

رهیافت‌های روان‌شناختی انواع توجه در آموزش دینی و معنوی کودکان

علیرضا حافظی*

احمد یارمحمدیان**

امیر قمرانی***

چکیده

آموزش مفاهیم معنوی، به ویژگی‌های متربی از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی نیاز دارد و توجه یا دقت یکی از توانایی‌های مهم شناختی است که بدون آن یادگیری و تربیت معنوی روی نخواهد داد. در این راستا، هدف این مقاله بررسی نقش و جایگاه روند تحول انواع توجه کودکان در میزان آموزش‌پذیری جنبه‌های معنوی بود.

در این پژوهش توصیفی-استنادی، از منابع مختلف، برای رهیافت تربیت معنوی براساس انواع توجه استفاده شد.

این بررسی نشان داد براساس الگوی تحولی توجه بینایی، شنوایی، انتقالی، پایدار، انعطاف‌پذیر، معطوف‌شده، انتخابی و تقسیم‌شده در تربیت معنوی کودکان نمی‌توان از یک شیوه یکسان آموزش استفاده کرد. همچنین، در این راستا جنسیت و سن کودکان نقشی مهم دارند و نکات مهمی برای مریبان معنوی دربردارند. تربیت معنوی ابعاد و پیچیدگی‌های مختلفی دارد که تحقق آن بدون ملاحظه تحول انواع توجه در گروه‌های مختلف سنی کودکان امکان‌پذیر نیست و به پژوهش‌های بیشتر در این باره نیاز است.

واژگان کلیدی: توجه، کودکان، پیش‌دبستان، دبستان، تربیت معنوی

* دانشجوی دکتری کودکان استثنایی دانشگاه اصفهان و مدرس دانشگاه فرهنگیان-پردیس علامه امینی (نویسنده مسئول)
alireza.hafeze@gmail.com

a.yarmohammadian@edu.ui.ac.ir

a.ghamarani@edu.ui.ac.ir

** دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

*** استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۵/۳۱ تاریخ تأیید: ۱۳۹۶/۸/۲۱

مقدمه

اهمیت معنویت و رشد معنوی در زندگی انسان، در چند دهه گذشته به صورت روزافزون توجه روان‌شناسان و متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است تا جایی که سازمان جهانی بهداشت در تعریف ابعاد وجودی انسان به ابعاد جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی اشاره می‌کند و بعد چهارم یعنی معنویت را در رشد و تکامل انسان طرح می‌کند (وست، ۲۰۰۴). علم روان‌شناسی امروزی به سمت حوزه‌های معنوی گرایش نشان داده و افقی وسیع برای تحقیق و پژوهش گسترانده است که می‌تواند بیان‌کننده تأثیر شگرف نیروهای معنوی بر جسم و روان انسان باشد (هادی‌تبار و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱).

یکی از این حوزه‌ها، بررسی مطالعات مربوط به نحوه آموزش و تربیت رشد معنویت در کودکان است. به نظر می‌رسد شکل‌گیری معنویت در کودکان در گرو آموزش و یادگیری مناسب با توجه به ظرفیت شناختی و توانایی درک و فهم آنان باشد؛ از جمله ظرفیت شناختی آنان میزان توجه کودکان با ملاحظه جنس و سن است. با وجود این، توجه انواعی دارد که مریدان با استفاده از این ظرفیت می‌توانند محتوای آموزش معنویت را در انتقال به کودکان تناسب‌سازی کنند؛ از این‌رو هدف اصلی مقاله، تحلیل نقش و جایگاه انواع توجه با توجه به سن و جنس بر میزان تربیت‌پذیری معنویت در کودکان است؛ زیرا براساس نظر ویلیام جیمز، معنویت موجب معناداری زندگی انسان و استفاده از رفتارهای عقلانی و منطقی برای حل مشکلات می‌شود. افزون‌براین، معنویت باعث شکل‌گیری روابط اخلاقی و انسانی و ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود و دیگران می‌شود (فرامرزی و همکاران، ۱۳۸۸) و این در صورتی به‌خوبی شکل می‌گیرد که متناسب با استعداد شناختی و روانی افراد باشد.

هوش معنوی با رسیدگی و تعلیم و تربیت ارتقا می‌یابد (وولمن،^۱ ۲۰۰۱). دوران کودکی با تمرکز ویژه بر روی دوره اوایل کودکی، نخستین فرصت برای مهیا کردن شرایط مؤثر بر رشد و تکامل معنوی کودک و انتقال آموزه‌های مذهبی و معنوی است؛ زیرا شخصیت بزرگسالی کودک در این دوران شکل می‌گیرد (عزیزی، ۲۰۱۳). پژوهش‌های کولز^۲ (۱۹۹۰) نیز نشان می‌دهد تمایل طبیعی برای معنویت برگرفته از حس ذاتی کنجکاوی و شیفتگی در مورد کشف جهان است و به‌همین دلیل از سال‌های اولیه زندگی این تمایل مشهود است. متأسفانه بزرگ‌ترها و مسئولان آموزشی به بسیاری از استعدادهای و پرسش‌های جالب کودکان، این فیلسوفان کوچک، توجه نمی‌کنند (زوه‌ر و مارشال،^۳ ۲۰۰۰).

در حقیقت، ذهن کودکان همواره در جستجوی معناست و این وظیفه مدارس، به‌منزله نهاد اصلی آموزش و پرورش، تفکر کودک است که کودک را در تحقیق و جستجویاری دهد. برای همین لیپمن^۴

1. Wolman

2. Coles

3. Zohar & Marshall

4. Lipman

(۱۹۸۰، ص ۵-۶) مدرسه را نهادی در تقویت و پرورش بنیادین تفکر افراد جامعه می‌داند. از میان تمام نهادهای مرتبط در تربیت معنوی، مدارس و برنامه‌های درسی آنها نقشی تعیین‌کننده دارند. به‌دیگر سخن، مدارس نقشی مستقیم در تدارک فرصت‌های توسعه بینش و تمایل و ارتقای مهارت‌ها و عملکردهای لازم برای زندگی معنوی دارند. متأسفانه در نظام‌های آموزش و پرورش به‌ویژه برنامه‌های درسی مدارس، آن‌چنان‌که شایسته است، در ابعاد گوناگون به رویکردهای تربیت معنوی توجه لازم نمی‌شود و شاید دلیل آن این باشد که معنویت موضوعی مبهم، پیچیده و کلی است و ابعاد، موضوعی‌ها و مفاهیم گوناگون دارد (پارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۸۷).

آموزش مفاهیم معنوی، به ویژگی‌های متری از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی نیاز دارد. نتایج پژوهش‌های مختلف نیز تأییدکننده این ضرورت است؛ برای نمونه در پژوهشی با عنوان آسیب‌های تربیت دینی کودکان مقطع پیش‌دبستانی از نظر متخصصان علوم تربیتی، روان‌شناسی، علوم دینی، ادبیات کودک و مربیان پیش‌دبستانی، پژوهشگران، یکی از راه‌حل‌های رفع آسیب‌های شناسایی شده را نیاز به بررسی دقیق ویژگی‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی و توانمندی‌های کودکان در دریافت‌های دینی معرفی کرده‌اند (شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰، ص ۶۲).

