

تأثیر فیلم‌های هنری و غیرهنری بر هوش و عملکرد تحصیلی درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه

کمال خلیل بیگی^۱، حمید عزیزی^۲،

سیدمحمد مهدیزاده^۳

چکیده

هدف پژوهش پیش‌رو تأثیر نوع فیلم (هنری و غیر هنری) بر هوش و عملکرد تحصیلی درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستان شهر سنندج است که با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس سه کلاس ۲۰ نفری در درس «علوم اجتماعی» برای نمونه آماری انتخاب شدند. بدین ترتیب که سه گروه دانش‌آموزان به صورت تصادفی در سه گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه جایگزین شدند. طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. بدین ترتیب که دانش‌آموزان به صورت تصادفی در سه گروه آزمایش و گواه گماشته شدند. به گروه آزمایش ۱ فیلم‌های هنری، گروه آزمایش ۲ فیلم‌های غیر هنری نشان داده شد و گروه گواه هیچ فیلمی را مشاهده نکردند. اطلاعات از طریق پرسشنامه‌های هنجار شده؛ هوش چندگانه گاردنر و عملکرد تحصیلی جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی؛ میانگین، انحراف استاندارد و آمار استنباطی؛ مدل تحلیل کواریانس چند متغیره با نرم‌افزار اسپاس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که نوع فیلم بر هوش بین فردی، هوش درون فردی و عملکرد تحصیلی درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؛ بدین ترتیب دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱ که فیلم‌های هنری را همراه با تدریس مشاهده کردند، به نسبت دانش‌آموزان گروه گواه که هیچ فیلمی مشاهده نکردند و گروه آزمایش ۲ که فیلم‌های غیر هنری را همراه تدریس مشاهده کردند، عملکرد بهتری در هوش بین فردی، درون فردی و عملکرد تحصیلی داشتند.

واژه‌های کلیدی

فیلم هنری، فیلم غیر هنری، هوش، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۲۷

beigykml@gmail.com

۱. کارشناس ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه تهران

۲. دانشجوی دکتری علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول)

hamid.Azizy1@gmail.com

mahdizadeh45@yahoo.com

۳. استادیار علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی

۱. مقدمه

یکی از زمینه‌های مهم در تحقیقات آموزشی^۱، بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در مقاطع مختلف تحصیلی است که به نوعی می‌تواند بیانگر بازده مناسب یا نامناسب نظام آموزشی نیز تلقی شود. روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت از دیر باز به بررسی عوامل انگیزشی و شناختی مؤثر در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان و دانشجوین در حوزه‌های مختلف درسی توجه کرده‌اند (Linenbrink & Pintrich, 2002: 16). دمبو^۲ (۱۹۹۴) اشاره می‌کند که تفاوت‌های فردی موقعیت‌های یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یک نظام تربیتی مؤثر و کارآمد را نمی‌توان به وجود آورد مگر آن‌که فرایند یادگیری و تدریس کاملاً شناخته و فهمیده شود. از آنجا که عوامل مؤثر بر یادگیری - تدریس بسیار گسترده و وسیع می‌باشد، شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی مهم به نظر می‌رسد (اسکینر^۳، ۱۹۷۴: به نقل از پارسا، ۱۳۸۶).

یکی از روش‌های جدید آموزش، استفاده از فیلم در آموزش مواد درسی است. در آموزش مواد درسی، متناسب با هر درس می‌توان از ظرفیت فیلم برای یادگیری انواع مختلف دروس بهره گرفت. در این زمینه درس علوم اجتماعی به عنوان درسی که متأثر از مسائل اجتماعی و فردی است، مستلزم بهره‌گیری از فیلم‌هایی با مضمون اجتماعی - فردی است تا بر عملکرد فردی، رفتاری، تحصیل و ذهنی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. برای این منظور به نظر می‌رسد که آموزش به وسیله سینمای هنری در روش‌های نوین تدریس ضروری باشد.

با پیدایش سینما و گسترش آن رفته‌رفته فیلم‌های متنوعی در این حوزه پدید آمد. در دسامبر (۱۸۹۵) برادران لومی‌یر نخستین نمایش عمومی تصویر متحرک را روی پرده «گران کافه» پاریس برگزار کردند (بوردول، تامسون^۴، ۱۳۷۷: ۴۷۸). در ابتدای پیدایش این حرفه عموماً بحث بر سر هنری یا غیرهنری بودن سینما بود. عده‌ای از منتقدان سینما اعتقاد داشتند که سینما به بازتولید مکانیکی جهان خارج می‌پردازد و هنر به حساب نمی‌آید. در مقابل، نظریه‌پردازانی مانند رودلف آرنهایم به دفاع از سینما پرداختند و با بیان اینکه سینما به بازتولید مکانیکی جهان خارج

-
1. Educational Reaearch
 2. Dembo
 3. Skinner
 4. Bordwell & Thompson

نمی‌پردازد، اعتقاد داشتند که سینما با بهره‌گیری از فنونی مانند استفاده از قاب، نورپردازی، صحنه‌پردازی و ...، هنری مستقل به حساب می‌آید.

آثار هنری به ما دربارهٔ جهان‌مان و روابط جمعی‌مان با سایرین آگاهی می‌دهند و در نتیجه ما آنها را «موفق» ارزیابی می‌کنیم. آثار به لحاظ زیبایی‌شناسی موفق، از احساس و افکار ما به طریقی بهره می‌برند که افق‌های ادراک ما را وسعت می‌بخشند و فهم ما را به چالش می‌گیرند. آثار به لحاظ زیباشناختی ناموفق، دیدگاهی را که ما از قبل داشته‌ایم تکرار یا کلیشه‌وار تکثیر می‌کنند، یا به جهان به طرز شدیدی واقع‌گرایانه ارجاع می‌دهند (هرینگتون^۱، ۱۳۸۷: ۲۴۴).

ارتباط بین احساس، ساخت و یادگیری برای قرن‌ها مورد بحث بوده است. جان دیویی^۲ (۱۹۷۷)، هنر را «احساس معنا و شادی به آنچه انجام شده است» می‌داند. در این تعریف احساس و معنا در هنر یکی می‌شوند. ارتباط مستقیمی بین موسیقی، ذهن و احساس وجود دارد. تحقیقات اخیر بر روی عملکرد مغز نشان می‌دهد که احساسات نسبت به یادگیری و تغییرات جسمانی نقش مهمی در فعال کردن مغز و یادگیری دارد (Damasio, 1994). هوارد گاردنر^۳ (۱۹۸۳) اشاره می‌کند که یادگیری و آموزش دانش‌آموزان از طریق هنر، به نسبت روش‌های سنتی کارایی بیشتری دارد. وی در مفهوم گسترده، هنر را عاملی مهم در یادگیری می‌داند (به نقل از خلیل‌بیگی، ۱۳۹۱: ۳۷).

خصلت اساسی آثار هنری، زیبایی آنهاست. کانت حکم به زیبایی شیء را حکم ذوقی خوانده است (کاپلستون^۴، ۱۳۸۷: ۳۶۱). حکم ذوقی متضمن این معنی است که عینی که زیبا نامیده می‌شود، بدون اینکه ارتباطی با میل و قوه شهوانی داشته باشد، موجب رضایت است، [در حقیقت] حکم ذوقی مستلزم این است که صورت شیء فقط به عنوان عین متعلق تامل، و بدون هیچ رابطه‌ای با میل و شهوت، مطبوع و رضایت‌بخش باشد (کاپلستون، ۱۳۸۷: ۳۶۲). به اعتقاد کانت، هنر زیبا نحوه تصویری است که فی‌نفسه غایت‌مند است و به پرورش قوای ذهنی برای ارتباط اجتماعی یاری می‌رساند (کانت^۵، ۱۳۸۸: ۲۴۱). در حقیقت تجربه زیبایی‌شناختی را

1. Harington
2. John Dewey
3. Gardner
4. Caplestone
5. Kant

نمی‌توان از طریق کلمات منتقل کرد، بلکه باید در این تجربه حضور داشت و با جسم و قوای ذهنی ارتباط برقرار کرد (Buck- Morss, 2005: 293).

آثار هنری علاوه بر ایجاد حس زیبایی - ایجاد حس زیبایی بدون رابطه با میل و شهوت باعث درگیر شدن فکر در موضوعات گوناگون می‌شوند، چراکه آثار هنری طریقه تجربه کردن غیر از تجربیاتی که ما از قبل داریم را موجب می‌شود (هرینگتون، ۱۳۸۷: ۲۴۴). می‌توان گفت روح آثار هنری با حلول و جسمانیت بخشیدن به موضوعات، مولد تغییر در اجتماعند. در حقیقت هنر در حرکت واقعی تاریخ شریک است و به راه روشنگری می‌رود (مورابی^۱، ۱۳۸۷: ۸۹).

به اعتقاد گانس هنر والا به دلیل نیروی خلاقیت و ابداع، قادر است به طرح پرسش‌های اجتماعی، سیاسی و فلسفی عمیقی بپردازد، چیزی که هنر توده‌ای از آن محروم است. هنر فاخر از این ویژگی و استعداد بهره‌مند است که می‌تواند چندین لایه معنایی را در خود جای دهد. (Shusterman, 200: 171). در حالی که هنر والا مملو از خلاقیت‌های پی‌درپی اصیل و ماندگار است؛ هنر توده‌ای با موضوعات تکراری و کلیشه‌ای سروکار دارد (شایگان‌فر، ۱۳۸۷: ۲۲۰).

به نظر ایزنشتاین هنر والا مناظر را کنار می‌گذارد، به آنها شکل می‌دهد و ذهن تماشاگر را با تناقضات تحریک کننده به سوی مفاهیم روشنفکرانه دقیق ناشی از تصادم پویای وضعیت‌ها پیش می‌برد (والدمن، ۱۳۷۹: ۱۶۵). در این راستا پیر بوردیو^۲ بر این باور است که هنر توده‌ای چیزی جز ابزاری برای «خنثی» کردن نیروهای نهفته اجتماعی برای مبارزات سیاسی و جهت‌گیری‌های اجتماعی نیست (شایگان‌فر، ۱۳۸۷: ۲۲۰). آدورنو نیز تأکید می‌کند که: «هنر وسیله دستیابی به هدفی نیست؛ هنر اعتراضی به فروکاستن صرف زندگی به ابزارآلات دستیابی به هدف است. هنر اعتراضی به ابزاری کردن ارزش‌های به تجربه درآمده، از خودبیگانگی، مادیت و منفعت طلبی است» (هرینگتون، ۱۳۸۷: ۲۵۰).

