

فهرست

شراره ضیغمی محمدی پروین فرمائی منیژه شکور و همکاران	بررسی همبستگی بین تیپ شخصیتی D با متابعت از رژیم غذایی	۵
مهدی طالبی علی افشاری	دسترسی به عروق محیطی (رگ گیری) به کمک اولترا سوند	۱۷
نسرین سرابی	آموزش نوین در پرستاری: چالش ها و راهکارها	۴۱
فاطمه السادات سید نعمت اله روشن	فلسفه طبیعت گرایی در تعلیم و تربیت	۵۱
فاطمه السادات سید نعمت اله روشن	مطالعه ترکیبی	۶۳

صاحب امتیاز: انجمن علمی دانشجویی پرستاری

مدیر مسئول: زهره قزلسفلی

سردبیر: زهره قزلسفلی

ویراستار علمی: مهین نوملی

حروفچینی و صفحه آرایی: آمنه مصطفی پور

طرح جلد: کوروش عنبری

ناشر: معاونت فرهنگی دانشگاه تربیت مدرس

نشانی: تهران، جلال آل احمد، پل نصر،

دانشگاه تربیت مدرس، معاونت فرهنگی،

نشریه دانشجویی انجمن علمی پرستاری.

صندوق پستی: ۱۱۱-۱۴۱۱۵

تلفن و نمابر: ۸۳۱۹۰ : ۸۲۸

راهنمای نویسندگان مقالات

هدف نشریه دانشجویی انجمن علمی پرستاری دانشگاه تربیت مدرس، چاپ مقالات اساتید، دانشجویان و پژوهشگران به منظور آشنا نمودن جامعه ی پرستاری کشور با تحقیقات جدید در حوزه ی مراقبت های پرستاری می باشد. این نشریه آماده دریافت و بررسی کلیه ی مقالات در ارتباط با حوزه تخصصی پرستاری اعم از پژوهشی اصیل، مروری، گزارش کوتاه و نامه به سردبیر می باشد.

توصیه می شود نویسندگان مقالات خود را براساس راهنمای نویسندگان تهیه و تنظیم نمایند و به آدرس پست الکترونیکی Nursing_2020@yahoo.com ارسال نمایند. لازم به ذکر است عدم توجه به این مهم موجب رد سریع (Fast reject) مقاله خواهد شد.

ساختار مقاله بایستی به شرح زیر تنظیم و ارسال گردد:

مقالات به زبان فارسی، به صورت روان و بدون اشتباهات نگارشی و با رعایت قواعد دستوری نوشته شود. از آوردن اصطلاحات خارجی دارای معادل های دقیق و رسا در زبان فارسی اجتناب گردد و در موارد ضروری، معادل لاتین آن در انتهای صفحه با ذکر شماره آورده شود. مقاله بایستی در نرم افزار Microsoft office word ۲۰۰۷ با قلم B Nazanin و اندازه ی ۱۲ و فاصله خطوط حدوداً ۱۵ سانتی متر تهیه گردد. حداکثر حجم مقاله ۲۰ صفحه A۴ می باشد.

اسامی نویسندگان شامل نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی و وابستگی سازمانی می باشد. نویسندگان ی مسئول باید با علامت ستاره مشخص گردد و نشانی نویسنده مسئول مقاله شامل آدرس کامل پستی محل کار و پست الکترونیک می باشد.

عنوان مقاله باید کوتاه و گویا باشد.

چکیده (به زبان فارسی و انگلیسی، حداکثر ۲۰۰ کلمه) بایستی شامل مقدمه و هدف، روش، یافته ها، نتیجه گیری و کلید واژه ها (بین ۳ تا ۵ واژه) و مطابق با عناوین موضوعی پزشکی (Mesh) باشد. چکیده انگلیسی دقیقاً معادل چکیده فارسی باشد.

متن کامل مقاله شامل مقدمه، روش، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری و تشکر و قدردانی می‌باشد.

مقدمه بایستی شامل بیان مسأله، هدف و تبیین ضرورت انجام تحقیق باشد.

روش بایستی شامل جامعه آماری، روش نمونه‌گیری، گروه نمونه، ابزارهای پژوهش، فرایند اجرای پژوهش و روش تحلیل داده‌ها با ذکر شاخص‌های به‌کاررفته و سطح معنی‌داری باشد. بعلاوه، ابزارهای گردآوری اطلاعات مورد استفاده در پژوهش به صورت صریح و دقیق با ذکر روند بررسی روایی و پایایی آن‌ها معرفی گردد. در مطالعات کارآزمایی بالینی، مداخله صورت گرفته بایستی به گونه‌ای توضیح داده شود که پژوهشگران دیگر بتوانند مداخله مشابهی را طراحی و اجرا نمایند و آرایه‌کد IRCT برای کلیه مقالات کارآزمایی بالینی ضروری است همچنین، در صورت استفاده از دستگاه، وسیله یا نرم‌افزار خاصی، باید شرکت‌سازنده و آدرس آن در پرانتز آورده شود و در صورت استفاده از دارو، نام ژنریک، میزان و دوره‌ی مصرف آن بایستی ذکر گردد.

یافته‌ها بایستی شامل یافته‌های حاصل از روش‌های آماری، جدول‌ها (شماره و عنوان در بالای آن) و نمودارها (شماره و عنوان در زیر آن) باشد. کلیه جدول‌ها و نمودارها باید به زبان فارسی تهیه شوند.

بحث و نتیجه‌گیری بایستی شامل نتیجه‌گیری، مقایسه یافته‌های پژوهشی با پیشینه پژوهش و تبیین آن‌ها باشد.

تشکر و قدردانی بایستی شامل تشکر و قدردانی از مؤسسه تأمین‌کننده بودجه، افراد و سازمان‌هایی که به طور مستقیم و غیر مستقیم در انجام مطالعه و یا نگارش همکاری نموده‌اند و نامشان به عنوان نویسنده در مقاله نیامده است، باشد.

منابع بایستی به ترتیب استفاده در متن شماره‌گذاری شود و در صورت امکان از نرم‌افزار end note و شیوه‌ی Vancouver استفاده شود. کلیه منابع بایستی به زبان انگلیسی باشد. در صورت استفاده از منابع فارسی، ضمن نگارش آن منبع به زبان انگلیسی در آخر رفرنس نیز واژه Persian داخل پرانتز آورده شود تا مشخص شود که اصل منبع به زبان فارسی است. ضمناً در صورتی که مقاله بیش از چهار نویسنده داشته باشد در لیست منابع بعد از ذکر اسامی چهار نفر اول واژه " et al " آورده شود. برای آشنایی بیشتر مثال‌های ذیل آورده شده است.

مثال مقاله:

Amir Zadeh N, Amir Zadeh J, Khalil Zadeh H. [A comparative study between two methods of health education in high school students about HIV-AIDS]. Journal of Urmia Nursing and Midwifery Faculty. 111-105 : (2)3; 2004. [Persian]

مثال کتاب تالیفی:

Mortazavi H, Tabatabaiechehr M. [Handbook of children nursing: healthy child]. Tehran: Salemi Publications; 2002. P. 11. [Persian]

مثال کتاب ترجمه شده:

Akhtari AS. [Translation of Neonatal diseases]. Nelson B (Author). Tehran: Khosravi Publications; 2002. P. 244-246. [Persian]

مثال مطالب کنفرانس:

Negarandeh R. Nursing and patient advocacy: a grounded theory. 18th International Nursing Research Congress Focusing on Evidence-Based Practice: 2007 July 14-11: Vienna, Austria.

مثال پایان‌نامه:

Divsalar M, Jalalpoor MR. [The effect of health education on knowledge and performance of male barbers related to prevention of HIV & hepatitis B in Kerman city]. MD Dissertation, Health Faculty of Kerman University of Medical Sciences, 2003.

مثال منابع الکترونیک:

Key and critical objectives of JAMA . Available at: http://jama.amaassn.org/about_current.dtl . Accessed July 4, 2004.

Weiss RA. Social and environmental risk factors in the emergence of infectious disease. 2004 Dec; 12(10) Supple): 60-570. Available from: URL: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=15577934&dopt=Abstract

در صورت نیاز به ضمایم، در انتهای مقاله و پس از فهرست منابع به ترتیب شماره در متن قرار گیرد.

مقاله‌های دریافتی مسترد نمی‌شود در صورتی که

مقاله مستخرج از پایان‌نامه است، تاییدیه استاد راهنما به منظور دریافت و بررسی مقاله ضروری است. پذیرش یا عدم پذیرش مقالات براساس نظرات داوران صورت می‌گیرد.

مسئولیت صحت و محتوای مقاله و حفظ حقوق دیگر مولفان بر عهده نویسنده مسئول آن است.

چکیده

مقدمه و هدف: متابعت از رژیم غذایی کم نمک جنبه مهمی از رفتارهای خود مراقبتی است که در ارتقاء کیفیت زندگی و کاهش میزان بستری مجدد، مرگ و میر و هزینه های بهداشتی نقش دارد. این مطالعه با هدف تعیین همبستگی بین تیپ شخصیتی D با متابعت از رژیم غذایی کم نمک در بیماران مبتلا به نارسایی سیستولیک قلبی انجام گردید.

روش: این یک مطالعه توصیفی همبستگی بود که ۱۰۰ بیمار مبتلا به نارسایی قلبی با حداقل یک سال سابقه ابتلا به نارسایی قلبی و کسر تخلیه کمتر از ۴۰ درصد بستری در بخش داخلی بیمارستان تامین اجتماعی البرز کرج و بیمارستان تامین اجتماعی شهریار در سال ۹۲ به روش نمونه گیری آسان وارد مطالعه شدند. فرم مشخصات جمعیت شناختی، پرسشنامه تیپ شخصیتی D و متابعت از رفتارهای غذایی کم نمک در بیماران نارسایی قلبی به روش مصاحبه تکمیل شد. تحلیل داده ها با نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۸ انجام شد.

یافته ها: میزان متابعت از رژیم غذایی کم نمک در ۴۰ درصد بیماران خوب و ۶۰ درصد متوسط گزارش شد. همچنین ۷۵ درصد از بیماران نارسایی قلبی تیپ شخصیتی D داشتند. همبستگی مثبت و معنی داری بین متابعت از رژیم کم نمک با ابعاد افسردگی / اضطراب ($p=0/032$)، محدودیت اجتماعی ($p=0/008$) و نمره ی کل تیپ شخصیتی D وجود داشت ($p=0/023$).

نتیجه گیری: بیماران مبتلا به نارسایی قلبی دارای تیپ شخصی D متابعت کمتری از رژیم غذایی کم نمک داشتند. غربالگری و ارزیابی بیماران نارسایی قلبی از نظر تیپ شخصیتی D و ارجاع بیماران برای مشاوره و استفاده از درمان هایی نظیر رفتار درمانی شناختی، آموزش مهارت های اجتماعی، حمایت عاطفی، روان درمانی بین فردی می تواند به ارتقاء متابعت از رژیم غذایی کم نمک و ارتقاء کیفیت زندگی بیماران نارسای قلبی کمک نماید. کلید واژه ها: نارسایی قلبی، تیپ شخصیتی D، متابعت از رژیم غذایی کم نمک.

*نویسنده مسئول: شراره ضیغمی محمدی
پست الکترونیک: zeighami@kiaou.ac.ir

بررسی همبستگی بین تیپ شخصیتی D با متابعت از رژیم غذایی کم نمک در بیماران مبتلا به نارسایی سیستولیک قلبی

شراره ضیغمی محمدی^{۱*}، پروین فرمانی^۲
منیژه شکور^۳، فرزاد فهیدی^۴، بهنام محسنی^۵
ابراهیم فلاح طاهر پذیر^۶

- ۱- دانشجوی دکتری پرستاری، مربی گروه پرستاری داخلی و جراحی، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج، کرج، ایران
- ۲- کارشناس پرستاری، سوپروایزر آموزشی بیمارستان تامین اجتماعی البرز، کرج، ایران
- ۳- کارشناس ارشد پرستاری، سوپروایزر بالینی بیمارستان تامین اجتماعی البرز، کرج، ایران
- ۴- کارشناس پرستاری، سوپروایزر بیمارستان تامین اجتماعی شهریار، ایران
- ۵- کارشناس ارشد پرستاری، بیمارستان تامین اجتماعی شهریار، ایران
- ۶- کارشناس پرستاری، بیمارستان تامین اجتماعی شهریار، ایران

متابعت از رژیم غذایی کم نمک در بیماران نارسایی قلبی تحت تاثیر میزان اطلاعات پیرامون اهمیت رژیم کم نمک (۱۹)، تمایل به رفتارهای اجتماعی، حق انتخاب غذا، توانایی تهیه غذا (۲۰)، سالمندی، کاهش حس چشایی (۲۱)، فاکتورهای روانی اجتماعی مانند افسردگی، اضطراب، حمایت اجتماعی (۲۲)، اختلالات شناختی (۲۳) وضعیت اجتماعی فرد و نارضایتی از طعم غذا (۲۴) قرار دارد. امروزه عوامل روانی- اجتماعی را در پاتوژنز و تشدید بیماری های قلبی عروقی موثر می دانند (۲۵) و در این میان ویژگی های شخصیتی از جمله عوامل موثر بر وضعیت سلامت افراد معرفی شده است.

اخیراً تیپ شخصیتی جدیدی به نام تیپ شخصیتی D مورد توجه قرار گرفته است. تیپ شخصیتی D توسط تعامل دو ویژگی شخصیتی ثابت و کلی تعریف می شود که عبارتند از عاطفه منفی و بازداری اجتماعی (۲۶). درعواطف منفی، فرد تمایل به تجربه احساسات منفی در اوقات و موقعیت های مختلف دارد و این افراد بیشتر احساس دل گرفتگی، اضطراب و تحریک پذیری می کنند. این افراد نسبت به خود دارای دیدگاه منفی بوده و بیشتر به درد سرهای دنیا توجه دارند. بازداری اجتماعی به تمایل افراد به اجتناب از هیجانانگیز منفي در تعاملات اجتماعی اشاره دارد و افراد در این ویژگی هنگام تعامل با دیگران احساس بازداشته شدن، تنش و عدم امنیت می کنند. افراد با عاطفه منفی و بازداری اجتماعی غالباً مبتلا به افسردگی، تنش مزمن، خشم، بدبینی، حمایت اجتماعی پایین و سطح پایین بهزیستی هستند (۲۷). نتایج یک تحقیق نشان داد که ۳۱/۹ درصد بیماران مبتلا به نارسایی قلبی تیپ شخصیتی D دارند (۲۸). افراد مبتلا به نارسایی قلبی دارای این تیپ شخصیتی بیشتر به اختلال در وضعیت سلامت (۲۹)، افسردگی (۳۰)، مرگ و میر، افزایش شدت نارسایی قلبی (۳۱)، اضطراب، کیفیت زندگی پایین (۳۲)، اختلال در سلامت روانی و احساس ناتوانی (۳۳) دچار می- باشند.

آموزش و پیگیری رفتارهای خود مراقبتی، از جمله متابعت از رژیم غذایی کم نمک از مهم ترین بخش های درمان غیر دارویی و مراقبت پرستاری از بیماران نارسایی قلبی است که نقش حائز اهمیتی در ارتقاء کیفیت زندگی، کاهش میزان بستری مجدد و مرگ و میر و کاهش هزینه های بهداشتی دارد. شناخت عوامل موثر بر متابعت از رژیم غذایی کم نمک در نحوه برنامه ریزی مراقبت های پرستاری، آموزش و پیگیری این بیماران موثر خواهد بود. لذا این مطالعه با هدف تعیین همبستگی بین تیپ شخصیتی D با متابعت از رژیم غذایی کم نمک در بیماران مبتلا به نارسایی سیستولیک قلبی انجام گردید.

روش

این یک مطالعه توصیفی- همبستگی است که جامعه آماری آن، کلیه بیماران مبتلا به نارسایی سیستولیک قلبی بستری در بیمارستان های تامین اجتماعی البرز کرج و شهریار بود. نمونه پژوهش با توجه به معیار شمول (حداقل یک سال سابقه ابتلا به نارسایی قلبی، کسر تخلیه ی کمتر از ۴۰ درصد) به

نارسایی قلبی وضعیتی شایع، کشنده و تهدید کننده زندگی است (۱). این بیماری سندرمی بالینی است که در پی ناتوانی قلب در پمپ مقادیر ضروری خون اکسیژنه برای برآورده کردن نیاز متابولیک بدن ایجاد می گردد (۲). علی رغم پیشرفت های اخیری که در زمینه درمان این بیماری صورت گرفته، همچنان پروگنوز آن ضعیف باقی مانده، به طوری که ارتقاء کیفیت زندگی این بیماران از مهم ترین چالش های سیستم مراقبت های بهداشتی و هدف اولیه درمان و مراقبت از این بیماران به شمار می آید (۳).

میانگین مرگ و میر بیمارستانی در بیماران نارسایی قلبی ۷/۱ درصد و میانگین طول مدت بستری در بیمارستان ۱۱ روز می باشد (۱). نارسایی قلبی، بستری مکرر و طولانی مدت اقامت بیماران در بیمارستان را افزایش می دهد که این امر موجب افزایش هزینه های بهداشتی و درمانی می گردد (۴). پیش بینی می شود تا سال ۲۰۳۰، بالغ بر ۸ میلیون نفر، یا به تعبیری یک نفر از هر ۳۳ نفر به نارسایی قلبی مبتلا شوند که این امر سبب افزایش سه برابری هزینه ی درمان این بیماران تا سال ۲۰۳۰ می گردد. با توجه به این مهم، تمرکز بر استراتژی های پیشگیری و بهبود اثر بخشی مراقبت، بیش از پیش مورد توجه و تاکید قرار می گیرد (۵).

یکی از مناسب ترین راه های پیشگیری از بروز و پیشرفت عوارض بیماری، پیروی از رفتارهای خود مراقبتی است (۶). متابعت از رفتارهای خود مراقبتی عاملی موثر در کاهش میزان بستری مجدد، هزینه درمانی و مرگ و میر بیماران نارسایی قلبی است (۷)، به طوری که که شواهد نشان می دهد که متابعت از رفتارهای خود مراقبتی در بیماران نارسایی قلب مستقیم درمان ۶ ماهه را کاهش (۸) و موجب افزایش ۵۰ درصدی بقای ۵ ساله بیماران می شود (۹).

خود مراقبتی ساختاری چند بعدی است که شامل مدیریت سبک زندگی، درمان ناخوشی های جزئی، مدیریت بیماری های مزمن طولانی مدت و مراقبت بعد از ترخیص از بیمارستان است. متابعت از رژیم غذایی کم نمک جنبه ای از رفتارهای خود مراقبتی (۴) و اساس درمان غیر دارویی نارسایی قلبی است (۱۰). انجمن قلب امریکا میزان ۲ تا ۳ گرم در روز سدیم را برای بیماران نارسایی قلبی جبران شده مجاز می داند (۱۱). افزایش مصرف نمک در بیماران نارسایی قلبی با احتباس آب و سدیم، بدتر شدن علائم، افزایش نیاز به مصرف دیورتیک (۱۲)، افزایش فعالیت نوروهورمون ها و پیشرفت بیماری (۱۳)، افزایش حوادث قلبی عروقی (۱۴)، افزایش دفعات بستری مجدد (۱۵، ۱۱) و مرگ و میر (۱۶) همراه است. متأسفانه علی رغم اهمیت محدودیت رژیم غذایی کم نمک در درمان بیماران نارسایی قلبی، میزان متابعت از آن ضعیف اعلام شده است (۱۷). نتایج مطالعه لن و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که ۷۵ درصد افراد مبتلا به نارسایی قلبی ادعا می کردند که در بیشتر مواقع رژیم کم نمک را رعایت می کردند، اما بررسی سدیم ادرار ۲۴ ساعته حاکی از آن بود که تنها ۲۵ درصد بیماران از رژیم کم نمک پیروی می کردند (۱۸).



روش نمونه گیری آسان از جامعه پژوهش انتخاب شدند. بریس و همکاران (۲۰۱۴) حداقل حجم کافی نمونه برای مطالعات همبستگی را ۱۰۰ نفر اعلام کردند، لذا در این مطالعه حجم نمونه ۱۰۰ نفر در نظر گرفته شد (۳۴).

ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از (الف) مقیاس شخصیتی D: این پرسشنامه توسط احمد پور مبارکه در سال ۱۳۸۶ ساخته شد. پرسشنامه دارای ۲۲ سوال است که ۵ عامل افسردگی و اضطراب (۷ سوال)، محدودیت اجتماعی (۶ سوال)، زودرنجی (۴ سوال)، خشم (۳ سوال) و بازداری کلامی (۲ سوال) را بر اساس نمره گذاری لیکرت (۴=درست، ۳=تقریباً درست، ۲=بی نظر، ۱=تقریباً غلط، ۰=غلط) ارزیابی می کند. نمره کمتر از ۴۴ در این پرسشنامه به معنای عدم ابتلا به تیپ شخصیتی D و نمره بالای ۴۴ به نفع ابتلا به تیپ شخصیتی D بود. احمد پور مبارکه برای بررسی پایایی ابزار از روش آلفاکرونباخ، بازآزمایی و دونیمه سازی استفاده کرد که ضرایب به دست آمده برای هر یک ۰/۸۵، ۰/۹۲، ۰/۷۴ به دست آمد. برای تعیین روایی، از روش روایی همزمان با استفاده از پرسشنامه مقیاس شخصیتی تیپ D دنولت ۱۴ سوالی استفاده نمود که یافته ها نشان داد روایی همزمان این ابزار در سطح مطلوبی (۰/۸۶) است (۳۵). (ب) مقیاس رفتاری خوردن غذای کم سدیم یک مقیاس ۶ نقطه ای لیکرت است که از انجام نمی دهم (۰) تا مطمئنم که نمی توانم انجام دهم (۶) درجه بندی شده است. این پرسشنامه توسط سالیس و همکاران (۱۹۸۸) ساخته شد. از ۲۹ سؤال این پرسشنامه، ۱۴ سؤال مقاومت در برابر افزایش مصرف نمک در رژیم غذایی، ۹ سؤال کاهش مصرف نمک و ۶ سؤال مهارت های رفتاری کاهش مصرف نمک را ارزیابی می کند. دامنه امتیازات بین صفر تا ۱۷۴ بود و نمره بالاتر نشان دهنده متابعت کمتر از رژیم غذایی کم نمک می باشد. پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفاکرونباخ در مطالعه آلبرت و همکاران (۲۰۰۵) ۰/۹۵ گزارش شد (۳۶).

به منظور تعیین اعتبار علمی ابزارهای فوق در مطالعه حاضر از روش روایی محتوی با مطالعه منابع علمی و با توجه به اهداف پژوهش استفاده شد. به منظور تعیین پایایی پرسشنامه از روش بازآزمایی مجدد استفاده شد که به این منظور پرسشنامه ها در دو مرحله به فاصله ۱۰ روز در اختیار ۱۰ نفر از بیماران مبتلا به نارسایی قلبی قرار گرفت و همبستگی حاصل از دو آزمون برای پرسشنامه تیپ شخصیتی D ۰/۸۱ و برای مقیاس رفتارهای تغذیه از رژیم کم سدیم ۰/۷۸ برآورد گردید.

در این مطالعه به منظور جمع آوری داده ها، پژوهشگر پساز کسب مجوز رسمی و دریافت کد تایید از کمیته اخلاق پزشکی دانشکده، با مراجعه به بخش داخلی بیمارستان های تامین اجتماعی البرز کرج و شهریار، پس از جلب رضایت شفاهی واحدهای مورد نظر و توضیح درباره اهداف پژوهش، به روش مصاحبه فردی پرسشنامه ها تکمیل گردید. اطلاعات مربوط به کسر تخلیه ی بطن چپ و سطح هموگلوبین از پرونده بیماران استخراج شد.

شاخص توده بدنی بر حسب تقسیم وزن بر حسب کیلو گرم بر مجذور قد بر حسب متر بدست آمد. اطلاعات جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ی ۱۸ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. داده ها توسط جداول توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار توصیف و در تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t برای گروه های مستقل و آنالیز واریانس یک طرفه استفاده شد. سطح معنادار در این پژوهش کمتر از ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته ها

۵۴ درصد بیماران مرد و ۴۴ درصد در طبقه سنی ۶۱-۷۰ سال قرار داشتند. ۷۱ درصد متاهل و ۵۳ درصد بی سواد بودند. ۳۶ درصد خانه دار و ۴۵ درصد حداقل به دو بیماری مزمن مبتلا بودند و شایع ترین بیماری های مزمن، بیماری ایسکمیک قلبی (۷۷ درصد) و دیابت (۵۳ درصد) بود. ۴۹ درصد بیماران در درجه سه بیماری قرار داشتند. میانگین سطح هموگلوبین (۱۲/۱۷±۲/۲) با دامنه ۷/۹ تا ۱۸/۳ گرم در دسی لیتر و شاخص توده بدنی (۲۶/۸۷±۳/۸۸) با دامنه ۳۴/۳۷ تا ۲۰ کیلوگرم بر متر مربع بود. شرح جزئیات بیشتر ویژگی های جمعیت شناختی بیماران مورد مطالعه در جدول ۱ آورده شده است.

میانگین و انحراف معیار مربوط به ابعاد مختلف تیپ شخصیتی D و متابعت از رژیم غذایی کم نمک در جدول ۲ ارائه شده است. بر اساس نقاط برش پرسشنامه ها، میزان متابعت از رژیم غذایی کم نمک در ۴۰ درصد بیماران خوب و ۶۰ درصد متوسط گزارش شد. همچنین ۷۵ درصد از بیماران نارسایی قلبی تیپ شخصیتی D داشتند.

همبستگی مثبت و معناداری بین متابعت از رژیم کم نمک با ابعاد افسردگی / اضطراب (p=۰/۰۳۲)، محدودیت اجتماعی (p=۰/۰۰۸) و نمره کل تیپ شخصیتی D (p=۰/۰۲۳) وجود داشت (جدول ۳).

از بین متغیرهای مورد مطالعه، متابعت از رژیم غذایی کم نمک، تفاوت آماری معناداری بر حسب وضعیت تاهل در بیماران متاهل (۷۸/۹۲±۱۵/۲۵) و همسر فوت شده و مطلق (۸۸/۴۱±۱۸/۶۲) نشان داد (p=۰/۰۰۹). همچنین متابعت از رژیم کم نمک تفاوت آماری معناداری در بیماران مبتلا (۹۱/۳۵±۱۵/۷۶) و غیر مبتلا (۷۹/۶۹±۱۶/۳۶) به بیماری مزمن انسدادی ریه داشت (p=۰/۰۰۸). همبستگی معناداری بین متابعت از رژیم غذایی کم نمک با سطح هموگلوبین (p=۰/۰۰۲) ۰/۳۰۳- (r=) و شاخص توده بدنی (p=۰/۰۴۲) ۰/۲۰۴ (r=) بدست آمد، اما با سایر متغیرهای مورد بررسی ارتباطی مشاهده نشد (p>۰/۰۵).

از بین متغیرهای مورد بررسی، بین تیپ شخصیتی D با سطح هموگلوبین همبستگی معکوس معنادار بدست آمد (p=۰/۰۳۱) ۰/۲۱۶- (r=) اما با سایر متغیرها ارتباطی مشاهده نشد (p>۰/۰۵).

۷

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گلهنامه

علمی-تخصصی


انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس

جدول ۱: مشخصات جمعیت شناختی و برخی اطلاعات مربوط به میتلایان به نارسایی قلبی بستری در دو بیمارستان تامین اجتماعی البرز و شهریار در سال ۱۳۹۲

متغیر	طبقات	تعداد	درصد
سن (سال)	کمتر از ۶	۱۹	۱۹
	۶۱-۷۰	۴۴	۴۴
	۷۱-۸۰	۲۰	۲۰
	بیشتر از ۸۱	۱۷	۱۷
جنسیت	مرد	۵۶	۵۶
	زن	۴۴	۴۴
وضعیت تاهل	متاهل	۷۱	۷۱
	مطلقه و همسر فوت شده	۲۹	۲۹
تحصیلات	بی سواد	۵۳	۵۳
	ابتدایی	۳۷	۳۷
	راهتمایی و بالاتر	۱۰	۱۰
شغل	شاغل	۹	۹
	بیکار	۲۳	۲۳
	بازنشسته	۳۲	۳۲
	خانه دار	۳۶	۳۶
تعداد بیماری مزمن	۱ و کمتر	۱۹	۱۹
	۲	۴۵	۴۵
	۳	۲۶	۲۶
	۴ بیماری و بیشتر	۱۰	۱۰
نوع بیماری مزمن	دیابت	۵۳	۵۳
	فشار خون بالا	۵۱	۵۱
	بیماری ایسکمیک قلبی	۷۷	۷۷
	آسم	۸	۸
	بیماری مزمن انسدادی ریه	۱۷	۱۷
	نقرس	۲	۲
	آرتروز	۳	۳
درجه بیماری	کلیوی	۱۱	۱۱
	کم کاری تیروئید	۲	۲
	درجه ۲	۳۹	۳۹


 شماره اول
 زمستان
 ۱۳۹۵
 گهنامه
 علمی-تخصصی
 انجمن علمی پرستاری
 دانشگاه تربیت
 مدرس

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار ابعاد تیپ D شخصیتی و متابعت از رژیم غذایی کم نمک در میتلایان به نارسایی قلبی بستری در دو بیمارستان تامین اجتماعی البرز و شهریار در سال ۱۳۹۲

متغیر	میانگین ± انحراف معیار	حداکثرنمره	حداقل نمره
متابعت رژیم غذایی کم نمک	۸۱/۶۷ ± ۱۶/۷۷	۱۲۴	۵۵
ابعاد تیپ شخصیتی D	خشم	۷/۴۴ ± ۲/۴۳	۱۲
	زودرنجی	۱۰/۸۱ ± ۲/۶۵	۱۶
	بازداری کلامی	۴/۴۷ ± ۱/۹	۸
	محدودیت اجتماعی	۱۲/۳۳ ± ۵/۰۲	۲۴
	افسردگی و اضطراب	۱۸/۰۸ ± ۵/۷۴	۲۸
نمره کل تیپ D شخصیتی	۵۳/۲۷ ± ۱۳/۹۲	۸۸	۲۳

جدول ۳: همبستگی بین نمره متابعت از رژیم غذایی کم نمک با ابعاد و نمره کل تیپ D شخصیتی در میتلایان به نارسایی سیستم قلبی

تیپ شخصیتی	افسردگی و اضطراب		محدودیت اجتماعی		زودرنجی		خشم		بازداری کلامی		نمره کل تیپ شخصیتی D	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
متابعت	۰/۲۱۵	۰/۰۰۸	۰/۲۶۴	۰/۰۰۸	۰/۴۱۰	۰/۰۸۳	۰/۱۴۰	۰/۱۶۰	۰/۱۶۸	۰/۱۳۹	۰/۰۲۳	۰/۲۲۷
از رژیم	۰/۰۳۲	۰/۰۰۸	۰/۲۶۴	۰/۰۰۸	۰/۴۱۰	۰/۰۸۳	۰/۱۴۰	۰/۱۶۰	۰/۱۶۸	۰/۱۳۹	۰/۰۲۳	۰/۲۲۷

بحث و نتیجه گیری

۹ درصد) و داروهای خواب آور (۴۹ درصد در برابر ۳۳ درصد) مصرف می کردند (۳۷). در مطالعه شیفر و همکاران (۲۰۰۷) پیروی از رفتارهای خود مراقبتی بیماران نارسایی قلبی دارای تیپ شخصیتی D ناکافی بود و این بیماران در معرض پیشرفت و وخامت بیماری قرار داشتند (۳۸). در مطالعه گینتینگ و همکارانش (۲۰۱۴) بیماران قلبی عروقی که تیپ شخصیتی D داشتند، کمتر از رفتارهای سلامتی متابعت می کردند (۳۹). خود مراقبتی نیازمند تصمیم گیری فعال برای تغییر در رفتار است (۴۰). در مطالعه حاضر بیماران که افسردگی / اضطراب بیشتری در ابعاد تیپ شخصیتی D داشتند، متابعت کمتری از رژیم غذایی کم نمک داشتند. شواهد نشان می دهد سطح بالای اضطراب و افسردگی در بیماران نارسایی قلبی از عوامل موثر بر کاهش علاقه به انجام خود مراقبتی است (۴۱). افسردگی با تاثیر بر عوامل مختلف، خود مراقبتی در بیمار را تحت تاثیر قرار می دهد. نخست آن که با ایجاد اختلالات شناختی، اختلال در حافظه، تکلم و عملکرد ذهنی، موجب کاهش فرایند یادگیری شده، ثانیاً وضعیت عملکردی فرد را کاهش داده و موجب انزوای اجتماعی و کاهش درک از حمایت اجتماعی می شود، ثالثاً ناامیدی حاصل از افسردگی در این بیماران، انگیزه فردی آنان را کاهش می دهد، این عوامل در کنار یکدیگر موجب کاهش انگیزه و توانایی فرد برای متابعت از رفتارهای خود مراقبتی میگردد (۴۲). در همین رابطه نتیجه مطالعه سونگ و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد عدم متابعت از رژیم غذایی کمتر از ۳ گرم نمک ارتباط قوی با علائم افسردگی دارد (۱۴). اضطراب نیز یکی از اجزاء مهم سلامت روان است که با متابعت از رژیم غذایی در بیماران نارسایی قلبی رابطه دارد. ۵۰ تا ۷۰ درصد بیماران نارسایی قلبی دارای اضطراب هستند. اضطراب با ایجاد اختلال در وضعیت شناختی، انرژی و انگیزه فرد، بر تمایل و توانایی فرد برای انجام اقدامات خود مراقبتی اثر منفی می گذارد (۴۲).

در مطالعه حاضر افراد که محدودیت اجتماعی بیشتری در تیپ شخصیتی D داشتند، متابعت کمتری از رژیم غذایی کم نمک داشتند. یکی از مهم ترین جنبه - های خود مراقبتی رفتارهای مشاوره ای با افراد تیم بهداشتی است. رفتارهای مشاوره ای تحت تاثیر نگرش فرد به رفتارهای جستجوگرانه کمک و دریافت مشاوره قرار دارد. بیماران با تیپ شخصیتی D تمایل به ممانعت از تعاملات اجتماعی و اجتناب اجتماعی بالایی دارند. سطح بالای اجتناب اجتماعی در بیماران با تیپ شخصیتی D خطر خود مراقبتی ناکافی به دلیل ضعف رفتارهای مشاوره ای را به همراه دارد (۴۳). این یافته ضرورت توجه به تیپ شخصیتی D در بیماران نارسایی قلب به عنوان مانعی در پیگیری رفتارهای خود مراقبتی را خاطر نشان می سازد.

در مطالعه حاضر ۷۵ درصد بیماران مبتلا به نارسایی قلبی تیپ شخصیتی D داشتند. این یافته با نتایج برخی مطالعات همسو نیست. میزان فراوانی تیپ شخصیتی D در بیماران نارسایی قلبی در مطالعه مامراستیک و همکاران (۲۰۱۲) ۲۱ درصد، پدرسون

و همکاران (۲۰۱۰) ۳۱/۹ درصد و در مطالعه پله و همکاران (۲۰۰۹) ۲۰/۲ درصد گزارش گردید. (۲۸، ۲۹، ۴۴). احتمالاً تفاوت مشاهده شده در فراوانی مطرح شده بین این دو تحقیق، ناشی از نوع مطالعه، سن و جنس جمعیت مورد بررسی و نوع ابزار اندازه گیری می باشد.

در مطالعه حاضر میزان متابعت از رژیم غذایی کم نمک به میزان ۶۰ درصد متوسط و ۴۰ درصد خوب گزارش شد. این یافته همسو با نتایج مطالعه مطالعه لن و همکاران (۲۰۰۸) است که نشان داد ۷۵ درصد بیماران نارسایی قلبی ادعا کرده بودند که از رژیم غذایی کم نمک متابعت می کنند (۱۸) اما نتایج مطالعه ما با نتایج مطالعه فردیانی و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی ندارد که نشان داد تنها ۳۳ درصد بیماران از رژیم غذایی کم سدیم پیروی می کنند (۴۵). در مطالعه لن و همکاران (۲۰۰۸) گرچه ۷۵ درصد بیماران مبتلا به نارسایی قلبی ادعا کردند که در بیشتر مواقع رژیم کم نمک را رعایت می کردند، اما بررسی سدیم ادرار ۲۴ ساعته آنان حاکی از آن بود که تنها ۲۵ درصد آنان به طور واقعی از رژیم غذایی کم نمک متابعت می کردند (۱۸). به نظر می رسد، تکیه و اعتماد به صحبت های بیماران در زمینه متابعت از رژیم غذایی به نظر کافی نمی باشد و به کارگیری شیوه های عینی برای بررسی رفتارهای خود مراقبتی در این زمینه از اهمیت والایی برخوردار می باشد.