در پژوهش دیگری با عنوان تحلیل و مقایسه نیازهای تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی، این نتیجه به‌دست آمد که دختران در مقایسه با پسران در نیازهای شناختی تفاوت معناداری دارند؛ ولی هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین دختران و پسران در بعد عاطفی و عملکردی دیده نشده است. همچنین، دانش‌آموزان در انتخاب مهارت‌ها اولویت قائل هستند و در حیطه شناختی نیاز بیشتری به آموزش دارند و این نیازها به‌ترتیب شامل شناختی، عملکردی و عاطفی است (شرفی و شرفی، ۱۳۹۲، ص ۱۱۹). بنابراین، توجه به ابعاد روانی فراگیران، موجب برانگیختگی آنها برای یادگیری و در نتیجه تحقق اهداف آموزش معنویت می‌شود. یکی از این ابعاد روانی، فرایند تحول توجه یا دقت است.

توجه یا دقت یکی از توانایی‌های مهم شناختی است که بدون آن یادگیری و طبیعتاً تربیت معنوی روی نخواهد داد. براساس یکی از تعاریف، توجه، به یک‌سری عملیات پیچیده ذهنی گفته می‌شود که شامل تمرکز یا درگیر شدن بر هدف، نگهداشتن و تداوم آن در زمان طولانی، رمزگردانی ویژگی‌های محرک و تغییر تمرکز از یک هدف به هدف دیگر است (سیدمن، ۲۰۰۶). در حقیقت، توجه، شامل انتخاب اطلاعات، یکپارچه‌سازی اطلاعات انتخاب شده، فرایندهای مربوط به حافظه و برنامه‌ریزی برای پاسخ‌های مورد نظر است. توانایی تمرکز بر هدف انتخاب شده برای دوره‌های زمانی کافی و جلوگیری از تداخل پیام‌های غیرمرتبط، پایه و اساس کسب مهارت‌ها و توانایی‌هاست (کوموداری و گارنیرا، ۲۰۰۵؛ مک کلووسکی، پرینکز و

دیونر،^۱ (۲۰۰۹). تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از توجه ارائه شده است؛ برای نمونه، بر مبنای میزان پردازش اطلاعات، توجه به سه نوع گزینشی، توزیع یا تقسیم‌شده و گوش به زنگ بودن (اسکرمر،^۲ ۲۰۰۵)؛ بر مبنای تصمیم‌گیری قبلی به توجه ارادی،^۳ غیرارادی،^۴ و عادی^۵ (شریعتمداری، ۱۳۶۶)؛ بر مبنای محتوای مورد توجه و رفتار متعاقب آن، به توجه متمرکز، انتخابی، تقسیم‌شده، مداوم، نیازمند تلاش بیشتر^۶ یا دشوار، عمدی یا کنترل‌شده^۷ (کوهن،^۸ ۲۰۱۴) تقسیم شده است. با وجود تقسیم‌بندی‌های مختلف از انواع توجه، تقسیم‌بندی زیر را می‌توان ارائه کرد که تا اندازه زیادی همه آنها را دربرمی‌گیرد:

توجه مبتنی بر حواس مانند بینایی، شنوایی و لامسه‌ای: در توجه بینایی از فرد انتظار می‌رود با استفاده از حس بینایی به محرک مورد نظر به صورت کامل توجه کند؛ به طوری که ویژگی‌های بصری آن محرک را متوجه شود. توجه بینایی را می‌توان توجه به جزئیات ظاهری یک محرک توصیف کرد. توجه شنوایی، توجه به تشابه یا تفاوت صداها و تغییرات آنهاست. به‌دیگر سخن، در این نوع توجه، به محرک شنیداری به صورت کامل گوش داده می‌شود تا شباهت، تفاوت و یا تغییرات احتمالی آن نسبت به صداها یا دیگر برای فرد مشخص شود. در توجه لمسی از فرد انتظار می‌رود که محرک‌های مشابه را تنها با استفاده از حس بساواایی یا لامسه جدا و یا شئی متفاوت از بقیه را انتخاب کند. در توجه لمسی فرد باید بتواند با تکیه بر توانایی لمسی خود بر محرک یا محرک‌های خاصی توجه نماید؛ توجه انتخابی:^۹ انتخاب یک محرک خاص از بین محرک‌های دیگر با یک ویژگی خاص در بین ویژگی‌های دیگر، از مشخصات اصلی این نوع توجه است و در آن به برخی از عناصر اطلاعات، بیشتر از بقیه اهمیت داده می‌شود؛

توجه پایدار:^{۱۰} ویژگی اصلی این نوع توجه، میزان حفظ توجه در مدت زمان به نسبت طولانی است. به‌دیگر سخن، فردی که دارای توجه پیوسته یا پایدار است، از توانایی توجه به یک محرک خاص یا انجام فعالیتی، تا پایان مراحل آن برخوردار است؛ توجه متناوب:^{۱۱} در توجه متناوب، فرد توجه خود را به ابعاد مختلف یک محرک خاص همچنان حفظ می‌کند. جلوگیری از تداخل یک بعد از محرک، بر ابعاد دیگر در حین توجه، توانایی مهمی است که از فرد در این نوع توجه انتظار می‌رود؛

توجه متمرکز:^{۱۲} زمانی که توجه فرد نسبت به یک محرک خاص به صورت کامل جلب می‌شود

1. McCloskey & Perkins & Divner

3. Voluntary

5. Ordinary

7. Intention and Directed

9. Selective Attention

11. Alternative Attention

2. Schermer

4. Involuntary

6. Effortful

8. Cohen

10. Sustained Attention

12. Centralized Attention

و او برای تکلیف یا تکالیف خواسته‌شده کاملاً خود را درگیر می‌کند، می‌گوییم که این فرد توجه متمرکز دارد. در این نوع توجه فرد در زمان مشخصی با تمام وجود برای انجام تکلیف یا تکالیف خواسته‌شده فعالیت می‌کند؛

توجه انتقالی:^۱ به توانایی فرد برای جلب توجه از یک فعالیت به فعالیت دیگر به نحو مؤثر گفته می‌شود. به‌دیگرسخن، در این نوع توجه، فرد می‌تواند به‌راحتی پس از پایان توجه محرک اول، بی‌درنگ به محرک بعدی و الی آخر توجه کند و تکلیف یا فعالیت خواسته‌شده را به‌درستی انجام دهد؛

توجه انعطاف‌پذیر:^۲ به توانایی قطع کردن یا کنار گذاشتن موقتی تکلیف و انجام تکلیف یا تکالیف دیگر و سپس بازگشت به تکلیف کنار گذاشته‌شده و ادامه آن تا پایان کار گفته می‌شود؛

توجه تقسیم‌شده:^۳ توجه به چند محرک مشخص در یک زمان معین است. در این نوع توجه فرد به‌صورت هم‌زمان به محرک‌ها یا فعالیت‌های مدنظر توجه می‌کند؛ آنها را با هم انجام می‌دهد و به‌همین دلیل عالی‌ترین نوع توجه معرفی شده است.

