

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

یافته‌های مدیریت آموزشی

سال سوم ❁ شماره پنجم ❁ بهار و تابستان ۱۴۰۲

صاحب امتیاز: دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر سید عبدالحمید ثابت

سر دبیر: دکتر محمد آصف محسنی «حکمت»

دبیر تخصصی: محمد عالم احمدزاده

ویراستار: زکریا فصیحی

طراح جلد و صفحه‌آرا: سید مهدی موسوی

هیئت تحریریه: حمیدالله شریفی، سید آفاحسن حسینی، عزیزالله خلیلی، غلام حسین ناطقی، محمد احسانی، محمد آصف محسنی «حکمت»، محمدحیدر یعقوبی، محمد داود سخنور، محمد ظاهر فهیمی، محمدعارف صداقت، محمدعالم احمدزاده، محمدعلی حیدری و محمدعلی فطرت.

دوفصلنامه «یافته‌های مدیریت آموزشی»، آماده دریافت و نشر مقالات صاحب‌نظران و نویسندگان است.

محتوای مقالات، بازتاب آرای نویسندگان بوده و لزوماً بیانگر رویکرد دوفصلنامه «یافته‌های مدیریت آموزشی» نیست. دوفصلنامه «یافته‌های مدیریت آموزشی»، پس از دریافت مقالات، برای رد، پذیرش و ویرایش آن‌ها آزاد است.

آدرس: کابل، دهبوری، چهارراهی شهید، دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص)، آمریت نشرات.

تلفن: ۰۷۸۹۰۱۷۸۱۵

آدرس سامانه: <http://em.miu.edu.af>

ایمیل: em.chiefeditor@miu.edu.af

قیمت: ۱۵۰ افغانی

شیوه‌نامه تنظیم مقاله علمی

ویژگی‌های مقاله علمی

۱. مقاله علمی دارای چکیده، کلیدواژه، مقدمه، ارجاع‌دهی، نتیجه‌گیری و منابع معتبر است.
۲. مقاله علمی باید روشمند، مستند، تحلیلی، برخوردار از ساختار منطقی دارای انسجام محتوا و قلم روان باشد.
۳. فایل مقاله در قالب «word» ارائه گردد و حجم آن کمتر از ۴۰۰۰ کلمه و بیشتر از ۷۰۰۰ کلمه نباشد.

راهنمای تنظیم شکلی مقاله علمی

۱. قلم و فونت مقالات ارسالی باید از شیوه زیر تبعیت کند:
 - ✓ عنوان مقاله: با فونت B Nazanin 16 و بولد (پررنگ) (Heading 1) با این فونت تعریف شود، مؤلف یا مؤلفان با فونت B Nazanin 12 پررنگ (Heading 3) با این فونت تعریف شود.
 - ✓ در پاورقی همان صفحه اول این اطلاعات باید ذکر شود: عنوان وظیفه مؤلف اول با ذکر وابستگی به دانشگاه محل تحصیل یا محل کار، شماره تماس و ایمیل (B Nazanin 10).
 - ✓ اگر مقاله دو مؤلف یا بیشتر دارد: عنوان وظیفه مؤلف دوم با ذکر وابستگی به دانشگاه محل تحصیل یا محل کار، شماره تماس و ایمیل.
۲. در متن اصلی تیتورها و عناوین با فونت‌های زیر مشخص گردد:
 - ✓ تیتور اصلی با فونت B Nazanin 14 و بولد (پررنگ) (Heading 2) با این فونت تعریف شود
 - ✓ تیتور فرعی با فونت B Nazanin 12 و بولد (پررنگ) (Heading 3) با این فونت تعریف شود
 - ✓ متن مقاله با فونت B Nazanin 13 معمولی تایپ شده باشد. (Normal) با این فونت تعریف شود

راهنمای ساختاری مقاله علمی

۱. چکیده: عنوان چکیده با فونت B Nazanin 11 پررنگ. متن چکیده بین ۲۵۰ تا ۳۰۰ کلمه و با فونت B Nazanin 11 معمولی. چکیده باید موضوع و هدف مقاله را به اختصار بیان کند. به روش و مهمترین یافته‌های تحقیق اشاره کند. در چکیده باید از جملات کامل خبری با افعال سوم شخص معلوم در زمان گذشته استفاده شود. از علائم اختصاری پرهیز شود. ذکر سابقه و اهمیت موضوع در این قسمت لازم نیست.
۲. واژگان کلیدی: حداقل ۵ و حداکثر ۷ واژه که به صورت ایتالیک (مورب) نوشته و با کامه از هم جدا شده باشند و در یک خط قرار گیرند. واژگان کلیدی باید با فونت (B Nazanin 10) ایتالیک باشند.
۳. مقدمه: به ترتیب به بیان مسئله، سوال‌ها (و در مواردی به فرضیه)، پیشینه، ضرورت، هدف و ارائه تصویر کلی از ساختار مقاله، می‌پردازد.
۴. بدنه مقاله: متنی است، دارای ساختار منطقی و متشکل از عناوین اصلی و فرعی و برخوردار از انسجام محتوایی که در آن، مدعا، استدلال، شواهد، تحلیل، استنتاج و مانند آن، آورده می‌شوند.
۵. نتیجه‌گیری: نتیجه متنی است که به دستاوردهای تحقیق که عبارتند از پاسخ به سوال‌های اصلی و فرعی و وضعیت فرضیه که اثبات یارده گردیده، به صورت مختصر و به دور از عبارت پردازی، آورده می‌شود.
۶. ارجاع‌دهی در متن باید به صورت داخل متنی به شیوه APA باشد. مثال: (توحیدی، ۱۴۰۰، ص ۵۴)
۷. منابع و مآخذ در پایان مقاله به شیوه APA ذکر شوند. مثال: توحیدی، محمدعلی، (۱۴۰۰)، تاریخ اسلام (۱)، کابل: انتشارات المصطفی (ص)

فهرست

- پیام ریاست نمایندگی جامعه المصطفی (ص) العالمية در افغانستان ۱
- سخن سردبیر ۳
- نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه ریزی آموزشی اداره
تعلیمات تخنیک و مسلکی افغانستان ۷
محمد همدرد
محمد حیدر یعقوبی
- شکل گیری، تغییر و تثبیت نگرش در تعلیمات دینی ۳۹
محمد ظاهر فهیمی
- نقش مادر در تربیت روانی و اجتماعی فرزند ۵۹
محمد عارف صداقت
- میزان درگیری کتاب دری صنف سوم و چهارم افغانستان با مهارت های سواد
خواندن بر اساس مطالعه بین المللی پرلز (PIRLS) ۸۵
محمد رحیمی
حسین کارآمد
محسن دیبایی صابر
- وظایف خانواده در روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر و شیوه های اجرای آن ۱۰۹
سید آقا حسن حسینی
- اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر میزان قربانی شدن
دانش آموزان مهاجر افغانستانی ۱۳۹
زهرا خاوری
روشنک خدابخش پیرکلانی
اعظم فرح بیجاری

پیام ریاست نمایندگی جامعة المصطفی (ص) العالمية در افغانستان

پیشرفت بشر، در زمینه‌های علم، فرهنگ، اخلاق و معنویت، مرهون تلاش‌ها و پژوهش‌های خستگی‌ناپذیر عالمان، قلم به‌دستان و اندیشه‌ورزانی است که به دور از انگیزه‌های خودپرستانه و سودجویانه، عمر پر برکت خویش را وقف پژوهش و کشف رازهای هستی نموده‌اند و هرگز ارزش والای حق و حقیقت‌جویی و گوهر گران‌بهای تقوی و فضیلت را به متاع دنیا ارزان نفروخته و دل پاک و تابناک خود را به جاه و مقام زودگذر نباخته‌اند. به همین جهت است که عالمان و اصحاب قلم در مکتب اسلام، ارج و منزلتی ویژه دارند و از دانشمندان و صاحبان اندیشه، بهترین تجلیل‌ها و تمجیدها به عمل آمده است.

در باب اهمیت قلم و اندیشه همین بس که در منابع معرفتی اسلامی مداد علما برتر از خون شهیدان و تکریم اندیشمندان، به عنوان وارثان انبیا الهی، در حکم احترام گذاشتن به خداوند و پیامبر قلمداد شده است. چراکه در چارچوب تفکر اسلامی، حیات برتر انسانی، در گرو اندیشه و ایمان است؛ لذا، فرزاندانی که با قلم و اندیشه‌شان مشعل دانش و معرفت را فرا راه انسان‌ها برمی‌افروزد، حق عظیمی بر بشریت دارند و شایسته‌ترین ستایش‌ها و قدردانی‌اند.

بدون تردید، گسترش علم و دانش از زمره اساسی‌ترین عوامل رشد، انکشاف و ترقی جامعه است. رشد علمی از طریق آموزش و پژوهش بدست می‌آید. آموزش و پژوهش به‌مثابه بال‌های ترقی و اوج‌گیری یک جامعه است که با بهره‌گیری از آن دو می‌توان به تعالی و شکوفایی رسید. جامعه علمی و اکادمیک افغانستان در سالهای اخیر گام‌های نسبتاً خوبی در عرصه‌های آموزشی برداشته است؛ اما به نظر می‌رسد که تحقیق و پژوهش هنوز در این کشور جایگاه مناسب‌اش را پیدا نکرده و کمتر مورد اقبال بوده است. این در حالی است که نیل به پیشرفت مادی و معنوی در گرو «آموزش و پژوهش» توأمان است.

امروزه یکی از ابزارهای کارآمد و مؤثر توسعه آموزش پژوهش‌محور، انتشار مجلات علمی است. به همین دلیل است که نشریات دانشگاهی به بخش جدایی‌ناپذیری از ساختار دانشگاه‌ها و مؤسسات تحصیلاتی عالی تبدیل شده‌اند. گروه‌های علمی دانشگاهی برای پیشبرد مقاصد آموزشی و پژوهشی خود و به منظور توسعه دانش بشری، نشریه‌های علمی

پژوهشی را تأسیس کرده و یافته‌های پژوهشی یا گزارش‌های آموزشی اعضای هیأت علمی خود را در آن منتشر می‌کنند.

نمایندگی جامعة المصطفی (ص) در افغانستان همواره نسبت به توسعه علم و پژوهش همراه معنویت اهتمام داشته است. این دانشگاه، با هدف تولید و ترویج علوم مرتبط با حوزه‌های علوم اسلامی و انسانی و به منظور ارتقای ظرفیت‌های علمی-پژوهشی اعضای گروه‌های آموزشی، بهبود مهارت‌های پژوهشی اساتید و دانشجویان، تقویت مبادله یافته‌های علمی و تحقیقاتی بین مراکز اکادمیک، ایجاد وحدت رویه در فرایند چاپ و نشر مجلات علمی، واحد نشریات را در مرکز پژوهشی دانشگاه ایجاد نموده است. با توجه به اهمیت و ضرورت پژوهش، و با عنایت به این‌که یکی از مهم‌ترین رسالت‌های هر نهاد آموزشی و دانشگاهی، اهتمام ورزیدن به تحقیقات بنیادی و پژوهش‌های کاربردی است، گسترش کمی و کیفی فعالیت‌های پژوهشی و نشریاتی، به ویژه در حوزه مجلات علمی، مد نظر قرار گرفت. پس از فراهم شدن زیرساخت‌های لازم، مانند خرید سامانه جامع مدیریت نشریات علمی (سیناوب)، دوازده مجله علمی تخصصی ایجاد گردید و مرتب به صورت دوفصلنامه در قالب چاپ فیزیکی و الکترونیکی منتشر می‌شوند. سامانه مدیریت نشریات علمی سیناوب برای نظم بخشیدن و تسهیل چرخش مقاله و اطلاعات پیرامون آن در سامانه تولید نشریات علمی و دانشگاهی طراحی شده است و در نقش یک منشی پیگیر و فعال، تمامی امور مربوط به فرایند انتشار نشریات علمی را انجام می‌دهد و این امکان را فراهم می‌آورد که نظریات و آثار علمی نویسندگان افغانستانی در سطح جهانی در دسترس علاقه‌مندان و اصحاب علم و اندیشه قرار گیرد.

در اینجا لازم می‌دانم از تمام همکاران و نویسندگانی که زمینه تحقق این مهم را فراهم آورده و بستر بسط معارف را گسترده اند، قدردانی کنم و برای همه عزیزان توفیقات روز افزون الهی را استدعا نمایم.

سخن سردبیر

آموزش و پرورش، اعم از رسمی و غیررسمی، نقش تعیین کننده در تربیت و شکل گیری شخصیت افراد جامعه دارد و بستر ساز رشد و شکوفایی جامع و متوازن متربیان در ابعاد مختلف شناختی، گرایشی، احساسی و رفتاری است. در دوران معاصر آموزش رسمی که اساسی ترین وظیفه نهاد آموزش و پرورش در کشورهای مختلف است، از گستردگی و دامنه‌ی به مراتب بیشتری برخوردار شده و قلمرو اثرگذاری آن نیز بسیار وسعت یافته است. به جرئت می توان ادعا کرد که تمام بخش های جامعه، بخصوص بخش های علمی، فرهنگی و تربیتی به صورت مستقیم و غیرمستقیم متأثر از آموزش و پرورش است. به همین دلیل رسیدن به جامعه متری و بالنده و بهره مندی از زندگی اجتماعی سالم و موفق، بدون آموزش و پرورش درست، کارآمد و پاسخگو، امکان پذیر نیست. اساساً فرهنگ، مدنیت و تمدن جوامع بشری، تابع نوع آموزش و پرورش است و با چگونگی آن ارتباط مستقیم دارد. این نهاد بزرگ است که افراد را جامعه پذیر به بار می آورد و گروه های اجتماعی را با حقوق و مسئولیت های اجتماعی آنان آشنا می سازد. چنان که پیشرفت های علمی و دستیابی انسان به تخصص ها و مهارت های لازم برای زندگی سالم و مرفه وابسته به کارآمدی این نهاد است. از همین رو در جوامع و ملل آگاه و متری آموزش و پرورش بیش از هر بخشی دیگر مورد اهتمام و توجه قرار دارد. در دوران معاصر علوم تربیتی با شاخ و برگ های مختلف خود در همین راستا به وجود آمده و گسترش یافته که رشته مدیریت آموزشی یکی از گرایش های بین رشته ای آن است.

مدیریت درست آموزش و پرورش، نقش تعیین کننده در رشد و انکشاف جامع و متوازن جامعه در عرصه های مختلف علمی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و غیره، دارد. به هر میزان که مدیریت در نهاد آموزش و پرورش موفق، کارآمد و متناسب با نیازمندی های آن باشد، موفقیت در تربیت قوای بشری متخصص و کارآمد افزایش خواهد یافت. درواقع، مهم ترین رسالت این رشته علمی که از رشته های مختلف

دیگر نیز ارتزاق می‌کند، استفاده از رشته‌های علمی مختلف، همچون فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و غیره و سپس ارائه‌ی نظریه‌های جدید و کارآمد در عرصه‌های مدیریت آموزشی به‌منظور تربیت نیروهای انسانی موفق و متخصص جهت مدیریت درست آموزش و پرورش است تا از این طریق بتوان نیروهای انسانی نخبه و متخصص برای بخش‌های مختلف تحویل جامعه داد. درواقع، نیاز به رشته مدیریت آموزشی از آنجا به وجود آمد که از سوی نهاد آموزش و پرورش بسیار وسعت یافت و از سوی دیگر، روشن است که هر آموزشی لزوماً کارآمد و دارای آثار مثبت نیست، بلکه آموزش‌های سازنده و به نحو مطلوب مدیریت شده است که انسان را به موفقیت و کامیابی دنیوی و اخروی می‌رساند.

ضرورت مضاعف مدیریت آموزشی زمانی به‌خوبی قابل فهم است که توجه داشته باشیم کارآمدی مدیریت در سایر بخش‌ها، به سلامت و کارآمدی مدیریت در بخش آموزش بستگی دارد. زیرا موفقیت و قدرت هر کشوری به موفقیت نیروهای انسانی تربیت یافته در نظام آموزشی آن کشور و این مهم نیز به موفقیت مدیریت آموزشی بستگی دارد. مدیریت آموزشی در صورتی موفق و مؤثر است که از سوی مبتنی بر مبانی مستحکم، دارای اهداف مشخص، اصول روشن و روش‌های کارآمد و از سوی دیگر همگام با تغییرات سریع و پیشرفت‌های غافلگیرکننده علمی باشد. با وجود اهمیت و کارکردهایی که این رشته جدید علمی داشته و دارد، متأسفانه در کشور اسلامی افغانستان، یک‌رشته‌ی کاملاً نوپا و کمتر شناخته شده است. دانشگاه بین‌المللی المصطفی - افغانستان که دغدغه‌ی توسعه‌ی علمی جامعه اسلامی افغانستان را دارد، از بدو تأسیس خود این رشته علمی بین رشته‌ای را تأسیس نمود و درواقع از بنیان‌گذاران این رشته‌ی علمی در افغانستان به شمار می‌رود. به خاطر مؤثریت و کارکردهای مهمی که این رشته‌ی علمی دارد، به‌خوبی مورد توجه جامعه علمی، بخصوص مدیران و معلمان مکاتب قرار گرفته است. خوشبختانه، درخشش و موفقیت فارغ‌التحصیلان این رشته، گواه بر مؤثریت آن بوده و ضرورت گسترش هرچه بیشتر آن را ایجاب می‌کند.



روشن است که شکوفایی، غنامندی و مؤثریت هرچه بیشتر این رشته‌ی علمی، نیازمند پژوهش و یافته‌های جدید علمی است. هراندازه که این رشته در کشور روزآمد و همگام با پیشرفت‌های علمی باشد، به همان پیمانه آموزش و پرورش کشور نیز روزآمد و کارآمد خواهد بود. درواقع، یافته‌های جدید مدیریت آموزشی، می‌تواند مدیریت در عرصه‌های مختلف، بخصوص مدیریت در سطح معارف و تحصیلات عالی را از لحاظ کیفی متحول سازد. از همین رو، دانشگاه بین‌المللی المصطفی - افغانستان با راه‌اندازی و انتشار مجله یافته‌های مدیریت آموزشی که پنجمین شماره آن را پیش رو دارید، در نظر دارد، جدیدترین یافته‌ها و دست‌آوردهای علمی این رشته را در اختیار جامعه علمی قرار دهد. ضمن سپاس فراوان از محققان و نویسندگان گرامی که با ارسال مقالات ارزشمند خود برای شماره‌های اول تا پنجم یافته‌های مدیریت آموزشی بر غنامندی این مجله علمی افزودند، منتظر مقالات علمی محققان گرامی برای شماره‌های بعدی هستیم.

نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه ریزی آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی افغانستان

محمد همدرد^۱

محمد حیدر یعقوبی^۲

چکیده

هدف این تحقیق بررسی نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه های آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی افغانستان است. مسئله تحقیق، نبود برنامه ریزی جامع در این اداره است. این تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، تحلیلی-توصیفی است. جامعه آماری این تحقیق را کارمندان اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی در مرکز و ولایات که بیشتر با موضوع این تحقیق سرکار دارند، تشکیل می دهد. روش انتخاب نمونه با توجه به طبقات کارمندان از لحاظ تسلسل اداری و موقعیت وظیفه، از نوع تصادفی طبقه بندی شده است. حجم نمونه به تعداد ۲۰۸ تن از کارمندان این اداره با استفاده از روش تخمین شخصی و روش نمونه گیری قضاوتی مولر انتخاب شده است. در جمع آوری اطلاعات از روش کتابخانه ای و میدانی با ابزار (پرسشنامه محقق ساخته) با طیف لیکرت و در تحلیل یافته های این تحقیق از نرم افزار spss استفاده شده است. روایی و پایایی پرسش نامه با استفاده از ضریب همبستگی اسپرمن و ضریب الفاکرانبخ مورد تأیید قرار گرفت. داده ها (توزیع فراوانی ها، شاخص های گرایش به مرکز و پراکندگی) در جدولی توصیف شده و در استنباط داده ها از آزمون کای اسکور یا خی ۲ و ضریب همبستگی اسپرمن استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان می دهد که بین سطح دانش و تخصص ناظران، نقش ناظران در تبیین و تدوین برنامه ریزی و اهمیت دادن به نظر ناظران توسط مسئولین اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی، همبستگی مثبت برقرار بوده و در بهبود و اصلاح برنامه های آموزشی، نقش معناداری دارد.

کلیدواژه ها: ناظران آموزشی، برنامه ریزی درسی، اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی افغانستان

۱. گروه مدیریت آموزشی، جامعه المصطفی العالمیه، بامیان، افغانستان.

ایمیل: mohammadhamdard655@gmail.com

۲. گروه مدیریت آموزشی، جامعه المصطفی العالمیه، غور، افغانستان.

ایمیل: mhyaghobi32@gmail.com

مقدمه

نظارت در مدرسه می‌تواند در سه حیطه توسعه آموزشی، تدوین برنامه درسی و توسعه معلمان، نقش اساسی داشته باشد. در این میان جامع نبودن برنامه‌های آموزشی یکی از نگرانی‌های جدی در سطح جهان است و به یکی از مهم‌ترین حوزه‌های مطالعاتی تبدیل شده است. کشورهای مثل افغانستان که سال‌ها درگیر جنگ و ناامنی بوده و برنامه‌های آموزشی آن‌ها به شدت آسیب دیده و از نبود برنامه آموزشی جامع شدیداً رنج می‌برد. برنامه‌ریزی آموزشی یک دانش میان رشته‌ای از رشته‌های تعلیم و تربیت، اقتصاد، جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، آمار، روانشناسی، مدیریت و غیره است.

بن حاريس از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، «عوامل آموزشی مثل معلم، دانش‌آموز، برنامه درسی و دروس و هم عوامل غیر آموزشی مانند تسهیلات و تجهیزات، ساختمان، بودجه و مسائل کارکنان را در پیشرفت آموزش دخیل می‌داند و می‌افزاید که این عوامل باید در ارتباط با یکدیگر در نظر گرفته شود». به اعتقاد آدامز و دیگی (۱۹۶۶) «فرایند که باعث می‌شود تمام این عوامل آگاهانه برای پیشرفت یادگیری به‌طور مؤثر و همچنین کمک به کارآمدتر شدن معلمان به کار گرفته شود»، نظارت و راهنمایی آموزشی نام دارد. (نیکنامی، ۱۳۹۸: ۱۰) هدف نظارت و راهنمایی آموزشی اصلاح وضع آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و معلمان است. بدون برنامه‌ریزی صحیح و نظام‌مند، وقت و نیروی به کار گرفته شده به هدر می‌رود و هدف‌های پیش‌بینی شده تحقق نمی‌یابد.

برنامه‌ریزی آموزشی به مفهوم عام و کلی آن پیشینه‌ای دیرینه دارد و شاید بتوان گفت که تاریخ آن با تاریخ تعلیم و تربیت آغاز شده است؛ اما به مفهوم جدید آن، با تهیه و اجرای برنامه پنج‌ساله توسعه اتحاد جماهیر شوروی سابق در دهه ۱۹۲۰ پا به عرصه وجود نهاده است و در کشورهای اروپای غربی و کشورهای در حال توسعه در دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ آغاز به فعالیت نموده است. (محسن پور، ۱۳۸۲: ۲۲-۲۳)



استروولین^۱ (۱۹۶۲) گزارش کرده است که پیشرفت‌های سریع آموزشی شوروی از حدود جنگ جهانی اول (۱۸-۱۹۱۳) که در آن موقع قریب دوسوم جمعیت آن کشور بی سواد بودند، تاکنون که مقام ممتازی از نظر سطح آموزش و پرورش به دست آورده است. این پیشرفت را مدیون برنامه‌ریزی دقیق آموزشی است. (فیوضات، ۱۳۸۷: ۴۲) در افغانستان بر اساس سال‌ها جنگ ناامنی و مداخله کشورهای خارجی تمام زیربنای فرهنگی و اقتصادی نابود شده و چرخه نظام آموزشی از هم پاشیده است. در طی بیست سال اخیر، نظام آموزشی بر مبنای یک برنامه مدون و جامع فعال نشده است، بلکه بر اساس سلیقه‌ها و خواست‌های مسئولین فعالیت کرده است. اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی یکی از نهادهای آموزشی افغانستان است که در سال ۱۳۲۶ بر اساس نیاز مکاتب، اداره‌ای به نام «اداره معلمین مسلکی» در وزارت معارف ایجاد شد و تا امروز اکثر زیر مجموعه وزارت معارف و تحصیلات عالی بانام‌های مختلف فعالیت کرده؛ اما هیچ‌گاه استراتژی مستقل نداشته است. در این اواخر که به‌عنوان یک اداره مستقل منظور شده است، نیازمند برنامه‌ریزی جامع است.

چهار دهه ناآرامی و جنگ در افغانستان باعث شد که نه تنها روی برنامه‌های آموزشی توجه نشود، بلکه زیرساخت‌های آموزشی هم از بین برود. در بیست سال اخیر، تعدادی تعمیر مکتب ساخته شد و آمار شاگردان از لحاظ کمی بالا رفت، ولی برنامه آموزشی که ناشی از انتظارات سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و مقاصد جامعه با در نظر داشت شرایط کنونی و تحول گذشته نظام آموزش بر اساس یک تحقیق علمی باشد، طراحی و اجرا نشده است. متأسفانه در این مدت طولانی جنگ، جوانان از تحصیل بازماندند. بدین لحاظ تحقیقات علمی قابل توجه نیز در عرصه‌های مختلف صورت نگرفته است؛ به خصوص در موضوع مورد نظر هیچ‌گونه تحقیقاتی صورت نگرفته است.

با توجه به آنچه گفته شد، عوامل مختلف در برنامه‌ریزی آموزشی نقش دارد که بررسی تمام آن عوامل از توان این تحقیق خارج است. در این تحقیق سعی شده نقش

1. Strumlin "The economy of education in the USSR"

ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه‌ریزی آموزشی اداره تعلیمات تکنیکی و مسلکی افغانستان بررسی شود؛ بدین لحاظ پژوهشگر می‌خواهد بداند:

۱. نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه‌ریزی آموزشی اداره تعلیمات تکنیکی و مسلکی چیست؟ ۲. دانش و تخصص ناظران و راهنمایان آموزشی اداره تعلیمات تکنیکی و مسلکی در چه سطحی است؟ ۳. نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در گردآوری اطلاعات و تبیین برنامه‌ریزی آموزشی اداره تعلیمات تکنیکی و مسلکی چگونه است؟ ۴. نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در اجرای برنامه‌های آموزشی اداره تعلیمات تکنیکی و مسلکی چگونه است؟ ۵. نقش و اهمیت نظرات و گزارش‌های ناظران و راهنمایان آموزشی در تصمیم‌گیری‌های مسئولین اداره تعلیمات تکنیکی و مسلکی چگونه است؟

نظام‌های آموزشی هر کشور بستگی به انتظارات سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، نیاز و مقاصد جامعه دارد. بدین لحاظ نظام آموزشی هر کشور تحقیق مخصوص خود را با در نظر داشت شرایط ذکر شده می‌طلبد. به خصوص اداره تعلیمات تکنیکی و مسلکی که افراد مسلکی و حرفوی را مطابق بازار کار این کشور پرورش می‌دهد. به موجب گزارش یونسکو در سال ۱۹۷۰، برنامه‌ریزی آموزشی در بیشتر کشورهای جهان در دهه ۱۹۷۰-۱۹۶۰ که از طرف سازمان ملل دهه نخست رشد و توسعه نامیده شد، نتایج درخشان داشته است؛ زیرا نه تنها باعث شد که تعداد یادگیرندگان در تمام دوره‌های مختلف تحصیلی به نسبت قابل توجهی افزایش یابد، بلکه منابع و فعالیت‌های آموزشی بر اساس برنامه‌های حساب شده، با برنامه‌های عمرانی و اجتماعی، هماهنگی و به بهترین صورت به کار گرفته شود. (خلیلی شورینی، ۱۳۸۲: ۱۹)

از دیدگاه اقتصاددانان، نیروی انسانی یکی از عوامل اساسی رشد اقتصادی نوین است و رابطه ثابتی بین حجم تولید و مهارت افراد وجود دارد. بنابراین برای رشد اقتصادی و پرهیز از کمبود یا تورم نیرو، باید نیازهای آینده جامعه به نیروی انسانی ماهر را تشخیص داد و نظام آموزشی را به گونه‌ای طراحی کرد که افراد بتواند



در جریان تحصیلات پس از کسب دانش‌ها و مهارت‌های لازم، جذب مشاغل و حرفه مختلف شود. (محسن پور، ۱۳۸۲: ۹۸) تشخیص و نیازسنجی آموزشی وقتی امکان‌پذیر است که افراد مسلکی و آگاه با اصول آموزش از نزدیک مراکز آموزشی و نیازمندی‌های مراکز آموزشی و جامعه را به‌طور دوام‌دار بررسی کرده و تحلیل نماید؛ خصوصاً مراکز آموزشی و رشته‌های آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی که بدون کدام نیازسنجی دقیق ایجاد و تجهیز شده است.

هدف از این پژوهش بررسی نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه‌ریزی آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی افغانستان است. برای رسیدن به این هدف، ابتدا به تاریخچه، پلان‌های استراتژی و لایحه نظارت از مکاتب اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی پرداخته می‌شود و سپس سیستم آموزشی، برنامه‌ریزی و نظارت و راهنمایی آموزشی با استفاده از روش کتابخانه‌ای توضیح داده می‌شود و برای دریافت پاسخ سؤالات، از پرسش‌نامه استفاده شده جواب‌ها جمع‌آوری و تحلیل می‌گردد.

۱. روش تحقیق

این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ ماهیت و روش تحلیلی-توصیفی است. میدان و جامعه آماری این تحقیق را کارمندان اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی مرکزی و آمریت‌های تعلیمات تخنیک و مسلکی ولایات افغانستان تشکیل می‌دهد. با توجه به سلسله‌مراتب اداری، تجربه کاری و موقعیت کارمندان، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی شده و در برآورد جمع نمونه از روش نمونه‌گیری تخمین شخصی و هدفمند استفاده شده و به تعداد (۲۰۸) تن کارمندان به عنوان نمونه انتخاب شدند. در جمع‌آوری اطلاعات از روش کتابخانه‌ای اسناد و مدارک موجود (کتاب‌ها، مقالات، سایت‌های معتبر و پلان استراتژی، لوایح و طرزالعمل‌های اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی) برای ترتیب پیشینه و مبانی نظری و از روش میدانی برای دریافت نظرات جامعه آماری راجع به اثبات فرضیه‌های تحقیق با نشر پرسش‌نامه، استفاده شده است.

این پرسشنامه بعد از جمع‌آوری، روایی و پایایی آن با استفاده از ضریب همبستگی اسپرمن و ضریب آلفا کراباخ مورد آزمون قرار گرفت. کلیه ضرایب در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار بودند، $\text{sig} = 0/000$ و پایین‌ترین ضرایب همبستگی بالای $0/620$ نشان داد. از آنجای سطح خطا $\alpha < 5\%$ است با اطمینان 95% گفته می‌توانیم بین متغیرها هم‌بستگی وجود دارد. در نتیجه می‌توان گفت پرسشنامه از روایی بالایی برخوردار است. ضریب الفاکرانباخ $0/761 > \alpha$ است، پس می‌شود گفت پرسش‌نامه از پایایی قابل اطمینان برخوردار است.

۲. مبانی نظری

۲-۱. تاریخچه اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی

این اداره در سال ۱۳۲۶ به نام «اداره معلمین مسلکی» در وزارت معارف ایجاد شد و تا سال ۱۳۹۷ گاه تحت اثر وزارت معارف و گاه تحت اثر وزارت تحصیلات عالی به نام‌های، ریاست آموزش‌های تخنیکی، معینت تعلیمات تخنیکی و مسلکی، ریاست تعلیمات تخنیکی و مسلکی، ریاست آموزش‌های تخنیک فعالیت نموده است. این اداره در سال ۱۳۶۷ تا ۱۳۶۸ در دوران حکومت نجیب به‌عنوان وزارت تعلیمات تخنیک و مسلکی و بار دوم از سال ۱۳۹۷ تا ۱۴۰۰ در دوره ریاست جمهوری محمد اشرف غنی، به‌عنوان اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی فعالیت کرده است. (کپهر و کوهلر، ۲۰۲۰: ۱) در آغاز حکومت امارت اسلامی برای بار چندم زیر اثر وزارت معارف قرار گرفته و بعد از چند ماه دوباره به اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی ارتقا یافت.

۲-۲. احصائیه شاگردان

در سال ۱۴۰۱ به تعداد ۴۹۶۶۳ ذکور ۹۳۳۴ اناث، مجموع ۵۸۹۹۷ شاگرد مشغول تعلیم بودند. (گزارش ربع دوم: ۱۴۰۱)

۲-۳. اهداف اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی و خدمات آن

برطرف سازی موانع موجود میان تقاضا و عرضه نیروی کار ماهر، ایجاد چارچوب آموزش‌های تعلیمات تخنیکی و مسلکی، بالا بردن مهارت، ایجاد مهارت‌های جدید



و شغل‌های جدید. (استراتژی تعلیمات تخنیک و مسلکی، ۲۰۲۳-۲۰۱۹)

توزیع کنونی امکانات تعلیمات تخنیک و مسلکی در سراسر کشور فاقد اساس منطقی است. حداقل این امر روشن است که توزیع خدمات بر اساس تعداد نفوس در مراکز شهری یا سطح ولسوالی‌ها نیست. (همان)

۲-۴. برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی به مفهوم ساده‌اش؛ یعنی نقشه کشیدن برای رسیدن به هدف‌های مطلوب و مورد نظر. برخی از برنامه‌ها به رؤیاهای طلایی می‌ماند، پاره‌ای بدون مطالعه تنظیم‌شده‌اند، ولی بعضی هم اصولی و علمی است. (فیوضات، ۱۳۸۷: ۹) برنامه‌ریزی یعنی پیش‌بینی آینده، از حال نقشه کشیدن برای دستیابی به هدف و تفکر قبل از عمل. (خلیلی شورینی، ۱۳۸۱: ۴۱) فلیب کومبز مدیر اسبق یونسکو، برنامه‌ریزی آموزشی را کاربرد روش‌های تحلیلی در مورد هریک از اجزای نظام آموزشی به‌منظور ایجاد یک نظام آموزشی کارآمد می‌داند. (گودرزی، ۱۳۹۲) کنزویج (۱۹۸۴) معتقد است برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری در مورد آینده نیست، بلکه تصمیم‌گیری در مورد مسائل جاری که آینده را مدنظر دارد است. (شیرازی، ۱۳۹۲: ۲۳۳) طراحی و نقشه کشیدن برای نیل به هدف‌ها را برنامه‌ریزی گویند، نهایت این که بعضی برنامه‌ها واقع‌بینانه طراحی می‌شوند و بعضی دیگر حالت آرزویی و خیالی دارند. (تقی پور ظهیر، ۱۳۸۵: ۲۵)

برنامه‌ریزی آموزشی دارای دو وجه درونی و بیرونی است؛ یعنی آنجا که تجزیه و تحلیل، پیش‌بینی و نحوه تأمین نیازهای نظام آموزش و پرورش مطرح است، اصول و روش‌های برنامه‌ریزی درونی به کار گرفته می‌شود؛ اما هر وقت ایجاد پیوند بین آموزش و پرورش و نیازهای جامعه به نیروی انسانی مدنظر باشد، برنامه بیرونی موردنظر است. از این‌رو در برنامه‌ریزی آموزشی، تعلیم و تربیت با اقتصاد، جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، آمار، روانشناسی، مدیریت و غیره گره می‌خورد و دانشی میان‌رشته‌ای به وجود می‌آورد که کاربرد آن می‌تواند در استقرار نظام آموزش و پرورش، کارآمد مؤثر واقع شود. (محسن پور، ۱۳۸۵، به نقل از شفیعی ثابت)

۳. سیستم

واژه «سیستم» از علوم دقیقه، به‌ویژه فیزیک به علوم اجتماعی راه‌یافته است. در علوم اجتماعی که با متغیرهای بسیار پیچیده‌تر و اغلب چندبعدی سرکار دارد، چنین تعریف می‌گردد: «سیستم مجموعه‌ای از اجزا و روابط میان آن‌ها است که توسط ویژگی‌های معین، به هم وابسته یا مرتبط می‌شوند و این اجزا با محیطشان یک کل را تشکیل می‌دهند». (رضائیان، ۱۳۸۶: ۲۷)

۳-۱. ماهیت سیستم

سیستم مجموعه‌ای از دو یا چند جزء است که حائز سه شرط زیر است:

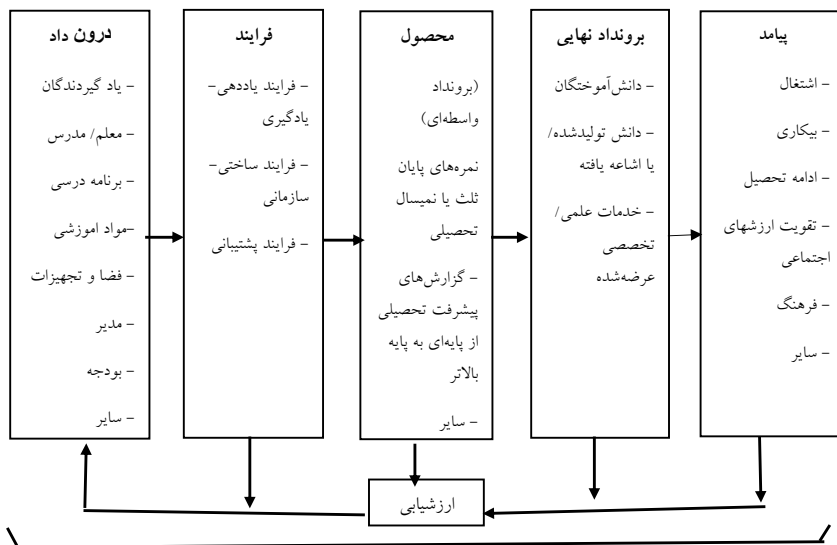
۱. رفتار هر جزء بر رفتار کل تأثیر دارد؛
۲. رفتار اجزاء و تأثیر آن‌ها بر کل، به هم وابسته‌اند؛
۳. بدون توجه به نحوه تشکیل گروه‌های فرعی، هرکدام از گروه‌های فرعی، بر رفتار کل تأثیر دارد و تأثیر هیچ‌کدام از آن‌ها مستقل نیست.

بنابراین سیستم، کلی است که نمی‌توان آن را به اجزاء مستقل از هم تفکیک کرد. لذا دو خاصیت مهم دیگر به دست می‌آید: هر بخش از سیستم دارای خواصی است که اگر از سیستم جدا شود، از دست می‌رود و هر سیستم خواصی دارد- خاصیت‌های ضروری- که هیچ‌کدام از بخش‌های آن واجد آن نمی‌باشد. (خلیلی شورینی، ۱۳۸۲: ۱۹)

۳-۲. رویکرد سیستمی در فعالیت‌های آموزشی

اجزای اصلی نظام عبارت است از درونداد^۱، فرایند^۲ و برونداد^۳. این سه عنصر در تماس با محیط^۴ پیرامونی باید چنان در تعامل باشد که درونداد مورد انتظار را حاصل کند. با استفاده از الگوی عناصر سازمانی^۵ کافمن و هرمن، می‌توان یک نظام آموزشی را به‌صورت زیر نمایش داد.

1. input
 2. process
 3. output
 4. environment
 5. organizational elements model



شکل ۲-۱ نمودار عناصر نظام آموزشی بر اساس الگوی عناصر سازمانی

با توجه به شکل ۲-۱ هر نظام آموزشی شامل اجزای درون‌داد، فرایند، محصول، برون‌داد نهایی پیامد است. (بازرگان، ۱۳۹۵: ۱۵)

۴. مراحل برنامه‌ریزی آموزشی

می‌توان گفت که برنامه‌ریزی برای یک نظام آموزشی دارای مراحل گوناگونی است. در مرحله نخست برنامه‌ریزان باید اطلاعاتی درباره نظام آموزشی گردآوری کنند و با تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، وضع موجود نظام آموزشی را تبیین کنند. آنگاه با توجه به چشم‌اندازهای بلندمدت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور و چالش‌های آینده، برنامه‌های آموزشی را تدوین کنند. پس از آن برای بررسی و تجدیدنظر و تلفیق با برنامه‌های سایر بخش‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در اختیار کسانی که در سطوح بالای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری جای دارند، قرار دهند تا پس از تصویب به اجرا گذاشته شود. (محسن پور، ۱۳۸۲: ۴۴) برای آنکه برنامه‌ریزان تصویری روشنی از وضع موجود نظام آموزشی به دست دهند، اول

باید داده‌ها و اطلاعات لازم درباره نظام آموزشی از درونداده‌ها، فرایند و بروندادهای آموزش و پرورش در دوره‌های آموزشی گردآوری گردد. (همان)

۵. تحلیل وضعیت

۵-۱. شناخت محیط درونی^۱

تجزیه و تحلیل محیط داخلی یک نظام آموزشی تعیین‌کننده قابلیت‌های اجرایی نظام بر اساس منابع قابل دسترس است. این بررسی، نقاط قوت^۲ و ضعف^۳ مدیریت و ساختار سیستم را ارزیابی می‌کند.

۵-۲. شناخت محیط بیرونی^۴

محیط خارجی یک نظام آموزشی مشتمل بر همه شرایط و نیروهایی است که انتخاب‌های استراتژیک یک نظام را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ اما عمدتاً خارج از کنترل و اراده آن نظام است. این پدیده شامل دو بخش است: یکی محیطی که بلافاصله نظام آموزشی را احاطه کرده است و سیستم در آن محیط به فعالیت مشغول است و دیگر محیطی که دور از محیط زندگی نظام آموزشی است. (خلیلی شورینی، ۱۳۸۲: ۵۲)

۶. تدوین برنامه

پس از آنکه برنامه ریزان آموزشی به کمک داده‌ها و اطلاعات لازم در خصوص جنبه‌های کمی و کیفی آموزش و استفاده از شاخص‌ها و معیارهای ارزشیاب، تصویر روشنی از وضع موجود آموزش بالینی ترسیم کردند، باید برای تهیه برنامه توسعه و گذر از وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب فعالیت‌های تدوین برنامه را آغاز کنند. فعالیت‌های تدوین برنامه فرایندی پیچیده و طولانی و شامل مراحل مختلفی است که مهم‌ترین این مراحل به شرح ذیل می‌باشند:

1. Internal Environment
2. Strengths
3. Weaknesses
4. Internal Environment



۱. انتخاب اهداف؛
۲. انتخاب خط‌مشی‌ها؛
۳. تشخیص نیازها و تعیین اولویت‌ها؛
۴. تهیه برنامه عمل؛
۵. تصویب برنامه طراحی شده؛
۶. اجرا، نظارت، ارزیابی و تعدیل برنامه. (محسن پور، ۱۳۸۳: ۵۱)

۷. نظارت و راهنمایی آموزشی

نظارت یعنی مراقب چیزی بودن، هدایت کردن و تحت نظر داشتن (گلیکمن و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۰) و مجموعه‌ای از رویدادها و اتفاقاتی که به بررسی نحوه اجرای فرایندها و رویه‌ها می‌پردازد. (خراسانی، ۱۳۹۳: ۳۹) ویلز هدف اصلی از نظارت آموزشی را اصلاح برنامه درسی، اصلاح روش تدریس، آموزشی ضمن خدمت، تشویق به استفاده از مواد و ابزار کمک‌آموزشی هنگام تدریس، انجام ارزشیابی مؤثرتر، افزایش مشارکت جامعه در رشد و توسعه برنامه‌های مدرسه و همچنین اصلاح شرایط یادگیری برای دانش‌آموزان بیان می‌کند. (عبداللهی، ۱۳۹۵: ۱۳) برتون و پرواکنر (۱۹۵۵) نظارت و راهنمایی آموزشی را خدمتی فنی- تخصصی ای می‌دانند که هدف آن مطالعه و اصلاح همه عواملی است که بر رشد و پرورش کودک اثر می‌گذارد و معتقدند این کار وقتی به‌طور مؤثر انجام می‌گیرد که مبتنی بر همکاری گروهی باشد. (نیکنامی، ۱۳۹۸: ۷-۹)

۷-۱. هدف‌های نظارت و راهنمایی آموزشی

کیمبال ویلز (۱۹۶۷) هدف اصلی از نظارت را اصلاح برنامه درسی، اصلاح روش تدریس، آموزش ضمن خدمت، تشویق به استفاده از مواد و ابزار کمک‌آموزشی هنگام تدریس، انجام ارزشیابی مؤثرتر و افزایش مشارکت جامعه در رشد و توسعه برنامه‌های مدرسه، هم‌چنین اصلاح شرایط یادگیری برای دانش‌آموزان، بیان می‌کند. (نیکنامی، ۱۳۹۸: ۱۰)

۷-۲. وظایف ناظران و راهنمایان آموزشی

راهنمای آموزشی در منطقه یا در مدرسه در نقش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی وظایف ذیل را دارد:

۱. برنامه‌ریزی آموزشی؛
۲. تمرین (نمایش) معلمی؛
۳. توسعه و تحقیق برنامه‌های درسی؛
۴. ایجاد انگیزه
۵. نظارت و هماهنگی؛
۶. پیشرفت حرفه‌ای؛
۷. رهبری آموزشی؛
۸. اجرای پژوهش‌های عملیاتی و کاربردی.

