تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۷ | تاریخ پذیرش:۱۴۰۲/۰۴/۰۳ |

استعارۀ «ظرف مُتَسِع» مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری

حبیب کارکُن بیرق*

دانش‌آموخته دکتری فلسفۀ تعلیم و تربیت و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی تبریز (عضو انجمن تعلیم و تربیت ایران)، تبریز، ایران.

habib.karkon@yahoo.com

چکیده

نظریه‌های یادگیری را می‌توان به دو بخش کلی فلسفی و روان‌شناختی تقسیم کرد. با وجود نظریه‌های روان‌شناختی متعدد دربارۀ یادگیری، معدود کسانی مانند کریستوفر وینچ و پیتر جارویس از بعد فلسفی نیز به بحث یادگیری پرداخته‌اند. نظریه‌پردازی در باب یادگیری نیز همچون سایر مباحث علوم انسانی، مبتنی بر دیدگاه نظریه‌پرداز در باب ماهیت انسان است. با استفاده از بیانی نورانی از امیرمؤمنان (ع) که حاکی از تجرد نفس است، ما اصطلاح استعارۀ ظرف مُتَسِع را جعل کردیم و معتقدیم براساس آن می‌توان مبنایی برای نظریه‌ای دربارۀ یادگیری ابداع کرد. مطابق استعارۀ مذکور، دیدگاه‌های مکانیکی مانند رفتارگرایی و پردازش اطلاعات دربارۀ یادگیری - که علم و معرفت را تنها به اطلاعات و یادگیری را به انتقال اطلاعات تنزل می‌دهند- نقد می‌شوند. هدف از تألیف این مقالۀ توصیفی-تحلیلی ارائۀ مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری براساس دیدگاه اسلامی است که بر بنیاد آن می‌توان نظریه‌های روان‌شناختی موجود را که مبتنی بر فلسفه‌های خاص غربی است به چالش کشید. ما بر مبنای استعارۀ ظرف مُتَسِع نظریه‌های یادگیری را از سه منظر جهان‌بینی، تجرد نفس و علم‌گرایی نقد کرده‌ایم. استعارۀ مذکور دلالت‌هایی برای یادگیری، هدف تعلیم و تربیت و برنامۀ درسی دارد که در پایان مقاله به آن‌ها اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: استعاره، ظرف مُتسِع، یادگیری، نفس، علم، رفتارگرایی، پردازش اطلاعات.

* https://orcid.org/0000-0002-4361-282X

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

مقدمه

سیر به‌سوی تمدن نوین اسلامی نیازمند تجدید نظری بنیادین در مبانی علوم انسانی وارداتی فعلی اســت. اگرچه بنا بر تعالیم اسلامی علم و دانش را باید از هرکسی فراگرفت، نباید آن را بدون نقد و بررسی پذیرفت. امروزه علوم تجربی انســانی در جامعهٔ ما تا حد زیادی تحت سیطرهٔ پوزیتیویسم اســت و تفاوت‌های فاحشــی با جهان‌بینی اســلامی دارد. تبیین، بازنگری و بومی‌سازی این علوم بنــا بر شــرایط فرهنگی جامعهٔ خودمان امری ضروری اســت. روان‌شناســی و برخی گرایش‌های علوم تربیتی یکی از علوم تجربی انســانی اســت که بنا بر ادای علمی‌بودن، ســعی در حرکت در مرزهای دانش تجربی دارند؛ بنابراین در روان‌شناسی امروز - جز دیدگاه‌های معدود انسان‌گرایی و اگزیستانسیالیسم- غلبه با پوزیتیویسم و ساینتیسم است که در آن هویت اصیل انسان نادیده گرفته می‌شــود و انسان تا حد حیوان و ماشین تنزل می‌یابد؛ درحالی‌که اهمیت هویت انسان تا آنجاست که برخی نظریه‌پردازان برنامهٔ درســی معتقدند محیط آموزشــی باید دانش‌آموزانی را پرورش دهد که نه‌تنها ســؤالاتی را مطرح کنند که پاسخ دارند، بلکه شاید مهم‌تر از آن، سؤالاتی مطرح کنند که نتوان به آن پاسخ داد؛ مانند اینکه ذهن من چیست، «من کیستم و...» (Ornstein & Hunkins, 2018, p. 243). همچنــان که صاحب‌نظران گفته‌اند تقریباً تمام عناصر برنامهٔ درســی از جمله یاددهی و یادگیری مبتنی بر یک فلســفه اســت (ibid, p. 47؛ میلر، 1387، ص 15). بی‌تردید «مفروضاتی که دربارهٔ ماهیت انسان وجود دارد، در نوع برنامه، روش تدریس و فضای مدرسه مؤثر اســت» (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۱۶)؛ بنابراین هر نظریهٔ تربیتی به‌طور اعم و هر نظریهٔ یادگیری به‌طور خاص مبتنی بر دیدگاه مربی و نظریه‌پرداز در باب ماهیت انسان است. لیکاف ضمن اشاره به اینکه یادگیری در بیشتر موارد نه یادگیری طوطی‌وار[1]است و نه یادگیری مکانیکی می‌نویسد: «ایده‌های ما درمورد چگونگی به‌کارگیری ذهن انســان‌ها به ایده‌های ما دربارهٔ ماهیت ذهن انسان بستگی دارد» (p.xpv :1987). جارویس نیز به‌درســتی معتقد است هر درکی از یادگیری انسان باید با بررسی ماهیت شخص[2] آغاز شود. شخص انســان بدن، ذهن[3]، خود[4] و روح[5] یا ترکیبی از آن‌هاست؛ البته وی بنا بر دیدگاه اگزیستانسیالیســتی خویش بر آن اســت که انسان‌ها نه در انزوا، بلکه در ارتباط با دیگران به دنیا می‌آیند؛ بنابراین این فرضی خطاســت که فردگرایی فی‌نفســه در بطن یادگیری فردی

1. Rote Learning
2. Person
3. Mind
4. Self
5. Soul

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

قرار دارد. از آنجا که «هیچ‌کس یک جزیره نیســت» انسان و یادگیری انسانی باید همواره در ارتباط با جامعه‌ای وســیع‌تر فهمیده شود. در ارتباط - تعامل شــخص درونی با جهان بیرونی- است که تجربه رخ می‌دهد و در تجربه و به‌وســیلهٔ آن است که انسان‌ها یاد می‌گیرند (Jarvis, 2005, p. 1). در این میان، نوع اســتعاره‌هایی که در باب ذهن یا نفس انسان به کار می‌روند نیز نقشی بسیار اساســی در نظریه‌پردازی، از جمله در باب یادگیری دارند. استعاره‌ها به مفهوم ما از آموزش شکل می‌دهند. «با توجه به تأثیر اســتعاره‌ها بر سیســتم مفهومی ما، ضروری است هرکسی که نقشی در این سیستم آموزشی دارد، درمورد استعاره‌های مربوط به آموزش، فراگیران، معلمان و... فکر کند» (Ahmady et al., 2016)؛ بنابراین اعتقاد نوشــتار حاضر این است که استعارهٔ «ظرف مُتَسِع» نظر به نگرش خاصی که در باب ماهیت انســان دارد، می‌توانــد مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری قرار بگیرد.

پیشینهٔ تحقیق

مطالعات متعددی دربارهٔ اســتعاره از منظر ادبی در زبان فارســی انجام شده، اما در باب موضوع ایــن مقاله تحقیقی صورت نگرفته اســت؛ از این‌رو در این پژوهش بــه معرفی اجمالی تحقیقات صورت‌گرفته در باب استعاره از منظر تربیتی پرداخته‌ایم. زنگویی و دیگران (۱۳۸۹) در مقالهٔ خود که با هدف بازشناسی مفهوم و نقش استعاره از منظر تعلیم و تربیت، نگاشته‌اند، در بخش نخست نظریه‌های استعارهٔ کلاسیک و جدید را معرفی کرده‌اند. سپس صورت‌های استعاری زبان را در سه گونهٔ اصلی (تشــبیه، تمثیل و نماد) رده‌بندی کرده و نتیجه گرفته‌اند که بسیاری از نقش‌های استعاره از جمله نقش‌های انگیزشــی، اکتشــافی، تأویلی، اقناعی و نقش‌های معطوف به بازپروری معنی کارکردی تربیتی دارند که در نظام‌های تعلیم و تربیت باید به آن‌ها توجه کرد.

حســینی و دیگران (۱۳۹۷) در پژوهش خود، ضمن ارائهٔ گزارشــی مختصر از تحول مفهوم و کارکرد استعاره، تعدیل عقل‌گرایی، اهتمام به قوهٔ تخیل و برجسته‌شدن رویکردهای زیبایی‌شناختی، کثرت‌گرایی و پذیرش روایت‌های مختلف، فاصله‌گرفتن از جزم‌های تجربه‌گرایی، احترام به طبیعت و افزایش دغدغه‌های زیســت‌محیطی و توجه روزافزون به زبانِ مادری را مانند پیامدهای تربیتی آن استنتاج کرده‌اند.