برای روشن‌تر شدن بحث، مثالی از کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمانی دوره دبستان با محوریت انواع توجه ارائه می‌شود. آموزش معاد یکی از مفاهیم مهم مطرح‌شده در دوره ابتدایی است. این مفهوم بنا به اهمیت آن، چندین بار در کتب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی و با حساسیت خاص دنبال شده است. معاد یک مفهوم خیلی گسترده است که شامل خرده‌مفاهیمی همچون مرگ، شهادت، وصیت، ارث، کفن و دفن، سؤال قبر، عالم برزخ، زنده شدن دوباره، قیامت، حسابرسی، بهشت، جهنم و... می‌شود.

معلم پایه پنجم ابتدایی را فرض کنید که می‌خواهد این موارد را در قالب معاد به دانش‌آموزان یاد بدهد. او وقتی از فیلم‌ها یا داستان‌هایی با محتوای مرگ یا شهادت استفاده می‌کند، نیازمند جلب توجه بینایی و شنوایی دانش‌آموزان است. هنگامی که برای رسیدن به کلمات کلیدی درس، از زبان دانش‌آموزان پرسش‌های گوناگون مطرح می‌کند، درواقع، توجه انتخابی آنها را به چالش می‌کشد. دانش‌آموزان باید تا پایان جلسه درس از توجه به محرک‌های مزاحم، مانند سروصدای بچه‌ها در حیاط مدرسه بپرهیزند که همان توجه پایدار است. معلم احتمالاً برای امکان زنده شدن دوباره، داستان حضرت عزیر علیه السلام یا چهار فصل طبیعت را مثال می‌زند و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود همه توضیحات را در چارچوب معاد یاد بگیرند و لازمه این کار، توجه متناوب است. معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد در کلاس برای نشانه‌های قیامت نقاشی بکشند و آن را رنگ‌آمیزی کنند. دانش‌آموزانی که در توجه یا تمرکز مشکل دارند، نمی‌توانند در زمان تعیین‌شده و به‌طورکامل این نقاشی

1. Translative Attention

2. Flexible Attention

3. Divided Attention

را بکشند. دانش‌آموزانی که در توجه انتقالی مشکل دارند، نخواهند توانست مثال‌ها یا نتایج داستان‌های گفته‌شده را به مفهوم معاد ارتباط دهند. معلم از دانش‌آموزان انتظار دارد پس از پایان مبحث معاد (یادگیری خرده‌مفاهیم آن) بتوانند به یک دریافت یا استنباط جامع از آن دست یابند و در این باره انشا بنویسند که بدون توجه انعطاف‌پذیر، دانش‌آموزان نمی‌توانند این انتظار معلم را برآورده کنند. معلم پس از پایان مبحث معاد، از دانش‌آموزان می‌خواهد درس را به زبان خود برای دیگران توضیح دهند؛ در مراسم صبحگاهی برای دانش‌آموزان دیگر سخنرانی کوتاه کنند یا بتوانند به زیارت اهل قبور بروند و فاتحه بخوانند و... این فعالیت‌ها بدون توجه تقسیم‌شده دانش‌آموزان، امکان تحقق کامل ندارند.

به نظر می‌رسد انواع توجه با تحول سن کودکان از کمیت و کیفیت متفاوتی برخوردار است که به نوعی با آموزش رشد جنبه معنوی کودکان پیوند دارد. از سویی رشد معنوی کودکان همچون جنبه‌های دیگر رشد مستلزم تحقق پیش‌زمینه‌های یادگیری مانند توجه کودک است که نیازمند بررسی شیوه تحول آنها با در نظر گرفتن سن کودک است. بنابراین، اثرپذیری تربیت معنوی کودکان باید بر پایه توجه، انگیزش و درک کودک قرار گیرد. در حقیقت، محتوا و کیفیت آموزش مفاهیم معنوی به کودکان باید متناسب با میزان توجه، درک و فهم و انگیزش کودکان در هر سنی باشد. درباره انواع توجه و تحول آن، به‌ویژه در دوره کودکی، خلأ پژوهشی زیادی وجود دارد. همچنین، از این بعد مهم شناختی برای تربیت معنوی بهره گرفته نشده است؛ از این رو تحقیق حاضر، به‌عنوان یک تحقیق بین‌رشته‌ای، برآن است تا با ارائه یک معیار تقریبی، امکان تخمین سطح رشد انواع توجه کودکان را فراهم آورد و با پیوندی که بین آنها با محتوای آموزش مواد معنوی می‌توان برقرار کرد، امکان کارایی آموزش تربیت معنوی را آسان‌تر نماید. در این راستا، سؤال اصلی مقاله این است که آیا می‌توان براساس تحول انواع توجه به رهیافت‌های روان‌شناختی در تربیت معنوی دست یافت؟

روش

روش تحقیق این پژوهش توصیفی از نوع استنادی است؛ زیرا پژوهشگران به‌دنبال تحلیل تحول انواع توجه در سمت و سوی تربیت معنوی بوده‌اند. یافته‌های پژوهش حافظی و همکاران (۱۳۹۶) در حیطه تحول انواع توجه، بررسی و اطلاعات آن براساس آموزش دینی و معنوی تحلیل شد. پژوهش اخیر برای ساخت و هنجاریابی آزمون انواع توجه در بین ۷۰۰ کودک (۳۵۰ دختر و ۳۵۰ پسر)، ۵ تا ۱۲ ساله پیش‌دبستانی و دبستانی شهر تبریز انجام شد. آزمون انواع توجه به‌دست‌آمده از این مطالعه شامل ۲۳ تکلیف است که توجه بینایی، شنوایی، پایدار، انتخابی، انتقالی، معطوف شده، انعطاف‌پذیر و تقسیم‌شده را می‌سنجد. نمره‌گذاری هر تکلیف با انتخاب یکی از گزینه‌های موفق (۲ نمره)، نیمه‌موفق (۱ نمره)، ناموفق (۰ نمره) صورت می‌گیرد. آزمون انواع توجه روایی و پایایی بالایی دارد؛ به‌طوری‌که روایی هم‌زمان آن برای توجه

پایدار برابر با ۰/۷۳، توجه بینایی برابر با ۰/۸۴، توجه شنوایی برابر با ۰/۹۲، توجه انتقالی برابر با ۰/۶۸، توجه انتخابی ۰/۸۶، توجه تقسیم‌شده و توجه انعطاف‌پذیر برابر با ۰/۷۱ و برای توجه معطوف‌شده برابر با ۰/۵۸ گزارش شده است. ضریب پایایی این آزمون به شیوه محاسبه آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۸۰ و همچنین به شیوه بازآزمایی (بعد از دو ماه) برابر با ۰/۷۱ به دست آمد (حافظی و همکاران، ۱۳۹۶).

