



فصل نامه راهبرد

نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

گزارش وینار «آموزش مجازی: چالش‌های تدریس و سنجش»  
تحلیل کلبه‌گی فیلم قضیه شکل اول، شکل دوم اثر کیارستمی  
علاقه، ذاتی یا اکتسابی؟ با گوشه چشمی به انیمیشن روح  
نگاهی به منابع انگیزش اخلاقی





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



# فهرست

گزارش وینار

۸ آموزش مجازی: چالش‌های تدریس و سنجش

مطالب علمی-تخصصی

۱۲ بازی و یادگیری بازی محور

همرنگی اجتماعی

۱۶

متون بین‌الملل-ترجمه

۲۴ نگاهی به منابع انگیزش اخلاقی

معرفی، نقد و ارزیابی فیلم و انیمیشن

۳۰ تحلیل کبرگی فیلم قضیه شکل اول، شکل دوم

۴۰ علاقه، ذاتی یا اکتسابی؟

تازه‌های روان‌شناسی تربیتی

۴۴ معرفی وبسایت‌های کاربردی

دل‌نوشته‌های دانشجویی

۴۷ من خودت را دوست دارم ...

۴۸ رنگین کمان ذهن امیرحسین



# فهرست

نشریه علمی دانشجویی روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰  
صاحب‌امتیاز: انجمن علمی دانشجویی روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه الزهرا (س)

استاد مشاور: دکتر مریم محسن پور

(عضو هیئت علمی دانشگاه الزهرا (س))

مدیر مسئول: مهلا پازوکی

سردبیر: نفیسه سادات نکویی

هیئت تحریریه: فاطمه سبزواری نژاد، زهرا لاهوتی‌فرد،

شهلا زورمند بناب، راحله براری، سمیه آزاد، احمدعلی ناجی،

نسیم ایمانی، مرضیه محمد دوست، فاطمه صافی

طراح و صفحه‌آرا: احمدعلی ناجی



فصل نامه راهبرد  
نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰



فصل نامه راهبرد  
نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

# سخن سردبیر



ای در دل من میل و تمنا می تو  
و نذر سر من بایه سودا همه تو

حرف خیز به روزگار در می نگرم  
امروز همه تویی و فردا همه تو  
مولانا

با عنایت به یاری پروردگار باری دیگر بر آن شدیم تا با تدوین و گردآوری مطالب ارزشمند صاحبان قلم در این شاخه از علم روان‌شناسی منشا اثر باشیم و بتوانیم دانش و اطلاعات موجود در این حوزه را به جریان بیاندازیم و آن را به عنوان توشه‌ای گران‌بها، پیش‌روی علاقمندان این حوزه قرار دهیم.

ما در تلاشیم در شرایط کنونی فرصتی برای به اشتراک‌گذاری دستاوردها و مطالب به‌روز روان‌شناسی در اختیار علاقمندان این حوزه قرار دهیم تا از این طریق علاوه بر هم‌افزایی دانش، فرصتی جهت تعمق و ارزیابی پیرامون موضوعات علمی فراهم کرده باشیم، چرا که به قول آلبرت بندورا، مردم نه‌تنها با تعمق کردن، درک بهتری به دست می‌آورند بلکه می‌توانند تفکر خود را نیز ارزیابی کرده و تغییر دهند.

بر همین اساس با اتکا بر توانایی و همراهی اعضای هیئت تحریریه، سعی شده است مطالب به‌روز و مفید جهت بهره‌مندی شما عزیزان فراهم شود. امید است توانسته باشیم گامی هر چند کوچک در جهت بهره‌مندی و ارتقاء دانش شما عزیزان برداشته باشیم.

سپاس از همراهی شما

نفیسه سادات نکویی

دانشجوی کارشناسی ارشد

روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء



# گزارش و بینار

آموزش مجازی: چالش‌های تدریس و سنجش



## “آموزش مجازی: چالش‌های تدریس و سنجش” با سخنرانی دکتر زهرا گویا

تهیه گزارش  
فاطمه سبزواری نژاد، دانشجوی کارشناسی ارشد  
روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء

دکتر گویا در ابتدا به معرفی سلسله ویدئوها از زمانی که دریافتند کرونا واقعی است و به این زودی از میان نمی‌رود، پرداختند و به راه‌حل‌های موقتی که از خرداد ۱۳۹۹ برای آموزش استفاده شد، اشاره کردند و پس از آن به بیان درس‌های آموخته شده پرداختند. **نخستین درس** این است که کرونا جهان را تغییر داده است و این تغییر برگشت‌پذیر نیست (که دلیل آن را در ویدئوهای گذشته بیان کرده‌اند) و اضافه کردند که کرونا تنها تهدید نیست، بلکه فرصتی طلایی برای بازنگری در تمام ارکان آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی است. **درس دیگر** این است که آموزش مجازی، ساز و کار عملی برای تداوم آموزش در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ است اما آموزش مجازی نیاز به بازتعریف دارد و این آموزش مجازی مانند دیگر آموزش‌های مجازی که در دوران جنگ بود، نیست و اگر این تهدیدها به فرصت تبدیل نشوند، تهدید باقی می‌ماند و این تهدیدها مزاحم نظام آموزشی خواهد بود. کرونا نگاه موجود را به تدریس، یادگیری و ارزشیابی به شدت به چالش کشیده است به طوری که عکس‌العمل‌های ما به این چالش‌ها ممکن است متناقض به نظر برسد و این طبیعی است، چون روزانه تصمیم می‌گیریم و روزانه جلو می‌رویم.



روش‌های جایگزین برای ارائه درس نظیر تهیه و ارسال فیلم، فایل‌های پی‌دی‌اف، ارسال صدا و فرستادن پیام؛ علی‌رغم رویارویی با مشکلاتی مثل عدم وجود زیرساخت‌ها پرداختند. با این‌حال با حداقل امکانات این کار را انجام دادند و وقت‌شان را در اختیار دانش‌آموزان و اولیای آنها گذاشتند. اما جرح و تعدیل روش‌های موجود نتیجه‌اش رضایت بخش نبود! زیرا روش‌های ما برای وضعیت با ثبات آموزش‌های حضوری چهره به چهره تدوین شده بودند. درحالی‌که برای رویارویی با آموزش در دوران کرونا و پس از کرونا **تغییر رویکردی** لازم است. تغییر رویکردی که به معنای تغییر در فلسفه و ماهیت آموزش است و فقط در ابزار رساندن آموزش به آموزش‌گیرنده نیست. ایشان ادعا کردند که این تغییر همه جانبه است و با وصل کردن تکه‌هایی از گذشته در دنیای مجازی جدید به نتیجه نمی‌رسد. بلکه این تغییر به معنای تغییر در پارادایم است، اما **پارادایم چیست؟** پارادایم مجموعه متمایزی از مفاهیم و الگوهای فکری است که شامل نظریه‌ها و روش‌های تحقیق، فرضیه‌ها و استانداردهایی است که به خدمات یک حوزه به جامعه بشری مشروعیت می‌بخشد.

در همین راستا با ارائه تعریفی از مفهوم پارادایم و تغییر پارادایم از دیدگاه کوهن (۱۹۶۲)، فرمودند: **توماس کوهن** مفهوم تغییر پارادایم را در کتاب «تاریخ انقلاب‌های علمی»، به تفصیل بیان کرده است. از نظری، تغییر پارادایم<sup>۲</sup> به معنای تغییرات اساسی در مفاهیم<sup>۳</sup> و عمل<sup>۴</sup> در یک حوزه علمی است. پس از آن کوهن با این رویکرد تاریخ علم را بررسی کرد و دریافت که مشاهدات، آزمایش‌ها

۱. منبع: زیباکلام، سعید (۱۳۸۹). علم‌شناسی کوهن و نگرش دولتی. مجله حوزه و دانشگاه، شماره ۲۴ (کنجینه معارف).

2 paradigm shift  
3 concepts  
4 practice

و ابزارهایی که دانشمندان برای آزمایش‌های خود اختراع می‌کنند، متناسب با مجموعه‌ای از باورها و تعهدات متافیزیکی، نظری و مفهومی است که حاصل نگرش ویژه جامعه علمی آنها به جهان است. کوهن این مجموعه را **پارادایم** نامید و شرایط شکل‌گیری یک نظریه علمی را با مثالی از فیزیک بیان نمود به این صورت که در مطالعاتش بر روی فیزیک ارسطویی دریافت که فهم یک نظریه علمی، تنها هنگامی امکان‌پذیر است که آن نظریه، در متن و بستری که در آن به وجود آمده، بررسی شود. لازمی چنین فهمی، گذر از تصویر جهانی که در آن زندگی می‌کنیم به چارچوب تصویر جهانی است که می‌خواهیم آن را بفهمیم. این موضوع، کوهن را به سوی نظریه روانشناسی گشتالت هدایت کرد. رویکرد گشتالتی، نگاه کل‌نگر<sup>۵</sup> به هستی دارد. یعنی کل بیش از مجموع اجزا است.

از نظر کوهن تغییر پارادایم یک تغییر گشتالتی است یعنی تغییری کل‌نگر و همه جانبه، تغییراتی ژرف در الگوهای زیربنایی و ادراکی است که فرد یا جامعه، از وقایع دارد. تجربه وی از چنین فهم ناگهانی، یک تغییر گشتالتی است، یعنی الگوهای زیربنایی موجود که به شدت بر باورها، عادت‌ها، سلیقه‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان و معلمان تاثیر گذاشته و نیازمند فهم عمیق است.

«پارادایم نوین، اصلاح شده‌ی پارادایم پیشین نیست». دکتر گویا برای روشن کردن این مطلب به ذکر مثالی پرداختند؛ «فیزیک نیوتنی و فیزیک کوانتومی» که در این دو پارادایم، مفاهیم بنیادی تغییر می‌کنند و حتی اصطلاحات، معنای قدیمی خود را ندارند و به همین دلیل در تغییر پارادایم، دگرگونی‌ها اساسی است. مثلاً در فیزیک نیوتنی ما به

5 holistic

نسبیت کار نداریم اما فیزیک کوانتومی، اساسش نسبیت است. فهم پارادایم جدید، با تغییر مفاهیم گسسته از تصویر جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، امکان ندارد. لازم است که تصویر جهانی را که در آن زندگی می‌کنیم، به معنای یک کل کنار بگذاریم و تصویر دیگری را برگزینیم. پارادایم، تصویر منسجمی از جهان ارائه می‌کند که تغییر و اصلاح هیچ بخش آن، امکان‌پذیر نیست، مگر آن که این تصویر، با تصویر دیگری جایگزین شود.

**«دنیای در آستانه ی چنین تغییری است».** برای تغییر پارادایمی در آموزش که به نظر ایشان اتفاق افتاده و لازم است آن را باور کنیم، آموزش مبتنی بر هسته‌ی مشترک برای برنامه درسی مناسب‌تر است. به این معنا که حداقلی را برای تمام دانش‌آموزان پایه در نظر بگیریم تا نظام اجرایی بتواند یک ارزشیابی برنامه‌ای و ارزشیابی کلان از آن حداقل‌ها داشته باشد. در این تغییر پارادایم ویژگی دیگری که باید روی آن کار شود، **آموزش مستقل از والدین** است که برای حفظ **عدالت آموزشی** بر آن تاکید نمودند. والدینی که به دلایلی درگیر زندگی‌های فردی و اجتماعی خودشان هستند، والدینی که برای نان گذاشتن در سفره خانواده‌شان کار می‌کنند، والدین کم‌سواد، بی‌سواد، باسواد و متخصص هستند، والدینی که حضور ندارند، خانواده‌هایی که از هم گسیخته شده‌اند و ... ایشان در ادامه افزودند، ما نمی‌توانیم در منابع مکتوب و برنامه‌هایمان یک پایه آموزش در نظر بگیریم و از آنها بخواهیم که در آموزش فرزندان‌شان با ما مشارکت کنند! نمی‌شود مشارکت بخواهیم، مداخله نخواهیم! مشارکت با خود مداخله می‌آورد، مداخلات والدین در این ایام را معلمان می‌دانند که تا کجا پیش رفته است... معلمانی که شب و نصف شب

علاوه بر پاسخگویی به پیام‌های دانش‌آموزان، به اولیا هم پاسخ می‌دهند و اینکه آن مشارکت به چه شکلی است؟ برنامه تغییر می‌کند، برنامه رویکردهای جدید دارد، والدینی که دانش‌آموزان گذشته هستند چرا باید همراه این برنامه‌ها حرکت کنند؟ چه نیازی دارد بسته‌های آموزشی مخصوص والدین تهیه کنیم؟ والدین خودشان به اندازه کافی مشغله دارند و معلمان به یک فضای مطمئن بین خودشان و دانش‌آموزانشان نیازمندند، واسطه‌های متعدد که در این تعامل حضور داشته باشند، کار آموزش را سخت‌تر و سخت‌تر می‌کند. لازم است آموزش بر اساس اعتماد شکل بگیرد. این روزها اگر رسانه‌ها و مطبوعات را دنبال می‌کنید، ببینید چند بار واژه **تقلب و متقلب** در این‌ها تکرار شده!

ما چرا به هم برچسب متقلب می‌زنیم؟! به نظر ایشان کاری که دانش‌آموزان می‌کنند، اصلاً **تقلب** نیست، کودکان تلاش می‌کنند تا به آن سطح از انتظار برسند! ما در پارادایم قبلی می‌گفتیم **تقلب**، چرا می‌گفتیم؟ چون از دانش یقینی امتحان می‌گیریم و دانش تولیدی نیست. اگر دانش حضور دارد و در منبعی موجود است و آن دانش آموز دبستانی، توانایی دارد که به آن دانش دسترسی پیدا کند، آیا این مهارت و یادگیری نیست؟! ولی اگر به او بگوییم **متقلب**، چه حاصل می‌شود؟ آن کودک خودش را با آن برچسب تصور می‌کند، ابتدا برایش بعید است ولی بعداً به آن عادت می‌کند. برنده این ماجرا کیست؟ ارزشیابی ما کلاً نگاه جدیدی لازم دارد چون لزومی ندارد فقط بر اساس عقاید موجود ارزشیابی به عمل بیاید.

توجه به شوق درونی به عنوان نیروی محرکه یادگیری، نه یک شعار است و نه یک آرمان تخیلی، بلکه یک موقعیت است، بچه‌ها دوست دارند یاد بگیرند و به ما هم یاد داده‌اند و با

این فرض بسیاری از عنوان‌های درسی تغییر می‌کند. ما زمان بسیاری را صرف آموزش تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات می‌کردیم اما حالا این مقصود برای آنها حاصل شده است. آنها چه از لحاظ سخت‌افزاری و چه از لحاظ نرم‌افزاری در حال یادگیری هستند. همانطور که افراد ۸۰ ساله در حال یادگیری کار با فناوری هستند. در این تغییر پارادایم در آموزش، مشارکت در فضای مجازی را تعریف و نوعش را تعیین می‌کنیم، چرا که از یک طرف فضای مجازی افراد را به خلوت خودشان می‌کشد و به ظاهر به فضای شخصی محصورشان می‌کند ولی از طرف دیگر فضای مجازی فرصت مغتنمی برای توسعه مشارکت است.

**«پارادایم جدید اتفاق می‌افتد و مقاومت در برابر آن بیهوده است».** ما وارد این پارادایم جدید شده‌ایم، پس با اجزای منفک از هم پارادایم قبلی نخواهیم معیاری برای پارادایم جدید درست کنیم و این جا بحث جدی **ارزشیابی** است، ما در ارزشیابی وارد پارادایم جدید شدیم، نیازمند راه‌های دیگری برای ارزشیابی هستیم.

