



دارای رتبه علمی تخصصی
از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
شاپا الکترونیکی: 2980-891X

فصلنامه علمی تخصصی

رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

دوره ۳، شماره ۱ (پیاپی ۸)، فروردین ۱۴۰۳، صفحه ۸۸-۱

مدیر مسئول و صاحب امتیاز:

دکتر رضا فراشبندی

سردبیر:

دکتر رضا غلامیان

نشانی دفتر فصلنامه:

بوشهر، خیابان شهید نواب صفوی، کوچه نواب صفوی ۲۰، پلاک ۱۴



www.esbam.ir

esbam.journal@gmail.com

Tell: 09337935915

فصلنامه علمی تخصصی رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

دوره ۳، شماره ۱ - شماره پیاپی ۸، فروردین ۱۴۰۳

۱) تبیینی بر مصادیق تاب آوری در سیره ی چهار بانوی شاخص در منابع اسلامی ۱۸-۱

ایرج علی اکبری؛ محمد جواد نصر اصفهانی؛ فاطمه نصر اصفهانی

۲) بررسی تاثیر به کارگیری برنامه درسی لگومحور بر خلاقیت دانش آموزان در مفاهیم ریاضی دوره اول ابتدایی

(پایه دوم دبستان) ۲۹-۱۹

راضیه نجفی مرغملکی؛ زهره سعادت مند

۳) بررسی اهداف و ضرورت های آموزش فلسفه به کودکان ۴۶-۳۰

فرزانه پورقربان؛ رقیه حسنلویی؛ سهیلا حسین لو؛ صونا تقی نژاد تیمورآبادی؛ رعنا تقی نژاد تیمورآبادی

۴) تحلیل تاثیر معماری سازمانی و رهبری کوانتومی بر نوآوری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی

شهر اصفهان ۵۹-۴۷

طاهره سلمانی

۵) تحلیل محتوای فصل اول کتاب جدیدالتالیف زیست شناسی پایه یازدهم (تنظیم عصبی) سال تحصیلی

۱۴۰۱-۱۴۰۰ به شیوه ویلیام رومی ۷۱-۶۰

عذرا فیضی؛ محمّد آبیاری

۶) تبیین برنامه درسی ترکیبی دروس فلسفه و منطق با استفاده از روش معکوس ۸۵-۷۲

زهره سلحشور سفیدسنگی؛ اسما معینی پناه

Quarterly Philosophy Approach in Schools and Organizations

Volume 3, Number 1 - Serial Number 8, April 2024

1) An explanation of examples of resilience in the lives of four prominent women in Islamic sources 1-18

Iraj Ali Akbari; Mohammad Javad Nasr Isfahani; Fatima Nasr Isfahani

2) Investigating the impact of using Lego-based curriculum on students' creativity in the mathematical concepts of the first year of elementary school (second grade of elementary school) 19-29

Razia Najafi Murghmolki; happy venus

3) Investigating the goals and necessities of teaching philosophy to children 30-46

Farzaneh Pourqorban; Ruqiya Hasanloui; Soheila Hossein Lu; Taghinejad Taimurabadi Sauna; Rana Taghinejad Timurabadi

4) Analysis of the impact of organizational architecture and quantum leadership on the organizational innovation of managers and teachers of primary schools in Isfahan city 47-59

Tahira Salmani

5) Analysis of the content of the first chapter of the newly authored 11th grade biology book (neural regulation) of the academic year 1401-1400 in the manner of William Rumi 60-71

Sorry Faizi; Mohammad Irizar

6) Explaining the combined curriculum of philosophy and logic courses using the reverse method 72-85

Venus Selahshur Sefid Sangi; Asma Moini Panah

The Quarterly Journal of Approach to
Philosophy in Schools and Organizations

Year 3, Number 1, Spring 2024, Pages 1 to 18

Original Article

<http://www.esbam.ir>

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

سال سوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

ISSN: 2980-891X

An explanation of examples of resilience in the lives of four prominent women in Islamic sources

Iraj Ali Akbari*: PhD in philosophy of education, Lecturer at Isfahan Islamic Azad University (Khorasgan).

Mohammad Javad Nasr Isfahani: BA student in Elementary Education, Shahid Bahonar Farhangian Pardis of Isfahan (Farhangian University).

Fatemeh Nasr Isfahani: BA student in Elementary Education, Fatemeh Zahra S Farhangian Pardis, Isfahan (Farhangian University).

Abstract

Introduction: Resilience refers to the ability to properly deal with crises and difficult situations, and improving its skills is important for all people, especially women. The purpose of this article is to promote resilience skills through the explanation and study of the lives of four prominent women in Islamic sources (Hazrat Zeanab, Hazrat Khadijah, Hazrat Zahra, and Hazrat Asiya).

Method: This research is classified as library research and it was done in a descriptive-analytical way using the content analysis method.

Findings: The historical response of Hazrat Zainab to Ubaidullah bin Ziad, the efforts of Hazrat Zahra to condemn the usurpers of the Caliphate and Fadak, the tolerance of Hazrat Khadijah to the fanatical women of Quraysh and the economic blockade, and the resistance of Hazrat Asiya to the threats of Pharaoh are some examples. It is one of the examples of resilience in the lives of these honorable women; which includes four components of resilience.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that by referring to the verses of the Quran and traditions and according to the lives of these honorable women, strategies to increase resilience skills have also been proposed.

Keywords: Resilience, Islamic index women, endurance, resilience strategies.

***Corresponding author:** PhD in philosophy of education, Lecturer at Isfahan Islamic Azad University (Khorasgan).

Email: Aliakbari250@yahoo.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.431171.1040](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.431171.1040)

An explanation of examples of resilience in the lives of four prominent women in Islamic sources

Detailed Abstract

Introduction: Resilience refers to the ability to properly deal with crises and difficult situations, and improving its skills is important for all people, especially women. The purpose of this article is to promote resilience skills through the explanation and study of the lives of four prominent women in Islamic sources (Hazrat Zeanab, Hazrat Khadijah, Hazrat Zahra, and Hazrat Asiya).

Materials and methods: This research is classified as library research and it was done in a descriptive-analytical way using the content analysis method.

Results and discussion: With the resistance and effort that he shows in unfavorable life conditions, a resilient person can take steps in the direction of improving his existential dimensions and reaching a more coherent and strong personality. Imam Ali (as) also considers the types of tolerance to be patience for what a person does not like and patience for what he does not like, and although in the opinion of many Quranic scholars, the concept of endurance and patience are not completely the same, but the concept of endurance can be compared to the Quranic concept. Patience and besides, it is close to the concept of forbearance. In the present article, it is based on the semantic affinity of the concept of resilience with the Quranic concepts of patience, humility and endurance, and the commonalities of these concepts are emphasized. "In the Noble Qur'an, patience and meekness are the prelude to stability, so that when someone is devoid of these two attributes, he can never achieve endurance and stability" (Mirhosseini et al., 1390: 590). Due to the important role of motherhood and the significant influence they have in raising children and in other words the future generation of any nation, women need to learn resilience skills and develop the ability to be patient and persevere more than any other group. . Getting to know the lives of prominent women mentioned in Islamic sources and studying examples of resilience in their lives can help mothers in acquiring and improving resilience skills; For this reason, the above article describes and explains examples of resilience in the life and method of Hazrat Zainab, Hazrat Khadijah, Hazrat Fatemeh Zahra, and Asiyeh S. has been mentioned as several prominent women mentioned in Islamic sources.

Resilience is an internal force that helps a person to face problems and obstacles correctly in difficult situations and to be able to control the negative consequences of a crisis as much as possible. From a religious point of view, the concept of resilience is referred to with concepts such as patience, endurance, and stability, and although the concept of resilience is different from the concepts of patience and stability, but due to the commonalities between them, they are considered the same in some cases. Since women play an important role in raising children; Taking an example from the lives of prominent women mentioned in Islamic sources, whose patience and perseverance are considered to

be their distinctive behavioral characteristics, can help to improve their resilience skills to a great extent. The ability to return to the initial state before the crisis, tolerance, flexibility and the ability to adapt to new conditions and make constructive changes in oneself or the environment are mentioned as four components of resilience; whose examples were analyzed and explained in the biographies of the four Islamic women in question. Also, by referring to the verses of the Quran and some of the traditions and lives of these women, ways to increase resilience skills were proposed. According to the Qur'anic verses and the lives of the four noble ladies mentioned in the article, faith in resurrection, knowledge of divine traditions, especially temptation and exile, trusting in divine promises, and remembrance of God are strategies to promote and increase resilience skills. are suggested.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that by referring to the verses of the Quran and traditions and according to the lives of these honorable women, strategies to increase resilience skills have also been proposed.

Keywords: Resilience, Islamic index women, endurance, resilience strategies.

تبیینی بر مصادیق تاب آوری در سیره ی چهار بانوی شاخص در منابع اسلامی

ایرج علی اکبری*: دکتری فلسفه تعلیم و تربیت. مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان).
محمدجواد نصر اصفهانی: دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس فرهنگیان شهید باهنر اصفهان (دانشگاه فرهنگیان).
فاطمه نصر اصفهانی: دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، پردیس فرهنگیان فاطمه زهرا س اصفهان (دانشگاه فرهنگیان).

چکیده

هدف: تاب آوری به توان مقابله‌ی درست با بحران‌ها و شرایط دشوار اطلاق می‌شود و ارتقای مهارت‌های آن برای همه‌ی اشخاص به ویژه زنان حائز اهمیت است. هدف از مقاله‌ی حاضر ارتقای مهارت‌های تاب آوری از طریق تبیین و مطالعه‌ی سیره‌ی چهار بانوی شاخص در منابع اسلامی (حضرت زینب س، حضرت خدیجه (س)، حضرت زهرا (س) و حضرت آسیه (س)) می‌باشد. **روش کار:** این پژوهش در زمره‌ی پژوهش‌های کتابخانه‌ای قرار می‌گیرد و به شیوه‌ی توصیفی-تحلیلی و با استفاده از روش تحلیل محتوا انجام شده است. **نتایج:** پاسخ تاریخی حضرت زینب س به عیب‌الله بن زیاد، تلاش‌های حضرت زهرا س برای محکوم کردن غاصبان خلافت و فدک، تحمل‌پذیری حضرت خدیجه س در برابر زنان متعصب قریش و محاصره اقتصادی، و مقاومت حضرت آسیه س در برابر تهدیدهای فرعون، نمونه‌هایی از مصادیق تاب آوری در سیره‌ی این بانوان بزرگوار است؛ که چهار مورد از مؤلفه‌های تاب آوری را نیز در بر می‌گیرد. **نتیجه‌گیری:** نتیجه‌گیری کلی پژوهش نشان داد که با مراجعه به آیات قرآن و روایات و مطابق با سیره‌ی این بانوان بزرگوار، راهبردهایی برای افزایش مهارت‌های تاب آوری نیز مطرح شده است. **واژگان کلیدی:** تاب آوری، بانوان شاخص اسلامی، تحمل‌پذیری، راهبردهای تاب آوری.

***نویسنده مسؤل:** دکتری فلسفه تعلیم و تربیت. مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان).

Email: Aliakbari250@yahoo.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.431171.1040](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.431171.1040)

رویارویی با رنج ها و موانع مختلفی که هر انسانی در طول زندگی خود با آنها مواجه می شود امری اجتناب ناپذیر است؛ چنانچه در آیه ی چهارم سوره ی بلد هم آمده است: "لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ". بنابر تفسیر المیزان: «این تعبیر که خلقت انسان در "کبد" است به ما می فهماند که رنج و مشقت از هر سو و در تمامی شؤون حیات بر انسان احاطه دارد، و این معنا بر هیچ خردمندی پوشیده نیست. بنابراین چه بهتر به جای هر تلخی و ناکامی و رنج، سنگینی تکالیف الهی را تحمل کند، در برابر آنها صبر نماید، صبر بر اطاعت و بر ترک معصیت، و در گسترش دادن رحمت بر همه مبتلایان کوشا باشد.» بدون شک بسیاری از این رنج ها و موانع در دایره سنت تغییر ناپذیر ابتلاء الهی قرار می گیرند و طبق گفته شهید مطهری سختی و گرفتاری هم تربیت کننده فرد و هم بیدار کننده ملت هاست. این گونه است که تاب آوری و نحوه ی مواجهه ی انسان با موانع و مشکلات زندگی حائز اهمیت می شود و به عبارت دیگر تاب آوری به معنای توانایی مقابله با شرایط دشوار است. در حقیقت تاب آوری، استرس را محدود نمی کند، مشکلات زندگی را پاک نمی کند، بلکه به افراد قدرت می دهد تا در برابر مشکلات پیش رو مقابله ی سالم داشته باشند (بازمحمدی واصل و همکاران، ۱۳۹۹: ۱۳۰). «بابک تاب آوری را توانایی تنظیم و سازگار کردن فرد با شرایط متنوع و افزایش شایستگی وی در مواجهه با شرایط نامطلوب می داند» (کلباسی و ذهبیون، ۱۳۹۸: ۷۶). در تعریفی دیگر «والر^۱ تاب آوری را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار ذکر می کند» (مومنی و شهبازی راد، ۱۳۹۱: ۹۸). براساس تعاریف فوق و سایر تعاریفی که از مفهوم تاب آوری به میان آمده است، انسان تاب آور با مقاومت و تلاشی که در شرایط نامطلوب زندگی از خود نشان می دهد، می تواند در راستای ارتقای ابعاد وجودی خود و رسیدن به شخصیتی منسجم تر و نیرومند تر گام بردارد. امام علی علیه السلام نیز اقسام بردباری را شکیبایی بر آنچه که انسان خوش ندارد و شکیبایی در آنچه که دوست ندارد می داند و اگرچه از نظر بسیاری از محققان قرآنی مفهوم تاب آوری و صبر کاملاً یکسان نیستند اما مفهوم تاب آوری را می توان به مفهوم قرآنی صبر و علاوه بر آن به مفهوم حلم نزدیک دانست (حبیب اللهی، ۱۴۰۰). در مقاله ی حاضر نیز مبنا بر قرابت معنایی مفهوم تاب آوری با مفاهیم قرآنی صبر، حلم و استقامت گذاشته شده و بر اشتراکات این مفاهیم تاکید شده است. «در قرآن کریم، صبر و حلم مقدمه ی پایداری است، به طوری که وقتی کسی از این دو صفت عاری باشد، هرگز نمی تواند به استقامت و پایداری نائل شود» (میرحسینی و همکاران، ۱۳۹۰: ۵۹۰). زنان به دلیل ایفای وظیفه ی خطیر مادر بودن و تأثیر به سزایی که در تربیت فرزندان و به عبارتی نسل آینده ساز هر ملتی دارند، بیش از هر قشر دیگری لازم است مهارت های تاب آوری را بیاموزند و توانایی صبر و استقامت را در خود پرورش دهند. آشنایی با سیره ی بانوان شاخص نام برده شده در منابع اسلامی و مطالعه ی مصادیق تاب آوری در زندگی آنها، می تواند مادران را در کسب و ارتقای مهارت های تاب آوری

یاری کند؛ به همین جهت مقاله فوق به شیوه ی توصیفی- تحلیلی و با روش تحلیل محتوا و مراجعه به کتب و مقالات مختلف، به توصیف و تبیین مصادیق تاب آوری در سیره و روش حضرت زینب س، حضرت خدیجه س، حضرت فاطمه ی زهرا س و حضرت آسیه س به عنوان چند تن از بانوان شاخص یاد شده در منابع اسلامی، پرداخته است.

پیشینه ی پژوهش

عبارت قرآنی " وَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا " این مسئله را بیان می کند که صبر از ویژگی های مهم اهل ایمان است. در واقع می توان گفت ایمان و معنویت با افزایش تاب آوری در ارتباط هستند. در این زمینه و با مراجعه به قرآن و منابع دینی مقالات متعددی نوشته شده است؛ برای نمونه: میرحسینی و همکاران (۱۳۹۰) در مقاله ای تحت عنوان « استقامت و پایداری در قرآن » بیان کرده اند که استقامت و پایداری از صفات مهم و مورد تأکید خداوند است و انبیای الهی در امر رسالت خود، آن را دارا بوده اند. در این باره هاشمی هم (۱۳۹۹) در مقاله ای تحت عنوان « استقامت و پایداری در سیره ی رسول خدا و حضرت زهرا س بیان می کند که نمونه کامل استقامت در زندگی و ویژگی های شخصیتی پیامبر اکرم ص دیده می شود و پس از ایشان نیز، اگر مبارزات سیاسی حضرت زهرا س در دفاع از حریم ولایت نبود، جریان امامت در همان ماجرای سقیفه خاتمه می یافت. حبیب اللهی (۱۴۰۰) نیز در مقاله ای تحت عنوان « عوامل و مؤلفه های تاب آوری از منظر قرآن و روایات » مطرح کرده است که عوامل ایجاد کننده تاب آوری در متون دینی به روشنی مورد تأکید است و پذیرش شرایط تغییر ناپذیر که از عوامل تاب آوری محسوب می شود، با مفاهیمی چون رضا و تسلیم بودن در برابر قضای الهی قابل تطبیق است. در پژوهشی دیگر، سیفعلی ئی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله ای تحت عنوان « تاب آوری، کارکردها و راهبردهای ارتقاء آن در فرایند تربیت اجتماعی از منظر قرآن کریم » از ارتقای سطح شناخت و آگاهی، افزایش ایمان و باور دینی، اعتماد به وعده های الهی، توکل و خوشبینی و امید به عنوان راهبرد های افزایش تاب آوری از دیدگاه قرآن یاد کرده اند. و در آخر می توان به مقاله ی امیری و داوری (۱۴۰۱) اشاره کرد که در مقاله ای تحت عنوان « نقش ویژگی های شخصیتی حضرت آسیه س در زوال حکومت فرعون » به تبیین نقش ویژگی های شخصیتی حضرت آسیه س در زوال حکومت فرعون و پیروزی حضرت موسی ع پرداخته اند.

با این حال به نظر می رسد به تبیین و مطالعه ی مولفه های تاب آوری در سیره ی بانوان شاخص اسلامی کمتر پرداخته شده و پیشنهاد میشود در این زمینه مطالعات بیشتری صورت بگیرد.

یافته ها و مبانی نظری

حضرت زینب سلام الله علیها یکی از زنان تاریخ ساز اسلام است که استقامت و پایداری ایشان در روز عاشورا و وقایع بعد از آن باعث شده از ایشان به عنوان اسوه ی صبر و الگوی تاب آوری یاد شود. «صبر پیشه کردن و استقامت ورزیدن عبادتی ارزشمند و موجب پیروزی انسان در ابتلائات و مصائب است. حضرت زینب علیه السلام نیز در زمره بزرگترین صابران به شمار می رود و صبر آن بزرگوار یکی از مهمترین عوامل موفقیت قیام اباعبدالله به شمار می آید» (وحدانی بنام و وحدانی بنام، ۱۳۹۹: ۸). نمونه بارز صبر و استقامت این بانوی بزرگوار که می تواند به عنوان مصداق روشنی از تاب آوری یاد شود، پاسخ تاریخی این بانو به عبیدالله بن زیاد بود. آنگاه که ابن زیاد با نیش زبانش و برای آزدن حضرت می گوید: «کیف رأیت صنع الله بأخیک و أهل بیتک؟»؛ کار خدا را با برادر و خانواده ات چگونه یافتی؟ حضرت زینب علیه السلام صبورانه و با آرامشی که از تسلیم رضای خدا بودن او حکایت می کند، می فرماید: «ما رأیت الا جمیلا.» جز زیبایی چیزی ندیدم (وحدانی بنام و وحدانی بنام، ۱۳۹۹). تاب آوری این بانوی بزرگوار به همین جا محدود نمی شود و ایشان با وجود شرایط سخت حاکم بر زمان و محدودیت ها و رنج های اسارت به ایراد خطبه هایی پرداختند که یزدیان را رسوا و حقانیت امام حسین علیه السلام و یاران شهید ایشان را روشن می کرد.

حضرت خدیجه، مادر بزرگوار بانو فاطمه ی زهرا سلام الله و همسر گرمی پیامبر اکرم صلی الله یکی از زنان برجسته و شایسته ی تاریخ اسلام است. ایشان اولین بانویی بود که به دین مبین اسلام و رسول خاتم (ص) ایمان آورد و ثروت سرشار خود را در راه گسترش و تقویت دین اسلام صرف کرد. حضرت خدیجه س پس از ازدواج با حضرت محمد ص، مورد سرزنش شدید زنان متعصب قریش و همسایگان جاهل خود قرار گرفت. بد رفتاری ها و یاهو سرایی های این افراد جاهل، قلب پاک این بانوی بزرگوار را جریحه دار می کرد و روح لطیف شان را آزار می داد؛ با این وجود ایشان صبر و تحمل بالایی از خود نشان داده و با پاسخی خردمندانه، در برابر این سخنان بیهوده و نا به جا ایستادگی کرد (محمدی اشتهاردی، ۱۳۷۷). تمامی این سختی ها و زخم زبان ها و بدتر از همه رنج های دشواری که مشرکان در سه سال تحریم شعب ابی طالب وارد کردند، هیچکدام باعث نشد ذره ای از ایمان حضرت خدیجه سلام الله نسبت به خدا و رسول اکرم کاسته شود. از این رو می توان از این بانوی بزرگوار نیز به عنوان الگوی بارز صبر و استقامت و تاب آوری یاد کرد و با مطالعه ی سیره این بانو، از ایشان درس تاب آوری و استقامت گرفت.

حضرت زهرا سلام الله بانوی دیگری هستند که می توان سیره و زندگانی ایشان را از منظر تاب آوری مورد تحلیل و تبیین قرار داد و از ایشان به عنوان الگوی تاب آوری و اسوه ی صبر و استقامت یاد کرد. « بانو فاطمه زهرا س عصاره ی وجود نازنین رسول خدا ص و میوه ی قلب او و ثمره ی رنج های عظیم وی در مسیر تکامل انسانیت است» (حکیم، ۱۴۰۰: ۱۴). بنابر فرموده امام خمینی ره نیز، تمام ابعادی که برای زن متصور است و برای یک انسان متصور است، در فاطمه زهرا علیهم السلام جلوه کرده و بوده است. «حضرت

زهره سلام الله علیها با استقامتی بی نظیر در راه دفاع از مسیر پر نور ولایت، الگویی کامل در تبعیت از امام زمان و استقامت در مسیر حق به همگان ارائه نمودند و در عمل به همگان آموختند که در مسیر عمل به دین خدا و آیات قرآن، در صورت لزوم حتی زندگی انسان نیز باید فدا گردد» (هاشمی، ۱۳۹۹: ۱۷).

حضرت آسیه س همسر فرعون نیز یکی از بانوان شایسته ای هستند که بخش هایی از زندگی ایشان مقارن با زندگانی حضرت موسی ع و تلاش های این پیامبر گرامی، برای دعوت به یکتاپرستی بوده است. در مقاله فوق به مطالعه ی ویژگی های این بانوی گرامی به عنوان بانویی تاب آور پرداخته شده است. تاب آوری این بانو را می توان بیشتر در زمینه ی مقاومت و پایداری در برابر میل به امیال مادی و نفسانی و رفاه و مقام و موقعیتی که از آن برخوردار بودند و در ادامه مقاومت در برابر تهدید ها و آزار های غیرقابل تحمل فرعون دانست. تاب آوری قابل ستایش این بانو گرچه در نهایت به شهادت ایشان ختم شد اما در سست شدن بنیان های حکومت باطل فرعون بسیار مؤثر عمل کرد (امیری و داوری، ۱۴۰۱). «وی همه کاخ ها، موقعیت ها و امکانات مادی را فدای آرمانی کرد که به حقانیت آن پی برده بود، برای رسیدن به این هدف نیز همه مشکلات را تحمل کرد و با صراحت، اعتقاد خود را مطرح کرد تا برای همه مردان و زنان بیان کند که برای رسیدن به آرمان ها باید سختی ها را تحمل کرد و به بهانه های واهی دست از اهداف بلند نکشند» (امیری و داوری، ۱۴۰۱: ۲۲۹).

چهار مورد از عناصر و مؤلفه های مفهوم تاب آوری

در کتاب ها، مقالات و منابع مرتبط با مفهوم تاب آوری، مؤلفه ها و عناصر متعددی برای این مفهوم ذکر شده که در مقاله ی حاضر به چهار مورد از آنها پرداخته شده است. این چهار مؤلفه با سیره ی بانوان اسلامی یاد شده در مقاله، از تناسب و هماهنگی بیشتری برخوردار است و مصادیق آن در برخی از اقدامات تأثیرگذار این بانوان بزرگوار، قابل مشاهده است.

الف) بازگشت: بازگشت به این معناست که شخص تاب آور با وجود شرایط دشوار بتواند به حالت اولیه و پیش از بحران بازگردد (حبیب الهی، ۱۴۰۰). برای این مؤلفه می توان با مطالعه ی قرآن و منابع تاریخی به جنگ احزاب اشاره کرد. بعضی از مؤرخان، نفرات سپاه کفر را بیش از ده هزار نفر ذکر کرده اند و این در صورتی است که عده ی مسلمانان از سه هزار نفر تجاوز نمی کرد. کثرت سپاه کفر بحران مهمی برای مسلمانان محسوب می شد، و سرانجام حفر خندق که توسط سلمان فارسی صورت گرفت و مورد استقبال پیامبر ص قرار گرفت، شیوه ای بود که منجر به پیروزی نهایی مسلمانان شد (آیت الله مکارم شیرازی و حسینی، ۱۳۸۱). در واقع با وجود شرایط بحرانی موجود، پیامبر اکرم ص به عنوان یک الگوی تاب آور، مشورت یاران و همراهان خود از جمله سلمان فارسی را در نظر گرفتند و توانستند با اجرایی کردن پیشنهاد حفر خندق و در نهایت پیروزی بر دشمنان، شرایط را به حالت قبل از بحران باز گردانند. علاوه بر آن،

مؤلفه‌ی بازگشت در تلاش‌ها و جانفشانی حضرت زینب س برای نجات دادن جان امام سجاد ع که پس از واقعه‌ی عاشورا به مقام رفیع امامت نائل شده بود، قابل رؤیت است. پس از شهادت امام حسین ع، آنچه در صحرای کربلا باقی مانده بود، بدن‌های قطعه‌قطعه شده‌ی شهدا، خیمه‌های آتش گرفته و زنان و کودکان بی‌پناهی بودند که گرد امام سجاد ع، بر این مصیبت عظیم گریه و زاری می‌کردند. در چنین موقعیتی امام سجاد ع بسیار بیمار و نحیف بود و با این وجود، شمر با دسته‌ای از نیروهای پیاده، حاضر می‌شود و تصمیم می‌گیرد که امام سجاد ع را به شهادت برساند. در این هنگام حضرت زینب س مانع شده و خطاب به شمر می‌گوید: او کشته نمی‌شود مگر اینکه من هم به همراه او کشته شوم. شمر با دیدن جانفشانی این بانوی بزرگوار از کشتن امام سجاد ع صرف نظر می‌کند (اسدی و رضایی، ۱۳۷۶). به شهادت رسیدن امام سجاد ع بلافاصله پس از واقعه‌ی عاشورا، به قطع زنجیره‌ی امامت و فراموش شدن اهداف قیام ابا عبدالله ع منجر می‌شد. در چنین وضعی، حضرت زینب س به جای اینکه از خود ضعف و سستی نشان دهد، با کمال شجاعت در مقابل شمر ایستادگی می‌کند و با ممانعت از شهادت امام سجاد ع، اوضاع را به حالت اولیه قبل از بحران باز می‌گرداند.

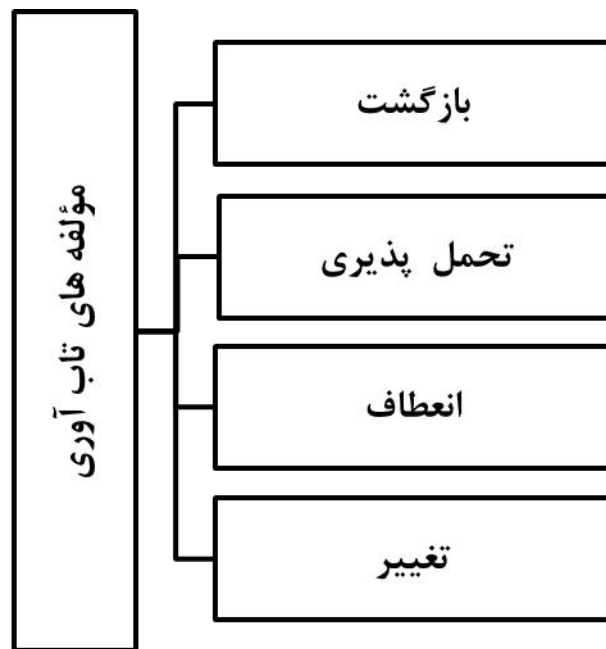
ب) تحمل پذیری: دارا بودن شخص تاب آور از ظرفیت و توانایی مقاومت، به گونه‌ای که شخص بتواند در برابر فشارها و بحران‌ها، مقاومت نشان دهد و تلاش کند از پیامدهای منفی یک فاجعه یا بحران سالم بماند (حبیب الهی، ۱۴۰۰). در کلام امام علی ع نیز تحمل و بردباری به عنوان امری راهگشا ذکر شده است. امام علی ع در حکمت ۲۱۳ نهج البلاغه ترجمه محمد دشتی، در شرح تحمل مشکلات و خشنودی می‌فرماید: چشم از سختی خار و خاشاک و رنج‌ها فرو بند تا همواره خشنود باشی. این مؤلفه به روشنی در سیره‌ی حضرت خدیجه سلام الله مشهود است. «حضرت خدیجه سلام الله صبر و تحمل را در زندگی با رسول خدا پیشه‌ی خود ساخت و در برابر فشارهای مختلف همسایه‌های مشرک، زنان متعصب، محاصره‌ی اقتصادی و... بردباری و تحمل‌پذیری ویژه‌ای از خود نشان دادند» (حسن زاده، ۱۴۰۲: ۷۹). به ویژه، ماجرای محاصره در شعب ابی طالب، شرایط بسیار سخت و طاقت‌فرسایی را ایجاد کرده بود. گرمای سوزان، گرسنگی و تشنگی و نبود امکانات، اوضاع را روز به روز سخت‌تر می‌کرد و در این حین صبر و تحمل بالای حضرت خدیجه س قابل ستایش است؛ به گونه‌ای که «بنت الشاطی دانشمند معروف عرب در این باره می‌نویسد: خدیجه ع در سنینی نبود که تحمل رنج و سختی بر او آسان باشد، و از کسانی نبود که در جریان زندگی با تنگی معیشت، محرومیت‌ها و تلخ‌کامی‌ها بار آمده و خو گرفته باشد؛ اما او در عین حال با وجود کهولت و سالخوردگی، سختی‌هایی را که در اثر محاصره در شعب ابی طالب از طرف قریش بر او تحمیل شد، تا سر حد مرگ تحمل کرد» (محمدی اشتهاوردی، ۱۳۷۷: ۱۸۱).

ج) انعطاف: سازگاری و منعطف شدن با شرایط و حوادث دشوار و ناگوار، تا در نهایت شخص تاب آور با کمترین آسیب مواجه شود (حبیب الهی، ۱۴۰۰). اصل انعطاف در احکام اسلامی نیز مشاهده می‌شود. برای

نمونه میتوان این مورد را در نظر گرفت که « انسان مسلمان در سخت ترین شرایط نیز به ترک نماز مجاز نیست، ولی ادای این فریضه در شرایط عادی با شرایط اضطراری مانند مسافرت، ترس، خطر و جنگ متفاوت است. قصر خواندن نماز، تخفیفی است که خداوند متعال به هنگام مسافرت و ترس از فتنه گری های دشمن در میدان نبرد برای مکلفان قائل شده است» (پور اکبر و همکاران، ۱۳۹۹: ۱۰۷). مراعات شرایط مالی همسر یکی از ویژگی های شاخص حضرت زهرا س می باشد که می توان مؤلفه ی انعطاف پذیری را از آن استخراج کرد. این بانوی بزرگوار نسبت به شرایط مالی مختلفی که در طول زندگی شان با حضرت علی ع ایجاد می شد، انعطاف پذیری بالایی از خود نشان می داد و قدرت سازگاری ایشان در مواجهه با کمبود ها و کاستی هایی که گاهی به وجود می آمد؛ به گونه ای بود که هرگز باعث شرمندگی شدن حضرت علی ع نشود. در این باره « از ابوسعید خدری نقل شده است: علی بن ابی طالب ع روزی گرسنه بود. نزد فاطمه آمد و به او فرمود: فاطمه! چیزی در خانه داری تا رفع گرسنگی کنم؟ گفت: خیر. سوگند به آن کسی که پدرم را به پیامبری و تو را به وصایت و جانشینی وی کرامت بخشید! امروز چیزی برای خوردن در اختیار ندارم. از دو روز پیش خوراکی نداشتیم، مگر همان مقداری که اشاره کردم. حضرت علی ع فرمود: فاطمه! چرا مرا آگاه نکردی تا برایتان چیزی فراهم کنم؟ حضرت زهرا س گفت: ای ابوالحسن! من از خدای خود شرم دارم تو را بر فراهم کردن چیزی که نمی توانی، وادار کنم» (حکیم، ۱۴۰۰: ۹۰). در این روایت، تاب آوری حضرت زهرا س به ویژه انعطاف پذیری ایشان به وضوح قابل مشاهده است.

د) تغییر: ایجاد تغییرات سازنده در خود یا محیط به نحوی که شخص بتواند با شرایط جدید پیش آمده سازگار شود و پیامدهای منفی حوادث را مهار کند (حبیب الهی، ۱۴۰۰). به تغییر سازنده و به جا در قرآن کریم هم تاکید ویژه ای شده است. چنانچه در آیه ی یازدهم سوره ی رعد آمده است، خداوند سرنوشت هیچ قومی را تغییر نمی دهد مگر آنکه آنان آنچه را در خودشان است تغییر دهند. در آیه ی ۹۷ سوره ی نساء نیز فرشتگان خطاب به کسانی که ادعا می کنند در زمین ضعیف و ناتوان واقع شده بودند، به این شکل پاسخ می دهند: أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً؟ از این آیه این گونه می توان برداشت کرد که ایجاد تغییرات سازنده نه تنها مؤثر است، در بعضی از موارد ضروری نیز خواهد بود. مؤلفه ی تغییر در تلاش های حضرت زینب س برای ابلاغ پیام مکتب کربلا به خوبی دیده می شود. در واقع اگر حضرت زینب س در واقعه ی کربلا حضور نداشت یا اگر در مواجهه با سختی ها و وقایع پس از عاشورا پاسخ درستی از خود نشان نمی داد، ماهیت و چگونگی حماسه ی خونبار عاشورا برای کسی آشکار نمی شد. ایشان با شرح درست وقایع کربلا و خطبه هایی که در این باب ایراد کرد، به تغییر و اصلاح عقاید مردم و ابلاغ رسالت امام حسین ع و یاران شان پرداخت. این گونه بود که همگان فهمیدند مقاومت اباعبدالله در برابر سپاه یزید، نه تنها در پی اختلافات قومی و قبیله ای و از سر قدرت طلبی نبوده، بلکه اهداف الهی و ارزشمندی را به دنبال داشته است. به طور

قطع می توان بیان کرد که این بانوی بزرگوار با مقاومت ها و فداکاری های خود، معیاری ارزشمند برای سنجش ایمان ها مشخص کرده و عامل مهمی در پیدایش وجدان جهانی و سوق دادن مسلمانان به سوی ایمانی راستین محسوب می شود (انصاری، ۱۳۹۳). این مؤلفه در تلاش های حضرت زهرا س نیز جهت اصلاح عقاید نادرستی که بعد از رحلت رسول خدا میان مردم رواج پیدا کرد (غصب خلافت حضرت علی ع و غصب زمین های فدک) به وضوح دیده می شود. «حضرت زهرا س با خطبه ها و سخنان خویش درباره غصب خلافت و با محکوم کردن دشمن به خاطر غصب فدک، سعی در رسوا نمودن منافقین داشتند. آن حضرت در خطبه ای که به خطبه ی فدکیه معروف شده است با غاصب نشان دادن خلیفه و عدم کفایت او به همگان اثبات می کند که او لیاقت خلافت بر مسلمین را ندارد» (هاشمی، ۱۳۹۹: ۱۸).



