرده‌اند و نیز عدم وجود فرایندها و ضوابطی جهت پاداش و ترفیع مربیان با سابقه را نیز می‌توان ذکر کرد.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از تحقیق حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که، اگر تنوع و تغییرات فضاها تکراری شوند، فضا برای کودک یکنواخت شده و برای او جاذبه لازم را ندارد. پس می‌توان فضاها را به‌گونه‌ای طراحی کرد که در عین سادگی، روانی و قابل درک بودن، به وسیله فرم‌ها و رنگ‌های متنوع، جذاب گردد و باعث تحریک کنجکاوی او شود. کودکان در جریان بازی با بهره‌گیری مناسب از کیفیت‌های مختلف عناصر محیطی همچون فرم، رنگ و بافت در فضاهای آموزشی خیال‌پردازی کنند.

طراحی مراکز آموزشی پیش‌دبستانی که بر مبنای شناخت ویژگی‌های روحی و روانی کودکان انجام می‌گیرد، خلق دنیایی خیالی است که علاوه بر مسائل آموزشی (تجربه‌ها، بازی و آموزش‌های دسته‌جمعی)، با بهره‌گیری از کیفیات عناصر معماری به‌عنوان عوامل فضایی و محرک بصری باعث پرورش خلاقیت کودکان می‌شود. در این راستا می‌توان به‌وسیله رنگ و فرم در ساختارهای فضایی و مبلمان خانه کودک در ایجاد فضاهای بازی متنوع، خیال‌انگیز و فضاهای انعطاف‌پذیر باعث شد کودکان خودآگاهانه کاربردهای مختلف ابزارهای خلاقیت ذهنی را به‌صورت آزادانه تجربه نمایند و این امر موجب ارتقاء تفکر خلاق آنان گردد. درگیر شدن کودک با عناصر و محیط اطرافش بر آموزش او، جذابیت محیط و پرورش ذهن خلاق او مؤثر است.

پیشنهادهای

۱. به‌دلیل تعمیم‌پذیری روش تحقیق، می‌توان نقش عناصر محیطی و کیفیت‌های هر کدام از این عناصر را در سایر فضاهای آموزشی مانند دبستان و یا فضاهای غیرآموزشی مانند بیمارستان کودکان و فضاهای بازی را نیز مورد بررسی و مطالعه قرار داد.
۲. با توجه به نتایج به‌دست آمده در این تحقیق، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها و آموزش‌های ویژه‌ای برای مربیان مهدکودک‌ها در نظر گرفته شود، تا مربیان از نقش کیفیات محیطی کودکان آگاه و از این قابلیت در فضاهای آموزشی برای ارتقاء کنجکاوی، گسترش ذهنی کودکان بهره‌گیرند.

نقش چتبه‌های کیفی عناصر محیطی بر پرورش تفکر خلاق کودکان از دیدگاه مربیان مهد کودک

منابع

- 1378(. ■
- 15 14 . ■
- 1391(. ■ (
- 1388(. ■ (
- 1380(. ■
- 1390(. ■
- 1988 (. ■
- 1388(. ■
- 1389(. ■
- 22-15 3
- 1372(. ■ (
- 1384(. ■
- 1386(. ■
- 9 (■
- 32-24)4 ■
- 1386(. ■
- 1387(. ■
- 192-177 14 ■
- 1387(. ■
- 90-73 21
- 1387(. ■
- 1381 (■
- 1380(. ■
- 1386(. ■
- 1389(. ■

- Glaeser, E.L. (2005). Review of Richard Florida's The Rise of the Creative Class. *Regional Science and Urban Economics*, 35 (3), 593-596.
- Hunter, K. (2005). *Environmental Psychology in Classroom Design* (Master thesis). University of Cincinnati.
- Hemlin, S. (2009). Creative Knowledge Environments: An Interview Study with Group Members and Group Leaders of University and Industry R & D Groups in Biotechnology. *Creativity and Innovation management*, 18(4), 278-285.
- 8-59-70 .
- 1388(.
- 39 32 .
- 57 .
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: what can we learn from research? *Englan* , 32, 5-12.
- Warner, S. A., & Myers, K. L. (2009). The Creative Classroom: The Role of Space and Place Toward Facilitating Creativity. *Technology and Engineering Teacher*, 64 (1), 28-34.

پی‌نوشت‌ها

1. Rogers
2. Florida
3. Freud
4. Hdas art
5. follow-green
6. Amabile
7. Guildford
8. Shallcross
9. Hennessey
10. Kraft
11. Glaeser
12. Ekvall
13. Cikzentmihalyi
14. Sharp
15. Ren Zulli
16. Warner and Myers
17. Hunter
18. Cronbach's alpha
19. Repeated Measures

بررسی امکان بهره‌گیری از عدالت تربیتی برآمده از نظریه عدالت جان رالز در نظام‌های آموزشی: رویکرد هرمنوتیک انتقادی

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، بررسی امکان بهره‌گیری از عدالت تربیتی برآمده از نظریه عدالت جان رالز در نظام‌های آموزشی و به‌ویژه نظام آموزشی ایران از نظر شش متخصص تربیتی بوده است. روش پژوهش این پژوهش، هرمنوتیک انتقادی به‌عنوان یکی از رویکردهای پژوهش کیفی و ابزار آن مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته است. انتخاب مصاحبه‌شوندگان بر اساس تخصص و آثار ایشان در زمینه موضوع پژوهش صورت گرفته است. هدف پژوهش با تمرکز بر این چهار محور پی‌گیری شد:

۱. امکان استنتاج عدالت تربیتی از نظریه‌ای که در درون فلسفه سیاسی شکل گرفته است،

۲. امکان عملیاتی کردن دلالت‌های تربیتی حاصل شده؛

۳. میزان انطباق نظریه عدالت با تاریخ فرهنگی کشور ما و

۴. میزان کارایی عدالت تربیتی مأخوذ از نظریه عدالت در نظام آموزشی ایران.

نتایج نشان داد که امکان استنتاج عدالت تربیتی از نظریه عدالت به لحاظ روش‌شناختی مقبول و مورد تأیید است و امکان عملیاتی کردن آن در نظام‌های آموزشی به لحاظ منطقی وجود دارد. از سوی دیگر جامعه ما به لحاظ تاریخی و فرهنگی پذیرای عدالت تربیتی حاصل از نظریه عدالت بوده و میزان کارایی آن نیز منوط به فراهم شدن زیرساخت‌هایی همچون نیروی انسانی کارآمد و ساختار اقتصادی عادلانه است.

کلید واژه‌ها: عدالت تربیتی، نظریه عدالت، جان رالز

مقدمه

بررسی تاریخ نظام‌های آموزش و پرورش دنیا نشان می‌دهد که عدالت و عدالت‌محوری همواره یکی از دغدغه‌های مسئولان تعلیم و تربیت بوده است. وجود نگاه‌ها و تعاریف مختلف از مفهوم عدالت تربیتی خود گویای اهمیت این موضوع در نظام‌های آموزشی است. این از آن روست که یکی از نهادهای پایه و مؤثر هر جامعه که هم می‌تواند عاملی جهت تحقق عدالت باشد و هم از آن متأثر شود، نهاد تعلیم و تربیت است. در هر جامعه‌ای مردم عموماً انتظار دارند که نظام آموزش و پرورش کارکردها و وظایف گوناگونی برای اعضای آن انجام دهد، از جمله این که جامعه را از طریق فراگرد آموزش و پرورش، به سوی زندگانی اجتماعی بهتر و عادلانه‌تری سوق دهد (علاقه‌بند، ۱۳۸۷). در بعدی دیگر، این نهاد تعلیم و تربیت است که مسئول پرورش شهروندانی عدالت‌محور و تداوم‌بخش جامعه عادلانه است. ارتباط میان عدالت و آموزش و پرورش، محدود به موارد فوق‌الذکر نیست؛ هنگامی که از لزوم آموزش همه اعضای جامعه فارغ از جنسیت، نژاد، مذهب و... سخن به میان می‌آید، زمانی که وجود مدارس خصوصی با امکانات آموزشی بهتر، برای دانش‌آموزان با سطح رفاه اقتصادی بالا را از چشم‌انداز عدالت، چالش‌برانگیز می‌بینیم، وارد مبحث عدالت تربیتی می‌شویم (بری‌هاوس^۱، ۲۰۰۷). از میان تعاریف مختلفی که از عدالت تربیتی ارائه شده است، تعریف زیر جامع‌تر به نظر می‌رسد: عدالت تربیتی عبارت است از یک فرایند نه به‌عنوان یک برون‌داد که الف: به دنبال توزیع یا بازتوزیع منابع، فرصت‌ها و امکانات است. ب: ریشه‌ها و عوامل محدودیت‌های تربیتی و ناعادالتی‌های تربیتی را به چالش می‌کشد. ج: به دنبال تقویت توانایی‌های افراد است تا بتوانند با استفاده از کشف استعدادهای خویش به خودمختاری برسند. د: با استفاده از جلب رضایت همه افراد از طریق توزیع امکانات تربیتی، نوعی مشارکت اجتماعی داوطلبانه در بین افراد به‌وجود می‌آورد (روسیتزر^۲، ۲۰۰۸).

اگر نظام آموزشی را به‌صورت یک سیستم که دارای ورودی و خروجی، و فرایندی است که در زمینه‌ای به‌عنوان محیط فعالیت می‌کند در نظر بگیریم، در برقراری عدالت باید نگاهی کلان به همه این اجزاء وجود داشته باشد. باید در نظر داشت که ورودی‌ها به نظام آموزشی، اعم از دانش‌آموز، معلم، منابع مالی و دیگر منابع، باید براساس عدالت‌گزینش شده باشند؛ فرایندهای برنامه درسی، مدیریت آموزشی و ارزشیابی تحصیلی عادلانه باشد و همچنین اصل رعایت عدالت در رابطه نظام آموزشی با محیط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی مدنظر قرار گیرد. از آن جا که عدالت اساسی‌ترین ارزش اجتماعی و به نوعی عامل بقای جامعه است، و نیز ارزشی فراگیر است که باید در تمامی جنبه‌ها و شئون حیات اجتماعی تجلی داشته باشد و تمام ساز و کارهای اجتماعی در راستای آن حرکت کند (صادق‌زاده، حسنی، کشاورز و احمدی، ۱۳۸۹)، لذا عدالت تربیتی نیز، از مباحث بنیادی و مهم در امر تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. بنابراین نیاز است نظریه‌های مختلف درباره عدالت بررسی شده، نقاط قوت هر نظریه‌ای مورد توجه و تأمل قرار گیرد تا در صورت امکان مورد استفاده واقع شود.

عدالت تربیتی از سه منظر مورد توجه قرار می‌گیرد: نخست از جهت توزیع عادلانه منابع و فرصت‌های آموزشی، به‌منظور توسعه ظرفیت‌های ادراکی و آزادی عقلانی افراد جامعه. دوم از جهت پرورش افرادی عدالت‌محور که به‌عنوان کارگزاران نهادهای اجتماعی به رواج رفتار عادلانه و به سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و وضع قوانین عادلانه کمک می‌کنند و سوم از جهت تولید دانش‌های لازم برای برپایی ساز و کارهای عادلانه توسعه و ایجاد ساختارهای عدالت‌محور (علم‌الهدی، ۱۳۹۱).

یکی از نظریه‌های معاصر در زمینه عدالت، نظریه جان رالز^۳ است، که بر بنیاد نقد نظریه‌های پیشین شکل گرفته و جزء دیدگاه‌های پرآوازه در فلسفه سیاسی غرب در باب عدالت محسوب می‌شود (سن^۴، ۲۰۰۹). در همین باره و برای نمونه تلیس (۱۳۸۵/۲۰۰۱) می‌گوید: «رالز در نظریه عدالت خویش، نه تنها کار نقدانه پیش نهادن استدلال‌هایی خلافتانه و مجاب‌کننده علیه مهم‌ترین شرح‌های عدالت را در روزگار ما انجام می‌دهد، بلکه علاوه بر آن سلسله‌ای از ملاحظات خلافتانه را با تخیل قوی و به نفع خودش به کار می‌گیرد. این ترکیب نقد و استدلال نیرومند با خلافت و بصیرت معیار تازه‌ای در فلسفه سیاسی به دست داد. از این جهت رالز مبحث فلسفه سیاسی را متحول کرد».

نظریه عدالت رالز به دنبال نقد «فایده‌باوری» و یافتن جایگزینی برای آن در حوزه اخلاق انسانی است. ایده اصلی نظریه عدالت فراتر از نقد فایده‌گرایی است؛ یعنی آن ایده، ارائه تفسیر جدیدی از نظریه قرارداد اجتماعی با محور قرار دادن موضوع عدالت است که در آن به‌طور گسترده‌ای از طرز تلقی کانت از عقل استفاده شده است. در نظریه عدالت به سه مسئله مهم پرداخته شده است: نخست، تفسیری جدید از نظریه قرارداد اجتماعی. دوم استفاده گسترده از طرز تلقی کانت از عقلانیت در این تفسیر و سوم نقادی فایده‌گرایی و تلاش برای ارائه بدیل و جایگزینی برای آن (اخوان کاظمی، ۱۳۸۴). بنابراین پروژه رالز پروژه‌ای اخلاقی است؛ زیرا از یک سو می‌خواهد نظریه اخلاقی و فلسفی جامعه‌ای برای جوامع لیبرال دموکرات غربی طراحی کند، که جانشین مناسبی برای نظریه اخلاقی نفع‌انگار باشد؛ و از سوی دیگر می‌خواهد تکلیف معیارها و اصول عدالت را روشن سازد، تا سنج و شاخص داوری نهایی‌ای به دست داده باشد درباره این که آیا جامعه‌ای بر پایه اخلاقی عدالت استوار است یا خیر؛ و این تأکید از آنجا ناشی می‌شود که رالز عدالت را برترین فضیلت اجتماعی می‌داند (رالز، ۱۹۹۲، ص. ۲۱). رالز معتقد است از طریق دو اصل عدالت که در وضع نخستین منظور او از وضع نخستین، وضعی فرضی و ایده‌آل است که در آن اصول عدالت گزینش می‌شود. در این وضع شرایطی وجود دارد که افراد جامعه در آن شرایط، بدون اطلاع از موقعیت آینده خود، اصول زندگی اجتماعی را گزینش می‌کنند. در این وضعیت، افراد در مورد یک جامعه عادلانه و منصفانه تصمیم‌گیری می‌نمایند انتخاب می‌شود، جامعه عادلانه در تمام ابعاد آن شکل خواهد گرفت. این دو اصل عبارتند از:

اصل نخست: هر شخص قرار است نسبت به گسترده‌ترین آزادی اساسی سازگار با آزادی مشابه دیگران حق برابری داشته باشد.

اصل دوم: قرار است نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی به‌گونه‌ای ساماندهی شود که: اولاً بیشترین نفع را برای کم‌نصيب‌ترین افراد داشته باشد؛ و ثانیاً وابسته به مشاغل و مناصبی باشند که دسترسی به آن‌ها برای همگان امکان‌پذیر باشد» (رالز، ۱۳۸۷/۱۹۹۸، ص. ۱۱۰). اگر بخواهیم این اصول را نام‌گذاری کنیم، اصل اول را باید «اصل آزادی»، بخش اول اصل دوم را «اصل تفاوت» و بخش دوم اصل دوم را «اصل فرصت برابر» بنامیم.

از سوی دیگر، جامعیت نظریه عدالت رالز نشانگر اهمیت آراء وی و وجود مناسباتی با امر عدالت تربیتی است. رالز فیلسوفی است که اگر چه در جوامع مختلف مورد توجه زیادی قرار گرفته ولی در جامعه ما چندان مورد تأکید و بحث قرار نگرفته است. وی در تشریح و دفاع از اصل دوم عدالت خود (اصل تمایز)، به صراحت ارتباطی مستقیم با تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند: «اصل تفاوت و جبران، مبین آن است که به‌منظور رفتاری مساوی و برابر با همه افراد جامعه، برابری واقعی فرصت‌ها باید تأمین شود و جامعه توجه بیشتری به افراد با توانایی و دارایی ذاتاً کمتر و افرادی که در موقعیت‌های اجتماعی پایین‌تری به دنیا آمده‌اند، داشته باشد. به‌منظور تحقق این اصل منابع بیشتری باید به تعلیم و تربیت این افراد در مقایسه با افراد باهوش و توانمند تخصیص یابد و این مداخله حداقل باید در یک دوره زمانی خاصی اعمال گردد» (رالز، ۱۹۹۲، ص. ۱۶۵). همچنین در توضیح اصل برابری اظهار می‌دارد: «برابری فرصت به معنای مجموعه‌ای معین از نهادهاست که ضامن بخت برابر تعلیم و تربیت اشخاصی با انگیزه‌های مشابه و گشوده نگه داشتن همه مناصب و مشاغل به روی همگان بر مبنای شایستگی و تلاش‌هایی باشد که ارتباط درستی با وظایف محوله خویش دارند» (رالز، ۱۹۹۲، ص. ۲۴۵). همچنین رالز در کتاب «عدالت همچون انصاف» و در بخش نهادهای ساختار اساسی عادلانه به بررسی وظایف نهادهای اصلی دموکراسی می‌پردازد و در یکی از بندهای آن عنوان می‌دارد: «تا آنجا که ممکن است، پیش‌بینی‌های لازم برای تحقق برابری منصفانه فرصت‌ها در انواع گوناگون آموزش و پرورش باید فراهم گردد» (رالز، ۲۰۰۱). ابتناء نظریه عدالت رالز بر نقد نظریه‌های عدالت پیشین، سیطره نظریه وی بر حوزه عدالت پژوهی^۵، محوریت مقوله عدالت اجتماعی یا عدالت توزیعی و جایگاه و ارزش ویژه اصول عدالت - که از منظر وی هم‌طراز شان مبحث حقیقت در مباحث نظری و دانش بشری است سبب شده است که نظریه عدالت وی کانون توجه صاحب‌نظران باشد و دلالت‌های عمیقی در حوزه‌هایی همچون تعلیم و تربیت داشته باشد که به لحاظ پایه‌های نظری، قوی و منسجم و در عرصه عمل نیز قابلیت کاربردی دارد.

مهم‌ترین پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشانگر لزوم توجه به عدالت تربیتی و اهمیت آن از ابعاد گوناگون است: مقاله‌ای با عنوان «عدالت در آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام با تأکید بر خصوصی‌سازی مدارس» توسط باقری و نجفی (۱۳۸۷) به رشته تحریر درآمده است که ابتدا به بررسی آراء شهید صدر و شهید مطهری درباره عدالت اجتماعی پرداخته شده است و در آن معیارهای تلاش، نیاز و استحقاق‌های ذاتی جهت بهره‌مندی افراد از امکانات و منابع مورد توجه قرار گرفته است. بری

هاوس (۲۰۰۷) در مقاله‌ای با عنوان «عدالت آموزشی و تفکیک اجتماعی اقتصادی در مدارس» عنوان نموده است که: مباحث جامعه‌شناسان در زمینه عدالت آموزشی، عمدتاً بر تفکیک اجتماعی اقتصادی افراد به عنوان ابزاری اساسی در ناعدالتی متمرکز است و ایده‌ال و آرزوهای آن‌ها این است که این تفکیک و تمایز باید جای خود را به تلفیق و یکپارچگی بدهد. کلارک^۶ (۲۰۰۶) در مقاله‌ای با عنوان «عدالت آموزشی، تعلیم و تربیت و تحصیل: بعضی مسائل فلسفی» معتقد است: عدالت اجتماعی، مفهومی کلیدی در سیاست و عمل تربیتی کنونی است با این حال در عرصه عمل و کاربرد آن در امر تحصیل، از چالش‌برانگیزترین مباحث به شمار می‌رود. استوجانور^۷ (۲۰۰۶) در مقاله‌ای با عنوان «کدام یک از نابرابری‌های آموزشی ناعادلانه هستند؟» به بررسی عدالت آموزشی به صورت عملی پرداخته است. وی در این مقاله به دنبال پاسخی برای این سؤال است که: کدام نوع از نابرابری‌های آموزشی و تحت چه شرایطی ناعادلانه محسوب می‌گردد؟ پراویکا^۸ (۲۰۰۶) در رساله دکتری خود به عنوان «سیاست‌های آموزشی: بازخوانی جان رالز به عنوان نظریه پرداز تربیتی»، دو سطح تعلیم و تربیت را به عنوان زیربنای اساسی لیبرالیسم سیاسی آشکار می‌سازد و از این رو از تعلیم و تربیت به عنوان رکن اساسی این نظریه (نظریه عدالت رالز) یاد می‌کند.