دکتر گویا در ادامه پرسشی طرح کردند؛ برای جداسازی پارادایم جدید از پارادایم گذشته در

بخش تدریس و آموزش، در فضای مجازی چه کاری می‌توانیم انجام دهیم؟ در پاسخ به این سوال عنوان کردند، عقل سلیم خود را دست کم نگیریم. به تجربه‌هایی که در این یکسال اندوخته‌ایم بها بدهیم و آن تجارب را با دیگران به اشتراک بگذاریم و از دانش‌آموزانمان بازخورد بگیریم به جای اینکه یک طرفه به آنها بگوییم چه کنند و در یک تعامل، به یک توافق جدید برسیم. دانش‌آموزان قاضیان منصفی نسبت به اثربخشی تدریسی که ارائه شده هستند. اگر بها ببینند، بها می‌دهند و اگر قدر ببینند، قدر می‌گذارند که چه چیزهایی را یاد گرفتند و کجاها با مشکل مواجه شدند و از همه مهمتر با همکاران معلم مشورت کنیم که لازمه‌ی آن وجود یک سازوکار جدید است و اینکه از طریق مراکزی برای آموزش‌های معلمان و توسعه حرفه‌ای معلمان در فضای مجازی، این فرصت را ایجاد کنیم که اولاً وقت معلمان را اندکی آزاد کنیم و از لحظه لحظه تدریس‌شان نخواهیم مستندسازی کنیم چون اصلاً چه کسی می‌خواهد این استنادات را پردازش کند؟! و به جای آن فرصتی را در فضای مجازی ایجاد کنیم





# علمی - تخصصی

- بازی و یادگیری بازی محور
- هم‌رنگی اجتماعی



که معلمان با همکاران خودشان به مشورت بنشینند و با هم دیگر به تبیین‌های جدید تدریس برسند.

در پارادایم جدید به دلیل این‌که ارزشیابی تغییر کرده، در برابرش مقاومت کردیم اما تغییر کرده است و کاری که ما می‌توانیم انجام دهیم این است که تصور جامعه را نسبت به ارزشیابی تغییر دهیم؛ که آن جامعه شامل والدین، مدیران مدارس، تصمیم‌گیرندگان، تصمیم‌سازان و ... است. جامعه و در کل جهان عادت داده شده که ارزشیابی را در قالب عدد ببینند، در حالی که ما می‌توانیم برای ارزشیابی معیارهای کیفی دیگری طراحی کنیم. با سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان مشورت کنیم، من شک ندارم که سیاستگذاران و تصمیم‌گیرندگان نیازمند مشورت با ما هستند و می‌خواهند و علاقه‌مند هستند با ما مشورت کنند و تصمیم‌گیری‌هایشان را با

معلمان بگیرند، جرح و تعدیل کنند، ویرایش کنند و بعد از اینکه تصمیمات گرفته شد و با توجه به این‌که ما مجریان آنها هستیم، بازخوردهای خود را به مسئولان بدهیم و تجربه‌هایمان را با آنها به اشتراک بگذاریم، با کمک به هم و حمایت از یکدیگر، قبل از اینکه به پارادایم جدید پرتاب شویم، با آرامش و اعتماد به نفس، وارد آن شویم و این نکته بسیار مهم است.

در پایان، برگزارکنندگان این وبینار با ارائه لینکی، معلمان و اساتید را به ارسال تجارب خود در ایام کرونا دعوت کردند که لینک آن‌را در ادامه قرار دادیم.

[https://docs.google.com/forms/d/e1/FAIpQLScqRQT\\*3gεbu9qtCbKRiSYJMZهoxjnU\\_igYه1sqGrnQpg\\_KDIg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e1/FAIpQLScqRQT*3gεbu9qtCbKRiSYJMZهoxjnU_igYه1sqGrnQpg_KDIg/viewform?usp=sf_link)



## بازی و یادگیری بازی محور



زهرا لاهوتی فرد  
دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه الزهراء

بازی از جمله مفاهیمی است که از دیرباز، علاوه بر کارکردهایی نظیر سرگرمی و پر کردن اوقات فراغت، نقش آموزشی، تقویت قدرت خلاقیت و آفرینش‌گری داشته است. هرچند این ابعاد بازی در کشور ما کمتر مورد توجه قرار گرفته است، اما در هر صورت می‌تواند نقش موثری در فعالیتهای آموزشی ایفا کند (میرمعزی، ۱۳۹۰). یکی از انواع بازی‌ها، بازی‌های آموزشی هستند. بازی آموزشی فعالیتی است که با همکاری یا رقابت تصمیم‌گیرندگانی انجام می‌شود که به دنبال دستیابی به اهداف یا موقعیتهای چالش‌برانگیز با قوانین ویژه‌ای به منظور کسب، استفاده یا یادگیری هدف‌های تحصیلی هستند (حبیبی، ۱۳۹۴).

بازی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت و یادگیری در کودکان شناخته شده است که نقش‌ها و هنجارهای اجتماعی و نیز مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های زبانی و فیزیکی، سازگاری با جامعه و ... را به آنان می‌آموزد (درتاج به نقل از اندرسن و مکنامی، ۱۳۹۲). همچنین استفاده از بازی در آموزش ریاضی نقش بسزایی در فرایند یادگیری و ایجاد انگیزه و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ایفا می‌کند. بازی صورت تجربی یادگیری است. دانش‌آموزان در بازی از آنچه انجامش می‌دهند یاد می‌گیرند. آنها در

بازی بیش از آنکه حالت انفعالی داشته باشند، فعالند و انباشته از تلاش هستند. بازی به میزان زیادی بخشی از واقعیت را به تصویر می‌کشد. برای مثال کودکان در فرایند بازی لزوم بهره‌گیری از نمادهای انتزاعی ریاضی برای پدیده‌ها و رخدادهای ملموس زندگی را می‌آموزند. یادگیری از طریق بازی سریع‌تر صورت می‌گیرد زیرا در بازی مجموعه‌ای از تجارب به صورت فشرده و در چارچوب زمانی کوتاهی ارائه می‌گردد یعنی به یادگیری شتاب داده می‌شود (آقازاده، ۱۳۹۲). در ادامه به اهدافی که به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق بازی تحقق می‌یابد، اشاره می‌شود.

### فواید بازی‌های آموزشی

مربیان و پژوهشگران آموزشی مزایای گسترده‌ای را در ادغام بازی‌های آموزشی در محیط‌های یادگیری ذکر کرده‌اند، از جمله رشد شناختی و ذهنی: آشنایی او با مفاهیم پایه که ساخت ذهنی را شکل می‌دهند همچون فضا، کمیت، ساخت، شکل و... صرفاً از طریق بازی حاصل می‌شود.

رشد اخلاقی: کودک هنگام بازی درمی‌یابد که اگر بخواهد فرد قابل قبول به حساب آید، باید درستکار، راستگو، عادل و ... باشد. کودک هنگام بازی پی می‌برد که خوب یا بد بودن يك

عمل چگونه است و دیگران چگونه با او برخورد می‌کنند. از طریق بازی می‌توان نقایص فردی، اخلاقی و شخصیتی او را اصلاح کرد و فکر و اندیشه او را رشد داد.

رشد مهارت‌های اکتشافی: در طول بازی، کودکان مهارت‌های اکتشافی خود را نیز توسعه می‌دهند. آنها این کار را با استفاده از حس کنجکاوی، حس کشف کردن، حس امتحان کردن و سازماندهی فعالیتهای خود انجام می‌دهند (درتاج، ۱۳۹۲). بازی‌های آموزشی موجب افزایش حفظ مطالب و کاربرد مهارتی درازمدت توسط دانش‌آموزان می‌شوند

بازی‌های آموزشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فاصله‌ی بین نظریه و تجربه را ببینند و منجر به کاربرد آتی مهارت‌های قانون مدار می‌شوند پژوهش‌های آموزشی بر اهمیت هیجان‌ات در یادگیری و رشد دانش‌آموزان تاکید کرده‌اند. آنها می‌توانند این هیجان‌ات را برانگیزد و بازی به عنوان مؤلفه‌ی مهم فرایند یادگیری در نشان دادن پیچیدگی واقعی موقعیت بیرون از کلاس مهم است

پژوهش کریز (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بیشتر خواهان خطرپذیری و اشتباه در طی بازی هستند زیرا آنها محیط یادگیری بازی مدار را دوستانه می‌دانند و سعی در یادگیری به صورت آزمایش و خطا دارند به دلیل این‌که بازی‌ها، بازخورد ثابتی در خصوص

عملکرد دانش‌آموزان می‌دهند، می‌توانند در بازی‌های آموزشی و مهارت‌های آموخته شده توسط دانش‌آموز، مورد استفاده قرار گیرند بازی‌ها به مربی کمک می‌کند تا شکاف یا ضعف در دانش‌آموزان را شناسایی و ارتباط جدید بین مفاهیم مهم و پیچیده را تقویت کنند (اخواست، ۱۳۸۸).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بازی‌ها پویایی گروه را ارتقا می‌دهند و به رشد اجتماعی شدن و آموزش مهارت‌های ارتباطی کمک می‌کنند. این مهارت‌های اجتماعی شامل تقسیم کردن، نوبت را رعایت کردن، محاوره کردن و توانایی هماهنگی با موضوع بازی است که از طریق بازی‌های جمعی حاصل می‌شود. بازی کردن در خانه پیوندهای محبت‌آمیز میان والدین و کودکان و میان خواهر و برادرها را تقویت می‌کند و منجر به تطابق اجتماعی بهتر و محیط خانوادگی سالمتر می‌شود (احمدوند، ۱۳۸۵). کودکان حین بازی، از طریق ارزشیابی مداوم فعالیت‌های یکدیگر و بازخوردهایی که با هم دارند غنی‌تر می‌شود

افزایش قدرت تخیل و خلاقیت: بازی‌های تخیلی در سنین کودک نقش برجسته‌ای در افزایش نیروی سازندگی و زندگی عاطفی کودکان ایفا می‌کنند یادگیری مفاهیم انتزاعی چون نظم و مسئولیت‌پذیری در قالب بازی‌ها به خوبی





آموخته می‌شوند.

ترکیب بازی‌ها در تدریس و یادگیری، زمینه مطالعاتی است که تا حدودی ناشناخته است و پژوهش‌های زیادی روی جوانب مختلف آن انجام نشده است. معمولاً فرض بر این است که منظور از بازی جدی، یک بازی دیجیتال است؛ اما همیشه اینطور نیست بسیاری از محققان معتقدند که بیشتر پژوهش‌های اخیر نیز راجع به بازی‌های دیجیتال هستند و به بازی‌های غیردیجیتال کمتر توجه شده است (سیکس‌میث و کافمن، ۲۰۱۷)، گرچه بازی‌های دیجیتال فواید زیادی دارند؛ اما با مسائلی همچون ضعف دانش و مهارت معلم و یادگیرندگان، مسائل شناختی مربوط به فراگیران، کمبود اجتماع پداگوژیکی، کمبود بازی‌های قابل استفاده هزینه بالای تولید و دسترسی به آن، روبه رو هستند که استفاده از بازی‌های غیردیجیتال می‌تواند جایگزین مناسبی در این زمینه باشد. استفاده از بازی‌های غیردیجیتالی در آموزش رسمی، تاریخچه‌ای طولانی دارد که حتی طولانی‌تر از نظریه یادگیری مبتنی بر بازی است (دیانگور، ۲۰۱۳).

به تازگی محققان در حال مطالعه و بررسی نظریه‌های شناختی و اجتماعی یادگیری هستند تا ظرفیت آموزشی بازی‌های غیردیجیتالی را دریابند (لسکی و سیگلر، ۲۰۱۴). کاربرد گسترده بازی‌های غیردیجیتالی و مطالعه در این زمینه این ادعا را ثابت می‌کند که بازی‌های غیردیجیتالی، رسانه جذاب برای مربیان هستند؛ باوجود این، نظریه‌ی منسجمی از استفاده از آنها در آموزش وجود ندارد (گیدوس، ۲۰۱۶).

یادگیری مبتنی بر بازی می‌تواند به تسهیل و بهبود اجرای فرایندهای مدیریت دانش کمک

نمایند و به‌عنوان نسل بعدی یادگیری الکترونیکی در نظر گرفته شود. یادگیرنده می‌تواند از بازی به عنوان ابزاری جهت اکتساب دانش و یادگیری از افراد خبره استفاده کند. بازی‌ها می‌توانند موانع و معضلات فرهنگی را در هم بشکنند و مسائل سخت و پیچیده را در محیطی ساده به افراد یاد دهند. در این شیوه یادگیرنده (بازی‌کننده) هرگز به چگونگی یادگیری و کسب مهارت‌های جدید فکر نمی‌کند، بلکه به سادگی به شرایطی که برای وی پیش آمده پاسخ می‌دهد. در این نوع یادگیری لازم نیست یادگیرنده تشخیص دهد چیزی آموخته است؛ زمانی که در شرایط مشابه در دنیای واقعی برای وی رخ می‌دهد، مهارت‌های خفته وی به کمک می‌آیند. فرایند انتقال یادگیری با استفاده از این شیوه آموزشی می‌تواند تسهیل گردد (ولایتی، ۱۳۹۳).

با وجود اینکه به نظر می‌رسد، بازی آموزشی شیوه‌ای مفید برای تدریس مطالب درسی مدارس است و جذابیت و به‌روز بودن این روش، معلمان و فراگیران زیادی را مجذوب خود کرده است؛ اما معایب بسیاری دارد که می‌تواند امر مهم یادگیری را دچار اختلال کند. یادگیری، امری جدی است، درحالی‌که بازی برای اوقات فراغت و سرگرمی است و انجام بازی به پرت شدن حواس دانش‌آموزان از یادگیری منجر می‌شود به نظر می‌رسد مؤثر بودن بازی در یادگیری، بیش از آنکه از سوی شواهد تأیید شود به کمک فرضیات اثبات شده است و افراد در عمل، هنگام به کارگیری این روش با سختی‌هایی مواجه خواهند شد. به‌کارگیری بازی در تدریس سبب ایجاد سر و صدای زیاد و بی‌نظمی در کلاس شده و کنترل کلاس را برای معلم دشوار می‌سازد. انتخاب و فراهم کردن

یک بازی مناسب برای کلاس درس و اختصاص مدت زمان مناسب برای انجام آن به طوری که اکثریت دانش‌آموزان مشارکت داشته باشند، یکی از چالش‌های موجود مخصوصاً برای معلمان کم تجربه است. در صورتی که بازی با محتوای درس همخوانی نداشته باشد و درست اجرا نشود، بخش زیادی از زمان کلاس هدر خواهد رفت (دیانا، ۲۰۱۰).

در نهایت باید اشاره کرد، پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با تأثیر بازی بر نتایج یادگیری و ایجاد انگیزه در یادگیری صورت گرفته است؛ اما هنوز چگونگی طراحی بازی که یادگیری اثربخش را افزایش دهد، مشخص نیست و نیاز به پژوهش‌های بیشتر دارد.

