

## بررسی عوامل مؤثر بر فرهنگ کار در بین هیئت علمی دانشگاه‌ها (اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های الزهراء و شهید بهشتی)

خدیجه سفیری \*

فاطمه عطااللهی \*\*

محمدعلی عابدینی سانجی \*\*\*

### چکیده

شناخت فرهنگ کار و فضای کاری از مباحث مهمی است که سالها مورد توجه صاحب‌نظران حوزه جامعه‌شناسی کار و اشتغال قرار گرفته است. در راستای اهمیت روزافزون شناخت فضای کار در ادارات و سازمان‌های کشور، شناخت فرهنگ کار در بین اعضای هیئت علمی مراکز آکادمیک به عنوان مراکز پژوهش و تربیت نیروی انسانی، ضروری به نظر می‌رسد. پژوهش حاضر در پی بررسی عوامل مؤثر بر فرهنگ کار در بین هیئت علمی دانشگاه‌ها می‌باشد. جامعه آماری، اعضای هیئت علمی گروه‌های علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران بوده که از این بین، دو دانشگاه الزهراء و شهید بهشتی انتخاب و در آنها نمونه‌گیری تصادفی انجام شده است. ابزار پژوهش پرسشنامه است که جهت تعیین اعتبار سازه از تکنیک تحلیل عاملی و جهت تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. از بین متغیرها، عدالت سازمانی، مدیریت مشارکتی بر فرهنگ کار تأثیر داشت. از میان مؤلفه‌های عدالت سازمانی، فرصت پیشرفت شغلی بیشترین تأثیر و فرصت مطالعاتی کمترین تأثیر را بر فرهنگ کار، و از میان مؤلفه‌های مدیریت مشارکتی، تصمیم‌گیری تأثیر بیشتری بر فرهنگ کار داشته است. از میان ابعاد فرهنگ کار، بعد دلبستگی و علاقه به کار بالاترین امتیاز را دارا می‌باشد.

**واژگان کلیدی:** کار، فرهنگ کار، اخلاق کار، عدالت سازمانی، مدیریت مشارکتی.

---

\* استاد دانشگاه الزهراء

\*\* کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی

\*\*\* کارشناسی ارشد مهندسی صنایع

تاریخ دریافت: ۹۰/۹/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۲۶

## مقدمه

توجه به پدیده کار و اشتغال در زندگی امروز ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. چه به علت تغییرات گسترده مشاغل (از تولیدی به خدماتی) و چه افزایش جمعیت جوان کشور و نیاز ایشان به کار، بررسی این تغییرات و تأمین نیاز نسل جوان به کار و حرفه ضروری به نظر می‌رسد. پایه‌های اقتصادی هر جامعه نیز در صورت وجود مشاغل با بازدهی بالا بهبود و اهمیت می‌یابد. کار و شغل در صورتی کیفیت می‌یابد که اصلی اساسی در آن رعایت شود؛ از جمله توجه به فضایی که کار در آن انجام می‌شود. چه بسا کار مناسب در فضایی نامناسب به بازدهی نه چندان مطلوب منجر شود. وجود فضای مناسب برای کار که به افزایش کیفیت تولید منجر گردد در گرو عوامل بی‌شماری مانند مدیریت و رهبری صحیح سازمان، اجرای عدالت، تعریف مناسب روابط کارکنان و ... در محیط کار می‌باشد که نبود یا فقدان آن‌ها بر راندمان تولید اثر منفی می‌گذارد و باعث رکود اقتصادی در جامعه می‌شود.

نتیجه تحقیقات محققین در باب کار و شغل، نوعی بی‌علاقگی به کار را نشان می‌دهد. گریز و فرار از زیر بار مسئولیت انجام کار به نوعی به فضای آسیب‌دیده در حوزه اشتغال اشاره دارد. به عبارت دیگر می‌توان افزود عدم وجود فرهنگ قوی کار در کشور موجب شده است تا کم‌کاری در میان مردم به نوعی عادت تبدیل شود. «بررسی‌های کارشناسان مسائل اجتماعی ایران، مدیران و نخبگان فرهنگی و سیاسی و جامعه‌شناسان نشان می‌دهد که اخلاق و فرهنگ کار در ایران در مقایسه با سایر کشورها و جوامع صنعتی در سطح پایین‌تری قرار دارد. در این باره عمدتاً با مقایسه میزان بهره‌وری و ساعات کار مفید روزانه در ایران و سایر کشورها چنین نتیجه‌ای حاصل شده است که به عنوان نمونه در کشور ژاپن یا اغلب کشورهای توسعه‌یافته، هر فرد به طور متوسط روزانه حدود ۷ ساعت کار مفید می‌کند؛ در حالی که در ایران این میزان کمتر از ۱ ساعت است» (معیدفر، ۱۳۸۶، ص: ۴۹). هنگامی که فرهنگ کار در یک سازمان یا جامعه ضعیف ارزیابی شود بدین معناست که کارکنان به انجام کار مفید و مولد تمایل نداشته و در نتیجه فعالیت‌های آن‌ها از راندمان و اثربخشی کمتری برخوردار است و منابع به کار گرفته شده حداکثر بازده ممکن را نخواهد داشت. «در

شرایط فرهنگ کاری ضعیف افراد به دنبال گریز از کار، علیه یکدیگر بودن و حفظ منافع فردی هستند. از سوی دیگر در نتیجه کیفیت و کمیت تولیدات پایین و به دلیل روابط کاری نامناسب انواع استرس‌های مخرب محیط کاری و بیماری‌های روحی افزایش یافته و ایمنی محیط کار در اثر بی دقتی‌ها کاهش می‌یابد» (احمدی، شهبازی، ۱۳۸۷، ص: ۳۹).

در طی سال‌های اخیر پژوهش‌های قابل توجهی در رابطه با شناخت فرهنگ کار در انواع محیط‌های کاری مورد بررسی قرار گرفته است. اما در همین مدت فرهنگ کار و نقاط ضعف و قوت آن در فضاها و آکادمیک آموزش عالی تا حدودی مسکوت مانده است. در اهمیت مراکز آکادمیک همین بس که دانشگاه‌ها به عنوان عامل کلیدی توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جوامع بشری نقش حیاتی در امر آموزش سرمایه انسانی ایفا می‌کنند و اعضای هیئت علمی به عنوان یکی از بزرگ‌ترین سرمایه‌های هر جامعه و نیز یکی از پراهمیت‌ترین عناصر نظام آموزشی نقش حساس و سرنوشت‌سازی در تربیت نیروی متخصص ایفا می‌کنند و ثمره تلاش آن‌ها در نهایت رشد و توسعه جوامع بشری را در پی دارد؛ لذا با توجه به اهمیت دانشگاه و آموزش در این حیطه شناخت فضای فرهنگ کار که در آن اساتید به تدریس و پژوهش می‌پردازند، لازم و ضروری به نظر می‌رسد که این پژوهش سعی دارد به بررسی فرهنگ کار در این محیط پردازد.

در بررسی پیشینه نظری پژوهش، مارکس<sup>۱</sup> در حوزه کار به مفهوم از خودبیگانگی<sup>۲</sup> اشاره دارد. وی معتقد است در جامعه صنعتی فرد ابتدا از محصول کار خود جدا می‌شود، سپس بیگانگی از تولید، بیگانگی از سایر عوامل کار و نهایتاً بیگانگی از هم‌نوعان خود برای وی به وجود می‌آید (توسلی، ۱۳۸۵، صص: ۸۹-۸۸). پارسونز<sup>۳</sup> در حوزه کار به تعهد سازمانی اشاره می‌کند. وی برای ایجاد تعهد سازمانی بین کنشگران سازمان تا حدودی معتقد به اصول بوروکراسی وبری است. پارسونز برای افزایش تعهد در سازمان

---

1. Marx  
2. Alienation  
3. Parsons

از یک سو به عواملی چون تخصص‌گرایی، تقسیم کار، عقلانی بودن و اختیاری بودن کنش‌اعضاء و از سوی دیگر به ارزیابی درست عملکرد اعضای سازمان بر اساس خدماتی که انجام می‌دهند اشاره می‌کند (صبوری، ۱۳۷۴، ص: ۱۷۲).

چلبی کار را شکلی از کنش‌ابزاری (نوعی رفتار هدفمند) می‌داند. وی به تفکیک ابعاد کار - بعد اثباتی A، شخصیتی G، اجتماعی I و فرهنگی L کار - با استفاده از چارچوب آجیل پارسونز پرداخته است. در بعد اثباتی کار کنشگر در برخورد با محیط با صرف انرژی یدی و فکری بر اساس نوعی سازماندهی موضوع کار را آن‌چنان تغییر می‌دهد تا وضعیت مطلوب جهت رفع نیاز حاصل شود. بعد شخصیتی کار به چهار جزء مهارت کاری، انگیزه یا اراده برای کار، هویت جمعی در کار و هویت فردی در کار قابل تقسیم است (چلبی، ۱۳۸۸، صص: ۹۱-۸۷). معیدفر با اشاره به بحث پارسونز درباره کار به عنوان یکی از سه نهاد اصلی شکل‌گیری و دوام نظام اقتصادی، آن را تحت تأثیر نظام ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی که فرد در آن تولد یافته و زیست می‌کند، می‌داند. وی نگرش انسان به کار و ویژگی‌های رفتاری انسان در محیط کار را تحت تأثیر فرهنگ و نظام ارزش‌های اجتماعی می‌داند (معیدفر، ۱۳۸۱، ص: ۳۲).

در بحث پیشینه تجربی فرهنگ کار، اکبری و اردشیری (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر فرهنگ کار در بین کارکنان دولتی»، فرهنگ کار را از دو بعد ذهنی و رفتاری که بعد ذهنی آن معنای عام کار و بعد رفتاری آن میزان تعهد کاری فرد می‌باشد، بررسی کرده‌اند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که عواملی نظیر رضایت شغلی (از بعد مادی و معنوی)، رضایت سیاسی و گرایش ملی و مذهبی رابطه معنی‌داری با فرهنگ کار در میان کارکنان بخش رسمی دارند. محمدی مقدم (۱۳۸۱) با پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر گرایش به کار در بین کارکنان بخش اداری، دبیران و پرستاران شاغل در تهران» به این نتیجه رسید که هر چهار بعد سازمانی، شخصیتی، اجتماعی و فرهنگی انگیزش‌ها بر گرایش به کار تأثیر دارند. در این میان سهم بعد سازمانی و بعد اجتماعی انگیزش بر گرایش به کار بیشتر از سایر ابعاد است. برات پور (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌های علمی - پژوهشی اعضای هیئت علمی گروه‌های کتابداری دانشگاه‌های دولتی ایران» نشان داد که

از مجموعه عوامل فردی عامل رغبت و علاقه به تحقیق بیشترین تأثیر و عامل وقت کمترین تأثیر را بر فعالیت‌های علمی - پژوهشی جامعه مورد مطالعه دارد. همچنین عامل روابط انسانی بین اعضای هیئت علمی نسبت به عامل ارتباط علمی - پژوهشی بین اعضای هیئت علمی تأثیر بیشتری بر فعالیت‌های علمی - پژوهشی آن‌ها دارد. معیدفر (۱۳۸۶) با انجام پژوهشی در زمینه اخلاق کار به عنوان یک مسئله اجتماعی به بررسی اخلاق کار و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن در سال ۱۳۷۷ در بین افراد شاغل در کارگاه‌های تولیدی و صنعتی و کار دیگری در سال ۱۳۸۲ در واحدهای دولتی استان تهران پرداخته است. نتایج تحقیق اول نشان داد که اخلاق کار در میان کارکنان واحدهای صنعتی نسبتاً بالاست. اما میان تحصیل کردگان و شهرنشینان کمتر از کم سوادان و غیر شهرنشینان است. نتایج تحقیق دوم نشان دهنده این بود که رابطه عکس میان اخلاق کار با میزان شهروندی و پایگاه اجتماعی - اقتصادی و از همه مهم‌تر با سطح تحصیلات فرد وجود دارد. احمدی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی فرهنگ کار و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی» نشان داد که مدیریت مشارکتی، عدالت سازمانی، رضایت شغلی، سن و سنوات خدمت بر فرهنگ کار تأثیر مثبت و معنادار دارند. پوریوسفی (۱۳۹۱) در بررسی عوامل مؤثر بر فرهنگ کار در بین کارکنان زن بخش صنعت نشان داد که میان متغیرهای عوامل فردی - شخصیتی، عوامل شغلی، عوامل اقتصادی، عوامل فرهنگی و عوامل سازمانی با فرهنگ کار رابطه وجود دارد.