شکل ۱ مؤلفه های تاب آوری

راه های بهبود تاب آوری و صبر بر مبنای آیات و روایات و سیره ی چهار بانوی شاخص

الف) ایمان به معاد: یکی از اساسی ترین اصول اعتقادی دین مبین اسلام و بیشترین موضوعی که پس از اصل توحید در قرآن به آن پرداخته شده است؛ مسئله ی معاد است. در نامه ی ۳۱ نهج البلاغه نیز امام علی علیه السلام خطاب به فرزندشان امام حسن ع به مقایسه ی دنیا پرستان و کسانی که به معاد اعتقاد دارند، پرداخته اند و در توصیف معتقدان معاد می فرماید: «همانا داستان آن کس که دنیا را آزمود، چونان مسافرانی است که در سر منزلی بی آب و علف و دشوار اقامت دارند و قصد کوچ کردن به سرزمینی را دارند که در آنجا آسایش و رفاه فراهم است. پس، مشکلات راه را تحمل می کنند و جدایی دوستان را می پذیرند و سختی سفر، و ناگواری غذا را با جان و دل قبول می کنند تا به جایگاه وسیع و منزلگاه امن، با آرامش قدم بگذارند.» در آیات ۶۲ سوره بقره و ۶۹ سوره مائده هم، عبارت "وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" (نه ترسی بر آنهاست

و نه اندوگین می شوند) در وصف کسانی آمده است که به خدا و روز قیامت ایمان دارند و عمل صالح انجام می دهند. حضرت زهرا س نیز در خطبه ی فدکیه، ابوبکر را نسبت به روز قیامت و دادگاه عدل الهی انداز می دهد و می فرماید: «فَدُونَكهَا مَخْطُومَةٌ مَرْحُولَةٌ تَلْقَاكَ يَوْمَ حَشْرِكَ. فَنِعْمَ الْحَكْمُ لِلَّهِ، وَ الزَّعِيمُ مُحَمَّدٌ، وَ الْمَوْعِدُ الْقِيَامَةُ، وَ عِنْدَ السَّاعَةِ يَخْسِرُ الْمُبْطِلُونَ، وَ لَا يَنْفَعُكُمْ إِذْ تَنْدُمُونَ، وَ لِكُلِّ نَبَأٍ مُسْتَقَرٌّ، وَ لَسَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ، وَ يَحِلُّ عَلَيْهِ عَذَابٌ مُقِيمٌ. حال که چنین است پس بگیر آن -ارث مرا- که همچون مرکب آماده و مهار شده، آماده ی بهره برداری است و بر آن سوار شو. ولی بدان در قیامت تو را دیدار می کند و بازخواست می نمایم و در آن روز چه جالب است که داور خداست، و مدعی تو محمد ص و موعد داوری، رستاخیز ، و در آن روز باطلان زیان خواهند دید، اما پشیمانی به حال شما سودی نخواهد داشت! بدانید: هر چیزی که خداوند به شما داده سر انجام قرار گاهی دارد و در موعد خود انجام می گیرد و به زودی خواهید دانست چه کسی عذاب خوارکننده به سراغش خواهد آمد و مجازات جاودان بر او وارد خواهد شد!» (جلالی، ۱۳۹۴: ۵۸). ایمان به معاد و آگاهی از جایگاه رفیعی که شهیدان کربلا داشتند، همان نیروی غیر قابل وصفی است که باعث شد حضرت زینب س با وجود از دست دادن برادر گرامی شان امام حسین ع و رنج و سختی اسارت، در مقابل زخم زبان های ابن زیاد، حتی ذره ای، از خود ضعف نشان نداده و پاسخ صریح و قاطعی به ابن زیاد بدهد: «آنان کسانی بودند که خداوند سرنوشت شان را شهادت تعیین کرده بود، لذا با شهادت به جایگاه های ابدی خود رفتند، اما خداوند به همین زودی تو و آنان را در یک جا گرد هم خواهد آورد و تو باید پاسخگوی اعمالت باشی و برای محکمه ی الهی جواب آماده نمایی» (محمدیان، ۱۳۸۴: ۷۳). در حقیقت کسی که به معاد اعتقاد دارد و می داند که خوشی ها و ناخوشی های این دنیا فانی و زودگذر هستند، بهتر از دیگران می تواند برای رسیدن به منزلگاه امن و آسایش، تاب آوری و صبر پیشه کند و اگر مورد ظلم و ستم واقع شود، می داند که خداوند در روز رستاخیز حسابرسی خواهد کرد؛ به همین جهت نه تنها هرگز دچار یأس و ناامیدی نمی شود بلکه توان بیشتری برای استقامت و تاب آوری کسب می کند.

ب) آگاهی از سنت های الهی (ابتلا و استدراج): بنا بر تفسیر آیه ی ۴۳ سوره فاطر می توان بیان کرد که «خداوند در جامعه، قانون ها و سنت های ثابتی را مقرر کرده است که در تمام اقوام و ملت ها جریان دارد» (حجت الاسلام قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۷: ۵۱۲). یکی از این سنت های مهم، سنت آزمایش یا ابتلاء است که در آیات متعددی از قرآن مجید مطرح شده است. در این باره خداوند در آیه ۱۵۵ سوره بقره می فرماید: "وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِيرِ الصَّابِرِينَ" عبارت "وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ" (شما را آزمایش می کنیم) در این آیه به وضوح به سنت ابتلاء اشاره می کند و بشارت را برای صابریان می داند. انسانی که قرار است مهارت های تاب آوری را در خود پرورش دهد با آگاهی از سنت ابتلاء می داند که بسیاری از موانع و سختی ها جهت آزمایش انسان در برابر او قرار می گیرند و مهم ترین امر در این زمینه

سربلندی در امتحانات الهی است که بدون داشتن صبر و تاب آوری در برابر مشکلات میسر نمی شود. علاوه بر آن یکی از سنت های دیگری که لازم است شخص تاب آور از آن اطلاع داشته باشد، سنت استدرج است. افراد مؤمنی که از نیروی تاب آوری و استقامت برخوردار هستند، با دیدن رفاه و آسایش ظالمان دچار یأس و ناامیدی نمی شوند. این افراد به خوبی درک می کنند که مطابق آیه ۱۷۸ سوره ی آل عمران، مهلت دادن خداوند به کافران و کسانی که راه طغیان را در پیش گرفته اند، برای افزوده شدن بر گناهان شان می باشد و عذاب خوار کننده ای در پیش دارند. حضرت زینب س نیز افزون بر صبر و تحملی که در مواجهه با مصائب و ابتلائات در پیش گرفت، از سنت استدرج نیز به خوبی آگاهی داشته و این امر را در خطبه ی زیبای خود در شام به یزیدیان گوشزد می کند و با کلامی قاطع و استوار خطاب به یزید می گوید: «أَظَنَنْتَ يَا يَزِيدُ، حَيْثُ أَخَذْتَ عَلَيْنَا أَقْطَارَ الْأَرْضِ وَأَفَاقَ السَّمَاءِ فَأَصْبَحْنَا نُسَاقُ كَمَا تُسَاقُ الْإِمَاءُ، أَنْ بِنَا عَلَى اللَّهِ هَوَانًا وَبِكَ عَلَيْهِ كَرَامَةٌ! وَأَنَّ ذَلِكَ لِعِظْمِ خَطْرِكَ عِنْدَهُ! فَشَمَخْتَ بِأَنْفِكَ وَنَظَرْتَ فِي عِطْفِكَ جَذَلًا مَسْرورًا، حِينَ رَأَيْتَ الدُّنْيَا لَكَ مُسْتَوْسِقَةً، وَالْأُمُورَ مُتَسِقَةً، وَحِينَ صَفَا لَكَ مُلْكُنَا وَسُلْطَانُنَا. فَمَهْلًا مَهْلًا، أَنْسَيْتَ قَوْلَ اللَّهِ تَعَالَى "وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّمَا نُمَلِّئُهُمْ خَيْرٌ لِّأَنْفُسِهِمْ إِنََّّمَا نُمَلِّئُهُمْ لِيزِدَادُوا إِثْمًا وَلَهُمْ عَذَابٌ مُّهِينٌ؟" ای یزید! می پنداری که چون اطراف زمین و کرانه های آسمان را بر ما تنگ گرفتی و ما را همچون اسیران از این شهر به آن شهر کوچ دادی، ما در پیشگاه خدا خوار شده و تو در پیش او عزیز گشته ای؟ گمان می کنی با این کار ارزش تو زیاد شده است که این چنین بر خود می بالی و سرخوش و شادمان به این و آن تکبر می فروشی؟ وقتی می بینی اسباب قدرت برایت آماده، و کار پادشاهی ات رو به راه است، و مقام و حکومت ما در اختیار تو قرار گرفته است، از شادی در پوست خود نمی گنجی! پس آهسته باش، آهسته باش! مگر گفتار خدا را فراموش کرده ای که فرمود: آنها که کافر شدند تصور نکنند اگر به آنان مهلت می دهیم، به سودشان است، ما به آنان مهلت می دهیم فقط برای این که بر گناهان خود بیفزایند، و برای آنان عذاب خوارکننده ای آماده شده است» (محمدیان، ۱۳۸۴: ۹۳ و ۹۴).

ج) اعتماد به وعده های الهی: «ایمان به وعده های الهی، به فرد قوت و استقامتی می بخشد که سختی شرایط دشوار را بر او سهل و آسان می سازد. چنین کسی در شرایط ناگوار و در رویارویی با ناخوشایندی ها، به این می اندیشد که چگونه می تواند رضای خداوند را جلب کند و قدمی به او نزدیک تر شود» (سیفعلی ئی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۳). چنانچه در آیه ی ۵۵ سوره غافر هم آمده است "فَاصْبِرْ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ". همچنین خداوند در قرآن کریم وعده داده است که سختی ها و ناخوشی های دنیا زودگذر هستند و پس از هرنج و سختی، راحتی و گشایش از راه می رسد. از تفسیر آیات ۵ و ۶ سوره ی انشراح می توان این گونه برداشت کرد که «از نظر روانی، هنگام برخورد با مشکلات نباید تمام ذهن متوجه آن شود، بلکه باید به سهولت های پس از آن که مورد وعده و سنت الهی است نیز توجه نمود. "عُسرها" سبب "یسر" است. کلمه "مع" ممکن است به معنای سبب باشد، یعنی هر سختی در درون خود تجربه ها و سازندگی هایی دارد. "إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ

یُسْرًا" حذف حرف فاء در جمله دوم "فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا، إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا" بیانگر آن است که این اصل عمومی است و مخصوص پیامبر نیست» (حجت الاسلام قرائتی، ج ۱۰: ۵۲۳). در واقع کسی که اطمینان دارد وعده های خدا حق است، خوب می داند که خداوند به هیچکسی بیشتر از توانش تکلیفی نمی دهد: "لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا"؛ بنابراین اگر انسان با سختی هایی مواجه می شود قطعاً خداوند توان رویارویی با آن مشکلات را در وجود او قرار داده است. این گونه است که اعتماد به وعده های الهی سبب افزایش خودباوری و ارتقای مهارت های تاب آوری در انسان می شود. در واقع می توان گفت همین اعتماد و باور عمیق به وعده های الهی بود که منجر به افزایش تاب آوری و استقامت حضرت آسیه س در برابر آزارها و شکنجه های سخت فرعون شد. فرعون دستور داده بود که زیر آفتابی سوزان، دست ها و پاهای حضرت آسیه را با میخ هایی ببندند و سنگ بزرگی را بر روی سینه ی ایشان قرار دهند (مکارم شیرازی و حسینی، ۱۳۸۱). با وجود چنین شکنجه های سختی، حضرت آسیه س به حقانیت وعده های الهی ایمان و اطمینان کامل داشته و از این رو، چنانچه در آیه ۱۱ سوره تحریم هم آمده است، خانه ای در بهشت و قرب الهی را از خداوند درخواست می کند: "وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِنْ فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ. و باز خدا برای مؤمنان (آسیه) زن فرعون را مثل آورد هنگامی که (از شوهر کافرش بیزاری جست) و عرض کرد: بار الهی (من از قصر فرعون و عزت دنیوی او گذشتم) تو خانه ای برای من نزد خود در بهشت بنا کن و مرا از شر فرعون (کافر) و کردارش و از قوم ستمکار نجات بخش."

د) ذکر و یاد خداوند: بی شک انسان موجودی فقیر و نیازمند است که در خلقت و حتی در هر لحظه از زندگی خود وابسته به فیض رسانی مستمر خداوند بوده و خواهد بود. چنانچه در آیه ی ۱۵ سوره فاطر هم آمده: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنْتُمُ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ" ای مردم، شما همه به خدا فقیر و محتاجید و تنها خداست که بی نیاز و غنی بالذات و ستوده ی صفات است. ذکر و یاد خدا به انسان یادآوری می کند که خداوندی که غنی بالذات است دائماً در حال فیض رسانی به انسان هاست و هیچ نیرویی بالاتر از خدا وجود ندارد. از این رو حضرت زینب سلام الله علیها در خطبه ی کوبنده ای که در شام و در مقابل یزید ایراد کردند، خداوند را یاد کرده و از خدا درخواست می کند که انتقام ایشان و خاندان گرامی شان را از یزیدیان بگیرد: "اللَّهُمَّ خُذْ بِحَقِّنَا، وَانْتَقِمْ مِنْ ظَالِمِنَا، وَاحْلِلْ غَضَبَكَ بِمَنْ سَفَكَ دِمَاءَنَا، وَقَتَلَ حُمَاتِنَا. خدایا! حق ما را بستان و از ستمگران بر ما، انتقام بگیر و خشمت را بر آن کس که خون ما را بر زمین ریخت و حامیان ما را کشت فرو فرست." بنابر این همان گونه که در آیه ۲۸ سوره رعد آمده، دل ها تنها با یاد خدا آرام می گیرد و ذکر و یاد خداوند در همه ی مراتب و مسائل حائز اهمیت می باشد. حضرت زهرا س نیز در خطبه ی فدکیه قبل از هرچیزی سخن خود را با شهادت به یگانگی خداوند و توصیف ویژگی های خالق متعال آغاز

می کند: «وَأَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، كَلِمَةً جَعَلَ الْإِخْلَاصَ تَأْوِيلَهَا، وَ ضَمَّنَ الْقُلُوبَ مَوْصُولَهَا، وَ أَنَارَ فِي التَّفَكُّرِ مَعْفُولَهَا، الْمُؤْتَمِنُ عَنِ الْأَبْصَارِ رُؤْيَيْتَهُ، وَ مِنَ الْأَلْسُنِ صِفَتَهُ، وَ مِنَ الْأَوْهَامِ كَيْفِيَّتَهُ. شهادت می دهد که خدایی جز خدای یکتا نیست و شریکی برای او وجود ندارد. کلمه بزرگی است که اخلاص را تأویل آن قرار داده است. قلب ها را متضمن وصل آن ساخت و در انوار تعقل آن را معقول و روشن ساخت. خداوندی که چشم ها قدرت دیدنش را ندارد. زبان ها قدرت وصف او را ندارد، وهم و خیال، قدرت تصور کیفیت اش را ندارد» (بهزاد پور، ۱۳۷۸: ۲ و ۳). ذکر و یاد مستمر خداوند در سیره ی حضرت خدیجه س نیز پررنگ است.» حضرت خدیجه س سرآمد زنان نیایشگر بود و دائماً به یاد خدا بودند و ذکر خدا را می گفتند، به طوری که ایشان دو حرز مخصوص خود داشتند و مرتباً آن ذکر ها را زمزمه می کردند. از جمله : "يا حَيُّ يا قَيُّوْمُ، بِرَحْمَتِكَ أَسْتَغِيثُ فَأَعِثْنِي، وَ لَا تَكِلْنِي إِلَى نَفْسِي طَرْفَةَ عَيْنٍ، وَ أَصْلِحْ لِي شَأْنِي كُلَّهُ " به نام خداوند بخشنده ی بخشایشگر! ای خدای زنده و استوار! به رحمت پناهنده شدم. به من پناه بده و مرا هرگز به اندازه ی یک چشم به هم زدن به خودم وا نگذار. همه ی حال و زندگی من را سامان ببخش. دومین حرز ایشان هم به این صورت است : "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ يَا اللَّهُ يَا حَافِظُ يَا حَفِيظُ يَا رَقِيبُ". به نام خداوند بخشنده ی بخشایشگر! ای خدا ! ای نگهبان، ای نگه دارنده ی مراقب و پاسدار» (سلطان محمدی و سلطان محمدی، ۱۴۰۰: ۱۱). در حقیقت انسان تاب آور با ذکر و یاد خداوندی که قادر و ناظر است و استعانت از او، می تواند در برابر موانع و سختی ها مقاومت کند و بهترین پاسخ ممکن را ارائه دهد.



شکل ۲ راه های بهبود تاب آوری

نتیجه گیری

تاب آوری یک نیروی درونی است که به انسان کمک می کند در شرایط دشوار با مشکلات و موانع، مواجهه ی درستی داشته باشد و تا حد امکان بتواند پیامدهای منفی یک بحران را کنترل کند. در نگاه دینی از مفهوم تاب آوری با مفاهیمی مثل صبر و استقامت و پایداری یاد می شود و اگرچه مفهوم تاب آوری با مفاهیم صبر و پایداری تفاوت دارد اما به دلیل اشتراکاتی که میان آنها وجود دارد در برخی از موارد یکسان دانسته می شوند. از آنجایی که بانوان نقش مهمی در تربیت فرزندان ایفا می کنند؛ سرمشق گرفتن از سیره ی بانوان شاخص نام برده شده در منابع اسلامی که صبر و استقامت از ویژگی های بارز رفتاری آنها محسوب می شود، تا حد زیادی می تواند به ارتقای مهارت های تاب آوری در آنها کمک کند. از توان بازگشت به حالت اولیه ی قبل از بحران، تحمل پذیری، داشتن انعطاف و قدرت سازگاری با شرایط جدید و ایجاد تغییرات سازنده در خود یا محیط، به عنوان چهار مورد از مؤلفه های تاب آوری، نام برده شده؛ که مصادیق آن در سیره ی چهار بانوی اسلامی مدنظر مورد تحلیل و تبیین قرار گرفت. همچنین با مراجعه به آیات قرآن و برخی از روایات و سیره ی این بانوان، راه هایی برای افزایش مهارت تاب آوری مطرح شد. مطابق آیات قرآن و سیره ی چهار بانوی بزرگوار ذکر شده در مقاله ، ایمان به معاد، آگاهی از سنت های الهی به ویژه ابتلاء و استدراج، اعتماد به وعده های الهی و ذکر و یاد خدا راهبرد هایی هستند که برای ارتقا و افزایش مهارت های تاب آوری پیشنهاد می شوند.

References

The Holy Quran

- Asadi, Akbar and Rezaei, Mahdi. (1997). The most beautiful Shakib (second edition). Qom: Vice President of Cultural, Social and Artistic Affairs of the Islamic Revolution Veterans Foundation. [In Persian].
- Amiri, Ahmad and Davari, Ahad. (2022). "The role of the personality characteristics of Hazrat Asiyeh in the decline of Pharaoh's rule". Journal of Women and Family Studies. 16th year No. 58, 221-239. [In Persian].
- Barra, Anton. Zainab shouted. Ansari, Gholam Hossein. (2013). Tehran: International Publishing Company. [In Persian].
- Behzadpour, Simindakht. (2002). The sermon of Hazrat Zahra, peace be upon him, with outline and translation (1st edition). Qom: Cultural Deputy of Islamic Propaganda Organization. [In Persian].
- Dashti, Mohammad. (2012). Translation of Nahj al-Balagha (16th edition). Qom: Nishta Publications. [In Persian].
- Habib Elahi, Mehdi. (2021). "Factors and components of resilience from the perspective of the Qur'an and hadiths". Scientific-promotional quarterly in the field of ethics. 11th year. No. 43, 11-43. [In Persian].

- Hassanzadeh, Mohammad Javad. (2023). "A look at the spiritual biography of Hazrat Khadijah". Journal of research and studies of Islamic sciences. fifth year No. 45, 77-84. [In Persian].
- Hakim, Seyyed Munzer. (2021). Textbook of the life and biography of Hazrat Zahra, peace be upon him (16th edition). Qom: Hajar Publishing Center. [In Persian].
- Hashemi, Misbah Al-Hassan. (2019). "Persistence and perseverance in the lives of the Messenger of God and Hazrat Zahra". Two specialized quarterly journals of Noor Al-Mustafa. Number 11, 1-24. [In Persian].
- Jalali, Seyyed Mohammad Ali. (2014). Life in the style of a mother (first edition). Qom: Awqaf Printing and Publishing Organization. [In Persian].
- Kolbasi, Efsaneh and Zahabion, Shahla. (2018). "Investigating the level of student resilience of cultural teachers in Isfahan city and teaching resilience in the curriculum". Two-quarter scientific journal - Promotion of new teacher training strategies. fifth year No. 7, 75-93.
- Mohammadi Eshtradi, Mohammad. (1996). Hazrat Khadija, the myth of sacrifice and resistance (first edition). Tehran: Prophetic Publications Institute. [In Persian].
- Mohammadian, Mohammad. (2005). If it wasn't for Zainab... the eloquent words of Hazrat Zainab, peace be upon him, in the great incident of Ashura (first edition). Tehran: Farhang Islamic Publishing House. [In Persian].
- Makarem Shirazi, Nasser. (1988). Translated by Nafsir al-Mizan. The twentieth volume (seventh edition). Qom: Allameh Tabatabai Scientific and Cultural Foundation. [In Persian].
- Makarem Shirazi, Nasser and Hosseini, Seyyed Hossein. (2012). Stories of the Qur'an (second edition). Tehran: Darul Kitab al-Islamiya Publications. [In Persian].
- Momeni, Khodamorad and Shahbazi Rad, Afsana. (2012). "The relationship between spirituality, resilience and coping strategies with the quality of life of students". Journal of Behavioral Sciences. The sixth period. No. 2, 97-103. [In Persian].
- Mir Hosseini, Seyyed Mohammad and Ghasemi Hamed, Morteza and Shavarani, Massoud. (2010). "Persistence in the Qur'an". Journal of sustainability literature. second year. Number 4, 589-610. [In Persian].
- Pour Akbar, Elias and Zahedi, Abdolreza and Hakim, Munzer. (2019). "Investigation of different types of flexibility in the rulings and laws of the Holy Quran with reference to the influencing factors in changing the ruling". Qur'an, jurisprudence and Islamic law seventh year No. 13, 101-125. [In Persian].
- Qaraeti, Mohsen. (2013). Tafsir Noor. The seventh volume (tenth edition). Tehran: Lessons from Quran Cultural Institute. [In Persian].
- Qaraeti, Mohsen. (2013). Tafsir Noor. Volume 10 (11th edition). Tehran: Lessons from Quran Cultural Institute. [In Persian].
- Sultan Mohammadi, Hussein and Sultan Mohammadi, Fatemeh. (2021). "Exemplary characteristics of Hazrat Khadijah". The third national conference of Hazrat Khadija, peace be upon her. 1-41. [In Persian].
- Seif Ali, Fatemeh and Marvoti, Sohrab and Hosseininia, Seyyed Mohammad Reza. (2021). "Resilience, its functions and strategies for its promotion in the process of social education from the perspective of the Holy Quran". Two scientific-research quarterly educational teachings in Quran and Hadith. The sixth period. Number 2, 1-18. [In Persian].

Vahadani named, Rana and Vahadani named, Mina. (2019). "Quranic personality of Hazrat Zainab". Binat Publication (Imam Reza Institute of Islamic Studies). No. 107 and 108, 14-4. [In Persian].

Yar Mohammadi Vasil, Musayib and Qanadi, Fatemeh and Ghafari, Faezeh. (2019). "The skill of endurance and its characteristics from the perspective of Imam Ali (a.s.) in Nahj al-Balagheh". Nahj al-Balagheh Research Quarterly. No. 31, 129-150. [In Persian].

The Quarterly Journal of Approach to
Philosophy in Schools and Organizations

Year 3, Number 1, Spring 2024, Pages 19 to 29

Original Article

<http://www.esbam.ir>

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

سال سوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

ISSN: 2980-891X

Investigating the Effect of Using a Lego-Based Curriculum on Students' Creativity and Academic Progress in the Mathematical Concepts of the First Elementary School - 2nd Grade

Razieh Najafi Marghmaleki: MA Student of Curriculum Planning, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch , Isfahan, Iran.

Zohre Saadatmand *: Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch , Isfahan, Iran.

Abstract

Introduction: The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of applying the Lego-based curriculum on students' creativity in second-grade elementary math concepts.

Method: The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test design with a control group and a statistical population including all second-grade elementary school students in the 4th district of Isfahan in the academic year of 2021-2022. The sample size includes 64 students who were selected by the available method and randomly assigned to two experimental (32) and control (32) groups. The tool for collecting information in this research was Torrance's creativity questionnaire (1979). The Lego-based curriculum was implemented in 8 sessions of 45 minutes for the experimental groups.

Findings: results of hypothesis testing through covariance analysis showed that the use of Lego-based curriculum has a positive effect on students' creativity in second grade elementary math concepts.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that according to the findings, it is recommended to use the Lego-based curriculum in second grade math classes.

Keywords: Lego-based curriculum, creativity, academic progress, second grade.

***Corresponding author:** Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch , Isfahan, Iran.

Email: zo.saadatmand@yahoo.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.440646.1045](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.440646.1045)

Investigating the effect of positive thinking skill training on job satisfaction and happiness of elementary school teachers in Tangistan city

Detailed Abstract

Introduction: The present study was conducted with the aim of investigating the effect of positive thinking skills training on the job satisfaction of elementary school teachers in Tangistan.

Materials and methods: The current research method was quasi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of the present study was 471 primary school teachers in Tangistan. The sample size of the research was 30 people by sampling method. The data collection tool included Smith, Kendall and Hallin's job satisfaction questionnaire (1959).

Results and discussion: The average score of each component of job satisfaction, i.e, the nature of work, colleagues, promotion, salary, work environment and supervision in the participants of the experimental group in the post-test stage is more than the control group, in other words, it can be said that the positive skill training Thinking led to the improvement of each component of job satisfaction, i.e, the nature of work, colleagues, promotion, salary, work environment and supervision in the participants of the experimental group compared to the control group.

Examining and explaining the analysis of the hypothesis showed that positive thinking is one of the most effective issues in the quality of human life, because actions are formed based on thoughts and ideas. Humans are always distinguished from each other by their way of thinking and the vision they have of the world. Positive thinking means the art of optimally using any situation according to the management you will have on your thoughts. The people who are next to you are influenced by your thoughts and inner states, so you should try to think about happiness, success and health as much as possible. With such a way of thinking, other people will be inclined to help you in your work. . They enjoy the positive vibes you emit. In order to take full advantage of the positive energy within, you are required to make changes within yourself. You should look at life with a positive view, visualize the successful result of all your efforts from the beginning; Also, don't shy away from any necessary measures to establish your success (Bakht, 2017). On the other hand, not only one factor does not cause job satisfaction, but a certain combination of various factors causes a person to feel satisfied with his job at a certain moment of time and tell himself that he is satisfied with his job and enjoys it (Rezaian, 2018). . If the main and important motivations of a person are satisfied in the context of his job and the work he does, the smaller the distance between the person's personal needs and his perception or attitude towards the potential ability of the job to satisfy these needs, the greater the job satisfaction will be (Manchu, 2015).). The basic pillar and the most important part of human behavior is positive thinking. Thoughts have a profound effect on human behavior and emotional and

psychological states. If these thoughts are correct, logical and positive, it will help the mental health of a person, otherwise, it will provide the basis for a person to suffer from emotional disorders such as stress, anxiety and depression. Disturbances that have always been a companion of man since the beginning of mankind, and man has always tried to find a way to overcome these problems. Man knows the world around him by thinking and achieves the concept of self-awareness; In other words, it is man's interpretations of various things and various phenomena that creates a knowledge of the world in him. These interpretations originate from thinking. Thinking, feeling and action are completely interacting with each other and each of these factors is continuously being influenced by the other two factors and influencing them (Sadat Aghamiri, 2015). Undoubtedly, managers should be sensitive about the satisfaction or dissatisfaction of teachers because it is believed that teachers who are satisfied with their work, compared to those who do not feel satisfied, have more efficiency or services. On the other hand, job satisfaction is a positive and pleasant feeling and the result of job evaluation or individual experience. This mode helps people's physical and mental health a lot. Job satisfaction is a psychological factor and a type of emotional adaptation to the job and employment conditions; That is, if the desired job provides the desired pleasure for the person, then the person is satisfied with his job. On the other hand, if the desired job does not give the desired satisfaction and pleasure to the person, the person starts to condemn the job and tries to change it. From an organizational point of view, a high level of job satisfaction reflects a very favorable organizational climate that leads to the attraction and survival of employees (Manchu, 2015).

Therefore, it is very necessary to hold regular meetings for teachers and encourage them to express the problems and inadequacies in the work environment and take action to solve the problem. Also, this research may be an incentive for education managers and schools to consider positive thinking skills training in the form of complementary programs along with other treatments for teachers and provide the very positive effects of this training in increasing teachers' job satisfaction. bring.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that by strengthening the teaching of positive thinking skills among teachers, it is possible to improve their job satisfaction in schools.

Keywords: teaching positive thinking skills, job satisfaction, teachers.

بررسی تاثیر به کارگیری برنامه درسی لگومحور بر خلاقیت دانش آموزان در مفاهیم ریاضی دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان)

راضیه نجفی مرغملکی: کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

زهرا سعادت‌مند*: دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی به کارگیری برنامه درسی لگو محور بر خلاقیت دانش آموزان در مفاهیم ریاضی پایه دوم ابتدایی انجام گرفت. **روش کار:** روش پژوهش، شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی مدارس دولتی ناحیه ۴ اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. حجم نمونه شامل ۶۴ نفر از دانش آموزان که به روش در دسترس انتخاب و با تخصیص تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۲ نفر) و کنترل (۳۲) قرار گرفتند. ابزارگردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه خلاقیت تورنس (۱۹۷۹) بود. برنامه درسی لگو محور طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای برای گروه های آزمایش اجرا گردید. **نتایج:** نتایج بررسی فرضیه از طریق تحلیل کوواریانس نشان داد به کارگیری برنامه درسی لگو محور بر خلاقیت دانش آموزان در مفاهیم ریاضی پایه دوم ابتدایی تاثیر مثبت دارد. **نتیجه گیری:** نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که با توجه به یافته ها بهره گیری از برنامه درسی لگومحور در کلاس های ریاضی پایه دوم توصیه می شود. **واژگان کلیدی:** برنامه درسی لگومحور، خلاقیت، پیشرفت تحصیلی، پایه دوم ابتدایی.

***نویسنده مسؤول:** دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

Email: zo.saadatmand@yahoo.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.440646.1045](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.440646.1045)

مقدمه

دگرگونی‌های جهان موجب بازاندیشی و تعریف مجدد عناصر نظام آموزشی، به عنوان یک نهاد اجتماعی شده است. امروزه بر اساس نظریه‌های تربیتی رایج در جهان، مدرسه به عنوان محیطی تلقی می‌شود که وظیفه‌ی اساسی آنها ایجاد یادگیری مطلوب است؛ لذا باید به ابعاد مختلف دانشی، مهارتی و نگرشی دانش‌آموختگان توجه شود. برنامه درسی باید علاوه بر پاسخگویی به سؤال‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف، شرایط ایجاد تحول کیفی در تحصیل و آمادگی برای احراز شغل مولد، بهبود و توسعه دانش و فناوری را در جامعه فراهم نماید. در این میان دوره ابتدایی نقش محوری در زمینه پرورش تمام ابعاد وجودی دانش‌آموزان ایفا می‌نماید. دوره‌ای که فراگیری مهارت‌های پایه‌ای چون خواندن، نوشتن و حساب کردن را به عنوان گوشه‌ای از اهداف اصلی خود هدف‌گذاری نموده است. با شروع تحول در آموزش و یادگیری ریاضی، بر درک مفاهیم و ایده‌های عمومی‌تر ریاضی برای تقویت استدلال یادگیرنده‌ها بیشتر تأکید شده و همچنین رویکردهای جدیدی در کنار تأثیر ریاضیات بر توسعه نیروی تفکر مطرح شده است (اثنی عشری، ۱۳۹۶). به عبارتی تعلیم و تربیت جدید حضور فعال دانش‌آموز در امر یادگیری را بسیار مؤثر و با ارزش می‌داند و این حضور در صورتی تجلی پیدا می‌کند که شیوه‌های تدریس معلم متناسب با آموزش مفاهیم ریاضی انتخاب شود و تحولی در روند آموزش ایجاد نماید (اسدیان، ۱۳۹۲). یکی از درس‌های مهم و بنیادی در هر نظام آموزشی درس ریاضی است؛ با وجود اهمیت این درس، بی‌علاقگی به یادگیری آن در برخی از دانش‌آموزان دیده می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهشی یکی از دلایل این امر نبود تنوع در ارائه مفاهیم درس ریاضی و الگوهای یاددهی-یادگیری است (بذول نژاد، ۱۳۹۹). روش‌های سنتی با وجود تجربه سالیان متمادی، نتوانسته‌اند وظیفه‌ی خطیر آموزش را برای عموم دانش‌آموزان به نحو مطلوبی انجام دهند. از آنجا که آموزش ریاضی، فرآیندی است دو سویه که معلم و فراگیر هر دو در آن شرکت دارند، باید چاره‌ای اندیشید تا با آموزش‌های مناسب و به کارگیری شیوه‌های چند حسی از سختی یادگیری کاسته شود و با بهره‌گیری از روش‌های مبتکرانه و بدیع تأثیر مثبتی در افزایش رغبت دانش‌آموزان به یادگیری ریاضی داشته و باعث مانایی و دوام آموخته‌های آنان گردد (برون، ۱۳۹۲). با توجه به ویژگیها و شرایط جهان امروز، ریاضیات در ارائه و انتقال دانش و مهارت‌ها سهم به‌سزایی دارد. باتوجه به اهمیت ریاضیات، آموزش آن قرن‌هاست وارد تمدن بشری شده است، در حدود چهارصد سال قبل از میلاد، شمارش به عنوان یک موضوع درسی در یونان تدریس می‌شده است و حتی در مدرسه افلاطون فلسفه نیز از طریق مفاهیم ریاضی آموزش داده می‌شد. در قرن نوزدهم انگلیسی‌ها ریاضی را در برنامه آموزش عمومی مدارس گنجانیدند، از آن زمان تا کنون در جوامع گوناگون آموزش ریاضی مورد توجه قرار گرفته و یکی از اجزاء اصلی برنامه آموزش عمومی شده است (برومز، ۱۳۹۸). آنچه در آموزش ریاضیات حائز اهمیت است، درک مطلب می‌باشد. آموختن و درک اصول اساسی یک موضوع تنها در فرا گرفتن اصول کلی آن خلاصه نمی‌شود بلکه باید از توانایی کشف جدید و حل مسأله برخوردار باشد. متخصصان برنامه ریزی درسی معتقدند که اصول اساسی موضوعات درسی باید به گونه‌ای ارائه شوند که کشف نهایی مجهولات توسط دانش‌آموز صورت پذیرد. پس برای اینکه دانش‌آموز بتواند مسائل ریاضی را درک کرده و به کشف مجهولات بپردازد آموزش باید با محیط زندگی وی مرتبط شود (پورمحسنی کلوری، ۱۳۹۸). بنابراین آموزش ریاضیات باید با استفاده از محیط زندگی و حواس مختلف شاگرد صورت پذیرد و فعالیتهایی تدارک دیده شود که دانش‌آموز را درگیر کند. در نتیجه نظام آموزشی و معلم باید بکوشند تا دانش‌آموزان اشیاء و امور مختلف را ببینند، دستکاری کنند تا فرا گیرند. این گونه فعالیتهای درک مفاهیم مختلف را برای دانش‌آموزان میسر می‌سازند. معلمان می‌توانند به جای اینکه اطلاعات را به صورت مستقیم و از راه توضیحات کلامی در اختیار دانش‌آموز قرار دهند برای آنان مجموعه‌هایی از فعالیتهای متنوع از جمله وسایل مختلف هنری، دستی، مکعبهای چوبی، اسباب بازیها، معماها و مانند

اینها فراهم آورند تا آنها بتوانند مفاهیم ریاضی را بهتر درک کرده و به کشف دانش بپردازند. برنامه‌های درسی از جمله ریاضیات باید به استفاده از روش‌های خلاق در فراگیران تأکید ورزند (پیری، ۱۳۹۲).