منابع:

احمدوند، محمدعلی (۱۳۸۶). روانشناسی بازی (چاپ پنجم). تهران: دانشگاه پیام‌نور  
اخواست، آسیه (۱۳۸۸). بازی‌های آموزشی و تأثیر آن بر میزان یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. تعلیم و تربیت استثنایی، جلد ۳، شماره ۹۱ آقازاده، محرم (۱۳۸۵). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: نشرآینه  
حبیبی، حشمت الله (۱۳۹۴). مقایسه‌ی تأثیر روش‌های تدریس معلم محور و بازی محور آموزش ریاضی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان پایه ی هفتم. دانشگاه شهید چمران اهواز  
درتاج، فریبرز (۱۳۹۲). مقایسه‌ی تأثیر دو روش آموزش به شیوه‌ی بازی و سنتی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲(۴)، ۶۲-۸۸  
میرمعزی، سید حمیدرضا (۱۳۹۰). بازی‌های آموزشی؛ رویکردی نو در بهره‌وری آموزشی، ماهنامه تدبیر، سال هجدهم، ۱۸۷  
ولایتی، الهه؛ موسی رضانی، سونیا (۱۳۹۳). بازی برای یادگیری و یادگیری از طریق بازی. همایش ملی روش‌های

نوین آموزشی، ۲۱(۳)

Gaydos, M. (2016). Developing a Geography Game for Singapore Classrooms. Transforming Learning, Empowering Learners: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS). Volume 2. 12th International Conference of the Learning Sciences June 20-24, Singapore Proceedings. pp: 736-729.

Ben Mortenson, W., Sixsmith, A., & Kaufman, D. (2017). Non-Digital Game Playing by Older Adults. Canadian Journal on Aging/La Revue Canadienne Du Vieillessement. 36(3), 342-350.

D'Angour, A. (2013). Plato and Play: Taking Education Seriously in Ancient Greece. American Journal of Play. 5(3), 293-307.

Diana, N. P. R. (2010). The Advantages and Disadvantages of Using Games in Teaching Vocabulary to the Third Graders of Top School Elementary School. PhD Dissertation. Universitas Sebelas Maret.

۱۴



نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

۱۵



نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰



## خواهی نشوی رسوا، هم‌رنگ جماعت شو یا خواهی نشوی هم‌رنگ، رسوای جماعت شو



شہلا زورمند بناب  
کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی  
دانشگاه علامه طباطبائی

زندگی مملو از موقعیت‌های مبهم و گیج کننده است. در این‌گونه مواقعی که نمی‌دانید باید چه واکنشی از خود نشان دهید، چه می‌کنید؟ برای مثال، استاد روانشناسی خود را با چه عنوانی خطاب می‌کنید؟ استاد؟ پرفسور؟ یا به اسم کوچک، او را مورد خطاب قرار می‌دهید؟ آیا نسبت به افزایش شهریه دانشگاه واکنش نشان داده و با دیگر اعتراض کنندگان هم‌نوا می‌شوید؟ آیا به فردی که در آتش می‌سوزد کمک می‌کنید یا از آن به‌عنوان سوژه اینستاگرامی خود استفاده می‌کنید؟ در موارد فوق و بسیاری سناریوهای دیگر، درباره نحوه عمل و تفکر خود تردید داریم و چیز زیادی نمی‌دانیم تا بتوانیم انتخاب درست و دقیقی انجام دهیم. خوشبختانه، رفتار سایرین، منبع اطلاعاتی نیرومند و مفیدی است که در اختیار داریم و به ما کمک می‌کند تا ابهام موجود درباره‌ی ماهیت دنیای اجتماعی را حل کنیم. از این‌رو، پیوستن به دیگران به ما اجازه می‌دهد که به اهدافی دست پیدا کنیم که تحقق آنها به تنهایی برایمان دشوار است.

### چگونه یک پارادایم شکل می‌گیرد؟

گروهی از دانشمندان ۵ میمون را در قفسی قرار دادند. در وسط قفس یک نردبان و بالای نردبان موز گذاشتند. هر مرتبه که یک میمون از نردبان بالا می‌رفت، دانشمندان بقیه میمون‌ها را با آب

سرد خیس می‌کردند. پس از مدتی هرگاه میمونی از نردبان بالا می‌رفت، سایرین او را کتک می‌زدند. پس از آن دیگر هیچ میمونی علیرغم میل درونی، جرات بالا رفتن از نردبان را پیدا نمی‌کرد. سپس دانشمندان تصمیم گرفتند که یکی از میمون‌ها را عوض کنند. اولین کاری که میمون جدید انجام داد این بود که از نردبان بالا رفت که بلافاصله بقیه میمون‌ها او را کتک زدند. پس از چند مرتبه تکرار این ماجرا، عضو جدید یاد گرفت که نباید از نردبان بالا برود، هرچند که دلیل آن را نمی‌دانست. دومین میمون نیز تعویض شد و همین ماجرا اتفاق افتاد. میمون تعویض شده اول هم، در کتک زدن میمون دوم شرکت کرد. میمون سوم هم تعویض شد و ماجرای کتک زدن مجدداً تکرار شد. همین‌طور این روند تا تعویض میمون پنجم ادامه داشت. در نهایت پنج میمون در قفس بودند که هیچ‌کدام هرگز با آب سرد خیس نشده بودند و هر بار که یک میمون برای بالا رفتن از نردبان تلاش می‌کرد، او را کتک می‌زدند (اتکینسون، ۱۳۹۳).

به نظر تان اگر امکان‌پذیر بود که از میمون‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم که بدون اینکه آب سردی روی آنها ریخته شود، میمون‌های جدید را که از نردبان بالا می‌رفتند کتک می‌زدند، سوال شود که چرا او را کتک می‌زدند، جوابشان چه بود؟

در راستای پاسخ‌گویی به این سوال، لازم است اتفاقات مشابه به این آزمایش را، در میان انسان‌ها مورد بررسی قرار دهیم:

در اواسط دهه ۱۹۷۰، چند صد عضو «پیپلز تمپل» که یک فرقه‌ی مذهبی کالیفرنایی بود، تحت رهبری کشیش «جیم جونز» به گویان (کشوری در ساحل اقیانوس اطلس شمال) مهاجرت کردند و در آنجا انجمن میان نژادی موسوم به جانستون را تاسیس نمودند. اما طی چند سال برخی از اعضا خواستار خروج از فرقه شدند و از همبستگی و وحدت گروه کاسته شد. جونز مایوس شد و همگان را به انجمن فراخواند و از زیبایی مرگ برای آنها سخن گفت و به ایشان اطمینان داد که در جای دیگری مجدداً یکدیگر را ملاقات خواهند کرد. آنها مشتاقانه مقابل بشکه‌ای که حاوی ترکیب کول\_اید و سیانید بود، صف کشیدند و از معجون مرگبار نوشیدند. میراث این قتل عام اصطلاح «کول\_اید بنوشید» است، که به باور کورکورانه فرد در یک ایدئولوژی اشاره دارد که می‌تواند به مرگ بیانجامد. کل ۹۱۴ نفر از جمله ۸۰ کودک و کشیش جونز در پیروی از این ایدئولوژی جان باختند (آرونسون، ویلسون، آکرت و سامرز، ۱۳۹۲).

مثال بعدی، کشتار جمعی در کشور رواندا در سال ۱۹۹۴ می‌باشد که گسترده‌ترین مورد پس از جنگ سرد، و اولین موردی است که عنوان جنایت کشتار جمعی برای آن محرز دانسته شده است. در این جنایت، هوتوهای ساکن رواندا با برنامه‌ریزی و آمادگی قبلی در پی سقوط هواپیمای رئیس‌جمهور این کشور، دست به ارتکاب اعمالی بسیار خصمانه و وحشیانه علیه قوم توتسی و هوتوهای میانه رو زدند. مرتکبان این جنایت حتی کودکان را به عنوان منبع تهدیدی در آینده از بین بردند. در این جنایت که ۱۰۰ روز به طول انجامید، حدود ۸۰۰ هزار تا یک میلیون نفر به طرز فجیعی کشته شدند. همچنین طی این مدت حدود ۳۵۰ هزار زن مورد تجاوز جنسی قرار گرفتند. در این مدت رسانه‌ها آشکارا ارتکاب جنایت را تشویق می‌نمودند. جامعه بین‌المللی نیز هیچ اقدامی در راستای توقف خشونت نکرد و به صورت منفعلانه نظاره‌گر این حوادث باقی ماند. بدین ترتیب با سکوت جامعه بین‌المللی، جبهه میهنی رواندا که متشکل از توتسی‌های ساکن در اوگاندا بود به رواندا حمله کرد و با تصرف پایتخت آن به ارتکاب جنایات وحشیانه پایان





این سه مثال گفته شده از جهان واقعیت، تنها بخشی از اتفاقات پیش آمده مثبت و منفی، در راستای پیروی اعضا گروه از ایدئولوژی‌های گروه می‌باشد. تاریخ پر فراز و نشیب جامعه بشری، موارد بی‌شماری از هم‌نوایی‌های اعضا خود را به ثبت رسانده است. بنابراین، هم‌نوایی همواره یک فرصت است و همچنان که در امور پسندیده دارای مزیت‌های منحصر به فرد است، در امور ناپسند نیز آثار تخریبی فراوان برای افراد و جامعه به همراه دارد (کریمی، ۱۳۹۲). از این رو، مشابه سوالی که در ابتدا در خصوص آزمایشی که روی میمون‌ها انجام شده است، در خصوص انسان‌ها نیز مطرح است که چرا انسان‌ها با اینکه در سلامت عقلی به سر می‌برند، دست به جنایت می‌زنند یا از ایدئولوژی‌های غیرمنطقی گروه پیروی کورکورانه می‌کنند؟ این موضوع از نظر روانشناسان اجتماعی، اصل و جوهره‌ی هم‌رنگی یا تغییر رفتار فرد در پاسخ به تاثیر واقعی یا خیالی سایرین، تعریف و تبیین شده است، که پیامدهای آن، در دامنه وسیعی از شجاعت تا فاجعه در نوسان است (آرونسون و همکاران، ۱۳۹۲).

#### هم‌رنگی: چه زمانی و چرا؟

پس از تعریف انسان به «حیوان ناطق» از جانب ارسطو که مشهورترین تعریف در این باب

می‌باشد، تعاریف متعدد دیگری در مورد انسان ارائه شده است که «حیوان اجتماعی» نیز از آن جمله است (کارکن بیرق، ۱۳۹۳). انسان موجودی اجتماعی است و به همین دلیل از لحظه‌ی تولد تا آخر عمر، در اجتماع و در تعامل با انسان‌های دیگر است. او دریافته است که در جمع بودن می‌تواند مشکلات او را مرتفع کند و همواره یاد می‌گیرید که چگونه بایستی در جمع به دنبال ارضاء نیازهای خود باشد. دانشمندان علوم اجتماعی و روانشناسی در مورد این ویژگی بشری تاکنون نظریات و فرضیه‌های مختلفی را مطرح کرده‌اند. اگر روانشناسی را علم مطالعه‌ی رفتار انسان بدانیم، یکی از جالب‌ترین حوزه‌های آن مطالعه‌ی رفتار آدمی در اجتماع است (لوش، ۲۰۰۱).

روانشناسان اجتماعی مسئله نفوذ اجتماعی را که از دهه ۱۹۵۰ با مجموعه کارهای هاولند و همکارانش شروع کردند را تغییرات در نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها و رفتار تعریف می‌کنند که ناشی از تعامل با دیگران است (اشنایدر گرومن و کوتس، ۲۰۰۵). هم‌نوایی در زبان فارسی نیز به هم‌رنگی (براهنی و همکاران، ۱۳۶۸) و هم‌شکلی (منصور و دیگران، ۱۳۶۵)، ترجمه شده است و در لغت به معنی موافقت و یکسانی باطنی و ظاهری دو چیز (دهخدا، ۱۳۸۵) تعریف شده است (همتی، ۱۳۸۶).



داد. نکته حیرت انگیز اینجاست که مرتکبان این نوع جنایات، افرادی معمولی بودند که در پی ساختارهای گروهی و پویایی‌های معمولی مانند جامعه پذیری و متابعت از هنجارهای حاکم، به سمت ارتکاب جرم سوق داده شده بودند (اردبیلی و رضایی، ۱۳۹۵).

مورد دیگر نیز درخصوص اخبار تکان دهنده‌ای در خصوص پیدا شدن اجساد ۳۹ نفر در عمارت مجلی در رانچوسانتافه واقع در ایالات کالیفرنیا است که در خودکشی دسته جمعی شرکت کرده بودند. همگی عضو فرقه‌ی گمنامی موسوم به دروازه‌ی بهشت بودند. هریک از قربانیان به‌طور منظم روی زمین دراز کشیده بودند، پاهای آنها با کیسه‌های سیاه رنگ نو و صورت‌هایشان با پارچه‌ی بنفش رنگی پوشانده شده بود. اعضای فرقه با رضایت و آرامش خاطر جان باخته بودند و نوارهای ویدیویی به جا مانده دلایل خودکشی آنها را شرح می‌داد:

آن‌ها اعتقاد داشتند که ستاره‌ی دنباله‌دار هیل-باپ (ستاره‌ی دنباله داری که ناگهان در آسمان شب ظاهر می‌شود)، بلیط ورود آنها به زندگی جدیدشان در بهشت است. آنها متقاعد شده بودند که سفینه فضایی غول پیکری به دنبال هیل-باپ خواهد آمد که ماموریت‌اش، بردن آنها به یک دنیای جدید است. آنها برای سفر کردن با سفینه فضایی باید خود را از جسم کنونی‌شان جدا می‌کردند. شاید تفکر اعضای فرقه‌ی دروازه‌ی بهشت برای شما عجیب و غریب، غیر منطقی به نظر برسد. اما آنها افراد غیر منطقی یا ابله نبودند. همسایگانی که آنها را می‌شناختند، آنان را افرادی باهوش و منطقی می‌دانستند (آرونسون و همکاران، ۱۳۹۲).

از این رو، همنوایی جلوه‌ای از قدرت اجتماعی است و می‌توان آن را تسلیم شدن به فشارهای گروهی، زمانی که تقاضای مستقیم از سوی گروه در مورد هم‌رنگ شدن با گروه صورت نگرفته است، تعریف کرد (بارون و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، وقتی در عرف گفته می‌شود که فلانی شخص با نفوذی است بدین معنی است که او یا با پول خود و یا از طریق دوستی و آشنایی قادر به انجام کارهایی است که از همه کس بر نمی‌آید، اما در روان‌شناسی اجتماعی منظور از نفوذ اجتماعی، توان هم‌رنگ کردن فرد با گروه و کنترل فرد از سوی گروه است.

