

تأثیر واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان بر یادگیری قوانین راهنمایی و رانندگی

صدیقه سادات هاشمی^۱

از صفحه ۱۱۷ تا ۱۴۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۶/۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲۰

چکیده

پلیس راهور ناجا در سال‌های اخیر، توجه ویژه‌ای را به آموزش کودکان و نوجوانان از طریق اجرای برنامه‌های «همیاران پلیس» و «پلیس یاران نوجوان» معطوف نموده است. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر واگذاری نقش همیار پلیس بر یادگیری قوانین راهنمایی و رانندگی در کودکان انجام شده است. این پژوهش، نیمه آزمایشی و طرح آن به صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش را کودکان پسر ۱۰ تا ۱۲ ساله شهر تهران تشکیل داده‌اند و از بین آن‌ها، ۳۰ کودک به روش نمونه‌گیری در دسترس و هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه، ۱۵ نفر). سپس پرسش‌نامه‌ای روا و پایا (آلفای کرونباخ ۰/۹۱) درمورد قوانین راهنمایی برای کودکان طراحی و در اختیار آن‌ها قرار گرفت. در ادامه به گروه آزمایش، نقش همیار پلیس واگذار شد و سه هفته بعد، مجدداً همان پرسش‌نامه در اختیار هر دو گروه قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که نمرات گروه گواه در دو مرحله آزمون قوانین رانندگی تغییر چندانی نداشتند؛ درحالی‌که در گروه همیاران، این میانگین پس از واگذاری نقش همیار پلیس، افزایش زیادی داشت. همچنین، میانگین نمرات آزمون کودکان در دو گروه آزمایش و گواه، در ابتدای پژوهش کاملاً مشابه بود؛ اما پس از واگذاری نقش همیار پلیس به گروه آزمایش، تفاوت قابل توجهی بین نمرات دو گروه ایجاد شد. به این ترتیب، با واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان، یادگیری آن‌ها به طور قابل توجهی در سه سطح نگرش، دانش و رفتار بهبود می‌یابد.

کلیدواژه‌ها: نقش، یادگیری، همیار پلیس، کودک، قوانین راهنمایی و رانندگی، جامعه‌پذیری.

۱. دانش‌آموخته دکتری مدیریت رفتار سازمانی دانشگاه تهران و استادیار گروه مدیریت منابع انسانی دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران؛ ایمیل: ss.hashemi.spo@gmail.com

مقدمه

جامعه به مفهوم یک اجتماع انسانی که از ویژگی‌های خاصی مانند همکاری، مشارکت، نظم، انسجام و پیوستگی و... برخوردار است، زمانی تحقق عینی پیدا می‌کند که ما به‌عنوان اعضای آن، با قبول قواعد و هنجارهای پذیرفته‌شده‌ای، به حقوق متقابل احترام بگذاریم. عبارت «جامعه به‌مثابه قرارداد اجتماعی» به بهترین شکل این معنا را می‌رساند. این اصطلاح در اندیشه سه فیلسوف برجسته یعنی توماس هابز^۱، جان لاک^۲ و ژان ژاک روسو^۳ جایگاه ویژه‌ای دارد و به‌طور بسیار ساده، این واقعیت را بیان می‌کند که وضع طبیعی زندگی انسان نخستین، وضع بی‌ثباتی و آشفتگی است و در آن هیچ ضمانتی برای حفظ حقوق طبیعی انسان وجود ندارد؛ از این رو، انسان بر اساس خرد خویش به این امر پی می‌برد که برای حفظ و اجرای حقوق طبیعی خود که شامل حق زندگی، امنیت، آزادی و دارایی است، با هم‌فکری سایر هم‌نوعان خود در قالب قرارداد اجتماعی، دولت تأسیس کند.

تشکیل جامعه مدنی که با تأسیس دولت ممکن می‌شود، جامعه‌ای است که در آن، زندگی اجتماعی تابع قوانین مدنی می‌شود؛ قوانینی که توسط خود شهروندان و به‌واسطه دولت به مفهوم عام آن بر پایه قانون طبیعی تدوین می‌شود (سبزه‌ای، ۱۳۸۶: ۷۱). بدیهی است پس از تشکیل جامعه با قوانین مشخص، اعضای جدیدی که به آن وارد می‌شوند نیز به قراردادهای بنیان‌گذاران و پیشینیان احترام می‌گذارند و تا زمانی که این قرارداد، با حفظ ماهیت واقعی جامعه و رضایت اکثریت اعضای آن سازگار باشد، پایدار مانده و آنجا که چنین کارکردهایی نداشته باشد، با توافقی‌های جدید، قراردادهای موجود بازنگری شده و نظم جدیدی در قالب یک قرارداد جدید، جای آن‌ها را خواهد گرفت. این انتقال باید‌ها و نبایدها و توافقات درونی شده برای اعضای

1. Thomas Hobbes

2. John Locke

3. Jean-Jacques Rousseau

جامعه، در فرایند «جامعه‌پذیری»^۱ و با مکانیسم‌های مختلفی که از جمله مهم‌ترین آن‌ها، «نقش»^۲ است به کودکان به‌عنوان تازه‌واردها آموزش داده می‌شود و البته نقش بسیار مهمی در بقا و پایداری جامعه دارد؛ چراکه در جامعه تقریباً همهٔ اعمال یک عضو، تحت‌تأثیر درک او از این قرارداد قرار دارد.

همچنان که جامعه توسعه پیدا می‌کند و بر گستردگی و پیچیدگی آن افزوده می‌شود؛ قوانین تکامل بیشتری پیدا می‌کنند تا همچنان از نظم و انسجام جامعه حفاظت شود و ما به تناسب موقعیت‌هایی که جامعهٔ جدید ایجاد می‌کند و ما را در آن قرار می‌دهد، هر روز نقش‌های جدیدتری می‌پذیریم و در قالب آن نقش‌ها، رفتارهای ویژه و موردانتظاری را بروز می‌دهیم. مثلاً وقتی جامعهٔ گسترده و ماشینی‌شده، ما را وامی‌دارد تا «رانندگی» کنیم، به‌عنوان یک شهروند باید به قوانینی که برای این امکان جدید وضع شده است نیز احترام بگذاریم و انتظار می‌رود که رفتارهای درستی را بروز دهیم. از طرفی، این گستردگی، دولت را نیز توسعه می‌دهد و برای انتظام‌بخشی به هر حوزهٔ جدید، نهادی جدیدی به وجود می‌آید و در این حوزهٔ خاص، «پلیس راهنمایی و رانندگی» در جامعه ما شکل گرفته است.

پلیس راهنمایی و رانندگی ناجا وظیفه دارد که برای نظم‌بخشی به این حوزه، قوانین مناسبی ایجاد نموده و اجرای آن‌ها را به‌شکل مناسبی در افراد نهادینه و از جامعه مطالبه نماید (قانون ناجا، ۱۳۶۹، مادهٔ ۴، بند ۱۲). در این راستا، پلیس مدتی است به فرهنگ‌سازی رفتارهای ترافیکی اهمیت مضاعفی داده و از آنجاکه نهادینه‌کردن یک فرهنگ سالم ترافیکی، امری تدریجی و زمان‌بر است، در کنار توجه به اقدامات گستردهٔ کوتاه‌مدت در حوزهٔ راهنمایی و رانندگی، توجه ویژه‌ای را به آموزش همگانی و به‌ویژه آموزش کودکان و نوجوانان معطوف نموده است. تلاش‌های پلیس

1.Socialization

2.Role

در بهره‌گیری از ظرفیت‌های رسانه‌ها به‌ویژه تلویزیون در سال‌های اخیر و اجرای برنامه‌های «همیاران پلیس» و «پلیس‌یاران نوجوان» با تمرکز بر قشری از جامعه که در فرایند جامعه‌پذیری قرار دارند، از جمله این توجهات اندیشمندان است.