بن هاریس (۱۹۶۳) برای نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان کارکردی اساسی در نظام آموزشی، دست‌کم ده وظیفه کلی بدین شرح قائل است:

سازمان‌دهی آموزش، کارگزینی (گزینش و استخدام معلم)، فراهم ساختن امکانات و تسهیلات، تهیه و تدارک لوازم و ابزار، به اجرا درآوردن برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت، توجیه کارکنان جدید و آشنا کردن آنان با محیط آموزشی، مرتبط ساختن خدمات ویژه باهدف‌های اساسی، ارتباط گسترده با مردم و ارزشیابی.

۷-۳. خصوصیات ناظران

بدون در نظر گرفتن عنوان، جهت‌گیری یا الزامات شغلی، بهترین راهنما کسی است که در زمینه‌های خاص دارای توانایی ویژه باشد. این زمینه‌ها عبارت است از:

۱. راهنما به رشد افراد کمک می‌کند؛
۲. راهنما در آموزش درسی متخصص است؛
۳. راهنما رشد دهنده کارکنان است؛
۴. راهنما مدیر متغیر است؛



۵. راهنما به رشد برنامه تحصیلی کمک می‌کند؛

۶. راهنما با روابط انسانی سروکار دارد؛

۷. راهنما از گردانندگان امور است (رضوانی کاخکی).

راهنماهای تعلیماتی به منظور دستیابی به هدف‌های ارزشمند و بسیار با اهمیت نظارت و راهنمایی تعلیماتی باید خصوصیات شخصی متعدد و توانایی‌های ویژه‌ای داشته باشند. این توانایی‌ها به نقل از وایلز و باندی همراه زمینه‌های ویژه شایستگی نظارتی این گونه برشمرد شده است:

۱. کمک به رشد افراد و کارکنان؛ ۱. ناظران متحول کنندگان افراد می‌باشند؛
۲. کمک به رشد برنامه تحصیلی؛ ۲. ناظران متحول کنندگان برنامه آموزشی می‌باشند؛
۳. متخصص بودن در آموزش درسی؛ ۳. ناظران متخصصان آموزش درس می‌باشند.
۴. اداره و مدیریت امور به شکل صحیح؛ ۴. ناظران ارزش یاب هستند؛
۵. ارزشیابی از کار معلمان و مدیران و ۵. ناظران با روابط انسانی سروکار دارند.
۶. تحلیل نتایج ارزشیابی؛ ۶. ناظران مدیران تغییر هستند. (احمدیان، ۱۳۹۴)

۴-۷. نقش ناظران و راهنمایان آموزشی

با وجود اختلاف در زمینه تعریف و وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی به‌طور کلی در طول زمان وظایف ناظران و راهنمایان آموزشی از کنترل رفتار به‌سوی بهبود آموزش و پیشرفت معلمان تغییر یافته است. (دارش و پلایکو، ۱۹۸۹) اولیوا (۱۹۹۹) بر طبق بررسی‌های خود چهار نقش برای نظارت آموزشی قرار ذیل مشخص نموده است:

۱. هماهنگ‌کننده: وظیفه ناظران آموزشی هماهنگ کردن برنامه‌ها، گروه‌ها و مطالب درسی است.

۲. مشاوره: ناظر آموزشی در نقش مشاور، متخصص برنامه‌های درسی، روش‌شناسی آموزشی و رشد کارکنان است.

۳. رهبری گروه: ناظر آموزشی به‌عنوان رهبر گروه به‌طور دائم می‌کوشد تا توانایی‌های گروه را برای بهبود برنامه درسی، آموزشی و شکوفایی آن تقویت کند.

۴. ارزش یاب: ناظر آموزشی به عنوان یک ارزش یاب، به معلمان در ارزشیابی آموزشی و برنامه‌های درسی کمک می‌کند. (عبدالهی، ۱۳۹۵: ۱۶)

به نظر اولیوا و پاوالس (۲۰۰۴) راهنمایان آموزشی نقش‌های مختلفی را در حوزه‌های معین ایفا می‌کنند. آن‌ها برای تشریح رفتار نظارتی مدل مفهومی را پیشنهاد می‌کنند. این مدل سه حوزه بزرگ فعالیت ناظران آموزشی؛ یعنی بهسازی آموزشی، بهسازی برنامه درسی و بهسازی کارکنان را نشان می‌دهد. (عزتی و محمد اسماعیلی، ۱۴۰۰/۴/۸)

در ماده اول لایحه نظارت و ارزیابی امور مسلکی ریاست ارزیابی و نظارت تعلیمی و تحصیلی اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی سال ۱۳۹۳ آمده است: «ریاست ارزیابی و نظارت تعلیمی امور مسلکی مسئولیت دارد از مؤسسات تعلیمات تخنیکی و مسلکی و اجراءات آمریت تعلیمات تخنیکی و مسلکی در ولایات ربع یک مرتبه و در مرکز ماهانه دو مرتبه نظارت و ارزیابی نماید». البته قابل یادآوری است که فعلاً در هر ولایت نیز مدیر و دو نفر اعضای نظارت استخدام شده است.

۸. یافته‌های تحقیق

در پژوهش‌های کاربردی «هدف اصلی کشف علمی نیست، بلکه آزمودن و بررسی امکان کاربرد دانش است». (لازار، گیلیان، ۱۳۸۰: ۳۱) «این تحقیقات با استفاده از زمینه بستر شناختی و معلوماتی که از طریق تحقیقات بنیادی فراهم شده، برای رفع نیازمندی‌های بشر و بهبود و بهینه‌سازی ابزارها، اشیا و الگوها در جهت توسعه رفاه و آسایش و ارتقای سطح زندگی انسان مورد استفاده قرار می‌گیرد». (خافظ نیا، ۱۳۸۷: ۵۱)

هر تحقیقی نیازمند جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات است. این اطلاعات باید با استفاده از علم آمار محاسبه و تجزیه و تحلیل شود. اینک اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. ابتدا آمار توصیفی ارائه شده و سپس آمار استنباطی با استفاده از جدول فراوانی، آزمون کای سکویر و ضریب همبستگی اسپیرمن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته فرضیه‌ها استنباط شده است.



برای شماری تعداد افرادی که پاسخ معینی به هر پرسش داده اند، نیاز به تهیه جدول فراوانی است. توزیع فراوانی به طور متداول، شامل فراوانی و درصد فراوانی است که عموماً برای متغیرهای اسمی یا ترتیبی به کار می رود. (کریمی، ۱۳۹۴: ۱۰۲)

جدول فراوانی پاسخ دهندگان نظریه به سن، جنسیت، رشته تحصیلی، وظیفه، محل و وظیفه و تجربه کاری طی جداول جداگانه با استفاده از نرم افزار spss قرار ذیل ترتیب شده است:

۸-۱. فراوانی پاسخ دهندگان نظر به سن

جدول ۱ فراوانی پاسخ دهندگان نظر به سن

سن	فراوانی	درصد
بی پاسخ	۴	۱,۹
۱۸-۳۰ ساله	۷۳	۳۵,۱
۳۱-۴۰ ساله	۸۹	۴۲,۸
۴۱-۵۰ ساله	۳۰	۱۴,۴
۵۱-۶۵ ساله	۱۲	۵,۸
مجموع	۲۰۸	۱۰۰

۸-۲. فراوانی پاسخ دهندگان نظر به درجه تحصیل

جدول ۲ فراوانی پاسخ دهندگان نظریه درجه تحصیل

درجه تحصیل	فراوانی	درصد
بی پاسخ	۵	۲,۴
۱۴ باست	۹	۴,۳
لیسانس	۱۵۷	۷۵,۵
ماستر	۳۷	۱۷,۸
مجموع	۲۰۸	۱۰۰

۳-۸. فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه جنسیت

جدول ۳ فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۲۰۸	۱۰۰,۰

۴-۸. فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه وظیفه

جدول ۴ فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه وظیفه

موقف وظیفه	فراوانی	درصد
بی‌پاسخ	۸	۳,۸
مامور	۱	۰,۵
مدیر	۵۲	۲۵,۰
آمر	۴۳	۲۰,۷
رئیس	۳	۱,۴
استاد	۶۵	۳۱,۳
عضو مسلکی	۳۱	۱۴,۹
کارشناس	۵	۲,۴
مجموع	۲۰۸	۱۰۰,۰

۵-۸. فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه رشته تحصیلی

جدول ۵ فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه رشته تحصیل

رشته تحصیل	فراوانی	درصد
بی‌پاسخ	۵	۲,۴
علوم انسانی	۹۵	۴۵,۷
علوم تجربی	۱۰۸	۵۱,۹
مجموع	۲۰۸	۱۰۰,۰



۶-۸. فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه محل وظیفه

جدول ۶ فراوانی پاسخ‌دهندگان نظریه محل وظیفه

محل وظیفه	فراوانی	درصد
اداره مرکزی	۵۸	۲۷.۹
مراکز آموزشی مرکز	۴۱	۱۹.۷
آمریت تعلیمات تخنیکي ولایات	۴۰	۱۹.۲
مرکز آموزشی ولایات	۶۹	۳۳.۲
مجموع	۲۰۸	۱۰۰.۰

۹. آمار استنباطی

برای ثبوت فرضیه‌های این تحقیق، پرسش‌نامه حاوی ۴۵ سؤال در چهار بخش (در مورد سطح دانش و تخصصی ناظران و راهنمایان آموزشی، نقش ناظران و راهنمایان آموزشی در جمع‌آوری اطلاعات از مراکز آموزشی، توانایی راهنمایی ناظران و راهنمایان آموزشی در اجرای برنامه‌های آموزشی و در مورد اهمیت دان به نظرات ناظران و راهنمایان آموزشی توسط مسئولین اداره تعلیمات تخنیکي و مسلکي در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزشی) به‌طور محقق ساخته با طیف لیکرت ترتیب‌بندی و به نمونه‌های آماری تعیین‌شده توزیع و جمع‌آوری گردیده است.

جهت اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، مورد آزمون قرار گرفت؛ اما ضریب معنی‌داری پایین‌تر از ۰/۰۵ فیصد را نشان داد؛ یعنی داده‌ها نرمال نبود. بدین لحاظ از آزمون‌های ناپارامتری در تحلیل داده‌ها استفاده شد.

از بین آزمون‌های ناپارامتری، آزمون تک متغیر مجذورکای که گاه آزمون برازندگی مجذور کای نامیده می‌شود، یکی از مهم‌ترین آزمون‌های ناپارامتری است که در پژوهش‌های علوم رفتاری، به‌ویژه در تعیین برازندگی و الگوی داده‌های تجربی و مقایسه آن‌ها با مدل‌های نظری، موارد استفاده بسیار دارد. (عسکری و هومن، ۱۳۹۲:

با توجه به توضیحات فوق، آزمون مجذور کای برای تحلیل این داده‌ها مناسب دانسته شده است. روش تحلیل داده‌ها، در هر چهار بخش، آمار استنباطی خی ۲ بوده که جدول و نمودارهای آن‌ها در بخش اول به‌طور کامل ترسیم شده و از ترسیم جدول سایر بخش‌ها به دلیل حجم زیاد، صرف‌نظر شده و خلاصه نتایج آن درج شده است. فرمول $p = \frac{x}{n} \times 100$ برای تعیین درصد فراوانی پاسخ‌ها است. P درصد فراوانی‌ها، x جمع سرستون و n تعداد کل.

فرمول زیر برای به دست آوردن خی ۲ است. فرمول محاسبه خی ۲
 $\sum$ مجموع اعداد O فراوانی‌های مشاهده‌شده E فراوانی‌های مورد انتظار

$$x^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

۱۰. تحلیل بخش اول سؤالات مربوط سطح دانش و تخصص ناظران و

راهنمایان آموزشی

فرضیه ۱. ناظران و راهنمایان آموزشی اداره تعلیمات تخریکی و مسلکی از دانش و تخصص لازم برای اجرای وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی، برخوردارند. این فرضیه با ۵ سؤال مطرح شده است. سؤالات به‌وسیله گزینه‌های (کاملاً موافق، موافق، نظری ندارم، مخالف و کاملاً مخالف) تبیین شده و به ترتیب امتیازات ۱ الی ۵ را به خود اختصاص داده است.

جدول ۷ فراوانی سؤالات مربوط بخش اول سؤالات

مجموع	کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	موافق	کاملاً موافق	
207	1	22	24	96	64	ناظران از دانش، تخصص، مهارت و تجارب لازم نظارتی نوین برخوردارند
206	1	20	21	114	50	ناظران توان دریافت و حل مشکلات، نیازها، چالش‌های آموزشی و ارائه راه‌حل مناسب را در مراکز آموزشی دارند

207	2	17	24	103	61	ناظران مهارت‌های استفاده از تکنولوژی آموزشی را دارند
202	0	27	37	85	53	ناظران با روش تحقیق آشنایی دارند
204	1	0	12	70	121	اگر سطح دانش، تخصص و مهارت ناظران بالا برده شود، می‌توانند اطلاعات را به صورت درست و دقیق از مراکز آموزشی جمع‌آوری، تحلیل و از برنامه نظارت نمایند
1026	5	86	118	468	349	مجموع فراوانی
100%	480/	388/	511/	6145/	0134/	فیصدی فراوانی
	868/			6279/		درصدی موافق و مخالف
96738/						خی 2
$X^2 O = 73896 / X^2 C = 9.48$ $205 / \text{sig} = 0000 / df = 4$						

فرض ما بر این است که:

H_0 : ناظران و راهنمایان آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی از دانش و تخصص لازم برای اجرای وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی، برخوردار نیستند.
 H_1 : ناظران و راهنمایان آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی از دانش و تخصص لازم برای اجرای وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی، برخوردارند.

۱-۱۰. نتایج

از مجموع پاسخ‌ها ۷۹/۶۲ فیصد رأی موافق و ۸/۸۶ فیصد را مخالف است. این نشان می‌دهد که ناظران و راهنمایان آموزشی، از دیدگاه کارمندان اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی از دانش و تخصص لازم برخوردارند و به هر اندازه میزان تخصص و دانششان بالابرده شود، به همان اندازه در کیفیت اجرای وظایفشان تأثیر مثبت دارد.

جدول شماره (۸) نشان می‌دهد که فراوانی مورد انتظار (۲۰۵/۲) در تمام طبقات با فراوانی مشاهده شده و بین طبقات فراوانی مشاهده شده، تفاوت زیاد وجود دارد. این نشان می‌دهد که بین طبقات فراوانی اختلاف زیادی است که نشان می‌دهد توزیع مشاهده شده با توزیع نظری متفاوت است و فراوانی طبقات با یکدیگر برابر نیست.

جدول ۸ آزمون فراوانی کای اسکویر مربوط بخش اول سؤالات

در مورد دانش و تخصص ناظران و راهنمایان آموزشی			
کاملاً موافق	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	تفاوت فراوانی ها
349	205.2	143.8	
468	205.2	262.8	
118	205.2	-87.2	
86	205.2	-119.2	
5	205.2	-200.2	
مجموع	1026		

همان طوری که در جدول شماره (۹) مشاهده می شود، مقدار χ^2 مشاهده شده از مقدار χ^2 بحرانی یا جدول بزرگتر است $9/48 < 738/96$ ، $df=4$ و سطح خطای کمتر از $0/05 < 0/000 = sig$ معنی دار است. پس با اطمینان ۹۵ درصد فرض صفر را رد کرده و فرض تحقیق را تأیید می نماییم.

جدول ۹ آزمون آماری کای اسکویر مربوط بخش اول سؤالات

Test Statistics	
	تخصص
Chi-Square	738.961a
Df	4
Asymp. Sig.	.000
a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 205.2.	

۱۱. جمع آوری اطلاعات و داشتن سوابق اطلاعات از مراکز آموزشی

برنامه ریزی آموزشی یک عمل دوام دار است. بدین لحاظ برنامه ریز نیازمند جمع آوری اطلاعات در طی سال های متمادی است تا بتواند با استفاده از آن اطلاعات، سیر نظام آموزشی را در طی سال ها مورد بازنگری قرار داده و در روشنایی مسیر پیموده شده



و اطلاعات موجود وضعیت فعلی را تحلیل و یک برنامه دقیق تری را تبیین نماید. طبق لایحه وظایف نظارت و ارزیابی این ریاست، اعضای مسلکی نظارت مرکز مکلف است که در هر ربع سال یک مرتبه از مراکز آموزشی ولایات و در هر ماه دو مرتبه از مراکز آموزشی مرکز نظارت نماید. بدین لحاظ فرضیه قرار ذیل مطرح گردید:

فرضیه ۲. ناظران و راهنمایان آموزشی در گردآوری اطلاعات و تبیین برنامه ریزی آموزشی اداره تعلیمات تخنیکي و مسلکی نقش معناداری دارند. این فرضیه با بیست سؤال مطرح شده است.

جدول ۱۰ فراوانی مربوط بخش دوم سؤالات

مجموع	کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	موافق	کاملاً موافق	
3939	76	373	695	1541	1254	مجموع فراوانی
100%	921/	469/	6417/	1239/	8331/	فیصدی فراوانی
	3811/			9270/		درصدی موافق و مخالف
471868/						خی ۲
X2C = 9.48						

از مجموع سؤالات ۷۰/۹۲ فیصد پاسخ دهندگان نظر موافق و ۱۱/۳۸ فیصد رأی مخالف دارند. این نشان می دهد که ناظران و راهنمایان آموزشی از مراکز آموزشی در هنگام نظارت تمام معلومات را همه جانبه و به صورت کمی و کیفی به موقع و دقیق جمع آوری نموده به مرکز انتقال می دهد و هم اطلاعات از چگونگی وضعیت مراکز آموزشی از طی سال های قبل، دارد تا برنامه ریزان از مجموع این اطلاعات در برنامه ریزی استفاده کنند.

در جدول شماره (۱۱) نشان می دهد که فراوانی مورد انتظار (۷۸۷/۸) در تمام طبقات با فراوانی مشاهده شده و بین طبقات فراوانی مشاهده شده تفاوت زیاد مشاهده می شود. این نشان می دهد که بین طبقات فراوانی اختلافات زیادی است.

جدول ۱۱ آزمون فراوانی کای اسکویر مربوط بخش دوم سؤالات

در مورد جمع‌آوری اطلاعات و تبیین برنامه‌ریزی آموزشی			
تفاوت فراوانی‌ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
466.2	787.8	1254	موافق کاملاً
753.2	787.8	1541	موافق
-92.8	787.8	695	ندارم نظری
-414.8	787.8	373	مخالف
-711.8	787.8	76	مخالف کاملاً
		3939	مجموع

همان‌طوری که در جدول شماره (۱۲) مشاهده می‌شود، مقدار χ^2 مشاهده شده از مقادیر χ^2 جدول بزرگ‌تر است $9/48 < 1868/473$ ، $df=4$ و سطح خطا کمتر از $0/05 < 0/000$ $Sig=$ معنی‌دار است. پس با اطمینان ۹۵ درصد فرض تحقیق را تأیید نمود.

جدول ۱۲ آزمون آماری کای اسکویر مربوط بخش دوم سؤالات

Test Statistics	
	اطلاعات
Chi-Square	1868.473a
Df	4
Asymp. Sig.	.000
a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 787.8.	

۱۲. توان راهنمای ناظران و راهنمایان آموزشی

راهنمایی در راستای بهبود کیفیت آموزش یکی از وظایف اصلی ناظران و راهنمایان آموزشی است. ناظران مکلفند که هرآن چه که از طرف مسئولین برنامه‌ریزی



می شود، در مرحله اجرا آن را به طور دوام دار، نظارت نموده مرحله به مرحله کارمندان اداری و تدریسی مراکز آموزشی را راهنمایی نمایند تا آن ها طبق برنامه طرح شده، به صورت درست عمل نمایند.

فرضیه ۳. ناظران و راهنمایان آموزشی در اجرای برنامه ریزی آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی نقش تعیین کننده دارند.

در این بخش ده سؤال در مورد توانایی ناظران و راهنمایان آموزشی در راستای راهنمایی کارمندان مراکز آموزشی در هنگام اجرای برنامه های آموزشی، پرسیده شده است.

جدول ۱۳ فراوانی مربوط بخش سوم سؤالات

مجموع	کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	موافق	کاملاً موافق	
۲۰۰۳	45	213	273	813	659	مجموع فراوانی
۱۰۰٪	۲۴۲/	۶۳۱۰/	۶۲۱۳/	۵۸۴۰/	۹۳۲/	فیصد فراوانی
	8812/		6213/	4873/		فیصدی موافق و مخالف
371035/						خی 2
Df=4 p=02=400/6 000/C = 9.48 X						

از مجموع سؤالات ۷۳/۴۸ فیصد پاسخ دهندگان نظر موافق و ۱۲/۸۸ فیصد رأی مخالف دارند. این نشان می دهد که از نظر کارمندان اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی، ناظران و راهنمایان آموزشی توان راهنمایی کارمندان اداری و تدریسی مراکز آموزشی را در راستای تطبیق برنامه های (آموزشی، لوایح و مقررات، کارهای اداری، روش ها و اجرای کارهای عملی در تدریس و استفاده درست از وسایل و تجهیزات) را در جهت بهبود کیفیت آموزش، دارند.

جدول شماره (۱۴) نشان می دهد که فراوانی مورد انتظار (۴۰۰/۶) در تمام طبقات با فراوانی مشاهده شده و بین طبقات فراوانی مشاهده شده، تفاوت زیاد مشاهده می شود.

جدول ۱۴ آزمون فراوانی کای اسکویر مربوط بخش سوم سؤالات

در مورد توان راهنمایی ناظران و راهنمایان آموزشی به کارمندان مراکز آموزشی			
فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	تفاوت فراوانی ها	
کاملاً موافق	659	400.6	258.4
موافق	813	400.6	412.4
نظری ندارم	273	400.6	-127.6
مخالف	213	400.6	-187.6
کاملاً مخالف	45	400.6	-355.6
مجموع	2003		

همان طوری که در جدول شماره (۱۵) مشاهده می شود، مقدار χ^2 مشاهده شده از مقادیر χ^2 بحرانی بزرگ تر است $1035.375/375 < 9/48$ ، $df=4$ و سطح خطای کمتر از $0.05 < 0.000 = sig$ است. پس با اطمینان ۹۵ درصد فرض تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد.

جدول ۱۵ آزمون آماری کای اسکویر مربوط بخش سوم سؤالات

Test Statistics	
راهنمایی	
Chi-Square	1035.375a
Df	4
Asymp. Sig.	.000
a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 400.6.	

۱۳. اهمیت دادن به نظر ناظران

طبق نظر صاحب نظران، وظایف ناظران و راهنمایان آموزشی ایجاب می کند که آنان باید از دانش و تخصص لازم برخوردار باشند تا بتوانند وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی را به درستی انجام دهند. در صورتی که ناظران و راهنمایان آموزشی از



دانش و تخصص لازم برخوردار باشند و بتوانند وظایف خویش را به خوبی انجام دهند، مسئولین برنامه‌ریزی آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی از نظریات و گزارش‌های آنان در راستای تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی، چه مقدار استفاده می‌کنند؟

فرضیه ۴. مسئولین اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی به نظرات و گزارش‌های ناظران و راهنمایان آموزشی اهمیت می‌دهند. برای دانستن این موضوع در این بخش ده سؤال طرح شده که پاسخ‌های آن قرار ذیل‌اند:

جدول ۱۶ فراوانی مربوط بخش چهارم سؤالات

مجموع	کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	موافق	کاملاً موافق	
۲۰۳۷	101	238	464	656	578	مجموع فراوانی
100%	954/	6811/	7722/	2032/	3728/	فیصد فراوانی
	6316/			5760/		
۸۷۵۳۱/						خی ۲
407/ Df=4 p=0000/ فراوانی مورد انتظار						

از مجموع سؤالات این بخش ۵۷/۶۰ فیصد پاسخ‌دهندگان نظر موافق و ۶۳/۱۶ فیصد رأی مخالف دارند. نظر کارمندان این اداره، نشان می‌دهد که مسئولین اداره مرکزی به نظریات و گزارش ناظران و راهنمایان آموزشی اهمیت می‌دهند و در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی، نظر ناظران و راهنمایان آموزشی خواسته می‌شود.

جدول شماره (۱۷) نشان می‌دهد که فراوانی مورد انتظار (۴۰۷/۴) در تمام طبقات با فراوانی مشاهده شده و بین طبقات فراوانی مشاهده شده، تفاوت زیاد است.

جدول ۱۷ آزمون فراوانی کای اسکویر مربوط بخش چهارم سؤالات

در مورد اهمیت دادن به نظر ناظران و راهنمایان آموزشی در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی			
تفاوت فراوانی‌ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
170.6	407.4	578	کاملاً موافق
248.6	407.4	656	موافق
56.6	407.4	464	نظری ندارم
-169.4	407.4	238	مخالف
-306.4	407.4	101	کاملاً مخالف
		2037	مجموع

همان‌طوری که در جدول شماره (۱۸) مشاهده می‌شود، مقدار χ^2 مشاهده شده از مقادیر χ^2 جدول بزرگ‌تر است $878/531 < 48/9$ ، $df=4$ و سطح خطای کمتر از $0/05 < sig = 000/0$ است. پس با اطمینان ۹۵ درصد فرض تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۱۸ آزمون آماری کای اسکویر مربوط بخش چهارم سؤالات

Test Statistics	
	اهمیت دادن به نظر ناظران
Chi-Square	531.878a
Df	4
Asymp. Sig.	.000
a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 407.4.	

فرضیه اصلی تحقیق: ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه‌ریزی آموزشی اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی نقش معنادار دارند.

جدول ۱۹ آزمون فراوانی کای اسکویر مجموع سؤالات

مقایسه فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار مجموع سؤالات تحقیق			
تفاوت فراوانی‌ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	



کاملاً موافق	2840	1801.2	1038.8
موافق	3478	1801.2	1676.8
نظری ندارم	1551	1801.2	-250.2
مخالف	910	1801.2	-891.2
کاملاً مخالف	227	1801.2	-1574.2
مجموع	9006		

از مجموع ۴۵ سؤال ۷۰/۱۵ فیصد پاسخ‌دهندگان نظر موافق، ۱۲/۶۲ فیصد رأی مخالف و ۱۷/۲۲ فیصد رأی دهنده‌گان نظری نداشتند.

چنانکه در جدول شماره (۲۰) مشاهده می‌شود، مقدار χ^2 ۲ مشاهده‌شده از مقادیر χ^2 ۲ جدول بزرگ‌تر است $df=4$ ، $48/9 < 60/1140$ و سطح خطای کمتر از $sig = 0/000 < 0/05$ است. پس با اطمینان ۹۵ درصد فرض صفر رد شده فرضیه تحقیق، تأیید می‌شود.

جدول ۲۰ آزمون آماری کای اسکویر مجموع سؤالات

Test Statistics	
	مجموع
Chi-Square	4011.607a
Df	4
Asymp. Sig.	.000
a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 1801.2.	

۱۴. ضریب همبستگی

طوری که در جدول شماره (۲۱) مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرها مثبت است؛ یعنی با تقویه هریک از متغیرها، متغیر دیگر نیز افزایش می‌یابد.

طوری که در جدول مشاهده می‌شود $sig=0/000$ و پایین‌ترین ضریب همبستگی بین متغیرها بالای ۰/۶۲۰ و ضرایب در سطح $p < 1\%$ معنی‌دار است. از آنجای $\alpha=5\%$ و $p\text{-value} < \alpha$ است. فرض صفر مارد می‌شود و با اطمینان گفته می‌توانیم که بین

95% متغیرهای ما همبستگی و جود دارد.

جدول ۲۱ همبستگی بین چهار بخش از سؤالات پرسش نامه

همبستگی						
اهمیت دادن به نظر ناظران	توان راهنمایی ناظران	جمع‌آوری اطلاعات	تخصص ناظران			
.620**	.729**	.729**	1.000	ضریب همبستگی	تخصص ناظران	ردیف‌های سپیرمن
.000	.000	.000	.	سطح معناداری		
180	173	162	194	فراوانی		
.775**	.838**	1.000	.729**	ضریب همبستگی	نقش راهنمایان در جمع‌آوری اطلاعات	
.000	.000	.	.000	سطح معناداری		
159	163	170	162	فراوانی		
.727**	1.000	.838**	.729**	ضریب همبستگی	توان راهنمایی ناظران	
.000	.	.000	.000	سطح معناداری		
174	183	163	173	فراوانی		
1.000	.727**	.775**	.620**	ضریب همبستگی	اهمیت دادن به نظرات ناظران	
.	.000	.000	.000	سطح معناداری		
191	174	159	180	فراوانی		
معنادار بودند $p<0/01$ کلیه ضرایب در سطح **.						

نتیجه‌گیری

از تحلیل متون، اسناد اداری تعلیمات تخنیکی و مسلکی و تجربیات کشورهای مختلف دریافتیم:

۱. اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی از زمان تأسیس ۱۳۲۶ تا سال ۱۳۹۷ زیر اثر وزارت معارف و تحصیلات علی قرار داشته و به‌عنوان واحد دوم به آن نگاه شده و هیچ‌گاه یک برنامه‌ریزی جامع و بلندمدت نداشته است. این اداره کارمندان مسلکی و حرفوی مطابق نیاز بازار کار آموزش می‌دهد و از طرفی منابع تولید و شغل‌ها همواره در حال تغیر است. بدین لحاظ نیازمند اطلاعات دقیق و دوام‌دار است.



۲. انکشاف مراکز آموزشی و ایجاد رشته‌ها در سطح کشور و هم‌چنین تجهیزات، تشکیلات این اداره بدون برنامه‌ریزی و غیر مناسب و غیر متوازن صورت گرفته است.
۳. پیشرفت‌های سریع آموزشی کشورهای پیشرفته مدیون برنامه‌ریزی دقیق آموزشی است و برعکس بی‌برنامگی یکی از چالش‌های عمده کشورهای توسعه‌نیافته و در حال توسعه است که این اداره نیز در سرنوشت گزینه دوم گرفتار است.
۴. نظام آموزشی یک سیستم است که باید در برنامه‌ریزی آموزشی تمام اجزای آن (درونداد، فرایند و برونداد) باهم مدنظر گرفته شود و در غیر آن سیستم کارایی خود را از دست می‌دهد.
۵. یکی از مشکلات برنامه‌ریزی آموزشی در اکثر کشورها، عدم در نظر گرفتن اطلاعات و جنبه‌های کیفی نظام آموزشی بوده است و جمع‌آوری اطلاعات کیفی نیازمند زمان و افراد متخصص که در جریان آموزش باشند، است.
۶. برنامه‌ریزی آموزشی هر کشور وابسته به شرایط سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و جغرافیایی آن کشور است.
۷. با توجه به سیر تاریخی نظارت و راهنمایی آموزشی، روش‌های نظارت در رضایت کارمندان و استادان و بهبود فعالیت‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده داشته است و از نظر صاحب‌نظران، ناظران و راهنمایان آموزشی افراد متخصص در امور تعلیم و تربیه بوده و از نزدیک فعالیت‌های مسئولین و استادان مراکز آموزشی را نظارت و رهنمایی می‌نماید.
۸. نتایج تحقیق میدانی نشان می‌دهد که ناظران و راهنمایان آموزشی اداره تعلیمات تخنیک و مسلکی از دانش و تخصص لازم برخوردارند و می‌توانند اطلاعات را به‌طور کمی و کیفی در جریان نظارت از مراکز آموزشی جمع‌آوری و تحلیل نمایند و از اینکه به‌طور دوام‌دار و به‌صورت مستقیم از جریان آموزش در مراکز آموزشی نظارت می‌نمایند، در اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی نقش بارز دارند. از طرفی هم بین سطح دانش و تخصص ناظران، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات، توان راهنمایی ناظران در اجرای برنامه‌های آموزشی و اهمیت دادن به نظرات و گزارش‌ها اعضای



نظارت توسط مسئولین این اداره برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌ها، همبستگی مثبت برقرار است. بدین لحاظ نتایج نهایی نشان داد که ناظران و راهنمایان آموزشی در اصلاح و بهبود برنامه‌ریزی آموزشی اداره تعلیمات تخنیکی و مسلکی نقش معنادار دارد؛ لذا پیشنهاد شود که ناظران و راهنمایان آموزشی به‌طور پیوسته ارتقای ظرفیت داده شوند و در جمع‌آوری اطلاعات، تبیین و تدوین برنامه‌ریزی آموزشی از نظرات و پیشنهادهای آنان من‌حیث متخصصین آموزشی، استفاده شود.

فهرست منابع

الف. کتاب‌ها

۱. بازرگان، عباس، (۱۳۹۵)، *ارزیابی آموزشی*، تهران: نشر سمت.
۲. تقی پورظهير، علی، (۱۳۸۵)، *برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، تهران: آگاه.
۳. حافظ نیا، محمدرضا، (۱۳۹۳)، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران: نشر سمت.
۴. خلیلی شورینی، سیاوش، (۱۳۸۲)، *اصول و مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*، تهران: نشر یادواره کتاب.
۵. رضائیان، علی، (۱۳۸۶)، *تجزیه و تحلیل و طراحی سیستم*، تهران: نشر سمت.
۶. شیرازی، علی، (۱۳۹۲)، *مدیریت آموزشی، تئوری، تحقیق و کاربرد*، تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
۷. عسکری، علی و هومن، حیدر علی، (۱۳۹۲)، *آزمون مجذورکای (مبانی، کاربرد و تفسیر)*، تهران: نشر سمت.
۸. فیوضات، یحیی، (۱۳۸۷)، *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*، تهران: نشر ویرایش.
۹. کپهر، ویلفرید و کوهلر، هلموت، (۲۰۲۰)، *کتاب رهنمود آمرین تعلیمات تخنیکي و مسلکی. giz موسسه*.
۱۰. کریمی، رامین، (۱۳۹۴)، *راهنمای آسان تحلیل آماری با spss*، تهران: نشر هنگام.
۱۱. گلیکمن، کارادی، گوردون، استفن پی و گوردون، ژوویتام. راس، (۱۳۹۱)، *نظارت و رهبری آموزشی رویکرد تحولی*، (مترجم: غلامرضا. شمس مورکانی، محمود ابوالقاسمی)، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۱۲. گودرزی، محمدعلی، (۱۳۹۲)، *مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، انتشارات الکترونیکی مادیسیج، www.madsg.com/ebook
۱۳. محسن پور، بهرام، (۱۳۸۲)، *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*، تهران: نشر سمت.



۱۴. نیکنامی، مصطفی، (۱۳۹۸)، نظارت و راهنمایی آموزشی، تهران: نشر سمت.
۱۵. ب. مقالات
۱۶. احمدیان، محم.، (۲۷ آبان ۱۳۹۴)، اخلاق و منش ناظران و مدیر و تأثیر آن در بهسازی معلمان با رویکرد اسلامی، کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی. تهران- ایران، مرکز همایش‌های بین‌المللی صداوسیما.
۱۷. عبدالهی، بیژن (۱۳۹۵)، نظارت آموزشی کلاس درس محور (نظارت بالینی). تهران: مرآت.
۱۸. عزتی، میترا، سیفی، علی و محمداسماعیلی، فائزه، (۱۴۰۰)، بررسی عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و مقایسه آن با طرح معلمان راهنمای روستایی در استان خراسان جنوبی، فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، سال ششم، شماره اول، ۱۷-۲۵.

شکل‌گیری، تغییر و تثبیت نگرش در تعلیمات دینی

محمد ظاهر فهیمی^۱

چکیده

یکی از دغدغه‌های اصلی جریان تعلیم و تربیت در کشور ما، همواره موضوع ایجاد و شکل‌دهی باورها و رفتارهای دینی بوده است. به همین دلیل از آغاز تأسیس نظام معارف کشور، همواره بخش وسیعی از بودجه و تلاش متصدیان این نظام، مسئله تربیت دینی بوده است. این در حالی است که مرور جریان تاریخی و شاهدۀ وضعیت امروز کشور، نشان می‌دهد که هرچه تلاش‌ها در این زمینه بیشتر بوده، کمتر نتیجه مثبت داشته است. لذا به‌طور طبیعی سؤال مهمی قابل طرح است که علت ناکامی این همه تلاش چیست یا چرا نظام معارف و تحصیلات عالی ما موفقیت چندانی در این زمینه نداشته است؟ هدف این مقاله ک با روش تحلیلی توصیفی تدوین شده، این است که با مرور آثار و نتایج تحقیقات انجام شده در مورد تربیت دینی، به سؤال مزبور در حد ظرفیت یک مقاله پاسخ داده شود. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که یکی از عوامل این ناکامی، عدم توجه به بنیادهای تعیین کننده رفتار و خصوصیات روان‌شناختی انسان است. رفتار و خصوصیات روان‌شناختی انسان معمولاً تحت تأثیر نگرش‌هایی است که به‌صورت خصوصیات ذهنی حاصل از تجربیات زندگی، شکل می‌گیرد و در تعاملات روزمره تبارز می‌یابد. این شکل‌گیری غالباً خارج از اختیار افراد به وجود می‌آید و از عوامل اثرگذاری که غالبان خارج از اختیار انسان است، اثرپذیری دارد. لذا بعد از بحث در مورد مسائل اساسی رفتار و نگرش‌های انسان، توصیه شده است که برای موفقیت جریان تعلیم و تربیت دینی، باید به بنیادهای مؤثر شکل‌گیری، تغییر و تثبیت نگرش‌های دینی توجه شود و به‌جای مقصر دانستن متعلمان و محصلان، مشکلات در خود نظام تعلیم و تربیت جستجو شود.

کلیدواژه‌ها: تعلیمات دینی، نظام آموزشی، نگرش، شکل‌گیری نگرش، تغییر نگرش، تثبیت نگرش

۱. دانشیار دانشگاه تعلیم و تربیت کابل.

ایمیل: mfahimi310@gmail.com

مقدمه

یکی از مسائل عمده که همواره در نظام آموزشی ما و به طور کلی جهان اسلام مطرح بوده، شکل دهی و تثبیت نگرش‌های دینی در متعلمان و محصلان است. برای اهمیت این موضوع کافی است بدانیم که از آغاز تأسیس نظام معارف عمومی در افغانستان تقریباً یک چهارم هزینه‌ها و ظرفیت مادی و معنوی این نظام به تعلیم و تربیت دینی اختصاص داشته و سهم عمده‌ای از بودجه کل کشور به این عرصه سوق داده شده است؛ اما برخلاف انتظار آنچه از این همه هزینه به دست آمده، غالباً برعکس نیت و مقاصد متصدیان و افکار عامه بوده یا دست کم فایده عمده‌ای بر آن مترتب نبوده است.

افرادی در این وضعیت، دیدگاه‌های متفاوت و گاه متضادی را ابراز می‌دارند. برخی متعلمان را ملامت می‌کنند، برخی معلمان و مربیان را، برخی خانواده‌ها را، برخی نظام آموزشی را، برخی جامعه و رسانه‌ها را و برخی نیز عوامل دیگری را در این ناکامی دخیل می‌دانند؛ اما وضعیت تغییر نمی‌یابد و شرایط همچنان باقی است. بدین جهت این سؤال بر اذهان کارشناسان امور اجتماعی، فرهنگی و آموزشی سنگینی می‌کند که چرا هزینه‌های بسیار و تلاش‌های گسترده‌ای که در عرصه آموزش‌های دینی می‌شود، نتیجه‌بخش نیست و باورهای دینی متعلمان و محصلان استحکام لازم ندارد؟ به نظر می‌رسد در نظام آموزشی ما رویکرد کارشناسانه به موضوع وجود ندارد. مسئولین نظام و حتی افکار عمومی با ساده‌انگاری موضوع به رویکردهای سنتی وفاداری نشان داده، مشکلات تعلیم و تربیت دینی را عمدتاً به متعلمان و محصلان و خانواده‌های آنان ارجاع می‌دهند.

تحقیق حاضر بر این فرض استوار است که مشکلات تعلیم و تربیت دینی متعلمان و محصلان، ناشی از بی‌توجهی به بنیادهای تربیتی است که یکی از آن‌ها مفهوم و سازوکار شکل‌گیری، تغییر و تثبیت نگرش^۱ است. لذا در اینجا تلاش شده تا این مفهوم و سازوکار آن به عنوان یکی از موضوعات مؤثر در فرایند و برآیند تربیت دینی توضیح داده شود.



۱. معنای نگرش

نگرش ازجمله مفاهیم و واژه‌های آشنایی است که همه افراد به‌گونه‌ای با آن آشنایی دارند؛ اما این واژه در ادبیات روان‌شناختی عبارت است از ترکیبی از باورها و هیجان‌هایی که شخص را پیشاپیش آماده می‌کند تا به دیگران، اشیا و گروه‌های مختلف به شیوه مثبت یا منفی نگاه کند. نگرش‌ها ارزیابی از اشیا را خلاصه می‌کنند و در نتیجه پیش‌بینی یا هدایت اعمال یا رفتارهای آینده را بر عهده می‌گیرند. (هیلگارد و اتکینسون، ۱۳۷۱)

۲. عوامل نگرش

این ترکیب، به نظر پاتریسیا نیلز،^۱ یکی از روان‌شناسان معاصر، تحت تأثیر سه عامل تجربه‌های فردی، محیط اجتماعی و تعامل احساسات انسان با محیط شکل می‌گیرد. (نیلز، ۱۹۸۲) از دید وی عامل دوم اگرچه نسبت به دو عامل دیگر مؤثرتر است، ولی با این حال نقش دو عامل دیگر نیز قابل توجه بوده و به اندازه‌ای است که می‌توان آن‌ها را در کنار عامل دوم قرارداد.