قصوری درگاهی و دیگران (۱۳۹۹) در مقالهٔ خود به تبیین نقش اســتعاره در شــکل متناظر و تمایز آن با برداشــت تنها ادبی و زیبایی‌شناختی یا صرف الهام‌بخشی، به‌منظور افزایش دقت علمی در تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته و استدلال کرده‌اند استعارهٔ متناظر با توجه به تکیهٔ صرف بر متن

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

دینی و نیز انتخابی‌نبودن کلیت و چارچوب آن بدیل مناسب رویکردهای موجود برای ارائهٔ مبانی و اصول تعلیم و تربیت اســلامی است. این الگوی استعاری دارای ویژگی‌های محوریت علم به‌جای تربیــت، ذکر جزئیات در مقابل کلیات، پیوند توأمان علم و تربیت به‌جای رابطهٔ پیوســتاری و نقش مبنایی در مقابل نقش تکمیلی است.

محمدی، حسینی و برخورداری (۱۳۹۷) در مقالهٔ خود به پیامدهای شناختی استعاره به مواردی چون پرورش مهارت استدلال، بهبود توانایی تعقل و توانایی منطقی و صوری و توانایی مفهوم‌سازی و از پیامدهای اجتماعی آن به یادگیری منطق و استدلال سخن‌گفتن، یادگیری سخن‌گفتن صحیح، اصولی و جذاب و تفکربرانگیز و تقویت گفتار محاوره‌ای و روزمره اشاره کرده‌اند. همچنین معتقدند بهره‌گیری از استعاره‌های مفهومی در آموزش تفکر، در تسهیل آموزش و یادگیری مؤثر است.

محمدی چابکی، وجدانی و بی‌طرفان (۱۳۹۹) در مقالهٔ خود با نگاهی عرفانی - اســتعاری و به‌تبع عینی‌تر به حوزهٔ انتزاعی تربیت، به تبیین و تحلیل اســتعارهٔ «تربیت، سفر است» پرداخته‌اند. همچنین در باب فرایندهای یادگیری از منظر اســلام می‌توان به تحقیقات زیر اشاره کرد: حسن‌نیا و شمشیری (۱۳۹۸) به تطبیق فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای بندورا در قرآن پرداخته‌اند. براساس این مطالعه، یادگیری مشاهده‌ای در علم اخلاق و عملی‌کردن آموزه‌های دینی استفاده می‌شود. همچنین می‌توان هرکدام از فرایندهای یادگیری مشــاهده‌ای را به تفکیک با آیات قرآن و مباحث قرآنی مرتبط دانست. صرفی و ورناجی (۱۳۹۲) در مقالهٔ خود، با جست‌وجو در نظریه‌های روان‌شناسی، مانند نظریه‌های شناختی و انگیزشی و جستاری در آیات قرآن کریم و اشعار مثنوی معنوی، به تبیین نقش و جایگاه گوش و چشم در فرایند یادگیری پرداخته و وجه تمایز و امتیاز هریک را بررسی کرده‌اند.

ضرورت و اهمیت تحقیق

چنان‌که مشــاهده شــد، تحقیق مســتقلی دربارهٔ اســتعاره «ظرف مُتَسِــع» به‌منزلــهٔ مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری انجام نشده و همین امر حاکی از جنبهٔ نوآورانهٔ تحقیق حاضر است. اهمیت توجه به ماهیت انســان در مباحث تربیتی و نگرش خاص اسلام به انسان و اهمیت جایگاه بومی‌ســازی علوم انسانی در کشور ما، به‌ویژه برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری از منظر اسلامی تحقیق حاضر ضروری بود.

روش تحقیق

تحقیق حاضر به این ســؤال پاســخ داده است که آیا استعارهٔ «ظرف مُتَسِــع» می‌تواند مبنایی برای

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

نظریه‌پردازی در باب یادگیری باشـــد؟ برای پاســـخ به ســـؤال مذکور از روش توصیفی- تحلیلی و استنتاجی استفاده شده اســـت. تحقیقات توصیفی از نظر شیوهٔ نگرش و پرداختن به مسئلهٔ تحقیق به دو دسته تقسیم می‌شوند:

الف) تحقیقات توصیفی محض: محقق در این روش تنها به کشـــف و تصویرسازی ماهیت، ویژگی‌ها و وضعیت موجود مسئله می‌پردازد.

ب) تحقیقات توصیفی-تحلیلی: در این روش پژوهشـــگر علاوه بر تصویرسازی آنچه وجود دارد، به تشـــریح و تبیین دلایـــل چگونه‌بودن و چرایی وضعیت مســـئله و ابعاد آن می‌پردازد (حافظ‌نیا، ۱۳۹۲، ص ۷۱). جمع‌آوری داده‌ها نیز با بررســـی اســـناد و مدارک کتابخانه‌ای صورت گرفته است.

تعریف استعاره

اســـتعاره را می‌توان به دو بخش ســـنتی و جدید (مفهومی) تقســـیم کرد که در زیر به تعریف آن‌ها پرداخته‌ایم.

الف) استعارهٔ سنتی

«استعاره» مصدر باب اســـتفعال و در لغت از ریشهٔ «عور» به معنای درخواست عاریه‌دادن چیزی اســـت. در اصطلاح علم بلاغت نیز عبارت اســـت از به کار بردن لفظی در غیر آنچه برای آن وضع شـــده است (در غیر معنای حقیقی‌اش) به جهت علاقهٔ مشـــابهتی که بین معنی منقولٌ‌عنه (معنای حقیقی) و معنی مســـتعمَلٌ‌فیه (معنای مجازی) وجود دارد، همراه با قرینهٔ بازدارنده از ارادهٔ معنای اصلی آن (هاشـــمی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۱۳۹). دانشـــمند بلاغی معـــروف عبدالقاهر جرجانی در وجه عاریتی‌بودن می‌نویســـد: «... شـــاعر یا غیر شـــاعر این واژه را در غیر آن معنی اصلی به کار گیرد و این معنی را به آن لفظ منتقل ســـازد، انتقالی که نخســـت لازم نبوده و به‌مثابهٔ عاریت است» (جرجانی، ۱۳۷۴، ص ۱۸). اســـتعاره درواقع، یک تشبیه مختصر است، اما ابلغ و رساتر از تشبیه است (همان)؛ از این‌رو تأثیر بیشتری در نفس انسان دارد. گاهی می‌گوییم: «حسن در زیبایی مثل ماه است». این جمله تشبیه است. گاه مشبه، ادات تشبیه و وجه شبه را حذف می‌کنیم و وقتی حسن آمد، می‌گوییم: ماه آمد. در اینجا «ماه» اســـتعاره است و «آمد» قرینهٔ صارفه یعنی بازدارنده از ارادهٔ معنی اصلی ماه که یک کرهٔ آســـمانی اســـت (همان، ص ۱۴۰). شمیسا نیز معتقد است استعاره و تشـــبیه از نظر ماهیتی یکی هستند، اما استعاره تشـــبیه فشرده است؛ یعنی تشبیه را آن‌قدر خلاصه و

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

فشـــرده می‌کنیم که از آن تنها مشبهٌ‌به یا مشبه باقی بماند. منتهی در تشبیه ادعای شباهت است و در استعاره ادعای یکسانی و این‌همانی (شمیسا، ۱۳۷۹، ص ۵۷).

ب) استعارهٔ مفهومی

آنچه گذشـــت معنای سنتی استعاره بود. بنا بر مشهور، دیدگاه سنتی اســـتعاره را تنها آرایه‌ای ادبی، تزیینی و امری زبانی می‌داند، اما لیکاف و جانســـون در کتاب استعاره‌هایی که با آن زندگی می‌کنیم تعریف متفاوتی از اســـتعاره عرضه کردند که به اســـتعارهٔ مفهومی[1] شهرت دارد و مطابق آن، «ذات استعاره، درک و تجربهٔ چیزی براساس چیزی دیگر است» (Lakoff and Johnson, 2003, p. 5). همچنان که از نام کتاب پیداست و نویسندگان در مقدمه نیز توضیح داده‌اند، استعاره‌ها تنها اموری بلاغی نیستند و ما از آن‌ها تنها استفادهٔ ادبی و تزیینی نمی‌کنیم، بلکه با آن‌ها زندگی می‌کنیم و نظام فکری ما نیز مبتنی بر آن‌هاســـت (ibid, p. 3). اســـتعاره‌ها زبان ما را به شیوه‌ای غنا می‌بخشند که با عبارات معمولی ممکن نیست. اســـتعاره می‌تواند چیزی را منتقل کند که شاید انتقال آن با گفتار عادی دشوارتر باشد (استرنبرگ، ۱۳۸۷، ص ۵۱۹).

