

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

یافته‌های مدیریت آموزشی

سال چهارم ❁ شماره هشتم ❁ خزان و زمستان ۱۴۰۳

صاحب امتیاز: دانشگاه بین‌المللی المصطفی^(ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر محمد آصف محسنی (حکمت)

سر دبیر: دکتر محمد عارف صداقت

دبیر تخصصی: محمد عالم احمدزاده

ویراستار: زکریا فصیحی

طراح جلد و صفحه‌آرا: سید مهدی موسوی

هیئت تحریریه: سید آقا حسن حسینی، عزیز الله خلیلی، محمد حیدر یعقوبی، محمد داود سخنور، محمد آصف

محسنی (حکمت)، محمد عارف صداقت، 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 فرعی تر] 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، به صورت مختصر آورده می‌شود.
۶. ارجاع‌دهی به صورت درون‌متنی به شیوه APA باشد. مثال منابع تک‌جلدی: (محسنی «حکمت»، ۱۳۹۰: ۵۴۶)؛ منابع چندجلدی: (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۱۸، ۴۰۲).
۷. منابع و مآخذ 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 یوزر-پسوردی 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
- تمرکز و عدم تمرکز برنامه‌ریزی درسی در افغانستان ۵
محمد ظاهر فہیمی
- اثربخشی مدل منتورینگ بر عملکرد معلمان تازه‌استخدام شده در ولسوالی‌های قره‌باغ و مقر ولایت غزنی .. ۲۵
عبدالباقی یونسی | محمد حیدر یعقوبی
- نقش تعهد سازمانی به اثربخشی فعالیت‌های آموزشی استادان دانشگاه المصطفی ۵۳
سید حسین میرزایی | غلام حسین ناطقی
- اصول نظارت و راهنمایی آموزشی ۸۷
محمد حسن صمیم | محمد آصف حکمت
- ضرورت بازفعالسازی مکتبخانه‌های سنتی میان جوامع تشیع افغانستان در عصر دوم امارت ۱۰۷
رضا شریفی
- نقش مادر در تربیت دینی فرزند ۱۲۵
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، به عنوان وارثان انبیای الهی، در حکم احترام گذاشتن به خداوند و پیامبر قلمداد شده است؛ زیرا حیات برتر انسانی در تفکر اسلامی، در گرو 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 شایسته برترین 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 به مثابه 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؛ انتظار می‌رود که پژوهش نیز در این کشور جایگاه مناسبی یافته و مورد اقبال قرار گیرد؛ زیرا رسیدن به پیشرفت مادی و معنوی، در گرو «آموزش و پژوهش» توأمان است.

از ابزارهای مؤثر برای توسعه آموزش پژوهش‌محور، انتشار مجلات علمی است. به همین دلیل نشریات دانشگاهی به بخش جدایی‌ناپذیری از ساختار دانشگاه‌ها و مؤسسات تحصیلاتی عالی تبدیل شده و گروه‌های علمی دانشگاهی برای پیشبرد مقاصد آموزشی و پژوهشی خود و به منظور توسعه دانش بشری، نشریه‌های علمی پژوهشی را تأسیس کرده‌اند تا با نشر یافته‌های پژوهشی یا گزارش‌های آموزشی اعضای هیئت علمی خود آن را به دست دیگر دانش‌دوستان نیز رسانند.

نماینده‌ی جامعه‌ی المصطفی^(ص) در افغانستان همواره نسبت به توسعه‌ی 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 مبادله‌ی 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 حوزه‌ی مجلات علمی، مدنظر قرار گرفت. پس از فراهم شدن زیرساخت‌های لازم، مانند خرید سامانه‌ی جامع مدیریت نشریات علمی «سیناوب»، تا کنون شانزده مجله‌ی علمی تخصصی ایجاد شده که در قالب دوفصلنامه، به‌صورت فیزیکی و الکترونیکی مرتب چاپ و منتشر می‌شود. سامانه‌ی مدیریت نشریات علمی «سیناوب» برای نظم بخشیدن و تسهیل چرخش مقاله و اطلاعات پیرامون آن در سامانه‌ی 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.

از تمامی همکاران و نویسندگان محترمی که زمینه‌ی تحقق این مهم را فراهم کرده و بستر بسط معارف را گسترانده‌اند، قدردانی نموده و برای همه‌ی عزیزان آرزوی توفیقات روزافزون دارم.

سید عبدالحمید ثابت

سخن سردیبر

نهاد سازنده و اثرگذار تعلیم و تربیت، به مثابه متصدی آموزش های رسمی کشور، بستر ساز رشد و شکوفایی افراد برای بخش های مختلف جامعه است. افراد جامعه، بخصوص نیروهای کاری اکثر و بلکه تمام نهادهای رسمی و غیررسمی، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم تربیت یافته آموزش و پرورش هستند. هرچند در دنیای معاصر نگاه صرفاً آموزشی و ابزاری به این نهاد وجود دارد و اساسی ترین نقش آن را جامعه پذیر به بار آوردن افراد و تربیت نیرو برای بازار کار می دانند؛ اما اگر نگاه ارزشی و معنویت گرایانه به نهاد مقدس تعلیم و تربیت داشته باشیم، اساسی ترین رسالت آن تربیت افراد جامعه و ارتقای معنوی آنان است. به همین دلیل رسیدن به جامعه متری و بالنده و بهره مندی از زندگی اجتماعی سالم و موفق، بدون آموزش و پرورش درست، کارآمد و پاسخگو، امکان پذیر نیست.

با توجه به نقش تعیین کننده و بی بدیل تعلیم و تربیت، امروزه برای سامان دادن و اثربخشی هرچه بیشتر آن از رشته های مختلف علمی استفاده می شود؛ اما یکی از رشته های علمی که بیشترین اثرگذاری را دارد، رشته مدیریت آموزشی است. مهم ترین رسالت این رشته علمی که از علوم مختلف ارتزاق می کند، ارائه نظریه های جدید و کارآمد برای مدیریت درست تعلیم و تربیت است. رسالت اصلی مدیریت آموزشی، تولید و ارائه یافته های جدید علمی برای ارتقای هرچه بیشتر شاخص های کمی و کیفی نهادهای آموزشی و در نتیجه تربیت نیروهای انسانی متعهد و متخصص برای مدیریت درست و کارآمد آموزش و پرورش است تا از این طریق، بتوان نیروهای انسانی نخبه و متخصص برای بخش های مختلف جامعه تربیت کرد.

نیاز به رشته مدیریت آموزشی از آنجا به وجود آمد که از سوی نهاد آموزش و پرورش بسیار وسعت یافت و از سوی دیگر، کارآمدی این نهاد وابسته به مدیریت علمی و درست آن است. باید اذعان کرد که موفقیت و قدرت هر کشوری به موفقیت نیروهای انسانی تربیت یافته در نظام آموزشی آن کشور است و این مهم نیز به موفقیت مدیریت آموزشی بستگی دارد. مدیریت آموزشی در صورتی موفق و مؤثر است که از سوی مبتنی بر مبانی مستحکم، دارای اهداف مشخص، اصول روشن و روش های کارآمد و از سوی دیگر همگام با تغییرات سریع و پیشرفت های غافلگیرکننده علمی باشد.

در کشورهای توسعه یافته این رشته علمی به خوبی انکشاف یافته و جایگاه شایسته خود را پیدا کرده است؛ اما در برخی از جوامع از جمله کشور اسلامی افغانستان، هنوز یک

رشته کاملاً نوپا و کمتر شناخته شده به شمار می‌رود. با وجودی که از راهکارهای اساسی پیشرفت جامعه، اهتمام ورزیدن نسبت به تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی است؛ اما هنوز این رشته علمی نه در سیاست‌گذاری‌های کلان کشور و نه در دانشگاه‌ها و مراکز علمی جایگاه شایسته و بایسته خود را نیافته است. به همین دلیل جامعه المصطفی^(ص) - افغانستان که از بنیان‌گذاران این رشته علمی در این کشور به شمار می‌رود، با توجه به اهمیتی که نسبت به رشد علمی و ارتقای معنوی جامعه دارد، از بدو تأسیس خود این رشته علمی را ایجاد کرد. به خاطر مؤثریت و کارکردهای مهمی که مدیریت آموزشی در عرصه‌های مختلف دارد، خوشبختانه به‌خوبی موردتوجه دانشجویان، به خصوص مدیران و معلمان مکاتب قرار گرفت. درخشش و موفقیت فارغ‌التحصیلان این رشته، باعث شد که مدیریت آموزشی در میان رشته‌های پرطرفدار قرار گیرد و هر ساله متقاضیان آن بیشتر شوند. از آنجا که آموزش و پژوهش مانند دو بال مکمل یکدیگر است، جامعه المصطفی^(ص) - افغانستان، اولاً نسبت به آموزش‌های پژوهش‌محور و ثانیاً تولید علم و آثار پژوهشی اهتمام ویژه دارد. از همین‌رو، در کنار برنامه‌های آموزشی فعال و مؤثر، فعالیت‌های مختلف پژوهشی همچون تولید متون درسی و تحقیقی، راه‌اندازی نشست‌ها و کنفرانس‌های علمی، برگزاری کارگاه‌های پژوهشی و مهم‌تر از همه ایجاد مجلات علمی تخصصی در رشته‌های مختلف، از جمله رشته مدیریت آموزشی را با جدیت تعقیب می‌کند؛ زیرا باید اذعان کرد که غنای علمی و مؤثریت هرچه بیشتر رشته‌های علمی، از جمله مدیریت آموزشی، نیازمند پژوهش و یافته‌های جدید علمی است. بدون تردید هراندازه مدیریت آموزشی در کشور روزآمد و همگام با پیشرفت‌های علمی باشد، به همان پیمانه آموزش و پرورش کشور نیز روزآمد و کارآمد خواهد شد. درواقع یافته‌های جدید مدیریت آموزشی، می‌تواند مدیریت در عرصه‌های مختلف، به خصوص مدیریت در سطح معارف و تحصیلات عالی را از لحاظ کیفی متحول سازد. از همین‌رو، جامعه المصطفی^(ص) - افغانستان با راه‌اندازی و انتشار دو فصلنامه «یافته‌های مدیریت آموزشی» که هشتمین شماره آن را پیش رو دارید، در نظر دارد، جدیدترین یافته‌ها و دستاوردهای علمی این رشته را در اختیار اندیشمندان و اهل علم قرار دهد. ضمن سپاس فراوان از محققان و نویسندگان گرامی که با ارسال مقالات ارزشمند خود برای شماره‌های اول تا هشتم یافته‌های مدیریت آموزشی بر غنای این مجله علمی افزوده‌اند، منتظر مقالات علمی محققان گرامی برای شماره‌های بعدی نیز هستیم.

تمرکز و عدم تمرکز برنامه‌ریزی درسی در افغانستان

محمد ظاهر فهمی^۱

چکیده

هدف این مقاله، ارائه تصویری از چالش‌های موجود الگوی برنامه‌ریزی درسی در افغانستان و کمک به پالیسی‌سازان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی این کشور برای اتخاذ تصمیم‌های بهتر در زمینه برنامه‌ریزی درسی و الگوی اجرایی آن است. در این تحقیق از روش توصیفی و تحلیلی برای پردازش اطلاعات استفاده شده است. برای این منظور، تلاش شده تا ضمن اشاره به مفهوم برنامه‌ریزی درسی و برنامه درسی، مفاهیم تمرکزگرایی و تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی و نیز مزایا و معایب آن‌ها توضیح داده شود. سپس ویژگی‌های خاص افغانستان به عنوان عوامل مؤثر در تصمیم‌گیری در انتخاب یکی از رویکردهای دوگانه ذکر شده مورد توجه قرار گرفته و کوشش شده تا دلالت‌ها و اقتضائات هر خصوصیت برای برنامه‌ریزی درسی آن، بیان شود. در نتیجه به دست آمده، بر این نکته تأکید شده که برخلاف برخی گرایش‌های موجود در کشور، تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی درسی و اجرای آن در افغانستان، پیامدهای منفی متعددی دارد که عدم توجه به آن‌ها، ممکن است لطمات غیر قابل جبرانی بر کبان این مملکت وارد نماید.

کلیدواژه‌ها: تمرکزگرایی، تمرکززدایی، برنامه‌ریزی متمرکز، برنامه‌ریزی غیر متمرکز، افغانستان

۱. استاد دانشگاه تعلیم و تربیه کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: mfahimi310@gmail.com

مقدمه

یکی از شعارهایی که گاهی در محافل تصمیم‌گیری نظام آموزشی به خصوص نظام تحصیلات عالی کشور، دیده و شنیده می‌شود، شعار «ملت واحد، نصاب واحد» است. این شعار، برخاسته از رویکردی است که سال‌هاست در حوزه مطالعات برنامه درسی معرفی و از زوایای مختلف مورد بحث قرار گرفته است.

در حوزه مطالعات برنامه درسی یا نصاب تعلیمی، رویکردهای متفاوتی از نظر چگونگی طراحی و اجرا وجود دارد که یکی از آن‌ها، رویکرد متمرکز است. در این رویکرد، برنامه درسی در سطح کلان به صورت یکسان طراحی و در تمامی مراکز و مؤسسات آموزشی کشور به طور یکسان اجرا می‌شود. رویکرد متمرکز در نگاه اول، مزایای قابل توجهی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به ایجاد وحدت رویه سرتاسری در تعلیم و تربیت، تضمین استانداردهای حداقلی آموزشی، سهولت در نظارت و ارزیابی و کاهش هزینه‌ها اشاره کرد. با این حال، تجربه بسیاری از کشورها و بررسی‌های علمی نشان می‌دهد که تمرکزگرایی در طراحی و اجرای برنامه درسی، همیشه نتایج مثبت نداشته و حتی می‌تواند در کشورهایی که دارای تنوع فرهنگی و اجتماعی بالاست، پیامدهای منفی قابل توجهی داشته باشد.

افغانستان از جمله ممالکی است که در آن تنوع بسیار زیاد قومی، زبانی، فرهنگی و جغرافیایی وجود دارد. این تنوع، البته فرصت‌های مهمی را برای غنای فرهنگی و انکشاف همه‌جانبه آن فراهم کرده است. با این حال، چالش‌هایی را در عرصه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی، به خصوص طراحی و اجرای برنامه‌های درسی نیز به همراه داشته که هرکدام در جای خود قابل بررسی و مطالعه جداگانه است.

مقاله حاضر به بررسی این چالش‌ها و پیامدهای آموزشی رویکرد متمرکز در برنامه‌ریزی درسی پرداخته و کوشیده است که ضمن برشمردن مهم‌ترین خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی کشور، وضعیت حاکم بر چگونگی طراحی و اجرای برنامه درسی آن را مرور نماید.



۱. برنامه‌ریزی درسی

برنامه درسی عبارت است از طرح و نقشه‌ای که در آن فرصت‌های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدف‌های کلی یا جزئی برای جمعیت و مکاتب خاص در نظر گرفته شده است (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷). این برنامه محصول یک فرایند است؛ فرایندی که در آن مؤلفه‌ها و عناصر مختلف طرح یاددهی-یادگیری مشخص و برای اجرا آماده می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷). بنابراین برنامه‌ریزی درسی فرایندی است که طی آن برنامه درسی یا به اصطلاح برنامه درسی طراحی و تدوین شده به دستگاه‌های اجرایی ابلاغ می‌گردد. فرایند مزبور، می‌تواند در آدرس واحد ملی در سطح کشور مانند ریاست/ کمیسیون نصاب انجام شود (رویکرد متمرکز) و می‌تواند جزو اختیارات و حتی مسئولیت‌های مراکز دست‌اندرکار محلی (ریاست‌های معارف ولایت‌ها یا ولسوالی‌ها) و مؤسسات آموزشی محسوب به شمار آید (رویکرد غیر متمرکز).

۲. رویکرد متمرکز

در رویکرد متمرکز^۱ کلیه برنامه‌های درسی در یک آدرس مشخص (مثلاً ریاست نصاب) تهیه و تدوین می‌شود و برای اجرا به مکاتب/ پوهنتون‌ها ابلاغ می‌گردد. در این رویکرد، تمام فعالیت‌ها شامل موضوعات درسی، راهنمای برنامه درسی، چهار چوب و حتی خود محتوا، طرح‌های درسی، روش‌های تدریس، شرح فعالیت‌ها صنفی، تجربیات و فعالیت‌های لابراتواری توسط آدرس مرکزی تعیین می‌شود (گاتری، ۱۹۹۴). بنابراین برنامه‌ریزی درسی متمرکز، به فرایندی اشاره دارد که در آن تمامی فعالیت‌ها، تصمیمات و منابع در راستای هدف/ اهداف تعریف شده از آدرس واحد، هماهنگ شده، چارچوب واحدی برای کلیه فعالیت‌ها به کارمندان و مدیران سازمان ارائه می‌شود (عصفور، ۲۰۱۸). برنامه‌های تهیه شده در این رویکرد دارای کمترین انعطاف است و غالباً شکل سنت مدار، از پیش تعیین شده و موضوعی به خود می‌گیرد (اکرمی و حسینی، ۱۳۸۴). همچنین در این نوع برنامه‌ریزی، همه تلاش‌های آموزشی در جهت دستیابی به اهداف مشخص و

1. Centralized Approach

معین هدایت می‌شود و همه بخش‌ها و فعالیت‌ها به طور هماهنگ و یکپارچه با یکدیگر در ارتباط هستند. این یکپارچگی می‌تواند شامل همکاری بین معلمان، متعلمان، والدین و دیگر ذینفعان باشد و از منابع وزارت یا ریاست برنامه‌ریزی به صورت بهینه استفاده گردد. رویکرد متمرکز، دارای مزیت‌ها و جنبه‌های مثبت متعدد و زیادی است که از جمله آن‌ها موارد ذیل بخشی از مزایا و معایب است.

۲-۱. مزایا

۱. افزایش کارایی نظام آموزشی: کارایی نظام آموزشی بدان جهت افزایش می‌یابد که در رویکرد متمرکز اهداف مشترک وجود دارد فعالیت‌ها به صورت یکپارچه و هماهنگ انجام می‌شود. طبیعی است که هدف مشترک داشتن و یکپارچگی فعالیت‌ها در هر سازمانی باعث افزایش کارایی کلی شده فرایندها را تسهیل می‌کند.
۲. بهبود هماهنگی بین کارمندان و بخش‌ها: برقراری ارتباط مؤثر بین افراد و بخش‌های مختلف سازمان، باعث بهبود هماهنگی و همکاری می‌شود. این امر منجر به نتیجه‌گیری بهتر در پروژه‌ها و برنامه‌ها خواهد شد.
۳. سهولت نظارت و ارزیابی عملکردها: در برنامه‌ریزی متمرکز، نظارت بر پیشرفت و ارزیابی عملکرد به‌سادگی انجام می‌شود؛ زیرا اهداف و فعالیت‌ها به وضوح مشخص هستند.
۴. سهولت تصمیم‌گیری: با ارائه یک دیدگاه کلی از اهداف و فعالیت‌ها، برنامه‌ریزی متمرکز به مدیران و تصمیم‌گیرندگان کمک می‌کند تا تصمیمات بهتری بگیرند.