اما از آنجاکه هر تلاشی، با انگیزه تحقق اهداف مشخصی صورت می‌گیرد، اطمینان از اثربخشی اقدامات، یک ضرورت است؛ به همین دلیل، مهم است دریابیم که تلاش پلیس راهنمایی و رانندگی ناجا در اجرای برنامه‌های فرهنگی برای عموم به‌ویژه کودکان و نوجوانان تا چه اندازه در رسیدن به اهداف خود موفق بوده است. این پژوهش قصد دارد تا تأثیر اجرای طرح فرهنگی همیاران پلیس را بر یادگیری قوانین راهنمایی و رانندگی در کودکان بررسی نماید و به این پرسش اساسی پاسخ دهد که واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان تا چه حد بر یادگیری قوانین راهنمایی و رانندگی در آن‌ها مؤثر است؟

پیشینه و مبانی نظری

قلمرو موضوعی این پژوهش، تأثیر نقش اجتماعی بر یادگیری و به همین دلیل نیازمند آن است که در پیشینه به مرور پژوهش‌هایی بپردازد که تأثیر «نقش» را بر یادگیری از رهگذر «جامعه‌پذیری» رصد نماید. مرور مطالعات انجام‌شده در این حوزه نشان داد که بیشتر پژوهش‌ها به دو موضوع کلی پرداخته‌اند: عوامل جامعه‌پذیری و کارکردهای آن. در ادامه، پژوهش‌های مرتبط مرور می‌شوند.

مظفری و یوسفی (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری با ایفای نقش‌های محقق در دانشکده‌های مختلف دانشگاه تبریز پرداخته‌اند. آن‌ها نشان دادند که گروه آموزشی تأثیر اندکی بر جامعه‌پذیری دانشجویان دارند. سعادت و عباسی (۱۳۹۵) با هدف بررسی عوامل مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشجویان دانشگاه تبریز پژوهشی انجام داده و نشان دادند که بین متغیرهای

تحصیلات پدر، استفاده از رسانه‌های جمعی، اعتقادات مذهبی، فضای محیط خانواده دانشجویان و جامعه‌پذیری دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

ربانی و مؤمنی‌راد (۱۳۹۵) در یک پژوهش کیفی به عوامل تربیتی مؤثر در میزان جامعه‌پذیری کودکانی که مادران آسیب‌پذیر دارند، پرداخته‌اند. در این پژوهش، عوامل تربیتی مؤثر در سه دسته نگرش‌ها، همدلی و وابستگی قرار داده شدند و این نتیجه به دست آمد که این فرزندان به دلیل عدم وجود امنیت روانی در خانواده‌هایشان و همچنین طردشدن از طرف جامعه، جامعه‌پذیری مناسبی ندارند. قربانی و جمعه‌نیا (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی نقش عوامل اجتماعی خانواده، مدرسه و گروه همسالان در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد با وجود اینکه تغییرات چشمگیری در عوامل جامعه‌پذیری صورت گرفته و حضور در فضای مجازی هم بر فرد جامعه‌پذیر و هم دیگر عوامل جامعه‌پذیری تأثیر گذاشته و وزن و ترکیب خانواده، مدرسه، همسالان به عنوان عوامل جامعه‌پذیری در سه دوره سستی، مدرن اولیه و مدرن دگرگون شده است؛ اما گروه همسالان، خانواده و مدرسه، همچنان نقش پررنگی در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان دارند و نقش خانواده منحصر به فرد و بی‌بدیل مانده است.

نیک‌پور، چمنی‌فرد و رجایی‌نژاد (۱۳۹۱) در پژوهشی با برشمردن اهداف جامعه‌پذیری سازمانی، تأثیر جامعه‌پذیری را بر بهبود بهره‌وری سازمان‌ها تبیین کردند. سیدی (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که مدرسه در مقام کارگزار اجتماعی شدن توانسته است سیمایی مشروع در نظر دانش‌آموزان داشته باشد و عاملی اثرگذار در شکل‌گیری ارزش‌های دینی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی آنان است. حقیقتیان، هاشمیان‌فر و مرادی (۱۳۹۲) با هدف بررسی تأثیر جامعه‌پذیری سازمانی بر مسئولیت اجتماعی کارکنان شرکت نفت کرمانشاه، پژوهشی انجام داده و نشان دادند که جامعه‌پذیری سازمانی با مسئولیت اجتماعی در همه ابعاد دارای رابطه معنادار است و

کارکنان برای انجام مشاغلی که به آنان واگذار می‌شود، به مهارت‌های ویژه، آگاهی از هدف‌های بنیادی سازمان، وسیله‌های دستیابی به این هدف‌ها، مسئولیت‌های کاری خود و الگوهای رفتاری موردپذیرش برای نقش‌هایی که از آنان توقع می‌رود، نیاز دارند.

اسدنژاد (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان داد که خانواده در جامعه‌پذیری دینی دانش‌آموزان بیشتر از مدرسه نقش دارد. پورمحمد، کبیری، شاد منفعت و رضایی‌زاده (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی رابطه جامعه‌پذیری دینی با پایبندی مذهبی دانشجویان دانشگاه گیلان پرداخته و دریافته‌اند که رسانه‌های گروهی، روحانیت و اشخاص مذهبی و دوستان، به ترتیب مهم‌ترین عوامل جامعه‌پذیری دانشجویان هستند و دو عامل خانواده و مدرسه تا حدی کارکرد خود را در مقایسه با دیگر عوامل جامعه‌پذیری از دست داده‌اند.

همان‌طور که این بررسی نشان می‌دهد، در بخش عوامل جامعه‌پذیری، تنها پژوهش مظفری امین و یوسفی (۱۳۸۸) به «نقش» به عنوان یکی از عوامل اصلی جامعه‌پذیری توجه داشته و آن‌هم در سطح دانشجویان بوده است؛ بنابراین، به وضوح آشکار است که این حوزه از نظر پژوهشی چندان غنی نیست و انجام پژوهش می‌تواند به غنای نظری آن کمک کند. از سوی دیگر، با عنایت به اهمیت انکارناپذیر حوزه نظم و امنیت از یک‌سو، فرهنگ‌سازی به عنوان عاملی تأثیرگذار و ریشه‌ای از سوی دیگر و جامعه کودکان به عنوان اصلی‌ترین مخاطبان پذیرای یادگیری در راستای ایجاد تغییرات بنیادین در آینده، توجه به جامعه‌پذیری آن‌ها در حوزه نظم از طریق نقش‌هایی که می‌توان به آن‌ها محول نمود، بسیار اهمیت دارد و این امر، پژوهش حاضر را در جایگاه ویژه‌ای قرار می‌دهد.

جامعه‌پذیری: یگانگی اجتماعی، شرط بقای هر جامعه است؛ از این‌رو هر جامعه می‌کوشد با «جامعه‌پذیری»، اعضای خود را با هنجارها و ارزش‌های اجتماعی آشنا

کند و به آن‌ها مطالبی بیاموزد تا بتوانند متناسب با هنجارهای جامعه خود زندگی کنند. جامعه‌پذیری یا اجتماعی شدن، از نظر لغوی به معنای انطباق و آشناسازی با جامعه است (حق شناس، سامعی و انتخابی، ۱۳۸۷: ۸۴۲) و نوعی فرایند کنش متقابل اجتماعی است که در آن، فرد هنجارها، ارزش‌ها و دیگر عناصر اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود در گروه یا محیط پیرامون خود را فرامی‌گیرد، آن را درونی و با شخصیت خود، یگانه می‌کند (سلیمی و داوری، ۱۳۸۵: ۱۴۴). در فارسی، مفاهیم جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن معادل یکدیگر به کار می‌روند؛ ولی از نظر «هربرت بلومر»^۱، اجتماعی شدن به معنای ذوب شدن و یکی شدن و جافتادن در جامعه کلان است و تنها بعد از جامعه‌پذیری است که فرایند اجتماعی شدن رخ می‌دهد (تنهایی، ۱۳۹۰: ۴۷۴).