فلسفه و یادگیری

از دیدگاه فلســـفی، یادگیری را می‌توان تحت عنوان معرفت‌شناسی[2] بررسی کرد که به مطالعهٔ منشأ، ماهیت، حدود و روش‌های معرفت مربوط است: چگونه می‌توانیم بدانیم؟ چگونه می‌توانیم چیزی جدید بیاموزیم؟ منبع معرفت چیست (Schunk, 2012, p. 5)؟ بر این اساس نظریات یادگیری در دیدگاه‌های فلاســـفه از قدیم ردیابی و بررسی‌شدنی بوده است. در ادامه به چهار دیدگاه فلسفی در باب یادگیری اشاره می‌کنیم.

اینکه آیا همهٔ شـــناخت‌های انســـان به‌کمک تجربه و حواس ظاهری به دست می‌آیند یا انسان برخی معلومات فطری و غیر اکتســـابی دارد، ما را با دو مکتب معـــروف عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی مواجه می‌کند. نظر به اینکه نظریات یادگیری امروز به یکی از دو مکتب مذکور تعلق دارد (ibid)[3]،

1. Conceptual Metaphor

2. Epistemology

۳. اگرچه مواضع فلسفی و نظریه‌های یادگیری به‌طور دقیق بر هم منطبق نیستند، نظریه‌های شرطی‌سازی معمولاً تجربی هستند؛ درحالی‌که نظریه‌های شناختی عقل‌گراتر هستند. هم‌پوشانی در بیشتر موارد مشهود است؛ برای مثال بیشتر نظریه‌ها موافق‌اند یادگیری بیشتر به‌کمک تداعی (Association) ایجاد می‌شود. نظریه‌های شناختی بر تداعی بین شناخت و باورها و نظریه‌های شرطی‌سازی بر تداعی محرک‌ها با پاسخ‌ها و پیامدهای آن‌ها تأکید می‌کنند (Schunk, 2012, P. 7).

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

توضیحی مختصر در این باره می‌دهیم. مکاتب فلسفی در یک تقسیم کلی به مکتب عقل‌گرایی[1] و تجربه‌گرایی[2] تقسیم می‌شوند.

الف) عقل‌گرایی که در اینجا به معنای تقابل با تجربه‌گرایی (فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۸۹) و به این معناست که اصول عقلی محصول تجربه نیست، گرچه برای تجربه، علت مُعدهٔ آگاهی ما به این اصول عقلی است. برای پرهیز از اطالهٔ کلام تنها به بیان آرای دو فیلسوف معروف عقل‌گرا (فطرت‌گرا) بسنده می‌کنیم.

افلاطون

وی طرفدار قطعی و سرسخت اصالت روح[3] بود و اعتقاد داشت نفس به‌وضوح از بدن متمایز است. واقعیت نفس و تسلط آن بر بدن در دوگانه‌انگاری روان‌شناختی افلاطون بیان مؤکدی می‌یابد که مطابق با دوگانه‌انگاری مابعدالطبیعی اوست (کاپلستون، ۱۳۹۳، ج ۴، ص ۲۳۹). به نظر افلاطون ادراک حسی نمی‌تواند به ما معرفت ضروری و کلی بدهد، اما یک جوان، حتی کسی که هیچ آموزشی در ریاضیات نداشته باشد، تنها با فرایند پرسش و پاسخ می‌تواند بدون آموختن، وادار شود حقایق ریاضی را «بیرون بدهد». از آنجا که وی آن‌ها را از هیچ‌کس نیاموخته است و نمی‌تواند آن‌ها را از ادراک حسی به دست آورد، آن‌ها را در یک حالت وجود قبلی درک کرده و فرایند «یادگیری» تنها فرایند تذکر یا یادآوری است (همان، ص ۲۴۵)؛ بنابراین وی معتقد است نفس انسان پیش از تعلق‌گرفتن به بدن در عالم مجردات بوده و «مُثُل» را مشاهده می‌کرده است (نک: همان، ص ۱۹۷). خلاصه اینکه از نظر افلاطون «یادگیری به یاد آوردن چیزی است که در ذهن وجود دارد ... ذهن ذاتاً برای استدلال و معنادادن به اطلاعات حسی ورودی سازمان یافته است» (Schunk, 2012, p. 5)؛ از همین‌رو نظریهٔ افلاطون فطرت‌گرایی نیز نامیده می‌شود.

رنه دکارت

پس از افلاطون، فطرت‌گرایی در آثار دکارت دیده می‌شود. دکارت منشأ صُور ذهنی را با «نظریهٔ فطرت» تبیین کرد که مطابق آن، صورت‌های ذهنی مکتَسب از تجربه نیست، بلکه فطری است و ما با آن‌ها متولد می‌شویم (نک: فولکیه، ۱۳۷۷، صص ۲۰۷-۲۰۱). وی در بیانی که طنینی

1. Rationalism
2. Empiricism
3. Spiritualism

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

افلاطونی دارد می‌نویسد: «... گویی چیز تازه‌ای نیاموخته‌ام، بلکه چیزی را به خاطر آورده‌ام که قبلاً می‌دانستم؛ یعنی برای نخستین بار چیزهایی را ادراک می‌کنم که قبلاً در ذهنم بوده است، اگرچه هنوز به آن‌ها التفات نکرده بودم» (دکارت، ۱۳۸۱، ص ۸۴).[۱]

ب) تجربه‌گرایی اصول عقلی را محصول تجربه و نتیجهٔ برخورد قوای حسی با جهان خارج می‌داند. اصالت تجربه به معنای اعم آن عبارت است از: «وضع یا نحوهٔ عمل ذهنی که در آن به تجربه کفایت می‌شود» (فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۰)؛ بنابراین علم ما به اصول عقلی به نحو ماتقدم یا پیشینی[۲] نیست، بلکه به نحو ماتأخر یا پسینی[۳] است.

در ادامه و از میان فلاسفه تجربه‌گرا نیز به بیان آرای دو فیلسوف معروف اکتفا کرده‌ایم.

ارسطو

در مقابل عقل‌گرایی، تجربه‌گرایی از ارسطو نشئت می‌گیرد. وی هیچ تمایز شدیدی بین ذهن و ماده قائل نشد. جهان بیرونی اساس تجربیات حسی انسان است. برخلاف افلاطون، ارسطو معتقد بود مُثُل[۴] مستقل از جهان خارج وجود ندارند. جهان خارج منبع تمام معرفت است (Schunk, ۲۰۱۲, p. ۶).[۵] ارسطو در تبیین دیدگاه تجربه‌گرایانهٔ خود از شناخت، قوانین تداعی[۶] را تدوین کرد که عبارت‌اند از: قانون مجاورت، قانون مشابهت و قانون تضاد. قوانین تداعی ارسطو بیش از دو هزار سال اساس نظریهٔ یادگیری شدند (هرگنهان، ۱۳۹۵، صص ۸۳-۸۲)؛ بنابراین اگرچه ارسطو، فیلسوفی عقل‌گراست، به اعتقاد وی تجربهٔ حسی مبنای شناخت‌هاست.

جان لاک

فلسفهٔ جان لاک درست برخلاف فلسفهٔ دکارت است که قائل به وجود معقولات فطری بود

۱. با توجه به اینکه کانت معتقد بود گرایش ما به زمان و مکان تجربی نیست، بلکه فطری و ذاتی نیست، او را نیز در زمرهٔ فطرت‌گرایان قرار می‌دهند (لاندین، ۱۳۸۲، ص ۵۴). نظریهٔ تصورات فطری بعدها در روان‌شناسی گشتالت نیز تأثیر گذاشت (شولتز و آلن، ۱۳۸۷، ص ۵۸).

2. A Priori

3. A Posteriori

4. Ideas

۵. همچنان که هرگنهان و اُلسون نیز متذکر شده‌اند عقل‌گرای خالص یا تجربه‌گرای صِرف وجود ندارد. افلاطون را می‌توان فطرت‌گرا (Nativist) و ارسطو را تجربه‌گرا نامید و در عین حال، هر دو را عقل‌گرا خواند؛ زیرا آن‌ها بر اهمیت ذهن فعال برای دستیابی به معرفت تأکید داشتند (Hergenhahn and Olson, 1997, P. 29).