۲-۲. معایب

۱. محدودیت در نوآوری: محدودیت در نوآوری به این معناست که در رویکرد متمرکز ممکن است بر اهداف و برنامه‌های از پیش تعیین شده، بیش از حد توجه شود که به نوبه خود ممکن است از خلاقیت و نوآوری جلوگیری شده و باعث عدم توانایی در پذیرش ایده‌های جدید گردد (گودرزوند، ۱۳۹۸؛ الزهرانی، ۲۰۱۷؛ Tushman, 1996).
۲. کاهش انگیزه عوامل اجرایی: کاهش انگیزه دست‌اندرکاران اجرایی بدان جهت



صورت می‌گیرد که به طور طبیعی دستیابی به اهداف و تحقق آن‌ها یکی از عوامل معمول ایجاد یا تقویت انگیزه در افراد بشر است. از سوی دیگر عدم تحقق اهداف یا چشم‌انداز منفی تحقق اهداف می‌تواند باعث از بین رفتن یا کاهش انگیزه در افراد شود. از این رو اگر اهداف تعلیمی و تربیتی در آدرس مرکزی به درستی تعیین نشوند یا به دلایل دیگر به غیر قابل تحقق باشد، ممکن است سازمان یا افراد احساس ناکامی کنند و روحیه و انگیزه آن‌ها به صورت منفی تحت تأثیر قرار گیرد (عبدالمجید، ۲۰۱۸؛ میر اسماعیلی، ۱۳۹۹).

۳. مشکلات ارتباطی: مشکلات ارتباطی در سازمان‌ها زمانی به وجود می‌آید که سیستم‌های ارتباطی بین افراد و بخش‌های مختلف به خوبی تعریف نشود. این امر باعث می‌شود که اطلاعات ضروری در درون یک سازمان به طور مؤثر انتقال نیابد و در نتیجه مشکلاتی را به وجود آورد که نظام هماهنگی دچار اختلال گردد (اسد زاده، ۱۴۰۰؛ العتیبی، ۲۰۱۵).

۴. ضرورت امکانات وسیع مادی و منابع انسانی: در برنامه‌ریزی درسی متمرکز به دلیل این که برنامه‌ها برای یک قلمرو وسیع طراحی و تدوین می‌شود و هرگونه کمبود ممکن است خطرات گسترده‌ای را به دنبال داشته باشد، نیازمند امکانات فراوان و کافی است. بنابراین در رویکرد برنامه‌ریزی متمرکز ممکن است این منابع به طور بایسته‌ای تأمین نشود و هرگونه کمبود ممکن است پیامدهای زیادی را به همراه داشته باشد (برزگر، ۱۳۹۷).

۳. رویکرد غیر متمرکز

در رویکرد غیر متمرکز،^۱ الگو و قالب واحد برای تمام فعالیت‌های آموزشی معرفی نمی‌شود و آدرس واحدی نیز برای تصدی‌گری طراحی و اجرای برنامه وجود ندارد. در این رویکرد، برنامه‌ریزی دارای آدرس‌های متعددی است که این آدرس‌ها با توجه به شرایط و امکانات منطقه‌ای و محلی مربوطه، می‌تواند برنامه درسی مخصوص به خود را طراحی و اجرا

1. Decentralized Approach

کند. بنابراین در رویکرد غیر متمرکز «برنامه‌ریزی درسی، راهبردی است برای انطباق برنامه درسی ملی با شرایط و خصوصیات مناطق و محیطی که برنامه درسی در آن به اجرا درمی‌آید» (استینتی به نقل از اکرمی و حسینی، ۱۹۹۳). این رویکرد نیز دارای مزایا و معایبی است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها شامل موارد ذیل می‌شود:

۱-۳. مزایا

۱. افزایش خلاقیت کارمندان آموزشی: عدم تمرکز بر اهداف مشخص می‌تواند به متعلمان و معلمان اجازه دهد که در فعالیتهای روزمره خود بیشتر به فکر خلاقیت و نوآوری باشند و در فرآیند یادگیری از روش‌ها و الگوهای جدید استفاده کنند.
۲. انعطاف‌پذیری بیشتر: این رویکرد به معلمان و متعلمان اجازه می‌دهد تا به راحتی نسبت به تغییرات نیازها و شرایط پاسخ مناسب دهند و فرایند یادگیری را متناسب با تحولات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و تکنالوژیکی روزآمد نمایند.
۳. توجه به نیازهای فردی: با عدم تمرکز بر اهداف خاص، معلمان می‌توانند به نیازهای متفاوت و خاص هر متعلم توجه نمایند و خدمات ویژه‌ای را به آن‌ها ارائه دهند.
۴. تقویت مسئولیت‌پذیری در متعلمان برای یادگیری: رویکرد غیر متمرکز می‌تواند حس مسئولیت‌پذیری و خودیادگیری را در متعلمان تقویت کند؛ زیرا آن‌ها می‌توانند مسیر یادگیری خود را تعیین نمایند (العتیبي، ۲۰۱۵).

۲-۳. معایب

۱. عدم توجه یا توجه کمتر به وحدت ملی: در این نوع برنامه‌ریزی درسی، موضوع وحدت ملی و یکپارچگی فراگیر کشوری ممکن است کمتر مورد توجه قرار گیرد و مناطق مختلف به فراخور سلیقه و شرایط سیاسی و اقتصادی خود به گونه متفاوت برنامه‌ریزی کنند. طبیعی است که نتایج و برایندهای آن نیز متفاوت و ناهماهنگ خواهد بود.
۲. امکان تشدید بی‌عدالتی آموزشی: یکی از اهداف و کارکردهای نظام‌های آموزشی تأمین عدالت و برابری فرصت‌ها برای فرزندان کشور و مردم جامعه است. این مهم در رویکرد غیر متمرکز ممکن است بیشتر در معرض تهدید و بی‌توجهی قرار گیرد و



به گونه‌ای قربانی شود.

۳. کاهش تعامل و هم‌افزایی جمعی: در رویکرد غیر متمرکز تعامل و هم‌افزایی بین معلمان و متعلمان کاهش می‌یابد و افراد و بخش‌های مرتبط مسیرهای مختلف و غیر هم‌راستا را در پیش می‌گیرند. بی‌ثباتی سیاسی و تغییرات مداوم در پالیسی‌ها یا مراکز تصمیمات اساسی، می‌تواند این ناهماهنگی میان نهادهای مختلف را افزایش دهد.

۴. کمبود منابع مالی و انسانی: کمبود منابع مالی و انسانی چیزی نیست که نیاز به توضیح داشته باشد. نهادهای محلی ممکن است به منابع مالی و انسانی کافی دسترسی نداشته باشند و در نتیجه، این کمبود مانع از اجرای مؤثر برنامه‌های درسی و تأمین نیازهای آموزشی شود.

۵. مقاومت فرهنگی: مقاومت فرهنگی یکی از چالش‌های عمده‌ای است که در فرایند تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی قابل توجه است. این مقاومت می‌تواند عوامل متعددی داشته باشد که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از وابستگی به سنت‌های آموزشی، نگرانی‌های اجتماعی و عدم اعتماد به نظام شناخته جدید.

وابستگی به سنت‌های آموزشی به این معناست که اگر در یک کشوری قبلاً آموزش به صورت سنتی و بر اساس روش‌های قدیمی اجرا شده باشد و معلمان و والدین به روش‌های آموزشی سنتی وابسته شده باشند، در آن صورت تغییرات جدید در سیستم آموزشی ممکن است با مخالفت و عدم پذیرش آنان روبرو شود. به عنوان مثال، سیستم‌های آموزشی که بر مبنای حفظ مطالب و آزمون‌های مکرر بنا شده باشد، در برابر روش‌های نوین آموزش که بر تفکر انتقادی، خلاقیت و فعالیت‌های عملی تأکید دارند، به آسانی پذیرفته نمی‌شود. (باکر و تندر: ۲۰۰۵)

نگرانی‌های اجتماعی و فرهنگی به این معناست که هرگونه تغییر در برنامه‌ریزی درسی ممکن است احساس تهدید نسبت به هویت فرهنگی، اجتماعی و مذهبی جامعه ایجاد کند. برای مثال، برخی از خانواده‌ها ممکن است نسبت به محتوای درسی که به نظرشان با ارزش‌های فرهنگی‌شان همخوانی ندارد، حساسیت نشان دهند. این نوع نگرانی‌ها می‌تواند

مانع از پذیرش برنامه‌های درسی جدید شود و بر عملکرد و انگیزه متعلمان اثرات منفی بگذارد. (فولن: ۲۰۱۶) همچنین عدم اعتماد به نظام، رویکرد جدید و فقدان اعتماد به نهادهای محلی و دولتی که برنامه‌های جدید را طراحی و تطبیق می‌کنند، می‌تواند منجر به عدم پذیرش تغییرات در نظام آموزشی گردد. در جوامعی که تجربیات منفی گذشته در تعامل با نهادهای دولتی داشته‌اند، ممکن است افراد نگرش بدبینانه‌ای نسبت به برنامه‌های آموزشی جدید داشته باشند و به آن‌ها به عنوان راهکارهای مؤثر نگاه نکنند. (یونیسف: ۲۰۱۹)

۴. تأثیر موقعیت‌های اجرایی بر برنامه‌ریزی درسی

با توجه به آنچه از مزایا و معایب دو رویکرد متمرکز و غیر متمرکز گفته شد، قضاوت در مورد آن‌ها بسیار دشوار و نگاه صفر و یک غیر قابل قبول است. بنابراین نمی‌توان در مورد رویگردانی یا روی‌آوری از هرکدام به دیگری، به‌سادگی تصمیم گرفت. بااین حال، موضوع به‌گونه‌ای هم نیست که انتخاب یکی از دو رویکرد در آن، غیر ممکن باشد. آنچه می‌تواند در این زمینه تا حد زیادی کمک نماید، توجه به این نکته است که برنامه‌ریزی درسی هیچ‌گاه در خلاء انجام نمی‌گیرد، بلکه این امر در بستر و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی معین انجام می‌شود.

بنابراین شرایط و خصوصیات موقعیت‌ها می‌تواند به‌عنوان عامل تعیین کننده در نظر گرفته شود و برنامه‌ریزان درسی با توجه به شرایط و خصوصیات موقعیت‌ها، رویکردی را مناسب تشخیص داده انتخاب نمایند. رویکردهای متمرکز و غیر متمرکز هرکدام ممکن است در موقعیت و شرایط فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی اثرات مثبت یا منفی، کمتر یا بیشتر داشته باشد. در صورتی که این نکته مورد توجه قرار گیرد برنامه‌ریزی به‌گونه‌ای انجام خواهد گرفت که جریان آموزش کشور در خدمت پیشرفت و انکشاف کلان ملی قرار گیرد و به آن کمک نماید؛ اما اگر این مسئله مورد غفلت قرار گیرد و مسئولان صرفاً به دلیل دغدغه‌های شخصی، گروهی، یا تقلید از دیگران رویکردی را انتخاب نمایند، در آن صورت پیامدهای نامطلوب آن ممکن است غیر قابل جبران شود و به کشور خسارت وارد کند.



البته تشخیص تناسب موقعیت و شرایط برای هر کدام از دو رویکرد، مسئله‌ای است که نیاز به بررسی و تجزیه و تحلیل دقیق دارد و مستلزم هوشمندی، تجربه و توانایی علمی و ادراکی برنامه‌ریزان است.

۵. موقعیت افغانستان در برنامه‌ریزی درسی

افغانستان کشوری با پیشینهٔ پرفراز و نشیب است. این کشور به دلیل موقعیت جغرافیایی که دارد، معمولاً محل تلاقی فرهنگ‌ها و اقوام مختلف بوده است. به همین دلیل، جامعه و موجودیت آن از تنوع قومی، زبانی، فرهنگی، جغرافیایی و به طور طبیعی تنوع نیازمندی‌های زندگی مختلفی برخوردار است. مهم‌ترین تنوعی که غیر قابل انکار است و می‌تواند بر تصمیم‌گیری‌های معطوف به طراحی و اجرای برنامه درسی اثرگذار باشد، شامل موارد ذیل است:

۱-۵. تنوع قومی

افغانستان، خانهٔ اقوام مختلفی چون پشتون، تاجیک، هزاره، ازبک، ترکمن، بلوچ، ایماق، نورستانی، پشه‌ای و غیره است. هر یک از این اقوام، دارای فرهنگ، زبان، آداب و رسوم و سنت‌های خاص خود هستند. این قوم‌ها نه تنها دارای زبان، آداب و رسوم خاص خود هستند، بلکه در بسیاری مسائل و موضوعات نحوه تفکر و دیدگاه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی آن‌ها نیز متفاوت است. این مسئله، اگر به درستی مدیریت شود، می‌تواند منبع غنای فرهنگی و همبستگی ملی باشد؛ اما در عین حال، می‌تواند منجر به تبعیض، تعصب و درگیری‌های مختلف نیز شود. بنابراین ضرورت دارد که برنامه‌ریز درسی با گنجاندن محتوای آموزشی مرتبط با فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف افغانستان، احترام متقابل، درک بین فرهنگی و همبستگی ملی را تقویت و ترویج کند (نوری: ۲۰۱۰).

از سوی دیگر، عدم توجه به این گونه تنوع در برنامه‌ریزی‌های درسی باعث احساس تبعیض و بی‌عدالتی و منجر به ایجاد تنش‌های قومی و نارضایتی گروه‌های مختلف شده در نهایت، انسجام اجتماعی را تهدید کند؛ زیرا هنگامی که گروه‌های قومی احساس کنند که حقوق و هویت آنان نادیده گرفته شده است، در آن صورت ممکن است به سمت خشونت و شورش روی بیاورند. تاریخ افغانستان نشان می‌دهد که نادیده گرفتن اقوام مختلف و عدم

تحقق حقوق آن‌ها می‌تواند به جنگ‌های داخلی و ناامنی‌های بسیار ویرانگر منجر شود. علاوه براین، از پتانسیل‌ها و ظرفیت‌های انسانی اقوام مختلف که معمولاً در میان تمام اقوام وجود دارد، استفاده نخواهد شد. در نتیجه، نه تنها فرایند انکشاف و پیشرفت کشور از این ظرفیت‌ها محروم خواهد گردید بلکه ظرفیت‌ها و غنای‌های مختلفی که در طی سال‌ها تجربه زندگی بشری به وجود آمده گرفتار زوال و نابودی شده کشور از قبل این زوال لطمه خواهد دید.

۲-۵. تنوع زبانی

به صورت سنتی و تاریخی زبان‌های رسمی افغانستان، دری (فارسی) و پشتو بوده است. این در حالی است که علاوه بر این دو زبان، زبان‌های دیگری مانند ازبکی، ترکمنی، بلوچی، نورستانی، پشه‌ای و غیره نیز در مناطق مختلف افغانستان رواج دارد. این تنوع زبانی هم بیانگر فرهنگ‌های مختلف است و هم به درک بهتر و همزیستی مسالمت‌آمیز در جامعه کمک می‌کند. طبق گزارش سازمان یونسکو، حفظ و ترویج زبان‌های محلی به غنای فرهنگی و تنوع زبانی کشور کمک می‌کند (یونسکو: ۲۰۲۰). بااین‌حال، همین تنوع به‌عنوان یک چالش مهم در عرصه تعلیم و تربیت و ارتباطات نیز عمل می‌کند. چالش از آن جهت که اگر در برنامه‌های درسی مسئله آموزش چندزبانه و حمایت از زبان مادری متعلمان در نظر گرفته نشود. در آن صورت متعلمانی که زبان مادری و محلی‌شان با زبان مکتب و آموزش همخوانی نداشته باشد یا نسبت به زبان مادری خود بی‌اعتنایی ببیند، ممکن است انگیزه کمتری برای یادگیری داشته باشند. این احساس به‌نوبه خود می‌تواند منجر به کاهش انگیزه و ترک تحصیل یا پایین آمدن سطح سواد در بین اقوام مختلف شود. در نهایت، آنچه عاید کشور خواهد شد، ضعف نیروی کار و مختل یا کند شدن روند پیشرفت جامعه است.

بدین جهت، برنامه‌ریزی درسی باید به‌گونه‌ای انجام شود که آموزش‌های چندزبانه تقویت و زبان مادری متعلمان، حفظ و ترویج و از ایجاد تبعیض زبانی جلوگیری شود. (روبین: ۲۰۱۷)



۳-۵. تنوع فرهنگی

فرهنگ افغانستان، آمیزه‌ای از فرهنگ‌های مختلف آسیای مرکزی، ایران و شبه قاره هند است. این فرهنگ، در قالب هنر، موسیقی، ادبیات، معماری، آداب و رسوم و سنت‌ها نمود می‌یابد. به عنوان مثال، در فرهنگ پشتون‌ها، مراسم عروسی معمولاً بسیار بزرگ و با چندین روز جشن و مهمانی برگزار می‌شود. در حالی که در فرهنگ هزاره‌ها، مراسم عروسی ممکن است بیشتر به صورت خانوادگی و به شکل ساده‌تری برگزار شود (مرکز بررسی‌های فرهنگی افغانستان، ۲۰۱۹). یا مثلاً جشن نوروز در میان هزاره‌ها و تاجیک‌ها بسیار محبوب است، نماد شروع سال جدید و آغاز زنده شدن دوباره طبیعت و حیات است. این جشن با مراسم خاصی چون برگزاری نمایش‌های فرهنگی و غذاهای سنتی همراه است. این در حالی است که در میان پشتونها جشن «جوگ» به‌ویژه در هنگام برداشت محصول رایج است. این گونه جشن‌ها که حکایت از تنوع فرهنگی در افغانستان است، هم نشان‌دهنده سنت‌های قومیتی است و هم سبب تقویت همبستگی اجتماعی در میان اعضای جامعه است (کارگر، ۲۰۲۱).

تنوع فرهنگی در افغانستان، این کشور را از نظر هنری، ادبی و فکری غنی‌تر می‌کند؛ اما در عین حال می‌تواند منجر به سوء تفاهم‌ها و تعارضات فرهنگی نیز شود. برنامه درسی می‌تواند آن را در مسیر مثبت و بهره‌مندی از بعد مثبت آن از طریق گنجاندن محتوای آموزشی مرتبط با فرهنگ‌های مختلف افغانستان، به ترویج احترام متقابل و درک بین فرهنگی کمک کند. چنانکه می‌تواند در فرایند و نتیجه به‌گونه‌ای عمل کند که موضوعات و مسائل منفی در جامعه گسترش پیدا کند و آنچه مایه خیر و برکت اجتماعی است. به عنوان ابزاری برای درگیری‌ها و تعارضات بی معنی شود. (ادواردز: ۲۰۰۲)

۴-۵. تنوع جغرافیایی

افغانستان، کشوری کوهستانی و محصور در خشکی و دارای آب و هوای متنوعی است. مناطق شمالی افغانستان، دارای آب و هوای سرد و خشک است، در حالی که مناطق جنوبی آن، دارای آب و هوای گرم و خشک است. این تنوع جغرافیایی، افغانستان را از نظر کشاورزی، صنعت و گردشگری تحت تأثیر قرار داده است.