اگر فرایند اجتماعی شدن ناموفق باشد و هنجارهای جامعه را ملکه ذهن افراد نکند، افرادی در جامعه پرورش می‌یابند که به علت درونی نشدن هنجارها، از تخلف و قانون‌شکنی احساس پشیمانی و شرمساری نمی‌کنند و تنها نیروی درونی بازدارنده آن‌ها از انحرافات اجتماعی از بین می‌رود (چلبی، ۱۳۸۹: ۲۴۹).

جامعه‌پذیری در دو مرحله کلی صورت می‌گیرد:

– جامعه‌پذیری نخستین^۲: فرایندی است که میان فرد و گروهی رخ می‌دهد که با او در تماس نزدیک و صمیمی هستند و بیشتر در سال‌های اولیه زندگی اتفاق می‌افتد.

عوامل اصلی این مرحله، خانواده و گروه همسالان هستند؛

– جامعه‌پذیری ثانوی یا مجدد^۳: این فرایند در وضعیت‌های رسمی تر رخ می‌دهد؛ در این مرحله، عوامل جامعه‌پذیری، بخشی از مسئولیت‌های خانواده را به عهده می‌گیرند. عوامل اصلی در این مرحله، مدرسه و رسانه‌های ارتباط جمعی هستند

1. Herbert Blumer

2. Primary Socialization

3. Secondary Socialization

(ستوده، قنادان و مطیع، ۱۳۹۲: ۱۰۲).

بخش مهمی از جامعه‌پذیری از طریق یادگیری نقش‌های اجتماعی صورت می‌گیرد. هر فرد باید در طول زندگی، نقش‌های مختلفی را بر عهده می‌گیرد که ایفای آن، حداقل دو کارکرد اساسی دارد: یکی، یادگیری انجام‌دادن وظایف و تکالیف نقش و ادعای امتیازات و حقوق مرتبط با آن و دیگری، کسب نگرش‌ها، احساسات و انتظارات متناسب با نقش. نقش‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: نقش‌های انتسابی یا محول^۱ که برحسب جنس، سن، نژاد یا سایر ویژگی‌ها به فرد محول می‌شوند و نقش‌های اکتسابی یا محقق^۲ که از طریق انتخاب و تلاش فردی، محقق می‌شوند. اگرچه در جوامع سنتی و متجانس قدیم، اغلب نقش‌ها و پایگاه‌ها، از نوع محول بودند؛ اما در جوامع پیچیده و پیشرفته امروز، بیشتر آن‌ها از نوع محقق هستند.

مفهوم نقش و جایگاه آن در جامعه‌پذیری کودکان: مفهوم «نقش» را در ابتدای قرن بیستم، «چارلز هورتون کولی^۳» و «جرج هربرت مید^۴» عنوان کردند و تاکنون به‌صورت منظم و علمی توسعه پیدا کرده است و موارد استعمال فراوان آن در قلمرو وسیع علوم انسانی مورد تأیید روان‌شناسان و جامعه‌شناسان واقع شده است (توسلی، ۱۳۹۶: ۳۰۱). «نقش»، معانی مختلفی را به ذهن متبادر می‌سازد؛ یکی از متداول‌ترین مفاهیم آن مرتبط با اعمالی است که هر فرد به مناسبت پایگاه‌هایی که در جامعه دارد، انجام می‌دهد (توسلی، ۱۳۹۶: ۳۰۲). به عبارتی، نقش با مفهوم «موقعیت اجتماعی» رابطه دارد؛ موقعیت، عنصری از ساختارشناسی سازمانی، جایگاهی در فضای اجتماعی و مقوله‌ای از عضویت سازمانی است (کوزر و روزنبرگ، ۱۳۹۳: ۲۷۱).

از نظر «مید»، شخصیت اجتماعی فرد به‌خاطر ایفای نقش‌های اجتماعی تکوین

1. Assigned

2. Achieved

3. Charles Cooley

4. George Herbert Mead

می‌یابد؛ کودک به تدریج زبان را فرامی‌گیرد و به وسیله تمریناتی که در «خودی ساختن» نقش دیگران به عمل می‌آورد، رفتار خود را معنادار می‌کند. انواع بازی به کسب این مهارت‌ها و شکل گرفتن رفتار اندیشمندانه، کمک فراوان می‌کند. به نظر وی، وظیفه اصلی بازی نزد کودک انسان، ایفای نقش و تکوین شخصیت اجتماعی و تمرین آزاد در مناسبات و روابط گروهی است (توسلی، ۱۳۹۶: ۳۰۹). فرد در طول زندگی خود، نقش‌های گوناگون را در مراحل پی‌درپی یا هم‌زمان ایفا می‌کند و ترکیب مجموعه نقش‌هایی که از تولد تا مرگ ایفا کرده است، شخصیت او را شکل می‌دهد (کوزر و روزنبرگ، ۱۳۹۳: ۲۹۸).

نقش‌هایی که ما در زندگی ایفا می‌کنیم، به پایگاه‌هایی بستگی دارد که به‌طور اتفاقی در یک زمان معین عهده‌دار شده‌ایم؛ مثلاً قرارگرفتن در موقعیت دانشجوی، رفتار خاصی را در فرد ایجاد می‌کند؛ اما همین فرد اگر با عنوان یک واقف ثروتمند به محیط دانشگاه وارد شود، رفتارهای دیگری از او مشاهده می‌شود و البته همین انتظار هم می‌رود (رابرتسون، ۱۳۹۱: ۹۳). بعضی از این نقش‌ها، اکتسابی^۱ و برخی انتسابی^۲ هستند؛ نقش اکتسابی یا مُحَقَّق، نقشی است که شخص با عزم و اراده و صلاحیت شخصی خود آن را به دست می‌آورد؛ مثلاً بعد از تصمیم‌گرفتن به ازدواج، فرد نقش همسری را احراز می‌کند یا با استخدام در یک سازمان، نقش شغلی خود را می‌پذیرد (نیک‌گهر، ۱۳۸۳: ۲۱۲). نقش انتسابی یا مُحَوَّل، ایفای نقش طبق انتظارات جامعه است. از نظر «بروس کوئن^۳»، برخی افراد همواره مطابق با انتظارات دیگران رفتار نمی‌کنند؛ اما درعین حال، نقشی را که جامعه به آنان محول کرده است، انجام می‌دهند (کوئن، ۱۳۹۵: ۸۳).

زمانی که کودک یک نقش را می‌پذیرد یا خود را در نقشی که به او واگذار شده

1.Role Achieved
2.Role Ascribed
3.Bruce Cohen

است، می‌بیند، رفتارهای آشکار آن نقش را از خود بروز می‌دهد و به‌عنوان اشغال‌کننده آن موقعیت یا مقام اجتماعی، به شیوه‌های کمابیش ویژه‌ای عمل می‌کند که از آن نقش انتظار می‌رود (کوزر و روزنبرگ، ۱۳۹۳: ۲۷۶).