در این پژوهش با رویکرد هرمنوتیک انتقادی و با ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته با متخصصان حوزه تعلیم و تربیت به بررسی امکان بهره‌گیری از فلسفه عدالت تربیتی برآمده از نظریه رالز در نظام‌های آموزشی و به‌ویژه نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته شده است.

روش پژوهش

همان‌طور که ذکر شد برای فهم امکان بهره‌گیری از فلسفه عدالت تربیتی برآمده از نظریه رالز در نظام‌های آموزشی، از دیدگاه متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت کشور، از هرمنوتیک انتقادی بهره گرفته شده است. هرمنوتیک انتقادی، فهم بر بنیاد نقد است. در این روش، پژوهشگر در جست‌وجوی فهم پدیده‌ای است که از سوی دیگران توصیف و نقد می‌شود (هافمن^۹، ۲۰۰۳).

به باور دیلتای (به نقل از نقیب‌زاده، ۱۳۸۷) تفاوت بنیادی علوم طبیعی و علوم انسانی در آن است که اولی در جست‌وجوی «تبیین^{۱۰}» رابطه علّی و بستگی میان رویدادهایی است که در «بیرون» آدمی رخ می‌دهند. در این قلمرو پژوهشگر از سویی با مفهوم‌هایی چون ماده، زمان، مکان، علت^{۱۱} و نیرو سر و کار دارد و از سوی دیگر به سخنی در بیرون موضوع می‌ماند و از بیرون می‌نگرد. اما در علوم انسانی پژوهشگر با مفهوم‌هایی چون پویایی، تحول، انگیزه، مقصود، دلیل^{۱۲}، غایت و به‌ویژه مفهوم‌های ارزشی و معنایی سر و کار دارد. این مفهوم‌ها از سویی در پیوند با زندگی آدمی و جنبه‌های گوناگون آنند و از این رو برآمده از تحول تاریخی‌اند و از سوی دیگر شمار معینی ندارند. بر همین بنیاد در علوم انسانی سخن بر سر «فهمیدن^{۱۳}» یا دریافتن «تجربه زندگانی» است. از همین رو باید به درون راه یافت و از

درون دریافت. درست است که زندگی از درون دریافت می‌شود ولی این دریافتن همیشه نیازمند زمینه‌ای بیرونی و همگانی یا همان جهان تاریخی و اجتماعی است. آدمی نه تنها در تاریخ زندگی می‌کند بلکه به آن نیز وابسته است و زندگی، دریافت‌ها و چگونگی‌هایش همواره به وضعیت فرهنگی، اجتماعی و تاریخی او وابسته است و چنین زمینه‌ای از سویی شرط لازم دریافتن معنای زندگی در گفته‌ها، نوشته‌ها، رفتارها و حالت‌های انسان‌های دیگر است و از سوی دیگر خود بر آمده از آن است. این همچون دیالکتیکی است که شلایرماخر از آن سخن می‌گفت. بر بنیاد آن چه گفته شد ديلتای فهمیدن را «باز یافتن من در تو» خوانده و در آن بر وابستگی «تجربه زندگی»^{۱۴}، «فهمیدن» و «بیان کردن» تأکید می‌کند. وی فرایند فهم را از راه «دور هرمنوتیکی» یعنی دریافت وابستگی دوسویه جزء و کل به یکدیگر ممکن می‌داند. دور هرمنوتیکی در تمام سطح‌های فهمیدن بر قرار است. در پایین‌ترین پایه، یعنی فهم یک گزاره، فهمیدن گزاره وابسته به فهمیدن معنای واژه‌های آن است و فهمیدن معنای واژه‌ها نیز وابسته به فهمیدن معنای گزاره‌ای است که واژه‌ها در آنند. این نکته‌ای است که شلایرماخر نیز به گونه‌ای دیگر بر آن تأکید دارد. اما فرایند فهمیدن در سطح‌های بالاتر نیز چنین است و در هر گونه فهمیدن متن، زمینه و افقی در کار است. هر گونه دریافتی بر پایه پیش‌دریافتی است و دریافت‌های تازه بسا زمینه‌ای برای دگرگونی یا تحول دریافت‌های پیشین (ضرغامی، ۱۳۹۰).

یوشر^{۱۵} (۱۹۹۶)، معتقد است که شکل‌گیری دانش، نه خطی و تراکمی بلکه چرخه‌ای دوسویه و مارپیچی است. چرخه‌ای و مارپیچی بودن هرمنوتیک، بدان معناست که تفسیر کردن همواره بر زمینه باورها و رفتارها یا به سخن دیگر پیش‌فرض‌ها و فرض‌هایی امکان‌می‌یابد که پژوهشگر و پژوهش‌شونده، هیچ‌گاه آگاهی کاملی از آن‌ها ندارند. نکته مهم در این باره آن است که رهایی آدمی از سنت‌ها یا پیش‌فهم‌ها، هیچ‌گاه ممکن نیست و از همین رو لازم است به جای تلاش بیهوده برای به کنار نهادن یا به تعبیر هوسرل در پرانتز گذاردن آن‌ها (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶) به آن‌ها همچون نقطه آغازین فهم نگریسته شود. تأکید ديلتای بر دانش و خرد تاریخی به جای خرد ناب کانت و این گفته او که «سوژه یا شناسنده، آن چنان‌که از سوی لاک، هیوم و کانت نگریده می‌شود، خون ندارد بلکه در رگ‌های او آب خرد جاری است...» (هیتینگ^{۱۶}، ۲۰۰۵، ص. ۶) نیز در همین راستاست. پس سخن نه بر سر فراتر رفتن از پیش‌فهم‌های خود همچون پژوهشگر و دیگری همچون پژوهش‌شونده، بلکه بر سر آگاهی درباره آن‌هاست و این آگاهی زمینه آمیختگی افق‌هاست.

از سوی دیگر هابرماس^{۱۷} (۱۹۷۲) با توصیف علایق سه‌گانه بشری و ارتباط این علایق با سه نوع دانش، یعنی علوم طبیعی، علوم تاریخی هرمنوتیکی و علوم انتقادی، به تشریح پارادایم انتقادی می‌پردازد. در پارادایم انتقادی هدف پژوهش، تغییر وضع موجود در جهت برابری و آزادی بیشتر اجتماعی است. در این راه دو گام اساسی لازم است: نخست شناخت، نقد و آگاهی‌بخشی درباره نیروهای نظام‌مند سلطه و سرکوب، که مانع اصلی برابری و آزادی انسان‌ها هستند و دوم اقدام در جهت رفع آن‌ها. به نظر

می‌رسد هابرماس در رویارویی با چنین پرسش‌هایی درباره جایگاه شناخت‌شناسانه دلبستگی‌های سه‌گانه آدمی، نظریه‌اش را به جای بنیادگذاری بر شناخت‌شناسی‌های سنتی و کلاسیک (که به باور او از گونه فلسفه‌های آگاهی هستند)، بر فلسفه زبان، استوار کرده است. به سخن دیگر او در جست‌وجوی یافتن خاستگاه و توانایی‌های شناختی انسان به تنهایی و جدا از زمینه‌های تاریخی و اجتماعی او نیست و از همین رو به جای آگاهی، همچون ویژگی هر فرد انسانی، بر زبان همچون ابزار مهم زندگانی اجتماعی او، پا می‌فشارد. به باور هابرماس (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷) پیوند مفهوم‌های به هم وابسته جامعه، زندگانی و کنش ارتباطی^{۱۸}، بر بنیاد زبان است. زبان از سویی برخاسته از ارتباط با دیگران است و از سوی دیگر زمینه چنین ارتباطی است. با نظر به همین نقش ارتباطی است که زبان را امکانی برای گذر از «من» و «آگاهی» فردی می‌داند؛ هابرماس جست‌وجوی حقیقت را کار «ما» و در گفت‌وگوی خردمندانه می‌داند (ضرغامی، ۲۰۱۱). هابرماس نقش مهم زبان در میانجی‌گری هرگونه ارتباط و کنش اجتماعی و روشن ساختن زندگی را مورد تأکید قرار می‌دهد ولی به این نکته توجه دارد که زبان می‌تواند نقش مشروعیت‌بخشی به روابط قدرت سازمان‌یافته و پنهان‌سازی سلطه در جامعه را نیز به عهده بگیرد؛ لذا افزودن بعد انتقادی برای جلوگیری از تبدیل زبان به امری ایدئولوژیک را لازمه بسط هر نوع روش‌شناسی می‌داند (مرشدی، ۱۳۸۶). هرمنوتیک انتقادی برگفت‌وگویی میان افراد و ایجاد ارتباط و تفاهم در جامعه تأکید می‌ورزد. فرض هرمنوتیک انتقادی این است که توان ارتباطی انسان‌ها باعث تداوم زندگی اجتماعی توأم با تفاهم می‌شود. یعنی اینکه افراد می‌توانند از طریق معانی مشترک با یکدیگر وارد گفت‌وگو شده و با فهم منظور یکدیگر به تفاهم برسند؛ تفاهم هم معطوف به رهایی بوده و در صورتی میسر می‌شود که عوامل سرکوبگر و مخدوش‌کننده ارتباط انسان‌ها از میان برداشته شود (منوچهری، ۱۳۸۱). استفاده از روش هرمنوتیک انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت با پژوهش‌هایی همچون هافمن (۲۰۰۳) با عنوان «فناوری اطلاعات و آموزش: یک دیدگاه هرمنوتیک انتقادی به منظور ایجاد محیط آموزشی منصفانه در مناطق شهری» معطوف به بحث برقراری عدالت بوده است.

بر بنیاد آن چه گفته شد، در روش هرمنوتیک انتقادی مدنظر در این پژوهش، مصاحبه‌هایی مطابق با معیارهای هرمنوتیک انتقادی که گفت‌وگو عاری از عوامل مخدوش‌کننده بوده و منجر به فهم جدید می‌گردد با چند استاد متخصص جهت نقد و بررسی فلسفه عدالت تربیتی برآمده از نظریه رالز و افق‌ها و تنگنای آن برای نظام‌های آموزشی به عمل می‌آید که این امر از سویی و بر مبنای تفسیرهای پژوهشگر سبب افزایش آگاهی و دانش ما درباره عدالت تربیتی می‌شود و از سوی دیگر چنین گفت‌وگو‌هایی سبب روشن‌نگری افق‌ها و تنگنای این نظریه در نظام‌های آموزشی و راهکارهای احتمالی تغییر نابرابرهای تربیتی نظام‌های آموزشی خواهد شد. به باور هافمن (۲۰۰۳)، در هرمنوتیک انتقادی، ارتباط متقابل پایداری بین محقق و مصاحبه‌شونده ایجاد می‌گردد که ممکن است به ایجاد فهم، تفسیر و اصول کاربرد یگانه‌ای ما بین این دو ایجاد شود و در بیشتر موارد نیز احتمال خلق ایده‌ها و روش‌های بدیع نیز وجود دارد.

در روش مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته، مصاحبه‌کننده نیز نقشی فعال در جریان مصاحبه داشته و نظرات خود را ابراز می‌دارد تا توافقی بین مصاحبه‌شونده و مصاحبه‌کننده حاصل شود. در این نوع از مصاحبه، مصاحبه‌گر می‌باید در مورد تعدادی از عناوین از پیش انتخاب شده در ذهن پاسخ‌گو کاوش کند، ولی توجهی به پرسیدن پرسش‌های خاص به شکل از پیش تعیین شده ندارد. مصاحبه‌گری که از این روش استفاده می‌کند، نه دارای پرسش‌های استاندارد شده‌ای است که باید از همه پاسخ‌گوها پرسیده شود و نه به طبقه‌بندی کردن پرسش‌ها در حول و حوش موضوع می‌پردازد. در عوض، مصاحبه‌گر جنبه‌های متعددی از نظرات مصاحبه‌شونده را می‌کاود و موضوعات را آن طور که در گفت‌وگو پیش می‌آیند مطرح می‌کند، عناوین جالب توجه را تعقیب می‌کند و به نیروی تحلیل و ابتکار خود مجال تاخت و تاز می‌دهد. در همان حال سعی وی ایجاد فرضیه‌های جدید و آزمودن آن طی مصاحبه است (بکر^{۱۹}، ۱۹۵۷). محورهای مصاحبه بر مبنای هدف پژوهش شکل گرفته و روایی آن نیز مورد تأیید استادان ذی‌صلاح بوده است.

■ انتخاب مصاحبه‌شوندگان و تحلیل اطلاعات

در آغاز طی مطالعاتی درباره آثار و تحقیقات انجام شده در زمینه بحث مورد نظر، اقدام به انتخاب افرادی می‌شود که باید مورد مصاحبه قرار بگیرند. منظور از متخصصان در این پژوهش، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های عالی آموزشی و پژوهشی هستند که در حوزه عدالت تربیتی و همچنین اندیشه‌های رالز صاحب‌نظرند و در این باره آثاری را منتشر کرده و یا پایان‌نامه‌ها و رساله‌هایی را هدایت کرده‌اند. به‌طور کلی مصاحبه‌شوندگان براساس تجربیاتشان و همچنین تبحرشان نسبت به موضوع مصاحبه تعیین می‌گردند. شیوه‌های انتخاب و دلایل آن باید به روشنی مشخص شود. پس از لیست کردن نام افراد، مسئله مهم، تعیین چارچوب سؤالات از طرف مصاحبه‌شونده است.

به‌طور خلاصه مراحل جمع‌آوری اطلاعات در این روش عبارت است از: ۱. مصاحبه؛ که در هر مصاحبه، همه مباحث رد و بدل شده ضبط و یادداشت می‌گردد. ۲. متن مصاحبه به هر کدام از شرکت‌کنندگان در مصاحبه ارسال شده تا اصلاحات لازم را در آن به عمل بیاورند. ۳. پس از جمع‌آوری اطلاعات در نهایت به تحلیل آن‌ها پرداخته می‌شود (هافمن، ۲۰۰۳). در مرحله مصاحبه، تحلیل عمیق نتایج مصاحبه‌ها و تلخیص آن‌ها حائز اهمیت است. از نکات مهم در این زمینه آن است که محقق باید متن به‌دست آمده از گفت‌وگو را به‌عنوان منبع اصلی و عینی خود و معیار خویش در نظر بگیرد و از چشم‌انداز همان متن گفت‌وگو شروع به تحلیل کند و نه براساس پیش‌فرض‌های ذهنی که ممکن است در طول زمان مصاحبه شکل گرفته باشد. به‌طور خلاصه مراحل تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه به این شرح است: تفکیک محورهای اصلی موجود در گفت‌وگو از طریق معیار قرار دادن سؤالات و همچنین تأکیدات شرکت‌کننده در مصاحبه. مستند کردن مجموعه‌های حاصل از این تفکیک سازی از طریق ارائه

نقل قول ایجاد یک متن آماده جهت استخراج دلالت‌های مدنظر پژوهش. به صورت کلی این تقسیم‌بندی و تفکیک محورهای گفت‌وگو نقش مهمی در برداشت و تحلیل درست از داده‌های به دست آمده دارد (هافمن، ۲۰۰۳).

سؤالات مصاحبه این پژوهش بر چهار محور عمده زیر متمرکز شده بود:

۱. بررسی امکان اخذ عدالت تربیتی از یک نظریه‌ای که در درون فلسفه سیاسی شکل گرفته است.
۲. بررسی امکان عملیاتی کردن دلالت‌های تربیتی نظریه عدالت جان رالز در نظام‌های آموزشی.
۳. بررسی میزان انطباق محتوای نظریه عدالت با تاریخ فرهنگی و باورهای کشور ما.
۴. بررسی میزان کارایی عدالت تربیتی مأخوذ از نظریه عدالت رالز در نظام تعلیم و تربیت کشور ما.

■ ابتدا به بررسی و تحلیل محور نخست می‌پردازیم. به طور خلاصه متخصصان مورد مصاحبه در مورد محور نخست و در پاسخ به این سؤال که: آیا برگرفتن یک نظریه عدالت تربیتی از نظریه عدالت جان رالز که در حوزه فلسفه سیاسی به وجود آمده و بسط پیدا کرده است، صحیح و قابل قبول است؟ چنین بیان کردند:

● **متخصص ۱:** صحیح است. آنچه که اخذ می‌شود، هدف است، اما چگونگی آن به طور مستقیم قابل استخراج نیست. وقتی هدف برقراری یک جامعه عادلانه است، پس عدالت در حوزه‌های گوناگون باید نمود پیدا کند و یکی از این حوزه‌ها و شاید مهم‌ترین آن حوزه تعلیم و تربیت است. به سخن دیگر این تعلیم و تربیت است که امکان به وجود آوردن یک جامعه عادلانه را فراهم می‌کند.

طبق نظر متخصص ۱ استخراج یک نظریه عدالت تربیتی از نظریه‌ای که مربوط به فلسفه سیاسی است، مشکلی ندارد. ولی نکته مهم قابل برداشت از پاسخ ایشان، ارتباط متقابل جامعه عادلانه و تعلیم و تربیت است. نهاد تعلیم و تربیت همانند نهادهای دیگر باید عادلانه و عدالت‌محور باشد. از سوی دیگر این نهاد تعلیم و تربیت است که امکان به وجود آوردن و تداوم یک جامعه عادلانه را فراهم می‌کند.

● **متخصص ۲:** در این صورت از رویکرد استنتاجی استفاده می‌شود. ابتدا باید در مبانی فلسفی رالز تأمل شود و مفروضات فلسفی آن مورد تفسیر و تحلیل قرار بگیرد، سپس به فلسفه سیاسی وی پرداخته شود و هر آنچه که به بحث تعلیم و تربیت مربوط می‌شود مورد بررسی قرار گیرد. پس به طور کلی از دو منظر و جهت می‌توان این کار پژوهشی را انجام داد؛ ابتدا با تأمل در مبانی و مفروضه‌های فلسفی و دیگری از طریق ارتباط‌هایی که بین فلسفه سیاسی او تعلیم و تربیت وجود دارد.