از طرفی خلاقیت به عنوان یک استعداد بالقوه نیازمند توجه و پرورش است. به کارگیری این استعداد، به خلق ارزنده‌ترین آثار در حوزه‌های علمی، هنری و اجتماعی می‌انجامد (وانگ^۱، ۲۰۱۶). از نگاه تورنس^۲ (۱۹۸۹) انسان برای بقا و تداوم حیات سازمان‌ها در آینده، نیازمند بسط قدرت خلاقیت در کودکان امروز است. به عبارت دیگر ایجاد فرصت برای پرورش خلاقیت برای هر جامعه به منزله مرگ و زندگی است. بدین سبب، اغلب جوامع مدت‌هاست برای شناسایی کودکان و نوجوانان خلاق و استفاده از شیوه‌های آموزشی خلاق، به برنامه ریزی‌های جدی پرداخته‌اند. آیزنر^۳ (۱۹۹۴) نیز بر این نکته اشاره دارد که بسیاری از فیلسوفان و نظریه پردازان تعلیم و تربیت پافشاری نموده‌اند که پرورش مهارت‌های تفکر خلاق درست مانند مهارت خواندن و نوشتن باید از سال‌های کودکی آغاز شود. این امر موجب شده که آموزش خلاقیت به عنوان یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت همواره مورد توجه و حمایت عمومی قرار گیرد. در هر حال خلاقیت به هر مفهومی که باشد باید در برنامه درسی به عنوان عامل اساسی در پرورش خلاقیت دانش آموزان، تجلی یابد؛ چرا که دانش آموزان نیمی از وقت روزانه خود را در مدرسه و در ارتباط با کتاب و برنامه درسی می‌گذرانند و چنانچه برنامه درسی زمینه را برای بروز خلاقیت فراهم آورد می‌توان شاهد پرورش خلاقیت در دانش آموزان بود. مغز خلاق نیاز به تقویت و پرورش دارد و بر این اساس، ضرورت غنی سازی تجارب یادگیری مطرح می‌شود. در این میان بازی، به عنوان یک فعالیت داوطلبانه و سازگار با شرایط رشدی کودک، می‌تواند نقش مؤثری در غنی سازی این تجارب ایفا نماید. لگوی آموزشی به عنوان شکلی از بازی سازمان یافته، ابزاری کمک آموزشی به شمار می‌آید. کلاس‌های لگوی آموزشی بر اساس فلسفه آموزش همگام با ساخت و نظریه یادگیری تجربی طراحی شده‌اند و روایی آن را اساتید و متخصصان حوزه روانشناسی تأیید کردند (میرزاصفی، ۱۴۰۰).

از سویی آموزش با لگو یک مصداق از چنین یادگیری است. آموزش با لگو مبتنی بر ساختن مبتکرانه با استفاده از سازه‌های استعاری در مهارت‌های عملی است (آنه^۴، ۲۰۱۵). در این فرآیند مربی تسهیلگر است. ماهیت این روش، ساختن، خراب کردن و از نو ساختن است. کودک باید با به کارگیری مهارت‌های آموخته شده، وسیله‌ای با قطعات لگو بسازد. در این میان مربی، فقط راهنما و تسهیلگر است. کلاسی که با لگوی آموزشی اداره می‌شود بر اساس کار گروهی و همیاری شکل می‌گیرد و از این طریق مهارت‌های اجتماعی کودکان نیز افزایش می‌یابد. پژوهش‌ها در زمینه بهره‌گیری از برنامه درسی لگومحور تاثیرات مثبتی بر بهبود یادگیری و ارتقای مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی، عاطفی و ... دانش آموزان نشان داده است (سوبهی^۵، ۲۰۰۹). همچنین با بررسی پژوهش‌ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که در داخل کشور تحقیقی به صورت مستقیم به بررسی تاثیر به کارگیری برنامه درسی لگومحور بر خلاقیت دانش آموزان در مفاهیم ریاضی پرداخته نشده است و در برخی از تحقیقات به صورت ضمنی در مقدمه به آن اشاره‌ای شده است از جمله اینکه: رسولی و همکاران (۱۴۰۲)، میرزا صفی و یعقوبی (۱۴۰۰)، بذول نژاد و همکاران (۱۳۹۹)، عمو قدیری و همکاران (۱۳۹۹)، سعیدی پور و شهبازی (۱۳۹۸)، اثنی عشری و همکاران (۱۳۹۶)، اکبری و رجب بلوکات (۱۳۹۶)، شریفی اصل و اسدیان (۱۳۹۴)، مورایس

1- Wang
2- Torrance
3- Eisner
4- Anne
5- Subhi

(۲۰۱۱)، پست (۲۰۱۲)، کو (۲۰۱۴)، سورا (۲۰۱۵)، کیم (۲۰۱۶)، کیم و همکاران (۲۰۱۸) و الکلیش و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش های خود به تاثیر به کارگیری برنامه درسی لگومحور بر خلاقیت دانش آموزان اذعان نموده اند. از همین رو و با توجه به موارد پیش گفت این پژوهش در جستجوی یافتن تاثیر به کارگیری برنامه درسی لگو محور بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مفاهیم ریاضی دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) است. مساله ای که بنا بر خلا پژوهشی در این زمینه در کشور ما با وجود تایید اثربخشی بهره گیری از برنامه درسی مبتنی بر لگو در سایر کشورها در برخی از متغیرهای تحصیلی بر اساس موارد ذکر شده نشان از بی مهری یا غفلت ناآگاهانه از ظرفیت این رویکرد در آموزش مفاهیم ریاضی دارد. مساله حاضر در بیشتر کلاس های ریاضی مدرسه های ابتدایی قابل رصد کردن است، تاکید افراطی بر اجرای مومنانه برنامه درسی متمرکز کشور توسط معلم در کلاس، دانش ناکافی معلمان ابتدایی در زمینه قابلیت های لگو در آموزش ریاضی، کمبود منابع و امکانات آموزشی و عدم توسعه وسایل آموزشی مورد نیاز برای تدریس ریاضیات در مدارس، عدم همراهی برخی از مدیران مدارس و عدم تناسب پاره ای از محتوای برنامه های درسی با لگو محوری بروز و شیوع این مساله را تشدید نیز نموده است. تردیدی نیست در صورت تایید تاثیر به کارگیری برنامه درسی لگو محور بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مفاهیم ریاضی دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) بر اساس این تحقیق می توان امید داشت از حجم مشکلات و آسیب های یاد شده کاسته شود و نتایج آن سهمی در بهبود آموزش ریاضی و توسعه خلاقیت دانش آموزان ایرانی ایفا نماید. با این هدف پژوهش حاضر بدنبال یافتن پاسخی برای این سوال پژوهشی است که آیا به کارگیری برنامه درسی لگو محور بر خلاقیت دانش آموزان در مفاهیم ریاضی دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) تاثیر دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش، شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی مدارس دولتی ناحیه ۴ اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. در این مطالعه ضمن توجه به حداقل حجم نمونه؛ نمونه گیری از نوع در دسترس و تخصیص تصادفی در گروه های آزمایشی و کنترل انجام گرفت. دو کلاس از پایه دوم ابتدایی به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس با تخصیص تصادفی یک کلاس به عنوان گروه کنترل و یک کلاس به عنوان گروه آزمایش برگزیده شدند. حجم نمونه شامل ۶۴ نفر از دانش آموزان که به روش در دسترس انتخاب و با تخصیص تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۲ نفر) و کنترل (۳۲) قرار گرفتند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل پرسشنامه خلاقیت تورنس (۱۹۷۹) بود.

پرسشنامه های خلاقیت تورنس (۱۹۷۹): ابزار گردآوری در این پژوهش پرسشنامه های خلاقیت تورنس (۱۹۷۹) بوده که دارای چهار مؤلفه ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف پذیری است که ضریب پایایی هر کدام از مؤلفه ها در پژوهش حاضر، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۸۲، و ۰/۷۸ و پایایی کل آزمون ۰/۸۴ به دست آمده است. آزمون که تحت عنوان پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس در ایران شناخته می شود در واقع کوتاه شده و استاندارد شده آن می باشد که توسط عابدی استاد دانشگاه در سال ۱۳۷۲ ساخته و معرفی گردید. این آزمون دارای ۶۰ سوال می باشد. دامنه نمره کل خلاقیت هر آزمودنی بین ۰ تا ۱۲۰ خواهد بود. طبق تحقیقات عابدی (۱۳۷۲) آزمون خلاقیت مورد نظر هم از نظر روایی همزمان (با اجرای همزمان آزمون اصلی خلاقیت تورنس و آزمون خلاقیت کوتاه شده و استاندارد عابدی نتایج معنی داری از همبستگی بین عوامل چهارگانه هر دو آزمون به دست آمده است. در این پژوهش با وجود موارد پیش آزمون مورد استفاده نیز از نظر روایی محتوایی مورد تأیید استاد راهنما قرار گرفت.

یافته ها

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱، ۲ و ۳ به بحث و بررسی پیرامون نرمال بودن داده ها و در ادامه در جدول ۴ به تحلیل فرضیه پژوهش پرداخته شد.

جدول ۱ آزمون لوین در مورد همسانی واریانس نمرات خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در مفاهیم درس ریاضی دانش آموزان دوره اول ابتدایی

متغیرها	نسبت F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
خلاقیت	۱/۳۳۹	۱	۱۸	۰/۲۵۷

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد در نمرات خلاقیت در مفاهیم درس ریاضی دانش آموزان دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) تساوی واریانس‌ها برقرار است. جهت بررسی نرمال بودن نمرات خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در مفاهیم درس ریاضی از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شد نتایج در جدول ۲ آمده است

جدول ۲ آزمون کلموگروف اسمیرنوف نمرات خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در مفاهیم درس ریاضی دانش آموزان دوره اول ابتدایی

متغیرها	گروه	آماره	درجه آزادی	سطح معنی داری
خلاقیت	آزمایش	۰/۱۵۰	۳۲	۰/۰۸۷
	کنترل	۰/۱۳۸	۳۲	۰/۱۲۶
پیشرفت تحصیلی در مفاهیم درس ریاضی	آزمایش	۰/۱۳۶	۳۲	۰/۱۴۲
	کنترل	۰/۱۵۱	۳۲	۰/۰۷۳

نتایج جدول ۲ آزمون کلموگروف اسمیرنوف حاکی از آن است که نمرات خلاقیت در مفاهیم درس ریاضی دانش آموزان دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) نرمال هستند.

جدول ۳ آزمون باکس در مورد همسانی کوواریانس خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در مفاهیم درس ریاضی دانش آموزان دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان)

Box's M	نسبت F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
۱۱/۷۳۱	۳/۷۷۴	۳	۶۹۱۹۲/۰۰۰	۰/۰۷۲

نتایج جدول ۳ آزمون باکس حاکی از آن است که برای نمرات خلاقیت در مفاهیم درس ریاضی دانش آموزان دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) تساوی کوواریانس‌ها برقرار است.

جدول ۴ تحلیل کوواریانس (چند متغیری) نمرات خلاقیت در گروه‌های مورد مطالعه

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معنی داری	مقدار اتا	توان آماری
پیش آزمون	۴۱۸۱/۱۱۸	۱	۴۱۸۱/۱۱۸	۲۵۴/۲۲۰	۰/۰۰۱	۰/۸۰۹	۱/۰۰۰
گروه	۶۳۷/۲۴۹	۱	۶۳۷/۲۴۹	۳۸/۷۴۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹۲	۱/۰۰۰
خطا	۹۸۶/۸۱۲	۶۰	۱۶/۴۴۷				
کل	۴۲۱۲۸۸	۶۴					

همان طور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد بین گروه‌ها در سطح $P < 0.05$ تفاوت معنی دار وجود دارد. با توجه به این که میانگین نمرات خلاقیت در گروه آزمایش از میانگین گروه کنترل در پس آزمون بالاتر است این تفاوت به نفع گروه آزمایش است، یعنی به کارگیری برنامه درسی لگومحور توانسته است نمرات خلاقیت دانش آموزان دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) در مرحله پس آزمون افزایش دهد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی تاثیر به کارگیری برنامه درسی لگومحور بر خلاقیت دانش آموزان در مفاهیم ریاضی دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) انجام گرفته است. یافته ها نشان داد که بین گروه‌ها در سطح $P < 0.05$ تفاوت معنی دار وجود دارد. با توجه به این که میانگین نمرات خلاقیت در گروه آزمایش از میانگین گروه کنترل در پس آزمون بالاتر است این تفاوت به نفع گروه آزمایش است، یعنی به کارگیری برنامه درسی لگومحور توانسته است نمرات خلاقیت دانش آموزان دوره اول ابتدایی (پایه دوم دبستان) در مرحله پس آزمون افزایش دهد.

مشابه با این یافته ها در تحقیقات رسولی و همکاران (۱۴۰۲)، میرزا صفی و یعقوبی (۱۴۰۰)، بذول نژاد و همکاران (۱۳۹۹)، عمو قدیری و همکاران (۱۳۹۹)، سعیدی پور و شهبازی (۱۳۹۸)، اثنی عشری و همکاران (۱۳۹۶)، اکبری و رجب بلوکات (۱۳۹۶)، شریفی اصل و اسدیان (۱۳۹۴)، مورایس (۲۰۱۱)، پست (۲۰۱۲)، کو (۲۰۱۴)، سورا (۲۰۱۵)، کیم (۲۰۱۶)، کیم و همکاران (۲۰۱۸) و الکلش و همکاران (۲۰۲۰) به دست آمده است. بررسی و تبیین نشان پژوهش نشان داد که آنچه در آموزش ریاضیات حائز اهمیت است، درک مطلب می‌باشد. آموختن و درک اصول اساسی یک موضوع تنها در فرا گرفتن اصول کلی آن خلاصه نمی‌شود بلکه باید از توانایی کشف جدید و حل مسأله برخوردار باشد. متخصصان برنامه ریزی درسی معتقدند که اصول اساسی موضوعات درسی باید به گونه‌ای ارائه شوند که کشف نهایی مجهولات توسط دانش آموز صورت پذیرد. پس برای اینکه دانش آموز بتواند مسائل ریاضی را درک کرده و به کشف مجهولات بپردازد آموزش باید با محیط زندگی وی مرتبط شود. بنابراین آموزش ریاضیات باید با استفاده از محیط زندگی و حواس مختلف شاگرد صورت پذیرد و فعالیتهایی تدارک دیده شود که دانش آموز را درگیر کند. در نتیجه نظام آموزشی و معلم باید بکوشند تا دانش آموزان اشیاء و امور مختلف را ببینند، دستکاری کنند تا فرا گیرند. این گونه فعالیتهای درک مفاهیم مختلف را برای دانش آموزان میسر می‌سازند. معلمان می‌توانند به جای اینکه اطلاعات را به صورت مستقیم و از راه توضیحات کلامی در اختیار دانش آموز قرار دهند. از سویی لگو باعث رشد و هماهنگی بین مهارت های بدنی و همچنین گسترش ارتباطات فضایی در کودکان می‌شود و بر خلاقیت فضایی کودک موثر است. استفاده از لگو فرایند خلاق است که منجر به خلق محیطی مشارکتی می‌شود و فرصتی را فراهم می‌سازد که دانش آموزان با استفاده از هوش جمعی به ساخت مدل های نمونه بپردازند و از این طریق به سوالات معلم پاسخ دهند و تعاملی سازنده برقرار سازند و پایایی گروهی به بالاترین سطح برسد. آموزش هایی که بر پایه نوعی خلاقیت شکل بگیرد می‌تواند در گروه های سنی مختلف بخصوص در سنین پایین منجر به نوآوری حل مسئله پیچیده و علمی گردد. لگو وسیله ای برای یادگیری است که جنبه تکراری و خسته کننده پیدا نمی کند و کدک هربار می‌تواند به وسیله مهره های لگو شکلی تازه درست کند. همه ی کودکان به تناسب سن و هوش می‌توانند از این اسباب بازی استفاده کنند و دست به ابتکار و خلاقیت بزنند و چیز های نو بسازند که در رشد خلاقیت و توانایی های ذهنی اش موثر است. همانطور که کیم و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش خلاقانه لگو محور بر یادگیری مفاهیم و حل مسائل تاثیرگذار است و موجب یادگیری بهتر و درک بالاتر مفاهیم پایه در تدریس می‌شود و این روش در قیاس با دیگر روش های تدریس کارآمد تر است.

در بحث پیشنهادهای پژوهش می‌بایست بیان داشت که یادگیری دانش آموزش لگومحور به عنوان یک روش نوپا تنها در شهر تهران میسر بود که این مسئله در روند و فرایند این پژوهش تاثیر گذاشته است. همچنین با توجه به نتایج بدست آمده پیشنهاد می‌گردد که کارگاههای آموزشی در آموزش روش تدریس لگو محور برای معلمان مقطع دبستان برگزار شود.

References

- Anne, Mary. (2015). Using LEGO SERIOUS PLAY in play therapy supervision, *International Journal of Play Therapy*, Vol 24(1), Jan 2015, 30-40. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038607>.
- Asadian, Siros, Habibi Azar, Afsana, (2013), Evaluating the effectiveness of teaching-oriented science curriculum with research-oriented science curriculum in elementary school, *Behavioral Science Quarterly*, Volume 9. [In Persian].
- Bazul Nejad, Masoumeh, Samira Vakili, Kashani Vahid Leila, Yaripour Mahdis, (2018), The effectiveness of creativity training using Lego on the emotional regulation of gifted children. *Innovation and creativity in humanities*. [In Persian].
- Brooms, Desmond, Cumberbatch, Glenroy, James, Agatha, Petty, Osmond, (2018), teaching mathematics to elementary school children. Translated by Mohammad Reza Karamati, 1382 Tehran: Rushd. [In Persian].
- Broun, Sara, Heydarei Alireza, Bakhtiarpour Saeed, Broun Sima, (2013), The effect of teaching creative problem solving on students' creativity. *Innovation and creativity in humanities*. [In Persian].
- Esna Ashari, Neda, Fouladcheng, Mehbobeh, Daryapour, Elaha, (2016), The effectiveness of creativity training using Lego on children's self-confidence and problem-solving ability, *Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 7th year, number 2, 23-38. [In Persian].
- Elkelish WW, Ahmed R. Advancing accounting education using LEGO Serious Play simulation technique. *Accounting Education*. 2022 Mar 4;31(2):167-83. [In Persian].
- F. Eisner (1994). *Educational Imagination: On The Design And Evaluation Of School Programs: Third Edition*. [In Persian].
- Grabner, Isabella. (2007). *Managing Organizational Creativity*. NewYork, Harper and Row Publish [In Persian].
- Kim, M (2018), Creativity of Gifted Students in an Integrated Math-Science Instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 38-48 [In Persian].
- Kim, M., Roh, I. S., & Cho, M. K. (2016), Creativity of Gifted Students in an Integrated Math-Science Instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 38-48. [In Persian].
- Kuo, F., Chen, N., & Hwang, G. (2014), Acreative thinking approach to enhancing the web-based problem solving performance of university students. [In Persian].
- Kurdi, Abdolreza, (2015). *Creative growth in creative education*, Tehran, Family Studies.
- Mirzazafi Azam Al-Sadat, Yaqoubi Abolqasem, (1400), investigating the effect of education through Lego on the level of creativity of preschool children. *Innovation and creativity in humanities* [In Persian].
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339
- Post, Phyllis B., Peggy L. Ceballos1 and Sandra L. Penn (2012). *Collaborating With Parents to Establish Behavioral Goals in ChildCentered Play Therapy*. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* 20(1) 51-57.

- Pourmohsani Kalori, Fereshte, Sabouri Fatemeh, Moulai Mehri, (2018), the effectiveness of teaching creativity skills on critical thinking, social skills and creativity of sixth grade elementary students. *Thinking and the child*. [In Persian].
- Piri, Rabab, Adib, Yusuf, (2012), the optimal model of the curriculum for the pre-primary period, *Educational Sciences*, second year, number 5, 53-82. [In Persian].
- Saidipour, Bahman, Shahbazi, Shirin, (2018), Creativity and Innovation and Curriculum Change, Conference on Change in the Curriculum of Education Courses. [In Persian].
- Soroa, G., Balluerka, N., Hommel, B., & Aritzeta, A. (2015), Assessing interactions between cognition, emotion, and motivation in creativity: The construction and validation of EDICOS. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 45-58.
- Subhi, Tabi. (2009). The impact of logo on gifted childrens achivent and creativity, *Jornal of Computer Assisted Learning* Vol 15 .pp: 98-108.
- Torrance, E. P. (1979), Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. *Creativity and Learning*, 94 (3), 663-681.
- Wang, Y. & Wang, L. (2018), Selfconstrual and creativity: The moderator effect of self-esteem. *Personality and individual differences*, 99, 184-189.

The Quarterly Journal of Approach to
Philosophy in Schools and Organizations

Year 3, Number 1, Spring 2024, Pages 30 to 46

Original Article

<http://www.esbam.ir>

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

سال سوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

ISSN: 2980-891X

Investigating the goals and necessities of teaching philosophy to children

Farzaneh Pourghorban*: Primary teacher, education of Showt city.

Ruqayyah Hasanloui: Primary teacher, education of Showt city.

Soheila Hossein Lou: Primary teacher, education of Showt city.

Sona Taghinejad teymourabadi: Primary teacher, education of Showt city.

Rana Taghinejad teymourabadi: Primary teacher, education of Showt city.

Abstract

Introduction: The present study was conducted with the aim of investigating the goals and needs of teaching philosophy to children. Philosophy has existed in the curriculum not only as a subject from the distant past, but with deep thinking, which is a distinctive feature of philosophy, it has had a tremendous impact on the development and formation of sciences, and it is one of the challenging subjects in the view of thinkers. It has been to existence, value and knowledge.

Method: This The current research is a type of applied research and its research method is descriptive-analytical. Also, the method of studying library resources has been used to collect information and research data. Data obtained from sources related to the subject were analyzed with qualitative methods.

Findings: Through philosophizing, children recognize the dimensions of their lives and identify the different options they face. Philosophy for children is a program to increase the skill of critical and creative thinking in understanding philosophical issues, and the lack of attention of the educational system to learning the way and customs of thinking and strengthening the characteristic of reflection and precision in children and young people and developing their sensitivity in distinguishing right and wrong, the need to pay attention to efforts And it makes successful experiences in this field necessary..

Conclusion: The general conclusion of the research showed that it is very necessary to pay attention to the problem of teaching philosophy to children in improving critical and creative thinking skills and in understanding philosophical issues.

Keywords: Resilience, Islamic index women, endurance, resilience strategies.

*Corresponding author: Primary teacher, education of Showt city.

Email: Pourghorban_f@yahoo.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.444502.1046](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.444502.1046)

Investigating the goals and necessities of teaching philosophy to children

Detailed Abstract

Introduction: The present study was conducted with the aim of investigating the goals and needs of teaching philosophy to children. Philosophy has existed in the curriculum not only as a subject from the distant past, but with deep thinking, which is a distinctive feature of philosophy, it has had a tremendous impact on the development and formation of sciences, and it is one of the challenging subjects in the view of thinkers. It has been to existence, value and knowledge.

Materials and methods: This The current research is a type of applied research and its research method is descriptive-analytical. Also, the method of studying library resources has been used to collect information and research data. Data obtained from sources related to the subject were analyzed with qualitative methods.

Results and discussion: Man is the only creature that has the demand of thought and thinking, and with the help of this possibility, the opportunity of education and learning in the individual and social dimension is provided to him. One of the fields that has been seriously effective in improving human thinking is philosophy and philosophical thinking. Because philosophy is the knowledge of questioning and questioning is the vein of human rational life. Although the presence of philosophy in human life is not a new issue, what has gained special importance today and is at the beginning of a new possibility is the effort to make philosophy universal and especially teach it to children. Education whose effective functions are directed at the child's personal life from the very beginning and in the next stages will lead to him benefiting more from material and spiritual opportunities in life and will lead to the improvement of the society's culture. In the last few decades, philosophizing and philosophizing as a way to cultivate the intellect has been noticed again in the world of philosophy of education. In 1969, Professor Matthew Lipman at Columbia University proposed the theory that if we engage children's minds in philosophical discussions and connect their natural curiosity with philosophy, we can make them thinkers who are more critical, flexible and effective. Such discussions have been raised in Iran for about a decade. Although this program has not been around for a long time, relative successes have been achieved during this time. Teaching children how to think is the central focus of the global movement of children's philosophy. A philosophy whose purpose is to promote thinking and learning verbal skills. But at the same time, this program has faced many challenges, especially in the theoretical field. Among the major theoretical challenges, the possibility of teaching philosophy to children according to the concept of philosophy has been one of the first challenges. Whether right or wrong, philosophy has been considered a difficult subject that deals with pondering the opinions of philosophers, and many educated and uneducated adults face difficulty in understanding it; Let alone children. Therefore, the first question that designers and supporters of

philosophy for children face is whether it is possible to teach philosophy to children with such an image of philosophy. Another challenge about philosophy for children is the concept of philosophy for children. If it is possible to pay attention to philosophy in a concept beyond reading philosophy or beyond philosophical schools and systems, what is prioritized in philosophy for children is philosophizing in the sense of philosophical experience. How can children be involved in philosophical experiences? Critical and creative thinking is an undeniable condition, but not a sufficient condition. The content of thinking and the orientation of thought also play a fundamental role in it. Among the three major orientations of metaphysics, epistemology and existentialism that can be observed in the history of philosophy, the third element can be emphasized in philosophy for children. Pushing critical thinking towards questions that are beyond the problem and mysterious, and turning children's philosophical reflection to secrets and existential needs, can enrich their philosophical experiences. The element of self-knowledge and its relationship with philosophical thinking is one of the most important topics in philosophy for children. The attention of Lippman and his followers to the logical-analytical approach has prevented the adoption of a unified approach.

This combination (taking an analytical-existential approach) can make the philosophy for children's orientation fertile, both in terms of orientation and methodology. Existential orientation in philosophy for children is more compatible with Iranian-Islamic tradition and culture and is effective in finding children's identity. For this reason, developing models that can direct children's philosophical experiences to secrets and existential needs is one of the necessities of research in the field of philosophy for children. One of the important harms that should be taken into account at the beginning is the haste in the implementation of the philosophy and child project. In this regard, social preparation and acceptance is so important in the implementation of this plan that if acceptance by society and individuals is not done, it will leave irreparable consequences that will take years to correct. Therefore, this plan, like other programs of the education system in any country, needs a lot of study, research, and meditation so that it does not lead to inconsistency in the departments and the lack of proper implementation of the plan, or to a dead end and questioning it by the society. On the contrary, if the plan is implemented on a trial basis with caution, study and sufficient accuracy, it will enjoy success and achieve the desired goals and will result in less injuries. Otherwise, due to not having a comprehensive understanding of its implementation, it may face failure at the very beginning. As it was said, one of the most important criteria for the implementation of any plan is to achieve social acceptance, which can be helped by education and information through the media and press, public education, etc. did.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that it is very necessary to pay attention to the problem of teaching philosophy to children in improving critical and creative thinking skills and in understanding philosophical issues.

Keywords: Resilience, Islamic index women, endurance, resilience strategies.

بررسی اهداف و ضرورت های آموزش فلسفه به کودکان

فرزانه پورقربان*: آموزگار ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان شوط.
رقیه حسنلویی: آموزگار ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان شوط.
سهیلا حسین لو: آموزگار ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان شوط.
صونا تقی نژاد تیمورآبادی: آموزگار ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان شوط.
رعنا تقی نژاد تیمورآبادی: آموزگار ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان شوط.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اهداف و ضرورت های آموزش فلسفه به کودکان انجام شد. فلسفه نه فقط به عنوان یک موضوع درسی، از گذشته های دور در برنامه های درسی وجود داشته است بلکه با ژرف اندیشی که ویژگی بارز فلسفه است تأثیر شگرفی بر سیر تحول و شکل گیری علوم داشته و خود یکی از موضوعات چالش برانگیز در نوع نگاه اندیشمندان به هستی، ارزش و دانش بوده است. **روش کار:** پژوهش حاضر از نوع پژوهش های کاربردی و شیوه بررسی آن نیز توصیفی-تحلیلی می باشد. همچنین از شیوه مطالعه منابع کتابخانه ای برای جمع آوری اطلاعات و داده های پژوهش، استفاده شده است. داده های به دست آمده از منابع مرتبط با موضوع، با شیوه های کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **نتایج:** کودکان از طریق فلسفه ورزی، ابعاد زندگی خود را تشخیص می دهند و گزینه های مختلفی را که با آنها مواجه اند، شناسایی می کنند. فلسفه برای کودکان برنامه ای برای افزایش مهارت تفکر نقاد و خلاق در درک مسائل فلسفی است و کم توجهی نظام آموزشی به آموختن راه و رسم اندیشه ورزی و تقویت ویژگی تأمل و دقت در کودکان و جوانان و پرورش حساسیت آنها در تشخیص خطا و صواب، لزوم توجه به تلاشها و تجربیات موفق در این زمینه را ضروری می سازد. **نتیجه گیری:** نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که توجه به مساله آموزش فلسفه به کودکان در بهبود مهارت تفکر نقاد و خلاق و در درک مسائل فلسفی بسیار ضروری است.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه، کودکان، آموزش پرورش.

***نویسنده مسؤول:** آموزگار ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان شوط.

Email: Pourghorban_f@yahoo.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.444502.1046](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.444502.1046)

مقدمه

با کمی تأمل در تعریف فیلسوفان متوجه می‌شویم که فلسفه تعاریف مختلفی دارد و تعریف واحدی که روشنگر موضوع باشد، در دست نیست؛ هر فیلسوفی با توجه به مؤلفه‌هایی نظیر، جهان‌بینی، ایدئولوژی و مسائل جامعه‌اش تعریفی خاص از فلسفه ارائه می‌دهد. برای مثال فیلسوفانی نظیر دیوئی، ملاصدرا و کندی هر کدام تعاریف خاصی از فلسفه دارند که ذیلاً به آن پرداخته می‌شود. دیوئی، دو تعریف از فلسفه ارائه می‌دهد: نخست این که وی، در کتاب مسائل فلسفی، فلسفه را "کوششی تلقی می‌کند که انسان برای رسیدن به هدف‌های اساسی در زندگی به خرج می‌دهد". تعریف دیگر دیوئی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت فلسفه است و در آن جا فلسفه را "با توجه به مشکلات و مسائل معین" تعریف می‌کند (شریعت‌مداری، ۱۳۷۳: ۱۵)؛ کندی فلسفه را "علم به حقایق اشیاء به اندازه توانایی آدمی می‌داند؛ زیرا غرض فیلسوف در عملش رسیدن به حق و در عملش عمل کردن به حق است" تعریف می‌کند؛ و ملاصدرا در تعریف فلسفه می‌گوید، فلسفه اعلا درجه علم است که نهایتاً منشاء الهی دارد و برخاسته از "مقام و منزلت نبوت" است. حکما کامل‌ترین انسان‌هایی‌اند که جایگاهی بعد از پیغمبر و امام را دارند؛ فلسفه در این معنا در خصوص ماهیت اشیاء در پی کشف حقیقت است و می‌خواهد معرفت ذهنی را با کمال نفس آدمی و تهذیب آن توأم سازد. از جهتی نیز به فلسفه به معنای محتوا و تاریخ فلسفه می‌پردازند؛ به این شکل که هر فردی که دارای تفکر فلسفی یا ذهنیت فلسفی می‌باشد در مواجهه با زندگی روزمره با سوالات جدی مواجه خواهد شد، سوالاتی چون: ماهیت واقعیت چیست؟، ماهیت حقیقت و معرفت چیست؟ و ماهیت ارزش چیست؟. این سوالات ما را به سه شاخه اصلی فلسفه مواجه می‌کند. نام شاخه‌ای که در رابطه با ماهیت واقعیت است، هستی‌شناسی و اسم شاخه‌ای که از ماهیت معرفت و حقیقت بحث می‌کند، معرفت‌شناسی و عنوان شاخه‌ای که مقوله‌ی ارزش را مورد بررسی قرار می‌دهد، ارزش‌شناسی است. پرداختن به این جنبه از سوالات به نوعی توجه به فلسفه به مثابه بررسی محتوای آن می‌باشد. البته در طول تاریخ سه هزار ساله فلسفه این دسته بندی فلسفه همواره دچار تغییراتی بوده است (اسمیت، ۱۳۹۰). بهتر است، فلسفه را فعالیتی در سه وجه یا سه سبک نظری، دستوری (تجویزی)، و تحلیلی در نظر آوریم. فلسفه نظری طریق تفکر به شیوه‌ی منظم، درباره‌ی هر چیزی است که وجود دارد. فلسفه دستوری یا تجویزی درصدد تعیین معیارهایی به منظور ارزیابی ارزشها، داوری درباره‌ی کردار و شناخت قدر هنر است. فلسفه تحلیلی توجه خود را برکامات و معنا متمرکز می‌سازد. منظور از مفهوم فلسفه چیست، و ما چه کاربردی (تعریفی) می‌توانیم از این مفهوم در این نوشتار داشته باشیم؟ مفهوم "فلسفه" ماخوذ از اصطلاحی یونانی است به معنای "دوستداری حکمت"؛ اما در استعمال جاری مردم به معانی مختلفی به کار می‌رود. گاهی به معنای نوعی طرز تفکر در جهت فعالیت‌های معین؛ گاهی به معنای نظری کلی و دور اندیش درباره‌ی پاره‌ای از مسائل؛ گاهی به معنای دور اندیشی و بصیرت در مسائل؛ گاهی به معنای تعیین و اعتبار و شرح و تفسیر آنچه در زندگی مهم یا پر معنی است. در مجموع "فلسفه" انسان را به تفکر وادار می‌دارد، تفکر درباره‌ی پایه‌های اساسی طرح و دید او، و شناسایی و عقاید وی از طرف دیگر، فلسفه در مفهوم کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تاملی و نظامدار در رابطه انسان و جهان است. کودکان هر جامعه، سرمایه‌های آن جامعه‌اند. سرمایه اگر در اختیار انسان آگاه و کاربلد باشد، افزونش می‌کند و ناشی هدرش می‌دهد. برخورد اصولی و حساب شده با استعداد کودکان باعث شکوفایی ذهن و رشد خلاقیت خواهد شد و به بالندگی جامعه خواهد انجامید. متقابلاً، رها کردن یا آموزش نادرست، زمینه ظهور نسلی خموده و وابسته را فراهم آموزش و پرورش یا همان تعلیم و تربیت صحیح کودکان از مهم‌ترین پایه‌های تعالی هر جامعه‌ای است. در روش‌های یادگیری کلاسیک، معمولاً آموزش و پرورش را به معنی یادگیری مطالب و حفظ آن‌ها تلقی می‌کردند. معلم مطالبی را به شاگرد منتقل می‌کرد و شاگرد آن را بعدها به دیگران انتقال می‌داد. کسی حق به چالش کشیدن استاد را نداشت و نقد و بررسی معلومات استاد کار صحیحی به‌شمار نمی‌رفت. طبیعی است که این کودکان در آینده با مشکلاتی در حل مسائل خود و دیگران روبه‌رو می‌شدند. زیرا تفکر نقاد نداشتند و

این گونه تفکر را آموزش ندیده بودند. در مواجهه با مسائل هم توانایی کاربرد روش های نقد و بررسی موشکافانه، تجزیه و تحلیل و سپس قضاوت و داوری درباره آن را نداشتند (اسکندری، کیانی، ۱۳۸۶).