نتایج

در جدول شماره ۱، نمره‌های دختران و پسران ۵ تا ۱۲ ساله از نظر میانگین و انحراف استاندارد مقایسه شده‌اند.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد انواع توجه در آزمودنی‌های دختر و پسر ۵ تا ۱۲ ساله

		ساله ۶-۵		ساله ۷-۶		ساله ۸-۷		ساله ۹-۸		ساله ۱۰-۹		ساله ۱۱-۱۰		ساله ۱۲-۱۱	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
توجه پایدار	پسر	۲/۸۸	۲/۶۷	۵/۹۶	۱/۶۱	۷	۱/۱۴	۶/۵۸	۶/۵۷	۶/۱۶	۱/۶۷	۷/۱۰	۱/۳۱	۶/۹۴	۱/۴۴
	دختر	۷/۰۲	۱/۹۰	۵/۵۴	۲/۵۳	۶/۳۸	۱/۶۸	۶/۵۶	۱/۸۰	۶/۹۶	۱/۳۵	۶/۹۸	۱/۱۸	۷/۳۲	۱/۰۳
	کل	۴/۹۵	۳/۱۰	۵/۷۵	۲/۱۲	۶/۶۹	۱/۴۶	۶/۵۷	۱/۶۸	۶/۵۶	۱/۵۶	۷/۰۴	۱/۲۴	۷/۱۳	۱/۲۶
توجه بینایی	پسر	۲/۸۸	۱/۲۲	۲/۸۴	۱/۴۷	۴/۷۶	۱/۵۴	۳/۶۰	۲/۹۲	۴/۵۲	۱/۲۴	۴/۵۰	۱/۵۰	۴/۳۸	۱/۶۱
	دختر	۴/۸۲	۱/۵۶	۳/۵۴	۱/۶۸	۳/۸۸	۱/۵۶	۴/۶۲	۱/۶۵	۴/۴۲	۱/۴۱	۴/۸۸	۱/۴۹	۵/۰۸	۱/۱۴
	کل	۳/۸۵	۱/۷۰	۳/۱۹	۱/۶۱	۴/۳۲	۱/۶۰	۴/۱۱	۲/۴۲	۴/۴۲	۱/۳۲	۴/۶۹	۱/۵۰	۴/۷۳	۱/۴۳
توجه شنوایی	پسر	۲/۰۴	۰/۹۶	۲/۳۰	۱/۲۴	۳/۲۶	۰/۹۴	۲/۴۰	۱/۴۱	۳/۴۰	۱/۰۱	۳/۴۴	۰/۹۲	۲/۹۴	۱/۳۷
	دختر	۳/۲۴	۱/۲۲	۲/۷۰	۱/۲۴	۲/۵۸	۱/۳۱	۲/۹۴	۱/۱۱	۳/۱۴	۱/۱۴	۳/۱۸	۱/۱۱	۳/۳۴	۱/۱۱
	کل	۲/۶۴	۱/۲۵	۲/۵۰	۱/۲۵	۲/۹۲	۱/۱۸	۲/۶۷	۱/۲۹	۳/۲۷	۱/۰۸	۳/۳۱	۱/۰۳	۳/۱۴	۱/۲۶
توجه انتقالی	پسر	۵/۳۰	۱/۴۱	۵/۲۸	۱/۰۱	۵/۴۴	۰/۸۱	۵/۴۴	۱/۱۱	۵/۵۴	۰/۹۷	۵/۶۰	۰/۹۰	۵/۶۸	۰/۵۸
	دختر	۵/۳۸	۱/۰۴	۴/۲۰	۲/۱۰	۴/۸۲	۱/۴۳	۵/۱۸	۱/۱۹	۵/۳۲	۱/۰۵	۵/۳۴	۰/۹۱	۵/۸۲	۰/۵۶
	کل	۵/۳۴	۱/۲۴	۴/۷۴	۱/۷۲	۵/۱۳	۱/۲۰	۵/۳۱	۱/۱۵	۵/۴۳	۱/۰۱	۵/۴۷	۰/۹۱	۵/۷۵	۰/۵۷
توجه انتخابی	پسر	۸/۹۲	۱/۴۹	۸/۸۲	۱/۳۶	۸/۹۶	۱/۴۲	۹/۰۸	۱/۳۶	۸/۵۰	۱/۵۴	۸/۹۴	۱/۸۳	۹/۱۲	۱/۲۰
	دختر	۸/۹۲	۱/۷۲	۹/۳۶	۱	۸/۵۴	۱/۷۷	۹/۲۶	۱/۱۷	۹/۱۶	۱/۴۴	۹/۳۲	۰/۹۱	۹/۶۴	۰/۸۲
	کل	۸/۹۲	۱/۶۰	۹/۰۹	۱/۲۲	۸/۷۵	۱/۶۱	۹/۱۷	۱/۲۷	۸/۸۳	۱/۵۲	۹/۱۳	۱/۴۵	۹/۳۸	۱/۰۶
توجه تقسیم‌شده	پسر	۲/۵۸	۱/۰۵	۲/۷۴	۱/۳۲	۲/۷۰	۱/۱۶	۲/۲۶	۱/۳۹	۲/۸۶	۱/۰۵	۲/۸۶	۱/۱۷	۲/۶۶	۱/۲۲
	دختر	۲/۴۸	۱/۲۹	۲/۶۶	۱/۱۵	۲/۸۲	۱/۰۶	۳/۰۴	۱/۱۴	۳/۱۴	۰/۸۳	۳/۲۴	۱/۰۸	۲/۹۶	۱/۱۴
	کل	۲/۵۳	۱/۱۷	۲/۷۰	۱/۲۳	۲/۷۶	۱/۱۱	۲/۶۵	۱/۳۲	۳	۰/۹۵	۳/۰۵	۱/۱۳	۲/۸۱	۱/۱۸
توجه انعطاف‌پذیر	پسر	۱/۰۲	۰/۵۵	۱/۵۴	۰/۷۳	۱/۷۶	۰/۵۱	۱/۸۶	۰/۳۵	۱/۷۶	۰/۵۵	۱/۸۴	۰/۳۷	۱/۷۴	۰/۵۶
	دختر	۱/۵۰	۰/۷۶	۱/۴۲	۰/۷۸	۱/۵۴	۰/۶۴	۱/۶۸	۰/۶۲	۱/۵۸	۰/۶۷	۱/۶۶	۰/۶۸	۱/۸۴	۰/۴۶
	کل	۱/۲۶	۰/۷۰	۱/۴۸	۰/۷۵	۱/۶۵	۰/۵۹	۱/۷۷	۰/۵۱	۱/۶۷	۰/۶۲	۱/۷۵	۰/۵۵	۱/۷۹	۰/۵۱
توجه معطوف‌شده	پسر	۴/۰۲	۱/۳۳	۳/۹۲	۱/۴۵	۴/۶۶	۱/۳۰	۴/۶۰	۱/۱۹	۴	۱/۸۰	۴/۸۲	۱/۲۵	۵/۲۲	۱/۰۱
	دختر	۴/۷۶	۱/۶۲	۴/۱۲	۱/۴۲	۴/۶۰	۱/۴۱	۵	۱/۱۷	۵/۰۴	۱/۱۶	۴/۸۴	۱/۲۶	۴/۹۶	۱/۳۸
	کل	۴/۳۹	۱/۵۲	۴/۰۲	۱/۴۳	۴/۶۳	۱/۳۵	۴/۸۰	۱/۱۹	۴/۵۲	۱/۵۹	۴/۸۳	۱/۲۵	۵/۰۹	۱/۲۱
نمره کل	پسر	۲۵/۶۲	۵/۱۴	۲۹/۴۸	۵/۱۵	۳۸/۸۸	۴/۵۸	۳۱/۲۲	۶/۰۳	۳۲/۷۴	۴/۵۳	۳۴/۳۷	۵/۰۴	۳۳/۴۶	۴/۶۸
	دختر	۳۳/۳۶	۷/۰۹	۲۹/۴۲	۶/۶۷	۳۰/۵۶	۵/۸۲	۳۳/۲۸	۵/۴۵	۳۳/۷۲	۵/۱۷	۳۴/۶۰	۳/۴۰	۳۶	۴/۰۷
	کل	۲۹/۴۹	۷/۲۸	۲۹/۴۵	۵/۹۳	۳۲/۳۲	۵/۴۷	۳۲/۲۵	۵/۸۱	۳۳/۲۳	۴/۸۶	۳۴/۴۸	۴/۲۷	۳۴/۷۳	۴/۵۵