از میان هفت هنر اصلی، سینما به‌عنوان هنر هفتم به یکی از مهمترین عرصه‌های تأمل در باب واقعیت اجتماعی بدل گشته است. همان‌گونه که دلوز می‌گوید «سینما هنر معاصر توده‌هاست» (ارمکی، خالق‌پناه، ۱۳۸۹: ۱۳۰). سینما شکلی از هنر و در عین حال رسانه ارتباط جمعی است. جمع این دو ویژگی در میان هنرها منحصر به سینماست. سینما به‌عنوان هنر،

1. Morabi
2. Bourdieu

خصوصیات منحصر به فردی دارد که آن را از سایر هنرها متمایز می‌کند و نیز به عنوان رسانه ارتباط جمعی، ویژگی هنری بودن دارد که آن را در میان سایر رسانه‌ها تمایز بخشیده است (راوودراد، ۱۳۹۱: ۲۹).

سینما از مؤثرترین هنرهای عصر حاضر به‌شمار می‌رود؛ به اندازه‌ای که آن را، همچون دیگر رسانه‌های همگانی، در تغییرات ایجاد شده در گروه‌های اجتماعی مؤثر می‌دانند (بدوی، قه‌بی، میرخانی، ۱۳۹۰: ۱). سینما [ی هنری] امکان فراتر رفتن از خود و بدل گشتن به دیگری را می‌دهد. تخیل اجتماعی را فعال و فعال‌تر می‌سازد، گاهی ما را به فراسوهای واقعیت اجتماعی می‌برد، در یک نقطه ما را به «کوچ‌گر» بدل می‌سازد (ارمکی، خالق‌پناه، ۱۳۸۹: ۱۴۶) و در جای دیگر به فرمانده جنگ.

امروزه سینما مهمترین و در دسترس‌ترین واسطه برای کاوش در جهان، درگیری و برانگیختن عواطف و احساسات انسانی، خاطره و تخیل است (ارمکی، خالق‌پناه، ۱۳۸۹: ۱۳۱). در حقیقت سینمای هنری فرمی از تفکر است که دارای استقلال است. این امر بدین معنی است که سینمای هنری از طریق تصاویرش به تأمل در باب جهان می‌پردازد (Marti, 2003: 94). بر این اساس می‌توان گفت که سینمای هنری قدرت تجسم افراد در رابطه با وجود اشکال مختلف تفکر و زندگی در جهان بیرونی را بالا می‌برد و به این ترتیب جهانی متفاوت با جهان حاضر (و روزمره) را در تفکر آنان مجسم می‌کند. این در حالی است که سینمای غیر هنری به دلیل توده‌ای بودن و تکرار کلیشه‌های روزمره، مانع از شکل‌گیری تفکر انتقادی در ذهن مخاطبان می‌شود و بدین‌وسیله ذهنیات و رفتار روزمره و عادی مخاطبانش را تقویت می‌کند. این نوع سینما با طبیعی جلوه دادن روابط جامعه درگیری فکری بالایی را نمی‌طلبد.

توسعه و پیشرفت هر کشوری از خلال تغییر یا اصلاح نظام اجتماعی، سیاسی و غیره آن به وجود آمده است و اصلاح این امور جز از راه شکل‌گیری تفکر انتقادی و خارج از زندگی روزمره ممکن نیست. امروزه می‌توان از آموزش (مدرسه و دانشگاه) و رسانه‌های جمعی به‌عنوان مهمترین نهادهایی که توان اصلاح یا تغییر تفکر افراد را دارند، اشاره کرد. از نظر گاردنر (۲۰۱۱) زمانی که فعالیت‌های آموزشی مطابق هوش و سبک یادگیری^۱ آن دانش‌آموز سازمان‌دهی شده

باشد؛ هر دانش‌آموزی می‌تواند یاد بگیرد. معلمان هر قدر که ممکن است باید از رویکردهای آموزشی متفاوتی استفاده کنند تا به این وسیله تفکر خلاقانه و انتقادی دانش‌آموزان را فعال کنند. یکی از زمینه‌هایی که می‌توان با استفاده از آن به تغییر یا اصلاح تفکر افراد جامعه پرداخت، استفاده از سینمای هنری در آموزش است. در این زمینه می‌توان با آموزش نوجوانانی که به مدرسه می‌روند، - که به‌عنوان سرمایه و آینده هر کشوری از آنان یاد می‌شود - اصلاح یا تغییر جامعه را تسریع بخشید. درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان در همین راستا با اهداف اصلاح یا تغییر جامعه متناسب است. چراکه در این درس دانش‌آموزان با سازوکارهای جامعه و اصول اساسی آن آشنا می‌شوند. حساس کردن دانش‌آموزان به مسائل اجتماعی می‌تواند آنان را با مسائل و مشکلات جامعه بیشتر آشنا کند و در نتیجه روند تغییرات و اصلاحات اجتماعی را تسریع بخشد. در این رابطه تغییر و اصلاح ذهنیت و دیدگاه دانش‌آموزان دربارهٔ جامعه، مسائل اجتماعی و رفتارهای اجتماعی می‌تواند منجر به بهبود کلی وضعیت اجتماعی و رفتاری دانش‌آموزان در سطح مدرسه و محیط بیرونی در درجهٔ اول و به اصلاح جامعه در درجهٔ دوم منجر شود. در این رابطه به نظر می‌رسد که تغییر رفتار دانش‌آموزان با بهبود یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان در دروس مدرسه مرتبط باشد.

تغییر رفتار دانش‌آموزان و اصلاح آن به واسطه اثرگذاری فیلم‌های هنر و غیر هنری تحت تأثیر عوامل مختلفی است. در این زمینه به نظر می‌رسد هوش درون فردی و هوش بین فردی دانش‌آموزان از مهمترین عواملی باشند که بر عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. هوش درون فردی به عواطف، احساسات و هیجانات فرد مرتبط است. این هوش به آگاهی فرد از جنبه‌های درونی خود، یعنی دسترسی به احساسات و هیجانات و توانایی متمایز کردن این هیجانات جهت درک و هدایت رفتار شخصی است (Gardner, 2006: 17). هوش بین فردی به توانایی برقراری ارتباط با دیگران و تشخیص جنبه‌های گوناگون رفتار آنها اشاره دارد (Gardner, 2006: 18). در این زمینه به نظر می‌رسد که نوع فیلم می‌تواند بر هوش درون فردی، هوش برون فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. از این رو می‌توان گفت سینما می‌تواند با اثرگذاری بر هوش درون فردی و برون فردی دانش‌آموزان، باعث بهتر یا بدتر شدن عملکرد دانش‌آموزان شود. در این راستا هدف این پژوهش تأثیر فیلم‌های هنری و غیرهنری بر هوش بین فردی و درون فردی و عملکرد تحصیلی درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان است.

۲. مبانی نظری

یادگیری مشاهده‌ای؛ تئوری یادگیری باندورا^۱ (۱۹۸۶) از جمله نظریه‌هایی است که براساس آن می‌توان گفت که دانش‌آموزان با مشاهده فیلم‌های هنری و غیر هنری تحت تأثیر این فیلم‌ها قرار می‌گیرند. در فرایند یادگیری، دانش‌آموزان با مشاهده نوع فیلم رفتارها، تفکرات و بازخوردهای شخصیت‌ها و فضای داشتن فیلم را به ذهن می‌سپارند و به شبیه‌سازی برخی از جنبه‌های فیلم‌های مشاهده شده می‌پردازند و در ادامه با شبیه‌سازی رفتار، تفکرات و اصول اجتماعی موجود در فیلم‌های هنری و غیرهنری، این اصول به شکل مهارت‌های مختلفی در فرد ظهور می‌یابد و در نهایت مهارت‌های یادگیری شده به صورت رفتار شکل بیرونی پیدا می‌کند. از این‌رو این تئوری می‌تواند توضیح مناسبی برای این امر باشد که فیلم‌های هنری و غیر هنری چه تأثیراتی می‌توانند در درجه اول بر هوش درون فردی و برون فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند و در درجه دوم تأثیرات آن بر رفتار بیرونی و اجتماعی دانش‌آموزان را روشن می‌کند.

یادگیری اجتماعی باندورا (۱۹۸۶) مبتنی بر یادگیری مشاهده‌ای است. این تئوری توضیح می‌دهد که یادگیری تعاملی پیوسته بین شناخت، رفتار و تأثیرات زیست محیطی است. در نظریه یادگیری مشاهده‌ای باندورا دانش‌آموزان باید به عناصر مرتبط در محیط یادگیری توجه داشته باشند. همچنین برای ذخیره‌سازی و انتقال اطلاعات بدست‌آمده از محیط، باید توانایی تبدیل مفاهیم ذهنی به رفتار را داشته باشد. شانک و زیمرمن^۲ (۱۹۹۷) نظریه باندورا را در یک مدل شناختی تشریح می‌کنند. براساس این مدل یادگیری در چهار مرحله رخ می‌دهد؛ مشاهده، تقلید، خود کنترلی و خودتنظیمی. مشاهده نخستین گام در این مدل شناختی است، سپس یادگیرنده به شبیه‌سازی می‌پردازد. در مرحله سوم یادگیرنده، شرایط یادگیری را به صورت یک مهارت درونی در می‌آورد و در نهایت این مدل شناختی به صورت رفتاری در فرد ظاهر می‌شود. باندورا (۱۹۸۶) اشاره می‌کند که مهمترین عامل در مرحله مشاهده، تمرکز است.

هوش؛ گاردنر (۱۹۸۳) تئوری هوش چندگانه را طراحی کرد. وی در ابتدا معتقد بود که افراد معمولی دارای هفت نوع مستقل و مجزا از هوش هستند. او در سال (۱۹۹۹) نظریه‌اش در این