قدرت نقش‌ها در شکل‌دهی به رفتارهای اجتماعی: نقش‌های اجتماعی که به‌واسطه قرارگرفتن در موقعیت‌های اجتماعی مختلف به فرد سپرده می‌شوند و از چنان قدرتی در شکل‌دادن رفتار برخوردار هستند که برخی اوقات واقعاً ما را به شگفتی وامی‌دارند. همه ما در موقعیت‌های اجتماعی، نقش‌های واگذارشده را درونی می‌کنیم و رفتارهایمان شکل خاصی پیدا می‌کنند؛ اما شاید کمتر اتفاق افتاده که آگاهانه و از بیرون به قدرت این موقعیت‌ها و تأثیرشان بر رفتار خود یا دیگران توجه کنیم. یکی از آزمایش‌هایی که با هدف بررسی تأثیر «موقعیت» بر «رفتار» انجام شده و باگذشت مدت‌ها از انجام آن هنوز موردتوجه است، «آزمایش زندان استنفورد»^۲ است.

1. The Stanford Prison Experiment

۲. در سال ۱۹۷۱ میلادی، «فیلیپ زیباردو» [Philip George Zimbardo] روان‌شناس دانشگاه استنفورد و همکارانش تصمیم گرفتند تا با انجام یک آزمایش، به مطالعه تأثیر «موقعیت» روی «رفتار» انسان بپردازند. آزمایش آن‌ها در واقع، تأثیر سپردن «نقش» زندانی و زندانبان به تعدادی دانشجو را بر «رفتار واقعی» آن‌ها موردبررسی قرار داد. برای این آزمایش، پژوهشگران در زیرزمین دانشکده روان‌شناسی دانشگاه استنفورد، یک زندان ساختگی ایجاد کردند و ۲۴ نفر دانشجوی دوره کارشناسی را برای ایفای نقش زندانی‌ها و زندانبان‌ها انتخاب کردند. آن‌ها از بین ۷۰ دانشجوی داوطلب انتخاب شده بودند و دارای هیچ سابقه مجرمانه و نیز مشکل عمده پزشکی نبودند. آن‌ها پذیرفته بودند که برای یک تا دو هفته در این آزمایش مشارکت کنند و در ازای آن، روزی ۱۵ دلار دریافت کنند. زندان ساخته شده نیز دارای سه سلول ۳*۲ متری بود که در هر سلول، سه زندانی نگهداری می‌شد و برای هر یک از آن‌ها یک تختخواب تاشو در سلول قرار داشت. اتاق دیگری که کنار سلول‌ها قرار داشت، در اختیار رئیس زندان و زندانبان‌ها بود. یک فضای خیلی کوچک به‌عنوان سلول انفرادی و اتاق کوچک دیگری به‌عنوان حیاط زندان در نظر گرفته شده بود. ۲۴ شرکت‌کننده داوطلب به‌طور تصادفی در گروه زندانبان یا گروه زندانبانان جای داده شدند. با همکاری پلیس محلی، افراد زندانی به‌صورت ناگهانی از جلو منزلشان دستگیر و به زندان ساخته شده منتقل شدند و برای طبیعی بودن شرایط، مابعد ضدشیش روی آن‌ها ریختند، عکس گرفتند، انگشت‌نگاری کردند، روپوش‌هایی گل‌گشاد و کلاه‌های تنگ زندانی به آن‌ها دادند؛ به‌جای اسم، به آن‌ها شماره دادند و آن‌ها را با دو زندانی دیگر داخل سلولی با میله‌های آهنی انداختند؛ به‌پای آن‌ها نیز زنجیری بسته شد تا شرایط زندانبانان را داشته باشند. در طرف مقابل نیز به زندانبان‌ها یونیفرم‌های خاکی‌رنگ، باتوم، سوت و عینک‌های فلکسیو داده شد که مانع تماس چشمی آن‌ها با زندانبانان می‌شد. زندانبانان باید در طول دوره آزمایش، ۲۴ ساعته در سلول باقی می‌ماندند و زندانبانان باید در تیم‌های سه‌نفره در شیفت‌های ۸ ساعته کار می‌کردند. پس از پایان شیفت کاری، زندانبانان اجازه داشتند تا شیفت بعدی به خانه‌هایشان بروند. پژوهشگران نیز از طریق دوربین‌ها و میکروفون‌های مخفی به مشاهده رفتار زندانبانان و زندانبانان می‌پرداختند. این

نکته بسیار مهم و قابل توجه در آزمایش زیمباردو این بود که افراد، «نقش خود را به عنوان زندانی و زندانبان درونی کرده و هویت جدید خود را به شکلی عجیب پذیرفته بودند» (چری، ۲۰۱۸).

این آزمایش در واقع نشان داد که وقتی افراد در موقعیت‌های مختلف اجتماعی قرار می‌گیرند و نقش آن را می‌پذیرند تا حد قابل توجهی آن را درونی کرده و رفتارهای موردانتظار از آن نقش را از خود بروز می‌دهند. قدرت این موقعیت‌ها به قدری زیاد است که می‌تواند به عنوان ابزاری برای کنترل رفتارها در اجتماع مورد بهره‌برداری قرار گیرند. انتظار می‌رود که ایفای نقش‌های اجتماعی در کودکی، با درونی کردن پایدارتر این نقش‌ها و حتی تأثیرگذاری بر هویت کودکان، تأثیرات پایدارتری بر رفتارهای آن‌ها بر جای گذارد.

برآمده از ادبیات این موضوع، می‌توان برای شکل دادن به رفتارهای اجتماعی مطلوب، از جمله رفتارهای ترافیکی که سلامت فرد و نظم جامعه را به دنبال دارند، از قدرت موقعیت‌ها استفاده کرد. «همیار پلیس»، نقش نسبتاً جذابی است که با سپردن آن به کودکان می‌توان انتظار داشت که رفتارهای سازنده‌ای را در آن‌ها به وجود آورده و نظم‌پذیری و قانون‌مداری در حوزه ترافیک را در آن‌ها نهادینه کند.

نقش‌ها و ساخت اجتماعی واقعیت: ایده اصلی نظریه «ساخت اجتماعی واقعیت»^۲ این است که افراد و گروه‌هایی که در یک سیستم اجتماعی با همدیگر تعامل می‌کنند، در طول زمان، مفاهیم ذهنی از اعمال یکدیگر ایجاد می‌کنند و این مفاهیم نهایتاً در

آزمایش قرار بود ۱۴ روز طول بکشد؛ اما پس از ۶ روز به دلیل اتفاقات غیرمنتظره‌ای که رخ داد، متوقف شد؛ با وجود اینکه زندانبانان و زندانبانان اجازه داشتند که به هر طریقی که می‌خواهند باهم تعامل داشته باشند، اما تعاملات عموماً خصمانه و حتی غیرانسانی بود. زندانبانان شروع به رفتارهای پر خاشک‌گرانه و توهین آمیز نسبت به زندانبان کردند و زندانبانان منفعل و افسرده شده و شروع به نشان دادن علائم استرس و اضطراب حاد کردند. حتی پنج نفر از زندانبان دچار هیجان منفی شدید، مانند گریه و اضطراب شدید شدند، به نحوی که پیش از پایان یافتن آزمایش مرخص شدند. همه این‌ها در حالی اتفاق می‌افتاد که این، تنها «ایفای نقش» بود!

