

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

یافته‌های مدیریت آموزشی

سال چهارم ❁ شماره هفتم ❁ بهار و تابستان ۱۴۰۳

صاحب امتیاز: دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر سید عبدالحمید ثابت

سرمدیر: دکتر محمد آصف محسنی (حکمت)

دبیر تخصصی: محمدعالم احمدزاده

ویراستار: زکریا فصیحی

طراح جلد و صفحه‌آرا: سید مهدی موسوی

هیئت تحریریه: حمیدالله شریفی، سید آقا حسن حسینی، غلام حسین ناطقی، محمد احسانی، محمد آصف محسنی

(حکمت)، محمد حیدر یعقوبی، محمد عارف صداقت، محمد داود سخنور، محمد علی حیدری، محمد علی 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 و راهنمای ارسال 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 ۶۵۰۰ کلمه و بیشتر از ۷۵۰۰ کلمه نباشد.
۴. افیلیشن مقاله در پاورقی صفحه اول شامل: عنوان وظیفه نویسنده، وابستگی سازمانی، ایمیل آدرس. اگر مقاله دو نویسنده یا بیشتر دارد: عنوان وظیفه نویسنده دوم، وابستگی سازمانی، ایمیل آدرس.

راهنمای تنظیم ساختار مقاله علمی

۱. چکیده: عنوان چکیده با فونت BNazanin11 پررنگ. متن چکیده بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ کلمه و با فونت BNazanin11 معمولی. در چکیده باید به تبیین موضوع، بیان هدف پژوهش، روش تحقیق، سؤال اصلی تحقیق، روش گردآوری داده‌ها و بیان مهم‌ترین یافته‌های تحقیق با اختصار اشاره شود. در چکیده باید از جملات کامل خبری با افعال سوم شخص ماضی معلوم استفاده شود. از علائم اختصاری و نقل قول مستقیم و ذکر عناوین فرعی پرهیز شود.
۲. کلیدواژه‌ها: حداقل ۴ و حداکثر ۷ واژه که با کامه از هم جدا شده باشد و در یک خط نوشته شود.
۳. مقدمه: در مقدمه به ترتیب به بیان مسئله، سؤال‌ها (و در مواردی به فرضیه)، پیشینه، ضرورت، هدف و ارائه تصویر کلی از ساختار مقاله، پرداخته شود.
۴. بدنه مقاله: باید دارای ساختار منطقی و متشکل از عناوین اصلی و فرعی [و فرعی‌تر] و برخوردار از انسجام محتوایی که در آن مدعا، استدلال، شواهد، تحلیل، استنتاج و مانند آن، آورده می‌شوند.
۵. نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری متنی است که به دستاوردهای تحقیق که عبارت است از پاسخ به سؤال‌های اصلی و فرعی و وضعیت فرضیه که اثبات یا رد شده، به‌صورت مختصر آورده می‌شود.
۶. ارجاع‌دهی به‌صورت درون‌متنی به شیوه APA باشد. مثال منابع تک‌جلدی: (محسنی «حکمت»، ۱۳۹۰: ۵۴۶)؛ منابع چندجلدی: (طباطبایی، ۱۳۷۴، ۱۸: ۴۰۲)
۷. فهرست منابع در پایان مقاله به شیوه APA ذکر شوند. مثال: محسنی «حکمت»، محمد آصف، (۱۳۹۰)، زنان در افغانستان (فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارها)، قم: انتشارات المصطفی (ص)

ارسال و پیگیری مقاله

۱. مقاله باید از طریق سامانه نشریات به این آدرس ارسال شود: <http://em.miu.edu.af>
۲. مراحل ارسال مقاله: ورد به سامانه نشریات از طریق آدرس فوق، انتخاب نشریه موردنظر، ثبت نام و ایجاد صفحه اختصاصی، ورود به صفحه اختصاصی با استفاده از نام کاربری و رمز عبور که سامانه می‌دهد و اقدام به ارسال مقاله طبق راهنمایی سامانه.
۳. پیگیری مقاله: آگاهی از روند دریافت، پذیرش اولیه، داوری، ارجاع برای اصلاح، پذیرش نهایی، ویراستاری، صفحه‌آرایی، انتشار الکترونیکی، از طریق همان صفحه اختصاصی، از سوی نویسنده قابل پیگیری است.

فهرست

- پیام ریاست نمایندگی جامعه المصطفی (ص) العالمیه در افغانستان..... ۱
- سخن سردبیر ۳
- بررسی تطبیقی سیستم نصاب تعلیمی «تربیت معلم» کشورهای افغانستان و مالیزیا..... ۷
محمد ظاهر فہیمی
- سازمان به مثابه «موجود زنده» از منظر قرآن..... ۲۵
روح الله حمیدی | محمد عالم احمدزاده
- بررسی تفاوت بازدهی آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان..... ۴۳
نرگس برائی | هدی لاجوردی
- نقش نظریه خبرپردازی در ایجاد انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان..... ۶۱
میثم سلطانی | محمد حیدر یعقوبی
- تبیین رویکرد بدیع «پدیدارشناسی فهم» و احصای دلالت‌های آن در ساحت تعلیم و تربیت..... ۸۵
هادی کهن‌دل | داود سخنور
- نقش مادر در تربیت عاطفی و اخلاقی فرزند..... ۱۰۹
محمد عارف صداقت

پیام ریاست نمایندگی جامعه المصطفی (ص) العالمیه در افغانستان

پیشرفت بشر در زمینه‌های علم، فرهنگ، اخلاق و معنویت، مرهون تلاش‌ها و پژوهش‌های خستگی‌ناپذیر عالمان، اندیشمندان و نویسندگانی است که عمر پربرکت خود را وقف پژوهش و کشف رازهای هستی نموده‌اند؛ همان‌ها که ارزش والای حقیقت‌جویی و گوهر تقوا و فضیلت را هرگز به متاع و مقام زودگذر دنیا نفروخته‌اند. به همین جهت است که عالمان و اصحاب قلم در مکتب اسلام، ارج و منزلتی ویژه دارند و از دانشمندان و صاحبان اندیشه، با بهترین تجلیل‌ها و تمجیدها یاد می‌شود. در باب اهمیت قلم و اندیشه همین بس که در آموزه‌های اسلامی، مداد علما برتر از خون شهیدان و تکریم اندیشمندان، به‌عنوان وارثان انبیای الهی، در حکم احترام گذاشتن به خداوند و پیامبر قلمداد شده است؛ زیرا حیات برتر انسانی در تفکر اسلامی، درگرو اندیشه و ایمان است. لذا فرزاندگانی که با اندیشه و قلم خود مشعل دانش و معرفت را فرا راه انسان‌ها برمی‌افروزند، حق عظیمی بر عهده بشریت دارند و شایسته‌ترین ستایش‌ها و قدردانی‌ها هستند.

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

امروزه یکی از ابزارهای مؤثر برای توسعه آموزش پژوهش‌محور، انتشار مجلات علمی است. به همین دلیل نشریات دانشگاهی به‌بخش جدایی‌ناپذیری از ساختار دانشگاه‌ها و مؤسسات تحصیلاتی عالی تبدیل شده است. گروه‌های علمی دانشگاهی برای پیشبرد مقاصد آموزشی و پژوهشی خود و به‌منظور توسعه

دانش بشری، نشریه‌های علمی پژوهشی را تأسیس کرده و یافته‌های پژوهشی با گزارش‌های آموزشی اعضای هیئت علمی خود را در آن منتشر می‌کنند تا به دست دیگر دانش‌دوستان نیز برسد.

نمایندگی جامعة المصطفی^(ص) در افغانستان همواره نسبت به توسعه علم و پژوهش همراه با 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 آکادمیک، ایجاد وحدت رویه در فرایند چاپ و نشر مجلات علمی، واحد نشریات را در مرکز پژوهشی دانشگاه ایجاد کرده است. با توجه به اهمیت و ضرورت پژوهش و با عنایت به این که یکی از مهم‌ترین رسالت‌های هر نهاد آموزشی و دانشگاهی، اهتمام به تحقیقات بنیادی و پژوهش‌های کاربردی است، گسترش کمی و کیفی فعالیت‌های پژوهشی و نشراتی، به‌ویژه در حوزه مجلات علمی، مدنظر قرار گرفت. پس از فراهم شدن زیرساخت‌های لازم، مانند خرید سامانه جامع مدیریت نشریات علمی «سیناوب»، دوازده مجله علمی تخصصی ایجاد شد که مرتب به‌صورت دو فصلنامه در قالب چاپ فیزیکی و الکترونیکی منتشر می‌شود. 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 می‌کند که نظریات و آثار علمی نویسندگان افغانستانی در سطح جهان در دسترس علاقه‌مندان و اصحاب علم و اندیشه قرار بگیرد.

لازم می‌دانم از تمام همکاران و نویسندگانی که زمینه تحقق این مهم را فراهم کرده و بستر بسط معارف را گسترانده‌اند، قدردانی کنم و برای همه عزیزان توفیقات روزافزون الهی، استدعا نمایم.

سخن سردبیر

آموزش و پرورش به مثابه نهاد تعلیمی و تربیتی، مسئولیت تعلیم و تربیت نیروهای انسانی متخصص و متعهد برای نهادها و بخش‌های مختلف جامعه، اعم دولتی و غیردولتی را به عهده دارد. تمام نهادهای اجتماعی، به خصوص نهادهای علمی، فرهنگی و تربیتی، به صورت مستقیم و غیرمستقیم، از آموزش و پرورش اثر می‌پذیرند. هرچند در دوران معاصر به این نهاد بیشتر با رویکرد پراگماتیستی و عمل‌گرایانه نگریسته می‌شود و رسالت اساسی آن به تولید و عرضه نیروهای متخصص برای بازار کار فروکاسته شده است؛ اما اگر علاوه بر بعد آموزشی، به بعد تربیتی آن نیز توجه شایسته و بایسته شود، نقش آفرینی نهاد آموزش و پرورش به مراتب بیشتر خواهد شد؛ زیرا مدیریت علمی و درعین حال سالم و جامع‌نگر آموزش و پرورش، نقش تعیین‌کننده در رشد و انکشاف جامع و متوازن جامعه در عرصه‌های مختلف علمی، فرهنگی، اخلاقی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و غیره دارد.

رشته مدیریت آموزشی که از رشته‌های علمی بین رشته‌ای و از شاخه‌های بسیار مهم علوم تربیتی است، هرچند در بستر اومانیستی و سکولار غرب روییده است؛ اما علم ذاتاً اومانیستی و سکولار نیست، بلکه می‌توان با رویکرد اسلامی و توحیدی نیز به آن نگریست و مدیریت آموزشی مبتنی بر باورها و مبانی اسلامی را تولید و برای جهانیان عرضه کرد. به نظر می‌رسد در فرآیند اسلامی سازی علوم انسانی، یکی از رشته‌های بسیار مهمی که باید از منابع اسلامی و بر اساس مبانی متقن و جهان‌بینی اسلامی سامان یابد، فلسفه مدیریت آموزشی و سپس دانش مدیریت آموزشی است. اهمیت اسلامی سازی مدیریت آموزشی از آن جهت مضاعف است که درون‌داد، فرآیند کاری و برون‌داد آن، نیروهای انسانی جامعه است که بخش‌های مختلف جامعه را مدیریت و رهبری خواهند کرد. این رشته علمی می‌کوشد با تربیت نیروهای انسانی موفق و متخصص بسترهای لازم را برای مدیریت درست آموزش و پرورش فراهم سازد تا از این طریق بتوان نیروهای انسانی متخصص و متعهد برای

بخش‌های مختلف جامعه تربیت کرد.

اگر بپذیریم که مهم‌ترین و بزرگ‌ترین سرمایه نهادها و سازمان‌ها علمی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و غیره، نیروهای انسانی متعهد و متخصص است، جایگاه و نقش تعیین‌کننده رشته علمی مدیریت آموزشی، به مثابه منبع علمی و عامل مؤثر در تربیت نیروهای انسانی، بهتر و بیشتر روشن می‌گردد؛ زیرا مهم‌ترین رسالت این رشته علمی، تولید و ارائه یافته‌های جدید علمی برای ارتقای هرچه بیشتر شاخص‌های کیفی نهادهای آموزشی و تربیت نیروهای انسانی متعهد و متخصص برای مدیریت درست، سالم و کارآمد آموزش و پرورش است تا از این طریق بتوان نیروهای انسانی نخبه و متخصص برای بخش‌های مختلف تحویل جامعه داد. از آنجا که مدیریت آموزشی ارتباط مستقیم با تربیت نیروهای انسانی و مدیران جامعه دارد، اهتمام نسبت به بعد تربیتی و اخلاقی در این رشته علمی از اهمیت مضاعف برخوردار است. 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 جهان اسلام، به خصوص در کشور اسلامی افغانستان، یک رشته کاملاً نوپا و کمتر شناخته شده است. به خاطر مؤثریت و کارکردهای علمی و تربیتی مدیریت آموزشی، دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) _ افغانستان که دغدغه توسعه علمی و تربیت نیروهای انسانی متعهد و متخصص برای جامعه اسلامی افغانستان را دارد، از بدو تأسیس خود این رشته علمی را تأسیس کرد که به خوبی مورد توجه جامعه علمی، به خصوص مدیران و معلمان مکاتب قرار گرفت. 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، غنای علمی و مؤثریت هرچه بیشتر این رشته علمی علاوه بر آموزش مؤثر، نیازمند پژوهش و یافته‌های جدید علمی، آن هم با رویکرد اسلامی



است. یافته‌های جدید مدیریت آموزشی، می‌تواند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت در عرصه‌های مختلف، به خصوص مدیریت در سطح معارف و تحصیلات عالی را از لحاظ کیفی متحول سازد. هراندازه که این رشته روزآمد و همگام با پیشرفت‌های علمی باشد، به همان پیمانه آموزش و پرورش و تحصیلات عالی روزآمد و کارآمد خواهد بود. از همین رو، دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان علاوه بر آموزش این رشته علمی و تربیت صدها محصل نخبه، با راه‌اندازی و انتشار مجله «یافته‌های مدیریت آموزشی» که هفتمین 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 هفتم یافته‌های مدیریت آموزشی بر غنای این مجله علمی افزودند، منتظر مقالات علمی محققان گرامی برای شماره‌های بعدی هستیم. بدون تردید خلق آثار علمی در این عرصه، از مصادیق روشن صدقه جاریه و خدمت به جامعه علمی است.

بررسی تطبیقی سیستم نصاب تعلیمی «تربیت معلم» کشورهای افغانستان و مالیزیا

محمد ظاهر فهمیمی^۱

چکیده

هدف این تحقیق، بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم دو کشور مالیزیا و افغانستان است تا خلأها و مشکلات نظام تربیت معلم افغانستان، شناسایی و گوشزد شود. تحقیق انجام شده از نوع کاربردی و از جمله مطالعات تطبیقی است که به روش کیفی صورت گرفته و در آن، اسناد مرتبط به حوزه تعلیم و تربیت دو کشور ذکر شده و سپس با استفاده از روش تمام شماری و بر اساس تحلیل متن و کدگذاری موضوعی، بررسی و تحلیل شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که این دو کشور، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی مدنظر قرار داده و از این رهگذر، تلاش کرده‌اند تا دوره‌های مختلف تعلیمی را به‌گونه‌ای تدوین و تنظیم نمایند که نیازهای تعلیمی جامعه را تأمین نمایند. تفاوت اصلی دو کشور در این است که در تربیت معلم مالیزیا توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری برنامه‌ها بیشتر است؛ اما در نظام تربیت معلم افغانستان بر کسب حداکثری دانش تئوریک تمرکز شده است. برای تدوین و تعیین اهداف در هر دو کشور دولت و حکومت دخالت تام و مستقیم دارد و نظام تربیت معلم به گونه‌ای، در قالب پلان ارشادی اداره می‌شود.

کلیدواژه‌ها: معلم، تربیت معلم، نظام آموزشی، افغانستان، مالیزیا

مقدمه

نظام آموزشی هر کشور، اساس و بنیاد پیشرفت جامعه آن را تشکیل می‌دهد. در جهان امروز، با توجه به چالش‌های نظیر جهانی شدن^۱، توسعه فناوری و نیاز به قوای کار ماهر، بهبود و اصلاح نظام‌های آموزشی بیش از پیش اهمیت یافته است. از سوی دیگر، نظام‌های آموزشی در جهان تحت تأثیر فرهنگ، تاریخ، سیاست و اقتصاد کشورها قرار دارد. به همین دلیل این نظام‌ها به تبع تفاوت و تنوع فرهنگی، تاریخی، سیاسی و اقتصادی کشورها نیز متفاوت است. البته نظام تربیت معلم دو کشور شباهت‌هایی هم دارد که گاه می‌توان از طریق مطالعه و مقایسه، نظام‌های آموزشی یک کشور را به صورت مؤثری بهبود بخشید و مشکلات آن را اصلاح کرد. این نوع مطالعات به تحلیل و بررسی نقاط قوت و ضعف نظام‌های آموزشی مختلف می‌پردازد و می‌تواند در شناسایی بهترین شیوه‌ها و استراتژی‌های آموزشی راهنمای خوب و راهگشا باشد. برخی از جنبه‌های کلیدی این کمک‌ها عبارتند از شناسایی نقاط قوت و ضعف، الگوگیری از موفقیت‌ها، استفاده بهینه از منابع و امکانات و پیدا کردن زمینه‌ها و روش‌های مشترک و همکاری‌ها و نظیر آن‌ها. این سخن بدان معنا است که در مطالعات مقایسه‌ای نظام‌های آموزشی کشورها، می‌توان نقاط قوت نظام‌های دیگر را شناسایی کرد و به عنوان منبع الهام‌بخش مورد استفاده قرار داد. ضعف‌های یک نظام آموزشی را بهتر درک کرد و به اصلاح آن‌ها پرداخت. مطالعات مقایسه‌ای معمولاً شامل بررسی تجارب موفق و ناموفق کشورهای دیگر است. این تجارب می‌تواند شامل رویکردها، روش‌های تدریس و پالیسی‌های آموزشی باشد که در شرایط محلی کشورهای دیگر نیز قابل تطبیق است. علاوه بر این، میزان و چگونگی هزینه‌های آموزشی و منابع مورد استفاده در کشورهای مختلف، می‌تواند کمک کند تا با توجه به ویژگی‌های محلی به بهینه‌سازی هزینه‌ها و تخصیص بهتر منابع پرداخت و بهترین شیوه‌های عملی دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت را شناسایی و به شکل مناسبی تطبیق و عملیاتی کرد.

1. Globalization



همچنین مسئله مهم دیگری که می‌تواند به‌عنوان نتیجه مطالعات مقایسه‌ای نظام‌های آموزشی تلقی شود، ایجاد بسترهای همکاری و تقویت روند پالیسی‌سازی کشورها است. مطالعات مقایسه‌ای می‌تواند باعث برقراری ارتباطات و همکاری‌های بین‌المللی در زمینه تعلیم و تربیت شود؛ به گونه‌ای که کشورهای مختلف از طریق آن به یادگیری متقابل پرداخته تجربیات خود را با دیگران شریک سازند. طبیعی است که این فرایند باعث تقویت جریان پالیسی‌سازی و تصمیم‌گیری‌های تعلیمی می‌شود و به‌عنوان مبنای پالیسی‌سازی در حوزه معارف و تحصیلات عالی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. ارائه داده‌ها و شواهد مستند کشورها به مسئولان یک مملکت اجازه می‌دهد که تصمیمات بهتری اتخاذ کنند و رویکردهای منطقی‌تری برگزینند. بنابراین مطالعات مقایسه‌ای به‌عنوان یک ابزار مفید برای توسعه و بهبود نظام‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود.

کشورهای افغانستان و مالیزیا به‌عنوان دو کشور مسلمان، تجربه‌های آموزشی منحصر به فردی دارند که با وجود تفاوت‌های بارز، شباهت‌هایی نیز بین آن‌ها قابل توجه و مطالعه است. این تفاوت‌ها و شباهت‌ها می‌تواند به درک بهتری از چالش‌ها و فرصت‌های موجود در هر دو کشور کمک کند. مقاله حاضر، کوشیده است تا به اقتضای ضرورت محدود و خرد بودن موضوع، شباهت‌ها و تفاوت‌های مهم تربیت معلم دو کشور را مورد مطالعه قرار دهد. بدین جهت سؤالاتی که در این ارتباط طرح کرده است، این است که دو کشور افغانستان و مالیزیا از نظر اهداف تربیت معلم چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند؟ این اهداف از جانب کدام آدرس‌هایی قانونی یا سازمانی تعیین و تعریف می‌شود؟ شباهت‌ها و تفاوت‌های محتوای آموزشی نظام تربیت معلم در این دو کشور کدام است؟ نظام مالی تربیت معلم دو کشور چگونه قابل ارزیابی است و سند تحصیلی معلمی در این دو کشور چگونه قابل مقایسه است؟

۱. جایگاه و رویکردهای تربیت معلم

آنچه به‌صورت جهانی مورد توافق است، این است که نظام تربیت معلم به‌منظور ایجاد توانمندی‌ها و انکشاف ظرفیت‌های لازم در معلمان بالقوه، جهت ارائه

آموزش‌های لازم به معلمان است؛ اما این که این توانمندی‌ها و ظرفیت‌ها چیست و چگونه باید در معلمان بالقوه ایجاد شده و انکشاف نماید، رویکردها، دیدگاه‌ها و نظریه پردازی‌های متفاوتی ارائه و حتی به کار بسته شده است. به عنوان مثال هانتلی^۱ (۲۰۰۸)، یکی از نظریه پردازان حوزه مطالعات نظام تربیت معلم معتقد است که تربیت معلم باید در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای متمرکز باشد. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت معلم و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود.

هایرمن و بومهان (۲۰۰۵) به مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزش‌یابی اشاره کرده‌اند. ویلگاس و ریمرس^۲ (۲۰۰۷) به مؤلفه‌های روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی در تربیت معلم پرداخته‌اند. دکتر حسن ملکی (۱۳۹۱) معتقد است در تربیت معلم باید به مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌های معلم توجه شود و فرایند تربیت معلم با تمرکز بر پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی^۳، عاطفی^۴ و روانی حرکتی^۵ افراد تحت آموزش انجام گیرد.

این تفاوت‌ها در عرصه عمل و اجرا نیز به وضوح دیده می‌شود و کشورهای مختلف روش‌ها و رویکردهای متفاوتی را در پیش گرفته‌اند. در حقیقت تجارب کشورهای گوناگون نشان می‌دهد کشورها در زمینه توجه به تربیت معلم به عوامل متفاوتی توجه می‌کنند. (دی و ویکاف، ۲۰۱۳) بسیاری از کشورها به این نتیجه رسیده‌اند که به منظور رشد و توسعه نظام آموزشی کشور، باید به تربیت معلم آن کشور بها دهند و به غنی ساختن دوره‌های مذکور بپردازند. (مونديا، ۲۰۱۴) در پژوهش میراجاکار و

1. Huntley
 2. Villegas & reimers
 3. Cognitive Competencies
 4. Affective Competencies
 5. Psychomotor Competencies



پاتیل، (۲۰۱۳) مطرح شده است که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، فرایند تربیت معلم مشکلات عدیده‌ای همچون تکیه بر روش‌های سنتی تدریس، بی‌توجهی به فناوری‌های آموزشی و مشکلاتی از این قبیل رواج دارد؛ درحالی‌که کشورهای انکشاف یافته در زمینه تربیت معلم به استفاده از دانش روز و بهره‌گیری از نظریه‌هایی جدید آموزشی، استفاده از فناوری و مهارت‌آموزی معلمان تأکید فراوان دارند. سهیلی و بابا شیخ دستی (۱۳۹۴) در یک پژوهش تطبیقی، گزینش و تربیت معلمان در ایران را که از نظر نظام تربیت معلم و فرایند آن بسیار شبیه نظام تربیت کشور ما است. به این نتیجه رسیده که در مقایسه با نظام تربیت معلم آمریکا، ایران نیازمند انجام تحقیقات تطبیقی برای رفع عقب‌ماندگی برنامه‌های تربیت معلم، تغییر مقطع ورود به تربیت معلم از دیپلم به حداقل لیسانس، ایجاد مدارس آموزشی به‌منظور کم کردن فاصله نظریه و عمل در مؤسسات تربیت معلم، ایجاد اتحادیه معلمان و مؤثر ساختن نظرات این اتحادیه در تصمیمات مربوط به معلمان و افزایش حقوق و مزایای معلمان؛ مانند سایر کارکنان به‌منظور ارتقای شأن و جایگاه معلمان، ایجاد تنوع در برنامه‌های تربیت معلم با توجه به شرایط منطقه‌ای، ارتقای مؤسسات تربیت معلم به مؤسسه‌های دانشگاهی، ندادن تضمین شغلی در مؤسسات تربیت معلم و استخدام معلم به‌وسیله مدارس و نواحی آموزشی است.

همچنین در این زمینه، پژوهشی با عنوان «وضعیت معلمان و تدریس حرفه‌ای در برخی از کشورهای جهان» انجام گرفته است و ۷۳ کشور جهان را در سال‌های ۲۰۱۴ و ۲۰۱۵ از نظر وضعیت تربیت معلم بررسی نموده است. در این پژوهش نشان داده شده است که تحولات جهانی، نیازهای جدیدی را برای جریان تربیت معلم مطرح کرده است. نیازهایی که آماده‌سازی معلمان را برای ایفای نقش و انجام وظایفش پیچیده و دشوار کرده است. این سخن بدان معنا است که در دوران کنونی دانش و توانمندی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان باید افزایش یابد و با تحولات آینده هماهنگ شود. در این میان کشورهای انکشاف یافته و برخی از کشورهای در حال انکشاف، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای مواجهه با این تحولات تدارک دیده‌اند و

در برنامه‌های تربیت معلم خود تغییرات و تحولاتی را ایجاد کرده‌اند که با توجه به ضرورت‌های زندگی و پیچیدگی‌های روز دنیای کنونی است؛ اما بسیاری از کشورها نیز هستند که در این وادی تدبیر مناسب و برنامه‌های ضروری را روی دست نگرفته و به نظر می‌رسد که دیر یا زود گرفتاری‌های ناگواری را تجربه خواهند کرد.

یکی از ابعاد پیچیده و دشوار فرایند تربیت معلم، برنامه‌های درسی یا نصاب تعلیمی است که از اواخر دهه ۱۹۷۰ محققان و متصدیان تعلیم و تربیت متوجه ماهیت پیچیده اجرای تغییر در برنامه‌های درسی شدند. (اشنایدر و همکاران ۱۹۹۲) بر همین اساس، فرایند تغییر برنامه درسی «به جعبه سیاه» تعبیر شد (اسلیوان، ۲۰۰۲) و بیش از پیش مورد توجه قرار گرفت و تلاش‌ها بر اجرایی سازی آن، که یکی از پرچالش‌ترین اقدامات تعلیمی و تربیتی است، روی دست گرفته شد. به‌زعم کانلی و لانتز (۱۹۹۱) رویارویی با مشکلات متعدد در هنگام اجرای تغییر، اجتناب‌ناپذیر است. بر همین اساس، آشکار شد که ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی بسیار پیچیده‌تر از آن است که در ابتدا به نظر می‌رسید.

۲. افغانستان و مالیزیا در نگاه کلی

کشور مالیزیا، استقلال خود را در سال ۱۹۵۷م. به دست آورده است. این کشور از نظر جغرافیایی در جنوب شرقی آسیا واقع شده و شامل دو بخش اصلی است؛ مالیزیا غربی (نیمه جزیره‌ای) و مالیزیا شرقی (جزیره بورنئو). این کشور دارای آب و هوای گرمسیر است و بارندگی‌های زیادی دارد. به همین دلیل از نظر زیستی، دارای تنوع فوق‌العاده‌ای است. نفوس مالیزیا حدود ۳۳ میلیون نفر و شامل اقلیت‌های مختلفی از جمله مالایی‌ها، چینی‌ها و هندی‌ها می‌باشد. زبان رسمی مالیزیا «مالایی» و دین رسمی این کشور اسلام است. فرهنگ مالیزیا ترکیبی از فرهنگ‌های مختلف است و به همین دلیل در طول سال جشنواره‌های متنوعی در آن برگزار می‌شود. اقتصاد مالیزیا یکی از اقتصادهای با رشد سریع در آسیا به شمار می‌رود و این کشور از جمله کشورهای در حال انکشافی شمرده می‌شود که به سرعت در حال دست یافتن به



استندردهای بین‌المللی، شاخص‌های انکشاف عمومی و همه‌جانبه است. همچنین مالیزیا دارای منابع طبیعی غنی، مانند نفت و گاز است و به‌عنوان یکی از تولیدکنندگان اصلی روغن نخل شناخته می‌شود. گذشته از همه این‌ها کشور مالیزیا در زمینه‌های تکنالوژی، گردشگری و تولید محصولات الکترونیکی، پیشرفت چشم‌گیر و حتی رقابت‌کننده در سطح جهانی دارد.

افغانستان در سال ۱۹۱۹م. به‌عنوان یک کشور مستقل شناخته شده است. این کشور در مرکز آسیا قرار گرفته و با کشورهای ایران، پاکستان، تاجیکستان، ازبکستان و ترکمنستان مرز مشترک دارد. کوه‌های بلند، دشت‌های هموار و دره‌های عمیق در این کشور، ویژگی‌هایی است که آن را از مالیزیا به‌صورت قابل توجهی متفاوت می‌کند. آب و هوای این کشور در نواحی مختلف متغیر است و مناطق کوهستانی دارای زمستان‌های سرد و تابستان‌های معتدل است. نفوس افغانستان دقیقاً معلوم نیست. باین‌حال، بر اساس حدس و گمان‌ها، نفوس آن را مجموعه‌ای در حدود ۳۰ تا چهل میلیون نفر تخمین می‌زنند. تنوع قومی و نژادی در این کشور وجود دارد و دین رسمی و مسلط آن اسلام است. اقتصاد افغانستان به دلیل جنگ‌ها و ناامنی‌های طولانی‌مدت، بسیار ضعیف و رشد نیافته است و بیشتر به زراعت و محصولات کشاورزی متکی است. عمده‌ترین محصولات آن شامل انواع میوه تازه و خشک و دانه‌های روغنی است. ضعف نهادهای مدیریتی و زیرساخت‌های اقتصادی و انکشافی مشکل اصلی و اساسی اقتصاد افغانستان به‌شمار می‌رود و این کشور از نظر صنعت و تجارت در وضعیتی قرار ندارد که بتواند در دنیای امروز، مورد توجه قرار گیرد و به حساب آید. بر اساس این توضیح مختصر می‌توان گفت که کشور مالیزیا به‌عنوان یک کشور در حال توسعه با اقتصاد رو به رشد و موجودیت و پذیرش تنوع فرهنگی، از نظر کلی در جریان پیشرفت و ثبات قرار دارد و از نظر مسائل خاص آموزشی در سطح بسیار بهتری رو به جلو حرکت می‌کند. دولت این کشور با هدف بهبود کیفیت و دسترسی به آموزش، برنامه‌های متعددی را به‌خصوص در زمینه دسترسی حداکثری به تعلیم و تربیت و نیز ارتقای کیفیت دوره ابتدایی و متوسطه در مدت تقریباً نیم‌قرن عمر

موجودیت خود، به‌عنوان کشور مستقل، طراحی، تدوین و تطبیق کرده و در هر مرحله، نظام آموزشی خود را بهبود داده است. (کور و کور، ۲۰۱۶) این در حالی است که افغانستان، تاریخی پرچالش داشته و نظام آموزشی آن تحت تأثیر جنگ‌ها، ناآرامی‌ها و محدودیت‌های اجتماعی قرار گرفته است. نظام آموزشی این کشور به‌شدت تحت تأثیر سنت‌های مذهبی و فرهنگی قرار داشته و کیفیت، تنوع و کارآمدی آموزش با واقعیت‌های زندگی مردم آن و جهان‌چندان هماهنگی نداشته است. (یونیسف، ۲۰۲۱) بدین جهت شکی باقی نمی‌ماند که این وضعیت آموزشی نظام تربیت معلم افغانستان را در جهت منفی متأثر می‌سازد به همان میزان که وضعیت مثبت آموزشی در مالیزیا، می‌تواند به نظام تربیت معلم مالیزیا کمک کند.

۳. نظام تربیت معلم در مالیزیا

نظام تربیت معلم در کشور مالیزیا یکی از جنبه‌های کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش در این کشور است. سیستم آموزشی مالیزیا به‌منظور تأمین نیازهای آموزشی و فرهنگی جامعه این کشور طراحی شده و نظام تربیت معلم نیز نقش مهمی در این راستا ایفا می‌کند. این نظام تحت نظارت وزارت تعلیم و تربیت این کشور قرار دارد و شامل مراحل مختلفی است که به تربیت معلمان با کیفیت و متعهد می‌پردازد. معلمان در مالیزیا معمولاً باید حداقل مدرک لیسانس را داشته باشند. بیشتر دوره‌های تربیت معلم در دانشگاه‌های دولتی و خصوصی ارائه می‌شود و شامل آموزش‌های نظری و عملی هستند. این دوره‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده که مهارت‌های آموزشی، مدیریتی و رفتارهای حرفه‌ای معلمان را تقویت کنند. (محمد رانی و همکاران، ۲۰۲۰)

تربیت معلم در مالیزیا شامل سه مرحله مقدماتی، عملی و توسعه یا انکشاف حرفه‌ای می‌شود. در مرحله مقدماتی، محصلان تربیت معلم به‌صورت نظری و عملی با مبانی تعلیم و تربیت آشنا می‌شوند که شامل روانشناسی تربیتی، روش‌های تدریس و سنجش و ارزیابی یادگیری می‌شود. در مرحله عملی یا عملیاتی، محصلان باید



دوره‌ای از کارآموزی در مکاتب را طی کنند که به آن «تمرین معلمی»^۱ گفته می‌شود. این مرحله به معلمان آینده، امکان می‌دهد که تجربه‌های واقعی در صنف‌های درسی را کسب نمایند. مرحله سوم یا «توسعه حرفه‌ای» پس از فارغ‌التحصیلی، محصلان دوره تربیت معلم اجرا می‌شود و در آن آموزش‌هایی ارائه می‌گردد که به توسعه مهارت‌ها و دانش آنان و به‌روز نگه‌داشتن معلومات و مهارت‌های ضروری برای ارتقای کیفیت تدریسشان در صنف‌ها کمک می‌کند.

نظام تربیت معلم مالیزیا اگرچه یکی از نظام‌های قوی و مؤثر تربیت معلم در سطح دنیا به حساب می‌آید؛ اما با این حال، گرفتار مشکلاتی نظیر کمبود کمی معلمان و کاهش انگیزه جوانان برای مشارکت در آن است. بدین جهت در دولت مالیزیا برنامه‌های جهت تشویق جوانان به حرفه معلمی روی دست است که هدف آن جذب و ایجاد انگیزه در جوانان برای ورود و ادامه شغل معلمی است. مانند برگزاری دوره‌های آموزشی با محتوای به‌روز و مشارکت دادن بیشتر معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و امثال آن.

۴. نظام تربیت معلم در افغانستان

نظام تربیت معلم در افغانستان که اخیراً تحت عنوان: «ریاست تربیه معلم و انکشاف مسلکی» فعالیت می‌کند، تحت نظارت و مدیریت وزارت معارف این کشور اداره می‌شود. مطابق قوانین مسئولیت اصلی تربیت و مسلکی‌سازی جوانان داوطلب، به عهده ریاست تربیه معلم و انکشاف مسلکی و نیز پوهنتون تعلیم و تربیت کابل است. اکثر برنامه‌های تربیت معلم در دو سطح چهارده پاس و لیسانس ارائه می‌شود که عمدتاً شامل دوره‌های نظری و خیلی کمتر دوره عملی می‌شود. دوره آموزشی معمولاً شامل موضوعات درسی مانند روش تدریس، روان‌شناسی تربیتی، مدیریت صنف، سنجش و ارزیابی یادگیری و تدریس آموزی می‌شود. (یونسکو، ۲۰۲۱)

نظام تربیت معلم در افغانستان با چالش‌های فراوانی مانند کمبود منابع، عدم

1. Teaching Practicum
2. UNESCO

دسترسی به فرصت‌های آموزشی و فقدان برنامه‌های جدید و به‌روز مواجهه است. ناپایداری‌های سیاسی و اجتماعی نیز بر تأثیرگذاری و کارایی این نظام تأثیر منفی گذاشته است. همچنین کیفیت آموزش به دلیل نبود معلمان با صلاحیت و بی‌توجهی به نیازهای واقعی محیط‌های آموزشی آسیب دیده است. (بانک جهانی^۱، ۲۰۲۰)

البته پیشتر دولت افغانستان برخی نهادهای بین‌المللی چون یونسکو و بانک جهانی تلاش‌هایی برای بهبود کیفیت نظام تربیت معلم در افغانستان کرد که از جمله آن‌ها، برگزاری دوره‌های آموزشی ارتقای ظرفیت برای معلمان برای ارتقای مهارت‌های آموزشی و فراهم کردن حمایت‌های مالی و فنی برای مراکز تربیت معلم بود. با این حال، این تلاش‌ها نتایج چندان ملموسی برای کشور نداشته است و حرفهٔ معلمی همچنان از مشکلات فراوانی که پیش از آن داشت، رنج می‌برد.