با ورود به قرن نوزدهم و بیستم افزایش کارایی و عوامل اثرگذار بر آن در سازمان‌ها برای مدیران و صاحب‌نظران اهمیت یافت. ماکس وبر<sup>۱</sup> معتقد بود به حداکثر رساندن کارایی سازمان، مستلزم به‌کارگیری برخی اصول است که او آن‌ها را بوروکراسی می‌نامید. آبراهام مازلو<sup>۲</sup> با طرح سلسله مراتب نیازهای انسانی معتقد بود نیازهای انسان در یک سلسله مراتب اهمیت طبقه‌بندی می‌شوند که از پایین‌ترین نیازهای فیزیولوژیکی آغاز شده و به ترتیب به ردیف‌های بالاتر نیاز به تأمین، نیاز به عشق و محبت یا

---

1. Max Weber  
2. Abraham Maslow

نیازهای اجتماعی، نیاز به احترام و سرانجام نیاز به خودیابی (خودشکوفایی) می‌رسد (هیکس و گولت، ۱۳۸۴، صص: ۶۴-۶۳). بر اساس این تئوری هرچه سازمان در تأمین این نیازها موفق‌تر عمل کند بهره‌وری و انگیزه کار افراد بیشتر می‌شود. جی استیسی آدامز<sup>۱</sup> با طرح نظریه برابری بر این باور است که افراد مایلند در قبال انجام کار پاداش منصفانه‌ای دریافت کنند. کارکنان سازمان مقدر کار، میزان فعالیت، تجربه، میزان تحصیلات و شایستگی خود را با سطح حقوق، میزان افزایش حقوق، سرشناسی و شهرتی که در سازمان دارند مقایسه می‌کنند و اگر تصور کنند آنچه (نسبت داده و ستانده) می‌گیرند برابر است با آنچه به سازمان می‌دهند، پس در این صورت تصور می‌کنند مساوات رعایت می‌شود. برابری یا عدالت سازمانی طبق نظر وی زمانی حاصل می‌شود که کارکنان احساس نابرابری می‌کنند، و با واکنش‌های منفی از جمله امتناع از تلاش، کم‌کاری و رفتار ضعیف شهروندی سازمانی و در شکل حاد آن استعفا از کار به این نابرابری پاسخ می‌دهند (حسین‌زاده، ناصری، ۱۳۸۶، صص: ۲۱-۲۰). «آدامز معتقد است که اگر افراد در سازمان نابرابری و اجحافی را احساس نمایند با اقداماتی که در جهت خلاف منافع سازمان می‌نمایند درصدد اصلاح این نابرابری‌ها برواهند آمد» (رابینز، ۱۳۷۸، ص: ۳۴۹). رفتار عادلانه از سوی سازمان با کارکنان عموماً منجر به تعهد بالاتر آن‌ها نسبت به سازمان و رفتار شهروندی فرا نقش آن‌ها می‌شود. از سوی دیگر افرادی که احساس بی‌عدالتی کنند، به احتمال بیشتری سازمان را رها می‌کنند یا سطوح پایینی از تعهد سازمانی را از خود نشان می‌دهند و حتی ممکن است شروع به رفتارهای ناهنجار مثل انتقام‌جویی کنند (بوس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). برخی از اندیشمندان سازمان معتقدند مدیریت مشارکتی در اداره سازمان در افزایش بهره‌وری کارکنان اثرگذار است. در سال ۱۹۷۲ التو مایو<sup>۳</sup> و همکارانش سعی کردند بین شرایط کاری و بهره‌وری رابطه‌ای پیدا کنند. این مطالعات بر حسب تصادف اهمیت مدیریت مشارکتی را کشف کرد (دیده‌ور، ۱۳۸۸، صص: ۲۳ و ۲۲). مایو با انجام تحقیقی در شرکت وسترن الکتریک<sup>۴</sup> به

---

1. J.Stacey Adams  
 2. Bos  
 3. Elton.Mayo  
 4. Western Electric

این نتیجه رسید که همبستگی گروهی، سرپرستی مناسب، گروه‌های کاری منسجم و روابط دوستانه کارکنان با مدیریت بهره‌وری کارکنان را بالا می‌برد. به اعتقاد دیویس<sup>۱</sup> مشارکت، انگیزش را نیرومند می‌سازد. زیرا کارکنان احساس می‌کنند مورد پذیرش بیشتر هستند و در کارهای آن درگیرند؛ از این راه احساس احترام به خود، خشنودی شغلی و همکاری با مدیریت بهبود می‌یابد (علاقه بند، ۱۳۷۳، ص: ۶۷). کورت لوین<sup>۲</sup> دانشمند برجسته آلمانی با انجام یک رشته آزمایش‌های پژوهشی پی برد هرگاه مردم در کارگردانی کارها مشارکت داده شوند، اندازه مقاومت و ایستادگی آنان در برابر دگرگونی و نوسازی و نوآفرینی کاهش می‌پذیرد و راه سازگاری در پیش می‌گیرند. وی پی برد که مشارکت در کارگردانی کارها و مدیریت سازمان‌ها روحیه کارکنان را نیرومند می‌کند و هویت آنان را با سازمان و هدف‌های آن ژرفا می‌بخشد (طوسی، ۱۳۷۰، ص: ۳).

شبکه روابط اجتماعی با نگاهی دیگر به عنوان عامل اثرگذار بر فضای کاری و افزایش بهره‌وری مورد مطالعه قرار گرفته است. «میچل<sup>۳</sup> معتقد است شبکه الگویی از ارتباطات است که افراد را به هم وصل می‌کند و در واقع این ارتباطات همان پیوندهای بین افراد جامعه هستند» (باستانی: ۱۳۸۸). «تعاملات در اجتماعات علمی را می‌توان با توجه به مفهوم شبکه‌ها تحلیل کرد ... شبکه‌های پژوهشی، اجتماعاتی بدون مرزهای ذاتی و طبیعی، با عضویت ناپایدار و موقت را شامل می‌شود. این شبکه‌ها فاقد مرزبندی طبیعی و منبع درونی یکپارچگی هستند. سازمان‌های علمی از طریق تشکیل شبکه‌های پژوهشی بر فضای جغرافیایی پل می‌زنند و طیف انتشار و اشاعه اطلاعات را گسترش می‌دهند» (قانع‌راد، ۱۳۸۵، ص: ۱۳۹). «تماس‌های رویاروی مکرر به فراهم آوردن اندیشه‌ها، مرتفع کردن خطاها، برانگیختن توسعه‌های فکری و تدارک کردن حمایت، کمک می‌کند. این تماس‌ها همکاران علمی را از لحاظ فیزیکی و مفهومی به همدیگر نزدیک می‌کند» (همان: ص: ۸۶).

---

1. Davis  
2. Kurt Lewin  
3. Mitchel

گفتنی است که مفهوم فرهنگ کار با برخی از مفاهیم دیگر همانند اخلاق کار، وجدان کار و تعهد کاری قرابت زیادی دارد. در برخی منابع (معیدفر، ۱۳۸۰) اخلاق و فرهنگ کار یکی تلقی شده است. از این رو در این پژوهش با در نظر گرفتن قرابت معنایی این دو مفهوم تحقیق انجام گرفته است.

فرضیات:

بین عدالت سازمانی و فرهنگ کار هیئت علمی دانشگاه رابطه وجود دارد.  
 بین میزان مدیریت مبتنی بر مشارکت و فرهنگ کار هیئت علمی دانشگاه رابطه وجود دارد.

بین شبکه روابط و فرهنگ کار هیئت علمی دانشگاه رابطه وجود دارد.

فرضیات زمینه‌ای:

بین رتبه علمی، رشته تحصیلی، سابقه مدیریت، سابقه کار، تحصیل کرده داخل/خارج، سن و جنس پاسخگویان با فرهنگ کار ایشان رابطه وجود دارد.

### روش پژوهش

این پژوهش به روش پیمایشی و با استفاده از تکنیک پرسش‌نامه انجام شده است. شیوه نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با رجوع به جدول اعداد تصادفی انجام گرفت. ابتدا دانشگاه‌های سراسری دارای دو گروه علوم پایه و علوم انسانی در شهر تهران مشخص و سپس دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه الزهراء (س) به طور تصادفی انتخاب و برای نمونه‌گیری در نظر گرفته شدند. واحد تحلیل در این تحقیق فرد می‌باشد و جامعه آماری این پژوهش کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه الزهراء با تعداد ۱۰۶۷ نفر می‌باشد. جهت شاخص‌سازی و برآورد روایی از آماره آلفای کرونباخ و جهت تعیین اعتبار مدل از روش تحلیل عاملی تأییدی در بسته نرم افزاری SPSS AMOS نسخه ۲۱ و برای بررسی روابط مؤلفه‌های هر متغیر با متغیر وابسته و همچنین بررسی فرضیات دیگر پژوهش نیز از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ استفاده شده است.



### یافته‌ها

جهت سنجش تعیین اعتبار مدل در تحلیل عاملی تأییدی از شاخص‌های نسبت  $\chi^2$  به درجه آزادی<sup>۱</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۲</sup>، شاخص برازندگی نسبی<sup>۳</sup> و شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب<sup>۴</sup> استفاده شده است. برای سنجش تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته و همچنین تأثیر هم‌زمان متغیرها و تبیین تغییرات متغیر وابسته از طریق متغیرهای مستقل از نتایج تحلیل عاملی استفاده شده است. برای سنجش متغیرهای مستقل در سطح اسمی با متغیر وابسته در سطح فاصله‌ای از آزمون فی-کرامر و برای سنجش متغیر مستقل در سطح رتبه‌ای با متغیر وابسته در سطح فاصله‌ای از آزمون اسپیرمن استفاده شده است.

آماره‌های مربوط به متغیرهای زمینه‌ای در جدول (۱) خلاصه شده است. در بررسی ابعاد چهارگانه فرهنگ کار، بعد علاقه به کار بیشترین نمره و به ترتیب ابعاد پشتکار و جدیت در کار، روابط انسانی و روح جمعی در کار بیشترین اهمیت را داشتند. فرهنگ کار بیش از ۶۵ درصد پاسخگویان در سطح بالا، ۳۰ درصد در سطح متوسط و بقیه در سطح پایینی ارزیابی شد.

با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مندرج در جدول (۲)، برای مدل اولیه پژوهش مقادیر شاخص‌های نسبت آماره کای مربع به درجه آزادی برابر ۲/۶۱، مقدار P-Value نظیر آن برابر ۰/۱۲، شاخص‌های CFI و RFI به ترتیب برابر ۰/۵۶ و ۰/۴۸ شده‌اند، با این اوصاف مدل اولیه پژوهش بر روی این داده‌ها برازش خوبی ایجاد نموده است.

با بررسی همبستگی‌ها و نتایج تحلیل عاملی، نهایتاً گویه‌های متغیر شبکه روابط (رسمی و هم غیر رسمی) کنار گذاشته شدند و مدل دوم با یک متغیر کمتر بر روی داده‌ها برازش داده شده است. برای مدل دوم نسبت آماره کای مربع به درجه آزادی برابر ۱/۸۶ شده که چون کمتر از ۲ می‌باشد و همچنین مقدار P-value متناظر با آن برابر ۰/۰۲۳ شده لذا در سطح اطمینان ۹۵٪ فرض برازش مناسب مدل رد نمی‌شود. همچنین مقادیر شاخص‌های CFI و RFI هر چه به یک نزدیک باشد، نشانگر برازش

1.  $\chi^2/df$  ( The Likelihood Ratio Chi Square [CMIN]/df)

2. CFI

3. RFI

4. RMSEA

مناسب مدل هستند که با مقادیر به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که مدل دوم، برازش نسبتاً خوبی روی داده‌ها دارد. مقدار شاخص RMSEA نیز اگر کمتر از ۰/۰۵ باشد، بیانگر مناسب بودن مدل دوم است که در مجموع با این نتایج اعتبار مدل مورد تأیید قرار گرفته است.

جدول (۱) آماره‌های مربوط به متغیرهای زمینه‌ای

محل تحصیل	مرتبۀ علمی <sup>۱</sup>	سابقه مدیریتی	رشته	جنس <sup>۲</sup>	سن
داخل کشور	۱۱٪ استاد	۵۵٪ دارد	۳۷٪ علوم پایه	۶۸٪ مرد	۴۶/۵۹ میانگین
خارج کشور	۶۳٪ استادیار	۴۵٪ ندارد	۶۳٪ علوم انسانی	۳۲٪ زن	۱۰۰/۸ واریانس
	۷٪ مربی				۱۰/۰۴ انحراف معیار

جدول (۲) نتایج شاخص‌های تعیین اعتبار مدل اولیه پژوهش و مدل دوم

شاخص	نتایج مدل اولیه	نتایج مدل دوم
نسبت آماره کای مربع به درجه آزادی (CMIN/df)	۲/۶۱ = (۶۲۳ ÷ ۱۶۲۴)	۱/۸۶ = (۵۴۹ ÷ ۱۰۲۳)
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۵۶	۰/۸۴
شاخص برازندگی نسبی (RFI)	۰/۴۸	۰/۷۶
شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۱۲	۰/۰۱۹

جدول (۳) ضرایب کوواریانس برای متغیرهای مستقل و متغیر وابسته

متغیرها	برآورد کوواریانس	خطای استاندارد	Sig
مدیریت مشارکتی و فرهنگ کار	۰/۵۱۵	۰/۰۲۶	۰/۰۱۴
عدالت سازمانی و فرهنگ کار	۰/۶۴۱	۰/۰۱۳	۰/۰۰۰
شبکه روابط و فرهنگ کار	۰/۴۵۴	۰/۰۳۷	۰/۰۰۸
مدیریت مشارکتی و عدالت سازمانی	-۰/۰۲۶	۰/۰۰۸	۰/۴۸۰
مدیریت مشارکتی و شبکه روابط	۰/۱۱۴	۰/۰۲۴	۰/۲۱۱
شبکه روابط و عدالت سازمانی	-۰/۰۲۳	۰/۰۳۱	۰/۳۶۱

۱. چهار نفر به رتبه علمی خود اشاره نکرده‌اند.

۲. یک نفر به جنسیت خود اشاره نکرده است.