به عنوان مثال، مناطق مرکزی افغانستان شامل ولایت‌هایی مانند بامیان و غور به دلیل کوهستانی بودن، شرایط مناسبی برای کشاورزی و دامداری ندارد؛ اما به خاطر طبیعت زیبای خود، قابلیت بالایی برای انکشاف گردشگری دارد. کوه‌های سرسبز، دریاچه‌های طبیعی مثل پارک ملی بند امیر و آثار تاریخی مانند مجسمه‌های بودا در بامیان و منار جام در غور می‌تواند به جذب گردشگر از سراسر دنیا کمک کند.

همچنین، این مناطق دارای منابع معدنی غنی‌ای مانند سنگ آهن و مس است که می‌تواند زمینه‌ساز توسعه صنایع معدنی باشد (شریفی، ۲۰۲۰). توسعه یا انکشاف صنایع معدنی به نوبه خود باعث ایجاد فرصت‌های شغلی و کاهش بیکاری شده از طریق به وجود آمدن فرصت صادرات درآمد ملی افزایش میابد. همچنین زیرساخت‌های حمل و نقل و برق و آب که خود به توسعه سایر صنایع و خدمات منجر می‌گردد، توسعه پیدا می‌کند و به تعقیب آن سرمایه‌گذاری خارجی و همکاری شرکت‌های بین‌المللی جذب می‌شود.

مناطق شمالی و شرقی افغانستان شامل ولایت‌هایی نظیر بلخ، جوزجان و کنر به خاطر آب و هوای مناسب و زمین‌های حاصلخیز دارای پتانسیل بالایی برای کشاورزی است. تولیدات زراعتی از جمله گندم، برنج و میوه‌های مختلف در این نواحی به‌خوبی انجام می‌شود. همچنین فعالیت‌های صنعتی مانند تولید آرد و صنایع تبدیلی مواد غذایی نیز در این مناطق قابل توسعه است. به‌علاوه، مناطق شمالی به خاطر مناظر طبیعی زیبا و فرهنگ غنی، دارای ظرفیت‌های بالای گردشگری هستند.

برنامه‌ریزی درسی در این زمینه‌ها می‌تواند به عنوان شمشیر دو لبه عمل کند؛ یعنی این که اگر در طراحی و تدوین آن، شرایط و خصوصیات مناطق جغرافیایی متفاوت افغانستان، در نظر گرفته شود و محتوای آموزشی مرتبط با مسائل زیست‌محیطی، کشاورزی، صنعت و سایر جنبه‌های زندگی محلی در برنامه درسی گنجانده شود در آن صورت جریان آموزش و تعلیم و تربیت فرزندان جامعه به توسعه و انکشاف می‌انجامد و کشور به سمت و سوی ترقی و پیشرفت هدایت می‌شود؛ اما اگر این مهم مورد غفلت قرار گیرد در آن طبیعی است که برنامه درسی خود مایه گرفتاری و عقب‌ماندگی کشور خواهد شد (گلاتزر: ۱۹۹۸).

۵-۵. تنوع نیازمندی‌های زندگی

افغانستان، یکی از فقیرترین کشورهای جهان است. فقر، بیکاری، سوء تغذیه، عدم دسترسی به خدمات بهداشتی و آموزشی و ناامنی تقریباً در تمام مناطق این کشور گسترش دارد. با این حال، رفع این قبیل مشکلات و نیازمندی‌ها در هریک از مناطق و در میان جمعیت‌های مختلف متفاوت است. به عنوان مثال، مناطق مرکزی افغانستان تأمین آب چالش برانگیز است؛ زیرا زمین‌های سنگلاخی برای کشاورزی مناسب نیست. محصولات زراعی عمدتاً محدود به جو و گندم بوده و تنوع کمتری نسبت به سایر مناطق دارند. لذا نیاز به بهبود سیستم‌های آبیاری و استفاده از کشاورزی پایدار وجود دارد (شریفی: ۲۰۲۰). همچنین این مناطق نیاز به مسکن‌های مقاوم در برابر سرما دارند. استفاده مناسب و درست از مصالح محلی چون سنگ و چوب و نیز، عایق‌کاری مناسب خانه‌ها برای محافظت در برابر سرما و برف از الزامات زندگی در این مناطق است (حیدری: ۲۰۲۱). این در حالی است که مناطق شمالی و شرقی شامل ولایت‌هایی نظیر مزار شریف، بلخ و کنر به خاطر زمین‌های حاصلخیز و تنوع اقلیم، توانایی تولید مواد غذایی بیشتر کشاورزی پایه‌ترین نیازشان است. آموزش و بهداشت در این مناطق به مراتب بیشتر از مناطق مرکزی ضرورت است (حیدری: ۲۰۲۰).

مناطق جنوبی و غربی افغانستان شامل قندهار، هلمند و هرات، چگونگی تولید زعفران و میوه‌جات، به عنوان نیاز اصلی در آمدزایی شناخته می‌شود؛ اما کمبود آب در فصل‌های خاص، یکی از چالش‌های عمده است که نیاز به مدیریت و هدایت منابع آب دارد (امرازه: ۲۰۲۱). در این نواحی قابلیت تهویه و استفاده از عایق‌های حرارتی برای تطبیق با شرایط آب و هوایی لازم است. دسترسی به خدمات صحت در این مناطق نسبتاً محدودتر است و ایجاد مراکز درمانی و بهداشتی و مدیریت و گرداندگی این مراکز نیازمندی فوری زندگی در این مناطق است.

برنامه‌ریزی درسی باید با توجه به این تفاوت‌ها و نیازمندی‌ها انجام گیرد؛ یعنی این که با در نظر گرفتن نیازهای متعلمان هر منطقه، محتوای آموزشی مرتبط با بهداشت، تغذیه، ایمنی، حقوق شهروندی، مهارت‌های زندگی و مهارت‌های مناسب خصوصیات منطقه



محلی در برنامه درسی گنجانیده شود. (گودهند: ۲۰۰۵)

۶. الگوی برنامه‌ریزی درسی برای افغانستان

آنچه به صورت تاریخی در افغانستان مانند بسیاری از کشورهای همجوار مانند ایران، پاکستان، کشورهای آسیای میانه و به طور کلی کشورهای جهان‌سومی و قبل‌تر از آن حتی در کشورهای جهان اول مرسوم و معمول بوده، این است که در نظام‌های آموزشی غالباً به صورت متمرکز برنامه‌ریزی انجام می‌شده و برنامه‌ها به صورت یکنواخت و همسان از آدرس واحد ملی برای همه مراکز آموزشی و تمام مناطق کشوری طراحی و تدوین می‌شده است (امین خندقی و گودرزی، ۱۳۸۷). دغدغه اصلی کارگزاران و دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی درسی، عمدتاً مسائل مربوط به اقتصاد، سیاست، فرهنگ و اجتماع (امین خندقی و گودرزی: ۱۳۸۷) و در بسیاری موارد حتی تقلید از دیگران بود و نظام‌های حاکم می‌کوشیدند تعیین نصاب تعلیمی یا برنامه‌ریزی درسی را مانند سایر مسائل عمومی کشور به صورت متمرکز و انحصاری در اختیار خود داشته باشد. آنان با اندک ساده‌انگاری معتقد بودند که مدیریت متمرکز و از جمله تمرکز در تمام انواع برنامه‌ریزی، بهتر و بیشتر می‌تواند به سهولت حکمرانی کمک کند.

در افغانستان هنوز هم از رویکرد متمرکز استفاده می‌شود و برنامه‌های درسی در سطح معارف و نیز در تحصیلات عالی به صورت متمرکز طراحی و اجرا می‌شود. البته در سال‌های اخیر به خاطر موجودیت مؤسسات تحصیلات عالی خصوصی این انحصار تا حدی شکست و در سطح تحصیلات عالی، مؤسسات خصوصی تا حدودی از رویکرد غیر متمرکز استفاده می‌کردند. با این حال، به نظر می‌رسد که رویکرد متمرکز تقویت شده تمرکززدایی به سوی کم‌رنگ شدن پیش می‌رود.

۷. پیامدهای احتمالی تمرکزگرایی در افغانستان

تمرکزگرایی آن‌هم با شدت و حدتی بسیار زیاد، می‌تواند خسارات متعددی را در پی داشته باشد. موارد ذیل برخی از مشخص‌ترین آن‌ها به شمار می‌رود.



۷-۱. نادیده گرفته شدن نیازهای آموزشی محلی و منطقه‌ای

نیازهای آموزشی محلی و منطقه‌ای در افغانستانی که شرایط جغرافیایی و اقتصادی بسیار متنوع دارد و متعلمان شهری مانند کابل، نیازهای متفاوتی از یک روستای دورافتاده‌ای در ولایت بدخشان است. در برنامه‌ریزی درسی متمرکز، این تفاوت‌ها نادیده گرفته می‌شود و در نتیجه معمولاً محتوایی ارائه می‌شود که نسبت به نیازمندی‌های منطقه‌ای همه متعلمان مناسب نیست. به عنوان مثال، در منطقه روستایی مانند بدخشان کشاورزی و دامداری نقش مهمی در زندگی مردم دارند. بنابراین متعلمان نیاز به یادگیری مهارت‌های مرتبط با این مشاغل دارند؛ اما در برنامه‌های درسی متمرکز، ممکن است بر مشاغل شهری و دانش نظری تمرکز کند و به این نیازها پاسخ ندهد. از سوی دیگر، بر عکس این مسئله نیز ممکن است، اتفاق بیفتد. این امر می‌تواند منجر به کاهش انگیزه و مشارکت متعلمان در یادگیری شود و آن‌ها احساس کنند که محتوای درسی با زندگی واقعی آن‌ها ارتباطی ندارد.

۷-۲. نادیده گرفته شدن تنوع فرهنگی و زبانی

افغانستان کشوری چندزبانه و چندفرهنگی است. علاوه بر زبان‌های رسمی (دری و پشتو)، زبان‌های دیگری نیز در این کشور رایج است. فرهنگ‌های مختلفی نیز در افغانستان وجود دارد که هر کدام آداب و رسوم، ارزش‌ها و باورهای خاص خود را دارند. بنابراین در حالت تمرکز برنامه‌ریزی درسی، این تنوع مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد و صرفاً بر زبان‌های رسمی و فرهنگ غالب تمرکز می‌شود. این امر می‌تواند منجر به احساس تبعیض و بی‌هویتی در متعلمان اقوام و فرهنگ‌های دیگر شود. آن‌ها احساس خواهند کرد که زبان و فرهنگشان به رسمیت شناخته نمی‌شود و هویت و اعتماد به نفس آن‌ها را ضعیف و ضعیف‌تر خواهد کرد. علاوه بر این، بی‌توجهی به زبان مادری متعلمان می‌تواند مشکلات یادگیری را تشدید کند. متعلمانی که زبان مادری آن‌ها غیر از دری یا پشتو است، ممکن است در یادگیری این زبان‌ها و درک مفاهیم درسی با مشکل مواجه شوند.

۷-۳. محدود شدن خلاقیت و ابتکار معلمان

برنامه‌ریزی درسی متمرکز، دست معلمان را در انتخاب محتوا و روش‌های تدریس



می‌بندد؛ زیرا در حالت تمرکز معلمان ملزم به تدریس محتوای مشخصی می‌شوند و اجازه استفاده از روش‌های تدریس خلاقانه و نوآورانه را نخواهند داشت. این امر می‌تواند منجر به کاهش انگیزه و رضایت شغلی معلمان شود. آن‌ها ممکن است احساس کنند که نقششان در فرایند آموزش و پرورش محدود است و آن‌ها نمی‌توانند از تخصص و تجربه خود به طور کامل استفاده کنند.

علاوه بر این، محدود کردن خلاقیت معلمان می‌تواند تأثیر منفی بر کیفیت آموزش داشته باشد. معلمان با تجربه و خلاق، اغلب می‌توانند با استفاده از روش‌های تدریس متنوع و جذاب، متعلمان را به یادگیری علاقه‌مند کنند؛ اما برنامه‌های درسی متمرکز، این فرصت را از آن‌ها می‌گیرد. به همین دلیل است که در چند دهه اخیر، تلاش‌های گوناگونی در کشورهای مختلف دارای تنوع قومی، اجتماعی، زبانی و جغرافیایی برای خروج از وضعیت تمرکز در برنامه‌ریزی درسی به منظور حد اکثر رساندن سهم سطوح پایین‌تر نظام آموزشی و غلبه کردن بر تضادهای موجود و نیز افزایش مشروعیت و کارایی برنامه‌های درسی صورت گرفته است. این گرایش‌ها باعث شد که حتی در حوزه مطالعات برنامه درسی دیدگاه‌های جدید و حتی افراطی، مانند دیدگاه مکتب محور^۱ ارائه و معرفی شود. این دیدگاه و دیدگاه‌های نظیر آن از نظریه‌های اساسی‌تری که خیلی قبل‌تر از آن معرفی و ارائه شده بود مانند مکتب پیشرفت‌گرایی^۲ و سازنده‌گرایی^۳ الهام گرفته و الگوی کامل مکتب محوری را شناسایی کرده و شناسانده است.

نتیجه‌گیری

اگرچه قضاوت صفر و یک در مورد تمرکز و عدم تمرکز بدون توجه به موقعیت‌های اجرایی آن قابل قبول نیست و نمی‌توان چنین ارزیابی ارائه کرد؛ اما با توجه به خصوصیات ذکر شده موقعیت اجرایی در افغانستان، به نظر می‌رسد که پیامدهای منفی تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی درسی و اجرای آن در این کشور، به اندازه‌ای قابل توجه است که برای کاهش

1. School Based Curriculum Development

2. Progressivism

3. Constructivism

آن‌ها، لازم است متناسب با امکانات و شرایط کشور رویکرد عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک تدبیر بررسی شود و مورد تأمل قرار گیرد.

در این جریان، شاید اجرای یک‌باره و سرتاسری تمرکززدایی نیز ممکن است چندان مقرون به صواب نباشد و مشکلات غیر قابل پیش‌بینی را به همراه داشته باشد؛ اما تدبیر و اجرای تدریجی و مرحله به مرحله آن یکی از پیشنهاداتی است که احتمالاً واقع‌گرایانه باشد و امکان عملی شدن آن وجود داشته باشد. به عنوان مثال ابتدا معیارهایی می‌تواند برای اقدامات واگذاری تصدی‌گری برنامه‌ریزی درسی به شهرها یا ولایات تعیین و وضع شود و در مرحله دوم بر میزان محقق شدن این معیارها نظارت دقیق صورت گیرد. در مرحله سوم هر شهر یا واحدهای اداری که توانسته باشد معیارهای تعیین شده به طور کامل محقق کرده باشد، اجازه برنامه‌ریزی درسی به آن واحد اداری داده شود و چارچوبی نیز برای میزان اختیارات و تصمیم‌گیری‌های برنامه ریزانه نیز منظور گردد.



فهرست منابع

۱. اسدزاده، فرزانه، (۱۴۰۰)، مدیریت ارتباطات سازمانی، تهران: انتشارات آینده پژوهی.
۲. اکرمی، سید کاظم و حسینی، سید محمد حسن، (۱۳۸۷)، مقایسه نقش معلمان در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیر متمرکز، مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۳. امین خندقی، مقصود، کودرزی، محمدعلی، (۱۳۸۷)، تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی: راه حلی جهان‌شمول یا وابسته به موقعیت، مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- ۴.برزگر، کمال، (۱۳۹۷)، مدیریت منابع انسانی، تهران: نشر سمت.
۵. الزهرانی، محمد، (۲۰۱۷)، الإبداع و الابتكار فی الإدارة، ریاض: دار الفكر.
۶. سیلور، جی. گالن، الکساندر، ولی‌ام ام. لوییس. آرتور جی، (۱۳۷۶)، برنامه درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، (ترجمه: غلام رضا خوی نژاد)، مشهد: آستان قدس رضوی.
۷. عبدالمجید، رجب، (۲۰۱۸)، تحفیز العاملين: الأسس النظرية والتطبيقية، قاهره: دار الکتب.
۸. العتیبی، سعود، (۲۰۱۵)، مشاكل الاتصال فی المؤسسات، جده: دار الحکایة.
۹. عصفور، محمد، (۲۰۱۸)، إدارة الأعمال: المفاهيم والأساليب، قاهره: دارالفکر.
۱۰. فتحی واجارگا، کورش، (۱۳۷۷)، اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: ایران‌زمین.
۱۱. گودرزوند، محمد رضا، (۱۳۹۸)، نوآوری و خلاقیت در سازمان‌ها، تهران: انتشارات فراخور.
۱۲. میر اسماعیلی، محمود، (۱۳۹۹)، انگیزش در سازمان، مشهد: آریانا قلم.
13. Akbari, R. (2015). Curriculum development in Afghanistan: Challenges and opportunities. Journal of Education for International Development, 8(2), 1-15.
14. Anderson, L. W. (2017). Teacher education in Afghanistan: Challenges and prospects. International Journal of Educational Research, 82, 10-20.



15. Asian Development Bank. (2022). Education sector assessment: Afghanistan. ADB.
16. Baker, D., & LeTendre, G. (2005). National Differences, Global Connections: Conceptual Frameworks for Comparative Education. Stanford University Press.
17. Fullan, M. (2016). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press.
18. Tushman, M. L., & O'Reilly, C. A. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review*, 38(4), 8-30.
19. UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A Global Perspective
20. UNESCO. (2020). Language Diversity in Afghanistan. (<https://en.unesco.org>).
21. UNICEF. (2019). Education in Afghanistan: Country Profile.
22. UNICEF. (2021). Situation analysis of children in Afghanistan.
23. USAID. (2019). Basic education program: Afghanistan.
24. World Bank. (2020). Afghanistan education sector review.
25. World Bank. (2021). Afghanistan Education Sector Review: Past, Present, and Future

اثربخشی مدل منتورینگ بر عملکرد معلمان تازه استخدام شده در ولسوالی‌های قره‌باغ و مقر ولایت غزنی

عبدالباقي یونسی^۱ | محمد حیدر یعقوبی^۲

چکیده

استفاده از مدل‌های آموزشی مانند منتورینگ و مربی‌گری برای کمک به معلمان تازه استخدام شده تأثیر قابل توجهی در رفع خلاهای مسلکی و تربیتی آن‌ها دارد. هدف این مقاله که در ولسوالی‌های قره‌باغ و مقر ولایت غزنی انجام شده است، بررسی رشد ظرفیت مسلکی و ارتقای دانش معلمان تازه‌کار پس از اجرای برنامه منتورینگ می‌باشد. تحقیقات متعدد در سطح جهانی که توسط متخصصان آموزش و پرورش انجام شده، اثربخشی برنامه‌های منتورینگ و کوچینگ را در رشد ظرفیت معلمان به اثبات رسانده‌اند. در این پژوهش از روش کیفی بر مبنای نظریه بنیادین استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان، مدیران، کارمندان ارشد و متخصصان آموزشی و تربیتی بوده که از طریق پرسش‌نامه و انجام مصاحبه‌ها به گروه مورد نظر نظریاتشان در مورد مؤثریت اجرا برنامه منتورینگ بالایی معلمان تازه‌کار مکتب‌های محلی در ولسوالی‌های قره‌باغ و مقر ولایت غزنی بررسی شده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که اجرای مدل منتورینگ در ولسوالی‌های قره‌باغ و مقر ولایت غزنی در رشد ظرفیت مسلکی، افزایش دانش مضمون و مقابله با چالش‌های اداری و روانی معلمان تازه‌کار به مراتب مؤثرتر از روش‌های سنتی و کلاسیک آموزش بوده است. به عنوان مثال، معلمان تازه‌کار که در طول سال از طریق برنامه منتورینگ مشاوره‌هایی برای مقابله با چالش‌ها دریافت کرده‌اند، این برنامه را مؤثر و مفید دانسته و چالش‌های خود را برطرف شده‌اند. همچنین، شوق و علاقه آن‌ها به شغل معلمی افزایش یافته است.