نگرش از نظر دیوید کرچ^۲ و ریچارد کراچفیلد، دو روان‌شناس آمریکایی که تحقیقات نسبتاً کامل‌تری در این زمینه انجام داده و به نتایج جامع‌تری دست یافته‌اند، تحت تأثیر چهار عامل ذیل است. (کرچ، ۱۹۴۸)

الف. نیازها: نیازها یا چگونگی تأمین آن‌ها عاملی است که می‌تواند نگرش انسان را نسبت به تمام آن چیزهایی که در ارتباط با آن واقع می‌شود، تحت تأثیر قرار دهد. انسان در زندگی روزمره خود در هر مرحله که قرار داشته باشد، نیازهایی برای زنده ماندن و زندگی کردن دارد که سعی می‌کند با وسایل و امکاناتی که در اختیارش قرار دارد، به تأمین آن‌ها بپردازد. طبعاً در جریان این کار معمولاً یک سلسله موانع و مشکلات بر سر راه او قرار می‌گیرد و هم یک سلسله امور زمینه‌ساز و کمک‌کننده برای او پیدا می‌شود. اشیا و اموری که به رفع نیازمندی‌های انسان کمک می‌کند و

1. Nilz

2. Kirch



احتیاجات او را برطرف می‌کند، نگرش مثبت انسان را به‌سوی خود برمی‌انگیزاند و اشیا و اموری که راه رسیدن او را به هدف سد می‌کند، نگرش منفی او را برمی‌انگیزاند. بنابراین نیازها و چگونگی رفع آن‌ها عاملی است که می‌تواند نگرشی را در انسان نسبت به چیزی، موضوعی یا فرد و افرادی به وجود آورد. این نیازها می‌تواند نیازهای مادی مانند نیاز به خوراک، پوشاک، مسکن و امثال آن باشد و می‌تواند نیازهای روحی و روانی باشد مانند نیاز به تأیید اجتماعی، نیاز به مورد توجه واقع شدن از سوی دیگران، نیاز به مورد احترام قرار گرفتن یا حتی آرامش خاطر یافتن و امثال آن باشد.

ب. تراکم تجربه: تراکم تجربه یا تجربه‌های شناختی تمام اطلاعاتی است که فرد درباره چیزی، موضوع یا فرد خاصی، در طول زندگی به دست می‌آورد. این اطلاعات و شناخت‌ها، چگونگی و محتوای آن‌ها که در طول دوران زندگی برای فرد نسبت به چیزی متراکم می‌شود و شکل می‌گیرد، عاملی دیگری است که می‌تواند نگرش انسان را نسبت به آن چیز شکل دهد. (نیلز، ۱۹۸۰) از این رو منابع اطلاعاتی و شناختی افراد نقش مهم و مؤثری در شکل‌گیری نگرش افراد دارد؛ زیرا این منابع هرگونه که به انسان اطلاعات دهد، نگرش انسان را نیز نسبت به متعلق آن اطلاعات متأثر خواهد ساخت. بدین جهت رسانه‌های جمعی و گروهی که امروزه نقش تعیین کننده‌ای در شکل‌دهی تجربه‌های شناختی جامعه دارد و اطلاعات و معلومات ایشان از طریق آن‌ها حاصل می‌شود، از اهمیت و حساسیت ویژه برخوردار است.

علاوه بر رسانه‌ها، خانواده‌ها، مدارس، آموزشگاه‌ها، کتاب‌ها، باشگاه‌ها و تمام محیطی که انسان با آن‌ها در ارتباط است نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری نگرش انسان دارد؛ زیرا این مراکز و محیط‌ها منابع عمده معلومات و اطلاعات انسان نسبت به امور و موضوعات دیگر است. انسان از طریق اعضای خانواده و بخ خصوص پدران و مادران، مدیران مدارس، اساتید دانشگاه‌ها، کتاب‌ها، همشاه‌گردی‌ها و همبازی‌ها و امثال آن اشیا و موضوعات و اشخاص را می‌شناسد.

ج. تعلق گروهی: گروه را در جامعه‌شناسی یعنی «مجموعه افرادی که نیازمندی‌ها



و وابستگی‌های متقابل خود را به نحوی از انحا برطرف می‌کنند». (برکووتز، ۱۳۷۲) در تعریف دیگر گفته شده: «گروه واحدی از اجتماع است که بین اعضای آن رابطه متقابل و روح اتحاد، منافع و ارزش‌های مشترک وجود دارد که با شرایط خاصی سازمان‌یافته و مدت‌زمانی نیز دوام می‌یابد». (فرسار، ۱۳۷۷ آریانپور، ۱۳۵۷)

تعریف و ویژگی‌های گروه هرچه باشد، برای بحث ما اهمیت چندانی ندارد. آنچه مهم است این است که به اتفاق نظر تمام صاحب‌نظران جامعه‌شناسی و روان‌شناسی گروه نقش مهم و مؤثری در شکل‌گیری نگرش‌های فرد دارد. معمولاً نگرش‌های شخص، از اعتقادات و سنت‌های گروه‌های که فرد به آن‌ها تعلق دارد متأثر می‌شود. «فرد به علت این‌که عضو جامعه است از فرهنگ اجتماعی بهره می‌گیرد و چون عضو طبقه خاصی از جامعه است، از آداب و سنت‌های خاص آن طبقه نیز متأثر است. سرانجام چون وابسته به خانواده نیز است، خانواده نیز او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این همانندی‌ها به علت باورهای همانند افراد گروه‌های اجتماعی به وجود می‌آید و تا جایی که ممکن است افراد عضو این گروه‌ها دارای ارزش واحدی باشند. (مهرآرا، ۱۳۷۳) گروه‌ها در شکل‌گیری نگرش‌های افراد مؤثر است. گاهی این تأثیر در شکل‌گیری نگرش‌های افراد چنان قوی و نیرومند است که می‌توان گفت همان نگرش‌های شخص نماینده اعتقادات و سنت‌های گروه‌های است که شخص عضو آن‌ها است. (کوهن، ۱۹۵۵)

نکته را که باید در این زمینه یادآوری کرد این است که در فرایند شکل‌گیری نگرش همیشه، این‌گونه نیست که افراد عضو گروه تنها پذیرنده‌های منفعل و غیرفعال باشند، بلکه در این فرایند مسئله نیازها و تأمین آن‌ها عاملی مؤثری است که در این فرایند نقش دارد.

د. شخصیت: در روان‌شناسی بین ویژگی‌های شخصیتی و نگرش تفاوت گذاشته می‌شود. (آیزن، ۱۳۷۴: ۲۳) بنابراین آن‌ها از همدیگر متفاوت است؛ اما نکته قابل‌توجه اینکه ویژگی‌های شخصیتی افراد، یکی از عواملی است که در چگونگی شکل‌گیری نگرش تأثیر فراوان دارد. از این‌رو بین افراد و اعضای یک گروه، علی‌رغم

داشتن یک نوع هماهنگی کلی در نگرش‌ها تفاوت‌های نیز در همین امر وجود دارد. این تفاوت‌ها ناشی از ویژگی‌های شخصیتی است که در بین افراد این گروه وجود دارد؛ زیرا هر فردی دارای نگرش‌های است که با ویژگی‌ها و الگوی شخصیتی خاص او هماهنگ و سازگار است.^۱ به‌عنوان مثال «شخصیت اقتدارطلب^۲ که با ویژگی‌های چون جمود فکری، تعصب افراطی، عدم گذشت نسبت به خطای دیگران، نژادپرستی و امثال آن همراه است و در افراد و گروه‌های نئونازی‌ها تجسم می‌یابد، نگرش‌های مشخصی را نیز به ظهور می‌رساند که از آن جمله است: نفرت نسبت به نژادهای غیرسفید، مخالفت با حضور خارجی‌ان یا مهاجران و پناهندگان در کشور خویش، طرفداری از سیستم‌های دیکتاتوری و خشن، اعمال خشونت نسبت به مخالفان».

(کریمی، ۱۳۷۸)

بر اساس آنچه کرچ و همکارش گفته‌اند، عواملی هست که بر اساس تحقیقات ایشان در فرایند شکل‌گیری و تکوین نگرش‌های افراد مؤثر است. به نظر می‌رسد این چهارعنصر اگرچه به‌عنوان عوامل مستقیم شکل دهنده نگرش عمل می‌کند؛ اما اگر عوامل غیرمستقیم و درعین حال ریشه نگرش را در نظر بگیریم در آن صورت می‌توان گفت فرایند شکل‌گیری نگرش به‌طورکلی تابع فرایند تربیتی و یادگیری است؛ یعنی عوامل و زمینه‌های ارثی و محیطی که در شخصیت و یادگیری افراد مؤثر است، می‌تواند در شکل‌گیری نگرش‌های افراد نیز مؤثر باشد؛ زیرا همین عوامل باعث می‌شود که شخصیت افراد چگونه شکل بگیرد و آنان به چه گروه‌هایی رو بیاورند و چگونه با گروه خود تأثیر و تأثر داشته باشند، نیازهای خود را چگونه برآورده کنند یا نیازهایشان چگونه برآورده شود. هم‌چنین چه شناخت‌های نسبت به پدیده‌ها و محیط اطراف داشته باشند.

اگر قرار باشد که عوامل مستقیم شکل‌گیری نگرش را در نظر بگیریم و بر اساس همان حرکت کنیم، در رابطه با نگرش دینی باید گفت که در صورتی نگرش یک فرد

1 Schneider

2. Authoritarian personality

نسبت به دین مثبت خواهد شد که:

اولا نیازهای جسمی و روحی افراد یا نیازهای مادی و معنوی افراد شناسایی و پیروی از دین و دستورات آن در راستای تأمین آن نیازها تلقی شود؛ یعنی افراد دریابند که نیازهای آنان در زندگی چیست. این نیازها از چه اولویت و اهمیتی برخوردار است و چه چیزهای می‌تواند آن‌ها را برآورده کند و این که دین در این زمینه چه نقشی دارد. بنابراین اگر دین به گونه‌ای عرضه شود که افراد کارکرد آن را مانعی در جهت تحقق نیازهای مادی و معنوی‌شان احساس کنند، نگرش منفی نسبت به آن پیدا خواهند کرد. البته این که این نیازها به چه شکلی تبیین شود و افراد چگونه به آن توجه کنند و این که آیا این نیازها در افراد تعادل داشته باشد یا در اثر عوامل مختلف و به خصوص تبلیغات و محرک‌های بیرونی، تعادل آن‌ها به هم خورده باشد (در غالب افراد چنین است)، چیزی دیگری است، ولی فرض ما آنجایی است که افراد از نظر احساس نیازمندی‌ها در حالت متعادلی قرار دارد و افراط و تفریطی در این زمینه وجود ندارد. در این صورت در قدم اول باید نیازهای افراد را معرفی کرد و در قدم دوم باید دین به گونه معرفی شود که افراد تأمین نیازهایشان را در آن ببینند. اگر نیازهای افراد به مرحله رسید که آنان در صدد تأمین آن برآمدند، در آن صورت هر چیزی که مانع و صد راه تأمین آن بشود، متعلق نگرش منفی واقع خواهد شد. به همین جهت به نظر می‌رسد یکی از کارهای که لازم است برای فراهم کردن زمینه شکل گرفتن نگرش مثبت نسبت به دین انجام شود، این است که شرایطی به وجود آید که در آن شرایط نیازهای معنوی و حقیقی انسان بیشتر تبارز پیدا کرده و افراد نیازهای معنوی خود را احساس کنند و در صدد رفع آن برآیند.

ثانیا اطلاعات و معلومات مطلوب و مثبتی در مورد دین ارائه شود؛ به گونه که افراد در نتیجه این اطلاعات دین را امر مقبول، پذیرفتنی و خوش آیند تشخیص دهند. از این رو منابع اطلاعاتی و شناختی افراد؛ یعنی اعضای خانواده، معلم، رسانه‌ها و به خصوص رادیو و تلویزیون نقش و اهمیت خطیری دارند. شناخت‌ها و معلوماتی که در نتیجه آن دین یک امر غیر منطقی، نامعقول و غیر قابل قبول جلوه کند، چه آن





اطلاعات و معلومات در ظاهر به طرفداری از دین ارائه شود و چه حتی در ظاهر هم بر ضد دین ارائه شود، می‌تواند نگرش افراد را نسبت به دین و معارف و احکام آن منفی شکل دهد. لذا دفاع غیر منطقی و نامعقول از دین، برای نگرش مثبت نسبت به دین بسیار مضر است.

ثالثاً سعی شود گروه‌هایی با ارزش‌ها، معیارها و هنجارهای دینی و مذهبی تشکیل شود و معیارها و هنجارهای مذهبی و دینی در میان گروه‌های موجود گسترش یابد. رابعاً آنچه از همه مهم‌تر است این است که افراد را باید به گونه‌ای بار آورد که دارای شخصیت دین‌ستیز نشوند؛ یعنی افراد از نظر شخصیتی باید به گونه‌ای بیابند که به راحتی بتوانند با تعلیمات و معارف دینی سازگاری داشته باشند.

البته این سؤال می‌تواند مطرح باشد که آیا شخصیت دین‌ستیز هم داریم یا نه؟ یعنی این که شخصیت افراد به گونه‌ای شکل گرفته باشد که اصلاً نتواند با دین کنار بیابند و به طور شخصیتی دین‌گریز و دین‌ستیز باشند؛ اما آنچه در این زمینه مسلم است این است که بعضی از عوامل بدون شک از عوامل مهم و مؤثر شکل‌گیری شخصیت افراد است مورد توجه و دغدغه خاطر بزرگان دین اسلام بوده است. لذا در مورد آن‌ها دستورات و سفارش‌های خاصی در اسلام ارائه شده و بر پابندی بر آن‌ها تأکید گردیده است.

۳. تغییر نگرش

آنچه به عنوان عوامل مؤثر در شکل‌گیری نگرش ذکر شد، مربوط به آن صورتی بود که نگرش فردی برای اولین بار نسبت به چیزی، موضوعی یا شخصی شکل می‌گیرد؛ اما در صورتی که نگرش فرد با یک سابقه نسبت به موضوعی یا شخصی شکل بگیرد؛ یعنی فرد قبلاً نسبت به آن نگرشی داشته و بعداً نگرشی دیگری نسبت به آن پیدا کرده است، اصطلاحاً تغییر نگرش نامیده می‌شود. در این مورد بحث‌ها و دیدگاه‌های مختلفی مطرح شده که لازم است در اینجا تنها اشاره کوتاهی به آن‌ها داشته باشیم:



۱-۳. الگوهای تغییر نگرش

به‌طورکلی چند الگو برای تغییر نگرش مطرح شده است که عبارت‌اند از: الگوی یادگیری، الگوی شناختی و الگوی کارکردی. اگرچه این الگوها به‌طور شفاف و مستقیم باهم قابل مقایسه نیست؛ زیرا هر یک از زاویه متفاوت مورد مطالعه قرار گرفته است. بااین حال ویژگی‌هایی برای آن‌ها قابل شناسایی است که در حوزه مطالعات روان‌شناسی اجتماعی و مباحث نگرش‌ها، بسیار جالب می‌نماید.

۱-۱-۳. الگوی یادگیری یا شرطی‌سازی

این الگو از سوی روان‌شناسان رفتارگرا مطرح شده و در آن اصول یادگیری که از سوی ایشان تبیین گردیده مبنا قرار گرفته است. بر اساس این الگو تمام نگرش‌های همه افراد به یک شرط قابل تغییر است و آن این‌که عامل تقویت‌کننده برای تغییر نگرش قوی‌تر از تقویت‌کننده باشد که نگرش موجود را حفظ می‌کند. بنابراین در تمام موارد اگر عاملی که نگرش مخالف را تقویت می‌کند، قوی‌تر از عاملی باشد که نگرش موجود افراد تقویت می‌کند، در این صورت نگرش افراد تغییر یافته و نگرش مخالف جایگزین نگرش موجود خواهد شد؛ اما اگر عامل تقویت‌کننده نگرش مخالف ضعیف باشد، در این صورت نگرش موجود به قوت خود باقی خواهد ماند. بر این اساس اگر بخواهیم نگرش ضد دینی افراد را تغییر داده و به نگرش موافق دینی تبدیل کنیم، باید اولاً عواملی را که این نگرش ضد دینی را در فرد تقویت کرده است، شناسایی کنیم و سپس عاملی قوی‌تر از آن را برای تقویت نگرش دینی عرضه نماییم. یک نمونه از نظریات یا الگوی یادگیری برای تغییر نگرش، الگوی هاولند^۱ و همکاران وی است. الگوی هاولند که مشهورترین الگوی یادگیری در تغییر نگرش است، چند مرحله دارد که از محرک شروع و بعد به مرحله توجه، ادراک و پذیرش رسیده و به تغییر نگرش می‌انجامد.

در الگوی هاولند یک پیام که در پی تغییر نگرش باشد به سه چیز بستگی دارد: یکی ویژگی‌های پیام‌رسان، دوم ویژگی‌های خود پیام و سوم زمینه که پیام در آن ارائه

1. Carl Hovland

می‌شود، البته خصوصیات و ویژگی‌های شخصیتی که در پیام گیرنده یا مخاطب وجود دارد، نیز در امر تغییر نگرش بسیار مؤثر است.

الف. پیام‌رسان: در مورد پیام‌رسان مهم‌ترین عاملی که می‌تواند در کار تغییر نگرش بسیار مؤثر واقع شود، موضوع قابل قبول بودن پیام رسان است؛ یعنی این که پیام دهنده چقدر برای مخاطبین قابل قبول باشد. در این زمینه نیز عوامل متعددی در کار است تا این که یک پیام‌رسان را برای مخاطبین قابل قبول کند. این عوامل عبارت‌اند از:

۱. وضع ظاهری پیام‌رسان: این که وی از نظر ظاهری برای مخاطبین مطلوب باشد یا نه، چه لباسی بر تن داشته باشد و این که حتی نامش چه باشد، راه رفتن و حرکات دست و صورتش چگونه باشد و... تمام این عوامل در مطلوب و مقبول کردن یک پیام‌رسان مؤثر است.

۲. تخصص و توانایی پیام‌رسان: تخصص و شایستگی که پیام‌رسان برای ارائه پیام دارد؛ یعنی این که آیا پیام‌رسان برای ارائه پیام، صلاحیت علمی لازم را دارد یا نه برای تأثیر گذاشتن و در فرایند تغییر نگرش مؤثر است. شاید مسئله تخصص مؤثرترین عامل برای مقبولیت پیام‌رسان باشد.

۳. اهمیت پیام‌رسان: مهم بودن یا مهم نبودن پیام‌رسان برای مخاطبین یکی دیگر از عواملی است که در تغییر نگرش بر آن تأکید شده است.

۴. قابل اعتماد بودن پیام‌رسان: آنچه در امر تغییر نگرش خیلی اهمیت دارد این است که آن‌ها بدانند آیا پیام‌دهنده در صدد فریب دادن آن‌ها است یا این که واقعاً در آنچه می‌گوید، صداقت دارد. قابل اعتماد بودن یا قابل اعتماد نبودن پیام‌رسان در فرایند تغییر نگرش از اهمیت زیادی برخوردار است.

ب. خود پیام: در این که خود پیام چه ویژگی‌های را باید داشته باشد تا بیشتر مورد قبول واقع شود و کار تغییر نگرش به سهولت انجام گیرد، نیز عوامل متعددی در کار است تا یک پیام را برای مخاطبین قابل قبول کند. از جمله عواملی که در این زمینه مؤثر است، این است که آیا پیام به صورت یک‌جانبه ارائه شده یا به صورت



دوجانبه. مطالعاتی که انجام شده نشان داده است که پیام‌های که به صورت دوجانبه ارائه شده؛ یعنی در آن هم جنبه موافق قضیه ملاحظه و ذکر شده و استدلال‌های آن آورده شده و هم جنبه موافق قضیه ذکر شده و استدلال‌های آن بیان شده باشد، پیام قابل قبول خواهد بود.

گذشته از این، پیامی مؤثر خواهد بود که در مخاطب هیجان ایجاد کند. روان‌شناسان اجتماعی در مطالعاتی که انجام داده‌اند، به خصوص بر روی تأثیرگذاری هیجان ترس در امر تغییر نگرش بیشتر تأکید کرده‌اند. در تحقیقی که فیشباخ و جنیس، دو تن از روان‌شناسان انجام دادند، معلوم شد درجایی که پیام همراه با اندکی ترس باشد، بیشتر می‌تواند مؤثر واقع شود. دو روان‌شناس مذکور پیام مربوط به صحت دهان و دندان را با عامل ترس همراه کرده و بر روی تعدادی از متعلمان یک لیسه به تجربه گذاشتند. در این تجربه عامل ترس در سه درجه ملایم، متوسط و شدید درجه‌بندی شده بود و نتیجه هر یک نیز به‌طور جداگانه ثبت شد. در آخر معلوم شد پیامی که با ترس ملایم همراه بوده، اثرات بیشتری به همراه داشته است و بیشتر توانسته است که در نگرش متعلمان تأثیر بگذارد. بعضی گفته‌اند که هیجان ترس و تغییر نگرش همبستگی معکوس دارند و اگر ترس زیاد شود، مسئله تغییر نگرش نیز زیادتر خواهد شد، ولی بعضی مطالعات دیگر نشان داده است که این‌طور نیست و ترس و تغییر نگرش همبستگی مثبت دارند.

ج. زمینه و فضای پیام‌رسانی: پیام باید در شرایطی ارائه شود که پیام‌گیر به راحتی بتواند آن را دریافت کند.

البته این‌که مخاطبین پیام چه کسانی‌اند و از چه ویژگی‌های شخصیتی برخوردارند، در امر تغییر نگرش بسیار مهم است. از جمله ویژگی‌های مخاطب که بیش از دیگر ویژگی‌های در این امر مؤثر است، میزان باهوش بودن یا کم‌هوش بودن آن‌ها و نیز میزان عزت نفس آنان است.

۲-۱-۳. الگوهای شناختی

برخلاف الگوی شرطی‌سازی که در آن بیشتر بر تغییر نگرش به صورت ناآگاهانه

تأکید می‌شود، در الگوی شناختی بر فرایند شناختی و تجزیه و تحلیل‌های فکری انسان، تمرکز شده است. الگوهای شناختی که مجموعه‌ای است از چند الگو برای تغییر نگرش، همگی بر این مبنا استوار است که نگرش‌های افراد در طی یک فرایند تغییر می‌کند و در این فرایند، اندیشه و فکر خود افراد بسیار اهمیت دارد. البته در این‌که این فرایند به چه صورت و با طی کدام مراحل انجام می‌شود، طرفداران این مبنا نیز اختلاف کرده‌اند. به همین دلیل علی‌رغم داشتن یک مبنا، دیدگاه‌ها و نظرات متعدد و متفاوتی از سوی ایشان مطرح شده است. در اینجا به برخی از آن‌ها به‌طور مختصر اشاره می‌کنیم:

الف. نظریه ناهماهنگی شناختی:^۱ یکی از این دیدگاه‌ها که بیشتر معروف است، نظریه ناهماهنگی شناختی است. مطابق این نظریه که مشهورترین نظریه در بحث تغییر نگرش‌ها است و اولین بار توسط لئون فیستنجر مطرح گردید، اگر انسان به‌طور هم‌زمان دو شناخت (شامل افکار، اندیشه‌ها، نگرش‌ها، باورها و اعتقادات و رفتارهایی که از آن‌ها آگاه است) داشته باشد و این دو شناخت باهم متعارض باشد، در این صورت انسان دچار ناهماهنگی شناختی شده است و باید به‌گونه‌ای آن را حل نماید؛ زیرا تنش و ناراحتی که از این ناهمسازی در روح و روان انسان به وجود می‌آید، برای انسان غیرقابل تحمل است. البته شدت و ضعف این ناراحتی در تمام موارد یکسان نیست و بستگی به عواملی دیگری چون نسبت این نوع شناخت‌های متناقض با شناخت‌های غیر متناقض و همچنین میزان اهمیتی که این نوع شناخت‌ها در نزد فرد دارد، ولی در هر صورت وقتی این ناهمسازی و ناهماهنگی در شناخت‌های انسان پدید می‌آید، این مسئله برای فرد یک نوع ناراحتی ایجاد می‌کند. (ارینسون، ۱۳۹۸)

اینجا است که برای انسان بیش از سه راه وجود ندارد: یا از تعداد و اهمیت عناصر ناهم‌ساز می‌کاهد، یا این‌که تعداد یا اهمیت شناخت‌های هم‌ساز را افزایش می‌دهد یا این‌که به راه سوم می‌رود که همان راه تغییر نگرش است. در راه سوم انسان یکی

1. Dissonance



از عناصر ناهمساز را به گونه‌ی تغییر می‌دهد که با شناخت‌های دیگر او همساز شود. معروف‌ترین مثالی که برای این نوع هماهنگ‌سازی بین شناخت‌ها، ذکر شده است، فردی است که از یک سو می‌داند که سیگار کشیدن باعث سرطان ریه می‌شود و بسیار کار نادرست است و از یک سو سیگار می‌کشد. در این مورد میان دو شناخت این فرد (اعتقاد به بد بودن سیگار کشیدن و سرطان‌زایی آن و رفتار سیگار کشیدنش) تعارض به وجود آمده است. این فرد قطعاً از این تعارض ناراحت خواهد شد و روحش آزار خواهد دید. لذا کاری که او می‌کند این است که می‌گوید سرطان‌زایی و مضر بودن سیگار، خیلی هم ثابت نشده و بنابراین معلوم نیست که چندان ضرری داشته باشد. درواقع او باورش را به این که سیگار ضرر دارد، به نحوی تغییر می‌دهد و آن را با رفتارش که همان سیگار کشیدن باشد، هماهنگ می‌کند. (کوهن، ۱۳۷۷)

قابل‌یادآوری است که ناهماهنگی شناختی معمولاً در موقعیت‌های غیرقابل بازگشت به وجود می‌آید. موقعیت‌هایی که در آن فرد تصمیمی را گرفته و انجام داده است و راهی جز توجیه ندارد. بعضی افراد در چنین موقعیتی به مواد مخدر و امثال آن که تنش به وجود آمده را کاهش می‌دهد و برای موقت هم که شده فرد را از ناراحتی خلاص می‌کند، پناه می‌برند.

ب. نظریه‌ی قضاوت اجتماعی: یکی از این نظریه‌ها که در مجموعه نظریه‌های شناختی قرار دارد و توسط مظفر شریف، یکی از روان‌شناسان مطرح‌شده است، نظریه‌ی قضاوت اجتماعی است. مطابق این نظریه که البته بیشتر در امور و موضوعات سیاسی کاربرد دارد (کریمی). وقتی فردی با ضرورت انجام قضاوتی در مورد یک محرک خاص روبرو می‌شود مثلاً این که باید یک موضوع نگرشی را یا قبول کند یا رد کند، در این حالت این فرد می‌تواند این کار را با مقایسه کردن آن محرک با چیزی دیگر انجام دهد. این نظریه مبنا را بر آگاهی فرد از نگرش‌های او گذاشته است و معتقد است که پذیرش یک دیدگاه تازه بستگی به این دارد که پیام موردنظر در گستره‌ی پذیرش؛ (یعنی دامنه‌ی موضوعی که یک فرد مایل به پذیرش یا دست‌کم مایل به تحمل آن است)، گستره‌ی طرد (یعنی همه‌ی موضوعی که برای فرد غیرقابل پذیرش

یا دست‌کم قابل‌اعتراض است) یا گستره عدم التزام؛ یعنی تمام مواضعی که نه قابل‌پذیرش و قابل‌اعتراض است؛ یعنی نه در گستره پذیرش او قرار دارد و نه در گستره طرد او قرار دارد.

ج. نظریه همسازی شناختی: نظریه همسازی شناختی^۱ بر این مبنا استوار است که انسان پذیرنده اطلاعاتی است که با نگرش‌های او هماهنگی داشته باشد. بنابراین اطلاعات ناهماهنگ از نظر روانی برای شخص ناخوش آیند است و او سعی می‌کند که آن‌ها را به نحوی تغییر دهد که با نگرش‌های وی هماهنگ باشد. نظریه‌های دیگری نیز در مجموعه الگوهای شناختی مطرح است که شاید پرداختن به آن‌ها در اینجا لازم نباشد.

۳-۱-۳. الگوی کارکردی

الگوی کارکردی که بر اساس دیدگاه‌های روانکاوی استوار است، به وسیله دو تن از روان‌شناسان به نام‌های کاتز و اسمیت مطرح شده است. بر اساس این الگو، نگرش‌های افراد برای آن شکل می‌گیرد و پایدار می‌ماند که در ارتباط با نیازهای افراد کارکردهای مشخص و مثبتی داشته باشد. این کارکردها می‌تواند سازگارانه، ابزاری، دفاعی یا ارزشی باشد. بنابراین اگر قرار باشد که نگرش یک فرد تغییر کند، باید در ابتدا نیازها و کارکرد نگرش‌ها در ارتباط با آن‌ها شناسایی شود، سپس این کارکردها تغییر یابد، در این صورت نگرش‌های افراد خودبه‌خود تغییر خواهد کرد.

۴. تثبیت نگرش

آنچه ذکر شد الگوهایی بود که چرای و چگونگی تغییر نگرش افراد را تبیین می‌کرد؛ اما جای این سؤال است که چگونه می‌توان نگرش‌ها را در برابر تغییر مقاوم کرد تا تغییر نکند؟ آیا نگرش‌ها اصلاً می‌تواند در برابر تغییر مقاومت کند یا نه؟ آنچه مسلم است اینکه اگرچه نگرش‌ها در برابر عوامل تغییردهنده، تغییر می‌کند، ولی باین‌وجود مواردی هست که نگرش‌ها در برابر هرگونه تغییری مقاوم می‌کند.

1. Congruity



در این قسمت بخشی از عواملی را که در تثبیت نگرش مؤثر است، به اختصار ذکر می‌کنیم. بخشی از این عوامل فردی است؛ یعنی مربوط به شخص و زندگی فردی او می‌شود و بخشی از آن‌ها مربوط به زندگی اجتماعی و ارتباط فرد با دیگران می‌شود. آن‌های که مربوط به افراد می‌شود بخشی از آن‌ها مربوط به ویژگی‌های خود نگرش و بخشی از آن‌ها مربوط به ویژگی‌های شخصیتی و خصوصی فرد دارای نگرش می‌شود. نگرش‌های که مربوط به خصوصیات خود نگرش می‌شود متعددند که از آن جمله چند امر ذیل است:

۱-۴. شدت

شدت به این معنا است که یک نگرش هر چه محکم‌تر و افراطی‌تر باشد، میزان مقاومت آن در برابر تغییر بیشتر خواهد بود و به‌سادگی نمی‌توان آن را تغییر داد.

۲-۴. پیچیدگی

پیچیدگی یعنی این که نگرش فرد هر چه دارای عناصر پیچیده باشد، در برابر تغییر مقاوم‌تر خواهد بود.

۳-۴. درجهٔ تجانس

درجهٔ تجانس یعنی این که نظام نگرشی افراد تا چه میزانی هماهنگ و متجانس است. به همان میزانی که این نگرش‌ها از درجهٔ تجانس بالاتری برخوردار باشند، مقاومت نگرش در برابر تغییر بیشتر خواهد بود.

۴-۴. مرتبط بودن با نیازهای اساسی افراد

نگرش‌ها بسته به این که در امر تأمین نیازهای ما چه نقشی دارد و چند و چه نیازهای را از ما تأمین می‌کنند و این که این نیازها دارای چه نقش و چه جایگاهی در زندگی ما است، در برابر تغییر مقاوم یا متزلزل خواهد بود.

۵-۴. متعلق نگرش

متعلق نگرش می‌تواند نقشی مهمی را در فرایند تغییر نگرش بازی کند. این که آیا نگرش ما مربوط است به امر یا موضوع یا چیزی که در زندگی ما اهمیتی چندانی



ندارد یا این که مربوط است به امر یا موضوع یا شخصی که در زندگی و برای ما اهمیتی چندانی ندارد. نگرش‌های که به امور غیر مهم تعلق گرفته باشد، به راحتی و خیلی زود تغییرپذیر است؛ اما نگرش‌هایی که به چیزی تعلق گرفته که برای افراد دارای اهمیت است، در آنجا مقاومت نگرش در برابر تغییر بیشتر خواهد بود. (مهرآرا، ۱۳۷۳)

۴-۶. کارکرد نگرش

همان‌گونه که گفته شد کارکرد نگرش در امر ثبات یا تزلزل داشتن یک نگرش خیلی مهم است. اگر نگرش کارکردی داشته باشد که برای افراد مهم است و مربوط به چیزی می‌شود که برای فرد مؤثر است در آن صورت این نگرش به سادگی تغییر نخواهد کرد. به عنوان مثال اگر نگرش کارکرد دفاعی داشته باشد و شخص نگرشی را که اتخاذ کرده برای دفاع از حرمت ذاتش است در آن صورت این نگرش بسیار مقام‌تر خواهد بود.

۴-۷. ویژگی‌های فردی

گذشته از ویژگی‌های نگرش، خصوصیاتی که در فرد وجود دارد، از جمله میزان هوش افراد نیز در ثبات نگرش مؤثر است. البته در این که تأثیر هوش به چه صورت است و آیا پرهوش بودن باعث می‌شود که نگرش‌ها بیشتر تغییرپذیر یا بیشتر مقاوم باشد، نتایج بحث خیلی روشن نیست؛ اما در این که به هر صورت هوش یکی از عواملی است که می‌تواند فرایند تغییرپذیری نگرش را تحت تأثیر قرار دهد، امر مسلم و ثابت است. برخی گفته‌اند که پرهوشی باعث می‌شود که نگرش افراد به سادگی تغییر کند؛ زیرا افراد پرهوش سریع‌تر می‌توانند مسائل اجتماعی را که همواره در حال دگرگونی و تغییر است درک و هماهنگ با آن موضع‌گیری کنند و جمود فکری نداشته باشند. بنابراین نگرش‌های افراد پرهوش خود به خود در معرض تغییر است و اگر عوامل تغییر فراهم شود، خیلی راحت‌تر تغییر می‌کنند. از سوی دیگر این نکته نیز قابل توجه است که افراد کم‌هوش بیشتر تأثیرپذیر و تابع دیگران هستند و زودتر تحت



تأثیر تبلیغات قرارگرفته، هم‌رنگ جماعت می‌شوند تا افراد پرهوش که معمولاً افکار و اندیشه‌هایشان بر اساس درک و نتایج فکری است. بنابراین پرهوشی باعث ثبات نگرش و کم‌هوشی باعث تزلزل نگرش می‌شود.

آنچه در این مورد به نظر می‌رسد این است که در این میان وضعیت متعلق نگرش نیز اهمیت دارد. اگر متعلق نگرش از اموری باشد که همواره در حال تغییر است، در این صورت ممکن است که هوش بیشتر باعث تزلزل بیشتر نگرش شود. این فرض هم البته در صورتی در ست است که قبول کنیم که افراد باهوش همان‌گونه که به سرعت مسائل اجتماعی را درک می‌کنند، به همان سرعت هم تابع آن‌ها شده نظرشان را مطابق آن‌ها تغییر می‌دهند و در مقام مخالفت بر نمی‌آیند؛ اما اگر متعلق نگرش از اموری باشد که خودبه‌خود ثبات و دوام دارد؛ مانند بسیاری از مسائل غیراجتماعی، در آن صورت دلیلی وجود ندارد که بگوییم افراد پرهوش خیلی زود نگرش خودشان را تغییر می‌دهند.

یکی دیگر از ویژگی‌های فرد که در ثبات نگرش مؤثر است شجاعت فرد است؛ زیرا از نظر علمی ثابت شده که ترس یکی از عواملی است که می‌تواند در تغییر نگرش یا حداقل تسهیل تغییر آن کمک کند.

ویژگی دیگری که در این زمینه مؤثر است، میزان برخورداری افراد از عزت نفس یا احساس حقارت است. بر اساس مطالعات که انجام شده، معلوم می‌شود که احساس حقارت در افراد به‌خصوص در مردان، باعث تزلزل در نگرش بوده و افراد را در برابر نظرات دیگران انعطاف‌پذیرتر می‌کند. (مهرآرا، ۱۳۷۳)

۸-۴. عوامل اجتماعی

در رابطه با آنچه مربوط به حضور فرد در جامعه و زندگی او در ارتباط با دیگران می‌شود، نیز دو چیز در تزلزل یا نگرش یک فرد مهم است؛ یکی این‌که بسته به میزان تعلق گروهی فرد و شدت ارتباط و علاقه او با گروه، میزان تزلزل یا ثبات نگرش فرد در برابر تغییر معین می‌شود. نگرش‌های که منعکس‌کننده ارزش‌ها و آداب و سنن گروهی هستند پایدارتر است، درحالی‌که نگرش‌های که از چنین ویژگی

برخوردار نیست، بیشتر ناپایدار است. (همان)

علاوه بر همه آنچه به عنوان عوامل مؤثر در ثبات نگرش ذکر شد، عوامل دیگری نیز است که در تزلزل یا میزان مقاومت نگرش‌ها تأثیر داشته باشد. ازجمله این عوامل می‌توان شرایط اجتماعی فوق‌العاده را ذکر کرد. نگرش‌ها در شرایط عادی و وضعیت عادی در برابر تغییر مقاوم‌تر است تا در شرایط فوق‌العاده اجتماعی. مثلاً در شرایط جنگی در جامعه که گرفتار جنگ شده، نگرش‌ها در برابر تبلیغات منعطف‌تر است تا در یک وضعیت عادی. به همین دلیل همیشه موجودیت یک بحران روانی اجتماعی، بیشتر می‌تواند زمینه را برای تأثیرگذاری تبلیغات دشمنان یک جامعه فراهم کند (همان).

همچنین عامل دیگری که بر اساس تحقیقات روان‌شناسان اجتماعی می‌تواند در مقاوم کردن نگرش مؤثر باشد، پیش‌آگاهی یا پیش‌آمادگی است. پیش‌آگاهی این است که فرد نسبت به وجود پیام مخالف، پیش از آن که خود آن پیام ابلاغ بشود، آگاه شود. در تحقیقاتی انجام شده، معلوم شده است که اگر مخاطبان یک پیام قبل از عرضه خود آن تا اندازه‌ای نسبت به وجود مخالفت با آن توجه شده باشند، بعد از عرضه، نگرش‌های ایجادشده، در برابر استدلال‌های مخالف از مقاومت بیشتری برخوردار خواهد شد.

نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد، توقع دست یافتن به نتایج تربیتی مطلوب بدون در نظر داشتن عوامل مؤثر در شکل‌گیری، تغییر و تثبیت نگرش، چندان منطقی نیست. آنچه از مرور آثار و نتایج تحقیقات انجام شده به دست می‌آید این است که اولاً برای ایجاد هرگونه تغییر مطلوب دینی یا غیردینی در افراد، به اصول و قواعد حاکم بر نگرش افراد توجه کرد؛ زیرا رفتار افراد اعم از متلعم، محصل یا حتی افراد دیگر تحت تأثیر نگرش‌های شکل گرفته در آن‌ها بروز و ظهور پیدا می‌کند. گاهی رفتار و چگونگی عملکرد افراد عملاً و واقعاً خارج از اختیار ایشان انجام می‌شود. ثانیاً عوامل اثرگذار

بر شکل‌گیری، تغییر و تثبیت نگرش‌ها اهمیت دارد. نگرش افراد معمولاً خارج از اختیارشان شکل می‌گیرد، تغییر می‌یابد و تثبیت می‌شود. بدین جهت اگر در جریان تعلیم و تربیت صرفاً با ارائه یک مجموعه معلومات و اطلاعات شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتار مطلوب را انتظار داشته باشیم، به نظر می‌رسد که این انتظار غیرواقع‌بینانه و غیرقابل تحقق است. از این رو اگر کودکان، نوجوانان و جوانان بعد از صرف هزینه‌ها و طی یک دوره زمانی نسبتاً طولانی به گونه مطلوب دینی رفتار نمی‌کنند و روحیات و نگرش‌های دینی ضعیفی دارند، نباید مورد ملامت قرار گیرند. به جای این ملامت کردن‌ها باید به روند و چگونگی اقدامات تربیتی که در آن‌ها عوامل مؤثر بر نگرش و رفتار کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند، دوباره نظر کنیم و در موارد ضرورت تجدیدنظر نماییم.



فهرست منابع

۱. اتکینسون، ریتال، اتکینسون، ریچارد س، هیلگارد، ارنست ر، (۱۳۷۱)، زمینه روان شناسی، (ترجمه: نقی براهنی و همکاران)، تهران: انتشارات رشد.
۲. آریانپور، (۱۳۵۷)، زمینه جامعه‌شناسی، تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
۳. آیزن، آيساک، (۱۳۷۴)، نگرش‌ها، شخصیت و رفتار، (ترجمه: جعفر نجفی زند)، تهران: نشر دانا.
۴. برکووتز، لنونارد، (۱۳۷۲)، روان‌شناسی اجتماعی، (ترجمه: محمدحسین فرجاد و عباس محمدی اصیل)، تهران: انتشارات اساطیر.
۵. فرسار، احمد، (۱۳۷۷)، جامعه‌شناسی، اصول، مبانی، تهران: نشر اوحدی.
۶. کریمی، یوسف، (۱۳۷۸)، روان‌شناسی اجتماعی (نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها)، تهران: نشر ارسباران.
۷. کوهن، آرتور، (۱۳۷۷)، تغییر نگرش و تأثیر اجتماعی، (ترجمه: علی‌رضا کلدی)، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.
۸. مهرآرا، علی‌اکبر، (۱۳۷۳)، زمینه روان‌شناسی اجتماعی، تهران: نشر مهرداد.



نقش مادر در تربیت روانی و اجتماعی فرزند

محمد عارف صداقت^۱

چکیده

اهمیت نقش مادر در تربیت فرزند بر کسی پوشیده نیست. بخشی از این نقش مادرانه، به تربیت روانی و اجتماعی کودک مربوط می‌شود که در این پژوهش بررسی شده است. در این تحقیق از روش اسنادی و زمینه‌یابی و از ابزار پرسش‌نامه و مصاحبه در چند دانشگاه افغانستان، استفاده شده است. برای به دست آوردن دیدگاه اسلامی به منابع اسلامی و دیدگاه اندیشمندان مسلمان به آثار آنان مراجعه شده و برای به دست آوردن دیدگاه روان‌شناسان به کتاب‌های روان‌شناسی مراجعه شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مادر نقش بیشتری در تربیت روانی و اجتماعی فرزند دارد. از این رو باید در انتخاب مادران آینده دقت لازم شود و در عین حال مادران نیز در قبال تربیت فرزندانشان، همت و درایت لازم را به خرج دهند.

واژگان کلیدی: نقش مادر، تربیت فرزند، تربیت روانی، تربیت اجتماعی

۱. گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی _ اسلامی، جامعة المصطفی العالمیه، غزنی، افغانستان.