6. Laws of Association

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

(فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۶). چنان‌که گذشت می‌توان ارسطو را نیز به‌نوعی تجربه‌گرا دانست؛ چون با رد دیدگاه افلاطون در باب نظریهٔ یادآوری، معتقد به این شد که معرفت با حس آغاز می‌شود؛ از همین رو فولکیه دیدگاه ارسطو را اصالت عقل و تجربه می‌داند (همان، ص ۲۴۳)، اما بنیان‌گذار تجربه‌گرایی به معنای جدید، جان لاک است. وی بعد از رد فطریات در کتاب اول، کتاب دوم خویش را با بحث دربارهٔ تصورات آغاز می‌کند و پس از اشاره به نظریهٔ فطریات می‌نویسد: «فرض کنیم ذهن ما به قول خودمان مانند کاغذ سفیدی باشد بدون حروف و بدون تصورات. پس این ذهن چطور مجهز می‌شود؟... در جواب این سؤالات در یک کلمه جواب می‌دهم: از تجربه» (لاک، ۱۳۸۱، صص ۶۴-۶۳). گفتنی است استعارهٔ «لوح سفید»[1] قبل از لاک نیز به کار رفته، ولی به نام وی مشهور شده است. ارسطو نیز قرن‌ها پیش ذهن را هنگام تولد مانند لوح سفیدی می‌دانست که تجربه بر آن می‌نگارد (شولتز، ۱۳۸۷، ص ۶۱، فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۱). فولکیه می‌گوید به‌طورکلی تجربه‌گرایان به این قائل‌اند که ذهن انسان پیش از تجربه به‌منزلهٔ لوح ساده‌ای است که هیچ‌چیز بر آن نگاشته نشده باشد (همان، ص ۲۴۴).[2]

ج) یادگیری اگزیستانسیال[3]

جارویس رویکردی اگزیستانسیال به یادگیری دارد. به نظر وی در نگرش دکارتی گویی ذهن مجزا از بدن است و تنها گیرندهٔ اطلاعات به شمار می‌رود، اما شخص حداقل متشکل از بدن و ذهن است و این دو به شکل هویات مجزا یا متمایز از هم نیستند (Jarvis, 2005, p. 2). جدا کردن ذهن از بدن و بنابراین از عمل، یک ثنویت اشتباه است؛ درواقع در تجربه‌کردن جهان ما هم کاری انجام می‌دهیم و هم دربارهٔ آن می‌اندیشیم (ibid, p. 4). جملاتی مانند من فلسفه یا جامعه‌شناسی یا غیره درس می‌دهم (معرفت عینی[4]) درون ثنویت دکارتی معنا می‌یابد؛ جایی که ذهن از بدن متمایز است. اینجا یادگیرنده، دریافت‌کنندهٔ منفعل پدیدهٔ عینی است و نیازی به توجه بدن در این فرایند نیست، اما این موضعی است که جارویس آن را رد می‌کند. وقتی ما جهان خارج و دیگری را

1. Tabula Rasa (Blank Tablet)

۲. رفتارگرایی نیز معتقد است: «موقعی که فرد به دنیا می‌آید، جز برخورداری از چند بازتاب ساده، اساساً همانند یک «لوح سفید» است ...» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۷۱).

۳. می‌دانیم که اصطلاح «Existentialiam» نه به معنای اصالت وجود در معنای متافیزیکی آن، بلکه به معنای اصالت وجود خاص انسانی به کار می‌رود و از اصطلاح «Existence» نیز تنها وجود انسان منظور است، نه وجود مطلق؛ بنابراین در ترجمه‌های موجود در فارسی مانند هستی‌گرایی، اصالت وجود، وجودگرایی و... معنای مذکور منتقل نمی‌شود؛ از این‌رو ما معتقدیم باید خود کلمهٔ اگزیستانس و صفت مشتق از آن را به کار برد.

4. Objective Knowledge

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

تجربه می‌کنیـــم، این کار را هم با ذهن و هم با بدن انجام می‌دهیم (ibid, p. 5). جارویس ضمن اشـــاره به نظریهٔ رفتارگرایی اسکینر که منکر ثنویت میان جســـم و ذهن شد (روان‌شناسی ارگانیسم خالی)[1] معتقد اســـت دلایل فراوانی برای رد این رویکـــرد رفتارگرایانهٔ خام وجود دارد؛ زیرا از درک یک امر بســـیار بنیادی با عنوان ماهیت انسان در جهان عاجز مانده است (ibid, p. 6). جارویس به تعریف کُلب نیز اشاره کرده است که «یادگیری فرایندی است که با آن شناخت از راه تغییر شکل تجربه به وجود می‌آید». اشـــکال این تعریف نیز این است که معرفت[2] در مرکز تفکر او قرار دارد و نه شـــخص (ibid). جارویس پس از توضیح ســـیر تحول فکری خود در باب یادگیری، آن را چنین تعریف می‌کند:

> «ترکیبـــی از فرایندهایـــی که از طریق آن کل شـــخص شـــامل بدن (ژنتیکـــی، فیزیکی، بیولوژیکی) و ذهن (دانش، مهارت، گرایش‌ها، ارزش‌ها، عواطف، عقاید و احساسات) در یک موقعیت اجتماعی قرار گرفته و تجربه‌ای را شـــکل می‌دهد که به شـــکل شناختی، عاطفی یا عملی (از راه هرگونه ترکیبی) دگرگون شـــده و در قالب زندگی خود اشـــخاص یکپارچه می‌شوند» (ibid, p. 7).

به نظر وی «یادگیری پدیده‌ای اگزیستانســـیال و مستلزم فهمی فلسفی است» (ibid)؛ بنابراین افراد یاد می‌گیرند نه‌فقط ذهن‌ها. تعلیم و تربیت دربارهٔ کسانی است که یاد می‌گیرند، رشد می‌کنند و بالغ می‌شوند و نه دربارهٔ انتقال صرف دانش (ibid, p. 14). چنان‌که مشاهده می‌شود جارویس یادگیری را امری فعال تلقی می‌کند، نه منفعل.

د) یادگیری از منظر معرفت‌شناسی فضیلت

معرفت‌شناســـی فضیلت[3] از رویکردهای متأخر در معرفت‌شناسی است که پیوند نزدیکی با اخلاق فضیلت دارد و از آن الگوبرداری می‌شود (Audi, 2003, p. 242). جیسون بئر از معرفت‌شناسان فضیلـــت در کتاب معروف خود، پرورش ذهن‌های خوب تحلیل مفصلی از ۹ فضیلت فکری ارائه می‌دهد و آن‌ها را در سه دسته گروه‌بندی می‌کند:

۱. فضائل مورد نیاز برای دستیابی به فرایند یادگیری: کنجکاوی، استقلال فکری و تواضع فکری
۲. فضائل مورد نیاز برای حفظ روند یادگیری در مسیر صحیح: هشیاری یا توجه، احتیاط فکری

1. Psychology of The Empty Organism
2. Knowledge
3. Virtue Epistemology

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

و دقت فکری

۳. سوم، فضائلی برای غلبه بر موانع یادگیری ثمربخش: گشودگی ذهن، شجاعت فکری و پشتکار فکری (cf: Heersmink, 2017).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بئر از منظری فلسفی و معرفت‌شناختی به بحث یادگیری می‌پردازد. براساس مطالب ذکرشده، فلاسفه نیز به امر یادگیری التفات دارند و گرچه ساحت امیرمؤمنان (ع) اجل و اشرف از آن است که در زمرهٔ فلاسفه قرار گیرد، بی‌تردید مطالب عالی عقلی و فلسفی در کلام آن امام همام کم نیست. استعارهٔ «ظرف مُتَسِع» نیز بنیادی فلسفی دارد که در ادامه بیان شده است.

نقدی بر دیدگاه‌های یادگیری در روان‌شناسی معاصر از منظر استعارهٔ «ظرف مُتَسِع»

«اینکه هر نظریه‌ای، چگونه فرایند یادگیری را تفسیر می‌کند و چه عواملی را در یادگیری دخیل می‌داند به مبانی فکری هر نظریه، یعنی مبانی فلسفی، روش‌شناختی و روان‌شناختی آن مربوط می‌شود» (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۴۴)؛ بنابراین با تشخیص مبانی فلسفی نظریات مختلف می‌توان در باب ضعف و قوت یا صحت و سقم آن‌ها نقد و داوری کرد. در روان‌شناسی معاصر سه رویکرد مهم در باب یادگیری وجود دارد: رفتارگرایی، یادگیری اجتماعی و روان‌شناسی شناختی (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۹). یادگیری اجتماعی نیز برگرفته از دیدگاه رفتاری در یادگیری است و برخی آن را «رفتارگرایی جدید» نامیده‌اند (همان، ص ۲۳۸). بَندورا دیدگاه رفتارگرایی سنتی را درست ولی ناقص می‌داند؛ زیرا تنها بخشی از یادگیری را تبیین می‌کند و بخش عمده‌ای از آن را که شامل تأثیر عوامل اجتماعی است، نادیده می‌گیرد (کدیور، ۱۳۸۷، صص ۷۴-۷۳). دیدگاه یادگیری اجتماعی دیدگاه شناختی-اجتماعی نیز نامیده می‌شود؛ زیرا فرایند کسب دانش در آن با پردازش اطلاعات تبیین شده است نه با الگوی شرطی‌شدن (همان، ص ۷۳)؛ بنابراین برخی بندورا را یک «رفتارگرای شناختی» می‌دانند (لاندین، ۱۳۸۲، ص ۱۹۸)؛ از این‌رو می‌توان گفت در کل، رفتارگرایی و دیدگاه شناختی دو نظریه حاکم در یادگیری هستند، اما به نظر می‌رسد می‌توان انتقادات زیر را بر آن‌ها مطرح کرد:

الف) جهان‌بینی

محدودکردن روان‌شناسی انسان به رفتارهای مشهود، ناشی از اصرار بر مادی‌بودن این جهان است؛ بنابراین نظریات رفتاری در باب یادگیری به‌تنهایی نمی‌توانند پاسخ‌گوی مسائل تدریس

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

و تربیـــت در میان مردمی باشـــند که مادی‌گرایـــی را مردود می‌داننـــد (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۴۵)؛ از ایـــن‌رو ایـــن از منظر منطقی مغالطهٔ کُنه و وجه اســـت. به نظر می‌رســـد همین نقد بر دیدگاه شـــناختی نیز وارد اســـت. «امروزه متخصصان معتقدند که ذهن فقط یک عضله نیست، بلکه ماشـــینی پیچیده و پردازش‌کننده اســـت» (شـــعبانی، ۱۳۹۱، ص ۵۸). در الگوی پردازش اطلاعات، کامپیوتر وســـیله‌ای اســـت که یادگیری انسان را نشـــان می‌دهد. ذهن انسان نیز مانند کامپیوتـــر اطلاعات را می‌گیرد، برای تغییر در شـــکل و محتـــوای آن عملیاتی صورت می‌دهد، اطلاعـــات را ذخیره می‌کند، هنـــگام نیاز، آن‌ها را بازیابی می‌کند و درصورت لزوم، پاســـخ‌های مورد نیـــاز را ارائه می‌دهد (کدیور، ۱۳۸۶، ص ۱۰۸). امروزه نظریهٔ شـــناختی غلبهٔ زیادی دارد و از همین رو شِـــپارد پردازش اطلاعات را در روان‌شناســـی شـــناختی و علوم شـــناختی پارادایم می‌خواند؛ یعنی فرض بر این اســـت که آن بهترین نظریهٔ عملیاتی[1] در باب ذهن است که می‌توان تحقیقـــات نظریهٔ یادگیری را بر آن مبتنی کرد (Sheppard, 2001). با توجه به آنچه گفته شـــد، هم رفتارگرایی و هم دیدگاه شـــناختی نگرش ماشینی به انسان دارند،[2] اما ایراد اساسی نظریه‌های یادگیـــری رفتارگرایی و پردازش اطلاعات این اســـت که در آن‌ها «توجه کافـــی به طبیعت آدمی و به ظرفیت‌های بی‌کران فرد برای حل مســـئله و کشـــف و شـــهود در مســـائل هســـتی و انسانی نمی‌شـــود» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۸)؛ بنابراین این جهان‌بینـــی از منظر الهی که معتقد به وجود امور فرامادی بوده، کاملاً مردود است. بی‌تردید کشف و شهود در معرفت‌شناسی اسلامی جایگاه رفیعـــی دارد. وحی نیز یکی از منابع مهم معرفت و قلـــب یکی از ابزارهای مهم معرفت محسوب می‌شوند که در نظریه‌های یادگیری فعلی که مبتنی بر پوزیتیویسم هستند وجود ندارند؛ درحالی‌که نظریه‌پردازی در باب یادگیری براساس مبانی اسلامی باید به این موارد نیز توجه کند.

تجرد نفس

نقـــد دیگر مربوط به تلقی از معرفت و دانش اســـت. نظریه‌های یادگیـــری رفتارگرایی و پردازش اطلاعات بر فلســـفهٔ عینیت‌گرایی[3] و واقع‌گرایی مبتنی هســـتند که براســـاس آن عینیت یا واقعیت خارج از ذهن انســـان وجود دارد و دانش مســـتقل از یادگیرنده اســـت. یادگیـــری نیز عبارت از انتقـــال دانش از جهان بیرون بـــه درون یادگیرنده اســـت[4] (نک: ســـیف، ۱۳۸۰). ایدهٔ معرفت

1. Operational

۲. البته رفتارگرایی در استفاده از حیواناتی مانند کبوتر و موش نگاه حیوانی نیز به انسان دارد.

3. Objectivism

۴. این نقد بر رویکرد کامپیوتری وارد است و رویکرد دیگر شناختی موسوم به سازنده‌گرایی یا ساختن‌گرایی

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

به‌منزلهٔ اطلاعات این پیش‌فرض را دارد که ذهن انسان یک مکانیسم پردازش اطلاعات است (Sheppard, 2001)، اما همچنان که منتقدانی مانند لیکاف گفته‌اند، ذهن بیش از یک پردازشگر نمادهاست و ظرفیت فهم و تفکر معنادار فراتر از هر کاری است که هر دستگاهی می‌تواند انجام دهد (Lakoff, 1987, p. xvii). براساس معرفت‌شناسی اسلامی فهم و معنی کار قلب و روح است، نه کار مغز یا هر عضو مادی دیگر. به اعتقاد هَکر از نظر عصب‌شناسان معاصر «مغز است که می‌اندیشد، استدلال می‌کند، محاسبه می‌کند، باور می‌کند و بیم و امید دارد. [اما] درواقع انسان‌ها هستند که همهٔ این کارها را انجام می‌دهند، نه مغز آن‌ها» (Hacker, 2012). به نظر وی اموری مانند تفکر و دانستن و... دربارهٔ مغز معنا ندارند (ibid). چنان‌که در حکمت متعالیه بحث شده، تعریف علم عبارت است از: «حصول امری مجرد از ماده برای امری مجرد» یا «حضور چیزی برای چیزی» (طباطبایی، ۱۴۲۲، ص ۲۹۷)؛ بنابراین اگر ظرف علم که نفس است مجرد باشد، باید خود علم نیز مجرد باشد. در کتب فلسفی و کلامی برای اثبات تجرد نفس ادلهٔ متعددی اقامه شده است. ابن سینا در نمط هفتم اشارات و تنبیهات به استدلالی با عنوان تبصره اشاره کرده و در مواردی این اصطلاح را به کار می‌برد که مطلب بسیار بدیهی باشد. خلاصهٔ استدلال مذکور چنین است: «انسان هرچه پیرتر می‌شود بدنش سست و ناتوان می‌گردد و قوای بدنی وی مثل بینایی و شنوایی تحلیل می‌رود، اما برعکس، می‌بینیم که اندیشهٔ او قوی‌تر می‌شود، یا حداقل به حال خود می‌ماند؛ پس معلوم می‌شود عقل غیر از جسم است و لذا مادی نیست» (برای آگاهی بیشتر نک: ابن سینا، ۱۳۸۶، صص ۵۹-۴۶). ابن ابی الحدید معتزلی نیز در شرح نهج‌البلاغهٔ خود در شرح حدیث «کُلُّ وِعَاءٍ یضِیقُ بِمَا جُعِلَ فِیهِ إِلا وِعَاءَ الْعِلْمِ فَإِنهُ یتسِعُ بِه»[1] چنین می‌گوید: «تحت این کلام رازی بزرگ نهفته است و رمزی است به معنای شریف و پیچیده و قائلان به نفس ناطقه از آن برای دیدگاه خود اخذ دلیل کرده‌اند» (معتزلی، ۱۴۱۵، ج ۱۹، ص ۲۸۱). سپس به استدلال مذکور اشاره می‌کند (همان). آری حقیقت این است گنجایش ظرف مادی محدود است، ولی روح و فکر و قوهٔ عاقله انسان کاملاً با آن متفاوت است؛ یعنی هرقدر علوم تازه در آن قرار گیرد، گنجایش بیشتری پیدا می‌کند، هر علمی سرچشمهٔ علم دیگری می‌شود و هر تجربه‌ای تجربهٔ دیگری با خود می‌آورد (مکارم

(Constructionism) که کسانی مانند پیاژه و ویگوتسکی مطرح کرده‌اند، مستثناست. یکی از مبانی روان‌شناختی پیاژه این است که ذهن انسان برخلاف تصور امثال لاک و رفتارگرایان لوح بی‌نقشی نیست که بتوان بر آن هرچه خواهیم نوشت (نک: کاردان، ۱۳۸۷، ص ۲۵۶). سازنده‌گرایی بر نقش فعال یادگیرنده و معنابخشیدن به اطلاعات تأکید می‌کند.