کلیدواژه‌ها: منتورینگ، انکشاف مسلکی معلمان، معلمان تازه‌کار، مؤلفه‌های منتورینگ، کاربرد منتورینگ

۱. ماستری مدیریت آموزشی، جامعه المصطفی العالمیه، (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان

۲. دکتری برنامه‌ریزی درسی، کدر علمی جامعه المصطفی العالمیه (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان

ایمیل: mhyaqobi32@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیه یکی از مهم‌ترین اصول پیشرفت و ترقی هر کشوری شمرده می‌شود. اساس و معمار این بنا، معلمان با دانش و مسلکی هستند. به هر اندازه که دولت‌ها، نهادهای آموزشی و جامعه در تربیت و آموزش معلمان سعی کنند، به همان اندازه راه ترقی، رشد و تعالی مادی و معنوی برای رشد همه‌جانبه و متوازن تعلیم و تربیه میسر می‌شود و سبب رشد، توسعه و انکشاف متوازن جامعه انسانی و تعالی تمدن بشریت خواهد شد. از این جهت، توجه به رشد مسلکی و همه‌جانبه معلمان یک ضرورت مبرم، بنیادی و اساسی برای رسیدن به این اهداف والا و بلند شمرده می‌شود. کشورها، جوامع و ملت‌هایی که به این اصل توجه نموده‌اند، به اهداف والای انسانی، سیاسی، اقتصادی، مادی و معنوی نائل گردیده‌اند و به پیشرفت‌های عظیمی در بخش‌های مختلف که امروزه در جهان دیده می‌شود، دست یافته‌اند. همه این دستاوردها از تلاش‌های گسترده‌ای است که سعی و تلاش مداوم و مستمر کشورهای توسعه‌یافته در تربیت و آموزش معلمان صورت گرفته است. می‌توان از جمله کشورهای پیشتاز مانند فنلاند، ژاپن، آلمان، کانادا، آمریکا، انگلستان و مالزی یاد کرد که برنامه‌منتورینگ را برای رشد مسلکی معلمان به طور گسترده استفاده نموده‌اند. پیشرفت‌ها در عرصه‌های گوناگون تعلیم و تربیه، فرهنگ، ادبیات، اقتصاد، صنعت، تجارت و تکنولوژی همه از فرآیند یادگیری از طریق توانمندسازی افراد و جامعه به بار آمده است. معلمان کلید اصلی برای دستیابی به این اهداف شمرده می‌شوند. فراهم‌آوری حمایت‌های تکنیکی و مسلکی مستمر و دوام‌دار از طریق برنامه‌منتورینگ برای معلمان تازه‌کار، به دو دلیل موجه است: ضرورت ماندگاری معلمان واجد شرایط تازه‌کار در شغل معلمی و اینکه معلمان تازه‌کار و مبتدی که تجربه کافی در عرصه تدریس ندارند، باید قادر شوند که هرچه سریع‌تر به ممارست کنندگان و تمرین‌کنندگان بهتر تبدیل شوند (Andrews & Quinn, 2005, 110). اهمیت آموزش مستمر و دائمی در متون فارسی دری به وضوح ذکر شده است که از مهد تا لحد، دین مقدس اسلام هم به آموزش مستمر و همیشگی تشویق و ترغیب نموده و اهمیت و ارزش تعلیم را برای پیروان خود بیان کرده است. پیامبر بزرگ اسلام مقام آموزش و پرورش را با ارزش دانسته و یاران خود را تشویق کرده‌اند تا در نشر



علم و عرفان سعی و کوشش نمایند.

از این جهت، تعلیم و تربیت معلمان یک امر ضروری برای پیشرفت و ترقی هر کشور در ابعاد مختلف زندگی علمی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به شمار می‌رود. مسلم است که از روش‌های گوناگون و متنوع برای رشد علمی، مسلکی، اجتماعی و شخصیتی معلمان در جهان استفاده می‌شود تا معلمان را به اشخاص مقتدر و کارآمد مبدل نمایند. یکی از روش‌های متداول، روش سنتی است. تدریس سنتی، یادآور تصویری کلیشه‌ای از یک سالن یا کلاس مملو از فراگیران است که تمرکز همه افراد متوجه استاد است؛ (کاظمی و عبادی کوهساره، ۱۳۹۹: ۶۰) یعنی در این نوع روش‌ها تمرکز تنها بر استاد است.

تعلیم و تربیت فرزندان امروز و فردا به معلمانی با انگیزه و کارآمد نیاز دارد. نقش معلم در توسعه پایدار به خوبی مشخص است و با فراهم آوردن شرایط مناسب باید منزلت اجتماعی بالایی برای این حرفه در نظر گرفته شود (علیزاده و رضایی، ۱۳۸۶: ۱۰). روش‌های سنتی و کلاسیک مبتنی بر صنف، سخنرانی‌های طولانی و روش استاد محور دیگر آنچنان که مطلوب است، نیازمندی‌های معلم عصر حاضر را برآورده نمی‌کند. پیشرفت علم و تکنولوژی و نظریه‌های علمی نوین و پیشرفت بی‌نظیر علم در عصر حاضر، روش‌های سنتی را به چالش کشیده است؛ زیرا دیگر به نیازهای معلمان عصر حاضر پاسخ‌گو نخواهد بود و ناگزیر باید از روش‌های نوین برای رشد همه‌جانبه مسلکی، اجتماعی و شخصیتی استفاده کرد.

مدل منتورینگ یا مربی‌گری، روشی است که می‌توان از آن برای حمایت معلمان تازه‌کار استفاده کرد. نیازمندی‌های معلم تازه‌کار عبارتند از: ۱- تنظیم و ترتیب صنف یا کلاس ۲- به دست آوردن اطلاعات درباره سیستم مدرسه و مکتب ۳- دسترسی به مواد و منابع راهنمای تدریس ۴- برنامه‌ریزی مسلکی ۵- کمک به شاگردان در ارزیابی و تعیین پیشرفت آنان ۶- انگیزه دادن به شاگردان ۷- استفاده از روش‌های مؤثر تدریس ۸- برخورد فردی با شاگردان و توجه به نیازهای معنوی و مادی، تمایلات، توانایی‌ها و مشکلات آنان ۹- تعامل و گفتگو با همکاران، از جمله مدیران اداری و معلمان دیگر ۱۰- تفاهم و گفتگو با والدین ۱۱- تطابق دادن محیط درسی و استفاده از بهترین شیوه‌های تدریس ۱۲- به دست آوردن

حمایت‌های روانی و اجتماعی (Villani, S 2002: 2,4).

این‌ها نیازمندی‌های معلمان تازه‌کار هستند که نشان می‌دهند مدل منتورینگ و مربیگری یک روش پذیرفته‌شده برای رشد پایدار مسلکی معلمان در جهان است. از این روش برای توسعه ظرفیت‌های علمی، مسلکی، اجتماعی و شخصیتی معلمان در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه به طور وسیع استفاده می‌شود. بنابراین، باید برنامه‌های جامع و پاسخ‌گویی از سوی متخصصان در عرصه تعلیم و تربیت طراحی شود که پاسخ‌گوی نیازهای مختلف معلمان امروزی باشد. سرمایه‌گذاری در چنین زمینه‌هایی از ضروریات مهم و حیاتی برای رشد ظرفیت معلمان به شمار می‌رود. اصطلاح معروفی وجود دارد که می‌گوید: «سرمایه‌گذاری در آموزش، خود سرمایه است». معلم کارا و شایسته، شاگرد کارا و لایق پرورش می‌دهد و شاگرد کارا به یک عنصر فعال در جامعه مبدل می‌شود و می‌تواند دستاوردهای وسیع و خارق‌العاده‌ای را در عرصه‌های مختلف زندگی، دین، اقتصاد، صنعت، تجارت، سیاست و آموزش و پرورش برای رشد و توسعه متوازن جامعه به بار آورد. موفقیت نظام آموزش و پرورش همانند سایر نظام‌های انسانی در گرو توجه متعادل به سرمایه‌های مادی و فکری است (محمدی، شریفی راد، ۲۰۲۲: ۱). سرمایه‌گذاری‌های متعادل و هدفمند می‌تواند سبب رشد علمی، مسلکی و اجتماعی معلمان شود. بهبود آموزش و پرورش هر کشور، در گرو بهبود کیفیت تربیت معلم آن است و کیفیت تربیت معلم و تدریس به منابع آموزشی، به‌ویژه برنامه‌های درسی بستگی زیادی دارد. این همه نشان می‌دهد که سعی در آموزش و ظرفیت‌سازی معلمان برای پیشبرد وظایف مقدس معلمی یک امر ضروری و حتمی برای تعالی و پیشرفت کشورهاست که دولتمردان باید توجه جدی به تربیت معلمان داشته باشند تا به ثمرات بیشتری دست یابند.

از مجموع شرایط، ظرفیت‌سازی برای آموزش و یادگیری، گسترش زیرساخت‌های آموزشی و بهینه‌سازی آموزش و یادگیری از جمله کلیدواژه‌های اصلی شرایط و زمینه‌های فرهنگی توانمندسازی یادگیری معلمان است (کنعانی، حسنی، ۱۴۰۱: ۳۳). از این جهت، توانمندسازی معلمان برای رشد و تعالی استعدادها و نهفته شاگردان یک امر ناگزیر و اجتناب‌ناپذیر است و باید در صدر برنامه‌های آموزشی و تربیتی دولت‌ها، کانون‌های



آموزشی، ادارات مدنی و حتی خانواده قرار گیرد. باید برای رشد ظرفیت سازی متوازن و همه جانبه معلمان تا حد امکان سعی و کوشش نمود تا معلمان را قادر به انجام وظایفشان به طور مؤثر سازند.

۱. مبانی نظری پژوهش منتورینگ

انکشاف و توسعه مستمر و مداوم مسلکی معلمان می تواند به اشکال مختلف و گوناگون صورت گیرد؛ تمرین های معکوس، کوچ، یا رهنمایی گروهی، آموزش یا انکشاف تعاونی و رهنمایی که همان منتورینگ است (Gyanu Dahal, 2023: 90). مربیگری به عنوان فرایند ارتقای عملکرد و مهارت ها و توسعه فردی و حرفه ای، ابزار کلیدی در کارایی سازمان های بخش عمومی و اساسی است. در محیط کاری امروز، مربیگری به عنوان رویکرد مثبتی برای ارتقای ظرفیت یک امر حیاتی است؛ زیرا کارکنان در عصر بحران اقتصادی زندگی می کنند و استفاده از روش مربیگری عاملی مهم در توانمندسازی کارکنان است که منجر به تغییرات مثبت می شود.

نتیجه یک تحقیق نشان می دهد که معلمان در محیط آموزشی از نوع دانش محور کار می کنند (کار عملی). به این معنا که معلم در محیط واقعی با موقعیت های پیش بینی نشده و جدید روبرو می شود که در دوره فراگیری دانش با آن ها مواجه نشده است. لذا کسب مهارت هایی که معلم تازه کار بتواند با استفاده از آن ها نیازهای حرفه ای خود را در صحنه های واقعی تعلیم و تربیت، البته در موقعیت های نامشخص و بسیاری از موارد پیش بینی نشده، تأمین کند ضروری است (الماسی، زارعی زوارکی، نیلی، ۱۳۹۹: ۳). همچنین در یک پژوهش دیگر که در دانشگاه تهران انجام شده، به نقل از مایرز جکسون، منتورینگ را رابطه ای می دانند که در آن مدیر در نقطه مرکزی کار شغلی قرار دارد و به افرادی که در ابتدای مراحل کار شغلی خود هستند، یاری می رساند (عباسی و هاشمی، ۱۳۹۶: ۱۳۰). در این تحقیق، بحث از رابطه هدفمند و تکاملی است که در آن فرد با تجربه کاری آگاه، فرد کم تجربه و مبتدی را زیر پرورش قرار می دهد تا به ناتوانی هایی که دارد رسیدگی کند و نقاط ضعف خود را اصلاح نماید. پایه و اساس پیشرفت های جامعه انسانی همان

علم و دانش است. معلمان ضرورت دارند تا به‌طور مداوم به آموزش و پرورش بهتر و به‌روز دسترسی داشته باشند و به اندوخته‌هایی که در پوهنتون‌ها، مراکز تعلیمی و دانشگاه‌ها آموخته‌اند اکتفا نکنند. همان‌طور که آگوست کانت، پدر علم جامعه‌شناسی، پیشرفت و ترقی بشر را وابسته به آموزش و پرورش مداوم می‌داند (رحیمی آراسته، ۱۳۹۹: ۲). هراندازه که دولت‌ها، مؤسسات، نهادهای مدنی و جامعه در ظرفیت رشد مسلکی معلمان سعی کنند، به همان میزان کیفیت تدریس‌شان بهتر خواهد شد و پیامدهای خوبی بر پیشرفت شاگردان در امور درسی‌شان خواهد داشت. اجرای برنامه‌هایی مانند مینتورشپ برای ارتقای ظرفیت معلمان نوآور و تازه‌استخدام‌شده، فرصت رشد مسلکی، اجتماعی و شخصیتی را برای آنان میسر می‌سازد تا از این طریق به اهداف تعیین‌شده‌شان که همان پر کردن خلای ظرفیت است، دست یابند. از طرف دیگر، میزان فرسایش و حس تنهایی معلمان تازه‌استخدام‌شده به‌طور مداوم در حال افزایش است و در نتیجه بسیاری از معلمان سال به سال وظایفشان را ترک می‌کنند. همچنین کمبود معلمان یکی از چالش‌هایی است که سالانه رو به افزایش است (Ladner, 2022, 3). علاوه بر این، معلمان که تازه استخدام می‌شوند، بنا بر عدم معاونت‌های لازم تکنیکی، روانی و اجتماعی، مجبور به ترک وظایفشان می‌شوند.

در افغانستان، معلمان تازه‌استخدام‌شده هیچ‌گونه حمایتی در زمینه مربی‌گری دریافت نمی‌کنند. اصطلاح «منتورینگ» به‌تازگی وارد ادبیات تربیت معلم شده است. منتورینگ تنها یک مشاوره ساده نیست؛ بلکه یک تعامل عمیق بین یک معلم با تجربه و یک معلم کم‌تجربه است. در این فرآیند، منتور با ارائه حمایت، بازخورد، و جهت‌دهی، رشد فردی و پیشرفت شغلی همکار خود را تسهیل می‌کند و فرآیند یادگیری او را بهبود می‌بخشد (نوبین صفدری و قرونه، ۱۴۰۰: ۶۴).

اجرای راهبرد منتورینگ مشابه آنچه در سطح جهانی به کار گرفته شده است، به‌طور قابل توجهی چالش‌ها و مشکلات معلمان تازه‌کار را کاهش داده و نیاز آنان به حمایت‌های فنی، روانی و شخصیتی را تا حد زیادی برطرف کرده است. استفاده از این روش می‌تواند به حل این مشکلات کمک کند. همچنین یکی دیگر از روش‌هایی که معلمان را به فعالیت پژوهشی تشویق می‌کند، اقدام پژوهشی است. طبق مقاله‌ای، «اجرای درس پژوهشی به



معلمان این فرصت را می‌دهد تا پس از سال‌ها تدریس انفرادی، در کنار همکاران خود قرار گیرند و از تجربیات و دانش یکدیگر برای بهبود مهارت‌ها و فرآیند تدریس بهره‌مند شوند» (سجادیان و کاظمی، ۱۴۰۱: ۲). روش تحقیق پژوهش ضمن عمل در سطح جهان، به‌ویژه در محافل علمی ایران، یک شیوه جدید است. پژوهش ضمن عمل یک روش کیفی است که به معلمان و کارکنان آموزشی کمک می‌کند تا پژوهش را با موقعیت‌های تربیتی تلفیق کنند و به این ترتیب نقش مستقیم و فوری در موقعیت تربیتی و بهبود فرایند آموزش ایفا نمایند و آموزش و پرورش را به نقطه مطلوب برسانند» (سلیمان زاده و رضازاده، ۲۰۱۷: ۲). «درس پژوهی الگوی به‌سازی عمل کارگزاران آموزشی است که بر چرخه پژوهش، یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل تبیین مسئله، طراحی، بازاندیشی عمل و بازبینی و یافته‌ها استوار است» (کشاوری لشناری، ۱۳۹۴: ۲).

با اجرای چنین برنامه‌هایی می‌توان حس کنجکاوی و جستجو را در معلمان افزایش داد و قدرت تفکر انتقادی آنان را تقویت کرد تا خود به عامل تغییر در تدریستان تبدیل شوند. برنامه‌هایی مانند منتورینگ می‌توانند به رشد شغلی و اجتماعی معلمان کمک کرده و مشکلات فنی، اجتماعی و شخصیتی معلمان تازه‌استخدام را حل کنند، مشروط بر اینکه این برنامه‌ها به‌طور حرفه‌ای و درست توسط متخصصان طراحی و پیاده‌سازی شوند. همچنین، بهره‌برداری از تجربیات کشورها و مؤسسات آموزشی و نهادهایی مانند GIZ و UNESCO که این برنامه‌ها را طی سال‌ها اجرا کرده‌اند، می‌تواند به موفقیت بیشتر این برنامه‌ها کمک کند.

در افغانستان، مؤسسات مربوطه از تجربیات کشورهای پیشرفته استفاده کرده و مدل «منتورینگ» را برای توسعه ظرفیت معلمان در سال‌های اخیر اجرا کرده‌اند. این تجربیات به متخصصان تعلیم و تربیه کمک کرده تا برنامه‌ای نظام‌مند و هدفمند برای ایجاد ظرفیت‌های مناسب برای معلمان طراحی کنند.

۲. اهمیت و ضرورت

اهمیت و ضرورت تحقیق در مورد تأثیر تطبیق برنامه منتورینگ بر معلمان تازه‌کار در ولایت غزنی، ولسوالی قره‌باغ از چند جنبه قابل توجه است. نخستین دلیل این است که برنامه

منتورینگ روشی نوین و متفاوت از آموزش‌های سنتی برای معلمان تازه‌کار و با تجربه به شمار می‌رود. در این برنامه، معلمان تازه‌کار آموزش مستمر و هم‌زمان با بهره‌گیری از دانش معلمان با تجربه‌تر دریافت می‌کنند. این موضوع ایجاب می‌کند که بررسی شود این روش تا چه حد برای معلمان تازه‌کار مؤثر بوده و چه اندازه می‌توان از آن برای رشد مسلکی، اجتماعی و شخصی معلمان بهره‌برداری کرد.