در مطالعه حاضر بیماران متاهل متابعت بیشتری از رژیم غذایی کم نمک نسبت به بیماران مطلقه و همسر فوت شده داشتند. این یافته با نتایج مطالعه ضیغمی و همکاران (۲۰۱۵) همخوانی دارد که نشان داد افراد متاهل توان خود مراقبتی بهتری نسبت به افراد غیر متاهل دارند (۴). در مطالعه سبرن و همکاران (۲۰۰۹) تصمیم گیری با همسر به حفظ رفتارهای خود مراقبتی و اطمینان به انجام رفتارهای خود مراقبتی در بیماران نارسایی قلبی کمک نموده بود (۴۶). اما مطالعه البرت و همکاران (۲۰۰۵) همسو با نتایج مطالعه حاضر نبود، زیرا متابعت از رژیم غذایی کم نمک ارتباطی با وضعیت تاهل نداشت (۴۷). خود مراقبتی رفتار پیچیده ای است که توسط ترکیبی از عوامل زیستی - رفتاری کنترل می شود. حمایت اجتماعی یک عامل روانشناسی اجتماعی و تسهیل کننده رفتار بهداشتی شناخته شده است. بیماران اوج حمایت عاطفی، ابزاری، اطلاعاتی و ارزیابی را از همسر خود دریافت می کنند. همبستگی بین زوجین منجر به ایجاد پیوند قدرتمندی می شود که منبع اولیه و بنیادی حمایت اجتماعی است. فرد به لحاظ اعتماد و اطمینانی که به همسر خود دارد این پیوند را جایگاه اتکا برای ابراز تألمات و به عبارت دیگر، درد دل و تخلیه درونی می داند (۴). به نظر می رسد همسر نقش مهمی در حمایت بیمار در متابعت از رژیم غذایی کم نمک دارد، بنابراین جلب مشارکت همسران برای شرکت در کلاس - های خود مراقبتی بیماران و ایجاد انگیزه و تعهد در آنان برای کمک به بیمار، نقش مهمی در ارتقاء متابعت از رفتارهای خود مراقبتی توسط بیماران خواهد داشت.

در مطالعه حاضر بیماران مبتلا به بیماری مزمن انسدادی ریوی، متابعت کمتری از رژیم غذایی کم نمک داشتند. از ناخوشی های شایع همراه نارسایی قلبی، بیماری مزمن انسدادی ریه است. توان جسمانی و عملکردی، عامل مهمی برای مراقبت از خود در بیماران نارسایی قلبی محسوب می شود. وجود همزمان بیماری مزمن انسدادی ریه و نارسایی قلبی به دنبال ایجاد اختلالات متابولیکی اسکلتی عضلانی و بروز آتروفی عضلانی، بر توان جسمی، عملکردی بیماران نارسایی قلبی اثر منفی گذاشته و موجب افزایش وابستگی و کاهش توان خود مراقبتی آنان می گردد (۴۸، ۴۹). این یافته با نتایج مطالعه ضیغمی و همکاران (۲۰۱۵) همخوانی دارد که نشان داد بیماران مبتلا به بیماری مزمن انسدادی ریوی خود مراقبتی پایین تری دارند (۴). ریجل معتقد است که وجود چندین بیماری مزمن، بیماران نارسایی قلبی را در حیطه های دریافت دارو، متابعت از رژیم غذایی، کنترل علائم و نحوه مدیریت چند بیماری مزمن بطور همزمان با مشکل رو به رو می سازد (۵۰). لیندنفیلد و همکاران (۲۰۰۹) نیز بر این باورند که کنترل همزمان چندین بیماری مزمن چالش برانگیز بوده و توان مراقبتی بیمار را کاهش می دهد. زیرا بیمار بایستی چندین دارو و چندین رژیم غذایی را همزمان رعایت نماید و علائم چندین بیماری را همزمان کنترل کند (۴۲). به نظر می رسد ابتلا به بیماری مزمن انسدادی ریه علاوه بر نارسایی قلبی، موجب پیچیدگی خود مراقبتی شده که توان و مهارت بیشتری برای پیروی از رفتارهای خود مراقبتی طلب می - کند، اما اختلالات اسکلتی عضلانی و آتروفی عضلانی، توان و متابعت از رفتارهای خود مراقبتی از جمله رژیم غذایی کم نمک را در این بیماران کاهش می دهد.

در مطالعه حاضر بیماران که متابعت کمتری از رژیم غذایی کم نمک داشتند بیشتر به آنمی دچار بودند. شواهد حاکی از آن است که عدم متابعت از رژیم غذایی کم نمک منجر به تجمع سدیم و آب و نهایتاً افزایش حجم پلاسما می شود که حتی در صورت وجود تعداد طبیعی گلبول قرمز خون، به دلیل رقیق شدن خون یا همودیلوشن آنمی کاذب به وقوع می پیوندد (۵۱، ۳). از سوی دیگر آنمی با تاثیر بر ابعاد روحی، روانی، عملکرد اجتماعی زندگی بیماران، سبب افزایش احساس خستگی، افسردگی، انزوای اجتماعی و احساس کاهش حمایت اجتماعی می شود (۵۲)، که به دلایل کاهش عملکرد جسمی، شناختی و عاطفی، فرد مستعد کاهش متابعت از رفتارهای خود مراقبتی منجمله متابعت از رژیم غذایی کم نمک می گردد.

در مطالعه حاضر بیماران مبتلا به نارسایی قلبی که متابعت کمتری از رژیم غذایی کم نمک داشتند، شاخص توده بدن بیشتری داشتند. این یافته همسو با نتایج مطالعه ناکاساتو و همکاران (۲۰۱۰) بود که نشان داد رژیم غذایی بیشتر از ۲ گرم نمک در روز در بیماران نارسایی قلبی موجب افزایش فعالیت نوروهورمون ها و پیشرفت علائم نارسایی قلبی می شود اما در مقابل شاخص توده بدن بیماران که رژیم غذایی با نمک کمتر از ۲ گرم در روز را دنبال می کردند، پایین تر بود. متابعت از رژیم غذایی کم نمک می تواند

موجب کاهش فعالیت نوروهورمون ها و کاهش وزن در بیماران نارسایی قلبی شود (۱۳). افزایش وزن ناگهانی همواره شاخصی برای احتباس ناگهانی مایعات بدن در بیماران مبتلا به نارسایی قلبی است.

در مطالعه حاضر بیماران مبتلا به نارسایی قلبی که تیپ شخصیتی D داشتند بیشتر مبتلا به آنمی بودند. این یافته با نتایج مطالعه کوپر و همکاران (۲۰۱۳) همخوانی دارد که نشان داد بیماران مبتلا به تیپ شخصیتی D بیشتر به آنمی مبتلا هستند (۵۳). شواهد نشان می دهد که افراد دارای تیپ شخصیتی D به دلیل دیسترس های عاطفی در معرض افزایش سطح کورتیزول، اکسیداتیو استرس ها و سایر عوامل ایمنی قرار دارند (۵۴، ۵۵). فرایندهای التهابی از علل مهم مرتبط با بروز آنمی در بیماری های مزمن است (۲). سطح بالای کورتیزول خون با تحریک عوامل پیش التهابی، سبب کاهش تولید اریتروپوئیتین و در نهایت کاهش هموگلوبین می گردد (۵۳). به نظر می رسد احتمالاً شرایط روحی مانند افسردگی، اضطراب و استرس در بیماران نارسایی قلبی با تیپ شخصیتی D منجر به تحریک عوامل ایمنی بدن می شود که عاملی برای بروز آنمی در بیماران نارسایی قلبی می تواند باشد.

نتیجه کلی پژوهش حاضر نشان داد که بیماران مبتلا به نارسایی قلبی با تیپ شخصیتی D، متابعت کمتری از رژیم غذایی کم نمک داشتند. این یافته نقش عوامل فردی / روانشناختی را در متابعت از رفتارهای خود مراقبتی در بیماران نارسایی قلبی حمایت می کند. غربالگری و ارزیابی بیماران نارسایی قلبی از نظر تیپ D شخصیتی و ارجاع بیماران برای مشاوره و دریافت درمان هایی نظیر رفتاردرمانی شناختی، آموزش مهارت های اجتماعی، حمایت عاطفی، روان درمانی بین فردی می توانند به ارتقاء متابعت از رژیم غذایی کم نمک و ارتقاء کیفیت زندگی بیماران نارسایی قلبی کمک نماید. یافته های این مطالعه تنها قابل تعمیم به بیماران مبتلا به نارسایی سیستولیک قلبی بوده و قابل تعمیم به سایر بیماران نمی - باشد. نداشتن گروه کنترل و جمع آوری اطلاعات به طور مقطعی و عدم بررسی سدیم در ادرار ۲۴ ساعته به عنوان روشی عینی و دقیق به جای بکارگیری پرسشنامه از محدودیت های این مطالعه بود. پیشنهاد می شود مطالعات دیگری پیرامون مقایسه تیپ شخصیتی D در مبتلایان به نارسایی قلبی و هم گروه های سالم و نیز بررسی ارتباط تیپ شخصیتی D با میزان سدیم ادرار ۲۴ ساعته در بیماران مبتلا به نارسایی قلبی انجام شود.

تشکر و قدردانی

این مطالعه بخشی از نتایج طرح پژوهشی مصوب شورای پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج به شماره ۱/۱۲۷۰۹۵ بوده است. بدین وسیله از معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج جهت تصویب و حمایت مالی طرح پژوهشی، همچنین بیماران عزیز که در انجام این مطالعه ما را یاری نمودند، تشکر و قدردانی می گردد.

References:

- Asgharzadeh Haghighi S, Zeighami Mohamadi SH. Mortality and length of hospital stay in elderly with systolic heart failure at Alborz Hospital in Karaj (2008-2003). *The Journal of Qazvin University of Medical Sciences*. 94-86:(4) 15 ;2012. [Persian]
- Zeighami Mohammadi SH, Asgharzadeh Haghighi S, Falah N. The prevalence of anemia in elderly with systolic heart failure hospitalized in Alborz social security hospital of Karaj 2009. *Iranian Journal Research Center on Aging (Salmand)*. ;2010 34-25 :(2) 16. [Persian]
- Zeighami Mohammadi Sh, Asgharzadeh Haghighi S, Nikbakht Nasrabadi A. The study of electrolyte abnormalities and renal dysfunction on elderly patients with systolic heart failure. *Iranian Journal of Critical Care Nursing*. 66-155 :(4)3 ;2010. [Persian]
- Zeighami Mohamadi S, Alhani F, Shakoor M, Farmani P, Mohseni B, et al. Self-care behaviors in patients with systolic heart failure. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*. 54-46:(1) 2 ;2015. [Persian]
- Heidenreich PA, Albert NM, Allen LA, Bluemke DA, et al. Forecasting the impact of heart failure in the United States: a policy statement from the American Heart Association. *Circ Heart Fail*. 19-606:(3)6 ;2013.
- Daryabeigi R, Jalilian Z. Patient education about self-care knowledge in CHF patient's. *Journal of Research Medical Sciences (JRMS)*. -23:(1)7 ;2002 5. [Persian]
- Holland R, Battersby J, Harvey I, Lenaghan E, et al. Systematic review of multidisciplinary interventions in heart failure. *Heart*. 906 -899:(7) 91;2005.
- Lee C, Carlson B, Riegel B. Heart failure self-care improves economic outcomes, but only when self-care confidence is high. *J Card Fail*. 75-13 ;2007.
- Roger VL, Weston SA, Redfield MM, Hellermann-Homan JP, et al. Trends in heart failure incidence and survival in a community-based population. *JAMA*. 50- 292:344 ;2004.
- Bentley B, De Jong MJ, Moser DK, Peden AR. Factors related to non-adherence to low sodium diet recommendations in heart failure patients. *Eur J Cardiovasc Nurs*. 6-331:(4)4 ;2005.
- Lennie TA, Song EK, Wu JR, Chung ML, Dunbar SB, Pressler SJ, Moser DK. Three gram sodium intake is associated with longer event-free survival only in patients with advanced heart failure. *J Card Fail*. 30-325:(4)17 ;2011.
- He FJ, Burnier M, Macgregor GA. Nutrition in cardiovascular disease: salt in hypertension and heart failure. *Eur Heart J*. 80-3073:(24)32 ;2011.
- Nakasato M, Strunk CM, Guimaraes G, Rezende MV, et al. Is the low-sodium diet actually indicated for all patients with stable heart failure? *Arq Bras Cardiol*. 101-92:(1)94 ;2010.
- Song EK. Adherence to the low-sodium diet plays a role in the interaction between depressive symptoms and prognosis in patients with heart failure. *J Cardiovasc Nurs*. 305-299:(4)24 ;2009.
- Chung ML, Lennie TA, de Jong M, Wu JR, et al. Patients differ in their ability to self-monitor ad-

herence to a low-sodium diet versus medication. *J Card Fail.* 20-114:(2)14 ;2008.

Khalid U, Deswal A. Review: In systolic heart failure, low-sodium diets increase mortality compared with normal-sodium diets. *Ann Intern Med.* 4)158 ;19 2013):JC7.

Chung ML, Moser DK, Lennie TA, Worrall-Carter L, et al.. Gender differences in adherence to the sodium-restricted diet in patients with heart failure. *J Card Fail.* 34-628:(8)12 ;2006.

Lennie TA, Worrall-Carter L, Hammash M, Odom-Forren J, et al.. Relationship of heart failure patients' knowledge, perceived barriers, and attitudes regarding low-sodium diet recommendations to adherence. *Prog Cardiovasc Nurs.* 11-6:(1)23 ;2008.

Kollipara UK, Jaffer O, Amin A, Toto KH, et al.. Relation of lack of knowledge about dietary sodium to hospital readmission in patients with heart failure. *Am J Cardiol.* 5-1212:(9) 102 ;1 2008.

Bentley B, De Jong MJ, Moser DK, Peden AR. Factors related to no adherence to low sodium diet recommendations in heart failure patients. *Eur J Cardiovasc Nurs.* 6-331:(4)4 ;2005.

Bennett SJ, Lane KA, Welch J, Perkins SM, et al.. Medication and dietary compliance beliefs in heart failure. *West J Nurs Res.* 93-977:(8)27 ;2005.

Luyster FS, Hughes JW, Gunstad J. Depression and anxiety symptoms are associated with reduced dietary adherence in heart failure patients treated with an implantable cardioverter defibrillator. *J Cardiovasc Nurs.* 7-10:(1)24 ;2009.

Masterson Creber R, Topaz M, Lennie TA, Lee CS, Puzantian H, Riegel B. Identifying predictors of high sodium excretion in patients with heart failure: A mixed effect analysis of longitudinal data. *Eur J Cardiovasc Nurs.* 23 ;2013.

Heo S, Lennie TA, Moser DK, Okoli C. Heart failure patients' perceptions on nutrition and dietary adherence. *Eur J Cardiovasc Nurs.* 8-323:(5)8 ;2009.

Sher L. Type D personality: the heart, stress, and cortisol. *QJM.* 2005 May; 9-323:(5)98.

Zoljanahi E, Vafaie M. Relationship between type-D personality and behavioral inhibition and activation systems. *Journal of Psychology Tabriz University.* 44-123 :(3)1 ;2006. [Persian]

Issazadegan A, shykhi S, Banehasmishishevan R, Salmanpour H. The relationship between forgiveness and D-type personality with hope in patient with coronary heart disease in Urmia city. *Bimonthly Journal of Urmia Nursing and Midwifery Faculty.* ;2012 65-255:(10)2. [Persian]

Pedersen SS, Herrmann-Lingen C, de Jonge P, Scherer M. Type D personality is a predictor of poor emotional quality of life in primary care heart failure patients independent of depressive symptoms and New York Heart Association functional class. *J Behav Med.* 80-72:(1)33 ;2010.

Pelle AJ, Pedersen SS, Szabo BM, Denollet J. Beyond Type D personality: reduced positive affect (anhedonia) predicts impaired health status in chronic heart failure. *Qual Life Res.* 98-689:(6)18 ;2009.

Schiffer AA, Pedersen SS, Widdershoven JW, Hendriks EH, et al.. The distressed (type D) personality is independently associated with impaired health status and increased depressive symptoms in chronic heart failure. *Eur J Cardiovasc Prev Rehabil.* 6-341:(4)12 ;2005.

Scherer M, Stanske B, Wetzel D, Koschack J, et al.. Psychosocial co-symptoms in primary care patients with heart failure. *Herz.* 54-347:(4)31 ;2006.

Schiffer AA, Pedersen SS, Broers H, Widdershoven JW, Denollet J. Type-D personality but not depression predicts severity of anxiety in heart failure patients at -1year follow-up. *J Affect Disord.* 81-73:(2-1)106 ;2008.

Pelle AJ, Pedersen SS, Szabó BM, Denollet J. Beyond Type D personality: reduced positive affect (anhedonia) predicts impaired health status in chronic heart failure. *Qual Life Res.* 98-689:(6)18 ;2009.

Brace N, Kemp R, Snelger R, Spss for psychologist: a guide to data analysis using SPSS for windows . Translated by Aliabadi K, Samadi A. Duran. Tehran.2014.

Ahmadpour AR, Ahadi H, Mazaheri MM, Nafissi I GH. Construction and scale validation for evaluating type D personality and a study of its relationship to the coronary heart disease. *Knowledge Res Appl Psychol.* 60-37:(32)9 ;2007. [Persian]

Nancy M. Albert NM. Predictors of perceived diet self-efficacy in patients with heart failure. Ph.D

dissertation. Kent State University College of Nursing, 2005.

Svansdottir E1, Karlsson HD, Gudnason T, Olason DT, ET AL,.. Validity of Type D personality in Iceland: association with disease severity and risk markers in cardiac patients. *J Behav Med.* ;2012 66-155:(2)35.

Schiffer AA, Denollet J, Widdershoven JW, Hendriks EH, Smith OR. Failure to consult for symptoms of heart failure in patients with a type-D personality. *Heart.* 8-814:(7)93 ;2007.

Ginting H, van de Ven M, Becker ES, Näring G. Type D personality is associated with health behaviors and perceived social support in individuals with coronary heart disease. *J Health Psychol.* 16 ;2014.

Riegel B, Dickson VV, Hoke L, McMahon JP, Reis BF, Sayers S. A motivational counseling approach to improving heart failure self-care: mechanisms of effectiveness. *J Cardiovasc Nurs.* ;2006 41-21:232.

Angelidou D. Caring for the heart failure patient: Contemporary nursing interventions. *Hospital chronicles.* 8-1 ,2010.

Lindenfeld, Pamela N. Peterson, Susan J. Pressler, Douglas D. Schocken and David J. Whellan Kathleen L. Grady, Michelle Z. Gurvitz, Edward P. Havranek, Christopher S. Lee, JoAnn Barbara Riegel, Debra K. Moser, Stefan D. Anker, Lawrence J. Appel, Sandra B. Dunbar, Statement from the American Heart Association state of the science: promoting self-care in persons with heart failure: A Scientific Circulation. 63-120:1141 ;2009.

Scherer M, Stanske B, Wetzel D, Koschack J, Kochen MM, Herrmann-Lingen C. Psychosocial co-symptoms in primary care patients with heart failure. *Herz.* 54-347:(4)31 ;2006.

Mommersteeg PM1, Pelle AJ, Ramakers C, Szabó BM, Denollet J, Kupper N. Type D personality and course of health status over 18 months in outpatients with heart failure: multiple mediating inflammatory biomarkers. *Brain Behav Immun.* 2012 Feb; 10-301:(2)26.

Frediani J, Reilly C, Clark P, Gary R, Higgins M, Dunbar S. Quality and adequacy of dietary intake in a

southern urban heart failure population. *J Cardiovasc Nurs.* 28-119 :(2)28 ;2013.

Sebern M, Riegel B. Contributions of supportive relationships to heart failure self-care. *Eur J Cardiovasc Nurs.* 104-8:97 ;2009.

Albert NM. Predictors of Perceived Diet Self-Efficacy in Patients With Heart Failure. OhioLink Electronic Theses and Dissertations. Kent State University, College of Nursing, 2005.

Padeletti M1, Jelic S, LeJemtel TH. Coexistent chronic obstructive pulmonary disease and heart failure in the elderly. *Int J Cardiol.* 2008 Apr ;10 15-209:(2)125.

Apostolovic S1, Jankovic-Tomasevic R, Salinger-Martinovic S, Djordjevic-Radojkovic D, et al,.. Frequency and significance of unrecognized chronic obstructive pulmonary disease in elderly patients with stable heart failure. *Aging Clin Exp Res.* ;2011 42-337:(6-5)23.

Riegel B, Carlson B. Facilitators and barriers to heart failure self-care. *Patient Educ Couns.* ;2002 95-46:287.

Tang YD, Katz SD. Anemia in chronic heart failure: prevalence, etiology, clinical correlates, and treatment options. *Circulation.* 2006 May ;23 61-2454:(20)113.

Zeighmi Mohammadi S, Shahparian M. Correlation between hemoglobin level and quality of life in male patients with systolic heart failure. *Scientific Journal of Iran Blood Transfus Organ.* -160:(2)9 ;2012 9. [Persian]

Kupper N, Pelle AJ, Szabo BM, Denollet J. The relationship between Type D personality, affective symptoms and hemoglobin levels in chronic heart failure. *PLoS One.* 58370 :(3)8;2013.

Mols F, Denollet J. Type D personality in the general population: a systematic review of health status, mechanisms of disease, and work-related problems. *Health Qual Life Outcomes.* 23:8:9 ;2010.

Conraads VM, Denollet J, De Clerck LS, Stevens WJ, et al,. Type D personality is associated with increased levels of tumour necrosis factor (TNF)-alpha and TNF-alpha receptors in chronic heart failure. *Int J Cardiol.* 8-34:(1)113 ;26 2006.

Abstract

Background and objective: Adherence to low salt diet is an important aspect of self-care behaviors that plays an important role in improving quality of life and decreasing readmission rate, mortality and cost of health. This study aimed to investigate the correlation between type-D personality and adherence to the low salt diet in patients with systolic heart failure.

Methods: This was a descriptive -correlational study that 100 patients with heart failure at least one year experience of developing heart failure and ejection fraction below %40 admitted to hospital Alborz Social Security of Karaj and the Social Security Hospital of Shahriar in 2013 using convenience sampling were entered into the study. Demographic data and type-D personality questionnaire, The Low Sodium Eating Behaviors Scale, was completed by interview. Data analysis with SPSS software version 18.

Results: The adherence to the low salt diet was moderate in %40 of patients and %60 is good. Also %75 of the patients had type D personality. Significant positive correlation was found between adherence to the low salt diet and depression / anxiety ($p=0.032$), social inhibition ($p=0.008$) and total score of Type D personality ($p=0.023$).

Conclusion: Heart failure Patients with type D personality had low adherence to low salt diet. Screening and evaluation of patients with heart related to type D personality and referring patients for consultation and use treatments such as cognitive behavioral therapy, social skills training, emotional support, interpersonal psychotherapy can help to enhance adherence to low salt diet and quality of life of heart failure patients.

Keywords: Heart failure, Type D personality, Adherence to low salt diet.

*Corresponding Author

Sharareh Zeighami Mohamadi (MSc),

E-mail: zeighami@kia.ac.ir

Original Paper

Correlation between Type D Personality and Adherence to the Low Salt Diet in Patients with Systolic Heart Failure

Sharareh Zeighami Mohamadi¹, Parvin Farmani², Manijeh Shakoor³, Farzad Fahidy⁴, Behnam Mohseni⁵, Ebrahim Fallah Taherpazir⁶

1. PhD Candidate of Nursing, Department of Nursing, College of Nursing and Midwifery, Karaj Branch, Islamic Azad University, Alborz, Iran.

2. Nursing graduate, educational Supervisor of social security Alborz hospital, Karaj, Iran.

3. Master Science in Nursing, clinical Supervisor of social security Alborz hospital, Karaj, Iran.

4. Nursing graduate, educational Supervisor of social security Shahriar hospital, Tehran. Iran

5. Master Science in Nursing, Social security Shahriar hospital, Tehran, Iran.

6. Nursing graduate, Social security Shahriar hospital, Tehran, Iran.

۱۴

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گهنامه

علمی-تخصصی

انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس

چکیده

مقدمه و هدف: دسترسی به عروق محیطی (رگ گیری) یکی از مهارت های اساسی برای پرستاران به حساب می آید که در بعضی مواقع در بیماران (مثل اطفال و نوزادان، بیماران چاق و ادماتو و معتادان تزریقی و...) انجام موفق این پروسیجر برای پرستاران به یک چالش تبدیل می شود. یکی از تکنیک های غیر تهاجمی و موثر برای غلبه بر این مشکل استفاده از تکنیک اولتراسوند برای ردیابی عروق می باشد. هدف از این مقاله ارائه تاثیر استفاده از این روش برای پرستار، بیمار و سازمان های سلامت می باشد.

روش: این پژوهش یک مطالعه مروری حکایتی می باشد. برای دستیابی به اهداف از مقالات و مطالعات موجود جستجوی جامعی با کلید واژه های اولترا سوند، دسترسی به عروق محیطی، بیماران بزرگ، پرستار، در پایگاه داده ها انجام شد.

یافته ها: این تکنیک باعث درصد بالایی از موفقیت در رگ گیری در مقایسه با روش کور و سنتی، کاهش درد در بیمار، صرفه جویی در زمان رگ گیری، افزایش رضایت بیمار و پرستار، افزایش استقلال شغلی پرستار، کاهش آسیب های عصبی، پارگی ناخواسته شریان، کاهش ریسک عفونت در بیمار و پرستار می شود.

نتیجه گیری: به کار بردن این روش می تواند روشی موثر در افزایش ایمنی و رضایت بیمار و پرستار شده و از طرفی دیگر می تواند به استقلال شغلی پرستار کمک کند؛ زیرا استفاده از این روش نیاز به ارجاع بیمار به گروه جراحی برای انجام روش های تهاجمی تر مانند کت دان را کمتر کرده و در نهایت به کاهش هزینه های بیمارستانی، کاهش عوارض ناشی از روش های تهاجمی تر و کاهش زمان بستری بیمار در بیمارستان و منافع متعاقب آن می شود.

کلید واژه ها: اولترا سوند، دسترسی به عروق محیطی، بیماران بزرگ

دسترسى به عروق محیطی (رگ گیری) با اولترا سوند

مهدی طالبی* ۱، علی افشاری ۲

۱- دانشجوی دکتری پرستاری، دانشگاه تربیت مدرس، گروه

پرستاری، تهران- ایران

۲- مربی گروه داخلی جراحی، دانشگاه علوم پزشکی همدان،

همدان، ایران

۱۵

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گالنامه

علمی- تخصصی

انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس

*نویسنده مسئول: مهدی طالبی،

پست الکترونیک: mehditalebi@rocketmail.com

به طور کلی این روش در همه بیماران می تواند استفاده شود. در بیمارانی که دسترسی به روش کور و سنتی موفقیت آمیز نبوده است.

نوزادان و کودکان
افراد چاق و ادماتو (نارسایی کلیوی)
معتادان تزریقی
بیماران هیپوولمیک و دهیدراته
آمنی سیکل سل
افراد مسن

افرادى که به صورت بلندمدت تحت مداوا هستند و به اصطلاح رگ های آن ها به دلیل دریافت دارو تزریقی فیبروزه می باشد. بیماران دیابتی (۶-۸، ۱۶، ۱۸).

کنتراندیکاسیون

کنتراندیکاسیون شناخته شده ای ندارد (۱۷)، اما باید در نظر داشت هنگام استفاده از این تکنیک برای دستیابی به عروق براکیال دقت بیشتری انجام داد. زیرا که احتمال آسیب به شریان مجاور آن در حد بالایی است. دلیل استفاده از این عروق این می باشد که معتادان تزریقی کمتر از این عروق استفاده می کنند (۱).

مزایا و فواید

روشی است غیرتهاجمی و ایمن و بدون اثرات منفی بیولوژیکی و یون های مخرب
پرستاران با یک دوره آموزشی کوتاه مدت می توانند این تکنیک را یاد گرفته و اجرا کنند (۱۴). در تحقیقی که انجام داده بودند پرستاران با یک دوره آموزشی ۴۵ دقیقه ای توانسته بودند به درصد اثر بخش این تکنیک را اجرا کنند (۴). در تحقیق های دیگر با آموزش ۳ ساعته (۷)، ۲ ساعته (۲) و ۴ ساعته (۳) توانسته بودند به این هدف دست یابند.

صرفه جویی در زمان رگ گیری، افزایش رضایت بیمار و پرستار، افزایش استقلال شغلی پرستار، کاهش درد، آسیب های عصبی، پاراستزی، پارگی ناخواسته شریان، کاهش ریسک عفونت (۷، ۱۲، ۱۹) درصد بالایی از موفقیت در مقایسه به روش کور (۲۰) کاهش آسیب های اسکلتی و عضلانی برای اپراتور (پرستار) به دلیل لزوم رعایت ارگونومی برای دسترسی موفقیت آمیز (۵، ۲۱) کاهش نیاز به جاگذاری کاتتر ورید مرکزی و تزریق داخل استخوانی (۱، ۶، ۷، ۱۷)

کمک به انتخاب طول و نوع کاتتر متناسب با طول عروق مشاهده شده در صفحه نمایش (۲۲، ۲۳)
از این روش علاوه بر ردیابی عروق محیطی می توان در ردیابی عروق مرکزی مثل ورید ژیگولار، ساب کلاوین، شریان فمورال، PICCS^۳ و کمک به فرآیند اسکروتراپی و بلوک های عصبی استفاده کرد (۱۷، ۲۴-۳۱).
چه بسا که استفاده از کاتترهای وریدی مرکزی خود باعث افزایش مرگ و میر، افزایش طول بستری در بیمارستان، افزایش هزینه های بیمارستانی می شود (۱۴، ۳۲).

یکی از پرکاربردترین پروسیجرهای مورد استفاده در بیماران بستری در بیمارستان ها دسترسی به عروق محیطی است (۱). به طوری که در آمریکا این پروسیجر ۳۰۰ میلیون بار در سال انجام می-شود (۲). دسترسی به عروق محیطی بیشتر به منظور خونگیری، کانولیشن برای تزریق داروهای وریدی، مایع درمانی و دیگر اهداف استفاده می شود (۳). این فرآیند یکی از مهارت های ضروری و پایه ای کادر درمان بیمارستان محسوب می شود (۳-۵).

آمارها نشان می دهد میزان موفقیت دسترسی به عروق محیطی در اولین تلاش در روش سنتی (روش کور) که با بستن تورنیکت بالای عروق و لمس عروق با انگشت انجام می شود، در بزرگسالان ۷۶ الی ۹۱ درصد و در کودکان ۵۳ الی ۷۵ درصد می باشد (۶). و با عوارضی نظیر عفونت، پارگی ناخواسته شریان، تحمل درد اضطراب بیشتر به دلیل تلاش مکرر پرستار برای دسترسی و همچنین فوت وقت همراه است (۱، ۳، ۶، ۷). با توجه به این شرایط انجام موفق این پروسیجر برای بیماران به اصطلاح "بد رگ" در گروه پرستاری به یک چالش تبدیل شده است (۸). در بیشتر موارد در صورت عدم موفقیت در دسترسی به عروق محیطی پزشکان به ناچار تصمیم به انجام روش های تهاجمی تر مانند دسترسی به عروق مرکزی (مانند روش کت دان) برای افراد می شوند که این روش ها نیز به نوبه خود عوارض ۵ الی ۱۹ درصدی (هماتوم، اریتم، آمبولی هوا، عفونت، ترومبوز)، هزینه ها زیاد، کاهش رضایت بیمار را به همراه دارد (۹). یکی از روش های موثر و اثر بخش برای پرستاران جهت غلبه مشکلات ذکر شده و کاهش عوارض بالقوه دسترسی به عروق محیطی به روش کور، استفاده از تکنیک غیرتهاجمی اولتراسوند برای ردیابی عروق محیطی و دسترسی راحت تر و بهتر می باشد (۱۰-۱۴). تحقیقات نشان داده که اجرای این روش به وسیله پرستاران میزان موفقیت را ۹۲-۸۷ درصد افزایش می دهد (۳۶). این تکنیک برای اولین بار در سال ۱۹۷۸ توسط اولمن و استواینگ برای دست یابی به عروق مرکزی استفاده شد (۱۶). اگر یک توصیف خلاصه از این روش داشته باشیم در این روش با یک پروپ اولتراسوند با زاویه ۹۰ درجه بر روی پوست بیمار قرار داده و با رویت عروق به روی مانیتور (صفحه نمایش) دستگاه اولتراسوند، کانولا یا نیدل را داخل پوست عبور داده و با رویت همزمان نیدل یا کانولا و عروق، نیدل یا کانولا وارد عروق می کنیم (۱۷).

روش

این مقاله یک مقاله مروری حکایتی می باشد، با جستجوی جامع با کلید واژه های اولترا سوند، دسترسی به عروق محیطی، بیماران بد رگ، پرستار، در پایگاه داده ها انجام شد. جستجو به مقالات فارسی و انگلیسی و بدون محدودیت بازه زمانی مقالات پژوهشی و مروری که موضوع مقاله مربوط بود اکتفا شد. به طور کلی در این پژوهش ۳۷ مقاله استفاده شد که ۲۹ مورد آن پژوهشی و ۱۱ مورد آن موردی بوده است.

یافته ها

نتایج بررسی مقالات مختلف نشان دهنده اثر بخشی و کارکردهای مختلف این بود.

ریسک انتقال بیماری های ویروسی به کارکنان به واسطه استفاده از روش تهاجمی تر کاهش می- یابد (۱)

معایب

مشکلات احتمالی فنی و مکانیکی مربوط به دستگاه، عفونت بواسطه استفاده نامناسب از تجهیزات دستگاه (پروپ) ممکن است مشکل ساز باشد، مهارت های ناکافی اپراتور باعث نارضایتی بیمار، از دست رفتن زمان و هزینه می شود (۷، ۱۷) عدم افتراق عروق از دیگر ضمامم مثل شریان و اعصاب می توانند منجر به آسیب های جدی شود (۵).

هزینه وسایل و امکانات مربوط به این تکنیک و آموزش های مربوطه (۳، ۱۳)

تکنیک

برای اجرای این تکنیک باید ابتدا دست های خود را به طور مؤثر شسته و دستکش پوشید.

سپس ناحیه مورد هدف را با الکل یا بتادین ضد عفونی کرد بعد از مرحله فوق بالای عضو ناحیه هدف را با تورنیکت بست. پروپ را با کاور استریل پوشانده شده و آن را به ژل جراحی و یا ژل استریل آغشته کرده و به صورت عموده (۹۰ درجه) روی پوست ناحیه هدف بیمار گذاشته سیستم را تنظیم کرده به طوری که عروق به رنگ سیاه در وسط صفحه نمایش قابل مشاهده باشد. نیدل را با زاویه ۴۵ درجه دارد پوست بیمار می شود تا نیدل را در صفحه نمایش مشاهده شود و در آخر با شناسایی عروق مورد نظر نیدل را وارد عروق می شود (۳۳)

در تحقیق نشان داده که بستن کاف فشار خون به جای تورنیکت و باد کردن آن به میزان کمی بالاتر از فشار دیاستولیک، باعث اتساع بیشتر عروق شده و باعث رویت بهتر عروق در صفحه نمایش می شود (۳۴)

برای مشاهده عروق می توان از روش هایی نظیر عرضی، طولی (دو بعدی)، مایل، سه بعدی و چهار بعدی استفاده کرد (۵، ۱۷، ۳۳، ۳۵). اما در بیشتر تحقیقات که اپراتور آن پرستار بوده از روش دو بعدی (عرضی و طولی) استفاده شده (۳، ۴، ۸، ۹، ۳۶، ۳۷). در روش عرضی یا مقطعی (شکل ۱) پروپ را در عرض عروق قرار می دهیم و در روش طولی پروپ را در طول عروق قرار می دهیم، روش عرضی برای رویت عروق، شریان و دیگر ضمامیم در کنار هم مفید و مؤثر می باشد و با آن می توان یک برش عرضی از آن ها و نوک نیدل را در صفحه نمایش دید. اما در روش طولی (شکل ۲)، طول عروق و تنه نیدل قابل مشاهده است. این روش به ما کمک می کند که طول بیشتری از عروق و نیدل را در صفحه نمایش دیده و راحت تر کاتتر را وارد عروق می کنیم برای نتیجه گیری بهتر باید از این دو روش استفاده کرد به این شکل که ابتدا روش عرضی یا مقطعی (برای افتراق عروق از دیگر ضمامم) اجرا و سپس پروپ را به چرخش درآورده (۹۰ درجه) و در طول عروق گذاشته و روش طولی را اجرا کرده و کاتتر گذاری را اجرا کرد (۱، ۵). این تکنیک ها می توانند به دو روش اجرا می شود. روش یک نفره: (شکل ۳) بادست غیر غالب پروپ را به حرکت درآورده و با



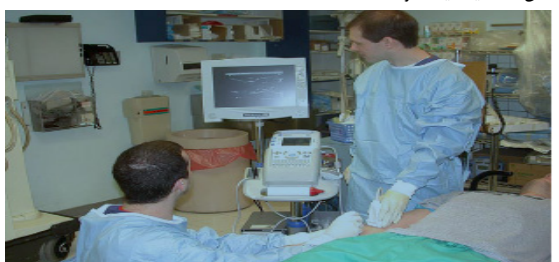
شکل ۱: روش عرضی یا مقطعی



شکل ۲: روش طولی



شکل ۳: تکنیک یک نفره



شکل ۴: تکنیک دو نفره

دست دیگر نیدل را وارد پوست می کند. (۲) روش دو نفره (شکل ۴): یک نفر پروپ و دیگری نیدل را هدایت می کند (۶، ۳۶) فرکانس های مناسب برای دسترس به عروق در تحقیقات مختلف متفاوت می باشد (۵-۱۰)MHZ (۳۲) (۵-۱۰)MHZ (۵) (۱۰)MHZ (۳) اما بدون توجه به فرکانس های یاد شده، برای عروق سطحی باید فرکانس های بالا و برای عروقی که در عمق قرار دارند از فرکانس پایین باید استفاده کرد. عروق واقع شده با عمق ۵ میلی متری و ۲ - ۱/۵ سانتی متر به ترتیب ایده آل ترین و چالش برانگیزترین عروق برای جاگذاری کاتتر و غیره به وسیله تکنیک اولتراسوند می باشد (۱۷)

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج تحقیقات، این تکنیک روش مؤثری (۱۰) است که یادگیری و اجرای آن نسبتاً آسان (۴، ۵) می باشد. روشی است غیر تهاجمی و بدون عوارض جانبی که باعث افزایش استقلال در پرستاران، افزایش ایمنی و رضایت در پرستار و بیمار شده (۱، ۵، ۷، ۹، ۲۱) و اجرای این روش نیاز به به استفاده از روش های بیشتر تهاجمی مثل کت دان را کاهش می دهد (۱، ۹، ۱۰). حتی استفاده مناسب و صحیح از این روش باعث کاهش هزینه های بیمارستانی شده (۳۲) و می تواند به یک مزیت رقابتی در برابر سایر سازمان های سلامت به حساب آید.

