



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

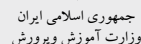
۵۷

سال پانزدهم

بهار ۱۳۹۵

۱۵۲ صفحه

بها ۶۰,۰۰۰ ریال



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری‌های
آموزشی

57

نشریه علمی پژوهشی

■ سال یانزدہم

■ بهار ۱۳۹۵

■ ۱۵۲ صفحه

■ بها ٦٠,٠٠٠ ريال

■ صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و پرنامہ ریزی آموزشی

■ مدیر مسئول: حجت الاسلام دکتر محمّد الدین بهرام محمدیان

■ سر دبیر: دکتر علیرضا کیامنش، استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)

■ مدیر داخلی: اعظم ملایی نژاد، دانشجوی دکترای تعلیم و تربیت

اعضای هیئت تحریریه

■ دکتر عیسی ابراهیمزاده: دانشیار دانشگاه پیام نور، آموزش از راه دور

■ دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، فلسفه تعلیم و تربیت

■ دکتر علی تقی پور ظهیر: استاد دانشگاه علامه طباطبائی، برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی

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

■ دکتر فریده حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، روان‌شناسی

■ دکنتر علی اصغر خاقلی: استاد یار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تعلیم و تربیت

■ دکتر حسن رضا زین آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، مدیریت آموزشی

■ دکتر جمال عابدی: استاد دانشگاه دیویس کالیفرنیا، روان‌شناسی تربیتی

■ دکتر حسن پرداختچی: استاد دانشگاه شهید بهشتی، مدیریت آموزشی

■ دکتر محمدرضا سرکارآرانی: استاد دانشگاه ناگویا، آموزش تطبیقی و بین المللی

■ دکتر سید مهدی سجادی: دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، فلسفه تعلیم و تربیت

■ دکتر علیرضا کیامنش: استناد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، تحقیق و ارزشیابی

■ دکتر طبیبه ماهر وزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، برنامه ریزی درسی

■ دکتر محمود مهر محمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

■ مسئول دبیرخانه: مارال یغمائیان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

■ ویراستار فارسی: جعفر ربّانی، کارشناس ارشد مدیریت فرهنگی،

■ ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای طوسی، زبان‌شناسی عمومی

■ مدیر هنری: شاهرخ خره‌غانی

■ **طراح گرافیک:** فرزانه پورسیفی

■ لیٹوگرافی و چاپ: شرکت خانہ چاپ ہفت رنگ اصفہان

پروانه ان تشریه به موجب شماره ۱۴۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبه جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ هیئت نظارت بر مطبوعات و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامه شماره ۱۳۸۴/۲/۲۲ مورخ ۱۳۸۴/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۱۳۹۶/۳/۳ مورخ ۱۳۹۶/۳/۳ اعتبار فصل نامه تمدید گردیده است.

این نشریه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه سازی شده است.

نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان انتشارات

کمک آموزشی - طبقه پنجم

صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸

تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E.mail: noavarvedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

در این شماره می خوانید:

■ بهمن زندی
■ بلقیس روشن
■ حسین قاسم پور مقدم
■ زهرا باباسالاری

۷

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی
در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

■ زهرا مهربان

۲۲

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های
درسی هدیه‌های آسمان از منظر
امر به معروف و نهی از منکر

■ زهرا داوریانه
■ سیدبهنام علوی مقدم
■ بهار اله دانه

۴۷

نقد فضای بومی سازی شده
در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

■ ثریا جباری
■ جواد مصرآبادی

۷۱

بررسی مقایسه‌ای دانش آموزان منضبط و دانش آموزان
دارای مشکل انضباطی، از لحاظ سه مؤلفه دلبستگی به
مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

■ حسن رضا زین آبادی
■ زینب محمودی

۸۵

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش
در معلمان ابتدایی:
معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

■ سیدعلی اکبر مرتضوی امامی
■ قدسی احقر

۱۰۴

تأثیر روش درمانجو مداری
راجرز بر تاب آوری دانش آموزان

■ حیدر توراتی

۱۱۹

بررسی نیازها و علائق آموزشی بی سوادان
و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله

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

عیسی ابراهیم زاده، خدیجه ابوالمعالی الحسینی، حمیدرضا آراسته، مهدی اعتصامی،
فریدون اکبری شلدره، محمدرضا امام جمعه، علی باقرزاده، محمد حسنی، محمود حقانی،
فریده حمیدی، علی خلخالی، مهرک رحیمی، ویدا رحیمی نژاد، حسن رضا زین آبادی،
محمدرضا سنگری، فرهاد قربان دودی نژاد، صادق نصری، زهرا نقش

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:

۱. فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛
۲. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
۳. مطالعات تطبیقی به منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛
۵. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
۶. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
۷. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
۸. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
۹. آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛
۱۰. کاربرست یافته‌های پژوهشی؛
۱۱. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
۱۲. خلاقیت در آموزش و پرورش؛
۱۳. ارزشیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
۱۴. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.

توجه:

هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

۱. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
۲. بر نوآوری های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۲۰ تا ۲۵ صفحه A۴ باشد.
۷. چکیده مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
۸. 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.
۹. در مقالات برگرفته از پایان نامه، ذکر پایان نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
۱۰. 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 نویسی درج شود.
۱۱. هئیت علمی فصل نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله ها آزاد است و مقاله های رسیده مسترد نمی شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه ها و نظریه های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله هاست.
۱۳. اطلاعات 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.
۱۴. 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.
۱۵. 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.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصل نامه 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.

توجه: ارسال مقاله به نشریه و اشتراک نشریه فقط از طریق سایت نشریه،
noavaryedu.oerp.ir امکانپذیر است.

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

■ بهمن زندی* ■ بلقیس روشن** ■ حسین قاسم پور مقدم*** ■ زهرا باباسالاری****

چکیده:

این مقاله با هدف بررسی استعاره‌های کارکردی کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی، در چارچوب زبان‌شناسی شناختی، تحریر یافته و روش پژوهش آن توصیفی و از نوع تحلیل محتوا است. اهمیت این تحقیق در این است که چون استعاره یکی از مفاهیم انتزاعی مهم تفکر و زبان محسوب می‌شود؛ جهت آموزش آن، ابزار مهمی چون زبان - به این دلیل که بیش از هر عامل دیگری به پیشرفت فکری کودک کمک می‌کند - باید به شیوه‌ای علمی و مناسب در اختیار وی قرار گیرد. نتایج حاصل از مطالعه و بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که کلیه انواع استعاره‌های کارکردی (وجودی، جهتی و ساختاری) در کتاب‌های فارسی دوم تا ششم دوره ابتدایی کاربرد دارند ولی در کتاب فارسی اول ابتدایی، تنها استعاره وجودی به کار رفته است. دیگر این که بیشترین میزان کاربرد استعاره‌های کارکردی به استعاره وجودی (۹۷/۴٪) اختصاص می‌یابد. کاربرد بیشتر استعاره وجودی حجمی با ۵۱/۳ درصد نسبت به دیگر انواع استعاره‌های وجودی (تشخیصی، شیء و ماده)، از دیگر نتایج این پژوهش است. از مهم‌ترین نتایج این تحقیق می‌توان به این نکته اشاره کرد که استفاده از استعاره وجودی باید در مراحل اولیه‌ای که دانش‌آموزان اطلاعات کمی در زمینه مفاهیم دارند، مورد استفاده قرار گیرد و سپس به تناسب سن، به دلیل افزایش رشد شناختی، از میزان آن‌ها کمتر شده و از استعاره‌های پیچیده‌تر استفاده گردد. همچنین از آنجا که پدیده «تشخیص» از ویژگی‌های تفکر دانش‌آموزان ابتدایی محسوب می‌شود، استفاده مناسب از آن می‌تواند به آن‌ها، به‌ویژه در سنین پایین‌تر، کمک کند تا مفاهیم ناملموس، غیرمادی، مبهم و انتزاعی را راحت‌تر درک کنند.

کلید واژه‌ها:

زبان‌شناسی شناختی، استعاره مفهومی، کتاب درسی، زبان فارسی، دوره ابتدایی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۵

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۹/۲۸

* استاد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه پیام نور zandi_12@yahoo.com
** دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه پیام نور sh.melikana@yahoo.com
*** استادیار سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (برنامه‌ریزی درسی) h44ghasempour@yahoo.com
**** دکترای زبان‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور babasalari.z@gmail.com

مقدمه

امروزه زبان‌شناسی شناختی^۱ از جایگاه علمی والایی برخوردار است، بنابراین می‌توان از اصول آن برای پیشرفت و بهبود بسیاری از زمینه‌ها از جمله آموزش (کریستیانسن، آشار، دیرون و ایوانیس^۲، ۲۰۰۶) و در راستای آن تحلیل کتاب‌های درسی، به‌خصوص تحلیل متون زبانی آن‌ها، بهره جست؛ زیرا به‌زعم لاند^۳ (۲۰۰۳) زبان بیش از هر عامل دیگری به پیشرفت رشد فکری انسان، به‌ویژه کودکان، کمک می‌کند (رشتچی، ۱۳۸۹). رسولی و امیرآشانی (۱۳۹۰) نیز در اثر خود، تحلیل محتوا با رویکرد درسی، معتقدند برای تحلیل محتوای دقیق یک کتاب درسی، آشنایی با نظریه‌هایی چون نظریه کارکردگرایی، نظریه تداعی‌گرایی و نظریه شناختی لازم است؛ زیرا این امر نقش بسزایی در انتقال مطالب به فراگیران دارد. زبان‌شناسی شناختی نیز به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از علوم شناختی^۴ دارای ویژگی‌هایی است که باعث کارایی مثبت آن در زمینه آموزش (چن^۵، ۲۰۰۵) و تحلیل محتوا گردیده است. یکی از این ویژگی‌های مهم، توجه خاص آن به استعاره است. مطالعه استعاره در این رویکرد، و به‌طور ویژه در معناشناسی شناختی، از جایگاهی شاخص و متفاوت برخوردار است، زیرا در مقوله‌بندی و درک انسان از جهان خارج و همچنین در امر اندیشیدن، عنصری بنیادین محسوب می‌شود (لیکاف^۶، ۱۹۹۳). بنابراین دستیابی به آن (استعاره)، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مفاهیم انتزاعی، می‌تواند راه را برای حصول به بالاترین سطح تفکر هموار نماید. جهت تحقق این امر، به اعتقاد ویگوتسکی^۷ (۱۹۸۸)، باید از آموزش برای رسیدن به بالاترین سطح تفکر استفاده کرد؛ زیرا دستیابی به مفاهیم انتزاعی تفکر، تنها در جوامع پیشرفته و با آموزش رسمی میسر است (میرحسینی، ۱۳۸۳). از آنجاکه در کشور ما نیز فعالیت‌های رسمی آموزشی از طریق کتاب‌های درسی محقق می‌شود، توجه علمی و دقیق به کتاب‌ها، هم در فرایند تهیه و تدوین و نیز تحلیل محتوا، امری مهم و اجتناب‌ناپذیر است. از میان کتب درسی، کتاب‌های درسی ابتدایی، به‌خصوص فارسی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا با استفاده کارآمد از آموزه‌های زبانی این کتاب، دانش‌آموزان نه تنها شیوه مناسب تعاملات اجتماعی را فرامی‌گیرند، بلکه به درک آسان‌تر علم و فرهنگ نیز که نمود آن بیشتر از طریق زبان ظاهر می‌شود نائل می‌آیند. دوره ابتدایی دوره‌ای است که دانش‌آموزان، به دلیل ویژگی‌های شناختی خود، باید بسیاری از آموخته‌ها و یادگیری‌ها را از طریق مفاهیم انتزاعی، از جمله استعاره‌های زبانی، بیاموزند، ضمن اینکه این دانش‌آموزان در مدرسه، به‌طور پیوسته در معرض زبان‌آموزی هستند؛ بنابراین جا دارد میزان کاربرد استعاره‌های کارکردی در کتاب‌های فارسی ابتدایی مورد بررسی و تحلیل شناختی قرار گیرد.

مبانی نظری و پیشینه

استعاره، یکی از موضوعات مهم زبانی است و از یونان باستان تا امروز، همواره مورد مطالعه و بررسی بوده و دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به آن وجود دارد. سعید^۸ (۲۰۰۳) به دو دیدگاه سنتی نسبت

به نقش استعاره در زبان قائل است: دیدگاه کلاسیک و دیدگاه رمانتیک. دیدگاه کلاسیک به نوشته‌های ارسطو درباره استعاره برمی‌گردد. واژه انگلیسی متافور (metaphor) به معنی استعاره، مشتق از واژه یونانی metapherein است: meta پیشوندی به معنی «فرا» و pherein فعلی به معنی «حمل کردن» است. بنابراین استعاره فرایندی زبانی است که در آن خصایص و ویژگی‌های یک چیز به چیز دیگری منتقل (حمل) می‌شود (گارفیلد، ۱۹۸۶). «از نظر ارسطو استعاره شگردی برای هنرآفرینی و زبان ادب است» (صفوی، ۱۳۷۹، ص. ۳۶۸). دیدگاه سنتی دوم یا دیدگاه‌های رمانتیک، به قرن هجدهم تا نوزدهم برمی‌گردد. بر اساس این دیدگاه، استعاره جزء لاینفک زبان و اندیشه و راهی برای تجربه کردن جهان است (سعید، ۲۰۰۳).

تا قبل از انتشار کتاب معروف لیکاف و جانسون^{۱۱} (۱۹۸۰) به نام «استعاره‌هایی که با آن زندگی می‌کنیم»^{۱۲}، استعاره را بیشتر یکی از صنایع ادبی می‌دانستند. اما لاکوف و جانسون این دیدگاه سنتی کلاسیک و پرسابقه را به چالش کشیدند. هر چند دیدگاه ایشان برگرفته از همان دیدگاه سنتی رمانتیک، البته با یک تفاوت اساسی، است. در دیدگاه سنتی رمانتیک کل زبان استعاری است. اما لاکوف و جانسون، و به‌طور کلی شناخت‌گرایان، معتقدند گرچه استعاره در زبان روزمره ما حضوری فراگیر دارد و مهم‌ترین شیوه برای عمل کردن، اندیشیدن و صحبت کردن درباره جهان است، لیکن مفاهیم غیراستعاری نیز در زبان وجود دارند. به باور لاکوف و جانسون (۱۹۸۰)، از آنجاکه نظام مفهومی ما بیشتر استعاری است، آنچه تجربه می‌کنیم و آنچه انجام می‌دهیم نیز استعاری است. آن‌ها می‌گویند به این دلیل که نظام مفهومی بدون آگاهی ما فعالیت دارد، برای دستیابی به سازوکار آن باید به چیز دیگری متوسل شد، و از آنجاکه ارتباط بر اساس همین نظام مفهومی است که ما در اندیشه و عمل به کار می‌گیریم، پس می‌توان زبان را شاهد مناسبی بر این مدعا دانست.

با توجه به دیدگاه جدید، در معناشناسی شناختی استعاره را این‌گونه تعریف می‌کنند: «درک یک قلمرو مفهومی^{۱۳} بر حسب قلمرو مفهومی دیگر» (کووچش^{۱۴}، ۲۰۱۰، ص. ۴). به اعتقاد ایوانز و گرین^{۱۵} (۲۰۰۶)، آنچه باعث ایجاد استعاره می‌شود رابطه قراردادی یک قلمرو با دیگر قلمرو است و آنچه آن را مفهومی می‌سازد این ایده است که انگیزه برای [ایجاد] استعاره در سطح قلمروهای مفهومی قرار دارد. پس می‌توان گفت عبارات زبانی که ماهیتی استعاری دارند انعکاس‌هایی از یک رابطه مفهومی زیرین هستند.

در ادبیات استعاره مفهومی، از فرمول «الف ب است» (A is B) برای توصیف این استعاره استفاده می‌کنند. به‌عنوان مثال «عشق سفر است». همان‌طور که این مثال نشان می‌دهد «سفر» در نقش قلمرو مبدأ^{۱۶} برای ملموس و روشن کردن مفهوم انتزاعی «عشق» در نقش قلمرو مقصد^{۱۷} به کار می‌رود. به اعتقاد راسخ‌مهند (۱۳۸۹)، این مثال و موارد دیگری از این قبیل همه گویای این مطلب‌اند که استعاره

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

مفهومی پایه‌ای تجربی^{۱۷} دارد. اگر استعاره مفهومی در قالب واحدهای زبانی بیان شود، حاصل آن «استعاره زبانی»^{۱۸} یا «لفظ زبانی استعاره»^{۱۹} است (کووچش، ۲۰۱۰). در زبان، شاهد موارد زیادی استعاره هستیم که در قالب «الف ب است» بیان نمی‌شوند و در واقع استعاره‌های زبانی هستند؛ به‌عنوان مثال می‌توان به نمونه‌های زیر درباره «رابطه عاشقانه» اشاره کرد که در زبان روزمره ما وجود دارند:

۱. دیگر راه بازگشتی نیست.

۲. جاده زندگی ما پر از دست‌انداز است.

۳. این رابطه به بن‌بست رسیده (روشن و اردبیلی، ۱۳۹۲، ص. ۱۱۹).

این نمونه‌ها در واقع همان استعاره‌های زبانی هستند که اساس آن‌ها این استعاره مفهومی است: «عشق سفر است». از همان ابتدای رویکرد جدید به استعاره در معناشناسی شناختی، این پدیده را برای مطالعه دقیق‌تر طبقه‌بندی کرده‌اند. یک نمونه کامل از این طبقه‌بندی را می‌توان در کتاب «استعاره، مقدمه‌ای کاربردی»^{۲۰} یافت. کووچش معتقد است که استعاره را می‌توان به شیوه‌های گوناگونی تقسیم‌بندی کرد. تقسیم‌بندی وی بر پایه یکی از این شیوه‌ها در چارچوب زبان‌شناسی شناختی است. او به پنج نوع اصلی در این زمینه قائل است که هریک، به نوبه خود، به شاخه‌های دیگر تقسیم می‌شوند: «متعارف‌بودن»^{۲۱}، «کارکرد»^{۲۲}، «ماهیت»^{۲۳}، «سطح عمومیت»^{۲۴} و «مرکب بودن»^{۲۵} (کووچش، ۲۰۱۰).

در پژوهش حاضر، به دلیل گستردگی بحث، داده‌ها تنها بر اساس طبقه‌بندی دوم، یعنی «کارکرد»، تجزیه و تحلیل خواهند شد. با توجه به کارکرد شناختی استعاره، استعاره‌های مفهومی به سه نوع تقسیم می‌شوند: «ساختاری»^{۲۶}، «جهتی»^{۲۷} و «وجودی»^{۲۸}.

استعاره ساختاری سخنگو را قادر می‌سازد تا با به‌کارگیری مجموعه‌ای از تطابق‌های مفهومی بین عناصر دو قلمرو، قلمرو مقصد را بر اساس قلمرو مبدأ درک کند. در واقع قلمرو مبدأ، ساختار دانش نسبتاً وسیعی را برای قلمرو مقصد فراهم می‌آورد. به‌عنوان مثال، مفهوم زمان بر اساس حرکت و فضا ساختار یافته است. با این توصیف می‌توان نگاشت‌های زیر را در نظر گرفت: «زمان چیز است»، «گذر زمان حرکت است» و «زمان‌های آینده در جلوی مشاهده‌گر و زمان‌های گذشته پشت سر او قرار دارند». این مجموعه از نگاشت‌ها، تصور ما را نسبت به زمان به‌وضوح نشان می‌دهند (همان). مثال‌های زیر، این نگاشت‌ها را به ترتیب نشان می‌دهند:

۴. وقت طلاست. (زمان چیز است)

۵. وقتی می‌آد که ... (گذر زمان حرکت است)

۶. اوقات سختی را پشت سر گذاشتی (زمان‌های آینده در جلوی مشاهده‌گر و زمان‌های گذشته پشت سر او قرار دارند).

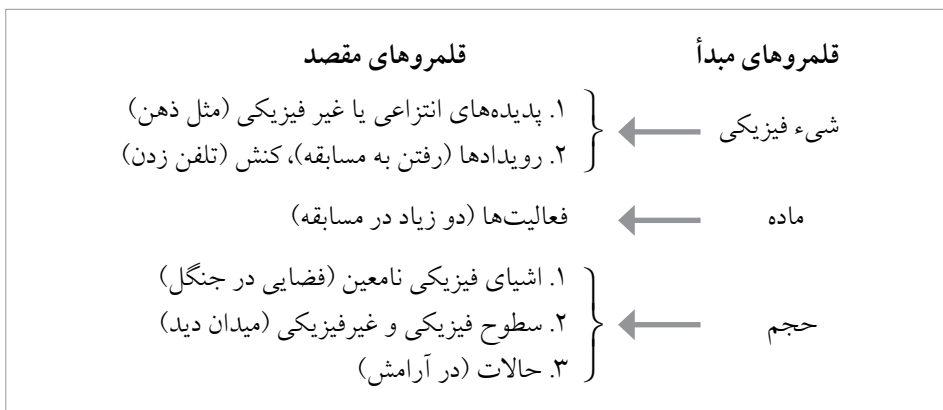
استعاره جهتی مجموعه‌ای از مفاهیم مقصد را در نظام مفهومی ما به هم مرتبط می‌کند، به این دلیل نام دیگر این استعاره «استعاره پیوستگی» است. بیشتر این نوع استعاره‌ها در مورد جهات فضایی و اساسی بشر، مثل بالا، پایین، مرکز، حاشیه و از این قبیل کاربرد دارند. به عنوان مثال؛ «بیشتر بالا است؛ و کمتر پایین است»:

۷. صدات را بالا ببر (speak up).

۸. صدات را پایین بیاور (keep your sound down) (همان).

کار استعاره وجودی، دادن موقعیت وجودی (هستی‌شناختی) جدید به مقولات کلی مفاهیم انتزاعی قلمروی مقصد و فراهم آوردن پدیده‌های انتزاعی جدید است. این امر بدین معنی است که انسان به طور کلی تجربیات خود را برحسب اشیاء، مواد و حجم‌ها تجربه می‌کند، بدون این که ماهیت آن‌ها را دقیقاً مشخص سازد^{۲۹}. با وجود این، به لحاظ شناختی، این کار مهمی است که بتوان به بسیاری از تجربه‌ها، برحسب اشیاء، مواد و از این قبیل، موقعیت‌های پایه‌ای داد. بیشترین تجربیاتی که از طریق این استعاره بیان می‌شوند، موارد مبهم و انتزاعی هستند. به طور نمونه، ما نمی‌دانیم «ذهن» چیست، لیکن آن را به عنوان یک شیء درک می‌کنیم و مثلاً از «چه» که مختص اشیاء است برای آن استفاده می‌کنیم (همان).

طبقه‌بندی این استعاره را می‌توان به طور خلاصه در نمودار زیر نشان داد:



نمودار ۱. طبقه‌بندی استعاره وجودی از دیدگاه کوچش (۲۰۱۰، ص. ۳۹)

در مورد استعاره‌های حجمی باید گفت از آنجاکه حجم بدن انسان پایه و اساس قرار می‌گیرد، بنابراین سازوکار استعاره از حجم بدن انسان شروع می‌شود و به مکان‌های بسته و دارای مرز فیزیکی و غیر فیزیکی بسط پیدا می‌کند. گرچه مفهوم حجم در مورد حوزه‌های فیزیکی مانند «در اتاق»، «در روستا» و «در شالیزار» بدیهی است، لیکن نمی‌توان سازوکار استعاره آن را نادیده

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

گرفت (معصومی و کردبچه، ۱۳۸۹).

علاوه بر موارد فوق، به عقیده کووچش (۲۰۱۰) می‌توان «تشخیص^{۳۰}» یا جان‌بخشی را نیز به عنوان شکلی از استعاره وجودی درک کرد. در تشخیص، ویژگی‌های حیاتی به چیزها یا پدیده‌های غیرحیاتی و جمادات منتسب می‌شود.

امروزه استعاره نه تنها یکی از مهم‌ترین موضوعات مطالعات و بررسی‌های زبانی، بلکه یکی از مهم‌ترین موضوعات رشته‌هایی چون فلسفه و روان‌شناسی است. دلیل آن این است که بسیاری از نتایج بررسی‌ها، نشان از حضور فراگیر استعاره در کلیه امور بشری دارد. در رویکرد شناختی این باور هست که چون انسان استعاری می‌اندیشد، سخن و عمل او نیز تحت تأثیر آن استعاری می‌شود.

در مورد این پژوهش باید گفت از عناصر و عواملی چون اهمیت این موضوع، اثبات نقش مؤثر استعاره در امر یادگیری (شیخ‌رضایی، ۱۳۸۸)، تقویت حافظه (گیس، ۱۹۹۴)، تقویت درک دانش‌آموز (کامرون، ۱۹۹۶)، اهمیت کتاب‌های درسی به عنوان «مهم‌ترین ابزار یادگیری، از همه مهم‌تر، عدم توجه جدی به تجزیه و تحلیل کتاب‌های درسی» (نوریان، ۱۳۹۲) و بالأخره اهمیت دوره ابتدایی به عنوان «مهم‌ترین دوره تحصیلی» (ایران‌نژاد، رونقی و شاه‌محمدی، ۱۳۹۰، ص. ۱۴) انگیزه‌ای برای تحلیل استعاری کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی در چارچوب زبان‌شناسی شناختی بر مبنای تقسیم‌بندی کووچش (۲۰۱۰) گردید. جهت هدایت مناسب پژوهش نیز، دو سؤال زیر مطرح شد:

سؤال‌های پژوهش

۱. در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، چه نوع استعاره (های) کارکردی (وجودی، جهتی و ساختاری) کاربرد دارد؟
۲. از بین استعاره‌های وجودی، بیشترین کاربرد به کدام استعاره اختصاص دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش مطالعه‌ای کیفی-توصیفی است. جامعه آماری آن، کلیه متون منشور کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی اول تا ششم در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ است. حجم نمونه تحقیق برابر با جامعه آماری است و با شیوه تمام‌شماری کار شده است. در اینجا بررسی نمونه‌ها، به معنی رمزگذاری آن‌هاست. «رمزگذاری فرایندی است که به وسیله آن داده‌های خام به صورت منظم در واحدهایی قرار می‌گیرند تا امکان توصیف دقیق محتوا را فراهم آورند. عمل رمزگذاری شامل سه نوع انتخاب است: واحد ثبت، طبقه‌ها و واحد شمارش» (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۱). واحد ثبت در تحلیل محتوای درسی این‌گونه تعریف می‌شود: «بخش معناداری از محتوا که برای انجام تحلیل کتاب درسی، انتخاب شده و در طبقه مربوطه قرار داده می‌شود و سپس شمارش می‌گردد»

(نوریان، ۱۳۹۲، ص. ۲۴). در این پژوهش، واحد ثبت «جمله» است. طبقه‌بندی نیز به معنای دسته‌بندی عناصر تشکیل دهنده یک مجموعه به وسیله تمایز و بعد مقوله‌بندی آن‌ها بر پایه شباهت‌ها و ملاک‌های از پیش تعریف شده است (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). در این تحقیق، طبقه‌بندی در دو سطح انجام می‌شود: طبقه‌بندی در سطح استعاره‌های کارکردی و طبقه‌بندی در سطح استعاره‌های وجودی. در سطح استعاره‌های کارکردی، سه طبقه (استعاره‌های وجودی، جهت‌ی و ساختاری) و در سطح استعاره‌های وجودی، چهار طبقه (استعاره‌های حجمی، شیء، ماده و تشخیص) انتخاب گردید. واحد شمارش، واحدی است که می‌تواند بر اساس طبقه‌های مرتبط انتخاب شود. در اینجا، واحد شمارش در مرحله اول، انواع استعاره‌های کارکردی و در مرحله دوم، انواع استعاره‌های وجودی است. اعتبار و روایی ابزار ساخته‌شده، به این صورت بود که ابزار مربوطه در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران و استادان زبان‌شناسی شناختی و آموزش زبان فارسی قرار داده شد، سپس نظرات آنان در متن ابزار اعمال گردید و در نهایت به اجرا گذاشته شد. در آخر، بعد از جمع‌آوری داده‌ها، آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل یکی از پایه‌های اساسی هر روش تحقیق و عبارت است از روشی که از طریق آن کل فرایند پژوهشی، از انتخاب مسئله تا دسترسی به یک نتیجه، هدایت می‌شود. چون غالب مسائل پژوهشی موجود در تعلیم و تربیت خیلی وسیع و گسترده هستند، پژوهشگر برای پاسخ‌گویی به مسائل تدوین‌شده و یا تصمیم‌گیری در مورد رد یا تأیید فرضیه‌ای که صورت‌بندی کرده است، از روش‌های مختلف تجزیه و تحلیل استفاده می‌کند (دلاور، ۱۳۹۱). روش انتخابی این پژوهش از نوع توصیفی و کیفی است. از آنجاکه حجم کتاب‌های پایه‌های ابتدایی متفاوت است، جهت تعیین صحیح فراوانی استعاره‌ها، از فراوانی نسبی (فراوانی متغیر نسبت به کل جملات کتاب هر پایه تحصیلی) استفاده شده است. در بخش توزیع فراوانی، به تعداد حضور متغیر مورد نظر در جملات هر کتاب و نیز مجموع کتاب‌ها اشاره شده است.

■ یافته‌های پژوهش

هر کتاب در مرحله اول، بر اساس کارکرد شناختی استعاره و در مرحله دوم، بر پایه انواع استعاره‌های وجودی، به‌طور جداگانه بررسی و تحلیل شد که به هر یک اشاره می‌گردد:

در کتاب فارسی اول ابتدایی، تمامی جملات موجود در بخش‌های «گوش کن و بگو»، «به دوستان بگو»، «بگرد و پیدا کن» و همچنین جملات موجود در متون درس‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. به‌طورکلی ۳۷۲ جمله شمارش گردید که از بین آن‌ها، ۲۲۵ استعاره استخراج شد که همه از نوع استعاره وجودی بودند. در این کتاب، استعاره‌های جهت‌ی و ساختاری مشاهده نشد. بررسی این استعاره‌ها نشان داد که مفاهیم مبهم و انتزاعی، به ترتیب در قالب استعاره‌های وجودی حجم (۱۱۰)، تشخیص (۷۵)، شیء (۲۹) و ماده (۱۱) بیان شده‌اند. مثال‌هایی از انواع استعاره وجودی (۹-۱۲) در

زیر آمده است:

استعاره‌های وجودی

۹. /از خواب پرید. (در این جمله حالت، حجم است (استعاره وجودی حجم))
۱۰. خروس زد زیر خنده. (دادن ویژگی‌های انسانی به غیر انسان (استعاره وجودی تشخیص))
۱۱. مرغابی‌ها به لاک‌پشت گفته بودند ... جواب ندهد. (در این جمله، «جواب» شیء تلقی می‌شود که قابلیت دادن و ندادن دارد، در اینجا «چیز انتزاعی»، شیء است (استعاره وجودی شیء))
۱۲. دو رنگ (پیدا کن) که صدای «ز» داشته باشد. (در اینجا، «صدا» ماده است، زیرا مظهر و رنگ است)^{۳۱} (استعاره وجودی ماده)

در کتاب فارسی دوم ابتدایی، تمامی جملات منثور مورد بررسی قرار گرفتند. به‌طور کلی ۸۵۱ جمله شمارش شد که از بین آن‌ها ۶۵۶ استعاره کارکردی استخراج گردید. مطالعه این استعاره‌ها نشان داد که مفاهیم مبهم و انتزاعی، به‌ترتیب، در قالب استعاره وجودی (۶۳۲)، استعاره ساختاری (۱۳) و استعاره جهتی (۱۱) بیان شده‌اند. در استعاره‌های وجودی نیز، مفاهیم به‌ترتیب در قالب، حجم (۳۶۴)، تشخیص (۱۷۳)، شیء (۷۸) و ماده (۱۷) آمده‌اند. در زیر به چند نمونه از این استعاره‌ها اشاره شده است:

الف. استعاره‌های وجودی

۱۳. تو در برگزاری جشن نوروز چگونه کمک می‌کنی؟ (استعاره وجودی حجم)
۱۴. خروس گفت: «پدرم همیشه مرا نصیحت می‌کرد.» (استعاره وجودی تشخیص)
۱۵. خال‌خالی غصه می‌خورد. (استعاره وجودی شیء)
۱۶. خیلی دلش سوخت. (استعاره وجودی ماده)

ب. استعاره ساختاری

۱۷. دو سال گذشت.
۱۸. سال گذشته به زیارت امام رفته بودیم.

ج. استعاره جهتی

۱۹. صدای اذان از گلدسته‌ها بلند شد.
۲۰. ناگهان صدای پرطلا به آسمان رفت.

در کتاب فارسی سوم ابتدایی تعداد ۱۰۰۷ جمله یافت شد که از بین آن‌ها، ۱۰۸۳ استعاره کارکردی شمارش گردید^{۳۲}. بررسی‌ها نشان داد که، به‌ترتیب، استعاره وجودی (۱۰۵۸ مورد)، استعاره ساختاری (۱۸ مورد) و استعاره جهتی (۷ مورد) بیانگر مفاهیم استعاری هستند. میزان کاربرد استعاره‌های وجودی نیز به‌ترتیب عبارت‌اند از: استعاره‌های وجودی حجم (۵۱۷ مورد)، شیء (۳۷۴ مورد)، تشخیص

(۱۴۶ مورد) و ماده (۲۱ مورد). مثال‌های زیر از این کتاب است:

الف. استعاره‌های وجودی

۲۱. در زنگ هنر دانش‌آموزان صورتک‌هایی از بلدرچین و برزگر می‌سازند. (حجم)

۲۲. به شما مژده می‌دهم که دیشب خواب بسیار خوبی دیده‌اید. (شیء)

۲۳. رگبار گلوله اشغالگران سهام را به آغوش خدا رساند. (تشخیص)

۲۴. دلی که پر از غصه است؛ ... (ماده، «غصه» مظروف «دل» است)

ب. استعاره ساختاری

۲۵. این ظرف‌ها در هزاران سال قبل، به علت‌های مختلف زیر خاک رفته‌اند.

ج. استعاره جهتی

۲۶. سعید هم جلوی کلاس ایستاد و با صدای بلند خواند: به نام خدا.

از کتاب فارسی چهارم ابتدایی ۱۴۰۴ جمله استخراج شد که از بین آن‌ها، ۱۳۹۲ استعاره از نوع کارکردی شمارش گردید. مطالعه این استعاره‌ها نشان داد که مفاهیم مبهم و انتزاعی، به ترتیب در قالب استعاره‌های وجودی (۱۳۶۰ مورد)، ساختاری (۲۱ مورد) و جهتی (۱۱ مورد) بیان شده‌اند. در گام بعدی، استعاره‌های وجودی شمارش گردیدند که به ترتیب بزرگی عبارت‌اند از: استعاره حجمی (۷۰۸)، شیء (۳۶۵ مورد)، تشخیص (۲۴۳ مورد) و ماده (۴۴ مورد). نمونه‌هایی از این استعاره‌ها در زیر آمده است:

الف. استعاره‌های وجودی

۲۷. در خیال خود یک زیردریایی ساخت. (حجم)

۲۸. بخت خودم را پیدا کردم. (شیء)

۲۹. موش جوان سوت می‌زد. (تشخیص)

۳۰. فردا همه خجالت‌های تو آب می‌شود. (ماده)

ب. استعاره ساختاری

۳۱. شب‌ها گدشتند.

ج. استعاره جهتی

۳۲. ... و با سلام بلندی وارد اتاق شد.

۳۳. استفاده از کتاب‌خانه از همه ثروت‌های دنیا بالاتر است.

از ۱۳۱۲ جمله مستخرج از کتاب فارسی پنجم ابتدایی، ۲۱۴۷ استعاره شمارش گردید که به ترتیب از بیشتر به کمتر عبارت‌اند از: استعاره وجودی (۲۰۹۱ مورد)، ساختاری (۳۷ مورد) و جهتی (۱۹ مورد). انواع استعاره‌های وجودی نیز به عنوان حاملان مفاهیم کاربرد دارند که به ترتیب بزرگی، استعاره‌های

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

مربوط به حجم (۱۰۳۱ مورد)، شیء (۹۱۶ مورد)، تشخیص (۹۷ مورد) و ماده (۴۶ مورد) هستند. مثال‌هایی از این استعاره‌ها در زیر آمده است:

الف. استعاره‌های وجودی

۳۴. هنوز هم هستند مردانی که او را در کودکی و نوجوانی دیده‌اند. (حجم)
۳۵. آموزگاری که جهل و نادانی را از ذهن بچه‌ها می‌روید. (حجم)
۳۶. هدف نویسندگان از نوشته‌هایشان همیشه روشن نیست. (شیء)
۳۷. چه عزیز و محبوب‌اند دست‌هایی که مهربانی می‌شناسند. (تشخیص)
۳۸. گرمای محبت شما را حس می‌کنم. (ماده)

ب. استعاره‌های ساختاری

۳۹. اگر آن روز از راه برسد ...
۴۰. روزگار را با تنگدستی می‌گذرانیم.

ج. استعاره‌های جهتی

۴۱. چرا بعضی‌ها خودشان را بالاتر و برتر از من می‌دانند؟
۴۲. بازرگانی را هزار دینار خسارت/فتاد.

در کتاب فارسی ششم ۸۲۷ جمله وجود داشت که از میان آن‌ها ۱۱۰۹ استعاره کارکردی. ۱۰۷۳ استعاره وجودی، ۲۳ استعاره ساختاری و ۱۳ استعاره جهتی. شمارش گردید. میزان کاربرد استعاره‌های وجودی به ترتیب از بیشتر به کمتر عبارت بود از: استعاره وجودی حجمی (۵۷۲ مورد)، شیء (۴۲۵ مورد)، تشخیص (۴۳ مورد) و ماده (۳۳ مورد). در زیر، به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره گردیده است:

الف. استعاره‌های وجودی

۴۳. اتفاقاً اسب‌سوار هم ... به همین فکر افتاد. (حجم)
۴۴. آن روز حالت عجیبی داشتم. (شیء)
۴۵. سال‌ها پیش، خیر و شر برای شناکردن به دریا رفتند. (تشخیص)
۴۶. اندیشه کردن اندر کار خالق و مخلوق، روشنائی افزایش‌دهنده اندر دل، (ماده)

ب. استعاره‌های ساختاری

۴۷. دقایقی سپری شد.

ج. استعاره‌های جهتی

۴۸. صدای بچه‌ها از پشت سرمان بلند شد.
۴۹. قرآن با بیان تشبیهات زیبا می‌خواهد/وج تواضع و مهربانی را برساند.

تحلیل محتوای هئای استعاره‌ای کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

در جداول زیر میزان این استعاره‌ها، به تفکیک کتاب‌های درسی و نیز مجموع کتاب‌ها آمده است:

جدول ۱. میزان کاربرد استعاره‌های کارکردی کتاب‌های درسی بر حسب درصد

جمع	استعاره‌های کارکردی			کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی
	جهتی	ساختاری	وجودی	
۱۰۰	-	-	۱۰۰	کتاب فارسی پایه اول
۱۰۰	۱/۷	۲	۹۶/۳	کتاب فارسی پایه دوم
۱۰۰	۰/۷	۱/۷	۹۷/۶	کتاب فارسی پایه سوم
۱۰۰	۰/۸	۱/۵	۹۷/۷	کتاب فارسی پایه چهارم
۱۰۰	۰/۹	۱/۷	۹۷/۴	کتاب فارسی پایه پنجم
۱۰۰	۱/۲	۲	۹۶/۸	کتاب فارسی پایه ششم
۱۰۰	۰/۹	۱/۷	۹۷/۴	مجموع کتاب‌های فارسی

در جدول ۲ مشاهده می‌شود که توزیع هریک از انواع استعاره‌های کارکردی، به‌جز در کتاب فارسی اول ابتدایی، در دیگر کتاب‌های درسی فارسی پایه‌های تحصیلی دوم تا ششم تقریباً یکسان است. ترتیب این استعاره‌ها از بیشتر به کمتر عبارت‌اند از: استعاره کارکردی وجودی، استعاره کارکردی ساختاری و استعاره کارکردی جهتی.

جدول ۲. میزان کاربرد استعاره‌های وجودی در کتاب‌های درسی فارسی بر حسب درصد

جمع	استعاره‌های وجودی				کتاب‌های درسی فارسی
	ماده	شیء	تشخیص	حجم	
۱۰۰	۴/۹	۱۲/۹	۳۳/۳	۴۸/۹	کتاب فارسی پایه اول
۱۰۰	۲/۷	۱۲/۳	۲۷/۴	۵۷/۶	کتاب فارسی پایه دوم
۱۰۰	۲	۳۵/۳	۱۳/۸	۴۸/۹	کتاب فارسی پایه سوم
۱۰۰	۳/۳	۲۶/۸	۱۷/۹	۵۲	کتاب فارسی پایه چهارم
۱۰۰	۲/۲	۴۳/۸	۴/۷	۴۹/۳	کتاب فارسی پایه پنجم
۱۰۰	۳	۳۹/۷	۴	۵۳/۳	کتاب فارسی پایه ششم
۱۰۰	۲/۷	۳۴	۱۲	۵۱/۳	مجموع کتاب‌ها

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی، استعاره وجودی حجمی، بیشترین و استعاره وجودی مربوط به ماده، کمترین کاربرد را دارد. کاربرد استعاره وجودی تشخیص، در کتاب‌های پایه‌های تحصیلی اول و دوم، نسبت به استعاره وجودی شیء بیشتر است. در دیگر پایه‌ها، استعاره وجودی شیء، کاربرد بیشتری را نسبت به استعاره وجودی تشخیص نشان می‌دهد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با آغاز و گسترش آموزش رسمی در ایران، تهیه و تدوین مواد درسی مناسب در قالب کتاب‌های درسی برای دوره‌های مختلف همواره یک مسئله مطرح بوده است (رضایی، ۱۳۸۵)، زیرا کتاب‌های درسی یکی از عوامل تعیین‌کننده و مؤثر در فرایند یاددهی و یادگیری به شمار می‌روند و دلیل آن هم این است که یادگیرندگان با یادگیری محتوای آن‌ها می‌توانند قابلیت‌های ذهنی و مهارت‌های فکری خود را توسعه دهند (نوروز زاده و محرم‌زاده، ۱۳۸۵). یکی از ویژگی‌های برجسته هر متن، از جمله متون درسی، زبان آن است، زیرا زبان ابزاری صرف برای بیان تفکر نیست، بلکه جزئی از ذات تفکر است. این موضوع موجب گردیده است تا بسیاری از فلاسفه، زبان‌شناسان و روان‌شناسان نسبت به ملازم بودن «زبان» و «عقل سالم» متفق‌القول گردند (آدی‌بیک و گلباز، ۱۳۸۵). بنابراین برای داشتن تفکر و عقل سالم باید زبان سالمی وجود داشته باشد. برای داشتن زبان رسا و سالم برای کتاب‌های درسی نمی‌توان به‌طور تصادفی و سلیقه‌ای عمل کرد، بلکه این امر مستلزم استفاده از روش‌های علمی، نوین و شناخته شده است. از آنجاکه زبان‌شناسی شناختی به‌عنوان بخشی از علوم شناختی، زبان و تفکر را دو پدیده مرتبط به یکدیگر می‌داند، لذا به‌کارگیری صحیح آموزه‌های آن می‌تواند ما را در رسیدن به یکی از اهداف مهم آموزشی که همانا تهیه و تدوین مواد آموزشی مناسب است، نزدیک سازد. در این پژوهش تلاش گردید تا کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی در چارچوب زبان‌شناسی شناختی و بر اساس طبقه‌بندی کووچش (۲۰۱۰) از استعاره‌های کارکردی بررسی و تحلیل گردد. از بین متون متشور کتاب‌ها، ۵۷۷۳ جمله استخراج گردید که حاوی ۶۶۱۰ استعاره کارکردی بودند. در پاسخ به این سؤال که در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، چه نوع استعاره (های) کارکردی (وجودی، جهتی و ساختاری) کاربرد دارد، نتایج بررسی‌های ما نشان داد که به‌جز کتاب فارسی اول ابتدایی که در آن، تنها استعاره وجودی کاربرد دارد، کتاب‌های دیگر هر سه نوع استعاره‌های کارکردی - استعاره‌های وجودی، جهتی و ساختاری - را دارا هستند ولی

استعاره وجودی بیشترین کاربرد را دارد. در پاسخ به سؤال دوم، که: از بین استعاره‌های وجودی، بیشترین کاربرد به کدام استعاره اختصاص دارد؟ نتایج نشان از کاربرد غالب استعاره وجودی حجمی نسبت به دیگر استعاره‌های وجودی دارد. در زبان‌شناسی شناختی و به تبع آن در معناشناسی شناختی، این عقیده وجود دارد که مفاهیم استعاری، حاصل تجربه‌های بدن‌مند هستند. به این دلیل که اولین شناخت انسان به «جایگاه خودش در دنیا» معطوف می‌شود، پس کاربرد زیادتر استعاره وجودی حجمی دور از انتظار نیست. معصومی و کردبچه (۱۳۸۹) نیز استعاره‌های وجودی (هستی‌شناختی) در دست‌نوشته‌های کودکان ۴ تا ۱۱ سال را مورد بررسی قرار دادند. نتایج بررسی آن‌ها نیز نشان داد که استعاره وجودی (هستی‌شناختی) حجمی در بین دیگر استعاره‌های وجودی، بیشترین کاربرد را دارد. اما نتایج پژوهش شریفی و حامدی‌شیروان (۱۳۸۹) در زمینه پنج کتاب داستان کودک، کاربرد غالب استعاره تشخیص را در میان دیگر استعاره‌های وجودی نشان می‌دادند که شاید به دلیل ماهیت داستانی این متون باشد. وجود اشیاء و جانداران در اطراف انسان و تجربیاتی که از این راه حاصل می‌شود، علت کاربردی شدن استعاره‌های مربوط به تشخیص و شیء در زبان، در مراحل بعدی است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میزان استعاره وجودی تشخیص در کتاب پایه‌های اول و دوم، بیشتر از میزان استعاره وجودی شیء است و برعکس در دیگر پایه‌ها، استعاره وجودی شیء نسبت به استعاره وجودی تشخیص کاربرد بیشتری دارند. شریفی و حامدی‌شیروان (۱۳۸۹) به نقل از پیاژه اظهار می‌دارند پدیده «تشخیص» از ویژگی‌های تفکر کودک، به‌ویژه در سنین پایین، از جمله سنین سال‌های دبستان است. آن‌ها معتقدند در گروه‌های سنی بالاتر، به دلیل افزایش رشد ذهنی و شناختی کودکان و توانایی آن‌ها در درک استعاره‌های پیچیده، کاربرد این استعاره کاهش می‌یابد. بنابراین کاربرد این استعاره در کلیه کتاب‌ها و نیز کاربرد بیشتر آن در کتاب‌های پایه‌های اول و دوم با این دیدگاه پیاژه سازگار است.

در بخش‌های قبل، به اهمیت نقش استعاره به‌عنوان یک مفهوم انتزاعی مهم، در امر آموزش و نیز تقویت درک و حافظه کودک اشاره گردید. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی در زمینه کاربرد استعاره کارکردی غنی هستند. اما نکته‌ای که توجه به آن ضروری است تفاوت فاحش کاربرد استعاره کارکردی وجودی (۹۷/۴) با کاربرد استعاره‌های کارکردی ساختاری (۱/۷) و جهتی (۰/۹) است. از آنجا که با داشتن اطلاعات کم می‌توان از طریق استعاره وجودی، مفاهیم مربوط به چیزهای غیرمادی، ناملموس، مبهم و انتزاعی را در قالب حجم، شیء، تشخیص و ماده

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

درک کرد، لذا کاربرد بیشتر آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، با توجه به شناخت اولیه و ابتدایی کودکان نسبت به پدیده‌ها، قابل توجیه است؛ اما نباید این تفاوت زیاد را از نظر دور داشت، زیرا این موضوع می‌تواند برای کتاب مهمی چون فارسی ایجاد ضعف کند؛ به این دلیل که این کتاب نه تنها مهم‌ترین ابزار فرهنگی، بلکه مهم‌ترین وسیله برای آموزش صحیح زبان فارسی جهت داشتن ارتباط مناسب با دیگران و نیز درک سایر علوم است. بنابراین انتظار می‌رود استفاده از استعاره وجودی باید در مراحل اولیه، که دانش‌آموزان اطلاعات کمی در زمینه مفاهیم دارند، مورد استفاده قرار گیرد و کم‌کم به تناسب سن، به دلیل افزایش رشد شناختی، از میزان آن‌ها کمتر شده و از استعاره‌های پیچیده‌تر استفاده گردد. همچنین از آنجاکه پدیده «تشخیص» از ویژگی‌های تفکر دانش‌آموزان ابتدایی محسوب می‌شود، استفاده مناسب از آن می‌تواند به آن‌ها، به‌ویژه در سنین پایین‌تر، کمک کند تا مفاهیم ناملموس، غیرمادی، مبهم و انتزاعی را راحت‌تر درک کنند. در انتها پیشنهاد می‌شود:

۱. از استعاره کارکردی و دیگر استعاره‌ها جهت تحلیل دیگر کتاب‌های درسی، از جمله ریاضی و علوم استفاده گردد؛ زیرا امروزه، در جوامع پیشرفته، استفاده از آن‌ها در تدوین متون آموزشی به امری ضروری تبدیل شده و موفقیت‌هایی را کسب نموده است.

۲. بررسی این استعاره‌ها، در دیگر دوره‌های آموزشی صورت پذیرد.

۳. به هنگام اصلاح و بازنگری کتاب‌ها، از یافته‌های چنین پژوهش‌هایی استفاده شود.

منابع

- آدی‌بیک، آرزو و گلباز، ارغوان. (۱۳۸۵). تحلیل انتقادی گفتمان و بررسی زبان‌شناختی متن در متون دانشگاهی. در جمعی از مؤلفان (گردآورندگان)، کتاب درسی دانشگاهی (۱) ساختار و ویژگی‌ها (صص. ۳۰۰-۳۲۳). تهران: سمت.
- ایران‌زاد، پریسا، رونقی، سیمین و شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی (با تأکید بر کتاب‌های درسی دوره ابتدایی). کرج: سرافراز.
- دلاور، علی. (۱۳۹۱). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- راسخ‌مهند، محمد. (۱۳۸۹). درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی (نظریه‌ها و مفاهیم). تهران: سمت.
- رسولی، مهستی و امیرآشنایی، زهرا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوا با رویکرد درسی. تهران: جامعه‌شناسان.
- رشتچی، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روان‌شناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان. مجله تفکر و کودک، ۱(۱)، ۳-۲۰.
- رضایی، والی. (۱۳۸۵). معیارهای زبان‌شناختی در تدوین کتاب‌های دانشگاهی. در جمعی از مؤلفان (گردآورندگان)، کتاب درسی دانشگاهی (۱) ساختار و ویژگی‌ها (صص. ۲۸۸-۲۹۹). تهران: سمت.
- روشن، بلقیس و اردبیلی، لیلا. (۱۳۹۲). مقدمه‌ای بر معناشناسی شناختی. تهران: علم.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.
- شریفی، شهلا و حامدی‌شیروان، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی استعاره در ادبیات کودک و نوجوان در چارچوب زبان‌شناسی شناختی. مجله تفکر و کودک، ۲(۲)، ۳۹-۶۴.
- شیخ‌رضایی، حسین. (۱۳۸۸). استعاره و علم تجربی. فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ۱(۳۰)، ۵۷-۷۴.
- صفوی، کوروش. (۱۳۷۹). درآمدی بر معنی‌شناسی. تهران: حوزه هنری، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- معصومی، علی و کرودیچ، مریم. (۱۳۸۹). استعاره‌های هستی‌شناختی در دست‌نوشته‌های کودکان. فصلنامه پازند، ۷۹-۹۸.
- میرحسینی، سید اکبر. (۱۳۸۳). رشد شناختی و زبان کودکان. مجله رشد آموزش زبان، ۱۹ (۷۲)، ۱۱-۱۷.
- نوروز زاده، رضا و آقازاده، محرم. (۱۳۸۵). طراحی متن کتاب درسی دانشگاهی: بایدها و نبایدها. در جمعی از مؤلفان (گردآورندگان)، کتاب درسی دانشگاهی (۱) ساختار و ویژگی‌ها (صص. ۲۱۹-۲۳۸). تهران: سمت.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۸). راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. تهران: شورا.
- Cameron, L. (1996). Discourse Context and the Development of Metaphor in Children. *Language and Society*, 3(1), 49-64.
- Chen, Y. (2005). A Cognitive Linguistics Approach to Classroom English Vocabulary Instruction for EFL Learners in Mainland China. *English Language Teaching*, 1(2), 95-100.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Garfield, E. (1986). The Metaphor-Science Connection. *Essays of an Information Scientist*, 9, 316-323.
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hassan, I. S. (2010). A Comparative Analysis of Conceptual Metaphors in English and Iraqi Arabic. *Journal of Missan Researches*, 7(13), 325-353.
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristiansen, G., Achard, M. & Dirven, R. (2006). Cognitive Linguistics: Current applications and future perspectives. In Kristiansen, G., Achard, M. & Dirven, R. (eds.), *Cognitive Linguistics: Current applications and future perspectives* (pp.1-17). New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1993). *The Contemporary Theory of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saeed, J. (2003). *Semantics*. Oxford: Blackwell.

تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

پی‌نوشت‌ها

1. Cognitive linguistics
 2. Kristiansen, G., Achard M., Achard, Dirven, M. R. & Ibañez, F.
 3. Lund, N.
 4. Cognitive sciences
 5. Chen, Y.
 6. Lakoff, G.
 7. Vygotsky, L. S.
 8. Saeed, J. I.
 9. Garfield, E.
 10. Johnson, M.
 11. Metaphors We Live By
 12. Conceptual domain
 13. Kovecses
 14. Evans, V. & Green, M.
 15. Source domain
 16. Target domain
 17. experiential basis
 18. linguistic metaphor
 19. metaphorical linguistic expression
 20. Metaphor, A Practical Introduction
 21. conventionality
 22. function
 23. nature
 24. Level of generality
 25. complexity
 26. structural
 27. orientational
 28. ontological
۲۹. تعیین ماهیت دقیق بر عهده استعاره‌هایی چون استعاره‌های ساختاری است.
30. personification
۳۱. در این مورد، حسن (۲۰۱۰)، به نقل از لیکاف و جانسون، (۱۹۸۰) می‌نویسد گاهی آن‌چه مظروف واقع می‌شود، می‌تواند «ماده» باشد.
۳۲. از آن‌جا که در بعضی از جمله‌ها، بیش از یک استعاره وجود داشت، گاهی واحد شمارش از واحد ثبت بیشتر می‌شد.

تحلیل کیفی

محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان

از منظر امر به معروف و نهی از منکر

■ زهرا مهربان*

چکیده:

هدف از این پژوهش، بررسی چگونگی آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان و مقایسه آموزش‌ها در دوره ابتدایی تحصیلی می‌باشد. روش انجام پژوهش، روشی ترکیبی از نوع طرح اکتشافی است و بر روی کتاب‌های هدیه‌های آسمان، پایه‌های دوم و ششم ابتدایی انجام شده است. بخش اول پژوهش به صورت تحلیل کیفی متن و به روش استقرایی انجام گرفته که نتیجه آن شناسایی و استخراج هشت مؤلفه مرتبط با آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های مورد نظر است. در بخش دوم پژوهش که با استفاده از معیارهای کشف‌شده از بخش اول و به صورت کمی انجام شده، نیز نتایج جالبی به دست آمده است؛ از جمله اینکه مؤلفه‌های اول و دوم در کتاب‌های مورد نظر، از فراوانی بالایی برخوردارند و حجم زیادی از پیام‌های متنی مرتبط با آموزه امر به معروف و نهی از منکر، به آن‌ها اختصاص دارد. با استفاده از نتایج کیفی و کمی حاصل از این پژوهش، مقایسه چگونگی آموزش امر به معروف و نهی از منکر در این دو کتاب به خوبی صورت پذیرفته است. در نتیجه‌گیری کلی این گونه می‌توان بیان داشت که علی‌رغم اینکه در متن این دو کتاب، در هیچ بخشی به طور آشکار و مستقیم سخنی از امر به معروف و نهی از منکر و آموزش آن‌ها برده نشده است، ولی به طور غیرمستقیم و با روندی متناسب با رشد ابعاد سنی و عقلی دانش‌آموزان، آموزه دینی امر به معروف و نهی از منکر به خوبی آموزش داده شده است.

امر به معروف و نهی از منکر، روش پژوهش ترکیبی، تحلیل کیفی متن، محتوای کتاب درسی، هدیه‌های آسمان، دوره ابتدایی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۹/۱۴

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱/۱۷

* استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش he_mehraban@yahoo.com

مقدمه

یکی از مسائل مورد توجه جوامع دینی، چگونگی تحقق، امر تربیت دینی است. حفظ دین، به‌عنوان زیربنای جامعه و تداوم فرهنگ دینی در آن، از طریق تربیت امکان پذیر است... جریان تعلیم و تربیت از طریق نهادهای رسمی، یکی از مهم‌ترین، منظم‌ترین و شاید هدفمندترین بخش‌های تعلیم و تربیت آدمی است که تأثیر آن را به‌گونه‌ای همه‌جانبه می‌توان در تمامی ابعاد جسمانی، عقلانی، عاطفی، معنوی و اخلاقی فرد برای دستیابی به انسان کامل مورد بحث قرار داد (کشاوری، ۱۳۸۷). دوران کودکی بهترین زمان برای تربیت و فرصتی برای پایه‌گذاری زندگی سالم و سعادت‌مندانه فرزندان است، زیرا آمادگی‌های کودکان، با توجه به تقلیدپذیری آنان برای پذیرش آموزه‌های تربیتی در سطح بالایی قرار دارد (نساجی، ۱۳۸۷). یکی از اساسی‌ترین ویژگی‌هایی که می‌تواند در آموزش مفاهیم و آموزه‌های دینی به ما کمک کند، وجود گرایش دینی و میل به سوی امور مذهبی در کودک است (مقدسی‌پور، ۱۳۸۲) که بدون شک یکی از ابزارهای مهم برای تحقق معرفت دینی، زمینه فرهنگی آموزش‌های دینی و اخلاق در مدارس است (شعبانی، ۱۳۸۴). کتاب‌های درسی یکی از عوامل رشد و توسعه یادگیری شناختی کودکان در جهان امروز است و از امکانات منحصر به فرد در تحقق این آموزه‌ها بی‌بدیل به‌شمار می‌رود. در آموزش مفاهیم دینی به کودکان اصولی از جمله سهولت (تطابق مفاهیم دینی با توان شناختی، عاطفی، انگیزشی کودک)، تدریج (در هر دوره با خصوصیات ویژه دوره ظاهر گردد)، مداومت و استمرار و آگاهی بخشی (مبتنی بر بصیرت و آگاهی) باید رعایت گردد (مقدسی‌پور، ۱۳۸۲). امر به معروف و نهی از منکر یکی از موضوعات دینی مهمی است که آموزش آن به‌خوبی می‌تواند مطابق با ابعاد وجودی دانش‌آموز از همان سال‌های آموزش ابتدایی آغاز گردد تا به تدریج بسط و توسعه یافته و عمیق‌تر گردد.

هر فرد مسلمان در قبال جامعه خود متعهد به پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی است، لذا ایجاب می‌کند که نقش خود را در این امر ایفا کند. این وظیفه در فقه اسلامی تحت عنوان امر به معروف و نهی از منکر مطرح شده و از مهم‌ترین مبانی تفکر سیاسی یک مسلمان به‌شمار می‌رود؛ چنان که از مهم‌ترین فرائضی است که وجوب کفایی آن ضروری دین شناخته شده و ضامن بقای اسلام است.^۱ امر به معروف و نهی از منکر از فروع دین است و از جایگاه والایی در شرع مقدس اسلام برخوردار است به‌گونه‌ای که در حدود ۳۰ آیه از آیات قرآن کریم^۲ با الفاظ و عبارات متفاوت در خصوص این امر نازل شده است (منصوری، ۱۳۸۰) که خود دال بر اهمیت امر به معروف و نهی از منکر و تأکید بر انجام این مهم می‌باشد. با تعمق در این دو آموزه می‌توان درک کرد که تمامی شاخص‌های ایجاد یک جامعه متعالی و یک فرد مؤمن مسئول به اجرای امر به معروف و نهی از منکر، وابسته است. به عبارتی توجه مردم یک جامعه اسلامی به امر به معروف و نهی از منکر، راز دوام و بقای آن جامعه است. پیامبر اکرم (ص) نیز در این خصوص فرموده‌اند: «تا زمانی که مردم امر به معروف و نهی از

منکر نمایند و در کارهای نیک و تقوا به یاری یکدیگر بشتابند، در خیر و سعادت خواهند بود، اما اگر چنین نکنند، برکت‌ها از آنان گرفته شود و گروهی بر گروه دیگر سلطه پیدا کند و نه در زمین یاوری دارند و نه در آسمان»^۲.

امر، همان‌گونه که لغت‌شناسان گفته‌اند، به معنی طلب فعل از دیگری است و نهی ضد امر است و به معنی طلب ترک و بازداشتن به معنی اینکه کس دیگری را از کاری بازدارد می‌باشد. معروف در لغت اسمی است که برای هر عملی که خوبی آن از نظر شرع و عقل مسلم است به کار می‌رود. اسم جامعی است که بر همه کارهایی که طاعت خدا را در بر دارد و انسان را به خداوند نزدیک می‌کند و نیکی و احسان به همراه دارد اطلاق می‌شود. منکر در سخن ضد معروف است و هر عملی را گویند که شارع آن را تقبیح کرده و حرام دانسته و خرد و عقل سالم به زشتی آن حکم کند (رکن‌الدینی، ۱۳۸۳؛ صانعی، ۱۳۸۷؛ چراغی، ۱۳۸۲). در احکام دین، به تمام واجبات و مستحبات معروف و به تمام محرمات و مکروهات منکر گفته می‌شود (فلاح‌زاده، ۱۳۸۴؛ هاشمی‌دولابی، ۱۳۸۸). معروف تنها در محدوده عبادت و یا نیکی به مردم خلاصه نمی‌شود. اسلام از باب اینکه نخواست است موضوع امر به معروف و نهی از منکر را به این امور محدود کند، از کلمه عام معروف یعنی هر کار خیر و نیک و نقطه مقابلش منکر هر کار زشتی استفاده کرده است. پس معروف شامل همه واجبات و مستحبات می‌شود، و منکر نیز شامل همه افعال حرام و مکروه می‌گردد (هاشمی‌دولابی، ۱۳۸۸). بنابراین هم معروف و هم منکر قلمرو وسیعی دارند و تنها به عبادات یا یک رشته خاص از گناهان کبیره محدود نمی‌شوند. در مجموع می‌توان از معروف و منکر، به ارزش و ضد ارزش تعبیر نمود^۴.

امر به معروف به معنی درخواست امور پسندیده عقلی و شرعی است و نهی از منکر به معنی بازداشتن یا طلب ترک امور ناپسند است (صانعی، ۱۳۸۷). واداشتن افراد جامعه به انجام کارهای واجب و مستحب امر به معروف و بازداشتن آن‌ها از کارهای حرام و مکروه نهی از منکر است (فلاح‌زاده، ۱۳۸۴). امر به معروف یعنی برانگیختن و فرمان دادن به چیزی که نزد عقل و شرع خوب و مطلوب دانسته شده و نهی از منکر یعنی بازداشتن و منع کردن از آنچه نزد عقل و شرع، بد و ناپسند شده است (یاسینی، ۱۳۸۴). البته امر به واجبات واجب و امر به مستحبات مستحب است... و نهی از محرمات واجب و نهی از مکروهات مستحب است... و لذا در ۶ قسم واجبات و مستحبات، حق‌الله، حق الناس و مشترک بین این دوحق، اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی و اداری قابل دسته‌بندی می‌باشد. (هاشمی‌دولابی، ۱۳۸۸). امر به معروف و نهی از منکر دارای دو مرحله است؛ مرحله اول به صورت فردی است که وظیفه عموم مردم است و در حد توانایی فرد (واجب عینی) و مرحله دوم به صورت اجتماعی و واجب کفایی است (یاسینی، ۱۳۸۴) و محدوده و شعاع قدرت آن از شئون حکومت اسلامی است.

امر به معروف و نهی از منکر، پیشینه‌ای به قدمت تاریخ انسان دارد. نخستین انسان دعوت‌کننده

به نیکی، آدم ابوالبشر بود و پس از وی نیز پیام‌آوران وحی و پیروان آنان در انجام این وظیفه مهم تلاش کرده‌اند. قیام امام حسین نیز برای اجرای دو فریضه الهی امر به معروف و نهی از منکر بود (حسینی‌شاهرودی، ۱۳۸۳). در این خصوص شهید مطهری (۱۳۷۶) سه عامل را مؤثر برای نهضت عاشورا بر می‌شمارند که عبارت‌اند از: «امتناع از بیعت، پذیرش دعوت کوفیان و عامل سوم یعنی امر به معروف و نهی از منکر». مردانی نوکنده و کابلی (۱۳۸۸) در بیان آثار امر به معروف و نهی از منکر، ۱۲ اثر را برشمرده‌اند که عبارت است از: برپا شدن واجبات، دعوت به اسلام، رد مظالم، مخالفت با ستمگران، گرفتن صدقات از منابع و مصرف در موارد تعیین شده، امنیت اعتقادی و اجتماعی، حلال شدن درآمدها، عمران و آبادانی زمین، انتقام از دشمنان اسلام، اصلاح امور دین و دنیا، دلگرمی مومنان و خواری دشمنان، شرکت در ثواب اعمال، دنیا و آخرتی سودمند.

مراتب امر به معروف و نهی از منکر، سه مرتبه انکار قلبی، انکار زبانی و انکار یا اقدام عملی شمرده شده است (نوری همدانی ۱۳۷۷، یاسینی، ۱۳۸۴). شیخ طوسی در مورد اقدام عملی می‌گوید: «امر به معروف با دست و زبان آن است که آمر خود به گونه ای معروف را انجام دهد و از منکر دوری جوید که مردم از او پیروی کنند» (به نقل از اسلامی، ۱۳۷۵).

■ بیان مسئله

فریضه امر به معروف و نهی از منکر از جمله شاخصه‌های بنیادین دین اسلام محسوب می‌شود. این فریضه اجتماعی، در حقیقت نظارتی همگانی بر اوضاع پیرامونی و احساس مسئولیت در برابر عملکرد دیگران است (محضص، ۱۳۹۱). اهمیت این فریضه دینی - اجتماعی تا آن جاست که اجرای صحیح آن باعث حیات، بقا و پیشرفت جامعه اسلامی می‌گردد. در عصر حاضر یکی از چالش‌هایی که ما با آن مواجه هستیم این است که علی‌رغم توجه جامعه به امر به معروف و نهی از منکر، این فریضه در شکل کامل خود مورد توجه و اشاعه قرار نگرفته و توجه به این امر مهم دینی - اجتماعی در نازل‌ترین و فرعی‌ترین وجه خود در جامعه تجلی یافته است^۵. شاید بتوان یکی از مهم‌ترین دلایل این امر را، عدم شناخت و آگاهی در مورد ماهیت امر به معروف و نهی از منکر دانست که ناشی از عدم آموزش آحاد جامعه در مورد این فریضه مهم می‌باشد. آموزش آموزه دینی - اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر در آموزش‌های مدرسه‌ای یکی از راهکارهای بسیار مؤثری است که می‌تواند در این زمینه مفید باشد؛ زیرا پرورش صحیح دانش‌آموزان امروز، فردا اعضای مسئولیت‌پذیر و متعهد را به جامعه تحویل خواهد داد. همچنین اگر در دوران تحصیل این آموزش‌ها به‌خوبی صورت پذیرد تجلی آن در رفتارهای اجتماعی نمود پیدا خواهد نمود. در مورد مسئله چگونگی آموزش امر به معروف و نهی از منکر اگر چه خانواده‌ها، اولیای مدرسه و نیز جامعه، به‌عنوان الگوهای عملی، نقش اصلی را ایفا می‌نمایند ولی از نقش بسیار مهم کتاب‌های

درسی در مورد این آموزش‌ها نیز نباید غافل بود. کتاب‌های درسی به‌عنوان بخشی از محتوای برنامه درسی، رکن مهمی از برنامه درسی محسوب می‌گردند. تاکنون تقسیم‌بندی‌های گوناگونی در مورد اجزا و عناصر برنامه درسی انجام شده است. برخی آن را شامل چهار عنصر می‌دانند (ملکی، ۱۳۸۳) و برخی نیز آن را متشکل از نه^۶ (گودلد وکلاین^۷، نقل از قورچیان و تن‌ساز، ۱۳۷۴) و حتی ده عنصر (آکر^۸، ۲۰۰۳) می‌دانند. صرف‌نظر از انواع تقسیم‌بندی‌هایی که در بیان تعداد عناصر برنامه درسی به‌عمل آمده است، محتوا را باید یکی از ارکان و عناصر مهم برنامه درسی محسوب کرد که اهداف برنامه درسی به‌واسطه آن معنادار و قابل آموزش می‌شوند. بر اساس نظام آموزشی کشور ما، محتوای کتاب‌های درسی بخش اعظم و بسیار مهمی از محتوای برنامه درسی در آموزش‌های رسمی است به‌گونه‌ای که معلمان باید آموزش‌های خود را بر محور این کتاب‌ها انجام دهند. بنابراین اگر بخواهیم در مورد چگونگی آموزش آموزه‌های دینی (از جمله آموزش امر به معروف و نهی از منکر) و میزان توجه به آن‌ها در آموزش‌های مدرسه‌ای آگاهی پیدا نماییم، بدون شک کتاب‌های درسی یکی از بهترین منابع برای این کار خواهند. و پرواضح است که نقش کتاب‌های هدیه‌های آسمان که یکی از وظایف آن آموزش آموزه‌های دینی است، در این زمینه بیشتر خواهد بود.

در پژوهش حاضر، هدف بررسی نحوه آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی هدیه آسمان و مقایسه این آموزش‌ها در دو پایه دوم و ششم ابتدایی است؛ بر این اساس پرسش‌های پژوهش شامل دو پرسش زیر می‌باشند.

۱. در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی امر به معروف و نهی از منکر چگونه آموزش داده شده است؟
۲. در آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

بر اساس بررسی‌های به‌عمل آمده مشخص گردیده است که کتاب هدیه‌های آسمان در چندین پژوهش مورد تحلیل محتوا قرار گرفته‌اند که در هیچ‌کدام از این موارد، تحلیل محتوا از منظر توجه به آموزه دینی امر به معروف و نهی از منکر نبوده است. به‌عنوان مثال در پژوهش قاسمی و کاظمی (۱۳۹۳) که در آن محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی از منظر انطباق با مبانی قرآنی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد تحلیل کمی قرار گرفته است. در پژوهشی که توسط امینی، اللهی‌نژاد و علیزاده زارعی (۱۳۹۱) صورت گرفته است کتاب‌های هدیه‌های آسمان از منظر توجه به مهدویت مورد تحلیل محتوا به روش کمی قرار گرفته است. مرعشی، هاشمی و مقیمی گسک

(۱۳۹۱) نیز محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان را بر اساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان به روش کمی تحلیل نموده‌اند.

■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های ترکیبی است و روش اتخاذشده روش طرح اکتشافی (کیامنش، ۱۳۹۰) می‌باشد. پژوهش ترکیبی به پژوهشی اطلاق می‌گردد که در آن از دو روش کیفی و کمی (جمع‌آوری و تحلیل) استفاده می‌شود و داده‌های حاصل از این دو روش به اشکال خاصی با یکدیگر تلفیق و سپس تفسیر می‌گردند. طرح اکتشافی نوعی از تلفیق داده‌های کیفی و کمی است که در آن داده‌های کیفی از اولویت و اهمیت بسیار بالاتری برخوردار است (وزن بالاتر)، به عبارتی نتایج حاصل از روش کیفی، باعث شکل‌گیری و روشن شدن (کشف) روش کمی می‌شود. در بخش اول این پژوهش و برای پاسخگویی به پرسش اول، داده‌ها به روش کیفی تحلیل محتوای متنی تحلیل شده، سپس از دل داده‌های تحلیل شده کیفی، داده‌های کمی قابل استخراج می‌باشند، به گونه‌ای که قبل از تحلیل کیفی امکان دسترسی به داده‌های کمی وجود نداشته است. در این پژوهش، کتاب درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی به عنوان یکی از موضوعات درسی که آموزش آموزه‌های دینی به دانش‌آموزان را بر عهده دارد، بررسی شده و از میان آموزه‌های دینی مورد آموزش، امر به معروف و نهی از منکر مورد توجه قرار گرفته است. تحلیل محتوا یکی از مناسب‌ترین راه‌ها برای تحلیل متون دینی است (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۲).

تحلیل محتوا، روشی برای تجزیه و تحلیل متون نوشتاری، پیام‌های کلامی یا تصویری است (کول^۱، ۱۹۸۸). تحلیل محتوا کلمات، عبارات و روابط موجود در متن را ارزیابی می‌نماید و در حقیقت به عنوان روش پژوهش برای تکرارپذیر نمودن استنتاج‌های معتبر از متون (و سایر موارد معنادار) در زمینه‌ها و به کارگیری آن‌ها می‌باشد (کرپیندورف^۲، ۲۰۰۴). تحلیل متن یکی از انواع تحلیل محتواست. متن می‌تواند مطالب چاپی، تصاویر، نقشه، هنر، اصوات، علائم و نمادها باشند. تحلیل محتوا برای اولین بار در قرن ۱۹ به عنوان روشی برای تجزیه و تحلیل سروده‌ها، مقالات روزنامه‌ها و مجلات، تبلیغات و سخنرانی‌های سیاسی مورد استفاده قرار گرفت (هاروود و گری^۳، ۲۰۰۳). استفاده از روش تحلیل محتوا در زمینه آموزش و پرورش مبتنی بر این فرض اساسی است که هر وسیله ارتباطی مانند کتاب، دارای پیام‌های نهان و آشکاری است که خواننده را تحت تأثیر قرار می‌دهد (وست بری^۴، ۱۹۹۱). در حال حاضر، تحلیل محتوا دارای سابقه کاربرد طولانی در زمینه‌های ارتباطات، روزنامه نگاری، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و کسب و کار می‌باشد (نئوندورف^۵، ۲۰۰۲).

تحلیل محتوا به دو روش کمی و کیفی انجام می‌شود. تحلیل کمی محتوا^۶ شامل شناسایی

معانی از طریق قوانین اعتبار سنجی و استنتاج روابط است و با روش‌های آماری انجام می‌گیرد (ریف، لاسی و فیکو^{۱۵}، ۱۹۹۸) و تحلیل کیفی محتوا^{۱۶} روش پژوهش تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرآیند طبقه‌بندی نظام‌دار کدگذاری، و تعیین مضامین یا الگوها (هسیه و شانن^{۱۷}، ۲۰۰۵) تعریف شده است. ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۲) تفاوت تحلیل کمی و کیفی را در چهار وجه می‌شمارد: در تحلیل کمی شمارش عناصر آشکار در متن صورت می‌گیرد در حالی که در تحلیل کیفی هدف کشف معانی مستتر در متن است. تحلیل کمی در صدد بررسی فرضیه‌های موجود و یا سؤال‌های برخاسته از فرضیه‌هاست و تحلیل کیفی موضوعات را در زمینه بررسی نموده و نتیجه‌گیری می‌کند (به روش استقرا)، در تحلیل کمی، نمونه‌گیری تصادفی و در تحلیل کیفی هدفمند است. نتایج در تحلیل کمی عددی و در تحلیل کیفی توصیفی است. تحلیل محتوا هم‌چنین می‌تواند با روش‌های استقرایی و قیاسی صورت پذیرد. رویکرد استقرایی زمانی توصیه می‌گردد که دانش اولیه در مورد یک پدیده کافی نباشد و یا دانش موجود جزء جزء باشد، (لاری و کینگا^{۱۸}، ۲۰۰۵ به نقل از الو و کینگاز^{۱۹}، ۲۰۰۷) که طی آن با استفاده از اطلاعات تحلیل شده محتوایی به روش استقرا، مقولات از داده‌های خام به دست می‌آیند. تحلیل محتوا به روش قیاسی نیز هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که ساختار مورد تحلیل بر پایه دانش قبلی بنا شود و هدف از مطالعه آزمودن یک نظریه باشد (کینگاز و ونهانن^{۲۰}، ۱۹۹۹ نقل از الو و کینگاز، ۲۰۰۷).

به این منظور محتوای متنی کتاب هدیه‌های آسمان از منظر چگونگی آموزش امر به معروف و نهی از منکر ابتدا مورد تحلیل کیفی به روش استقرایی قرار گرفته که هدف از آن شناسایی عناصر و مؤلفه‌های درگیر در آموزش این آموزه در دو پایه دوم و ششم ابتدایی بوده است. پس از تحلیل کیفی متن کتاب‌های مورد نظر به روش استقرا که با طبقه‌بندی کدها منجر به استخراج مؤلفه‌های آموزش امر به معروف می‌گردد، نتایج حاصل و روش کار توسط متخصصان مربوطه مورد اعتبار بخشی قرار گرفت و اصلاحات لازم به عمل آمد.

در بخش دوم این پژوهش، مؤلفه‌های درگیر در آموزش امر به معروف و نهی از منکر شناسایی شده از بخش اول، در حکم ابزار و معیار کشف شده برای بخش کمی مورد استفاده قرار گرفته‌اند و با کمک آن‌ها تحلیل کمی بر روی متن انجام پذیرفته است. با تلفیق نتایج دو بخش کیفی و کمی، مقایسه چگونگی آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمانی به خوبی انجام پذیر بوده است.

جامعه آماری و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی است. با توجه به اینکه آغاز آموزش رسمی آموزه‌های دینی در دوره ابتدایی و از طریق کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم آغاز می‌گردد

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

و تا پایه ششم ادامه دارد، برای بررسی چگونگی آموزش امر به معروف و نهی از منکر و همچنین مقایسه این آموزش‌ها در دوره ابتدایی، کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم و ششم ابتدایی به صورت غیراحتمالی و هدفمند، به عنوان نمونه‌هایی که می‌تواند به پاسخگویی سؤالات پژوهش رهنمون گردد، انتخاب شدند.

■ جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

روش تحلیل داده‌ها، تحلیل کیفی محتوا به روش استقرایی است که در طی آن محتوای متنی به دقت مطالعه می‌شود و بخش‌هایی از متن مورد نظر که در برگرفته پیام خاصی در مورد امر به معروف و نهی از منکر می‌باشد، انتخاب می‌گردد و در طی فرآیند سازمان‌دهی کیفی داده‌ها، به هر کدام یک کد باز، اختصاص داده می‌شود (کدگذاری باز^{۲۱})، سپس کدهای بازی که از نظر معنایی تشابه داشته و یا بین مقولات آن‌ها امکان برقراری ارتباط درونی وجود دارد، در یک طبقه قرار گرفته و مجدداً کدگذاری (کدگذاری محوری^{۲۲}) می‌شوند. در این مرحله کدها از سطح انتزاع بالاتری در مقایسه با کدهای باز برخوردارند و تعداد طبقه‌بندی‌ها نیز کاهش می‌یابد. در مرحله نهایی نیز مجدداً کدهای محوری مورد بازبینی قرار می‌گیرند و طبقه بندی‌های کلی‌تر و خلاصه‌شده‌تری انجام می‌گردد که به بالا رفتن سطح انتزاع مفاهیم منجر می‌گردد. نتیجه نهایی در این قسمت استخراج مؤلفه‌هایی است که طی آن آموزش مفاهیم امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های مذکور صورت پذیرفته است. مؤلفه‌های اکتشاف‌شده به عنوان معیارهایی برای بخش کمی مورد استفاده قرار می‌گیرند که بر اساس آن‌ها میزان فراوانی پیام‌های مرتبط با هر مؤلفه در محتوای متنی بررسی می‌گردند و با استفاده از تحلیل کیفی و کمی نتایج به دست آمده بخش مقایسه‌ای در مورد آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم صورت می‌گیرد.

■ یافته‌های پژوهش

با توجه به تعاریفی که از معروف، منکر، امر به معروف، نهی از منکر و توصیف مشخصه‌ها و ویژگی‌های آن‌ها به عمل آمده، قسمت‌هایی از متن کتاب که دربرگیرنده این مفاهیم بود انتخاب شده و به صورت باز کدگذاری شدند و در ادامه کدهای مشابه در یک دسته قرار گرفته و کدگذاری محوری صورت گرفت. در نهایت طبقه‌بندی صورت گرفت و کدهای محوری خلاصه‌سازی شدند و کدهای مشابه در یک طبقه واحد قرار گرفتند که نتیجه آن استخراج مؤلفه‌هایی بود که آموزش مفاهیم امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم (جداول ۳-۱) و ششم ابتدایی (جداول ۶-۴) از طریق آن‌ها صورت گرفته است.

جدول ۱. تحلیل محتوای متن کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم ابتدایی از منظر امر به معروف و نهی از منکر (کدگذاری باز و محوری)

درس	کدگذاری باز	کدگذاری محوری
هدیه‌های خدا	- معرفی رفتار نیکو و آداب معاشرت: - پیش‌دستی در سلام - ذکر نام خدا در ابتدای کلام - خوش‌رویی - بلند شدن در برابر دیگران به نشانه احترام - شکرگذاری از خداوند - همه مخلوقات در برابر نعمات خداوند شکر هستند. - نگهداری از نعمات خداوند (به نشانه شکرگذاری از او)	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - فلسفه عمل به معروف
پرندگان چه می‌گویند	- تشویق به شکرگذاری از خداوند برای تمامی نعمت‌هایی که او به آن‌ها عطا کرده است. - مخلوقات همه شاکر خدا هستند - خواندن نماز به عنوان راهی برای شکرگذاری از خداوند - آموزش ادای واجبات از طریق عمل نمودن به آن‌ها توسط بزرگ‌ترها	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - فلسفه عمل به معروف - امر نمودن به معروف از جانب کتاب یا یک شخصیت در کتاب
خاطره ماه	- دعای نیک نمودن برای دیگران - کمک خواهی فقط از خداوند و حفظ عزت نفس - دوست داشتن خلق خدا - کمک خواستن برای مردم از خدا - راهنمایی دیگران به درستی و راستی - کمک به خلق خدا - حضرت فاطمه (س) الگو و اسوه نیکی، درستی و راستی هستند - احترام گذاشتن به اهل بیت پیامبر و دوست داشتن آن‌ها	- معرفی عمل معروف - حضرت فاطمه (س) الگوی انجام عمل معروف هستند. - معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف
مهربان‌تر از مادر	- دوست داشتن مخلوقات خداوند - پیامبر (ص) با حیوانات مهربان بودند. - مهربان بودن با حیوانات	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - پیامبر (ص) الگوی انجام عمل معروف هستند.
وضو می‌گیریم	آماده و پاکیزه شدن قبل از ادای واجبات	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف
پیامبران خدا	- پیامبران مردم را به کارهای درست و خوب راهنمایی و دعوت می‌کنند و از انجام کارهای بد باز می‌دارند. - دوست داشتن پیامبران - اطاعت از دستورات پیامبران که از جانب خدا برای راهنمایی انسان‌ها آورده‌اند	- پیامبران الگوی انجام عمل معروف هستند. - پیامبران مردم را به انجام کارهای معروف دعوت می‌کنند. - پیامبران مردم را به دور نمودن از عمل منکر دعوت می‌کنند. - معرفی معروف - ترغیب به انجام عمل معروف

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

دروس	کدگذاری باز	کدگذاری محوری
مهمان کوچک	- معرفی رفتار نیکو و آداب معاشرت هنگام معاشرت با دیگران - پیامبر (ص) با یتیمان مهربان بود. - کمک به کودکان یتیم برای رضای خدا	- معرفی معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - پیامبر (ص) الگوی انجام عمل معروف هستند.
جشن میلاد	- نام‌گذاری به نام نیکو - احترام به پیامبر با گرامیداشت روز میلاد ایشان - احترام به حضرت محمد (ص) با فرستادن صلوات به هنگام شنیدن نام ایشان - حضرت محمد (ص) امانتدار بود.	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - پیامبر (ص) الگوی انجام عمل معروف هستند.
اهل بیت پیامبر	- احترام به بزرگ‌ترها - احترام به پیامبر (ص) - دوست داشتن خانواده - دوست داشتن اهل بیت پیامبر (ص) و احترام به آن‌ها - دوری نمودن از دشمنی با اهل بیت پیامبر (ص) - فرستادن صلوات بر اهل بیت پیامبر (در تشهد نماز)	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - معرفی عمل منکر^{۲۳}
خانواده مهربان	- انجام مستحبات به نشانه تشکر از لطف خداوند - احترام به حضرت علی (ع) - کمک به فقیران، یتیمان و گرسنگان - پیروی از رفتار حضرت علی (ع) در برخورد با نیازمندان	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - حضرت علی (ع) الگوی انجام عمل معروف هستند.
نماز بخوانیم	به جای آوردن نماز به عنوان یکی از واجبات	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف
پدر مهربان	- کمک به یتیمان و فرزندان شهدا - حضرت علی (ع) با فرزندان شهدا و یتیمان مهربان بودند و به آن‌ها کمک می‌کردند. - دوست داشتن و احترام به حضرت علی (ع) - کمک به انسان‌های نیازمند به نشانه پیروی از حضرت علی (ع)	- معرفی عمل معروف - حضرت علی (ع) الگوی انجام عمل معروف هستند. - ترغیب به انجام عمل معروف - حضرت علی (ع) الگوی انجام عمل معروف هستند.
بهترین دوست	- رفتار نیکوی امام حسن (ع) با مردم حتی دشمنانشان - پذیرایی از مهمان غریب - معرفی رفتار خوب امام حسن (مهربانی، خوش اخلاقی و کمک به نیازمندان، - دوست داشتن کودکان و مهربانی با آن‌ها - مبارزه امام حسن (ع) با زورگویان - با تندی سخن گفتن دشمن با امام حسن (ع) - با دیگران به تندی سخن گفتن و دشنام دادن - دشمنی با امام حسن (ع) - مهربانی، خوش اخلاقی و کمک به نیازمندان - شهادت امام حسن (ع) در راه مبارزه با ستمگران	- امام حسن (ع) الگوی انجام عمل معروف هستند. - معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - معرفی عمل منکر^{۲۴} - مراتب نهی از منکر - ترغیب به انجام ندادن منکر

درس	کدگذاری باز	کدگذاری محوری
دعای باران	♦ دعا کردن ♦ امیدوار بودن به لطف خدا ♦ دوست داشتن امام حسین (ع) ♦ ظلم به مسلمانان و عمل نکردن به دستورات دین دشمنی با یزید ♦ مبارزه با ستمگران ♦ شهادت امام حسین (ع) در راه مبارزه با ستمگران	♦ معرفی عمل معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف ♦ مراتب نهی از منکر ♦ معرفی عمل منکر
بچه‌ها سلام!	♦ خوشبو بودن پیامبر ♦ پیامبر در سلام کردن به کوچک‌ترها پیش‌دستی می‌نمود ♦ مهربانی با کودکان ♦ پیامبر (ص) کارهای نیک زیادی انجام می‌داند. ♦ تشویق به پیش‌دستی در سلام کردن	♦ معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف ♦ پیامبر (ص) الگوی انجام عمل معروف هستند.
طبیعت زیبا	♦ طبیعت نعمت خداست و باید آن را پاکیزه نگه داشت ♦ پاکیزه و پاک کردن طبیعت به صورت گروهی	♦ معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف
وقت نماز	♦ تاکید بر ادای نماز اول وقت و آشنایی با اوقات نماز و دفعات نماز و زمان مناسب و آداب نماز خواندن ♦ خواندن نماز به جماعت	♦ معرفی عمل معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف
راز خوش‌بختی	♦ پیامبر مردم را به کارهای خوب تشویق می‌کردند ♦ پیامبر مردم را از دروغگویی باز می‌داشتند. ♦ فواید راستگویی ♦ نتایج دروغگویی	♦ پیامبر (ص) مردم را به انجام کارهای معروف دعوت می‌کنند ♦ پیامبر (ص) مردم را از انجام کارهای منکر باز می‌داشتند. ♦ فلسفه انجام دادن عمل معروف ♦ فلسفه دوری نمودن از انجام عمل منکر
جشن بزرگ	♦ احترام و دوست داشتن حضرت مهدی (ع) ♦ آماده بودن و انتظار برای حضرت مهدی (عج) ♦ حضرت مهدی (عج) الگوی نیکی است.	♦ معرفی عمل معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف ♦ حضرت مهدی (عج) الگوی انجام عمل معروف هستند.
در کنار سفره	♦ آداب غذا خوردن: ♦ شستن دست‌ها قبل از خوردن غذا ♦ گفتن بسم الله الرحمن الرحیم قبل از شروع خوردن غذا ♦ لقمه‌های کوچک برداشتن ♦ با دهان بسته و آرام و بی‌صدا غذا خوردن ♦ شکر گزاری خدا پس از خوردن غذا ♦ دوستی و مهربانی پرندگان با غذا دادن به آن‌ها	♦ معرفی عمل معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

در این قسمت کدهای محوری با توجه به شباهت‌ها و ارتباط درونی، مجدداً طبقه‌بندی و خلاصه‌سازی شده که منجر به استخراج مفاهیم انتزاعی تر و کلی تری گردیده است. مفاهیم خلاصه شده در این مرحله، مؤلفه‌هایی را بیان می‌نمایند که آموزش مفاهیم امر به معروف و نهی از منکر را در بر دارند (جدول ۲).

جدول ۲. طبقه‌بندی و خلاصه‌سازی کدهای محوری و استخراج مؤلفه‌های آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم ابتدایی

مؤلفه‌ها	کدگذاری محوری
معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف	معرفی عمل معروف
	ترغیب به انجام عمل معروف
فلسفه انجام دادن عمل معروف	فلسفه انجام دادن عمل معروف
فلسفه دوری نمودن از انجام عمل منکر	فلسفه دوری نمودن از انجام عمل منکر
امر نمودن به معروف	امر به معروف نمودن دانش‌آموزان از جانب کتاب یا شخصیت در کتاب
پیامبران خدا و اهل بیت و عترت پیامبر (ص) الگوی انجام اعمال معروف هستند.	حضرت فاطمه (س) الگوی انجام عمل معروف هستند.
	حضرت علی (ع) الگوی انجام عمل معروف هستند.
	امام حسن (ع) الگوی انجام عمل معروف هستند.
	حضرت مهدی (عج) الگوی انجام عمل معروف هستند.
	پیامبر (ص) الگوی انجام عمل معروف هستند.
	پیامبران الگوی انجام عمل معروف هستند.
	پیامبران مردم را به انجام کارهای معروف دعوت می‌کنند
پیامبران الگوی امر به معروف و نهی از منکر هستند.	پیامبران مردم را به دست کشیدن از عمل منکر دعوت می‌کنند
	پیامبر (ص) مردم را به انجام کارهای معروف دعوت می‌کنند
	پیامبر (ص) مردم را از انجام کارهای منکر باز می‌داشتند.
	پیامبر (ص) مردم را از انجام کارهای منکر باز می‌داشتند.
معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری کردن از عمل منکر	معرفی منکر
	ترغیب به انجام ندادن منکر
مراتب نهی از منکر	مراتب نهی از منکر

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

در این مرحله از تحلیل کیفی متن هدیه‌های آسمان پایه دوم ابتدایی، ۸ مؤلفه برای آموزش مفاهیم امر به معروف و نهی از منکر استخراج شده است (جدول ۳).

جدول ۳. مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر استخراج شده از کتاب هدیه‌های آسمان دوم ابتدایی

ردیف	مؤلفه‌ها
۱	معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف
۲	معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری از عمل منکر
۳	فلسفه انجام دادن عمل معروف
۴	فلسفه دوری کردن از انجام عمل منکر
۵	پیامبران خدا و اهل بیت و عترت پیامبر (ص) الگوی انجام اعمال معروف هستند.
۶	امر نمودن به معروف
۷	پیامبران الگو و اسوه امر به معروف و نهی از منکر هستند
۸	مراتب نهی از منکر

همین روند دقیقاً در کتاب آسمانی پایه ششم نیز انجام گردید و منتج به نتایج جدول‌های ۴ تا ۶ به شرح زیر گردیده است.

جدول ۴. تحلیل متن کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی از منظر امر به معروف و نهی از منکر، (کدگذاری باز و محوری)

درس	کدگذاری باز	کدگذاری محوری
تنها او	- تعریف شرک - تعریف توحید (یکتاپرستی)	- معرفی عمل منکر - معرفی عمل معروف
تنها تورا می‌پرستم	- یکتاپرستی - تبلیغ یکتاپرستی - قبیح معرفی نمودن بت پرستی - مبارزه با بت پرستی از طریق شکستن بت‌ها - مبارزه با بت پرستی از طریق هجرت	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - معرفی عمل منکر - مراتب امر به معروف و نهی از منکر
جهان دیگر	- کسانی به جهنم می‌روند که به خدای یگانه ایمان ندارند - کسانی به جهنم می‌روند که مجرم هستند	- معرفی عمل منکر - ترغیب به انجام ندادن منکر - فلسفه دوری کردن از عمل منکر
یاد آن روز بزرگ	- انجام گناهانی از جمله: دروغگویی - ستم کردن به دیگران - تصاحب اموال دیگران به دلیل فراموش کردن قیامت - انجام کارهای نیک در دنیا برای رسیدن به سعادت همیشگی در آخرت	- معرفی عمل منکر - فلسفه دوری کردن از عمل منکر - فلسفه انجام دادن عمل معروف

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

دوس	کدگذاری باز	کدگذاری محوری
شتر با ایمان	- دوری جستن از ستمگران - دوست داشتن انسان‌های با ایمان و نیکوکار (تولی) - پرهیز از معامله با ستمگران (تبری)	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - معرفی عمل منکر^{۲۵} - ترغیب به دوری از عمل منکر
سرور آزادگان	- برشمردن صفات ناپسند دشمنان اسلام و دین خدا چون: - ظلم و ستمگری - پذیرا نبودن دستورات خداوند - انجام کارهای زشت و ناپسند - اهمیت ندادن به نماز - رعایت نکردن احکام دینی - مسخره کردن دین اسلام، - ریشه کن نمودن و نابودی دین اسلام - قیام امام حسین (ع) در برابر اعمال ناشایست حکومت یزید	- معرفی عمل منکر - ترغیب به دوری از عمل منکر - معرفی عمل معروف - مراتب نهی از منکر - امام حسین (ع) و یارانش - الگوی امر به معروف و نهی از منکر هستند.
سیمای خوبان	- احترام به امام کاظم (ع) از سوی یارانش - احترام به ائمه - رعایت آداب غذا خوردن - مهربانی و احترام به زیر دستان از سوی امام کاظم (ع) - معرفی صفات اهل بیت (علیهم‌السلام) جمله: مهربانی، خوش اخلاقی، پوشاننده عیوب مردم، وفاداری به عهد، سرزنش نکردن مردم، عدم فخر فروشی، امانت‌داری، نیکی بدون منت به دیگران، پاکیزگی، تلاش و کوشش، دوری از اسراف، اهمیت فراوان به عبادت و نماز اول وقت، کمک به فقرا به صورت ناشناس، مهربانی با حیوانات، دشنام ندادن، نداشتن غرور و تکبر، جلوگیری از غیبت، مغرور و متکبر نبودن، مبارزه با ظالمان و ستمگران، و...^{۲۶} - برخورد دانش‌آموزان در مورد: - کسی او را مسخره می‌کند یا ناسزا می‌گوید. - کسی که از دیگران بدگویی می‌گوید. - دیدن تکه نانی روی زمین.	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - امام کاظم (ع) الگوی انجام عمل معروف و دوری از منکر هستند. - معرفی عمل منکر - ترغیب به دور کردن از عمل منکر - امامان (علیهم‌السلام) الگوی انجام عمل معروف و دوری از عمل منکر بودند. - مراتب نهی از منکر
دوران غیبت	- امام مهدی (عج) با ظالمان مبارزه می‌کند و حکومت ستمگر را نابود می‌کند. - از جانشینان ایشان، ولی فقیه و مراجع تقلید، در دوران غیبت امام زمان (عج) باید پیروی شود. - احترام و تبعیت از امام زمان (عج) - تبعیت از جانشینان امام زمان (عج)	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - معرفی عمل منکر - امر نمودن به معروف از جانب کتاب - مراتب نهی از منکر - امام زمان (عج) الگوی نهی از منکر هستند.

درس	کدگذاری باز	کدگذاری محوری
آداب زندگی	رفتار و آداب معاشرت پیامبر (ص) با دیگران از جمله: پیش‌دستی در سلام کردن، خوشرویی، احترام به دیگران، معرفی چند نمونه آداب معاشرت از جمله: سکوت هنگام صحبت دیگران، درگوشی صحبت نکردن، دوری از مسخره کردن، احترام به بزرگ‌ترها و سالمندان، برای جلوگیری از ایجاد نارحتی و کدورت و افزایش صمیمیت و مهربانی	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - پیامبر (ص) الگوی انجام اعمال معروف است. - معرفی عمل منکر - ترغیب به دوری از عمل منکر - فلسفه انجام دادن عمل معروف
راه تندرستی	- پیامبر (ص) به ورزش اهمیت می‌دادند به همین دلیل سالم بودند. - پیامبر (ص) به ورزش‌های زمان خود توجه داشته و ورزش می‌کردند (سوارکاری، شنا و تیراندازی) - تغذیه، ورزش و خواب مناسب لازمه سلامتی است - نکوهش تنبلی و ضعف در دین اسلام - حضرت علی (ع) به شکرانه سلامتی و تندرستی از خدا درخواست توانایی برای خدمت در راه خدا را می‌خواست - کمک نمودن به افراد ضعیف و ناتوان به نشانه شکر در مقابل سلامتی است - حفظ سلامتی برای خدمت در راه خدا	- معرفی عمل معروف - امر به معروف - پیامبر (ص) الگوی انجام اعمال معروف است. - حضرت علی (ع) الگوی انجام عمل معروف هستند. - معرفی عمل منکر - فلسفه انجام دادن عمل معروف
پاداش بزرگ	- صله رحم - راستگویی - پوشاندن موها و حفظ حجاب در برابر نامحرم برای دخترانی که به سن تکلیف رسیده‌اند. - نگاه نکردن مردان نامحرم و به زنان نامحرم - مشخص نمودن حدود حجاب در مقابل نامحرم برای جلوگیری از گناه	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - امر به معروف و نهی از منکر از جانب کتاب به دانش‌آموزان - معرفی عمل منکر - ترغیب به دوری از عمل منکر - فلسفه دوری کردن از عمل منکر
احکام سفر	- سفر برای دیدن فامیل و آشنایان (صله رحم) - احکام نماز و روزه در سفر و شرایط آن (به جای آوردن واجبات در سفر با توجه به احکام)	- معرفی عمل معروف - ترغیب به انجام عمل معروف - امر به معروف و نهی از منکر از جانب کتاب به دانش‌آموزان

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

دوس	کدگذاری باز	کدگذاری محوری
عید مسلمانان	♦ خداپرستی ♦ نادرست بودن بت پرستی ♦ مبارزه با بت پرستی ♦ زیارت خانه خدا در ایام حج ♦ قربانی کردن گوسفند در عید قربان ♦ دادن زکات در روز عید فطر ♦ شادکردن فقرا در روزهای اعیاد اسلامی (قربان و فطر) ♦ نماز خواندن در روز اعیاد اسلامی	♦ معرفی عمل معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف ♦ معرفی عمل منکر ♦ ترغیب به دوری از عمل منکر ♦ مراتب نهی از منکر
راز موفقیت	♦ تلاش و کوشش برای رسیدن به هدف ♦ برنامه‌ریزی در کارها ♦ حضرت علی (ع) به نظم سفارش می‌کنند.	♦ معرفی عمل معروف ♦ حضرت علی (ع) الگوی امر به معروف هستند.
رهبر کوچک	♦ مبارزه با ستمگران (جهاد) ♦ احترام به شهدا و مزار شهدا ♦ شهدا نزد خدا پاداش بزرگی دارند ♦ خواندن فاتحه بر مزار شهدا ♦ امام خمینی رهبر مردم ایران است. ♦ امام حسین در مقابل ستمگران جنگید.	♦ معرفی عمل معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف ♦ فلسفه انجام دادن عمل معروف ♦ مراتب نهی از منکر ♦ امام حسین (ع) الگوی نهی از منکر است.
زیارت	♦ احترام به بندگان خوب خدا ♦ حضرت معصومه پرهیزکار و دانشمند بودند، با احکام دین آشنا بودند، از کارهای زشت دوری می‌کردند. ♦ خواندن نماز ♦ حضرت شاه چراغ دانا، بخشنده، شجاع و پرهیزکار بودند ♦ ۲ هجرت	♦ معرفی عمل معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف ♦ معرفی عمل منکر ♦ ترغیب به دوری از عمل منکر ♦ مراتب نهی از منکر
دانش آموز نمونه	♦ برنامه‌ریزی و نظم در کارها ♦ استفاده از فرصت‌های زندگی ♦ احترام کسی که به ما علم آموزش می‌دهد ♦ مهربانی با دیگران ♦ رعایت صرفه جویی و دوری از اسراف ♦ خداوند اسراف‌کاران را دست ندارد ♦ دوری از تقلب به دلیل پایمال شدن حق دیگران	♦ معرفی اعمال معروف ♦ ترغیب به انجام عمل معروف ♦ معرفی عمل منکر ♦ ترغیب به دوری از عمل منکر ♦ فلسفه دوری کردن از اعمال منکر

در این قسمت کدهای محوری با توجه به شباهت‌ها و ارتباط درونی، مجدداً طبقه‌بندی و خلاصه‌سازی شده که منجر به استخراج مفاهیم انتزاعی‌تر و کلی‌تری شده است. مفاهیم خلاصه شده در این مرحله، مؤلفه‌هایی را بیان می‌نمایند که آموزش مفاهیم امر به معروف را در بر دارند (جدول ۵).

جدول ۵. طبقه‌بندی و خلاصه‌سازی کدگذاری‌های محوری و استخراج مؤلفه‌های آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی

مؤلفه‌ها	کدگذاری محوری
♦ معرفی عمل معروف	♦ معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف
♦ ترغیب به انجام عمل معروف	
♦ معرفی عمل منکر	♦ معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری از انجام عمل منکر
♦ ترغیب به دوری از عمل منکر	
♦ مراتب نهی از منکر	♦ مراتب نهی از منکر
♦ فلسفه انجام دادن عمل معروف	♦ فلسفه انجام دادن عمل معروف
♦ فلسفه دوری کردن از انجام عمل منکر	♦ فلسفه دوری کردن از انجام عمل منکر
♦ پیامبر (ص) الگوی انجام اعمال معروف هستند..	♦ پیامبر (ص) و ائمه علیهم السلام الگوی انجام اعمال معروف و دوری از انجام اعمال منکر هستند.
♦ امام کاظم (ع) الگوی عمل به معروف و دوری از منکر بودند.	
♦ امامان (علیهم السلام) الگوی عمل به معروف و دوری از عمل منکر بودند.	
♦ حضرت علی (ع) الگوی عمل به معروف هستند.	
♦ امام حسین (ع) و یارانش الگوی انجام امر به معروف و نهی از منکر هستند.	♦ ائمه (علیهم السلام) الگوی امر به معروف و نهی از منکر هستند.
♦ امام حسین (ع) الگوی نهی از منکر است.	
♦ امام زمان (عج) الگوی نهی از منکر هستند.	
♦ حضرت علی (ع) الگوی امر به معروف هستند.	
♦ امر به معروف و نهی از منکر از جانب کتاب به دانش‌آموزان	♦ امر نمودن به معروف و نهی کردن از منکر

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

در این مرحله از تحلیل کیفی متن هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی، ۸ مؤلفه برای آموزش مفاهیم امر به معروف و نهی از منکر استخراج شده است (جدول ۶).

جدول ۶. مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر استخراج شده از کتاب هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی

ردیف	مؤلفه‌ها
۱	معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف
۲	معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری از انجام عمل منکر
۳	فلسفه انجام دادن عمل معروف
۴	فلسفه دوری کردن از انجام عمل منکر
۵	امر نمودن به معروف و نهی کردن از منکر
۶	مراتب نهی از منکر
۷	پیامبر (ص) و ائمه (علیهم‌السلام) الگوی انجام اعمال معروف و دوری از انجام اعمال منکر هستند.
۸	ائمه (علیهم‌السلام) الگوی امر به معروف و نهی از منکر هستند.

در بخش سؤالات پژوهش، دو سؤال طرح شد که با توجه به تحلیل داده‌ها و اطلاعات به دست آمده در بخش پیشین، در این قسمت به آن‌ها پاسخ داده می‌شود.

۱. در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی امر به معروف و نهی از منکر چگونه آموزش داده شده است؟

این بخش از پژوهش حاصل تحلیل کیفی متن به روش استقرایی (جداول ۱ الی ۳ و ۴ الی ۶) است. با تلفیق یافته‌های دو جدول ۳ و ۶ به شرح جدول ۷ نشان داده شده است که آموزش امر به معروف و نهی از منکر در متن کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم، از طریق هشت مؤلفه یا عنصر صورت گرفته است.

جدول ۷. مؤلفه‌ها و عناصر آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی

ردیف	مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم ابتدایی	مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی
۱	♦ معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف	♦ معرفی عمل معروف و نهی از منکر و ترغیب به انجام عمل معروف
۲	♦ معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری از عمل منکر	♦ معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری از عمل منکر
۳	♦ فلسفه انجام دادن عمل معروف	♦ فلسفه انجام دادن عمل معروف
۴	♦ فلسفه دوری کردن از عمل منکر	♦ فلسفه دوری کردن از عمل منکر
۵	♦ پیامبران و اهل بیت و عترت پیامبر (ص) الگوی انجام اعمال معروف هستند.	♦ پیامبر (ص) و ائمه (علیهم‌السلام) الگوی انجام اعمال معروف و دوری از انجام اعمال منکر هستند.
۶	♦ پیامبران الگوی امر به معروف و نهی از منکر هستند.	♦ ائمه (علیهم‌السلام) الگوی امر به معروف و نهی از منکر هستند.
۷	♦ امر نمودن به معروف (از جانب کتاب)	♦ امر نمودن به معروف و نهی کردن از منکر (از جانب کتاب)
۸	♦ مراتب نهی از منکر	♦ مراتب نهی از منکر

۲. در آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی

چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد؟

با توجه به اهمیت تربیت دینی در دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی، لازم است محتوای کتاب‌های درسی متناسب با رشد جسمانی، عقلانی و اجتماعی دانش‌آموزان باشد. برای انجام این مقایسه لازم است علاوه بر نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۷، که بیانگر تفاوت‌ها و شباهت‌ها می‌باشد، مقایسه کمی در مورد مؤلفه‌ها نیز صورت گیرد که به این منظور پس از به‌دست آوردن مؤلفه‌ها در این طرح اکتشافی از آن‌ها به‌عنوان ابزار یا معیارهایی برای تحلیل کمی پیام‌های مرتبط با هر مؤلفه در محتوای متنی، در دو کتاب درسی مورد نظر، استفاده شده است. نتایج حاصل به شرح جدول ۸ به‌دست آمده است.