برای بررسی تفاوت هریک از انواع توجه و میزان واقعی بودن آن در گروه‌های سنی مختلف، آزمون تحلیل واریانس دو راهه به کار رفته که در جدول شماره ۲ به نتایج آن اشاره شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس دو راهه بین گروه‌ها از نظر انواع توجه

شاخص آماری منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
گروه سنی	۳۶۰/۴۳	۶	۶۰/۰۷	۲۰/۶۸	۰/۰۰۰	۰/۱۵۳	۱
توجه پایدار	۶۱/۲۱	۱	۶۱/۲۱	۲۱/۰۷	۰/۰۰۰	۰/۰۳۰	۰/۹۹۶
تعمیل	۴۰۱/۲۷	۶	۶۶/۸۸	۲۳/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۱۶۸	۱
خطا	۱۹۹۲/۷۰	۶۸۶	۲/۹۰				
کل	۳۱۳۴۷	۷۰۰					
گروه سنی	۱۷۵/۸۷	۶	۲۹/۳۱	۱۱/۰۸	۰/۰۰۰	۰/۰۸۸	۱
توجه بینایی	۵۰/۴۹	۱	۵۰/۴۹	۱۹/۰۹	۰/۰۰۰	۰/۰۲۷	۰/۹۹۲
تعمیل	۱۱۷/۳۲	۶	۱۹/۵۵	۷/۳۹	۰/۰۰۰	۰/۰۶۱	۱
خطا	۱۸۱۳/۸۸	۶۸۶	۲/۶۴				
کل	۱۴۴۷۲	۷۰۰					
گروه سنی	۶۴/۰۶	۶	۱۰/۶۷	۷/۸۶	۰/۰۰۰	۰/۰۶۴	۱
توجه شنوایی	۶/۴۱	۱	۶/۴۱	۴/۷۲	۰/۰۳۰	۰/۰۰۷	۰/۵۸۴
تعمیل	۵۹/۸۱	۶	۹/۹۷	۷/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۰۶۰	۱
خطا	۹۳۰/۴۲	۶۸۶	۱/۳۵				
کل	۷۰۳۵	۷۰۰					
گروه سنی	۵۹/۱۸	۶	۹/۸۶	۷/۵۴	۰/۰۰۰	۰/۰۶۲	۱
توجه انتقالی	۱۷/۶۰	۱	۱۷/۶۰	۱۳/۴۶	۰/۰۰۰	۰/۰۱۹	۰/۹۵۶
تعمیل	۲۶/۴۰	۶	۴/۴۰	۳/۳۶	۰/۰۰۳	۰/۰۲۹	۰/۹۴۱
خطا	۱۸۹۶/۵۴	۶۸۶	۱/۳۰				
کل	۲۰۷۳۷	۷۰۰					
گروه سنی	۲۸/۵۶	۶	۴/۷۶	۲/۴۳	۰/۰۲۴	۰/۰۲۱	۰/۸۲۸
توجه انتخابی	۱۲/۳۵	۱	۱۲/۳۵	۶/۳۲	۰/۰۱۲	۰/۰۰۹	۰/۷۰۹
تعمیل	۲۱/۴۱	۶	۳/۵۶	۱/۸۲	۰/۰۹۱	۰/۰۱۶	۰/۶۸۷
خطا	۱۳۳۹/۶۲	۶۸۶	۱/۹۵				
کل	۵۸۵۸۹	۷۰۰					
گروه سنی	۲۰/۶۷	۶	۳/۴۴	۲/۵۷	۰/۰۱۸	۰/۰۲۲	۰/۸۵۱
توجه تقسیم‌شده	۱۰/۱۰	۱	۱۰/۱۰	۷/۵۴	۰/۰۰۶	۰/۰۱۱	۰/۷۸۳
تعمیل	۱۳/۷۳	۶	۲/۲۸	۱/۷۱	۰/۱۱۶	۰/۰۱۵	۰/۶۵۲
خطا	۹۱۷/۲۲	۶۸۶	۱/۳۳				
کل	۶۳۸۵	۷۰۰					
گروه سنی	۲۲/۰۷	۶	۳/۶۸	۱۰/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۸۱	۱
توجه انعطاف‌پذیر	۰/۳۲	۱	۰/۳۲	۰/۸۷	۰/۳۵۰	۰/۰۰۱	۰/۱۵۴
تعمیل	۹/۶۸	۶	۱/۶۱	۴/۳۹	۰/۰۰۰	۰/۰۳۷	۰/۹۸۴

توان آزمون	اندازه اثر	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص آلماری منابع	
				۰/۳۶	۶۸۶	۲۵۲/۱۰	خطا	
					۷۰۰	۲۱۳۱	کل	
۰/۹۹۹	۰/۰۵۴	۰/۰۰۰	۶/۵۰	۱۱/۹۹	۶	۷۱/۹۸	گروه سنی	
۰/۸۲۴	۰/۰۱۲	۰/۰۰۴	۸/۳۸	۱۵/۴۵	۱	۱۵/۴۵	جنسیت	
۰/۸۹۶	۰/۰۲۵	۰/۰۰۸	۲/۸۹	۵/۳۴	۶	۳۲/۰۶	تعامل	
				۱/۸۴	۶۸۶	۱۲۶۴/۸۰	خطا	
					۷۰۰	۱۶۲۷۰	کل	
۰/۰۰۰	۰/۱۲۵	۰/۰۰۰	۱۶/۳۷	۴۵۸/۴۵	۶	۲۷۵۰/۷۲	گروه سنی	
۰/۹۵۲	۰/۰۱۹	۰/۰۰۰	۱۳/۱۸	۳۶۹/۰۴	۱	۳۶۹/۰۴	جنسیت	نمره کل توجه
۱	۰/۰۸۱	۰/۰۰۰	۱۰/۰۹	۲۸۲/۶۸	۶	۱۶۹۶/۱۲	تعامل	
				۲۷/۹۹	۶۸۶	۱۹۱۷۵/۷۲	خطا	
					۷۰۰	۷۵۱۵۲۹	کل	

یافته‌ها به تفکیک انواع توجه به شرح زیر است:

الف) توجه بینایی و شنوایی: در توجه بینایی اثر گروه سنی، جنسیت و تعامل با گروه سنی معنادار است. در پیش از دبستان یعنی ۵-۶ ساله و ۶-۷ ساله، میانگین نمره توجه بینایی دختران از پسران تفاوت فاحشی دارد. در سنین دبستانی نیز به‌طور عمده، میانگین نمره‌های توجه بینایی دختران - به غیر از گروه ۷-۸ ساله و ۹-۱۰ ساله - بیشتر از پسران است. البته در توجه شنوایی در سنین دبستانی به‌جای گروه ۹-۱۰ ساله، گروه ۱۰-۱۱ ساله میانگین توجه شنوایی در پسران بیشتر است. پس در توجه بینایی و شنوایی، نتایج مشابهی به‌دست آمده است؛ به‌طوری‌که در هر دو توجه بینایی و شنوایی تأثیر گروه سنی، جنسیت و تعامل این دو معنادار است.