1. Cherry

2. Social Construction of Reality

نقش‌های متقابلی که به وسیله بازیگران در ارتباط با یکدیگر ایفا می‌شود، به صورت عادت درآمده و نهادی سازی می‌شوند. در این فرایند نهادی سازی، معنا در جامعه نهفته خواهد شد. نقش‌ها، جزء لازمی از دنیای عینی موجود هر جامعه‌ای به شمار می‌روند؛ فرد با ایفای نقش در یک دنیای اجتماعی شرکت می‌کند و به محض آنکه عمل‌کنندگان به عنوان اجراکنندگان نقش مشخص گردند، رفتارشان بنا بر ماهیتی که دارد، مستعد تحمیل می‌شود. فرد، برحسب نقش‌هایی که ایفا می‌کند، وارد حوزه‌های خاص دانشی می‌شود که در جامعه عینیت یافته است و این امر حتی حوزه‌های عاطفی را نیز در بر می‌گیرد. در نهادها، برخی از نقش‌ها از لحاظ نمادی، نظم را بیش از نقش‌های دیگر نمایش می‌دهند. چنین نقش‌هایی از اهمیتی راهبردی در جامعه برخوردارند؛ زیرا نه تنها نمایشگر این یا آن نهاد هستند، بلکه تلفیق همه نهادها را در دنیایی بامعنی نمایش می‌دهند. نقش پلیس در جامعه از این دست نقش‌ها است (برگر و لوکمان، ۱۳۹۷: ۷۵).

یادگیری: عده‌ای از روان‌شناسان، یادگیری را چنین تعریف کرده‌اند: «یادگیری، تغییری است که بر اثر تجربه یا آموزش در رفتار موجود زنده پدید می‌آید» (رابینز و جاج، ۱۳۹۷: ۶۶). در این تعریف، مهم‌ترین واژه‌ای که نظر را به خود جلب می‌کند، واژه «تغییر» است؛ زیرا رفتار فرد در زمانی که چیزی نیاموخته با زمانی که آن چیز را آموخته است، تفاوت دارد. واژه مهم دیگر در تعریف روان‌شناسان از یادگیری، «رفتار» است؛ زیرا تغییر رفتار با تغییر ابعاد بدنی مانند طول، عرض، قد و وزن ارتباطی ندارد، بلکه بیشتر معلول یادگیری است نه دگرگونی‌های بدنی. برخی دیگر از روان‌شناسان نیز یادگیری را دگرگونی‌های نسبتاً پایدار در توانایی، گرایش یا ظرفیت پاسخ‌دهی عنوان کرده‌اند. در این تعریف تأکید شده است که یادگیری پیش از تغییر رفتار پدید می‌آید (کلدیور، ۱۳۹۵: ۲۶). یادگیری به‌طور کلی، فعالیتی دگرگون‌ساز است که افراد را برای مقابله با رویدادها و سازش با محیط آماده می‌سازد. یادگیری

دارای مفهوم بسیار گسترده‌ای است که در قالب‌های دگرگونی، عادت‌شکنی، ایجاد علاقه، نگرش‌های نو، درک ارزش و پیش‌داوری پدیدار می‌شود. شیوه ترکیب و کاربرد معلومات در استدلال، تفکر، نظریه‌پردازی، حل مسئله، احساس و دگرگونی‌هایی که در کل شخصیت به وجود می‌آیند، همه از یادگیری مایه می‌گیرند (پارسا، ۱۳۹۲: ۲۱).

حیطه‌های یادگیری: «بنجامین بلوم^۱» را که یک روان‌شناس اهل ایالات متحده آمریکا بود، در حوزه یادگیری بیشتر به خاطر طبقه‌بندی اهداف آموزشی یا «تاکسونومی بلوم^۲» می‌شناسند. طبقه‌بندی ارائه‌شده توسط بلوم به‌عنوان یک ابزار مدرن و مهم، برای درک یادگیری، هنوز هم راهنمای بسیاری از فراگیران است. حیطه‌های یادگیری که بلوم و انگهارت (۱۳۹۲: ۱۹) معرفی کرده‌اند، عبارتند از:

- **حیطه عاطفی:** یادگیری در حیطه عاطفی با ایجاد و یا تغییر «نگرش»، «ارزش» و «احساسات» فرد ارتباط دارد. در این سطح، یادگیرنده از وجود یک پدیده یا موضوع خاص آگاه شده و به آن راغب و متمایل می‌شود، موضوع برایش ارزش پیدا می‌کند و احساس و دیدگاهش درباره آن تغییر می‌کند؛

- **حیطه شناختی:** یادگیری در این حیطه به مواردی مربوط می‌شود که دستیابی به آن‌ها فعالیت ذهنی را ایجاد می‌نماید. یادگیری در این سطح به تغییر «دانش» می‌انجامد؛ یادگیرنده در این سطح، اطلاعات جدیدی را جست‌وجو، کسب و نگهداری می‌کند؛

- **حیطه روانی - حرکتی:** در این سطح، نمودهای عینی «رفتار» از یادگیرنده سر می‌زند. یادگیرنده، الگوهای رفتاری را تقلید می‌کند و یا به اجرای مستقل آموخته‌هایش می‌پردازد.

1. Benjamin Bloom

2. Bloom's Taxonomy

همچنین در بیشتر الگوهایی که تلاش می‌کنند تا میزان یادگیری افراد را اندازه‌گیری نمایند، از سطوح مشابهی برای سنجش یادگیری استفاده می‌شود. از بانفوذترین این الگوها، الگوی «کرک پاتریک» است. اگرچه این الگو بیش از چند دهه است که در سازمان‌ها به منظور ارزیابی دوره‌های آموزشی استفاده می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۱۸۵)؛ اما از این جهت که سطوح یادگیری را مورد توجه قرار داده، در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است. این الگو برای ارزیابی اثربخشی یادگیری، چهار سطح را تعیین می‌کند:

- **سطح واکنش:** منظور از واکنش، عکس‌العملی است که فراگیران به کلیه عوامل مؤثر در اجرای یک دوره آموزش از خود نشان می‌دهند. در واقع واکنش، چگونگی «احساس» شرکت‌کنندگان را در مورد برنامه آموزش (رضایت آن‌ها) اندازه‌گیری می‌کند؛

- **سطح یادگیری (دانش):** این سطح، میزان «دانش» و مهارتی را که یادگیرندگان کسب می‌کنند ارزیابی می‌کند؛

- **سطح رفتار:** منظور از رفتار، چگونگی و میزان تغییراتی است که در «رفتار» پدید می‌آید؛

- **سطح نتایج:** منظور از نتایج، پیامدهایی است که تغییر رفتار به آن‌ها می‌انجامد؛ مثلاً کاهش سوانح، صرفه‌جویی اقتصادی ناشی از آن و مواردی از این قبیل (کرک پاتریک^۱، ۱۹۹۸).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در ارزیابی میزان یادگیری نیز از حیطه‌هایی مشابه آنچه بلوم از آن‌ها نام برده است، استفاده می‌شود و بنابراین به‌طور خلاصه می‌توان چنین گفت که یادگیری در سه سطح عاطفی، شناختی و حرکتی، به تغییر در

1.Kirkpatrick

«نگرش»، «دانش» و «رفتار» می‌انجامد.

فرضیه‌های پژوهش: بر اساس مبانی نظری مرور شده، فرضیه‌های پژوهش در ادامه بیان می‌شوند.

فرضیه اول: نمره آشنایی با قانون در گروه گواه، قبل و بعد از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری ندارد.

فرضیه دوم: نمره آشنایی با قانون در گروه آزمون، قبل و بعد از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری دارد.

فرضیه سوم: نمره آشنایی با قانون در دو گروه گواه و آزمون، قبل از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری ندارد.