مقدمه

بحث تربیت اجتماعی و تربیت روانی فرزند، در روان‌شناسی به‌صورت کلی و در روان‌شناسی پرورشی به‌صورت خاص بیشتر با عنوان رشد، مطرح و بررسی گردیده است. در این مقاله نقش مادر در تربیت فرزند، در حوزه تربیت روانی و اجتماعی برجسته و بررسی شده است. از آنجا که فرزند از بدو به وجود آمدن تا تولد و حتی آغاز سن جوانی بیشترین انس و ارتباط و همراهی را با مادر دارد و از سویی مادر را الگوی مقدس می‌داند، نقش مادر در شکل‌گیری شخصیت فرزند و نیز تربیت و خوی اخلاق او بسیار برجسته است. این اصل هم در منابع دینی به صورت اکید اشاره شده و هم در علم روانشناسی اثبات شده است. لذا برای تربیت فرزند، این مادران هستند که باید بیشتر تلاش کنند تا ارزش‌های مورد پسند خود را به فرزندان خود بنمایانند. اکنون ابتدا مفاهیم کلیدی مقاله را تعریف می‌کنیم و سپس به اصل عنوان می‌پردازیم.

۱. مفاهیم کلیدی

۱-۱. تربیت روانی - اجتماعی

تربیت اجتماعی عبارت است از فرایند شکوفاسازی میل فطری آدمیان به زندگی جمعی و دیگرگرایی و پرورش آنان برای سازگاری، همگرایی، برادری، عدالت ورزی، احسان و مواسات در راستای دستیابی به حیات طیبه و تشکیل امت واحده اسلامی، متبلور در مدینه النبی. (شاملی و دیگران، ۱۳۹۳: ۴۳۴) رشد روانی - اجتماعی اصولاً دگرگونی‌های مربوط به شخصیت، هیجان‌ها و روابط با دیگران را در برمی‌گیرد. (وندر زندن، ۱۳۸۵: ۱۲) اجتماعی شدن فرایندی است که به انسان، راه‌های زندگی کردن در جامعه را می‌آموزد، شخصیت می‌دهد و ظرفیت‌های او را در جهت انجام وظایف فردی و به‌عنوان عضو جامعه، توسعه می‌بخشد. (کوئن، ۱۳۹۳: ۱۰۱)



۲-۱. جامعه‌پذیری فرزندان

بدون تردید ساختار خانواده و جایگاهی که کودک در خانواده اشغال می‌کند، در رشد شخصیت وی نقش مهمی ایفا می‌کند. به‌استثنای موقعیت‌های ویژه، مثل پرورشگاه‌ها یا مهدکودک‌ها که کودک با گروه‌هایی از افراد در ارتباط است، غالباً ارتباطات اجتماعی کودک منحصر به مادر یا کس دیگری است که به‌جای مادر از او مراقبت می‌کند و ارتباط گسترده‌تر با محیط اطراف نیز غالباً از طریق مادر برقرار می‌شود. (کریمی، ۱۳۹۳: ۴۱) پدر و مادر باید در برابر هر نوع بی‌احترامی و هر نوع کلام زشت و ناپسند واکنش نشان دهند؛ باید به ادب و نزاکت بها داده، متقابلاً آن را از فرزندان خود بخواهیم به ما به‌عنوان پدر و مادر و به مردم به‌عنوان انسان‌های روی زمین، احترام بگذارند. باید به فرزندان خود تفهیم کنیم که ما به آن‌ها احترام می‌گذاریم و برایشان ارج و قرب قائلیم. با احترام گذاشتن به بچه‌ها و انتظار احترام متقابل، به آن‌ها درسی می‌آموزیم که در بطن تعلیم و تربیت اخلاقی نهفته است. احترام خیابان دوطرفه است؛ تا احترام نگذارید، احترام نمی‌بینید. (لیکونا، ۱۳۹۴: ۳۴) فرزندان این درس را که باید به دیگران احترام بگذارند تا احترام گذاشته شوند و درعین حال باید به ارزش‌های اجتماعی پایبند باشند، عملاً از خانواده به‌خصوص از مادر می‌آموزند.

۳-۱. الگوگیری اجتماعی (تقلید)

الگو در لغت فارسی عبارت است از: «روبر، مدل، سرمشق، مثال، نمونه» (دهخدا، ۱۳۷۳، ماده الگو) و معادل عربی آن اسوه، قدوه، مثال و مقتداست (طریحی، ۱۳۷۵، ۲۸: ۱) و معادل انگلیسی آن «Mould, Pattern, Sample Type, Standard, Model». (کراولی، ۲۰۰۶: ۲۲۸)

اما الگو در اصطلاح، نمونه‌ای است که آن را قالب قرار می‌دهند تا مانند آن را بسازند. الگوی انسانی همان شخصیتی است که انسان می‌خواهد در پیمودن راه زندگی او را پیشگام قرار دهد و مانند او مسیر زندگی را بپیماید و گام در جای پای او بگذارد. چنانکه گفته‌اند: «یک الگو چیزی است که ساخته می‌شود تا برای ساختن



نمونه‌های دیگر سرمشق قرار گیرد». (نیک گهر، ۱۳۸۳: ۱۱۳) در تعریف دیگری گفته‌اند: «الگو نقشه کلی انجام کاری است که به مقتضیات و وضعیت جزئیات اجرایی، می‌توان در آن تغییراتی ایجاد کرد». (فردانش، ۱۳۹۰: ۵۴)

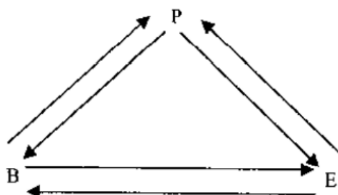
الگودهی یا الگوسازی یکی از روش‌های تربیت است که در زندگی انسان‌ها تأثیر فراوان دارد؛ زیرا الگورفتار و گفتار الگوگیرنده را شکل می‌دهد یا به تعبیری شخصیت آن‌ها را می‌سازد. چنانکه برخی از روان‌شناسان گفته‌اند: «الگوها قدرتمند هستند؛ زیرا آن‌ها دریچه‌ای را می‌سازند که ما از طریق آن دنیا را می‌بینیم». (استیفن آر. ۱۳۷۶: ۳۲)

الگو می‌تواند در همه چیز به ما کمک کند؛ زیرا ما به صورت عملی و برای تمام مهارت‌هایی که به آن‌ها نیاز داریم، به الگوبرداری از افراد موفق می‌پردازیم. اگر فردی بتواند به خوبی کاری را انجام دهد، ما هم می‌توانیم به خوبی آن مهارت را یاد بگیریم. در این وضعیت ما باید با دقت و با شرح و تفصیل کافی به جمع‌آوری اطلاعاتی پردازیم که برای موفقیت ضروری است و آن‌ها را به صورتی آماده و مرتب کنیم که برای انجام دادن کار لازم است. (مک درموت و جاگو، ۱۳۸۶: ۳۹)

آلبرت بندورا^۱ که یادگیری اجتماعی را مطرح کرده، براین باور است که یادگیری هر رفتار جدید، حاصل سه عامل مهم فرد، محیط و رفتار است و این سه عامل روی هم تأثیر دارند. رفتار به شکل ساده نتیجه محیط و فرد نیست و همین‌طور محیط نیز به سادگی نتیجه فرد و رفتار نیست. این تأثیر متقابل، به اصطلاح جبرگرایی متقابل^۲ نامیده می‌شود و اساس نظریه یادگیری اجتماعی است. (بالدوین و بامر و رویین، ۱۳۹۴: ۱۰)

1. Albert Bandura

2. Reciprocal determinism



شکل ۱-۴، تعیین گر متقابل شخص = P ، محیط = E و رفتار = B بر یکدیگر

نظریهٔ بندورا بر سرمشق‌گیری به عنوان منبع قدرتمند رشد تأکید دارد که به تقلید یا یادگیری مشاهده‌ای نیز معروف است. بچه‌ای که بعد از کف زدن مادرش این کار را انجام می‌دهد، کودکی که همبازی خود را به همان صورتی که در خانه تنبیه شده، کتک می‌زند، نوجوانی که مانند دوستان خود در مدرسه لباس می‌پوشد و موی خود را آرایش می‌کند، یادگیری مشاهده‌ای را آشکار می‌سازد. (برک، ۱۳۹۰، ۳۰)

روش الگو‌گیری در تربیت و درمان بسیاری از بیماری‌ها مؤثر است. در این روش رفتاردرمان‌گر، مراجع را با الگوی رفتاری مناسب مواجه می‌کند تا مراجع، اعمال و رفتار الگوی موردنظر را از راه تقلید بیاموزد. در این فرایند تقویت اعمال تقلیدشده و تمرین و تکرار آن‌ها به یادگیری خصیصه‌های رفتاری منظور منجر می‌شود. این روش کاربرد بیشتری نسبت به تقویت و تنبیه دارد. «درواقع یادگیری از طریق الگوبرداری معمولاً از یادگیری به کمک تقویت یا تنبیه مستقیم سودمندتر است». (جفری پی، داگلاس ای، برنستاین و ویکی پرز، ۱۳۹۰: ۳۴۴)

همان‌گونه که در آموزه‌های اسلامی مطرح شده است، الگودهی در اصل برای اعمال خوب و پسندیده است و به این نکته در روان‌شناسی نیز توجه کرده‌اند؛ زیرا با الگودهی رفتار صحیح برای یادگیرنده نشان داده می‌شود. یادگیرنده رفتار الگو را مشاهده و سپس از الگو تقلید می‌کند. برای مؤثر واقع شدن الگودهی، یادگیرنده باید دارای مهارت‌های تقلیدی باشد. به عبارت دیگر یادگیرنده باید به الگو توجه کند و فقط رفتار الگو را اجرا

1. Person
2. Environment
3. Behaviour

کند. از آنجاکه تقلید کردن رفتار دیگران تقریباً در موقعیت‌های مختلف تقویت شده است، اکثر افراد دارای مهارت‌های تقلیدی هستند. (میلتن برگر، ۱۳۹۴: ۹۳)

الگوگیری و الگو بودن همواره در زندگی انسان وجود داشته است. برخی خود را الگو و برخی دیگر الگوگیرنده معرفی کرده‌اند و انسان‌ها، این گونه زندگی را به سر برده و به سر می‌برند. امروزه برخی از روان‌شناسان اجتماعی - شناختی، مانند بندورا، یادگیری و تربیت را به شدت متأثر از طریق الگوبرداری و سرمشق‌گیری می‌دانند. (آزاد، ۱۳۸۴: ۴۹)

یادگیری اجتماعی اصطلاحی است که بندورا آن را مطرح کرد. وی عقیده دارد که برای تغییر رفتار از سرمشق‌گیری استفاده می‌شود که در آن آزمودنی‌ها را وامی‌دارند تا سرمشق را در موقعیتی مشاهده کنند که برای آن‌ها ترس‌آور یا اضطراب‌برانگیز است. (شولتز و شولتز، ۱۳۸۴: ۳۸۸) یافته‌های بندورا نشان می‌دهد که ما نیز تمایل داریم تا تحت تأثیر سرمشق‌هایی قرار بگیریم که از نظر منزلت و شخصیت بالا هستند (همان: ۳۸۷) و از راه الگوبرداری یا سرمشق‌گیری^۱ با مشاهده سایر افراد منطبق کردن الگوی رفتارمان بر الگوی رفتار آن‌ها، یاد می‌گیریم. (همان: ۳۸۶).

از این روی یکی از روش‌های مهم تربیت و تغییر رفتار در روان‌شناسی الگوگیری است. چنانکه در آزمایش‌های روان‌شناسان این مطلب به اثبات رسیده است. بندورا پی برد کودکانی که مدلی را در فیلمی مشاهده کردند که به دلیل رفتار پرخاشگرانه‌اش تنبیه شد، در مرحله بعد در مقایسه با کودکانی که مدل را در حال دریافت پاداش در فیلم دیده بودند، رفتارهایشان را کمتر با رفتار مدل مطابقت دادند. درعین حال، زمانی که برای تقلید اعمال پرخاشگرانه مدل پاداش‌های جذاب به کودکان داده شد، این تفاوت از بین رفت. (برنایس لات... و دیگران، ۱۳۷۵: ۴۳)

بندورا و رأس (۱۹۶۳)، در مجموعه مطالعات «خرس عروسکی»، پدیده‌های یادگیری مشاهده‌ای و شرطی شدن نیابتی را به خوبی نشان دادند. در این مطالعات، کودکانی که پاداش گرفتن رفتار پرخاشگرانه یک بزرگسال با یک «خرس» عروسکی بادی را دیده بودند، وقتی با خرس عروسکی در یک اتاق قرار می‌گرفتند، بیش از

1. Modeling.



کودکانی که رفتار پرخاشگرانه الگورا ندیده بودند یا تنبیه شدن الگو به دلیل آن رفتار را دیده بودند، با آن خرس پرخاشگرانه رفتار می کردند. (جفری پی، داگلاس ای. برنستاین و ویکی پرز، ۱۳۹۰: ۳۳۵)

در تحقیق دیگری گروسک و منلاو^۱ (۱۹۶۷) نشان داد کودکانی که از سگ می ترسیدند، پس از مشاهده مکرر مدل همسالی که از سگ نمی هراسید و به آنها نزدیک می شد، بیشتر به سگ ها نزدیک شدند و تماس بیشتری با آنها برقرار کردند. به همین ترتیب، گیر و تارتلتاب^۲ (۱۹۶۷) پی بردند دختران دانشجویی که به شدت از مار می هراسیدند، بلافاصله پس از مشاهده مدلی که به آرامی به مارها نزدیک شد، به مار نزدیک شدند. (همان: ۴۸)

با توجه به آنچه یاد شد، الگو در زندگی فرد تأثیر بسیاری دارد. به ویژه اگر الگو نزد الگوگیرنده مقدس نیز باشد، تأثیر بیشتر خواهد شد. مادر یکی از الگوها است که هم مقدس است، هم با کودک همواره سروکار دارد و می تواند الگوی خوبی یا بدی باشد و فرزند را تربیت کند، به ویژه در بخش روابط اجتماعی و رابطه با جنس مخالف و همسر آینده اش؛ زیرا کودک از طرفی با پدر یا مادر (پسر با پدر و دختر با مادر) همانندسازی می کند و رفتار والدین را به عنوان الگوی مناسب مورد توجه قرار می دهد و از طرفی، رابطه هریک از پدر یا مادر را با دیگری برای رابطه با جنس مخالف به عنوان الگو، مورد نظر قرار می دهد. (سیف و دیگران، ۱۳۸۹، ۱: ۲۹۲)

۲. مادر مهم ترین الگوی اجتماعی برای فرزند

در ذیل این عنوان، نخست دو مقدمه را باید اثبات کنیم تا به نتیجه دست یابیم:

۱. مادر طبعاً محبوب فرزندان است و محبت او در نهاد کودک نهاده شده است؛
۲. چون مادر محبوب فرزندان است، الگوی فرزندان نیز قرار می گیرد و بر تربیت آنان تأثیر فراوان دارد.

مقدمه اول را باید هم از آموزه های اسلامی گرفت، هم از طریق علمی اثبات کرد. مقدمه دوم را نیز باید علم و تجربه اثبات کند که هرکسی را انسان بیشتر دوست داشته

1. Menlove.

2. Turteltaub.



باشد، از او بیشتر الگوگیری و پیروی می‌کند.

اما مقدمه نخست؛ در آموزه‌های اسلامی به این نکته تأکید شده که محبت مادر امر درونی است. دو حدیث با اندک تفاوت درباره دوستی فرزند و مادر آمده است که یکی اصل طبیعی بودن محبت مادر را اثبات می‌کند و بر اساس همین اصل این محبت را از سرزنش خارج می‌داند. چنانکه امام علی^(ع) در بحث اول می‌فرماید: «النَّاسُ أَبْنَاءُ الدُّنْيَا وَالْوَلَدُ مَطْبُوعٌ عَلَى حُبِّ أُمِّهِ؛ مردم فرزندان دنیا هستند و فرزند با دوستی مادر سرشته شده است». (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶: ۱۳۷)

در حدیث دیگری آن حضرت فرموده است: «النَّاسُ أَبْنَاءُ الدُّنْيَا وَلَا يَلَامُ الرَّجُلُ عَلَى حُبِّ أُمِّهِ؛ چون محبت مادر امر طبیعی است، بر امر طبیعی ملامتی نیست». (مجلسی، ۱۴۰۴، ۷۰: ۱۳۱)

گرچه سخن درباره دنیا است، ولی محبت مادر چه دنیا باشد، یا مادر واقعی، به گونه‌ای است که اگر بد هم باشد، دیدگاه فرزند اجازه نمی‌دهد که مادر را بد ببیند. بدترین مادر هم در چشم فرزند، بهترین مادر است؛ زیرا فرزند همیشه به مادر از چشم عشق می‌نگرد و کسی که با این دید ببیند، جز خوبی نمی‌بیند. به تعبیر وحشی بافقی، دید معنون نسبت به لیلی این گونه است:

به معنون گفت روزی عیب‌جویی که پیدا کن به از لیلی نکویی
 که لیلی گرچه در چشم تو حوری است به هر جزوی ز حسن او قصوری است
 ز حرف عیب‌جو معنون بر آشفت در آن آشفتگی خندان شد و گفت
 اگر در دیده معنون نشینی به غیر از خوبی لیلی نبینی

اما مقدمه دوم که هرکس را بیشتر دوست داشته باشیم، باید از او الگو بگیریم. در روان‌شناسی نیز اثبات شده که هرکسی را که بیشتر قبول داشته باشید و محبوب شما باشد، از او بیشتر الگو خواهید گرفت؛ زیرا در الگوگیری مهم‌ترین چیز، رابطه و باوری است که میان الگو دهنده و الگو گیرنده حاکم است. الگو گیرنده تلاش می‌کند از الگوی خویش تقلید و الگو برداری کند و او را سرمشق خویش قرار دهد. منتها به دلیل شدت علاقه نمی‌تواند زشتی را تشخیص دهد و هر چه این



رابطه عمیق‌تر باشد، الگوگیری بیش‌تر خواهد بود. چنانکه روان‌شناسان گفته‌اند الگوگیری در جهت مثبت و منفی اثر دارد و هر چه روابط، عاطفی‌تر و صمیمی‌تر باشد، الگوبرداری بیش‌تر و سهل‌تر خواهد بود. نتایج مطالعات انجام‌شده از دهه ۱۹۶۰ تاکنون، نشان داده که کودکان از رفتار الگوهای جذاب و موردعلاقه‌شان تقلید می‌کنند. (کراهه، ۱۳۹۰: ۱۴۴)

با توجه به همین یافته‌های علمی، امروزه برای ایجاد تغییر در رفتار و باور ملت‌ها سعی می‌کنند از الگودهی استفاده کنند. ازاین‌رو افراد متنفذ و محبوب را به کاری وامی‌دارند یا از آن فیلم و کارتون ساخته، در سطح جامعه پخش می‌کنند تا تأثیر بیش‌تر در جامعه داشته باشد. چنانکه در اسلام نیز انسان‌های شایسته و پیامبران را الگو معرفی می‌فرماید: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا»؛ (احزاب: ۲۱) برای شما اگر به خدا و روز قیامت امید می‌دارید و خدا را فراوان یاد می‌کنید، شخص رسول الله مقتدای پسندیده‌ای است. درباره حضرت ابراهیم و رهروانش می‌فرماید: «قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ إِذْ قَالُوا لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَاءُ مِنْكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةُ وَالْبَغْضَاءُ أَبَدًا حَتَّى تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَحَدُّهُ»؛ (ممتحنه: ۴) قطعاً برای شما در [پیروی از] ابراهیم و کسانی که با اویند، سرمشقی نیکو است، آنگاه که به قوم خود گفتند: ما از شما و از آنچه به جای خدا می‌پرستید، بیزاریم. به شما کفر می‌ورزیم و میان ما و شما دشمنی و کینه همیشگی پدیدار شده تا وقتی که فقط به خدا ایمان آورید.

امام حسین^(ع) نیز می‌خواست در عمل برای انسان‌ها الگوی تربیت و زندگی ارائه دهد که چگونه در برابر ستم قیام کنند. همان‌گونه که خود را الگو معرفی کرده و می‌فرماید:

وَقَدْ أَتَيْتَنِي كُتُبُكُمْ، وَقَدِمَتْ عَلَيَّ رُسُلُكُمْ بِيَعْتِكُمْ، أَنْتُمْ لَا تَخَذُلُونِي، فَإِنْ وَفَيْتُمْ لِي بِيَعْتِكُمْ فَقَدْ اسْتَوْفَيْتُمْ حَقَّكُمْ وَحَظَّكُمْ وَرُشْدَكُمْ، وَنَفْسِي مَعَ أَنْفُسِكُمْ، وَأَهْلِي وَوَلَدِي مَعَ أَهَالِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ، فَلَكُمْ فِي أُسْوَةِ نَامَةِ هَايَ شَمَا بِيهِ مَنْ رَسِيدَ وَفَرَسْتَادِگَانِ شَمَا

بیعت‌هایتان را به من رساندند که مرا خوار نخواهید کرد. پس اگر به عهد خویش وفا کردید، به حق و رشد کامل خویش رسیده‌اید. در این صورت خودم با شمایم و خانواده و فرزندانم با فرزندان و خانواده‌های شما خواهند بود و من هم الگوی شما هستم. (گروه حدیث پژوهشکده باقرالعلوم، ۱۴۲۵: ۴۳۸)

خوشبختانه یافته‌های جدید علمی اثبات می‌کند که لازم نیست الگودهی همواره به صورت زنده باشد، بلکه الگودهی ممکن است زنده یا نمادی باشد. در الگودهی زنده، شخص دیگری رفتار مناسب در موقعیت مناسب را نمایش می‌دهد. در الگودهی نمادی، رفتار صحیح از طریق نوار ویدئویی، نوار شنیداری یا احتمالاً از طریق کارتون یا فیلم نمایش داده می‌شود. (میلتن برگر، ۱۳۹۴: ۹۵)

همچنین هر چه انسان در سنین پایین تر قرار داشته باشد و اطلاعاتش اندک باشد، بیش تر تحت تأثیر الگو قرار می‌گیرد و به سمت ارزش‌های موردنظر او کشیده می‌شود. چنانکه گفته‌اند: «به طور کلی هرچه آگاهی ما درباره مطلبی کم باشد، بیشتر تحت تأثیر نظر کسانی قرار می‌گیریم که برای ما به عنوان سرمشق و نمونه قابل احترام هستند». (کرومبولتز، ۱۳۷۶: ۱۰۳)

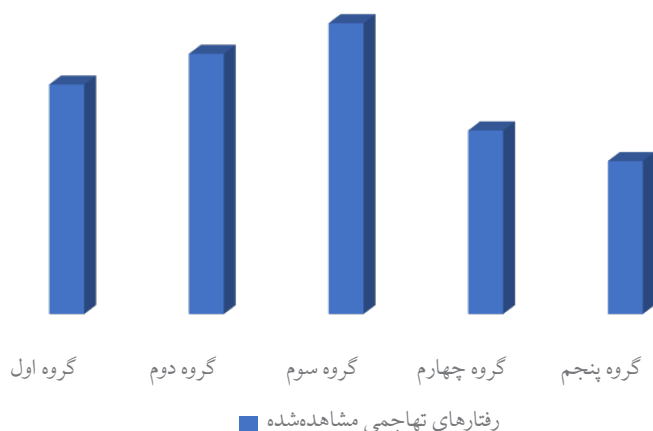
بنابراین مادران نقش اساسی در تربیت و حتی هدایت و گمراهی فرزندان‌شان دارند. پس می‌توان از طریق الگودهی افراد قابل قبول، گونه‌های رفتار را تسهیل کرد و تربیت مناسب را از راه سرمشق دهی آموخت. آن‌هم از طریق سرمشق مطلوب و پذیرفته شده برای یادگیرندگان و تربیت شوندگان.

از آنجاکه مادر محبوبیت بیشتر دارد، این نکته را تجربه نیز تأیید کرده است. چنانکه آزمایش معروف باندورا در یک مهد کودک این نکته را اثبات می‌کند. باندورا کودکان مهد را به پنج گروه آزمایشی تقسیم کرد. در گروه اول، کودکان به مشاهده رفتار الگویی فرد بزرگ‌سالی پرداختند که به طور فیزیکی به آدمک پلاستیکی حمله و با او مشاجره می‌کرد. در گروه دوم، کودکان حوادث و رفتار فوق را در فیلمی مشاهده می‌کردند. در گروه سوم، کودکان رفتار تهاجمی شخصیت‌ها را در فیلم کارتون می‌دیدند. در گروه چهارم (گروه کنترل)، کودکان در هیچ‌یک از سه موقعیت فوق قرار



نگرفتند و در گروه پنجم، کودکان الگویی را با رفتار آرام، مطیع و غیرتهاجمی مشاهده می‌کردند. بعد از مشاهده رفتارهای مختلف در زمان معین‌شده، تمام کودکان در موقعیت یکسانی قرار داده شدند.

آزمایشگران از طریق یک پنجره به مشاهده رفتار کودکان پرداختند و رفتارهای تهاجمی لفظی و عملی آنان را یادداشت کردند. تحلیل یادداشت‌ها نشان داد کودکان گروه اول تا سوم که الگوی پرخاشگری را دیده بودند، رفتار تهاجمی بیشتری نسبت به گروه کنترل (گروه چهارم) از خود نشان می‌دادند (نمودار ۱ - ۴). برعکس، گروهی که الگوی رفتار آرام، مطیع و غیرتهاجمی را مشاهده کرده بودند، رفتار تهاجمی کمتری نسبت به گروه کنترل بروز می‌دادند.



نمودار ۱ - ۴ میانگین تعداد پاسخ‌های تهاجمی در آزمایش‌های مختلف

باندورا از تحلیل این آزمایش نتیجه گرفت که ارائه الگو می‌تواند در رفتار کسانی که به مشاهده رفتار الگو می‌پردازند، دست‌کم سه اثر بگذارد:

۱. موجب آموختن رفتار جدید شود. مشاهده‌کننده می‌تواند رفتار تازه را از مشاهده رفتار الگو بیاموزد. در آزمایش فوق، بسیاری از کلمات تهاجمی ادا شده یا رفتارهای تهاجمی انجام‌شده به وسیله الگو در گروه‌های اول تا سوم، به‌طور لفظی و عملی توسط کودکانی تکرار می‌شد که این الگو را مشاهده کرده بودند.

۲. رفتارهای آموخته‌شده قبلی را تقویت کند. آزمایش نشان داد که مشاهده رفتار الگو، به‌سادگی ممکن است ظهور رفتار آموخته‌شده قبلی را تسهیل و تشدید کند، به‌ویژه وقتی که رفتار ارائه‌شده از طرف الگو به رفتارهایی شباهت داشته باشد که کودکان قبلاً آموخته‌اند؛ مثلاً مقایسه پاسخ‌های تهاجمی گروه کنترل با پاسخ‌های سطح بالای گروه‌های آزمایشی اول تا سوم نشان می‌دهد که الگو علاوه بر ارائه رفتار تازه، ممکن است رفتارهای قبلی کودک را تشدید و تقویت کند که یا بروز نمی‌داده یا به‌ندرت انجام می‌داده است.

۳. از بروز رفتارهای آموخته‌شده قبلی جلوگیری کند. مشاهده رفتار الگو، می‌تواند بر رفتارهای آموخته‌شده قبلی اثر بگذارد و از بروز آن‌ها جلوگیری کند یا تکرار آن‌ها را کاهش دهد. مقایسه رفتار کودکان در گروه پنجم یا گروه کنترل نشان داد که مشاهده الگو می‌تواند مانع بروز رفتار از قبل آموخته‌شده بشود. چنانکه در آزمایش فوق نمره پاسخ‌های تهاجمی در آزمایش گروه پنجم، پایین‌تر از سایر گروه‌ها و در حدود خط پایه میانگین بود. (شعبانی، ۱۳۹۴، ۱: ۳۷ و ۳۸)

با توجه به تحقیق باندورا، مادر که به‌عنوان الگو و شخصیت پذیرفته شده برای فرزند مطرح است، بدون شک می‌تواند در تربیت و شکوفاسازی استعداد فرزند یا بروز رفتارها بیشترین تأثیر را داشته باشد.

یکی از مراحل تربیت، یادگیری اجتماعی یا الگوپذیری است که کودکان از الگوها و کسانی فرامی‌گیرند که با آنان در ارتباطند. از آنجاکه مادر یکی از کسانی است که همواره در کنار فرزندان است، بیشترین و درعین حال مهم‌ترین اوقات کودک با او سپری می‌شود، آن‌هم در زمانی که کودک در مرحله تقلید قرار دارد. ازاین‌رو فرزند از مادر بیشتر تقلید می‌کند؛ زیرا تقلید یکی از روش‌های یادگیری اجتماعی مانند زبان و اجتماعی شدن است. از جهت آنکه تقلید و فراگیری فرزندان از مادر بیشتر است، تأثیر مادر بر تربیت فرزندان نیز بیشتر است؛ زیرا در این مرحله سنی الگوپذیری کودک بالا است، چنانکه گفته‌اند: «مادر در چند سال اول زندگی کودک، حکم محور را دارد». (نوابی نژاد، ۱۳۸۳: ۱۶)



کودکان کاغذ سفیدند که از والدین به‌ویژه مادر الگو می‌گیرند. چنانکه در روان‌شناسی داستان ملانی را ذکر کرده‌اند. ملانی هفت‌ساله در پاسخ به این سؤال که وقتی خوابت نمی‌برد به چه فکر می‌کنی؟ گفت: «به کت پوست و انگشتر الماس». در همین زمینه مادرش می‌گوید: «در شرکت ما به فروشندگانی که بیشترین فروش را بکنند، کت پوست و انگشتر الماس جایزه می‌دهند. بارها به دخترم گفته‌ام: «آه دوست نداری مامان یک کت پوست برنده شود؟» حالا می‌فهمم این جمله را بیش از حد تکرار کرده‌ام مثل اینکه بی‌آنکه متوجه باشیم ارزش‌هایی را به فرزندانمان منتقل می‌کنیم». (لیکونا، ۱۳۹۴: ۳۳۰)

بسیاری از ارزش‌ها همین‌گونه منتقل می‌شود. از این‌رو بسیاری از مادران را می‌شناسم که به دلیل عدم موفقیت در زندگی زناشویی خود، چنان دخترانشان را شستشوی مغزی داده و از مردان هیولای وحشتناکی در ذهن دختر نوجوان یا جوان خود خلق کرده‌اند که دختر جوان با پانهادن به زندگی زناشویی، دچار بحران و ناسازگاری می‌گردند. چنانکه این نکته را روان‌شناسی تأیید کرده و گفته‌اند: «این‌گونه فرزندان که همیشه توسط والدین خود و مخصوصاً مادر، تحت تأثیر القائات غلطی قرار می‌گیرند، مردان را خشن‌تر یا بی‌رحم‌تر، غیرقابل اعتماد، سودجو و... می‌شمارند. زمانی که حاضر به زندگی با آنان نیز می‌شوند، اگر مشکلی هم نداشته باشند، باز همان ذهنیات اجازه نمی‌دهد که با خوش‌بینی و عینک درست‌بینی، به شوهرشان نگاه کنند». (اوکانر، ۱۳۸۷: ۲۱۴)

مادر با ارتباط نزدیکی که با فرزندانش دارد، هم می‌تواند الگوی خوبی برای فرزندانش باشد، هم می‌تواند الگوی بد؛ زیرا مادر از نخستین لحظات انعقاد نطفه با انسان است و روابط نوزاد با مادر نخستین روابط جسمانی و اجتماعی آدمی است. دامان مادر نخستین جهان کودک است و در ایجاد دید او نسبت به جهان بسیار مؤثر است. به باور روانکاوان بی‌اعتنایی و بی‌توجهی به کودک باعث پیدایی «خود» ضعیف در وی می‌شود، ولی تربیت صحیح که با نظم و انضباط متناسب همراه باشد، کودک را دارای «خود» قوی و اراده‌ای محکم پرورش می‌دهد. (ستوده، ۱۳۹۵: ۹۳)



معمولاً به دلیل الگوبرداری، یادگیری، رابطه فراوان فرزندان با مادر و تأثیر هم‌نشینی، بسیاری از فرزندان از لحاظ خلق و منطق، شبیه‌ترین کسان به مادرشان هستند. حتی الفاظی که به کار می‌گیرند، حرکاتی که در هنگام عصبانیت و خوشحالی به کار می‌برند، مانند مادرشان است. بنابراین اگر مادر تربیت‌شده باشد، مهم‌ترین عامل تربیت برای فرزندان است، ولی اگر مادر تربیت‌نشده باشد، مهم‌ترین مانع تربیت برای دیگر نهادهای تربیتی است؛ زیرا مادر مقدس است و عمیق‌ترین و محکم‌ترین روابط عاطفی را با فرزندان دارد و رفتارش نیز مانند خودش برای فرزندان مقدس است. افزون بر اینکه مادر به تعریف روان‌شناسی، یکی از بارزترین معنای محیط است که فرزندان از او رنگ می‌گیرند.

۳. الگوهای قرآنی

قرآن کریم در سوره تحریم دو نفر از زنان را الگو و مثل خوبی و دو نفر را هم در مقابل آن دو به عنوان الگو و مثل بدی یاد می‌کند. وقتی در این چهار نفر به دقت بنگریم یکی از آثارش در تربیت فرزند آشکار شده است.

۱-۳. الگوهای مثبت

خداوند دو تن از زنان (همسر لوط و همسر نوح) را الگوی بدی و دو تن از زنان را الگوی ایمان، پاکی و خوبی برای همه عالم معرفی کرده است:

وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ ءَامَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِنَ فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ وَمَرْيَمَ ابْنَتَ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُتِبَ لَهَا عِزٌّ مِّنَ الْفَاتِنِينَ؛ (تحریم: ۱۱-۱۲) و خداوند برای مؤمنان، به همسر فرعون مثل زده است، در آن هنگام که گفت: «پروردگارا! خانه‌ای برای من نزد خودت در بهشت بساز و مرا از فرعون و کار او نجات ده و مرا از گروه ستمگران رهایی بخش!» و همچنین به مریم دختر عمران که دامان خود را پاک نگه داشت و ما از روح خود در آن دمیدیم؛ او کلمات پروردگار و کتاب‌هایش را تصدیق کرد و از مطیعان فرمان خدا بود.



در آیات بالا دو تا الگوی مقدس را معرفی می‌کند که هر دو الگوی پاکی و سلامت روح و ایمان بودند یکی همسر فرعون که در خانه شاخ کفر می‌زیست و برخلاف او ایمان آورد، دیگری حضرت مریم مادر حضرت عیسی که پاک زیست و فرزندی مانند حضرت عیسی را تربیت کرد که به مقام پیامبری رسید. مادر حضرت مریم زن پاکی بوده است که وقتی مردم مریم را با کودکش می‌بینند و احساس می‌کنند حضرت مریم کار بدی انجام داده است، به این نکته توجه می‌کنند که مادرت زن بدکاره نبود پس تو چرا چنین کردی: «يَا أُخْتَ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكَ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكَ بَعْثًا»؛ (مریم: ۲۸) ای خواهر هارون! نه پدرت مرد بدی بود و نه مادرت بدکاره بود [این طفل را از کجا آورده‌ای؟].

این نشان می‌دهد که نقش والدین تربیت فرزند، حتی آن زمان هم در میان مردم امر پذیرفته‌شده بوده است؛ زیرا استدلالشان این است که پدر و مادرت هر دو انسان‌های پاک و خوب بودند.

همسر فرعون نیز که خود فرزندی نداشت، مدتی حضرت موسی را تربیت کرد. چنانکه فرعون وقتی می‌خواست خوبی‌هایش را برای حضرت موسی یادآوری کند، می‌گوید: «أَلَمْ نَرْبِكْ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرٍ سِنِينَ»؛ (شعراء: ۱۸) آیا به هنگام کودکی نزد خود پرورش ندادیم و تو چند سال از عمرت را در میان ما نگذرانیدی؟

آسیه همسر فرعون در نگه‌داری حضرت موسی نقش مهم داشت که حتی باعث شد حضرت موسی از شر فرعون در امان باشد. چنانکه بسیاری از مفسران این داستان را آورده‌اند: هنگامی که حضرت موسی کودک خردسالی بود و فرعون او را در آغوش گرفت، ریش فرعون را کند. فرعون از این اتفاق خشمگین شد و می‌خواست موسی را بکشد که آسیه مانع شد و گفت: او را نکش که کودک خردسالی است و عقل ندارد و علامت جهلش این است که میان دَر و آتش تمیز نمی‌دهد. فرعون دستور داد دَر و آتش آوردند و پیش روی موسی نهادند. موسی می‌خواست دَر را بردارد، ولی جبرئیل مانع شد و او آتش را برداشت و در دهان گذاشت و زبانش سوخت. (طبرسی، ۱۳۶۰، ۱۶: ۲۱)

افزون بر آن تأثیر مادر را در دو نمونه ایمان و تقوای فرزندان حضرت یعقوب نیز می‌توان دید. حضرت یوسف و بنیامین دو برادر بسیار باتقوا بودند که در دامن یک مادر، بزرگ شده بودند؛ اما نه برادر دیگر از مادر دیگری بودند. این تفاوت مادران، خود را در فرزندانشان نشان داد. آن نه برادر حتی به پدر بی‌احترامی می‌کردند و به او نسبت گمراهی می‌دادند، آن هم پدری که معصوم بوده و هیچ لکه گناهی بر دامنش ننشسته است. قرآن می‌فرماید:

إِذْ قَالُوا لْيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَيْنَا مِمَّا نَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ؛ (یوسف: ۸) هنگامی که (برادران) گفتند: یوسف و برادرش [بنیامین] نزد پدر، از ما محبوب‌ترند؛ درحالی که ما گروه نیرومندی هستیم. مسلماً پدر ما در گمراهی آشکاری است.

اینکه خداوند با کلمه قالوا (گفتند) آورده، به معنای آن است که این‌ها همه باور داشتند که پدرشان در گمراهی به سر می‌برد؛ زیرا حضرت یعقوب دو فرزندش حضرت یوسف و بنیامین را دوست داشت، درحالی که حضرت یعقوب پیامبر بود و دوست داشتش نیز بی‌علت نبوده است. حضرت یوسف و بنیامین از مادری بودند که بر اثر هم‌نشینی با آن مادر نزد خداوند و پدر به مقام‌های بالا رسیدند. حضرت یوسف هم به نبوت نائل گشت، هم مانند برادرش (بنیامین) محبوب پیامبر خدا شد. در داستان ایمان آوردن قوم فرعون نیز تأثیرپذیری از مادر را می‌توان مشاهده کرد چنانکه مفسران از آیه ذیل استفاده کرده‌اند:

فَمَا آمَنَ لِمُوسَى إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِّنْ قَوْمِهِ عَلَى خَوْفٍ مِّنْ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِمْ أَنْ يَفْتِنَهُمْ...؛ (یونس: ۸۳) از بیم آزار فرعون و مهربانان قوم او، جز گروهی از آن‌ها به موسی ایمان نیاوردند.

علامه طباطبایی گفته است: ضمیر در کلمه «قومه» به فرعون برمی‌گردد و معنای آیه این است: فرعونیان به موسی ایمان نیاوردند مگر ذریه‌ای از قوم فرعون و آن ذریه‌ای که از قوم فرعون ایمان آوردند، مادرانشان از بنی اسرائیل و پدرانشان از نژاد قبطی بودند. ذریه نامبرده راه مادران را پیش گرفته و به موسی ایمان آوردند. (طباطبایی، ۱۴۱۷، ۱۰: ۱۶۳)



با توجه به نمونه‌های یادشده، می‌توان به دست آورد که مادران نقش بسیار برجسته در تربیت فرزند دارند و مهم‌ترین الگوی خانواده موفق، مادران خانواده‌اند که تأثیر بسیار شگرف در تربیت فرزندان دارند. از این رو مردم نیز وقتی فرزندی را می‌بینند که باعث افتخار است، می‌گویند: درود بر آن شیری که خورده است؛ چنانکه پروین اعتصامی نیز می‌سراید:

دامن مادر نخست آموزگار کودک است طفل دانشور کجا پرورده نادان مادری
(اعتصامی، ۱۳۷۲: ۲۳۶)

۲-۳. نمونه‌های منفی

خداوند در کنار دو الگوی مثبت، دو نمونه از مادرانی را ذکر کرده است. چنانکه قرآن فرموده است:

ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَتَ نُوحٍ وَامْرَأَتَ لُوطٍ كَانَتَا تَحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا صَالِحَيْنِ فَخَانَتَاهُمَا فَلَمْ يَغْنِيَا عَنْهُمَا مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَقِيلَ ادْخُلَا النَّارَ مَعَ الدَّٰخِلِينَ؛ (تحریم: ۱۰) خداوند برای کسانی که کافر شده‌اند، به همسر نوح و همسر لوط مثل زده است. آن دو تحت سرپرستی دو بنده از بندگان صالح ما بودند، ولی به آن دو خیانت کردند و ارتباط با این دو (پیامبر) سودی به حالشان (در برابر عذاب الهی) نداشت و به آن‌ها گفته شد: وارد آتش شوید همراه کسانی که وارد می‌شوند.

قرآن به آن دو نسبت خیانت می‌دهد (فَخَانَتَاهُمَا). البته معنای خیانت همسران دو پیامبر، به معنای بی‌عفتی نیست، بلکه منظور از خیانت همسر لوط و همسر نوح، این بود که با دشمنان آن دو پیامبر همکاری می‌کردند و اسرار خانه‌شان را به دشمن می‌سپردند. (مکارم شیرازی، ۱۳۶۸، ۲۴: ۲۹۸) یا اینکه همسر نوح دعوت حضرت را انکار و اظهار نفاق می‌کرد، به شوهرش نسبت جنون می‌داد و همسر لوط ورود مهمانان به خانه لوط را به مردم خبر می‌داد و آنان را بر رفتار زشت و شنیع ترغیب می‌کرد. (حسینی همدانی، ۱۴۰۴، ۱۶: ۴۶۸) یا اینکه همسر نوح افرادی را که

مخفیانه و به دور از چشم بت پرستان به حضرت نوح ایمان آورده بودند، به بت پرستان معرفی می کرد و باعث آزار نوح و مؤمنان می شد. (مکارم شیرازی، ۱۳۸۲، ۲: ۲۹۲) خداوند در آیات یاد شده، دو الگوی کافر را معرفی می کند که هر دو در خانه پیامبران و بندگان صالح خدا زندگی می کردند. یکی همسر نوح که کفر ورزید و به دلیل تأثیری که مادر بر فرزند دارد، فرزند نوح نیز با کافران همراه شد. خداوند از یادآوری الگوی نامقدس، می خواهد این پیام را بدهد که مادر در تربیت فرزند آن قدر تأثیر دارد که سخن و دعوت پیامبری مانند حضرت نوح در او تأثیر نمی گذارد.

همسر حضرت لوط و حضرت نوح دو تن از کسانی بودند که در خانه پیامبر زندگی می کردند، ولی نه تنها هدایت نشدند، بلکه مهم ترین مانع تربیت افراد مستعد می شدند. از این رو باید خود را مستعد تربیت و هدایت ساخت و گرنه حتی پیامبر خدا نمی تواند کاری کند؛ زیرا اصل مبنای تربیت و هدایت اختیار انسان است، به تعبیر زیبای سعدی:

شمشیر نیک از آهن بد چون کند کسی ناکس به تربیت نشود ای حکیم کس
 باران که در لطافت طبعش خلاف نیست در باغ لاله روید و در شوره بوم خس
 در ادامه می سراید:

زمین شوره سنبل بر نیارد درو تخم و عمل ضایع مگردان
 نکویی با بدان چنان است که بد کردن به جای نیک مردان

(سعدی، ۱۳۷۵: ۸۱)

باران که رحمت الهی است و در همه جا باعث سرسبزی می شود، ولی در زمین نامساعد باعث رشد شوره زار می گردد؛ چنانکه همسر نوح با فرزندش نیز همین کار را کرد و در خانه وحی فرزندش را گمراه ساخت. همسر نوح نه تنها خود و فرزندش را تربیت بد کرد، بلکه از تربیت شدن دیگران نیز جلوگیری کرد و حضرت نوح بسیار آزار داد؛ زیرا بدترین شکست برای مربی آن است که در تربیت کردن شکست بخورد. هیچ کس به اندازه فرد درون خانه در شکست یا پیروزی انسان نقش مهم ندارد. یک



زن به اندازه یک لشکر در پیروزی و شکست شوهرش برد دارد.