1. Bandura

2. Shank and Zimmerman

زمینه را ویرایش کرد و هوش طبیعی را به آن افزود (Gardner, 1999: 64). گاردنر (۲۰۱۱) هوش را به این گونه تعریف می‌کند: «هوش اطلاعاتی است که می‌تواند در یک محیط فرهنگی جهت حل مسأله یا خلق محصولاتی که در یک فرهنگ ارزشمند هستند فعال شود. این تغییر کوچک در واژه مهم است زیرا در اینجا عنوان می‌شود که هوش‌ها چیزهایی نیستند که بتوانند شمرده یا دیده شوند آنها توانشی هستند که فعال خواهند شد و بستگی به ارزش‌های یک فرهنگ ویژه دارند» (Gardner, 2011: 38). بر طبق نظریه گاردنر ظرفیت هوشی انسان یک سری از مهارت‌های حل مسأله را دربر می‌گیرد که افراد را قادر می‌سازد تا مشکلات واقعی را که با آنها روبروست حل کند. نظریه هوش‌های چندگانه شیوه‌های جدیدی را برای افراد متفاوت فراهم می‌کند تا اینکه آنها فرصت‌هایی را برای یادگیری از شیوه‌هایی که مناسب آنهاست بدست آورند. این نظریه شیوه‌هایی را پایه‌گذاری کرده است که در آموزش اهمیت بیشتری به فرد می‌دهند و قادرند جایگزین‌هایی را به افراد ارائه دهند تا به آموزش‌شان دست پیدا کنند (Serdar, 2007: 23). دانش‌آموزانی که یادگیری آنها از طریق هوش‌های متعددی صورت می‌گیرد، اطلاعات یادگرفته شده آنها پایدارتر می‌شود. هوش‌های چندگانه گاردنر افراد را قادر می‌سازد تا آموزش بهتری داشته باشند (Al-balhan, 2006: 93). در بسیاری از پژوهش‌ها تأکید شده است که هم معلمان و هم والدین گزارش کرده‌اند که هوش‌های چندگانه به آنها در درک دقیق‌تر از پتانسیل‌های ذهن کودکان و همچنین درک دقیق‌تری از شیوه‌های حمایت از این ظرفیت‌ها کمک کرده است (Chan, 2004: 38). نتایج بررسی پاشا شریفی (۱۳۸۸)، حاجی حسین‌نژاد، بالغی‌زاده (۱۳۸۳)، هاشمی و همکاران (۱۳۸۵) حاکی از این بود که میان انواع هوش‌های چندگانه و میانگین دروس تخصصی رشته‌های تحصیلی همبستگی وجود دارد. به‌طوری که میزان قابل توجهی از پیشرفت تحصیلی این رشته‌ها براساس هوش‌های چندگانه مرتبط با رشته تحصیلی قابل تبیین است. گاردنر هوش را نه به عنوان یک ماهیت یا موجودیت ساده، بلکه به عنوان هشت هوش مستقل و اساسی توصیف می‌کند (Gardner, 2008). هشت مؤلفه هوشی در تئوری هوش چندگانه گاردنر عبارتند از:

هوش زبانی - کلامی^۱؛ هوش زبانی - کلامی با کاربرد زبان در ارتباط است. برای مثال شعرا نسبت به معانی لغات حساس‌اند و تفاوت‌های ظریف بین لغات را درک می‌کنند و نسبت به صدا،

ریتم‌ها، آهنگ صدا و وزن لغات حساس هستند. در واقع یک شاعر می‌تواند مرکز عمل‌های زبان را به صورت ویژه‌ای درک کند، پس یک شاعر می‌تواند به عنوان فردی مستعد در حوزه هوش زبانی - کلامی قلمداد شود (Garsner, 1983: 37). به عبارت دیگر هوش زبانی - کلامی نماینگر توانایی افراد در استعداد زبانی است. مهارت‌های شنیداری این افراد بسیار رشد یافته است و عموماً گویندگان ظریف و با ذوقی هستند. افرادی که در این هوش وضعیت بالایی دارند، دارای مهارت‌های رشد یافته شنیداری و بیان روان و سلیسی هستند. این افراد به شکل و محتوای کلمات بیش از تصاویر می‌پردازند و در مهارت‌های گوش دادن، صحبت کردن، نوشتن، قصه گویی، توضیح دادن، آموزش دادن، متقاعد کردن دیگران و به‌طور کلی تجزیه و تحلیل و کاربرد زبان برتری دارند. مشاغل احتمالی این افراد شامل شاعر، روزنامه نگار، نویسنده، وکیل، حقوق دان، سیاستمدار و مترجم می‌باشند (Gardner, 2011: 42).

هوش منطقی - ریاضی^۱: این مؤلفه هوشی نماینگر توانایی افراد در بکاربردن استدلال، منطق و اعداد است. افراد واجد این هوش به صورت مفهومی در الگوهای عددی - منطقی تأمل می‌کنند که این الگوها اطلاعات پراکنده را به هم پیوند می‌دهد. آنها همیشه سؤالات بسیار زیادی می‌پرسند و به الگوهای عددی و منطقی علاقه خاصی نشان می‌دهند. مهارت‌ها این افراد عبارتند از: طبقه‌بندی اطلاعات، حل مسأله، کارکردن با مفاهیم عددی، ترکیب کردن مسایل در جهت دستیابی به طرح جدید، توجه به رویدادهای طبیعی پیرامون و گرایش به استفاده از فنون ریاضی در حل مسأله (Gardner, 2011: 45).

هوش دیداری - فضایی^۲: گاردنر در سال ۱۹۹۹ اعلام کرد «اگر بخواهیم دیدگاهی گسترده‌تر نسبت به هوش دیداری - فضایی داشته باشیم، در می‌یابیم که این هوش به تفکر هنری و علمی کمک می‌کند اما من آن را به عنوان یک اولویت برای تفکر نمی‌پذیرم» (Gardner, 1999: 70). این مؤلفه هوشی نماینگر توانایی افراد در ادراک امور دیداری است. کسانی که در این مقوله موفق‌ترند تمایل دارند در تصاویر تأمل کنند و می‌خواهند تصاویر ذهنی روشنی برای نگهداری اطلاعات ایجاد نمایند. آنها از نگاه کردن به نقشه‌ها، نمودارها، عکس‌های متفرقه و همچنین فیلم‌های ویدئویی لذت می‌برند. افرادی که از این مؤلفه

1. Logical-Mathematical

2. Visual- Spatial

نمره بالایی دارند در مهارت‌های زیر برتری دارند: تکمیل پازل‌ها، معماها، فهمیدن جداول و نمودارها، نقاشی، خلق تمثیل‌ها و استعاره‌های دیداری - شنیداری و طراحی اشیاء به صورت عملی (Gardner, 2011: 48).

هوش بدنی - جنبشی^۱؛ یعنی توانایی کنترل و بکاربردن کل اعضای بدن برای حل مسائل. مؤلفه هوشی بدنی - جنبشی به توانایی بکارگیری قابلیت‌های ذهنی برای هماهنگ کردن حرکات بدن است (Gardner, 1999: 75).

هوش موسیقایی^۲؛ این هوش با ریتم موسیقی و شنیدن فرد در ارتباط است. بخش‌های معینی از مغز نقش‌های مهمی در درک و ایجاد موسیقی بازی می‌کنند. این قسمت‌ها از نظر ویژگی در نیمکره راست مغز جای گرفته‌اند. اشخاصی که هوش موسیقایی، ریتمیک بالایی دارند حساسیت بسیاری به صداها، ریتم‌ها، تن صداها و موسیقی از خود نشان می‌دهند (Gardner, 2006: 19).

هوش درون فردی^۳؛ هوش درون فردی عبارت است از توانایی تشخیص احساسات، نیازها، نگرانی‌ها و شرح توانایی‌های ویژه هر فرد و تجمیع آنها به نحوی که در رسیدن به اهداف مختلف فردی مفید باشد (گاردنر، ۱۳۹۶: ۶۷). استعداد درک احساسات، عواطف و هیجانات خود است و استعداد جداسازی و شناسایی احساسات و بکارگیری آنها به عنوان وسیله‌ای برای درک و هدایت رفتار را دارد. در شکل ابتدایی، این هوش شامل استعداد تشخیص احساسات خوشایند از ناخوشایند و براساس آن تصمیم‌گیری برای درگیر شدن یا عقب‌نشینی کردن در یک موقعیت است. در بالاترین سطح آن فرد می‌تواند مجموعه‌ای از احساسات متمایز را شناسایی و به صورت پیچیده و عالی نمادگذاری کند. افراد واجد این هوش بیشتر از دیگران تلاش می‌کنند که احساسات، کیفیت روابط با دیگران و نقاط قوت و ضعف‌شان را بفهمند (Gardner, 1983: 46). مشاغل احتمالی این افراد پژوهشگر، نظریه‌پرداز، فیلسوف و ... است.

-
1. Bodily-Kinesthetic Intelligence
 2. Musical
 3. Intrapersonal

هوش بین فردی^۱؛ هوش بین فردی در ارتباط فرد با افراد دیگر مطرح است. هوش بین فردی بیشتر در رابطه با متمایز ساختن افراد از نظر انگیزش، منظورها، طبع‌ها و ... در ارتباط با دیگران است. بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که در شکل مقدماتی هوش میان فردی به جداسازی افراد و شناسایی آنها از نظر خلق‌وخو و خصوصیات فردی آنها می‌پردازد و در حالت پیشرفته، به ما کمک می‌کند تا از قصدها و امیال دیگران حتی اگر پنهان باشد آگاه شوید. افراد واجد این هوش تلاش می‌کنند تا امور را از دیدگاه دیگران ببینند به این منظور که بفهمند افراد دیگر چگونه فکر و احساس می‌کنند. آنها توانایی درک احساسات، مقاصد، و هیجان‌ها را دارند. به‌طور کلی این افراد سعی می‌کنند آرامش و صلح را در محیط‌های گروهی برقرار نمایند و همکاری گروهی را تشویق کنند. آنان هم از زبان کلامی و از زبان غیرکلامی برای برقراری ارتباط با دیگران استفاده می‌کنند. فروشنندگان، سیاستمداران، معلمان، پزشکان، روان‌شناسان، رهبران مذهبی، همگی افرادی هستند که در زمینه هوش بین فردی امتیاز بالایی دارند (Gardner, 2011: 53).

هوش طبیعت‌گرایی^۲؛ این هوش موید ظرفیت فرد در توجه نسبت به محیط اطراف می‌باشد. افرادی که در این مولفه در سطح بالایی هستند به راحتی توسط طبیعت و آنچه در آن قرار دارد جذب می‌شوند. موجودات زنده و غیر زنده طبیعت و پرداختن به آنها یکی از مشغله‌های ذهنی مورد علاقه این افراد است. قانونمندی‌های موجود در طبیعت زمینه‌گرایش و مورد علاقه آنان است. این افراد به گل‌ها و گیاهان، درختان و به‌طور کلی جانوران و موجودات زنده و غیرزنده طبیعت علاقه نشان می‌دهند. آنها اسامی تعداد زیادی گل، درخت، گیاه، و سنگ را می‌دانند (Gardner, 2011: 55).

پیشرفت تحصیلی^۳؛ برای پیشرفت تحصیلی تعاریف زیادی ارائه گردیده است که برخی از آنها اشاره می‌شود؛ «پیشرفت تحصیلی، انجام دادن کاری است برای بدست آوردن نتیجه مطلوب و برتری در یک مهارت یا کار گروهی از معلومات». «پیشرفت تحصیلی بر مقدار یادگیری آموزشی فرد که از طریق آزمون‌های مختلف درسی مانند حسابان، ریاضی، تاریخ، جغرافیا و

-
1. Interpersonal
 2. Naturalist
 3. Academic Achievement

... سنجیده می‌شود، اشاره می‌کند». به‌طور کلی پیشرفت تحصیلی به موفقیت فراگیران در امور تحصیلی اشاره دارد که براساس آزمون‌ها قابل سنجش است (خلیل‌بیگی، ۱۳۹۱: ۵۸).