۵. شباهت‌ها و تفاوت‌های نظام تربیت معلم در افغانستان و مالیزیا

در وجه شباهت و تفاوت کشور مالیزیا و افغانستان از جهت اهداف آموزشی تربیت معلم، این نکته قابل توجه است که در کشور مالیزیا و نیز در افغانستان، توسعه دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، در محور اقدامات و برنامه‌ریزی‌ها قرار دارد و تربیت معلم به منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تعلیمی و تحصیلی طراحی، تدوین و اجرا می‌شود. با این حال، در افغانستان کسب دانش‌های نظری بیشتر مورد توجه قرار دارد و معلمان بیشتر برای ارائه «دانش سازمان‌یافته» آماده می‌شوند؛ اما در کشور مالیزیا مسئله فراگرفتن مهارت‌های عملی توأم باعلاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های تحصیلی و مهم‌تر از آن، خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی هدف اساسی تربیت معلم تلقی می‌شود. (الهامیان، ۱۳۹۷؛ جعفری، ۱۳۹۸)

در مورد مرجعیت تصمیم‌گیری نسبت به هدف‌های آموزشی تربیت معلم، دو کشور مالیزیا و افغانستان، تفاوت اصلی در این است که در مالیزیا، اهداف آموزشی، دو مرجع کلان تصمیم‌گیری، یعنی دولت و مجلس هر دو در تصویب و تعیین اهداف،



نقش اصلی را دارند؛ اما در افغانستان، اهداف آموزشی تربیت معلم به صورت نهایی و انحصاری توسط وزارت معارف تعیین می‌شود. در این پروسه مسئله نیازسنجی به صورت عملی و عملیاتی مطرح نیست و بیشتر بر شکلیات، رویه‌های پیشین و تشخیص کارشناسان مسائل معارف کشور تکیه می‌شود (نایینی، س. ۱۳۹۶)

در مورد شباهت‌ها و تفاوت‌های محتوا و روش آموزش در نظام تربیت معلم کشور مالیزیا و افغانستان باید گفت که بخش اصلی دروس یا محتوای آموزشی تربیت معلم دو کشور را مسائل مربوط به چگونگی تدریس و تعلیم شاخه‌های علمی تعریف شده مانند ریاضی، زبان مادری، بیالوژی، جغرافی، فیزیک و امثال آن تشکیل می‌دهد (هال، د. ۲۰۲۰؛ حسینی، ع. ۱۳۹۹). در هر دو کشور (البته در کشور افغانستان به مراتب کمتر) مسئله یادگیرنده محوری، فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی و تحصیل تکنالوژیک کمتر مورد توجه قرار دارد. با این حال، مالیزیا از این نظرها وضعیت بسیار بهتری نسبت به افغانستان دارد و محتوای آموزشی تربیت در آن کشور به مراتب به‌روزتر، عملیاتی‌تر و هماهنگ‌تر با دنیای مدرن و انکشاف یافته است. محتوا در این کشور به صورت مرتب روزآمد می‌شود. مسئله یادگیری زبان انگلیسی اهمیت دارد و مسائل مربوط به روان‌شناسی، به خصوص روان‌شناسی تربیتی که از دروس بنیادی در هرگونه فعالیت تربیتی و آموزشی می‌باشد، از اهمیت به مراتب بالاتری برخوردار است. همچنین، متعلمان دوره تربیت معلم آمادگی‌های بسیار بیشتری دارند و ظرفیت‌های فراگیری دانش و مهارت‌های عملی معلمی در آنان بسیار بیشتر است. این در حالی است که در افغانستان، هرچند این مسائل به صورت لفظی یا رسمی به عنوان پالیسی‌های دولت در قبال تربیت معلم و بسیاری از آموزش‌های دیگر اعلان شده است، اما در عمل و واقعیت عینی آموزشی چندان به کار گرفته نمی‌شود و یا حد اکثر شکل صوری و ظاهری دارد. به خصوص این که محتوا بسیار کمتر روزآمد می‌شوند و درواقع تاریخ بسیاری از محتواهایی که ارائه می‌شود سال‌ها قبل گذشته است. علاوه بر این، محتوای تعریف شده، بیشتر جنبه تئوریک و نظری دارد و فرهنگ اجتماعی و عمومی نسبت آموزش نیز به گونه‌ای است که همین وضعیت را

ایجاب و الزام می‌نماید. (ظاهر و رحیمی^۱، ۲۰۱۹)

در بخش نظام مالی تربیت معلم دو کشور مالیزیا و افغانستان تفاوت چندانی دیده نمی‌شود و از این نظر هر دو کشور پروسه و نظام تربیت معلم کاملاً به منبع دولتی و وزارتخانه دولتی وابسته است. این در حالی است که در برخی از کشورهای دیگر نظام تربیت معلم به صورت انحصاری در اختیار دولت و وزارت نیست و منبع مردمی و به اصطلاح ملکی دارد اما در دو کشور مورد مطالعه وابستگی نظام به دولت کاملاً انحصاری و به اصطلاح تک منبعی است. (متیوز و گوه^۲، ۲۰۱۱)

کشورهای افغانستان و مالیزیا از نظر سند تحصیلی، به اصطلاح عامیانه، چندان قابل مقایسه نیست. به این معنا که در مالیزیا سند تحصیلی بسیار اهمیت دارد و افرادی می‌توانند به عنوان معلم، حتی دوره ابتدائیه مشغول شوند که سند تحصیلی ماستری یا دکتری داشته باشند. به عبارت دیگر در مالیزیا کسانی که سند تحصیلی حداقل ماستری نداشته باشند نمی‌توانند در شغل معلمی، حتی برای دوره ابتدائیه استخدام شوند. این مدرک تحصیلی باید از طریق مراکز تعلیمی معلمان و مؤسسات آموزشی که تحت نظارت یا تصدی‌گری وزارت معارف آن کشور قرار دارد، صادر و تأیید شود. (کریمی و صالحی، ۱۳۹۹) این در حالی است که در افغانستان عملاً درجه تحصیل چندان اهمیت ندارد. هر چند به صورت رسمی استخدام‌های جدید معلم، آن هم برای برخی ولایات یا شهرها محدودیت‌هایی در مورد سند و درجه تحصیلی وضع شده است با این حال، برای قسمت عمده کشور که شامل ولایات می‌باشد و بخش اعظم نفوس کشور را تحت پوشش قرار می‌دهد، حتی این محدودیت‌های ظاهری و رسمی نیز رعایت نمی‌شود.

جمع‌بندی

با توجه به مباحثی که ذکر شد، هدف اصلی تربیت معلم در افغانستان آموزش کودکان از دوره ابتدائی تا پایان دوره لیسه است. بنابراین دوره قبل از مکتب که مهم‌ترین و

1. Rahimi & Zahir

2. Goh & Matthews



بنیادی‌ترین دوره آموزشی است، مورد توجه قرار نمی‌گیرد. این درحالی است که هدف نظام تربیت معلم به دوره قبل از مکتب نیز معطوف است و در برنامه‌های تربیت معلم این دوره اساسی و بنیادی مدنظر قرار دارد. در مالیزیا معلمان تمام دوره‌های آموزشی مجبور به گذراندن دوره‌های اجباری تربیت معلم هستند، در حالی در افغانستان تنها بخشی از معلمان مجبور به گذراندن این دوره می‌باشند. معلمانی زیادی هستند که از طریق کانال‌های دیگر و تحت عناوین مختلف وارد چرخه و جریان آموزش و معارف می‌شوند و به عنوان معلم استخدام می‌شوند/شده‌اند.

در نظام تربیت معلم افغانستان سعی شده تا محتوایی در باره روش‌ها و فنون تدریس، روان‌شناسی تربیتی، روانشناسی یادگیری و موارد دیگر برای محصلان دوره تربیت معلم در نظر گرفته شود؛ اما کاربرد آن‌ها در میدان عمل با ابهام روبه‌رو است و کارایی آن‌ها چندان معلوم نیست.

نکته مهم، در ارتباط با برنامه‌های تربیت معلم در افغانستان، مسئله چهار مؤلفه آموزش عمومی، تخصصی، حرفه‌ای و آموزش عملی معلمان است. آموزش عملی می‌تواند به مثابه تجربه‌های معلم در کار تعلیم به حساب آید و مهم‌ترین بخش آموزش و تربیت معلم در کشور تلقی شود. مطالعه حاضر نشان می‌دهد که یکی از عمده‌ترین مشکلات موجود در برنامه‌های تربیت معلم، بی‌توجهی به بعد عملی بودن آن‌ها است. توسعه حرفه‌ای معلمان باید فرایندی تلقی شود که از دوره مکتب آغاز شود و تمام طول زندگی فرد را دربر بگیرد. توسعه حرفه‌ای آنان باید به طور نظام‌مند، طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود. محور برنامه‌های پیش از خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی و مبتنی بر روش‌های تدریس نوین باشد. نظام تربیت معلم در افغانستان، هم در حوزه واگذاری نقش و هم در حوزه تربیت با نوعی تأخیر و عقب ماندگی روش‌شناسانه روبه‌رو است. به طور طبیعی وقتی مسئله تربیت معلم از چنین جایگاه و اعتباری برخوردار باشد، در آن صورت باید بپذیریم که به نوسازی ایده‌ها و اندیشه‌هایمان در زمینه تربیت معلم نیاز فراوان داریم. در کشور ما سال‌ها است که عرصه تعلیم و تربیت، عرصه



آزمون و خطاهای مکرر برنامه‌ریزان، مسئولان، وزیران و متصدیان شده است. این وضعیت نشان می‌دهد که موضوع تربیت معلم و در حقیقت تعلیم و تربیت و نظام معارف کشور، جدی گرفته نشده است و مسئولان نظام معارف کشور به اقدامات و فعالیت‌های ظاهری دل خوش کرده‌اند.

البته در هردو کشور نهادهای قانونی دیگری نظیر پارلمان یا مراجع قانون‌گذاری و نیز مردم دخالتی در تصویب و تأیید نظام آموزشی به‌خصوص محتوای درسی ندارند و تنها مرجع مشروع و قانونی، دولت است. با این حال در افغانستان این دایره بسیار تنگ‌تر و محدودتر در نظر گرفته شده است، برخلاف مالیزیا که تنها مرجع قانونی، تصویب محتوا و وزارت معارف کشور است. این که در این میان به چه اندازه به توصیه‌های کارشناسان و مراجع مستقل کارشناسی، توجه می‌شود مسئله‌ای است که در هاله‌ای از ابهام قرار دارد و معلوم نیست در عمل، دقت‌های کارشناسی تطبیق می‌شود یا نه، موضوع دیگری است که به نظر نمی‌رسد در افغانستان چندان مورد توجه باشد.

منابع مالی در هردو کشور، به‌طور انحصاری دولت است و به نظر می‌رسد از این نظر هردو کشور گرفتار نقص‌های منابع مالی باشند؛ زیرا وقتی منابع مالی برای تأمین هزینه‌ها گسترده باشد، در آن صورت فرایند آموزش، چه در بخش تربیت معلم و چه در بخش‌های دیگر آموزشی، از پایگاه و جایگاه محکم‌تر و استوارتری برخوردار می‌شوند و استقلال و قوت بیشتری در اجرای برنامه‌های خود پیدا می‌کند.



۱. اووه، (۱۳۸۸)، درآمدی بر تحقیق کیفی، (ترجمه: هادی جلیلی)، تهران: نشر نی.
۲. تقی پور ظهیر، علی، (۱۳۸۸)، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: نشر آگاه.
۳. جعفری، م. (۱۳۹۸)، مدیریت آموزشی در ایران و مالیزیا: مقایسه‌ای از نظام‌های تربیت معلم. نشریه مطالعات آموزش و پرورش، ۷(۳).
۴. حسینی، ع. (۱۳۹۹)، وابستگی محتوای آموزشی به نیازسنجی در تربیت معلم، فصلنامه آموزش معلم، ۵(۱).
۵. رئوف، علی، (۱۳۸۶)، «بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم»، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، شماره: ۱۴۱.
۶. صافی، احمد، (۱۳۸۷)، «سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران؛ گذشته، حال و آینده»، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره چهارم شماره ۲۴.
۷. عابدی، س. (۱۴۰۰)، تحول در نظام تربیت معلم مالیزیا: چالش‌ها و ظرفیت‌ها، مجله پژوهش‌های تعلیم و تربیت، ۱۱(۱).
۸. کریمی، ف. و صالحی، م. (۱۳۹۹)، نظام آموزشی مالیزیا و الزامات استخدام معلمان: نگاه مقایسه‌ای. نشریه بین‌المللی آموزش و پرورش، ۴(۳).
۹. نایینی، س. (۱۳۹۶)، تحلیل نظام‌های آموزشی افغانستان و مالیزیا: چالش‌ها و فرصت‌ها، پژوهش‌های تعلیم و تربیت، ۱۱.
۱۰. نجفی، ه. و کیانی، ر. (۱۴۰۰)، روان‌شناسی تربیتی و نقش آن در فرایند یاددهی-یادگیری، مجله پژوهش‌های آموزشی، ۴.
۱۱. نگاهداری، پایک و پارتازیان، کامبیز، (۱۳۸۴)، نظام‌های آموزشی کشورهای جهان، سفارش اداره کل روابط عمومی و اطلاع‌رسانی دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، جلد سوم، تهران: نشر شریف.
۱۲. نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا، (۱۳۸۸)، «دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان

آموزش عمومی» فصلنامه پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، شماره ۲۳.

13. Goh, P. S., & B. Matthews. (2011). Listening to the Concerns of Student Teachers in Malaysia during Teaching Practice.” Australian Journal of Teacher Education 36 (3): 92–103.
14. Goh, P. S. C., & K. T. Wong. (2014). Beginning Teachers’ Conceptions of Competency: Implications to Educational Policy and Teacher Education in Malaysia.” Educational Research for Policy and Practice 13 (1): 65–79.
15. Jamil, Hazri, Abd, Nordin, Reena, Razak, Raju & Rashid, Abdul (2014). Teacher Professional Development in Malaysia: Issues and Challenges. Available in: [Http://Aadvice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/So-sho4_2-08.Pdf](http://Aadvice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/So-sho4_2-08.Pdf).
16. Kansanen, Pertti (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments.
17. The World Factbook” - Central Intelligence Agency, [<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>] (<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>)
18. Malaysia and Afghanistan: A Comparative Study” - Journal of International Affairs, [available through academic databases]
19. Mohamed, M. (2020). The Role of Academic Qualifications in Teacher Employment in Malaysia. International Journal of Educational Management, 34(6), 1221-1235.
20. Mohd Rani, M. A., Zainuddin, Z., & Ali, M. S. (2020). The Malaysian Teacher Education System: Challenges and Opportunities. *Journal of Education and Learning*, 14(4), 185-192
21. Rahman, A., & Ismail, S. (2018). Teacher Education in Malaysia: Policies, Regulations, and Practices. Journal of Education Policy, 33(4), 475-492.
22. Education Ministry of Malaysia. (2021). Guidelines on Teacher Qualifica-



tions and Recruitment. (Available online: [Ministry of Education Malaysia] (<https://www.moe.gov.my>))

23. Hall, D. (2020). Teacher Education in Malaysia: Governance and Policy Changes. *Journal of Education Policy*, 35(1), 72-89.
24. 2. Rahimi, H., & Zahir, M. (2019). Educational Challenges in Afghanistan: A Focus on Teacher Training Systems. *International Journal of Educational Development*, 68, 123-132.
25. 3. Alavi, M. (2021). Curriculum Development in Teacher Education: Needs Assessment Approaches. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 307-327.
26. 4. Smith, J. (2022). Modernizing Teacher Education: The Role of Technology and Practical Skills. *Educational Technology & Society*, 25(1), 45-60.

سازمان به مثابه «موجود زنده» از منظر قرآن

روح‌الله حمیدی^۱ | محمد عالم احمدزاده^۲

چکیده

استعاره‌ها برای تسهیل در امر فهم پدیده‌ها، از دیرباز مورد توجه اندیشمندان بوده است. در مباحث مدیریتی نیز در زمینه فهم سازمان، استعاره‌های مختلفی از سوی صاحب‌نظران عرصه مدیریت ارائه شده که با توجه به واقعیت‌های عینی موجود در این خصوص، استعاره «موجود زنده» فهم ابعاد مختلف سازمان را بیشتر از سایر استعاره‌ها تسهیل کرده است. از سویی، با توجه به لزوم بومی‌سازی (اسلامی‌سازی) علوم انسانی از جمله مدیریت و استفاده از روش معمول استنطاق قرآن برای فهم مسائل علوم مختلف، فهم شاهبیت علم مدیریت «سازمان» از منظر اسلام صرفاً با عرضه بر قرآن میسر بوده و البته ضروری و مهم می‌نماید. تحقیق حاضر با هدف جستجوی استعاره «سازمان به مثابه موجود زنده» در آیات قرآن با استفاده از روش تحقیق کیفی و تکنیک داده‌بنیاد صورت گرفته است. شیوه جمع‌آوری داده‌ها در آن اسنادی و تحلیل داده‌ها به صورت اجتهادی و تحلیلی بوده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که هرچند از نظر قرآن نیز سازمان به مثابه موجود زنده است، ولی تسلیم محض محیط نیست، بلکه نسبت به محیط فعال بوده و ویژگی‌هایی چون مسئولیت نسبت به محیط، هوشیاری، خودتنظیمی، حساسیت در قبال اطراف، چرخه حیات و دارای تعامل مثبت و فعال با محیط است.

کلیدواژه‌ها: استعاره، موجود زنده، امت، امر جامع، سازمان

۱. دانش‌پژوه دکتری قرآن و علوم طبیعی (گرایش مدیریت)، مجتمع آموزش عالی قرآن و حدیث، جامعه المصطفی، قم، ایران

ایمیل: ruh.hamidi69@gmail.com

۲. دکتری فقه تربیتی، دانشکده علوم اسلامی، جامعه المصطفی العالمیه (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان

ایمیل: mahmadzadeh84@yahoo.com



مقدمه

با توجه به غفلت گسترده فلسفه غرب نسبت به مباحث وجودشناسی، بیشتر استعاره‌های ارائه شده در غرب ناظر به ماهیت سازمان بوده و به تبیین چیرستی و چگونگی اداره سازمان می‌پردازد. به همین دلیل به غیر از استعاره‌های سازمان به‌مثابه جریان سیال و سازمان به‌مثابه کولاژ که دلالت‌هایی نیز در حوزه تبیین وجود سازمان دارند، تمامی استعاره‌های ارائه شده در غرب ناظر به حوزه بررسی ماهیت سازمان است. (جوانعلی آذر، ۱۳۹۱: ۱۸۵) دراین بین رویکرد استعاره‌ای از مؤثرترین رویکردها برای درک و شناخت سازمان، توسط اندیشمندان مدیریت بنیان‌گذاری شده است، استعاره مورگان در قالب سازمان به‌مثابه مغز، ماشین، فرهنگ ابزار سلطه، زندان روح، جریان متغیر و سیستم‌های سیاسی تا استعاره‌های هیچ تحت عناوینی چون سازمان به‌مثابه جاز، پرده نقاشی و موجود زنده و استعاره‌های رایینز در قالب پدیده‌های عقلایی، سیستم باز، واحد پردازشگر اطلاعات همه بیانگر استفاده وسیع از ابزار استعاره در درک سازمان بوده است. (الوانی و رحمتی، ۱۳۸۶: ۱۱۸) دیدگاه اقتضا ناشی از تئوری سیستم‌ها یا نظریه نظام‌گرایانه و سیستم باز است که بیان‌کننده دیدگاه طراحی موقعیتی یا اقتضا است و در سال‌های ۱۹۷۰ میلادی ظهور یافت (حقیقی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۳۳) که البته به نحوی سنگ‌بنای استعاره سازمان به‌مثابه موجود زنده و سایر استعاره‌های از این دست گردید.

به‌هرحال برای تبیین شیوه تسهیل شناخت سازمان از طریق بهره‌گیری از شناخت استعاره می‌توان گفت در این روش استعاره همانند چراغی که یکی از زوایای پنهان اتاقی را روشن می‌کند به روشن‌تر شدن مفهوم پدیده مورد مطالعه کمک می‌کند. (جوانعلی آذر، ۱۳۹۱: ۱۵۵) در دین اسلام و آیات قرآن در خصوص سازمان مباحث درخور توجه مطرح شده که صریح‌ترین معادل برای سازمان در آیات قرآن امت و امر جامع است. بررسی استعاره‌های سازمانی از منظر قرآن به این دلیل حائز اهمیت و فوریت است که می‌توان با انجام تحقیقاتی از این دست، به نقد استعاره‌هایی برآمده از پارادایم دانشی پوزیتیویستی غربی پرداخته و زمینه را برای ایجاد پارادایم دینی-



اجتهادی فراهم کرده و گامی در راستای تولید علوم انسانی - اسلامی برداشت. لذا تحقیق حاضر با روش داده بنیاد انجام خواهد شد و در پی یافتن ویژگی های سازمان در قرآن کریم و بررسی استعاره سازمان به مثابه موجود زنده در آیات قرآنی است.

تحقیق حاضر از سنخ تحقیقات بنیادی - کاربردی بوده که با استفاده از روش تحقیق کیفی و تکنیک داده بنیاد و رویکرد ظاهر شونده انجام یافته است. در این تحقیق جمع آوری داده به روش اسنادی و سیره استنطاق شهید صدر و تحلیل یافته ها با روش تحلیلی - اجتهادی و ارائه تئوری بوده است. همچنین این تحقیق از نگاه موضوعی محدود به آیات قرآنی با کلیدواژه های «امت» و «امر جامع» است.

مشکلات ناشی از اتخاذ رویکردی مکانیکی به سازمان باعث شد که بسیاری از نظریه پردازان سازمانی متمایل به استفاده از علوم طبیعی و زیستی شوند. استعاره ارگانیسم یا سازمان به مثابه موجود زنده، زیست شناسی را منبع تفکر درباره سازمان قرار داده و مطابق با دیدگاه کلاسیک یا اقتضایی به بررسی و تحلیل سازمان برای درک بهتر آن است. در این استعاره سازمان ابزاری صرف برای تحقق هدف نبوده، بلکه هدف سازمان بقای خود به مثابه یک موجود زنده در تعامل با محیط برای نیل به اثربخشی است. نظریه ارگانیسم سازمان را به عنوان سیستم باز تلقی می کند. از حیث نظری نیز نظریه های اقتضایی، سلسله مراتب نیازهای مازلو و نظریه اکولوژی جمعیت سازمان ذیل این استعاره مطرح می شوند. (جوانعلی آذر، ۱۳۹۱: ۱۶۲)

شاید بتوان اولین جرقه های استعاره «سازمان به مثابه موجود زنده» را در تحقیقات سازمان و محیط بارنز^۱ و استاکر^۲ جستجو کرد. نتیجه تحقیقات آن ها تقسیم ساختارهای سازمانی به دو ساختار مکانیکی و ارگانیکی بوده که اولی در شرایط محیطی پایدار و دومی در شرایط محیطی نامتعادل و متغیر مناسب می نمود. (امیرکبیری، ۱۳۷۷: ۱۶۵) با این وجود در حوزه دانشی و با ساختار منسجم و منظم، گارت مورگان،^۳

1. Barnes

2. Stalker

3. Gareth Morgan

گیسون بارل^۱ و ماری هچ^۲ پیشگامان استفاده از استعاره به‌خصوص ارگانیسم بودن سازمان، در شناخت ابعاد مختلف سازمان بوده‌اند. (الوانی و رحمتی، ۱۳۸۶: ۱۱۷) به بیان دیگر اندیشمندان مدیریت، امرسون^۳ و کسون^۴ اولین کسانی بودند که نگرش سازمان به‌مثابه موجود زنده را تشریح کردند و سازمان را با بدن انسان مقایسه کردند. این عقیده در بین سال‌های ۱۹۲۰ تا ۱۹۳۰ طرفداران زیادی داشته است. پس از آن روانشناسان سازمانی مانند داگلاس مک‌گریگور^۵ بر رابطه بین شخصیت و سازمان تأکید کردند و هنری مینتزبرگ^۶ این نظریه را که سازمان‌ها از قسمت‌هایی متعددی تشکیل شده‌اند که در محیط وجود دارند و تداوم زندگی و بقای سازمان‌ها به محیطی که در آن وجود دارند بستگی دارد، ارائه داد. (مورگن، ۱۳۸۹: ۳۶۷)

۱. مفهوم استعاره

استعاره به معنای به عاریت گرفتن و به امانت گرفتن است. (میرزایی، ۱۳۷۷: ۶۶) مقصود از استعاره، دسته خاصی از فراگردهای زبانی است که در آن جنبه‌ها و ابعادی از یک شیء به شیء دیگر منتقل می‌شود و شیء دوم طوری توصیف می‌شود که گویی شیء اول است. (پور عزت و هاشمیان، ۱۳۸۶: ۱۵۰) استفاده از انواع مختلف استعاره‌ها برای درک و شناخت بهتر پدیده‌ها امری معمول بین اندیشمندان و محققین است که در آن، دو پدیده (یکی شناخته شده و دیگری شناخته نشده) با هم مقایسه شده و پدیده نامفهوم به‌عنوان پدیده مفهوم و شناخته شده در نظر گرفته شده و مورد بررسی قرار می‌گیرد. چنانکه در استعاره سازمانی، سازمان به‌مثابه پدیده‌های مختلف مثل ماشین، موجود زنده و پرده نقاشی در نظر گرفته شده و تحلیل می‌شود.

۲. ویژگی‌های سازمان به‌مثابه موجود زنده

در نظر اندیشمندان مدیریت، در سازمان ارگانیکی مبتنی بر نظریه ارگانیسم،^۷ ساز و

1. Gibson Barrel

2. Mary Hatch

3. Harrington Emerson

4. Herbert Casson

5. Douglas Macgregor

6. Henry Mintzberg

7. Organic Organization



کار، جو سازمانی، محیط کلان سیاسی، اجتماعی و انتظارات مشترک اعضای یک سازمان^۱ مورد بحث و بررسی هستند. (خادمی گراشی و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۹۰ - ۹۱) در استعاره ارگانیکی بودن سازمان، سازمان به مثابه موجودات زنده در نظر گرفته شده و با توجه به ویژگی های موجودات ارگانیسم مورد تحلیل و بررسی قرار می گیرد. به بیان یکی از اندیشمندان، سازمان به مثابه موجودات زنده یعنی اینکه: همانند موجودات زنده، رشد و پیری سازمان ها را ابتدا با ارتباط بین قابلیت انعطاف و کنترل پذیری نشان می دهند (ادیزس، ۱۳۸۱: ۳). در این استعاره به چرخه حیات سازمان ها بسان موجودات زنده توجه قابل ملاحظه ای می شود. مقصود از چرخه زندگی این است که یک سازمان روزی به وجود می آید، رشد می کند و سرانجام از بین می رود. (دفت، ۱۳۸۷: ۱۹۵) برخلاف نظریه مکانیکی بودن سازمان که عمدتاً ناظر به مسائلی مثل اهداف، ساختار، کارایی و مهندسی از پیش طراحی شده است، نظریه ارگانیسمی سازمان به اموری مثل حیات سازمان، ارتباط سازمان با محیط، چرخه حیات سازمان و اثربخشی آن متمرکز است. (مشبکی، ۱۳۸۳: ۷۲)

هرچند استعاره سازمان به مثابه موجود زنده مرگ را برای سازمان محتمل می داند، ولی از سویی به طور ضمنی تلاش می کند تا راه هایی برای فرار سازمان از مرگ را جستجو کند؛ زیرا هر موجود زنده ای به طور طبیعی تمایل به زندگی دارد. (پورعزت و همکاران، ۱۳۹۳: ۴۲۴) نظریه ارگانیسمی سازمان دارای مؤلفه ها و خرد نظریه های دیگری نیز بوده است که متقابلاً با یکدیگر هم افزایی داشته و یکی دیگری را تقویت می کنند، مثل نظریه سازمان به مثابه سیستم باز، فرایند انطباق سازمان با محیط، چرخه حیات سازمانی گونه های مختلف سازمان، تعادل حیاتی یا خودتعدالی، آنتروپی منفی و بوم شناسی سازمانی که همه به نحوی ضمن اینکه بیانگر شاخص ها و ویژگی های ارگانیسم بودن سازمان ها هستند، برای فهمشان نیاز به استعاره ارگانیسمی سازمان دارند. (مورگان، ۱۳۹۳: ۷۰، ۸۰ و ۱۰۸).

با این وجود نباید از نظر دور داشت که استعاره سازمان به مثابه موجود زنده دارای

1. Organizational Climate

نقاط ضعف و قوت فراوانی است که توجه به نوآوری و ابداع در سازمان، درک متقابل محیط و سازمان، توجه به بوم سازمانی و امکان ساختاردهی و اقتضایی سازمان از مهم‌ترین مزایای این استعاره است، ولی این استعاره سازمان را بیش از حد به موجود زنده تشبیه کرده است. در حالی که مثلاً اعضای گوناگون موجود زنده مثل قلب، ریه‌ها و کلیه‌های موجود زنده در صورت سلامت موجود، هیچ‌گاه با هم تعارض و تضاد نداشته، بلکه با هم کار می‌کنند. در حالی که تعارض میان واحدهای گوناگون سازمان، به رغم هماهنگی‌های گسترده انجام شده امری کاملاً طبیعی می‌نماید. (جوانعلی آذر، ۱۳۹۱: ۱۶۳)

۳. تحلیل یافته‌ها

بعد از بررسی محتوای قرآن با بهره‌گیری از نرم‌افزار جامع التفاسیر نور و پیمایش تعداد آیاتی حاوی کلیدواژه‌های «امت» و «امر جامع»، در مجموع ۴۷ آیه از سوره‌های مختلف قرآن احصا شد که به دلیل دوری از تطویل مقال صرفاً به ذکر ترجمه آن‌ها اکتفا شده و در فرایند کدگذاری باز، مفاهیمی ناظر به ویژگی‌های سازمان از آن‌ها استنباط می‌گردند.

شماره	مشخصات آیه	ترجمه آیه	مفهوم
۱	بقره: ۱۳۴	آنان گروهی (امتی) بودند که درگذشتند، هر کار نیک و بد کردند برای خود کردند و شما هم هر چه کنید برای خویش خواهید کرد و شما مسئول کار آن‌ها نخواهید بود.	چرخه حیات سازمان+ مسئولیت سازمانی
۲	بقره: ۱۴۱	آن گروه (امت) پیشین همه در گذشتند، هر چه کردند برای خود کردند و شما نیز هر چه کنید به سود خویش کنید و شما مسئول کار آنان نخواهید بود.	چرخه حیات سازمان+ مسئولیت سازمان
۳	آل عمران: ۱۰۴	و باید برخی (امتی) از شما مسلمانان، خلق را به سمت خیر و صلاح دعوت کنند و امر به نیکوکاری و نهی از بدکاری کنند و این‌ها (که واسطه هدایت خلق هستند) رستگار خواهند بود.	اصلاحگری سازمان+ حساس به محیط



خودتنظیمی سازمان‌ها	همه اهل کتاب یکسان نیستند، طایفه‌ای (امتی) از آن‌ها معتدل و به راه راست‌اند، در دل شب به تلاوت آیات خدا و نماز و طاعت حق مشغولند.	آل عمران: ۱۱۳	۴
تأثیرگذاری سازمان بر محیط	و اگر آن‌ها به دستور تورات و انجیل خودشان و قرآنی که از سوی پروردگارشان به‌سوی آن‌ها نازل شده قیام می‌کردند البته به هرگونه نعمت از بالا و پایین برخوردار می‌شدند. (لیکن) برخی (امتی) از آنان مردمی میانه‌رو و معتدل و بسیاری از آن‌ها بسی زشت‌کار و بد عملند.	مانده: ۶۶	۵
مسئولیت سازمان+ تأثیرپذیری از محیط	خداوند گوید: شما هم با آن گروه (امت) از جن و انس که پیش از شما بودند به دوزخ داخل شوید. در آن وقت هر قومی (امتی) که به دوزخ شوند قوم دیگر (از هم‌کیشان خود) را لعن کنند تا آنگاه که همه در آتش دوزخ فراهم شوند زمره آخرین درباره فرقه اول (یا مرنوسین درباره رئیس‌ان) گویند که خدایا، اینان ما را گمراه کردند، پس عذابشان را از آتش افزون و مضاعف گردان. همه را عذاب مضاعف است ولیکن شما آگاه نیستید.	اعراف: ۳۸	۶
تأثیرگذاری بر محیط	و جماعتی (امتی) از قوم موسی هستند که به دین حق هدایت کنند و به آن دین حکم و دادگری نمایند.	اعراف: ۱۵۹	۷
تأثیرپذیری از محیط	و چون (پند و موعظه ناصحین در آن‌ها اثری نکرد) جمعی (امتی) از آن گروه گفتند: چرا قومی را که از جانب خدا به هلاک و یا به عذاب سخت محکومند باز موعظه می‌کنید؟ ناصحان گفتند: پند ما معذرت (اتمام حجت) است از جانب پروردگارتان و دیگر آنکه شاید (اثر کند و) تقوا پیشه کنند.	اعراف: ۱۶۴	۸
تأثیرگذاری بر محیط	و از خلقی که آفریده‌ایم، فرقه‌ای (امتی) به حق هدایت می‌کنند و به حق حکم و دادگری می‌کنند.	اعراف: ۱۸۱	۹
آنتروپی	و (در مثل) مانند زنی که رشته خود را پس از تابیدن محکم و اتابید نباشید که عهد و قسم‌های استوار و محکم خود را برای فریب یکدیگر و فسادکاری به کار برید برای آنکه قومی (امتی) بر قوم دیگر تفوق دارند، زیرا خدا شما را به این عهد و قسم‌ها می‌آزماید و در روز قیامت همه (تقلب‌ها و) اختلافات شما را بر شما آشکار خواهد ساخت.	نحل: ۹۲	۱۰

۱۱	آل عمران: ۱۱۰	شما (مسلمانان حقیقی) نیکوترین امتی هستید که پدیدار گشته‌اید (برای اصلاح بشر که مردم را) به نیکوکاری امر می‌کنید و از بدکاری باز می‌دارید ایمان به خدا دارید و اگر اهل کتاب همه ایمان می‌آورند بر آنان چیزی بهتر از آن نبود، لیکن برخی از آنان با ایمان و بیشترشان فاسق و بدکارند.	تولد سازمان + تأثیرگذاری بر محیط
۱۲	نساء: ۴۱	پس چگونه است (حال آنان) آنگاه که از هر طایفه‌ای (امتی) گواهی آریم و تو را بر این امت به گواهی خواهیم؟	شاهد و مشهود بودن سازمان
۱۳	انعام: ۱۰۸	و (شما مؤمنان) به آنچه مشرکان غیر از خدا می‌خوانند دشنام ندهید تا مبادا آن‌ها از روی ظلم و جهالت خدا را دشنام دهند این چنین ما عمل هر قومی (امتی) را در نظرشان زینت داده‌ایم، سپس بازگشت آن‌ها به سوی پروردگارشان است و خدا آنان را به کردارشان آگاه می‌گرداند.	تعامل مثبت با محیط
۱۴	اعراف: ۳۴	و هر قومی (امتی) را دوره‌ای و اجل معینی است که چون اجلشان فرارسد لحظه‌ای پس و پیش نخواهد شد.	چرخه حیات سازمان
۱۵	یونس: ۴۷	و برای هر امتی رسولی است که هرگاه رسول آن‌ها آمد (و) حجت بر آنان تمام شد) میان آن‌ها حکم به عدل شود و بر هیچ‌کس ستم نخواهد شد.	تأثیر رهبر بر سازمان
۱۶	یونس: ۴۹	پاسخ ده که من مالک نفع و ضرر خود نیستم (تا چه رسد به دیگران) مگر هر چه خدا خواهد؛ برای هر امتی اجل معینی است که چون فرارسد ساعتی پس و پیش نخواهد شد.	چرخه حیات سازمان
۱۷	هود: ۸	و اگر ما عذاب را از آن منکران معاد تا وقت معین (امت) = وقت معین و هنگام مرگ) به تعویق اندازیم آنها گویند: چه موجب تأخیر عذاب شده؟ آگاه باشند که چون هنگام عذاب برسد هرگز از آنان بازگردانده نشود و آنچه بدان تمسخر می‌کردند سخت آنان را فراگیرد.	امت به مفهوم زمان معین
۱۸	یوسف: ۴۵	و آن (رفیق زندانی یوسف) که نجات یافته بود و بعد از چندین سال (امت = چندین سال) به یاد یوسف افتاد گفت: من شما را به تعبیر این خواب آگاه می‌سازم، مرا (نزد یوسف زندانی) فرستید.	امت به مفهوم زمان



