

بررسی میزان همگونی تدریس مواد با تولید و هدایت آثار توسط اعضای هیأت علمی رشته کتابداری و اطلاع رسانی در ایران

عباس خُزّی

استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

نجمه سالمی

کارشناس ارشد کتابداری و اطلاع رسانی

چکیده

هدف پژوهش حاضر کشف میزان همگونی مواد تدریس شده با آثار تولید با هدایت شده توسط اعضای هیأت علمی رشته کتابداری و اطلاع رسانی ایران است. جامعه پژوهش ۴۵ نفر عضو تمام وقت تحصیلات تکمیلی در هفت گروه آموزشی است و از دو روش پژوهش پیمایشی و کتابخانه‌ای استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که به طور میانگین ۱۰/۳ درصد اعضا برای ۸۷/۵ درصد مواد تدریس شده خود آثار همگون تولید با هدایت کرده‌اند. ۶۶/۶ درصد از اعضا برای ۶۵/۸ درصد از دروس تدریس شده خود اثری تولید و برای ۲۶/۳ درصد دروس پایان نامه‌ای هدایت کرده‌اند. در نهایت ۳۰/۷ درصد اعضا برای ۱۹/۶ درصد مواد تدریس شده اثر تولید کرده و فقط برای ۰/۶ درصد آنها پایان نامه همگون هدایت کرده‌اند. در طی سابقه تدریس اعضا (۱۴ تا ۱۹ سال) به طور میانگین ۲۴/۹۶ اثر تولید شده است که از این میان ۱۸/۴۴ عنوان (۷۳/۸ درصد) با مواد تدریس شده همگون بوده است. در نتایج، رابطه معناداری میان کمیت تولید اعضا و تعداد آثار همگون به دست آمد.

کلید واژه‌ها: تدریس، تولید علمی، راهنمایی، هیأت علمی، کتابداری و

اطلاع رسانی

مقدمه

در فرایند انتقال پیام از فرستنده به گیرنده، به عناصری اشاره می‌کنند که مجرا (کانال) یکی از آنهاست. مجرای ارتباطی ممکن است بر حسب اهداف، مقدرات، و ویژگی‌های مخاطبان متفاوت باشد، که سنتی‌ترین آنها دو نوع مجرای نوشتاری و گفتاری است. انتخاب مجرا یا رسانه مناسب ممکن است به تناسب ظرفیت‌ها و مشخصه‌های مختلف متفاوت باشد ولی محتوای واحدی را انتقال دهد. از سوی دیگر، فرستنده نیز نه تنها باید ویژگی‌های مخاطبان را بشناسد، بلکه نسبت به درونمایه پیام نیز اشراف داشته باشد تا پیامی حاوی اطلاعات نادرست را به گیرنده منتقل نسازد. بدین ترتیب، شرط انتقال پیام به منظور آگاه ساختن مخاطبان، تسلط بر مطلب و مبحثی است که قرار است به دیگران منتقل شود و درستی یا نادرستی محتوای اطلاعاتی مطلب ارائه شده ربطی به مجرا و رسانه‌ای خاص ندارد.

در نظام آموزش عالی دو گروه مشخص حضور دارند: استادان و دانشجویان. آنچه در کلاس درس روی می‌دهد، در واقع، نوعی ارتباط علمی است که دو سوی آن استاد و دانشجو است. اهداف آموزشی و ساختار چنین نظامی ایجاب می‌کند که در این نوع ارتباط علمی، از مجرای شفاهی استفاده شود. معلم دانشگاه، به عنوان فرستنده پیام در نظام ارتباط شفاهی کلاس درس، ممکن است مجرای دیگری، از جمله مجرای نوشتاری، را نیز برای ایجاد ارتباط علمی خود برگزیند، که در اینجا گیرندگان محتمل پیام او ممکن است علاوه بر دانشجویان، سایر همکاران و علاقه‌مندان به دریافت آن پیام نیز، در همان زمان و مکان یا زمان و مکانی دیگر باشند.

از آنجایی که آماده کردن مجموعه‌ای از مطالب برای ارائه در کلاس درس، آن هم برای چندین نشست پیاپی، کاری وقت‌گیر و طاقت‌فرساست؛ و از سوی دیگر، تدوین یک اثر علمی - اعم از کتاب یا مقاله - به عنوان استفاده از مجرای نوشتاری برای ارائه یافته‌ها نیز کاری زمان‌بر و پرهزینه است؛ هرگاه قرار باشد فرد واحدی برای انتقال یافته‌های خود، هر دو مجرای شفاهی و نوشتاری، یعنی تدریس و تدوین اثر علمی را به‌طور موازی در برنامه فعالیت‌های علمی خود قرار دهد، انتظار می‌رود که این هر دو در

چارچوب موضوعی یکسانی جای گیرند. ممکن است خلاف انتظار جلوه کند هرگاه کسی در تدریس مستمر خود در حوزه‌ای مهارت یابد و برای احراز شرایط تدریس مبحثی خاص مطالعه و ممارست کرده باشد، اما در تولید علمی به صورت نوشتاری، مبحث و حوزه دیگری را درونمایه آثار خود قرار دهد.

رابطه میان تدریس و تولید علمی در طول تاریخ شواهد بسیار دارد. در ارتباطات علمی در حوزه اسلام و ایران، رابطه دو سویه این دو جریان در سرگذشتنامه‌ها و آثار بزرگان مشهود است. گاه مطالب ارائه شده در مدرّس مدرّسان بزرگ توسط افرادی یادداشت و ضبط می‌شد و پس از آنکه مدرّس بر مطالب تنظیم شده صحّه می‌گذاشت، تبدیل به اثری ماندگار می‌گردید که حتی نسل‌های بعد نیز از آن بهره می‌جستند. حتی گاه این مهم را خود مدرّس بر عهده می‌گرفت و مطالب درسی خود را مدوّن و مکتوب می‌کرد. این جریانی است که از تدریس به تولید علمی می‌انجامد؛ اما گاه این حرکت به گونه‌ای دیگر نیز روی داده است، یعنی محقّقی به تبخّر در مبحثی که به دلیل تدوین آثار مهم و ارزنده برایش حاصل می‌شد شهرت می‌یافت و از وی برای تدریس همان مبحث دعوت می‌کردند و او نیز همان مطالب را - با تغییراتی متناسب با مجرای شفاهی ارتباط - به دانش پژوهان انتقال می‌داد. بنابراین، پیوسته نوعی همبستگی موضوعی میان مباحث تدریس شده و آثار تولید شده افراد موجود بوده است.

تخصّص‌گرایی در ارائه و کسب مطالب علمی، امروزه، سبب شده است که متخصصان به صرف وابستگی به رشته‌ای خاص نتوانند در مورد کلیه شاخه‌های آن رشته به تولید و ارائه مطلب بپردازند.

به‌طور مثال، در عصر حاضر رشته پزشکی دیگر تخصص نیست بلکه قاعده هر می است که تخصص‌ها در رأس آن قرار گرفته‌اند؛ امروزه سخن از تخصص بیماری‌های قلب کودکان است. در تاریخ، سخن از تخصّص اسناد عصر صفویه، یا حتی نوع سند، یعنی تخصص در فرامین دوره ناصری است؛ و چنین است در سایر رشته‌های مختلف علمی. به همین دلیل، کسی که تخصّص وی در معماری، فی‌المثل، گنبدشناسی است، هم‌گستره تدریس وی و هم دامنه تولید علمی او از چنین تخصّصی تأثیر می‌پذیرد.

درباره اهمیت تدریس و تحقیق و لزوم سنخیت میان آنها آراء متفاوتی در منابع مختلف آمده است. از دهه ۱۹۶۰ به این سو، دانشگاه‌ها که پیش از آن بر مسائل آموزشی تأکید داشتند با نوعی جهت‌گیری پژوهشی به عنوان نهادی اجتماعی که پژوهشگران در آن فعالیت دارند، مطرح شدند. "تجربه علمی" و "توانایی فردی" که تا آن زمان دو مشخصه جذب مدرّسان به مراکز آموزشی بود، اگرچه لازم می‌نمود، کافی شمرده نمی‌شد و شاخص‌های "تخصص" و "پژوهش" به استانداردهای ارزشیابی استادان افزوده گردید (بلیک^۱، ۱۹۹۰).

ارنست بویر^۲ (۱۹۹۰) کار دانشگاهی را به چهار مقوله تقسیم می‌کند: ۱) کشف (تحقیق اساسی و بنیادی، ۲) ترکیب (پیوند دادن میان اندیشه‌های گوناگون از طریق درهم شکستن مرزهای دانش، ۳) کاربرد (کنارهم نهادن و مقایسه آراء از طریق تعامل و ایجاد ارتباط میان مسائل عملی و نظری) و ۴) به کارگیری دانش در عمل و تدریس (انتقال دانش و معلومات از طریق ایجاد پیوند میان ذهن استاد و درک دانشجو). این مقوله‌های چهارگانه در واقع فعالیت‌ها و برونداد دانشگاه را بنیان می‌نهد. بر این اساس، فردی که در نظام آموزشی سرگرم فعالیت‌های آموزشی است باید برای شناخت مسائل آن و پی بردن به راه‌های حل آنها به‌طور انفرادی یا گروهی به پژوهش بپردازد.

رمزدن^۳ (نوه ابراهیم، ۱۳۸۰) به مدیران دانشگاه‌ها توصیه می‌کند که: استادان خود را استخدام کنید؛ در فرایند ارزشیابی آنها به مدرک تحصیل، تولیدات و اعتبار علمی آنها توجه داشته باشید و برای آنها روشن سازید که به تعهدهای هیأت علمی برای انجام تحقیق و تدریس در چارچوب موضوع درسی بها داده می‌شود.

اعضای هیأت علمی به عنوان یکی از ارکان دانشگاه مسئولیت‌های متعددی بر عهده دارند. پژوهش و ارائه راهکارهای بنیانی، کاربردی یا توسعه‌ای، انتشار و انتقال یافته‌ها و تجربیات، آموزش و تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه، و ارائه خدمات و

رهنمودهای علمی و کاربردی به دانشجویان و متقاضیان خارج از دانشگاه از جمله این مسئولیت‌هاست.

فیروذر^۱ (۱۹۹۶) تحقیق و تدریس را اجزاء جدا نشدنی فرایندی گسترده‌تر به نام یادگیری می‌داند و معتقد است که دیگر زمان آن به سر آمده است که محقق فقط تحقیق کند و معلم در کلاس به دانشجویان منفعل درس بدهد. امروزه مدرسان بخش عمده فعالیت‌ها- تدریس، تحقیق، تألیف، و ارائه خدمات به دانشجویان - را بر عهده دارند. تدریس نخستین فعالیت هیأت علمی است که تحقیق، تألیف، و فعالیت‌های تخصصی در راستا و برای ارتقاء آن صورت می‌گیرد. تحقیق و تدریس یکدیگر را تقویت می‌کنند. از این منظر، بهترین محققان بهترین مدرسانند؛ مدرس پژوهشگری است که در جست و جویی مستمر تازه‌های حوزه‌ای خاص را دریافت می‌کند و به دانشجویان انتقال می‌دهد. امروزه، مفهوم دانشگاه جدید در همزیستی نزدیک پژوهش و تدریس نهفته است و دانشگاه‌ها در سراسر دنیا بر وجود این ارتباط تأکید می‌ورزند. در بسیاری از نظام‌های دانشگاهی و مراکز پژوهشی، نوشتن و تولید مکتوب علمی شرط اساسی برای حفظ شغل یا ارتقاء به مراتب بالاتر علمی است. این انگیزه خود سبب شده است که اعضای هیأت علمی آموزشی و پژوهشی مراکز و به تبع آن رشته‌ها و حوزه‌های علمی آنها وابسته به کم و کیف نوشته‌هایی باشد که تولید یا عرضه می‌کنند (حُرّی، ۱۳۸۱).

رابرتسون و باند^۲ (۲۰۰۲) با اعضای هیأت علمی ۹ دانشکده مصاحبه کردند و نظر کلیه مصاحبه شونده‌گان در زمینه رابطه تدریس و تحقیق، درباره این تلقی مشترک بود که "تدریس وسیله انتقال دانش جدید برگرفته از تحقیق است". حتی افرادی که تدریس و تحقیق را دو زمینه مجزا می‌دانستند نیز بر این امر تأکید داشتند. نکته دیگری که بیش از نیمی از مصاحبه شونده‌گان به آن اشاره کردند حس رضایت‌مندی از پرداختن به تحقیق بود: "از انجام تحقیق لذت می‌برم. تحقیق در من ایجاد انگیزه می‌کند و حس می‌کنم در زنجیره دانشی که احاطه‌ام کرده سهمیم هستم و عضوی از جامعه‌ای هستم که کار مثبت

انجام می‌دهند. این حس رضایت‌مندی انگیزه تدریس بهتر را در من ایجاد می‌کند چون آنچه را تجربه کرده‌ام تدریس می‌کنم و این امر، تدریس مرا پویا نگه می‌دارد". نتایج مشابه این یافته‌ها در تحقیقات باکستر ماگولدا^۱ (۱۹۹۲) و باند^۲ (۲۰۰۰) نیز آمده است (رابرتسون و باند، ۲۰۰۱).

آنچه دانشگاه‌ها به آن نیاز دارند معلمانی برجسته و محققانی مولد است (دانتون، ۱۹۹۴). پژوهش‌فرایندی است که با محصولش شناخته می‌شود. به عبارت دیگر، پژوهش انتشارات را به ذهن متبادر می‌کند. پرسش‌هایی از این دست که: "آیا ما آثارمان را منتشر می‌کنیم تا مدرس بهتری باشیم؟ آیا میان تولیدات بیشتر و معلم بهتر بودن همگونی وجود دارد؟" همیشه موضوع بحث‌های بسیار بوده است. جان گرونی^۳ با نگاهی بدبینانه می‌گوید: ما به تولید آثار می‌پردازیم زیرا نظام برای حفظ و ارتقاء وضعیت به ما تحمیل می‌کند؛ چون دیدن نام در یک اثر چاپی یا در نمایه‌ها و استنادها ضمیر ما را نوازش می‌دهد.

پاولین ویلسن^۴ (۱۹۷۹) در این زمینه می‌گوید: وظایف دانشگاه تدریس، پژوهش، و ارائه خدمات است و تحقق این وظایف به طور عمده بر عهده استادان قرار دارد. استادان، از طریق عمل تدریس، دانش را منتقل و افرادی را تربیت می‌کنند که محصول دانشگاه‌اند. آنان با ارائه خدمات، دانش را برای حل مسائل دانشجویان به کار می‌گیرند و نهایتاً از طریق پژوهش به تولید دانش جدید می‌پردازند. تدریس مهم است اما نتیجه تدریس به راحتی قابل ارزیابی نیست و برتری نیز در بر ندارد. این برتری اغلب توسط محققان و نویسندگان کسب می‌شود. نویسندگان سرمایه‌های باارزشی هستند که دانشگاه‌ها برای به دست آوردن آنها رقابت می‌کنند.

به اعتقاد کالین هیم^۴، تحقیق باید فعالیت اصلی اعضای هیأت علمی باشد و تدریس را فرصتی بدانند تا دانش جدید، تفکر انتقادی و روح کنجکاوی خردمندان‌ای را که از

1. M.B. Baxter Magolda

2. Gronik

3. Pauline. Wilson

4. Kalin Heim

پژوهش بدست آمده به دانشجو منتقل کنند. لئون کارونوسکی^۱ نیز تولیدات علمی را ملموس‌ترین وسیله برای ارزیابی استادان می‌داند زیرا برای دانشگاه‌ها چیزی برجسته‌تر از بهره‌وری انتشاراتی آنها نیست (بلیک، ۱۹۹۰). اندازه‌گیری بهره‌وری تنها میزانی است که عملاً می‌تواند صلاحیت و شایستگی اعضای هیأت علمی را بسنجد و مقایسه دانشگاه‌ها و مؤسسات را امکان‌پذیر سازد.

پژوهش همیشه دانش جدید، آثار جدید و پرسش‌های جدید به دنبال دارد. معلم موفق کسی است که بتواند فرضیه‌های جدید در ذهن دانشجو ایجاد کند. ایجاد فضای بحث، جست و جو برای یافتن واقعیات، و تجزیه و تحلیل داده‌های کلاس را از فضای نظری به فضای تجربی تبدیل می‌کند. دانشجو انتظار دارد که استادش بر مباحث درس احاطه داشته باشد و متون قدیمی را ماشین‌وار تکرار نکند. بنابراین، استاد باید پیوسته بخواند، بیندیشد، تحلیل کند، و بنویسد تا باقی بماند (ساراگولا^۲، ۲۰۰۰).

عدم رضایت از ابزارها و پاسخ‌های تکراری و میل به یافتن بصیرت‌های نو و حیاتی که با رشد ذهنی همراه باشد تدریس را الهام می‌بخشد. مدرس برای ارضای این نیازها به تحقیق می‌پردازد و این آغاز پیشرفت به سمت دانش است. اعضای هیأت علمی دانشگاه باید با ابتکار در زمینه‌هایی که تدریس می‌کنند به تحقیق بپردازند و توانایی آن را داشته باشند که با تحولات حوزه تخصصی خود سازگار گردند (دیبکی^۳، نقل از بلیک، ۱۹۹۰). نتایج برآمده از تحقیق فقط در اختیار دانشجو قرار نمی‌گیرد، بلکه همه کسانی که در زمینه تحقیق تخصص یا علایق مشترک دارند مخاطبان تحقیق‌اند. بنابراین، انتشارات لازمه تدریس و تحقیق است. "تبدیل دانش شخصی به دانش اجتماعی از انگیزه‌های نگارش است. انسان علاقه‌مند به ارتباط است. مایل است که از آراء و اندیشه‌های دیگران آگاه شود و دیگران را نیز از نیات خود مطلع کند. نگارش و ابراز اندیشه‌ها سبب می‌شود که گستره وسیع‌تری از جامعه از دیدگاه‌های نویسنده آگاه شوند... در

1. Karonovski

2. Saragola

3. A.P. Debiecki

پژوهش‌های علمی می‌توان به دو عنصر مشخص توجه داشت: یکی فرایند تحقیق و دیگری فرآورده آن، این دو عنصر دارای ارزش کم و بیش یکسانند. به تعبیر دیگر، انجام تحقیق مهم‌تر از مدون کردن آن برای مطالعه و ارزیابی دیگران نیست" (حُرّی، ۱۳۸۱).

بنابراین تدریس خلاقانه زمانی به تحقیق می‌انجامد که: (۱) نتایج آن در دسترس عموم قرار گیرد؛ (۲) در مجامع انتقاد و ارزیابی شود؛ (۳) آغازگر حرکت جدید و خلاق دیگری باشد.

انتشارات همیشه مایه برتری و اعتبار هیأت علمی و در نهایت دانشگاه بوده است. به نظر سلطانی (۱۳۸۰) شاخص‌های ارزیابی عملکرد دانشگاه عبارتند از:

- شاخص درون‌داد هیأت علمی، شامل مدرک تحصیلی، میزان اطلاعات، تحقیقات، نوع رشته تحصیلی، استعداد و....؛

- شاخص فرایندی هیأت علمی، شامل شرایط و نحوه تدریس، استفاده از طرح درس، نحوه استفاده از فن‌آوری آموزشی، و....؛

- شاخص‌های عملکرد هیأت علمی، شامل نتایج نمرات دانشجویان، میزان افت تحصیلی، تعداد مقالات، چاپ کتاب، و تحقیقات.

رمزدن (۱۹۹۶) کلیه این فعالیت‌ها را در حیطه موضوع درسی ارزشمند می‌داند و معتقد است کسانی که ارتباط میان تدریس، تحقیق و تألیف را رد می‌کنند می‌خواهند به دور از زحمت تفکر و مکاشفه با تکرار اطلاعات کهنه و روش‌های منسوخ سر کنند.

بیان مسئله

اعضای هیأت علمی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران، به عنوان بخشی از متخصصان دانشگاهی کشور سال‌هاست به آموزش و تربیت نیروی انسانی می‌پردازند. گرچه تدریس را نخستین فعالیت هیأت علمی و پایه کار دانشگاهی می‌دانند، اما اگر نتوان تدریس را ارزیابی کرد نمی‌توان برتری برای آن قائل شد. بررسی‌هایی از قبیل نظر سنجی از دانشجویان و همکاران روشن‌های مختلفی است که در ارزیابی تدریس استادان مورد استفاده قرار می‌گیرد. اما اغلب این روش‌ها ذهنی و سلیقه‌ای است.

بنابراین، برای ارزیابی استادان باید به شاخص‌های دقیق‌تر و منطقی‌تری استناد کرد. اگر بهره‌وری را نسبت درون‌داد و برون‌داد بدانیم، باید برون‌داد ملموسی برای تدریس جست و جو شود و آن چیزی نیست جز آثاری که در حیطه موضوع درسی تدوین شده یا تحقیق‌ها و مطالعاتی که به منظور تولید دانش نو برای موضوع درسی انجام گرفته است.

اگرچه شرط لازم برای ارتقاء مرتبه علمی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی داشتن تولیدات علمی است، لیکن این آثار باید در راستای موضوع تدریس اعضا و براساس تخصص آنها باشد. به بیان دیگر، با توجه به تخصص موضوعی و احاطه اعضای هیأت علمی بر موضوعات تدریس شده انتظار می‌رود که آثار تولید یا هدایت شده توسط آنها با مواد تدریس شده آنان سنخیت داشته باشد.

مطالعه حاضر درصدد است دریابد که در مراکز آموزش عالی ایران، اعضای هیأت علمی گروه‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی تا چه حد در ارتباط شفاهی و نوشتاری خود از گرایش موضوعی همگونی پیروی می‌کنند؛ به بیان دیگر، همبستگی میان مواد تدریس شده و آثار مکتوب یا هدایت شده آنان تا چه پایه است.

اهمیت و هدف پژوهش

دانشگاه به عنوان مؤسسه آموزش عالی رسالت خاصی در امر تدریس، تحقیق و تألیف بر عهده دارد. آموزش، تحقیق، تولید و خدمات راهنمایی و مشاوره (به عنوان وظایف اعضای هیأت علمی دانشگاه) نه تنها اموری جدایی ناپذیرند بلکه سازنده و جهت دهنده یکدیگر نیز محسوب می‌شوند و نمی‌توان مسیرهای جداگانه‌ای برای آنها تصور کرد.

بررسی و ارزیابی همگونی میان تدریس، تولید و خدماتی که استادان به دانشجویان ارائه می‌دهند می‌تواند جنبه تازه‌ای از بحث ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها قلمداد شود. زیرا اندازه‌گیری بهره‌وری بهترین میزان برای ارزشیابی اعضا و دانشگاه‌های آنها به شمار می‌رود.

بر همین مبنا، تحقیق حاضر بر آن است که با بررسی میزان همگونی مواد تدریس شده با آثار تولید یا هدایت شده توسط اعضای هیأت علمی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی به ارزیابی عملکرد اعضا پرداخته و روشن سازد که:

۱. اعضای هیأت علمی چه میزان آثار همگون با دروس خود تولید یا هدایت کرده‌اند؛
۲. میزان این همگونی در چه حوزه‌هایی بیشتر است؛
۳. چه عواملی بر میزان همگونی تدریس، تولید و هدایت آثار مؤثر بوده است.

تعریف اصطلاحات

مواد تدریس شده: منظور واحدهای درسی است که در برنامه‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی برای مقاطع مختلف رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی درج گردیده و توسط اعضای هیأت علمی تدریس شده است.

آثار تولید شده: منظور کتاب‌ها و مقالات (تألیف یا ترجمه شده) اعضای هیأت علمی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی است. گزارش سفرها و سخنرانی‌های منتشر نشده در این مقوله محسوب نشده‌اند.

آثار هدایت شده: منظور پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی است که توسط اعضای هیأت علمی این رشته راهنمایی (و نه مشاوره) شده‌اند.

روش پژوهش

از آنجایی که هدایت پایان‌نامه یکی از سه مؤلفه مورد بررسی تحقیق حاضر بوده است، گروه‌هایی جزو جامعه آماری تحقیق قرار گرفته‌اند که دارای مقطع تحصیلات تکمیلی بوده‌اند و راهنمایی پایان‌نامه از جمله وظایف اعضا تلقی شده است. بدین ترتیب، جامعه پژوهش شامل اعضای هیأت علمی مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری هستند. این جامعه ۴۵ نفر است که ۱۴ نفر عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد و ۳۱ نفر عضو هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی محسوب می‌شوند. از این میان، ۳۰ نفر (۶۶/۶ درصد جامعه پژوهش) به پرسشنامه‌ها پاسخ داده‌اند.

روش پژوهش حاضر پیمایشی و کتابخانه‌ای است. بخش اصلی اطلاعات از خود جامعه پژوهش، از طریق ارسال پرسشنامه اخذ شده است. برای اطمینان از صحت پاسخ‌ها و در مواردی که پرسشنامه کامل نبوده منابع کتابخانه از جمله مجموعه مقالات، کتابشناسی‌ها، نمایه‌نامه‌ها، چکیده‌نامه‌ها و... مورد جست و جو قرار گرفته‌اند.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

جدول ۱. توزیع فراوانی آثار تولید شده همگون با مواد تدریس شده بر حسب کمیت تولید

کمیت تولید	تعداد اعضا	میانگین آثار تولید شده	میانگین آثار همگون	درصد
۱-۱۰	۸	۵	۳	۶۰
۱۱-۲۰	۷	۱۴	۹	۶۴/۵
۲۱-۳۰	۷	۲۴	۱۸	۷۶
۳۱-۴۰	۳	۳۷	۲۹	۷۸/۵
بیش از ۵۰	۴	۷۳	۵۸	۷۹/۵

در جدول ۱ بر اساس کمیت تولید پاسخ دهندگان، پنج گروه در نظر گرفته شده و میانگین آثار برای هر گروه محاسبه گردیده است.

داده‌های جدول گویای آن است که کمترین میزان همگونی مربوط به ۸ نفر پاسخ دهنده‌ای است که کمترین میزان تولید را داشته‌اند (به‌طور میانگین ۵ اثر برای هر فرد) و همگونی آنها ۶۰ درصد (۳ اثر برای هر فرد) بوده است. میزان همگونی در گروه‌های بعد با افزایش کمیت تولید افزایش یافته است، بدین ترتیب ۷ نفر با میانگین ۱۴ اثر ۶۴/۵ درصد همگونی، ۷ نفر با میانگین ۲۴ اثر ۷۶ درصد همگونی، ۳ نفر با میانگین

۳۷ اثر ۷۸/۵ درصد همگونی و ۴ نفر با میانگین ۷۳ اثر ۷۹/۵ درصد همگونی را به دست آورده‌اند.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود بالاترین میزان همگونی میان مواد تدریس شده و آثار تولید شده متعلق به اعضای است که بیش از ۵۰ عنوان اثر و بیشترین تولید را نسبت به همکاران خود داشته‌اند.

جدول ۲. توزیع فراوانی آثار تولید شده همگون
به تفکیک کتاب و مقاله

مقاله		کتاب		کمیت تولید
درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۶۶	۲	۳۳	۱	۱۰-۱
۶۶	۶	۳۳	۳	۲۰-۱۱
۸۸	۱۶	۲۲	۴	۳۰-۲۱
۷۹	۲۳	۲۱	۶	۴۰-۳۱
۹۰	۵۲	۱۰	۶	بیش از ۵۰

تفکیک آثار در جدول ۲ نشان می‌دهد که کتاب سهم اندکی از تولیدات اعضای هیأت علمی را تشکیل می‌دهد و بیشتر آثار به شکل مقاله است.

داده‌های جدول مبین آن است که با افزایش کمیت تولید، سهم کتاب نسبت به آثار تولید شده کاهش و تعداد مقالات افزایش یافته است. این اختلاف در اعضای که بیش از ۵۰ عنوان اثر تولید کرده‌اند بسیار چشمگیر است.

بیشترین درصد کتاب متعلق به گروه‌هایی است که بین ۱۰-۱ و ۱۱-۲۰ اثر داشته‌اند و ۳۳ درصد آثار آنها را شامل می‌شود. برای افرادی که بین ۲۱-۳۰ اثر دارند ۲۲/۲ درصد کتاب، برای افرادی که بین ۳۱-۴۰ اثر دارند ۲۱/۶ درصد کتاب، و برای افرادی که بیش از ۵۰ عنوان اثر دارند ۱۰ درصد کتاب همگون با مواد تدریس شده وجود دارد.

جدول ۳. توزیع فراوانی آثار هدایت شده همگون با مواد تدریس شده بر حسب کمیت تولید

کمیت هدایت آثار	تعداد اعضا	میانگین آثار هدایت شده	میانگین آثار هدایت شده همگون	تعداد درصد
۱-۱۰	۲۲	۵	۲	۴۰
۱۱-۲۰	۴	۱۷	۹	۵۳
بیش از ۵۰	۳	۷۶	۶۷	۸۸

توزیع فراوانی آثار هدایت شده همگون بر حسب کمیت هدایت آثار در جدول ۳ نشان می‌دهد که بیشترین درصد همگونی میان آثار هدایت شده توسط اعضای هیأت علمی مربوط به ۳ نفر (۱۰ درصد) از پاسخ دهندگان است که بیشترین تعداد هدایت پایان نامه (۷۶ عنوان) را داشته‌اند و درصد همگونی این آثار ۸۸ درصد است. برای ۴ نفر که هریک ۱۷ اثر هدایت کرده‌اند ۹ اثر همگون وجود دارد که سهم همگونی آن ۵۳ درصد است. ۲۲ نفر از پاسخ دهندگان به طور میانگین ۵ اثر هدایت کرده‌اند که ۴۰ درصد آن یعنی ۲ اثر همگون با مواد تدریس شده بوده است.

با توجه به آنکه پاسخ دهندگانی که بین ۱-۱۰ اثر هدایت کرده‌اند ۷۵/۸ درصد جامعه پژوهش را تشکیل می‌دهند، می‌توان گفت که بیشترین اعضا کمترین همگونی را در هدایت آثار بدست آورده‌اند.

جدول ۴. توزیع فراوانی آثار همگون نسبت به سابقه تدریس اعضا

تعداد اعضا	میانگین آثار تولید شده	میانگین آثار همگون تعداد	سابقه تدریس
۲	۱۸/۵	۷	۱۰-۱
۱۵	۱۵/۶	۱۱/۴	۲۰-۱۱
۸	۲۱/۵	۱۲/۸	۳۰-۲۱
۵	۵۶/۵	۴۹/۴	۳۱ سال و بیشتر

یافته‌های جدول شماره ۴ حاکی است که طی ۱-۱۰ سال تدریس دونفر پاسخ دهنده ۱۸/۵ اثر تولید شده است که ۳۷/۸ درصد (۷ عنوان) آن با مواد تدریس شده همگون بوده است. پاسخ دهندگانی که بین ۱۱-۲۰ سال سابقه تدریس دارند (۱۵ نفر) به طور میانگین ۱۵/۶ اثر تولید شده دارند که ۱۱/۴ عنوان (۷۳ درصد) با مواد تدریس شده همگون است. تعداد پاسخ دهندگانی که ۲۱-۳۰ سال سابقه تدریس دارند ۸ نفر است. این افراد ۲۱/۵ عنوان اثر تولید کرده‌اند که ۱۲/۸ عنوان آن (۵۹/۸ درصد) با مواد تدریس شده همگون بوده است. در گروه سابقه تدریس ۳۱ سال و بیشتر، ۵ نفر پاسخ دهنده وجود دارد که ۵۶/۵ اثر تولید کرده‌اند و ۴۹/۴ اثر همگون با مواد تدریس شده دارند. بنابراین، بالاترین درصد همگونی مربوط به آن دسته از اعضای هیأت علمی است که بیش از ۳۰ سال سابقه خدمت دارند.

جدول ۵. توزیع همگونی تدریس و تولید به تفکیک مدرک تحصیلی

مدرک تحصیلی	فراوانی	آثار تولیدشده	آثار همگون تعداد درصد	آثار هدایت شده	آثار همگون تعداد درصد
کارشناسی ارشد	۸	۱۴۸	۱۱۲ / ۷۵/۶	۱۳۴	۷۸ / ۵۸/۵
دکتری	۲۲	۵۷۶	۴۲۲ / ۷۳	۲۷۹	۲۰۲ / ۷۲/۴
جمع	۳۰	۷۲۴	۵۳۴ / ۷۳/۸	۴۱۳	۲۸۰ / ۶۶/۳

توزیع آثار همگون براساس مدرک تحصیلی پاسخ دهندگان در جدول ۵ حاکی است که اعضای هیأت علمی با مدرک کارشناسی ارشد ۱۴۸ اثر تولید کرده‌اند که ۷۵/۶ درصد آن یعنی ۱۱۲ عنوان همگون با مواد تدریس شده بوده است. این افراد ۱۳۴ پایان نامه نیز هدایت کرده‌اند که ۵۸/۲ درصد آن (۷۸ عنوان) همگون بوده است. پاسخ دهندگان با مدرک دکتری ۵۷۶ اثر تألیفی دارند که ۷۳ درصد آن (۴۲۲ عنوان) همگون با مواد تدریس شده است. پایان نامه‌های هدایت شده توسط آنها ۲۷۹ عنوان است که ۷۲/۴ درصد آن (۲۰۲ عنوان) با مواد تدریس شده همگونی دارد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود اگر چه کارشناسان ارشد با اختلاف کمی همگونی بیشتری در تولید آثار دارند اما نسبت به اعضای دارای مدرک دکتری، پایان‌نامه‌های ناهمگون بیشتری را هدایت کرده‌اند.

جدول ۶. توزیع فراوانی آثار تولید و هدایت شده همگون با مواد
تدریس شده به تفکیک دانشگاه

آثار هدایت شده همگون			آثار تولید شده همگون			
درصد	تعداد	میانگین	تعداد	درصد	میانگین	تعداد اعضا
۳۳	۱	۳	۵۷/۸	۱۱	۱۹	۶
۶۶/۶	۴	۶	۴۲	۶	۱۴	۳
						تحقیقات
۸۲/۶	۳۸	۴۶	۸۱	۳۶	۴۴	۶
۴۲	۳	۸	۷۷	۱۷	۲۲	۳
۴۲	۳	۷	۶۶/۵	۱۰	۱۵	۴
۲۸/۵	۲	۷	۸۷/۵	۷	۸	۴
۸۰	۸	۱۰	۶۳	۲۹	۴۶	۴

در جدول شماره ۶ درصد همگونی آثار تولید و هدایت شده با مواد تدریس شده توسط اعضای هیأت علمی هر دانشگاه محاسبه گردیده است. در بخش تولید آثار اگرچه بیشترین میزان تولید مربوط به دانشگاه مشهد است، لیکن بالاترین درصد همگونی متعلق به دانشگاه علوم پزشکی ایران (۸۷/۵ درصد)، فردوسی مشهد (۶۳ درصد) آزاد واحد شمال (۵۷/۸ درصد)، و سپس آزاد واحد علوم و تحقیقات (با ۴۲ درصد همگونی) است.

در بخش هدایت آثار، اگرچه دانشگاه تهران سطح همگونی خود را نسبت به آثار تولید شده حفظ کرده است، نتایج بسیار متفاوتی برای دانشگاه‌های دیگر به دست آمده است. بالاترین درصد همگونی میان آثار هدایت شده و مواد تدریس شده مربوط به دانشگاه تهران (۸۲/۶ درصد) و فردوسی مشهد (۸۰ درصد) است. دانشگاه آزاد، واحد

علوم و تحقیقات، که در بخش تولید آثار کمترین میزان همگونی را نسبت به دانشگاه‌های دیگر به دست آورده بود، در زمینه هدایت آثار دارای ۶۶/۶ درصد همگونی بوده است. دانشگاه شیراز (با ۴۲ درصد)، شهید چمران اهواز (با ۳۷/۵ درصد) و آزاد واحد شمال (با ۳۳ درصد) نتایج متفاوتی نسبت به تولید آثارشان به دست آورده‌اند. دانشگاه علوم پزشکی ایران که بالاترین درصد همگونی را در زمینه تولید آثار نسبت به سایر دانشگاه‌ها داراست، در زمینه هدایت آثار فقط ۲۸/۵ درصد همگونی به دست آورده است. در نهایت درصد همگونی دانشگاه‌ها (هم در تولید و هم در هدایت آثار) بدین قرار است: دانشگاه تهران ۸۲/۲ درصد، شهید چمران اهواز ۶۶/۶ درصد، فردوسی مشهد ۶۶ درصد، علوم پزشکی ایران ۶۰ درصد، شیراز ۵۹ درصد، آزاد واحد شمال ۵۴/۵ درصد، و آزاد واحد علوم و تحقیقات ۵۰ درصد.

جدول ۷. مقوله‌های موضوعی لیزا

موضوع	کد مقوله‌های موضوعی
کتابداری و اطلاع رسانی	۱
حرفه کتابداری	۲
کتابخانه‌ها و مراکز منابع	۳
استفاده از کتابخانه و مراجعان	۴
مواد و منابع	۵
سازمان کتابخانه	۶
تکنولوژی کتابخانه	۷
خدمات فنی	۸
ارتباط اطلاعاتی	۹
کنترل کتابشناسی	۱۰
رکودهای کتابشناسی	۱۱
ذخیره و بازیابی اطلاعات کامپیوتری	۱۲
تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات	۱۳
خواندن	۱۴
رسانه	۱۵
دانش و آموزش	۱۶
سایر موضوعات	۱۷

یکی دیگر از عواملی که در وضعیت همگونی متغیرهای مورد بررسی می‌تواند اثر گذار باشد، چگونگی توزیع موضوعی دروس است. از جمله پرسش‌هایی که از اعضای هیأت علمی شده بود در مورد دلایل تدریس درسی خاص، تولید اثری مشخص، یا تخصص موضوعی هدایت و راهنمایی پایان‌نامه‌ای خاص بود. پاسخ‌های ارائه شده حاکی از آن بود که اثرگذارترین عامل در مورد هر سه متغیر (تدریس، تولید، و هدایت)

بوده است. به منظور اطمینان از این امر، دروسی که افراد تدریس کرده بودند در

مقوله‌های هفده گانه لیزا^۱ (جدول ۷) جای‌دهی شد و پراکندگی حوزه‌های تدریس اعضا محاسبه و در جدول شماره ۸ منعکس گردید.

جدول ۸. توزیع موضوعی حوزه‌های تدریس
(براساس مقوله‌بندی لیزا)

تعداد	تعداد مقوله‌های تدریس	درصد
۱	۱	۵
۳	۳	۱۰
۳	۷	۱۰
۳	۸	۱۰
۴	۵	۱۳
۸	۴	۲۶
۸	۶	۲۶

همان‌گونه که از جدول شماره ۸ برمی‌آید بخش عمده اعضای جامعه مورد مطالعه در بیش از یک مقوله موضوعی به تدریس پرداخته‌اند و حتی باید گفت که ۸۵ درصد اعضا در بیش از چهار حوزه موضوعی تدریس کرده‌اند. پراکندگی موضوعی دروس طبعاً نمی‌تواند تخصص موضوعی را به عنوان عامل مؤثر در انتخاب دروس توجیه کند.

نتیجه‌گیری

از مجموعه یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین دریافت که:
۱. میان مواد تدریس شده و آثار تولید شده توسط اعضای هیأت علمی رشته

۱. کتابداری و اطلاع‌رسانی ۷۳/۸ درصد همگونی وجود دارد.
۲. میان مواد تدریس شده و آثار هدایت شده توسط اعضای هیأت علمی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی ۶۶/۳ درصد همگونی وجود دارد.
۳. در باب بهره‌وری تدریس یعنی درصد موادی که به تولید یا هدایت آثار منتهی شده‌اند، ۱۰ درصد اعضای هیأت علمی برای ۸۷/۵ درصد مواد درسی آثار همگون داشته‌اند.
۴. از میان عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌های اعضای هیأت علمی "تخصص موضوعی" تنها عاملی است که از سوی کلیه اعضا مورد تأیید قرار گرفته است. اگر بپذیریم که اولین و مؤثرترین عاملی که فعالیت‌های اعضای هیأت علمی را سبب می‌شود تخصص موضوعی است باید انتظار داشته باشیم که همگونی به دست آمده میان تدریس، تولید و هدایت آثار برای اعضا از توازن بیشتر و بالاتری برخوردار باشد، در حالیکه نتایج نشان می‌دهد که درصد بالایی از آثار توسط کسانی تولید یا هدایت شده است که عناوین مرتبط با آن را تدریس نکرده‌اند.
۵. ناهمگونی در تدریس یا پراکندگی موضوعی مواد تدریس شده نیز از نتایج قابل توجه این پژوهش است. اغلب اعضاء مقوله‌های موضوعی متعدد و متفاوتی را تدریس کرده‌اند. این پراکندگی موضوعی در تدریس دو فرض متضاد را ایجاد می‌کند. اول آن که با استناد به نظرات ۹۶/۶ درصد اعضا بپذیریم که هیأت علمی این رشته در همه مقولات موضوعی تخصص و برای تدریس اکثر موضوعات اشراف و اطلاعات روزآمد دارند. فرض دوم آن است که اعضا تحت تأثیر عوامل دیگری به تدریس می‌پردازند که تخصص موضوعی از موارد نه چندان مؤثر آن بوده است.
۶. بخشی از همگونی تدریس و تولید را می‌توان به تعدد حوزه‌های تدریس نسبت داد. زیرا زمانی که مقوله‌های موضوعی تدریس از پراکندگی بیشتری برخوردار باشد، احتمال همگونی آثار تدریس و تولید شده نیز افزایش می‌یابد.
۷. هر چند سابقه تدریس رابطه معناداری با میزان همگونی تدریس و تولید نشان نداد اما یافته‌ها حاکی از آن است که کمیت تولید با آثار همگون رابطه مستقیم و راب

فراوانی اعضا رابطه معکوس دارد، به طوری که با افزایش کمیت تولید و هدایت آثار، میزان همگونی تولید و هدایت آثار با تدریس بیشتر و فراوانی اعضا کاهش می‌یابد. بدین ترتیب، می‌توان ادعا کرد که معدودی از اعضای هیأت علمی در بهره‌وری دانشگاه بیشترین سهم را دارند. مشابه چنین نتایجی را در تحقیقات بویر (۱۹۸۹)، هریس (۱۹۹۰)، هالزی (۱۹۹۲) و رمزدن (۱۹۹۴) نیز می‌توان یافت.

پیشنهادها

- باتوجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه داد:
۱. بازنگری در موازین شایستگی علمی و ارزش‌گذاری تولیدات علمی برای ارتقاء مرتبه اعضای هیأت علمی از سوی دانشگاه‌ها گام مؤثری به نظر می‌رسد. با عنایت به ارتباط و همگونی آثار با مواد درسی، می‌توان برای آثار مرتبط امتیاز بیشتری در نظر گرفت. باوروری تدریس به صورت تولید آثار همگون می‌تواند به عنوان شاخص و معیاری برای ارزشیابی اعضا تلقی شود. بازتاب این امر در فعالیت‌های اعضایی که در پی کسب برتری علمی هستند مشاهده خواهد شد.
 ۲. همسو کردن آموزش و پژوهش با استفاده از روش مأموریت‌گرا کردن پژوهش از سوی دانشگاه از طریق محول کردن طرح‌های مرتبط با مواد درسی به هیأت علمی و حمایت و پذیرش طرح‌های سایر مؤسسات که در راستای ارتقای کیفیت تدریس است.
 ۳. گروه‌های آموزشی در کنار استفاده از اعضای خود از صاحب‌نظران و متخصصان خارج از دانشگاه نیز بهره‌گیرند. کار در کنار افراد مولد می‌تواند موجب ایجاد انگیزه و ظهور اندیشه‌های نو در اعضای هیأت علمی گردد و از این طریق، پراکندگی در نوع دروس تدریس شده اعضا نیز کاهش می‌یابد.
 ۴. استفاده از نیروهای دانشجویی به عنوان دستیاران اعضای هیأت علمی برای کاهش بارکاری استادان (ناشی از کمبود عضو هیأت علمی در گروه‌ها) به استادان اجازه می‌دهد تا از دانشجویان مجرب خود در برخی حوزه‌ها (دروس فرعی یا حل مسائل) کمک بگیرند. وجود چنین دستیارانی به اعضای هیأت علمی امکان می‌دهد تا زمان

بیشتری را به پژوهش اختصاص دهند.

۵. گروه‌های آموزشی می‌توانند از اعضای که طی سال‌ها در تدریس درس خاصی تولیداتی نداشته‌اند در حوزه‌های موضوعی دیگری که مورد علاقه آنهاست برای تدریس استفاده کنند. این تغییر وضعیت ممکن است تأثیر مثبتی بر روند تدریس و تولید اعضا داشته باشد.

۶. تقویت پژوهش‌های بنیادی و بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشی در آموزش به معنی دار کردن پژوهش‌ها کمک می‌کند.

۷. روند انتخاب استاد راهنما توسط دانشجویان با توجه به تخصص اعضا و تحت نظارت گروه انجام گیرد و در صورت نبود نیروی متخصص به دانشجویان امکان داده شود تا از استادان متخصص خارج از گروه یا دانشگاه استفاده کنند.

برای پژوهش‌های آتی نیز توصیه می‌شود که بررسی‌های مشابهی در رشته‌های دیگر صورت گیرد. این امر دو نتیجه در بر دارد: نخست آنکه وضعیت موجود در رشته‌های دیگر را روشن می‌سازد و دیگر آنکه موقعیت رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی را در سایر رشته‌های دانشگاهی تعیین می‌کند.

مآخذ

خزّی، عباس (۱۳۸۲). آیین نگارش علمی. تهران: دبیرخانه هیأت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور.

خزّی، عباس (۱۳۸۰). اطلاع‌رسانی؛ نگرش‌ها و پژوهش‌ها. تهران: نشر کتابدار.

خزّی، عباس (۱۳۷۹). بررسی گرایش موضوعی آثار علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی رشته کتابداری و

اطلاع‌رسانی ایران از آغاز تا پایان ۱۳۷۷. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

سلطانی، ایرج (۱۳۸۰). نقش برنامه‌ریزی مدیران دانشگاهی در تحقق رسالتها و خود ارتقایی دانشگاه.

رهیافت، شماره ۲۴.

رمزدن، پال (۱۳۸۰). یادگیری رهبری در آموزش عالی. ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم. تهران: مؤسسه پژوهش و

برنامه‌ریزی آموزش عالی.

ملیح، سعید (۱۳۷۶). تحلیل محتوای مقالات کتابداری و اطلاع‌رسانی در نشریات ادواری فارسی منتشره در

- سال‌های ۱۳۷۰-۱۳۷۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- منصوری، رضا (۱۳۸۰). دانشگاه و تعریف آن. رهیافت، شماره ۲۴
- میرزایی، غلامرضا (۱۳۷۶). بررسی فعالیت‌های علمی اعضای هیأت علمی گروه‌های آموزش رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه‌های دولتی کشور ۱۳۷۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی تهران، دانشگاه تهران.
- Blake, Virgil.L.P. and Tjoumas, Renee(1990). "Research as a Factor in Faculty Evaluation: The Rules are A-Changin". *Journal of Education for Library and Information Science*.
- Danton,J.Periam(1981). "British and American Library School Teaching Staffs: A Comparative Study". *Journal of Education for Librarianship 19, No.2*.
- Fairweather,James s(2002). "The Mythologies of Faculty Productivity". *The Journal of Higher Education Vol.73, No.1*.
- Garland, Kathleen. and Rike, Galen E(1987). "Scholarly productivity of Faculty at ALA Accredited Programs of Library and Information Science". *Journal of Education for Library and Information Science 28. No.2*.
- Grotzinger, laurel A(1975)."Faculty Duties and Responsibilites" in *The Administratative Aspects of Education for Librarianship*. Metuchen, N.J: Scarecrow.
- Halsey,A.H(1992)."Publication Productivity among Scienticts: A critical review". *Social Studies of Science*. Vol. 13.
- Harris, G.T(1990). "Research Output in Australian University Econocics departments: An update for 1984-88". *Australian Economic papers 29*.
- Houser,Lloyd, and Schrader, Alvin m(1978). *The Search for a Scintific profession: Library Science Education in the U.S. and Canada*. Metuchen. N.J: Scarecrow.
- Katz, Margaret Ruth(1975). *Library Education and Library Research. An Analysis of Institutional and Organizational Context*. Ph.D. diss., Rutgers university.