#### همنوایی یا خودمختاری؟

یکی از پیامدهای این واقعیت که انسان حیوانی اجتماعی است، این است که او همواره در بین ارزش‌های مربوط به فردیت و ارزش‌های مربوط به هم‌رنگی با جماعت، در حالتی پر از تنش به سر می‌برد. به این معنا که با توجه به اینکه انسان موجودی است مختار و منحصر به فرد، با دنیایی متفاوت از دیگران، همیشه در پی حفظ فردیت خویش است. اما در نقطه مقابل، با عنایت به این‌که ناگزیر از زندگی در اجتماع است، این امر طبیعتاً محدودیت‌هایی برای وی ایجاد می‌کند. لذا هنگام تعارض میان ارزش‌های فردی و اجتماعی نوعی تعارض در وی ایجاد می‌شود و تمام وجودش درگیر رفع آن می‌گردد و البته گاهی اوقات، هنگامی که حل این تعارض ناممکن می‌نماید، تصمیم گرفتن بسیار دشوار است که آیا باید ارزش‌های فردی را فدای ارزش‌های اجتماعی کرد، یا بالعکس؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت، بحث هم‌رنگی با جماعت از جمله تبعات زندگی اجتماعی

است. ناگفته پیداست که هم‌رنگی، فی نفسه امری خنثی است و دارای بار ارزشی مثبت یا منفی نیست؛ اما با توجه به این‌که این تبعیت و هم‌رنگی غالباً بدون تامل و تدبیر و صرفاً از روی احساسات صورت می‌گیرد، لذا با شنیدن اصطلاح «هم‌رنگی با جماعت»، اولین معنایی که به ذهن متبادر می‌شود معنایی منفی است، همچنان که این امر در مثل معروف «خواهی نشوی رسوا هم‌رنگ جماعت شو»، کاملاً مشهود است. بنابر آنچه این گروه از افراد به آن اعتقاد دارند، حل شدن در جمع و رفتار کردن به شیوه‌ای که دیگران می‌خواهند و می‌پسندند، به معنای گرفتار آمدن در دام جبر جمع و از دست دادن فردیت است که در نهایت منجر به فقدان آزادی که از عالی‌ترین مواهب الهی به انسان است، خواهد شد (کریمی، ۱۳۹۲). انسان به دلیل غریزه حبّ نفس، برای هویت و استقلال خویش اهمیت قائل است و به این سبب، به آسانی تسلیم نظر جمع نمی‌شود، حال آن که تسلیم شدن در برابر فشار گروه، مانع تحقق چنین هدفی است؛ زیرا همنوایی با دیگران، به طور کنایه‌ای بدین معناست که فرد رفتارش را به اراده خویش انتخاب نکرده و این امر باعث محدود شدن آزادی او و کم‌رنگ شدن احساس هویت و تعلق وی در زندگی می‌شود.

در این راستا، آبراهام مازلو یکی از ویژگی‌های افراد خودشکوکا را مقاومت در برابر هم‌رنگی کورکورانه با دیگران می‌داند. براین اساس ملاک افراد خودشکوکا برای انجام یا عدم انجام کاری این نیست که نظر اکثریت درباره‌ی آن چیست، بلکه آنها برای انتخاب اعمال خویش ملاک‌هایی مستقل از نظر عوام، خودمختار و مبتنی بر علاقه‌ی اجتماعی دارند (اتکینسون،

۱۳۹۲).

اما در جوامع امروزی، رنگ دیگران گرفتن و توده‌ای شدن به حدی افزایش یافته است که برخی منتقدان اجتماعی نظیر ویلیام وایت معتقدند که پیچیدگی‌های جامعه مدرن، نیاز اتکا به دیگران را افزایش داده و اخلاق اجتماعی و راه آمدن با دیگران به عنوان هنجار، در حال گرفتن جای اخلاق دیگری است که به کوشش‌های فردی و کار سخت، ارزش فراوانی می‌دهند (کارکن بیرق، ۱۳۹۳).

تلاش برای تأثیرگذاری بر فکر، احساس و رفتار اعضای جامعه از ویژگی‌های ذاتی هر فرد انسانی است؛ چنان‌که علامه طباطبایی معتقد است، انسان اجتماعی است و از درون جان، طالب همگرایی و همنوایی با هم نوع است. بنابراین، همه اعضا تلاش می‌کنند تا یکدیگر را متقاعد سازند که نظرشان را بپذیرند و با همدیگر تفاهم و توافق داشته باشند. همنوایی کردن با گروه یکی از جنبه‌های رفتار اجتماعی است انسان‌ها خواسته یا ناخواسته از گروه‌های مختلف پیروی می‌کنند و ارزش‌های آنها را قبول می‌کنند این گروه‌ها می‌توانند شامل گروه خانواده،

همسالان، سلبریتی‌ها و حتی بزهکاران باشند (کریمی، ۱۹۹۲). شبیه به دیگری عمل کردن (هم‌رنگ شدن) به معنای این نیست که ما فردی ترسو و فاقد اعتماد به نفس هستیم. در عوض، تأثیر سایرین به این علت ما را به هم‌رنگی وادار می‌کند، چون فکر می‌کنیم سایرین از شرایط مبهم تفسیر درستی دارند و به ما کمک می‌کنند که نحوه عمل مناسبی را انتخاب کنیم (آرونسون و همکاران، ۱۳۹۲).

در نهایت این‌که، نیاز انسان‌ها به تعلق اجتماعی از بدو تولد همراه او بوده است و دوران کودکی‌اش را به آزمایش و خطا در خصوص پذیرش اجتماعی در گروه‌های متعدد می‌گذراند. از این رو، اعتبارات ویژه‌ای که ما با هم‌رنگی به دست می‌آوریم قابل چشم پوشی نیستند و چنانچه اعتبارات کافی را در کنار دیگران کسب کردیم، می‌توانیم بدون دردسر از گروه فاصله بگیریم و اصالت خود را نیز به نمایش بگذاریم





## مستون بين الملل - ترجمه

■ نگاهی به منابع انگیزش اخلاقی

۲۳



فصل نامه راهبرد

نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

۲۲



فصل نامه راهبرد

نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

منابع:

اتکینسون، ریئا؛ اتکینسون، ریچارد؛ اسمیت، ادوارد؛ داریل، بم؛ داریل؛ هوکسما، سوزان نولن (۱۳۹۳). زمینه‌ی روان‌شناسی هیلگارد (ترجمه براهنی و همکاران). تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳).

اردبیلی، محمدعلی؛ رضایی، عاطفه (۱۳۹۵). نظریه همنوایی اجتماعی (مبانی کاربردی آن در تحلیل جنایت کشتار جمعی رواندا در سال ۱۹۹۴)، آموزه‌های حقوق کیفری. دانشگاه علوم اسلامی رضوی، شماره ۱۲، ۳ - ۳۳

آرونسون، الیوت؛ ویلسون، تیموتی؛ آکرت، رابین؛ سامرز، ساموئل (۱۳۹۷). روان‌شناسی اجتماعی (ترجمه مجید صفاری نیا و پرستو حسن زاد). تهران: نشر ارسباران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۶).

کارکن بیرق، حبیب (۱۳۹۲). نگرش اگزستانسیالیستی و قرآنی به مقوله فرهنگی با جماعت. فصلنامه میان رشته‌ای مطالعات قرآن کریم، سال چهارم، شماره دوم، ۱۱۳-۱۴۴

کریمی، یوسف (۱۳۹۲). روانشناسی اجتماعی (نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها). تهران: انتشارات ارسباران  
همتی، زهرا (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در میزان همنوایی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

Losh, S.C. (۲۰۰۱). Guid to the material: seven group influence, power, conformity and compliance. lecture notes.

schneider, riesel, m. (۲۰۰۷). sprach and emotion.tubingen: francke

## نگاهی به منابع انگیزش اخلاقی

### برگرفته از کتاب راهنمای انگیزه اخلاقی، نوشته‌ی آلف و برکوئتز



ترجمه از راحله براری  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه مازندران

موضوع را با یک سوال مهم شروع می‌کنیم. آیا رفتار اخلاقی ناشی از استدلال اخلاقی است؟ خیر، به نظر نمی‌رسد ظرفیت استدلال و هوش اخلاقی مرز بین رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی باشد. حال سوال اینجاست که چه چیزی تعیین کننده رفتار اخلاقی است؟ یادگیری اخلاقی از طریق کسب دانش اخلاقی که با تغییرات رشد توانایی شناختی و آگاهی از انتظارات فرهنگی امکان‌پذیر است و به دنبال آن ایجاد انگیزه اخلاقی فراهم می‌شود. کسب مورد دوم در افراد مختلف متفاوت است و همین عامل است که توضیح می‌دهد چگونه دو نفر با پیشینه مشابه، با توانایی استدلال اخلاقی و هوش یکسان، می‌توانند در یک موقعیت مشابه رفتار اخلاقی بسیار متفاوتی را انتخاب کنند. تامل اجتماعی آگاهانه به عنوان ابزاری است تا انگیزه‌های اخلاقی را در یک رفتار ببینیم. آگاهی فرد و تأمل در مورد تأثیر انتخاب او بر خودش و کسانی که در روابط شخصی نزدیک او و فراتر از آن هستند.

#### چگونگی ارائه انگیزه اخلاقی در عمل اخلاقی

تامل اجتماعی آگاهانه به ما امکان می‌دهد ببینیم برخی از جنبه‌های رفتار اخلاقی و استدلال اخلاقی چگونه با جهان اجتماعی و قوانین ما تعامل دارند. وقتی با یک تصمیم اخلاقی روبرو می‌شویم، انگیزه اخلاقی ما هم با دسترسی ما به بالاترین سطح استدلال خود که از طریق توسعه شناخت و بحث و گفتگو یعنی ارتباطات ما شکل می‌گیرد، و هم توسط نیروهای اجتماعی و فرهنگی که بر آنچه ما اعتقاد داریم در دسترس ماست تأثیر می‌گذارند، این جهت‌گیری‌های اجتماعی انگیزه‌های اخلاقی ما هستند. ممکن است انگیزه اخلاقی را ناشی از تعامل با عوامل اجتماعی بدانیم. اگرچه ما تحت فشار نیروهای عظیم فرهنگی، زمینه‌ای و بیولوژیکی هستیم که ناگزیر تصمیمات ما را شکل می‌دهند، اما توسعه تامل اجتماعی آگاهانه به ما اجازه می‌دهد تا از طریق دسترسی به طیف وسیعی از گزینه‌ها در زمینه‌های مختلف اجتماعی، ثبات و

انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشیم. در لحظه عمل، تامل اجتماعی آگاهانه به ما این امکان را می‌دهد تا برای انتخاب خود به هوش اجتماعی و اخلاقی و همچنین نحوه عملکرد ما بر اساس این نوع اطلاعات اعتماد کنیم.

برکوئتز<sup>1</sup> (۲۰۱۲) مدلی از شخصیت اخلاقی ارائه داده است که سه حوزه شناخت، تأثیر/ انگیزه و توانایی‌ها (یا مهارت‌های رفتاری) را از یکدیگر متمایز می‌کند و بیان می‌کند انجام کار خوب به انگیزه احتیاج دارد و هرگونه مداخله آموزشی که برای تقویت رشد اخلاقی طراحی شده است باید شامل تمرکز بر ارتقاء انگیزه اخلاقی باشد. هدف آموزش شهروندی این است که دانش‌آموزان ارزش‌های اخلاقی را درونی و یکپارچه کنند. مفهوم درونی‌سازی بیانگر این است که برخی از ارزیابی‌های خارجی بخشی از سیستم خود<sup>2</sup> می‌شود. به عبارتی دانش‌آموزان با تجربه‌ای که در مدرسه و سایر حوزه‌های زندگی دارند از

یک دیدگاه اخلاقی<sup>3</sup> برخوردار شوند. اگر هدف توسعه عاملیت‌های اخلاقی مستقل با انگیزه اجتماعی است، چنین الگوی اجتماعی‌سازی می‌تواند فرایندهای اجتماعی که بر انتقال مفاهیم و ارزش‌های فرهنگی متمرکز هستند را ترکیب کند و جنبه‌هایی از خود اخلاقی<sup>4</sup> را پرورش دهد که هم تفکر مستقل و هم مشارکتی را نسبت به ارزش‌ها و انگیزه‌های مطلوب ارتقا می‌دهند.

می‌دانیم انگیزه ذاتی هنگامی درگیر می‌شود که فرد رفتاری را انجام می‌دهد به این دلیل که انجام آن کار پسندیده یا ذاتاً رضایت‌بخش است. از طرف دیگر، وقتی شخصی رفتاری را انجام می‌دهد نه به خاطر خود آن، از انگیزه بیرونی صحبت می‌کنیم. اینجا یک مسئله این است که آیا همیشه انجام عمل اخلاقی خوشایند بوده و از حمایت انگیزه درونی برخوردار است؟ یا شاید گاهی واقعا انجام

1 Berkowitz  
2 Self-system

3 moral perspective  
4 moral self





عمل اخلاقی کار سختی باشد. مسئله دیگر این است که گاهی کسب نتیجه بیرونی ما را بر آن می‌دارد که از عوامل انگیزه بخش بیرونی مثل پاداش استفاده کنیم و آیا این باعث تضعیف انگیزه درونی خواهد شد؟ پژوهش‌ها نشان داده‌اند تنها پاداشی که انگیزه درونی را کاهش نمی‌دهد، پاداش کلامی است (بازخورد مثبت یا تعریف و تمجید اجتماعی) که به طور غیرمنتظره پس از پایان کار ارائه می‌شود.

معلمان و مدارس نه تنها پاداش را دوست دارند بلکه آن را نهادینه می‌کنند و حتی به آنها افتخار می‌کنند. آنها برای رفتار خوب آنبات و برجسب می‌دهند، زمان بازی یا میان وعده‌های بیشتری را برای رفتار ارائه می‌دهند، به عبارتی برنامه‌های پاداش را نهادینه می‌کنند. دلایل استفاده از پاداش‌های بیرونی و سایر ابزارهای کنترل رفتار دانش‌آموزان چیست؟ اول اینکه والدین، سرپرستان و حتی دانش‌آموزان معلمان کنترل کننده را از معلمان حمایت کننده خودمختاری، شایسته‌تر، می‌دانند.

تمایل به کنترل همچنین نشان‌دهنده شرایط کنترل و فشار در مدرسه است. بر این اساس، مربیان برای توسعه و آماده‌سازی استفاده از فرم‌های آموزشی که باعث احساس استقلال و انگیزه خود تعیین شده دانش‌آموزان می‌شود، آنها را به چالش نمی‌کشند. دلیل دوم این است که استراتژی‌های پاداش و کنترل اغلب حداقل در کوتاه مدت کار می‌کنند و در شرایط «کارایی» آموزشی، کوتاه مدت بسیار برجسته‌تر از بلندمدت است.

به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزی رفتار نامناسبی داشته باشد که محل یا حتی خطرناک باشد، یک معلم می‌تواند مستقیماً پیامدهای منفی

(مجازات) را اعمال کند. در این صورت رفتار به سرعت متوقف می‌شود. معلم کاهش رفتارهای نامطلوب را در اثر اعمال عواقب بیرونی می‌بیند و نتیجه می‌گیرد که این استراتژی موثر است (یا است). آنچه معلم به وضوح نمی‌بیند عواقب طولانی مدت مجازات، مانند بیگانگی از مدرسه، آسیب به عزت نفس و افزایش رفتارهای نادرست در آینده است. به عبارت دیگر، آسیب طولانی مدت به رشد شخصیت نتیجه این استراتژی است که بسیار مهمتر از کاهش کوتاه مدت رفتار نامطلوب است.

در اینجا دو مدل مداخلات و پشتیبانی از رفتار مثبت<sup>۵</sup> و نظریه خود تعیین گری<sup>۱</sup> را با هم مقایسه می‌کنیم.

مداخلات و پشتیبانی از رفتار مثبت برای ایجاد جوی در مدرسه که موفقیت تحصیلی و اجتماعی را ارتقا می‌بخشد، اصول رفتاری را اعمال می‌کند که بعضاً از آن به عنوان پشتیبانی رفتار مثبت در مدرسه یاد می‌شود.<sup>۷</sup>

سطح پیشگیری اولیه شامل تعریف، آموزش، نظارت و پاداش دادن به مجموعه کوچکی از انتظارات رفتاری برای همه دانش‌آموزان در محیط‌های کلاسی و غیرکلاسی است. مجموعه‌ای از رفتارها تعریف می‌شود، برنامه درسی که این رفتارها را آموزش می‌دهد اجرا می‌شود و مجموعه‌ای روشن از عواقب رفتارهای نادرست و رفتارهای مناسب اعمال می‌گردد.