پائلو فریر، متفکر و فیلسوف آموزش، معتقد بود که نه تنها باید روش خواندن کلمه را آموخت، بلکه همچنین باید روش خواندن جهان را نیز تعلیم داد. امری که انجام آن با روش های موجود امکان پذیر نیست. از نظر فریر دو روش عمده در امر آموزش قابل شناسایی است. روش بانکداری و روش مشارکتی. فریر ضمن نقد رابطه موجود بین شاگرد و معلم که در آن معلم یک گوینده پرحرف و شاگرد یک شنونده صبور است، این سیستم و رابطه را رنج آور می خواند و می نویسد: آموزش از بیماری روایت گری رنج می برد. روایت گری منجر به این امر می شود که فراگیر آنچه را که روایت شده است، به نحو میکانیکی حفظ کند، به خاطر بسپارد و این امکان را فراهم سازد که هر وقت معلم لازم داشت، بتواند از منبع، یعنی ذهنی که در آن ذخیره شده است، هر چیزی که لازم داشت از طریق پرسش های مشخص، بردارد. آموزش، بنابر این تبدیل می شود به "ذخیره گذاری". روندی که در آن فراگیران ذخیره شونده هستند و آموزگاران ذخیره گذار. فریر این نوع آموزش را آموزش انباشت محوری (بانکداری) می نامد و می نویسد: در این روند آموزش فراگیران فقط فرصت می یابند که گرد آورنده اطلاعاتی شوند که در آن ها ذخیره شده است. نرم ترین کلماتی که در مورد این شیوه آموزشی می توان به کاربرد این است که این روش به مرگ خلاقیت می انجامد. چرا که جدا از ضرورت تحقیق، جدا از امر گفتگو، به عنوان دو پایه اصلی آموزش، اصولا در این روش دانش آموزان انسان به حساب نیامده اند؛ دانش تنها از طریق ابتکار و ابداع مداوم، از طریق پژوهش خستگی ناپذیر، بی تاب و امیدوارانه انسان در جهان، با آن و با یکدیگر، حاصل می شود. در سیستم آموزش به مثابه بانکداری دانش به عنوان هدیه ای تلقی می شود که توسط کسانی که خود را صاحبان دانش تلقی می کنند، به آنهایی که فاقدان معرفت تلقی می شوند، اعطا می شود. اما باید این نکته را مد نظر قرار داد که فراگیر نیز به معلم آموزش می دهد. نقطه آغاز آموزش باید تلاش برای حل کردن تناقض موجود در رابطه ی بین معلم و دانش آموز باشد. هر دو طرف رابطه باید به نحوی همزمان بپذیرند که در حال یاد دادن و یادگرفتن هستند. تنها در این صورت است که حرکت علیه ستمگری در امر آموزش شکل می گیرد. این راه حل به هیچ وجه از مفهوم آموزش به مثابه بانکداری قابل استخراج نیست، چرا که آموزش به مثابه بانکداری نه تنها رابطه خدایگانی و بردگی بر امر آموزش پای می فشارد، بلکه از طریق کنش های زیر به آن دامن می زنند، روش ها و کنش هایی که در واقع بازتاب و انعکاسی از کنش های یک جامعه ستمگر به طور کلی است. فریر ضمن ارائه بحثی مفصل پیرامون رابطه درونی ستمگری و نظام آموزشی مبتنی بر بانکداری به نقل از سیمون دوبوار می نویسد: در حقیقت مصالح و منافع ستمگران نه در تغییر موقعیت و شرایطی که ستمدیدی را ایجاد کرده است که در سمت دهی آگاهی ستمدیدگان است که پی گیری می شود. اما آن روش که اولویت دارد و مهم می باشد این است که معلمین مسئول از نظر فریر نمی توانند منتظر ظهور چنان لحظه ای و تحقق چنین آرزویی بمانند. معلم باید از همان روز اول تدریس، دانش آموز را درگیر تفکر انتقادی و جویندگی جلوه های مختلف انسان گرای سازد، برای رسیدن به چنین هدفی معلم باید خود را در رابطه ای که دانشجو با او دارد، یاور و همتا بداند. ایجاد چنین رابطه ای نیازمند حضور و ظهور نوع دیگری از روش آموزشی است که فریر، پس از نقد سهمگین خود به نظام آموزشی مبتنی بر بانکداری که کلیات آن در بالا ارائه شد، آن را تحت عنوان روش مشارکتی، مفهوم پردازی می کند. آموزش در ای نظریه روش است برای تمرین آزادی. این روش آموزشی همانگونه که انتزاعی بودن انسان، مستقل و ناوابسته بودن انسان را به جهان را انکار می کند، باور به این ناواقعیت نیز ندارد که جهانی مستقل از انسان ها وجود دارد (فریر، ۱۹۷۰).

آنچه که در زندگی بسیار به درد می‌خورد، تفکر نقاد است که به کودک کمک می‌کند، درست و غلط را تمیز دهد و در داوری‌ها جانب صحیح را بگیرد. داشتن این نوع از تفکر از نیازهای مبرم و ضروری جامعه ماست که باید از کودکی به آن پرداخت. کودکی که با این نوع تفکر پرورش یابد، تحت تأثیر القانات و تبلیغات قرار نخواهد گرفت. کودکی که بیاموزد چگونه بیندیشد، استدلال کند، دلیل بخواهد و به ملاک‌ها و معیارها برای تشخیص و داوری توجه کند، هرگز در بزرگسالی تحت تأثیر هر تفکری قرار نخواهد گرفت و راه صواب را از ناصواب تشخیص خواهد داد. به بیان دیگر، این سیستم درست نیست که یک سلسله داده‌هایی را به کودکان بدهیم و آن‌ها هم پس بدهند و دلشان خوش باشد که درسی خوانده‌اند. در واقع تمام این داده‌ها بعدها در حل مسائل ذهنی به درد آن‌ها نمی‌خورند. مانند داده‌هایی که به ما دادند و در امتحانات پس دادیم. نتیجه آن هم امروز افزایش مشکلات اجتماعی، مانند بالا رفتن آمار طلاق، اعتیاد و ... است. زیرا ما به بچه‌هایمان یاد نداده‌ایم که هر چیزی را ابتدا پردازش و بعد قبول یا رد کنند. فلسفه در معنای فلسفه‌ورزی و پرسیدن سؤالات اساسی درباره ماهیت چیزها، می‌تواند به کودکان کمک کند تا ابعاد مختلف زندگی خود را ارزیابی و داوری کنند. در واقع از طریق فلسفه‌ورزی، کودکان ابعاد زندگی خود را تشخیص می‌دهند و گزینه‌های مختلفی را که با آن‌ها مواجه‌اند، شناسایی می‌کنند. بسیاری از اندیشمندان این عرصه بر این عقیده‌اند که فلسفه برای کودکان برنامه‌ای برای افزایش مهارت تفکر نقاد و خلاق در درک مسائل فلسفی نزد کودکان است در این علم، فلسفه رویکرد معنایی نسبتاً تازه‌ای به خود گرفته و نقش ویژه‌ای را در حیطه فلسفه کاربردی در تعلیم و تربیت در مدارس و برای کودکان ایفا می‌کند. فلسفه، کودکان را با مهارت‌های فهم، مانند استدلال، قضاوت صحیح و کسب مهارت تعامل اجتماعی از راه تحلیل مفاهیم زبان عادی برای حل مسائل زندگی روزمره آشنا می‌سازد (جهانی، ۱۳۸۱).

واقعیت این است که تحول معنایی بسیاری از واژه‌ها در عصر حاضر، شامل واژه ترکیبی «آموزش فلسفه» هم شده است و حداقل در حوزه آموزش کودکان، معنای خاصی که از عبارت آموزش فلسفه به کودکان باید به دایره فرهنگ لغات ما اضافه شود، با معنای عامی که همان برداشت قدیمی و کلاسیک از آموزش فلسفه است، تفاوت دارد. این نوع تلقی از آموزش فلسفه به کودکان، یکی از رویکردهای فلسفه برای کودکان است که بعد از لیپمن به‌عنوان شاخه‌ای از فلسفه برای کودکان با فعالیتی کاملاً متفاوت که نشان داده می‌شود. در تلقی خاص از آموزش فلسفه برای کودکان، در فراهم کردن بستر جوشش فکری و تفکر انتقادی و آموزش آن اتفاق نظر وجود دارد. بی‌شک مهم‌ترین هدف از تعریف جدید از آموزش فلسفه برای کودکان، افزایش مهارت کودکان در تفکر، استدلال و پردازش اطلاعات موجود است. و این همان معنای خاصی است که به «فلسفه برای کودکان» شهرت دارد و در سراسر مجامع علمی جهان از آن یاد می‌شود (سلیمانی ابهری، ۱۳۹۱). با رشد و نمو تفکرات این گونه و استواری و استقامت پیروان این دیدگاه آرام آرام این باور در کشورهای زیادی شکل گرفته که اگر تاکنون فلسفه به عنوان رشته‌ای برای تدریس در دانشگاه‌ها مطرح بود و در دوره‌های تحصیلی قبل از آن فقط در برخی رشته‌ها آن هم بسیار محدود در نظر گرفته شده بود، اکنون قرار است فلسفه به مدارس ابتدایی و راهنمایی و متوسط شود و گسترش یابد. برای این کار چند نیاز عمده وجود دارد که اولین آن‌ها واکاوی خود مفهوم فلسفه است و این که آنچه به عنوان فلسفه قرار است در این دوره‌های سنی تدریس گردد چیست؟ آیا همه اندیشمندان بویژه علمای تعلیم و تربیت با ورود فلسفه به جمع برنامه‌های درسی موافقت می‌کنند؟ آیا مجموعه‌ای از عقاید و آرای فلاسفه در برنامه تدریس خواهد شد یا مهارت‌های فلسفه‌ورزی و به اصطلاح فلسفیدن مد نظر است؟ گام بعدی طراحی یک برنامه‌ی درسی است، که اجزا و عناصر یک برنامه درسی را در خود داشته باشد. فلسفه نه فقط به عنوان یک موضوع درسی، از گذشته‌های دور در برنامه‌های درسی وجود داشته است بلکه با ژرف اندیشی که ویژگی بارز فلسفه است تأثیر شگرفی بر سیر تحول و شکل‌گیری علوم داشته و خود یکی از موضوعات چالش برانگیز در نوع نگاه اندیشمندان به هستی، ارزش و دانش بوده است. با این همه یک سؤال اساسی مطرح است که آیا فلسفه صرفاً یک موضوع درسی است؟ پاسخ به این سؤال به نوع نگاه به فلسفه مربوط می‌گردد. نگرشی که از دیر باز وجود داشت و

در زمان هایی مانند دوران رواج فلسفه اسکولاستیک قدرت بیشتری داشت به فلسفه به عنوان موضوعی جدا از زندگی روزمره نگاه می کرد و آن را بازبانی دشوار و با مباحث مجرد و ذهنی آموزش می داد. در چنین دیدگاهی فلسفه صرفاً یک موضوع درسی بود. در برابر چنین برداشتی از فلسفه عده ی دیگری فلسفه را یک موضوع درسی صرف نمی دانند بلکه آن را موضوعی که در همه دروس کاربرد دارد معرفی می کنند با توجه به وجود این دو دیدگاه لازم است روش شود که ایا فلسفه، آموختن اندیشه هاست یا آموختن اندیشیدن. هر یک از این دو دیدگاه طرفداران زیادی را دارد که با استدلال هایی از نظر خود حمایت می کنند. آموزش فلسفه به کودکان که بر نظر گروه دوم استوار است از زمان طرح و شکل گیری گرفته تا زمان اجراء مباحث جدی را به دنبال داشته و موافقان و مخالفان زیادی را به خود اختصاص داده است. مخالفان آموزش فلسفه به کودکان عمدتاً با دو رویکرد به نقد این دیدگاه می پردازند:

(۱) رویکرد نخست متعلق به کسانی است که بر مفهوم سنتی فلسفه باور دارند و آن را خواندن آرا و اندیشه های فیلسوفان می دانند و بر این اساس و به دلیل اعتقاد بر این موضوع که آرا و اندیشه های فلاسفه پیچیده و مشکل است اعلام می کنند کودکان توان درک فلسفه را ندارند.

(۲) رویکرد دوم، از سوی کسانی است که بر برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان نقد زده و با بیان این که، این برنامه دارای انسجام کافی نیست، در پرورش تفکر انتقادی و ایجاد قوه ی داوری صحیح در کودکان شکست خورده است؛ ایجاد شرایط اجتماع پژوهش از طریق گفتگو بسیار دشوار است و دارای محتوای مصنوعی است؛ آموزش فلسفه به کودکان را غیر قابل اجرا می دانند (قائدی، ۱۳۸۳).

از جمله متفکران که به نقد فلسفه به کودکان پرداخته است مک پک می باشد، وی با پایبندی عمیق به فلسفه تحلیلی معتقد است، هر گونه آموزش باید به درسها محدود شود و تفکر انتقادی به معنای انتزاعی و موضوعی جدا، در طبقه بندی های دانشهای شناخته شده علوم جایی ندارد. برای مثال ، تفکر انتقادی در ریاضی باید در درس ریاضی و توسط معلم ریاضی صورت گیرد و این مطلب با نگرش و برنامه لیپمن که به صورت کاربردی و با روش خاص و مجزا از درسهای دیگر ، فلسفه را آموزش می دهد، منافات دارد. مک پک می گوید: تفکر انتقادی همواره خود را در رابطه با فعالیتهای معین یا عرصه هایی از موضوعات به نمایش می گذارد و هرگز در انزوا نمایان نمی شود. در نتیجه همانطور که تعداد بیشماری فعالیت و انواع متفاوتی از فعالیت وجود دارد که می توان درباره آنها به نحوه نقادانه تفکر کرد، طریقه های بیشماری نیز وجود دارند که تفکر انتقادی می تواند خود را در آنها نمایان کند (مک پک، ۱۹۹۱). ریچارد پین از زاویه ی دیگری به آموزش تفکر انتقادی می نگرد. گرچه او بر آموزش فلسفه به کودکان صحنه می گذارد، اما می گوید تفکر انتقادی نوعی نگرش است نه دانش پس ممکن است برنامه آموزش فلسفه مثل هر درس دیگر، فقط دانش فلسفه به کودکان ارائه دهد نه نگرش. ریچارد پین نیز به نوعی دیگر به دیدگاه تحلیل گرایانه می رسد، زیرا نگرش را از دانش جدا می کند. جفری کین یکی از محققین برجسته حوزه تفکر انتقادی است. او در مقاله ای بانام (تحقیق به انحراف رفته لیپمن) می نویسد: برنامه آموزش فلسفه به کودکان، به دلیل تاکید بیش از اندازه بر مهارت ها و فرآیندهای پژوهشی، از جریانهای اخلاقی غفلت می کند. این نداشتن انسجام باعث می شود برنامه آموزشی لیپمن از یکی از اهداف اساسی خود، یعنی آموزش فلسفه با دانش میان پدیده و رخدادها دور شود. به عبارتی بهتر، کین معتقد است برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، دانش و آمادگی لازم برای ورود به صحنه های اخلاق را در کودکان ایجاد نمی کند. از دیدگاه کین، تلاش های اخیر لیپمن برای انسجام بخشیدن به محتوای برنامه قابل تقدیر است، اما تاکید زیاد بر زمینه های انتقادی تجربه نیز باعث شده که خود تجربه و منطق فرایند کسب تجربه مورد توجه قرار نگیرد. هاوارد، محقق دیگری است که

برنامه آموزش فلسفه به کودکان را نقد و بررسی کرده است. وی می گوید: دانش آموزان نمی توانند صرفاً با روش پژوهشی و استدلالی با زندگی روزمره برخورد کنند به جای آموزش این گونه روش ها، باید به سبک شیوه های ادبی، کودکان را با فلسفه آشنا کرد. محتوای حماسی، غنایی و یا دستوری می تواند برنامه لیپمن را پیش از پیش مهیج و کار آمد سازد، گر چه برنامه لیپمن قابلیت مناسبی برای پرورش اخلاقی دارد. او می گوید: آیا می توان ادبیات خوب را جایگزین فلسفه کرد؟ این سوال تامل برانگیز است (جهانی، ۱۳۸۲).

با وجود دیدگاه های فوق موسسه ی پیشبرد فلسفه برای کودکان به مدیریت لیپمن از سال ۱۹۶۹ با طراحی و اجرای برنامه ای با عنوان فلسفه برای کودکان اقدام به این کار نموده است. به نظر او فلسفه ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می توانند به آن بپردازند، او فلسفه را در معنای فلسفیدن به کار برد، کاری که کودکان می توانند، آن را انجام دهند و بطور ذاتی مستعد آن هستند. از سال ۱۹۸۰ تاکنون، انتقادهای زیادی از مبانی نظری و عملی درسی لیپمن صورت گرفته است و او در طی این سال ها از طریق کتاب ها و مقالات متعدد به این انتقاد ها پاسخ دهد. آموزش فلسفه برای کودکان کم کم جای مستحکمی در تئوری تربیتی برای خود باز کرده است. اندیشه آموزش فلسفه برای کودکان، قویا با اندیشه ها، روش و منش سقراط ارتباط دارد. برای سقراط و پیروان او، مسیر دانایی با شناخت نادانی فرد آغاز می شود. نقش معلم را می توان با ماما مقایسه کرد. معلم باید به صورتی بیپرسد که اجازه دهد حقیقت آشکار شود. همانند ماما، معلم به تولید اندیشه کمک می کند. این گفته سقراط که "زندگی ارزشیابی نشده، ارزش زیستن ندارد" زیربنای حرکت این برنامه درسی دانسته شده است. در جهان پیچیده امروز، افراد برای برخورد منطقی با چالش ها، به یادگیری مهارتهای تفکر نیازمندند. از سوی دیگر فلسفه برای کودکان به عنوان یکی از ابزارهای اصلی پرورش مهارت های تفکر در کودکان شناخته شده است. ما می توانیم بچه ها را در سطح خودشان کنجکاو و پرسشگر بار بیاوریم و سعی کنیم تا آنها یاد بگیرند که با دلیل حرف بزنند و با دلیل بپذیرند. این در حالی است که برنامه (فلسفه برای کودکان) در بیش از ۱۰۰ کشور در حال انجام است. لیپمن معتقد است که تفکر باید محور « فلسفه برای کودکان» تعلیم و تربیت قرار گیرد. او معتقد است استفاده از فلسفه برای به کار انداختن ذهن شاگرد است. ارائه درس در کلاس باید از سوی دانش آموز باشد و معلم فقط نقش هدایت کننده داشته باشد. فلسفه برای کودکان از برنامه های آموزشی ای است که این امکان را فراهم می آورد تا کودکان و نوجوانان افکار پیچیده خود را شکل دهند. از این رهگذر، استدلال، تفکرات انتقادی و خلاقانه و نوع دوستی آنها نیز زیاد می شود. این برنامه نظام مند و تدریجی است که بیش تر برای کار بر روی کودکان ۴ تا ۱۸ ساله طراحی شده است (لیپمن، ۱۹۹۳).

در یک نگاه کلی می توان گفت، همه فیلسوفانی که به نحوی در مورد اندیشیدن و روش اندیشیدن تأمل داشته اند در شکل گیری جنبش فلسفه برای کودکان نقش داشته اند. عمده ترین چالش در این برنامه درسی، چالش بر سر مفهوم خود فلسفه است. این چالش شاید با سقراط شروع شده باشد. ایده ی آموزشی فلسفه به کودکان با اندیشه ها، روش و منش سقراط ارتباط قوی دارد. این گفته لیپمن که سقراط و روش او شاخص عمده ی حرکت هاست نشان می دهد آرای سقراط و برنامه ی درس فلسفه برای کودکان ارتباط قوی دارد. اوزمن و کراور (۱۳۷۹) نیز این دیدگاه در مورد سقراط و ارتباط او با فلسفه برای کودکان را تأیید می کنند و بین اندیشه های سقراط و برنامه فلسفه برای کودکان، در مفهوم فلسفه و فیلسوف، در همگانی دانستن فلسفه و در روش که همانا گفتگوست، همانندی می بینند. تلاش دکارت برای دست یافتن به اندیشه های روشن و متمایز و پی افکندن آنها برای بنیادی استوار و بستگی تام روش دکارت با فلسفیدن به عنوان گام نخست آن که به باور نقیب زاده نخستین گام هر فیلسوف و هر آن کس است که در راه فلسفیدن گام می نهند، نشانگر ارتباط اندیشه های دکارت با فلسفه برای کودکان است بنابراین بین اندیشه های دکارت و برنامه فلسفه برای کودکان در زمینه تأکید بر اندیشیدن و فلسفیدن، تلاش هر دو برای باز گرداندن فلسفه به جایگاه خویش و نزدیکی قواعد و مراحل روش هر دو باهم بستگی وجود

دارد. همچنین تاکید روسو بر فعالیت و تجربه ی کودکان و نیز علاقه، کنجکاوی و آزادی کودکان، بنیادهای مناسبی را برای فلسفه برای کودکان فراهم می کند. این اندیشه ی روسو نیز که ارزشهای کودکان با ارزش های بزرگسالان متفاوت است و اجتماع به خطا معیارهای تربیتی خود را مطلق می شمارد، با ایده های حامیان فلسفه برای کودکان هماهنگ است. می توان گفت امیل اولین رمان فلسفی است که توسط روسو به رشته تحریر درآمده است و این کاری است که لیپمن بنیاد برنامه های خود را بر آن استوار کرده است (قائدی، ۱۳۷۷). کانت در مفهوم فلسفیدن و اهمیت دادن به روش سقراطی، برنامه فلسفه برای کودکان را حمایت می کند، اما مخالفت او با پرداختن زود هنگام به بحث و جدل، مورد پذیرش طرفداران این جنبش نیست. رویکرد وجودگرایانه یا شخصی کی یرکگارد، جنبه های شخصی یادگیری و انجام فلسفه را مورد تأکید قرار می دهد. پرورش تفکر خلاق، آنچه که کی یرکگارد و سایر هستی گرایان بدان اهمیت فراوان می دهند از اصول کار حامیان فلسفه برای کودکان است. از میان آنچه که پیرس گفته است، حامیان فلسفه برای کودکان از دو نکته استفاده کرده اند. نخست عبارت حلقه ی کندو کاو (اجتماع پژوهشی) و دیگری تعریف پژوهش. اصطلاح حلقه ی کندو کاو (اجتماع پژوهشی) در نزد پیرس به کار آموزان پژوهش علمی محدود بوده است و در فلسفه برای کودکان، این اصطلاح به هر نوعی از تحقیق علمی یا غیر علمی گسترش داده شده است. در نهایت بین اندیشه های فلسفی جان دیویی و اندیشه های حامیان فلسفه برای کودکان نیز همانندی های به شرح زیر وجود دارد:

- هر دو در زمینه ای دموکراتیک رشد کرده اند.
 - هر دو به متن، زمینه ای که در آن اندیشه می شود، توجه دارند نه حقیقت های مطلق و غیر قابل تغییر.
 - هر دو تربیت را در کانون توجه خود قرار می دهند و سایر جنبه های فلسفه خود را بر آن استوار می سازند.
 - هر دو روش فلسفی را برای تربیت انتخاب می کنند.
 - آنها در مراحل روش خود نیز بسیار به هم نزدیک هستند.
 - هر دوی آنها به روش، بیش از نتایج و پاسخ ها اهمیت می دهند.
 - به پرورش قوه ی داوری و انجام انتخاب های صحیح اهمیت می دهند.
 - هر دوی آنها آموزش و پرورش سنتی را مورد انتقاد قرار می دهند (قائدی، ۱۳۸۳).
- با مقایسه ی دیدگاه های دو گروه موافقان و مخالفان در می یابیم آنچه باعث مخالفت عده ای با این حرکت نو می گردد نگاه سنتی آنان به فلسفه، احساس تکلیف برای حفظ موقعیت موجود و استقامت در حفظ جایگاه والای فلسفه و عدم توجه به اصل معنا و مفهوم فلسفه است و گر نه اگر بر اساس نظر دکارت فلسفه را دست یافتن به اندیشه های روشن و متمایز و پی افکندن آن ها بر بنیادی استوار بدانیم و اگر تأکید روسو بر فعالیت و تجربه ی کودکان و نیز علاقه، کنجکاوی و آزادی کودکان را قبول داشته باشیم می توانیم بپذیریم با طراحی برنامه آموزشی مناسب ویژگی های دوران کودکی، دست یافتن به اندیشه های روشن و متمایز را برای کودکان ممکن سازیم یعنی همان کاری که لیپمن با طراحی کتاب های داستان در برنامه ی فلسفه برای کودکان انجام داد. پژوهش های متعددی که از دهه ی ۱۹۷۰ تاکنون بر روی نتایج حاصله از این برنامه نیز صورت گرفته موبد این است که این برنامه توانسته به عنوان یک برنامه درسی منسجم به اهداف خود دست یابد. فلسفه برای کودکان ترجمه عبارت لاتین *philosophy for children* است. این برنامه توسط ماتیو لیپمن طراحی و به اجرا در آمده است و هدف آن در وهله اول ارائه ی رویکردی نو به تعلیم و تربیت از طریق واداشتن فراگیران به اندیشیدن، تفکر خلاق و تفکر نقاد می باشد و در مرحله دوم هدف آن خارج کردن فلسفه از جایگاه انتزاعی و وارد کردن آن به عرصه های واقعی زندگی است. فلسفه برای

کودکان به پشتوانه ی تلاش پی گیر لیپمن نه تنها به عنوان طرح نو بلکه با فراتر رفتن از آن به یک برنامه درسی مدرن، هدف دار و با محتوای مشخص تبدیل گردید. از آنجا که این برنامه از ابعاد مختلف با آنچه تا کنون رخ داده بود متفاوت می نمود به عنوان مثال تعریف آن از آموزش فلسفه، راهنمایی به سوی فلسفیدن بود نه آموزش آرا و اندیشه های فلاسفه پیشین یا اینکه مخاطبان این برنامه کودکان بودند نه افراد بزرگسالی که به زعم برخی تنها آنها قادر به درک مفاهیم فلسفی هستند و از سوی دیگر برنامه فلسفه برای کودکان پارا دایمی بود در مقابل آموزش و پرورش سنتی نظرات اندیشمندان زیادی را به خود جلب کرد. با توجه به مطالب بالا در پژوهش حاضر به دنبال رسیدن به اهداف زیر می باشیم:

- شناخت ضرورت آموزش فلسفه به کودکان
- آشنایی با اهداف آموزش فلسفه به کودکان
- آشنایی با عناصر برنامه آموزش فلسفه به کودکان

روش پژوهش

نوع تحقیق بر اساس اهداف تحقیق، کاربردی و شیوه بررسی بر اساس طرح تحقیق، توصیفی- تحلیلی می باشد. همچنین برای جمع آوری اطلاعات و داده های پژوهش از شیوه مطالعه منابع کتابخانه ای که شامل اسناد و مدارک رسمی آموزشی، نتایج تحقیقات و مطالعات تطبیقی است، استفاده شده است. از آنجایی که داده ها نمایانگری از واقعیتها، مفاهیم یا دستورالعمل ها هستند، چنانچه به صورت واژه ها و نه ارقام، به توصیف واقعیتها بپردازند آنها را داده های کیفی می نامند. بنابراین برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش حاضر از روش کیفی که شامل تدوین، تنظیم و شالوده ریزی و بیان مفهوم یا معنی انبوهی از داده های جمع آوری شده می باشد، استفاده شد.

یافته های پژوهش

۱) ضرورت آموزش فلسفه به کودکان

نگاه مدرن به مسائل حیات، امروزه پیشروان علمی دنیا را به این جا رسانده است که باید فلسفه را از دوره دبستان به کودکان تعلیم داد. قدرت تمییز، داوری و استدلال از اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و حیات جمعی برخوردار است. نقش این امور را در تفاهم میان آدمیان و در نتیجه نشان دادن گفتگو به جای نزاع در درون و میان تمدنها نیز نمی توان نادیده گرفت. با وجود این، حتی در گروههای فلسفه دانشگاه ها نیز بسیاری از دانشجویان فاقد قدرت تمییز، داوری و استدلال هستند. البته این معضل به کشورهای جهان سوم محدود نمی شود. در کشورهای پیشرفته و کشورهای غربی نیز این امر محسوس بوده است. اما اندیشمندان و فلاسفه این کشورها، مدتی (حدود نیم قرن) است که دست به کار شده اند و در این مدت، تلاشهای بسیاری انجام شده است. در این زمینه مطالعات و تحقیقات بسیاری به عمل آمده و کنفرانسهای متعددی تشکیل شده است و با عنایت به این امر که برای تقویت تواناییهای ذهنی و استدلالی افراد به این نتیجه رسیده اند که باید این کار را از دوران کودکی آغاز کرد. بدین ترتیب، شاخه دیگری از فلسفه متولد شده که فلسفه برای کودکان نام گرفته است و از این طریق فلسفه وارد دبستانها و مدرسه های راهنمایی شده است. این برنامه در حال حاضر در بیش از سی کشور جهان از استرالیا گرفته تا ایسلند، از بلغارستان تا برزیل و از کانادا تا تایوان، به شانزده زبان در حال اجرا است. جان دیویی فیلسوف و مربی قرن بیستم در زمان خود به این نتیجه رسید که آموزش و پرورش با شکست روبه رو شده است. چرا که آموزش و پرورش بین محصول نهایی کند و کاو یا تحقیق و مضمون خام یا مقدماتی آن خلط کرده و تلاش کرده است تا فقط نتایج مسائل حل شده را به دانش آموزان یاد دهد، نه خود تحقیق و کند و کاو را. دیویی آموزش و پرورش دوران خود را به عنوان آموزش و پرورش سنتی یا قدیم مورد انتقاد قرار داده است. دیویی تعلیم صرف دانش مبتنی بر آخرین اطلاعات درباره واقعیات جهان هستی را کافی نمی دانست و معتقد بود که کودکان نیز همچون دانشمندان به صورت گروهی کار تحقیقی انجام دهند، چرا که کندو کاو و

کارهای پژوهشی کلامی بر مشارکت و همکاری افراد با هم است. بر این اساس، پیشروان روش تاملی، آموزش و پرورش در قرن بیستم تاکید می کردند که آموزش برای تفکر، باید توأم با دقت و به دور از تعصبات و هر نوع حب و بغضی به عمل آید. در نتیجه، در نیمه دوم قرن بیستم، شعار مربیانی که پیشرو بودند، این بود که در مدارس باید تفکر انتقادی آموزش داده شود. تفکری که اصول تجربی یا منطق صوری و حتی منطق غیر صوری را نقض نکند. اما در این میان فقط دیویی بود که از برخی از فلاسفه تعلیم و تربیت فراتر رفت و آموزش را موثرترین بازوی توانمند یک اصلاح وسیع اجتماعی تصویر کرد که هدفش اصلاح جامعه در نظامی جهانی است و مردم در آن همان طور که بطور طبیعی ایستاده راه می روند؛ همان طور هم دموکراتیک زندگی می کنند. در آن مقطع زمانی به جزء دیویی هیچ کس خواستار تغییر تمام عیار تعلیم و تربیت نبود. دیویی باز، بارها خواستار آن شد که معلمان فکر کردن را به دانش آموزان بیاموزند. علامه جعفری از جمله دانشمندانی است که معتقد است که تعلیم و تربیت باید رویکردی سوال محور داشته باشد. به ویژه در عصری که پر کردن مغز دانش آموزان با اطلاعاتی که همواره در حال افزایش و تغییر است، رویکردی منسوخ به حساب می آید. امروزه تعلیم و تربیتی کارایی دارد که بتواند در ذهن دانش آموزان سوال تولید کند. نه این که با تلاش در جهت ارائه صرف اطلاعات، تموج افکار او را راکد سازد. از سویی دیگر، تعلیم و تربیتی می تواند موفق باشد که با ویژگیهای ذاتی انسان از جمله استعدادها و گرایشهای درونی وی، تطابق داشته باشد. یکی از ناب ترین ویژگیهای هر انسان حس کنجکاوی اوست. که از زمان تولد و دوران کودکی خود را هویدا می سازد. از این رو، یکی از وظایف خطیر نظام تعلیم و تربیت حفظ و سیانت از این ویژگی و پرورش آن در سایه تجربیات مدرسه است. اما متأسفانه برخی نظامهای تربیتی پاسخ محور به گونه ای عمل می کنند که با افزایش سن و قرار گرفتن بیشتر افراد در معرض تجربیات مدرسه ای، حس کنجکاوی آنها کم رنگ تر می شود. بنابراین توجه به رویکرد سؤال محوری از ضرورتهای تعلیم و تربیت در هر عصری به ویژه عصر حاضر می باشد. ضرورتی که صاحب نظران بزرگ تعلیم و تربیت به اهمیت آن اشاره کرده اند. کم توجهی نظام آموزشی ما به آموختن راه و رسم اندیشه ورزی و تقویت ویژگی تأمل و دقت در کودکان و جوانان و پرورش حساسیت آن ها در تشخیص خطا و صواب، لزوم توجه به تلاش ها و تجربیات موفق در این زمینه را ضروری می سازد. فلسفه برای کودکان چند وقتی است که در ادبیات فلسفی ما حضوری پررنگ دارد. این برنامه را می توان از جمله بنیادی ترین اقدامات کار فلسفی با کودکان دانست که هم اکنون در بیش از سی کشور جهان توجه بسیاری از متفکران، محققان و مربیان تعلیم و تربیت را در سال های اخیر به خود معطوف کرده است. بهبود توانایی تعقل، پرورش و تقویت خلاقیت، تقویت ارزش های اخلاقی، تقویت خودآگاهی و پرورش تفکر انتقادی از اهداف این برنامه به شمار می آید و از مؤلفه های آن می توان به اجتماع کاوشگری، کتاب های درسی داستان و معلمان تغییر نقش داده اشاره کرد. خسرو نژاد (۱۳۸۴) با نگاهی موشکافانه و عمیق، ورود به عرصه نظری فلسفه برای کودکان را نیازمند سه پیش فرض می داند؛ یکی فرض هایی درباره کودکان؛ دوم، فرض یا فرض هایی درباره فلسفه؛ سوم، فرض یا فرض هایی در مورد چیستی ادبیات کودک. لیپمن صراحتاً اظهار می کند که فلسفه برای کودک برانگیزاننده است و اشتیاق کودک را برای فکر کردن برمی انگیزاند. بنابراین، فلسفه وسیله ای است برای برانگیختن تفکر در تمام زمینه های برنامه درسی. پیداست که در این رویکرد، امکان آموزش فلسفه به کودک، البته در معنایی که به فلسفه نسبت داده می شود، وجود دارد. برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان تلاش می کند تا به آنها یاد بدهد چگونه انتخاب کنند، تصمیم بگیرند و داوری نمایند. همچنین برخی دیگر از هدف های این برنامه عبارتند از: بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، درک اخلاقی، رشد فردی و میان فردی و توانایی مفهوم یابی از تجربه سهم عمده ای در تسریع علم و تکنولوژی دارند به ویژه این که در چنین برنامه ای کاوشگر علمی به بررسی سوالات ایجاد شده در اجتماع پژوهشی می پردازد. یکی از اهداف عمده آن

شهروندانی دموکراتیک است که می توانند تصمیمات بهتری اتخاذ کنند و داوری منصفانه ای داشته باشند، در دراز مدت می تواند جامعه کثیری را در همه زمینه ها تدارک ببیند.