- Kingsbury, Mary(1982)."How Library Schools Evaluate Faculty Performance". *Journal of Education for Library and Information Science* 22. No.4.
- Lane, Nancy D(1975). Characteristics Related to Productivity among Doctoral Graduates in Librarianship. Ph.D. diss., university of California-Berkeley.
- Ramsden,P(1994)."Describing and Explaining Research Productivity". *Higher Education*. No. 27.
- Ramsden,P(1996)."Recognition of Good university Teaching: Plicies from an Australian study". *Studies in Higher Education*. No.21.
- Robertson, Jane and Bond, Carol H(2001). "Experiences of the Relation between teaching and Research: What Do Academics Value?" *Higher Education Research and Development* Vol. 20, No.1
- Shoughnessy, Thomas W(1976). "Library Research in The 70's: Problems and Prospects". *Journal of Education for Library and Information Science* 37, No.3.
- Snow, C.P(1956). *The Masters*. Harmondsworth: Penguin.
- Swigger, Keite(1985)."Institutional Affiliations of Authors of Research Articles". *Journal of Education for Library and Information Science* 26, No.2.
- White, Carl M(1961). *The Origins of the American Library School*. NewYork: Scarecrow.
- White, Herbert s. and Momenee, Karen(1976)."Impact of the Increase in Library Doctorates College and Research Libraries". *Journal of Education for Library and information Science* 39, No.3.
- Williamson, Charles C(1923) *Training for Library Service*. NewYork.
- Wilson, Pauline(1979). "Barriers to Research in Library Schools: A Framwork for Analysis". *Journal of Education for Librarianship* 17, No.1
- Wilson, Pauline(1979). "Factors Effecting Research Productivity". *Journal of Education for Librarianship* 20, No.1

برداشت کودکان و نوجوانان از مفهوم هوش*: تحول نظریهٔ ضمنی هوش

الهه حجازی

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تحول برداشت مفهوم هوش در میان کودکان و نوجوانان است. به همین منظور، تعداد ۲۴۰ دانش‌آموز دختر و پسر شاغل به تحصیل در پایه‌های دوم (۸ساله) و چهارم (۱۰ساله) ابتدایی و اول (۱۲ساله) و سوم (۱۴ساله) راهنمایی (در هر پایه ۶۰ نفر) با پیشرفت تحصیلی متوسط (بدون سابقه مردودی) از مناطق ۱ و ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۷۸-۷۹ انتخاب و با استفاده از مصاحبهٔ بالینی با چهار محور (تعریف هوش و هوشمند، ویژگی‌ها و نشانگان هوشمندی، منشاء هوش، و ثبات و تغییر پذیری) مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان دادند که تعریف هوش و هوشمند بر اساس رفتارها و نمودهای عینی از ۸ الی ۱۴ سالگی مشاهده می‌شود؛ استفاده از رفتارهای مدرسه‌ای برای تعریف هوش و هوشمند سیری نزولی از دورهٔ ابتدایی به راهنمایی داشته است؛ اکثریت کودکان و نوجوانان منشاء هوش را اکتسابی می‌دانند؛ اعتقاد به تغییر پذیری هوش و توجه به عامل تلاش و تجربه در اکتساب هوش در هر دو دورهٔ تحصیلی مشاهده می‌گردد.

کلید واژه‌ها: مفهوم هوش، نظریهٔ ضمنی هوش، ثبات / تغییر پذیری

مقدمه

در سال‌های اخیر بررسی‌های انجام شده در خصوص شناخت اجتماعی^۱ و فراشناخت، اطلاعات گسترده‌ای را درباره‌ی توانمندی کودکان در این زمینه‌ها فراهم آورده است. ظهور شناخت اجتماعی (ادراک از خود، دیگری، و روابط اجتماعی) در سال‌های اولیه‌ی زندگی و بروز توانایی‌های فراشناختی (هشیاری نسبت به فرایندهای ذهنی، برنامه ریزی و...) در کودکان کم‌سن منجر به ارائه رویکرد جدیدی برای مطالعه‌ی دانش و باورهای کودک درباره‌ی دنیای ذهنی یا "نظریه ذهن"^۲ شده است. این رویکرد بر چگونگی مفهوم سازی کودکان از مؤلفه‌های بنیادی ذهنی و همچنین دانش کودک درباره‌ی تأثیر پذیری و تأثیرگذاری این مؤلفه‌ها بر درون داده‌های ادراکی^۳ و برون داده‌های رفتاری تأکید دارد.

گرین و فلاول^۴ (۱۹۹۵) اظهار می‌دارند که کودکان خردسال می‌دانند که رفتار مردم تابعی از اندیشه آنان است و کودکان پیش دبستانی در می‌یابند که هرکس از دیدگاه و موقعیت خود به مسائل نگاه می‌کند، و احساس شادی و غم هرکس بستگی به ارضاء علایق و نیاز او دارد. همچنین کودکان در این دوران به این امر توجه دارند که مردم بر اساس بازنمایی ذهنی خود از موقعیت‌ها عمل می‌کنند و این بازنمایی‌ها اغلب انعکاسی از واقعیت نیستند. بنابراین دیدگاه فلاول (۱۹۹۰) بعد از دوره‌ی پیش دبستان، کودکان از این امر آگاهی می‌یابند که بازنمایی آنان تحت تأثیر ماهیت و کیفیت اطلاعات دریافت شده و همچنین دانش و تجربه‌های قبلی آنان قرار دارد.

از نظر ولمن^۵ (۱۹۹۰) نظریه‌ی ذهن دربرگیرنده‌ی انواع دانش فرد از دنیای ذهنی است. این دانش بر روی یک پیوستار قرار دارد. در یک سوی پیوستار دانش اندک و ابتدایی فرد درباره‌ی یک پدیده قرار دارد و هرچه این دانش به سمت دیگر پیوستار می‌رود هماهنگ‌تر

1. Social cognition

2. Theory of mind

3. Perceptual inputs

4. Green & Flavell

5. Wellman

و کامل تر می شود. هماهنگی مفاهیم موجود در دانش، کودک را در سازمان دهی واقعیت ها، درک، پیش بینی، و تبیین رفتار دیگران کمک می کند (بورکلند^۱، ۱۹۹۵).

پژوهش های انجام شده در زمینه نظریه ذهن به بررسی تحول دو نوع دانش در کودک پرداخته است. در گروه اول پژوهش هایی قرار دارد که بر دانش کودک درباره حالت های ذهنی (باورها، عواطف، علایق و نیات) تأکید دارد. این پژوهش ها میزان توانایی کودک در "خواندن ذهن"^۲ دیگران را مورد توجه قرار می دهند. گروه دوم به پژوهش هایی اختصاص دارد که هدف خود را تعیین میزان دانش کودک درباره فعالیت های ذهنی^۳ (تفکر، هوش و جنبه های مختلف شناخت) قرار داده است. بررسی دانش کودک درباره مفهوم هوش یا نظریه ضمنی^۴ هوش در مجموعه پژوهش های گروه دوم جای می گیرد. نظریه ضمنی هوش دانشی است که در ذهن افراد درباره مفهوم هوش ساخته می شود (اشترنبرگ^۵، ۱۹۸۵)، به تدریج از حالت ابتدایی به صورت مجموعه ای هماهنگ و تمایز یافته درمی آید (ولمن، ۱۹۹۰)، و زیربنای نظریه های علمی را تشکیل می دهد (اشترنبرگ و زانگ^۶، ۱۹۹۶). پژوهش های انجام شده در این زمینه از یک سو به بررسی تعریف هوش، مؤلفه های هوشمندی، و منبع هوش پرداخته اند و از سوی دیگر عوامل مؤثر بر شکل گیری و تغییر پذیری مفهوم هوش را مورد توجه قرار داده اند.

اشترنبرگ و همکارانش (۱۹۸۱) با هدف بررسی نظریه ضمنی هوش در میان بزرگسالان، ضمن مصاحبه ای از افراد با موقعیت های تخصصی متفاوت خواستند تا به تعریف هوش بپردازند. یافته های آنان نشان داد که میان دیدگاه افراد مصاحبه شونده در مورد تعریف هوش همخوانی وجود داشته است و بیشتر آنان هوش را توانایی حل مسئله (استدلال منطقی، توجه به تمام جنبه های یک مسئله و برقراری پیوند میان ایده ها)، توانایی کلامی (سیالی کلامی، صحبت کردن به صورت روشن و واضح) و داشتن

1. Bjorklund

2. Read the mind

3. Mental activities

4. Implicit theory

5. Sternberg

6. Zhang

مهارت اجتماعی (پذیرش دیدگاه دیگران، پذیرش اشتباهات) تعریف کرده‌اند. این پژوهشگران بیان کردند که توافق در تعریف هوش تحت تأثیر فرهنگ مشترک و وجود نقاط افتراق ناشی از تخصص و حرفه افراد پاسخ دهنده است. در پژوهش دیگری اشترنبرگ (۱۹۸۵) به بررسی تعریف رفتارهای هوشمند از دیدگاه افراد متخصص در رشته‌های هنر، اقتصاد، فلسفه، و فیزیک پرداخت. یافته‌ها نشان داد که هوشمند، فردی است که بتواند به خوبی از عهده حل مسئله برآید، استدلال روشن داشته باشد، به طور منطقی فکر کند، هدفمند، باشد و به طور فراگیر بیندیشد. همچنین علاوه بر تعاریف مشترک از مفهوم هوش تعاریف دیگری نیز ارائه شده است که با رشته و تخصص پاسخ دهندگان مرتبط است. با توجه به یافته‌های این دو پژوهش به نظر می‌رسد که دیدگاه افراد درباره تعریف هوش و هوشمندی تحت تأثیر فرهنگ جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند و همچنین فرهنگ تخصصی آنان قرار دارد. نتایج فراتحلیل اشترنبرگ و کافمن (۱۹۹۸) نیز تأثیر عامل فرهنگ را بر تعریف هوش و هوشمندی مورد تأکید قرار داده است. به طور مثال، دانشجویان استرالیایی، مهارت‌های تحصیلی و توانایی سازگاری با موقعیت‌های جدید را مهم‌ترین خصیصه هوشی اعلام داشتند، در حالی که برای دانشجویان مالایایی مهارت‌های عملی (سرعت) و خلاقیت بهترین نشانگان هوش محسوب می‌شود (گیل و کیتز، ۱۹۸۰). همان‌طور که اسرینواستاوا و مایسرا^۲ (۱۹۹۴) بیان می‌کنند فرهنگ با ارزش‌گذاری بر مهارت‌های مختلف، به دیدگاه افراد در مورد مفهوم هوش و هوشمندی جهت می‌دهد. یاسن و کین^۳ (۱۹۸۵) به شناسایی تحول مفهوم هوش در سه گروه سنی ۶، ۸، و ۱۲ ساله پرداختند. یافته‌های آنها نشان داد که کودکان کم سن قابلیت‌های اجتماعی، تحصیلی، و شناختی را نشانگان تفاوت میان افراد با هوش و معمولی می‌دانند؛ در حالیکه برای کودکان بزرگ‌تر این قابلیت‌های شناختی است که افراد هوشمند را از سایرین متمایز می‌کند. علاوه بر آن، کودکان کم سن تر منشاء هوش را

عامل طبیعت^۱ (ارثی - ذاتی) می‌دانند در حالی که برای کودکان بزرگ‌تر هر دو عامل طبیعت و تربیت^۲ در پدید آبی هوش نقش دارند. آنها اعلام کردند که نظریه ضمنی هوش علاوه بر عامل سن تحت تأثیر عوامل دیگری از جمله نظام آموزشی قرار دارد. این دیدگاه توسط یافته‌های پژوهش بیم بیشات، لندن و دویک^۳ (۱۹۹۱) مورد تأیید قرار گرفته است. از نظر دویک و لاگیت^۴ (۱۹۸۸) باور افراد درباره هوش در قالب دو نظریه ضمنی قابل بررسی است. نظریه ذاتی و نظریه عرضی. این نظریه‌ها در رابطه با ماهیت هوش (ثبات - تغییرپذیری، اکتسابی - ذاتی) هستند. در نظریه ذاتی، هوش خصیصه‌ای ثابت و غیرقابل کنترل در نظر گرفته شده است. در نظریه عرضی، هوش خصیصه‌ای قابل تغییر، افزایشی، و قابل کنترل است. در این نظریه هوش عبارت است از مجموعه‌ای پویا و قابل توسعه مهارت‌ها و دانش که از طریق کوشش فرد افزایش می‌یابد. در همین رابطه استیک و مک آیور^۵ (۱۹۸۹) نشان دادند که تغییر در نظریه ضمنی هوش با تحول مفهوم توانایی^۶ (توانش) رابطه مستقیم دارد. کودک در ابتدا توانایی و کوشش را یکسان می‌داند، و بنابراین هوش را نیز متغیر اعلام می‌کند. همراه با سن مفهوم توانایی تمایز بیشتر یافته و از کوشش فاصله می‌گیرد. این تحول که معمولاً در پایان دوره ابتدایی حاصل می‌شود با تغییرات شناختی ارتباط دارد. دویک (۲۰۰۰)، و آبلارد، و میلز^۷ (۱۹۹۶) در پژوهش‌های خود نشان دادند که دانش‌آموزان دبیرستانی در مقایسه با دانش‌آموزان سایر دوره‌ها دیدگاه ثابت‌تری نسبت به هوش دارند؛ اما با توجه به یافته‌های موجود نمی‌توان گفت که تمایز میان توانایی و تلاش لزوماً منجر به تغییر در نظریه‌های ضمنی هوش می‌گردد. به عبارت دیگر، همان‌گونه که استیک و گرالینسکی^۸ (۱۹۹۶) بیان می‌کنند شکل‌گیری نظریه ضمنی هوش تحت تأثیر ساختار آموزشی، انتظارات والدین، و برداشت مهم از

1. Nature

2. Nurture

3. Bempechat, London & Dweck

4. Leggett

5. Stpick & McIver

6. Ability

7. Ablard & Mills

8. Gralinski

مفهوم هوش قرار دارد و نمی‌توان آن را تنها به علل تحول شناختی نسبت داد.
با توجه به دیدگاه‌ها و یافته‌های موجود دربارهٔ نظریهٔ ضمنی هوش و عوامل مؤثر بر

آن پژوهش حاضر در صدد دستیابی به اهداف زیر است:

۱. شناسایی چگونگی تحول برداشت مفهوم هوش در گروه‌های سنی ۸، ۱۰، ۱۲، و ۱۴ سال؛

۲. شناخت و مقایسهٔ نظریهٔ ضمنی هوش در میان دختران و پسران؛

۳. شناخت و مقایسهٔ نظریهٔ ضمنی هوش در دو بافت فرهنگی - آموزشی مناطق ۱ و ۱۸ آموزش و پرورش تهران.

آزمودنی‌ها. تعداد ۲۴۰ دانش‌آموز دختر و پسر شاغل به تحصیل در پایه‌های دوم (۸ ساله) و چهارم (۱۰ ساله) ابتدایی و اول (۱۲ ساله) و سوم (۱۴ ساله) راهنمایی (در هر پایه ۶۰ نفر) با پیشرفت تحصیلی متوسط (بدون سابقهٔ مردودی) از مناطق ۱ و ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۷۸-۷۹ انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها

جهت بررسی تحول مفهوم هوش در ۴ گروه سنی از روش مصاحبهٔ بالینی (به صورت

انفرادی) استفاده شد. ابتدا بر اساس پیشینهٔ پژوهش (اشترنبرگ، ۱۹۸۵؛ دویک و

لاگیت، ۱۹۸۸؛ یاسن و کین، ۱۹۸۵) ۲۱ سؤال در ۴ محور تنظیم گردید. این محورها

عبارت است از:

۱. تعریف هوش و افراد هوشمند
۲. ویژگی‌ها و نشانگان هوشمندی

۳. منشأ هوش (طبیعت / تربیت)
۴. ثبات یا تغییر پذیری

هدف محور ۱ شناسایی تعریف هوش و هوشمند است که با دو سؤال مورد ارزیابی

قرار می‌گیرد.

هدف محور ۲ بررسی ویژگی‌ها و فعالیت‌هایی است که افراد هوشمند را از افراد

معمولی جدا می‌سازد که در قالب ۳ سؤال مورد بررسی قرار می‌گیرد: تفاوت فرد

هوشمند و معمولی در چیست؛ آیا از طریق نوع صحبت کردن فرد می‌توان فرد هوشمند

را از معمولی بازشناخت؛ چه فعالیت‌هایی فرد هوشمند و معمولی را از یکدیگر متمایز می‌کند.

محور ۳ شامل ۵ سؤال است که به بررسی منشاء هوش و تأثیر طبیعت / تربیت بر آن می‌پردازد: آدم باهوش، هوش خود را از کجا آورده؛ آیا هوش خصیصه‌ای ذاتی است (آدم باهوش، باهوش به دنیا می‌آید)؛ اگر بابا یا مامان آدم باهوش باشند خودش هم باهوش می‌شود؛ چه چیزهایی باعث می‌شود که آدم باهوش بشود؛ اگر آدم یک دوست باهوش داشته باشد خودش هم می‌تواند باهوش بشود؛

محور چهارم در برگیرنده ۲ سؤال است که به بررسی نظر آزمودنی‌ها درباره ثبات و یا تغییر پذیری هوش می‌پردازد: اگر بچه‌ای باهوش باشد وقتی بزرگ می‌شود می‌تواند باهوش نباشد؛ اگر بچه‌ای باهوش نباشد وقتی بزرگ می‌شود می‌تواند باهوش بشود. پس از تنظیم سؤال‌ها و اجرای مقدماتی (مصاحبه با ۱۰ نفر از دانش‌آموزان پایه دوم و چهارم ابتدایی)، اجرای نهایی بر روی ۲۴۰ دانش‌آموز انجام شد. کلیه مصاحبه‌ها بر روی نوار ضبط گردید.

روش کدگذاری و تحلیل پاسخ‌ها

پس از تنظیم فرم پاسخنامه برای هر یک از آزمودنی‌ها، از هر پایه ۱۰ مصاحبه به صورت تصادفی انتخاب شد و مورد تحلیل محتوایی قرار گرفت. تحلیل بر اساس ماهیت و فراوانی پاسخ‌ها انجام گرفت و به این ترتیب ملاک‌های ارزیابی مربوط به هریک از ۴ محور مشخص گردید. سپس از هر پایه ۱۰ مصاحبه به صورت تصادفی انتخاب و بر اساس معیارهای مشخص شده کدگذاری شد. کدگذاری اولیه پاسخ‌ها منجر به شناسایی نقاط قوت و ضعف معیارهای انتخابی شد و موجب حذف برخی معیارها و یا ادغام تعدادی از آنها گردید. کدگذاری نهایی پاسخ‌ها توسط دو ارزیاب انجام گرفت. ضریب توافق دو کدگذار ۰/۸۵ است.

یافته‌ها

جهت پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش، مصاحبه‌ای با ۴ محور طراحی شد. بنابراین تحلیل داده‌های بدست آمده نیز براساس این محورها ارائه می‌شود. با توجه به اینکه بررسی محورهای فوق در ۴ گروه سنی، در دو جنس، و در دو منطقه فرهنگی مختلف انجام گرفته است، در هر محور یافته‌های مربوط به متغیرهای فوق به ترتیب ارائه می‌شود.

محور ۱: تعریف هوش و هوشمندی

در این محور دو سؤال مطرح شده است: الف) تعریف هوش، ب) تعریف فرد باهوش (هوشمندی).

الف. تعریف هوش. بر اساس تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها به این سؤال سه مقوله تعریف هوش از خلال نتایج، از طریق واژه‌های معادل و به عنوان فرایند میانجی‌گر شناسایی شد.

تعریف هوش و پایه تحصیلی (۴ گروه سنی)

۴۲/۹ درصد آزمودنی‌ها هوش را از خلال نتایج تعریف کرده‌اند. پس از آن هوش به عنوان فرایند میانجی‌گر (۳۳/۵ درصد) یا از طریق واژه‌های معادل (۲۳/۷ درصد) تعریف شده است.

براساس نتایج آزمون مجذور خی، در مورد تعریف هوش بین نظر آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی (۰/۰۵ > P = ۴ df = ۵ χ^2) و در دو مقطع تحصیلی ابتدایی و راهنمایی (۰/۰۵ > P = ۲ df = ۱/۶۶ χ^2) همخوانی وجود دارد.

تعریف هوش: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

بر اساس نتایج حاصله از آزمون مجذور خی بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر در کلیه پایه‌های تحصیلی همخوانی وجود دارد. به عبارت دیگر، تفاوتی از نظر تعریف هوش در میان دو جنس دیده نمی‌شود. نتایج آزمون آماری مجذور خی نشان داد که بین

پاسخ‌های آزمودنی‌ها در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ در پایه دوم تحصیلی همخوانی وجود ندارد ($P > 0/01$ ، $df = 2$ ، $\chi^2 = 10/03$). ۶۸ درصد آزمودنی‌ها در منطقه هجده هوش را از خلال نتایج تعریف کرده‌اند، در حالی که ۳۱/۴ درصد آزمودنی‌ها در منطقه یک تعریف هوش را بر اساس نتایج ارائه کرده‌اند. علاوه بر آن، ۴۸/۶ درصد آزمودنی‌ها در منطقه ۱ و ۱۲ درصد در منطقه هجده هوش را به عنوان فرایند میانجی‌گر تعریف کرده‌اند. بر اساس یافته‌ها بین پاسخ آزمودنی‌های پایه چهارم در خصوص تعریف هوش در دو منطقه آموزشی وجود ندارد ($P > 0/01$ ، $df = 2$ ، $\chi^2 = 5/28$). ۴۱/۲ درصد آزمودنی‌ها در منطقه ۱ و ۳۶/۷ درصد در منطقه هجده هوش را از خلال نتایج تعریف کرده‌اند، در حالی که ۵۳/۳ درصد آزمودنی‌ها در منطقه هجده و ۲۹/۴ درصد در منطقه یک هوش را از طریق فرایند میانجی‌گر تعریف کرده‌اند. نتایج حاصل از آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که در پایه‌های اول و سوم راهنمایی بین پاسخ آزمودنی‌ها در مناطق ۱ و ۱۸ همخوانی وجود دارد؛ اگر چه آزمودنی‌های هر دو پایه در منطقه ۱۸ بیشتر از منطقه ۱ برای تعریف هوش از مقوله خلال نتایج استفاده کرده‌اند.

با توجه به ماهیت پاسخ‌های ارائه شده در مقوله خلال نتایج، این مقوله به دو گروه تقسیم شد: خلال نتایج از طریق رفتار مدرسه (عملکرد مدرسه، نمره ۲۰، پاسخ به سؤال معلم) و رفتار فرامدرسه (فعالیت‌های فردی و اجتماعی، کمک کردن، مطالعه). بر اساس نتایج جدول شماره ۱، تعریف هوش از خلال رفتارهای مدرسه از پایه دوم ابتدایی تا پایه سوم راهنمایی (به جز پایه اول راهنمایی) کاهش داشته است؛ در حالی که تعریف هوش از خلال رفتارهای فرامدرسه‌ای افزایش می‌یابد. نتایج آزمون مجذور خی نیز عدم همخوانی میان پاسخ‌های آزمودنی‌ها را در ۴ پایه تحصیلی نشان می‌دهد ($P < 0/1$ ، $df = 3$). $\chi^2 = 6/99$.

جدول ۱. فراوانی و درصد پاسخ آزمودنی‌ها به مقوله از خلال نتایج بر حسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی رفتار	دوم ابتدایی	چهارم ابتدایی	اول راهنمایی	سوم راهنمایی	کل
مدرسه‌ای	۱۲	۹	۲۱	۵	۴۷
درصد	۴۱/۴	۳۶	۵۵/۳	۲۱/۷	۴۰/۹
فرامدرسه‌ای	۱۷	۱۶	۱۷	۱۸	۶۸
درصد	۵۸/۶	۶۴	۴۴/۷	۷۸/۳	۵۹/۱
مجموع	۲۹	۲۵	۳۸	۲۳	۱۱۵

$\chi^2 = 6/99$ $df = 3$ $P < 0/1$

یافته‌ها حاکی از آن است که در هر چهار پایه تحصیلی بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر در مورد تعریف هوش از خلال رفتار مدرسه و فرامدرسه همخوانی وجود دارد. نتایج آزمون مجذور خی برای بررسی پاسخ آزمودنی‌ها در مورد تعریف هوش از خلال رفتار مدرسه و فرامدرسه براساس مناطق آموزشی نشان می‌دهد که میان پاسخ‌های آزمودنی‌های پایه دوم ابتدایی و سوم راهنمایی در مناطق یک و هجده همخوانی وجود دارد؛ گرچه ارائه تعریف هوش براساس رفتار فرامدرسه‌ای در میان آزمودنی‌های منطقه ۱ در هر دو پایه تحصیلی فوق بیشتر از آزمودنی‌های منطقه هجده است. $df = 1$ براساس نتایج آزمون مجذور خی، بین پاسخ آزمودنی‌های پایه چهارم ابتدایی (۰/۱) در دو منطقه $P < 0/1$ $\chi^2 = 2/93$ $df = 1$ و پایه اول راهنمایی (۰/۱) $P < 0/1$ $\chi^2 = 3/52$ آزمودنی‌های پایه ۱ $\chi^2 =$ آموزشی مورد اشاره همخوانی وجود ندارد. $78/6$ درصد چهارم در منطقه ۱ به رفتار فرامدرسه‌ای و $54/5$ درصد در منطقه ۱۸ به رفتار مدرسه‌ای در تعریف هوش اشاره داشته‌اند. همچنین در پایه اول راهنمایی تعداد بیشتری از آزمودنی‌های منطقه ۱ در مقایسه با آزمودنی‌های منطقه ۱۸ ($62/5$) درصد در مقایسه با $31/8$ درصد) از رفتار فرامدرسه‌ای برای تعریف هوش استفاده کرده‌اند.

ب. تعریف افراد باهوش (هوشمند). تحلیل محتوایی پاسخ آزمودنی‌ها به سؤال‌های مربوط به تعریف فرد هوشمند موجب شناسایی دو مقوله رفتارهای قابل مشاهده و فرایندهای ذهنی شد.

تعریف هوشمند و پایه تحصیلی (۴ گروه سنی)

در پاسخ به سؤال‌های آدم باهوش چه کسی است؟ و از کجا می‌فهمیم یک فرد باهوش است؟ ۷۸/۵ درصد آزمودنی‌ها فرد باهوش را براساس رفتارهای قابل مشاهده و ۲۱/۵ درصد آنان براساس فرایندهای ذهنی تعریف کرده‌اند. نتایج آزمون مجذور خی بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی همخوانی نشان نمی‌دهد ($P < 0/05$ $df=3$ $\chi^2 = 8/19$). همان‌طور که ملاحظه می‌شود آزمودنی‌ها در دوره ابتدایی بیشتر از دوره راهنمایی فرد باهوش را از طریق رفتارهای قابل مشاهده تعریف می‌کنند. در دوره راهنمایی خصوصاً در پایه اول، فرد هوشمند با فرایندهای ذهنی تعریف می‌شود.

با توجه به ماهیت پاسخ‌های ارائه شده در مقوله رفتارهای قابل مشاهده، این مقوله به دو گروه تقسیم شده است: رفتارهای مدرسه‌ای (عملکرد تحصیلی) و رفتارهای فرامدرسه‌ای (عملکرد فردی - اجتماعی). ۶۱/۵ درصد آزمودنی‌ها در تعریف فرد باهوش به رفتار فرامدرسه‌ای و ۳۸/۵ درصد به رفتار مدرسه‌ای استناد داشته‌اند. نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که میان پاسخ‌های آزمودنی‌ها در مورد استناد به رفتارهای مدرسه‌ای و فرامدرسه‌ای در چهار پایه تحصیلی همخوانی وجود). به طوری ندارد (۰/۰۰۱ دوم ابتدایی تا $P < 3/df = 20/98$ $\chi^2 = 20/98$ که به جز پایه اول راهنمایی، از پایه پایه سوم راهنمایی به تدریج استناد به رفتارهای فرامدرسه‌ای برای تعریف فرد باهوش کاهش می‌یابد و توجه به رفتارهای فرامدرسه‌ای افزایش نشان می‌دهد.

هوشمند: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

نتایج آزمون مجذور خی در پایه‌های دوم و چهارم ابتدایی و پایه سوم راهنمایی میان پاسخ‌های دختران و پسران درباره تعریف ویژگی‌های هوشمندی همخوانی نشان

می‌دهد، در حالی که در پایه اول راهنمایی در این مورد میان پاسخ‌های دختران و پسران همخوانی وجود ندارد ($P < 0/10$ ، $\chi^2 = 4/5$ ، $df = 1$). در پایه اول راهنمایی، دختران بیش از پسران فرایندهای ذهنی را نمود هوشمندی دانسته و پسران بیشتر به رفتارهای قابل مشاهده اشاره داشته‌اند. براساس نتایج آزمون مجذور خی، در پایه دوم ابتدایی میان آزمودنی‌های منطقه ۱ و ۱۸ در مورد تعریف هوشمندی همخوانی وجود دارد (۸۶ درصد ندارد) ($P < 0/10$ و $0/2 < P < 0/10$ ، $\chi^2 = 4/15$ ، $df = 1$). دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی در منطقه درصد دانش‌آموزان در منطقه ۱ در تعریف فرد باهوش از رفتارهای قابل مشاهده استفاده کرده‌اند و ۲۹/۸ درصد دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی منطقه ۱ و ۱۴ درصد دانش‌آموزان این پایه در منطقه ۱۸ به فرایندهای ذهنی برای تعریف فرد باهوش اشاره کرده‌اند. میان پاسخ‌های آزمودنی‌های پایه چهارم ابتدایی و اول و سوم راهنمایی در دو منطقه آموزشی در مورد تعریف فرد باهوش همخوانی وجود دارد.

نتایج آزمون مجذور خی بیانگر آن است که میان پاسخ‌های آزمودنی‌های دختر و پسر در کلیه پایه‌های تحصیلی در خصوص استناد به رفتارهای فرامدرسه‌ای و مدرسه‌ای در تعریف فرد باهوش همخوانی وجود دارد. فقط در پایه اول راهنمایی بین استناد آزمودنی‌ها به رفتارهای مدرسه‌ای و فرامدرسه‌ای در تعریف فرد هوشمند در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ عدم همخوانی دیده می‌شد ($P < 0/10$ ، $df = 1$ ، $\chi^2 = 4/07$). براساس یافته‌ها ۶۱/۴ درصد دانش‌آموزان پایه اول در منطقه ۱۸ در تعریف فرد باهوش به رفتارهای مدرسه‌ای اشاره داشته‌اند در حالی که ۵۸/۳ درصد دانش‌آموزان منطقه ۱ به رفتارهای فرامدرسه‌ای استناد کرده‌اند.

محور ۲: ویژگی‌ها و نشانگان هوشمندی

در این محور سه سؤال به شرح زیر مطرح شده است: الف) تفاوت فرد باهوش و معمولی در چیست؟ ب) آیا در حرف زدن باهم تفاوت دارند؟ ج) در چه کارهایی

باهم تفاوت دارند؟ الف. وجوه تفاوت میان افراد باهوش و معمولی. براساس پاسخ آزمودنی‌ها به این سؤال دو

نوع تحلیل انجام گرفت. ابتدا بر اساس پاسخ‌های بسته (بلی-خیر) صورت پذیرفت و سپس دلایل تفاوت در دو مقوله رفتار قابل مشاهده و فرایندهای ذهنی مورد تحلیل قرار گرفت.

• وجوه تفاوت میان افراد باهوش و پایه تحصیلی (۴ گروه سنی)

بر اساس یافته‌ها، ۹۳/۴ درصد آزمودنی‌ها در هر چهار پایه تحصیلی بر این اعتقاد هستند که میان افراد معمولی و باهوش تفاوت وجود دارد (۹۳ درصد در پایه دوم، ۱۰۰ درصد در پایه چهارم ابتدایی، ۸۶/۹ درصد در پایه اول راهنمایی و ۹۰ درصد در پایه سوم راهنمایی).

۶۴/۷ درصد آزمودنی‌ها وجود تفاوت میان افراد معمولی و باهوش را به رفتارهای قابل رؤیت (نشانه‌های بیرونی) استناد داده‌اند، و ۳۵/۳ درصد آنان تفاوت را در فرایندهای ذهنی افراد می‌دانند.

نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ دانش‌آموزان در چهار پایه تحصیلی همخوانی وجود دارد ($\chi^2 = 2/28$ $df = 3$ $P > 0/05$). به عبارت دیگر، برداشت آنان در مورد وجود تفاوت میان افراد معمولی و باهوش بر حسب پایه تحصیلی یکسان است. با توجه به ماهیت پاسخ‌های ارائه شده در مقوله رفتارهای قابل رؤیت، دو گروه پاسخ تشخیص داده شد: رفتارهای مدرسه‌ای (عملکرد مدرسه) و رفتارهای فرامدرسه (عملکرد شخصی - اجتماعی). ۶۷/۵ درصد نمونه مورد بررسی در چهار پایه تحصیلی به رفتار فرامدرسه‌ای به عنوان وجوه تفاوت افراد باهوش و معمولی استناد کرده‌اند. قابل ذکر است که همراه با پایه تحصیلی، استناد به رفتار فرامدرسه‌ای افزایش می‌یابد و استناد به رفتار مدرسه‌ای در بیان وجود تفاوت کاهش می‌یابد؛ اگر چه این تغییرات معنادار نیستند. آزمون مجذور خی نیز بیانگر آن است که بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی، در مورد استناد به رفتار مدرسه‌ای و فرامدرسه‌ای، به عنوان وجوه تفاوت میان افراد باهوش و معمولی، همخوانی وجود دارد ($\chi^2 = 3/52$ $df = 1$ $P > 0/20$).

• وجوه تفاوت افراد باهوش و معمولی: جنسیت و منطقه آموزشی-فرهنگی

نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ دختران و پسران در چهار پایه تحصیلی در رابطه با وجوه تفاوت افراد باهوش و معمولی همخوانی وجود دارد. به عبارت دیگر، برداشت دختران و پسران در خصوص وجوه تفاوت میان افراد باهوش و معمولی در کلیه پایه‌های تحصیلی یکسان است. نتایج بیانگر آن است که میان پاسخهای دختران و پسران دانش‌آموز در پایه دوم ابتدایی ($\chi^2 = 4/48$ $df=1$ $P < 0/05$) و پایه اول راهنمایی ($\chi^2 = 15/29$ $df=1$ $P < 0/001$) در رابطه با وجوه تفاوت افراد باهوش و معمولی در مقوله رفتارهای قابل رؤیت همخوانی وجود ندارد. در پایه دوم ابتدایی پسران بیش از دختران به رفتارهای فرامدرسه‌ای (۸۴/۶ درصد در مقایسه با ۵۰ درصد) اشاره داشته‌اند. در پایه اول راهنمایی نیز یافته‌ها نشان می‌دهد که پسران بیشتر از دختران (۹۴/۴ درصد در مقایسه با ۳۳/۳ درصد) در وجوه تفاوت میان افراد باهوش و معمولی به رفتار فرامدرسه‌ای اشاره کرده‌اند. در پایه‌های چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی استناد دانش‌آموزان دختر به رفتار فرامدرسه‌ای بیشتر از پسران دانش‌آموز است، ولی این تفاوت معنادار نیست (۷۳/۹ درصد در مقابل ۶۸/۸ درصد و ۸۲/۴ درصد در مقابل ۷۰ درصد). براساس نتایج آزمون مجذور خی، فقط در پایه چهارم ابتدایی بین پاسخ آزمودنی‌ها در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی وجود ندارد ($df=1$ $P < 0/10$). بر همین اساس ۷۰/۶ درصد آزمودنی‌های پایه چهارم ابتدایی در منطقه ۱ تفاوت افراد باهوش و معمولی را به رفتارهای قابل رؤیت استناد می‌دهند، در حالی که ۵۱/۶ درصد دانش‌آموزان این پایه در منطقه ۱۸ وجوه تفاوت را در فرایندهای ذهنی می‌دانند. نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ دانش‌آموزان در دو منطقه آموزشی در هر چهار پایه تحصیلی در مورد وجوه تفاوت افراد باهوش و معمولی در رفتارهای قابل رؤیت همخوانی وجود دارد. در هر دو منطقه بیشتر دانش‌آموزان وجوه تفاوت را به رفتار فرامدرسه‌ای نسبت داده‌اند.

ب. تفاوت افراد باهوش و معمولی در صحبت کردن: با توجه به ماهیت سؤال، ابتدا پاسخهای مربوط به وجود یا تفاوت میان افراد باهوش و معمولی در رابطه با صحبت

کردن شناسایی شد. پس از آن دلایل وجود تفاوت مورد تحلیل قرار گرفت و در دو گروه جای گرفت: شیوه صحبت کردن (تلفظ کلمات، تعداد کلمات و...) و ساختار شناختی کلام (درست حرف زدن، با دقت حرف زدن، با فکر حرف زدن و...)

• وجوه تفاوت در صحبت کردن و پایه تحصیلی (گروه سنی)

براساس نتایج بدست آمده ۸۷/۶ درصد آزمودنی‌ها در چهارپایه تحصیلی معتقد به وجود تفاوت افراد باهوش و معمولی در صحبت کردن هستند (پایه دوم ابتدایی ۹۶/۲ درصد، چهارم ابتدایی ۹۱/۵ درصد، اول راهنمایی ۸۶/۸ درصد و سوم راهنمایی ۷۶/۸ درصد). آزمون مجذور خی بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهارپایه تحصیلی همخوانی نشان نمی‌دهد ($P < 0/1$ $df = 3$ $\chi^2 = 11/07$). به عبارت دیگر، برداشت آزمودنی‌ها در مورد رابطه هوش و صحبت کردن به تدریج از پایه دوم ابتدایی تا سوم راهنمایی کاهش می‌یابد. بطور کلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بیشتر از دانش‌آموزان مقطع راهنمایی به وجود رابطه هوش و صحبت کردن اعتقاد دارند (۹۳/۷ درصد در مقابل ۸۱/۴ درصد). ۵۵/۷ درصد آزمودنی‌ها وجوه تفاوت افراد باهوش و معمولی در حرف زدن را به ساختار شناختی کلام نسبت داده‌اند و ۴۴/۳ درصد این تفاوت را در شیوه صحبت کردن دانسته‌اند.

نتایج آزمون مجذور خی بیانگر همخوانی میان پاسخ آزمودنی‌ها در هر چهار پایه تحصیلی است ($P > 0/05$ $df = 3$ $\chi^2 = 1/62$). به عبارت دیگر، آزمودنی‌ها در پایه‌های تحصیلی مختلف (به جز پایه اول راهنمایی) بیشترین وجه تفاوت افراد باهوش و معمولی را در ساختار شناختی کلام می‌دانند.

• تفاوت در صحبت کردن: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

براساس نتایج در پایه دوم ابتدایی بین پاسخ دختران و پسران در مورد دلایل تفاوت افراد باهوش و معمولی در صحبت کردن همخوانی وجود ندارد ($P < 0/10$ $df = 1$ $\chi^2 = 3/69$). ۷۰/۴ درصد دختران در این پایه تفاوت را در ساختار شناختی کلام

دانسته‌اند، در حالی که ۴۳/۵ درصد پسران به ساختار کلام به عنوان دلیل تفاوت افراد باهوش و معمولی در صحبت کردن استناد کرده‌اند. در پایه چهارم بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر همخوانی وجود دارد. در پایه اول ($P < 0/1$) $df=1$ $\chi^2=8/71$ و سوم راهنمایی ($P < 0/1$) $df=1$ $\chi^2=3/06$ بین دختران و پسران در مورد وجوه تفاوت افراد باهوش و معمولی در صحبت کردن همخوانی وجود ندارد. بطور کلی، در هر دو پایه دختران بیشتر از پسران به ساختار شناختی کلام به عنوان دلیل تفاوت افراد باهوش و معمولی در حرف زدن اشاره داشته‌اند.

نتایج آزمون مجذور خی، نشان دهنده آن است که فقط در پایه سوم راهنمایی بین پاسخ آزمودنی‌ها در مناطق ۱ و ۱۸ آموزش و پرورش همخوانی وجود ندارد ($P < 0/05$) $df=1$ $\chi^2=6/59$. دانش‌آموزان منطقه ۱ در مقایسه با منطقه ۱۸ کمتر تفاوت افراد باهوش و معمولی را در صحبت کردن می‌دانند. نتایج آزمون مجذور خی بیانگر آن است که میان پاسخ آزمودنی‌ها در مورد تفاوت در صحبت کردن در هر چهار پایه تحصیلی در دو منطقه آموزشی همخوانی وجود دارد.

ج. تفاوت عملکرد افراد باهوش و معمولی. با توجه به ماهیت سؤال، ابتدا پاسخ‌های مربوط به وجود (بلی) یا عدم وجود (خیر) تفاوت در عملکرد افراد باهوش و معمولی مشخص شد. پس از آن دلایل وجود تفاوت مورد تحلیل قرار گرفت و دو مقوله عملکرد مدرسه‌ای و عملکرد فرامدرسه‌ای مشخص شد.

• وجوه تفاوت عملکرد در افراد باهوش و عادی و پایه تحصیلی (چهار گروه سنی) یافته‌ها نشان داد که ۹۷/۸ درصد کل آزمودنی‌ها در هر چهار پایه تحصیلی به وجود تفاوت افراد باهوش و عادی در عملکرد اعتقاد دارند. به عبارت دیگر، آزمودنی‌ها بر این باور هستند که از طریق کارها و فعالیت‌های افراد می‌توان باهوش و معمولی بودن آنان را مشخص کرد.

۷۳/۱ درصد آزمودنی‌ها در هر چهار پایه تحصیلی عملکرد فرامدرسه‌ای

(فعالیت‌های شخصی و اجتماعی غیر مرتبط با مدرسه) را عامل تفاوت عملکرد افراد باهوش و معمولی می‌دانند. نتایج آزمون مجذور خی نیز همخوانی میان پاسخ‌ها را در هر چهار پایه تحصیلی نشان می‌دهد ($P > 0.05$ ، $df = 3$ ، $\chi^2 = 2/38$).

براساس نتایج، تعداد بیشتری از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی عملکرد مدرسه‌ای (۵۲/۴ درصد) را به عنوان دلیل تفاوت عملکرد افراد باهوش و معمولی ذکر کرده‌اند، در حالی که دانش‌آموزان مقطع راهنمایی بیشتر به عملکرد فرامدرسه‌ای (۶۸ درصد) اشاره داشته‌اند. با این وجود، نتایج آزمون مجذور خی میان پاسخ دانش‌آموزان دو مقطع همخوانی نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، تغییر در برداشت آزمودنی‌ها نسبت به دلیل تفاوت عملکرد افراد باهوش و معمولی برحسب پایه و مقطع تحصیلی مشاهده نمی‌شود.

تفاوت افراد باهوش و معمولی در عملکرد: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که در کلیه پایه‌ها، به جز پایه چهارم، میان پاسخ‌های دانش‌آموزان دختر و پسر همخوانی وجود دارد. در پایه چهارم ابتدایی تعداد بیشتری از پسران (۸۰ درصد) در مقایسه با دختران به عملکرد فرامدرسه‌ای به عنوان دلیل تفاوت عملکرد افراد باهوش و معمولی اشاره کرده‌اند ($P < 0.10$ ، $df = 1$ ، $\chi^2 = 3/33$).

براساس نتایج آزمون مجذور خی میان پاسخ آزمودنی‌های هر چهار پایه تحصیلی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی وجود دارد.

محور ۳: منشاء هوش: طبیعت/ تربیت

این محور شامل ۵ سؤال به شرح زیر است: الف) آدم باهوش، هوش خود را از کجا آورده است؟ ب) آدم باهوش، باهوش به دنیا می‌آید؟ ج) اگر بابا یا ماما آدم باهوش باشند خودش هم باهوش می‌شود؟ د) چه چیزهایی باعث می‌شود که آدم باهوش شود؟ ه) آیا اگر آدم یک دوست باهوش داشته باشد خودش هم می‌تواند باهوش شود؟

الف: منشاء هوش. براساس ماهیت پاسخ‌های ارائه شده، سه مقوله ذاتی، اکتسابی، و ترکیبی شناسایی شد. پاسخ آزمودنی‌ها در مقوله ذاتی به دو گروه خدادادی و مادرزادی و در مقوله اکتسابی به دو گروه عملکرد مدرسه و فرامدرسه تقسیم شده است.

منشاء هوش و پایه تحصیلی

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد ۶۳/۱ درصد آزمودنی‌ها در هر چهار پایه تحصیلی هوش را اکتسابی می‌دانند.

جدول ۲. فراوانی و درصد پاسخ آزمودنی‌ها به منشاء هوش

پایه تحصیلی مقوله	دوم ابتدایی	چهارم ابتدایی	اول راهنمایی	سوم راهنمایی	کل
ذاتی	۱۸	۳	۱۰	۱۵	۴۶
درصد	۲۶/۹	۴/۱	۱۶/۴	۲۴/۶	۱۷/۵
اکتسابی	۴۶	۶۳	۳۵	۲۲	۱۶۶
درصد	۶۸/۷	۸۵/۱	۵۷/۴	۳۸/۵	۶۳/۱
ترکیبی	۳	۸	۱۶	۲۴	۵۱
درصد	۴/۵	۱۰/۸	۲۹/۲	۳۹/۳	۱۹/۴
مجموع	۶۷	۷۴	۶۱	۶۱	۲۶۳

$\chi^2 = 50.69$ $df = 6$ $P < 0.001$

نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌های چهار پایه تحصیلی

در مورد منشاء هوش همخوانی وجود ندارد ($\chi^2 = 50/69$ $df=6$ $P < 0/001$). براساس یافته‌ها، اعتقاد به ترکیبی بودن منشاء هوش (ذاتی - اکتسابی) از پایه دوم ابتدایی تا پایه سوم راهنمایی افزایش یافته است در حالی که اعتقاد به اکتسابی بودن منشاء هوش از پایه دوم ابتدایی تا پایه سوم راهنمایی (به جز پایه چهارم ابتدایی) کاهش داشته است. دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در مقایسه با سایر پایه‌های تحصیلی بیشترین اعتقاد را به اکتسابی بودن منشاء هوش نشان داده‌اند. علاوه بر آن، نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ دانش آموزان دوره ابتدایی با دانش آموزان دوره راهنمایی همخوانی وجود ندارد ($\chi^2 = 31/92$ $df=2$ $P < 0/001$). به عبارت دیگر، در دوره ابتدایی تعداد بیشتری از دانش آموزان (۷۵/۳ درصد) در مقایسه با دانش آموزان دوره راهنمایی (۴۶/۷ درصد) منشاء هوش را اکتسابی می‌دانند. این در حالی است که دانش آموزان مقطع راهنمایی (۳۲/۸ درصد) در مقایسه با دانش آموزان دوره ابتدایی (۷/۸ درصد) اعتقاد بیشتری به ترکیبی بودن منشاء هوش دارند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که ۵۸/۷ درصد آزمودنی‌ها منشاء هوش را خدادادی و ۴۱/۳ درصد آنان هوش را دارای منشاء مادرزادی می‌دانند. در این خصوص بین پاسخ آزمودنی‌ها در کلیه پایه‌های تحصیلی، در میان دو جنس و در دو منطقه آموزشی همخوانی وجود دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که ۵۸/۲ درصد آزمودنی‌ها اکتسابی بودن منشاء هوش را به عملکرد فرامدرسه و ۴۱/۸ درصد به عملکرد مدرسه نسبت می‌دهند. آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی در مورد عوامل اکتسابی بودن هوش همخوانی وجود ندارد ($df=3$ $P < 0/001$). اعتقاد به نقش عملکرد فرامدرسه‌ای در منشاء هوش به تدریج از پایه دوم ابتدایی (۴۱/۷ درصد) تا پایه سوم راهنمایی (۱۰۰ درصد) افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، تأکید بر تلاش و کوشش فرد، که منحصر به فعالیت‌های مدرسه نمی‌شود، همراه با پایه تحصیلی افزایش می‌یابد.

• منشاء هوش: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

یافته‌ها نشان می‌دهد که در هر چهار پایه تحصیلی بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر در مورد منشاء هوش (اکتسابی، ذاتی، و ترکیبی) همخوانی وجود دارد. همین یافته در مورد پاسخ آزمودنی‌های دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ نیز صادق است.

ب. هوشمندی در بدو تولد و پایه تحصیلی. پاسخ آزمودنی‌ها به این سؤال که آیا افراد باهوش به دنیا می‌آیند در مقوله بلی و خیر مورد بررسی قرار گرفت. ۷۲ درصد آزمودنی‌ها به این سؤال پاسخ منفی داده‌اند. نتایج آزمون مجدورخی نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی همخوانی وجود ندارد ($P < 0/001$ ، $df=3$ ، $\chi^2=16/44$). ۵۲/۷ درصد دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی، ۸۶/۴ درصد دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، ۷۳/۸ درصد دانش‌آموزان اول راهنمایی، و ۷۳/۸ درصد دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مخالف مادرزادی بودن هوش در افراد باهوش هستند.

• هوشمندی در بدو تولد: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

آزمون مجدورخی بین پاسخ دانش‌آموزان دختر و پسر در کلیه پایه‌های تحصیلی همخوانی نشان می‌دهد. براساس نتایج در پایه‌های دوم ابتدایی ($P < 0/001$ ، $df=1$ ، $\chi^2=6/75$) و سوم راهنمایی ($P < 0/10$ ، $df=1$ ، $\chi^2=2/85$) بین پاسخ آزمودنی‌ها در مناطق ۱ و ۱۸ آموزش و پرورش همخوانی وجود ندارد. آزمودنی‌های پایه دوم ابتدایی و سوم راهنمایی در منطقه ۱ آموزشی بیشتر از آزمودنی‌های این دو پایه تحصیلی در منطقه ۱۸ به پرهوشی افراد باهوش به هنگام تولد اعتقاد نداشته‌اند.

ج. عوامل مؤثر بر هوشمندی. تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها به این سؤال که چه عواملی موجب

هوشمندی فرد می‌شود منجر به شناسایی دو مقوله ذاتی و اکتسابی گردید. در خصوص عوامل اکتسابی نیز دو دسته عامل شناسایی شد؛ فعالیت‌های فردی (تلاش، مطالعه، درس خواندن) و عوامل خارجی (خانواده و محیط و...).