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۸. داده‌های کمی در مورد فراوانی مؤلفه‌های استخراج‌شده در کتاب هدیه‌های آسمان، منتج از یافته‌های کیفی جداول

۱ تا ۳ و ۴ تا ۵

مؤلفه		پایه دوم ابتدایی		پایه ششم ابتدایی	
		فراوانی	% فراوانی	فراوانی	% فراوانی
♦ معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف	۶۳	۶۸/۵	۷۸	۵۳/۴	
♦ معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری از عمل منکر	۵	۵/۴	۴۰	۲۷/۴	
♦ فلسفه انجام دادن عمل معروف	۳	۳/۳	۶	۴/۱	
♦ فلسفه دوری کردن از عمل منکر	۱	۱/۱	۴	۲/۷	
♦ پیامبران و اهل بیت و عترت پیامبر الگوی انجام اعمال معروف هستند / پیامبر (ص) و ائمه (علیهم‌السلام) الگوی انجام اعمال معروف و دوری از انجام اعمال منکر هستند.	۱۳	۱۴	۵	۳/۴	
♦ پیامبران/ ائمه (علیهم‌السلام) الگوی امر به معروف و نهی از منکر هستند.	۳	۳/۳	۳	۲/۱	
♦ امر نمودن به معروف / امر نمودن به معروف و نهی کردن از منکر	۱	۱/۱	۳	۲/۱	
♦ مراتب نهی از منکر	۳	۳/۳	۷	۴/۸	
♦ مجموع مؤلفه‌های مرتبط با آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب درسی	۹۲	۱۰۰	۱۴۶	۱۰۰	

با استفاده از اطلاعات کمی به‌دست‌آمده در این قسمت، مقایسه چگونگی آموزش امر به معروف و نهی از منکر (تفاوت‌ها و شباهت‌ها) در دو کتاب پایه دوم و ششم ابتدایی، بهتر می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. به عبارتی میزان فراوانی یک مؤلفه علاوه بر اینکه می‌تواند نشانگر میزان تاکید بر آن مؤلفه باشد، می‌تواند بیانگر میزان تناسب مؤلفه با ویژگی‌های جسمانی، عقلانی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز باشد. بر اساس یافته‌های جدول ۷ نیز مشخص گردید که تعدادی از این مؤلفه‌ها در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی عیناً مشابه هم بوده، و در برخی نیز اختلافاتی جزئی مشاهده می‌گردد که در بخش بحث و نتیجه‌گیری، به تفصیل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با مقایسه مؤلفه‌های استخراج‌شده در جدول ۷ و همچنین یافته‌های کمی جدول ۸، موارد زیر نتیجه‌گیری می‌شود.

۱. با مقایسه مجموع مؤلفه‌های مرتبط با آموزش امر به معروف و نهی از منکر در دو کتاب درسی مورد نظر مشخص می‌گردد که به لحاظ کمی این آموزش‌ها در پایه ششم ابتدایی

- (حدود ۱/۵۸ برابر) بیشتر از پایه دوم ابتدایی بوده است و نشان‌دهنده این است که آموزش امر به معروف و نهی از منکر در پایه ششم ابتدایی به لحاظ کمی بیشتر صورت گرفته است.
۲. چهار مؤلفه اول یعنی معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام عمل معروف، معرفی عمل منکر و ترغیب به دوری از عمل منکر، فلسفه انجام دادن عمل معروف، و فلسفه دوری کردن از عمل منکر در کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم و ششم به لحاظ ماهیت مؤلفه مشابه بوده ولی به لحاظ کمیت متفاوت می‌باشد.
۳. مقایسه یافته‌های کمی در مورد مؤلفه اول، یعنی معرفی عمل معروف و ترغیب به انجام آن، بیانگر این است که ایجاد آگاهی و شناخت در مورد ماهیت معروف، اولین گام در آموزش امر به معروف و نهی از منکر در هر دو پایه دیده شده است. به عبارتی ایجاد نگرشی مثبت با معرفی اعمال معروف در بیشتر بخش‌های متون این دو کتاب به چشم می‌آید. این موضوع در پایه دوم با اختصاص یافتن سهم ۶۸/۵ درصدی از پیام‌های مرتبط با امر به معروف و نهی از منکر در مقایسه با پایه ششم (۵۳/۴ درصدی) مشهود است. از سویی ملاحظه می‌شود که در پایه ششم معرفی منکر (اختصاص ۲۷/۴ درصد کل مؤلفه‌ها) در مقایسه با پایه دوم (۵/۴ درصد) بیشتر است. تفاوت موجود را این‌گونه می‌توان تبیین نمود که به موازات رشد جسمانی، عقلانی و اجتماعی بیشتر دانش آموز در پایه ششم و حضور بیشتر و فعالانه‌تر او در جامعه، که احتمال بیشتر مواجه شدن او با منکر را شدت می‌دهد، ایجاب می‌کند که به او در مورد منکر نیز آگاهی و شناخت داده شود. ضمن اینکه در این معرفی‌ها نوعی ترغیب به انجام عمل معروف و دوری کردن از عمل منکر نیز به‌طور ضمنی باید انجام گیرد.
۴. در مورد دو مؤلفه فلسفه انجام دادن عمل معروف و فلسفه دوری کردن از عمل منکر، نیز یافته‌های کمی بیانگر این موضوع است که این دو مؤلفه در پایه ششم از فراوانی بالاتری برخوردارند و دلیل تفاوت نیز این‌گونه قابل تبیین است که به دلیل ارتقاء رشد عقلانی و تحلیل مبتنی بر منطق، که مبین چرایی انجام معروف یا دوری از انجام منکر می‌باشد، موضوعات مرتبط با این دو مؤلفه در پایه ششم در مقایسه با پایه دوم با فراوانی بیشتری در متن دیده می‌شود.
۵. در دو مؤلفه بعدی یعنی مؤلفه‌های چهارم و پنجم نیز اختلاف‌هایی جزئی به شرح زیر مشاهده می‌گردد.
- در پایه دوم به معرفی پیامبران و اهل بیت و عترت پیامبر (ص) به‌عنوان الگوهایی برای انجام عمل صالح پرداخته شده است و در مقابل آن در پایه ششم پیامبران الهی و ائمه علیهم‌السلام را نه تنها به‌عنوان الگوهایی برای انجام عمل معروف، بلکه الگوهایی برای دوری کردن از انجام اعمال منکر معرفی می‌نماید. این معرفی در پایه دوم پررنگ‌تر دیده شده است (۱۴ درصد در مقابل ۳/۴ درصد). تبیین این تفاوت به‌خوبی در بند ۳ استدلال شده است.

• در پایه دوم معرفی غیرمستقیم امر به معروف و نهی از منکر در قالب معرفی پیامبران، به‌عنوان الگوهایی که امر به معروف و نهی از منکر را انجام می‌دادند، ظاهر می‌گردد و در پایه ششم معرفی غیرمستقیم این فریضه از طریق معرفی ائمه (علیهم‌السلام) به‌عنوان الگوهایی که امر به معروف و نهی از منکر می‌نمایند، صورت پذیرفته است.

۶. مؤلفه هفتم را باید نقطه اوج آموزش امر به معروف و نهی از منکر در کتاب هدیه‌های آسمان دانست که پس از تمهیدات لازم و آگاهی دادن در مورد اعمال معروف و منکر، بیان فلسفه انجام معروف و منکر و ارائه الگوهایی از انجام اعمال معروف و منکر، کتاب از جانب خود یا از جانب دیگران، دانش‌آموزان پایه دوم را امر به معروف، و دانش‌آموزان پایه ششم را امر به معروف و نهی از منکر امر می‌نماید. مطابق با یافته‌های کمی، این نقش کتاب در پایه ششم پررنگ‌تر به چشم می‌خورد که این تفاوت را این‌گونه می‌توان تبیین نمود که دانش‌آموزان پایه ششم به دلیل رشد شناختی بالاتر و درک انتزاعی‌تر از امور، توان درک تبعات یک عمل معروف و یا یک عمل منکر را دارند و به‌خوبی می‌توانند متناسب با دایره شناخت خود در مورد امور معروف و منکر، دیگران را به معروف‌ها امر و از منکرها نهی نمایند.

۷. مؤلفه هشتم نیز با ماهیتی مشابه در هر دو پایه ظاهر شده است که این ظهور به لحاظ کمی با نقشی پررنگ‌تر در پایه ششم بوده است.

نتیجه‌گیری کلی مبین این مطلب است که اگر چه در هیچ قسمت از متن کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی، از سوی نگارندگان کتاب، مفاهیمی چون معروف، منکر، امر به معروف و نهی از منکر به‌طور مستقیم معرفی و آموزش داده نشده است، ولی معروف‌ها و منکرها و فلسفه انجام معروف‌ها و دوری از منکرها، مصادیق و الگوهای انجام معروف و دوری از منکر و آمران به معروف و ناهیان منکر، به‌خوبی و به‌طور غیرمستقیم مورد آموزش قرار گرفته‌اند به‌گونه‌ای که حجم قابل قبولی از متن کتاب را این معرفی‌ها به خود اختصاص داده‌اند. از سویی بر اساس نتایج کمی مشخص شد که در کتاب‌های مورد بررسی، معرفت و شناخت معروف و منکر به‌عنوان گام اولیه‌ای در آموزش امر به معروف و نهی از منکر قابل استنباط می‌باشد. لذا در متن کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم و ششم ابتدایی که مأموریت آموزش آموزه‌ها به دانش‌آموزان این پایه‌ها را عهده‌دار می‌باشد، (بنابر تعریف معروف و منکر که مفاهیمی بسیار گسترده و عام و جامع می‌باشند) هر عبارت، داستان، نقل قول و پندی که داده شده است دربرگیرنده مضمونی مرتبط با آموزه‌های امر به معروف و نهی از منکر می‌باشد. این آموزش‌ها از معرفی معروف‌ها و منکرها آغاز شده و به امر نمودن به معروف و نهی نمودن از منکر خاتمه می‌یابد که با روندی متناسب با رشد ابعاد وجودی دانش‌آموزان، این دو آموزه به‌خوبی آموزش داده شده‌اند، به‌گونه‌ای که اصول آموزش مفاهیم دینی از جمله سهولت، تدریج، مداومت و استمرار و آگاهی بخشی (مقدس‌پور، ۱۳۸۲) مورد توجه قرار گرفته‌اند.

منابع

- ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۲). تحلیل کیفی متن: استقرا/قیاس. دوفصل‌نامه مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی، (۱)، ۸۵-۱۰۴.
- اسلامی، سید حسن. (۱۳۷۵). امر به معروف و نهی از منکر. قم: نشر خرم.
- امینی، محمد؛ اللهی‌نژاد، زهراماشا و علیزاده زارعی، مرضیه. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمان و فارسی مقطع ابتدایی از منظر توجه به مهدویت. مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ۶(۱۰)، ۲۶-۷.
- چراغی، سیدضیاءالدین. (۱۳۸۲). امر به معروف و نهی از منکر (موانع و محدودیت‌ها). کرج: انتشارات طلوع آزادی.
- حسینی شاهرودی، سید محمد. (۱۳۸۳). امر به معروف و نهی از منکر در نهضت امام حسین (ع). حصون، ۱(۲)، ۱۸-۵۰.
- رکن‌الدینی، سید حسین. (۱۳۸۳). علل انحطاط و سقوط جوامع از دیدگاه قرآن. قم: انتشارات مرکز پژوهش‌های صدا و سیما.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی دینی و اخلاقی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان. تعلیم و تربیت، ۲۱(۸۳)، ۱۱۹-۱۶۶.
- صانعی، یوسف. (۱۳۸۷). فقه و زنانگی ۱۱، امر به معروف و نهی از منکر. قم: موسسه فرهنگی فقه الثقلین.
- فلاح‌زاده، محمد حسین. (۱۳۸۴). آموزش فقه (چاپ ۲۳). قم: الهادی.
- قاسمی، حسین و کاظمی، محمود. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی و میزان انطباق آن با مبانی قرآنی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۵۲)، ۱۱۶-۱۰۰.
- قورچیان، نادر قلی و تن ساز، فروغ. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی. (۱۳۹۳). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم ابتدایی. (۱۳۹۳). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- کشاورز، سوسن. (۱۳۸۷). تحول در امر تربیت دینی دانش‌آموزان در نظام آموزش رسمی ایران. راهبرد فرهنگ، ۱(۱)، ۷۳-۱۲۲.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۰). روش‌های پژوهش ترکیبی. تهران: آبیژ.
- محمصص، مرضیه. (۱۳۹۱). بازخوانی نسبت امر به معروف و نهی از منکر با حریم خصوصی بر مبنای قرآن کریم، فصلنامه تخصصی تفسیر. علوم قرآن و حدیث، ۴(۱۵)، ۶۷-۸۲.
- مردانی نوکنده، محمدحسین و کابلی، قاسم علی. (۱۳۸۸). راهکارهای امر به معروف و نهی از منکر در دانشگاه‌ها. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۳(۴۳)، ۳۰-۵۲.
- مرعشی، منصور؛ هاشمی، سید جلال و مقیمی گسک، اعظم. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان. تفکر و کودک، ۳(۱)، ۶۹-۸۹.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۶). نهضت عاشورا و شرایط امر به معروف و نهی از منکر. تعاون، ۱۱(۶۸)، ۱۱-۶.
- مقدسی‌پور، علی. (۱۳۸۲). اصول و روش‌های آموزش مفاهیم دینی به کودکان. معرفت، ۱۲(۷۵)، ۳۶-۴۴.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: موسسه انتشارات پیام اندیشه.
- منصوری، بهمن. (۱۳۸۰). امر به معروف و نهی از منکر از دیدگاه امام علی (ع). دانش انتظامی، ۳(۱۰)، ۱۰-۶۷.
- نساجی، اسماعیلی. (۱۳۸۷). تربیت فرزندان از منظر آموزه‌های دینی. درس‌هایی از مکتب اسلام، ۴۸(۵۶۸)، ۶۵-۷۲.
- نوری همدانی، حسین. (۱۳۷۷). امر به معروف و نهی از منکر (ترجمه محمد محمدی اشتیاردی). قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- هاشمی دولابی، قدسیه سادات. (۱۳۸۸). امر به معروف و نهی از منکر در قرآن. فروغ وحیات، ۵(۱۸)، ۱۷-۶.
- یاسینی، سیداسدالله. (۱۳۸۴). نظارت عامه یا امر به معروف و نهی از منکر. تهران: دفتر امور فرهنگی وزارت کار و امور اجتماعی.
- Akker, J. van den. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U.

تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر

- Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cole, F. L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist* 2(1), 53-57.
- Harwood, T. G. & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3, 479-498.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2th Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2004). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing: Research Methodology*, 62(1), 107-115.
- Neundorff, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pirnajmuddin, H. & Zamani, B. (2012). A study of the translations of terms related to practical laws of religion (furū al-dīn): Raising students' awareness of culture-bound items. *Applied Research in English*, 1(2), 71-82.
- Riffe, D., Lacy, S., & Fico, F. G. (1998). *Analyzing Media Messages: Using Quantitative Content Analysis in Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Westbury, I. (1991). Textbooks. In: A. Lewy (Ed.), *The international Encyclopedia of curriculum* (pp. 74-77). Oxford: Pergamon Press.

پی‌نوشت‌ها

9. Cole
10. Krippendorff
11. Harwood & Garry
12. Westbury
13. Neundorff
14. Quantitative Content Analysis
15. Riffe, Lacy and Fico
16. Qualitative Content Analysis
17. Hsieh & Shannon
18. Lauri & Kyngäs
19. Elo & Kyngäs
20. Kyngäs & Vanhanen
21. Open Coding
22. Axial coding
23. دشمنی با اهل بیت پیامبر
24. زورگویی
25. ستم و معامله با ستمگران
26. در تحلیل محتوای این درس صفات و افعالی از ائمه اطهار (علیهم‌السلام) که افعال منفی داشتند به‌عنوان انجام ندادن منکر و آن‌هایی افعال مثبت داشتند به‌عنوان اعمال معروف معرفی شده‌اند.
1. وسائل الشیعه، ج ۱۱، ص ۳۹۵ برگرفته از: <http://amr-nahy.blogfa.com/post/68>
2. از جمله باید به سوره‌های مبارکه آل‌عمران آیات ۱۰۳، ۱۰۴ و ۱۱۰، نحل آیه ۹۰، و توبه آیه ۷۱ اشاره نمود.
3. تهذیب الاحکام ج ۶، ص ۱۸۱، ج ۲۲، برگرفته از: <http://www.aviny.com/hadis-mozooee/siasi/amre-be-maaroof.aspx>
- در اسفند ۱۳۹۳
4. تحریر الوسیله، ج ۱، ص ۳۹۷ برگرفته از: <http://amr-nahy.blogfa.com/post/68>
5. زن و مرد در مسائل اجتماعی تفوق ذاتی بر یکدیگر ندارند و اینکه در نگاه برخی، امر به معروف و نهی از منکر از جایگاه رفیع خود محدود به تذکر در خیابان‌ها شده است، جای تأسف بسیار دارد... امروز بزرگ‌ترین منکر جامعه، بیکاری است و بزرگ‌ترین معروف پیشرفت؛ نباید امر به معروف و نهی از منکر از عرصه مسائل اساسی کشور به چند مسأله فرعی محدود شود. روحانی ۹۴/۱/۲۳ به نقل از پایگاه خبری انتخاب
6. اهداف و مقاصد، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌ها، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا
7. Goodlad & Klein
8. Akker

نقد فضای بومی سازی شده در کتب درسی آموزش زبان های خارجی

■ زهرا داورپناه* ■ سیدبهنام علوی مقدم** ■ بهار اله دانه***

چکیده:

بر اساس انتقادهایی که از مبانی علم جدید، پیرامون مسائل هویت ملی و هویت اجتماعی در پی پدیده جهانی شدن به ویژه در بخش آموزش زبان های خارجی و برنامه ریزی زبانی در شاخه جامعه شناسی زبان، صورت گرفته مفاهیم تازه تری همچون «دانش بومی» و «بومی سازی» به وجود آمده اند. در این راستاست که نظام آموزشی می تواند نقش بی بدیلی در شکل دهی به هویت ملی افراد هر جامعه ایفا کند. در این میان کتاب های درسی و محتوای آموزشی را باید ابزاری اساسی در انتقال مفاهیم، ارزش ها، هنجارها و حتی آموزه های فرهنگی و مذهبی در میان افراد جامعه دانست که در شکل دادن به شخصیت کودکان و نوجوانان جامعه نقش مهمی دارد. هدف آموزش در عصر حاضر، حفظ و اعتلای هویت و ارزش های ملی دانش آموزان، ضمن حضور در دهکده جهانی است. بر این اساس، پژوهش حاضر قصد دارد به نقد فضای بومی سازی شده در کتب درسی آموزش زبان انگلیسی و فرانسه بپردازد. پژوهش حاضر از نظر ماهیت و روش، اسنادی - تحلیلی است و در آن برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. جامعه آماری شامل کتاب های دوره راهنمایی زبان فرانسه و کتاب های پایه هفتم و هشتم زبان انگلیسی است. از پژوهش این نتیجه به دست آمد که مؤلفه های هویت ملی در کتاب های زبان انگلیسی به مراتب بیشتر از کتاب های درسی زبان فرانسه است. علی رغم حضور کم رنگ برخی از ابعاد هویت ملی و یا فقدان پردازش مناسب و متوازن برخی از ابعاد دیگر در کتب هر دو زبان، باین حال وارد نمودن مؤلفه های هویت ملی و بومی سازی کتاب های درسی، اقدامی ارزشمند می باشد.

کلید واژه ها: بومی سازی، هویت ملی، برنامه درسی، آموزش زبان های خارجی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۲/۱۵

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۱/۱۴

* دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس davarpanah.zahra@yahoo.com
** عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی behnamalavim@gmail.com
*** کارشناسی ارشد زبان انگلیسی b.allahdaneh@gmail.com

مقدمه

تحولات سیاسی و اقتصادی جهان و پیشرفت‌های عرصه فناوری اطلاعات در عصر حاضر، تأثیرات عظیمی بر جوانب گوناگون زندگی اجتماعی و فرهنگی به‌جای گذاشته و گروه‌های انسانی را از مردمانی محلی و ملی به انسان‌هایی جهانی تبدیل کرده است. این پدیده نوین در کنار تمام محاسن و ارزش‌هایی که دارد، آسیب‌هایی را نیز متوجه ساکنان نقاط مختلف این دهکده جهانی، به‌ویژه نسل جوان، می‌کند. نسل جوان هر کشور به‌مثابه ذخیره‌ای عظیم در راستای تحقق آرمان‌های علمی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی آن کشور است. بنابراین اگر آسیبی متوجه این سرمایه گران‌بها گردد، جامعه را از رسیدن به اهداف متعالی خویش باز می‌دارد. یکی از بزرگ‌ترین آسیب‌های پدیده جهانی‌شدن، بر هویت ملی جوانان وارد می‌آید و این البته در صورتی است که از ابتدای تربیت خانوادگی و اجتماعی نوجوان و جوان، تدابیری برای درونی‌کردن این ارزش‌ها اتخاذ نشده باشد.

شکل‌گیری هویت یک فرایند مهم و اساسی و متأثر از عوامل مختلفی از جمله خانواده، آموزش و پرورش، رسانه‌های ارتباط جمعی و نخبگان است. از آنجاکه دانش‌آموزان بیشترین وقت خود را پس از محیط خانواده در مدرسه می‌گذرانند و در مدرسه هم تربیت یکنواخت و واحدی، صرف‌نظر از تفاوت‌های فرهنگی و طبقاتی خانواده‌ها، انجام می‌گیرد، می‌توان بر اهمیت نقش مدرسه، مربیان، معلمان، برنامه درسی و فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی مدرسه در شکل‌گیری هویت نوجوانان تأکید نمود (درویشی و احمدی، ۱۳۹۱). به تعبیر امیل دورکیم، آموزش و پرورش چیزی نیست جز جامعه‌پذیری و جامعه‌پذیری هم به معنای انتقال ارزش‌ها و هنجارهای ملی است (علاقه‌بند، ۱۳۷۷، ص. ۱۴۰). رشد شخصیت و تحکیم هویت و نظام ارزشی ملی، دینی و انسانی دانش‌آموزان ایرانی مهم‌ترین وظیفه تربیتی آموزش و پرورش است و تربیت شهروندانی محلی، ملی و جهانی و مهارت‌های زندگی انسانی از طریق آموزش درست اندیشیدن، باید بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های درسی مدارس در نظر گرفته شود (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). در این راستا آگاهی از محتوای کتاب‌های درسی و ارزیابی آن‌ها برای برنامه‌ریزان و نویسندگان، به‌منظور استفاده از آن در تدوین و تألیف کتاب‌های آموزشی غنی و اثرگذار، امری ضروری و مهم به‌نظر می‌رسد (شمشیری و نوشادی، ۱۳۸۶).

به گزارش سازمان ملی جوانان (۱۳۸۶)، نتایج حاصل از جمع‌آوری و بررسی آماری و تحلیلی پژوهش‌هایی که در زمینه هویت نوجوانان و جوانان توسط این سازمان انجام گرفته حاکی از ظهور و پیدایش مشکلاتی اساسی در ساختار روانی، رفتاری و اجتماعی این گروه سنی است. فراموشی تمدن درخشان ایرانی و عدم شکل‌گیری هویت ملی و ضعف بنیه مذهبی، زمینه‌ساز ایجاد تردید در خودباوری دانش‌آموزان شده و موجب جذب دانش‌آموزان به فرهنگ بیگانه می‌شود.

■ بیان مسئله

احساس هویت داشتن، مسئله‌ای بسیار مهم است و به‌ویژه چالشی اصلی برای هویت‌یابی در دوران نوجوانی به حساب می‌آید. اگر این احساس قوی در فرد تحقق نیابد، در نقش او در جامعه تداخل ایجاد می‌شود و احساس بی‌هویتی، بی‌هدفی و رفتار ضداجتماعی در او پدید می‌آید. بنابراین، شناسایی عوامل مؤثر بر هویت، از جمله عامل زبان، ضروری است (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹). نظام آموزش و پرورش در هر جامعه یکی از مهم‌ترین ارکان سازنده فرهنگ و هویت آن جامعه است، لذا تقویت فرهنگ و هویت ملی، نیازمند توجه، تقویت و تحول در نظام آموزش و پرورش ملی است. هویت ملی از مباحث مهم و برجسته در دنیای امروز است. نیاز به آن و احساس تعلق، وفاداری و گرایش به سمت آن از ضرورت‌های انکارناپذیر در هر جامعه محسوب می‌شود. با توجه به اینکه نظام آموزش و پرورش در همه کشورها بزرگ‌ترین نیرو و سرمایه انسانی را در اختیار دارد، می‌تواند یکی از بهترین راه‌های تحکیم و تقویت هویت ملی به شمار آید و برنامه‌های درسی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی این نظام می‌توانند نقشی محوری و کلیدی در شکل‌گیری هویت ملی ایفا کنند (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۸۹).

در همین راستا، منابع آموزش زبان‌های خارجی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ چراکه زبان و هویت دو مقوله جدایی‌ناپذیر از یکدیگرند و زبان همواره نقش غیرقابل‌انکاری در شکل‌گیری و بیان هویت داشته است. از آنجاکه آموزش زبان و فرهنگ خارجی در یک کشور حاوی مؤلفه‌های هویت ملی و ایدئولوژی‌های جامعه مبدأ است باید در تدوین محتوا برای آموزش آن در مدارس، با توجه به اصل بومی‌سازی و حضور مؤلفه‌های ملی مطروحه در سیاست‌گذاری‌های کلان جامعه علمی کشور و سند ملی آموزش و پرورش، تدابیر ویژه‌ای اتخاذ نمود. بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی فضای بومی‌شده و میزان حضور مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی پایه هفتم و هشتم و زبان فرانسه دوره راهنمایی است. دلیل انتخاب کتاب‌های این دوره به دلیل حساس بودن دانش‌آموزان در این مقطع سنی از نظر درک، پذیرش و تعمیق ارزش‌ها و شاخصه‌های هویت ایرانی اسلامی است.

■ اهمیت و ضرورت پژوهش

هویت ملی، به‌عنوان بالاترین سطح هویت جمعی، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. این سطح از هویت، به دلیل تحت پوشش قرار دادن آحاد جامعه، با بسیاری از مؤلفه‌ها ارتباط مستقیم و تنگاتنگ دارد از جمله با احساس تعلق به وطن، دفاع از وطن، احساس غرور ملی، حس مشارکت در فعالیت‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و غیره. همچنین با اموری نظیر فرار مغزها، عدم احساس تعلق به وطن، سرخوردگی و بی‌رغبتی نسبت به مسائل موجود در جامعه و غیره در ارتباط مستقیم است. بنابراین ضروری است از این واقعیت در نظام آموزشی یا نهاد آموزش و پرورش بهره لازم برده شود.

نقد فکری بومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

چنانچه نظام آموزش و پرورش نتواند افراد را به هویت ملی‌شان معتقد و علاقه‌مند سازد، چه‌بسا با خطر سرکوبی هویت خویش و روی آوردن کامل به دیگر هویت‌ها روبرو شویم (طالبی، ۱۳۷۸). در میان منابع درسی، کتاب‌های آموزش زبان‌های خارجی نیز وجود دارد. از آنجاکه در ایران، زبان‌های خارجی از جمله زبان‌های انگلیسی و فرانسه، زبان ملت و فرهنگ بیگانه به حساب می‌آیند، لزوم تأکید بر مؤلفه‌های هویت ملی و فضای بومی‌سازی‌شده در کتاب‌های زبان بیش‌ازپیش احساس می‌شود. از این‌رو انتخاب کتاب‌های آموزش زبان فرانسه در دوره راهنمایی و زبان انگلیسی پایه هفتم و هشتم، به‌عنوان دوره اصلی در تشکیل و تثبیت هویت و تربیت شهروندی نوجوانان، نوعی تعلق و وابستگی به ارزش‌های مشترک و درنهایت هویتی مشترک در آنان ایجاد می‌نماید. این امر ضرورت انجام گرفتن پژوهش حاضر را موجب شده است.

سؤال‌های پژوهش

پژوهش حاضر در پی پاسخ به دو سؤال زیر است:

۱. حضور مؤلفه‌های هویت ملی ایران در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه و انگلیسی در هر دوره تحصیلی تا چه میزان است؟
۲. از منظر مقایسه‌ای، مؤلفه‌های فضای بافت‌سازی‌شده در مورد هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه و انگلیسی دوره‌های تحصیلی مورد نظر، چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟

■ به‌سوی یک چارچوب نظری

جهت‌گیری‌های فرایند بومی‌سازی دانش در نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی

یکی از مباحثی که به‌دنبال پدیده جهانی‌شدن مطرح شده، بحث هویت ملی در مقابل هویت جهانی و مسئله ماندگاری یا تداوم هویت‌های ملی در جریان جهانی‌شدن و بین‌المللی‌شدن است. هویت عبارت از «فرایند معناسازی بر اساس یک ویژگی فرهنگی یا مجموعه به‌هم‌پیوسته از ویژگی‌های فرهنگی است که بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود (کاستلز^۱، ۲۰۰۵). به بیان دیگر، هویت ملی عبارت است از «ترکیبی از گرایش‌ها، احساسات و ادراکات مربوط به عناصر و وابستگی‌های اجتماعی - فرهنگی که موجب وحدت و انسجام اجتماعی می‌شود و جزئی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد. در رابطه با پدیده جهانی‌شدن و مسئله حفظ یا حذف هویت ملی، نظرگاه‌های متفاوتی مطرح شده است. برخی معتقدند حرکت در جهت جهانی‌شدن، تأثیر منفی بر هویت‌های ملی و محلی دارد و گروهی برعکس بر این اعتقادند که جهانی‌شدن، تأثیری در یکسان‌سازی و هم‌گرایی جهانی و حذف هویت ملی ندارد (بک^۲، ۲۰۰۸). گروه سوم نیز معتقدند که انقلاب ارتباطات، باعث تشدید آگاهی‌های قومی - فرهنگی بیشتر می‌شود. از نظر این گروه، جهانی‌شدن همواره متضمن هم‌زمانی و

درون‌پیوستگی دو پدیده بوده که به صورت قراردادی «امر جهانی» و «امر محلی» نامیده می‌شوند. از این حیث آنان اصطلاح «محلی جهانی شدن» را ترجیح می‌دهند (قاسم‌پور، لیاقت‌دار و جعفری، ۱۳۹۰). گذشته از نظریات فوق نظریه‌های دیگری نیز وجود دارد که جهت‌گیری برخی نظام‌های آموزشی را در ارتباط با سطح تمرکز بر دانش بومی، هویت ملی، دانش جهانی و هویت جهانی نشان می‌دهد. این نظریات از سوی چنگ^۳ مطرح شده و تحلیل آن‌ها نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی بر مبنای هریک از این نظریه‌ها در ارتباط با پدیده جهانی شدن و نظریه بومی‌ماندن چه سیاست‌هایی می‌توانند اتخاذ کنند. برنامه‌های درسی آنان دارای چه ویژگی‌های است و به‌طور کلی نظام آموزشی از چه نقاط قوت و چه نقاط ضعفی برخوردار است و در نهایت پیامد و برون‌داد آن نظام چیست (چنگ، ۲۰۰۰). از آن جمله می‌توان به نظریات زیر اشاره کرد:

الف. نظریه درخت: مبتنی بر این اصل است که دانش بومی، ریشه در ارزش‌ها و سنت‌های بومی دارد، و درعین حال می‌تواند عناصر خارجی مفید را از دانش جهانی جذب کند تا به رشد جامعی برسد؛

ب. نظریه کریستال: کلید این فرایند، توجه به دانش بومی به‌منظور انباشتن دانش جهانی در برابر نیازها و خواسته‌های جامعه محلی است؛

پ. نظریه قفس: نظریه قفس، مبتنی بر این فرض است که وفاداری محلی باید هسته اصلی هرگونه عمل تربیتی قرار گیرد. در نتیجه فرایند رشد و توسعه دانش بومی می‌تواند با عنایت به واردات و توجه به دانش جهانی باشد ولی این امر باید به‌منظور محدودسازی توسعه بومی و محلی و تعامل با جهان خارج در چارچوبی روشن و شفاف باشد؛

ت. نظریه DNA: این نظریه تأکید بر کارگشایترین و برترین عناصر دانش جهانی برای جایگزین کردن با عناصر سست و ضعیف محلی در راستای توسعه جامعه محلی دارد؛

ث. نظریه قارچ: نظریه قارچ مبتنی بر این فرض است که اقتباس گونه‌های خاصی از دانش جهانی برای رشد و توسعه محلی و فردی، نسبت به تولید دانش بومی، روشی آسان و پسندیده است؛

ج. نظریه آمیب: نظریه آمیب نشان‌گر آن است که رشد و توسعه دانش بومی صرفاً منوط به استفاده مفید و کامل دانش انباشته‌شده جهانی است (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰). طبق نظر چنگ (۲۰۰۲)، نوع تصمیمات جوامع به‌منظور توسعه دانش بومی یا بهره‌گیری از دانش جهانی، آن اجتماعات و نیز نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی‌شان را در یکی از این نظریه‌ها قرار خواهد داد و بنابراین از نظر علمی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، آینده خاصی را در پیش رو خواهند داشت.

■ تعریف مفاهیم

الف: جهانی شدن

بررسی تحولات جهان در نیم قرن اخیر نشان می‌دهد که تغییراتی بسیار عمیق در باورها و ارزش‌ها و سبک زندگی مردم جهان به وقوع پیوسته است و گسترش جهانی این تغییرات، همواره دامنه و شدت بیشتری می‌یابد. این تغییرات که ناشی از تحولات سیاسی و اقتصادی جهان و پیشرفت‌های فناوری اطلاعات در عصر حاضر است، تأثیری عظیم بر جوانب گوناگون زندگی اجتماعی و فرهنگی گذاشته و مردمان محلی و ملی را به انسان‌هایی جهانی تبدیل کرده است. پدیده و مفهوم «جهانی شدن»^۱ در عصر حاضر، از اواخر جنگ جهانی دوم به بعد، با عنوان‌های گوناگون در کشورهای پیشرفته صنعتی غرب طرح شده و هر روز که می‌گذرد با سرعت و دامنه بیشتری گسترش می‌یابد، به گونه‌ای که از دهه ۱۹۹۰ تا به حال، به یکی از چالش‌های اساسی بشری مبدل شده است. درگیری‌های بزرگی که هم‌اکنون در جهان جریان دارد در ارتباط مستقیم با مسئله جهانی شدن و جهانی‌سازی است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵).

جهانی شدن در یک تعریف عبارت است از فرایند فشرده‌ی فزاینده فضا و زمان که به واسطه آن مردم دنیا کم‌وبیش و به صورت نسبتاً آگاهانه در جامعه واحد جهانی ادغام می‌شوند. به بیان دیگر جهانی شدن معطوف به فرایندی است که در جریان آن فرد و جامعه در گستره‌ای جهانی با یکدیگر پیوند می‌خورند (گل محمدی، ۱۳۸۱، ص. ۲۰). یکی از ویژگی‌های دولت ملی، هویت‌سازی و حفظ و بازسازی آن در گذر زمان است و این امر به واسطه گفتمان‌ها و ایدئولوژی‌های مسلط صورت می‌گیرد. پیش از فراگیرشدن فرایند جهانی شدن، معمولاً گفتمان‌های رسمی کار ویژه هویت‌سازی و هویت‌یابی خود را به آسانی انجام می‌دادند، اما فرایند جهانی شدن این وضع را به هم زده است. در مجموع، در باب چیستی «جهانی شدن» می‌توان گفت که پیدایش این مفهوم، در درجه اول دال بر تغییری است که طی آن به جای ساختارها و نظام‌های پیشین، پیکره نوینی در حال شکل‌گیری است که پیام‌های آن افق و دورنمایی جهانی پیدا می‌کند. به تعبیر دیگر در متن جهانی شدن نوعی قدرت متبلور جاری است که افقی جهانی یافته و در ورای مرزهای فرو ریخته، هم‌صداهای زیادی پیدا کرده است. در درجه دوم جهانی شدن ناظر بر تبدیل اصل و مصادیق طبیعت به فرآورده‌های فرهنگی است. به همین دلیل بسیاری از نظریه‌پردازان مدعی‌اند که تحلیل و توضیح پدیده جهانی شدن با استفاده از مفاهیم راهبردی بهتر است. سرانجام آنکه پسوند «شدن» در ترکیب «جهانی شدن» ناظر بر نوعی تحول و حرکت استعلائی و بیان‌گر تکاپوی دائمی بشر برای تکامل خویش است (نصری، ۱۳۸۰).

ب. بومی‌سازی

انتقادهایی که به تازگی در خصوص مبانی علم جدید، هویت ملی و هویت اجتماعی به دنبال پدیده جهانی شدن توسط اندیشمندان مختلف صورت گرفته، موجب پیدایش مفاهیم تازه‌تری همچون

«دانش بومی» و «بومی‌سازی» شده است. منظور از دانش بومی، هر نوع دانشی است که در بستر اجتماعی خاص و محدود محلی قرار دارد. این اصطلاح را برای نخستین بار، گیرتز در سال ۱۹۸۳ مطرح کرد. وی در این خصوص بیان می‌دارد که دانش بومی، دانش خاصی است که در موقعیت و بافت خاصی شدیداً ریشه دارد و رشد کرده است (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، دانش بومی، دانشی است که طی زمان توسط افراد یک محل یا سرزمین بنا شده و به‌مرور اشاعه یافته و مبتنی بر پیشینه فرهنگی، تاریخی و بستر اجتماعی کاملاً خاصی است. برخی بومی‌سازی را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بستر خاص می‌دانند (چنگ، ۲۰۰۰). این تعریف دو برداشت را به ذهن متبادر می‌کند: اول اینکه، بومی‌سازی یعنی انطباق همه هنجارها، ابتکارات و ارزش‌هایی که هدفشان تحقق بخشیدن به نیازهای جامعه است؛ دوم اینکه، بومی‌سازی یعنی ارتقاء ارزش‌های محلی، هنجارها و مسائل مورد علاقه، مشارکت و التزام به فعالیت‌ها در ارتقاء سطح جامعه. توسعه و رشد فرهنگ بومی، تحقق آمال و آرزوهای جامعه، علاقه‌مندی به اخلاق و هنجارها و فعالیت و مشارکت و حمایت از نوآوری‌های فنی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و بومی، برخی مثال‌های بومی‌سازی است (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

امروزه دانش بومی و نیز رویکرد بومی‌سازی دانش در جوامع مختلف کاملاً متفاوت از یکدیگر و دارای درجات و شدت و ضعف‌های فراوان است. دانش بومی، به باور متخصصان، معرفتی است که در طول زمان و توسط افراد مختلف در جامعه‌ای محلی پدید آمده و اشاعه یافته و بدیهی است که دارای نمایه‌های متفاوتی است. بنابراین معرفت و دانشی که از نگاه آنان معتبر و ارزشمند است، ممکن است از سوی جوامع دیگر سودمند نباشد؛ حتی اعجاب‌برانگیز نخواهد بود که نظام دانش بومی و محلی در جوامع مختلف از همدیگر متفاوت باشد. چنگ معتقد است اگر قوت دانش بومی چشم‌گیر باشد، می‌تواند در رشد و توسعه ملت‌ها و نیز رشد و توسعه دانش جهانی مؤثر باشد و این دانش می‌تواند در سایر جوامع از اعتبار لازم نیز برخوردار شود. عکس قضیه نیز ممکن است. مثلاً اگر دانش بومی تحت تأثیر عناصر خارجی قرار بگیرد، طبیعی است که نتواند پویایی و توسعه لازم را داشته باشد و در نتیجه در دانش جهانی غرق و محو و بی‌اثر می‌شود و مشخص است که دلیل آن، عدم تناسب و ناکارایی خود دانش بومی است (چنگ، ۲۰۰۲).

نقد نظرهای پیرامون بومی‌سازی، سبب شده است تا در برخی جوامع حرکت جدیدی با همین عنوان در حوزه‌های مختلف علوم صورت بگیرد. برای مثال این موضوع چند سالی است که به‌طور خاص در جوامع اسلامی و نیز کشورهای آسیایی مطرح شده است. در کشور ما، به باور طرفداران بومی‌سازی، مطالعات انتقادی صورت‌گرفته از ماهیت و شیوه علمی که تاکنون در اغلب مراکز آموزشی ارائه شده، ناظر بر نقص کارکردی و نقص در مبادی اولیه و شکل‌دهنده این علوم بوده است.

نقد فکری بومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

محققان معتقدند که در این عرصه، علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و لذا بسیاری از پژوهش‌های علمی که در مورد مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و روان‌شناختی معروف شده‌اند، مواضع فلسفی و ایدئولوژیک خود را در قالب همان دو دیدگاه معروف مادی‌گرا و ایدئالیستی منعکس می‌کنند. درواقع، این دو دیدگاه، به ابزار تحلیلی علوم اجتماعی مبدل شده‌اند و به‌هیچ‌روی، جامع‌نگر و جهان‌شمول محسوب نمی‌شوند (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

ب. هویت و هویت ملی

هویت دارای انواع، سطوح و سلسله‌مراتب مختلفی است، اما در یک دسته‌بندی کلی دو نوع هویت داریم؛ هویت فردی و هویت جمعی. هویت فردی یعنی همان چیزی که فرد را واسطه ویژگی‌ها و خصوصیات یگانه و منحصر به فرد او مورد شناسایی قرار می‌دهد و از افراد دیگر متمایز می‌سازد. اما هویت جمعی عبارت است از تعلق خاطر گروه یا جمعیت زیادی از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص. چنین تعلق موجب احساس همبستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی می‌شود که با عنوان «ما» از ماهای دیگر جدا می‌شود (توسلی و قاسمی، ۱۳۸۱). یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی، هویت ملی است که فراگیرترین و در عین حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمام نظام‌های اجتماعی است؛ لذا دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی در درون یک جامعه است (حاجیان، ۱۳۷۹). درواقع هویت ملی مفهومی دوجهبی است که هم‌زمان بر تشابه و تمایز دلالت دارد. وقتی از هویت ملی بحث می‌شود از یک‌سو از خصوصیات سخن به میان می‌آید که به موجب آن یک ملت مورد شناسایی قرار می‌گیرد و از سوی دیگر به ویژگی‌هایی اشاره می‌شود که بر مبنای آن ملت‌ها از یکدیگر جدا می‌شوند (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۹۰).

اندیشمندان حوزه‌های گوناگون، سطوح مختلفی را برای هویت طرح کرده‌اند. مثلاً روان‌شناسانی مانند پیاز و فروید، اساس شکل‌گیری هویت انسان را در مراحل مختلف رشد او می‌دانند. از نظر آنان، هویت از سطح فردی آغاز می‌شود و با گذر از لایه‌های اجتماعی، در احساس «هویت ملی» که عالی‌ترین سطح هویت است، به تکامل می‌رسد (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹). جامعه‌شناسان، هویت را عبارت از احساسی می‌دانند که فرد به آن دست می‌یابد و سپس با تکیه بر اشتراک‌ها و یا تفاوت‌هایی که با گروه‌های دیگر دارد، به درک احساس هویت مستقل می‌رسد (لک، ۱۳۸۴). در این تعریف، افراد و جماعت‌ها در روابط اجتماعی‌شان، از افراد و جماعت‌های دیگر متمایز می‌شوند. هویت ایرانی نوعی احساس وابستگی به سرزمین، تاریخ و فرهنگ ایرانی است که از دیرباز میان مردمان آن وجود داشته و به شیوه‌های گوناگون تجلی کرده است. با این همه هویت ایرانی ازلی و قائم به خود نیست، بلکه یک برساخته اجتماعی است که در طول قرن‌ها به دست نخبگان سیاسی و فرهنگی ایران به وجود آمده و با تاریخ و روایت و فرهنگ ایرانی درهم آمیخته است (احمدی، ۱۳۸۸ ص. ۱۱۵).

■ مؤلفه‌های هویت ملی

پیرامون مؤلفه‌های هویت ملی در کشور ایران توافق کلی وجود ندارد و اندیشمندانی که در این باره سخن گفته‌اند، در مورد مؤلفه‌های آن اختلاف نظر دارند و هر کدام زاویه‌ای را برای تبیین آن انتخاب می‌کنند. از سوی دیگر، بین‌رشته‌ای بودن این مفهوم را می‌توان یکی از عوامل مشکل‌ساز در تعریف آن دانست. همچنین ذکر این نکته ضروری است که ویژگی بین‌رشته‌ای بودن هویت ملی باعث شده برخی محققان در پژوهش‌های خود دیدی همه‌جانبه نداشته باشند و این امر، سبب ایجاد برخی اشتباهات و نتایج نامطمئن در موضوع مورد بررسی شده است. از یک سو نباید به همه موارد در نظر گرفته شده به عنوان مؤلفه اعتماد نمود و از طرف دیگر نباید هر موردی را به عنوان مؤلفه در نظر گرفت. وقتی موردی جزئی از مؤلفه هویت ملی محسوب می‌شود آن مؤلفه باید برای کل افراد جامعه در نظر گرفته شود، نه برای قشر خاص و معدودی؛ زیرا در این صورت ارزش مؤلفه بودن خود را از دست می‌دهد (لقمان‌نیا، خامسان، آیتی و خلیفه، ۱۳۹۰). مهرمحمدی عناصر هویت ایرانی را در چهار دسته از ارزش‌ها طبقه‌بندی می‌کند:

الف. ارزش‌های ملی شامل مشترکات فرهنگی اعم از سرزمین، زبان، نهادهای ملی، سنت‌ها و ادبیات ملی؛

ب. ارزش‌های دینی شامل مشترکات دینی؛

پ. ارزش‌های اجتماعی شامل اصول و قواعد اجتماعی که جامعه را استحکام می‌بخشند؛

ت. ارزش‌های انسانی شامل کلیه اصول و قواعد انسانی فارغ از هرگونه محدودیت‌های اجتماعی و جغرافیایی (داورپناه و علوی مقدم، ۱۳۹۳).

وکیلی و آزاد ارمکی (۱۳۹۲) در پژوهشی پیرامون حیطه‌بندی مؤلفه‌های هویت ملی در آرای صاحب‌نظران، به بیشترین فراوانی تکرار و تأکید بر روی ده عنصر زیر به عنوان مؤلفه و ابعاد هویت ملی دست‌یافته‌اند: ۱. سرزمین مشترک؛ ۲. نژاد و ملیت مشترک؛ ۳. فرهنگ و آداب و رسوم، خاطرات، باورها، سمبل‌ها، نمادها، عواطف و میراث فرهنگی مشترک؛ ۴. نظام سیاسی و دولت؛ ۵. تاریخ و پیشینه مشترک؛ ۶. اقتصاد واحد و مشترک؛ ۷. زبان مشترک؛ ۸. هنر و ادبیات؛ ۹. دین مشترک؛ ۱۰. هویت جهانی شده و سیال. گودرزی نیز ابعاد زیر را برای مؤلفه‌های هویت ملی برمی‌شمرد:

۱. ابعاد اجتماعی ناظر بر احساس تعلق خاطر مشترک و تعهد افراد به اجتماع ملی؛

۲. ابعاد تاریخی ناظر بر خاطرات، رخدادها، شخصیت‌ها و فراز و نشیب‌های تاریخی؛

۳. ابعاد جغرافیایی ناظر بر قلمرو سرزمین مشخص؛

۴. ابعاد سیاسی ناظر بر تعلق به نظام واحد سیاسی و ارزش‌های مشروعیت‌بخش به دولت ملی؛

۵. ادبیات دینی ناظر بر اعتقاد به دین واحد و آیین آن؛

۶. ابعاد فرهنگی و ادبی ناظر بر سنت‌ها، اسطوره‌ها، فولکلور، هنر، معماری، زبان و ادبیات ملی

(داورپناه و علوی مقدم، ۱۳۹۳).

نقد فضای بومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

در یک جمع‌بندی کلی از دیدگاه‌های موجود، می‌توان گفت هویت ملی مفهومی مرکب و چندوجهی است که در ذهنیت و رفتار یکایک شهروندان قابل بررسی و جست‌وجو است. بر این اساس در الگوی نظری پژوهش حاضر ابعاد هویت ملی ایرانیان از لحاظ تحلیلی شامل ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و نمادهای ملی در نظر گرفته و تحلیل شده است. زیرا به نظر می‌رسد که تداخل سطوح هویتی تنها در این حوزه و در این ابعاد اتفاق می‌افتد و افراد بر مبنای پایداری خویش به این ابعاد در سطوح مختلف هویت خود را تعریف می‌کنند.

مؤلفه‌های شاخص هویت ملی، در تحقیق حاضر، ابعاد هفت‌گانه زیر است:

۱. بُعد ملی شاملص. زبان فارسی، لباس ایرانی، خط فارسی، جشن‌های ملی (عید نوروز، شب یلدا، چهارشنبه‌سوری و سیزده به در و غیره)، نژاد ایرانی، مفاخر ملی، تاریخ کشور، دفاع از سرزمین، میهن؛
۲. بُعد فرهنگی شامل: اسطوره‌های ملی، مفاخر ادبی، میراث فرهنگی (بناهای تاریخی، صنایع دستی، آداب و رسوم)، هنرهای ایرانی (نقاشی، خطاطی، معماری، موسیقی، قالی‌بافی و غیره)، غذاهای ایرانی، نام‌های ایرانی، ورزش‌های ایرانی؛
۳. بُعد مذهبی شامل: اصول و فروع دین، بزرگان دینی، پیامبران، ائمه اطهار (ع)، مناسک دینی (اعیاد مذهبی، وفات و ولادت پیامبر و ائمه اطهار)، اماکن مقدسه (کعبه، حرم پیامبر و امامان، مساجد)؛
۴. بُعد جغرافیایی شامل: مرزها، شهرها، کوه‌ها، دره‌ها، دریاها و غیره.
۵. بُعد سیاسی شامل: انقلاب‌ها، نوع حکومت، دفاع مقدس، احزاب و نهادهای سیاسی، شخصیت‌های بارز سیاسی و غیره؛
۶. بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها شامل: اقوام ایرانی، زبان‌ها و گویش‌های محلی، آداب و رسوم محلی، جشن‌های و غذاهای محلی و غیره؛
۷. بُعد نمادهای ایرانی شامل: پرچم ایران، نقشه ایران، واحد پول ایرانی، تقویم رسمی و ماه‌های ایرانی، سرود ملی، خلیج فارس و غیره.

ج. رابطه زبان و هویت

زبان و هویت، دو جزء جدایی‌ناپذیر در تشکیل زیرساخت‌های جوامع بشری در عرصه روابط فردی و اجتماعی‌اند. زبان همواره نقش مهمی در ایجاد و بیان هویت داشته است. در عصر پسانوگرا، با افول برخی نشانه‌های هویت همچون نژاد، این نقش مهم‌تر نیز شده است (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹). علاوه بر نقش اصلی زبان که برقراری ارتباط است، دیگر نقش مهم زبان، یعنی ایجاد هویت در افراد و تعیین وفاداری آنان نیز قابل ذکر است. مسئله هویت و زبان و چگونگی تعامل این دو به مثابه دو جزء

از زیرساخت‌های جوامع بشری، تا آن حد اهمیت دارد که برخی جامعه‌شناسان و تحلیل‌گران علوم اجتماعی معتقدند ملت‌ها زائیده عصر جدید نیستند بلکه باید آن‌ها را حاصل بازسازی هویت‌های سرزمینی قدیمی‌تر بدانیم که از سنت‌ها، تاریخ، زبان، مذهب، عوامل محیطی و جغرافیایی و به‌ویژه اسطوره‌ها اثر می‌پذیرند (معینی علمداری، ۱۳۸۳؛ دیلم صالحی، ۱۳۸۵). اهمیت زبان در شناخت فرهنگ به اندازه‌ای است که گفته‌اند زبان یک ملت، کلیدی است که با استفاده از آن می‌توان فرهنگ آن ملت را شناخت (محسنی، ۱۳۷۰، ص. ۱۱۷) و شناخت فرهنگ، راهی است به سوی هویت‌یابی ملی (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۱۷۰).

د. برنامه درسی

برنامه درسی، به عنوان یکی از ارکان اصلی نظام آموزش و پرورش، نقشی محوری در شکل‌گیری هویت ملی ایفا می‌کند. هر یک از این تعاریف مختلفی که از برنامه درسی ارائه شده به موارد خاصی اشاره می‌کنند و برخی نیز را مورد غفلت قرار می‌دهند. علت این امر نویابودن برنامه درسی است و اینکه هر تعریف نشان‌گر رویکرد و نگرشی است که به یکی از منابع اطلاعاتی اهمیت می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۸، ص. ۳۲). یک برنامه درسی بیش از هر چیز به نحوه آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه تلقی می‌شود (پروند، ۱۳۸۰، ص. ۲۷). سیلور، الکساندر و لویس معتقدند برنامه درسی طرحی است جهت آماده‌نمودن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم (خوی نژاد، ۱۳۸۰، ص. ۴۰). فورچیان و تن‌ساز (۱۳۷۴) برنامه درسی را «فرآیند مفهومی کردن پدیده‌های مربوط به انسان و جهان در یک قالب موزون جهت تسهیل در یادگیری» تعریف می‌کنند.