References:

- Etezazian S, Tavakoli B, Hekmatnia A, Omidi-far N, Moradi M. Evaluation of success rate of ultrasound-guided venous cannulation in patients with difficult venous access. *Iranian Journal of Radiology*. 5-61:(2)7;2010.
- Adhikari S, Blaivas M, Morrison D, Lander L. Comparison of infection rates among ultrasound-guided versus traditionally placed peripheral intravenous lines. *Journal of Ultrasound in Medicine*. 7-741:(5)29;2010.
- Stein J, George B, River G, Hebig A, McDermott D. Ultrasonographically guided peripheral intravenous cannulation in emergency department patients with difficult intravenous access: a randomized trial. *Annals of emergency medicine*. -33:(1)54;2009 40.
- Brannam L, Blaivas M, Lyon M, Flake M. Emergency Nurses' Utilization of Ultrasound Guidance for Placement of Peripheral Intravenous Lines in Difficult-access Patients. *Academic Emergency Medicine*. 3-1361:(12)11;2004.
- Joing S, Strote S, Caroon L, Wall C, Hess J, Roline C, et al. Ultrasound-Guided Peripheral IV Placement. *New England Journal of Medicine*. 25)366;2012).
- Heinrichs J, Fritze Z, Vandermeer B, Klassen T, Curtis S. Ultrasonographically Guided Peripheral Intravenous Cannulation of Children and Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *Annals of emergency medicine*. 2013.
- White A, Lopez F, Stone P. Developing and sustaining an ultrasound-guided peripheral intravenous access program for emergency nurses. *Advanced Emergency Nursing Journal*. 88-173:(2)32;2010.
- EL-Shafey EM, Tammam TF. Ultrasonography-Guided Peripheral Intravenous Access: Regular Technique Versus Seldinger Technique in Patients with Difficult Vascular Access. *European Journal of General Medicine*. 4)9;2012).
- Shokoohi H, Boniface K, McCarthy M, Kheidir Al-tiae T, Sattarian M, Ding R, et al. Ultrasound-Guided Peripheral Intravenous Access Program Is Associated With a Marked Reduction in Central Venous Catheter Use in Noncritically Ill Emergency Department Patients. *Annals of emergency medicine*. 2012.
- Acosta S. The use of ultrasound for placement of intravenous catheters. *DTIC Document*, 2004.
- Costantino TG, Parikh AK, Satz WA, Fojtik JP. Ultrasonography-guided peripheral intravenous access versus traditional approaches in patients with difficult intravenous access. *Annals of emergency medicine*. 61-456:(5)46;2005.
- Lamperti M, Bodenham AR, Pittiruti M, Blaivas M, Augoustides JG, Elbarbary M, et al. International evidence-based recommendations on ultrasound-guided vascular access. *Intensive care medicine*. 71-1105:(7)38;2012.
- Moore C. An Emergency Department Nurse-Driven Ultrasound-Guided Peripheral Intravenous Line Program. *Journal of the Association for Vascular Access*. 51-45:(1)18;2013.
- Gillman LM, Blaivas M, Lord J, Al-Kadi A, Kirkpatrick AW. Original research Ultrasound confirmation of guidewire position may eliminate accidental arterial dilatation during central venous cannulation. 2010.
- Sippel S, Muruganandan K, Levine A, Shah S. Review article: Use of ultrasound in the developing world. *International journal of emergency medicine*. 11-1:(1)4;2011.
- GAYLE JA, KAYE AD. Ultrasound-Guided Central Vein Cannulation: Current Recommendations and Guidelines. 2012.
- Stone P, Meyer B, Aucoin J, Raynor R, Smith N, Nelles S, et al. Ultrasound-guided peripheral IV access: Guidelines for practice. 2009.
- Kim MJ, Park JM, Rhee N, Je SM, Hong SH, Lee YM, et al. Efficacy of VeinViewer in pediatric peripheral intravenous access: a randomized controlled trial. *European journal of pediatrics*. 5-1121:(7)171;2012.
- Schoenfeld E, Shokoohi H, Boniface K. Ultrasound-Guided Peripheral Intravenous Access in the Emergency Department: Patient-Centered Survey. *Western Journal of Emergency Medicine*. 475:(4)12;2011.
- Lapostolle F, Catoire J, Garrigue B, Monmar-teau V, Houssaye T, Vecchi I, et al. Prospective evaluation of peripheral venous access diffi-

culty in emergency care. *Intensive care medicine*. 7-1452:(8)33;2007.

Bair AE, Rose JS, Vance CW, Andrada-Brown E, Kuppermann N. Ultrasound-assisted peripheral venous access in young children: a randomized controlled trial and pilot feasibility study. *Western Journal of Emergency Medicine*. 219:(4)9;2008.

Elia F, Ferrari G, Molino P, Converso M, De Filippi G, Milan A, et al. Standard-length catheters vs long catheters in ultrasound-guided peripheral vein cannulation. *The American journal of emergency medicine*. 6-712:(5)30;2012.

Kawai N, Minamiguchi H, Sato M, Nakai M, Sanda H, Tanaka T, et al. Evaluation of vascular puncture needles with specific modifications for enhanced ultrasound visibility: In vitro study. *World journal of radiology*. 273:(6)4;2012.

Chittoodan S, Breen D, O'Donnell BD, Iohom G. Long versus short axis ultrasound guided approach for internal jugular vein cannulation: a prospective randomised controlled trial. *Med Ultrason*. 5-13:21;2011.

Fragou M, Gravvanis A, Dimitriou V, Papalois A, Kouraklis G, Karabinis A, et al. Real-time ultrasound-guided subclavian vein cannulation versus the landmark method in critical care patients: A prospective randomized study*. *Critical care medicine*. 12-1607:(7)39;2011.

HEGAZY MM, AGGAG MA. Ultrasound-Guided Internal Jugular Vein Cannulation Versus Blind Technique in Pediatric Cancer Patients. *Med J*. 9-385:(1)77;2009.

Ortega R, Song M, Hansen CJ, Barash P. Ultrasound-guided internal jugular vein cannulation. *New England Journal of Medicine*. 16)362;2010).

Ray BR, Mohan VK, Kashyap L, Shende D, Darlong VM, Pandey RK. Internal jugular vein cannulation: A comparison of three techniques. *Journal of anaesthesiology, clinical pharmacology*. 367:(3)29;2013.

Wulf J, Sica M. Cost-effective-training device for micro-foam Ultrasound-Guided-Sclerotherapy [UGS] for varicose veins. *PHLEBOLOGIE-ANNALES VASCULAIRES*. 4-82:(4)62;2009.

Tirado A, Nagdev A, Henningsen C, Breckon P, Chiles K. Ultrasound-Guided Procedures in the Emergency Department—Needle Guidance and Localization. *Emergency medicine clinics of North America*. 115-87:(1)31;2013.

WANG Y, WANG G, GAO C-q. Ultrasound-guided cannulation of the internal jugular vein in robotic cardiac surgery. *Chinese medical journal*. 7-2414:(13)126;2013.

Gregg SC, Murthi SB, Sisley AC, Stein DM, Scalea TM. Ultrasound-guided peripheral intravenous access in the intensive care unit. *Journal of critical care*. 9-514:(3)25;2010.

French J, Raine-Fenning N, Hardman J, Bedford N. Pitfalls of ultrasound guided vascular access: the use of three/four-dimensional ultrasound. *Anaesthesia*. 13-806:(8)63;2008.

Mahler SA, Massey G, Meskill L, Wang H, Arnold TC. Can we make the basilic vein larger? maneuvers to facilitate ultrasound guided peripheral intravenous access: a prospective cross-sectional study. *International journal of emergency medicine*. 5-1:(1)4;2011.

Troianos CA, Hartman GS, Glas KE, Skubas NJ, Eberhardt RT, Walker JD, et al. Guidelines for performing ultrasound guided vascular cannulation: recommendations of the American Society of Echocardiography and the Society of Cardiovascular Anesthesiologists. *Journal of the American Society of Echocardiography*. 318-1291:(12)24;2011.

Chinnock B, Thornton S, Hendey GW. Predictors of success in nurse-performed ultrasound-guided cannulation. *The Journal of emergency medicine*. 5-401:(4)33;2007.

Sommerkamp SK, Romaniuk VM, Witting MD, Ford DR, Allison MG, Euerle BD. A comparison of longitudinal and transverse approaches to ultrasound-guided axillary vein cannulation. *The American journal of emergency medicine*. 2012.

Access to Peripheral Vascular (Peripheral Intravenous Lines) by Ultrasound

Mahdi Talebi^{1*}, Ali Afshari²

Ph.D Student, Group of Nursing, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran
Instructor, Group of Medical and Surgical Nursing, Hamedan University of Medical Sciences, Hamedan, Iran

Abstract

Background and Objective: Access to peripheral vascular (Peripheral Intravenous Lines) is considered as one of the essential skills for nurses. Sometimes in patient (e.g., pediatric and neonatal, obese, edematous, and Intravenous Drug Abusers, etc.), successfully conducting of this procedure is a challenge for nurses. One of the non-invasive and effective techniques to overcome this problem is using of the ultrasound technique to detect venous. The purpose of of this paper presents the effect of using of this technique for nurses, patients and healthcare organizations.

Methods: This research is a review paper. For achieve the purposes of articles and studies, a comprehensive search on keyword ultrasound, peripheral vascular access, difficult IV access patients and nurses, in the database was conducted.

Results: This technique causes a high percentage of success in peripheral intravenous lines access compared with the traditional blind methods and so pain reducing, saving of procedure time, patient and nurse satisfaction, increased job independence, reducing nerve damage, reduce unwanted rupture of arteries, reducing risk of infection in patient and the nurse.

Conclusion: This method can be an effective way to enhance safety and increase patient and nurse satisfaction and the other hand can help nurse's job independence. Because using this method can reduce the need to refer patients to the surgical team to perform more invasive procedures, such as intravenous catheterization and eventually reduce hospital costs, decrease side effects of more invasive procedures and reduce hospitalization time.

Keywords: ultrasound, peripheral vascular access, difficult IV access

*Corresponding Author: Mahdi Talebi;
E-mail: mehditalebi@rocketmail.com

۲۰

شماره اول

زمستان
۱۳۹۵

گهنامه

علمی-تخصصی
انجمن علمی پرستاری
دانشگاه تربیت
مدرس

چکیده

مقدمه و هدف: دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی عهده دار رسالت هایی چون تولید دانش، تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه، گسترش فناوری، نوآوری و خلاقیت هستند و امروزه صاحب نظران معتقدند دستیابی به توسعه پایدار فقط در سایه به کارگیری دانش روز و فناوری پیشرفته حاصل می شود. به کارگیری روش های نوین تدریس گامی در جهت هموار کردن مسیر دستیابی به افزایش فعالیت فراگیران در داخل و خارج از کلاس، ارتقای کسب و فراگیری دانش و اجرای آموزشی، افزایش یادگیری مشارکتی و مبتنی بر گروه و حمایت فراگیران در توسعه حل مشکلات پیچیده است. هدف مقاله حاضر مروری بر روش های نوین تدریس، یادگیری مبتنی بر خدمت و چالش های پیش روی عملیاتی کردن آن ها در جامعه ایرانی است.

روش: در این پژوهش، مروری بر متون در پایگاه های اطلاعات علمی، نظر سنجی با تعدادی از اعضای هیات علمی دانشکده پرستاری-مامایی سنج صورت گرفته است.

یافته ها: برخی از مفاهیم حاصل شده شامل عدم نیاز سنجی آموزشی، پژوهشی و سلامتی، عدم پذیرش دانشجو بر اساس مولفه ها و نیازهای جامعه، عدم داشتن برنامه ریزی استراتژیک، عدم تناسب بین محتوای آموزش با مهارت های شغلی، نظام مدون تربیت مربی و آموزش های ضمن خدمت بودند.

نتیجه گیری: ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش به مثابه مهم ترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی و عهده دار اجرای سیاست های مصوب و هدایت و نظارت بر آن (از مهد کودک و پیش دبستانی تا دانشگاه) به عنوان امر حاکمیتی با توسعه همکاری دستگاه ها امری ضروری در نظام آموزشی کشور است.

واژه های کلیدی: آموزش، پرستاری، یادگیری، مبتنی

بر خدمت

آموزش نوین در پرستاری: چالش ها و راهکارها

نسرين سرابی

دانشجوی دکتری پرستاری، گروه پرستاری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

برخی تعاریف مبتنی بر خدمت

یادگیری خدمات محور در جستجوی مشارکت افراد در فعالیت های می باشد که هر دوی خدمات جامعه و یادگیری آکادمیک را با هم ترکیب نمایند. به این خاطر این نوع یادگیری در دوره های رسمی قرار می گیرد و براساس مفاهیم آموزشی هستند که تدریس می شوند (۱۴).

یادگیری خدمات محور دارای اعتبار، آموزش و تجربه ای است که دانشجویان در فعالیت خدماتی سازمان به منظور بر طرف نمودن نیاز های جامعه مشارکت می نمایند و نشان دهنده ی فعالیت خدماتی به شیوه ای است که منجر به درک بیشتری از محتوای دوره، درک نظم دوره و ارتقاء حس مسئولیت مدنی می شود (۱۵).

تاریخچه یادگیری مبتنی بر خدمت

یادگیری مبتنی بر خدمات در اوایل قرن بیستم به دنبال حرکت آموزش پیشرو (مترقی) شکل گرفت. آموزش دهندگان پیشرو مانند دیویی (۱۹۷۲-۱۹۱۸) معتقد بودند که یادگیری باید براساس تجربیات باشد. یادگیری صحیح از طریق به کارگیری برنامه درسی همراه با فعالیت های هدفمند و موقعیت هایی برای تعاملات اجتماعی صورت می گیرد. مادامی که به نیازهای جامعه پیوند بخورد، خدمات اجتماعی مبتنی بر مدرسه، عنصری کلیدی در روش این پروژه بود که به وسیله یکی از پیروان دیویی به نام کیل پاتریک مطرح شد. کیل پاتریک همانند دیویی معتقد بود که یادگیری باید در مکانی خارج از مدرسه رخ دهد و براساس نیازهای واقعی جامعه باشد.

خدمات اجتماعی مبتنی بر مدرسه مجدداً در ۱۹۷۰ مورد حمایت آموزش دهندگان قرار گرفت. چندین کمیته از قبیل "انجمن ملی مدیران دبیرستان" و "مجمع ملی آموزش جوانان و دبیرستان"، دبیرستان ها را مورد انتقاد قرار دادند و معتقد بودند که این مدارس خودشان را از زندگی واقعی جدا ساخته اند. آنها تاکید می نمایند که برای آموزش نوجوانان باید از مکان های دیگر (غیر از مدرسه) استفاده نمود و فراگیران را باید در فعالیت های جامعه درگیر نمود.

با انتشار "یک ملت در خطر" در ۱۹۸۳، کارآیی مدرسه و معلم وابسته به آموزش دهندگان تعریف شد. با این حال بسیاری از خبرگان پیوسته درگیری فراگیران در مدارس مبتنی بر خدمات را توصیه می نمودند. به عنوان مثال بویر مطرح می نماید که فراگیران به فرصت هایی برای رسیدن به بیرون از خودشان (بیش از حد خودشان) و مسئولیت پذیری بیشتر نیاز دارند (کتاب دبیرستان، ۱۹۸۳) و افزایش واحدی در برنامه درسی که روی خدمات تمرکز یابد را مورد تاکید قرار می دهد. سال ۱۹۹۰، دوران مصلحت حیاتی مدارس مبتنی بر خدمات بود. به عنوان مثال در همان سال قانون خدمات اجتماعی و ملی قانونی شد و به دنبال آن در سال ۱۹۹۳ قانون ائتلاف خدمات اجتماعی و ملی رسمیت یافت که به صورت قانونی به مراکز آموزشی اجازه می دهد تا یادگیری خدمات محور را به عنوان یکی از شیوه های یادگیری به

تجربیات آموزشی نیازمند عواملی نظیر افزایش فعالیت فراگیران در داخل و خارج از کلاس، ارتقای کسب و فراگیری دانش و اجرای آموزشی، افزایش یادگیری مشارکتی و مبتنی بر گروه و حمایت فراگیران در توسعه حل مشکلات پیچیده است. برای دستیابی به شرایط فوق، به کارگیری استراتژی های فن تعلیم مطرح می شود (۱).

یکی از استراتژی های موثر و مهم فن تعلیم، یادگیری خدمات محور است. این پیش فرض اساسی مطرح است که یادگیری خدمات محور به خوبی سایر روش های یادگیری تجربی سبب می شود که فراگیر درک بهتری از مطالب درسی داشته باشد. به طور قطع آنچه که فرد از طریق عملکرد تجربه می کند، بیش از آنچه که صرفاً خوانده، شنیده یا توسط معلم تدریس می شود، به خاطر سپرده می شود (۲).

یادگیری خدمات محور توانایی فراگیر را از طریق یادگیری فعال و مشارکتی، مشغولیت در جامعه، تفکر انتقادی و قرارگیری در موقعیت های متضاد در زندگی واقعی، ارتقاء می دهد. علاوه بر این به کارگیری یادگیری خدمات محور سبب افزایش مسئولیت پذیری اجتماعی، پیشرفت اخلاقی (۱)، نوع دوستی، شایستگی و دانش علمی فراگیران در جوامع می شود، اعتقاد براین است که یادگیری خدمات محور اهداف فوق را به طور موثرتری نسبت به سایر روش ها خصوصاً آموزش از طریق کلاس های استاندارد ارتقا می دهد. این شیوه آموزشی به عنوان یک نوآوری آموزشی و دامنه وسیعی از فعالیت های آموزشی فراگیران از کودکان تا مقاطع دانشگاهی مطرح است. در واقع جامعه به عنوان آزمایشگاه فراگیران در نظر گرفته می شود.

فراگیر نیازهای جامعه را حس میکند و یاد می گیرد چگونه یادگیری کلاسی را با تجربیات دنیای واقعی مرتبط سازد (۲). تقریباً ۳۰ درصد از ۶/۷ میلیون فراگیر در موسسات دولتی و خصوصی آموزش عالی ایالات متحده در برنامه آموزشی خود از یادگیری خدمات محور بهره می جویند. بیش از ۲ میلیون فراگیر در برنامه های یادگیری خدمات محور در موسسات دولتی و خصوصی مشارکت می نمایند. در بیش از نیمی از دانشکده های ایالات متحده، دروس براساس یادگیری خدمات محور آموزش داده می شوند (۳) و ایشان معتقدند که باید یادگیری فعال را طی فرآیند یادگیری (نه بعد از آن) جایگزین یادگیری غیرفعال نسل های گذشته کرد (۴). خدمات باید به عنوان یک عنصر در درس گنجانده شود (نه یک واحد اختصاصی در برنامه درسی)؛ به عنوان مثال در درس روانشناسی، مقدماتی برنامه ریزی می شود که فراگیران خدمات را در آژانس خدمات اجتماعی برای ۳ ساعت در هفته در طول ترم ارائه دهند (۲). استفاده از این شیوه در دانشگاه ها و مراکز آموزشی ایالات متحده رو به افزایش است (۵).

محققین در زمینه به کارگیری شیوه یادگیری خدمات محور در دروس رشته های کاردرمانی، مددکاری اجتماعی، پزشکی، ارتباطات، پیروی شناسی، آموزش پزشکی و پرستاری نتایج موفقیت آمیزی را گزارش نموده اند (۱۳-۶).

کار گیرند. در زمستان ۱۹۹۷، سایت یادگیری خدمات محور با ارایه اطلاعاتی درخصوص برنامه های محلی، ایالتی و ملی درخصوص یادگیری خدمات محور راه اندازی شد (۱۶).

فرآیند اجرای یادگیری خدمات محور

مراحل اجرای یادگیری خدمات محور به صورت متنوعی ارایه شده که در این قسمت به مدل ۳ مرحله ای، ۵ مرحله ای و ۶ مرحله ای اشاره می شود. مراحل مدل ۳ مرحله ای یادگیری خدمات محور، آماده سازی (مشخص کردن اهداف آموزشی برای فراگیر؛ انتخاب تکالیف؛ مرور شرایط لازم مربوط به وظایف؛ تعیین مهارت های درسی ضروری؛ تعیین معیار و ضوابط به منظور انتخاب محل خدمات جامعه؛ آشنایی با موسسه واقع در جامعه (مکان، خط مشی ها و غیره)؛ هماهنگی با مدیران جامعه به منظور شناسایی موسسات مورد نظر؛ تکمیل فرم موافقت نامه؛ امنیت و بیمه فراگیران؛ و ایاب و ذهاب فراگیران و نظارت کنندگان)، فعالیت های یادگیری خدمات محور (در این مرحله باید خدمات مورد نظر ارایه شود. خدمات ارایه شده شامل همکاری با کارکنان و ارایه خدمات مورد نیاز به مددجویان است. در این مرحله باید خصوصیات فعالیت نظیر برنامه زمان بندی، رفتارهای قابل پذیرش، پیروی از خط مشی و سیاست ها به صورت واضح و روشن مشخص شود) و ارزشیابی (شامل تفکر منطقی، واکنش های عاطفی و رشد روحی و معنوی و همچنین تعاملات و فرصت های آینده هستند). شایان ذکر است که موفقیت های پروژه نیز باید مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد (۱۹-۱۷).

مراحل مدل ۵ مرحله ای، آماده سازی، عملکرد، تفکر منطقی، اختتامیه و ارزشیابی هستند. در مرحله تفکر منطقی به فراگیر فرصت داده می شود که در خصوص تجربیات یادگیری خدمات محور تفکر انتقادی داشته باشد تا زمینه آموزشی و اجتماعی را وسیع تر نماید. در مرحله اختتامیه، سهم فراگیر و موسسه ارایه دهنده خدمات در جامعه شناسایی و خاتمه پروژه یادگیری مبتنی بر خدمات اعلام می شود (۲۰). سایر مراحل شبیه مدل ۳ مرحله ای است. در مدل ۶ مرحله ای، ۶ گام براساس ۳ عنصر کلیدی ارتباطات آکادمیک روشن، نیازهای واقعی جامعه و بازتاب سیستمیک طراحی شده است که عبارت از بحث (درخصوص این سوال که "جامعه چیست؟" باید بحث شود. فراگیر باید درک مناسبی از جامعه، نیازهای جامعه، تفاوت جوامع، تفاوت نیاز در جوامع مختلف پیدا نماید)، بررسی اطلاعات مقدماتی (اطلاعات راجع به نیازهای جوامع مختلف جمع آوری می شود)، ارجاع (آیا احتمال یافتن نیازهای جوامع وجود دارد؟ برای یافتن نیازها به چه منابع و مهارت هایی نیاز است. در این مرحله باید امکان یافتن نیازهای واقعی جامعه مشخص شود)، برنامه (برنامه اجرایی پروژه براساس نیازهای منتخب طراحی می شود. باید اهداف آموزشی مشخص شود و ارتباطات آکادمیک با جامعه ایجاد شود)، اجرا (فعالیت یادگیری خدمات محور برنامه ریزی شده اجرا می شود) و بازبینی (مرحله ارزشیابی است. تاثیر خدمات، میزان رسیدن به اهداف مورد نظر، منافع برنامه، افراد

منفعت برنده، فرآیند تفکر منطقی و غیره مورد ارزیابی قرار می گیرد) هستند (۲۱).

روش کار:

مرور متون در پایگاه های اطلاعات علمی انجام نظر سنجی با تعدادی از اعضای هیات علمی دانشکده پرستاری-مامایی سنجند.

سوال: آیا در برنامه آموزشی تئوری/ بالینی از شیوه های مبتنی بر خدمت و مبتنی بر عملکرد استفاده می کنید؟ (با ذکر دلیل). لطفا تجربه تان را در صورت استفاده با ذکر مشکلات و مزایای استفاده توضیح دهید؟

چالش های پیش روی عملیاتی کردن آموزش و یادگیری مبتنی بر خدمات

عدم نیاز سنجی آموزشی، پژوهشی و سلامتی نیاز مفهومی چند بعدی است که درک کامل آن مستلزم جامع نگری است. با این حال کامل ترین تعریف ارائه شده در مورد نیاز تحلیل شکاف یا فاصله موجود است (وضعیت موجود با وضعیت مطلوب و یا آنچه هست با آنچه باید باشد). وجه تمایز نیاز با نیاز سنجی اولویت بندی کردن نیازها پس از استخراج آن ها در نیاز سنجی است. لذا نیازسنجی فرایندی نظام دار. شناسائی فاصله بین وضع موجود با وضع مطلوب یا آنچه باید باشد با آنچه هست و نهایتاً تعیین اولویت ها برای اقدام و اجرا است.

موارد مورد نیاز جهت توجه در نیازسنجی برای اهداف راهبردی

شاخصه های جمعیتی
ساختارها و سازمانهای اجتماعی منطقه
ظرفیت های جامعه از جهت کارهای گروهی انجام شده در آن جامعه جهت حل مشکلات محیط فیزیکی وضعیت اقتصادی

عدم پذیرش دانشجو بر اساس مولفه ها و نیازهای جامعه در ایران و فقدان ارتباط نزدیک بین دانشگاه ها و بخش های مختلف جامعه موجب شده است که بین ظرفیت پذیرش دانشجو و تقاضای بازار به نیروی متخصص تناسب وجود نداشته باشد که علت آن عدم هماهنگی و انسجام در تصمیم گیری بین نظام آموزش عالی با سایر بخش های جامعه به دلایلی چون: عدم وجود آمار واقعی، فقدان نگرش استراتژیک در بخش های دولتی و خصوصی، ناتوانی مدیران در طرح ریزی و برآورد احتیاجات نیروی انسانی براساس استراتژی های کلان توسعه، عدم اجرای برنامه های میان مدت و بلندمدت جذب، اجرای سلیقه ای سیاست ها و خط مشی ها و تغییر در برنامه های تدوین شده پس از هر تغییر در مدیریت هاست. ضمن این که دفتر گسترش آموزش عالی نیز در صورت تامین امکانات و استاد توسط مقامات محلی و بدون در نظر گرفتن وضعیت اشتغال در آینده برای ایجاد رشته تحصیلی مجوز صادر می کند. البته باتوجه به هدف و فلسفه وجودی دانشگاه ها که ارتقا سطح علمی و تغییر در نگرش و بینش عمومی مردم و تامین

نیازهای جامعه به نیروی متخصص است، توسعه آموزش عالی دارای توجیه است. اما فارغ التحصیلان انتظار دارند که با گرفتن مدرک تحصیلی موجبات اشتغال یا تسهیل شرایط اشتغال آنان فراهم آید. لذا پیشنهاد می شود تدبیری اتخاذ گردد که اولاً ظرفیت پذیرش دانشجو براساس نیاز آینده بازار کار به نیروی متخصص تعیین شود و ثانیاً مجوزهای ایجاد رشته تحصیلی در دانشگاه دائمی نباشد و با تغییر در کیفیت نیازهای جامعه و تخصصهای جدید، مشخصات مجوزهای صادره تغییر یابند. رشته های دانشگاهی باید بر اساس نیاز منطقه باشد و توجه به این مساله توسعه و پیشرفت کشور را به همراه خواهد داشت.

عدم داشتن برنامه ریزی استراتژیک

درک صحیح و مطابق با واقع از محیط کسب و کار، اساس برنامه ریزی استراتژیک و تعیین درست مسیر حرکت در محیط است. محیط کسب و کار، ماهیتی زنده دارد. اگر چنین درکی نسبت به محیط وجود نداشته باشد، رابطه ای پویا، زنده و فعال با محیط، تعریف و ترسیم نخواهد شد. نقش برنامه ریزی، پشتیبانی از یادگیری سازمانی و انعطاف پذیری سازمان است تا به عنوان مزیتی رقابتی، خود را با تغییر و محیط متغیر سازگار کند طی فرایند برنامه ریزی و توسعه استراتژی، سردرگمی در برابر درک شرایط محیط کار می تواند منجر به ناهمخوانی و ناسازگاری شود. با این دیدگاه، از برنامه ریزی به عنوان ابزار یادگیری برای فهم بهتر محیط کسب و کار یاد می شود. تقریباً در تمامی شرکت ها و سازمان ها، همواره با سه موضوع زیر به عنوان موانع کلی تفکر و برنامه ریزی نوآورانه مواجه می شویم: (۱) نیازهای کوتاه مدت که در کسب سود یا کاهش هزینه متجلی بوده و توانایی تفکر بلندمدت را سلب می کند. (۲) اشتیاق و احساس ایمنی که در تقلید از رقبا، مانع نوآوری واقعی می شود. (۳) حفاظت از سرمایه گذاری ها و هزینه های صرف شده ای به مثابه اجتناب از سرمایه گذاری جدید که نوعی احساس امنیت یا هاله ایمنی (۲۲).

عدم ارتباط بین دانشگاه و صنعت

ارتباط دانشگاه و صنعت فرآیندی است، که در طول زمان شکل میگیرد و برگرفته از نیازها و ضرورت های ملی در دوره های تاریخی، سمت و سو و اهداف کاربردی مرتبط به آن، تعیین می شود. نگاهی به تاریخچه ارتباط دانشگاه و صنعت در ایران نشان می دهد که اولاً شکل-گیری این ارتباط در گذر زمان به طور اصولی پاپه ریزی نشده و زیربنای اساسی برای آن صورت نگرفته است. ثانیاً محتوا و سمت و سوی این ارتباط به درستی شکل نگرفته و هدفمند نبوده است. در حالی که تجربه کشورهایی که ارتباط دو سویی دانشگاه و صنعت در آنها قدرتمند است نشان می دهد که این ارتباط از ابتدا به درستی پی افکنده شده و به صورت ساختاری پیشرفته است (۲۳). برخی از دلایل این عدم ارتباط:

عدم وجود بانک اطلاعاتی متمرکز در کشور از نیازمندی های صنایع و توانمندی های دانشگاه.

عدم نگرش کلان راهبردی بین دو بخش آموزش عالی و وزارت صنایع
عدم توجه کافی به برقراری توافق نامه همکاری دراز مدت دانشگاه با صنایع جهت همکاری و جذب حمایت مالی
پژوهش محور نبودن آموزش در دانشگاه و عدم حمایت کافی از اعضای هیأت علمی جهت همکاری در صنایع.
کم رنگ بودن نقش دانشگاه در ایجاد، برنامه ریزی، توسعه و مدیریت صنایع.

عدم وجود بخشنامه یا دستورالعمل مشخص جهت فعالیت و حضور اعضای هیأت علمی در صنایع و بالعکس
عدم وجود یافعال نبودن دفتر ارتباط با صنعت دانشگاهها به عنوان واحد سیاست گذار و تسهیل کننده در دانشگاه و به عنوان واحد مشورتی و هدایت گرا برای صنایع شناخته شده
چهار طرح معروفی که در دانشگاه های معتبر دنیا در جهت برقراری ارتباط با صنعت مورد استفاده قرار می گیرد عبارتند از:
۱- طرح اینترنت شیب: که در این طرح به طور کلی یک ارتباط کوتاه مدت سه جانبه بین دانشجویان، اعضای هیأت علمی دانشگاه و متخصصان بخش صنعت برقرار می شود در این دوره، دانشجویان در قالب تیم هایی با چند رشته یا گرایش، پس از آشنایی با مشکلات واحدهای صنعتی، نسبت به رفع این مشکلات اقدام می کنند.

۲- طرح اکسترن شیب: این طرح به دانشجویان اجازه می دهد که حرفه های مختلف را از نزدیک مشاهده و بررسی نمایند تا با دید بازتری به انتخاب شغل آینده خویش بپردازند. طول دوره اکسترن شیب از یک روز تا یک ماه میتواند متغیر باشد. در این طرح دستمزدی به دانشجویان پرداخت نمی شود و علاوه دانشجویان باید هزینه های مربوط به فعالیت هایشان را نیز خودتأمین کنند.
۳- طرح کارآموزی: که بعنوان بخشی از یک کلاس دانشگاهی محسوب می شود که دانشجو بصورت موقتی در یکی از بخش های صنعت مرتبط با واحدی که می گذرانند، به فعالیت می پردازد. هدف این طرح این است که دانشجو عملاً مطالبی که در دانشکده، پیرامون یک موضوع بیان می گردد را در دنیای کار ببیند تا درک بهتر و عمیق تری نسبت به تئوری های گفته شده بیابد.
۴- طرح کو-آپ: این طرح به گونه ای برنامه ریزی شده است که دانشجو پنج ترم تحصیلی خویش را به صورت تمام وقت در صنعت به کار و کسب تجربه بپردازد. این ترم ها به ترم کاری ۵ معروفند (۲۴ و ۲۳).

عدم توفیق دانشگاه ها در ایجاد تقویت روحیه

علمی و انگیزه خدمت رسانی به جامعه در دانشجویان

باتوجه به این که پایه و اساس دانشگاه را دو عامل مهم و اصلی یعنی دانشجو و استاد تشکیل می دهند علل عدم توانایی دانشگاه ها در ایجاد روحیه علمی و انگیزه در دانشجویان را باید در ویژگی های این دو عامل جستجو کرد. دانشجویان اکثراً روحیه علمی و انگیزه کافی ندارند و معمولاً به جای توجه به ارتقای سطح

علمی خود فقط به ارتقای سطح تحصیلی (اخذ مدارج بالاتر) می‌اندیشند. لذا دانشگاه‌ها باید به فراخور تغییرات در شرایط سنی، سطح اجتماعی و انتظارات جامعه از دانشجویان و همچنین تأثیراتی که حضور در مراکز علمی در روند زندگی دانشجویان می‌گذارد، شیوه آموزشی و تربیتی را ارائه کنند که در دانشجویان انگیزه و روحیه علمی ایجاد کند و این امر زمانی محقق می‌شود که اعضای هیات علمی به عنوان یکی از دو عامل اصلی دانشگاه، دارای روحیه علمی و انگیزه خدمت‌رسانی باشند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود ضمن انجام اقدامات بنیادی در خصوص تغییر در شیوه آموزش سنتی موجود، در جذب استادان، افرادی که دارای روحیه علمی و دانش پژوهی هستند در اولویت قرار گیرند و از سوی دیگر، تدابیری نیز برای رفع مشکلات و تنگناهای اقتصادی اعضای هیات علمی اتخاذ گردد.

ناکارآمدی اعضای هیات علمی در تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه

زمانی که بحث تربیت مطرح می‌شود هدف هدایت دانشجویان است. به عبارت دیگر، استادان باید در ابعاد مختلف فکری، احساسی، اخلاقی، معنوی، اجتماعی و حتی سیاسی دانشجویان را هدایت کنند. اما آنچه که در حال حاضر در بیشتر کلاس‌های درس و در سطوح مختلف در دانشگاه‌ها مشاهده می‌شود انتقال مطالب علمی و نظریه‌های از پیش ثابت شده یا نکات خاصی از ذهن استاد به ذهن دانشجو است که پس از اتمام فرآیند انتقال اگر استاد بدون توجه به بی‌علاقگی دانشجویان، برانجام امتحان یا پرسش و پاسخ در جلسات بعد تأکید ورزد دانشجو ناگزیر به مطالعه و حفظ مطالب به منظور پاسخگویی می‌شود و اگر تراکم زیاد جمعیت کلاس درس و محدودیت‌های زمانی مانع از اجرای پرسش و پاسخ یا ارزیابی توسط استاد شود حفظ کردن مطالب فقط در زمان امتحانات صورت می‌پذیرد.

در بررسی علل ناکارآمدی اعضای هیات علمی باتوجه به هدف‌های آموزش عالی نقش سه عامل برجسته تر به نظر می‌رسد: الف- ضعف سیستم تحصیلات تکمیلی آموزش عالی در ارتقای سطح علمی دانشجویان؛ ب- ضعف آموزش عالی در تجهیز اعضای هیات علمی به اصول روانشناختی و تربیتی و شیوه‌های نوین تدریس؛ ج- تراکم بیش از حد دانشجو در کلاس‌ها و عدم رعایت استانداردهای آموزشی.

به طور کلی می‌توان گفت اگر اعضای هیات علمی دارای روحیه علمی، اهل مطالعه، توانمند و آشنا به مباحث روز رشته تخصصی خود باشند و از طرفی نسبت به شیوه‌های نوین تدریس آگاهی کافی داشته باشند مطمئناً در تدریس موفق بوده و اهداف تربیتی تا حدودی زیادی در دانشگاه محقق خواهد شد. بنابراین، آموزش عالی باید نسبت به شناسایی و جذب افراد مستعد و نخبه اقدام کرده و سیاست‌ها و برنامه‌هایی را برای آشنایی آن‌ها با اصول و فلسفه تعلیم و تربیت و شیوه‌های نوین تدریس، تحقیق و شیوه آموزش‌مبانی علوم تدوین و اجرا کند.

عدم آشنایی مدرسان دروس مختلف با روشهای نوین آموزشی

علی‌رغم این که مدرسان دروس به طور گسترده مورد توصیه قرار می‌گیرند که روش‌های فعال آموزشی را جانشین روش‌های سنتی و معلم محوری نمایند، هنوز تعداد کثیری از مدرسان فقط با عناوین این روش‌های تدریس آشنایی دارند و یا اطلاعات خیلی محدودی دارند. معمولاً این اطلاعات محدود را با استفاده از مطالب پراکنده مجلات که اتفاقی به دست آن‌ها می‌رسد، کسب کرده‌اند و هیچ‌گاه به طور جدی و عمقی با این روش‌ها آشنا نشده‌اند.