چرخه حیات سازمان	ما تو را میان خلقی (امتی) به رسالت فرستادیم که پیش از این هم (پیغمبران و) امت‌های دیگر به جایشان بوده و درگذشتند (امر تازه‌ای نیست که تو را به رسالت فرستادیم) تا بر آن‌ها آنچه از ما به وحی بر تو رسد تلاوت کنی درحالی که آن‌ها به خدای مهربان کافر می‌شوند؛ بگو: او خدای من است و جز او خدایی نیست؛ من بر او توکل کرده‌ام و روی امیدم همه به سوی اوست.	رعد: ۳۰	۱۹
چرخه حیات سازمان	هیچ قومی (امتی) از اجل خود (از آنچه در علم حق معین است یک لحظه) پس و پیش نخواهد افتاد.	حجر: ۵	۲۰
تأثیر رهبری بر سازمان+ تأثیرپذیری از محیط	و همانا ما در میان هر امتی پیغمبری فرستادیم که خدای یکتا را پرستید و از بتان و فرعونیان دوری کنید، پس بعضی مردم را خدا هدایت کرد و بعضی دیگر ضلالت و گمراهی بر آنان حتمی شد، اکنون در روی زمین گردش کنید تا بنگرید عاقبت آنان که (انبیا) را تکذیب کردند به کجا رسید (و آنها چگونه هلاک ابدی شدند).	نحل: ۳۶	۲۱
شاهد بودن سازمان	و (به یاد خلق آور) روزی را (در قیامت) ما از هر امتی (رسول و) شاهدی برانگیزیم آنگاه به کافران اجازه سخن و اعتذار داده نشود و نه توبه و انابه و عذری از آنان پذیرند.	نحل: ۸۴	۲۲
تأثیرپذیری سازمان از محیط+ شاهد و مشهود بودن سازمان	و روزی که ما در میان هر امتی از (رسولان) خودشان گواهی بر آنان برانگیزیم و تو را (ای محمد) بر این امت گواه آریم (آن روز سخت را یاد کن و امت را متذکر ساز) و ما بر تو این کتاب (قرآن عظیم) را فرستادیم تا حقیقت هر چیز را روشن کند و برای مسلمین هدایت و رحمت و بشارت باشد.	نحل: ۸۹	۲۳
تأثیرپذیری سازمان از محیط	و ما برای هر امتی شریعت و معبدی مقرر فرمودیم تا به ذکر نام خدا پردازند که آن‌ها را از بهایم (یعنی گاو و گوسفند و شتر) روزی داد پس خدای شما خدایی است یکتا، همه تسلیم (فرمان) او باشید و تو (ای رسول ما) متواضعان و مطیعان را (به سعادت ابدی) بشارت ده.	حج: ۳۴	۲۴
تأثیرپذیری سازمان از محیط	ما برای هر امتی پرستشگاهی مقرر کردیم تا به خدا توجه کنند (و آنجا جهت وحدت و انس و الفت آن امت شوند) پس نباید مردم با تو به منازعت برخیزند و تو (خلق را) به سوی خدا دعوت کن که خود به راهی راست و هدایتی کامل هستی.	حج: ۶۷	۲۵

۲۶	مؤمنون: ۴۳	هیچ قومی (امتی) از اجل خود پس و پیش نخواهند افتاد.	چرخه حیات سازمان
۲۷	نمل: ۸۳	و (ای رسول، امت را به یاد آر) روزی که (به عرصه قیامت) از هر قومی (امتی) یک دسته را که تکذیب آیات ما می‌کنند برمی‌انگیزیم و آن‌ها (برای سؤال) بازداشته خواهند شد.	مسئولیت‌پذیری سازمان
۲۸	قصص: ۷۵	و (آن روز) ما از هر امتی شاهدی برگرفته و گویم اینک برهانی (بر آن دعوی‌های باطل که در دنیا داشتید) اقامه کنید. آنگاه (آن‌ها رسوا شده و) بدانند که حق و حقیقت با خدا (و رسولان او) است و آنچه به دروغ می‌یافتند همه نابود گردد و از دستشان برود.	شاهد بودن سازمان + تأثیرپذیری سازمان از محیط
۲۹	فاطر: ۲۴	ما تو را به حق و راستی به‌سوی خلق فرستادیم تا (خوبان به بهشت ابد) بشارت دهی و (بدان را از قهر حق) بترسانی، و هیچ امتی نبوده جز آنکه در میانشان ترساننده‌ای (و رهنمایی) بوده است.	خودتنظیمی سازمان
۳۰	غار: ۵	(اگر امت تو را تکذیب کردند غم مدار که) پیش از اینان قوم نوح و طوایف بعد از نوح نیز (پیغمبران را) تکذیب کردند و هر امتی همت گماشت که پیغمبر خود را دستگیر (و هلاک) گرداند و جدل و گفتار باطل به کار گرفت تا برهان حق را پایمال سازد، من هم آن‌ها را (به کیفر کفر) گرفتم و چگونه عقوبت سخت کردم.	چرخه حیات سازمان + آتروپی مثبت
۳۱	زخرف: ۲۲	بلکه گفتند: ما پدران خود را به عقاید و آیینی (امتی) یافتیم و البته ما هم که در پی آن‌ها رویم بر هدایت هستیم.	آتروپی مثبت
۳۱	زخرف: ۲۳	همچنین ما هیچ رسولی پیش از تو در هیچ شهر و دیاری نفرستادیم جز آنکه اهل ثروت و مال آن دیار به رسولان گفتند که ما پدران خود را بر آیین و عقایدی (امتی) یافتیم و از آن‌ها البته پیروی خواهیم کرد.	آتروپی مثبت
۳۲	جاثیه: ۲۸	و در آن روز هر گروهی (امتی) بنگری که به زانو درآمده و هر فرقه (امتی) به‌سوی کتاب و نامه عمل خود خوانده شود (و ندا شود که) امروز همه به پاداش اعمال خود می‌رسید.	خودتنظیمی
۳۳	بقره: ۱۲۸	پروردگارا، دل ما را تسلیم فرمان خود گردان و فرزندان ما را نیز امتی تسلیم و رضای خود بدار و راه پرستش و طاعت را به ما بنما و بر ما (وظیفه بندگی را) سهل و آسان گیر که تویی توبه‌پذیر و مهربان.	تأثیرپذیری از محیط + آتروپی + تولد سازمان



شاهد و مشهود بودن + تأثیرپذیری از محیط + آنتروپی	و ما همچنان شما (مسلمین) را به آیین اسلام (امت) هدایت کردیم و به سیرت نیکو بیاراستیم تا گواه مردم باشید و پیغمبر نیز گواه شما باشد (تا شما از وی بیاموزید) و (ای پیغمبر) ماقبله‌ای را که بر آن بودی تغییر ندادیم مگر برای اینکه بیازماییم و جدا سازیم گروهی را که از پیغمبر خدا پیروی می‌کنند از آنان که عقب‌گرد کنند و (به مخالفت او برخیزند) و این تغییر قبله بسی بزرگ نمود جز در نظر هدایت یافتگان خدا و خداوند اجر پایداری شما را در راه ایمان تباه نگرداند که خدا به خلق مشفق و مهربان است.	بقره: ۱۴۳	۳۴
وحدت ذاتی سازمان‌ها + تأثیرپذیری از محیط	مردم یک گروه (امت) بودند، خدا رسولان را فرستاد که (نیکوکاران را) بشارت دهند و (بدان را) بترسانند و با آن‌ها کتاب به‌راستی فرستاد تا در موارد نزاع مردم تنها دین خدا به عدالت حکم فرما باشد؛ و در کتاب حق، اختلاف و شبهه نیفتد مگر همان گروه که بر آنان کتاب آسمانی آمد، برای تعدی به حقوق یکدیگر، پس خداوند به لطف خود اهل ایمان را از آن ظلمت شبهات و اختلافات به نور حق هدایت فرمود و خدا هر که را خواهد راه راست بنماید.	بقره: ۲۱۳	۳۵
آزمایش اجتماع و سازمان	و ما این (قرآن عظیم) را به‌حق بر تو فرستادیم که تصدیق به‌درستی و راستی همه کتب که در برابر اوست نموده و بر حقیقت کتب آسمانی پیشین گواهی می‌دهد. پس حکم کن میان آن‌ها به آنچه خدا فرستاد و در اثر پیروی از خواست‌های ایشان حکم حقی که بر تو آمده و ام‌گذار، ما برای هر قومی از شما شریعت و طریقه‌ای مقرر داشتیم و اگر خدا می‌خواست همه شما را یک امت می‌گردانید ولیکن (این نکرد) تا شما را به احکامی که در کتاب خود به شما فرستاد بیازماید. پس به کارهای نیک سبقت گیرید که بازگشت همه شما به‌سوی خداست و در آنچه اختلاف می‌نمایید شما را به (حقیقت) آن آگاه خواهد ساخت.	مانده: ۴۸	۳۶
وحدت ذاتی سازمان‌ها + آزمایش سازمان‌ها	و مردم (در فطرت توحید) یک طایفه (امت) بپیش نبودند پس از آن فرقه فرقه شدند (و به انواع شرک و دین‌های باطل گرویدند) و اگر کلمه‌ای که در ازل از حق سبقت یافته (که برای آزمایش مهلت یابند) نبود البته اختلافاتشان خاتمه یافته و حکم به هلاکت کافران داده می‌شد.	یونس: ۱۹	۳۷
تعارض سازمانی	و اگر خدای تو می‌خواست همه (ملل و مذاهب) خلق را یک امت می‌گردانید ولیکن دائم با هم در اختلاف خواهند بود.	هود: ۱۱۸	۳۸

۳۹	نحل: ۹۳	و اگر خدا می‌خواست همه بشر را یک امت قرار می‌داد ولیکن هر که را بخواهد به گمراهی وامی‌گذارد و هر که را بخواهد هدایت می‌کند و البته آنچه می‌کرده‌اید از همه سؤال خواهید شد.	تأثیرپذیری از محیط+ مسئولیت سازمانی
۴۰	نحل: ۱۲۰	همانا ابراهیم (خلیل) امتی مطیع و فرمان‌بردار و یکتاپرست بود و هرگز به خدای یکتا شرک نیاورد.	تأثیرپذیری از محیط
۴۱	انبیاء: ۹۲	این طریقه شما آیین یگانه (و پاک اسلام) است و من یکتا پروردگار و آفریننده شما هستم، پس تنها مرا پرستش کنید.	تعامل مثبت با محیط+ تولد سازمان
۴۲	مؤمنون: ۴۴	سپس پیغمبران خود را پی‌درپی فرستادیم و هر قومی (امتی) که رسول بر آن‌ها آمد آن رسول را تکذیب و انکار کردند، ما هم آن‌ها را از پی یکدیگر همه را هلاک کردیم و داستان‌های هلاک آن قوم را عبرت دیگران ساختیم که قوم بی‌ایمان را (از رحمت خدا) دوری باد.	چرخه حیات سازمان
۴۳	مؤمنون: ۵۲	و این مردم همه یک دین و متفق الکلمه یک امت شمایند و من یگانه خدای شما هستم، پس از من بترسید.	وحدت ذاتی سازمان‌ها
۴۴	قصص: ۲۳	و چون بر سر چاه آبی حوالی مدین رسید آنجا جماعتی (امتی) را دید که (حشم و گوسفندانشان را) سیراب می‌کردند و دوزن را یافت که دور از مردان در کناری به جمع‌آوری و منع اختلاط گوسفندانشان مشغول بودند. موسی گفت: شما اینجا چه می‌کنید و کار مهمتان چیست؟ آن دوزن پاسخ دادند که ما گوسفندان خود را سیراب نمی‌کنیم تا مردان گوسفندانشان را سیراب کرده بازگردند و پدر ما شیخ سالخورده و فرتوت است (و مرد دیگری نداریم، ناچار ما را به شبانی گوسفندان فرستاده است).	تعامل با محیط+ آنتروپی+ تأثیرگذاری سازمان بر محیط
۴۵	شوری: ۸	و اگر خدا می‌خواست (و در ازل صلاح نظام عالم را می‌دانست) تمام خلایق را (به قهر) یک فرقه (مؤمن= امت) قرار می‌داد ولیکن هر که را بخواهد به رحمت خود داخل کند و ستمکاران را هیچ یار و ناصری نباشد.	آنتروپی مثبت+ وحدت ذاتی سازمان‌ها+ تعارض سازمانی
۴۶	زخرف: ۳۳	و اگر نه این بود که مردم همه یک نوع و یک امتند ما (از پستی و بی‌قدری دنیا) برای آنان که کافر به خدا می‌شوند سقف خانه‌هایشان را از نقره خام قرار می‌دادیم و (چندین طبقه) نردبان‌های (نصب کرده) که بر سقف بالا روند.	وحدت ذاتی سازمان‌ها



خودتنظیمی سازمان	«مؤمنان حقیقی آن‌هایی هستند که به خدا و رسولش ایمان (و انقیاد کامل) دارند و هرگاه در کاری اجتماعشان (امر جامع) به حضور رسول لازم باشد حاضر آیند و تا اجازه نخواهند هرگز از محضر او بیرون نمی‌روند و (ای رسول ما) آنان که از تو اجازه می‌خواهند اینان به حقیقت اهل ایمان به خدا و رسولند، پس چون از تو اجازت طلبند که بعضی مشاغل و امور خود را انجام دهند از آنان هر که را خواهی اجازه ده و بر آن‌ها از خدا طلب مغفرت و آمرزش کن که خدا بسیار آمرزنده و مهربان است».	نور: ۶۲	۴۷
------------------	---	---------	----

(جدول ۱- کدگذاری اولیه)

بعد از بررسی ۴۷ آیه از قرآن کریم که حاوی کلیدواژه‌های «امت» و «امر جامع» بودند مشخص شد که دو آیه ۸ سوره هود و آیه ۴۵ سوره یوسف، به دلیل اینکه اصطلاح امت در آن‌ها به مفهوم «زمان» است، ربطی به موضوع سازمان نداشته و از فرایند تحقیق حذف شدند. بقیه آیات بیانگر ویژگی‌هایی برای سازمان بودند که از فحوا و مفهوم کلی آن‌ها، کدهای مفهومی استخراج شد. جدول زیر تلفیق آدرس آیات ناظر به هر مفهوم را نشان می‌دهد.

شماره	آیات	مفاهیم اولیه
۱	بقره: ۱۳۴ و ۱۴۱ اعراف: ۳۴ یونس: ۴۹ رعد: ۳۰ حجر: ۵ مؤمنون: ۴۳ غافر: ۵ مؤمنون: ۴۴	چرخه حیات سازمان‌ها
۲	آل عمران ۱۰۴ اعراف: ۱۶۴ اعراف: ۱۸۱ آل عمران: ۱۱۰	اصلاحگری سازمان
۳	بقره: ۱۳۴ و ۱۴۱ اعراف: ۳۸ نمل: ۸۳ نحل: ۹۳ قصص: ۲۳ آل عمران ۱۰۴ اعراف: ۱۸۱	مسئولیت‌پذیری سازمان + حساس نسبت به محیط
۵	آل عمران: ۱۱۳ نحل: ۹۲ فاطر: ۲۴ جاثیه: ۲۸ نور: ۶۲	خودتنظیمی سازمان
۶	مائده: ۶۶ اعراف: ۱۵۹ اعراف: ۱۸۱ آل عمران: ۱۱۰ قصص: ۲۳	تأثیرگذاری بر محیط
۷	اعراف: ۳۸ اعراف: ۱۶۴ نحل: ۳۶ نحل: ۸۹ حج: ۳۴ حج: ۶۷ قصص: ۷۵ بقره: ۱۲۸ بقره: ۱۴۳ بقره: ۲۱۳ نحل: ۹۳ نحل: ۱۲۰ شوری: ۸	تأثیرپذیری از محیط

۸	نحل: ۹۲+ غافر: ۵+ زخرف: ۲۳+ زخرف: ۲۲+ بقره: ۱۲۸+ بقره: ۱۴۳+ قصص: ۲۳+ شوری: ۸+ نور: ۶۲	آنتروپی (مثبت و منفی)
۹	آل عمران: ۱۱۰+ بقره: ۱۲۸+ انبیاء: ۹۲	تولد سازمان
۱۰	نساء: ۴۱+ نحل: ۸۴+ نحل: ۸۹+ قصص: ۷۵+ بقره: ۱۴۳	شاهد و مشهود بودن سازمان
۱۱	انعام: ۱۰۸+ بقره: ۱۲۸+ انبیاء: ۹۲+ قصص: ۲۳	تعامل مثبت با محیط
۱۳	یونس: ۴۷+ نحل: ۳۶+ نور: ۶۲	تأثیر رهبر بر سازمان
۱۴	بقره: ۲۱۳+ یونس: ۱۹+ مؤمنون: ۵۲+ شوری: ۸+ زخرف: ۳۳+ نور: ۶۲	وحدت ذاتی سازمان‌ها
۱۵	مائده: ۴۸+ یونس: ۱۹	آزمایش سازمان
۱۶	هود: ۱۱۸+ شوری: ۸	تعارض سازمانی

(جدول ۲- کدگذاری اولیه = تلفیق آیات هم محتوا)

در ادامه با تلفیق کدهای اولیه و مفهومی مستنبط از آیات در مرحله قبلی، به تلفیق کدها و تشکیل مؤلفه پرداخته می‌شود. به عبارت دیگر، مرحله کدگذاری محوری و تلفیق و ترکیب کدهای اولیه و مفهومی حول محور مؤلفه و عنوان مفهوم کلی تری جمع می‌گردد.

شماره	مفاهیم اولیه	مؤلفه
۱	چرخه حیات سازمان+ تولد سازمان	دوره عمر سازمان
۳	مسئولیت‌پذیری سازمان+ حساس نسبت به محیط+ اصلاحگری سازمان	حساسیت و هوشیاری
۴	خودتنظیمی سازمان+ وحدت ذاتی سازمان‌ها	اصلاح درونی
۵	تأثیرگذاری بر محیط+ تأثیرپذیری از محیط+ تعامل با محیط+ تأثیر رهبر بر سازمان	تعامل با محیط
۶	آنتروپی (مثبت و منفی)	آنتروپی
۷	شاهد و مشهود بودن سازمان	سازمان شاهد و مشهود
۸	آزمایش سازمان	آزمایش سازمان
۹	تعارض سازمانی	تعارض سازمانی

(جدول ۳- کدگذاری محوری)

با توجه به ۹ ویژگی جدول ۳ که برآیند تلفیق کدها و مفاهیم اولیه کلیدواژه امت



و امر جامع در آیات است، مشخص می‌شود که در نگاه قرآن کریم سازمان به مثابه موجود زنده مدنظر بوده است، ولی ویژگی‌های سازمان ارگانیک در نگاه قرآن با استعاره سازمان به مثابه موجود زنده در مکاتب مدیریتی غربی کاملاً متفاوت است؛ زیرا نگاه پوزیتیویستی غرب مبنی بر ارگانیسم بودن سازمان برآمده از وابستگی کامل سازمان به محیط بوده است؛ اما از منظر قرآن سازمان با محیط تعامل دوسویه (بده-بستان) دارد و در برخی موقعیت‌ها حتی باعث تغییر و تحول محیط می‌گردد. شکل زیر نمایانگر ویژگی‌های سازمان از منظر قرآن است.

متعامل با محیط

موجود هوشیار
و حساس

دارای چرخه
حیات

دارای مسئولیت
(شاهد، مشهود،
مورد آزمایش)

سازمان از منظر قرآن

اصلاحگر
درونی و
بیرونی

موجود
خودتنظیم‌گر

وجود تعارض
در سازمان

دارای ویژگی
آنتروپی (مثبت
و منفی)

(شکل ۱- کدگذاری انتخابی= ویژگی‌های سازمان از منظر اسلام)

نتیجه‌گیری

بعد از بررسی مفصل ۴۷ آیه از قرآن کریم که حاوی کلیدواژه «امت» و «امر جامع» بود و مقایسه ویژگی‌های موردنظر آیات مذکور در خصوص امت و امر جامع (که در این تحقیق معادل سازمان در نظر گرفته شده است)، می‌توان گفت که ویژگی‌هایی که در این آیات برای سازمان بیان شده است، همه بیانگر ویژگی‌های موجودات زنده



(البته موجود زنده متفکر) است؛ زیرا ویژگی‌هایی مثل چرخه حیات سازمان، مورد آزمایش قرار گرفتن سازمان، تعارض و تنازع در سازمان، خودتنظیمی سازمان، شاهد و مشهود (ناظر و منظور) قرار گرفتن سازمان، مسئولیت‌پذیری سازمان، وحدت ذاتی تمامی سازمان‌های عالم در سیطره قدرت لایزال خداوند تعالی، دارای آنتروپی مثبت و منفی، هوشیاری سازمان و نیز تعامل سازمان با محیط همه بیان‌کننده ویژگی‌ها و خصوصیات موجودات زنده هستند که قرآن برای سازمان در نظر داشته است. تفاوت عمده و اساسی نظر قرآن و مدیریت غربی در این نکته است که برخلاف مدیریت پوزیتیویستی غربی، قرآن سازمان را وابسته و تسلیم محیط نمی‌داند، بلکه متعامل با محیط و هوشیار نسبت به تغییرات محیطی دانسته است که خود در مواردی می‌تواند باعث تغییرات محیطی شود. البته بهتر است محققین و پژوهشگران در تداوم این تحقیق، تحقیقات مفصل‌تری انجام دهند تا هرکدام از ویژگی‌های سازمانی از منظر قرآن بیشتر و بهتر تنقیح گردند و تفاوت‌های مبنای آن با مدیریت غربی نمایان گردد.

فهرست منابع

قرآن کریم، مترجم: مهدی الهی قمشه‌ای.

۱. ادیزس، ایساک، (۱۳۸۱)، دوره عمر سازمان (پیدایش و مرگ و میر سازمان‌ها)، تهران: امیرکبیر.

۲. امیرکبیری، علی‌رضا، (۱۳۷۷)، سازمان و مدیریت، تهران: انتشارات ملک.

۳. پورعزت، علی‌اصغر و همکاران، (۱۳۹۳)، سازمان به‌مثابه ققنوس: تأملی بر زندگی و مرگ سازمان‌های اجتماعی (مطالعه موردی: جهاد سازندگی)، فصلنامه مدیریت دولتی، دوره ۶، شماره ۳، پاییز، ص ۴۱۹-۴۳۶.

۴. پورعزت، علی‌اصغر، هاشمیان، سید محمدحسین، (۱۳۸۶)، استعاره‌راه: معرفت‌شناسی صدرایی و تبیین هستی‌شناختی سازمان، پژوهشنامه فلسفه دین، شماره ۱۰، پاییز و زمستان، ص ۱۴۹-۱۶۸.

۵. جوانعلی‌آذر، مرتضی، (۱۳۹۱)، سیمای سازمان از نگاه اسلام (درپرتو استعاره امانت)، تهران: دانشگاه امام صادق^(ع).

۶. حقیقی، محمدعلی، کاوه، جلیل، حبیبی، محمد، (۱۳۹۲)، تئوری‌های مدیریت، تهران: کتاب مهربان نشر.

۷. خادمی‌گراشی، مهدی، (۱۳۸۸)، فرهنگ دوسویه مدیریت، تهران: نشر دانشیار.

۸. دَفت، ریچارد آل، (۱۳۷۸)، مبانی تئوری و طراحی سازمان، (ترجمه: علی پارسائیان و سید محمد اعرابی)، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

۹. مشبکی، اصغر، (۱۳۸۳)، سیمای سازمان - مروری بر اثر ارزشمند گرت مورگان، تهران: دانشگاه تهران.

۱۰. مورگان، گرت، (۱۳۹۳) پنداره‌های سازمان: رویکرد استعاره‌ای و پست‌مدرن در تئوری‌های سازمانی و مدیریت، چاپ اول، تهران، موسسه کتاب مهربان نشر.





۱۱. مورگن، ویتزل، (۱۳۸۹)، پنجاه شخصیت برجسته در مدیریت، (ترجمه: بابک دهقان و مزده غفاری)، تهران: جاودانه و جنگل.

۱۲. میرزایی، نجفعلی، (۱۳۷۷)، فرهنگ اصطلاحات معاصر، قم: نشر مهر.

۱۳. الوانی، سید مهدی، رحمتی، محمدحسین، (۱۳۸۶)، شناخت سازمان با رویکرد

استعاره‌ای: سازمان به مثابه کانون طیف‌های متقاطع، فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی،

سال ۱۳، شماره ۵۳، زمستان، ص ۱۱۵-۱۳۲.

بررسی تفاوت بازدهی آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

نرگس براتی^۱ | هدی لاجوردی^۲

چکیده

آموزش فعالیتی از پیش طرح‌ریزی شده و با هدف ایجاد یادگیری است و امروزه بر آموزش حضوری و مجازی برای دانش‌آموزان تمرکز شده است. تحقیق حاضر با هدف بررسی تفاوت بازدهی آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم ابتدایی ناحیه یک استان قم ایران است. روش تحقیق به کار گرفته شده در این مقاله، از نظر هدف کاربردی و روش آزمایشی از نوع شبه آزمایشی است. تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق با استفاده از آمار استنباطی و آمار توصیفی، میانگین با استفاده از نرم‌افزار SPSS صورت گرفته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بازدهی آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تفاوت معناداری ندارد. **کلیدواژه‌ها:** آموزش حضوری، آموزش مجازی، پیشرفت تحصیلی، مقطع دوم ابتدایی، دانش‌آموزان قم

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه قم

ایمیل: nargas1142@gmail.com

۲. دکتری روان‌شناسی عمومی، استادیار مؤسسه آموزش علمی طلوع مهر قم

ایمیل: hodalaj@yahoo.com

مقدمه

نظام‌های آموزشی از ارکان مهم توسعه جوامع محسوب می‌شود و اساساً جوامع، اهداف و آرمان‌هایشان را از طریق این نظام‌ها دنبال می‌کنند. آموزش و پرورش الگوی کلی و مؤسسات جامعه است که رشد و توسعه جوامع را در گرو رشد و توسعه نظام‌های آموزشی می‌توان قلمداد نمود. (پول-مگیبولیک، ۲۰۲۳: ۲۷)

در هر نظام تعلیم و تربیت، آموزش مهم‌ترین رکن برای طرح‌ریزی از پیش تعیین شده و با اهداف یادگیری در دانش‌آموزان بین معلم و یک یا چندین دانش‌آموز به‌صورت کنش متقابل یا رابطه دوجانبه است که به جریان آموزش و یادگیری جهت می‌بخشد. (سودارگینی و پوروانتو، ۲۰۲۰: ۳) زمانی که معلم برای تدریس از روش‌های متفاوتی استفاده می‌کند، دست‌کم از کنش متقابل بین معلم و دانش‌آموز، واکنش‌هایی به‌صورت کلام و غیر کلام مانند طرح سؤال از سوی دانش‌آموز یا جواب دادن به سؤال‌ها از سوی دانش‌آموز یا معلم و حالات چهره‌ای که حاکی از بی‌حوصلگی یا اشتیاق دانش‌آموزان است، می‌توان دریافت که این روش‌ها فرآیند تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است. (آیوانتی و زیزویو، ۲۰۲۱: ۶۶۲)

در حقیقت کنش متقابل سبب تسهیل یادگیری است و تنها آموزش حضوری در این راستا نیست، بلکه آموزش مجازی هم نیازمند کنش متقابل برای تسهیل یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. آموزش مجازی هم نمایانگر مشکلات برای فهم و درک مسائل درسی است و به دنبال تسهیل یادگیری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوق پیدا کرده است. (ژان، ویو، لین و کی، ۲۰۲۱: ۹۸)

در این راستا متخصصین، آموزش حضوری را به معنای اینکه معلم در کلاس درس و در مقابل دانش‌آموختگان قرار می‌گیرد و مطالب درسی را ارائه می‌کند، رفتارهایی چون شیوه تکان دادن سر، دست و صورت، نوشتن بر تابلوی کلاس، صدا زدن دانش‌آموزان پای تابلو و پاسخ به سؤالات معلم و... مؤثر می‌دانند. (راشید، کامزین و عبدالله، ۲۰۲۰) معلم هرروز دانش‌آموزان خود را می‌بیند و این مسئله، برای معلم و دانش‌آموزان نشاط و شادابی به همراه می‌آورد و در نتیجه آموزش ثمربخش‌تر صورت



می‌گیرد. همین‌طور از آداب معاشرت و اصول اخلاقی و یادگیری مشاهده‌ای که بندورا بیان می‌کند در این روند شکل می‌گیرد. کودکان یادگیری سمعی، حسی و بصری را بهتر درک می‌کنند؛ زیرا آنان چیزهایی را که می‌بینند، بهتر درک می‌کنند تا به صورت انتزاعی بیان گردد. (هراستینسکی، ۲۰۱۹: ۵۶۶)

نظام آموزش مجازی به سیستمی گفته می‌شود که دانش‌پژوهان و اساتید از طریق آن می‌توانند بدون حضور فیزیکی در کلاس درس همه امور مربوط به تحصیل و آموزش را انجام دهند آموزش مجازی تحصیل و استفاده از دانش توزیع شده و در اصل تسهیل یافته از طریق وسایل الکترونیکی مانند اینترنت، ماهواره، نوارهای سمعی-بصری، تلویزیون و... است. (ادنان و انور، ۲۰۲۰: ۴۷) آموزش مجازی یادگیری و توزیع محتوا را آسان‌تر کرده و به زمان و مکان و محدوده جغرافیایی خاصی محدود نیست. این روش اجازه تغییر و تبادل عقاید و اطلاعات را به دانشجویان و کاربران آموزشی، از طریق تکنولوژی اطلاعات می‌دهد. ابزارهای قابل توجه در محیط یادگیری الکترونیکی، مواردی از قبیل محتوای ارائه‌شده سودمند، انیمیشن‌ها، گرافیک‌ها، ویدیوها، ابزارهای برای ارتباطات هم‌زمان و غیر هم‌زمان بین مدرسان و کاربران از قبیل ایمیل، چت، وبلاگ‌ها، ویکی‌ها و شبکه‌های اجتماعی و... است. (عباسی، ایوب، مالک و ممان، ۲۰۲۰)

در عرصه آموزش، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های موفقیت‌آمیز بودن روش آموزش را بیان می‌کند. پیشرفت تحصیلی بر اساس ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، بهبود فرایندهای یاددهی و یادگیری و فراهم نمودن اطلاعات برای دانش‌آموزان درباره انواع متفاوت برنامه‌های درسی، اقدامات آموزشی و محیط مدرسه بر عملکرد دانش‌آموزان، کشف و تبیین می‌شود. (کلمن، ۲۰۱۹) سنجش عملکرد به فرآیند اندازه‌گیری عملکردهای نهایی و کمکی یادگیری یادگیرندگان در ضمن آموزش و در پایان آن گفته می‌شود، تا به اهداف در حین آموزش و اهداف پایانی از یادگیری بررسی شود که به دست آمده باشد. (بورقاز، گولستین، حکمان و هامفریز، ۲۰۱۶: ۱۳۳۵۵)

لی، وانگ، زانگ و شروود (۲۰۲۱) در پژوهشی دریافتند که بین آموزش مجازی، حضوری و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اسپنسر و تمپل (۲۰۲۱) اظهار می‌کنند که در آزمون پیشرفت تحصیلی کلاسی، آموزش مجازی و حضوری تفاوتی نداشته و هر دو روش آموزش سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. سلور و مندی‌ناچ (۲۰۱۸) بر این باورند که تفاوتی بین نمرات دانشجویان در آموزش حضوری و مجازی وجود ندارد. پس آموزش حضوری و مجازی هر دو بر پیشرفت تحصیلی عملکرد مؤثری دارند. شارلوت و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند که استفاده از راهبردهای یادگیری در آموزش مجازی بر پیشرفت تحصیلی افراد اثر می‌گذارد.

با توجه به بررسی‌های انجام شده در این زمینه، اصل مسئله با دیدگاه‌های نسبتاً متفاوتی مواجه است. این نشان می‌دهد که پژوهش‌ها نتوانسته تأثیر شگرفی در حل تعارض داشته باشند. پژوهش حاضر قصد دارد، تفاوت بازدهی آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم ابتدایی را بررسی کند. مسئله اصلی پژوهش این است که آیا آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم ابتدایی اثری دارد؟

۱. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و روش آزمایشی از نوع شبه آزمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم ابتدایی مدارس ناحیه یک استان قم (۵۰۰۰) نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند. در این پژوهش با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای، ۲۹ نفر از دانش‌آموزان مقطع دوم ابتدایی از مدرسه ابتدایی پسرانه شهید زندی ۲ انتخاب شد. آموزش حضوری، مجازی و پیشرفت تحصیلی متغیرهای این پژوهش است. البته آموزش حضوری و مجازی متغیر مستقل و پیشرفت تحصیلی، متغیر وابسته این پژوهش است. اولین مرحله، گرفتن معرفی‌نامه و هماهنگی با آموزش و پرورش، مدیر مدرسه



و معلم کلاس دوم بود که با اجازه آن‌ها پژوهش اجرا گردد و به دانش‌آموزان درباره پژوهش اطلاعی داده نشده است. ترم اول درسی به صورت حضوری، تمام نکات آموزشی از قبیل مواد دیداری و شنیداری، کلامی و غیر کلامی استفاده شد و در آخر ترم، معلم آزمونی گرفت و نمرات ثبت شد. در قسمت دیگر که وارد آموزش غیرحضوری شد، معلم با برنامه شاد (نرم افزار مخصوص آموزشی)، درس دادن را به صورت آنلاین آغاز کرد و با ارسال نکات درسی و آموزش با کلیپ‌های آموزشی معلم بود که برای دانش‌آموزان ارسال می‌شد. در آخر ترم هم آزمون غیرحضوری در همان برنامه شاد از دانش‌آموزان گرفته شد و نمرات آن‌ها ثبت گردید. در آزمون غیرحضوری به دلیل سرعت اینترنت و مشکلات خصوص اینترنت زمان اجرای آزمون طولانی‌تر از آزمون حضوری بود و در آخر نمرات هر دو ترم بررسی شد تا پیشرفت تحصیلی آن‌ها را نشان دهد.

ابزار این پژوهش، آزمون‌های معلم ساخته است که معلم برای هر درس در ترم اول و دوم، از دانش‌آموزان گرفته است. پایایی این ابزار، آزمون معلم ساخته است. روایی نمرات آزمون گرفته با چهار خرده مقیاس شامل خیلی خوب = ۴، خوب = ۳، قابل قبول = ۲ و نیاز به تلاش = ۱ است.

۲. یافته‌های پژوهش

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش در مورد متغیرهای مورد تحقیق، از آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS پردازش شده است که در این بخش به چگونگی توصیف و تحلیل آن پرداخته می‌شود. اطلاعات جدول ۱ شامل آمار توصیفی است که نتایج آن پایایی متغیرها و نرمال بودن آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. آمار توصیفی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	چولگی		کشیدگی		آلفای کرونباخ
	آماره	آماره	آماره	آماره	خطا	آماره	خطا	
آموزش حضوری	۲۹	۳.۶۹۴۶	۰.۴۹۱۵۱	-۱.۵۰۸	۰.۴۳۴	۰.۷۷۳	۰.۸۴۵	۰.۹۳۰
آموزش مجازی	۲۹	۳.۵۹۱۱	۰.۵۲۱۷۲	-۱.۳۳۸	۰.۴۳۴	۱.۰۶۲	۰.۸۴۵	۰.۸۹۷
تعداد	۲۹							

براساس نتایج جدول ۱ شرط اول، مقدار آلفای متغیرها باید بالای عدد ۰/۷ باشد تا پایایی تأیید گردد. خوشبختانه مقدار آلفای کرونباخ هر دو متغیر بالای ۰/۷ است. بنابراین پایایی متغیرها پذیرفته می‌شود. شرط دوم نرمال بودن متغیرهای پژوهش طبق آزمون چولگی و کشیدگی بررسی شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، کلیه ضرایب چولگی متغیرها بین (۳ و -۳) و کلیه ضرایب کشیدگی بین بازه (۵ و -۵) است که نرمال بودن متغیرهای پژوهش را تأیید می‌کند و محقق اجازه دارد از آزمون‌های پارامتریک استفاده نماید.

اینک به این توضیح مختصر به بررسی فرضیات پژوهش پرداخته می‌شود. فرضیه ۱: بازدهی آموزش حضوری از بازدهی آموزش مجازی در پیشرفت تحصیلی بیشتر است.

جدول ۲. آزمون t دو نمونه وابسته فرضیه ۱									
Sig	درجه آزادی	t	اختلاف جفت‌ها					میانگین	
			فاصله اطمینان ۹۵ درصد		انحراف از میانگین	انحراف از معیار			
			حد بالا	حد پایین					
.446	28	.772	.37781	-.17092	.13394	.72129	.10345	آموزش حضوری آموزش مجازی	۵۰٪



با توجه به جدول ۲ که مقدار sig بیشتر از $0/05$ و نیز مقدار t value که $0/772$ که داخل بازه $(1/96 و -1/96)$ است در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 تأیید و فرض H_1 رد می شود؛ یعنی میانگین آموزش حضوری و آموزش مجازی دانش آموزان تفاوت ندارد. حال جهت تفاوت می کند که از روی علامت حد بالا و پایین تعیین می شود، چون یکی مثبت و دیگری منفی است. پس تفاوتی بین دو میانگین آموزش حضوری و آموزش مجازی وجود ندارد.

فرضیه ۲: آموزش حضوری بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنادار دارد.