دلیل دیگر برگزیدن این موضوع، اهمیت روش منتورینگ در مقایسه با روش‌های سنتی مانند آموزش‌های صنفی است. روش‌های سنتی معمولاً بر آموزش‌های کلاسیک و صنفی متمرکزند که بیشتر معلم‌محور بوده و در آن‌ها فرصتی برای تعاملات پویا و استفاده از تجربیات همکاران وجود ندارد. برخلاف این روش‌ها، منتورینگ به‌عنوان یک رویکرد واکنشی، به معلمان این امکان را می‌دهد که در محیط واقعی تدریس با چالش‌ها روبه‌رو شوند و از طریق راهنمایی‌های منتور، مشکلات خود را حل کنند. این رویکرد، معلمان را تشویق می‌کند تا از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند و در فرآیند یادگیری و حل مشکلات، فعالانه مشارکت کنند.

از نظر نظری، این تحقیق می‌تواند مرزهای دانش در حوزه آموزش معلمان را گسترش دهد، درحالی‌که از جنبه کاربردی می‌تواند برای مراکز آموزشی نقش تحول‌آفرین داشته باشد. آموزش‌های سنتی معمولاً پس از مدتی فراموش می‌شود، درحالی‌که منتورینگ به‌عنوان یک روش نوین می‌تواند تحولی پایدار در شیوه‌های تدریس ایجاد کند و به معلمان این امکان را بدهد که از تجربیات واقعی و عملی برای ارتقای سطح خود بهره‌برداری کنند (بختیاری و همراهان، ۱۴۰۱: ۱).

شیوه‌های نوین تدریس انواع مختلفی دارند که کاربرد هرکدام از آن‌ها به امکانات کلاس و تشخیص معلم بستگی دارد. روش بارش مغزی، بدیعه‌پردازی، حل مسئله، مشاوره غیرمستقیم، ایفای نقش، گردش علمی، تدریس مبتنی بر کاوشگری و استفاده از رایانه از جمله شیوه‌های جدید آموزشی هستند که هرکدام اصول و قواعد خاصی برای افزایش اثربخشی در کلاس درس دارند (صادق‌پور، مسئله‌گو و همراهان، ۱۴۰۲: ۶).

روش‌های سنتی به روش‌هایی گفته می‌شود که اکثر مراکز آموزشی دنیا، در طول تاریخ



آموزش و پرورش از آن استفاده کرده اند و امروزه نیز یکی از متداول ترین روش های حاکم بر مراکز آموزشی هستند. مهم ترین این روش ها، روش حفظ و تکرار، سخنرانی، پرسش و پاسخ، نمایشی، ایفای نقش، گردش علمی، بحث گروهی و روش آزمایشگاهی است (ضرایبان و شمگانی، ۱۳۹۹: ۹۳). روش متورینگ یک روش سیستماتیک و دوام دار است که معلمان طی یک سال تحصیلی با یکدیگر کنش و واکنش دارند؛ یعنی بین آن ها در طول سال یک نوع تعامل مثبت وجود دارد و یادگیری آن ها پایدار است.

نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه های مربوط به فعالیت های تدریس و یادگیری اجتناب ناپذیر است. این نیاز، به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می گردد، بیش از هر زمان دیگر احساس می شود؛ زیرا نظارت، راهنمایی و ارزیابی همواره در اجرای مؤثر و موفق برنامه های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد (عزیزی، ۱۴۰۰).

معلمان تازه کار اکثراً خود را تنها احساس می کنند و فکر می کنند که اگر از کسی کمک بخواهند، ضعیف به نظر می آیند. بدین لحاظ بسیاری از معلمان تازه کار در تنهایی رنج می برند و بسیاری از آن ها خیلی زود ترک وظیفه می کنند. این یک صدمه واقعی برای آنان به شمار می رود. روش های متورینگ یک راهبرد و استراتژی مؤثر برای توسعه مداوم معلم است که می توان از طریق این برنامه به این چالش رسیدگی نمود. معلم عامل تغییر در مسیر آموزش نامیده می شود و هزینه کردن بر ظرفیت معلمان سبب باقی ماندن معلمان در شغلشان می شود. بنابراین آموزش بهتر معلم یکی از اولویت های کاری هر دولت است که باید برنامه های مفید و کارا برای مربی گری یا متورشپ برای معلمان تازه کار به عنوان برنامه ای برای رشد مسلکی معلمان روی دست گیرد.

روش متورینگ یکی از راهبردهای فعال و پذیرفته شده در عرصه تعلیم و تربیت معلم و رشد مسلکی معلم است که از آن استفاده وسیعی در رشد مسلکی و علمی معلمان در کشورهای مختلف می شود. معلمان مبتدی که وارد حرفه معلمی می شوند، در سه سال اول وظایف خود را ترک می کنند و نیمی از آن ها در پنج سال اول این حرفه را ترک می کنند که این خود روند آموزشی و یادگیری را به چالش می کشد. از جهت دیگر، آموزش و پرورش

معلمان یکی از پرهزینه‌ترین مواردی است که توسط دولت‌ها، مؤسسات و نهادها تأمین مالی می‌گردد. آموزش‌های مستمر و به‌روز، یکی از ضرورت‌های مبرم برای رشد مسلکی معلمان حساب می‌شود. اهمیت آموزش و توانمندسازی اعضای هیئت علمی و تأثیرات بهره‌گیری از روش منتورینگ، ضرورت مطالعه و پژوهش در حوزه منتورینگ برای اعضای هیئت علمی را بیش از پیش نشان می‌دهد (دانشمندی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵: ۷۹).

برنامه منتورینگ یکی از مؤثرترین روش‌های تربیت معلم است. این فرایند منتورینگ می‌باشد. در ضمن این فرایند، معلمان با سابقه تأثیرات زیادی بر توسعه حرفه‌ای معلمان کم‌تجربه و تازه‌کار می‌گذارند (اکبری بورنگ، آیتی، محمدی، ۱۳۹۸: ۱). به‌منظور اکتفا به ذاتی و اعتماد به نفس معلمان تازه‌وارد در مدارس، این امر حتمی و ضروری است که از آن‌ها حمایت و نگهداری شود. منتورینگ یک ابزار فوق‌العاده همه‌کاره است و برای همه افراد درگیر در بخش آموزشی و تربیتی مفید و مؤثر است. بسیاری از معلمانی که این برنامه را سپری نموده‌اند، مزایای آن را دیده‌اند. مربی‌گری در حرفه آنان پیشرفت به عمل آورده و با پیگیری از این شیوه مشاوره‌های فنی، اجتماعی و اداری را از منتوره‌های خود دریافت کرده‌اند که موجب رشد مسلکی و بهبود در کارهای اداری آنها گردیده است. اغلب معلمان تازه‌وارد که تنها گذاشته می‌شوند، در این صورت در معرض خطر ناکامی در مسیر تدریس و شغل معلمی قرار می‌گیرند و با چالش‌های گوناگونی روبه‌رو می‌شوند. عدم توجه به معلمان تازه‌کار باعث خستگی آن‌ها می‌شود که بعضاً سبب افسردگی و احیاناً منجر به ترک شغلشان می‌گردد. این امر از یک طرف روند آموزشی و یادگیری را آسیب‌پذیر می‌سازد و از طرف دیگر موجب ضیاع هزینه‌های مالی نیز می‌شود.

منتورینگ در بخش‌های مختلف تعلیمی و تربیتی کاربرد وسیعی دارد. مدیران ادارات، استادان پوهنتون‌ها، دانشگاه‌ها، مدارس عالی دینی و مذهبی و داکتران در بخش صحت از این روش جهت پرورش و کارآموزی افراد و توانمندسازی ظرفیت‌هایشان استفاده بهینه می‌نمایند. این شیوه توانمندی‌ها و ظرفیت‌های کاری آنان را ارتقا می‌دهد. روش آموزشی منتورینگ یک روش فعال و تعاملی است که در طی یک پروسه نظام‌مند، هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده، منتور و منتوره در فضایی دوستانه و دور از دغدغه‌ها و استرس، به صورت



مستمر و هدفمند با هم همکاری تکنیکی و مسلکی دوجانبه برقرار می کنند. در این فرایند، به فعالیت های مفید و کارا برای حل مشکلات و چالش های گوناگون، مانند نارسایی های تدریسی، اداری، اجتماعی، روحی و روانی و حتی اقتصادی پرداخته می شود.

این روش در سراسر جهان به طور گسترده مورد استفاده قرار می گیرد، به ویژه بین افرادی که به دنبال یادگیری موارد خاص و تخصصی هستند. با استفاده از این روش، مهارت ها و دانش معلمان تحت نظر متور، رشد می کند (Ani, M.I., Iketaku, I.R. & Uzosike, 2021: 27). در مطالعه ای دیگر که در ایران انجام شده، آمده است که سیستم متورینگ به عنوان یک استراتژی آموزشی انفرادی برای یادگیری در سطوح بالای تحصیلی، به ویژه برای آموزش مفاهیم تخصصی پیشرفته و مشاغل، کاربرد دارد (گلپایگانی، ضامنی، یوسفی سعیدآبادی، ۱۳۹۹: ۱۲۴). همچنین، در مقاله ای دیگر، متورینگ به عنوان روشی مؤثر برای ترویج آموزش و توسعه حرفه ای زنان، همچنین حمایت و توانمندسازی آن ها و ایجاد تغییرات در فرهنگ مثبت سازمانی معرفی شده است (نیرومند، قهرمانی، قاسم زاده علیشاهی، ۱۴۰۱: ۱۲۵).

۳. یافته های تحقیقات و پژوهش

متورینگ یک روش حرفه ای رو به رشد در سطح جهانی است و به عنوان سبک نوین در یادگیری شناخته می شود. در این روش، افراد کم تجربه از افراد با تجربه و دارای دانش، از طریق برنامه متورینگ، آموزش می بینند. این فرایند به آنان کمک می کند تا پتانسیل درونی خود را به حداکثر برسانند. این روش در عرصه تعلیم و تربیه در کشورهای مختلف به طور گسترده ای استفاده می شود و نتایج ملموس و مثبت آن به وضوح قابل مشاهده است. متورینگ به معلمان تازه کار در حل مشکلات و چالش هایشان تا حد زیادی کمک کرده و آنان را قادر می سازد که مشکلات خود را حل کنند. همانطور که در یک تحقیق در ایران آمده است، روش توسعه ای متورینگ به طور خاص برای انتقال تجربه، دانش و تخصص به اعضای هیئت علمی جدید طراحی شده است. تحقیقات نشان می دهند که متورینگ به بخش اصلی برنامه های تربیت اساتید و اعضای هیئت علمی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی تبدیل شده است (اوضاعی، عصاره، مهر محمدی، امام جمعه، احمدی،

(۱۴۰۱: ۶۱).

همچنین یافته‌های تحقیقی در استان پنجاب پاکستان نشان می‌دهند که مربی‌گری یک تکنیک آموزشی بسیار مؤثر است و تأثیر زیادی بر عملکرد معلمان دوره ابتدایی دارد (Muhammad Ghazanfar Amin, Bakhsh, Bashir, 2018). در تحقیق دیگری که در ایالات متحده آمریکا انجام شده، ذکر شده است که به طور متوسط روزانه هزار معلم از یک مدرسه به مدرسه دیگر منتقل می‌شوند، با این امید که در محیط جدید، زمینه حمایتی بهتری برای رشد حرفه‌ای و اجتماعی خود بیابند (A. Parker, 2010: 111).

معلمان تازه‌کار در آغاز کار خود با چالش‌های گوناگونی روبرو می‌شوند. این چالش‌ها تنها به امور تدریسی محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد وسیع‌تری دارد که ممکن است بار سنگینی برای معلم تازه‌کار ایجاد کند و باعث خستگی و فشار زیاد بر او شود. یک تحقیق دیگر که در ترکیه توسط دانشگاه ساکاریا انجام شده، نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان در برنامه منتورینگ از مزایای آن نظیر حمایت اجتماعی، عاطفی، شغلی و تحصیلی بهره‌مند شده‌اند و اظهار داشتند که اگر محتوای برنامه بهبود یابد، اثرات مفیدتر و کاراتر خواهد بود.

اغلب این مشکلات مسلکی، اداری، روحی و اجتماعی به استرس و ناراحتی‌های روانی منجر می‌شود که ممکن است معلمان را مجبور به ترک شغل خود کند. بنابراین، سیستم‌های آموزشی باید روش‌ها و استراتژی‌های نوآورانه‌ای را برای مواجهه مؤثر با این چالش‌ها در نظر بگیرند و به معلمان تازه‌کار فرصت‌های آموزش باکیفیت در دوره‌های ضمن خدمت فراهم آورند تا به طور مستمر و پایدار از این آموزش‌ها بهره‌مند شوند.

نتایج یک تحقیق دیگر در کشور تانزانیا نیز نشان می‌دهند که برنامه‌های منتورینگ تأثیرات مثبتی در بهبود عملکرد معلمان دارند. فرآیند منتورینگ و مربی‌گری منجر به توسعه حرفه‌ای معلمان گردیده و شایستگی‌های تدریس در بین معلمان مبتدی در منطقه مبیَا (Mbeya) که از اشکال مختلف منتورینگ برای رشد حرفه‌ای معلمان تازه‌کار استفاده شده، بهبود یافته است (Libent-Mabagala, D., 2022: 135 و Ally, M. S).

تحقیقی که توسط تیم دپارتمان مطالعات آموزشی دانشگاه ملی و کاپودیستری آتن، یونان انجام شده، چنین آمده است: هدف از حمایت معلمان در مراحل اولیه زندگی



حرفه‌ای و همچنین در طول زندگی حرفه‌ای آن‌ها از طریق برنامه‌های هماهنگ و یکپارچه و مقدماتی، ترویج و ترغیب جوامع به یادگیری آنلاین و همکاری معلمان، رهبری مدرسه و دیگر دست‌اندرکاران نهادهای مدنی مهم است. منتورینگ یک عنصر کلیدی و راهبردی برای رشد حرفه‌ای معلمان است و مراکز تحقیقاتی اخیراً نقش مربی یا منتور را در بهبود زمینه‌های آموزشی و پرورشی مهم دانسته‌اند (Smyrnaïou, Z.1, Pantazopoulou, (E.1, Argyri & P.1, 2023: 102).

روش‌های نوین و فعال، مانند روش منتورینگ، کوچینگ و آموزش و یادگیری مبتنی بر پروژه، روش‌های مقبولى هستند که توسط دانشمندان حوزه تعلیم و تربیت توصیه و سفارش شده‌اند تا چالش‌های معلمان را پاسخگو باشند. از سوی دیگر، آموزش بزرگسالان با آموزش کودکان متفاوت است. بزرگسالان علاقه‌مندند که از تجارب خود و همچنین از تجارب دیگران نیازمندی‌های آموزشی خود را بیاموزند، نه از طریق آموزش‌های صنفی و کلاسی که غالباً ملال‌آور و خسته‌کننده برای بزرگسالان و حتی برای کودکان نیز محسوب می‌شود. روش‌های متداول سنتی نمی‌توانند آن‌گونه که لازم است، فرآیند یادگیری را برای بزرگسالان تسهیل کنند.

روش‌های فعال آموزش و پرورش، فرآیند یادگیری را برای آموزگاران و یادگیرندگان کارآمدتر، پایدارتر و مؤثرتر می‌سازد. این نوع متدها نه تنها برای بزرگسالان نتایج خوب و ملموسی دارند، بلکه برای آموزش کودکان و نوجوانان در دوره‌های مختلف آموزش و یادگیری نیز مؤثر است و فرآیند یادگیری را برای آنها آسان می‌نماید. ازاین‌رو، روش‌های یادگیری فعال باید جایگزین یادگیری‌های سنتی مبتنی بر سخنرانی شوند و از مدل‌های فعال و اشتراکی که معلمان را به‌طور مستقیم در شیوه‌های یادگیری درگیر می‌نمایند، استفاده شود. معلمان سخنرانی‌های طولانی و ملال‌آور را سودمند نمی‌دانند و روش‌های نوین و فعال را ترجیح می‌دهند، زیرا روش‌های سنتی با یادگیری فعال در تضاد است. در یادگیری فعال، معلمان با استفاده از فعالیت‌های تعاملی با یکدیگر تعامل می‌نمایند و از کارگیری سایر استراتژی‌ها از یکدیگر به‌طور مؤثر یاد می‌گیرند. یادگیری فعال مانند چتری است که اغلب عناصر همکاری، مربی‌گری، بازخورد و بازتاب و همچنین استفاده از مدل‌ها و مدل‌سازی

در یادگیری فعال به کار می‌رود. متد منتورینگ برای کیفیت بهتر در تربیت معلمان در هند که از کشورهای در حال توسعه شمرده می‌شود، به طور گسترده‌ای استفاده می‌گردد. طوری که در یک تحقیق در منطقه رانچی در ایالت چارکند در هند توسط بانک جهانی انجام شده، چنین آمده است: منتورینگ و راهنمایی فراتر از طیف فعالیت‌های نظارت آموزشی هستند و دارای صلاحیت‌های بهتری بوده که متضمن بهبود سطح کیفیت تدریس معلم در مدرسه و مکتب می‌باشد؛ زیرا در نظارت آموزشی به شیوه سنتی نمی‌توان حمایت‌های لازم که معلم به آن نیاز دارد، فراهم آورد؛ ازاین‌رو، رویکرد منتورینگ و نظارت حمایتی برای بهبود عملکرد معلم مؤثر شمرده می‌شود (Word Bank Team, 2021: 10-11).

تحقیقی دیگر به اهمیت استفاده از روش منتورینگ در تربیه معلمان در کشور بنگلادش اشاره کرده و استفاده از این روش را برای تربیه معلمان حرفه‌ای تازه‌کار تأیید و توصیه نموده است. طبق این تحقیق، باید از روش منتورینگ برای تربیه معلمان استفاده شود (Podder, 2019: 69). اکثر معلمان که پیش از بازنشستگی شغل خود را ترک می‌کنند، یک معضل جهانی است که در سراسر جهان شاهد آن هستیم. همچنین تعداد معلمان که وظایف خود را ترک می‌کنند، رو به افزایش است. بسیاری از معلمان علت ترک شغل خود را عدم دریافت مشاوره و راهنمایی‌های به موقع عنوان کرده‌اند و اظهار داشته‌اند که این موضوع باعث شده تا در سال‌های اولیه شغف خود را ترک کنند.

۴. نظریات معلمان و کارمندان ارشد در مورد مؤثریت منتورینگ

مصاحبه‌های از معلمان گرفته شده است که آموزش‌های لازمه برنامه منتورینگ را فراگرفته‌اند؛ و بعد از فراگرفتن آموزش‌های لازم برنامه منتورینگ من حیث منتور و منتهی در طول سال تعلیمی باهم یکجا مفردات برنامه منتورینگ را که همان رشد ظرفیت مسلکی، دانش مضمون، اداری، روانی و اجتماعی معلمان تازه‌کار است برنامه را به پیش را به طور فعالانه انجام داداند. مصاحبه‌ها به ارتباط موضوع مدل و برنامه منتورینگ از همین معلمان انجام گردیده است که در مجموع به شش معلم زن مصاحبه انجام شده است چون سؤال‌ها مشابه هستند از تک، تک مصاحبه اجتناب می‌کنیم و به طور جمعی به تحلیل متن



مصاحبه‌ها پرداخت می‌شود. رفرنس دهی هم به سؤال‌ها انجام می‌شود مصاحبه با معلمان مصاحبه شماره دوم است که ذیلاً به آن پرداخت می‌شود.