متخصص ۲ با استناد به یکی از رویکردهای پژوهش کیفی به نام رویکرد استنتاج این امر را ممکن، معقول

و مسبوق به سابقه می‌داند. نکته قابل ملاحظه در پاسخ ایشان، توجه به مبانی و مفروضه‌های فلسفی نظریه عدالت است. به سخن دیگر از صرف وجود گزاره‌های تربیتی در آثار رالز و و تجمیع آن‌ها در یک مجموعه، نظریه عدالت تربیتی بر مبنای نظریه عدالت به دست نمی‌آید، بلکه باید این گزاره‌ها از منظر مبانی فلسفی رالز نیز مورد ملاحظه قرار بگیرد.

● **متخصص ۳:** مباحثی که در فلسفه سیاسی مطرح می‌شود مستقیم یا غیرمستقیم مربوط به عدالت است، این یعنی فلسفه سیاسی ارتباط تنگاتنگی با عدالت دارد... رالز نکته‌هایی در زمینه تعلیم و تربیت بیان کرده است که در ارتباط با آموزش و نظام‌های آموزشی و تربیت قرار دارد... ما به چند دلیل می‌توانیم موضوع برگرفتن یک نظریه عدالت تربیتی را از نظریه عدالت توجیه کنیم: دلیل ساده‌تر آن‌که زمانی که ما می‌بینیم در سایر زمینه‌ها مانند اقتصاد و سلامت بر پایه این نظریه نظریه‌های عدالتی همچون عدالت اقتصادی و عدالت در حوزه سلامت ارائه شده است، پس نظریه عدالت تربیتی بر مبنای نظریه عدالت رالز نیز امکان‌پذیر است. دوم آن‌که رالز در آثار خود اشاره‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد. می‌توان این دیدگاه‌ها را سروسامان داد و یک نظریه عدالت تربیتی ارائه داد. قابل ذکر است که هیچ نظریه عدالتی بدون در نظر آوردن بحث تربیت موفق نبوده است پس ضرورتاً نظریه عدالت رالز نیز اشاره‌هایی بر عدالت تربیتی دارد.

تأکید اساسی متخصص ۳ در پاسخ به این سؤال بر دو محور عمده متمرکز است: نخست وجود اشاره‌های تربیتی در نظریه عدالت و دیگر آثار رالز، و دیگری آن‌که جامع بودن و موفق بودن نظریه عدالت ایجاب می‌کند که اشاره‌هایی برای نظریه عدالت داشته باشد. در این صورت امکان برگرفتن یک نظریه عدالت تربیتی از نظریه عدالت از منظر ایشان امری نه تنها صحیح بلکه بدیهی است.

● **متخصص ۴:** در یک تحلیل تاریخی نظریات تربیتی ذیل فلسفه‌های سیاسی شکل می‌گیرند. به عنوان مثال مباحثی که در کتاب جمهور افلاطون بحث شده است... پس نه تنها مشکلی نداریم بلکه سابقه هم دارد. خیلی از لیبرال‌ها مانند جان استوارت میل و اسپنسر از مبانی فلسفی خود به سمت آموزش و پرورش آمده‌اند. به لحاظ منطقی و متدولوژی نیز این کار محصول رویکرد استنتاجی است.

متخصص ۴ با دو نوع نگاه این عمل را منطقی و موجه می‌داند، هم به لحاظ روش‌شناسی که آن را محصول رویکرد استنتاج می‌داند و هم به لحاظ تاریخی که این عمل دارای سابقه بوده و امری رایج محسوب می‌شود.

● **متخصص ۵:** به لحاظ وجه تحقیقی، امری شدنی است. اکثر نظام‌های تربیتی در طول تاریخ، منشعب از یک فلسفه سیاسی هستند. اگر به صورت سلسله مراتبی نگاه کنیم، تعلیم و تربیت متأثر از یک فلسفه سیاسی است و فلسفه سیاسی متأثر از یک فلسفه کلان به نام متافیزیک. افلاطون ابتدا

طرح‌واره‌های فلسفی و نظام فلسفی خود را ارائه می‌دهد و سپس در داخل آن فلسفه سیاسی را استنتاج می‌کند که ناظر بر مناسبات دولت و آموزش و پرورش است و تحت تأثیر فلسفه سیاسی، یک سیستم تربیتی را ارائه می‌دهد. دلیل این ارتباط هم درهم‌تنیدگی این حوزه‌هاست. از نظر من و با توجه به مفاهیم ارائه شده از سوی جان رالز، یک رابطه علی و معلولی بین فلسفه سیاسی و تعلیم و تربیت برقرار است. شاید جان رالز بر این باور باشد که الزاماً و منطقاً عدالت تربیتی از درون فلسفه سیاسی به وجود می‌آید و تعلیم و تربیت خادم فلسفه سیاسی است. به لحاظ روش‌شناسی نیز بر رویکرد استنتاج استوار است.

متخصص ۵ ضمن تأیید قابل قبول بودن برگرفتن یک نظریه عدالت تربیتی از نظریه عدالت رالز، بر انواع روابطی که ممکن است بین دو مقوله تربیت و فلسفه سیاسی موجود باشد، متمرکز می‌گردد و در نهایت نیز رابطه آن دو را در نظریه رالز از نوع علی معلولی می‌داند و رویکرد استنتاج را به عنوان یک رویکرد پذیرفته شده در روش پژوهش فلسفی، رویکرد مورد استفاده در آن می‌داند. ایشان به لحاظ منطقی ضمن تشریح ابعاد مختلف بین دو قضیه این امر را اثبات می‌نماید.

● **متخصص ۶:** به نظر می‌رسد چنین امکانی وجود دارد و دلیل این امکان آن است که تقریباً هر فلسفه‌ای به طور ضمنی و صریح پیامدهایی دارد و این پیامدها می‌تواند در قلمروهای گوناگون و از جمله تعلیم و تربیت مطرح شود... رویکرد استنتاج که در این نوع پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد مورد بحث موافقان و مخالفان است. با این حال مخالفان این رویکرد نیز اذعان دارند که می‌توان از یک نظریه عدالت، اشاره‌هایی برای تعلیم و تربیت استخراج نمود. آنچه که به نظر می‌رسد باید با احتیاط درباره تعلیم و تربیت گفت این است که اصرار نداشته باشیم که اصول و پیامدهای منطقی روشن خدشه‌ناپذیر غیر منعطف از این نظریه بیرون بیاید.

متخصص ۶ با ارجاع این نوع فعالیت پژوهشی به رویکرد استنتاجی آن را قابل قبول و پذیرفتنی می‌داند. رویکردی که همان‌طور که ذکر شد به عنوان یکی از رویکردهای پژوهش فلسفی مسبوق به سابقه و مورد تأیید است. اما ایشان بر این نکته اصرار دارد که در مورد اشاره‌های برآمده باید جانب احتیاط را حفظ کنیم. این تأکید از آن جهت مهم است که برداشت‌های نادرست از نظریه در هنگام استنتاج ممکن است به خود نظریه لطمه بزند.

جمع‌بندی محور نخست: آنچه که مورد توجه تمام اساتید بوده است روش پژوهش مورد استفاده در این نوع پژوهش، یعنی رویکرد استنتاجی است. همچنین وجود سابقه تاریخی این نوع پژوهش باعث گردیده تا اصل پژوهش مورد تأیید باشد. اما نکات مهمی مورد تأکید بوده است که توجه به آن‌ها برای انجام صحیح این پژوهش ضروری به نظر می‌رسد. بررسی مبانی فلسفی نظریه عدالت قبل از پرداختن به

اشاره‌های آن در تعلیم و تربیت، ضرورتی غیرقابل کتمان است. هر نظریه‌ای زمانی به صورت صحیح قابل فهم و درک می‌گردد که مبانی فلسفی آن شناسایی شده و سپس استخراج اشاره‌های آن در هر زمینه‌ای از جمله تعلیم و تربیت ملموس تر و جامع تر خواهد بود. از سوی دیگر چون اشاره‌های تربیتی به صورت غیر مستقیم از نظریه استخراج می‌گردد نباید به عنوان اصول متقن و بی‌چون و چرا پذیرفته شود. در این صورت این اشاره‌ها باید با احتیاط و با رعایت تمام جوانب از سوی پژوهشگر ارائه شود. حال آن‌که برخی اساتید بر وجود اشاره‌های تربیتی گوناگون در نظریه عدالت تأکید داشته‌اند که این اشاره‌ها می‌توانند در تدوین ارائه یک نظریه عدالت تربیتی بر مبنای نظریه عدالت رالز مورد استفاده قرار گیرند.

■ **محور دوم حول امکان عملیاتی شدن عدالت تربیتی حاصل از نظریه‌های عدالت در نظام‌های آموزشی بود که چنین مطرح گردید: تا چه اندازه عدالت تربیتی منتج از نظریه عدالت امکان عملیاتی شدن در نظام‌های آموزشی را دارد؟**

● **متخصص ۱:** بستگی به مسئولان دارد. اگر مسئولان هم آگاه باشند و هم بخواهند، قابل تحقق است. اگر مسئولان تعلیم و تربیت متخصص این حوزه نباشند و آگاهی لازم را در این زمینه نداشته باشند و علاوه بر آن اگر اهل شعار بوده و عملاً خواهان برقراری عدالت تربیتی نباشند، یقیناً محقق نخواهد شد. موضوع دیگر بحث اقتصاد است. اگر امکانات اقتصادی لازم موجود نباشد در این صورت نیز امکان پذیر نیست. پس دو عامل مسئولان و امکانات اقتصادی تعیین کننده تحقق یا عدم تحقق عدالت تربیتی مورد نظر رالز در عمل خواهد بود. اما باید ذکر شود که امکان آن وجود دارد. از نظر متخصص ۱ امکان عملیاتی شدن نظریه عدالت تربیتی حاصل وجود دارد، ولی او میزان کارایی را به دو عامل اصلی منوط می‌کند؛ یکی تخصص و آگاهی مسئولان ذی ربط و دیگری وجود امکانات اقتصادی لازم. این نکته قابل برداشت است که از نظر وی جوامع مختلف و نظام‌های آموزشی متفاوت ممکن است در عملی نمودن این نظریه با نتایج متفاوتی روبه‌رو شوند.

● **متخصص ۲:** به دلیل آن‌که هدف اصلی نظریه عدالت، بحث عدالت اجتماعی و اقتصادی است، امکان پیاده‌سازی و عملیاتی کردن اشاره‌های تربیتی آن باید با احتیاط صورت پذیرد، به دلیل آن‌که بحث عدالت تربیتی به صورت کاملاً مستقیم با اصول عدالت وی ارتباط ندارد، بلکه این ارتباط غیرمستقیم است و باید اصول عدالت را یک‌به‌یک مورد بررسی قرار دهیم تا ببینیم چقدر تعمیم‌پذیر است.

آن‌چه از پاسخ متخصص ۲ برداشت می‌شود، لزوم بررسی اشاره‌های تربیتی حاصل به منظور کاربرست در نظام‌های آموزشی به صورت محتاطانه است. اگر اشاره‌های تربیتی حاصل، با دقت در مبانی فلسفی نظریه

عدالت صورت بگیرد، این امکان وجود دارد. دلیل این دقت نیز به دلیل استنتاجی بودن آن است.

● **متخصص ۳:** نخست آن‌که یک سخن منطقی وجود دارد که بین نظریه و عمل فاصله وجود دارد و این گزاره شامل حال نظریه عدالت رالز نیز هست. پس قسمتی از عملی نشدن نظریه‌ها الزاماً به ماهیت نظریه برنمی‌گردد. بخش دیگر از عملی شدن و یا نشدن نظریه در عمل به فضای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، جغرافیایی مکانی برمی‌گردد که قرار است این نظریه در آن عملی شود. هر چه ویژگی‌های نظریه کلی و عام باشد و وابسته به فرهنگ خاص نباشد، امکان عملیاتی شدن آن وجود دارد همانند بحث آزادی‌های برابر که در این نظریه مطرح است.

اجرای بی‌کم و کاست هر نظریه‌ای در عرصه عمل از نظر متخصص ۳ به دلیل ماهیت نظر و عمل امکان‌پذیر نیست و البته این به معنای امکان عملی شدن و مردود شدن نظریه نیست. ایشان عملی شدن این نظریه را منوط به دو شرط دانسته‌اند: شرط اول به خود نظریه برمی‌گردد. به سخن دیگر هر اندازه گزاره‌های موجود در نظریه جهان‌شمول باشند، در عرصه عمل نیز موفق خواهند بود و شرط دوم معطوف به وضعیت جامعه مورد نظر است که تا چه اندازه زمینه پذیرش چنین نظریه‌ای را دارد.

● **متخصص ۴:** شاید بتوان گفت تعلیم و تربیت رسمی و عمومی که در دنیا باب شده است، وام‌دار دیدگاه لیبرالیستی است که نگاه خوشبینانه‌ای به انسان دارد و به توانایی عقلانی انسان، آزادی و برابری اعتقاد دارد مشروط بر این که توانمندی‌های مثبت انسان‌ها از طریق یک تعلیم و تربیت مناسب محقق شود. حال تفاوت اصلی نظریه لیبرالیستی عدالت با دیگر اندیشه‌های لیبرالیستی تقدم حق بر خیر است. ما مشکلی نداریم که از این نظریه که حق را مقدم بر خیر می‌داند، یک دیدگاه برای عدالت تربیتی و مخصوصاً برای تعلیم و تربیت رسمی و عمومی استنباط کنیم.

متخصص ۴ با نگاهی تحلیلی و تاریخی این امکان را میسر می‌داند و البته در تعلیم و تربیت رسمی در حوزه لیبرالیسم بر این باور است که این امر مسبوق به سابقه است. در مورد نظریه جان رالز نیز ایشان به لحاظ منطقی مانعی در امکان عملیاتی شدن این نظریه در نظام‌های آموزشی نمی‌بیند.

● **متخصص ۵:** این بحث باید از دو منظر مورد بررسی قرار بگیرد. یکی از منظر اثباتی و یکی از منظر ثبوت. منظر اثباتی همان امکان وقوع یک امر است. از این منظر جواب مثبت است. زیرا از یک سو همه جوامع عدالت‌خواه هستند و همه نظام‌های تربیتی این هدف را که عدالت تربیتی را گسترش دهند در خود دارند و از سوی دیگر مؤلفه‌هایی از عدالت که رالز عنوان می‌کند کم و بیش در نظام‌های تربیتی موجود است. در نتیجه، به دلیل وجود هدف گسترش عدالت در نظام‌های تربیتی و همچنین جامعیت و قابلیت ورود نظریه رالز به بستر جامعه، امکان منطقی و فلسفی آن

وجود دارد.

اما در بعد عمل اقتضائات جامعه هدف تعیین‌کننده است. کشورهای سوسیالیستی یا مارکسیستی همانند جوامع لیبرال با این نظریه برخورد نمی‌کنند و یا به‌طور مثال ما در جامعه خودمان مخالفتی با آزادی نداریم اما آن نوع آزادی که مدنظر رالز است شاید هیچ‌وقت اجازه تحقق پیدا نکند. پس اگر مشکلی وجود داشته باشد نه مشکل منطقی و فلسفی، بلکه مشکل در حوزه عمل است.

متخصص ۵ ضمن بررسی این بحث از دو منظر اثبات و ثبوت، اثبات آن را به دو دلیل زیر ممکن می‌داند: جامعیت نظریه عدالت و عدالت‌خواه بودن جوامع. اما از منظر ثبوت، آن را منوط به شرایط جامعه هدف می‌داند. توجه ایشان به فاصله نظر و عمل حاکی از آن است که هر نظریه ولو جامع و کامل ممکن است در عرصه عمل اجرایی نشده و مقاومت‌هایی در برابر آن وجود داشته باشد که نظریه عدالت رالز نیز از این امر مستثناست.

● **متخصص ۶:** باید در چند سطح بررسی شود. نخست رابطه یک دیدگاه نظری با دلالت‌های آن دیدگاه است. ممکن است پیوند منطقی بین آراء فلسفی و نتایج تربیتی وجود نداشته باشد و یا پژوهشگر در دریافت دلالت‌ها از نظریه دچار خطا شده باشد. مرحله دوم برقراری ارتباط بین بایدها و نبایدها با عرصه عمل است. به‌عنوان مثال عملیاتی شدن یک اصل کلی همانند اصل تفاوت مطرح شده در نظریه رالز، نیازمند گام‌هایی است تا به‌عنوان اصل عملیاتی مطرح شود. از دیگر لوازم عملیاتی شدن نظریه، مشخص شدن نظام آموزشی است. نظام‌های آموزشی مختلف، قابلیت‌های متفاوتی برای پیاده کردن عدالت تربیتی منتج از نظریه عدالت دارند. از سوی دیگر اصول عدالت معرفی شده از طرف رالز منطبق با روال تحول اندیشه درباره عدالت است. این نظریه به لحاظ تتوریک مبنای قوی‌تری دارد و به لحاظ منطقی قابلیت عملیاتی شدن دارد.

متخصص ۶ در پاسخ به این سؤال نیز همانند سؤال قبل بر کیفیت و صحت استنتاج اشاره‌های تربیتی از نظریه عدالت توجه ویژه‌ای دارد. به سخن دیگر نقش پژوهشگر را مهم تلقی می‌کند اما این نکته نیز نباید فراموش شود که وی معتقد است این نظریه به لحاظ جامع بودن از چنان قوتی برخوردار است که در صورت فراهم شدن سایر شرایط امکان عملیاتی شدن در نظام‌های آموزشی را داشته باشد.

جمع‌بندی محور دوم: در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان چنین اظهار کرد که در بحث امکان منطقی، ما مشکلی با عملیاتی کردن عدالت تربیتی مورد نظر در نظام‌های آموزشی نداریم. به دلیل جامعیت نظریه عدالت و برخورداری بودن از مبانی فلسفی قوی امکان منطقی و فلسفی آن وجود دارد. بعد دوم بحث، که اساسی‌تر و البته بحث‌برانگیز است، بحث عرصه عمل است. عوامل و شرایط مختلفی می‌تواند در

این زمینه به عنوان تسهیل‌گر و یا مانع عمل کند. وجود شرایط اقتصادی مناسب لازم، وجود متخصصان و مسئولان آگاه و با انگیزه و شرایط جامعه هدف در عملیاتی شدن عدالت تربیتی حاصله کلیدی و مهم هستند. اما توجه نکته زیر ضروری به نظر می‌رسد؛ از آنجایی که بحث‌های کلی نظریه عدالت، عدالت اقتصادی و اجتماعی است اگر چه برقراری یک جامعه عادلانه با نهادهای عدالت‌محور مختلف مدنظر نظریه است اشاره‌های تربیتی باید با احتیاط و با دقت استخراج شوند و اگر عدالت تربیتی به دست آمده از نظریه عدالت اصولی و منطقی تدوین شده باشد، خود می‌تواند در تسهیل عملیاتی شدن این نظریه در نظام‌های آموزشی مؤثر باشد.

■ از آنجا که بخشی از پژوهش حاضر بر بررسی امکان استفاده از نظریه عدالت تربیتی حاصل از نظریه عدالت جان رالز در نظام آموزشی ایران تأکید دارد، ضروری است زمینه‌های فرهنگی و تاریخی این نظریه و کشور خودمان مورد تحلیل قرار بگیرد تا مشخص گردد تا چه اندازه فرهنگ ما امکان پذیرش اشاره‌های تربیتی حاصل از این نظریه را دارد. به این منظور سؤالی با مضمون: *محتوای نظریه عدالت جان رالز تا چه اندازه با گذشته فرهنگی جامعه ما سازگاری و تناسب دارد؟* مطرح گردید.