۱. «هر ظرفی با ریختن چیزی در آن پر می‌شود جز ظرف دانش که هرچه در آن جای دهی، وسعتش بیشتر می‌شود».

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

شـیرازی، ۱۳۸۶، ج ۱۳، ص ۵۸۱). با این توضیحات می‌توان «ظرف علم» را همان قوهٔ فاهمه یا عقل انسـان دانست که در بیان دیگری از امیرمؤمنان (ع) به آن اشاره شده است: «العَقلُ غَریزَةٌ تَزیدُ بِالعِلمِ والتَّجارِبِ: عقل غریزه‌ای اسـت که با علم و تجارب زیاد می‌شود». ابن میثم بحرانی نیز در شرح خویش، ظرف علم را نفس انسان دانسته است (البحرانی، ۱۴۲۰، ج ۵، ص ۳۴۷). در قرآن کریم نیز برای قوهٔ فاهمهٔ و عقل و روح انسـان از اصطلاح «قلب» اسـتفاده شـده است (مکارم شـیرازی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۲۱). بیان معروف امیرمؤمنان (ع) خطاب به کمیل بن زیاد نیـز می‌تواند ناظر به همین معنی باشـد: «یا کمَیلُ، إنَّ هذهِ القُلُوبَ أَوْعِیـةٌ، فَخَیرُهَا أَوْعَاهَا: این قلب‌ها بسان ظرف‌هایی هسـتند که بهترین آن‌ها، فراگیرترین آن‌هاست» (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۴۷). آن حضرت در بیانی دیگر می‌فرمایند: «قِیمَةُ کل امْرِئٍ مَا یحْسِنُه: ارزش هر کس به مقدار دانایی و تخصص اوسـت» (همان: حکمت ۸۱). در اینکه مراد از عبارت «مَا یحْسِنُه» چیست، میان شارحان اختلاف اسـت. برخی مانند ابن ابی الحدید منظور از آن را علم می‌دانند. تفصیل این مطلب از موضوع این نوشـتار خارج اسـت، اما اجمالاً به نظر می‌رسـد روایات دیگری که می‌آید مؤید این معناسـت: «قِیمَةَ کل امْرِئٍ مَا یعْلَمُهُ: ارزش هر شخص به اندازهٔ علم اوست». (تمیمـی آمدی، ۱۴۱۰، ص ۴۹۹). همچنین: «ینْبِئُ عَنْ قِیمَـةُ کل امْرِئٍ عِلْمُهُ وَ عَقْلُهُ» (همان، ص ۸۱۰). «قَدْرُ کلِّ اِمْرِئٍ مَا یحْسِـنُ فَتَکلَّمُوا فِی اَلْعِلْمِ تَبَینْ أَقْدَارُکمْ: پس دربارهٔ علم سـخن بگویید تا ارزش شـما معلوم گـردد» (مجلسـی، ۱۴۰۳، ج ۷۵، ص ۴۶)؛ بنابراین با افزایش علم و معرفت، انسـان سـعهٔ وجودی پیدا می‌کند و طبیعتاً این به معنای انباشت دانش‌ها نیست که در این صورت فرقی با یک مخزن اطلاعات نخواهد داشـت، بلکه مراد علمی اسـت که در عمل مشـهود باشـد.[1] روایات در این باب بسـیار اسـت که به دلیل پرهیز از اطالهٔ کلام از ذکر آن‌ها صرف‌نظر می‌کنیم. مخلص کلام اینکه شـاید یادگیری انسـان را بتوان در مقام تشبیه مانند کامپیوتر دانسـت، اما دیگر نباید از این فراتر رفت و قائل به عینیت شـد. براساس انسان‌شناسی اسلامی انسان موجودی دوبعدی است: جسمانی و روحانی و هر یک از آن‌ها برای بقای خویش نیازمند غذای مخصوص به خود هسـتند. اینجاسـت که حتی منبع دریافت علم نیز اهمیت پیدا می‌کنـد. خداوند متعال می‌فرماید: «فَلْینْظُرِ الْإِنْسَـانُ إِلَىٰ طَعَامِهِ: انسـان باید به غذای خویش (و آفرینـش آن) بنگرد» (عبس، ۲۴). از امام باقر (ع) و امام صادق (ع) در تفسـیر این آیه نقل اسـت که منظور از طعام انسـان علم اوست، باید نگاه کند که از چه کسـی فرامی‌گیرد (مکارم

۱. پائولو فریره آموزش و پرورش را به بانکداری تشبیه می‌کند که دانش‌آموز نقش یک انبار و مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ و مصرف داده‌هاست (نک: شارع‌پور، ۱۳۸۷، ص ۶۰).

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

شـــیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲۶، ص ۱۴۵)؛ بنابراین از منظر اسلامی هم خود علم و هم جایگاه آن که نفس انســـان است امری اســـت مجرد و این با نگاه به معرفت مانند اطلاعات از زمین تا آسمان فرق دارد و طبیعتاً برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری براســـاس دیدگاه اسلامی باید مطمح نظر قرار بگیرد.

علم‌گرایی

می‌توان گفت هر دو دیدگاه رفتارگرایی و پردازش اطلاعات مبتنی بر علم‌گرایی[1] هســـتند. علم‌گرایی یعنی تنها نوع معرفت، علم تجربی[2] و روش‌شناســـی علمی تنها روش مناسب برای کسب معرفت اســـت؛ بنابراین همه‌چیز را باید با اســـتفاده از نظریه‌های علمی درک کرد و توضیح داد (Bunnin and Yu, 2004, p. 624). تأکید بیش‌ازحد اسکینر به مطالعات دقیق علمی، فرایندهای ذهنی را از مطالعات روان‌شناسی حذف و انسان را به گیرندهٔ منفعل محرک‌های محیطی تبدیل کرد (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۷۰). رویکرد اســـکینر در رفتارگرایی را می‌توان رویکرد «ارگانیسم تهی» خواند؛ زیرا وی با آنچه درون این رویکرد می‌گذرد، کاری نداشت (لاندین، ۱۳۸۲، ص ۱۸۲)؛ به بیان دیگر هر ارگانیسمی یک «جعبهٔ سیاه»[3] است؛ یعنی چیزی که ماهیت روان‌شناختی آن به‌طور کامل و جامع با ارجاع به پاسخ آن به محرک، توصیف می‌شود. جعبه‌های سیاه یا ارگانیسم‌ها یک ساختار درونی دارند؛ چیزی که به نوبهٔ خود قابلیت تحقیق و بررسی دارد، اما در حوزهٔ فیزیولوژی یا بیولوژی است نه روان‌شناســـی (Heil, 1999, p. 68). تأکید دیدگاه شـــناختی نیز به مقایسهٔ انسان با کامپیوتر حتی اگر در سطح هوش مصنوعی ضعیف هم باشد باز این احتمال را دارد که انسان را در کامپیوتر تنزل دهد و چنان‌که برخی گفته‌اند، این امر اتفاق افتاده اســـت. پســـتمن معتقد است مردم تفکر را چیزی جز پـــردازش اطلاعات و بازکردن کدهای اطلاعاتی، نـــگارش و حذف داده‌ها نمی‌دانند و چنین نگرشی تقریباً جنبهٔ عام یافته است (پستمن، ۱۳۸۵، ص ۱۸۴). نگاه علم‌گرایانه به انسان نیز قراردادن او در کنار موجودات مادی و طبیعی اســـت که در این صورت ســـخن‌گفتن از نفس مجرد بی‌معناست؛ درحالی‌که اندک تأملی کافی است تا انسان را از حیوان جدا کند[4]؛ بنابراین روان‌شناسی

1. Scientism
2. Science
3. Black Box

۴. کارل یاسپرس از بُعد غیرتجربی و غیر عینی وجود انسان که از دسترس علوم تجربی به دور است با عنوان اگزیستنز یاد می‌کند. والراف یکی از شارحان فلسفهٔ یاسپرس معتقد است این همان است که به زبان سنتی نفس و روح خوانده می‌شود (به نقل از کرمی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۹).

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

که می‌خواهد براســـاس مبانی اسلامی به نظریه‌پردازی دربارۀ انسان - و ازجمله یادگیری- بپردازد، باید افزون بر نگاه ملکی، نگاه ملکوتی نیز داشـــته باشـــد و انســـان را در مقام خلیفه‌اللهی ببیند، نه مانند ارگانیسمی در کنار سایر ارگانیســـم‌ها! نگرش ارگانیستی به انسان فروکاستن از شأن و منزلت و جایگاه رفیع او در نظام خلقت اســـت. اگرچه بدن انسان مشـــابهت‌هایی با سایر حیوانات دارد، گوهری در وجود او نهفته است که به‌واسطۀ آن به برترین جایگاه در میان موجودات نائل شده است و به‌دلیل وجود همین گوهر الهی است که خداوند متعال می‌فرماید: «فَتَبَارَکَ اللّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِینَ» (مؤمنـــون، ۱۴). این تبریک پس از آن اســـت که خداوند بعد از اتمـــام مراحل خلقت مادی بدن، خلقتی دیگر می‌کند که در آن انســـان دارای شعور و اراده می‌شود و کارهایی می‌کند که کار جسم و ماده نیســـت و آن همان روح است (طباطبایی، ۱۳۸۷، ج ۱، ۵۳۰-۵۲۹)؛ بنابراین برخلاف نگاه مادی و پوزیتیویستی انسان اشرف مخلوقات است و هرگونه نظریه‌پردازی دربارۀ انسان از جمله در باب یادگیری بایـــد تمام ابعاد وجودی او را در نظر بگیرد و از علم‌گرایی که نتیجۀ آن تحویل‌گرایی[1] است اجتناب کند.