جدول ۳. آزمون t تک نمونه‌ای فرضیه ۲						
مقدار آزمون: 2.5						آموزش حضورى
فاصله اطمینان 95 درصد		اختلاف میانگین	Sig	درجه آزادى	t	
حد بالا	حد پایین					
1.3815	1.0076	1.19458	.000	28	13.088	

با توجه به جدول ۳ که مقدار SIG از $0/05$ کمتر است و همچنین مقدار Tvalue که برابر $13/08$ است خارج از بازه $(1/96 و -1/96)$ است. بنابراین در سطح اطمینان ۹۹ درصد فرض برابر بودن مقدار میانگین با مقدار $2/5$ رد می شود؛ یعنی میانگین برابر $2/5$ نیست حال جهت این تفاوت بررسی می گردد. میانگین در جامعه بالای عدد $2/5$ است یا پایین عدد $2/5$ ، این پدیده از علامت حد بالا و پایین تعیین می شود. اگر حد بالا و پایین هر دو مثبت باشد، میانگین بیشتر از مقدار $2/5$ است. اگر حد بالا و پایین هر دو منفی باشد مقدار میانگین کمتر از $2/5$ است. اگر حد بالا و پایین یکی مثبت و دیگری منفی باشد، مقدار میانگین با مقدار $2/5$ برابر است. پس می توان ادعا نمود که اثربخشی آموزش حضوری از مقدار استاندارد، بیشتر است و فرضیه تأیید می شود.

فرضیه ۳: آموزش مجازی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنادار دارد.



جدول ۴. آزمون t تک نمونه‌ای فرضیه ۳						
مقدار آزمون: 2.5						آموزش مجازی
فاصله اطمینان 95 درصد		اختلاف میانگین	Sig	درجه آزادی	t	
حد پایین	حد پایین					
1.2896	.8927	1.09113	.000	28	11.263	

با توجه به جدول ۴، SIG کمتر از ۰/۰۵ است و همچنین مقدار Tvalue که برابر ۱۱/۲۶ است خارج از بازه (۱/۹۶ و -۱/۹۶) است. بنابراین در سطح اطمینان ۹۹ درصد فرض برابر بودن مقدار میانگین با مقدار ۲/۵ رد می‌شود؛ یعنی میانگین برابر ۲/۵ نیست. حال جهت تفاوت بررسی می‌شود که میانگین در جامعه بالای عدد ۲/۵ است یا پایین عدد ۲/۵، این پدیده از علامت حد بالا و پایین تعیین می‌شود. اگر حد بالا و پایین هر دو مثبت باشد، میانگین بیشتر از مقدار ۲/۵ است. اگر حد بالا و پایین هر دو منفی باشد، مقدار میانگین کمتر از ۲/۵ است. اگر حد بالا و پایین یکی مثبت و دیگری منفی باشد، مقدار میانگین با مقدار ۲/۵ برابر است. پس می‌توان ادعا نمود که اثربخشی آموزش مجازی از مقدار استاندارد بیشتر است و فرضیه تأیید می‌شود.

فرضیه ۴: تلفیق آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنادار دارد.

جدول 5. آزمون تی تک نمونه‌ای فرضیه 4						
مقدار آزمون: 2.5						تلفیق دوروش آموزشی
فاصله اطمینان 95 درصد		اختلاف میانگین	Sig	درجه آزادی	t	
حد بالا	حد پایین					
1.2783	1.0074	1.14286	.000	28	17.282	

با توجه به جدول ۵، SIG کمتر از ۰/۰۵ است و همچنین مقدار Tvalue که برابر ۱۷/۲۸ است خارج از بازه (۱/۹۶ و -۱/۹۶) است. بنابراین در سطح اطمینان ۹۹ درصد فرض برابر بودن مقدار میانگین با مقدار ۲/۵ رد می‌شود؛ یعنی میانگین



برابر ۲/۵ نیست. حال جهت تفاوت مورد بررسی قرار می‌گیرد. میانگین در جامعه بالای عدد ۲/۵ است یا پایین عدد ۲/۵، این پدیده از علامت حد بالا و پایین تعیین می‌شود. اگر حد بالا و پایین هر دو مثبت باشد، میانگین بیشتر از مقدار ۲/۵ است. اگر حد بالا و پایین هر دو منفی باشد، مقدار میانگین کمتر از ۲/۵ است. اگر حد بالا و پایین یکی مثبت و دیگری منفی باشد، مقدار میانگین با مقدار ۲/۵ برابر است. پس می‌توان ادعا نمود که اثربخشی آموزش مجازی از مقدار استاندارد بیشتر است و فرضیه تأیید می‌شود.

۳. بحث و بررسی

نتایج پژوهش نشان داد که بین آموزش حضوری و مجازی، برای پیشرفت تحصیلی تفاوتی وجود ندارد و همان طور که کدام از این دو نوع آموزش، بر پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد، تلفیق آموزش حضوری و مجازی نیز بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد. در فرضیه اول پژوهش، بازدهی آموزش حضوری از بازدهی آموزش مجازی بر پیشرفت تحصیلی بیشتر است. با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها، بین بازدهی آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی، تفاوتی وجود ندارد. یافته‌های این پژوهش با مطالعه ناس و همکاران (۲۰۲۰)، جیاد و همکاران (۲۰۱۹)، سیزر، یلماز و یلماز (۲۰۱۷) همسو است.

انجمن توسعه آمریکا، آموزش مجازی را مجموعه‌ای از کاربردها و فرآیندهایی همچون آموزش مبتنی بر وب، آموزش مبتنی بر رایانه، کلاس‌های مجازی و مشارکت‌های دیجیتالی و همچنین انتقال محتوا از طریق اینترنت، اکس ترانت، صدا و نوارهای ویدئویی، ماهواره، تلویزیون و سی‌دی ام می‌داند. (طلایی، ۱۳۸۸) در آموزش مجازی، بسیاری از معلمان نگرانی حضور غیاب و درک نادرست مطالب از سوی دانش‌آموزان را دارند. در این صورت، معلمان خلاق با استفاده از روش‌هایی چون بارش فکری و پرسیدن سؤالات در جلسه آنلاین، سبب حضور فعال و یادگیری دانش‌آموزان گردیده‌اند. (لی، وانگ، زانگ و شروود، ۲۰۲۱: ۱۱۲)

در فرضیه دوم پژوهش، آموزش حضوری بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد.

با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها، آموزش حضوری بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد. یافته‌های پژوهش با مطالعه روگر، گانگ، بایرز وینستون، مک دنیل و سرور هارت (۲۰۲۲)، کنوچ، فیریرن، میفورد و هیزمن (۲۰۱۸) همسو است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت که آموزش حضوری به این معنا است، معلم و دانش‌آموزان، در زمان و مکان مشخص، همانند کلاس درس یکدیگر را ملاقات می‌کنند. آموزش حضوری روشی مؤثر برای یادگیری دانش و مهارت است که در آن اغلب روش‌های یادگیری از قبیل خواندن، نوشتن، بحث، پروژه، کارگروهی و تمرین با هم ترکیب می‌شود. در یادگیری حضوری تعامل زنده بین یادگیرنده و مدرس رخ می‌دهد که منجر به ارتباط مؤثر می‌شود. (کینتو، ژو و کاگامب، ۲۰۱۷: ۴)

یادگیری در کلاس درس حضوری، عواملی چون استفاده از مثال‌ها و داستان‌های واقعی بیشتر در مورد موضوعات درسی، آشنایی با افراد متخصص در زمینه‌های حل مسائل و تیم‌سازی، حواس‌پرتی کمتر، منظم شدن در کلاس و داشتن ارتباط چشمی، مشارکت بیشتر دانش‌آموزان، استفاده از تجربیات دیگران و ارتباط مستقیم با استاد می‌تواند کمک کند تا اطلاعات را دقیق‌تر و با تمرکز فراگرفته شود. (دیزبان، گرهام، ماسکل، نوربیگ و سیسیلیا، ۲۰۱۸: ۳) مشتاق بودن به تحصیل و یادگیری، زمینه‌ای است تا سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز گردد. یکی از موارد ایجاد اشتیاق در دانش‌آموزان، حضور فعال یادگیرنده در امر یادگیری است که این فرآیند در کلاس درس حضوری بسیار آسان‌تر صورت می‌پذیرد و یادگیری را برای دانش‌آموزان تسهیل می‌کند. (تراتنیک، اورچ و جیریپ، ۲۰۱۹: ۳۸)

در فرضیه سوم پژوهش، آموزش مجازی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنادار دارد. با توجه به نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌ها، آموزش مجازی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد. یافته‌های پژوهش با مطالعه سوزا، ماتوس، سفین، روساریو و ماگالهایز (۲۰۱۸)، الویت، زیرگر، گرین، کینی و هیزمن (۲۰۱۶) همسو است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت که هورتون و ویلیام (۲۰۰۳) بیان براین باورند که یادگیری الکترونیکی یا آموزش مجازی شامل هرگونه استفاده از فناوری‌های وب و



اینترنت به منظور خلق تجربیات یادگیری و آموزش است. درواقع آموزش مجازی، زائیده چرخه تحولات سریع و روبه رشد فناوری‌های نوین به مفهوم واقعی آن است. در کنار اصطلاح آموزش مجازی، تعدادی اصطلاح مشابه دیگر نیز در ادبیات موجود برای این نوع از آموزش‌ها، به کار رفته است. از قبیل آموزش مبتنی بر وب، حرفه‌آموزی مبتنی بر وب و مانند این‌ها؛ (خان، ۲۰۰۵) اما آنچه بیان می‌گردد، آموزش مجازی است. (آورند، ۱۴۰۱: ۲۵۵) در آموزش مجازی یا از راه دور، در اصول یادگیری برنامه‌ای اسکینر و نظام آموزشی کلر به این نحو انجام می‌شود که نه تنها مواد آموزشی ارائه می‌گردد، بلکه آزمون پس از اتمام دوره درسی انجام می‌گیرد و نمره آن ثبت می‌شود. این عملکرد خود سبب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود. (آگیلیرا-هرمیا، ۲۰۲۰)

کندراسو (۲۰۰۱) بر این باور است که نرم‌افزارهای کامپیوتری و منابع کامپیوتری می‌توانند باعث افزایش یادگیری شوند. توانایی واژه‌پردازی کامپیوتری به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد تا بر آنچه سعی دارد بگویند، تمرکز داشته باشند، بدون کندی در نوشتن، پاک کردن و تصحیح مطالب یا جست‌وجوی واژه در فرهنگ لغت موجب دلسردی می‌شود. وجود انواع فرهنگ لغت موجب می‌شود دانش‌آموز به راحتی به مطالب دسترسی پیدا کند و سبب پیشرفت تحصیلی گردد.

فرضیه چهارم پژوهش، تلفیق آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد. با توجه به نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌ها، تلفیق آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد. یافته‌های پژوهش با مطالعه سینگ، ستیل و سینگ (۲۰۲۱)، کاستیلو، گالارت، رودریگز، کاستیلو و گامر (۲۰۱۸) همسو است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت که آموزش تلفیقی به عنوان ترکیبی از آموزش چهره به چهره و آموزش آنلاین تعریف می‌شود که هدف آن فراهم کردن شرایطی است تا دانش‌آموزان به منابع یادگیری، ارتباطات آسان و همکاری مشارکتی در بین دانش‌آموزان و معلمان دسترسی داشته باشند. (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۲) در آموزش

حضور، هدف معلم تدریس و یادگیری دانش‌آموزان است و در آموزش مجازی هم معلم اهداف خود را دنبال می‌کند. با استفاده از هر دو روش تدریس، یادگیری موفق عمل می‌کند و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر چشم‌گیری می‌گذارد. (لیندر و ویسبلویز، ۲۰۲۳) تحقیقات نشان داده است دانشجویانی که تمام یا بخشی از کارشان را به صورت آنلاین می‌گذرانند، به طور متوسط نسبت به دانشجویانی که از طریق آموزش‌های قدیمی‌تر و حضوری دروس را گذرانده‌اند، عملکرد بهتری داشته‌اند. در این بین دانشجویان، آموزش تلفیقی را گزارش می‌کنند که هرچند اطلاعات کامل نداشتند؛ اما آموزش تلفیقی را بهتر می‌دانستند. (وستون، ۲۰۱۳: ۳۹)

نتیجه‌گیری

در سیستم آموزشی از آغاز با روش سنتی و حضور فعال در کلاس درس بوده است. این روند آموزشی بسیار مؤثر عمل کرده و تأثیر وفوری بر پیشرفت تحصیلی داشته است؛ اما امروز با ایجاد شبکه‌های اجتماعی و نیاز به آموزش از مکان‌های دور، آموزش مجازی با استفاده از اصول یادگیری برنامه‌ای و روش‌های خلاقانه معلمان برای تدریس بسیار سودمند واقع شده است. (چانگ، سوبرامانیم و داس، ۲۰۲۰: ۴۷) آموزش مجازی با مزایای زیاد، برای افراد تا حدودی جای آموزش حضوری را گرفته است. از مزایای آموزش مجازی، نیاز نبودن استاد یا دانشجو در کلاس درس، وابسته نبودن به زمان خاص برای شرکت در کلاس، کیفیت بالاتر ارائه درس‌ها و حضور بیشتر دانشجویان یا دانش‌آموزان برای یک درس و دسترسی آسان به مطالب است. این نوع سبک از یادگیری، سبب افزایش پیشرفت تحصیلی افراد می‌شود. (نامبیر، ۲۰۲۰: ۷۸۵) البته در مورد پیگیری‌های دانش‌آموزان بر کسب علم، آموزش آنلاین به اندازه آموزش حضوری نبوده است. کلاس دوم ابتدایی، دانش‌آموزان در آموزش حضوری بر اثر تأثیرات قدرت علمی معلم به کسب دانش بیشتر موفق می‌شوند تا آموزش آنلاین. یک علتش این است که در آموزش آنلاین، دانش‌آموزان از تأثیرات حضور معلم و تشویق و تأکیدهای زبانی و حضوری او محرومند. در خانه هم هیچ گفتگو

و تأکیدی بر تحصیل و پیشرفت تحصیلی وجود ندارد و از طرفی در دسترس بودن فضای مجازی و جذابیت‌های این فضا برای دانش‌آموزان ممکن است آنان را به‌جای درس، به سیر و گشت در شبکه‌های وب سوق بدهد. این عوامل دور باعث دور ماندن دانش از تحصیل و افت کیفی تحصیلشان می‌شود. با این حال زندگی در محله‌ها و فضاهایی که امکانات آموزش حضوری ندارد، آموزش مجازی می‌تواند سبب کسب علم دانش‌آموزان گردد؛ یعنی طبق این تحقیق، آموزش مجازی در کنار این مسائل تأثیر خود را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوم ابتدایی داشت. پس می‌توان گفت که درواقع بازدهی آموزش حضوری و مجازی بر پیشرفت تحصیلی تفاوتی ندارند.



فهرست منابع

۱. آورند، سمیه، (۱۴۰۱)، بررسی مقایسه‌ای مزایا و معایب آموزش مجازی و حضوری، فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴(۱۳)، ۲۵۴-۲۶۳.
۲. طلایی، مشعوف، (۱۳۸۸)، بررسی میزان انطباق برنامه آموزش الکترونیکی ریاضیات دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی با طراحی آموزشی مبتنی بر اصول رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
3. Ayuwanti, I., & Siswoyo, D. (2021). Teacher-student interaction in mathematics learning. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(2), 660-667.
4. Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. Online Submission, 2(1), 45-51.
5. Abbasi, S., & Ayoob, T., & Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. Pakistan journal of medical sciences, 36.
6. Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. International journal of educational research open, 1, 100011.
7. Borghans, L., & Golsteyn, B. H., & Heckman, J. J., & Humphries, J. E. (2016). What grades and achievement tests measure. Proceeding of the national Academy of Sciences, 113(47), 13354-13359.
8. Coleman, J. S. (2019). Equality and achievement in education. Routledge.
9. Chang, E., & Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning reading among university students in Malaysia amidst. Asian Journal of University Education, 16(2), 45-58.
10. Dziuban, C., & Graham, C. R., & Moskal, P. D., & Norberg, A., & Sicilia,



- N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of educational technology in Higher education*, 15, 1-16.
11. Gayed, A., & Tan, L., & LaMontage, A. D., & Milner, A., & Deady, M., & Milligan-Saville, J. S. (2019). Acomparision of face-to-face and online training in improving managers' confidence to support the mental health of workers. *Internet interventions*, 18, 100258.
12. Hrašinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *Tech Trends*, 63 (5), 564-565.
13. Knoch, U., & Fairbain, J., & Myford, C., & Huisman, A. (2018). Evaluating the relative effectiveness of online and face-to-face training for new writing raters. *Papers in Language Testing and Assessment*, 7(1), 61-86.
14. Kendra Sue, H. (2001). A descriptive analysis of a computer assisted instruction development English problem. *DAL-A*, 62(10), 3283.
15. Kintu, M. J., & Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-20.
16. Linder, I., & Weissblueth, E. (2023). Impact of simulation training comparison between face-to-face and online learning. *Journal of educators online*, 20(4).
17. Li, N., & Wange, J., & Zhange, X., & Sherwood, R. (2021). Investigation of Face-to-Face Chass Attendance, Virtual Learning Engagment and Academic Performance in a Biended Learning Enviroment. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(3), 112-118.
18. Nas, J., & Thannhauser, J., & Vart, P., & Gens, R. J. V., & Muiisers, H. E., & Mol, J.O. (2020). Effect of face-to-face vs virtual reality training on

cardiopulmonary resuscitation quality: a randomized clinical trial. *JAMA cardiology*, 5(3), 328-335.

19. Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 283-793.
20. Olvit, j., & Zerger, S., & Greene, R. N., & Kenney, R. R., & Herman, D.B. (2016). Online versus face-to-face training of critical time intervention: a matching cluster randomize trial. *American Journal of Distance Education*, 30(4), 237-249.
21. Paul-Mgbeafulike, V. S. (2023). Discovering the educational foundations of basic values in society: the pillars of social acceptability. *Nnadiesube Journal of Education in Africa (NJEA)*, 8(3), 25-35.
22. Rogers, J., & Gong, X., & Byars-Winston, A., & McDaniels, M., & Thaver-Hart, N. (2022). Comparing the outcomes of face-to-face and synchronous online research mentor training using propensity score matching. *CBE-Life Sciences Education*, 21(4).
23. Rasheed, R. A., & Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701.
24. Slover, E., & Mandernach, J. (2018). Beyond online versus face-to-face comparisons: The interaction of student age and mode of instruction on academic achievement. *Journal of Education online*, 15 (1), 1.
25. Sezer, B., & Yilmaz, F. G. K., & Yilmaz, R. (2017). Comparison of online and traditional face-to-face in-service training practices: an experimental study. *Cukurova University Faculty of Education*, 46(1), 264-288.
26. Singh, J., & Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for





- COVID-19, post vaccine, & post pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(20), 140-171.
27. Souza, C.L., & Mattos, L.B., & Stin, A.T., & Rosario, P., & Magalhaes, C.R. (2018). *Frontiers in psychology*, 9, 1557.
28. Sudargini, Y., & Purwanto, A. (2020). The effect of teachers pedagogic competency on the learning outcomes of students. *Journal of Industrial Engineering & Management Research*, 1(4), 1-8.
29. Smyth, Siobhan. Houghton. Cooney. Catherine. Casey. Dymna. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse Education Today*, 32, 464-468.
30. Tratnik, A., & Urh, M., & Jereb, E. (2019). Student satisfaction with an online and a face-to-face Business English course in a higher education context. *Innovations in education and teaching international*, 56(1), 36-45.
31. Zhan, Z., & Wu, Q., & Lin, Z., & Cai, J. (2021). Smart classroom environments affect teacher-student interaction: Evidence from a behavioural sequence analysis. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 96-109.

نقش نظریه خبرپردازی در ایجاد انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

میثم سلطانی^۱ | محمد حیدر یعقوبی^۲

چکیده

نظریه خبرپردازی و ایجاد انگیزه در یادگیری و پیشرفت تحصیلی، دو مفهوم مهم در روانشناسی تربیتی است. سؤال اصلی تحقیق این است که نظریه خبرپردازی چه نقشی در ایجاد انگیزه و پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد؟ نظریه خبرپردازی بررسی روند پردازش اطلاعات در مغز انسان را مورد توجه قرار می‌دهد و انسان با درک فرایند خبرپردازی، می‌تواند مهارت‌های خود در این زمینه را تقویت کند. از سوی دیگر، ایجاد انگیزه مهم‌ترین عامل در پیشرفت تحصیلی و یادگیری موفق است. انگیزه، نیروی درونی است که انسان را به راهنمایی و تلاش برای دستیابی به اهدافمان ترغیب می‌کند و در نتیجه به یادگیری و پیشرفت تحصیلی بهتر منتج می‌شود. این تحقیق با روش توصیفی - تحلیلی صورت گرفته و روش جمع‌آوری اطلاعات به شکل کتابخانه‌ای است. در این تحقیق به نظریه خبرپردازی، انگیزه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی پرداخته شده و در نتیجه می‌توان بیان کرد که با ترکیب نظریه خبرپردازی و ایجاد انگیزه، می‌توان یادگیری و پیشرفت تحصیلی قابل توجهی را تجربه کرد. درک فرایند خبرپردازی و استفاده از راهکارهای انگیزشی مناسب، از جمله تنظیم و برنامه‌ریزی مناسب، استفاده از روش‌های یادگیری مؤثر و تمرین مداوم، می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و پیشرفت در یادگیری کمک کند.

کلیدواژه‌ها: نظریه خبرپردازی، انگیزه، یادگیری، پیشرفت تحصیلی، حافظه

۱. ماستری علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه المصطفی، کابل، افغانستان

ایمیل: maisamsultani53@gmail.com

۲. دکترای برنامه‌ریزی درسی، عضو هیئت علمی جامعه المصطفی العالمیه (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان

ایمیل: mhyaqobi32@gmail.com

مقدمه

نظریه خبرپردازی یک مفهوم روانشناختی است که درک و فهم فرایند خبرپردازی انسان را مورد بررسی قرار می‌دهد. این نظریه بر این اصل تمرکز دارد که چگونه اطلاعات دریافتی توسط مغز ما پردازش می‌شود و به چه صورت اطلاعات را تفسیر و تحلیل می‌کنیم. با درک عملکرد خبرپردازی، می‌توانیم مهارت‌های خود در این زمینه را تقویت کرده و عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشیم.

یکی از عوامل اساسی در تحقق پیشرفت تحصیلی و یادگیری موفق، ایجاد و حفظ انگیزه است. انگیزه، نیروی درونی است که ما را به راهنمایی و تلاش برای دستیابی به اهدافمان ترغیب می‌کند. برای داشتن انگیزه قوی در فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی، باید احساس کنیم کارهایی که به آن‌ها مشغول هستیم، معنادار و ارزشمند هستند و باعث رشد و پیشرفت ما می‌شوند. انگیزه می‌تواند از منابع مختلفی نشأت بگیرد؛ منابعی مانند ارتباط با اهداف شخصی، علاقه به موضوعات یا مواد درسی، قدرت بینش و خودپنداره مثبت، ارزش دانش و تحصیلات و همچنین نتایج مثبت و پاداش‌هایی که از پیشرفت تحصیلی به دست می‌آید. علاوه بر این، ایجاد یک محیط پشتیبان و انگیزشی مانند معلمان و همکاران هم می‌تواند به تقویت انگیزه و پیشرفت تحصیلی کمک کند.

یادگیری و پیشرفت تحصیلی نیز نیازمند فرایند سیستماتیک و هدفمند است. در این فرایند، اهمیت تنظیم و برنامه‌ریزی مناسب، استفاده از روش‌های یادگیری مؤثر، تمرین و مرور مداوم و ارزیابی پیشرفت شخصی دارد. با ترکیب این عوامل و تمرکز بر بهبود مهارت‌های خود در خبرپردازی و فرایند یادگیری، می‌توان پیشرفت تحصیلی قابل توجهی را تجربه کرد. در این راستا، درک و فهم نظریه خبرپردازی، می‌تواند در بهبود مهارت خبرپردازی به ما کمک کند. ما با درک فرایند خبرپردازی و عملکرد ذهنی خود، می‌توانیم بهترین راهکارها و استراتژی‌ها را برای پیشرفت تحصیلی خود پیدا کنیم.

در نهایت، توجه به عواملی مانند محیط یادگیری، استفاده از منابع مناسب، همکاری



با دیگران و استفاده از ابزارهای فناوری نیز می‌تواند در بهبود عملکرد تحصیلی شما مؤثر باشد. از طریق ایجاد انگیزه قوی، تمرین مداوم و استفاده از راهکارهای مطرح شده در نظریه خبرپردازی، می‌توانیم پیشرفت قابل توجهی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی خود را تجربه کنیم. نظریه‌های روانشناسی در ساحه یادگیری و تربیتی از سوی دانشمندان زیادی مطرح شده که یکی از این نظریه‌ها در ساحه یادگیری به شکل الگو، نظریه پردازش اطلاعات یا همان خبرپردازی است. این نظریه فرایند یادگیری انسان را با تمرکز به حافظه و فرایند یادسپاری و ویژگی‌ها آن بررسی می‌کند. در این دیدگاه موضوع ذهن (حافظه) مطرح است و به همین خاطر در زمره روانشناسی شناختی به حساب می‌آید و ما اینجا این نظریه را به بحث می‌گیریم تا در قسمت ایجاد انگیزه و یادگیری در آن را به تحلیل بگیریم.

۱. پیشینه تاریخی خبرپردازی و حافظه

در سال ۱۹۴۹ کلود آی شانون که در آزمایشگاه تلفن بل کار می‌کرد و وران و پور که در بنیاد راکفلر مشغول کار بود، در جستجوی راه‌های بودند تا کیفیت پیام‌ها را از لحظه ارسال تا زمان دریافت پیام بهبود بخشند. کار این دو نفر را آغاز نظریه خبرپردازی می‌دانند. (السون، هرگنهان، ۱۳۹۰: ۴۳۵) موضوع بررسی روانشناسان در این دیدگاه، ذهن انسان است. با استفاده از اصطلاحات مربوط به کامپیوتر، بیانی متفاوت در تحلیل و تبیین فرایند یادگیری به کار می‌رود. این ترکیب، حوزه مطالعاتی جدیدی را به وجود آورده که با نگرش نو و پویاتر از گذشته، در پی تشریح فرایندهای مربوط به یادگیری است. (کدیور، ۱۳۹۶: ۲۱۱) در الگوی پردازش اطلاعات، کامپیوتر وسیله‌ای است که فرایند یادگیری انسان را نشان می‌دهد. ذهن انسان مانند کامپیوتر، اطلاعات را می‌گیرد، برای تغییر در شکل و محتوای آن عملیاتی صورت می‌دهد، اطلاعات را ذخیره می‌کند و به هنگام نیاز، آن اطلاعات را بازیابی می‌کند و در صورت لزوم، پاسخ‌های مورد نیاز را ارائه می‌دهد.

در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ میلادی نظریه اطلاعات برودنت که اطلاعات را نظامی جریانی در نظام شناختی فرد در نظر می‌گرفت، دنبال شد. شناخت شامل مجموعه‌های متوالی

از مراحل پردازش است. زمانی که محرکی ارائه می‌شود، پردازش‌های ادراکی پایه صورت می‌گیرد. سپس پردازش‌های توجه به دنبال آن می‌آید که برخی از محصولات پردازش ادراک اولیه را به حافظه کوتاه مدت منتقل می‌سازد، سپس تکرار و تمرین اطلاعات نگهداری شده در حافظه کوتاه مدت را به حافظه بلند مدت منتقل می‌کند. (نوری، ۱۳۹۴: ۸)

در این دیدگاه، پردازش شامل سه مرحله است: رمزگردانی (بازنمایی اطلاعات)، ذخیره‌سازی (حفظ اطلاعات) و بازیابی (دستیابی به اطلاعات در صورت لزوم. (کدیور، ۱۳۹۶: ۱۳۸) یکی از ویژگی‌های مهم این نظریه‌ها آن است که علاوه بر یادگیری، یادداری و فراموشی را نیز توضیح می‌دهند. در حقیقت، این نظریه‌ها بر قسمت نسبتاً پایدار تعریف یادگیری تأکید می‌کند. این نظریه‌ها عموماً نحوه توجه انسان به محیط، به رمز در آوردن اطلاعات و ربط دادن آن‌ها به اطلاعات موجود در حافظه، ذخیره‌سازی اطلاعات در حافظه و بازیابی اطلاعات از حافظه را به هنگام نیاز، مورد بحث قرار می‌دهد. (سیف، ۱۳۹۴: ۱۹۴)

۲. رویکرد پردازش اطلاعات

در دهه‌های بعد از میانه قرن بیستم، با گسترش انقلاب شناختی، شناخت‌گرایی به تدریج جانشین رفتارگرایی شد. شناخت‌گرایان با حفظ سنت عینیت خواهی و روش‌های تجربی دقیق، برخلاف رفتارگرایان کلاسیک از دو باور دفاع کردند:

۱. روانشناس می‌تواند برای توجیه رفتار به پدیده‌های ذهنی و درونی رجوع کند.
۲. انسان‌ها و دیگر ارگانیسم‌های زنده در معنایی، نظام پردازشگر اطلاعاتند؛ زیرا اطلاعات را توسط گیرنده‌های حسی خود دریافت و ثبت می‌کنند، آن‌ها را مورد پذیرش قرار می‌دهند و سپس در موقع لزوم به آن‌ها رجوع می‌کنند تا مسئله‌ای را که با آن روبرو شده‌اند، حل نمایند.

مفهوم پردازش اطلاعات در آغاز در حوالی سال‌های ۱۹۶۰ میلادی با تأثیرپذیری از نظریه اطلاعات، در زمینه نظام فیزیکی ارتباطات از طرف روان‌شناسان شناختی به کاربرده شد و بیانگر این بود که ارگانیسم انسانی روی تجسم‌های درونی و ذهنی



خود عملیاتی به صورت کامپیوتر انجام می دهد. اطلاعات از لحظه ارائه به حواس در مرحله درون داد تا پاسخ های رفتاری در مرحله برون داد، به طور فعال کدگذاری می شود و تغییر شکل و سازمان می یابد.

۳. نظریه های خبرپردازی

۳-۱. نظریه سه مرحله ای

یکی از نظریه های با سابقه و شناخته شده خبرپردازی، به نظریه یا الگوی سه مرحله ای اتکینسون^۱ و شفرین^۲ شهرت دارد. عناصر کلیدی در این نظریه یادگیری، یادسپاری و به یادآوری است که ابتدا محرک های محیطی، مانند نور و صدا، حرارت، بو، و غیره به وسیله گیرنده های حسی مختلف چون چشم، گوش، پوست، بینی و جز این ها دریافت می شوند و برای مدتی کوتاه (حدود ۱ الی ۳ ثانیه) در ثبت حسی ذخیره می شود و ما از طریق فرایند توجه و ادراک از وجود این محرک ها آگاهی پیدا می کنیم. این مدل تحت عنوان مدل مخزن نیز گفته شده است. اصطلاح مخزن از این باور منشأ گرفته است که اطلاعات در سه واحد نظام که عبارتند از مخازن دریافت حسی، حافظه کوتاه مدت و حافظه بلند مدت، اخذ، پردازش و حفظ می شوند. (سیف، ۱۳۹۴: ۱۹۴)

۳-۲. نظریه سطوح پردازش

واضعان اصلی این نظریه کریک و لاکهارت هستند. این نظریه بیان می کند، هرچه اطلاعات عمیق تر پردازش شوند به همان نسبت معنادارتر می شوند. سطوح پردازش توضیح دیگری برای حافظه های گوناگون است. اطلاعاتی که پردازش نمی شوند، تنها یک تأثیر حسی موقتی از خود برجای می گذارند: حافظه حسی؛ اطلاعاتی که فقط تکرار می شوند، یعنی به طور سطحی پردازش می شوند و برای چند ثانیه قابل دسترسی هستند. حافظه کوتاه مدت؛ اطلاعاتی که بیشتر پردازش می شوند، به حافظه درازمدت راه می یابند. (اسلاوین، ۲۰۰۶: ۲۱۴) نظریه سطوح پردازش رقیب نظریه

1. Richard J.C. Atkinson

2. Richard shiffirin

مراحل سه گانه است. چنانکه در سه مرحله همه اطلاعات در سه سطح بود، ولی به باور تیوری پردازان پردازش اطلاعات و محرک‌های محیطی در چندین سطح پردازش می‌شوند، نه اینکه از چند مرحله یا حافظه مختلف می‌گذرند. (السون، هرگنهان، ۱۳۹۰: ۴۶۴)

۳-۳. نظریه رمز دوگانه

نظریه دیگری که به نظریه سطوح پردازش نزدیک است، نظریه رمز دوگانه نام دارد که توسط پایویو (۱۹۸۶) ارائه شد. در این نظریه، گفته می‌شود که حافظه درازمدت از دو حافظه متمایز تشکیل می‌شود که یکی اطلاعات کلامی و دیگری تصویر ذهنی را در خود ذخیره می‌کند. به عنوان مثال، اشیا یا رویدادهای عینی مانند حیوانات و درختان یا تجارب تعطیلات یا دیدار از موزیم، به صورت تصاویر ذهنی ذخیره می‌شود. امور انتزاعی مانند حقیقت، عدالت و امثال آن، به صورت کلامی ذخیره می‌شود. همچنین بعضی اموری که دارای هردو ویژگی عینی و انتزاعی است، مانند خانه، احتمالاً به هردو صورت تصویری و کلامی در حافظه ذخیره می‌شود. (سیف، ۱۳۷۹: ۲۰۹)

۳-۴. نظریه پردازش توزیع موازی

طبق این نظریه یا الگوی پردازش، توزیع موازی که واضعان آن لواندفسکی^۱ و مورداک^۲ هستند، برخلاف الگوی اتکنسیون و شیفرین که بیان شد، اطلاعات در هر سه حافظه حسی، کوتاه‌مدت و درازمدت هم‌زمان پردازش می‌شوند؛ بدین معنا که هر سه بخش حافظه آدمی اطلاعات واحدی را باهم پردازش می‌کند. به عنوان مثال هنگام خواندن مطالب حاضر، شما به این صورت عمل نمی‌کنید که ابتدا به یک یک حرف‌ها نگاه کنید، بعد آن‌ها را به صورت کلمات و معانی درآورید، آنگاه در حافظه کوتاه‌مدت بر روی آن‌ها کار کنید تا اینکه آن‌ها را به حافظه درازمدت بفرستید. (السون، هرگنهان، ۱۳۹۰: ۴۶۶)

1. L. A. Lewandowski
 2. H. B. Murdock



۳-۵. نظریه پیوند گرایی

این نظریه از دیگر نظریه‌های خبرپردازی جدیدتر است و کسانی زیادی (از جمله بیتس^۱ و المان^۲ ۲۰۰۲) در پدید آوردن آن سهم داشته‌اند. اندیشه اصلی نظریه پیوندگرایی این است که دانش در مغز به صورت شبکه‌ای از پیوندها ذخیره می‌شود، نه به صورت نظامی از قواعد یا مخزنی از اجزای اطلاعاتی پراکنده. (اسلاوین، ۲۰۰۶: ۲۱۵)

۴. حافظه و انواع آن

ارائه تعریف جامع از حافظه که بتواند همه جنبه‌های آن را پوشش دهد یا توضیحی آن قدر ساده و روان که بتواند همه موارد را دربر گیرد، دشوار است. این دشواری از پیچیدگی و رمزآلود بودن حافظه نشئت می‌گیرد. تا هنوز اسرار زیادی از حافظه کشف نشده است، ولی دانشمندان درصدد کشف آن‌ها هستند و تا حدودی نظریه‌پردازی شده و موفقیت‌هایی هم به دست آمده است. (اسدورو، ۱۳۹۳: ۲۸۸) حافظه به معنای قوه شناخت، عصبی برای رمزگشایی، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات است. این تعریف بیان‌کننده این است که حافظه صرف یک فعالیت ذهنی مبتنی بر گذشته است و از طریق آن آنچه در گذشته رخ داده است را به یاد می‌آوریم. (غلامی و خزاعی، ۱۳۰)

قرن‌ها پیش افلاطون حافظه را به قفس پرندگان تشبیه کرد و گفت: «یادگیری یک حافظه جدید است؛ مانند اضافه کردن پرندۀ جدید به مجموعه پرندگان قبلی موجود در قفس. در حالی که یادآوری (بازیابی) یک حافظه مانند گرفتن یک پرندۀ معنا از داخل قفس است». (نوری، ۱۳۹۴: ۲۲) هرچند برداشت افلاطون مکانیکی است و امروز مورد قبول نیست؛ اما این امکان را پدید آورد که تمایز مهمی بین سه مرحله حافظه وجود دارد.