● **متخصص ۱:** این نظریه با گذشته هیچ جامعه‌ای هم‌خوانی ندارد. برای مثال تعلیم و تربیت در گذشته در اکثر جوامع همگانی نبوده است؛ همان‌طور که زمانی دسترسی به تعلیم و تربیت جزء آرمان‌های تربیتی لاک، روسو و کومونیوس بوده و این نشانگر آن است که تعلیم و تربیت فراگیر نبوده است. سخن بر سر این است که گذشته تأثیر خیلی مهمی نمی‌تواند داشته باشد. مثلاً حکومت دموکراتیک چیز تازه‌ای است. بنابراین به بهانه این که اگر با گذشته ما هم‌خوانی نداشته باشد نباید به آن نزدیک شد و از آن استفاده کرد صحیح است. اصول عدالت رالز یک آرمان است باید برای رسیدن بدان کوشش نمود. ولی اگر تناسب این نظریه را با گذشته فرهنگی مورد پرسش قرار دهیم، جواب بله است. پیش از اسلام آیین زرتشت را داریم که دیدگاه والای اخلاقی دارد و بعد از اسلام نیز آرمان عدالت‌خواهی وجود دارد.

متخصص ۱ پاسخ را به دو بخش تقسیم نموده است: هم‌خوانی یا انطباق و تناسب. ایشان معتقد است علاوه بر عدم نیاز گذشته تاریخی و فرهنگی جوامع با این نظریه جهت کاربردی کردن آن، با هیچ جامعه‌ای این نظریه هم‌خوانی ندارد. در نظر گرفتن این نظریه به عنوان آرمان حاکی از آن است که هر جامعه‌ای برای نزدیک شدن به این آرمان باید تلاش کند. اما در بحث تناسب بر این اعتقاد است که جامعه ما به لحاظ تاریخی مفهوم عدالت را مدنظر داشته و یکی از دغدغه‌های آن بوده است. پس در این صورت تناسبی بین این نظریه و گذشته تاریخی و فرهنگی ما وجود دارد.

● **متخصص ۲:** به دلیل آن‌که این اثر تلاشی در درون سنت لیبرالیستی است، تفاوت‌هایی وجود دارد. البته این تفاوت‌ها در سایر فرهنگ‌ها نیز می‌تواند وجود داشته باشد. به‌طور کلی می‌طلب که تغییراتی در آن ایجاد گردد ولی این به معنای تقابل و تباین نیست و در نتیجه در جامعه ما قابل استفاده است. گرچه ممکن است بعضی از موارد نظریه مورد تداخل قرار بگیرد ولی دو اصل اساسی ایشان قابل استفاده است.

به نظر می‌رسد متخصص ۲ به اهمیت بومی‌سازی نظریه توجه زیادی نشان می‌دهد و حال آن‌که تفاوت‌های احتمالی بین نظریه و جامعه ما را امری معمول می‌داند. تصریح وی به این نکته که این تفاوت به معنای تقابل و تباین نیست حاکی از آن است که از نظر ایشان می‌توان ارتباطی بین این دو برقرار نمود.

● **متخصص ۳:** ما در ایران باستان (عصر هخامنشی) با این نظریه به راحتی می‌توانستیم کنار بیایم. به دلیل آن‌که اسناد موجود در تخت جمشید گویای آن است که سلسله طبقات اجتماعی وجود نداشته، حقوق افراد مشخص بوده و رعایت می‌شده است. اما امروزه با آن مشکل داریم که البته این مشکل یک مشکل ماهوی نیست بلکه مشکل از فرهنگ‌های نادرستی است که به مرور زمان بر جامعه ما حاکم شده است... براین اعتقاد که این نظریه از آن فرهنگ ممتاز است. از آن فرهنگی است که انسان در آن جایگاه ویژه‌ای دارد. در حالی که فرهنگ ما بدین گونه نیست. البته این به معنای نزدیک نشدن به این نظریه نیست. فرهنگ ما نیاز به بازسازی و پژوهش دارد.

غنی بودن این نظریه از لحاظ نگرش به انسان و یا به تعبیر متخصص ۳ به وجود آمدن آن در درون یک فرهنگ ممتاز، باعث گردیده است که از نظر ایشان این نظریه حالت آرمانی به خود بگیرد، آرمان به‌صورتی که هدف آن توجه به ارزش انسان و بحث عدالت در میان انسان‌هاست. با توجه به این ارزش‌های موجود در این نظریه، متخصص ۳ معتقد است که ما قبل از اسلام قرابت بیشتری با این نظریه داشتیم و به نوعی فرهنگ حاکم موجود در آن زمان توجه کافی به این ارزش‌ها از خود نشان می‌داد. ولی در گذر زمان به مرور رنگ باخته‌اند. بیان این نکته که این تفاوت بین فرهنگ حاکم ما و نظریه یک مشکل ماهوی نیست بلکه قابل اصلاح است نشانگر قابل استفاده بودن محتوای این نظریه در جامعه ماست.

● **متخصص ۴:** اگر چه ممکن مبانی نظریه عدالت غیردینی و سکولار باشد، اما در محتوای اصول عدالت رالز یک شکاف و تمایز عظیم بین فرهنگ اسلامی ما و این نظریه که قابل پرشدن نباشد وجود ندارد. آنجا که رالز کف عدالت را تساوی و در مرتبه بالاتر توجه به تفاوت‌ها در نظر می‌گیرد با آن چه که فیلسوفان و اندیشمندان ما اظهار کرده‌اند، همپوشانی دارد. فیلسوفان ما نیز بر این باورند که عدالت یک ارزش اخلاقی عقلایی است... اگر ما بتوانیم یک نظریه مطلوب عقلایی

درباره عدالت را بگیریم و با مبانی دینی خود سازگار کنیم، هیچ معنی وجود ندارد. توجه متخصص ۴ به محتوای اصول عدالت و مقایسه آن با عدالت مورد نظر اندیشمندان فرهنگ خودمان وی را به این نتیجه رهنمون می‌کند که ما در محتوا انطباق زیادی با این نظریه داریم. توجه ایشان به بومی کردن این نظریه بیانگر آن است که باید تجدیدنظرهایی در آن صورت گیرد ولی به‌طور کلی اختلاف حل‌نشده‌ای در محتوای این نظریه و فرهنگ ما نمی‌بیند.

● **متخصص ۵:** باید توجه شود که نظریه رالز در یک زمینه لیبرالیستی به وجود آمده است که برای عدالت منشأ الهی قائل نیست و عدالت تابعی از اراده انسان و یا به تعبیری تابع توافقات بین‌الاذهانی است. طبیعتاً در جامعه ما، که ناشی از فلسفه سیاسی اسلامی و متأثر از آن است، مواجه بودن حقیقت به پیش‌فرض‌های متافیزیکی و دینی برمی‌گردد و نوع نگاه ما به انسان و حقیقت با نگاه رالز متفاوت خواهد بود. اما به لحاظ محتوای نظریه عدالت به نظر می‌رسد که مشکلی با آن وجود ندارد.

تفکیک مبانی فلسفی نظریه عدالت از محتوای نظریه از منظر متخصص ۵ قابل توجه است. به دلیل آن‌که رالز در پی آن بوده است که یک نظریه جهانی ارائه دهد، و لذا در محتوای آن اصولی را که صرفاً به جوامع لیبرالیستی مربوط شود، نمی‌بینیم، از این رو متخصص ۵ معتقد است با محتوای نظریه عدالت جامعه ما مشکلی نخواهد داشت اما از بعد مبانی فلسفی، ایشان معتقد است که ما با این نظریه تفاوت مبنایی داریم.

● **متخصص ۶:** عدالت از مفهوم‌هایی است که در طول تاریخ ارزشمند بوده است و در فرهنگ ایرانی نیز نشانه‌هایی از خود بروز یافته است که نشانگر عدالت‌طلبی و آزادی‌خواهی است. این موارد گویای آن است که زمینه توجه به چنین مفهوم‌هایی وجود داشته است. اما مستعد تحقق چنین آرمان‌هایی که رالز بیان کرده است بودن متفاوت از سازگاری با مفهوم عدالت است که به سبب وجود نابرابری‌ها تهدیدهایی در این زمینه وجود دارد. اما در کل امکان تحقق چنین نظریه‌ای بر مبنای گذشته فرهنگی ما وجود دارد... من با این نظریه موافق نیستم که چون این نظریه مبنای لیبرالیستی دارد، ممکن است با زمینه فرهنگی ما هم‌خوانی نداشته باشد. افزوده شدن قید مساوات‌طلبانه به عنوان نظریه لیبرالیسم رالز حاکی از آن است که رالز با نگرش صرف لیبرالیستی موافق نیست.

متخصص ۶ دو مفهوم سازگاری و امکان تحقق را از هم متمایز نموده و با توجه به گذشته تاریخی، سازگاری آن را امری ممکن می‌داند، ولی معتقد است قابلیت تحقق آن به دلیل وجود بعضی تهدیدها با مشکل مواجه می‌شود. حال آن‌که وی برخی از انتقادات وارده به این نظریه به دلیل لیبرالیستی بودن نظریه را مردود شمرده و معتقد است این نظریه لیبرالیسم «مساوات‌طلبانه» بوده که این قید باعث جامعیت آن و تطابق یافتن

آن با فرهنگی چون فرهنگ ما می‌گردد.

جمع‌بندی محور سوم: از دو منظر این بحث قابل بررسی است: محور نخست آن‌که ما باید بین مفاهیم انطباق، تناسب و مستعد تحقق نظریه تفاوت قائل شویم. در زمینه انطباق باید گفت که این نظریه با هیچ فرهنگی انطباق نداشته و لزومی نیز به وجود چنین انطباق کاملی نیست. در زمینه تناسب نیز به دلیل آن‌که گذشته فرهنگی و تاریخی ما سرشار از فعالیت‌ها و مبارزات عدالت‌طلبانه بوده و آثار اخلاقی که به مفهوم عدالت توجه نشان می‌داده‌اند حاکی از وجود تناسب است. اما بحث تحقق نظریه در جامعه ما بحثی متفاوت است که نیازمند وجود شرایط و زمینه‌هایی است که ممکن است در جامعه ما وجود نداشته باشد. بعد دوم مسئله تفکیک مبانی فلسفی از محتوای نظریه عدالت است. در زمینه مبانی فلسفی به دلیل آن‌که پایگاه نظریه عدالت مبانی لیبرالیستی بوده است با مبانی فلسفی جامعه ما اختلاف‌هایی بنیادی دارد، گرچه لیبرالیسم مساوات‌طلبانه جان‌رالز تفاوت‌هایی با نظریه‌های لیبرالیستی دیگر دارد که ادعای جهانی شدن را با خود دارد. در بخش محتوای عدالت ظاهراً ما با اصول ذکر شده در این نظریه نه تنها مشکلی نداریم بلکه به‌صورت کلی به دلیل توجه اندیشمندان خودمان، بدان‌ها اعتقاد نیز داریم.

■ **محور پایانی سؤالات مصاحبه حول امکان استفاده و عملیاتی کردن نظریه عدالت تربیتی حاصل شده با نظام آموزش و پرورش کشور خودمان است.** به این منظور سؤال چنین مطرح شد: **آیا عدالت تربیتی حاصل از نظریه عدالت، قابل عملیاتی شدن در نظام آموزش و پرورش ما را دارد؟**

● **متخصص ۱:** تفاوت عظیم اقتصادی موجود در جامعه ما با اصول عدالت سازگار نیست. بنابراین باید نخست وضعیت اقتصادی درست شود. این تفاوت اقتصادی بین اقشار مختلف مانع از اجرای اصول عدالت در تعلیم و تربیت خواهد بود. یکی دیگر از مشکلات عملی نشدن اصول عدالت تربیتی در جامعه، ایجاد موانع مختلف برای ادامه تحصیل برای برخی افراد است که ما با آن مواجه هستیم. بنابراین اول باید آزادی عقاید تحمل شود تا بتوانیم از عدالت سخن بگوییم. بنابراین مشکل وضعیت اقتصادی اقشار مختلف جامعه و وجود موانع برای ادامه تحصیل از مواردی است که عملیاتی شدن عدالت تربیتی مدنظر رالز را با مشکل مواجه می‌کنند. درباره مدارس هم چون مدارس غیرانتفاعی یا غیر دولتی باید گفت که اساساً با عدالت ناسازگار است؛ و توجیه‌هایی که برای وجود این مدارس توسط متولیان ارائه می‌گردد قابل قبول نیست.

از نظر متخصص ۱ موانعی که بر سر عملیاتی شدن این نظریه وجود دارد، حاصل ضعف‌های موجود در نظام تعلیم و تربیت است که فارغ از بحث این نظریه باید ضعف‌ها و کاستی‌ها برطرف گردد. به سخن دیگر این موانع موجود، مطلوب نظام آموزشی ما نیست. بر طرف کردن بخشی از این موانع مانند وضعیت اقتصادی

پروسی امکان بهره‌گیری از عدالت تربیتی پرموده از نظریه عدالت جان رالز در نظام‌های آموزشی؛ رویکرد هرمنوتیک انتقادی

زمان‌بر است و بخشی دیگر از موانع موجود وابسته به نظر و عمل مسئولان است از جمله آن‌که موانعی که بعضاً بر سر راه ادامه تحصیل بعضی افراد به خصوص در سطح دانشگاهی مشاهده می‌گردد باید بر طرف گردد و یا در نحوه عملکرد مدارس چون مدارس غیرانتفاعی تجدید نظر شود.

● **متخصص ۲:** ایشان دو اصل اساسی با عناوین کلی «تساوی» و «تفاوت» دارد که باید هر دو اصل مدنظر قرار بگیرد. با در نظر گرفتن این دو اصل وجود مدارس متفاوت همچون مدارس غیرانتفاعی و... که الان در کشور ما رایج است قابل توجه است ولی ایشان در بحث تفاوت، آن تفاوتی را می‌پذیرد که به نفع اقشار محروم باشد. حال آن‌که ما می‌بینیم مدارس چون مدارس غیرانتفاعی در جهت ابقای شکاف طبقاتی هستند و در نتیجه با این اصول ذکر شده ناهم‌خوانی دارند. در بحث امکانات نیز هنوز در کشور ما اصل اول عدالت رعایت نمی‌گردد. تفاوت‌هایی که در دسترسی دانش‌آموزان شهری و روستایی و یا حتی شهرهای مختلف با یکدیگر وجود دارد، وحشتناک است. ما هنوز خیلی فاصله داریم که حتی اصل اول را تعمیم دهیم.

به نظر می‌رسد از نظر متخصص ۲ وضعیت موجود نظام تعلیم و تربیت ما با وجود تفاوت‌های دسترسی به امکانات یکسان -جهت محقق شدن شرط اول اصل عدالت رالز وجود مدارس غیرانتفاعی که در عمل به شکاف طبقاتی منجر می‌شوند و کاستی‌های دیگر مانع از اجرای عدالت تربیتی حاصل از نظریه عدالت تربیتی خواهد شد. توجه به این نکته ضروری است که از نظر وی کاستی‌ها و ضعف‌های که ما که با آموزش و پرورش مطلوب فاصله دارد مانع اصلی عدم موفقیت این نظریه خواهد بود نه عدالت تربیتی حاصل از نظریه عدالت.

● **متخصص ۳:** فارغ از بحث نظریه رالز، ما در آموزش و پرورش خودمان بحث برابر آموزشی از لحاظ دسترسی اقشار مختلف و از نظر کیفیت آموزشی داریم که به‌طور کامل محقق نشده است. بحث کارایی یک نظریه در عمل، وابستگی زیادی به محدودیت‌های موجود در جامعه دارد... برای ماورم که ما تنها در صورتی می‌توانیم بگوییم نظریه عدالت قابل اجرا نیست که این نظریه سخنی غیرعملی و غیر انسانی گفته باشد که چنین چیزی در آن مشهود نیست. ولی باید محدودیت‌های ذکر شده را در عرصه عمل جدی بگیریم. این نظریه در فرهنگ‌های ممتاز که خود نظریه در آن شکل گرفته کارایی بیشتری دارد به دلیل آن‌که زمینه‌های آن آماده است. در جامعه ما هنوز بحث کودکان کار، دختران فراری و... مطرح است که اصل تعمیم آموزش را زیر سؤال برده و این نه از ضعف نظریه بلکه از ناکارآمدی ماست.

متخصص ۳ به صراحت بیان نموده است که آن‌چه باعث عدم عملیاتی شدن یا موفقیت این نظریه در نظام تعلیم و تربیت ما خواهد شد، حاصل کاستی‌های خودمان بوده و این نظریه به لحاظ ماهوی مشکلی در اجرا

ندارد و این نظام آموزش و پرورش ماست که باید خود را اصلاح کند. توجه به پدیده‌هایی هم چون کودکان کار و دختران فراری از جانب ایشان بیانگر وجود فاصله نظام تعلیم و تربیت ما با وضعیت مطلوب است.

● **متخصص ۴:** به لحاظ عملی دلالت‌های تربیتی نظریه عدالت نقطه مقابل شرایط موجود ما نیست ولی خیلی هم نزدیک بدان نیستیم. وجود مدارس غیرانتفاعی و شاهد که در عمل منجر به بی‌عدالتی در ارائه خدمات آموزشی می‌شوند، نکاتی قابل نقد هستند، در صورتی که مدارس نمونه دولتی براساس اصل جبران که در همین نظریه نیز مطرح شده‌اند به وجود آمده است. پس به لحاظ ساختاری و در عمل با چالش‌هایی مواجه هستیم. به لحاظ محتوایی نیز به دلیل تعیین‌کنندگی ایدئولوژی در سازوکارهای آموزش و پرورش، بعد محافظه‌کارانه در آن قوی است؛ و یکی از تفاوت‌هایی است که بین آموزش و پرورش مدنظر رالز و آموزش و پرورش ما وجود دارد.

متخصص ۴ از دو بعد به بررسی مسئله پرداخته است. وی به لحاظ ساختاری معتقد است که با وجود تفاوت‌های موجود، می‌توان شرایط را برای اجرای این نظریه فراهم آورد و به لحاظ محتوایی نیز نظام تعلیم و تربیت ما دارای ساختاری محافظه‌کارانه است. به‌طور کلی چنین استنباط می‌شود که ایشان اجرایی شدن این نظریه را در نظام تعلیم و تربیت ما دور از دسترس نمی‌داند در حالی که موانع را نیز مورد توجه قرار می‌دهد.

● **متخصص ۵:** به لحاظ نظری و معناشناسانه علی‌الاصول باید به کارایی منجر شود و تبیینی وجود ندارد. عدم کارایی احتمالی که ممکن است با آن برخورد کنیم ممکن است به خاطر خود نظریه نباشد، اما کیفیت تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و میزان اهتمامی که کنش‌گران تعلیم و تربیت به این نظریه دارند، مهم است. به‌طور کلی ما یک فلسفه داریم، یک حوزه عمل که همان کلاس درس است و یک عامل که همان معلم است. گاهی یک سند و فلسفه تربیتی خوب تنظیم شده است و حوزه عمل نیز خوب است ولی معلم به‌عنوان عامل خوب عمل نمی‌کند؛ گاهی هم سند قابلیت عملیاتی شدن را ندارد. این که این نظریه کارایی دارد یا خیر باید نظریه جان رالز آسیب‌شناسی شود و این که آیا این نظریه منطقی می‌تواند با حوزه عمل پیوند بخورد یا نه از سوی دیگر ما معلمان زبده‌ای نداریم که بتوانند نظریه رالز را به‌عنوان نظریه خویش بپذیرند. به‌صورت کلی بررسی آسیب‌شناسانه نظریه و بررسی حوزه عمل و کاستی‌های آن لازمه رسیدن به پاسخ این سؤال است.