تأثیر نوع فیلم (هنری و غیرهنری) بر مخاطب؛ در این پژوهش هنر سینما به عنوان هنری زیبا (در معنای فلسفی) و به عنوان امری در نظر گرفته شده که مبنایش را از بطن جامعه گرفته و توانایی تأثیر بر افراد را دارد. هنر در این معنا، تلفیقی از رویکرد بازتاب^۱ و رویکرد شکل‌دهی^۲ در مباحث جامعه‌شناختی سینما می‌باشد که با مباحث فلسفی هنر توأم است.

یکی از خصوصیات زیبایی لذت بخش بودن آن است، زیبایی نمی‌تواند وجود داشته باشد مگر آن که مدرکی باشد که زیبایی به آن لذت دهد، مدرکی خارج از ارتباط با امیال (تاتارکوویچ^۳، ۱۳۸۷: ۵۳). هایدگر هنر را به عنوان انکشاف حقیقت و برگشودن عالم معرفی می‌کند. هنر چیزی است که عالمی را می‌گشاید. به تعبیر هایدگر: «حقیقت خود را در اثر هنری می‌نهد». از نظر او ویژگی ذاتی هنر، زیبایی آفرینی نیست بلکه [ویژگی ذاتی آن] حقیقت آفرینی است. در نگرش هایدگر، حقیقت به معنای مطابقت با واقع نیست، حقیقت ظهور و انکشاف وجود است و هنرمند کسی است که در اثر خود، وجود را متجلی سازد (رامین، ۱۳۹۱: ۱۲). از جمله مکاتبی که در رابطه با تأثیرات هنر بر جامعه نظریات فراوانی داده‌اند، مکتب فرانکفورت است. مکتب فرانکفورت، هنر در معنای راستین آن را آخرین ذخیره اشتیاق انسانی به سوی جامعه‌ای دیگر و نوید نیکبختی می‌داند (مهدی‌زاده، ۱۳۹۱: ۱۹۵). از نظر متفکران این مکتب، هنر با کمک شیوه بیان خاص خود واقعیت موجود را از هم می‌گسلد و به نفی آگاهی شیء شده و کاذب می‌پردازد. قلمرو زیباشناسی،

۲. در این تعریف جامعه‌شناسان معتقدند که شرایط، ویژگی‌ها و تحولات در آثار هنری معاصرشان بازتاب داده می‌شوند و با نقد جامعه‌شناختی می‌توان به شناخت مناسبی از جامعه معاصر آثار هنری رسید. رویکرد بازتاب مبتنی بر این فرضیه است که هنر آینه جامعه است (راودراد، ۱۳۹۱: ۱۰).

۳. در این تعریف برخی جامعه‌شناسان هنر معتقدند تأثیرات آثار هنری بر جوامع معاصرشان انکارناپذیر است و این آثار به رفتارها، ارزش‌ها و تحولات اجتماعی شکل می‌دهند. همان‌طور که الکساندر می‌گوید، براساس نظریه‌های شکل‌دهی هنر می‌تواند ایده‌ها و افکاری را در سر مردم قرار دهد. رویکرد شکل‌دهی بیشتر به آثار منفی هنر بر جامعه توجه می‌کند. نظریه‌پردازان مکتب فرانکفورت اعلام می‌کنند هنرهای مردم پسند، شرایط پذیرش سرمایه‌داری توسط کارگران را آماده می‌کنند و آنها را به شیوه‌ای جامعه‌پذیر می‌سازند که بخواهند کار کنند. به همین دلیل آنها به فرهنگ توده‌ای یا بدبینی نگاه می‌کنند. در این زمینه منتقدان غیر مارکسیست نیز بر تأثیرات مخرب هنرهای توده‌ای تأکید دارند (راودراد، ۱۳۹۱: ۱۷).

3. Tatarkiewicz

تنها قلمروی است که قادر به پاسداری از ذهنیت مورد تهدید واقع شده از سوی ساختار جامعه سرمایه‌داری پیشرفته است (مهدی‌زاده، ۱۳۹۱: ۱۹۶). نظریه‌پردازان انتقادی با اعتقاد به این که بهترین شکل هنر یعنی (هنر اصیل)، متضمن ابعادی انتقادی است که با توسل به وضعیت آرمانی به نفی وضع موجود می‌پردازد، استدلال می‌کنند که هنر تجاری، کالایی شده و توده‌وار که عمدتاً توسط سازوکارهای بازار و ابزار بروکراتیک شکل می‌گیرد، با سلب هر گونه امکان تفکر از مخاطبان (مصرف‌کنندگان) و ارائه تصاویری ایده‌آل و شیء‌واره از جامعه معاصر، با عنوان بهترین و مطلوب‌ترین شکل ممکن جوامع، به تقویت و تحکیم سازگاری [سیاسی توده‌ها] می‌پردازد. هنر از نظر آدورنو، همواره نیروی اعتراض انسانی علیه فشار نهادهای سرکوبگر است. آدورنو، (هنر اصیل) را برخلاف هنر توده‌ای، دارای خصلت منفی مخرب می‌داند؛ زیرا (بعد دیگری) در مقابل جهان تک بعدی صنعت فرهنگ عرضه می‌دارد (مهدی‌زاده، ۱۳۹۱: ۱۹۶-۱۹۵). به عقیده آدورنو و هورکهایمر سینمای غیرهنری مثال بارز صنعت فرهنگ است. این سینما هیچ شرافت و شانی در زندگی انسان نمی‌آفریند (جمادی، ۱۳۹۰: ۱۱۵). تئودور آدورنو، خودسالاری هنری را امکانی براساس آزادی‌بخش می‌داند. او معتقد است، خودسالاری حوزه هنر و فرهنگ، آن را به قلمرویی برای بیان ارزش‌هایی پیشین تبدیل می‌کند، ارزش‌هایی که برای مثال نمی‌توان آنها را به انگیزه‌های کسب سود در حوزه اقتصادی یا گرایش‌های غرض‌ورزانه حاکم بر حوزه سیاست یا گرایش‌های غرض‌ورزانه حاکم بر حوزه سیاست، کاهش داد (اف. لین^۱، ۱۳۸۷: ۱۲۳).

از دیگر متفکران این عرصه بوردیو است. بوردیو فرهنگ و هنر عالی را به خاطر نقش آن در مشروعیت بخشیدن به جایگاه اجتماعی، «فرهنگ مشروع» و اعتباری که برای کسب این جایگاه لازم است «سرمایه فرهنگی» می‌نامد، نوعی سرمایه که برای دارنگانش، منافع مادی به همراه می‌آورد (اف. لین، ۱۳۸۷: ۱۲۶). بوردیو بر این باور است که آموزش رشته‌های هنری در برنامه آموزشی مدارس دولتی بسیار کم است یا اصلاً وجود ندارد. به نظر او مدارس دولتی نتوانسته‌اند فرصت‌های لازم برای دسترسی همه دانش‌آموزان - با هر پیش‌زمینه اجتماعی - به هنر و فرهنگ را فراهم کنند و از زیر بار این مسئولیت شانه خالی می‌کنند. این در حالی است که فرزندان طبقه بورژوازی، از این نظر بسیار خوب پرورش می‌یابند و از بهترین فرصت‌های ممکن

برخوردارند (اف، لین، ۱۳۸۷: ۱۲۴). گانس نیز بر آن است که طبقات پایین به دلیل محرومیت از فرصت‌های آموزشی و نیز برخوردار نبودن از امکانات اقتصادی قادر به لذت بردن از آثار هنری نیستند و اصولاً به سراغ آثار هنری نمی‌روند (Shusterman, 2000: 171). در همین راستا بابو اذعان می‌کند که وقتی شخص به تماشای فیلم می‌نشیند، آن فیلم را براساس پیشینه‌هایش، درک می‌کند، در حقیقت از چشم آنها وارد جهان متن می‌شود (Bobo, 2003: 309). با این حال گانس معتقد است: «نباید آنها را تنها به این دلیل که نمی‌توانند چیزی بیشتر از آن که می‌توانند، لذت ببرند؛ محکوم کرد. این گناه به گردن جامعه دموکراتیکی است که آنها را برای فهم این‌گونه آثار آماده نکرده است» (Shusterman, 2000: 171). در حقیقت باید گفت که پیدایش هنر توده‌ای ناشی از سازوکارهای آموزشی، سیاسی، اقتصادی و ... موجود در جامعه سرمایه‌داری است که سرمایه‌داری به واسطه آن نابرابری‌های موجود در جامعه را طبیعی جلوه می‌دهد. در این زمینه گرینبرگ می‌نویسد: روستاییانی که در شهرها به عنوان قشر کارگر و خرده‌بورژوا جا گرفتند خواندن و نوشتن را برای کارایی و بازده بیشتر آموختند اما به آن آسایش و فراغتی که لازمه لذت بردن از فرهنگ سنتی شهر بود دست نیافتند. برای رفع تقاضای این بازار جدید کالایی جدید تولید شد: فرهنگ بدلی (کیچ)، مخصوص کسانی که نسبت به ارزش‌های فرهنگ اصیل بی‌توجه و بی‌رغبت‌اند و با این حال تشنه آن مشغولیتی هستند که فقط فرهنگی از این نوع می‌تواند به وجود آورد (شایگان‌فر، ۱۳۸۷: ۲۱۱). کیچ در نزد گرینبرگ، عصاره تمامی چیزهایی است که در زندگی عصر ما «دروغین‌اند». او با آدورنو موافق است که فرمان‌روایان کیچ، به منظور سودجویی یا تداوم‌بخشیدن به حاکمیت طبقاتی خود از نیازهای فرهنگی عامه مردم بهره‌جسته‌اند (شایگان‌فر، ۱۳۸۷: ۲۱۴). به نظر گرینبرگ آنچه کیچ را می‌سازد، وابستگی آن به بیان آسایش، خوشحالی و حس تصنعی سعادت است. کیچ یک حس سرهم‌بندی شده را در سادگی و بلاهت در زندگی روزمره مردم و اشیا بیان می‌کند. به خصوص کودکان و مردم مسن که روزمرگی برای آنها تا حد یک فضیلت مهم برجسته شده است. کیچ به دنبال آسان‌ترین واکنشی است که می‌تواند به دست آورد و ترجیح می‌دهد که به جای آنکه با احساسات جدیدی روبه‌رومان سازد ما را به آسایش احساسات آشنای قبلی ارجاع دهد. کیچ می‌کوشد با شیوه‌ای قابل فهم و دوست‌داشتنی ما را بر سر شوق آورد و آسایش و احساس را جایگزین بیان‌هایی از یک مفهوم پر محتوای بشری یا معناهای عمیق انسانی سازد. کیچ ترجیح می‌دهد چیزی را به ما نشان بدهد که قبلاً نیز می‌شناختیم، تا از این طریق ما را از سختی تجربه کردن

چیزی برای بار اول بی‌نیاز کند (شایگان‌فر، ۱۳۸۷: ۲۱۵-۲۱۴). در نزد گرینبرگ هنر پاپ یا کیچ عصاره هر آن چیزی است که در زندگی عصر ما «دروغین» است و آن را «شبح غول پیکری» می‌داند که جویندگان ساده «نور حقیقی» را باید از آن بر حذر داشت (شایگان‌فر، ۱۳۸۷: ۲۱۸). در این زمینه خانجانی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی که با عنوان «مقایسه نوع و میزان خشم میان نوجوانان پسر در معرض تماشای زیاد و کم فیلم‌های خشن» در شهر مشکین شهر انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بین میانگین خشم در دو گروه از پسران در معرض تماشای کم و زیاد فیلم‌های خشن تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به این صورت که مخاطبان در معرض زیاد فیلم‌های خشن، رفتارهای پرخاشگرانه‌تری دارند (خانجانی، حسینی نسب، عظیم‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۲۱).