تا یک دهه پیش، روانشناسان عموماً تصور می‌کردند که برای نگهداری تمام مطالب، نظام حافظه واحدی دست‌اندرکار است؛ اما شواهد جدید نشان می‌دهد

1. Elizabeth Bates

2. Harold Ahlmann



که این فرض نادرست است. به نظر می‌رسد به‌ویژه برای ذخیره‌سازی اطلاعات (از قبیل اسم نخست‌وزیر فعلی) و مهارت دوچرخه‌سواری، حافظه درازمدت متفاوتی را به کار می‌گیریم. اگرچه حافظه جزء اساسی‌تر و جزء سازنده یادگیری است؛ یعنی اگر ارگانیزم هیچ حافظه‌ای نداشته باشد، در این صورت توانایی یادگیری هم نخواهد داشت. در تبیین عصب‌شناختی این تفاوت باید گفت که یادگیری، فرایند تشکیل یک سیستم عصبی جدید یا پیدایش یک‌شکل فعالیت تازه در سیستم عصبی است و حافظه، نگهداری یکی از این دویا توان راه‌اندازی دوباره فعالیت موردنظر است. (بویژه، آردیلا، غروی، ۱۳۹۴: ۵۱۳)

حافظه از بعضی جهات مرکز شناخت است. بدون حافظه شناخت چندان معنایی ندارد؛ زیرا هیچ‌کدام از محصولات آن باقی نخواهد ماند. روانشناسان بین سه نوع حافظه تمایز قائلند: (ماسن و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۴۹)

۴-۱. حافظه حسی

این نوع حافظه، مخزن نگهداری موقتی اطلاعات حسی ورودی است. با افزایش سن تغییر چندانی در حافظه حسی پدید نمی‌آید. (پاپالیا و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۶۴) وقتی محرکی به‌نظام حافظه عرضه شود، بلافاصله در داخل ابعاد حسی مناسب ثبت می‌گردد که محرک‌های حسی بویایی نمونه بارز آن است. (نوری، ۱۳۹۴: ۱۱۴)

۴-۲. حافظه کوتاه‌مدت

اطلاعات انتقال‌یافته به حافظه کوتاه‌مدت به یکی از سه شکل: رمز دیداری (تصاویر)، رمز شنیداری (صداها) یا رمز معنایی بازنمایی می‌شوند. ما معمولاً اطلاعات را حتی زمانی که اطلاعات دیداری است، به شکل صدا رمزگذاری می‌کنیم. این مسئله در جریان یک بررسی که در آن مجموعه‌های شش‌تایی از حروف به آزمودنی‌ها نشان داده می‌شد و آن‌ها بلافاصله سعی در یادآوری آن‌ها می‌کردند، به اثبات رسید. (السون، ۱۳۹۰: ۴۵۹)



۴-۳. حافظه درازمدت

این حافظه همه اطلاعات را برای دائمی و یا درازمدت، ذخیره می کند و هر وقتی بخواهیم آن ها را می توانیم به یاد بیاوریم. (اتکینسون و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۸۸)

۵. پیشرفت تحصیلی

در مورد پیشرفت تحصیلی تعاریف گوناگونی وجود دارد، از جمله: پیشرفت تحصیلی عبارت است از موفقیت شاگردان در یک یا چند موضوع درسی (مثل درک، فهم خواندن یا محاسبه عددی) چنین پیشرفت هایی توسط آزمودن های میزان شده تحصیلی، اندازه گیری می شود. همچنین این اصطلاح بر پیشرفت فرد در صنف، آن طور که در کار مدرسه ارزیابی می شود، دلالت دارد. (کاشفی، ۱۳۹۱: ۴۹)

پیشرفت تحصیلی به جلوه ای (نمایی) از جایگاه تحصیلی شاگردان اشاره دارد که این جلوه ممکن است بیانگر نمره ای برای یک دوره، میانگین نمرات در دوره ای مربوط به یک موضوع یا میانگین نمرات دوره های مختلف باشد. برای پیشرفت تحصیلی می توان ملاک های گوناگون را در نظر گرفت که مشهورترین آن ها میانگین نمرات است. (جمشید زهی، ۱۳۹۸: ۳۸۲)

پیشرفت تحصیلی عبارت است از مسئول نهایی فرایند یادگیری فعال که با کمک آموزش فعالیت های تربیتی انجام می گیرد همچنین، سرعتی که دانش آموز در تکمیل پایه ها و درجات گوناگون دارد و برحسب مقدار پیش افتادگی و سرعت یا عقب ماندگی وی اندازه گیری می شود. (بیابان گرد، ۱۳۷۸: ۲۳)

از پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از شاخص های پیشرفت در نظام آموزش و پرورش مفهوم «انجام تکالیف و موفقیت دانش آموزان در گذراندن دروس یک پایه تحصیلی مشخص» یا «موفقیت دانش آموزان در امر یادگیری مطالب درسی» استفاده می شود. (پورشافعی، ۱۳۷۰: ۱۲)

۵-۱. اهمیت پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی شاگردان یکی از شاخص های مهم در ارزشیابی تعلیم و تربیت

است. تمام کوشش‌ها در این نظام، درواقع تلاش برای جامه عمل پوشاندن بدین امر است. به‌طور اعم کل جامعه و به‌طور اخص نظام تعلیم و تربیت، نسبت به سرنوشت کودکان، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز آنان، جایگاه آن‌ها در جامعه علاقه‌مند و نگران است و انتظار دارد شاگردان در جوانب گوناگون، اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی‌ها و نیز در ابعاد عاطفی و شخصیتی، چنان‌که باید پیشرفت کنند. (پورشافعی، ۱۳۷۰: ۴۰)

محققین عوامل مختلفی را در پیشرفت تحصیلی شاگردان دخیل دانسته‌اند؛ اما با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و تغییرات سریع عوامل در طول زمان نمی‌توان به‌عنوان یک قانون عمومی و کلی، علل خاصی را برای جوامع مطرح نمود؛ زیرا قوانین بافت فرهنگی و نسبت جامعه، نگرش مردم به تحصیلات، سطح درآمد والدین و غیره، همه از عواملی هستند که به‌طور اخص در یک جامعه بر شکست یا پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند. منابع موجود نشان می‌دهد که آموزش به‌طورکلی، تحت تأثیر پنج عامل فراگیر آموزشگر، برنامه، تجهیزات و محیط یادگیری است که هر یک از عوامل مذکور دارای ویژگی‌هایی است که می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و یادگیری تأثیرات متفاوتی داشته باشد. (عزیزیان، ۱۳۹۶: ۵۴۹)

۵-۲. نظریه‌های پیشرفت تحصیلی

انگیزش مانند یادگیری مستقیماً قابل مشاهده نیست. یک متغیر فرضی است که روانشناسان آن را از راه مشاهده رفتار ارگانیسم استنباط می‌کنند. از آنجا که انگیزش جنبه فرضی و استنباطی دارد تعابیر مختلفی از آن به‌دست آمده و به‌گونه‌های مختلف تفسیر شده است. این که چند نوع انگیزه داریم و این انگیزه‌ها، چگونه باهم ارتباط دارند و چگونه باعث برانگیختن ارگانیسم می‌شود؟ پاسخ به این گونه سؤالات منجر به معرفی نظریه‌های انگیزش گوناگون برای توصیف و تبیین مفاهیم انگیزش شده است که در اینجا تعدادی از این نظریه‌های انگیزش در ارتباط با یادگیری مطرح می‌شود. الف. نظریه انگیزشی مازلو^۱: نظریه او مبتنی بر این مفهوم است که ارضای نیازها

1. Abraham Maslow



زیربنای رشد است. از نظر مازلو مهم‌ترین خصوصیت انگیزشی، تنها اصل کلی که علایق متنوع انسان را به یکدیگر پیوند می‌دهد، گرایش به نیاز جدید و بالاتر است که با ارضای نیازهای پایین‌تر ظهور می‌کند و انگیزه افراد مستقیماً برخاسته از نیازهای آن‌ها است. لذا انسان در رفتار خویش به ارضای نیازهایش گرایش دارد. (شکوهی، ۱۳۸۷: ۱۵۰)

ب. نظریه انگیزش پیشرفت: این نظریه بر نقش هدف در موفقیت و شکست دانش‌آموزان تأکید دارد. پژوهش‌های پژوهش‌گران بر مبنای این نظریه حاکی از آن است که افراد از لحاظ نیاز به پیشرفت با هم تفاوت دارند. بعضی افراد دارای انگیزه سطح بالایی هستند و در رقابت با دیگران و در کارهای خود برای کسب موفقیت می‌کوشند. دیگران انگیزه چندانی برای پیشرفت و موفقیت ندارند و از ترس شکست آماده خطر کردن برای کسب موفقیت نیستند. (صلح‌جو، ۱۳۹۷: ۵۳)

ج. نظریه اتکینسون: اتکینسون معتقد بود انگیزش برای دستیابی به موفقیت تحت تأثیر احتمال موفقیت و جذابیت آن قرار دارد. میزان انگیزش فرد برای انجام کارخانگی (تلاشی) به این موضوع بستگی دارد که در باور او احتمال موفقیت انجام آن کارخانگی تا چه اندازه است و اگر به هدف نائل شود، آیا پاداش آن مناسب و جذاب است یا خیر؟ بنابراین می‌توان با در نظر گرفتن اهداف کارخانگی بر اساس توانایی‌های فردی شاگردان احساس موفقیت و تلاش را در آن‌ها ایجاد نمود. همچنین وقتی شاگردان صنف خود را جذاب و تسهیل‌کننده رشد خویش ببینند کارهای خانگی را ترجیح می‌دهند که آن‌ها را به چالش فراخواند و صنف خود را بیشتر دوست خواهند داشت. البته باید شاگردان تشویق شوند که برای رشد خویش تلاش کنند و به یک انگیزش درونی برای کسب موفقیت دست یابند. در این صورت برای کسب موفقیت دست به تلاش جدی می‌زنند. (بیابان‌گرد، ۱۳۷۸: ۴۵)

۳-۵. راه‌های پیشرفت تعلیمی

الف. مشخص کردن هدف: وقتی در کاری هدف مشخصی نداشته باشید، مسلماً مسیرتان هم نامشخص خواهد بود. این همان تیر به تاریکی زدن است و قصه



مسافری است که اولین بار بدون وسیله مسیریابی، راه می‌افتد و دچار سردرگمی می‌شود. (عزیزیان، ۱۳۹۶: ۴۹) در تعلیم و تربیه نیز وضع همین است انتظار این را نداشته باشید که بتوانید به آن اهدافتان برسید! چون قطعاً نمی‌توانید. (جان مارشال، ۱۳۹۳: ۴۳۲)

ب. جملات انگیزشی تعلیمی: یکی از بهترین راه‌ها برای رسیدن به موفقیت در هرکاری، انگیزه دادن به خود است و دقیقاً بهترین راه برای انگیزه دادن هم خواندن جملات انگیزشی در رابطه با آن موضوع است. (عزیزیان، ۱۳۹۶: ۴۹)

ج. باور به خود: وقتی به خودت باور داشته باشی و قبول کنی که می‌توانی هر کاری را که بخواهی انجام دهی، پس قطعاً می‌توانی. شما خود به خود موفقیت را دیکته می‌کنی. (عزیزیان، ۱۳۹۶: ۴۹)

د. پشتکار و اراده: هر جا که می‌خواهیم مهارتی را یاد بگیریم یا به هدفی برسیم، به همان می‌گویند تلاش کن و پشتکار داشته باش تا به هدفت برسی. اولین قدم برای رقم خوردن اتفاقی، پشتکار و اراده و تلاش است. تا تصمیم نگیری و روی آن مصمم نباشید، هیچ اتفاقی نخواهد افتاد. (عزیزیان، ۱۳۹۶: ۴۸)

ه. کنترل استرس: البته استرس تا حدی طبیعی است؛ اما فقط تا حدی. بعضی از شاگردان، بیش از حد استرس و اضطراب بر آن‌ها چیره می‌شود و نمی‌گذارد در درسشان پیشرفتی داشته باشند. تا زمانی که شما مدیریت استرس را یاد نگیرید، پیشرفت تعلیمی هم در انتظارتان نخواهد بود. (صلح‌جو، ۱۳۹۷: ۵۶)

و. برنامه‌ریزی درسی مناسب: قطعاً یکی از اصلی‌ترین راه‌های رسیدن به موفقیت در هر زمینه‌ای، داشتن برنامه‌ریزی اصولی و مناسب است. البته ممکن است برنامه هر کس با فرد دیگر متفاوت باشد و نتوان یک نوع برنامه‌ریزی را برای همه پیشنهاد داد؛ اما بهترین نوع برنامه‌ریزی، روزانه است. (عزیزیان، ۱۳۹۶: ۴۶)

ز. مقایسه نکردن خود با دیگران: شاگردانی که مدام خود را با دیگران مقایسه می‌کنند سبب می‌شود تا عزت‌نفس خود را پایین بیاورند و دچار افت تحصیلی شوند. دلیل این کار، عدم درک درست از توان و تفاوت‌های فردی دیگران است و



اینکه من باید مثل فلان می بودم، بینش غلطی است. (صلح جو، ۱۳۹۷: ۵۹)

۵-۴. عوامل مؤثر بر انگیزه پیشرفت تحصیلی

الف. هدف: هدف عبارت است از نتیجه‌ای که یک فرد برای دستیابی به آن کوشش می‌کند، هرچه اهداف مشخص شده، درجه دشواری متوسطی داشته باشند و دسترسی به آن‌ها در آینده نزدیک میسر باشد، انگیزش و پیگیری بیشتری به همراه دارند. (مصطفوی، ۱۳۸۷: ۳۹) اگر شاگردی در انتخاب هدف خود مشکل دارد، باید به او کمک کرد تا بتواند هدفی برای خود انتخاب کند. مثلاً با نشان دادن الگوهای موفق به او، می‌توان مسیر تحصیلی شاگردان را مشخص کرد و به آن‌ها انگیزه بخشید. خصوصاً در سنین نوجوانی که معمولاً با سردرگمی هویتی همراه است و خیلی از شاگردان بیش از اینکه بخواهند وقت خود را برای مطالعه بگذارند، ترجیح می‌دهند وقت خود را با همسالان خود بگذرانند. (محمدی، ۱۳۹۷: ۶۵)

ب. علایق: سطح انگیزه تحصیلی شاگردان با علایق آن‌ها نیز در ارتباط است. طبق تحقیقات انجام شده، علاقه اندک به درس باعث افت انگیزه شاگردان می‌شود. بخش عمده علاقه‌مند کردن شاگردان به درس بر عهده معلمان است که با روش‌های خلاقانه تدریس، می‌توانند شاگردان را به درس و مکتب علاقه‌مند کنند. (مصطفوی، ۱۳۸۷: ۹۰) عوامل زیادی در بی‌علاقگی شاگردان، به مکتب و درس وجود دارد. مثل سختگیری‌های بیش از حد والدین، رفتارهای بد معلمان، تنبیه و سرزنش بیش از حد و... در مقابل عوامل خیلی ساده‌ای در شکل‌گیری علاقه شاگردان به معلم، مکتب و مطالعه کردن وجود دارد. البته تشویق کلامی که گاهی برخی از معلمان خیلی کم از آن استفاده می‌کنند، تأثیر بسیاری در ایجاد علاقه تحصیلی در شاگردان نسبت به مسائل تحصیلی دارد. (محمدی، ۱۳۹۷: ۳۶)

د. خودپنداری‌ها: انگیزش تحصیلی شاگردان متأثر از خودپنداری‌های آنان نیز است. اینکه شاگردان چه تصویری درباره خود و استعدادها و توانایی‌های فردی و کارآمدی خود دارند، در تعیین هدف و میزان موفقیت و شکست آن‌ها مؤثر است. (مصطفوی، ۱۳۸۷: ۹۲) باورهای خودکارآمدی افراد چگونگی احساس، تفکر، رفتار

کردن و به‌طورکلی پیشرفت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند و به توانایی‌هایشان به انجام کار باور دارند، در فعالیت‌ها بیشتر شرکت می‌کنند تا افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند و توانایی‌هایشان را قبول ندارند. (محمدی، ۱۳۹۷: ۱۸۳)

۶. انگیزه و انواع آن

انگیزه حالت درونی است که باعث می‌شود یک نیاز ارضا شده، تنش ایجاد کند و در نتیجه در درون فرد، نوعی پویایی به وجود می‌آورد. این پویایی موجب بروز نوعی رفتار کششی در فرد می‌شود و او در پی تأمین اهداف ویژه‌ای برمی‌آید. اگر آن اهداف را تأمین کند، نیاز مزبور ارضا می‌شود و در نتیجه تنش کاهش می‌یابد، ولی از آنجا که رفتار فرد در سازمان موردنظر ما است، فعالیتی که در جهت کاهش می‌یابد، تنش صورت گرفته باید در راستای هدف‌های سازمان باشد. بنابراین در تعریفی که از انگیزش داریم این معنا هم گنجانده شده که نیازهای فرد با هدف‌های سازمان سازگار است و هیچ مغایرتی با آن‌ها ندارد. اگر چنین وضعی وجود نداشته باشد فرد یا کارگر تلاش و کوشش زیادی می‌نماید که در واقع در جهت مخالف منافع سازمان صورت می‌گیرد و نکته جالب اینجاست که این نوع کوشش‌ها و تلاش‌ها چیز غیرعادی نیستند. (سیف، ۱۳۹۶: ۱۲۳)

۷. یادگیری و نظریه‌های آن

یادگیری در حقیقت مفهوم بسیار گسترده‌ای دارد که در قالب‌هایی چون نگرش‌های نو، حل مسئله، کاربرد معلومات در استدلال و تفکر به وجود می‌آید. به عبارت دیگر یادگیری فرایند است که در آن رفتارها و پندارهای افراد تغییر می‌یابد و به‌گونه‌ای دیگر می‌اندیشند و عمل می‌کنند. یادگیری را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «هرگونه تغییرات نسبتاً دائم در رفتار که در اثر یک تجربه مستقیم یا غیرمستقیم ایجاد می‌شود». بسیاری از محققان معتقدند یادگیری تغییری است که بر اثر تجربه یا آموزش در رفتار موجود زنده پدید می‌آید. (کدیور، ۱۳۹۶: ۱۶۵)



۷-۱. نظریه رفتاری

بنیان‌گذار این مکتب واتسون در سال، (۱۹۱۳) بود. این مکتب بر مبنای جهان‌بینی تجربه‌گرایی، معتقد است که تجربه تنها منبع اصلی دانش و یادگیری است. برای روان‌شناسان رفتاری موضوع مهم علم روان‌شناسی، رفتار آشکار است و کسب رفتار را غالباً فرایندهای شرطی‌سازی توضیح می‌دهند. این روان‌شناسان به اهمیت تمرین، تقویت و مجاورت در یادگیری تأکید دارند. این‌ها معتقدند که یادگیری، سازمانی دائماً خودش را به نحو تغییر می‌دهد که هدف موفقیت مجموعه‌سازمانی به نحو مطلوب‌ترین اطلاعات را جمع‌آوری، مدیریت و استفاده کنند. (السون، هرگنهان، ۱۳۹۰: ۷۸)

۷-۲. نظریه شرطی کردن عامل

در نظریه شرطی کردن عامل چنین استدلال می‌شود که رفتار تابع نتایج آن است. افراد یادگیرنده که در پیش گرفتن یک رفتار چیزی را که مایلند یاد بگیرند یا از چیزی که نمی‌خواهند، دوری گزینند. رفتار عامل به معنای رفتار داوطلبانه فراگرفته شده است که در مقابل رفتار واکنشی یا رفتار فراگرفته نشده قرار می‌گیرد. گرایش به تکرار چنین رفتاری تحت تأثیر تقویت یا عدم تقویت منتج از عواقب آن رفتار است. بنابراین تقویت رفتار را استحکام بخشیده و احتمال تکرار آن را افزایش می‌دهد. بر مبنای کارهای اولیه انجام شده در این زمینه، پژوهش‌های روانشناسی دانشگاه هاروارد، بی اف اسکینر، دانش ما راجع به شرطی شدن عامل را گسترش داده است... اسکینر نشان می‌دهد که نتیجه مطلوب یک رفتار باعث تکرار آن می‌شود. به علاوه رفتاری که پاداش به آن تعلق نگیرد یا با تنبیه توأم باشد کمتر احتمال تکرار دارد. (درتاج، خانی، ۱۳۹۱: ۲۵۰)

۷-۳. نظریه شناختی

نظریات گشتالت، پیازه^۱، لوین، از جمله نظریات شناختی یادگیری هستند. در سال‌های اخیر گروهی از روانشناسان با تأکید بر هر دو عامل درونی و بیرونی، مکتب دیگری تحت عنوان مکتب رفتاری، شناخت و پایه‌ریزی کردند. نظریه‌های یادگیری

1. Jean Piaget



به بررسی فرایند یادگیری نمی‌پردازند، بلکه تلاش می‌کنند چگونگی یادگیری عوامل مؤثر بر آن را مورد بررسی قرار دهند. امروزه دو نظریه معروف در تبیین فرایند یادگیری عرضه شده است. این دو نظریه شرطی کردن عامل و نظریه یادگیری اجتماعی است. شناختگرها در مورد یادگیری سازمانی، بر این باورند که فرهنگ یادگیری سازمانی، فرهنگی است که در آن یادگیری ارزشمند تلقی شده و تشویق می‌شوند. عوامل مانع یادگیری در آن تحمل نمی‌شود، کارکنان تشویق می‌شوند تا در خلق ایده‌های جدید تلاش کنند و به‌طور مستمر فرایندهای کاری را بهبود بخشند. (سیف، ۱۳۹۲: ۲۶۴)

۸. رویکرد نظریه شناختی خبرپردازی در انگیزه و یادگیری دانش آموزان دوره ثانویه

رویکرد خبرپردازی مجموعه‌ای نظریه است که وجه اشتراک همه آن‌ها این است که یادگیری انسان را یک فعالیت مستمر پردازش اطلاعات می‌داند. این رویکرد به مطالعه راه‌هایی می‌پردازد که دانش آموزان توسط آن‌ها دانش را کسب، ذخیره و یادآوری می‌کنند و مورد استفاده قرار می‌دهند. (سیف، ۱۳۹۱: ۲۳)

یادگیری در رویکرد پردازش اطلاعات (خبرپردازی) را این گونه تعریف کرده‌اند: یادگیری، توانایی انجام ماهرانه یک تکلیف است که شامل یادآوری هدفمند و عملکرد ماهرانه است. یادگیری یکی از مهم‌ترین شاخه‌های تخصصی علم روانشناسی است و به‌عنوان یک اهرم قوی نقش بزرگی در گسترش علم روانشناسی ایفا نموده است. با توجه به اهمیت ایجاد علاقه در دانش آموزان، برانگیختن حس کنجکاوی، آنان و درگیر کردن آن‌ها در یک فعالیت، در مقابل استفاده از روش‌های منفعلانه، بهره‌گیری از رویکردهای یادگیری برای کمک به رشد آنان بسیار مناسب است. نقشه مفهومی به یک بازنمایی تصویری و کلامی از مفاهیم و روابط مهم میان آنان گفته می‌شود. هدف نقشه مفهومی این است که به یادگیرنده کمک نماید تا یک بازنمایی تصویر روشن از آنچه قرار است آموخته شود، درست کند. (سیف، ۱۳۸۰: ۷۸)

۸-۱. فرایند بی‌انگیزگی تحصیلی دانش آموزان دوره ثانویه

الف. مرحله خطر: مرحله خطر زمانی است که فرد به‌صورت ناگهانی، از تلاش



و سعی برمی دارد و کارهای خانگی خود را در حد انجام وظیفه به پایان می‌رساند. خلاقیت و ابتکار شاگرد کاهش می‌یابد و از نظر بدنی نیز احساس گرفتگی، خواب‌آلودگی و بی‌حوصلگی می‌کند. (ماجدی، ۱۳۹۶: ۱۹۰)

ب. مرحله بی‌انگیزگی نسبی (بی میلی تحصیلی): در این مرحله شاگرد به انجام ناقص کارهای خانگی روی می‌آورد. ضمن آنکه ارتباطش با معلمان و کادر آموزشی مکتب ضعیف است، معمولاً حضورش در مکتب نیز به‌طور منظم و مرتب نیز صورت نمی‌گیرد. نمرات تحصیلی او در حد متوسط یا پایین‌تر است. علل بی میلی و عدم رغبت تحصیلی بر فرد مشخص نیست و فرد بین علاقه و عدم علاقه به تحصیل به‌صورت نسبی در نوسان است. (محمدی، ۱۳۹۷: ۷۵)

ج. مرحله بی‌انگیزگی کامل (انزجار تحصیلی): در این مرحله شاگرد به علت کوتاهی در انجام کارهای خانگی، انباشتگی وظایف تحصیلی و مشکل شدن دروس دچار موانع و مشکلات فراوانی می‌شود. از یک‌سو سخت‌گیری والدین و معلمان و از سوی دیگر درگیری درونی شاگرد با خود، باعث می‌شود تا کاملاً انگیزه تحصیلی‌اش را از دست بدهد. (ماجدی، ۱۳۹۶: ۷۰)

د. اثرات بی‌انگیزگی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ثانویه: همان‌طور که گفته شد، بی‌انگیزگی تحصیلی با مکانیسم‌های روانی و بعضاً ناراحتی‌های جسمی مهمی همراه است. اگر بی‌انگیزگی تحصیلی طولانی شود، می‌تواند عوارض جسمانی و روانی زیادی به همراه داشته باشد. امروزه ثابت شده که بی‌انگیزگی تحصیلی، آسیب‌های روانی و اجتماعی متعددی به دنبال دارد. (محمدی، ۱۳۹۷: ۵۶)

ه. اثرات جسمانی بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره ثانویه: همه ما ممکن است در مقطعی از زندگی خود دچار بی‌انگیزگی تحصیلی یا شغلی شده باشیم. نکته‌ای مهم این است که اگر بی‌انگیزگی تحصیلی به‌صورت طولانی ادامه پیدا کند، واکنش بدن انسان به این تعارض‌ها (عدم علاقه تحصیلی از یک‌سو و درخواست‌های اطرافیان از سوی دیگر) او را دچار استرس و اضطراب فراوان می‌کند.

به علت استمرار این نوع از فشارها، ضعیف‌ترین اندام‌ها و دستگاه‌های بدن، دچار مشکل می‌شوند و بیماری جسمانی شروع می‌گردد. به بیماری‌هایی که بر اثر چنین فشارهایی ایجاد می‌شوند، بیماری‌های روان‌تنی می‌گویند؛ یعنی هم ریشه روانی دارند و هم ریشه جسمانی دارند مانند زخم معده، احساس کرختی در کل بدن، فشارخون بالا. (علیپور و محمد بیگی، ۱۳۹۸: ۲۷۸)

ز. اثرات روانی بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره ثانویه: بی‌انگیزگی تحصیلی می‌تواند بیماری‌ها و آسیب‌های اجتماعی متعددی را ایجاد نماید. یکی از مهم‌ترین آسیب‌هایی که با بی‌انگیزگی تحصیلی ارتباط دارد، احساس پوچی و بی‌هدفی است که در نهایت منجر به افسردگی می‌شود. بسیاری از شاگردان از بی‌هدفی در زندگی رنج می‌برند و به علت عدم آگاهی از این مسئله، در جستجوی درمان نیستند. به همین علت روز به روز با مشکلات متعدد دیگری مواجه می‌شوند. نه تنها بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه مستقیمی با بی‌هدفی در زندگی دارد، بلکه باعث اختلالات روانی دیگری نیز می‌شود، مانند اضطراب افسردگی و... (بیلاق و همکاران، ۱۳۸۴: ۵۵)

۸-۲. عوارض اجتماعی بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره ثانویه

الف. فرار از مکتب: شاگردانی که از نظر تحصیلی دارای شرایط مطلوبی نیستند و از مهارت‌های زندگی و مقابله‌ای برخوردار نیستند. (علی پور و محمد بیگی، ۱۳۹۸: ۱۲۳)

ب. اعتیاد: بعضی از شاگردان نمی‌دانند که در مقابل بی‌انگیزگی تحصیلی و فشارهای ناشی از درخواست‌های مسئولان مکتب و والدین چگونه برخورد کنند، به همین دلیل هنگامی که با این نوع فشارها روبه‌رو می‌شوند، بنا به توصیه دوستان و آشنایان یا بر اساس اطلاعات ناقص خود، برای کسب لذت و فرار از ناراحتی به مواد مخدر یا الکل روی می‌آورند. (بیلاق و همکاران، ۱۳۸۴: ۶۳)

ج. نا بهنجاری‌های رفتاری: بعضی از شاگردان به علت عدم توانایی در حل مشکلات تحصیلی، اقدام به رفتارهای ضد اجتماعی می‌کنند. نمونه‌ای از این رفتارها عبارتند از ایجاد اغتشاش در صنف، درگیری با معلم، حمل وسایل ممنوعه در مکتب،



درگیری با شاگردان و تخریب اموال مکتب. (علی پور و محمد بیگی، ۱۳۹۸: ۱۲۴)

۸-۳. عوامل بی انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره ثانویه

عواملی است که می‌توانند سبب بی انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان شود:

الف. باورها و عقاید: باورها، عقاید و انتظارات یکی از منابع مهم بی انگیزگی تحصیلی است. مثلاً شاگردی که کمال‌گرا است، همیشه انتظار بهترین عملکرد را از خود دارد؛ اما وقتی با شکست روبه‌رو می‌شود، روحیه خود را از دست داده و خود را با استرس سنگینی روبه‌رو می‌سازد که نهایتاً منجر به بی انگیزگی تحصیلی می‌شود. (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸: ۷۹)

ب. عدم حمایت توسط عوامل مکتب: آنچه برای تقویت انگیزه تحصیلی شاگردان، ضرورت دارد، توجه دلسوزانه، پذیرش بدون قید و شرط، حمایت از سوی معلم و سایر کارکنان مکتب است. عدم حمایت از طرف مسئولان مکتب باعث می‌شود تا تلاش فرد برای درک توانمندی‌هایش بی نتیجه بماند. (ظهیری و همکاران، ۱۳۹۶: ۷۵)

ج. احساس حقارت: بعضی از شاگردان به علت مشکلات متعددی که در دوران تحصیل داشته‌اند، احساس می‌کنند همیشه نسبت به شاگردان دیگر از توانمندی‌های کمتری برخوردارند. لذا بر این عقیده‌اند که تلاش آنان برای پیشرفت در تحصیل، بی نتیجه است. (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸: ۸۲)

د. شرایط حاکم بر جو خانواده: بعضی از شاگردان در منزل از شرایط روانی مطلوبی برخوردار نیستند. درگیری والدین، طلاق یا کمبود امکانات زندگی، باعث می‌شود تا شاگرد نتواند به نحو مطلوب به ادامه تحصیل بپردازد. (ظهیری و همکاران، ۱۳۸۸: ۸۲)

نتیجه‌گیری

نظریه خبرپردازی و ایجاد انگیزه در حوزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی، مفهومی است که به بررسی رابطه بین فرایند خبرپردازی افراد و ایجاد انگیزه آن‌ها در فرایند یادگیری می‌پردازد. این نظریه مدعی است که روش‌های خبرپردازی فرد در تحلیل، تفسیر و بازیابی اطلاعات، تأثیر قابل توجهی در ایجاد و تقویت انگیزه و پیشرفت



تحصیلی دارد.

یکی از نتایج مهم این نظریه این است که فرایند خبرپردازی مؤثر در تشکیل انگیزه یادگیری است. وقتی فرد اطلاعات را مورد توجه و تفکر قرار می‌دهد، این فرایند می‌تواند به ایجاد انگیزه و تمایل به یادگیری بیشتر و عمیق‌تر منجر شود. مثلاً وقتی یک دانشجو درسی را فعالانه مطالعه و تحلیل می‌کند و ارتباط آن را با دانش و تجربه‌های قبلی خود برقرار می‌کند، این فرایند می‌تواند به افزایش انگیزه و تمایل به فعالیت‌های یادگیری بیشتر در آینده منجر شود. علاوه بر این، نظریه خبرپردازی و ایجاد انگیزه می‌تواند در پیشرفت تحصیلی فرد نقش مهمی ایفا کند.

با توجه به این نظریه، فرایند خبرپردازی مؤثر می‌تواند به افزایش درک و تسلط فرد بر مطالب درسی، بهبود حل مسائل و توانایی‌های شناختی و کاهش اشتباهات و خطاها منجر شود. با توجه به این نتایج، توسعه مهارت‌های خبرپردازی و تسلط بر فرایندهای ذهنی مرتبط با یادگیری می‌تواند به پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهتر در محیط تحصیلی کمک کند.

نظریه خبرپردازی و ایجاد انگیزه نشان می‌دهد که فرایند خبرپردازی و تفاوت‌های فردی در آن، تأثیر قابل توجهی بر ایجاد و تقویت انگیزه و پیشرفت تحصیلی دارد. این نظریه به ما یادآوری می‌کند که توسعه مهارت‌های خبرپردازی و تسلط بر فرایند ذهنی مرتبط با یادگیری، می‌تواند بهبودی قابل توجه در انگیزه و پیشرفت تحصیلی داشته باشد. با توجه به این نتیجه، ارائه راهکارها و استراتژی‌هایی که به توسعه مهارت‌های خبرپردازی و ایجاد انگیزه در فرایند یادگیری کمک می‌کنند، می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و دستیابی به نتایج بهتر در تحصیلات کمک کند.

فهرست منابع

الف: کتاب‌ها

۱. اتکینسون، ریتال و دیگران؛ (۱۳۹۰)، زمینه روان‌شناسی، (ترجمه: حسن رفیعی و دیگران)، تهران: نشر ارجمند، چاپ پنجم، جلد دوم.
۲. اسدورو، نورافشان ام، (۱۳۹۳)، روانشناسی، (ترجمه: جهان‌بخش صادقی)، تهران: نشر سمت.
۳. اسلاوین، رابرت ایی، (۲۰۰۶)، روانشناسی تربیتی: نظریه و کاربرت، (ترجمه: یحیی سید محمدی)، تهران: نشر روان.
۴. بوژزه، ماریو، غروی، محمد، آردیلا، روبن، (۱۳۹۴)، فلسفه روانشناسی و نقد آن، (مترجمان: محمد عباس پور و دیگران)، تهران: پژوهشکده حوزه و دانشگاه..
۵. بیابانگرد، اسماعیل، (۱۳۷۸)، روش‌های پیشگیری از افت تحصیلی، تهران: نشر رشد.
۶. پاپالیا، دیان ای، الدز، سالی وندکاس، فلدمن، روت داسکین، (۱۳۹۱)، روان‌شناسی رشد و تحول، (ترجمه: حمید رضا سهرابی و دیگران)، تهران: نشر جوانه رشد.
۷. پورشافعی، هادی، (۱۳۷۰)، «بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تعلیمی شاگردانان سال سوم دوره متوسط شهرستان قائن»، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
۸. جمشید زهی، عبدالرزاق؛ جمشید زهی، عبدالستار، (۱۳۹۸)، روش تدریس مشارکتی و پیشرفت تعلیمی شاگردانان، تهران: هنر و علوم دانشگاهی.
۹. درتاج، فریبرز، خانی، محمد حسین، (۱۳۹۱)، روانشناسی یادگیری، تهران: نشر دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۰. ریو، جان مارشال، (۱۳۹۳)، انگیزش و هیجان، (ترجمه: یحیی سید محمد)، تهران: نشر ویرایش.
۱۱. السون، متیو ایچ، هرگنهان، بی آر، (۱۳۹۰)، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، (ترجمه: علی اکبر سیف)، تهران: نشر دوران.





۱۲. سیف، علی اکبر، (۱۳۸۰)، روان شناسی پرورشی، تهران: نشر آگاه.
۱۳. سیف، علی اکبر، (۱۳۹۱)، روانشناسی تربیتی، بی جا: نشر دانشگاه پیام نور.
۱۴. سیف، علی اکبر، (۱۳۹۲)، اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تعلیمی، تهران: نشر آگاه.
۱۵. سیف، علی اکبر، (۱۳۹۴)، روانشناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران.
۱۶. شکوهی، غلام حسین، (۱۳۸۷)، تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: آستان قدس رضوی.
۱۷. صلح جو، رقیه، (۱۳۹۷)، عوامل مؤثر بر پیشرفت تعلیمی شاگردان، تهران: نشر سنجش و دانش.
۱۸. عزیزیان، امین، (۱۳۹۶)، بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تعلیمی شاگردان، تهران: نشر پژوهش های دانشگاه تهران.
۱۹. علیپور، بیژن؛ مصطفی، محمدیگی، (۱۳۹۸)، مراحل ۲۰ گانه موفقیت تحصیلی: انگیزش تحصیلی: راه های ایجاد انگیزش و علاقه به مطالعه و یادگیری، تهران: دکلمه گران.
۲۰. کاشفی، عاطفه، (۱۳۹۱)، انگیزه و پیشرفت تعلیمی، تهران: راز نهان.
۲۱. کدیور، پروین، (۱۳۷۹)، روانشناسی تربیتی، تهران: نشر سمت.
۲۲. کدیور، پروین، (۱۳۹۶)، روانشناسی یادگیری، تهران: نشر سمت.
۲۳. ماجدی، مجتبی، (۱۳۹۶)، سبک های یادگیری و انگیزش تحصیلی، تهران: نشر گیوا.
۲۴. ماسن، پاول هنری و دیگران. (۱۳۹۵) رشد و شخصیت کودک، (مترجم: مهشید یاسایی)، تهران: نشر مرکز.
۲۵. محمدی، مریم، (۱۳۹۷)، انگیزش، تهران: نشر نوروزی.
۲۶. مصطفوی، محمد، (۱۳۸۷)، روش های ایجاد انگیزه تحصیلی، تهران: ورا دانش.
۲۷. نوری، رضا کرمی، (۱۳۹۴)، روانشناسی حافظه و یادگیری با رویکرد شناختی، تهران: نشر سمت.