سؤال اول در ارتباط مؤثریت برنامه منتورینگ بر کارکرد های معلم تازه کار پرسیده شد که معلمان تازه کار از معلمان با تجربه کدام متدها و شیوهای تدریس نو و چطور منتورها معلم تازه‌کار با محیط مکتب آشنا ساختند. و معلمان که من حیث منتهی و منتور در برنامه منتورینگ اشتراک نموده بودن و برای انجام مصاحبه‌ها انتخاب گردیده بودن، نظرات خود را چنین اظهار نمودن «برنامه منتورینگ در بلند بردن سطح آگاهی معلم تازه‌کار خیلی مؤثریت دارد؛ از مؤثریت برنامه منتورینگ می‌توان موارد ذیل را نامبر؛ تنظیم و ترتیب دهی پلان درسی، کنترل و تنظیم صنف درسی، اجرا درس‌های عملی، آشنایی با شاگردان، و بلند بردن سطح دانش مضمون به طور مثال استاد تازه‌کار شاید در مورد قواعد زبانی کاربرد آن به طور درست آگاهی ندارد، منتور درمورد این که چطور باید قواعد زبانی را به طور درست و صحیح تدریس نماید معلم تازه‌کار را قادر می‌سازد تا که تجربه‌های وی استفاده نماید؛ چطور از مواد محلی در پیشبرد درس استفاده نمایم؛ متدهای نو و فعال که در مضمون ریاضی را از منتور خود آموختیم، دیگر اینکه چطور شاگردان داری معلولیت را در صنف که درس می‌دهیم، یاری نمایم تا قادر به یادگیری شوند، قوانین مکتب برای ما معلومات داد» (مصاحبه، ۲-۶-۱-۳-۵-۱۴۰۳).

سؤال دوم درمورد نوعیت کمک‌های تخنیکی و اداری را از منتور (رهنمایان) در طول سال معلم تازه‌کار از دریافت می‌نمودن در مورد چنین توضیحات داداند. «منتور در ارتباط به موضوعات اداری برایمان کمک نمود و رهنمایی نمود که چطور حاضر را جمع نمایم، چطور ترقی و تعلیم را به طور درست پر نمایم، کتاب‌های اداری و جنسی را چطور استفاده نمایم، قواعد غیرنوشتاری مکتب را برایمان تشریح نمود و ما را از رسوم و عنعنات آگاه ساختند» (مصاحبه، ۲-۶-۱-۳-۵-۱۴۰۳).

سؤال سوم درمورد فعالیت‌ها که زیرپوشش برنامه منتورینگ توسط منتهی و منتور انجام می‌گردید از معلمان که برای مصاحبه انتخاب شده بودند مطرح شد که چنین اظهار نظر نمودند. فعالیت‌ها متنوع و گوناگون را در پروسه منتورینگ تجربه کردیم مهمترین فعالیت‌ها

عبارت است تفهام میان من که من حیث منتی و منتور در ابتدا کار به امضا کردیم؛ به خاطر ثبت کارهای پلان شده یک دوسیه را تهیه نمودیم، لست از فعالیت‌های که باید در طول برنامه انجام می‌دادیم ترتیب نمودیم؛ هردو هفته مجالس را به خاطر ارتقاء ظرفیت و موارد که در آن مشکل داشتم با منتور خود دایر می‌گردم تا به مشکلات خود رسیدگی نمایم؛ و مشاهدات از شیوه تدریس معلم تجربه کار در جریان هفته داشته تا که به طور عملی شیوه تدریس معلم تجربه کار مشاهده نمایم و از تکنیک‌های که او استفاده می‌کنند یاد بگیرم و وقتیکه تدریس می‌نمایم از همان تکنیک و روش‌ها استفاده نمایم (مصاحبه، ۲-۶-۱-۳-۵-۱۴۰۳).

سؤال چهارم در مورد بخش‌های مدل منتورینگ که ضرورت دارد تا که دیگر هم تقویت و بهبود یابد، از مصاحبه کنندگان مطرح شد و نظر خود را چنین بیان داشتند. «مدل منتورینگ در بخش دانش مضمون نیاز دارد تا که دیگر مهم تقویت به خصوص در مضامین لسان، و ریاضی، شیوه‌های تدریس فعال و شاگرد محور، شیوه‌های افهام و تفهیم و ارتباطات با والدین، شناخت فرهنگ‌های حاکم بر جامعه، اداره مکتب باید وقت کافی برای منتی منتور در نظر بگیرد» (مصاحبه، ۲-۶-۱-۳-۵-۱۴۰۳)..

در سؤال پنجم، از شرکت کنندگان درباره چگونگی و اهمیت روابط میان منتی و منتور و سایر عوامل تأثیرگذار بر فرآیند منتورینگ پرسیده شد. آن‌ها چنین اظهار نظر کردند: «روابط در فرآیند منتورینگ اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا منتی و منتور برای دستیابی به هدف مشترک با یکدیگر همکاری می‌کنند. ارتباط مؤثر و متقابل، آن‌ها را در رسیدن به اهداف تعیین شده یاری می‌دهد و در مقابل، روابط ضعیف می‌تواند به کل فرآیند آسیب بزند. این روابط باید صمیمانه باشد تا هر دو طرف بتوانند به یکدیگر اعتماد کنند» (مصاحبه، ۲-۶-۱-۳-۵-۱۴۰۳).

سؤال ششم درباره استراتژی‌ها و راهبردهایی بود که باید در مدل منتورینگ مدنظر قرار گیرد، و بخش دوم سؤال نیز به چگونگی کمک این مدل به رفع نارسایی‌های معلمان تازه‌کار اختصاص داشت. در پاسخ، مصاحبه‌شوندگان چنین اظهار نظر کردند: در مدل آینده، کار عملی و مشاهده تدریس معلمان با تجربه و موفق باید تقویت شود. همچنین بهره‌گیری

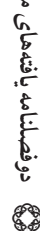


از تجارب عملی، استفاده از آزمایشگاه‌های آموزشی و گنجاندن روش‌های علمی متداول برای تحکیم روابط میان متنی و منتور، از موارد ضروری است. افزون بر این، ارائه اطلاعات مختصر در مورد پداگوژی کودکان نیز باید مدنظر قرار گیرد. از آنجا که مدل منتورینگ یک فرآیند دوسویه و تدریجی است، معلم با تجربه با شناسایی کمبودها و نارسایی‌های معلم تازه‌کار، فعالیت‌هایی را در جهت بهبود آن‌ها انجام می‌دهد. این تعامل سبب کاهش ضعف‌های حرفه‌ای معلم تازه‌کار، افزایش اعتماد به نفس و کسب مهارت‌های لازم برای تدریس مؤثرتر می‌شود» (مصاحبه، ۲-۶-۱-۳-۵-۱۴۰۳).

سؤال هفتم درباره این بود که اگر معلمان تازه‌کار حمایت‌های لازم تخنیکی، حرفه‌ای و روان‌شناختی را دریافت نکنند، چه نوع آسیب‌هایی، مانند آسیب‌های روانی، اجتماعی و حرفه‌ای، ممکن است برای آنان به وجود آید. در پاسخ، مصاحبه‌شوندگان چنین بیان داشتند: «در صورتی که معلم تازه‌کار از حمایت‌های فنی، روحی و اجتماعی برخوردار نباشد، ممکن است دچار دلسردی شود و نتواند به درستی تدریس کند، که این امر به طور مستقیم بر فرآیند یادگیری شاگردان تأثیر منفی می‌گذارد و روند تدریس را با چالش مواجه می‌سازد. همچنین، این وضعیت می‌تواند منجر به کاهش اعتماد به نفس در معلم شده و حتی موجب شود تا شاگردان نیز نسبت به او بی‌اعتماد شوند. در مواردی نیز احتمال تمسخر معلم تازه‌کار از سوی شاگردان وجود دارد که این امر می‌تواند باعث ایجاد ترس، اضطراب و آسیب‌های روانی در او گردد. در نهایت، نبود حمایت کافی ممکن است موجب ترک خدمت و انصراف معلم از حرفه تدریس شود» (مصاحبه، ۲-۶-۱-۳-۵-۱۴۰۳).

۵. تحلیل مصاحبه کارمندان ارشد تعلیم و تربیه

کارمندان ارشد تعلیم و تربیه در روند تطبیق مدل منتورینگ، نقش کلیدی از جمله برنامه‌ریزی، اجرای فعالیت‌های عملیاتی، تهیه منابع و مواد مورد نیاز برای ماسترترینرها و معلمان و نیز تعقیب و نظارت بر کل پروسه منتورینگ از آغاز تا پایان را به عهده داشتند. از این رو، انجام مصاحبه با این افراد و دریافت دیدگاه‌های آنان در مورد عوامل مؤثر در برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت بر روند منتورینگ، امری ضروری بود. برای گردآوری اطلاعات، در مجموع پنج سؤال از این افراد پرسیده شد:



سؤال اول، در مورد برنامه‌ریزی: به عنوان فردی که مسؤول برنامه‌ریزی مؤثر برنامه منتورینگ در دفتر ساحوی بودید، آیا برنامه منتورینگ مطابق با برنامه‌ریزی انجام شد یا در روند آن کمبودهایی مشاهده کردید؟

پاسخ کارمندان ارشد: در کل می‌توان گفت که برنامه به‌طور نسبی خوب تطبیق شد؛ اما از نظر نظارتی با مشکلاتی مواجه بودیم. علت اصلی این مشکل، کمبود منابع بشری بود که موجب شد نظارت منظم از پروسه صورت نگیرد. یکی دیگر از نقاط ضعف، عدم همکاری معلمان با این روند بود؛ زیرا حس مسؤولیت‌پذیری در کارهای داوطلبانه به‌طور کلی در افغانستان ضعیف است. از آنجا که پروسه منتورینگ یک روند کاملاً داوطلبانه است و هیچ نوع منفعت مالی برای معلمان ندارد، همکاری لازم از سوی آنان جلب نشد. چالش دیگر، روند استخدام معلمان بود. اگر هماهنگی لازم میان دیپارتمنت استخدام و دیپارتمنت تعلیم و تربیه به‌درستی صورت نگیرد، معلمان تازه‌کار آموزش‌های لازم برای منتورینگ را دریافت نمی‌کنند که این مسئله، موجب ایجاد خلل در برنامه‌ریزی می‌شود. یکی دیگر از خلأهای موجود در برنامه‌ریزی ما این بود که به فاصله میان صنف‌ها توجه کافی نشده بود؛ زیرا برنامه در مکاتب محلی برگزار می‌شد و فاصله زیاد میان صنف‌ها، روند اجرا را دشوار کرده بود» (مصاحبه، ۳-۲۳-۱-۳-۷-۱۴۰۳).

سؤال دوم، تعامل و ارتباطات: به عنوان یک افسر ارشد، تعامل و ارتباطات طراحی شده در مدل فعلی منتورینگ را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ آیا فکر می‌کنید این مدل نیاز به بهبود دارد؟ اگر پاسخ مثبت است، لطفاً بخش‌هایی را که نیازمند بهبود هستند مشخص نمایید. پاسخ کارمندان ارشد: بر اساس تجربه ما، یکی از عوامل کلیدی موفقیت در برنامه منتورینگ، کیفیت تعامل و ارتباطات است. در مدل منتورینگی که ما آن را تطبیق کردیم، به این بخش توجه کافی نشده بود. بنابراین تقویت ساختار ارتباطی یکی از نیازهای اساسی برای بهبود برنامه در آینده به‌شمار می‌رود.

پیشنهاد می‌شود که در نسخه‌های بعدی مدل منتورینگ، استفاده از تکنولوژی‌های تعلیمی و ابزارهای ارتباطی مانند Microsoft Teams، Zoom، WhatsApp و Telegram و سایر پلتفرم‌هایی که موجب تسهیل و تقویت ارتباطات می‌شود، گنجانده



شود. همچنین، لازم است آموزش‌هایی در زمینه مهارت‌های تعامل مؤثر و برقراری ارتباطات سالم در مدل یا راهنمای منتورینگ (Manual) افزوده شود تا متورها و معلمان بتوانند ارتباط بهتری با یکدیگر برقرار کنند» (مصاحبه، ۳-۲۳-۱-۳-۷-۱۴۰۳).

سؤال سوم، اهداف منتورینگ: آیا برنامه منتورینگ توانسته اهداف و انتظارات اولیه در زمینه پیشرفت حرفه‌ای معلمان تازه‌کار را برآورده سازد؟

پاسخ کارمندان ارشد: می‌توان گفت که مدل منتورینگ در رشد مسلکی معلمان تازه‌کار و حتی معلمان با تجربه، نتایج خوبی داشته است. این مدل بسیاری از نارسایی‌های موجود در دانش مضمون و امور اداری معلمان تازه‌کار را تا حدی رفع کرده است. با این حال، نیاز است که محتوای مدل و منوال منتورینگ بر اساس نیازهای واقعی معلمان افغانستان و شرایط محیط کاری آنان بیشتر توسعه یابد (مصاحبه، ۳-۲۳-۱-۳-۷-۱۴۰۳).

سؤال چهارم، کیفیت مدل و منوال منتورینگ: کیفیت کلی برنامه منتورینگ و ارتباط آن با رشد حرفه‌ای معلمان را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

پاسخ کارمندان ارشد: با وجود اینکه این برنامه برای نخستین بار تطبیق شد، ولی از نظر کیفیت کلی رضایت‌بخش و در رشد حرفه‌ای معلمان تازه‌کار مؤثر بود. با این حال، در بخش نظارت بر فعالیت‌ها کمبودهایی وجود داشت و در برخی موارد همکاری لازم برای اجرای مطلوب برنامه فراهم نبود. همچنین گاهی حس برتری طلبی برخی معلمان، مانعی برای تطبیق مؤثر برنامه به شمار می‌رفت (مصاحبه، ۳-۲۳-۱-۳-۷-۱۴۰۳).

سؤال پنجم، منابع و پشتیبانی: آیا منابع و حمایت‌های ارائه شده در طول برنامه کافی و مؤثر بودند؟ در صورت نیاز، چه بهبودهایی پیشنهاد می‌کنید؟

پاسخ کارمندان ارشد: منابع در ساحه‌ای که ما مسئولیت داشتیم تا حدی کافی بود؛ اما از آنجا که منتورینگ یک روند پیوسته است، به پشتیبانی مادی و معنوی بیشتری نیاز دارد. برای بهبود تطبیق برنامه، باید منابعی مانند قرطاسیه، لوازم لابراتوار، حمایت مالی برای سیرهای علمی، و فرصت‌های مشاهده متقابل بین مکاتب فراهم شود؛ این موارد نیازمند برنامه‌ریزی و حمایت مالی مستمر از سوی اداره است (مصاحبه، ۳-۲۳-۱-۳-۷-۱۴۰۳).

سؤال ششم، پیشنهادات برای بهبود مدل منتورینگ: آیا پیشنهاد خاصی برای بهبود



محتوای مدل مربیگری در آینده دارید؟

پاسخ کارمندان ارشد: برای ایجاد یک برنامه منتورینگ جامع، لازم است با معلمان، متخصصان و افراد باتجربه در بخش تعلیم و تربیه مشورت شود تا مدلی متناسب با نیازهای معلمان تازه‌کار افغانستان تدوین گردد. این مدل باید به‌عنوان بخشی از برنامه رسمی ریاست انکشاف مسلکی معلمان در نظر گرفته شده و به‌صورت اکادمیک تدریس شود. همچنین، منابع مورد نیاز برای اجرای مؤثر برنامه باید در بودجه وزارت معارف گنجانده شود (مصاحبه، ۳-۲۳-۱-۳-۷-۱۴۰۳).

۶. نتیجه تطبیق برنامه منتورینگ

بر اساس مصاحبه‌های انجام‌شده، اشتراک‌کنندگان این تحقیق تطبیق مدل منتورینگ را در رشد و توسعه دانش موضوعی معلمان تازه‌کار مؤثر ارزیابی کردند. بسیاری از معلمان تازه‌فارغ‌التحصیل از دانشگاه‌ها، برخلاف تخصص خود، برای تدریس در مضامینی غیرمرتبط منصوب می‌شوند. این وضعیت، نیازمند حمایت و راهنمایی از سوی معلمان با تجربه یا منتور است. همچنین معلمانی که صرفاً تا صنف دوازدهم تحصیل کرده‌اند، معمولاً از دانش و مهارت لازم برای تدریس مؤثر برخوردار نیستند و به پشتیبانی حرفه‌ای نیاز دارند. در این راستا، معاونان آموزشی در چارچوب برنامه منتورینگ نقش مهمی در حمایت از این معلمان ایفا می‌کنند.

معلمان مناطق دورافتاده و روستایی، که اغلب از مقاطع پایین‌تر فارغ شده و به دلیل کمبود نیروهای متخصص به تدریس گماشته می‌شوند، نیازمند برنامه‌های حمایتی بلندمدت هستند. برنامه منتورینگ، فرصتی مؤثر و کم‌هزینه برای ارتقای دانش موضوعی و مهارت‌های حرفه‌ای این معلمان فراهم می‌سازد. همچنین برای فارغ‌التحصیلان تازه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی که هنوز تجربه کافی در تدریس ندارند، این برنامه می‌تواند به‌عنوان یک پل انتقال تجربه، نقش کلیدی در آماده‌سازی آن‌ها برای محیط واقعی آموزش ایفا کند.



۷. یافته های تحقیق

تأثیرگذاری در رشد و توسعه دانش مضمون: نتایج مصاحبه ها نشان داد که اشتراک کنندگان تحقیق، تطبیق مدل منتورینگ را در رشد و توسعه دانش مضمون معلمان تازه کار مؤثر ارزیابی کرده اند. معلمان تازه فارغ التحصیل از دانشگاه های تعلیم و تربیه، اغلب برخلاف رشته تحصیلی خود برای تدریس در مضامین غیر مرتبط منصوب می شوند. به همین دلیل، این معلمان به حمایت و راهنمایی از سوی معلمان مجرب تر که به عنوان منتور انتخاب می شوند، نیاز دارند تا در تدریس موفق تر عمل کنند.

ویژگی های مدل منتورینگ: هر برنامه ای ویژگی های خاص خود را دارد. مدل منتورینگ نیز ویژگی هایی منحصر به فرد دارد که در جدول زیر برخی از این ویژگی ها ذکر می شود

جدول ویژگی های برنامه و مدل منتورینگ

عنوان ویژگی	توضیحات	ملاحظات
اهداف منتورینگ	اهداف برنامه منتورینگ باید واقعی، قابل درک، دسترسی، برنامه ریزی شده و قابلیت به دست آوردن را داشته باشد.	اهداف باید به طور کتبی درج دوسیه های مربوط به برنامه منتورینگ شود. تا در مدت زمان تطبیق از رسیدن به اهداف تعیین شده اطمینان حاصل شود.
حمایت های عینی از برنامه منتورینگ	تعهد ادارات مربوطه مانند وزارت معارف ریاست های معارف و ادارات مکاتب برابر نمودن حمایت های تخنیکی، مالی و سیاسی اجتماعی از برنامه منتورینگ برای ارتقای ظرفیت سازی مسلکی و اجتماعی معلمان.	حصول اطمینان از حمایت هایی که از طرف جوانب مختلف باید فراهم شود تا منتور و منتی بتوانند به اهداف خود که شامل ارتقای ظرفیت مسلکی، اداری و روحی-اجتماعی است، دست یابند.
حمایت جامعه از برنامه منتورینگ	ویژگی دیگری که برنامه منتورینگ دارد، نیاز به حمایت جامعه و مردم است؛ زیرا این برنامه طی یک فرآیند خاص انجام می شود. از این رو، حمایت های مردم جهت فراهم آوری امکانات در خارج از مکتب و مدرسه ضروری است و همکاری آنان در این زمینه می تواند مؤثر واقع شود.	جامعه نیز مسئولیت دارد تا زمینه های رشد و تعالی را برای معلمان فراهم نماید.