جدول (۳) ضرایب کوواریانس برآورد شده حاصل از تحلیل عاملی مدل اول را نشان می‌دهد. با توجه به سطح معناداری بدست آمده برای ضرایب کوواریانس مشاهده می‌شود که متغیرهای مستقل مدیریت مشارکتی و عدالت سازمانی بر روی متغیر وابسته (فرهنگ کار) تأثیر مستقیم دارند و متغیر شبکه روابط رابطه معناداری نشان نمی‌دهد. همچنین مقادیر p-value برای کوواریانس برآورد شده بین متغیرهای مستقل نشان می‌دهد که رابطه بین آنها معنادار نیست که این به معنای عدم هم‌پوشانی گویه‌های موجود در مؤلفه‌های متغیرهای مستقل می‌باشد. با توجه به اینکه مقادیر متغیرها با مقیاس یکسانی اندازه‌گیری شده است برآوردهای کوواریانس نشان دهنده آن هستند که عدالت سازمانی در مقایسه با مدیریت مشارکتی، رابطه بیشتری با فرهنگ کار دارد. با آنالیز رگرسیون در ادامه بررسی نیز این نتایج تایید شده است.

بررسی رابطه ابعاد متغیر عدالت سازمانی با متغیر فرهنگ کار:

همان‌طور که در جدول (۴) دیده می‌شود ابعاد عدالت سازمانی یعنی فرصت پیشرفت شغلی، حقوق و مزایا و فرصت‌های مطالعاتی با متغیر وابسته فرهنگ کار در رابطه گذاشته شده‌اند و نتیجه‌ای که بدست آمده نشان از وجود رابطه معنادار بین مؤلفه‌های مزبور و فرهنگ کار می‌دهد. همچنین مشاهده می‌شود که از بین مؤلفه‌های متغیر عدالت سازمانی فرصت پیشرفت شغلی بیشترین رابطه و فرصت مطالعاتی کمترین رابطه را با فرهنگ کار دارد. در رابطه با تأثیر همزمان ابعاد متغیر عدالت سازمانی از آنالیز رگرسیون استفاده شد و ضریب تعیین  $0/736$  بدست آمد که نشان داد  $73/6$  درصد از تغییرات فرهنگ کار توسط ابعاد متغیر عدالت سازمانی موجود در معادله تبیین و پیش‌بینی می‌شود. برای مقایسه میزان تأثیر بعد مادی و غیرمادی حقوق و مزایا با متغیر وابسته از طریق آزمون همبستگی پیرسون مشاهده شد که، بعد غیرمادی حقوق و مزایا تأثیر بیشتری را نسبت به بعد مادی آن داشته است. نتایج این مقایسه در جدول (۵) مشاهده می‌شود.

جدول (۴) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین ابعاد متغیر عدالت سازمانی و متغیر فرهنگ کار

ابعاد متغیر عدالت سازمانی	نوع آزمون	Sig	ضریب همبستگی	نتیجه آزمون
فرصت پیشرفت شغلی	پیرسون	۰/۰۰۰	۰/۷۷۳	تایید فرضیه
حقوق و مزایا	پیرسون	۰/۰۰۰	۰/۷۱۵	تایید فرضیه
فرصت مطالعاتی	پیرسون	۰/۰۰۰	۰/۶۷۰	تایید فرضیه

جدول (۵) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین ابعاد حقوق و مزایا و متغیر فرهنگ کار

ابعاد حقوق و مزایا	نوع آزمون	Sig	ضریب همبستگی	نتیجه آزمون
جنبه مادی حقوق و مزایا	پیرسون	۰/۰۰۰	۰/۳۶۰	تایید فرضیه
جنبه غیرمادی حقوق و مزایا	پیرسون	۰/۰۰۰	۰/۶۱۵	تایید فرضیه

جدول (۶) ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد میزان مدیریت مبتنی بر مشارکت و فرهنگ کار

ابعاد متغیر میزان مدیریت مبتنی بر مشارکت	نوع آزمون	Sig	ضریب همبستگی	نتیجه آزمون
تصمیم‌گیری	پیرسون	۰/۰۰۱	۰/۷۳	تایید فرضیه
اهمیت به نظرات	پیرسون	۰/۰۰۴	۰/۶۵	تایید فرضیه

بررسی رابطه ابعاد متغیر میزان مدیریت مبتنی بر مشارکت با متغیر فرهنگ کار همان‌طور که در جدول (۶) دیده می‌شود بین ابعاد متغیر مستقل میزان مدیریت مبتنی بر مشارکت و فرهنگ کار رابطه معناداری وجود دارد. به منظور بررسی بیشتر و تعیین نقش هر یک از ابعاد متغیر مستقل میزان مدیریت مبتنی بر مشارکت در پیش‌بینی متغیر وابسته فرهنگ کار از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد و ضریب تعیین ۰/۶۷۷ بدست آمد.

بررسی رابطه ابعاد متغیر شبکه روابط با متغیر فرهنگ کار:

جدول (۷) ضریب همبستگی پیرسون بین میزان روابط رسمی و غیررسمی اساتید و فرهنگ کار

ابعاد متغیر شبکه روابط	نوع آزمون	Sig	ضریب همبستگی	نتیجه آزمون
میزان روابط رسمی	پیرسون	۰/۰۷۸	۰/۵۸۵	رد فرضیه
میزان روابط غیررسمی	پیرسون	۰/۰۹۳	۰/۴۲	رد فرضیه

همان‌طور که در جدول (۷) دیده می‌شود بین روابط رسمی و غیررسمی پاسخگویان با فرهنگ کار آنان رابطه معناداری وجود ندارد. این نتیجه در بررسی کواریانس‌های مدل اولیه پژوهش نیز مشخص شده بود و تأییدکننده علت حذف این عامل از مدل است. ضریب تعیین در این رابطه ۰/۵۳ بدست آمد.

بررسی رابطه متغیرهای زمینه‌ای با متغیر فرهنگ کار:

جدول (۸) آزمون آماری فی کرامر بین متغیرهای جنس، رشته تحصیلی، سابقه مدیریت و محل تحصیل با متغیر وابسته فرهنگ کار

فرضیات	نوع آزمون	Sig	داده‌های از دست رفته	نتیجه آزمون
رابطه بین جنس و فرهنگ کار	Phi and Cramer's V	۰/۵۶	۲۵	رد فرضیه
رابطه بین رشته تحصیلی و فرهنگ کار	Phi and Cramer's V	۰/۸۹	۲۴	رد فرضیه
رابطه بین سابقه مدیریت و فرهنگ کار	Phi and Cramer's V	۰/۷۹	۲۷	رد فرضیه
رابطه بین محل تحصیل و فرهنگ کار	Phi and Cramer's V	۰/۳۸	۳۶	رد فرضیه

همان‌طور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود مقدار sig های بدست آمده از سطح ۰/۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد. با توجه به آماره فوق این‌طور نتیجه‌گیری می‌شود که رابطه‌ای بین جنس، رشته تحصیلی، سابقه مدیریت و محل تحصیل با فرهنگ کار در این پژوهش وجود ندارد؛ لذا فرضیات مزبور رد می‌شود.

جدول (۹) ضریب همبستگی پیرسون بین سابقه کار و سن پاسخگویان با فرهنگ کار آن‌ها

فرضیات	نوع آزمون	Sig	ضریب همبستگی	نتیجه آزمون
رابطه بین سابقه کار و فرهنگ کار	پیرسون	۰/۶۴	۰/۰۴۰	رد فرضیه
رابطه بین سن و فرهنگ کار	پیرسون	۰/۹۶	-۰/۰۰۵	رد فرضیه

جدول (۱۰) آزمون آماری اسپیرمن بین رتبه علمی و فرهنگ کار

فرضیه	نوع آزمون	Sig	ضریب همبستگی	نتیجه آزمون
رابطه بین رتبه علمی و فرهنگ کار	اسپیرمن	۰/۹۵۷	-۰/۰۰۴	رد فرضیه

با توجه به جدول (۹) رابطه بین سن و سابقه کار پاسخگویان با فرهنگ کار ایشان رد می‌شود. همان‌طور که در جدول (۱۰) دیده می‌شود نتیجه بدست آمده از آزمون اسپیرمن بین رتبه علمی اساتید و فرهنگ کار ایشان sig را ۰/۹۵۷ نشان می‌دهد و عدد بدست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد؛ لذا بین رتبه علمی اساتید و فرهنگ کار ایشان رابطه معناداری وجود ندارد. در نتیجه فرضیه رابطه بین رتبه علمی پاسخگویان و فرهنگ کار آنان در سطح اطمینان ۰/۹۵ درصد رد می‌شود.

### نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه از نتیجه گزارشات و یافته‌های پژوهش بدست آمد فرهنگ کار در بین پاسخگویان در سطح بالایی ارزیابی شد به طوری که بیش از نیمی از پاسخگویان فضای کاری خود را مناسب و بهره‌ور می‌دانند. در بین مؤلفه‌های فرهنگ کار علاقه و دلبستگی به کار در بین پاسخگویان از بیشترین رتبه برخوردار بوده است.

بین عدالت سازمانی پاسخگویان و فرهنگ کار ایشان رابطه معنی دار و مستقیم وجود دارد و ضریب تعیین رگرسیون برازش داده شده بین این دو متغیر ۷۳/۶ است. تایید رابطه این دو متغیر به معنای آن است که هرچه میزان عدالتی که سازمان به افراد در قالب حقوق و مزایا، فرصت پیشرفت شغلی، فرصت‌های مطالعاتی و ... ارائه می‌کند بیشتر باشد افراد در فضای کاری خود انگیزه و وجدان کاری بالاتری داشته، فضای تعامل و فضای رقابت در آن‌ها بیشتر است و نسبت به کار خود احساس مسئولیت و وظیفه بیشتری می‌کنند. این یافته تحقیق با نتایج پژوهش ساروخانی و طالبیان (۱۳۸۱) که نشان می‌دهند با بالا رفتن عدالت سازمانی وجدان کار کارکنان پتروشیمی و با نتایج تحقیق احمدی (۱۳۹۱) که نشان می‌دهد بین عدالت سازمانی و فرهنگ کار کارکنان دانشگاه رابطه وجود دارد و با پژوهش چلبی (۱۳۸۵) که نشان می‌دهد با افزایش عدالت سازمانی اخلاق کار ارتقا می‌یابد هم‌خوانی دارد. همین‌طور جنبه غیرمادی حقوق و مزایا شامل امکانات و مزایایی که دانشگاه به پاسخگویان ارائه می‌کند نظیر

تقسیم عادلانه دروس در گروه، ارائه مناسب تجهیزات و امکانات برای کار علمی- پژوهشی و ... برای پاسخگویان بیش از جنبه مالی آن نظیر پرداخت حقوق ماهیانه اهمیت داشته است. بیش از نیمی از پاسخگویان فضای کاری خود را برای تدریس و پژوهش مناسب ذکر کرده‌اند و به این اعتقاد دارند که دانشگاه فرصت پیشرفت شغلی را برای ایشان فراهم کرده است. در بین ابعاد عدالت سازمانی بعد فرصت پیشرفت شغلی بیشترین اهمیت و بعد فرصت مطالعاتی کمترین اهمیت را به عنوان عوامل مؤثر بر فرهنگ کار در بین پاسخگویان داشته است.

بین میزان مدیریت مبتنی بر مشارکت در دانشگاه و فرهنگ کار هیئت علمی دانشگاه رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد. ضریب تعیین این دو متغیر ۶۷/۷ بدست آمده است. این یافته تحقیق با نتایج پژوهش معیدفر (۱۳۸۵) که نشان می‌دهد با افزایش مدیریت مشارکتی، اخلاق کار کارکنان بخش دولتی افزایش می‌یابد و نتایج پژوهش احمدی (۱۳۹۱) که نشان می‌دهد مدیریت مشارکتی بر فرهنگ کار کارکنان دانشگاه تأثیر دارد، هم‌خوانی دارد. در به آزمون گذاشتن ابعاد این متغیر بعد تصمیم‌گیری بیشترین نمره را در بین پاسخگویان بدست آورده است.

بین شبکه روابط و فرهنگ کار رابطه معنی دار و مستقیمی یافت نشد و ضریب تعیین این دو متغیر ۰/۵۳ است. با این وجود، در بعد شبکه روابط رسمی شرکت در نشست‌های علمی و نوشتن مقاله با همکاران بیشترین فراوانی را از سوی پاسخگویان داشت. شبکه روابط غیررسمی اساتید با همکارانشان بیشتر بر شرکت در مراسم تجلیل و همایش متمرکز می‌شد و نزدیک به نیمی از جمعیت نمونه مورد نظر روابط غیررسمی خود با همکارانشان را با این گزینه پاسخگو بودند.

جنسیت بر فرهنگ کار تأثیر ندارد. این یافته پژوهش با نتایج تحقیق احمدی (۱۳۹۱) که نشان می‌دهد بین جنسیت و فرهنگ کار کارکنان دانشگاه و همین‌طور طالبیان و ساوخوانی (۱۳۸۱) که نشان می‌دهند بین جنسیت و وجدان کار رابطه وجود ندارد، هم‌خوانی دارد. اما با نتایج پژوهش حسن‌زاده (۱۳۸۷) که فرهنگ کار را بین زنان و مردان متفاوت برشمرده است و نیز معیدفر (۱۳۷۸) که نشان می‌دهد اخلاق کار زنان بیشتر از مردان است انطباق ندارد.

رتبه علمی بر فرهنگ کار تأثیر ندارد. این یافته با نتایج پژوهش احمدی (۱۳۹۱) که نشان می‌داد بین میزان تحصیلات و فرهنگ کار رابطه وجود ندارد هم‌خوانی داشته اما

با نتایج پژوهش معیدفر (۱۳۸۱) که نشان می‌داد اخلاق کار در میان افراد تحصیل کرده و با تحصیلات کم متفاوت است و با نتایج پژوهش کاویان (۱۳۸۴) که نشان می‌دهد با افزایش تحصیلات اخلاق کار کاهش می‌یابد، انطباق ندارد.