۲) اهداف برنامه آموزش فلسفه به کودکان

برای این که اهداف این برنامه را بهتر بشناسیم بهتر است انگیزه ایجاد چنین برنامه را دوباره مورد توجه قرار دهیم یعنی آنچه لیپمن را وادار کرد این برنامه را طراحی و اجرا کند و آن این که فراگیران توانایی برخورد عقلانی با مشکلات بین خود را ندارند و او در بررسی این مسأله به این نتیجه رسید که اولاً این افراد آموزش لازم در این زمینه شروع کرد. «هدف این برنامه، افزایش مهارتهای فکری کودکان و نوجوانان به گونه ای بود که هم در این دوره و هم در دوره ی بزرگسالی آمادگی برای برخورد معقول با مشکلات زندگی را داشته باشند و بتوانند از مهارتهای سطح بالای فکری استفاده کنند. اهداف این برنامه از دیدگاه لیپمن به شرح زیر می باشد:

۱) پرورش تفکر خلاق

پیازه معتقد است، یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش، تربیت انسان هایی است که قابلیت انجام کارهای جدید را داشته باشند و فقط آنچه را که سایر افراد انجام داده اند، تکرار نکنند، یعنی تربیت افرادی خلاق و مبتکر و مکتشف (فیشر ۱۹۹۹) در گذشته یکی از اهداف تعلیم و تربیت پرورش افرادی بود که بتوانند با محیط سازگار گردند یعنی شناخت مشکلات و سازگاری با آنها یک هدف عمده به حساب می آمد ولیکن امروزه در تبیین اهداف آموزش و پرورش گامها بلندتر شده و شکل دهی به آینده در زمره اهداف قرار گرفته است. بر این اساس اگر قرار است کودک ما قدرت شناخت مسائل آینده و سازماندهی آنها را داشته باشد باید از تفکر خلاق و آفریننده برخوردار باشد «در برنامه فلسفه برای کودکان تلاش می شود از فعالیت هایی نظیر نمایش خلاق، بازی ها، نمایش عروسکی و مشارکت در سایر برنامه های هنری استفاده بعمل آید و به کودکان کمک شود تا بتوانند تجارب خود را بیان کنند.» (مرعشی - سید منصور و همکاران ۱۳۸۶)

۲) پرورش تفکر انتقادی

کودکان به طور طبیعی جذب نگرش و عقاید محیط زندگی خود می گردند و هر چه این افراد به دلایل مختلف در نزد کودک از اهمیت بیشتری برخوردار باشند نفوذ آنان نیز می گردد به بیان دیگر اطرافیان کودک به ویژه بزرگسالان آراء و اندیشه های خود را به کودک تحمیل می کنند و او آرام آرام وابسته شدن به دیگران را فرا می گیرد، اگر قرار است براین اساس هدف نخست کودک تفکری آفریننده و بازداشته باشد باید بدانند چه زمانی سؤال کند؟ چگونه سؤال کند و چه چیز بپرسد؟ و همچنین یاد بگیرد چگونه استدلال کند، چه زمانی و به چه روشی استدلال کند؟ به عنوان یکی از فیلسوفان جنبش تفکر اعتقادی، برنامه آموزشی فلسفه به کودکان را به عنوان ابزاری اساسی برای رشد فکری کودکان مورد تأیید قرار می دهد. یان رایت (۱۹۹۲) معتقد است، تأکید بر تفکر انتقادی در مدارس امریکا مسؤلان را به ان داشته است که به برنامه هایی روی بیاورند که به دانش آموزان کمک کند تا بهتر استدلال کنند و مدارس به همین دلیل برنامه ی فلسفه برای کودکان مورد توجه قرار داده اند. لیپمن در سال ۱۹۸۸، با نوشتن مقاله ای تحت عنوان « تفکر انتقادی چیست» به ارائه الگویی درباره ی تفکر تفکر انتقادی پرداخت و در آن هدف از آموزش تفکر انتقادی را تربیت انسان معقول از طریق فرآیند پژوهش دانست.

۳) پرورش ارزش های اخلاق

برای داشتن درک صحیح و عمیق از اخلاق و ارزش های اخلاقی داشتن ذهن فلسفی و انجام بحث های فلسفی در زمینه ی ماهیت اخلاق و قضایای اخلاقی ضروری و لازم می باشد. لیپمن معتقد است، برنامه فلسفه برای کودکان تنها برنامه ای است که با آموزش فلسفه به روش مباحثه، ملزومات رشد اخلاق کودک را تأمین می کند و این با درگیر کردن کودک در کاوشگری اخلاق که مستلزم تفکر نقادانه و خلاقانه است میسر می شود (مرعشی - سید منصور و همکاران ۱۳۸۶).

۴) آموزش ارزش های هنری

برای آموزش هنرف لازم است از مفاهیم اساسی فلسفی استفاده کرد و از سوی دیگر برای داشتن درک صحیح از ارزش های هنری لازم است ماهیت ارزش های هنری شناخته شود و این در زمینه وجود سلسله مباحث فلسفی را جزئی از آموزش هنر معرفی می کند. بنابراین برای اجرای یک برنامه ی آموزش هنری منسب ناخودآگاه طرح مباحث فلسفی مربوط ضروری و لازم جلوه می کند. هاگام (۱۹۹۰) برنامه فلسفه برای کودکان را در آموزش هنر بسیار قابل استفاده می داند و اجرای آن را موجب درک عمیق تر کودکان از ارزش های هنری می داند. در همچنین معتقد است که برنامه ی لیپمنبه عنوان یک مدل آموزش که متضمن تشریح ساعی دانش آموزان و بحث و گفتگوی چند طرفه است، در حوزه آموزش هنر کارآیی دارد و باعث توسعه و رشد یادگیری در این حوزه می شود» (صفایی مقدم، ۱۳۷۷)

عناصر برنامه آموزش فلسفه به کودکان

بحث های لیپمن در مورد برنامه فلسفه برای کودکان، البته بر مبنای تفکر انتقادی، تحت تأثیر عمل گرایی دیویی است. برنامه ابداعی لیپمن، به کشف رابطه میان فلسفه و کودکی اختصاص دارد و هدف آن، تصدیق فلسفه به عنوان یک حوزه تکامل یافته در مدارس دولتی است. به اعتقاد لیپمن، فلسفه برای کودکان، نوعی فلسفه کاربردی است که هدف آن واداشتن کودکان به فلسفیدن و انجام فعالیت فلسفی است، نه برنامه ای که در آن از آرای فیلسوفان برای روشن سازی و حل مسائل غیرفلسفی استفاده شود. لیپمن به دنبال طراحی یک روش تدریس و برنامه تحصیلی است که بر مبنای آن بتواند برای دانش آموزان تمامی سطوح، امکان تجربه درسی مبتنی بر کاوش فلسفی را فراهم آورد (فیشر ۱۳۸۵: ۴۸). با این وجود، حضور فلسفه برای کودکان به دو صورت در برنامه درسی نظام های آموزشی قابل تصور است: نخست این که این برنامه را به صورت واحد درسی کاملاً جدا و مستقل در نظر بگیریم و یا این که روح فلسفی و استدلالی، در تار و پود برنامه درسی مبتنی بر این رویکرد دمیده شود. لیپمن اهداف برنامه فلسفه برای کودکان را بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، تفکر انتقادی، درک اخلاقی، ارزش های هنری، پرورش شهروندی، رشد فردی و میان فردی و پرورش توانایی یافتن معنا در تجربه می داند و از حلقه کندوکاو (اجتماع پژوهشی) کتاب های درسی داستان و معلمان تغییر نقش داده، به عنوان مؤلفه های این برنامه نام می برد. لیپمن معتقد است بهترین ابزار برای وارد کردن کودکان در بحث، کتاب های درسی داستان است؛ به همین منظور، به نگارش داستان هایی برای کودکان پرداخت. اولین کتابی که او به نگارش درآورد، کشف هری استوتلیمر بود که برای کودکان پایه پنجم و ششم با تأکید بر اصول اولیه منطق به عنوان مقدمه ای برای کشف فلسفی طراحی شده است. از دیگر داستان های او می توان به لیزا، سوکی و مارک اشاره نمود (امانوئل، ۲۰۰۱ به نقل از سهرابی، ۱۳۹۰). علاوه بر داستان ها، لیپمن نگارش کتاب های راهنما برای معلمان را آغاز کرد و بر این باور بود معلمان که قرار است فلسفه تدریس کنند، به الگوهایی از فعالیت فلسفی شفاف، اجرashدنی و دقیق نیاز دارند. این کتابها مشتمل بر طرح بحثها و تمرین های بسیاری به منظور گسترش مهارت های تفکر مرتبط با داستان است. سال های نخستین مدرسه زمانی است که کودکان برای اولین بار با یادگیری منظم مواجه می شوند و نگرش همیشگی آنها به دانش و تحصیل در طول این دوره شکل می گیرد. عدم موفقیت در آشناسازی کودکان با لذت های یادگیری که تا آخر عمر به ایشان صدمه می زند، بی انصافی بزرگی در حق آنهاست. معلم، راهنمایی است که بر فرایند حل مسأله دانش آموزان نظارت دارد تا مطمئن شود این فرایند مبتنی بر هنجارهایی پیش می رود که به کودکان فرصت می دهد با هم به صورت مشارکتی کار کنند. معلم باید دانش آموزان مباحثه کننده را تشویق و حمایت کند و به آنها روحیه دهد تا به استعداد های فلسفی خودشان ایمان داشته باشند؛ بنابراین، در این جا نقش معلم به کلی تغییر می کند. او دیگر انتقال دهنده ی اطلاعات و

حاکم مطلق کلاس نیست. فقط دانش‌آموزان نیستند که در کلاس مورد پرسش قرار می‌گیرند، بلکه دانش‌آموزان می‌توانند از معلم خود سؤال کنند و از او انتقاد کنند. به عبارت دیگر، معلم هم می‌تواند از شاگردان مطلب یاد بگیرد. تنها کار معلم، هدایت شاگردان به سوی درست اندیشیدن و نزدیک‌شدن به حقایق است. در چارچوب برنامه آموزش فلسفه به کودکان، معلم نمی‌گوید چه چیزی درست و چه چیزی نادرست است. در این سیستم بر گفت‌وگو تکیه می‌شود؛ یعنی معلم باید گفت‌وگو را رواج دهد. این گفت‌وگو در میان هم‌سالان با سواد تجربی نسبتاً یکسان صورت می‌گیرد، نه در رابطه‌ای عمودی و یک‌طرفه میان معلمی دانا و شاگردی نادان. در اینجا بر دیالوگ و دوطرفه‌بودن پرسش و پاسخ در میان هم‌سالان تاکید می‌شود (باقری، ۱۳۸۵ به نقل از هدایتی، ۱۳۸۸). در این برنامه، دانش‌آموزان یک کلاس، به همراه معلم‌شان دور هم می‌نشینند و رودررو، با یکدیگر بحث می‌کنند. دانش‌آموزان با قرائت بخشی از داستان با صدای بلند، کلاس را آغاز می‌کنند. توزیع یکسان وقت در میان کودکان بر عهده معلم است و به طور جدی به این موضوع توجه می‌شود؛ چرا که پیامدها و الزام‌های دموکراتیکی به همراه دارد. وقتی قرائت یک بند تمام شد، معلم با پرسش از دانش‌آموزان بحث را آغاز می‌کند. در ادامه، معلم ممکن است تمرینی را در خصوص موضوع بحث از کتاب کمک‌آموزشی مطرح کند و بحث در چارچوب مشخصی ادامه یابد. از این طریق، فکر دانش‌آموزان برانگیخته می‌شود و آن‌ها می‌آموزند که چگونه باهم گفت‌وگو کنند و نحوه تأمل در کنار هم را یاد بگیرند، در عین حال که برای خودشان فکر می‌کنند. توجه به این نکته ضروری است که شیوه‌های اجرایی برنامه فلسفه برای کودکان بنا به نوع نگاه نظری رویکردهای مختلف این برنامه، شکل‌های متنوعی به خود می‌گیرد و به گونه‌های مختلف قابل اجراست.

بحث و نتیجه‌گیری

انسان تنها موجودی است که داعیه اندیشه و اندیشمندی دارد و به مدد همین امکان، فرصت آموزش و یادگیری در بعد فردی و اجتماعی برایش فراهم می‌شود. یکی از عرصه‌هایی که به‌طور جدی در اعتلای تفکر انسانی مؤثر واقع شده، فلسفه و تفکر فلسفی است. زیرا فلسفه دانش پرسش است و پرسش رگ حیات عقلانی بشر اگرچه حضور فلسفه در زندگی انسان موضوع تازه‌ای نیست، اما آنچه امروزه اهمیت ویژه‌ای یافته و به‌عنوان یک امکان جدید در آغاز راه است، تلاش برای همگانی ساختن فلسفه و به‌ویژه آموزش آن به کودکان است؛ آموزشی که کارکردهای مؤثر آن از همان ابتدا متوجه زندگی شخصی کودک می‌شود و در مراحل بعدی به بهره‌مند شدن هرچه بیشتر او از فرصت‌های مادی و معنوی در زندگی می‌انجامد و در مجموع ارتقای سطح فرهنگ جامعه را به دنبال خواهد داشت. در چند دهه اخیر، فلسفیدن و فلسفه‌ورزی به‌عنوان روشی برای پرورش قوه فکر، مجدداً در جهان فلسفه تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است. در سال ۱۹۶۹، پروفیسور متیو لیپمن در دانشگاه کلمبیا این نظریه را مطرح کرد که چنانچه ذهن کودکان را درگیر مباحث فلسفی کنیم و کنجکاوای طبیعی آنان را با فلسفه مرتبط سازیم، می‌توانیم از آنان متفکرانی بسازیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر باشند. در ایران نیز حدود یک دهه است که چنین مباحثی مطرح شده‌اند. با آنکه مدت زیادی از عمر این برنامه نمی‌گذرد، اما در همین مدت نیز موفقیت‌های نسبی کسب شده است. آموزش نحوه اندیشیدن به کودکان کانون مرکزی نهضت جهانی فلسفه کودکان است. فلسفه‌ای که هدف آن پیشبرد اندیشیدن و یادگیری مهارت‌های کلامی است. اما در عین حال، این برنامه با چالش‌های زیادی، به‌ویژه در حوزه نظری، مواجه شده است. در میان چالش‌های عمده نظری امکان آموزش فلسفه به کودکان با توجه به مفهوم فلسفه، از اولین چالش‌ها بوده است. چه درست یا نادرست، فلسفه موضوعی دشوار تلقی شده است که به تعمق در آرای فلاسفه می‌پردازد و بسیاری از بزرگ‌سالان تحصیل کرده و تحصیل نکرده، در فهم آن با دشواری مواجه‌اند؛ چه رسد به کودکان. از این‌رو اولین سؤالی که طراحان و حامیان فلسفه برای کودکان با آن مواجه می‌شوند، این است که آیا با چنین تصویری از فلسفه، آموزش فلسفه به کودکان ممکن است. چالش دیگر در باب فلسفه برای کودکان مفهوم فلسفه برای کودکان است. اگر بتوان فلسفه را در مفهومی فراتر از فلسفه خواندن و یا فراتر از مکاتب و نظام‌های فلسفی مورد توجه قرار داد، آنچه در فلسفه برای کودکان

اولویت دارد، فلسفیدن به معنای تجربه فلسفی است. چگونه می توان کودکان را در تجربه های فلسفی مشارکت داد؟ تفکر انتقادی و خلاق شرط انکارناپذیر آن است، اما نه شرط کافی. محتوای تفکر و جهت گیری اندیشه نیز در آن نقش اساسی دارد. در میان سه جهت گیری عمده متافیزیکی، معرفت شناختی و وجودی نگر که در تاریخ فلسفه قابل رصدند، در فلسفه برای کودکان بر عنصر سوم می توان تأکید کرد. سوق دادن تفکر نقادانه به سمت سؤال هایی که فراتر از مسئله، رازگونه اند و عطف تأمل فلسفی کودکان به رازها و نیازهای وجودی، می تواند تجربه های فلسفی آن ها را بارور سازد. عنصر خودشناسی و نسبت آن با گرایش به تفکر فلسفی، از مباحث بسیار مهم در فلسفه برای کودکان است. توجه لیپمن و پیروان وی به رویکرد تحلیلی - منطقی مانع اخذ رویکرد تلفیقی شده است. این تلفیق (اخذ رویکرد تحلیلی - وجودی نگر) می تواند فلسفه برای جهت گیری کودکان را، هم به لحاظ جهت گیری و هم به لحاظ روش شناسی بارور سازد. جهت گیری وجودی نگر در فلسفه برای کودکان با سنت و فرهنگ ایرانی - اسلامی سازگارتر و در یافتن هویت کودکان مؤثر است. به همین دلیل تدوین الگوهایی که بتواند تجربه های فلسفی کودکان را معطوف به رازها و نیازهای وجودی کند، از ضرورت های پژوهشی در زمینه فلسفه برای کودکان است. یکی از آسیب های مهمی که در ابتدای امر باید بدان توجه شود، شتاب زدگی در اجرای طرح فلسفه و کودک است. در این راستا، آمادگی و پذیرش اجتماعی در عملی شدن این طرح آن قدر اهمیت دارد که اگر پذیرش از سوی اجتماع و افراد صورت نگیرد، پیامدهای جبران ناپذیری را بر جای خواهد گذاشت که برای اصلاح آن سال ها وقت لازم است. لذا این طرح نیز مانند سایر برنامه های نظام تعلیم و تربیت در هر کشوری نیازمند مطالعه، تحقیق و تعمق بسیاری است تا به ناهماهنگی در بخش ها و عدم اجرای صحیح طرح یا به بن بست رسیدن و زیر سؤال بردن آن از سوی جامعه منجر نشود. برعکس، اگر طرح با احتیاط، مطالعه و دقت لازم و کافی به صورت آزمایشی اجرا شود، از موفقیت و دستیابی به اهداف مورد نظر برخوردار می شود و صدمات کمتری را در پی خواهد داشت. در غیر این صورت، به علت نداشتن درک جامع از اجرایی شدن آن، ممکن است در همان ابتدا با شکست روبه رو شود. همان طور که گفته شد، یکی از مهم ترین ملاک های اجرایی شدن هر طرح، رسیدن به پذیرش اجتماعی است که با آموزش و اطلاع رسانی از طریق رسانه ها و مطبوعات، آموزش و پرورش همگانی و ... می توان برای موفقیت در اجرا، به کارایی و اثربخشی آن کمک کرد.

References

- Bagheri, Khosrow; Sajjadih, Narges; Tausli, Tayyaba (2008). Research approaches and methods in the philosophy of education. Tehran: Institute of Cultural and Social Studies, Ministry of Science, Research and Technology. [In Persian].
- David- kennedy (1995) philosophy for children and school reform in child-renphilosophy& Democracy- johnprotlli& RONALF- LTD-1995
- Fisher, Robert (2001) Teaching Thinking to Children, translated by Masoud Safai Moghadam and Afsan Najarian, Ahvaz, Resesh Publications. [In Persian].
- Hedayati, Mehrnoosh; Qaidi, Yahya; Shafiabadi, Abdullah; Yonsi, Gholamreza (2008). "Investigation of the effect of the implementation of the philosophy program for children as a research community on the improvement of interpersonal relationships in the elementary school students of Tehran from the teachers' point of view", New Thoughts in Educational Sciences Quarterly, Q4, No.3. [In Persian].
- Jahani, Jafar (1382) Philosophy program for children and moral development, Ministry of Science. [In Persian].

- Khosrownejad, Morteza (1383). "Children need philosophy", Book of Children and Teenagers Month, vol. 84, pp. 25-26. [In Persian].
- Lipman, Matthew (1993). Thinking children and education, Dubuque, Iowa: Kendall/ Hunt. MacLeod
- Lipman, M. (1991) Thinking Children and Education. Dubuque, Iowa: Kendall/ Hunt
- MacLeod, C. (2010) Tpleration, Children and Education. Educational Philosophy and Theory, 42: 1, PP.9-21.
- Marashi, Seyed Mansour (2006) Investigating the effect of the research community method on the development of reasoning skills of female students, curriculum studies. [In Persian].
- Naji, Saeed and Ghazinejad, Parvaneh (2016) a report from the FIK85 workshop, philosophy for children group - Humanities Research Institute. [In Persian].
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hossein (1374) Kant's philosophy, waking up from the sleep of dogmatism on the background of the course of philosophy of the new era, the third volume, Tehran, Naqsh Jahan. [In Persian].
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hossein (1376) A Look at the Philosophy of Education, Jaldahstam, Tehran, Tahuri. [In Persian].
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hossein (1379) Philosophical Criticism and Philosophy Education, Tehran, Tarbiat Moalem University. [In Persian].
- Ozman, Howard and Craver Samuel (1379). Philosophical foundations of education, Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications, Qom Eskandari, Hossein and Kayani, Jhaleh (2008). "The effect of the story on increasing students' philosophizing and questioning skills". Quarterly Journal of Curriculum Studies. Number 7. [In Persian].
- Qaidi, Yahya (2013) Studying the theoretical foundations of children's education, Tehran, Dovavin. [In Persian].
- Qaidi, Yahya (2016) The possibility of teaching philosophy to children, the challenge of the concept, curriculum studies. [In Persian].
- Sohrabi, Razia (2019). Comparison of Iranian fairy tales, Iranian story-picture books and foreign story-picture books based on the components of philosophical thinking, Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. [In Persian].
- Soleimani Abhari (2011) Philosophical education of children in the Islamic education system. Philosophical-theological researches quarterly. [In Persian].
- Smit, b.(2007). Cognitive interference model of computer anxiety: implications for computer-based assessment, vol 23, issue 3, page 1481-1498.
- Shariatmadari, Ali (1365) Principles and philosophy of education and upbringing, Tehran, Amirkabir. [In Persian].
- Safai, Moghadam (1377) philosophy education program for children, al-Zahra University Scientific Research Quarterly, 8th year . [In Persian].
- Smith, Philip (1382). Philosophical mindset in educational management. Translated by Mohammad Reza Behrangi. perfection of education Tehran. [In Persian].
- Zarei, Abdul Rasool (1379) The relationship between thinking styles and creativity, master's thesis. [In Persian].

The Quarterly Journal of Approach to
Philosophy in Schools and Organizations

Year 3, Number 1, Spring 2024, Pages 47 to 59

Original Article

<http://www.esbam.ir>

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

سال سوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

ISSN: 2980-891X

Analysis of the impact of organizational architecture and quantum leadership on the organizational innovation of managers and teachers of primary schools in Isfahan city

Tahereh Salmani: MA of Curriculum Planning.

Abstract

Introduction: The purpose of this research is to analyze the impact of organizational architecture and quantum leadership on the organizational innovation of principals and teachers of primary schools in Isfahan city.

Method: The statistical population included all principals and teachers of elementary schools in Isfahan, numbering 3000 people. The sample size was 341 people. Stratified random sampling method was used for sampling. The measurement tools in this research included Amid et al.'s Organizational Innovation Questionnaire (2010), Mirsafian's Quantum Leadership Questionnaire (2015) and Peralt's Organizational Architecture Questionnaire (2008). In order to statistically analyze the research data, one-group t-test, Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis were used.

Findings: The results of data analysis showed that the average use of organizational architecture, quantum leadership, and organizational innovation among principals and teachers of primary schools in Isfahan city was higher than the hypothetical average. Also, the results showed that the dimensions of organizational architecture and quantum leadership have a positive and significant relationship with organizational innovation.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that by strengthening the organizational architecture and quantum leadership among managers, it is possible to help improve the organizational innovation of school teachers in schools.

Keywords: organizational architecture, quantum leadership, organizational innovation.

*Corresponding author: MA of Curriculum Planning.

Email: t.salmani77888@gmail.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.418843.1034](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.418843.1034)

Analysis of the impact of organizational architecture and quantum leadership on the organizational innovation of managers and teachers of primary schools in Isfahan city

Detailed Abstract

Introduction: The purpose of this research is to analyze the impact of organizational architecture and quantum leadership on the organizational innovation of principals and teachers of primary schools in Isfahan city.

Materials and methods: The statistical population included all principals and teachers of elementary schools in Isfahan, numbering 3000 people. The sample size was 341 people. Stratified random sampling method was used for sampling. The measurement tools in this research included Amid et al.'s Organizational Innovation Questionnaire (2010), Mirsafian's Quantum Leadership Questionnaire (2015) and Peralt's Organizational Architecture Questionnaire (2008). In order to statistically analyze the research data, one-group t-test, Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis were used.

Results and discussion: Principals of elementary schools, as people who play an important role in shaping students' attitudes and increasing students' tendencies, must have high job ability and show the best compatibility with acquiring new job knowledge; Therefore, managers and teachers of elementary schools in Isfahan city need a new and dynamic management style and system to increase their adaptability and coordination with their jobs. In management science, paradigm includes basic ideas about reality. In the quantum paradigm in management, these ideas are influenced by the concepts of quantum physics and based on its foundations, they analyze and describe the realities of the world of organization and management. This paradigm provides a novel vision of the organizational world. A perspective that is both objective and subjective, both logical and irrational, both linear and non-linear, both regular and irregular. The expansion of the scientific influence of quantum physics and its ability to explain many intangible and complex phenomena caused the concepts of quantum theory to be used in the form of a new paradigm in management science. This paradigm, while having the ability to explain many complex organizational concepts, has opened a new perspective on the science of organization and management. The quantum paradigm in management tries to use the laws, concepts and principles of quantum theory in the form of metaphors and guidelines to solve management problems and describe and explain organizational phenomena (Mohammadhadi, 2019). The quantum paradigm in management tries to use the concepts and principles of quantum theory as a guide to describe and explain organizational phenomena and solve management problems. The quantum paradigm introduces models that can be used in various aspects of organization and management. The quantum paradigm provides valuable metaphors and methods that can challenge management research

in the current era; But the application of this paradigm in management is not only limited to research and theoretical topics. Currently, methods derived from quantum theory are used in familiar topics of management, such as performance evaluation and budgeting. On the other hand, as a result, it can be said that with the increasing complexity and competition, innovation is considered as one of the main advantages for the life of companies. All organizations need new and innovative ideas to survive. New and innovative ideas are breathed into the body of the organization like a soul and save it from nothingness and annihilation. The emergence of innovation not only enables organizations to gain a competitive advantage over competitors, but also provides a useful tool for improving organizational performance. Therefore, the only way for organizations to survive in today's turbulent and changing environment is to keep pace with environmental changes. Innovation is a category that can only be achieved through the desire, motivation and creativity of human resources. In other words, in today's political, economic and social environment, where the speed of changes is unimaginable and predictable, only organizations can hope to continue their existence that have innovative and innovative human capital. Failure to adapt to environmental changes leads to inactivity or premature death of the organization. For this reason, today's modern organizations attach increasing importance to creativity and innovation so that they can achieve organizational development and growth through new and new thoughts while making appropriate changes in line with environmental changes. Undoubtedly, creativity and innovation are the foundation stones and openers of economic productivity, and the organizations that have been able to take the necessary measures in this direction are witnessing significant results in their output. The results of data analysis showed that the average use of organizational architecture, quantum leadership, and organizational innovation among principals and teachers of primary schools in Isfahan city was higher than the hypothetical average. Also, the results showed that the dimensions of organizational architecture and quantum leadership have a positive and significant relationship with organizational innovation.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that by strengthening the organizational architecture and quantum leadership among managers, it is possible to help improve the organizational innovation of school teachers in schools.

Keywords: organizational architecture, quantum leadership, organizational innovation.

تحلیل تاثیر معماری سازمانی و رهبری کوانتومی بر نوآوری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان

طاهره سلمانی: کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی.

چکیده

هدف: هدف از انجام این پژوهش تحلیل تاثیر معماری سازمانی و رهبری کوانتومی بر نوآوری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان می باشد. **روش کار:** جامعه آماری شامل کلیه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان به تعداد ۳۰۰۰ نفر بود. حجم نمونه ۳۴۱ نفر بود. برای نمونه گیری از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. ابزار اندازه گیری در این پژوهش شامل پرسشنامه نوآوری سازمانی آمید و همکاران (۲۰۱۰)، پرسشنامه رهبری کوانتومی میرصفیان (۱۳۹۵) و پرسشنامه معماری سازمانی پرالت (۲۰۰۸) بود. به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده های پژوهش از آزمون t تک گروهی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند گانه استفاده شد. **نتایج:** نتایج تجزیه تحلیل داده ها نشان داد که میانگین استفاده از معماری سازمانی، رهبری کوانتومی و نوآوری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از میانگین فرضی بود. همچنین نتایج نشان داد که ابعاد معماری سازمانی و رهبری کوانتومی رابطه مثبت و معناداری را با نوآوری سازمانی دارند. **نتیجه گیری:** نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که با تقویت معماری سازمانی و رهبری کوانتومی در بین مدیران می توان به بهبود نوآوری سازمانی معلمان مدارس در مدارس کمک فراوانی نمود.

واژگان کلیدی: معماری سازمانی، رهبری کوانتومی، نوآوری سازمانی.

*نویسنده مسؤول: کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی.

Email: t.salmani77888@gmail.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.418843.1034](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.418843.1034)

مقدمه

معماری سازمانی چارچوبی برای تبیین، هماهنگ سازی و همسوسازی کلیه فعالیت‌ها و عناصر سازمان در جهت نیل به اهداف راهبردی سازمان است. معمار سازمانی همانند دیگر معماران با بخش‌های مختلف سیستم درگیر می‌شود، اما برخلاف دیگر معماری‌ها، معمار با سیستمی مواجه است که اجزای آن اغلب غیر فیزیکی، غیر قابل لمس و مفهومی بوده و روابط حاکم بر آنها منبعث از روابط و فرهنگ کاری و (یا) انسانی است. جهت توصیف چنین سیستمی، او نمی‌تواند از روش‌های رایج برای دیگر معماری‌ها استفاده نماید نیاز به استفاده از مدل‌های مختلف دارد. می‌توان معماری سازمانی را با مجموعه‌ای از مدل‌های بهم پیوسته و مرتبط نمایش داد که انتخاب بین انواع مدل‌های مناسب بر عهده معمار است (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۳). بر طبق تحقیقات^۱ IFEAD، معماری سازمانی از سال ۲۰۱۷ در رأس فهرست موضوعاتی که مورد توجه مدیران عالی^۲ قرار دارد جای گرفته است. معماری سازمانی همانند دیگر معماری‌ها بر روی تمام عناصر سازمان و ارتباط آن‌ها با یکدیگر تأکید دارد. ولی تفاوت عمده آن با دیگر معماری‌ها در اجزا و محصولات است که تولید می‌نماید. اجزای معماری سازمانی به گونه‌ای هستند که انعطاف‌پذیری بالایی به فناوری اطلاعات سازمان خواهند داد. محصولات معماری توصیف کاملی از اجزای معماری سازمانی هستند. با این توصیفات معماری سازمانی منجر به شرح کاملی از عناصر اصلی سازمان و ارتباط بین آن‌ها (وجوه ساختاری و رفتاری سازمان) خواهد شد (تقی زاده، ۱۳۹۵). معماری سازمانی یک روش جامع برای توصیف کردن ساختار و رفتار جاری یا آینده فرایندهای یک سازمان، سیستم‌های اطلاعاتی، زیر واحدهای سازمانی است و بنابراین معماری سازمانی با اهداف اصلی سازمان و یا استراتژی‌های راهبردی سازمان تنظیم می‌گردد. هدف اصلی از معماری سازمانی این است که فناوری اطلاعات را از حالت یک ابزار خارج کرده و به یکی از منابع سازمانی، در کنار دیگر منابع (مالی، انسانی، دانش، تجربه و غیره) تبدیل نماید که در خدمت مأموریت‌های سازمان بوده و بتواند هزینه‌های خودش را نیز بازگرداند (حیدرزادگان، ۱۳۹۷). پارادایم کوانتومی در مدیریت سعی می‌کند قوانین، مفاهیم و اصول نظریه کوانتوم را در قالب استعاره و رهنمود، برای حل مسائل مدیریتی و توصیف و تبیین پدیده‌های سازمانی به کار گیرد (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷). این پارادایم مرتبط با دیدگاه علمی مدیریت نوین است و تأثیرات آن در سازمان، ارتقای قابلیت‌ها، توانایی‌ها و انطباق‌پذیری بیشتر مدیران و کارکنان با شغل و تغییرات شغلی است (دارلینگ و واکر، ۲۰۱۸). برخلاف نظریه‌های قبلی و کلاسیک که ساختار سلسله مراتبی را می‌پذیرفتند، در این دیدگاه تأکید بر تعامل، همکار برابری، ارتباط، سود دوطرفه، هماهنگی و گستردگی تأکید می‌شود و فردگرایی جایگاهی ندارد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۵). رهبری کوانتومی، دیدگاه مدیران را در نگاه به پدیده‌ها از بالا به پایین و از برون به درون تغییر داده و معکوس می‌سازد اما چگونه؟ این کار شاید با مجهز شدن به مهارت‌های هفتگانه کوانتومی ممکن است که عبارتند از: نگاه کوانتومی، تفکر کوانتومی، احساس کوانتومی، شناخت کوانتومی، عمل کوانتومی، اعتماد کوانتومی و زیست کوانتومی (شیلتون و دارلینگ، ۲۰۱۸). در رهبری کوانتومی تأکید بر این است که در هر حالت و موقعیت از یک سبک رهبری یا مدیریتی متفاوت پیروی شود که اصول آن عبارت است از: مدیران باید خود را نسبت به زیر دستان از حالت محدود و خطی خارج ساخته، اعتماد و احساس و عملکرد و شناخت خود را از صورت درونی به بیرونی تبدیل کنند و در کنار اجزاء به کل نظر کرده و همه چیز را ببینند و بدانند که در بی نظمی‌ها نیز می‌توان خلاقیت و ابتکار داشت (شیلتون و دارلینگ، ۲۰۱۸). در رهبری کوانتومی، سازمان به عنوان یک سیستم پیچیده، زنده و با ارتباطات زیاد، به جای سیستمی ماشینی و ساعت‌واره معرفی شده است که مدیران را با مجموعه‌ای از مهارت‌های ذهنی برای ادارهٔ افراد و مواجهه با تعارض روبه‌رو و آماده می‌کند (سلیمی، ۱۳۹۸).

1- Institute For Enterprise Architecture Developments (IFEAD)

2- Top Management

بنابراین، پیاده سازی راهبردهای رهبری کوانتومی می‌تواند سازمان را به سازمانی در حال تغییر مداوم، انطباق پذیر، چابک و بدون مرز تبدیل کند که جریان اطلاعات، نوآوری و نواندیشی در آن تحرک بسیار دارند (شلتون و دارلینگ، ۲۰۱۸).

امروزه رقابت شدید و تغییرات فناوری، فشار روز افزونی را بر سازمان‌ها و شیوه‌های متنوع آنها در افزایش بهره‌وری نیروی انسانی شان وارد می‌سازد. اکنون از منابع انسانی سازمان‌ها انتظار می‌رود، تاثیر بیشتری در تولیدات و خدماتی که ارائه می‌دهند داشته باشند. این درست همان چیزی است که موجب شده در محیط رقابت، شایستگی اهمیت یابد. محیط منابع انسانی ایران نیز بی‌تاثیر از این تغییر و تحولات نیست و هدف‌های آن همگام با تحولات جهانی در حال تغییرند (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۶). در واقع امروزه سازمان‌ها با محیطی روبرو هستند که مشخصه آن افزایش پیچیدگی و جهانی شدن و پویایی است لذا سازمان‌ها برای استمرار و استقرار خود با چالش‌های نوینی مواجه هستند که برون‌رفت از این چالش‌ها مستلزم توجه بیشتر به توسعه و تقویت مهارت‌ها و توانایی‌های درونی است (آقایوسفی و همکاران، ۱۳۹۹). در سازمان‌ها مهم‌ترین رکنی که برای رسیدن به اهداف تاثیرگذار است "مدیریت" است. مدیر به عنوان نماینده رسمی سازمان به منظور ایجاد هماهنگی و افزایش اثربخشی در راس آن قرار می‌گیرد و موفقیت سازمان در تحقق اهداف در گرو چگونگی اعمال مدیریت او است. توفیق در ایفای نقش و انجام این مسئولیت سنگین بیش از هر چیز به توانمندی و اثربخشی مدیران مربوط است. اثربخشی مدیران نیز، اساساً به شایستگی، مهارت، سطح دانش، بینش و توانایی‌های آن‌ها بستگی دارد (اصلانی، ۱۳۹۷). از آنجا که در جامعه کنونی اهمیت آموزش و پرورش بر کسی پوشیده نیست، آموزش و پرورش یکی از سازمان‌های مهم و کلیدی هر جامعه به شمار می‌رود؛ به طوری که پیشرفت هر کشور در نخستین مرحله به نظام آموزشی آن وابسته است. در نظام آموزشی موفق، مدیران مدارس نقش حیاتی دارند (سلامت، سمسو و مصطفی کمالو^۱، ۲۰۱۳). مدیران مدارس به عنوان نیروی انسانی، نقش بنیادین و زیر بنایی در دستیابی به اهداف آموزش و پرورش را ایفا می‌نمایند، لذا با توجه به موارد و مسائل مطرح شده، پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سوال می‌باشد که تاثیر معماری سازمانی و رهبری کوانتومی بر نوآوری سازمانی بر مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان به چه صورت می‌باشد؟

روش پژوهش

روش تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که رابطه بین متغیرهای مختلف با استفاده از ضریب همبستگی کشف و تعیین گردید، جامعه آماری این پژوهش تعداد کل مدیران و معلمان ابتدایی شهر اصفهان به تعداد ۳۰۰۰ نفر می‌باشد، حجم نمونه در این پژوهش، با استفاده از روش تصادفی طبقه ای ۳۴۱ نفر از مدیران و معلمان دوره ابتدایی می‌باشد، ابزارهای پژوهش پرسشنامه نوآوری سازمانی امید و همکاران (۲۰۱۰)، پرسشنامه نوآوری سازمانی امید و همکاران (۲۰۱۰)، پرسشنامه رهبری کوانتومی میرصفیان (۱۳۹۵) و پرسشنامه معماری سازمانی پراگت (۲۰۰۸) می‌باشد، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آماراستنباطی (ضریب آزمون کلموگروف اسمیرنوف، همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه) استفاده گردید و همچنین برای غنای بیشتر تحقیق از روش‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) نیز بهره گرفته شد. در ضمن تمامی عملیات اجرایی پردازش داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت.