ایجاد ظرفیت های اداری: معلمان تازه کار اغلب با کارهای اداری آشنایی کافی ندارند. این فعالیت ها که جزو وظایف روزمره معلمان است، شامل پرکردن فرم های ترقی، ثبت حضور و غیاب، تکمیل شقه های امتحان، رساندن اجناس اداری و موارد مشابه است.

معلمان تازه‌کار باید این مهارت‌ها را به‌خوبی یاد بگیرند و در انجام آن‌ها ماهر شوند. به‌ویژه این بخش به‌عنوان متمم بخش‌های تکنیکی آموزش تلقی می‌شود. از آنجا که معلمان تازه‌کار معمولاً با چالش‌هایی در انجام صحیح این وظایف روبه‌رو هستند، نیاز به منتورهایی با تجربه در این زمینه احساس می‌شود تا از آن‌ها حمایت کنند. برنامه منتورینگ فرصت مناسبی برای تقویت ظرفیت‌های اداری معلمان فراهم می‌آورد.

اجزای مهم برنامه منتورینگ: مدل منتورینگ از اجزای مختلفی تشکیل شده که هر کدام در تعامل با یکدیگر، به تکمیل و تقویت این برنامه کمک می‌کنند.

اهمیت روابط در برنامه منتورینگ: برنامه منتورینگ یک فرآیند تعاملی است که روابط انسانی نقش اساسی در موفقیت آن دارند. روابط مثبت میان منتور و معلم تازه‌کار، نه تنها به رسیدن به اهداف کمک می‌کند، بلکه موجب افزایش اعتماد متقابل و بهبود فرآیندهای منتورینگ می‌شود.

استراتژی‌های منتورینگ: برای موفقیت در برنامه منتورینگ، استفاده از استراتژی‌های مناسب ضروری است. این استراتژی‌ها باید به پیشبرد مؤثر برنامه و ارتقای کیفیت آموزش کمک کنند.

اهمیت حمایت از معلمان تازه‌کار: حمایت از معلمان تازه‌کار به‌منظور مواجهه با چالش‌های موجود، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. این حمایت‌ها موجب تسهیل روند یادگیری و تطبیق آن‌ها با محیط کاری می‌شود.

مشاهدات و سیستم فیدبک‌دهی: مشاهدات متقابل میان معلمان با تجربه و تازه‌کار به‌عنوان ابزاری مؤثر در رشد مهارت‌های تدریس به شمار می‌آید. این مشاهدات به معلمان کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف شیوه‌های تدریس خود را شناسایی و برای بهبود آن‌ها تلاش کنند.

نتیجه‌گیری

این نوع فعالیت‌ها نشان‌دهنده نزدیک شدن به اهداف و مقاصد تعیین‌شده در برنامه منتورینگ است. این فرآیند نه تنها از سوی معلمان با تجربه پشتیبانی می‌شود، بلکه توسط



کارکنان ساحوی نیز بررسی و نظارت می‌شود تا اطمینان حاصل شود که تمامی مراحل به درستی اجرا می‌گردد. شایان ذکر است که معلمان تازه‌کار و معلمان با تجربه هر دو در ابتدای برنامه تحت آموزش‌های لازم توسط مربیان ماهر، مهارت‌ها و مبانی برنامه منتورینگ را می‌آموزند.

معلمان تازه‌کار در مراحل اولیه ورود به مدرسه با چالش‌ها و مشکلات زیادی روبه‌رو هستند. این مشکلات شامل چالش‌های تدریسی، اداری، روحی و روانی و همچنین مشکلات اجتماعی می‌شود، زیرا معلمان تازه‌کار از تجربه تدریسی و مهارت‌های اداری کافی برخوردار نیستند. این مشکلات از طریق برنامه‌ای منظم و ساختارمند رسیدگی می‌شود. اجرای چنین برنامه‌هایی برای ارتقای ظرفیت و توانمندسازی معلمان تازه‌کار ضروری است و می‌توان با طراحی و پیاده‌سازی مدل‌های منتورینگ، این چالش‌ها را برطرف کرد.



فهرست منابع

۱. اکبری بورنگ، محمد؛ آیتی، محسن؛ محمدی، زهرا، (۱۳۹۹)، طراحی و تدوین برنامه درسی آموز منتورینگ به معلمان با سابق، بی‌جا: بی‌نا.
۲. اوضاعی نسرين، عصاره، محمدی و همراهان، (۱۴۰۲)، الگوی برنامه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان: رویکرد نظری داده بنیاد، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی سال ۱۴۰۲.
۳. دانشمندی، سمیه؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ اباصلت خراسانی و همراهان، (۱۳۹۵)، تحلیلی بر مطالعات انجام شده در زمینه بهره‌گیری از روش منتورینگ برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال ۷ شماره ۱۴، ۱۳۹۵.
۴. رحیمی، مریم؛ آراسته، حمیدرضا؛ عبداللهی، بیژن، (۱۳۹۹)، بررسی رابطه معلم ارشدی با خودکارآمدی معلمان تازه‌کار، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی.
۵. صادق پور، طاهره؛ مسئله‌گو، کوثر و همراهان، (۱۴۰۲)، روش‌های نوین تدریس، انتشارت ارسطو (سازمان چاپ و نشر ایران - ۱۴۰۲) chaponashr.ir
۶. صفدری، نرگس؛ قرونه، داود، (۱۴۰۰)، فرایند به‌کارگیری منتورینگ در توسعه حرفه مدیران مدارس، مدیریت بر آموزش سازمان‌ها سال دهم شماره ۴ زمستان ۱۴۰۰.
۷. ضرابیان، فروزان؛ شمگانی حشمت الله، (۱۳۹۹)، بررسی روش‌های تدریس سنتی و مدرن و تاثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان، فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری سال دوم شماره ۲، بهار ۱۳۹۹.
۸. عباسی، طیبه؛ هاشمی، (۱۳۹۵)، تبیین نقش منتورینگ درگاهش بی‌اعتمادی سازمانی، پژوهش‌های مدیریتی سازمانی دوره ۷، شماره ۲.
۹. عزیزی، براتعلی، (۱۴۰۰)، اثربخشی معلمان راهبر از دیدگاه معلمان پایه پنجم مدارس



ابتدایی، فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، سال پنجم، شماره ۷۶، تابستان ۱۳۰۱-۳

۱۰. عزیززاده رضایی، ابراهیم، (۱۳۸۶)، بررسی منزلت اجتماعی حرفه معلمی، دانشگاه علامه طباطبائی، فصل نامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۹، بهار ۱۳۸۸.

۱۱. کاظمی، سیده معصومه؛ فرزانه عبادی کوهساره، (۱۳۹۹)، شیوه های نوین آموزش. دوره ۳۱، شماره ۱۰۶.

۱۲. کاظمی، فاطمه، (۱۴۰۱)، درس پژوهی و تأثیر آن بر معلم و دانش آموز. هفتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش ۱۴۰۱، مازندران- محمودآباد.

۱۳. کشاورز لشکنای، روح الله، (۱۳۹۴)، بررسی دوتدریس عملی به شیوه درس پژوهی، دومین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنالوژی ترکیه- استانبول ۲۴ اسفند ۱۳۹۴.

۱۴. کنعانی، مریم؛ حسنی، رفیق، (۱۴۰۱)، ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس شهر کرمانشاه، مدیریت بر آموزش سازمان ها، سال یازدهم شماره ۱.

۱۵. گلپایگانی، نساء، ضامنی، فرشیده و همراهان، (۱۳۹۹)، ارائه مدلی مبتنی بر تأثیر ارشادگری بر آموزش پاسخگو در دانشگاه های علوم پزشکی کالن منطقه یک با رویکرد دانشگاه های نسل چهارم. فصلنامه پژوهشی، دوره ۲۹- شماره ۲.

۱۶. الماسی حجت الله، زارعی زوارکی، نیلی و دلاور، (۱۳۹۹)، طراحی و اعتباریابی الگوی آموزشی کارورزی بر اساس نظریه استادشاگردی شناختی برای اجرای درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه علمی روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی سال شانزدهم، شماره ۵۶.

۱۷. محمدی، الهام، شریفی راد قمشی سیف اله فضل الهی، (۱۴۰۰)، شناسایی مؤلفه های سرمایه فکری معلمان: مطالعه ای با رویکرد پدیدارشناسانه. مجله توسعه ای آموزش جندی شاپور، فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، سال دوازدهم، ویژه نامه ۱۴۰۰.

۱۸. نوین صفدری، قرونه، (۱۴۰۰)، معلمی چیست و معلم کیست؟ نوشته شده در سه‌شنبه

سی‌ام‌آبان ۱۳۹۱ <http://novin-rahavard.blogfa.com>

۱۹. نیرومند پروانه؛ قهرمان جعفر؛ قاسم‌زاده علیشاه، ابوالفضل، (۱۴۰۰)، ارائه مدلی برای

منتورینگ معلمان جدید استخدام در نظام آموزشی کشور بر اساس نظریه داده بنیاد از

دیدگاه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، مطالعات جامعه‌شناسی، سال چهارم، شماره ۵۶.

20. A. Parker, Michele 2010, Mentoring Practices to Keep Teachers in School, University of North Carolina at Wilmington. USA 2010

21. Ally, M. S., and Libent-Mabagala, D. (2022). Forms of Mentoring Programs in Developing Teaching Competencies of Novice Secondary School Teachers: A Case of Mbeya Region, Tanzania. East African Journal of Education and Social Sciences 3(5)130-136. Doi: <https://doi.org/10.46606/eajess-2022v03i05.0227>.

22. Andrews, B. D., & Quinn, R. J. (2005). The Effects of Mentoring on First-Year Teachers' Perceptions of Support Received. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 78(3), 110–117. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.110-117>

23. Ani, M.I., Iketaku, I.R. & Uzosike, P.C. (2021). Mentoring in teacher education: An experience that makes a difference for college of education student teachers. International Research Journal of Science, Technology, Education, and Management, 1(1), 26-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5195604>

24. Byllie D'amato Andrews & Robert J. Quinn (2005) The Effects of Mentoring on First-Year Teachers' Perceptions of Support Received, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 78:3, 110-117, DOI: 10.3200/TCHS.78.3.110-117 <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.78.3.110-117>

25. Gyanu Dahal, Collaborative Mentoring for In-service Teachers' Well-being in the Nepalese Context, Journal of NELTA Gandaki (JoNG) Vol. VI Issue (1-2) November, 2023, pp. 89-97



26. Hady Henry Dusm, 2021, Statement of Problem Template, University Technology Mara (UiTM) Sabah.2021. <https://www.researchgate.net/publication/354309875>. 99.
27. Ladner, Kelly Anne, "Beginning Teachers' Perceptions of New Teacher Mentoring in a Suburban, Mississippi School District" (2022). Electronic Theses and Dissertations. 244 <https://egrove.olemiss.edu/etd/2442>
28. McCollum Irish, 2014, Beginning Teachers' Perceptions of a Teacher Mentoring Program. Walden University, 2014.
29. Muhammad Amin & Othman 2018, Mentoring and support system development program, Faculty of Education, National University of Malaysia, Selangor, MALAYSIA. Especial No. 16 2018
30. Parker, A., & Pandya, S. (2021). A four-stage framework for the development of a research problem statement in doctoral dissertations. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 469-485. <https://doi.org/10.28945/4839>
31. Podder RANJIT, Mohammad Mustafizur & Rahman A.K.M. Saiful Islam, 2019, Mentoring for Professional Development of Teacher Educator: A Study of a Govt. Teachers' Training College, NAEM Journal. Issn 1997-4248 Volume 14 Issue 27. 2019
32. Smyrnaïou, Z.1,Pantazopoulou, E.1Argyri, Georgakopoulou, E. 2023, the Case of Greece on Mentoring Programs in the context of Erasmus+ LOOP Project- Scaffolding in Teacher Development: Mentoring and Mentore Induction Programs, *International Journal of Arts and Social Science*. Volume 6 Issue 8 August 2023 www.ijassjournal.com
33. Villani, S. (2002). *Mentoring Programs for New Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

نقش تعهد سازمانی به اثر بخشی فعالیت‌های آموزشی استادان دانشگاه المصطفی

سید حسین میرزایی^۱ | غلام حسین ناطقی^۲

چکیده

در دنیای آموزش معاصر، کیفیت فعالیت‌های آموزشی استادان نقش بسزایی در ارتقای سطح آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی ایفا می‌نماید. یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر کیفیت این فعالیت‌ها، تعهد سازمانی استادان است که می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر انگیزه، پایداری و اثربخشی آموزش‌های ارائه شده داشته باشد. پژوهش حاضر به بررسی نقش و میزان تأثیر تعهد سازمانی بر اثربخشی فعالیت‌های آموزشی استادان می‌پردازد، با هدف درک بهتر رابطه میان این دو عامل و ارائه راهکارهای مدیریتی برای تقویت تعهد استادان به منظور بهبود کیفیت فرآیندهای آموزش در مؤسسات آموزشی. شناخت عوامل مؤثر در افزایش تعهد سازمانی و تأثیر آن بر رفتار حرفه‌ای استادان، می‌تواند راهنمای مفیدی برای مدیران و سیاست‌گذاران در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و انگیزشی باشد و نهایتاً منجر به ارتقای کیفیت آموزش و رضایت مندی دانشجویان گردد. این مقاله با هدف بررسی نقش تعهد سازمانی به اثر بخشی فعالیت‌های آموزشی استادان در دانشگاه المصطفی، به صورت توصیفی تحلیلی و با استفاده از روش کتابخانه‌ای-میدانی ترتیب گردید. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که سطح بالای تعهد سازمانی در استادان با بهبود معنای بخشی در آموزش، افزایش انگیزه و ارائه مطالب با کیفیت مرتبط است. تعهد به سازمان باعث تداوم و پایداری در فعالیت‌های آموزشی می‌شود و اثرات مثبت آن در بهبود فرآیندهای تدریس و یادگیری مشاهده شده است. بر اساس یافته‌ها، استراتژی‌های سازمانی که انگیزش و تعهد استادان را تقویت می‌کند، می‌تواند نقش موثری در ارتقای کیفیت آموزش و افزایش رضایت دانشجویان ایفا کند. پیشنهاد می‌شود مدیران موسسه بر توسعه برنامه‌های حمایتی و انگیزشی تمرکز کنند تا تعهد سازمانی استادان را افزایش دهند و در نتیجه، فعالیت‌های آموزشی اثربخش‌تری را تضمین نمایند. این تحقیق نویدبخش راهکارهای مدیریتی برای بهبود فرآیندهای آموزش و توسعه حرفه‌ای استادان است و اهمیت سرمایه‌گذاری در ساختن محیط‌های کاری مثبت را برای ارتقای اثربخشی آموزشی تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: تعهد سازمانی، اثربخشی آموزش، فعالیت‌های آموزشی استادان، توسعه حرفه‌ای، رضایت مندی دانشجویان

۱. ماستری مدیریت آموزشی، جامعه المصطفی العالمیه، (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان

۲. دکترای قرآن و علوم گرایش علوم تربیتی، استاد جامعه المصطفی العالمیه، (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان



مقدمه

تحقیقات علمی همواره به دنبال شناسایی روش‌ها و الگوهای نوین جهت بهبود عملکردهای گوناگون در سازمان‌ها و نهادهای آموزشی بوده‌اند. یکی از ارکان اساسی هر سازمان، به ویژه سازمان‌های آموزشی، منابع انسانی و سطح تعهد آن‌ها به وظایف‌شان است. در این راستا، یکی از مفاهیم حیاتی و تأثیرگذار در ارتقای اثربخشی فعالیت‌های سازمانی، «تعهد سازمانی» به شمار می‌آید. این مفهوم نشان‌دهنده ارتباط فرد با سازمان و میزان وابستگی، انگیزش و تلاش او برای نیل به اهداف سازمانی است. در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، تعهد سازمانی نقش محوری در بهبود کیفیت آموزش و پژوهش دارد و می‌تواند تأثیرات عمیقی بر پیشرفت و تعالی این نهادها بگذارد. استادان به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در ارتقاء کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها، تأثیر مستقیمی بر کیفیت تدریس و تحقیق در این مؤسسات دارند. به همین دلیل، بررسی تأثیر تعهد سازمانی استادان بر اثربخشی برنامه‌های آموزشی آن‌ها می‌تواند به عنوان موضوعی مهم در راستای بهبود فرایندهای آموزشی و پژوهشی در نهادهای آموزشی، مانند دانشگاه المصطفی، مطرح شود.

این پژوهش قصد دارد نقش تعهد سازمانی را در اثر بخشی فعالیت‌های آموزشی استادان دانشگاه المصطفی بررسی کند. سؤال اصلی این تحقیق این است که چگونه سطح تعهد سازمانی استادان می‌تواند بر کیفیت و عملکرد آموزشی آن‌ها اثر بگذارد و چه پیوندی میان این دو وجود دارد. تحلیل این ارتباط می‌تواند به شناسایی راهکارهایی برای ارتقای کیفیت آموزش و پیشرفت علمی و پژوهشی استادان و دانشگاه منجر شود. تعهد سازمانی به عنوان یکی از اصول بنیادین در علوم مدیریت و رفتار سازمانی، به میزان وابستگی فرد به سازمان و تمایل او برای ادامه همکاری با آن اشاره دارد. در زمینه دانشگاه‌ها، این تعهد می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند هویت فردی، ارزش‌ها، اهداف مشترک، حمایت‌های سازمانی و عوامل فرهنگی مرتبط با مؤسسه قرار گیرد. در این تحقیق، تعهد سازمانی به مجموعه‌ای از احساسات، نگرش‌ها و رفتارهایی اشاره دارد که استادان نسبت به دانشگاه از خود نشان می‌دهند و شامل میزان تمایل آن‌ها برای مشارکت فعال و مؤثر در فرایندهای آموزشی،



پژوهشی و مدیریتی دانشگاه است.

اثربخشی فعالیت‌های آموزشی استادان به توانایی آنان در انتقال محتوای علمی به دانشجویان و برقراری ارتباط مؤثر برای ارتقای مهارت‌ها و دانش آن‌ها وابسته است. این اثربخشی تنها به کیفیت تدریس محدود نمی‌شود، بلکه شامل ایجاد انگیزه و تشویق دانشجویان به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی نیز می‌گردد. هدف این تحقیق بررسی رابطه میان تعهد سازمانی و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی استادان در دانشگاه المصطفی است و همچنین شناسایی عواملی که این رابطه را تقویت یا تضعیف می‌کنند. از آنجا که دانشگاه المصطفی به عنوان یک مؤسسه بین‌المللی با تمرکز بر تربیت دانشجویانی از فرهنگ‌ها و اقوام مختلف فعالیت می‌کند، بررسی این موضوع از این منظر نیز دارای اهمیت ویژه‌ای است.