ب: مقاله‌ها

۲۸. ظهیری، اعظم، (۱۳۹۶)، ارائه مدل علی نقش مؤثر بر دانش محتوایی تربیتی و فناوری دبیران، فصلنامه علمی پژوهشی در یادگیری آموزشگاهی، شماره ۳.
۲۹. غلامی، طیب، خزاعی، زهرا، (۱۳۹۷)، نقش معرفت شناختی حافظه، مجله ذهن، شماره ۷۸.
۳۰. یوسفی، علیرضا و همکاران، (۱۳۹۰)، ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تعلیمی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱.
۳۱. بیلاق، منیجه، شکرشکن، حسن، بنابی، مبارک زهرا، (۱۳۸۴)، بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی انگیزش تحصیلی، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، شماره ۳.



تبیین رویکرد بدیع «پدیدارشناسی فهم» و احصای

دلالت‌های آن در ساحت تعلیم و تربیت

هادی کهندل^۱ | داود سخنور^۲

چکیده

رویکرد پدیدارشناسی فهم در والاترین افق خود، خواستار درک چگونگی وقوع فهم و هم‌چنین چگونگی ارتقای فهم است. سوال اصلی این تحقیق که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده و روش گردآوری اطلاعات آن اسنادی و کتابخانه‌ای می‌باشد. این است که فهم چگونه حاصل می‌شود و ارتقا می‌یابد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که ما از دو سنخ فهم برخورداریم؛ یکی فهم حضوری (وجودی) که مبتنی بر مستغرق شدن هستی ما در هستی مطلق است. در این گونه معرفتی، متعلق معرفت ما وجود است که این فهم از هستی متناسب با میزان آگاهی فرد از نفس و هستی خویش ارتقا می‌یابد. سنخ دوم معرفت ما را فهم حصولی (مقولی) تشکیل می‌بخشد. در این گونه معرفتی، متعلق معرفت ما ماهیات است نه وجود. می‌توان فهم مقولی را عقل جزئی و فهم وجودی را عقل کلی دانست که تنها آنگاه عقل جزئی کارایی حقیقی خود را در مسیر کشف معرفت به منصفه ظهور خواهد گذاشت که مرتبط با عقل کلی باشد. ضرورت طرح ایده نوین این است که هرگونه فهمی، حتی فهم خود وجود مبتنی بر درک چیستی خود فهم است. لذا قبل از هرگونه شناختی در باب هستی، بایسته است که بدو به پدیدارشناسی خود فهم بپردازیم. دلالت‌های پدیدارشناسی فهم در عرصه تعلیم و تربیت را نیز، می‌توان هم در ساحت ابداع فنون تدریس و هم در قلمرو تربیتی استحصال نمود.

کلیدواژه‌ها: پدیدارشناسی، فهم (مقولی و وجودی)، صبرورت، دیالکتیک، تعلیم و تربیت

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و استاد دانشگاه فرهنگیان، ایران

ایمیل: h.kohandel@modares.ac.ir

۲. پژوهشگر آموزش صلح در دانشگاه دورتمند آلمان

ایمیل: dawoodsokhanwar1@gmail.com

مقدمه

واژه پدیدارشناسی به معنای «چیزی که آشکار می‌شود» یا «چیزی که خود را نشان می‌دهد» است. به عبارت دیگر، فنومنولوژی، به شرح شیوه‌های مختلفی می‌پردازد که در آن‌ها اشیا می‌توانند پدیدار شوند. از نظر پدیدارشناسی، پدیدارها شیوه‌هایی هستند که اشیا در آن‌ها می‌توانند باشند. طریقی که اشیا پدیدار می‌شوند، بخشی از هستی آن‌ها است. اشیا آن‌گونه هستند که پدیدار می‌شوند و آن‌گونه که پدیدار می‌شوند، هستند. آنچه در این باب حائز اهمیت است این‌که حیوانات، شیوه‌ای در پدیدار ساختن دارند که از شیوه گیاهان متفاوت است؛ زیرا حیوانات در هستی‌شان با گیاهان متمایزند و این‌گونه است در باب سایر انواع موجودات. (ساکالوفسکی، ۱۳۸۸: ۵۷)

اگر تنها به ریشه کلمه اکتفا کنیم درواقع هرکسی به نحوی به مطالعه ظهور و نمود چیزی می‌پردازد و در نتیجه هرکسی که ظواهر چیزی را توصیف می‌کند، پدیدارشناسی انجام داده است. (دارتینگ، ۱۳۸۹: ۳) لیکن در معنای دقیق آن از نظر هوسرل، پدیدارشناسی کار توصیف، اکتشاف، تجزیه و تحلیل پدیدارها را به عهده دارد. پدیدارشناسی تنها در مقام آن نیست که به حقیقت پدیده‌های ذهنی دست یابد، بلکه می‌خواهد بداند این پدیدارها چه رابطه‌ای با ارگانیسم حسی، بدنی و عوامل محیطی دارند. درواقع پدیدارشناسی هم توضیح ذهن است و هم توضیح و تفسیر محتوا و موضوع ذهن. خواه آن موضوع وجود واقعی داشته و موافق با دنیای خارج باشد و خواه وجود واقعی نداشته و موافق با دنیای خارج نباشد. (میلر و برور، ۲۰۰۳: ۲۲۷)

هگل در «پدیدارشناسی روح» اصطلاح پدیدار را در نتیجه استعمال متداول به صورتی قطعی وارد سنت فلسفه می‌کند و شاید بتوان گفت او نخستین کسی است که فنومن را به مفهومی به کار می‌برد که دیگر صرف ظاهر و شبیحی دور و جدا از باطن و ذات نیست. هگل از سویی چون افلاطون، شناخت ذوات را ممکن می‌داند و از سوی دیگر چون کانت و هیوم ذوات را متعلق به عالمی مفارق از ذهن نمی‌داند



بلکه آن‌ها را در حیطه همین جهان می‌بیند. به‌زعم هگل پدیدار، پرده و ظاهری که دیدار را پنهان کند نیست، بلکه هر پدیداری وجه و مرتبه‌ای از دیدار را آشکار می‌کند. هوسرل از این نظر که از پدیدار به دیدار ذات می‌رسد با او مشترک است. (جمادی، ۱۳۸۵: ۸۵)

کانت نیز مباحثی را در باب شناخت پدیدار و تقابل آن با شیئی فی‌نفسه عنوان ساخته که بسیاری از اخلاف او از قبیل هگل و فیخته از چنین تمایزی - البته غالباً از بعد سلبی آن - متأثر گشته‌اند. کانت غالباً از ایدئالیسم استعلایی به‌عنوان آموزه‌ای یاد می‌کند که بیان می‌دارد ما صرفاً واجد معرفت پیشینی از نمودها هستیم و نه اشیا چنانکه در خود هستند (اشیا فی‌نفسه). (اسکروتن، ۱۳۸۸: ۸۰)

بااین‌همه این پدیدارشناسی کانت و هگل نیست که در سده بیستم به‌صورت یک نهضت فکری به نام پدیدارشناسی ادامه یافت، بلکه مبدع حقیقی آن ادموند هوسرل (۱۹۳۸-۱۸۵۹) بود که به این سازه منسوخ محتوای تازه‌ای بخشید. پس از او نیز شاگرد وقاد او هیدگر، پدیدارشناسی را در مسیری نوین که تأکیدش بر وجود است و نه بر آگاهی، چنان‌که هوسرل خواستار آن بود، هدایت نمود. مرلوپونتی نیز به‌مثابه فیلسوفی پدیدارشناس بر جنبه تن‌یافتگی آگاهی، تأکید می‌کرد؛ اما مطالبه ما از رویکرد پدیدارشناسی، اساساً متفاوت از سه دیدگاه مزبور است؛ زیرا تأکید ما بر پدیدارشناسی فهم و نه وجود و ذهن است. به عبارت اخری، درک چیستی «فهم»، مبنای هرگونه شناختی، حتی فهم خود وجود، است. لذا ما بدو می‌بایست به پدیدارشناسی فهم و نه پدیدارشناسی وجود و یا هر موجود دیگری [جهت فهم آن] پردازیم. لکن بایسته است که ابتدا به تشریح رویکردهای غالب که در بستر دیدگاه مزبور حیات یافته‌اند پردازیم و سپس به تبیین رویکرد نوین پدیدارشناسی فهم همت گماریم تا نقاط افتراق رویکرد نوین و رویکردهای مزبور پدیدار گردد. به‌طور کلی می‌توان دیدگاه‌های هوسرل و پس از وی هیدگر را مبنای دوگونه اصلی پدیدارشناسی دانست. (اشورث و چانگ، ۲۰۰۶: ۵) بر این اساس مجموعاً دوره‌یافت به پدیدارشناسی وجود دارد: پدیدارشناسی وجودی یا هرمنوتیکی منسوب به هیدگر و



پدیدارشناسی تجربی، متعالی یا روان‌شناختی متعلق به هوسرل؛ (موستاکاس، ۱۹۹۴) اما ما در این وجیزه بر آنیم تا از رویکرد دیگری در پدیدارشناسی سخن بگوییم که اصیل‌تر و نیز پیشینی‌تر از رویکردهای مزبور، از منظر نگاهی پدیدارشناسانه به هستی، به شمار می‌رود.

پدیدارشناسی استعلایی هوسرل

ادموند هوسرل^۱ از طریق درس گفتارهای برنتانو، به آنچه در فلسفه اهل مدرسه با عنوان حیث التفاتی خوانده می‌شد، آشنایی حاصل کرد. نظریه حیث التفاتی بنیادی‌ترین اندیشه برنتانو است که از عناصر اصلی پدیدارشناسی هوسرل به شمار می‌رود. برنتانو خود مبدع این نظریه نبود، بلکه فقط آن را احیا کرد. درواقع ریشه این نظریه به آرای ارسطو مربوط است. ارسطو معتقد بود که در مواجهه با شیء صورتی از آن نزد ذهن حاصل می‌شود که هویتی مادی دارد و از طریق شباهتی که با واقعیت دارد، آن را کشف می‌کند؛ اما آکوئیناس این نظر ارسطو را جرح و تعدیل کرد و معتقد شد که صورت، بدون ماده واقعی ماهیت خارجی درک می‌شود و کاشفیت آن از طریق التفات است، نه مطابقت. پدیدارشناسی، از جمله پدیدارشناسی هوسرل و برنتانو سعی در برطرف کردن حجابی داشت که با ارسطو و دیگر فیلسوفان بین فاعل شناسا و متعلق شناسا قرار گرفته بود و این حجاب همان داده حسی بود. (زختاره، ۱۳۸۹: ۴۵-۴۶) تفاوتی که برنتانو میان پدیده‌های ذهنی و جسمانی قائل شد، به التفاتی بودن پدیده‌های ذهنی مربوط است؛ نه به امتداد و تعیین مکانی آن‌ها. از نظر او پدیده‌های ذهنی درباره چیزی هستند، اما پدیده‌های جسمانی درباره چیزی نیستند. دیدن و شنیدن، دیدن و شنیدن چیزی است؛ اما صدا و رنگ این ویژگی را ندارد. (همان: ۴۷) طبق نظریه حیث التفاتی، ذهن همانند آینه‌ای نیست که صرفاً باز نمود اعیان خارجی باشد، بلکه نه تنها آنچه ذهن ادراک می‌کند صرفاً اشیای محسوس جزئی نیست، بلکه ذهن یا آگاهی افاضه‌کننده معانی است که پدیده‌های خارجی به خودی خود از آن بی‌بهره‌اند. هم‌چنین حکم و گزاره‌ای که ذهن می‌سازد

1. Edmund Husserl



نیز فی‌نفسه در خارج وجود ندارد. بنابراین اعیان بیرونی همین‌که در آگاهی ظهور پیدا می‌کنند، لا محاله جهان بیرون را به خود وا می‌نهند و خود را به دست آگاهی می‌سپارند. حتی می‌توان گفت که ظهور آن‌ها مدیون آگاهی است و آگاهی نیز جز با ظهور سروکار ندارد. در اینجا این اعیان دیگر اعیان خارجی نیستند بلکه ابژه‌های التفاتی‌اند. (جمادی، ۱۳۸۵: ۱۲۷)

از نظر هوسرل پدیدارشناسی مطالعه اموری است که بدون واسطه برای ما آشکار می‌شوند؛ اما آنچه مستقیماً و بدون واسطه بر ما آشکار می‌گردد، چیزی غیر از حوزه آگاهی نیست. بنابراین پدیدارشناسی روشی است برای توصیف ساختارهای آگاهی از آن جهت که مورد تجربه ما واقع می‌شوند. غایت و هدف این روش در حقیقت حرکت به سوی خود اشیا با به تعلیق در آوردن تمام پیش‌فرض‌ها و چارچوب‌های نظری پیشین است. به بیان کلی در چشم‌انداز فکری هوسرل، این حرکت باز پس رونده است که در آن رفتن به سوی خاستگاه تجربه مدنظر است که هوسرل این حرکت باز پس رونده را ابوخله (فروکاست) می‌نامد. در حقیقت پدیدارشناسی در صدد این است که علم ما به جهان را بر تجربه زیستی ما در حوزه آگاهی مبتنی سازد. (زمانی‌ها، ۱۳۸۹: ۴۳)

مارتین هیدگر^۱

هیدگر در تابستان سال ۱۹۰۷ با رساله‌ای از فرانتز برنتانو در باب معانی چندگانه وجود در فلسفه ارسطو آشنا شد که مطالعه این اثر مسیر زندگی و تفکر فلسفی وی را به گونه‌ای بنیادین جهت‌دهی کرد. هیدگر خود در باب تأثیر این کتاب چنین گفته است: «اولین کمک و یاری‌رسان در تلاش‌های فلسفی من برای وارد شدن به عرصه فلسفه». (هیدگر، ۱۹۷۲: ۷۲)

پدیده‌شناسی

تفسیری که هیدگر، از معنای فنومنولوژی ارائه می‌دهد با نوعی تفسیر زبانی آغاز

1. Martin. Hiedegger

می‌شود، چراکه اصولاً زبان از نظر هیدگر نحوه‌ای از ظهور وجود و از جمله تعینات وجودی دازاین است. بنابراین خود این تحلیل زبانی و کشف ریشه‌های تاریخی واژه‌ها بخشی از روش پدیدارشناسی هیدگر برای رسیدن به آن چیزی است که خود را ظاهر می‌کند. هیدگر پس از تحلیل مفهومی دو واژه پدیده و لوگوس، پدیده‌شناسی را چنین تعریف می‌کند: مجال دادن به این که چیزی که خودش را نشان می‌دهد، دیده شود (هیدگر، ۱۳۸۹: ۴۶) مسئله پدیدارشناسی صرفاً چیستی نیست بلکه چگونگی و راه مجال دادن به چیزهاست برای آنکه خودشان خود را نشان دهند. پدیدارشناسی حقیقتاً حرکتی است به سوی خود اشیا و نه ظاهر و یا نمود آن‌ها. به همین دلیل است که پدیدار پدیدارشناسی، با پدیدار کانتی کاملاً متفاوت است. چراکه مطابق تفسیر رایج، در پس فنومن کانتی امری است که این فنومن ظاهر و نمود آن است. در حقیقت فنومن کانتی نمایانگر و نشان دهنده آن امر پنهان یا نومن است. در حالیکه همانگونه که هوسرل و هیدگر بر آن تأکید دارند در پس پدیدار پدیدارشناسی امری پنهان به عنوان نومن وجود ندارد. تفاوت اصلی از همین جا بین هوسرل و هیدگر آغاز می‌شود؛ که آنچه خود را آشکار می‌سازد و به عنوان پدیدار در روش پدیدارشناسی مورد مطالعه قرار می‌گیرد چیست؟ در حالی که از نظر هوسرل پدیدارشناسی و آنچه خود را ظاهر می‌سازد، حوزه آگاهی و ساختارهای آن است؛ از نظر هیدگر آنچه خود را ظاهر می‌سازد، چیزی جز وجود موجودات نیست. در دیدگاه هیدگر هدف و غایت توصیفات پدیدار شناختی کشف ساختارهای آگاهی نیست بلکه هدف توصیف‌های پدیدار شناختی، توصیف تعینات وجود است. از این رو درحالی که هوسرل برای رسیدن به ذات اشیا یا همان صور (ایده‌ها)، هر چیزی غیر از این ذوات از جمله وجود را در اپوخه می‌گذارد، هیدگر دقیقاً از همین روش برای فهم وجود استفاده می‌کند. چراکه از نظر هیدگر آنچه در هر ظهوری خود را آشکار می‌سازد، وجود است؛ اما از دید هوسرل وجود امری خارج از حوزه آگاهی بوده و بایستی در اپوخه قرار گیرد. از طرف دیگر هیدگر بر این عقیده است که حیث التفاتی پدیدارهای آگاهی که هوسرل بر آن تأکید می‌کند مبتنی بر رابطه‌ای عمیق‌تر است که هوسرل از آن آگاه نیست و آن



رابطه دازاین با وجود است که این رابطه مبنای فهم پیشین از وجود است. (زمانی‌ها، ۱۳۸۹: ۴۴-۴۵)

وی در تفسیری که از انسان ارائه می‌دهد به نقد فهم و تفسیر رایج از انسان که همان تفسیر سوژکتیویستی است پرداخته، از به کار بردن هرگونه اصطلاحی در مورد انسان اعم از سوژه و... که منبعث از دل تفکر و سنتی است که هیدگر در صدد نقد آن است، اجتناب کرده، به جای همه آن‌ها واژه دازاین^۱ را برمی‌گزیند. ترجمه تحت الفظی دازاین آنجا بودن (یعنی در جهان بودن) خواهد بود. از آن حیث که هستی دازاین چیزی به جز داشتن فهمی از هستی نیست. لذا هیدگر برای تقرب به راز هستی به تحلیل وجود دازاین می‌پردازد. هستی‌شناسی بنیادین را که همه هستی‌شناسی‌ها از آن برمی‌خیزد باید در تحلیل وجودی دازاین جستجو کرد. (خاتمی، ۱۳۸۷: ۴۳)

دادگی پیشین اشیا نیز تنها در همین حوزه انفتاحی که انسان یا همان دازاین حافظ آن است محقق می‌شود. لذا اصولاً این نحوه وجودی انسان است که اجازه می‌دهد اشیا خود را آن‌گونه که هستند نشان دهند. از نظر هیدگر اصولاً از آنجایی که قوای معرفتی انسان نیز خود منبعث از نحوه وجودی انسان است، هر یک به نحوی، حافظ ظهور و انفتاح موجودات می‌باشند. به عبارت دیگر ذهن انسان مانند لوح یا آینه‌ای نیست که صرفاً صورتی از اشیا در آن مرتسم شود بلکه ذهن یا به نحوه دقیق‌تر وجود انسان عرصه انکشاف وجود است. اصولاً هیدگر معرفت‌شناس به معنای رایج آن نیست، بلکه دغدغه اصلی وی پرسش از بنیان‌های ماقبل معرفتی است. در تفسیر هیدگر از معرفت، معرفت بشری به هیچ وجه بنیان‌گشودگی انسان بر عالم نیست، بلکه خود معرفت ریشه در همین ساختار وجودی انسان به عنوان در عالم بودن دارد. از نظر هیدگر وجود انسان نحوه‌ای از وجود است که در بیرون از خویش قیام دارد. در بیرون از خویش کجا است؟ این برون‌خویشی در کتاب وجود و زمان، همان در عالم بودن است؛ اما در هیدگر متأخر بیرون از خود؛ یعنی در ظهور حقیقت وجود، قیام دارد. (زمانی‌ها، ۱۳۸۹: ۷۳)

ادراک

در چارچوب فکری مرلوپونتی،^۱ ادراک نه از سنخ مسئله و معما (شبه مسئله)، بلکه از جنس راز است و رسالت پدیدارشناسی را در پرده برداشتن از این راز می‌داند: «کار پدیدارشناسی پرده برداشتن از راز جهان و راز عقل است». (کارمن، ۱۳۹۰: ۲۳) نظریه اولویت ادراک بیش از سایر نظریه‌های مرلوپونتی موردعنایت است و پدیدارشناسی ادراک کانون فلسفه اوست. این اولویت صرفاً به این معنا است که ادراک زمینه و بستر هر معرفتی است و بررسی آن باید مقدم بر بررسی همه لایه‌های دیگر نظیر لایه‌های جهان فرهنگی، خاصه لایه علم باشد. (اسپیگلبرگ، ۱۳۹۱: ۲: ۸۲۳) به عبارت دیگر مرکز ثقل تأملات فلسفی مرلوپونتی این است که ادراک پدیداری بدنی (جسمانی) است، نه رویدادی ذهنی که در انتهای زنجیره‌ای از علت‌ها و معلول‌های فیزیکی حادث شود، آن‌طور که دکارت تصور می‌کرد. بدن است که ادراک می‌کند، نه ذهن. بنابراین ارتزاق اندیشه مرلوپونتی از این خاستگاه است که بدنمندی و ادراک، همانند حقیقت و معرفت صرف مسائل نیستند که روزگاری بتوانیم آن‌ها را حل (منحل) کنیم، بلکه سرچشمه مسائلی هستند که وقتی می‌کوشیم درباره آن‌ها تأمل کنیم، سر برمی‌آورند. (همان: ۲۹-۲۸)

در دیدگاه مرلوپونتی بدن و آگاهی یکی هستند و آگاهی عنصری مجزای از بدن نیست تا بخواهیم نحوه پیوند این دو را کشف کنیم؛ یعنی ما با بدن آگاه مواجه هستیم. این بدن دیگر دکارتی و ماشینی نیست، بلکه هریک از ما یک آگاهی بدن‌دار است؛ یعنی آگاهی به صورت بدنی ظهور می‌کند و صورت غیر بدنی ندارد. نزد مرلوپونتی آگاهی نمی‌تواند بدون بدن لحاظ شود؛ یعنی همواره جنبه‌های تن یافتگی در آگاهی مقدر است. (خاتمی، ۱۳۸۷: ۱۰۲)

تبیین رویکرد بدیع «پدیدارشناسی فهم»

پدیدارشناسی فهم^۲ حاکی از پدیده‌شناسی دو سنخ متفاوت از فهم به نام فهم مقولی

1. Maurice Merleau ponty

2. the understanding phenomenology



و فهم وجودی است. فهم مقولی که همان فهم حصولی ما از جهان خارج است به‌واقع متعلقش چیزی جز ماهیات که به‌واسطه تحویل ذاتی به چنگ می‌آیند، نیست. این نوع فهم با مفهوم‌پردازی‌های ذهنی همراه و عجین است و قابل انفکاک از این مفاهیم و صورت‌های ذهنی نیست. دیدگاه نوین، خصلت فهم مقولی را از سنخ طرح‌افکنی قلمداد می‌کند و بر آن است که این نوع فهم به‌مثابه هیولایی به شمار می‌رود که هر آن خود را جهت کسب طعمه معرفتی جدید به عرصه پیش روی (اعم از ساحت عین و یا ذهن) فرا می‌افکند و خوراکی مطابق گسترده‌گی وجودی‌اش برای خود به ارمغان می‌آورد. به عبارت دیگر «معرفت ماهیتاً خویش‌تن نما و رشد یابنده» است. (سروش، ۱۳۸۸: ۲۰۷) (از آن‌رو که پدیده فهم حقیقتی بسیط است لذا به‌مجرد مواجهه با پدیده نوین از شناختی از چیستی او برخوردار است، یعنی ادراک حسی، خیالی و عقلی که از ملزومات این فهم به شمار می‌آیند هر سه به‌گونه‌ای مجمل و مبهم در وجود «فهم» یگانه شده‌اند). حال ما برآنیم تا این فهم مبهم و عمق نیافته از پدیده نوین را به‌واسطه اعمال روش پدیده‌شناسی بر آن، عمق بخشیم. پس از آنکه مفهومی (صورتی ذهنی) از متعلق‌شناسایی در ذهن ما شکل بست، به‌واسطه تکوّن این ادراک، درصدد کشف ذات مفهوم بر خواهیم آمد. اینک در راستای واکاوی عین مدرک و از رهگذر آن، سؤالاتی از دو افق و در دو سنخ متفاوت بر متعلق آگاهی (پدیده) برمی‌افکنیم: سؤالات مندرج در افق‌های مزبور را می‌توان در دو سؤال کلی گنجانند:

۱- این (پدیده مدرک) چیست؟ (تحویل ذاتی) ۲- فلسفه وجودی آن چیست؟ (تحویل وجودی)

سؤال نخست چیستی پدیده مزبور را مورد پرسش قرار می‌دهد. این سؤال درصدد توصیف پدیده مزبور بر خواهد آمد. سؤال دوم از چرایی پدیده سخن به میان می‌آورد. این سؤال خواستار ارائه تبیینی در باب پدیده، در کالبد بحث از فلسفه وجودی آن است. تمامی این گام‌های ایضاحی در راستای کشف ذات پدیده برداشته می‌شود. آنچه ذیل مقوله «ذات پدیده» شایان ذکر است تفاوت این مقوله در دیدگاه هوسرل با دیدگاه

پدیدارشناسی فهم است: توضیح آنکه: درحالی که هوسرل ذات پدیده را از طریق صافی پیرایش (زدایش) و از رهگذر توصیف هسته (جزء لاینفک) آن به چنگ می آورد؛ ما آن (ذات) را از مجرای توصیف (تحویل ذاتی) و تبیین پدیده (تحویل وجودی)، توأمان باهم استحصال می نماییم؛ زیرا هر ماهیتی فی نفسه بی بهره از حقیقت وجودی است و تنها وجود است که به آن نور هستی را اعطا می کند. به عبارت آخری هر ماهیتی (که همان تحویل ذاتی است) مبتنی بر وجود است.

نوع دیگری از فهم را فهم وجودی می نامیم که در این گونه فهمی متعلق معرفت ما نه ماهیات که صرفاً وجود (اعم از وجود بماهو و وجودات خاص) است. این نوع علم پیراسته از تمامی مفهوم پردازی های ذهنی است. فهم وجودی منبعث از وجود (هستی) آدمی است که وجودی تعلقی نسبت به هستی مطلق دارد. بدین گونه که هر چه هستی آدمی (از آن رو که مستغرق در وجود است) خود را به سمت هستی مطلق و دستیابی به قرب او طرح افکند، فهم (وجودی) آدمی نیز در مسیر فهم مطلق گسترش خواهد یافت و چنانکه هستی آدمی خود را از هستی مطلق دور بدارد، فهم او نیز مبتلا به صیوررتی منفی خواهد گشت. در باب رابطه میان فهم وجودی و فهم مقولی آنچه بایسته ذکر است این که بین این دو رابطه خادم و مخدومی برقرار است. بدین نحو که فهم وجودی از آن رو که به گونه ای پیشاتأملی قابلیت ظهور می یابد مبنای هرگونه فهمی از جهان (فهم مقولی) به شمار می رود؛ به عبارت دیگر باید چنین عنوان ساخت مادامی که فهم وجودی در حال گسترش و صیوررت به سر برد، فهم مقولی این جریان فرارونده فهم را تشدید و تقویت می نماید. اگر فهم وجودی، به جهت فراموشی خود و هستی مطلق در فرودست ها فرو غلتد، رسالت فهم مقولی در این مورد نیز تشدید جریان از هم گسیختگی وجودی و فهمی آدمی است.

از چشم انداز دیگری نیز می توان انواع شناخت را انقسام بخشید و آن اینکه علم حصولی را (چنان که قدما نیز قائل بودند) در زمره علم قلمداد نمود و علم حضوری را در زمره معرفت که به معنای علم به علم است، به شمار آورد و در این معنا، معرفت النفس چیزی اساساً متفاوت با علم النفس که کارکردهای نفس را بررسی



می‌کند، است. سید حسین نصر نیز آنجایی که سخن از معرفت قدسی به میان می‌آورد، چنان تمایزی میان عقل جزئی که در سر است و عقل کلی که در قلب است ملحوظ می‌دارد و بر آن است که عقل کلی هیچ‌گاه از ایمان جدا نبوده است. در قلب معرفت همیشه با عشق سازگار است. تنها زمانی که این معرفت به سطح ذهن (خرد استدلالی) درآمد و در صورت گسستش از عقل کلی، بصیرت خود را از کف خواهد داد. «درواقع عقل انسانی در مرتبه کمالش هم شامل کارکرد صحیح تعقل قلب و هم شامل کارکرد صحیح تعقل ذهن است، اولی شهودی است و دومی استدلالی. عملکرد دوگانه آن‌ها با همدیگر درک، شفافیت، صورت‌بندی و نهایتاً ارتباط با حقیقت را ممکن می‌سازد». (نصر، ۱۳۸۰: ۱۲۸)

تفاوت پدیدارشناسی در دیدگاه نوین با پدیده‌شناسی در دیدگاه هوسرل،

هیدگر و مرلوپونتی

هوسرل جهان پیرامون را در ابوخه قرار می‌دهد و تنها به حوزه آگاهی التفات دارد، درحالی‌که ما مانند هیدگر بنیادی‌ترین خصلت آدمی را در جهان بودن می‌دانیم. لذا نمی‌توان از جهان - حتی لحظه‌ای - چشم پوشید؛ به عبارت دیگر ما چنان‌که ملاصدرا نیز عنوان کرده، مستغرق در وجودیم و این رابطه وجودی مبنای تمامی شناخت‌ها و حالات دیگر ما را پی می‌ریزد. در تفسیر هیدگر از معرفت، معرفت بشری به هیچ‌وجه بنیان گشودگی انسان بر عالم نیست، بلکه خود معرفت ریشه در همین ساختار وجودی انسان دارد که در عالم بودن است. از نظر صدرا نیز هرگونه رابطه معرفتی به نوعی رابطه وجودی است. لذا نمی‌توان انسان را از لحاظ وجودی جدای از عالم دانست در عین حال معتقد به معرفت انسان به عالم بود. بنابراین مبنا قرار دادن رابطه معرفتی (در مقابل رابطه وجودی) برای هرگونه مواجهه انسان با عالم و نیز هضم و جذب کردن تمامی پدیده‌ها در آگاهی در دیدگاه هوسرل که چیزی جز خود تنها انگاری را به ارمغان نمی‌آورد از مهم‌ترین تفاوت‌های دیدگاه نوین با نظریه وی است. از جمله نقاط افتراق دیدگاه پدیدارشناسی، فهم و دیدگاه هیدگر تأکید وی

بر پدیدارشناسی وجود به مثابه غایت نهایی فلسفه و پدیدارشناسی است، درحالی که ما بر پدیدارشناسی «فهم» که ذات و جوهره وجود است، تأکید داریم. به عبارت دیگر هیدگر از روش پدیدارشناسی برای پدیدار شدن و از اختفا به درآمدن وجود بهره می‌جوید، ولی ما از روش مزبور برای آشکار شدن فهم مندرج در و منبعث از وجود استفاده می‌نماییم. به عبارت روشن‌تر ما در دیدگاه پدیدارشناسی فهم از دو سنخ فهم متفاوت که یکی فهم مقولی است که فهمی تأملی و مفهومی است و دیگری فهم وجودی یا حضوری است که فهمی پیش‌تأملی و بری از مفاهیم است، سخن می‌گوییم، درحالی که هیدگر تنها فهم وجودی را که وجه عملی نیز دارد، معتبر و حقیقی به شمار می‌آورد. معلوم فهم وجودی ما هستی بماهو است که تنها از طریق شهود درونی قابل دست‌یابی است و معلوم فهم مقولی ما جهان با تمامی پدیده‌های مندرج در آن است که از طریق علم حصولی و مفهوم‌سازی ذهنی قابل حصول است. هیدگر وجود را امری زمانمند می‌داند که تنها در بستر تاریخ و از دریچه ظهور تاریخی قابل شهود است، درحالی که ما به مانند صدرا وجود را به عنوان امری متعالی خارج از حوزه زمان و زمانمندی لحاظ کرده‌ایم. لیکن «وقتی گفته می‌شود تصور حقیقت وجود در ذهن امکان‌پذیر نیست مقصود این است که انسان نمی‌تواند به کنه حقیقت هستی دست یابد، ولی این سخن به معنای این نیست که درک وجود به وجه نیز امکان‌پذیر نیست»؛ (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۵، ۳: ۹۰) یعنی چنان که صدرا می‌گوید وجود، در ذهن آدمی به مثابه تعینات وجود، همواره جاری و ساری است. به عبارتی ما در وجود زندگی می‌کنیم و با آن راحتیم، ولی به کنه آن دسترسی نداریم، درحالی که دغدغه اصلی مرلوپونتی این است که ادراک چگونه به وقوع می‌پیوندد، ما تمامی هم خود را در مسیر «چیستی فهم» یا کشف ذات فهم مصروف می‌داریم. چنان که ذکر آن رفت مرلوپونتی برخلاف هوسرل که بدن را در آگاهی فرومی‌برد، وی آگاهی را در بدن حلول می‌دهد یا به عبارت دیگر آگاهی را متجسد می‌سازد، درحالی که ما بر مبنای حرکت جوهری بر آنیم که آگاهی همچون نفس جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء است. به عبارت دیگر آگاهی در هویت و به وجود آمدن



خود به بدن متکی است؛ اما نه در ذات خود. آگاهی به صورت وجودی با بدن پدید می‌آید و بعد از طریق حرکت جوهری خودش، از مراحل فیزیکی متعددی عبور می‌کند تا عاری از ناخالصی گردد. این گونه نیست که آگاهی از جایی خارج از بدن به آن وارد گردد. به زعم ملاصدرا آگاهی فقط درهم تنیده با بدن نیست، بلکه به خودی خود چیزی نیست جز ماده‌ای که به واسطه حرکت جوهری ارتقا می‌یابد؛ اما این بدان معنا نیست که آگاهی محصول بدن و یکی از آثار آن است. آگاهی محصول حرکت جوهری است و از ماده به تنهایی ناشی نمی‌شود. (خاتمی، ۱۳۸۶: ۲۲۳-۲۲۴)

صیوروت^۱

انواع صیوروت را می‌توان به سه نحو تغییر اندازه؛ تغییر و تغیر ظاهر و ساختار؛ و افزودگی فهم ارتسام بخشید؛ افزودگی فهم ذیل مقوله صیوروت وجودی گنجانده می‌شود. در تمامی هستندگان [به استثنای جمادات که بی بهره از اشتداد در وجود می‌باشند] صیوروت چه در اندازه و چه در ظاهر محقق می‌گردد لیکن صیوروت فهم، در معنای حقیقی خود، صرفاً در انسان متجلی می‌گردد و حیوانات و گیاهان که شمه‌ای از فهم را دارا می‌باشند به نحوی غریزی جریان فهم را در وجودشان شکوفا می‌سازند. فهم [انسانی]، به واقع به مثابه ذره‌ای که ذات و جوهرش با صیوروت عجین گشته مانده است، یا به تعبیری دیگر در این گونه صیوروتی، صیوروت عارض بر ذره نیست بلکه جوهر آن است؛ در حالی که در گونه‌های دیگر صیوروت، صیوروت عارض بر پدیدار است.

دیالکتیک

افلاطون نخستین اندیشه‌وری است که به تحلیل و کاربست آگاهانه دیالکتیک پرداخته است. به زعم وی دیالکتیک هنر حقیقی فیلسوف است و کسی که از این هنر بهره می‌جوید مفهوم و ذات (ماهیت) شیء را درمی‌یابد. (ضمیران، ۱۳۸۶: ۷۵) دیالکتیک

1. Becoming



از dia به معنای «از میان» و legin به معنای «بحث» مشتق شده که حکایت از رخداد پرسشگری و حقایق و نتایج برآمده از آن دارد.

دیالکتیک در بافت افلاطونی آن، هنر طرح سؤال و هدایت جریان پرسشگری به جهت نابسندگی پاسخ مخاطب از برای رسیدن به حقیقت پایدار است. گادامر هنر پرسشگری را در جریان تجارب و این که هر فهمی تنها از طریق دیالکتیکی که بر مبنای پرسش و پاسخ باشد، به چنگ خواهد آمد، از افلاطون می‌پذیرد، ولی برخلاف افلاطون که غایت دیالکتیک را درک حقیقت پایدار (ایده) و هگل که غایت آن را خودشناسی - می‌داند، بر آن است که غایت تجربه، نه شناخت بلکه خود تجربه، یعنی مجرب شدن است: «کمال دیالکتیک تجربه، نه در شناخت قاطع، بلکه در گشودگی نسبت به تجربه که توسط خود تجربه ممکن می‌شود، نهفته است» (توران، ۱۳۸۹: ۱۷۱) ما نیز تجربه را از افق گشودگی لاینقطع آن که هیچ حد یقینی برای آن متصور نیست، به نظاره برخاسته و راهبر می‌شویم؛ اما برخلاف گادامر که غایت آن را صرفاً در گشودگی بی‌وقفه به سمت تجارب نوین به تصویر می‌کشد، غایت تجربه و جریان گشودگی آن را به مثابه فراهم آوردن ماده فهم و کمک به وقوع رخداد صیروت فهم قلمداد می‌کنیم. به عبارت دیگر گادامر، گشودگی به سمت تجارب نوین را به منزله غایت تجربه قلمداد می‌کند، ولی ما این گشودگی منظوی در هر تجربه زیستی را به مثابه وسیله در نظر می‌گیریم. تفاوت دیالکتیک هگلی و دیالکتیک مزبور نیز در آن است که درعین حال که هگل غایت تجربه را در خودشناسی محدود می‌کند، ما همواره این غایت را از طریق طرح افکنی در افق‌های ناپیدا و بی‌شمار پیشرو که به واقع همان جریان صیروت ابدی فهم است، به تأخیر می‌اندازیم. از دیگر تفاوت‌های دو دیدگاه مزبور این که درحالی که دیالکتیک هگل بر بنیاد تضاد بنا شده، دیالکتیک نوین بر مبنای توافق و تعاضد استوار است.