وی لزوم پاسخ‌گویی به این سؤال را منوط به بررسی آسیب‌شناسانه نظریه عدالت و نشان تعلیم و تربیت کشور خودمان می‌داند. ولی به‌صورت کلی معتقد است که در مقام امکان، علی‌الاصول نباید مشکلی داشته باشیم. آن‌چه که ممکن است عملیاتی کردن این نظریه را با مشکل مواجه سازد، کاستی‌های موجود در نظام رسمی آموزش و پرورش ماست که فارغ از بررسی ارتباط آن با این نظریه ما با آن‌ها مواجه هستیم.

● **متخصص ۶:** ما بخشی از بناهایی را که برقرار کرده و گسترش داده‌ایم، در راستای عدالت نبوده است همانند مدارس غیرانتفاعی. من مشکل را از سطح بحث اقتصاد که باعث برخورداری عده‌ای از مدارس غیرانتفاعی و آموزش بهتر می‌شود، اساسی‌تر و بنیادی‌تر می‌دانم. آن‌چه به‌طور کل در جامعه ما و به تبع آن در نظام آموزشی باید تغییر کند، تغییر نگرش فرهنگی جامعه است که در حال حاضر بر بنیاد اقتصادمحوری و منفعت‌طلبی بنا شده است. از سوی دیگر وجود مشکلات ساختاری همچون محرومیت مناطق خاص، ضعف در فرایند تربیت معلم، و عدم آشنایی معلمان با این نظریه‌ها که باعث تحول مفهوم عدالت و عدالت تربیتی می‌شود، باعث ایجاد فاصله در بین نظریه و وضعیت کنونی ما می‌شود.

توجه ویژه متخصص ۶ به بحث فرهنگی و وجود ضعف در این زمینه در جامعه ما نشانگر آن است که نظام تعلیم و تربیت کشورمان از نظر ایشان بعد اقتصادمحوری و منفعت‌طلبانه پیدا کرده است که با برخی از اصول مقبول نظریه عدالت، همچون تقدم حق بر خیر، مغایر است؛ گرچه وی مشکلات ساختاری موجود در زمینه تحقق عدالت تربیتی را نیز از نظر دور نمی‌دارد.

جمع‌بندی محور چهارم: در ادامه مباحث طرح شده در محورهای پیشین به نظر می‌رسد که از نظر منطقی و فلسفی علی‌الاصول ما نباید مشکلی با عملیاتی شدن نظریه عدالت منتج از نظریه عدالت داشته باشیم و قاعدتاً باید به کارایی نیز منجر گردد. اما بین حوزه نظر و عمل فاصله وجود دارد. اگر مسئله با دید واقع‌بینانه مورد بررسی و تحلیل قرار بگیرد موانعی در جامعه ما به‌طور کلی و در نظام تعلیم و تربیت ما به‌صورت ویژه وجود دارد که مانع از به ثمر رسیدن چنین نظریه‌ای می‌گردد. جامعه ما با چالش‌هایی مواجه است که به‌طور کلی فارغ از ارتباط با نظریه عدالت، با عدالت ناسازگار است. از جمله وجود تفاوت‌های اقتصادی در بین اقشار مختلف جامعه که در تعلیم و تربیت خود را ظاهر می‌سازد، وجود موانع برای ادامه تحصیل در مقاطع دانشگاهی، وجود مدارس غیرانتفاعی که به ابقاء نابرابری و بازتولید طبقات اجتماعی منجر می‌گردد و فرهنگ منفعت‌طلبانه‌ای که مغایر با روح عدالت‌طلبی است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج پژوهش حاضر بیانگر نکات مهمی در ارتباط با چالش‌ها و فرصت‌های حاصل از به‌کارگیری نظریه عدالت در نظام‌های آموزشی است. در ارتباط با امکان برگرفتن عدالت تربیتی از یک نظریه سیاسی، به این نتیجه می‌رسیم که تاریخ اندیشه‌های تربیتی بیانگر این نکته است که هر نظریه‌ای در باب تعلیم و تربیت مبتنی بر یک فلسفه سیاسی است و فلسفه سیاسی نیز خود متأثر از فلسفه کلان متافیزیکی است. از این‌رو، استخراج عدالت تربیتی و

اشاره‌های تربیتی از نظریه عدالت، منطقی و مسبوق به سابقه است. از سوی دیگر از آنجایی که دیدگاه‌های موجود در حیطه عدالت تربیتی عمدتاً مبتنی بر یک نظریه کلان سیاسی حاکم بر جامعه و فرهنگ بوده، انطباق اصول موجود درباره عدالت تربیتی بر فلسفه سیاسی حاکم را ضروری می‌نماید. «از نظر من، و با توجه به مفاهیم ارائه شده از سوی جان رالز، یک رابطه علی و معلولی بین فلسفه سیاسی و تعلیم و تربیت برقرار است. شاید جان رالز بر این باور باشد که الزاماً و منطقاً عدالت تربیتی از درون فلسفه سیاسی به وجود می‌آید و تعلیم و تربیت خادم فلسفه سیاسی است. اکثر نظام‌های تربیتی در طول تاریخ، منشعب از یک فلسفه سیاسی هستند. اگر به صورت سلسله مراتبی نگاه کنیم، تعلیم و تربیت متأثر از فلسفه سیاسی است و فلسفه سیاسی متأثر از فلسفه‌ای کلان به نام متافیزیک» (متخصص ۵).

همچنین تمام متخصصان در طول مصاحبه بر این نکته تأکید کرده‌اند به دلیل آن‌که نظریه عدالت جان رالز نظریه‌ای قوی، جامع و اخلاق‌محور است آن قابلیت و توانایی را دارد که در زمینه عدالت تربیتی در نظام‌های آموزشی مورد استفاده قرار گرفته و موفق باشد. همان‌طور که بیان گردید، محتوای حاصل از نظریه عدالت در زمینه عدالت تربیتی، قابل قبول، جامع و به لحاظ منطقی قابلیت عملیاتی شدن در نظام‌های آموزشی را دارد. بدین ترتیب آن‌چه در کارایی و میزان موفقیت این نظریه در عمل نقش مؤثرتری ایفا می‌کند، زمینه‌های مورد نیاز در نظام‌های آموزشی است. بررسی نظام تعلیم و تربیت کشور ما حاکی از آن است که با وضع مطلوب فاصله زیادی داریم. این معیار سنجش فارغ از مقایسه آن با نظریه عدالت جان رالز است. عدم دسترسی برابر دانش‌آموزان مناطق مختلف به آموزش برابر، تبعیض‌های جنسیتی در امر تعلیم و تربیت که متأثر از فرهنگ جامعه است و غیره، فاصله ما را با حقوق تربیتی مصرّح در اعلامیه جهانی حقوق بشر که در سال ۱۹۴۸ به تصویب رسیده است نشان می‌دهد. پرواضح است برای عملی کردن دلالت‌های تربیتی نظریه عدالت در جامعه ما، زمینه‌های اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی نیز باید مهیا گردند. وجود فاصله طبقاتی عظیم، وجود ساختارهای ناعادلانه موجود همچون مدارس غیرانتفاعی و خاص، سیطره تفکر منفعت‌طلبانه و اقتصادی در حیطه تعلیم و تربیت جزء موانع اجرای عدالت تربیتی مذکور در نظام آموزش و پرورش ما به‌شمار می‌رود. «ما بخشی از بناهایی را که برقرار کرده و گسترش داده‌ایم در راستای عدالت نبوده است؛ همانند مدارس غیرانتفاعی. من مشکل را از سطح بحث اقتصاد که باعث برخورداری عده‌ای از مدارس غیرانتفاعی و آموزش بهتر می‌شود، اساسی‌تر و بنیادی‌تر می‌دانم. آن‌چه به‌طور کل در جامعه ما و به تبع آن در نظام آموزشی باید تغییر کند، تغییر نگرش فرهنگی جامعه است که در حال حاضر بر بنیاد اقتصادمحوری و منفعت‌طلبی بنا شده است» (متخصص ۶). «مشکل وضعیت اقتصادی

اقتدار مختلف جامعه و وجود موانع برای ادامه تحصیل از مواردی است که عملیاتی شدن عدالت تربیتی مدنظر رالز را با مشکل مواجه می‌کند. درباره مدارس همچون مدارس غیرانتفاعی باید گفت که اساساً با عدالت ناسازگار است» (متخصص ۱). در زمینه ساختار آموزش و پرورش، جامعه نیازمند اصلاحاتی اساسی برای برقراری عدالت تربیتی به‌طور کلی و عدالت تربیتی حاصل از نظریه عدالت به‌طور خاص است. پرورش معلمان آگاه، بازنگری ساختار مدارس، تجدیدنظر در سیاست‌های کلان تربیتی و... در بهره‌گیری از این نظریه و میزان کارایی و موفقیت آن در نظام‌های تعلیم و تربیت باید به دو نکته زیر توجه نمود: نکته نخست درباره اشاره‌های برآمده از نظریه عدالت درباره عدالت تربیتی است. از آن‌جا که رویکرد غالب پژوهشی در این پژوهش، رویکرد استنتاجی است، برداشت‌ها و استنتاج‌های پژوهشگر قابل بحث، نقد، جرح و تعدیل و اصلاح است. حال آن‌که این نکته شامل تمام پژوهش‌هایی با رویکرد استنتاجی است. «تقریباً هر فلسفه‌ای به‌طور ضمنی و صریح پیامدهایی دارد و این پیامدها می‌تواند در قلمروهای گوناگون و از جمله تعلیم و تربیت مطرح شود... رویکرد استنتاج که در این نوع پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد مورد بحث موافقان و مخالفان است با این حال مخالفان این رویکرد نیز اذعان دارند که می‌توان از یک نظریه عدالت، اشاره‌هایی برای تعلیم و تربیت استخراج نمود. آن‌چه که به نظر می‌رسد باید با احتیاط درباره تعلیم و تربیت گفت این است که اصرار نداشته باشیم که اصول و پیامدهای منطقی روشن خدشه‌ناپذیر غیرمنعطف از این نظریه بیرون بیاید» (متخصص ۶).

بحث دوم در ارتباط با فاصله بین نظریه تربیتی و عمل تربیتی است. نظریه‌های مختلف علی‌رغم مساعد بودن زمینه‌های مورد نیاز، ممکن است در عمل به‌طور کامل و بی‌نقص اجرایی نگردند. «به لحاظ نظری و معنانشناسانه علی‌الاصول باید به کارایی منجر شود و تبیینی وجود ندارد. عدم کارایی احتمالی که ممکن است با آن برخورد کنیم ممکن است به خاطر خود نظریه نباشد اما کیفیت تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و میزان اهتمامی که کنش‌گران تعلیم و تربیت به این نظریه دارند، مهم است» (متخصص ۵). «نخست آن‌که یک سخن منطقی وجود دارد که بین نظریه و عمل فاصله وجود دارد و این گزاره شامل حال نظریه عدالت رالز نیز هست. پس قسمتی از عملی نشدن نظریه‌ها الزاماً به ماهیت نظریه برنمی‌گردد. بخش دیگر از عملی شدن و یا نشدن نظریه، به فضای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، جغرافیایی و نیز به مکانی برمی‌گردد که قرار است این نظریه در آن عملی شود. این نکته شامل حال نظریه عدالت نیز است» (متخصص ۳). این نکته به وضوح در کشور آمریکا، که نظریه پردازان آن معتقدند سیستم تعلیم و تربیت‌شان پیرو نظریه عدالت رالز است، قابل مشاهده است و خود بدان معترفند که نظام تعلیم و تربیت موجودشان با آن‌چه مدنظر رالز است، فاصله دارد.

منابع

- Studies, 54(3), 272-287.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human Interes*. London: Heinemann.
- Haf man, A. M. (2003). *Information Technology and Teaching: A Critical Hermeneutic Interpretation for Creating Equitable Learning Environments in Urban Settings* (Doctoral dissertation). The University of San Francisco.
- Heyting, F. (2005). Methodological traditions in philosophy of education. In F. Heyting, D. Lenzen & J. White (Eds), *Methods in philosophy of education* (pp. 1-12). London: Routledge.
- Pravica, E. T. (2006). *Educating politics: Reading John Rawls as Educational Theoris*. Canada: University of Torento.
- Rawls, J. (1992). *A theory of jus ice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Jus ice as fairness: a res atement*. Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press
- Rossiter, S. (2008). *Designing Educational Technologies for Social Jus ice*. Retrieved from <http://www.futurelab.org.uk>.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Jus ice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Stojanor, K. (2006). *Which Educational Inequalities Are Unjus ?* Retrieved. from <http://www.philosophy-of-education.org>
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epis emological assumptions of educational research. In D. Scott & R. Usher (Eds), *Unders anding educational research* (pp. 9-32). London & New York: Rout ledge.
- Zarghami, S. (2011). *Inves igating the philosophical foundations of the paradigms of explaining, unders anding, and critique, and analyzing the role of each in educational research*. Paper presented at Sixth International Conference on Interdisciplinary Social Sciences. The University of New Orleans, USA.
- Beker, H. S. (1957). Participant observation and interviewing: a comparison. *Human organization*, 16(3), 33-35.
- Brighouse, H. (2007). Educational Jus ice and Socio-Economic Segregation in School. *Journal of Philosophy of Education*, 4(4), 575-590.
- Clark, A. J. (2006). Social Jus ice, Education And Schooling: Some Philosophical Issues. *British Journal of Educational*

پی‌نوشت‌ها

1. Brighouse
2. Rossiter
3. John Rawls
4. sen
- 5.
6. Clark
7. Stojanor
8. Pravica
9. Haf man
10. Erklären
11. Cause
12. Reason
13. unders anding
14. Erlebnis
15. Usher
16. Heyting
17. Habermas
18. Communicative action
19. Beker

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

چکیده:

در مراحل مختلف یادگیری مهارت‌های زبانی، احتمال بروز خطا^۱ از سوی یادگیرندگان وجود دارد. مطالعه این خطاها اطلاعات ارزشمندی درباره میزان موفقیت شیوه‌های تدریس و مواد آموزشی در اختیار معلمان و کارشناسان آموزشی قرار می‌دهد. چنین تصور می‌شود که علی‌رغم اهمیت «نوشتن» در پیشرفت تحصیلی و اجتماعی، دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان و دوزبانه در نوشتارهای خود خطاهای قابل توجهی دارند. در این مقاله، با تکیه بر اصول نظری تحلیل خطا، (کورد^۲، ۱۹۷۱) اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان و نیز دوزبانه (ترک‌زبان) دوره ابتدایی، شامل خطاهای املايي، واژگانی، ساختاری و گفتمانی بررسی شده است. در این پژوهش ۷۰ انشای دانش‌آموزان کلاس پنجم شهر تهران (به‌عنوان نمونه دانش‌آموزان فارسی‌زبان) و ۴۰ انشای دانش‌آموزان شهرستان، از استان اردبیل (به‌عنوان نمونه دانش‌آموزان دوزبانه) به روش توصیفی مورد بررسی قرار گرفته است. اشکالات نوشتاری در ۴ طبقه املايي، واژگانی، ساختاری و گفتمانی بررسی گردیده و نتایج نشان داده است که در هر دو گروه مورد بررسی (فارسی‌زبان و دوزبانه) هر چهار طبقه از اشکالات نوشتاری دیده شده و خطاهای ساختاری در هر دو گروه، بیشترین میزان وقوع را داشته‌اند. مقایسه خطاهای نوشتاری دو گروه مورد مطالعه نشان می‌دهد که اگرچه درصد خطاهای ساختاری گروه اول نسبت به گروه دوم ۱۸ درصد کمتر است؛ اما دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان دوره ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان ایرانی دوزبانه خطاهای املايي و گفتمانی بیشتری در نوشتار خود داشته‌اند. نتایج این پژوهش در نگارش متون آموزشی و تجدید نظر در روش‌های تدریس زبان فارسی کاربرد دارد.

خطاهای زبانی، فارسی‌زبان، دوزبانه، دوره ابتدایی، مهارت نوشتاری.

کلید واژه‌ها:

مقدمه

تسلط بر دو مهارت خواندن و نوشتن تنها از طریق فرایند آموزش امکان‌پذیر است که به آن «سوادآموزی» گفته می‌شود. از آنجاکه دستیابی به فرصت‌های تحصیلی، شغلی و امکان حضور موفق در اجتماع منوط به «باسوادی» است، کسب مهارت کافی در خواندن و نوشتن اهمیت بسزایی دارد. اگر یک فرد باسواد مهارت نوشتاری را به اندازه کافی کسب نکرده باشد، در ایجاد ارتباط دچار مشکل خواهد شد. با وجود این، مهارت نوشتن در فرایند آموزش دیرتر و دشوارتر از مهارت‌های دیگر حاصل می‌شود و تعداد اندکی از گویشوران یک زبان در نوشتن انشا یا مقاله، مهارت لازم را به دست می‌آورند. بنابراین هنگامی که دانش‌آموزان فارسی زبان در نوشتن به زبان مادری خود با مشکل مواجه می‌شوند، طبیعی است که نوشتن به زبان فارسی برای دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی زبان دشوارتر و با موانع بیشتری همراه باشد.

