

بررسی و تحلیل اشکال و نمادهای تصویری کتاب فارسی مقطع اول ابتدایی

لیلا سلیمانزاده^{۱*} و ثوراله نوروزی داودخانی^۲

^۱ کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی
استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه پیام نور
تاریخ دریافت: ۹۵/۸/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۹۵/۹/۲۰

چکیده

کتاب درسی یکی از پرکاربردترین رسانه آموزشی در کشور ایران است. این رسانه با اهمیت، دربردارنده بخشهای نوشتاری، تصویرها و تمرینهایی است که در راستای تحقیق هدفهای کتاب انتخاب و سازماندهی می‌شوند. از سوی دیگر آموزش «بخوانیم و بنویسیم» اهمیت این کتابها را دوچندان کرده است. تحقیق حاضر با هدف بررسی تفکر نمادین در کتاب فارسی اول دبستان چاپ ۱۳۹۳ بخصوص درباره کاربرد نمادها و اشکال در کتاب فارسی انجام شده است. جامعه آماری شهرستان کوثر و نمونه آماری شامل دانش آموزان دوره اول دبستان این شهر می‌باشد. این تحقیق از نظر هدف کاربردی بوده و از ابزار پرسشنامه و روش تحلیل محتوا برای گردآوری و تحلیل داده‌ها بهره گرفته است. محاسبه روایی تحقیق با نظر متخصصان و پایایی آن با محاسبه آلفای کرونباخ انجام شده است. حجم نمونه آماری نیز با درصدگیری از دو مدرسه ابتدایی دخترانه و پسرانه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردیده است. یافته‌های تحقیق نشان داد در کتابهای فارسی دوره اول دبستان، اشکال و نمادهای به کار رفته دانش آموز را قادر به شناخت بهتر موضوع درس می‌کند، و درک مفهوم درس را آسان تر کرده و ذهن دانش آموزان را خلاق می‌کند. از آن جا که بنیانهای فکری، فرهنگی، ملی و مذهبی هر نسلی در روزگار کودکی و نوجوانی شکل می‌گیرد و سازماندهی شکل دهی بخش مهمی از این بنیانها نیز بر عهده ی نظام آموزش و پرورش هر کشور است، لذا تألیف کتابهای درسی مناسب از مهمترین ابزارهای شکل دهی این بنیانها است.

واژگان کلیدی: تفکر نمادین، ادبیات کودکان، کتاب درسی فارسی

جورج هربرت مید، با مطرح کردن دو مفهوم نماد و ارتباط، بیشترین تأثیر را بر سنت کنش متقابل نمادی بر جای گذاشت. از دید مکتب کنش متقابل نمادی، معنای هر موضوعی برای انسان امری ذاتی نیست، بلکه انسان بدان معنا می‌بخشد. به همین دلیل هر چیز طبیعی ممکن است برای انسان‌ها بنا بر نوع نگرشی که به آن موضوع دارند، معانی گوناگونی داشته باشد. مثلاً یک درخت برای یک نویسنده، شاعر، چوب بر، باغبان، و... معانی گوناگونی دارد (ر.ک: بلومر، ۱۹۸۹: ۱۷۸). لذا نمادها و تصاویر به کار رفته در کتاب‌های درسی به ویژه کتب دوره ابتدایی و اول دبستان، علی‌رغم این که می‌تواند به درک بهتر جملات و مفاهیم کمک کند، ولی این که این نمادها چگونه توسط معلمان توضیح داده می‌شود، موضوع بسیار مهمی است. با این توصیف می‌توان مسأله تحقیق را به این صورت ذکر کرد که سالیانه برنامه ریزی‌های متعددی برای تدوین کتب درسی در دوره‌های مختلف تحصیلی صورت می‌گیرد که ممکن است در اهداف خود موفق یا ناموفق باشند. در این راستا همواره کارشناسان مختلفی ساعت‌ها و حتی ماه‌ها و سالها زحمت می‌کشند و هم فکری می‌کنند تا کتاب خوبی را تدوین کنند. ولی به نظر می‌رسد تنها تدوین کتاب خوب تضمین کننده یادگیری سریع و موثر آن نیست و لازم است برای نحوه تدریس آن نیز کتاب دیگری نگاشته شود (ر.ک: اکبری شلدراه‌ای، ۱۳۸۹: ۱۹).

مسأله دیگری که مربوط به معنای تفکر نمادین می‌باشد. این است که برخی از روانشناسان تربیتی و مربیان آموزشی اعتقاد دارند که موقعیت یادگیری باید چنان سازماندهی شود که هر شاگرد بر اساس توانایی‌های خود به فعالیت و یادگیری بپردازد برای نیل به چنین هدفی، روشهای آموزش انفرادی همراه با استفاده از نمادها، روشهای بسیار مناسبی هستند و این مورد در سطح ابتدایی بسیار حایز اهمیت است که به نظر می‌رسد زیاد به آن پرداخته نمی‌شود (ر.ک: شعبانی، ۱۳۸۲: ۳۳).