دیالکتیک خدا و پدیده‌ها (نه مونولوگ آن‌ها)

مدعای ما در این باب این است که دیالکتیک پدیده‌ها با یکدیگر بر مبنای جنگ قدرت رقم می‌خورد و فی‌نفسه رابطه‌ای خصمانه بین آن‌ها برقرار است و حتی خود



پدیده نیز، به جهت وجود بارهای ناهمنام (نیروهای متقابل) منطوی در بطن آن، از این مسئله در رنج است. لذا این نیروهای متخاصم، برای پایداری خود، به ابرنیروی هماهنگ کننده و تعدیل بخش نیازمند می‌شود که به واسطه آن نظام هستی در مدار مقرر خود جهت طرح اندازی قلمروزدایانه خود، دل استوار دارد و چنانچه لحظه‌ای این عنایت (دیالکتیک) مهرگسترانه، دریغ شود، نه تنها نیرو و فشار مابین پدیده‌ها که هر یک بر دیگری وارد می‌سازد آن‌ها را منحرف و منهدم می‌سازد، بلکه خود پدیده‌ها نیز از درون، به جهت عدم وجود روابط مہر افزا بین عناصر و ذرات تشکیل دهنده آن‌ها، منقطع و مضمحل می‌گردند. لذا دیالکتیک خدا با پدیده‌ها (یعنی عنایت قرین با علم و رحمت از جانب خداوند و توجه توأم با تضرع و تعبد از جانب مخلوق) بنیاد هر دیالکتیکی به شمار می‌رود و باینکه دیالکتیک نامناسب پدیده‌ها با یکدیگر می‌تواند وجود و فهم هر پدیده‌ای را زایل سازد، عنایت (دیالکتیک) خدا به آن‌ها نه تنها مانع این رخداد می‌گردد، بلکه دیالکتیک‌ها را در مسیر تعالی وجودی قرار می‌دهد.

مقولات استعلایی دیدگاه نوین و تفسیر [متافیزیکی] آن‌ها

یکی از این مقولات، چگونگی تجسم اعمال است. هر آن چیزی که از هر عضو بدن، در هر قالبی، با پشتوانه آگاهی و اراده صادر گردد، «عمل» نامیده می‌شود و تجسم اعمال نیز به معنای «به شکل، جسم و پیکر درآوردن موجودات غیرمادی مانند عقاید، اخلاق و افعال و آثار انسان است». (جوادی آملی، ۱۳۸۱: ۴۷) باقری (۱۳۹۱) بر آن است که دست کم می‌توان سه مبنای اساسی برای عمل آدمی از متون اسلامی استنباط نمود: مبنای شناختی، مبنای گرایشی و مبنای ارادی - اختیاری. برای آن‌که بتوان عملی را به انسان منسوب نمود، لازم است وی تصویر و تصویری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای تحقق آن داشته باشد و اراده و اختیار وی به تحقق آن معطوف گردد. (باقری، ۱۳۹۱: ۵۷) از این رو تنها بر عملی بازخورد مترتب است که منبعث از آگاهی باشد و چنانچه ناآگاهانه یا با ابتنا بر الزام و اجبار از انسان صادر شود، پاداشی دریافت نمی‌نماید.



احصای دلالت‌های رویکرد «پدیدارشناسی فهم» در عرصه تعلیم و تربیت

از آنجا که غالب دلالت‌های ایده‌نویین در باب فهم و یا مفاهیم هم‌جوار آن است لذا بایسته است که ماقبل از ورود به مبحث مدلولات تربیتی درک خود از مفهوم فهم را که بر تمامی ابعاد تحقیق فراروی سایه افکننده است وضوحی بخشیم. فهم به‌مثابه تعینی از تجلیات وجود، چونان هیولایی سیری‌ناپذیر است که هر آن خود را پر اشتیاق، به مرغزار هستی طرح می‌افکند تا خوراکی مناسب ذائقه و متناسب با گستردگی وجودی‌اش، جهت تعالی وجودی خود، تدارک ببندد.

۱. دلالت‌های برآمده از مقوله طرح‌افکنی فهم

از ملزومات نگرش مبتنی بر صیورورت فهم انسانی، این حقیقت است که چون فهم انسان - و به‌تبع آن وجود او - با صیورورت عجین است. بنابراین انسان (و فهم او) تدریجی‌الحصول است. پس هستنده انسانی امری زمانی است و در جریان زمان در حرکت است و چون همواره این جریان صیورورتی فهم در سیلان دائمی قرار دارد. بنابراین نمی‌توان ادعا کرد (و بلکه بر مبنای اصل «صیورورت فهم» که حاکی از نقص همیشگی فهم بشری است، حتی مجاز به طرح چنین مدعایی نیستیم) که با مرگ انسانی، جریان فهم او نیز مختومه می‌گردد، بلکه این جوشش فرارویشی فهم تا چرخه زمانی در گردش است و قلمروی مکانی رو به افزایش، به سمت فهم عالم [از طریق فهم مقولی] و فهم اعلم (جهان‌آفرین)، [به واسطه فهم وجودی]، روان است. آنچه می‌باید بدان واقف بود این است که سخن از تغییر همه‌چیز در میان نیست بلکه سخن از این است که فهم ما از همه‌چیز، به‌طور پیوسته و در هر تجربه التفاتی در تغییر است. معرفت‌شناس هیچ‌گاه نمی‌تواند ادعا کند که همه‌چیز در تغییر است، یا حقیقت نسبی است (که این حکمی انشایی و مربوط به معرفت درجه اول است)، او حداکثر می‌تواند ادعا کند که همه معارف درجه اول در تحول‌اند - که این حکمی خبری و حاکی از صیورورت فهم است. (سروش، ۱۳۷۹: ۳۴۰) دلالت برآمده از واگویه فوق در باب مقوله صیورورت فهم، در عرصه تعلیم و تربیت این است که از آن‌رو که فهم مربی به لحاظ خاصیت ذاتی خود، هر آن در حال گشودگی و



گسترده‌تری است، لذا آشنایی متصدیان تعلیم و تربیت با علم روان‌شناسی تربیتی به‌منظور آگاهی از مراحل رشد شناختی فراگیران و نیز عنایت به تفاوت‌های فردی، در نیل به سمت اهداف عالی آموزش راهگشا است. در ساحت اجرا نیز فراهم‌سازی محیطی غنی و قابل‌تغییر به لحاظ امکانات آموزشی از جمله مدلولات ایده‌صیوریت فهم در تعلیم و تربیت است.

در باب فهم حضوری و خاصیت وجودی آدمی که او را به‌واسطه استغراق در وجود، به سمت هستی می‌کشاند نیز باید چنین عنوان ساخت. از آن‌رو که وجود آدمی تنها هستی مجذوب و مستغرق در وجود مطلق است (وجود تعلقی). لذا از این قابلیت برخوردار است که چون وجود امری تشکیکی و دارای مراتب مختلف است او نیز هستی خود را یا تا پایین‌ترین مراتب حیوانی تنزل دهد و یا تا بالاترین سطوح هستی ترقی بخشد. به عبارت آخری شوق انسان به کمال‌گرایی ناشی از وجود تعلقی انسان [به هستی مطلق] است. حال رسالت ما (در زمینه مزبور)، به‌مثابه عاملان عرصه تعلیم و تربیت این است که تربی را که هنوز به‌مثابه هستی بالقوه به شمار می‌رود و بخش اعظم قابلیت‌های وجودی او نهفته است، به‌واسطه آشنایی و هدایت به سمت هستی مطلق و نیز بسترسازی جهت به‌منصه ظهور رساندن قابلیت‌های بی‌شمار وجودی‌اش، در مسیر تعالی و کمال وجودی و نیز ارتقای فهم، به حرکت واداریم.

از دیگر دلالت وجود تعلقی انسان اینکه، آدمی به لحاظ برخورداری از این وجود تعلقی به هستی مطلق، همواره به‌صورت فطری به سمت خداوند و کمال مطلق گرایش دارد. لذا تمامی خصوصیات کمال‌گرایانه، از قبیل عبادت، علم‌جویی، سعادت‌طلبی و... در سرشت آدمی نهاده شده است و کار مربی هدایت این جریان (آراستن) یا جلوگیری از هرگونه تحریفی در خصایص فطری آدمی (پیراستن) است.

۲. دیگر دلالت‌های ایده‌نویین

بر طبق واگویه‌های رفته، فهم الهامی درون‌پدیده‌ها - که تنها صیوریت ممکن در آن‌ها را رقم می‌زند - فهمی اندراجی به‌واسطه روح مطلق است و نیز اینکه، ابزار دستیابی به فهم نوین را نیز در انسان - به‌مثابه خلاق‌ترین شناسنده او قرار داده،



حال انسان، به واسطه ابزارهای فهمی، به فهم‌های مکنون در هستی، دست می‌یابد و چون هر دو یعنی هم ابزار فهم در انسان و هم فهم اندراجی مکنون در ذات پدیده‌ها به واسطه (فهم) خداوند ایجاد و اعمال گشته‌اند. بنابراین تمامی فهم‌های ممکن (بالقوه) پدیدار شده در رابطه بین انسان و پدیده‌ها در علم اعمال‌کننده خداوندی، موجود و مکنون بوده است. بنابراین خداوند از فهم مطلق نسبت به تمامی پدیده‌ها، اعم از انسان و سایر موجودات، برخوردار است. به عبارت دیگر می‌توان ادعا نمود که علم حقیقی (و نه جهل) به تمامی در ساحت علم الهی موجود و متحصّل است و رسالت انسان نه خلق معدومات که کشف معلومات (علم) به تناسب مرتبه وجودی خود، است. از چشم‌انداز فوق آنچه در ساحت معرفت به چنگ می‌آید این است که علم، از آن‌رو که علم است صرفاً الهی است و علم غیر الهی نداریم و دیگر اینکه علم حقیقی (و نه آغشته به جهل) نه صرفاً از طریق احتجاجات ذهنی، بلکه به واسطه نوری (معرفتی) که بر قلب مستعد و بیدار می‌تابد فراچنگ خواهد آمد. مدلول تربیتی برآمده از ایده مشرف بودن علم خدا بر تمامی علوم این است که از آن‌رو که خداوند از فهم مطلق نسبت به تمامی پدیده‌ها، در تمامی ازمنه و امکان، برخوردار است و اینکه حضرت حق به تمامی خیر است و تنها خیر از او صادر می‌گردد. لذا چون خداوند به هستی، خیر و شر، اعمال و افکار و فرجام زندگی ما آگاه است و نیز از آن‌رو که به جز خیر از او صادر نمی‌گردد (بدخواه هیچ موجودی نیست). بنابراین ما می‌بایست تمامی اعمال و افکار خود را بر مبنای نقشه راهی که ایشان از روی خیرخواهی ترسیم نموده (از جمله کتب آسمانی و فرستادگان بر حقش)، بنانهاده و در زندگی پیاده نماییم. به عبارت آخری، هرگونه طرحی در زمینه تربیتی، خاصه غایی‌ترین اهداف بشری، می‌بایست با ابتنا بر دستورالعمل معمار آدمی، از آن‌رو که حکیم‌ترین است و شفیق‌ترین، تکرّون پذیرد.

از دیگر مباحثی که ذیل مقوله دیالکتیک مطرح گردید دیالکتیک خدا با مخلوقات خود بود، دیالکتیک «عاطفی و شناختی» موجودات با یکدیگر، بر مبنای رابطه قدرت تعریف می‌گردد و تنها این دیالکتیک خدا با آن‌ها است که موجب ثبات و برقراری



آن‌ها و نیز مهرورزی آن‌ها با یکدیگر می‌گردد. بنابراین به مجرد اینکه این دیالکتیک منقطع گردد، تمامی گیتی از هم گسیخته و منهدم خواهد گشت. بر این مبنا نتیجه می‌گیریم که تمامی گستره هستی تحت فرمان و اطاعت خالق خویش می‌باشند و تنها این انسان است که در پذیرش یا عدم تمکین فرمان الهی مختار آفریده شده است. نکته قابل توجه اینکه قانون آفرینش بر تمامی گیتی همواره و نیز بر طریقت یکسان، عمل می‌کند. لذا چنانکه، اگر دیالکتیک خدا با پدیده‌ها لحظه‌ای گسست پذیرد، انهدام آن‌ها را، سربه‌سر، رقم خواهد زد، بر همین سیاق جدایی انسان از خدا نیز همین فاجعه را به بار خواهد آورد، لیکن از آن‌رو که فروپاشی انسان در درون او صورت می‌پذیرد. لذا با بدهت برکنده شدن سایر پدیده‌ها قابل رؤیت، نخواهد بود. این از هم گسیختگی شخصیت، پس از مدتی سرگردانی، نهایتاً به همان سرگذشت سایر پدیده‌هایی که عنایت خدا از آن‌ها گسسته شده، دچار خواهد گشت، لیکن این اضمحلال وجودی نه دفعتاً، بلکه در مرگ تدریجی - که تا ابد نیز تداوم خواهد یافت - تحمیل می‌گردد. نکته تربیتی منبعث از حقیقت مزبور اینکه ما به مثابه نوع انسانی، باید همواره دیالکتیک «عاطفی و شناختی» خود با خدا را حفظ و آن را به وسیله طرق مختلف برقراری آن، از قبیل دعا، نماز، ذکر و... تقویت نماییم.

از دیگر مقولات هم سو با مقوله دیالکتیک، مبحث چگونگی کنش و واکنش انواع هستومندها با هستی است. روح مطلق در مقام کنشگری مطلق بر هستی قرار دارد. حیوانات و نباتات از آن حیث که در مواجهت با هستی، فرمان‌بردار محض آن می‌باشند و صرفاً تحت تأثیر انگیزتار خود قرار دارند، در جایگاه واکنشگری محض با هستی به سر می‌برند. انسان به مثابه خلاق‌ترین هستومند، به واسطه نیروی اراده خود، کفه کنش‌مندی‌اش به نسبت واکنشگری، سنگین‌تر است. به عبارت آخری، انسان به سبب نیروی خرد و اراده می‌تواند هستی را به میزان فزاینده‌ای مسخر خویش گرداند، لیکن از تسخیر مطلق هستی در خدمت خویش ناتوان است؛ یعنی اراده انسان نیز بعضاً تحت تأثیر شرایط از کارایی خویش باز می‌ماند و مطیع شرایط می‌گردد. مدلول حاصل از باز نمود گفتاری فوق در قلمروی تربیتی این است که اولاً تمامی امور در ید قدرت الهی است و اینکه سایر اراده‌ها در ذیل اراده خداوند جای

دارند. ثانیاً اینکه هرچند اراده انسان - در کنار ایمان او - از قابلیت و قدرت بالایی برخوردار است، لیکن این توانایی محدود است. به عنوان مثال می توان احتیاج مزبور را در مسئله تأثیرپذیری آدمی از دوستان و اطرافیان، ذیل مقوله تربیت، به محک نشست؛ یعنی آدمی خواهناخواه از محیط (و انسان‌هایی) پیرامون خویش تأثیر خواهد پذیرفت. بنابراین توکل به خداوند (از آن‌رو که قادر مطلق است)، انتخاب محیط مناسب و دوست خوب و نیز اهمیت دادن به کارهای گروهی و مشارکتی و رونق بخشیدن به آن از باب تأثیرپذیری قطعی دوستان از یکدیگر که هر دو زمینه آموزشی و پرورشی را در بر می گیرد، از استلزامات برآمده از ایده میزان کنش مندی انسان بر هستی است. دیگر آنکه، از آن‌رو که آدمی به تمامی قادر به متحقق ساختن خواست (اراده) و خواسته‌های خویش نیست. لذا به کارگیری اصل تسامح و تساهل در باب رفتارهای آدمی، اجتناب‌ناپذیر می نماید.

۳. دلالت‌های برآمده از ملازمت فهم و عمل مبتنی بر ایمان و اراده

از دیگر مباحثی که ذیل ایده نوین مطرح گردید تأثیر عمل مبتنی بر ایمان و اراده به همراه درک حقیقی و آگاهانه از آن بر ارتقای مرتبه وجودی انسان است. به عبارت اخری، اگر هر آن چیزی را که آموخته‌ایم، به آن عمل نماییم، نسبت به موقعی که تلاش در راستای فهم جامع تمامی امور داریم، از مرتبه وجودی برتری برخوردار خواهیم بود؛ لیکن از عمل کردن غافل مانده‌ایم.

با عنایت به این حقیقت که میان علم و وجود و نیز مراتب آن‌ها مساوقت برقرار است؛ یعنی هر مرتبه از فهم تنها مرتبه متناسب با خود در ساحت وجود را قادر به انکشاف است. لذا مدلول حاصل از واگویه فوق این است که به متریان متناسب با مرتبه فهمی و ادراکی خود مواد آموزشی و برنامه‌های تربیتی را ارائه نمایند. به عنوان مثال آموزش معقولات در سنین پایین چیزی جز پرورش فزون از حد قوه توهّم حاصل نخواهد گشت و نیز توجه به تفاوت‌های فردی از دیگر استلزامات ایده است.

۴. دلالت برآمده از دو مراتب بودن فهم

دلالت برآمده از واگویه مزبور این که هر شخصی (یا حتی هر پدیده‌ای) به تناسب



مرتبه فهم و وجود خود، قادر به درک خداوند خواهد بود و از آن‌رو که انسان‌ها به‌تمامی در دو مقوله مذکور متفاوت هستند. لذا هیچ‌دو فردی، خدا (حقیقت) را یکسان درک نخواهند کرد و نیز اینکه خداوند همواره (چه در دنیای کنونی و چه در عالم بازپسین) در نزد ما، تنها به میزان فهم ما درک و مشاهده خواهد شد و ما هیچ‌گاه او را چنانکه هست، نخواهیم یافت، بلکه تنها با عینک محدود فهم خود، او را به نظاره خواهیم نشست. به عبارت دیگر علم، امر ذو مراتب است و دارای سطوح مختلف و از حقیقت واحد درک‌های متفاوتی در سطوح مختلف به ارمغان خواهد آمد و همین درک‌های متفاوت به نحوی است که موضع‌گیری‌های متفاوتی ایجاد خواهد کرد. بنابراین یکی از مهم‌ترین چیزهایی که باید آموخت و آموزش داد، همین است که به ذو مراتب بودن برداشت و استنباط از حقایق قائل باشیم و این قائل بودن را در عمل هم باید نشان دهیم. «قائل بودن به این امر در عمل، عبارت است از تسامح و تحمل نسبت به اعتقادات دیگران». (سروش، ۱۳۸۸: ۹۱) این سازش همان نسخه حیاتی است که متفکران پست‌مدرن در برابر انواع فرا روایت‌های مدرنی که بر مردم اقلیت تحمیل می‌شد، تجویز و تمکین می‌کنند.

نتیجه‌گیری

از آنجا که هرگونه فهمی، حتی فهم خود وجود مبتنی بر درک چیستی خود فهم است. لذا قبل از هرگونه شناختی در باب هستی، باید بدواً به پدیدارشناسی خود فهم بپردازیم. از همین رو ما بر آن شدیم که به تبیین خود مفهوم فهم، به مثابه شأنی از شئون وجود آدمی بپردازیم. رسالت ما این است که میزان و ژرفای آگاهی افراد در بدو امر نسبت به خود مقوله فهم و سپس نسبت به هستی و هستومندها و به تبع آن خویشتن را با به‌کارگیری راهبردهای مؤثر پدیدارشناختی ارتقا ببخشیم.

رابطه میان فهم مقولی و فهم وجودی رابطه خادم و مخدومی است. فرد در فهم مقولی به تناسب گستره فهمی خود، قادر به درک پدیده‌های جهان است که این در تقابل با نحوه نگاه دیدگاه حلولی و صدوری به معرفت است. در فهم وجودی نیز هر فرد به تناسب ظرفیت و قابلیت وجودی خود قادر به درک وجود خواهد بود.

در دیدگاه مزبور صیرورت حقیقی تنها از آن فهم است. از دیگر نکات ذیل مقوله مزبور این که جنبه قصدیت فهم مقولی که خود را به سمت پدیده‌ای بیرون از خود نشانه می‌رود مبتنی بر خصلت گشودگی و استغراق انسان در وجود است. می‌توان فهم مقولی را به منزله عقل جزئی یا خرد استدلالی و فهم وجودی را به مثابه معرفت قلبی قلمداد نمود که عقل جزئی بی‌مدد ارتباط وثیق با عقل کلی ره به‌غایت مطلوب خود، یعنی درک معرفت حقیقی که هم‌آغوش ایمان است، نخواهد برد.



فهرست منابع

الف. منابع فارسی

قرآن کریم

۱. ابراهیمی دینانی، غلامحسین، (۱۳۸۵)، ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام، تهران: طرح نو.
۲. اسپیکلبرگ، هربرت، (۱۳۹۱)، جنبش پدیدارشناسی؛ درآمدی تاریخی، (ترجمه: مسعود علیا)، تهران: مینوی خرد.
۳. اسکروتن، راجر، (۱۳۸۸)، کانت، (ترجمه: علی پایا)، تهران: طرح نو.
۴. باقری، خسرو، (۱۳۹۱)، علم تجربی دینی (نگاهی معرفت‌شناختی به رابطه دین با علوم انسانی)، هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، تهران: سازمان انتشارات.
۵. توران، امداد، (۱۳۸۹)، تاریخ‌مندی فهم در هرمنوتیک، تهران: نشر بصیرت.
۶. جمادی، سیاوش، (۱۳۸۵)، زمینه و زمانه پدیدارشناسی، تهران: ققنوس.
۷. جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۸۱)، تفسیر موضوعی قرآن، معاد در قرآن، قم: اسراء.
۸. خاتمی، محمود، (۱۳۸۶)، جستارهای صدرایی، (ترجمه: مسعود سیف و دیگران)، تهران: نشر علم.
۹. خاتمی، محمود، (۱۳۸۷)، جهان‌دراندیشه هیدگر، تهران: دانش و اندیشه معاصر.
۱۰. خاتمی، محمود، (۱۳۸۷)، فلسفه ذهن، (به اهتمام مریم سادات)، تهران: نشر علم.
۱۱. دارتیک، آندره، (۱۳۸۹)، پدیدارشناسی چیست؟ تهران: سمت.
۱۲. زختاره، ملیحه، (۱۳۸۹)، «پژوهشی در حیث التفاتی برنتانو و تطبیق آن با نظریه اضافه فخر رازی»، فصلنامه الهیات تطبیقی، ش ۴، ص ۳۹ - ۵۲.
۱۳. زمانی‌ها، حسین، (۱۳۸۹)، «تبیین وجودی معرفت‌دراندیشه هیدگر و ملاصدرا»، رساله دکتری به راهنمایی دکتر رضا اکبریان، رشته فلسفه، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۱۴. ساکالوفسکی، رابرت، (۱۳۸۸)، درآمدی بر پدیدارشناسی، (ترجمه: محمدرضا قربانی)، تهران: گام نو.





۱۵. سروش، عبدالکریم، (۱۳۷۹)، *قبض و بسط تئوریک شریعت* (نظریه تکامل معرفت دینی)، تهران: صراط.

۱۶. سروش، عبدالکریم، (۱۳۸۸)، *تفرج صنع*، تهران: صراط.

۱۷. سروش، عبدالکریم، (۱۳۸۸)، *علم چیست - فلسفه چیست*، تهران: صراط.

۱۸. ضیمران، محمد، (۱۳۸۶)، *ژاک دریدا و متافیزیک حضور*، تهران: هرمس.

۱۹. کارمن، تیلور، (۱۳۹۰)، *مرلوپونتی*، (ترجمه: مسعود علیا)، تهران: ققنوس.

۲۰. نصر، سید حسین، (۱۳۸۰)، *معرفت و امر قدسی*، (ترجمه: فرزاد حاجی میرزایی)، تهران: فرزاد روز.

۲۱. هیدگر، مارتین (۱۳۸۹)، *هستی و زمان*، (ترجمه: عبدالکریم رشیدیان)، تهران: نشر نی.

ب. منابع انگلیسی

22. Ashworth”peter& Chung” mancheung (2006) “phenomenology and Psychological sciencehistorical and philosophical perspectives” springer science + business media’ LLC

23. Heidegger” Martin (1972) “What is called thinking?” tra. Fred” d.wieck and J” glenn gray. New york: Harper and Row

24. Miller” L.robert & Brewer” d.john (2003) “the A_Z of social research” dictionary of key social science research concepts

25. Moustacas” C.E (1994) “phenomenological research methods” thousand oaks. CA:sagepublications

نقش مادر در تربیت عاطفی و اخلاقی فرزند

محمد عارف صداقت^۱

چکیده

مادر نقش اساسی در تربیت فرزند دارد، ولی در این مقاله تنها نقش مادر در تربیت عاطفی و اخلاقی فرزند، برجسته شده است. این تحقیق با روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه و مصاحبه در چند دانشگاه افغانستان، صورت گرفته است. برای به دست آوردن دیدگاه اسلامی به منابع اسلامی و دیدگاه اندیشمندان مسلمان، به آثار آنان مراجعه شده و پس از این بررسی و تحلیل، دیدگاه اسلامی استنباط شده است. برای به دست آوردن دیدگاه روان‌شناسان، به کتاب‌های روان‌شناسی مراجعه شده و برای اینکه از روش میدانی نیز استفاده شود، با توزیع پرسشنامه‌ای در میان چند نفر از دانشجویان و طلاب خواهر و برادر، نظرسنجی شده است تا نظر آنان به عنوان پدران، مادران یا فرزندان تحصیل کرده درباره نقش مادر در تربیت فرزند بررسی شود. یافته‌های تحقیق نشان داد که مادر نسبت به پدر و دیگر مربیان و در همه ساحت‌های تربیتی، نقش برجسته‌تری در تربیت فرزند دارد. از این رو باید در انتخاب مادران آینده دقت لازم صورت گیرد. مادران نیز در قبال تربیت فرزندانشان، وظایف بیشتر و مهم‌تری دارند که باید بشناسند و عمل کنند؛ زیرا جامعه در گرو فرزندان آینده است و فرزندان آینده در گرو تربیت مادر و خانواده هستند. در نتیجه جامعه سالم، در گرو مادران وظیفه شناس و با نقش مهم تربیتی است.

کلیدواژه‌ها: مادر، فرزند، تربیت عاطفی، تربیت، اخلاقی، تربیت اجتماعی، جامعه‌پذیری

۱. دکتری علوم تربیتی، عضو هیئت علمی جامعه المصطفی العالمیه (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان
ایمیل: arefsadaqat@gmail.com

مقدمه

این مباحث به صورت سلسله وار تاکنون در سه شماره، مربوط به نقش مادر در تربیت فرزند بحث و بررسی شده و در این بخش نقش مادر را از نظر روان شناسی و دیدگاه اسلامی در تربیت بعد عاطفی و اخلاقی فرزند بررسی می کنیم. در روان شناسی به صورت کلی و در روان شناسی پرورشی به صورت خاص، بیشتر با عنوان رشد این بحث مطرح و بررسی شده است. در این مقاله نقش مادر در دو سطح عاطفی و اخلاقی بررسی شده است و در ادامه به ترتیب از نقش مادر در تربیت دینی فرزند بحث خواهیم کرد.

شکی نیست که این موضوع یکی از موضوعات کاربردی و مهم به حساب می آید؛ زیرا اگر مادران به وظایف مادری خویش در قبال تربیت فرزندان آگاه باشند و اصلاح شوند، جامعه اصلاح خواهد شد. روشن است که با اصلاح مادران، کمتر از نصف جامعه به صورت مستقیم اصلاح می شود و نیم دیگر به صورت غیر مستقیم؛ زیرا نصفی از جامعه را زنان و مادران تشکیل می دهند و بر نیم دیگر تأثیر می گذارند. پس مادران تربیت یافته، افراد بسیاری را تربیت و اصلاح می کنند که در نتیجه جامعه اصلاح می گردد. به دلیل نقش برجسته مادر در الگو بودن و تأثیر گذاری، گاهی متأسفانه مادر مهم ترین مانع تربیت نیز به حساب می آید، همان گونه که مهم ترین مربی به حساب می آمد. این نظر در احادیث و نزد برخی از دانشمندان پذیرفته شده است که مادر در شکوفاسازی یا بازداشتن از شکوفایی استعدادها نقش برجسته دارد. از این رو در آموزه های دینی، اشعار و ضرب المثل ها، تأثیر مادر بر فرزندان بسیار پررنگ جلوه کرده است. امام علی (ع) در حدیثی می فرماید: «إِيَّاكُمْ وَ تَزْوِجَ الْحَقَمَاءَ فَإِنَّ صَحَبَهَا بَلَاءٌ وَ وُلَدَهَا ضِيَاءٌ» از ازدواج با زن بی خرد بپرهیزید؛ زیرا همراهی با او گرفتاری و فرزندان او ضایع است». (طوسی، ۱۳۶۵، ۷: ۴۰۶) در شعری از پروین اعتصامی آمده است:

دامن مادر نخست آموزگار کودک است طفل دانشور کجا پرورده نادان مادری

(اعتصامی، ۱۳۷۲: ۲۳۶)



از طرفی انسان موجودی پیچیده است و استعدادهای گوناگونی دارد که می‌توان او را تربیت کرد و استعدادهایش را شکوفا ساخت. بنا به قول اهل منطق، بشر در آغاز استعداد انسان شدن را دارد که کم‌کم، چیزها را یاد می‌گیرد. (شیرازی، ۱۹۸۱، ۹: ۱۳۶)

از منظر برخی از رفتارگرایان، فرزند انسان استعداد محض و تابع محیط است. اگر خوبی‌ها به او ارائه شود، خوبی را فرامی‌گیرد، اگر بدی‌ها را به او یاد دهند، بد خواهد شد. این شکوفا شدن، نیاز به عوامل و اسباب دارد و مادر یکی از عوامل و ارکان تربیت و خانواده است و در شکوفاسازی استعدادها و تربیت، نقش عمده‌ای دارد. از این‌رو نحوه تعامل و تربیت مادر در جهت مثبت و منفی اثرگذار است؛ مثلاً قناعت‌پیشگی، خُلق خوش، تعاملات اجتماعی و... مثبت یا منفی نگری، قدرشناسی و ناشکری و... از مادر به فرزندان انتقال می‌یابد. مادری که بد اخلاق و افسرده است، نمی‌تواند شرایط مناسب و رضایت‌بخشی برای فرزندان فراهم کند. این ویژگی بر تربیت فرزندان اثر منفی به جا می‌گذارد. چنانکه اگر مادر زمینه‌های آرامش را برای خانواده و فرزندان فراهم سازد، سبب شکوفاسازی بسیاری از استعدادها می‌شود. مادری که در زمینه‌های مختلف آگاهی دارد، می‌تواند تصمیمات درست اتخاذ کند، در زمان بارداری تلاش می‌کند از استرس‌ها و عوامل آسیب‌رسان به کودک، بپرهیزد. در حالی که مادر نادان با کارهای نسنجیده خویش، عوامل آسیب‌زا را بیشتر می‌کند و در قالب دوستی به کودک ضرر و آسیب می‌رساند.

۱. تعریف تربیت

تربیت مصدر عربی است که در فارسی معادل پروراندن، پروردن و آموختن و... است (دهخدا، ۱۳۷۳، ۴: ۵۷۷۶) این واژه از ماده ربو، ربی و ربب آمده است. ماده «ربو» به معنای زخم، زمین، فزون یافتن، زمین بلند و هر چیزی است که در حال افزایش باشد. (فراهیدی، ۱۴۰۸، ۸: ۲۸۳) ربا نیز از همان ماده و به معنای افزایش یافتن است. راغب درباره تربیت چنین تعبیر دارد: «تربیت پدید آوردن حالت تدریجی در چیزی است تا به حد کمال برسد»، (راغب اصفهانی، ۱۹۹۲: ۳۳۶) ولی از ماده

ربب به معنای مالکیت، تدبیر و... آمده است.

در تعریف اصطلاحی تربیت هر دانشمندی، متناسب با رویکرد و جهت‌گیری خاص خویش، تعریفی ارائه داده است که نمونه‌های آن را در ذیل می‌بینیم:

الف. تعریف به هدف: «تربیت عبارت است از انتخاب رفتار و گفتار مناسب، ایجاد شرایط و عوامل لازم و کمک به شخص مورد تربیت تا بتواند استعدادهای نهفته‌اش را در تمام ابعاد وجودی و به‌طور هماهنگ پرورش داده، شکوفا سازد و به‌سوی هدف و کمال مطلوب تدریجاً حرکت کند». (امینی، ۱۳۷۳: ۱۴)

ب. تعریف توصیفی: تعریفی را توصیفی می‌نامند که در آن روش کار توصیف شود، مانند این تعریف: «تربیت به معنای به فعلیت رساندن استعداد و به کمال رساندن مستعد کمال است». (حائری شیرازی، ۱۳۶۰: ۲۱)

ج. تعریف فرایندی: تعریفی که مراحل کار را بیان کند، فرایندی است، مانند: «پرورش به جریان یا فرایند منظم و مستمر گفته می‌شود که هدف آن هدایت رشد جسمانی و روانی، یا به‌طور کلی هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش‌یابندگان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای موردپذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای آنان است». (سیف، ۱۳۸۴: ۲۸)

د. تعریف برگزیده: هرکدام از تعاریف یادشده، نکته مهمی را دربر دارد که از مجموع آن‌ها، می‌توان تعریفی را استخراج کرد و برگزید که هم مختصر، هم جامع باشد و آن عبارت است از: «آماده‌سازی شرایط و عوامل مناسب طی فرایند منظم، برای شکوفا ساختن استعدادهای بالقوه مستعد در همه ابعاد انسانی و رساندن تدریجی پرورش‌یابنده به کمال مطلوب».

در این تعریف که از دل تعاریف دیگر استخراج کرده‌ایم، هم تدریج وجود دارد، هم شامل استعدادهای بالقوه انسان می‌شود، هم دارای فرایند است و هم کمال مطلوب در آن نهفته است و تا حدودی نیز مختصر است؛ یعنی این تعریف می‌تواند جامع افراد و مانع اغیار باشد؛ زیرا انسان موجودی پیچیده و دارای استعدادهای گوناگونی است که می‌تواند خوب رشد کند یا بیراهه را در پیش گیرد.



۲. تربیت عاطفی

هرچند تربیت عاطفی جدا از تربیت اجتماعی نیست، ولی گاهی آن دورا از هم جدا کرده و گفته‌اند تربیت عاطفی عبارت است از: «فرایند یاری‌رسانی به متربیان برای توانمندسازی آنان در جهت شکوفاسازی، مدیریت و به کمال رسانی گرایش فطری خوددوستی به گونه‌ای که بتوانند خواستنی‌ها، امیال، احساسات و گرایش‌های خود را به شکلی الهی، ارضا و ساماندهی کنند تا در روابط چهارگانه‌شان با خدا، خود، دیگران و محیط‌زیست، عواطفی متعادل و خدا مدار داشته باشند». (شاملی و دیگران، ۱۳۹۳: ۲۵۸)

۲-۱. پیوند عاطفی با مادر

روابط عاطفی درست مادر نقش مهم در تربیت فرزندان به‌ویژه فرزندان دختر دارد. پژوهشگران کشف کرده‌اند، دختران جوانی که احساس می‌کنند علاقه زیادی به مادر خود دارند و او را الگوی مناسب به حساب می‌آورند، با دوستان خود روابط گرم‌تر و موفق‌تری دارند. به علاوه، دخترهایی که با مادر آزادمنش همانندی می‌کنند، اظهار می‌دارند که در روابط دوستانه نفوذ دوجانبه بیشتری دارند.