گاهی موانع و عدم قابلیت تربی، سبب شکست مربی می‌شود، گاهی مانع دیگری سر راه به وجود می‌آید که در هردو حال مربی احساس ناامیدی می‌کند، چنانکه حضرت نوح از این شکست در پیشگاه حضرت حق می‌نالید خداوند نخست داستان تربیت نشدن قوم نوح را بیان می‌کند:

كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ فَكَذَّبُوا عَبْدَنَا وَقَالُوا مَجْنُونٌ وَازْدُجِرَ؛ (قمر: ۹) پیش از آنها قوم نوح تکذیب کردند، (آری) بنده ما (نوح) را تکذیب کرده و گفتند: او دیوانه است! و (با انواع آزارها از ادامه رسالتش) بازداشته شد.

آنگاه سخن حضرت نوح را بیان می‌کند که چگونه از مغلوب شدنش در برابر تربیت ناپذیری قومش می‌نالید و از خداوند کمک می‌خواهد:

فَدَعَا رَبَّهُ أَنِّي مَغْلُوبٌ فَاتَّصِرْ» (قمر: ۱۰)؛ پس پروردگارش را خواند که من مغلوب شده‌ام [و از ستم و زورگویی آنان دل‌تنگم] بنابراین انتقام [مرا از اینان] بگیر. بنابراین از جمله کسانی که به راحتی برای تربیت مربی مانع ایجاد می‌کنند، مادران هستند؛ زیرا سخن مادران برای فرزندان قابل قبول است و خودشان به عنوان الگوی مقدس شناخته می‌شوند. این سخن تنها در مورد همسر نوح و لوط مصداق ندارد، بلکه در جامعه فراوان وجود دارد و هر مادری می‌تواند این ویژگی را داشته باشد که در جوامع کنونی نیز فراوان است. از جمله چیزهایی که از داستان همسر لوط و همسر نوح استفاده می‌شود آن است که مادر می‌تواند مانع تربیت شود به خصوص در موارد ذیل:

۱. ناهماهنگی میان والدین در نحوه تربیت فرزندان: گاهی به دلیل ناهماهنگی میان همسران در تربیت فرزند، مادران به صورت غیر مستقیم و محبت بی جا فرزندان را به کارهای بد تشویق می‌کنند و مانع تربیت می‌شوند. نمونه‌اش پدری است که برای ترک اعتیاد فرزند، او را در تنگنا قرار داده بود؛ اما مادر از روی دلسوزی برای فرزند معتادش پول مواد تهیه کرده و پنهان از پدر به او کمک می‌کرد. کار به جایی رسید که فرزندش تبدیل به یک معتاد تمام عیار شد. تنها دلیلش این بود که فرزند پیش مادر

التماس می‌کرد و او در برابر التماس فرزند مقاومت نمی‌توانست و در نتیجه فرزندش را با دستان خود بدبخت کرد و مانع تربیت پدرش شد. در نهایت پدرش به تربیت پسر موفق نشد؛ زیرا میان والدین ناهماهنگی وجود داشت.

۲. اختلاف بین همسران: گاهی به دلیل اختلاف موجود میان پدر و مادر، هرکدام می‌خواهند فرزندان را به سمت خود بکشانند. در این صورت والدین به نحوی متوسل به رشوه دادن به فرزندان می‌شوند. البته مادران بیشتر به این کار دست می‌زنند و فرزند از این موقعیت سوءاستفاده کرده و با در اختیار داشتن پول و امکانات، سبب می‌شود که فرزند به کارهای خلافی مانند اعتیاد، خوش‌گذرانی‌های غیرمنطقی و... رو آورد. در این جهت مادران موفق‌ترند؛ زیرا هم از نظر عاطفی به فرزندان نزدیک‌تر هستند، هم در مواردی رفتارشان از روی احساسات است نه تفکر و آینده‌نگری، چون فرزندان هم در برخی از شرایط سنی خوب و بد را درک نمی‌کنند و قضاوتشان از روی احساسات است و به سمت مادر گرایش می‌یابند. این امکانات را از لطف و محبت مادر می‌دانند و زمانی متوجه می‌شوند که فرصت گذشته و بدبخت شده‌اند. در این صورت پدری که خوبی فرزندش را می‌خواهد و کمتر امکانات در اختیار او قرار می‌دهد و او را امر و نهی می‌کند، آدم بد و بی‌رحم جلوه می‌کند، ولی مادر در کوتاه‌مدت دلسوز به نظر می‌آید و سخنان پدر خشنی می‌شود؛ زیرا مادر از روی دشمنی و مخالفت با همسرش، پدر را تخریب کرده، مانع تربیت فرزند گشته و او را قربانی کرده است.

۳. الگوی بد بودن مادر: جای شکی نیست در اینکه مادران محبوب فرزندانشان هستند. گاهی همین الگوهای نادرست، سبب تربیت نادرست می‌شوند. چنانکه پدری که از او خواسته بودم مشکلاتش را مکتوب کند، نامه‌ای تلخی برایم نوشته است. وی در بخشی از نامه‌اش می‌نویسد:

همسرم خیلی بداخلاق است. او کسی بود که در برابر پدرش می‌ایستاد و بی‌احترامی می‌کرد؛ اما من عاشقش بودم. پس از گذشت مدت کوتاهی به من بی‌احترامی می‌کرد و به هر بهانه‌ای دعوا راه می‌انداخت. به این صفاتش توجه نکردم



و به راحتی گذشتم و با او ازدواج کردم، ولی اکنون به حدی در جهت دادن فرزندم مؤثر است که پسرم دقیقاً همان کارها را انجام می دهد که همسر من با پدرش انجام می داد. گاهی کاری که من نکرده ام به من نسبت می دهد، تهمت می زند وقتی از خواب بلندش می کنم تا نماز بخواند، به من تهمت می زند و داد بیداد می کند. مادرش دقیقاً همین کارها را می کرد و من معتقدم در این برنامه ها مادرش نقش بسیار برجسته دارد.

در این زمینه نمونه های فراوان وجود دارد. مادر اگر بد شود، نه تنها همکار مرد نیست، بلکه مانع تربیت فرزندان هم می شود؛ زیرا سخنان و گفتار مادر بر فرزندان تأثیر دارد و حتی می تواند تمام زحمات مربی را خنثی سازد، فرزندان را در مقابل پدر قرار دهد و آنان را نسبت به پدر بدبین سازد. مادر می تواند جنبه های مثبت پدر را کمرنگ و جنبه های منفی او را پررنگ سازد و فرزند را در برابر پدر بشوراند و نقش او را نادیده بگیرد. در حالی که پدر این توانایی را در برابر مادر ندارد یا خیلی کم این توانایی را دارد.

بر اساس الگوگیری شخصیت، اگر مادری نسبت به پدرش بدبین باشد یا پدرش را آدم بدی بداند، این نگرش از باب مشاهده و تقلید، ممکن است به فرزندان او منتقل شود و فرزندان این زن نیز نسبت به پدر خودشان چنین نگرشی پیدا کنند. مادران در جهت مثبت نیز همین تأثیر را دارند که در جای خود بررسی شد.

نتیجه گیری

تربیت روانی - اجتماعی شامل دگرگونی های مربوط به شخصیت، هیجان ها و روابط با دیگران می شود. یکی از ساحت های تربیتی از دیدگاه روان شناسی و اسلامی تربیت روانی - اجتماعی است. در این میان مادر نقش مهم تر از پدر دارد که از جمله مهم ترین نقش های مادر را می توان در زمینه های زیر به حساب آورد:

۱. جامعه پذیری: از آنجاکه کودک همواره با مادر سروکار دارد، در فراگیری ارزش های اجتماعی و پابندی به آن به صورت مستقیم از مادر تأثیر می پذیرد.

۲. الگوگیری اجتماعی (تقلید): آلبرت آندورا، تئوری پرداز یادگیری اجتماعی، باور دارد: روش الگوگیری در تربیت و درمان بسیاری از بیماری‌ها مؤثر است. در این روش رفتار درمان‌گر، مراجع را با الگوی رفتاری مناسب مواجه می‌کند تا مراجع، اعمال و رفتار الگوی موردنظر را از راه تقلید بیاموزد. در این فرایند تقویت اعمال تقلیدشده و تمرین و تکرار آن‌ها به یادگیری خصیصه‌های رفتاری منظور، منجر می‌شود. این روش کاربرد بیشتری نسبت به تقویت و تنبیه دارد چنانکه گفته‌اند: تقلید، - امروزه در روان‌شناسی بالینی به آن الگوبرداری یا یادگیری مشاهده‌ای می‌گویند - مکانیسم بسیار مهمی در شکل‌گیری رفتار انسان است.

۳. مادر مهم‌ترین الگوی اجتماعی: مادر یکی از الگوهایی است که هم مقدس است، هم با کودک همواره سروکار دارد و می‌تواند الگوی خوبی یا بدی برای فرزند باشد. به‌ویژه در بخش روابط اجتماعی و رابطه با جنس مخالف و همسر آینده‌اش؛ زیرا کودک مادر را به‌عنوان الگوی مناسب موردتوجه قرار می‌دهد. این نکته هم از روان‌شناسی استفاده می‌شود هم از آموزه‌های اسلامی.

۴. الگوهای قرآنی: با توجه به نمونه‌های یادشده در متن مقاله، می‌توان به دست آورد که مادران نقش بسیار برجسته در تربیت فرزندان دارند و مهم‌ترین الگوی خانواده موفق، مادران خانواده‌اند که تأثیر شگرفی در تربیت فرزندان دارند.

فهرست منابع

قرآن کریم، (۱۴۱۵ ق)، ترجمه محمد مهدی فولادوند.

۱. آزاد، حسین، (۱۳۸۴)، آسیب شناسی روانی، تهران: بعثت.
۲. استیفن آر، کاوی، (۱۳۷۶)، هفت گام به سوی کامیابی، (ترجمه: محسن اشرفی و دیگران)، تهران: نشر نی.
۳. اعتصامی، پروین، (۱۳۷۲)، دیوان پروین، به کوشش: قادر شاسب، تهران: تلاش.
۴. اوکانر، داگمار، (۱۳۸۷)، زندگی موفق زناشویی و جنسی با همسر خود، (ترجمه: قدیر گل کاریان)، تهران: طلایه.
۵. بالدوین، تیموتی تی و بامر، ویلیام و روبین، رابرت اس، (۱۳۹۴)، توسعه مهارت های مدیران: مواردی که مدیران بزرگ می دانند و به آن عمل می کنند، (ترجمه: سید مهدی الوانی و عباس ابراهیمی و علی جمالی)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
۶. برک، لورا ای، (۱۳۹۰)، روان شناسی رشد ۱ (از لقاح تا کودکی)، (ترجمه: یحیی سید محمدی)، چ، هجدهم، تهران: ارسباران.
۷. برنایس لات و دیگران، (۱۳۷۵)، کتاب مبانی روان شناسی اجتماعی (۲)، (ترجمه: جواد طهوریان و محمد تقی منشی)، مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
۸. تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، (۱۳۶۶)، تصنیف غررالحکم و دررالکلم، (تحقیق و تصحیح: مصطفی درایتی)، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۹. جفری پی، داگلاس ای، برنستاین و یکی پرز، (۱۳۹۰)، مقدمه ای بر روان شناسی بالینی، (ترجمه: مهرداد فیروز بخت)، تهران: ارسباران.
۱۰. حسینی همدانی، سید محمد، (۱۴۰۴ ق)، انوار درخشان، (تحقیق: محمدباقر بهبودی)، تهران: کتاب فروشی لطفی.
۱۱. دهخدا، علی اکبر، (۱۳۷۳)، فرهنگ دهخدا، تهران: انتشارات و چاپ دانشگاه تهران،





۱۲. ستوده، هدایت الله، (۱۳۹۵)، روان‌شناسی اجتماعی، تهران: آوای نور.
۱۳. سعدی، مشرف‌الدین مصلح، (۱۳۷۵)، کلیات اشعار، (تصحیح: محمد علی فروغی)، تهران: نشر طلوع.
۱۴. سیف، سوسن و دیگران، (۱۳۸۹)، روان‌شناسی رشد (۱)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۵. شاملی، عباسعلی و دیگران، (۱۳۹۳)، نظام‌نامه تربیتی، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
۱۶. شعبانی، حسن، (۱۳۹۴)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی ۱، چ، بیست و هشتم ویرایش سوم، تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۷. شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی آلن، (۱۳۸۴)، تاریخ روان‌شناسی نوین، (ترجمه: علی اکبر سیف و دیگران)، چ، هفتم، تهران: نشر دوران.
۱۸. طباطبایی، محمدحسین، (۱۴۱۷ ق)، المیزان فی تفسیر القرآن، (ترجمه: محمدباقر موسوی همدانی)، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۹. طبرسی، فضل بن حسن، (۱۳۶۰)، مجمع‌البیان فی تفسیر القرآن، (تحقیق: رضا ستوده. ترجمه: گروهی از مترجمان)، تهران: فراهانی.
۲۰. طریحی، فخرالدین، (۱۴۰۹ ق)، مجمع‌البحرین، (تحقیق: سید احمد الحسینی)، تهران: مکتب نشر الثقافة الاسلامیة.
۲۱. فردانش، هاشم، (۱۳۹۰)، مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، چ، دوازدهم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۲۲. کراهه، باربارا، (۱۳۹۰)، پرخاشگری از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی، (ترجمه: محمدحسین نظری نژاد)، تهران: انتشارات رشد.



۲۳. کراولی، آنجلا، (۱۳۸۴ / ۲۰۰۶ م)، *Oxford Elementary Lear's Dictionary*، تهران: مؤسسه کتاب آراد.
۲۴. کرومبولتز، جان، دی؛ و کرومبولتز، هلن، بی، (۱۳۷۶)، *تغییر دادن رفتارهای کودکان و نوجوانان*، (ترجمه یوسف کریمی)، تهران: مؤسسه انتشارات فاطمی.
۲۵. کریمی، یوسف، (۱۳۹۳)، *روان‌شناسی شخصیت*، چ نوزدهم، تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
۲۶. کوئن، بروس، (۱۳۹۳)، *مبانی جامعه‌شناسی*، (ترجمه: غلام عباس توسلی و رضا فاضل)، چ، بیست و ششم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۲۷. پژوهشکده باقرالعلوم، (۱۴۲۵ ق)، *موسوعة کلمات الإمام الحسین*، قم: انتشارات اسوه.
۲۸. لیکونا، توماس، (۱۳۹۴)، *روان‌شناسی رشد: چگونه فرزندان خوب تربیت کنیم*، (ترجمه: مهدی قراچه‌داغی)، تهران: انتشارات دایره.
۲۹. مک درموت، یان و جاگو، وندی، (۱۳۸۶)، *روان‌شناسی موفقیت NLP*، (ترجمه: رضا جمالیان)، تهران: انتشارات نسل نواندیش.
۳۰. مکارم شیرازی، ناصر، (۱۳۸۲)، *مثال‌های زیبای قرآن*، قم: انتشارات نسل جوان.
۳۱. مکارم شیرازی، ناصر و دیگران، (۱۳۶۸)، *تفسیر نمونه*، چ بیست و یکم، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۳۲. میلتن برگر، ریموند جی، (۱۳۹۴)، *شیوه‌های تغییر رفتار*، (ترجمه: علی فتحی آشتیانی)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۳۳. نوابی نژاد، شکوه، (۱۳۸۳)، *سه گفتار درباره راهنمایی و تربیت فرزندان*، چ هشتم، تهران: انجمن اولیا و مربیان.

۳۴. نیک گهر، عبدالحسین، (۱۳۸۳)، *مبانی جامعه‌شناسی*، چ، اول، تهران: انتشارات توتیا.

۳۵. وندر زندن، جیمز ویلفرید، (۱۳۸۵) *روان‌شناسی رشد (۱ و ۲)*، (ترجمه: حمزه گنجی)، تهران: نشر ساوالان.

میزان درگیری کتاب دری صنف سوم و چهارم افغانستان با مهارت‌های سواد خواندن بر اساس مطالعه بین‌المللی پرلز (PIRLS)^۱

محمد رحیمی^۲

حسین کارآمد^۳

محسن دیبایی صابر^۴

چکیده

در پژوهش حاضر میزان درگیری کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم افغانستان با فرایندهای درک مطلب، بر اساس مطالعه پرلز بررسی شده است. جامعه آماری تحقیق محتوای کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم ابتدایی است که منطبق بر مطالعه پرلز، متعلمین محدوده سنی ۹ سال را در برمی‌گیرد. از این کتاب‌ها بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» از کتاب دری سوم و «بخوان و بنویس»، «بگو و بشنو» و «به دوستان بگو» از کتاب دری صنف چهارم، به‌عنوان جامعه مطالعه شده است. روش پژوهش، تحلیل محتوا است و ابزار گردآوری اطلاعات، جداول مقوله‌بندی بوده است که بر اساس چهار مهارت اصلی درک مطلب در مطالعه پرلز تنظیم شده است. نتایج پژوهش نشان داد که میزان درگیری محتوای کتاب دری صنف سوم و چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب، بر اساس مطالعه پرلز متفاوت است؛ یعنی کتاب دری صنف سوم بیشترین تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» و کمترین تأکید بر فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعات»، «نتیجه‌گیری مستقیم» و «تفسیر و ترکیب اطلاعات» بوده است. در کتاب دری چهارم نیز بیشترین تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» و کمترین تأکید بر فرایند «تفسیر و ترکیب اطلاعات» بوده است. علاوه بر این میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری سوم و چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز نیز متفاوت است. هم‌چنین فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعات»، «نتیجه‌گیری مستقیم» و «تفسیر و ترکیب اطلاعات» در کتاب دری چهارم بیشتر از کتاب دری سوم بوده است و تنها فرایند تأکید بر «بررسی و ارزشیابی محتوا» در کتاب دری سوم بیشتر از کتاب دری چهارم است.

کلیدواژه‌ها: مطالعه پرلز، برنامه درسی صنف سوم و چهارم افغانستان، سواد خواندن، مهارت‌های درک مطلب

1. Progress in International Reading Literacy

۲. گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی، جامعه المصطفی العالمیه، بامیان، افغانستان.

۳. گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.

۴. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد.



مقدمه

کتاب‌های درسی همواره نقش اساسی در فرایند تعلیم و تربیت دارند و مهم‌ترین مرجع یادگیری به شمار می‌آید. فعالیت‌های دانش آموزان و معلمان نیز بر اساس محتوای کتاب‌های درسی مورد بررسی و ارزشیابی قرار می‌گیرد. کتاب درسی دری در جامعه دانش‌آوزی افغانستان، عمده‌ترین منبع یادگیری فراگیران در زمینه خواندن و پرورش فرایندهای درک مطلب است. بنابراین محتوای این کتاب باید به شکلی طراحی شود که به تقویت و توسعه مهارت‌های خواندن و پرورش توانایی درک و فهم متون در متعلمین پردازد. پژوهش حاضر درصدد تعیین کردن محتوای کتاب‌های دری پایه سوم و چهارم دوره ابتدایی است که تا چه میزان مهارت‌های مربوط به درک مطلب را متعلمین پرورش می‌دهند. مهارت در خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری متعلمین در زندگی امروزی است. در حقیقت یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری‌ها به شمار می‌آید؛ زیرا بیشتر یادگیری‌های درسی از آن طریق صورت می‌گیرد. امروزه موضوع تقویت زبان‌آموزی، غنی‌سازی مهارت خواندن توجه ویژه به توانایی درک مطلب در نظام آموزشی جهان، از ابتدای سال تحصیلی با جدیت دنبال می‌شود. وزارت معارف افغانستان با توجه به جایگاه این موضوع در روند پیشرفت تحصیلی در مطالعه پرلز باید شرکت کند.

مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (۲۰۱۶)، برنامه‌ای ابتکاری برای ارزیابی توانایی خواندن کودکان است که ۵۰ کشور از سراسر جهان در آن شرکت کردند. پایه و اساس طرح پرلز، اهداف خواندن و فرایندهای درک مطلب است. گزارش بین‌المللی پرلز بر مبنای چارچوب نظری طرح که نیمی بر اساس مواد خواندنی ادبی و نیمی دیگر بر اساس مواد اطلاعاتی است، دو هدف اصلی خواندن را در برمی‌گیرد. در هر یک از مجموعه هدف‌های سواد خواندن و اطلاعات، پرسش‌ها به گونه‌ای طراحی شده است که چهار فرایند اصلی درک مطلب در خواندن را اندازه‌گیری کنند؛ این فرایندها شامل موارد زیر است:



اول: تمرکز بر اطلاعاتی که به‌طور صریح مطرح شده‌اند و بازیابی آن‌ها؛^۱ در این فرایند دانش‌آموز باید تناسب اطلاعات یا نظری که در متن ارائه شده است را با اطلاعات موردنیاز خود تشخیص دهد؛ اما یافتن نوع اطلاعات یا نظر خاص، مستلزم پیدا کردن جمله یا عبارت خاص است.

دوم: نتیجه‌گیری مستقیم:^۲ نتیجه‌گیری به خواننده اجازه می‌دهد که فراتر از سطح متن برود و شکاف‌هایی را که بیشتر در معانی وجود دارند پر کند. پرسش‌های این فرایند غالباً بر اطلاعات موجود در متن استوار است و از متعلمین می‌خواهد که دو نظری که در جملات مجاور ارائه شده را به یکدیگر متصل کرده، فاصله خالی میان آن‌ها را از نظر معنایی پر کنند.

سوم: تفسیر و تلفیق آراء:^۳ در این فرایند خواننده از سطح عبارت یا جمله متن گام برمی‌دارد تا میان آراء مربوط به متن ارتباط برقرار کند، اطلاعات را به هم بیامیزد یا مفاهیم ضمنی گسترده‌تری از معنای متن دریابد. در این فرایند خوانندگان از نظر و دیدگاه‌های خود نیز بهره می‌گیرند و به همین دلیل معانی که از طریق این فرایند به دست می‌آیند، احتمالاً در میان خوانندگان متنوع است و این تنوع معانی به دانش و تجربه آنان برای خواندن، بستگی دارد.

چهارم: بررسی و ارزشیابی محتوا و عناصر ساختاری متن:^۴ در این فرایند دانش‌آموز محتوای متن را به جهت ارزش کلی آن، ویژگی ساختاری و زبان‌شناختی متن، باورپذیری یا ارتباط با خواننده ارزیابی می‌کند.

چهار فرایند اساسی درک مطلب که خوانندگان برای معناسازی به کار بردند، همان فرایندهایی است که جهت هر دو هدف خواندن مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد پژوهش حاضر یکی از اولین بررسی‌هایی است که بر اساس مطالعه پرلز در افغانستان صورت گرفته است. اهمیت این پژوهش به دلیل

1. Focus on and Retrieve Explicitly Stated Information

2. Make Straight forward Inferences

3. Interpret and Integrate Ideas and Information

4. Examine and Evaluate Content, Language and Textual Elements



بررسی میزان رعایت فرایندهای درک مطلب در کتاب‌های دری سوم و چهارم از جهت تحلیل محتوا درباره درگیری کتاب با فرایندهای فوق است.

۱. ادبیات تحقیق

انسان هنگام تولد یکی از ضعیف‌ترین موجودات عالم خلقت است و هیچ‌گونه وسیله ارتباطی جز یکسری اعمال بازتابی ندارد؛ اما با گذشت مدتی از تولدش، قادر می‌شود که از نظر ذهنی به پایه بهترین موجود هستی برسد. کم‌کم تحولات بسیار عمیقی در او صورت می‌گیرد؛ تحولاتی که موجودات دیگر از آن محرومند. اولین تحول پس از دوسالگی در کودک ظاهر می‌شود و آن زبان‌آموزی و کسب مهارت‌های زبانی است. زبان دقیق‌ترین وسیله فهمیدن و فهماندن در گذشته و حال بوده و هست. زبان ابزار اصلی درآمد فکر چنانکه تفکر را سخن گفتن بی‌صدا نامیده‌اند. الفاظ هستند که هم افکار را محدود و پنهان نگه می‌دارند و هم امکان رشد و تحول و آشکار ساختن آن‌ها را فراهم می‌سازند.

اتوکلاین برگ^۱ در این باره می‌نویسد: «چه زبان و اندیشه را عین هم بدانیم و چه ندانیم، یک چیز مسلم است و آن اینکه در اغلب موارد، اندیشه مستلزم به کار بردن زبان است و چگونگی زبان در چگونگی اندیشه مؤثر است». (کاردان، ۱۳۶۹: ۶۹)

زبان‌آموزی چهار زمینه یا مهارت اصلی را در برمی‌گیرد. این حوزه‌ها عبارت است از: «گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن». حوزه یا مهارت گوش دادن و «سخن گفتن»، در آغاز فرایند زبان‌آموزی و «خواندن» و «نوشتن» در مراحل بعدی قرار می‌گیرند. این ابزار مهم ارتباط انسانی، چنان زندگی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد که نتیجه‌اش توسعه و سرعت شگفت‌آور مهارت‌های «گوش دادن» و «سخن گفتن» است. (ناعمی، ۱۳۷۷: ۷)

با گذشت زمان، اکثر کودکان در بدو ورود به مراکز پیش‌دبستان، کمتر قادر به «خواندن» و «نوشتن» می‌شوند. تقویت مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن در



دوره‌های بالاتر منوط به کمک و واسطه ارتباط‌های زمانی است. بدین ترتیب وظیفه خطیر مراکز پیش‌دبستانی و دبستانی آشکار می‌گردد. بدین معنا که در برنامه‌ریزی درسی و تدوین فعالیت‌های مربوط باید با تألیف برنامه‌های درسی به تقویت و پرورش این مهارت‌ها در کودکان همت گماشت.

برنامه درسی معادل واژه کوری کولیوم است و معنای فاصله و راهی است که باید طی شود تا فرد به هدف برسد. در اصطلاح، برنامه درسی به منظوره‌های گوناگون به کار برده شده است. پوشامپ^۱ در کتاب «تئوری برنامه درسی» سه برداشت متفاوت از برنامه درسی ارائه می‌دهد. این سه برداشت عبارتند از: «برنامه درسی به عنوان سند مکتوب، برنامه درسی به عنوان نظام، برنامه درسی به عنوان حوزه مطالعاتی». (طالب‌زاده، ۱۳۸۲)

انتخاب محتوا مرحله اساسی فرایند برنامه‌ریزی درسی است. این مهم از طریق در نظر گرفتن هدف‌های آموزشی آغاز و دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های موردنیاز برای تحقق هدف‌های مذکور تعیین می‌گردد. (ابراهیمی، ۱۳۷۷: ۹۷)

کتاب دری از کتاب‌های اساسی دوره ابتدایی است که باید ایفاگر نقش‌ها و فعالیت‌های گوناگونی برای تحقق اهداف زبان‌آموزی، ارزشی، نگرشی، املایی، ادبی، نگارشی و مهارت‌های زندگی باشد تا دانش‌آموز را برای زیستن و شناختن درست و دقیق زبان و فرهنگ و ادبیات آماده کند. هدف اساسی برنامه درسی زبان‌آموزی توجه به تقویت و پرورش مهارت‌های زبانی شامل گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن است. با توجه به این اهداف، مسئولان تهیه و تألیف کتاب دری باید در هنگام تهیه محتوا، اصول زیر را موردتوجه قرار دهند:

۱. محتوا باید با هدف‌های درس و نظام آموزشی ارتباط و هماهنگی داشته باشد؛
۲. محتوا باید با تجارب گذشته یادگیرنده، نیازها و علایق او ارتباط و تناسب داشته باشد؛
۳. محتوا باید با سطح رشد یادگیرنده، با توجه به یافته‌های روانشناسی ارتباط و تناسب داشته باشد؛

1. A.G. Beauchamp

۴. محتوا باید با شرایط و ویژگی‌های فرهنگی، محیطی و اجتماعی ارتباط و تناسب داشته باشد؛

۵. محتوا باید زمینه لازم را برای مشارکت یادگیرندگان در جریان یادگیری و کسب آموخته‌ها به جای ارائه مستقیم اطلاعات و معلومات را فراهم نماید؛

۶. محتوا باید مفاهیم کلیدی و پایه‌ای هر موضوع علمی و فنی را به جای مفاهیم حاشیه‌ای و فرعی ارائه کند؛

۷. محتوا باید اطلاعات صحیح و معتبر را با استفاده از آخرین اطلاعات و یافته‌های علمی ارائه نماید؛

۸. محتوا باید روحیه پژوهش و تفحص را در یادگیرندگان پرورش دهد؛

۹. محتوای برنامه درسی باید با مسائل روز و تجارب روزمره ارتباط دهد؛

۱۰. محتوای برنامه درسی باید پایه‌ای برای آموزش مداوم و بعدی باشد؛

۱۱. محتوای برنامه درسی باید فرصت مناسب برای فعالیت‌های یادگیری چندگانه فراهم کند؛

۱۲. محتوای برنامه درسی باید زمان و ساعات اختصاص یافته برای درس و موضوع متناسب باشد. (امین فر، به نقل از رحمتی، ۱۳۸۶: ۴۱)

کتاب درسی، سند رسمی، معتبر و محوری وزارت معارف افغانستان است که با محتوای برنامه‌ریزی شده و هدفمند در چرخه آموزشی قرار دارد. کتاب دری افغانستان از کتاب‌های اساسی دوره ابتدایی است که باید ایفاگر نقش‌ها و فعالیت‌های گوناگون برای تحقق اهداف زبان‌آموزی باشد تا متعلم را برای زیستن متعالی آماده کند.

پدیده زبان در جوامع انسانی به دو صورت گفتاری (صحبت کردن و گوش کردن) و نوشتاری (خواندن و نوشتن) در امر ارتباط و ارسال یا دریافت پیام یا ایفای دیگر نقش‌های زبانی به کار گرفته می‌شود. این چهار رکن زبان «مهارت‌های زبانی»^۱ نامیده می‌شود. (زندى، ۱۳۸۰: ۹۲) مهارت‌های گفتاری یا شفاهی یعنی گوش دادن و صحبت کردن، نخستین مهارت‌های زبانی به شمار می‌آید. گوش دادن دارای چهار



مرحله متوالی است و عبارتند از:

۱. شنیدن: احساس آواهای زبانی و تمیز دادن آن‌ها از هم؛
۲. دقت و تمرکز حواس: تمرکز بر منبع پیام و نیز خود پیام؛
۳. دریافت: فهم و ادراک اولیه پیام شامل درک معنای واژه‌ها و جمله‌ها؛
۴. پردازش معنایی پیام: دریافت و جذب نهایی مقصود گوینده که منجر به عکس العمل در برابر شنیده‌ها می‌شود. (فلاد، ۱۳۶۹: ۹۴)

گفتار صورت مادی زبان است و می‌توان آن را غنی‌ترین و متنوع‌ترین شکل بیان دانست که تاکنون شناخته شده است. صحبت کردن دومین مهارت زبانی است که انسان یاد می‌گیرد. آموختن این مهارت از خانواده و مراکزی مثل مهد کودک شروع می‌شود تا قبل از ورود به دبستان، کودکان در مدت چهار الی پنج سال به فراگیری مهارت گفتن می‌پردازند و به نظام فارسی و زیر نظام‌های آوایی، صرفی، نحوی، معنایی و کلامی آن به اندازه کافی مسلط می‌شوند. در یک تقسیم‌بندی دیگر، دو مهارت صحبت کردن و نوشتن «مهارت‌های تولیدی» و گوش دادن و خواندن «مهارت‌های ادراکی» یا دریافتی زبانی خوانده می‌شوند. (مصلحی ۱۳۸۵: ۸۴)

در نظام آموزش و پرورش کشور ما و بسیاری از کشورهای دنیا هر کودکی در دوره ابتدایی پنج سال را صرف یادگیری خواندن می‌کند. جریان آموزش خواندن در این دوره طی سه مرحله انجام می‌گیرد:

الف. مرحله آمادگی: این مرحله که به اولین ماه ورود کودک به پایه اول دبستان اختصاص دارد به عنوان آمادگی در آموزش رسمی تلقی می‌گردد. باید دانست که آمادگی محدود به همین یک ماه نمی‌شود، بلکه از تولد تا زمان ورود به دبستان را در بر می‌گیرد. از جمله وظایف معلم در این دوره می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. ایجاد شرایط مناسب برای سخن گفتن، گوش دادن به منظور توسعه درک و فهم از طریق مشاهده تصاویر؛

۲. تحریک حس کنجکاوی برای خواندن کتاب‌های درسی و غیردرسی؛

۳. مشخص کردن نقیصه‌های بینایی و شنوایی و تلاش برای برطرف کردن آن؛



۴. استفاده از فیلم‌های آموزشی به منظور توسعه درک و فهم و خزانه لغات.

ب. مرحله آغاز خواندن: در این مرحله که پایه اول و دوم را شامل می‌شود کودک حرف‌ها را می‌آموزد و به خواندن جمله‌ها و کلمه‌های ساده می‌پردازد.

ج. مرحله پیشرفت در خواندن: که سه سال آخر دوره ابتدایی را در بر می‌گیرد و توانایی خواندن فرد گسترش می‌یابد. وظیفه معلم در این دوره آن است که با اتخاذ روش صحیح و انجام راهنمایی‌های مناسب و درست، فهم کلمه‌ها و مهارت تلفظ لغت‌ها را در شاگردان پرورش دهد و ذوق خواندن را در آنان تلطیف نماید و نقایص خواندن آنان را برطرف سازد. (ناعمی، ۱۳۷۷: ۷۰)

مهارت خواندن در صنف‌های دوم تا پنجم دوره ابتدایی برای دانش آموزان بسیار مهم است و معلم نقش بسزایی در این فعالیت دارد و می‌تواند با تدریس مهارت خواندن دانش آموزان را تشویق به درست و صحیح خواندن کتاب کند.

۲. روش‌های تدریس مهارت خواندن

۲-۱. آموزش روان‌خوانی متون ساده

پس از پایان آموزش حروف الفبا و مهارت‌های اولیه خواندن در کلاس اول ابتدایی، از کلاس دوم به بعد سعی می‌شود با استفاده از متونی که به زبان ساده تدوین شده است و هرکدام موضوع خاصی را دنبال می‌کند، متعلمین با روان‌خوانی متون ساده فارسی آشنا شوند. این متون بدون استفاده از خط زمینه و با حروف چاپی و رسم الخط معمول جامعه نگاشته می‌شود و به این ترتیب متعلمین را برای استفاده از متون عادی موجود در فرهنگ مکتوب جامعه آماده می‌کند.

۲-۲. شیوه تدریس متون ویژه روان‌خوانی

شیوه تدریس متون ویژه روان‌خوانی به این صورت است که پیش از خواندن متن، به صورت شفاهی و با استفاده از شیوه‌های داستان‌گویی یا سخنرانی، درباره موضوع متن مورد نظر باید صحبت کرد و با ترغیب دانش آموزان و استفاده از شیوه بحث و گفتگو آنان را در روند تدریس یادگیری مشارکت داد تا با استفاده از زبان گفتاری، خود

مطالبی را در زمینه مورد بحث، بیان نمایند.

۲-۳. روش‌های خواندن متن

امروزه خواندن و مطالعه منحصر به مشاغل خاصی نیست، بلکه ضرورت‌های منبعث از فلسفه تعلیم و تربیت جدید، باعث شده که خواندن کتاب‌های غیردرسی و اختصاص وقت به مطالعه از لوازم اساسی و اجتناب‌ناپذیر زندگی همه انسان‌ها به شمار آید. طبیعی است که برای گسترش امر خواندن در جامعه، باید از دوره ابتدایی طریقه صحیح خواندن و روش‌های مطالعه را به دانش‌آموزان آموخت و عادت مطالعه را در آنان تقویت کرد. (زندى، ۱۳۸۰: ۱۴۱)

روش‌های خواندن که در دوره ابتدایی کاربرد دارند عبارت است از:

۱. خواندن با صدا: الف. خواندن خطایی، ب. هم‌خوانی.
۲. صامت خوانی (خواندن مستقل): الف. خواندن اجمالی، ب. مطالعه سریع (تندخوانی)، ج. گروه‌خوانی (عبارت‌خوانی).

۳. مهارت خواندن پرلز

سواد خواندن، یکی از مهم‌ترین توانایی‌های اکتسابی متعلمین حین پیشرفت آن‌ها در دوره آموزش ابتدایی است. مهارت خواندن، پایه یادگیری همه موضوعات درسی و غیردرسی است. مطالعه متعلمین می‌تواند برای تفریح یا برای رشد فردی آن‌ها باشد و آن‌ها را قادر به شرکت در اجتماعات بزرگ‌تر سازد. از آن‌جا که سواد خواندن برای پیشرفت هر دانش‌آموزی حیاتی و ضروری است، انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) چرخه منظمی از مطالعه سواد خواندن دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با یادگیری آن را در کشورهای سراسر دنیا، در قالب یک آزمون جهانی اجرا می‌کند. مطالعه توسعه پرلز آزمونی است که از سال ۱۹۷۰ میلادی توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و با هدف مطالعه سنجش توانایی خواندن و درک مطلب در دانش‌آموزان کشورهای جهان، ابتدا به صورت غیر گسترده آغاز و سپس در سال‌های اخیر به صورت دوره‌ای ادامه پیدا کرده است. این آزمون به



دنبال آن است که متوجه شود دانش آموزان تا چه میزان می‌توانند قالب‌های گوناگون نوشتاری زبان (داستان، شعر، شعر بازنویسی یا ترجمه شده، لطیفه، متن اطلاعاتی، نمایشنامه و...) را درک کنند، ابعاد و لایه‌های متفاوت متون را تمیز دهند، معنای متن‌های خوانده شده را تشخیص دهند و خود با سازنده‌گرایی، معانی جدیدی را خلق کنند و از خواندن به مثابه یک تجربه ادبی برای به دست آوردن اطلاعات و استفاده از محتوای آن در زندگی روزمره، بهره بگیرند. (مجدفر ۱۳۹۷: ۲۲)

مطالعه بین‌المللی توسعه سواد خواندن انجمن بین‌المللی پیشرفت تحصیلی (یعنی پرلز)، بر روی توسعه مهارت خواندن دانش آموزان و تجارب آن‌ها برای یادگیری خواندن در خانه و مدرسه متمرکز است. پرلز هر پنج سال یک‌بار به منظور ارزیابی روند توسعه سواد خواندن اجرا می‌شود. اولین دوره ارزیابی پرلز در سال (۲۰۰۱) انجام گرفت و دوره‌های بعدی در سال‌های ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ اجرا شد. (مجدفر ۱۳۹۷: ۲۲)

پرلز ۲۰۱۶، چهارمین مطالعه از این مجموعه مطالعات است که از آن به عنوان مطالعات دوره‌ای پرلز نام می‌بریم. کشورهایی که از سال ۲۰۰۱ در این مطالعه شرکت داشته‌اند، این امکان را دارند تا با بررسی روند عملکرد دانش آموزان در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ پیشرفت سواد خواندن را ارزیابی کنند. مدیریت اجرایی این مطالعه بر عهده انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آمستردام هلند، مرکز داده‌پردازی و تحقیقات در هامبورگ آلمان و مرکز مطالعات بین‌المللی دانشگاه بوستون آمریکا است. هم‌چنین نمونه‌گیری و نظارت بر آن توسط مرکز آمار کانادا انجام می‌شود و بنیاد ملی تحقیقات آموزشی انگلستان، شورای تحقیقات آموزشی استرالیا و مرکز خدمات آزمون آموزشی آمریکا در فرایند طراحی و تحلیل سؤال‌های مطالعه، همکاری می‌کنند. (مجدفر ۱۳۹۷: ۲۴)

۳-۱. ابعاد مطالعه پرلز

۱. اهداف خواندن: این بعد با انجام آزمون‌های نوشتاری سنجیده می‌شود؛
۲. درک مطلب: این بعد با انجام آزمون‌های نوشتاری درک مطلب سنجیده می‌شود؛



۳. رفتار خواندن و نگرش به خواندن: این بعد با پرسش‌های زمینه‌یابی دانش آموزان، ارزیابی می‌شود. (کریمی، ۱۳۸۴: ۱۹)

۲-۳. اهداف مطالعه پرلز

۱. مقایسه روند عملکرد نظام‌های آموزشی کشورهای شرکت کننده در ابعاد مختلف و در طول دوره‌های گوناگون؛
۲. یافته‌ها و اطلاعات به دست آمده از مطالعات پرلز و تیمز منبع مهم و تعیین کننده برای کشف و شناسایی نقاط ضعف و قوت نظام‌های آموزشی کشورها در مقیاس ملی و بین‌المللی و ارائه راهکارهای برخاسته از نتایج پژوهشی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری است؛
۳. بررسی روند پیشرفت خواندن در دانش آموزان با طراحی مطالعه در سه دوره پنج‌ساله (سال‌های ۲۰۰۱-۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶)؛
۴. آشکار شدن تفاوت‌های عملکردی نظام‌های آموزشی کشورها؛
۵. ارائه راهبردها و تفسیرهایی برای بهبود نظام‌های آموزشی و یادگیری توانایی خواندن. (مجدف ۱۳۹۷: ۳۰)

۳-۳. پرسش‌های اصلی مطالعات پرلز (۲۰۱۶)

۱. دانش آموزان پایه چهارم تا چه میزان بر سواد خواندن تسلط دارند؟
۲. عملکرد دانش آموزان یک کشور با کشور دیگر چگونه مقایسه می‌شود؟
۳. آیا دانش آموزان از خواندن لذت می‌برند و برای آن ارزش قائل هستند؟
۴. در سطح بین‌المللی، عادات خواندن و نگرش دانش آموزان تا چه حد باهم متفاوت است؟
۵. آموزش خواندن برای دانش آموزان دوره ابتدایی کشورها چگونه سازمان‌دهی می‌شود؟
۶. عوامل درون آموزشی و برون آموزشی تا چه اندازه در کیفیت توانایی خواندن متعلمین مؤثر است؟
۷. روند عملکرد کشورها در پرلز ۲۰۱۱ و پرلز ۲۰۱۶ نسبت به پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ چگونه است؟ (مجدف ۱۳۹۷: ۳۰)

۴. چارچوب ارزیابی پرلز ناظر به محتوای این پژوهش

جهت‌گیری کار تولید ارزیابی پرلز با شرح سواد خواندن در چارچوب ارزیابی پرلز انجام شد. این چارچوب یک دریافت نظری از سواد خواندن به دست داد و بر این اساس، انواع مواد خواندنی و سؤال‌هایی که برای ابراز ارزیابی مواد لازم بود، تعیین شد. محور چارچوب پرلز تعریفی است که از سواد خواندن ارائه کرده است: «توانایی فهم به‌کارگیری اشکال زبانی مکتوب که یا از سوی جامعه تعیین و مقرر گردیده یا از سوی افراد ارزش‌گذاری شده است، خوانندگان کودک می‌توانند معنا را از متون یادگیری استخراج نمایند. آن‌ها می‌خوانند تا یاد بگیرند و در اجتماع خوانندگان شرکت کنند و از طریق خواندن به لذت و شادی برسند». (کریمی، ۱۳۸۳: ۱۲)

اگر بخواهیم میزان درگیری کتاب دری صنف سوم و چهارم افغانستان را با چارچوب مطالعه بین‌المللی پرلز بسنجیم، باید روند شکل‌گیری و به نتیجه رسیدن این تحقیق را بیان کنیم تا هدف اصلی که میزان درگیری کتاب‌های یاد شده با مهارت‌های پرلز است، به دست آید. بنابراین ارکان و ابزار این پژوهش از این قرار است:

۴-۱. سؤالات پژوهش

- میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف سوم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟
- میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف سوم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟
- میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف چهارم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟
- میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف چهارم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟
- انطباق محتوای کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم بر اساس مهارت‌های اصلی درک مطلب چه تفاوتی دارد؟



۴-۲. روش تحقیق

این تحقیق از نظر نتایج پژوهش، «کاربردی» است. چنان‌که جان بست^۱ در توضیح آن می‌گوید: «بیشتر پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت از نوع پژوهش‌های کاربردی است؛ زیرا در آن، پروراندن قواعد کلی درباره فرایندهای تدریس-یادگیری وسایل آموزشی مورد توجه است»؛ (بست، ۱۳۶۹: ۴۰) اما از جهت روش اجرا، «توصیفی» است. تحقیق توصیفی مجموعه روش‌هایی است که هدف آن توصیف کردن شرایط و پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بهتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد. بیشتر تحقیقات علوم رفتاری را می‌توان در زمره پژوهش‌های توصیفی به حساب آورد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، روش «تحلیل محتوا» است. برای بررسی محتوای آشکار پیام‌های موجود در یک متن از روش تحلیل محتوا استفاده می‌شود. این روش را می‌توان روش تبدیل داده‌های کیفی به داده‌های کمی به شمار آورد. تحلیل محتوا، روشی مناسب برای پاسخ دادن به سؤال‌هایی درباره محتوای یک پیام است. این روش در روانشناسی و علوم تربیتی برای بررسی‌های مربوط به محتوای کتاب درسی به‌کاربرده می‌شود. (بازرگان و...، ۱۳۸۳: ۱۳۲)

۴-۳. جامعه آماری و نمونه پژوهش

در بخش تحلیل محتوا جامعه آماری شامل کتاب دری صنف سوم و چهارم ابتدایی است. مطالعه پرلز سواد خواندن کودکان را در دو پایه هم‌جوار که بیشترین تعداد ۹ ساله‌ها را در بر می‌گیرد، ارزیابی می‌کند. این دو پایه هم‌جوار در صنف سوم و چهارم تحصیلی است و به همین دلیل در این پژوهش کتاب دری این دو صنف به‌عنوان جامعه، مورد مطالعه قرار گرفته است. در این پژوهش از کل کتاب دری دو پایه، بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» از صنف سوم و بخش‌های «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو» و «به دوستان بگو» از صنف چهارم به‌عنوان نمونه انتخاب شده است.