یافته های پژوهش

جدول (۱) بررسی وضعیت استفاده از معماری سازمانی، رهبری کوانتومی و نوآوری سازمانی با استفاده از آزمون t تک گروهی:

شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین آماری ^۱	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	متغیر
معماری سازمانی	۴/۲۵	۰/۸۲	۳	۲۳/۵۲	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
رهبری کوانتومی	۴/۱۸	۰/۷۹	۳	۲۲/۹۲	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
نوآوری سازمانی	۳/۹۶	۰/۷۵	۳	۱۸/۶۶	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	

نتایج آزمون t تک گروهی در جدول (۱) نشان می دهد میانگین استفاده از معماری سازمانی توسط مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان ۴/۲۵ با انحراف معیار ۰/۸۲ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که میزان استفاده از معماری سازمانی توسط مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. میانگین استفاده از رهبری کوانتومی ۴/۱۸ با انحراف معیار ۰/۷۹ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که میزان استفاده از رهبری کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. میانگین نوآوری سازمانی ۳/۹۶ با انحراف معیار ۰/۷۵ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که میزان نوآوری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است.

جدول (۲) بررسی وضعیت استفاده از رهبری کوانتومی با استفاده از آزمون t تک گروهی

شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین آماری	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	متغیر
رهبری کوانتومی	۳/۹۵	۰/۷۱	۳	۲۴/۳۹	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
نگاه کوانتومی	۴/۰۷	۰/۸۳	۳	۲۳/۷۷	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
تفکر کوانتومی	۳/۷۵	۰/۹۲	۳	۱۴/۹۲	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
احساس کوانتومی	۳/۹۸	۰/۸۸	۳	۲۰/۴۷	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
شناخت کوانتومی	۳/۸۹	۰/۸۸	۳	۱۸/۶۶	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
عمل کوانتومی	۳/۹۹	۰/۸۱	۳	۲۲/۶۶	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
اعتماد کوانتومی	۳/۹۶	۰/۸۲	۳	۲۱/۴۹	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	
وجود کوانتومی	۳/۹۸	۰/۸۳	۳	۲۱/۷۸	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱	

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

نتایج آزمون t تک گروهی در جدول (۲-۴) نشان می دهد میانگین استفاده از رهبری کوانتومی توسط مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان ۳/۹۵ با انحراف معیار ۰/۷۱ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که میزان استفاده از رهبری کوانتومی

۱ - میانگین آماری هر گویه در مقیاس پرسشنامه رهبری کوانتومی ۳ است زیرا $3 = 5 \div 15 = 5 \div (1+2+3+4+5)$

توسط مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. همچنین وضعیت رهبری کوانتومی در هریک از مؤلفه‌ها به شرح زیر است: (۱) میانگین مؤلفه نگاه کوانتومی ۴/۰۷ با انحراف معیار ۰/۸۳ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان نگاه کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. (۲) میانگین مؤلفه تفکر کوانتومی ۳/۷۵ با انحراف معیار ۰/۹۲ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان تفکر کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. (۳) میانگین مؤلفه احساس کوانتومی ۳/۹۸ با انحراف معیار ۰/۸۸ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان احساس کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. (۴) میانگین مؤلفه شناخت کوانتومی ۳/۸۹ با انحراف معیار ۰/۸۸ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان شناخت کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. (۵) میانگین مؤلفه عمل کوانتومی ۳/۹۹ با انحراف معیار ۰/۸۱ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان عمل کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. (۶) میانگین مؤلفه اعتماد کوانتومی ۳/۹۶ با انحراف معیار ۰/۸۲ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان اعتماد کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. (۷) میانگین مؤلفه وجود کوانتومی ۳/۹۸ با انحراف معیار ۰/۸۳ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان وجود کوانتومی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است.

جدول (۳) بررسی وضعیت معماری سازمانی با استفاده از آزمون t تک گروهی:

شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین آماری ^۱	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
معماری سازمانی	۳/۵۰	۰/۷۸	۳	۱۱/۸۸	۳۴۰	**۰/۰۰۰۱

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

نتایج آزمون t تک گروهی در جدول (۴-۸) نشان می‌دهد میانگین معماری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان ۳/۵۰ با انحراف معیار ۰/۷۸ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان معماری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است.

بحث و نتیجه گیری

برای بررسی وضعیت استفاده از رهبری کوانتومی توسط مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان نتایج آزمون t تک گروهی نشان داد که میانگین استفاده از رهبری کوانتومی توسط مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان $3/95$ با انحراف معیار $0/71$ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح $0/01$ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با 99 درصد اطمینان می توان گفت که میزان استفاده از رهبری کوانتومی توسط مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. نتایج این پژوهش با نتایج ایزدی و سیادت (۱۳۹۵) و عسگری نژاد و همکاران (۱۳۹۲) همسو بود. همچنین این نتایج با نتایج پژوهش های حیدرزادگان و همکاران (۱۳۹۲) ناهمسو می باشد. از دلایل ناهمسو بودن نتایج پژوهش حاضر با پژوهش های یاد شده می توان به تفاوت در ویژگی های شرکت کنندگان، تفاوت در پرسشنامه های استفاده شده، تفاوت در محل اجرای پژوهش، تاثیر تفاوت فرهنگی و سایر ویژگی های فردی در بین شرکت کنندگان اشاره داشت. در واقع، پارادایم کوانتومی در علم مدیریت، مفاهیم سازمانی را بر پایه مفروضات معین از منظری جدید می نگرد. این روش نوین، قادر به تحلیل و بررسی مسائلی در سازمان است که در حالت عادی کمتر قابل طرح و بررسی هستند. شناخت شهودی، دید اکتشافی، رفتار اخلاقی، درک و شناخت نظم در بی نظمی و ادراک پدیده های مبهم، نا آشنا و غیرقطعی که در موقعیت های متلاطم و متغیر قرار دارند، همگی نمونه های از مفاهیم و راهبردهای رهبری کوانتومی می باشند. مدیران مدارس ابتدایی به عنوان افرادی که نقش مهمی در شکل دهی به نگرش و افزایش گرایش دانش آموزان ایفا می کنند، باید از توان شغلی بالایی برخوردار باشند و بهترین سازگاری را با کسب دانش جدید شغلی از خود نشان دهند؛ از این رو، مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان برای افزایش سازگاری و هماهنگی با شغل خود نیازمند یک سبک و سیستم مدیریتی جدید و پویا می باشند. در دانش مدیریت، پارادایم، دربرگیرنده ایده های اساسی در مورد واقعیت است (زاجاریف، ۲۰۰۲: ۲۴-۱۵). در پارادایم کوانتومی در مدیریت، این ایده ها متأثر از مفاهیم فیزیک کوانتومی هستند و بر مبنای آن به تحلیل و توصیف واقعیت های دنیای سازمان و مدیریت می پردازند. این پارادایم، چشم اندازی بدیع از جهان سازمانی ارائه می کند. چشم اندازی که هم عینی و هم ذهنی، هم منطقی و هم غیرمنطقی، هم خطی و هم غیرخطی، هم منظم و هم نامنظم است (شلتون، ۲۰۱۰). گسترش نفوذ علمی فیزیک کوانتوم و قابلیت آن در تبیین بسیاری از پدیده های ناملموس و پیچیده موجب شد تا مفاهیم تئوری کوانتوم در قالب پارادایمی نوین در علم مدیریت، مورد استفاده قرار گیرد. این پارادایم، ضمن برخورداری از قابلیت تبیین بسیاری از مفاهیم پیچیده سازمانی، چشم انداز جدیدی به روی علم سازمان و مدیریت، گشوده است. پارادایم کوانتومی در مدیریت، سعی دارد تا قوانین، مفاهیم و اصول تئوری کوانتوم را در قالب استعاره و رهنمود، جهت حل مسائل مدیریتی و توصیف و تبیین پدیده های سازمانی، مورد استفاده قرار دهد (محمد هادی، ۱۳۹۰). پارادایم کوانتومی در مدیریت، سعی دارد تا مفاهیم و اصول تئوری کوانتوم را، به منزله رهنمودی جهت توصیف و تبیین پدیده های سازمانی و حل مسائل مدیریتی، مورد استفاده قرار دهد. پارادایم کوانتومی، مدل هایی را معرفی می کند که می توان از آنها در جنبه های مختلف سازمان و مدیریت بهره گرفت (لینچ و ککس، ۲۰۱۶). پارادایم کوانتومی، استعاره ها و روش های ارزشمندی ارائه می دهند که می توانند در دوران کنونی، پژوهش های مدیریت را به چالش بکشند؛ لیکن کاربرد این پارادایم در مدیریت، صرفاً به مباحث پژوهشی و نظری محدود نیست. هم اکنون روش های منبعث از تئوری کوانتوم، در مباحث آشنای مدیریت، هم چون ارزیابی عملکرد و بودجه بندی به کار گرفته می شود (اورمن، ۲۰۱۵). برای بررسی وضعیت نوآوری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان نتایج آزمون t تک گروهی نشان داد که میانگین مهارت خود توسعه ای مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان $3/50$ با انحراف معیار $0/78$ به دست آمده است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح $0/01$ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با 99 درصد اطمینان می توان گفت که میزان نوآوری سازمانی مدیران و معلمان

مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۳) است. نتایج این پژوهش با نتایج رحیمی (۱۳۹۳)، سلیمی و عبدی (۱۳۹۴)، کلایمن (۲۰۱۱) و هوتز و ویلیامز (۲۰۰۹) همخوانی دارد. همچنین این نتایج با نتایج پژوهش‌های اورویس و لفلر (۲۰۱۱) ناهمخوانی دارد. در نوآوری سازمانی مبتنی بر تأمل، نوآوری حرفه‌ای به امری درونی و به مثابه یادگیری مادام‌العمر تبدیل می‌شود. این نوع نوآوری می‌تواند کاملاً فردی باشد یا در صورت تمایل و خواست مدیر به کمک دیگر همکاران صورت گیرد؛ بنابراین، تأمل می‌تواند فردی، گروهی، به شکل کلی یا متمرکز بر موضوع و مسئله‌ای خاص باشد. آنان پس از مواجهه با مشکل، ابعاد مسئله را به دقت بررسی می‌کنند و با جمع‌آوری اطلاعات از منابع گوناگون و ابداع راه‌حل‌های مختلف، مناسب‌ترین راه‌حل را انتخاب و اجرا می‌کنند. در طول مدت اجرا، مدیران پژوهشگر اوضاع را به‌خوبی زیر نظر می‌گیرد و تغییرات را رصد می‌کند؛ «آیا مشکل در حال رفع و بهبود است؟» او هوشیارانه نتایج اقدامش را تعقیب و شواهدی دال بر رفع مشکل یا بهبود اوضاع جمع‌آوری می‌کند و در نهایت با تمرکز همه‌جانبه خود، مشکل را حل می‌کند. مدیران باید موقعیت‌هایی فراهم کنند تا دانش دانش‌آموزان را برانگیزند و کاوش را با جستجو و تجارب قبلی زندگی روزانه خود پیوند دهند؛ درس را با مفاهیم سایر دروس تلفیق داده و با استفاده از فن‌آوری‌های اطلاعاتی جدید به تجارب جدیدی در یادگیری دست یابند. مدیران بایستی یاد بگیرند که چگونه تجارب شخصی و گروهی را به نظرات علمی گره زنند و در قالب دانش کاربردی برای یافتن راه‌حل مناسب و ارائه شیوه‌های تدریس پویا در حوزه عمل تخصصی خود بکار بندند. به همین دلیل مطالعه درس پژوهی و طراحی فعالیت‌های یادگیری که از مهم‌ترین ابزارهای توسعه حرفه‌ای به شمار می‌روند، لازم و ضروری می‌باشند. طراحی عملی یک فعالیت یادگیری با روش حل مسئله گامی در جهت تربیت معلم فکور خواهد بود. در واقع بررسی تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که موفقیت مدیران در افزایش میزان نوآوری سازمانی در مدرسه در صورتی افزایش پیدا می‌کند که تشکیل تیم‌های پژوهشی، تدریس گروهی و عملی، و طراحی فعالیت‌های یادگیری در متن کار روزانه و مستمر معلمان با حمایت مدرسه و همکاران وجود داشته باشد (زند و همکاران، ۱۳۹۰).

به عنوان یک نتیجه می‌توان گفت، با پیچیدگی و رقابت رو به گسترش، نوآوری به عنوان یکی از مزیت‌های اصلی برای حیات شرکت‌ها محسوب می‌شود. همه سازمان‌ها برای بقا نیازمند ایده‌های نو و بدیع هستند. ایده‌های نو و بدیع همچون روحی در کالبد سازمان دمیده می‌شود و آن را از نیستی و فنا نجات می‌دهد. ظهور نوآوری نه تنها سازمان‌ها را قادر می‌سازد نسبت به رقبا مزیت رقابتی به دست آورند بلکه ابزار سودمندی را برای ارتقای عملکرد سازمانی ارائه می‌کند. بنابراین، تنها راه بقای سازمان‌ها در محیط پر تلاطم و متغیر امروزی، همگام شدن با تغییرات محیطی است. نوآوری مقوله‌ای است که تنها از طریق خواست، انگیزش و خلاقیت نیروی انسانی محقق می‌شود. به بیان دیگر در محیط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی امروز که سرعت تغییرات غیر قابل تصور و پیش‌بینی است، تنها سازمان‌هایی می‌توانند به ادامه حیات خود امیدوار باشند که از سرمایه‌های انسانی مبتکر و نوآور برخوردارند. عدم انطباق لازم با تغییرات محیطی انفعال یا مرگ زود رس سازمان را به همراه دارد. به همین دلیل سازمان‌های نوین امروزی اهمیت فزاینده‌ای برای خلاقیت و نوآوری قائل می‌شوند تا بتوانند از طریق فکری نوین و جدید ضمن ایجاد تغییرات مناسب در راستای تحولات محیطی به توسعه و بالندگی سازمانی دست یابند. بدون شک خلاقیت و نوآوری سنگ زبرنا و راهگشای بهره‌وری اقتصادی است و سازمان‌هایی که توانسته‌اند در این راستا اقدامات لازم را انجام دهند شاهد نتایج چشمگیری در برونداد خود هستند.

برای بررسی وضعیت معماری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان نتایج آزمون t تک گروهی نشان داد که میانگین معماری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان ۳/۳۵ با انحراف معیار ۰/۴۴ به دست آمده است که از

میانگین آماری (۲/۵) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ زیرا ($p < 0/01$) بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که میزان معماری سازمانی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط (۲/۵) است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با یافته‌های اندک پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور هم‌راستا می‌باشد. درگاهی (۲۰۱۳) و مختاری (۱۳۸۷) در پژوهش‌های خود نشان دادند که پیاده‌سازی رهبری کوانتومی در ارتباط با رهبری در حوزه پرستاری، اثربخش بوده و به ارتقای سطح عملکرد در آن حوزه می‌انجامد. نتایج پژوهش آقابابایی (۱۳۹۲) نیز بیانگر ارتقای عملکرد مدیران دانشگاهی در صورت استفاده از راهبردهای مدیریت کوانتومی می‌باشد. همچنین، پورتر و ملوچ (۲۰۰۹) از مهارت‌های رهبری کوانتومی به‌عنوان ابزاری برای حرکت سازمان‌ها به سمت نتایج مثبت و اثربخشی بیشتر نام برده‌اند. درحقیقت، پاداش‌های درونی و بازخوردهای دریافت‌شده از محیط کار از جمله مهم‌ترین عوامل در تشویق کارکنان در راستای عملکرد حرفه‌ای بالاتر و عملکرد شغلی بهتر می‌باشند (صادقیان، عابدی و باغبان، ۱۳۹۶). به‌عبارت دیگر، تلاش برای دستیابی به اهداف آموزش و پرورش در حیطه مدارس ابتدایی در جهت ارتقای دانش‌آموزان، از طریق ایجاد احساس ارزشمندی بالا در معلمان و افزایش عملکرد شغلی سازمانی آن‌ها، ایجاد بستری مناسب برای دریافت بازخوردهای مطلوب سازمانی و درنهایت، کمک به رضایت شغلی بیشتر آن‌ها امکان‌پذیر می‌باشد؛ لذا استفاده از سبک‌های جدید و کارآمد مدیریتی و مهارت‌های خودتوسعه‌ای و به‌کارگیری آن‌ها در سازمان آموزش و پرورش می‌تواند در این ارتباط مؤثر باشد؛ زیرا، سبک مدیریت مدیران در سازمان‌ها از یک‌سو و حمایت‌های روانی آن‌ها از کارکنان از سوی دیگر، تأثیر چشمگیری در افزایش و بهبود عملکرد شغلی کارکنان دارد (پولیتیس، ۲۰۰۱). مدیران مهم‌ترین‌ترین و موثرترین عامل در مدرسه شناخته شده و در برابر عملکرد شغلی خود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، و اعمال هدفمند در سازمان مسئول می‌باشند. لذا، معلمان برای کسب عملکرد شغلی بالا مجبورند که برانگیخته شود و با انگیزه کار کنند. ایجاد انگیزه باعث تأثیرگذاری موفقیت فردی بر اثربخشی کلی مدرسه می‌شود. اکثر محققان تلاش‌های خود را بر روی مطالعه مدیران متمرکز نموده‌اند، تا بدین وسیله عواملی که بر معماری سازمانی آنها تأثیر می‌گذارد را، درک و شناسایی نمایند.

References

- Aslani, Q. A (2017). Analysis of the application of quantum management components in solving organizational conflicts among the employees of Fereydoun Shahr Education Department, Executive Management Master's Thesis, Islamic Azad University, Najaf Abad branch. [In Persian].
- Aghayousofi, A. and Mir Hosseini, W. (2019). The relationship between personality factors and job performance of insurance company managers, Insurance Research Journal, year 26, number 4: pp. 157-166. [In Persian].
- Abbasian, A and Yasini T (2016). The role of managers' distributive leadership style on the job performance of secondary school teachers in Mehran city: presenting a model, Journal of New Approaches in Educational Management (series 13), spring 2012, number 1. [In Persian].
- Azimi Secodari, B (2016). Investigating the relationship between quantum thinking approach and organizational creativity and productivity (case study, selected non-profit institutions of Mashhad metropolis), the third international conference on entrepreneurship, creativity and innovation, Shiraz. [In Persian].

- Adejumob·Faislat Titilayo ؛ Ojikuto·Rasheed Kola(2013).School Climate and teacher job performance in Lagos state Nigeria.Discourse Journal of Educational Research·1(2)·26-36.
- Aghababaei, R. (2013). Multiple relations between optimistic leadership strategies, self-leadership strategies and rate of using the quantum management dimensions at University of Isfahan and Tehran University. (Unpublished doctoral dissertation). University of Isfahan. (Persian).
- Akbari, A. (2012). Increasing the projects performance efficiency through changing the classic management to quantum management (Gas Company as a case). (Unpublished master dissertation). Tehran: Iran University of Science and Technology. (Persian).
- Avalos, B., & Assael, J. (2007). Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *Educational Research*. 45 ,254-266.
- Baron - Cohen, S. & Wheel Wright, S(2004); The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. April 2004, Volume 34, Issue 2, pp 163– 175.
- Baker, D. P. Amodeo, A.M. Krokos, A.J. Slonim, A. Herrera, H. (2010) "Assessing Teamwork Attitudes in Healthcare: Development of the Team STEPPS Teamwork Attitudes Questionnaire". *Quasar Health Care*. 19 . 1- 4.
- Blessing oselumese·Iwuagwu(2015). Influence of Qualification on Teachers' Job Performance in Secondary Schools in Edo State. Department of Education Foundation and Management·(15)
- Boyce LA, Zaccaro SJ, Wisecarver MZ.(2010)Propensity for self development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development performance. *Journal of Leadership Quarterly*; 21: 159–78.
- Clare, L., & Aschbacher, P. R. (2001). Exploring the Technical Quality of Using Assignments and Student Work as Indicators of Classroom Practice. *Educational Assessment*, 7·1:39-59.
- Cook, C.R. (2010). Effects of Emotional Intelligence on Principals Leadership, *Journal of Organizational Behavior* ,2(3):43.
- Cotton, D., Bailey, I., Warren, M., Bissell, S., (2009). Revolutions and second-best solutions: education for sustainable development in.
- Darling, J. R., & Walker, W. E. (2001). Effective conflict management: Use of the behavioral style model. *Leadership and Organizational Development Journal*, 22(5):230-42.
- Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: The implication for Iranian nursing leaders. *Acta Medica Iranica*, 51(6): 411-7. (Persian).
- Danielson, C. (2001). "New Trends in Teacher Evaluation". In: *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.

- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation: To Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development & Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Davenport T, Prusak L. *Working knowledge*. Boston: Harvard Business School. 1997.
- Davis, D, R., Ellett, C.D., & Annunziata, J.(2003).Teacher Evaluation, Leadership and Learning Organizations. *Journal of Personnel. Evaluation in Education*, 16 ,4,287–301.
- Davis, K. (1960), "Can business afford to ignore its social responsibility? " *California Management Review*, 2 (3), 70-76.
- Deardorff D Williams G;(2006) *Synergy Leadership in Quantum Organization*, Available: www.triz-journal.com.
- Deardorff, D., & Williams, G;(2006)*Synergy leadership in quantum organization*, Retrieved from <http://archives/2006/10/08> PDF, Date of access: 8October 2012.
- Dickson. M. W., Resick.C.J., & Hanges .P.J.(2004). When organizational climate is unambiguous, It is also strong. *Journal of Applied Psychology*, 91:351-364.
- Dijkstra T. M., Dierendonck, D., Evers, A., & DeDreu Carsten, K. W. (2005). Conflict and well- being at work: The moderating role of personality. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2): 87-104.
- Ercetin, S. S. & Kamaci, M. C;(2008) *Quantum Leadership Paradigm*, *World Applied Sciences Journal*, Vol. 3, No. 6, pp: 865-868.
- Fairholm, M. R. (2004). A New Sciences outline for Leadership Development. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (4): 369-383.
- Hayati, Sh(2013). Investigating the relationship between work conscientiousness and employees' job performance with an emphasis on the role of job satisfaction, Master's Thesis of Business Administration, Islamic Azad University, Sanandaj branch. [In Persian].
- Heydarzadegan, A., Farhang, A. and Ghorbani, M. (2017). Investigating the simple and multiple relationship between employee development and organizational commitment, *scientific-research journal of new approach in educational management of Morovdasht Azad University*, fifth year, number 3:58-43. [In Persian].
- Mirsafian, 1396. The effect of educational intervention of seven quantum management skills on job satisfaction, job attachment and organizational commitment of physical education teachers, *Sports Management Studies*, No. 52: pp. 219-226. [In Persian].
- Rahimi, H., Athari, Z. and Aflakian, N. (2014). Intellectual capital and knowledge management processes in quantum organizations: a case study of Kashan University, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Volume 21, Number 4: pp. 199-99. [In Persian].
- Yazdi, K. and Siadat, A. (2018). Investigating the relationship between quantum management with job enthusiasm and job adaptability of Isfahan University employees, *educational management innovations*, year 11, number 3. [In Persian].

The Quarterly Journal of Approach to
Philosophy in Schools and Organizations

Year 3, Number 1, Spring 2024, Pages 60 to 71

Original Article

<http://www.esbam.ir>

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

سال سوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

ISSN: 2980-891X

Analysis of the content of the first chapter of the newly authored 11th grade biology book (neural regulation) of the academic year 2020-2021 in the manner of William Rumi

Ozra Feizi*: Bachelor student of biology education, Department of Basic Sciences, Farhangian University.

Mohammad Abyari: Assistant Professor, Department of Basic Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

Abstract

Introduction: The aim of the current research is to analyze the contents of the nervous regulation chapter of the newly authored 11th biology book from the perspective of being active or inactive based on William Rumi's model.

Method: In this study, the unit of analysis was the sentences and pictures of the 11th neurobiology chapter, which was analyzed in terms of the amount of activity. The existing research was conducted using quantitative content analysis and descriptive statistical methods. The population studied in this research was the chapter of neural regulation of the new biology textbook of the 11th grade of the academic year 2020-2021.

Findings: The conflict index for the sentences of the texts of the nervous regulation chapter in the 11th grade biology book was found in the range of 0.15 and for the pictures of these texts in the range of 0.43. Considering that the learning coefficient of the sentences in this section is less than 0.4, therefore, the authored content is not activity-oriented and is far from the ideal situation. The learning coefficient of the images related to this section is above 0.4 and it is relatively activity-oriented. But it is expected to be written more actively.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that studying and reviewing textbooks can reveal the relationship between some of the students' learning problems with the curriculum and help to include the curriculum concepts in the textbooks in an appropriate way.

Keywords: Content analysis, William Rumi, learning factor, 11th biology, being active.

***Corresponding author:** Bachelor student of biology education, Department of Basic Sciences, Farhangian University.

Email: ozrafeizi400@gmail.com

DOI: [10.22034/esbam.2023.392470.1015](https://doi.org/10.22034/esbam.2023.392470.1015)

Analysis of the content of the first chapter of the newly authored 11th grade biology book (neural regulation) of the academic year 2020-2021 in the manner of William Rumi

Detailed Abstract

Introduction: The aim of the current research is to analyze the contents of the nervous regulation chapter of the newly authored 11th biology book from the perspective of being active or inactive based on William Rumi's model.

Materials and methods: In this study, the unit of analysis was the sentences and pictures of the 11th neurobiology chapter, which was analyzed in terms of the amount of activity. The existing research was conducted using quantitative content analysis and descriptive statistical methods. The population studied in this research was the chapter of neural regulation of the new biology textbook of the 11th grade of the academic year 2020-2021.

Results and discussion: The current educational system of the country is a centralized system and its curriculum is unique to the textbook with which the teacher conducts the teaching process and various academic evaluations and tests are conducted based on the content of the textbooks. In fact, in educational systems, a textbook is a written document of education and training, on which the activities and experiences of learners are organized. So, if the contents of textbooks are good, they can challenge students intellectually and respond to the needs of the new era. Based on the fact that the education system of Iran is focused and the curriculum is exclusive to textbooks and it is distributed throughout the country despite the size and diversity of demographic and cultural species, so textbooks must be free of defects and appropriate to the goals. determined and the scientific principles should be compiled (Kohi Fayeeg and Shahmohammadi Ardabili, 2012). Studying and reviewing textbooks can reveal the connection between some of the students' learning problems with the curriculum and help to include the curriculum concepts in the textbooks in an appropriate way. Curriculum content is of particular importance due to the role it plays in achieving goals. Since planning, compiling, changing and updating textbooks is one of the requirements of the educational system, its scientific analysis and analysis becomes particularly important. This analysis helps the authors of textbooks to be more careful when compiling, selecting and choosing the content of textbooks, in order to facilitate learning and provide the background for students' academic progress. By analyzing the content, the weak points of the content become more obvious and the need to create a standard program is felt more. Education based on memorizing a set of knowledge and solved problems cannot prepare the student to live in situations with unpredictable problems and problems. Even though students may be able to handle education based on memorizing scientific words and formulas and be successful in continuing their education at higher levels, this type of education is not very effective in people's real life Content

analysis is a regular, objective and quantitative method of the content of books and program texts or comparing the messages and structure of the content with the objectives of the curriculum. The content analysis of textbooks can reveal the relationship between some of the students' learning problems and the curriculum and help to include the curriculum concepts in the textbooks in an appropriate way to support the academic progress of the students. be provided

Considering that the biology book is close to the daily life of the students in every grade in the second secondary school and has many applications in their daily life, therefore this lesson is considered as one of the important and special lessons. For this reason, in this research, the content analysis of the nervous regulation chapter of the 11th grade of the second high school was carried out in order to measure the texts and images of this book in relation to the learner's involvement with the above. The analysis of the data obtained in this research based on the calculations of William Rumi's model showed that the coefficient of engagement of the text and images of the speeches of the 1st and 2nd chapters of the 11th biology textbook on neural regulation is 0.15 and 0.43, respectively, which indicates It is that the sentences of this section are not active and the active flow of learning is not created for the students. But the correlation coefficient of the pictures of the nervous regulation chapter of the 11th biology book is higher than 0.4 and it is relatively activity-oriented. According to the above results, in total, the content of the new curriculum of the 11th grade biology book is passive content (with an engagement factor of 0.29). The results obtained in this research are almost consistent with the results of previous researchers in this field. In a study conducted by Samia Kipour and colleagues on all sections of the 11th biology book of the second secondary school, they announced that: the coefficient of students' engagement with the sentences and pictures of the 11th biology book is 0.29 and zero, which indicates that the sentences and pictures of the book are inactive. It is based on the model of William of Rome. It is suggested to improve the quality of biology education: the content of the curriculum of all textbooks should be designed in such a way that the textbook represents real life for the students and guides the students to learn and understand the material and motivate them to learn. . It is also necessary to provide the field for their active research and practice so that students are encouraged and enthusiastic about learning and acquiring information. Also, it is better to increase the scope of students' activities in the text and pictures of the biology book from the current situation, and every biology talk should form a learning context from the real life of the students.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that studying and reviewing textbooks can reveal the relationship between some of the students' learning problems with the curriculum and help to include the curriculum concepts in the textbooks in an appropriate way.

Keywords: Content analysis, William Rumi, learning factor, 11th biology, being active.

تحلیل محتوای فصل اول کتاب جدیدالتالیف زیست‌شناسی پایه یازدهم (تنظیم عصبی) سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به شیوه ویلیام رومی

عذرا فیضی*: دانشجوی کارشناسی آموزش زیست‌شناسی، گروه علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران.
محمد آبیاری: استادیار گروه علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

چکیده

هدف: از پژوهش حاضر، تحلیل محتوای مطالب فصل تنظیم عصبی کتاب جدیدالتالیف زیست‌شناسی یازدهم از منظر فعال‌بودن یا غیرفعال‌بودن براساس الگوی ویلیام رومی می‌باشد. **روش کار:** در این مطالعه واحد تحلیل، جملات و تصاویر فصل تنظیم عصبی زیست‌شناسی یازدهم بوده که تدوین آن از نظر اندازه فعال‌بودن مورد بررسی قرار گرفت. تحقیق موجود به روش تحلیل محتوای کمی و روش آماری توصیفی انجام شد. جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش، فصل تنظیم عصبی کتاب درسی جدیدالتالیف زیست‌شناسی پایه یازدهم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. **نتایج:** شاخص درگیری برای جملات متون فصل تنظیم عصبی در کتاب زیست‌شناسی پایه یازدهم در بازه ۰/۱۵ و برای تصاویر این متون در بازه ۰/۴۳ بدست آمد. باتوجه به اینکه ضریب یادگیری جملات این بخش، از ۰/۴ کم‌تر می‌باشد لذا مطالب تألیف‌شده به صورت فعالیت‌محور نبوده و با وضع مطلوب فاصله دارد. ضریب یادگیری تصاویر مربوط به این بخش بالای ۰/۴ است و نسبتاً فعالیت‌محور می‌باشد، لیکن انتظار می‌رود به صورت فعال‌تری تألیف شود. **نتیجه‌گیری:** نتیجه‌گیری کلی پژوهش نشان داد که مطالعه و بررسی کتاب‌های درسی می‌تواند ارتباط بین برخی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با برنامه درسی را آشکار نماید و کمک کند که مفاهیم برنامه درسی به شکل مناسبی در کتاب‌های درسی گنجانده شوند.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوا، ویلیام رومی، ضریب یادگیری، زیست‌شناسی یازدهم، فعال بودن.