فرضیه چهارم: نمره آشنایی با قانون در دو گروه گواه و آزمون، بعد از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری دارد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، نیمه‌آزمایشی و طرح آن به صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش را کودکان پسر ۱۰ تا ۱۲ ساله شهر تهران تشکیل داده‌اند و از بین آن‌ها ۳۰ کودک با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه). سپس پرسشنامه‌ای روا و پایا (آلفای کرونباخ ۰/۹۱) در مورد آشنایی با قوانین راهنمایی برای کودکان طراحی و در اختیار هر ۳۰ نفر قرار گرفت. در ادامه به گروه آزمایش، نقش همیار پلیس واگذار شد و در مورد گروه گواه، هیچ اقدامی انجام نگرفت. واگذاری نقش همیار پلیس به گروه آزمایش، بسیار ساده بود: به آن‌ها لباس همیار پلیس داده شد، کارت شناسایی همیار پلیس دریافت کردند و به آن‌ها در یک

جلسه آگاه‌سازی چنددقیقه‌ای گفته شد که شما از این لحظه به بعد همیار پلیس هستید و از شما انتظار می‌رود که در اجرای قوانین راهنمایی و رانندگی به پلیس کمک کنید. سه هفته بعد، مجدداً همان پرسشنامه در اختیار هر دو گروه از کودکان قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی: کودکان شرکت‌کننده در این پژوهش بین ۱۰ تا ۱۲ سال سن داشتند و متوسط سن آن‌ها ۱۱/۳ سال بود. آن‌ها به‌طور کاملاً تصادفی از بین کودکانی که در یک باشگاه ورزش‌های رزمی در منطقه ۲۲ تهران فعال بود، انتخاب شدند. همه آن‌ها در خانواده خودرو شخصی داشتند و ۴۷ درصد آن‌ها اظهار داشتند که دوست دارند پلیس باشند و بقیه صراحتاً اظهار کرده‌اند که دوست ندارند پلیس باشند. جالب اینکه این میزان در بین هر دو گروه گواه و آزمون نیز برابر (همان ۴۷ درصد) بود.

یافته‌های استنباطی: در این قسمت، فرضیه‌های پژوهش آزمون می‌شوند. قبل از آزمون فرضیه‌ها، بررسی طبیعی بودن داده‌ها با کمک آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، نرمال بودن آن‌ها را نشان داد و این امر، به‌کارگیری آزمون‌های پارامتریک را برای تحلیل داده‌ها مجاز می‌شمارد.

فرضیه اول: نمره آشنایی با قانون در گروه گواه، قبل و بعد از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری ندارد.

جدول ۱. آزمون تی دونمونه‌ای برای بررسی تفاوت نمره قانون در گروه گواه، قبل و بعد از واگذاری نقش

میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	میانگین در محدوده اطمینان ۹۵ درصد		مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
			حد پایین	حد بالا			
-۱/۱۶۸۶۷	۰/۳۶۱۳۰	۰/۰۹۳۲۹	-۰/۳۶۸۷۵	۰/۰۳۱۴۲	-۱/۸۰۸	۱۴	۰/۰۹۲

نتایج آزمون تی دونمونه‌ای (جدول ۱) درمورد تفاوت نمره آشنایی با قانون در گروه

گواه نشان می‌دهد که با توجه به مقدار آماره تی (۱/۸۰۸-) و سطح معناداری به‌دست‌آمده (۰/۰۹۲)، با احتمال بالای ۰/۹۵ و سطح خطای کمتر از ۰/۵، در گروه گواه تفاوت معناداری در نمره قانون وجود ندارد.

فرضیه دوم: نمره آشنایی با قانون در گروه آزمون، قبل و بعد از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری دارد.

جدول ۲. آزمون تی دونمونه‌ای برای بررسی تفاوت نمره قانون در گروه آزمون، قبل و بعد از واگذاری نقش

میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	میانگین در محدوده اطمینان ۹۵ درصد		مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
			حد بالا	حد پایین			
-۰/۶۱۵۶۳	۰/۶۶۵۷۹	۰/۱۶۶۴۵	-۰/۲۶۰۸۵	-۰/۹۷۰۴۰	-۳/۶۹۹	۱۵	۰/۰۰۲

نتایج آزمون تی دونمونه‌ای (جدول ۲) درمورد تفاوت نمره آشنایی با قانون در گروه آزمایش (همیاران) نشان می‌دهد که با توجه به مقدار آماره تی (-۳/۶۹۹) و سطح معناداری به‌دست‌آمده (۰/۰۰۲)، با احتمال بالای ۰/۹۵ و سطح خطای کمتر از ۰/۵، در گروه آزمایش تفاوت معناداری در نمره قانون وجود دارد؛ بدین معنا که تفاوت مقدار دو میانگین قبل و بعد از واگذاری نقش همیاری، قابل توجه بوده و با اطمینان می‌توان گفت که صرف واگذاری این نقش، بهبود آشنایی آنان با قوانین را موجب شده است.

فرضیه سوم: نمره آشنایی با قانون در دو گروه گواه و آزمون، قبل از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری ندارد.

جدول ۳. آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت نمره قانون بین دو گروه گواه و آزمون، قبل از واگذاری نقش

آزمون لون برای برابری واریانس		آزمون تی مستقل برای برابری میانگین‌ها						
آماره F	سطح معناداری	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
							حد بالا	حد پایین
۰/۹۰۳	۰/۳۵۰	۰/۴۵۳	۲۹	۰/۶۵۴	۰/۱۳۴۵۸	۰/۲۹۷۳۲	-۰/۴۷۳۵۱	۰/۷۴۲۶۷

تأثیر واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان بر یادگیری قوانین راهنمایی و رانندگی

برای بررسی تفاوت نمره قانون بین دو گروه گواه و همیاران قبل از واگذاری نقش، از آزمون تی مستقل استفاده شد. از جمله پیش‌آزمون‌های ضروری اجرای این آزمون، آزمون لون است که نتایج آن نیز در جدول ۳ ارائه شده است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، با توجه به مقدار آماره تی (۰/۴۵۳) و سطح معناداری به‌دست‌آمده (۰/۳۵۰)، میانگین نمره قانون بین دو گروه گواه و همیاران قبل از واگذاری نقش، در سطح اطمینان بالای ۹۵٪ و خطای کمتر از ۵٪، تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته و می‌توان گفت این دو گروه نمرات مشابهی داشته‌اند.

فرضیه ۴: نمره آشنایی با قانون در دو گروه گواه و آزمون، بعد از واگذاری نقش همیاری تفاوت معناداری دارد.

جدول ۴. آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت نمره قانون بین دو گروه گواه و آزمون، بعد از واگذاری

نقش

آزمون لون برای برابری واریانس		آزمون تی مستقل برای برابری میانگین‌ها						
آماره F	سطح معناداری	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
							حد بالا	حد پایین
۰/۲۶۶	۰/۶۱۰	-۱/۳۶۹	۲۹	۰/۰۱۲	۰/۳۱۲۳۷	۰/۲۲۸۲۳	۰/۱۵۴۴۰	-۰/۷۷۹۱۵

برای بررسی تفاوت نمره قانون بین دو گروه گواه و همیاران پس از واگذاری نقش نیز از آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج این آزمون و آزمون لون در جدول ۴ ارائه شده است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، با توجه به مقدار آماره تی (۱/۳۶۹-) و سطح معناداری به‌دست‌آمده (۰/۰۱۲)، میانگین نمره قانون بین دو گروه گواه و همیاران پس از واگذاری نقش، در سطح اطمینان بالای ۹۵٪ و خطای کمتر از ۵٪، تفاوت معناداری با یکدیگر دارد و می‌توان گفت تفاوت نمرات دو گروه قابل توجه است.