تئوری خود تعیین گری دسی و رایان فرض می‌کند که همه افراد تا حدی خودسازنده<sup>۸</sup> هستند، یعنی اینکه آنها محیط را درگیر

5 Positive Behaviour Interventions and Supports (PBIS)

6 Self-Determination Theory (SDT)

7 School-wide Positive Behaviour Supports (SWPBS)

8 self-constructing

می‌کنند (از جمله موارد احتمالی که نظریه‌های رفتارگرایی عنوان می‌کنند) و معنای آن را از خود و از رابطه بین خود و دیگران می‌سازند. نظریه خود تعیین گری همچنین فرض می‌کند که این گرایش خودساخته می‌تواند و باید افزایش یابد، از جمله در مدارس و با ارتقا مدارس و کلاس‌های پشتیبانی از خودمختاری. اینجاست که حمایت‌های رفتاری مثبت و نظریه خود تعیین گری تمایل به جدایی دارند. نظریه خود تعیین گری تشخیص داده که هم رفتار ذهنی و هم رفتار ذاتی، رفتار بیرونی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و استدلال می‌کند که انگیزه ذاتی تأثیر بهتری از نظر طولی بر رفتار دارد.

### ارزش‌ها و ارزش‌گذاری

ارزش‌گذاری هم از «خود» و هم از «نیازهای اساسی» انسان ناشی می‌شود. نظریه خود تعیین گری بر سه نوع نیاز متمرکز است: ۱) نیاز به خودمختاری، ۲) نیاز به ارتباط اجتماعی و تعلق و ۳) نیاز به احساس صلاحیت شخصی. از این‌رو، نظریه خود تعیین گری خواستار ایجاد محیط آموزشی است که احساس خود در ارتباط مثبت با دیگران شکل گیرد. در شیوه حمایت‌های رفتاری مثبت کودک مجموعه‌ای از رفتارهاست در بستری که رفتارها را پشتیبانی

یا خنثی می‌کند. اما در نظریه خود تعیین گری کودک یک ارگانسیم خودتعریف کننده با نیازهای انسانی است که در صورت برآورده شده نیازها، انگیزه‌های مطلوبی در خود ایجاد می‌کند.

### مفهوم انگیزه اخلاقی: «چرا اخلاقی بودن؟»

آموزش شخصیت و آموزش شهروندی در کانون توجه به پرورش انگیزه اخلاقی هستند. مدارس می‌خواهند انسان‌هایی را آموزش دهند که درک درستی از اهداف و ارزش‌های اخلاقی و مدنی دارند و انگیزه آن را دارند که براساس آنچه خوب می‌دانند عمل کنند. این عبارت به این معنی است که فرایندهای شناختی معناداری فعال، وارد شکل‌گیری انگیزه اخلاقی می‌شوند. انگیزه اخلاقی دارای یک مولفه شناختی قوی است، زیرا کودک ابتدا باید اعتبار قوانین اخلاقی را درک کند. آنچه ما به عنوان نتیجه تحصیل می‌خواهیم افراد خودآگاه و خودمدیریتی است که می‌توانند به عنوان عوامل اخلاقی شایسته‌ای عمل کنند. در یک جامعه دموکراتیک، این امر نه تنها مطلوب، بلکه ضروری است.

### و اما چگونه؟

از آنجا که نظریه خود تعیین گری نیازهای اساسی انسان شامل خودمختاری، تعلق و

شایستگی می‌داند و مدارس باید مکانی باشند که از نظر ساختار عمدی پاسخگوی این نیازها باشند. خودمختاری با شنیدن صدای دانشجو در جلسات کلاس و سایر اشکال توانمندسازی حاصل می‌شود. تعلق خاطر با ارتقا ساختاری روابط و ایجاد محیطی مناسب برای مدرسه و کلاس به دست می‌آید و شایستگی از طریق آموزش‌های آکادمیک متمرکز بر کودک مانند یادگیری مشارکتی ارتقا می‌یابد. دیگر اینکه، معلمان به جای مخالفت با رفتارهای نامطلوب، باید مقاومت دانش آموز را بپذیرند و از آن برای بهبود عمل استفاده کنند.

اگر قرار است مدارس شهروندی دموکراتیک را ارتقا دهند، ضروری است که آنها استقلال و شایستگی را ارتقا دهند. شهروندان دموکرات باید از قدرت صدای خود (خودمختاری) و خود کارآمدی (شایستگی) برای ورود به عرصه عمومی برخوردار باشند به گونه‌ای که بتوانند به ارتقا منافع عمومی کمک کنند. تا زمانی که مدارس و کلاس‌ها ریز جهان‌های دموکراتیک جامعه دموکراتیک نباشند، آموزش بهینه شهروندی غیرممکن می‌شود.

و در آخر اینکه انگیزه اخلاقی یک پدیده روانشناختی است که آن را می‌توان در مدارس پرورش داد. برای پرورش شهروندان آینده جامعه دموکراتیک که انگیزه انجام کارهای خوب در جهان را دارند و دانش و شایستگی دارند تا عاملیت های اخلاقی موثری باشند که مطابق با انگیزه های اخلاقی خود عمل می‌کنند، مدارس باید ببینند که روانشناسی در مورد چگونگی رشد دانش‌آموزان، چه به طور کلی و چه به طور خاص در حوزه انگیزه‌های اخلاقی، چه می‌تواند به ما بگوید. اتخاذ

رویکردی سازنده‌گرایانه، برای رشد کودک به مدارس این امکان را می‌دهد تا استراتژی‌هایی را که بر انگیزه های اخلاقی تأثیر مثبت دارند، اجرا کنند. ترویج توسعه یک سیستم اخلاقی خود بازتاب‌دهنده و خود ساخته در متن جوامع خیرخواهانه و روابط سالم و با تکیه بر گفتمان باز اخلاق مدنی و انتقادی این احتمال را به حداکثر می‌رساند که دانش‌آموزانی که از مدارس ما خارج می‌شوند، عاملیت‌های خوبی در جهان خواهند بود زیرا آنها واقعاً به خوبی‌ها اهمیت می‌دهند.

متن فوق ترجمه شده بخشی از کتاب زیر است:  
Althof W., Berkowitz M.W. (2013). Character and Civic Education as a Source of Moral Motivation. In: Handbook of Moral Motivation.



## فیلم و انیمیشن معرفی، نقد و ارزیابی

- تحلیل کبرگی فیلم قضیه شکل اول، شکل دوم
- علاقه، ذاتی یا اکتسابی؟



## تحلیل کلبگی فیلم قضیه شکل اول، شکل دوم

سمیه آزاد  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه الزهراء

در این مقاله فیلم قضیه شکل اول- شکل دوم کیارستمی با توجه به نظریه رشد اخلاقی کلبگی تحلیل می‌شود. در ادامه قبل از شرح و تحلیل فیلم، نظریه رشد اخلاقی کلبگی بیان می‌شود و سپس به شرح فیلم، بررسی و تحلیل آن پرداخته می‌شود و در پایان نتیجه ارائه می‌گردد. استدلال اخلاقی کلبگی شامل سه سطح است که هر سطح دو مرحله دارد:

**سطح یک- اصول اخلاقی پیش قراردادی:** در سطح اخلاق پیش قراردادی، قوانین برای خود به‌جای داخلی بودن، خارجی هستند. کودک از قوانین تحمیلی توسط اشخاص مقتدر برای اجتناب از سرزنش و دریافت پاداش‌های شخصی، پیروی می‌کند. دیدگاه خودغالب است: چیزی درست است که فرد بتواند با آن رهایی یابد یا چیزی که شخصاً ارضا کننده است.

**مرحله ۱: جهت‌گیری تنبیه و اطاعت.** خوبی یا بدی یک عمل بستگی به پیامدهای آن دارد. کودک از قدرت‌ها و عوامل مختار به منظور اجتناب از تنبیه اطاعت می‌نماید اما شاید اگر عملی تنبیه نشود، فکر نکند که آن عمل اشتباه است. هرچه خسارت انجام گرفته بیشتر باشد یا تنبیه شدیدتر باشد، عمل بدتر است.

**مرحله ۲: لذت جویی وسیله‌ای.** یک شخص در مرحله دوم رشد اخلاقی مطابق قوانین عمل می‌کند تا پاداش‌هایی را بدست آورد یا نیازهای

شخصی‌اش ارضا گردند. قدری نگرانی برای دیدگاه دیگران وجود دارد اما این امر توسط امید به سود در بازگشت مرتفع می‌شود. شما پشت مرا خارش می‌دهید و من پشت شما را و یک چشم برای یک چشم، فلسفه‌های راهنما هستند. **سطح دو- اصول اخلاقی متعارف / قراردادی:** در سطح اخلاق قراردادی، فرد بسیاری از ارزش‌های اخلاقی را درونی کرده است. او احترام به قوانین تنظیم شده توسط دیگران (والدین، جفت‌ها، دولت) را نشان می‌دهد، تا در ابتدا تأیید و تحسین آنها را تحصیل می‌نماید و بعداً برای اینکه نظم اجتماعی حفظ شود. دیدگاه‌های افراد دیگر به وضوح تشخیص داده می‌شود و به طور جدی در نظر گرفته می‌شوند.

**مرحله ۳: اخلاق «پس‌خوب» یا «دختر خوب».** آنچه که درست است الان آن چیزی است که دلپذیر است، کمک می‌کند یا توسط دیگران تأیید می‌شود. افراد اغلب بر اساس نیت‌هایشان قضاوت می‌شوند؛ «معنای خوب» با ارزش است و مطلوب و مودب بودن مهم است. احساسات افراد دیگر و نه فقط احساسات شخصی باید در نظر گرفته شوند. در بهترین حالت، اندیشه مرحله ۳ شامل عمل متقابل یا دادن- گرفتن دو جانبه در روابط است که به سمت قانون ساده اما طلایی اخلاقی انجام امور برابری دیگران به آن صورت که دوست داری دیگران برایت انجام

دهند، هدایت می‌شود.

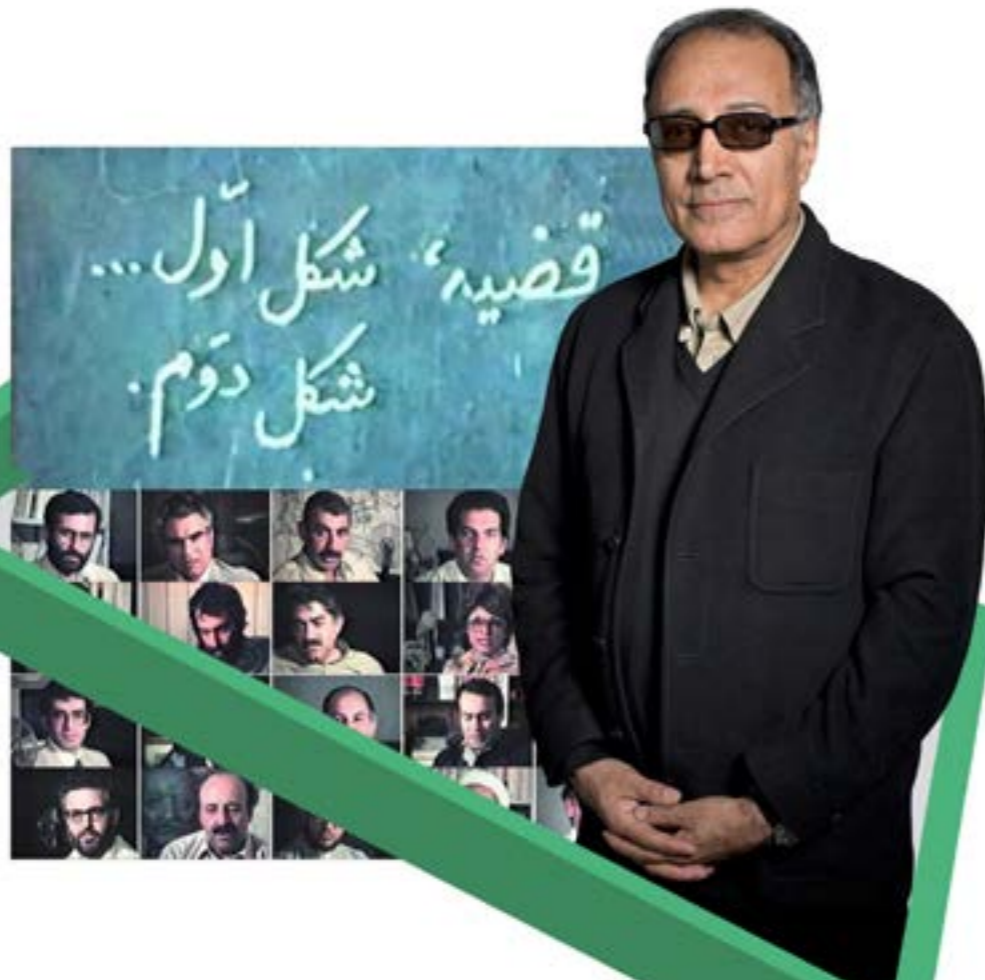
**مرحله ۴: اقتدار و نظم اجتماعی، حفظ اخلاق:**

حالا آنچه که درست است چیزی می‌باشد که مطابق قانون است و در کل برای اجتماع خوب است. دلیل این پیروی، به خاطر ترس از تنبیه نیست بلکه به خاطر باوری است که مقررات و قوانین، نظم جامعه را شدیداً حفظ می‌کنند. انجام وظایف و احترام به قانون و نظم با ارزش هستند.

**سطح سه- اصول اخلاقی پس عرفی:** در سطح پایانی استدلال اخلاقی، یعنی اخلاقی پس‌قراردادی، فرد تعیین می‌نماید که چه چیز در رابطه با اصول گسترده عدالت که دارای اعتباری جدا از نمایه‌های اشخاص خاص با نفوذ می‌باشد، صحیح است. فرد بین آنچه از نظر اخلاقی درست است و آنچه قانونی می‌باشد تمیز قائل می‌شود و تشخیص می‌دهد که بعضی قوانین، برای

مثال قوانین تبعیض نژادی که دکتر مارتین لوتر کینگ به چالش کشاند، از اصول اولیه اخلاقی یا حقوق انسانی تخطی می‌نمایند. از این‌رو، شخص از دیدگاه گروه اجتماعی خاص یا قدرت نفوذی فراتر می‌رود و شروع به اتخاذ دیدگاه تمامی افراد می‌نماید.

**مرحله ۵: اصول اخلاقی قرارداد، حقوق فردی، و قانون مقبول دموکراتیک.** در این مرحله «قرارداد اجتماعی»، درکی از اهداف بنیادین وجود دارد که توسط قوانین به‌کار می‌روند و در نظر گرفتن اینکه قوانین باید از طریق یک توافق دموکراتیک به‌دست آیند تا اراده اکثریت را بیان کنند و رفاه اجتماعی را به حداکثر برسانند. در نتیجه احتمال اینکه فرد در مرحله ۴، قانون دایر را به چالش بکشد، ضعیف است و محرک در مرحله ۵، ممکن است خواستار تغییر دموکراتیک یک قانون باشد که حقوق اساسی را



به خطر می‌اندازد.