پاسخ به اشکالی مقدر

شاید این اشکال به وجود بیاید که روان‌شناسی یک علم و رویکرد آن طبیعتاً تجربی است؛ بنابراین اشکالات مذکور وارد نیست. در پاســـخ می‌توان گفت اینکه روان‌شناسی علم محسوب می‌شود یا نه، محل بحث و نزاع اســـت؛ حتی اگر آن را در زمرۀ علوم تجربی محسوب کنیم، باید قید انسانی را نیز بیفزاییم؛ یعنی روان‌شناسی جزء علوم تجربی انسانی است نه علم تجربی محض، اما اشکال اصلی ما بر بنیاد فلســـفی نظریات یادگیری وارد اســـت نه بر رویکرد علمـــی و تجربی آن‌ها؛ زیرا نظریات مذکور خواه‌ناخواه مبانی فلسفی دارند.

نتیجه‌گیری

در موضوع کاربرد روان‌شناســـی یادگیری در تدریس و تربیت، مســـئلۀ اساسی روان‌شناسی تربیتی مشـــغول‌کردن شاگردان به یادگیری نیست، بلکه این است که «چه چیزهایی را و چگونه به شاگردان بیاموزیم که برای زندگی حال و آیندۀ آنان مفید باشد» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، صص ۲۲۹-۲۲۸). بنا بر چنین نگرشـــی به موضوع یادگیری، دانش‌آموز یا متربی مانند کامپیوتر و مخزن اطلاعات نیست که باید از ســـوی معلم پر شـــود، یا مومی در دست معلم نیســـت که باید به دست او شکل بگیرد.

1. Reductionism

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

محیط یادگیری یا کلاس درس نیز مانند کارخانه یا پادگان نیســت که محصول نهایی آن موجوداتی یک‌سان و یک‌دست به نام دانش‌آموز باشد و براساس آن حافظهٔ فراگیر سنجش و ارزشیابی شود، نه یادگیری وی؛ بنابراین به اعتقاد این مقاله از میان استعاره‌های مختلفی که در باب ذهن وجود دارد، اســتعارهٔ «ظرف مُتَسِع» بهترین استعاره است. «مغزهای کامپیوتری که در عصر و زمان ما به وجود آمده و بعضی از روی ناآگاهی گمان می‌برند می‌تواند روزی جانشــین مغز انســان شــود، هرکدام ظرفیت محدودی دارند که وقتی اشــباع شــد، مطلب تازه‌ای را نمی‌پذیرد؛ درحالی‌که روح آدمی چنین نیست» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۶، ج ۱۳، ص ۵۸۱).

بدیهی اســت دلالت‌های تربیتی چنین اســتعاره‌ای بســیار متعالی‌تر و قیاس‌ناپذیر با استعارهٔ ماشــینی چون کامپیوتر است. مطابق این استعاره نه‌تنها نوع نگرش به تلقی از علم عوض می‌شود، بلکه نحوهٔ نگرش به متربی و فرایند یادگیری نیز تغییر می‌یابد. متربی موجودی فعال، عاقل و مختار است و با فعالیت خویش یادگیری را برای خود معنادار می‌کند و می‌تواند به‌کمک انتخاب معلومات صحیح بر سعهٔ وجودی خویش بیفزاید. فرایند یادگیری در انتقال یک‌جانبهٔ اطلاعات از سوی مربی و دریافت و پردازش ماشینی اطلاعات از جانب متربی خلاصه نمی‌شود. آنچه متربی یاد می‌گیرد، حتی اگر ناخودآگاه باشــد، نظام فکری و شناختی او را شــکل می‌دهد. این امر حتی شامل علوم تجربی و ریاضی نیز می‌شود؛ برای مثال در آموزش علومی مانند فیزیک، زیست‌شناسی و ریاضی می‌تــوان به آموزش چند فرمول و معادله بســنده کرد، اما می‌توان ماننــد گالیله معتقد بود خداوند کتاب بزرگ طبیعت را با علائم ریاضی نگاشــته است و از این راه از عالم طبیعت پلی به ماورای آن زد. آنچه از گوش و چشــم وارد قلب می‌شود، شخصیت متربی را شکل می‌دهد؛ بنابراین مربی (به معنای اعم) در قبال وی مسئول است. قرآن کریم می‌فرماید: «إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كلُّ أُولَٰئِک كانَ عَنْهُ مَسْــئُولًا: چراکه گوش و چشم و دل، همه مسئول‌اند...» (اسراء، ۳۶) (طباطبایی، ۱۳۷۸، ج ۱۳، ص ۱۳۰)؛ از این‌رو باید دقت کرد چه مطالبی و از ســوی چه کسانی آموزش داده می‌شود؛ بنابراین شــخصیت علمی و اخلاقی معلم و مربی نیز تأثیرات آشکار و پنهان بسیاری بر شخصیت متربی دارد.

اســتعارهٔ «ظرف مُتَسِــع» نیز با دلالت‌هایی برای هدف تعلیم و تربیت همراه است. می‌توان از اســتعارهٔ مذکور چنین برداشت کرد که یکی از اهداف عالی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان‌هایی متخلــق به اخلاق الهی باشــد که ضمن ارج‌نهادن به آموزش حرفه‌ای و کســب مهارت‌ها از عقل خدادادی برای رســیدن به هدف خلقت اســتفاده می‌کنند و تنها به‌دنبال عقل ابزاری برای تمشیت

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

امور معاش نیستند.[1] از اســتعارۀ مذکور مانند برخی آیات و روایات دیگر چنین برمی‌آید که انسان متشکل از دو بعد روحی و جســمی است که هر دو در امر تربیت باید مدنظر قرار بگیرند، اما بعد روحی بر بعد جســمی تقدم دارد؛ بنابراین به نظر می‌رســد در برنامۀ درســی مبتنی بر این استعاره نیز ابتدا تأکید بر تربیت عقلانی و اخلاقی و ســپس آموزش‌های حرفه‌ای است؛ البته بدیهی است همچنان که روان‌شناسان بحث کرده‌اند هر سنی اقتضائات خاص خود را دارد، در دورانی که کودک هنوز به مرحلۀ تفکر انتزاعی نرســیده اســت، می‌توان با اســتفاده از روش‌های موجود در فبک از استعارۀ مذکور برای تربیت کودکان بهره برد.

۱. در میان مکاتب تربیتی غرب نیز پایدارگرایی (Perennialism) دیدگاه نسبتاً مشابهی دارد. رابرت هاچینز از بنیان‌گذاران پایدارگرایی تأکید بسیاری بر جایگاه عقل انسان دارد و پرورش عقل را عالی‌ترین هدف تعلیم و تربیت می‌داند (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۴۱۳). به نظر طرفداران طرح پایدیا تحصیلات رسمی نه‌تنها مهارت و معرفت، بلکه باید عادات و خصلت‌هایی را نیز برای آموزش و پرورش مادام‌العمر تأمین کند (همان، ص ۴۲۱).

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

کتابنامه

۱. **قرآن کریم.**

۲. **نهج البلاغه.**

۳. ابن سینا. ۱۳۸۶. **الاشارات و التنبیهات** (النمط السابع). ترجمه و شرح آیت‌ا... احمد بهشتی. قم: بوستان کتاب.

۴. استرنبرگ، رابرت. ۱۳۸۷. **روان‌شناسی شناختی**؛ ترجمه دکترسید کمال خرازی و دکتر الهه حجازی. تهران: سمت.

۵. البحرانی، کمال الدین میثم بن علی بن میثم. ۱۴۲۰ ق. **شرح نهج البلاغه.** بیروت: دارالثعلین.

۶. پستمن، نیل.۱۳۸۵. **تکنوپولی (تسلیم فرهنگ به تکنولوژی).** ترجمهٔ صادق طباطبایی. تهران: اطلاعات.

۷. تمیمی آمدی، عبدالواحد. ۱۴۱۰. **غرر الحکم و درر الکلم.** تحقیق: سید مهدی رجائی، قم: دار الکتاب الاسلامی.