عوامل مؤثر به هوشمندی و پایه تحصیلی

۹۸/۷ درصد آزمودنی‌ها عوامل اکتسابی را موجب هوشمندی افراد می‌دانند. نتایج آزمون مجذور خی نیز بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی همخوانی نشان می‌دهد ($P > 0/05$, $\chi^2 = 2/16$, $df = 3$). علاوه بر آن، بین پاسخ آزمودنی‌ها در دو دوره ابتدایی و راهنمایی نیز همخوانی دیده می‌شود. به عبارت دیگر، در هر دو دوره تحصیلی آزمودنی‌ها هوشمندی را به عوامل اکتسابی منتسب کرده‌اند.

تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها به مقوله اکتسابی نشان می‌دهد که ۸۸/۹ درصد آزمودنی‌ها فعالیت فردی و یادگیری را از عواملی می‌دانند که موجب هوشمندی می‌شود و فقط ۱۱/۱ درصد آنان به نقش عوامل خارج از فرد اشاره داشته‌اند. نتایج آزمون مجذور خی بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی همخوانی نشان نمی‌دهد ($P < 0/10$, $df = 3$, $\chi^2 = 5/69$). دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی بیش از سایر دانش‌آموزان به نقش عوامل خارجی در کسب هوشمندی اعتقاد دارند، و دانش‌آموزان پایه چهارم نیز بیش از سایرین این نقش را برای فعالیت فردی و یادگیری قائل هستند. دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی در مقایسه با دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی بیشتر به نقش عوامل خارج از فرد در هوشمندی اعتقاد داشته‌اند.

عوامل مؤثر بر هوشمندی: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

بر اساس یافته‌ها، بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر در هر چهار پایه تحصیلی در خصوص عوامل مؤثر بر هوشمندی همخوانی وجود دارد. اکثریت آنان عوامل اکتسابی را موجب باهوش شدن افراد می‌دانند. در میان عوامل اکتسابی نیز هر دو جنس به نقش فعالیت فردی و یادگیری در هوشمندی اعتقاد دارند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌های چهار پایه تحصیلی در دو منطقه ۱ و ۱۸ همخوانی وجود دارد. در هر دو منطقه آزمودنی‌ها عوامل اکتسابی را در هوشمندی مؤثر می‌دانند. در خصوص عوامل اکتسابی مؤثر بر هوشمندی بین پاسخ آزمودنی‌ها در پایه‌های چهارم ابتدایی، اول راهنمایی، و سوم راهنمایی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸

همخوانی وجود دارد. براساس یافته‌ها بین پاسخ آزمودنی‌های پایه دوم ابتدایی در دو منطقه فوق همخوانی مشاهده نمی‌شود ($\chi^2 = 5/57$ $df=1$ $P < 0/05$). دانش‌آموزان منطقه ۱ بیشتر از دانش‌آموزان منطقه ۱۸ به نقش عوامل خارج از فرد مانند خانواده و معلم به عنوان عامل مؤثر بر هوشمندی اعتقاد دارند.

د. نقش والدین در هوشمندی. پاسخ آزمودنی‌ها به این سؤال که آیا اگر پدر و مادر آدم باهوش باشند، خود فرد هم باهوش می‌شود مورد بررسی و سپس دلایل موافقت یا مخالفت در مقوله‌های ذاتی، اکتسابی، و ترکیبی مورد تحلیل قرار گرفت.

• نقش والدین در هوشمندی و پایه تحصیلی

۶۱/۱ درصد کل آزمودنی‌ها به این سؤال پاسخ منفی و ۳۸/۹ درصد نیز به آن پاسخ مثبت داده‌اند. نتایج آزمون مجذور خی نیز بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی همخوانی نشان نمی‌دهد ($\chi^2 = 53/7$ $df=3$ $P < 0/001$). به عبارت دیگر، از پایه دوم تا سوم راهنمایی اعتقاد به اینکه هوشمندی والدین موجب هوشمندی فرزند می‌شود کاهش می‌یابد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌ها در دو دوره تحصیلی ابتدایی و راهنمایی در این مورد همخوانی وجود ندارد ($\chi^2 = 49/5$ $df=1$ $P < 0/001$). دانش‌آموزان دوره راهنمایی در مقایسه با دانش‌آموزان دوره ابتدایی اعتقاد کمتری به نقش هوشمندی والدین در هوشمندی فرزند دارند.

دلایل موافقت و مخالفت آزمودنی‌ها در سه مقوله ذاتی (مادرزادی)، اکتسابی (تلاش فردی، والدین به عنوان کمک کننده) و ترکیبی (ذاتی و اکتسابی) مورد بررسی قرار گرفت. ۶۹/۶ درصد کل آزمودنی‌ها معتقد به اکتسابی بودن هوش و عدم تأثیر هوشمندی والدین بر هوشمندی فرزند (بطور مستقیم) هستند. ۱۸/۱ درصد آنان معتقد هستند که هوشمندی والدین از طریق ارثی به فرزند می‌رسد و ۱۲/۳ درصد معتقد به نقش عوامل ذاتی و اکتسابی در هوشمندی هستند. نتایج آزمون مجذور خی بین پاسخ آزمودنی‌ها در سه مقوله همخوانی نشان نمی‌دهد ($\chi^2 = 19/9$ $df=6$ $P < 0/01$). براساس یافته‌ها، از پایه دوم ابتدایی تا پایه اول راهنمایی اعتقاد به نقش ذاتی بودن هوشمندی والدین بر

هوش فرزندان کاهش می‌یابد و اعتقاد به ترکیبی بودن نقش والدین در هوشمندی (ذاتی، کمک دهنده) به تدریج از پایه دوم ابتدایی تا سوم راهنمایی افزایش می‌یابد.

• نقش والدین در هوشمندی: جنسیت و منطقه فرهنگی - آموزشی

نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که، به جز پایه دوم ابتدایی، بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر همخوانی وجود دارد. در پایه دوم آزمودنی‌های دختر در مقایسه با پسران اعتقاد بیشتری به تأثیر هوشمندی والدین در هوشمندی فرزندان دارند ($\chi^2 = 44/4$ df=1 $P < 0/001$). براساس نتایج، بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر در خصوص چگونگی نقش والدین در هوشمندی در چهار پایه تحصیلی همخوانی وجود دارد.

یافته‌ها حاکی از آن است که در پایه دوم ابتدایی بین پاسخ آزمودنی‌ها در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی دیده نمی‌شود ($\chi^2 = 5/45$ df=1 $P < 0/05$). دانش‌آموزان منطقه ۱۸ بیش از دانش‌آموزان منطقه ۱ به نقش والدین در هوشمندی فرزندان اعتقاد دارند. در سایر پایه‌ها بین پاسخ آزمودنی‌ها در دو منطقه آموزشی همخوانی وجود دارد. بین پاسخ آزمودنی‌های چهار پایه تحصیلی در دو منطقه ۱ و ۱۸ درباره چگونگی نقش والدین در هوشمندی همخوانی وجود دارد.

نقش دوست در هوشمندی. ابتدا پاسخ آزمودنی‌ها در مورد موافقت یا مخالفت آنان به نقش دوست در هوشمندی مورد بررسی قرار گرفت. پس از آن، براساس ماهیت پاسخ‌ها چگونگی نقش دوست در هوشمندی در سه مقوله دوست به عنوان کمک‌کننده، رقابت با دوست، و دوست به عنوان الگوشناسایی شد.

• نقش دوست در هوشمندی و پایه تحصیلی

براساس نتایج، ۸۴/۹ درصد آزمودنی‌ها به نقش دوست در هوشمندی اعتقاد دارند. آزمون مجذور خی بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی در این زمینه همخوانی

نشان می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پایه اول و سوم راهنمایی به نقش دوست در هوشمندی در مقایسه با دانش‌آموزان پایه دوم و چهارم ابتدایی اعتقاد بیشتری دارند، اگر چه این میزان معنادار نیست. نتایج آزمون مجذور خی نیز بین پاسخ‌آزمودنی‌ها در دو دوره تحصیلی همخوانی نشان نمی‌دهد ($P < 0/01$ $df=1$ $\chi^2=7/37$). به عبارت دیگر، ۹۱ درصد آزمودنی‌ها در دوره راهنمایی به نقش دوست در هوشمندی اعتقاد دارند، در حالی که ۷۸ درصد آزمودنی‌ها در دوره ابتدایی این اعتقاد را ابراز کرده‌اند. ۴۹/۵ درصد آزمودنی‌ها به تأثیر دوست به عنوان الگو در هوشمندی اعتقاد دارند. ۴۰/۱ درصد نیز به نقش دوست به عنوان کمک‌دهنده در هوشمند شدن اشاره کرده‌اند.

نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ‌آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی در مورد نقش دوست در هوشمندی همخوانی وجود ندارد ($P < 0/01$ $df=6$ $\chi^2=19/1$). نقش کمک‌دهنده بودن دوست در هوشمندی به تدریج از پایه دوم ابتدایی تا پایه سوم راهنمایی کاهش می‌یابد، در حالیکه الگوگیری از دوست همراه با پایه تحصیلی افزایش می‌یابد. براساس یافته‌ها، بین پاسخ‌آزمودنی‌های دو دوره تحصیلی ابتدایی و راهنمایی در مورد چگونگی نقش دوست در هوشمندی همخوانی وجود ندارد ($P < 0/01$ $df=2$ $\chi^2=17/97$). در دوره ابتدایی آزمودنی‌ها به نقش کمک‌دهنده بودن دوست (۵۲/۷ درصد) و در دوره راهنمایی به نقش الگوگیری از دوست (۵۳/۵ درصد) در باهوش شدن اعتقاد دارند. از سوی دیگر، رقابت کردن با دوست به عنوان عامل اثرگذار بر هوشمندی سیری افزایشی از دوره ابتدایی (۲/۳ درصد) به دوره راهنمایی (۱۷/۱ درصد) را نشان می‌دهد.

نقش دوست در هوشمندی: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ‌آزمودنی‌های دختر و پسر در هر چهار

پایه تحصیلی در باره دوست در هوشمندی همخوانی وجود دارد. همچنین بین پاسخ‌آزمودنی‌های دختر و پسر در پایه‌های دوم ابتدایی، چهارم ابتدایی، و سوم راهنمایی نیز

درباره چگونگی نقش دوست در هوشمندی همخوانی دیده می‌شود. در پایه اول راهنمایی همخوانی میان پاسخ‌های دختران و پسران وجود ندارد ($P < 0/001$) $df=2$ $\chi^2=14/3$.

در این پایه ۳۵/۷ درصد دختران به نقش رقابت کردن با دوست در هوشمندی اشاره کرده‌اند، در حالی که پسران اصلاً اعتقادی به این نقش ندارند. ۵۰ درصد پسران اول راهنمایی نقش کمک دهنده بودن دوست را در هوشمندی مؤثر می‌دانند، در حالی که فقط ۱۷/۸ درصد دختران به این نقش اشاره داشته‌اند. در مورد نقش الگوگیری از دوست دختران (۴/۴ درصد) و پسران (۵۰ درصد) اعتقاد یکسانی دارند.

بر اساس نتایج بین پاسخ آزمودنی‌های پایه دوم ابتدایی ($P < 0/01$) $df=1$ بر اساس نتایج (۹/۴۴ $\chi^2=4/72$ $df=1$ $P < 0/05$) در مورد نقش دوست در هوشمندی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی وجود ندارد. دانش‌آموزان منطقه ۱۸ در این دو پایه تحصیلی کمتر از دانش‌آموزان منطقه ۱ به نقش دوست در هوشمندی اعتقاد دارند. نتایج نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌های پایه اول و سوم راهنمایی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی وجود دارد. اکثریت دانش‌آموزان هر دو منطقه به نقش دوست در باهوش شدن اشاره کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌های چهار پایه تحصیلی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ درباره چگونگی نقش دوست در هوشمندی همخوانی وجود دارد.

محور ۴: ثبات و تغییر پذیری هوش

در این محور ۲ سؤال مطرح شد: الف) اگر بچه‌ای باهوش باشد آیا در بزرگی می‌تواند باهوش نباشد؟ ب) اگر بچه‌ای باهوش نباشد وقتی بزرگ شد می‌تواند باهوش شود؟ و پاسخ به این سؤال‌ها مورد تحلیل قرار گرفت.

الف. ثبات یا کاهش هوش. ابتدا میزان موافقت یا مخالفت آزمودنی‌ها درباره کاهش هوش و سپس عوامل مؤثر بر آن مورد شناسایی قرار گرفت. پاسخ آزمودنی‌ها به عوامل مؤثر بر کاهش هوش در دو مقوله فعالیت‌های مدرسه‌ای (درس نخواندن، به معلم گوش

نکردن و...) و فرامدرسه‌ای (تلاش نکردن، مطالعه نداشتن و...) مورد بررسی قرار گرفت.

ثبات یا کاهش هوش و پایه تحصیلی

براساس یافته‌ها ۷۲/۶ درصد کل آزمودنی‌ها اعتقاد به کاهش هوش دارند و ۲۷/۴ درصد آنان مخالف این ایده هستند. نتایج آزمون مجذور خی نیز بین پاسخ آزمودنی‌ها در هر چهار پایه تحصیلی همخوانی نشان می‌دهد.

۶۲/۴ درصد آزمودنی‌ها نقش عوامل فرامدرسه‌ای را در کاهش هوش مؤثر می‌دانند. به عبارت دیگر، اکثریت آنان کمبود فعالیت‌های فرامدرسه‌ای را باعث کاهش هوش دانسته‌اند. آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌ها در مورد عوامل مؤثر در کاهش هوش در چهار پایه تحصیلی همخوانی وجود ندارد ($P < 0/001$ $df=3$ $\chi^2=29/02$)؛ بطوریکه از پایه دوم ابتدایی تا سوم راهنمایی نقش فعالیت مدرسه‌ای کاهش یافته و نقش عامل فرامدرسه‌ای به عنوان عامل مؤثر در کاهش هوش افزایش می‌یابد. براساس نتایج، ۹۱/۴ درصد دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی قصور در فعالیت‌های فرامدرسه‌ای را عامل کاهش هوش می‌دانند. نتایج آزمون مجذور خی بیانگر آن است که بین پاسخ آزمودنی‌ها در دو دوره تحصیلی ابتدایی و راهنمایی در مورد عوامل مؤثر بر کاهش هوش همخوانی وجود ندارد ($P < 0/001$ $df=1$ $\chi^2=22/2$). در دوره ابتدایی ۵۳/۲ درصد آزمودنی‌ها قصور در فعالیت‌های مدرسه‌ای را به عنوان عامل مؤثر بر کاهش هوش اعلام کرده‌اند، در حالی که در دوره راهنمایی ۸۴/۲ درصد آزمودنی‌ها کوتاهی در فعالیت‌های فرامدرسه‌ای را عامل مهم در کاهش هوش می‌دانند.

ثبات یا کاهش هوش: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر درباره ثبات یا کاهش هوش همخوانی دیده می‌شود. همین نتیجه در مورد عوامل مؤثر بر کاهش هوش نیز دیده می‌شود.

براساس نتایج بین پاسخ دانش‌آموزان پایه دوم ($P < 0/001$ $df=1$ $\chi^2=7/25$) در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی وجود ندارد. دانش‌آموزان پایه دوم در منطقه ۱ بیشتر از

دانش آموزان منطقه ۱۸ به کاهش هوش اعتقاد دارند. بین پاسخ آزمودنی‌های پایه اول و سوم راهنمایی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی دیده می‌شود. نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ درباره عوامل مؤثر بر کاهش هوش همخوانی وجود دارد.

ب. ثبات یا افزایش هوش. ابتدا میزان موافقت یا مخالفت آزمودنی‌ها در خصوص افزایش هوش و سپس عوامل مؤثر بر آن در دو مقوله فعالیت‌های مدرسه‌ای (درس خواندن) و فرامدرسه‌ای (تلاش فردی، مطالعه) مورد بررسی قرار گرفت.

ثبات یا افزایش هوش و پایه تحصیلی

براساس یافته‌ها، ۸۸/۶ درصد آزمودنی‌ها معتقد به افزایش هوش هستند. نتایج آزمون مجذور خی نیز بین پاسخ آزمودنی‌ها در چهار پایه تحصیلی همخوانی نشان می‌دهد. ۶۶/۱ درصد آزمودنی‌ها معتقد به نقش عوامل فرامدرسه‌ای در افزایش هوش هستند، نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که بین پاسخ آزمودنی‌ها به دو مقوله فعالیت‌های مدرسه‌ای و فرامدرسه‌ای مؤثر در افزایش هوش همخوانی وجود ندارد ($\chi^2 = 32/26$ df=3 $P < 0/001$). براساس یافته‌ها، نقش عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر افزایش هوش به تدریج از پایه دوم ابتدایی تا سوم راهنمایی کاهش یافته و بر نقش عوامل فرامدرسه‌ای مؤثر بر افزایش هوش افزوده می‌شود. نتایج آزمون مجذور خی نشانگر عدم همخوانی پاسخ آزمودنی‌ها در دو دوره ابتدایی و راهنمایی است ($\chi^2 = 18/95$ df=1 $P < 0/001$). به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دوره راهنمایی در مقایسه با دانش‌آموزان دوره ابتدایی بیشتر بر نقش عوامل فرامدرسه‌ای در افزایش هوش تأکید و اعتقاد دارند.

ثبات یا افزایش هوش: جنسیت و منطقه آموزشی - فرهنگی

یافته‌ها بیانگر آن است که بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر در کلیه پایه‌ها، به جز پایه اول راهنمایی، در مورد افزایش هوش همخوانی وجود دارد. در پایه اول راهنمایی

تعداد بیشتری از دختران (۹۶/۶ درصد) در مقایسه با پسران (۷۲/۴ درصد) موافق افزایشی بودن هوش هستند ($P < 0/105$ $df=1$ $\chi^2=4/96$). براساس نتایج آزمون مجذور خی بین پاسخ آزمودنی‌های دختر و پسر در هر چهار پایه تحصیلی به عوامل مؤثر بر افزایش هوش همخوانی وجود دارد.

نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که در کلیه پایه‌ها، به جز دوم ابتدایی، بین پاسخ آزمودنی‌ها در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ همخوانی وجود دارد. در پایه دوم ابتدایی تعداد بیشتری از دانش‌آموزان منطقه ۱۸ (۸۷/۵ درصد) مخالف با افزایشی بودن هوش در مقایسه با دانش‌آموزان منطقه ۱ (۱۲/۵ درصد) هستند ($P < 0/05$ $df=1$ $\chi^2=4/21$). براساس یافته‌ها، بین پاسخ آزمودنی‌های چهار پایه تحصیلی در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ به عوامل مؤثر بر افزایش هوش همخوانی وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

برای بررسی برداشت کودکان و نوجوانان از مفهوم هوش سؤال‌هایی در ۴ محور

تدوین شد:

الف. تعریف کودکان و نوجوانان از هوش و فرد باهوش چیست؟

با توجه به یافته‌های پژوهشی تعریف هوش و هوشمند براساس رفتارها و نمودهای عینی از ۸ الی ۱۴ سالگی صورت می‌گیرد. بنابراین، سیر تحول از واژه‌های عینی به انتزاعی در تعریف هوش و هوشمند مشاهده نمی‌شود. این یافته با نتایج یاسن و کین (۱۹۸۵) همخوانی دارد. در هر دو پژوهش کودکان و نوجوانان قادر به بیان هوش به عنوان یک مفهوم انتزاعی نبوده و با مترادف دانستن آن با فرد باهوش از مفاهیم عینی و نمودهای قابل مشاهده برای تعریف هوش استفاده کرده‌اند. این در حالی است که فلاول و همکاران (۱۹۹۵) دریافتند که کودکان از سه سالگی تفکر را حالت ذهنی دانسته و آن را از فعالیت‌هایی مانند دیدن متمایز می‌کنند. به نظر می‌رسد که چنین دریافت زود هنگامی

در باره مفهوم هوش وجود نداشته باشد. یافته‌ها بیانگر آن است که استفاده از واژه‌های (فکر، عقل، استعداد) برای بیان هوش سیری صعودی از کودکی تا نوجوانی

دارد. شاید بتوان گفت که بازنمایی مفهوم هوش به عنوان یک مفهوم انتزاعی و تمایز آن از فرد هوشمند در دوران نوجوانی بیش از دوران کودکی است.

یافته‌های پژوهشی نشان دادند که نمودهای عینی و قابل مشاهده هوش و فرد باهوش از نظر ماهیت متفاوت هستند و در دو مقوله رفتار مدرسه‌ای (آنچه مربوط به عملکرد مدرسه است) و فرامدرسه‌ای (کیفیت کار فردی و اجتماعی - غیراجتماعی) قرار می‌گیرد. استفاده از رفتارهای مدرسه‌ای برای تعریف هوش و هوشمند سیری نزولی از دوره ابتدایی به راهنمایی داشته است. به عبارت دیگر، در دوره راهنمایی بیشتر از نمودهای مرتبط با رفتار فرامدرسه‌ای (مطالعه شخصی، تلاش فردی) برای تعریف هوش و هوشمند استفاده می‌شود. این یافته با پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) همخوانی ندارد. زیرا این پژوهشگران دریافتند که همراه با افزایش سن، استفاده از رفتارهای مدرسه‌ای برای تعریف هوش بیشتر می‌شود. در پژوهش حاضر تمایل به ارائه تعریف هوش و هوشمند از طریق رفتارهای فرامدرسه‌ای در کلیه سنین مشاهده گردید. این تمایل در میان کودکان ۸ ساله قابل تمایز از تمایل آنان به استفاده از رفتارهای فرامدرسه‌ای نیست؛ در حالی که در ۱۴ سالگی گرایش غالب، استفاده از نمودهای رفتار فرامدرسه‌ای در تعریف هوش و هوشمند است. شاید بتوان گفت که بیان هوش و هوشمند از طریق رفتارهای وابسته به مدرسه به سمت رفتارهای فردی در حال تغییر است و همراه با سن بر نقش هوش در زندگی روزانه و فردی بیشتر توجه می‌شود.

یکی از تفاوت‌های عمده این پژوهش با پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) عدم استفاده از رفتارهای اجتماعی در تعریف هوش است. در پژوهش یاسن و کین، بسیاری از کودکان (۶-۹ ساله) فرد هوشمند و هوش را از خلال مهارت‌های اجتماعی تعریف کرده‌اند، در حالی که در پژوهش حاضر به چنین موردی اشاره نشده است. علت این تفاوت را شاید بتوان به ارزش‌گذاری فرهنگی در مورد مهارت‌های مختلف مرتبط باهوش نسبت داد. زیرا بیان تعریف هوش در کودکان ۸ ساله ساکن در دو منطقه آموزشی - فرهنگی نیز متفاوت بود. بنابراین، همخوان با دیدگاه اشترنبرگ (۱۹۸۵) می‌توان تأثیر فرهنگ بر نظریه ضمنی هوش را مورد تأیید قرار داد.

ب. ویژگی‌های فرد باهوش چیست؟ و تفاوت آن با فرد عادی کدام است؟
 براساس یافته‌های پژوهشی، ویژگی‌های هوشمند در رفتارهای قابل مشاهده (رفتار مدرسه‌ای - رفتار فرامدرسه‌ای) و صحبت کردن بیان می‌شود. توجه به رفتارهای فرامدرسه‌ای در میان نوجوانان بیشتر از کودکان بوده و تأکید بر ساختار شناختی کلام به عنوان عامل تفاوت میان فرد معمولی و باهوش از ۸ تا ۱۴ سالگی دیده می‌شود. دختران بیشتر از پسران بر ساختار شناختی کلام به عنوان ویژگی افراد باهوش توجه داشته و به نظر می‌رسد که در این مورد عامل جنسیت در برداشت کودکان و نوجوانان از ویژگی‌های هوشمند تأثیر دارد.

استفاده از نمودهای عینی و قابل مشاهده در بیان تفاوت افراد باهوش و معمولی از ۸ الی ۱۴ سالگی دیده می‌شود. این یافته با یافته بدست آمده در پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) همخوانی داشته و نشان دهنده برتری فرد باهوش نسبت به فرد معمولی در رفتارهای قابل مشاهده است. این یافته‌ها همچنین با برداشت کودکان و نوجوانان از مفهوم هوش و هوشمند هماهنگی داشته و بیانگر وابستگی مفهوم هوش و هوشمند به علائم و نشانه‌های بیرونی است. استفاده از رفتارهای مدرسه‌ای به عنوان جوه تفاوت افراد باهوش و معمولی سیری نزولی از دوره ابتدایی تا دوره راهنمایی را نشان می‌دهد. این در حالی است که استفاده از رفتارهای فرامدرسه‌ای به عنوان ویژگی هوشمند سیری افزایشی دارد. بنابراین، هماهنگی با تعریف هوش و هوشمند، ویژگی فرد باهوش نیز به تدریج از وابستگی به عملکرد مرتبط با مدرسه به سوی بروز در رفتارهای شخصی و زندگی روزانه سیر می‌کند. یاسن و کین (۱۹۸۵) در پژوهش خود نشان دادند که از جوه افتراق افراد باهوش و معمولی رفتارهای فیزیکی قابل رؤیت مانند شیوه راه رفتن و آهنگ صدا است که دارای سیری افزایشی از ۶ تا ۱۲ سالگی است. در پژوهش حاضر چنین ویژگی مشاهده نشد. و از سن ۸ الی ۱۴ سالگی تنها مواردی که به نوعی با عملکرد مدرسه و یا عملکرد فردی (مطالعه، عمل خوب، موفق بودن، همه چیز را دانستن) مربوط است به عنوان ویژگی هوشمند مورد توجه قرار دارد. به نظر می‌رسد که کودکان و نوجوانان ما، هوش را بیشتر در معنای سازگاری موفق با محیط زندگی و آموزشی در نظر

گرفته و کمتر به جنبه‌های اجتماعی هوش و یا تبلور آن در مهارت‌های فیزیکی توجه دارند. شاید بتوان گفت که باورهای فرهنگی با تأکید بر پیشرفت شغلی و تحصیلی هوشمندی را با موفقیت در این عرصه‌ها برابر دانسته و بنابراین بر باور کودکان و نوجوانان در مورد ویژگی‌های هوشمند تأثیر دارد.

کودکان و نوجوانان اعتقاد دارند که صحبت کردن یکی از ویژگی‌های فرد باهوش است. اما اعتقاد به این ویژگی سیری نزولی از ۸ تا ۱۴ سالگی را نشان می‌دهد. نکته قابل توجه آن است که اکثریت کودکان و نوجوانان بر این باور هستند که ساختار شناختی کلام (دقت، تعمق، درستی کلام) بیشتر از شیوه صحبت کردن (تلفظ کلمات، واژه‌های بهتر، تعداد کلمات) معرف تفاوت بین فرد باهوش و معمولی است. این یافته با یافته حاصل از پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) همخوانی ندارد. زیرا یاسن و کین دریافتند که کودکان ۶ الی ۱۲ ساله بیشتر بر تعداد کلمات، آهنگ صدا، و زیبایی کلام به عنوان ویژگی فرد باهوش توجه داشته‌اند. علت این تفاوت را شاید بتوان توجه کودکان و نوجوانان به دو جنبه متفاوت کلام یعنی ساختار و نحوه ارائه نسبت داد. یافته‌ها بیانگر شباهت برداشت کودکان و نوجوانان ساکن در دو منطقه آموزشی- فرهنگی مختلف در این زمینه است. زیرا میان باورهای دختران و پسران در مورد وجوه تفاوت فرد باهوش و معمولی در زمینه صحبت کردن تفاوت وجود دارد. دختران به ساختار شناختی کلام به عنوان یکی از ویژگی‌های فرد هوشمند باور دارند. شاید بتوان گفت که در برخی موارد، برداشت کودکان و نوجوانان از ویژگی‌های فرد هوشمند تحت تأثیر جنسیت قرار دارد.

ج. کودکان و نوجوانان چه برداشتی از منشاء هوش دارند؟

یافته‌های پژوهشی نشان دادند که اکثریت کودکان و نوجوانان منشاء هوش را اکتسابی می‌دانند، اگر چه از دوره ابتدایی به دوره راهنمایی توجه به ترکیبی بودن منشاء هوش روندی افزایشی را نشان می‌دهد. کودکان دوره ابتدایی تمایزی میان تلاش و توانایی قائل نبوده و در دوره راهنمایی است که توانایی و تلاش به عنوان منشاء هوشمندی معرفی می‌شود. این تغییر در برداشت کودکان و نوجوانان درباره منشاء هوش با تحول شناختی

آنان همخوانی دارد. یافته‌ها حاکی از تأثیر محیط آموزشی بر دیدگاه کودکان است. این کودکان تجربه‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی را عامل مهم در کسب هوش ذکر کرده‌اند، در حالی که نوجوانان تجربه‌های فردی را عامل مؤثر در کسب هوشمندی می‌دانند. کودکان و نوجوانان به نقش دوست و والدین نیز در اکتساب هوش باور دارند اگرچه دیدگاه آنان در مورد چگونگی این نقش متفاوت است.

یافته‌های پژوهشی حاکی از باور اکثریت کودکان و نوجوانان نسبت به اکتسابی بودن منشاء هوش است. اما این باور به تدریج از دوره ابتدایی به دوره راهنمایی کاهش می‌یابد. اما اعتقاد به ترکیبی بودن منشاء هوش (اکتسابی-ذاتی) روند افزایشی از دوره ابتدایی به راهنمایی را نشان می‌دهد. این یافته‌ها با دیدگاه استیک و مک آیور (۱۹۸۹) همخوانی دارد. بنابراین، دیدگاه، کودکان هوش و کوشش را مترادف یکدیگر دانسته و به همین دلیل معتقدند که فرد با تلاش و کوشش می‌تواند باهوش شود. به همین سبب کودکان این پژوهش نیز منشاء هوش را اکتسابی می‌دانند. بنابر نظر استیک و مک آیور (۱۹۸۹) کودکان از ۱۰ الی ۱۲ سالگی میان توانایی و تلاش تمایز قائل می‌شوند. به عبارت دیگر، به این مسئله توجه می‌کنند که برای موفقیت هم به توانایی و هم به تلاش نیاز است. چنین دیدگاهی در نوجوانان نیز این پژوهش مشاهده می‌شود. زیرا آنان منشاء هوش را به دو عامل توانایی (ذاتی) و تلاش (اکتسابی) نسبت داده‌اند.

توجه به دو عامل در پیدایی یک پدیده ارتباط مستقیمی با تحول شناختی (فرضیه سازی) دارد. بنابراین، می‌توان گفت که تغییر در برداشت کودکان و نوجوانان در مورد منشاء هوش متأثر از تحول شناختی است. چنین روند تحولی در پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) مشاهده نشده است.

یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که عوامل مؤثر در کسب هوش دارای ماهیت متفاوتی در میان کودکان و نوجوانان است. در حالی که کودکان (دوره ابتدایی) تلاش و کوشش در زمینه عملکرد تحصیلی را در کسب هوش مؤثر می‌دانند، نوجوانان به تلاش فرد برای موفقیت در زندگی شخصی و روزانه به عنوان عامل مؤثر در کسب هوش باور دارند. بنابراین، می‌توان گفت کودکان بیشتر از نوجوانان تحت تأثیر بافت مدرسه بوده و

عملکرد تحصیلی (درس خواندن) را منشاء اکتساب هوش می‌دانند. این دیدگاه در مورد تعریف هوش، هوشمند، و ویژگی‌های هوشمند نیز مشاهده می‌شود. براساس نتایج می‌توان گفت که به‌طور کلی مفهوم هوش در ابتدا به شدت وابسته به تجربه‌های آموزشی بوده و به تدریج تجربه‌های زندگی جایگزین آن می‌شود.

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که تعداد اندکی از کودکان و نوجوانان به نقش والدین در هوشمندی اعتقاد دارند (۳۸/۹ درصد). کودکان دوره ابتدایی در مقایسه با نوجوانان (دوره راهنمایی) به نقش والدین بر هوش کودک باور بیشتری دارند. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) و همچنین یافته‌های ما در خصوص منشاء هوش همخوانی دارد. یافته‌ها بیانگر آن است که کودکان و نوجوانان بیشتر از آنکه نقش والدین در هوشمندی را به ذاتی نسبت دهند آنان را به عنوان کمک دهنده و فراهم آورنده شرایط مناسب زندگی معرفی کرده‌اند. یعنی در دیدگاه کودکان و نوجوانان تلاش فردی (خواه در زمینه عملکرد تحصیلی، خواه در زمینه عملکرد شخصی - اجتماعی) عامل اصلی کسب هوش و کمک والدین به عنوان عامل واسطه‌ای مؤثر بر هوشمند معرفی می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهند که اکثریت کودکان و نوجوانان اعتقاد به نقش دوست در هوشمندی دارند، که با یافته‌های پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) همخوانی ندارد. زیرا آنان نشان دادند که اهمیت دوست در هوشمندی بسیار کم‌تر از نقش مدرسه و والدین است. علت این تفاوت را شاید بتوان به نگرش جامعه نسبت به جایگاه دوست نسبت داد. زیرا میزان اهمیت نقش دوست در هوشمندی میان کودکان دوره ابتدایی ساکن در دو منطقه آموزشی - فرهنگی تفاوت وجود دارد. در دیدگاه کودکان این پژوهش دوست به عنوان کمک دهنده و در دیدگاه نوجوان به عنوان الگو در هوشمندی نقش دارد. این تغییر در جایگاه نقش دوست با تحول شناختی - اجتماعی و همچنین تحول مفهوم دوست همخوانی دارد. زیرا دوست به عنوان کسی که می‌تواند به فرد در یادگیری کمک کند جای خود را به دوست به عنوان فردی که ارزش‌های وی درونی می‌شود می‌دهد. بنابراین، با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که از نظر کودکان و نوجوانان تعامل یا درست و

تجربه آموزشی یکی از منابع هوشمندی محسوب می‌شود. این دیدگاه با نظر آنان در مورد نقش والدین و اکتسابی بودن منشاء هوش همخوانی دارد.

د. کودکان و نوجوانان چه باوری در خصوص ثبات و یا تغییر پذیری هوش دارند؟

کودکان و نوجوانان به تغییر پذیری هوش خواه در جهت افزایش و خواه در جهت کاهش باور دارند. کودکان (دوره ابتدایی) فعالیت‌های مدرسه‌ای (نقص یا پیشرفت تحصیلی) و نوجوانان (دوره راهنمایی) فعالیت‌های فرامدرسه‌ای (نقص یا استمرار تلاش) را عامل مهم تغییر پذیری می‌دانند.

یافته‌های پژوهشی بیانگر آن است که اکثریت کودکان و نوجوانان بر این باورند که فرد با هوش می‌تواند کم هوش شود (۷۲/۶ درصد) و فرد کم هوش با هوش شود (۸۸/۶ درصد) به نظر می‌رسد که اعتقاد به تغییر پذیری هوش در جهت افزایش، بیشتر از کاهش آن باشد. این یافته با نتایج پژوهش یاسن و کین (۱۹۸۵) همخوانی دارد. زیرا آنان مشاهده کردند که کودکان (۶ ساله) تغییر را بیشتر یک جانبه و در جهت افزایش در نظر می‌گیرند و کاهش چنین باوری در ۸ و ۱۲ سالگی دیده می‌شود. در پژوهش حاضر نیز دیدگاه کودکان و نوجوانان (۸ الی ۱۴ ساله) در مورد افزایش یا کاهش هوش هماهنگ بوده و به نظر می‌رسد که این تغییر را دو سویه در نظر می‌گیرند. در پژوهش حاضر، کودکان و نوجوانان عامل تلاش را منبع مهمی در هوشمندی عنوان کرده‌اند، و بنابراین از دیدگاه آنان افزایش هوش با تلاش بیشتر و کاهش آن با نقص در کوشش مترادف است. این دیدگاه با برداشت کودکان و نوجوانان در مورد اکتسابی بودن منشاء هوش همخوانی دارد.

یافته‌ها بیانگر آن است که نین دیدگاه کودکان (دوره ابتدایی) در دو منطقه آموزشی ۱ و ۱۸ در مورد کاهش یا افزایش هوش همخوانی وجود ندارد. کودکان ساکن در منطقه ۱ اعتقاد بیشتری به کاهش هوش دارند، و کودکان ساکن در منطقه ۱۸ بیشتر از همسالان خود با افزایشی بودن هوش مخالف هستند. به عبارت دیگر، کودکان ساکن در منطقه ۱۸ بیشتر از همسالان خود در منطقه ۱ به ثبات هوش باور دارند. این تفاوت در دیدگاه نوجوانان (دوره راهنمایی) مشاهده نمی‌شود. شاید بتوان تفاوت میان کودکان ساکن در

دو منطقه را به تجربه‌های مدرسه‌ای و یا دیدگاه فرهنگی غالب در منطقه آموزشی نسبت داد.

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که فعالیت‌های مدرسه‌ای و فرامدرسه‌ای دو عامل مهم در کاهش و یا افزایش هوش محسوب می‌شود. کودکان (دوره ابتدایی) نقص در فعالیت‌های مدرسه‌ای (درس نخواندن، بازیگوشی، به حرف معلم گوش نکردن) و نوجوانان (دوره راهنمایی) قصور در فعالیت‌های فرامدرسه‌ای (تلاش نکردن، مطالعه نداشتن، انگیزه نداشتن) را عامل مهم در کاهش هوش می‌دانند. می‌توان گفت که همراه با سن، قصور در فعالیت‌های مدرسه‌ای به عنوان عامل مهم کاهش هوش جای خود را به نقص در فعالیت‌های فرامدرسه‌ای می‌دهد. این روند تغییر در مورد عامل مؤثر در کسب هوش و همچنین تعریف هوش و هوشمند نیز دیده می‌شود و حاکی از کاهش تدریجی تأثیر مدرسه بر دیدگاه کودکان و نوجوانان درباره مفهوم هوش است. همین روند در مورد عوامل مؤثر بر افزایش هوش نیز دیده می‌شود. یعنی تلاش فردی و تجربه‌های روزانه جانشین فعالیت‌های مدرسه به عنوان عامل افزایش هوش می‌شود. یاسن و کین (۱۹۸۵) در پژوهش خود نشان دادند که افزایش هوش بیشتر مربوط به کمک خانواده، دوستان، و محیط تحصیلی است و ویژگی‌های فردی مانند انگیزه و تلاش در رتبه بعدی قرار دارد. در حالی که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که همراه با سن برداشت کودکان و نوجوانان از "خود" به عنوان عامل مؤثر در تغییر پذیری هوش تقویت می‌شود.

با توجه به برداشت کودکان و نوجوانان درباره منشأ هوش و تغییر پذیری آن می‌توان گفت که نظریه عرضی در میان آنان غالب است: هوش تغییرپذیر، کسب شدنی، و متأثر از یادگیری است.

و. نتیجه‌گیری نهایی

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که باور هوشی کودکان و نوجوانان مبتنی بر نظریه‌های عرضی هوش است. اعتقاد به تغییرپذیری هوش و توجه به عامل تلاش و تجربه در اکتساب هوش از ۸ الی ۱۴ سالگی قابل رؤیت است. تمایز میان

توانایی و کوشش با در نظر گرفتن این دو عامل در کسب هوش از ۱۲ سالگی آغاز می‌شود. جوانان تأکید بر نقش هوش در زندگی شخصی داشته و کودکان آن را در عملکرد مدرسه بیان می‌کنند. همان‌طور که اشتزبرگ و زانگ (۱۹۹۶) بیان می‌کنند میان نظریه‌های ضمنی و نظریه‌های علمی درباره هوش همخوانی وجود دارد. کودکان و نوجوانان این پژوهش هوش را در راستای نظریه هوش موفق تعریف کرده و نشان داده‌اند که تعریف آنان از هوش نه تنها تحت تأثیر ساختار شناختی بلکه بافت فرهنگی و حتی جنسیت قرار دارد.

اگر چه در پژوهش حاضر برخی جنبه‌های تحولی در برداشت مفهوم هوش، خصوصاً آن چه مربوط به ثبات - تغییرپذیری و منشاء هوش است، مشاهده گردید اما پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی سن آزمودنی‌ها در محدوده گسترده‌تری (از دوره آمادگی تا دوره متوسطه) مورد بررسی قرار گیرد تا بتوان نقش آموزش مدرسه و تأثیر تحول شناختی را بر تحول مفهوم هوش بهتر مورد بررسی قرار داد. علاوه بر آن، با استفاده از یافته‌های این پژوهش می‌توان سؤال‌هایی را طراحی کرد که بتواند تمایز هوش و هوشمند را بیشتر مشخص نماید. برخی یافته‌های جانبی این پژوهش نشان داد که کودکان و نوجوانان به تغییر هوش بر حسب موقعیتی که در آن قرار دارند اعتقاد دارند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود تأثیر موقعیت‌های مختلف بر برداشت مفهوم هوش در پژوهش‌های بعدی مورد بررسی قرار گیرد.

مآخذ

Ablard, K.G.Mills, C.J.(1996), "Implicit theories of intelligence and self: Perceptions of academically talented adolescents and children, *Journal of youth and Adolescence*, 25, PP. 137,147.

Bempechat, J.London, P.Dweck, C.(1991),"Children's conception of ability in major domains: An interview and experimental study". *Child study Journal*, 21, PP. 11-36.

Bjorklund, D.F.(1995). *Children's Thinking: Developmental Functions and Individual Differences*. New York: Brook/cole Publishing Company.

- Dweck, C.(2000), *Self-theories: Their role in Motivation, personality and Development*. Psychology Press: Taylor and Francis Groupe.
- Dweck, C.S.Leggett, G.L.(1986), "A social-cognitive approach to motivation and personality", *Psychological Review*, 95,PP. 256-273
- Flavell, J.H.(1990), "The development of childre's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations". In J.W.Astington P.L.Harris, D.R.olson(Eds). *Developing theoris of mind*. Canada: Cambridge university of press.
- Flavell, J.H, Green, F.L.Flavell, G.R.(1995), "Young children's knowledge about thinking". *Monograph, Society Research for Child Development*, 68, PP. 39-47.
- Gill,R.Keats,D.M(1980), "Elements of intelligence competence: Judgments by Australian and Malay university students", *Journal of cross-cultural Psychology*, 11,PP. 233-243
- Srivastava,A.K. Misra,G.(1996), "Changing perspetives on understanding intelligence: An appraisal". *Indian Psychological Abstract Review*,3,PP. 1-34.
- Sternberg,R,J.(1985). "Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom". *Journal of Personality and Social Psychology*,49,PP. 607-627.
- Sternberg,R.J.Conway, B.E., Ketron,J.L.,Bernstein,M.(1981). "Peole's conceptions of intelligence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 41,PP. 37-55.
- Sternberg,R.J.,zhang,L.F.(1996)."What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory". *Gifted child quarterly*, 39,PP. 88-94
- Strenberg,R.J., Kaufman, J.C.(1998), "Human abilities", *Annual Review of Psychology*, 49,PP. 479-502
- Stipek,D.MacIver,D(1986), "Developmental change in children's assessment of intellectual competence". *Child Development*, 60,PP. 521-538.
- Stipek,D., Gralinski,J.H.(1996), "Children's beliefs about intelligence and social performance". *Journal of Educational Psychology*, 88,PP. 397-407.
- Wellman,H.M.(1990). *The child's theory of mind*. Cambridge MA: MIT press.

Yussen, S.R., Kane, P.T. (1985), "Children's conception of intelligence". in S.R. Yuessen (Ed.), *The Growth of Reflection in Children*. New York: Academic Press.

رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

زهرا بازرگان

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

چکیده

در سال‌های اخیر توجه به نقش مدیر به عنوان رهبر آموزشی و مهم‌ترین عامل تغییر و تحول و موفقیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی مدرسه سبب گردیده که کار برنامه‌ریزان آموزش مدیران زیر سؤال قرار گیرد، و برنامه‌ریزان به تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و جست و جوی رویکردهای کارآمدتر برای آماده سازی مدیران بپردازند. انتقاد از برنامه‌های سنتی آموزش مدیران مدارس در زمینه‌هایی مانند ناکارآمدی ساختار برنامه‌ها، تدریس انتزاعی یا عدم سازگاری بین نظریه و عمل، فقدان شیوه مناسب، ناسازگاری برنامه با شیوه‌های یادگیری، و روحیه بزرگسالان موجب شده که در چند دهه اخیر تلاش‌های بسیاری در دانشگاه‌های بزرگ دنیا برای تغییر برنامه‌های سنتی آموزش مدیران و سازگار کردن آن با نیازهای این حرفه انجام گیرد. مقاله ضمن مرور پارادایم‌ها و دیدگاه‌های غالب در آموزش مدیران و تحلیل انتقادهای وارده به آموزش سنتی، به بررسی رویکردهای عمده در این زمینه می‌پردازد، و با معرفی نمونه‌هایی از رویکردهای غالب مانند مربیگری، مانتورا، تشکیل گروه‌های مطالعه مسائل مدیریت و غیره، رویکرد نوشتن مورد را، که در حال حاضر به عنوان روشی مؤثر در دانشگاه‌های ایالت کبک (کانادا) برای آموزش اولیه و آموزش ضمن خدمت مدیران مورد استفاده قرار می‌گیرد، مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد.

کلید واژه‌ها: مدیریت. مدرسه. مدیریت آموزشی. برنامه ریزی آموزشی. آموزش مدیران. آموزش حین خدمت

مقدمه

تلاش برای سازگاری نظام‌های آموزش با تغییرات پیچیده اجتماعی، لزوم برخورداری از آموزش و پرورش با کیفیت بالا برای همه، و جهانی شدن تبادلات انسانی ایجاب می‌کند که مدیران مدارس از مقام کارمند ساده و مسئول امور آرداری خارج شده و به مهم‌ترین عامل نوسازی نظام آموزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه مبدل گردند. پژوهش‌های بسیاری در زمینه اثربخشی مدرسه انجام گرفته (سرجیوانی^۱ ۱۹۸۹؛ مورفی و هالینگر^۲ ۱۹۸۷)، که نقش مدیر مدرسه را در کارایی و موفقیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی مورد تأکید قرار می‌دهند.

پلتیه^۳ (۱۹۹۸) معتقد است که در سال‌های اخیر کمتر وظایفی به اندازه وظایف مدیر مدرسه مورد سؤال واقع شده است. در حقیقت، به موازات اصلاحات و تفویض اختیارات بیشتر به مدیران مدارس، وظایف و مسئولیت‌های آنان سنگین‌تر و چالش‌ها بیشتر شده، در حالیکه منابع محدودتر از گذشته است. مدیریت مدرسه، در حال حاضر، گسترش بیشتر مهارت‌ها، دانش و معلومات وسیع، و هویت حرفه‌ای مدیر را می‌طلبد. مدیران مدارس باید بتوانند جامعه محلی را به همکاری و همیاری بطلبند، مدرسه را به صورت مشارکتی رهبری کنند، میانجیگری تنش‌ها بشوند، برانگیزاننده و

مشوق رشد حرفه‌ای معلم‌ها، و از همه مهم‌تر عامل تغییر در مدرسه باشند.

تغییر موقعیت و انتظارات از مدیر مدرسه کار برنامه‌ریزان آموزش مدیران را تحت الشعاع قرار داده و آنان را به تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و آماده سازی مدیران و می‌دارد. به همین سبب است که در بسیاری از کشورها شاهد تهیه برنامه‌های جدید یا تجدیدنظر در برنامه‌های سنتی آموزشی مدیران هستیم و گروه‌ها و کمیسیون‌های بی‌شماری به بررسی و ارائه پیشنهادها برای تهیه راهکارهای متناسب با نیازهای نظام آموزشی پویا و اثر بخش می‌پردازند. پلتیه (۱۹۹۹) بر این اعتقاد است که بسیاری از

1. Sergiovanni

2. Murphy and Hallinger

3. Pelletier

تلاش‌ها برای تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی با مشکلات زیادی روبه‌روست و بسیاری از آنها عاقبت به روکش کردن ساختارهای جدید روی اعمال قدیم منجر می‌گردد که علت آن کمبود شناخت ماهیت مدیریت آموزشی و عدم آشنایی با قلمروهایی است که بر اساس آن آموزش مدیران شکل می‌گیرد.

پارادایم‌های غالب در آموزش مدیران

از نظر پلتنیه که سیر تحول یا طرحواره‌های ذهنی غالب در آموزش مدیران را در چند دهه اخیر مورد مطالعه قرار داده تهیه برنامه‌های آموزش مدیران بر اساس سه نوع پارادایم متفاوت شکل می‌گیرد. پارادایم بر اساس کان^۱ (۱۹۸۳) نشان دهنده یک قالب یا ماتریس مفهومی شامل قوانین و فرضیه‌های نظری و مجموعه منسجمی از گزاره‌هایی است که به بررسی دانسته‌ها در ارتباط با دانشی می‌پردازد که دانشمندان و متخصصان در انجام حرفه خود از آن بهره می‌گیرند. پارادایم علمی نحوه مشترکی برای دیدن امور در یک جامعه علمی است.

پلتنیه بر این اعتقاد است که تغییر پارادایم زمانی انجام می‌گیرد که تعداد زیادی از افراد به این نتیجه برسند که پارادایم قبلی نمی‌تواند واقعیت را مورد توجه قرار دهد. پیشرفت علمی، به گفته وی، در تحولاتی صورت می‌گیرد که در اثر آن تماماً یا بخشی از یک پارادایم با یک پارادایم دیگر جایگزین شود. پلتنیه پارادایم‌های غالب در آموزش مدیران را به شرح زیر توصیف می‌نماید.