یکی از مسائل اصلی موجود در این زمینه مربوط به مقطع تحصیلی ابتدایی می‌باشد مبنی بر اینکه در این سنین کودک ذهنی فعال داشته و آمادگی پذیرش هرگونه آموزش هنجار و ناهنجار را دارد. به طوری که اگر از روش صحیح آموزش برخوردار نباشد برابر نظر ژان ژاک پیاژه دچار تأخیر رشد ذهنی شده و طبق نظر فروید عقده ادیپ در سالهای بعدی زندگی نمایان خواهد شد (پارسونز ریچارد، ۱۹۸۰: ۱۱۴).

با توجه به وسعت کشور، تنوع و تعدد اقوام و مشکلات ناشی از آن (مثل دو زبانه بودن دانش آموزان)، رشد سریع علوم و فنآوری، تغییر سریع در هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، ضرورت دارد که کتاب‌های درسی با دقت کافی و در حد امکان، عاری از هر عیب و نقص و مطابق با اهداف تعیین شده و اصول علمی تألیف شوند (ر.ک: یار محمدیان، ۱۳۸۶: ۲۹).

از جمله مسائل دیگر در راستای موضوع تحقیق نقش والدین در شکل‌گیری تفکر نمادین کودکان و تلفیق آن در مدرسه با تفکر معلمان و سایر دانش آموزان می‌باشد؛ نقشی که والدین در فراهم‌سازی

محیطی گرم و صمیمی و محبت آمیز ایفا می‌کنند، به تدریج کودک روی آنها سرمایه گذاری می‌کند و به مادر یا مراقب خود علاقه مند می‌شود و از این طریق حس عمیق صمیمیت را تجربه می‌کند. لذا از این طریق عواطف همبستگی و صمیمیت باعث یادگیری اجتماعی اولیه می‌گردد. تحقیقات زیادی نشان داده اند که چگونه الگوی همبستگی ناسالم می‌تواند در تحول شناختی، هیجانی و بین فردی کودکان تأثیری منفی داشته باشند و برای از بین بردن این تأثیرات منفی استفاده از نمادها در قالب آموزش غیرمستقیم توصیه شده است (ر.ک: کارو، ۱۹۸۰: ۲۴).

پیشینه تحقیق

آموزش از طریق نمادها، تصاویر و تمرینات کلاسی مخصوصاً در بین دانش آموزان مقطع ابتدایی به دلیل اهمیت فراوانی که در تدریس نوین مطرح است، مورد توجه محققین و پژوهشگران قرار گرفته و مطالعات زیادی در این زمینه صورت گرفته که می‌توان به چند نمونه از آنها اشاره نمود.

- والاس جرال و همکاران (۱۹۶۸) در تحقیقی میدانی درباره تأثیر نمادها در یادگیری کودکان دبستانی به این نتیجه رسیده اند که شاگرد قبل از اینکه به پیشرفت خود ادامه دهد، باید محتوای آموزشی را تا حد تسلط یاد گرفته باشد. بر اساس این نظریه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران به طور وسیعی به زمان یادگیری از نمادها بستگی دارد.

- به عقیده اچ ایلوارد (۱۹۶۳)، شاخص اصلی استعداد تحصیلی شاگردان زمان استفاده از نمادها است، معلمان در کلاس‌های معمولی برای آموختن یک واحد درسی، زمان را محدود میکنند آنان زمانی را که تک تک شاگردان برای یادگیری نیاز دارند، در اختیار آنان قرار نمی‌هند و زمان یکسانی را برای همه در نظر میگیرند. این امر سبب می‌شود که شاگردان ضعیف نمرات پایینی در امتحان پیشرفت تحصیلی کسب کنند و برعکس، شاگردان قوی در چنین امتحاناتی به نمره‌های ۸۰ و ۹۰ و حتی گاهی ۱۰۰ درصد دست یابند؛ زیرا آنان برای تسلط و یادگیری کامل، زمان کافی و حتی وقت بیشتری را در اختیار دارند البته کیفیت تدریس نیز بسیار مهم است.

- در پژوهشی که توسط یکی از دانشجویان در دانشکده مدیریت و برنامه‌ریزی تهران در سال ۷۴ از مدارس ابتدایی منطقه ۹ تهران صورت گرفته از دو گروه موفق و ناموفق پرسشی در رابطه با لزوم تشویق به عمل آمده که گروه ناموفق ۸۵٪ گروه موفق ۱۰۰ درصد جواب مثبت داده‌اند. این مسئله نشان می‌دهد که اولاً افراد چه موفق و چه ناموفق به لزوم تشویق اعتراف کرده‌اند، ثانیاً افراد ناموفق در تحصیل بیشتر از افراد موفق طالب تحسین هستند و در نهایت اینکه محقق با استفاده از تشویق نمادین تأثیر آن روی یادگیری سریع مطالب درسی نتیجه گرفته است.

- تبریزی (۱۳۸۰) معتقد است یکی از نمادهای آموزشی، محبت معلم است؛ ومحبت درست معلم به متعلم باعث می شود: اولاً ترس و اضطراب بی حوصلگی، پرخاشگری، سهل انگاری، درانجام وظیفه و اموری از این قبیل در متعلم ایجاد نشود و یا اگر داشته به صورت قابل ملاحظه ای کاهش یابد یا حتی از بین برود. ثانیاً متعلم جدی تر درس می خواند وحركت وجنب وجوش وی افزایش می یابد و از سؤال کردن و دنبال نمودن بحث برای یادگیری استنکاف نمی کنند.