آنچه در این پژوهش مورد توجه است، تعریف سنتی برنامه درسی، به تعبیر مهرمحمدی (۱۳۸۹، ص. ۱۲) است و عبارت است از: «مجموعه‌ای از تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده‌ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند و معمولاً در راهنمای برنامه درسی منعکس می‌شود». مؤلفه هر برنامه درسی، هدف است. هدف‌های آموزشی، بیشتر با جامعه و نیازهای آن مرتبط هستند؛ یا نیازهایی از یادگیرندگان را مورد توجه قرار می‌دهند یا ترکیبی از آن دو هستند. از سوی دیگر، رفع نیازهای فرد و جامعه به صورت علمی مستلزم استفاده از علوم و فنون، رشته‌ها و موضوعات درسی مختلفی است که برحسب نوع هدف با آن ارتباط می‌یابد. بنابراین، منبع دیگر انتخاب هدف‌ها «موضوع درسی» است (میرزاییگی، ۱۳۸۰، ص. ۱۱۴). یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی، محتوا است. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود و یا آنچه می‌خواهیم یاد گرفته شود. در آموزش رسمی کشور ما، چه در مقاطع تحصیلی آموزش و پرورش و چه در سطح دانشگاه، بیشتر به محتوا توجه می‌شود. محتوای دروس، در قالب کتاب‌های درسی برای مدارس کشور، به صورت متمرکز تنظیم و تألیف می‌شود (صص. ۱۶۱-۱۶۰). محتوایی مفید

نقد فقه‌ای بومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

و اثربخش است که بر اساس مجموعه‌ای از معیارهای مناسب انتخاب شده باشد. متخصصان مختلف برنامه درسی، معیارهای متفاوتی برای انتخاب محتوا برشمرده‌اند. برخی از این معیارها عبارت‌اند از:

- ارتباط محتوا با هدف؛
- معنادار بودن محتوا برای یادگیرنده؛
- تناسب با تجربیاتی که کودکان از خانه و جامعه خود با خود به همراه آورده‌اند؛
- جذاب بودن؛
- امکان‌پذیر بودن؛
- پایه‌ای برای آموزش‌های مادام‌العمر (آموزش‌های بعدی)؛
- ارتباط با مسائل روز (لوی، ۱۳۷۴، ص. ۵۶).

به‌طورکلی، در کنار توجه به اصول برنامه درسی، اصولی هم وجود دارد که به‌طور ویژه برای اثربخش ساختن آموزش زبان دوم/ خارجی به کار می‌رود. در میان منابع درسی مختلف در مدارس، آموزش زبان دوم/ خارجی، ویژگی‌های خاصی دارد. متخصصان آموزش و پرورش در طراحی برنامه درسی آموزش زبان دوم/ خارجی، باید از یک‌سو به اصول طراحی برنامه درسی توجه کنند و از سوی دیگر همه احتیاجاتی را که برای کارآمد ساختن آموزش زبان دوم/ خارجی لازم است، برآورده سازند. یکی از مهم‌ترین اصول آموزش زبان، ایجاد علاقه و انگیزه در یادگیرندگان است. داشتن دانش‌آموزان با انگیزه، مهم‌ترین پیش‌نیاز ایجاد محیطی است که مناسب یادگیری و تدریس زبان است (حکیم‌زاده، متقی‌زاد و سلطانی‌نژاد، ۱۳۹۴).

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و توسعه‌ای و از نظر ماهیت و روش، اسنادی-تحلیلی است. همچنین برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش تحلیل محتوای کیفی و مقداری اطلاعات آماری بهره گرفته می‌شود. برای تنظیم چارچوب مفهومی پژوهش از منابع کتابخانه‌ای، اسناد و مدارک، نشریات، مجلات و مقالات معتبر تخصصی که در حوزه هویت ملی و بومی‌سازی تدوین شده‌اند استفاده شده است.

روش انتخاب مؤلفه‌های مورد استفاده در مورد مقوله هویت ملی در مقاله حاضر برگرفته از تحقیقات پیشین بوده است اما با توجه به اینکه سایر تحقیقات به‌صورت بخشی‌نگر انجام شده و از یک یا چند بُعد خاص به بررسی بومی‌سازی و هویت ملی پرداخته‌اند، لذا برای ایجاد جامعیت در ابعاد تام این مقولات، ترکیبی محقق‌ساخته ملحوظ نظر قرار گرفته است. شیوه اعتبارسنجی این ترکیب نیز مبتنی بر اعتبار صوری می‌باشد. شیوه اعتبارسنجی صوری بر نظر خبرگان و متخصصان استوار بوده و انتخاب

مؤلفه‌های ذکر شده پیرامون هویت ملی به تأیید صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی رسیده است.

♦ واحد تحلیل محتوای تحقیق: کلمات و تصاویر.

♦ مؤلفه‌بندی: برحسب موضوع (بُعد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها، نمادهای ملی).

♦ روش شمارش: فراوانی (تکرار یک عنصر).

پیشینه پژوهش

نایتو^۵ (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان «مشکلات زبان‌شناختی و فرهنگی در آموزش زبان فرانسه به مخاطبان ژاپنی» به مشکلات فراوی آموزش و گسترش این زبان در ژاپن می‌پردازد. وی به این نتیجه رسیده که آنچه بیش از مشکلات زبان‌شناختی مانع گسترش این زبان در ژاپن است، مسئله ترس ژاپنی‌ها از غلبه فرهنگ فرانسوی بر فرهنگ ژاپنی و از دست دادن هویت ملی آنهاست.

بایرام^۶ (۲۰۰۸) در پژوهشی که با عنوان «شهروندی میان فرهنگی و آموزش زبان خارجی» پیرامون آموزش زبان انگلیسی در اروپا انجام داده است بیان می‌دارد که آموزش زبان خارجی باید با آموزش شهروندی ادغام شود و اهداف آموزش زبان خارجی به آموزش شهروندی، اضافه شود؛ البته با تأکید بر اینکه یادگیری و آموزش زبان خارجی منجر به کاربرد عملی در جهان شود.

لوگال^۷ (۲۰۱۰) در رساله دکتری خود با عنوان «بومی‌سازی و به‌کارگیری متدهای آموزش زبان: رویکردی اجتماعی-آموزشی به آموزش زبان فرانسه در برزیل» که در دانشگاه رن فرانسه انجام داده است، به کمک تحلیل هم‌زمانی و درزمانی، به بررسی متدهای آموزش زبان فرانسه در برزیل پرداخته است. وی به این نتیجه دست یافته است که اتخاذ رویکرد بومی‌سازی در آموزش زبان، به دلیل توجه به نیازهای بومی و هویتی زبان‌آموزان و معلمان، موجب بهبود فرآیند آموزش و یادگیری زبان فرانسه در برزیل شده است.

پاسکال^۸ (۲۰۱۱) در مقاله‌ای با عنوان «متدهای بومی‌سازی‌شده آموزش زبان خارجی: ابزاری خاص و ایدئولوژیک» می‌گوید از آنجاکه متدهای بومی‌سازی‌شده آموزش زبان، در هر دو زبان-فرهنگ خارجی و زبان-فرهنگ ملی تدوین می‌شوند، معرف دو دنیای بیگانه و آشنا برای زبان‌آموزان خواهند بود و دربردارنده مؤلفه‌های فرهنگ، عادات و مشخصه‌های فردی زبان مادری زبان‌آموزان است؛ ازاین‌رو به تسهیل فرآیند یادگیری کمک می‌نماید.

خطیب و قمری (۲۰۱۱) در مقاله «ارتباط دوطرفه هویت و یادگیری زبان دوم» با تشریح عوامل تأثیرگذار بر هویت ملی هنگام یادگیری زبان بیگانه، به این نتیجه می‌رسند که هویت و زبان دارای رابطه و تأثیر متقابل هستند و توسعه هویت اجتماعی و فردی افراد باید به‌عنوان یک هدف توسط

سیاست‌گذاران زبانی مدنظر قرار بگیرند.

همچنین، خواجه‌وی و عباسیان (۲۰۱۱) در مقاله «آموزش زبان انگلیسی، هویت ملی و جهانی‌سازی» با مطالعه کتب درسی نتیجه می‌گیرند که تنها ۷٪ تمرین‌ها و متون در این کتاب‌ها به هویت ملی پرداخته‌اند؛ بنابراین این کتاب‌ها مناسب عصر جهانی‌شدن برای دانش‌آموزان نیستند. حافظ‌نیا، کاویانی راد، کریمی پور و طاهرخانی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «تأثیر جهانی‌شدن بر هویت ملی» که در دانشگاه‌های دولتی تهران انجام دادند به این نتیجه رسیدند که جامعه دانشگاهی ایران به عنوان یکی از پرجمعیت‌ترین گروه‌های مرجع کشور، از فناوری اطلاعات و ارتباطات تأثیر پذیرفته است. این اثرپذیری زمینه‌ساز تقویت آن بخش از هویت‌هایی شده که با عناوین گوناگونی چون هویت محلی و قومی (در این پژوهش هویت فروملی) تعریف می‌شود. این فرآیندها، حتی هویت ملی آنان را به نوعی تضعیف کرده است.

■ رویکرد سیاست‌گذاری‌های کلان برنامه درسی ملی نسبت به بومی‌سازی آموزش زبان‌های خارجی

نظام آموزشی در شکل‌دهی به هویت ملی هر ملت، در مقام رکنی اصیل از ارکان هویتی کشورها، نقش بی‌دلیلی به عهده دارد. با فهم جایگاه مدرسه و نظام آموزشی می‌توان گفت که متمرکزترین و پرداخته‌ترین فعالیت در راستای تقویت یا تضعیف مؤلفه‌های همبستگی ملی، احساس تعلق و هویت در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش است که امری قابل توجه است (جلایری، ۱۳۸۹). به زعم افرادی چون برثرتون و پانتون، عبارت «جهانی بیندیشید و محلی عمل کنید» بهترین مانیفست سیاست‌های جدید در قرن ۲۱ است (رهنما و محمدی‌چابکی، ۱۳۸۷). خوشبختانه در سال‌های اخیر سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران آموزش کشور تا حدودی به این امر واقف شده و تلاش‌های برنامه‌محوری را برای سیاست‌گذاری مدون برنامه‌های آموزشی و از جمله آموزش زبان‌های خارجی انجام داده‌اند. جدیدترین این تلاش‌ها تصویب نقشه جامع علمی کشور (دی‌ماه ۱۳۸۹)، تدوین برنامه درسی ملی (اردیبهشت‌ماه ۱۳۸۹) و تصویب سند ملی آموزش و پرورش (اسفندماه ۱۳۸۸) است که در آن‌ها به اهمیت زبان انگلیسی بیش‌ازپیش توجه شده است، یعنی ساعات تدریس زبان انگلیسی افزایش یافته و اهداف تدریس زبان انگلیسی نیز به‌طور پراکنده بیان شده است (کیانی، نویدی‌نیا و مؤمنیان، ۱۳۹۰). غالب بودن ایدئولوژی دین‌مدار و بومی‌نگر در برنامه درسی ملی، برگرفته از سیاست‌ها و اسناد کلان کشور و ایدئولوژی حاکم است. این امر در عباراتی که در نقشه جامع علمی کشور آمده نیز به چشم می‌خورد: «تمدنی شکوفا، روزآمد و حکمت بنیان، مبتنی بر هویت اسلامی ایرانی» (نقشه جامع، ۱۳۸۹، ص. ۳)، تثبیت و ارتقاء مرجعیت جهانی علوم و معارف بومی شامل زبان و ادبیات فارسی، تاریخ و تمدن ایران، علوم و معارف شیعه و

اهل بیت (علیهم‌السلام) (نقشه جامع، ۱۳۸۹، ص. ۷).

سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی باید هویت ملی فراگیران را که در سیاست‌های آموزشی و اسناد کلان کشور ترسیم شده است، مورد توجه قرار دهند. بحث اساسی در اینجا حفظ هویت ملی فراگیران در دهکده جهانی است (کرکز، ۲۰۰۸، ص. ۵۳). این اصل نیز در برنامه درسی موجود مورد توجه قرار گرفته است. آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین شده در جهان فراتر رود و به بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده و در سطوح بالاتر، انتخاب و سازمان‌دهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش‌ها خواهد بود (ص. ۱۱۱). همچنین در نقشه جامع علمی کشور تلاش شده بر مبانی ارزشی و بومی کشور تکیه شود (ص. ۲). این موضوع در بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی نیز در نظر گرفته شده است و از آموزش زبان‌های خارجی به عنوان «بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی» (ص. ۱۱۰) یاد شده است که این نشان از توجه برنامه درسی ملی به ارزش‌های فرهنگی و بومی کشور دارد.

نکته قابل تأمل این است که نباید مطلبی که در نقشه جامع علمی کشور به‌طور کلی آمده است، در برنامه درسی ملی نیز با همان کلیت بیان شود، بلکه لازم است اثرات منفی احتمالی تدریس زبان‌های خارجی بر فرهنگ، باورها و هویت ملی نیز تبیین و راهکارهای خنثی‌سازی این آسیب‌ها و بومی‌سازی تدریس زبان‌های خارجی نیز بیان شود. باین وجود، برنامه درسی ملی (نگاشت سوم) تا حدودی بر اهمیت یادگیری زبان، که به‌طور تلویحی در اسناد بالادستی به آن اشاره شده است، واقف بوده و ساعات تدریس زبان را سالانه در دوره اول متوسطه از ۹۳ به ۱۱۹ و در دوره دوم متوسطه از ۶۹ به ۸۰ و در مجموع دو دوره از ۴۸۶ به ۵۹۷ ساعت افزایش داده است (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰). هویت ملی ایرانی موجود در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران، ترکیبی از سه بُعد هویت اسلامی (توحید، اصول و آموزه‌های اسلامی، حیات طیبه، عدالت، مهدویت و انتظار، امر به معروف و نهی از منکر، ولایت فقیه، عفاف و حجاب)، هویت ایرانی (توسعه بومی، وحدت ملی، زبان فارسی، روحیه انقلابی و جهادی، میراث فرهنگی و تمدنی، سرود ملی و پرچم ملی، آمیختگی اسلام و ایران، سرزمین ایران) و هویت متجددانه (قانون اساسی و سند چشم‌انداز، فناوری‌های نوین، رسانه، زبان خارجی) می‌باشد که می‌تواند موجبات همبستگی ملی را در میان دانش آموزان فراهم نماید. در عین حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد که لایه هویت اسلامی از برجستگی و وزن بیشتری در این سند برخوردار است (رهبری، بلباسی و قری، ۱۳۹۴).

کلمه «هویت» در کل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، «۲۷ بار» هم به‌صورت مجزا و هم

نقد فمائی بومی سازی هده در کتب درسی آموزش زبان های خارجی

به صورت ترکیبی مثل هویت اسلامی - ایرانی، هویت اسلامی - انقلابی، هویت جنسیتی، هویت جمعی، هویت حرفه‌ای، هویت ملی و ... آمده است که این امر نشان از توجه ویژه طراحان سند مزبور به جایگاه مهم هویت و هویت ملی دارد. به طوری که در فصل اول (کلیات)، به طور جداگانه به تعریف هویت می‌پردازد (رهبری و همکاران، ۱۳۹۴). در این سند، «هویت» چنین تعریف شده است: «هویت، برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است. از این رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است».

اما آیا بین ایدئولوژی حاکم بر برنامه درسی ملی و دیگر اسناد بالادستی و بخش زبان‌های خارجی این برنامه هماهنگی و یا همخوانی وجود دارد؟ نکاتی چند در پاسخ به این سؤال قابل ذکر است. اول اینکه مغفول ماندن مباحثی که با ایدئولوژی رابطه دارند در بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی کاملاً دیده می‌شود. مقصود از طرح این بحث (ایدئولوژی) این است که به اعتقاد نگارندگان این مقاله، باید در بخش زبان‌های خارجی سخنی نیز از نقش ایدئولوژیک و به نظر برخی از محققان نقش استعماری (فیلیسون^۱، ۱۹۹۲، ص. ۵۳) یادگیری یک زبان خارجی بر ایدئولوژی و هویت یادگیرندگان آن زبان و راهکارهای بومی سازی تدریس زبان‌های خارجی برای جلوگیری از آسیب‌های احتمالی هویتی بر یادگیرندگان به میان می‌آید. اما در این بخش سخنی از تقابل ایدئولوژی‌ها در فرآیند آموزش و یادگیری زبان خارجی به میان نیامده است. در این بخش، به زبان خارجی به عنوان یک وسیله ارتباطی خنثی که هیچ گونه ارزش و پیام پنهانی ندارد (که البته این خود می‌تواند به عنوان یک ایدئولوژی پنهان باشد) نگاه شده است که این خود نشانه عدم توجه سند به این مسئله بسیار مهم است. زبان‌های قومیت‌ها و زبان ملی حامل هویت‌اند و پاسداری از هویت ملی لزوماً به وحدت فرهنگی و زبانی نیاز دارد. حفظ و ترویج فرهنگ و هویت ایرانی اسلامی که ریشه در هزاران سال حرکت‌های اجتماعی، جنبش‌های سیاسی، تولیدات فرهنگی و ادبی و دینی دارد، وظیفه همه آن‌هایی است که به دنبال اعتلای نام ایران و ایرانی هستند.

■ یافته‌های پژوهش

در این پژوهش هر یک از ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه دوره راهنمایی و زبان انگلیسی پایه هفتم و هشتم مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ارزیابی این ابعاد از طریق مطالعه و تحلیل متون اصلی درس‌ها، تمرین‌ها، تصاویر و حتی متون و تصاویر روی جلد کتاب‌ها صورت گرفته و هیچ بخشی از کتاب‌ها از نظر محققان دور نمانده است. در ابتدا به بررسی کتاب‌های زبان فرانسه می‌پردازیم:

آموزش زبان فرانسه در دوره راهنمایی با معرفی یک خانواده پنج نفره ایرانی صورت می‌گیرد.

تمامی مکالمه‌ها، واژه‌ها، تصاویر، برخوردها و اتفاقات کتاب‌ها حول محور این خانواده و دوستان و آشنایان آن‌ها می‌گردد. در سراسر این کتاب‌ها از اسامی ایرانی همچون خانواده دبیری، کریم، مینا، علی و غیره برای شخصیت‌ها استفاده شده است. از آنجاکه تعداد و تکرار بی‌شمار این نام‌ها، که جزء ابعاد هویت ملی تلقی می‌شوند، امکان انحراف در تحلیل نتایج پژوهش را به همراه می‌آورد، مورد شمارش و بررسی قرار نگرفته‌اند. با وجود این، به کار بردن نام‌های ایرانی - اسلامی در این کتاب‌ها، نکته شایان توجهی است که نباید نادیده گرفته شود. نتایج این بررسی‌ها در جداول زیر آمده است:

جدول ۱. نمادهای هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه به تفکیک سال‌های تحصیلی دوره راهنمایی

ابعاد هویت ملی	آماره	اول راهنمایی	دوم راهنمایی	سوم راهنمایی
بُعد ملی	فراوانی	۱۰	۵	۵
	درصد	۵۰	۲۵	۲۵
بُعد فرهنگی	فراوانی	۵	۹	۲
	درصد	۳۱/۲۵	۵۶/۲۵	۱۲/۵۰
بُعد مذهبی	فراوانی	۷	۶	۶
	درصد	۳۶/۸۴	۳۱/۵۷	۳۱/۵۷
بُعد جغرافیایی	فراوانی	۰	۳	۹
	درصد	۰	۲۵	۷۵
بُعد سیاسی	فراوانی	۲	۰	۰
	درصد	۱۰۰	۰	۰
بُعد خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام	فراوانی	۰	۰	۰
	درصد	۰	۰	۰
نمادهای ملی	فراوانی	۶	۰	۴
	درصد	۶۰	۰	۴۰

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱، در سال اول راهنمایی، بُعد ملی با فراوانی ۱۰ بالاتر از سایر ابعاد هویت ملی در این سال و حتی در دو سال دیگر راهنمایی قرار می‌گیرد. پس از آن بُعد مذهبی با

نقد فمائی پومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

فراوانی ۷ و نمادهای ملی با فراوانی ۶ در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. اما به بُعد فرهنگی با فراوانی ۵ مانند سایر ابعاد یادشده توجهی نشده و بُعد سیاسی نیز در میان پایین‌ترین رده‌ها قرار می‌گیرد. این در حالی است که به بُعد جغرافیایی و بُعد خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام کم‌ترین توجهی نشده است. در سال دوم راهنمایی، ضعف توجه لازم به مقوله فرهنگی جبران می‌گردد و این بُعد با ۹ فراوانی، در صدر جدول قرار می‌گیرد. پس‌از آن، بُعد مذهبی با فراوانی ۶ همچنان جایگاه مناسبی نسبت به سایر ابعاد دارد. بُعد ملی نیز با ۵ فراوانی در جایگاه سوم قرار می‌گیرد. بُعد جغرافیایی که تا سال پیش هیچ جایگاهی را به خود اختصاص نداده بود با فراوانی ۳ جایی در جدول می‌یابد. اما ابعاد سیاسی، خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام و نمادها به‌طور کامل مورد غفلت قرار گرفته‌اند. در سال سوم راهنمایی شاهد اوج گرفتن حضور بُعد جغرافیایی در میان صفحات این کتاب هستیم که با فراوانی ۹ بالاتر از سایر ابعاد قرار دارد. بُعد مذهبی با فراوانی ۶ همچنان جایگاه دوم را به خود اختصاص داده است و بُعد ملی با فراوانی ۵ مانند سال گذشته در جایگاه سوم است. اما در این سال شاهد حضور مجدد نمادهای ملی هستیم که با فراوانی ۴ بر بُعد فرهنگی با فراوانی ۲ پیشی گرفته است. اما این بار نیز ابعاد سیاسی و اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها مورد بی‌مهری کامل قرار گرفته‌اند.

جدول ۲. ابعاد هویت ملی در دوره راهنمایی

ابعاد هویت ملی	بُعد ملی	بُعد فرهنگی	بُعد مذهبی	بُعد جغرافیایی	بُعد سیاسی	بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	نمادهای ملی
فراوانی	۲۰	۱۶	۱۹	۱۲	۲	۰	۱۰
درصد	۲۵/۳۱	۲۰/۲۵	۲۴/۰۵	۱۵/۱۸	۲/۵۳	۰	۱۲/۶۵

همان‌طور که ملاحظه می‌شود جدول شماره ۲ به‌خوبی بازگوی میزان حضور ابعاد مختلف هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه دوره راهنمایی است. بر اساس این جدول، بُعد ملی با فراوانی ۲۰ بالاترین جایگاه را به خود اختصاص داده است و پس‌از آن بُعد مذهبی با یک اختلاف، دومین بُعد پربسامد است. بُعد فرهنگی نیز با فراوانی ۱۶ نسبت به سایر ابعاد وضعیت مناسبی دارد. بُعد جغرافیایی با فراوانی ۱۲ حتی از نمادهای ملی نیز پیشی گرفته و در آخر، بُعد سیاسی با فراوانی ۲ در پایین‌ترین رده قرار می‌گیرد. اما بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها با بی‌توجهی کامل روبه‌رو گشته و در کل کتاب‌های دوره راهنمایی کوچک‌ترین اشاره‌ای به این مسئله مهم نشده است. در کل می‌توان گفت که فراوانی ابعاد هویت ملی در کتب زبان فرانسه دوره راهنمایی ۷۹ مورد می‌باشد.

در ادامه به بررسی همین مؤلفه‌ها در کتب زبان انگلیسی پایه هفتم. هشتم می‌پردازیم که در جدول زیر آمده‌اند:

جدول ۳. ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان انگلیسی به تفکیک پایه‌های هفتم و هشتم

ابعاد هویت ملی	آماره	پایه هفتم	پایه هشتم
بعد ملی	فراوانی	۶۷	۸۸
	درصد	۴۱/۹	۵۳/۷
بعد فرهنگی	فراوانی	۲۰	۱
	درصد	۱۲/۵	۰/۰۶
بعد مذهبی	فراوانی	۵۲	۳۴
	درصد	۳۲/۵	۲۱
بعد جغرافیایی	فراوانی	۱۱	۳۶
	درصد	۶/۸	۲۲/۱
بعد سیاسی	فراوانی	۰	۱
	درصد	۰	۰/۰۶
اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	فراوانی	۱	۰
	درصد	۰/۰۶	۰
نمادهای ملی	فراوانی	۹	۴
	درصد	۵/۶	۲/۴

طبق جدول شماره ۳، در کتاب آموزش زبان انگلیسی سال هفتم بعد ملی با فراوانی ۶۷ در رتبه اول، بعد مذهبی با فراوانی ۵۲ در جایگاه دوم و بعد فرهنگی با فراوانی ۲۰ در رده سوم قرار دارند. در کتاب آموزش زبان انگلیسی سال هشتم بعد ملی با فراوانی ۸۸ رتبه اول، بعد جغرافیایی با فراوانی ۳۶ رتبه دوم و بعد مذهبی با فراوانی ۳۴ دارای رتبه سوم هستند. متأسفانه در هر دو دوره، بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و بعد سیاسی دارای آخرین جایگاه هستند. در هر دو کتاب زبان انگلیسی شاهد استفاده از آیات قرآن در ابتدای کتاب و تصویر و کلام امام خمینی (ره) بعد از آن هستیم که به ترتیب جز ابعاد مذهبی و ملی قرار می‌گیرند. همچنین در این کتاب‌ها از تصاویر افراد ایرانی، مناظر طبیعی ایران، زنان

نقد فماین پومی‌سازی شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

محجبه استفاده شده است. اسامی استفاده شده نیز ایرانی و مذهبی هستند که به علت تکرار بی‌شمار مورد شمارش قرار نگرفتند چراکه موجب انحراف در داده‌ها و نتایج تحقیق می‌شد.

جدول ۴. مجموع ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های هفتم و هشتم

ابعاد هویت ملی	بعد ملی	بعد فرهنگی	بعد مذهبی	بعد جغرافیایی	بعد سیاسی	بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	نمادهای ملی
فراوانی	۱۵۵	۲۱	۸۶	۴۷	۱	۱	۱۳
درصد	۴۷/۸	۶/۵	۲۶/۵	۱۴/۵	۰/۰۳	۰/۰۳	۴

بر اساس جدول شماره ۴، به‌طورکلی، بعد ملی با فراوانی ۱۵۵ بالاترین جایگاه را در هر دو دوره به خود اختصاص داده است. سپس، بعد مذهبی با فراوانی ۸۶ در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. همچنین بعد جغرافیایی با فراوانی ۴۷ سومین رتبه را از آن خود کرده است. اما همان‌طور که داده‌ها نشان می‌دهند بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و بعد سیاسی کمترین درصد و فراوانی را به خود اختصاص می‌دهند. در کتب آموزش زبان انگلیسی در هر دو پایه هفتم و هشتم، تمامی تصاویر ایرانی هستند. برای مثال آموزش مکالمات با کمک تصاویری از افراد ایرانی صورت می‌گیرد. تصاویر زنان در این کتب محجبه است. اسامی افراد نیز ایرانی اسلامی است.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد ملی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید:

عنوان مدرسه راهنمایی شهید باهنر در صفحه ۳۲ کتاب زبان فرانسه دوره اول راهنمایی؛ معرفی نیروگاه اتمی بوشهر به‌عنوان نماد قدرت ملی و علمی در تصویر روی جلد کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی؛ استفاده از خط فارسی در کلماتی مانند آموزش نماز صفحه ۸، استادیوم ورزشی صفحه ۱۵، کتاب ریاضی صفحه ۱۷ در کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی؛ تصویر آرامگاه حافظ در صفحه ۱۶ کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی؛ تصویر یک رزمنده با چفیه در صفحه ۵۱ کتاب انگلیسی سال هفتم؛ تصویر ابوعلی سینا، پروفیسور سمیعی و دکتر قریب در صفحه ۳۹ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد فرهنگی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید:

اشاره به فرش تبریز در صفحه ۱۰ کتاب زبان فرانسه سال سوم راهنمایی؛ نام‌های ایرانی مانند کاوه، فرهاد، فیروز و پریسا در کتاب‌های انگلیسی. غذاها و نان سنتی ایرانی به‌دفعات در کتاب‌های انگلیسی مورد استفاده قرار گرفته است.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد مذهبی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید:

تصویر مسجد صفحه ۱۵ و تصویر قرآن صفحه ۳۸ کتاب زبان فرانسه سال اول راهنمایی؛ اسامی

مذهبی مانند کریم، علی، رضا و وحید به کرات در کتاب های زبان فرانسه آمده است؛ نام های زهرا، فاطمه، مهدی، زینب، احمد در کتاب های زبان انگلیسی به دفعات تکرار شده است؛ پوشش اسلامی برای بانوان از جمله داشتن چادر، مقنعه، روسری و مانتو در کتاب های زبان انگلیسی و فرانسه به دفعات تکرار شده است؛ تصویر حرم امام رضا (ع) صفحه ۱۱، واژه های عاشورا و تاسوعای حسینی در صفحه ۲۰، تلاوت قرآن کریم در صفحه ۷۰ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم.

نمونه هایی از مؤلفه های بعد جغرافیائی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می آید: اشاره به شهر تبریز در صفحه ۱۰، شهر تهران در صفحه ۲۲، دریای خزر و خلیج فارس در صفحه ۲۵، شیراز در صفحه ۲۹ کتاب زبان فرانسه سال سوم راهنمایی؛ شهر اصفهان، میدان امام و چهل ستون در صفحه ۴۲ و ماکو، کرج در صفحه ۴۳ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم؛ موزه هنرهای معاصر تهران در صفحه ۲۵ کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی.

نمونه هایی از مؤلفه های بعد سیاسی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می آید: تصاویر امام خمینی و آیت الله خامنه ای در صفحه ۶ کتاب زبان انگلیسی سال هفتم؛ تسخیر لانه جاسوسی امریکا صفحه ۲۰ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم.

نمونه هایی از مؤلفه های بعد نمادهای ایرانی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می آید: تصویر پرچم ایران در صفحه ۳۲ کتاب زبان فرانسه سال اول راهنمایی؛ نقشه ایران در صفحه ۲۵ کتاب زبان فرانسه سال سوم راهنمایی؛ تقویم شمسی در صفحه ۱۱ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم؛ اشاره به ماه های ایرانی از جمله فروردین و آبان و آذرماه در صفحه ۴۸ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم؛ روزهای هفته به زبان فارسی در صفحه ۵۴ کتاب زبان انگلیسی سال هفتم. همان گونه که در جداول فوق ذکر گردید بعد اقوام و خرده فرهنگ ها دارای فراوانی صفر در کتاب های انگلیسی و فرانسه می باشد.

نتیجه گیری

در راستای پاسخ به سؤالات تحقیق می توان این گونه بیان داشت که رئوس کلی مطرح شده در اسناد کلان آموزش و پرورش پیرامون بومی سازی، مورد توجه مؤلفان کتاب های زبان فرانسه و انگلیسی قرار گرفته است، ولی تا رسیدن به وضعیت مطلوبی که تمامی ابعاد هویت ملی در منابع درسی زبان های خارجی به شکل متناسب و متعادل وارد شوند، به برنامه ریزی و مطالعات عمیق نیاز است. از نظر آماری، میزان حضور مؤلفه های هویت ملی در ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده فرهنگ ها و نمادهای ملی در کتاب های پایه هفتم و هشتم زبان انگلیسی که چاپ سال ۱۳۹۳ هستند، با فراوانی ۳۲۴ بسیار پُررنگ تر از میزان حضور این

مؤلفه‌ها با فراوانی ۷۹ در کتاب‌های زبان فرانسه است که چاپ سال ۱۳۸۷ هستند. حضور این مؤلفه‌ها در کتاب آموزش زبان انگلیسی پایه هشتم با فراوانی ۱۶۴ کمی پررنگ‌تر از پایه هفتم با فراوانی ۱۶۰ است. باوجوداین، مقایسه این مؤلفه‌ها در کتب آموزشی زبان فرانسه و انگلیسی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، به مؤلفه‌های هویت ملی بیشتر توجه شده است.

همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه و انگلیسی در کشور، به‌گونه‌ای متعادل و متوازن به بیان شاخص‌های هویت ملی نپرداخته‌اند که از نظر برنامه‌ریزی زبانی در آموزش زبان‌های خارجی یک نقص بحساب می‌آید. علاوه‌بر این، گاه در یک یا چند کتاب شاهد عدم حضور یک یا چند بُعد از ابعاد هویت ملی، مانند بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و بعد سیاسی هستیم و یا برخی از ابعاد با کم‌مهری مؤلفان روبرو شده‌اند. بنابراین ضروری است محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه و انگلیسی، بار دیگر، از منظر مؤلفه‌های هویت ملی و شاخص‌های بومی‌سازی منابع درسی، موردبازنگری قرار گیرند تا زمینه مناسبی برای حفظ و رشد هویت ملی نسل جوان فراهم گردد. شایان توجه است که آخرین چاپ کتاب‌های تألیف شده در حوزه آموزش زبان فرانسه در دوره‌های تحصیلی راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی مربوط به سال ۱۳۸۷ بوده و از این تاریخ به بعد موردبازنگری و تصحیح قرار نگرفته‌اند. از آنجاکه این کتب تا به امروز به‌طور گسترده در تمامی مدارس کشور تعلیم داده نشده‌اند، فرصت مناسبی است که پژوهش‌هایی کاربردی در جهت کشف و نمود مشکلات و نقاط ضعف و بهبود نقاط قوت این سری از کتاب‌ها صورت پذیرد.

در کل، این‌گونه استنباط می‌شود که علی‌رغم حضور کم‌رنگ برخی از ابعاد هویت ملی و یا فقدان پردازش مناسب و متوازن برخی از ابعاد دیگر در کتب آموزشی، بااین‌حال آموزش زبان‌های خارجی با واردنمودن مؤلفه‌های هویت ملی و با اتخاذ رویکرد بومی‌سازی در کتاب‌های درسی کاری ارزشمند و درخور احترام می‌باشد.

منابع

- احمدی، حمید. (۱۳۸۸). بنیادهای هویت ملی ایرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پروند، محمدحسن. (۱۳۸۰). مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: نشر شیوه.
- توسلی، غلام عباس و قاسمی، یارمحمد. (۱۳۸۱). مناسبات قومی و رابطه آن با تحول هویت جمعی. مجله جامعه‌شناسی ایران، (۴)، ۲۵-۳.
- جلالیری، زینت. (۱۳۸۹). میزان اهمیت مؤلفه‌های هویت ملی برای ورود به برنامه‌های درسی در راستای بومی‌سازی برنامه‌های درسی (در دوره ابتدایی شهرستان کلات نادر)، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی)، دانشگاه فردوسی مشهد.
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه. فصلنامه مطالعات ملی، (۵)، ۲۲۸-۱۹۳.
- حافظ نیا، محمدرضا؛ کاویانی راد، مراد، کریمی پور، یدالله و طاهر خانی، مهدی. (۱۳۸۵). تأثیر جهانی شدن بر هویت ملی، فصلنامه ژئوپلیتیک، ۲(۳-۴)، ۲۱-۱.
- حکیم‌زاده، رضوان؛ متقی‌زاد، عیسی و سلطانی‌نژاد، نجمه. (۱۳۹۴). بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه، از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمان. دو ماهنامه جستارهای زبانی، (۲)، ۶-۱۰۶.
- خوی نژاد، غلامرضا. (۱۳۸۰). تعریف برنامه درسی، برنامه درسی: نظریات، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- داورپناه، زهرا و علوی مقدم، سیدبهنام. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه مقاطع راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۵۲)، ۱۱۷-۱۴۰.
- درویشی، لیلا و احمدی، پروین. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای برنامه‌های فرهنگی دوره متوسطه بر اساس نمادهای ملی و مذهبی. فصل‌نامه پژوهش در برنامه درسی، ۹(۸)، ۱۵-۳۲.
- دیلم صالحی، بهروز. (۱۳۸۵). اسطوره و حماسه، دو بنای هویت ایرانی. فصلنامه مطالعات ملی، ۳(۷)، ۳-۲۵.
- رهبری، مهدی؛ بلباسی، میثم و قربی، سیدمحمدجواد. (۱۳۹۴). بررسی برجستگی لایه‌های هویت ملی ایرانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج. آ. ایران. فصلنامه مطالعات ملی، (۶۱)، ۴۵-۶۶.
- رهنما، اکبر و محمدی چاپکی، رضا. (۱۳۸۷). تحقیق قوم‌نگاری: ضرورتی برای بومی‌ماندن برنامه درسی در عصر جهانی شدن. در صمد ایزدی (گردآورنده)، مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و بومی‌ماندن برنامه درسی، چالش‌ها و فرصت‌ها (صص. ۱۰۱-۱۲۲) دانشگاه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران.
- شمشیری، بابک و نوشادی، محمدرضا. (۱۳۸۶). بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۶)، ۵۱-۷۸.
- طالبی، سکینه. (۱۳۷۸). تحول هویت ملی دانش‌آموزان دختر دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۷۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر روان.
- قاسم‌پور دهقانی، علی؛ لیاقت‌دار، محمدجواد و جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۴(۴)، ۴-۲۴.
- قمری، محمدرضا و حسن‌زاده، محمد. (۱۳۸۹). نقش زبان در هویت ملی. دو فصلنامه علمی پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، ۲(۳)، ۱۵۴-۱۷۲.
- قورچیان، نادرقلی و تن‌ساز، فروغ. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به‌عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- کیانی، غلامرضا؛ نویدی‌نیا، حسین و مؤمنیان، محمد. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی. فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، ۲(۶)، ۱۸۵-۲۰۹.
- گل محمدی، احمد. (۱۳۸۱). هویت ملی و جهانی شدن. تهران: نشر نی.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۷)، ۱۱-۴۴.

نقد فقه‌های بومی‌سازی‌شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

- لقمان‌نیا، مهدی و خامسان، احمد. (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران* ۳(۲)، ۱۴۷-۱۷۱
- لقمان‌نیا، مهدی؛ خامسان، احمد؛ آیتی، محسن و خلیفه، مجتبی. (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی بر اساس نظریه داده بنیاد. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۰(۴۰)، ۳۳-۵۶.
- لک، منوچهر. (۱۳۸۴). هویت ملی در شعر دفاع مقدس. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۶(۲)، ۱۱۱-۱۳۲.
- لوی، الف. (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی درسی مدارس (ترجمه فریده مشایخ). تهران: مدرسه برهان.
- محسنی، منوچهر. (۱۳۷۰). *مقدمات جامعه‌شناسی*. تهران: انتشارات مؤلف.
- معینی علمداری، جهانگیر. (۱۳۸۳). هویت، تاریخ و روایت در ایران: هویت، ملیت، قومیت. در حمید احمدی (گردآورنده)، *مجموعه مقالات ایران: هویت، ملیت، قومیت* (صص. ۱۲۵-۱۲۰). تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- میرزاییگی، علی. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس. تهران: یسپرون.
- نصری، قدیر. (۱۳۸۰). در چپستی جهانی شدن، تأملی نظری در سمت و سرشت آهنگ جهانی. *فصلنامه راهبردی*، ۳(۱۴)، ۲۸۴-۲۸۲.
- وکیلی، عارف و آزادارمکی، تقی. (۱۳۹۲). مطالعه جامعه‌شناختی تعریف مفهوم هویت ملی میان اندیشمندان ایرانی. *فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی- فرهنگی*، ۱۲(۱)، ۹-۳۵.
- Beck, K. V. (2008). *Being International: Learning in a Canadian University* (Ph.D. Dissertation). Simon Fraser University, Canada.
- Byram, M. (2008). *Intercultural Citizenship and Foreign Education*. Durham Universit Publication.
- Castells, M. (2005). Global Governance and Global Politics, *Academic Research Library*, 38(1), 9-16
- Cheng, Y. C. (2000). A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174.
- Cheng, Y. C., Ng, K. H. & Mok, M. M. C. (2002). Economic Considerations in Education Policy Making: A Simplified Framework. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 18-39.
- Khajavi, Y & Abbasian, R. (2011). English Language Teaching, National Identity and Globalization in Iran: the Case of Public Schools. *International Journal of Humanities and social science*, 1(10), 181-186
- Khatib, M. & Ghamari, M. R. (2011). Mutual Relations of Identity and Foreign Language Learning: An Overview of Linguistic and Sociolinguistic Approaches to Identity. *Theory and practice in studies*, 1(12), 1701-1708.
- Kirkgoz, Y. (2008). Globalization and English Language Policy in Turkey, *Educational Policy*, Online First, published on April 15.p.345-354.
- Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil* (doctoral dissertation). Universite Rennes.
- Naito, S. (2002). Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais. *Études de linguistique appliquée*, (126) 96-108.
- Pasquale, R. (2011). *Le manuel de langues étrangères contextualisée*, Un dispositif idéologique particulier, la Revue de la SAFESU, Numéro 34, Année XXIX, Septembre. Gráfica 1250: La Plata, Argentine, pp. 107-128.
- Phillipson .R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

پی‌نوشت‌ها

1. Castells
2. Beck
3. Cheng
4. Globalization
5. Solange Naito
6. Micheal Byram
7. Damien Le Gal
8. Rosana Pasquale
9. Kirkgoz
10. Phillipson

بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی، از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

■ ثریا جباری* ■ جواد مصرآبادی**

چکیده:

هدف از پژوهش مقایسه دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی آنان می‌باشد. نمونه این پژوهش تعداد ۴۲۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره متوسطه سال تحصیلی ۹۱-۹۲ شهر تبریز بودند که با استفاده از دو روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از دو نقطه برش برای نمرات انضباط دانش‌آموزان و نیز نظر معاونان و مشاوران مدرسه‌ها استفاده شد. در این پژوهش از دو پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه و پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو استفاده شد. همچنین از نمرات معدل نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۱-۹۲ به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی استفاده شد. داده‌های حاصل با آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) تحلیل شد. نتایج مانوا نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی در ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی وجود دارد. آزمون تک متغیری واریانس جهت بررسی تفاوت‌های دو گروه در تک تک مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی نشان داد که بین دو گروه در معدل و همه مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه و صفات شخصیتی تفاوت معنادار وجود دارد. در این مقاله تلویحات کاربردی این یافته‌ها مورد بحث واقع شده است.

عاطفه به مدرسه، شخصیت، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان منضبط، دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۰/۳۰ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۲/۱۷ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۱۲
*کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشکده شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران jabbari.sj@gmail.com
**دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران mesrabadi@yahoo.com

■ این مقاله از پایان‌نامه نویسنده اول استخراج شده است.

مقدمه

معلمان و کارگزاران برنامه‌های آموزشی و تربیتی در کنار ارتقادهای و ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان علاقه دارند جنبه‌های عاطفی و اخلاقی آن‌ها را نیز مورد شناخت و ارزیابی قرار دهند. بررسی و پژوهش در زمینه‌های عاطفی-اجتماعی، رویکردی را به وجود می‌آورد تا معلمان، که هسته مرکزی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری محسوب می‌شوند، جنبه‌های رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزان را مورد کنکاش علمی قرار دهند. شناسایی زمینه‌های رفتاری دانش‌آموزان از جانب معلمان و مدیران مدارس، آن‌ها را در جهت کشف رفتارهای خطرآفرین و مشکل‌ساز یاری می‌دهد و معلمان با استفاده از این رویکرد فضاهای آموزشی و پرورشی مطلوبی را برای تدریس خود به وجود می‌آورند و به دور از تنش‌های رفتاری برای دانش‌آموزان، کلاسی غنی از معیارهای فضای یادگیری مطلوب تدارک می‌بینند.

معلمان در کلاس درس باید زمان خود را برای اهداف محتوایی دروس تقسیم کنند و این مهم ابتدا از طریق ایجاد نظم، مدیریت و اداره کلاس حاصل می‌شود. به‌زعم مهدی‌نژاد (۱۳۸۸) اداره کلاس از وقت‌گیرترین فعالیت‌های حرفه معلمی تلقی می‌شود به‌طوری‌که اگر بیشتر وقت معلم در کلاس صرف رفع مشکلات انضباطی شود، زمان کمتری برای تدریس و یادگیری دروس باقی می‌ماند. برقراری انضباط به اقدام‌هایی گفته می‌شود که از سوی معلم و مسئولان آموزشگاه به‌منظور جلوگیری از وقوع رفتارهای مشکل‌آفرین، یا در پاسخ به رفتارهای مشکل‌آفرین، به‌منظور کاهش میزان وقوع آن‌ها در آینده، صورت می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۷).

چالرز و ستر^۱ (۲۰۰۵) پیامدهای منفی زیادی را ذکر کرده‌اند که از بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان ناشی می‌شود؛ پیامدهایی چون اختلال در آموزش معلمان، هدر رفتن زمان در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و تضعیف انگیزه و انرژی دانش‌آموزان. انضباط به دلیل ماهیت چندبعدی‌اش تحت تأثیر عوامل مختلفی است. کینسر و کر^۲ (۲۰۰۴)، به نقل از مصرآبادی (۱۳۸۹) در یک جمع‌بندی؛ این عوامل را عبارت از خانواده، همسالان و بافت‌های فرهنگی همچون مدرسه دانسته‌اند. این عوامل باعث می‌شود که هرکدام از دانش‌آموزان رفتار متفاوتی در برابر قوانین انضباطی داشته باشند. در این زمینه رایان^۳ (۲۰۰۷)، به نقل از ابوتینه، خساونه و هلائله^۴ (۲۰۱۱) هم از بین ویژگی‌های متعدد اثرگذار در شکل‌گیری مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، گستره‌ای از آمادگی‌های عاطفی، شخصیتی و تحصیلی را برای انعطاف‌پذیری در مقابل قوانین انضباطی مدارس برمی‌شمرد که تمام این مسائل با زندگی مدرسه‌ای آن‌ها بروز پیدا می‌کنند.

یکی از متغیرهای اثرگذار در بروز رفتارهای دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی و مدرسه‌ای آن‌ها، شخصیت و ابعاد آن است. بیابانگرد (۱۳۸۶) شخصیت را افکار، هیجانات و رفتارهای مهمی می‌داند که روش انطباق یک فرد با دنیا را مشخص می‌کند. آلپورت^۵ (۱۹۷۳)، به نقل از شجاعی، (۱۳۸۸)

صفات را به عنوان پیش‌آمادگی‌هایی تعریف کرده که برای پاسخ‌دهی به شیوه‌ای مشابه یا یکسان به انواع گوناگونی از محرک‌ها داده می‌شود. پژوهش باتن‌کورت، بنجامین، والتین و تالی^۶ (۲۰۰۶) نشان داد که سازگاری و روان‌رنجوری پیش‌بینی‌کننده الگوهای متفاوت رفتار پرخاشگرانه است. طبق آیین‌های انضباطی، پرخاشگری در مدرسه یکی از آیتم‌های بی‌انضباطی محسوب می‌شود.

از عوامل مهم مدرسه‌ای و انضباطی، مؤلفه‌های عاطفی است. همه معلمان، در ضمن آموزش هدف‌های حوزه شناختی، چه مستقیم و چه غیرمستقیم، در تحقق بخشیدن به هدف‌های عاطفی نیز می‌کوشند. طبق نظر سیف (۱۳۷۹) عاطفه تحصیلی در فرایند تحصیل دانش‌آموزان و تحت تأثیر تجربیات تحصیلی وی شکل می‌گیرد. به این گونه که تجربه‌های موفقیت و شکست دانش‌آموز در سال‌های نخست یادگیری آموزشی ابتدای تصورات او را در رابطه با توانایی‌اش نسبت به موضوع‌های بخصوص درسی تحت تأثیر قرار می‌دهد که «عاطفه مربوط به موضوع درسی» نام دارد. بعد از کسب تجارب بیشتر از این نوع، «عاطفه مربوط به آموزشگاه» شکل می‌گیرد و سرانجام «خود تحصیلی» یا خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز تشکیل می‌شود. دلبستگی یا عاطفه مربوط به آموزشگاه نگرش دانش‌آموز را نسبت به کل آموزشگاه منعکس می‌کند.

عاطفه تحصیلی اصطلاحی کلی و دربرگیرنده متغیرهای متعددی است. مک‌کوج و سیگل^۷ (۲۰۰۳) در یک جمع‌بندی از پژوهش‌های مختلف، پنج عامل اصلی عاطفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند. این عوامل عبارت‌اند از: ادراک خود تحصیلی^۸، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها^۹، نگرش نسبت به مدرسه^{۱۰}، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه^{۱۱} و انگیزش/خودنظم‌دهی^{۱۲}. ادراک فراگیران از توانش‌های تحصیلی خود یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها است. ادراک خود را به عنوان آگاهی فرد از خود یا افکار مربوط به خود تعریف کرده‌اند (ویگفیلد و کارپتینان^{۱۳}، ۱۹۹۱). برخی از نتایج پژوهش‌ها نشان داده که هر چه دانش‌آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (لوئنگ و لوئنگ^{۱۴}، ۱۹۹۲، به نقل از مصرآبادی، ۱۳۸۹). همچنین روابط ادراک‌شده بین معلم و دانش‌آموز به‌طور معناداری با پیامدهای سازگاران در محیط کلاسی مرتبط هستند (زیدنر و شلاپر^{۱۵}، ۱۹۹۹). ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه با استدلال‌های دانش‌آموزان برای انجام تکالیف سروکار دارد. هدف‌های دانش‌آموزان و ارزش مربوط به پیشرفت تحصیلی، خودنظم‌دهی و انگیزش آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، زیرا هدف‌های دانش‌آموزان شیوه‌های رسیدن به این هدف‌ها و همچنین میزان درگیر شدن و پاسخ‌دادن فراگیران به تکالیف تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (مک‌کوج و سیگل، ۲۰۰۳). آخرین مؤلفه مورد بررسی انگیزش/خودنظم‌دهی است. فراگیری که دارای انگیزه کافی برای یادگیری باشد، با در پیش گرفتن رفتارهای خودنظم‌داده‌شده، تلاش می‌کند که به اهداف یادگیری برسد. پینتریش و دی‌گروت^{۱۶} (۱۹۹۰) بر این باورند که خودنظم‌دهی پیش‌بینی‌کننده مهمی برای

پیشرفت تحصیلی است.

در کنار متغیرهای شخصیتی و عاطفی اثرگذار در بروز رفتارهای پرخطر انضباطی، به نقش پیشرفت تحصیلی بر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. شرفی (۱۳۷۰) معتقد است که عملکرد تحصیلی علاوه بر اینکه تحت تأثیر عوامل فردی و محیطی قرار دارد با بسیاری از متغیرهای رفتاری و درون‌کلاسی نیز در ارتباط است و طیف دانش‌آموزانی از ضعیف تا قوی در بر می‌گیرد. پژوهش‌گو، لای و یه^{۱۷} (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، به‌ویژه مشکلاتی که مربوط به دروس و تعارض با دیگران است ارتباطی قوی با عملکردهای دانش‌آموزان دارد. در این زمینه یافته‌های پژوهش زاهد، رجبی و امیدی (۱۳۹۱) نشان داد که، دانش‌آموزان دارای افت یادگیری دارای نرخ بالاتری از مشکلات و سازگاری‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را هستند. همچنین نتایج پژوهش خجسته‌مهر، عباس‌پور، کرابی و کوچکی (۱۳۹۱) نشان داد که آموزش برنامه «موفقیت تحصیلی» باعث افزایش معنادار نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه، عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی می‌شود.

چندوجهی بودن الگوهای رفتاری و انضباطی دانش‌آموزان در مدارس، وظیفه معلمان را در اداره کلاس دشوار می‌کند و آن‌ها را همواره با دسته‌ای جدید از بدرفتاری‌های دانش‌آموزان مواجه می‌سازد و روز به روز نیز بر کمیت و کیفیت این رفتارهای مشکل‌آفرین انضباطی افزوده می‌شود. شناخت و بررسی چنین الگوهایی بدون انجام پژوهش‌های علمی تقریباً دشوار به نظر می‌رسد و امکان‌پذیر نیست. شناسایی رفتارهای انضباطی در فضایی چندمتغیره مانند هدف پژوهش حاضر از طریق مقایسه ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ متغیرهای «عاطفه به مدرسه»^{۱۸}، صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی رویکردی نوین پیش روی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار می‌دهد. با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل، علاوه بر اینکه ابعاد بیشتری از رفتارهای مشکل‌آفرین انضباطی دانش‌آموزان مورد کنکاش قرار می‌گیرد؛ روندی هم برای اداره کلاس از طریق خودانضباطی دانش‌آموزان در اختیار معلم قرار می‌دهد. همچنین، مسئولان برنامه‌ریز تعلیم و تربیت را متوجه چنین مشکلاتی در مدارس می‌کند تا فضاهای آموزشی خود را گسترش دهند و معلمان را با روش‌های نوین مدیریت کارآمد کلاس درس آشنا سازند.

سؤال پژوهش

پژوهش حاضر در نظر دارد تا به این سؤال پاسخ دهد که در بین دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی چه تفاوتی وجود دارد؟

■ روش‌شناسی پژوهش

روش: روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای است.

جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم مدارس دولتی دوره متوسطه نواحی پنج‌گانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند. حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان^{۱۹} (۱۹۷۰) تعداد ۳۸۴ نفر تعیین شد؛ اما در عمل، به جهت احتمال ریزش آزمودنی‌ها، از ۴۲۰ دانش‌آموز اطلاعات جمع‌آوری شد. روش نمونه‌گیری این گروه به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود؛ به این صورت که ابتدا از بین پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز، ۴ ناحیه و سپس از هر ناحیه، ۴ مدرسه به تصادف انتخاب شدند که شامل دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه بود. در گام بعدی از این نمونه اصلی دو نمونه فرعی (دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط) به صورت هدفمند انتخاب شدند که توضیح چگونگی استفاده از این شیوه در بخش روش اجرا توضیح داده شده است. در مرحله دوم نمونه‌گیری، ابتدا گروه دانش‌آموزان غیرمنضبط انتخاب شدند و سپس گروه دانش‌آموزان منضبط متناسب با حجم گروه مطالعه (دانش‌آموزان غیرمنضبط)، انتخاب گردیدند.