۱. منطق فرهنگی^۲. اولین و قدیم‌ترین پارادایم بر اساس منطق فرهنگی. هدف از برنامه‌های آموزشی مدیران در این پارادایم تربیت فردی فرهیخته است که با دنیای بزرگ فرهنگی که ساختار علوم، زبان، و ادبیات را تشکیل داده است و با رشته‌های مهم دانشگاهی آشنا شود. به این ترتیب، آموزش مدیران باید شامل دروسی مانند جامعه‌شناسی، روانشناسی، اقتصاد، فلسفه، تاریخ نظریه‌های آموزش و پرورش و غیره

باشد، و دانشگاه بهترین محیط برای تحقق این رسالت است. در این رویکرد درک و شناخت برنامه‌های آموزش مدیران بدون مراجعه به تحقیقات و رساله‌های دکترای هیأت علمی دانشگاه‌ها میسر نیست.

برنامه‌های آموزش مدیران که بر اساس پارادایم فوق تهیه شده باشد تا زمانی که محیط هم‌چنان انعطاف‌ناپذیر و زیر نفوذ دانشگاه باشد تحولی صورت نمی‌گیرد.

۲. منطق کارکردی ۱. دومین پارادایم غالب در تهیه برنامه‌های آموزش مدیران بر اساس منطق کارکردی است. در این منطق، برنامه‌ها بر اساس انتظارات فنی شکل می‌گیرد و کارکردهایی که برای حفظ و رشد سازمان ضروری است تعیین می‌گردد. در این دیدگاه، ابتدا کارکردها و وظایف مهم مدیریت مانند برنامه ریزی، سازماندهی، بودجه‌بندی، و غیره شناسایی و سپس بر اساس آن، برنامه آموزشی به منظور تسلط مدیر به وظایف فوق تهیه می‌گردد.

در منطق کارکردی، مدیریت به منزله علمی کاربردی تلقی می‌شود که باید در دانشگاه آموخته شود. بردسون^۲ (۱۹۹۶) بر این اعتقاد است که برنامه‌های آموزشی مدیران در کشور فرانسه بیشتر تحت تأثیر پارادایم فرهنگی است در حالیکه در آمریکا، بویژه پس از جنگ جهانی دوم، پارادایم کارکردی غالب بوده است.

۳. منطق حرفه‌ای^۳. در دهه اخیر بسیاری از برنامه‌های آموزش مدیران با تکیه بر این پارادایم مورد تجدید نظر قرار گرفته است. در منطق حرفه‌ای، مدیریت نه به عنوان علمی کاربردی بلکه به منزله عملی اجتماعی که قوام دهنده یک حرفه است معرفی می‌گردد. برنامه آموزش مدیران باید بتواند به انتظارات فعالیتی اجتماعی پاسخ دهد. این رویکرد دنیای مدیریت را پیچیده‌تر از آن می‌بیند که بتوان نظریه‌هایی را که بوسیله نظریه پردازان و محققان ارائه می‌شود بدون تغییر جذب کرد. تمرین مدیریت، نه یک فعالیت ساده، ماشینی، و تکراری بلکه فعالیتی هوشمندانه تلقی شده که تعهد، قدرت درک شرایط،

1. Logique fonctionnelle

2. Bredson

3. Logique Professionnelle

توان شهودی، و مسئولیت پذیری مدیر را می‌طلبد. بنابراین، در آموزش مدیران آموزشی تلاش می‌شود با ایجاد فرصتی برای تحلیل شرایط کار و طرح نمونه‌هایی از مسائل مدیریت، مدیران آینده به تفکر بر عمل حرفه‌ای خود تشویق شوند. در این منطقی، تجربیات حرفه‌ای و شخصی شرکت کنندگان در برنامه‌های آموزشی به عنوان نقطه آغاز و اساس برنامه‌ها قرار می‌گیرد.

رویکردهای آموزش مدیران

فورتن^۱ (۱۹۹۸) در بحث مربوط به مدیریت آموزشی و انتظارات و جهت‌گیری‌های آموزش مدیریت معتقد است که در دنیای دانشگاهی مفاهیم متعددی از مدیریت آموزشی وجود دارد که بر آموزش مدیران از لحاظ ساختار، محتوا، و روش‌های آموزشی اثر می‌گذارد. وی سه دیدگاه از آموزش مدیران را به شرح زیر ارائه می‌دهد.

۱. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه‌ای علمی

۲. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه‌ای عملی

۳. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه شناخت مسائل حرفه‌ای

در دیدگاه اول مدیریت آموزشی در تقسیم بندی علوم جای گرفته و رشته‌ای علمی محسوب می‌شود. در اینجا تأکید بر ارائه و تدریس مفاهیم و نظریه‌ها، تهیه مقالات علمی، و تربیت محقق است. در این رویکرد نظریه به عمل منتهی می‌شود بدین معنی که عمل حرفه‌ای کاربرد مدل‌های نظری در عمل است.

بر این اساس هدف از ارائه الگوهای نظری، که معمولاً از حیطه‌های جامعه‌شناسی، روانشناسی، نظریه‌سازمانی و غیره گرفته می‌شود، توضیح پدیده‌ها و توجیه رفتارهای مدیریتی برای فعالیت‌های آینده است. آموزش مدیران، متمرکز بر تدریس مدل‌های نظری است و مسئله کاربرد آموخته‌ها در عمل به عنوان فعالیت بعدی مورد توجه است که مسئولیت آن با یادگیرنده است. رابطه میان نظریه و مهارت‌های حرفه‌ای نه روشن و نه

از مشغولیات فکری آموزش دهندگان است.

در دیدگاه دوم، مدیریت آموزشی به عنوان حوزه عمل تلقی شده و شامل مجموعه فعالیت‌هایی در زمینه‌ای خاص است. در این دیدگاه، تأکید بر کسب روش‌های مدیریت و مدل‌های عملیاتی است، و نتیجه حاصل از عمل به نظریه منتهی می‌شود. محتوای آموزش بر اساس گروه بندی مسائل مدیریت و انجام عملیات برای حل آنها تعیین می‌شود. بدین ترتیب، فعالیت‌های آموزشی در زمینه مدیریت منابع انسانی یا مادی، فعالیت‌های آموزشی و پرورشی یا مسائلی مانند تعارض، تغییر، و نوآوری و یا حتی در مورد موضوعات خاص مدیریتی مانند رشد حرفه‌ای معلمان، نظارت بر آموزش و پرورش و غیره متمرکز است.

بر اساس سومین دیدگاه، مدیریت آموزشی به عنوان حوزه تحلیل مسائل حرفه‌ای مطرح می‌شود و تأکید بر کسب یک عمل حرفه‌ای است که بر پایه اطلاعات علمی و تجربیات فرد، هر دو، استوار است. این دیدگاه در پی ایجاد رابطه‌ای ذهنی بین نظریه و عمل است؛ بدین معنی که دانشجوی مدیریت یا مدیر تازه کار میان نظریه‌ها و مدل‌هایی که موضوع عمل او را تشکیل می‌دهند و فعالیت‌های مدیریتی خود ارتباط برقرار می‌کند. این دیدگاه در جست‌وجوی الگوهای توضیح دهنده یا توصیف کننده واقعیت نیست، بلکه تفسیر و برداشت‌های مدیران از واقعیت را مورد توجه قرار می‌دهد. از این نظر، تعامل میان مدیران مدارس و مدل‌های تفسیری آنان می‌تواند فرصت مناسبی برای تجلی برداشت‌های، زیر سؤال قرار دادن، و روبه‌رو شدن با الگوهای نظری دیگر برای تجدید ساخت یا تأیید الگو تفسیری آنان باشد. بنابراین، آموزش مدیران در این دیدگاه برنامه‌ای از پیش تعیین شده نیست، بلکه شامل ارائه الگوهای تفسیری یا برداشت‌های هریک از مدیران، مفهوم سازی، و تحلیل اعتبار و استفاده مجدد آن در عمل است (جدول شماره یک)

جدول ۱. مدیریت آموزشی و آموزش مدیران بر اساس سه دیدگاه

دیدگاه مدیریت آموزشی	اول حوزه علمی	دوم حوزه عمل خاص	سوم حوزه شناخت مسائل حرفه‌ای
رابطه بین نظریه و عمل	خطی از نظریه به عمل	خطی از عمل به نظریه	مارپیچی از عمل به نظریه از نظریه به عمل
رویکردی که در آموزش مدیران مطرح است.	تدریس و کسب مفاهیم و نظریه‌ها	تدریس و کسب الگوهای عملیاتی خاص	فرایند میانگیری و فراشناختی
پایه و اساس محتوای آموزشی	رشته‌ای چندرشته‌ای بین رشته‌ای	زمینه‌هایی از عملکردهای خاص	ارائه بین رشته‌ای مسائل پیچیده
رویکردهای آموزشی مورد نظر	سخنرانی، مطالعه کتب، مطالعه موردی ارزیابی آموخته‌ها	ارائه دانش کاربردی در ارتباط با الگوها و ساخت الگوی عملی	تحلیل مسائل، عینی کردن مفهوم سازی و سازمان دادن مجدد شرایط
دیدگاه در مورد انتقال	استفاده از مفاهیم در یک تجربه بعدی	کاربرد الگوهای کاربردی در عمل	انتقال نتایج حاصل از عمل در آموزش و استفاده از آن در عمل مجدد

مأخذ: فورتن و ژلن (۱۹۹۸)

محققان بر این عقیده‌اند که سه دیدگاه فوق نشان‌دهنده همه برنامه‌های مدیریت آموزشی نیست، بلکه برنامه‌های غالب در آموزش مدیران را معرفی می‌نماید.

انتقادهای مربوط به برنامه‌های آموزش مدیران

سن ژرمن^۱ (۱۹۹۹) که تحول برنامه‌های آموزش مدیران را از نیمه اول قرن بیستم تاکنون مورد مطالعه قرار داده به انتقاداتی که در کشورهای آمریکای شمالی در زمینه شیوه‌های سنتی و رایج آموزش مدیران مطرح می‌شود اشاره می‌کند. برخی از این انتقادات در زمینه عدم کفایت ساختاری برنامه‌ها، تدریس انتزاعی و یا عدم سازگاری بین نظریه و عمل، کمبودهای روش‌شناسی، و سرانجام ناسازگاری برنامه‌های آموزشی با شیوه‌های یادگیری و روحیه بزرگسالان است. ذیلاً در مورد هر یک از این موارد توضیح داده می‌شود.

۱. عدم کفایت ساختاری برنامه‌های آموزشی مدیران در دانشگاه‌ها

بخشی از انتقادات در این زمینه مربوط به انعطاف ناپذیری برنامه‌هاست. بدین معنی که آموزش به زمان و دوره‌های خاص طی هفته‌ها و ساعت‌هایی محدود شده است که باید از سوی دانشجوی مدیریت آموزشی رعایت گردد. این شرایط طبعاً برای مدیران شاغل که در پی بهبود مهارت‌های حرفه‌ای خود به دانشگاه روی می‌آورند وقت‌گیر است و مانع ثبت نام آنان در دوره‌های ارائه شده در دانشگاه‌ها می‌شود. علاوه بر آن، پذیرش در دانشگاه‌ها بر اساس نمره‌های درسی و مهارت‌های متقاضی صورت نمی‌گیرد. بنابراین دانشجوی فردی منفعل و پذیرنده محسوب می‌شود که در آموزش خود سهم چندانی ندارد. در این شرایط، برنامه‌ها بر اساس تخصص اساتید دانشگاه و ذرک آنان از مدیریت مدرسه ارائه می‌گردد. ساندرز^۲ (۱۹۸۷) معتقد است که اساتید دانشگاه علی‌رغم دانش تخصصی از آنچه در مدارس می‌گذرد اطلاع چندانی ندارند و تخصصی شدن بیش از حد بسیاری از آنان مانع از این می‌گردد که بینش کلی لازم را برای درک نیازهای فراگیران به دست آورند.

پیتنر^۱ (۱۹۸۷) بر این اعتقاد است که دانشگاه‌ها محلی مناسب برای کسب دانش با ماهیتی عقلانی و ذهنی‌اند، اما سایر دانش‌ها باید در جای دیگری آموخته شود. درس‌های دانشگاهی برای تأمین نیازهای آموزش مدار و بهبود حرفه‌ای به تنهایی کافی نیستند.

پژوهش‌های پترسون و فین^۲ (۱۹۸۸) بر مبنای نظرخواهی از مدیران مدارس نشان می‌دهد که مدیران، آموزش دانشگاهی خود را در مدیریت خسته کننده یافته‌اند. آنان بر این عقیده بوده‌اند که این آموزش آنها را به طور کامل برای حرفه مدیریت و مقابله با مسائل مدرسه آماده نکرده است، و به طور کلی برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها به ویژگی‌های محیط کار و غنایی که این محیط می‌تواند در آموزش مدیران داشته باشد توجه نداشته است.

این نوع انتقادات موجب گردیده که در دهه اخیر آموزش مدیران در امریکای شمالی از انحصار دانشگاه بیرون آمده و برخی از مؤسسات خصوصی یا دولتی این مهم را بر عهده گرفته‌اند.

۲. تدریس انتزاعی یا ناسازگاری نظریه و عمل

بسیاری از محققان در مورد عدم کفایت برنامه‌های سنتی آموزش مدیران توافق دارند. برخی اساتید که در تهیه این نوع برنامه‌ها مشارکت داشته‌اند بر این باورند که این برنامه‌ها در رشد حرفه‌ای مدیران موفق نبوده است. یکی از دلایل انتقاد به برنامه‌ها، ناسازگاری محتوای دروس با دانش‌های مورد لزوم برای مدیریت مدرسه است. وظایف مدیر مدرسه پیچیده، متنوع، و منحصر به فرد است و آموزش دریافت شده کمتر می‌تواند زمینه را برای اعمال مدیریت فراهم کند. کتاب‌هایی که در زمینه مدیریت نوشته شده تنها بخش کوچکی از دانش و فنون و نگرش‌های لازم برای مدیریت را فراهم می‌آورد و بخش عظیمی از دانش عملی در زمینه مدیریت مدرسه از طریق تجربه به

دست می‌آید.

بیشتر انتقادات در زمینه فوق بر این مبنای قرار دارد که محتوای دروس غالباً با واقعیت منطبق نیست، و فراگیران نمی‌توانند بین دانش عام و دانش خاص مورد نیاز برای انجام وظایف مدیریت تعادل برقرار کنند.

انتقاد دیگر این است که درس‌ها غالباً خسته‌کننده است، قابلیت کاربرد محدودی دارد، و چالشی برای یادگیرنده که در محیطی پویا به کار مشغول است ایجاد نمی‌کند. به عبارت دیگر، محتوا و روش آموزش ساده‌تر از چیزی است که در واقعیت می‌گذرد. از سویی بر اساس نظر مورفی و هالینگر (۱۹۸۷) یادگیرنده غالباً پس از طی دوره آموزشی در حل مسائل فنی مانند تهیه، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها، انتخاب روش‌های آموزش و پرورش، مشاهده کلاس و نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش ناتوان است.

۳. نابکارآمدی روش‌ها

ضعف‌های روش‌شناختی ناشی از ضعف ساختاری برنامه‌های آموزش مدیران است. همان‌طور که اشاره شد این آموزش به تعداد ساعات حضور در کلاس درس، تجهیزات موجود، و سایر عوامل مربوط به محیط تحصیلی وابسته است که این امر تحمیل‌کننده شیوه خاصی است. به گفته بریجز^۱ (۱۹۸۹) برنامه‌های دانشگاهی آموزش مدیران کمتر می‌توانند دانشجویان را در تصمیم‌گیری، برقراری ارتباطات اثربخش، و ارزیابی وظایف کارکنان آماده کند که این از محدودیت‌های آموزش استاد محور یا دانشگاهی است.

ناتری^۲ (۱۹۸۲) بر این اعتقاد است که تا زمانی که در آماده‌سازی مدیران روش‌های محدودکننده سنتی مانند نظام واحدی، محتوای کاملاً نظری، ارزیابی انتهایی، و شیوه‌های سنتی برقرار باشد تحولی در آموزش و پرورش روی نخواهد داد. در این زمینه، مورفی (۱۹۹۳) پیشنهاد می‌کند که در آموزش مدیران لازم است از نظریه‌ها و

رویکردهای نظری صرف نظر کرده به سوی رویکردهای دیگر مانند شبیه سازی های مصنوعی و آزمایشی (بازی کردن نقش، وانمود سازی، مطالعه موردی و غیره) که می تواند به رشد شناختی، عاطفی، و تفکر منجر شود گام نهاد.

پیتنر (۱۹۸۷) و آشیل^۱ (۱۹۹۴) به کمبودهای برنامه های آموزش مدیران برای بزرگسالان منجمله عدم توجه برنامه ها به تجربیات یادگیرنده به عنوان نقطه شروع آموزش توجه دارند. در این نحوه آموزش، که در محیط دانشگاهی صورت می گیرد، محتوا و برنامه های درسی از پیش تعیین شده و ارزیابی از آموخته های دانشجویان در پایان دوره انجام می گیرد. نمره دریافت شده نشان دهنده میزان موفقیت دانشجو در امتحانات است، در حالی که در آموزش بزرگسالان لازم است نقش تجربه در ساختار دانش فرد به عنوان عاملی مهم در نظر گرفته شود و معلومات پیشین یادگیرنده به عنوان پایه ای برای تغییر و تکمیل دانش وی به کار گرفته شود. توجه به روند و آهنگ یادگیری بزرگسال، منافع حرفه ای، تجربیات، و موقعیت خاص وی اصلی است که باید در آموزش افراد بالغ در نظر گرفته شود. محققان فوق معتقدند که در آموزش مدیران باید کمک کرد تا بزرگسال، آموزش خود را شخصی کند و به او فرصت داده شود تا بر اعمال خود اندیشه کند.

رویکردهای نوین

مطالعات سن ژرمن (۱۹۹۹) نشان می دهد که در دهه اخیر تلاش های بسیاری در دانشگاه های بزرگ از جمله دانشگاه های استانفورد، یوتا، و نیومکزیکو برای تغییر برنامه های سنتی آموزش مدیران و سازگاری آن با نیازها و انتظارات این حرفه انجام گرفته است. جهت گیری های عمده در آموزش مدیران بر مبنای تجدید ساختار آموزش، تجدید محتوا، روش ها و راهبردهای آموزشی است.

تجدید ساختار آموزش بر این امر مبتنی است که آموزش مدیران، به ویژه آموزش

ضمن خدمت، باید ساختاری انعطاف‌پذیر داشته باشد و فعالیت‌های آموزشی با در نظر گرفتن زمان مناسب برای مدیر مدرسه تنظیم شود تا امکان شرکت در فعالیت‌های آموزشی را بیابد.

محتوای آموزش مدیران به این اعتبار که آموزش در ارتباط با انسان و بر اساس فرایندهای تعاملی است و لازمه آن دانش پایه و مهارت‌های اساسی هر مدیر است دستخوش دگرگونی شده است؛ به طور مثال، محتوای آموزشی را می‌توان به صورت مطالعه موردی از طریق بررسی رویدادها و وقایع حرفه‌ای تعیین کرد. در این صورت، وقایع و رویدادها را می‌توان به صورت مجموعه مفهومی سازمان داد و از طریق اصولی که ضمن بررسی رویداد و مطالعه منابع علمی به دست می‌آید می‌توان بر آن مداخله داشت.

سن ژرمن معتقد است که، برنامه‌های جدید و کارآمد آموزش مدیران را نمی‌توان بدون تحلیل تجربیات مدیران و در نظر گرفتن گرایش‌های جامعه در زمینه آموزش و پرورش، مدیریت، و ارزش‌های ذاتی آن استوار ساخت؛ اثرات اجتماعی و فرهنگی بر آموزش و پرورش، فرایندهای یادگیری و تدریس، رهبری و فرایندهای مدیریت، سیاست در آموزش و پرورش، اخلاق و ابعاد اجتماعی آموزش و پرورش برخی از موضوعات مهم در این زمینه است.

انگلیش^۱ (۱۹۹۲) در زمینه ویژگی‌ها و مهارت‌های لازم برای مدیران مدرسه، علاوه بر مهارت‌ها و توانایی‌های برنامه‌ریزی، بودجه بندی و غیره به ارتباط با جامعه محلی و توانایی تحلیل ارزش‌ها، شناخت اولویت‌ها، و نگرش‌های غالب جامعه اشاره می‌کند. وی معتقد است که مدیران مدارس باید بتوانند رابطه خود را با جامعه محلی رشد دهند، نقش رسانه‌ها را بفهمند، مدیریت تعارض‌ها را یاد بگیرند، و زندگی با تضادها و پیچیدگی‌های این حرفه را بپذیرند.

بسیاری از محققان بر این نکته که نقطه آغاز آموزش مدیریت باید واقعیت زندگی

روزمره مدیران باشد تردید ندارند اما کسب معلومات پایه و شناخت الگوهای مفهومی را نیز امری ضروری در آموزش مدیران می‌دانند. نتایج مطالعات سیلور^۱ (۱۹۷۵) نشان می‌دهد که مدیران اثربخش، پایه‌های مفهومی قوی‌تری دارند و از نظر کارکنان مدرسه بین سطح رشد مفهومی مدیران و سبک مدیریت آنان رابطه‌ای مثبت برقرار است. مدیرانی که ساختار مفهومی پیچیده‌تری دارند گرایش بیشتری به برقراری ارتباط با کارکنان مدرسه از خود نشان می‌دهند. این نوع مدیران می‌توانند در محیط‌های پیچیده‌تر به طور مؤثر عمل کنند زیرا که دارای مهارت‌های رفتاری بیشتری هستند، مسائل را با دید دقیق‌تری می‌بینند، و به نحو مناسب‌تری به نیازهای دیگران پاسخ می‌دهند.

وی به این نتیجه دست یافت که مدیران اثربخش از نظر توانایی مفهوم‌سازی در سطح بالایی هستند و قادرند اعمال خود را به سطح وسیع‌تری از جامعه تسری دهند. آنان دید عمیق‌تری از رسالت حرفه‌ای خود دارند، و با توجه به فرهنگ، محیط، و امکانات مدرسه، نوع برنامه‌ها و نتایج مورد انتظار را تعیین می‌کنند.

بر اساس نظر مورفی و هالینگر (۱۹۸۷) بهبود محتوای آموزش مدیران افزودن محتوا نیست، بلکه تجدیدنظر، نوسازی، و معتبر ساختن آن برای عمل است. در این زمینه دو نوع محتوا را می‌توان بازشناخت: ۱) برخی جنبه فنی و استاندارد داشته و فراگیری آن برای متقاضی مدیریت مدرسه اجتناب‌ناپذیر است. به طور مثال، شناخت قوانین مدرسه، روش‌های مدیریت بودجه، و مانند آن. ۲) برخی جنبه شخصی‌تری دارند و بر اساس تجربه فرد در زمینه مدیریت مدرسه یا کلاس می‌تواند نظریه‌پردازی شود. این امر بیشتر به دانش تجربه مربوط است تا دانش‌های نظری و بسیاری از جنبه‌هایی که برای مدیریت اجتناب‌ناپذیر است در حیطه دانش تجربه قرار دارد. به طور مثال، فرایند ارتباط، سیاست، روابط بین شخصی، فرهنگ، تحلیل، حل مسئله، مدیریت تعارض، انگیزش کارکنان، و غیره. برای اینکه از این دانش به نحو مؤثر استفاده شود لازم است فراگیران درس‌های مدیریت را تشویق کرد تا نظریه‌های خود را بسازند و پایه‌ها و اصول

عمل خود را تشخیص دهند. در این صورت تجدید نظر در روش‌های آموزشی و نقش آموزش دهنده اجتناب‌ناپذیر است.

در زمینه تجدید نظر در شیوه و راهبردهای آموزش مدیران، با اینکه آموزش دهندگان بر این امر واقفند که با بزرگسالان کار می‌کنند اما شیوه آموزشی خاص این گروه هنوز تدوین نشده است. بنابراین، لازم است روش‌هایی تدبیر گردد که بر عمل حرفه‌ای متمرکز باشد و ساختارهای نظری از طریق مراجعه به عمل کسب گردد. به عبارت دیگر، به یادگیرنده باید فرصت داده شود تا حین آموزش خود، به تمرین ساخت مفاهیم نیز بپردازد. به طور مثال، از رویداد یا واقعه‌ایکه در مدرسه مشاهده و تجربه کرده موضوعی برای یادگیری بسازد که منشأ آن تفکر بر آن باشد. بدین ترتیب، برای متقاضیان آموزش مدیریت، که قبل از هر چیز بزرگسال و در حال یادگیری‌اند، فرایند کسب محتوا و موضوعات آموزشی باید پویا و روزآمد باشد. به طور مثال، همان‌گونه که اشاره شد می‌توان از فعالیت‌های خیالی مانند مطالعه موردی، وانمود کردن و بازی کردن نقش استفاده کرد؛ یعنی فعالیت‌هایی که منشأ واقعی داشته و موجب می‌گردد که فراگیر بتواند تجربه قبلی را زنده کند و با اندیشیدن به آن، مجموعه‌های مفهومی از آن استخراج و فرایندها و مهارت‌های مورد لزوم را در چارچوبی سازمانی یا محیطی که تحت نظارت قرار دارد تا حدودی تجربه کند. سن زرنمن معتقد است که دنیای خیالی، محیط‌هایی آزمایشی‌اند که در آن یادگیرنده می‌تواند عمل را کنترل و حتی به تعلیق در آورد تا بهتر به تمرین تفکر بپردازد. از آنجا که در این نوع فعالیت‌ها تصمیم‌های اتخاذ شده تأثیری بر واقعیات ندارد، فرد خود را آزادتر احساس کرده و بهتر می‌تواند تصمیم بگیرد. بر اساس نظر شون^۱ (۱۹۸۷) یکی از خصوصیات فعالیت‌های تصنعی یا خیالی این است که باعث انتقال دانش از یک وضعیت تجربی به وضعیتی واقعی می‌شود. به طور مثال، انسان می‌تواند اصول مهم گوش دادن فعال یا تصمیم‌گیری را از طریق فعالیت وانمود سازی یا بازی کردن نقش یاد بگیرد. این نوع روش، متفاوت از روش‌های تعلیم مستقیم

دانشگاهی است و نوعی تعلیم غیر مستقیم از طریق توزیع پیام‌های مناسب برای یک وضعیت خاص است.

به‌هرحال، با توجه به تغییر و تحولات جامعه لازم است اساتید و مسئولان آموزش و پرورش به رویکردهای کارآمدتری برای آموزش مدیران بیاندیشند. لازمه تحول در این عرصه، بازنگری برنامه‌های سنتی و ارائه محتوای جدید، روش جدید و دارا بودن نگرش جدید است. فورتن^۱ (۱۹۹۸) در بررسی برنامه‌های آموزش مدیران در کانادا، به این امر تأکید می‌کند که عمل حرفه‌ای را باید به عنوان نظامی پیچیده و در حال ساخت مداوم نگریست. چیزی که ایجاب می‌کند آموزش دهندگان به انسان سازنده بیش از انسان ساخته شده توجه داشته باشند، و به جای اینکه تلاش کنند مدیران را تغییر دهند توان ایجاد فرایند تغییر را در آنان شکوفا سازند.

با اینکه لازم است آموزش اولیه مدیران بر پایه نظریه‌ها استوار گردد و متقاضیان مدیریت یا مدیران تازه کار بتوانند برای خود فلسفه مدیریتی منسجم و کاربردی به عنوان چارچوبی مرجع یا وسیله‌ای برای تفکر بر اعمال و اقدامات خود به دست آورند، عمل حرفه‌ای ایجاد می‌کند که پایه‌های نظری فوق با عمل ترکیب گردد و متقاضیان مدیریت فرصت برای استفاده از ثوری‌ها را در عمل به دست آورند. این نوع فرصت‌ها در کشورهای امریکای شمالی به طرق زیر فراهم می‌گردد:

مربیگری^۲. مربیگری، بر اساس نظر لوئیز سیمون (۲۰۰۱) که مسئولیت برنامه‌ریزی و هدایت رویکرد مربیگری را در دانشگاه شریروک بر عهده دارد، رویکردی است که بر اساس آن یک مربی (مدیر باتجربه) با برقراری رابطه مبتنی بر همکاری و اعتماد متقابل یک مدیر تازه‌کار را در فرایند انتقال به حرفه مدیریت و تسهیل رشد شخصی و حرفه‌ای او همراهی می‌کند. هدف از حمایت حرفه‌ای از طریق فرایند مربیگری کمک به رشد استقلال شخصی، مسئولیت‌پذیری، و کسب مهارت‌های لازم برای ایفای نقش مدیر

مدرسه است. در این فرایند مربی، مدیر تازه کار، اداره آموزش و پرورش (برای معرفی مدیران با تجربه و مدیران تازه) و دانشگاه (برای برنامه‌ریزی، آموزش و نظارت بر برنامه مربیگری) با یکدیگر همکاری دارند.

شبکه افراد مرجع. منطقه آموزشی فهرست افراد توانا و با صلاحیت در زمینه مدیریت مدرسه را در اختیار مدارس قرار می‌دهد و مدیران ضمن برقراری ارتباط با یکی از آنان، به هنگام نیاز از مشاوره و راهنمایی وی برخوردار می‌شوند.

تشکیل گروه‌های مطالعه مسائل مدیریت. گروه‌های پنج شش نفره از مدیران مدارس در ارتباط با هم قرار می‌گیرند. اعضاء گروه با تشکیل جلسات مرتب و مداوم زیر نظر یک هماهنگ کننده - که می‌تواند یک شخص مرجع باشد - به مطالعه و بررسی مسائل عملی که در زندگی روزمره با آن روبه‌رو هستند می‌پردازند. این زویکرد نوعی آموزش ضمن خدمت و رشد حرفه‌ای گروهی محسوب می‌شود (پایت و شامپانی، ۱۹۹۷).

آزمایشگاه تجربیات مدیریت. در این شیوه، که در دانشگاه موترال استفاده می‌شود و به عنوان بخشی از برنامه کارورزی مدیریت به شمار می‌رود، یک استاد دانشگاه که سابقه مدیریت مدرسه را دارد گروه‌های ۶ تا ۸ نفره از مدیران را در رشد حرفه‌ای آنان همراهی می‌کند. در این کلاس‌ها از شرکت کنندگان (مدیران تازه کار) دعوت می‌شود که تجربیات حرفه‌ای خود را در سایه نظریه‌هایی که خوانده‌اند مطالعه کنند. تحلیل این تجربیات می‌تواند به دست یافتن به یک نظریه، اصل، یا قانون منتهی شود. نقش استاد دانشگاه علاوه بر پاسخگویی به سؤال‌ها، تردیدها، و مسائل مدیریتی مدیران تازه کار، تسهیل ورود آنان به این حرفه است (بودرو، ۲۰۰۱).

مانتورا^۱. مانتورا فرایندی است که از طریق آن دو فرد که یکی به سبب تخصص حرفه‌ای بر اساس تجربیات کاری خود شناخته شده است و دیگری زندگی حرفه‌ای خود را تازه آغاز کرده آزادانه و به‌طور مرتب در ارتباط باهم قرار می‌گیرند تا فرد باتجربه بتواند فرد جدید و شاغل را در رشد حرفه‌ای، براساس برنامه و اهدافی که هر دو نفر متفقاً در مورد آن تصمیم گرفته‌اند، همراهی کند. در این فرایند، فرد با تجربه معمولاً چهرهٔ برجسته‌ای است که نقش مهمی در تحکیم هویت فردی که مورد حمایت او قرار می‌گیرد ایفا می‌کند (دوپوئی^۲، ۱۹۹۷).

مطالعه مورد. در این رویکرد، که به منظور جست و جوی راه‌حل برای مسائل مدیریتی مورد استفاده قرار می‌گیرد، مسائل مدیریتی به شرکت کنندگان عرضه می‌شود. آنان باید در مورد راه‌حل‌های انتخابی خود توضیح دهند و منطق تصمیماتی را که در هر مورد می‌گیرند توجیه کنند.

برای آشنایی بیشتر با محتوی، روش، و جزئیات مربوط به برنامه‌های نوین آموزش مدیران یکی از رویکردها تحت عنوان "نوشتن مورد"^۳ با تفصیل بیشتری توضیح داده می‌شود:

نوشتن مورد

سن ژرمن یکی از اساتیدی است که در دانشگاه‌های ایالت کبک از روش‌های نوین برای آموزش اولیه و ضمن خدمت مدیران استفاده می‌کند. به گفتهٔ وی، ما در زندگی شخصی و حرفه‌ای به موردهایی از وقایع برمی‌خوریم که اگر نگاهی دقیق، گوشه‌شنوا، و ذهنی باز داشته باشیم می‌توانیم از این موارد درس بگیریم و در عمق آن پندها و

1. Mentorat

2. Dupuis

3. Ecriture de cas

راهنمایی‌هایی برای فعالیت حرفه‌ای خود بیابیم. نوشتن مورد می‌تواند وسیله مؤثری برای برانگیختن تفکر و الگوسازی با استفاده از تجربه واقعی یادگیرنده باشد. او می‌گوید "هدف من از استفاده از این روش به عنوان وسیله‌ای برای پویا کردن تدریس، ظهور تفکر انتقادی، و وسیله‌ای برای الگوسازی این است که از یک سو تجربه‌های زندگی حرفه‌ای مدیران و از سوی دیگر، مدل‌ها و مفاهیم را به هم نزدیک کنم. رویکرد نوشتن مورد که در سه واحد درسی تحت عنوان "همراهی"^۱ در دانشگاه ارائه می‌شود عبارت از تشخیص رویدادی قابل نقد، استخراج مفاهیم اولیه، و سپس کشف و دوباره نویسی آن در چارچوب اهداف آموزش و پرورش است.^۲ این نوع فعالیت، یادگیرنده را وادار به تفکر و مفهوم سازی می‌کند و سبب می‌شود که رویداد تحقق یافته، در محیطی نظارت شده و ساختار یافته مجدداً زنده و بررسی شود.

مراحل نوشتن یک مورد

همان‌طور که اشاره شد، سن ژرمن معتقد است که ما در زندگی روزمره رویدادهایی را تجربه می‌کنیم که می‌تواند مبنای یادگیری باشد و با توجه به نظریه‌های آموزشی و پرورشی بازسازی و دوباره نوشته شود.

مراحل نوشتن مورد از نظر محقق فوق شامل مراحل زیر است:

۱. توصیف رویداد قابل نقد؛
 ۲. جدا کردن یا تجزیه و تحلیل مفاهیم
 ۳. تبیین مقاصد و اهداف آموزش و پرورش در رابطه با رویداد
 ۴. استخراج مفاهیم جدید با توجه به نظریه‌ها و اهداف آموزش و پرورش
 ۵. توصیف مجدد رویداد
- روش کار بدینصورت است که:

1. Accompaniment

۲. واحد درسی "همراهی" بخشی از مجموعه ۱۵ واحد درسی مقدمات مدیریت آموزشی است.

در مرحله یک، واقعه‌ای تحقق یافته و معنادار از نظر یادگیرنده، در جملات توصیفی کوتاه بیان می‌گردد. در این واقعه باید عناصر اساسی واقعیت از عناصر فرعی تشخیص داده شود و زنجیره‌ها و وقایعی که مهم‌تر به نظر می‌آید مشخص گردد.

مرحله دوم، تشخیص مفاهیم غیر واضح است. در اینجا به دانش تجربه مراجعه می‌شود و یادگیرنده با اصطلاحاتی که در ذهن دارد مفاهیم اولیه را استخراج می‌کند.

مرحله سوم، بیان اهداف و مقاصد آموزش و پرورش است. در این مرحله، یادگیرنده در پی آن است که به کمک این تجربه به کدامیک از اهداف و نظریه‌های آموزش و پرورش می‌تواند دست یابد. با اینکه در توصیف واقعه، عناصر و مفاهیم متعددی می‌توان یافت اما تفسیر آن باید با توجه به اهداف آموزشی و پرورشی محدود گردد؛ زیرا نوشتن مورد، رویکردی است که از واقعیت به منظور تجلی اهداف و نظریه‌های آموزشی و پرورشی استفاده می‌کند.

در مرحله چهارم، مفاهیمی که به دست آمده باید به طور عمیق‌تری مطالعه شود. در اینجا بین دانش تجربه (مفاهیمی که به زبان یادگیرنده بیان شده و توصیف تجربه اوست) و دانش نظری (مجموعه الگوها، پارادایم‌ها، نظریه‌هایی که به طور عملی آزمایش شده) رابطه نزدیک برقرار می‌شود، و یادگیرنده به کمک اسناد درس، مطالعه منابع، و تعامل با همکاران مفاهیم جدیدی را در ارتباط با رویداد کشف می‌کند.

مرحله پنجم، مرحله بازنویسی واقعه یا رویداد است. در این مرحله دانش جدیدی که در اثر تلاقی دانش تجربی و دانش نظری حاصل گشته مشخص می‌گردد، و یادگیرنده گزارش خود را به کمک مفاهیم جدید کسب شده می‌نویسد. در این مرحله، یادگیرنده تلاش می‌کند برداشت اولیه خود را از واقعه زیر سؤال قرار دهد و تفسیر جدید وی از واقعیت، عینی و به دور از قضاوت‌های ارزشی باشد.

از محدودیت‌های این روش این است که کمی وقت گیر است. با اینکه در این رویکرد بر محتوی بسیار تأکید می‌شود، وظیفه تعیین و سازمان دادن محتوی بر اساس چند پارامتر بر عهده یادگیرنده است. سن زرمین معتقد است که در استفاده از این روش با اینکه توانایی‌های نظری و فنی استاد اهمیت بسیار دارد اما محور اصلی آموزش، تجربه

یادگیرنده و توانایی او در جهت دادن مجدد عمل حرفه‌ای از طریق تفکر بر آن است. در این روش، استاد درس با شناخت مستقیم یا غیرمستقیم زمینه‌سازمانی و طرح سؤالات متعدد، قدرت دیدن مسائل از زاویه‌ای دیگر و با نگاه تازه‌ای را در یادگیرنده تقویت می‌کند. استاد باید توانایی زیادی برای نظری کردن و الگوسازی از طریق تجربه یادگیرندگان را دارا باشد و آنان را به ساخت مدل‌ها و مفاهیم جدید تشویق کند. هم‌چنین لازم است دارای قدرت ترکیب و نتیجه‌گیری از مسائل باشد تا بتواند طرح‌هایی را که در برداشت اول متفاوت و جدا از هم به نظر می‌رسند اما خصوصیات مشترکی دارند در ارتباط با هم قرار دهد. وظیفه ترفیق و ترکیب دانش و مفاهیم و الگوسازی بسیار مهم است، زیرا موجب می‌گردد یادگیرندگان تحت هدایت مشاهده‌گری که نه سانسورچی و نه منتقد است برای خود دانشی تجربی فراهم ساخته و از این تجربیات برای ساخت مجموعه‌ای نظری بهره‌گیرد. هدف اصلی این فرایند، ایجاد اندیشه خلاق و خاص در فرد است و موفقیت این روش در آموزش مدیران به شرایط زیر بستگی دارد:

- ویژگی‌های بزرگسالان در برنامه در نظر گرفته شود؛
- به دانش تجربی یادگیرندگان و ارائه آن در قالب مفاهیم و الگوها توجه شود؛
- بیان تجربه از شرح واقعه تجاوز کند و به تفکر بیانجامد؛
- بین رویداد و واقعیت ارتباط برقرار گردد.

مآخذ

- Achilles, C.M.(1994)."Unlocking some mysteries of administration and administrator preparation: A reflective prospect", in D.E. Stout; P.B. Forsyth (eds), *Leaders for America's schools*(PP.41-67). Berkley: Mc Guthan Publishing Corporation.
- Bredson, P.v.(1996)."New direction in the preparation of educational leadership and administration", in K. Leithwood et al. *International handbook of educational leadership on administration*. Dordrecht, Boston, London: Kluwen Academic Publishers.
- Bridges, E.M.(1989)"The nature of leadership", in L.L. Cunningham; W.G. Hack. R.O. Nystrand

- (eds), *Educational administration: The developing decades*(pp.202-230). Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Dupuis,P(2001). *Le mentorat instrumental: Proposition d'un protocole de fonctionnement*. Universite'de Montreal, Faculte' des Sciences de l'Education
- English, F.W.(1992). *Educational administration: The human science*. NewYork: Harper Collins Publishers.
- Fortin, R; Gelinds, A.(1998). *Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directeurs et directrices d' ecole, Former les dirigeants de l'education, Guy pelletier(Ed) perspective en education*.
- Kuhn, T.S.(1983). *La structure des resolutions scientifiques*. Paris: Flamaron/ Coll. Champs
- Murphy,. J and Hallinger, P(eds)(1987). *Approaches to administrative training in education*. Albany: State University of NewYork Press.
- Murphy, J,ed (1993). *Preparing tomorrow's school leaders: Alternative designs*. University Park, PA: UCEA.
- Payette, A; Champagne, C.(1999). *Le groupe de codeveloppement professionnel*, presse de, L'universite du Quebec.
- Nunnery, M.Y. (1982). Reform of K-12: "Educational administrator preparation: Some basic questions". *Journal of Research and Development in Education*, 15(2):44.52.
- Peterson, K.D and Finn, C.E.(1988)."Principals, superintendants and the administrator's art", in D.E. Griffiths, R.T. Stout et P.B. forsyth(eds), *Leaders for America's schools*(pp, 89-108), Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corp.
- Pelletier, G.(1998). *Diriger en education, un metier en mutation*. Autonomie et decentralisation en education: entre projet et evaluation, Edition du L'AFIDES.
- Pelletier, G.(1999). Management de l'education, formation et savoir d'action. Former les dirigeants de l'education, perspective en education.

- Pitner, N.J.(1987). "Principles of quality staff development: Lessons for administrator training". In J. Murphy et P. Hallinger(eds), *Approaches to administrative training in education*(pp.28-44) Albany: state University of NewYork press.
- Sanders, A.S.(1987)."Maryland's MPPA: The Maryland professional development Academy and its odyssey in comprehensive training", in J. Murphy et P. Hallinger(eds), *Approaches to administrative training in education*(pp.99.114). Albany: State University of NewYork Press.
- Schon, D.A(1987). *Educating the reflective practitioners*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- Sergiovanni, T.J; Moore, J.H.(1989). *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that counts*. Needham Heights, Massachussets: Allyn & Bacon.
- Silver, F.(1975). "Principal's conceptual ability in relation to situation and behavior". *Educational Administration Quarterly*, (3): 49-66
- Simon, L.(2001). L'accompagnement de la releve par le coaching, L'universite de Sherbrooke, Faculte d' education.
- St. Germain, M.(1999)." La formation des gestionnaires de l' education: Necessite d'un renouvellement des contenus et des methodes". in *Former les dirigeants de l' education*, Guy Pelletier, ed. Perspective en Education, 1994.

تأثیر سطح پردازش و دستور عمل و نوع آزمون بر آماده‌سازی در آزمون‌های حافظه

مهرداد پژوهان

دانشگاه آزاد اسلامی - واحد علوم و تحقیقات

محمود ایروانی

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر سه عامل سطح پردازش (خطی - معنایی)، دستور عمل، و نوع آزمون بر آماده‌سازی در آزمون‌های حافظه است. با توجه به الگوی پردازش متناسب با انتقال (TAP) و ملاک عمدی بودن بازیابی (RIC)، و با توجه به ویژگی‌های آزمون‌های تکمیل ستاک‌واژه و پاره لغت پیش‌بینی شده است که در موقعیت دستور عمل نهان، آزمودنی‌ها متفاوت پاسخ دهند. آزمودنی‌ها ۸۰ دانشجوی دوره کارشناسی بودند که به‌طور تصادفی در هشت گروه آزمایشی قرار گرفتند. آزمون‌های تکمیل پاره‌لغت و ستاک‌واژه شامل ۴۰ ماده آماج و ۴۰ ماده پرکننده بودند. یافته‌ها نشان داد که هریک از سه عامل مورد نظر به‌طور معناداری بر آماده‌سازی تأثیر داشتند و بویژه در موقعیت دستور عمل نهان، آزمودنی‌ها به آزمون‌های مورد نظر یکسان پاسخ ندادند. عامل سطح پردازش بر پاره‌لغت اثر داشت ولی بر تکلیف ستاک‌واژه تأثیر نداشت. همچنین تکلیف پاره‌لغت یک آزمون نهان ادراکی خالص نیست و آزمون ستاک‌واژه با دستور عمل آشکار، یک آزمون یادآوری معطوف به نشانه و با دستور عمل نهان، یک آزمون نهان ادراکی است.

کلید واژه‌ها: سطح پردازش، دستور عمل آزمون، آماده‌سازی، ستاک‌واژه، پاره لغت، حافظه نهان، حافظه آشکار.

طرح مسئله

اطلاعات زیادی در حافظه ما وجود دارد که از آنها بی‌خبریم و اگر درباره آنها از ما سؤال شود چیزی به خاطر نمی‌آوریم، اما در موقعیت مناسب ممکن است این اطلاعات ظهور یافته یا شواهدی دال بر حضور آنها در نظام حافظه به دست آید. سؤال‌هایی که در باب هشیاری و حافظه مطرح می‌شوند روز به روز توجه بیشتری را به خود جلب می‌کنند (برای نمونه شکتر^۱، ۱۹۸۷، ۱۹۸۹؛ کلی^۲ و جاکوبی^۳، ۱۹۹۰). شواهد پژوهشی اخیر (بلاکستون^۴، ۱۹۸۹؛ رودیگر^۵، ۱۹۹۰؛ رودیگر و همکاران، ۱۹۸۹؛ مولیگان^۶، ۱۹۹۸؛ شوارتز^۷، راس و دوش^۸، ۱۹۹۳) حکایت از آن دارند که در ذهن آزمودنی‌ها خاطراتی وجود دارد که به طور هشیارانه نمی‌توان آنها را بازشناخت. به این‌گونه خاطرات حافظه نهان^۹ می‌گویند. این مفهوم، اصطلاحی نسبتاً جدید در واژگان شناختی است و در سال ۱۹۸۵ توسط گراف^{۱۰} و شکتر معرفی شد.

پژوهش‌های مربوط به حافظه نهان و بررسی سطح پردازش^{۱۱}، توجه، همسانی یا ناهمسانی عضو حسی، و ویژگی‌های فیزیکی مواد محرک از موقعیت مطالعه به آزمون، و نوع آزمون‌های مورد استفاده در سنجش حافظه نهان و آشکار^{۱۲}، از جمله مهم‌ترین عناوین پژوهشی در حوزه مطالعات شناختی حافظه در دو دهه اخیر بوده است. به دنبال ارائه الگوها و نظریه‌های گوناگون مانند الگوآف و نوزمن (حافظه نخستین و ثانوی)، الگواتکینسون و شیفرین (حافظه کوتاه مدت و دراز مدت)، الگوعمق

1. Schacter

3. Jacoby

5. Roediger

7. Schwartz

9. Implicit memory

11. Level of Processing

2. Kelley

4. Blaxton

6. Mulligan

8. Ross & Deutch

10. Graf

12. Explicit memory

پردازش کریک^۱ و لوکارت^۲ (۱۹۷۲)، و علی رجم آنکه نظریه عمق یا سطح پردازش جانشین جالب و مناسبی برای نظریه‌های حافظه دوگانه به شمار می‌آید (سولسو، ۱۹۹۱) انتقادهایی نیز بر این نظریه‌ها و مدل‌ها وارد شد. یکی از انتقادهای مهمی که بر نظریه عمق پردازش وارد آمد بی‌توجهی به تعاملی است که بین نوع پردازش در هنگام مطالعه مواد و آزمون آن مواد وجود دارد (اندرسون، ۱۹۹۵؛ بست، ۱۹۹۵). تولوینگ^۳ (۱۹۷۵) اصلی فراگیر برای حافظه وضع کرد که چنین تعامل‌هایی را در برمی‌گیرد. این اصل که به اصل "اختصاصی بودن رمزگردانی" شهرت دارد، حاکی از آن است که اگر نشانه‌های حاضر در موقعیت آزمون با نشانه‌هایی که در موقعیت مطالعه رمزگردانی شده‌اند هم‌تا باشند، عملکرد حافظه بالاتر خواهد بود (رودیگر و همکاران، ۱۹۹۲).