- علی اکبر سیف (۱۳۷۹)، تجهیزات آموزشی و فضای کافی مدارس را در قالب نماد معرفی می کند و معتقد است، نداشتن میز و نیمکت، کیفیت نامطلوب تخته گچی، عدم نور کافی، کلاسهای سرد و تاریک با پنجره های مشرف به خیابان، غیربهداشتی بودن کلاس و نداشتن زمین بازی، کتابخانه، نمازخانه، آزمایشگاه و صدها امکانات دیگر میتواند روش تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهند. و در نهایت لزوم توجه مسئولین به این موضوع شده است.

با توجه به مطالب مطالعات پیشین که در بالا ذکر شد ملاحظه می شود که اغلب محققان تفکر نمادین را در قالب ابزار یادگیری معرفی کرده اند و از نقش والدین و تأثیر نوع مدارس کمتر سخن به میان آمده است. همچنین تحقیقات انجام شده در تمام مقاطع تحصیلی بوده که ما در این تحقیق می خواهیم فقط در دوره ابتدایی بررسی و مطالعه داشته باشیم.

مبانی نظری

در هر جامعه مردم با وضعیت هایی روبرو می شوند که به طور مشترک توسط آنان تعریف شده است و آنان از طریق کنش های متقابل قبلی به دریافت های مشابه و تعاریف مشترک می رسند و در می یابند که در خلال هر وضعیت خاصی چگونه باید عمل کنند. بنابر این مردم در سازماندهی اعمال خود کوشش کمی انجام می دهند، زیرا این تعاریف از قبل پذیرفته شده و آماده اند (ر.ک: کوزر، ۱۳۶۸: ۴۴۴). در نظریه کنش متقابل نمادی عمل انسان صرفاً به واسطه کنش متقابل ایجاد نمی شود بلکه از کنش متقابل بین افراد نتیجه می شود. کنش افراد ناشی از تفکر فرد و تعریف او از موقعیت است. نظریه کنش متقابل نمادین به جای شخصیت یا ساخت اجتماعی بر کنش متقابل میان افراد تأکید می کند. این نظریه بر انسان فعال به جای انسان منفعل در ساخت اجتماعی تأکید می کند. در این نظریه انسان پاسخ دهنده و یا ساخته شده بر اثر پاسخ های جاری جامعه و دنیا نیست، بلکه انسان در این دیدگاه درک و انتخاب و سپس تفسیر میکند و در نهایت در این مسیر ساخته می شود. بلومر با طرح سئوالی از قبیل اینکه «چگونه شرکت کنندگان در جوامع بشری اعمالشان را با یکدیگر وفق می دهند؟» (ر.ک: بلومر، ۱۹۸۹: ۱۸۶) «می خواهد بداند که شرکت کنندگان هنگامی که اعمال متناظرشان را با یکدیگر

سازگار می‌نمایند، چگونه با رفتارهای جاری یکدیگر بر خورد می‌کنند و به آنها پاسخ می‌دهند» (ر.ک: بلومر، ۱۹۸۹: ۱۸۱).

از دیدگاه نظریه پردازان کنش متقابل نمادین، اجتماعی شدن، به انسانها اجازه می‌دهد تا توانایی اندیشیدن شان را پرورش دهند و به شیوه‌های متمایز انسانی بیندیشند. انسانها می‌توانند معانی و نمادهایی را که در کنش‌ها و کنش‌های متقابل شان به کار می‌برند بر پایه تفسیری که از موقعیت می‌کنند، تعدیل کنند یا تغییر دهند. افراد در گفتگوها و عملکردهایشان بر اساس مبادله معانی عمل می‌کنند. افراد به دیگران واکنش نشان نمی‌دهند، بلکه بر اساس نیت‌ها و قصد‌های مبادله شده عمل می‌کنند. افراد از طریق ارتباط با هم، نیت یکدیگر را در می‌یابند و این امر فهم عمل کنشگران را به دنبال دارد. ارتباطات به افراد کمک می‌کند تا موقعیتشان را تعریف کنند. جنبه‌های برجسته موقعیت‌ها جنبه‌هایی هستند که توسط اشخاص درگیر در موقعیت برای معنا بخشی به آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. طرفداران نظریه کنش متقابل نمادین استدلال می‌کنند که عملاً همه کنش‌های متقابل میان افراد انسانی متضمن تبادل نمادهاست (ر.ک: ادیپی، ۱۳۸۵: ۴۴).

کنش اجتماعی: از دیدگاه هربرت مید، واحد تحلیل رفتاری، کنش اجتماعی است؛ تعاملی میان دو یا چند نفر که به نحوی به طور متقابل وظایفی را بر عهده دارند و رابطه‌شان بخشی از یک الگوی مستمر است. مید زبان را مبنای کنش متقابل اجتماعی و حرکات و اشارات را اجزای اصلی زبان می‌داند و معتقد است: حرکات و اشارات بخشی از کنش اجتماعی است که دال یا نشانه آن بخش‌هایی از کنش اجتماعی است که هنوز رخ نداده است (ر.ک: کوزر، ۱۳۸۶: ۴۰۲).

نماد: نماد، معنا یا واقعه‌ای است که به خودی خود هیچ واقعیتی را نشان نمی‌دهد و معنایش را از ماهیت چیزی که بدان متصل است نمی‌گیرد، بلکه به گونه‌ای قراردادی به نیابت به جای چیز دیگری می‌نشیند. بنابراین، معنای نماد به وسیله توافق مردمی که دارای فرهنگ مشترکی هستند و در ارتباطات خود از آن استفاده می‌کنند، شناخته می‌شود (ر.ک: گیدنز، ۱۳۸۹: ۲۱۱).