نوشتن نادرست املای کلمات، استفاده از جملات پیچیده‌ای که به دلیل داشتن مشکلات ساختاری مبهم هستند و کاربرد واژگان ساختگی و نامتعارف در نوشته‌ها از مواردی است که در نوشتار دانش‌آموزان ایرانی به وفور مشاهده می‌شود. در آموزش مهارت‌های زبانی، تحلیل خطاهای زبان‌آموزان به این جهت اهمیت دارد که نقاط ضعف آن‌ها را آشکار می‌کند و از این طریق به معلمان و مولفان کتاب‌های آموزشی نشان می‌دهد که برای برطرف نمودن کاستی‌ها از چه روش‌ها و مواد آموزشی استفاده کنند. اگرچه تحلیل خطا در آموزش زبان دوم ریشه دارد؛ اما می‌توان از این روش برای بهبود کیفیت آموزش مهارت‌های زبان بومی یک فرد نیز بهره‌برداری کرد. در این پژوهش انشاهای دانش‌آموزان ایرانی فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی را به لحاظ بروز خطاهای نوشتاری تحلیل و بررسی کرده‌ایم تا نشان دهیم که بسامد کدامیک از خطاها در متون مورد مطالعه بیشتر است. به عبارت دیگر، این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ برای این پرسش است که: خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی فارسی زبان عمدتاً از چه نوع است و این نسبت در مقایسه با دانش‌آموزان ایرانی دوزبانه به چه میزان تغییر می‌کند؟

پیشینه پژوهش

موضوع مشکلات نوشتاری همواره از جنبه‌های مختلف مورد توجه بوده است. از آنجاکه یادگیری مهارت‌های زبانی با عوامل متعددی مانند شرایط جسمانی، شناختی، اجتماعی و رشد ذهنی دانش‌آموزان ارتباط دارد، بیشتر مطالعات درباره این موضوع به صورت بینارشته‌ای انجام شده است. با وجود این، در ایران نگرش غالب به خطاهای دانش‌آموزان بر جنبه‌های تربیتی و روان‌شناختی متمرکز بوده است؛ بدین معنا که بسیاری از پژوهشگران ایرانی، مشکلات خواندن و نوشتن کودکان را که ناشی از اختلال‌ها یا ناهنجاری‌های ذهنی هستند، با رویکرد روان‌شناختی بررسی کرده‌اند و برخی هم از منظر توان‌بخشی به آن نوع از مشکلات جسمی که بر خواندن و نوشتن تأثیر منفی می‌گذارند پرداخته‌اند. به عنوان مثال،

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

اسدالهی و همکاران (۱۳۷۱) نارسانویسی دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی مدارس شهر اصفهان را از دیدگاه روان‌شناختی بررسی کرده و گورابی (۱۳۷۵) تأثیر کم‌شنوایی را بر اختلالات نوشتاری مورد توجه قرار داده است. اسدی بیدشکی (۱۳۹۰) خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان پسر عادی را در مقایسه با دانش‌آموزان نارسانویس تحلیل نموده و رضانی واسوکلائی (۱۳۹۰) نیز کاربرد ابزارهای انسجام را در نوشتار دانش‌آموزان عادی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری شهر تهران مطالعه کرده است. در موارد زیادی دشواری‌های خط فارسی به مشکلات املائی منجر می‌شود. این موضوع همواره از سوی معلمان و پژوهشگران مورد توجه بوده است؛ به‌طوری که هرگاه سخن از نوشتن به میان می‌آید، موضوع املا‌نویسی و خطاهای املائی مطرح می‌شود. زندی (۱۳۷۳) مشکلات ملایی را از دیدگاه زبان‌شناختی بررسی کرده است. وی پس از ذکر عوامل برون‌برنامه‌ای مانند عوامل زیست‌شناختی، انگیزشی، جامعه‌شناختی و برنامه‌ای مانند روش آموزش و محتوای درسی، تأکید پژوهش خود را بر عوامل زبان‌شناختی قرار داده و بر این اساس، خطاهای املائی را در سه گروه مطالعه کرده است: نقایص نظام نوشتاری فارسی (رسم الخط)، عوامل ناشی از جنبه‌های گفتاری زبان (فرآیندهای آوایی - صرفی مانند قلب، حذف، افزایش و تبدیل) و عوامل ناشی از لهجه‌ها و گویش‌های محلی. از دیگر نمونه‌های مطالعات انجام شده با موضوع خطاهای املائی می‌توان به قربان‌حق (۱۳۷۷)، علیخانی (۱۳۷۹) و فهم‌نیا (۱۳۸۱) اشاره کرد.

به‌طور کلی تعداد اندکی از پژوهشگران همچون علوی مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) هنگام مطالعه بر روی خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان به خطاهایی توجه نموده‌اند که منشأ زبانی دارند. لذا عمده تحقیقات به بررسی خطاهای نوشتاری در حد خطاهای املائی یا بررسی یکی از ویژگی‌های نوشتاری محدود شده است. به‌عنوان مثال، دوست‌محمدیان (۱۳۸۰) ساختارهای نحوی مقاله‌های دانشجویان ایرانی را از منظر زبان‌شناسی بررسی نموده است. از جمله مطالعات انجام‌شده درباره خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان از منظر تحلیل خطا، می‌توان از اکبرپور (۱۳۸۲) و جبرئیلی (۱۳۸۲) نام برد. اکبرپور در پژوهش خود، خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی را بررسی کرده و جبرئیلی نیز به بررسی زبان‌شناختی خطاهای تولیدی موجود در نظام نوشتاری کودکان فارسی زبان توجه کرده است. ترابی (۱۳۸۷) نیز ویژگی‌های نحوی و کلامی دست‌نوشته‌های داستانی کودکان و نوجوانان فارسی‌زبان را موضوع پژوهش قرار داده و با مطالعه داستان‌های بایگانی‌شده در «شورای کتاب کودک و نوجوان» فرآیندهای زبانی اسنادی‌سازی و قلب نحوی را در حوزه نحو و انسجام بررسی کرده است. اما در هیچ‌یک از موارد مذکور به خطاهای احتمالی موجود در نوشته‌های مورد بررسی توجهی نشده است.

برعکس، خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان دوزبانه از منظر زبان‌شناختی مورد توجه قرار گرفته است و مطالعات قابل توجهی در این زمینه وجود دارد. به‌عنوان مثال فرهادی (۱۳۷۹) خطاهایی را که دانش‌آموزان عرب‌زبان پایه‌های (سوم، چهارم و پنجم) در انشای خود مرتکب شده‌اند به شیوه تحلیل خطا مطالعه کرده

است. در این پژوهش خطاهای واژگانی و دستوری در ۳۰۰ انشای دانش‌آموزان منطقه‌ای در جنوب کشور تحلیل شده است. نتایج پژوهش، افزایش معنادار تعداد جملات نادرست دانش‌آموزان از پایه سوم به چهارم و پنجم را نشان داده که ناشی از کاربرد نسبی بعضی از راهبردها توسط دانش‌آموزان ارزیابی شده است، به این ترتیب که دانش‌آموزان پایه سوم نسبت به دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر، «راهبرد اجتناب» را بیشتر به کار می‌گیرند. همچنین نتایج پژوهش حاکی از بیشتر بودن خطاهای دستوری در مقایسه با خطاهای واژگانی (نسبت ۳ به ۱) است. به‌طور کلی نتایج این پژوهش نشان داده است که علی‌رغم اینکه دانش‌آموزان علاقه دارند از زبان فارسی استفاده کنند؛ اما نمی‌توانند آن را به راحتی و به‌طور فصیح به کار بگیرند. عبدی (۱۳۸۳) نیز خطاهای واژگانی را در نوشتار دانش‌آموزان کرد زبان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان بررسی کرده است و خان‌بابازاده (۱۳۸۸) خطاهای نحوی تالشی‌زبان‌ها در گونه نوشتاری را موضوع پژوهش قرار داده است. در پژوهش او تأثیر روش‌ها و مواد آموزشی بر کیفیت نوشتن این دانش‌آموزان ۳۶/۸۴ درصد برآورد شده است. از دیگر مطالعات انجام شده می‌توان به قوشلی‌پور (۱۳۹۰) اشاره کرد که در آن خطاهای نحوی دانش‌آموزان دوزبانه ترکمن در یادگیری زبان فارسی بررسی و عمده‌ترین منبع خطا شرایط و محیط یادگیری برشمرده شده است. عزیزپور (۱۳۹۰) خطاهای نحوی لرزبانان در به‌کارگیری زبان فارسی را به‌عنوان موضوع پژوهش انتخاب نموده است. در این پژوهش که به‌روش تحلیل خطا انجام شده، خطاهای نحوی گروهی از دانش‌آموزان لرزبان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان در نوشتن انشا به زبان فارسی بررسی شده است. علوی‌مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) مطالعه دیگری است که به مطالعه خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی ترک‌زبان دوره‌های تحصیلی راهنمایی و دبیرستان پرداخته است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که دانش‌آموزان ایرانی ترک‌زبان در به‌کارگیری ساختار زبان فارسی به هنگام نوشتن بیشترین خطا را مرتکب شده‌اند.

با توجه به ناکافی بودن مطالعات انجام شده درباره خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان، محدوده‌های نیازمند آموزش بیشتر ناشناخته مانده است. بنابراین به‌منظور شناسایی میزان و نوع خطاها در نوشتار دو گروه فارسی‌زبان و دوزبانه، این پژوهش به بررسی خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان در مقایسه با دانش‌آموزان ایرانی دوزبانه پرداخته است تا مشخص شود نقاط ضعف مواد و روش‌های آموزشی کدام است. به‌نظر می‌رسد دانش‌آموزان فارسی‌زبان نیز، مانند دانش‌آموزان دوزبانه، در نوشتن ضعف‌های قابل توجهی دارند که تنها از طریق مطالعه خطا می‌توان آن‌ها را شناسایی نمود.

■ اصول نظری

این پژوهش بر مبنای اصول نظری تحلیل خطا (کورد، ۱۹۷۰) بنا شده است. تا اواخر دهه شصت میلادی «ساختارگرایی» تفکر غالب در زبان‌آموزی بود. در این تفکر، یادگیری زبان به‌عنوان دستیابی به یک

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

رشته عادات زبانی جدید تلقی می‌شد. ادعای «نظریه تحلیل مقابله‌ای» این بود که مانع اصلی برای یادگیری زبان دوم، تداخل ساختار زبان اول است و مقایسه علمی و نظام‌مند دو زبان، افراد را قادر می‌کند که موانع را تشخیص داده و توصیف‌کنند که چه عاملی در یادگیری زبان دوم ایجاد اشکال می‌کند. از این رو، در روش تدریس کلاسی، نسبت به تصحیح خطاها یا اشتباهات^۲ زبان‌آموزان اهتمام زیادی ورزیده می‌شد تا اجازه بروز هیچ نوع خطایی به زبان‌آموزان داده نشود. برخلاف تصور اولیه، در نظریه تحلیل مقابله‌ای، که منشأ تمامی خطاهای زبان را تداخل زبان مادری می‌دانست، تحقیقات ثابت کرد که تعداد زیادی از خطاها ریشه در زبان مادری ندارند؛ از این رو نسخه ضعیف‌تری^۳ از این نظریه توسط وارداف^۴ (۱۹۷۰) ارائه گردید که معتقد بود بعضی خطاها از طریق تحلیل مقابله‌ای قابل پیش‌بینی هستند. نسخه ضعیف تحلیل مقابله‌ای، به دنبال این است که پس از رخ دادن خطا در گفتار یا نوشتار زبان‌آموزان، علت بروز آن را معلوم کند. شاخه تحلیل خطا در یادگیری زبان دوم نیز توسط کورد^۵ و همکارانش در سال ۱۹۷۰ پایه‌گذاری شد. کورد^۶ (۱۹۷۳) خطاها را در فرآیند یادگیری زبان دوم دارای اهمیت دانسته و معتقد است تحلیل نظام‌مند خطاهایی که از زبان‌آموزان سر می‌زند، محدوده‌هایی را که نیازمند توجه بیشتر در هنگام آموزش هستند به معلمان می‌نمایاند (داروس^۷، ۲۰۰۹، ص. ۴۸۷). براون^۸ (۲۰۰۱، صص. ۱۷۳-۱۸۱) خطاها را به لحاظ منشأ بروز به چهار دسته تقسیم‌بندی کرده است. این چهار دسته عبارتند از: «تأثیر منفی زبان مادری زبان‌آموزان»، «تعمیم‌های نادرست قوانین زبان هدف»، «بافت موقعیتی»^۹، (کلاس درس، معلم و مواد آموزشی و...) و «راهبردهای ارتباطی»^{۱۰}.

تحلیل خطا بر نظریه‌های فراگیری زبان اول و یادگیری زبان دوم مبتنی است و شباهت‌های دو فرآیند را مورد توجه قرار می‌دهد. در این رویکرد با توجه به مراحل و استراتژی‌های یادگیری مهارت‌های زبان اول و دوم، مطالعه خطاها دارای اهمیت است؛ زیرا به‌عنوان شواهدی بر یادگیری تلقی می‌شوند. به ادعای مینوک^{۱۱} (۱۹۷۱) بررسی خطاهای کودک به هنگام فراگیری مهارت‌های زبان مادری، مراحل شناختی و زبانی را به‌عنوان شواهدی از یادگیری زبان روشن می‌کند. در یادگیری زبان دوم نیز خطاها نشانه‌هایی از عدم موفقیت در یاددهی/یادگیری تلقی نمی‌شوند؛ بلکه به‌عنوان بخشی از مراحل یادگیری زبان مورد توجه قرار می‌گیرند. در این رویکرد، ساختارهای غیرمعارفی که توسط زبان‌آموز تولید شده‌اند مورد مطالعه قرار می‌گیرند. (به نقل از کشاورز، ۱۹۹۵، ص. ۵۳)

خطاهایی که از یادگیرندگان سر می‌زند راه فهمیدن روش‌هایی را که برای یادگیری مهارت‌های زبانی به‌کار گرفته می‌شود باز می‌کند. خطاها اگر به‌درستی بررسی شوند، بیانگر این نکته خواهند بود که زبان‌آموزان در روند یادگیری مهارت‌های زبانی از چه شیوه‌های ذهنی استفاده می‌کنند. اگر همه جملاتی که یکی از دانش‌آموزان در نوشتار خود به کار برده درست باشد، این تصور را برمی‌انگیزد که وی از روی نوشته دیگری تقلید کرده است. بنابراین شناخت خطاهای زبان‌آموزان نشان‌دهنده میزان دانش و سطح اطلاعات آن‌ها درباره قواعد زبان است و در امر آموزش زبان به آنان کاربرد دارد. به عبارت دیگر،

میزان و نوع خطاهای زبانی نشان‌دهنده میزان توانایی فرد در برقراری ارتباط است. این نکته که شناخت زبان‌آموزان از قواعد زبانی تا چه اندازه است، عامل مهمی برای معلم به‌شمار تا بتواند واقع‌گرایی پیشه‌کند و روش‌های تدریس خود را با میزان دانش آن‌ها هماهنگ سازد. به‌علاوه، توجه به خطاها، امر جمع‌آوری اطلاعات در زمینه مشکلات عمومی یادگیرندگان را تسهیل می‌نماید و به‌عنوان وسیله‌ای در تهیه مواد درسی کاربرد دارد. در این پژوهش بر پایه نظرات کورد (۱۹۷۱) به بررسی خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان و دوزبانه پرداخته شده تا با مقایسه میزان و نوع خطاهای هر گروه، محدوده‌های نیازمند توجه و آموزش بیشتر مشخص شود.

پرسش‌های این پژوهش به شرح زیر است:

- میزان بروز خطاهای املائی در دانش‌آموزان ایرانی فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی چه قدر است؟
- میزان بروز خطاهای واژگانی در دانش‌آموزان ایرانی فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی چه قدر است؟
- میزان بروز خطاهای ساختاری در دانش‌آموزان ایرانی فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی چه قدر است؟
- میزان بروز خطاهای گفتمانی در دانش‌آموزان ایرانی فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی چه قدر است؟

روش پژوهش

این پژوهش به روش توصیفی بر روی ۷۰ نمونه از انشاهای دانش‌آموزان فارسی‌زبان و ۴۰ نمونه از انشاهای دانش‌آموزان دوزبانه انجام شده است. برای دستیابی به داده‌های اولیه از دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم و پنجم ابتدایی، از دو مدرسه واقع در شهر تهران، و دو مدرسه ابتدایی واقع در شهرستان نیر (در آذربایجان شرقی) خواسته شد تا دانش‌آموزان آن‌ها انشایی [نامه‌ای] درباره معلم خود بنویسند. سپس انشاها یا نامه‌های مذکور به‌عنوان نمونه‌ای از دست‌نوشته‌های دانش‌آموزان فارسی‌زبان و دوزبانه دوره ابتدایی مورد تحلیل و بررسی قرارگرفت تا نوع و میزان وقوع خطاهای نوشتاری دو گروه، شامل خطاهای املائی، واژگانی، گفتمانی و ساختاری، مشخص گردد.

بحث و بررسی

نمونه خطاهای املائی، واژگانی، گفتمانی و ساختاری انشاهای فوق به ترتیب در جدول‌های ۱ تا ۸ به نمایش درآمده است. علامت * به موارد حشو دلالت دارد. علامت [] نیز برای نشان دادن صورت درست به‌کار رفته است.

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

جدول ۱. خطاهای املائی و نگارشی موجود در نوشتار دانش‌آموزان فارسی زبان پایه‌های چهارم و پنجم

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
املائی نادرست کلمات	۲۸	- می‌دانم که اگر روزی هم کمی عصبانی می‌شوی [.] به‌خاطر [به‌خاطر] درست تربیت شدن من است. - اگر در درس‌هایشان مشکل داشتند آن‌ها را رغف [رفع] می‌کنید. - من از شما خیلی رازی [راضی] هستم [.] امیدوارم شما هم از من رازی [راضی] باشید. - نمی‌دانم چه شد [که] بعد از یک روز نظرم اوز [عوض] شد. - او با تلاش و کوشش، با شوخی و بسیار بسیار کم تنبیح [تنبيه] کلاس‌های خود را به بهترین شیوه اداره می‌کند. - من از شما خواهش‌مندم برای یک بار شد [برای یک بار هم که شده] من را مبشر [مبصر] کنید. - اگر در جایی اشتباهی داشتیم ما را توجیح [توجه] کردید. - اگر ما بی‌انضباطی [بی‌انضباطی] یا شلوغی می‌کردیم شما با رفتارهای خوبتان ما را متوجه بی‌انضباطی [بی‌انضباطی]‌هایمان کردید. - می‌دانم که کار بسیار سخت و دشت‌واری [دشواری] دارید. - با وجود مشکلات بسیار و غضبیت [اذیت]‌های ما شاگردان [.] باز هم با عشق و محبت [.] جاده‌ی تحصیلی را طی کردی و... - زحمات او را حذر [هدر] ندهیم. - همیشه هم سبع [سعی] دارید تا بچه‌ها درس را یاد بگیرند. - منضورم [منظورم] همان نمراتشان است. - معلم عزیزم از شما ممنونم که به من نوشتن، خاندن [خواندن] و خیلی چیزهای دیگر که... - امیدوارم که توانسته‌باشم تا با درس خواندن خود و رعایت نظم و انضباط [انضباط] قدری از زحمات شما را جبران کرده باشم. - پرسیدم [:] ["] مادر بزرگ عدد شش عدد خواسی [خاصی] نیست [؟] ["] - مادر بزرگ با سراجت [صراحت] جواب داد [:] ["] نه ["] - اندکی تعمل [تأمل] کردم [.] - آرامش خواستی [خاصی] وجودم را فراگرفت [.] - مخصوصاً کلاس اولی‌ها که با چهره‌های معسوم [معصوم] و شوق کودکانه و بعضی‌ها هم با کمی اضطراب [ضطراب] وارد مدرسه می‌شوند...
استفاده نکردن از علائم سجاوندی یا نشانه‌گذاری (علائم نقطه‌گذاری در بیشتر موارد رعایت شده است؛ اما خطاهایی هم وجود دارد)		تمام معلم‌ها خوب‌اند و معلم ما [.] آقای... معلمی خوب و فهمیده است [.] من شکایتی از ایشان ندارم [.] چرا باید الکی ایراد بگیرم [؟] او بسیار خوب است [.] من بارها از بزرگترها شنیده‌ام که می‌گویند [:] ["] معلم مانند یک شمع فروزان است که با سوختن خود به اطرافش روشنی می‌بخشد ["] و همین‌طور شنیده‌ام که می‌گویند [:] ["] معلمی شغل انبیاست ["] [.] و...

جدول 2. خطاهای واژگانی موجود در نوشتار دانش‌آموزان فارسی زبان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع
کاربرد واژگان نادرست و بی‌معنی در متن	۱	- من در طول این سال چیزهای زیادی آموختم و همه را مدیون مروهون* فراوان شما هستم.