روش اجرا: یکی از حساس‌ترین مراحل اجرا در این پژوهش انتخاب نمونه‌های دانش‌آموزان گروه‌های منضبط و غیر منضبط از جامعه پژوهشی بود. برای رفع مشکل انتخاب دو گروه مورد مقایسه، از چند روش استفاده شد. ابتدا در طی یک مطالعه مقدماتی، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته تهیه شد که در آن میزان رخداد شاخصه‌های بی‌انضباطی در دو گروه دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط از معاونان مدرسه پرسیده شده بود. برای این منظور معاون هر مدرسه پرسش‌نامه را برای هر یک از دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط که از روی نمرات انضباطی انتخاب شده بودند، تکمیل می‌کردند و در نهایت به بررسی تفاوت بین نمره میزان رخداد شاخصه‌های بی‌انضباطی دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط پرداخته شد که تفاوت معناداری بین نمرات مشاهده نشد. بنابراین این شیوه، از روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار نشد. در نتیجه برای انتخاب دو گروه مقایسه، از یک ملاک رسمی، یعنی نمره انضباط، و یک ملاک غیررسمی و قابل اعتماد، یعنی قضاوت مسئولان مدرسه در مورد دانش‌آموز، استفاده شد. همانند پژوهش‌های قبلی انجام‌شده در این زمینه و همچنین با توجه به نتایج پژوهش رحمانی (۱۳۹۰) که در آن مشخص شد در یک مدرسه پسرانه نمره ۱۷ صدک دهم و در یک مدرسه دخترانه نمره ۱۹ صدک دهم نمرات انضباطی است. در روش کمی نمره برش ۱۷ به پایین برای پسران و ۱۹ به پایین برای دختران به عنوان ملاک نمره انضباط در انتخاب دانش‌آموزان مشخص شد. در ابتدا بر اساس نمره انضباطی و نظرات معاونان و مشاور مدرسه، ۱۳ نفر از غیرمنضبط‌ترین دانش‌آموزان انتخاب شدند و در گام بعدی یک گروه ۱۳ نفری از منضبط‌ترین دانش‌آموزان همان مدرسه به عنوان افراد گروه مقایسه انتخاب شدند. نحوه انتخاب به این صورت بود که معاونان و مشاور مدرسه با مشورت هم و با در نظر

گرفتن نمره انضباطی دانش‌آموز و همچنین رفتارهای کلی آن‌ها در طول سال تحصیلی، فرد را به عنوان دانش‌آموز منضبط یا دارای مشکل انضباطی معرفی می‌کردند. در مجموع ۱۶ مدرسه و از هر مدرسه ۲۶ نفر و تنها از دو مدرسه به طور تصادفی ۲۸ نفر انتخاب شدند که در مجموع ۴۲۰ نفر را تشکیل دادند. اجرای پرسش‌نامه‌ها به صورت گروهی و با حضور اعضای هر دو گروه انجام شد تا از برچسب خوردن شرکت‌کننده‌ها جلوگیری شود و افراد از دلیل انتخاب خود بی‌اطلاع بمانند.

ابزار اندازه‌گیری: در این پژوهش از پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه - فرم تجدیدنظرشده - به منظور سنجش مؤلفه‌های عاطفه تحصیلی و از پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو، به منظور ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها، و از نمرات معدل نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۱-۹۲، به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی، استفاده شد.

پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه - فرم تجدیدنظرشده: پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه (فرم تجدیدنظرشده) شامل ۳۵ ماده (سؤال) و ۵ عامل یا مقیاس (ادراک از خود نسبت به تحصیل، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه و ارزش قائل شدن برای هدف) است. فرم اولیه این پرسش‌نامه که شامل ۴۵ سؤال بود، توسط مک‌کوج و سیگل (۲۰۰۰) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. مک‌کوج و سیگل (۲۰۰۳) در فرم تجدیدنظرشده SAAS-R پس از بررسی‌های مختلف، ۴۳ سؤال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسش‌نامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سؤال باقی ماند. این پرسش‌نامه در ایران برای اولین بار توسط قدم‌پور (۱۳۸۵) به فارسی برگردانده شده و از لحاظ روایی و پایایی مورد تأیید قرار گرفته است (به نقل از مصرآبادی، ۱۳۸۹). خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود برای بررسی ضریب پایایی از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده کردند که مقدار این ضریب ۰/۶۷ بوده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کلی پنج مؤلفه عدد ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو، برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی: در این پژوهش از پرسش‌نامه پنج عاملی شخصیت نئو (NEO-FFI) که شامل ۶۰ سؤال است استفاده شد. این پرسش‌نامه بر اساس تحلیل عاملی نمرات NEO-PI که در سال ۱۹۸۶ اجرا شده بود، به دست آمده است و ۵ بعد عمده شخصیت را اندازه می‌گیرد که عبارت‌اند از روان‌رنجوری^{۲۰} (بعد N)، برونگرایی^{۲۱} (بعد E)، انعطاف‌پذیری^{۲۲} (بعد O)، مقبولیت^{۲۳} (بعد A) و مسئولیت‌پذیری^{۲۴} (بعد C) می‌باشد. در هنجاریابی آزمون نئو که توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) انجام شد، ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان‌رنجوری، برونگرایی، پذیرا بودن، مقبولیت و مسئولیت‌پذیری به ترتیب اعداد ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا^{۲۵}) استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج تحلیل داده‌ها به شرح زیر است.

جدول ۱. آماره توصیفی گروه منضبط و غیرمنضبط در مؤلفه‌های متغیرهای عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

متغیرها	گروه منضبط			گروه دارای مشکل انضباطی		
	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد
ادراک خود تحصیلی	۳۹/۲۷	۵/۸	۲۰۹	۳۴/۲۵	۶/۹	۲۱۱
نگرش به مدرسه	۲۶/۳۲	۶/۴	۲۰۹	۲۰/۰۵	۸/۵	۲۱۱
ارزش‌گذاری هدف	۳۹/۲۶	۳/۵	۲۰۹	۳۶/۲۴	۶/۱	۲۱۱
خودنظم‌دهی	۵۸/۴۴	۸/۰۴	۲۰۹	۴۸/۶۲	۱۲/۱	۲۱۱
نگرش به معلم و کلاس	۳۸/۹۴	۶/۴	۲۰۹	۳۱/۱	۹	۲۱۱
برون‌گرایی	۲۸/۱۲	۵/۷	۲۰۹	۲۵/۴	۵/۹	۲۱۱
روان‌رنجوری	۲۴/۱	۸/۸	۲۰۹	۲۶/۴	۹/۱	۲۱۱
پذیرا بودن	۲۳/۶	۴/۳	۲۰۹	۲۵/۱	۴/۸	۲۱۱
دلپذیر بودن	۲۹/۹	۴/۳	۲۰۹	۲۷/۲	۵/۶	۲۱۱
مسئولیت‌پذیری	۳۵/۷	۶/۱	۲۰۹	۳۱/۹	۶/۸	۲۱۱
معدل	۱۷/۰۵	۱/۷	۲۰۹	۱۶/۳۹	۲/۰۲	۲۱۱

جدول شماره ۱ آماره توصیفی هر گروه را در مؤلفه‌های مربوط به متغیر عاطفه به مدرسه و صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد. میانگین گروه منضبط در مؤلفه‌های ادراک خود تحصیلی، نگرش به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف، خودنظم‌دهی، نگرش به معلم و کلاس، برون‌گرایی،

بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی، از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، ...

دلپذیر بودن و مسئولیت‌پذیری و همچنین عملکرد تحصیلی، بالاتر از میانگین گروه غیرمنضبط می‌باشد.

در این پژوهش، برای بررسی تفاوت میانگین دو گروه در متغیرهای وابسته مرکب، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) استفاده شد. قبل از تحلیل، پیش‌فرض‌های این روش بررسی شد. نتایج بررسی داده‌های پرت تک‌متغیری نشان داد که داده پرت وجود ندارد و بررسی چندمتغیری (فاصله ماهالانویس) وجود تعدادی داده پرت را نشان داد که بعد از حذف آن‌ها در تحلیل، به توزیع نرمال چندمتغیری دست یافتیم. ماتریس نمودار پراکنش به وجود رابطه خطی بین هر جفت از متغیرهای وابسته اشاره داشت. همبستگی متوسط (بین $r=0/4$ و $r=0/6$) متغیرهای وابسته نیز حاکی از رعایت شدن پیش‌فرض چندهم خطی بود. آزمون M باکس در این پژوهش نشان داد که گروه‌ها از لحاظ ماتریس واریانس-کوواریانس با هم تفاوت دارند که ناشی از توان بالای این آزمون به جهت حجم بالای نمونه است و در شرایطی که حجم گروه‌ها اختلاف خیلی کمی با هم داشته باشند تخطی از این پیش‌فرض مشکل‌ساز نیست.

جدول ۲. آزمون چندمتغیره لاندای ویلکز برای تفاوت دو گروه از لحاظ ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

منبع	اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
گروه‌ها	لاندای ویلکز	۰/۷	۱۵/۲	۱۱	۳۸۵	۰/۰۰۱

$$P \leq 0/05$$

جدول شماره ۲ نتایج آزمون مانوا را برای بررسی تفاوت گروه منضبط و گروه دارای مشکل انضباطی، از لحاظ ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی، نشان می‌دهد. در مانوا آزمون‌های معناداری مختلفی ارائه می‌شود که شامل آزمون اثر پیلایی، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ و آزمون ریشه اختصاصی روی می‌باشد که در این تحلیل نتیجه آزمون لاندای ویلکز که رایج‌تر است ارائه می‌گردد. همان‌طور که مشاهده می‌شود سطح معناداری آزمون لاندای ویلکز (آماره $F=15/2$ و $0/7$) چون از سطح معناداری $P \leq 0/05$ کمتر می‌باشد نشان‌دهنده معناداری تفاوت ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی بین دو گروه است. با توجه به معناداری این آزمون چندمتغیری، برای بررسی تفاوت‌های تک‌متغیری در دو گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی در تک‌تک مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی از آزمون تک‌متغیری واریانس استفاده شد.

بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منطبق و دانش‌آموزان دارای مشکل انقباضی، از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، ...

جدول ۳. آزمون تک‌متغیری واریانس برای تک‌تک متغیرهای وابسته جهت بررسی تفاوت دو گروه از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

مؤلفه‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
ادراک خود تحصیلی	۲۴۲۴/۷	۱	۲۴۲۴/۷	۵۹/۳۸	۰/۰۰۰۱
نگرش به مدرسه	۳۶۷۴/۹	۱	۳۶۷۴/۹	۶۶/۱۳	۰/۰۰۰۱
ارزش‌گذاری هدف	۹۰۰/۹	۱	۹۰۰/۹	۳۵/۲۴	۰/۰۰۰۱
خودنظم‌دهی	۹۸۹۲/۷	۱	۹۸۹۲/۷	۸۹/۶۱	۰/۰۰۰۱
نگرش به معلم و کلاس	۵۳۰۲/۵	۱	۵۳۰۲/۵	۸۸/۲۴	۰/۰۰۰۱
برون‌گرایی	۶۱۷/۶	۱	۶۱۷/۶	۱۸/۶۶	۰/۰۰۰۱
روان‌رنجوری	۴۶۵/۵	۱	۴۶۵/۵	۵/۷۷	۰/۰۱
پذیرا بودن	۱۸۶/۴	۱	۱۸۶/۴	۹/۰۱	۰/۰۰۳
دلپذیر بودن	۷۴۵/۳	۱	۷۴۵/۳	۲۳/۳۷	۰/۰۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	۱۳۶۶/۴	۱	۱۳۶۶/۴	۳۱/۹۶	۰/۰۰۰۱
معدل	۴۲/۲	۱	۴۲/۲	۱۲/۳۱	۰/۰۰۱

جدول شماره ۳ نتایج آزمون تک‌متغیری واریانس برای تفاوت دو گروه از لحاظ تک‌تک مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار F کلیه متغیرها معنادار بوده و بین دو گروه در همه مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و معدل در سطح $P \leq 0/05$ تفاوت وجود دارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

از آنجاکه ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان از عوامل مهم در بروز مشکلات انضباطی است، هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه دو گروه دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی بود. نتایج یافته‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) نشان می‌دهد که دو گروه مزبور در ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی و همچنین در تک‌تک مؤلفه‌ها با یکدیگر تفاوت دارند. نتایج به‌دست‌آمده با مبانی نظری بلوم (۱۹۵۶/۱۳۶۸) همخوانی دارد که در آن هدف‌های حوزه عاطفی طبقه‌بندی شده و می‌گوید رفتار یادگیرندگان توسط ارزش‌ها و نگرش‌هایی که آن‌ها پذیرفته‌اند هدایت می‌شود. همچنین طبق نظر بلوم (به نقل از سیف، ۱۳۸۷) میزان دلبستگی به آموزشگاه، نگرش دانش‌آموزان را نسبت به کل مدرسه و تحصیل نشان می‌دهد. در همین زمینه نتایج پژوهش کروم و مور^{۲۶} (۲۰۰۳) نشان داد که شدیدترین سوء رفتار دانش‌آموزان ناشی از نگرش منفی آنان نسبت به مدرسه است. در پژوهش حاضر نیز نگرش به مدرسه، معلم و کلاس سهم بیشتری در تمایزگذاری دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی داشت. یافته‌های پژوهش در ارتباط با اینکه عاطفه به مدرسه در دانش‌آموزان منضبط بیشتر از دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی است، به این موضوع اشاره دارد که بسیاری از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در کلاس، پیامد مستقیم احساسات منفی آن‌ها نسبت به امور تحصیلی و مدرسه است. حوزه عاطفی با علاقه، انگیزش، نگرش، قدردانی و ارزش‌گذاری سروکار دارد، بنابراین دانش‌آموزانی که بعد عاطفی قوی‌تری دارند نسبت به مدرسه سازگاری بیشتری دارند و از قوانین آن به‌خوبی پیروی می‌کنند. در وضع فعلی، در اغلب مدارس، رابطه نسبتاً زیاد میان رفتارهای شناختی و مؤلفه‌های عاطفی، حاکی از این است که محیط آموزشی باید این دو را مدنظر داشته باشد تا بتواند ضرورت‌های ایجاد بازده‌های سطح بالای یادگیری شناختی و مؤلفه‌های عاطفی مثبت‌تر را تعیین کند. نتایج پژوهش مک کانویل و کورنل^{۲۷} (۲۰۰۳) نشان داد که با ارزیابی نگرش دانش‌آموزان نسبت به رفتار خشونت‌آمیز می‌توان رفتارهای پرخاشگرانه و آشوبگرانه آن‌ها را در آینده پیش‌بینی کرد. موسیتو، لویز و املمر^{۲۸} (۲۰۰۷) نیز به این یافته رسیدند که ارتباط نزدیکی بین درک از خویشتن نوجوان، نگرش نسبت به بزرگ‌ترها و رفتار خشونت‌آمیز در مدرسه وجود دارد. نتایج حاصله با مبانی نظری، از جمله نظریه صفات آلپورت (۱۹۶۷) که می‌گوید

شخصیت شامل ویژگی‌ها و گرایش‌های نسبتاً ثابت و پایایی است که موجبات تشابه و تمایز در طرز فکر، احساس و عمل را فراهم می‌سازد، همخوانی دارد. نتایج پژوهش آسندورف و وان آکین^{۲۹} (۲۰۰۳) نشان داد که ساختار شخصیت افراد نقش کلیدی در میزان پرخاشگری آن‌ها بازی می‌کند. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش حاضر است با این توضیح که پرخاشگری جزئی از رفتارهای دارای مشکل انضباطی در مدارس محسوب می‌شود. نتایج پژوهش ویلیامز، اوپن، هاتکینسون، والکر و زومبو^{۳۰} (۲۰۰۶) نیز با یافته پژوهش حاضر همسوست، از این جهت که نشان داد بین همدلی و انعطاف‌پذیری و بین باوجدان‌بودن و سطوح رشد اخلاقی رابطه وجود دارد. از یافته‌های به‌دست‌آمده این پژوهش چنین استنباط می‌شود که صفات شخصیت افراد در وضعیت انضباطی و تحول اخلاقی آن‌ها نقش مهمی دارد و افراد برون‌گرا و دارای مقبولیت و نمره بالا در مسئولیت‌پذیری منضبط‌تر هستند. صفات شخصیتی دانش‌آموزان بر راهبردهایی که در مقابله با استرس و تکانه‌های زندگی به‌طور کلی از آن‌ها استفاده می‌کند تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی به دلیل داشتن صفات شخصیتی ناسازگارانه یا نابهنجار، راهبردهای مقابله‌ای غیرمعقول و غیرمتناسب با قوانین مدرسه را انتخاب می‌کنند.

در زمینه یافته مربوط به عملکرد تحصیلی می‌توان گفت که پیشرفت تحصیلی یکی از مؤلفه‌های اساسی و زیربنایی مدنظر و قابل سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش دانسته شده است و این احتمال می‌رود از این نظر بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط تفاوتی وجود داشته باشد. پژوهش گیو و همکاران (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس کشورهای غربی، به‌ویژه مشکلاتی که مربوط به دروس و تعارض با دیگران هستند، ارتباط قوی با عملکردهای دانش‌آموزان دارند. همچنین پژوهش زاهد و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که دانش‌آموزان دارای افت یادگیری، نرخ بالاتری از مشکلات و سازگاری‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دارند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه رابطه منفی بین پیشرفت تحصیلی و عملکرد انضباطی، با یافته‌های تحقیقات خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۱)، صدیقی ارفعی، تمنائی‌فر و منصوری نیک (۱۳۹۰)، یاوریان، سهرابی و یاوریان (۱۳۸۹) و تمدنی، حاتمی و هاشمی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. از یافته‌های به‌دست‌آمده این پژوهش چنین استنباط می‌شود که هرچه عملکرد تحصیلی افراد بالا باشد کمتر مشکلات رفتاری و انضباطی از خود نشان خواهند داد. همچنین با بهبود رفتارهای انضباطی دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز بهبود می‌یابد و تمرکز و

توجه بیشتری به تکالیف آموزشی خواهند داشت. در واقع می‌توان گفت که ارتباط دو سویه بین وضعیت انضباطی و عملکرد تحصیلی وجود دارد.

در کنار این یافته‌ها، پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی نیز برخوردار بود که در تفسیر نتایج باید به آن‌ها توجه کرد. از جمله اینکه برای انتخاب گروه‌های دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی تنها به دو ملاک، یکی نمره انضباطی و دیگری نظرات مسئولان مدرسه، اکتفا شد. همچنین گروه‌ها در نهایت به روش هدفمند انتخاب شدند، لذا در تعمیم نتایج پژوهش به جامعه‌های دیگر باید احتیاط کرد. بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که اثر سایر متغیرها مانند کیفیت زندگی در مدرسه، ارتباط معلم- دانش‌آموز، سازگاری عاطفی- اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان و سبک مدیریتی کلاس درس بر وضعیت انضباطی دانش‌آموزان بررسی شود و به دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش توصیه می‌شود به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک شود زیرا دو گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی در عملکرد تحصیلی با هم تفاوت دارند و میانگین گروه منضبط در این متغیر بالاتر است. همچنین توصیه می‌شود به تفاوت‌های ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان توجه شود و در جهت افزایش مسئولیت‌پذیری در آن‌ها با دادن مسئولیت‌های متناسب با خودشان در خانه و مدرسه و کمک به آن‌ها جهت اتخاذ رفتارهایی که موجب مقبولیت آن‌ها می‌شود، تلاش شود تا رفتارهای انضباطی و سازگارانه با محیط مدرسه در آن‌ها افزایش یابد.

منابع

- اصفهانی اصل، مریم؛ عطاری، یوسفعلی و مهرابی‌زاده، مهناز. (۱۳۸۲). مقایسه سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شاخه نظری بر اساس اولویت‌های پنج‌گانه تعیین‌شده طبق برنامه هدایت تحصیلی. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۶(۲)، ۲۹-۱۸.
- بلوم، جرال د اس. (۱۳۶۳). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشگاهی (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- بلوم، جرال د اس. (۱۳۶۸). طبقه‌بندی اهداف آموزشی: حوزه شناختی (ترجمه علی اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی). تهران: رشد.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۶). روانشناسی تربیتی: روان‌شناسی آموزش و یادگیری. تهران: ویرایش.
- تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد و هاشمی، هادی. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، افعال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۶)، ۶۵-۸۷.
- خجسته‌مهر، رضا؛ عباس‌پور، ذبیح‌اله، کرای؛ امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۱)، ۴۵-۲۷.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیری، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۱)، ۶۲-۴۳.
- رحمانی، سامان. (۱۳۹۰). مقایسه هوش هیجانی و نظریه ذهن دانش‌آموزان دارای مشکلات انقباضی و منضبط دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز.
- رضویان‌شاد، مرتضی. (۱۳۸۴). رابطه هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهر تبریز (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز، تبریز.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۹). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. تهران: نشر دوران.
- شجاعی، محمدصادق. (۱۳۸۸). نگاهی به ریشه‌های نظریه صفات شخصیت در اخلاق. فصلنامه مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ۳(۲)، ۱۵۳-۱۲۹.
- شرفی، محمدرضا. (۱۳۷۰). دنیای نوجوان. تهران: تربیت.
- صدیقی ارفع، فریبرز؛ تمنائی‌فر، محمدرضا و منصوری نیک، اعظم. (۱۳۹۰). ارتباط میان تصویر بدن، میزان سازگاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۸(۱۰)، ۶۵-۵۱.
- فراهانی، محمدنقی. (۱۳۷۸). روان‌شناسی شخصیت. تهران: دانشگاه تربیت‌معلم.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه تجدیدنظرشده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. علوم تربیتی، ۱۲(۳)، ۱۲۰-۱۰۷.
- گروسی فرشی، میر تقی. (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت. تبریز: جامعه پژوه.
- مصرآبادی، جواد؛ بادی، رحیم و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۱۹(۵)، ۱۵۷-۱۳۵.
- مهدی‌نژاد، ولی‌الله. (۱۳۸۸). بررسی میزان حساسیت دبیران نسبت به انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان. پژوهشنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۹۱(۶)، ۷۵-۷۵.
- یاوریان، رؤیا؛ سهرابی، فریبا و یاوریان، نرمین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر پرخاشگری، جرئت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر ارومیه در پیشرفت تحصیلی آنان. فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی، ۲(۸)، ۱۱۷-۱۱۴.
- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Asendorpf, M. A. & Van aken, J. B. (2003). Validity of personality judgments in childhood: a 9 year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 17, 1-17.
- Battencourt, B. A., Benjamin, A. J., Valentine, j. & Talley, A. (2006). Personalidy and aggressive behavior ander provoking and neutral condition: ameeata analytic reviw. *psychological bulletin*, 123, 751-777.

- Croom, D. B. & Moor, G. E. (2003). student mis behavior in agricultural education: a comparative study. *Journal of agricultural education*, 44, 14-26.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2005). *Elementary classroom management* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Gu, H., Lai, S. I. & Ye, R. (2011). Across-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School psychology International*, 32, 20-34.
- Musitu, G., Lopez, E. E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 168, 779-794.
- Mcconville, D. & Cornell, D. W. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11, 179-187.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 3, 414-429.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom Academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.
- Williams, K. M., Orpen, S., Hutchinson, L. R., Walker, L. J., & Zumbo, B. D. (2006). *Personality, empathy moral development: examining reasoning in relation to the bigfive and the dark triad*. University of British Columbia.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full-time vs parttime educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22, 413-427.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. Charles & Senter | 16. Pintrich & DeGroot |
| 2. Kinser & kare | 17. Gu, Lai & ye |
| 3. Raayan | 18. Emotion to School |
| 4. AbuTinehK, hasawneh& Khalaileh | 19. Krejcie & Morgan |
| 5. Allport | 20. neuroticism |
| 6. Battencourt, Benjamin, Valentine & Talley | 21. extraversion |
| 7. McCoach & Siegle | 22. flexibility |
| 8. academic self – perception | 23. agreeableness |
| 9. attitude toward teachers and classes | 24. responsibility |
| 10. attitude toward school | 25. MANOVA |
| 11. School valuation | 26. Croom & Moor |
| 12. motivation/self regulation | 27. Mcconville & Cornell |
| 13. Wigfield & Karpathian | 28. Musitu, Lopez & Emler |
| 14. Leung & Leung | 29. Asendorpf & Van aken |
| 15. Zeidner- & Schleyer | 30. Williams, Orpen, Hutchinson, Walker & Zumbo |

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

■ حسن رضا زین آبادی* ■ زینب محمودی**

چکیده:

پژوهش حاضر به روش ترکیبی اکتشافی و با هدف بررسی نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در میان معلمان انجام شده است. ابتدا در بخش کیفی، خبرگان آموزشی به صورت هدفمند انتخاب شده و مورد مصاحبه قرار گرفتند. نتایج تحلیل محتوا و کدگذاری مصاحبه‌ها ۶۰ نشانگر را شناسایی نمود. نشانگرها در قالب ۱۲ بعد شامل «باور مدیر به تسهیم دانش»، «نیاز آفرینی برای تسهیم دانش»، «ترویج فرهنگ مشارکت در مدرسه»، «توسعه روابط و تعامل در مدرسه»، «تعیین انتظارات رسمی از معلمان برای تسهیم دانش»، «برگزاری جلسات برای تسهیم دانش»، «ایجاد فرصت غیررسمی برای تسهیم دانش»، «ایجاد و پرورش گروه‌های یادگیرنده»، «مدیر به عنوان الگوی تسهیم گر دانش»، «شناسایی و پرورش معلمان مشتاق به تسهیم دانش»، «تشویق به تسهیم دانش» و «تشویق به مستندسازی دانش» طبقه‌بندی شد. در بخش کمی نیز بر اساس نشانگان و ابعاد شناسایی‌شده، پرسش‌نامه رهبری تسهیم دانش طراحی شد. در این بخش ۳۷۷ معلم مدارس ابتدایی شهر تهران به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه را تکمیل کردند. داده‌های این بخش با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تحلیل شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که الگوی اندازه‌گیری متغیر رهبری تسهیم دانش برازش خوبی با داده‌ها دارد. این پژوهش به نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان تأکید می‌کند و متغیر و پرسش‌نامه رهبری تسهیم دانش را به پژوهشگران علاقه‌مند پیشنهاد می‌کند. در پایان در مورد یافته‌ها بحث شده است.

تسهیم دانش، رهبری تسهیم دانش، معلم، مدیر

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۴

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۱/۱۰

*دانشیار دانشگاه خوارزمی hzeinabadi@yahoo.com

** کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی

مقدمه

امروزه دانش به مثابه منبعی ارزشمند، راهبردی و نیز یک دارایی بی‌بدیل در سازمان‌ها مطرح است. ضمن اینکه دانش به مثابه یک مزیت رقابتی مهم نیز در سازمان‌های پیشرو مورد توجه جدی قرار گرفته است. از این رو بسیاری از دانشمندان علم مدیریت و سازمان، تلاش‌هایی را برای نظام‌مند کردن استفاده از دانش در سازمان، از راه ایجاد باب جدیدی با عنوان «مدیریت دانش»^۱ آغاز کرده‌اند (افرازه، ۱۳۸۴). بر این اساس مدیران سازمان‌ها، عموماً، مشتاق به ایجاد سیستم‌ها و ساختارهای مدیریت دانش در مجموعه تحت نظر خود با هدف بهره‌گیری از نتایج مفید آن می‌باشند. یکی از مهم‌ترین و مشترک‌ترین فرایندها در سیستم‌ها و ساختارهای ایجاد شده، «تسهیم دانش»^۲ است (فولان، ۲۰۰۲).

تسهیم دانش حوزه‌نوینی است که به پژوهشگران در «مفهوم‌سازی به اشتراک‌گذاری انواع دانش در سازمان‌ها» کمک کرده است. اما علی‌رغم این اهمیت، تاکنون تعریفی جامع و یا حتی ابزار اندازه‌گیری مورد قبول همگان از آن، معرفی نشده است (یو، ۲۰۰۴). آنچه از بررسی تعاریف ارائه‌شده نتیجه می‌شود این است که تسهیم دانش عملی داوطلبانه و غیراجباری است که از طریق آن دانش یک فرد به شکلی که قابل فهم و استفاده برای دیگران باشد تبدیل می‌شود. بر این اساس دانش در دسترس همگان قرار می‌گیرد و افراد تجربه و مقاصد مشترک خود را با هم در میان می‌گذارند و به تبادل ایده‌ها و اطلاعات با یکدیگر می‌پردازند (آیپ، ۲۰۰۳). با بررسی ادبیات مرتبط به تسهیم دانش این موضوع نیز مشخص می‌شود که پژوهش‌ها بیشتر بر سازمان‌های تجاری تأکید دارند و تلاش دارند تا به بررسی و شناسایی شیوه‌هایی بپردازند که از طریق فناوری اطلاعات به کارکنان در به اشتراک‌گذاری دانش کمک کنند (هو، سونگ و چانگ، ۲۰۰۹). این درحالی است که تسهیم دانش به هر سازمانی مرتبط است و فقط به کاربست فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی محدود نمی‌شود.

صاحب‌نظران معتقدند که تسهیم دانش اگر مرتبط با فعالیت‌های تدریس شود ممکن است برخی از مشکلات کنونی نظام‌های آموزشی را مرتفع کند، اما مطالعات جدید، برخلاف این نظر، بر کم بودن تسهیم دانش در نظام‌های آموزشی دلالت دارد (هو و همکاران، ۲۰۰۹). شاید یکی از دلایل مفهوم‌سازی ضعیف تسهیم دانش در محیط‌های آموزشی آن باشد که در این محیط‌ها به مانند سازمان‌های تجاری از راهبردهای مدیریت دانش بهره‌برداری نشده است (شیپ، ۲۰۱۰). همچنین عدم تعیین مناسب اهداف تسهیم دانش در مدارس، وجود فرهنگی که معلمان را به نگهداری و حفظ منابع و دانش به صورت انفرادی، تشویق می‌کند و مجزا نمودن فعالیت‌های معلمان از دیگر همکاران آن‌ها، سبب شده است تا اطلاعات اندکی در ارتباط با تسهیم دانش، به طور خاص در مدارس وجود داشته باشد. چنانچه تسهیم دانش به معنای واقعی در مدارس اتفاق بیفتد، منافع و نتایج مهمی به دنبال خواهد داشت. تسهیم دانش بین معلمان اگر مؤثر صورت گیرد، متضمن انتشار بهترین روش‌های تدریس در مدرسه است و مدرسه را در حل مسائل و مشکلات آموزشی توانمند می‌سازد (فولان، ۲۰۰۴).

معلمان برای اداره کلاس و تحقق اهداف آموزشی خویش، نمی‌توانند تنها به دانش صریح حصولی اکتفا کنند، زیرا چنین دانشی نمی‌تواند نیازهای حرفه‌ای آن‌ها را برآورده سازد. بیشتر مطالبی که به معلمان آموزش داده می‌شود جدا از تجربیات واقعی کلاس‌های درس هستند (شلنگر و فوسکو، ۲۰۰۳). بنابراین معلمان به گستره‌ای از دانش‌ها، که آن را به‌طور ضمنی دریافت می‌کنند، نیازمندند. دانشی که در پی تجربه‌ها، مهارت‌ها، و دانایی‌های شخصی پدید می‌آید و به‌آسانی تن به نمایش و بیان صریح نمی‌دهد. دانشی که نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را رسماً درس می‌دهد، بلکه مدرسه، با تمام خصوصیاتش به‌صورت ضمنی و غیر آشکار آن را آموزش می‌دهد. در این شرایط حساس، معلمان می‌توانند با بهره‌جویی از تجارب دیگران، ضمن بی‌نیازی از باز انجام ناکامی‌ها، بر قلمرو روش‌ها و الگوهای مؤثر در فرایند تدریس افزوده و با کمترین آزمون و خطا و هزینه، به تجربه‌اندوزی بپردازند (مک کورت، ۱۳۸۷/۲۰۰۵). در این شرایط آنچه به‌طور فزاینده برای معلمان اهمیت پیدا کرده این است که به‌منظور بهبود تدریس و یادگیری و برای رسیدن به هدف افزایش موفقیت دانش آموزان، دانششان را با یکدیگر به اشتراک بگذارند، با هم کار کنند و بدین ترتیب از یکدیگر یاد بگیرند (شلنگر و فوسکو، ۲۰۰۳).

■ بیان مسئله

اگرچه نقش انگیزه‌های فردی معلمان در تسهیم دانش با سایر معلمان بسیار مهم تشخیص داده شده است (یو، ۲۰۰۴) اما نقش مدیران مدارس نیز در این میان بسیار حساس و تعیین‌کننده شده است. معلمان باید در طول خدمت خود، به‌صورت مستمر مهارت‌های حرفه‌ای خود را بهبود بخشند، و این مهم تنها با برداشتن گام‌های کلیشه‌ای مانند اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت تحقق نمی‌یابد بلکه توجه جدی به فعالیت‌های دانش‌محور را می‌طلبد (دارایی، ۱۳۹۰). با در نظر گرفتن این امر، اکنون از مدیران مدارس انتظار می‌رود که علاوه بر رسیدگی به امر مدیریت و انجام فعالیت‌های اجرایی معمول و روزمره خود، مسئولیت فراهم‌سازی بسترهای مناسب جهت تسهیم دانش در میان معلمان را نیز بر عهده گیرند (گوتیرز، سیمون، فیلد و باسیل، ۲۰۰۷؛ بلانکنشیپ، ۲۰۰۹).

اهمیت نقش مدیر در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در میان معلمان به‌اندازه‌ای است که برخی (نظیر فولان، ۲۰۰۲) مدیران اثربخش را کسانی می‌دانند که رفتارهایی از خود نشان می‌دهند که تسهیل‌کننده کسب دانش و تسهیم دانش است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که یکی از نقش‌های اساسی نوین مدیران، توسعه ساختارهای اجتماعی در مدرسه برای تسهیل یادگیری سازمانی و اشتراک دانش و اطلاعات در میان معلمان است. این مدیران از طریق ایجاد فرهنگ تسهیم دانش در مدارسشان می‌توانند به صرفه‌جویی در انرژی، زمان و منابع مالی بپردازند، بدین‌صورت که اگر این فرایند در مدارس پیاده شود و معلمان بتوانند به دانش‌افزایی و رشد و توسعه حرفه‌ای یکدیگر بپردازند دیگر نیاز کمتری به پرداخت

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

هزینه‌های اضافی به آنان و زمان بیشتر برای آموزش بیشتر به آن‌ها وجود خواهد داشت (فولان، ۲۰۰۲). پژوهش‌های مرتبط با نقش مدیران در تسهیم دانش بیشتر متوجه سازمان‌های غیر آموزشی بوده است. این پژوهش‌ها که گاه به بررسی نقش سبک رهبری خاصی و گاه به بررسی نقش مدیران در ایجاد فرهنگ تسهیم دانش در سازمان پرداخته‌اند کمتر به بیان نقش‌های ویژه رفتاری مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش وارد شده‌اند (وانگ و نو، ۲۰۱۰). در حوزه سازمان‌های آموزشی و به‌طور ویژه در بافت مدارس، پژوهش‌های مرتبط بسیار اندک است. در واقع می‌توان گفت همچون نوپایی مفهوم تسهیم دانش در مدرسه، نقش‌های مدیران در این فرایند نیز بسیار نوپاست؛ از این رو باید آن را به‌عنوان یکی از اولویت‌های پژوهشی مهم در حوزه مدیریت مدرسه پیشنهاد نمود. واقعیت این است که، حتی در سطح جهانی، دانش موجود در خصوص نقش‌های مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان بسیار محدود است و نمی‌توان در پاسخ به این سؤال که مدیران در این فرایند چه اقداماتی باید انجام دهند، نکته روشنی را مطرح کرد. این شکاف پژوهشی در داخل نیز کاملاً احساس می‌شود و در پاسخ به این سؤال نیز نمی‌توان از ادبیات ملی مدد گرفت.

اگرچه در برخی از پژوهش‌های پراکنده خارجی (نظیر فولان، ۲۰۰۲؛ بلاکنشپ، ۲۰۰۹) به برخی از نقش‌های مهم مدیران اشاره شده است، اما نمی‌توان آن را به بافت مدارس در کشور ما و مدیران آن تعمیم داد. مدارس کشور ما اغلب به‌صورت سنتی اداره می‌شوند و گویا به‌ندرت تسهیم دانش در درون مرزهای آن مشاهده می‌شود. لذا جای سؤال است که با توجه به حاکم بودن چنین شرایطی، مدیران ما با استفاده از چه راهبردهایی می‌توانند ایجادکننده و تقویت‌کننده تسهیم دانش میان معلمان باشند؟ و نیز اینکه رهبری چنین فرایندی چه قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی را از مدیر مدرسه طلب می‌کند؟

بر این اساس هدف عمده پژوهش حاضر شناسایی نشانگان و ابعاد رفتاری مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش میان معلمان است که در این پژوهش از آن با عبارت «رهبری تسهیم دانش» نام می‌بریم. برای تحقق این هدف یافته‌های مهمی، با توجه به پاسخ‌هایی که برای دو سؤال پژوهشی زیر فراهم شده است، به دست آمده است:

۱. نشانگان رهبری تسهیم دانش در میان معلمان کدامند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟
۲. آیا الگوی اندازه‌گیری متغیر رهبری تسهیم دانش برازش مناسبی با داده‌ها دارد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به روش «ترکیبی اکتشافی»^{۱۳} انجام شده است. این روش زمانی به کار می‌رود که پدیده موردنظر قبلاً مورد مطالعه قرار نگرفته است و یا اینکه از زاویه جدیدی مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرد (مک‌میلان و شوماخر، ۲۰۰۱). در این پژوهش ابتدا از روش کیفی (نظریه داده بنیاد)^{۱۴} و

سپس روش کمی (توصیفی و پیمایشی) برای پاسخ به سؤالات پژوهش استفاده شده است. در بخش کیفی ۱۷ تن از خبرگان مشارکت داشته‌اند. این خبرگان به روش نمونه‌گیری هدفمند از میان مدیران با تجربه، مدیران نمونه، معلمان با تجربه، معلمان نمونه، سرگروه‌های آموزشی، متخصصان آموزش و پرورش، متخصصان مدیریت آموزشی انتخاب شدند. اینان افرادی بودند که اطلاعات ارزشمندی در ارتباط با تسهیم دانش و ماهیت آن در محیط‌های آموزشی داشتند و در اغلب موارد واجد تجربه‌های زیسته‌ای^{۱۶} در موضوع تسهیم دانش در مدرسه بودند.

در بخش کمی، جامعه آماری را کلیه معلمان ابتدایی مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۳ تشکیل می‌دهد که بر اساس آخرین آمار و اطلاعات موجود که از اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران کسب شد و شامل ۱۵۷۳۵ معلم بود. در این بخش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^{۱۷} حجم نمونه تعیین و به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای نمونه‌گیری شد. به این ترتیب که شهر تهران از نظر جغرافیایی به ۵ حوزه (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) تقسیم شد و از هر حوزه یک منطقه و در هر منطقه ۵ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. در نهایت پس از حذف اطلاعات ناقص اطلاعات ۳۷۷ معلم از مناطق ۱، ۵، ۶، ۸ و ۱۸ مورد تحلیل قرار گرفت. جدول ۱ مناطق و درصد‌های نمونه را تشریح کرده است.

جدول ۱. مناطق منتخب، درصد و تعداد نمونه‌های مربوط به هر منطقه در بخش کمی

مناطق منتخب	درصد نمونه	تعداد نمونه
منطقه ۱	۰/۱۵	۵۷
منطقه ۵	۰/۳۲	۱۲۱
منطقه ۶	۰/۰۸	۳۱
منطقه ۸	۰/۲۴	۹۲
منطقه ۱۸	۰/۲۱	۷۶
کل	۱۰۰	۳۷۷

در این پژوهش در بخش کیفی از مصاحبه «نیمه‌هدایت‌شده» استفاده شده است. از مشارکت‌کنندگان درباره تجارب و مشاهداتشان از مصادیق و شیوه‌ها، عوامل اثرگذار در توسعه رفتارهای تسهیم دانش، نقش مدیر در تسهیل این فرایند در مدرسه و ارائه پیشنهاد برای بهبود این فرایند توسط مدیر در مدرسه سؤال می‌شد. سؤالات مورد استفاده در مصاحبه‌ها مشخص بود و پاسخگویان در دادن پاسخ‌های خود

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

به مصاحبه‌کننده از آزادی کامل برخوردار بودند. البته پژوهشگر در حین مصاحبه علاوه بر سؤالات کلی، سؤالات دیگری را نیز برای تشریح بیشتر هر سؤال مطرح می‌کرد. شایان ذکر است که انجام این مصاحبه‌ها تا رسیدن به حد اشباع^{۱۸} (۱۷ خبره) ادامه یافت. اشباع داده یا اشباع نظری رویکردی است که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در تحلیل مصاحبه‌ها از رویکرد استقرایی استفاده شد، بدین ترتیب که بدون داشتن هیچ چارچوب مفهومی مصاحبه‌ها به صورت باز و آزاد مورد تحلیل قرار می‌گرفت. داده‌های کیفی فراهم‌شده در دو مرحله شامل کدگذاری باز^{۱۹} و محوری^{۲۰} تحلیل شد. لازم به ذکر است که کد انتخابی^{۲۱} همان عبارت «رهبری تسهیم دانش» بود.

تحلیل مصاحبه‌ها پس از انجام هر مصاحبه صورت گرفت. به این ترتیب که با کسب اجازه از هر مصاحبه‌شونده، صدای مکالمه ضبط می‌شد و مکالمات ضبط‌شده پس از هر مصاحبه بر روی کاغذ پیاده می‌گردید. سپس ۱۷ فایل پیاده شده به‌طور جداگانه مجدداً با تأکید بر نکات مهم و مورد نظر در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در مدرسه و در میان معلمان مورد بررسی قرار می‌گرفت. در این مرحله در حقیقت مجموعه‌ای از کدهای باز شناسایی شد که از منظر خبرگان (مدیران با تجربه، مدیران نمونه، معلمان با تجربه، معلمان نمونه، سرگروه‌های آموزشی، متخصصان آموزش و پرورش، متخصصان مدیریت آموزشی) عنوان شده بود. در این مرحله بالطبع بین برخی از کدها همپوشانی وجود داشت. با تحلیل چندباره و رفت و برگشت‌های پی در پی، غربالگری کدها انجام شد به نحوی که در پایان مجموعه‌ای از کدهای باز شناسایی گردید که هر یک بر موضوعی خاص تأکید داشتند. شایان ذکر است که مصاحبه‌شوندگان، در خلال مصاحبه، هم به صورت مصداقی و عینی به راهکارهای ایجاد و توسعه تسهیم دانش اشاره می‌کردند و هم به مسائل و تجربیات زیسته‌ای اشاره می‌کردند که به طور غیرمستقیم به راهکار خاصی اشاره داشت.

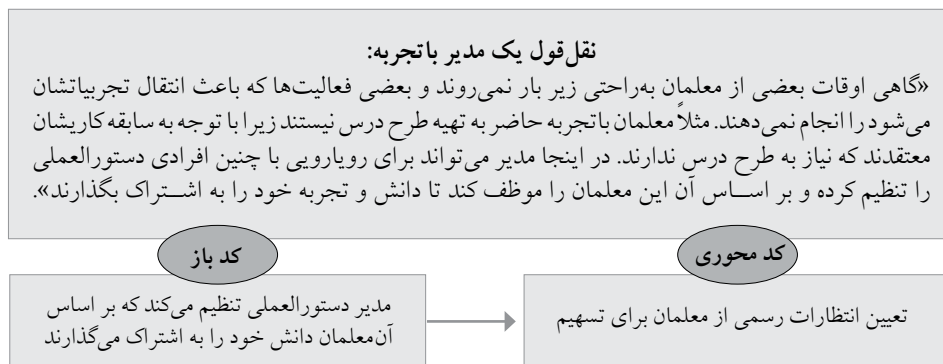
پس از شناسایی کدهای باز مرحله خوشه‌بندی و طبقه‌بندی کدهای باز انجام شد؛ به این ترتیب که با بررسی چندباره کدهای باز و کنارهم‌گماری کدهای مشابه، که مطلب یا موضوع خاصی را مورد اشاره قرار می‌دادند، طبقات اولیه از کدهای محوری شناسایی شد (جدول ۳). در این مرحله نیز با حساسیت بسیار طبقات شناسایی‌شده مورد ارزیابی قرار گرفت به نحوی که تمامی کدهای باز مرتبط به هر کد انتخابی، ارتباط مفهومی مستقیمی با عنوان کد محوری داشتند.

به عنوان مثال در کد محوری «باور مدیر به تسهیم دانش» برخی از مدیران نمونه و با تجربه به کدهای بازی به این شرح به‌طور مستقیم و غیرمستقیم اشاره می‌کردند: «رسیدن به این باور که تسهیم دانش مفید و ضروری است، به دیدگاه‌های مدیران مدارس، وجدان کاری، تعهد و احساس علاقه‌ای که آن‌ها به کارشان دارند، بستگی دارد. باید برای خود مدیر ارزش اطلاعات و ارزش تسهیل جریان اطلاعات جا بیفتد؛ یعنی اگر قرار باشد اقدامی انجام شود، ابتدا باید این مسئله برای او تفهیم

شود که اطلاعات و دانش چه اهمیتی دارند و با جریان یافتن تسهیم دانش در مدرسه چه ارزش افزوده‌ای ایجاد می‌شود. با جریان یافتن فرایند تسهیم دانش در مدرسه، هزینه‌های آموزشی به میزان چشمگیری کاهش می‌یابد. برای اجرای موفقیت‌آمیز تسهیم دانش در مدرسه، باید مدیر باور و اعتقاد مبتنی بر دانش را جایگزین باور و تفکر رایج مبتنی بر تجربه کند. خود مدیر باید اعتقاد داشته باشد به اینکه علم بر عمل تأثیرگذار است. اگر مدیر چنین اعتقادی نداشته باشد و قدرت ریسک او پایین باشد و نیز معتقد به تغییر نبوده و نگاه سیستمی نداشته باشد، نمی‌تواند مدیری باشد که به دانش و تسهیم آن توجه کند. در حقیقت مدیر باید به این باور برسد که «مدرسه سازمانی یادگیرنده است و ...». با بررسی این کدها و همچنین سایر کدهای بازی که از مصاحبه و تحلیل نظرات سایر خبرگان حاصل شد، با توجه به اولویت و فراوانی کدها، نهایتاً این کدهای باز در ذیل کد محوری باور مدیر به تسهیم دانش قرار گرفت: «اعتقاد مدیر به اینکه تسهیم دانش در عملکرد معلمان و دانش آموزان تحول ایجاد می‌کند، اعتقاد مدیر به اینکه «یادگیری معلمان از یکدیگر» بسیار ضروری است، اعتقاد مدیر به اینکه تسهیم دانش در مدرسه هزینه‌های آموزشی را کاهش می‌دهد، تعهد حرفه‌ای مدیر به تسهیم دانش در مدرسه، باور مدیر به اینکه مدرسه سازمانی یادگیرنده است، داشتن قدرت ریسک بالای مدیر در کاربست دانش معلمان برای بهبود تدریس در مدرسه»

جدول ۲ نمونه دیگری از کدگذاری باز را بر اساس قسمتی از یک مصاحبه نشان می‌دهد.

جدول ۲. یک نمونه از کدگذاری بر اساس بخشی از یک مصاحبه



پس از اینکه مصاحبه‌ها تحلیل شدند، با استفاده از نتایج تحلیل‌ها، پرسش‌نامه «رهبری تسهیم دانش» در ۱۲ بعد و ۶۰ گویه و در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت طراحی و برای اجرا در بخش کمی آماده شد. در بررسی روایی مصاحبه‌ها از روایی محتوایی و برای بررسی روایی پرسش‌نامه از روایی سازه استفاده شد که نتایج آن در پاسخ به سؤال دوم پژوهش گزارش شده است. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی آن در جدول ۳ محاسبه شده است.

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

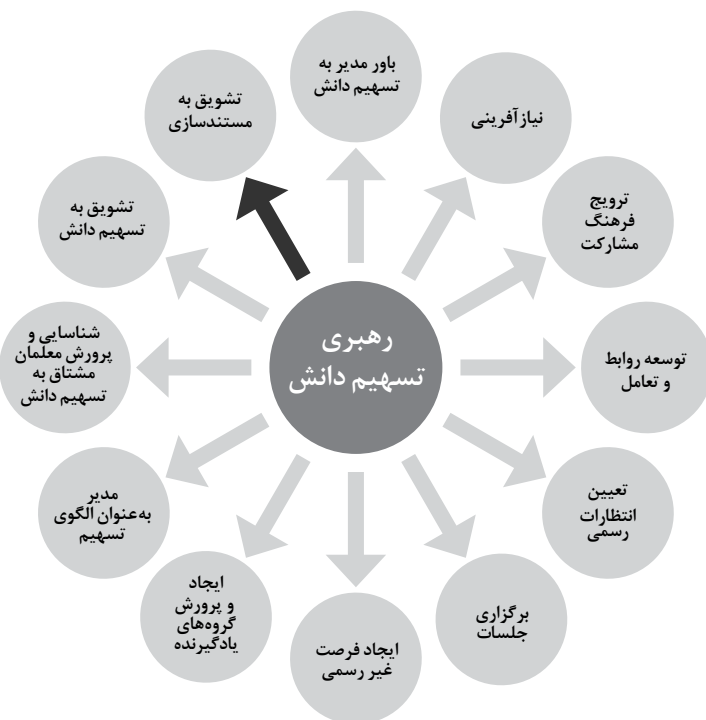
جدول ۳. مقادیر ضریب آلفای کرونباخ ابعاد پرسش‌نامه رهبری تسهیم دانش

ابعاد رهبری تسهیم دانش	تعداد گویه	آلفای کرونباخ
باور مدیر به تسهیم دانش	۶	۰/۸۸۶
نیاز آفرینی برای تسهیم دانش	۶	۰/۸۶۷
ترویج فرهنگ مشارکت در مدرسه	۴	۰/۸۱۴
توسعه روابط و تعامل در مدرسه	۵	۰/۷۲۰
تعیین انتظارات رسمی از معلمان برای تسهیم دانش	۵	۰/۸۸۷
برگزاری جلسات برای تسهیم دانش	۴	۰/۸۵۷
ایجاد فرصت غیررسمی برای تسهیم دانش	۶	۰/۸۸۹
ایجاد و پرورش گروه‌های یادگیرنده	۳	۰/۹۳۴
مدیر به عنوان الگوی تسهیم گر دانش	۵	۰/۸۸۹
شناسایی و پرورش معلمان مشتاق به تسهیم دانش	۶	۰/۷۴۲
تشویق به تسهیم دانش	۶	۰/۹۱۳
تشویق به مستندسازی دانش	۴	۰/۸۵۴
پایایی کل	۶۰	۰/۹۰

در بخش کیفی برای تحلیل داده‌ها (پاسخ به سؤال اول پژوهش) از روش تحلیل محتوا و کدگذاری استفاده شده است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین اجزای با معنی داده‌های گردآوری شده است (کرسول^{۲۲}، ۲۰۰۷). بر اساس الگوی کرسول (۲۰۰۷) در تحلیل مصاحبه‌ها از روش مقایسه‌ای مدام^{۲۳} استفاده شد، به این ترتیب که پژوهشگر پس از رسیدن به مرحله اشباع در جریان مصاحبه‌ها، به پیاده‌سازی مصاحبه‌های ضبط‌شده پرداخت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها کدگذاری‌ها منجر به شناسایی مهم‌ترین ابعاد رهبری تسهیم دانش و نشانگرهای هر بعد گردید. اما در پاسخ به سؤال دوم پژوهش از روش‌های آماری استفاده شد، به این ترتیب که در بررسی پایایی پرسش‌نامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ و در پاسخ به سؤال دوم پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. از تحلیل عاملی تأییدی در حقیقت به منظور بررسی روایی سازه و الگوی اندازه‌گیری متغیر رهبری تسهیم دانش استفاده شد. در این بخش برای قضاوت در مورد نحوه برازش از چند شاخص مهم شامل خي دو (χ^2) (به شرط عدم معناداری)، خي دو تقسیم بر درجه آزادی (χ^2/df) (کمتر از ۳)، برازش مقایسه‌ای^{۲۴} (χ^2) (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش^{۲۵} (GFI) (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش انطباقی^{۲۶} (AGFI) (بین ۰/۹ تا ۱) و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا^{۲۷} (RMSEA) (کمتر از ۰/۱) استفاده شد.

■ یافته‌های پژوهش

پس از کدگذاری و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، در پاسخ به سؤال اول پژوهش، نشانگان رفتاری مدیرانی که تسهیم دانش را در معلمان ایجاد و تقویت می‌کنند، شناسایی و عنوان «رهبری تسهیم دانش» برای متغیر شناسایی شده انتخاب گردید. این نشانگرها با توجه به درون‌مایه معنایی و همچنین قرابت مفهومی در ۱۲ بعد شامل باور مدیر به تسهیم دانش (با ۶ نشانگر)، نیاز آفرینی برای تسهیم دانش (با ۶ نشانگر)، ترویج فرهنگ مشارکت در مدرسه (با ۴ نشانگر)، توسعه روابط و تعامل در مدرسه (با ۵ نشانگر)، تعیین انتظارات رسمی از معلمان برای تسهیم دانش (با ۵ نشانگر)، برگزاری جلسات برای تسهیم دانش (با ۴ نشانگر)، ایجاد فرصت غیررسمی برای تسهیم دانش (با ۶ نشانگر)، ایجاد و پرورش گروه‌های یادگیرنده (با ۳ نشانگر)، مدیر به‌عنوان الگوی تسهیم‌گر دانش (با ۵ نشانگر)، شناسایی و پرورش معلمان مشتاق به تسهیم دانش (با ۶ نشانگر)، تشویق به تسهیم دانش (با ۶ نشانگر) و تشویق به مستندسازی دانش (با ۶ نشانگر)، طبقه‌بندی شد (نمودار ۱). به این ترتیب در پاسخ به سؤال اول پژوهش این نتیجه حاصل شد که رهبری تسهیم دانش به ۱۲ بعد و ۶۰ نشانگر تقسیم می‌شود. نشانگرها در جدول شماره ۵ آورده شده است.