تحلیل محتوا Content Analysis: برنارد برلسون: تجزیه و تحلیل محتوا تکنیکی تحقیقی است که برای تشریح عینی منظم و مقداری محتوای آشکار ارتباطات به کار می‌رود (ر.ک: معتمد نژاد، ۱۳۸۶: ۷۴ تا ۷۸).

مید بین نماد و نشانه تفاوت قایل بود؛ بدین صورت که آدم‌ها در برابر نشانه‌ها بدون تفکر واکنش نشان می‌دهند، اما در برابر نمادها به شیوه‌ای متفکرانه عکس‌العمل نشان می‌دهند. نشانه‌ها قائم به ذاتند، به جای چیز دیگری نمی‌نشینند و یک واقعیت را به گونه‌ای آشکار نشان می‌دهند؛ مانند فریادهای خشم که نشانه عصبانی بودن فرد است. اما نمادها به خودی خود و مستقیماً هیچ واقعیتی را نشان نمی‌دهند،

بلکه به صورت توافقی بیانگر معنای خاصی هستند. نمادها را می‌توان به اقسام گوناگونی از قبیل کلمات (مثل آتش)، اشکال (مانند تندیس مسیح) و اعمال فیزیکی (مثل گره کردن مشمت) دسته‌بندی کرد. البته در بین انواع نمادها، نمادهای معنادار زبانی از اهمیت بیشتری برخوردارند. نمادها نه تنها به افراد توانایی کنش با خود (تفکر) را می‌دهند، بلکه این توانایی را به انسان می‌دهند تا با سایر افراد ارتباط برقرار کند (ر.ک: ریتزر، ۱۳۸۸: ۳۱۷).

در این تحقیق که هدف اصلی آن بررسی نقش تفکر نمادین در ادبیات کودکان بخصوص کاربرد این نمادها در کتاب فارسی اول دبستان می‌باشد، فرضیه‌های تحقیق طرح ریزی شده و به شرح زیر می‌باشد:

- ۱- به نظر می‌رسد به کارگیری تفکر نمادین در کتاب فارسی اول دبستان در یادگیری مفاهیم کتاب موثر است.
- ۲- به نظر می‌رسد به کارگیری تفکر نمادین توسط والدین در آموزش کتاب فارسی کودکان اول دبستان موثر است.
- ۳- به نظر می‌رسد جنسیت دانش آموز در آموختن مفاهیم درسی با استفاده از نمادها موثر است.

مواد و روش‌ها

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات کمی مبتنی بر راهبرد پیمایش پرسشنامه‌ای و تحلیل محتوا است. جامعه آماری شامل ۲ مدرسه ابتدایی دخترانه و پسرانه در شهر کوثر از توابع استان اردبیل بوده، که نمونه آماری تحقیق حاضر از بین این دو مدرسه که جمعا ۵۳ دانش آموز اول دبستان (۲۸ نفر دانش آموز پسر - ۲۵ نفر دانش آموز دختر) در طول ۶ ماه از اول مهر ۱۳۹۳ تا اسفند ۱۳۹۳ انتخاب شده است. با توجه به قاعده روش تحلیل محتوا نمونه گیری از نمادهای مندرج در کتاب فارسی اول دبستان با استفاده از روش «انتخاب منابع ارتباط» انجام شده است. برای برآورد قابلیت اعتبار یا روایی تحقیق از مقوله «رمزگذاری» نمادها توسط متخصصان رشته‌های علوم اجتماعی بهره گرفته ایم. پایایی تحقیق را با استفاده از فورمول زیر که پایایی مرکب نامیده می‌شود بدست آوردیم:

میانگین توافق داوران (N)

$$\text{پایایی مرکب} = \frac{\text{میانگین توافق بین داوران}}{1 + (N-1)}$$

پایایی در تحلیل محتوا: پایایی زمانی وجود دارد که اندازه‌گیری مکرر یک پدیده به تصمیمات یا نتایج مشابهی برسد. پایایی میان کدگذاران به سطح توافق میان کدگذاران جداگانه‌ای که همان محتوا را به کمک ابزار کدگذاری واحدی، کدگذاری می‌کنند اشاره دارد. اگر در نتایج به‌دست آمده پایایی مشاهده نشود یک منبع خطا در میان کدگذاران، در دستورالعمل‌های کدگذاری، در تعریف دسته‌ها، در واحد تحلیل، یا در تلفیقی از این عوامل وجود دارد (ر.ک: ویمر و دومینیک، ۱۳۸۴، ص ۲۴۸).

۱- توسط همان محقق با فاصله زمانی

۲- توسط محقق دیگر

جدول ۱- توزیع پایایی تحقیق و فراوانی کدگذاری‌ها

شماره ردیف	کد گذاری اولیه	کد گذاری ثانویه	روایی
۱۸	۰۵	۰۶	-
۲۸	۰۲	۰۲	+
۷	۰۱	۰۱	+
۴۵	۰۸	۰۱	-
۲۳	۰۵	۰۴	-
۵۰	۰۳	۰۳	+

اگر ۲۰٪ مطالب متفاوت از کد گذاری اولیه باشد تحقیق قابل قبول نیست، که در جدول مذکور ۵۰ درصد اختلاف وجود دارد، لذا پایایی تحقیق قابل قبول است.