تصویرسازی، بیان اندیشه، فکر و مفاهیم در قالب تصویر برای درک بهتر مخاطب است (حسن‌پور، ۱۳۸۸، ص ۵) و یا به بیان بهتر مصورسازی، تقویت کردن بنیه مفاهیمی است که به کمک تصویر برای کودکان مطرح می‌شود (ابراهیمی، ۱۳۶۷، ص ۲۳). در پژوهشی درباره تصاویر کتاب‌های داستان کودکان نیز نشان داده شده که آنها در همه داستان‌ها به‌خوبی نشانه‌های تصویری را درک کردند. میزان واکنش دخترها نسبت به نشانه‌ها بیش از پسرها بود و دخترهای ۸ و ۹ ساله بیش از ۶ ساله‌ها واکنش نشان دادند (نیکوسخن، ۱۳۹۲)؛ از این‌رو محرک‌های تصویری برای کودکان جذابیت بیشتری دارد. از سوی دیگر، آموزه‌های معنوی به‌طور عمده به‌واسطه حس بینایی و شنوایی دریافت می‌شود؛ پس براساس این یافته استفاده از محتوای حاوی مفاهیم معنوی در اشکال مختلف دیداری یا شنیداری همچون نمودار، عکس، فیلم یا کارتون، فایل‌های صوتی، سرودها و آوازهای مذهبی، دکلمه‌ها و مواردی مانند اینها می‌تواند در جلب توجه بینایی و شنوایی کودکان هم دختر و هم پسر مفید باشد؛

ب) توجه انتقالی: میانگین نمره‌های توجه انتقالی در پیش از دبستان یعنی ۵-۶ ساله و ۶-۷ ساله، در بین پسران تفاوت چندانی ندارند؛ ولی در بین دختران در گروه ۶-۷ ساله کمتر از گروه ۵-۶ ساله است. بین دختران و پسران نیز در گروه ۶-۷ ساله، میانگین نمره‌های توجه انتقالی، تفاوت زیادی با هم دارند. در سنین دبستانی، پسران به غیر از گروه ۱۱-۱۴ ساله میانگین بالاتری نسبت به دختران در نمره‌های توجه انتقالی دارند. مریبان، به‌ویژه برای آموزش مفاهیم دینی، معمولاً در یک جلسه آموزشی فعالیت‌های مختلف مانند ارزشیابی از مطالب قبلی، سنجش آغازین، آموزش مفهوم/ مفاهیم جدید، تثبیت یادگیری و... را انجام می‌دهند؛ به‌دیگرسخن، کودکان در هر یک از جلسات آموزش مفاهیم دینی با تکالیف یا فعالیت‌های مختلفی روبه‌رو هستند که باید آنها را انجام دهند که انجام آنها مستلزم انتقال توجه از یک تکلیف به تکلیف دیگر است. یافته پژوهش در توجه انتقالی، گویای این نکته است که مریبان دینی در برگزاری این جلسات نباید نسبت به سن و جنسیت متریبان بی‌تفاوت باشند؛ برای مثال دختران و پسران ۶-۷ ساله توانایی مشابهی در انتقال توجه از یک مفهوم به مفهوم دیگر ندارند و نباید از آنها انتظار یکسان داشت. لحاظ کردن این نکته ظریف در آموزش مفاهیم دینی می‌تواند کودکان را در فعالیت‌های مختلف مورد انتظار درگیر نماید و در یادگیری آنها مؤثر باشد؛ زیرا نشان داده شده است نظارت و خودکنترلی فراگیر در یادگیری اهمیتی بسزا دارد (ویوو و ماگیل، ۲۰۰۴^۱)؛

ج) توجه انتخابی: در سنین پیش‌دبستانی در گروه ۵-۶ ساله، میانگین نمره‌های توجه انتخابی پسران و دختران یکسان است؛ ولی در گروه ۶-۷ ساله، دختران میانگین بالاتری دارند. دختران در گروه‌های سنی دبستان نیز این برتری را به غیر از گروه ۷-۸ ساله در دیگر گروه‌های سنی حفظ می‌کنند. معمولاً در آموزش مفاهیم دینی برای معرفی رفتار مناسب مثال‌های مختلف مثبت و منفی ارائه می‌شود. ارائه مثال، سهم مهمی در یادگیری دارد؛ به‌طوری‌که ارائه مثال‌های آموزشی سبب آموزش اصول انتزاعی می‌شود که برای یادگیری لازم است و توجه فراگیر را به‌جای تمرکز بر موارد غیرضروری بر اطلاعات مورد نیاز برای درک طرح‌واره‌ها معطوف می‌نماید. درک درست تفاوت‌های موجود در مثال‌های ارائه‌شده و انتخاب رفتار درست مبتنی بر مفاهیم دینی از رفتارهای نامناسب به توجه انتخابی متریبان نیاز دارد که یافته پژوهش در توجه انتخابی می‌تواند به مریبان کمک شایان توجهی بنماید؛

د) توجه تقسیم‌شده: در توجه تقسیم‌شده، نتایج قابل تأملی به‌دست آمده است. در سنین پیش‌دبستانی در هر گروه ۵-۶ ساله و ۶-۷ ساله، پسران میانگین بیشتری از دختران کسب کرده‌اند

و این در حالی است که در سنین دبستانی، در همه گروه‌های سنی، میانگین نمره‌های توجه تقسیم‌شده دختران بیشتر از پسران است. همان‌طور که گفته شد، توجه تقسیم‌شده عالی‌ترین نوع توجه به شمار می‌رود. براساس یافته پژوهش در توجه تقسیم‌شده، زمانی که مربیان دینی یا معنوی از تکالیف پیچیده یا فعالیت‌های مختلف که دارای مراحل یا ابعاد متعددند، برای آموزش استفاده می‌کنند، باید اولاً، کودکان سنین دبستانی و پیش‌دبستانی و همچنین دختر و پسر نباید انتظار یکسانی داشته باشند و ثانیاً، نباید از روش‌های آموزش یا تدریس یکسان استفاده کنند؛ زیرا بازخوردها و متغیرهای تمرینی که موجب یادگیری تکالیف ساده می‌شوند، ممکن است در یادگیری تکالیف پیچیده مفید نباشند (وولف و همکاران،^۱ ۱۹۹۹)؛