تأثیرات آثار هنری بر مخاطبان در پژوهشی که جلیلود و غباری بناب (۱۳۸۳) با عنوان «بررسی نقش هنرهای نمایشی در رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر» بر روی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر یک مدرسه استثنایی شهر تهران انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری بین نتایج آزمون پیش‌تست - پس‌تست مربوط به هوشبهر اجتماعی در دو گروه وجود دارد ($p < .01$). بدین معنی که نتایج نشان داد که می‌توان با استفاده از هنرهای نمایشی در کودکان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر تأثیر مثبتی در رشد اجتماعی و در نتیجه کیفیت زندگی آنان ایجاد نمود (جلیلود، غباری، ۱۳۸۳: ۶۳).

گروندیک، جانسن، ریجاردسم و واندن برگ^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «تأثیر یادگیری مشاهده‌ای بر عملکرد، پیشرفت، انگیزش و خلاقیت دانش‌آموزان» با استفاده از سه گروه هنری بصری، هنری - کلامی و کنترل نشان دادند که در شرایط همسان، خلاقیت دانش‌آموزان گروه هنری کلامی نسبت به دو گروه دیگر بیشتر است. همچنین نتایج نشان داد که گروه هنری بصری عملکرد بهتری در پیشرفت یادگیری و انگیزش در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل داشتند.

فینتولا و آیودو^۲ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر ویدئوهای آموزشی خانگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس منتخب دولتی» نشان دادند که زمان صرف شده، تعداد

1. Groenendijk & Janssen & Rijlaarsdam and van den Bergh van den Bergh

2. Fehintola, J. O. & Audu

ساعت، نوع تماشا و واکنش پدر و مادر در فیلم‌های آموزشی دیده شده از سوی دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر گذار است. به طوری که دانش‌آموزانی که زمان بیشتری را صرف تماشای ویدئوهای آموزشی نمودند و با واکنش مثبت والدین مواجه شدند، عملکرد تحصیلی بهتری داشتند.

آلورانی^۱ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «تأثیر استفاده از روش آموزش چند رسانه‌ای هنری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کالج آموزش و پرورش در دانشگاه ملک سعود» با استفاده از دو نوع روش آموزش سخنرانی و روش آموزش چندرسانه‌ای (تصویر، ویدئو و نقاشی‌های هنری) نشان داد که بین دو گروه تفاوت معناداری در عملکرد تحصیلی وجود دارد؛ به طوری که گروه آموزش چند رسانه‌ای عملکرد بهتری نسبت به گروه آموزش سخنرانی داشت. مطالعات انجام شده در رابطه با تأثیر فیلم‌ها بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متمرکز بوده و بیشتر بر خود آموزش به همراه تصاویر (فیلم‌ها) تأکید دارند. به طور کلی پژوهش‌های انجام شده در زمینه تأثیر فیلم بر عملکرد تحصیلی به مقایسه عملکرد تحصیلی و عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان در همراه با هنر و فیلم بصری و آموزش بدون فیلم و فقط آموزش کلامی پرداخته‌اند. به عبارت دیگر در هیچ‌کدام از پژوهش‌های بررسی شده تفاوت در نوع فیلم بر عملکرد تحصیلی بررسی نشده است. این در حالی است که در پژوهش پیش‌رو تفاوت ۳ نوع روش آموزشی بر عملکرد تحصیلی کودکان ارائه شده است. در این پژوهش تفاوت آموزش با فیلم‌های هنری، آموزش با فیلم‌های غیرهنر و فقط آموزش معلم با هم مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. همچنین علاوه بر عملکرد تحصیلی در این پژوهش، هوش درون فردی و برون فردی دانش‌آموزان با هم مورد مقایسه قرار می‌گیرد تا این دو نوع از هوش که رابطه نزدیکی با عملکرد تحصیلی و در نهایت عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان دارند، مورد بررسی دقیق‌تر قرار بگیرند. بنابراین، این پژوهش نخستین پژوهشی است که به مقایسه این سه نوع از روش تدریس بر هوش درون فردی، هوش برون فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان توجه می‌کند. نقش اساسی پژوهشگر در پژوهش پیش‌رو در پیشبرد مراحل پژوهش براساس گام‌های مشخص به این صورت است که پژوهشگر با تعریف مسئله تحقیق و بررسی مبانی و پیشینه مرتبط با موضوع پژوهش، داده‌های مورد نیاز را از نمونه مورد نظر به توجه به موضوع تحقیق جمع‌آوری و تحلیل نمود. در نهایت یافته‌های بدست آمده

1. Aloraini

توسط پژوهشگر با کمک مبانی نظری پژوهش و پیشینه‌های مورد بررسی تفسیر شد. در تفسیر داده‌ها تلاش شد تا نتایج بدست آمده به صورت بی‌طرفانه مورد قضاوت قرار گیرد.

۳. روش پژوهش

۳-۱. جامعه و نمونه آماری؛ جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستان شهر سنج است که با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس سه کلاس ۲۰ نفری در درس «علوم اجتماعی» به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. بدین ترتیب که سه گروه دانش‌آموزان به صورت تصادفی در سه گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه جایگزین شدند. دیاگرام طرح آزمایش به شکل زیر است:

گروه آزمایش ۱ $R \quad T_1 \quad X \quad T_2$
گروه آزمایش ۲ $R \quad T_1 \quad X \quad T_2$
گروه گواه $R \quad T_1 \quad -- \quad T_2$

گروه آزمایش ۱: شامل دانش‌آموزانی می‌باشد که در معرض نمایش فیلم هنری^۱ قرار گرفتند. هر ۲ هفته یک فیلم در جلسه درس علوم اجتماعی توسط معلم کلاس به دانش‌آموزان نشان داده می‌شد. قابل ذکر است که در طول ۲ ماه آزمایش برای این گروه علاوه بر نمایش فیلم‌های هنری در درس علوم اجتماعی نیز تدریس شد.

گروه آزمایش ۲: شامل دانش‌آموزانی می‌باشد که در معرض نمایش فیلم غیر هنری^۲ قرار گرفتند. هر ۲ هفته یک فیلم در جلسه درس علوم اجتماعی توسط معلم کلاس به دانش‌آموزان نشان داده می‌شد. قابل ذکر است که در طول ۲ ماه آزمایش برای این گروه علاوه بر نمایش فیلم‌های غیرهنری در درس علوم اجتماعی نیز تدریس شد.

گروه آزمایش ۳: شامل دانش‌آموزانی می‌باشد که در معرض نمایش هیچ فیلمی قرار نگرفتند. تنها تدریس معلم در درس علوم اجتماعی برای این گروه در نظر گرفته شد.

نمره آزمودنی‌ها در بررسی مقدماتی به عنوان نمره پیش آزمون لحاظ گردید. آن‌گاه گروه آزمایش که شامل ۱۶ نفر بودند در معرض متغیر مستقل (مداخله واقعیت درمانی گلاس) قرار

۱. فیلم‌های هنری شامل پدر خوانده، شیندلر لیست، تاکسی دراپور و دزد دوچرخه

۲. فیلم‌های هنری شامل شعله، سوپر قهرمان، ۲۰۱۲ و از نسل آفتاب

گرفتند اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. در نهایت پس از آزمون بر روی هر دو گروه اجرا گردید.

۳-۲. ابزارهای پژوهش

انتخاب فیلم جهت نمایش؛ برای انجام این پژوهش از ۴ فیلم هنری و ۴ فیلم غیر هنری استفاده شد. فیلم‌های هنری این پژوهش براساس رتبه‌بندی اعلام شده از فیلم‌های کل تاریخ سینما - به عنوان ملاک هنری بودن - انتخاب شدند. در انتخاب فیلم‌ها - با توجه به مسئله پژوهش - سعی شد تا فیلم‌هایی انتخاب شود که موضوع آن حول یک مسئله اجتماعی باشد. فیلم‌های هنری که انتخاب شدند به این ترتیبند: پدر خوانده (رتبه ۲)، شیندلر لیست (رتبه ۸)، تاکسی درایور (رتبه ۶۴) و دزد دوچرخه (رتبه ۸۶) (www.imdb.com). همچنین فیلم‌های غیرهنری این پژوهش براساس ادبیات پژوهش - به‌خصوص در زمینه فیلم کیچ - شامل فیلم‌هایی است که با مشخصاتی همچون آنی بودن واکنش مخاطبان در زمان تماشای فیلم مثلاً واکنش ترس یا هیجان پس از دیدن صحنه‌ها، غیرواقعی بودن محتوای فیلم‌ها و اتفاقات آنها، بصری بودن صرف فیلم‌ها، تأثیر کوتاه مدت فیلم‌ها بر تماشاگران و اموری از این قبیل - که در شرح فیلم کیچ بیان شد - شناخته می‌شوند. فیلم‌های مورد نظر در این زمینه شامل فیلم شعله، سوپر قهرمان، ۲۰۱۲ و از نسل آفتاب می‌باشند.

پرسشنامه هوش چندگانه گاردنر^۱: پرسشنامه هوش گادنر یک پرسشنامه ۸۰ ماده‌ای است که فرد میزان توافق خود را با هر یک از گزاره‌ها بر مبنای مقیاس لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد (۱-۵) مشخص می‌نماید. این پرسشنامه دارای هشت خرده مقیاس است که هر یک از خرده مقیاس‌ها دارای ۱۰ سؤال است. این مقیاس در دامنه سنی دوره راهنمایی و دبیرستان قابل اجراست (خلیل‌بیگی، ۱۳۹۱: ۹۵). از میان خرده مقیاس‌های پرسشنامه با توجه به تناسب طرح و اهداف تحقیق از دو خرده مقیاس هوش بین فردی و درون فردی استفاده شد. پایایی^۲ این مقیاس را براساس شاخص آلفای کرونباخ^۳ ۷۸ درصد ذکر کرده‌اند (Furnham & Yuen,)

-
1. Gardner's Questionnaire of Intelligence
 2. Reliability
 3. Cronbachs alpha

2002). پایایی خرده مقیاس هوش بین فردی و درون فردی در پژوهش خلیل‌بیگی (۱۳۹۱) به ترتیب ۷۱ درصد و ۷۰ درصد به دست آمد.