جدول 3. خطاهای گفتمانی موجود (معناشناختی، کاربردشناختی و سبکی) در نوشتار دانش‌آموزان فارسی زبان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
عدم رعایت سبک نوشتاری	۸	- از [در] لیخند روی لباتون [لبهائتان] عشق مادرانه‌ای نسبت به خودمان را* دیدم. - بعضی از بچه‌ها مشق‌هایشان را نصفه‌کاره می‌نوشتن [می‌نوشتند]، جزوه یا کتاب و دفتر نمی‌آوردند. - ازتون [از شما] یک دنیا ممنونم که این قدر به ما خوب درس دادید و... - دعامی‌کنم که همیشه حالتون [حالتان] خوب باشد و سلامت باشید. - با عرض سلام و خسته‌نباشی [خسته‌نباشید] خدمت معلم عزیزم [و] زحمت‌کشم.
کاربرد عبارت‌های بی‌معنی، رعایت نکردن نشانه‌های انسجام متن یا عدم کاربرد صورت نوشته شده توسط گویشوران بومی	۱۶	- نایبنا بودم و چشم من از دنیا کوتاه بود - امیدوارم که من شما را با نمراتم* و درس‌های [راضی] نگه داشته باشم* [باشم]. - شما زمانی که [با] کم سن و سالان در ارتباط هستید مثل او [آن‌ها] [،] زمانی که با بزرگترها هستید مثل او [آن‌ها] [،] زمانی که با ما هستید مثل ما [،] زمانی که با خردسالان رفتار می‌کنید هم مثل آن‌ها [رفتار می‌کنید]. [،] خلاصه آدم سازگاری هستید. - من با کمک شما توانستم استعداد داستان‌نویسی و یا انشانویسی من را شکوفا کنید. [استعداد داستان‌نویسی و یا انشانویسی‌ام را شکوفا کنم] - شما برای ما خیلی عزیز هستید و در کارهای خودتان با دقت رسیدگی می‌کنید. [و به کارها با دقت رسیدگی می‌کنید] - وقت بعضی آن‌ها برای این بچه‌ها دوباره تکرار نکند، عصبانی می‌شود مگر دلیلی ندارد عصبانی شود [بعضی وقت‌ها هم که برای این بچه‌ها تکرار نکند، بدون دلیل عصبانی می‌شوند] - مادر بزرگ وقتی دید من میلی برای ادامه حرف‌هایش ندارم و [برای اینکه] حرفش هم بی‌نتیجه نماند [،] گفت...

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

جدول 4. خطاهای ساختاری موجود در نوشتار دانش‌آموزان فارسی‌زبان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
عدم رعایت ترتیب اجزای جمله	۲	- می‌خواستم نامه به شما* درباره کلاس و برداشت من از شما بنویسم. [می‌خواستم درباره کلاس و برداشت من از شما، نامه‌ای بنویسم] - شما من و همکلاسی‌هایم را با تلاش و کوشش سعی کردید راهنمایی کنید. [شما با تلاش و کوشش سعی کردید من و همکلاسی‌هایم را راهنمایی کنید]
حذف فعل بدون قرینه	۵	- ولی [قول می‌دهم، پیمان می‌بندم] در سال آینده در کلاس شما یک شاگرد نمونه باشم. - با دانشی که به من آموختی، [به من] [یاد دادی] [که] چگونه زندگی کنم ... - راه زندگی را روشن [کردی] و نشان دادی. - تو سرمشق درست زیستن، درست آموختن و درست احترام گذاشتن را [به من دادی] [.] - ببخشید اگر در طول این سال شما را اذیت [کردم] یا در کلاس حرف زدم.
به‌کارگیری افعال نامناسب (صرف فعل، زمان و...)	۱۷	- امیدوارم راهی که به پیش‌گرفتی سرشار از امید و سربلندی برای تو داشته* باشد. - اگر بعضی از اولیا به سخت‌گیری و حساسیت شما اعتراض می‌کنند، نه تنها معلم را ناراحت می‌کنند [.] بلکه به بچه‌های خود ظلم می‌کنند [می‌کنند] [.] چرا که جلوی پیشرفت او را گرفته است [می‌گیرند] [.] - بدون معلم [.] دیگر دکتر و مهندس وجود نخواهد داشت و تمام شهر را تنبلی و بی‌سوادی فرا می‌گرفت [می‌گیرد] - من از تو بسیار تشکر می‌کنم [می‌کنم] - به من یاددادی با نظم‌تر باشیم [باشم] [.] خوش‌روتر باشیم [باشم] [.] بهتر رفتار کنیم [کنم] [.] بهتر درس بخوانیم [درس بخوانم] و بهتر بنویسیم [بنویسم] - به خدا می‌گویم که معلم مثل یک درخت است [.] من و دوستانم هم شکوفه‌های آن درخت هستیم [هستیم] [.] - از وقتی ما پا به مهدکودک یا مدرسه می‌گذاریم، یک معلم و یا یک آموزگار مهربان و دانا به ما درس زیبای فارسی و ریاضی و خیلی چیزهای دیگر به‌ما* یاد می‌دهند [یاد می‌دهد] [.]

جدول 4. (ادامه) خطاهای ساختاری موجود در نوشتار دانش‌آموزان فارسی‌زبان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
به‌کارگیری صورت نادرست سایر اجزای جمله (اسم، صفت و...)	۹	- بعضی‌ها که دست‌خطشان بد است به آن [به آن‌ها] تذکر می‌دهید. - آقای... من شما را واقعاً دوست دارم و قصد دارم سال آینده نیز در کلاس ایشان [شما] باشم. - بعضی موقع [مواقع] سخت‌گیر می‌شوید. - خواندن و نوشتن را برای نخست [نخستین بار] شروع کردم. - من از شما خواهش‌م‌نم برای یک بار شد [برای یک بار هم که شده] من را مبشر [مبصر] کنید. - نمی‌دانم چه‌وقت باید این نامه را می‌نوشتم [!]. زودتر یا دیرتر [؟] اما...
حذف یا کاربرد نابه‌جای حروف	۹	- روز اولی که شما را رویت کردم از [در] نگاه‌های مهرآمیزتان دریای پرعمقی را مشاهده کردم. - امتحاناتی که برای [از] ما گرفتید... - سلام بر آن معلمی که زندگی را بر [برای] من روشن کرد. - آقای... من از شما متشکرم که وقت [خود] را به‌خاطر ما بچه‌ها صرف می‌کنید تا ما بهتر بتوانیم مطالب درسی [را] بفهمیم. - شما خیلی [با] ما مهربان هستید.
تکرار اجزای جمله و حشو	۱۲	- آن‌ها هیچ‌وقت نمی‌خواهند دانش‌آموزان خود را در کاری که از شخصیت آن‌ها می‌کاهد نمی‌خواهند* ببینند. - از این که در این ۹ ماه به ما با صبر و بردباری به ما* درس دادید ممنون. - برای اهداف [اهدافی] ما* که در آینده پیش روی ما است [!]. کارهای بسیاری می‌کند. - شما کاری کردید که ما وقتی چیزهایی نمی‌دانستیم شما* به ما یاد می‌دادید. [شما چیزهایی را که نمی‌دانستیم به ما یاد می‌دادید] - نه تنها مشکل مرا حل کردید [؟] بلکه مشکل بعضی هم* از بچه‌ها را هم حل کردید و... -... مگر این که درس‌هایمان را خوب بخوانیم و نکات زندگی را* که به ما یادآور می‌شوند را در زندگی روزمره به کار ببریم. - توانستید بچه‌هایی را که ضعیف بودند را* بالا ببرید - معلم عزیزم از شما ممنونم که به من نوشتن، خواندن [خواندن] و خیلی چیزهای دیگر که مانند یک گنج ارزش دارد را به من* آموختید. - امیدوارم این نامه‌هم که خاطره‌ی یک روز خوب من است هم* به دست برسد و...

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

جدول 5. خطاهای املايي و نگارشی موجود در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
املاي نادرست کلمات	۱۲	- در واغه [در واقع] از ته دل می‌گویم [.] - و با هر گلبرگی که از سالهای پربها و گرانقدر زندگیش می‌افتد [.] شیرهی زندگی و علم و دانش خود را نثار [نثار] دانش‌آموخته‌گان [دانش‌آموختگان] خود می‌کند [.] - می‌خواهم بگویم هر چه که در آینده شوم [.] به خاطره [به خاطر] زحمت بی‌دریغ [بی‌دریغ] امروز توست - خدای قادر و توانا را هزاران بار شکرگذارم [شکرگرام] - من آرزو دارم که خداوند به آن [او] ۱۰۰۱ سال امر [عمر] بدهد. - به کدامین لغت [لطف] تکریم بگویم؟
استفاده نکردن از علايم سجاوندی یا نشانه‌گذاری	۹ ۳ ۳	- سلام [:] سلامی به بلندی قله اورست [:] سلامی به گرمی آفتاب [.] - یادت می‌آید روزی را که به من شمردن اعداد را آموختی [؟] - با درس دادن به ما [:] ما را از روزگار خویش آگاه می‌کنید [.]

جدول 6. خطاهای واژگانی موجود در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع
کاربرد واژگان نادرست و بی‌معنی در متن	۳	- اگر بخواهم تمام خاصیت‌های * [خصوصیت‌های] تو را بنویسم باید آسمان [.] صفحه شود و دریا [:] مرکب تا بتوانم بنویسم [.] - تا حالا بهترین آموزنده‌ی [آموزگار] من پدر و مادرم بوده [اند] - من از این فکرهايي [تصمیم‌هایی] که آقای... و آقای... گرفتن خیلی ناراحت هستم [.]

جدول 7. خطاهای معناشناختی و کاربردشناختی موجود در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه‌ها در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
رعایت نکردن سبک نوشتاری	۳	- تو به من و دوستایم [دوستهایم] درس می‌آموزی - اما اول و دوم خیلی بازی‌های زیبا می‌کنن [می‌کنند] - من از این فکرهايي که آقای... و آقای... گرفتن [گرفته‌اند] خیلی ناراحت هستم

جدول ۷. (ادامه) خطاهای معناشناختی و کاربردشناختی موجود در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه‌ها در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
کاربرد عبارت‌های بی‌معنی، رعایت نکردن نشانه‌های انسجام یا عدم کاربرد صورت نوشته شده توسط گویشوران بومی	۹	- معلم عزیزم شما به [برای] من خیلی زحمت کشیده‌اید. [.] تنها برای من نه [نه تنها برای من] [!] - بعضی‌ها هر درس یاد دادید [بلکه به همه درس یاد دادید]. - هرچند می‌دانم [اگر] تمامی گل‌های سرخ دنیا را هم به پایت بریزم [.] [باز هم] نمی‌توانم قدردان زحمات باشم [!] - من آرزو دارم که تو با خانواده‌ی خویش به خوبی و خوشی زندگی کنی و سایه‌تان همیشه روی سر خانواده‌ی خویش [تان] باشد. - معلم خوب من [مانند] پدر و مادرم است [.] و از خدا می‌خواهم سایه‌ی این نعمت بزرگ الهی را به ما بدهد [!] - [بر سر ما حفظ‌کنند] - خیلی معلم خوبی بود که هر کسی درس نمی‌خواند بر تخته سیاه می‌گذاشت. [کنار تخته‌سیاه نگه‌می‌داشت] - معلم عزیزم در طول این سال تحصیلی بر سر درس به ما نصیحتی دادی من ناراحت نشدم [بخاطر درس به ما نصیحت‌هایی کردی که من از آن‌ها ناراحت نشدم] - اگر این گل‌ها را تقدیم به تو کنم باز هم نمی‌توانم [تشکر کنم] چون ببینی تو چقدر گل هستی [تو آنقدر گل هستی] که این گل‌ها از روی زیبای تو خجالت می‌کشند.

از بررسی نامه‌های دانش‌آموزان فارسی زبان دوره ابتدایی ۲۶ درصد خطای املائی، ۱ درصد خطای واژگانی، ۲۲ درصد خطای گفتمانی و ۵۱ درصد خطای ساختاری مشاهده شد. خطاهای ساختاری بالاترین بسامد برخوردار بود و خطاهای واژگانی کمترین درصد وقوع را داشت. وقوع خطاهای گفتمانی در انشاهای مورد مطالعه قابل توجه است؛ به‌طوری‌که با اختلاف اندکی (۴ درصد) بعد از خطاهای املائی قرار دارد. اگرچه وجود خطاهای املائی و ساختاری قبل پیش‌بینی بود؛ اما به این دلیل که تصویری شد دانش‌آموزان فارسی زبان درباره موقعیت‌های گفتمانی شناخت کافی دارند، بروز خطاهای گفتمانی در نوشتار این گروه تا حدود زیادی به دور از انتظار بود.

از مطالعه نامه‌های دانش‌آموزان ترک زبان دوره ابتدایی ۱۱ درصد خطاهای املائی، ۳ درصد خطاهای واژگانی، ۱۲ درصد خطاهای گفتمانی و ۷۴ درصد خطاهای ساختاری مشاهده شد. در نوشتار این گروه، خطاهای ساختاری از بیشترین بسامد برخوردار بود و خطاهای واژگانی کمترین درصد وقوع را داشت. از میان خطاهای ساختاری رخ داده در نوشتار دانش‌آموزان گروه اول، بیشترین میزان خطا مربوط به حذف یا کاربرد نامناسب فعل بود.

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

جدول 8. خطاهای ساختاری موجود در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
رعایت نکردن ترتیب اجزای جمله	۲	- اگر خانم معلم شما نبودید ما بی سواد می ماندیم. [خانم معلم، اگر...] - خدای قادر و توانا را هزاران بار شکرگذارم [شکرگذارم] که معلمی همچون بزرگواری شما دارم که... [که معلم بزرگواری همچون شما دارم]
حذف فعل بدون قرینه	۶	- ... گل مریم و همه ی گل های دنیا تقدیم به شما [!]. اگر این گل ها را تقدیم به تو کنم باز هم نمی توانم [تشکر کنم] چون... - تو به ما از امامان [و] پیامبران [درس های زیادی آموختی] و همه چیز را به ما یاد دادی. - و از خداوند بزرگ می خواهیم که همیشه و همیشه شمع وجودت روشن [باشد] و ما، مانند پروانه های بال و پر سوخته در کنارت حلقه بزنیم و... - و از خداوند متعال می خواهیم که همیشه صورتت خندان [باشد] مثل گل های بهاری و...
به کارگیری افعال نامناسب (صرف فعل، زمان و...)	۲۱	- من امروز در مدرسه بودم [هستم] و قرار بود [قرار است] اسباب کشی کنیم به خانه ی جدیدمان! - اما صبح ساعت ۴ بیدار شدم تا بقیه ی آنرا خواندم [بخوانم] - ساعت ۷ شد و صبحانه خوردم و به سرویس سوار شده [شدم] و به مدرسه رسیدیم [رسیدم] و... - معلم من [!]. دیگر قول می دهم [قول بده] که هر چه از من بدی دیده ای مرا* ببخش [ببخشی]. [!] - ذهنم کیوتر بجهای بود که تنها بال دارد [داشت] و عشق پرواز، اما نه راه را می داند [می دانست] و نه رسم [را]. - معلم مثل باغبانی است و ما گل هایی هستیم که با جان و دل به ما محبت می کند و از ما انتظار دارند [دارد] که به خواسته هایشان [خواسته هایش] احترام بگذاریم و امرشان [امرش] را با جان و دل بپذیریم، چون صلاح زندگی را می خوانند [می خواهد] - من همیشه درویش خانه ات خواهد [خواهم] ماند. - سلام بر معلم مهربانم که با دلسوزی و با محبت به ما علم و دانش یاد می دهد و مانند شمع می سوزد [می سوزد] و ما... - معلم جان [!]. من آرزو دارم که باز هم در کلاس تو درس بخوانم و از اطلاعات تو استفاده ی کافی را برای خودم یاد بگیرم [به اندازه کافی استفاده کنم] تا... - ما در پایه ی پنجم (۲) درس می خوانم [می خوانیم] - هر کجا و جایی که باشید [هستید] سلامت و خوب و پایدار باشید - تا حالا بهترین آموزنده ی [آموزگار] من پدر و مادرم بوده [اند] چون... هم مرا بزرگ کرده و هم آن ها معلم هستند و به من درس هایم را آموزش داده است [داده اند]

جدول 8. (ادامه) خطاهای ساختاری موجود در نوشتار دانش‌آموزان فارسی زبان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

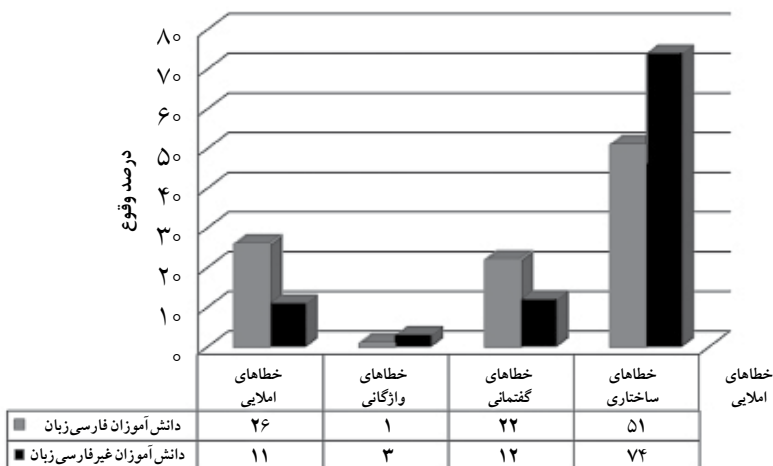
نوع خطا	میزان وقوع	موارد وقوع (نمونه)
به‌کارگیری صورت نادرست سایر اجزای جمله (اسم، صفت و ...)	۱۵	- معلم عزیزم تو جوری به ما درس دادی بهترین [تو به بهترین روش به ما درس دادی] - امیدوارم قدر این همه زحمت کشیدن‌هایت [زحمت‌هایت] را بدانم و افراد [فرد] خوبی را * برای جامعه باشم تا... - که زمام همه امور جامعه را به دست گیرند که [این شغل] قابل مقایسه با اشغال [شغل‌های] دیگر نیست [.] - اما اکنون که به این لحظه رسیده‌ام [.] تمامی واژه‌ها و جملات از ذهنم ریخته‌اند [رفته‌اند] و در واقع هیچ کلمه [ای] را نمی‌یابم که... - ارزش و مقام معلم به قدری در نزد خدا بالاتر [بالا] است که... - میوه‌های بهشتی را بخورند و از آن [ها] لذت ببرند [.] - آرزو دارم که خداوند به آن [او] ۱۰۰۱ سال امر [عمر] بدهد. - من از نظم مدرسه شکایت دارم که نصف محوطه را به اول‌ها [کلاس اولی‌ها] و نصف دیگر را به دوم [ها] می‌دهد و ما جایی برای بازی نداریم [.] اما اول و دوم [ها] خیلی بازی‌های زیبا [یی] می‌کنن [.] - صدايت قاصدهایی‌اند [پر از قاصدهایی است] که خبر از آینده‌ی روشن می‌دهند.
حذف یا کاربرد نابه‌جای حروف	۱۷	- از کتابخانه‌ی مدرسه به [برای] ما کتاب داستان‌ها [یی] در مورد امام، پیامبران و انسان‌های درستکار می‌خوانی - ما از معلمان آموختیم که به فقیرها کمک‌کنیم و [تا] فقیر به ما دعا کند [تا فقرا برای ما دعا کنند] - معلم عزیزم شما به [برای] من خیلی زحمت کشیده‌اید [.] - امیدوارم قدر این همه زحمت کشیدن‌هایت [زحمت‌هایت] را بدانم و افراد [فرد] خوبی را * برای جامعه باشم تا... - اگر معلم را با افراد دیگر مقایسه کنیم [.] متوجه می‌شویم که آن‌ها این کار [را] از پیامبران الهی به ارث برده‌اند [.] - اما من وظیفه‌ی خود می‌دانم و * [که] با کسب درجات عالی و از همه مهم‌تر با داشتن اخلاق و شخصیت خوب و پسندیده شما عزیزان را شاد کنم. - ای معلم [.] تو آن ناخدایی هستی که کشتی [.] هرگز بی‌تو [به] راه راست هدایت نمی‌شود و... - من روز معلم را برایت [به تو] تبریک می‌گویم [.] - معلم عزیزم [!] من هر وقت که * [و] هر جا که هستم...

تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان و دوزبانه دوره ابتدایی

جدول ۸. (ادامه) خطاهای ساختاری موجود در نوشتار دانش‌آموزان فارسی‌زبان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

- چون که تو* مرا در زندگی با همه‌ی بدی‌ها و خوبی‌های زندگی* آشنا می‌کنی از تو سپاس‌گذارم [سپاسگزارم] و... - من از تو ممنونم که این همه محبت [و] مهربانی کردی و به ما* هر چه استعداد داشتی و* به ما هم از آن استعدادها هم به ما* یاد دادی[.]. - هر کجا و جا* که باشید [هستید] سلامت و خوب و پایدار باشید - زحمت شما را به هدر نمی‌دهم و [امیدوارم] هر جا و هر کجا* که هستید خوب و خوش و پیروز باشید - می‌دانم چقدر برای درس خواندن ما بچه‌ها چقدر* زحمت می‌کنی... - ازو تشکر کردم که به من الفبا و چیزهای دیگری را به من* یاد داد. - من از معلم عزیز و زحمت‌کشم تشکر می‌کنم که در این سال برای من در این سال* زحمت کشیده [.] - یادش به خیر آن روزها که در کلاس اول بودم که معلم آقای... بود که خیلی معلم خوبی بود که... [تکرار بندهای مشابه و طولانی کردن جمله در حد یک پاراگراف] - من در پایه‌ی* کلاس پنجم درس می‌خوانم - تو بودی که مرا از ظلمات جهل و نادانی نجات دادی و مرا* به سوی علم کشاندی. - مانند مادری که به بچه‌اش حرف زدن، صحبت کردن، نصیحت و تربیت دادن* را آموخت [.]	۱۴	تکرار اجزای جمله و حشو
---	----	------------------------

نسبت خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان
در مقایسه با دانش‌آموزان دوزبانه



نمودار ۱. نسبت خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان دو گروه مورد مطالعه در مقایسه با یکدیگر

مقایسه خطاهای نوشتاری دو گروه مورد مطالعه نشان می‌دهد که اگرچه درصد خطاهای ساختاری گروه اول نسبت به گروه دوم ۱۸ درصد کمتر است اما دانش‌آموزان فارسی زبان دوره ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان دوزبانه خطاهای املائی و گفتمانی بیشتری در نوشتار خود داشته‌اند.

■ نتیجه‌گیری ■

نتایج به دست آمده از بررسی نامه‌ها یا انشاهای دانش‌آموزان ایرانی نشان می‌دهد که در نوشتار هر دو گروه مورد مطالعه به میزان قابل توجهی خطا وجود دارد. بر اساس تقسیم بندی های کورد (۱۹۷۰) که خطاها را به انواعی از جمله واژگانی، املائی، ساختاری و گفتمانی دسته‌بندی نموده است بسامد خطاهای ساختاری از انواع دیگر بیشتر بوده و نشانگر آن است که روش‌های تدریس و مواد آموزشی موجود در این زمینه دارای ضعف‌هایی هستند. بروز ۵۱ درصدی خطاهای ساختاری در انشاهای دانش‌آموزانی که زبان مادری آن‌ها فارسی بوده و به قواعد دستوری این زبان تسلط کافی دارند حاکی از آن است که این گروه با وجود دانستن قواعد دستوری، در کاربرد نوشتاری آن توانایی کافی را ندارند. دانش‌آموزان دوزبانه نیز هنگام به‌کاربردن قوانین ساختاری زبان فارسی در نوشتار، خطاهای بیشتری (۷۱ درصد) مرتکب شده‌اند که ممکن است به ندانستن تعدادی از این قواعد تعبیر شود. به عنوان مثال، در قسمت استفاده از حروف، ندانستن صورت صحیح کاملاً مشهود و نشان دهنده عدم دانش کافی است. عدم رعایت نشانه‌های نگارشی که خوانش متن را با مشکلاتی مواجه می‌کند نیز از موارد دیگری بود که به دلیل کثرت وقوع غیر قابل محاسبه معرفی شد. از آنجا که تاکنون پژوهش‌های مشابهی در این زمینه در داخل کشور انجام نشده بود، اکنون این پژوهش می‌تواند داده‌های مناسبی را برای دست‌اندرکاران آموزشی ارائه نماید. بنابراین ضرورت دارد برای آموزش نکات دستوری و نگارشی با اهداف نوشتاری تدابیری اندیشیده و در کلاس‌های انشانویسی، به صورت هدفمند، مسائلی مانند سبک‌های نوشتاری آموزش داده شود. از این رو تدوین کتاب آموزش انشا برای دوره‌های مختلف تحصیلی پیشنهاد می‌شود. ممکن است بخشی از خطاهای دانش‌آموزان دوزبانه به تداخل زبان مادری مربوط باشد، اما بروز خطاهای مشابه در نوشتار دانش‌آموزان فارسی زبان به ناکافی بودن اطلاعات و ضعف در شیوه‌های آموزشی مربوط است. بنابراین تدوین منبعی مناسب تا حدود زیادی این کمبود را مرتفع می‌نماید.

منابع

- 1379(. ■
(
)
1379(. ■
(
)
1381(. ■
(
)
1377(. ■
(
)
1375(. ■
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longman. San Francisco State University.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-159.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- Darus, Saadiyah (2009). Error Analysis of the Written English Essays of Secondary School Students in Malaysia: A Case Study. *European Journal of Social Sciences*, 8 (3), 483-495
- Keshavarz, M.H. (1995). *Contrative Analysis & Error Analysis* (New Edition). Tehran, Rahnama Press.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrative Analysis Hypothesis *TESOL Quarterly*, 4, 123-130
- 1371(. ■
(71-72
)
139(. ■
(
)
1382(. ■
(
)
1387(. ■
(
)
1382(. ■
(
)
1388(. ■
(
)
138(. ■
(
)
139(. ■
(
)
1373(. ■
(
)
139(. ■
(
)
1383(. ■
(
)
139(. ■
(
)
1391(. ■
(
)
۶۰-۴۳ ۴۳

پی‌نوشت‌ها

1. Error
2. Corder
3. Mis takes
4. Weak Version
5. Wardhaugh
6. Darus
7. Brown
8. Context of Learning
9. Communication Strategies
10. Menyuk



فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

راهنمای اشتراک

:

- ♦ 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 ۲۹۰۰۱۰۰۱ 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.

:

883۰2۰22:
883۰2۰22:





فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی 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:

- 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 نمایید.

Error analysis of written texts of elementary school monolingual and bilingual Persian students

Behnam Alavi Moghaddam (PhD), Organization for Educational Research and Planning¹

ABSTRACT

In any stage of language arts learning, the learners may have some errors. The study of these errors gives the teachers and educational experts, useful data about the amount of success of teaching methods and educational materials. In spite of the importance of writing in educational and social development, Iranian monolingual & bilingual students have significant errors in their writing. In this article, we study the writing errors of Iranian monolingual & bilingual elementary school students according to theoretical basis of error analysis. We study 110 compositions which were produced by fifth grade elementary school students: one group from Tehran city as monolinguals (70 compositions) & the other group from Nir city in Ardebil province as bilinguals (40 compositions). The writing errors were categorized in 4 groups: spelling, lexical, structural and discourse_ based. In both groups of students all 4 categories of writing errors have been observed. Moreover, the structural errors were the most frequent ones among both monolingual and bilingual groups. Comparison of writing errors of the two groups of participants showed that although the structural errors of the monolingual group were less than 18% (compared to the bilingual group); however, monolingual group had more spelling and discourse-based errors compared to bilingual one. The results of this research could be useful in developing educational textbooks and revising the methods of Farsi education.

KEYWORDS

Linguistic Errors, Persian Speakers, Bilingual, Elementary School, Writing

1. behnam.9002@yahoo.com

An investigation of the possibility of using educational justice, derived from the justice theory in educational systems: A critical hermeneutic perspective

Behboud Yarigholi (PhD), Shahid Madani University of Azarbaijan¹

Saeed Zarghami (PhD), Kharazmi University

ABSTRACT

The current study aims to investigate the possibility of utilizing the educational justice derived from John Rawls' justice theory in educational systems especially Iran's educational system based on six educational experts' viewpoints. The study is based on a critical hermeneutic perspective and uses profound semi-structural interviews. The interviewees have been selected based on their expertise and their works on the topic of study. The study aimed to achieve the following goals: 1) the possibility of inferring educational justice from a theory that is developed within the political philosophy; 2) the possibility of operationalizing the obtained educational implications; 3) the degree of harmony between the educational justice and our country's cultural history; and finally 4) the degree of efficiency of the educational justice derived from the educational theory in Iran's education system.

The results showed that the possibility of inferring the educational justice from the educational theory has methodological acceptability. Moreover, logically it is possible to operationalize it in education systems. On the other hand, our country, both historically and culturally welcomes the educational justice derived from the educational theory. Also, its efficiency is based on providing the essential infrastructures such as efficient manpower and equitable economic structure.

KEYWORDS

Educational Justice, Justice Theory, John Rawls

1. behboud.yarigholi@yahoo.com

The role of qualitative aspects of environmental elements on the development of children's creative thinking from the preschool teachers' viewpoints

Neda Nayer, MA at Architecture, Sciences and Research University of Kerman¹

Reza Afhami (PhD), Tarbiat Modares University²

ABSTRACT

The significance of creativity is undeniable for society. As a result, stimulation of creativity could be considered as indispensable goals of any education system. The present study has been done to investigate the role of qualitative aspect of environmental elements (color, form and texture) in educational settings on developing the 3 to 6 years old children's creativity. The research was done using two methods, library research method and survey research method. The research population included all preschool teachers of Shiraz in 2011-2012. And the research sample consisted of 50 preschool teachers who were selected using cluster sampling and simple random sampling methods. The research tool was a researcher-made questionnaire and its content validity and construct validity was checked. Reliability of the questionnaire was calculated in two ways, internal parallelism and the split-half method. Both methods resulted in $\alpha = 0/85$. In order to analyze the results of the questionnaire, descriptive statistics (including frequency, average, and standard deviation) and inferential statistics (including repeated measure statistics, t- test and unilateral variation analysis) have been used. The results indicated that there is a significant difference between the qualities of environmental elements (color, form and texture) and children's creativity from preschool teachers' viewpoints. There was a significant difference among the teachers' viewpoints on the role of quality of environmental elements on children's creativity. Teachers whose field of study was related to their job considered more significant role for the quality of environmental elements on developing children's creativity. There was no significant difference among teachers' viewpoints on the role of quality of environmental elements on children's creativity in terms of their working experience and the level of education. The results of the present study showed that from the viewpoint of preschool teachers, the quality of environmental elements such as color, form and texture especially color is influential on developing the children's creativity, especially in an educational setting.

KEYWORDS

Creative Thinking, Educational Sys em, Color, Form, Texture

1. nedanayer@yahoo.com

2. Reza.Afhami@ gmail.com

The relationship between organizational intelligence and high school principals' effectiveness

Bijan Abdollahi (PhD), Kharazmi University¹

Reza Heidari Fard, PhD Candidate on Educational Management at Kharazmi University²



The purpose of this study was to investigate the relationship between organizational intelligence and high school principals' effectiveness. It was a research with descriptive-correlation method. The research population consisted of 2264 high school teachers in three educational districts of Kermanshah, from which 364 teachers have been selected through stratified sampling method as the research sample. The research instruments consisted of organizational intelligence and principals' effectiveness questionnaires. Their reliability were .97 and .98, respectively. And the data was analyzed using Pearson correlation, independent samples t-test and multiple regressions. The result showed that there is a positive and significant relationship between school organizational intelligence along with its components and the principals' effectiveness along with its dimensions. There was also a significant difference between males' and females' schools according to organizational intelligence; however, there was not a significant difference between them according to the principals' effectiveness. Among predictive variables, knowledge deployment, desire for change, and performance pressure were the most important variables in predicting the principals' effectiveness (the criterion variable). In sum, the findings indicated that the degree of organizational intelligence in schools and principals' effectiveness in the target population are higher than the mean. It was also found that knowledge deployment has highest correlation with principals' effectiveness. Effective knowledge application, therefore, contributes to the creation of smart organizations and consequently principals ought to furnish teachers with opportunities and resources in order to promote their organizational intelligence as well as to change and improve their plans.



Organizational Intelligence, Knowledge Deployment, Desire for Change, Performance Pressure, Principals' Effectiveness

1. bijan.abdollahi33@gmail.Com

2. rheidarif@yahoo.com

Designing and validating a reflective teaching method questionnaire for Iran's education system at secondary level

Ezzatollah Ghadam Pour (PhD), Lorestan University

Mahmood Reza Moradian, Lorestan University

Farahnaz Shokri, MA at Educational Management, Lorestan University

ABSTRACT

This paper attempted to devise and validate a reflective teaching method questionnaire for Iran's education system at secondary level. The research method was descriptive. The research population included secondary school teachers in Lorestan Province. Using cluster sampling method, a sample of 657 teachers was recruited. The exploratory and confirmatory factor analyses were run to calculate the construct validity of the questionnaire, having a Likert scale. In addition, to calculate its reliability, the index of the Cronbach alpha was administered. To come up with the items on the questionnaire, current literature on the theories and practices of reflective teaching method, which were in the form of books and articles, were reviewed meticulously. The resulting items were set at 29 statements which were later inserted into the questionnaire. To estimate the validity of the structure of the questionnaire, determine its items, and explore its underlying constructs, the exploratory factor analysis was used. The principal component analysis with the Varimax rotation also led to the determination of six constructs, namely, (1) practical, (2) cognitive, (3) meta-cognitive, (4) learners, (5) critical, and (6) ethical factors. The results showed that the questionnaire enjoyed acceptable reliability ($\alpha = 0.90$) and validity indices for reflective teaching.

KEYWORDS

Validation, Reflective Teaching Method Questionnaire, Education System of Iran, Secondary Level

1. eghadampour92@yahoo.com

A Model of conceptual framework development for technical and vocational education and training

Ali Asghar Khallaghi (PhD), Shahid Rajaei Teacher Training University (Assistant Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University)¹

□□□□□□□□

Providing a conceptual framework in economic – vocational sphere was considered as one of the crucial points in the national document of education studies. To understand the concept of technical and vocational education and training (TVET) which has a long history, knowing that it has gone through great changes in the recent decades, the development of such a framework becomes necessary. Therefore, a research was conducted with the aim of developing principles, basics and a conceptual framework for TVET. The main question was that what factors should be considered for providing a model for conceptual framework and how they could be organized. In other words, what model with what components would be needed for developing a conceptual framework? It was a qualitative research which was conducted through analysis of documents and research results. The result was a model for conceptual framework development with seven components including philosophy, principles, historical change, conceptual component, environmental component, weak and strong points, and finally approaches to TVET..

□□□□□□□□

Conceptual Framework, Theoretical Model, Technical and Vocational Education and Training (TVET)

1. khallaghi@yahoo.com

The pattern of religious education objectives based on Holy Quran's instructions

Seyyed Mohammad Delbari, PhD Candidate on Quran and Islamic knowledge at Imam Sadeq University, Office for textbook planning and development¹

Abbas Mosallayi Pour (PhD), Imam Sadeq University

Hasan Maleki (PhD), Allame Tabatabayi University

ABSTRACT

Among the components of education, ultimate objectives and ends are the axes of education process; because they direct the other components (methods, principles and context, ...). This study tries to discover the meaning and conceptual network of religious educational objectives based on the Holy Quran's propositions and also to devise its pattern through using the text analysis methods of semantics with synchronic approach. While recognizing and clarifying the nature and quality of educational objectives and ends according to creation's explicit ends and the objectives of guidance process in Holy Quran (Best practice (Ahsano amala) - Worship (Ebadat) - Thanks (Shokr) - Directed by (Ehteda) - Mercy (Rahmat)) and then determining the relations and the conceptual network which governs them, "Faith (Iman) and Good Deeds (Amale Saleh)" are also defined by educational ends and objectives. This end is fulfilled through two types of objectives. Those objectives that are part of ultimate ones like Iman and Amale Saleh and the other type of objectives which are mediator and some kind of passage while trying to achieve the previous objectives Such as learning and thinking. Getting involved in obtaining knowledge and thinking (thinking, reasoning, notifying, reflection and religious jurisprudence) are among the above-mentioned objectives. Thinking is the beginning phase of learning. Partial objectives are presented in three parts including cognition and knowledge, faith and internal – external function. There is a linear relationship among these goals.

KEYWORDS

Holy Quran, Education, Relations and Objective Network, Synchronic Semantics

1. Organization for Educational Research and Planning- Ministry of Education, mhmdelbari1@gmail.com

In this issue:

- | | | |
|---|-----------|---|
| The pattern of religious education objectives based on Holy Quran's instructions | 4 | Seyyed Mohammad Delbari
Abbas Mosallayi Pour
Hasan Maleki |
| A Model of conceptual framework development for technical and vocational education and training | 5 | Ali Asghar Khallaghi |
| Designing and validating a reflective teaching method questionnaire for Iran's education system at secondary level | 6 | Ezzatollah Ghadam Pour
Mahmood Reza Moradiyan
Farahnaz Shokri |
| The relationship between organizational intelligence and high school principals' effectiveness | 7 | Bijan Abdollahi
Reza Heidari Fard |
| The role of qualitative aspects of environmental elements on the development of children's creative thinking from the preschool teachers' viewpoints | 8 | Neda Nayer
Reza Afhami |
| An investigation of the possibility of using educational justice, derived from the justice theory in educational systems: A critical hermeneutic perspective | 9 | Behboud Yarigholi
Saeed Zarghami |
| Error analysis of written texts of elementary school monolingual and bilingual Persian students | 10 | Behnam Alavi Moghaddam |

Referees of this issue

:

Issa Ebrahimzadeh, Saeed Beheshti, Heydar Toorani, Elahe Hejazi, Afzalosadat Hosseini, Maryam Danaye Tous, Ali Zoelam, Vida Rahiminejad, Ensieh Zahedi, Reza Saki, Seyed Mehdi Sajadi, Ali Akbar Shayesteh, Hasanpasha Sharifi, Hamidreza Azemati, Mohammadreza Falsafnejad, Valiollah Farzad, Ahad Navidi



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

50

Vol.13 ■

Summer, 2014 ■

Pages,152 ■

This Journal has been accredited by
commission of the Ministry of Science,
Research and Technology.

This Journal is indexed in Islamic World
Science Citation Center (ISC).

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 Millaenezhad (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 Kharazmi University

■ **Dr. A. Khallagi:** Assis ant Professor of shahid rajaei 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. Poorsai f

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



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

In The Name of
God
The Mos Merciful
The Mos
Compassionate

Quarterly journal of
**Educational
Innovations**

50

Vol.13 ■

Summer, 2014 ■

Pages,152 ■