روابط نزدیک و عاطفی با مادر، برای دختر نوجوان، منبع اصلی دل‌بستگی و الگویی است که در ارتباط با دیگران دنبال می‌شود. به نظر می‌رسد که روابط رضایت‌بخش خانوادگی نوجوان را برای تشکیل روابط رضایت‌بخش با هم‌تایان، آماده می‌کند. (وندز زندن، ۱۳۸۵: ۲۱۰)

اجتماعی شدن و برقرار ساختن روابط عاطفی با دیگران نیز ناشی از محبت‌های مادران است، اگر نوزاد در نخستین سال زندگی مورد مهر و محبت قرار نگیرد و پیوند عاطفی با مادرش ایجاد نشود، احتمالاً در سال‌های بعد، توانایی مردم‌دوستی را از دست می‌دهد. پسیکوپات‌ها اشخاصی هستند که هرگز دوست داشتن را نیاموخته‌اند. (لیکونا، ۱۳۹۴: ۷۹)

اولین اثر اجتماعی و ارتباط عاطفی که کودک برقرار می‌کند با مادرش است و مسلماً اگر حمایت و رفع احتیاجات کودک از طرف مادر یا جانشین او انجام نشود،



زنده نخواهد ماند. این امر باعث وابستگی عاطفی بین کودک و مادر از مراحل اولیه زندگی می‌شود که پایه و اساس مهربانی، محبت، عشق و علاقه و همکاری در او می‌گردد (میلانی فر، ۱۳۹۲: ۲۵)

یکی از اساسی‌ترین نیازهای انسان پس از نیازهای زیستی، همچون آب، غذا و...، نیاز به محبت است؛ به گونه‌ای که اگر این نیاز انسان برآورده شود، کودک تا حد بسیاری در برابر نیازهای زیستی مقاومت کرده، آن را تحت تأثیر خود قرار خواهد داد. (حسینی زاده، ۱۳۹۲، ۱: ۸۴)

کودکان بیش از دیگران نیازمند محبت هستند و اگر در روش تربیتی محبت وجود نداشته باشد، کودکان آسیب می‌بینند. در روان‌شناسی می‌گویند کسانی که در کودکی محبت ندیده باشند، گرفتار بیماری پسیکوپات یا سایکوپات^۱ می‌شوند. چنین کودکانی، بدی می‌کنند، ولی احساس پشیمانی و خجل بودن نمی‌کنند، عذاب وجدان ندارند، چنانکه گفته‌اند: «اگر نوزاد در نخستین سال زندگی مورد مهر و محبت قرار نگیرد و پیوند عاطفی با مادرش ایجاد نشود، احتمالاً در سال‌های بعد، توانایی مردم‌دوستی را از دست می‌دهد. پسیکوپات‌ها اشخاصی هستند که هرگز دوست داشتن را نیاموخته‌اند»؛ (لیکونا، ۱۳۹۴: ۷۹) زیرا افرادی با چنین ویژگی خود را حق به جانب می‌دانند و کارهای‌شان را این گونه توجیه می‌کنند که دیگران مستحق چنین برخورد هستند. این افراد در حقیقت بیمارند و افرادی «با این نوع بیماری (پسیکوپات یا سایکوپات) دروغ می‌گویند، تقلب می‌کنند، دست به دزدی می‌زنند و رفتارهای ظالمانه و پر خاشگرانه دارند و با این حال به هیچ وجه احساس تقصیر نمی‌کنند، انگار وجدانی بر آن‌ها حاکم نیست». (همان: ۶۸)

مادر یکی از ارکان خانواده است که می‌تواند در تأمین محبت و آرامش کودکان سهم بسیاری داشته باشد. همان گونه که یاد شد، سیراب شدن از محبت در هنگام کودکی تأثیر بسیاری بر بزرگسالی دارد؛ زیرا فرد بزرگسالی که در زمان کودکی خود نتوانسته راه و رسم مبادله محبت را بیاموزد، در همه دوران زندگی خود نیز شاگرد

1. psychopath



ضعیفی در مکتب محبت خواهد بود. (گلاس، ۱۳۹۷: ۲۲)

حتی مادرانی که به کودکانشان محبت می‌کنند و آنان را در آغوش می‌گیرند، تأثیر بیشتری در رشد هوش کودکان دارند. بدون شک در کشورهای اسلامی بیشترین ارتباط را مادران با کودکانشان دارند و بیشتر از هر کس مادران آنان را در آغوش می‌گیرند. تحقیقات ثابت کرده‌اند که در آغوش گرفتن کودکان، اثرات مثبتی بر تکامل زبان و هوش آن‌ها دارد، باعث تغییرات مثبت قابل توجهی در آن‌ها می‌گردد و همچنین فواید درمانی و شفابخشی بسیار دارد. (هانسن و کنفیلد، ۱۳۸۴: ۱۳۵)

وقتی مادر نسبت به کودک نمی‌تواند محبت کند و او را از عواطف سرشار سازد، فرزند به تله فقدان عاطفه گرفتار می‌شود که برخی از روان‌شناسان سرچشمه‌های تله فقدان عاطفه را موارد ذیل دانسته‌اند:

۱. مادر شخصی سرد و بی‌عاطفه است و کودک را به اندازه کافی در آغوش نمی‌گیرد.
۲. کودک احساس باارزش بودن و دوست داشته شدن نمی‌کند؛ یعنی این احساس را ندارد که فردی عزیز و «ویژه» است.
۳. مادر برای فرزندش به اندازه کافی زمان و توجه اختصاص نمی‌دهد.
۴. مادر به اندازه کافی به نیازهای کودک توجه نمی‌کند و با همدردی با دنیای کودک مشکل دارد. او به‌راستی با کودک «ارتباط» برقرار نمی‌کند.
۵. مادر به اندازه کافی کودک را آرام نمی‌کند. بنابراین کودک یاد نمی‌گیرد که خود را آرام کند یا تسکین دادن دیگران را بپذیرد. (یانگ، ۱۳۹۸: ۱۶۹)

۲-۲. زیاده‌روی در ابراز عواطف

هر چیزی در تربیت به‌اندازه و در حد لزوم ضرورت دارد؛ چنانکه نمک بر طعم غذا می‌افزاید، ولی اگر نمک بیش از حد شود، شور خواهد شد. اگر اصلاً نمکی نباشد غذا بی‌مزه و بدطعم خواهد بود، در تربیت نیز چنین منطقی حاکم است؛ زیرا کودکان نیاز به ابراز عواطف و احساسات دارند و اگر این ابراز احساسات بیش از اندازه شد، مضر خواهد شد همان‌گونه که اگر کمتر از حد معمول شود، نیز آسیب‌زا خواهد شد. کودکانی که بیش از حد محبت می‌بینند، تربیت گلخانه‌ای می‌شوند

و چنین تربیتی نیز به نفع کودک نیست چنانکه گفته‌اند: «لوس بار آوردن کودک، به‌ویژه وقتی تک فرزند باشد، باعث بدبختی او خواهد شد». دکتر اوستاس چر، نیز به این نتیجه رسیده که محبت بیش از اندازه، همان اثر و نتیجه بد را دارد که بی‌مهری و بی‌توجهی. (احدی و محسنی، ۱۳۹۲: ۱۷۵)

با توجه به گفته دانشمندان علوم تربیتی، تربیت گلخانه‌ای تربیت نادرستی است. فرزندان که با ناز و نعمت بزرگ می‌شوند و هرچه می‌خواهند در اختیارشان قرار می‌گیرد، عادت به تلاش در وجودشان شکل نمی‌گیرد. لذا همواره پرتوقع، زیاده‌خواه و شکننده بار می‌آیند؛ اما آنانی که بر خود اعتماد کرده‌اند و با تلاش و زحمت زیسته‌اند، قدر نعمت‌ها و ارزش خیلی از چیزها را می‌دانند، با افراد مختلف سر و کار دارند و با دیگران نیز رفتار درست و انسانی دارند.

در شکل‌گیری این روش، مادر و پدر هر دو نقش دارند؛ اما مادران بیشتر نقش دارند برخی از مادرانی که تا فرزندشان به زمین می‌افتد، با هزار نوع ناز و قربان صدقه رفتن از زمین برمی‌دارند، فرزندانشان عادت می‌کنند. گاهی برخی از مادران در مقابل دیگران می‌ایستند. این روش مادران، کودکان را تربیت گلخانه‌ای می‌کند. چنانکه متأسفانه در بسیاری از موارد، مادران در لوس بار آوردن کودکان، نقش مهمی دارند و گاهی مانع تربیت پدر نیز می‌شوند. یکی از پدران می‌نویسد:

فرزندی داشتم که در حد توانم، نازپرورده بار آوردم. می‌خواستم خوب تربیت شود؛ اما متأسفانه اکنون که در سن بلوغ و فعالیت رسیده و سرد و گرم روزگار را نچشیده است، برای هر کاری با من چانه می‌زند و بسیاری از اوقات سرپیچی می‌کند. بآنکه فرزند درسخوان و روبه‌راهی بود؛ اما در سنین نوجوانی و جوانی که پا گذاشته، به خاطر خواب و تنبلی که دامن‌گیرش شده، از درس‌ها عقب مانده و اخلاقش بسیار تند و نادرست است. البته برخی از این‌ها را از مادرش به ارث برده است؛ زیرا مادرش نیز ساعت‌ها می‌خوابد ظرف‌ها همیشه در آشپزخانه نشسته می‌ماند، ولی فرزندم بیش از حد تن‌پرور است. برخی از روزها بیش از ۱۲ ساعت می‌خوابد. وقتی بیدارش کنم، فوری حرف‌های توهین‌آمیز می‌زند. نسبت به همه‌کس، بسیار بی‌ملاحظه



است، از جمله با من و مادرش.

والدینی که فرزندان خود را به نام محبت و حمایت، این چنین بار می آورند و آن‌ها را در حصار امنیتی کاذب نگه‌داری می‌کنند، با دست خود ریشه ناامنی، ترس و ناکامی را در فرزندان خود پایدار می‌سازند. فرزندان این گونه والدین، آسیب‌پذیر، زودرنج، ناکام، پرتوقع و مشکل‌زا هستند.

تنها زمانی که به سخت بودن زندگی تن دادیم، توان مقابله با کنش‌های درهم تنیده زندگی را به دست می‌آوریم. اگر بپذیریم که زندگی چالشی دردناک است، به محض چنین «دانش والایی»، به منش شادمانه دست می‌یابیم. وقتی به درستی، رنج و درد زندگی را حس کنیم، زندگی، سخت و دردناک نیست. (کریمی، ۱۳۸۶: ۲۳۶) کودک باید یاد بگیرد که چه باید بکند و در چه کاری متبحر شود و اگر بیش از حد توجه کنند در زمینه‌های مختلف حتی اشتها داشتن به غذا نیز بر کودک تأثیر خواهد گذاشت، چنانکه تحقیقات نشان داده که یکی از عوامل مهم بی‌اشتهایی کودکان، اصرار و نگرانی بیش از حد مادران در برنامه غذایی آنان است. (همان: ۲۸) با توجه به آنچه یاد کردیم مادر در تربیت عاطفی فرزند نقش دارد و باید در ابراز عواطف در برابر فرزندان میانه‌روی را در پیش گیرد و از افراط و تفریط بپرهیزد.

۲-۳. آسیب‌های تربیت عاطفی

از جمله آسیب‌های تربیت عاطفی، وابستگی بیش از حد عاطفی و رفاه‌زدگی و نچسیدن رنج و محنت است؛ زیرا کسی که سختی‌های زندگی را نچشد، نمی‌تواند لذت زندگی را درک کند. از این رو گاهی در رنج لذتی نهفته است که انسان پس از رنج، آن را درک می‌کند. بنجامین فرانکلین می‌گوید: «آنچه می‌آزارد، آموزش هم می‌دهد». شاید به همین دلیل است که برخی از دردناک‌ترین درس‌های زندگی، ارزشمندترین آن‌ها هم است. وقتی ناراحتیم، خواه ناراحتی جسمانی یا عاطفی، مهم‌ترین کاری که می‌توانیم بکنیم این است که در آن معنایی پیدا کنیم. رنج و تألم البته آموزنده است؛ اما باید بخواهیم که از آن چیزی یاد بگیریم. وقتی این کار را می‌کنیم، مدبرتر و قوی‌تر می‌شویم. (اربان، ۱۳۹۰: ۳۰)



مادری که با رنج وضع حمل می‌کند و با رنج ایام بارداری را به اتمام می‌رساند، از این رنج‌هایش بسیار لذت می‌برد. از این‌رو خداوند فرموده است: «إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا»^۱ زیرا رنج گاهی باعث قدر دانستن نعمت‌ها و در نتیجه سبب لذت بردن انسان می‌شود. «آن‌کس که زندگی را راحت و آسوده می‌پندارد، از رنج و سختی آن در امان نیست و چون توقع و انتظار خود را بر فقدان رنج بنا کرده است، از بنیاد با غم و اندوه و ناکامی فرساینده هم‌نشین می‌شود». (کریمی، ۱۳۸۶: ۲۳۶) مادر بیش از دیگران در رشد این آسیب نقش دارد.

تحقیقات نیز نشان می‌دهد که انسان در دل مشکلات رشد می‌کند. ناپلئون هیل به مدت ۲۵ سال با مردان و زنان موفق مصاحبه کرد و درباره آن‌ها به مطالعه پرداخت و دریافت که همه آن‌ها یک وجه مشترک دارند. هر کدام از آن‌ها عادت نگرش مشکل را به مثابه بذر موفقیت و سود بیشتر در خود توسعه دادند (یعنی به مشکل به مثابه بذری برای موفقیت نگاه کردند) آن‌ها همواره در تیره و تاریک‌ترین ابرها به دنبال خطی نقره‌ای و درخشان بودند. (تریسی، ۱۳۸۹: ۳۴۱) لذا هر چه با مشکلات بیشتری مواجه شویم، اطمینان و اعتماد به نفس ما در حل مشکلات افزایش می‌یابد. بنابراین مشکلات را فقط به عنوان یک فرصت جدید در زندگی تلقی خواهیم کرد. (سلیگ، ۱۳۹۷: ۲۱)

لازمه زندگی خلاق، کنار آمدن با مشکلات زندگی است. باید در هر لحظه برای برخورد با گرفتاری‌های زندگی آماده باشید. باید استعداد و توانایی تحمل و ایستادگی در برابر شداید و مشکلات زندگی را یاد بگیرید. (مالتز، ۱۳۸۵: ۳۰۹) مشکلات می‌تواند باعث تکامل عضلات ذهن و جسم و روان ما باشد. در حالی که اگر با مشکلات مواجه نمی‌شدیم، چه بسا هرگز به فکر استفاده از این نیروها نمی‌افتادیم و شاید اصولاً متوجه نمی‌شدیم که چنین نیروهایی را در اختیار داریم. (هانسن، ۱۳۸۴: ۳۹)

بدون شک عواطف بیش از حد، کودک را نازپرورده، وابسته و غیر خلاق بار می‌آورد و مادر می‌تواند فرزندش را در برابر مشکلات مقاوم بار آورد یا به دلیل عواطف

۱. در دل سختی‌ها و مشکلات، آسانی نهفته است. (انشراح: ۶)



نسنجیده، از او یک فرد شکست‌پذیر بسازد. مادری که خود با مشکلات دست و پنجه نرم کرده است، می‌تواند کودکش را همان‌گونه بار آورد، ولی مادری که نمی‌داند رنج چیست، به کودکش می‌آموزد که از رنج فرار کند یا در برابر مشکلات تسلیم شود.

۳. تربیت اخلاقی

اینکه تربیت اخلاقی چیست و منشأ آن کدام است، نخستین پرسشی است که در ذهن هر جستجوگری خطور می‌کند. از این‌رو نخست به اخلاق و تربیت اخلاقی می‌پردازیم سپس منشأ اخلاق از دیدگاه دانشمندان اخلاق را بررسی خواهیم کرد:

۱-۳. تعریف اخلاق

همان‌گونه که در تعریف تربیت، اندکی اختلاف در تعبیر وجود داشت، در باره اخلاق نیز چنین است. در اینجا نیز چند نمونه از تعریف دانشمندان را در ذیل ذکر می‌نماییم.

۱. امام خمینی اخلاق را به صورت ذیل تعریف کرده است: «بدان که خُلق عبارت از حالتی است در نفس که انسان را دعوت به عمل می‌کند بدون رویه و فکر؛ مثلاً کسی که دارای خُلق «سخاوت» است، آن خلق او را وادار به جود و انفاق کند، بدون آنکه مقدماتی تشکیل دهد و مرجحاتی فکر کند، گویی یکی از افعال طبیعی اوست، مثل دیدن و شنیدن. و همین‌طور، نفس «عفیف» که این صفت خلق آن شده است به طوری حفظ نفس کند که گویی یکی از افعال طبیعی اوست». (موسوی خمینی، ۱۳۷۸: ۵۱۰)

۲. برخی آن را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «اخلاق جمع «خُلق و خُلق» است. خلق عبارت است از «سیمای باطنی و هیئت راسخ نفسانی که به موجب آن افعال نیک و بد اختیاری، بدون تکلف و تأمل از انسان صادر شود». این حالت بر اثر تعلیم و تربیت و تمرین و ممارست برای نفس پدید می‌آید و خصلت و حالت ثابتی می‌شود، بدانگونه که رفتارهای پسندیده یا ناپسند، به طور طبیعی و بدون آنکه به فکر کردن و سنجیدن نیاز باشد از انسان سر می‌زند». (رحیمیان و رهبر، ۱۳۸۳: ۷-۸)

۳. علامه طباطبایی اخلاق را چنین تعریف می‌کند: «اخلاق ملکه نفسانی است که با وجود آن، رفتار به آسانی و بدون فکر از انسان سر می‌زند». (طباطبایی، ۱۴۱۴: ۱۲۳)
 ۴. عده‌ای گفته‌اند: «کلمه «اخلاق» جمع خُلُق و خُلُق شکل درونی انسان است، چنانکه خُلُق شکل ظاهری و صوری اشیا است. غرایز و ملکات و صفات روحی و باطنی که در انسان است، اخلاق نامیده می‌شود و به اعمال و رفتاری که از این خلقیات ناشی گردد، نیز اخلاق و یا رفتار اخلاقی می‌گویند». (مهدوی کنی، ۱۳۷۶: ۱۳)

با تعریفی که از اخلاق ارائه شد، اینک به تعریف تربیت اخلاقی می‌پردازیم. تربیت اخلاقی «مجموعه‌ای از فعالیت‌های تربیتی به منظور از میان بردن صفت‌های رذیله و ایجاد صفت‌های فاضله است». (داوودی، ۱۳۸۸: ۹)

در تعریف تربیت اخلاقی برخی گفته‌اند: «تربیت اخلاقی جریانی است که طی آن، بعد از گذر از مراحل مفهوم‌شناختی، نظری و زیربنای فلسفی، در جهت ایجاد دانش و شناخت فضایل و رذایل اخلاقی، رشد نگرش‌های عاطفی و ارزشی نسبت به فضایل و تشویق تجلی فضایل در رفتار و اجتناب عمل از رذایل برای متریان تلاش می‌شود». (حقیقت و مزید، ۱۳۸۷: ۱۰۹)

۳-۲. منشأ اخلاق در انسان

در وجود انسان چند قوه به ودیعت نهاده شده است که منشأ و اصول اخلاق به حساب می‌آیند. برخی از علمای اخلاق سه قوه و برخی چهار قوه را یاد کرده‌اند. امام خمینی نیز چهار قوه را یاد می‌کند که عبارتند از: قوه واهمه، قوه شهویه، قوه غضبیه و قوه عقلیه. در ذیل، قوه‌ها و اعمالی را که از آن‌ها منشعب می‌شوند، به اختصار یاد می‌کنیم:

قوه واهمه: از این قوه به «قوه شیطنت» نیز تعبیر کرده‌اند که در کودک از اول امر موجود است و او را به دروغ گفتن و خدعه و مکر و حيله وامی‌دارد.

قوه شهویه: قوه شهویه که آن را «نفس بهیمی» نیز می‌گویند کارش جلب منافع و لذت‌های مادی از قبیل خوردنی، آشامیدنی و مسائل جنسی است. رعایت اعتدال در این قوه را «عفت» و طرف افراط آن را «شره» و کوتاهی در استفاده از این قوه را



«خمود» نامیده‌اند.

قوة غضبیه: قوه غضبیه که آن را «نفس سبعی» نیز می‌نامند، برای رفع ضرر و دفع موانع از استفاده‌ها به کار می‌آید. حد وسط یا اعتدال این قوه را «شجاعت» و زیاده‌روی در آن را «تهور» و کوتاهی در آن را «جبن» و «بزدلی» نامیده‌اند.

قوة عقلیه: قوه‌ای است که انسان را به‌سوی خیر و سعادت فرامی‌خواند و از بدی و زشتی باز می‌دارد، اگر در این قوه اعتدال را رعایت کنند، «حکمت» نامیده می‌شود اگر در استفاده از این قوه زیاده‌روی کنند، می‌شود «جریزه» و حالت تفریط آن را «غباوت» و «کودنی» می‌نامند.

بنابراین هرکدام از این قوا، سه حالت دارد: اعتدال، افراط و تفریط. حالت اعتدال میان قوا را - که عبارت است: از ادا کردن حق تمام قوه‌ها به‌صورت معتدل، یا به تعبیر دیگر نسبت به قوه‌ها به عدالت رفتار کردن، اخلاق ممدوح یا فضیلت اخلاقی نامیده‌اند و از مصادیق آن شجاعت، عفت و حکمت را برشمرده‌اند. حالت افراط در این قوه‌ها را ظلم و جانب تفریط آن را انظلام (ظلم‌پذیری) نامیده‌اند. ظلم و انظلام از مصادیق رذایل اخلاقی یا اخلاق مذموم به حساب آمده است. (موسوی خمینی، ۱۳۷۸؛ نراقی، ۱۳۷۷)

۳-۳. نقش مادر در تربیت اخلاقی فرزند

یکی از مهم‌ترین فضایل اخلاقی که مادر در آن نقش اساسی دارد شجاعت است، از همین رو، وقتی پس از حضرت زهرا^(س) آن حضرت می‌خواست همسری انتخاب کند، به برادرش عقیل که مرد نسب‌شناس بود، فرمود: «برایم زنی انتخاب کن که از خانواده دلیر باشد تا فرزندان دلیر به دنیا آورد. به همین دلیل، عقیل ام‌البنین را انتخاب کرد که پدرانش از شجاعان عرب بودند». (ری‌شهری، ۱۴۲۵، ۱: ۸۲)

ام‌البنین نیز فرزندانی را به جامعه اسلامی تقدیم کرد که مدافع اسلام شدند و در روز عاشورا از امام و برادرشان اباعبدالله الحسین^(ع) و حرم و حریم اهل بیت^(ع) به‌خوبی دفاع کردند تا همگی به شهادت رسیدند و هیچ‌کدام نگفت یک برادرم شهید شده از ما کافی است.

با آنکه حضرت علی^(ع) معصوم است ولی برای پرورش و تربیت فرزندان به مادر تکیه می‌کند که این هم از لحاظ ژنتیکی، هم از لحاظ تربیتی و الگو بودن مادر قابل توجه است. لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که مادر نقش اساسی و مهم در تربیت فرزند دارد. داستان محمد حنفیه فرزند علی بن ابی طالب^(ع) نیز حکایتگر همین معنا است. محمد حنفیه در جنگ جمل علمدار لشکر بود، امام علی^(ع) به او فرمان حمله داد. محمد حنفیه حمله کرد، ولی دشمن با ضربات نیزه و تیر جلو علمدار را گرفت. و محمد از پیشروی بازماند. حضرت علی^(ع) خود را به او رساند و فرمود: «احمل بین الامة»؛ از ضربات دشمن مترس، حمله کن! قدری پیش روی کرد، ولی باز متوقف شد. علی^(ع) از ضعف فرزندش سخت آزرده‌خاطر شد، نزدیک آمد و با قبضه شمشیر به دوشش اشاره کرد و فرمود: این ضعف و ترس را از مادرت به ارث برده‌ای. (مسعودی، ۱۴۰۹، ۲: ۳۶۶؛ فلسفی، ۱۳۷۹، ۳: ۳۶۰)

در هر دو مورد سیره عملی و قولی حضرت علی^(ع) نشان می‌دهد که مادر نقش اساسی در تربیت فرزند دارد، اگر نه آن حضرت توصیه نمی‌کرد تا از خانواده شجاع برای او همسر انتخاب کنند یا به محمد حنفیه نمی‌فرمود کم‌دلی برای تواز مادر به ارث رسیده است. در عمل نیز حضرت عباس و برادرانش در کربلا، از خود بسیار شجاعت نشان دادند و هرگز نه‌راسیدند.

۳-۴. تأثیر مادر خوش خلق

در احادیث سفارش‌هایی فراوان درباره انتخاب زنان خوش خلق وجود دارد؛ زیرا خوش خلقی زنان اهمیت بسیار در زندگی و تربیت فرزندان دارد که در ذیل یک نمونه را یاد می‌کنیم.

در حدیثی آمده است: ابراهیم کرخی می‌گوید به امام صادق^(ع) عرض کردم همسر موافقی داشتم که از دنیا رفته است اراده تجدید فرارش دارم. امام^(ع) به من فرمود: [به دقت بنگر نطفه] خودت را در کجا قرار می‌دهی و چه کسی را شریک مال و زندگی‌ات بر می‌گزینی و او را بر دین و اسرار آگاه می‌سازی. اگر چاره‌ای جز انتخاب همسر نداری، پس باکره‌ای را انتخاب کن که منسوب است به خوبی و



خوش خلقی. بدان که به گفته شاعر: زنان متفاوت آفریده شده‌اند، برخی غنیمت و برخی تاوان [گردن] است. برخی شان ماه نو است که بر شوهر روشنایی می‌بخشد و برخی نیز تاریکی است؛ آن کس که زن پاک‌دامن نصیبش شود، خوشبختی به سراغش خواهد آمد و کسی که ضرر ببیند، [گرفتار زن بد شود] قابل جبران نخواهد بود. زنان سه دسته‌اند، عده‌ای دوست‌داشتنی و فرزند آور که در برابر روزگار یاور همسر خویشند و او را در امور دنیا و آخرت یاری می‌کنند و سختی‌های روزگار را در برابر او کمک نمی‌کنند. دسته دیگر زنان نازا هستند که نه زیبایی دارند و نه اخلاق و همسر را بر خوبی یاری نمی‌کنند. دسته سوم داد و فریادگر، اسراف‌کار و عیب‌جویی که بسیار را اندک می‌شمارند و اندک را قبول نمی‌کنند.^۱ (حر عاملی، ۱۴۰۹، ۲۰: ۲۸)

خاصیت روزگار این است که گاهی سخت می‌گیرد و گاهی رو می‌آورد. برخی از زنان با روزگار همراه می‌شوند و سختی را بر همسر خویش تحمیل می‌کنند، این چنین زنان از بدترین زنان به حساب آمده‌اند. علامه مجلسی در ذیل کلمه «أَيَّنَ تَصْعُ نَفْسُكَ» شرح می‌دهد: «شاید مراد این باشد که قدر و منزلت خویش را بشناس و هم کفو خود را بخواه؛ زیرا کسی که با غیر هم کفو ازدواج کند، قدر خویش را ضایع کرده و خود را در جایگاه پستی قرار داده است، چون همسر در بیشتر اوقات از اسرار مرد آگاه است. گویا مرد از طریق زن، خودش را برگزیده است. یا مراد از آن فرزند است؛ زیرا فرزند به منزله خود انسان است (و با انتخاب همسر و در اختیار قرار دادن فرزند، گویا خودت را در اختیار آن زن قرار داده‌ای). (مجلسی، ۱۴۰۴، ۲۰: ۹)

پس با توجه به این حدیث شریف زن به حدی تأثیرگذار است که با انتخاب او،

۱. عَنْ إِبْرَاهِيمَ الْكُرْخِيِّ قَالَ قُلْتُ لِأَبِي عَبْدِ اللَّهِ (ع) إِنَّ صَاحِبَتِي هَلَكَتْ وَ كَانَتْ لِي مُوَافِقَةً وَ قَدْ هَمَمْتُ أَنْ أَتَزَوَّجَ فَقَالَ لِي انْظُرْ أَيْنَ تَصْعُ نَفْسُكَ وَ مَنْ تُشْرِكُ فِي مَالِكَ وَ تُطْلِعُهُ عَلَى دِينِكَ وَ سِرِّكَ فَإِنْ كُنْتَ لِأَبْدٍ فَاعِلًا فَبِكْرًا تُنْسَبُ إِلَى الْخَيْرِ وَ إِلَى خُسْنِ الْخُلُقِ وَ اعْلَمْ أَنَّهُنَّ كَمَا قَالَ:

أَلَا إِنَّ النِّسَاءَ خُلِفْنَ شَتَّى
فَمِنْهُنَّ الْغَنِيمَةُ وَالْغَرَامُ
وَمِنْهُنَّ الْهَلَالُ إِذَا تَجَلَّى
لِصَاحِبِهِ وَمِنْهُنَّ الظَّلَامُ
فَمَنْ يَطْفُرْ بِصَاحِبِهِنَّ يَسْعُدْ
وَمَنْ يَغْتَبِ فَلَيْسَ لَهُ الْإِتْقَامُ

وَهُنَّ ثَلَاثٌ فَأَمْرَاءُ وَلَوْ وَدُّوا نَعِينَ زُوجَهَا عَلَى ذَهَبٍ لِدُنْيَاةٍ وَ آخِرَتِهِ وَ لَا تُعِينُ الذَّهْرَ عَلَيْهِ وَ امْرَأَةٌ عَقِيمٌ لَا ذَاتُ جَمَالٍ وَ لَا خُلُقٍ وَ لَا تُعِينُ زُوجَهَا عَلَى خَيْرٍ وَ امْرَأَةٌ صَحَّابَةٌ وَ لَاحَةُ هُمَاةٌ تَسْتَقْبِلُ الْكَثِيرَ وَ لَا تَقْبِلُ الْيَسِيرَ.



گویا نحوه تربیت فرزند را نیز انتخاب کرده‌ای؛ زیرا فرزندان در اختیار مادرشان است که می‌تواند این فرزندان را نور چشم یا خار چشم تربیت کند.

نتیجه‌گیری

از آنجا که مادر کانون عواطف است، در تربیت عاطفی فرزند نقش عمده دارد. مادری که در بخش عواطف رابطه سالم برقرار سازد، برای فرزندان خویش الگو خواهد شد که آنان نیز می‌توانند روابط عاطفی درست با دیگران برقرار سازند. از آنجا که مادر مرکز عواطف است نباید در این زمینه زیاده‌روی صورت گیرد وگرنه این تربیت آسیب‌های فراوان خواهد داشت. از آن جمله تربیت گلخانه‌ای است که فرزند را عاری از اعتماد به نفس و شخص وابسته بار خواهد آورد. بنابراین در تربیت عاطفی نه کمبود محبت شایسته است نه زیاده‌روی در محبت. خداوند نیز برای مادر دو گونه روحیه داده است تا این برنامه تعدیل شود و مادر کانون محبت باشد و پدر منشأ اداره و قدرت. این دو موجود گران‌بها حلقه تربیت سالم را فراهم سازند. از آنجا که کودکان در سنین کودکی بیش از همه چیز، نیازمند عواطف و محبت است، مادر نسبت به پدر نقش برجسته و کارایی بیشتر نسبت به تربیت فرزند دارد.

در تربیت اخلاقی نیز مادران نقش عمده و مهم دارند که از انواع تأثیرگذاری‌های مادر، الگو بودن او است. اگر مادری صفات اخلاقی را در جان خویش تعبیه کرده باشد، می‌تواند آن را در گوهر جان فرزندش رشد دهد، ولی اگر خود از این صفات بی‌بهره باشد، نمی‌تواند آن را به فرزند خویش به وجود آورد؛ زیرا فرزندان ارزش‌ها را کمتر درک می‌کنند و رفتار والدین به ویژه مادر برای آنان به عنوان الگو پذیرفته و درونی‌سازی می‌شود. در نتیجه شخصیت کودک شکل می‌گیرد. بنابراین نقش مادر در تربیت اخلاقی کودکان برجسته است و کودک همان خواهد شد و همان خلق و خور را در درون جان خویش پرورش خواهد داد که مادر به او القا کند.

فهرست منابع

قرآن مجید، با ترجمه محمد مهدی فولادوند، (۱۴۱۵ ق)، (تحقیق: هیئت علمی دارالقرآن الکریم)، تهران: انتشارات دارالقرآن الکریم (دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی).

۱. احدی، حسن و محسنی، نیکچهر، (۱۳۹۲)، روان‌شناسی رشد (مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی نوجوانی و جوانی)، قم: آینده درخشان.

۲. اربان، هال، (۱۳۹۰)، بزرگ‌ترین درس‌های زندگی، (ترجمه: مهدی قراچه داغی)، تهران: نشر آسیم.

۳. امینی، ابراهیم، (۱۳۷۳)، اسلام و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.

۴. حائری شیرازی، محمدصادق، (۱۳۶۰)، تربیت اسلامی، تهران: دفتر تحکیم وحدت.

۵. تریسی، برایان، (۱۳۸۵)، ۲۱ رمز موفقیت میلیونرهای خودساخته، (ترجمه: فرزانه وکالتی)، تبریز: انتشارات یاران.

۶. حسینی زاده، سیدعلی، (۱۳۹۱)، سیره تربیتی پیامبر (و اهل بیت^ع)، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

۷. حقیقت، شهربانو و مزید، محمد، (۱۳۸۷)، بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر، فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، شماره ۲۶، بهار، ص ۱۰۳ - ۱۳۴.

۸. داوودی، محمد، (۱۳۸۸)، سیره تربیتی پیامبر (و اهل بیت^ع) جلد سوم (تربیت اخلاقی)، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

۹. دهخدا، علی اکبر، (۱۳۷۳)، فرهنگ دهخدا، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

۱۰. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، (۱۹۹۲ م)، مفردات غریب القرآن، دمشق: دارالقلم.





۱۱. رحیمیان، محمد حسن و رهبر، محمد تقی، (۱۳۸۳)، اخلاق و تربیت اسلامی، تهران: سمت.

۱۲. ری شهری، محمد، (۱۴۲۵ق)، موسوعة الإمام علی بن أبی طالب (ع)، فی الكتاب و السنة و التاريخ، قم: دارالحديث.

۱۳. سلیگ، تینا، (۱۳۹۷)، ای کاش وقتی ۲۰ ساله بودم می دانستم، (ترجمه: فروزنده دولتیاری)، تهران: نیک فرجام.

۱۴. سیف، سوسن و دیگران، (۱۳۸۹)، روان شناسی رشد (۱)، تهران: سمت.

۱۵. سیف، علی اکبر، (۱۳۹۵)، روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.

۱۶. شاملی، عباسعلی و دیگران، (۱۳۹۳)، نظام نامه تربیتی، قم: مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).

۱۷. شیرازی، صدرالدین محمد، (۱۹۸۱م)، الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة، بیروت: دار إحياء التراث العربی.

۱۸. طباطبایی، سید محمد حسین، (۱۴۱۴ق)، نهاية الحکمة، قم: دفتر انتشارات اسلامی.

۱۹. طوسی، محمد بن الحسن، (۱۳۶۵)، تهذیب الأحکام، تهران: دارالکتب الإسلامیة.

۲۰. فراهیدی، خلیل بن احمد، (۱۴۰۸ق)، کتاب العین، (تحقیق: مهدی المخزومی و ابراهیم السامرائی)، قم: مؤسسه دارالهجره.

۲۱. کریمی، یوسف، (۱۳۹۳)، روان شناسی شخصیت، تهران: نشر ویرایش.

۲۲. گلاس، ویلیام، (۱۳۹۷)، مدارس بدون شکست، (ترجمه: حمزه ساده و مژده تبریزی)، تهران: نشر رشد.

۲۳. لیکونا، توماس، (۱۳۹۴)، روان شناسی رشد: چگونه فرزندان خوب تربیت کنیم، (ترجمه: مهدی قراچه داغی)، تهران: نشر دایره.



۲۴. مالتز، ماکسول، (۱۳۸۵)، روان‌شناسی خلاقیت، (ترجمه: مهدی قراچه‌داغی)، تهران: اسرار دانش.
۲۵. مسعودی، ابوالحسن علی بن الحسین، (۱۴۰۹ ق)، مروج الذهب و معادن الجواهر، (تحقیق: اسعد داغر)، قم: دارالهجره.
۲۶. موسوی خمینی، روح‌الله، (۱۳۷۸)، چهل حدیث، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی^(ع).
۲۷. موسوی خمینی، روح‌الله، (۱۳۷۸)، شرح حدیث جنود عقل و جهل، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی^(ع).
۲۸. مهدوی کنی، محمد رضا، (۱۳۷۶)، نقطه‌های آغاز در اخلاق عملی، قم: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۲۹. میلانی فر، بهروز، (۱۳۹۲)، روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی، تهران: نشر قومس.
۳۰. نیک گهر، عبدالحسین، (۱۳۸۳)، مبانی جامعه‌شناسی، تهران: نشر توتیا.
۳۱. وندر زندن، جیمز ویلفرید، (۱۳۸۵) روان‌شناسی رشد (۱ و ۲)، (ترجمه: حمزه گنجی)، تهران: مؤسسه نشر ساوالان.
۳۲. هانسن، مارک ویکتور و کنفیلد، جک، (۱۳۸۴)، بزرگان هرگز نمی‌ترسند، (ترجمه: وحید افضلی راد)، تهران: نسل خواندیش.
۳۳. یانگ، جفری ای، (۱۳۹۸)، زندگی خود را دوباره بیافرینید، (ترجمه: ساره حسینی عطار)، مشهد: نشر شمشاد.