از آنجاکه نمره آشنایی با قوانین راهنمایی و رانندگی در گروهی که نقش همیار پلیس به آن سپرده شده و گروه گواه تفاوت نسبتاً قابل توجهی را نشان داد، بدیهی است که این تفاوت از تغییراتی در «یادگیری» این افراد و جهت‌گیری آن‌ها برای

ایفای بهتر نقشی که بر عهده گرفتند، ناشی می‌شود. به عبارت دیگر، این تغییرات به احتمال بسیار قوی باید از موارد زیر ناشی شده باشد:

- این کودکان، به یادگیری قوانین راهنمایی رانندگی «ترغیب» شده‌اند؛ یعنی «علاقه‌مند» شده‌اند تا در این باره بدانند و یاد بگیرند (تغییر در نگرش)؛
- این کودکان، «آگاهانه» درصدد یادگیری قوانین راهنمایی رانندگی برآمده‌اند و به این موضوع، «توجه» بیشتری نشان داده‌اند (تغییر در دانش)؛
- این کودکان، به واسطه نقش جدید، نمودهای رفتاری نیز بروز داده‌اند (تغییر در رفتار).

و این سه درواقع همان حیطه‌های «یادگیری» است که در مبانی نظری به آن اشاره شد. برای بررسی بهتر این موضوع، در ادامه پژوهش بر آن شدیم تا به طور دقیق‌تر، یادگیری ایجادشده در اثر واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان مورد مطالعه را بررسی کنیم. برای این منظور، پرسش‌نامه دیگری طراحی شد تا تفاوت سطوح یادگیری (نگرش، دانش و رفتار) در این کودکان این دو گروه بررسی شود. نتایج این بررسی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: مقایسهٔ توصیفی میانگین نمرهٔ حیطه‌های یادگیری قوانین در دو گروه گواه و آزمایش (میانگین از ۵)

تفاوت میانگین‌ها	میانگین گروه همیاران	میانگین گروه گواه	حیطه‌های یادگیری
۱/۵۰	۳/۸۶	۲/۳۶	عاطفی / نگرش (رغبت و تمایل)
۱/۳۲	۳/۷۵	۲/۴۳	شناختی / دانش (توجه آگاهانه)
۱/۲۳	۴/۵۶	۳/۳۳	روانی - حرکتی / رفتار (نمودهای عینی رفتار)
۰/۴۷	۳/۶۱	۳/۱۴	یادگیری

نگاهی گذرا به یافته‌های مقایسه‌ای جدول ۵ آشکار می‌سازد که در سطوح یادگیری و در مجموع آن، گروه همیاران نتایج بهتری کسب کرده‌اند و این امر از تأثیرگذاری

واگذاری این نقش بر یادگیری در همه سطوح آن حکایت دارد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان بر یادگیری قوانین راهنمایی و رانندگی انجام شد و در آن با واگذاری نقش همیار پلیس به گروهی از کودکان، تفاوت یادگیری آن‌ها با سایر کودکان مقایسه شد. نتایج نشان داد که:

- در گروه گواه، نمره آزمون قوانین راهنمایی و رانندگی، در دو مرحله ابتدا و انتهای پژوهش تغییر چندانی نداشت (۱/۲ نمره افزایش)؛ در حالی که در گروه آزمایش یا همیاران، میانگین نمره قوانین راهنمایی و رانندگی، پس از واگذاری نقش همیار پلیس، به طور نسبتاً قابل ملاحظه‌ای نسبت به قبل از آن افزایش داشت (۴/۴۴ نمره افزایش)؛

- همچنین، نمرات آزمون راهنمایی و رانندگی کودکان در دو گروه آزمایش و گواه، در ابتدای پژوهش، کاملاً مشابه بوده و تفاوتی بین آن‌ها وجود نداشت (۰/۹۷ نمره فاصله)؛ اما پس از واگذاری نقش همیار پلیس به گروه آزمایش، بین نمرات دو گروه تفاوت نسبتاً قابل توجهی ایجاد شد (۲/۲۷ نمره فاصله).

این نتایج که معناداری تفاوت‌های آن با آزمون تی دونه‌ای و مستقل نیز تأیید و به طور خلاصه در جدول ۶ ارائه شده‌اند، به معنای آن است که با واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان گروه آزمایش، یادگیری آن‌ها به طور قابل ملاحظه‌ای بهبود یافته است.

جدول ۶: خلاصه نتایج تغییرات نمره قانون در گروه گواه و آزمون قبل و بعد از واگذاری نقش

معناداری تفاوت	میانگین نمره قوانین رانندگی (میانگین از ۳۶)			آبیمها
	تفاوت	گروه همیاران	گروه گواه	
منفی	۰/۹۷	۲۶/۵۶	۲۷/۵۳	قبل از واگذاری نقش
مثبت	۲/۲۷	۳۱	۲۸/۷۳	بعد از واگذاری نقش
نتایج آزمون		۴/۴۴	۱/۲	تفاوت
		مثبت	منفی	معناداری تفاوت

بررسی مقایسه‌ای حیطه یادگیری ایجادشده در این کودکان نیز نشان داد که:

- در حیطه عاطفی یادگیری، تفاوت قابل توجهی بین گروه گواه و گروه همیاران وجود دارد (۱/۵ نمره تفاوت)؛ به این معنا که واگذاری نقش همیار پلیس، کودکان را به یادگیری قوانین راهنمایی رانندگی علاقه‌مند، متمایل و راغب نموده است.

- در حیطه شناختی یادگیری، تفاوت قابل توجهی بین گروه گواه و گروه همیاران وجود دارد (۱/۳۲ نمره تفاوت)؛ به این معنا که واگذاری نقش همیار پلیس موجب شده تا آن‌ها آگاهانه به قوانین و علایم راهنمایی رانندگی، توجه نموده و رعایت یا عدم رعایت آن‌ها را ارزیابی کنند. اگرچه در این حیطه، افزایش معنادار نمره قوانین راهنمایی و رانندگی، دلیل بسیار روشنی بر یادگیری است.

- در حیطه رفتاری یادگیری، تفاوت قابل توجهی بین گروه گواه و گروه همیاران وجود دارد (۱/۲۳ نمره تفاوت)؛ به این معنا که واگذاری نقش همیار پلیس موجب شده است تا آن‌ها نمودهای عینی رفتاری را بروز داده و به‌طور مثال، به رفتارهای خلاف قانون واکنش نشان دهند و با یادآوری این قوانین، مانع تخلف شوند.

بنابراین می‌توان گفت که یادگیری ناشی از واگذاری نقش همیار پلیس به کودکان، در هر سه سطح عاطفی، شناختی و رفتاری رخ داده و این نتیجه بسیار ارزشمند است.

به لحاظ نظری، یافته‌های این پژوهش تأییدی است بر نظریه ساخت اجتماعی واقعیت (برگر و لاکمن، ۱۳۸۷) و فرایندی که از طریق آن، نقش‌ها به ایجاد و

نهاده‌ساز رفتارهای خاص منتهی می‌شوند. همچنین با این دیدگاه جامعه‌شناسی که «بخش مهمی از جامعه‌پذیری از طریق یادگیری نقش‌های اجتماعی صورت می‌گیرد»، کاملاً هم‌خوانی دارد. این دیدگاه به‌طور ساده بیانگر آن است که همه عوامل و کارگزاران جامعه‌پذیری مانند خانواده، مدرسه، هم‌سالان، رسانه‌ها و نهادها (شرف‌الدین، ۱۳۸۷: ۱۸۴)، از طریق نقش‌های اجتماعی، جامعه‌پذیری اعضای جدید جامعه را ممکن می‌سازند.

از آنجاکه این پژوهش در بین ادبیات موجود در ایران، مشابهی نداشت، امکان مقایسه نتایج تجربی آن وجود ندارد. همان‌طور که قبلاً نیز ذکر شد، تنها مطالعه نسبتاً مشابه، پژوهش مظفری امین و یوسفی در سال ۱۳۸۸ است که تأثیر ایفای نقش‌های محقق در دانشکده‌های مختلف دانشگاه تبریز را بر جامعه‌پذیری بررسی نموده و آن را کم‌رنگ یافته است.