اشکال در سیستم آموزش ابتدایی و متوسطه

دانشجو محصول نظام آموزش و پرورش ما می‌باشد. بررسی نقایص این سیستم از ضروریات است. در واقع سیستم آموزش ابتدایی و متوسطه به گونه‌ای است که روش تحقیق و تفکر را به دانش‌آموز یاد نمی‌دهد و کتاب‌های درسی کمتر دانش‌آموز را به تفکر و تفحص وادار نمی‌کند و داشتن روحیه شهروند مدنی در نظام آموزشی ما جایی ندارد.

کمبود یا فقدان وسایل کمک آموزشی (شبیه سازی قبل از ورود به عرصه خدمت)

هم‌اکنون بسیاری از کتابخانه‌های دانشگاهی دنیا به انواع و اقسام فیلم‌های ویدیویی، علمی، نوارها، اسلایدها و... مجهز هستند.

عدم جو و فرهنگ سازمانی مناسب

اعتماد متقابل، شکیبایی در برابر اشتباه‌های یکدیگر، احترام قائل شدن به نظرات افراد صاحب دانش

مقاومت در مقابل تغییر

کم‌اهمیت جلوه نمودن تفکر خلاق و انتقادی در فرهنگ حاکم بر آموزش

عدم وجود رهبري آگاهانه، هوشمندان و مدیریت مشارکتی، نداشتن مدیریت ریسک، حمایت پایین در جهت ایجاد تغییرات سازنده

عدم امکانات تبادل اطلاعات با اساتید سایر دانشگاه‌های ایران و به اشتراک گذاشتن تجربیات

کمبود وقت مناسب یا عدم اختصاص زمان کافی) کمبود زمان لازم برای تدریس علوم به شیوه فعال، کمبود وقت دانش‌آموزان برای فعالیت و تحقیق (

ساخت معیوب نظام آموزشی يك جامعه، اعم از نگرش‌ها و باورها، برنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها.

توجه یا عدم توجه نظام آموزشی به نیازهای شاگردان و جامعه، اصالت دادن نظام آموزشی به محتوا و برنامه‌ها به جای رشد و تحول همه‌جانبه

راه کارها

۱. اگر اعضای هیات علمی دارای روحیه علمی، اهل مطالعه، توانمند و آشنا به مباحث روز رشته تخصصی خود باشند و از طرفی نسبت به شیوه‌های نوین تدریس آگاهی کافی داشته باشند مطمئناً در تدریس موفق بوده و اهداف تربیتی تا حدودی زیادی در دانشگاه محقق خواهد شد. بنابراین، آموزش عالی باید نسبت

به شناسایی و جذب افراد مستعد و نخبه اقدام کرده و سیاستها و برنامه هایی را برای آشنایی آن ها با اصول و فلسفه تعلیم و تربیت و شیوه های نوین تدریس، تحقیق و شیوه آموزش مبانی علوم تدوین و اجرا کنند.

۲. پیشنهاد می شود تدبیری اتخاذ گردد مجوزهای ایجاد رشته تحصیلی در دانشگاه دائمی نباشد و با تغییر در کیفیت نیازهای جامعه و تخصص های جدید، مشخصات مجوزهای صادره تغییر یابند. رشته های دانشگاهی باید بر اساس نیاز منطقه باشد و توجه به این مساله توسعه و پیشرفت کشور را به همراه خواهد داشت.

۳. ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش به مثابه مهم ترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی و عهده دار اجرای سیاست های مصوب و هدایت و نظارت بر آن (از مهد کودک و پیش دبستانی تا دانشگاه) به عنوان امر حاکمیتی با توسعه همکاری دستگاه ها.

۴. روزآمد ساختن محتوای تعلیم و تربیت و تدوین برنامه درس ملی مبتنی بر نیازهای کشور

۵- توسعه فرهنگ تفکر، تحقیق، خلاقیت و نوآوری و بهره گیری از روش های یاددهی و یادگیری متنوع و مطلوب و ایجاد تفکر منطقی و منسجم برای تحلیل و بررسی موضوعی

۶- بهینه سازی فضا، زیر ساخت های کالبدی و تجهیزات مدارس و دانشگاه ها در مسیر تحقق اهداف

۷- تبدیل نظام آموزشی کشور به یک نظام آموزشی متکی بر رشد همه جانبه فرد

۸- کم کردن حجم کتاب و تخصیص زمان متناسب با محتوای آموزشی و روش های فعال می تواند مدرسان را در به کار بردن این روش ها پایدارتر نماید.

۹- بهبود مستمر نظام ارزیابی وضعیت آموزشی
۱۰- تنظیم تفاهم نامه همکاری بین دانشگاه و بخش صنعت

۱۱- شکل دادن شبکه ها و ائتلافات مورد نیاز برای پیوند دانشگاه و جامعه

۱۲- شکل دهی یادگیری مبتنی بر خدمت به عنوان بخشی از هویت موسسه

۱۳- کاهش بار کاری پرسنل بویژه در طول اولین دوره کاری
۱۴- ایجاد فرصت برای ارزیابی نتایج یادگیری مبتنی بر خدمت عملکرد و انعکاس مواردی که نیاز به کار بیشتری دارد به خود پرسنل درگیر

۱۵- برگزاری جشن های سالیانه
۱۶- فعال تر کردن مراکز آموزش پاسخگو دانشگاهها

References:

- Wells CV, Grabert C. Service learning and mentoring: Effective pedagogical strategies. *Coll Stud J*. 8-573:(4)38 ;2004.
- Billig SH, Waterman AS. Studying service-learning: Innovations in education research methodology. Routledge: Lawrence Erlbaum Associate. 2003.
- Vanderhoff M. Service-learning the world as the classroom. *PT Mag*. 41-34:(5)13 ;2005.
- Johnson, R. A case study in service-learning a community nutrition food drive: Neighbors helping neighbors. *Top Clin Nutr*. 6-351:(4)20 ;2005.
- Servicelearning.fsu.edu [homepage on the Internet]. Florida: Number of service learning classes; c2001 [update 2006 Feb 25]. Available:http://www.servicelearning.fsu.edu/index_files/main_data/graphs/04-03/04-03Classes.gif
- Williams NR, Reeves PM. MSW students go to burn camp: Exploring social work values through service-learning. *Soc Work Educ*.98-383:(4)23 ;2004.
- Blieszner R, Artale LM. Benefits of intergenerational service-learning to human services majors. *Educ Gerontol*. 88-71:(1)27 ;2001.
- Dreuth L, Dreuth FM. A model of student learning in community service field placements. *Active Learn High Educ*. 64-251:(3)3 ;2002.
- Kendall JC. Combining service and learning: An introduction for cooperative education professionals. *J Coop Educ*. 26-9:(2)27 ;1991.
- Keyton J. Integrating service-learning in the research methods course. *South Commun J*. 11-66:201 ;2001.
- Moorman MK, Arellano-Unruh N. Community servicelearning projects for undergraduate recreation majors. *Am J Health Educ*. 7-42:(2)73 ;2002.
- Waskiewicz RA. Results of course-based service-learning experiences on sophomore students' personal and professional development. *J Public Afr*. 53-5:35;2001.
- Warren BJ, Donaldson R, Whaley M. Service learning: An adjunct to therapeutic communication and critical thinking skills for baccalaureate nursing students. *J Nurs Educ*. 147:(3)44 ;2005.
- Andrew Furco, "Is Service-Learning Really Better than Community Service?" in Furco, Andrew and Shelley H. Billig, eds. *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc. 2002. p. 25
- Bringle R, Hatcher J. A Service Learning Curriculum for Faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*. 122-112;1995.
- Alma.edu [homepage on the Internet]. Michigan: Background in service-learning; c2003 [update 2006 Feb 22]. Available:<http://www.alma.edu/academics/education/service/background.html>.
- Alma.edu [homepage on the Internet]. Michigan: Background in service-learning; c2003 [update 2006 Feb 22]. Available from: <http://www.alma.edu/academics/education/service/background.html>.
- Cooperative Education Association. What is service learning? Ontario: Cooperative education association; 2006.

Available from: <http://www.usm.maine.edu/service-learning/whatis.html>.

Floridacompact.org [homepage on the Internet]. Florida: Technology options for service-learning projects; c2001 [update 2006 Mar 2]. Available from: <http://www.floridacompact.org/resources/files/TechnologyOptionsForSL>.

Kennesaw.edu [homepage on the Internet]. Kennesaw: The steps to service learning; c2004 [update 2006 Feb 25]. Available from: <http://www.kennesaw.edu/community/servicelearning/Pages/steps.html>.

Psl.oditech.com [homepage on the Internet]. Kennesaw: The six step model: Service-learning planning tool; c2004 [update 2006 Feb 25]. Available from: http://psl.oditech.com/educators/teachers/six_step_model.pdf.

Harris, Gerald. The Art of Quantum Planning: Lessons from Quantum Physics for Breakthrough Strategy, Innovation, and Leadership. Berrett Koehler Publishers, 2009.

Shafiee, M. 2003. History of the relationship between industry and academia, tripartite Congress “, Proceedings of the Seventh National Congress of cooperation between government, academia and industry for national development. Page 32-21.

Fayez A, Ali Shahab A. 2010. Assessment and prioritization of barriers to university-industry relations(A case study of Semnan city). Journal of Educational Leadership and Management Islamic Azad University of Garmsar. 124-97 :(2)4.

Novel Education in Nursing: Chalenges and Strategies

Nasrin Sarabi

Ph. D student of Nursing, Group of Nursig, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

Background and Objective:

Methods:

Results:

Conclusion:

Keywords:

*Corresponding Author: Nasrin Sarabi, E-mail: nasin-saraby06@gmail.com

۲۸

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گهنامه

علمی-تخصصی

انجمن علمی پرستاری
دانشگاه تربیت

مدرس

چکیده

تعلیم و تربیت همانند بسیاری از علوم دیگر به مثابه یک نظام یا سیستم است. بدین معنا که اجزا و عناصر خاص و متناسب با خود را دارد که باید مورد شناسایی و بررسی دقیق قرار گیرند. ناتورالیسم، مکتبی ادبی است که در قرن نوزدهم شروع و سپس در بیشتر جهان طرفدار پیدا کرد. از دیدگاه طبیعت گرایان یادگیری کودکان باید از تجربه حسی محیط بلافصل آنان سرچشمه بگیرد، نه از منابع کلامی همچون سخنرانی، موعظه و کتاب. کودکی دوران شایسته، ضروری و ارزشمند رشد و نمو انسان است و برنامه درسی و روش تدریس باید از سائقها و غرایض کودکان الهام بگیرد. راهبردهای تدریس به روش طبیعت گرایی شامل روش تدریس فعال، حل مسئله جان دیویی، گردش علمی، روش آزمایشی، واحد پروژه و بارش افکار و کاوشگری است که همه این روشها در محیط طبیعی انجام می پذیرد. هر چند این روشها به تنهایی برای انجام تمام تدریسها کافی نیست ولی با ادغام روشها باهم می توان به نتایج مطلوب رسید. در این مقاله، به تبیین فلسفه طبیعت گرایی در تعلیم و تربیت و دیدگاه روسو بعنوان نماینده طبیعت گرایی و مضامین تربیتی برمبنای آن پرداخته شده است. کلید واژه ها: دیدگاه های تربیتی، ناتورالیسم، ژان ژاک روسو

*نویسنده ی مسئول: فاطمه السادات سید نعمت اله روشن،
پست الکترونیک: f.roshan@modares.ac.ir

فلسفه طبیعت گرایی در تعلیم و تربیت

*فاطمه السادات سید نعمت اله روشن

دانشجوی دکتری تخصصی پرستاری، گروه پرستاری،
دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۲۹

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گاهنامه

علمی-تخصصی

انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس

عقل سلیم، آموزه های علمی و عملی، فرهنگ و دانش بشری به خوبی نشان می دهند که انجام کارهای بزرگ و بنیادی، مستلزم شناخت نیازها، راهبردها و ابزار کار است. یک وجه تمایز زندگی انسان قرن جدید با گذشته، دسترسی او به علوم و دانش هایی است که قدرت و توان او را تسخیر کرده و جنبه های مختلف زندگی مادی را وسعت داده است. با پیشرفت در حوزه علوم انسانی و شناخت شیوه های نو در تربیت و هدایت رفتاری انسان ها امکان رشد استعدادها فراهم شده است که همان مفهوم تربیت طبیعی (فطری) است که برای انجام این کار باید طبیعت بیرون را تابع طبیعت درون کرد. تربیت باید خود انگیخته باشد تا درون مرتبی ریشه دواند. امام علی (ع) در نامه ۳۱ به فرزندش امام حسن (ع) با او ارتباط عاطفی برقرار می کند تا این نیاز فطری او را برطرف کند و سپس زبان به نصیحت او می گشاید. شهید مطهری میگوید قطعاً اگر تربیت با در نظر گرفتن فطریات صورت گیرد باعث افزایش نواغ در جامعه می شود (۱).

روسو نماینده طبیعت گرایی در کتاب معروفش *امیل* که یکی از بهترین کتب تعلیم و تربیت است نمونه یک تربیت طبیعی واقعی را آموزش می دهد. او به آزادی انسانها اهمیت می دهد و معتقد است طبیعت، انسان را خوشبخت ایجاد کرده ولی جامعه او را بیچاره کرده است. انسان به نظر روسو به وسیله سه استاد تربیت می شود؛ طبیعت، اشیا و آدمیان. انسانی خوب تربیت می شود که این سه قسم تربیت متوجه مقصد واحدی باشند و اثر آنها به شیوه های هماهنگ صورت گیرد. فلسفه تربیتی روسو در واقع جزئی از فلسفه اجتماعی و سیاسی اوست. روسو مانند افلاطون معتقد است که هر گونه اصلاح اجتماعی مستلزم اصلاح نظام تربیتی و پرورش آدمی نواست. هدف تربیت از نظر روسو حفظ طبیعت فطرتاً نیک و آزاد کودک در برابر فساد محیط اجتماعی است. به نظر روسو، چون آدمی طبعاً نیک و آزاد آفریده شده است، پس مربی در حقیقت باید از تحمیل فکر و سلیقه خود در تربیت او خودداری کند و بگذارد آزادانه رشد کند (۱).

کانت ۲ نشان می دهد که چگونه به مدد مربی خوب و مراقبت و تادیب و سرانجام تعلیم (فرهنگ آموزی) فرد می تواند به مقام انسان یعنی موجودی آزاد و قانون گذار برسد. او مانند روسو، در تربیت، از آزادی طبیعی فرد انسان به طور کلی آغاز می کند و هدف مهم تربیت را تبدیل انسان طبیعی به انسان اخلاقی و هدایت آدمی به سوی آزادی حقیقی می شمارد. کانت معتقد است اگر برنامه تربیتی با طبیعت و ذات کودک همخوانی نداشته باشد منجر به شکست می شود (۱).

آثار دیویی ۳ موجب پیدایش فلسفه آزمایش گرایانه ای شد که آموزش و پرورش آمریکا را در نظریه و عمل عمیقاً متأثر ساخت. فلسفه آموزش و پرورش دیویی با اتکا به روانشناسی ارگانیسمی، اصطلاحات ارگانیسم و محیط، درباره زندگی و آموزش و پرورش به کار رفت. به نظر دیویی تداوم زندگی انسانی مستلزم تعامل وی با محیط طبیعی است. دیویی نه مانند روسو، بیگانه شدن انسان را با طبیعت توصیه می کند و نه همچون اسپنسر ۴ انسان را محبوس

در مبارزه علیه طبیعت می خواهد بلکه برآن است که انسانها باید از طبیعت به عنوان وسیله ای برای تغییر شکل بخش هایی از محیط استفاده کنند تا امکانات تداوم حیات را افزایش بخشند (۱). روسو با طرح شجاعانه نظریه طبیعت گرایی طرح نویی_ بلکه به عقیده بعضی ها انقلابی کپرنیکی_ در تعلیم و تربیت براه انداخت. وی دکتترین گناه ازلی کلیسا را که به موجب آن فطرت آدمی شیرین و متمایل به گناه و فساد تلقی می شد، طرد کرد و به جای آن آموزه پاکی طبیعت انسانی را پیشنهاد و تبلیغ نمود. از نظر روسو نه تنها انسان را طبیعت پاک و نیک است، بلکه استعدادها و ساز و کارهای رشد و کمال را نیز در خود دارد. انسان ذاتاً فعال، کنجکاو، نیک و مستعد رشد است. کار تعلیم و تربیت چیرگی بر طبیعت نیست، بلکه همراهی با آن است. کار تربیت مداخله در طبیعت انسانی نیست، هموار کردن راه برای شکوفایی آن است. تعلیم و تربیت باید موافق طبیعت باشد. معنی این سخن آن است که خواست ها، نیازها، علایق و پویایی های طبیعی کودک باید دایر مدار تعلیم و تربیت باشند نه برنامه و محتوای از پیش تهیه شده. هدف تربیت روسو پرورش انسان است، انسان طبیعی، انسان فارغ از تکلفات و کژی های اجتماعی، انسانی که به دلیل تربیت شدن در آغوش طبیعت اصالت خود را حفظ می کند. نظریه روسو، انسانی نو، با منش و ارزش های نو آرایه می دهد. بردگی بر خلاف طبیعت انسان است. اگر انسان آزاد آفریده شده است باید بر مقدرات خویش حاکم باشد. فساد البته وجود دارد اما امری عارضی است که از بیرون، از سوی جامعه، به انسان تحمیل می شود. لذا اگر انسان از فساد اجتماعی به دور نگهداشته داشته شود و شرایط رشد طبیعی او فراهم شود، به بهترین وجه به کمال خواهد رسید (۲).

طبیعت گرایی در تعلیم و تربیت

ناتورالیسم در معنی واژگانی از دو کلمه *ism* و *nature* تشکیل شده که در زبان فارسی طبیعت گرایی ترجمه شده است (۳). مکتب اروپایی ناتورالیسم (Naturalism) مکتبی فلسفی است که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، نخست در فرانسه و سپس در آمریکا، انگلستان و سایر کشورهای اروپایی به وجود آمد. بر اساس فلسفه ناتورالیسم، هر چیزی که وجود دارد، بخشی از طبیعت است؛ بنابراین در حوزه فعالیت علم قرار دارد و بوسیله علت های مادی و طبیعی، قابل توصیف و تشریح است. نویسندگان مکتب ناتورالیسم، بر اساس همین فلسفه، حوادث و رویدادهای زندگی را تشریح می کنند و به علت ماورای پدیده های علمی برای توجیه حوادث و رویدادهای زندگی اعتقادی ندارند. به عبارت دیگر، ناتورالیسم، عمل، تمایل، یا تفکری است که تنها بر مبنای طرح ها و غرایز طبیعی استوار است. نظریه ای که هرگونه معنای مافوق طبیعی را برای حوادث و اشیا، انکار می کند (۴).

از پیشگامان این مکتب می توان توماس هابز (۱۶۷۹-۱۵۸۸)، ژان ژاک روسو (۱۷۱۲-۱۷۸۸)، هربرت اسپنسر (۱۸۲۰-۱۹۰۳)، امیل زولا (۱۸۴۰-۱۹۰۲) را نام برد. طبیعت گرایی بر این فرض مبتنی است که طبیعت بنیاد واقعیت است.

طبیعت فی نفسه نظامی کلی است که تمامیت هستی از جمله انسان و طبیعت انسانی را در برمی گیرد و تبیین می کند. در ساده ترین صورت بندی آن، طبیعت گرایایی بر این باور مبتنی است که قلمرو واحدی از واقعیت وجود دارد و آن ماده در حال حرکت است. بسیاری از طبیعت گرایان به ویژه در یونان باستان، ماده گرایانی بودند که اعتقاد به وجود نظام فوق طبیعت را مردود می انگاشتند. طبیعت گرایان گروه های متفاوتی دارند. طبیعت گرایایی علی رغم تنوعات و ابهام هایش بالاخص در آموزش و پرورش دارای مضامین مشترک زیراست:

- ۱- برای تامین مقاصد آموزش و پرورش باید به طبیعت و طبیعت انسانی به مثابه جزئی از نظام طبیعی توجه کرد
- ۲- حواس کلید درک طبیعتند، ادراک حسی مبنای معرفت ما را نسبت به طبیعت تشکیل می دهد.
- ۳- چون فرایند طبیعت کند، تدریجی و تکاملی اند، آموزش و پرورش هم باید فارغ از عجله باشد (۵).

عوامل شکل دهنده مکتب ناتورالیسم

ناتورالیسم به عنوان یک تحول فکری، همراه با تحول اقتصادی و سیاسی، نتیجه تغییرات سریع و ریشه داری بود که انقلاب صنعتی در قرن نوزدهم در اروپای غربی و آمریکای شمالی به جا گذاشته بود. تحولاتی که با شروع آن، چهره زمانه کاملاً تغییر یافته بود: انقلابهای ۱۸۳۰ و ۱۸۴۸، کودتای سال ۱۸۵۱ لویی ناپلئون، یکپارچه شدن کشورهای آلمان و ایتالیا، جنگ فرانسه و پروس، جنگ داخلی آمریکا نمونه این تحولات بودند که بر جریان ها و نحله های فکری زمان خود تأثیر بسزایی بجا گذاشتند. از دیگر عواملی که بر زندگی نیمه قرن نوزدهم تأثیر گذاشت، انتشار نظرات داروین در سال ۱۸۵۹ بود. نظرات داروین در پیدایی ناتورالیسم نقش عمده داشت و مساله تنازع بقا، مضمون اصلی بسیاری از نوول های ناتورالیستی شد. تصویرهای آرمانی که رماتیک ها از انسان ترسیم کرده بودند و بتی که کلاسیست ها از او ساخته بودند، در هم فرو ریخت و شرایطی فراهم آمد تا ناتورالیست ها بتوانند انسان را تا حد حیوان تنزل دهند. البته این واقعیت را هم بایستی پذیرفت که رویدادها و گرایش های فلسفی، علمی، سیاسی، اجتماعی و اخلاقی قرن نوزدهم به فراهم آوردن زمینه و پایه و مایه های ناتورالیسم محدود نماند و به تعبیری، در شکل دادن و تعیین محتوا، روش ها و سمت و سوی آن نیز نقشی مهم بر عهده داشت (۴ و ۶).

روسو نماینده طبیعت گرایی

ژان ژاک روسو نماینده فلسفه طبیعت گرایی، فیلسوف و نویسنده بزرگ فرانسوی در ۲۸ ژوئن ۱۷۱۲ در شهر «ژنو» سوئیس متولد شد، مذهب او پروستان بود. کودکی پیشرس، حساس اما بی انضباط بود. «ژان ژاک» یک هفته پس از تولد مادر خود را از دست داد و اقوامش از او پرستاری کردند. پدرش ساعت ساز بود و تا ده سالگی از او مواظبت می کرد و کتاب های زیادی را برای مطالعه در اختیار وی می گذاشت تا قوای عقلی و فکری او پرورش یابد. پس از چندی پدر روسو در اثر زد و خورد با یک شخص ناشناس از «ژنو»

گریخت و پسرش «ژان ژاک» ۱۰ ساله را به برادر خود که مردی عیاش بود سپرد. این عمو تربیت برادر زاده را به کشیشی موسوم به لامبرسیه ۱ در دهکده ای در جنوب ژنو محول کرد و ژان ژاک در آن دهکده بود که با طبیعت مأنوس گردید و خصایص روحی او یعنی عشق به طبیعت و درخت و سبزه و صحرا تجلی کرد. پس از تحصیلات ابتدایی و بازگشت به ژنو، شاگرد یک عریضه نویس دادگستری شد (۸ و ۷). در آوریل ۱۷۲۵ پس از چند هفته منشی گری شاگرد یک گراورساز (حکاک) شد و سه سال نزد او کار کرد اما چون استادش او را کتک می زد، در ۱۴ مارس ۱۷۲۸ از ژنو فرار کرد. این مشاغل برای روسوی جوان تجربه های رضایت بخش و موفقیت آمیزی نبودند. وی چندی در ساوا به ولگردی روزگار گذرانید و در آنجا با خانم وارنس که خود زندگانی پرشور و نامرتبی داشت آشنا شد و اجباراً ترک مذهب آبا و اجدادی خود (کالوینیسم) را نمود و به آیین کاتولیک درآمد. پس از سرگذشت های متعدد به انسی ۲ مراجعت کرد و بعد در چند جا نوکر شد و از خانه ارباب اولش یک روبان دزدید و خدمتکار را متهم کرد و از آنجا بیرونش کردند؛ سپس ارباب دیگری یافت که قدرش را بهتر می دانست ولی او با زندگی ماجراجویی خوشتر بود، لذا با ماجراجویی به نام باکل ۳ شریک شد و راه بیابان در پیش گرفتند و شهر به شهر می گشتند تا بالأخره پس از مسافرت های متعدد در سال ۱۷۳۸ در سن ۳۶ سالگی در شارمته ۴ دهکده ای در نزدیکی آنسی، نزد مادام «وارنس» مستقر گردید و با جدیت و پشتکار قابل ستایشی به تکمیل اطلاعات و تحصیل در رشته های مختلف و مطالعه دقیق مؤلفین و فلاسفه و منتقدین پرداخت. یکی از علایق روسو موسیقی بود. از وقتی که به تقلید یک جوان سرگردان فرانسوی، در لوزان ۵ بدون اینکه جزئی اطلاعی از نت و آهنگ داشته باشد، داوطلب تنظیم و هدایت ارکستری شد و با رسوایی مجبور به فرار شد، تا این زمان که با ارقام و اعداد نت جدیدی برای موسیقی اختراع کرده بود، غالباً وقت خود را مصروف به فرا گرفتن این هنر می نمود، بدون اینکه به جایی رسیده باشد.

در سال ۱۷۴۲، در حالی که به دنبال ثبت شیوه جدیدی برای نوشتن موسیقی به پاریس سفر کرده بود، با دنیس دیدرو آشنا شد. او سپس در پاریس ساکن شد، و در سال ۱۷۴۵ با همسرش که در یک مسافرخانه کار می کرد آشنا شد. این زن از هوش چندانی برخوردار نبود و روسو نمی گذاشت که این زن در سالن های پاریس (که محفل زنان و مردان روشنفکر بود) همراه او حضور پیدا کند. روسو کتابچه کوچکی نوشته بود که در آن لغات مورد استفاده همسرش و معنای آنها را ذکر کرده بود. آن ها دارای ۵ فرزند شدند، که هر کدام را به یتیم خانه سپردند. این موضوع، سال ها بعد، هنگامی که روسو کتاب امیل را که در مورد روش مطلوب تربیت کودکان است نوشت، توسط ولتر ۶ که روسو او را از دشمنانش می دانست به جمع اعلام شد. ولتر در نامه تندی که با نام دیگری امضا کرده بود، عمل او، در سپردن فرزندان خود به یتیم خانه و نوشتن کتابی در مورد

تربیت کودکان را، مورد طعن و سرزنش قرار داد. روسو به این انتقاد در اعترافات خود (که پس از مرگش چاپ شد) پاسخ داد، و در واقع این اولین بهانه‌ای بود که به روسو انگیزه نوشتن اعترافات را داد. در سال ۱۷۴۹، روسو با دیگر فیلسوفان عصر روشنگری همراه شد و به نوشتن مقالاتی در رابطه با موسیقی در آنسیکلوپدی پرداخت. او با شرکت و برنده شدن در مسابقه آکادمی دیژون در سال ۱۷۵۰ و نوشتن نخستین رساله خود در پاسخ به سؤال «آیا بسط، توسعه و استقرار علوم و هنر موجب اصلاح اخلاق مردم است یا خیر؟»، که برنده جایزه اول این آکادمی شد، شهرت یافت. به علت اندیشه‌های احساساتی و نو روسو، کم‌کم موجی از انتقاد و تمسخر از طرف روشنفکران و فیلسوفان این عصر همچون ولتر، دیدرو و دالامبر^۲ برخاست. بعد از مدتی از ژنو و برن فرار کرد و در گوشه‌ای که متعلق به پادشاه پروس یعنی «فردریک دوم» بود مستقر شد و مدت هجده ماه راحت به سربرد؛ ولی عقاید مذهبی و مباحثاتی که در این موضوع‌ها می‌نمود روحانیون «کالونیست» را متغیر کرد و خانه اش را سنگسار کردند؛ تا اینکه در ۱۷۶۵ از آنجا نیز گریخت و چند هفته در جزیره زیبای «سن پیر» در وسط دریاچه «بی ان» نزدیک «نوشتل» اقامت گزید ولی به حکم سنای برن از آنجا هم آواره شد و از طریق «سمپلن» به پاریس رفت و در همین وقت بود که «هیوم^۳» فیلسوف معاصر و معروف انگلیسی، نویسنده در به در را در انگلستان پناه داد و در ۱۳ ژانویه ۱۷۶۶ به لندن وارد شد و در «ووتون» در قصر یکی از دوستان «هیوم» مستقر گردید، و در همین قصر کتاب معروفش «اعترافات^۴» را شروع کرد.

متاسفانه سالهای آوارگی روحیه علایش را فوق العاده متاثر نموده و تقریباً به سرحد جنون رسانده بود، دیری نگذشت که با هیوم سخت برهم زد و در ماه مه ۱۷۶۷ وارد فرانسه شد و در ملک پرنس دو کنتی و سپس در «لیون» و «گرنوبل» ساکن گردید و بالاخره در ۱۷۷۰ به پاریس مراجعت نمود. در این زمان کتاب «اعترافات» خود را در ملک «پرنس دوکنتی» به پایان رسانیده بود. در پاریس در اطاق محقری در طبقه چهارم عمارتی در کوچه پلاتریر اقامت گزید و از کپی کردن نت‌های موسیقی و پانسیون مختصری به زحمت اعاشه می‌کرد. مدت هشت سال زندگی نسبتاً آرامی داشت آوازه شهرتش در همه اروپا پیچیده بود. تا اینکه در سال ۱۷۷۸ در قصر «ارمی نون ویل» مستقر گردید و در دوم روز ۲ ژوئیه ۱۷۷۸ به علت سکتة مغزی، در منزل خود در نزدیکی پاریس چشم از جهان فروبست و از زندگی سراسر محنت و آوارگی بیاسود (۸ و ۷). از سال ۱۸۳۵، مجسمه روسو در قلب دریاچه لمان در ژنوی جزیره روسو به تخت نشسته است. او پس از افلاطون بزرگترین فیلسوف تربیتی مغرب زمین شناخته شده است. کتاب و مقالات روسو شامل: گفتار درباره هنرها و علوم، گفتار درباره اقتصاد سیاسی، قرارداد اجتماعی، امیل و اعترافات که برای روسو پایگاه مهمی در تاریخ آراء اجتماعی، سیاسی و تربیتی فراهم کردند (۹). اعترافات روسو نشان می‌دهد که وی طرفدار آزادی افراطی بوده است و این مضمون را در امیل نیز پیگیری کرده است. روسو که اغلب با مراجع قدرت درگیری

داشت، اقتدار خشک معلمان خودکامه را مردود می‌انگاشت و معمولاً آنان گریزان بود. مرجع قدرت امیل (شاگرد فرضی روسو) منش اوست. امیل از تبعات اعمال خویش گاه لذت می‌برد و گاه رنج، اما تحت سلطه دیگری قرار ندارد. در شیوه تربیتی روسو معلم شخص آسان‌گیری^۵ است که همراه شاگردان خویش به یادگیری می‌پردازد. در مقاله گفتار درباره هنرها و علوم که در سال ۱۷۵۰ منتشر شد، روسو ادعا کرد مادام که ادبیات و علوم غرور را به عنوان غایت اجتماعی ترغیب می‌کنند به اخلاق زیان‌وار می‌کنند (۱۰). اولی است که فرد بجای آنکه به اتکای دانش خویش در زمینه‌های علمی و نری مدعی پایگاه اجتماعی گردد، در انجام وظایف خود، به فرمان وجدان خویش گوش فرا دهد. تغییر روسو از نقش تربیتی علوم و هنرهای لیبرال (محض) بطور معنی‌داری با سنت تاریخی‌ای که در یونان باستان به دست افلاطون و ارسطو ابداع شده و در قرون وسطی توسط اکویناس توسعه یافته بود، فاصله داشت. با اینکه روسو اهمیت فکری علوم و هنرها را تصدیق می‌کرد، ولی بر اهمیت تجربه مستقیم فرد از محیط طبیعی تأکید می‌نهاد، به احساسات و عواطف که محصول تماس‌های شخصی انسان با طبیعتند باید اعتماد کرد و از آنها محفوظ شد نه آنکه از طریق نواهی مراجع دینی، سیاسی و ادبی مهارشان کرد. اعتقاد روسو به اینکه شخصیت انسان باید بر وفق طبیعت تشکیل یابد، اصل محوری فلسفه سیاسی و تربیتی او را تشکیل می‌دهد (۵). روسو بین دو نوع عزت نفس ۶ تمایز قایل می‌شود: آموردوسوا^۷، یا عشق ذاتی به هستی، و آمورپروپرا^۸ یا همانا غرور. آموردوسوا یا عشق به خود (خویشتن دوستی) عاطفه طبیعی درباره حیات است که میل به صیانت ذات را در فرد بوجود می‌آورد. از خویشتن دوستی انسانها به کمک آموزش و پرورش طبیعی به ارزش‌های انسانی نائل می‌آیند. در تقابل با خویشتن دوستی آمورپروپرا یا خودپسندی محصولی اجتماعی است که از خارج اکتساب می‌شود. به مدد این خصیصه افراد درصدد برمی‌آیند تا دیگران را کنترل کنند و بر آنان مسلط شوند و برای تأمین مقاصد جاه طلبانه خویش به خدمت گیرند. وقتی شخص تحت سیطره خودپسندی باشد، دیگران را یا وسیله‌ای برای تحقق اغراض خویش خواهد یافت، یا مانعی که باید از سر راه کنار نهاده شوند (۵). هم قرارداد اجتماعی، یا نظریه سیاسی روسو، و هم امیل، رساله تربیتی او درصدد تأمین شرایطی هستند که خویشتن دوستی، یعنی گزینه طبیعی، بر خودپسندی که تعیین اجتماعی فرد است، چیره گردد. روسو در قرارداد اجتماعی کوشید تا اعراض بین فرد و جامعه را التیام بخشد (۵). سیاستی که از قرارداد اجتماعی پدیدار می‌شود آنگونه است که فرد و مایملک او تحت حمایت نیروی جمعی همه اعضای جامعه است. این بدان معنی است که هر فردی اراده خویشتن را با اراده کلی جامعه یکی می‌انگارد. در تضاد کامل با قرارداد اجتماعی جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴) که در آن خط مشی سیاسی بر حکومت اکثریت استوار است، قرارداد اجتماعی روسو اراده عمومی را به عنوان اراده همه مردم یا مظهر رأی همگانی یکپارچه تلقی می

5 permissive
6 Self esteem
7 Amour de soi
8 Amour ppropre
9 John locke

1 Denis Diderot
2 Jean le Rond D'Alembert
3 Hume
4 confession

کند. از قرار داد اجتماعی به سبک روسو چنین بر می آید که چون اراده فردی جزء لاینفک اراده عمومی یا اراده همه مردم است فرد خود مرجع اقدار سیاسی خویش است و از فرمان دیگران اطاعت نمی کند. امیل رمان تعلیمی روسو، ترسیم شخصیت پسر بچه ای است که در ضمن بهره مندی از آموزش و پرورش طبیعی به گونه ای شکل می گیرد که تمایل طبیعی او به خویشتن دوستی رشدی متعالی دارد به گونه ای که می تواند در برابر وسوسه ها و فشارهای اجتماعی که به خود خواهی منجر می شوند، مقاومت کرده بر آن ها فائق آید (۱۱ و ۱۲). روسو امیل را در شرایط طبیعی در مزرعه ای به دور از مؤسسات و آداب اجتماعی تباه کننده، تربیت می کند. روسو در امیل مضامینی را پرورده است که آثار بارزی بر اصلاحات تربیتی مبتنی بر ناتورالیسم و بر آموزش و پرورش پیشرفت گرا داشته است. (۱) دوره کودکی به عنوان دوره ای از رشد و نحو آدمی که مطلوبیت ذاتی دارد، برنامه تربیتی مخصوصی دارد.

(۲) آموزش و پرورش به نیکوترین صورت در محیطی آماده قابل تحقق است، محیطی که ضمن حفظ وجوه طبیعی آن به گونه ای طراحی شده باشد که موقعیت هایی را برای تحریک حس کنجکاوی و فعالیت متعلم فراهم کند و با سطح آمادگی او برای یادگیری سازگار باشد.

(۳) کودک در محیط آزادانه که در آن انتخاب های اساسی خود را درباره اعمال خویش انجام می دهد و از پیامدهای آن محفوظ یا متاثر می گردد، چیز یاد می گیرد (۵).

انسانها برنامه زمانی ویژه ای برای یادگیری دارند لذا روسو آموزش و پرورش را براساس مراحل رشد سازماندهی می کند. در هر مرحله ای از رشد، کودک امیل علائمی را دال بر آمادگی خویش برای یادگیری اموری که مناسب آن مرحله است از خود بروز می دهد. اعمال یا رویدادها و فعالیت های یادگیری وی نیز با دوره رشد او سنخیت دارند. بر مبنای این مراحل رشد، آموزش و پرورش را می توان به صورت فرایندهایی متوالی با نتایج تربیتی متراکمی در نظر گرفت. مفهوم روسو از دوران کودکی با مفهومی که در روزگار نوشتن امیل متداول بود به شدت در تضاد است. مفهوم کودکی که در اوایل قرن هجدهم هنوز به شدت تحت تأثیر آراء جان کالون^۱ بود، این دوره را دوره ای شیطانی تلقی می کرد که باید به سرعت پشت سر گذاشته شود. کودکان به ویژه خردسالان، موجوداتی کثیف، شلوغ، شیطان صفت و مستعد شر و بطالت انگاشته می شدند. در دیدگاه سنتی، "کودک خوب" کسی بود که حتی الامکان بزرگسال گونه باشد. "کودک خوب" یا بزرگسالی در مقیاس کوچک، فردی وظیفه شناس، آرام و فرمانبردار بود. مدت زمانی که صرف بازی و سرگرمی و رفتار کودکانه می گردید، هر قدر کوتاه تر می بود پسندیده تر می نمود. روسو که کودک را به عنوان انسان ابتدایی معصومی می دید، دوران کودکی را به عنوان "طبیعی ترین دوران رشد انسان" در نظر می گرفت. کودکی دورانی است که باید هرچه طولانی تر از آن بهره مند شد و لذت برد (۱۳). همچون بسیاری از مریبانی که از وی پیروی کردند، روسو با زود به پایان رساندن کودکی مخالف بود. در حقیقت برای روسو کودکی چنان دوره با

ارزشی از رشد را تشکیل می داد که تمایل داشت هرچه ممکن باشد بر طول آن افزوده شود. پستالوتسی با الهام از روسو، احتجاج می کرد که یادگیری باید سیری آرام، تدریجی و فزاینده داشته باشد. از این روست که مریبان پیشرفت گرای قرن بیستم نیز بر تجربه مستقیم، فعالیت دانش آموز و روش پروژه تأکید می کردند نه بر عرضه موضوعات آکادمیک در سنتی پایین (۱۳).