عملکرد تحصیلی؛ نمره دانش‌آموزان در درس علوم اجتماعی به عنوان شاخصی از عملکرد تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در نظر گرفته شده است.

۳-۳. تعریف مفهومی متغیرهای پژوهش

هوش درون‌فردی: هوش درون فردی عبارت است از توانایی تشخیص احساسات، نیازها، نگرانی‌ها و شرح توانایی‌های ویژه هر فرد و جمع‌آوری آنها به نحوی که در رسیدن به اهداف مختلف فردی مفید باشد (گاردنر، ترجمه خرازی، ۱۳۹۶: ۶۷).

هوش بین فردی: توانایی تشخیص دقیق نیت، انگیزه‌ها، روحیه، احساسات و اندیشه‌های سایر مردم است. افراد دارای این نوع هوش می‌توانند شخصیت‌ها را ارزیابی کنند، نتایج رفتار خود را مورد توجه قرار دهند، رفتار احتمالی سایرین را برآورد کنند (آرمسترانگ، ۱۳۹۷: ۲۰).

عملکرد تحصیلی: عملکرد تحصیلی نشان‌دهنده نمره یک دوره، میانگین نمرات برای مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک درس یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف است (عرفانی آداب، مصرآبادی و زوار، ۱۳۹۲).

فیلم‌های هنری: این نوع از فیلم‌ها کمک شیوه بیان خاص خود واقعیت موجود را از هم می‌گسلند و به نفی آگاهی شیء شده و کاذب می‌پردازند. در حقیقت (هنر اصیل) را برخلاف هنر توده‌ای، دارای خصلت منفی مخرب می‌داند؛ زیرا (بعد دیگری) در مقابل جهان تک بعدی صنعت فرهنگ عرضه می‌دارد (مهدی‌زاده، ۱۳۹۱: ۱۹۵-۱۹۶).

فیلم‌های غیرهنری: سینمای غیر هنری مثال بارز صنعت فرهنگ است. این نوع از هنر؛ تجاری، کالایی شده و توده‌وار که عمدتاً توسط سازوکارهای بازار و ابزار بروکراتیک شکل می‌گیرد، با سلب هر گونه امکان تفکر از مخاطبان (مصرف کنندگان) و ارائه تصاویری ایده‌آل و شیء وار از جامعه معاصر، با عنوان بهترین و مطلوب‌ترین شکل ممکن جوامع، به تقویت و تحکیم سازگاری [سیاسی توده‌ها] می‌پردازد (مهدی‌زاده، ۱۳۹۵: ۱۹۶-۱۹۵).

۳-۴. تعریف عملیاتی متغیرهای پژوهش

هوش درون فردی: این متغیر با استفاده از پرسشنامه هوشهای چندگانه گاردنر سنجش شد. هوش بین فردی: این متغیر با استفاده از پرسشنامه هوشهای چندگانه گاردنر سنجش شد. فیلم‌های هنری: با استفاده از رتبه‌بندی فیلم‌های موجود در سایت (www. imdb. com) سنجش شد. رتبه‌بندی مناسب (رتبه‌های زیر ۱۰۰) و اجتماعی بودن فیلم‌ها ملاک‌های سنجش فیلم بودند.

فیلم‌های غیرهنری: براساس ادبیات پژوهش - به‌خصوص در زمینه فیلم کیچ - شامل فیلم‌هایی است که با مشخصاتی همچون آنی بودن واکنش مخاطبان در زمان تماشای فیلم مثلاً واکنش ترس یا هیجان پس از دیدن صحنه‌ها، غیر واقعی بودن محتوای فیلم‌ها و اتفاقات آنها، بصری بودن صرف فیلم‌ها و تأثیر کوتاه مدت فیلم‌ها بر تماشاگران به همراه نمره پایین فیلم‌ها در سایت (www. imdb. com) سنجش شدند.

۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف استاندارد، و تعداد آزمودنی‌ها می‌باشد که برای کلیه متغیرها مورد مطالعه در این پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| متغیر | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | ن |
|---------------|-------------|-------------|----|
| هوش درون فردی | ۲/۶۲(۰/۱۸۵) | ۳/۶۲(۰/۱۶۵) | ۲۰ |
| هوش بین فردی | ۲/۸۳(۰/۱۷۱) | ۳/۵۷(۰/۱۷۴) | ۲۰ |
| عملکرد تحصیلی | ۱۵/۱۰(۲/۷۷) | ۱۶/۸۵(۱/۶۳) | ۲۰ |
| هوش درون فردی | ۲/۶۵(۰/۱۸۷) | ۲/۷۳(۰/۱۸۰) | ۲۰ |
| هوش بین فردی | ۲/۷۹(۰/۱۸۷) | ۳/۰۶(۰/۱۷۷) | ۲۰ |
| عملکرد تحصیلی | ۱۵/۴۲(۲/۹۳) | ۱۵/۱۵(۱/۹۶) | ۲۰ |
| هوش درون فردی | ۲/۷۴(۱/۰۱) | ۲/۹۰(۰/۱۷۷) | ۲۰ |
| هوش بین فردی | ۳/۰۴(۰/۱۸۱) | ۳/۰۰(۰/۱۵۳) | ۲۰ |
| عملکرد تحصیلی | ۱۵/۷۲(۲/۶۱) | ۱۵/۶۷(۲/۰۹) | ۲۰ |

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون میانگین و انحراف استاندارد هوش درون فردی، بین فردی و عملکرد تحصیلی در هر یک از گروه‌ها به ترتیب:

گروه آزمایش ۱ در مرحله پیش‌آزمون این میزان (هوش درون‌فردی: $2/62$ ، $0/85$)، (هوش بین‌فردی: $2/83$ ، $0/71$) و عملکرد تحصیلی ($15/10$ ، $2/77$) است که در مرحله پس‌آزمون (هوش درون‌فردی: $3/62$ ، $0/65$)، (هوش بین‌فردی: $3/57$ ، $0/74$) و عملکرد تحصیلی ($16/85$)، $1/63$) ارتقاء یافت.

گروه آزمایش ۲ در مرحله پیش‌آزمون این میزان (هوش درون‌فردی: $2/65$ ، $0/87$)، (هوش بین‌فردی: $2/79$ ، $0/87$) و عملکرد تحصیلی ($15/42$ ، $2/93$) می‌باشد که در مرحله پس‌آزمون (هوش درون‌فردی: $2/73$ ، $0/80$)، (هوش بین‌فردی: $3/06$ ، $0/77$) و عملکرد تحصیلی ($15/15$)، $1/96$) تغییر قابل ملاحظه‌ای مشاهده نشد.

گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون این میزان (هوش درون‌فردی: $2/74$ ، $1/01$)، (هوش بین‌فردی: $3/04$ ، $0/81$) و عملکرد تحصیلی ($15/72$ ، $2/61$) می‌باشد که در مرحله پس‌آزمون (هوش درون‌فردی: $2/90$ ، $0/77$)، (هوش بین‌فردی: $3/00$ ، $0/53$) و عملکرد تحصیلی ($15/67$)، $2/09$) تغییر قابل ملاحظه‌ای مشاهده نشد.

آزمون همگنی واریانس‌ها

آزمون مفروضه‌های همگنی واریانس گروه‌های گواه و آزمایش با متغیر وابسته اضطراب و احساس تنهایی (پس‌آزمون) انجام شد که نتیجه آن در جدول ۲ آمده است:

جدول ۲. آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته هوش و عملکرد تحصیلی

| Sig. | df2 | df1 | F | -- |
|-------|-----|-----|------|---------------|
| ۰/۵۱۴ | ۵۷ | ۲ | ۰/۶۷ | هوش درون فردی |
| ۰/۰۶۴ | ۵۷ | ۲ | ۲/۸۹ | هوش بین فردی |
| ۰/۲۳۴ | ۵۷ | ۲ | ۱/۴۹ | عملکرد تحصیلی |

همان‌طور که در جدول ۲ آمده است، خطای واریانس دو گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه در متغیرهای وابسته مورد نظر در سطح معناداری $P < 0.05$ با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند، بنابراین مفروضه همگن بودن واریانس گروه‌ها پذیرفته می‌شود. با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر فیلم هنری و غیرهنری همراه با تدریس بر هوش درون فردی، بین فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در درس علوم اجتماعی می‌باشد نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۳ و ۴ گزارش می‌شود.

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس چند متغیره جهت بررسی هوش درون فردی

بین فردی و عملکرد تحصیلی در ۳ گروه

| سطح معنی‌داری | F | ارزش آماره | آماره | |
|---------------|--------|------------|-------------------|-------|
| ۰/۰۰۰ | ۷/۳۴۵ | ۰/۵۸۷ | اثر پیلای | گروه |
| ۰/۰۰۰ | ۸/۹۵۹ | ۰/۴۳۵ | لامبدای ویلکز | |
| ۰/۰۰۰ | ۱۰/۶۲۸ | ۱/۲۵۰ | اثر هتلینگ | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۱/۳۵۲ | ۱/۲۰۹ | بزرگترین ریشه روی | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۲/۵۵۵ | ۰/۵۶۵ | اثر پیلای | تعامل |
| ۰/۰۰۰ | ۲۲/۵۵۵ | ۰/۴۳۵ | لامبدای ویلکز | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۲/۵۵۵ | ۱/۳۰۱ | اثر هتلینگ | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۲/۵۵۵ | ۱/۳۰۱ | بزرگترین ریشه روی | |

جدول ۳ نتایج تحلیل کواریانس روی نمرات پس آزمون هوش درون فردی، بین فردی و عملکرد تحصیلی سه گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و کنترل، با کنترل پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود بین دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱ که روش تدریس آنها همراه با نشان دادن فیلم‌های هنری و دانش‌آموزان گروه آزمایش ۲ که روش تدریس آنها همراه با نشان دادن فیلم‌های غیر هنری و گروه گواه که تنها روش تدریس مرسوم را داشته‌اند تفاوت معناداری ($p < 0.01$; $f = 22.555$) وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس متغیرهای هوش درون فردی، بین فردی و عملکرد تحصیلی در گروه گواه و آزمایش ۱ و آزمایش ۲