موریس^۴، برانزفورد^۵ و فرانکز^۶ (۱۹۷۷) گونه دیگری از این اصل را با عنوان "پردازش متناسب با انتقال"^۷ مطرح ساخت. در این نظریه، به جای آنکه بر نشانه‌ها تأکید شود به نوع پردازش در موقعیت رمزگردانی مواد محرک و موقعیت آزمون توجه می‌شود. بر اساس این نظریه وقتی آزمودنی‌ها سرنخ‌های حافظه در موقعیت آزمون را به همان شیوه‌ای پردازش کنند که مواد موجود در موقعیت مطالعه را پردازش کرده‌اند، عملکرد حافظه بهتر خواهد شد (آزمایش موریس، برانزفورد و فرانکز، ۱۹۷۷؛ نقل از اندرسون^۸، ۱۹۹۵). براساس الگو (TAP)، آزمون‌های حافظه در درجه نخست با نوع فرایندهای ذهنی موردنیاز آنها مشخص می‌شوند نه با دستور عمل آزمون (آگاهی یا عدم آگاهی از وجود رابطه بین مواد محرک و مواد آزمون) (مولیگان، ۱۹۸۸). برای بررسی و تحقیق در مورد اشکال نهان و آشکار یادسپاری از آزمون‌های مختلفی استفاده می‌شود. نقطه آغاز تحول این آزمون‌ها در مطالعات عصب - روان شناختی حافظه بود. بیماران

1. Craik

2. Luckhurt

3. Tulving

4. Morris

5. Bransford

6. Franks

7. Transfer Appropiat Processing(TAP)

8. Anderson

مبتلا به یادزدودگی^۱ در آزمون‌های نهان نگهداری خوبی دارند، در حالی که به هنگام اندازه‌گیری میزان بازشناسی در آزمون‌های آشکار عملکردشان ضعیف است. به سخن دیگر، کسانی که در آزمون‌های حافظه آشکار (یادآوری و بازشناسی) با مشکل روبه‌رو هستند (مانند افراد مبتلا به یادزدودگی و اسکیزوفرنی) در آزمون‌های حافظه نهان عملکرد طبیعی یا نزدیک به سطح هنجار نشان می‌دهند (دنی^۲ و هانت^۳، ۱۹۹۲؛ الیوت^۴ و گرین^۵، ۱۹۹۲؛ لایت^۶، ۱۹۹۱؛ شوارتز، راس و دوش، ۱۹۹۳؛ شیمامورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۳). علاوه بر این، در شماری از پژوهش‌های آزمایشی که در آنها متغیرهایی چون سطح پردازش، عضو حسی از موقعیت مطالعه به موقعیت آزمون و توجه دستکاری می‌شوند نتایج به دست آمده نیز حکایت از تفکیک بین تسهیل یا آماده‌سازی در بازگویی^۷ (که در آزمون‌های حافظه دیده می‌شود) و عملکرد در آزمون‌های حافظه آشکار دارند (رودیگر و مک‌درموت^۸، ۱۹۹۳). در آزمون‌های حافظه نهان، حافظه مربوط به رویدادهای قبلی از طریق افزایش پردازش مجدد محرک‌هایی که به‌تازگی تجربه شده‌اند مورد ارزیابی قرار می‌گیرند پدیده‌ای که به آماده‌سازی بازگویی شهرت دارد (مولیگان، ۱۹۹۸). اثر آماده‌سازی، اغلب از جهات گوناگون با عملکرد در آزمون‌های حافظه آشکار تفاوت دارد. در این راستا، الگو پردازش متناسب با انتقال (TAP)، چارچوب مناسبی برای تبیین عملکرد در آزمون‌های حافظه نهان و آشکار است (بلاکستون، ۱۹۹۲؛ کریک و همکاران، ۱۹۹۴؛ مک‌درموت و رودیگر، ۱۹۹۶؛ ولدون^۹ و همکاران، ۱۹۹۵).

در الگوی (TAP)، بین دو مقوله وسیع فرایندهای شناختی تفاوت می‌گذارند:

1. Amnesia

2. Denny

3. Hunt

4. Elliot

5. Green

6. Light

7. Repetting Priming

8. McDermott

9. Weldon

فرایندهای ادراکی^۱ که به عنوان تحلیل ویژگی‌های ادراکی یا پردازش در سطح تعریف می‌شوند، و فرایندهای مفهومی^۲ که به عنوان تحلیل معنی یا اطلاعات معنایی تعریف می‌شوند (مولیگان، ۱۹۹۸).

آزمون‌های حافظه‌نهای معمولاً شامل تشخیص یا تکمیل نشانه‌های ادراکی مجزا یا مبهم - مانند پاره لغت^{۳*} یا ستاک واژه^{۴**}، شناسایی ادراکی^۵ (واژه یا محرکی که به سرعت ارائه می‌شود) یا پاره تصاویر - هستند. بنابراین، براساس الگو (TAP)، این آزمون‌ها در درجه نخست به فرایندهای ادراکی در خلال مرور ذهنی و رمزگردانی حساس‌اند، و در برابر فرایندهای مفهومی حساسیتی ندارند (کریک و همکاران، ۱۹۹۴؛ رودیگر و همکاران، ۱۹۸۹).

رودیگر و بلاکستون (۱۹۸۷) اظهار داشتند که همه آزمون‌های حافظه‌نهای یکسان نیستند و می‌توان میان آنها تفاوت قائل شد. به عقیده آنها، برخی آزمون‌ها بیشتر بر جنبه‌های ادراکی پردازش استوارند، در حالی که آزمون‌های دیگر، آنچنان که برای نخستین بار توسط جیکوبی (۱۹۸۳) مطرح شد بیشتر بر معنی یا مفهوم رویدادها استوارند (رودیگر و همکاران، ۱۹۹۲).

تمایز یا تفکیک اشکال ادراکی و مفهومی آزمون‌های حافظه توسط بسیاری از پژوهشگران مورد تأیید قرار گرفته است و آنها برای تفکیک این آزمون‌ها متغیرهای زیادی را مطرح کرده‌اند (بلکستون، ۱۹۸۹؛ هامن، ۱۹۹۰، بدلی، ۱۹۹۷).

1. Perceptual processes

2. Conceptual processes

3. Word fragment

** پاره لغت: واژه‌هایی که دو تا سه حرف از آنها حذف شده است که دارای یک یا دو بدیل تکمیل‌کننده‌اند.

4. Word stem

** ستاک واژه: سه حرف اول واژه‌هایی هستند که دارای ۷ بدیل تکمیل‌کننده‌اند و آزمودنی باید آن‌ها را هر چه سریع‌تر تکمیل کند.

5. Perceptual identification

در رویکرد سامانه‌های چندگانه حافظه، نظریه پردازان بیشتر تحت تأثیر شواهد به دست آمده از بیماران مبتلا به یادزدودگی، بین حافظه اظهاری^۱ و غیر اظهاری (یا رویه‌ای^۲) تمایز قائل می‌شوند (اسکوایر، ۱۹۸۷). آنان عقیده دارند که حافظه اظهاری موجب یادآوری رویدادها (حافظه رویدادی) و حافظه معنایی است، و حافظه رویه‌ای در اجرای اعمال شناختی و حرکتی نقش دارد. بدلی (۱۹۹۷) در تحلیل جایگاه سامانه‌ای حافظه نهان و آشکار، حافظه آشکار را زیرمجموعه حافظه رویدادی و حافظه نهان را در زمره حافظه غیراظهاری یا رویه‌ای می‌دانند. تالوینگ (۱۹۸۵) با ارائه یک الگو چهار سامانه‌ای که در آن حافظه رویه‌ای در پایین‌ترین سطح (مرتبه)، حافظه ادراکی در مرتبه نخست، حافظه معنایی در مرتبه دوم و حافظه رویدادی در بالاترین مرتبه قرار دارد سامانه‌های حافظه را به صورت مرتبه‌ای معرفی کرده است. وی عقیده دارد که هر مرتبه فوقانی وابسته به سامانه پایین‌تر از خود است. به این ترتیب، در بیماران مبتلا به یادزدودگی، آسیب مغزی بر بازنمایی و یادآوری اثر گذاشته و موجب عملکرد حافظه نهان می‌شود (رودیگر و مک‌درموت، ۱۹۹۳).

بر اساس الگوی فوق (شکتر، ۱۹۹۰؛ تالوینگ و شکتر، ۱۹۹۰) آزمون‌های متفاوت، سامانه‌های متفاوت حافظه را آشکار می‌سازند: آزمون‌های آشکار، بر حافظه رویدادی متکی هستند. حافظه معنایی، زیربنایی آماده‌سازی مفهومی است، و سامانه بازنمایی ادراکی یا رویه‌ای (که در حقیقت دو سامانه است، یکی برای واژه‌ها و دیگری برای اشیاء) زیربنای آماده‌سازی ادراکی است.

سامانه‌های حافظه رویدادی و معنایی، هر دو نسبت به دستکاری‌های رمزگردانی که ماهیت معنایی دارند - مانند سطح پردازش - حساسند و بنابراین، سطح پردازش هم در آزمون‌های آشکار و هم در آزمون‌های مفهومی نهان مؤثر است. برعکس، سامانه بازنمایی ادراکی در سطح پیش مفهومی عمل کرده و از این رو، دستکاری سطح پردازش

هیچ اثری بر آماده سازی در آزمون‌های ادراکی نهان نخواهد داشت (شالیس^۱ و برادبک^۲، ۱۹۹۲).

در این پژوهش بر دو آزمون ادراکی حافظه نهان، یعنی تکمیل ستاک واژه و پاره لغت، تأکید شده است. به عقیده گراف و همکاران (۱۹۸۴) و رودیگر و همکاران (۱۹۹۲)، آزمون‌های ستاک واژه به دلیل بیشتر بودن تعداد بدیل‌های تکمیل‌کننده، سهولت در تکمیل مواد آزمون، سرعت در ارائه پاسخ و ساده‌تر بودن تکلیف، نسبت به آزمون‌های پاره لغت که تعداد بدیل‌های تکمیل‌کننده کمتری دارند و آزمودنی‌ها به دلیل دشواری و کندی در ارائه پاسخ قادر نیستند که به بسیاری از مواد آزمون پاسخ دهند اثر آماده سازی را بیشتر نشان می‌دهند.

در واقع، با توجه به آنچه در مورد آزمون پاره لغت مطرح شد، ممکن است آزمودنی‌ها به دلیل دشواری در ارائه پاسخ فهرست واژه‌های آماج را عمداً بازیابی کنند. در این صورت، آزمون پاره لغت دیگر یک آزمون نهان ادراکی خالص نبوده و با راهبردهای بازیابی آشکار آمیخته می‌شود.

شالیس و برادبک (۱۹۹۲) نیز با اجرای چند آزمایش به این نتیجه رسیدند که برخلاف اظهارات پیشین، سطوح پردازش بر آماده سازی در آزمون پاره لغت موثر است. باورز و شکتر (۱۹۹۰) نیز دریافتند که سطح پردازش اثر چشمگیری در تکمیل ستاک واژه در آزمودنی‌هایی دارد که از رابطه بین موقعیت مطالعه و آزمون بی‌خبر بودند. در بسیاری از گزارش‌های پژوهشی دیگر (هیرشمن و همکاران، ۱۹۹۰؛ ماسون؛ مک لئود و ولدون، ۱۹۹۱) نشان داده شده است که دستکاری‌های مربوط به موقعیت مطالعه که ظاهراً ماهیت مفهومی دارند (مانند تولید ماده آماج با استفاده از یک نشانه یا سرنخ مفهومی) در آزمون‌هایی از قبیل پاره لغت و شناسایی ادراکی، اثر آماده سازی تولید کرده‌اند.

در مقابل، در پژوهشی که توسط رودیگر و همکارانش (۱۹۹۲) انجام شد،

پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که آزمون‌های ادراکی حافظه نهان، یعنی ستاک واژه و پاره لغت، کاملاً شبیه به هم هستند و اثر سطح پردازش برای واژه‌ها مشاهده نشد. در پژوهش کریک و همکاران (۱۹۹۴) نیز نشان داده شد که پردازش مفهومی در آزمون‌های نهان بی‌اثر است، ولی در آزمون‌های یادآوری نشانه‌ای^۱ ستاک واژه (ستاک واژه با دستورعمل آشکار) تا حدودی مؤثر بوده و در بازشناسی بیشترین اثر را دارد. با توجه به موارد فوق به آزمایش‌هایی نیاز است که در آنها تکالیف تکمیل پاره لغت و ستاک واژه، با وجود واژه‌های مشابه، مورد مقایسه مستقیم قرار گیرند.

شکتر و همکارانش (۱۹۸۹) برای جلوگیری از مشکل تداخل رویه‌های بازیابی آشکار در آزمون‌های تکمیل‌کردنی مانند پاره لغت و ستاک واژه، منطقی را به نام ملاک عمده بودن بازیابی^۲ مطرح ساختند که به موجب آن سطح پردازش دستکاری شده و عملکرد آزمودنی‌ها با استفاده از نشانه‌های یکسان در آزمون‌هایی با دستورعمل نهان و آشکار مورد مقایسه مستقیم قرار می‌گیرد. آزمودنی‌ها در موقعیت دستورعمل نهان از رابطه بین موقعیت مطالعه (رمزگردانی واژه‌های آماج) و موقعیت آزمون (ستاک واژه و پاره لغت) مطلع نمی‌شوند و صرفاً از آنها خواسته می‌شود که سرخ‌های مواد آزمون را با نخستین واژه‌ای که به ذهنشان خطور می‌کند تکمیل کنند. در دستورعمل آشکار، آزمودنی‌ها از رابطه بین موقعیت مطالعه و آزمون مطلع می‌شوند و از آنها خواسته می‌شود مواد آزمون را با استفاده از همان واژه‌های موجود در فهرست آماج تکمیل کنند. در مورد ملاک عمده بودن بازیابی که توسط شکتر برای تفکیک آزمون‌های ادراکی حافظه نهان از آزمون‌های یادآوری نشانه‌ای ارائه شد، پژوهشگران به نتایج و یافته‌های قابل توجهی دست یافتند. گرف و مندلر^۳ (۱۹۸۴) نشان دادند که در آزمون ستاک واژه، دستورعمل آشکار موجب تأثیر بیشتر و معنی‌دارتر سطح پردازش می‌شود؛ در حالی که دستورعمل نهان چنین اثری ندارد.

1. Cued recall test

2. Retrieval intentionality criterion

3. Mandler

با توجه به پیشینه پژوهش، چنانچه هر دو آزمون ستاک واژه و پاره لغت، در زمره آزمون‌های ادراکی نهان خالص باشند باید در موقعیت دستورعمل نهان (عدم آگاهی از رابطه بین فهرست واژه‌های آماج و مواد آزمون)، نسبت به سطح پردازش به‌طور یکسان واکنش نشان دهند. به سخن دیگر، با توجه به اظهارات پژوهشگرانی که معتقدند این دو آزمون همتراز هستند و با در نظر گرفتن الگو (TAP) و تلویحات نظری آن در خصوص تفکیک آزمون‌های نهان ادراکی از آزمون‌های مفهومی و آشکار، این دو آزمون باید از نوع داده‌خاست^۱ بوده (فرایندهای ادراکی را آماده‌سازی کنند) و پردازش عمقی (پردازش معنایی واژه‌های آماج) نباید موجب افزایش عملکرد آزمودنی‌ها در یادآوری فهرست واژه‌های آماج شود؛ زیرا پردازش معنایی فهرست واژه‌های آماج با نوع یا الگوی پردازشی که آزمون‌های ادراکی خالص فرامی‌خوانند (پردازش ادراکی) همخوانی ندارد.

ولدون و همکارانش (به نقل از رودیگر و همکاران، ۱۹۹۲) نتیجه گرفتند که در تکالیف پاره‌لغت و ستاک‌واژه، فرایندهای بازبایی مشابهی (ادراکی یا واژگانی، دست‌کم در متغیرهای بررسی شده، یعنی تکمیل تصاویر یا لغات و آزمون با دستورعمل نهان یا آشکار) به‌کارگرفته می‌شود. با این همه، انتقادهایی به آزمایش ولدون و همکارانش وارد می‌شود که ضرورت انجام آزمایش‌های دیگر را مطرح می‌سازد.

در این پژوهش به منظور بررسی تأثیر سه عامل سطح پردازش، دستور عمل، و نوع آزمون بر آماده‌سازی و بررسی مجدد نتایج ولدون و همکاران (۱۹۸۹) و رودیگر و همکاران (۱۹۹۲) در چارچوب الگوی پردازش متناسب با انتقال (TAP)، آزمایشی ترتیب داده شد که هدف آن پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا آزمون‌های حافظه نهان (ستاک واژه و پاره لغت) مطابق با پیش‌بینی جاکوبی و دیگران (اندرسون، ۱۹۹۵)، در زمره آزمون‌های ادراکی هستند یا فرایندهای پردازش مفهومی (راهبردهای حافظه آشکار) در آنها دخالت دارند؟ آیا میزان آماده‌سازی متأثر از سه عامل فوق متفاوت

است؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤالها، با در نظر گرفتن متغیرهای مورد نظر در این پژوهش و با توجه به پیشینه پژوهشی، ۷ فرضیه با توجه به الویت آنها در این پژوهش تدوین گردید:

۱. بین سطح پردازش (نویسه‌ای-معنایی) و نوع آزمون (ستاک‌واژه‌پاره‌لغت) تعامل وجود دارد؛

۲. بین دستورعمل آزمون (نهان - آشکار) و نوع آزمون (ستاک‌واژه‌پاره‌لغت) تعامل وجود دارد؛

۳. بین سطح پردازش (نویسه‌ای-معنایی) و دستورعمل آزمون (نهان - آشکار) تعامل وجود دارد؛

۴. بین نوع دستورعمل آزمون، سطوح پردازش و نوع آزمون تعامل وجود دارد؛

۵. اثر سطح پردازش بر آزمون پاره‌لغت بیشتر از ستاک‌واژه است؛

۶. تأثیر سطح پردازش در موقعیت دستورعمل آشکار آزمون، بر آماده‌سازی در آزمون‌های ستاک و پاره‌لغت، یکسان است؛

۷. سه عامل سطح پردازش، دستورعمل، و نوع آزمون بر آماده‌سازی تأثیر معنادار دارد.

روش

الف. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها ۸۰ دانشجوی دختر رشته روان‌شناسی بودند که به صورت تصادفی از میان کلیه افراد داوطلب انتخاب شده و سپس به صورت تصادفی در شرایط مختلف آزمایشی (هشت موقعیت آزمایشی) جایگزین شدند.

ب. ابزار

مواد و ابزارهای این پژوهش به پنج دسته قابل تفکیک است:

۱. مواد محرک (فهرست واژه‌های آماج)، که پس از تعیین ملاک‌های گزینش واژه‌ها و

بعد از اجرای مقدماتی و اصلاحات و تجدیدنظر، از میان ۲۰۵ واژه نامزد، فهرست اصلی با ۴۰ واژه آماج و ۱۰ واژه حایل^۱ ساخته شد.

۲. آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره‌لغت. هر دو آزمون ستاک‌واژه و پاره‌لغت، مرکب از ۸۰ ماده (ستاک‌واژه یا پاره‌لغت) هستند که ۴۰ مورد از آنها سرنخ‌های مربوط به واژه‌های فهرست آماج بوده و ۴۰ مورد دیگر سرنخ‌های مربوط به واژه‌هایی هستند که در فهرست واژه‌های آماج ارائه نشده‌اند.

ستاک‌واژه‌ها (سه حرف نخست واژه)، هریک دست کم، دارای ۷ بدیل تکمیل‌کننده بوده که یکی از آنها واژه موردنظر پژوهشگر است. پاره لغت‌ها (واژه‌هایی که ۲ تا ۳ حرف از آنها حذف شده است). هریک دارای ۱ یا ۲ بدیل تکمیل‌کننده هستند که یکی از آنها همان واژه موردنظر پژوهشگر است.

۳. آزمون لغات قلب شده^۲ (تکلیف انحرافی). در این پژوهش برای جلوگیری از مرور ذهنی فهرست واژه‌های آماج، در فاصله بین موقعیت مطالعه و آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره لغت، از آزمون لغات قلب شده (واژه‌هایی که حروف تشکیل دهنده آنها جابه‌جا شده و از آزمودنی خواسته می‌شود تا آنها را در ترتیب صحیح قرار دهد) استفاده شد.

در این تکلیف از ۴۸ واژه قلب شده استفاده گردید، به ترتیبی که هیچ یک از واژه‌های قلب شده در حالت ستاک با ۴۰ واژه فهرست آماج و ۴۰ واژه پرکننده آزمون پاره لغت و ستاک‌واژه مطابقت نداشتند، و به این ترتیب از اثر احتمالی این واژه‌ها در آماده‌سازی آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره لغت جلوگیری به عمل آمد.

۴. دستورعمل‌های پردازش نویسه‌ای و معنایی فهرست واژه‌های آماج. به منظور دستکاری متغیر سطح پردازش در مطالعه فهرست واژه‌های آماج از دو دستور عمل متفاوت استفاده شد: نخست) دستور عمل پردازش نویسه‌ای (پردازش ویژگی‌های فیزیکی واژه‌ها، مانند تعداد حروفی که در نیمه اول فهرست الفبا قرار دارند، تعداد نقطه‌های واژه مورد نظر و...؛ و دوم) دستورعمل پردازش معنایی (پردازش ویژگی‌های

معنایی واژه‌ها، با استفاده از الگوی هفت‌درجه‌ای خوشایندی - ناخوشایندی معنایی هر واژه).

هر دو شیوه پردازشی فوق که از پژوهش رودیگر و همکاران (۱۹۹۲) اقتباس شده است، روش مناسبی برای درگیرکردن آزمودنی‌ها با ویژگی‌های سطحی یا عمقی واژه‌های موجود در فهرست ماده‌های آماج است.

۵. دستور عمل‌های آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره‌لغت. در این پژوهش با توجه به ملاک عمدی بودن بازیابی و الگوهای پژوهشی خارجی، از دو موقعیت دستور عمل آشکار (آگاه‌ساختن آزمودنی‌ها از رابطه بین موقعیت مطالعه و آزمون ستاک‌واژه یا پاره‌لغت) و دستور عمل نهان (آگاه‌ساختن آزمودنی از رابطه بین موقعیت مطالعه و آزمون) استفاده شد.

نتایج حاصل از بازآزمایی فهرست واژه‌های آماج و آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره‌لغت، نشانگر آن بود که این آزمون‌ها دارای ضرایب قابلیت اعتماد بسیار مطلوبی هستند (افزون بر ۰/۷۵) اعتبار محتوایی این آزمون‌ها که در فرایند طرح و روش ساخت آنها تضمین می‌شود با توجه به تأیید اساتید و کارشناسان و با در نظر گرفتن ملاک‌ها و مراحل ساخت آنها نیز تأیید گردید. از آنجا که برای رعایت مفروضه‌های ساخت آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره‌لغت، در تدوین فهرست واژه‌های آماج بحث اعتبار محتوایی این آزمون‌ها و تکالیف، قابل تفکیک نبود لذا در این مورد دقیقاً مطابق با آنچه در پژوهش‌های دیگر، صورت گرفته بود (رودیگر و همکاران، ۱۹۹۲؛ بسون و همکاران، ۱۹۹۲، ...) عمل گردید.

طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های آزمایشی با طرح عاملی است. در طرح‌های عاملی، که همه متغیرهای آن از نوع فعال هستند، روش جایگزینی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایشی به شیوه کاملاً تصادفی است. در این پژوهش سه متغیر یا عامل فعال وجود دارد و هر عامل دارای دو سطح است. متغیر وابسته در این پژوهش، میزان

آماده‌سازی تکراری سیاهه و اژه‌های آماج است که با کاهش تعداد سرخ‌های تکمیل شده خارج از سیاهه از تعداد سرخ‌های تکمیل شده سیاهه آماج محاسبه می‌شود (اتکینسون و همکاران، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۷۸).

متغیرهای پژوهش

۱. سطح پردازش (پردازش نویسه‌ای - پردازش معنایی)؛

۲. دستور عمل آزمون (دستور عمل آشکار - دستور عمل نهان)؛

۳. نوع آزمون (ستاک‌واژه - پاره‌لغت).

بنابراین در این طرح سه عاملی، با توجه به ترکیبات سطوح هر عامل، هشت گروه آزمایشی تشکیل شد. در هر یک از گروه‌ها ده آزمودنی* شرکت داشتند که پس از جایگزینی تصادفی در گروه‌ها مراحل مختلف اجرای آزمایشی را با توجه به سطوح عامل‌های تعیین شده پشت‌سر گذاشتند.

شیوه اجرا

در اجرای این پژوهش، هشتاد نفر آزمودنی که از دانشجویان روان‌شناسی به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند در گروه‌های ۵ نفری به اطاق آزمایشگاه دعوت می‌شدند و پس از ارائه توضیحاتی درخصوص اهداف اجرای این تکالیف (توضیحات ارائه شده با توجه به آنکه آزمودنی‌ها نمی‌بایست در جریان هدف اصلی آزمایش قرار می‌گرفتند جنبه انحرافی داشت)، درباره نحوه اجرای آزمون‌ها و تکالیف توضیح مختصری داده می‌شد و پیش از اجرای اصلی، ۲ تا ۳ ماده تمرینی در اختیار آزمودنی‌ها قرار می‌گرفت.

* مک برنی (۱۹۹۰) موضوع تعیین حجم نمونه در گروه‌های آزمایشی را در ارتباط با خطای استاندارد میانگین مطرح می‌کند و می‌گوید در اکثر آزمایش‌ها (به ویژه در طرح‌های چند متغیری و بنیادی) تعداد آزمودنی‌ها در هر گروه ۱۰ نفر کافی است.

در مرحله نخست، نیمی از آزمودنی‌ها فهرست واژه‌های آماج را با روش پردازش نویسه‌ای و نیمی دیگر با روش پردازش معنایی مطالعه کردند. سپس کلیه آزمودنی‌ها به تکلیف انحرافی فهرست واژه‌های قلب شده پاسخ دادند. در پایان آزمایش هریک از گروه‌های آزمایشی، به آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره‌لغت، با دستور عمل‌های نهان و آشکار پاسخ دادند. در دو مرحله نخست، مدت زمان ارائه پاسخ یا اجرای تکلیف، برای هر ماده ۱۰ ثانیه بود که توسط دستیار آزمایشگر اعلام شد و در مرحله آخر (آزمون‌های ستاک‌واژه و پاره‌لغت) مدت ارائه پاسخ به هر ماده آزمون ۱۲ ثانیه بود که باز هم توسط دستیار آزمایشگر به آزمودنی اعلام گردید.

در پایان هر آزمایش، برگه‌های آزمون جمع‌آوری شده و به سؤالات آزمودنی‌ها در خصوص اهداف آزمایش توضیحات لازم ارائه گردید. برگه‌های آزمون، هریک با توجه به نوع سطوح عامل‌ها، نامگذاری و تصحیح شدند.

تجزه و تحلیل یافته‌ها

داده‌های حاصل از این پژوهش در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی دو نوع دستور عمل بر حسب سطوح پردازش

آزمون	دستور عمل		آشکار		نهان	
	سطح پردازش	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
ستاک‌واژه	نویسه‌ای	۵/۹	۲/۲۸	۶/۴	۲/۱۷	
	معنایی	۱۵/۶	۵/۵۶	۶/۹	۱/۹۱	
پاره لغت	نویسه‌ای	۸/۳	۲/۹۴	۸/۹	۲/۸۸	
	معنایی	۱۷/۲	۶/۱۲	۱۷/۴	۴/۲۲	

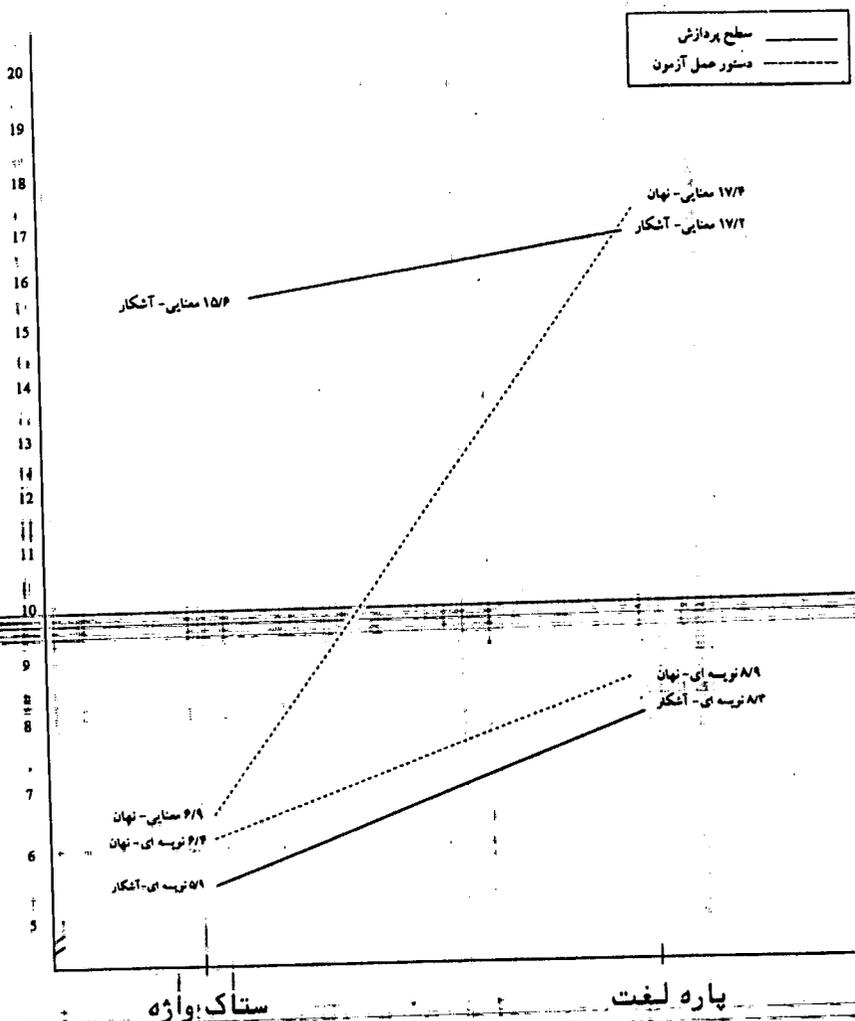
جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند عاملی، میان افراد دریافت کننده دو نوع دستور عمل آشکار و نهان، با توجه به سطوح پردازش نویسه‌ای و معنایی و دو نوع آزمون ستاک و پاره لغت در عامل حافظه (آماده سازی)

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل واریانس متغیرهای مورد بررسی

P	F	درجه میانگین مجذورات آزادی	مجموع مجذورات آزادی	منبع تغییرات
۰/۰۰۰۱	۳۱/۵۳۸	۴۶۰/۶۳۳	۳ ۱۳۸۱/۹۰	اثرات اصلی
۰/۰۳۱	۴/۶۸۷	۶۸/۴۵۰	۱ ۶۸/۴۵۰	اثر عامل نوع دستور عمل
۰/۰۰۰۱	۶۵/۱۹۴	۹۵۲/۲۰۰	۱ ۹۵۲/۲۰۰	اثر عامل سطوح پردازش
۰/۰۰۰۱	۲۴/۷۳۴	۳۶۱/۲۵۰	۱ ۳۶۱/۲۵۰	اثر عامل نوع آزمون
۰/۰۰۱	۶/۴۱۹	۹۳/۷۵۰	۳ ۲۸۱/۲۵۰	اثر تعاملی (دو عاملی)
۰/۰۰۰۶	۷/۸۸۷	۱۱۵/۲۰۰	۱ ۱۱۵/۲۰۰	اثر تعاملی نوع دستور عمل و سطوح پردازش
۰/۰۱	۶/۹۳۲	۱۰۱/۲۵۰	۱ ۱۰۱/۲۵۰	اثر تعاملی نوع دستور عمل و نوع آزمون
۰/۰۳۹	۴/۴۳۷	۶۴/۸۰۰	۱ ۶۴/۸۰۰	اثر تعاملی سطوح پردازش و نوع آزمون
۰/۰۱۲	۶/۶۲۸	۹۶/۸۰۰	۱ ۹۶/۸۰۰	اثر تعاملی (سه عاملی)
۰/۰۱۲	۶/۶۲۸	۹۶/۸۰۰	۱ ۹۶/۸۰۰	اثر تعاملی دستور عمل سطح پردازش و نوع آزمون
۰/۰۰۰۱	۱۷/۲۱۴	۲۵۱/۴۲۱	۷ ۱۷۵۹/۹۵۰	واریانس بین گروهی
		۱۴/۶۰۶	۷۲ ۱۰۵۱/۶۰۰	واریانس درون گروهی
		۳۵/۵۸۹	۷۹ ۲۸۱۱/۵۵۰	مجموع

با توجه به نتایج مندرج در جدول شماره ۱ و نتایج آزمون تحلیل واریانس (جدول شماره ۲) درمی یابیم که همه نسبت‌های F در سطح نسبتاً بالایی معنی دار هستند. به این

ترتیب، می‌توان گفت که اثر تعاملی متغیرهای دستور عمل آزمون، سطح پردازش، و نوع آزمون به صورت تعامل‌های دوتایی و سه‌تایی معنی‌دار است؛ و از این رو، چهار فرضیه نخست این پژوهش تأیید گردید. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چند عاملی در نمودار شماره ۱ نیز نشان داده شده است.



نمودار ۱. مقایسه میانگین‌های دو آزمون بر حسب سطح پردازش و دستورالعمل

همچنین به منظور تحلیل بیشتر نتایج اثرات تعاملی از آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است که در جدول شماره ۳ ملاحظه می شود.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی شفه (تفاوت میانگین های دو به دو)

متغیرها	\bar{X}	ستاک ستاک	ستاک نوبسه ای معنایی	پاره لغت ستاک	پاره لغت نوبسه ای معنایی	پاره لغت ستاک	پاره لغت نوبسه ای معنایی
ستاک واژه-نوبسه ای-آشکار	۵/۹	۰	۰/۵	۱	۲/۴	۳	۹/۷*
ستاک واژه-نوبسه ای-نهان	۶/۴	۰	۰/۵	۱/۹	۲/۵	۹/۲*	۱۱/۳*
ستاک واژه-معنایی-نهان	۶/۹	۰	۰	۱/۴	۲	۸/۷*	۱۰/۳*
پاره لغت-نوبسه ای-آشکار	۸/۳	۰	۰/۶	۰	۷/۳*	۶/۷*	۸/۹*
پاره لغت-نوبسه ای-نهان	۸/۹	۰	۰	۰	۶/۷*	۰	۸/۳*
ستاک واژه-معنایی-آشکار	۱۵/۶	۰	۰	۰	۰	۰	۱/۸
پاره لغت-معنایی-آشکار	۱۷/۲	۰	۰	۰	۰	۰	۱/۶
پاره لغت-معنایی-نهان	۱۷/۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۲

* $P < 0/05$

با توجه به نتایج مندرج در جدول شماره ۲ و ۳ می توان گفت که آزمون پاره لغت، مطابق آنچه در فرضیه ۵ پیش بینی شده، در موقعیت دستور عمل نهان تحت تأثیر سطوح پردازش قرار گرفته است، ولی این اثر در آزمون ستاک واژه دیده نمی شود. لذا، با توجه به الگوهای نظری پردازش متناسب با انتقال (TAP) و ملاک عمدی بودن بازیابی (RIC)، احتمالاً آزمون پاره لغت یک آزمون نهان خالص نیست و نسبت به پردازش معنایی حساسیت نشان می دهد.

همچنین می توان گفت که در موقعیت دستور عمل آشکار آزمون، هر دو آزمون ستاک واژه و پاره لغت، همچون هر آزمون مفهومی (آشکار) دیگری تحت تأثیر عامل سطح پردازش قرار گرفته و در هر دو آزمون از موقعیت پردازش نوبسه ای به پردازش معنایی افزایش چشمگیری در میزان آماده سازی فهرست واژه های آماج دیده می شود.

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر به قرار زیر است:

۱. بین نوع دستور عمل، سطوح پردازش، و نوع آزمون، در عامل آماده‌سازی، تعامل وجود دارد؛

۲. آزمون پاره‌لغت در موقعیت دستور عمل نهان آزمون، بیش از آزمون ستاک تحت تأثیر دستکاری سطح پردازش قرار دارد؛

۳. تأثیر سطح پردازش در موقعیت دستور عمل آشکار آزمون، بر یادآوری در آزمون‌های ستاک واژه و پاره‌لغت یکسان است. به سخن دیگر، آزمون‌های یادشده در موقعیت دستور عمل آشکار آزمون به آزمون‌های یادآوری معطوف به نشانه تبدیل شده‌اند.

یافته‌های این پژوهش، همگی در جهت تأیید فرضیه‌های پژوهشی بوده و نشان می‌دهند که متغیرهای پردازش و دستور عمل آزمون توانسته‌اند در تفکیک اثرات آزمون‌های ستاک و پاره‌لغت در عامل حافظه (آماده‌سازی در بازگویی) اثر گذارند. به این ترتیب، یافته‌های این پژوهش در مورد تأثیر سطوح پردازش با نتایج حاصل از پژوهش اسکوایر، شیمامورا و گراف^۱ (۱۹۸۷) در مورد تأثیر سطوح پردازش در تکمیل ستاک واژه و پاره‌لغت در افراد سالم و مبتلا به یادزدودگی و نیز نتایج حاصل از پژوهش شالیس و برادبک^۲ (۱۹۹۲) در مورد تأثیر سطح پردازش بر آماده‌سازی در شکل‌های ادراکی آزمون‌های نهان (پاره‌لغت) و نیز با نظرات گراف و مندلر (به نقل از رودیگر و همکاران، ۱۹۹۲) در باب تأثیرپذیری آزمون پاره‌لغت از رویه‌های حافظه آشکار همخوانی دارد؛ و موید این نکته است که تکالیف پاره‌لغت، احتمالاً با توجه به دلایل ذکرشده (مانند محدودیت در بدیل‌های تکمیل‌کننده و دشواری در ارائه پاسخ) که توسط گراف و همکاران (۱۹۸۴) و رودیگر و همکاران (۱۹۹۲) مطرح شده است، دیگر یک آزمون ادراکی خالص نبوده و اثرات بازیابی عمدی در آن دیده می‌شود.

همچنین در بسیاری از پژوهش‌های دیگر (هیرشمن^۱ و همکاران؛ ۱۹۹۰، ماسون، مک لثود؛ به نقل از ولدون، ۱۹۹۱؛ شالیس^۲ و برادیک، ۱۹۹۲) نیز نشان داده شده است که دستکاری‌های مربوط به موقعیت مطالعه (که ظاهراً ماهیت مفهومی یا معنایی دارند: مانند تولید ماده آماج با استفاده از یک نشانه یا سرخ مفهومی) در آزمون‌هایی چون پاره لغت و شناسایی ادراکی، اثر آماده سازی تولید کرده‌اند.

از سوی دیگر، در پژوهشی که توسط رودیگر و همکارانش (۱۹۹۲) انجام شد پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که آزمون‌های ادراکی حافظه نهان، یعنی ستاک و پاره لغت، کاملاً به هم شبیه‌اند و اثر سطح پردازش در آنها مشاهده نشد. در پژوهش کریک و همکارانش (۱۹۹۴) نیز نشان داده شد که پردازش مفهومی در آزمون‌های نهان بی اثر است، ولی در آزمون‌های یادآوری معطوف به نشانه ستاک واژه (ستاک واژه با دستور عمل آشکار) تا حدودی موثر بوده و در بازشناسی بیشترین اثر را دارد. در پژوهش‌های دیگر نیز (مانند گراف و مندلر، ۱۹۸۴؛ گراف، مندلر و هیدن، ۱۹۸۲؛ گراف، اسکویپر و مندلر، ۱۹۸۴؛ جیکوبی و دالاس، ۱۹۸۱؛ به نقل از شالیس و بردابک، ۱۹۹۲) هیچ مدرکی دال بر اثرگذاری سطوح پردازش بر آماده سازی در آزمون‌های حافظه نهان همچون تکمیل پاره لغت و ستاک واژه به دست نیامده است.

هامن (۱۹۹۰) نیز در پژوهش خود تأثیر سطح پردازش بر آماده سازی در آزمون‌های نهان ادراکی (پاره لغت) را ملاحظه نکرده است. بسون، فیشلر^۳، بوآز^۴ و رینی^۵ (۱۹۹۲) نیز همگام با پژوهش‌های پیشین دریافتند که میزان بسط معنایی در هنگام مطالعه فهرست آماج تأثیر زیادی بر عملکرد در آزمون‌های بازشناسی و یادآوری معطوف به نشانه و تأثیر بسیار اندکی بر آزمون تکمیل پاره لغت داشته است.

با این همه، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آزمون پاره لغت بیش از آزمون

1. Hirshman

2. Challis

3. Fishler

4. Boaz

5. Raney

ستاک‌واژه تحت تأثیر متغیر سطح پردازش واقع می‌شود. در تبیین نتایج حاصل از این پژوهش باید گفت که آزمون پاره‌لغت احتمالاً به راهبردهای بازبازی آشکار (باورز و شکتر، ۱۹۹۰؛ اسکوایر و همکاران، ۱۹۸۷) آلوده شده و یا این آزمون، آزمونی نیست که فقط به فرایندهای ادراکی ناب حساسیت نشان دهد. در واقع گزارش‌های مربوط به اثرات آماده‌سازی دگرعضوی (شنیداری به دیداری) و دگر شکلی (تصویر واژه) که در آزمون پاره‌لغت و شناسایی ادراکی دیده شده می‌تواند نشانگر وجود مؤلفه مفهومی در این آزمون‌ها باشد (رودیگر و شالیس، ۱۹۹۲؛ ولدون، ۱۹۹۱). بنابراین، اثرات سطح پردازش در آزمون‌های نهان، ممکن است بیانگر حساسیت این آزمون‌ها به فرایندهای مفهومی یا معنایی باشد (شالیس و برادبک، ۱۹۹۲). تالونگ و شکتر (۱۹۹۰) نیز اذعان داشته‌اند که آزمون‌های تکمیل کردنی؛ مانند پاره‌لغت، تا حدی به حافظه معنایی وابسته‌اند.

باید در نظر داشت که آزمون پاره‌لغت، به دلیل محدودیت در بدیل‌های تکمیلی و ارائه سرنخ‌های بیشتر، حتی در پژوهش‌هایی (مانند پژوهش رودیگر و همکاران، ۱۹۹۲) که اثر سطح پردازش را نشان نداده‌اند درصد آماده‌سازی بالاتری را نشان می‌دهد.

شبه این ترتیب، در نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت که با توجه به اثر سطح پردازش در تفکیک میزان آماده‌سازی در آزمون‌های پاره‌لغت و ستاک‌واژه و با در نظر گرفتن تلویحات نظری الگوپردازش متناسب با انتقال (TAP)، آزمون‌های ستاک و پاره‌لغت همسان نبوده و در واقع، آزمون پاره‌لغت به رویه‌های بازبازی آشکار آلوده است. لذا در استفاده از این آزمون برای بررسی اثر آماده‌سازی ادراکی و بویژه در پژوهش‌هایی که به این منظور صورت می‌گیرد پژوهشگران باید جانب احتیاط را رعایت کنند.

در این پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشت که اهم آنها عبارتند از: (۱) حجم محدود نمونه و جامعه مورد مطالعه، (۲) فقدان اطلاعات کافی در مورد سطح دشواری و فراوانی کاربرد واژه‌ها، (۳) مشکل سرهم‌نویسی در زبان فارسی که می‌توانست به دلیل ناهمسانی شکلی واژه‌های آماج و فهرست مواد آزمون، یک منبع خطا محسوب گردد.

- لذا پیشنهاد می‌شود که: الف. در پژوهش‌های بعدی حجم نمونه و جامعه پژوهشی گسترده‌تری داشته باشد؛
- ب. مواد آزمون و فهرست واژه‌های آماج با در نظر گرفتن سطح دشواری و فراوانی کاربرد و بار عاطفی یا هیجانی تهیه و تنظیم شوند؛
- ج. برای انجام پژوهش در زمینه حافظه نهان، برای فائق آمدن بر مشکل سرهم‌نویسی در زبان فارسی به جای لغات از تصاویر واقعی یا اشکال هندسی چندبعدی استفاده شود.

مآخذ

- اتکینسون، رینال (۱۳۷۸)... [و دیگران] زمینه روان‌شناسی. ترجمه محمد نقی براهنی و همکاران تهران: رشد.
- Anderson, J.r. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Baddely, A. (1997). *Human memory: Theory and practice*. East Sussex: Psychology Press.
- Besson, M., Fischler, I., Boaz, T. & Raney. G. (1992). "Effects of automatic associative activation on explicit and implicit memory tests". *Journal of Experimental psychology: Learning Memory & Cognition*, 18, PP. 89-105.
- Best, J.B. (1995). *Cognitive psychology*. New York: west pub co.
- Bowers, J.S., & Schacter, D.L. (1990). "Implicit memory and test awarenessn". *Journal of exp. psy: Learning Memory and Cognition*, 16, PP. 404-416.
- Challis, B.H., & Brodbeck, D.R. (1992). "Level of processing affects priming in word fragment completion". *Journal of Experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, PP. 595-607.
- Craik, F.L.M., Moscovitch, M., & MCDowd, I.M. (1994). "Contributions of surface and semantic information to performance on implicit and explicit memory tasks". *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 20, PP. 864-875.
- Denny, E.B. & Hunt, R.R. (1992). "Affective valence and memory in depression: Dissociation of recall and fragment completion". *Journal of Abnormal Psychology*, 101, PP. 573-580.
- Eillot, C.L., & Greene, R.L. (1992). "Clinical depression and implicit memory". *Journal of Abnormal*

- Psychology, 101, PP. 527-574.
- Hamman, S.B. (1990). "Level of processing effects in conceptually driven implicit tasks". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, PP. 970-977.
- Light, L.L. (1991). "Memory and aging: Four hypothesis in search of data". *Annual Review of Psychology*, 42, PP. 333-376.
- Masson, M.E.J., & Macleod. C.M. (1992). "Reenacting the route to interpretation: Enhanced identification without prior perception". *Journal of Experimental Psychology: General*, 121, PP.145-176.
- Mulligan, N.W. (1998). "The role of attention during encoding in implicit and explicit memory". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, PP. 27-47.
- Roediger, H.L., III & McDermott, K.B. (1992). "Depression and implicit memory: A Commentary". *Journal of Abnormal Psychology*. 101, PP. 587-591.
- Roediger, H.L., III & Mc Dermott, K.B. (1993). "Implicit memory in normal human subjects". In H. Spinnler & Boller (Eds.), *Handbook of Neuropsychology* (vol. 8, pp. 63-131). Amsterdam: Elsevier.
- Roediger, H.L., III, Weidner, M.S., & Challis, B.H. (1989). "Explaining dissociations between implicit and explicit measures of retention: A processing account". In H.L. Roediger III & FIM. Craik (Eds.), *Varieties of Memory & Consciousness: Essays in honour of Endel Tulving* (pp. 3-41). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Roediger, H.L., et al. (1992). "Direct comparison of two implicit memory tests: word fragment & word stem completion". *Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, PP. 1251-1269.
- Roediger, H.L., III (1990). "Implicit memory: Retention without remembering". *American Psychologist*. 45, PP. 1043-056.
- Schacter, D.L. (1987). "Implicit memory: History and current status". *Experimental Psychology:*

Learning Memory and Cognition, 13, PP. 501- 518.

Schacter, D.L., Bowers, J., & Booker, J. (1989). "Intention, awareness and implicit memory: The retrieval intentionality criterion". In S. Lewandowsky, J.C. Dunn, & K. Kirsner (Eds.), *Implicit memory: Theoretical issues* (pp. 47-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schwartz, B.L., Ross, R.B., & Deutsch, S.L. (1993). "Limits of the processing view in accounting for dissociations among memory measures in a clinical population". *Memory and cognition*, 21, PP. 63-72.

Solso R.L. (1991). *Cognitive Psychology*. New York: Allyn and Bacon.

Tulving, E., & Schacter, D.L. (1990). "Priming and human memory system". *Science*, 247 PP. 301-306.

Weldon, M.S. (1991). "Mechanisms underlying priming on perceptual tests". *Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 17, PP. 525-541.

رابطه کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی در نوجوانان دختر: بررسی نقش واسطه‌ای جایگاه اجتماعی - اقتصادی

یاسمین هابدینی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران*

چکیده

با هدف بررسی رابطه بین کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی، تعداد ۳۲۸ دانش‌آموز دختر پایه سوم راهنمایی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای، از مناطق جغرافیایی جنوب، مرکز، و شمال شهر تهران انتخاب شدند. تحلیل یافته‌ها با استفاده از روش تحلیل عاملی و ضریب همبستگی چند متغیری پیرسون انجام گرفت. نتایج نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معناداری میان مجاورت فیزیکی با مقابله اجتنابی، خود فاش سازی با مقابله هیجان مدار، رضایتمندی با مقابله مسئله مدار، و صمیمیت با مقابله اجتنابی بود. همچنین در آزمودنی‌هایی که دارای جایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین و متوسط بودند رابطه معناداری بین مجاورت فیزیکی و مقابله اجتنابی؛ خود فاش سازی و مقابله هیجان مدار؛ رضایتمندی و صمیمیت با مقابله مسئله مدار مشاهده شد در حالیکه در آزمودنی‌هایی که دارای جایگاه اجتماعی - اقتصادی بالا بودند هیچ‌گونه رابطه معناداری میان عامل‌های کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی مشاهده نگردید. عامل اعتماد در دوستی در هیچ‌یک از سه گروه فوق رابطه معناداری با راه‌های مقابله با تنیدگی نداشته است.

کلید واژه‌ها: نوجوان، کیفیت دوستی، جایگاه اجتماعی - اقتصادی، مقابله با تنیدگی.

تنیدگی

مقدمه

تعامل با همسالان و دوستی‌ها از جمله نمودهای تعاملات اجتماعی‌اند که نقش محوری و مهمی را در شناخت اجتماعی ایفا می‌کنند. کودکان برای مقابله با چالش‌های موجود در دنیای اجتماعی خود باید مهارت‌های اساسی شناختی - اجتماعی نظیر همکاری و مشارکت و حل مشکلات، به ویژه مشکلات میان فردی، را بیاموزند (کریک و داج^۱، ۱۹۹۴، پارکر و گالتن^۲، ۱۹۸۹). به همین سبب، روابط با همسالان و دوستی‌ها مشوق‌های مهمی را برای این یادگیری‌ها فراهم می‌کنند که بنوبه خود تحول دوستی را تسهیل می‌کند. دوستی‌های دوره نوجوانی متکی بر نزدیکی و وفاداری به ویژه در دختران است. این دوستی‌ها نه تنها به رشد اجتماعی نوجوانان کمک می‌کند بلکه برای آنها حکم نوعی درمان دارد؛ زیرا نوجوانان در می‌یابند دیگران هم امیدها، ترس‌ها، و تردیدهایی دارند. آنها نیاز به دوستی دارند که وفادار و قابل اعتماد باشد، به حرف‌های آنها گوش فرا دهد، و آنان را درک نماید. برخی یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که این تمایل در دختران بیشتر است (بل^۳، ۱۹۸۰؛ هارتاپ^۴، ۱۹۸۳).