مراحل چندگانه رشد و نمو انسان از نظر روسو

روسو در امیل مراحل چندگانه زیر را برای رشد و نمو انسان باز شناخت:

۱- مرحله طفولیت ۲ از تولد تا ۵ سالگی، مرحله کودکی ۳ از ۵ تا ۱۲ سالگی، مرحله پیش نوجوانی ۴ از ۱۲ تا ۱۵ سالگی، مرحله نوجوانی ۵ از ۱۵ تا ۱۸ سالگی، مرحله سر آغاز بزرگسالی ۶ از ۱۸ تا ۲۰ سالگی.

در بررسی مراحل رشد انسان این نکته را باید یادآور شد که روسو با همه ارادتش به لیبرالیسم، طرفدار افراطی برتری جنس مرد ۷ باقی ماند. سوفی، دختر جوانی که باید همسر امیل گردد، با این هدف تربیت می شود که نیازهای امیل را برآورده سازد نه آنکه اهداف تربیتی خویش را تعیین بخشد (۵).

روسو اعتقاد داشت که در خلال مرحله اول کودکی، یعنی طفولیت، از تولد تا ۵ سالگی، انسان ها موجودات درمانده ای هستند که برای ارضاء نیاز هایشان کارهای زیادی باید صورت پذیرد. اهداف عمده این دوران شامل فراهم ساختن غذای ساده و آزادی حرکات برای پرورش جسمی قوی و سالم است. در خلال این دوره، انسان به عنوان مخلوقی طبیعی تحت سلطه غرایز، تجارب و احساس لذت یا الم است. چون در این دوره حافظه و قوه تخیل عمدتاً غیر فعال هستند، انسانها توانایی تفکر انتزاعی و قضاوت اخلاقی را ندارند. از نظر رشد زبانی اولین کلمات باید معدود، ساده و روشن باشد و بر اشیاء ملموس دلالت کند (۵).

۲- مرحله دوم رشد انسان از ۵ تا ۱۲ سالگی می باشد که مشخصه بارز آن ظهور نیروی جسمانی روبه رشد کودک و توانایی او برای انجام بسیاری از کارهای شخصی است. دوره ای است که گزینه صیانت ذات در آن قوی است. کودک در این مرحله به اشیاء محیط خود می پردازد. از آموزش و پرورش سلبی برخوردار است که در آن محیط زندگی از مفاسد اجتماعی، جنایت و پلیدی پاک سازی شده است. مفهوم آموزش و پرورش سلبی امری مهم است. روسو که قدرت تجربه های دوران آغازین کودکی را در تعیین الگوهای مراحل بعدی زندگی تشخیص می داد، علاقه داشت که این تأثیرات محیطی باز باشند نه بسته، تا شخص بتواند از تجارب بیشتری بهره برد. آموزش و پرورش سلبی به الگوهای بسته، فرمایشی و نهی شده برخاسته از عرف اجتماع که مانع برخورد باز افراد با تجربه می شوند، اجازه مداخله نمی دهد. دوره دوم به ویژه برای طبیعت گرایان بعدی آموزش و پرورش مانند پستالوتسی و فرانسویس پارکر اهمیت داشت. این دوره شامل زمانی

- 2 infancy
- 3 Childhood
- 4 preadolescence
- 5 adolescence
- 6 Young adulthood
- 7 Male chauvinist

برای ممارست و پرورش حواس کودک از راه اندازه گیری، شمارش، توزین و مقایسه اشیاء محیط است. افزون بر این، روسو مریبان را از معرفی پیش هنگام کتاب و دروس کلامی که موجب پرورش "فرزندان جوانی" می شود که اطلاعات از برکرده را طوطی وار پس می دهند، برحذر می داشت (۵).

۳- مرحله سوم رشد امیل که از ۱۲ تا ۱۵ سالگی تحقق می یابد، زمانی است که امیل یادگیری فواید اشیاء و روابط بین آنها را آغاز می کند. مشاهده پدیده های طبیعی و محیط کمک می کند تا به تدریج احساسات و عواطف به ایده ها و افکار تبدیل شوند. اولین کتاب درسی امیل "رابینسون کروزو" است که داستان ادامه حیات مردی کشتی شکسته در جزیره ای و روابط متقابل وی با فرایدی (جمعه) است. با پایان گرفتن این دوره، مهارت امیل در کسب دانش فزونی گرفته است (۵).

۴- در خلال سالهای نوجوانی یعنی ۱۵ تا ۱۸ سالگی نوجوان "امیل" آمادگی ورود به دنیای روابط اجتماعی را پیدا می کند. مربی امیل که نسبت به بیدار شدن غریزه جنسی امیل آگاهی دارد، تربیت جنسی وی را با دادن پاسخ های مستقیم و حساس به پرسش های او، بدون دستیازی به خشونت و رمزوارگی آغاز می کند. امیل بر اساس حس خویشتن دوستی پرورش یافته خویش، هر جا که با مردمان فقیر رویارو می شود، با آنان همدردی می کند (۵).

۵- دوره بعد نیل به انسانیت است که از ۱۸ تا ۲۰ سالگی طول می کشد. در این دوره امیل که نسبت به روابط اخلاقی آگاهی پیدا کرده است، ارزش عدالت و نیکی را که از عواطف ابتدایی وی سرچشمه می گیرد و اکنون به نور عقل به آنها می نگرد، تجربه می کند. امیل وارد جامعه می شود و ذوق زیبایی شناختی خود را برای ادبیات، هنر و موسیقی به کار می برد. اوسوفی را که زنی بهره مند از تربیت طبیعی است، ملاقات می کند و او را به همسری برمی گزیند. امیل و صوفی برنامه ریزی می کنند تا بچه های خود را به همان سیاقی که امیل تربیت یافته است، یعنی بر مبنای اصول طبیعت - تربیت کند (۵).

مضامین تربیتی بر مبنای طبیعت گرایی

مضامین تربیتی بر مبنای طبیعت گرایی شامل موارد زیر می باشد:

۱. طبیعت و امور طبیعی
۲. معرفت شناسی دانستن و ناتورالیسم
۳. ارزش شناسی، ارزش و طبیعت انسانی
۴. رشد و نمو انسان
۵. طبیعت گرایی و برنامه درسی
۶. رابطه معلم و شاگرد در چهارچوب طبیعت گرایی

۱- طبیعت و امور طبیعی

در نظریه تربیت طبیعت گرایان، طبیعت و «طبیعی» دو عنصر کلیدی را تشکیل می دهند. روش طبیعی تربیت به دلیل آنکه بی واسطه، اصیل، آزاد و خود جوش است از خود طبیعت پیروی می کند و بر شیوه های مصنوعی و ساختگی اجتماع رجحان دارد. از نظر متافیزیکی طبیعت نظام کلی و احسن کیهان است.

ناتورالیستها بیش از آنکه در صدد تفسیر متافیزیکی طبیعت برآیند، در صدد یافتن مفهوم مردم شناختی ۳ انسان در حالت طبیعی برآمدند. در این وضعیت ابتدایی و اصیل، انگیزه های خالصی که از غرایض دست نخورده انسان نشأت می گیرند، هدایت زندگانی فرد را عهده دار می شوند. نگرستن به طبیعت انسان به عنوان چیزی که اصلا نیک، یا دست کم دست نخورده است، با عقیده ای که انسانها را به دلیل گناه ازلی ۴ از فیض الهی ۵ محروم می داند، به شدت در تضاد است. طبیعت گرایی در تقابل با عقل گرایی انتزاعی یا آخرت گرایی ۶ معنوی، بر همسویی انسان با طبیعت صحنه می گذارد. ناتورالیسم مشروعیت احساس و عاطفه را در کنار علم و عقل مورد تاکید قرار می دهد. در اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم کسانی همچون ژان ژاک روسو و یوهان هاینریش پستالوتسی طبیعت گرایی را در آموزش و پرورش تبیین کردند. در تفسیرهایی که درباره ناتورالیسم صورت گرفته، از ناتورالیست ها به عنوان مصلحانی نام برده می شود که علیه ماوراء الطبیعه گرایی، القای عقیده مذهبی، گرایش به فرهنگ های باستانی و لفاظی در آموزش و پرورش طغیان کرده اند. طبیعت گرایان از ماوراء الطبیعه گرایی کلیسا (رئالیسم مذهبی) و آثار جاویدان یونان و روم به عنوان منابع تربیت، روی گردانده، به جای آن توجه خویش را به طبیعت معطوف داشتند. هر چند که ناتورالیست های مختلف نسبت به طبیعت دیدگاه های متفاوتی داشته اند، اما همیشه به طبیعت به عنوان منبع رشد و توسعه انسانی نگرسته اند. این چشم انداز، فرد را به عنوان ارگانیک طبیعی مطرح نظر قرار می دهد که در دنیایی از موجودات دیگر که با او تعامل می ورزند، زندگی می کند. طبیعت گرایان تحت تاثیر جنبش روشنگری، طبیعت را به مثابه ماشین جهانی ۷ بسیار منظمی - به عنوان مکانیکی - کلی که انسانها هم جزئی از آن هستند در نظر می گرفتند. فلاسفه عصر روشنگری بر این باور بودند که از روش علمی می توان برای تحلیل طبیعت بهره گرفت و از این تحلیل قوانین طبیعی را که بر جهان و انسان حکومت می کنند، کشف کرد (۸). افزون بر این، آنان معتقد بودند که این قوانین را می توان در خصوص جامعه، سیاست، اقتصاد و آموزش و پرورش بکار بست. به همراه نهضت روشنگری، پژوهش برای تأسیس علم الاجتماع یا جامعه شناسی معرفی به منظور توصیف، تبیین و تجویز کارکرد طبیعی، یا همانا تصحیح نهادهای اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی معمول شد. اگر طبیعت در حکم نظام ماشینی عظیمی باشد، در این صورت انسانها خواهند توانست طرز کار آن را کشف کنند.

وظیفه آموزش و پرورش آماده کردن افراد برای پیروی از طبیعت انسانی خویش و زندگی طبق مقتضیات آن است. فیلسوفان عصر روشنگری در گرایش خویش برای توصیف، تبیین و تجویز علمی امور، بجای دستیازی به ماوراء الطبیعه ترجیح می دادند به پدیده های جامعه شناسی تمسک جویند. فیلسوفان عصر روشنگری و طبیعت گرایان تربیتی، انقلابیونی بودند که نظام

3 anthropological
4 Original sin
5 Divine grace
6 Other worldliness
7 World machine

1 Robinson Crusoe
2 Fridy

قدیم را مورد سؤال قرار می دادند. انقلاب های فرانسه و آمریکا نهادهای سلطنتی موروثی را که بر اساس آن شاهان در پرتو "فیض الهی" حکومت می کردند، برانداختند. به همان ترتیبی که نظام کهن سیاسی به مبارزه طلبیده شد، آن نظام تربیتی که سندیتش را کتاب مقدس و آثار کلاسیک باستانی تشکیل می داد، نیز به چالش خوانده شد. نظم نوین، هم از نظر اجتماعی و هم تربیتی باید طبیعی می بود. با انتشار کتاب اصل انواع چارلز داروین، نظریه تکامل بعد تازه ای بر طبیعت گرایی افزود. ناتورالیسم تکاملی، برای خلاصی بیش از پیش از ماوراء الطبیعه گرایی، داستان خلقت را در سفر آفرینش ۲ کتاب مقدس مردود انگاشت. طبق نظریه تکامل، انسانها، همانند سایر گونه هایی که ادامه حیات می دهند، موجوداتی هستند که با موفقیت خود را با محیط طبیعی متغیر، سازگار ساخته اند (۵).

۲- معرفت شناسایی دانستن و ناتورالیسم

در معرفت شناسی، طبیعت گرایی، به ویژه به صورتی که به دست فیلسوفان عصر روشنگری مدون شد، با واقع گرایی ارسطویی تفاوت ریشه ای نداشت. در حقیقت ناتورالیسم، صورت اولیه رئالیسم علمی بود. اما از نظر تربیتی، ناتورالیسم با روش تربیتی مبتنی بر لفاظی اختلاف ریشه ای داشت. کانون توجه ناتورالیسم برای تجربه حسی تشکیل می دهد یعنی اینکه تجربه حسی ابزاری برای تجزیه و تحلیل طبیعت به اجزاء متشکله آن به شمار می آمد. برای دریافت تأثیری دقیق و علمی از واقعیت، ضروری می نمود که اشیاء به کوچک ترین اجزاء خود تجزیه شوند. نظریه پردازان حس گرا همچون اتیان دو کندیاک ۳ (۱۷۱۵-۱۷۹۰)، و مصلحان تربیتی همچون پستالوتسی منشاء خطا را در انتزاع عقلی و نظریه پردازی ای می دیدند که به عقیده آنان بر ادراک حسی به خوبی میزان شده یا دقیق مبتنی نباشند. پستالوتسی به کشف بزرگ خود عنوان آنشاونگ ۴ می داد، اصطلاحی که به معنی تشکیل مفاهیم روشن بر مبنای ادراک حسی است (۵). هرچند که مربی ارسطویی در خصوص تشکیل مفاهیم (مفهوم سازی) با مربی سوئیسی (پستالوتسی) همداستان بود، درس عینی (مبتنی بر اشیاء) پستالوتسی شیوه یگانه ای از روش تدریس به شمار می آمد. درس عینی پستالوتسی مبتنی بر تدریس صورت، شماره و نام اشیاء بود. از دانش آموزان انتظار می رفت که صورت یا طرح اشیاء را انتزاع کرده، آنها را شمارش و نامگذاری کنند. برخلاف تومیسیت ها که در جستجوی اصول نخستین بودند، طبیعت گرایانی مانند پستالوتسی بر تجارب ساده اولیه و بی میانجی و موارد ملموس تأکید می کردند. به نظر طرفداران متأخر ناتورالیسم در آموزش و پرورش آموزه های یادگیری از راه حواس صورت می گیرد. فرانسیس پارکر ۵ (۱۸۳۷-۱۹۰۲)، پدر پیشرفت گرایی آمریکا در مطالعه طبیعت از راه مشاهده میدانی و گردش علمی تأکید می کرد. معنای مبنا قرار گرفتن تجربه حسی برای یادگیری آن بود که کودکان باید از راه فعالیت و کاربرد روش و پروژه در

برخورد با اشیاء طبیعت در انجام آزمایش فعال باشند. ویلیام هرد کیلپتریک ۶ (۱۸۷۱-۱۹۶۵)، پیشرفت گرایی برجسته، روش پروژه را که در برگزیده وجود برگزیده ای از طبیعت گرایی است ابداع کرد. جان هولت ۷ یکی از نوروسوئیان متأخر در توجیه آزادی کودک استدلال می کرد که بچه ها ضمن تجسس محیط خویش واقعیت خویش را می سازند. شکل دادن به واقعیت خویش، در مقایسه با شناخت قوانین واقعیت و همنوایی با آنها که مورد تأکید واقع گرایان است، تلاش کاملاً متفاوتی است (۵).

۳- ارزش شناسایی، ارزش و طبیعت انسانی

به نظر ناتورالیست ها ارزشها از تعامل انسان با محیط سرچشمه می گیرد و غرائز، سائق ها و انگیزه ها باید ابراز شوند نه سرکوب. ابزار این امور باید بر مبنای عزت نفس طبیعی، یا در اصطلاح روسو، خویشتن دوستی، صورت پذیرد که به موجب آن استعاره دیگران مردود است، نه بر اساس خودپسندی منبعث از جامعه که به هزینه دیگران برای انسان امتیاز و منزلت تعیین می کند (۵). به عقیده روسو، انسان طبیعی که آداب و رسوم و تکلفات اجتماعی آلوده اش نساخته، نیک است. روسو هم دیدگاه کالونی را که انسانها را به بهانه به ارث بردن گناه ازلی پست می شمارد، مردود می شناسد و هم دیدگاه کاتولیکی را بنی آدم را به دلیل طبیعت گناه آلود موروثی از معنویت محروم می داند. روسو که در قلب انسان جایی برای شرارت ذاتی نمی یافت، معتقد بود که شر از جامعه فاسد سرچشمه می گیرد. به عقیده او بچه به هنگام تولد نیک است چون کودکان ذاتاً نیک هستند، در صورتی که قرار باشد افراد خلاق و با اخلاق پرورش دهیم باید از انگیزه ها و تمایلات طبیعی کودک پیروی کرد و برنامه پرورش باید از طبیعت کودک نشأت بگیرد. روسو در نظریه اخلاق خود، به صورتی که در امیل بیان شده است، به وضعیت ابتدایی یا حالت طبیعی انسان به عنوان خاستگاه روابط اخلاقی توجه می کند (۵). انسان طبیعی با کمک تجربه مستقیم با محیط خود به تعامل پرداخته و با آن روبرو می شود نه از طریق فرمول های لفظی یا مجرد کلامی، فلسفی و حقوقی. انسان طبیعی یا «وحشی نجیب» ۸ روراست، صریح و بی تکلف است. در مقابل انسان کاملاً اجتماعی شده، این صفا و سادگی نخستین را از دست داده است. زنان و مردان اجتماعی بار آمده، در ضمن فرایندهای اجتماعی شدن و پرورش یافتن در مؤسسات فاسد، یاد گرفته اند افرادی مبادی آداب اما نقش بازاری سلطه گر باشند. مثلاً از نظر پستالوتسی، از ارضای نیازهای بنیادین انسانی پدید می آید. ارضای نیازهای کودک به غذا، گرما و محبت از جانب مادر موجب احساس اطمینان، عشق، امنیت عاطفی فرزند می شود. این احساس محبت و اطمینان سپس به سایر اعضای خانواده، و بعد از آن به اعضای جامعه شهروندان کشور، همنوعان و بالمال به خدای متعال تعمیم می یابد. از دیدگاه روسو، پستالوزی و سایر طبیعت گرایان، عشق به خود و عزت نفس برای ایجاد الفت با دیگران به اطراف پرتو افشانی می کند. عزت نفس مانند (قناعت، حجب و حیا و عفاف، خویشتن داری و کنترل امیال). از عشق

6 William heard kilpatrick
7 John holt
8 The noble savage

1 The origin of species
2 The book of genesis
3 Etienne de condillac
4 anschauung
5 Francise parker

به خود نوعی اخلاق طبیعی پدید می آید که نوعی حس برابری انسانی را پرورش می دهد که مؤسسات اجتماعی مبتنی بر مقام و امتیاز (هیچ چیز و هیچ مقامی) قادر به جلوگیری یا انحراف آن نیستند (۵). به عقیده ناتورالیست ها، آموزش و پرورش که به قصد پرورش اخلاق تحقق می یابد، هم جنبه مثبت دارد و هم منفی (هم ایجابی است و هم سلبی). آموزش و پرورش سلبی راه را بر عناصر تباهی آوری که در پرورش اخلاق طبیعت گرایانه مداخله می کنند، سد می کند. آموزش و پرورش مذهبی متعارف (مسیحی)، به ویژه اگر با روش از بر کردن دستورهای اخلاقی در قالب پرسش و پاسخ لفظی یا موعظه باشد، پرورش اخلاق واقعی را کارساز نیست، زیرا الفاظ را جایگزین عواطف و عمل می کند. وجه مثبت آموزش و پرورش برای رشد اخلاق شامل ابراز غرایض بنیادی و ذاتاً ارزشمند انسانی است. لذت یا رنجی که به صورت پیامد عمل عاید شخص می شود، پاداش یا تنبیه اوست (۵).

۴- رشد و نمو انسان

طبیعت گرایان در تدوین نظریه های تربیتی خویش به طبیعت انسان توجه می کنند تا رمز و راز و راه و رسم آموزش و پرورش را دریابند. انسانها در خلال عمر خود از طفولیت تا پیری مراحلی از رشد را بروز می دهد. هر مرحله رشد هنگامی آغاز می شود که فرد آمادگی آن را حاصل کرده باشد. یعنی آمادگی فیزیولوژیکی و روانی آن مرحله را آشکار ساخته و تمرینات و فعالیت های آن را که موجبات رشد او را فراهم می کنند، انجام دهد. مراحل رشد از آن نظر که در پی هم می آیند؛ تراکمی هستند. نظریه رشد مرحله ای ما را به نوعی "تناسب" تربیتی رهنمون می شود. طبیعت گرایان تناسب ۱ را به عنوان آماده کردن فرد برای ایفای نقش اجتماعی و اقتصادی خاصی در نظر نمی گیرند، بلکه آن را با توجه به میزان آمادگی و رشد فرد به مفهوم "صحیح" تعبیر می کنند. به این معنی که آموزش و پرورش نباید شامل تربیت شاهرزاده یا کشاورز گردد، بلکه باید درخور مرحله رشد انسان باشد (۵).

۵- طبیعت گرایان و برنامه درسی روسو

بر خلاف ایدئالیست ها، رئالیست ها و تومیستهای که هنر و علوم نظری را به عنوان گنجینه های خرد آدمی و موضوعات آرمانی برای پرورش این خرد می دانستند، ادعای کرد که معلمان این هنر و علوم را به صورت اطلاعات بی روح که فقط در زبان جاری است و با طبیعت میانه ای ندارد از فضائل خالص طبیعی و ابتدایی انسان ها می کاهند و موجب تربیت غلط می شود چرا که یادگیری که کودک فعال را به دریافت کننده منفعل اطلاعات مبدل کند مردود است. مطالعه علوم و هنرها برای برخی از افراد به رشد خودپسندی می انجامد، زیرا از آنها نه به خاطر ارزش ذاتی شان، بلکه به منظور تحصیل قدرت و حیثیت استفاده می کنند. مربیانی همچون پستالوتسی در اوایل قرن نوزدهم و ویلیام کیلپتریک، پیشرفت گرای قرن بیستم، به انتقادات خود علیه آموزش و پرورش که بر یادگیری به عنوان تسلط بر اطلاعات کتابی تأکید می نهد، ادامه دادند. مصلحان طبیعت گرا احتجاج می کردند که این نوع آموزش و پرورش بر یادگیری مکانیکی تکیه می کند و کودک فعال بالطبع

را به دریافت کننده منفعل اطلاعات مبدل می سازد. آنان توصیه می کردند که یادگیری باید متضمن آن باشد که کودکان فعالانه با محیط روبرو شوند، از حواس خویش استفاده کنند و به مشکل گشایی بپردازند. انتقاد طبیعت گرایان از مواد برنامه، سلسله ای طولانی از منازعات تربیتی را در خصوص ماهیت برنامه درسی آغاز کرد که ذهن پرورشکاران و بسیاری از سیاست گذاران دولتی را به خود مشغول داشت. از نظر پرورشکاران سنت گرا، مانند ایدئالیست ها، رئالیست ها و تومیستهای، اشتیاق ناتورالیست ها برای تجربه مستقیم طفل نوعی عقل ستیزی کوچکانه به حساب می آمد (۵). به عقیده ناتورالیستها تعلیم و تربیت واقعی بر آمادگی و نیازهای انسانی مبتنی است. برای بسیاری از مصلحان تربیتی طبیعت گرایان قرن نوزدهم و پیشرفت گرایان قرن بیستم طبیعت، علائق و نیازهای کودک مبنای برنامه را تشکیل می دهد. کودکان به عوض یاد گرفتن موضوعات سلسله مراتب وار برنامه درسی ایدئالیست ها، رئالیست ها و تومیستهای، اموری را فرا می گیرند که آمادگی و رغبت یادگیری آنها را دارند. تجربه انسان گستره متنوع پربراری از فعالیت ها را در بر می گیرد که به رشد و نمو انسان می انجامد. طبیعت گرایان و پیروان متأخر آنان یادگیری را محصول فعالیت، روش پروژه و مشکل گشایی تلقی می کردند (۵).

۶- رابطه معلم و شاگرد در چهارچوب طبیعت گرایان

در کتاب امیل، روسو چنان در تدوین آموزش و پرورش امیل غرق می شود که ممکن است شخصیت، منش و خصوصیات مربی امیل به سهولت مورد غفلت واقع شود. اما شخصیت مربی مهم است، زیرا روشنگر نوع شخصیتی است که روسو از معلم طبیعی ایدئال انتظار دارد. نه تنها مفهوم روسو از مربی در فهم کامل کتاب امیل مهم است بلکه از آن نظر که این مفهوم بر دیدگاه طرفداران پیشرفت گرایان در خصوص معلم کودک مدارا اثر نهاده، واجد اهمیت است. معلم در درجه اول کسی است که با طبیعت کاملاً هماهنگ باشد. معلم که نقش تربیتی محیط را درک می کند، در طبیعت دخالت نمی کند بلکه با جذر و مد نیروهای طبیعی همکاری می کند. مهم آنکه با وقوفی که معلم نسبت به مراحل رشد و نمو آدمی دارد، امیل را مجبور به یادگیری نمی کند بلکه یادگیری را از طریق تحریک او به کاویدن و بالیدن از راه تعامل با محیط خویش، ترغیب می کند. ثانیاً معلم به عنوان پرورشکاری که برای یادگیری امیل عجله ای ندارد، فردی صبور، سهل انگار و بی آزار است. امیل (شاگرد) زمانی یاد می گیرد که آماده باشد. معلم در مقام پرورشکار موافق روش کشفی است که طی آن شاگرد، دانش را خود کشف می کند بی آنکه معلم نیابتاً آن را به وی ارزانی دارد. به عبارت بهتر معلم که از خود شکیبایی زیادی نشان می دهد، نمی تواند "حقیقت" را به متعلم عرضه نماید، بلکه باید یا پس بگذارد و شاگرد را به خوداکتشافی ترغیب نماید (۵).

معلم راهنمای تقریباً نامرئی یادگیری است. اگرچه همیشه حضور دارد، هیچگاه معرکه گردان نیست. نظارت او ظریفانه است، به این معنی که وی محیط یادگیری را تنظیم می کند و از این راه شخصیت و منش متعلم را شکل می بخشد. معلم هدایت کننده

جریان یادگیری است که برخلاف شیوه های سنتی انتقال اطلاعات به ذهن شاگرد، به کمک راهبردهای غیرمستقیم به تدریس می پردازد. معلم بر فعالیت جستجو و یادگیری از راه عمل تاکید می کند. وی معلمی نیست که بر کتاب، محفوظات و گردآوری اطلاعات ادبی یا فشاری کند. تصور روسو از معلم، مبشر آن نوع معلمی است که امروزه منتقدان رمانتیک مدرسه وجود او را توصیه می کنند. از نظر منتقدانی چون جانانان کوزول^۱ و جان هولت معلم، محیط باز و راحتی به وجود می آورد که در آن کودکان از طریق کاویدن محیط زندگی خویش واقعیات ذهنی خویش را خلق می کنند (۵). با وجود رابطه معلم - شاگردی سهل انگارانه و آرام، یکی از وجوه آموزش و پرورش طبیعت گرایانه، بی تکلفی است. درحالی که ایدئالیست ها، رئالیست ها و تومیست ها مدرسه را به عنوان نهاد رسمی تعلیم و تربیت تعریف می کردند، طبیعت گرایان کوشیدند تا از طریق تبدیل مدرسه به محیط آرام یادگیری، از رسمیت آن بکاهند. امیل، شاگرد روسو، توسط مربی بسیار ساده گیری در مزرعه ای در روستا، در محیطی بسیار آرام هدایت می شود. مؤسسات تربیتی پستالوتسی به صورت مکان هایی شبیه خانه طرح ریزی می شدند، نه همچون مؤسسات رسمی. مصلحان تربیتی طبیعت گرا پیوسته علیه مفهوم سنتی مدرسه یعنی محلی برای مطالعه رسمی موضوعات آکادمیک، مبارزه می کردند. کودک "وحشی نجیبی" است، انسان ابتدایی که تباهی های جامعه فاسد، سرشت او را نیالوده است. نیازها، غرایز و سائق های کودک باید به عنوان مواد خام، برای تداوم تربیت مورد اعتماد و اتکا قرار گیرند. وقتی که این سائق های طبیعی مبنای عمل واقع شوند، تجربه های حسی را موجب خواهند شد که روابط مستقیمی را با محیط برقرار می سازند. به تدریج احساسات به ایده های روشن تبدیل می شوند که مبنای عمل خردمندانه را فراهم می آورند. مهم آنکه نجابت و حشی نجیب باید از طریق منش پروری خودگردان تحقق یابد (۵).

مبانی انسان شناسی، معرفت شناسی و ارزش شناسی روسو

به اعتقاد روسو، آدمی از جسم و روح ترکیب شده و آنچه او را از موجودات زنده دیگر متمایز می سازد روح اوست که منشأ الهی دارد؛ بنابراین پیش از آن که بر اثر تمدن و زندگانی اجتماعی ماهیت خود را از دست بدهد متوجه خیر و کمال بوده است. انسان دارای عقل و وجدان است که با عقل خود طبیعت و خدا را می شناسد و با وجدان به خیر و شربی می برد. وجدان برتر از عقل است زیرا عقل اغلب ما را فریب می دهد. ارزش های ذاتی، روح انسان هستند و به گونه ای خودجوش یا ارتجائی شکوفا می شوند (۱۴). در دیدگاه روسو، انسان موجودی نوع دوست، عادل و عاقل است. انسان دارای دو نوع انگیزه درونی نوع دوستی و خودخواهی است که گرایش به نوع دوستی در وضع طبیعی بیشتر از وضع مدنی است. در وضع مدنی، نابسامانی های موجود در بسترهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی، انسان عادل را به سوی بی عدالتی که بزهدکاری یک نوع از آن است سوق می دهد (۱۵). ژان ژاک روسو

معتقد بود که انسان طبیعی، عادل و نوع دوست است انسان ذاتاً آزاد از قید و بندهای اجتماعی است زیرا آزاد به دنیا می آید و این بسترهای اجتماعی است که روح عدالت را از انسان جدا ساخته و او را به سوی بی عدالتی سوق می دهد. انسان دارای دو انگیزه اصلی است: یکی خودخواهی و دیگری نوع دوستی. به نظر روسو هریک از این انگیزه ها در بستر خاص خود امکان رشد دارند. انگیزه نوع دوستی در وضع طبیعی، مجال بیشتری برای تعالی و رشد دارد، ولی انگیزه خودخواهی و منفعت جویی در وضع مدنی بر نوع دوستی غالب است. بنابراین از منظر روسو، انسان طبیعی عادل و نوع دوست است. این تعبیر، دارای این اشکال است که زندگی جمعی و مدنی برای انسان ها اجتناب ناپذیر است (۱۵). به عبارت دیگر روسو معتقد بود شخصیت انسان باید بروفق طبیعت شکل گیرد. او بین دو نوع عزت نفس در انسان ها تمایز قائل می شود. آموزدوسو (عشق ذاتی به هستی) و آموزپرور (غور). عشق ذاتی، عاطفه ای طبیعی درباره حیات است که میل به صیانت ذات را در فرد بوجود می آورد. از خویشتن دوستی، انسان ها به کمک آموزش و پرورش طبیعی به ارزش های انسانی نایل می آیند. در تقابل با خویشتن دوستی، آموزپرور یا خود پسندی محصولی اجتماعی است که از خارج اکتساب می شود. روسو در قرارداد اجتماعی می کوشید تا تعارض بین فرد و جامعه را التیام بخشد. معرفت شناسی مکتب ناتورالیسم (طبیعت گرایی) بر مبنای تجربه حسی می باشد که در حکم ابزاری برای تجزیه و تحلیل طبیعت به اجزای متشکله آن به شمار می آید. از دیدگاه روسو معنای مبنا قرار گرفتن تجربه حسی برای یادگیری آن است که کودکان باید درباره اشیاء محیط تجارب دست اول حاصل نمایند. در تدوین مبنای معرفت شناسی از دیدگاه روسو به طبیعت انسان توجه می شود تا رمز و راز و راه و رسم آموزش و پرورش را دریابد. انسان ها در خلال عمر خود از طفولیت تا پیری، مراحلی از رشد را بروز می دهند لذا آمادگی فیزیولوژیک و روانی ویژه آن مرحله را آشکار ساخته و تمرینات و فعالیت هایی را که موجب رشد او را فراهم می کنند انجام داده و بدین گونه با طبیعت ارتباط برقرار نموده و معرفت نسبت به جهان حاصل می نمایند. به نظر روسو ارزش ها از تعامل انسان با محیط سرچشمه می گیرند. بنابراین غرایز، سائق ها و انگیزه ها باید ابراز شوند نه سرکوب گردند. ابراز این امور باید بر مبنای عزت نفس طبیعی یا در اصطلاح روسو، خویشتن دوستی صورت پذیرد. از دیدگاه روسو انسان ذاتاً نیک به دنیا می آید و در قلب انسان جایی برای شرارت ذاتی نمی داند بلکه جامعه فاسد باعث انحراف انسان از ارزش های اخلاقی می گردد. او در نظریه اخلاقی خود، به وضعیت ابتدایی یا حالت طبیعی انسان به عنوان خاستگاه روابط اخلاقی توجه می کند. انسان طبیعی به کمک تجربه مستقیم، با محیط به تعامل پرداخته و با آن روبرو می گردد. انسان طبیعی یا وحشی پاک نهاد (نجیب)، روراست، صریح و بی تکلف است. در مقابل انسان اجتماعی شده، این صفا و سادگی نخستین را از دست داده است (۱۲).

اصول مکتب ناتورالیسم

۱- علم گرایی

آنچه اندیشه ناتورالیستی را تشخیص می بخشد، ایمان راسخ و صریح به علم و روش های مشاهده و آزمایش و به عبارت دیگر، ایمان به اصالت روش های تجربی در آفرینش است (۱۶). بی گمان یکی از دلایل توجه ناتورالیست ها به علم محوری، پیشرفت خیره کننده و سریع علوم تجربی در قرن نوزدهم بود. در این قرن علوم به قدری متنوع بودند که پیامدهای آنها تا مدت ها همه عرصه های انسانی را درگیر می کرد. در این میان، نقش نظریه داروین بسیار چشمگیر است. داروین با ارائه نظریه «تکامل انسان» مدعی شد که انسان از تبار حیوانات پست تر از خود و از نسل میمون است که در حیات حیوانی تنازع برای بقا، به بقا دست یافته است. بدین ترتیب، انسان متافیزیکی جای خود را در این مکتب به انسان فیزیولوژیکی می دهد؛ بنابراین از دیدگاه مکتب طبیعت گرایی، تنها با روش های علمی می توان به اهداف علمی دست یافت. امیل زولا علت نام گذاری ناتورالیسم را همین نکته می دانست و می گفت: «ناتورالیسم نامش را از علم گرفت». ناتورالیست یعنی مشاهده گر پدیده های طبیعت، تا نشان دهد نیتش این است که کارش را به موازات یا در واقع به عنوان بخشی از تحقیقات علمی به طور اعم انجام دهد (۱۷).

۲- اخلاق ستیزی و زشت نگاری

یکی از پیامدهای نگرش افراطی به توصیف علمی پدیده ها، بی توجهی به اصول اخلاقی جامعه است. روشن است وقتی انسان موجودی مسلوب الازاده تصویر شود، مسئولیتی درباره اعمال خود ندارد. نتیجه چنین اعتقادی، هرج و مرج و مخالفت با سنت های اخلاقی و مذهبی بود. این ویژگی به ویژه با نادیده گرفتن خدا در طبیعت و زندگانی فردی و اجتماعی انسان در نگرش دهرگرایانه و ماده گرایی ناتورالیست ها نمود بیشتری می یابد. به این دلیل، ناتورالیست ها و هم مسلمانان آن ها نظیر اوژن پاژ معتقد بودند «کلیسا مردم را خراب کرده و از قدرت فرانسه کاسته است». آنان به دلیل اینکه مسئولیت علمی طبیعت گرا، دخالت نکردن در توصیف امور و پدیده هاست، وصف یا درج هرگونه زشتی یا ناهنجاری اخلاقی و اجتماعی در آثار ادبی را نه تنها عیب نمی دانستند بلکه بر آن تأکید می ورزیدند. در واقع، پیروان مکتب ناتورالیسم برای توجیه پایبندی خود به وظایف واقعی، زشت نگاری را عین واقعیت گرایی می دانستند و معتقد بودند که «زمانی که در آن مطالب وقیحی بیان شده است، در خوانندگان طبقه متوسط هم عدم تأیید و هم شیفتگی برمی انگیزد». بدین ترتیب، مکتب ناتورالیسم بر خلاف همه سنت ها و روش ها، نوع تازه ای از جذب خواننده را بنا نهاد که از آن زمان تا کنون بر جهان ادبی غرب سایه دارد. با این همه، این جذابیت طوری نبود که بتوان آن را آگاهانه بر زبان آورد و در میان توده مردم به نمایش گذاشت؛ بنابراین، آن را در قالب داستان و به طور غیر مستقیم بیان کردند. ناتورالیسم قیامی علیه پیش داوری ها و قراردادهای اخلاقی و مذهبی بود. پیروان آن سانسوری را که جامعه بر بخشی از مظاهر طبیعت و زندگی اعمال

کرده بود، درهم شکستند و از چیزهایی سخن گفتند و مناظری را تشریح کردند که تا آن زمان در آثار ادبی راه پیدا نکرده بود. همین، یکی از مشخصه های اصلی ناتورالیسم شد که پایبندان به عرف و عادت و قراردادهای اخلاقی را به خشم آورد و بر ضد خویش تحریک کرد. سخن گفتن از زشتی ها و پیامدهای فقر و بی عدالتی در آثار چارلز دیکنز آغاز شد و در آثار امثال زولا به اوج رسید. آنان چیزهای ننگ آور، مضحک و شرم آور و حقیر شدن عشق بر اثر سودجویی ها را روی کرسی اتهام نشانند و برای نخستین بار، عشق را به صورت خواست جسمانی و جنسیت به عنوان یک تجربه مشروع در آثارشان مطرح کردند. به این ترتیب، ادبیات ناتورالیستی ادبیاتی تلخ و انتقادی است تند علیه مبانی جامعه. حملات شدید به زولا و طرفدارانش و محاکمه فلوربر، بودلر و اسکاروایدل از همین جا ناشی می شود. تصمیم به برملا شدن همه واقعیت ها، ناتورالیسم را به ابتذال روزمره کشاند. ناتورالیست ها هرگونه ایمان و اعتقادی را هم خرافات می شمردند. آنان هرگونه تغییر در انسان را نتیجه مستقیم تغییراتی می دانند که در جسم انسان روی می دهد؛ وضع جسمی ای که بنا بر قوانین وراثت، از پدر و مادر به او ارث رسیده است (۱۷ و ۱۸).