بین سن پاسخگویان و فرهنگ کار ایشان رابطه وجود ندارد. اما معیدفر (۱۳۸۱) با مقایسه جوانان و افراد میان‌سال متوجه اختلاف این میزان و تفاوت فرهنگ کاری افراد شد. همچنین در این تحقیق بین سابقه کاری افراد با فرهنگ کار ایشان رابطه معناداری به دست نیامد ولی در پژوهش معیدفر (۱۳۸۱) بین سابقه کاری فرد و اخلاق کاری وی رابطه وجود دارد.

متغیرهای زمینه‌ای سابقه مدیریت، محل تحصیل و رشته تحصیلی پاسخگویان با فرهنگ کار ایشان نشان داد که رابطه معنی‌داری بین این متغیرها و فرهنگ کار افراد وجود ندارد.

بر اساس آنچه بیان شد موارد زیر به عنوان راهکارهای علمی افزایش فرهنگ کار و بهبود هرچه بهتر فضای دانشگاه و فرهنگ کاری اساتید پیشنهاد می‌گردد:

۱. تدوین و ارائه ضوابطی متناسب با شناخت صلاحیت افراد و در نظر گرفتن توانایی ایشان در سازمان، ۲. تقسیم امکانات و مزایای مادی و غیرمادی در فضای سازمان بدون تبعیض و با در نظر گرفتن شایستگی افراد، ۳. فراهم نمودن فضای مشارکت برای اساتید با در جریان قرار دادن ایشان از تصمیم‌گیری‌ها و تفویض اختیار به ایشان توأم با مسئولیت، ۴. فراهم نمودن فضایی برای برقراری ارتباط بیشتر اساتید با یکدیگر چه به صورت روابط رسمی و چه روابط غیر رسمی در سازمان و نیز با همکاران در سایر دانشگاه‌ها، میزان و کمیت این تعاملات و اثربخشی آن بر فرهنگ کاری ایشان باعث ارتقا فرهنگ دانشگاهی خواهد شد.



## منابع

- احمدی، سیروس. (۱۳۹۱)، بررسی فرهنگ کار و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و سوم، شماره دوم، (پیاپی ۴۶)
- احمدی، سیروس. روستا، لهراسب. (۱۳۹۰)، بررسی مقایسه‌ای فرهنگ کار زنان و مردان، فصلنامه زن و جامعه، سال دوم، شماره دوم
- احمدی، علی محمد. شهبازی، نجف علی. (۱۳۸۷)، فرهنگ کار با تاکید بر فرهنگ کار سازمانی، ماهنامه مهندسی فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی، سال دوم، شماره ۱۹ و ۲۰
- اکبری، کرامت اله. اردشیری، مهرداد. (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر بر فرهنگ کار، پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۳۵
- باستانی، سوسن. (۱۳۸۸). جزوه تحلیل شبکه، دانشگاه الزهرا
- برات پور، رویا. (۱۳۸۱). بررسی عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌های علمی- پژوهشی اعضای هیئت علمی گروه‌های کتابداری دانشگاه‌های دولتی ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد
- پوریوسفی، حمید. فتحی، سروش. پوریوسفی، محمدعلی. (۱۳۹۱)، بررسی عوامل مؤثر بر فرهنگ کار در بین کارکنان زن بخش صنعت، فصلنامه علمی-پژوهشی جامعه‌شناسی زنان، سال سوم، شماره اول
- توسلی، غلامعباس (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی کار و شغل. تهران: سمت
- حسن زاده، رمضان. (۱۳۸۷)، رابطه میان ویژگی فرهنگ کار و سازمان و ویژگی روان شناختی انسان‌های تلاشمدار، چهارمین همایش ملی فرهنگ کار: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی
- حسین زاده، علی. ناصری، محسن. (۱۳۸۶)، عدالت سازمانی، نشریه تدبیر، شماره ۱۹۰
- چلبی، مسعود. (۱۳۸۵)، تعهد کار، مجموعه مقالات تحلیل اجتماعی در فضای کنش، تهران: نشر نی
- دیده‌ور، احمد. (۱۳۸۸)، بررسی نقش مدیریت مشارکتی در افزایش کارایی کارکنان دفتر مرکزی شرکت نفت پارس، کارشناسی ارشد مدیریت دولتی
- رابینز، استیفن پی. (۱۳۷۸)، مبانی رفتار سازمانی، (ترجمه علی پارسائیان، سیدمحمد اعرابی)،

- تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ پانزدهم
- ساروخانی، باقر. طالبیان، امیر. (۱۳۸۱)، وجدان کاری و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن تحقیقی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی ایران، جامعه‌شناسی ایران، شماره چهارم
- صبوری، منوچهر. (۱۳۷۴)، جامعه‌شناسی سازمان‌ها، تهران: شب تاب، چاپ اول
- طوسی، محمدرضا. (۱۳۷۰)، مشارکت (در مدیریت و مالکیت)، تهران: مرکز نشر آموزش مدیریت دولتی، چاپ اول
- علاقه بند، علی. (۱۳۷۳)، مدیریت رفتار انسانی، تهران: انتشارات موسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی
- قانع‌راد، محمدمبین. (۱۳۸۵)، تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ اول
- کاویان، بهنام. (۱۳۸۴)، بررسی اخلاق کار در بخش دولتی و خصوصی، تدبیر، شماره ۱۶۵
- گدازگر. اقدم زاده، علی. (۱۳۸۱)، بررسی عوامل مؤثر بر فرهنگ کار در بین کارکنان دولتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد
- محمدی مقدم، اعظم. (۱۳۸۱)، بررسی عوامل مؤثر بر گرایش به کار در بین کارکنان بخش اداری، دبیران و پرستاران شاغل در تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه الزهراء
- معیدفر، سعید. (۱۳۸۶)، اخلاق کار به عنوان یک مسئله اجتماعی، ماهنامه مهندسی فرهنگی شورای عالی انقلاب فرهنگی، سال دوم، شماره ۱۴
- معیدفر، سعید. (۱۳۸۵)، اخلاق کار و عوامل مؤثر بر آن در میان کارکنان ادارات دولتی، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال ششم، شماره ۲۳
- معیدفر، سعید. (۱۳۸۱)، ارزش‌های اجتماعی و اخلاق کار در ایران، نشریه فرهنگ و پژوهش، شماره ۱۰۰
- معیدفر، سعید. (۱۳۷۸)، بررسی اخلاق کار و عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن، تهران: موسسه کار و تأمین اجتماعی
- معیدفر، سعید. (۱۳۸۰)، فرهنگ کار، تهران: کار و تأمین اجتماعی
- میچل، ترنس. آر. (۱۳۷۳)، مردم در سازمان‌ها، زمینه رفتار سازمانی: انتشارات رشد
- هیکس. هربرت جی و گولت. سی. ری. (۱۳۸۴)، تئوری‌های سازمان و مدیریت، (ترجمه گوئل کهن)، تهران: اطلاعات

- Adams, J.S. (1965) , **Inequity in Social Exchange**, in L.Berkowitz(ed), **Advances in Experimental Social Psychology**, New York, Academic Press,
- Bos , K.V. (2001) , **Fundamental Research by means of laboratory Experiments is Essential for a Better understanding of organizational justice**, journal of vocational Behavior, Vol 58
- Petty. G.C. (1991), **Development of The Occupational Work Ethic Inventory**,(Knoxville, The University of Tennessee; Unpublished paper)
- Tim, R., & Davis, V. (2001), **integrating internal marketing with participative management**, Journal of Management, 39(2).



## فهم روایی: توسعه چارچوبی نظری برای آموزش فهیمانه یادگیرندگان

حسین اسکندری\*

### چکیده

یادگیرندگان چگونه به یادگیری نائل می‌شوند؟ آیا آنچه را باید بیاموزند می‌آموزند؟ آیا آنچه آموخته‌اند می‌فهمند؟ نظریه‌های آموزشی چارچوب‌های متفاوتی را پیش‌روی ما نهاده‌اند تا این مسئله را روشن و تبیین کنند. آیا موفق بوده‌اند؟ چرا آموزش‌های ما از یک سمت می‌روند و یادگیری‌ها از سمت دیگر؟ بدفهمی‌هایی که گریبانگیر جریان آموزش‌اند ناشی از چیست؟ ما به این ماجرا تسلط مفهومی پیدا نخواهیم کرد مگر آن که به این پرسش پاسخ دهیم که اصولاً افراد و یادگیرندگان چگونه به درک معنا دست پیدا می‌کنند و به سخن دیگر و دقیق‌تر، آنان چگونه معنا را می‌سازند؟ از همین آغاز ما با چهار جریان عمده در این قلمرو مواجه‌ایم: روان‌شناسی فرهنگی که آموزش را در قلمرو فرهنگ قرار می‌دهد؛ روان‌شناسی گفتگویی که آموزش را در پهنه تعامل زبانی و به منزله امری گفتگویی صورت‌بندی می‌کند؛ مطالعات و بررسی‌های اجتماعی - فرهنگی و اجتماعی - زبان‌شناختی که ساختارهای اجتماعی و زبان‌شناختی را به صورت درهم تنیده در امر آموزش دخیل می‌دانند. کانون تمرکز همه این جریان‌ها مسئله‌ای است به نام فهم روایی. فهم روایی به عنوان مسئله‌ای زبانی، فهم را زیر تأثیر خود قرار می‌دهد و بر این باور است که اساساً آموزش در چارچوب زبان شکل می‌گیرد. زبان به منزله عنصری فرهنگی و به مثابه تبلور عینی فرهنگ، نقش برجسته خود را در تعامل‌های انسانی آشکار می‌سازد. زبان وقتی به سخن گفتن زبان باز می‌کند، با زبان روایت سخن می‌گوید. از این رو وقتی به قلمرو فهم پا می‌گذاریم، فهم روایی را پایه می‌گذاریم. فهم روایی اساس و پایه معناسازی را شکل می‌دهد. زبان می‌کوشد تا از طریق استعاره‌های مفهومی و با بهره‌گیری از استعاره روایت، پدیده‌های پراکنده را گرد هم آورد و در فرایند پیچیده حرکت همزمانی و در زمانی زبان، فهم روایی را صورت‌بندی کند و به ساختن معنا بپردازد.

واژگان کلیدی: یادگیری، آموزش، تحول، فهم، زبان، فهم روایی.

---

\* استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

تاریخ دریافت: ۹۱/۶/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۲/۵/۱۲

### مقدمه

جریان‌های آموزشی عمدتاً متأثر از نظریه‌ها و فعالیت‌های پیاژه<sup>۱</sup>، ویگوتسکی<sup>۲</sup> و برنر<sup>۳</sup> هستند. نظریه‌های یادشده بر چارچوب‌های نظری متفاوتی استوار گشته‌اند و واگرایی آن‌ها بیش از همگرایی آن‌هاست. نظریه پیاژه در قلمرو و پارادایم سنت تجربی<sup>۴</sup> قرار دارد. توجه و تمرکز پیاژه بر فعالیت‌های فردی کودکان بود. پیاژه تلاش می‌کرد فعالیت کودکان را از خلال آزمایش‌هایی که ترتیب می‌داد، مشاهده و توصیف کند. کوشش وی منجر به آن شد تا ساختمان فکر کودک را در پهنه تحول شناختی به صورت مراحل متوالی ساخت‌ها و ساخت‌یابی‌های شناختی که تابع سن<sup>۵</sup> و رشد<sup>۶</sup> اند توضیح دهد. پیاژه بر این باور بود که مراحل تحول شناختی<sup>۷</sup> در همه افراد یکسان است. از این رو او با انجام آزمایش‌هایی محدود بر روی کودکان چندی، دست به تعمیم‌های جهانی و فراگیر زد. مراحل در نظر پیاژه خطی<sup>۸</sup> و سلسله‌مراتبی<sup>۹</sup> هستند و انتظار می‌رود همه کودکان این مراحل را پله به پله طی کنند. البته پیاژه این رشد و تحول را امری خودبخودی نمی‌دانست. وی بر این باور بود که شناخت در پهنه امکانات راه می‌افتد. امکانات محیطی و تجهیزات آموزشی که محیط یادگیری را غنی می‌سازند، اساسی هستند.

کودک در تعامل با این امکانات و از خلال دست‌ورزی‌های<sup>۱۰</sup> خویش با محیط فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی می‌بالد و بالا می‌آید. از جمله این امکانات چیزی است که پیاژه به آن آموزش می‌گوید. پیاژه (۱۹۷۳) معتقد است که آموزش در چارچوب تحول جای می‌گیرد. آموزش به منزله مسئله تفویض اجتماعی<sup>۱۱</sup>، تجارب متراکم انسانی را در

- 
1. Piaget
  2. Vygotsky
  3. Bruner
  4. Empirical paradigm
  5. age
  6. maturity
  7. Cognitive development
  8. linear
  9. hierarchical
  10. manipulation
  11. Social transmission

اختیار کودک قرار می‌دهد. کودک این آموزش‌ها را در ساختارهای شناختی خویش قرار می‌دهد و بر حسب درون‌سازی<sup>۱</sup>ها و برون‌سازی<sup>۲</sup>ها و عمل‌ورزی‌های خویش، به فهم آن‌ها نائل گردد. این آموزش‌ها تأثیر دوجانبه و بعضاً متناقضی را ممکن است به جا بگذارند که یا به تسهیل یادگیری منجر می‌شوند یا موجب شکل‌گیری مسئله تثبیت‌های شناختی<sup>۳</sup> می‌گردند؛ به طوری که مانع تحول شناختی خواهند شد. از این رو مسئله آموزش به منزله امری ثانوی، به مثابه یک امکان در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند جنبه تسهیل‌گرانه داشته باشد یا بازدارنده محسوب گردد.