بر اساس دیدگاه تحولی سلمن^۵ (۱۹۸۰)، دوستی در سنین نوجوانی (۱۲-۱۵ سالگی) دارای ویژگی‌های خاصی است. توانایی تعادل میان استقلال و وابستگی عاطفی، ایجاد دوستی‌های نزدیک برای دریافت حمایت زوانی و اجتماعی، بدست آوردن احساس خودشناسی از طریق همانند سازی با دیگران، و توجه به اینکه هر فرد نیازهایی دارد که می‌تواند توسط دیگری برطرف و ارضا گردد از جمله این ویژگی‌هاست. دیمون^۶ (۱۹۸۳) اعتقاد دارد که نوجوانان دوستان خود را بر این اساس ارزیابی می‌کنند که می‌توانند با آنان درونی‌ترین افکار، احساسات، و رازهایشان را در

1. Crick & Dodge

2. Parker & Gottman

3. Bell

4. Hartup

5. Selman

6. Damon

میان بگذارند. همچنین بیجیلو^۱ (۱۹۷۷) اعتقاد دارد که در دوستی‌های دوران بلوغ، وفاداری، صداقت، تعهد، صمیمیت، علایق مشترک، و تقابل از جمله مهم‌ترین ملاک‌های دوستی است. مطالعه بورمستر^۲ (۱۹۹۰) نیز نشان داده است که نوجوانان ۱۳ تا ۱۶ ساله نسبت به کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله نه تنها گزارشات بیشتری از صمیمیت و رضایتمندی از دوستی می‌دهند، بلکه رضایت و صمیمیت دارای ارتباط بیشتری با لیاقت‌ها و مهارت‌های اجتماعی و سازگاری روانشناختی در آنان است. در این راستا، برنت (۱۹۹۹) اعتقاد دارد که صمیمیت بعدی مهم در دوستی‌های قبل از بلوغ و نوجوانی است و "خودفاش‌سازی"^۳ در حین مکالمات صمیمانه میزان اضطراب نوجوان را کاهش داده و ارزشمندی خود را در وی بالا می‌برد.

دوستی می‌تواند به عنوان عاملی حمایتی برای شخص مطرح باشد. حمایت اجتماعی از طریق دوستان می‌تواند فرد را در سازگاری بیشتر یاری داده و سبب محرک بسیاری از رفتارهای انطباقی در وی گردد. این‌گونه حمایت‌های اجتماعی، به ویژه زمانی که به تدریج از وابستگی کودک به والدین کاسته می‌شود، دارای اهمیت زیادی است. تحقیقات نشان داده‌اند که حمایت‌های اجتماعی تأثیر مثبتی بر روی سلامت روانی - جسمی و سازگاری عمومی اشخاص دارند (دی‌میشل، وتری‌کت، ۱۹۸۰؛ باربارا، ۱۹۸۶؛ نقل از لاد^۴، ۱۹۹۰). یکی از عملکردهای مهم دوستان در سنین ۱۱ تا ۱۴ سالگی و دوران نوجوانی فراهم کردن حمایت اجتماعی، روانی، و ابزاری هنگام رویارویی با مشکلات و تنیدگی‌هاست (یانیس^۵، ۱۹۸۱؛ برنت، ۱۹۹۶). همچنین بر اساس نظریه‌های حمایت اجتماعی، عملکردهای حمایتی مکالمات صمیمانه در دوستی‌های دوران نوجوانی نقش مهم‌تری در سلامت روانی و سازگاری اجتماعی نوجوانان دارد تا دیگر حمایت‌ها نظیر

1. Bigelow

2. Buhrmester

3. Self-disclosure

4. Ladd

5. Younis

همکاری و کمک در انجام تکالیف (فورمن^۱، ۱۹۹۶). برنت (۱۹۸۱) نیز در تحقیق خود نشان داده است که آزمودنی‌های کلاس ششم، که در اوایل نوجوانی بودند، از حمایت اجتماعی به عنوان ملاک دوستی یاد کرده‌اند. همچنین برخی پژوهشگران به تأثیر ویژگی‌ها و کیفیت دوستی در سازگاری و سلامت روانی کودکان و نوجوانان اشاره کرده‌اند (استوکر^۲، ۱۹۹۴).

یکی از عوامل تهدیدکننده سلامت روانی، فشارهای روانی و تنیدگی‌هایی^۳ است که در هر برهه از زندگی می‌تواند سلامت و سازگاری فرد را دچار اختلال سازد. افراد برای مقابله با این تنیدگی‌ها از راه‌های مقابله بسیار متفاوتی استفاده می‌کنند. انتخاب راه‌های مقابله مناسب و مؤثر در برابر فشارهای روانی ایجاد شده می‌تواند از تأثیر فشارها بر سلامت روانی فرد کاسته و در نتیجه به سازگاری هرچه بیشتر منجر گردد. هاس لاجر^۴ و همکاران (۱۹۹۸) دریافتند که دوستانی دارای مهارت‌های اجتماعی زیاد و مهارت حل مشکل هستند نقش محافظ و حفاظت‌کننده دارند، زیرا این دوستان نه تنها حمایت اجتماعی و عاطفی لازم را هنگام برخورد با مشکلات برای نوجوان فراهم می‌کنند بلکه رفتارهای مشارکت و توأم با همکاری و همدلی را در طول زمان تشویق کرده و سازگاری اجتماعی را تسهیل می‌کنند؛ بالعکس دوستان فاقد مهارت‌های اجتماعی و فرا اجتماعی برای نوجوانان خطر آفرین هستند، زیرا نوجوانان دارای چنین دوستانی با گذشت زمان غیر اجتماعی‌تر و ناسازگارتر می‌شوند.

کاتلر، لاگرکا و پرنیستین^۵ (۱۹۹۹) به مطالعه کیفیت دوستی و عملکردهای عاطفی - اجتماعی نوجوانان دارای دوستان نزدیک پرداختند. آنها دریافتند که نوجوانان دختر در مقایسه با نوجوانان پسر نه تنها سطوح بیشتری از صمیمیت، همراهی و مصاحبت، حمایت ابزاری و اجتماعی را گزارش کردند، بلکه دریافت حمایت اجتماعی از دوستان

1- Forman

2-Stoker

3-Stress

4-Hase Lager

5. Kuttler, Lagreca & Prinstein

را در ایجاد سازگاری و سلامت روانی خود در سطح بالاتری درجه بندی می‌کنند. از سوی دیگر، دیده شده است که عوامل فرهنگی، به ویژه ارزش‌ها و باورهای اجتماعی و خانوادگی، تأثیر زیادی بر روی ملاک‌ها و کیفیت دوستی در دوران کودکی و نوجوانی دارا هستند. براین اساس، لیتل^۱ و همکاران (۱۹۹۹) تعداد ۵۵۱ کودک ۸ تا ۱۲ ساله را از برلین شرقی و غربی (۲۷۵ کودک از برلین شرقی و ۲۷۶ کودک از برلین غربی) مورد مطالعه قرار دادند. آنها دریافتند که کودکان آلمان شرقی نسبت به کودکان آلمان غربی در دوستی‌های خود تقابل کمتر، ملاقات‌های دو نفری کمتر، برخوردهای بیشتر، قطع روابط دوستانه بالاتر، و شادی کمتری را در فعالیت‌ها و بازی‌های دوستانه خود دارا هستند. براساس آنچه مورد اشاره قرار گرفت هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه کیفیت دوستی با راه‌های مقابله با تنیدگی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تهران با توجه به جایگاه اجتماعی - اقتصادی آنان است.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی با استفاده از بررسی رابطه همبستگی است.

آزمودنی‌ها

۳۲۸ نفر دانش‌آموز دختر پایه سوم راهنمایی از مدارس شمال، مرکز، و جنوب شهر تهران جامعه مورد مطالعه را تشکیل می‌دهند. که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. به این صورت که در مرحله نخست، سه منطقه از مناطق ۱۸ گانه شهر تهران انتخاب شدند (منطقه ۳ از شمال، منطقه ۱۰ از مرکز، و منطقه ۱۷ از جنوب شهر تهران). سپس با توجه به تعداد آموزشگاه‌های راهنمایی دخترانه موجود در هر کدام از مناطق ۳ گانه مورد اشاره، از هر منطقه تعدادی آموزشگاه انتخاب گردید (۳ آموزشگاه از منطقه ۳، تعداد ۵ آموزشگاه از منطقه ۱۰، و تعداد ۴ آموزشگاه از منطقه

۱۷). در مرحله آخر یک کلاس از هر آموزشگاه انتخاب و کلیه دانش‌آموزان آن مورد مطالعه قرار گرفتند. لازم به ذکر است که هدف از تقسیم مناطق به شمال، جنوب، و مرکز شهر تهران، مطالعه نقش متغیر جایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان در رابطه با کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی آنها بوده است.

ابزار اندازه‌گیری

در پژوهش حاضر از ۳ نوع ابزار اندازه‌گیری استفاده شده است:

۱. آزمون گروه سنجی^۱. از این آزمون به منظور تعیین میزان تقابل در دوستی استفاده شد.

گروه‌سنجی روشی برای توصیف روابط اجتماعی موجود میان افراد یک گروه است. جهت انجام آزمون گروه سنجی، ۳ سؤال به آزمودنی‌ها ارائه و از آنها خواسته شد تا نام ۳ نفر از افراد کلاس را در مقابل سؤالات مذکور قید کنند. سؤالات عبارتند از:

۱. نام ۳ نفر از بهترین دوستانتان را در کلاس بنویسید؛

۲. نام ۳ نفر از دانش‌آموزان کلاس را که در زنگ‌های تفریح بیشتر با آنان صحبت یا بازی می‌کنید بنویسید؛

۳. فرض کنید قرار است شما را از طرف مدرسه به یک گردش ببرند و قرار است شما به گروه‌های ۴ نفری تقسیم کنید. نام ۳ نفر از دانش‌آموزان کلاس را که علاقه دارند با آنها برای شرکت در گردش هم گروه شوید بنویسید.

بدین ترتیب، هر آزمودنی می‌تواند حداکثر ۹ انتخاب در مجموع ۳ سؤال داشته باشد.

۲. پرسشنامه کیفیت دوستی. این پرسشنامه دارای ۱۴ سؤال است و توسط ظهره‌وند (۱۳۷۵) تهیه و تدوین شده است. جهت بررسی اعتبار پرسشنامه نیز از روش تحلیل

عاملی* استفاده گردید. براساس نتایج تحلیل عاملی ۱ سؤال به علت بی‌ربط بودن با سایر گزینه‌ها و معنادار نبودن ضریب همبستگی حذف شد. نتایج تحلیل عاملی مشخص کرد که ۱۳ سؤال باقی مانده ۵ عامل را مورد سنجش قرار می‌دهد که عبارتند از: مجاورت فیزیکی با ۲ سؤال، خود فاش‌سازی با ۲ سؤال، رضایتمندی با ۵ سؤال، اعتماد با ۲ سؤال، و صمیمیت با ۲ سؤال. برای نمره‌گذاری پرسشنامه از مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای استفاده گردید، به طوری که گزینه اصلاً "نمره صفر و گزینه همیشه نمره ۴ گرفته است.

جدول ۱. بار عاملی سؤال‌ها در عوامل پنج‌گانه

شماره عامل‌ها سؤال	مجاورت فیزیکی	خودفاش سازی	رضایت‌مندی	اعتماد	صمیمیت
۲	-۰/۸۸				
۳	-۰/۸۸				
۴					۰/۸۲
۵		۰/۸۶			
۶		۰/۹۱			
۷			۰/۶۰		
۸			۰/۶۰		
۹			۰/۶۴		
۱۰			۰/۶۹		
۱۱				۰/۸۹	
۱۲				۰/۹۳	
۱۳					۰/۶۹
۱۴			۰/۷۹		

* تحلیل عاملی با استفاده از چرخش اوبلیمین (Oblimin) انجام شده و سؤال‌هایی که بار عاملی آنها از ۰/۴ بالاتر بوده است برای هر عامل انتخاب شده‌اند.

۳. آزمون مقابله با بحران (CSIC)^۱. این پرسشنامه توسط اندلر و پارکر^۲ (۱۹۹۰) تهیه و تدوین شده است، و دارای ۴۶ سؤال است که سه زمینه اصلی رفتارهای مقابله‌ای را در برمی‌گیرد؛ که عبارتند از مقابله مسئله مدار، مقابله هیجان مدار، و مقابله اجتنابی. شیوه نمره گذاری این آزمون براساس مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای است، به طوری که اصلاً نمره صفر (اصلاً = ۰) و همیشه نمره چهار (همیشه = ۴) می‌گیرد. در پژوهش حاضر به منظور اعتبار سنجی آزمون از روش تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌ای اصلی و جهت بررسی قابلیت اعتماد آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است (جدول شماره ۲). به این صورت که ابتدا براساس نتایج تحلیل عاملی با چرخش واریماکس^۳ ۱۳ عامل استخراج

جدول ۲. ضرایب قابلیت اعتماد برای هر عامل آزمون مقابله با بحران

تعداد سؤال	ضریب آلفا	عامل‌ها
۱۶	۰/۸۶۵	مقابله مسئله مدار
۱۲	۰/۷۹۹	مقابله هیجان مدار
۹	۰/۷۴۴	مقابله اجتنابی

شده، سپس سؤال‌هایی که بار عاملی ضعیف داشتند، دو قطبی، و یا تک ماده‌ای بودند حذف گردید و مجدداً تحلیل عاملی با چرخش واریماکس انجام گرفت. نتایج نهایی نشان دهنده ۳ عامل بود که عبارتند از: مقابله مسئله مدار با ۱۶ سؤال، مقابله هیجان مدار با ۱۲ سؤال، و مقابله اجتنابی با ۹ سؤال (جدول شماره ۳).

1. Coping Style Inventory with Crisis (CSIC) 2. Endler & Parker

3. Varimax

جدول ۳. بار عاملی سؤال‌های عامل‌های سه‌گانه آزمون مقابله با بحران با استفاده از چرخش واریماکس

مقابله هیجانی		هیجان مدار		مسئله مدار	
بار عاملی	شماره سؤال	بار عاملی	شماره سؤال	بار عاملی	شماره سؤال
۰/۶۱۵	۱۹	۰/۶۷۳	۱۲	۰/۷۲۴	۲۶
۰/۶۰۰	۳۰	۰/۶۶۵	۱۸	۰/۶۹۳	۲۳
۰/۵۹۳	۲۸	۰/۶۱۲	۲۹	۰/۶۳۵	۲۰
۰/۵۴۸	۲۳	۰/۶۰۰	۳۷	۰/۶۲۰	۳۸
۰/۵۴۱	۳۶	۰/۵۹۷	۳۱	۰/۶۰۵	۲۶
۰/۵۱۵	۳۹	۰/۵۹۱	۲۲	۰/۵۸۹	۳۵
۰/۵۰۰	۳۱	۰/۵۲۷	۷	۰/۵۴۳	۲۱
۰/۴۸۹	۸	۰/۴۷۹	۱۳	۰/۵۳۸	۲۵
۰/۴۱۰	۳	۰/۴۷۱	۳۴	۰/۵۳۱	۲
		۰/۴۴۷	۳۲	۰/۵۲۶	۲۲
		۰/۴۴۶	۱۶	۰/۵۰۹	۶
		۰/۴۱۰	۲۷	۰/۵۰۰	۳۴
				۰/۵۰۰	۹
				۰/۴۶۲	۲۵
				۰/۴۳۳	۳۳
				۰/۴۱۳	۱

لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) به سه نوع روش مقابله‌ای اشاره کرده‌اند:
 الف. مقابله مسئله مدار: در این نوع مقابله فرد سعی دارد اعمالی انجام دهد تا منبع تنیدگی را تغییر دهد. بدین منظور فرد می‌تواند عمده‌تأجلوه تهدید را با اشکالی که واکنش‌های خوشایند را ایجاد می‌کنند جابجا کند یا راه حل‌هایی را طراحی کند؛
 ب. مقابله هیجان مدار: در این نوع مقابله فرد سعی می‌کند آشفتگی‌های عاطفی ناشی

از موقعیت تنیدگی زا را کاهش داده یا کنترل کند. افراد وقتی احساس می‌کنند که منبع فشار زا چیزی است که باید تحمل شود و توانایی تغییر یا کنترل موقعیت را ندارند متوسل به مقابله هیجان مدار می‌شوند.

ج. مقابله اجتنابی: این روش مقابله‌ای شامل پرهیز یا روی آوردن به افراد دیگر و اجتماع و یا اجتناب از مشغول شدن به فعالیت‌ها و مسائل دیگر است (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰).

شیوه کار

کلیه پرسشنامه‌های مورد اشاره به صورت گروهی اجرا شده است. از آنجا که درج نام بر روی پرسشنامه‌ها الزامی بود، ابتدا محقق سعی کرد که، قبل از اجرای پرسشنامه‌ها جوی صمیمانه و اطمینان بخش برای آزمودنی‌ها فراهم آورد و به آنها اطمینان دهد که پاسخ آنها نزد محقق کاملاً محرمانه تلقی خواهد شد. پس از ارائه توضیحات فوق، ابتدا آزمون گروه سنجی به صورت گروهی اجرا و جمع‌آوری گردید؛ و سپس به ترتیب پرسشنامه‌های کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی به صورت گروهی اجرا و جمع‌آوری گردید.

نتایج

جهت بررسی رابطه کیفیت دوستی (عامل‌های شش‌گانه تقابل در دوستی، مجاورت فیزیکی، خودفاش‌سازی، رضایتمندی، اعتماد، و صمیمیت) و راه‌های مقابله با تنیدگی (راهبردهای سه‌گانه مسئله مدار، هیجان مدار، و اجتنابی) از روش تحلیل آماری ضریب همبستگی چند متغیری استفاده شد. هم‌چنین جهت پاسخ‌گویی به این سؤال پژوهش که آیا تفاوتی در رابطه بین کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی بر حسب جایگاه اجتماعی - اقتصادی آزمودنی‌ها وجود دارد؟ روش تحلیل آماری ضریب همبستگی چند متغیری مورد استفاده قرار گرفت که نتایج آن را در جدول‌های شماره ۴ و ۵ آمده است.

جدول ۴. ضرایب همبستگی پیرسون بین کیفیت دوستی (عوامل‌های شش‌گانه) و راه‌های مقابله با تنیدگی (راهبردهای سه‌گانه مقابله‌ای)

راهبرد کیفیت دوستی	مسئله مدار	هیجان مدار	اجتنابی
تقابل در دوستی	۰/۰۵۸	-۰/۰۱۱	۰/۰۳۰
مجاورت فیزیکی	-۰/۰۳۶	-۰/۰۰۶	۰/۲۱۵**
خودفاش‌سازی	-۰/۰۱۱	۰/۲۵۶**	۰/۲۴۴**
رضایت مندی	۰/۱۶۱**	-۰/۰۴۱	۰/۱۱۸*
اعتماد	۰/۰۰۸	-۰/۰۹۱	-۰/۰۲۶
صمیمیت	-۰/۰۹۴	۰/۱۰۳	۰/۲۳۸**

N=۳۲۸ و $P < ۰/۰۵$ * و $P < ۰/۰۱$ **

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود بین عامل مجاورت فیزیکی و مقابله «اجتنابی» ($r = ۰/۲۳$ ، $P < ۰/۰۱$) همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. بدین معنا که، هرچه مجاورت فیزیکی بیشتری میان دوستان وجود داشته باشد، از مقابله اجتنابی نیز بیشتر استفاده می‌کنند. بین خود فاش‌سازی با مقابله «هیجان مدار» ($r = ۰/۲۴$ ، $P < ۰/۰۱$)، $P < ۰/۰۱$) و مقابله «اجتنابی» ($r = ۰/۲۶$ ، $P < ۰/۰۱$) همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. بدین معنا که هرچه میزان خودفاش‌سازی بیشتر باشد از مقابله‌های هیجان مدار و اجتنابی نیز بیشتر استفاده می‌شود. بین رضایتمندی از دوستی با مقابله‌های «مسئله مدار» ($r = ۰/۲۶$ ، $P < ۰/۰۱$) و «اجتنابی» ($r = ۰/۱۲$ ، $P < ۰/۰۵$) همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه میزان رضایتمندی از دوستی بیشتر باشد، از مقابله‌های مسئله مدار و اجتنابی نیز بیشتر استفاده خواهد شد. سرانجام اینکه بین صمیمیت و مقابله «اجتنابی» ($r = ۰/۲۴$ ، $P < ۰/۰۱$) همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، هرچه صمیمیت در دوستی بیشتر باشد میزان استفاده از مقابله

اجتنابی نیز بیشتر خواهد بود.

چنانکه قبلاً نیز اشاره شد، آزمودنی‌ها از میان دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شمال (جایگاه اجتماعی - اقتصادی بالا)، مرکز (جایگاه اجتماعی - اقتصادی متوسط)، و جنوب شهر تهران (جایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین) انتخاب شده‌اند. هدف از این روش نمونه برداری، بررسی نقش و تأثیر جایگاه اجتماعی - اقتصادی در ارتباط میان کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی در نوجوانان دختر بوده است.

جدول شماره ۵ نشان دهنده ضریب همبستگی پیرسون میان کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی بر حسب جایگاه اجتماعی - اقتصادی آزمودنی‌هاست.

رابطه کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با.../۱۶۷

جدول ۵. ضرایب همبستگی پیرسون بین کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی بر حسب جایگاه اجتماعی - اقتصادی آزمودنی‌ها

جایگاه اجتماعی اقتصادی	راهبرد کیفیت دوستی	مسئله مدار	هیجان مدار	اجتنابی
پایین N=۱۴۹	تقابل در دوستی	۰/۰۵۸	-۰/۰۹۰	۰/۰۰۹
	مجاورت فیزیکی	-۰/۰۰۱	-۰/۰۰۹	۰/۲۸۵**
	خودفاش‌سازی	-۰/۰۲۹	۰/۲۳۰**	۰/۲۷۹**
	رضایت مندی	۰/۱۷۵*	-۰/۰۰۱	۰/۱۷۲*
	اعتماد	۰/۴۴	-۰/۰۹۲	-۰/۰۱۵
	صمیمیت	۰/۱۷۱*	۰/۱۶۹*	۰/۲۸۰**
متوسط N=۸۵	تقابل در دوستی	۰/۱۶۲	-۰/۱۴۵	۰/۰۸۹
	مجاورت فیزیکی	۰/۰۴۳	۰/۸۴	۰/۳۲۳**
	خودفاش‌سازی	۰/۰۷۲	۰/۴۴۴**	۰/۳۸۱**
	رضایت مندی	۰/۳۵۳**	۰/۰۶۵	۰/۲۱۱
	اعتماد	۰/۱۳۳	-۰/۱۸۶	-۰/۰۷۵
	صمیمیت	۰/۰۴۸*	۰/۱۹۱*	۰/۳۲۷**
بالای N=۹۴	تقابل در دوستی	-۰/۴۸۰	-۰/۱۱۵	۰/۰۱۳
	مجاورت فیزیکی	۰/۰۸۱	۰/۸۸	۰/۱۹۴
	خودفاش‌سازی	-۰/۰۰۲	-۰/۱۵۷	۰/۱۰۰
	رضایت مندی	-۰/۰۲۰	-۰/۱۰۹	۰/۰۵۳
	اعتماد	۰/۱۸۹	-۰/۰۲۵	۰/۰۶۲
	صمیمیت	۰/۰۲۶	-۰/۸۰۹	۰/۰۹۸

**P < .۰۱

*P < .۰۵

N=۳۲۸

چنانچه جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، در آزمودنی‌های دارای جایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین، میان عامل‌های تقابل در دوستی و اعتماد با راه‌های مقابله با تنیدگی رابطه معناداری دیده نشده است. در حالیکه همبستگی‌های مثبت معناداری بین

رابطه معناداری دیده نشده است. در حالیکه همبستگی‌های مثبت معناداری بین مجاورت فیزیکی و مقابله اجتنابی ($r=0/26, P<0/01$)؛ بین خودفاش‌سازی با مقابله اجتنابی ($r=0/28, P<0/01$)؛ و مقابله هیجان‌مدار ($r=0/23, P<0/01$)؛ بین رضایتمندی با مقابله مسئله‌مدار ($r=0/18, P<0/05$) و مقابله اجتنابی ($P<0/05$)، $r=0/17$ و بین صمیمیت با مقابله مسئله‌مدار ($r=0/17, P<0/05$) و مقابله هیجان‌مدار ($r=0/17, P<0/05$) و مقابله اجتنابی ($r=0/28, P<0/01$) دیده شده است. به عبارت دیگر، در آزمودنی‌های دارای جایگاه اقتصادی-اجتماعی پایین هرچه میزان مجاورت فیزیکی بالاتر باشد استفاده از مقابله اجتنابی بیشتر است؛ هرچه خودفاش‌سازی بالاتر باشد میزان استفاده از مقابله هیجان‌مدار نیز بالاتر است؛ و هرچه میزان رضایتمندی و صمیمیت در دوستی بالاتر باشد میزان استفاده از مقابله مسئله‌مدار بیشتر است. از سوی دیگر، در آزمودنی‌های دارای جایگاه اقتصادی-اجتماعی متوسط نیز میان عامل‌های تقابل در دوستی و اعتماد با راه‌های مقابله با تنیدگی رابطه معناداری دیده نشد. در حالیکه همبستگی مثبت معناداری بین مجاورت فیزیکی و مقابله اجتنابی ($r=0/32, P<0/01$)؛ بین خودفاش‌سازی با مقابله هیجان‌مدار ($r=0/44, P<0/01$) و مقابله اجتنابی ($r=0/38, P<0/01$)؛ بین رضایتمندی و مقابله مسئله‌مدار ($r=0/35, P<0/05$)؛ و بین صمیمیت با مقابله مسئله‌مدار ($r=0/48, P<0/05$) و مقابله اجتنابی ($r=0/33, P<0/01$) مشاهده شد.

به عبارت دیگر، در آزمودنی‌های دارای جایگاه اجتماعی-اقتصادی متوسط نیز هرچه میزان مجاورت فیزیکی بالاتر باشد استفاده از مقابله اجتنابی بیشتر است؛ هرچه میزان خودفاش‌سازی بالاتر باشد استفاده از مقابله هیجان‌مدار بیشتر است؛ و هرچه میزان رضایتمندی و صمیمیت در دوستی بالاتر باشد استفاده از مقابله مسئله‌مدار نیز بیشتر است. این درحالی است که در آزمودنی‌های دارای جایگاه اجتماعی-اقتصادی بالا، میان هیچ‌یک از عامل‌های شش‌گانه کیفیت دوستی با راه‌های مقابله با تنیدگی رابطه و همبستگی معناداری مشاهده نشده است. به عبارت دیگر، آزمودنی‌های متعلق به جایگاه اجتماعی-اقتصادی بالا از این نظر کاملاً با آزمودنی‌های دارای جایگاه اجتماعی

- اقتصادی متوسط و پایین متفاوت هستند .

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین عامل مجاورت فیزیکی و مقابله اجتنابی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش وینستید ودرلگا^۱ (۱۹۸۵)؛ نقل از وینستید و همکاران، (۱۹۹۲) در مورد تأثیر دریافت حمایت اجتماعی از طریق مرادده، مجاورت، و پرداختن به فعالیت‌های تفریحی و اجتماعی با دوستان هم‌جنس و تأثیر مثبت آن در کاهش فشار روانی و افسردگی همخوان است. چنانکه پیشتر آمد، مقابله اجتنابی شامل اجتناب یا روی آوردن به اشخاص دیگر (نظیر دوستان نزدیک) و یا اجتناب و مشغول شدن به فعالیت‌ها و مسائل دیگر (نظیر رفتن به سینما) جهت فراموش کردن موقعیت تنش‌زا است. احتمالاً نوجوانان دختر نیز هنگام مواجهه با مشکلات و تنیدگی‌ها، از طریق ایجاد روابط نزدیک و دوستانه نظیر تلفن زدن به یکدیگر، یا در کنار دوستان بودن در هنگام اوقات فراغت و یا در زنگ‌های تفریح، تمایل به فراموش کردن موقعیت تنش‌زا از طریق مصاحبت، همراهی، و مجاورت با دوست خود دارند. در واقع، مجاورت و روی آوردن به دوستان برای نوجوان حمایت عاطفی، روانی، و اجتماعی لازم برای فراموش کردن موقعیت تنش‌زا را فراهم می‌نماید.

هم‌چنین یافته‌ها نشان دهنده وجود رابطه مثبت معنادار بین عامل خودفاش‌سازی و مقابله هیجان‌مدار است. این یافته با نتایج پژوهش برنت (۱۹۹۹) همخوان است. او اعتقاد دارد صمیمیت یک بعد مهم و اساسی در دوستی‌های نوجوانی است و خودفاش‌سازی در حین مکالمات دوستانه و صمیمانه میزان اضطراب نوجوان را کاهش داده و ارزشمندی خود را در او بالا می‌برد.

از آنجا که در مقابله هیجان‌مدار، تلاش‌های فرد در جهت کاهش یا کنترل پریشانی هیجانی و اضطراب همراه با موقعیت تنش‌زاست، بنظر می‌رسد که نوجوانان دختر از

طریق خوددفاش سازی، درد دل کردن، و بروز عواطف، احساسات، و هیجانات خود به دوستان نزدیک به تخلیه هیجانی دست می‌زنند که باعث کاهش هیجانات منفی ناشی از رویارویی با موقعیت تنش زا نظیر اضطراب، احساس ناتوانی، و بی‌ارزشی در آنها می‌شود. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با پژوهش دووان و ادلسون (۱۹۶۶)، نقل از ایندر بیتزن - پیزرک و فستر، (۱۹۹۰) نیز همسویی دارد.

یافته‌ها نشان دهنده وجود رابطه مثبت معنادار میان عامل رضایتمندی از دوستی و مقابله مسئله مدار است. این یافته با نتایج پژوهش بور مستر (۱۹۹۰) همسو است. او نیز با مطالعه کودکان و نوجوانان ۱۰ تا ۱۶ ساله دریافت که نوجوانان ۱۳ - ۱۶ ساله نسبت به کودکان ۱۰ - ۱۲ ساله نه تنها گزارشات بیشتری از صمیمیت و رضایتمندی از دوستی‌های خود می‌دهند، بلکه رضایتمندی و صمیمیت در دوستی‌هایشان ارتباط بیشتری با مهارت‌های اجتماعی و سازگاری روانشناختی آنان دارد.

بیجیلو (۱۹۷۷) معتقد است که ویژگی‌هایی چون صمیمیت، فعالیت‌های مشترک، وفاداری، و تعهد منجر به رضایتمندی از دوستی شده و با افزایش سن، به ویژه در دوران نوجوانی، اهمیت بسیاری در دوستی پیدا می‌کند.

به نظر می‌رسد نوجوانانی که از دوستی‌های خود رضایت بیشتری دارند و دوستی‌های آنها پایدارتر است، با اطمینان به داشتن یک منبع ثابت و حتمی دریافت حمایت اجتماعی در هنگام رویارویی با مشکلات و موقعیت‌های تنش زا نه تنها تنیدگی کمتری را احساس می‌کنند، بلکه از طریق دریافت حمایت اجتماعی مبنی بر حل مسئله به طور موثرتر و مفیدتری با مشکلات خویش برخورد کرده و بر مشکلات خویش فائق می‌آیند. احتمالاً رضایتمندی از دوستی با وساطت خوددفاش سازی و درد دل کردن و دریافت حمایت اطلاعاتی مبنی بر حل مسئله و حمایت‌های عاطفی، ابزاری، و اجتماعی منجر به مقابله مسئله مدار می‌شود.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با پژوهش‌های بل (۱۹۸۰)؛ هارتاپ (۱۹۸۳)؛ یانیتس (۱۹۸۱)؛ فورمن (۱۹۹۶)؛ و برنت (۱۹۸۱) همخوانی دارد.

یافته‌ها نشان داد که بین صمیمیت در دوستی و مقابله اجتنابی رابطه مثبت معناداری

وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش فرانکل (۱۹۹۰) همخوان است. وی با مطالعه ۳۹۱ دختر نوجوان ۱۱-۱۴ ساله دریافت که دختران اعتقاد دارند بهترین دوستان، زمانی که آنها با مشکل مواجه می‌شوند، می‌توانند حمایت و صمیمیت را برایشان فراهم سازند. هم‌چنین آزمودنی‌های وی گزارش کردند که صحبت کردن، درد دل کردن، و در کنار یک دوست صمیمی بودن برای آنان به عنوان یکی از اشکال مهم حمایت، در هنگام رویارویی با مشکلات به شمار می‌رود. در پژوهش حاضر صمیمیت از طریق داشتن ارتباطات نزدیک مانند مکالمه تلفنی، گذراندن اوقات فراغت با یکدیگر، و داشتن فعالیت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی مشترک مورد سنجش قرار گرفته است. بنابراین، وجود رابطه مثبت میان صمیمیت و مقابله اجتنابی احتمالاً اشاره به این نکته دارد که فرد هنگام مواجهه با مشکل یا موقعیت تنش‌زا سعی می‌کند با ترتیب دادن فعالیت‌ها و تفریحات دوستانه و یا از طریق ارتباط تلفنی و مکالمه با یک دوست به طور موقت مشکل را فراموش کرده و به فعالیت‌ها و روابط اجتماعی روی بیاورد که در واقع نوعی مقابله اجتنابی است. در حقیقت، صمیمیت با وساطت دریافت حمایت عاطفی منجر به فراموشی موقعیت تنش‌زا می‌گردد.

در زمینه بررسی نقش واسطه‌ای جایگاه اجتماعی - اقتصادی آزمودنی‌ها در ارتباط میان کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی یافته‌ها نشان داد که در نوجوانانی که دارای جایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین و متوسط هستند میان عامل‌های مجاورت فیزیکی و مقابله اجتنابی؛ خودفاش‌سازی و مقابله هیجان‌مدار؛ رضایتمندی از دوستی و مقابله مسئله‌مدار؛ صمیمیت در دوستی و مقابله‌های مسئله‌مدار و اجتنابی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، این دو گروه علی‌رغم داشتن جایگاه اجتماعی - اقتصادی متفاوت، دارای الگوی مشابهی از نظر کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی هستند. این درحالی است که در آزمودنی‌های دارای جایگاه اجتماعی - اقتصادی بالا، میان هیچ‌یک از عامل‌های کیفیت دوستی با راه‌های مقابله با تنیدگی رابطه معناداری وجود ندارد. به بیان دیگر، الگوی ارتباط کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی در این گروه از نوجوانان کاملاً با دو گروه دیگر (جایگاه پایین و متوسط) متفاوت

است که نشان دهنده نقش عوامل فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی از جمله شیوه‌های متفاوت فرزند پروری، تفاوت سطح سواد والدین و امکانات رفاهی در شکل‌گیری و تحول ملاک‌ها و کیفیت دوستی است. این یافته با نتایج پژوهش لینل (۱۹۹۹) همسو است. او نیز با مطالعه کودکان ۸-۱۲ ساله متعلق به آلمان شرقی و غربی دریافت که کیفیت دوستی در این دو گروه متفاوت بوده و الگوی مشابهی ندارند.

از آنجا که اجتماعی شدن، فرایندی است که کودکان به کمک آن ارزش‌ها، اعتقادات، و معیارهای رفتاری را که فرهنگشان از آنان انتظار دارد می‌آموزند. دوستی نیز به عنوان یکی از ابعاد مهم اجتماعی شدن و شناخت اجتماعی وابسته به فرهنگ یا خرده فرهنگ‌هایی است که کودکان به آن تعلق دارند. در این میان، خانواده مهم‌ترین نهاد اجتماعی است که ارزش‌ها و باورهای فرهنگی را به کودک منتقل می‌کند. تفاوت میان آزمودنی‌هایی که دارای جایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین و متوسط هستند از نظر رابطه بین کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی شاید مربوط به تفاوت‌هایی است که خانواده‌های این سه گروه از نظر میزان تحصیلات، درآمد، و سطح فرهنگی - اجتماعی با یکدیگر دارا هستند.

هم چنین نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عامل اعتماد در دوستی در هیچ یک از طبقات اجتماعی - اقتصادی (پایین، متوسط، بالا) دارای همبستگی و رابطه معنادار با راه‌های مقابله با تنیدگی نیست. بر این اساس، می‌توان گفت که احتمالاً اعتماد در دوستی وابسته به ویژگی‌های فرهنگی کشور ما است. باورهای فرهنگی، خانوادگی، و اجتماعی نوعی بازداری را در مورد اعتماد کردن به دیگران در میان نوجوانان ایجاد می‌کنند که نمود آن را در ضرب المثلی که در فرهنگ ما بسیار رایج است می‌توان پیدا کرد؛ ضرب المثل مشهوری که می‌گوید: در این دوره حتی به چشم‌های خویش هم نمی‌توان اعتماد کرد.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نه تنها ویژگی‌ها و عوامل درونی نظیر صمیمیت، رضایتمندی، و خوددانش‌نیازی در دوستی‌های دوره نوجوانی دختران از اهمیت بالایی برخوردار است بلکه این ویژگی‌ها بر رفتارهای مقابله‌ای آنان

نیز تأثیر بسزایی دارد، و در این میان نقش عوامل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی را نمی‌توان نادیده گرفت.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب گروه نمونه از یک جنس و از یک پایه تحصیلی است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی ضمن انتخاب گروه نمونه از هر دو جنس (دختران و پسران)، به مقایسه ملاک‌ها و کیفیت دوستی در مقاطع و پایه‌های تحصیلی مختلف پرداخته شود.

مأخذ

ظهره‌وند، راضیه (۱۳۷۵). بررسی تحولی ملاک‌ها و کیفیت دوستی رابطه و کیفیت دوستی با روش‌های مقابله با فشارهای روانی در نزد کودکان و نوجوانان دختر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

Bell, R. (1980). *Words of Friendship*. London.

Berndt, A. (1981). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs NH: Prentice Hall.

Berndt, T.J. (1999). Friend's Influences on Students adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, PP. 15-28.

Bigelow, B.j. (1977). Friendship; A multidimintional analysis. *Developmental Psychology*, 11, PP. 860 - 871.

Berndt, T.J. (1999). Friend's Influence on students adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, PP. 15-28.

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolesceand adolescence. *Child Development*, 61, PP. 1101-1111.

Crick, N.R.; & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, PP. 100-174.

Damon, W. (1983). *Social & Personality Development*. W.W. Norton & Compang, New York

London.

Endler, N.S.; & Parker, J.D. (1990). "Multidimensional assessment of coping". *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, PP. 884-850.

Furman, W. (1996). "The measurement of friendship perception: conceptual and methodological issues". in W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (PP. 41-65). New York: Cambridge University Press.

Haselager, J.H.; et al., J.M.A. (1998). "Similarities between friends and nonfriends in middle childhood". *Child Development*, 69(4): PP. 198 - 208.

Hartup, W.W. (1983). "The peer system". In E.M. Hetherington (Ed.), *Hand Book of Child Psychology: Vol. 4. socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.

Inderbitzen - Pisaruk, H.; & Foster, S.L. (1990). "Adolescent friendship and peer acceptance: Implications for social skills training". *Clinical Psychology Review*, 10, PP. 425-439.

Kuttler, A.F.; Lagreca, A.M.; & Prinstein, M.J. (1999). "Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents". *Journal of Research on Adolescence*, 9(3), PP. 339 - 355.

Ladd, G.W. (1990). "Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in friends and being liked classroom: Predictors of children's early school adjustment". *Child Development*, 61, PP. 1081 - 1100.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.

Little, T.D., et al. (1999). "Children's reciprocal perceptions of friendship quality in the sociocultural contexts of East and West Berlin". *International Journal of Behavioral Development*, 23, PP. 63-89.

- Parker, J.; & Gottman, J.M. (1989). Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 48, PP. 513-518.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Stoeker, C.M. (1994). "Children's Perceptions of relationships with siblings, friends, and mothers. Compensatory processes and links with adjustment". *Journal of Psychological Measurement*, 35, PP. 1447-1456.
- Winstead, B.A. et al (1992). "Friendship, social interaction and coping with stress". *Communication Research*, 19(2), PP. 193-211.
- Youniss, J. (1981). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.

بررسی رابطه استدلال صوری، آگاهی عاطفی و پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی شهر شیراز

فریده یوسفی

مربی و دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

محمد خیر

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز

چکیده:

اهداف عمده پژوهش حاضر عبارت است از (۱) بررسی قابلیت اعتماد دو آزمون استدلال صوری و آگاهی عاطفی در فرهنگ ایرانی، (۲) مقایسه استدلال صوری و آگاهی عاطفی دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش. برای این منظور، ۳۸۸ دانش‌آموز تیزهوش و عادی از دبیرستان‌های شیراز، آزمون‌های استدلال صوری و آگاهی عاطفی را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که در هر دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، آزمودنی‌هایی وجود دارند که از لحاظ استدلال صوری هنوز به سطح انتزاعی نرسیده‌اند. بین دو متغیر استدلال صوری و آگاهی عاطفی همبستگی معنی‌دار مشاهده نگردید؛ اما بین نمرات هریک از آزمون‌های استدلال صوری، آگاهی عاطفی، با شاخص‌های پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌دار بدست آمد. بررسی قابلیت اعتماد هر دو آزمون استدلال صوری و آگاهی عاطفی نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ضرائبی به ترتیب برابر ۰/۷۱ و ۰/۷۶ بدست داد.

کلیدواژه‌ها: رشد شناختی، استدلال صوری، آگاهی عاطفی، نظریه پیاز، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

ژان پیاژه یکی از با نفوذترین محققان علم روان‌شناسی رشد در طول قرن بیستم است که نظریه وی نیز از معروف‌ترین نظریه‌ها در حیطه رشد شناختی بشمار می‌آید (استانتون^۱، ۱۹۹۳). وی در تبیین تحول ذهنی، با این فرض که فرایند تفکر در توجوانی و بزرگسالی به لحاظ کیفی با فرایند تفکر در دوران کودکی تفاوت دارد و نیز با تأکید بر ساختار تفکر و نه محتوای آن، جریان رشد شناختی را در طی چهار مرحله (حسی - حرکتی^۲، پیش عملیاتی^۳ عملیات عینی^۴، و عملیات صوری^۵) تبیین می‌کند که ترتیب عبور از این مراحل برای همه افراد یکسان است (کراین^۶ ۲۰۰۰).

وجه مشخصه دوره آخر از رشد شناختی که در ۱۱ یا ۱۲ سالگی بوقوع می‌پیوندد، استفاده از آن چیزی است که پیاژه آن را «عملیات صوری» می‌نامد (اینهلدر و پیاژه^۷، ۱۹۵۸). عملیات صوری به معنای توانایی فزاینده فرد برای استدلال، تدوین فرضیه مستقل از موقعیت‌های عینی، و نیز توصیف فرایندهای استدلالی خود است (برینرد^۸، ۱۹۷۸). این مرحله، آخرین مرحله از رشد شناختی است و بعد از آن هیچ ساخت ذهنی (شناختی) جدیدی در تفکر بوجود نمی‌آید؛ هر چند که محتوای تفکر همواره می‌تواند در معرض تغییر قرار گیرد (اینهلدر و پیاژه، ۱۹۵۸). تفکر در این مرحله، تفکری منطقی و دارای جهتی عمومی به سمت حل مسئله است. فردی که در این مرحله از رشد قرار دارد می‌تواند تفکر خود را برای عملیات سطح بالاتر سازماندهی کند و قواعد تنازعی را برای حل مسائلی که با آنها روبه‌رو است کشف نماید. در این مرحله، فرد دارای آن نوع محتوای شناختی می‌گردد که طرحواره‌های عملیات صوری نام دارند. این طرحواره‌ها مفاهیمی مشتعل بر توانایی‌ها با عملیات معین هستند که به هنگام حل مسئله نیاز به آنها

1. Stanton

2. Sensori-motor

3. Preoperational

4. Concrete operations

5. Formal operations

6. Craik

7. Inhelder & Piaget

8. Brainerd

احساس می‌شود و در همه مسائل بدون توجه به محتوای آنها قابلیت کاربرد دارند؛ اما تا قبل از مرحله آخر رشد ظاهر نمی‌شوند، زیرا استفاده از عملیات صوری پیش نیاز کشف و یا ایجاد آنهاست (اینهلدر و پیاژه، ۱۹۵۸). از نظر پیاژه، توانایی استدلال صوری را می‌توان با استفاده از تکالیفی که طرحواره‌های عملیات صوری را اندازه بگیرند مورد سنجش قرار داد.

اهمیت این طرحواره‌ها نیاز به تأکید ندارد، زیرا این مفاهیم نشان دهنده سطح جدیدی از انتزاع، تفکر درباره دنیای محتمل در برابر واقعیت، انجام پیش بینی، تدوین فرضیه، و تفکر به شیوه‌ای علمی هستند که موجب می‌شود نوجوان از کودکی خود فاصله گرفته و وابستگی فکری اش به منابع و مقوله‌های عینی قطع شود. نکته مهم و قابل ذکر این است که رشد استدلال صوری، تنها «در صورت مواجه بودن با تجارب و اطلاعات مناسب» امکان‌پذیر است و در خارج از این شرایط، این مفهوم رشد نمی‌یابد (اینهلدر و پیاژه، ۱۹۵۸). بنابراین می‌توان فرض کرد که جای منطقی این «تجارب» و «اطلاعات»، کلاس‌های درس باشند (آرلین^۱، ۱۹۸۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین رشد شناختی و پیشرفت در مدرسه رابطه وجود دارد (آرلین، ۱۹۸۱؛ گلگهر^۲، ۱۹۷۹؛ تاملینسون - کیزی^۳ و همکاران، ۱۹۷۹). به این صورت که دانش‌آموزان دارای رشد ذهنی بالاتر، از پیشرفت بهتری در مدرسه برخوردارند. دانش‌آموزانی که از لحاظ رشد شناختی در مرحله عینی قرار دارند تنها ۳۰ درصد از مفاهیم سطح عملیات عینی را درک می‌کنند و تقریباً قادر به درک هیچیک از مفاهیم انتزاعی نیازمند به استدلال صوری نیستند (لاوسون و رنر^۴، ۱۹۷۵)؛ در صورتی که سازماندهی محتوای دروس دبیرستانی (و دانشگاهی)، سازماندهی منطقی بوده و هر یک از دروس مفاهیم اختصاصی خود را دارد که نیازمند آن است فراگیران به سطح عملیات صوری در تفکر رسیده باشند.

1. Arlin

2. Gallagher

3. Tomlinson- Keasey

4. Lawson & Renner

اگر چه نظریهٔ پیاژه از جهات مختلف مورد انتقاد واقع شده، اما چارچوب شناختی - تحولی آن زیر بنای نظری و اندازه‌گیری بسیاری از مفاهیم روان‌شناسی مانند استدلال اخلاقی^۱ (کهلبرگ^۲، ۱۹۶۹)، رشد خود^۳ (لووینگر و ولسلر^۴، ۱۹۷۰؛ لووینگر و همکاران، ۱۹۷۰)، و مفهوم خود^۵ (هرویتز^۶ و همکاران، ۱۹۸۴) را تشکیل داده است. یکی از آخرین موارد کاربرد این چارچوب نظری، در زمینهٔ نحوهٔ پردازش اطلاعات عاطفی بوده است.

در رابطه با پیاژه و نقش عواطف در نظریه او باید گفت که پیاژه (۱۹۸۱) با وجود آنکه در اولین کارهای خود به نقش عواطف در تحول ذهنی اشاره داشته است اما به علت علاقه بیشتر به کشف ماهیت دانش حاصل از دنیای بیرون و نحوهٔ ساخت آن در کودکان بیشتر وقت، توان، و اندیشه خود را برای پاسخ دادن به این سؤال صرف کرد و در نتیجه کمتر به مطالعهٔ رشد عاطفی، فرایندهای پردازش اطلاعات عاطفی، و تهیهٔ ابزار مناسب برای سنجش آن پرداخت. اما، در سال ۱۹۸۷، دو نفر به نام‌های ریچارد لین^۷ و گری شوارتز^۸ برای جبران این کاستی، الگویی عرضه کردند که در آن توانایی فرد در شناسایی و توصیف عواطف در خود و دیگران نوعی مهارت شناختی تلقی شده است که از فرایند رشدی مشابه با آنچه که پیاژه برای شناخت بطور کلی توصیف کرده برخوردار است - آنها نام این توانایی را «تجزیهٔ عاطفی»^۹ یا «آگاهی عاطفی»^{۱۰} نامیدند. اما با وجود معادل بودن این دو واژه با یکدیگر ترجیح دادند که از واژه دوم، یعنی آگاهی عاطفی، استفاده شود تا بدینوسیله نقش شناخت آگاهانه را در این تجارب نشان دهند (لین و شوارتز، ۱۹۸۷). آنها در تبیین الگوی خود معتقدند که تغییرات ساختاری که پیاژه برای

1. Moral Reasoning

2. Kohlberg

3. Ego Development

4. Loevinger & Wessler

5. Self Concept

6. Horowitz

7. Richard Lane

8. Gary Schwartz

9. Emotional Experience

10. Emotional Awareness

دانش مربوط به دنیای بیرونی توصیف می‌کند می‌تواند برای دانش مربوط به دنیای درونی عواطف نیز کاربرد داشته باشد. به عبارت دیگر، بر اساس توازی میان ساختار دانش مربوط به دنیای بیرونی و ساختار دانش مربوط به دنیای درونی، رفتن از یک مرحله به مرحله دیگر در آگاهی عاطفی را در توانایی پردازش اطلاعات عاطفی به معنای میزان تمایز^۱ و انسجام^۲ طرحواره‌های مورد استفاده برای پردازش اطلاعات عاطفی می‌دانند و معتقدند که سطح بالایی از سازماندهی عاطفی با سطح بالایی از سازماندهی شناختی همراه است (لن و شوارتز، ۱۹۸۷). به عبارت دیگر، سطح بالایی از آگاهی عاطفی، با توانایی بیشتر در درک پیچیدگی تجارب عاطفی مربوط به خود و دیگران ارتباط دارد (لن و همکاران، ۱۹۹۸). آنها بر اساس این فرضیات، الگویی را که دارای پنج سطح از آگاهی عاطفی است پیشنهاد می‌کنند که از سطح بازتاب‌های حسی - حرکتی آغاز و به سمت عملیات صوری در آگاهی عاطفی به پیش می‌رود. در اینجا نیز ترتیب عبور از این سطوح، مطابق با نظریه پیاژه، ترتیبی صعودی و پیشرونده است و مراحل به سمت تمایز و انسجام بیشتر طرحواره‌های مورد استفاده برای پردازش اطلاعات عاطفی تحول می‌یابند.