فرمول‌های محاسبه پایایی

$$CR = \frac{M}{N} \times 100$$

M = مقوله‌های مورد توافق N = کل مقوله‌ها

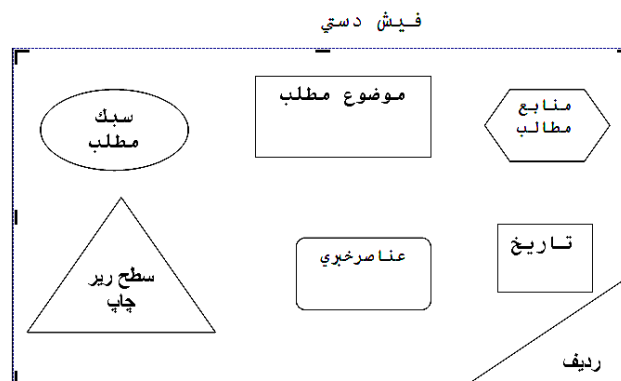
$$CR = \frac{2M}{N_1 - N_2}$$

M = شمار موارد مورد توافق در دو کدگذاری N₁ = تعداد کدهای اولیه

N₂ = تعداد کدهای مطالعه دوم (ر.ک: ساروخانی، ۱۳۷۲، ص ۲۹۳)

کدگذاری: قرار دادن یک واحد تحلیل در یک دسته خاص از دسته‌های موجود برای دسته‌بندی محتوا، کدگذاری coding نام دارد (ر.ک: ویمر و دومینیک، ۱۳۸۴ ص ۲۴۰).

تذکر: در تحقیقات حرفه‌ای دستورالعمل برگه کدگذاری لازم و ضروری است تا پایایی و روایی تحقیق دچار مشکل نشود.



جدول ۲- برگه اطلاعات Datasheet (نمونه‌ای از فیش‌های جمع‌آوری داده‌ها)

ردیف	کد روزنامه	سطح زیر چاپ	تاریخ	شماره	سبک	محتوی	منبع	محل رویداد	نوع پیگیری
۱									
۲									
۳									
۴									
۵									
۶									

بحث و بررسی

تحلیل توصیفی یافته‌های تحقیق: این تحقیق در بین ۵۳ نفر دانش آموز اول دبستان (۲۸ نفر دانش آموز پسر ۲۵ نفر دانش آموز دختر) انجام شده است. از لحاظ تحصیلات والدین پاسخگویان حدود ۲۳ درصد زیر دیپلم، ۵۵ درصد دیپلم، ۲۰ درصد لیسانس و ۲ درصد فوق لیسانس بوده‌اند. همچنین در جلسات اولیاء و مربیان بیش از ۷۹ درصد از والدین شرکت می‌کردند.

تحلیل استنباطی تحقیق

آزمون فرضیه شماره ۱ (فرضیه اصلی): ۱- به نظر می‌رسد به کارگیری تفکر نمادین در کتاب فارسی اول دبستان در یادگیری مفاهیم کتاب موثر است.

جدول ۴. توزیع فراوانی سبک نمادین در کتاب فارسی اول دبستان

ردیف	سبک نمادها	فراوانی	درصد
۱	عکس رنگی	۵۴	۴۹
۲	عکس‌های بدون شرح	۲۲	۲۰
۳	انیمیشن کارتونی	۱۸	۱۶
۴	عکس با نام زیر آن	۱۲	۱۱
۵	سایر	۵	۴
جمع کل	۱۱۱	۱۰۰

برای آزمون این فرضیه، کل نمادها و تصاویر مندرج در کتاب فارسی اول دبستان را با شمارش محتوایی ۱۱۱ مورد برآورد کرده ایم که به شرح جدول فوق قابل ملاحظه است. آنچه در مصاحبه با دانش آموزان درباره مفهوم تصاویر کتاب، مشاهده شد این است که اغلب آنچه معلم مربوطه درباره تصویر توضیح داده بود، می‌گفتند و هیچ چیز جدیدی که حاصل برداشت خود دانش آموز باشد مشاهده نشد. نکته جالب در این زمینه این است که وقتی از دانش آموزان درباره معنا و مفهوم تصاویر و نمادهایی که هنوز درس آن تدریس نشده بود می‌پرسیدیم، تفاسیر متفاوتی از عکس‌ها گفته می‌شد و این در حالیست که برابر «نظریه خودآیینانه سان» چارلز هورتون کولی، و نظریه «کنش متقابل» هربرت مید، دانش آموز تفسیر خود را از نمادها برابر محدوده سنی خود توضیح می‌دهد. یافته‌های این فرضیه نشان می‌دهد طبق نظر پیربورديو آشنایی کودک با ادبیات، از گهواره و با لالایی‌ها آغاز می‌شود و اخیراً در کشورهای پیشرفته مقوله کتاب برای نوزادان در دستور کار مادران، مربیان، نویسندگان و هنرمندان و حتی ناشران قرار گرفته با این استدلال که تنها شنیدن کافی نیست و کودک باید از کوچکترین سن با کتابهای خاص خود آشنا شده و لذا خواندن را تجربه کند. کودکی که در سنین پیش از دبستان دست کم از ۱/۵ سالگی با کتاب تصویری سر و کار داشته و یاد گرفته که مفاهیم را از طریق تصویر دریافت دارد در هنگام آموختن مهارت‌های سواد پایه از خود توانایی زیادی نشان می‌دهد. در نهایت اینکه برابر قاعده روش تحلیل محتوا نتیجه می‌گیریم که به کارگیری تفکر نمادین در کتاب فارسی اول دبستان در یادگیری مفاهیم کتاب موثر است.