***نویسنده مسؤول:** دانشجوی کارشناسی آموزش زیست‌شناسی، گروه علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران.

Email: ozrafeizi400@gmail.com

DOI: [10.22034/esbam.2023.392470.1015](https://doi.org/10.22034/esbam.2023.392470.1015)

مقدمه

نظام آموزشی فعلی کشور، یک نظام متمرکز و برنامه‌ی درسی آن منحصر به کتاب درسی است که معلم فرایند تدریس را با آن انجام می‌دهد و انواع ارزشیابی‌های تحصیلی و آزمون‌ها بر مبنای محتوای کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد. در حقیقت کتاب درسی در نظام‌های آموزشی سند مکتوب و مدون تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که فعالیت‌ها و تجارب یادگیرندگان بر اساس آن سازماندهی می‌شود. پس اگر محتوای کتاب‌های درسی مطلوب باشند، می‌توانند دانش‌آموزان را به چالش فکری بکشانند و نیازهای عصر جدید را پاسخگو باشند (آقازاده، ۱۳۸۵). بر اساس این که نظام آموزش و پرورش کشور ایران، متمرکز و برنامه‌درسی منحصر به کتاب‌های درسی است و در تمام کشور با وجود وسعت و تنوع گونه‌های جمعیتی و فرهنگی توزیع می‌شود، بنابراین کتاب‌های درسی باید از گونه عیب و نقص عاری باشند و متناسب با اهداف تعیین‌شده و اصول علمی تالیف گردند (کوهی فایق و شاه‌محمدی اردبیلی، ۱۳۹۲). مطالعه و بررسی کتاب‌های درسی می‌تواند ارتباط بین برخی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با برنامه درسی را آشکار نماید و کمک کند که مفاهیم برنامه درسی به شکل مناسبی در کتاب‌های درسی گنجانده شوند (کرمی و همکاران، ۱۳۹۲). محتوای برنامه‌درسی با توجه به نقشی که در تحقق اهداف ایفا می‌کند، از اهمیت خاصی برخوردار است. از آن‌جا که برنامه‌ریزی، تدوین، تغییر و به‌روز کردن کتب درسی یکی از الزامات نظام آموزشی است، تحلیل و بررسی علمی آن اهمیت خاصی پیدا می‌کند. این تحلیل به مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند تا در هنگام تدوین، گزینش و انتخاب محتوای کتاب‌های درسی، دقت بیش‌تری داشته تا ضمن تسهیل یادگیری، زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم کنند. با تحلیل محتوا، نقاط ضعف محتوا آشکارتر شده و ضرورت ایجاد یک برنامه استاندارد، بیش‌تر احساس می‌شود (بدریان و رستگار، ۱۳۸۵). آموزش مبتنی بر حفظ کردن مجموعه‌ای از دانستنی‌ها و مسائل حل‌شده، نمی‌تواند دانش‌آموز را برای زیستن در موقعیت‌های دارای مسائل و مشکلات غیرقابل پیش‌بینی آماده سازد (کاه و هدایتی، ۱۳۹۶). با وجود اینکه دانش‌آموزان ممکن است از عهده آموزش بر مبنای حفظ کردن واژه‌های علمی و فرمول‌ها برآیند و در ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر نیز موفق باشند، اما این نوع آموزش در زندگی واقعی افراد خیلی کارساز نیست (گیبس و فاکس^۱، ۱۹۹۹). تحلیل محتوا، روش منظم عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متون برنامه و یا مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف برنامه‌ی درسی است (یارمحمدیان، ۱۳۸۱). تحلیل محتوای کتب درسی می‌تواند ارتباط بین برخی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با برنامه‌ی درسی را آشکار کرده و کمک کند که مفاهیم برنامه‌ی درسی به شکل مناسبی در کتب درسی گنجانده شود تا زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم گردد (دگی، ۲۰۱۰)^۲. یکی از روش‌های تحلیل محتوا که می‌تواند میزان درگیری یادگیرنده را در جریان یادگیری تعیین نماید، روش ویلیام م رومی است (بیابانگر، ۱۳۹۷). ویلیام رومی یکی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت می‌باشد که وی کتاب خود را با نام "تکنیک‌های آموزشی در آموزش علوم" در سال ۱۹۸۶ ارائه کرده است و معتقد است که در این روش به توصیف عینی و منظم محتوای آشکار مطالب درسی و آزمایشگاهی باید پرداخت. هدف آن، بررسی این موضوع است که آیا کتاب و یا محتوای مورد نظر، دانش‌آموزان را به طور فعال با یادگیری درگیر می‌نماید؟ وی در این شیوه بر جمله‌های متن و پرسش‌های کتاب و تصاویر تاکید داشته و آن‌ها را به دو نوع تفکیک می‌نماید. مقصود "لفظی" و "درکی" (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۸۷). طبق نتایج تحقیق آقای نورمحمد براهوئی مقدم در سال ۱۳۹۹، ضریب درگیری متن کتاب زیست‌شناسی یازدهم، ۰/۰۸ است و از آنجایی که این ضریب از ۰/۴ کمتر است، وی نتیجه گرفت که طبق الگوی تحلیل محتوای ویلیام رومی این ضریب درگیری نشان‌دهنده‌ی غیرفعال بودن متن کتاب درسی است. یافته‌های این بخش توسط وی، با نتایج پژوهش‌های اوستا و همکاران (۱۳۹۷)، قربانی و همکاران (۱۳۹۶)، محمودیان و

1- Gibbs & Fox

2- Degbey

همکاران (۱۳۹۷) مطابقت دارد. با توجه به ضعف اساسی آموزش سطحی مبتنی بر حفظ جملات در مورد مطالب فصل تنظیم عصبی کتب درسی و لزوم تغییرات در الگوی یاددهی و یادگیری این موضوعات، طوری که منجر به یادگیری اکتشافی و فعال این مباحث برای دانش‌آموزان شود، در پژوهش حاضر، محتوای مباحث فصل تنظیم عصبی ارائه شده در کتاب درسی زیست‌شناسی پایه یازدهم مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با استفاده از روش ویلیام رومی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است. بنابراین سوال‌های سوالات پژوهش بدین صورت می‌باشد که: ۱- آیا فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم، بر اساس الگوی ویلیام رومی، به صورت فعال ارائه شده‌است؟ ۲- آیا متن فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم، بر اساس الگوی ویلیام رومی، به صورت فعال ارائه شده‌است؟ ۳- آیا تصاویر فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم، بر اساس الگوی ویلیام رومی، به صورت فعال ارائه شده‌است؟

روش تحقیق

ویلیام رومی یکی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت است. تجزیه و تحلیل کتب درسی که وی برای اولین بار طراحی کرد، جهت تمایز گذاشتن بین محتوای فعال با غیرفعال مورد استفاده قرار می‌گیرد. رومی معتقد است که محتوای کتاب‌های درسی، به‌ویژه در دروس علوم تجربی و شاخه‌های آن (زیست‌شناسی، شیمی و ...) باید موضوعات را به شیوه اکتشافی مطرح کند، زیرا یادگیری حقیقی نتیجه فعالیت یادگیرنده است (حسن مرادی، ۱۳۹۶). تحلیل محتوا به دو نوع کمی و کیفی تقسیم می‌شود و دارای روش‌های مختلفی است؛ در این پژوهش از تکنیک ویلیام رومی که روشی کمی است، استفاده شده‌است. در روش‌های کمی، تأکید بر کمی‌سازی محتوا و استفاده از فراوانی و شاخص‌های عددی هر یک از ابعاد محتوا است که با انجام محاسبات ریاضی به تحلیل و بررسی محتوا پرداخته می‌شود. در این روش برای کمی‌سازی ابعاد محتوا، تعداد جملات، اشکال و جداول موضوعات، حوادث خاص و فضاها، اختصاص یافته به هر یک از آن‌ها مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرد (حسن مرادی، ۱۳۸۸). جامعه‌ی آماری این پژوهش، کتاب زیست‌شناسی پایه یازدهم، رشته علوم تجربی، چاپ ۱۴۰۰ و نمونه آماری، فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم می‌باشد. تحلیل بر اساس مقوله‌هایی است که بعضی از آن‌ها به متن و تصاویر فعال و بعضی مقوله‌ها به متن و تصاویر غیرفعال مربوط می‌شود. رومی در این شیوه روی جمله‌های متن، پرسش‌های کتاب و تصاویر تأکید دارد و آن‌ها را به دو نوع "لفظی" و "درکی" تفکیک می‌کند. مقصود از جمله‌های لفظی، آن دسته از دانش و اطلاعاتی است که به صورت مستقیم و بی‌واسطه، معلوماتی را در اختیار فراگیر قرار می‌دهد، بدون آنکه فراگیر در آن دخل و تصرفی نماید. در مقابل، جمله‌های درکی، به آن دسته از جمله‌هایی گفته می‌شود که با درگیر و فعال کردن ذهن، فراگیر به یافته‌های تازه دست پیدا می‌کند که خود در آن نقش پویایی داشته‌است. در این گونه جمله‌ها فراگیر به اهمیت و کاربرد دانسته‌های خود واقف است و دانسته‌های تازه‌اش را با مجموعه دانسته‌ها و تجارب قبلی درهم می‌آمیزد، تا مجموعه‌ای یکپارچه (طرح مفهومی) برای او ایجاد شود. چنین شیوه‌ای موجب یادگیری با ثبات خواهد شد (جعفری هرنندی و همکاران، ۱۳۸۷). ویلیام رومی در طبقه‌بندی مقوله‌ها، مقوله را به سه طبقه تقسیم می‌نماید: طبقه‌ی مقوله‌های فعال، طبقه‌ی مقوله‌های غیرفعال، طبقه‌ی مقوله‌های خنثی (حسن مرادی، ۱۳۹۶). در این روش تعداد جمله‌های درکی به تعداد جملات لفظی تقسیم می‌شود و شاخصی به دست می‌آید که به آن ضریب درگیری گفته می‌شود (عبدالله میرزایی و مهنانی، ۱۳۹۲).

ارزشیابی متن

همان‌طور که مشاهده شد، ویلیام رومی برای تحلیل و ارزشیابی متن کتاب درسی بیش‌تر بر نوع جمله‌ها تأکید دارد، که جملات را به دو نوع لفظی و درکی تقسیم می‌کند (نوریان، ۱۳۹۲). مراحل روش ویلیام رومی برای بررسی نوع جمله‌های متن درسی به صورت زیر می‌باشد: الف) جمله‌های لفظی (حفظی): دانستنی‌هایی که به طور مستقیم در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (دانش عمومی و انتقالی). ب) جمله‌های درکی: یادگیری‌هایی که دانش‌آموزان برای رسیدن به آن‌ها درگیری فعالی دارند (فعالیت‌های سازنده). (فیضی و احمدی، ۱۴۰۱). ضریب یادگیری جملات متون را با تقسیم جمع تعداد جملات درکی بر جمع تعداد جملات لفظی، طبق فرمول زیر به دست می‌آوریم (فیضی و احمدی ۱۴۰۱):

$$x = \frac{\text{مجموع جملات فعال}}{\text{مجموع جملات غیرفعال}} = \frac{e + f + g + h}{a + b + c + d} \quad (1)$$

جدول ۱، مقوله‌های مرتبط با جملات غیرفعال، فعال یا خنثی بودن متن را نشان می‌دهد که قرار است پژوهش مقاله طبق این طبقه‌بندی انجام و نتیجه‌گیری گردد (فیضی و احمدی، ۱۴۰۱).

جدول ۱ مقوله‌های مربوط با فعال، غیرفعال و خنثی بودن متن

مقوله	علامت اختصاری	توضیحات
غیرفعال	a	بیان حقیقت: بیان ساده مفروضات و یا مشاهداتی که به وسیله فرد دیگری غیر از دانش‌آموز انجام شده است.
	b	بیان نتایج یا اصول کلی: نظرات ارائه شده توسط نویسندگان کتاب درباره ارتباط بین مفروضات و موضوعات مختلف است.
	c	تعاریف: جمله‌هایی که برای وصف و تشریح یک واژه یا اصطلاح به کار برده می‌شود.
	d	سؤالاتی که در متن ارائه گردیده است و جواب آن‌ها بلافاصله بعد از پرسیدن، توسط نویسنده در متن آورده می‌شود.
	e	سؤالاتی که ترغیب می‌کند دانش‌آموز برای پاسخ به آن‌ها مفروضات داده شده را تجزیه و تحلیل نماید.
فعال	f	از دانش‌آموزان خواسته شده که نتایجی را که خود او به دست آورده است را بیان کند.
	g	از دانش‌آموزان خواسته شده که آزمایشی را انجام داده و نتایج حاصل را تحلیل نماید و یا اینکه مسائل ارائه شده را حل کند.
	h	سؤالاتی که به منظور جلب توجه دانش‌آموزان داده شده و جواب آن‌ها بلافاصله به وسیله نویسنده کتاب در متن نیامده است.
خنثی	i	از دانش‌آموزان خواسته شده که تصاویر یا مراحل انجام یک آزمایش را مورد ملاحظه قرار دهد و بطور کلی جملاتی که در هیچ کدام از مقوله‌های فوق نگنجد در این مقوله قرار می‌گیرد.
	j	سوالات مربوط به معانی بیان است.

از نظر ویلیام رومی اگر ضریب درگیری فراگیر در جملات متن و نوشته کم‌تر از $0/4$ باشد، نشانگر آن است که متن کتاب غیرفعال است و صرفاً به ارائه اطلاعات می‌پردازد. اگر این ضریب بزرگ‌تر از $0/4$ و کوچک‌تر و برابر با 1 باشد، متن متن فعالی است (فیضی و احمدی ۱۴۰۱). بهترین متن آن است که ضریب یادگیری آن به عدد $1/5$ نزدیک‌تر باشد (حسن مرادی، ۱۳۹۶).

ارزشیابی تصاویر

هر یک از تصاویر، اشکال یا نقاشی‌هایی که در داخل یک کادر خاص طرح شده باشد و هدف از آن رساندن یک مفهوم به دانش‌آموز باشد، به‌عنوان یک واحد تصویر مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در طبقه‌بندی تصاویر و نمودارها، در صورتی که دو شکل یک مفهوم را انتقال دهند، به عنوان یک واحد در نظر گرفته می‌شود. (احمدی، ۱۴۰۰). ضریب درگیری دانش‌آموز با تصاویر و نمودارها از فرمول زیر به دست می‌آید (صاحب‌زاده و براهوئی مقدم، ۱۳۹۵).

$$x = \frac{\text{مجموع تصاویر فعال}}{\text{مجموع تصاویر غیرفعال}} = \frac{e + f + g + h}{a + b + c + d} \quad (2)$$

تمام تصاویر مربوط به فصل تنظیم عصبی زیست یازدهم، طبق مقوله‌های جدول ۲، طبقه بندی می‌شوند:

جدول ۲ مقوله‌های مربوط به تحلیل واحدهای تصاویر

مقوله	علامت اختصاری	توضیحات
غیرفعال	a	یک موضوع را تشریح می‌کند.
فعال	b	از فراگیر خواسته شده فعالیتی را انجام دهد و یا از اطلاعات داده شده استفاده کند.
خنثی	c	شکل به منظور تشریح روش جمع‌آوری وسایل لازم برای یک آزمایش ارائه شده است.
	d	شکلی که در هیچ یک از مقوله‌های فوق نگنجد.

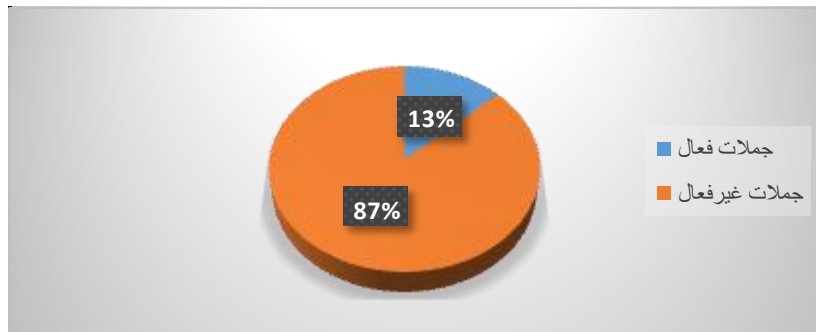
یافته‌ها

یافته‌های مربوط به تحلیل متن فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ براساس روش ویلیام رومی: آیا جملات موجود در متن فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم دوره متوسطه دوم به شیوه‌ی فعال ارائه شده است؟ باتوجه به نتایج به دست آمده در جدول ۳، ضریب درگیری جملات متن گفتارهای اول و دوم کتاب زیست‌شناسی یازدهم به ترتیب $0/11$ و $0/18$ است، بالطبع ضریب درگیری فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، $0/15$ است. ضریب درگیری گفتار اول این فصل، $0/11$ است. از آنجاییکه از $0/4$ کم‌تر است، بنابراین این گفتار از لحاظ الگوی ویلیام رومی، بسیار غیرفعال می‌باشد. همچنین در مورد ضریب درگیری جملات گفتار دوم نیز همین تفسیر موجود می‌باشد و لذا خیلی مطلوب نیست و انتظار می‌رود مؤلفین کتاب درسی زیست‌شناسی یازدهم نسبت به گنجاندن متون فعال زیستی عصبی در این کتاب تغییراتی اعمال کنند. اما باید این موضوع را در نظر گرفت که چون کتاب زیست‌شناسی بیشتر بر اساس نظریه‌های علمی ثابت شده تبیین می‌شوند، لذا انتظار فعالیت محور بودن جملات این

کتاب بر اساس الگوی ویلیام رومی نمی‌باشد. ولیکن انتظار می‌رود قسمت فعالیت‌ها و آزمایش کنید کتب درسی زیست‌شناسی دوره متوسطه دوم بیش‌تر شود. جدول ۳ توزیع فراوانی انواع جملات فعال، غیرفعال و خنثی و ضریب درگیری جملات این بخش را نشان می‌دهد. نمودار ۱ توزیع فراوانی جملات فعال و غیرفعال در فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم را نشان می‌دهد:

جدول ۳ توزیع فراوانی جملات متن فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم بر اساس تکنیک ویلیام رومی

پایه	گفتار	عنوان گفتار مقوله‌ها	a	b	c	d	جمع مقوله‌های فعال	جمع مقوله‌های غیرفعال	ضریب پایه‌گیری
یازدهم	۱	یاخته‌های بافت عصبی	۷	۴	۰	۰	۴	۷	۰/۵۷
	۲	ساختار دستگاه عصبی	۲۳	۹	۰	۰	۹	۲۳	۰/۳۹
		جمع					۱۳	۳۰	۰/۴۳



نمودار ۱ توزیع فراوانی جملات فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم

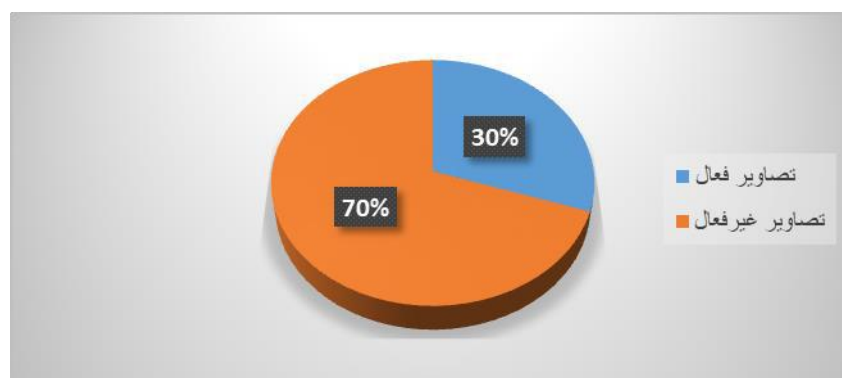
یافته‌ها و نتایج مربوط به تحلیل تصاویر فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ براساس روش ویلیام رومی :

آیا تصاویر موجود در مباحث فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم مقطع متوسطه دوم به شیوه‌ی فعال ارائه شده‌است؟ با توجه به بررسی نتایج به‌دست آمده در جدول ۴، ضریب درگیری کلی گفتار‌های اول و دوم فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم به‌ترتیب ۰/۵۷ و ۰/۳۹ می‌باشد. ضریب درگیری کلی تصاویر این بخش ۰/۴۳ می‌باشد. از آنجا که این عدد از ۰/۴ بیشتر است، این موضوع بیانگر فعالیت محور بودن تصاویر فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم می‌باشد. اگرچه این عدد بالاتر از ۰/۴ است، اما با عدد ۱/۵ فاصله بیش‌تری دارد و لذا چندان مطلوب نبوده و انتظار می‌رود مولفین کتب

درسی نسبت به گنجاندن مطالب فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم تغییراتی را اعمال کنند. جدول ۴ توزیع فراوانی انواع تصاویر فعال، غیرفعال و خنثی بر اساس الگوی ویلیام رومی و ضریب درگیری جملات این بخش را نشان می‌دهد. نمودار ۲ توزیع فراوانی تصاویر فعال و غیرفعال و خنثی در فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم را نشان می‌دهد:

جدول ۴ توزیع فراوانی تصاویر فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم بر اساس الگوی ویلیام رومی

پایه	گفتار	عنوان گفتار	مفوله‌ها	a	b	c	d	جمع مفوله‌های فعال		
								جمع مفوله‌های غیرفعال	جمع مفوله‌های خنثی	ضریب یادگیری
یازدهم	۱	یاخته‌های بافت عصبی	۷	۴	۰	۰	۰	۴	۷	۰/۵۷
	۲	ساختار دستگاه عصبی	۲۳	۹	۰	۰	۰	۹	۲۳	۰/۳۹
		جمع							۳۰	۰/۴۳



نمودار ۲ توزیع فراوانی تصاویر فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه کتاب زیست‌شناسی در هر پایه ای در دوره متوسطه دوم، به زندگی روزمره دانش‌آموزان نزدیک است و کاربرد بسیاری در زندگی روزمره آن‌ها دارد، لذا این درس جزو دروس مهم و اختصاصی به حساب می‌آید. به همین سبب در این پژوهش تحلیل محتوای فصل تنظیم عصبی پایه یازدهم دوره متوسطه دوم انجام گردید تا متن‌ها و تصاویر این کتاب در رابطه با درگیری یادگیرنده با موارد فوق سنجیده شود. تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده در این تحقیق بر پایه محاسبات حاصل از الگوی ویلیام رومی نشان داد که ضریب درگیری متن و تصاویر گفتارهای ۱ و ۲ فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم، به ترتیب ۰/۱۵ و ۰/۴۳ است که نشان‌دهنده این است که جملات این بخش، فعال نبوده و جریان فعال یادگیری

برای دانش‌آموزان ایجاد نمی‌شود. لیکن ضریب درگیری تصاویر فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی یازدهم بالاتر از ۰/۴ است و نسبتاً فعالیت‌محور می‌باشد. با توجه به نتایج فوق، در مجموع محتوای برنامه درسی کتاب جدید التالیف زیست‌شناسی پایه یازدهم، محتوای غیرفعال (با ضریب درگیری ۰/۲۹) است. نتایج به دست‌آمده در این پژوهش با نتایج محققین قبلی در این زمینه به تقریب هم‌خوانی دارد. در مطالعه‌ای که سمیه کی‌پور و همکاران در مورد کل بخش‌های کتاب زیست‌شناسی یازدهم دوره متوسطه دوم انجام دادند، اعلام کردند که: ضریب درگیری دانش‌آموزان با جملات و تصاویر کتاب زیست‌شناسی یازدهم، ۰/۲۹ و صفر می‌باشد که نشان‌دهنده غیر فعال بودن جملات و تصاویر کتاب بر اساس الگوی ویلیام رومی است. برای بهبود کیفیت آموزش زیست‌شناسی پیشنهاد می‌شود: محتوای برنامه درسی تمامی کتب درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که کتاب درسی نمود زندگی واقعی را برای دانش‌آموزان ایفا کند و دانش‌آموزان را به سمت یادگیری و درک مطالب هدایت کند و آن‌ها نسبت به یادگیری برانگیخته شوند. همچنین ملزوم است زمینه پژوهش و عمل فعالانه‌ی آنها فراهم گردد تا دانش‌آموزان به علم‌اندوزی و کسب اطلاعات، ترغیب و مشتاق شوند. همچنین بهتر است زمینه فعالیت دانش‌آموزان در متن درسی و تصاویر کتاب زیست‌شناسی از وضع فعلی افزون‌تر شود و هر گفتار زیست‌شناسی، یک زمینه یادگیری از زندگی واقعی دانش‌آموزان را تشکیل دهد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله موجود از تمامی محققان و فناوران که گام‌های بسیاری در جهت پیشرفت علم تحلیل محتوا و تمامی روش‌های تربیتی - تخصصی شده‌اند، کمال تشکر و امتنان را دارند.

References

- Aghazadeh, Ahmed (2015). Iran's Education Issues, Somit Publications, Tehran. [In Persian].
- Ahmadi, Hatem (2021). Analysis of the content of biology topics in experimental science textbooks of the fifth and sixth grades using William Rumi's technique. Poish Quarterly in Basic Sciences. [In Persian].
- Avesta, Motherland; Imani, Faezeh; Alavian, Firuzeh (2017). Analysis of the content of the tenth grade biology book of the second year of high school in the field of experimental sciences from the perspective of being active and passive based on William Rumi's model. Specialized Scientific Quarterly of Research in Biology Education. 1(1): 50-61 [In Persian].
- Abdullah Mirzaei, Messenger. Mahnani, Ehsan. (2012). Analysis of the content of the second year high school chemistry textbook in the concepts of ionic and covalent compounds using William Rumi's method" presented in the 8th Iranian Chemistry Education Seminar. [In Persian].
- Badrian, Abed; Rostgar, Tahereh (2015). "Comparative study of science education standards of general education in Iran and countries successful in the TEAMS test" presented at the innovation conference in the elementary school curriculum. [In Persian].
- Brahui Moghadam, Noor Ebrahim (2019). Analyzing the content of the 11th grade biology book from the perspective of being active or inactive based on William Rumi's method.
- Babangard, Ismail. (2000). Educational psychology (learning and teaching psychology). Tehran: Publishing House. [In Persian].

- Degbey, J.K. (2010). Concepts of Variable in Middle-Grads Mathematics Textbooks during Four Years of Mathematics Education in the United States. Graduate School these and Dissertation.
- Feizi, Ozra; Ahmadi, Hatem. (2022). Analysis of the content of chemistry topics from the book of experimental sciences of the seventh grade of the academic year 1401-1400 by the method of William Rumi. The fourth national conference of chemistry education. Tabriz . Farhangian Allameh Amini University. [In Persian].
- Gibbs, W. Fox, D. (1999). The False Crisis in Science Education. Scientific American. October 281(4): 86-93.
- Ghorbani, Mohammadreza; Gholami, Azam; Dadashzadeh, Amin (2016). Analysis of the content of the 10th grade biology book based on William Rumi's method. [In Persian].
- Hassan Moradi, Narges (2016). Content analysis of elementary school textbooks (5th edition). Tehran: Aizh Publications. [In Persian].
- Jafari Herandi, Reza; Nasr, Ahmadreza; Mirshah Jafari, Seyed Ibrahim (2007) "Content analysis is a widely used method in the studies of social, behavioral and human sciences, with an emphasis on the content analysis of textbooks". Field and University Quarterly: Methodology of Human Sciences. 14(55): 33-58. [In Persian].
- Kerami, Venus; Asadbeigi, Pejman; Karmi, Mehdi (2012). Analysis of the first grade math book based on William Rumi's technique and Bloom's cognitive domain. Research in lesson planning. 10 (37): 167-179[In Persian].
- Kohi Fayeeg, Amraleh; Shahmohammadi Ardabili, Masoumeh (2012). Evaluation of the content of the chemistry textbook (2) and the laboratory using William Rumi's method. The 8th Iranian Chemistry Education Seminar. Semnan, Faculty of Chemistry and Basic Sciences Campus of Semnan University in cooperation with Iranian Chemistry Association and General Department of Education of Semnan Province. [In Persian].
- Mahmoudian, Ali; Salimpour, Hamed; Shafa'i, Nurala; Eskandari, Hassan. (2017) . Analysis of the content of the new book authored by Life (3), 12th grade experimental, 2017 edition, according to the method of William Rumi. The fourth national research conference in basic science education. Tehran. Shahid Rajaei Tarbiat University. [In Persian].
- Maruti Sibani, Mehssa; Darvish Metoli, Homa; Maruti Sibani, Zahra; Kipour, Samia. (2021). Analysis of the content of the 11th grade biology content (2020-2021) using the Roman method. Poish Quarterly in Basic Science Education: 7(23): 120-122. [In Persian].
- Noorian, Mohammad (2012). A practical guide for quantitative and qualitative content analysis of primary course textbooks. Council Publications. [In Persian].
- Sahibzadeh, Behrouz; Brahui Moghadam, Nur Mohammad (2015). Analysis of the amount of active editing of the third grade experimental science textbook based on William Rumi's method. The third conference of psychology, educational sciences and lifestyle with an international approach. [In Persian].
- Yarmohamedian, Mohammad Hossein (2000). Lesson planning principles (third edition). Tehran: Yadavare Kitab Publishing House. [In Persian].

The Quarterly Journal of Approach to
Philosophy in Schools and Organizations

Year 3, Number 1, Spring 2024, Pages 72 to 85

Original Article

<http://www.esbam.ir>

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

سال سوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

ISSN: 2980-891X

Investigating the effect of positive thinking skill training on job satisfaction and happiness of elementary school teachers in Tangistan city

Zohre Selahshor Sefid Sangi*: Department of Theological Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

Asma Moini Panah: Ph.D. Department of Psychology, Farhangian University, Bushehr, Iran.

Abstract

Introduction: The current research was carried out with the aim of investigating the use of a combined curriculum and the use of the reverse method in the courses of philosophy and logic.

Method: The present research method is descriptive-analytical. The scope of research, documents and documents are valid.

Findings: The use of a hybrid program in philosophy and logic courses makes it possible to use technology to expand the physical boundaries of the classroom, access to learning content and resources should be provided, and the ability of instructors to receive feedback on the progress of learners should be improved, and in this way, the goals of the training courses could be better achieved. By using the reverse method and electronic learning, the principles and rules can be learned outside the classroom, and the classroom can be focused on the application of these sciences and doing exercises and projects. Of course, considering that one of the main influencing factors in the effectiveness of e-learning is the use of appropriate educational design methods to shape the teaching and learning environment; therefore, the teacher's role in this curriculum is an educational designer. A design that can create an attractive environment in the face-to-face and virtual classroom so that the audience can learn different subjects with interest.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that the use of a combined program along with the reverse method, It empowers teachers and increases students' thinking skills, in such a way that they can apply the rules of logic and the views of different philosophers in understanding and solving different problems.

Keywords: Combined program, teaching, learning, logic, philosophy.

***Corresponding author:** Department of Theological Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

Email: z.salahshur88@gmail.com

DOI: [10.22034/ESBAM.2024.448887.1050](https://doi.org/10.22034/ESBAM.2024.448887.1050)

Explaining the combined curriculum of philosophy and logic courses using the reverse method

Detailed Abstract

Introduction: The current research was carried out with the aim of investigating the use of a combined curriculum and the use of the reverse method in the courses of philosophy and logic.

Materials and methods: The present research method is descriptive-analytical. The scope of research, documents and documents are valid.

Results and discussion: Blended curriculum is an educational strategy that combines face-to-face learning experiences with virtual learning. The blended program in the learning process increases the quality of education and improves information absorption while making teaching more efficient and productive. This program seeks to create opportunities during which a person can actively participate in philosophical activities, activities in which participation leads to the development of logical and philosophical thinking in a person. By using the combined program, logic and philosophy can be turned into practical knowledge in all disciplines. Although these sciences are currently taught as abstract sciences without application in schools and universities. However, the use of a combined curriculum can help the practical teaching of this science. Especially when this combined program is combined with the reverse method. Because the face-to-face class has its own time limit and this time limit prevents the achievement of the goals of these courses. Therefore, if the combined program is combined with the reverse method, then the class is not limited to a specific time and place. Of course, in the reverse method, as in the past, reading the lesson by the student outside the class does not work. Because people usually haven't done this when they come to class, and in philosophy and logic courses, due to the complexity of the discussions, they naturally don't understand a large part of it just by reading. But by using the software provided by the combined program, it is possible to design a more attractive and effective environment so that people with more interest will want to follow it. Like the design of computer games that teach students the rules of logic through the game. When the student learns the rules outside the class, the teacher can use the time of the face-to-face class to familiarize the students with the applications of this science by implementing the rules of logic in different texts and also in technologies, and the class time should be spent practicing the students in such matters. Also, the course of philosophy should be applied in the same sense. When students become familiar with certain philosophical views, they can analyze the consequences of that view in different texts. Because the purpose of philosophy is not only to get familiar with some specific viewpoints, but the student should be able to think with that viewpoint and analyze the consequences and effects of that viewpoint in different fields. This task can be implemented to a large extent by using the combined program. Therefore, the use of this program in philosophy and logic courses

makes it possible to use technology to expand the physical boundaries of the classroom, access to learning content and resources should be provided, and the ability of instructors to receive feedback on the progress of learners should be improved, and in this way, the goals of the training courses could be better achieved. Of course, considering that one of the main influencing factors in the effectiveness of e-learning is the use of appropriate educational design methods to shape the teaching and learning environment; therefore, the teacher's role in this curriculum is an educational designer. A design that can create an attractive environment in the face-to-face and virtual classroom so that the audience can learn different subjects with interest.

Conclusion: The general conclusion of the research showed that the use of a combined program along with the reverse method, in addition to not limiting the class to a specific time and place, also helps to apply philosophy and logic.

Keywords: Combined program, teaching, learning, logic, philosophy.

تبیین برنامه درسی ترکیبی دروس فلسفه و منطق با استفاده از روش معکوس

زهرة سلحشور سفیدسنگی*: گروه آموزش الهیات، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
معینی پناه، اسما: دانشکده مهندسی دانشگاه فردوسی مشهد.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی استفاده از برنامه درسی ترکیبی و استفاده از روش معکوس در دروس فلسفه و منطق اجرا شده است.

روش کار: روش پژوهش حاضر، توصیفی _ تحلیلی است. گستره پژوهش، اسناد و مدارک معتبر است.

نتایج: استفاده از برنامه ترکیبی در دروس فلسفه و منطق این امکان را فراهم می‌کند که با استفاده از تکنولوژی، دسترسی به محتوا و منابع آموزشی به سهولت فراهم شود، کلاس درس محدود به مکان و زمان خاصی نباشد و هم‌چنین توانایی مربیان برای دریافت بازخورد از پیشرفت یادگیرندگان بهبود یابد و از این طریق بتوان بهتر به اهداف دوره‌های آموزشی دست یافت. با استفاده از روش معکوس و یادگیری الکترونیکی می‌توان یادگیری اصول و قواعد را در خارج از کلاس درس انجام داد و کلاس درس بر کاربرد این علوم و انجام تمرین و پروژه متمرکز شود. البته با توجه به اینکه یکی از اصلی‌ترین عوامل تأثیرگذار در اثربخشی یادگیری الکترونیکی، به‌کارگیری شیوه طراحی آموزشی مناسب برای شکل‌دهی به محیط یاددهی و یادگیری است؛ بنابراین نقش معلم در این برنامه درسی، طراح آموزشی است. طراحی که بتواند محیط جذابی را در کلاس درس حضوری و مجازی ایجاد کند تا مخاطبان با علاقه دروس مختلف را فراگیرند.

نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری کلی پژوهش نشان داد که استفاده از برنامه ترکیبی به همراه روش معکوس، معلمان را توانمندتر و در فراگیران مهارت‌های تفکر را افزایش می‌دهد، به گونه‌ای که می‌توانند قواعد منطق و دیدگاه‌های فیلسوفان مختلف را در فهم و حل مسائل مختلف به کار گیرند.

واژگان کلیدی: برنامه ترکیبی، آموزش، یادگیری، منطق، فلسفه.

*نویسنده مسؤول: گروه آموزش الهیات، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

Email: z.salahshur88@gmail.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.435768.1044](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.435768.1044)

مقدمه

آغاز هزاره سوم را به عنوان عصر دانایی و انفجار اطلاعات نامیده‌اند. آموزش و پرورش که در دوره‌های طولانی پیشین عمده فعالیت خود را به انتقال اطلاعات و افزایش محفوظات فراگیران اختصاص داده بود، در این دوران رسالت عظیم‌تری را احساس می‌نماید و آن پاسخ به این پرسش اساسی است که آیا روش‌های رایج و متداول آموزشی پاسخگوی نیازهای فراگیران در آغاز قرن جدید هست؟ و اگر نه چه تحولاتی مورد نیاز است تا بتوان نظام آموزش و پرورش را یک نظام کارآمد تلقی نمود. طی دهه‌های پیشین، شیوه‌ها و الگوهای جدید برای آموزش و پرورش پدید آمده است که کارایی و بازده بسیار زیادی نسبت به شیوه‌های سنتی آموزش دارند و در پرورش تفکر و روحیه یادگیرنده، تاثیرات بسیار خوبی بر جای می‌گذارند (حسینی، ۱۳۹۲). از جمله این شیوه‌ها به کارگیری فناوری آموزشی است. به کارگیری این فناوری در مدارس باعث شده تا علاقه و انگیزه فراگیران به یادگیری بیشتر شده و در یادگیری شرکت فعال داشته باشند. با فناوری‌های یادگیری الکترونیکی فراگیران می‌توانند هر کاری را در هر زمان و یا مکانی که مناسب است انجام دهند که به سبب آن آموزش در مکان‌های مختلف برای افراد فراهم می‌گردد و همچنین از دسترسی پیدا کردن همه آنان به مطالب آموزشی می‌توان اطمینان حاصل نمود (عرب شهراب، ۱۳۹۳).

ابزارهای یادگیری الکترونیکی امکان یادگیری در فراگیران را به صورت فردی و گروهی فراهم می‌کند. با ابزارهای یادگیری الکترونیکی، فراگیران می‌توانند متناسب با برنامه زمانی شخصی خود و در هر مکانی امکان یادگیری و آموزش داشته باشند. همچنین با استفاده از این ابزارها فراگیران می‌توانند به مطالب آموزشی به آسانی دسترسی داشته باشند و از هزینه‌های آوردن مربی یا فرستادن فراگیران به بیرون از شهر برای فراگیری برنامه‌های آموزشی جلوگیری می‌شود. اما با وجود این مزایا، آموزش الکترونیکی محدودیت‌های خاص خود را دارد (ریگی، ۱۳۹۲). از دیدگاه تایرنمن بیان این که آموزش سنتی قدیمی شده و ارزشی ندارد، ساده است؛ اما شواهد بیانگر این است که با وجود مزایای بسیار یادگیری الکترونیکی، یادگیری کلاسی نیز همچنان ادامه پیدا می‌کند. چرا که یادگیری الکترونیکی نیز ضعف‌ها و محدودیت‌های خاص خود را دارد. بسیاری از متخصصان آموزش تلاش می‌کنند تا روش‌های مختلف را با هم تلفیق کنند و یادگیری تلفیقی را رویکردی برای حل این مشکلات در نظر می‌گیرند. چرا که این رویکرد مزایای هر دو نوع آموزش الکترونیکی و آموزش سنتی را داراست. یادگیری تلفیقی، روش‌های به ظاهر متضاد مثل یادگیری رسمی و غیررسمی، ارتباط آنلاین و چهره به چهره، مسیرهای هدایت شده و خودفرمان، منابع دیجیتالی و ارتباطات دانشکده‌ای را به منظور دستیابی به اهداف سازمانی و فردی باهم تلفیق می‌کند. (عزیزی، ضرابیان، ۱۳۹۷) از این‌رو در این مقاله سعی شده است با استفاده از روش‌های یادگیری ترکیبی در تدریس دروس فلسفه و منطق، این دروس از حالت انتزاعی به صورت کاربردی به دانش‌آموزان آموزش داده شود. چرا که یادگیری ترکیبی همراه با استفاده از روش تدریس معکوس این امکان را به معلم می‌دهد که ضمن افزایش قدرت تجزیه و تحلیل افراد، توانایی حل مساله با استفاده از دروس فلسفه و منطق را در علوم دیگر نیز داشته باشند.

پیشینه تحقیق

برخی پژوهش‌ها به بررسی اثربخشی یادگیری تلفیقی پرداخته‌اند که از جمله‌ی آنها می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد: صالحی و سالاری (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان یادگیری ترکیبی؛ رویکردی نوین در توسعه آموزش و فرآیند یاددهی/یادگیری، به اثرات یادگیری ترکیبی اشاره می‌کنند. در این پژوهش بیان می‌شود که یادگیری ترکیبی با داشتن مزیت‌های هر دو رویکرد آموزش (سنتی و الکترونیکی) یک رویکرد موثر برای افزایش اثربخشی یادگیری، سهولت دسترسی به مواد آموزشی و افزایش اثربخشی هزینه‌ها باشد. همچنین به دلیل آرایه فرصت‌های مختلف به منظور یادگیری، در کنار افزایش جذابیت آموزش، به تفاوت‌های فردی فراگیران نیز به طور مناسبی توجه شود، زیرا همه افراد به یک شیوه یاد نمی‌گیرند و به همین دلیل استفاده از روش‌های مختلف برای آموزش ضروری است.