در رابطه با آگاهی عاطفی باید گفت که پژوهش‌های انجام شده با نمونه‌های گسترده و مشتمل بر آزمودنی‌های متعلق به سنین مختلف با طبقه اقتصادی - اجتماعی، فرهنگی، و عملکرد تحصیلی مختلف، نشان داده‌اند که نمرات زنان در مقیاس سنجش آگاهی عاطفی، بطور ثابت بیشتر از نمرات آگاهی عاطفی مردان است. این تفاوت را نمی‌توان ناشی از برتری کلامی زنان نسبت به مردان دانست، زیرا با کنترل عامل هوش کلامی، همچنان آگاهی عاطفی زنان در مقایسه با مردان بیشتر بوده است (فلدمن بارت^۳ و همکاران، ۲۰۰۰). یعنی زنان بطور ثابت و پایا به هنگام بیان تجارب عاطفی خود و دیگران، در مقایسه با مردان، تمایز بیشتری بین عواطف گذاشته و نسبت به پیچیدگی

تجارب عاطفی نیز آگاهی بیشتری دارند.

تاکنون پژوهشی انجام نگرفته که ارتباط دو مفهوم استدلال صوری و آگاهی عاطفی را که دارای مبانی نظری مشترکی هستند بطور تجربی مورد بررسی قرار دهد. به همین سبب، هدف عمده از انجام پژوهش حاضر، بررسی این رابطه در نمونه‌ای مرکب از دانش‌آموزان دبیرستانی مشغول به تحصیل در مدارس عادی و تیزهوش است. دیگر اهداف این پژوهش عبارتند از:

۱. ارائه اطلاعات مربوط به قابلیت اعتماد هر دو آزمون استدلال صوری و آگاهی عاطفی

در فرهنگ ایرانی؛

۲. بررسی توانایی استدلال صوری دانش‌آموزان عادی و تیزهوش و مقایسه آنها با یکدیگر؛

۳. بررسی آگاهی عاطفی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش و مقایسه آنها با یکدیگر؛

۴. بررسی ارتباط هر یک از متغیرهای استدلال صوری و آگاهی عاطفی با پیشرفت تحصیلی.

روش

آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های مورد مطالعه، کلیه دانش‌آموزان سال سوم (۱۶۳ نفر) هر دو مرکز موجود در شیراز، که ویژه دانش‌آموزان تیزهوش هستند و نیز ۲۲۵ دانش‌آموز سال سوم از دو دبیرستان واقع در ناحیه دو آموزش و پرورش این شهر بودند. این دو دبیرستان به صورت خوشه‌ای تصادفی از میان فهرست مدارس ناحیه ۲ انتخاب شدند. جدول شماره ۱، تعداد آزمودنی‌ها را بر حسب گروه دانش‌آموزان و جنسیت آنها نشان می‌دهد.

جدول ۱. تعداد آزمودنی‌ها بر حسب جنسیت و گروه دانش آموزان

نوع دانش آموزان	جنسیت		کل
	دختر	پسر	
نیزهوش	۹۰	۷۳	۱۶۳
عادی	۱۲۹	۹۶	۲۲۵
کل نمونه	۲۱۹	۱۶۹	۳۸۸

ابزار سنجش

ابزار به کار رفته در پژوهش حاضر عبارت بودند از:
 ۱. آزمون استدلال صوری آرلین^۱.

این آزمون که توسط پاتریشیا آرلین (۱۹۸۴) برای سنجش توانایی استدلال صوری در نظریه رشد شناختی پیازه ابداع شده از نوع آزمون‌های مداد - کاغذی است و دارای ۳۲ سؤال است که به سبک آزمون‌های چهارگزینه‌ای تهیه شده است. آزمودنی باید از میان گزینه‌ها، گزینه صحیح را انتخاب و محل آن را در برگه پاسخنامه علامت بگذارد. این آزمون برای گروه‌های سنی ۱۱ تا ۱۹ سال و بالاتر تهیه شده و به‌طور گروهی اجرا می‌گردد. از آنجا که به هر سؤال در صورت صحیح بودن پاسخ، نمره یک، و در صورت غلط بودن پاسخ، نمره صفر تعلق می‌گیرد بنابراین، نمره کل آزمون در دامنه‌ای از ۰ تا ۳۲ قرار دارد. بر اساس نمره‌ای که افراد در این آزمون بدست می‌آورند می‌توان آنها را در یکی از سطوح رشد شناختی زیر مشابه با مراحل رشد شناختی نظریه پیازه قرار داد:

الف. سطح عینی (۷-۰ نمره) ب. سطح بالای عینی (۱۴-۸ نمره)

ج. سطح انتقالی (۱۵-۱۷ نمره) د. سطح پایین صوری (۱۸-۲۴ نمره)
 ه. سطح بالای صوری (۲۵-۳۲ نمره)

علاوه بر این، این آزمون الگوی پاسخ‌های صحیح فرد را در ۸ خرده آزمون که مبتنی بر طرحواره‌های صوری نظریه پیازه هستند (مثلاً حجم، نسبت، و غیره) ارائه می‌دهد. اما در پژوهش حاضر، صرفاً به ارائه نتایج بر حسب نمره کل آزمون اکتفا شده است. قابلیت اعتماد و اعتبار آزمون در حد مطلوب است. به طور مثال مقدار ضرائب آلفا برای نمره کل آن از ۰/۶۰ تا ۰/۷۳ و مقدار ضرائب بازآزمایی برابر ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ (با توجه به فاصله زمانی میان دو اجرای آزمون، از ۸ هفته تا ۶ ماه) گزارش شده است (آرلین، ۱۹۸۷).

اعتبار آزمون آرلین با استفاده از روش چند صفت - چند روش، که در آن پاسخ آزمودنی‌ها به آزمون با عملکرد آنها در تکالیف بالینی مشتق از نظریه پیازه مورد مقایسه قرار گرفته، مورد تأیید واقع شده است. این روش، ضرائبی با دامنه‌ای از ۰/۵۵ تا ۰/۷۴ برای خرده مقیاس‌های مختلف بدست داده است (آرلین، ۱۹۸۲). تکمیل این آزمون، طبق راهنمای آن، نیاز به ۶۰ دقیقه زمان دارد و داشتن سواد در حد حداقل کلاس اول راهنمایی برای پاسخگویی به آن کافی است.

۲. مقیاس سطوح مختلف آگاهی عاطفی^۲

این مقیاس که توسط لن و همکاران در سال ۱۹۹۰ ابداع شده است یک مقیاس اندازه‌گیری عملکرد است که به صورت سؤالات تشریحی نوشته شده است. در این مقیاس، از آزمودنی خواسته می‌شود که احساسات قابل پیش بینی خود و فرد دیگری را که در هریک از ۲۰ صحنه ارائه شده در مقیاس وجود دارد شرح دهد. نمره گذاری این

1. Multitrait-multimethod

2. the Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS)

مقیاس، مبتنی بر معیارهای ساختاری است که هدف از آن تعیین میزان تمایز در استفاده از کلمات عاطفی و دامنه عواطف وصف شده و نیز تمایز خود از فرد دیگر است. از آنجا که این سیستم نمره گذاری، ساختار تجربه - و نه محتوای آن - را مورد ارزیابی قرار می دهد، لذا آزمودنی ها نمی توانند پاسخ های خود را به منظور افزایش نمرات تغییر داده و یا اصلاح نمایند. به هر کدام از این ۲۰ صحنه، مطابق با نظریه رشد شناختی پیاژه که زیر بنای مقیاس مورد بحث را تشکیل می دهد، نمره ای از ۰ تا ۵ تعلق می گیرد. این مقیاس دارای دو فرم کوتاه "الف و ب" نیز می باشد که هر کدام از آنها از ۱۰ صحنه تشکیل شده اند. در پژوهش حاضر از فرم "الف" استفاده گردید.

مطالعاتی که تا کنون بر روی این مقیاس صورت گرفته - که بیشتر هم در رابطه با بررسی ویژگی های روان سنجی آن بوده است - نشان داده اند که این مقیاس از اعتبار و قابلیت اعتماد مطلوبی برخوردار است. به طور مثال قابلیت اعتماد کل مقیاس (فرم ۲۰ سوالی) و فرم های "الف و ب" با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر $0/83$ و $0/78$ و $0/79$ گزارش شده است (لن و همکاران، ۱۹۹۰). قابلیت اعتماد نمره کل مقیاس برای نمره گذاران مختلف برابر $0/84$ بوده است (لن و همکاران، ۱۹۹۰) به منظور کنترل اثر احتمالی ترتیب ارائه آزمون ها (بورگ و گال، ۱۹۸۹؛ کلارک - کارتر، ۱۹۹۷) به برخی از آزمودنی ها ابتدا آزمون استدلال صوری و سپس مقیاس آگاهی عاطفی، و به برخی دیگر ابتدا مقیاس آگاهی عاطفی و بعد از آن آزمون استدلال صوری ارائه گردید.

علاوه بر این دو آزمون، در پژوهش حاضر، از معدل نمرات امتحان مستمر و نهایی آزمودنی ها در نوبت اول (زمان جمع آوری اطلاعات) به عنوان شاخص هایی از پیشرفت تحصیلی آنان استفاده گردید.

نکته قابل ذکر دیگر این است که در پژوهش حاضر، هر جا صحبت از افراد تیز هوش شده است منظور دانش آموزانی است که در مراکز ویژه تیزهوشان مشغول به تحصیل بوده و در پژوهش حاضر شرکت داشته اند.

از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. مقدار این ضریب برابر $0/71$ بدست آمد. ب. مقیاس آگاهی عاطفی. برای بررسی قابلیت اعتماد این مقیاس و دو خرده مقیاس آن نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتیجه در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرائب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های توصیف عواطف برای خود، توصیف عواطف برای دیگری، و کل مقیاس آگاهی عاطفی

گروه دانش‌آموزان			مقیاس‌ها
تیزهوش *	عادی **	کل نمونه ***	
$0/72$	$0/74$	$0/73$	توصیف عواطف برای خود
$0/73$	$0/72$	$0/72$	توصیف عواطف برای دیگری
$0/78$	$0/75$	$0/76$	کل مقیاس آگاهی عاطفی

***N=۳۳۸ **N=۲۲۵ *N=۱۶۳

در این پژوهش، همبستگی بین کل مقیاس با دو خرده مقیاس آن نیز محاسبه گردید. نتایج نشان داد که مقدار ضریب همبستگی بین نمره کل مقیاس آگاهی عاطفی و خرده مقیاس پردازش اطلاعات عاطفی برای خود بزائز $0/86$ ، مقدار ضریب همبستگی بین نمره کل مقیاس و خرده مقیاس پردازش اطلاعات عاطفی برای دیگری برابر $0/89$ ، و مقدار ضریب همبستگی بین هر دو خرده مقیاس برابر $0/70$ بود. تمامی این ضرائب همبستگی در سطح $P=0/0001$ معنی دار بودند.

ارتباط استدلال صوری و آگاهی عاطفی

به منظور بررسی ارتباط نمرات حاصل از آزمون استدلال صوری و نمرات حاصل از مقیاس آگاهی عاطفی و دو خرده مقیاس آن، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. نتایج، هیچ نوع ارتباط معنی دار را میان نمرات استدلال صوری و آگاهی عاطفی و نیز میان استدلال صوری و هر یک از خرده مقیاس‌های پردازش اطلاعات عاطفی برای خود و برای دیگری نشان نداد.

یافته‌های مربوط به توانایی استدلال صوری

آزمودنی‌ها بر حسب نمراتی که در آزمون استدلال صوری بدست آوردند در پنج سطح شناختی (عینی، بالای عینی، انتقالی، پایین صوری، و بالای صوری) گروه بندی شدند. تعداد و درصد آزمودنی‌ها در این سطوح شناختی به تفکیک گروه دانش‌آموزان (جدول شماره ۳)، به تفکیک جنسیت در کل نمونه (جدول شماره ۴) نشان داده شده است.

جدول ۳. فراوانی و درصد آزمودنی‌ها در سطوح مختلف شناختی به تفکیک گروه دانش‌آموزان

سطوح شناختی	گروه دانش‌آموزان				
	تیزهوش فراوانی درصد	عادی فراوانی درصد	کل نمونه فراوانی درصد		
۱. عینی	-	۱۹	۸/۴	۱۹	۴/۹
۲. بالای عینی	۲۴	۱۱۹	۵۲/۹	۱۴۳	۳۶/۹
۳. انتقالی	۳۸	۵۰	۲۲/۳	۸۸	۲۲/۶
۴. پایین صوری	۸۶	۳۴	۱۵/۱	۱۲۰	۳۱/۰
۵. بالای صوری	۱۵	۳	۱/۳	۱۸	۴/۶
جمع	۱۶۳	۲۲۵	۱۰۰/۰	۳۸۸	۱۰۰/۰

جدول ۴: فراوانی و درصد آزمودنی‌ها در سطوح مختلف شناختی به تفکیک جنسیت

سطوح شناختی	جنسیت		کل نمونه
	دختران فراوانی درصد	پسران فراوانی درصد	
۱. عینی	۱۰	۹	۱۹
۲. بالای عینی	۸۹	۵۴	۱۴۳
۳. انتقالی	۴۹	۳۹	۸۸
۴. پایین صوری	۶۵	۵۵	۱۲۰
۵. بالای صوری	۶	۱۲	۱۸
جمع	۲۱۹	۱۶۹	۳۸۸

علاوه بر این، میانگین نمره دانش آموزان در آزمون استدلال صوری بر حسب گروه دانش‌آموزان و جنسیت آنها مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج در این مورد نشان دادند که بین دو گروه عادی و تیز هوش از لحاظ نمره استدلال صوری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. $(P=0/0000)$. به این صورت که نمره توانایی استدلال صوری در گروه دانش‌آموزان تیز هوش (میانگین = $18/92$ ، انحراف معیار = $4/17$) بالاتر از نمره همتایان آنها در گروه دانش‌آموزان عادی (میانگین = $13/41$ ، انحراف معیار = $4/11$) است. اما مقایسه استدلال صوری دانش‌آموزان بر حسب جنسیت آنها، تفاوت معنی‌داری را نشان نداد $(P=0/086)$. نتایج این مقایسه به تفکیک گروه تیز هوش و گروه عادی نیز تفاوت معنی‌داری را میان نمرات استدلال صوری دختران و پسران نشان نداد. تعامل میان جنسیت آزمودنی‌ها و نوع گروه دانش‌آموزان نیز معنی‌دار نبود.

ارتباط استدلال صوری با پیشرفت تحصیلی

برای بررسی ارتباط بین توانایی استدلال صوری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از

ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌ها همبستگی مثبت و معنی داری را در کل نمونه میان استدلال صوری و دو شاخص پیشرفت تحصیلی در مطالعه حاضر، یعنی معدل نمرات امتحان مستمر و معدل نمرات امتحان نهایی نوبت اول، به ترتیب برابر ۰/۳۹ و ۰/۴۳ بدست دادند. هر دوی این ضرائب در سطح $P=0/0001$ معنی دار بودند.

یافته‌های مربوط به آگاهی عاطفی

نمرات آزمودنی‌های تیز هوش و عادی در کل مقیاس آگاهی عاطفی، و نیز دو خرده مقیاس پردازش اطلاعات عاطفی در خود و در دیگری مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج هیچ‌گونه تفاوت معنی داری را میان دو گروه دانش‌آموزان در این سه شاخص نشان نداد. اما، زمانی که این مقایسه در دختران و پسران انجام شد، نتایج نشان دادند که در هر سه شاخص، نمرات دختران در کل نمونه به نحو معنی داری بیشتر از نمرات پسران بود (جدول شماره ۵).

جدول ۵. مقایسه نمرات دختران و پسران در مقیاس آگاهی عاطفی، و خرده مقیاس‌های پردازش اطلاعات عاطفی در خود و در دیگری

مقیاس‌ها	دختران ^۱		پسران ^۲		سطح معنی داری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
آگاهی عاطفی	۲۴/۲۹	۶/۰۴	۲۱/۳۷	۶/۹۵	۰/۰۰۰۱
پردازش اطلاعات عاطفی در خود	۱۹/۵۲	۶/۳۰	۱۶/۶۸	۷/۱۷	۰/۰۰۰۱
پردازش اطلاعات عاطفی در دیگری	۱۸/۴۱	۶/۶۱	۱۵/۷۳	۷/۳۶	۰/۰۰۰۱

$N_2=219$

$N_1=169$

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس آگاهی عاطفی بر حسب جنسیت و گروه دانش‌آموزان

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی داری
جنسیت	۶۲۱/۱۳۰	۱	۶۲۱/۱۳۰	۱۵/۲۲۲	۰/۰۰۰۱
گروه دانش‌آموزان	۰/۴۳۱	۱	۰/۴۳۱	۰/۰۱۱	۰/۹۱۸
تعامل جنسیت و گروه دانش‌آموزان	۴۱۴/۷۱۷	۱	۴۱۴/۷۱۷	۱۰/۱۶۴	۰/۰۰۲
خطا	۱۵۶۶۸/۹۳۴	۳۸۴	۴۰/۸۰۵		
کل	۲۲۲۵۶۳/۰۰	۳۸۸			
کل تصحیح‌شده	۱۶۸۹۶/۷۹۱	۳۸۷			

ارتباط آگاهی عاطفی با پیشرفت تحصیلی

برای بررسی رابطه میان نمرات مقیاس آگاهی عاطفی و خرده مقیاس‌های آن با پیشرفت تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در اینجا نیز همبستگی مثبت و معنی داری میان هریک از شاخص‌های پیشرفت تحصیلی و مقیاس‌های مذکور مشاهده گردید ($P=۰/۰۰۰۱$). نتایج این بررسی‌ها در جدول شماره ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. ضرائب همبستگی بین آگاهی عاطفی، خرده مقیاس‌های آگاهی عاطفی

و دو شاخص پیشرفت تحصیلی

متغیرها	معدل مستمر نوبت اول	معدل نهایی نوبت اول	تعداد	سطح معنی داری (P)
آگاهی عاطفی	۰/۲۲	۰/۲۰	۳۸۲	۰/۰۰۰۱
پردازش اطلاعات برای خود	۰/۲۶	۰/۲۳	۳۸۲	۰/۰۰۰۱
پردازش اطلاعات برای دیگری	۰/۲۲	۰/۲۰	۳۸۲	۰/۰۰۰۱

رابطه ترتیب ارائه آزمون‌ها با نحوه عملکرد در آنها

نمرات حاصل از آزمون‌های استدلال صوری و آگاهی عاطفی، بر اساس نحوه ترتیب ارائه آنها به آزمودنی‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که هرگاه ابتدا آزمون استدلال صوری و بعد از آن مقیاس آگاهی عاطفی به آزمودنی‌ها ارائه گردید عملکرد پاسخ دهندگان در هر دو آزمون بهتر از زمانی بود که آزمودنی‌ها ابتدا مقیاس آگاهی عاطفی و سپس آزمون استدلال صوری را دریافت کردند. نتایج این مقایسه در جدول شماره ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹. میانگین و انحراف معیار نمرات استدلال صوری و آگاهی عاطفی بر حسب ترتیب ارائه آزمون‌ها

آزمون‌ها	ترتیب ارائه تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	سطح معنی داری
استدلال صوری اول	۲۰۰	۱۶/۴۵	۴/۹۴		
دوم	۱۸۸	۱۴/۹۶	۴/۸۵	۲/۹۸۶	۰/۰۰۳
آگاهی صوری اول	۱۸۸	۲۱/۷۴	۷/۱۱		
دوم	۲۰۰	۲۴/۲۲	۵/۸۶	۳/۷۶	۰/۰۰۰۱

نتیجه گیری و بحث

نتایج پژوهش حاضر حکایت از قابلیت اعتماد آزمون استدلال صوری آرلین و مقیاس آگاهی عاطفی در نمونه دانش آموزان عادی و تیزهوش ایرانی دارد. اینکه آیا این آزمون‌ها از اعتبار مناسب و مطلوب نیز در فرهنگ ایرانی برخوردار هستند یا خیر موضوعی است که باید به طور حتم در پژوهش‌های بعدی بدان پرداخته شود. اگرچه همستگی بدست آمده میان معدل نمرات درسی آزمودنی‌ها و نمره استدلال صوری در این پژوهش را می‌توان به عنوان شاخصی از اعتبار ملاکی آزمون آرلین تلقی کرد.

در این پژوهش، مشخص گردید که برخلاف پژوهش‌های اینهلدر و پیازه (۱۹۵۸) که رشد استدلال صوری را در فاصله بین سنین ۱۱ تا ۱۵ سالگی دانسته‌اند، همه آزمودنی‌های مورد مطالعه (چه عادی و چه تیزهوش) در این فرهنگ که در دامنه سنی ۱۵ سال و ۱۰ ماه تا ۱۸ سال و ۴ ماه قرار داشتند، از لحاظ رشد شناختی به سطح انتزاعی نرسیده بودند. این یافته بطور کلی هم جهت با یافته‌های مطالعاتی است که نشان داده‌اند بسیاری از افراد بالاتر از ۱۵ سال نیز به صورت انتزاعی فکر نمی‌کنند. به طور مثال، در مطالعه‌ای که بر روی ۱۴۰۰۰ نوجوان انگلیسی صورت گرفت مشخص گردید که بیشتر از ۳۰ درصد از آزمودنی‌های سن ۱۶ سال حتی به سطوح پایین استدلال صوری نیز نرسیده بودند (شایر و ویلم^۱، ۱۹۷۸). در مطالعه دیگری هم که توسط بروئل و جدالاه^۲ (۱۹۹۳) بر روی ۱۴۷ دانشجو انجام شد مشخص گردید که تنها ۷/۵ درصد از دانشجویان در سطوح بالای استدلال صوری بودند. بقیه آزمودنی‌ها در گروه‌های مربوط به سطح عملیات عینی تا سطح پایین تفکر انتزاعی جای گرفتند. در این راستا، مقایسه یافته‌های حاصل از دانش‌آموزان عادی پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش آرلین (۱۹۸۴) نکته قابل توجهی را نشان می‌دهد. آرلین با به‌کارگیری آزمون ابداعی خود در نمونه‌ای مشتمل بر ۴۱۹ دانش‌آموز کلاس یازدهم که در مدارس عادی امریکا مشغول به تحصیل بودند، توانایی استدلال صوری آنها را مورد ارزیابی قرار داد. یافته‌های او در این خصوص و نیز درصد آزمودنی‌های مربوط به هر یک از سطوح شناختی، به همراه یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر در جدول شماره ۱۰ نشان داده است.

جدول ۱۰. مقایسه مطالعه حاضر با مطالعه آرلین (۱۹۸۴) از لحاظ میانگین و انحراف معیار
نمره استدلال صوری و درصد آزمودنی‌ها در هر یک از سطوح شناختی

مطالعات	توانایی استدلال صوری		سطوح شناختی		بالاترین بالاترین بالاترین	بالاترین بالاترین بالاترین
	تعداد میانگین	انحراف عینی معیار	انتقالی پایین	بالاترین عینی		
مطالعه گروه عادی	۲۲۵	۱۳/۴۱	۴/۱۱	۸/۴	۵۲/۹	۲۲/۳
حاضر گروه تیزهوش	۱۶۳	۱۸/۹۲	۴/۱۷	-	۱۴/۷	۲۳/۳
آرلین (۱۹۸۴)	۴۱۹	۱۸/۳۳	۵/۲۲	۴	۳۲	۱۳

همان‌گونه که از جدول هم مشخص است، نمره استدلال صوری دانش‌آموزان دبیرستان‌های عادی مطالعه حاضر برابر ۱۳/۴۱ (با انحراف معیار ۴/۱۱) و در مطالعه آرلین برابر ۱۸/۳۳ (با انحراف معیار ۵/۲۲) است. علاوه بر این، در مطالعه آرلین، عملکرد ۵۰ درصد از آزمودنی‌های کلاس یازدهم در سطح انتزاعی بود، اما در مطالعه حاضر تنها ۱۶/۲ درصد از همتایان آنها در گروه عادی چنین عملکردی از خود نشان دادند؛ علت این اختلاف در کجا قرار دارد؟

بر اساس نظریهٔ پیازه، اگر چه رشد شناختی افراد به عوامل زیستی وابسته است، اما جدا از عوامل محیطی نمی‌تواند بوقوع بپیوندد. نگاهی دقیق به نظام آموزشی کشور نشان می‌دهد که متأسفانه هنوز رویکرد سنتی به آموزش رویکردی غالب و مسلط است. این رویکرد تأکید بر انباشتن ذهن از محفوظات و یادگیری به روش حفظی و طوطی‌وار دارد. در حالی که در نظام آموزشی پیازه تأکید بر ارتقای توانایی ذهنی فراگیران در جهت تفکر و اندیشیدن و عمل به آن در حیطه‌های مختلف است. نگاهی به مفاهیم و طرحواره‌های استدلال صوری اهمیت این نکته را بیش از پیش آشکار کرده و زیربنایی بودن توانایی استدلال صوری را در علوم مختلف نشان می‌دهد. به‌طور مثال بحث کنترل کردن متغیرها، اساس کارهای تجربی و آزمایشی را تشکیل می‌دهد و برای درک قوانین

مختلف موجود در رشته‌های فیزیک، شیمی، و زیست‌شناسی، نیاز به درک تناسب‌های معادل و روابط نسبتی میان مفاهیم است. استدلال مبتنی بر قانون احتمالات و عملیات ترکیبی، برای آموزش اصول ژنتیک و قوانین مندل لازم است، و توانایی توجه به روابط علی میان پدیده‌ها پیش نیاز درک پژوهش‌هایی از نوع همبستگی است. این توانایی‌ها نه تنها برای درک محتوا و فرایند تجسس علمی بطور عموم لازم‌اند بلکه به لحاظ عملی نیز دارای اهمیت هستند؛ زیرا در موقعیت‌های مختلف حل مسئله در زندگی واقعی نیز نیاز به آنها وجود دارد (لین^۱، ۱۹۸۱). بنابراین، با توجه به این نکته و نیز در نظر گرفتن این مسئله که ناهماهنگی میان سطح انتزاعی دروس با سطح رشد ذهنی فراگیران، خود می‌تواند یکی از عوامل عمده افت تحصیلی موجود در مراکز آموزشی کشور محسوب شود، از این رو، لازم است که مسئولان دست‌اندرکار امر تعلیم و تربیت در جهت ارتقای نظام آموزشی کشور از سطح فعلی به سطح مطلوب علمی بیش از پیش تلاش کرده و این نظام را از آموختن محض «اندیشه‌ها» به سمت «چگونه اندیشیدن» سوق دهند.

یافته دیگر پژوهش حاضر، حکایت از عدم تفاوت معنی‌دار بین نمرات دختران و پسران در آزمون استدلال صوری داشت. این یافته با پژوهش‌های مواموندا^۲ (۱۹۹۳) و اورتون و میهن^۳ (۱۹۸۲) در این زمینه هم‌جهت است. اما پژوهش‌های هولوس و ریچاردز^۴ (۱۹۹۳)، و والانیس^۵ (۱۹۹۸) نشان داده‌اند که عملکرد پسران در استدلال صوری به نحو معنی‌داری بالاتر از عملکرد دختران است. بدین ترتیب، باید گفت که یافته‌های مربوط به تفاوت دو جنس در استدلال صوری دارای ابهام است و نمی‌توان به نتیجه مشخص و قطعی در این زمینه اشاره کرد. زیرا برخی از یافته‌ها از عدم تفاوت میان نمرات دختران و پسران و برخی دیگر از برتری نمرات پسران بر نمرات دختران در استدلال صوری حکایت می‌کنند. بنابراین، به نظر می‌رسد که بررسی این موضوع هنوز

1. Linne

2. Mwamwanda

3. Overton & Meehan

4. Hollos & Richards

5. Valanides

به پژوهش‌های بیشتر در آینده نیاز دارد.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، قرار گرفتن ۳۸ درصد از دانش‌آموزان تیز هوش نمونه مورد مطالعه در سطوح پایین‌تر از عملیات صوری است. در این رابطه باید گفت بر اساس مطالعات متعددی که در رابطه با کودکان تیز هوش انجام شده و در پژوهش کوهن و کیم^۱ (۱۹۹۹) به آنها اشاره شده است، کودکان تیزهوش سریع‌تر از کودکان عادی به مراحل بالاتر رشد شناختی دست می‌یابند. کازتر و آرمرد^۲ (۱۹۸۲) در بررسی خود نشان دادند که کودکان تیز هوش مورد پژوهش آنها، مطابق با پیش‌بینی پیاژه، در ۱۲ تا ۱۳ سالگی وارد مرحله استدلال صوری شدند؛ در صورتی که اکثریت دانش‌آموزان عادی ۱۵ ساله مورد مطالعه آنها همچنان در مرحله انتقال به عملیات صوری قرار داشتند. بدین ترتیب، می‌توان گفت که پیاژه سن بروز عملیات صوری و تبحر در آن را بیش برآورد کرده است؛ زیرا نمونه او نیز عمدتاً مشتمل بر دانش‌آموزان تیز هوش بوده است (گینزبرگ و اوپر^۳، ۱۹۷۹؛ برنینگر و یتس^۴، ۱۹۹۳).

بدین ترتیب، آزمودنی‌های تیزهوش ایرانی در آزمون استدلال صوری، عملکردی پایین‌تر از هم‌تایان خود در فرهنگ‌های دیگر داشته‌اند. در تبیین این مسئله، به نظر می‌رسد که علاوه بر نقش تفاوت‌های فرهنگی در رابطه با شیوه‌های فرزند پروری و نیز انتظارات والدین ایرانی از فرزندان خود در حیطه پیشرفت تحصیلی که عموماً مبتنی بر کسب نمره است و نه یادگیری واقعی، می‌توان گفت که وجود امتحانات ورودی مراکز تیزهوشان و قبولی در آن، الزاماً نشان دهنده انتخاب دانش‌آموزان برتر به لحاظ رشد ذهنی و استدلال صوری نیست؛ بلکه می‌تواند در برخی موارد نشان دهنده توانایی و تبحر افراد برگزیده شده در به‌خاطر سپردن مطالب و پردازش اطلاعات در سطح پایین باشد. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد که مراکز تیزهوشان نیز همانند دیگر مراکز آموزشی کشور با آموزش به روش اکتشافی و یادگیری معنا دار فاصله داشته باشد.

1. Cohen & Kim

2. Carter & Ormrod

3. Ginsburg & Oppen

4. Berninger & Yates

بنابراین لازم است که در این مورد نیز دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت به فکر چاره اندیشی باشند.

دیگر نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر، در رابطه با آگاهی عاطفی است. در این رابطه مشخص گردید که اگر چه نمره آگاهی عاطفی دختران در کل نمونه و در گروه دانش‌آموزان مدارس عادی بیشتر از نمره آگاهی عاطفی پسران بود، اما در گروه دانش‌آموزان تیز هوش از این لحاظ تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. وجود تعامل معنی دار میان جنسیت و نوع گروه دانش‌آموزان (تیز هوش / عادی) و مقایسه نمرات دختران عادی و تیز هوش با یکدیگر و نیز مقایسه نمرات پسران عادی و تیز هوش با یکدیگر نتایج جالبی را بدست داد. بدین صورت که نمره آگاهی عاطفی پسران تیز هوش به نحو معنی داری بیشتر از نمره آگاهی عاطفی پسران عادی بود ($P=0/043$)؛ اما همین مقایسه در دختران نشان داد که نمره آگاهی عاطفی دختران عادی بیشتر از نمره آگاهی عاطفی دختران تیز هوش است ($P=0/014$). از این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که تحصیل در مرکز ویژه تیز هوشان برای پسران موجب رشد عاطفی در آنان می‌شود، اما در دختران باعث می‌شود که آنها از هم‌تایان خود که در دبیرستان‌های عادی دخترانه درس می‌خوانند از لحاظ آگاهی عاطفی عقب بمانند. شاید علت این مسئله را بتوان در وجود جو رقابتی زیاد در میان دانش‌آموزان مدارس تیز هوش دانست. چنین جوی از لحاظ استدلال صوری و رشد شناختی به نفع دختران است، زیرا یافته‌ها حکایت از برتری نمره استدلال صوری دختران تیز هوش نسبت به دختران عادی دارد، در حالی که نمره آنان در استدلال صوری با نمره استدلال صوری پسران تیز هوش تفاوت معنی دار ندارد. اما همین جو رقابت آمیز، از لحاظ آگاهی عاطفی و نحوه پردازش اطلاعات عاطفی در خود و دیگران، به سود دختران تیز هوش نیست. به این سبب، توصیه می‌شود که آموزش دختران تیز هوش همراه با آموزش مهارت‌های اجتماعی و رشد مهارت‌های عاطفی باشد تا بدینوسیله تحصیل در مراکز ویژه تیز هوشان آنها را از رشد عادی خود در حیطه عواطف و احساسات دور نکند.

عدم رابطه بین استدلال صوری و آگاهی عاطفی یافته دیگر پژوهش حاضر بود. در

این مورد باید گفت اگر چه این یافته در جهت یافته‌های حاصل از پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند استدلال صوری با رشد استدلال در حیطه‌های دیگر رشد بویژه در زمینه‌های اجتماعی رابطه ندارد (برای آگاهی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، به مارینی و کیس^۱، ۱۹۹۴ مراجعه شود)؛ اما مغایر با یافته‌هایی است که به طرفداری از نظر پیازه نشان داده‌اند که یک مکانیزم عمومی، شناخت را در تمام زمینه‌ها کنترل می‌کند (یورکلند^۲، ۲۰۰۰). به همین دلیل اثر رشد استدلال صوری در نوجوانی لزوماً محدود به حل مسائل در زمینه‌های علمی نیست، بلکه آثار تفکر صوری را می‌توان در زمینه‌های متفاوت از جمله حیطه‌های اجتماعی و عاطفی نیز مشاهده کرد (مجدد^۳ به مارینی و کیس، ۱۹۹۴ مراجعه شود). معهذاً، به علت محدودیت دامنه نمونه به دانش‌آموزان کلاس سوم دبیرستان، در مطالعه حاضر نمی‌توان در این مورد فرض معینی را صورت داد. بهتر است که با انجام پژوهش‌های بعدی بر روی نمونه‌های بزرگ‌تر و با دامنه‌ای از آزمودنی‌های متفاوت از لحاظ طبقه اقتصادی - اجتماعی، و گروه‌های سنی مختلف این مسئله را مورد کنکاش قرار داد که آیا رشد در حیطه‌های مختلف وابسته به زمینه بوده و یا ناشی از وجود ساختارهای عام است.

یافته دیگر مطالعه حاضر بیانگر رابطه میان ترتیب ارائه آزمون‌ها و نحوه عملکرد آزمودنی‌هاست. در این مورد نتایج نشان دادند که زمانی که ابتدا به شرکت‌کنندگان آزمون استدلال صوری و سپس مقیاس آگاهی عاطفی ارائه گردید عملکرد آنها در هر دو آزمون بهتر از زمانی بود که ابتدا آزمون آگاهی عاطفی و سپس آزمون استدلال صوری داده شد. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که انجام تکالیف شناختی از نوع حل مسئله، می‌تواند به عملکرد بهتر در تکالیف عاطفی منجر شود. در این صورت، به منظور کسب عملکرد بالاتر پاسخ‌دهندگان در این دو آزمون توصیه می‌شود که به هنگام به‌کارگیری هر دو آزمون شناختی و عاطفی در پژوهش‌های آینده، ابتدا آزمون شناختی (استدلال صوری) و بعد از آن آزمون عاطفی (مقیاس آگاهی عاطفی) به آزمودنی‌ها ارائه شود.

در انتها باید اضافه کرد که به علت محدود بودن نمونه مورد مطالعه تنها به دانش آموزان سال‌های سوم دبیرستان‌های عادی و تیزهوش شیراز و نیز عدم موازنه این دو گروه دانش‌آموز از لحاظ متغیرهای مختلف از جمله هوش، طبقه اقتصادی - اجتماعی، بعد خانوار، و عوامل انگیزشی در تعمیم نتایج این پژوهش باید جانب احتیاط را نگاه داشت. علاوه بر این، به سبب همین محدودیت می‌بایست دلایل ارائه شده برای توجیه تفاوت‌های مشاهده شده در عملکرد آزمودنی‌های تیزهوش و عادی با یکدیگر، و نیز مقایسه آنان با هم‌تایان غیر ایرانی را نیز در حد فرض تلقی کرده و بررسی صحت و سقم این فرضیات به پژوهش‌های آینده موکول گردد.

مآخذ

- Arlin, P.K. (1982). "A Multitrait - Multimethod Validity Study of a Test of Formal Reasoning". *Educational and Psychological Measurement*, 42, PP. 1077-1088.
- Arlin, P.K. (1984). *Arlin Test of Formal Reasoning: Test Manual*. East Aurora, New York: Slosson Educational.
- Arlin, P.K. (1981). "Piagetian operations as predictors of reading and mathematics reading in grade K-1 Children". *Journal of Educational Psychology*, 73, PP. 712-721.
- Arlin, P.K. (1987). *Test Manual: Arlin Test of Formal Reasoning for Middle School, High School, and Adult Levels*. Slosson Educational Publications, Inc. East Aurora, New York.
- Berninger, V.W., & Yates, C.M. (1993). "Formal Operational Thought in the Gifted: A Post-Piagetian Perspective". *Roeper Review*, 15, 4, PP. 220-224.
- Bjorklund, D.F. (2000). *Children's Thinking: Developmental Function and Individual Differences*. Belmont: Wadsworth.
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1989). *Educational Research*. New York: Longman.
- Brainerd, C. J. (1978). *Piaget's Theory of Intelligence*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brownell, G., & Jadallah, E. (1993). "Formal Reasoning Ability in Preservice Elementary Education

- Studies: Matched to the Technology Education Task at Hand?" *Journal of Research on Computing in Education*, 25, 4, PP. 439-446.
- Carter, K.R., & Ormrod, J.E. (1982). "Acquisition of Formal Operations by Intellectually Gifted Children". *Gifted Child Quarterly*, 26, PP. 110-115.
- Clark-Carter, D. (1997). *Doing Quantitative Psychological Research: From Design to Report*. United Kingdom: Psychology Press.
- Cohen, L.M., & Kim, Y.M. (1999). "Piaget's Equilibration Theory and the Young Gifted Child: A Balancing Act". *Roeper Review*, 21, 3, PP. 201-206.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Feldman Barrett, L., et al. (2000). "Sex Differences in Emotional Awareness". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 9, PP. 1027-1035.
- Gallagher, J.M. (1979). "Problems in applying Piaget to Reading". *Journal of Education: Boston University School of Education*, 161, PP. 72-86.
- Ginsburg, H., & Opper, S. (1979). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall.
- Hollis, M., & Richards, F. A. (1993). "Gender-Associated Development of Formal Operations in Nigerian Adolescents". *Ethos*, 21, 1, PP. 24-52.
18. Horowitz, M.J., et al. (1984). "Brief Psychotherapy of Bereavement Reactions - the Relationship of Process to Outcome". *Archives of General Psychiatry*, 41, PP. 438-448.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul LTD. Translated by Anne Parsons and Stanly Milgram.
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in the Development of Moral Thought*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lane, R.D., et al. (1990). "The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive-Developmental Measure of Emotion". *Journal of Personality Assessment*, 55, 1 & 2, PP. 124-134.

- Lane, R.D., et al. (1998). "Neural Correlates of Levels of Emotional Awareness: Evidence of an Interaction between Emotion and Attention in the Anterior Cingulate Cortex". *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 4, PP. 525-535.
- Lane, R.D., & Schwartz, G.E. (1987). "Levels of Emotional Awareness: Cognitive-Development Theory and Its Application to Psychopathology". *American Journal of Psychiatry*, 144, PP. 133-143.
- Lawson, A.E., & Renner, J.W. (1975). "Relationships of Science Subject Matter and Developmental Levels of Learners". *Journal of Research in Science Teaching*, 12, PP. 347-358.
- Linne, M.C. (1981). "Correlates of Formal Reasoning: Content and Problem Effects". *Journal of Research in Science Teaching*, 18, PP. 435-447.
- Loevinger, J., & Wessler, R. (1970). Measuring Ego Development. *Volume I: Construction and Use of a Sentence Completion Test*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J., Wessler, R., & Redmore, C. (1970). *Measuring Ego Development. Volume II: Scoring Manual for Woman and Girls*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marini, Z., & Case, R. (1994). "The Development of Abstract Reasoning about the Physical and Social World". *Child Development*, 65, PP. 147-159.
- Mwamwanda, T.S. (1993). "Sex Differences in Formal Operations". *Journal of Psychology*, 127, 4, PP. 419-425.
- Overton, W.F., & Meehan, A.M. (1982). "Individual Differences in Formal Operational Thought: Sex Role and Learned Helplessness". *Child Development*, 53, PP. 1536-1543.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development*. translated and edited by T.A. Brown and C.E. Kaegi. Annual Reviews Inc. Palo Alto, California.
- Shayer, M., & Wylam H. (1978). "The Distribution of Piagetian Stages of Thinking in British Middle and Secondary School Children. II: 14-16 Year Olds and Sex Differences". *British Journal of Educational Psychology*, 48, PP. 62-70.
- Stanton, W.R. (1993). "A Cognitive Development Framework: Current Psychology". *Research and*

Review, 12, PP. 26-45.

Tomlinson-Keasey, C., et al. (1979). "The Structure of Concrete Operational Thought". *Child Development*, 50, PP. 1153-1163.

Valanides, N. (1998). "Formal Operational Performance and Achievement of Lower Secondary School Students". *Studies in Educational Evaluation*, 24, 1, PP. 1-23.

بررسی مقایسه‌ای اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی*

محمدحسن میرزامحمدی

عضو هیأت علمی دانشگاه شاهد

چکیده

اهداف تعلیم و تربیت همواره در زمره بزرگ‌ترین مسائل تربیتی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. درباره اینکه هدف یا اهداف تعلیم و تربیت چیست میان صاحب‌نظران توافق نظر وجود ندارد و همین امر، زمینه مورد اشاره را مسئله‌دار جلوه داده است. در میان فلاسفه تعلیم و تربیت کسانی هستند که نسبت به اهداف تعلیم و تربیت رویکرد جامع و کاملی دارند و ضروری است که همواره این رویکرد مورد توجه دست‌اندرکاران نظام‌های تربیتی قرار گیرد. از جمله بزرگ‌ترین آنها یکی افلاطون و دیگری فارابی است که در این مقاله اهداف تعلیم و تربیت در نظر آنان بررسی و مقایسه شده است. اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی در دو بخش کلی اهداف فردی و اجتماعی تقسیم شده و اهداف فردی نیز به بخش‌های فرعی اهداف جسمانی (بدنی)، ذوقی (هنری)، اخلاقی، و عقلانی تقسیم شده است. پس از تشریح اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه دو مربی، زمینه‌های مشترک و متفاوت میان این دو دیدگاه مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش، افلاطون، فارابی، مطالعه تطبیقی

* این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری نویسنده در رشته فلسفه تعلیم و تربیت بوده و در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به راهنمایی دکتر میرعبدالحسین نقیب‌زاده و مشاوره دکتر خسرو بافقی و دکتر رضا داوری اردکانی به انجام رسیده است که بدین وسیله از ایشان صمیمانه قدردانی می‌شود.

مقدمه:

تعلیم و تربیت همیشه به عنوان یکی از مسائل اساسی بشر مطرح بوده است! نظام‌های تربیتی از دیرباز هدف‌هایی را برای خود در نظر گرفته‌اند؛ بنابراین هدف نیز همیشه به عنوان یکی از ارکان حیاتی و شاید مهم‌ترین مسئله تعلیم و تربیت مطرح بوده و مورد بحث واقع شده است.

به طور کلی موضوع و مسئله محوری در این خصوص آن است که غایت و آرمان تعلیم و تربیت چیست و انسان مطلوب که حاصل نظام تعلیم و تربیت است چگونه انسانی است؟ این موضوع مهم به عنوان یک زمینه چالش برانگیز مطرح شده و در صدر مسائل مورد نظر اندیشمندان و فلاسفه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. به گونه‌ای که در هر یک از مکاتب فلسفه تعلیم و تربیت و شاید حتی نزد هر یک از اندیشمندان تعلیم و تربیت، هدف تربیت به گونه‌ای متفاوت مورد نظر قرار گرفته است. به منظور رسیدن به دیدگاهی مشترک درباره اهداف تعلیم و تربیت لازم است به آراء مریبان بزرگ این حوزه که به صورت جامع به اهداف تربیتی نگاه کرده‌اند مراجعه شود.

در این پژوهش، از میان فلاسفه و مریبان بزرگ تعلیم و تربیت، افلاطون به عنوان نخستین فیلسوفی که در باب تربیت سخن گفته و دارای یک نظام جامع تربیتی است (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴) و فازابی که مؤسس فلسفه اسلامی (داوڑی از دکانی، ۱۳۷۴) و آثار وی مالا مال از سخنان تربیتی است انتخاب شده و اهداف تعلیم و تربیت از نظر آنان بررسی و مورد مقایسه قرار گرفته است.

افلاطون فراتر از دیدگاه‌های محدود و ابزاری موجود در باب تعلیم و تربیت و اهداف آن، به بهترین نحو به صورت بندی اهداف تربیتی پرداخته و اهداف فردی تعلیم و تربیت را که همانا شناخت خیر و نیکی است، هماهنگ با اهداف اجتماعی که همانا ایفای نقش مناسب در شهر آرمانی است، با یکدیگر در نظر گرفته است. دیدگاه‌های تربیتی وی به ویژه در دو کتاب ارزشمندش، جمهوری و قوانین بیان شده‌اند. فازابی نیز که به معلم ثانی معروف است، با توجه به تلاش برای نزدیک کردن افکار افلاطون و ارسطو (و بنابراین اشتراک فکری قابل توجه با افلاطون) و نیز نزدیک کردن مبانی دین مبین اسلام و

فلسفه یونان، یکی از معروف‌ترین فلاسفه و مربیان مسلمان است که آراء تربیتی وی به ویژه در کتاب‌های معروفش اندیشه‌های اهل مدینه فاضله و سیاست مدینه بیان شده‌اند. به منظور طرح و بیان صریح‌تر اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی، این اهداف به دو دسته کلی اهداف فردی تعلیم و تربیت و اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت تقسیم شده‌اند و اهداف فردی تعلیم و تربیت نیز به هدف جسمانی (تربیت بدنی)، هدف ذوقی (هنری)، هدف اخلاقی (تربیت اخلاقی)، و هدف عقلانی تعلیم و تربیت (تربیت عقلانی) تقسیم شده است. لکن نمی‌توان میان اهداف تعلیم و تربیت در نزد این دو مربی بزرگ به صورت واقعی مرزی کشید زیرا آنها فرد و جامعه را از یکدیگر جدا نمی‌بینند و اندیشه‌های تربیتی آنها به صورت منظومه‌ای جدایی‌ناپذیر است. بنابراین تفکیک اهداف در این کار به منظور بیان بهتر آنها صورت پذیرفته است.

اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون زندگی نامه افلاطون

افلاطون در سال ۴۲۷ ق.م در شهر آتن تولد یافت. پدر او آریستون^۱ از خاندان پادشاهان و مادر او پریکتونه^۲ از خاندان دانایان سولون بود، در ابتدا شخصی به نام کراتیل^۳ که شاگرد هراکلیتوس بود تربیت افلاطون را بر عهده گرفت و چون به سن بیست سالگی رسید سقراط معلم او شد. افلاطون از سال ۳۹۹ تا ۴۰۷ ق.م که سال مرگ سقراط است، در مقام شاگردی او به سربرد و روش بحث و تحقیق او را آموخت و چنان دل‌باخته او شد که پس از مرگ استاد، نیز هرچه به اندیشه آورد به شکل گفت‌گوهای سقراط بیان کرد. زندگی پر بار افلاطون را می‌توان به چهار مرحله تقسیم کرد: (۱) از مهاجرت به «مگار» تا سال ۳۸۸ ق.م؛ (۲) دوره اول تدریس در آکادمی؛ (۳) بازگشت افلاطون از سفر دوم «سیسیل»؛ و (۴) بازگشت از سفر سوم سیسیل تا پایان عمر وی. این

1. Ariston

2. Periktone

3. Cratyle

استاد بزرگ پس از عمری طولانی و پر برکت در سال ۳۴۷ ق.م به دیدار یار شتافت. نتیجه حقیقی کار افلاطون از یک سو بنیان‌گذاری آکادمی است که نزدیک به هزار سال بر جای ماند، و از سوی دیگر پدید آوردن نوشته‌هایی است که پس از نزدیک به دو هزار و چهار صد سال هنوز روشنگر راه رهروان دانش و بینش است (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۳۹).