ه) توجه انعطاف‌پذیر: در توجه انعطاف‌پذیر، بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد؛ ولی از نظر گروه سنی این تفاوت معنادار است. پایین‌ترین میانگین در توجه انعطاف‌پذیر به گروه ۵-۶ ساله پسر و بالاترین آن به گروه ۸-۹ ساله پسر تعلق دارد. طبق مدل شناختی-توجهی، ناتوانی در توجه و تمرکز موجب انحراف از تکلیف شده و به عملکرد آنها آسیب می‌زند (دیفنباخر،^۲ ۱۹۸۰). براساس این مدل، چون کودکان در توجه انعطاف‌پذیر با تکالیف متعدد و مرتبط با هم روبه‌رو هستند، انتظار می‌رود عملکرد یکسانی نداشته باشند و کودکان بزرگ‌تر عملکرد بهتری داشته باشند. یافته این مقاله در توجه انعطاف‌پذیر نیز همسو و در راستای این مدل است. این یافته می‌تواند پیام مهمی برای مربیان دینی یا معنوی داشته باشد؛ به این صورت که براساس این مدل، می‌تواند نشان‌دهنده تأثیر این یافته و گویای این واقعیت باشد که در آموزش مفاهیم معنوی که شامل مراحل یا اجزای مرتبط با هم یا ترتیبی که نیازمند توجه انعطاف‌پذیر کودکان می‌باشند، به گروه سنی آنها بیشتر توجه داشت تا جنسیت آنها؛

ن) توجه معطوف‌شده: در هر دو گروه سنی پیش‌دبستانی، دختران میانگین بیشتری در مقایسه با پسران در توجه معطوف‌شده کسب کرده‌اند و در سنین دبستانی نیز به غیر از گروه ۷-۸ ساله، در بقیه گروه‌های سنی، برتری با دختران است. توجه معطوف‌شده، بیش از همه فعال یا درگیر بودن یادگیرنده را در بر می‌گیرد و یافته‌ها نیز نشان می‌دهد فعال بودن فراگیر در فرایند یادگیری به آنها این توانایی را می‌دهد که برنامه‌ریزی جهت کوشش‌های تمرینی را تنظیم کنند و یادگیری را پیشرفت دهند (کیچ و لی،^۳ ۲۰۰۷). یافته پژوهش در توجه معطوف‌شده را نیز در این راستا می‌توان تبیین کرد. مربیان دینی برای متمرکز یا معطوف کردن توجه کودکان به آموزش مفاهیم دشوار یا پیچیده که نیازمند درگیری بیشتر کودکان است به مواردی همچون چیدمان محیط یا کلاس یادگیری، استفاده

1. Wulf, Hoger & Shea

2. Deffenbacher

3. Keetch & Lee

از وسایل کمک آموزشی، استفاده از حواس مختلف کودکان در یادگیری و... توجه بیشتری داشته باشند؛ زیرا انجام این کارها به پویایی بیشتر کودکان در جریان یادگیری و در نتیجه به توجه معطوف شده آنها منجر می‌شود؛ البته براساس این یافته پژوهش، تدارک این محیط برای پسران، ضروری‌تر به نظر می‌رسد؛

و) توجه پایدار: هرچند در توجه پایدار، در گروه ۵-۶ ساله، دختران میانگین خیلی بالاتری نسبت به پسران دارند، ولی در گروه ۶-۷ ساله، پسران میانگین بیشتری نسبت به دختران دارند و در سنین دبستانی، پسران این برتری را حفظ نکرده‌اند؛ به طوری که در گروه‌های ۹-۱۰ ساله و ۱۱-۱۲ ساله، دختران میانگین بیشتری در توجه پایدار کسب کرده‌اند. محرک‌های غیرمرتبط با موضوع یادگیری، موجب انحراف جریان تفکر از موضوع می‌شود و همان‌طور که کوهن و همکاران (۲۰۰۸) می‌گویند با افزایش خودگویی‌های مزاحم که ارتباط منطقی با موضوع ندارند، افزایش یافته و سرانجام موجب کاهش توجه و فرایند یادگیری می‌شوند. بنابراین، نگهداشت توجه در حین و پس از آموزش مفاهیم معنوی به کودکان اهمیت زیادی دارد که براساس این یافته می‌توان گفت که مریبان باید در تدارک محیط ساکت و به دور از عوامل حواس‌پرتی بکوشند تا بتوانند توجه آنها را تا پایان آموزش یا تمرین مورد نظر حفظ کنند؛

ی) کل توجه: در نمره کل توجه، در دو گروه سنی پیش‌دبستانی، دختران در مقایسه با پسران، میانگین خیلی بالاتری کسب کرده‌اند و جالب اینکه این برتری را در گروه‌های سنی دبستانی نیز -به غیر از گروه ۷-۸ ساله- حفظ کرده‌اند. این یافته پژوهش گویای آن است که در آموزش مفاهیم معنوی به کودکان، باید به‌طورکلی به نقش جنسیت در کنار سن کودک توجهی ویژه داشت و در فعالیت‌های مختلف از آموزش تا ارزشیابی آن را سرلوحه کار خود قرار داد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف رهیافت‌های روان‌شناختی، تحول انواع توجه کودکان برای تربیت معنوی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که روند تحول انواع توجه در دو گروه دختران و پسران، با توجه به سن پیش‌رونده است؛ بنابراین محتوای آموزش و نوع آموزش باید به‌نحوی ارائه شود که ظرفیت کودک از لحاظ توجه یا دقت مدنظر قرار گیرد؛ به این معنا که مفاهیم مختلف در تربیت معنوی مانند ایمان به آفریدگار، اعمال عبادی همچون نماز و روزه، رعایت حقوق دیگران، مرگ، بهشت، جهنم و... اولاً، جنبه الزامی دارند و همه کودکان باید آنها را یاد بگیرند؛ ثانیاً، مناسب‌ترین سن برای آموزش این مفاهیم دوره کودکی است؛ ثالثاً، آموزش هر یک از این مفاهیم، به‌ویژه مفاهیم انتزاعی، باید طوری باشد که اهداف آموزشی آنها تحقق یابند و یادگیری واقعی -به‌صورت نظری و عملی-

رخ داده باشد. این مقاله نیز در این راستا و برای کمک به آموزش بهتر مفاهیم معنوی انجام شد؛ زیرا امکان نیل به این موارد، بدون ملاحظه نقش توجه وجود ندارد. برای نمونه، در آموزش نماز، به‌عنوان یکی از ضروری‌ترین و مهم‌ترین مفاهیم تربیت معنوی، در کنار مفهوم و ضرورت نماز، اعمال پیش از نماز مانند وضو، تشخیص قبله، اذان و اقامه و بخش‌های مختلف نماز در رکعت‌های مختلف، مواردی است که مریبان دینی آنها را آموزش می‌دهند؛ براساس یافته‌های این پژوهش، مربی دینی با ملاحظه سن و جنسیت کودکان نباید از یک شیوه آموزشی یکسان برای همه سنین و دختر و پسر استفاده کند.