۳- توجه به طبیعت

امیل زولا طبیعت را رکن جدایی ناپذیر ناتورالیسم می داند و معتقد است که برای اولین بار طبیعت را در ادبیات او مطرح کرده است. نظریه ای که قبلاً نیز از سوی مکاتب دیگر مورد ادعا قرار گرفت. توجه ناتورالیست ها به طبیعت و توصیف بی کم و کاست آن، به ویژه طبیعت انسانی، برخی از محققان را بر آن داشت که ناتورالیسم را «گرایش به تصویر و تقلید طبیعت بی آنکه چیزی از آن فرو گذارند با اصرار در توصیف و تصویر جنبه های زشت» تعریف کنند. دیدرو (۱۷۸۴-۱۷۱۳) با آگاهی از این عقیده، درباره ناتورالیسم می گوید: «حرفه شان مشاهده دقیق طبیعت و یگانه آیینشان طبیعت است». به عقیده ناتورالیستها هرآنچه در هستی وجود دارد، جزئی از طبیعت است و می تواند براساس قوانین طبیعت تحلیل و تشریح شود (۱۶).

۴- توجه مفرط به جزئیات

از نظر ناتورالیستها، حقیقت تنها از طریق معاینه دقیق اشیا و مکان ها به دست می آید. از نظر آنها تنها آنچه دیده می شود، مهم است نه شنیده ها. بنابراین، بسیاری از ناتورالیست ها برای پی بردن به حقایق مورد نظر خویش، به سفرهای طولانی و تحقیقات میدانی دست می زدند (۱۹).

۵- تأکید بر وراثت

مسئله قابل تأمل دیگر در عقاید ناتورالیست ها، توجه بیش از اندازه آنها به نقش وراثت در آفرینش آثار ادبی و حتی توصیف و تحلیل شخصیت های آثار ادبی است. گویا هیپولت تن (۱۸۹۳-۱۸۲۸) اول بار این نگرش را به طور گسترده و منسجم مطرح کرد. وی ضمن تأکید بر کاربردی بودن شیوه های علوم تجربی در ادبیات، معتقد بود که در ادبیات و تاریخ مانند علوم طبیعی می توان به اصول حاکم بر حوادث و اوضاع زندگی انسان دست یافت.

این اصول از نگاه او تأثیر محیط، نژاد و زمان بود (۲۰). امیل زولا نیز متأثر از رساله فلسفی و فیزیولوژیکی «پروسیر لوکا» درباره نقش وراثت در دستگاه عصبی بیمار و سالم، معتقد بود که در آفرینش و تحلیل ادبی باید به خصوصیات جسمی و روحی به ارث رسیده آفریننده و شخصیت های داستانی توجه داشت. از نظر ناتورالیست «انسان حیوانی است که سرنوشت او را، وراثت و محیط و لحظه تعیین می کند» (۲۱).

۶- جبرگرایی

این اصل در واقع پیامد توجه بیش از اندازه به وراثت در عقاید ناتورالیستی است. «جبرگرایی ناتورالیسم بدین معناست که در مجموعه ریخت ظاهری انسان، خلیات، رفتارها و معتقدات وی در همه جا، جای پای وراثت حضور دارد». ناتورالیسم با این تفکر، دیواری میان جسم و روح می کشد و جسم را اصل، و روح را سایه آن می داند و با توجه بدان که جسم نیز در چنگال قوانین حاکم بر محیط و وراثت است، عامل همه تظاهرات احساس و عاطفه انسان می شود. عقیده به جبر در نگاه ناتورالیست ها، به جبر بیولوژیکی محدود نبود و جبر اقتصادی و اجتماعی را نیز شامل می شد. بر این مبنا آنها معتقد بودند که در دنیایی که «عقیده تنازع برای بقا» حاکم است، ضعفا پایمال اقویا و محکوم به نزاع با آنان می شوند. تصور ناتورالیست ها از انسان، چنان مغشوش، وحشتناک و مغرضانه است که نه تنها انسان را موجودی بی دست و پا و بی اراده نشان می دهد، آزادی خود او را نیز در تبیین روحيات و توصیف صحنه ها و شخصیتها و اعمالشان از بین می برد. به هرحال، وقتی انسان محصور نیروهای بیرونی (طبیعت، اجتماع و وراثت) باشد، سرنوشتی جز محکومیت، بدبینی و ناامیدی نسبت به سرنوشت خود ندارد. بی تردید باید یکی از دلایل سرخوردگی و نومیدی شخصیت ها را در آثار ناتورالیستی، محصول همین نگرش دانست (۱۶ و ۱۷).

۷- سادگی و صمیمیت زبانی

به مصداق مصرع «عیب می جمله بگفتی هنرش نیز بگو» از ویژگی های مثبت ناتورالیسم، که نباید آن را نادیده گرفت، زبان صمیمی و نزدیک به زبان محاوره آنهاست. در حقیقت، اولین بار آنان بودند که در نقل قول ها و گفت و گوهای شخصیت های آثار خویش سعی کردند از جملات و تعبیراتی استفاده کنند که در زبان روزمره و عادی مردم جاری بود. گویا بدین وسیله می کوشیدند بر جنبه واقع گرایی داستان خود بیفزایند. این ویژگی یکی از میراث ماندگار ناتورالیست ها در عرصه داستان پردازی است که بعد از افول آنها نیز در میان نویسندگان بعدی روزبه روز رونق گرفت و همچنان ادامه دارد (۱۶ و ۱۷).

اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه روسو

از دیدگاه روسو هدف از تعلیم و تربیت حفظ طبیعت فطرتاً نیک و آزاد کودک در برابر فساد محیط اجتماعی است. به نظر او تربیت درست تربیت منفی است برای اینکه طبیعت بتواند آزادانه رشد کند باید کودک را از جامعه دور نگه داشت تا به سن عقلی برسد (۱۴). وظیفه تربیت آن است که ضمن آن که صفا و پاکی طبیعت کودک را حفظ

می کند، موجبات رشد و نمو وی را فراهم آورد. روسو معتقد است هرچه از دست خالق هستی بیرون می آید، از عیب و نقص بری است، ولی به محض اینکه بدست اولاد آدم رسیده فاسد می شود. بازگشت به زندگی طبیعی شعار روسو است. البته این بازگشت قهرقارایی نیست بلکه پیشنهاد می کند عظمت فکر و تکامل اخلاق این آدم تربیت شده را محفوظ داریم در عین حال خوش قلبی و آزادی و سعادت را که انسان به طور طبیعی داشته است به او مسترد سازیم. روسو در امیل به دو هدف می نگرد. اصلاح فرد و اصلاح جامعه. در نظر او اصلاح فرد از طریق تربیت طبیعی میسر است و اصلاح جامعه از برقراری برابری و مساوات (۲۲). از نظری «اگر آدمی طبیعتاً خوب است، بالتبع مادام که چیزی خارج از او، وی را به فساد نکشاند است همچنان خوب باقی می ماند». پس راه ورود را بر معایب ببندید، در نتیجه قلب انسان برای همیشه پاک و صاف خواهد ماند. روی این اصل من تعلیم و تربیت منفی را بهترین نوع تعلیم و تربیت یا بهتر بگوییم، تنها تعلیم و تربیت مفید می شناسم» (۲۳). روسو بر این عقیده است که بشر در طبیعت با صلح و صفا زندگی می کرد و از قید و بند آزاد بود، آزادی او را آزار نمی داد، بدنش نیرومند بود؛ زیرا با وسایل جدید نحیف نشده بود. وحشی اصیل حواس حساس داشت؛ بنابراین از طبیعت یاد می گرفت. او هرگز کسل نمی شد؛ بنابراین نیازی به تفریحات تصنعی نداشت. او با خویشتن و طبیعت در آرامش و صلح به سر می برد. وحشی اصیل بنا بر عقیده روسو ذاتاً خوب بود؛ زیرا خودخواهی از پیشرفت تمدن بر می خیزد؛ تمدنی که همه چیز ما را با معیارهای مادی می سنجد. از دیدگاه روسو، هدف آموزش و پرورش خود زندگانی و آماده کردن امیل برای زندگانی است (۲۴). پیدایش و انتشار نظریه طبیعت گرایی روسو فصل جدیدی را در تعلیم و تربیت گشود. این نظریه توسط پیروان بلافصل روسو یعنی پستالوزی و فروبل توسعه یافت و بعدها به دست جان دیویی وارد مرحله تازه تری شد. این نظریه ها که مجموعه آن ها را نظریه های کودک مداری نام نهاده اند، در تقابل با نظریه هایی که تا آن روز تعلیم و رشد یا تربیت را هدایت می کرده اند نوعی انقلاب را در تعلیم و تربیت ایجاد کردند. کودک مداری متعلم را در کانون فرایند تربیت قرار می دهد، برای او حقوق و آزادی هایی در نظر می گیرد و به خواست ها و علایق او احترام می گذارد و به او اجازه می دهد که حتی المقدور بتدریج بر مقدرات خویش حاکم شود. هر چند که نظریه روسو را طبیعت گرایی رومانیتیک خوانده اند، اما کودک مداری در همه وجوه آن رمانتیک و تخیلی نیست بلکه از پشتوانه های تئوریک و علمی نیز برخوردار است. قبل از روسو جان لاک در تحقیقات خود درباره حکومت مدنی، حقوق سه گانه ای تحت عنوان حقوق طبیعی شامل حق حیات، مالکیت و آزادی تبیین و ارایه کرده بود. البته روسو فقط بر وجود تنها یک حق طبیعی (مالکیت) ضحّه می گذارد. روسو نیز در قرار داد اجتماعی خود انسان را موجودی آزاد اما در بند یافته بود. بنابراین بردگی برخلاف طبیعت انسان است. اگر انسان آزاد آفریده شده است باید بر مقدرات خویش حاکم باشد (۱۷). در فلسفه براساس ناتورالیسم یا طبیعت گرایی یا طبیعت باوری، تمام پدیده های هستی، در طبیعت و در محدوده دانش عملی و تجربی جای دارند و هیچ چیز در وراء ماده، وجود ندارد. این نوع از اعتقاد

نتیجه گیری

از دیدگاه طبیعت‌گرایان یادگیری کودکان باید از تجربه حسی محیط بلافصل آنان سرچشمه بگیرد، نه از منابع کلامی همچون سخنرانی، موعظه و کتاب. کودکی دوران شایسته، ضروری و ارزشمند رشد و نمو انسان است و برنامه درسی و روش تدریس باید از سائق‌ها و غرایض کودکان الهام بگیرد. کودکی و نوجوانی یکپارچه نیستند، بلکه مراحل فزاینده رشد انسان هستند که هر کدام از آنها آمادگی ویژه و تمرینات یادگیری مخصوص به خود را دارد. مدرسه نباید از محیط زندگی کودک مجزا تلقی شود، بلکه باید ادامه آن محسوب گردد. باید مواظبت کنیم که کودکان نقش آزمایش کردن را به عنوان وسیله ای برای استفاده از طبیعت جهت رسیدن به پاسخ پرسش‌هایشان بشناسند و غیر قطعی بودن علوم تجربی را بپذیرند. لیکن در چنین شرایطی نیز معلمین باید بتوانند راه‌هایی برای استفاده از این ایده‌ها پیدا کنند. معلم اصول و قوانین مهم نظریه‌های یادگیری را بداند و آگاه باشد که درچه شرایطی یادگیری آسان‌تر انجام می‌شود.

راهبردهای تدریس به روش طبیعت‌گرایی شامل روش تدریس فعال، حل مسئله جان‌دیویی، گردش علمی، روش آزمایشی، واحد پروژه و بارش افکار و کاوشگری است که همه این روش‌ها در محیط طبیعی انجام می‌پذیرد. هر چند این روش‌ها به تنهایی برای انجام تمام تدریس‌ها کافی نیست ولی با ادغام روش‌ها باهم می‌توان به نتایج مطلوب رسید. بنابراین برای انجام این روش‌ها نیاز به مدرسه‌ای است که به نیازها و انتظارات دانش‌آموزان پاسخ دهد و شرایط آن از لحاظ به روز بودن تکنولوژی، محیطی سرشار از نشاط و کیفیت باشد. همچنین نیاز به مشارکت معلمان و کارکنان مدرسه در امر تدریس و صبر و حوصله و تسلط خوب علمی آنان دارد. محیط اطراف مدرسه باید مانند یک آزمایشگاه باشد و منابع طبیعی در اطراف آن به وفور یافت شود. دانش‌آموزان در این مدرسه به صورت گروهی کار کرده و با هم ارتباط تنگاتنگ دارند. همه از معلم و فراگیر و دیگر کارکنان مدرسه به یادگیری علم می‌پردازند. آموزش، فرایند مدار و جاری در مدرسه است. معلم باید بتواند قابلیت‌ها و علائق دانش‌آموزان را شناسایی کند. نقش او تسهیل‌گر یادگیری و به وجود آوردن شرایط مساعد برای تجربه اندوزی در دانش‌آموزان با روش اکتشافی است. افکار فردی مثل روسو فقط ارزش نظری دارد و در عمل قابل اجرا نیست زیرا آزاد گذاشتن طبیعت و فقط به تجربه بسنده کردن مجاز نیست. اتکا به آرای فلاسفه ناتورالیست به موفقیت کامل نمی‌انجامد بلکه نیاز به توجه به تعلیم و تربیت مذهبی می‌باشد. در اسلام توجه به این است که انسان دارای طبیعت بیرونی و درونی است و برای رشد باید به همه جنبه‌های او توجه کرد و در عین حال برای آنها حدود قائل شد و به علت محدود بودن عقل انسان تجربه به تنهایی نمی‌تواند راه سعادت را به انسانها نشان دهد و نیاز به وحی است، بنابراین اتکا به آرای فلاسفه ناتورالیست به موفقیت کاملی نمی‌انجامد بلکه نیاز به توجه به تعلیم و تربیت مذهبی که نمونه کامل آن حضرت علی (ع) است می‌باشد (۱).

افراد سست همیشه منتظر معجزه‌ها و رویداد‌های شگفت‌انگیزند اما افراد قوی، خود آفریننده معجزه‌ها و رویداد‌های شگفت‌انگیزند (روسو)

فلسفی و حتی اصطلاح آن سابقه بسیار کهن دارد که در معنای «ماده باوری یا ماتریالیسم یا هر نوع اعتقاد به اصالت امور دنیوی» مورد بحث اهل فلسفه بوده است. کمالینکه در زبان فرانسوی و انگلیسی، ناتورالیسم به معنای پژوهنده طبیعت است. ساده‌تر آنکه در مفهوم فلسفی این اصطلاح، قدرت محض از آن طبیعت و ماده است و اینکه قدرتی فراتر از آن وجود داشته باشد تا به طبیعت فرمان براند یا نظم بدهد معنی ندارد.

در مکتب ناتورالیسم انسان مسئول اعمال و رفتار خود نیست. البته وقتی انسان محصول تکامل انواع، وراثت و محیط باشد ارزش‌های اخلاقی مفهوم خود را از دست خواهد داد. چون هر حرکت چه مثبت و چه منفی از آدمی سرب‌زند محصول و برآیندی از سه عامل وراثت، محیط و لحظه خواهد بود. به این ترتیب جایی برای مسئولیت باقی نخواهد ماند. انسان شریک هم اختلاف‌ترازی با انسان خیر ندارد. هیچ یک مسئول آنچه که هستند نیستند و هر دو محصول نیروهای خارج از اختیار خویش‌اند. این جوهری‌اعتنایی به اخلاق است که ناتورالیست‌ها را زودانگشت‌نما ساخت. درنگاهی علمی به طبیعت، نوعی قانون از پیش تعیین شده ملاحظه می‌شود که تکلیف همه اجزای هستی پیشاپیش روشن شده است. در این دیدگاه هیچ بخشی از طبیعت قدرت گریز از این قانون را ندارد. به طور طبیعی انسان و مکان زیست‌وی یعنی جامعه و تمامی حرکات آن دو خارج از این قانون ازلی و ابدی نمی‌تواند باشد. جبرگرایی در ناتورالیسم بدین معنی بود که در مجموعه ریخت‌ظاهری انسان، خلقیات، رفتارها و معتقدات وی در همه جا جای پای وراثت حضور دارد. کسی که کور یا فلج مادرزاد است طبیعتاً بخشی از ناتوانی‌ها را از طریق انتقال ژن‌ها از والدین خود دریافت می‌کند بی‌آنکه خود در آن سهمی داشته باشد یا در باب اخلاقیات و ارزشها، افراد محصول اجباری محیط‌های خود هستند و اختیاری از خود ندارند. ناتورالیسم با این تفکر، دیواری مابین جسم و روح می‌کشد و جسم را اصل و روح را سایه آن میداند و با توجه به آنکه جسم نیز در چنگال قوانین حاکم بر محیط و وراثت است، عامل تمام تظاهرات احساس و عاطفی انسان می‌شود. با چنین برداشت جبرگرایانه از هستی و اعمال انسان، ناتورالیست‌ها انسان را حیوانی می‌دانند که سرنوشت او را وراثت و محیط و لحظه تعیین می‌کند. این تصویر مایوس‌کننده باعث محرومیت انسان از هرگونه اختیاری و هر نوع مسئولیتی در قبال اعمالش می‌شود. چرا که اعمال او صرفاً نتیجه اجتناب‌ناپذیر عمل نیروها و شرایط مادی کاملاً خارج از اراده او شمرده می‌شود. در آیین ناتورالیستی فرض بر این است که تقدیر گاهی از بیرون بر شخص تحمیل می‌شود. بنابراین قهرمان ناتورالیستی بیشتر در اختیار شرایط است تا خودش. در واقع غالباً به نظر می‌رسد که اصلاً خودی وجود ندارد. تصور ناتورالیسم از انسان بقدری محدود و مغرضانه است که برای او حکم قفسی را پیدا می‌کند (۱۷). جبر علمی، بی‌اختیار و بی‌مسئولیتی انسان در قبال جامعه، محکوم بودن در برابر محیط و وراثت، مذهب ستیزی و ضدیت با سنت‌های اخلاقی و تمایل به انعکاس جزئی زشتی‌ها و پلشتی‌ها از پیامدهای منفی چنین نگرشی است. در چنین فضایی، ایمان باوری خرافه‌گرایی انگاشته می‌شود و مذهب، اقیون جامعه دانسته می‌شود (۱۶).

Jean-Jacques Rousseau. <http://fa.wikipedia.org>.

۲۰۱۴ ۳۱oct /org

عبدالرحمن. تاریخ فلسفه سیاسی غرب. ویرایش دوم. چاپ دهم. تهران: وزارت امور خارجه، ۱۳۸۶. ۳۷۶ تا ۳۲۵.

لیویا لوی آگوستی. ژان ژاک روسو: نابغه جهان شمول سوئیس. ترجمه مینو مشیری. بخارا ۱۳۹۱؛ ۱۵(۹۰-۸۹): ۵۱۴-۴۷۲

سیما داد. فرهنگ اصطلاحات ادبی، چاپ اول، ۱۳۷۱، تهران: انتشارات مروارید.

جرالد ال. کوتک.. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه جعفر پاک سرشت. ۱۳۸۲، تهران، انتشارات سمت.

جرالد ال. کوتک.. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. ۱۳۸۴. تهران، انتشارات سمت

جرالد ال. کوتک.. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. ۱۳۸۵

کاردان م. سیر آرای تربیتی در غرب. ۱۳۸۱، تهران، انتشارات سمت.

زارع مهدوی ق، افراسیابی ع. تحلیل مدل ها و گونه های پیشگیری از جرم بر مبنای فلسفه سیاسی هابز و روسو. مجله آموزه های قرآنی ۱۳۸۹؛ ۳۸: ۱۸

قاسم زاده ع. طلوع و افول ناتورالیسم.. رشد آموزش زبان و ادب فارسی ۱۳۸۹؛ ۵۷: ۲-۵۰

ثروت م. مکتب ناتورالیسم. پژوهشنامه علوم انسانی ۱۳۸۶؛ ۵۴: ۲۸۴-۲۶۷

هارلند ریچارد ز. درآمدی تاریخی بر نظریه ادبی از افلاطون تا بارت، چاپ اول، ۱۳۸۲، تهران، نشر چشمه

میرصادقی م. واژه نامه هنر شاعری، چاپ اول، ۱۳۷۳، تهران، انتشارات مهناز

زرین کوب، ع، نقد ادبی؛ چاپ ششم، ۱۳۷۸، تهران، انتشارات امیرکبیر.

لیلیان ف، و اسکرین پ. ناتورالیسم، ترجمه: حسن افشار، چاپ اول، ۱۳۷۵، تهران، نشر مرکز.

خاتمی ا، رفیعی غ. اندرزهای عنصر المعالی در قابوس نامه و مقایسه آن با نظرات تربیتی روسو. پژوهشنامه ادبیات تعلیمی ۱۳۹۰؛ ۳(۱۲): ۲۴-۱۴

شاتو ژان. مریمان بزرگ. ترجمه: غلامحسین شکوهی. چاپ پنجم ۱۳۸۴، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

مایر فردریک. تاریخ اندیشه های تربیتی. ترجمه: علی اصغر فیاضی. جلد اول، چاپ اول، ۱۳۷۴، تهران، انتشارات سمت

References:

- راهدان ص. راهبردهای تدریس به روش طبیعت گرایي. رسالت دوشنبه ۳ آبان ۱۳۸۹؛ ۲۵(۷۱۱۵): ۵
- پاک سرشت م ج. نظریه های تربیتی و چالش های نظریه پردازی در آموزش و پرورش ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی ۱۳۸۶؛ ۶(۲۰): ۱۴۸-۱۲۵
- بشیری م، کشانی ن. مکتب ناتورالیسم و صادق چوبک. نشریه کتابها و ادبیات ۱۳۹۲؛ ۷۵(۱۸۹): ۵۵-۴۷.
- شریفیان م، ک رحمانی. نقد مکتبی داستانهای صادق هدایت. مجله بوستان ادب ۱۳۸۹؛ ۲(۳): ۱۷۸-۱۴۳
- جرالد ال. کوتک. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. چاپ ششم، ۱۳۸۶، تهران، انتشارات سمت، فصل پنجم، ص ۱۱۲-۹۳
- شریفیان م، رحمانی ف. تحلیل عناصر ناتورالیستی در داستان های محمود دولت آبادی. مجله ادب فارسی ۱۳۹۲؛ ۳(۲): ۱۶۸-۱۴۹

۴۲

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گهنامه

علمی-تخصصی

انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس

چکیده

تحقیق با روش های ترکیبی، متأخرترین جهت گیری روش شناختی در علوم اجتماعی رفتاری معاصر است، که به دنبال دوره ای نسبتاً طولانی از مناقشه های بین دو رویکرد پارادایمی کمی گرا و کیفی گرا، ظهور پیدا کرده است. این نوع تحقیق که از نظر فلسفی مبتنی بر رویکرد پراگماتیسم است و به دلیل امکان بهره گیری از سودمندی های هر دو رویکرد پژوهشی، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این شیوه کماکان در مرحله جوانی خود قرار داشته و برای بسیاری از پژوهشگران مبتدی و دانشجویان دکتری نسبتاً ناشناخته و مبهم است. بر این اساس، در این مقاله، به سؤال های زیر پاسخ داده شده است: تحقیق آمیخته چیست؟ جهان بینی پژوهش های ترکیبی چیست؟ گونه شناسی کرسول و مراحل انجام یک طرح تحقیق با روش های تحقیق آمیخته کدامند؟ مزایا و محدودیتهای پژوهش کدامند؟

واژه های کلیدی: پارادایم تحقیق، روش تحقیق کمی، روش تحقیق کیفی، روش تحقیق آمیخته، گونه شناسی کرسول

مطالعه ترکیبی

*فاطمه السادات سید نعمت اله روشن

دانشجوی دکتری تخصصی پرستاری، گروه پرستاری،
دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۴۳

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گلهنامه

علمی-تخصصی

انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس

نویسنده ی مسئول: فاطمه السادات سید نعمت اله روشن

پست الکترونیک: f.roshan@modares.ac.ir

محققان علوم اجتماعی، بهداشت، علوم انسانی از انواع مختلف شیوه های تحقیق استفاده می کنند که این شیوه ها هم کمی و هم کیفی هستند. در ۳۰ سال اخیر بحث های زیادی پیرامون افزایش تنوع، روش شناسی و روش های پژوهشی مکمل انجام گرفته که این بحث ها منجر به ادغام پژوهش های کمی و کیفی شده است (۱). روشی که امروز به عنوان روش های پژوهش تلفیقی نامیده می شود. این شیوه که به تازگی مورد استقبال فراوان قرار گرفته و بیشتر در میان پژوهش های علوم اجتماعی رایج شده است. این پژوهش ها شامل رشته های گوناگونی مانند جامعه شناسی، پرستاری، بهداشت، مدیریت، ارزشیابی و آموزش و تعلیم و تربیت هستند. این روش امکان پاسخگویی به پرسشهای گوناگون را به محققان می دهد (۲). از روش های پژوهش تلفیقی به عنوان سومین جنبش روش شناسی پژوهش یاد می شود که ظهور آن در پاسخ به محدودیت های استفاده از هر یک از روش های پژوهش کمی و کیفی به تنهایی، صورت گرفته است (۳).

جنبش های روش شناختی

محققان سه جنبش (یا جهت گیری) روش شناختی را به صورت زیر از یکدیگر تفکیک کرده اند:

۱- جنبش روش شناختی کمی

این روش شناسی مبتنی بر تجربه گرایی و در قالب پارادایم های اثبات گرایی و پس اثبات گرایی قرار می گیرد. روش های کمی و آزمایشگاهی، استفاده از داده های عددی و تحلیل های آماری از اصول اساسی این روش شناسی هستند. این جنبش از دوره روشنگری و پیدایش علوم اجتماعی و رفتاری تا دهه ۱۹۷۰ بر بخش عمده نظریه و روش در علوم اجتماعی مسلط بوده است (۴).

۲- جنبش روش شناختی کیفی

این جنبش مبتنی بر پارادایم های طبیعت گرا/ تفسیرگرا، ساخت گرا، انتقادی و... است و عمدتاً به روش های کیفی، داده های متنی و تحلیل های روایتی علاقه مند است. جنبش مذکور به دنبال چرخش نظری ۱۹۷۰ و افول پارادایم متعارف (اثباتی) تا دهه ۱۹۹۰ به شکوفایی نسبی رسیده و در علوم اجتماعی و رفتاری معاصر جایگاهی کلیدی دارد. عمده ترین رهیافت مرتبط با این جنبش، رویکرد تفسیری بر ساخت گرایی است (۴).

از این رو، دو جنبش روش شناختی کمی و کیفی تفاوت ها و تقابلهایی دارند که عمده ترین این تفاوت ها در جدول ۱، در ابعاد مختلف مشخص شده است (۴).

۳- جنبش روش شناختی ترکیبی

با توجه به تقابل های کمی و کیفی، جنبش سومی شکل گرفته است. این جنبش گرچه دارای تاریخچه ای نسبتاً طولانی است، به طور رسمی از دهه ۱۹۹۰ و به دنبال پایان جنگ های پارادایمی ظهور یافته و به ترکیب دو جهت گیری و جنبش روش شناختی کمی و کیفی می پردازد. این جنبش متکی بر اصول پارادایمی پراگماتیسم و تاحدی پارادایم تغییرپذیر است (۵). جدول ۲ مواضع روش ترکیبی و مقایسه آن با مواضع کمی و کیفی برخی ابعاد متفاوت جنبش روش شناختی ترکیبی و ادغام عناصر کمی- کیفی آن را ارائه می کند.

جدول ۱: پیوستار چند بعدی پروژه های تحقیقی کمی و کیفی (۴)

تحقیق کمی	فضاهای تقابل	تحقیق کیفی
-----------	--------------	------------

فضای مفاهیم (اهداف، سوالات و جهت گیری ها)

سوالات قیاسی	سوالات استقرایی
هدف عینی	هدف ذهنی
فراغت ارزشی	درگیری ارزشی
تأیید	تفهم
تنبیسی	اکتشافی

فضای فرآیندهای واقعی (فضای تجربه)

داده های عددی	داده های روایتی
ساخت یافته / بسته	ساخت نیافته / باز
طرح از پیش برنامه ریزی شده	طرح ظهور یابنده
تحلیل آماری	تحلیل موضوعی
نمونه احتمالی	نمونه هدفمند

فضای استنباط ها و تبیین ها

استنباط قیاسی	استنباط استقرایی
استنباط های عینی	استنباط های ذهنی
فقدان ارزش	آکنده از ارزش
از نظر سیاسی بی تعهد	دگرگون ساز
بازنمایی اتیک	بازنمایی امیک
نوموتیک	ایدئوگرافیک

جدول ۲: مقایسه موضع گیری های روش شناختی و تکنیکی کمی، کیفی و ترکیبی (۴)

مسئله عمومی	موضع گیری کمی	موضع گیری کیفی	موضع گیری ترکیبی
روش ها	روش های کمی	روش های کیفی	روش های ترکیبی
محققان	کمی	کیفی	روش شناسان ترکیبی
پارادایم ها	اثبات گرایی و پس اثبات گرایی	ساخت گرایی	پراگماتیسم
سؤالات تحقیق	سؤالات (فرضیات کمی)	سؤالات کیفی	سؤالات ترکیبی (کمی+کیفی)
شکل داده ها	نوعاً عددی	نوعاً روایتی	روایتی + عددی
نقش نظریه، منطق	مبتنی بر چارچوب مفهومی یا نظریه، مدل فرضیه ای قیاسی	نظریه زمینه ای: منطق استقرایی	هم منطق استقرایی و هم قیاسی؛ چرخه استقراء- قیاس
عبارات هدف تحقیق	بخش عمده (اما نه همه) تحقیق کمی ماهیتاً تأییدی بوده و متضمن فرضیات یا سؤالات تحقیق یا هر دو دسته است	بخش عمده (اما نه همه) تحقیق کیفی ماهیتاً اکتشافی بوده و متضمن عبارت سؤالات تحقیق است	تحقیق ترکیبی مستلزم عبارت هر دو سؤالات و فرضیات (هم اکتشافی و هم تأییدی) است.
سنت های طرح	تحقیق ممکن است علی، تطبیقی، همبستگی، شبه آزمایشی یا آزمایشی باشد	مردم نگاری، پدیدارشناسی، بیوگرافی، مطالعه موردی، نظریه زمینه	همه سنت های طرح از جمله طرح های خاص در طرح های ترکیبی به کار می روند
نمونه گیری	تأکید بر نمونه گیری احتمالی	تأکید بر نمونه گیری هدفمند	نمونه گیری ترکیبی دارای هر دو بعد هدفمندی و احتمالی است
راهبردهای گردآوری داده ها	شامل همه انواع اما نوعاً متضمن مشاهدات ساختار نیافته، مصاحبه های بسته، پرسشنامه و آزمون هاست	شامل همه انواع اما نوعاً مستلزم مشاهدات ساختار نیافته، مصاحبه های باز، گروه مرکزها و سنجه های غیر مصدع است	همه راهبردهای گردآوری داده ها وارد می شوند
تحلیل داده ها	تحلیل آماری (توصیفی، استنباطی)	شامل تحلیل (تماتیک) داده های کیفی (راهبردهای مقوله ای، راهبردهای بسترمند سازی)	تحلیل های داده های ترکیبی هم تحلیل های تماتیک و هم تحلیل های موضوعی به علاوه تکنیک های تبدیل داده ها هستند
اعتبار یا مسایل کیفیت استنباط	اعتبار استنتاج آماری، اعتبار درونی، اعتبار سازه ای، و اعتبار بیرونی مورد تأکید هستند	قابلیت اعتماد، باورپذیری، انتقال پذیری، تعلق پذیری و انواع معیار سندیت	همه مسایل اعتبار و استنباط تحت عنوان کیفیت استنباط و انتقال پذیری استنباط مورد توجه قرار می گیرند

۴۵

شماره اول
زمستان
۱۳۹۵
گلهنامه
علمی-تخصصی
انجمن علمی پرستاری
دانشگاه تربیت
مدرس

این روش اکنون به عنوان یک گزینه معمول شده و مورد قبول بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و توسط بسیاری از پژوهشگران پذیرفته شده است. در طول زمان روش های پژوهش ترکیبی تکامل یافته و به صورت روشی مستقل درآمده است. محبوبیت و مقبولیت آن در رشته هایی مانند علوم سلامت، پرستاری، آموزش و... در حال افزایش است (۳ و ۶). هم زمان با افزایش اقبال پژوهشگران به روش های ترکیبی، طرفداران پژوهش های کیفی بیاناتی را در دفاع و اهمیت پژوهش های ترکیبی بیان کرده اند که بر مقبولیت این رویکرد افزوده است. به عنوان مثال، گوبا و لینکولن مکرراً بیان داشته اند که روش های پژوهش ترکیبی، به دلیل استفاده از هر دو روش کمی و کیفی قادر به ارائه نتایج مطلوب و قابل قبول هستند (۷). زیرا همانطور که برور و هانتز (۲۰۰۶) عنوان کرده اند "هیچ روشی به تنهایی کامل نیست" (۸).

در پرستاری، پژوهش های ترکیبی به طور گسترده ای مورد توجه قرار گرفته و پذیرش آن به منظور نشان دادن مشکلات پیچیده سلامتی که در رشته پرستاری وجود دارد در حال افزایش است. تغییرات سریع زندگی اجتماعی، فشارهای زندگی، سالمند شدن جمعیت و افزایش بیماری های مزمن و پیچیده همگی بر نحوه ارائه خدمات بهداشتی تأثیر گذاشته و ضرورت نیاز به تغییر نقش های اعضای سیستم درمانی و ارائه خدمات مراقبتی مناسب را می طلبد بدین منظور متخصصان مراقبت سلامتی به منظور انجام تصمیم گیری های بالینی صحیح نیاز به اطلاعات به روز در زمینه این مشکلات دارند و به نظر می رسد که تحقیق ترکیبی روش مناسبی برای دستیابی به این هدف مهم باشد (۱). تعداد پژوهشگرانی که در عرصه مراقبت های سلامت از این رویکرد پژوهش استفاده می کنند در حال افزایش است که با توجه به تازگی این پارادایم بحث درباره نقاط قوت و ضعف آن برای پژوهشگران و ذینفعان در عرصه مراقبت و سلامت، نیاز به مقدمات و مطالعات بیشتر دارد. با تقویت نقاط قوت و کاهش محدودیت ها و نقاط ضعف رویکردهای پژوهش ترکیبی، پژوهشگران پرستاری می توانند مشکلات پیچیده سلامتی را از طریق خلاقانه و متفکرانه حل کنند (۳).

پیشینه تاریخی پژوهش های ترکیبی

در ۶۰ سال اول قرن بیستم پژوهش ترکیبی در کارهای انسان شناسان و به ویژه در حیطه کاری جامعه شناسان دیده می شود هرچند که واژه روش های ترکیبی تا سالیان زیادی پس از آن ابداع نشد (۳). ترکیب روش های پژوهشی در مطالعات علوم اجتماعی اولین بار توسط کمپل و فیسک ۳ ۱۹۵۹ پیشنهاد شد. این ایده انعکاسی از دیدگاه مکتب عمل گرایی چندگانه ۴ بود. استدلال آنها این بود که در یک فرآیند ارزیابی، استفاده از چندین روش پژوهشی پژوهشگر را مطمئن می سازد که ناسازگاری موجود در مطالعات پژوهشی، ویژگی اختصاصی پدیده مورد مطالعه است

و نتیجه روش خاصی نمی باشد (۹ و ۱۰). آن ها معتقد بودند برای شناخت یک پدیده یا ویژگی های آن، بهتر است از بیش از یک روش به منظور افزایش اعتبار و اطمینان نتایج استفاده نمود که با هیچ کدام از روش های کمی و کیفی به تنهایی، قابل انجام نیست. در حقیقت کمپل و فیسک اولین کسانی هستند که به وضوح نشان دادند چگونه می توان از روش های پژوهش چندگانه برای اهداف اعتباریابی استفاده کرد (۳).