۴-۴. روش و ابزار گردآوری اطلاعات

از آنجا که کتاب درسی به‌طور مستقیم به تقویت و پرورش مهارت‌های شفاهی متعلمین می‌پردازد، در این پژوهش برای انطباق با فرایندهای درک مطلب انتخاب شده و پس از مشورت با متخصصین ادبیات درسی، از کتاب درسی صنف سوم بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» و از کتاب درسی صنف چهارم بخش‌های «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو»، «به دوستان بگو» و «لغت‌ها» که به‌طور مستقیم به تقویت و پرورش توانایی خواندن در متعلمین هستند برای تحلیل انتخاب شدند. در این پژوهش از کتاب درسی صنف سوم و چهارم برای منبع اطلاعات استفاده شده است:

به‌منظور گردآوری اطلاعات لازم جهت تحلیل محتوای کتاب درسی صنف سوم و چهارم ابتدایی از ابزار تحلیل محتوا بر اساس فرایندهای درک مطلب مطالعه پزلز استفاده شده است. به این ترتیب که برای جمع‌آوری اطلاعات، هر یک از پرسش‌های بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» از کتاب درسی صنف سوم بخش‌های «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو» و «به دوستان بگو» از کتاب درسی صنف چهارم در یکی از فرایندهای درک مطلب زیر گنجانده می‌شود:

۱. تمرکز و بازیابی اطلاعات صریحاً بیان شده؛
۲. نتیجه‌گیری مستقیم؛
۳. تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات؛
۴. بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن.

۴-۵. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از کتاب‌های درسی صنف سوم و چهارم، با استفاده از روش‌های آمار توصیفی شامل توزیع فراوانی و نمودار توزیع فراوانی انجام شده است. فرایند کار به این صورت است که ابتدا داده‌ها را از طریق تحلیل کتاب‌های درسی سوم و چهارم انجام داده و سپس به‌صورت جداول توزیع فراوانی و نمودار ترسیم



شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه‌ها نیز از طریق آمار توصیفی صورت گرفته است. در این سطح با استفاده از شاخص‌های فراوانی و درصد، به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شده است.

۴-۶. چگونگی اجرای پژوهش در مراحل مختلف

مراحل انجام تحقیق به این صورت است که ابتدا کتاب دری سوم دو بخش جمله‌ها و نوشتن ابتکاری و از کتاب دری چهارم سه بخش بخوان و بنویس، بشنو و بگو و به دوستان بگو به‌طور جداگانه تحلیل و ارزیابی شده است. در مرحله بعدی هر دو بخش کتاب سوم و هر سه بخش از کتاب چهارم روی هم مورد تحلیل قرار گرفته است سرانجام کتاب سوم و چهارم با هم مقایسه شده است

۴-۷. یافته‌های پژوهش

یافته‌های مرتبط با هریک از سؤالات پژوهش حاصل از تحلیل و تشخیص محقق بر اساس فرایندهای چهارگانه، مورد نظر در مطالعه پرلز ارائه می‌شود.

سؤال ۱. میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف سوم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟

در جدول ۱ توزیع فراوانی درک مطلب در کتاب دری صنف سوم بر اساس تحلیل محتوای انجام شده توسط محقق ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع فرایندهای درک مطلب در کتاب صنف سوم

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
کتاب دری صنف سوم	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی	۱۲۰	۱۰۰
	جمع	۱۲۰	۱۰۰

طبق مندرجات جدول ۱، حاصل تحلیل محتوای محقق حاکی از آن است که از

مجموع ۱۲۰ واحد تحلیل (محتوا) بررسی شده در کتاب دری صنف سوم، ۱۰۰٪ در طبقه «ارزشیابی محتوا» قرار گرفته و به سایر فرایندها پرداخته است. نتایج تحلیل کتاب دری صنف سوم نشان داد که میزان درگیری محتوای کتاب دری صنف سوم با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز متفاوت است. بر اساس یافته‌های محقق، در کتاب دری پایه سوم بیشترین میزان واحدهای تحلیل تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» داشته و به سایر فرایندهای مطالعه پرلز پرداخته‌اند.

سؤال ۲. درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف سوم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟
 سؤال دوم از دو سؤال فرعی به شرح زیر تشکیل شده است:
 ۱-۲. میزان درگیری بخش «جمله‌ها» کتاب دری سوم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

جدول ۲. توزیع فرایندهای درک مطلب مطالعه پرلز در بخش «جمله‌ها»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
جمله‌ها	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی محتوا	۹۲	۰
	جمع	۹۲	۱۰۰

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، در بخش «جمله‌ها» از نظر محقق بیشترین تأکید بر فرایند «ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» بوده و به سایر فرایندها پرداخته نشده است.

۲-۲. میزان درگیری بخش «نوشت ابتکاری» کتاب دری سوم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟



جدول ۳. توزیع فرایندهای درک مطلب در بخش «نوشتن ابتکاری»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
نوشتن ابتکاری	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی	۲۸	۱۰۰
	جمع	۲۸	۱۰۰

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، در بخش «نوشتن ابتکاری» از نظر محقق بیشترین تأکید بر فرایند «ارزشیابی محتوا زبان و عناصر مربوط به متن» بوده است؛ و به سایر فرایندها پرداخته نشده است.

سؤال ۳. میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف چهارم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟

جدول ۴. توزیع فرایندهای درک مطلب در کتاب دری صنف چهارم

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
کتاب دری صنف چهارم	تمرکز و بازیابی	۵۵	۲۲/۹۱
	نتیجه‌گیری	۴۵	۱۷/۹۲
	تفسیر و ترکیب	۲۸	۱۱/۱۵
	ارزشیابی محتوا	۱۲۳	۴۹/۰۲
	جمع	۲۵۱	۱۰۰

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود بیشترین فرایندی که در کتاب دری چهارم مورد تأکید قرار گرفته است، فرایند بررسی و ارزشیابی محتوا با فراوانی ۱۲۳ (۴۹/۰۲٪) است در این کتاب فرایند تمرکز و بازیابی اطلاعات صریحاً در متن بیان شده با فراوانی ۵۵ (۲۲/۹۱٪) در مرتبه دوم قرار دارد و فرایند نتیجه‌گیری مستقیم با



فراوانی ۴۵ (۱۷/۹۲٪) در رتبه سوم قرار دارد. فرایندی که در این کتاب کمتر پرداخته شده است، فرایند تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات با فراوانی ۲۸ (۱۱/۱۵٪) است. سؤال ۴. میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف چهارم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

سؤال چهارم پژوهش از سه سؤال فرعی تشکیل و به شرح زیر است:

۴-۱. میزان درگیری بخش «بخوان و بنویس» کتاب دری صنف چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

جدول ۵. توزیع فرایندهای درک مطلب در بخش «بخوان و بنویس»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
بخوان و بنویس	تمرکز و بازیابی	۳۰	۳۱
	نتیجه‌گیری	۲۲	۲۲/۶۸
	تفسیر و ترکیب	۸	۸/۲۴
	ارزشیابی محتوا	۳۷	۳۸/۱۴
	جمع	۹۷	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود در این بخش به فرایند «ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» بیشترین تأکید را شده است. همچنین فرایند «تفسیر و ترکیب» کمترین توزیع در این کتاب است.

۴-۲. میزان درگیری بخش «بشنو و بگو» کتاب دری صنف چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟



جدول ۶. توزیع فرایندهای درک مطلب در بخش «بگو و بشنو»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
بشنو و بگو	تمرکز و بازیابی	۲۵	۲۳/۱۴
	نتیجه‌گیری	۲۳	۲۱/۲۹
	تفسیر و ترکیب	۲۰	۱۸/۵۳
	ارزشیابی محتوا	۴۰	۳۷/۰۳
	جمع	۱۰۸	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، در این بخش بیشترین تأکید به فرایند «ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» شده است. هم‌چنین فرایند «تفسیر و ترکیب» کمترین توزیع در این کتاب است.

۳-۴. میزان درگیری بخش «به دوستان بگو» کتاب دری صنف چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

جدول ۷. توزیع فراوانی درک مطلب در بخش «به دوستان بگو»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
به دوستان بگو	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی محتوا	۴۶	۱۰۰
	جمع	۴۶	۱۰۰

همان‌طور که در نمودار فوق مشاهده می‌شود، در این بخش به فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» بیشترین تأکید شده است و کمترین تأکید بر فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعات که به‌طور صریح در متن بیان شده‌اند»، «نتیجه‌گیری مستقیم» و «تفسیر و ترکیب اطلاعات» بوده است. سؤال ۵. انطباق محتوای کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم بر اساس مهارت‌های

اصلی درک مطلب چه تفاوتی دارد؟

جدول ۸. مقایسه توزیع فرایندهای درک مطلب در کتاب دری صنف سوم و چهارم

عنوان فرایند	صنف سوم		صنف چهارم	
	فراوانی (تحلیل واحدها)	درصد	فراوانی (تحلیل واحدها)	درصد
تمرکز و بازیابی	۰	۰	۵۵	۲۲/۹۱
نتیجه‌گیری	۰	۰	۴۵	۱۷/۹۲
تفسیر و ترکیب	۰	۰	۲۸	۱۱/۱۵
ارزشیابی	۱۲۰	٪۱۰۰	۱۲۳	۴۹/۰۲
جمع	۱۲۰	۱۰۰	۲۵۱	۱۰۰

توجه به یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد که از نظر محقق میزان توزیع فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به‌طور صریح در متن بیان شده‌اند، نتیجه‌گیری مستقیم و تفسیر و ترکیب اطلاعات» در کتاب چهارم بیشتر از میزان توزیع این فرایندها در کتاب دری صنف سوم است. البته میزان توزیع فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» در کتاب دری سوم بیشتر از میزان توزیع این فرایند در مقایسه کتاب دری صنف چهارم است.

نتیجه‌گیری

الف. نتایج دو بخش «جمله‌ها» و «نوشتن جمله ابتکاری» در کتاب دری سوم:

۱. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که بین بخش‌های مختلف کتاب دری صنف سوم از جهت میزان انطباق با مهارت‌های درک مطلب تفاوت وجود دارد. در بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» نتایج محقق نشان داد که فقط به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی از جهت ساختاری، شناختی، ارتباط متن با خواننده و باورپذیری متن تأکید شده است؛ اما به سایر مهارت‌ها و فرایندها توجهی نشده است. البته جایگاه کتاب دری صنف سوم به دلیل تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» که جزء سطوح



عالی مطالعه پرلز می‌باشد، مطلوب‌تر است.

۲. نتایج تحلیل کتاب درسی صنف سوم نشان داد میان بخش‌های گوناگون کتاب فوق از جهت میزان رعایت فرایندهای «درک مطلب» تفاوت وجود دارد، به‌طوری که در بخش «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» بر پرورش مهارت ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی در متعلمین بیشترین تأکید صورت گرفته و به سایر فرایندها پرداخته نشده است.

ب. نتایج تحلیل سه بخش «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو» و «به دوستان بگو» در کتاب درسی صنف چهارم:

۱. کتاب درسی صنف چهارم به پرورش مهارت ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی در متعلمین بیشتر تأکید می‌کند و تأکید آن بر پرورش مهارت تفسیر و ترکیب اطلاعات از متن کمتر توجه شده است. به‌طور کلی جایگاه کتاب درسی چهارم به دلیل تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» که جزء سطوح عالی مطالعه پرلز می‌باشد، مطلوب است.

۲. نتایج تحلیل کتاب درسی صنف چهارم نشان داد که میان بخش‌های گوناگون کتاب درسی از جهت رعایت فرایندهای درک مطلب تفاوت وجود دارد؛ به‌طوری که در بخش «بخوان و بنویس» به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی محتوا از جهت ساختاری، شناختن، ارتباط متن با خواننده، باورپذیری متن بیشترین تأکید را شده است و پرورش مهارت تفسیر و معناسازی کمترین تأکید را کرده است. در بخش «بشنو و بگو»، به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی محتوا از جهت ساختاری، شناختن، ارتباط متن با خواننده، باورپذیری متن بیشترین تأکید را شده است و برای پرورش مهارت تفسیر و معناسازی کمترین تأکید را کرده است. در بخش «به دوستان بگو»، به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی محتوا از جهت ساختاری، شناختن، ارتباط متن با خواننده، باورپذیری متن بیشترین تأکید را داشته است و به سایر فرایندها توجهی نشده است.



ج. مقایسه وضعیت کتاب دري صنف سوم و چهارم به لحاظ رعايت فرايندهای مهارت خواندن، نشان داد که پرورش مهارت‌های برداشت مستقيم از متن، برداشت غير مستقيم و نتیجه‌گیری از متن، ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی در متعلمين در کتاب دري صنف چهارم بيشتر از کتاب دري صنف سوم مورد تأکید قرار گرفته است.

فهرست منابع

۱. ابراهیمی، علی، (۱۳۷۷)، برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات فکر نو.
۲. بازرگان، عباس، سرمد، زهره و حجازی، الهه، (۱۳۸۳)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: نشر آگاه.
۳. برگ، اتوکلاين، (۱۳۶۹)، روان‌شناسی اجتماعی، (ترجمه: کاردان، علی محمد)، تهران: نشر اندیشه.
۴. پاشا شریفی، حسن، (۱۳۶۹)، روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، تهران: انتشارات سمت.
۵. رحمتی، مریم، (۱۳۸۶)، ارزشیابی محتوای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی با استفاده از تکنیک ویلیام رومی و دیدگاه معلمان بیرجند در سال تحصیلی ۸۶-۸۵، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، بیرجند: دانشگاه بیرجند، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
۶. زندی، بهمن، (۱۳۷۹)، روش تدریس زبان فارسی (در دوره دبستان)، تهران: انتشارات سمت.
۷. زندی، بهمن، (۱۳۸۱)، زبان آموزی، تهران: انتشارات سمت.
۸. طالب‌زاده نوبریان، محسن، فتحی و اجرگاه، کوروش، (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات آبیژ.
۹. فلاد، جیمز، (۱۳۶۹)، زبان و مهارت زبانی، (ترجمه: آخشینی، علی)، مشهد: آستان قدس رضوی.
۱۰. کتاب دری صنف چهارم، (۱۳۷۹)، کابل: وزارت معارف افغانستان.
۱۱. کتاب دری صنف سوم، (۱۳۹۷)، کابل: وزارت معارف افغانستان.
۱۲. کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۳)، آشنایی با مطالعه بین‌المللی سواد خواندن پرلز، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.





۱۳. کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۴)، نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۴. مجدفر، مرتضی، (۱۳۷۹)، مهارت‌های آغازین، تهران: نشر چاپار فرزندگان.
۱۵. مصلحی، سیده لیلا، (۱۳۸۵)، خانواده و تقویت مهارت خواندن در کودکان، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان مرکزی انجمن اولیا و مربیان، ماهنامه آموزشی- تربیتی پیوند، شماره ۳۲۱-۳۲۳۳۲۲
۱۶. ناعمی، علی محمد، (۱۳۷۷)، روانشناسی آموزش خواندن، مشهد: آستان قدس رضوی.

وظایف خانواده در روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر و شیوه‌های اجرای آن

سید آقا حسن حسینی^۱

چکیده

امر به معروف و نهی از منکر با رویکردهای مختلف فقهی، حدیثی، اخلاقی، کلامی و اجتماعی مورد توجه دانشمندان مسلمان بوده و کتاب‌های مختلف در این مورد نوشته شده است؛ اما درباره این دو فریضه با رویکرد «تربیتی» آثار علمی در دسترس نیست. امر به معروف و نهی از منکر در حوزه تعلیم و تربیت به عنوان «روش» تربیتی به حیث وظایف عمومی مردم، علما و دانشمندان، خانواده، نهادهای اجتماعی قابلیت بحث و بررسی دارد. در این مقاله امر به معروف و نهی از منکر به مثابه یک روش تربیتی و نیز شیوه‌های اجرای آن مطرح شده که وظیفه خانواده به‌ویژه والدین است؛ با اینکه این روش تربیتی در تحقیقات علمای پیشین به عنوان دو فریضه دینی و به مثابه اصل یا فرع دینی بحث شده؛ اما بحث و بررسی از دو دیدگاه تربیتی و فقهی به‌ویژه در قلمرو مسئولیت تربیتی خانواده بی‌پیشینه است. روش تحقیق در این نوشتار، توصیفی - تحلیلی است که به مدد مراجعه به کتب و مدارک علمی به‌ویژه قرآن و سنت و تحلیل آن است و تلاش شده است حکم فقهی رجحان یا لزوم بهره‌وری از امر و نهی به اثبات برسد. در این نوشتار سعی شده که روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر به عنوان تکلیف نهاد خانواده به مدد ادله عقلی و نقلی (قرآن و حدیث) بررسی گردد و روش‌های اجرایی آن در سه سطح قلبی، زبانی و عملی با نگاه فقه‌ای تدقیق شود. مهم‌ترین ادله وظیفه‌مندی خانواده عبارت است از آیه وقایه، آیه امر اهل به نماز، آیه امر به معروف نسبت اقوام، آیه امر به معروف به حیث فلسفه رسالت انبیاء و آیه وجوب اطاعت از اوامر پیامبر اکرم (ص).

کلیدواژه‌ها: خانواده، تربیت، روش تربیت، امر به معروف، نهی از منکر

۱. گروه فقه تربیتی، مجتمع آموزش عالی فقه، جامعه المصطفی العالمیه، سرپل، افغانستان.

مقدمه

امر به معروف و نهی از منکر بر اساس آیات قرآن کریم و روایات منقول از معصومین^(ع)، وظیفه دینی هر مسلمان است. برخی از افراد به دلیل جایگاه خانوادگی و اجتماعی مانند عالمان دینی، حکومت اسلامی و والدین در این حوزه وظیفه مضاعف دارند. خانواده نسبت به اعضای خویش مسئولیت تربیتی، هدایتگرانه و آموزشی دارد. امر به معروف و نهی از منکر به عنوان یک روش برجسته تربیتی، باید مورد استفاده مربیان تربیتی قرار بگیرد. خانواده به ویژه والدین به عنوان اینکه مهم ترین مربیان تربیتی هستند، می توانند در تربیت از روش امر و نهی بهره ببرند و برای اجرای روش امر و نهی می توانند از شیوه های مختلف بهره ببرند. در این مقاله سعی شده است وظیفه خانواده در امر به معروف و نهی از منکر، با استناد به آیات هفت گانه و روایات متعدد اثبات شود و به برخی از شیوه های اجرای آن نیز پرداخته شود.

۱. مفهوم شناسی

مفهوم تربیت

تربیت دارای دو ریشه است. اگر از ماده «ربو» باشد، به معنای تغذیه دادن، زخم، زمین، فزون یافتن، زمین بلند و... به کار می رود. (فراهیدی، ۱۴۱۰، ۸: ۲۸۳) صاحب بن عباد این ماده را به معنای کثرت و رشد و نما دانسته (ابن عباد، ۱۴۱۴، ۱۰: ۲۷۵) و ابن فارس «ربو» را یک اصل شمرده که به معنای زیادت، رشد و نماء و علو نفس است؛ (ابن فارس، بی تا، ۲: ۴۸۳) اما اگر از ماده «رب» باشد، به معنای اصلاح و اتمام و تربیت بیان شده. (جوهری، ۱۴۰۷، ۱۰: ۱۳۰) راغب می نویسد: «الرَّبُّ فِي الْأَصْلِ: التَّربِيَةُ وَهُوَ إِنْشَاءُ الشَّيْءِ حَالاً فَحَالاً إِلَى حَدِّ التَّمَامِ»؛ رب در اصل تربیت است که به معنای ساختن مداوم چیزی تا رساندن آن به حد تمام و کمال است. (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۳۳۶)

تربیت در اصطلاح مجموعه فعالیت هایی است که به منظور ایجاد تغییر تدریجی در وجود متربی انجام می گیرد، (اعم از فعالیت های تعلیمی، موقعیت ساز،



برانگیزاننده، بازدارنده، وادارنده و اصلاحی) و همه ساحت‌های وجودی وی (بدنی، ذهنی و شناختی، عاطفی و روانی، رفتاری، اخلاقی، جنسی، خانوادگی، اجتماعی و...) در محدوده تربیت و دگرسازی قرار دارد.

مفهوم امر و نهی

واژه امر (أ. م. ر) اسم مصدر، جامد و نقیض نهی به معنای دستور دادن و جمع آن «اوامر» است و گاهی به معنای شأن می‌آید که جمع آن «امور» است. کاربردهای امر به دو معنی آمده است: ۱. «کار و چیز» که جمع آن «امور» است؛ مانند کلمه امر در آیات شریفه «إِذَا قُضِيَ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ» (بقره: ۱۱۷) و «وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ» (آل عمران: ۱۵۹) و آیه «إِلَى اللَّهِ تُرْجَع الْأُمُورُ» (حدید: ۵) اشاره کرد. ۲. دستور و فرمان و ضد نهی که جمع آن «اوامر» است؛ به عنوان مثال آیه «قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ» (اعراف: ۲۹) و «إِنَّ الْحُكْمَ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ»، (یوسف: ۴۰) از این قبیل است. مراد از امر در فعالیت‌های تربیتی، هر نوع فعالیت وادارنده و تحریک کننده است که در یکی از ساحت‌های وجودی متری و مخاطب تأثیر گذاشته و موجب بعث و تحریک فرد به انجام فعل معروف (با اشاره، زبان، دست و...) می‌شود.

نهی اسم مصدر و در لغت به معنای بازداشتن و منع کردن است «به معنای زجر و منع آمده است». (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۸۲۶)

شهید ثانی در تشریح مفهوم امر به معروف و نهی از منکر معتقد است: «امر به معروف، وادار کردن دیگران به اطاعت و نهی از منکر، بازداشتن آنان از انجام گناه است که می‌تواند با زبان یا عمل انجام شود». (شهید ثانی، بی تا، ۱: ۲۲۴) امر به معروف و نهی از منکر فعالیت است که با هدف اصلاح برای اصلاح رفتار فرد و جامعه، برانگیختن افراد جامعه برای انجام کار یا بازداشتن آنان از انجام عملی، انجام می‌گیرد. امر به معروف و نهی از منکر از فروع دین و یکی از فعالیت‌ها و روش‌های تربیتی است که در قرآن و روایات محور سایر مباحث دینی قرار گرفته است. بنابراین امر به معروف یعنی وادارسازی، برانگیختن و فرمان دادن به چیزی که از منظر عقل



یا شرع خوب و مطلوب است و نهی از منکر عبارت است از بازداشتن و منع کردن از چیزی که از دیدگاه عقل و شرع، قبیح و ناپسند است.

۲. وظیفه خانواده در امر به معروف و نهی از منکر

یکی از نهادهای اساسی در درون جامعه، نهاد خانواده است که به عنوان کوچک‌ترین واحد اجتماعی، بزرگ‌ترین نقش تربیتی را در جامعه ایفا می‌کند. خانواده در کنار مدرسه از مهم‌ترین عوامل تربیتی است؛ زیرا پایه‌های شخصیتی کودکان، پیش از ورود به جامعه در خانواده شکل می‌گیرد. تجربه بودن در محیط و فضای خانواده و هم‌نشینی با والدین و اقارب نزدیک، موجب تأثیرپذیری و الگوگیری از رفتار و گفتار اطرافیان و شیوه زندگی آنان شده و همه این‌ها در شکل‌گیری و تثبیت هویت کودک نقش دارد.

با توجه به نقش مؤثر خانواده در تربیت فرزند، قرآن کریم در آیات متعددی امر به معروف و نهی از منکر را متوجه والدین نموده و حکم امر به معروف و نهی از منکر را برای والدین تشریع و تکلیف نموده است. در ذیل به آیاتی اشاره می‌شود که خداوند رسالت امر به معروف را به عهده خانواده گذاشته و اینجا به عنوان دلایل وظیفه داشتن خانواده در قبال امر به معروف و نهی از منکر با هدف تربیت فرزندان، ارائه و تبدیل می‌شود:

۱- ۲. آیه وقایه

یکی از آیاتی که وظیفه و رسالت پدر را در قبال تربیت خانواده به صورت جدی تبیین می‌کند، آیه وقایه است. در این آیه هرچند عنوان امر و نهی ذکر نشده است، ولی روایات پیرامون آیه به تفسیر آیه پرداخته و با صراحت به امر به معروف و نهی از منکر اشاره دارد. خداوند در این آیه می‌فرماید:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ؛ (تحریم: ۶) ای کسانی که ایمان آورده‌اید! خود و خانواده خود را از آتشی که آتش‌گیره‌اش مردم و سنگ‌ها است،



حفظ کنید و نگه دارید. فرشتگانی خشن و سخت‌گیر بر آن آتش گماشته شده‌اند که خدا را در آنچه به آنان دستور دهد، نافرمانی نمی‌کنند و همان‌کنند که دستور دارند. دستیابی به مفاد آیه نیاز به بررسی چند نکته دارد:

۱. اهل: از بررسی لغوی استفاده می‌شود که «اهل» واژهٔ پرکاربرد است و به خویشاوندان و اقوام استعمال می‌شود. (فراهیدی، ۱۴۱۰، ۴: ۸۹) اهل به اعضای یک خانواده، مانند همسر و فرزندان گفته می‌شود. اهل در لغت به معنای «من یجمعهم نسب او بیت او دین»، آمده است. در واقع وجه جامع بین گروه را اهل می‌گویند. گاهی به جمع شدن عده‌ای بر حسب خویشاوندی و نسب و گاهی غیر آن مثل دارای دین واحد و بیت واحد، مانند اهالی عدن یا اهالی رسانه یا کسانی که در یکجا زندگی می‌کنند را اهل می‌گویند (حسن عمید، ۱۳۷۵: واژهٔ اهل) به نظر می‌رسد قدر متیقن از اهل در این آیهٔ شریفه، همسر و فرزندان است. (نوی، ۱۴۱۷، ۲: ۵۴۲)

۲. بررسی مفاد آیه: آیه برای سرزنش بعضی از همسران پیامبر (ص) نازل شده است؛ اما خداوند روی سخن را به همهٔ مؤمنان کرده و دستوراتی دربارهٔ تعلیم و تربیت همسر و فرزندان و خانواده به آن‌ها می‌دهد. (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ۲۴: ۲۸۶) آیهٔ شریفه به این نکته اشاره می‌کند که یکی از راه‌های نگهداری خانواده تربیت درست فرزندان است و اینکه آنان را به کارهای نیک امر کنید و از کارهای بد و زشت بازدارید. نباید فرزندان و اهل خانه را رها کرده و در برابر تربیت آنان بی‌تفاوت باشید.

ارتباط این آیه با آیات امر به معروف به کمک روایاتی برقرار می‌شود که در ذیل آیه نقل شده و تفسیر کنندهٔ آیه است. در روایات از شیوه‌های حفظ اهل بیت سخن به میان آمده است؛ مثل آموزش دادن خیر، امر به معروف و نهی از منکر. در اینجا به سه نمونه‌ای از روایات پیرامون آیه وقایه اشاره می‌شود:

امام علی (ع) فی قوله تعالی: «قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا»: می‌فرماید: «عَلِّمُوا أَهْلِيكُمْ الْخَيْرَ». (المنذری، ۱۴۳۹، ۱: ۱۲۱)

امام صادق (ع): «لَمَّا سَأَلَهُ أَبُو بَصِيرٍ عَنْ وَقَايَةِ الْأَهْلِ قَالَ: تَأْمُرُهُمْ بِمَا أَمَرَهُمُ اللَّهُ، وَتَنْهَاهُمْ عَمَّا نَهَاَهُمُ اللَّهُ عَنْهُ، فَإِنْ أَطَاعُوكَ كُنْتَ قَدْ وَقَيْتَهُمْ وَإِنْ عَصَوْكَ فَكُنْتَ قَدْ



قَضَيْتَ مَا عَلَيْكَ.» امام صادق^(ع) در پاسخ به ابو بصیر که پرسید چگونه خانواده را باید از آتش نگهداشت، فرمود: آن‌ها را به انجام آنچه خدا فرمان داده است، فرمان می‌دهی و از آنچه خدا منع‌شان فرموده است، منع می‌کنی. اگر از تو اطاعت کردند آنان را از آتش حفظ کرده‌ای و اگر نافرمانی‌ات کردند، تو وظایف‌ات را انجام داده‌ای. (قمی، ۱۳۶۷، ۲: ۳۷۷)

امام صادق^(ع): لَمَّا نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ: «قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا» جَلَسَ رَجُلٌ مِنَ الْمُسْلِمِينَ يَبْكِي، فَقَالَ: أَنَا عَجَزْتُ عَنْ نَفْسِي، كَلَّفْتُ أَهْلِي! فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ: حَسْبُكَ أَنْ تَأْمُرَهُمْ بِمَا تَأْمُرُ بِهِ نَفْسَكَ وَتَنْهَاهُمْ عَمَّا تَنْهَى عَنْهُ نَفْسَكَ؛ (طبرسی، بی‌تا: ۴۵۵). چون آیه «خود و خانواده خود را از آتش نگاه‌دارید» نازل شد، مردی از مسلمانان نشست و شروع به گریستن کرد و گفت: من خودم را نمی‌توانم حفظ کنم؛ حالا مسئولیت خانواده‌ام نیز به عهده من گذاشته شد. رسول خدا به او فرمود: برای تو همین کافی است که آنچه را به خودت فرمان می‌دهی، به آنان نیز فرمان دهی و از آنچه خودت را منع می‌کنی، آنان را نیز منع کنی.

حکم مستفاد از آیه وقایه با توجه به صیغه امر و اینکه تهدید به عذاب و آتش جهنم به صورت شدت و حدت مطرح شده است، وجوب امر به معروف و نهی منکر است؛ یعنی در فضای خانواده بر اعضای فامیل واجب است که یکدیگر را امر و نهی نمایند.

۲-۲. آیه وصیت لقمان

دلیل دیگر حیانی بر اثبات امر به معروف و نهی از منکر به عنوان روش فقهی - تربیتی خانوادگی، آیه وصیت لقمان به فرزندش است که فرمود:

يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ؛ (لقمان: ۱۷) ای پسرک من! نماز را برپا دار و به کار پسندیده و اदार و از کار ناپسند بازدار و بر آسیبی که بر تو وارد آمده است، شکیبا باش. این حاکی از عزم و اراده تو در امور است.

آیه به سفارش‌های حضرت لقمان نسبت به پسرش اشاره دارد که ازجمله آن امر



به معروف و نهی از منکر است. ذکر این مهم در کنار سفارش به نماز، دلیل بر اهمیت امر به معروف و نهی از منکر در محیط خانواده است و نشان می‌دهد که از کارهای مهم والدین توجه به تربیت دینی و اجتماعی فرزند است. رسالت یک پدر این است از نماز فرزند و شیوه‌های تربیت اجتماعی وی غافل نباشد.

بررسی دلالت آیه: نکته مهم در دلالت آیه، دانستن این نکته است که دستور لقمان نسبت به فرزندش چه نوع فرمانی است؟ آیا فرمان لقمان یک دستور العمل مولوی و الزامی است یا یک فرمان ترجیحی؟ با حفظ اینکه این امر از ناحیه حضرت لقمان^(ع) صادر شده است و لقمان به عنوان یک فرد الهی مطرح است (فیض کاشانی، ۱۴۰۲، ۴: ۱۴۱). در اینکه او امر لقمان حکیم^(ع) در قرآن دلالت بر وجوب می‌کند یا رجحان، مبتنی بر دو فرض محل بحث است:

احتمال اول: لقمان پیامبر الهی است و او امر او در واقع اوامر الهی است. بر فرض پیامبر بودن لقمان^(ع)، او به عنوان مبلغ و رسول الهی از طرف خدا ابلاغ کننده پیام الهی است و او امر او در واقع، اوامر الهی است؛ یعنی لقمان، حکم الهی را برای فرزند خود بیان کرده است. در این احتمال، آیه دلالت بر وجوب امر به معروف و نهی از منکر می‌کند. (ابن عطیه، ۱۴۲۲: ۱)

علامه طباطبایی معتقد است که مقام ثبوتی لقمان، همان مقام نبوت است و روایتی را از پیامبر اکرم^(ص) هم بر تأیید ذکر نموده است. (فیض کاشانی، ۱۴۰۲، ۴: ۱۴۱) طبق این دیدگاه امر به معروف دلالت بر الزام عمل می‌کند و علاوه بر آن، از ساختار آیه و هدایت شونده جمله «ان ذالک من عزم الامور» می‌شود الزام را استفاده کرد؛ زیرا «عزم» به معنای اراده محکم است و تعبیر به «عزم الامور» در اینجا یا به معنای کارهایی است که دستور مؤکد از سوی پروردگار به آن داده شده یا کارهایی که انسان باید نسبت به آن عزم آهنین و تصمیم راسخ داشته باشد. هر کدام از این دو معنا باشد، اشاره به اهمیت آن است. (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ۱۷: ۵۳) پس اجرای امر به معروف و نهی از منکر برای پدر جهت هدایت فرزند امر لازم و واجب است. اشکال: اگر «من عزم الامور» قید همه گزاره‌های انشائی باشد، آیه دال بر لزوم



امر به معروف است؛ اما اگر «من عزم الامور» قید به جمله اخیر «واصبر علی ما اصابک» (آلوسی، ۱۴۱۵، ۲۱: ۸۹) باشد، از آیه حکم الزامی استنباط نمی‌شود؛ زیرا قدر متیقن مورد اخیر است.

احتمال دوم: اوامر لقمان به عنوان دستور ویژه تربیت خانوادگی مطرح شده است؛ یعنی لقمان به عنوان یک پدر دلسوز، به فرزند توصیه‌های اخلاقی و هدایت‌گرانه داشته و شأن ولایت پدری را اعمال کرده است. در این صورت که نصیحت پدرانه انجام می‌شود، برآیند این اوامر حداکثر رجحان امر به معروف است. بنابراین طبق این دیدگاه آیه بیانگر جایگاه نقش پدر در تربیت فرزند است و مفاد آیه، رجحان امر به معروف و نهی از منکر نسبت به فرزند است.

بهره‌وری از آیه و توسعه حکم مستفاد از آن به عموم سرپرستان خانواده‌ها، مبتنی بر «الغای خصوصیت» است و با اینکه خطاب آیه متوجه فرزند لقمان است؛ اما مورد، مخصّص نیست. ثانیاً در صورت احتمال اول (پیامبر بودن لقمان) به کمک قاعده «تأسی» از انبیای الهی، می‌توان حکم وجوب یا رجحان امر و نهی را توسعه دارد.

۲-۳. آیه امر خانواده به نماز و زکات

وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ وَكَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا (مریم: ۵۵) و خاندان خود را به نماز و زکات فرمان می‌داد و همواره نزد پروردگارش پسندیده رفتار بود.

آیه از سه جهت، خاص و مقید است: ۱. فاعل مأموریت پیامبر الهی حضرت اسماعیل صادق الوعد است. (مریم: ۵۴) در این صورت آیه بیانگر سیره عملی آن حضرت است. ۲. متعلق امر عبارت است از «اهل». لذا آیه از ادله امر به معروف و نهی از منکر در فضای خانواده محسوب می‌شود. ۳. مأمور به امر مطلق معروف نیست، بلکه منحصر در تربیت عبادی است. نماز نماد عبادت بدنی و زکات به عنوان نمونه عبادت مالی مورد تأکید قرار گرفته است.

با اینکه مورد آیه خاص است؛ اما چون آیه اشاره به ویژگی‌هایی دارد که مختص فضای خانواده است، لذا از حیث متعلق با الغای خصوصیت می‌توان حکم مستفاد از آیه را سرایت داد به همه پدرانی که دارای اهل هستند.



الغای خصوصیت دوم نسبت موضوع امر و نهی (صلوة و زکات) است؛ یعنی در فضای «تربیت خانوادگی» غیر از صلوة و زکات که جنبه عبادت بدنی و مالی دارد، چیزهای دیگر نیز همین حکم را دارد؛ مثل روزه، امر به معروف و نهی از منکر و آیه شامل آن موارد نیز می‌شود. بنابراین آیه بحث تربیتی را در فضای خانواده مطرح می‌کند.

بررسی دلالت آیه: این آیه شریفه، اشاره به امر به معروف در فضای خانواده دارد. پرسش این است که امر اهل خانواده به نماز و زکات به عنوان دو عبادت بدنی و مالی دارای چه حکمی است؟ تردیدی نیست که متعلق امر در آیه نماز و زکات است و نماز و زکات جزو فروع دین و از واجبات است. پس می‌توان استفاده کرد که امر به نماز و زکات خانواده از سوی پدر الزامی است. دلیل بر الزام امر به معروف و نهی از منکر این است که در آیه ساختار امر به صورت فعل استمراری است. جمله «كَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ» ترکیب از فعل ماضی و مستقبل، دلالت به استمرار و تداوم امر به اهل خانواده دارد. از نظر برخی مفسران دلالت ترکیب فعل ماضی و مضارع بر وجوب بیشتر از امر نباشد، کمتر نیست. (اعرافی، درس خارج فقه، ۱۱ آذرماه ۱۳۹۳، مسئله ۲۹) در علم اصول در بحث حجیت فعل معصوم، این بحث مطرح شده است که فعل معصوم^(۴) دلالت بر رجحان فعل می‌کند؛ اما اگر فعل معصوم^(۵) به صورت ساختار استمراری ذکر شود، در این صورت الزام فعل استفاده می‌شود. بنابراین جمله «كَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ»، دلالت آیه بر وجوب امر به معروف و نهی از منکر در محیط خانواده تقویت می‌شود. بنابراین آیه شریفه امر به معروف و نهی از منکر را به حیث دو روش تربیتی در فضای خانواده مطرح نموده است و حضرت اسماعیل^(۶) به عنوان یک پدر مربی، مکلف است که در تربیت عبادی و اجتماعی فرزند به صورت پیوسته امر به نماز و زکات و کارهای نیک نماید و در تربیت صحیح خانواده به خصوص فرزندان، غفلت نکند. در آیات قبل اشاره شد که از زیبایی‌های قرآن کریم، تعمیم‌پذیری معارف آن است. از این رو مورد نزول در جای که دلیل خاص نباشد، مخصص نیست و شامل همه موارد می‌شود که نسبت پدر و پسر برقرار باشد. بنابراین از ساختار آیه «كَانَ

یأمر» استمرار فعل استفاده می‌شود و متعلق امر، نماز و زکات دو امر وجوبی است. لذا از آیه یک تکلیف الزامی فعل در فضای خانواده، استفاده می‌گردد.

۴-۲. آیه اصطبار

یکی دیگر از آیاتی که امر به معروف را به عنوان تکلیف خاص تربیتی در فضای خانواده مطرح نموده این آیه است: «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا لَا نَسْأَلُكَ رِزْقًا نَحْنُ نَرْزُقُكَ وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى» (طه: ۱۳۲) خانواده خود را به نماز فرمان ده و بر انجام آن شکیبا باش! از تو روزی نمی‌خواهیم، (بلکه) ما به تو روزی می‌دهیم و عاقبت نیک برای تقوا است.

بررسی مفهومی آیه: یکی مفهوم اهل قابل بررسی است که مفهوم لغوی آن در آیه وقایه (تحریم: ۶) بررسی شد؛ اما مراد از اهل در این آیه چیست؟ مفسرین سه احتمال ذکر کرده‌اند:

۱. منسوبین خانواده است. (نیاوردی، بی تا، ۳: ۴۳۴)
۲. پیروان پیامبر اسلام است. (همان)
۳. هر دو احتمال می‌تواند باشد؛ زیرا آیه و کلمه اهل ظرفیت شمول هر دو معنا از اهل را دارد.

در اهمیت امر تربیت اهل خانواده به نماز و صبر و شکیبایی در آن، همین بس که وقتی آیه نازل شد، ابوسعید خدری می‌گوید که پیامبر (ص) تا نه ماه، وقت نماز در خانه زهرا و علی می‌آمد و می‌فرمود: «الصلاة رحمکم الله! إنما يريد الله ليذہب عنکم الرّجسَ أهلَ البیتِ ويطہرکم تطہیرا» (طبرسی، ۱۳۷۲، ۷: ۵۹۱۰) امام باقر (ع) نیز می‌فرماید: «خدا پیامبر را مأمور کرد که تنها اهل بیت خود را امر کند تا بدانند که اهل بیت را پیش خدا منزلتی است که برای دیگران نیست. پیامبر نخست آن‌ها را با همه مردم مأمور به نماز کرد، سپس به دیگران امر نمود». (طبرسی، ۱۳۷۲، ۷: ۵۹۱۰)

دوم مفهوم اصطبار از ماده صبر، به معنای مبالغه در صبر است؛ زیرا صبر به



باب افتعال رفته است و بر اساس قاعده «زیادة المبانی تدل على زیادة المعانی». (طریحی، ۱۳۷۵، ۳: ۳۵۷) لذا اصطبار یعنی خویشتن را وادار کردن به صبر است، لذا قرآن کریم می‌فرماید: «فَاعْبُدْهُ وَاصْطَبِرْ لِعِبَادَتِهِ». (مریم: ۶۵) (قرشی بنایی، ۴: ۱۰۶).