نجفی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان فراتحلیل مطالعات اثربخشی رویکرد یادگیری ترکیبی بر بهبود عملکرد تحصیلی در ایران نشان می‌دهد اگر ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های تشکیل دهنده یادگیری ترکیبی، به خوبی نیازسنجی، طراحی، اجرا، ارزشیابی و بازخورد بگیرند؛ می‌تواند به عنوان یک رویکرد منطقی و منعطف، بر بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تاثیر فراوان داشته باشد.

ترک و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان تأثیر یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری و انگیزش تحصیلی دانشجویان بیان می‌کنند یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری و انگیزش تحصیلی اثربخشی بیشتر دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که روش یادگیری تلفیقی می‌تواند به عنوان یک روش نو و اثربخش در نظام‌های آموزشی جهت ارتقای یادگیری و انگیزش مورد استفاده قرار گیرد.

لیم و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهشی به مقایسه یادگیری تلفیقی و یادگیری آنلاین بر میزان یادگیری فراگیران پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد، یادگیری تلفیقی در متغیر وابسته اثربخشی بیشتری دارد. از این رو با توجه به تأثیرات یادگیری ترکیبی در آموزش، در این مقاله سعی شده است تأثیرات این نوع آموزش در دروس فلسفه و منطق بررسی شود.

روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش توصیفی - تحلیلی است و بر اساس مطالعه منابع کتابخانه‌ای، مقالات و گردآوری اطلاعات انجام شده است. در پژوهش حاضر پس از واکاوی و بررسی منابع موجود سعی شده است برنامه‌ای ترکیبی ارائه شود که با استفاده از این برنامه، منطق و فلسفه را به دانشی کاربردی تبدیل کرد. برای انجام این کار ابتدا برنامه ترکیبی فلسفه و منطق با استفاده از روش معکوس توضیح داده می‌شود. سپس اصول طراحی آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد که از جمله مهم‌ترین این اصول محتوا است. از این رو اشکال محتوا با توجه به منابع موجود گردآوری شده است. در واقع نحوه ارائه دروس فلسفه و منطق با توجه به اشکال محتوا مورد توجه قرار گرفته است.

یافته‌ها

اصطلاح یادگیری تلفیقی به نسل سوم از دستگاه‌های آموزش از راه دور اطلاق می‌گردد. نسل اول، شامل آموزش مکاتبه‌ای بود که شیوه‌ها و ابزارهای آموزشی یک طرفه از قبیل ایمیل، رادیو و تلویزیون را به کار می‌گرفت؛ نسل دوم، آموزش از راه دور مبتنی بر فناوری‌های صرف از قبیل یادگیری مبتنی بر وب و یادگیری مبتنی بر رایانه بود و نسل سوم که یادگیری تلفیقی است و به عنوان روشی برای به حداکثر رساندن مزایای شیوه آموزش رودررو و فناوری چندگانه برای یادگیری توصیف می‌گردد. بنابراین، یادگیری تلفیقی هم در زمینه آموزش‌های صنعتی و سازمانی و هم در زمینه آموزش و پرورش به طور سریعی در حال رشد است و بیشتر موسسات آموزشی و سازمانها برای ارائه خدمات بهتر به فراگیرانشان، از رویکرد یادگیری تلفیقی بهره می‌برند. به طور کلی تعاریف متعددی از اصطلاح یادگیری تلفیقی وجود دارد. گاریسون و واژن، یادگیری تلفیقی را به عنوان ادغام اندیشمندانه یادگیری الکترونیکی و یادگیری چهره به چهره تعریف کرده‌اند. یادگیری تلفیقی در دایره المعارف علوم و فناوری به عنوان رویکردی که روش‌های مختلف آموزشی مانند یادگیری آنلاین و یادگیری سنتی را باهم تلفیق می‌نماید، تعریف شده است (شهیدزاده، ۱۳۹۴). یادگیری تلفیقی می‌تواند به عنوان برنامه‌ی یادگیری که در آن بیش از یک روش ارائه با هدف بهینه سازی نتایج یادگیری و اثربخشی هزینه‌ها به کار گرفته می‌گردد، توصیف شود. علاوه بر این، براساس نظر والیتان، برای توصیف فعالیت‌های یادگیری از قبیل آموزش رودررو، یادگیری الکترونیکی زنده و یادگیری خودمحور، از

یادگیری تلفیقی بهره می‌برند. همچنین یادگیری تلفیقی، به عنوان تلفیق اثربخش فنون، تکنیک‌ها و چگونگی ارایه یادگیری گوناگون تعریف می‌شود تا ارتباط خاص تعلیم دانش و نیاز اطلاعاتی افراد را تأمین کند تا فراگیران بتوانند در هر زمانی به اطلاعاتی که در وب وجود دارد، دسترسی پیدا کنند و استفاده کنند (نورآبادی و دیگران، ۱۴۰۱).

۱. برنامه ترکیبی فلسفه و منطق

با توجه به اینکه فناوری اطلاعات و ارتباطات، تأثیر شگرفی بر فرصتهای یاددهی- یادگیری در آموزش‌های گوناگون؛ از جمله فلسفه و منطق داشته است، هدف این نوشتار، بررسی اثربخشی برنامه ترکیبی فلسفه و منطق است. برنامه ترکیبی فلسفه در صدد است دانش‌آموزان را به قلمرو درک و فهم، معنایابی و ساختن معنا وارد نماید و از این راه زمینه پرورش تفکر را فراهم کند (رضایی، شفیق‌آبادی، قائدی، دلاور، اسماعیلی، ۱۳۹۳). پرورش تفکر زمانی اتفاق می‌افتد یادگیرنده در مسیر یادگیری، فعال باشد.

۲. برنامه تلفیقی با استفاده از روش معکوس

در سال ۱۹۶۸ بنیامین بلوم از روش تدریسی به نام یادگیری در حد تسلط یاد می‌کند. در این روش، یادگیری توسط فراگیر به صورت فعال تحقق پیدا می‌کند. از این‌رو یادگیری به شیوه‌ای بهتر و دقیق‌تر رخ می‌دهد. در این روش معلم محتوا، مواد آموزشی، منابع و ابزارهای مورد نیاز در یادگیری را طراحی می‌کند و فراگیران اهداف خود را مشخص می‌کنند و مطابق با اهداف زمان خود را مدیریت می‌کنند (محمدنژاد، محمودی، ۱۳۹۹).

از این‌رو برخی درصد احیا کردن شیوه یادگیری در حد تسلط هستند. احیا کردن این نوع از یادگیری به آموزش معکوس منتهی می‌شود. در شیوه آموزش معکوس جریان تدریس معلم وارونه می‌شود. ابتدا معلم مطالبی را که قرار است به صورت سخنرانی در کلاس ارائه دهد با بکارگیری نرم افزارهای تولید و ضبط محتوای آموزشی یا از اینترنت تهیه می‌کند و در اختیار فراگیران قرار می‌دهد. فراگیران هرکدام با سرعت متناسب یادگیری خودشان و در شرایط و زمان‌های مناسب خود مطالب را می‌بینند، به آنها گوش می‌دهند، و یادداشت برداری می‌نمایند. در واقع سطوح دانش و فهمیدن را از این طریق کسب می‌نمایند و با آمادگی یا به عرصه کلاس درس می‌گذارند تا در آنجا با کمک و راهنمایی معلم، تعامل و بحث گروهی با هم‌کلاسی‌ها و مواجه شدن با تکالیف چالش برانگیز به سطوح بالاتر حیطه شناختی برسند (قاسم‌تبار، ۱۴۰۰). با این کار زمان کلاس‌های درس به پژوهش‌های فراگیران اختصاص می‌یابد. در این روش فراگیران مهمترین مسائل و فعالیت‌ها را به همراه هم‌کلاسی‌ها و معلم در کلاس انجام می‌دهند. از این‌رو زمان کلاس درس بر مشارکت فراگیران متمرکز می‌شود و از طریق بحث، پرسش، آزمون، فعالیت‌های اکتشافی، هنرورزی و کاربرد ایده‌ها یادگیری فعال انجام می‌شود که در مدل کلاس درس معکوس نقش اصلی را ایفا می‌کند (وحیدی، پوشنه، ۱۳۹۷).

در کلاس معکوس، نقش اصلی معلم طراحی آموزشی است؛ برای رساندن فراگیران به شایستگی‌های مورد نظر، این طراحی شامل مشخصات زیر است:

نخست اینکه هدف طراحی دستیابی به سطوح بالای یادگیری است. بنابراین فراگیران باید در منزل درس را بیاموزند. دوم اینکه فراگیران باید چگونگی یادگیری را بیاموزند آنگاه در کلاس درس را با درک عمیق‌تری پیگیری می‌کنند و یادگیری خود را به سطوح بالاتر شناختی می‌رسانند (حسین‌زاده، ۱۴۰۰).

در کلاس معکوس فراگیران نه تنها اطلاعات را جمع‌آوری می‌کنند، بلکه با روش آزمایش و تفکر به دنبال تجزیه و تحلیل و دسته‌بندی اطلاعات هستند و آنها را ارزیابی می‌کنند. در این روش، معلم نگران کمبود وقت برای تدریس نخواهد بود و فراگیران هرچند بار که لازم باشد درس را در منزل مرور می‌نمایند. یکی دیگر از ویژگی‌های طراحی خوب این است که یادگیرنده به

نوعی نتایج یادگیری خود را مرتبط با زندگی روزمره خود می‌داند. او باید بتواند در مسیر یادگیری خود تأمل کند و دانش کسب شده را در زندگی واقعی به کار گیرد (حبیبی و همکاران، ۱۳۹۳).

حتی در یک کلاس معکوس، موضوع تکه تکه تدریس نمی‌شود. در عوض، فرآیندی ایجاد می‌شود تا دانش آموز بتواند موضوع را به تنهایی یاد بگیرد. این ایده اصلی پشت کلاس درس معکوس است و در این راه نقش معلم بسیار تعیین کننده است زیرا او کسی است که آموزش را برنامه ریزی می‌کند و به اجرا می‌اندیشد. معلم باید دقیقاً بداند که از کجا شروع کند، بداند که کدام فعالیت‌ها دانش آموز را به بهترین نحو از نقطه ای به نقطه دیگر می‌برد، و از دانش موجود استفاده کند. معلم باید مراحل برنامه ریزی را طوری طراحی کنند که نه خیلی کوتاه باشد تا طرح ناقص تلقی شود و نه خیلی طولانی باشد که فرصت پیشرفت را از دانش آموزان سلب کند. معلم اینجا در واقع مدیر پروژه نیست، بلکه یک طراح آموزشی است. در عین حال باید به چند نکته توجه کرد. اول، شناسایی و در دسترس قرار دادن تعداد زیادی از منابع و مواد آموزشی در اختیار دانش آموزان و اطمینان از در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در این منابع. دوم اینکه برای دقیق بودن طرح و هدایت صحیح دانش آموزان، افزایش سطح دانش و اطلاعات و آشنایی با سطح یادگیری ضروری است (کاویانی و همکاران، ۱۳۹۵).

بدین ترتیب یادگیری فعال در کلاس معکوس زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیران فرصت بیشتری برای تعاملات داشته و در فرآیند یادگیری درگیر شوند؛ بنابراین در یک محیط فعال یادگیری مدرسان آسان کننده یادگیری هستند تا اینکه یادگیری را به فراگیران دیکته نمایند. مدرسان جهت تحقق یادگیری فعال در دانش آموزان می‌توانند از شیوه‌هایی چون یادگیری مستقل، یادگیری مشارکتی، اکتشافی و یادگیری عمیق بهره ببرند. ویژگی مشترک این شیوه‌ها تأکید بر تعامل و درگیر شدن دانش آموز با فرآیند یادگیری است؛ به عبارت دیگر، در این روش فرض می‌شود که دانش آموز باید در آموزش شرکت کند و به دنبال آن باشد، نه دریافت کننده اطلاعات. از سوی دیگر، مربی بیشتر به عنوان یک مربی و تسهیل کننده عمل می‌کند تا مسئولیت دانش آموزان را نسبت به یادگیری مطالب و نحوه یادگیری آن‌ها افزایش دهد (محمودی، شعبانی، ۱۳۹۸).

به گفته مکلاقلین و همکاران، رویکرد معکوس منجر به افزایش قابل توجهی در یادگیری دانش آموزان از طریق مسئولیت مشترک بین دانش آموزان و معلمان و اقدامات خلاقانه می‌شود که به بهبود مهارت‌های تحصیلی کمک می‌کند. بنابراین، مدل کلاس درس معکوس نشان دهنده یک تغییر اساسی از مدل تدریس سخنرانی محور به مدل یادگیری محور است که در آن دانش آموز به مواد آموزشی از قبل آماده شده توجه می‌کند و تکالیف را قبل از کلاس تکمیل می‌کند و مربی از کلاس درس استفاده می‌کند. زمان برای آن برای اصلاح. درک مطلب و فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان برای درک عمیق تر مفاهیم درس و حل مسئله استفاده می‌شود. این نوع کلاس درس معکوس چالش مدیریت زمان کلاس را حل می‌کند. در نهایت، این روش تدریس علاوه بر اثرات و پیامدهای مثبت رویکرد تدریس معکوس، با چالش‌هایی نیز مواجه است، از جمله زمان مورد نیاز و تعهد کلی، نیاز به تشویق مشارکت در کلاس، ترویج ارتباطات فعال در کلاس و فراتر از آن. - رعایت مطالعه قبلی یک مشکل جدی اجرایی تلقی می‌شود که باعث کاهش سرعت کلی درس می‌شود و بر رفتار یادگیری دانش آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (نقی پور، محمودی، ۱۳۹۷).

از این رو برای حل اینگونه چالش‌ها، در روش معکوس باید از روش‌های مجازی استفاده کرد که جذابیت کافی برای جذب مخاطب را داشته باشد. به عنوان مثال در آموزش قواعد درس منطق می‌توان در بخش مجازی از برنامه‌های استفاده کرد که برای شخص از جذابیت کافی برخوردار باشد تا فرد با علاقه و خواست خود آن قواعد را دنبال کند. اما در کلاس‌های حضوری با کمک معلم، متونی متناسب با سن و نیاز افراد انتخاب شود و هر جلسه با استفاده از قواعد آموخته شده، این متون تحلیل شود

و جنبه مغالطی و رعایت نکردن قواعد نیز مشخص شود و در سطوح بالاتر استفاده از قواعد منطقی در علوم فنی نیز آموزش داده شود. در این صورت می‌توان از آموزش و پرورش رسمی که به شدت انتزاعی شده و ارتباط چندانی با تجارب فردی و اجتماعی یادگیرنده ندارد، فاصله گرفت.

اجتناب از تدریس غیرفعال در نظریه یادگیری به ویژه نظریه یادگیری پژوهشی برونر مورد بررسی قرار گرفته است. (برونر، ۱۹۶۰) به عقیده وی آنچه در کلاس‌های امروزی تدریس می‌شود، مطالب بی‌معنی و مفاهیم نامرتب است و دانش‌آموزان به صورت طوطی وار آنها را یاد می‌گیرند و به خاطر می‌سپارند و یادگیری به فعالیتی بی‌هدف، کسل‌کننده و بیهوده تبدیل می‌شود. شاید باشد. او معتقد است که وقتی دانش‌آموزان برای خود ایده‌هایی ارائه می‌کنند، آن ایده‌ها از زمانی که توسط دیگران به آنها ارائه می‌شود، معنادارتر هستند. به همین دلیل، برونر یادگیری پرس و جو را نوآورانه و ضروری می‌داند تا جایگزین یادگیری طوطی وار شود که تفکر را محدود می‌کند. هدف از روش تحقیق این است که دانش‌آموز از یادگیری لذت درونی پیدا کند و با این انگیزه سعی در یافتن حقایق کند. تحقق این مهم با مشارکت فعال دانش‌آموزان در اجرای طرحی سازماندهی شده که به فرآیند حقیقت‌یابی و موضوع معنا می‌بخشد می‌تواند انجام شود. این ساختار و معنا علاوه بر تسهیل یادگیری، انتقال مفهوم را در ذهن دانش‌آموز بهبود می‌بخشد. (کدیور، ۱۳۸۸) یادگیری تحقیقی دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا به اصول و مفاهیمی دست یابند که منجر به درک موارد یا حل مشکلات می‌شود. بنابراین، به جای دادن اطلاعات به دانش‌آموزان، مشارکت آنها و تشویق آنها به تفکر بیشتر، آنها را به حل مشکلات تشویق می‌کند.

اصول طراحی آموزشی

برای مؤثر ساختن دوره‌های آموزشی ترکیبی، طراحان آموزشی و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی باید اصول و قوانین زیر را هنگام طراحی این دوره‌ها در نظر بگیرند:

۱. طراحی ترکیبی: یک دوره آموزشی ترکیبی که به خوبی طراحی شده باشد، می‌تواند تجربیات یادگیری مناسبی را برای اکثر دانش‌آموزان فراهم کند. هنگام طراحی دوره آموزشی ترکیبی، ویژگی‌های فراگیران باید به درستی در نظر گرفته شود، از جمله زمان لازم برای دسترسی به آموزش و سایر مسائل مرتبط.

۲. انعطاف‌پذیری زمان: انعطاف‌پذیری برنامه برای موفقیت حیاتی است. وجود این سیستم به افراد اجازه می‌دهد تا زمانی که آماده هستند و وقت دارند یاد بگیرند.

۳. ترکیبی از رسانه‌ها و سبک‌های یادگیری: انعطاف‌پذیری قالب‌های رسانه‌ای یک تجربه یادگیری جامع را بر اساس آنچه که بیشترین اهمیت را دارد، فراهم می‌کند. در انتخاب روش‌ها و قالب‌های مناسب، باید در مورد سبک‌های یادگیری و سطح آموزشی مخاطبان و انگیزه دانش‌آموزان به درستی بحث شود.

۴. پشتیبانی یادگیرنده: مربیان، کارشناسان موضوعی و پشتیبانی فنی و استدلالی از فراگیران باید ظرف ۲۴ ساعت برای آنها ارسال شود و این پاسخ به موقع می‌تواند به زبان‌آموزان احساس کند که شخصی پشت محیط آنلاین است. که می‌تواند به آنها بازخورد بدهد و کمک کند.

۵. پشتیبانی اجرایی: یادگیری ترکیبی، مانند سایر تغییرات مهم در محیط‌های تجاری و آموزشی، نیازمند حمایت اجرایی است.

۶. برای رسیدن به موفقیت، نوع محتوا و کیفیت، یک پارامتر ضروری است. تصمیم‌گیری درباره‌ای امر که آیا فعالیت‌های یادگیری توانایی آگاه کردن فراگیران، توسعه مهارت‌ها و ایجاد شایستگی‌ها را دارد، یک بخش مهم از انتخاب محتوای مناسب است. (پروهان، رشادت‌جو، ۱۳۹۴).

اشکال محتوا

محتوای الکترونیکی گاه ترکیبی از انواع محتواست و گاه به صورت متن، عکس و... ارائه می‌شود، که در ذیل به آن اشاره می‌شود.

متن

متن آموزشی در بخش‌های مختلف آموزش الکترونیکی به کار می‌رود. کار طراح آموزشی باید ایجاد تعامل مناسب بین مواد آموزشی و یادگیرنده باشد. بخشی از این فرایند طراحی پیامی است که بتواند ارتباط اثربخش ایجاد کند (موریسون، ۲۰۰۳). به عنوان مثال استفاده از داستان‌هایی که فرد را در موضعی قرار می‌دهد که با استدلال در مورد درست یا نادرست بودن عملکرد افراد داستان قضاوت کنند.

تصاویر

نتایج پژوهش‌هایی در مورد تأثیر حواس مختلف بر یادگیری نیز نشان می‌دهد که بینایی در انسان بیشترین تأثیر را در یادگیری دارد. بنابراین باید تصاویر مناسب با موقعیت آموزش و محتوای ارائه شده باشد. البته تصاویر انواع مختلفی دارند که در موقعیت‌های خاص به کار می‌روند (موریسون، ۲۰۰۳). در تدریس فلسفه به عنوان مثال بررسی روش‌های کسب معرفت در بخش حس می‌توان از تصاویری استفاده کرد که خطای حواس را آشکار می‌کند. این تصاویر، فضای ذهنی شکاک را برای مخاطب ملموس می‌کند.

هم‌چنین استفاده از تصاویری که می‌توان از آن چندین برداشت داشت. در نتیجه افراد برداشت‌های مختلف خود با توجه به جزئیات تصویر با یکدیگر مقایسه می‌کنند.

فیلم آموزشی

فیلم آموزشی حقایق را به شکل واقعی ارائه می‌کند، روابط بین پدیده‌ها شبیه سازی کرده و عواطف را تحریک و گرایش‌ها را تغییر می‌دهد. نمایش فیلم بازی‌های ذهن در بحث‌های معرفت‌شناسی در فلسفه می‌تواند این زمینه را در ذهن افراد شکل می‌دهد که نمی‌توان به طور یقینی به داده‌های حواس اعتماد کرد (واحدی، ۱۳۹۹).

بازی‌های آموزشی

بازی فعالیت سرگرم‌کننده است که برای کسب لذت انجام می‌شود. زمانی که طراحی‌های آموزشی بر روی یک بازی صورت بگیرد و آن بازی برای یادگیری موضوع نظری یا عملی خاصی انجام شود بدان بازی، بازی آموزشی گفته می‌شود. می‌توان بازی آموزشی را فعالیتی لذت بخش دانست که در آن یادگیرنده در قالب بازی و با هدف آموزشی مشخص به تعامل با محتوا می‌پردازد. از این‌رو در بازی مطالب آموختنی بدون فشار و با میل و رغبت فراگرفته می‌شوند (مهجور، ۱۳۷۰).

یکی از نکاتی که در تأثیر بازی در یادگیری اهمیت دارد طراحی آن است. لزوم توجه به طراحی آموزشی در بازی‌های آموزشی یکی از دغدغه‌های پژوهشگران است (مایر و هریس، ۲۰۱۰). در طراحی بازی‌های آموزشی باید نکات متعددی را در نظر گرفت از جمله، برقراری تعادل میان سرگرمی و آموزش در بازی‌ها، قرار دادن بحث و گفتگو در بازی، شور و هیجان، جذابیت بازی، بیان مشخص قوانین و قواعد بازی، تعیین نوع بازی براساس هدف‌های هر بخش و

بازی‌ها در آموزش منطق می‌توانند بسیار اثربخش باشند. به گونه‌ای که افراد قواعد منطقی را طی بازی فراگیرند و در کلاس درس پیاده‌سازی این قواعد را بر روی متون مختلف بررسی کنند. در واقع تصور بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان در خصوص دروسی مثل منطق و فلسفه این است که این علوم کاربردی ندارد و یادگیری آنها بیهوده است. این تصور ناشی از این

این است که در برنامه درسی و کتب درسی منطق و فلسفه تقریباً هیچگاه به پیاده‌سازی این قواعد در دنیای واقعی اشاره نمی‌شود. در حالی که برنامه درسی ترکیبی می‌تواند این فاصله را کمتر کند. در این برنامه می‌توان با استفاده از روش معکوس دانش‌آموز قواعد منطقی را به عنوان بازی در منزل بیاموزد و حال کاربرد این قواعد را در دنیای واقعی که قابل درک برای ذهن یک دانش‌آموز است به او در کلاس حضوری آموزش داده شود. می‌توان جنبه مغالطی بسیاری از تبلیغات را به افراد نشان داد و حال از افراد خواست که خود متون مختلف را تحلیل کنند.

پویانمایی

پویانمایی یا انیمیشن گرافیک‌های ثابتی هستند که به صورت سریع و متوالی نمایش داده می‌شوند و در بیننده حس حرکت ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر فرآیند ایجاد حرکاتی خیالی در تصاویر یا اشیاء غیرجاندار را انیمیشن می‌گویند. از پویانمایی‌ها می‌توان برای شرح یک مفهوم انتزاعی در فلسفه استفاده کرد. در حقیقت استفاده از پویانمایی می‌تواند محیط انتزاعی فلسفه را برای افراد تا حدودی محسوس کند. به عنوان مثال هنگام نقد دیدگاه تجربه‌گرایان در محدود کردن این عالم به آنچه توسط حواس درک می‌شود، میتوان از انیمیشن‌های فلت‌لند استفاده کرد. انیمیشن‌هایی که در مورد ارتباط موجودات دوبعدی و سه بعدی ساخته می‌شود این زمینه ذهنی را در افراد ایجاد می‌کند که درک و معرفت خود از جهان پیرامون را به جهانی که تا به امروز آن را تجربه کردند محدود نکنند. یا در بحث‌های معرفت‌شناسی و اشکالاتی که به خطای حواس گرفته می‌شود با استفاده از کلیپ‌هایی که خطای حواس انسان را مشخص می‌کند فرد به عنوان یک تجربه‌گر در لحظه خطاهای حواس را می‌پذیرد. استفاده از پویانمایی‌های مختلف در تدریس فلسفه، این کمک را به دانش‌آموز می‌کند که دیدگاه‌های خاص فلسفی که در این پویانمایی‌ها و یا فیلم‌ها وجود دارد را تحلیل کند و بداند فلسفه دانشی است بنیادی که در پس زمینه پیامهایی که دریافت می‌کند وجود دارد. شناخت این دیدگاه‌های فلسفی کمک می‌کند تا توان تحلیل بهتری از پیامی که مخاطب آن است داشته باشد.

از این رو به صورت کلی یادگیری الکترونیکی اثربخش، نیازمند آموزش‌دهنده‌ای است که به جای تمرکز بر سخنرانی و ارائه محتوا، بیشتر بر این مطلب تمرکز داشته باشد که به یادگیرندگان کمک کند یادگیری شخصی یا شبکه‌های دانش خود را ایجاد کنند. از طریق دسترسی به منابع و متخصصان، دانش‌آموزان به سمتی سوق داده شوند که محتوا و ایده‌ها را مورد بررسی و تحلیل قرار دهند و فعالانه درگیر بحث‌هایی شوند که میان آنها، آموزش‌دهنده و اغلب اعضای یک حوزه موضوعی بزرگتر در جریان است. دانش‌آموزان به جای آنکه منفعلانه مصرف‌کننده دانشی باشند که از سوی معلم توزیع می‌شود فعالانه دانش را جستجو کنند (واحدی، ۱۳۹۹).

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه ترکیبی آموزش فلسفه و منطق در پی ایجاد فرصت‌هایی است که طی آن فرد بتواند به‌طور فعال در فعالیت‌های فلسفی شرکت کند، فعالیت‌هایی که شرکت در آن منجر به ایجاد تفکر منطقی و فلسفی در فرد می‌شود. با استفاده از برنامه ترکیبی، می‌توان منطق و فلسفه را تبدیل به دانشی کاربردی در تمامی رشته‌ها کرد. هر چند که در حال حاضر این علوم به صورت علمی انتزاعی و بدون کاربرد در مدارس و دانشگاه‌ها تدریس می‌شود. لکن استفاده از برنامه درسی ترکیبی می‌تواند به تدریس کاربردی این علم کمک کند. به خصوص زمانی که این برنامه با روش معکوس نیز همراه شود. چرا که کلاس حضوری محدودیت زمانی خاص خودش را دارد و این محدودیت زمانی مانع از رسیدن به اهداف این درس می‌شود. بنابراین اگر برنامه ترکیبی با روش معکوس همراه شود، در آن صورت کلاس محدود به زمان و مکان خاصی نیست. البته در روش معکوس مانند گذشته خواندن درس توسط دانش‌آموز در خارج از کلاس، کارساز نیست. چرا که افراد معمولاً وقتی در کلاس حاضر می‌شوند این کار را انجام نداده‌اند و در دروس فلسفه و منطق نیز به دلیل پیچیدگی بحث‌ها طبیعتاً بخش زیادی از آن را صرفاً با مطالعه

متوجه نمی‌شوند. اما با استفاده از نرم‌افزارهایی که برنامه ترکیبی در اختیار فرد قرار می‌دهد می‌توان محیطی با جذابیت و اثرگذاری بیشتری طرح کرد تا افراد با علاقه بیشتری تمایل به پیگیری آن داشته باشند. مانند طرح بازی‌های کامپیوتری که قواعد منطق را طی بازی به دانش‌آموز آموزش می‌دهد. وقتی دانش‌آموز در خارج از کلاس قواعد را بیاموزد معلم می‌تواند زمان مختص کلاس حضوری را با پیاده سازی قواعد منطق در متن‌های مختلف و همچنین در فناوری‌ها، دانش‌آموزان را با کاربردهای این علم آشنا کند و زمان کلاس به تمرین کردن دانش‌آموزان در چنین اموری سپری شود. هم‌چنین درس فلسفه نیز به همین معنا باید کاربردی شود. وقتی دانش‌آموزان با آرا فیلسوفی خاص آشنا می‌شوند. می‌توانند پیامدهای ناشی از آن دیدگاه را در متون مختلف تجزیه و تحلیل کنند. چرا که هدف فلسفه صرفاً آشنایی با چند دیدگاه خاص نیست بلکه دانش‌آموز باید بتواند با آن دیدگاه بیاندیشد و پیامدها و آثار آن دیدگاه را در حوزه‌های مختلف بررسی و تجزیه و تحلیل کند. این مهم با استفاده از برنامه ترکیبی تا حدود زیادی قابلیت اجرا را خواهد داشت.

چرا که در این برنامه معلم دیگر یک سخنران و ارائه دهنده مطالب درسی نیست، بلکه طراح آموزش محتوای درسی به فراگیران است. بدین منظور معلم علاوه بر تسلط بر محتوای درس باید بتواند کاربرد این محتوا را با استفاده از اشکال مختلف محتوا، مانند بازی‌ها، فیلم‌ها، تصاویر، پویانمایی‌ها و ... به فراگیران آموزش دهد. لذا معلمان باید بتوانند به فراگیران محتوای درسی را به گونه‌ای آموزش دهند که افراد بتوانند با این محتوا توانایی حل مسئله را بدست آورند. از این‌رو با استفاده از این برنامه می‌توان مهارت‌های تفکر را به گونه‌ای کارآمدتر به فراگیران آموخت.

References

- Arab Shahrab, Javad, (2013), investigating the impact of textbook content, teachers' professional skills and students' motivation on increasing the quality of mathematics education from the point of view of high school mathematics teachers in Garmsar, master's thesis. [in persian].
- Azizi Alawijeh, Afsana, Zarrabian, Forozan, (2017), "Study of the effect of two teaching methods, combined learning (traditional and mobile phone) and (traditional and blog and discussion forum) on the motivation of ninth grade students to progress", Research in lesson planning, Volume 15, Number 58. [in persian].
- Bruner, J. S. (1960), "The Act of Discovery", Harvard Educational Review, Vol. 31
- Habibi, Yaser, Basharpour, Sajjad, Fallahi, Vahid, Safaei, Asieh, (2014), "The relationship between teaching styles and academic motivation with emotional creativity", the first scientific research conference of psychology, educational sciences and community pathology. [in persian].
- Hosseini, Mahmoud, (2013), investigating the relationship between ICT literacy and the use of ICT in the teaching process and computer self-efficacy of Shahid schools in Karaj in the academic year of 2012-2014, master's thesis. [in persian].
- Hosseinzadeh, Kausar, (1400), "Education of students during the crisis of the Corona epidemic", studies of psychology and educational sciences (Center for the Development of Modern Education in Iran), 7th period, number 2. [in persian].
- Kadivar, Parvin, (2008), Psychology of learning, Tehran: Samt. [in persian].

- Kaviani, Hassan, Liaqat Dar, Mohammad Javad, Zamani, Bibi Ishrat, Abedini, Yasmin, (2016), "Theoretical framework of the flipped classroom: drawing hints for inclusive learning", *Research Journal of Fundamentals of Education*, Year 7, Number 2. [in persian].
- Lim, D. H. Morris, M. L. & Kupritz, V. W. (2007). Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 10 (4): 27-42.
- Mahmoudi, Mehdi, Shabani, Sasan, (2019), "Introduction to the flipped classroom as a dynamic method for learning", *Studies in Psychology and Educational Sciences* (Nagareh Institute of Higher Education), number 57. [in persian].
- Mayer, B, Harris, C (2010), *Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games*, Chicago: American Library Association.
- Mehjoor, Siamak Reza, (1370), *Game Psychology*, Tehran: Rahgosh. [in persian].
- Mohammadnejad, Rahman, Mahmoudi, Mehdi, (2019), "The role of virtual networks in the development of blended learning and education, the 7th National Conference of Modern Studies and Researches in the field of Educational Sciences", *Psychology and Counseling of Iran*. [in persian].
- Morrison, J. L. (2003), *The global e-learning framework: An interview with Badrul Khan*, The Technology Source.
- Najafi, Hossein, (2016), "Meta-analysis of studies on the effectiveness of the blended learning approach on improving academic performance in Iran", *Educational Research*, No. 34, pp. 73-59. [in persian].
- Naqipour, Kobri, Mahmoudi, Mehdi, (2018), "Combined learning and its role in learning development", *Studies and Research in Behavioral Sciences*, Year 1, Number 1. [in persian].
- Noorabadi, Sahar, Garmabi, Haniyeh, Jafari Kalibar, Fatemeh, Mehdi Moghadam, Hadith, (1401), "Challenges, models and solutions for the development of hybrid education", *New achievements in humanities studies*, fifth year, number 47. [in persian].
- Prohan, Roohandi, Rashadat Jo, Hamidah, (2014), "Providing a model to improve the satisfaction of faculty members with electronic education (virtual unit of Islamic Azad University)", *Behavioral Sciences*, No. 11. [in persian].
- Qasim Tabar, Amir, Qasim Tabar, Abdullah, (1400), "Identifying the merits and demerits of virtual education from the point of view of technical and vocational education instructors of Qazvin province", *skills training*, number 36. [in persian].
- Rezaei, Homa; Shafi Abadi, Abdullah; Qaidi, Yahya; Delaware, Ali; Esmaili, Masoumeh, (2014), "Investigating the effectiveness of implementing a philosophy program for children in the manner of a research community in increasing the emotional intelligence of high school girls", *Educational Psychology*, 9 (30), 43-67. [in persian].
- Rigi Farid, Abdul Wajid, (2012), *Investigating factors affecting academic optimism and its impact on the academic progress of students of agricultural colleges in Tehran province*, master's thesis. [in persian].
- Saberi Najafabadi, Maliha, (2013), "Teaching philosophy to children in interactive science museums", *Thought and Children*, second year, first issue, pp. 51-72. [in persian].

- Salehi Imran, Ebrahim, Salari, Ziauddin, (2012), "Combined learning; A new approach in the development of education and the teaching/learning process", Education Strategies, Volume 5, Number 1, pp. 69-75. [in persian].
- Shahidzadeh, Fariba, (2014), factors affecting the acceptance of blended learning (case study: students of blended courses at Tehran University), master's thesis. [in persian].
- Turk, Nasrin, Khademi Ashkazari, Meluk, Zarei Zwarki, Ismail, (2015), "The effect of blended learning on the level of learning and academic motivation of students", Educational Technologies in Learning, Volume 2, Number 6, pp. 59-76. [in persian].
- Vahedi, Mehdi, (2019), Designing an operational model of an electronic curriculum, Tehran, Ministry of Education. [in persian].
- Vahidi, Zahra, Pushneh, Kambiz, (2017), "The effect of flipped classroom on metacognitive skills and academic motivation of conservatory students", Information and Communication Technology in Educational Sciences, Year 8, Number 3. [in persian].

امام خمینی (ره):

اگر بخواهید عزیز و سربلند باشید باید از سرمایه های عمر و استعداد جوانی استفاده کنید. با اراده و عزم راسخ خود به طرف علم و عمل و کسب دانش و بینش حرکت نمائید که زندگی زیر چتر علم و آگاهی آنقدر شیرین و انس با کتاب و قلم و اندوخته ها آنقدر خاطره آفرین و پایدار است که همه تلخی ها و ناکامی های دیگر را از بین می برد.