این ایده توسط وب ۵ (۱۹۶۶) با نام روش های به هم تنیده ۶ توسعه یافت. وب با این کار مکتب عملی چندگانه را جایگزین سنجش های چندگانه ای ۷ کرد که در آن با وجود الگوهای متفاوت، اجزاء ناسازگار به لحاظ نظری به هم مربوط می شدند آن چیزی که پژوهشگران اولیه از آن به عنوان مکتب عمل گرایی چندگانه یاد می کردند. دنزین (۸) ۱۹۷۸ نیز نخستین کسی بود که زاویه بندی ۹ (چندزاویه نگری) یا (به هم تنیدگی) را به عنوان ترکیب روش های مختلف در یک مطالعه بر روی یک پدیده مشابه تعریف کرد. بنا به تعریف دنزین و لینکلن (۱۹۹۴ و ۲۰۰۵) زاویه بندی عبارت است از به کارگیری بیش از یک منبع داده، یا بیش از یک رویکرد نظری، یا بیش از یک روش تحقیق و یا بیش از یک محقق در یک تحقیق می باشد (۵).

بنابراین زاویه بندی دارای چهار بعد می باشد:

زاویه بندی داده ها (استفاده از چند منبع داده مختلف)

زاویه بندی پژوهشگر (استفاده از چند پژوهشگر در یک مطالعه) در پژوهش چند رشته ای: بررسی پدیده واحد توسط پژوهشگران با تخصصهای متفاوت)

زاویه بندی نظریه (استفاده از چند نظریه یا دیدگاه برای تفسیر نتایج یک مطالعه)

زاویه بندی روش شناسی (استفاده از چند روش مطالعه برای بررسی سؤال پژوهشی) (۱).

درواقع، اگر هدف طرح ترکیبی چندزاویه نگری باشد، پس باید ابعاد چهارگانه مذکور در طرح تحقیق منعکس گردد. اما واژه روش های ترکیبی برای اولین بار توسط جیک ۱۰ (۱۹۷۹) و به عنوان روشی برای جستجوی همگرایی میان روش های کمی و کیفی در پژوهش های علوم اجتماعی معرفی شد (۲). جیک نیز مزیت هایی را در همگرایی روش های پژوهشی برشمرد: مطمئن تر شدن از نتایج به دست آمده، برانگیخته شدن خلاقیت پژوهشگر در جمع آوری داده ها، هدایت پژوهشگر به سمت داده هایی غنی تر و پرمحتوی تر، هدایت محقق در جهت ترکیب یا یکپارچه سازی نظریه ها، آشکار ساختن تناقضات، جامعیت این نوع روش ها.

از نظر راسمن و ویلسون ۱۱ (۱۹۸۵) ترکیب روش های پژوهشی کمی و کیفی باعث تقویت و تأیید این روش ها می شود، داده هایی غنی تر فراهم می شود و تئوری های جدیدی با توجه به پارادوکس

5 Webb
6 Triangulation
7 Multiple measures
8 Denzin
9 Triangulation
10 Jick
11 Rossman & Wilson

1 Guba & Lincoln
2 Brewer J, Hunter A
3 Campbell fisk
4 Multiple Operational-ism

های موجود در منابع داده ها نمایان می گردد (۹). مورس^۱ نیز ۱۹۹۱ دو نوع زاویه بندی روش شناسی هم زمان و متوالی را پیشنهاد کرد. در روش هم زمان، از روش های کمی و کیفی در یک زمان استفاده شده و زمانی به کار می رود که در مرحله جمع آوری داده ها، اثر متقابل بین دو منبع داده وجود دارد. نتایج در مرحله تفسیر داده ها همدیگر را کامل می کند و زاویه بندی متوالی زمانی است که نتایج یک رویکرد (کمی یا کیفی)، برای اجرای رویکرد بعدی ضروری است (۳). جدول ۳ مراحل گسترش صاحب نظران و نوع فعالیت های آن ها در گسترش شیوه های تلفیقی در تحقیق را ارائه می کند (۱۰).

بررسی ادبیات پژوهشی مرتبط با تحقیق به روش های ترکیبی نشان می دهد که این روش ها در خلال چند دهه اخیر با عناوین متفاوتی رواج یافته اند. رویکرد تلفیقی ۲ در ابتدا تحت عنوان «چند خصلتی- چندوجهی ۳- چند روشی ۴» نامیده شد (کمبل و فیسک ۱۹۵۹). مورس آن را زاویه بندی ۵ روش شناختی عنوان کرده است (۱۹۹۱)، روش های چندگانه ۶ اصطلاحی بود که بران (۱۹۹۲) برای توصیف ترکیب داده های کمی و کیفی ابداع کرد. تشکری و تدلی (۱۹۹۸) از آن به روش شناسی آمیخته ۸ یاد کردند. برگمن (۲۰۰۸) این شیوه را تلفیق کمی- کیفی عنوان نموده است. این رویکرد با نام های متفاوتی چون: پژوهش های ترکیبی ۹، پژوهش به روش یکپارچه سازی ۱۰، مطالعات بهم تنیده ۱۱، استراتژی چندگانه ۱۲ نیز در مقالات و نوشته های متفاوت معرفی شده است (۱۰ و ۹).

از نظر کرسول دو دیدگاه روشی ۱۳ و روش شناختی ۱۴ پیرامون پژوهش ترکیبی وجود دارد. پژوهش ترکیبی به عنوان متدولوژی، به عنوان یک ابزار تفکر ۱۵ (۱) تعریف شده و فرضهای فلسفی را در بر می گیرد که مسیر جمع آوری و آنالیز داده ها و ترکیب رویکردهای کمی و کیفی در بسیاری از مراحل فرآیند تحقیق را هدایت می کند. به عنوان متد، بر جمع آوری، تحلیل و ترکیب داده های کمی و کیفی در یک مطالعه یا یک سری از مطالعات تمرکز دارد (۱۰ و ۱). پژوهش ترکیبی به گونه های مختلفی توسط صاحب نظران در زمینه پژوهش های ترکیبی تعریف شده است که نکته مشترک همه آن ها استفاده از دو روش پژوهش کمی و کیفی در یک مطالعه منفرد است (۱۱).

انگبوزی و همکاران (۲۰۰۴) بیان کردند که پژوهش ترکیبی یا همان چیزی که از آن به عنوان روش های پژوهش ترکیبی

- 1 Morse
- 2 Mixed methods reaserch
- 3 Multitrait/ multimethod
- 4 Multi-method Research
- 5 Triangulation
- 6 Multi-method
- 7 Tasshakori & Teddlie
- 8 Integrated Mixed
- 9 Blended Research
- 10 Integrative Research
- 11 Triangulation
- 12 Multi-strategy
- 13 method perspective
- 14 methodological perspective
- 15 thinking tool
- 16 Onwuegbuzie et al

نام برده می شود عبارت است از ترکیب فنون، روش ها، رویکردها، مفاهیم یا زبان پژوهش کمی و کیفی در یک مطالعه منفرد (۱۲). طبق تعریف تشکری و کرسول (۲۰۰۷) پژوهش ترکیبی مطالعه ای است که پژوهشگران با استفاده از رویکردها یا روش های پژوهش کمی و کیفی، اقدام به گردآوری، تحلیل و ترکیب یافته ها و تفاسیر به دست آمده از هر دو روش مطالعه، در یک مطالعه منفرد می کنند (۱۳). جانسون و همکاران (۲۰۰۷) پس از بررسی تعاریف مختلف، تعریف جامع ذیل را ارائه دادند: پژوهش ترکیبی نوعی از پژوهش است که پژوهشگر یا گروهی از پژوهشگران عناصر رویکردهای پژوهش کمی و کیفی را (مانند استفاده از دیدگاه های کمی و کیفی، جمع آوری داده، تجزیه و تحلیل و فنون، تفسیر داده ها) به منظور افزایش وسعت و عمق درک و تأیید، با همدیگر ترکیب می کنند. جانسون و همکاران معتقدند که تعریف پژوهش ترکیبی، هم زمان با رشد این رویکرد پژوهش در طول زمان تغییر خواهد یافت (۱۴).

در اینجا لازم است تفاوت پژوهش چند روشی با پژوهش ترکیبی بیان شود. در پژوهش چند روشی تنها از یک رویکرد پژوهشی، کمی یا کیفی، به صورت موازی یا متوالی استفاده می شود و تا زمان تفسیر نتایج با هم ترکیب نمی شوند. به عنوان مثال، پژوهشگری ممکن است ابتدا برای تبیین یک پدیده، از رویکرد تحلیل محتوا استفاده کرده و سپس در مرحله بعد، به منظور تبیین فرآیند شکل گیری آن، از نظریه زمینه ای استفاده کند. حال آن که در پژوهش ترکیبی از هر دو رویکرد کمی و کیفی، به منظور جمع آوری و تحلیل داده ها در پژوهش استفاده کرده و ترکیب در مراحل مختلف پژوهش انجام می شود (۳). مشخصه یک مطالعه ترکیبی واقعی آن است که ادغام و ترکیب یافته های کمی و کیفی در طی مراحل فرآیند پژوهش انجام شود که می تواند در مراحل جمع آوری داده ها، تحلیل یا تفسیر نتایج پژوهش باشد (۱۱).

برخی از محققان روشهای تحقیق ترکیبی نظیر مورگان (۱۹۹۸)، تشکری و تدلی (۱۹۹۸) گرین و همکاران (۱۹۸۹)، کرسول و همکاران (۲۰۰۳) بر این باورند که روشهای کمی و کیفی را می توان در چهار مرحله از تحقیق شامل طرح مسئله یا سؤال های تحقیق، گردآوری داده ها یا روش ها، تحلیل داده ها یا رویه ها و تفسیر نتایج با یکدیگر ترکیب نمود. بنابراین ترکیب روشهای کمی و کیفی نه تنها می تواند در (یکی یا بیشتر از چهار مرحله تحقیق) صورت گیرد، بلکه می تواند به طور همزمان در هر چهار مرحله نیز انجام شود. نمونه بارز حالت اخیر در نمودار ۱ که بیانگر یک طرح کامل ترکیبی است، به تصویر کشیده شده است (۶)

جدول ۳- مراحل گسترش صاحب‌نظران و نوع فعالیت‌های آن‌ها در گسترش شیوه‌های تلفیقی در تحقیق

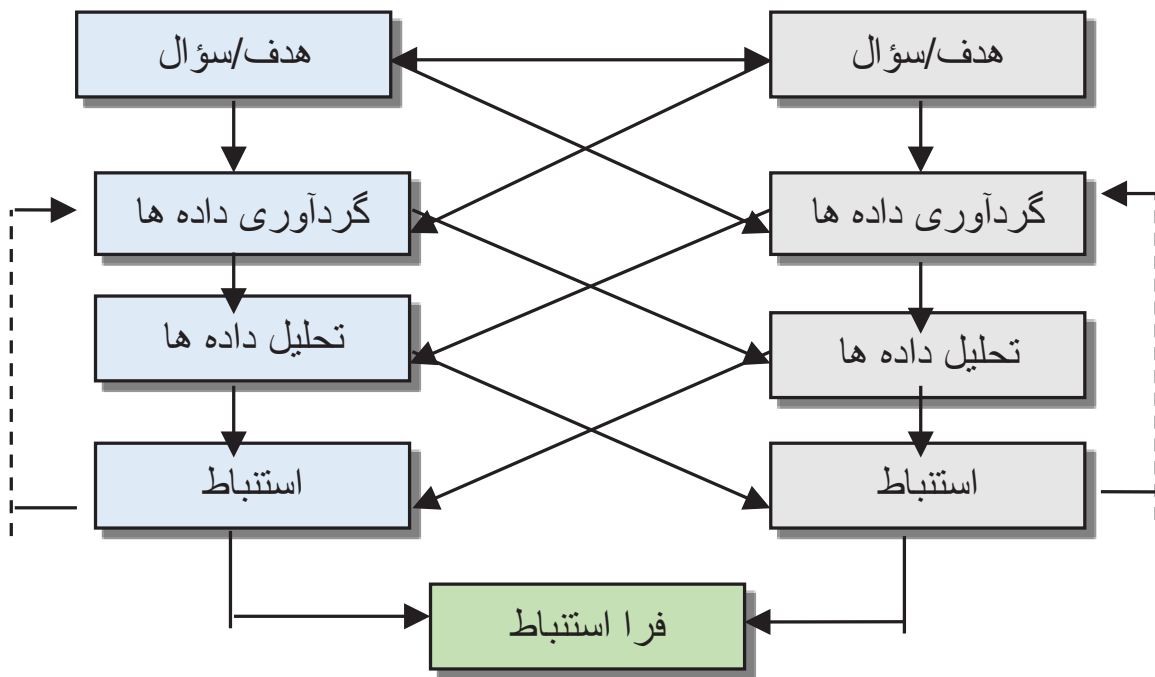
مراحل گسترش	نویسندگان (سال)	فعالیت در زمینه شیوه‌های تلفیقی
دوران شکل‌گیری	کمبل و فیسک (۱۹۵۹)	معرفی کاربرد شیوه‌های کمی چندگانه (پژوهش چند وجهی)
	سپیر (۱۹۷۳)	ترکیب نظرسنجی‌ها و مصاحبه‌ها
	دنزین (۱۹۷۸)	بحث و بررسی کاربرد هر دو داده کمی و کیفی در مطالعه
	جیک (۱۹۷۹)	بحث و بررسی ترکیب داده‌های کمی و کیفی
دوران مناقشات پارادایمی	کوک و ریچاردت (۱۹۷۹)	معرفی ۱۰ روش ترکیب داده‌های کمی و کیفی
	راسمن و ویلسن (۱۹۸۵)	بحث و بررسی موضع‌گیری‌ها در برابر ترکیب شیوه‌ها
	برایمن (۱۹۸۸)	بررسی بحث و ایجاد ارتباط بین دو سنت کمی و کیفی
	ریچاردت و رالیس (۱۹۹۴)	بررسی بحث پارادایم‌ها و تطبیق دو سنت کمی و کیفی
دوران پیشرفت‌های فرایند تحقیق تلفیقی	گرین و کاراسلی (۱۹۹۷)	پیشنهاد خاتمه یافتن اختلاف بحث پایادایم‌ها
	برور و هانتز (۱۹۸۹)	تمرکز بر رویکرد چند روشی که در مراحل تحقیق به کار می‌رود
	مورس (۱۹۹۱)	گسترش نظام علامت‌گذاری
	کرسول (۱۹۹۴)	معرفی سه نمونه از طرح‌های شیوه تلفیقی
	مورگان (۱۹۹۸)	توسعه گونه‌شناسی برای تعیین طرحی که بکار می‌رود
	نیومن و بنز (۱۹۹۸)	ارائه رئوس کلی فرایندها
	تشکری و تدلی (۱۹۹۸)	ارائه رئوس کلی به روز برای شیوه‌های تحقیق تلفیقی
	بامبرگر (۲۰۰۰)	ارائه یک روش جهانی متمرکز برای شیوه‌های تحقیق تلفیقی
	تشکری و تدلی (۲۰۰۳)	ارائه برداشتی کامل برای بسیاری از جنبه‌های شیوه‌های تحقیق تلفیقی
	کرسول (۲۰۰۳)	مقایسه شیوه‌های کمی و کیفی و رویکردهای تلفیقی در مراحل تحقیق
دوره مطرح شدن بعنوان یک روش مستقل	جانسون و آنوگیزی (۲۰۰۴)	قرار دادن شیوه‌های تلفیقی به عنوان مکملی طبیعی در تحقیق سنتی کمی و کیفی
	گرین (۲۰۰۷)	تأکید بر اصول، اهداف شیوه‌های تلفیقی در مطالعات اجتماعی و ارزشیابی
	گرین (۲۰۰۸)	شناخت ۴ بعد کاربردی و بحث و بررسی آنچه که در مورد فهم روش تلفیقی و روش‌شناسی مشخص آن می‌خواهیم و نیاز داریم بدانیم
	تدلی و تشکری (۲۰۰۹)	تغییرات تاریخچه‌ای در طول ۵ تا ۱۰ سال قبل برای شیوه‌های تحقیق تلفیقی
دوران انعکاسی	کرسول (۲۰۰۹)	ایجاد یک نقشه برای شیوه‌های تحقیق تلفیقی

این طرح، در واقع پیشرفته ترین و پویاترین مدل ترکیبی است. در این مدل، سؤال ها و فرضیه های رهیافت های کمی و کیفی پرسیده شده و از طریق گردآوری و تحلیل هر دو دسته داده های کمی و کیفی پاسخ داده می شوند. همچنین، دو نوع داده مذکور نیز ممکن است به یکدیگر تبدیل شده (کمی شده یا کیفی شده) و به طور منطبق تحلیل شوند. استنباط ها نیز بر مبنای نتایج تحلیل داده های کمی و کیفی انجام می گیرد و در نهایت جهت شکل دهی به فرا استنباط با یکدیگر ترکیب می شوند. از آنجا که این طرح امکانات همزمان و متوالی را در هم ترکیب می کند، لذا، یک طرح تعاملی ۲ است. به عبارت دیگر، در هر مرحله از طرح، امکان تعدیل و تغییر یکی از رهیافت های مبتنی بر دیگری وجود دارد (۶).

جهان بینی پژوهش های ترکیبی

هر روش پژوهشی از یکسری مبانی معرفتی پیروی می کند شناخت این مبانی به محقق کمک می کند تا نوع پارادایم پژوهشی را که به طبع آن رویکردهای پژوهشی طراحی می شود، تعیین کند (۹). مورگان ۳ (۲۰۰۷) پارادایم را مجموعه ای از باورها یا اعمال که رشته را هدایت می کند تعریف می کند (۱۵). پارادایم برای خلاصه کردن عقاید و باورهای پژوهشگران استفاده شده و جهان بینی است که به وسیله اجزای مشخص شامل معرفت شناسی ۴ (رابطه میان موضوع شناخت و فاعل شناسا چیست؟)، هستی شناسی ۵ (ماهیت واقعیت چیست؟)، ارزش شناسی ۶ (ارزش ها چه نقشی را در شناخت حاصل شده ایفا می کنند؟) و روش شناسی ۷ (شناخت چگونه حاصل و چگونه بیان می شود؟) تعریف می شود. جهان بینی و پارادایم معمولاً به جای همدیگر استفاده می شوند. پارادایم، بر سؤالاتی که پژوهشگران بیان می کنند و بررسی که برای پاسخگویی به آن سؤالات استفاده می کنند تأثیر تعیین کننده دارد (۹).

پارادایم پژوهشی محققان کمی (اثبات گرایی و پس اثبات گرایی) و محققان کیفی (تفسیرگرایی، ساختارگرایی، انتقادگرایی، فمینیسم و پست مدرنیسم) شناخته شده می باشد (۴). پژوهشگری که روش های تحقیق کمی را بر میگزیند، به طور ضمنی پارادایم اثبات گرایی (اصالت تحصیلی) را مبنای پی بردن به موقعیت نامعین (مسئله تحقیق) قرار می دهد. در این دیدگاه مفروضه پژوهشگران است که با استفاده از روش



نمودار: یک طرح کامل ترکیبی

- 1 Meta-Inference
- 2 Interactive Design
- 3 Morgan
- 4 Epistemology
- 5 Ontology
- 6 Axiology
- 7 Methodology

های تحقیق توصیفی و یا آزمایشی در شرایط کنترل شده می توان به شناخت لازم درباره پدیده های مورد مطالعه دست یافت. بر پایه پارادایم های تفسیرگرایی، ساختارگرایی، انتقادگرایی، فمینیسم و پست مدرنیسم پژوهشگر به انتخاب روش های تحقیق کیفی می پردازد این روش ها شامل مطالعه موردی^۱، زندگی نامه نگاری^۲، مصاحبه گروه های کانونی^۳، قوم نگاری^۴، نظریه برخاسته از داده ها^۵، پدیدار شناسی^۶، تاریخی^۷، اقدام پژوهی^۸، تحلیل گفتمان^۹ است (۱۵). پژوهش های ترکیبی از آن جهت که خود حاصل ترکیب روش های کمی و کیفی می باشند، پارادایمی که برای آن مطرح می شود، می باید هر دو نوع روش پژوهشی را پوشش بدهد (۹). در پژوهش ترکیبی، ترکیب در سطح پارادایم انجام نمی شود و عملاً نمی توان دو پارادایم پژوهش کمی و کیفی (پارادایم های ناسازگار) را در هم آمیخت بلکه ترکیب در سطح روش ها انجام می شود که با ترکیب روش ها می توان مطالعه را وسعت داده و شناخت بهتری از پدیده به دست آورد. به عقیده بسیاری از صاحب نظران دیدگاه پراگماتیسم^{۱۰} یا همان مکتب اصالت عمل دیدگاه مناسبی است که اجازه ترکیب دو روش کمی و کیفی و انجام مطالعات ترکیبی را می دهد و امروزه از آن به عنوان زیربنای فلسفی پژوهش های ترکیبی یاد می کنند (۱۶ و ۳). به طور کلی، بنیان فلسفه پراگماتیسم تاکید بر این نکته است که در یک تحقیق، هر چیزی که کارا و مفید است را به کار ببرید. این روش شناسی از نظر هستی شناختی به پیچیدگی و ترکیب نظم و سیالیت همزمان واقعیت اجتماعی، از نظر معرفت شناختی به تفهم و تبیین متوازن و از نظر روش شناسی به ترکیب همزمان دو شیوه نظارت و غوطه وری در پدیده های اجتماعی باور دارد (۶).

گونه شناسی طرح های پژوهش های ترکیبی

صاحب نظران در زمینه پژوهش های ترکیبی در رشته های مختلف، طبقه بندی های متعددی برای پژوهش های ترکیبی ارائه نموده اند که برخی بسیار کامل و پیچیده و برخی ساده و شاید ناقص باشد.

تشکری و تدلی ۲۰۰۶ پنج دلیل عمده را برای اهمیت گونه شناسی پژوهش های ترکیبی ارائه کرده اند:

۱- کمک به پژوهشگران برای انتخاب طرح مناسب ترکیبی و نشان دادن راه به آن ها برای پیشبرد مطالعه (۲). نوع شناسی های ترکیبی، طیفی از مسیرها یا انواع ایده آل طرح را در دسترس محققان قرار می دهند و به محققان کمک می کنند درباره چگونگی پیشبرد مطالعه ترکیبی خود تصمیم بگیرند. بر همین اساس، محققان می توانند بنا به علاقه، امکانات، محدودیت ها و ویژگی های خاص پروژه تحقیقی خود، از بین آن ها نوع مناسب را انتخاب کنند (۴).

۲- ایجاد زبان مشترک برای پژوهش های ترکیبی (۳). نوع شناسی های ترکیبی به ایجاد یک زبان مشترک علمی و لغت شناسی مشخص و عمومی کمک می کنند. این امر به انتقال نتایج ترکیبی و نیز ارزیابی کیفیت طرح ها به طور روشمند منجر می شود (۴) (مثلاً سیستم نام گذاری مورس و علائم اختصاری او یک زبان مشترک است)

۳- کمک به ایجاد ساختار سازمانی برای پژوهش های ترکیبی. نوع شناسی های ترکیبی به این جنبش روش شناختی جدید ساختار یا ساختارهای سازمانی می بخشد و باعث انسجام روشی و نظری آن می گردد، گرچه از ایجاد نوآوری و دگرگونی در آن جلوگیری نمی کند (۳ و ۴).

۴- کمک به مشروعیت بخشیدن به مطالعات ترکیبی. نوع شناسی های ترکیبی به مشروعیت این حوزه (تحقیق با روش های ترکیبی) کمک می کند، زیرا موارد متمایزی از تحقیق کمی و کیفی به دست می دهد که از زوایای گوناگون با هریک از تحقیقات مستقل کمی یا کیفی متفاوت است و اصولاً طرح ترکیبی کاملاً جدیدی در دسترس محققان قرار می دهد (۳ و ۴).

۵- گونه شناسی های ترکیبی می توانند به عنوان ابزار آموزشی نیز عمل کنند، زیرا به درک و تشریح انواع، چگونگی و مراحل ترکیب های کمی-کیفی در طرح ترکیبی اشاره می کنند. به علاوه، محققان را قادر می سازند در یک یا چند طرح ترکیبی خاص مهارت یابند و به تحقیق اقدام کنند (۴).

زمانی که تصمیم به انجام یک مطالعه ترکیبی گرفته می شود، نخستین سؤال آن است که طرح مناسب، کدام است؟ برای انتخاب طرح مناسب باید درباره سه موضوع، تصمیم گیری شود: نخست آنکه مراحل کمی و کیفی با هم انجام می شود یا به دنبال هم؟ دوم اولویت با کدام رویکرد پژوهش است؟ و سوم چگونگی ترکیب داده های کمی و کیفی؟ (۳)

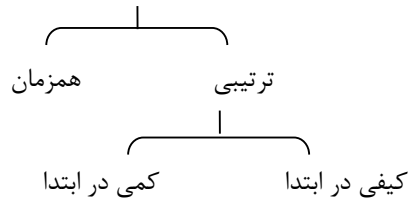
چگونگی انتخاب نوع طرح پژوهشی

هر پژوهشگر زمانی که می خواهد یکی از طرح های آمیخته را برگزیند، باید چند نکته را مورد لحاظ قرار دهد:

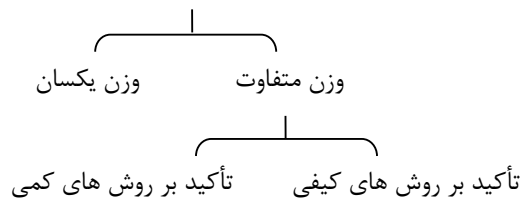
- ارزیابی موضوع پژوهش
- ارزیابی تخصص های فردی
- ارزیابی منابع در دسترس (۱۰).
تاکنون روش شناسان طرح های بسیاری برای روش های آمیخته معرفی کرده اند. تشکری و تدلی به چهل نوع متفاوت از طرح های پژوهشی اشاره کرده اند (۱). پژوهشگران بعدی این تعداد را به دوازده نوع تنزل دادند. با بررسی هایی که به عمل آمد، مشخص شد که دوازده نوع شناسایی شده بیشترشان شبیه به هم بوده و می توانند در ذیل انواع دیگر قرار بگیرند
روش شناسی، کرسول^{۱۱} و همکاران^{۲۰۱۱} به نظر ساده و تقریباً کامل بوده و به میزان زیادی می تواند در درک روش شناسی پژوهش های ترکیبی و همچنین انتخاب طرح مناسب برای مطالعات ترکیبی، کمک کند (۱۰).

- 1 case study
- 2 biographical life history
- 3 focus groups interview
- 4 ethnography
- 5 grounded theory
- 6 phenomenology
- 7 historical
- 8 action research
- 9 discourse analysis
- 10 Pragmatism

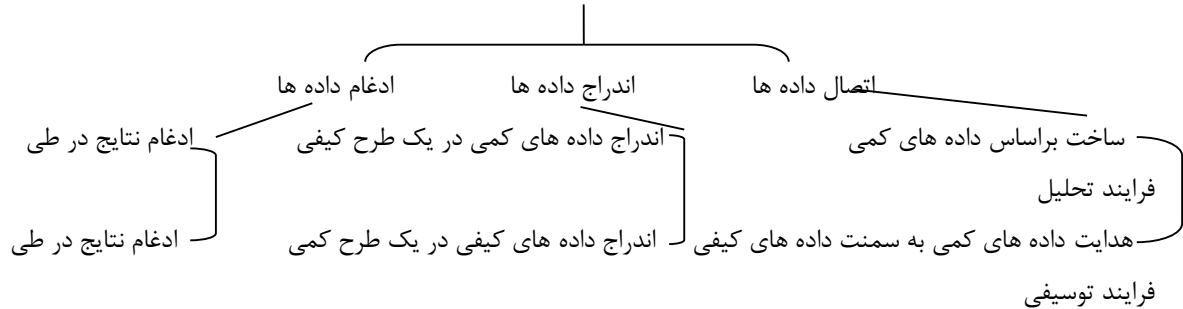
۱) تنظیم روش‌های کمی و کیفی چگونه خواهد بود؟



۲) وزن و تأکید روش‌های کمی و کیفی چگونه خواهد بود؟



۳) چگونه روش‌های کمی و کیفی باهم ترکیب خواهند شد؟



گونه‌شناسی کرسول و همکاران

در یک دسته‌بندی کلی کرسول و همکاران (۲۰۰۳) پژوهش‌های ترکیبی را به دو گروه همزمان ۱ و متوالی ۲ تقسیم می‌کنند. طرح ترکیبی همزمان، طرحی است که در آن دو رهیافت کمی و کیفی به طور همزمان طراحی و اجرا می‌شوند. بدین معنی که در یک پروژه تحقیقی می‌توان از هر دو روش کمی (برای مثال پیمایش پرسشنامه‌ای) و روش کیفی (برای مثال مردم‌نگاری میدانی) به طور همزمان استفاده نمود. در مقابل، طرح ترکیبی متوالی به طرحی اطلاق می‌شود که در آن یکی از رهیافت‌ها به دنبال رهیافت دیگر طراحی و اجرا می‌شود. برای مثال، می‌توان ابتدا روش کمی را اجرا کرد و سپس روش کیفی و یا برعکس آن عمل نمود (۶). گروه متوالی شامل طرح‌های توضیحی، اکتشافی و تبدیلی بوده و گروه هم‌زمان شامل طرح‌های زاویه‌بندی، لانه‌گزیده و تبدیلی است. در ادامه به طور مختصر به بیان این طرح‌ها و تفاوت‌های آنان پرداخته می‌شود.

رویکرد متوالی توضیحی^۳ (تبیینی) (تشریحی)

در این طرح ابتدا داده‌های کمی و سپس داده‌های کیفی جمع‌آوری می‌شود. اولویت معمولاً با فاز کمی است و داده‌های کیفی برای تقویت داده‌های کمی به کار می‌رود. ترکیب داده‌ها در قسمت تفسیر و بحث انجام می‌شود تجزیه و تحلیل داده‌ها معمولاً مرتبط با هم و در نهایت هر دو تحلیل کمی و کیفی یک‌جا مورد تفسیر قرار می‌گیرند. این طرح برای توضیح دادن روابط یا بررسی یافته‌ها به خصوص هنگامی که یافته‌هایی خارج از انتظار پژوهشگر وجود داشته باشد، مناسب است (۱ و ۳ و ۱۰).

رویکرد متوالی اکتشافی^۴

در این طرح ابتدا داده‌های کیفی و سپس کمی جمع‌آوری و تحلیل می‌شود. اولویت معمولاً با فاز کیفی است و داده‌های کمی برای تقویت داده‌های کیفی استفاده می‌شود در نهایت، هر دو تحلیل کیفی و کمی یکجا مورد تفسیر قرار می‌گیرند. این طرح برای تبیین ارتباطات وقتی که متغیرهای مطالعه شناخته شده نیست و همچنین اصلاح و آزمون نظریه و طراحی ابزارهای اندازه‌گیری استفاده می‌شود (۱ و ۳ و ۱۰).

1 Concurrent

2 Sequential

3 Sequential-Explanatory Mixed Methods Design

4 Sequential-Exploratory Mixed Methods Design

رویکرد متوالی تبدیلی (تغییر پذیر)

در این طرح برخلاف دو طرح قبلی از یک چارچوب نظری مشخص (مانند دیدگاه فمینیست، تئوری انتقادی) استفاده می شود که معمولاً در بیان هدف و سؤال پژوهشی بیان می شود. در این طرح ممکن است ابتدا داده های کمی سپس داده های کیفی جمع آوری و تحلیل شود یا برعکس. یعنی فازهای کمی و کیفی، براساس نیاز و ترجیح پژوهشگران می تواند جابه جا شود. اولویت ممکن است با هر یک از فازهای کمی یا کیفی بوده و در برخی موارد هم اولویت یکسان داشته باشند. این طرح ها برای حمایت از دیدگاه های متنوع یا متفاوت، حمایت از مشارکت کنندگان پژوهش، درک بهتر از پدیده مورد مطالعه که ممکن است در نتیجه مطالعه مفهوم پدیده تغییر کند، مناسب است (۱ و ۳ و ۱۰).

رویکرد زاویه بندی ۲ (چندزاویه نگری) (سه بعدی) (به هم تنیده) هم زمان

در این طرح، داده های کیفی و کمی در یک زمان جمع آوری و تحلیل می شود. اولویت معمولاً یکسان بوده و به هر دو نوع داده، ارزش یکسان داده می شود. تحلیل داده ها معمولاً جداگانه صورت می گیرد. ترکیب نتایج در مرحله تفسیر داده ها است. بحث معمولاً در مورد میزان و وسعت هم گرایی داده های کمی و کیفی صورت می گیرد. این طرح ها برای تایید، معتبر کردن و تقویت یافته های مطالعه مناسب است (۱ و ۳ و ۱۰).

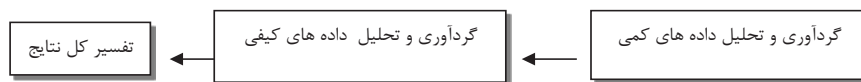
رویکرد لانه گزیده^۳ (لانه کرده) (اندراجی) (تودر تو)

هم زمان:

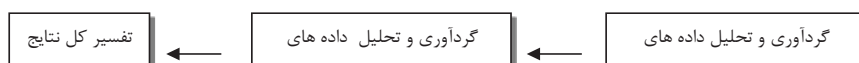
در این طرح ها، یک مطالعه (کمی یا کیفی)، وسعت بیشتری داشته و مطالعه ای دیگر با ابعاد کوچک تر و با رویکرد متفاوت در دل خود دارد هر دوروش کمی و کیفی به طور همزمان طراحی و اجرا می شوند. با این تفاوت که اولویت بخش های کمی و کیفی برابر نبوده و معمولاً به یکی از دو نوع داده (کمی یا کیفی) اهمیت بیشتری داده می شود. طرح کمی در درون طرح کیفی یا برعکس طرح کیفی در درون طرح کمی قرار می گیرد. معمولاً داده هایی که در درون مطالعه جا داده می شود اولویت کمتری دارد. یافته های این دو طرح به صورت یکی در درون دیگری به عنوان نقش مکملی مورد تحلیل و استنتاج قرار می گیرند این طرح ها برای به دست آوردن دیدی وسیع تر در مورد یک موضوع تحت بررسی و برای مطالعه گروه ها یا سطوح مختلف، در یک مطالعه منفرد مناسب است (۱ و ۳ و ۱۰ و ۴).

رویکرد تبدیلی (تغییر پذیر) همزمان^۴

مانند رویکرد تبدیلی متوالی، از یک چارچوب نظری مشخص استفاده شده اما داده های کمی و کیفی به طور هم زمان جمع آوری و تحلیل می شود. در این طرح، دو روش کمی و کیفی به طور هم زمان طراحی و اجرا می شوند. اولویت ممکن است برابر یا نابرابر بوده و به یکی از داده های کمی یا کیفی داده شود. سپس یافته ها و نتایج هر دو روش با یکدیگر ترکیب می شوند. در نهایت یکی از دو روش و نتایج آن در درون روش و نتایج دیگری قرار داده



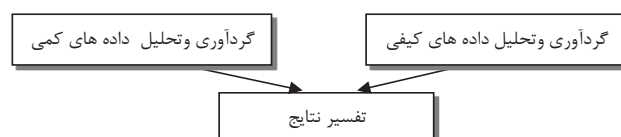
نمودار 3- طرح ترکیبی متوالی تبیینی



نمودار 4: طرح ترکیبی متوالی اکتشافی



نمودار 5: طرح ترکیبی متوالی تبدیلی



نمودار 6- طرح ترکیبی همزمان زاویه بندی

3 Concurrent-Nested Mixed Methods Design
4 Concurrent-Transformative Mixed Methods Design

1 Sequential-Transformative Mixed Methods Design
2 Concurrent-Triangulation Mixed Methods Design

می شود. در این طرح ارجحیتی وجود ندارد و می توان هر یک از روش ها را به طور متناوب در درون دیگری قرار داد. طرح هم زمان تغییرپذیر دارای عناصر هر دو طرح هم زمان زاویه بندی و هم زمان لانه کرده است. کاربرد آن هم مانند تبدیلی متوالی است (۱۹۴۰)

نمونه گیری در تحقیق با روش های ترکیبی

همانطور که منطق طرح ترکیبی نشان می دهد، نمونه گیری ترکیبی نیز باید دارای هر دو جزء نمونه گیری کمی و کیفی باشد. هدف نمونه گیری کمی، داشتن نمونه نمایا و معرف از جامعه آماری و هدف نمونه گیری کیفی، هدفمندی است. بنابراین در نمونه گیری ترکیبی از پیوستار نمایایی هدفمندی^۱ استفاده می شود (۱۷).

نمونه گیری ترکیبی، مابین پیوستار نمونه گیری احتمالی هدفمند قرار دارد و آن شامل هم تکنیک های احتمالی و هم تکنیک های هدفمند می باشد. هدف محقق ترکیبی از این نوع نمونه گیری به دست آوردن داده های ترکیبی برای به حداکثر رساندن درک و شناخت از پدیده مورد مطالعه می باشد. در واقع بکارگیری جهت گیری احتمالی هدفمندی به محقق روش ترکیبی اجازه می دهد تا پایگاهی از داده های مکملی کمی و کیفی ایجاد کند که هم عمق و هم گستره پدیده مورد مطالعه را در نظر گرفته باشند (۴).

در يك طرح نمونه گیری ترکیبی بایستی نکات و ملاحظات زیر مدنظر قرار گیرند:

- نمونه گیری باید به طور منطقی مبتنی بر چارچوب مفهومی و سؤال های تحقیق ترکیبی باشد که در مطالعه عنوان شده اند.
- نمونه گیری باید قادر باشد داده های پایه ای مرتبط با نوع پدیده تحت مطالعه و همچنین داده های مکملی را فراهم نماید.
- نمونه گیری باید حداکثر امکان و احتمال برداشت استنباط های روشن از داده ها را میسر ساخته و پیش بینی های قابل باور را به دست دهد.