جدول ۵- رابطه همبستگی بین به کارگیری تفکر نمادین و یادگیری مفاهیم کتاب اول دبستان

متغیر	مقدار آزمون همبستگی اسپیرمن P	سطح معنی‌داری
تفکر نمادین	* ۰/۶۱۱	۰/۰۰۰

نظر به اینکه برای سنجش و عملیاتی کردن متغیر مستقل (تفکر نمادین) و متغیر وابسته (یادگیری مفاهیم درس) تعداد ۱۸ گویه محقق ساخته، و از طریق دستور compute در نرم افزار spss بصورت مجموع نمرات در سطح سنجش فاصله‌ای درآورده‌ایم، و اگر در فرضیه‌ای هر دو متغیر مستقل و وابسته در سطح سنجش فاصله‌ای باشند، برای آزمون آن از ضرایب همبستگی استفاده می‌کنیم، مع الوصف با نگاهی به سطر دوم جدول ۵ بالا، سطح معنی داری (Sig) برابر ۰/۰۰۰ هست، ملاحظه می‌شود که این مقدار از ۰/۰۵ درصد کوچکتر است به معنی وجود رابطه بین تفکر نمادین و یادگیری مفاهیم درسی می‌باشد، از طرفی چون مقدار ضریب اسپرمن مثبت بوده و برابر $P=0/611$ است، پس رابطه مستقیم بین متغیر مستقل و وابسته وجود دارد؛ به عبارت دیگر با تقویت کاربرد نمادها در کتاب‌های درسی بر یادگیری سریع و موثر دانش آموزان افزوده می‌شود.

✓ آزمون فرضیه شماره ۲

۲- به نظر می‌رسد به کارگیری تفکر نمادین توسط والدین در آموزش کتاب فارسی کودکان اول دبستان موثر است.

برای آزمون این فرضیه، جلسه ای را با والدین دانش آموزان ترتیب داده و طی یک مصاحبه عمیق بیش از ۲ساعته با آنها، نحوه متقاعد کردن فرزندان خود را در ارتباط با تکالیف درسی و بخصوص کتاب فارسی اول دبستان، روش کار آنها را در منزل با استفاده از فیش نت برداری جمع آوری نمودیم. آنچه در مصاحبه با والدین دانش آموزان درباره شناخت مفاهیم تصاویر کتاب، مشاهده شد این است که اغلب آنچه معلم مربوطه درباره تصویر توضیح داده بود، با اندک تفاوتی در جمله بندی، والدین نیز به همان مفاهیم اشاره ای داشتند. نکته جالب که والدین بدان تأکید داشتند این بود که معتقد بودند در مدرسه آنطور که شایسته است، درسها کاربردی تدریس نمی‌شود و کودک مدام دارای پرسش‌های متعددی است که اغلب پاسخ به آنها با پاسخی که در کلاس دریافت می‌شود، متناقض است. و والدین اکثراً تأکید می‌کردند اگر خودشان برای بچه‌ها در منزل وقت کافی نگذارند، ممکن است با افت تحصیلی شدیدی مواجه شوند. لذا والدین برای مقابله با این مشکل بالقوه، تشویق غیرمستقیم را در پیش گرفته بودند. به عبارت ساده تر کادویی را بدون اطلاع کودک به مدیر یا معلم مدرسه می‌داند که بعد از پرسیدن تکالیف درسی به فرزند خودشان به عنوان جایزه اهدا کنند و کودک با این کار بصورت غیرمستقیم به درس خواندن تشویق می‌شد. برای رد یا تأیید این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی اسپرمن استفاده کرده ایم که برابر جدول زیر داریم

جدول ۶- رابطه همبستگی بین به کارگیری تفکر نمادین توسط والدین و یادگیری مفاهیم کتاب اول دبستان

متغیر	مقدار آزمون همبستگی اسپیرمن P	سطح معنی داری
تفکر نمادین توسط والدین	۰/۴۲۵	۰/۰۰۰

نظر به اینکه برای سنجش و عملیاتی کردن متغیر مستقل (تفکر نمادین توسط والدین) و متغیر وابسته (یادگیری مفاهیم درس) تعداد ۱۰ گویه محقق ساخته، و از طریق دستور compute در نرم افزار SPSS بصورت مجموع نمرات در سطح سنجش فاصله ای درآورده ایم، مع الوصف با نگاهی به سطر دوم جدول شماره ۶ بالا، سطح معنی داری (Sig) برابر ۰/۰۰۰ هست، ملاحظه می شود که این مقدار از ۰/۰۵ درصد کوچکتر است به معنی وجود رابطه بین بکار بردن تفکر نمادین توسط والدین و یادگیری مفاهیم درسی می باشد، از طرفی چون مقدار ضریب اسپرمن مثبت بوده و برابر $P= ۰/۴۲۵$ است، پس رابطه مستقیم بین متغیر مستقل و وابسته وجود دارد؛ به عبارت دیگر با تقویت کاربرد نمادها توسط والدین و کمک کردن آنها به درک مفاهیم کتاب در منزل، بر یادگیری مفاهیم کتابهای درسی دانش آموزان افزوده می شود. لذا می توان نتیجه گرفت که فرضیه شماره ۲ نیز با اطمینان ۹۵ درصد اطمینان تأیید می شود.