بررسی دلالت آیه: آیه مورد بحث، مانند آیه قبل از سه جهت خاص است؛ زیرا مخاطب آیه شخص پیامبر^(ص) است، آیه اختصاص به تربیت خانوادگی دارد و مأمور به در آیه، نماز است؛ اما با الغای خصوصیت می‌توان شأن نزول آیه را به هر ولی و هر کسی که اهل داشته باشد، تعمیم داد. از آنجا که مأمور به نماز است و پیامبر^(ص) بعد از نزول آیه تا نه ماه به در خانه علی^(ع) و فاطمه (س) برای یادآوری نماز می‌رفتند، استفاده می‌شود که حکم مستفاد از آیه مثل آیه قبل الزام امر به معروف (مصدق اتم معروف) و نهی از منکر در فضای خانواده است.

۲-۵. آیه امر به معروف نسبت به اقوام

یکی دیگر از آیات امر به معروف و نهی از منکر در فضای خانواده، آیه‌ای است که امر به معروف را نسبت به اقوام بیان می‌کند:

وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَابِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا سَأُرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ؛ (اعراف: ۱۴۵) و در الواح تورات برای او در هر موردی پندی و برای هر چیزی تفصیلی نگاشتیم. پس فرمود: ای موسی! آن را به جد و جهد بگیر و قوم خود را وادار کن که بهترین آن را فراگیرند، به زودی سرای نافرمانان را به شما می‌نمایانم.

۵-۲-۱. بررسی مفهومی آیه

۱. الواح: واژه الواح از ریشه «لوح» در لغت به معنای صحیفه‌ای است که از چوب یا پوست حیوان درست می‌شد و از آن برای نوشتن مطالب بهره می‌بردند. (فراهیدی، ۱۴۱۰، ۳: ۳۰۰) در اصطلاح قرآنی به دو معنای متفاوت از هم به کار رفته است؛ تخته‌هایی که در کشتی حضرت نوح^(ع) به کار رفته بود (قمر: ۱۳) و ورق‌های کتاب آسمانی که تورات بر آن نوشته شده بود: «و ما یکتب فیه من الخشب ونحوه» و قوله

تعالی: «فِي لَوْحٍ مَّخْفُوظٍ». (بروج: ۲۲) (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۷۵۰) الواح در آیات ۱۵۰ و ۱۵۴ سورة اعراف، به معنای الواح نازل شده بر موسی به کار رفته است؛ اما مراد از «الواح»، در آیه شریفه مورد بحث چوب، تخته و سنگ‌نوشته‌های تورات است.

۲. مفهوم احسن: مراد از احسن در «وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا»، در تفاسیر چند احتمال داده شده است: ۱. احسن به معنای قوت؛ یعنی به قوم خودت امر کن که تورات را با قوت بگیرند؛ ۲. به معنای علم؛ یعنی بهترین گرفتن، گرفتن با علم و معرفت است؛ ۳. مراد از احسن در دوران امر بین اهم و مهم، بهترین عمل انجام دادن است؛ ۴. ممکن است مراد از احسن دستورات تورات باشد؛ ۵. ممکن است مراد از احسن تمام قوانین و دستورات آن زمان باشد؛ (قرائتی، ۱۳۸۳، ۳: ۱۷۱) اما در جایی که احسن به طور مطلق به کار رود، مراد قرآن است، همان طوری که در سورة زمر به آن اشاره شده است: «وَاتَّبِعُوا أَحْسَنَ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكُمْ مِنْ رَبِّكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَكُمُ الْعَذَابُ بَغْتَةً وَ أَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ». (زمر: ۵۵)

۵-۲-۲. خودسازی قبل از دیگرسازی

آیه مورد بحث ضمن این که وظیفه اجرای امر به معروف و نهی از منکر را نسبت به اقوام در فضای خاص قومی بیان می‌کند؛ اما اشاره به یک نکته‌ای مهم‌تری دارد و آن این است که اگر انسان بخواهد در اجرای یک مسئولیت اجتماعی، موفق عمل نماید، راز موفقیت درگرو شروع خوب عمل است و این شروع خوب از خود و بستگان است. اگر آمر به معروف، خود و خانواده‌ای اصلاح شده نداشته باشد، تمام فعالیت‌ها و فرمان‌های وی در فضای اجتماعی بازخورد منفی خواهد داشت. لذا این آیه در واقع به شرط موفقیت مسئولیت‌های اجتماعی، اشاره می‌کند و به این که در اجرای امر به معروف و نهی از منکر از خود و خانواده و اقوام نباید غفلت کرد. لذا پیامبر^(ص) در ابتدای رسالت وقتی خواست رسالت خود را علنی و اجتماعی نماید، خداوند فرمود: «و انذر عشیرتک الاقرین». (شعرا: ۲۱۴)



۵-۲-۳. بررسی دلالت آیه

نتیجه بررسی نکات تفسیری آیه‌ای شریفه دو نکته را تبیین می‌کند:

۱. آیه به الواح تورات حضرت موسی^(ع) اشاره دارد که آن را خودت با قدرت اخذ نما و قوم خود را مأمور به اخذ کن؛ اما می‌توان جمله «و امر قومک یاخذوا باحسنها» را به امت پیامبر اسلام^(ص) به نسبت قرآن که احسن الحدیث است، تعمیم داد به این‌که به فرامین و قوانین قرآن عمل نمایند.

۲. در حکم مستفاد از آیه دو احتمال مطرح است: احتمال اول اینکه حکم مستفاد از آیه رجحان امر به معروف و نهی از منکر است؛ زیرا در آیه «یاخذوا باحسنها» اخذ به احسن آمده که به صورت ساختار تفضیلی است و در ذات صیغ تفضیلی، مقایسه نهفته است و در جای که مقایسه باشد دلالت بیش از رجحان فعل نمی‌کند. پس امر به معروف رجحان دارد. احتمال دوم آن است که مراد از احسن در این آیه «حسن» است و تعبیر «وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا» که امر به امر است، افاده وجوب می‌کند.

۲-۶. آیه امر به معروف فلسفه رسالت پیامبران

در برخی از آیات امر به معروف و نهی از منکر، امر به معروف را فلسفه رسالت رسولان الهی معرفی نموده است:

وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ فَمِنْهُمْ مَنْ هَدَى اللَّهُ وَمِنْهُمْ مَنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلَالَةُ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ؛ (نحل: ۳۶) در میان هر امتی فرستاده‌ای برانگیختیم تا بگوید: خدا را پرستید و از طاغوت فریگیر بهیزید.

در این آیه هرچند سخن از واژه امر به معروف و نهی از منکر نیست؛ اما از عنوان «واعبدوا الله و اجتنبوا الطاغوت»، می‌شود امر و نهی را به دست آورد؛ زیرا پرستش خدا زیباترین جلوه معروف است. امر به پرستش خدا یعنی امر به مصداق اتم معروف‌ها و طاغوت «مصادق اتم منکر» است و یکی از مراحل نهی از منکر اجتناب از منکر است. علاوه بر آن در تفسیر آیه شریفه، روایاتی وجود دارد که به صراحت به



امر به معروف و نهی از منکر اشاره دارد؛ چنانکه زمخشری در این باره معتقد است: «ما من أمة إلا وقد بعث فيهم رسولا يأمرهم بالخير الذي هو الإيمان وعبادة الله و اجتناب الشر الذي هو الطاغوت فمنهم من هدى الله أى لطف به لأنه عرفه من أهل اللطف ومنهم من حقت عليه الضلالة أى ثبت عليه الخذلان و الشرک». (ابوحيان، ۲۰۰۰، ۶: ۵۲۸)

هیچ امتی نیست مگر خداوند رسولی را در میان آنان برمی‌انگیزد که امر به خیر و نهی از شر نماید. (طبرسی، ۱۳۴۷، ۲: ۲۸۶) برخی مفسرین معتقدند: «لقد بعث فی کل أمة رسولاً أن عبُدوا اللهَ وَ اجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ: یا امر بعبادة الله و اجتناب الطَّاغُوت. فَمِنْهُمْ مَنْ هَدَى اللهُ: وَفَقَّهَم لِلإيمان بِارشادهم». (قمی مشهدی، ۱۳۶۸۷: ۲۰۶)

از آیه استفاده می‌شود مهم‌ترین هدف رسالت امر به خیر و بندگی خدا و دوری از طاغوت است و والاترین نهی از منکر هم مبارزه با حکومت طاغوتی است.

بررسی دلالت آیه: در این آیه مهم‌ترین فلسفه بعثت پیامبران، امر به عبادت و پرستش خدا و نهی از طاغوت شمرده شده است. امر به پرستش خدای یگانه؛ یعنی امر به معروف و نهی از اطاعت طاغوت؛ یعنی دوری از منکر. در اهمیت این دو فریضه الهی همین بس که از مهم‌ترین مسؤولیت‌های پیامبران به شمار آمده است. از طرف دیگر در موردی که امر و نهی جزو وظایف و فلسفه نبوت باشد، اجرای آن بر پیامبر^(ص) واجب و الزامی است. با الغای خصوصیت از باب اینکه امت پیامبر^(ص) با پیامبر^(ص) اشتراک در تکلیف دارد یا به کمک قاعده تاسی، می‌توان مورد آیه را تعمیم داد و تکلیف را متوجه همه امت دانست.

۷-۲. آیه وجوب اطاعت از امر و نهی پیامبر^(ص)

مَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَ مَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَ اتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ؛ (حشر: ۷)

آنچه او به شما داد، آن را بگیرید و از آنچه شما را بازداشتنه است، باز ایستید و از خدا پروا بدارید که خداوند سخت‌کیفر است.

«فخذوه» سیغۀ امر است و دلالت بر وجوب می‌کند. لذا مفاد آیه این می‌شود که اطاعت از اوامر و نواهی پیامبر اسلام^(ص)، واجب است و آیه امر به معروف و نهی



از منکر را رسالت پیامبر (ص) می‌داند به اینکه پیامبر (ص) از طرف خداوند مأموریت دارد که امت خود را به نیکی امر نماید و از کارهای زشت بازدارد. بنابراین پیامبر (ص) وظیفه دارد تا فرمان‌ها خداوند را ابلاغ نماید، از جمله این فرمان‌ها امر به معروف و نهی از منکر است و در مقابل اطاعت از امر و نهی پیامبر (ص) برای امت آن حضرت واجب است.

از جانب دیگر بر اساس آیه «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ» (نساء: ۵۹) و آیات دیگر، اطاعت خداوند متعال و رسول اکرم (ص) واجب است. لزوم اطاعت در همهٔ اوامر الهی و نبوی است و یکی از دستورات الهی و نبوی روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر است. از سوی سوم رسول خاتم مکرر دستور به اجرای امر و نهی صادر نموده است، دستورات او در امر به نیکی‌ها و نهی از زشتی‌ها مانند سایر دستورات ایشان واجب است.

۳. روش‌های اجرای امر به معروف و نهی از منکر در خانواده

امر به معروف و نهی از منکر در فضای خانواده از حیث مخاطب به عام و خاص تقسیم می‌شود. عام بودن بدین معنا است که تمام اعضای خانواده بر اساس آیه «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا»، (تحریم: ۶) نسبت به یکدیگر مکلف هستند و خاص بودن بدان معنا است که بر پایه آیاتی مانند «يَا بَنِي أَقِمِ الصَّلَاةَ» (لقمان: ۲۱) و «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا»، (طه: ۱۳۲) برخی از اعضای خانواده مانند والدین نسبت به فرزندان، مکلف هستند. از این‌رو به نظر می‌رسد روش‌های اجرایی امر به معروف و نهی از منکر در فضای خانه دست‌کم باید به دو نوع روش عام و خاص تقسیم شود.

با توجه به نقش مؤثر خانواده در تربیت فرزند، قرآن کریم در آیات متعددی امر به معروف و نهی از منکر را متوجه والدین نموده است و حکم امر به معروف و نهی از منکر را برای والدین به‌ویژه پدر، تشریع و تکلیف نموده است. در ذیل به آیاتی اشاره می‌شود که خداوند رسالت امر به معروف را به عهده خانواده گذاشته است.

۱-۳. روش و دلایل امر و نهی لسانی

مطابق برخی از ادله نقلی، یکی از مؤثرترین روش‌های امر به معروف و نهی از منکر خانوادگی، امر و نهی زبانی از طریق بیان آثار و تبعات مثبت و منفی اعمال و رفتار اعضای خانواده به‌ویژه فرزندان است. این روش را می‌توان روش گفتگوی مستقیم میان والدین و فرزندان توصیف کرد. برخی از آیات و روایات بر امر و نهی لسانی در محیط خانواده دلالت دارند که در ادامه بررسی می‌شود:

۳-۱-۱. آیه وقایه

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ (تحریم: ۶)

بررسی مفهومی و دلالتی آیه: در روایات شیوه‌های صیانت اهل مطرح شده است؛ مثل آموزش دادن و امر به معروف و نهی از منکر. در اینجا به سه نمونه از روایات پیرامون آیه وقایه اشاره می‌شود:

امام علی (ع) می‌فرماید: فَيَقُولُ تَعَالَى «قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا»: «عَلِّمُوا أَهْلِيَكُمْ الْخَيْرَ». (المندری، ۱۴۳۹، ۱: ۱۲۱)

امام صادق (ع) می‌فرماید: «لَمَّا سَأَلَهُ أَبُو بَصِيرٌ عَنْ وَاقِيَةِ الْأَهْلِ قَالَ: تَأْمُرُهُمْ بِمَا أَمَرَهُمُ اللَّهُ، وَتَنْهَاهُمْ عَمَّا نَهَاَهُمُ اللَّهُ عَنْهُ، فَإِنْ أَطَاعُواكَ كُنْتَ قَدْ وَفَّيْتَهُمْ وَإِنْ عَصَوْكَ فَكُنْتَ قَدْ قَضَيْتَ مَا عَلَيْكَ». (قمی، ۱۳۶۷، ۲: ۳۷۷)؛ امام صادق (ع) در پاسخ به ابوبصیر از آیه مفهوم وقایه پرسید که چگونه خانواده را باید از آتش نکه داشت)، فرمود: آن‌ها را به انجام آنچه خدا فرمان داده است، فرمان می‌دهی و از آنچه خدا منعشان فرموده است، منع می‌کنی. اگر از تو اطاعت کردند آنان را از آتش حفظ کرده‌ای و اگر نافرمانی‌ات کردند، تو وظیفه‌ات را انجام داده‌ای.

امام صادق (ع) فرمودند: «لَمَّا نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ «قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا» جَلَسَ رَجُلٌ مِنَ الْمُسْلِمِينَ يَبْكِي، فَقَالَ: أَنَا عَجَزْتُ عَنْ نَفْسِي، كَلَّفْتُ أَهْلِي! فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ (ص): حَسْبُكَ أَنْ تَأْمُرَهُمْ بِمَا تَأْمُرُ بِهِ نَفْسُكَ وَتَنْهَاهُمْ عَمَّا تَنْهَى عَنْهُ نَفْسُكَ؛ چون آیه «خود و خانواده خود را از آتش نکه‌دارید» نازل شد، مردی از مسلمانان نشست



و شروع به گریستن کرد و گفت: من خودم را نمی‌توانم حفظ کنم؛ حالا مسئولیت خانواده‌ام نیز به عهده من گذاشته شد. رسول خدا به او فرمود: برای تو همین کافی است که آنچه را به خودت فرمان می‌دهی، به آنان نیز فرمان دهی و از آنچه خودت را منع می‌کنی، آنان را نیز منع کنی.

پس از نزول آیه و بر اساس روایت سوم، حضرت صرف امر و نهی کردن زبانی به اعضای خانواده را مصداق وقایه معرفی می‌کند. از این روش امر و نهی زبانی رجحان مطلق دارد. «قُوا» هم‌زمان بر وجوب و ندب دلالت می‌کند و فقط کُلفت و مشقت زیاد و لا بدیت را برمی‌دارد.

قدر متیقن از دایره مفهومی «اهل» در آیه وقایه، «خانواده کوچک» است و قدر متقین از اعضای خانواده «مسئولیت پدر و مادر نسبت امر و نهی فرزندان» است. برخی از فقها معتقدند حتی در روش امر و نهی زبانی در فضای خانواده باید با «درخواست» و «موعظه» و لیت همراه باشد. (سیوری، ۱۴۲۵، ۱: ۳۳۹؛ نراقی، ۱۴۲۹، ۱: ۲۲۳) گفتنی است روش‌های صیانت و وقایه در آیه «قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا»، گاهی عملی است؛ یعنی باید والدین دست به اقدام عملی زده و مانع فعل منکر فرزندان شوند و گاهی به روش امر و نهی زبانی محقق می‌شود. بنابراین مجموعه‌ای از روش‌ها در محدوده این تکلیف قرار می‌گیرد که یکی از آن‌ها روش امر و نهی زبانی است. از این رو آیه به رجحان مطلق به کارگیری این روش دلالت دارد.

۳-۱-۲. آیه امر به نماز

وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ وَكَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا (مریم: ۵۵)

این آیه به روش امر و نهی زبانی در محیط خانواده در خصوص مناسک عبادی مانند نماز و زکات اختصاص دارد. از آنجاکه در این آیه «كَانَ يَأْمُرُ» مفید استمرار بوده و استمرار بر امر راجح، قرینه‌ای بر برداشت وجوب است، آیه بر الزام یا دست‌کم استحباب به کارگیری روش امر و نهی زبانی دلالت دارد.

گفتنی است مأمور به در این آیه، خصوص نماز و زکات است؛ اما الغای خصوصیت از نماز و زکات ممکن است؛ زیرا این دو از نوع عبادات بدنی و مالی بوده و بعید



نیست آیه سایر عبادات مالی و بدنی را شامل شود. از این رو قلمرو روش امر و نهی زبانی، غیر از ساحت تربیت عبادی، سایر ساحات را نیز شامل می‌شود. مفاد آیه فوق، نقل سیره است و سیره بیش از جواز، دلالتی ندارد؛ اما بر اساس سه قرینه «نقل سیره در قرآن»، «استمرار سیره» و «عبادی بودن موضوع سیره» بیش از جواز؛ یعنی رجحان از آیه قابل استنباط است.

پس آیه بر رجحان روش امر و نهی زبانی در فضای خانوادگی دلالت دارد. گفتنی است خطاب آیه به حضرت اسماعیل^(ع) اختصاص دارد؛ اما با توجه به قاعده تأسی متخذ از آیه شریفه «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ»، (أحزاب: ۲۱) حکم منطوی در آیه، شامل همه مکلفان از جمله عاملین تربیتی می‌شود.

۳-۱-۳. آیه اضطبار

وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا (طه: ۱۳۲)

این آیه در مورد تربیت عبادی فرزند و خانواده است که با روش امر و نهی مستقیم و زبانی صورت می‌گیرد. در این آیه خداوند مستقیماً به پیامبر^(ص) فرمان می‌دهد تا فرزندان و اعضای خانواده را امر به معروف نماید. خطاب قولی در این آیه، بر وجوب امر و نهی زبانی دلالت دارد.

گفتنی است با اینکه خطاب به پیامبر^(ص) است؛ اما حتماً شامل دیگران هم می‌شود؛ زیرا اولاً الغای خصوصیت امکان‌پذیر است، ثانیاً بر اساس قاعده لزوم، الگوبرداری از پیامبر^(ص) مطابق آیه «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ»، (أحزاب: ۲۱) مردم وظیفه دارند در همه امور به ایشان تأسی نمایند. پس آیه مزبور بر وجوب به کارگیری از روش امر کردن در خصوص عبادت (نماز) نسبت به اعضای خانواده اعم از همسر و فرزندان بالغ، دلالت دارد.

۳-۱-۴. آیه وصایت لقمان

يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (لقمان: ۱۷)

از جمله آیاتی که امر به معروف و نهی از منکر لسانی در عرصه خانواده دلالت



دارد، آیه فوق است. (مفید، ۱۳۱۴: ۸۰۸؛ طوسی، ۱۴۰۶: ۱۴۸؛ منتظری، ۱۴۰۹، ۲: ۲۷۳) لقمان به فرزند خود فرمان می‌دهد که امر به معروف و نهی از منکر کند، نفس این فرمان، در رجحان به‌کارگیری از روش امر و نهی لسانی دلالت دارد. این آیه به تربیت خانوادگی نظر دارد و قضیه شخصی و ناظر به رابط پدر و فرزند است. از این رو الغای خصوصیت از آن امکان‌پذیر نیست و از آن الزام شرعی استفاده نمی‌شود؛ اما بر رجحان به‌کارگیری از روش امر و نهی لسانی دلالت روشنی دارد.

۴-۱-۴. رساله حقوق امام سجاد(ع)

وَأَمَّا حَقٌّ وَلَدِكَ فَتَعَلَّمْ أَنَّهُ مِنْكَ وَ مُضَافٌ إِلَيْكَ فِي عَاجِلِ الدُّنْيَا بِخَيْرِهِ وَ شَرِّهِ وَ أَنْكَ مَسْئُولٌ عَمَّا وُلِّيَتْهُ مِنْ حُسْنِ الْأَدَبِ وَ الدَّلَالَةِ عَلَى رَبِّهِ وَ الْمَعُونَةِ لَهُ عَلَى طَاعَتِهِ فِيكَ. (صدوق، ۱۴۰۳: ۵۶۸)

رساله فوق با روش امر به معروف و نهی از منکر زبانی به‌صورت مستقیم ارتباط ندارد؛ اما از این جهت که یکی از روش‌های تأدیب و تربیت عبادی فرزندان، روش امر و نهی زبانی است، با بحث مرتبط می‌شود و بر رجحان مطلق به‌کارگیری از آن روش دلالت دارد؛ زیرا راهنمایی و دلالت به سوی پروردگار، هر چند به طرق مختلفی صورت می‌گیرد؛ اما قدر متیقن از آن‌ها، روش امر و نهی زبانی است.

بر اساس ادله فوق، به‌کارگیری روش امر و نهی زبانی در امر به معروف و نهی از منکر خانوادگی، رجحان دارد؛ اما به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت متعلق امر و نهی، در مواردی بتوان به وجوب به‌کارگیری از روش امر و نهی زبانی حکم نمود. به‌طور نمونه هرگاه انتقال مفاهیم بنیادی و پایه یا احکام مبتلا به ضروری به‌متربی و مخاطب جز با روش امر و زبانی میسر نباشد، وجوب به‌کارگیری روش مزبور، استنباط می‌شود.

۲-۳. روش مشورت

یکی دیگر از روش‌های امر به معروف و نهی از منکر خانوادگی روش مشورت است. از آنجاکه در مشورت، افکار، نگرش و احساسات شخص با مشاور، به‌منظور تغییر یا اصلاح آن‌ها در میان گذاشته می‌شود، مشورت نوعی فرایند یادگیری، بازآموزی در



حوزه شناخت فردی به منظور تصمیم‌گیری منطقی است. بنا به تحقیقات، مشورت روش مؤثری برای آموزش و انتقال ارزش‌های (معروف) اجتماعی به متربیان است و مشاور می‌تواند، مخاطب را با فرایند آموزش و پذیرش الگوها و برنامه‌های خود، اقناع سازد. (اتولر، ۱۳۷۶: ۱۵۶)

مراد از روش مشورت، همفکری والدین در امور مربوط به رشد و کمال فرزند است. والدین نقش مؤثر و بی‌بدیلی در انتقال ارزش‌ها، هنجارها، نگرش‌ها و اعتقادات و باورها به فرزندان دارند به گونه‌ای که تعالی و رشد فرزندان از خلال فهم و عمل به ارزش‌ها و باورها که در قالب دستورات شرع تبلور می‌یابد، صورت می‌پذیرد. یکی از مهم‌ترین راهکارهای انتقال و نهادینه کردن ارزش‌ها و دستورات شرع، از طریق امر به معروف و نهی از منکر والدین محقق می‌شود؛ اما موفقیت در این راه مستلزم همفکری، همکاری و مشورت والدین با یکدیگر است.

هم‌چنین بُعد دیگر روش مشورت، هم‌صحبت شدن با کودکان و همفکری با آنان در شناخت ارزش‌ها از ضد ارزش‌ها و خوبی‌ها از زشتی‌ها است. هنگامی که والدین با فرزندان در این باره مشورت می‌کنند، او احساس می‌کند که پدر و مادر او را پذیرفته و به او اعتماد دارند. (جهانگرد، ۱۳۸۰: ۹۱) در نتیجه انگیزه او برای یادگیری و اطلاع از آموزه‌های والدین، تقویت می‌شود. بنابراین روش مشورت در امر به معروف و نهی از منکر خانوادگی از دو جنبه بر امر و نهی کودکان نظارت دارد. یکی از جهت همفکری والدین در خصوص بهترین مصالح تربیتی کودکان و راه رسیدن به آن و دیگری از جهت مشورت، همفکری و آگاهی بخشی به فرزندان در شناخت معروف و منکر. نوجوان به دلیل تغییرات نگرشی، خود را انسانی فهیم و صاحب نظر می‌داند. از این رو به طور طبیعی با امر و نهی مستقیم زاویه می‌گیرد که در این میان، روش مشاوره در امر و نهی کردن آن‌ها بهترین شیوه تربیتی در این دوره سنی، به شمار می‌رود.

۱-۲-۳. بررسی ادله روش مشورت

در ادامه برخی از ادله منطبق بر روش فوق بررسی می‌شود.

آیه ائْتَمَار: اَسْكُنُوْهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوْهُنَّ لِتُضَيِّقُوْا عَلَیْهِنَّ



وَإِنْ كُنَّ أُولَاتٍ حَمْلٍ فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَاتَّمِرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ وَإِنْ تَعَاَسَرْتُمُ فَسَترُضِعْ لَهُ الْآخِرَى. (طلاق: ۶)

مورد آیه شریفه، زن و مردی است که در اثر طلاق از همدیگر جدا شده‌اند. بعد از وضع حمل، اگر زن برای شیر دادن به نوزاد آمادگی داشت، اولویت شیردهی با مادر است که در این صورت زوج باید نفقه او را پرداخت کند. در این بحث، جمله «وَ اتَّمِرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ» آمده است. ائتمار و مشورت والدین یا در خصوص شیر دادن نوزاد است یا شیر دادن به عنوان مصداق بیان شده است و آیه هر موضوع مربوط تربیت فرزند را شامل می‌شود که تعمیم آیه، به یکی از دو قرینه، ترجیح دارد.

اولاً تمام آیات، به حداکثر ظرفیت خود قابل تعمیم است. (طباطبایی، ۱۴۱۷، ۱: ۹-۱۳ و ۳: ۶۴-۶۷) ثانیاً حتی اگر آیه معنای خاص داشته باشد، الغای خصوصیت که امر عقلایی است، به راحتی حکم مستفاد از آیه را تعمیم می‌دهد. مفهوم آیه این است که والدین در مسائل مربوط به فرزندان با همدیگر مشورت کنند و استبداد رأی به خرج ندهند. از این رو نزدیک‌ترین معنا به امر و نهی خانوادگی این است که ائتمار به معنای «لیامر بعضکم بعضاً» باشد و در این صورت، آیه به لزوم استفاده از روش مشورت در امر و نهی فرزندان دلالت دارد.

گفتنی است که در مورد قید «به معروف»، دو احتمال متصور است. اول: «به معروف» متعلق «تشاور» است در این صورت معنای جمله این است: به شیوه درست، مشورت کنید و مشورت، سرسری یا از سر اختلاف و انتقام نباشد. دوم: «به معروف» متعلق «تشاور» است نه متعلق خود تشاور؛ یعنی اموری که مورد مشورت قرار می‌گیرند باید معروف باشد. به عبارت دیگر، در محیط خانه، والدین باید خیر و صلاح فرزند را مدنظر قرار دهند. در مجموع آیه ائتمار فی الجمله بر رجحان به‌کارگیری از روش مشورت در امر به معروف و نهی از منکر خانوادگی دلالت دارد. الف. آیه وصیت لقمان: ذکر امر به معروف در کنار سفارش به نماز، دلیل بر اهمیت امر به معروف و نهی از منکر در محیط خانواده از این آیه قابل استفاده است. رسالت بزرگ خانواده (پدر) آن است که از نماز فرزند غافل نباشد و به مدد شیوه‌های



تربیت اجتماعی، به تربیت فرزند همت گمارد.

بر اساس این آیه سفارش‌های به نماز، نیکی و پرهیز از بدی و بردباری در برابر مشکلات نسبت به فرزند، توجه به تربیت عبادی و اجتماعی فرزند دارد. لذا در این آیه خداوند توصیه‌های لقمان نسبت به فرزندش را با زبان امر و نهی بیان می‌کند. در این آیه بیان چند نکته ضروری است:

نکته مهم در دلالت آیه مبتنی به دانستن این نکته است که دستور لقمان نسبت به فرزندش چه نوع فرمانی است؟ آیا فرمان لقمان یک دستورالعمل مولوی و الزامی است یا یک فرمان ترجیحی؟ با حفظ اینکه این امر از ناحیه حضرت لقمان صادر شده و لقمان به عنوان یک فرد الهی مطرح است. (فیض کاشانی، ۱۴۰۲، ۴: ۱۴۱) نکته دیگر اینکه اوامر لقمان حکیم در قرآن، آیا دلالت بر وجوب می‌کند یا رجحان؟ مبتنی بر دو فرض محل بحث است:

برفرض پیامبر بودن لقمان: او به عنوان مبلغ و رسول الهی از طرف خدا ابلاغ کننده پیام الهی است و اوامر لقمان درواقع، اوامر الهی است، او حکم الهی را برای فرزند خود بیان می‌کند. در این صورت آیه دلالت بر وجوب امر به معروف و نهی از منکر می‌کند. (ابن عطیه، ۱۴۲۲: ۴)

نسبت پدری و فرزندگی: بر فرض این که در آیه نسبت پدر و فرزندگی بیان شده و لقمان شأن ولایت پدری را اعمال می‌کند. در این صورت امر به معروف، خوب است منتها لقمان از موضع پدری نصیحت می‌کند و می‌گوید این کار را انجام بده و آن کار را ترک کن. در این صورت برآیند اوامر جز رجحان امر به معروف نیست. بنابراین اوامری که از لقمان در آیات و روایات به عنوان نصایح لقمان یا نصایح شخصیت‌هایی از این قبیل - نصایحی پدر به فرزندان و به نزدیکان - آمده است، مشمول دو احتمال زیر خواهد بود:

۱. احتمال اول این است که این اوامر به عنوان تبلیغ اوامر الهی، مطرح است و لقمان دارد ابلاغ امر می‌کند و مقام لقمان، مقام و شأن پیامبری است. علامه طباطبایی نیز معتقد است مقام ثبوتی لقمان، همان مقام نبوت است و روایتی را از



پیامبر^(ص) هم بر تائید ذکر نموده است. (فیض کاشانی، ۱۴۰۲، ۴: ۱۴۱) طبق این دیدگاه امر به معروف دلالت بر الزام عمل می‌کند و علاوه بر آن از ساختار آیه و از جمله «إِنْ ذَالِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ» می‌شود الزام را استفاده کرد؛ زیرا «عزم» به معنای اراده محکم است و تعبیر به «عزم الامور» در اینجا یا به معنای کارهایی است که دستور مؤکد از سوی پروردگار به آن داده شده یا کارهای که انسان باید نسبت به آن عزم آهنین و تصمیم راسخ داشته باشد و هرکدام از این دو معنا باشد، اشاره به اهمیت آن است. (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ۱۷: ۵۳) پس اجرای امر به معروف و نهی از منکر برای پدر جهت هدایت فرزند امر لازم و واجب است.

اشکال بر استدال: اگر «من عزم الامور» قید همه گزاره‌های انشائی باشد در این صورت آیه دال بر لزوم امر به معروف است؛ اما در جایی که «من عزم» قید به جمله اخیر «و اصبر علی ما اصابک» (آلوسی، ۱۴۱۵، ۲۱: ۸۹) باشد، لزوم امر به معروف را نمی‌توان استفاده کرد و در صورت تردید از قبیل استثنای متعدده می‌شود که در این صورت برگشت قید «من عزم الامور» به مورد آخر متیقن است و عود آن به همه جملات نیاز به قرینه دارد و چنین قرینه‌ای وجود ندارد؛ نتیجه اینکه الزام را از جمله «إِنْ ذَالِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ»، نمی‌شود استفاده کرد.

۲. احتمال دوم این است اوامر برای ابلاغ تربیت خانوادگی است، لقمان به عنوان ولی دلسوز نسبت به فرزند توصیه‌های اخلاقی و هدایت‌گرانه می‌کند. بنابراین در جای که فضا، فضای تربیت خانوادگی و ولایی است، الزام شرعی را نمی‌توان از آن استفاده کرد و خداوند فرمان می‌دهد بروید از موضع ولایی فرزندان را امر به نیکی و نهی از زشتی کنید؛ اما او هم واجب است این کار را بکند یا نه لازم نیست؛ مانند اینکه می‌گوید بچه را تمرین بده، برای شما لازم است این کار را بکنید، ولی بر او لازم نیست قبول کند.

بدون در نظر داشتن احتمالات ذکر شده، حکایت وصیت لقمان در قرآن کریم نشانه تأیید و امضای آن از سوی خداوند متعال است؛ زیرا قرآن کتاب قصه نیست بلکه کتاب هدایت‌گر است. بنابراین مفاد آیه نه فقط رجحانیت امر به معروف و نهی



از منکر، بلکه وجوب آن در فضای تعلیم و تربیت خانوادگی است.

نکته دیگر الغای خصوصیت از مورد آیه است. خطاب آیه متوجه فرزندان لقمان^(ع) است؛ اما مورد مخصّص نیست. لذا با الغای خصوصیت مورد، آیه شامل همه مواردی می‌شود که نسبت پدر و پسر و تربیت برقرار است.

ب. آیه امر خانواده به نماز و زکات: «وَكَانَ يُأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَ الزَّكَاةِ وَ كَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا»؛ (مریم: ۵۵) و خاندان خود را به نماز و زکات فرمان می‌داد و همواره نزد پروردگارش پسندیده رفتار بود.

پیش از بررسی دلالت آیه به چند نکته برای روشن شدن معنای آیه، اشاره می‌شود:

تقید آیه: آیه از سه جهت، خاص و مقید شده است:

۱. فاعل مأموریت، پیامبری از پیامبران سلف به نام اسماعیل است؛ (مریم: ۵۴)
۲. متعلق امر در آیه شریفه عبارت است از اهل. لذا از ادله امر به معروف و نهی از منکر، در فضای خانواده محسوب می‌شود؛

۳. مأمور به امر مطلق معروف نیست، بلکه در تربیت عبادی به نماز و زکات به عنوان نمونه‌ای دو عبادت بدنی و مالی مورد تأکید قرار گرفته است دارد.

الغای خصوصیت از متعلق آیه: باینکه مورد آیه از سه جهت خاص است؛ اما می‌توان از حیث متعلق، الغای خصوصیت نمود؛ زیرا آیه اشاره به ویژگی‌هایی دارد که مختص به تکلیف در فضای خانواده است. لذا می‌توان حکم مستفاد از آیه را سرایت داد به همه پدرانی که دارای اهل هستند؛ اما نسبت به صلوة و زکات هم فضا برای الغای خصوصیت وجود دارد به این بیان در تربیت خانوادگی غیر از صلوة و زکات که جنبه عبادت بدنی و مالی دارد، چیزهای دیگر نیز همین حکم را دارد. مثل روزه امر به معروف و نهی از منکر و آیه شامل آن موارد نیز می‌شود. بنابراین آیه بحث تربیتی را در فضای خانواده مطرح می‌کند.

بررسی دلالت آیه: آیه شریفه اشاره به امر به معروف در فضای خانواده دارد. پرسش این است که امر اهل خانواده به نماز و زکات به عنوان دو عبادت بدنی و مالی دارای چه حکمی است؟ تردیدی نیست متعلق امر در آیه‌ای شریفه نماز و زکات است



و نماز و زکات جز فروع دین واجبات است. پس می‌توان استفاده کرد که امر به نماز و زکات خانواده از سوی پدر الزامی است. دلیل بر الزام امر به معروف و نهی از منکر این است در آیه ساختار امر، به صورت فعل استمراری است و جمله «كَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ» ترکیب از فعل ماضی و مستقبل، دلالت به استمرار و تداوم امر به اهل خانواده دارد. از نظر برخی مفسران دلالت ترکیب فعل ماضی و مضارع بر وجوب بیشتر از امر نباشد کمتر نیست. در علم اصول در بحث حجیت فعل معصوم این بحث مطرح شده است که فعل معصوم^(۲) دلالت بر رجحان فعل می‌کند؛ اما اگر فعل معصوم^(۲) به صورت ساختار استمراری ذکر شود، در این صورت الزام فعل استفاده می‌شود. بنابراین جمله «كَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ»، دلالت آیه بر وجوب امر به معروف و نهی از منکر در محیط خانواده تقویت می‌شود.

بنابراین آیه مورد بحث مانند دو آیه قبل، امر به معروف و نهی از منکر را به حیث دوروش تربیتی در فضای خانواده مطرح نموده است و حضرت اسماعیل^(ع) به عنوان یک پدر مربی، مکلف است که در تربیت عبادی و اجتماعی فرزند به صورت پیوسته امر به نماز و زکات و کارهای نیک نماید و در تربیت صحیح اهل خانواده به خصوص فرزندان، غفلت نکند. در آیات قبل اشاره شد که از زیبایی‌های قرآن کریم تعمیم‌پذیری معارف بلند آن است. از این رو مورد نزول در جای که دلیل خاص نباشد، مخصص نیست و شامل همه موارد می‌شود که نسبت پدر و پسر برقرار باشد. بنابراین از ساختار آیه شریفه «كَانَ يَأْمُرُ» استمرار فعل استفاده می‌شود و متعلق امر، نماز و زکات دو امر وجوبی است. لذا از آیه یک تکلیف الزامی فعل در فضای خانواده، استفاده می‌گردد.

ج. آیه اضطبار: یکی دیگر از آیاتی که امر به معروف را به عنوان تکلیف خاص تربیتی در فضای خانواده مطرح نموده، آیه ۱۳۲ سوره طه است: «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا لَا نَسْأَلُكَ رِزْقًا نَحْنُ نَرْزُقُكَ وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى».

بررسی دلالت آیه: آیه مورد بحث مانند آیه قبل از سه جهت خاص است؛ زیرا مخاطب آیه شخص پیامبر^(ص) است، آیه اختصاص به تربیت خانوادگی دارد و



مأمور به در آیه، نماز است؛ اما با الغای خصوصیت می‌توان شأن نزول آیه را به هر ولی و هر کسی که پدر باشد و اهل داشته باشد، تعمیم داد. از آنجا که مأمور به نماز است و پیامبر (ص) بعد از نزول آیه تا نه ما به دری خانه علی (ع) و فاطمه (س) برای یادآوری نماز می‌رفتند، استفاده می‌شود که حکم مستفاد از آی مثل آیه قبل، الزام امر به معروف (مصدق اتم معروف) و نهی از منکر در فضای خانواده است. (طبری، ۲۰۰۹: ذیل آیه)

د. آیه امر به معروف نسبت به اقوام: یکی دیگر از آیات امر به معروف و نهی از منکر در فضای خانواده، آیه‌ای است که امر به معروف را نسبت به اقوام بیان می‌کند. «وَكُتِبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَابِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا سَأُرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ»؛ (اعراف: ۱۴۵) و در الواح تورات برای او در هر موردی پندی و برای هر چیزی تفصیلی نگاشتیم، پس فرمود: آن را ای موسی به جد و جهد بگیر و قوم خود را وادار کن که بهترین آن را فرا گیرند، به زودی سرای نافرمانان را به شما می‌نمایانم.

بررسی دلالت آیه: حکم مستفاد از آیه، رجحان امر به معروف و نهی از منکر است؛ زیرا در آیه «یاخذوا باحسنها» اخذ به احسن آمده است. در ذات صیغه افعال التفضیل مقایسه نهفته است و در جای که مقایسه باشد، دلالت بیش از رجحان فعل را افاده نمی‌کند.

نتیجه‌گیری

در این نوشتار سعی شد روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر به عنوان وظیفه شرعی نهاد مقدس خانواده بررسی گردد. این تحقیق به دلیل نگاه درون دینی، به مدد ادله عقلی و نقلی (قرآن و حدیث) بررسی شده و روش‌های اجرایی امر و نهی با نگاه فقه‌ای و اجتهادی تدقیق شد. برای اثبات وظیفه داشتن خانواده به آیات زیادی و روایات ذیل آیات مذکور استدلال شده است. روش‌های اجرای امر به معروف و نهی از منکر در فضای خانواده به دوروش امر و نهی لسانی و روش مشورت است.

روش امر و نهی زبانی به آیات وقایه، امر به نماز، اضطبار، وصیت لقمان و رساله حقوق حضرت امام سجاده^(ع) مستند شد. روش «مشورت» با ادله قرآنی (آیه ائتمار، وصیت لقمان، امر خانواده به نماز، آیه اضطبار و آیه امر به معروف نسبت به اقوام) و روایات ذیل آیات فوق مستند شد. از مجموع ادله عقلی، قرآنی و روایی رجحان، بلکه در برخی مراتبی آن (مانند امر به نماز واجب در سن تکلیف) ممکن است حکم به وجوب امر و نهی بشود.



فهرست منابع

قرآن کریم

نهج البلاغه

۱. ابن فارس، احمد بن زکریا، (۱۴۰۴ق)، معجم مقاییس اللغة، قم: انتشارات دفتر

تبلیغات اسلامی

۲. ابن عطیه، عبدالحق بن غالب، (۱۴۲۲ق)، المحرر الوجیز فی تفسیر الکتاب العزیز،

بیروت: دار الکتب العلمیه.

۳. ابو حیان، محمد بن یوسف، (۲۰۰۰م)، البحر المحيط فی التفسیر، بیروت: دارالفکر.

۴. آلوسی، محمود بن عبدالله، (۱۴۱۵ق)، روح المعانی فی تفسیر القرآن العظیم،

تحقیق: علی عبدالباری عطیه، بیروت، دارالکتب العلمیه.

۵. بینگر، اتولر، (۱۳۷۶)، ارتباطات اقناعی، (ترجمه: علی رستمی)، تهران، نشر صدا

و سیما.

۶. جوهری، اسماعیل بن حماد، (۱۴۰۷ق)، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية،

بیروت: دارالعلم للملایین.

۷. جهانگرد، یدالله، (۱۳۸۰)، نحوه رفتار والدین با فرزند، تهران: انجمن اولیا و مربیان.

۸. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، (۱۴۱۲)، مفردات الفاظ القرآن، دمشق:

دارالشامیه.

۹. سیوری حلی، مقداد بن عبد الله (فاضل مقداد)، (۱۴۲۵ق)، کنز العرفان فی فقه

القرآن، قم، انتشارات مرتضوی.

۱۰. شهید ثانی، (بی تا)، الروضه البهیة فی شرح اللمعة الدمشقیة، نجف: مجمع الفکر

الاسلامی.