- راهبرد نمونه گیری باید اخلاقی باشد.
- برنامه نمونه گیری باید امکان پذیر باشد.
- برنامه نمونه گیری باید تعمیم یا انتقال نتایج را به پدیده ها یا موقعیت های مرتبط و مشابه امکان پذیر سازد (۱).

تدلی و یو (۲۰۰۷) از چهار نوع نمونه گیری ترکیبی شامل نمونه گیری ترکیبی پایه، نمونه گیری ترکیبی متوالی، نمونه گیری ترکیبی همزمان و نمونه گیری ترکیبی چندسطحی نام برده اند (۱۷). در نمونه گیری ترکیبی پایه، از نمونه گیری هدفمندی استفاده می شود که دارای حداقل يك مؤلفه احتمالی نظیر طبقه بندی یا تصادفی بودن باشد، نمونه گیری هدفمند طبقه بندی شده نمونه ای از این نوع نمونه گیری است

نمونه گیری ترکیبی متوالی، عبارت از انتخاب واحدهای تحلیل از طریق بکارگیری زنجیره ای از استراتژی نمونه گیری احتمالی و هدفمند یا برعکس است. در این نوع نمونه گیری،

1 Representative-Purposive Continuum
2 Teddlie and Yu

اطلاعات حاصل از نمونه اول (نمونه احتمالی) برای تهیه نمونه دوم (نمونه هدفمند) استفاده می شود.

در نمونه گیری ترکیبی همزمان، رویه های نمونه گیری احتمالی و هدفمندی بایستی بصورت همزمان بکار روند و یکی از آنها نمی تواند زمینه ساز دیگری باشد. در این حالت معمولاً از نمونه احتمالی برای پاسخ به فرضیات پژوهش کمی و از نمونه هدفمند برای پاسخ به سؤال های پژوهش کیفی استفاده می شود.

در نمونه گیری ترکیبی چندسطحی، تکنیک های نمونه گیری احتمالی و هدفمندی در سطوح متفاوتی از مطالعه به کار گرفته می شوند، این استراتژی نمونه گیری معمولاً در زمینه هایی بکار می رود که واحدهای مختلف تحلیل در درون هم آشیانه کرده باشند (۱۷).

کالینز^۳ و همکاران (۲۰۰۷) اخیراً پیوستار معرف هدفمندی در نمونه گیری ترکیبی را بازنگری کرده و راهبردهای دقیق تر دیگری به آن افزوده اند. بر این اساس، نمونه گیری ترکیبی را می توان بر اساس دو معیار طبقه بندی کرد: معیار جهت گیری زمانی^۴ و معیار جهت گیری رابطه ای نمونه کمی و کیفی^۵.

معیار جهت گیری زمانی بیانگر آن است که آیا مراحل نمونه گیری کمی و کیفی به طور همزمان انجام می شوند یا به طور متوالی. معیار رابطه ای نمونه نیز نشان می دهد که رابطه بین دو نمونه کمی و کیفی به چه شکلی است. بر اساس معیار رابطه ای نمونه می توان چهار نوع طرح نمونه گیری ترکیبی را به شرح زیر ارائه کرد:

رابطه تصنعی^۶: به این معناست که در مراحل کمی و کیفی تحقیق از يك مجموعه افراد نمونه هم جهت اجرای پرسشنامه و هم مصاحبه عمیق استفاده می شود در این نوع نمونه گیری افراد نمونه در هر دو طرح یکی هستند.

رابطه موازی^۷: بدین معنا که نمونه های کمی و کیفی متفاوت هستند اما از يك جمعیت انتخاب می شوند.

رابطه لانه کرده^۸: به این معناست که مشارکت کنندگان انتخاب شده برای يك مرحله از مطالعه، زیرمجموعه ای از آن مشارکت کنندگانی هستند که برای مرحله دیگر مطالعه انتخاب شده اند.

رابطه چندسطحی^۹: در آن نمونه های کمی و کیفی از سطوح متفاوت جمعیت تحت مطالعه برگزیده می شوند.

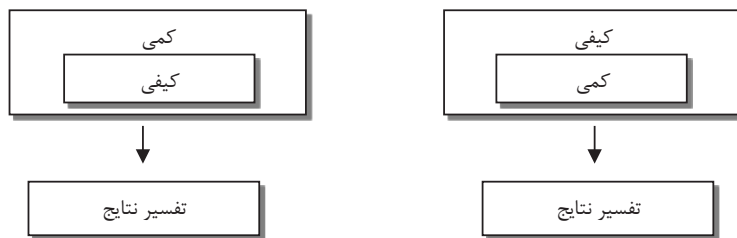
بدین ترتیب، با تلفیق دو معیار جهت گیری زمانی و رابطه ای نمونه میتوان از هشت طرح نمونه گیری ترکیبی شامل:

۱. تصنعی همزمان، ۲. تصنعی متوالی، ۳. موازی همزمان، ۴. موازی متوالی، ۵. لانه کرده همزمان، ۶. لانه کرده متوالی، ۷. چندسطحی همزمان، ۸. چندسطحی متوالی نام برد (۱۸ و ۶).

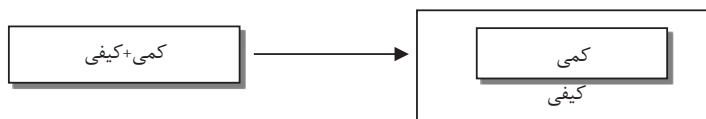
گام های اجرایی پژوهش ترکیبی

روش های آمیخته در هشت گام خلاصه و جمع بندی می شود که عبارتند از:

3 Collins
4 Time Orientation Criteria
5 Quantitative-Qualitative Sample Relationship Orientation
6 Identical
7 Parallel
8 Nested
9 Multi-Level



نمودار 7- طرح ترکیبی همزمان تودر تو



تاکنون شش هدف اصلی برای پژوهش های ترکیبی شناسایی شده است.

الف- به هم تنیدن (ارتقاء یافته های مشخص^۱): بر مبنای این هدف پژوهشگر به دنبال ایجاد همگرایی و تعامل و تطابق میان یافته های روش های پژوهشی متفاوت از توصیف یک پدیده واحد است.

ب- تکمیل (مکملی)^۲: پژوهشگر با این هدف در پی بسط، تقویت، تشریح و روشن سازی نتایج به دست آمده از یک روش با نتایج حاصل از سایر روش هاست.

ج- توسعه^۳: این هدف بیان کننده استفاده از یافته های یک روش به منظور ارتقاء و توسعه سایر روش ها است.

د- ابتکار (آغاز)^۴: بیان کننده از نو طراحی کردن پرسش ها یا یافته های یک روش پژوهشی با یافته های سایر روش های پژوهشی است. در صورتی که هدف طرح، کشف و بررسی اختلافات و مشکلات، کشف رویکردها و رهیافت های جدید و نیز ترجمان و تبدیل نتایج یک روش به روش دیگر باشد، نوع طرح ترکیبی، آغاز است (۴).

ح- بسط (گسترش)^۵: بیان کننده وسعت نظر و گستره پژوهش از طریق به کارگیری روش های متفاوت برای اجزای پژوهشی متفاوت است

و- افزایش اعتبار^۶: در واقع با این هدف از روش های آمیخته استفاده می کند که بدنبال افزایش اعتبار (درجه صحت) و قابلیت هم پوشانی یافته ها و امور واقع در یک پدیده می باشد (۱ و ۹).

در بعد دوم اهداف طرح ترکیبی، باید به این اصل پارادایمی توجه داشت که رهیافت کمی، اهداف و فرضیاتی را مطرح می کند که روابط بین متغیرها را به شیوه عینی و عددی مورد سنجش قرار می دهد، در حالی که اهداف و سؤال های رهیافت کیفی درصدد درک معنا و تفسیر واقعیات برساخته اجتماعی هستند. از این رو، طرح های ترکیبی بایستی متضمن دارا بودن هر دو نوع اهداف و

تدوین پرسش های پژوهش و فرضیه سازی؛ مشخص نمودن هدف از استفاده طرح های آمیخته؛ انتخاب متدولوژی مناسب؛ جمع آوری داده ها؛ تحلیل داده ها؛ اعتبار سنجی داده ها؛ توصیف داده ها؛ نتیجه گیری و تدوین گزارش

گام اول- تدوین پرسش های پژوهش و فرضیه سازی

در این گام پژوهشگر ابتدا با توجه به نوع مطالعه و فرضیه مبتنی بر آن پرسش های پژوهشی را تنظیم می نماید. اما پیش از این لازم است این نکته را مد نظر قرار دهد که آیا اساساً استفاده از پژوهش های آمیخته مناسب است. از آنجایی که پارادایم غالب در پژوهش های آمیخته پارادایم پراگماتیسم می باشد و ویژگی اختصاصی این نوع از پارادایم ها اهمیت بالایی نسبت به روش است، این مرحله در میان سایر مراحل از اهمیت ویژه ای برخوردار است (۹). طرح ترکیبی باید هم دارای سؤال های کیفی و هم فرضیه های کمی باشند. سؤال ها و فرضیه ها باید به تناسب و هماهنگی با اهداف کمی و کیفی ارائه شوند و مانند اهداف باید ماهیت مکملی و تلفیقی داشته باشند. در یک طرح ترکیبی می توان سؤال ها و فرضیه ها را به ترتیب اولویت کمی یا کیفی به طور جداگانه و یا همزمان در کنار هم دیگر ذکر کرد (۶).

گام دوم- تعیین هدف استفاده از طرح های آمیخته پژوهشگر

پس از طراحی پرسش های پژوهشی در این مرحله باید دلیل خود را مبنی بر استفاده از روش های پژوهشی روشن ساخته و مشخص کند با انتخاب طرح های آمیخته به دنبال چه چیزی است (۹). در یک طرح تحقیق با روشهای ترکیبی، دو دسته اهداف را باید از یکدیگر تفکیک کرد. نخست، اینکه هدف اصلی طرح ترکیبی مورد استفاده چیست و یا به عبارت دیگر چرا طرح ترکیبی خاصی انتخاب شده است و محقق درصدد دستیابی به چه هدفی است؟ دوم اینکه اهداف طرح ترکیبی در سطح عمل باید دارای هر دو بعد اهداف کمی و کیفی و نیز فرضیات کمی و سؤال های کیفی باشد (۱۷).

1 enhancement of significant findings

2 complementarity

3 development

4 initiation

5 expansion

6 confirmation

جدول ۴: نوع شناسی تطبیقی طرح های تحقیق ترکیبی (۱ و ۴ و ۶ و ۱۰).

نوع طرح	نحوه کاربرد	اولویت	مرحله ترکیب	ملاحظات
هم زمان بندي	ژاویسه گرددآوری هم زمان داده های کمی و کیفی	ترجیحاً مساوی؛ می تواند کمی یا کیفی باشد	مرحله تفسیر یا تحلیل	گردآوری و تحلیل هم زمان داده های کمی و کیفی و تلفیق و مقایسه نتایج
لانگه کرده	گرددآوری هم زمان داده های کمی و کیفی	کمی یا کیفی	مرحله تحلیل	قراردادن و تحلیل داده های کمی در طرح کیفی یا قرار دادن و تحلیل داده های کیفی در طرح کمی به طور همزمان و سپس تحلیل هر کدام به طور مستقل
تغییر پذیر	گرددآوری هم زمان داده های کمی و کیفی	کمی، کیفی یا مساوی	معمولاً مرحله تحلیل، می تواند در مرحله تفسیر هم باشد	تلفیق کمی و کیفی و سپس قرار دادن یکی از آنها در درون دیگری و تحلیل نتایج
متوالی	تبیینی کمی دنبال شده با کیفی	معمولاً کمی، می تواند کیفی یا مساوی هم باشد	مرحله تفسیر	گردآوری و تحلیل داده های کمی + گردآوری و تحلیل داده های کیفی =تفسیر کل تحلیل ها
اکتشافی	کیفی دنبال شده با کمی	معمولاً کیفی، می تواند کمی یا مساوی هم باشد	مرحله تفسیر	گردآوری و تحلیل داده های کمی + گردآوری و تحلیل داده های کمی و یا برعکس =تفسیر کل داده ها
تغییرپذیر	هم کمی دنبال شده با کیفی و هم کیفی دنبال شده با کمی	کمی، کیفی یا مساوی	مرحله تفسیر	گردآوری و تحلیل داده های کمی +گردآوری و تحلیل داده های کیفی و یا برعکس =تفسیر کل داده ها

گام سوم - انتخاب متدولوژی مناسب

در این مرحله پژوهشگر پس از روشن ساختن هدف خود می بایست متدولوژی مناسب با طرح پژوهشی خود را انتخاب کند. یعنی شیوه ای که با آن داده های پژوهشی را جمع آوری، تحلیل و تفسیر می نماید.

گام چهارم - جمع آوری داده ها

در این مرحله پژوهشگر بر اساس متدولوژی انتخابی خود به جمع آوری داده ها می پردازد در تحقیق با روش های ترکیبی، از ماتریس روش های گردآوری داده های کمی و کیفی استفاده می شود. بدین معنا که هر دو دسته تکنیک ها و فنون گردآوری داده های کمی و کیفی به طور همزمان ۱ یا متوالی ۲ به کار می روند. در نوع همزمان داده های کمی و کیفی در یک زمان خاص و با هم جمع آوری می شوند در حالیکه در نوع متوالی داده های کمی و کیفی به دنبال یکدیگر جمع آوری می شوند. (۱).

اجزاء کمی و کیفی باشند. این تلفیق باید در ابتدای هر طرح ترکیبی به صراحت بیان شود. اهداف کمی و کیفی طرح ترکیبی می توانند در قالب عبارات جداگانه اما به هم مرتبط و مکمل و نیز به صورت تک عبارتی ترکیبی عنوان شوند (۱ و ۱۰).

جهت ارائه اهداف ترکیبی لازم است به نکات زیر توجه شود:
- از عباراتی چون هدف... یا این مطالعه درصدد... است، استفاده گردد.

- نوع طرح ترکیبی (همزمان، متوالی و انواع آن) مشخص گردد.
- رابطه هدف یا اهداف کمی با هدف یا اهداف کیفی در مطالعه ترکیبی به خوبی مشخص شود.

- مشخص شود که برای بررسی هر کدام از اهداف کمی و کیفی و نیز هدف اصلی طرح ترکیبی از چه روش های گردآوری یا تحلیل داده ای استفاده می شود (۶).

در ماتریس مذکور دو دسته روش شامل؛ روشهای کیفی ناب (نظیر روشهای اکتشافی، استقرایی، ساختار نیافته و باز، طبیعت گرا و سیال)، و روشهای کمی ناب (نظیر روشهای تاییدی، ساختار یافته و بسته، کنترل شده و خطی) وجود دارد. محقق ترکیبی می تواند با توجه به وضعیتی که در این ماتریس وجود دارد از هر دو دسته روش های کمی و کیفی گردآوری داده ها استفاده نماید (۶) نکته ای که پژوهشگر می بایست مد نظر داشته باشد، توجه به پارادایم غالب و اولویت زمانی داده های کمی و کیفی است (۹).

گام پنجم- تحلیل داده ها

در انجام این مرحله، پژوهشگر براساس نوع تحقیق، می تواند داده ها را به طور همزمان تحلیل کند یا این که جداگانه به تحلیل آنها بپردازد (۱۹). از بین این مراحل، مرحله تحلیل از همه پیچیده تر است، زیرا پژوهشگر باید به هر دو روش تحلیل داده های کمی و کیفی احاطه داشته و بتواند دو نوع نتایج به دست آمده را به شیوه ای علمی و معنادار که منجر به دست آمدن فراترکیبی قوی شود، با یکدیگر ترکیب کند.

تعداد مراحل تحلیل شامل هفت مرحله کاهش داده ها، نمایش داده ها، تبدیل داده ها، همبستگی داده ها، تقویت داده ها، مقایسه داده ها و ترکیب داده ها است.

۱- تقلیل داده ها: تقلیل داده های کمی (مانند آماره های توصیفی) و داده های کیفی (مانند تحلیل موضوعی اکتشافی)
۲- نمایش داده ها: ترسیم داده های کمی (مانند جداول، نمودارها) و داده های کیفی (مانند ماتریس ها، شبکه ها، فهرست ها و دیاگرام ها)

۳- تغییر شکل داده ها: برای تحلیل داده ها در پژوهش ترکیبی ممکن است نیاز به تبدیل داده ها به یکدیگر باشد. کمی سازی داده ها عبارت از برگرداندن یا تبدیل داده های کیفی به داده های کمی است. این کار را می توان از طریق روش های تحلیل داده های کیفی مانند نظریه زمینه ای یا تحلیل محتوای کیفی انجام داد. کیفی سازی نیز عبارت از برگرداندن یا تبدیل داده های کمی به داده های کیفی می باشد. در این استراتژی نیز می توان از روش های تفسیری جهت بازتفسیر داده های کمی و تبدیل آنها به داده های کیفی، استفاده نمود.

۴- همبستگی داده ها: به هم مرتبط سازی داده های کمی شده با داده های کیفی شده یا برعکس

۵- یکپارچه کردن داده ها: ترکیب هر دو نوع داده کمی و کیفی برای ایجاد متغیرها یا مجموعه داده های جدید و یکپارچه
۶- مقایسه داده ها: مقایسه داده ها از منابع داده های متفاوت

۷- ترکیب داده ها: ترکیب همه داده ها در قالب یک مجموعه منسجم یا دو دسته متفاوت (کمی و کیفی) از مجموعه های منسجم

لازم به ذکر است که گرچه این هفت مرحله به دنبال هم می آیند، اما الزاماً خطی نیستند. برای مثال، برای حرکت از مرحله تحلیل داده ها به تفسیر داده ها، تحلیلگر ممکن است صرفاً دو مرحله (برای نمونه، از تقلیل داده ها به نمایش داده ها) را طی کند. بعد از تحلیل داده ها می توان نتایج به دست آمده را به شیوه های مختلف با توجه به اهداف، سؤال ها و فرضیه های تحقیق با یکدیگر ترکیب نمود (۶).

گام ششم- اعتبارسنجی داده ها

هدف نهایی طرح های ترکیبی ارائه بینش چندوجهی است که آن را فرا استنباط ۸ می نامند. فرا استنباط عبارت است از استنباط یا استنتاج مبتنی بر ترکیب یافته های کمی و کیفی (۶). اعتبارسنجی و ارزیابی فرا استنباط های به دست آمده از اهمیت کلیدی در تحقیقات ترکیبی برخوردار است. اعتبارسنجی طرح های ترکیبی باید متضمن هر دو نوع اعتبارهای کمی و کیفی می باشد. در روشهای کمی انواع مختلفی از معیارهای اعتبارسنجی (شامل اعتبار درونی، اعتبار بیرونی و اعتبار سازه ای) پیشنهاد شده است (۵) که هر کدام در راستای اعتبارسنجی کمی تحقیق ترکیبی عمل می کنند. در روش های کیفی نیز معیارهایی برای ارزیابی طرح کیفی وجود دارند. پژوهش کیفی تفسیری بر مبنای معیاری ارزیابی می شود که به اعتمادپذیری یا شاخص قابلیت اعتماد ۹ موسوم است. این معیار به معنای متقاعدکننده بودن یافته ها و قدرت الهام بخشی به مطالعات دیگر است. معیار اعتمادپذیری خود شامل ثبات پذیری، باورپذیری، تعلق پذیری، تأییدپذیری و انتقال پذیری است. علاوه بر اینها، برخی محققان کیفی با استفاده از سه معیار اعتمادپذیری روش شناختی، تعمیم تحلیلی و اعتبار سازه ای، به ارزیابی گزارش ها و تحلیل های کیفی می پردازند (۹). در تحقیق با روشهای ترکیبی، معیار اصلی ارزیابی گزارشات و یافته ها، معیار اعتبار مشروعیت ۱۰ است (۱۰). این معیار می تواند انواع اعتبارهای کمی و کیفی را با یکدیگر تلفیق نماید.

اعتبار مشروعیت در روش ترکیبی را در نه مقوله زیر می توان دسته بندی و ارائه کرد:

- اعتبار درونی - بیرونی ۱۱: میزانی که در آن یک محقق ترکیبی به طور صحیح دیدگاه های "بومی" مشارکت کنندگان تحقیق (رویکرد امیک) و دیدگاههای خارجی عینی خود را (رویکرد اتیک) می فهمد، به کار می گیرد و بازنمایی می سازد.

- اعتبار پارادایمیک ۱۲: درجه ای که در آن محقق ترکیبی باور داشت های فلسفی کمی و کیفی را در تحقیق تبیین می کند.

- اعتبار تناسب ترکیب ۱۳: میزانی که در آن یک محقق ترکیبی می تواند بین لنزهای محقق کمی و محقق کیفی به طور گشتالتی حرکت کرده و دو رهیافت را در یک وضعیت منسجم ترکیب نموده و به فرا استنباط دست یابد.

8 Meta-Inference

9 Trustworthiness

10 Legitimation Validity

11 Inside-Outside Validity

12 Paradigmatic Validity

13 Commensurability Mixing Validity

1 Data Reduction

2 Data Dispalry

3 Data Transformation

4 Data Correlation

5 Data Consolidation

6 Data Comparision

7 Data Integration

-اعتبار حداقل سازي ضعيف ۱: درجه اي كه در آن يك محقق تركيبي، رهيافت هاي كمي و كيفي را به گونه اي در هم آميزد كه داراي نقاط ضعف ناهمپوشان باشند

-اعتبار توالي ۲: درجه اي كه در آن يك محقق تركيبي، مي تواند تأثيرهاي به دست آمده از نظم بخشي به هر يك از مراحل كمي و كيفي را عنوان دارد.

-اعتبار تبديل ۳: درجه اي كه در آن كمي سازي و كيفي سازي به فرا استنباط هاي با كيفيت بالا منتهي مي شود.

-اعتبار ادغام نمونه ۴: ميزاني كه در آن يك محقق تركيبي تعميم هاي مناسب از نمونه هاي تركيبي به دست مي دهد.

-اعتبار سياسي ۵: ميزاني كه در آن يك محقق تركيبي علائق و نقطه نظرات افراد ذينفع را در فرآيند تحقيق منعكس مي سازد.

اعتبارهاي چندگانه ۶: ميزاني كه در آن همه اعتبارهاي مرتبط كمي و كيفي عنوان شده فوق، به طور موفقيت آميز در نظر گرفته شده و به كار مي روند (۶).

گام هفتم: توصيف داده ها

شروع اين مرحله در زمان برخورد پژوهشگر با اولين داده ها بوده و تا پايان پژوهش ادامه دارد. نکته حائز اهميت در اينجا اين است كه اين گام و گام قبلي (گام ۶) از جمله مراحل هستند كه در ارتباط تنگاتنگ با يكديگر قرار دارند بدین معنا كه پژوهشگر با توصيف داده ها از به كارگيري راهبردهاي معتبرسازي استفاده مي كند. از آنجايي كه تعصبات و گرايشات فردي تأثير زيادي بر روند پژوهش و نتيجه گيري آن دارد، لازمه اين گام رسيدن به خودآگاهي و خوداندوشي است (۹).

گام هشتم: ارائه گزارش

براي تهيه گزارش چند نکته را بايد مد نظر قرار داد:

-پژوهشگر نبايد تهيه گزارش را به آخرين مرحله موكول كند، بلكه بهتر است در طي گردآوري داده ها گزارش خود را تهيه نمايد.

-در گزارش بايد به وضوح مشخص شده باشد كه پژوهشگر از کدام يك از رويكردهاي آميخته استفاده کرده است.

-در گزارش مي بايست نتايج مرتبط با بخش هاي كمي و كيفي به گونه اي تنظيم شوند كه با كل رويكرد همخواني داشته باشد (۱۹و ۴).

نام گذاري پژوهش هاي تركيبي

مورس ۷ سيستمي براي نشان دادن فرآيند طرح هاي تركيبي ابداع و ارائه نموده كه از علامت بعلاوه و فلش و همچنين حروف بزرگ و كوچك استفاده شده است. علامت نشان دهنده اين است كه دو فاز كمي و كيفي و جمع آوري داده ها به طور همزمان انجام مي شود و علامت (") نشان دهنده متوالي بودن فازهاي كمي و كيفي است.

حروف بزرگ نشان دهنده اهميت و اولويت بيشتراست. مثلاً "QUAL" quan يعني اين كه پژوهش تركيبي از نوع متوالي است

كه ابتدا پژوهش كيفي و سپس كمي انجام مي شود و اولويت بيشتر با فاز كيفي است. همين طور qual+quan يعني اين كه پژوهش تركيبي هم زمان با اولويت يكسان است (۱).

مزايای پژوهش تركيبي

۱-واژه ها، تصاوير و روايت ها به اعداد معنای بيشترى مي بخشد و اعداد براي افزودن دقت و وضوح به واژه ها، تصاوير و حكايتها به كار مي رود.

۲-به سؤال هاي پژوهش بصورت كامل تري پاسخ داده مي شود، چرا كه پژوهشگر به يك روش پژوهش محدود نمی شود.

۳-از مزيت هاي يك روش اضافی برای غلبه بر محدوديت هاي موجود در روش ديگر می توان بهره گرفت.

۴-در پژوهش تركيبي روش هاي كمي و كيفي، نقاط قوت يكديگر را تقويت و نقاط ضعف يكديگر را می پوشانند، در نتيجه اين روش قادر به ارائه تفسير قوی تری خواهد بود.

۵-از طريق ايجاد همگرایی بين نتايج و تأييد يافته ها، شواهد قوي تری برای نتيجه يي به عرصه پژوهش وارد مي شود كه ممكن است زماني كه تنها از يك روش استفاده مي شود، چنين بينش هايي حاصل نشود.

۷-از اين روش برای افزايش قابليت تعميم پذيري يافته ها استفاده مي شود.

۸-زماني كه پژوهش كمي و كيفي با يكديگر تركيب شود، دانش جامع تری فراهم مي شود كه اين دانش برای تأثيرگذاري بر نظريه و عمل ضرورت دارد.

۹-اگر با روش كمي به تنهائي می توان آزمون نظريه انجام داد و با روش كيفي صرف، نظريه پردازي ميسر خواهد شد، در اين صورت، با روش تركيبي هم زمان می توان هر دو فرآيند طراحی و آزمون نظريه را انجام داد.

۱۰-با اين رويكرد می توان بر اساس بازخوردهای مشاركت كندگان، آزمون نظريه را به منظور اصلاح آن انجام داد.

۱۱-پژوهش هاي تركيبي در شفاف سازي شباهت ها و تفاوت هاي ميان جوانب خاص يك پديده بسيار كمك كننده است.

۱۲-استفاده از هر دو نوع داده به پژوهشگران اجازه می دهد كه به طور همزمان، نتايج به دست آمده از نمونه را به جامعه تعميم دهند و بتوانند درك عميق تری از پديده مورد علاقه به دست آورند.

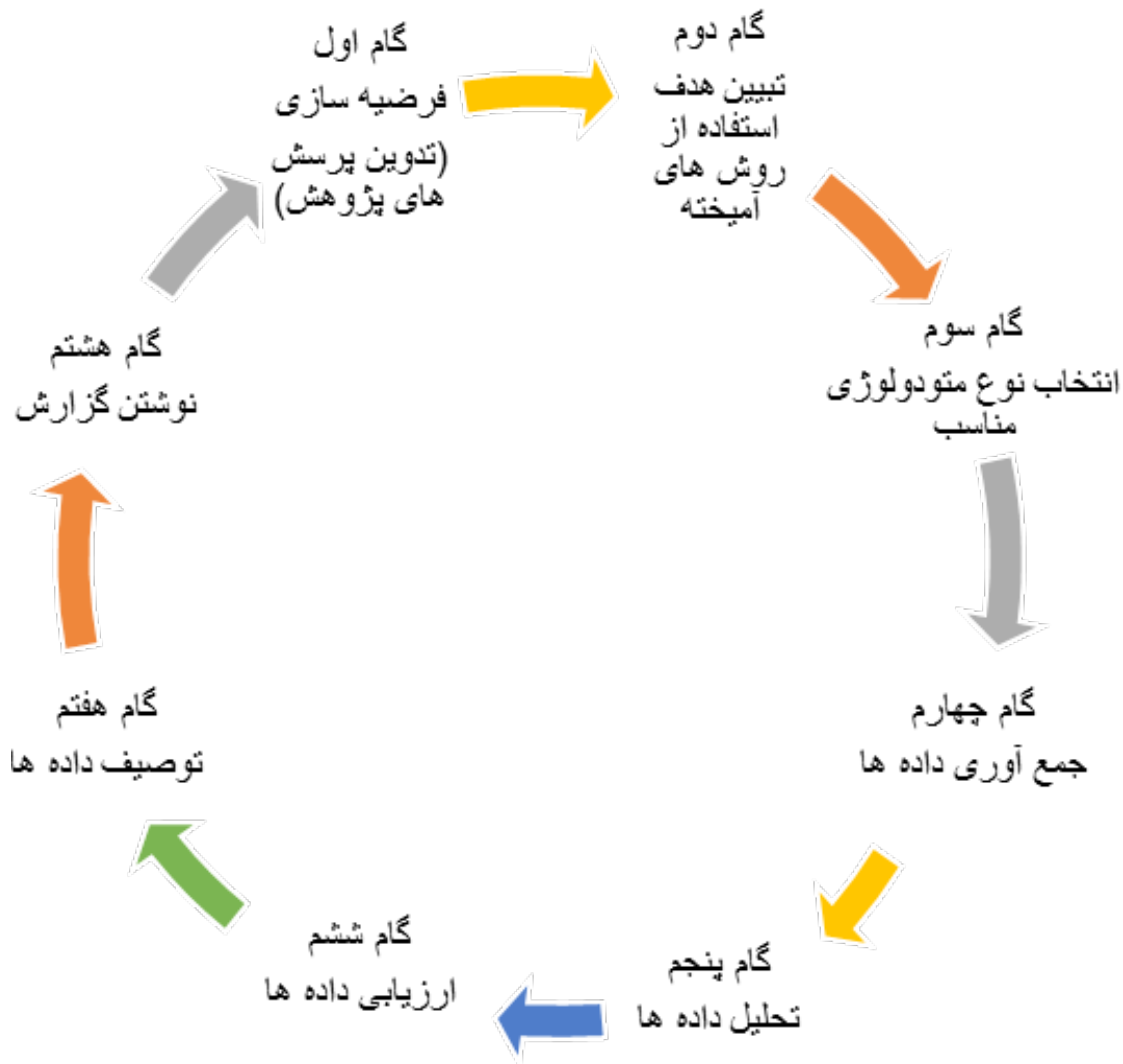
۱۳-ميزان استناد به مقالات انجام شده با روش تركيبي در مقايسه با مقالات سنتی (تك روشی) بيشتر است كه می تواند دليلی بر اهميت و مقبوليت اين رويكرد پژوهشی باشد (۲۰و ۱۹و ۱).

محدوديتهاي پژوهش تركيبي

۱-برای پژوهشگر دشوار است كه هر دو روش كمي و كيفي را در يك پژوهش بكار گيرد. اين مشكل زمانی بيشتر مي شود كه پژوهشگر دو يا تعداد بيشترى از روش هاي پژوهش را بطور همزمان مورد استفاده قرار دهد و اين شرايط مستلزم وجود يك تيم پژوهشي است.

۲-پژوهشگر بايد روش هاي متعدد را بشناسد و بتواند آنها را به صورت مناسبی با يكديگر تركيب كند.

- 1 Weakness Minimization Validity
- 2 Sequential Validity
- 3 Conversion Validity
- 4 Sample Integration Validity
- 5 Political Validity
- 6 Multiple Validities
- 7 Morse



پژوهش می انجامد. رویکرد آمیخته برخلاف دو رویکرد دیگر در پی محدود ساختن و انحصاری کردن انتخاب پژوهشگران نیست، بلکه در تلاش است تا استفاده از رویکردهای چندگانه را برای پاسخگویی به پرسش های پژوهشی مشروع سازد. در این رویکرد، روش های تحقیق کمی و کیفی نفی نمی شوند و یا متناقض با یکدیگر در نظر گرفته نمی شوند. در روش تلفیقی دو رویکرد کمی و کیفی جنبه های یک واقعیت و مکمل یکدیگر تصور می شوند. این رویکرد پژوهشگران را ترغیب می کند تا آن را برگزینند و در مطالعات پیچیده، چندرشته ای و بین رشته ای از آن استفاده نمایند. با توجه به مشکلات پیچیده سلامتی که در رشته پرستاری وجود دارد پژوهشگران پرستاری می توانند از طریق پذیرش و کاربرگسترده پژوهش های ترکیبی و با تقویت نقاط قوت و کاهش محدودیت ها و نقاط ضعف رویکردهای پژوهش ترکیبی، مشکلات پیچیده سلامتی را از طریق خلاقانه و متفکرانه حل نمایند (۲۱).

۴- زمان بیکه پژوهشگر بخواهد از روشهای متعدد استفاده کند، هزینه های پژوهش بیشتر خواهد شد.

۵- این روش زمانبرتر از روش های دیگر است (۲۰ و ۱۹ و ۱۰). بیشتر از دو دهه است که از اولین پیشنهاد برای ترکیب پژوهش های کمی و کیفی می گذرد. امروزه از این نهضت با نام پژوهش های ترکیبی به عنوان سومین جنبش روش شناسی یاد می شود. شیوه های کمی به عنوان موج اول روش شناسی در انجام پژوهش مستلزم استفاده از شواهد تجربی و فنون آماری است که با توجه به ویژگی های خاص و ابعاد ذهنی و چند بعدی زندگی انسانی و اجتماعی، مسلماً روش های صرف کمی در شناخت پدیده ها با چالش های متعددی مواجه است از سوی دیگر شیوه های کیفی به عنوان موج دوم روش شناسی در انجام پژوهش نیز مستلزم استفاده از نمونه های کوچک است که در بسیاری از موارد تعمیم و پایایی داده ها مورد تردید قرار می گیرد. از سوی دیگر در اغلب موارد کیفیت گرایی محض امکان درهم آمیزی یافته های تحقیق با ذهنیت محقق را افزایش می دهد و به کاهش روایی

References:

- Andrew Sh , Halcomb E. Mixed methods research for nursing and the health sciences. 1th edition, United Kingdom:A John Wiley & Sons, Ltd Publication. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data; 2009. ISBN 2-6777-4051-1-978
- Caruth GD. Demystifying Mixed Methods Research Design: A Review of the Literature. *International Journal of Education (MIJE)* 122-112:(2)3;2013
- Sajjadi M, Rassouli M, Abbaszadeh A, Alavi Majd H. Mixed Methods Research: Typology. *ME-JDS* 66-54 :(2)3 ;2013 (in persian)
- Mohamad Pour A. Research design with a combined method: a paradigmatic principles and technical methods. *Journal of Iranian Social Studies* 141-10:106;2010 (in persian)
- Ridenour CS , Newman I. Mixed Methods Research. Exploring the Interactive Continuum. United States of America: Southern Illinois University Press Carbondale ;2009. ISBN1-2779-8093-0 :10-
- Mohamad Pour A , Sadeghi R, Rezaei M..A combination of research methods as a third methodological movement: theoretical basis and practical principles. *Journal of Applied Sociology the University of Isfahan* 100-77:(2)21;2010(in persian)
- Guba E. G & Lincoln Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. The sage handbook of qualitative research. the third edition Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications. 2005.
- Brewer J, Hunter A .Foundations of Multi-method Research: Synthesizing Styles. Second Edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2006.
- Mobini dehkordi A. The introduction design and model of mixed methods research. *Rahbord*234-217:(60)12;2011.(in persian)
- john w creswell.vicki L.plano clark. mixed method research.designing & conducting. 2 th edition, London:Sage Publications; 2011. ISBN -1-978 9-7517-4129
- Griensven H, Moore AP , Hall V . Mixed methods research e The best of both worlds?. *Manual Therapy* 371-367: 19 ;2014
- Johnson RB, Onwuegbuzie AJ. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educ Res.* 26-14:(7)33;2004.
- Tashakkori A, Creswell JW. Editorial: The new era of mixed methods. *J Mix Methods Res.* 7-3:(1)1;2007.
- Johnson RB, Onwuegbuzie AJ, Turner LA. Toward a definition of mixed methods research. *J Mix Methods Res.* 33-112:(2)1;2007.
- Morgan DL. Paradigms lost and pragmatism regained methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *J Mix Methods Res.* 76-48:(1)1;2007.
- Mengshoel A M. Mixed methods research e So far easier said than done?. *Manual Therapy*375-373: 17;2012
- Teddle C and F Yu. Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research* 1:77 ;2007.
- Collins KMT, Onwuegbuzie A J, Jiao QG. A Mixed Methods Investigation of Mixed Methods Sampling Designs in Social and Health Science Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1:267;2007.
- Bazargan A. Mixed methods research. Premier approach to explore and solve problems in the educational system. *Journal of effective schools* -7:12;2009 17. (in persian)
- Sharifian F The nature, origins and theoretical foundations of Combined research methods. . *Journal of Educational and Psychological Research.* Esfahan University .Faculty of Education and Psychology 108-81:(1)2008:4.(in persian)
- Niazi M. Combined research methods, a third methodological movement in social sciences. . *Journal of Iranian Social Studies* 181-158:(2)5;2011(in persian)

List of papers

Correlation between Type D Personality and Low Salt Diet

Sharareh Zeighami Mohamadi,

Parvin Farmani, Manijeh Shakoor and et al.

Access to Peripheral Vascular by Ultrasound

Mahdi Talebi, Ali Afshari

Novel Education in Nursing: Challenges and Strategies

Nasrin Sarabi

Philosophy of Naturalism in Education

Fatemeh Sadat Seyed Nematollah Roshan

Mixed Method Research

Fatemeh Sadat Seyed Nematollah Roshan

۶۰

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گهنامه

علمی-تخصصی

انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس

۶۱

شماره اول

زمستان

۱۳۹۵

گلهنامه

علمی-تخصصی

انجمن علمی پرستاری

دانشگاه تربیت

مدرس