**مرحله ۶: اخلاق اصول وجدانی فردی.** در این بالاترین مرحله از استدلال اخلاقی، فرد بر اساس اصول خود ساخته خود که در کاربرد، گسترده و جهانی هستند، درست و غلط را تعیین می‌نماید. در مرحله ۶، متفکر هر گونه اصولی که بر می‌گزیند را ترکیب نمی‌کند. او از طریق انعکاس، اصول انتزاعی احترام برای همه افراد و حقوق آنها، اصولی که برای همه مذاهب و قدرت‌های اخلاقی، به عنوان اخلاق دیده می‌شوند، کشف می‌کند. کلبرگ تفکر مرحله ۶ را به عنوان نوعی «صندلی موسیقیایی اخلاقی» توصیف می‌کند، در آن شخصی که با یک مشکل اخلاقی سخت، موجه شده است، قادر است صندلی، یا دیدگاه از هر فرد و اجتماع و سیستم اجتماعی، حال یا آینده را بگیرد که می‌تواند به صورت بالقوه تحت تأثیر یک تصمیم قرار گیرد و به راه حلی که از هر صندلی مورد انتظار است، برسد. مرحله ۶، دید کلبرگ از استدلال اخلاقی ایده‌آل است. اما به ندرت مشاهده شده است که کلبرگ از تلاش برای اندازه‌گیری آن باز ایستاده باشد (سیگلن و رایدر، ۲۰۱۸).

**یکی از معروفترین معماهای اخلاقی کلبرگ** درباره‌ی مردی است به نام هانس که زنش در حال مردن است. هانس به اندازه کافی پول ندارد تا داروئی را که جان زنش را نجات می‌دهد، تهیه کند. داروساز هم تخفیف نمی‌دهد و نمی‌پذیرد که پول را بعداً دریافت کند. از این رو هانس دارو را از داروخانه می‌دزدد. پرسش این است (که آیا هانس لازم بود این کار را انجام دهد و چرا؟ سطح قضاوت اخلاقی بستگی دارد به ساخت و نوع استدلالی

که شخص به کار می‌برد، نه محتوای قضاوت. در صورتی که شخص بگوید که هانس کار درستی کرده یا اشتباه کرده در هر دو حالت می‌تواند در قضاوت اخلاقی نمره بالایی بیاورد، نمره‌ای که می‌آورد بستگی دارد به دلایلی که در مورد قضاوتش ارائه می‌دهد (شفیعی، ۱۳۹۲). کلبرگ پس از تحلیل پاسخ به این معماها سه سطح قضاوت اخلاقی را معین کرد که هر يك به دو مرحله فرعی تقسیم می‌شوند.

در ادامه فیلم قضیه شکل اول، شکل دوم کیارستمی را باتوجه به نظریه رشد اخلاقی کلبرگ بررسی می‌کنیم.

**تحلیل فیلم باتوجه به نظریه رشد اخلاقی کلبرگ**  
این فیلم درباره یک معلم است که گروهی از دانش‌آموزان را از کلاس اخراج می‌کند به این دلیل که هیچ‌یک از آن‌ها به زدن روی میز اقرار نمی‌کند و آن‌ها هم او را لو نمی‌دهند. ابتدای فیلم نظر پدران را درباره کار دانش‌آموزان جویا می‌شوند سپس در شکل اول یکی از دانش‌آموزان، مقصر را معرفی می‌کند و اجازه می‌یابد به کلاس برگردد. در شکل دوم شامل دانش‌آموزانی بود که زیر بار نام بردن شخص خاصی نرفتند؛ بعد از هر شکل، از متخصصان و مسئولین دوره قبل و بعد از انقلاب درباره کار این دانش‌آموزان نظرسنجی شده است.



### دسته بندی کلبرگی جواب پدرها

پدر اول: جواب مشکل است	---
پدر دوم: موافق کار بچه هاست تا در بزرگی تملق و چاپلوسی و خود فروشی نکنند. تا بید اتحاد ولی در خفی تذکره دوست خاطی داده شود.	سطح سوم مرحله ششم
پدر سوم: مخالف کار بچه هاست. وظیفه شان درس خواندن هست در مقابل زحمت والدین.	سطح اول
پدر چهارم: موافق است به دلیل همبستگی (طرد نشدن از گروه)	سطح دوم مرحله سوم
پدر پنجم: مخالف کاریش هست. باید لو بدهد	سطح اول
پدر ششم: مخالف کار بچه هاست. به دلیل بی نظمی باید لو بدهد معلم و والدین زحمت می‌کشند تا دانش‌آموزان درس بخوانند.	سطح اول

منظور از شکل اول و شکل دوم در فیلم دو بخش فیلم است که در هر کدام از بخش‌ها دانش‌آموزان عملکرد متفاوتی دارند.

**بخش شکل اول فیلم:** با توجه به بخش اول فیلم که سه روز بعد یکی از دانش‌آموزان محمد رضا نعمتی را لو می‌دهد. متخصصان به این سوال پاسخ می‌دهند که آیا کار این دانش‌آموز لو دهنده صحیح است.

**بخش شکل دوم فیلم:** یک هفته دانش‌آموزان اخراجی کسی را لو نمی‌دهند بعد از گذراندن تنبیه به کلاس برمی‌گردند. متخصصان به این سوال پاسخ می‌دهند که آیا این عمل‌شان صحیح است.

### دسته‌بندی کلبرگی پاسخ متخصصان به دو شکل

**فوق:**

**الف - پاسخ به سوال شکل اول**

**ب - پاسخ به سوال شکل دوم**

**دکتر کمال خرازی (مرحله ششم)**  
متخصص تعلیم و تربیت  
مدیر عامل کانون پرورش فکری  
کودکان و نوجوانان



الف- اتحاد و همبستگی ارزش است و کار این دانش‌آموز اشتباه است.

ب- همبستگی خوب بود. توجه به چرایی پدیده‌ی به وجود آمده. معلم به کار خودش فکر کند.

**دکتر غلامحسین شکوهی**

(مرحله ششم)

وزیر آموزش و پرورش



الف - کار معلم اشتباه بوده. عمل دانش‌آموز غلط است ولی عامل آن معلم است.

ب- کار دانش‌آموزان صحیح بود. کار معلم اشتباه بوده است.





**نادر ابراهیمی (مرحله ششم)**  
نویسنده و مدیر سازمان همگام  
با کودکان و نوجوانان

الف - کار دانش‌آموز اشتباه است اما مقصر نیست اول معلم مقصر است که دانش‌آموز را در چنین موقعیتی جاسوسی قرار داد بعد والدین که درست تربیت نکردند تا فرزند در چنین موقعیتی درست تصمیم بگیرد. پارامترهای محیطی مقصرند.  
ب- ما بچه مقصر نداریم مثل بیمار در شرایط خاصی هستند. هسته مقاومت اعتبار انقلابی و اجتماعی به آنها می‌دهد. عوامل محیطی باعث عکس‌العمل محیطی است.



**غلامرضا امامی (مرحله پنجم)**  
سرپرست انتشارات کانون  
پرورش فکری کودکان و نوجوانان

الف- وقتی فهمید به حدود آزادی دیگران تجاوز شده شجاعت به خرج داد و قابل تحسین است، هرچند که از جمع بریده اما وقتی فهمید که راهی را که می‌رود راه درست است.  
ب- مقاومت بچه‌ها مقاومت باطلی بوده برای کار اشتباهی چون مقاومت کردن ارزشمند نبوده. چون کلاس متعلق به این گروه شش هفت نفره نبود کلاس متعلق به جمعی بوده که یکی از این چند نفر آزادی آن را مختل کرده بود.



**احترام برومند (مرحله ششم)**  
گوینده برنامه کودک تلویزیون

الف- کار ناپسندی است و باید به تربیت او هم توجه داشت.



**علی موسوی گرمارودی (مرحله ششم)**  
شاعر و نویسنده

الف- این کار برای آن پسر به نظر صحیح است. معلم نباید چنین شرایطی فراهم آورد. مقاومت‌ها متفاوت است.  
ب- کارشان درست بود و سیستم تربیتی غلط بود و عکس‌العمل بچه‌ها به سیستم غلط درست بود.



**مسعود کیمیایی (مرحله ششم)**  
فیلمساز

الف- کار پسر اشتباه بود. به خاطر درس کلاسی این کار کرد. ولی درسی که برای زندگی داشت اشکال داشت.  
ب- کار دانش‌آموزان با توجه به سن درست بود.



**عزت‌اله انتظامی (مرحله سوم)**  
بازیگر

الف- کار پسر اشتباه بود. لطمه به کارگروهی زده است خیانت کرده به گروه و مستحق تنبیه از طرف گروه است.  
ب- کارشان درست بود. همیشه که منتظر بمانند کار معلم تمام شود. علیه حکم و دستور مقاومت کار درستی است.



**ژاله سرشار (مرحله سوم و چهارم)**  
مسئول امور آموزشی و تربیتی  
کانون اصلاح و تربیت

الف- تایید نمی‌کند این رفتار پسر را و عذاب وجدان او مشخص بود. برخلاف سیستم فکری این گروه نوجوان عمل کرده بود.

او برخلاف میل باطنی‌اش عمل کرده بود. در آرامش نبود با دستانش ور می‌رفت به خاطر حمایت نکردن گروه ترد خواهد شد.  
ب- کار آنها درست بود. در کارهای آموزشی از همبستگی آنها می‌توان استفاده کرد.



**دکتر عبدالکریم لاهیجی (مرحله ششم)**  
حقوق دان و نایب رئیس جمعیت  
ایرانی دفاع از آزادی و حقوق بشر

الف- نوع شرمساری که دارد نشان می‌دهد کارش اشتباه بوده است.  
ب- مقاومت به هر شکلی مقدس و باشکوه است. صرف نظر از موضوع است. فرهنگ خبرچینی بوده و باید زدایش شود.  
۱۳۳۵ سازمان امنیت شکل گرفت که از مردم خبر می‌گرفتند.



**داوید شوقت (مرحله چهارم)**  
رهبر مذهبی کلیمیان ایران

الف- کارش درست بود. با کنکاشی که می‌کند پی می‌برد کار درست این است.  
ب- کارشان اشتباه بوده است. مقاومت مثبت نبود چون در کلاس مغل بودند.  
در یک محیط کلاسی که باید حقیقت‌گویی ملاک و ارزش باشد پس کار اشتباه بود.



**مانوکیان (مرحله ششم)**  
رهبر مذهبی ارامنه ایران

تنبیه جمعی کار اشتباه است. معلم نقاشی می‌کند، حوصله بچه‌ها سر می‌رود. معلم نمی‌تواند ارتباط درستی برقرار کند و با تنبیه

جمعی باعث می‌شود یک نفر در جمع لودهنده شود، لو دادن گناه محسوب می‌شود. نبود چون در کلاس مغل بودند.



**ایرج جهانشاهی (مرحله سوم)**  
کارشناس تعلیم و تربیت  
و مدیر مجله های پیک

الف- کارصیحی نیست. خودش را از گروه جدا کرد. درحالی انسان با جمع زندگی می‌کند. به کلاس برگشت ولی وجدان ناآرامی خواهد داشت.

ب- از نظر لو ندادن کار خوبی کردند اما کار گروهی کاملی نکردند. می‌توانستند معلم را به راه درست هدایت کنند و به او نشان دهند کار او بی‌ارزش بود و آنها را به صدا واداشت.



**صادق قطب زاده (مرحله پنجم)**  
سرپرست رادیو و تلویزیون  
جمهوری اسلامی ایران

الف- کار درستی کرده برای اجتماع این کار را کرده است. موضوع همبستگی موضوعی غیر مشروع است. این همبستگی ارزش والای خودش را پیدا نمی‌کند. اینجا ضد ارزش می‌شود. مقاومت در برابر ظلم ارزش است اما در مقابل عدل ضد ارزش است. از حق اجتماع و کسانی که برایش زحمت می‌کشند دفاع کرده است.

ب- همبستگی خوب است ولی در تربیت در خلاف و جنایت و اعتیاد همبستگی خوب نیست و کله شقی است. معلم و دانش‌آموزان هر دو باید روش متفاوتی داشتند.



**دکتر محمود عنایت**  
(مرحله ششم)  
نویسنده و روزنامه نگار



الف- کار درستی نکرده با چنین کاری ریشه این کارها در کلاس از بین نمی رود. برای از بین بردن مفاسد اجتماعی روش اصولی تری باید داشت.  
ب- محاسن معرفی خرابکار بدتر است معایب آن است. عادت می کند تا همیشه خبرچینی کند.

**دکتر ابراهیم یزدی**  
(مرحله ششم)  
وزیر امور خارجه



الف- کار درستی نکرده است. برای شکستن اتحاد جمع این کار انجام شده و خیانت آموزش داده شده خود دانش آموز هم ناراحته  
ب- شبیه جامعه عصیان زده است. شاگردان حالت طغیان به سیستم (صدا) داشتند. چگونگی برخورد معلم را با آنها بدون بررسی و از روی حدس و گمان و آن هم برای کار یک فرد یک گروه را محکوم کردند. عکس العمل آنها کار درست است. بدون معلوم شدن مقصر یک هفته از کلاس محروم ماندند.

**نورالدین کیانوری**  
(مرحله سوم و چهارم)  
دبیر اول کمیته مرکزی حزب توده  
ایران



الف- دو سویه است این مشکل فرد بین ضرر خود و جمع گیر بود. اول باید با گروه خود مطرح می کرد و به دنبال راه حل می گشتند. از گروه طرد می شود. اما در جهت حل مشکل هم قدم برداشته است.

مسئول مدیریت مدرسه است برای همچنین چیزهایی روش نرم داشته باشند  
ب- جنبه منفی و مثبت هم دارد. سیستمم پداگوژی باید درست عمل می کرد. نسبی پاسخ داده است.

**آیت الله صادق خلخالی**  
(مرحله ششم)  
حاکم شرع دادگاه های انقلاب  
اسلامی



الف- واداشتن بچه برای لو دادن، تفتیش عقیده است. انسانیت دانش آموز را ملعبه خود کرده است. در روح بچه اثر بدی می گذارید. شخصیت بی وفا ایجاد می کند.  
ب- کارشان صحیح بود به خاطر روح وفاداری و معلمان باید از طریقی که صدمه به این موضوع وارد نمی کردند موضوع را حل می کردند.



**حجت الاسلام دکتر علی گلزاده**  
غفوری (مرحله ششم)  
حقوق دان استاد دانشگاه و  
نماینده مجلس خبرگان



به خاطر یک نفر یک جمع را تنبیه کردن اشتباه است. بهتر است که یک گناهکار تنبیه نشود تا اینکه یک عده بی گناه تنبیه شود. ظلم ایجاد می شود اگر جمع تنبیه شود. باید ریشه یابی می کردند. مقاومت شان خوب است ولی سیستم غلط است با برگشتن سر کلاس کلا مخالف بود. باید سیستم تغییر می کرد.

**دکتر هدایت الله متین دفتری**  
(مرحله ششم)  
حقوق دان و عضو هیئت اجرایی  
جبهه دموکراتیک ملی



کارشان درست بود. زدودن فرهنگ غلط خبرچینی.

\*\*\*\*\*  
\*\*\*

پاسخ من به شکل اول (آیا کار دانش آموزی که همکلاسی خود را لو داد صحیح است؟)  
خیر کار این دانش آموز صحیح نبود چراکه با وجود اینکه معرفی خاطی خواست معلم (مرجع قدرت) است چنین کاری خبرچینی محسوب می شود که ذاتا عمل نادرستی است بنابراین نباید از معلم اطاعت می کرد و این کار او غلط است.

پاسخ من به شکل دوم (آیا کار دانش آموزانی که کسی از میان خود را لو نداند صحیح است؟)

بله کار صحیحی کرده اند چرا که عمل خبرچینی یک عمل بسیار زشتی است که مانع از ترویج این عمل ناشایست شدند.