از همین روست که پیازه به مسئله آموزش و خصوصاً آموزش مستقیم و آمرانه<sup>۴</sup>، نگاهی انتقادآمیز دارد و معتقد است که هر آنچه به کودک مستقیماً آموزش داده شود مانع فهم وی می‌شود. پیازه در این چارچوب معتقد است که حتی جستجوی فرد برای فهم نباید در ابتدا و به صورت مستقیم از خود شی آغاز شود. پیازه بر این باور است که رجوع مستقیم به پاسخ مسئله ما را در چارچوب پاسخ‌های از پیش تعیین شده و قالبی قرار می‌دهد و بنابراین مانع فهمیدن می‌شود. وی بر این اعتقاد است که از پیرامون مسئله باید آغاز کنیم و به تدریج به سمت مسئله برویم. پیازه آزمایش‌گری را بسیار اساسی می‌داند. پیازه می‌گوید آزمایش‌گری و جستجویی که فرد پیرامون موضوعی راه می‌اندازد، بیانگر این تلاش است که می‌خواهد به فهم مسئله نائل گردد.

از همین منظر است که پیازه مسئله راه‌حل‌های غلط را مهم‌تر از دست‌یابی‌های درست فرد بر می‌شمارد. دست‌یابی‌ها ممکن است تصادفی و یا پاسخ‌های قالبی آموخته شده باشند؛ در حالی که اگر پاسخ‌های نادرست الگویی گردند، طرز فکر کودک را نشان می‌دهند. نقطه عزیمت پیازه برای فهم کودک همین اشتباه‌ها بوده است. پاسخ‌های غلط تلاش کودک را در ساختن ساختمان فکری و شناخت جهان، بر حسب طراز تحول وی و ظرفیت‌های روان‌شناختی او، نشان می‌دهند. پیازه می‌گوید کودک جهان‌گردی‌اش را از تجارب روزمره‌اش آغاز می‌کند و پیش می‌رود. این آغازگاه تعالیم پیازه در امر تعلیم و تربیت است.

- 
1. assimilation
  2. accommodation
  3. Cognitive fixation
  4. didactive

پیاژه می‌گوید کودک راهش را از حرکت آغاز می‌کند. با دست‌هایش فکر می‌کند. از بازتاب‌های کلی<sup>۱</sup> که وراثت و محیط در اختیارش گذاشته است، دست‌ورزی‌هایش را به منظور فهم جهان به راه می‌اندازد. آرام‌آرام و به تدریج به عمل<sup>۲</sup> روی می‌آورد و به تدریج با هماهنگی اعمال و یکپارچه‌سازی آن‌ها در یک طرح کلی به شی‌دائم<sup>۳</sup> دست پیدا می‌کند. پایداری شی به منزله یک وجود موجود ادامه‌دار و پیوسته، دیگری متمایز را، متفاوت و جدا از فرد به وجود می‌آورد. این فرایند کمک می‌کند تا درک جهان به مثابه امری مستقل در ذهن کودک استقرار یابد و پایه‌ای برای درک و تمایزبایی‌های مستمر وی قرار گیرد. درک عینی از جهان بر پایه عمل و بعدها بر پایه عملیات<sup>۴</sup> شکل می‌گیرد که در این سطح نقش زبان<sup>۵</sup> برجسته و بی‌نظیر است. کودک با گفتگو با دیگری، هم‌فردیت خویش را بنا می‌کند و هم به درک جهان نائل می‌گردد. زبان به منزله یک ساخت، ابزاری مهم در اختیار کودک است تا جهان را بسازد و فهم خویش را از جهان توسعه دهد.

کودک که از بازتاب‌های کلی آغاز کرده است و از راه عمل و هماهنگی اعمال به شی‌دائم دست یافته است و جهان مستقل را جدای از خود بنا کرده است، در تعامل عملیات و زبان، ساخت‌های شناختی را گسترش می‌دهد. عملیات نشان‌دهنده ساخت‌های عمل هستند که به صورت جبرانی و بازگشت‌پذیر سازماندهی می‌شوند و تشکل می‌یابند. این عملیات‌ها مستلزم در نظر گرفتن موضوع متفاوت و متمایز دیگری است. ساخت‌هایی که زبان در اختیار عملیات قرار می‌دهند. ساخت‌های دو جانبه این - آن، اینجا - آنجا، باریک - بلند، کوتاه - ضخیم، بالا - پایین، رو - پشت و جز آن. زبان از طریق آموزش و تعامل در اختیار فرد و عمل‌ورزی‌های وی قرار می‌گیرد و عملیات را ممکن می‌سازد و به تدریج مسئله نگهداری ذهنی را شکل می‌دهد.

با شکل‌گیری نگهداری ذهنی<sup>۶</sup> است که منطق در کودک استقرار پیدا می‌کند و بعدها

- 
1. General reflexes
  2. act
  3. object permanence
  4. operation
  5. language
  6. conservation



با شکل‌گیری ظرفیت امکان<sup>۱</sup> کودک از عملیات عینی به طراز عملیات صوری ارتقاء پیدا می‌کند. از این پس، ساخت‌های جدید شکل نمی‌گیرند، بلکه ساخت‌های شکل گرفته، ورزیده و ورزیده‌تر می‌گردند. یادگیری در این چشم‌انداز نه به منزله یک اکتساب ساده و آمرانه برون‌زاد بلکه به عنوان یک اتفاق تعاملی، وابسته به عملیات‌هایی است که بر حسب ساختارهای زبانی، مؤلفه‌های محیطی و فرهنگی را موضوع اساسی درون‌سازی‌ها و برون‌سازی‌های مستمر قرار می‌دهد و در صدد ایجاد ساخت‌ها و ساخت‌یابی‌های متناوب است. مسئله‌ای که محیط و فرهنگ را وارد سازمان ذهنی فرد می‌کند و متعاقب آن مسئله سازش را مطرح می‌سازد. یادگیری در این راستا بر حسب منطق تعادل<sup>۲</sup> و تعادل‌یابی<sup>۳</sup> فرد را در مواجهه متناوب و پیوسته ساخت‌های درونی قرار می‌دهد که منجر به شکل‌دهی و خبرگی سازمان<sup>۴</sup> شناختی فرد می‌گردد و پیامد آن با دخالت داده‌های جدید محیطی و فرهنگی با به راه‌اندازی مستمر سازش<sup>۵</sup> و قطع سازش، بر حسب مکانیزم تعادل‌جویی، مسئله سازش با محیط را سامان می‌دهد. در این چشم‌انداز یادگیری امری تحولی در نظر گرفته می‌شود و در قلمرو و درون چارچوب‌های تحولی دانسته و قرار داده می‌شود (منصور و دادستان، ۱۳۶۷).

### نقادی‌های نویازه ای دونالدسون

موضع پیازه با انتقادهای متنوعی مواجه شده است. به طوری که نتایج به دست آمده از آزمایش‌های پیازه مورد بازآزمایی قرار گرفته است و نتایج متفاوتی از آن استخراج گشته است. یکی از مهم‌ترین مواضع انتقادی را ماگارت دونالدسون<sup>۶</sup> داشته است. دونالدسون و همکارانش (۱۹۷۸) با ترتیب‌دادن آزمایش‌های متفاوتی در همان شرایط آزمایشی پیازه به نتایج بسیار متفاوتی دست یافتند. آن‌ها در یافتند که آزمایش‌ها در شرایط واقعی و در زمینه و بستر واقعی رخدادشان مسئله فهم را در طراز متفاوتی قرار

- 
1. possibility
  2. equilibrium
  3. equilibration
  4. organization
  5. adjustment
  6. Donaldson

می‌دهند. اینان دریافته‌اند که یادگیری امری منضم<sup>۱</sup> به واقعیت و بافت واقعی موضوعی است که برای یادگیری ارائه می‌شود. دونالدسون و همکارانش (۱۹۷۸) به این واقعیت دست یافتند که در کودکان جدای از بافت واقعی که در هم تنیده با موضوع یادگیری است، اصولاً فهم شکل درست و واقعی خود را پیدا نمی‌کند. مسئله بافت تنها به میدان عملی که پیازه اشاره می‌کند محدود و منحصر نیست بلکه میدانی است که شرایط اجتماعی و فرهنگی را نیز شامل می‌شود. از این رو آن‌ها دریافته‌اند که بیش از آن که یادگیری را معطوف به آن کنیم که چه وقت آموزش<sup>۲</sup> بدهیم، باید به این بیاندیشیم که چگونه آموزش<sup>۳</sup> را سر و سامان دهیم. دونالدسون می‌گوید یکی از دلایلی که کودکان نمی‌توانند از آزمایش‌های پیازه سربلند بیرون بیایند یکی همین است که کودکان بیرون از چارچوب واقعی قرار داده شده‌اند، در حالی که برای فهم آنان باید فرد را در چارچوب زندگی اجتماعی روزمره قرار داد. بنابراین بیش از آن که مسئله فهم به مسئله مراحل وابسته باشد، به شیوه‌هایی بستگی دارد که تکالیف به وی ارائه می‌شوند، و نیز به روابط بین فردی که در موضوع در جریان هستند. دونالدسون و همکارانش (۱۹۷۸) تکالیف را عمدتاً به شکل روایی<sup>۴</sup> مطرح می‌کردند و به افراد ارائه می‌دادند. آنان بر این باور بودند که روایت و شکل روایی تکالیف فهم فرد را از مفاهیم منطقی - ریاضی مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهد. مسئله‌ای که به لحاظ آزمایشی مورد آزمون اختصاصی قرار نگرفته است و تنها به شکل کلی تأثیر آن اشاره شده است.

گروه ادینبورگ<sup>۵</sup>، توانایی کودکان را در تفکر ریاضی وابسته به بافت اجتماعی منضم به آن می‌دانند. دونالدسون یادآوری می‌کند که لغزش‌گاه مهم آموزشی در مدارس آن است که مسائل به صورت غیرمنضم به واقعیت در هم تنیده آن‌ها و به شکل بافت زدوده ارائه می‌گردد. مسئله در محیطی واقعی بروز می‌کند و در ارتباط با موضوعات و مسائل عینی در محیط شکل می‌گیرد. فرد چگونه منتزع از این بافت و در یک محیط

- 
1. embedded
  2. When to teach
  3. How to teach
  4. Narrative form
  5. Edinburgh

ایزوله و بی‌ارتباط با محیط و جامعه‌ای که به مشکل شکل داده‌اند و ساخت مسئله را عینیت بخشیده‌اند، بیندیشند؟ و بدون در نظر گرفتن مؤلفه‌های واقعی و بیرونی، چگونه و در ارتباط با چه شرایطی مسائل پیشنهاد را حل و فصل کند؟ دونالدسون خودش به عنوان کسی که از منظر پیازه‌ای به مسئله نزدیک شده بود با این مسائل درگیر شد. معلمان از او می‌خواستند که راه حل واقعی در محیط مسئله را به آن‌ها بیاموزد، در حالی که او کوشش می‌کرد در محیط بافت زودده<sup>۱</sup> راه‌حل‌های‌اش را ارائه کند. این مواجهه بود که گروه ادینبورگ را به این راه حل کشاند تا نشان دهند ظرفیت‌های شناختی کودکان منحصر و محدود به طراز تحولی آنان نیست. به نظر می‌رسد بیش از آن که این گروه بتواند مرجعیت تحول را کنار بگذارد، مرجع‌گزینی مضاعفی به نام شرایط واقعی اجتماعی به عنوان بافت منضم واقعیت مشکلات و مسائل را به پیازه افزوده باشند. البته تأکید بر بافت روایی ارائه مسائل برای فهم و به راه انداختن آزمایش‌ها، مسئله‌ای است که خود پیازه بدون تأکید نظری از آن بهره برده است. مسئله که تأکید نظری بر آن، وارد کردن این موضوع به قلمرو مفاهیم پایه نظری مدل پیازه و ایجاد تعهد تئوریک، می‌تواند به خودی خود به گشایش تئوریک و توسعه مفهومی نظریه پیازه کمک کند.

### هوش اجتماعی گاردنر

از دگر سوی، چالشی مهم را گاردنر<sup>۲</sup> به راه انداخته است. گاردنر متأثر از ویگوتسکی تصور پیازه را از هوش به چالش کشیده است. گاردنر (۱۹۸۳b) با تکیه بر دریافت ویگوتسکی از بافت فرهنگی<sup>۳</sup>، می‌گوید که اگر چه پیازه در فهم عمیق کودک در ارتباط با هوش عددی راه درستی را پیموده است، ولی توجه نکرده است که این تنها جنبه‌ای از مسئله هوش (هوش ریاضی) را بازتاب می‌دهد؛ پیازه از اهمیت جنبه‌های دیگر فکر مثل جنبه‌های زبانی<sup>۴</sup>، فضایی<sup>۵</sup>، حرکتی<sup>۱</sup>، موسیقایی<sup>۲</sup> و از جمله از بافت فرهنگی –

---

1. Context free  
 2. Gardner  
 3. Cultural context  
 4. linguistic  
 5. spatial

اجتماعی هوش غفلت ورزیده و تنها به جنبه منطقی - ریاضی<sup>۳</sup> هوش بسنده کرده است. گاردنر (۱۹۹۳a) از هوش شخصی<sup>۴</sup> بحث می‌کند و آن را به دو نوع درون شخصی<sup>۵</sup> و بین شخصی<sup>۶</sup> تقسیم می‌کند. وی معتقد است که هوش درون شخصی توانایی کسب موفقیت و فهم احساس‌ها، رویاها و ایده‌های درونی است؛ در حالی هوش بین شخصی معطوف است به فهم و دستاوردهایی که از رهگذر ارتباط با دیگران کسب می‌شوند. گاردنر می‌گوید اغلب کودکان موفقیت‌های زیر آستانه‌ای دارند؛ زیرا به شیوه‌هایی فکر می‌کنند که در طراز و متناسب هوش‌شان نیست. از جمله شیوه‌هایی که کودکان به کار می‌گیرند، فکری است که به شکل درون فردی سازماندهی می‌شود و اغلب از جنبه هوش بین شخصی خود بهره کافی نمی‌برند.