نمودار ۱. الگوی ابعاد ۱۲ گانه رهبری تسهیم دانش (برگرفته از بخش کیفی پژوهش)

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

اما در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، در دو مرحله، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. در مرحله اول هر کدام از ابعاد به عنوان یک متغیر نهفته مجزا مورد بررسی قرار گرفتند. مقادیر پارامتر استاندارد (β)، توان بالای هر کدام از نشانگرها در اندازه‌گیری هر یک از ابعاد را نشان می‌دهد. علاوه بر آن، مقادیر t بزرگ‌تر از ۲، حاکی از معناداری تمام آن‌ها بوده است. همچنین شاخص‌های نیکویی برازش هر یک از ابعاد به طور جداگانه محاسبه شد که جدول ۴ آن‌ها را گزارش کرده است.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش الگوهای اندازه‌گیری ابعاد رهبری تسهیم دانش در تحلیل عاملی تأییدی اول

ابعاد	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	CFI	AGFI	GFI	نحوه برازش
باور مدیر به تسهیم دانش	۱۳/۵۴*	۸	۱/۶۹	۰/۰۴۳	۱/۰۰	۰/۹۷	۰/۹۹	مطلوب
نیاز آفرینی برای تسهیم دانش	۱۱/۸۹*	۶	۱/۹۸	۰/۰۴۹	۱/۰۰	۰/۹۶	۰/۹۹	مطلوب
ترویج فرهنگ مشارکت در مدرسه	۰/۰۰	۰	-	۰/۰۰۱	-	-	-	کامل
توسعه روابط و تعامل در مدرسه	۲/۰۴*	۳	۰/۶۸	۰/۰۰۱	۱/۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰	مطلوب
تعیین انتظارات رسمی از معلمان برای تسهیم دانش	۶/۶۶*	۴	۱/۶۶	۰/۰۴۲	۱/۰۰	۰/۹۷	۰/۹۹	مطلوب
برگزاری جلسات برای تسهیم دانش	۶/۷۴*	۳	۲/۲۴	۰/۰۹۷	۰/۹۹	۰/۹۱	۰/۹۹	مطلوب
ایجاد فرصت غیررسمی برای تسهیم دانش	۱۶/۹۰*	۷	۲/۴۱	۰/۰۶۱	۱/۰۰	۰/۹۶	۰/۹۹	مطلوب
ایجاد و پرورش گروه‌های یادگیرنده	۰/۰۰	۰	-	۰/۰۰۱	-	-	-	کامل
مدیر به عنوان الگوی تسهیم گر دانش	۳/۲۸*	۲	۱/۶۴	۰/۰۴۱	۱/۰۰	۰/۹۸	۱/۰۰	مطلوب
شناسایی و پرورش معلمان مشتاق به تسهیم دانش	۱۹/۵۹*	۹	۲/۱۷	۰/۰۸۵	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۷	مطلوب
تشویق به تسهیم دانش	۱۳/۴۶*	۷	۱/۹۲	۰/۰۵۰	۱/۰۰	۰/۹۶	۰/۹۹	مطلوب
تشویق به مستندسازی دانش	۶/۹۷*	۳	۲/۳۲	۰/۰۹۶	۰/۹۹	۰/۹۱	۰/۹۹	مطلوب

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، در ابعاد ترویج فرهنگ مشارکت در مدرسه و ایجاد و پرورش گروه‌های یادگیرنده، برآزش به صورت کامل محاسبه شده است. همچنین علی‌رغم آنکه شاخص χ^2 دو (۲) برای ابعاد دیگر معنادار شده است، شاخص نسبت χ^2/df کمتر از ۳، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) کمتر از ۰/۱، شاخص نیکویی برآزش (GFI) بالاتر از ۰/۹، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برآزش (AGFI) بالاتر از ۰/۹ و نهایتاً شاخص برآزش مقایسه‌ای (CFI) بالاتر از ۰/۹، تماماً حاکی از برآزش مناسب الگوهای اندازه‌گیری ابعاد دوازده‌گانه رهبری تسهیم دانش می‌باشد.

در گام بعد و در پاسخ به سؤال دوم پژوهش یک‌بار دیگر تحلیل عاملی تأییدی برای متغیر رهبری تسهیم دانش به صورت کلی و بدون تفکیک ابعاد انجام شد که جدول شماره ۵ همراه با فهرست نشانگان هر بعد، نتایج این تحلیل را تشریح کرده است.

جدول ۵. ابعاد و نشانگرهای شناسایی‌شده برای متغیر رهبری تسهیم دانش و نتایج تحلیل عاملی تأییدی دوم

ابعاد	β	t	نشانگرها	β	t
باور مدیر به تسهیم دانش	۰/۷۷	۱۲/۹۱*	مدیر معتقد است که تسهیم دانش در عملکرد معلمان و دانش آموزان تحول ایجاد می‌کند.	۰/۷۲	۱۵/۲۲*
			مدیر معتقد است که «یادگیری معلمان از یکدیگر» بسیار ضروری است.	۰/۷۹	۱۷/۵۱*
			مدیر معتقد است که تسهیم دانش در مدرسه هزینه‌های آموزشی را کاهش می‌دهد.	۰/۷۴	۱۶/۰۱*
			مدیر به تسهیم دانش در مدرسه تعهد حرفه‌ای دارد.	۰/۷۹	۱۷/۴۹*
			مدیر باور دارد که مدرسه سازمانی یادگیرنده است.	۰/۷۵	۱۶/۳۷*
			مدیر در کاربست دانش معلمان برای بهبود تدریس در مدرسه قدرت ریسک بالایی دارد.	۰/۷۱	۱۴/۹۷*
نیاز آفرینی برای تسهیم دانش	۰/۸۵	۱۵/۶۵*	مدیر تلاش می‌کند تا نیاز معلمان به یادگیری یکدیگر را به عنوان یک فرهنگ عمومی توسعه دهد.	۰/۸۲	۱۷/۵۹*
			مدیر مقاومت معلمان در برابر تسهیم دانش را کاهش می‌دهد.	۰/۵۳	۱۰/۱۵*
			مدیر طرز فکر معلمان در خصوص تسهیم دانش را تغییر می‌دهد.	۰/۷۱	۱۴/۶۴*
			با اقدامات مدیر معلمان احساس می‌کنند که به یادگیری از تجربیات و دانش یکدیگر نیازمندند.	۰/۶۱	۱۷/۱۸*
			مدیر انگیزه درونی برای تسهیم دانش را در معلمان افزایش می‌دهد.	۰/۷۲	۱۴/۶۵*
			مدیر در تشخیص و ایجاد نیازهای تسهیم دانش در میان معلمان تلاش بسیاری می‌کند.	۰/۸۰	۱۷/۱۰*

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

ابعاد	β	t	نشانه‌ها	β	t
ترویج فرهنگ مشارکت	۰/۸۳	۱۳/۳۶*	مدیر به معلمان اختیار می‌دهد تا به صورت مشارکتی تصمیماتی را در زمینه تدریس اتخاذ نمایند.	۰/۷۹	۱۵/۹۸*
			مدیر از پیشنهادها معلمان (موافق یا مخالف) با آغوش باز استقبال می‌کند.	۰/۸۳	۱۶/۹۳*
			مدیر مدرسه را به شیوه مستبدانه‌ای هدایت نمی‌کند.	۰/۷۰	۱۴/۰۶*
			مدیر فرهنگ همکاری و مشارکت را در سطح مدرسه توسعه می‌دهد.	۰/۷۹	۱۵/۸۸*
توسعه روابط و تعامل در مدرسه	۰/۹۸	۱۶/۶۳*	مدیر با ایجاد روابط سازنده، زمینه مناسبی را برای اشتراک دانش میان معلمان فراهم می‌آورد.	۰/۵۲	۹/۶۳*
			مدیر با ایجاد روابط مناسب، اعتماد معلمان برای اشتراک دانش را جلب می‌کند.	۰/۵۶	۱۰/۴۰*
			مدیر زمینه لازم برای ارتباط معلمان مدرسه با افراد دیگر در خارج از مدرسه را فراهم می‌سازد.	۰/۹۴	۱۶/۴۴*
			مدیر از معلمان مدارس دیگر دعوت می‌کند تا دانش خود را برای معلمان تشریح کنند.	۰/۵۹	۱۰/۷۷*
تعیین انتظارات رسمی از معلمان برای تسهیم دانش	۰/۸۷	۱۵/۷۸*	مدیر برای افزایش یادگیری، گروهی از معلمان را برای بازدید به مدارس دیگر اعزام می‌کند.	۰/۶۰	۱۰/۹۸*
			مدیر انتظارات رسمی‌ای را برای تسهیم دانش در مدرسه تعیین می‌کند.	۰/۸۰	۱۷/۹۷*
			مدیر در برنامه معلمان زمان‌های رسمی ویژه‌ای را برای تسهیم دانش در نظر می‌گیرد.	۰/۸۰	۱۷/۸۴*
			در مدرسه معلمان نسبت به کم و کیف تسهیم دانش خود در مدرسه به مدیر پاسخگو هستند.	۰/۷۸	۱۶/۹۴*
برگزاری جلسات برای تسهیم دانش	۰/۸۹	۱۳/۸۴*	مدیر دستورالعملی تنظیم می‌کند که بر اساس آن معلمان دانش خود را به اشتراک می‌گذارند.	۰/۸۴	۱۹/۲۹*
			مدیر رسماً از معلمان با تجربه می‌خواهد که تجربه خود را به دیگر معلمان منتقل کنند.	۰/۷۳	۱۵/۸۰*
			مدیر به طور مداوم جلسات گروه‌های آموزشی را برای تمام معلمان پایه‌های مختلف برگزار می‌کند.	۰/۶۹	۱۳/۸۶*
			مدیر به جلسات گروه‌های آموزشی اهمیت می‌دهد و هدایت جلسات را به عهده می‌گیرد.	۰/۷۲	۱۴/۶۰*
			هدف مدیر از برگزاری جلسات گروه‌های آموزشی تسهیم دانش و بهبود کیفیت تدریس است.	۰/۸۱	۱۷/۱۰*
			در مدرسه تسهیم دانش در جلسات گروه‌های آموزشی بسیار زیاد است.	۰/۸۱	۱۷/۰۸*

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

ابعاد	β	t	نشانه‌ها	β	t
ایجاد فرصت غیررسمی برای تسهیم دانش	۰/۹۴	۱۶/۰۳*	مدیر معلمان را به اشتراک دانش در فرصت‌های غیررسمی نیز ترغیب می‌کند.	۰/۷۱	۱۵/۱۴*
			معلمان مدرسه علاوه بر فرصت‌های رسمی، به‌طور غیررسمی نیز دانش خود را منتقل می‌کنند.	۰/۶۸	۱۴/۲۵*
			مدیر برای ایجاد فرصت تسهیم، از شیوه‌های متنوع (مانند برنامه اردویی معلمان) استفاده می‌کند.	۰/۷۴	۱۶/۰۱*
			مدیر فرصت‌هایی را برای گفتگوهای حرفه‌ای گروهی غیررسمی میان معلمان ایجاد می‌کند.	۰/۸۸	۲۰/۵۱*
			مدیر همواره مترصد راهنمایی و حل مشکلات آموزشی معلمان به‌وسیله یکدیگر است.	۰/۷۵	۱۶/۲۳*
ایجاد و پرورش گروه‌های یادگیرنده	۰/۸۷	۱۸/۷۰*	در مدرسه تسهیم دانش در زمان‌های غیررسمی (صرف ناهار و ...) بسیار زیاد است.	۰/۷۴	۱۶/۱۱*
			مدیر برای تسهیل تسهیم دانش، گروه‌های یادگیرنده حرفه‌ای ایجاد می‌کند.	۰/۹۱	۲۲/۶۵*
			مدیر برای تحریک معلمان به تسهیم، گروه‌های یادگیری از معلمان هم‌سنگ تشکیل می‌دهد.	۰/۹۱	۲۲/۵۵*
			مدیر با تشکیل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، پایگاه دانش مشترک میان معلمان ایجاد می‌کند.	۰/۹۰	۲۲/۱۰*
			مدیر تلاش می‌کند تا دانش فردی خود را با دیگر معلمان به اشتراک بگذارد.	۰/۸۰	۱۸/۱۴*
مدیر به عنوان الگوی تسهیم گر دانش	۰/۹۴	۱۷/۰۳*	مدیر دانش خود را مکتوب می‌کند و در اختیار معلمان (الکترونیکی و غیر الکترونیکی) قرار می‌دهد.	۰/۷۶	۱۶/۸۷*
			عملکرد مدیر در تسهیم دانش تمایل معلمان برای تسهیم دانش را افزایش می‌دهد.	۰/۹۲	۲۲/۶۲*
			گفتار و رفتار مدیر در تسهیم دانش هماهنگ است.	۰/۸۲	۱۸/۷۲*
			مدیر برای تسهیم دانش کمتر شعار می‌دهد و بیشتر به آن عمل می‌کند.	۰/۸۰	۱۶/۱۴*
			مدیر معلمانی را که هم مهارت و هم تمایل کافی برای تسهیم دانش خود را دارند، شناسایی می‌کند.	۰/۸۰	۱۸/۰۲*
شناسایی و پرورش معلمان مشتاق به تسهیم دانش	۰/۹۷	۱۷/۶۸*	مدیر با معلمان مشتاق به تسهیم دانش، جلسات هفتگی برگزار می‌کند.	۰/۶۹	۱۴/۵۴*
			مدیر به نظرات معلمان مشتاق به تسهیم دانش، احترام می‌گذارد و از آن‌ها استفاده می‌کند.	۰/۸۲	۱۸/۷۲*
			مدیر با بی‌تفاوتی به معلمان مشتاق به تسهیم، باعث سرکوب میل آن‌ها برای تسهیم نمی‌شود.	۰/۳۷	۶/۹۳*
			مدیر برای معلمان مشتاق به تسهیم دانش، امکانات و بستر لازم برای تسهیم را فراهم می‌کند.	۰/۸۰	۱۷/۹۰*
			مدیر از طریق معلمان مشتاق به تسهیم، سایر معلمان بی‌تفاوت و یا مخالف را اصلاح می‌کند.	۰/۷۰	۱۴/۸۸*

نقشه مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

ابعاد	β	t	نشانه‌ها	β	t
تشویق به تسهیم دانش	۰/۸۸	۱۷/۰۷*	مدیر از معلمان فعال در تسهیم دانش، تقدیر و تشویق‌های به‌موقع به عمل می‌آورد.	۰/۷۹	۱۷/۸۳*
			مدیر معلمانی را که در تسهیم دانش فعال‌ترند در حضور معلمان دیگر تقدیر می‌کند.	۰/۸۵	۱۹/۶۱*
			مدیر تلاش‌های معلمان در تسهیم دانش را در ارزشیابی ماهانه آن‌ها منظور می‌کند.	۰/۸۴	۱۹/۶۱*
			مدیر برای تشویق معلمان فعال در تسهیم دانش اقدامات مثبت آن‌ها را به اداره منعکس می‌کند.	۰/۸۸	۲۱/۱۴*
			مدیر با مکانیسم تشویقی و تنبیهی معلمان نامتمایل به تسهیم را وادار به تسهیم می‌کند.	۰/۶۰	۱۲/۴۱*
			مدیر معلمان را تشویق می‌کند که برای تسهیم بهینه‌تر دانش در مدرسه راهکار ارائه کنند.	۰/۸۰	۱۸/۰۸*
تشویق به مستندسازی دانش	۰/۹۴	۱۵/۱۶*	مدیر معلمان را به نگارش (الکترونیکی و غیر الکترونیکی) و مستندسازی (ضبط فیلم یا صدا) دانش و تجربیاتشان تشویق می‌کند.	۰/۵۹	۱۱/۸۳*
			مدیر از معلمان می‌خواهد که دانش و تجربیات مستند خود را بین یکدیگر توزیع کنند.	۰/۶۰	۱۲/۰۴*
			مدیر ایمیل، سایت و یا وبلاگی (نشریه الکترونیک) را برای تسهیم دانش میان معلمان طراحی می‌کند.	۰/۷۹	۱۶/۷۳*
			مدیر با گردآوری تجربیات معلمان، آن‌ها را به‌صورت یک مجموعه (الکترونیکی یا غیر الکترونیکی) در اختیار همه قرار می‌دهد.	۰/۹۷	۲۱/۳۶*

همان‌گونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، مقادیر پارامتر استاندارد (β)، توان بالای ابعاد را در اندازه‌گیری متغیر رهبری تسهیم دانش و همچنین توان بالای هر کدام از نشانه‌ها در اندازه‌گیری هر یک از ابعاد را نشان می‌دهد. علاوه بر آن، مقادیر t بزرگ‌تر از ۲، حاکی از معناداری آن‌ها است. برای این تحلیل نیز شاخص‌های نیکویی برازش به ترتیب ذکر شده در جدول ۶ محاسبه شده است. همان‌گونه که در این جدول گزارش شده است، علی‌رغم آنکه شاخص χ^2 برابر با ۳۹۴۱ معنادار شده است، شاخص نسبت χ^2/df برابر با ۲/۵۰ و کمتر از ۳، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) برابر با ۰/۰۷۶ و کمتر از ۰/۱، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۵ و بالاتر از ۰/۹، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش (AGFI) برابر ۰/۹۶ و بالاتر از ۰/۹ و نهایتاً شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) برابر ۰/۹۸ و بالاتر از ۰/۹، تماماً حاکی از برازش مناسب الگوی اندازه‌گیری متغیر رهبری تسهیم دانش با داده‌های گردآوری شده دارند.

جدول ۶. شاخص‌های نیکویی برازش متغیر رهبری تسهیم دانش

نحوه برازش	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	χ^2	df	χ^2/df
مطلوب	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۰۷۶	۳۹۴۱/۰۰*	۱۵۷۱	۲/۵۰

* $P < ۰/۰۵$

■ بحث ■

یافته‌های پژوهش حاضر اگرچه در موارد معدودی با یافته‌های محدود پژوهش‌های خارجی (فولان، ۲۰۰۲؛ بلاکنشیپ، ۲۰۰۹) همسویی نشان می‌دهد اما در اغلب موارد، به‌ویژه در نشانگان شناسایی‌شده، نقش‌های مهمی از مدیران را مطرح کرده است. یافته‌های این پژوهش از این منظر بسیار اهمیت دارد که اولاً از یک‌سو به نقش بی‌بدیل مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در میان معلمان ایران تأکید کرده است و از سوی دیگر سیاهه‌ای ارزشمند از اقدامات اساسی مدیران را در قالب ۱۲ بعد و ۶۰ نشانگر معرفی کرده است. با توجه به اینکه این ابعاد و نشانگرها برازش خوبی با داده‌ها داشته‌اند، بنابراین می‌توان این فهرست را به‌عنوان رهبری تسهیم دانش در بافت مدارس ایرانی پیشنهاد نمود. همچنین این فهرست می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای ارزیابی این رهبری تسهیم دانش در مدیران مدارس مورد استفاده پژوهشگران قرار بگیرد.

به‌طور کلی با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت که مدیران مدارس ایران برای ایجاد و توسعه تسهیم دانش در میان معلمان و به‌بیان دیگر رهبری تسهیم دانش در مدرسه، دوازده ویژگی مهم را باید داشته باشند که اولین و اساسی‌ترین ویژگی «باور به تسهیم دانش» است. اگر مدیر به نتایج و منافع حاصل از فرایند تسهیم دانش میان معلمان واقف باشد و به این باور رسیده باشد که تسهیم دانش در عملکرد معلمان و دانش آموزان تحول ایجاد می‌کند، مسلماً می‌تواند در اجرای این فرایند در مدرسه نیز مصمم‌تر عمل کند (بلاکنشیپ، ۲۰۰۹). بدون شک اگر این باور وجود نداشته باشد، از اقدامات مفید برای ایجاد و توسعه تسهیم دانش حمایت نخواهد شد و خود مدیر نیز اقدامی در این خصوص نخواهد کرد. این باور در حقیقت پیش‌نیاز سایر اقدامات مدیر در این زمینه است که یکی از آن‌ها اقدام شخصی مدیر به تسهیم دانش است، به نحوی که خود به‌عنوان «الگوی تسهیم گر دانش» در مدرسه شناخته شود. گفتار و رفتار مدیر نقش بسزایی در زمینه تشویق معلمان برای

نقش مدیران در ایجاد و توسعه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی: معرفی متغیر رهبری تسهیم دانش

به اشتراک‌گذاری دانش دارد. اگر گفتار و رفتار مدیر با هم هماهنگ باشد مسلماً زمینه برای ترغیب معلمان به انجام این فرایند نیز بیشتر می‌شود و بالعکس اگر او برای تسهیم دانش بیشتر شعار دهد و کمتر به آن عمل کند، زمینه برای تضعیف میل معلمان فراهم می‌شود. مدیری که خودش تسهیم دانش نمی‌کند، مطمئناً نمی‌تواند بستر و امکانات مورد نیاز برای این فرایند را در مدرسه مهیا سازد و متعاقباً نمی‌تواند اعتماد کافی معلمان را برای شرکت تسهیم دانش به دست آورد.

باور مدیر به تسهیم دانش پیش‌نیاز، اقدام مهم دیگری در مدرسه با عنوان «نیاز آفرینی برای تسهیم دانش» می‌باشد. مدیر می‌تواند تلاش کند تا نیاز معلمان به یادگیری از یکدیگر را به‌عنوان یک فرهنگ عمومی توسعه دهد. وی می‌تواند با تغییر طرز فکر معلمان در خصوص تسهیم دانش و به دنبال آن کاهش مقاومت آن‌ها در برابر به اشتراک‌گذاری دانش، این فرهنگ را ایجاد کند و این احساس را در آنان به وجود آورد که همواره به یادگیری از دانش و تجربه یکدیگر نیازمندند. زمانی که مدیر به‌خوبی بتواند از راهبرد نیازآفرینی استفاده کند دیگر نیازی به استفاده از اجبار برای به اشتراک‌گذاری دانش در میان معلمان نیست.

نیاز آفرینی در حقیقت یک راهبر مستقیم در ایجاد و توسعه تسهیم دانش است. اما مدیر می‌تواند به‌طور غیرمستقیم نیز در این زمینه مؤثر واقع شود که «ترویج فرهنگ مشارکت در مدرسه» یکی از مهم‌ترین آن‌هاست. مدیران باید از یک سو بدانند که تسهیم دانش به‌عنوان یک فرایند مشارکتی، در مدارس اتفاق می‌افتد که در آن‌ها مشارکت امری پسندیده و همگانی است و از سوی دیگر باید بپذیرند که اساسی‌ترین فرد در ایجاد این فرهنگ در مدرسه خودشان هستند. «توسعه روابط و تعامل در مدرسه» یکی از راهکارهایی است که به مدیران در ایجاد این فرهنگ در مدرسه کمک می‌کند. آن‌ها باید تلاش کنند تا محیطی صمیمانه و دوستانه ایجاد کنند و گفتار و رفتاری صادقانه با معلمان داشته باشند. در حقیقت مدیر با برقراری روابط مناسب در مدرسه است که می‌تواند تسهیلگر فرایند تسهیم دانش در مدرسه باشد. او با ایجاد روابط مناسب میان معلمان، می‌تواند اعتماد معلمان را برای اشتراک دانش و تجربه جلب کند. همچنین «ایجاد فرصت غیررسمی برای تسهیم دانش» هم به توسعه روابط و تعامل در مدرسه و هم به ترویج فرهنگ مشارکت در مدرسه کمک می‌کند و برای تبادل تجارب و دانش معلمان نیز بسیار مفید است. مدیران باید توجه داشته باشند که برای تسهیم دانش استفاده از کانال‌های ارتباطی غیررسمی مفید است، چراکه معمولاً معلمان دوست دارند دانش خود را از طریق جلسات غیررسمی

و ساده انتقال دهند. بهترین کاری که مدیر می‌تواند انجام دهد این است که بستر را برای انتقال و تبادل تجربیات رو در رو و مستقیم فراهم کند. برقراری روابط دوستانه و غیر رسمی در مدرسه و ایجاد فرصت‌های غیررسمی برای تسهیم دانش اگرچه شرط لازم است اما کافی نیست. بنابراین «تعیین انتظارات رسمی از معلمان برای تسهیم دانش» در کنار روابط دوستانه و غیر رسمی واجب است. مدیر برای این منظور می‌تواند در برنامه‌های کاری معلمان زمان‌های رسمی ویژه‌ای را برای تسهیم دانش و تجربه در نظر بگیرد. او می‌تواند تعیین کند که ماهانه یک و یا دو بار باید معلمان با یکدیگر جلسات به اشتراک‌گذاری دانش با یکدیگر داشته باشند. تعیین زمان‌های رسمی برای تسهیم دانش می‌تواند برای جلب مشارکت معلمانی که تمایل چندانی به تسهیم دانش ندارند، تا حدودی راهگشا باشد. یکی از راهکارهای مفید در این خصوص «برگزاری جلسات برای تسهیم دانش» است. جلساتی که تحت عنوان شورای معلمان در مدرسه وجود دارد مشکل است از جمعی از معلمان و اداره‌کنندگان مدرسه که به‌منظور بحث و تبادل نظر و هماهنگی در امور آموزشی، پرورشی و اداری تشکیل می‌گردد. یکی از اهدافی که این جلسات باید پیگیری کند این است که معلمان به اشتراک دانش و تجربه مفید آموزشی خود بپردازند.

تمامی اقدامات ذکر شده با اقدام مدیر به «ایجاد و پرورش گروه‌های یادگیرنده» در مدرسه کامل می‌شود. همکاری و تعامل با دیگران در قالب گروه‌های یادگیرنده حرفه‌ای، برخلاف کارهای انفرادی، نقش بسیار مهمی در تسهیم دانش و تجربیات دارد. در چنین شرایطی افراد به‌واسطه ماهیت کار گروهی، برای انجام مؤثر کارها، دانش و تجربیات خود را در اختیار یکدیگر قرار می‌دهند. شکل‌گیری اینچنین گروه‌هایی در مدرسه منجر به ارتقای سطح یادگیری در میان معلمان و به‌طور کلی در مدرسه، حل مسائل آموزشی و پرورشی و توسعه ایده‌های جدید برای بهبود کیفیت تدریس و یادگیری خواهد شد (ریسمارک و سولوبرگ^{۲۸}، ۲۰۱۱).

«شناسایی و پرورش معلمان مشتاق به تسهیم دانش» یکی دیگر از راهکارهای مفید برای ایجاد و توسعه تسهیم دانش در میان معلمان است. مدیر باید بر شناسایی معلمانی که هم مهارت و هم تمایل کافی برای تسهیم دانش و تجربه خود را دارند تأکید بسیار ورزد. اگر او معلمانی را که مشتاق‌ترند را انتخاب کند و با آنان جلسات هفتگی برگزار نماید و نظرات آنان را برای بهبود کار جویا شود، طوری که فرد احساس کند توسط مدیر استقبال شده است، باعث پویاتر و فعال‌تر شدن وی

می‌گردد. این اقدام مدیر بهتر است با «تشویق به تسهیم دانش» نیز همراه باشد. بهتر است مدیر از معلمان مشتاق و فعال در تسهیم دانش و تجربه، تقدیر و تشویق‌های به‌موقع به عمل آورد، زیرا این کار موجب ارتقاء انگیزه معلمان برای توسعه دانش حرفه‌ای‌شان می‌شود. از سوی دیگر ارتقاء انگیزه در اینکه معلمان دانش و تجربه خود را مستند کنند نقش دارد. مدیران باید از معلمان برای «مستندسازی دانش و تجربیاتشان» دعوت به عمل آورند و برای آن حتی از راه‌کارهای تشویقی نیز استفاده کنند. مدیر می‌تواند در مستندسازی دانش به معلمان کمک کند تا این دانش بتواند بین اعضای مدرسه توزیع شود.

این پژوهش به‌طور مستقیم مدیران مدارس را مخاطب قرار می‌دهد و از آن‌ها دعوت می‌کند که با مطالعه یافته‌ها و اقدامات شناسایی شده سعی در ایجاد و توسعه هر چه بیشتر تسهیم دانش در مدرسه خود داشته باشند. همچنین متصدیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به‌ویژه تصمیم‌سازان مدیریت مدارس می‌توانند این اقدامات را در برنامه ریزی‌های خود مد نظر قرار داده و در آموزش و تربیت مدیران آینده به آن‌ها توجه نمایند. علاوه بر آن این پژوهش تلویحاتی نیز برای پژوهشگران علاقه‌مند به حوزه تسهیم دانش در مدرسه دارد. ابتدا اینکه با کاربرد ابزار و متغیر معرفی شده در مدارس مختلف به تعمیم‌پذیری آن کمک نمایند و همچنین با بررسی پیامدهای رهبری تسهیم دانش در مدرسه، نقش آن را در پیش‌بینی برخی از متغیرهای مرتبط با مدرسه، مرتبط با معلم و مرتبط با دانش‌آموزان بررسی نمایند.

منابع

- افرازه، عباس. (۱۳۸۴). مدیریت دانش (مفاهیم، مدل‌ها، اندازه‌گیری و پیاده‌سازی). تهران: انتشارات دانشگاه امیرکبیر.
- دارایی، مهری. (۱۳۹۰). طراحی مدل مدیریت دانش در مدارس متوسطه استان لرستان (پایان‌نامه منتشر نشده دکتری). دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- مک‌کورت، فرانک. (۱۳۸۷). آقا معلم (ترجمه منیژه شیخ جواد). تهران: انتشارات پیکان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ منتشر شده است).
- Blankenship, S. S. (2009). *How school leaders facilitate knowledge sharing* (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches* (2nd edition). California: Sage publication.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3), 409-419.
- Gutierrez, C., Field, S., Simmons, J., & Basile, C. G. (2007). Principals as knowledge managers in partner schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 333-346.
- Hou, H. T., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2009). Exploring the behavioral patterns of an online knowledge-sharing discussion activity among teachers with problem-solving strategy. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 101-108.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337- 359.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th edition). New York: Adison Wesley Longman, Inc.
- Rismark, M., & Solvberg, A. M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 1(2), 150-160.
- Schlager, M. S., & Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? *The Information Society*, 19(3), 203-220.
- Shipp, A. E. (2010). *An exploration of school counselors' knowledge sharing practices using diffusion of innovation theory, social exchange theory, and theory of reasoned action* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Greensboro.
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.
- Yu, Y. (2004). *Motivational Foundation of Individual Knowledge sharing* (Master's thesis). The Hong Kong University of Science & Technology. Retrieved from http://lbrxml.ust.hk/th_imgo/b834875.pdf.

پی‌نوشت‌ها

1. Knowledge management
2. Knowledge sharing
3. Fullan
4. Yu
5. Ipe
6. Hou, Sung & Chang
7. Shipp
8. Schlanger & fusco
9. McCourt
10. Gutierrez, Simmons, Field & Basile
11. Blankenship
12. Wang & Noe
13. Exploratory mixed
14. McMillan & Schumacher
15. Grounded theory
16. Lived experiences
17. Kerjcie & Morgan
18. Saturation
19. Open coding
20. Axial coding
21. Selective coding
22. Creswell
23. Constant comparative method
24. Comparative Fit Index (CFI)
25. Goodness of Fit Index (GFI)
26. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
27. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
28. Rismark & Solvberg

تأثیر روش درمانجو مداری راجرز بر تاب‌آوری دانش‌آموزان

■ سیدعلی اکبر مرتضوی امامی* ■ قدسی احقر**

چکیده:

هدف از این پژوهش تعیین تأثیر روش درمانجو مدار راجرز بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر تهران بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم مدارس دولتی شهر تهران در سال ۹۴-۱۳۹۳ و نمونه پژوهش شامل ۲۴۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که از میان مدارس به روش نمونه‌گیری دو مرحله‌ای انتخاب و همتاسازی شدند. سپس به صورت تصادفی ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که تاب‌آوری آن‌ها پایین‌تر از میانگین بود به طور تصادفی از دو مدرسه انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند (برای هر گروه ۲۰ نفر). جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) که دارای ۲۵ سؤال ۵ گزینه‌ای و روش درمانجو مداری راجرز طی ۸ جلسه، ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود. جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون کوواریانس) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که میزان تاب‌آوری دانش‌آموزانی که روش درمانجو مدار راجرز را دریافت کرده‌اند به طور معنادار بالاتر از میزان تاب‌آوری دانش‌آموزانی است که روش درمانجو مدار راجرز را دریافت نکرده‌اند. این روش در افزایش میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. روش درمانجو مدار راجرز، همانند یک سیر بلا، افراد در معرض خطر را در برابر آثار سوء مواجهه با عوامل خطر محافظت می‌کند و سبب افزایش تاب‌آوری آن‌ها می‌شود.

کلید واژه‌ها: تاب‌آوری، روش درمانجو مدار راجرز، دانش‌آموزان

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۷

■ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴

■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۷

*کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد واحد کرمان emami_sajjad67@yahoo.com

** عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

■ شماره ۵۷
■ سال پانزدهم
■ بهار ۱۳۹۵

■ مقدمه

یکی از اهداف مهم نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند (سلجوق، کالیسکان و ایرول^۱، ۲۰۰۷). فردی که دارای تاب‌آوری^۲ است چاره‌ساز، دارای درک متقابل و با باور به آینده روشن و انعطاف‌پذیر است. این شخص خود را با تغییرات محیطی وفق می‌دهد و بعد از برطرف شدن عوامل فشارزا به سرعت به حالت بهبود بازمی‌گردد (سیرت^۳، ۲۰۰۷). مروری بر ادبیات پژوهش بیانگر آن است که تاب‌آوری عبارت است از ظرفیت روبه‌رو شدن با مشکلات و غلبه کردن بر آن‌ها و حتی قوی‌تر شدن نسبت به قبل، از طریق تجربه کردن مشکلات یا آسیب‌هاست (شانون^۴، ۲۰۰۸). کامیفر^۵ (۱۹۹۹) در مطالعه خود به این نتایج دست یافت که تاب‌آوری با خصوصیات شخصیتی متفاوت از قبیل شوخ‌طبعی، شادی، خردمندی، همدلی، کفایت عقلانی و هدفمندی زندگی در ارتباط است. یکی از متغیرهایی که احتمالاً کمک به بهبود خودشکوفایی افراد می‌کند تاب‌آوری است. در تعریفی دیگر، تاب‌آوری را عبارت از ظرفیت فرد برای پاسخ دادن و شکوفا شدن در شرایط فشارزای مثبت یا منفی می‌دانند (لاتانس، یوسف و اولیو^۶، ۲۰۰۷). زوترا، هال و موری^۷ (۲۰۱۰) تاب‌آوری را حاصل انطباق موفقیت‌آمیز با شرایط نامطلوب می‌دانند. تاب‌آوری در هر سن و سطحی رخ می‌دهد و سازه‌ای شناختی است که قابل آموزش است (هاکینز، کاتالونا و میلر^۸، ۱۹۹۲). با پرورش راهبردهای مشاوره، فرد سیستم جایگزینی رفتاری و هیجانی خود را گسترش می‌دهد، بنابراین می‌تواند تجارب را از طریق جدیدی ارزیابی و پردازش نماید. به عنوان مثال یک موقعیت پرمخاطره را به عنوان یک فرصت، نه به صورت تهدید، در نظر بگیرید و در دشواری‌ها به جای اضطراب موفقیت را تجربه کنید (کابات زین^۹، ۲۰۰۵). هاولی^{۱۰} (۲۰۰۰) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافت که اگر افراد به طور منظم تاب‌آوری خود را مورد بررسی قرار دهند می‌توانند به بهبودی و دلایل آن پی ببرند. اولین موج پژوهش‌های تاب‌آوری بر روی ویژگی‌های افراد تاب‌آور تمرکز داشت و در پی توصیف ویژگی‌های تاب‌آورانه درونی و بیرونی بود به افراد کمک می‌کند تا خود را تطابق داده و کارکرد قبلی خود را باز یابند. اما موج دوم پژوهش‌ها در این حوزه، بیشتر بر شناخت فرآیندهایی متمرکز بود که از راه آن‌ها افراد توانایی سازگار کردن موفق و تطابق خود با شرایط ناگوار را پیدا می‌کنند (کمپبل، کوهن و استین^{۱۱}، ۲۰۰۶). گارمزی، ماستن و تلگن^{۱۲} (۱۹۸۴) نیز در خصوص تاب‌آوری سه مدل به نام‌های جبرانی، چالشی و محافظتی ارائه نموده‌اند. مطابق با مدل تاب‌آوری سه عامل وجود دارند که نقش اساسی در تاب‌آوری ایفا می‌کنند از جمله عوامل خطرزا هستند که شامل مواردی از قبیل فقر، سوءاستفاده در کودکی و نژادپرستی در جامعه می‌شود. در مدل چالشی، عامل خطر خود ارتقا دهنده ذاتی تطابق موفق است. مطابق مدل محافظتی، یک عامل به منظور کاهش احتمال یک پیامد منفی با یک عامل خطرزا در تعامل قرار می‌گیرد. در این مدل یک عامل محافظ،

اثرات عامل خطر را بر پیامد رفتاری منفی، تعدیل می‌کند (گارمزی و همکاران، ۱۹۸۴؛ ماستن، کاوس ورس و کارال^{۱۳}، ۱۹۹۸). بر اساس مدل محافظتی گارمزی، روش درمانجو مداری راجرز با استفاده از عوامل حفاظتی و عوامل خود همچون حرمت نفس غیرشرطی، شرایط ارزش و توجه مثبت می‌تواند بر بهبود تاب‌آوری تأثیرگذار باشد. فیتزپاتریک و ریچی^{۱۴} (۱۹۹۴) دو جهت‌گیری مؤثر بر تاب‌آوری شامل گفت‌و شنود^{۱۵} و جهت‌گیری^{۱۶} هم‌نواپی را معرفی کردند. جهت‌گیری گفت‌و شنود، به فضایی اشاره دارد که اعضا به تعاملات خودانگیخته با یکدیگر، همدلی و مشارکت آزاد در مباحث مرتبط با طیف وسیعی از موضوعات و نیز ابراز ایده‌های جدید تشویق می‌شوند. منظور از جهت‌گیری هم‌نواپی میزان فشاری است که اعضا برای هم‌رایی و یکسان‌سازی گرایش‌ها، ارزش‌ها و باورها بر یکدیگر وارد می‌آورند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). فرآیند تاب‌آوری درون‌بافت اجتماعی رخ می‌دهد. دو بافت اجتماعی که رشد و تحول نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهند مدارس و خانواده‌هایشان هستند (راک و پاترسون^{۱۷}، ۱۹۹۹) روش درمانجو مدار راجرز از جمله روش‌هایی است که تطابق مناسبی با جهت‌گیری‌های فیتزپاتریک و ریچی دارد و می‌تواند بر بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان با جهت‌گیری همدلی، تجربه ارزش‌ها و باورها، همراهی، مشارکت آزاد و خودکارآمدی تأثیرگذار باشد. درمانگران درمانجو مدار (مانند وکسلر^{۱۸}، ۱۹۷۴؛ زیمرینگ^{۱۹}، ۱۹۷۴)، درمان را به صورت فرایند گسترش‌دهنده‌ی هشیاری و آگاهی در نظر گرفتند که درمانگران از طریق آن به درمانجویان کمک می‌کنند تا اطلاعات را به نحو مؤثرتری پردازش کنند.

راجرز درباره‌ی رابطه‌ی درمانجو - درمانگر که امکان تغییر مثبت را فراهم می‌کند مطالب زیادی نوشته است. شرایط تسهیل‌کننده‌ی صداقت، توجه مثبت و همدلی خالصانه‌ی درمانگر تنها شرایط ضروری برای آزاد کردن گرایش فطری درمانجو به سمت شکوفایی و شرایط ارزش هستند. در طول دهه‌ی ۱۹۶۰، راجرز و همکاران او (راجرز، جندلاین، کیسلر و تراکس^{۲۰}، ۱۹۶۷)، فرض کردند که فرایند درمان‌کننده (شفابخش)، مستلزم ابراز مستقیم و عمیق احساسات است که به تجربیات هیجانی اصلاحی منجر می‌شود. برای توصیف نحوه‌ی تأثیرگذاری تجربه‌ی هیجانی و رفتاری بر رفتار، آیزنبرگ و اسپینارد^{۲۱} (۲۰۰۴)، نظریه‌ای را مطرح کرده‌اند که تجربه‌ی هیجان‌پذیری و تاب‌آوری را در یک چارچوب به هم وصل می‌کند. بنابراین، در حال حاضر، فرایندهای تغییر درمانجو مداری راجرز به صورت ترکیبی از بالا بردن آگاهی و تجربه‌ی کردن هیجان اصلاحی، در قالب رابطه‌ی صادقانه و همدلی، روی می‌دهد که مشخصه‌ی آن توجه مثبت است و دقیق‌تر توصیف می‌شود. روش درمانجو مداری روشی است که راجرز جهت درمان مراجعان ابداع نموده است. درمانگر در این روش، سعی دارد، فضایی آکنده از گرمی و پذیرش به وجود آورد، با این هدف که درمان‌جویان بر ترس خود غلبه کنند و به تجارب ارگانیک‌تری درونی خویش نزدیک‌تر شده و ارتباط برقرار سازند. درمانگر در وضعیت درمانی باید احساس تعادل و توافق کند. باید احساس کند که درمانجو را به‌طور غیرمشرط پذیرفته و نسبت به

وی احترام قائل است و با او احساس یگانگی و وابستگی دارد (دیکاروالو^{۲۲}، ۲۰۰۵). راجرز جوهر وجودی انسان را دارای توانایی‌هایی خردمندانه، هشیارانه و اجتماعی می‌داند، او ارگانیسم انسان را دارای فرآیندی سیال و پویا می‌داند، همچون رودخانه‌ای روان که دائماً به صورت پویا در جهت (شدن) در حرکت، تغییر و دگرگونی است، نه مانند ستونی ایستا و ثابت (راجرز، ۱۹۸۰). مفهوم (به‌سوی شدن) یکی از مهم‌ترین مفاهیم در این دیدگاه است که فرآیند تبدیل همیشگی انسان به چیزی را بیان می‌کند (زیگلر و هاداپ^{۳۳}، ۱۹۸۶). عنصر اساسی برای دستیابی به این هدف را تمایل به خود شکوفایی و تجربه کردن خود می‌داند که به عنوان گرایش درونی موجب حفظ و اعتلا و توسعه قابلیت‌های ارگانیسم می‌شود (راجرز، ۱۹۸۷). از مهم‌ترین واژگانی که در روش تاب‌آوری و روش درمانجو مدار راجرز به کار می‌رود واژه «انسان کارآمد» است. راجرز این واژه را برای افراد کامل به کار می‌برد و این ویژگی‌ها را برای آنان بیان می‌کند ۱. باز بودن نسبت به فرآیند تجربه؛ ۲. افزایش زندگی اگزیستانس؛ ۳. اعتماد فزاینده به ارگانیسم و ۴. احساس آزادی داشتن (مادی^{۲۴}، ۱۹۸۹). از نتایج تحقیق اسمیت، گلاس و میلر^{۲۵} (۱۹۸۰) معلوم شد که تأثیر درمان درمانجو مدار بر جمعیت‌های آشفته و درمانجویان غیر روان‌پریش به طور متوسط ۶۳٪ را نشان می‌دهد. این تأثیر به این صورت تعبیر شد که: روش درمانجو مداری راجرز مناسب و آشکارا بهتر از بدون درمان، ولی قدری بیشتر از درمان دارونما اثربخش است. معلوم شد که درمان درمانجو مدار از نظر اثربخشی بر روی درمانجویان غیر روان‌پریش با درمان‌های روان‌پریشی و سایر درمان‌های بینش‌گرا قابل مقایسه ولی از حساسیت‌زدایی منظم و درمان‌های رفتاری متمرکز اندکی پایین‌تر است (شاپیرو و شاپیرو^{۲۶}، ۱۹۸۲). فرض بر این است که تاب‌آوری فردی بر توانمندی‌ها، ظرفیت‌ها و قدرت فرد، به عنوان سپری در مقابل مشکلات و استرس، اشاره دارد (والش^{۲۷}، ۲۰۰۶؛ ملوین، گروس، هیات، جنینگز و کامپبل^{۲۸}، ۲۰۱۲) و واکنش‌ها و عملکردهای مختلفی را در موقعیت‌های گوناگون فرامی‌خواند (بونانو^{۲۹}، ۲۰۰۵) با ارتقای تاب‌آوری فردی، می‌توان در برابر عوامل استرس‌زا، اضطراب‌آور و همچنین عواملی که مسبب به وجود آمدن بسیاری از مشکلات روان‌شناختی می‌شود از خود مقاومت نشان داد و بر آن‌ها غلبه کرد (کانر^{۳۰}، ۲۰۰۶؛ ویلسون و دروزدک^{۳۱}، ۲۰۰۴؛ آنگ، برگمن و بوکر^{۳۲}، ۲۰۰۹) پژوهش ایساکسون^{۳۳} (۲۰۰۲) نشان داد که دانش‌آموزان تاب‌آور قادرند احساس خود کارآمدی‌شان را حفظ کنند، شرایطشان را ارزیابی کنند، در تعهد به تقویت اهدافشان بکوشند و انگیزش خود را افزایش دهند تا پیشرفت بالایی کسب کنند.

نتایج پژوهش بهزادپور (۱۳۹۲) تحت عنوان «رابطه بین حل مسئله و تاب‌آوری با میزان رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان» مبین آن است که بین رفتارهای پرخطر و تاب‌آوری رابطه منفی وجود دارد. طارمیان (۱۳۸۷) در مطالعه خود به این نتایج دست یافت که تاب‌آوری ناشی از عواملی است که همانند یک سپر بلا، افراد در معرض خطر را در برابر آثار سوء مواجهه با عوامل

خطر محافظت می‌کنند. محمدی (۱۳۸۴) در مطالعه خود اعتماد به نفس، خودکارآمدی، مهارت‌های مقابله‌ای و منبع کنترل را از عوامل مؤثر بر تاب‌آوری دانست. نتایج تحقیق مارتین^{۳۴} (۲۰۰۲) بیانگر آن است که عوامل خودکارآمدی، کنترل، پشتکار و تلاش پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تاب‌آوری در دانش‌آموزان هستند. پژوهش فردریکسون، توگاد، واف و لارکین^{۳۵} (۲۰۰۳) نشان داد که تاب‌آوری با احساسات مثبت مرتبط است و نقش محافظتی دارد. به اعتقاد آرک و همکاران^{۳۶} (۲۰۰۸) افرادی که دارای تاب‌آوری هستند، اغلب پس از رویارویی‌های فشارزا به حالت طبیعی بازمی‌گردند. افراد تاب‌آور بدون اینکه سلامت روانشان کاهش یابد و دچار بیماری روانی شوند، رویدادهای فشارزا را پشت سر می‌گذارند، همچنین به نظر می‌رسد در بعضی موارد با وجود تجارب سخت‌شان پیشرفت نیز کرده و کامیاب شده‌اند (واف، فردریکسون و تایلر^{۳۷}، ۲۰۰۸).

سؤال پژوهش: با توجه به شواهد موجود، اینک این پژوهش کوششی است در پاسخ به این سؤال که: آیا روش درمانجومداری راجرز در افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار می‌باشد؟

■ فرضیه‌های پژوهش

۱. روش درمانجومداری راجرز در افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۲. روش درمانجومداری راجرز در افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

■ روش‌شناسی

این پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پی‌گیری است. در مرحله پی‌گیری (یک ماه بعد از پس‌آزمون)، مجدداً متغیر وابسته روی دانش‌آموزان گروه آزمایش اجرا و اثر پایداری آن در طول زمان مشخص گردید.

جدول ۱. طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پی‌گیری

مرحله	مرحله پیش‌آزمون	متغیر مستقل (روش درمانجومداری راجرز)	مرحله پس‌آزمون	مرحله پی‌گیری	گروه
گروه آزمایش	T _b	X	T _a	T _a	
گروه گواه	T _b	-	T _a	T _a	

■ جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم مدارس دولتی شهر تهران در سال ۹۴-۱۳۹۳. چون مقیاس اندازه‌گیری پیوسته و فرضیه پژوهش یک دامنه در سطح اطمینان ۹۵ درصد است حجم نمونه طبق فرمول کوکران به شرح زیر محاسبه شد (شریفی، ۱۳۸۹). تعداد نمونه ۴۰ نفر (۲۰ نفر برای هر گروه در دو مدرسه) در نظر گرفته شد.

$$n = \frac{\delta^2 - Z_{(1-\alpha)}^2}{d^2} \rightarrow n = \frac{0.75 * (1.64)^2}{0.05} = \frac{0.75 * 2.68}{0.05} = \frac{2.01}{0.05} = 40.2 \approx 40$$

n: حجم نمونه

δ: واریانس جامعه بر اساس تحقیقات انجام شده پیشین برابر است با ۰/۷۵ (رحمتی، ۱۳۸۳)

Z_(1-α): برای فرضیه یک دامنه در سطح اطمینان ۹۵ درصد ۱/۶۴

d: خطای قابل قبول برابر ۰/۰۵

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری دو مرحله‌ای استفاده شد. در مرحله اول از بین مناطق آموزشی تهران یک منطقه و در مرحله دوم از بین مدارس پسرانه دوره متوسطه دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد.

پرسش‌نامه تاب‌آوری (CD-RIS): در این پژوهش جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه تاب‌آوری کونو و دیویدسون (۲۰۰۳) استفاده شده که دارای ۲۵ عبارت یا گویه است و در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای بین صفر (کاملاً نادرست) و چهار (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر نمره در این پرسش‌نامه ۱۰۰ و حداقل صفر است و نمره هر آزمودنی برابر مجموع نمرات، یا کل ارزش‌های به‌دست‌آمده از هر یک از سؤالات است. میزان تاب‌آوری هر آزمودنی برابر با نمره خام (تقسیم بر ۱۰۰ ضرب در ۱۰۰) محاسبه شده است. ضریب پایایی پرسش‌نامه به وسیله محمدي (۱۳۸۴)؛ سامانی، جوکار و صحرآگرد (۱۳۸۶)؛ عبادت پور، نوابی نژاد، شفیعی‌آبادی و فلسفی‌نژاد (۱۳۹۲) با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۷ و ۰/۹۰ گزارش شده است. ضریب پایایی در پژوهش حاضر به این صورت انجام گردید که ۵۰ نفر از دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب، پرسش‌نامه روی آن‌ها اجرا شد ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ مشخص شد که بیانگر آن است که پرسش‌نامه در طول زمان از ضریب پایایی بالا و قابل قبول برخوردار است.

■ روش اجرا

جهت هم‌تاسازی در دو مدرسه، پرسش‌نامه تاب‌آوری و آزمون ریون پیشرفته روی ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۷-۱۸ سال) اجرا شد. افراد در معرض خطر نمرات تاب‌آوری پایین‌تر از میانگین را کسب می‌کنند (محمدي، ۱۳۸۴). بنابراین در هر مدرسه دانش‌آموزانی که نمره تاب‌آوری پایین‌تر از

تأثیر روش درمانجو مداری راجرز بر تاب‌آوری دانش‌آموزان

میانگین (۵۰) داشتند، بهره‌های هوشی آن‌ها طبیعی و بین نمره ۹۰-۱۱۰ و مادران آن‌ها خانه‌دار و والدین آن‌ها دارای مدرک تحصیلی بالاتر از دیپلم هستند مشخص شدند. از بین ۲۴۰ دانش‌آموزی که پرسش‌نامه تاب‌آوری روی آن‌ها اجرا شده بود، ۸۵ نفر، که ویژگی‌های مطروحه را داشتند (از یک مدرسه ۵۰ نفر و از مدرسه دیگر ۳۵ نفر) مشخص شدند. در هر مدرسه ۲۰ نفر دانش‌آموز به‌صورت تصادفی انتخاب شدند، آنگاه به‌حکم قرعه دانش‌آموزان یک مدرسه به‌عنوان گروه آزمایش و دانش‌آموزان مدرسه دوم به‌عنوان گروه گواه انتخاب شدند. آنگاه، گروه آزمایش، روش درمانجو مدار راجرز را طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کرد ولی گروه گواه هیچ‌گونه روش درمانجو مدار را دریافت نکرد. یک ماه بعد در مرحله پی‌گیری متغیر وابسته (پرسش‌نامه تاب‌آوری) روی گروه آزمایش و گواه اجرا شد.