تحلیل کلبرگی دانش آموزی که خاطی را معرفی کرده است (شکل اول):

این دانش آموز در سطح دوم و مرحله چهارم مراحل کلبرک قرار دارد. اطاعت از قانون و مرجع قانون است. شاید این پرسش به وجود آید که شاید این دانش آموز در سطح یک قرار داشته باشد؟! در جواب باید بگویم که این دانش آموز در سطح یک قرار ندارد چرا که در



سطح یک محور عمل اجتناب از تنبه و کسب پاداش است اگر قرار بود برای او خارج از کلاس رفتن تنبیه باشد از همان اول بیرون کلاس نمی رفت ضمن اینکه معمولا برای دانش آموزان خارج کلاس تنبیه محسوب نمی شود و حتی در اینجا به نظر پاداش هم می آید چون از کلاس خسته کننده ای که وجود داشت و معلم در حال نقاشی مطلبی بود و انتظار سکوت از دانش آموزان داشت و دانش آموز خاطی به نوعی با صدای ضربه فضای خسته کننده را نمایان می کند. پس بیرون کلاس رفتن حتی می تواند خوشحال کننده هم باشد و بازگشت دانش آموز به کلاس برای معرفی همکلاسی اش هم به جهت دریافت پاداش نبوده چراکه وقتی بازگشت حالت پریشانی و اضطراب او دیده می شد که نشان می دهد اتفاقا ناراحت طرد شدن (تنبیه) از طرف دوستان و همکلاسی هایش هم هست. پس در واقع این دانش آموز بعد از فرصتی که برای تفکر داشت مصلحت خود را در رضایت معلم که مرجع قدرت است می داند و ترس از عواقب بلندمدت آن دارد.

تحلیل کلبگی دانش آموزانی که بیرون کلاس ماندند و خاطی را لو نداند (شکل دوم):  
با توجه به توضیحات بخش قبل این دانش آموزان در سطح اول نمی باشند.

دو حالت می توان برای این دانش آموزان در نظر گرفت که بعد از شنیدن دلایل تکتک این دانش آموزان درباره علت کارشان می توان در یکی از این حالت ها آنها را در نظر گرفت که به احتمال زیاد در حالت اول جای دارند:

۲-۱- یا در سطح دوم، مرحله سوم از مراحل کلبگی قرار دارد، زیرا به دنبال این هستند که

گروه پردشان نکنند و مورد تایید گروهشان باشند. باتوجه به این که در سن ۱۰ تا ۱۳ (نوجوانی) می باشند و دوره بلوغ هستند، از ویژگی های این دوره حمایت از طرف دوستان و وفاداری به گروه های دوستی می باشد. به نظر کلبگی هم این سطح در سن ۱۰ تا ۱۳ سالگی شکل می گیرد. بنابراین با قوت بیشتری می توان گفت این دانش آموزان در سطح دوم مرحله سوم هستند.

۲-۲- حالت بعد سطح سوم، مرحله ششم است. به نظر کلبگی کمتر افرادی به این مرحله می رسند، اگر واقعا دلیل دانش آموزی برای معرفی نکردن خاطی این باشد که عمل خبرچینی عمل ضد اخلاقی است و حتی اگر جامعه و معلم از او بخواهد آن کار را نخواهد کرد و حتی اگر روزی برسد که حاضر باشد از گروه دوستی هم طرد شود به خاطر خبرچینی نکردن می توان او را در مرحله آخر قرار داد.

#### نتیجه

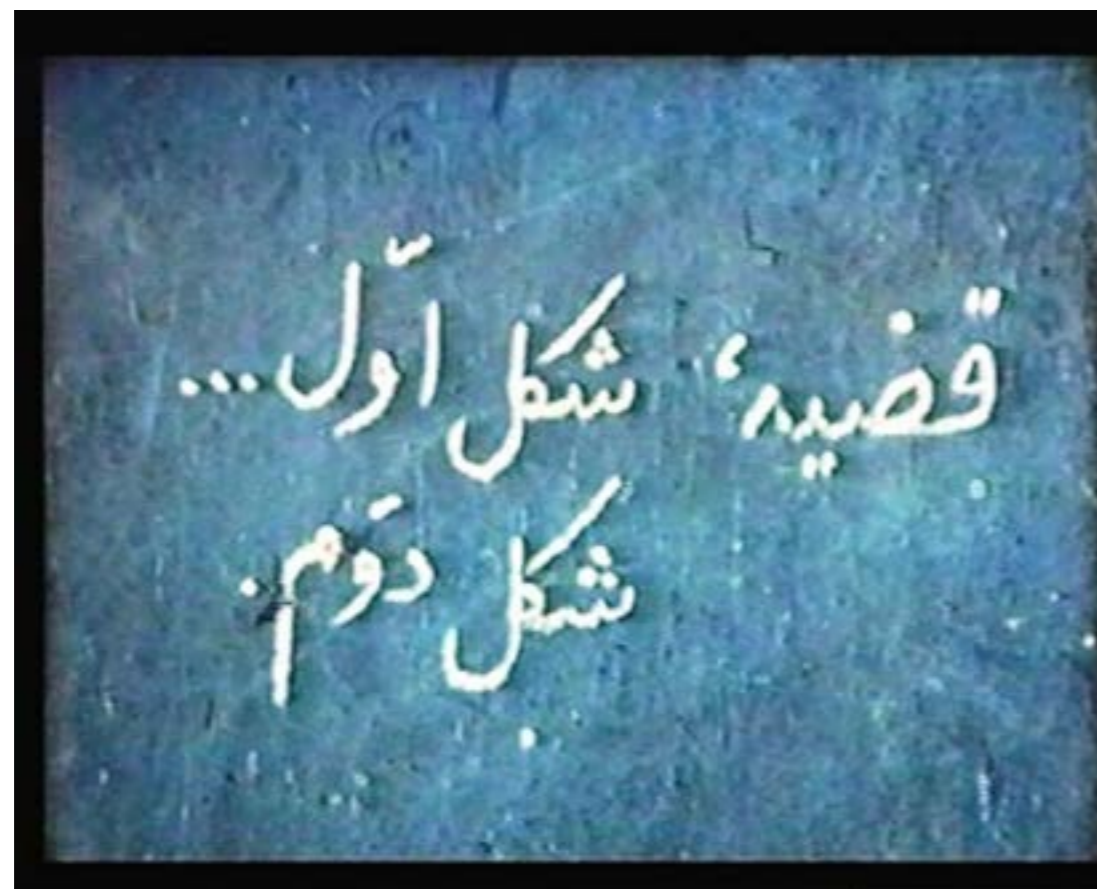
به نظر می رسد نظر بیشتر پدران این دانش آموزان به سطح اول کلبگی نزدیک تر است. اما در مورد متخصصان و مسئولین نظرات بیشتر در سطوح بالای کلبگی قرار دارد که این خود جای سوال است که با وجود اینکه طبق نظر خود کلبگی بسیاری از بزرگسالان به مرحله آخر نمی رسند، اما به نظر می رسد متخصصان در این فیلم در سطح آخر قرار دارند، البته به این نکته باید توجه کرد که انسان ابعاد گوناگونی دارد. اگر از دیدگاه مسائل جامعه شناسی و روان شناسی اجتماعی به این موضوع نگاه کنیم. ممکن انسان گاهی سخنی را به زبان آورد و اما در عمل کار دیگری انجام دهد. که این ابعاد در

مورد متخصصان این فیلم برای ما پوشیده است. لذا به طور قطع نمی توان درباره قرار گرفتن این گروه در سطح آخر تصمیم گرفت.

#### منابع

ابراهیم زاده گرجی، سمیه (۱۳۹۲). نظریه لرنس کلبگی (آبان، ۱۳۹۷). [www.migna.ir/note/20729/](http://www.migna.ir/note/20729/).  
کیارستمی، عباس (۱۳۸۸). فیلم قضیه شکل اول شکل دوم.

Sigelman, Carol K., & Rider, Elizabeth A. (2018). Life Span Human Development. 9Edition. Boston: Cengage Learning.



## علاقه ذاتی یا اکتسابی؟

با گوشه چشمی به انیمیشن روح

احمدعلی ناجی  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی  
دانشگاه سمنان

در سال‌های اخیر روان‌شناسان و یا سخن‌وران بسیاری با هیجان بالا فریاد زده‌اند که «دنبال علاقه‌ات باش». این اصطلاح دنبال علاقه‌ات باش در کتاب‌های انگلیسی‌زبان از سال ۱۹۹۰ نه برابر بیشتر شده است (اوکیف، دیوک و والتون، ۲۰۱۸). یکی دیگر از توصیه‌های حاضر و آماده دیگر این است: «اگر آنچه را دوست داری انجام بدهی، پیدا کنی، آن وقت دیگر مجبور نیستی یک روز هم در زندگی‌ات کار کنی». اما، به عقیده برخی از پژوهش‌گران این توصیه به صورت اشتباهی افراد را راهنمایی می‌کند. در ادامه با کمک از انیمیشن روح<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) به بررسی این چالش خواهیم پرداخت و نقدی ضمنی بر آن خواهیم داشت. لازم به ذکر است که اگر این انیمیشن را ندیده‌اید ممکن است در متن پیش‌رو داستان لو برود یا به قول معروف اسپویل<sup>۳</sup> شود.

1 O'Keefe, Dweck & Walton  
2 Soul  
3 Spoil

برخی توصیه فوق را نامطلوب می‌دانند و می‌گویند که آن به این معناست که اگر عملی که انجام می‌دهی مثل کار است، یعنی دوستش نداری. به این دلیل است که اخیراً مطالعه‌های انجام شده، می‌گوید ممکن است زمانش رسیده باشد که شیوه تفکرمان را درباره‌ی علایق‌مان تغییر دهیم. آن‌ها استدلال می‌کنند که علاقه پیدا نمی‌شود، بلکه ایجاد می‌شود. این نظریه برخلاف داستان مدنظر ماست که ارواح پیش از آن‌که به زمین آیند باید استعداد ذاتی خود را در جهانی ماورایی و ازلی بیابند تا آماده سفر به این جهان و تولد شوند و سپس در این جهان به دنبال همان استعداد‌های ذاتی بروند تا مجدد آن‌ها را پیدا کنند تا به شکوفایی برسند (خازان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸).

اما نظریه‌پردازان تفاوت این دو ذهنیت را تصویر کرده‌اند. «نظریه ثابت<sup>۵</sup>» بر این تصور است که

علاقه‌مندی‌های اصلی از زمان تولد وجود دارند و

4 Khazan

5 Fixed theory of interest



فقط منتظرند که کشف شوند و دیگری «نظریه رشد<sup>۶</sup>»، یعنی تصویری که می‌گوید علایق چیزهایی هستند که هرکس در طول زمان می‌تواند پرورش دهد. در همین راستا، پژوهش‌گران، برای بررسی این‌که این ذهنیت‌های متفاوت چگونه بر ما تأثیر می‌گذارند تا موضوعات مختلف را دنبال کنیم، مجموعه‌ای از مطالعات را روی دانشجویان انجام دادند. بدین شکل که ابتدا، دانشجویان به پرسش‌نامه‌ای پاسخ دادند که آن‌ها را یا در دو دسته «خوره‌های تکنولوژی<sup>۷</sup>» (یعنی ممکن است به چیزی علاقه‌مند باشیم اما در انجامش خیلی خوب نباشیم مانند علاقه‌مندان به نجوم و علوم) یا «هنری‌ها<sup>۸</sup>» (به معنی علاقه‌مند به هنر یا علوم انسانی) طبقه‌بندی می‌کرد. همچنین پرسش‌نامه‌ای را تکمیل کردند که مشخص می‌کرد چقدر با این تصور موافق‌اند که علایق اصلی افراد در طول زمان تغییر می‌کند. سپس مقاله‌ای را خواندند که با علایق‌شان سازگار نبود، مطلبی درباره‌ی آینده‌ی الگوریتم‌ها برای هنری‌ها و مطلبی درباره‌ی دریدا<sup>۹</sup> (فیلسوف حوزه هنر) برای خوره‌های تکنولوژی. هر قدر شرکت‌کنندگان از نظریه ثابت بیشتر حمایت کرده بودند به مقاله‌ای که با هویت مذکورشان، یعنی خوره تکنولوژی یا هنری، سازگاری نداشت کمتر علاقه نشان دادند. سپس پژوهش‌گران رویه‌ای مشابه را تکرار کردند، اما ابتدا از دانشجویان خواستند که درباره نظریه ثابت یا نظریه رشد مطالعه کنند. بار دیگر، کسانی که مطلع شده بودند علایق در طول زندگی افراد ثابتند کمتر مجذوب مقاله‌ای شدند که با علایق‌شان سازگار نبود. پژوهش‌گران معتقدند این موضوع بدین معناست که

6 Growth theory

7 Techy

8 Fuzzy

9 Jacques Derrida

دانشجویانی که طرفدار نظریه‌های ثابتند ممکن است از سخنرانی‌های جالب یا فرصت‌ها به این دلیل صرف نظر کنند که با علاقه‌هایی که قبلاً ابراز کرده‌اند همسو نیستند. یا ممکن است مسیرهایی را نادیده بگیرند که در آن‌ها رشته‌های دیگر ممکن است با مسیر انتخابی‌شان تلاقی پیدا کنند. پس شاید ساده‌لوحانه باشد اگر فکر کنیم علایق چیزهایی‌اند که پیش از تولد کاملاً شکل‌گرفته‌اند و کار ما این است که برای یافتن‌شان دور دنیا را بگردیم (تومان، سانسون، رابینسون و هلم<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹).

همچنین پژوهش‌گران دانشجویان را از نظریه ثابت یا رشد آگاه کردند و بعد دانشجویان را در معرض علاقه جدیدی قرار دادند؛ یعنی نجوم. ابتدا ویدیویی به آن‌ها نشان دادند که گاردین برای مخاطب عام، درباره‌ی ایده‌های استیون هاوکینگ، ساخته بود که به شکلی سرگرم‌کننده فهمش آسان بود. سپس مؤلفان مقاله بسیار تخصصی و سختی درباره‌ی سیاه‌چاله‌ها به دانشجویان دادند که در مجله ساینس چاپ شده بود. دانشجویانی که با نظریه ثابت آشنا شده بودند، برخلاف این‌که چند لحظه پیش، بعد از دیدن ویدئو، گفته بودند که شیفته سیاه‌چاله‌ها هستند، بعد از خواندن مقاله دشوار مجله ساینس، گفتند دیگر علاقه‌ای به سیاه‌چاله‌ها ندارند. به بیان دیگر، وقتی به ما می‌گویند که علایق‌مان به‌گونه‌ای ریشه دارند، به‌محض این‌که اوضاع سخت می‌شود علایق جدید را رها می‌کنیم. این همانند انیمیشن مورد بحث ماست که گاردنر با وجود میانسالی، به نظر می‌رسد زندگی عاشقانه خاصی ندارد و هنوز پسر مامان است! می‌توان گفت او چشمش را به تمام دیگر زیبایی‌های جهان بسته و صرفاً به تک رویا و علاقه‌اش فکر می‌کند. از سوی دیر

10 Thoman, Sansone, Robinson & Helm

۴۱



نصل نامه راهبرد

نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

۴۰



نصل نامه راهبرد

نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

همین توجه‌های تک‌بعدی اگر به ورطه افراط افتند می‌توانند افراد را به سرزمین گیرکرده‌ها ببرد. همان‌جایی که هاله‌ای از سیاهی و هیولا دور انسان را فرا می‌گیرد. افرادی که اسیر مال و منال دنیا شدند و یا با افکار پوسیده خودشان را نابود می‌کنند (تومان و همکاران، ۲۰۱۹).