۸. جرجانی، عبدالقاهر. ۱۳۷۴. **اسرار البلاغه.** ترجمهٔ جلیل تجلیل. تهران: دانشگاه تهران.

۹. حافظ‌نیا، محمدرضا. ۱۳۹۲. **مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی.** تهران: سمت.

۱۰. حسن‌نیا، سمیه؛ شمشیری، بابک. ۱۳۹۸. «بررسی تطبیقی فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای بندورا در قرآن». **رویش روان‌شناسی.** سال هشتم. شمارهٔ ۳. صص ۱۷۴-۱۶۷.

۱۱. حسینی، افضل‌السادات؛ الیاسی، تحسیم؛ عبدالکریمی، بیژن؛ سجادی، سیدمهدی؛ ۱۳۹۷. «مفهوم استعاره و کارکرد آن در حوزهٔ زبان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت». **اندیشه‌های نوین تربیتی.** دورهٔ چهاردهم. شمارهٔ ۴. صص ۶۱-۳۹.

۱۲. دکارت، رنه. ۱۳۸۱. **تأملات در فلسفهٔ اولی.** ترجمهٔ احمد احمدی. تهران: انتشارات سمت.

۱۳. زنگویی، اسدالله؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ فتوحی، محمود؛ مسعودی، جهانگیر. ۱۳۸۹. «استعاره: مفهوم، نظریه‌ها و کارکردهای آن در تعلیم و تربیت». **مبانی تعلیم و تربیت.** سال یازدهم. شمارهٔ ۱. صص ۱۰۸-۷۷.

۱۴. سیف، علی‌اکبر. ۱۳۸۰. «نظریهٔ سازندگی یادگیری و کاربردهای آموزشی آن». **تعلیم و تربیت.** شمارهٔ ۶۵. صص ۷۶-۶۱.

۱۵. شارع‌پور، محمود. ۱۳۸۷. **جامعه‌شناسی آموزش و پرورش.** تهران: سمت.

۱۶. شعبانی، حسن. ۱۳۹۱. **روش تدریس پیشرفته.** تهران: سمت.

۱۷. شمیسا، سیروس. ۱۳۷۹. **بیان و معانی**، تهران: فردوس.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

۱۸. شولتز، دوان پی؛ سیدنی، آلن. ۱۳۸۷. **تاریخ روان‌شناسی نوین**. ترجمهٔ علی‌اکبر سیف و پاشا شریفی. تهران: نشر دوران.
۱۹. صرفی، محمدرضا؛ ورناجی مژگان. ۱۳۹۲. «فرایند یادگیری با تکیه بر آیات قرآن کریم و اشعار مثنوی معنوی». **ادبیات تعلیمی**. دورهٔ پنجم،شمارهٔ ۲۰، صص ۷۲-۳۵.
۲۰. طباطبایی، سید محمدحسین. ۱۳۷۸. **المیزان فی تفسیر القرآن**. جلد ۱ و ۱۳. ترجمهٔ سید محمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعهٔ مدرسین حوزهٔ علمیهٔ قم.
۲۱. ــــــــــــ. ۱۴۲۲. **نهایة الحکمة**. تصحیح و تعلیق شیخ عباس علی زارعی سبزواری. قم. مؤسسهٔ النشر الاسلامی التابعه لجماعهٔ المدرسین.
۲۲. فولکیه، پل. ۱۳۷۷. **فلسفهٔ عمومی یا مابعدالطبیعه**. ترجمه یحیی مهدوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۲۳. قصوری درگاهی، رخساره؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ الهی خراسانی، مجتبی. ۱۳۹۹. «ظرفیت استعارهٔ متناظر در کشف مبانی تعلیم و تربیت اسلامی». **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**. شمارهٔ ۴۷. صص ۳۲-۵.
۲۴. کاپلستون، فریدریک چارلز. ۱۳۹۳. **تاریخ فلسفه**. ج ۱. ترجمهٔ سید جلال‌الدین مجتبوی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۵. کاردان، علی‌محمد. ۱۳۸۷. **سیر آرای تربیتی در غرب**. تهران: سمت.
۲۶. کدیور، پروین. ۱۳۸۶. **روان‌شناسی یادگیری**. تهران: سمت.
۲۷. کرمی، حسین. ۱۳۸۵. **انسان شناخت، تطبیقی در آرای صدرا و یاسپرس**. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲۸. گوتک، جرالد. ال. ۱۳۸۸. **مکاتب فلسفی و آرای تربیتی**. ترجمهٔ دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
۲۹. لاک، جان. ۱۳۸۱. **جستاری در فهم بشر**. تلخیص پیستون پرینگال. ترجمهٔ صادق رضازاده شفق. تهران: شفیعی.
۳۰. لاندین، رابرت ویلیام. ۱۳۸۲. **نظریه‌ها و نظام‌های روان‌شناسی**. ترجمهٔ یحیی سید مهدوی. تهران: نشر ویرایش.
۳۱. لطف‌آبادی حسین. ۱۳۹۱. **روان‌شناسی تربیتی**. تهران: سمت.
۳۲. مجلسی، محمدباقر. ۱۴۰۳. **بحار الانوار الجامعه لِدُرر اخبار الائمه الاطهار**. جلد ۷۵. بیروت: مؤسسهٔ الوفاء.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

۳۳. محمدی چابکی، رضا؛ وجدانی، فاطمه؛ بیطرفان، فاطمه ســادات. ۱۳۹۹. «استعارهٔ تربیتی سفر». **علوم تربیتی از دیدگاه اسلام**. سال هشتم. شمارهٔ ۱۴، صص ۱۴۱-۱۲۱.
۳۴. محمدی، محمود؛ حسـینی، افضل‌الســادات؛ برخورداری، رمضان. ۱۳۹۷. «کاربرد نظریهٔ اســتعاره مفهومی لیکاف در آموزش تفکر خلاق». **روان‌شناسی شناختی**. دورهٔ ششم. شمارهٔ ۴، صص ۴۶-۳۵.
۳۵. المعتزلــی، ابن ابی الحدید. ۱۴۱۵ ق. **شــرح نهج‌البلاغه**. تقدیم و تعلیق: الشــیخ حســین الاعلمی. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
۳۶. مکارم شیرازی، ناصر. ۱۳۷۴. **تفسیر نمونه**. جلد ۲۶. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۳۷. ــــــــــــــ . ۱۳۸۶. **پیام امام امیرالمؤمنین (ع)**. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۳۸. میلر، جی. پی. ۱۳۸۷. **نظریه‌های برنامهٔ درسی**. ترجمهٔ محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
۳۹. هاشمی، احمد. ۱۳۸۸. **جواهر البلاغه**. جلد ۲. ترجمه و شرح: حسن عرفان. قم: بلاغت.
۴۰. هرگنهان، بی آر. ۱۳۹۵. **تاریخ روان‌شناسی**. ترجمهٔ یحیی سید محمدی. تهران: نشر ارسباران.
41. Ahmady, S; Yaghmaei, M; Arab, M. and Monajemi, A. 2016 "Metaphor in Education: Hidden but Effective". **Journal of Medical Education**. *Vol*. 15. No. 1. pp. 57-52.
42. Audi, R., 2003 **Epistemology (A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge)**. London: Routledge.
43. Bunnin, N. and Yu, J. 2004. **The Blackwell dictionary of Western philosophy**. Oxford: Blackwell.
44. Hacker, P. M. S. 2012. "The Sad and Sorry History of Consciousness: being among other things a challenge to the 'consciousness studies community". **Royal Institute of Philosophy Supplements**. Vol. 70. pp. 168-149.
45. Heersmink, R. 2017 "A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education".**Social Epistemology**. Vol. 32. Nol. 1. pp. 12-1.
46. Heil, J. 1999. **Philosophy of Mind**. London and New yourk: Routledge.
47. Hergenhahn, B. R, and Olson, M. H. 1997. **An introduction to theories**

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]

of learning. Upper saddle river, NJ: prentice-Hall.

48. Jarvis, P. 2005. "Towards a philosophy of human learning: an existentialist perspective". **Human learning: A holistic perspective**. Jarvis, P. and Parker, S. (Eds.) London: Routledge. pp.1-15.

49. Lakoff, G. and Johnson, M. 2003. **Metaphors we live by**. Chicago and London: University of Chicago Press.

50. Lakoff, G. 1987. **Women, Fire, and Dangerous Things**. Chicago and London: The University of Chicago Press.

51. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. 2018. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. England: Pearson Education Limited.

52. Schunk, D. H. 2012. **Learning theories: An educational perspective**. Upper saddle river, NJ: prentice-Hall.

53. Sheppard, S. 2001. "Does Mind Matter? Education and Conceptions of Mind". **Educational Theory**. No. 2. pp. 258-243.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1402.9.1.4.9]