محتوای جلسات آموزشی روش درمانجو مدار راجرز^{۳۸}

جدول ۲. پروتکل روش درمانجو مدار راجرز بر حسب جلسات و محتوا

محتوای هدف	محتوای هدف
هدف (عدم مقاومت در برابر بررسی خویش یا ابراز خویش و عدم آشفتگی) آشنایی با اهداف و قوانین گروه؛ فرد تمایلی به تفهیم و تفاهم و انتقال افکار و احساسات خویش ندارد. ارتباط به‌صورت صوری و خارجی صورت می‌پذیرد.	جلسه اول
هدف (توصیف و شرح احساسات گذشته و عدم ابراز احساسات منفی) ایجاد احساس پذیرفته شدن بیشتر و در نتیجه رابطه نزدیک‌تر. صحبت کردن در ارتباط با مسائل و حالات درونی افراد؛ در این مرحله احساسات آزادتر می‌شود.	جلسه دوم
هدف (بررسی و ابراز اطلاعات شخصی معنادار و بیان آنی احساسات میان فردی در گروه) بیان تجربیات در ارتباط با قدرت تحمل، سخت‌کوشی و مسائل اجتماعی؛ بیشتر مسائل را به‌صورت احساسی و رنجی که برده‌اند بیان می‌دارند.	جلسه سوم
هدف (توسعه ظرفیت شفاف‌بخشی گروه و پذیرش خویش و آغاز) اشخاص بیشتر راجع به خود صحبت می‌کنند. انگیزه‌هایشان را مطرح می‌کنند و از خود می‌گویند. درمانگر دیدگاه‌های مراجعان را به‌سوی کارآمدی و تجربیات مثبت سوق می‌دهد.	جلسه چهارم
هدف (کنار زدن نقاب و بازخورد) بیان احساسات و افکاری که در زیر فشار مجبور به انجام و یا طفره از آن شده‌اند. در این مرحله ارتباط درونی فرد با احساسات خود بسیار نزدیک‌تر و دقیق‌تر می‌شود.	جلسه پنجم
هدف (رویارویی و رابطه‌ی کمکی خارج از جلسات گروه) آموزش تغییر نگاه و نگرش مراجعان به مشکلاتشان، کشف مشکل در درون خود فرد نه در عوامل بیرونی. درمانگر تلاش می‌کند به کمک خود فرد در متن مشکل پیش رود.	جلسه ششم

محتوا/هدف	جلسات
هدف (رویارویی اساسی و احساس نزدیکی) در این مرحله مراجعان به این بیان می‌رسند که حل مشکل را یک موفقیت تلقی کنند که باعث اعتماد به نفس می‌شود. ارتباط و پیوستگی ساختارهای شخصیت ایجاد می‌گردد، انطباق پذیری در مسیر سلامت روان شناختی واقعی ایجاد می‌گردد. تعهد و پای بندی به هدف بازنمایی می‌شود.	جلسه هفتم
هدف (تغییر رفتار در گروه) در این مرحله مراجعان کاملاً مسائل خود را با درمانگر در میان می‌گذارند مراجعان در این مرحله به آموزش و اجرا مسائل ذیل می‌پردازند مسائل و مشکلات بیان شده را خود تحلیل می‌کنند مراجعان یاد می‌گیرند با دلیل از حق خود دفاع کنند یاد می‌گیرند از رفتار دیگران برداشت صحیح کنند آموزش بازشناسی نحو دقیق و فزاینده تضادها و ناهماهنگی‌های درون خویشتن	جلسه هشتم

■ یافته‌های پژوهش

در جدول ۳، میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری در بین دو گروه آزمایش، گواه و مرحله پی‌گیری در پیش‌آزمون، پس‌آزمون، نشان داده شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه شاخص	آزمایش		گواه	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	۳۴/۷۰	۸/۲۲	۳۵/۲۰	۷/۲۰
پس‌آزمون	۸۳/۴۵	۵/۵۲	۳۵/۵۰	۷/۵۴
پی‌گیری	۸۲/۴۵	۵/۹۹	۳۴/۶۰	۷/۹۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت چندانی بین نمرات تاب‌آوری در بین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون مشاهده نمی‌شود. نمرات کل تاب‌آوری گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۳۴/۷ و نمرات گروه گواه برابر با ۳۵/۲ می‌باشد که نشان می‌دهد نمرات تاب‌آوری گروه آزمایش، اندکی کمتر و پایین‌تر از گروه گواه است ولی تفاوت محسوسی بین نمرات تاب‌آوری در گروه گواه و آزمایش در مرحله پس‌آزمون وجود دارد؛ به‌طوری‌که میانگین نمرات کلی تاب‌آوری افراد گروه آزمایش

تاثیر روش درمانجو مداری راجرز بر تاب‌آوری دانش‌آموزان

به ۸۳/۴۵ افزایش یافته است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که تفاوت چندانی بین نمرات تاب‌آوری در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در مراحل پی‌گیری با مرحله پس‌آزمون مشاهده نمی‌شود. تاب‌آوری گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون ۸۳/۴۵ بوده و در مرحله پی‌گیری نیز برابر با ۸۲/۴۵ می‌باشد که نشان می‌دهد نمرات هر دو مرحله گروه آزمایش تقریباً یکسان می‌باشد.

جدول ۴. نتایج آزمون باکس و کرویت موخلی در مورد پیش‌فرض برابری واریانس‌ها و کوواریانس‌ها نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه

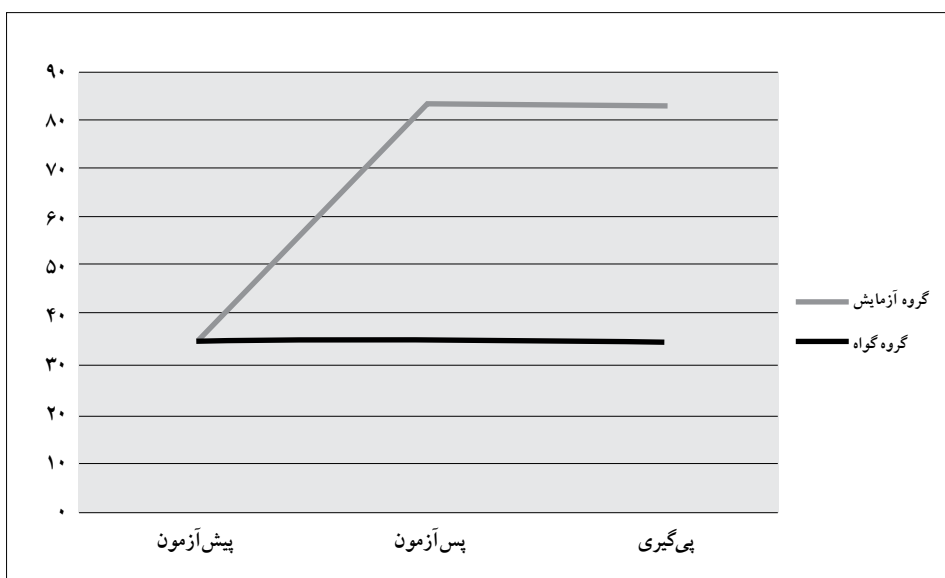
آزمون باکس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۲۰/۶۲۱	۱/۰۵۵	۶	۱۰۴۶۲/۱۸	۰/۰۵۶
نتایج آزمون کرویت موخلی				
خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری		
۲۷/۳۰	۲	۰/۰۰۱		

قبل از تحلیل داده‌ها به بررسی مفروضه‌های همسانی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها می‌پردازیم (در جدول شماره ۳). با توجه به نتایج آزمون کرویت موخلی ($P < ۰/۰۱$, $\chi^2 = ۳۰/۴۷$) و همسان نبودن واریانس‌ها از تصحیح گرین‌هاوس-گیزر استفاده شد. نتایج آزمون باکس نشان می‌دهد که مفروضه همسانی کوواریانس‌ها برقرار است ($P < ۰/۰۵$, $\text{Box}'M = ۲۰/۶۲۱$).

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس آمیخته مربوط به اثربخشی روش درمانجو مداری راجرز در افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضرب تغییرات
بین‌گروهی	۲۴۶۵۳/۳۳	۱	۲۴۶۵۳/۳۳	۲۵۳/۳۵۴	۰/۰۰۱	۰/۸۷۰
	۳۶۹۷/۷	۳۸				
درون‌گروهی	۱۱۷۱۸/۶۵	۱/۱۶۲	۱۰۰۸۷/۳۳۵	۱۴۰۵/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۹۷۴
	۱۲۱۱۳/۲۱۷	۱/۶۲	۱۰۴۲۶/۶۰۸	۱۴۵۲/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷۵
	۳۱۶/۸۰	۴۴/۱۴۶	۷/۱۷۶			

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که اجرای روش درمانجومداری راجرز به‌طور معناداری تاب‌آوری دانش‌آموزان مورد مطالعه را افزایش داده است ($F=1452/97$, $P=0/001$). در ضمن میزان این تأثیر، یعنی ضریب تغییر اِتا، برابر $0/975$ شده است یعنی حدود $97/5$ درصد از افزایش تاب‌آوری در میان دانش‌آموزان گروه آزمایش در اثر اجرای روش درمانجومداری راجرز بوده است. بنابراین، نتایج نشان‌دهنده آن است که روش درمانجومداری راجرز در تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر و در طول زمان از پایداری مناسب برخوردار است و آن را افزایش داده است و این افزایش از نظر آماری نیز معنادار می‌باشد.



نمودار ۱. مقایسه میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و مرحله پی‌گیری

همان‌طور که در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر تاب‌آوری در مرحله پیش‌آزمون تفاوت چندانی با یکدیگر ندارند. این تفاوت میانگین‌ها پس از اعمال متغیر مستقل تفاوت معناداری پیدا می‌کند و چنانچه در مرحله پی‌گیری دیده می‌شود علی‌رغم اینکه اثر متغیر مستقل در مرحله پی‌گیری کمی کاهش پیدا می‌کند اما همچنان تفاوت میانگین دو گروه قابل توجه و معنادار است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر روش درمانجومداری راجرز بر تاب‌آوری دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد که روش درمانجومداری راجرز بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر و در طول زمان از پایداری مناسبی نیز برخوردار است. این نتایج با یافته‌های تحقیقات پیشین (سیبرت، ۲۰۰۷؛ ارک و همکاران، ۲۰۰۸ و برنات^{۳۹}، ۲۰۰۹) مبنی بر اینکه افرادی که دارای تاب‌آوری بالا هستند در موقعیت‌های خطرزا می‌توانند به حالت طبیعی بازگردند بدون آن‌که سلامت روانشان کاهش یابد همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها اسنایدر و لویز^{۴۰} (۲۰۰۲) معتقدند که این‌گونه افراد در مقابله با مشکلات کارآمدی بیشتری دارند؛ در واقع افرادی که دست به تلاش بیشتر و تجربه مثبت و به‌سوی خود کارآمدی (که از مفاهیم روش درمانجومداری راجرز است) می‌روند، با افزایش تاب‌آوری به بهترین شکل می‌توانند موقعیت را تغییر دهند و از عهده مشکل برآیند و در برابر مشکلات گوناگون در راستای تغییر کوشش کنند و تا پذیرش نقش خود در افزایش تاب‌آوری برای اصلاح موقعیت‌ها در برابر مشکلات پویا باشند. بر این اساس افراد برای بهبود تاب‌آوری می‌توانند از روش‌های درمانجومداری راجرز استفاده کنند. صفت کارآمدی، که راجرز برای آن ویژگی‌هایی بیان کرده است (مادی، ۱۹۸۹) و از خصوصیات افراد تاب‌آور است. این‌گونه افراد با وجود قرار گرفتن در محیط‌های آسیب‌زا روانشان آسیب نمی‌بیند و مسائل و مشکلات زندگی را به دید مثبت نگاه می‌کنند و همین نگرش مثبت سبب افزایش میزان تاب‌آوری آنان در برابر مشکلات می‌شود. این افراد برای آینده‌شان هدف، ارزش و برنامه‌ریزی داشته و زندگی برایشان معنادار است. با توجه به ویژگی‌هایی که دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا دارند یکی از راه‌های مناسب کمک به آنان آموزش روش درمانجومداری راجرز است. مروری بر ادبیات پژوهش حاکی از آن است که، به دلایل زیر، آموزش روش درمانجومداری راجرز برای بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان مناسب است:

۱. آموزش روش درمانجومداری راجرز به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که افزایش اعتماد به ادراک خود و به‌کارگیری تجارب قدیمی خویش در روش‌های تازه، که به درک خویشتن و به فهمیدن نقطه نظرات دیگران می‌انجامد، می‌تواند به همدلی و کارآمدی آنان منجر شود. این چنین برنامه‌ای با خصوصیات افراد تاب‌آور همخوانی دارد و باعث افزایش تاب‌آوری آنان می‌شود.

۲. ارزیابی ۱۷ تحقیق منتشرشده دربارهٔ درمان روش راجرز که در فرا تحلیل اسمیت (۲۰۰۲) وجود داشت نشان داد که اثربخشی ظاهری این درمان عمدتاً بر درمان مشکلاتی استوار است که در محیط‌های تحصیلی روی می‌دهند (چامپی و شولتز^{۴۱}، ۲۰۰۳). گروا، دوناتی و برناور^{۴۲} (۱۹۹۸) پس از بررسی جامع ۸۹۷ تحقیق -نتیجه درمان درباره انواع روان‌درمانی‌ها که در ایالات متحده و اروپا منتشر شدند- معلوم کردند که درمان روش راجرز در مقایسه با لیست انتظار در بیش از ۹۰ درصد تحقیقات، فوایدی را به بار آورد که از لحاظ آماری معنادار است (ریچرتز^{۴۳}، ۱۹۹۸).

با توجه به این فرضیه که روش درمانجومدار راجرز بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است که نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش دیگر (استنبرگ و بری^{۴۴}، ۱۹۹۴؛ گارمزی، ۱۹۹۱؛ و ایساکسون، ۲۰۰۲) مبنی بر اینکه خودشکوفایی مؤلفه‌ای اساسی در تاب‌آوری افراد است همسوست. زیرا خودشکوفایی، بخش اصلی روش درمانجومداری راجرز است و مؤلفه‌های روش درمانجومداری راجرز با برانگیختگی، آگاهی، مسئولیت و نگرش مثبت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در شرایط نامشخص و ناآشنا بتوانند تاب‌آوری خود را حفظ کرده و عملکرد مناسب داشته باشند. همچنین در این روش دانش‌آموزان می‌توانند قابلیت‌ها و استعدادهای خود را بشناسند و در نهایت در جهت خودشکوفایی گام بردارند. این مسئله بر افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان در طول زمان مؤثر بوده است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزانی که موفق به کشف قواعد و اصول تاب‌آوری از طریق روش درمانجومداری راجرز می‌شوند می‌توانند توانایی خود را به موقعیت‌های دیگر تعمیم دهند. یادگیرندگان روش درمانجومداری راجرز با هدف خودشکوفایی تمایل به داشتن تاب‌آوری بهتر از دیگران، به‌منظور نشان دادن شایستگی خود، نسبت به دیگران تلاش می‌کنند. افرادی که در مشاوره گروهی درمانجومداری شرکت داده شدند، خصوصیات مربوط به تاب‌آوری را یاد گرفته‌اند و آن‌ها را تقویت کرده‌اند تا در طول زمان از آن بهره ببرند. بر اساس فرضیه‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود، از طریق معاونت آموزش متوسطه، مدیران و مشاوران میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان را مشخص کرده و در مدارس دانش‌آموزانی را که تاب‌آوری آن‌ها پایین است تعیین کنند و روش درمانجومداری راجرز را به‌عنوان روشی مؤثر و پایدار جهت افزایش آن، در هر مدرسه، اجرا کنند.

منابع

- بهزادپور، سمانه. (۱۳۹۲). رابطه بین حل مسئله و تاب‌آوری با میزان رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت بالا و پایین. فصلنامه شناخت اجتماعی ۲(۶)، ۴۲-۲۵.
- طارمیان، فرهاد. (۱۳۸۷). اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی به‌منظور پیشگیری از مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان دوره راهنمایی، مجله علمی-پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی زنجان، ۱۶(۶۵)، ۷۰-۵۶.
- سامانی، سیامک، جوکار، بهرام، صحراراد، نرگس. (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۳(۳)، ۲۹۵-۲۹۰.
- رحمتی، عباس. (۱۳۸۳). آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در تغییر نگرش نسبت به سوء مصرف مواد در دانش‌آموزان کرمان (پایان‌نامه دکتری). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۹). روش تحقیق در علوم تربیتی. تهران: انتشارات سخن.
- عبادت پور، بهناز. نوایی نژاد، شکوه. شفیع‌آبادی، عبدالله. فلسفی نژاد، محمدرضا. (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای کارکردهای خانواده برای تاب‌آوری فردی و باورهای معنوی و دلزدگی زناشویی. روش‌های و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۳)، ۲۹-۴۵.
- کوری، جرالدا. (۱۳۹۳). نظریه‌ها و روش‌های مشاوره گروهی (ترجمه فائزه عسگری، مریم خدابخشی، مهرنوش دارینی و فرناز عسکری، چاپ دوم). تهران: نشر شبنم دانش.
- محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. (پایان‌نامه دکتری). دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران.
- Arce, E, Simmons, A. W., Winkielman, P., Stein, M. B., Hitckock, C. & Paulus, M. P. (2008). Association between individual differences in self- reported emotional resilience and the affective- perception of neutral faces. *Journal of Affective Disorders*, 25(2), 210-222.
- Bernat, F. (2009). Youth Resilience: can schools Enhance youth Factors for Hope, optimism, and success? *Women & criminal justice*, 19(3), 251.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *American Psychological Society*, 14(3), 135-138.
- Campbel- Sills, L., Cohan, S. L., Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior research and therapy*, 44(4), 585-599.
- Champney, T. E, & Schulz, E. M. (2003). *A reassessment of the effects of psychotherapy*. Paper presented at the 55th annual meeting of the Midwestern psychological Association, Chicago, IL. (ERIC document ED237895).
- Connor, K. M. (2006). Assessment of resilience in the after math of trauma. *The journal of clinical psychiatry*, 67(2), 46-49.
- DeCarvalho, R. J. (2005). Otto Rank. The Rankian circle in Philadelphia, and the origin of Carl Roger person centered psychotherapy. *History of Psychology*, 2, 132-148.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Fitzpatrick, M. A., & Rithchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspective on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2002. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building for developmental psychopathology. *Child development*, 55, 97-111.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associate with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Grawa, K., & Bernauer, F. (1998). *Psychotherapy in transition*. Seattle: Hogrefe & Huber.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 6-105.
- Hawly, R. D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American journal of family therapy*, 8, 101-106.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factor and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, England: Oxford University press.
- Maddi, S. (1989). *Personality theories A comparative analysis* (5th Ed). Chicago: Dorserly Press.
- Martin, A. (2002). *Perceptions of students with emotional/ behavioral disorder regarding their construction of self-determination* (Unpublished doctoral dissertation). Denton, Texas.
- Masten, A. S. Coatsworth, J. D. & Carle, A. C. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from successful children. *American psychologist*, 53, 205-220.
- Melvin, K. S, Gross, D., Hayat, M. J, Jennings. B. M., Campbell, J. C. (2012). Couple Functioning and post-traumatic stress symptoms in US Army couples: The role of resilience. *Research in Nursing & Health*, 35 (2), 164-270.
- Ong, A., Bergamen, C. & Boker, S. (2009). Resilience comes of age: defining features in later adulthood. *Journal of personality*, 77, 1778-1804.
- Rak, F. C., Patterson, L. (1999). Promoting resilience in at risk children. *Journal of counseling and development*, 21, 328-340.
- Reicherts, M. (1998). Gesprächspsy chotherapie. In U. Baumann & M. Perrez (Eds.), *Lehrbuch klinische psychologie* (pp. 67-78, 2nd Ed). Bern: Hans Huber.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1987). An interview with Carl Rogers. In A. O. Ross (Ed.) *Personality: The scientific study of complex human behavior* (PP. 118-119). New York: Holt. Rinehart & Winston.
- Rogers, C. R., Gendlin, E., Kiesler, D., & Truax, C. (1967). *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Selcuk, G. s., Caliskan, s., & Erol, M. (2007). The effect of gender and grade levels on Turkish. Physics teacher candidates problem solving strategies. *Journal of Turkish since education*, 4(2), 10-19.
- Shannon, C. A. (2008). *Adult children of alcoholics and non alcoholics: A comparative of resiliency, attachment and individual protective factors* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hartford.
- Shapiro, D. A., & Shapiro, D. (1982). Meta-analysis of comparative therapy outcome studies: A replication and refinement. *Psychological Bulletin*, 92, 581-604.
- Siebert, A. I. (2007). *How to Develop Resiliency Stregths*. Retrieved from <http://www.resiliency center.com>.
- Smith, M. T. (2002). Comparative meta analysis of pharmacotherapy and behavior therapy for persistent insomnia. *American Journal of psychiatry*, 159, 5-11.
- Smith, M. T., Glass, G. V., & Miller, T. L. (1980). *The benefits of Psychotherapy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford university press.
- Sternberg, J, A & Bry, B, H, (1994). Solution generation and family conflict over time in problem-solving therapy with families of adolescents: The Impact of therapist behavior. *Child and Family Behavior Therapy*, 16, 65-76.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Waugh, C. E., Fredrickson, B. L., & Taylor, S. F. (2008). Adapting to life slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *journal of Research in personality*, 25(6), 15-21.
- Wexler, D. (1974). A Cognitive theory of experiencing self-actualization, and therapeutic process. In D. Wexler &

تأثیر روش درمانجو مداری را بر تاب‌آوری دانش‌آموزان

- L. Rice (Eds.), *Innovations in client-centered therapy* (pp.152-178). New York: Wiley.
- Wilson, J. P. & Drozdek, E. (Eds) (2004). Broken: the treatment spirits of traumatized asylum seekey, refugees & war & torture victim. In Agaibi, C. E., Wilson. J. P. (Eds.), *Trauma, PTSD, and resilience* (pp. 141-173).
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Hnadbook of adult resilience* (pp. 85-101). New York: The Guilford Press.
- Zigler, E., & Hodapp, R. M. (1986). *Understandig Mental Retardation*. Cambridge University Press.
- Zimring, E. (1974). Theory and practice of client centered therapy: A cognitive view. In D. Wexler & L. Rice (Eds.), *Innovations in client centered therapy* (pp. 141-150). New York: Wiley.

پی‌نوشت‌ها

1. Selcuk, G. S., Caliskan, S. & Erol, M.
2. Resiliency
3. Siebert, A. L.
4. Shannon, C. A.
5. Kumpfer, K. L.
6. Luthans, F., Youssef, C. & Avolio, B.
7. Zautra, A. J., Hall, J. S. & Murray, K. E.
8. Hawkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y.
9. Kabat-Zinn, J.
10. Hawly, R. D.
11. Campbel, L., Cohan, S. L., Stein, M. B.
12. Garnezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A.
13. Masten, A. S., Coatsworth, J. D. & Carle, A. C.
14. Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D.
15. Conversation orientation
16. Conformity orientation
17. Rak, F. C. & Patterson, L.
18. Wexler, D.
19. Zimring, E.
20. Rogers, C. R., Gendlin, E., Kiesler, D. & Truax, C.
21. Eisenberg, N. & Spinrad, T. L.
22. DeCarvalho, R. J.
23. Zigler, E., & Hodapp, R. M.
24. Maddi, S.
25. Smith, M. L., Glass, G. V. & Miller, T. L.
26. Shapiro, D. A. & Shapiro, D.
27. Walsh, F.
28. Melvin, K. S., Gross, D., Hayat, M. J., Jennings. B. M. & Campbell, J. C.
29. Bonanno, G. A.
30. Connor, K. M.
31. Wilson, J. P. & Drozdek, E.
32. Ong, A., Bergamen, C. & Boker, S.
33. Issacson, B.
34. Martin, A.
35. Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R.
36. Arce, E., Simmons. A. W., Winkielman, P., Stein, M. B., Hitckock, C. & Paulus, M. P.
37. Waugh, C.E., Fredrickson, B. L. & Taylor, S. F.
38. پروتکل برگرفته از کتاب مشاوره گروهی جerald کوری است.
39. Bernat, F.
40. Snyder, C. R. & Lopez, J.
41. Champney, T. E. & Schulz, E. M.
42. Grawa, K., Donati & Bernauer, F.
43. Reicherts, M.
44. Sternberg, J. A. & Bry, B. H.

بررسی نیازها و علائق آموزشی بی سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله

■ حیدر تورانی*

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف «شناسایی نیازها و علائق آموزشی بی سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله» و برای پاسخ گویی به سؤالاتی درباره محتوای مورد نیاز و مورد علاقه آموزشی و مؤلفه های ایجاد انگیزه درونی و بیرونی بی سوادان و سوادآموزان و ارائه راهکارهای کلان و عملیاتی برای تأمین نیازها و علائق آموزشی جامعه هدف، انجام شده است. پژوهش از نوع توصیفی و به دلیل میدانی بودن، پیمایشی است؛ و جامعه آماری آن را صاحب نظران، گروه های مرجع محلی، مدیران و کارشناسان سازمان نهضت سوادآموزی و ادارات آموزش پرورش، آموزش دهندگان، سوادآموزان و بی سوادان تشکیل داده اند. نمونه گیری، به تعداد ۳۹۱ نفر، هدفمند و طبقه ای - تصادفی بوده است. ابزار گردآوری داده های پژوهش، پرسش نامه محقق ساخته، مصاحبه باز و نیمه ساختارمند و هم اندیشی، بوده است. داده ها به وسیله «آزمون t تک نمونه ای» و روش های معمول کیفی، مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشانگر آن است که سوادآموزان و بی سوادان ۴۹-۱۰ ساله از انگیزه درونی خوبی برای یادگیری برخوردارند، لذا در برنامه ریزی و تولید محتوای آموزشی مورد علاقه بی سوادان و نوسوادان می بایست به زمینه های «نگرشی، دانشی و مهارتی» آنان توجه کرد. آنچه بیشتر در فرایند یافته های پژوهش مورد توجه قرار گرفت، رفع موانع یا تقویت مؤلفه های انگیزاننده درونی و بیرونی است که از دو جنبه محتوایی و برنامه ای در نتایج این پژوهش مدنظر قرار گرفته است.

کلید واژه ها:

نیاز آموزشی، بی سواد، نیاز، نیازهای بیرونی (بهداشتی)، نیازهای درونی (انگیزشی)

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱/۲۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۵

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۱/۷

*دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی تهران جنوب heidar_toorani@yahoo.com

■ مقدمه و بیان مسئله

ممکن است گفته شود بدون سواد هم می‌توان زندگی کرد ولی بدون فرهنگ نه! اما باید دانست که امروزه با توجه به تغییرات روزافزون فناوری‌ها و از رده خارج شدن مداوم بسیاری از روش‌ها و ابزارها و میل به نوبه نو شدن‌ها، دیگر نمی‌توان بدون سواد هم زندگی کرد. بی‌سوادی در هر گروه سنی ناخوشایند و زیانبار است. از بدو تولد تا دم مرگ همه مسئولیم و باید بیاموزیم. دیگر بی‌سوادی و کم‌سوادی در دنیای درحال توسعه و پیشرفته امروز جایی ندارد. به عبارتی آنچه ما را به اینجا رسانده برای ماندن ما هم در اینجا کافی نیست. باید بکوشیم تا هر روزمان بهتر از دیروز شود و این محقق نخواهد شد مگر آنکه بر یادگیری‌هایمان بیفزاییم و عشق و علاقه‌مان را به یادگیری افزایش دهیم. البته در ذات یادگیری و آموختن شورونشاطی وجود دارد که فرد را به دنبال خود می‌کشاند. امروزه داشتن سواد، کمترین لازمه برداشتن هر قدم در زندگی است و البته قدم آگاهانه و مسئولانه!

در مطالعه‌ای که توسط میلر^۱ در سال ۱۹۹۲ انجام گرفته است، طبقه‌بندی چهارگانه‌ای برای نیازهای آموزشی نوسوادان بزرگسال در چهار قالب ۱. روابط انسانی، ۲. مهارت‌های ارتباطی، ۳. مهارت‌های کارکنان، ۴. مهارت‌های شغلی (به نقل از صابری، ۱۳۸۱) ذکر شده که بون^۲ به بیان آن‌ها پرداخته است. بورگس^۳ (۱۹۸۴)، معینی‌کیا (۱۳۸۳)، نجاتی (۱۳۸۴)، سِرپل‌هال^۴ (به نقل از آقازاده، ۱۳۸۸) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که بزرگسالان قبل از شرکت در دوره‌های آموزشی، زمان و توان قابل توجهی را صرف این موضوع می‌کنند که ثمرات آموزشی این دوره‌ها چیست و در صورت یاد نگرفتن آن، چه ضرری خواهند کرد. مطالعات صباغیان (۱۳۸۷) و رمضان (۱۳۸۹)، لاسوی^۵ (۱۹۹۲) و لیچ^۶ (۱۹۹۳) و نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که نیازها و علائق بی‌سوادان و کم‌سوادان باید در برنامه‌ریزی‌های آموزشی در نظر گرفته شوند. همچنین از دیدگاه اسماعیلی (۱۳۸۹)، سعیدی (۱۳۸۵) و دلاور (۱۳۸۶) تبیین و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی سبب خواهد شد تا با چشم‌داشت به امکانات و منابع در دسترس، به رفع نیازهای آموزشی مهم‌تر افراد همت گماشته شود و منابع لازم به برنامه‌های آموزشی اختصاص یابد. البته در همین راستا کارشناسان تأکید می‌کنند که «سوادآموزی در صورتی قرین موفقیت خواهد بود که به زندگی فرد معنا بخشیده و به او در شناخت نیازها و مشکلات زندگی‌اش و دادن انگیزه به او کمک کند. انگیزه‌ها معمولاً به دو دسته، انگیزه‌های درونی و انگیزه‌های بیرونی، طبقه‌بندی می‌شوند (نجفی، ۱۳۸۷). در این طبقه‌بندی انگیزه‌های بیرونی در کنار یا نقطه مقابل انگیزه‌های درونی قرار می‌گیرد. منبع و کانون تقویت‌کننده و تحریک‌کننده این انگیزه‌ها تفاوت اساسی آن‌ها را با یکدیگر سبب می‌شود. انگیزش درونی به مواردی اطلاق می‌شود که پاداش مورد انتظار فرد در قبال رفتاری معین، یک منبع درونی است؛ یعنی فرد جهت رسیدن به تقویت‌های درونی عمل ویژه‌ای را انجام می‌دهد. انگیزش درونی زمانی معنا پیدا می‌کند که منبع تقویت‌کننده رفتار یا منبع پاداش‌دهنده، یک عامل بیرونی است (پرین^۷، ۲۰۰۰). به عبارتی فرد برای رسیدن به یک حالت یا شرایط معین بیرونی رفتاری را انجام

می‌دهند. انگیزه‌های بیرونی به آن دسته از انگیزه‌ها گفته می‌شود که منبع و کانون اثربخش آن‌ها در محیط فرد قرار دارد ولی به عنوان یک عامل بیرونی فرد را ترغیب به انجام فعالیتی خاص می‌کند. پاداش‌هایی که فرد در قبال انجام فعالیت‌های مبتنی بر این انگیزه دریافت می‌دارد، پاداش‌های بیرونی هستند. این پاداش‌ها هر چند ممکن است جنبه‌های فردی بر اساس نیازهای فردی داشته باشند، اما اغلب مبتنی بر نیازهای همگانی هستند. انگیزه بیرونی (به جای پرداختن به فعالیتی، برای تجربه کردن خشنودی فطری در آن) از پیامدهای فعالیتی ناشی می‌شود که از خود آن فعالیت جداست (دیزی و ریان، ۱۹۸۵ به نقل از ریو، ۱۳۸۶/۲۰۰۵).

بنابراین می‌توان گفت که آموزش بزرگسالان فعالیتی است سازمان‌یافته به منظور ایجاد جامعه در حال یادگیری از طریق انتقال دانش و مهارت روزآمد به بزرگسالان؛ تا بتوانند در جهت تکامل و تعالی حرکت کنند و در سرنوشت جامعه خود از لحاظ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت فعالانه داشته باشند» (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۵). بر این اساس، مهم‌ترین اصول آموزش بزرگسالان شامل مواردی چون نیاز به دانستن، خود-مفهومی فراگیر، نقش تجربه، آمادگی یادگیری، رویکرد به یادگیری و انگیزه برای یادگیری است (نولز، هولتون و اسوانسون، ۲۰۰۵). از این رو نظام آموزش بزرگسالان نیز مجموعه سازمان‌یافته‌ای است که می‌کوشد برای یادگیرندگان بزرگسال، برنامه‌های آموزشی پاره‌وقت یا تمام‌وقت تدارک ببیند تا آنان به توانمندی‌هایی برسند که بتوانند مسائلشان را حل کنند (سپافورد، ۱۹۹۸ به نقل از جارویس، ۱۳۸۶/۲۰۰۵).

در هر حال، بی‌سوادی در همه سنین امری ناخشنود است، به‌ویژه برای افراد ۴۹-۱۰ ساله که عموماً فعالان عرصه اجتماعی هستند. بسیاری از مطالعات بیانگر آن است که علاوه بر لزوم توجه به تمهیدات و تسهیلات مادی و فیزیکی برای گسترش جنبش سوادآموزی، پرداختن به یادگیرندگان (سوادآموزان) و نیازها و علائق آنان نیز بسیار مهم است و حتی سازنده‌تر و اثربخش‌تر خواهد بود. یکی از مهم‌ترین دلایل اثربخش بودن سوادآموزی بزرگسالان به جهت تأمین نیازها و علائق انگیزشی و درونی آنان است (مرکز مطالعات و تحقیقات اجتماعی ایران‌مهر، ۱۳۸۶). ایجاد شوق به یادگیری و عشق و علاقه در افرادی که در پی آموختن هستند و تبیین ضرورت و نیاز به سوادآموزی در اندیشه کسانی که به دنبال یادگرفتن نیستند، اهمیت فراوان دارد. اگرچه بسیاری بی‌سوادان و سوادآموزانی که می‌پذیرند یاد بگیرند، لکن در مراحل مختلف فرایند یادگیری به دلایل متفاوت، از جمله متناسب نبودن محتوای کتاب‌ها با علائق و نیازهای آنان و انس نگرفتن با آن و نیز توانایی پایین آموزش‌دهندگان و فرصت کافی نداشتن و یا برنامه‌های آموزشی، بهانه‌هایی را فراهم آورده تا آنان میانه راه، سفر یادگیری را به پایان برده و به مقصد نرسند (خادمان، ۱۳۸۶).

نظر به اینکه مخاطبان اصلی برنامه‌های آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی، بی‌سوادان و کم‌سوادان ۴۹-۱۰ ساله هستند، باید با بررسی‌ها و طراحی‌های دقیق آموزشی، امکان انطباق محتوای

آموزشی برنامه‌های مختلف را با نیازها و علائق آموزشی آن‌ها فراهم کرد. واقعیت این است که فعالیت‌های آموزشی ارائه‌شده باید متناسب با نیازها و علاقه‌های مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) باشد و گرنه دلسردی آنان و کاهش اثربخشی برنامه‌های آموزشی را سبب خواهد شد. بنابراین، بررسی نیازهای آموزشی و علائق بی‌سوادان و کم‌سوادان حائز اهمیت شایانی است (بازیابی تارنمای نهضت، ۱۳۹۱). از همین رو توجه به نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان و نیز بررسی و تبیین این نیازها و ارائه روش‌های مناسب برای ایجاد شوق به یادگیری و میل به تغییر در آنان از مسئله‌های اصلی این پژوهش است.

■ هدف کلی پژوهش

شناسایی نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله

■ اهداف اختصاصی پژوهش

۱. بررسی و شناسایی محتوای آموزشی مورد نیاز و مورد علاقه بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله
۲. تعیین مؤلفه‌های ایجاد انگیزه‌های درونی و بیرونی (انگیزشی و بهداشتی) بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله برای استمرار سوادآموزی
۳. یافتن راهکارها و فعالیت‌هایی برای تأمین نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله

■ سؤال کلی پژوهش

مهم‌ترین و اصلی‌ترین نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله، چیست؟

■ سؤال‌های اختصاصی پژوهش

۱. محتوای آموزشی مورد نیاز و مورد علاقه بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله، چیست؟
۲. مؤلفه‌های ایجاد انگیزه درونی و بیرونی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله برای استمرار سوادآموزی چیست؟
۳. چه راهکارها و فعالیت‌هایی برای تأمین نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله مناسب است؟

■ روش‌شناسی پژوهش

روش: پژوهش حاضر به لحاظ روش، از نوع توصیفی (جان بست^۴، به نقل از خاکی، ۱۳۹۱) و به دلیل میدانی بودن (پهنانگر) آن، پیمایشی است و در طبقه‌بندی بر اساس هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی می‌باشد.

جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش، با توجه به نوع طرح و پرسش‌های پژوهشی آن، شامل صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی آموزش بزرگسالان، گروه‌های مرجع محلی، مدیران و کارشناسان سازمان نهضت سوادآموزی، مدیران و کارشناسان ادارات آموزش پرورش استان‌های کشور و آموزش‌دهندگان، سوادآموزان و بی‌سوادان بوده است.

روش نمونه‌گیری: با توجه به تعدد جامعه آماری و رویکرد همزمانی، شیوه نمونه‌گیری برای هر یک از جوامع آماری، متفاوت بوده است بدین‌صورت که برای مطالعه صاحب‌نظران، متخصصان موضوعی و گروه‌های مرجع محلی مرتبط با موضوع پژوهش، مدیران و کارشناسان سازمان مرکزی نهضت سوادآموزی و مدیران و کارشناسان و آموزش‌دهندگان سوادآموزی ادارات کل آموزش پرورش استان‌های کشور، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این معنا که افراد صاحب‌نظر و مطلع، مقامات و مسئولان، مدیران و کارشناسان صاحب‌نظر؛ شناسایی شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند و بالاخره برای مطالعه بی‌سوادان و سوادآموزان با در نظر گرفتن مناطق روستایی و شهری، از روش طبقه‌ای تصادفی استفاده گردید.

حجم نمونه آماری: بر اساس روش‌های نمونه‌گیری اشاره‌شده، برای نمونه‌گیری از صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد و با ۱۰ نفر انتخابی مصاحبه نیمه‌باز انجام گردید. همچنین برای نمونه‌گیری از گروه‌های مرجع محلی، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد که ۱۸ نفر از آنان (استاندار/فرماندار/امام‌جمعه و...) انتخاب شدند و با آن‌ها و مصاحبه نیمه‌باز انجام شد. در ادامه برای نمونه‌گیری از مدیران و کارشناسان سازمان مرکزی نهضت سوادآموزی، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این معنا که ۱۵ نفر از مدیران و کارشناسان سازمان مرکزی انتخاب شدند و با آن‌ها مصاحبه نیمه‌باز انجام شد. برای نمونه‌گیری از مدیران و کارشناسان و آموزش‌دهندگان، از بین ۳۲ استان، ۶ استان (آذربایجان شرقی/کردستان/خوزستان/شهرستان‌های تهران/خراسان رضوی و گلستان) و از هر استان ۳ منطقه و از هر منطقه آموزشی، ۶ نفر آموزش‌دهنده و ۳ نفر - مدیر و معاون و کارشناس - انتخاب شدند و پرسش‌نامه اجرا شد. همچنین برای نمونه‌گیری از بی‌سوادان و سوادآموزان؛ از بین ۳۲ استان، ۶ استان و از هر استان ۱۰ نفر بی‌سواد و سوادآموز (۵ زن و ۵ مرد و با در نظر گرفتن منطقه روستایی و شهری) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و با آن‌ها مصاحبه نیمه‌باز انجام گردید. در مجموع ۳۹۱ نفر از جامعه آماری انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری: برای شناسایی نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان از دیدگاه مدیران و کارشناسان سوادآموزی ادارات آموزش پرورش استان‌های کشور و آموزش‌دهندگان سازمان نهضت سوادآموزی در استان‌ها، از پرسش‌نامه محقق‌ساخته که دارای تعدادی سؤال‌های بسته پاسخ با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت بود، استفاده شد. همچنین برای شناسایی نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان از دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی، گروه‌های مرجع محلی، مدیران و کارشناسان سازمان مرکزی نهضت سوادآموزی از مصاحبه نیمه‌ساختارمند، استفاده گردید و برای شناسایی نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان از دیدگاه بی‌سوادان و سوادآموزان از مصاحبه باز (ساختارنیافته) استفاده شد.

روایی محتوایی پرسش‌نامه: برای رواسازی و سنجش اعتبار محتوایی پرسش‌نامه‌های پژوهش، سعی گردید گویه‌های تدوین‌شده بدون ابهام و به‌روشنی بیان شود به‌گونه‌ای که هر اصطلاح برای تمامی پاسخ‌دهندگان مفهومی واحد داشته باشد. پرسش‌نامه‌های تهیه‌شده در اختیار متخصصان (۵ نفر) و مدیران و کارشناسان و آموزش‌دهندگان (۳۰ نفر)، قرار داده شد تا درباره آن اظهارنظر نمایند. پس از اظهارنظر، سؤالاتی که ضریب توافق آن‌ها کمتر از ۵۰٪ بود سؤال نامناسب تلقی و حذف شدند. سؤالاتی که ضریب توافق آن‌ها بین ۵۰ تا ۷۵٪ بود، اصلاح شد و گویه‌هایی که ضریب توافق آن‌ها از ۷۵٪ به بالا بود به همراه سؤالات اصلاحی برای اجرای نهایی ارسال گردید. در ضمن برای رواسازی سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختارمند و باز، ابتدا میزان توافق تعدادی از متخصصان مرتبط (۵ نفر) را در خصوص سؤالات مطرح‌شده به موضوع پژوهش، اخذ کردیم و بر اساس مباحث مطرح‌شد، سؤالات از نظر ابهام در بیان و مناسبت، مورد بازبینی قرار دادیم.

پایایی پرسش‌نامه: برای تعیین پایایی ابزارهای پژوهش، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که پس از انجام محاسبات مورد نظر؛ ضریب پایایی به‌دست‌آمده برای پرسش‌نامه راهنمای مصاحبه با بی‌سوادان و سوادآموزان در مورد شناسایی نیازها و علائق آموزشی (با تعداد نمونه ۲۱ و تعداد گویه ۴۵)، ۸۸٪ بود که از نظر آماری قابل اطمینان است. همچنین ضریب پایایی به‌دست‌آمده برای پرسش‌نامه شناسایی نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان، از دیدگاه مدیران و کارشناسان سوادآموزی ادارات آموزش پرورش استان‌های کشور و آموزش‌دهندگان سازمان نهضت سوادآموزی در استان‌ها (با تعداد نمونه ۲۸ و تعداد گویه ۳۰) ۹۱/۷٪ بود که از نظر آماری قابل اطمینان است.

روش اجرا: برای بررسی نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان، از پرسش‌نامه محقق‌ساخته که از طریق مدیران و کارشناسان سوادآموزی ادارات آموزش پرورش استان‌های کشور و آموزش‌دهندگان سازمان نهضت سوادآموزی در استان‌ها تکمیل شد، استفاده گردید. بدین‌صورت که پرسش‌نامه تکثیر و به استان‌های هدف ارسال شد. بعد از اجرا، پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری شد و

مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. در ضمن با صاحب نظران، کارشناسان موضوعی، گروه‌های مرجع محلی، مدیران و کارشناسان سازمان نهضت سوادآموزی که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، مصاحبه نیمه ساختارمند انجام شد. همچنین با بی‌سوادان و سوادآموزان که به صورت طبقه‌ای تصادفی انتخاب شده بودند؛ مصاحبه باز انجام شد. پس از انجام مصاحبه‌ها، داده‌های به دست آمده دسته‌بندی و کدبندی شده و به کمک روش‌های معمول کیفی از قبیل روش «لانه در لانه یا همسوسازی یا همگرایی»^۱ - که در واقع نوعی طبقه‌بندی فرایندها است که عوامل انتخابی مرتبط را در کنار هم قرار می‌دهد و کمک می‌کند تا همه عوامل انتخابی مرتبط مدنظر قرار گرفته و از حیطه بررسی پنهان نماند- تجزیه و تحلیل شده تا تبدیل به اطلاعات شوند. بعد از این مرحله با اطلاعات در دسترس از مصاحبه‌ها و سایر منابع اطلاعاتی، فرآیند بررسی مسئله اصلی پژوهش پیگیری شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای این منظور، از روش‌های آماری توصیفی برای تجزیه و تحلیل داده‌های زمینه‌ای به دست آمده، و از پرسش‌نامه محقق ساخته و مصاحبه‌ها و آمار استنباطی برای بررسی دیدگاه‌ها در گروه کلی پیرامون محتوای آموزشی و مقایسه دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان از منظر متغیرهای جنسیت (آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون t دو نمونه مستقل و...) و تحلیل محتوای موردی، استفاده گردید.

ویژگی‌های نمونه آماری پژوهش از منظر متغیرهای زمینه‌ای (عینی): ۱۳۰ نفر از پاسخ‌دهندگان بی‌سواد و نوسواد، در این طرح تحقیقاتی، زن و ۷۴ نفر مرد بودند که به ترتیب ۶۳ درصد و ۳۷ درصد را شامل می‌شدند. همچنین از ۱۷۷ نفر مدیر، کارشناس و آموزش‌دهنده پاسخ‌دهنده (مناطق آموزشی و ادارات کل استان‌ها) به سؤال‌های پرسش‌نامه، حدود ۹۱ نفر زن و ۷۲ نفر مرد بودند.

■ یافته‌ها

این پژوهش دارای سه پرسش اصلی بود که پاسخ پرسش‌ها بر اساس یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها، به شرح ریز ارائه شده است.

سؤال یکم پژوهش: محتوای آموزشی مورد نیاز و مورد علاقه بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله، چیست؟

نتیجه نظرات نوسوادان و بی‌سوادان زن و مرد پیرامون محتوای مورد نیاز و مورد علاقه آموزشی، در قالب، به ترتیب، نه مقوله ۱. سیاسی، ۲. اجتماعی، ۳. فرهنگی، ۴. معنوی (دین و اخلاق)، ۵. علمی، ۶. اقتصادی، ۷. فناوری، ۸. بهداشتی و ۹. محیط‌زیست؛ صورت‌بندی شده که با عنایت به اطلاعات به دست آمده می‌توان اظهار کرد که نوسوادان و بی‌سوادان، وضعیت کلی مقوله‌های نه‌گانه را بالاتر از میانگین حد انتظار به عنوان محورهای اصلی مورد نیاز و علائق آموزشی تأیید کرده و ترجیح داده‌اند. البته ترتیب انتخابی زنان سوادآموز در مؤلفه‌های نه‌گانه به ترتیب: ۱. اجتماعی، ۲. معنوی (دین و

پ بررسی نیازها و علایق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله

اخلاق)، ۳. بهداشتی، ۴. اقتصادی، ۵. فناوری، ۶. علمی، ۷. محیط‌زیست، ۸. سیاسی و ۹. فرهنگی و اولویت انتخابی مردان سوادآموز به شرح: ۱. اجتماعی، ۲. معنوی (دین و اخلاق)، ۳. اقتصادی، ۴. بهداشتی، ۵. محیط‌زیست فناوری، ۶. علمی، ۷. فناوری، ۸. فرهنگی و ۹. سیاسی؛ بوده است.

جدول ۱. نمایه وضعیت مقوله‌های نه‌گانه از نگاه زنان و مردان سوادآموز و نوسواد

مقوله	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیارمیانگین	ترتیب میانگین
سیاسی	زن	۱۳۰	۲/۴۸	۰/۴۸	۰/۰۴	۸
	مرد	۷۳	۲/۴۴	۰/۵۴	۰/۰۶	۹
اجتماعی	زن	۱۳۰	۲/۸۳	۰/۲۹	۰/۰۳	۱
	مرد	۷۳	۲/۷۹	۰/۲۹	۰/۰۳	۱
فرهنگی	زن	۱۳۰	۲/۴۷	۰/۵۰	۰/۰۴	۹
	مرد	۷۳	۲/۵۳	۰/۴۶	۰/۰۵	۸
معنوی (دین و اخلاق)	زن	۱۳۰	۲/۸۰	۰/۲۷	۰/۰۲	۲
	مرد	۷۳	۲/۷۷	۰/۰۲۹	۰/۰۳	۲
علمی	زن	۱۳۰	۲/۶۲	۰/۴۲	۰/۰۴	۶
	مرد	۷۳	۲/۶۵	۰/۳۴	۰/۰۴	۶
اقتصادی	زن	۱۳۰	۲/۶۴	۰/۸۷	۰/۰۸	۴
	مرد	۷۳	۲/۷۳	۰/۲۸	۰/۰۳	۳
فناوری	زن	۱۳۰	۲/۶۴	۰/۵۱	۰/۰۴	۵
	مرد	۷۳	۲/۶۰	۰/۵۲	۰/۰۶	۷
بهداشتی	زن	۱۳۰	۲/۷۴	۰/۳۰	۰/۰۳	۳
	مرد	۷۳	۲/۷۰	۰/۳۴	۰/۰۴	۴
محیط‌زیست	زن	۱۲۷	۲/۶۲	۰/۴۱	۰/۰۴	۷
	مرد	۷۲	۲/۶۸	۰/۳۲	۰/۰۴	۵

با توجه به نتایج جدول شماره ۱، برآیند کلی نظرات زنان و مردان سوادآموز پیرامون مقوله‌ها، در قالب اولویت مقوله‌های نه‌گانه و به ترتیب اولویت ۱: اجتماعی (۲/۸۲)؛ اولویت ۲: معنوی (دین و اخلاق) (۲/۷۹)؛ اولویت ۳: بهداشتی (۲/۷۳)؛ اولویت ۴: اقتصادی (۲/۶۷)؛ اولویت ۵: محیط‌زیست (۲/۶۴)؛ اولویت ۶: علمی (۲/۶۳)؛ اولویت ۷: فناوری (۲/۶۳)؛ اولویت ۸: فرهنگی (۲/۴۹) و اولویت ۹: سیاسی (۲/۴۶) بوده است. همچنان که مشاهده می‌شود بی‌سوادان و نوسوادان (زن و مرد) در انتخاب‌های خود؛ اولویت و ارجحیت انتخاب خود را به مفاهیم و گویه‌های مقوله اجتماعی، معنوی و بهداشتی قائل شده‌اند. بر این اساس درمی‌یابیم که در فرآیند تولید محتوای مورد نیاز و مورد علاقه بی‌سوادان، می‌بایست به مقوله‌های به ترتیب اولویت مقوله اجتماعی، معنوی و بهداشتی در کنار توجه به سایر مقولات در سطوح مختلف توجه خاص نمود.

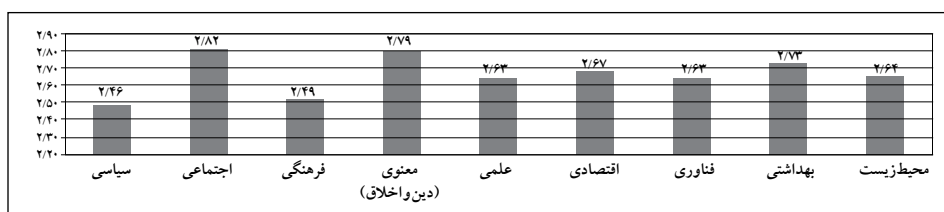
جدول ۲. آماره‌های توصیفی وضعیت مقوله‌های نه‌گانه

مقوله	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین	ترتیب میانگین
سیاسی	۲۰۴	۲/۴۶	۰/۵۰	۰/۰۴	۹
اجتماعی	۲۰۴	۲/۸۲	۰/۲۹	۰/۰۲	۱
فرهنگی	۲۰۴	۲/۴۹	۰/۴۸	۰/۰۳	۸
معنوی (دین و اخلاق)	۲۰۴	۲/۷۹	۰/۲۸	۰/۰۲	۲
علمی	۲۰۴	۲/۶۳	۰/۳۹	۰/۰۳	۶
اقتصادی	۲۰۴	۲/۶۷	۰/۷۱	۰/۰۵	۴
فناوری	۲۰۴	۲/۶۳	۰/۵۱	۰/۰۴	۷
بهداشتی	۲۰۴	۲/۷۳	۰/۳۱	۰/۰۲	۳
محیط‌زیست	۲۰۰	۲/۶۴	۰/۳۸	۰/۰۳	۵

پ بررسی نیازها و علایق آموزشی بی سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله

جدول ۳. آزمون χ^2 تک نمونه‌ای مربوط به وضعیت مقوله‌های نه گانه

میانگین نظری ۲						
حد پایین	حد بالا	میانگین از ۲	سطح معناداری	درجه آزادی	t محاسبه شده	فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای تفاضل
۰/۵۳	۰/۳۹	۰/۴۶	۰/۰۰۱	۲۰۳	۱۳/۱۷	سیاسی
۰/۸۶	۰/۷۸	۰/۸۲	۰/۰۰۱	۲۰۳	۴۰/۸۰	اجتماعی
۰/۵۶	۰/۴۳	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۲۰۳	۱۴/۶۶	فرهنگی
۰/۸۳	۰/۷۵	۰/۷۹	۰/۰۰۱	۲۰۳	۴۰/۶۴	معنوی (دین و اخلاق)
۰/۶۸	۰/۵۸	۰/۶۳	۰/۰۰۱	۲۰۳	۲۳/۲	علمی
۰/۷۷	۰/۵۸	۰/۶۷	۰/۰۰۱	۲۰۳	۱۳/۵۶	اقتصادی
۰/۷۰	۰/۵۶	۰/۶۳	۰/۰۰۱	۲۰۳	۱۷/۵۹	فناوری
۰/۷۷	۰/۶۸	۰/۷۳	۰/۰۰۱	۲۰۳	۲۳/۰۵	بهداشتی
۰/۶۹	۰/۵۹	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۱۹۹	۲۳/۸۶	محیط زیست



شماره ۱. ترتیب مقوله‌های نه گانه بر اساس آزمون

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود همه میانگین‌ها بالاتر از حد زیاد ۲ (میانگین نظری) قرار دارند و این بیانگر آن است که مقوله‌های نه گانه با ترتیب اولیتهای اجتماعی، معنوی (دین و اخلاق)، بهداشتی، اقتصادی، محیط زیست، علمی، فناوری، فرهنگی و سیاسی، از دیدگاه بی سوادان و نوسوادان، به عنوان مقوله‌های اصلی در مبحث پرداختن به بررسی نیازها و علایق آموزشی سوادآموزان مورد توجه می‌باشد. به عبارت دیگر در طراحی و تدوین محتوای مورد علاقه سوادآموزان می‌بایست

حول محور مقوله‌های نه‌گانه و با در نظر گرفتن اولویت آن‌ها می‌بایست اقدام نمود. در یک بیان جامع، مجموعه محتواهای مورد نظر بی‌سوادان و نوسوادان در مقولات نه‌گانه و نکات برگرفته از نظرات نوسوادان و بی‌سوادان در قالب مصاحبه باز، به کمک روش لانه در لانه یا همسوسازی و همگرایی به شرح ذیل خلاصه شده‌اند.