دلیل دیگری برای اینکه نظریه ثابت را قبول نکنیم این است که این نظریه شاید باعث شود افراد به آسانی ناامید شوند. در واقع اگر کاری دشوار شود، آسان خواهد بود که به راحتی فرض کنید نباید اشتیاق شما بوده باشد. در بخشی از این مطالعه، احتمال کمتری داشت که دانشجویانی که فکر می‌کردند علایق ثابت‌اند فکر کنند به دنبال اشتیاق بودن گاهی دشوار است. در عوض، فکر می‌کردند که این کار «انگیزه نامحدود» فراهم می‌کند (لیتل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸). برای همین هم هست که در انیمیشن روح جو گاردنر (شخصیت اصلی) پس از رسیدن به آرزوی خود در نوازندگی احساس تهی شدن و پوچی می‌کند و در می‌یابد تمام استعداد آدمی در یک مهارت و هنر ذاتی خلاصه نمی‌شود.

البته از حق نگذریم که توصیه «علاقات را پیدا کن» تاریخی ستودنی دارد. پیش از آن، افراد می‌گفتند «استعدادات را پیدا کن»، و این گفته بسیار وحشتناک بود. چون بر این دلالت می‌کرد که فقط کسانی می‌توانستند موفق شوند که در انجام کاری واقعاً استاد بودند. شاید علاقات را پیدا کن، دموکراتیک‌تر به نظر می‌رسد زیرا همه می‌توانند علاقه‌ای داشته باشند. اما این مطالعه می‌گوید حتی ایده‌ی پیدا کردن علاقه «حقیقی» هم ممکن است افراد را بترساند و مانعشان شود که در زمینه‌ای بیشتر به کندوکاو بپردازند. این در حالی است که پیش از هشت‌سالگی، کودکان همه چیز را امتحان می‌کنند. بین هشت

11 Little

تا دوازده‌سالگی، خودشان را با دیگران مقایسه می‌کنند و وقتی در انجام کاری مثل همسالان‌شان خوب نباشند، مضطرب می‌شوند. این زمانی است که مربیان باید راه‌های تازه‌ای بیابند تا آن‌ها را به برخی موضوعات علاقه‌مند نگه دارند (استبلتون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۹).

در مورد این دیدگاه نشان داده شده است افرادی که فکر می‌کنند علایق را باید پیدا کرد تمایل دارند شغل‌هایی انتخاب کنند که از آغاز کاملاً مناسب‌شان است. آن‌ها رضایت را بیش از درآمد خوب در اولویت قرار می‌دهند. درحالی‌که، افرادی که فکر می‌کنند علایق ایجاد می‌شوند اهداف دیگری را، بیش از رضایت بی‌واسطه از کار، در اولویت قرار می‌دهند. آن‌ها در طول زمان رشد می‌کنند تا حرفه‌شان را بهتر انجام دهند و سرانجام، افرادی که تناسب کامل‌شان را با یک شغل پیدا نکردند می‌توانند امیدوار باشند (استبلتون، ۲۰۱۹)؛ بیش از یک راه برای رسیدن به علاقه به کار هست و این همان پایان‌بندی است که جو گاردنر داستان ما در زمان بازگشت به دنیا دریافت.

#### منابع

- O'Keefe, P. A., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2018). Implicit theories of interest: Finding your passion or developing it?. *Psychological Science*, 29(10), 1653-1664.
- Khazan, O. (2018). Find your passion's awful advice. *The Atlantic*, 12.
- Thoman, D. B., Sansone, C., Robinson, J. A., & Helm, J. L. (2019). Implicit theories of interest regulation. *Motivation Science*.
- Little, M. (2018). Choosing an easier path or following your passion. *Nature cell biology*, 20(9), 1005-1005.
- Stebleton, M. J. (2019). Moving beyond passion: Why "do what you love" advice for college students needs reexamination. *Journal of College and Character*, 20(2), 163-171.

12 Stebleton

## تازه‌های روان‌شناسی تربیتی

■ معرفی وبسایت کاربردی



## معرفی وبسایت‌های کاربردی

### بین‌المللی در حوزه آموزش کودکان با نیازهای ویژه



نسیم ایمانی  
کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه الزهراء

اگر شما هم مانند من، علاقه زیادی به یادگیری مطالب جدید در حوزه آموزش به کودکان دارید، ابتدا لازم است حیطه تخصصی که قصد دارید به آن بپردازید را دقیقاً مشخص کنید. حیطه‌های آموزشی رشته روانشناسی تربیتی تنوع وسیعی دارند و شامل سرفصل‌های مختلفی می‌شوند. یکی از این حیطه‌ها آموزش به کودکان است که از یک اختلال رنج می‌برند. برای ارائه آموزش با کیفیت، مانند سایر آموزش‌ها قطعاً لازم است که پژوهشگر از بنیاد علمی و پژوهشی قوی برخوردار باشد. در این نوشتار قصد داریم چندین وبسایت و مجله در خصوص آموزش به کودکان در خودمانده یا اوتیسم<sup>1</sup> معرفی کنیم. امیدواریم برایتان سودمند و قابل استفاده باشد.

**انجمن بین‌المللی پژوهش درباره درخودماندگی<sup>2</sup>** یکی از سودمندترین وبسایت‌ها درباره کودکان درخودمانده است که با مراجعه به آن می‌توانید با کارهای تازه پژوهشگران این زمینه آشنا شوید.

<https://www.autism-insar.org/>

1 Autism Spectrum Disorders (ASD)

2 International Society for Autism Research (INSAR)



این وبسایت بستر همکاری‌های علمی، راهنمایی و آموزش را در راستای بهبود زندگی افراد درخودمانده و خانواده‌های آنها فراهم می‌کند. عضویت در این وبسایت برای تمام پژوهشگران مشغول به فعالیت‌های دانشگاهی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی و بالاتر از آن و هر فردی که بخواهد درباره اوتیسم اطلاعات بیشتری کسب کند، مفید و قابل استفاده است. همچنین، وبسایت مورد نظر به طور منظم برگزاری کنفرانس‌ها و همایش‌هایی در خصوص آموزش به کودکان درخودمانده را مدیریت می‌کند.

اما اگر هم مایل هستید تا با متخصصان این حوزه در ارتباط باشید بهتر است مقاله‌های این مجله را بررسی و دنبال کنید.

<https://molecularautism.biomedcentral.com>

مقاله‌های منتشر شده در این مجله از نوع بازنگری همگانی و دسترسی آزاد هستند و هر مطلب با کیفیت از نوع پژوهش بالینی، مداخله‌ای، ترجمه‌ای و تفسیری را درباره علت‌شناسی، آسیب‌شناسی، درمان درخودماندگی و شرایط رشد عصبی آن می‌توانید در آرشیو این مجله پیدا کنید. این مجله مقاله‌هایی در طیف وسیعی از موضوع درخودماندگی از ژنتیک گرفته تا علوم عصب‌شناختی، کشف نشانه‌های زیستی، غربالگری، تشخیص و درمان را دربرمی‌گیرد. در ادامه لینک تعدادی از مجله‌های مربوط به موضوع درخودماندگی، پیوست این نوشتار قرار گرفته است:

<https://onlinelibrary.wiley.com/page/journal/19393806/homepage/ForAuthors.html>

<https://journals.sagepub.com/description/aut>

<https://www.springer.com/journal/10803>

[https://www.journals.elsevier.com/research-in-autism-spectrum-disorders#:~:text=Research%20in%20Autism%20Spectrum%20Disorders%20\(RASD\)%20publishes%20high%20quality%20empirical,journal%20is%20to%20bridge](https://www.journals.elsevier.com/research-in-autism-spectrum-disorders#:~:text=Research%20in%20Autism%20Spectrum%20Disorders%20(RASD)%20publishes%20high%20quality%20empirical,journal%20is%20to%20bridge)

<https://us.sagepub.com/en-us/nam/journals>

شما می‌توانید با سر زدن به وبسایت‌های فوق و مطالعه شرایط عضویت و نحوه ارسال مقاله به این مجلات و با نگاهی به شماره‌های قبلی منتشر شده، اطلاعات بیشتری در این باره کسب نمایید. یادمان باشد همیشه فرصت یاد گرفتن هست و با کمی جستجو می‌توانیم بهترین پژوهش ممکن را انجام دهیم.

۴۵



نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰

۴۴



نشریه علمی دانشجویی  
روانشناسی تربیتی  
سال ۹، شماره ۳۰



## من خودت را دوست دارم ...



مرضیه محمد دوست  
دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه الزهراء

همه چه خوب و آرام در جای خود نشسته اند! انگار نه انگار که کودکانی اینجا هستند! همین‌جا در چند قدمی ما! این‌ها چه بر سرشان آمده است؟! شنیدم که یکی در گوش بغل دستی‌اش می‌گفت: «می‌بینی چقدر خوب و آرام نشستند؟ آفرین چه بچه‌های خوبی شدن!!!»

گاه‌گاهی که صحبت از بچه خوب-بچه بد می‌شود نا‌خودآگاه بچه خوب را کودکی تصور می‌کنیم که آرام و بدون شیطنت در فضای ذهنی ما به این سو و آن سو می‌دود و به هیچ مانعی در سر آشفته ما بر نمی‌خورد که اگر برخورد می‌شود آن بچه بدی که خط‌کشی‌های ذهنی ما را خط‌خطی کرده است.

ماریچ هزارسوی مغز ما توان گذر شیطنت آمیز کودکان را ندارد. اگر دست خودمان بود پیچ و تاب مغزمان را باز می‌کردیم و از نو مرتب و اتو کشیده تا می‌زدیم و دوباره در صندوقچه جمجمه استخوانی خشن خود قرار می‌دادیم.

امان از آن روزی که بدانیم کودک خوب ذهنی ما در دنیای واقعی پر از هرج و مرج و بدون هیچ خط‌کشی، خوب است چون، غم ناگفته زیاد دارد، غم اعتیاد پدر، غم نبود مادر...

خوب است چون پدری ندارد که غم اعتیادش را داشته باشد ...

همان که غم نان دارد، غم درد کتک‌های برادر

بزرگ پیکرش، غم سوز بی‌رحم خانه چادریش خوب است چون دیگر نایی ندارد که بد باشد، که بدود، که هیجان داشته باشد، که با ذوق ازین سوی حیاط به آن سوی حیاط بدود ... خوب است چون خسته است. خسته از بوی اسفند، بوی شیشه پاک‌کن‌ها، بوی دود خیابان‌ها، بوی بد دهان مردمان بددهن، و خسته است از این همه بدی که به او نسبت می‌دهند. اینها اگر بد بودنش را رقم می‌زنند پس خوب بودن ارزانی خودمان!

مایی که کودکان واقعی را نبینیم و از آنها کودکان خوب بسازیم که زحمت ما را در کنترل‌شان کم می‌کنند. و نهایتاً تمام خوبی‌هاشان با کوبیدن مشت بر بازوی مربی مهربانش، شکستن شیشه موتور مرد ناشناس و... جلوه خواهد کرد. و در آخر هم می‌گوییم عجب بچه پررو و بی‌ادبی است!!

همینجاست که معلوم می‌شود چه کسی عاشق است و با تمام عشقش کودک سراپا خشم را در آغوش می‌کشد، آرامش می‌کند و بدون اینکه نقش بازی کند در کنارش قرار می‌گیرد ... حتی بدون اینکه در ذهنش برچسبی به او بزند...

بدو، شاد باش، گریه کن، بخند، زمین بخور و دوباره بلند شو اما «خودت باش» حتی اگر تو را به بد بودن متهم کنند.

من خودت را دوست دارم...



## دل‌نوشته‌های دانشجویی

- من خودت را دوست دارم ...
- رنگین کمان ذهن امیرحسین

## رنگین کمان ذهن امیرحسین (خاطره‌ای از کارورزی در خانه کودک)



فاطمه صافی  
دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه الزهراء

زنگ نقاشی و رنگ‌آمیزی بود. بچه‌ها باید یک تصویر را رنگ‌آمیزی می‌کردند. نفر اول هر رنگی را که انتخاب می‌کرد، نفرات بعدی، یکی یکی از روی نقاشی او دید می‌زدند و کارش را کپی می‌کردند. در آخر همه نقاشی‌ها یک شکل می‌شدند؛ انگار که دستگاه چاپ، یک نقاشی را چند بار چاپ کرده باشد! هر کس هم تمایل یا بهتر بگویم جرأت نشان دادن خلاقیتی داشت، در جا باید آن را سرکوب می‌کرد!

سارا: خانم اجازه! می‌تونم اسبم رو بنفش کنم؟  
معلم: اسب؟ بنفش؟ قهوه‌ایش کن!  
مانی: خانم زمینو چه رنگی کنم؟  
معلم: سبزش کن.

معلم، کلاس نقاشی بعدی رو به من سپرد و خودش از کلاس بیرون رفت. باید تصویری از یک خانه کودک را برای رنگ‌آمیزی به بچه‌ها می‌دادم.

من: خب بچه‌ها شروع کنید به رنگ‌آمیزی! منتهی هرکس باید خونه‌اش رو یه رنگ متفاوت بکنه. خب مانی تو خونه رو چه رنگی می‌کنی؟  
مانی: نمی‌دونم مثلاً سبز.  
من: امیرحسین تو چی؟  
امیرحسین: منم سبز!  
من: نه امیرحسین، باید یه رنگ متفاوت از مانی بگی.  
امیرحسین: خب آبی.

بقیه بچه‌ها هم رنگ‌هایشان را انتخاب کردند. امیرحسین دوباره پرسید: می‌تونم خونه رو مثل رنگین کمان رنگ کنم؟  
من در حالی که داشتم از خوشحالی بال در می‌آوردم: آره چرا که نه!  
معلم به کلاس برگشت و به رنگ‌آمیزی‌های بچه‌ها نگاه کرد.

معلم: امیرحسین! چرا انقدر خونه رو رنگارنگ کردی؟ این چیه آخه؟  
معلم عزیز! در نگاه کودک، اسب می‌تواند بنفش، سگ می‌تواند صورتی و خانه می‌تواند هم‌رنگ رنگین‌کمان باشد! با چارچوب دادن به ذهن او در هنگام نقاشی، خلاقیت او را نکشیم! مطمئناً کودک با گذر زمان متوجه رنگ واقعی حیوانات خواهد شد! آنچه که مهم است این است که او رنگی را انتخاب کرده که خودش خواسته نه آن رنگی که ما خواستیم...



### نظرسنجی

از خوانندگان محترم نشریه ی راهبرد

خواننده‌ی گرامی و یار صمیمی نشریه راهبرد

مسئولان و دست‌اندرکاران این نشریه در پی آنند

که با بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و پیشنهادهای شما

همواره در مسیر بهبود کیفیت این نشریه از لحاظ محتوا و شکل ظاهری گام بردارند.

از این رو خواهشمند است پیشنهادهای و انتقادات خود را با توجه به سوالات زیر با ما

در میان بگذارید و ما را در این امر مهم یاری بفرمایید

۱. نظر شما درباره‌ی سطح علمی مجله چیست؟

۲. نظر شما در باره‌ی تعداد صفحات مجله چیست؟

۳. کدام یک از مطالب مجله را بیش از سایر مطالب مطالعه می‌کنید؟

۴. جای چه مطالبی را در مجله خالی می‌بینید؟ هرگونه نظر و پیشنهاد دیگری برای

بهبود نشریه دارید، مرقوم فرمایید

۵. لطفا نظرات خود را به آدرس پست الکترونیکی زیر با ما در میان بگذارید

سرمدبیر نشریه: نفیسه سادات نکویی

n.nekouee@student.alzahra.ac.ir

مدیر مسئول نشریه: مهلا پازوکی

mahla.p2071@gmail.com