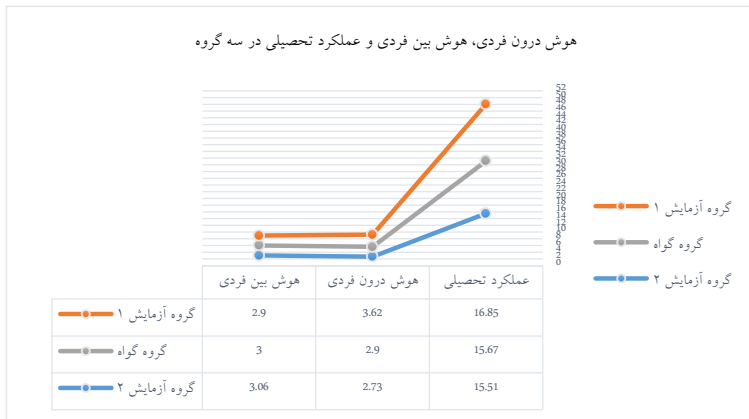
| منبع | متغیر وابسته | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری | ضریب اتا |
|------|------------------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|----------|
| گروه | پس آزمون هوش درون فردی | ۹/۳۹۳ | ۲ | ۴/۶۹۶ | ۱۹/۵۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۲۰ |
| | پس آزمون هوش بین فردی | ۵/۰۷۱ | ۲ | ۲/۵۳۵ | ۸/۵۱۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۴۰ |
| | پس آزمون عملکرد تحصیلی | ۳۵/۶۱۳ | ۲ | ۱۷/۸۰۷ | ۶/۹۷۶ | ۰/۰۰۲ | ۰/۲۰۵ |
| خطا | پس آزمون هوش درون فردی | ۱۲/۹۹۷ | ۵۴ | ۰/۲۴۱ | - | - | - |
| | پس آزمون هوش بین فردی | ۱۶/۰۷۷ | ۵۴ | ۰/۲۹۸ | - | - | - |
| | پس آزمون عملکرد تحصیلی | ۱۳۷/۸۴۲ | ۵۴ | ۲/۵۵۳ | - | - | - |
| کل | پس آزمون هوش درون فردی | ۶۱۲/۷۸۰ | ۶۰ | - | - | - | - |
| | پس آزمون هوش بین فردی | ۶۵۱/۵۱۸ | ۶۰ | - | - | - | - |
| | پس آزمون عملکرد تحصیلی | ۱۵۳۹۱/۲۵۰ | ۶۰ | - | - | - | - |

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد میانگین متغیرهای «هوش درون فردی» ($\text{sig} = 0/000$)، «هوش بین فردی» ($F = 19/512$, $\text{sig} = 0/001$) و «عملکرد تحصیلی» ($F = 6/976$, $\text{sig} = 0/002$) در دانش‌آموزان گروه گواه، آزمایش ۱ و آزمایش ۲ در پس‌آزمون متفاوت می‌باشند. بر این اساس می‌توان گفت که نوع فیلم بر هوش درون فردی، بین فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

جدول ۵. آزمون تعقیبی جهت بررسی تأثیر نوع فیلم بر هوش درون فردی، هوش بین فردی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان

| متغیر | گروه | تفاوت میانگین‌ها | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|------------------------|----------------------------|------------------|----------------|--------------|
| پس آزمون هوش درون فردی | آزمایش ۱ (فیلم هنری) | *۰/۸۹۶ | ۰/۱۵۵ | ۰/۰۰۰ |
| | گروه گواه | *۰/۷۷۷ | ۰/۱۵۷ | ۰/۰۰۰ |
| | آزمایش ۲ (فیلم غیرهنری) | *-۰/۸۹۶ | ۰/۱۵۵ | ۰/۰۰۰ |
| | گروه گواه | *-۰/۱۱۹ | ۰/۱۵۶ | ۰/۴۵۰ |
| | آزمایش ۱ | *-۰/۷۷۷ | ۰/۱۵۷ | ۰/۰۰۰ |
| | آزمایش ۲ | *۰/۱۱۹ | ۰/۱۵۶ | ۰/۴۵۰ |
| پس آزمون هوش بین فردی | آزمایش ۱ (فیلم هنری) | *۰/۵۰۸ | ۰/۱۷۳ | ۰/۰۰۵ |
| | گروه گواه | *۰/۶۹۲ | ۰/۱۷۴ | ۰۰۰ |
| | آزمایش ۲ (فیلم برهنری) | *-۰/۵۰۸ | ۰/۱۷۳ | ۰/۰۰۵ |
| | گروه گواه | *۰/۱۸۵ | ۰/۱۷۴ | ۲۹۲ |
| | آزمایش ۱ | *-۰/۶۹۲ | ۰/۱۷۴ | ۰۰۰ |
| | گروه گواه | *-۰/۱۸۵ | ۰/۱۷۴ | ۰/۲۹۲ |
| پس آزمون عملکرد تحصیلی | آزمایش ۱ (فیلم هنری) | *۱/۷۹۹ | ۰/۵۰۶ | ۰۰۱ |
| | گروه گواه | *۱/۴۱۱ | ۰/۵۱۰ | ۰۰۸ |
| | آزمایش ۲ (فیلم غیرهنری) | *-۱/۷۹۹ | ۰/۵۰۶ | ۰۰۱ |
| | گروه گواه | *-۰/۳۸۸ | ۰/۵۰۹ | ۰/۴۴۹ |
| | آزمایش ۱ | *-۰/۴۱۱ | ۰/۵۱۰ | ۰۰۸ |
| | گروه گواه | *۰/۳۸۸ | ۰/۵۰۹ | ۰/۴۴۹ |

همان‌طور که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد بین گروه‌های آزمایش ۱ و آزمایش ۲ در مؤلفه‌های هوش درون فردی (۰/۸۹۶)، هوش بین فردی (MD = 0/۵۰۸) و عملکرد تحصیلی (MD = ۱/۷۹۹) تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین گروه آزمایش ۱ (نمایش فیلم هنری) و گروه گواه در مؤلفه‌های هوش درون فردی (MD = 0/۷۷۷)، هوش بین فردی (MD = ۰/۶۹۲) و عملکرد تحصیلی (MD = ۱/۴۱۱) تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که میانگین هوش درون فردی، بین فردی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش ۱ که نمایش فیلم هنری همراه با تدریس داشتند، در پس آزمون افزایش یافته است. نتایج بدست آمده در جدول ۵ حاکی از آن است که نمایش فیلم هنری بر هوش درون فردی، هوش بین فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱ تأثیر مثبتی گذاشته است و باعث افزایش آن شده است.



نمودار ۱. مقایسه هوش درون فردی، هوش بین فردی و عملکرد تحصیلی در سه گروه

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش پیش‌رو بررسی «تأثیر نوع فیلم (هنری و غیرهنری) بر هوش درون فردی و بین فردی و عملکرد تحصیلی درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه» است که در آن تأثیر فیلم هنری و فیلم غیرهنری بر هوش درون فردی و بین فردی و عملکرد تحصیلی درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در قالب سه گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گروه گواه بررسی شد. گروه آزمایش ۱ شامل دانش‌آموزانی می‌باشد که در معرض نمایش فیلم هنری قرار گرفتند، گروه آزمایش ۲ شامل دانش‌آموزانی است که در معرض نمایش فیلم غیرهنری قرار گرفتند و گروه گواه شامل دانش‌آموزانی است که در معرض نمایش هیچ فیلمی قرار نگرفتند. نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱ که فیلم‌های هنری را همراه با تدریس مشاهده کردند، به نسبت دانش‌آموزان گروه گواه که هیچ فیلمی همراه تدریس مشاهده نکردند و گروه آزمایش ۲ که فیلم‌های غیرهنری را همراه تدریس مشاهده کردند، عملکرد بهتری در هوش بین فردی، درون فردی و عملکرد تحصیلی داشتند. بدین ترتیب نمایش فیلم هنری همراه با تدریس در کلاس درس بر هوش بین فردی، هوش درون فردی و عملکرد تحصیلی درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر مثبت معناداری دارد؛ این یافته با پژوهش جلیلود و غباری بناب (۱۳۸۳) که تأثیر هنرهای نمایشی بر رشد اجتماعی کودکان کم توان ذهنی را نشان دادند؛ همسویی دارد. همچنین یافته‌های این پژوهش با نتایج خانجانی و همکاران (۱۳۹۰) که در پژوهش خود نشان دادند تماشای زیاد فیلم‌های خشن بر رفتار نوجوانان پسر تأثیر دارد؛ همسویی

دارد. در این زمینه بندورا (۱۹۸۶) بر این باور است که نوجوانان با مشاهده محیط اطراف خود الگوهای رفتاریشان را شکل می‌دهند و در محیط‌های مشابه این رفتارها را بازتولید می‌کنند. سینمای هنری فرمی از تفکر است که دارای استقلال است. این امر بدین معنی است که سینمای هنری از طریق تصاویرش به تأمل در باب جهان می‌پردازد (Marti, 2003: 94). فیلم‌های هنری به واسطه طرح مسائل و موضوعاتی خارج از چارچوب عادی باعث برانگیخته شدن عواطف دانش‌آموزان، شکل‌گیری «تفکر انتقادی» در آنان و به‌طور کلی ایجاد افکاری خارج از قواعد روزمره نزد مخاطبان می‌شود؛ به نحوی که افکار آنان با مسائل گوناگون درگیر می‌کند. درگیری فکری دانش‌آموزان با مسائلی که تا آن زمان به آن نیندیشده بودند، می‌تواند ذهنیت آنان را راجع به مسائل مختلف - چه از لحاظ ذهنی و چه در رابطه با مردم و اجتماع - تغییر دهد. با افزایش درک مخاطبان آثار هنری از مسائل اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و غیره روابط بین فردی مخاطبان آثار هنری مدرن‌تر می‌شود و در صورت تداوم می‌تواند جامعه را دچار تحول کند و به عقلانی‌تر شدن جامعه - در معنای هابرماسی^۱ - منجر شود. این امر در حالی است که فیلم‌های غیر هنری همچون هنر توده‌ای با موضوعات تکراری و کلیشه‌ای سروکار دارد و روابط موجود در جامعه را طبیعی جلوه می‌دهد. در حقیقت این نوع از فیلم باعث سلب «تفکر انتقادی» از مخاطب و «بازتولید» روابط موجود در اجتماع می‌شود؛ مسئله‌ای که در آموزش و یادگیری باید به آن توجه ویژه‌ای شود. در واقع فیلم‌های غیر هنری منجر به درگیری فکری و شناختی سطح بالا در دانش‌آموزان نمی‌شود. چرا که خصلت اساسی فیلم‌های غیر هنری (سینمای توده‌ای) ایجاب می‌کند که دانش‌آموز به صورت سطحی با آن درگیر شوند، به‌گونه‌ای که درگیری شناختی پایین مخاطب در آن باعث شود آنان قواعد فیلم را در راستای طبیعی بودن جامعه درک کنند. آموزش و

۱. از نظر هابرماس، پروژه مدرنیته به دلیل توجه صرف به عقلانیت ابزاری و نادیده گرفتن عقلانیت ارتباطی، از مسیر اصلی منحرف شده است و ارتباطات انسانی به ارتباطاتی تحریف شده بدل شده است که در تعارض با دموکراسی قرار می‌گیرد (انصاری، ۱۳۸۴: ۱۲). راه‌حلی که او برای مقابله با این وضعیت ارائه می‌دهد، عقلانیت ارتباطی است. مفهوم عقلانیت ارتباطی واجد سویه‌ها و دلالت‌های ضمنی‌ای است که اساساً متکی بر تجربه محوری بحث و گفتگو و استدلال است که فرایندی وفاقی‌انگیز و آزاد و وحدت‌بخش دارند؛ گفتگویی که در آن مشارکت‌کنندگان مختلف بر بصیرت‌های ذهنی و نظرات فردی خود فائق می‌آیند و به یمن اشتراک در باورهای عقلانی، متقاعد می‌شوند که وحدت جهان عینی و بین‌الذاتانی بودن زیست‌جهان‌شان را بپذیرند (هاو، ۱۳۸۷: ۵۰). در حقیقت عقلانیت ارتباطی، پروسه حل کردن مسأله و رفع مناقشه از خلال گفتگویی آزاد است (ادگار، ۲۰۰۶: xvi).