پیشنهاد

مبتنی بر نتایج این پژوهش، تداوم، تکمیل و توسعه طرح‌های فرهنگی نظیر همیاران پلیس پیشنهاد می‌شود. همچنین با توجه به آن بخش از یافته‌های توصیفی که نشان داد بیش از نیمی از کودکان این پژوهش دوست ندارند پلیس شوند، پیشنهاد می‌شود که دلایل این بی‌علاقگی در پژوهش‌های آتی بررسی شود و با برنامه‌ریزی برای رفع این دلایل و به تبع آن، افزایش گرایش کودکان به شغل پلیس، هم سازمان در آینده از استعدادهای متعدد بهره‌مند شود و هم کودکان، باعلاقه و به تبع آن اعتماد بیشتر به پلیس، از امنیت بیشتری برخوردار گردند.

قدردانی

اجرای این پژوهش با همکاری صمیمانه جناب آقای قاسم پورمراد، مربی باشگاه ورزش‌های رزمی جامعه این پژوهش در سالن‌های ورزشی آسمان و کوثر منطقه ۲۲ تهران و نیز کودکان مشارکت‌کننده در این پژوهش به‌ویژه آقای پارسا براتی ممکن گردید و بدین‌وسیله از زحمات آن‌ها قدردانی می‌شود.

منابع

- اسدنزاد، مرضیه. (۱۳۹۳). مقایسه نقش خانواده و مدرسه در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه فیروزآباد فارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه یزد.
- برگر، پیتر؛ لوکمان، توماس. (۱۳۹۷). ساخت اجتماعی واقعیت (ترجمه فریبرز مجیدی). چاپ چهارم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بلوم، بنجامین سمیوئل؛ انگه‌ارت، ماکس. دی. (۱۳۹۲). طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی، حوزه شناختی (ترجمه علی‌اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی). تهران: نشر دیدار.
- پارسا، محمد. (۱۳۹۲). روان‌شناسی یادگیری. چاپ یازدهم، تهران: سخن.
- پورمحمد، محسن؛ کبیری، سعید؛ شاد منفعت، سیده معصومه؛ رضایی‌زاده، همایون. (۱۳۹۴). بررسی رابطه جامعه‌پذیری دینی و پایبندی مذهبی دانشجویان (مطالعه موردی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه گیلان). نشریه معرفت. ۲۴(۲۱۲)، ۱۷-۲۸.
- تنهایی، حسین ابوالحسن. (۱۳۹۰). درآمدی بر مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی. چاپ ششم، مشهد: مرندیز.
- توسلی، غلامعباس. (۱۳۹۶). نظریه‌های جامعه‌شناسی. چاپ نوزدهم، تهران: سمت.

- چلبی، مسعود. (۱۳۸۹). *جامعه‌شناسی نظم تشریح و تحلیل نظم اجتماعی*. چاپ پنجم، تهران: نشر نی.
- حق‌شناس، علی محمد؛ سامعی، حسین؛ انتخابی، نرگس. (۱۳۸۷). *فرهنگ معاصر هزاره*. چاپ سیزدهم، تهران: فرهنگ معاصر.
- حقیقتیان، منصور؛ هاشمیان‌فر، سید علی؛ مرادی، گل‌مراد. (۱۳۹۲). *تابستان*. بررسی تأثیر جامعه‌پذیری سازمانی بر مسئولیت اجتماعی کارکنان (مورد مطالعه شرکت نفت کرمانشاه). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۴(۳)، ۷۱-۹۶.
- رابرتسون، یان. (۱۳۹۱). *درآمدی بر جامعه (ترجمه حسین بهروان)*. مشهد: به نشر آستان قدس رضوی.
- رایبیز، استیفن پی؛ جاج، تیموتی. (۱۳۹۷). *رفتار سازمانی (ترجمه محمد زارع)*. چاپ هشتم، تهران: نص.
- ربانی خوارسگانی، علی؛ مؤمنی راد، فهیمه. (بهار و تابستان ۱۳۹۵). *بررسی عوامل تربیتی مؤثر، بر جامعه‌پذیری فرزندان بر اساس روش تحلیل مضمون (مطالعه موردی دو گروه از مادران آسیب‌دیده شهر اصفهان)*. *پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر*، ۵(۸)، ۴۷-۶۷.
- سبزه‌ای، محمدتقی. (۱۳۸۶). *جامعه مدنی به مثابه قرارداد اجتماعی: تحلیل مقایسه‌ای اندیشه‌های هابز، لاک و روسو*. *فصلنامه پژوهش حقوق عمومی*، ۹(۲۲)، ۶۷-۹۹.
- ستوده، هدایت‌اله؛ قنادان، منصور؛ مطیع، ناهید. (۱۳۹۲). *جامعه‌شناسی مفاهیم کلیدی*. چاپ دهم، تهران: آوای نو.
- سعادت، موسی و عباسی، الهام. (۱۳۹۵). *جامعه‌پذیری و عوامل مؤثر بر آن*. دومین کنگره بین‌المللی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی.

- سلیمی، علی؛ داوری، محمد. (۱۳۸۵). *جامعه‌شناسی کج‌روی*. چاپ دوم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سیدی، زینب. (۱۳۹۲). تأثیر مدرسه بر فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان شهر گرگان در مقایسه با سایر عوامل اجتماعی شد. *نشریه جامعه و مدرسه*، (۱)، ۸-۱۲.
- شرف‌الدین، سید حسین. (۱۳۸۷). *جامعه‌پذیری سیاسی و تربیت سیاسی*. مجله *راه تربیت*، (۵)، ویژه‌نامه تربیت سیاسی. ۱۷۷-۱۹۹.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. چاپ پنجم، تهران: ایران زمین.
- قانون نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۶۹). مجلس شورای اسلامی
- قربانی، علیرضا؛ جمعه‌نیا، سکینه. (۱۳۹۷). نقش عوامل اجتماعی (خانواده، مدرسه و گروه همسالان) در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان. *فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی*، (۲)، ۱۱۳-۱۲۸.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۵). *روانشناسی یادگیری*. چاپ سوم، تهران: سمت.
- کوزر، لوئیس؛ روزنبرگ، برنارد. (۱۳۹۳). *نظریه‌های بنیادی جامعه‌شناختی (فرهنگ ارشاد، مترجم)*. چاپ ششم، تهران: نشر نی.
- کوئن، بروس. (۱۳۹۵). *مبانی جامعه‌شناسی (ترجمه غلام‌عباس توسلی)*. چاپ ۲۷، تهران: سمت.
- مظفری امین، فاروق؛ یوسفی اقدم، رحیم. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری با نقش محقق؛ (مطالعه موردی دانشجویان دکتری دانشگاه تبریز). *سیاست علم و فناوری*، (۳)، ۱۷-۳۲.
- نیک‌پور، امین؛ چمنی فرد، راحله؛ رجایی نژاد، میثم. (۱۳۹۱). نقش جامعه‌پذیری کارکنان در اثربخشی و کارایی سازمان. *ماهنامه کار و جامعه*، (۱۵۰)، ۲۰-۲۶.
- نیک‌گهر، عبدالحسین. (۱۳۸۳). *مبانی جامعه‌شناسی*. تهران: توتیا

- Cherry, Kendra(2018). The Stanford Prison Experiment, A Closer Look at Zimbardo's Infamous Prison Study. Updated May 23, 2018. Available at:<https://www.verywellmind.com/the-stanford-prison-experiment-2794995>
- Kirkpatrick, D.L. (1998), Evaluating Training Programs: The Four Levels, 2nd ed., Berrett-Koehler, San Francisco, CA.