۱. مقوله اجتماعی، آشنایی با:

- علت‌های بیکاری، طلاق، اعتیاد و...
- وظایف یک شهروند ایرانی و مسلمان
- روش‌ها و آداب درست زندگی کردن
- مسائل مربوط به جوانان، آیین همسرداری و مسائل زناشویی و شیوه‌های تربیت فرزندان

۲. مقوله معنوی (دین و اخلاق)، آشنایی با:

- قرآن، احکام دینی و اخلاق اسلامی
- زندگی ائمه اطهار (ع) و زندگی علمای دینی
- اعمال مربوط به زیارت عتبات و خانه خدا
- روش‌های امر به معروف و نهی از منکر

۳. مقوله بهداشتی، آشنایی با:

- موضوعات بهداشتی و روش‌های حفظ سلامت جسمی خویش
- روش‌های حفظ سلامت روحی و شاد زیستن
- فنون و روش‌های ورزشی و آثار سوء مصرف مواد مخدر
- آداب و مهارت‌های زندگی سالم و مسائل و موضوعات قبل و بعد از ازدواج
- کمک‌های اولیه درمانی و روش‌های پیشگیرانه بیماری‌های مربوط به انسان و دام

۴. مقوله اقتصادی، آشنایی با:

- فنون و مشاغل مختلف و روش‌های بهتر کسب درآمد و یادگیری آن‌ها
- روش‌های مصرف درست انرژی (آب، برق، تلفن، بنزین و...)
- روش‌های مصرف درست و سرمایه‌گذاری درآمدهای خود
- قانون‌های خرید و فروش و مسائل مربوط به نحوه افزایش درآمد
- روش‌های خانه‌داری و مهارت‌آموزی و حرفه‌آموزی از قبیل گلدوزی، خیاطی، آشپزی و...

۵. مقوله محیط زیست، آشنایی با:

- روش‌های حفظ و نگهداری طبیعت
- موضوعات کشاورزی و باغداری و بیماری‌های دامی و روش‌های کمک‌های اولیه و پیشگیری از آسیب‌های دامی
- روش‌های پاکیزگی محیط زندگی شخصی و اجتماعی
- روش‌های کاهش آلودگی‌های زیست‌محیطی (آب، هوا، صوتی، جنگل‌ها و مراتع و...)

۶. مقوله علمی، آشنایی با:

- موضوعات علمی، مشاهیر و شخصیت‌های علمی (دانشمندان)
- نحوه مطالعه و فهم مطالب روزنامه‌ها و مجلات
- نحوه یاری فرزندان در امور علمی و درسی
- حساب و کتاب روزانه (دخل و خرج)، خواندن و نوشتن و ریاضی (حساب کردن)

۷. مقوله فناوری، آشنایی با:

- روش‌های کارهای شخصی با وسایل و ابزارهای جدید (کار با رایانه، دستگاه خودپرداز و...)
- روش‌های نگهداری کالا و لوازم منزل (زندگی)

۸. مقوله فرهنگی، آشنایی با:

- سبک و شیوه زندگی ایرانیان
- تاریخ و حوادث ۸ سال دفاع مقدس
- شیوه‌های نگهداری از آثار و بناهای تاریخی و ملی
- شخصیت‌های فرهنگی و تاریخی کشور و فرهنگ دفاع مقدس و خاطرات شهدا و جانبازان

۹. مقوله سیاسی، آشنایی با:

- دولت و کارهای دولتی
- اقوام مختلف کشور و زندگی آن‌ها و کشورهای همسایه
- قانون اساسی و سایر قوانین جاری کشور
- انتخابات و نحوه برگزاری آن در کشور

علاوه بر نظرات نوسوادان و بی‌سوادان، اطلاعات احصا شده از پاسخ‌های متخصصان موضوعی، کارشناسان، مدیران و آموزش‌دهندگان، بیانگر این واقعیت است که نیازهای یادگیری و محتوایی نوسوادان

و بی‌سوادان را می‌توان در سه حوزه مهارتی، دانشی و نگرشی، طبقه‌بندی نمود. با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده؛ این افراد، وضعیت کلی زمینه‌ها و مقوله‌های ۳ گانه را بالاتر از میانگین حد انتظار به‌عنوان محورهای اصلی مورد تعیین نیاز و علائق آموزشی بی‌سوادان اعلام نموده‌اند. افراد مفاهیم و گویه‌های با موضوعیت نگرشی (۴/۱۹) در مقام اول، دانشی (۴/۱۵) در مقام دوم و زمینه مهارتی (۴/۰۴) را در اولویت سوم، انتخاب نموده‌اند. این موضوع را آزمون t تک‌نمونه‌ای به‌عمل‌آمده، مورد تأیید قرار می‌دهد.

جدول ۴. آماره‌های توصیفی وضعیت محتوا در مقوله‌های ۳ گانه

زمینه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین	ترتیب میانگین
مهارتی	۱۷۷	۴/۰۴	۰/۵۶	۰/۰۴	۳
دانشی	۱۷۷	۴/۱۵	۰/۵۷	۰/۰۴	۲
نگرشی	۱۷۷	۴/۱۹	۰/۶۲	۰/۰۵	۱

با توجه به نتایج حاصل از آزمون کولموگروف اسمیرنوف پیرامون نرمال بودن مقوله‌های ۳ گانه، مبادرت به استفاده از آزمون t تک‌نمونه‌ای گردید. لیکن به‌منظور حصول اطمینان، از آزمون غیرپارامتریک دوجمله‌ای نیز کمک گرفته شد. همان‌طور که در جدول شماره ۴ ملاحظه می‌شود همه میانگین‌ها بالاتر از حد زیاد ۳ (میانگین نظری) قرار دارند. این موضوع بیانگر آن است که محتوا در مقوله‌های ۳ گانه با ترتیب نگرشی، دانشی و مهارتی از دیدگاه مدیران، کارشناسان و آموزش‌دهندگان به‌عنوان مقوله‌های اصلی در مبحث پرداختن به محتوای مورد نیاز در بررسی نیازها و علائق آموزشی سوادآموزان؛ می‌بایست مورد توجه باشد. به‌عبارت‌دیگر در طراحی و تدوین محتوای مورد علاقه سوادآموزان باید حول محور مقوله‌های ۳ گانه و با در نظر گرفتن اولویت آن‌ها، اقدام نمود.

جدول ۵. آزمون t تک‌نمونه‌ای مربوط به وضعیت محتوا در مقوله‌های ۳ گانه

محتوا در مقوله	میانگین نظری ۳					
	t محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین از ۳	فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای تفاضل	
					حدپایین	حدبالا
مهارتی	۲۴/۸۵	۱۷۶	۰/۰۰۱	۱/۰۴	۰/۹۶	۱/۱۲
دانشی	۲۶/۹۱	۱۷۶	۰/۰۰۱	۱/۱۵	۱/۰۶	۱/۲۳
نگرشی	۲۵/۳۵	۱۷۶	۰/۰۰۱	۱/۱۹	۱/۰۹	۱/۲۸

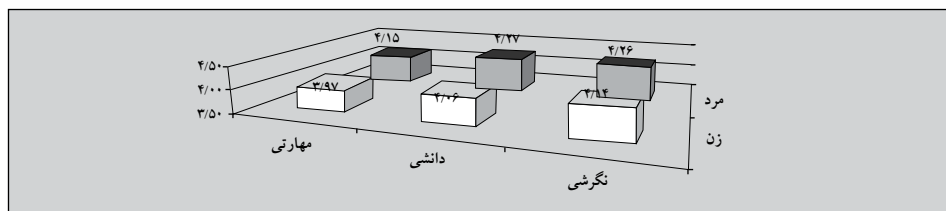
پژوهشی نیازها و علایق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله

بر اساس نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای در جدول شماره ۵، نتایج مبین اختلاف معنادار میانگین‌ها با حد متوسط ۳، هستند؛ یعنی اینکه وضعیت مقوله‌های سه‌گانه با ترتیب «نگرشی، دانشی و مهارتی» در مبحث سوادآموزی و پرداختن به محتوای مورد علاقه سوادآموزان و بالأخص علایق و نیازهای آموزشی آنان، در وضعیت قابل قبولی هستند.

جدول ۶. نمایه وضعیت مؤلفه‌های سه‌گانه مؤثر در محتوا از نگاه مدیران، کارشناسان و آموزش‌دهندگان زن و مرد

جنسیت	میانگین	مهارتی	دانشی	نگرشی
زن	میانگین	۳/۹۷	۴/۰۶	۴/۱۴
	تعداد	۱۰۶	۱۰۶	۱۰۶
	انحراف استاندارد	۰/۵۵	۰/۶۱	۰/۶۹
مرد	میانگین	۴/۱۵	۴/۲۷	۴/۲۶
	تعداد	۷۱	۷۱	۷۱
	انحراف استاندارد	۰/۰۵۶	۰/۴۷	۰/۴۹
جمع	میانگین	۴/۰۴	۴/۱۵	۴/۱۹
	تعداد	۱۷۷	۱۷۷	۱۷۷
	انحراف استاندارد	۰/۰۵۶	۰/۵۷	۰/۶۲

همان‌طور که در جدول شماره ۶، ملاحظه می‌شود، در مقوله مهارتی مردان با میانگین ۴/۱۵ از زنان با میانگین ۳/۹۷، ارزشیابی بهتری داشته‌اند. همین‌طور در مقوله دانشی و نگرشی، چنین موضوعی قابل مشاهده است. مدیران، کارشناسان و آموزش‌دهندگان مرد نسبت به مقوله‌های سه‌گانه دخیل در محتوای مورد نیاز و مورد علاقه سوادآموزان، نگاه مؤثرتری داشته‌اند.



شماره ۲. وضعیت مؤلفه‌های سه‌گانه مؤثر در محتوا از نگاه مدیران، کارشناسان و آموزش‌دهندگان زن و مرد

سؤال دوم پژوهش: مؤلفه‌های ایجاد انگیزه درونی و بیرونی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله برای استمرار سوادآموزی چیست؟
داده‌های مرتبط با این سؤال، ابتدا به کمک روش لانه در لانه، یا همسوسازی و همگرایی، مورد طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت و سپس یافته‌های حاصل در قالب دو مؤلفه برانگیزاننده درونی و برانگیزاننده بیرونی به شرح زیر دسته‌بندی شدند.

الف. مؤلفه‌های برانگیزاننده درونی

اهم مؤلفه‌های برانگیزاننده درونی از دیدگاه کارشناسان ستادی و مدیریت‌های میانی و اجرایی نهضت سوادآموزی، مراجع محلی، صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی به دو بخش «مؤلفه‌های محتوایی و مؤلفه‌های برنامه‌ای» تقسیم می‌شوند که باید در برنامه‌های درسی و برنامه‌های راهبردی کوتاه‌مدت و میان‌مدت (یک‌ساله و پنج‌ساله) سازمان نهضت سوادآموزی بروز و ظهور نماید.

۱. مؤلفه‌های محتوایی: اهم مواردی که کارشناسان ستادی و مدیریت‌های میانی و اجرایی نهضت، مراجع محلی، صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی برای برانگیختن بی‌سوادان و نوسوادان در امر سوادآموزی پیشنهاد کرده‌اند و لازم است در تدوین محتوای برنامه‌های درسی به آن‌ها توجه کرد به شرح زیر است.

- توانایی نوشتن و خواندن- مهارت‌های زبان‌آموزی (از قبیل روزنامه، نامه، زیرنویس‌های تلویزیون، تابلوهای خیابان‌ها و...)

- کسب مهارت‌های زندگی بهبود روابط اجتماعی با هم دیگر

- توانایی درک مسائل علمی و اظهارنظر در میان جمع و کسب احترام بیشتر از سوی افراد جامعه

- داشتن قدرت تصمیم‌گیری و بازگو کردن آن و تقویت روحیه اعتماد به نفس در نوسوادان

- توانایی برقراری ارتباط با فرزندان و همسر خود و برقرار کردن ارتباطات و تعاملات اجتماعی

- توانایی مواجهه درست با مسائل جدید زندگی در بیرون از خانواده

- توانایی در فهم و انجام بهتر فرایض دینی و کسب توانایی در انجام دادن کارهای اداری

- متکی شدن به خود، آشنایی بیشتر با محیط اطراف و پذیرفته شدن در اجتماع

- تربیت فرزندان و آگاهی در مورد زندگی، ازدواج و بچه‌داری

- احساس آگاهی بیشتر در زمینه تولیدات کشاورزی و اقتصادی

- هدایت آموزش به سمت آموزش فناوری و پرهیز از آموزش‌های سنتی

۲. مؤلفه‌های برنامه‌ای: مهم‌ترین مواردی که کارشناسان ستادی و مدیریت‌های میانی و اجرایی نهضت سوادآموزی و مراجع محلی، صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی برای برانگیختن بی‌سوادان و نوسوادان در امر سوادآموزی پیشنهاد کرده‌اند و لازم است در تدوین برنامه‌های

راهدردی کوتاه‌مدت و میان‌مدت (یک‌ساله و پنج‌ساله) سازمان نهضت سوادآموزی به آن‌ها توجه کرد به شرح زیر است.

- ایجاد شرایط برای مطرح‌شدن سوادآموز در مجامع محلی و ...
- ایجاد مشوق‌های لازم جهت آموزش بی‌سوادان توسط فرزندان بیکار آنان
- ایجاد بستر مناسب برای اثبات مهارت‌ها و شایستگی‌های سوادآموزان
- تجلیل از چهره‌های موفق سوادآموزی و در نظر گرفتن امتیاز برای تحصیل نوسوادان در سطوح تحصیلات عالی
- کمک گرفتن از نوسوادان در بحث‌های آموزشی و واگذاری مسئولیت‌های مختلف به آن‌ها
- روشن ساختن اهداف سوادآموزی از طریق رسانه‌ها برای مردم، نشر روزنامه ویژه کم‌سوادان جامعه و ...
- تأکید روحانیون به ادامه نهضت سوادآموزی در مساجد و سایر پایگاه‌های مقاومت
- حضور سازمان تبلیغات اسلامی در برگزاری کلاس‌ها و هیئت‌های قرآنی
- برگزاری دوره‌های خاص برای سوادآموزان از طریق شهرداری‌ها و سایر گروه‌ها و سازمان‌های مردم‌نهاد
- آموزش در محیط خانه برای اعضای بی‌سواد خانواده و درآمدزا کردن آموزش‌ها در محیط خانه
- تسهیل شرایط تحصیل و کسب توانمندی و موقعیت‌های شغلی بهتر
- فراهم آوردن موقعیت شغلی و کمک به مشکلات و فراهم آوردن شرایطی برای آموزش مهارت‌های زندگی
- ارزش گذاشتن به سوادآموز و مورد احترام قرار دادن او و نیز معرفی چهره‌های موفق سوادآموزی
- فراهم آوردن سازوکارهای لازم برای فعالیت نوسوادان در مراکز اشتغال محلی، آموزشی و اداری
- استفاده از تبلیغات صداوسیما، تشویق اطرافیان، اردوهای تفریحی و علمی برای فرهنگ‌سازی سوادآموزی

ب. مؤلفه‌های برانگیزاننده بیرونی

همچنین مهم‌ترین مؤلفه‌های برانگیزاننده بیرونی به دو بخش «مؤلفه‌های محتوایی و مؤلفه‌های برنامه‌ای» تقسیم می‌شوند که باید به ترتیب در برنامه‌های درسی و برنامه‌های راهبردی کوتاه‌مدت و میان‌مدت (یک‌ساله و پنج‌ساله) سازمان نهضت سوادآموزی بروز و ظهور نمایند.

۱. مؤلفه‌های محتوایی: اهم مواردی که کارشناسان ستادی و مدیریت‌های میانی و اجرایی سازمان

نهضت و مراجع محلی، صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی برای برانگیختن بی‌سوادان و نوسوادان در امر سوادآموزی پیشنهاد کرده‌اند و لازم است در تدوین محتوای برنامه‌های درسی به آن‌ها توجه کرد، به شرح زیر است:

- استفاده از آموزش‌های سمعی و بصری، دیداری و شنیداری در کنار رویکرد خواندن و نوشتن
 - آگاهی بیشتر از اطلاعات بهداشتی و فردی و رعایت آن‌ها در زندگی سالم‌تر
 - کسب آموزش‌های بهداشتی و شغلی و کمک به بهتر زیستن
 - حساب کردن و مدیریت درآمد و انجام کارهای روزمره توسط خودشان
 - پیشرفت‌های روزافزون فناوری (که فرد بی‌سواد در میان مردم احساس کمبود می‌کند).
 - آگاهی‌بخشی به بی‌سوادان از فواید باسوادی و آشنایی با مسائل بهداشتی و شهرنشینی
 - آموزش مهارت‌های زندگی در کنار دیگر موضوعات آموزشی
 - کسب مهارت در رفع نیازهای شخصی و خانوادگی و بی‌نیازی و عدم وابستگی به دیگران
 - کسب موقعیت‌های بهتر اجتماعی و ارتقاء موقعیت شغلی
 - نفی احساس حقارت در بین اقوام و فامیل و نیاز به تعامل بهتر و مؤثرتر با جامعه
 - بهره‌گیری از احادیث و روایات در زمینه ارزش سواد و سوادآموزی
۲. مؤلفه‌های برنامه‌ای: اهم مواردی که کارشناسان ستادی و مدیریت‌های میانی و اجرایی نهضت و مراجع محلی، صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی برای برانگیختن بی‌سوادان و نوسوادان در امر سوادآموزی پیشنهاد کرده‌اند و لازم است در تدوین برنامه‌های راهبردی کوتاه‌مدت و میان‌مدت (یک‌ساله و پنج‌ساله) سازمان نهضت سوادآموزی به آن‌ها توجه کرد به شرح زیر است.
- تهیه مکان آموزشی مناسب و انعطاف در برگزاری کلاس‌ها
 - تشکیل کلاس‌ها در محل کار و پرداخت پاداش کارگران باسواد شده
 - اختصاص دادن امتیازات مادی و اداری از سوی ارگان‌های دولتی و ادارات برای سوادآموزان در حال تحصیل و یا قبول شده
 - دادن امتیازات خاص و ویژه در روستاها، از قبیل کود و سم و قالی‌بافی و کشاورزی
 - دادن امتیازات اشتغال به کار و دایر نمودن کارگاه‌های قالی‌بافی و خیاطی برای باسوادان
 - اهمیت دادن به مدرک دوره‌های سوادآموزی از سوی ادارات و نهادها جهت واگذاری طرح‌های محلی به نوسوادان
 - ایجاد امتیاز برای تحصیل نوسوادان در سطوح تحصیلات عالی
 - تسهیلات اشتغال‌زایی، دامداری، کشاورزی، قالی‌بافی و... جهت به‌حداقل رساندن وابستگی‌های مالی و فرهنگی به نوسوادان
 - ارتقاء مرتبه‌های اداری نوسوادان در صورت شاغل بودن در نهادهای دولتی

- استفاده از مشاوران اجتماعی جهت ایجاد انگیزه در بی سوادان
- بهره‌گیری از افراد با نفوذ محلی برای ایجاد انگیزه در بی سوادان برای سوادآموزی
- ارائه تسهیلات اشتغال
- همچنین در مصاحبه با بی سوادان معلوم شد که به‌رغم برداشت و تصویری که عموم مردم دارند، انگیزه زیادی برای سوادآموزی در سوادآموزان وجود دارد، به‌نحوی که اکثریت قریب به اتفاق آنان، در پرسش‌نامه و مصاحبه بدان اشاره کرده‌اند. به‌عنوان مثال وقتی از آنان نسبت به تمایلاتشان جهت شرکت در کلاس‌های سوادآموزی سؤال شد نمونه‌هایی از پاسخ‌های زیر دریافت شد. موضوع قابل توجه این بوده که نزدیک به ۹۰٪ پاسخ‌های دریافت شده با قیدهای خیلی زیاد و زیاد همراه بود. (سؤال: چرا می‌خواهید باسواد شوید؟)
- وقتی باسواد شوم حس خوبی دارم و با امید بیشتری زندگی می‌کنم؛
- برای اینکه بتوانم به بچه‌هایم کمک کنم و شرمندۀ آن‌ها نباشم؛
- برای اینکه بتوانم بهتر صحبت کنم؛
- برای اینکه در جامعه بتوانم مشکلم را حل کنم؛
- وقتی نمی‌توانم یک تابلو یا آدرس را بخوانم ناراحت می‌شوم؛
- اعتقاد دارم که به‌وسیله سواد می‌توانم در زندگی پیشرفت‌های زیادی داشته باشم؛
- سواد باعث می‌شود که انسان‌ها، درست و غلط را از هم تشخیص دهند و مثل چراغی راه انسان‌ها را روشن می‌کند؛
- سواد یک امر مقدس و مفید و توصیه پیامبر عزیز ما است؛
- یا در بخشی که از چگونگی احساسشان از با سواد شدن پرسیده شد، احساساتی را بیان داشتند که ذکر نمونه‌های ذیل واقعیات جامعه مورد مطالعه را به زیبایی ترسیم می‌کند. نکته جالب اینکه حدود ۹۰٪ پاسخ‌های دریافت شده با «حس خوب» همراه بوده است.
- احساس شادی، غرور و تولدی دوباره؛
- احساس زندگی در جمع باسوادان؛
- احساس مستقل بودن، احساس سربلندی و موفقیت؛
- به خود بالیدن و احساس مقبولیت در جامعه؛
- ضمناً برداشت نوسوادان و بی سوادان در تأثیر سوادآموزی در انجام درست کارهایشان، بیان خواسته‌های روزانه و نیز کسب درآمد آنان قابل توجه است. نمونه‌های زیر این برداشت را تبیین می‌کند.
- کمتر اسراف می‌کنم و درست مصرف می‌کنم؛
- باعث شده تا کارها را بهتر و درست‌تر انجام دهم؛
- در تشخیص تاریخ مصرف دارو و تاریخ انقضای آن‌ها توانا شده‌ام؛

- در رفتار با فرزندان و نحوه همکاری با همسر خود و کمک به دیگران دقیق شده‌ام؛
- دیگران را درک کرده و ارتباط بهتر و بیشتری قرار کنم؛
- با بچه‌هایم بهتر می‌توانم رفتار کنم؛
- بعد از باسواد شدن توانستم در کلاس‌های خیاطی و آرایشگری شرکت کنم و مشغول کار شوم؛

این نکات بیانگر آن است که نوسوادان و بی‌سوادان از انگیزه درونی خوبی برخوردارند اما آنچه بیشتر باید مورد توجه واقع شود رفع موانع یا تقویت همان مؤلفه‌های انگیزاننده درونی و بیرونی است که از دو جنبه محتوایی و برنامه‌ای باید مورد توجه قرار گیرند.

سؤال سوم پژوهش: راهکارهای مناسب برای تأمین نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله چیست؟

کلیده داده‌های مرتبط با راهکارها، به کمک روش لانه در لانه یا همسوسازی و همگرایی مورد طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. برآیند یافته‌های حاصل از استنباط پژوهشگر (برگرفته از پیشینه مطالعات و نظرات جامعه مورد مطالعه) در قالب راهکارها و فعالیت‌های زیر ارائه می‌شود. شایان ذکر است که منظور از طرق مختلف «محتوایی» و جنبه‌های «برنامه‌ای»، آن دسته از عوامل و مؤلفه‌هایی هستند که پرداختن به آن‌ها در محتوای مورد نیاز و علاقه سوادآموزان و نیز برنامه‌های یک‌ساله و پنج‌ساله سازمان نهضت سوادآموزی (با رویکرد همبستگی ملی و احساس و ایجاد تکلیف برای دستگاه‌های مختلف اعم از دولتی و مردم‌نهاد)، می‌تواند بر بی‌سوادی به مثابه یک مقوله اجتماعی نامبارک فائق آید. برنامه‌ریزی و اجرای این دو دسته از مؤلفه‌ها، ضمن بهبود کیفیت محتوای آموزشی، موجب برانگیخته شدن انگیزه‌های درونی و بیرونی سوادآموزان جهت سوادآموزی بهتر و سریع‌تر می‌گردد. یافته‌های حاصل از پژوهش در مقیاس‌های خرد و ملموس، به تفکیک سؤالات پژوهش فهرست شده است و توجه و کاربست هر یک از آن‌ها می‌تواند به‌تنهایی کارساز باشد.

راهکار ۱. ایجاد مدیریت یکپارچه و استفاده بهینه از تمام ظرفیت‌های آموزش و پرورش به‌ویژه سازمان نهضت سوادآموزی از طریق:

- ابتدای نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سوادآموزان بر یادگیری، نه نمره پایانی (کیفی، نه کمی)؛
- ارتقای امنیت شغلی آموزش‌دهندگان از حیث ادامه کار در دوره سوادآموزی؛
- کاربردی کردن محتوای و برقراری ارتباط آن با حوزه نظری و تدوین محتوا با توجه به طبقات سنی سوادآموزان؛
- تنظیم برنامه‌های سوادآموزی در سه دوره زمانی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت با اولویت

- تدوین اهداف، روش‌ها، امکانات، نیروی انسانی و تربیت آموزش‌دهندگان؛
- استفاده از مشارکت بزرگسالان (سوادآموزان) در تولید محتوا ناظر بر فرآیند «متون باز»؛
- بهره‌گیری از گویش‌های محلی برای سوادآموزی تابعی، برابر مفاد ماده ۱۵ قانون اساسی؛
- مشارکت دادن مدیران، معلمان مدارس و مجتمع‌های آموزشی و پرورشی روستایی و شهری در امر سوادآموزی؛
- ایجاد شرایط لازم برای مطرح‌شدن سوادآموز در مجامع محلی مثل شورای روستا، کمک پای صندوق‌های انتخاباتی و...؛
- یادگیری به صورت نفر به نفر و تبیین موقعیت اجتماعی و منافع اقتصادی و دستاوردهای مادی و معنوی؛
- در نظر گرفتن بسته‌های آموزشی تشویقی برای بی‌سوادان و نوسوادان و فرزندان آنان مانند لوازم التحریر، لوح‌های فشرده، فیلم‌های آموزشی و...؛
- استفاده از چهره‌های موفق و ادامه‌دهندگان سوادآموزی برای آموزش به بی‌سوادان؛
- ایجاد محیطی مناسب برای سوادآموزی و حضور مداوم کلمات به صورت مکتوب در زندگی نوسوادان از طریق پوستر، بروشور و یا پیامک‌های تلفنی و...؛
- تشکیل کلاس‌ها در محل کار (بردن آموزش به محل کار) و در نظر گرفتن پاداش قبولی در هر پایه؛
- پیش‌بینی جوایز معنوی مثل زیارت عتبات عالیات برای سوادآموزان.

راهکار ۲. ایجاد تکلیف و عزم و همبستگی ملی برای دستگاه‌های دولتی و جلب مشارکت آنان در امر سوادآموزی از طریق:

- تشویق سوادآموزان از سوی استانداران، فرمانداران، بخشداران و ذی‌نفوذان محلی؛
- روشن ساختن اهداف سوادآموزی و موفقیت بی‌سوادان از طریق رسانه ملی و محلی؛
- گسترش کتابخانه‌های روستایی (با کتاب‌هایی که کمتر جنبه آموزشی و بیشتر جنبه سرگرم‌کننده دارند)؛
- استفاده از تبلیغات صداوسیما، تشویق اطرافیان، اردوهای تفریحی و علمی برای فرهنگ‌سازی سوادآموزی؛
- اختصاص دادن امتیازات مادی و اداری از سوی ارگان‌های دولتی و ادارات برای سوادآموزان در حال تحصیل و یا قبول شده؛
- اهمیت دادن به مدرک دوره‌های سوادآموزی از سوی ادارات و نهادها جهت واگذاری طرح‌های محلی؛
- تشویق سوادآموزان از سوی استانداران، فرمانداران و بخشداران و شوراهای محلی؛
- بهره‌گیری از افراد ذی‌نفوذ محلی برای ایجاد انگیزه در بی‌سوادان برای سوادآموزی؛
- تصویب قوانین لازم در مجلس شورای اسلامی در جلوگیری از بی‌سوادی؛

- بالا بردن فرهنگ مطالعه در جامعه توسط سازمان‌های مردم‌نهاد.

راهکار ۳. مشارکت‌پذیر کردن فعالیت‌های سوادآموزی با فعال‌سازی بخش‌های غیردولتی و تشکل‌های مردم‌نهاد از طریق:

- واگذاری و برون‌سپاری امور سوادآموزی؛
- کسب شرایط حضور در شوراهای محلی، هیئت امناء و غیره؛
- فراهم آوردن سازوکارهای لازم برای فعالیت نوسوادان در مراکز اشتغال محلی؛
- ترغیب شوراها و دهیاری‌ها جهت آموزش بی‌سوادان؛
- تأکید بر کسب علم و دین از طریق روحانیت مساجد پایگاه‌های مقاومت بسیج؛
- برگزاری دوره‌های خاص برای سوادآموزان از طریق شهرداری‌ها، بخش‌داری‌ها و سایر ارگان‌ها؛
- استفاده از تبلیغات صداوسیما، تشویق اطرافیان، اردوهای تفریحی و علمی برای فرهنگ‌سازی سوادآموزی؛
- بهره‌گیری از افراد با نفوذ محلی برای ایجاد انگیزه در بی‌سوادان برای سوادآموزی.

راهکار ۴. توانمندسازی آموزش‌دهندگان در سطوح و ابعاد مختلف

- برنامه‌ریزی و اجرای آموزش‌های حضوری و غیرحضوری برای آموزش‌دهندگان؛
- تشکیل گروه‌های مطالعاتی شبکه‌ای در قالب قطب‌ها و مناطق کشوری؛
- ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و پژوهش‌هایی و مطالعاتی برای آموزش‌دهندگان برتر؛
- استفاده از روش آموزش الکترونیکی در ارائه آموزش‌های شغلی؛
- به‌کارگیری نظرات و ایده‌های آموزش‌دهندگان در تصمیم‌گیری‌ها و همکاری آن‌ها در بهبود و پیشبرد امور سوادآموزی؛
- استفاده از تجربیات زیسته آموزش‌دهندگان در تدوین برنامه‌ها و تولید محتواهای مرتبط؛
- توسعه سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای آموزش‌دهندگان از طریق مواد و منابع آموزشی و رسانه‌ای مناسب؛
- انجام ارزیابی‌های دوره‌ای آموزش‌دهندگان در راستای پاداش مبتنی بر عملکرد.

■ جمع‌بندی پژوهش ■

بررسی و تبیین دقیق نیازها و علائق بی‌سوادان و سوادآموزان؛ کیفیت و اثربخشی برنامه‌های آموزشی قابل‌ارائه را افزایش می‌دهد. به‌طور حتم اطلاع از نیازهای مخاطبان، نقش بسزایی در متناسب ساختن برنامه‌های آموزشی با علاقه‌ها، نیازها، خصوصیات روحی و روانی، جنسیت و دیگر ویژگی‌های آنان دارد. بزرگ‌سالان نیاز دارند بدانند که چرا باید موضوعی را یاد بگیرند. بورگس (۱۹۸۴)، معینی‌کیا (۱۳۸۳)، نجاتی (۱۳۸۴)، سرپل‌هال (به نقل از آقازاده، ۱۳۸۸) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که بزرگ‌سالان قبل از شرکت در دوره‌های آموزشی، زمان و توان قابل‌توجهی را صرف این موضوع می‌کنند که ثمرات آموزشی این دوره‌ها چیست و در صورت یاد نگرفتن سواد، چه ضرری خواهند کرد؛ بنابراین، این باور وجود دارد که یکی از اولین کارهای عمده آموزش‌دهنده بزرگ‌سالان این است که «علاقه و نیاز به آموزش» و ارزش آن را در سوادآموزان برانگیزد. این موضوع حداقل، باید بر اساس تجربه مفید آموزش‌دهنده یا فرد حرفه‌ای موفق در ارتباط با موضوع آموزش، به‌صورت حقیقی یا پیش‌بینی‌شده، مطرح و نتایج مثبت آن، در صورت شرکت یا زیان‌های ناشی از عدم شرکت در این امر آموزشی، به‌وضوح بیان شود.

یافته‌های صباغیان (۱۳۸۷) و رمضانی (۱۳۸۹) و لاسوی (۱۹۹۲) و لیچ (۱۹۹۳) و نتایج بررسی‌ها مؤید آن است که نیازها و علائق بی‌سوادان و کم‌سوادان باید در برنامه‌ریزی‌های آموزشی در نظر گرفته شوند. همچنین از دیدگاه اسماعیلی (۱۳۸۹)، سعیدی (۱۳۸۵) و دلاور (۱۳۸۶) تبیین و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی سبب خواهد شد تا با چشم‌داشت به امکانات و منابع در دسترس، به رفع نیازهای آموزشی مهم‌تر افراد همت گماشته شود و منابع لازم به برنامه‌های آموزشی اختصاص یابد. برنامه‌هایی که بتوانند خدمات آموزشی مناسب و کافی را به بی‌سوادان و کم‌سوادان ۱۰ تا ۴۹ ساله با حداقل هزینه‌ها ارائه کند. در همین راستا شناخت نیازهای سوادآموزان از لحاظ علائق و محتوای آموزشی باعث می‌شود تا مسئولان سازمان نهضت سوادآموزی بتوانند با توجه به این نیازها، زمینه‌های آموزش بهتر را برای این قشر از افراد جامعه فراهم آورند تا این قشر بتوانند در محتوای آموزشی مانند ریاضیات، خواندن و نوشتن و نیز علائق آموزشی در زندگی مانند روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض و کشمکش‌ها و... پیشرفت کنند (دیسی و ریان، ۱۹۸۵ به نقل از ربو، ۱۳۸۵/۲۰۰۵) و زندگی بهتری را برای خود، خانواده و جامعه فراهم کنند.

در این پژوهش تلاش شد تا نیازهای بی‌سوادان و سوادآموزان در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... شناسایی شده و طبقه‌بندی جدیدی از نیازهای آن‌ها به همراه برنامه‌ها و راهکارهای پیشنهادی ارائه شود. برنامه‌هایی که از حیث محتوی و روش‌های آموزشی و شرایط اجرایی با نیازها و شرایط خاص گروه‌های شرکت‌کننده متناسب باشد. سوارز^{۱۲} (۱۹۹۱)، ابراهیم‌زاده (۱۳۸۵) و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹) نیز معتقدند، اگر برنامه‌ریزان خصایص افراد و نیازهای آن را بدانند قادر خواهند بود که برنامه‌های خود را دقیق‌تر برنامه‌ریزی و تهیه نمایند و نوع برنامه‌ها را با خصایص گروه‌های خاص متناسب سازند.

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که سوادآموزی و افزایش علایق و رفع نیازهای آموزشی سوادآموزان، امری یک‌جانبه و مستقل از دیگر امور مرتبط با آن نیست. مثلاً نمی‌توان بی‌سوادی را تنها با بهبود محتوا و بی‌عیب و نقص کردن آن بدون توجه به عوامل انگیزاننده درونی و بیرونی سوادآموزان که عمده‌تأثیرش در بی‌توجهی دستگاه‌های بیرونی مرتبط و تأثیرگذار دارد مرتفع کرد. همان‌طور که در مصاحبه با نوسوادان و بی‌سوادان آمده است، آنان بنا به دلایل مختلف، عشق و علایق وافر خود را نسبت به کسب سواد، به‌ویژه در دنیای امروز که ضروریات زندگی آن را اجتناب‌ناپذیرتر کرده است، بیان کرده‌اند. لذا تأمین نیازهای آموزشی نوسوادان و بی‌سوادان ۱۰-۴۹ ساله و توجه به علایق آنان از طرق محتوایی و جنبه‌های مختلف برنامه‌ای، امکان‌پذیر است. در ضمن به‌رغم تصورات و برداشت‌های سطحی و قضاوت‌های شهودی در زمینه علائق و نیازهای سوادآموزان و نوسوادان در مقوله‌های نه‌گانه سواد، نتایج نشانگر آن است که سوادآموزان به امور اجتماعی، معنوی، بهداشت و محیط‌زیست که ظاهراً به دو مقوله اخیر (بهداشت و محیط‌زیست که در جامعه یک نگاه لوکس را تداعی می‌کند) بیشتر از امور سیاسی، فرهنگی و علمی اهمیت داده و علاقه‌مند به کسب آگاهی و دانش بیشتر در این زمینه‌ها هستند. همچنین سوادآموزان و بی‌سوادان ۱۰-۴۹ ساله از انگیزه درونی خوبی برای یادگیری برخوردارند، لذا در برنامه‌ریزی و تولید محتوای آموزشی مورد علاقه بی‌سوادان و نوسوادان می‌بایست به زمینه‌های «نگرشی، دانشی و مهارتی» آنان توجه کرد. آنچه بیشتر در فرایند یافته‌های پژوهش مورد توجه قرار گرفته است نخست، رفع موانع یا تقویت مؤلفه‌های انگیزاننده درونی و بیرونی بوده است که از دو جنبه محتوایی و برنامه‌ای در نتایج این پژوهش مدنظر قرار گرفته و دوم راهکارهای مناسب برای تأمین نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان گروه سنی ۱۰-۴۹ ساله می‌باشد که در قالب چهار دسته راهکار ارائه گردیده است.

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی. (۱۳۸۵). آموزش بزرگسالان. تهران: انتشارات پیام نور.
- اسماعیلی، کوروش. (۱۳۸۹). بررسی میزان اثربخشی و کارایی قرآن‌آموزی دوره مقدماتی (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- جاریس، پیتر. (۱۳۸۶). آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم (ترجمه غلامعلی سرمد). تهران: انتشارات سمت. اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است.
- خاکی، غلامرضا. (۱۳۹۱). روش پژوهش در مدیریت (با رویکرد پیمایشی). تهران: انتشارات فوژان.
- خادم‌نادر، طاهره. (۱۳۸۶). مشکلات برنامه‌های آموزشی بزرگسالان (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- سعیدی، محمدقاسم. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی و مطلوبیت کتاب‌های طرح آزمایشی دوره (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- رمضانی، یوسف. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین فرآیند مدیریت دانش و شاخص‌های فرهنگ سازمانی از دیدگاه رابینز. مجله علمی و پژوهشی چشم‌انداز مدیریت، ۱(۳)، ۴۶-۲۵.
- ریو، جان مارشال. (۱۳۸۸). انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سید محمدی، ویرایش چهارم). تهران: نشر ویرایش.
- رضویه، اصغر. (۱۳۷۲). روانشناسی تربیتی دوره کارشناسی ارشد [جزوه درسی]. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- دلاور، علی. (۱۳۸۶). تعیین راهکارهای مناسب جهت سوادآموزی زنان عشایر استان (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- فتیحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: سمت.
- صابری، عباس. (۱۳۸۱). بررسی نیازهای آموزش کارکنان شرکت پالایش نفت اصفهان به منظور تدوین برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- صباغیان، زهرا. (۱۳۸۷). روش‌های سوادآموزی بزرگسالان؛ تعلیم مهارت‌های خواندن و نوشتن. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- نجفی، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی نظریه‌های انگیزش. بازیابی شده در سایت <http://iranmanagers.persianblog.ir/post/>
- نجاتی، وحید. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر جذب سوادآموزان در کلاس‌های نهضت سوادآموزی (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- مرکز مطالعات و تحقیقات اجتماعی ایران مهر. (۱۳۸۶). فراتحلیل مطالعات درباره علل افت کمی و کیفی سوادآموزان در دوره‌های سوادآموزی در ایران (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- معنی‌کیا، مهدی. (۱۳۸۳). بررسی علل افت تحصیلی سوادآموزان استان اردبیل در درس املا (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- Burgess, P. D. (1984). *The Educational Orientations of Adult participants in Group Educational Activities* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Chicago.
- Knowles, M. S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (Sixth edition). Houston: Gulf Publishing Co.
- Lasway, Rest, B.P. (1992). *Barriers to participation of New Literate Adults in the Post-Literacy Programme in Tanzania*. Toronto: University of Toronto.
- Leach, A. (1993). Reading Interests of Newly Literate Black Adults within the Durban Metropolitan Region. *South African Journal of Library and Information Science*, 60(1), 47-52.
- Perrin, A. L. (2000). *The Fit between Adult Learner Preferences and the Theories of Malcolm Knowles*. University of Kansas, Teaching and Leadership.
- Suarez, T. M. (1991). Needs assessment studies. In A. Lewy (Ed.), *the international encyclopedia of curriculum* (pp. 433-435). Oxford, England: Pergamon.

پی‌نوشت‌ها

1. Miller
2. Boon
3. Burgess
4. Paul Hall
5. Lasway
6. Leach
7. Perrin, A.L
8. Knowles, M.S., Holton, E.F & Swanson
9. John Bast
10. Affinity method
11. Open Source
12. Suarez

Needs and educational interests of literates and illiterates in the age group 10-49 years old

Heidar Toorāni (PhD), Research Institute for Education, Tehran¹

Abstract

The aim of this article was to recognize the educational needs and interests of literates and illiterates in the age group of 10-49 years old in order to find the operational solutions to meet their needs and educational interests. The method of this research was survey and its statistical population included scholars, local reference groups, managers and experts of literacy movement organization, education departments, educators, literates and illiterates in Iran. The research sample included 391 persons who were selected through stratified-random sampling method. The research tools included a researcher-made questionnaire, open and semi-structured interviews and the focus group. The data was analyzed using one sample t-test and the qualitative content analysis method. The results showed that literates and illiterates in the age group 10-49 years old have good inner motivation for learning, therefore when developing the educational content, their interests, attitude, knowledge and skills should be considered.

Keywords

Educational Needs, Illiterate, Needs, Exterior Needs (Hygiene), Inner Needs (Motivational)

1. heidar_toorani@yahoo.com

The effect of Rogers' client-centered framework on the students' resiliency

Seyed Ali Akbar Mortazavi Emāmi, MA in Psychology at Islamic Azad University (Kermān Branch)¹
Ghodsi Ahghar (PhD), Islāmīc Āzād University (Science and Research Branch), Research Institute for Education,
Tehran, Iran

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the effect of Rogers' client-centered framework on the 2nd grade high school students' resiliency in Tehran. The research population included all second cycle public high school male students in Tehran during the academic year 1393-94. The sample consisted of 240 second grade high school students from the schools of the 2nd educational district who were selected through two-stage cluster sampling method. 40 students whose resilience was under the average were randomly selected from two high schools and they were assigned to experimental and control groups (20 students in each group). Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC, Connor & Davidson, 2003) containing 25 multiple-choice items was used as the research instrument and the Rogers' client-centered framework was used as the treatment during eight 90 minutes sessions. It was a quasi-experimental research with pretest-posttest control group and follow-up design. The data was analyzed using descriptive and inferential statistics (ANCOVA). The results showed that the resilience of students who have received Rodgers' client-centered framework was significantly higher than the resilience of students who have not received this framework. The framework is effective in increasing students' resilience and it has appropriate stability during the time. Like a scapegoat, Rogers' client-centered framework protects at risk people against the adverse effects of exposure to risk factors and it increases the students' resilience.

Keywords

Resilience, Rogers' Client-Centered Framework, Students

1. emami_sajjad67@yahoo.com

The role of principals in primary school teachers' knowledge development and sharing: Introducing knowledge sharing leadership variable

Hassanrezā Zeinābādī (PhD), Khārazmī University¹

Zeinab Mahmoudi, MA in Educational Management, Khārazmī University

Abstract

The aim of the current exploratory mixed methods research was to investigate principal's role in creating and improving teachers' knowledge sharing (KSh). Firstly, in qualitative phase, educational experts were participated and interviewed. Participants were selected using purposeful sampling method. The results of content analysis and coding of interviews revealed 60 indicators and 12 dimensions including principals' beliefs in KSh, creating the need for KSh among teachers, encouraging collaboration at school, developing communication at school, determining the formal expectations to KSh for teachers, holding teacher meetings for KSh, creating informal opportunities for KSh, creating and fostering professional learning climate at school, principles as a model of KSh, identifying teachers who are eager in KSh, encouraging teachers for KSh, and encouraging teachers to document their knowledge. In the quantitative phase of this study, using the identified indicators and dimensions, a questionnaire was devised as Knowledge Sharing Leadership (KSHL) questionnaire. In this phase, 377 teachers were randomly selected from primary schools of Tehran and they completed the questionnaire. The data of this phase was analyzed using Confirmatory Factor Analysis (CFA). The result of CFA revealed that the measurement model of KSHL has good fit to the observed data. This study highlights the role of principals in teachers' KSh and recommends KSHL variable and questionnaire to researchers. The results are discussed in the final section of the paper.

Keywords

Knowledge Sharing, Knowledge Sharing Leadership, Teachers, Principals.

1. hzeinabadi@yahoo.com

A comparative study on the disciplined and undisciplined students with respect to the emotion to school, personality characteristics and academic performance

Sorayā Jabāri, MA at Educational Research, Āzarbāijān Shahid Madani University¹

Javad Mesrābādi (PhD), Āzarbāijān Shahid Madani University²

Abstract

The objective of this study was to compare the emotion to school, personality characteristics and academic performance of the disciplined and undisciplined students. The sample of this study consisted of 420 2nd and 3rd grade high school students in 2012-2013 academic year in Tabriz city who were selected using multistage cluster sampling and purposive sampling methods. The cut points for students' discipline grades and comments of school officials were used to choose the disciplined and undisciplined students. In this study, attitude toward school questionnaire and Neo five factor personality scales were used as research instruments. Also, the first semester GPA of academic year 2012-2013 was used as academic performance index. The obtained data was analyzed by MANOVA and independent samples t-tests. The results of the MANOVA test indicated a significant difference between the two groups of disciplined and undisciplined students in the elements of emotion to school, personality characteristics and academic performance. Also, the results of ANOVA for each of the dependent variables indicated a significant difference between the two groups in GPA and all the elements including emotion to school and personality characteristics. The practical implications of these findings have been discussed in this paper.

Keywords

Class Administration, Emotion to School, Personality, Academic Performance, Disciplined and Undisciplined Students.

1. jabbari.sj@gmail.com

2. mesrabadi@yahoo.com

The critical study of localized context in Iranian foreign languages' textbooks

Zahrā Dāvarpanāh, PhD Candidate in French Education at Tarbiyat Modares University, Tehran ¹

Seyed Behnām Alavi Moghaddam (PhD), Organization for Educational Research and Planning, Tehran ²

Bahāre Allāhdāne, MA in English Language and Literature ³

Abstract

Based on the critics about national and social identity which occurred after the globalization phenomenon, especially in foreign languages education and language planning, new issues like localized knowledge and localization have been developed. Textbooks and educational contents are essential instruments in transferring the culture and religious issues, norms and values and they have influential role on developing children and teenagers' personality. The aim of education at the present era is to protect and improve the identity and national values in students living in the global village. This study is going to criticize the localized context in English and French education textbooks in Iran's education system. It is a documentary analytical study and it uses qualitative content analysis method for data analysis. The research population consists of guidance school French education textbooks and 7th and 8th grade English textbooks. We concluded that the amount of identity elements in English textbooks are more than French ones and we can see some national identity elements in both English and French textbooks which can be improved more.

Keywords

Localization, National Identity, Curriculum, Foreign Languages Education

1.davarpanah.zahra@yahoo.com

2.behnamalavim@gmail.com

3.b.allahdaneh@gmail.com

Qualitative content analysis of sky Gifts textbooks from the Amr-Bil-Ma'ruf and Nahi-Anil-Munkar perspective

Zahrā Mehrabān (PhD), Research Institute for Education, Tehran ¹

Abstract

The purpose of this study was to examine the Amr-Bil-Ma'ruf and Nahi-Anil-Munkar instruction in sky gifts textbooks and comparing its instruction throughout elementary school level. It was a mixed methods research with exploratory design which was done on the 2nd and 6th grades sky gifts textbooks as the research sample. The first phase of the study was done through qualitative content analysis and inductive method. The result of such analysis was identifying and extracting the eight components related to the Amr-Bil-Ma'ruf and Nahi-Anil-Munkar instruction in the above-mentioned textbooks. Indeed, the results obtained from the first phase were used as the criteria for quantitative measurements of the second phase of this study. Here, it was revealed that the first and second components were of high frequency and much of textual messages related to the Amr-Bil-Ma'ruf and Nahi-Anil-Munkar instruction were dedicated to them. In general, despite the fact that in no section of the two textbooks there has been no direct and clear discussion of the Amr-Bil-Ma'ruf and Nahi-Anil-Munkar, however, it has been instructed in accordance with the students' cognitive development, implicitly.

Keywords

the Amr-Bil-Ma'ruf and Nahi-Anil-Munkar, Mixed Methods Research, Qualitative Content Analysis, Textbook Content, Sky Gifts, Primary School Education

1. Assistant Professor, Research Institute for Education, email: he_mehraban@yahoo.com

Cognitive content-analysis of function metaphors in elementary school Farsi textbooks

Bahman Zandi (PhD), Payāme Noor University¹

Bolgheis Roshan (PhD), Payāme Noor University²

Hosein Ghāsempour Moghaddam (PhD), Organization for Educational Research and Planning, Tehran³

Zahrā Bābasālāri, (PhD), Payāme Noor University⁴

Abstract

This paper is the result of a research with the aim of studying function metaphors in Farsi elementary school textbooks based on cognitive linguistics. The method of this research has been descriptive and qualitative content analysis. The importance of this study was due to the fact that metaphor is considered as one of the abstract concepts of thought and language. Language, as an important tool, can help child's intellectual development more than anything else; so scientific and reasonable method should be provided to teach it. In this study in order to achieve this goal, one of the latest views on the metaphor in cognitive linguistics framework was introduced. This study is geared toward studying the functional metaphors in all six grades Farsi textbooks at the elementary school level. The result showed that all functional metaphors (ontological, structural and orientational) are used in Farsi textbooks of the 2nd to 6th grades and in the 1st grade, only the ontological metaphor is used. Moreover, the ontological metaphor with the 97.4% frequency has the greatest use among the other kinds of functional metaphors. The great use of container metaphor (%51.3) among the other kinds of ontological metaphors (personification, object and substance) is another result of this study. The findings of this study could motivate the use of ontological metaphor in the early stages of education when the students have little information about concepts. Then, little by little, with increase in their cognitive development, the usage of this metaphor would be decreased. Moreover, because «personification» is considered as a tenant of child thought, suitable usage of it, especially in the younger age group, helps students to understand intangible, immaterial, vague and abstract concepts more easily.

Keywords

Cognitive Linguistics, Conceptual Metaphor, Textbook, Farsi, Elementary School Level

1.zandi_12@yahoo.com 2.Sh.melikana@yahoo.com 3.h44ghasempour@yahoo.com 4.babasalari.z@gmail.com

In this issue:

Cognitive content-analysis of function metaphors in elementary school Farsi textbooks

4

Bahman Zandi
Bolgheis Roshan
Hosein Ghâsempour Moghaddam
Zahrâ Bâbasâlâri

Qualitative content analysis of sky Gifts textbooks from the Amr-Bil-Ma'ruf and Nahi-Anil-Munkar perspective

5

Zahrâ Mehrabân

The critical study of localized context in Iranian foreign languages' textbooks

6

Zahrâ Dâvarpanâh
Seyed Behnâm Alavi Moghaddam
Bahâre Allâhdâne

A comparative study on the disciplined and undisciplined students with respect to the emotion to school, personality characteristics and academic performance

7

Sorayâ Jabâri
Javad Mesrâbâdi

The role of principals in primary school teachers' knowledge development and sharing: Introducing knowledge sharing leadership variable

8

Hassanrezâ Zeinâbâdi
Zeinab Mahmoudi

The effect of Rogers' client-centered framework on the students' resiliency

9

Seyed Ali Akbar Mortazavi Emâmi
Ghodsi Ahghar

Needs and educational interests of literates and illiterates in the age group 10-49 years old

10

Heidar Toorâni

**Refrees
of
this
issue**

:

Issa Ebrahimzadeh, Khadijeh Abolmaali al-Hosseini, Hamid Reza Arasteh, Mehdi Etesami, Fereidoun Akbari Sheldareh, Mohammad Reza Imam Jome, Ali Bagherzadeh, Mohammad Hassani, Mahmoud Haqqani, Farideh Hamidi, Ali Khalkhali, Mehrak Rahimi, Vida Rahiminejad, Hassan Reza Zeinabadi, Mohammad Reza Sangari, Farhad Ghorban Dordinajad, Sadegh Nasri, Zahra Naghsh.



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

57

Vol.15

Spring, 2016

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: noavaryedu.oerp.ir

■ publisher: **organization for Educational Research & planning**

■ Editor in Charge: **Bahram Mahammadian (Ph.D)**

■ Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**

■ Assistant Manger: **Azam Millaenezhad (Ph.D Candidate)**

■ Editorial Board:

■ **Dr. J. Abedi:** Professor of Davis university of california

■ **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University

■ **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University

■ **Dr. F. Hamidi:** Assistant Professor of Shahid rajaei University

■ **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaei University

■ **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Kharazmi University

■ **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University

■ **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University

■ **Dr. H. Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University

■ **Dr. S.M. Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University

■ **Dr. M.R. Sarkararani:** Professor of Nagoya University, Japan

■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University

■ **Dr. H. Toorani:** Assistant Professor of Research Inst. C.D.E.I.

■ **Dr. H. R. Zeinabadi:** Assistant Professor of Kharazmi University

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian

■ **Persian Editor:** J. Rabbani

■ **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)

■ **Art Director:** Sh. kharaghani

■ **Designer:** F. Poorsaifi

● **Publisher:** Khaneh Chap Co.



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

In The Name of
God
The Most Merciful
The Most
Compassionate

Quarterly journal of
**Educational
Innovations**

57

Vol.15 ■

Spring, 2016 ■

Pages,152 ■