پرورش یکی از زمینه‌هایی است که فیلم‌های هنری توانایی تأثیرگذاری بر آن را دارد. نمایش فیلم‌های هنری در کلاس درس می‌تواند با اثرگذاری بر هوش درون فردی و برون فردی دانش‌آموزان، باعث بهتر شدن عملکرد دانش‌آموزان شود. نتایج این پژوهش دال بر تأثیر مثبت فیلم‌های هنری بر هوش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم اجتماعی است.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع و مأخذ

- آزادارمکی، تقی و کمال خالقیپناه (۱۳۸۹). «خوانش مضاعف: روش شناسی بنیامینی - دلوزی در تحلیل فیلم (همراه با تحلیل فیلم درباره الی)». **مجله جامعه‌شناسی هنر و ادبیات**، شماره ۲: ۱۵۳-۱۲۹.
- اف. لین، جرمی (۱۳۸۷). «نقد و بررسی نظریه میدان‌های هنری پیر بوردیو: چه زمانی هنر، هنر می‌شود؟». ترجمه مهسا رضوی، **فصلنامه هنر**، شماره ۸۷: ۱۳۹-۱۱۶.
- انصاری، منصور (۱۳۸۴). **دموکراسی گفتگویی: امکانات دموکراتیک اندیشه‌های میخائیل باختین و یورگن هابرماس**، تهران: نشر مرکز.
- آرمسترانگ، تامس (۱۳۹۷). **هفت نوع هوش**، ترجمه ناهید سپهرپور، تهران: پیک آوین.
- بدوی، فاطمه؛ حسن بلخاری قهی؛ عزت‌السادات میرخانی (۱۳۹۰). «بررسی روابط همسران در فیلم‌های سینمایی ایران (سال‌های ۱۳۷۸-۱۳۸۸)». **پژوهشنامه زنان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی**، شماره ۱: ۲۴-۱.
- بوردول، دیوید؛ کریستین تامسون (۱۳۷۷). «**هنر سینما**»، ترجمه فتح محمدی، تهران: نشر مرکز.
- پارسا، محمد (۱۳۸۶). **روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها**، تهران: نشر سخن.
- پاشاشریفی، حسن (۱۳۸۸). «مطالعه مقدماتی نظریه هوش چندگانه، در زمینه موضوع‌های درسی و سازگاری دانش‌آموزان»، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۱: ۲۴-۱۸.
- تاتارکویچ، ولادیسلاو (۱۳۸۷). «تاریخ زیبایی‌شناسی: زیبایی‌شناسی توماس آکوینی»، ترجمه مینا نبی، **مجله زیباشناخت**، شماره ۱۹: ۶۴-۴۹.
- جلیلود، مریم و باقر غباری بناب (۱۳۸۳). «بررسی نقش هنرهای نمایشی در رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر»، **مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی**، شماره ۱-۴: ۷۸-۶۳.
- جمادی، سیاوش (۱۳۹۰). «ماهیت صنعت فرهنگ و رسانه‌های فنی از دیدگاه و اندیشه و نظریه انتقادی». **مطالعات میان رشته‌ای در رسانه و فرهنگ**، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره ۱: ۹۹-۱۲۱.
- حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا و سوسن بالعی‌زاده (۱۳۸۳). «مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر نظریه گاردنر و روش‌های سنتی بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان»، **پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت**: ۱۲-۱۰.
- خانجانی، زینب؛ سیدداود حسینی نسب؛ شیوا عظیم‌زاده (۱۳۹۰). «مقایسه نوع و میزان خشم میان نوجوانان پسر در معرض تماشای زیاد و کم فیلم‌های خشن مشکین شهر»، **فصلنامه علوم تربیتی**، شماره ۱۶: ۱۲۱-۱۳۵.
- خلیلی‌بیگی، کمال (۱۳۹۱). **رابطه هوش‌های چندگانه و سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال چهارم دبیرستان**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی، گروه علوم تربیتی.
- رامین، فرح (۱۳۹۱). «هنر: تنها راه نجات (نگاهی به فلسفه هنر هایدگر و نسبت آن با اندیشه متفکران مسلمان)»، **فصلنامه مشرق موعود**، شماره ۲۱: ۲۶-۵.
- راودراد، اعظم (۱۳۹۱). **جامعه‌شناسی سینما و سینمای ایران**، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شایگان فر، نادر (۱۳۸۷). «تقابل سنتی دو متافیزیک، دو فرهنگ و دو هنر»، **مجله زیباشناخت**، شماره ۱۹: ۲۲۴-۲۰۵.
- عرفانی آداب، الهام؛ جواد مصرآبادی و تقی زوار (۱۳۹۲). «نقش تعامل فراشناخت: شاخص‌های پیشرفت تحصیلی: فراتحلیل مطالعات پژوهشی زیربند در داخل کشور»، **فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران**، شماره ۳: ۲۰۰-۱۶۵.

کاپلستون، فردریک (۱۳۸۷). **تاریخ فلسفه، از وولف تا کانت**، جلد ششم، ترجمه اسماعیل سعادت و منوچهر بزرگمهر، تهران، انتشارات سروش.

کانت، ایمانوئل (۱۳۸۸). **نقد قوه حکم**، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، چاپ پنجم، تهران: نشر نی.

گاردنر، هوارد (۱۳۹۶). **تغییر ذهن‌ها: هنر و علم تغییر ذهن خود و دیگران**، ترجمه سید کمال خرازی، تهران: نشر نی.

مورابی، نولان (۱۳۸۷). «تغییر مسیر زیبایی شناسی آدورنو، سده‌های میانی و آینده گذشته»، ترجمه شهاب‌الدین امیرخانی، **مجله زیباشناخت**، شماره ۱۹: ۱۰۱-۸۵.

مهدی‌زاده، سیدمحمد (۱۳۹۱). «**نظریه‌های رسانه: اندیشه‌های رایج و دیدگاه‌های انتقادی**»، چاپ دوم، تهران: انتشارات همشهری.

والدمن، دیان (۱۳۷۹). «نظریه انتقادی و فیلم: آدورنو و بازنگری «صنعت فرهنگ»»، ترجمه علی شیخ مهدی، **مجله فارابی**، شماره ۴: ۱۷۷-۱۶۰.

هاشمی، ویدا؛ هادی بهرامی و یوسف کریمی (۱۳۸۵). «بررسی رابطه هوش هشتگانه گاردنر با انتخاب رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان»، **فصلنامه روانشناسی**، شماره ۳۹: ۲۸۶-۲۸۴.

هاو، ال. ای (۱۳۸۷). **یورگن هابرماس**، ترجمه جمال محمدی، تهران: انتشارات گام نو.

هرینگتون، آستین (۱۳۸۷). «پسامدرنیسم و پس از آن»، ترجمه مهرانز شیرازی عدل، **مجله زیباشناخت**، شماره ۱۹: ۲۵۵-۲۲۵.

Al-balhan.E. (2006). "Multiple intelligence style in relation to improved academic performance in Kuwaiti middle school reading". **Digest of Middle East studies**, VOL 15 NO 1: 17-20.

Bandura, A. (1986). "**Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**". Englewood cliffs, N j prentice.

Hall.Bobo, B. W. & Jermyn. D, eds. (2003). "**The Color Purple: Black Women as Cultural Readers, in: Jacqueline**". The Audience Studies, London and New York: Routledge.

Buck- Morss, S. (2005). "**Aesthetics and An aesthetics: Critical Evaluation in Cultural Theory**", ed. London, New York: Routledge.

Chan.J. (2004). "**Theory of multiple intelligence: is it a scientific theory? Teacher college record**". Vol, 106.NO, 6: 17-23.

Edgar, A. (2006). "**Habermas, the key concepts. Routledge press**", New York: xv-xvi.

Fleming, S., Mckee, G., & Huntley-Moore, S. (2010). "Undergraduate nursing students learning styles: A longitudinal study". **Nurse Education Today**, 31 (5),: 444-449.

Fehintola, J. O. & Audu, U. J. (2012). "Impact Of Home Video Watch On The Academic Performance Of Students In Selected Public Secondary School In Ido Lga Of Ibadan Metropolis, Nigeria". **Academic Research International**. Vol. 3, No. 2: 277- 270.

Furnham.A & Yuen. M. C. (2002). "Sex difference in self estimation of multiple intelligence among Hong Kong chines adolescents". **Height ability studies**, Vol 16, NO 2: 287-189.

- Gardner, H. (1983). "**Frames of mind. The theory of multiple intelligences**". New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). "**Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century**". New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). "**Multiple intelligences new horizons. New York**". New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2008). "**Multiple lenses on the mind**". In C. M. Huat, & T. Kerry (Eds.), International perspectives on education (pp. 7–27). New York, NY: Continuum.
- Gardner, H. (2011). "**Frames of mind: the theory of multiple intelligence**". New York: basic book (New edition).
- Groenendijk, T. Janssen, T. Rijlaarsdam, G. van den Bergh, H. (2011). "The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains". **British Journal of Educational Psychology**. Mar; 83 (Pt 1):3-28
- <http://www.imdb.com/chart/top>
- Linenbrink, E.A & Pintrich, P.R (2002). "Motivation as enabler of academic success". **School Psychology Review**. 31 (3), 313-327
- Marti, P (2003). "**Gilles Deleuz: Cinema and philosophy**", Johns Hopkins press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). "Social origins of self-regulatory competence". **Educational Psychologist**, 32, 195–208.
- Serdar, M. (2007). "The effect of multiple intelligence theory (MI) based instruction on attitudes towards the course academic success and permanence's of teaching on the topic of respiratory system". **Journal of educational sciences**, pp: 231-239.
- Shusterman, R. (2000). "**Pragmatic a esthetics: Living Rethinking Art**". New York: Rowman & Little field.