گلنن<sup>۷</sup> (۱۹۹۶) با وام گرفتن هوش شخصی گاردنر و با تأکید بر جنبه هوش بین شخصی، آن را نام‌گذاری مجدد می‌کند و آن را هوش هیجانی<sup>۸</sup> می‌نامد. گلنن بیان می‌کند که الگوی سنتی سنجش هوش (بهره هوشی<sup>۹</sup>)، برای ارزیابی جنبه محدودی از هوش طراحی شده است و تأکید کمی بر جنبه‌های متفاوت و متنوع زندگی دارد. گلنن با پیش کشیدن مسئله هوش هیجانی می‌گوید این جنبه از هوش مهم‌تر از جنبه هوش آکادمیک و مدرسه‌ای است و موفقیت‌های بیرون از فضای مدرسه را پوشش می‌دهد.

دان<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۸) با مطالعه هوش اجتماعی<sup>۱۱</sup>، به شواهد فزاینده‌ای دست یافت که از اهمیت هوش هیجانی حمایت می‌کرد. وی در مطالعه‌ای طولی که ده سال به طول انجامید و بالغ بر یکصد و نوزده خانواده را در برمی‌گرفت، مشاهده کرد که والدینی که مسائل هیجانی و عاطفی فرزندان خود را خوب مدیریت می‌کنند در توسعه و تحول

- 
1. kinesthetic
  2. musical
  3. Logical - mathematical
  4. personal
  5. intrapersonal
  6. interpersonal
  7. Goleman
  8. Emotional intelligence
  9. IQ
  10. Dunn
  11. Social intelligence

هوش شخصی آنان موفق‌تر عمل کرده‌اند. به طوری که سلامت جسمی آنان بهتر بوده است؛ نمرات تحصیلی بالاتری کسب کرده‌اند؛ مشکلات رفتاری کمتری داشته‌اند و کمتر مستعد بروز رفتارهای خلاف بوده‌اند؛ احساس‌های منفی کمتر و احساس‌های مثبت بیشتری را تجربه کرده‌اند. گاتمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) و گل‌من با توجه به مسئله هوش هیجانی و کارهایی که در مدرسه و در خلال فعالیت‌های آموزشی آموزشی انجام دادند، مفهوم فهم روایی<sup>۲</sup> را برای بررسی و تحول هوش شخصی پیشنهاد دادند.

### رویکرد آموزش فرهنگی ویگوتسکی

این ماجرا سر دیگری هم داشت. آن سوی دیگر ویگوتسکی ایستاده است. رویکرد ویگوتسکی به مسئله یادگیری، آموزش و تحول به گونه‌ای دیگر است. در نظر ویگوتسکی، بر خلاف پیازه که سرنخ ماجرا در دست تحول بود و کودک و یادگیری‌های‌اش در دل آن معنا می‌شد، در این سو سرنخ ماجرا به دست کودک داده شده است. تحول در این چشم‌انداز، نتیجه ساختارهای فهم و دانشی است که به طور فعال کودک در حال سر و سامان دادن به آن است. تأکید در این سو بر نفوذ و تأثیرات اجتماعی و فرهنگی و به خصوص متکی بر زبان است و این زبان است که نیروی پشت سر تحول شناختی محسوب می‌شود. ویگوتسکی جایگاه ساختارگرایی<sup>۳</sup> پیازه را با ساختارگرایی اجتماعی<sup>۴</sup> که خود پیشنهاد داده بود، معاوضه کرد. او تأکید داشت که تمام ماجرای یادگیری در دل بافت اجتماعی، فرهنگی و تاریخی<sup>۵</sup> قرار دارد. وی بیان داشت که برای مطالعه انسان به منزله بخشی از جامعه، محققان نمی‌توانند آن‌ها را از جامعه جدا کنند و به صورت ایزوله در آزمایشگاه مطالعه و بررسی کنند. ویگوتسکی (۱۹۸۷) معتقد است که مطالعه ذهن در جامعه مطالعه‌ای بین رشته‌ای است و تنها در قلمروی روان‌شناسی قرار ندارد. همچنین وی بیان می‌کند که کودک در ارتباط با دیگران است که معنای واقعی خود را پیدا می‌کند و لذا برای بررسی و زیر نظر گرفتن

- 
1. Guttman
  2. Narrative understanding
  3. constructionism
  4. Social constructionism
  5. Historical context

کودک و فرایندهای ذهنی و تحولی وی باید ارتباط او را با دیگران زیر نظر گرفت. از جمله این عناصر درگیر خانواده، همسالان و معلمان وی هستند. ویگوتسکی اذعان می‌کند کاری را کودکان با دیگران و با کمک آنان انجام می‌دهند فراتر از ظرفیتی است که به تنهایی دارند. این ارتباط را ویگوتسکی در بافت ارتباطی تفکر و زبان قرار می‌دهد. انگار که ظرفیت فکری کودک و ظرفیت زبانی تعاملی وی با دیگران دست در دست هم ماجرای تحول را پیش می‌برند. این مسئله‌ای است که مربیان تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسان در چارچوب آن هم‌داستان می‌شوند.

ویگوتسکی به اهمیت آموزش اشاره می‌کند. هرچند منظور از آموزشی که ویگوتسکی می‌گوید به سادگی آموزش آمرانه سنتی نیست، در هر حال بر خلاف پیازه معتقد است که آموزش تحول را راهبری می‌کند. ویگوتسکی با طرح مسئله داربست اجتماعی<sup>۱</sup> می‌گوید می‌توان از طریق آموزش و با تکیه بر تجارب فرهنگی، تحول را در دامنه باورها و برداشت‌های فرهنگی شکل داد و با ساختاربنندی تحول، داربست‌ها را فرو گذاشت تا تحول به راه خود برود. این ساختاربنندی با حضور تعاملی بزرگسال - کودک و گروه همسالان و ساختارهای اجتماعی و فرهنگی آموزشی شکل می‌گیرد. در این میان یکی از ساختارهای مهم شکل دهنده تحول سخن گفتن است. ویگوتسکی با بیان این که فرد در مواجهه با مسائل با خویش گفتگو می‌کند، به طوری که به هنگام تکالیف سخت و چندگانه زبان و گفتار آشکارا پا به میدان می‌گذارد و در تعامل با دست و چشم به حل مسئله اهتمام می‌ورزد.

هرچند پیازه و پیروانش به دنبال کشف فرایندهای جهانی تحول هستند، ویگوتسکی و کسانی که همفکر او محسوب می‌شوند به دنبال بافت‌های اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر فرایند تحول‌اند. بر حسب ساختار اجتماعی ویگوتسکی، کودک به مثابه عامل فعال در یادگیری و ایجاد ساختارهای شناختی و فهم خویش مشارکت می‌کند. ویگوتسکی یادآور می‌شود که در امر یادگیری به نقش کانونی و برجسته زبان باید توجه جدی و بلیغی داشت (ویگوتسکی، ۱۹۶۲). از نظر وی زندگی از طریق سامانه‌های فرهنگی که

---

1. social scaffolding

زیرساخت زبانی دارند قابل فهم است. مسئله‌ای که بعدها دستاویز برونر در امر آموزش می‌گردد. ویگوتسکی بر این باور است که سخن گفتن مثل دست و چشم کلید یادگیری است. کودک از طریق سخن گفتن با دیگران رابطه برقرار می‌کند، می‌آموزد و می‌آموزاند. از این طریق است که کودک به منزله موجود بیولوژیک و زیست‌شناختی متحول می‌شود و با گفتگو کردن و تعامل زبانی با دیگران، به ساحت انسانی ارتقاء پیدا می‌کند.

### فهم روایی برونر

برونر با طرح ایده فعالیت اشتراکی<sup>۱</sup> دین خود را به همه آن چیزهایی که از ویگوتسکی وام گرفته بود پرداخت. فعالیت اشتراکی همان ایده‌ای است که مارکس فرادید اندیشه مارکسیستی قرار داد و بیان کرد که همگرایی تلاش‌های انسانی در یک بافت اجتماعی، ارزشی تولید می‌کند که فراتر از ارزش تک تک آن‌هاست و منجر به بروز ارزشی اضافی<sup>۲</sup> می‌شود. این ارزش اضافی محصولی اجتماعی است و در فرایند عمل اجتماعی که پراکسیس<sup>۳</sup> خوانده می‌شود بدست می‌آید. این فعالیت اشتراکی اشاره به فرهنگ دارد و در زبان تجلی و عینیت پیدا می‌کند. همان ایده‌ای که ویگوتسکی تحت عنوان ذهن در جامعه از آن نام برد. برونر (۱۹۸۶) با این تأکید و بر اساس این روی‌آوری به مسئله یادگیری و آموزش نزدیک می‌شود و مثل ویگوتسکی همه یادگیری‌ها را در بافت و زمینه تاریخی، اجتماعی و فرهنگی قرار می‌دهد. برونر با قراردادن آموزش در بافت تعاملی و در نظر گرفتن کودک به عنوان عضوی از خانواده، گروه اجتماعی و محله زندگی، فرهنگ و تاریخ را مثل جنبه زیست‌شناختی کودک در مطالعه تحول کودک سهیم می‌کند. برونر معتقد است که کنش ذهنی کودک در دل یک بستر فرهنگی جای می‌گیرد. (برونر ۱۹۹۶)

برونر با طرح مسئله فرهنگی در امر آموزش و یادگیری و با دامن‌زدن به پژوهش‌های بین رشته‌ای و دخیل کردن جامعه‌شناسی در ماجرای روان‌شناختی تحول،

---

1. Communal activity

2. Added value

3. praxis

روانشناسی فرهنگی را عملاً وارد حوزه روان‌شناسی کرد. روان‌شناسی‌ای که فرهنگ انسانی را در تحول کودک مرکزیت می‌بخشد. برونر ایده خود را با طرح دو مفهوم محوری پیش می‌برد. خصیصه پارادایمی<sup>۱</sup> و خصیصه روایی<sup>۲</sup> به منزله شیوه‌های مستقل و موازی تفکر که هر کدام به گونه‌ای خاص واقعیت را می‌سازند، در نظر گرفته شده است. خصیصه پارادایمی نقطه عزیمت‌اش را فعالیت متعارف علمی قرار می‌دهد نظیر هر آنچه که دانشمندان در فرایند سامان‌بخشی به فهم جهان به کار می‌بندند. در این چشم‌انداز، فهم ساختاری مفهومی، منطقی و معناشناختی<sup>۳</sup> دارد. در حالی که در چارچوب خصیصه روایی، فرد به مثابه یک داستان‌گو<sup>۴</sup> ظاهر می‌شود. داستان‌گویی که به خلق و آفرینش و شکل‌دهی فرهنگ، زندگی انسانی و ذهن آدمی می‌پردازد. داستان‌سرا در این چارچوب با استعانت از استعاره و روایت، همه چیز را در بافتی مجازی، استعاری و روایی قرار می‌دهد؛ در این بافت پدیده‌ها تنها رویدادها و حادثه‌های مجزا و منفک نیستند، بلکه در یک بافت به هم پیوسته، آغاز و میانه و پایان دارند، پیرنگی به آن هویت می‌بخشد و با اوج‌ها و فرودها و گره‌ها و گره‌گشایی‌ها همراه است؛ از این رو بافتی تاریخی پیدا می‌کند. برونر با طرح این دو مفهوم و ایده اصلی در کارهایش، دو طریقه و روش فکر کردن (فهم منطقی - ریاضی و فهم روایی) را برابر هم نهاد (برونر، ۱۹۸۶).

برونر (۱۹۹۰) معتقد بود که هر چند این دو خصیصه به دو طریقه و استراتژی فهم اشاره دارند و هر یک به گونه‌ای خاص جهان و پدیده‌های جهان را صورت‌بندی می‌کنند، اما این فهم روایی است که راه عمومی معناسازی را هموار می‌کند و به تجارب در شکل روایی نظم می‌بخشد. وی می‌گوید که این ظرفیت ذهنی ماست که در قالب روایت‌ها تجربه‌های خود را سامان می‌بخشیم و از آن به عنوان ابزاری که معنا را می‌سازد و زندگی را در پهنه فرهنگ قرار می‌دهد، سود می‌جویم. وی با اشاره به این که نه تنها کودکان با خلق داستان‌ها و فهم آن‌ها، پا را فراتر از آنچه فهم منطقی -

- 
1. Paradigmatic mode
  2. Narrative mode
  3. semantic
  4. Story - teller



ریاضی می‌نامیم، می‌گذارند، بلکه قادرند تمام دستاوردهای منطقی - ریاضی خود را در قالب و شکل زبانی قرار دهند.