آزمون فرضیه شماره ۳

۳- به نظر می رسد جنسیت دانش آموز در آموختن مفاهیم درسی با استفاده از نمادها موثر است.

در این فرضیه جنسیت دانش آموز را با یک سوال اسمی دو وجهی پرسیده بودیم، چون متغیر مستقل (جنسیت) در سطح سنجش اسمی دو وجهی و و متغیر وابسته (یادگیری مفاهیم کتاب از طریق نمادها) در سطح سنجش فاصله ای است، لذا بهتر است برای آزمون این فرضیه از آماره کای ۲ (خی دو) استفاده کنیم بنابراین داریم:

جدول ۷- رابطه همبستگی کای دو (خی دو) بین جنسیت پاسخگویان و استفاده از تفکر نمادین در یادگیری مفاهیم

متغیر	نوع آزمون	کای دو	سطح معنی داری
		Chi-square	Sig
جنسیت / تفکر نمادین		۲/۵۷۱	۰/۲۷۲

با نگاهی به سطح معنی داری (Sig) برابر ۰/۲۷۲ هست، ملاحظه می‌شود که این مقدار از ۰/۰۵ درصد بزرگتر است به معنی عدم وجود رابطه بین جنسیت دانش آموزان و میزان یادگیری مفاهیم درسی با استفاده از نمادها در دبستان اول ابتدایی شهر کوثر می‌باشد. این امر به لحاظ نظری هم اندکی منطقی به نظر می‌رسد به طوری که در مصاحبه با والدین بچه‌ها، اغلب آن دسته از والدین که به بچه‌های شان زبان گفتاری فارسی یاد داده بودند، در توضیح مسایل کتاب هم موفق تر بودند و آنان که به زبان مادری (ترکی-آذری) حرف می‌زدند، به زحمت می‌توانستند مفاهیم را مانند آنچه در کلاس گفته می‌شد، پیاده کنند و این امر به جنسیت بچه‌ها بستگی نداشت.

نتیجه‌گیری

آنچه در این تحقیق به آن پرداخته شد، به کار بردن تفکر نمادین توسط معلمان در مدرسه و والدین در منزل بود، و آنچه حاصل این تحقیق بود بصورت اجمالی به موارد زیر اشاره دارد:

۱- نمادهای به کار رفته در کتاب اول دبستان تا حدودی توانسته به آشکارسازی مفاهیم کتاب کمک کند مشروط بر اینکه معلمان گرامی در نحوه انتقال این مفاهیم دوره لازم را گذرانده باشند. استفاده از نمادها به طور ۱۰۰ درصد در این مقطع تحصیلی موثر بوده ولی ممکن است در آینده‌ای نه چندان دور با انتقادهایی همراه باشد به عنوان مثال در مطالعه میدانی که درباره کتاب اول دبستان کشورهای مختلف انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که اولین جمله‌ای که به کودکان دبستانی یاد داده می‌شود بسیار بسیار حایز اهمیت بوده و همین جمله زمینه فکری فراوانی را در آینده برای نسل آینده فراهم خواهد ساخت. به اولین جمله ای که در کتاب اول دبستان کشورهای مختلف بوده، بنگرید:

ایران: ابر باران داد.

ژاپن: من ورزش می‌کنم.

آمریکا: من می‌دوم.

اسرائیل: من با دشمن می‌جنگم.

لبنان: من به مدرسه می‌روم.

آلمان: من مطالعه می‌کنم (ر.ک: شعبانی، ۱۳۸۲: ۳۵)

اگر از طریق تحلیل محتوا به هر یک از جملات بالا بنگریم که روش تحقیق حاضر هم بر این اساس است، متوجه می‌شویم که در همه کشورهای فوق دانش آموز اول دبستان را تشویق به فعالیت فردی می‌کند و هیچ وابستگی وجود ندارد. در حالی که در جمله «ابر باران داد» ما ایرانی‌ها، نه تنها دانش آموز را به فعالیت فردی تشویق نکرده بلکه انجام کاری را (دادن چیزی را) به چیز دیگر محول کرده در حالی که در جمله‌های بعدی انجام دهنده ی کار خود دانش آموز است. و این است فرق بین نحوه

نگرش کشورهای مختلف به فرزندان و آینده سازان خودشان که لازم است مسئولان اندکی ژرف نگر باشند.

۲- از آنجایی که بیشتر کتابها دارای تصاویر، آمارها، پرسشها، نمودار، و... می باشند، می توانند در درک بهتر مطالب به فراگیران خود کمک کنند، و موجب صرفه جویی در وقت معلم و یادگیرنده شوند.

۳- مشارکت والدین در به کار بردن نمادها امکان بحث و گفتگو در مورد مسائل مشترک و همچنین ایجاد هماهنگی بین فراگیران یک رشته، یک کلاس یا ماده درسی معلم را از بحثهای اضافی فارغ میکند و یادگیرندگان را به مطالعه عادت می دهد.