برای مثال، در آموزش رکعت‌های نماز که به توجه بینایی زیادی نیاز دارد، با آگاهی از این یافته که در سنین پیش از دبستان یعنی ۵-۶ ساله و ۶-۷ ساله، میانگین نمره توجه بینایی دختران از پسران تفاوت فاحشی دارد و در سنین دبستانی نیز به‌طور عمده، میانگین نمره‌های توجه بینایی دختران -به غیر از گروه سنی ۷-۸ ساله و ۹-۱۰ ساله- بیشتر از پسران است، از محرک‌های دیداری مانند فیلم آموزشی، پوستره‌های آموزشی و... به شکل یکسان در کلاس‌های پیش‌دبستانی و دبستانی دخترانه و پسرانه استفاده نمی‌کند و همین‌طور در آموزش مفاهیم دیگر نماز که به توجه از انواع دیگر آن نیاز دارد، می‌تواند با لحاظ کردن یافته‌های این پژوهش به اهداف آموزشی در بهترین سطح آن دست یابد. به‌طور کلی، از این پژوهش چنین استنباط می‌شود همان‌طور که تربیت معنوی دارای ابعاد مختلف است، توجه نیز انواع مختلفی دارد که لحاظ کردن این دو در کنار هم می‌تواند به یادگیری صحیح، دقیق و باثبات مفاهیم معنوی منجر شود. همچنین، این پژوهش این نکته را تأیید کرد که توجه به‌عنوان یک توانمندی شناختی، گذشته از اینکه تا ۱۲ سالگی، به تدریج کسب و زیاد می‌شود، بلکه از یک الگوی یکسان و ثابت در انواع آن و همچنین در بین دختر و پسر پیروی نمی‌کند. این موضوع، ارزیابی و آموزش انواع توجه و به‌ویژه یادگیری مفاهیم معنوی را با چالش‌ها و ملاحظات جدی روبه‌رو می‌کند.

یافته‌های این مقاله می‌تواند به مجریان اصلی تربیت معنوی یعنی والدین، مریبان پیش‌دبستانی، معلمان ابتدایی، مریبان پرورشی، معلمان قرآن کریم، مجریان برنامه‌های ملی تربیتی مساجد و پایگاه‌های بسیج، مانند حلقه صالحین، روحانیان و مبلغان دینی فعال در حوزه تربیت دینی کودکان، مسئولان کانون‌های پرورش فکری کودکان و نوجوانان، نویسندگان داستان‌های دینی یا مذهبی ویژه کودکان، هنرمندان یا فیلم‌سازان فعال در حوزه کودکان و... کمک کند.

پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، رشد انواع توجه به شیوه طولی و در گروه‌های سنی دیگر از جمله نوجوانان و جوانان نیز بررسی شود. به‌هر حال، به نظر می‌رسد که درباره ابعاد رشدی انواع توجه و نقش آنها در یادگیری به‌ویژه یادگیری مفاهیم معنوی، نکات پنهان و جالب زیادی وجود داشته باشد که امید است این مقاله به‌عنوان نقطه آغازین برای مشخص شدن این ابعاد باشد.

منابع

- ابراهیمی، نادر (۱۳۶۷)، مقدمه‌ای بر مصورسازی کتاب کودکان، تهران: آگاه.
- حافظی، علیرضا؛ احمد یارمحمدیان و امیر قمرانی (۱۳۹۶)، ساخت و هنجاریابی آزمون انواع توجه برای کودکان ۵ تا ۱۲ ساله، تدوین برنامه آموزشی توجه براساس این آزمون و بررسی تأثیر آن بر عملکرد توجهی، یادگیری، خود ناتوان‌سازی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان دبستانی دارای اختلالات یادگیری، پایان‌نامه دکتری، اصفهان: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- حسن‌پور، محسن (۱۳۸۸)، تصویرسازی، تهران: فاطمی.
- شرفی، محمود و زینت شرفی (۱۳۹۲)، «تحلیل و مقایسه نیازهای تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی»، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، س ۴، ش ۴، ص ۱۱۹-۱۴۰.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۶)، مقدمه روان‌شناسی، اصفهان: مشعل.
- شمشیری، بابک و مرضیه نودری (۱۳۹۰)، «آسیب‌های تربیت دینی کودکان مقطع پیش‌دبستانی از نظر متخصصان علوم تربیتی، روان‌شناسی، علوم دینی، ادبیات کودک و مربیان پیش‌دبستانی»، تربیت اسلامی، س ۶، ش ۱۲، ص ۵۱-۷۳.
- فرامرزی، سالار؛ رضا همایی و محمد سلطان حسینی (۱۳۸۸)، «بررسی رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی دانشجویان»، مطالعات اسلام و روان‌شناسی، س ۳، ش ۵، ص ۷-۲۳.
- نیکوسخن، سوادبه (۱۳۹۲)، «بررسی تأثیر تصویرسازی کتاب کودک»، کتاب مهر، ش ۹، ص ۶۰-۸۳.
- وست، ویلیام (۲۰۰۴)، روان‌درمانی و معنویت، مترجمان شهیدی، شهریار و شیرافکن، سلطانعلی (۱۳۸۹)، تهران: رشد.
- هادی‌تبار، حمیده؛ شکوه نوابی‌نژاد و قدسی احقر (۱۳۹۱)، «بررسی تأثیر آموزش مفاهیم معنایی بر هوش معنوی همسران جانباز شاغل به تحصیل در مدارس بزرگسالان شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰»، طب جانباز، س ۴، ش ۱۵، ص ۱-۱۱.
- یارمحمدیان، محمدحسین؛ احمدعلی فروغی ابری؛ ابراهیم میرشاه جعفری و احمدرضا اوجی‌نژاد، (۱۳۹۱)، «بررسی تطبیقی رویکردهای تربیت معنوی با توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی در چند کشور جهان»، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، س ۳، ش ۱، ص ۸۳-۱۰۲.

- Azizi, F., (2013), "Development of spirituality and Religion in childhood", *Journal of medical History*, 6 (21): 7-14.
- Cohen, R., A., (2014), *The Neuropsychology of Attention*, Second Edition Springer Science & Business Media New York.
- Cohen, M. Ben-Zur, H. Rosenfeld, M., (2008), "Sense of Coherence, Coping Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance among College Students", *International Journal of Stress Management*, Vol. 15, Issue. 3, pp. 289-303.
- Coles, R., (1990), *The Spiritual Life of children*, London: Harper Collins.
- Commodari, E., & Guarnera, M., (2005), "Attention and reading skills", *Perceptual and Motor Skills*, 100, pp.3753-3786.
- Deffenbacher, J.L., (1980), "Worry and Emotionality in Test Anxiety", *Journal of Educational Psychology*, 49,111-124.
- Keetch, K.M., & Lee, T., (2007), "The effects of self-regulated and experimental – imposed practice schedules on motor learning for tasks of varying difficulty", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 18, 5, PP:476-486.
- Lipman, M., (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University, London: Bloomsbury.
- McCloskey, G., Perkins, L., & Divner, B., (2009), *Assessment and intervention for executive function difficulties*, New York: Rutledge Press .
- Schermer, C. R., (2005), "Language Learning Disorder", *Journal Pediatric*, 8:2.Sci.22(4):656-9.
- Seidman, L. J., (2006), "Neuropsychological functioning in people with ADHD across the lifespan", *Clinical Psychology Review*, 26, 466-485.
- Wolman ,R.N., (2001), *Thinking With Your soul: Spiritual Intelligence and why it matters*, New York: Harmony Book.
- Wu, W., & Magill, RA, (2004). "To dictate or not:The exploration of a self-regulated practice schedule", *Journal of sport & Exercise psychology*, 26, S202.
- Wulf, G., Hoyer, M., Shea, CH., (1999), "Benefits of blocked over serial "feedback on complex motor skill learning", *Journal of motor behavior*, 31, 1, PP: 95-103.
- Zohar, Danah and Ian Marshall, (2000), "SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence", *Psychology*, Vol. 32, No. 30, pp. 276-290.