این مسئله ما را در موقعیتی خطیر قرار می‌دهد. ما به موضوع زبان کشانده شده‌ایم و مسئله‌ای که در قلمرو روان‌شناسی جای می‌گرفت، اکنون دارد جابجا می‌شود؛ از مسئله‌ای درون رشته‌ای به موضوعی بین رشته‌ای تبدیل شده است و از موضوعی روان‌شناختی به مسئله‌ای جامعه‌شناختی و بلکه فرهنگی و تاریخی تغییر ماهیت داده است. به طوری که طنین این اصطلاح به گوش می‌رسد که ما از جامعه‌شناسی یادگیری سخن می‌گوییم تا این که از روان‌شناسی یادگیری سخن به میان آوریم. کما این که مید<sup>۱</sup> (۱۹۳۴) نیز بیان می‌کرد که تجربه انسانی از طریق تعامل اجتماعی بدست آمده، تحول فردی - اجتماعی را رقم می‌زند و تعامل نمادین فکر به مثابه سخن درونی شده در نظر گرفته می‌شود. مید معتقد بود که کودکان در تعاملات قدرتمند اجتماعی مشارکت می‌کنند و از طریق فعالیت‌های اجتماعی و مبادلات نقش، خود را در جای دیگری قرار می‌دهند و تجارب دیگران را اخذ می‌کنند. در این جابجایی‌ها و تعویض نقش‌ها، زبان نقش اساسی بازی می‌کند.

هالیدی<sup>۲</sup> (۱۹۷۷) از زبان به مثابه عمل، سخن به میان آورد. وی به عنوان زبان‌شناس توضیح داده است که چگونه افراد برای ساختن معنا از زبان استفاده می‌کنند. وی با طرح مسئله تحلیل گفتمان<sup>۳</sup> نشان داده است که افراد با قرار دادن زبان در بافت اجتماعی و فرهنگی روابط خود، به گفتگو دامن می‌زنند و واقعیت را در دامنه گفتمان‌هایی که شکل گرفته است، بوجود می‌آورند. از این رو گفتمان به عنوان ابزاری که فرصت گفتگو را برای افراد فراهم می‌سازد، به عمل انسان شکل می‌دهد و در یادگیری‌های انسانی نقش دارد. در این چارچوب گفتگو با دیگران به منزله یک عنصر واسطه‌ای نقش مرکزی در تحول شناختی ایفا می‌کند.

باختین<sup>۴</sup> (تودوروف، ۱۳۷۷) در فهم این موضوع که کودکان چگونه یاد می‌گیرند،

---

1. Mead  
2. Halliday  
3. Discourse analysis  
4. Bakhtin

به زبان تمسک می‌جوید. در نظر باختین، زبان عبارت است از عمل، عادت و تمرین اجتماعی<sup>۱</sup> که فرد به مرور در آن مهارت پیدا می‌کند و از آن به مثابه یک حرفه بهره می‌گیرد. باختین برای توضیح ایده خود از اصطلاحاتی نظیر ژانر سخن<sup>۲</sup>، زبان اجتماعی<sup>۳</sup> و منطق گفتگویی<sup>۴</sup> برای توضیح و شرح ماهیت و مبنای اجتماعی کنش‌وری ذهن آدمی بهره گرفته است. مفهوم معناسازی گفتگویی باختین این مجال را به وجود آورده است تا با توسل به آن یادگیرنده نقش فعالی را از طریق تبادل گفتگویی، در توسعه فهم خویش ایفا کند.

### نتیجه‌گیری

تمام این نظریه‌ها و رویکردها در یک جنبه مشترک‌اند. همه آن‌ها عمل انسانی را در تحول اساسی قلمداد می‌کنند و زبان را به عنوان واسطه‌ای کلیدی در عمل در نظر می‌گیرند. شاید محوری‌ترین و فراگیرترین مفهوم را ویگوتسکی به دست داده باشد. ویگوتسکی زبان را ابزار واسطه‌ای<sup>۵</sup> در نظر می‌گیرد. زبان در این منظر، با توضیحی که لوریا از نظریه ویگوتسکی ارائه کرده است، تنها ابزار مفاهمه و گفتگو نیست، بلکه متغیری واسطه‌ای و میانجی اصلی تنظیم رفتار محسوب می‌شود. زبان و گفتار از طریق تنظیم فرایندهای عالی عصبی قشر مخ، به تنظیم، تغییر و شکل‌دهی رفتار می‌پردازد. توضیحی لازم است تا بیان کند زبان به عنوان یک متغیر واسطه‌ای چگونه این کار را انجام می‌دهد. زبان با کنار هم گذاشتن حوادث پراکنده و معنابخشی به آن‌ها از طریق دادن ساخت روایی، کنش اصلی خود را مبتنی بر ساختار بندی واقعیت در بافت‌های متفاوت و شکل دادن به آن‌ها در قالب و چارچوب فهم روایی تحقق بخشیده، ساختارهای نهادینه متناسب با هریک از تجارب انسانی را به وجود می‌آورد.

ما فهم خویش را از جهان با ادراک آغاز می‌کنیم. تصاویری حسی از جهان اقتباس می‌کنیم و به حافظه می‌بریم. اما حافظه عنصر فعل‌پذیر و ساده‌اندیش نیست. از همان

- 
1. Social practice
  2. Speech genre
  3. Social language
  4. dialogicality
  5. Mediatlional means

آغازگاه پذیرش کار خویش را به عنوان ساختار ساز تفسیرگر شروع می‌کند. حافظه جهان را عینا به ذهن نمی‌سپارد، گزینش می‌کند، ترکیب می‌کند، حذف می‌کند، جابجا می‌کند، خلاصه‌سازی می‌کند، مقوله‌بندی می‌کند و با رمزگان ویژه‌ای به خاطر می‌سپارد و با رمزگان خاصی به یاد می‌آورد. این‌ها اهم چیزهایی است که می‌دانیم. اما همه ماجرا نیست. حافظه تحت تأثیر تجارب، شخصیت و نظام انگیزش، تصمیم می‌گیرد چیزهایی را به یاد بیاورد و یا فراموش کند.

ابزار حافظه در همه این فرایندها زبان است. زبان محتوای تجارب را ایجاد نمی‌کند، اما به آن شکل می‌دهد. آن‌ها را صورت‌بندی می‌کند و محصول کار خویش را به مثابه یک کارخانه تولید کفش در اختیار جامعه قرار می‌دهد. این معنای ساده پراکسیس زبان است. اما ماهیت زبان کمی پیچیده‌تر از این است. زبان هم شکل‌دهنده فرهنگ است و محصول فرهنگ و جامعه محسوب می‌شود. مثال ساده‌ای که بتوان این نقش دوگانه را توضیح دهد، مثال دستگاه تراش است. دستگاه تراش دو نوع محصول تولید می‌کند. به نوعی هم تولید رو به جلو<sup>۱</sup> دارد و هم تولید رو عقب<sup>۲</sup> (نش، ۱۹۹۰). تولید رو به پیش همان محصولات شبیه کفش‌های تولیدی است. دستگاه تراش در این سمت وسایل و ابزارهایی می‌سازد که به کار ماشین آلات بیاید. تولیداتی نظیر پیستون ماشین و نظایر آن. در عین حال دستگاه تراش می‌تواند خودش را هم تولید کند. از این رو می‌تواند دستگاه تراشی بسازد که خودش دوباره دستگاه تراش می‌سازد. این کار خلاقه زبان است. به گونه‌ای که هم جامعه انسانی و مناسبات انسانی را می‌سازد و هم در عین حال خود زبان را می‌سازد.

### حافظه

با آزمودن سخن گفتن روزمره می‌فهمیم که حافظه به منزله بازسازی روایی رویدادها به کار مدام خویش سرگرم است. هر کس با سخن گفتن خویش تلاش می‌کند توصیفی از رویدادها و وقایع را که متناسب کار پیش‌روی اوست فراهم سازد. ممکن است از

---

1. Forward linkage  
2. Backward linkage

واقع‌نمایی حافظه سخن گفته شود و از مخاطرات فروغلتیدن به ورطه نسبی‌گرایی که جایی برای واقعیت نمی‌گذارد و اعتباری برای دانش بشری قایل نیست. انکار نمی‌کنیم که این چالش مهم پیش‌روی بشر بوده است و هست. شاید در مجال دیگری باید به این بحث پرداخت. دانش‌هایی چون فلسفه، معرفت‌شناسی و فلسفه‌های علم هریک به تناسب خویش عهده‌دار واکاوی این مسئله هستند و پاسخ‌هایی درخور هم کم‌وبیش به آن داده‌اند.

اما به اختصار می‌توان اشاره کرد که حافظه به نوبه خود مسئله‌ای تحولی است و این را می‌توان در انبوه کارهای تجربی و نظریه‌های تحولی دنبال کرد. مسئله اعتبار حافظه در میدان عمل هم به چالش کشیده شده است که حتی می‌تواند با اعتراف صادقانه و درشهادت‌های معتبر شهود نیز دیده شود که درستی و صداقت عینی<sup>۱</sup> مسئله‌ای متناقض‌نماست (پالکنگورن، ۱۹۸۸). در علم هم شواهد علمی به راه و به کار تأیید و یا ابطال فرضیه‌های علمی نمی‌آیند. چنان که فرضیه‌ها ساختار منطقی دارند و شواهد بر منزلتی تجربی استوار گشته‌اند. اگر هر کدام درست و بر جایگاه استوار خویش نشسته باشند، تنها می‌توان گفت که فرضیه‌های قوی فرضیه‌های ضعیف را از میدان به در می‌برند و شواهد قوی بر جایگاه می‌نشینند و شواهد نادرست و ناقص و نامعتبر را کنار می‌گذارند. اما با تمام این بحث‌ها یگانه راه بشر این است که هنوز هم نظرها و نظریه‌ها را به محک تجربه بیازماید. آنچه نهایتاً و بالمآل کف دست می‌ماند، توافق و همگرایی نسبی شواهد و نظریه‌هایی است که باید منتظر نقد و نظر و رد و ابرام و ابطال بمانند.

در هر حال درستی و صدق منطقی استحکام خویش را از صورت‌بندی منطقی‌اش اخذ می‌کند و درستی تجربی درستی‌اش و به بیان بهتر کارآیی‌اش را از توضیح‌پذیری و پیش‌بینی‌پذیری‌اش بدست می‌آورد. حافظه داده‌های خود را به نوبه خود به صورت ساخت زبانی‌اش در اختیار تبیین و تفسیرها قرار می‌دهد. در این جایگاه نکته مورد بحث این است که حافظه واقعیت‌ها و رویدادها ساده و خام را دست به دست نمی‌کند،

بلکه به آن بافت و شکل روایی می‌دهد و ما با روایت‌هایی از واقعیت و رویدادها و حوادث روبروایم. درستی تا حدی به این وابسته است که چه کسی می‌گوید، در چه موقعیتی می‌گوید و چه می‌گوید. از این رو می‌توان گفت که ما واقعیت را از دریچه روایت‌های زبانی می‌نگریم. روایت‌هایی که درهم تنیده به تجارب، ارزش‌ها، نگرش‌ها، و دیدگاه‌های ماست. صدق مسئله‌ای غامض است که در یک نقطه زمانی و فضایی قرار است به دست دو موجود در حال حرکت به هم برسد. به گفته پوپر می‌توانیم واقع‌گرا باقی بمانیم و واقعیت و نائل‌شدن به واقعیت را بپذیریم. به شرط آن که از یک سو چون قصه‌پردازان و داستان‌سرایان، جهان را روایت کنیم و در سویی دگر تلاش کنیم با محک تجربه و از طریق بیرون راندن فرض‌های نادرست به تدریج در مسیر فرضیه‌های درست‌تر به تکاپوی بی‌انتهای خویش ادامه دهیم.

### فهم روایی چگونه شکل می‌گیرد؟

ما برای فهم جهان و پدیده‌های موجود در جهان بر زبان خویش تکیه می‌کنیم. زبان برای آگاهی از جهان و واقعیت و اشیای موجود، نحوه تلاش و حرکت را سازماندهی می‌کند. یکی حرکت همزمانی زبان است. در این بعد زبان به کار ساختن استعاره می‌پردازد. یکی از کارکردهای خارق‌العاده زبان تولید استعاره است. استعاره عبارت است از به کار بردن کلمه‌ای برای چیزی به منظور توضیح و توصیف چیزی دیگر. برای آگاه‌شدن از چیزی ما با کمک گرفتن از خصوصیت همزمانی زبان تلاش می‌کنیم استعاره‌ای برای فهم خویش بیافرینیم. در این حرکت زبانی ما چیزی را که می‌شناسیم مبنا قرار می‌دهیم و خصوصیات آن را به شی‌ای که می‌خواهیم بشناسیم نسبت می‌دهیم. در این حرکت ما به طور گزینشی به ویژگی‌هایی که مورد نظر هست توجه می‌کنیم و دیگر خصوصیات آن را کنار می‌گذاریم. به نوعی با ساده‌سازی، تصویر تازه از مسئله بر حسب خصوصیات انتخاب شده بوجود می‌آوریم. متعاقب آن تلاش می‌کنیم طرح ساده به وجود آمده را بر حسب نیازهای خود، تکمیل و بازسازی کنیم تا به صورت یک مدل و الگویی نظری و یا عملی در آید. معمولاً در این مرحله دست به

فضاسازی<sup>۱</sup> می‌زنیم. فضایی می‌آفرینیم که این استعاره در فضای آن امکان توصیف و تبیین داشته باشد. به عنوان مثال اگر ما کودک خود را با استعاره گل توصیف کردیم. علاوه بر در نظرگرفتن خصوصیات نظیر تازگی و بوی خوش و شکنندگی و آسیب‌پذیری و نظایر آن، تلاش می‌کنیم فضایی را در نظر بگیریم مثل باغچه که گل ما در آن ریشه می‌دواند و آبیاری و نور آفتاب لازم دارد و فی‌المثل به مراقبت نیازمند و باغبان می‌خواهد.