۴- آموزش زبان اصلی کشور (زبان فارسی) به ویژه برای کودکانی که در شهرهایی غیر از فارس نشین هستند، می تواند برابر نتایج فرضیه ۳ محتوا و خط مشی های آموزش را مشخص نماید و از پراکندگی مطالب و متمرکز شدن فراگیر بر موضوعی واحد جلوگیری می کند و به فعالیت های معلم و دانش آموز نظم دهد.

پیشنهادهای کاربردی

پیشنهاد می گردد معلمان گرامی دوره های ضمن خدمت ویژه ای را برای انتقال مفاهیم درسی از طریق نمادها بگذارند و سازمان آموزش و پرورش زمینه آن را برای همه معلمان بخصوص معلمان جوان برگزار نماید.

والدین محترم نیز در جلسات اولیا و مربیان حتماً شرکت کنند و نکات ریز و درشت در این زمینه را در کارگروه ویژه ای به تبادل و مشورت بگذارند.

پیشنهادهای پژوهشی

با آگاهی از این نکته بسیار اساسی و مهم که هر یک از تحقیقات علمی از یک بعد پژوهشی می توانند به تحقیق و تفحص بپردازند و تحقیق همه جانبه و جامع تقریباً در یک مقاله علمی امکان پذیر نیست، لذا مواردی از تحقیق که محقق در رابطه با موضوع خود نتوانسته به آنها بپردازد، می تواند در قالب یک پیشنهاد پژوهشی برای سایر محققان که در این زمینه می خواهند تحقیقی انجام دهند، باشد. برای این منظور به محققان آینده که می خواهند در این زمینه تحقیقی انجام دهند، پیشنهاد می گردد اولاً بجای استفاده از روش کمی مثل پرسشنامه، و تحلیل محتوا از روش کیفی مانند مصاحبه عمیق و یا مصاحبه نیمه استاندارد (LST) برای جمع آوری داده ها استفاده کنند تا تنوعی در روش های تحقیق بوجود آورده باشند؛ ثانیاً بجای صرفاً تحقیق درباره نمادهای مندرج در کتاب فارسی،

تلفیقی از سایر کتب و سایر مقاطع تحصیلی را مدنظر قرار دهند. که موضوعات زیر را در قالب طرح تحقیق به محققان آینده پیشنهاد می‌کنیم:

- بررسی تأثیر نمادها در آموزش پیش دبستانی (این مورد به نظر محقق بیشترین تأثیر را خواهد داشت زیرا طبق نظر ژان ژاک پیاژه در این سنین کودکان دوره رشد سریع و قدرت یادگیری بالایی دارند).

- بررسی مدیریت استراتژیک در تدوین کتب درسی و ارائه راهکارهای موثر.

- بررسی نقش زبان مادری در یادگیری مفاهیم درسی مقاطع مختلف تحصیلی.

منابع

- ۱- اکبری شلدره ای، فریدون و دیگران (۱۳۸۹). روش‌های نوین یاددهی، یادگیری و کاربرد آن‌ها در آموزش، تهران، انتشارات فرتاب.
 - ۲- ادیبی، حسین و عبدالمعبود انصاری، (۱۳۵۸). نظریه‌های جامعه‌شناسی، انتشارات جامعه، تهران.
 - ۳- اچ ایلوارد، الیزابت، ابراون (۱۹۶۳). فرانک ترجمه برادری، رضا، تشخیص و ساماندهی ناتوانی‌های یادگیری، ناشر سازمان آموزش و پرورش استثنایی، چاپ اول، زمستان ۷۷.
 - ۴- بلومر، هربرت، هربرت مید، جورج (۱۳۷۳). در آینده بنیانگذاران جامعه‌شناسی، توسلی، غلام عباس، نشر قومس، تهران.
 - ۵- تبریزی، مصطفی (۱۳۸۰). درمان اختلالات خواندن، انتشارات گفتمان خلاق، چاپ اروین، چاپ اول.
 - ۶- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی یادگیری و آموزش چاپ اول ۱۳۸۰، دکتر غباری باقر مجله پیوند شماره ۷۴
 - ۷- پارسونز، ریچارد، استفان لوئیس، هینسون و دیورا ساردو براون (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی، تحقیق، تدریس، یادگیری، ترجمه اسدزاده، حسن؛ اسکندری، حسین، تهران، انتشارات عابد.
 - ۸- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی، تهران، انتشارات سمت.
 - ۹- ساروخانی، باقر (۱۳۷۵). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
 - ۱۰- والاس، جرالده، امک لافلین، جیمز، ناتوانی‌های یادگیری مفاهیم و ویژگی‌ها، ترجمه منشی طوسی، متقی، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ سوم ۷۳.
 - ۱۱- کورز، لوییس، (۱۳۸۶). زندگی و اندیشه‌های بزرگان جامعه‌شناسی، ثلاثی، محسن، انتشارات علمی، تهران
 - ۱۲- ریتزر، جورج (۱۳۸۷). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران، علمی
 - ۱۳- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی، ترجمه حسن چاوشیان، تهران، نی
14. Wallace, A.R. and Alison, W. (1991). Contemporary sociological theory. New Jersey Pretrice Hall