۱۱. صاحب بن عباد، اسماعیل بن عباد، (۱۴۱۴ق)، المحيط فی اللغة، بیروت: عالم

الکتب.

۱۳۶



۱۴۰۲

بهار و تابستان

شماره پنجم

سال سوم

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی

دوفصلنامه یافته های مدیریت آموزشی



۱۲. صدوق، محمد بن بابویه (۱۴۰۳ق)، *الخصال*، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۳. طباطبایی، سید محمد حسین، (۱۴۱۷ق)، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۴. طبرسی، علی بن حسن، (بی‌تا)، *مشکاة الأنوار فی غرر الاخبار*، نجف اشرف، مکتبه الحیدریه.
۱۵. طبرسی، فضل بن حسن، (۱۳۴۷)، *تفسیر جوامع الجامع*، تهران: دانشگاه تهران.
۱۶. طبرسی، فضل بن حسن، (۱۳۷۲)، *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*، تهران: انتشارات ناصر خسرو.
۱۷. طبری، محمد بن جریر، (۲۰۰۹م)، *جامع البیان فی تفسیر القرآن*، بیروت: دار الکتب العلمیه.
۱۸. طریحی، فخر الدین، (۱۳۷۵)، *مجمع البحرین*، (تحقیق: سید احمد حسینی)، تهران: کتابفروشی مرتضوی.
۱۹. طوسی، محمد حسن، (۱۴۰۶ق)، *الاقتصاد فیما يتعلق بالاعتقاد*، بیروت: دار الأضواء.
۲۰. عمید، حسن، (۱۳۷۵)، *فرهنگ عمید*، تهران: امیرکبیر.
۲۱. فراهیدی، خلیل بن احمد، (۱۴۱۰ق)، *کتاب العین*، قم: نشر هجرت.
۲۲. فیض کاشانی، مولی محسن، (۱۴۰۲ق)، *تفسیر الصافی*، بیروت: موسسه الاعلمی المطبوعات.
۲۳. قرائتی، محسن، (۱۳۸۳)، *تفسیر نور*، تهران: مرکز فرهنگی درسهای از قرآن.
۲۴. قمی مشهدی، محمد بن محمد رضا، (۱۳۶۸)، *تفسیر کنز الدقائق و بحر الغرائب*، تهران، وزرات فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲۵. قمی، علی بن ابراهیم، (۱۳۶۷)، *تفسیر القمی*، (تحقیق: سید طیب موسوی جزایری)، قم: دارالکتاب.
۲۶. مفید، محمد بن محمد (۱۴۱۳ق)، *المقنعة*، قم: کنگره جهانی هزاره شیخ مفید.



۲۷. مکارم شیرازی، ناصر، (۱۳۷۴)، تفسیر نمونه، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۲۸. منتظری، حسینعلی، (۱۴۰۹ق)، دراسات فی ولایة الفقیه وفقه الدولة الإسلامية، قم: نشر تفکر.
۲۹. المنذری، ابو منصور زکی الدین، (۱۴۳۹)، الترغیب والترہیب، کتابخانہ قلم.
۳۰. نراقی، احمد بن محمد مهدی، (۱۴۲۲ق)، رسائل و مسائل، قم: کنگره فاضلین نراقی.
۳۱. نووی الجاوی، محمد بن عمر، (۱۴۱۷ق)، مراح لبید لکشف معنی القرآن المجید، بیروت: دار الکتب العلمیة.
۳۲. نیاوردی، علی بن محمد، (بی‌تا)، النکت و العیون تفسیر الماوردی، (مقرر: عبدالرحیم، سید بن عبدالمقصود)، بیروت: دار الکتب العلمیة.

اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی براساس مدل فلنر بر میزان قربانی شدن دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی

زهرا خاوری^۱

روشنک خدابخش پیرکلانی^۲

اعظم فرح بیجاری^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر میزان قربانی شدن دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی در میان دختران مهاجر افغانستانی شهرستان ساوجبلاغ انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی دوره متوسطه اول است که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. پس از اجرای مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا و مقیاس قلدری ایلی نوبز تعداد ۳۰ نفر که نمره بالایی در مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا کسب کرده بودند، انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه تحت آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر قرار گرفت. در صورتی که گروه کنترل در طی این مدت هیچ آموزشی دریافت نکرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و آزمون تصحیح بن فرنی استفاده شده است. نتایج نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر باعث کاهش رفتارهای قربانی، رفتارهای قلدری و رفتارهای زد و خورد در دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که برنامه کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر در ارتقای کفایت اجتماعی و نهایتاً اصلاح رفتار دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی مؤثر است.

کلیدواژه‌ها: کفایت اجتماعی، مدل فلنر، قلدری، قربانی، دانش‌آموزان افغانستانی، مهاجر

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه الزهراء.

ایمیل: tarannom.kh313@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

۳. استادیار دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.



مقدمه

طبق پژوهش (فارل،^۱ بتنکورت،^۲ میز،^۳ کرامر،^۴ سالیوان^۵ و کلایو،^۶ ۲۰۱۲)، یکی از مشکلات عمده و رایج در مدارس خشونت در بین دانش‌آموزان است. در میان دانش‌آموزان افرادی هستند که به دلایلی چون فقدان احساس همدلی، پرخاشگری، قدرت‌نمایی و عدم مهارت کافی در برقراری ارتباط با رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان دیگر را تحت اطاعت خویش درمی‌آورند. آنان با استفاده از رفتارهای خشونت‌آمیزی مانند کتک زدن، هل دادن یا رفتارهایی مثل تحقیر کردن، دانش‌آموزان ضعیف‌تر را به اطاعت از خود وادار می‌کنند. (سنر و اوزان، ۲۰۱۳) دانش‌آموزانی که تحت رفتار قلدری قرار می‌گیرند، به دلایل فراوانی از جمله ملیت، نژاد، مذهب و هنجارهای فرهنگی متفاوت در معرض آزار و اذیت قرار می‌گیرند. در بین اشکال قلدری تحقیر شدن به وسیله همسالان، تجربه دردناک بسیاری از جوانان مهاجر است؛ به عنوان مثال جوانان مهاجر می‌توانند مورد آزار و اذیت جسمی قرار بگیرند یا به شیوه هدفمندی از فعالیت‌های اجتماعی محروم شوند. (رول‌اند، ۱۹۹۸)

پرخاشگری در میان دانش‌آموزان در مدارس، پیامدهای نامطلوب فراوانی دارد. علاوه بر تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، جنبه‌های مختلف زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. (سنر و اوزان، ۲۰۱۳) از اشکال خشونت‌های رایج در سنین نوجوانی، قلدری در مورد همسالان است که در حدود نیمی از دانش‌آموزان در طی دوران تحصیلی خود گزارش می‌کنند که مورد قلدری قرار گرفته‌اند. (پتچین و هیندوجا،^۷ ۲۰۱۰) از این رو در یک دهه اخیر تمرکز اغلب پژوهشگران خارجی، روی موضوع قلدری در مدارس بوده است. (کوری^۸ و همکاران: ۲۰۱۲؛ سورر،^۹ سی‌بکر،^{۱۰}

1. Farrell
2. Bettencourt
3. Mays
4. Kramer
5. Sullivan
6. Kliewer
7. Patchin & Hinduja
8. Currie
9. Swearer
10. Siebecker



جانسون فریریکس^۱ و وانگ^۲: ۲۰۱۰)

قلدری در مدرسه پدیده بین المللی است که امروزه به یک مشکل جدی در سطح ملی و جهانی تبدیل شده است. ۱۵٪ تا ۳۰٪ از دانش آموزان سراسر جهان دست کم یک بار آن را تجربه کرده اند. (کیورلارو،^۳ ایکوب^۴ و آبالاسی:^۵ ۲۰۰۹) سازمان ملل^۶ نیز قلدری را به عنوان یکی از مشکلات عمده ای که در مدارس وجود دارد، به رسمیت شناخته و نسبت به عواقب زیان بار آن هشدار داده است. همچنین قوانین جهانی متعددی از کودکان به جهت علم آموزی در محیط امن و سالم، حمایت می کند. (مت شنی:^۷ ۲۰۱۳)

در این پدیده از فردی که تحت رفتارهای قلدرانه قرار می گیرد، با عنوان قربانی یاد می شود. (الویس: ۱۹۹۷) در پژوهش های متعددی تأثیرات منفی اجتماعی، روانی و تحصیلی قربانی شدن توسط همسالان در میان دانش آموزان تأیید شده است. (هایمل و سوئرر: ۲۰۱۵؛ فلیکس، فورلانگ و آستین: ۲۰۰۹) قربانیان قلدری علاوه بر مشکلات اجتماعی معمولاً دچار مشکلات درون نمود؛ همچون اضطراب و افسردگی (ویلفورد و همکاران: ۲۰۱۲) و نیز مشکلاتی در حوزه سلامت جسمانی مانند اضافه وزن، عدم فعالیت بدنی، اختلالات خواب، سوء مصرف مواد و آسم می شوند. (هرتز، جونز، باریوس، دیوید- فردون و هولت:^۸ ۲۰۱۵)

از جمله عواملی که افراد را در معرض قربانی شدن همسالان قرار می دهد، ضعف هایی در کفایت اجتماعی این دسته از افراد دیده می شود. (دانون:^۹ ۲۰۱۰) کفایت اجتماعی مجموعه ای از توانمندی ها و مهارت هایی است که موجب ایجاد روابط دوستانه و پذیرفته شدن در گروه های دوستی می شود. (ریان و شیم:^{۱۰} ۲۰۰۶) کفایت اجتماعی یکی از

1. Johnsen-Frerichs

2. Wang

3. Curelaru

4. Iacob

5. Abalasei

6. The United Nations

7. Mattioni

8. Hertz, Jones, Barrios, David-Ferdon & Holt

9. Donnon

10. Ryan & Shim



مفاهیم مهم در زمینه مطالعات قلدری است که مسئولیت‌پذیری اجتماعی و توانمندی انسان در اجرای عملکرد به صورت مستقل را تعیین می‌کند، کفایت اجتماعی چهار بعد شناختی، رفتاری، انگیزشی و هیجانی دارد. (به نقل از بیرامی و همکاران: ۱۳۸۹) نقش هریک از این ابعاد در چرخه قلدری در پژوهش‌هایی بررسی شده است. برای مثال در زمینه شناختی مطالعه کریک و داج^۱ (۱۹۹۴)، گراهام و جاونن^۲ (۱۹۹۸) و پرینستین^۳ و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که اسناد کودکان (مؤلفه شناختی) در ارتباط میان مسائل مربوط به همسالان (به عنوان مثال، طرد از سوی همسالان و یا قربانی شدن به وسیله آن‌ها) و سازگاری روان شناختی و رفتاری نقش دارد (به نقل از ویسکانتی^۴، لاد و کلیفورد^۵: ۲۰۱۳) در رابطه با مؤلفه هیجانی، هریس^۶ (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نکته اشاره کرده است. عاملی که با قربانی شدن به وسیله همسالان ارتباط دارد، ضعف در مهارت خودکنترلی در دانش‌آموزان است.

در بعد انگیزشی کفایت اجتماعی سازه‌ای تحت عنوان خودکارآمدی وجود دارد که انتظار می‌رود در تحول کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی تأثیرگذار باشد و در هنگام روبه‌رو شدن با موقعیت قلدری به شیوه سازنده‌تری تفکر و عمل نمایند و واکنش‌های سازگارانه‌ای به درخواست‌های محیط مدرسه از خود نشان دهند.

با وجود اینکه قلدری در کودکی و نوجوانی اتفاق می‌افتد؛ اما در هر بخش از جامعه در حال رشد است و رشد این پدیده در مدارس چشمگیرتر است. شیوع قلدری بر فضای روانی مدرسه تأثیر منفی می‌گذارد و به عنوان زنگ خطری برای آسیب‌های روانی، بزهکاری و رفتارهای ضد اجتماعی در دوران بعدی زندگی افراد است. (کارنی^۷ و مرل^۸، ۲۰۰۱؛ به نقل از بشرپور، مولوی، شیخی، خانجانی، رجبی و موسوی، ۱۳۹۲)

1. Crick & Dodge
2. Graham & Juvonen
3. Prinstein
4. Visconti,
5. Clifford
6. Harris
7. Carney
8. Merrell



به طور کلی پژوهش‌ها حاکی از آن است که قلدری در مدرسه در پایه‌های ششم تا هشتم شیوع بیشتری دارد (لی^۱، ۲۰۱۰)، به این مسئله در مدارس ایران و به ویژه مدارس دخترانه کمتر توجه شده و در خصوص دانش آموزان مهاجر که به سبب شرایطشان (تبعیض‌هایی که در کشور میزبان تجربه می‌کنند و تعلق به گروه اقلیت) بیشتر در مواجهه تجربه‌های تنش‌زای روان‌شناختی قرار می‌گیرند، (آدکینز، وانگ، دوپر، وان در اولد و الدر^۲: ۲۰۰۹) هیچ‌گونه پژوهشی صورت نگرفته است. لذا پژوهش حاضر با تکیه بر نظریه‌های مربوطه و پیشینه پژوهشی موجود به دنبال یافتن پاسخ این پرسش است که آیا آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر کاهش قربانی شدن دانش آموزان مهاجر اثربخش است؟

قلدری پدیده نسبتاً شایعی در مدارس است و این موضوع با سیاست‌های آموزشی مدارس مبنی بر اینکه مدرسه محلی برای رشد اخلاقی، معنوی، هیجانی و شناختی کودکان و نوجوانان است در تعارض است، در هرم نیازهای مازلو نیز نیاز به امنیت، محیط ایمن و آرامش خاطر پس از نیازهای جسمانی در دسته نیازهای اصلی و اساسی بشر قرار دارد. (سیف، ۱۳۸۹) بر این اساس فراهم کردن آرامش در محیط آموزش دانش آموزان، امری ضروری است. پدیده قلدری و قربانی شدن یک موضوع نگران کننده روزافزون برای دانش آموزان، خانواده‌ها و مسئولان مدارس تبدیل شده است (آرسنالت و همکاران: ۲۰۱۰، موسسه کودکان، مدارس و خانواده: ۲۰۰۹^۳) و رشد این پدیده در نوجوانی سبب ایجاد زمینه برای خشونت شدیدتر و کاهش کیفیت زندگی در بزرگسالی می‌شود. (الویس و لیمبر: ۲۰۱۰) از آنجا که پیامدهای جسمانی و هیجانی قلدری پایدار است، مدارس در برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی می‌بایست، به تدوین برنامه‌هایی در جهت مداخله و پیشگیری از قلدری اقدام نمایند. (ویلفورد، الدج، بولتون، لیتل و سالمیوالی: ۲۰۱۳^۴) مداخله مؤثر در دوره نوجوانی منجر به برخورد سازگاران تری با چالش مرتبط با دوران تحولی فرد می‌شود. (جوناس: ۲۰۱۳^۵)

1. Lee

2. Adkins, Wang, Dupre, van den Oord & Elder

3. Department for Children, Schools and Families

4. Elledge, DePaolis, Little & Salmivalli

5. Jones



مهاجرت باعث به وجود آمدن گروه‌های اقلیت که از لحاظ فرهنگ، زبان و چهره از جمعیت اکثریت متمایز هستند، می‌شود. در نتیجه موجب برخورد متفاوتی از سوی جامعه میزبان می‌شود. قرار داشتن در گروه اقلیت در مدرسه و اجتماع ممکن است سبب بروز نشانه‌هایی از مشکلات روانی و سازگاری در مهاجران و به‌ویژه نوجوانان مهاجر شود. (دادفر و همکاران: ۲۰۱۵) با توجه به افزایش نرخ مهاجرت و آمارهایی که حاکی از حضور بالغ بر سه میلیون مهاجر افغانستانی در ایران است (وزارت امور مهاجرین و اتباع خارجی: ۱۳۹۶) و دانش‌آموزان افغانستانی به‌عنوان بخشی از جمعیت تشکیل‌دهنده این گروه، متأسفانه مطالعات اندکی بر روی این گروه انجام شده است. پژوهش حاضر علاوه بر سعی در جهت پر کردن خلأ پژوهشی موجود در ارتباط با مهاجرین در تلاش است تا به تعیین اثربخشی کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی بپردازد.

۱. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول (پایه‌های ۷ و ۸ و ۹) شهر چهارباغ از بخش‌های شهرستان ساوجبلاغ که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس دو مدرسه انتخاب شد، سپس به‌منظور غربالگری به دلیل ناهمگن بودن پراکندگی دانش‌آموزان قربانی قلدری و دستیابی به نمونه کافی، مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا و مقیاس قلدری ایلی‌نویز روی تمام دانش‌آموزان دختر مهاجر افغانستانی کلاس‌های هفتم و هشتم مشغول به تحصیل اجرا شد. علاوه بر اجرای غربالگری از روش مصاحبه با مدیریت، معاونین و معلمان مدرسه هم استفاده شد. در مرحله دوم تعداد ۳۰ نفر گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه با مدت‌زمان ۹۰ دقیقه تحت آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر و همکاران قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. از دانش‌آموزان که نمره بالایی در مقیاس قربانی



قلدری کالیفرنیا کسب کرده بودند، انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هرگروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند.

۲. ابزارهای پژوهش

۲-۱. مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا

این مقیاس توسط فلیکس و همکاران در سال ۲۰۱۱ با هدف سنجش قربانی قلدری شدن در دانش آموزان طراحی شده است. این مقیاس مشتمل بر ۱۲ مورد است که علاوه بر ملاک های قربانی قلدری شدن، به مکان و زمان قربانی شدن در ساعات مدرسه و اینکه دانش آموز، قربانی شدن خود را با چه فردی در میان می گذارد، مورد سنجش قرار می دهد. دانش آموزان باید فراوانی هریک از این رفتارها را روی یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از هرگز تا چند بار در هفته گذشته، مشخص نمایند و نمره گذاری بدین صورت است که (هرگز=۰، یک بار در ماه قبل=۱، دو تا سه بار در ماه قبل=۲، یک بار در هفته قبل=۳ و چند بار در هفته قبل=۴). نمره کل قربانی شدن قلدری از مجموع ۶ مورد رفتار قربانی شدن بود که در این پژوهش یکی از سؤالات مربوط به اشکال قربانی شدن به دلیل عدم هماهنگی با فرهنگ اسلامی و عدم ایجاد حساسیت در محیط آموزشگاهی از پرسشنامه اصلی حذف شد، به دست می آید. روایی هم زمان این مقیاس با پرسشنامه قربانی/قلدری الویس ۰/۷۳ و ضریب پایایی به شیوه بازآزمایی با فاصله زمانی ۲ هفته ۰/۸۲ گزارش شده است. (آتیک و گونری: ۲۰۱۲) هم چنین در پژوهشی که توسط دبیری (۱۳۹۴) انجام شده، ضریب پایایی این مقیاس به روش بازآزمایی به فاصله زمانی دو هفته ۰/۸۳ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۵۹ محاسبه شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

۲-۲. مقیاس قلدری قربانی ایلی نویز

مقیاس قلدری ایلی نویز توسط اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۱۸ سؤال است که سه آیتم قلدری، نزاع^۱ و قربانی را مورد سنجش قرار می دهد.

1. Fight

درجه‌بندی سؤالات این مقیاس بر روی یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از (هرگز=۰، یک تا دو بار=۱، سه تا چهار بار=۲، پنج تا شش بار=۳، هفت بار یا بیشتر=۴) قرار دارد. نمره کل هم از مجموع نمرات حاصل از هریک از آیتم‌ها به دست می‌آید. کسب نمره بالا در هریک از خرده مقیاس‌ها، بیانگر بروز بیشتر همان رفتار در آزمودنی است. نتایج حاصل از بررسی اعتبار به شیوه آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳، ضریب آلفای قلدری ۰/۸۷، ضریب آلفای نزاع ۰/۸۳ و برای خرده مقیاس قربانی ضریب آلفای ۰/۸۷ را گزارش دادند، بررسی روایی و اعتبار مقیاس قلدری ایلی نویز در ایران توسط اکبری بلوطبنگان و طالع پسند (۱۳۹۴) به روش آلفای کرونباخ نشان داد ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و برای هریک از خرده مقیاس‌های قلدری، قربانی و نزاع به ترتیب؛ ۰/۷۷، ۰/۷۱ و ۰/۷۶ است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۸ به دست آمد.

۳-۲. مداخله آموزشی

در پژوهش حاضر مداخله آموزشی شامل آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر و همکاران (۱۹۹۰) بود که گروه آزمایش تحت آموزش آن به مدت ۱۰ جلسه که مدت زمان هر جلسه ۹۰ دقیقه بود قرار داشتند. فلنر و همکارانش مدل جامعی از کفایت اجتماعی را که چهار شاخصه مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی در آن گنجانده شده را طراحی کردند. شرح جلسات آموزش کفایت اجتماعی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر

جلسه فعالیت
اول معارفه اعضا، بیان قوانین گروه، بیان مقدمه‌ای درباره اهمیت کفایت اجتماعی در روابط و اجرای پیش‌آزمون
دوم آموزش مهارت‌های بعد شناختی همچون: خودآگاهی، شناخت، درک توانمندی‌ها و ضعف‌ها
سوم آموزش مهارت‌های پردازش اطلاعات، مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله
چهارم آموزش مربوط به بعد رفتاری: رفتار جرئت مندانه
پنجم تعریف ارتباط و مهارت‌های ارتباطی، بیان اهمیت آموختن این مهارت‌ها و تأثیر آن در روابط



ششم بیان نقش استفاده از آداب گفتگو و ارتباط صحیح، برشمردن خطاهای رایج در گفتگوها و به اشتراک گذاشتن تجربیات اعضای گروه با یکدیگر
هفتم تعریف و تشریح کمک خواهی از دیگران و انواع نگرش های موجود
هشتم آموزش مربوط به بعد هیجانی؛ تنظیم عاطفه، مدیریت استرس، راهبردهای مقابله با آن
نهم آموزش مربوط به بعد انگیزشی؛ خودکارآمدی، خوش بینی، رشد اخلاقی و کفایت اجتماعی
دهم جمع بندی و مرور جلسات، پاسخ به سؤالات، اجرای پس آزمون و خداحافظی

۳. یافته ها

جدول ۲- شاخص های توصیفی نمرات آزمودنی ها دو گروه در متغیر قلدری

متغیر	مراحل	گروه آزمایش	گروه کنترل
		میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)
قربانی	پیش آزمون	۹/۸۶ (۲/۱۴)	۸/۸۶ (۳/۱۱)
	پس آزمون	۵/۳۳ (۱/۱۷)	۹/۷۳ (۲/۹۱)
	پیگیری	۵/۰۶ (۱/۰۹)	۹/۴۶ (۲/۷۲)
قلدری	پیش آزمون	۱۱/۷۳ (۲/۴۶)	۱۱/۸۰ (۲/۴۸)
	پس آزمون	۹/۰۶ (۲/۱۴)	۱۱/۹۳ (۲/۶۸)
	پیگیری	۸/۸۶ (۰/۶۳)	۱۱/۶۶ (۲/۵۲)
زدو خورد	پیش آزمون	۶/۶۰ (۱/۹۱)	۶/۴۶ (۱/۵۰)
	پس آزمون	۵/۲۶ (۱/۴۵)	۶/۶۳ (۱/۶۸)
	پیگیری	۵/۲۰ (۱/۵۶)	۶/۷۸ (۱/۵۵)
نمره کل قلدری	پیش آزمون	۲۸/۲۰ (۳/۵۷)	۲۷/۱۳ (۳/۸۵)
	پس آزمون	۱۹/۶۶ (۱/۵۴)	۲۸/۲۶ (۲/۳۸)
	پیگیری	۱۹/۱۳ (۱/۲۴)	۲۷/۷۳ (۳/۱۹)

بر اساس نتایج مندرج در جدول مذکور، میانگین و انحراف معیار نمره کل قلدری گروه آزمایش، در مرحله پیش آزمون به ترتیب برابر با ۲۸/۲۰ و ۳/۵۷، در مرحله پس آزمون برابر با ۱۹/۶۶ و ۱/۵۴ و در مرحله پیگیری برابر با ۱۹/۳۳ و ۱/۲۴ است. میانگین و انحراف معیار نمره کل قلدری گروه کنترل، در مرحله پیش آزمون به ترتیب



برابر با ۲۷/۱۳ و ۳/۸۵، در مرحله پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۸/۲۶ و ۲/۳۸ و در مرحله پیگیری به ترتیب برابر با ۲۷/۷۳ و ۳/۱۹ است. در مؤلفه‌های قربانی، قلدری و زد و خورد نیز نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک برای گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد پیش از انجام این تحلیل پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. اولین پیش‌فرض نرمال بودن داده‌های متغیرهای وابسته بود. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش با استفاده از شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. شاخص کجی و کشیدگی هیچ‌کدام از متغیرهای پژوهش بالاتر از ۲ و ۲- نیست. بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش، قابل تأیید است. برای بررسی این پیش‌فرض از آزمون لون استفاده شد. نتایج غیرمعنی‌دار این آزمون، نشانگر رعایت این پیش‌فرض است. آخرین پیش‌فرض موردبررسی آزمون تحلیل واریانس آمیخته بررسی کروی بودن واریانس‌های درون‌گروهی است. از آزمون ماوچلی برای بررسی معنی‌داری این پیش‌فرض استفاده شد. نتایج آزمون ماوچلی برای بررسی رعایت پیش‌فرض کروی بودن نشان داده شده است، با توجه به جدول بالا این مفروضه برقرار نیست؛ یعنی سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است. با توجه به اینکه مقدار اپسِلون کمتر از ۰/۷۵ است، از اصلاحیه گرین‌هاوز-گیسر برای بررسی معنی‌داری داده‌ها استفاده شد. (مصر آبادی: ۱۳۹۷)

جدول ۳- نتایج آزمون ANOVA اندازه‌گیری مکرر تفاوت میانگین‌های رفتارهای قربانی در زمان‌های مختلف

منبع	مجموع مجزورات	DF	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
مراحل	۷۸/۴۲	۱/۲۳	۶۳/۶۷	۳۸/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۵۸
تعامل مرحله*گروه	۱۴۵/۸۰	۱/۱۲	۱۱۸/۳۸	۷۲/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۷۲
خطا	۵۶/۴۴	۳۴/۴۸	۱/۶۳			

نتایج آزمون ANOVA اندازه‌گیری مکرر برای بررسی معنی‌داری تفاوت

میانگین‌های نمرات رفتارهای قربانی در مراحل مختلف پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

۱. Skewness

۲. kurtosis



پیگیری ارائه شده است. با توجه به معنی‌داری آزمون موچلی و مقدار کمتر از ۰/۷۵ اپسیلون، از اصلاحیه گرین-هاوز-گیسر استفاده شد که مقدار F مشاهده شده برای اثر مراحل مداخله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۵ برای نمرات رفتارهای قربانی ($F=38/0, p<0/01$)، معنی‌دار است. در نتیجه بین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری رفتارهای قربانی در مراحل سه‌گانه درمان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین اثر تعاملی بین مرحله و گروه نیز معنی‌دار است ($F=72/0, p<0/01$). بنابراین می‌توان بیان کرد که تفاوت میانگین نمرات رفتارهای قربانی در مراحل مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است. می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر کاهش رفتارهای قربانی دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی قربانی قلدری، مؤثر است. جدول ۳- آزمون ANOVA اندازه‌گیری مکرر تفاوت میانگین‌های رفتارهای قلدری در زمان‌های مختلف

منبع	مجموع مجزورات	DF	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
مراحل	۳۹/۰۸	۱/۳۱	۲۹/۷۸	۱۴/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۳
تعامل مرحله*گروه	۳۸/۲۸	۱/۳۱	۲۹/۱۷	۱۳/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۳۳
خطا	۷۷/۲۸	۳۶/۷۴	۲/۱۰			

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار F برای اثر مراحل مداخله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۵ برای نمرات رفتارهای قلدری ($F=14/0, p<0/01$)، معنی‌دار است. در نتیجه بین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری رفتارهای قلدری در مراحل سه‌گانه درمان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین اثر تعاملی بین مرحله و گروه نیز معنی‌دار است ($F=13/0, p<0/01$). بنابراین می‌توان بیان کرد که تفاوت میانگین نمرات رفتارهای قلدری در مراحل مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است. می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر کاهش رفتارهای قلدری دانش

آموزان مهاجر افغانستانی قربانی قلدری مؤثر است.

جدول ۵- آزمون ANOVA اندازه‌گیری مکرر تفاوت میانگین‌های رفتارهای زد و خورد در زمان‌های مختلف

منبع	مجموع مجزورات	DF	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
مراحل	۷/۶۲	۱/۲۶	۶/۰۱	۴/۳۶	۰/۰۳	۰/۱۳
تعامل مرحله*گروه	۱۱/۲۶	۱/۲۶	۸/۸۹	۶/۴۲	۰/۰۱	۰/۱۸
خطا	۴۹/۱۱	۳۵/۴۶	۱/۳۸			

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد، مقدار F مشاهده شده برای اثر مراحل مداخله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۵ برای نمرات رفتارهای زد و خورد ($F=۶/۰۱ > p, ۰/۰۳$)، معنی‌دار است. در نتیجه بین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری رفتارهای زد و خورد در مراحل سه‌گانه درمان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین اثر تعاملی بین مرحله و گروه نیز معنی‌دار است ($۰/۰۱$)، بنابراین می‌توان بیان کرد که تفاوت میانگین نمرات رفتارهای زد و خورد در مراحل مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است، پس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر کاهش رفتارهای زد و خورد دانش آموزان مهاجر افغانستانی قربانی قلدری، تأثیر دارد.

۴. بحث و تحلیل

پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر میزان قربانی شدن دانش آموزان مهاجر افغانستانی بود. نتایج تحلیل آماری نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر در کاهش رفتارهای قربانی، رفتارهای قلدری و رفتارهای زد و خورد دانش آموزان مهاجر افغانستانی مؤثر بوده است. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های جلیل آبکنار و همکاران (۱۳۹۱)؛ کلیایی (۱۳۹۶)؛ مقتدایی، امیری، لاهیجانیان، امین جعفری و پاداش (۲۰۱۲)؛ برونینگ، کوهن و وارمن، (۲۰۰۳)؛ ریچاردز و همکاران (۲۰۰۸)؛ فانگ (۲۰۱۲)؛ کایو (۲۰۱۲)؛ کامودکا، اراویتا و کوپلا، (۲۰۱۵)، آلفرد و هیلار، (۲۰۱۵)،



نادری، پاشا و مکوندی، (۱۳۸۶)؛ یاراحمدیان، (۱۳۹۱) همسو می باشد.

از جمله عناصر کلیدی مدل چهار بعدی کفایت اجتماعی فلنر، بعد مربوط به مهارت ها و توانایی های شناختی است که به کسب دانش فرهنگی و اجتماعی، توانایی تصمیم گیری، پردازش شناختی و حل مسئله اجتماعی می پردازد. در نتیجه با آموزش این مؤلفه از مدل چهار بعدی کفایت اجتماعی، توان حل مسئله دانش آموزان افزایش می یابد و منجر به کسب مهارت بیشتر و تبهر لازم در دانش آموزان شده و از قربانی شدن آنان می کاهد. (کاک و همکاران: ۲۰۱۰) هم چنین سایر ابعاد کفایت اجتماعی؛ مانند بعد رفتاری با استفاده از آموزش مهارت های رفتاری و ارتباط بین فردی به وسیله فنونی مانند ایفای نقش، مذاکره و بیان جرئت مندانه منجر به پذیرش از سوی همسالان و گسترش شبکه ارتباطی در این دانش آموزان شده و از میزان رفتارهای قربانی شدن در آن ها می کاهد. به علاوه حمایت و پذیرش از سوی دیگران در کاهش اثرات قربانی شدن توسط همسالان، می تواند مؤثر باشد و در صورتی که فرد در معرض قلدری قرار بگیرد از تأثیرات ناشی از قربانی شدن در فرد حفاظت کند. (تانیگاوا، فورلانگ، فلیکس و شارکی: ۲۰۱۱)

رفتارهای خشونت آمیز و تدافعی که در قربانیان فعال ساز دیده می شود، ممکن است ناشی از ناتوانی افراد در برقراری شبکه های دوستی باشد که همین عامل باعث بروز رفتارهای قلدرانه به منظور دریافت احترام و پذیرش از جانب دیگران باشد. در چنین موقعیتی آموزش مهارت های حل مسئله و کفایت های هیجانی مدل چهار بعدی فلنر در تنظیم هیجانات و کنترل آن مؤثر است و منجر به برقراری تعادل بین شناخت و هیجان می شود. در این برنامه آموزشی برای اینکه فرد بتواند در موقعیت های اجتماعی عملکرد مؤثری داشته باشد، باید قادر باشد برانگیختگی هیجانی خویش را کنترل نماید. مورد دیگری که در کفایت هیجانی به آن پرداخته می شود، ظرفیت عاطفی برای ایجاد روابط مثبت و سازنده و مهارت های لازم برای برقراری روابط رضایت بخش با دیگران است که منجر به جهت گیری مثبت فرد نسبت به حل مسئله اجتماعی شده که پیامد آن را می توان کسب احترام و توجه به شیوه ای سازنده



و صحیح از سوی محیط دانست.

هم‌چنین در تبیین نتایج حاصل از این مطالعه می‌توان به اظهارات کریک و داج، ۱۹۹۴ (به نقل از تینچر، ۲۰۱۳) اشاره کرد که نقص در هریک از مراحل پردازش و تفسیر اطلاعات اجتماعی اعم از رمزگردانی، تفسیر شرایط، اهداف انتخابی و تولید و ارائه پاسخ سبب بروز رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود. نوجوانی که دچار خشم و پرخاشگری می‌شود، غالباً عجولانه عمل کرده و قصد و نیت افراد را به شکل خصومت‌آمیز ادراک می‌کند. بر همین اساس باورهای مرتبط با پرخاشگری و خشونت در فرآیند تفسیر و پاسخ‌دهی به موقعیت‌های تعاملی نقش پررنگی دارد. مؤلفه شناختی مدل فلنر با تمرکز بر ویژگی‌های شناختی - جسمانی و هیجانی خود و بیان اطلاعاتی دربارهٔ باورها و انواع آن افکار ناکارآمد (تحریف‌های شناختی)، راهنمایی در جهت پیدا کردن باورهای ناکارآمد و تعویض آن با افکار کارآمد در واکنش‌های خود به موقعیت‌های قلدری پاسخ مناسب از خود نشان می‌دهند.

زدوخورد و نزاع یکی از اشکال قلدری (فیزیکی، کلامی، رابطه‌ای و غیرمستقیم)، است. نتایج پژوهش‌های طولی فانگ (۲۰۱۲) که ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی بود به‌منظور مداخله بر روی قربانیان پرخاشگر قلدری در مدارس نشان داد. بعد از اتمام مداخلات رفتار، شناخت و هیجانات گروه آزمایش بازسازی شده و برنامه طراحی شده توسط یانگ و همکارانش در کاهش اضطراب، افسردگی و شناخت‌های کنشی قربانیان پرخاشگر مؤثر بوده است. هم‌چنین بیان تجربیات موفق شرکت‌کنندگان به‌عنوان تجارب جانشینی برای هریک از آن‌ها قلمداد می‌شود و با الگوگرفتن از فردی که مانند خودشان است، می‌توانند به شکل نیابتی موفقیت را در برخورد و تعامل با دانش‌آموزان دیگر تجربه کنند. همان‌گونه که بندورا معتقد بود رفتارهای انسان به‌وسیله مشاهدهٔ الگو فراگرفته می‌شود و از طریق تجارب جانشینی می‌توان در تشکیل و تقویت مهارت‌های جدید بهره‌گرفت، همان چیزی که در بحث آمایه‌های انگیزشی به دانش‌آموزان ارائه شد. (پوتیت، کیمل و ویلچینز: ۲۰۱۰) کفایت هیجانی



و توانایی‌های شناختی در مدل چهاربعدی فلنر موجب اصلاح شناخت‌های کنشی در قربانیان پرخاشگر شده که تداوم خود را در مراحل پیگیری نیز حفظ کرده است. به طور کلی آموزش مفاهیمی چون خودآگاهی، حل مسئله، رفتار جرئت‌مندانه، مدیریت هیجانات، مهارت‌های ارتباطی و...، با استفاده از تکنیک‌هایی چون ایفای نقش، الگوبرداری و تمرین در شرایط شبیه‌سازی شده فرضی، این امکان برای دانش‌آموزان فراهم شد تا از رفتارهای خویش آگاه شوند، رفتارهای جامعه‌پسندانه و مناسبی را جایگزین رفتارهای قلدرانه و خصومت‌آمیز کنند و در موقعیت‌های واقعی زندگی این مهارت‌ها را به کار ببرند. آموزش کفایت اجتماعی چهاربعدی فلنر توانست با آموزش چهار عنصر حیاتی در کفایت اجتماعی بر رفتارهای مطلوب اجتماعی دانش‌آموزان بیفزاید.

نتیجه‌گیری

از جمع‌بندی یافته‌های پژوهش‌های موجود مرتبط با آموزش کفایت اجتماعی در پدیده قلدری و قربانی شدن این نتیجه به دست می‌آید که کفایت اجتماعی علاوه بر اصلاح رفتاری نوجوانان موجب سازگاری اجتماعی، تحصیلی و شناختی آنان می‌شود. هم‌چنین این برنامه آموزشی برای دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی نیز اثربخش بوده است و موجب کاهش رفتارهای قربانی شدن، قلدری و زدو خورد در آنان شده است. مهاجرین به دلیل تعلق داشتن به گروه اقلیت از حمایت‌های اجتماعی و عاطفی کمتری نسبت به جامعه میزبان برخوردارند. در صورتی که توفیق سازگاری با شرایط مهاجرت برای مهاجرین حاصل نشود، در معرض آسیب و مشکلات فراوانی در زندگی قرار خواهند گرفت.

فهرست منابع

۱. اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش، (۱۳۹۴)، رواسازی مقیاس قلدری ایلی نویز در دانش آموزان ابتدایی شهر سمنان، مجله اصول بهداشت روانی، دوره ۱۷، شماره ۴، ۱۸۵-۱۷۸
۲. بشرپور، سجاد؛ مولوی، پرویز؛ شیخی، سیامک؛ خانجانی، سجاد؛ رجبی، مسلم و موسوی، سیدامین، (۱۳۹۲)، بررسی ارتباط شیوه‌های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش آموزان نوجوان، مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، دوره سیزدهم، شماره ۳، ص ص. ۲۶۴-۲۷۵
۳. بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ بدری گرگری، رحیم و دبیری، سولماز، (۱۳۸۹)، اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان قربانی قلدری با توجه به نوع جهت گیری اهداف اجتماعی، فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی، ۶(۲۳)، ۲۴-۱
۴. جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ پورمحمدرضای تجربشی، معصومه و عاشوری، محمد، (۱۳۹۲)، مقایسه اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری و کفایت اجتماعی بر رفتار سازشی دانش آموزان پسر با ناتوانی هوشی تحولی، مجله علوم رفتاری، ۷(۳)، ۱۹-۱۸۹
۵. سیف، علی اکبر، (۱۳۸۹). اندازه‌گیری، سنجش و اندازه‌گیری آموزش. چاپ سی‌ام. تهران: نشر دوران.
۶. نادری، فرح؛ پاشا، غلامرضا و مکوندی، فرزانه، (۱۳۸۶)، تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی-اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۳۳، ۶۲-۳۷
۷. یار احمدیان، نسرين، (۱۳۹۱)، ارتقای توانمندی‌های فردی-اجتماعی و سلامت





عمومی نوجوانان از طریق افزایش کفایت اجتماعی آنان، مجله علوم رفتاری، ۶(۳)،

۲۷۹ - ۲۸۸

8. Alfred. K. & Hillar. A. (2015). Review of the Relevance of Social Competence to Child's Development: Lessons Drawn. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2). Doi:10.5901/ajis.2015.v4n2p449
9. Arseneault, L. Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. Camodeca, M. Caravita, S. S. & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: the associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive behavior*, 41(4), 310-321.
10. Cook, C. R. Williams, K. R. Guerra, N. G. Kim, T. E. and Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
11. Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information- processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101
12. Currie, C. Zanotti, C. Morgan, A. Currie, D. De Looze, M. Roberts, C. Samdal, O. Smith, O. R. F. & Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Health Policy for Children and Adolescents, No. 6. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
13. Donnon, T. (2010). Understanding How Resiliency Development Influences Adolescent Bullying and Victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 101-113.
14. Durlak, J.A. Weissberg, R. P. Dymnicki, A. B. Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional

- Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
15. Espelage, D.L & Holt, M.K (2001). Bullying and Victimization during Early Adolescence: Peer Influences and Psychosocial Correlates, *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 123-42
 16. Farrell, A. D. Bettencourt, A. Mays, S. Kramer, A. Sullivan, T. & Kliewer, W. (2012). Patterns of adolescents' beliefs about fighting and their relation to behavior and risk factors for aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 787-802.
 17. Felix, E. D. Furlong, M. J. and Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*. 24(10), 1673-1695
 18. Harris, J.M. (2009). *Bullying, Rejection, and Peer Victimization. A Social Cognitive Neuroscience Perspective*. New York. Springer Publishing Company.
 19. Hertz, M. F. Jones, S. E. Barrios, L. David-Ferdon, C. and Holt, M. (2015). Association Between Bullying Victimization and Health Risk Behaviors Among High School Students in the United States. *Journal of School Health*, 85(12), 833-842.
 20. Holly, L. Little, M. Pina, A. & Caterino, L. (2015). Assessment of anxiety symptoms inschool children: A cross-sex and ethnic examination. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 297-309.
 21. Hymel, Sh. and Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
 22. Jones, P. B. (2013). Adult mental health disorders and their age at onset. *The British Journal of Psychiatry*, 54, 5e10.
 23. Kinderman, P. Schwannauer, M. Pontin, E. & Tai, S. (2013). Psychological





- processes mediate the impact of familial risk, social circumstances and life events on mental health. *PLoS One*, 8(10), e76564
24. School staff's perceptions and attitudes towards cyberbullying. Master's Thesis, Victoria University of Wellington.
 25. Mesarosova, M. Slovkovska, M. and Bavolar, J. (2014). Social Competencies and Self- Efficacy in University Students. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*. 1, 373-380
 26. Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 495–510
 27. Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
 28. Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth and Society*, 43(2), 727-751.
 29. Roland, E. (1998). School influences on bullying (Doctoral dissertation, Durham University). Retrieved from <http://theses.dur.ac.uk/1047/>
 30. Ryan, A. and Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246–1263.
 31. Sener, G. & Ozan, B. M. (2013). The violence perception of teachers and students at primary schools. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 7-20
 32. Swearer, S. M. Siebecker, A. B. Johnsen-Frerichs, L. & Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 305-328). New York: Routledge.

33. Visconti, K. J. B. K. Ladd and Clifford, C.A. (2013). Children's attributions for peer victimization: A social comparison approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 277-287.
34. Williford, A. Boulton, A. Noland, B. Little, T. D. Kärnä, A. and Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40:289-300
35. Williford, A. Elledge, L. C. Boulton, A. J. DePaolis, K. J. Little, T. D. & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.

۱۵۸



بهار و تابستان ۱۴۰۲



شماره پنجم



سال سوم



دوفصلنامه یافته‌های مدیریت آموزشی