الف) اهداف فردی تعلیم و تربیت

۱. هدف جسمانی تعلیم و تربیت (تربیت بدنی)

به طور کلی تعلیم و تربیت برای افلاطون در پرورش جسم و پرورش روان تعریف می‌شود. پرورش جسم از طریق تغذیه و ورزش (ژیمناستیک)، و پرورش روان از طریق موزیک (هارمونی) صورت می‌گیرد. البته سلامت جسم و روان در نظر وی به عنوان دو هدف اصلی تعلیم و تربیت همواره با یکدیگر در ارتباط هستند (نتلشیپ، ۱۹۶۹). این موضوع از نظر هستی‌شناسی افلاطون به وجود دو بعد مادی و معنوی انسان مربوط می‌شود.

تربیت بدنی در برنامه تربیتی افلاطون با بازی شروع می‌شود. بازی برای افلاطون صرفاً سرگرمی نبوده بلکه نقش تربیتی دارد (افلاطون، ترجمه لطفی، ۱۳۶۷) و این یکی از ابداعات افلاطون در تعلیم و تربیت است که بعدها نیز توسط مریان بزرگی چون "فروبل"^۲ توسعه یافته است (بارو، ۱۹۷۶). افلاطون می‌خواهد کودکان از طریق بازی به زندگی جمعی نیز عادت کنند و در جامعه‌ای بدون تغییر به زندگی خود ادامه دهند و این به نظریه فلسفی افلاطون درباره جهان بر می‌گردد. وی معتقد است همان‌گونه که هستی ثابت است و بدون تغییر، اجتماع نیز باید ثابت باشد (روس، ۱۹۵۱).

دومین مرحله تربیت جسمانی در منظومه تربیتی افلاطون، دوره آموزش نظامی است

1. Nattleship

3. Barrow

2. Froebel

4. Ross

که برای توانمند سازی جوانان و آمادگی آنها برای رزم است و در سنین ۱۸-۲۰ سالگی انجام می‌گیرد. وی این دوره را به ویژه برای گروه نگهبانان ضروری می‌داند تا آنان بتوانند در مقابل دشمنان به دفاع پردازند (افلاطون، ترجمه لطفی، ۱۳۵۱).

تربیت جسمانی برای افلاطون در دو دوره مزبور دارای اهمیت فراوانی است اما به این گونه نیست که این نوع تربیت را صرفاً ویژه سن مشخصی بدانند، بلکه تربیت جسمانی را مربوط به تمام عمر دانسته و آنرا در تمام دوران زندگی فرد لازم می‌شمارد (افلاطون، ترجمه لطفی، ۱۳۵۱).

۲. هدف ذوقی "هنری" تعلیم و تربیت (تربیت هنری)

دومین بعد از ابعاد تربیتی اولیه در نظام تربیتی افلاطون، تربیت روان است که از طریق هنر صورت می‌گیرد. بخش عمده تربیت هنری در نزد افلاطون موسیقی است. بخش‌های دیگر آن شامل ادبیات است که خود به شعر، قصه و داستان، و سرود تقسیم می‌شود. افلاطون نخستین مربی‌ای است که به تأثیر موسیقی در تعلیم و تربیت پی برده است. وی معتقد است که موسیقی موجب زیبایی و هماهنگی روح می‌گردد و انسان را به زیبایی مشتاق و از زشتی بیزار می‌کند.

البته هر نوع موسیقی را برای رسیدن به اهداف فوق مناسب نمی‌دانست. بنابراین، به نقادی گام‌های موسیقی یونان و نیز داستان‌های رایج آن روز که مربوط به شاعرانی چون "هومر"^۱ و هزیود بوده است می‌پردازد و بیشتر آنان را، از نظر تربیتی، بد و زیان‌آور می‌داند (افلاطون، ترجمه روحانی، ۱۳۳۵).

به نظر افلاطون تربیت هنری زمینه‌ساز پرورش عقلانی است. در سنین اولیه که شاگردان هنوز قادر به تفکر نیستند لازم است روان آنان از طریق هنر نظم یابد و پالایش گردد و فضایل اخلاقی در وجود آنان به صورت عادت در آید تا تحت انضباط بزرگترها پرورش یابند و آماده شوند تا در مراحل بعد تحت تربیت صحیح عقلانی قرار گیرند.

بنابراین، مشاهده می‌شود که افلاطون تربیت اولیه را که شامل ورزش و موسیقی است بیشتر تحت نظم و قاعده در آورده و انضباط خارجی را بر آن لازم می‌داند تا شاگرد آمادگی لازم برای تربیت اخلاقی، به ویژه تربیت عقلانی، را به دست آورد.

۳. هدف اخلاقی تعلیم و تربیت (تربیت اخلاقی)

معنای تربیت برای افلاطون با تربیت اخلاقی و رو کردن انسان به سوی امور ارزشمند معنا پیدا می‌کند. رسیدن به فضائل اخلاقی تنها از راه تربیت و کسب شناخت درست ممکن می‌گردد. بنابراین، افلاطون همانند استادش سقراط معتقد است که "فضیلت معرفت است"^۱.

افلاطون در رساله جمهوری از چهار فضیلت بنیادی اخلاقی شامل جرات، عدالت، خویشتن‌داری، و دانایی نام برده و نیل به آنها را برای فرد و جامعه ضروری می‌داند. از نظر وی نفس انسان از سه بخش شهوت، اراده، و عقل تشکیل شده و برای هر بخش نیز فضیلتی از فضایل فوق قابل تعریف است. وی رسیدن به فضائل اخلاقی را برای شهر نیز ممکن و لازم می‌داند؛ و با توجه به ابعاد نفس انسان، در شهر نیز سه طبقه زمامداران، جنگاوران، و تولیدکنندگان را تعریف می‌کند و برای هر یک نوعی از فضائل را در نظر می‌گیرد.

۴. هدف عقلانی تعلیم و تربیت (تربیت عقلانی)

در ابتدای این بخش لازم است به طور گذرا با مروری بر هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی افلاطون جایگاه تربیت عقلانی در نظام تربیتی وی مشخص شود. افلاطون برای جهان دو مرتبه ماده (حس) و معنا (ایده) در نظر می‌گیرد که شناخت جهان معنا از طریق عقل ممکن می‌شود. در معرفت‌شناسی نیز افلاطون دو مرحله اصلی را در نظر می‌گیرد که شامل پندار و فهم است. شناخت مبتنی بر پندار از طریق حس و شناخت

مبتنی بر فهم از طریق عقل حاصل می‌شود. بنابراین، از نظر فلسفی، شناخت بالاترین مرتبه هستی توسط عقل ممکن است.

تعلیم و تربیت اولیه افلاطون با ورزش و موسیقی به اتمام می‌رسد، و شاگردان آمادگی ورود به مرحله تربیت عقلانی را پیدا می‌کنند که مرحله عالی تعلیم و تربیت است. در این دوره دروسی مانند حساب، هندسه، و ستاره‌شناسی آموزش داده می‌شود. کارکرد اصلی این دروس، کمک به پرورش تفکر است. حساب به پرورش عقلانی کمک کرده و توانایی بررسی حقایق ناب را به ذهن می‌دهد (اکسنبرگ رورتی^۱، ۱۹۹۸).

از میان شعب ریاضیات وی تعلق خاطر زیادی به هندسه دارد و منظور از آموزش هندسه تلاش برای شناخت ایده نیک است نه چیزهایی که در زمان و مکان معین قرار می‌گیرند. ستاره‌شناسی سومین علم در این مرحله است. اهمیت این علم نیز برای افلاطون در جنبه غیرمادی آن است و از طریق آن انسان به عالم بالا نگاه می‌کند (هامل^۲، ۱۹۹۷).

با گذراندن این دروس، فرد آمادگی لازم برای آخرین دوره تحصیلات عالی را پیدا می‌کند که همانا فلسفه (دیالکتیک) است. سن تحصیل این علم در نظر افلاطون بین ۲۰ تا ۳۵ سالگی است. در این مرحله فرد قابلیت تفکر انتزاعی و مجرد را کسب کرده و می‌تواند از فرضیات خارج شده و به اصل‌ها برسد. دیالکتیک برای افلاطون سیر مداوم انسان از حالات متغیر به ثابت و از شدن به بودن است. در این جریان فرد از تاریکی اوهام و سایه‌ها روی گردانده و به روشنایی ایده‌ها روی می‌نماید. به این دلیل فلسفه نزد او اوج تربیت عقلانی است. در مرحله عالی تربیت عقلانی، فرد به "ایده نیک" نایل می‌شود که اوج تعلیم و تربیت افلاطون است.

ب. اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت

با همه تأکیدی که افلاطون به تربیت فرد دارد، اما فرد را در اجتماع می‌بیند. در فلسفه

سیاسی افلاطون، جامعه محمل رسیدن فرد به کمال است. بنابراین، تربیت برای افلاطون زیر عنوان اجتماع مطرح شده و امری کاملاً جمعی است. هدف تعلیم و تربیت افلاطون پرورش شهروندانی است که توانایی انجام وظایف اجتماعی خود را به بهترین نحو به دست آورند. به سخن دیگر نظریه تربیتی افلاطون با نظریه اجتماعی وی همبستگی کامل دارد (بک، ۱، ۱۹۶۴).

افلاطون نخستین کسی است که سعی کرده است میان تعلیم و تربیت و سیاست ارتباط برقرار کند و آنچه امروزه تحت عنوان جامعه‌شناسی پرورشی^۲ از آن یاد می‌شود و به ویژه توسط جامعه‌شناسان معروفی مانند "امیل دورکیم"^۳ (جامعه‌شناس مشهور فرانسوی در قرن نوزدهم) توسعه یافته است ریشه در افکار و ایده‌های افلاطون دارد (کاردان، ۱۳۸۱).

افلاطون جامعه را به عنوان محیطی تربیتی در نظر می‌گیرد و در این زمینه پیشگام کسانی است که بر "یادگیری اجتماعی"^۴ تأکید می‌کنند.

محور تعلیم و تربیت اجتماعی افلاطون، تربیت زمامداران شایسته است تا بتوانند مردم شهر را هدایت کنند. در نظام تربیتی افلاطون مرحله آخر تربیت یعنی سنین بین ۳۵ تا ۵۰ سالگی مرحله تمرین و کارآموزی برای زمامداران است.

اما افلاطون تربیت را تنها ویژه زمامداران نمی‌داند بلکه برای همه اعضای شهر چه زن و چه مرد و از هر طبقه‌ای که باشند، آموزش و پرورش خاص خودشان را پیشنهاد می‌کند تا هر یک از آنان بتوانند در شهر کاری را برعهده گیرند و به خوبی آنرا انجام دهند. عدالت به نظر افلاطون از این طریق حاصل می‌شود. بنابراین، اینکه آموزش و پرورش افلاطون طبقاتی است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۴) یا تربیت افلاطون به استبداد می‌انجامد (پوپر^۵؛ ترجمه فولادوند، ۱۳۶۴) قابل تأمل و تردید

1. Beck

2. Educational sociology

3. Durkheim

4. Social learning

5. Popper

است. افلاطون با طرح نظریه تربیتی جامع خود، آموزش و پرورش را در خدمت برقراری عدالت فردی و اجتماعی می‌داند و این می‌تواند الهام‌بخش دست‌اندرکاران نظام‌های تربیتی امروز باشد تا در جهت ایجاد برابری‌های آموزشی تلاش کنند، (لی^۱، ۱۹۹۴).

در نظر افلاطون آموزش و پرورش وظیفه دولت است. به این ترتیب وی می‌خواهد کودکان را هرچه زودتر از خانواده جدا کرده و به مدرسه بفرستد و معتقد است که والدین توانایی کافی برای تربیت صحیح کودکان را ندارند. اگرچه به این دیدگاه افلاطون انتقاداتی وارد شده است. به‌طور مثال، ارسطو معتقد است که افلاطون نسبت به نقش خانواده در تربیت کم توجهی می‌کند (کاردان، ۱۳۸۱)، اما باید افلاطون را پیشگام آموزش و پرورش اجباری و رایگان در دنیا دانست.

اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه فارابی

زندگی نامه فارابی

ابونصر محمد بن محمد بن طرخان بن اوزلوغ معروف به فارابی در سال ۲۵۹ هـ / ۸۷۳ م. در «وسیج» دهکده کوچکی از شهرستان «فاراب» در ترکستان ماوراءالنهر متولد شد و در رجب سال ۳۳۹ هـ / ژانویه سال ۹۵۱ م. در دمشق وفات یافت و در «باب الصغیر» به خاک سپرده شد. درباره نسب فارابی و نیز ایرانی یا ترک بودن او، اطلاعات موثقی در دست نیست. مسلم این است که هیچ‌گونه نشانه، ادعا، و گواهی که مؤید انتساب او به نژاد ترک باشد در آثار فارابی دیده نمی‌شود. (ناظرزاده‌کرمانی، ۱۳۷۷، ص ۶). فارابی به منظور کسب علوم و معارف، در دوران جوانی و در زمان خلافت عباسیان به بغداد رفت و به تحصیل دانش‌های مختلف پرداخت. وی سپس به «حران» عزیمت کرد و در حلقه درس «یوحنا بن حیلان» حاضر شد ولی اقامت او در حران چندان به طول نینجامید و دوباره به بغداد بازگشت و در محضر «ابوبشر متی بن یونس» به تحصیل

پرداخت. فارابی در اواخر عمر به منظور تکمیل مطالعات و تألیفات خود به دربار «سیف الدوله حمدانی» حاکم شیعی مذهب حلب عزیمت نمود. فارابی عمر پر برکت خود را در راه تحقیق و تألیف علوم یونانی و اسلامی سپری کرده و در این زمینه به مقامات والایی رسیده است تا جایی که تأسیس فلسفه اسلامی، طرح نظریه مدینه فاضله، و نیل به مقام معلم ثانی بعد از ارسطو از جمله معروف‌ترین فعالیت‌های علمی و اجتماعی او است.

الف. اهداف فردی تعلیم و تربیت

۱. هدف جسمانی تعلیم و تربیت (تربیت بدنی)

فارابی ابعاد وجودی انسان را شامل جسم و روح می‌داند. بنابراین، هم به تربیت جسم توجه دارد و هم به تربیت روح. لکن آنچه مهم است اصلاتی است که فارابی به بعد روحی انسان می‌دهد و جسم را در خدمت روح می‌داند. اهمیت هدف جسمانی تعلیم و تربیت برای فارابی تا آنجاست که او یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های رئیس مدینه را - که کامل‌ترین فرد در مدینه از جهت تربیت یافتگی در ابعاد گوناگون است - برخوردار از بدن سالم می‌داند (فارابی، ترجمه سجادی، ۱۳۶۱ ص ۲۷۲).

برای فارابی تربیت بدنی دارای دو بخش است: یکی بازی و دیگری آموزش نظامی. برای او انواع مختلف بازی، هدف‌های متفاوتی دارند. بازی به خودی خود هدف نیست، بلکه ارزش آن در رابطه با هدفی است که مورد نظر باشد. هدف بازی، بازسازی است و به نوبه خود برای افزایش انرژی فرد برای فعالیتی جدی‌تر طراحی می‌شود. بازی باید خلاقیت کودک را تحریک کند (الطالبی، ۱۹۹۷).

فارابی سطح با اهمیت‌تر تربیت بدنی را در نظام تربیتی خود، به آمادگی بدنی برای دفاع از کشور اختصاص می‌دهد تا جایی که در همه نظام‌های سیاسی خویش یکی از شرایط اساسی رئیس مدینه را برخوردار از قدرت بدنی لازم برای جنگیدن و فرماندهی جنگویان می‌داند (فارابی، متری نجار، ۱۹۷۱).

البته تربیت جسمانی به نظر فارابی باید با هدف کمک به تربیت روحی انجام گیرد. افراط در تربیت بدنی و کم توجهی به تربیت روحی جامعه را به انحراف می‌کشد. اوج این انحراف به نظر فارابی در "مدینه تغلیبه" دیده می‌شود که مردمان آن هدف اصلی زندگی خود را در توانمند سازی جسمانی (و البته سایر جنبه‌های مادی) قرار داده و در صدد غلبه بر دیگران هستند (فارابی، ترجمه سجادی، ۱۳۷۱، ص ۲۸۳).

۲. هدف ذوقی «هنری» تعلیم و تربیت (تربیت هنری)

فارابی برای تربیت روان و ایجاد نظم روحی اهمیت بسیاری قائل است و به این منظور هنر را در نظر می‌گیرد. مبنای فلسفی این امر نیز به اعتقاد فارابی مبتنی بر وجود «قوه متخیله» در انسان و نقش آن در کسب معرفت بر می‌گردد. موسیقی و شعر برای فارابی نقش پالایش کننده قوه متخیله جهت کسب معرفت را ایفا می‌کنند. فارابی موسیقی را دارای دو بعد نظری و عملی می‌داند و معتقد است که شاگردان اول باید می‌نظری موسیقی را بیاموزند و سپس در نواختن آلات موسیقی، مهارت لازم را پیدا کنند (فارابی، ترجمه آذر نوش، ۱۳۷۵). وی نیز همانند افلاطون معتقد است که هر نوع موسیقی منطبق با طبیعت شاگردان نبوده و برای انتخاب نوع آنها باید دقت نظر لازم صورت گیرد.

فارابی معتقد است که برای ترویج ارزش‌ها و فضائل اخلاقی و دینی در جامعه، باید از طریق هنر قوه خیال توده مردم را پرورش داد، زیرا بیشتر آنها از طریق "اقناع" (پذیرش) و "تخیل" مطالب را می‌پذیرند نه بر اساس "اندیشه". وی جهت دهی به تخیلات عمومی جامعه را که از طریق هنر انجام می‌پذیرد در وهله اول وظیفه زمامداران آن جامعه می‌داند.

۳. هدف اخلاقی تعلیم و تربیت

مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت در نزد فارابی، رساندن انسان به خداست. هستی در نزد وی غایت‌مند و غایت او نیل به الله است. رسیدن به این مرحله از طریق تربیت و

است که او هدف اخلاقی تعلیم و تربیت خود را در رسیدن به سعادت تعریف کند و سعادت را عبارت از مفارقت از ماده و نزدیک شدن به خدا بداند.

فارابی در بحث تربیت اخلاقی از چهار اصطلاح "سعادت"، "کمال"، "فضیلت"، و "خیر" نام می‌برد. مسیر همه این موارد از ماده به معنا و از جهان مادی به سوی خداوند بزرگ است و آنچه موجب این اتصال می‌شود شناخت است. فارابی انسان را موجودی می‌داند که کمال وی متأخر از وجودش است. و در عین حال صاحب عقل و اراده است. عاملی که می‌تواند فرد را در رسیدن به کمال و سعادت یاری کند تعلیم و تربیت صحیح است که فرد باید با اختیار آنرا طی نماید.

انسان کامل در نزد فارابی کسی است که به فضائل اخلاقی دست یافته باشد. به نظر فارابی این خوبی‌ها باید در آدمی درونی شود به نوعی که فرد براساس آنها عمل کند و متمایل به انجام آنها باشد. به نظر او فرد درباره خوبی‌ها باید شناخت کافی بدست آورد و این جنبه نظری است. اما به تنهایی کافی نیست بلکه باید در عمل نیز به این فضایل متصف شود.

سرانجام، فارابی تربیت اخلاقی را هم برای فرد و هم برای جامعه می‌خواهد. مدینه فاضله فارابی محیطی است سالم که در آن قوانین درست و دقیقی تعریف شده است و مردم با زندگی در آن می‌توانند به سعادت برسند.

۴. هدف عقلانی تعلیم و تربیت

فارابی انسان را دارای قوه ناطقه می‌داند و این قوه را رئیس تمام قوای بدن می‌شمارد. قدرت تعقل با وجود این قوه ممکن است. فارابی در "رسالة فی معانی العقل" معانی مختلف عقل را بیان می‌کند: عقل به معنای دوراندیشی (حزم)، حس مشترک، ادراک طبیعی، وجدان، عقل بالقوه - بالفعل - مستفاد، و عقل فراتر از انسان (فارابی، الخانجری،

۱۹۰۷) آنچه در بحث تربیت عقلانی و هدف آن از نظر فارابی مورد نظر است همان عقل در مراتب بالقوه، بالفعل، و مستفاد است.

عقل انسان به نظر فارابی دارای مراتبی است که پایین‌ترین آن مرحله بالقوه‌گی است،

این عقل انتزاع اشکال موجودات است که سرانجام شناخته می‌شود. در مرتبه بالاتر عقل بالفعل مطرح می‌شود که در این مرتبه معقولات در عمل یا عقل عملی شناخته می‌شوند. در مرتبه سوم عقل مستفاد است که سطح کاملاً انتزاعی از موجودات است. در این مرتبه، فرد به مرحله عقل فعال نزدیک می‌شود که مادی نبوده و از جهان دیدنی فراتر است. این عقل واسطه میان خداوند و انسان است که می‌تواند فیض الهی را به انسان برساند.

راه رسیدن به مراتب بالاتر عقل در نظر فارابی همانا تعلیم و تربیت و کسب شناخت است تا جایی که به مرحله عقل فعال برسد. عقل فعال فیض الهی را به قوه ناطقه انسان افاضه می‌کند و او در مقام فیلسوف قرار می‌گیرد و فیض الهی را به قوه متخیله انسان می‌دهد و او در کسوت پیامبر و نبی مطرح می‌شود. در نهایت، هدف عقلانی تعلیم و تربیت شناخت خداوند است که در قالب فلسفه، دین، یا هر دو انجام می‌گیرد. اینجاست که فارابی با طرح این نظریه بزرگ، از فلسفه یونان دور شده و در عرصه اسلامی و دینی حرکت می‌کند و مؤسس فلسفه اسلامی می‌شود و بین فلسفه و دین نزدیکی ایجاد می‌کند. زیرا معتقد است که هر دوی آنها برای شناخت خداوند آمده‌اند، حال یکی با استدلال (فلسفه) و دیگری با پذیرش (دین). در این موضع، تمام ابعاد فلسفی فارابی به یکدیگر می‌رسند به طوری که بالاترین مرتبه هستی، بالاترین مرتبه شناخت، و بالاترین مرتبه ارزش خداوند است (نتون^۱، ۱۹۹۲).

فارابی برای پرورش عقلانی به طراحی یک برنامه درسی کامل اقدام کرده است. این کار در کتاب ارزشمند "احصاء العلوم" انجام گرفته است. فارابی اولین فیلسوف مسلمان است که به احصاء علوم مختلف پرداخته و به همین دلیل نام معلم ثانی شایسته اوست. طبقه‌بندی علوم در این کتاب به این صورت انجام گرفته است: (۱) علم زبان (۲) علم منطق (۳) علم تعالیم (ریاضیات) (۴) علم طبیعی (۵) علم الهی (۶) علم مدنی (۷) علم فقه (۸) علم کلام (فارابی، ترجمه خدیوجم، ۱۳۴۸).

از میان همه علوم مذکور، فارابی بیشترین علاقه را به فلسفه نشان می‌دهد که مشتمل بر حکمت نظری است. فارابی به عنوان پیشگام فلسفه اسلامی، حکمت را به دو بخش نظری و عملی تقسیم کرده است. حکمت نظری را شامل الهیات، ریاضیات، و طبیعیات و حکمت عملی را شامل تهذیب اخلاق، تدبیر منزل، و سیاست مدینه می‌داند. به نظر فارابی، فلسفه ما را قادر می‌سازد تا بهترین امور را با بهترین روش ممکن یاد بگیریم و به وسیله آن روح خود را تا حد یک انسان منطقی پرورش دهیم. هدف نهایی یادگیری فلسفه، شناخت خداوند به عنوان علت فعال همه امور و مالک جهان براساس عقل و عدالت است و نیز متابعت از خالق و عبادت اوست.

ب. اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت

تعلیم و تربیت در نظر فارابی در بخش حکمت عملی و زیر مجموعه سیاست مدینه مطرح می‌گردد. فارابی معتقد است انسان بالطبع موجودی اجتماعی است و به تنهایی نمی‌تواند زندگی کند بلکه باید در "مدینه" زندگی کند. انسان در مدینه به کمال و سعادت می‌رسد، اما نه هر مدینه‌ای. "مدینه فاضله" که مردمان آن تحت هدایت رئیس تربیت یافته و کامل شده قرار گیرند و به طور صحیح تربیت شوند. در غیر این صورت مردمان مدینه‌هایی که تربیت درست نیافته‌اند، به نظر فارابی "غیر فاضله‌اند" و در زندگی (و بنابراین تربیت خود) هدف درست و واقعی را گم کرده‌اند.

برای فارابی مدینه فاضله در حکم یک محیط تربیتی است و قوانین حاکم بر آن عملکرد و نقش تربیتی دارند. تربیت برای تمام اقشار جامعه باید صورت گیرد تا از طریق آن هر یک از شهروندان بتوانند در مدینه نقشی را برعهده گیرند و به نحو احسن از عهده انجام آن برآیند. زیربنای فلسفی این ایده نیز در نظر فارابی آن است که شهر مانند بدن انسان است و همان‌گونه که هر یک از اعضای بدن کارکرد ویژه‌ای دارند، هر فرد نیز در شهر کارکرد ویژه‌ای خواهد داشت. هرگاه یکی از اعضای بدن خوب کار نکند نیاز به پزشک دارد، بنابراین در شهر نیز برای معالجه افراد نیاز به رئیس است. اینجاست که عمده‌ترین هدف تعلیم و تربیت اجتماعی فارابی نیز همانند افلاطون تربیت زمامدار

است.

در هستی‌شناسی فارابی، رئیس اصلی جهان خداوند است و ریاست مدینه مفیض فیض اوست. جوهر الهی مقتضای تألیف و ارتباط موجودات است، بنابراین وظیفه رئیس مدینه نیز باید ایجاد نظم در مدینه باشد. مردم مدینه با عشق به رئیس (که همانا پیامبر و امام است) با "تعاون" کارها را انجام می‌دهند. رئیس مدینه فاضله، به عنوان رابط میان مردم و خداوند و در نقش معلم و هدایت‌گرا امت اسلامی است.

فارابی در کتاب اندیشه‌های اهل مدینه فاضله ویژگی‌های رئیس مدینه فاضله را شرح می‌دهد که یکی از بارزترین آن این است که "دوست‌دار تعلیم و تربیت باشد" (فارابی، ترجمه سجادی، ۱۳۶۱). رئیس مدینه با اتصاف به این صفت، نسبت به آموزش و پرورش امت اسلام اهتمام جدی می‌ورزد و مسئولیت کامل تربیت مردم را برعهده می‌گیرد. بنابراین فارابی نتیجه می‌گیرد که آموزش و پرورش امری دولتی است و از وظایف اصلی حاکمان حکومت اسلامی گسترش آن است.

مقایسه اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی

زمینه مقایسه

در میان اکثر اندیشمندان مسلمان در این باره توافق وجود دارد که فارابی بزرگ‌ترین فیلسوف مسلمان و مؤسس فلسفه اسلامی است. از سوی دیگر، شکی نیست که افلاطون بزرگ‌ترین فیلسوف عالم است و "تمام فلاسفه شاگردان افلاطون هستند" (داوری، ۱۳۷۷).

با توجه به این مراتب مشخص می‌شود که فارابی نیز به عنوان یک فیلسوف، شاگرد افلاطون است و قبل از فارابی، در جهان غرب (یونان) فلسفه بزرگ و نظام‌مندی توسط افلاطون (و ارسطو) به وجود آمده است و فارابی با آگاهی کامل و شناخت دقیق این فلسفه، اقدام به نزدیک کردن آن با شریعت والای اسلام می‌کند و فلسفه اسلامی را بنیاد

می‌نهد (مهدی، ۱۹۷۵). بحث در این موضوع که فارابی تا چه اندازه از افکار فلاسفه یونانی تأثیر پذیرفته و در چه ابعادی؟ و اینکه در هر بعد، از افلاطون بیشتر متأثر است یا از ارسطو؟ در این مقاله نمی‌گنجد؛ اما ذکر این نکته ضروری است که فارابی در آراء اجتماعی خود (که تعلیم و تربیت نیز زیر آن عنوان قرار می‌گیرد) به‌طور عمده متأثر از افلاطون است. با توجه به مراتب فوق می‌توان پذیرفت که اندیشه‌های افلاطون و فارابی در تعلیم و تربیت و اهداف آن دارای وجوه اشتراک فراوانی است؛ اما با توجه به تفاوت‌های موجود در جامعه افلاطون و فارابی و عرصه فکری و زمان زندگی آنها باید به تفاوت‌های موجود در اهداف تعلیم و تربیت نزد این دو نیز توجه شود.

۱. هدف جسمانی تعلیم و تربیت (تربیت بدنی)

۱-۱. وجوه اشتراک

الف. افلاطون و فارابی تربیت جسمانی (بدنی) را به عنوان یکی از بخش‌های نظام تربیتی خود پذیرفته و آن را جزء بخش اولیه تربیت (به همراه تربیت ذوقی "هنری") به حساب می‌آورند.

ب. افلاطون و فارابی معتقدند هدف تربیت جسمانی فقط معطوف به نیرومندی تن نبوده بلکه هدف اساسی‌تر آن کمک به ایجاد هماهنگی روانی است.

ج. افلاطون و فارابی معتقدند تربیت جسمانی از همان اوان کودکی با بازی شروع شده و در دوره دیگری از زندگی که بعد از ۱۸ سالگی است آموزش نظامی ادامه پیدا می‌کند.

۱-۲. وجوه افتراق

الف. افلاطون تربیت جسمانی را به‌طور صریح به عنوان یکی از مراحل نظام تربیتی خود معرفی کرده و به‌طور دقیق و مشخص جزئیات آن مانند سن شروع و اتمام، ترکیب

دانش‌آموزان، قوانین حاکم بر بازی، و آموزش نظامی را تعیین کرده است. در حالی که فارابی در تربیت جسمانی به طور مستقیم وارد نشده و در این زمینه به طور کلی به بحث پرداخته است.

ب. اگرچه افلاطون و فارابی در منظومه تربیتی خود و در بخش تربیت جسمانی، به دو مرحله فرعی بازی و تربیت دفاعی توجه دارند، ولی توجه افلاطون بیشتر به بازی و تأکید فارابی بیشتر به آمادگی دفاعی معطوف شده است. افلاطون در رساله قوانین به طور مفصل به بحث درباره تربیت بدنی پرداخته و گشتی و رقص را نیز در زیر عنوان تربیت جسمانی بحث می‌کند. در عوض، فارابی در رساله "تحصیل السعادة" به تفصیل درباره اهداف، چگونگی، و ساختار تربیت دفاعی به بحث می‌پردازد (فارابی، آل یاسین، ۱۰۴۳ ه.ق).

۲. هدف ذوقی «هنری» تعلیم و تربیت

۲-۱. وجوه اشتراک

الف. افلاطون و فارابی تربیت ذوقی (هنری) را مکمل تربیت جسمانی و جزء پایه‌های اولیه تربیت به حساب می‌آورند. البته هر دو نوع تربیت جسمانی و تربیت هنری برای نیل به یک هدف بالاتر، یعنی تربیت روحی، مورد نظر قرار می‌گیرند.

ب. افلاطون و فارابی معتقدند هنر موجب ایجاد نظم و هماهنگی در روان شاگردان می‌شود. بر این اساس هنر موجب لذت‌مند کردن یادگیری در شاگردان می‌گردد؛ اما هر دوی آنها نسبت به هنر نظر انتقادی دارند و هر نوعی از آن را در تربیت شاگردان مناسب نمی‌بینند.

۲-۲. وجوه افتراق

الف. در تربیت ذوقی (هنری) فارابی هم به پرورش قوه متخیله شاگرد توجه دارد و هم به پرورش قوه ناطقه وی و هنر را برای تلطیف عاطفی بسیار مهم می‌داند. در حالی که برای افلاطون هنر بیشتر زمینه را جهت پرورش عقلانی آماده می‌کند و به زمینه‌های

عاطفی و خیالی به اندازه فارابی تأکید ندارد.

ب. در تربیت ذوقی (هنری) فارابی، بیشترین تأکید بر نقش هنر برای ایجاد زمینه در جهت پذیرندگی ذهنی توده مردم است که بر اساس احساس و تخیل انجام می‌گیرد. در حالی که افلاطون ارزش قابل توجهی برای پذیرش بدون اندیشه قائل نیست و هنر را به این منظور در منظومه تربیتی خود تعریف نمی‌کند. برای افلاطون هنر باید منعکس‌کننده واقعیات باشد.

۳. هدف اخلاقی تعلیم و تربیت

۱-۳. وجوه اشتراک

الف. افلاطون و فارابی معتقدند شاگردان باید به صورتی تربیت شوند که به سوی غایتی مطلق، یگانه، و واحد حرکت کنند.

ب. افلاطون و فارابی معتقدند رسیدن به فضائل اخلاقی در گرو کسب شناخت درست است و در این جهت فرد باید در مسیر تعلیم و تربیت صحیح قرار گیرد.

ج. افلاطون و فارابی، فضائل اخلاقی را برای فرد و جامعه با هم می‌خواهند و چگونگی نیل به آنها را مشخص می‌کنند.

۲-۳. وجوه افتراق

الف. اخلاق و تعلیم و تربیت اخلاقی در نزد فارابی به طور کامل رنگ خدایی داشته و اخلاق اسلامی است. فارابی با الهام از مبانی راستین دین مبین اسلام، انسان را از خدا می‌داند و بنابراین در اوج تربیت اخلاقی دوباره وی را به خداوند می‌رساند. در حالی که در فلسفه اخلاقی افلاطون، و به طور کلی فلسفه یونان قدیم، اخلاق بیشتر جنبه انسانی دارد. زبان فارابی در بیان اصول اخلاقی زبان قرآن و دین اسلام است ولی زبان افلاطون زبان اخلاق انسانی و اجتماعی است.

ب. در نیل به اهداف اخلاقی تعلیم و تربیت و انصاف به فضائل اخلاقی، افلاطون به طور عمده به بعد روحانی وجود توجه دارد و پی‌موردن مسیر سعادت را در آن می‌داند که

عقل بتواند بر شهوت غالب شود. اما فارابی در این باره معتقد است امیال جسمانی وجود انسانی باید در حد معقول ارضاء شوند. البته افلاطون نیز معتقد به سرکوب امیال نفسانی نیست و در رساله «فیلِب» زندگی سعادت‌مندانه را ترکیب میان خوشی و دانایی می‌داند (افلاطون، ترجمه لطفی، ۱۳۵۰). اما به نظر می‌رسد فارابی مجال بیشتری به امیال وجودی انسان می‌دهد.

۴. هدف عقلانی تعلیم و تربیت

۴-۱. وجوه اشتراک

الف. افلاطون و فارابی معتقدند اصولاً بحث تربیت عقلانی در انسان معطوف به وجود قوه ناطقه (عاقله) در نهاد اوست که این قوه وجه امتیاز انسان از سایر موجودات و بالاترین ارزش را در میان قوای بشر داراست.

ب. افلاطون و فارابی تربیت عقلانی را مرحله عالی تعلیم و تربیت می‌دانند و معتقدند شاگردان در مراحل اولیه تحصیل توانایی تفکر عقلانی را ندارند و لازم است که تربیت اولیه آنان به درستی انجام می‌گیرد تا آماده ورود به مرحله تربیت عقلانی گردند.

ج. بالاترین مرحله شناخت و هدف اصلی تربیت عقلانی در نزد افلاطون و فارابی یکی است. افلاطون نیل به ایده نیک را برترین هدف تربیت عقلانی می‌داند که از طریق سیر دیالکتیکی حاصل می‌شود و فارابی نیز شناخت خداوند و آثار او را برترین هدف تربیت عقلانی دانسته که از طریق نزدیکی به عقل فعال و افاضه فیض او به انسان حاصل می‌شود.

۴-۲. وجوه افتراق

الف. فارابی برای عقل انسان سلسله مراتبی را تعریف می‌کند و آنها را از پائین‌ترین سطح که دوراندیشی است تا بالاترین سطح که عقل خدایی است تقسیم‌بندی می‌نماید ولی افلاطون عقل انسان را دارای یک کلیت تام می‌داند و برای آن مراتبی را تعریف نمی‌کند. عقل برای افلاطون یکی از ابعاد سه‌گانه نفس و برتر از بخش‌های دیگر

(شهوت و اراده) است.

ب. سیر دیالکتیکی به عنوان اوج رشد و تکامل تربیت عقلانی در نزد افلاطون تنها از طریق تلاش فرد و قرار گرفتن در مسیر تعلیم و تربیت صحیح و کسب معرفت حاصل می‌شود. اما در نزد فارابی طی طریق به سوی عقل فعال، تنها وابسته به تلاش فرد نبوده بلکه فیض عقل فعال به قوه ناطقه انسان امکان صعود به مراحل کمال را هموار می‌کند.

۵. اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت

۱-۵. وجوه اشتراک

الف. افلاطون و فارابی معتقدند که انسان بالطبع اجتماعی است و جامعه محل رسیدن فرد به کمال است، جامعه‌ای که از سلامت برخوردار است و فردی که در مسیر صحیح تربیت قرار گرفته باشد.

ب. یکی از اصلی‌ترین اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت در نزد افلاطون و فارابی، «جامعه‌پذیر کردن» شاگردان است به گونه‌ای که در اجتماع ثابت و بدون تغییر زندگی کنند و با شرایط موجود سازگار شوند. این دیدگاه آنان در نظریات جدید در حوزه تعلیم و تربیت مورد انتقاد واقع شده است. به طور مثال، اندیشمندان نسل مدرن به جای سازگاری، پرورش شاگردان انتقادگر را مورد نظر قرار می‌دهند تا آنها بتوانند ساختارهای موجود را بشکنند و به هم بریزند (ژیرو، ۱۹۹۱). نکته مثبت این روش‌نگر کمک به ایجاد آزادی بیشتر برای تفکر انتقادی در میان دانش‌آموزان است، اما ایراد این دیدگاه آن است که خطر ایجاد هرج و مرج و آشفتگی در مدارس و کل اجتماع را افزایش می‌دهد.

ج. افلاطون و فارابی، تعلیم و تربیت را از بخش‌های اجتماع و جزء وظایف دولت می‌دانند.

د. افلاطون و فارابی مدینه را به عنوان یک محیط تربیتی دانسته و برای قوانین آن کارکرد تربیتی قائل هستند. آرمان شهر (مدینه فاضله) برای آنان به مثابه مدرسه‌ای است

که مدیر و مربی آن رئیس مدینه است و او وظیفه دارد محیط تربیتی باروری را در این شهر (مدرسه) به وجود آورد. بنابراین، محور برنامه‌های تربیتی افلاطون و فارابی در تربیت زمامداران خلاصه می‌شود.

ه. افلاطون و فارابی نیل به سعادت مدینه را در گرو تعلیم و تربیت مردمان آن می‌دانند و معتقدند که در غیر این صورت مدینه در شمار "مدینه‌های غیرفاضله" قرار می‌گیرد. در نظر افلاطون این اجتماعات شامل تیموکراسی، الیگارشسی، دموکراسی و استبدادی و در نظر فارابی شامل مدینه‌های جاهلیه، فاسقه، مبدله، وضاله هستند.

و. افلاطون و فارابی اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت اجتماعی را پرورش حس مسئولیت‌پذیری و ایفای نقش اجتماعی توسط اعضای جامعه می‌دانند و به تقسیم کار اجتماعی قائل هستند. آنچه امروزه در بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش جهان تحت عنوان شهروند خوب^۱ نامیده می‌شود (پرینگ^۲، ۱۹۹۹) ریشه در افکار فلاسفه بزرگ تعلیم و تربیت به ویژه افلاطون - و به پیروی از او - فارابی دارد.

۵-۲. وجوه افتراق

الف. ساختار مدینه فاضله فارابی با آرمان شهر افلاطون متفاوت است. اساس کار در مدینه فارابی مبتنی بر روابط میان رئیس مدینه و امت اسلامی است که بر محور محبت میان این دو قطب پایه‌گذاری شده است؛ اما در آرمان شهر افلاطون طبقات اجتماعی بیشتر به انجام کار خود مشغول بوده و ارتباط آنها با فیلسوف حاکم بر اساس عقلانیت است.

ب. اگرچه افلاطون و فارابی رئیس مدینه را نیازمند سیر در عالم معقول می‌بینند اما در این زمینه تفاوت‌هایی نیز وجود دارد. فارابی رئیس را در اتصال مستمر با عقل فعال

1. Good citizen

2. Pring

می‌داند ولی فیلسوف حاکم در نظر افلاطون در نهایت باید به زمین برگردد و به تدبیر امور آرمان شهر بپردازد. رئیس مدینه فاضله فارابی در کسوت نبی و امام بوده و به منبع وحی متصل است اما فیلسوف حاکم در آرمان شهر افلاطون به مدد عقل و شناخت، هدایت‌گری شهر را برعهده دارد.

ج. فارابی در بحث تربیت اجتماعی وارد موارد کاربردی و اجرایی نشده است اما افلاطون در این باره به دقت وارد موارد عملی شده و چگونگی به کارگیری ایده‌های خود را بیان کرده است. وی هدف تربیت اجتماعی، سازمان مدرسه، سن ورود، ترکیب شاگردان و مانند آن را به طور دقیق بیان کرده است.

نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت همواره در زمره بزرگ‌ترین موضوعات برای آدمی مطرح بوده است. دربارهٔ اینکه اهداف تعلیم و تربیت چیست میان صاحب نظران توافق نظر وجود ندارد. در میان فلاسفه بزرگ تعلیم و تربیت کسانی هستند که به این فرایند و اهداف آن به صورت جامع نگریسته‌اند و ضرورت دارد که همواره دیدگاه آنان مورد توجه دست‌اندرکاران نظام‌های تربیتی قرار گیرد. از جمله آن مریبان یکی افلاطون و دیگری فارابی است که در این مقاله مورد نظر قرار گرفته‌اند و اهداف تعلیم و تربیت در نظر آنان بررسی و مقایسه شده است.

در این پژوهش اهداف تعلیم و تربیت از نظر افلاطون و فارابی در دو بخش کلی اهداف فردی و اجتماعی مورد نظر قرار گرفت و اهداف فردی نیز به بخش‌های فرعی اهداف جسمانی (بدنی)، ذوقی (هنری)، اخلاقی، و عقلانی تقسیم و مورد بحث قرار گرفت. پس از تشریح اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه دو مربی، زمینه‌های مشترک و متفاوت میان آنها بررسی گردید.

در اتباط با اشتراک و افتراق آراء و اندیشه‌های تربیتی افلاطون و فارابی لازم است که به منظومه فلسفی آنها مراجعه شود. آنجایی که فارابی به افلاطون نزدیک می‌شود، در جنبه‌هایی است که عمدتاً بحث در خصوص موضوعات فلسفی و فکری است و

آنجایی که فارابی از افلاطون فاصله می‌گیرد، مربوط به زمینه‌های عقیدتی و دینی فارابی است. این وجوه مشترک و متفاوت وقتی وارد تعلیم و تربیت می‌شود، صورت خاصی به خود می‌گیرد به گونه‌ای که در اهداف فردی تعلیم و تربیت (جسمانی، ذوقی «هنری»، اخلاقی و عقلانی) فارابی به طور کامل تحت تاثیر معتقدات دینی خود است و فاصله بیشتری با افلاطون دارد، لکن در اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت بیشترین میزان نزدیکی فارابی به افلاطون دیده می‌شود تا جایی که عمده آراء اجتماعی فارابی مأخوذ از افلاطون است. البته در این زمینه نیز فارابی صاحب نظریه مستقلی است و در برخی موارد با افلاطون متفاوت می‌گردد. مهم‌ترین تفاوت در وجود «رئیس مدینه» تجلی پیدا می‌کند که دیدگاه فارابی کاملاً منطبق با آموزه‌های دین مبین اسلام است و وی رئیس را همان پیامبر و امام معصوم می‌داند در حالی که افلاطون بیشتر به جنبه انسانی و اجتماعی حکومت توجه دارد.

به طور کلی هدف تعلیم و تربیت در نزد هر دو چه در بعد فردی و چه در بعد اجتماعی به یک نقطه ختم می‌شود و آن عبارت است از: "پرورش انسانی دارای سلامت جسم و روح که به فضائل اخلاقی آراسته شده و مراحل تعلیم و تربیت را برای تکامل عقلانی طی کرده است. او اکنون در جامعه خود به فراخور استعداد و نوع تربیتی که یافته، نقشی را بر عهده گرفته و به بهترین نحو در حال انجام آن است. وی ضمن تلاش برای دستیابی به کمال در این دنیا، هدف اصلی اش نیل به سعادت در دنیای دیگر است."

مآخذ

- افلاطون (۱۳۵۰). مجموعه آثار جمهوری، ترجمه محمدحسن لطفی (۱۳۵۰)، ابن‌سینا.
- افلاطون (۱۳۲۷). مجموعه آثار قوانین، ترجمه محمدحسن لطفی (۱۳۶۷)، خوارزمی.
- افلاطون (۱۳۵۰). مجموعه آثار فیلب، ترجمه محمدحسن لطفی (۱۳۵۰)، ابن‌سینا.
- افلاطون (۱۳۴۸). مجموعه آثار مهمانی، ترجمه رضا کاویانی و محمدحسن لطفی، ابن‌سینا.
- افلاطون. جمهور. ترجمه فؤاد روحانی (۱۳۳۵)، علمی و فرهنگی.
- بوپر. کارل (۱۳۶۴). جامعه باز و دشمنان آن. ترجمه عزت‌ا... فولادوند، خوارزمی.

- داوری اردکانی. رضا (۱۳۷۷). فارابی مؤسس فلسفه اسلامی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۴). فلسفه تعلیم و تربیت. جلد اول، سمت.
- فارابی، ابونصر (۱۳۶۱). اندیشه‌های اهل مدینه فاضله. ترجمه جعفر سجادی، کتابخانه طهوری.
- فارابی، ابونصر (۱۳۷۱). سیاست مدینه. ترجمه جعفر سجادی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- فارابی، ابونصر (۱۳۷۵). موسیقی کبیر. ترجمه آذرناش آذرنوش، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فارابی، ابونصر (۱۳۴۸). احصاء العلوم. ترجمه حسین خدیو جم، بنیاد فرهنگ ایران.
- فارابی، ابونصر (۱۹۰۷). رساله فی المعانی العقل. به کوشش محمدامین الخانجی، القاهرة: مطبعة السعادة.
- فارابی، ابونصر (۱۴۰۳ ق). تحصیل السعادة. تحقیق جعفر آل یاسین، بیروت: دارالاندلس.
- فارابی، ابونصر (۱۹۷۱ م). فصول منتزعه. تحقیق فوزی متری نجار. دارالمشرق، کاردان، علی محمد (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب. سمت.
- ناظرزاده کرمانی، فرناز (۱۳۷۷). فلسفه سیاسی فارابی. دانشگاه الزهراء.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۲). درآمدی به فلسفه. کتابخانه طهوری.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. کتابخانه طهوری.

Al-Talbi, A. (1997). Al - Farabi: Thinkers on Education, Editor Z. Morsy, Unesco Publishing / Oxford and IBH, Vol. 1.

Barrow, R. (1976). Plato and Education, Rutledge & Kegan Paul.

Beck, F.A.G (1964). Greek Education: 450-350 B.C, New York: Barnes and Noble Inc.

Giroux, H. (1991). Toward of postmodernism pedagogy, In: Cahoon. from modernism to postmodernism : An Anthology , Blackwell,

Hummel, C. (1997). Plato: Thinkers on Education, Editor - in - Chief: J.C. Tedesco, Series Editor; Z. Morsy, Unesco Publishing / Oxford and IHB Publishing, Vol. 3.

Lee, M. (1998). Plato's Philosophy of Education: It's Implication for Current Education, PH.D Dissertation, Marquette University.

Mahdi, M. (1975). "Al-Farabi and The Foundation of Islamic Philosophy", Publication of Central

- Library: University of Tehran, Editor: I. Afshar, No. 10, Essays on Farabi, PP. 37-54.
- Nettleship. R.L (1969). *The Theory of Education in Plato's Republic*, Oxford University press
- Netton. I.R (1992). *Al-Farabi and His School*, Routledge and Kegan Paul.
- Oksenberg Rorty, A. (1998). "Plato's Counsel on Education", *Philosophy: The Journal of The Royal Institute of Philosophy*, Published by Cambridge University Press, Edited by A. O'hear, Vol. 73, No. 284, April, P.P 157-178.
- Pring, R. (1999). "Neglected Educational Aims "Moral Seriousness and Social Commitment", in *The Aims of Education*, Edited by Roger Marples, Routledge, PP. 157-185.
- Ross. D. (1951). *Platos's Theory of Ideas*, Oxford at the Clarendon Press.