در گام بعد کوشش می‌کنیم بر حسب حرکت در زمانی زبان، روایتی و داستانی از زندگی در همان فضا بسازیم. روایتگری<sup>۲</sup> به این اشاره دارد که به استعاره خلق شده که در چارچوب فضاسازی شده جاگرفته است، ساخت داستانی بدهیم (جینز، ۱۳۷۸). در ساخت روایی، استعاره به مثابه موجودی زنده و به نیابت از ما در فضای خلق شده به جستجو و زندگی می‌پردازد و نقش‌آفرینی می‌کند. موقعیت‌های تازه را تجربه می‌کند و در آگاهی تصویری از خود به جا می‌گذارد. و به تدریج در این نقش جا می‌افتد<sup>۳</sup> و این نقش را جزئی از هویت خود می‌یابد. در پهنه این همانندسازی است که فرد هویت روایی پیدا می‌کند و در دامنه آن فهم خویش را از جهان پیرامون گسترش می‌دهد و عمق می‌بخشد.

بررسی‌های نظری و تجربی در طول قرن گذشته به تدریج دقیق‌تر و ظریف‌تر دیدگاه پیازه را نقد کرده است. کمتر دیدگاهی در حوزه معرفت‌شناسی نظری و تجربی توانسته است نظیر نظریه پیازه مسئله شناخت را واریسی کند. پیازه را می‌توان محل تلاقی آرای فلسفی کانت و برگسون و نظریه تربیتی روسو و همین‌طور نظریه روان‌شناسانه بووه قلمداد کرد. شهودگرایی برگسون ابزار اصلی پیازه در بررسی‌های تجربی پیازه بوده است. روان‌شناسی فردی بووه و نگاه تحولی او راهنمای عمل پیازه محسوب می‌گردد. روسو به پیازه آموخت که طبیعت را بالاتر از تربیت نشاند و تربیت طبیعی و تن‌دادن به تحول تدریجی مهم‌تر از هر گونه تربیت آمرانه است. اما

---

1. spatialization  
2. narrativization  
3. conciliation

استخوان‌بندی نظریهٔ پیازه را کانت شکل داده است. کانت به وی آموخته بود که فهم مسئله‌ای پیشینی است و ساختار فکر بشر واجد مقولاتی است که بر حسب آن‌ها فرد تجربهٔ حسی‌اش را سامان می‌دهد. کانت همین‌طور به او آموخته است که درک ما از جهان زمانمند و مکانمند است. پیازه تحت تأثیر مواضع کانت، از خود پرسیده بود که این شکل‌های پیشینی از همان حد کودکی در کودک وجود دارد یا به تدریج شکل می‌گیرد. چگونگی شکل‌گیری این مقولات و صور فاهمه موضوع اصلی بحث‌ها و بررسی‌های پیازه تحت عنوان معرفت‌شناسی ژنتیک وی قرار گرفت. بیش از شش دهه پیازه به دنبال پاسخ‌دادن به این پرسش بود که کودک چگونه به فهم واقعیت نائل می‌گردد. اگرچه پیازه را به سبب به کارگیری روش تجربی و توصیفی‌اش در سنت تجربه‌گرا قرار می‌دهند، ناگفته پیداست که او بیش از هر چیز در قلمرو عقل‌گرایی جای می‌گیرد. پیازه هیچگاه روان‌شناس نبوده است. او معرفت‌شناسی است که در قلمرو روان‌شناسی فرضیه‌های خود را محک زده است.

درست است که پیازه تحول درون‌فردی را هدف بررسی‌های خود قرار داده است، اما از روی این تمرکز نمی‌توان مواضع تئوریک او را در همان قلمرو محدود کرد. چنان که پیازه جا به جای بحث‌های خود به اهمیت تعامل فرد با محیط، زبان، فرهنگ، آموزش و نظایر آن اشاره‌هایی محکم دارد. مسئله‌ای که پیازه با تأثیر پذیری از کانت مطرح می‌کند، این است که ساختارهای شناخت از درون به بیرون گشوده می‌شود. اما در همان زمان اشاره می‌کند که زبان، آموزش و فرهنگ در این گشایش نقش اساسی دارند. بحثی را که پیازه در حوزه زمان و مکان راه می‌اندازد، قابل توجه است. بلافاصله پیازه به پراکسی‌ها که در تحول سهم اساسی دارند و فرایندهای اجتماعی و فرهنگی محسوب می‌شوند، می‌پردازد. پیازه در طول راه نقایص نظریه خود را برطرف می‌کند و توجه به محیط و تعامل کودک با آن را در کانون بررسی‌های خود قرار می‌دهد. پیازه متوجه بحث است. ما اکنون تمرکز خود را بر ساختارهای هوش قرار می‌دهد. چیزی که به هوش ریاضی - منطقی معروف است. پیازه موضع به حقی را انتخاب کرده است. ریاضیات و منطق موضوع اصلی بحث پیازه نیست. بلکه منطق و ریاضی جایگاه مناسبی در نظر گرفته شده است که هوش آنجا خود را آشکار می‌کند. در معنای پیازه‌ای هوش

منطقی ریاضی معنای ساده‌ای دارد، هوشی که در قلمرو منطقی و ریاضی به کار بسته شده است. جایگاهی که هوش خود را درگیر با مسئله ساخت می‌کند.

برعکس کسانی که تصور می‌کنند پیازه به فرهنگ و زبان و تأثیر گروه و روابط اجتماعی توجه ندارد باید گفت اگر چنین بوده است، او نباید این الزام را در بررسی‌های خود به وجود می‌آورد تا شرایطی ایجاد کند تا ببیند چگونه کودک به تنهایی تمرین کند؛ و باید موضع فرد را با سؤال وی و موضوع بررسی او در ارتباط قرار داد. پرسش پیازه از موضع کانتی این است که این ساخت‌ها چگونه شکل می‌گیرند و کودک چگونه به این ساخت‌ها دست پیدا می‌کند. طبیعی است از این منظر پیازه درصد آن برآید تا متغیرهای اثرگذار را حذف یا کنترل کند.

پیاژه از زبان استفاده و بهره‌افری برده است. زبان را در گفتگو کاویده است. از ابزار داستان برای واری‌ها و به راه‌انداختن آزمایش‌ها استفاده کرده است. این مسئله تصادفی نیست. پیازه به اهمیت داستان به خصوص در بررسی تحول اخلاقی آگاه است. مسئله‌ای که کولبرگ و گلدمن و دیگران به تأسی از وی از داستان‌های اخلاقی برای واری‌رشد و تحول اخلاقی استفاده کرده‌اند. مسئله‌ای که لازم است در اینجا به آن اشاره شود قدری عمیق‌تر از توسل به این موارد بعضاً جزئی است. مسئله مربوط است به ظرفیت نظریه در پاسخ‌دهی به مسائل و مشکلات پیش رو. ممکن است نظریه‌پرداز تحت تأثیر علایق و پرسش‌های پژوهشی خود، در گوشه‌ای از نظریه‌اش ایستاده باشد. اما نپرداختن نظریه‌پرداز به مسئله‌ای به معنای ناتوانی و عدم ظرفیت نظریه مورد نظر نیست. می‌توان ظرفیت‌های یک نظریه را فعال کرد و توانایی پاسخگویی نظریه را به چالش کشید. نظریه‌ها فراتر از نظریه‌پردازان خود قرار دارند. یک نظریه پارادایمی را ترسیم می‌کند که در قلمرو آن و بر حسب ظرفیت‌های نهفته‌اش می‌توان پاسخ‌های تازه‌ای را در قبال پرسش‌های مطرح اخذ کرد.

نکته مهم دیگر این است که نقدها و نظرهای انجام شده، هیچ یک ساختمان نظریه پیازه را تهدید نکرده است؛ بلکه به امر غفلت شده‌ای اشاره کرده است و یا نقایصی را دریافته است. چنین رد و ابرام‌هایی در دل نظریه‌های علمی امری معمول و ممدوح است. خواه این تلاش از جانب خود نظریه‌پرداز صورت گیرد، خواه از جانب منتقدان



سازماندهی گردد. مضافاً که هیچ یک از نقدها نه تنها نظریه پیاژه را لاغر نکرده است، بلکه نظریه پیاژه هم هیچ یک از پیشنهادهای مطرح شده را رد نکرده است و سرناسازگاری با آن‌ها نداشته است. هرچند بعضی را موجه یا ناموجه قلمداد کرده است یا بی‌اهمیت به آن‌ها از کنارشان گذشته است.

در نهایت به طور مشخص در ارتباط با مواضع برونر باید اشاره کرد که به زعم وی دو دستگاه موازی و دو استراتژی مستقل وجود دارند که جدا از هم به صورت‌های پارادایمی و روایی به کار ساخت و صورت‌بندی واقعیت مشغولند. در حالی که این دو استراتژی کارکرد زبان و برخاسته از زبان هستند. زبان واجد دو نوع حرکت است. حرکت همزمانی که مطابق آن به خلق استعاره می‌پردازد و آگاهی را شکل می‌دهد و بر حسب حرکت در زمانی روایت‌سازی می‌کند و به کار مفهوم‌سازی می‌پردازد. این دو حرکت به صورت در هم تنیده و یکپارچه زبان را شکل می‌دهند. جداسازی این دو حرکت به لحاظ تحلیلی هر چند ممکن است اما به لحاظ عملی اساساً امکان‌پذیر نیست. بنابراین زبان هر دو کار را در کنار هم انجام می‌دهد و بر حسب آنها به کار مفهوم‌سازی و استعاره‌پردازی مشغول است.

فهم روایی بر خلاف تصور و پنداشته برونر، همان کار مفهوم‌سازی است که تابع حرکت در زمانی زبان است و نه حرکت همزمانی زبان که کارش تفکر مجازی و استعاری است. روایت فرایندی از فعالیت زبانی است که استعاره‌ها را در قالب حرکت در زمانی زبان به روایت و مدل مفهومی تبدیل می‌کند. در هر حال این استراتژی‌ها در هم تنیده و یکجا در زبان نمود و عینیت پیدا می‌کنند؛ موازی با هم قلمداد نمی‌شوند و بنابراین نمی‌توان به جنبه‌ای از مسئله زبان پرداخت و جنبه دیگر را نادیده انگاشت. فهم روایی برخاسته از حرکت در زمانی زبان، از سویی وامدار حرکت همزمانی زبان است که به تولید استعاره می‌پردازد و از سویی بر حسب حرکت در زمانی زبان، این استعاره‌ها را وارد تعامل‌های اجتماعی می‌کند و در بستر زمان به آن هویت تاریخی می‌دهد. لذاست که هر جنبه زبان واجد جنبه دیگر آن است. هر فهمی در عین حال که استعاری و مجازی است، روایی و مفهومی نیز هست. هر فهمی در عین حال که معاصر است تاریخی نیز محسوب می‌شود. نکته ای که در پایان باید به آن توجه داد همین

مسئله است که آموزش همزمان باید به جنبه‌های مفهومی و روایی و استعاری فهم توجه کافی و وافی نشان دهد. ناکارآمدی آموزش‌ها و فهم ناپذیر بودن آموزش‌ها ناشی از همین انقطاع‌ها و نادیده‌گرفتن کلیت فهم است.

## منابع

- تودوروف، تزوتان. (۱۳۷۷). منطق گفتگویی میخائیل باختین. ترجمه داریوش کریمی. تهران: نشر مرکز.
- جینز، جولیان. (۱۳۷۸). خاستگاه آگاهی در فروپاشی ذهن دو جایگاهی. ترجمه خسرو پارسا و همکاران. تهران: انتشارات آگاه.
- منصور، محمود، دادستان، پریرخ. (۱۳۶۷). دیدگاه پیازه در گستره تحول روانی. تهران: انتشارات ژرف.
- BRUNER, J. (1986) *Actual Minds, Possible worlds* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- BRUNER, J. (1990) *Acts of Meaning* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- BRUNER, J. (1996) *the Culture of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- DONALDSON, M. (1978) *Children's Minds* (London: Fontana).
- DUNN, J. (1988) *The Beginnings of Social Understanding* (Oxford: Blackwell).
- GARDNER, H. (1991) *the Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach* (London: Fontana).
- GARDNER, H. (1993a) *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, 2nd edn (London: Fontana).
- GARDNER, H. (1993b) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (New York: Basic Books).
- GOLEMAN, D. (1996) *Emotional Intelligence: Why It Is a Greater Guide to Success than IQ* (London: Bloomsbury).
- GOTTMAN, J. (1997) *The Heart of Parenting: How to Raise an Emotionally Intelligent Child* (London: Bloomsbury).
- HALLIDAY, M. A. K. (1977) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* (Baltimore, MD: University Park Press).
- MEAD, G. H. (1934) *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, C. W. Morris (ed.) (Chicago: University of Chicago Press).
- NASH, C. (ed.) (1990) *Narrative in Culture: The uses of Storytelling in the Sciences, Philosophy, and Literature* (London: Routledge).
- PIAGET, J. (1973) Foreword. In M. Schwebel and J. Raph (eds), *Piaget in the Classroom* (New York: Basic Books).

- POLKINGHORNE, D. E. (1988) Narrative Knowing and the Human Sciences (Albany, NY: State University of New York Press).
- VYGOTSKY, L. S. (1962) Thought and Language (Cambridge, MA: MIT Press).
- VYGOTSKY, L. S. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, the Work of the National Oracy Project (London: Hodder & Stoughton).