تعهد سازمانی از منظر نظریه‌های مختلف به ابعاد متفاوت وابستگی فرد به سازمان اشاره دارد. یکی از مدل‌های معروف، مدل سه‌بعدی مایر و آلن (۱۹۹۱) است که تعهد سازمانی را به سه بُعد تقسیم می‌کند:

۱. تعهد عاطفی: وابستگی احساسی فرد به سازمان و تمایل به باقی ماندن در آن به دلیل هم‌راستایی با ارزش‌ها و اهداف سازمان.
۲. تعهد مستمر: وابستگی به سازمان به دلیل هزینه‌های ناشی از ترک آن، مانند از دست دادن مزایا و فرصت‌های شغلی.
۳. تعهد هنجاری: حس مسئولیت فرد برای ماندن در سازمان به دلیل تعهد اخلاقی یا اجتماعی.

در راستای آموزش، تعهد سازمانی استادان به این معناست که آن‌ها با باور به اهداف و ارزش‌های دانشگاه، تمام تلاش خود را برای بهبود کیفیت آموزش و پژوهش به کار می‌برند. اثربخشی در حوزه آموزشی به معنای توانایی استادان در دستیابی به اهداف آموزشی و فراهم کردن محیطی مناسب برای دانشجویان به منظور دستیابی به بالاترین سطوح یادگیری و مهارت‌های علمی است. این مفهوم شامل مؤلفه‌هایی نظیر کیفیت تدریس، طراحی دوره‌های آموزشی مناسب، ارزیابی دقیق عملکرد دانشجویان و ایجاد فضایی مثبت برای

یادگیری می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند که افزایش سطح تعهد سازمانی استادان معمولاً با تمایل بیشتر آن‌ها به بهبود کیفیت تدریس و مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی همراه است. به عبارت دیگر، استادانی که احساس تعهد بالایی نسبت به سازمان خود دارند، بیشتر در فرآیندهای آموزشی و پژوهشی درگیر می‌شوند. برعکس، کاهش تعهد سازمانی می‌تواند به افت کیفیت تدریس و کاهش انگیزه و اثر بخشی آموزشی منجر شود.

ویژگی‌های منحصر به فرد هر دانشگاه، به‌ویژه در مؤسسات بین‌المللی مانند المصطفی، می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر تعهد سازمانی استادان و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی آن‌ها داشته باشد. عواملی چون فرهنگ سازمانی، سیاست‌های دانشگاهی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به‌طور مستقیم بر سطح تعهد و انگیزه استادان اثرگذارند. این تحقیق به منظور تحلیل نقش تعهد سازمانی در بهبود اثربخشی فعالیت‌های آموزشی استادان در دانشگاه المصطفی انجام می‌شود. با توجه به اهمیت این موضوع در راستای ارتقای کیفیت تدریس و پژوهش، نتایج این مطالعه می‌تواند به دانشگاه در ایجاد یک محیط حمایتی و انگیزشی جهت افزایش تعهد سازمانی استادان کمک کند و در نتیجه، کیفیت و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی را به نحو مطلوبی بهبود بخشد. علاوه بر این، یافته‌های این تحقیق می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای مطالعات آینده در زمینه پیوند تعهد سازمانی و اثربخشی آموزشی در دیگر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی به کار گرفته شوند.

۱. مفهوم شناسی

۱-۱. تعهد سازمانی

جان سورد (۲۰۰۲) نشان داد که ادراکات استادان از کیفیت زندگی کاری آن‌ها تأثیر مستقیمی بر روحیه‌شان دارد و می‌تواند تعهد اعضای سازمان را افزایش داده و میزان ترک خدمت را کاهش دهد. همچنین تائومی، وانهاالا، نایکر و جانالیونن (۲۰۰۴) در تحقیقی که بر روی تأثیر تجربیات سازمانی، نیازهای شغلی و عوامل فردی بر توانایی کار، تعهد سازمانی و آرامش روانی کارکنان انجام دادند، ۱۳۸۹ کارمند را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که تغییر در فعالیت‌های سازمانی می‌تواند تأثیر قابل توجهی



بر توانایی کار، وضعیت بهزیستی و تعهد سازمانی کارکنان داشته باشد. به علاوه، آن‌ها دریافت‌اند که زنان و افراد مسن معمولاً تعهد بیشتری نسبت به سازمان دارند و تعهد مدیران بیشتر از کارکنان است. از دیگر یافته‌های این تحقیق، افزایش تیم‌های کاری و حذف قواعد زائد بوده است که به افزایش تعهد سازمانی و آرامش روانی کارکنان منجر می‌شود. بهبود وضعیت بهزیستی کارکنان، حمایت سرپرستان و فراهم کردن فرصت‌های رشد و توسعه، از جمله عوامل مؤثر بر تعهد سازمانی هستند (کریم زاده، ۱۳۷۸: ۸۱).

تحقیقات هیل (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که تسهیل مسائل مربوط به کار و خانواده با رضایت شغلی و رضایت خانوادگی رابطه مثبت و با استرس‌های شغلی نیز ارتباط دارد. چانک ولی (۲۰۰۶) نیز بیان کرده که غالب کارکنان بر این باورند که روابط کاری خوب، جذابیت و رضایت شغلی و تعهد سازمانی، از مهم‌ترین مسائل مربوط به کیفیت زندگی کاری هستند. در مطالعات انجام شده توسط نیروی (۱۳۸۲)، نتایج نشان می‌دهد که میان کیفیت زندگی کاری و تعهد سازمانی، به‌ویژه تعهد عاطفی و هنجاری، رابطه منفی وجود دارد.

مدنی (۱۳۸۳) و زاهدی (۱۳۸۴) در تحقیقی که بر روی کارکنان شرکت‌های پالایش گاز فجر و بیدبلند انجام دادند، دریافتند که ادراک حمایت سازمانی تأثیر غیرمستقیم و مثبتی بر تعهد عاطفی و هنجاری دارد. همچنین، عوامل دیگری مانند احساس عدالت سازمانی، مشارکت سازمانی و فرصت‌های ارتقاء شغلی نیز به‌عنوان متغیرهای میانجی، اثری مثبت و غیرمستقیم بر تعهد عاطفی و هنجاری این کارکنان دارند. علاوه بر این، احساس امنیت شغلی نیز تأثیر مثبتی بر تعهد هنجاری دارد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که تعهد مستمر به‌صورت معکوس تحت تأثیر جایگزین‌های شغلی قرار می‌گیرد (کاظمی و عریضی، ۱۳۹۰: ۵۵).

۲-۱. مفهوم اثربخشی

در ادبیات مدیریت، اثربخشی به معنای انجام کارهای صحیح و کارایی به معنای انجام صحیح کارها تعریف می‌شود. مفهوم اثربخشی هرچند در درون چارچوب کارایی قرار دارد؛ اما ضرورت دارد که اثربخشی در راستای یک برنامه خاص که در حال ارزشیابی است، تعریف شود. درواقع، اثربخشی به بررسی میزان موفقیت اقدامات انجام شده در

راستای تحقق اهداف معین اشاره دارد. به بیان ساده‌تر، در یک مطالعه اثربخشی، هدف اندازه‌گیری میزان دستیابی به این اهداف است.

برای درک دقیق‌تر مفهوم اثربخشی، نیاز است که به چند مرحله اساسی اشاره شود. اثربخشی در یک دوره آموزشی زمانی تحقق می‌یابد که نخست، نیازهای آموزشی به‌روشنی شناسایی شوند؛ دوم برنامه‌ای مناسب برای برطرف کردن این نیازها طراحی گردد؛ سوم برنامه طراحی شده به‌طور صحیح اجرا شود و در نهایت، ارزیابی مؤثری از فرایند آموزش و میزان دستیابی به اهداف انجام گیرد (ایرچ، ۱۳۸۰: ۲۵).

نکته مهم در رابطه با اثربخشی آموزشی این است که پیش از تلاش برای اندازه‌گیری اهداف، باید بر انجام صحیح فرایند آموزش تمرکز کرده و از تحقق آن در هر مرحله اطمینان حاصل کرد. با نگاهی به تاریخچه کیفیت متوجه می‌شویم که در گذشته‌های نه‌چندان دور، تولیدکنندگان برای اطمینان از کیفیت، تنها بر بازرسی محصول نهایی تمرکز داشتند. این بازرسی معمولاً پس از تولید محصول انجام می‌شد و هیچ فرصتی برای اصلاح خطاهای احتمالی وجود نداشت؛ درحالی‌که با معرفی مفهوم تضمین کیفیت، ایجاد کیفیت و اطمینان از آن در طول مراحل تولید مورد توجه قرار گرفت. در مورد اثربخشی آموزشی نیز شرایط به همین شکل است. به عبارت دیگر، سنجش اثربخشی به‌صورت مطلق و در پایان یک دوره آموزشی، به‌تنهایی رویکرد کاملی نیست. اثربخشی و کیفیت آموزش باید در طول فرایند آموزشی شکل گرفته و تضمین شود و در پایان این فرایند، باید از صحت اقدامات و تحقق اهداف اطمینان حاصل کرد و آن‌ها را مورد ارزیابی قرار داد (زارعی، ۱۳۹۴: ۵).

این امر مستلزم تعهد استاد است که با رفتار دقیق و حساب شده خود، اهداف آموزشی را به درستی تعیین کند و روش‌های مناسبی را برای تدریس به کار گیرد. در نتیجه، آنچه در فرایند آموزشی در هر نظام آموزشی اتفاق می‌افتد، از نظر دستیابی به اهداف بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا رابطه مستقیم بین تعهد سازمانی و اثربخشی تدریس وجود دارد که موجب پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود. در حقیقت، آموزش شامل مجموعه‌ای از رفتارهای معلم است که بر روند یادگیری دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد. ازاین‌رو، تعهد اساتید به طور قابل توجهی بر سایر عوامل مؤثر بر یادگیری تأثیر دارد. در هر تعامل بین استاد و



دانشجو، اهداف آموزشی از طریق محتوای آموزشی بیان می‌شود و تسلط معلم بر هر موقعیت تدریس، بر یادگیری، کنترل محتوا، اطلاعات علمی و سرعت ارائه اطلاعات تأثیرگذار است (عرب‌شاهی و قادری، ۱۳۷۹: ۲۸).

۱-۳. اثربخشی آموزشی

تعلیم و تربیت فرایندی پرثمر، ولی دشوار است. در این راستا، معلمان نقش برجسته‌ای ایفا می‌کنند و به‌عنوان نقطه آغاز تحول در نظام آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. جامعه تنها با وجود استادان مجرب در حوزه آموزش و پرورش می‌تواند قابلیت‌های تحول‌بنیادی را فراهم آورد. رابر بر این باور است که در عصر حاضر که به عصر انفجار دانش و اطلاعات معروف است، آموزش و پرورش به استادان مؤثر نیاز دارد تا بتواند از فناوری‌های نوین بهره‌برداری کند. بنابراین موفقیت آموزش و پرورش در تحقق اهداف خود به جذب، به کارگیری و تربیت استادان مؤثر بستگی دارد (محمدیان، ۱۳۹۵: ۲۷).

در منابع مختلف، اثربخشی به تعاریف متفاوتی اشاره دارد؛ این واژه به معنای درجه یا میزان نائل شدن سازمان‌ها به اهداف خود تعریف می‌شود. رایبتر، اثربخشی را به‌عنوان انجام اقدام درست در راستای دستیابی به اهداف توضیح می‌دهد. به طور خاص، اثربخشی استاد به معنای توانایی او در تحقق اهداف آموزشی، برقراری ارتباط مثبت با دانش‌آموزان، داشتن صلاحیت‌ها و شایستگی‌های لازم، حضور به موقع، ایجاد انگیزه و هیجان در فرآیند آموزش و همچنین برنامه‌ریزی صحیح به همراه توجه به نیازهای دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های نوین تدریس است. انتخاب استادان مؤثر نیازمند استفاده از شیوه‌های مدیریتی متناسب با شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر منطقه است. مدیران در انتخاب استادان، اعمال و ادراکات آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهند و ملاک‌های انتخاب استاد شامل برنامه‌ریزی برای تدریس مؤثر و همکاری استاد با دانش‌آموزان است (محمدیان شریف و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۸).

فلسفی بر این باور است که تجربه و صلاحیت‌های حرفه‌ای استاد، کلید افزایش اثربخشی تدریس هستند. این پرسش مطرح می‌شود که برای موفقیت و اثربخشی در حرفه خود، استادان به چه شرایط و صلاحیت‌هایی نیاز دارند؟ تعریف دقیق و قطعی این

شرایط نه تنها غیر ممکن است، بلکه از نظر عملی نیز مطلوب نیست، زیرا ماهیت آموزش تغییر پذیر و نقش استاد پیچیده می‌باشد. با این حال، شناخت این شرایط و صلاحیت‌ها برای برنامه‌ریزی تحصیلی استادان و همچنین تعیین معیارهای آموزشی و ارزیابی و خود ارزیابی آنان ضروری به نظر می‌رسد. اصطلاحاتی که در سال‌های اخیر در این زمینه مطرح شده، به «لیاقت و شرایط احراز» اشاره دارد. در این راستا، از یک دیدگاه کل‌نگرانه این اصطلاح به کار گرفته می‌شود و بر مبنای پیش‌فرض‌ها، کیفیت و نگرش استادان به همراه مهارت‌ها و دانش حرفه‌ای آن‌ها تعریف می‌گردد. صلاحیت استاد به توانایی او در پاسخگویی به نیازها و خواسته‌های حرفه‌ای تدریس به اندازه کافی و با تکیه بر مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش بستگی دارد که این مجموعه در فعالیت‌ها و رفتار استاد تجلی می‌یابد (محمدیان شریف و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۹).

۲. عوامل مؤثر بر تعهد سازمانی

در سال‌های اخیر، تحقیقات وسیعی در مورد تعهد سازمانی انجام شده است. در این مطالعات، تعهد سازمانی به عنوان یک متغیر مستقل یا متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفته است. عوامل مختلفی که بر افزایش تعهد سازمانی تأثیر می‌گذارند، به شرح زیر هستند:

۱-۲. عوامل شخصی

عوامل شخصی، مانند میزان تعلق و پیوستگی بالقوه‌ای که کارمند در اولین روز کاری خود به سازمان می‌آورد، نقش مهمی در تعهد سازمانی دارند. افرادی که در روزهای اول کار خود خود را متعهد به سازمان نشان می‌دهند، احتمالاً مسئولیت‌های اضافی را خواهند پذیرفت و عضویت خود را ادامه خواهند داد. سن و سابقه خدمت از عوامل مهمی هستند که بر تعهد سازمانی تأثیر می‌گذارند. کارکنان مسن‌تر و با سابقه بیشتر، سطح بالاتری از تعهد را نشان می‌دهند (ملازمیان، ۱۳۹۴: ۱۱۶).

۲-۲. عوامل سازمانی

عوامل سازمانی مانند گستره وظایف شغلی، بازخوردها، خودمختاری در کار و اهمیت شغل، می‌توانند موجب افزایش درگیری و مشارکت رفتاری شوند. توانایی شرکت در



تصمیم‌گیری‌های مرتبط با کار نیز تأثیر مستقیمی بر سطح تعهد کارمندان دارد. هماهنگی بین اهداف گروه کاری و اهداف سازمانی می‌تواند تعهد به این اهداف را افزایش دهد. ویژگی‌های سازمانی مانند توجه به منافع بهتر کارکنان و مالکیت کارکنان به‌طور مثبت بر افزایش تعهد سازمانی تأثیرگذار است.

۲-۳. عوامل غیر سازمانی

یکی از عوامل مهم غیرسازمانی که به افزایش تعهد منجر می‌شود، توانایی فرد در دستیابی به جایگزین‌های شغلی پس از انتخاب شغل فعلی است. تحقیقات نشان داده که افرادی که به شغلی با حقوق بالا دست نیافته‌اند، تعهد سازمانی بیشتری نسبت به افرادی که مشاغل جایگزین در دسترس داشته‌اند، نشان می‌دهند. در مواقعی که شغل جایگزین در دسترس نبوده، سطح تعهد افراد یکسان بوده است.

۲-۴. نقش تعهد سازمانی در موفقیت سازمانی

تعهد سازمانی به‌عنوان یک دارایی ارزشمند در سازمان‌ها شناخته می‌شود. این تعهد نه تنها به ماندگاری کارکنان کمک می‌کند، بلکه به افزایش بهره‌وری، کاهش نرخ ترک شغل و بهبود رضایت شغلی نیز منجر می‌شود. بنابراین سازمان‌ها باید با ایجاد محیطی حمایتی و انگیزشی، تعهد کارکنان را تقویت کنند تا از این دارایی ارزشمند به‌رمند شوند (ملازمیان، ۱۳۹۴: ۱۱۷).

۳. مبانی اثربخشی

۳-۱. شاخص‌های آموزش مؤثر

کارشناسان متعددی ویژگی‌های آموزش مؤثر را شناسایی کرده‌اند. در این رابطه، نتیجه‌گیری‌های ریان در سال ۱۹۶۰، سه عامل کلیدی برای معلمان را شناسایی کرد که عبارت است از: ۱. صمیمیت و درک در مقابل بی‌توجهی و فاصله‌گذاری؛ ۲. سازماندهی و برنامه‌ریزی در مقابل آشفتگی و بی‌برنامه‌گی؛ ۳. تشویق و خلاقیت در مقابل بی‌احساسی و یکنواختی. بر اساس دیدگاه ریان، معلمان که به سمت جنبه‌های مثبت هر یک از این عوامل تمایل دارند، به‌عنوان معلمان اثرگذار شناخته می‌شوند.



۲_۳. شاخص‌های فلبدرس

در تحقیقات انجام شده توسط فلبدرس و همکارانش در سال ۱۹۷۰، دورویکرد کلیدی در آموزش مؤثر شناسایی شده است: آموزش مستقیم و آموزش غیرمستقیم. در روش آموزش مستقیم، معلم عمدتاً بر سخنرانی و هدایت فرآیند یاددهی تأکید می‌کند. درحالی‌که در آموزش غیرمستقیم، تمرکز بر پرسش و پاسخ و اعتبار دادن به نظرات و ایده‌های جدید دانش‌آموزان است. مطالعات نشان داده‌اند که یادگیری در روش آموزش غیرمستقیم مؤثرتر است (Peerot E, 1990, p4).

در سال ۱۹۷۳، روزنشیر و فوریست پنج ویژگی کلیدی که به پیشرفت تحصیلی دانشجویان کمک می‌کند، شناسایی کردند: کنجکاوی؛ وضوح در تدریس؛ تمایل حرفه‌ای به آموزش؛ تنوع در روش‌های تدریس؛ فراهم کردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان (wright.s.p, 1997, p57).

فوریست و روزنشیر در سال ۱۹۷۸ در بررسی‌های خود بر روی تحقیقات تدریس، به شاخص شماره ۷ از جدول شماره (۱-۲) اشاره کردند و آن را یکی از عوامل حیاتی در پیشرفت مؤسسات آموزشی و تحقق اهداف آموزشی دانستند. آن‌ها معتقد بودند که نهادهایی که در آنها یادگیرندگان به مشارکت فعالی در کلاس درس پرداخته‌اند، در رسیدن به اهداف آموزشی موفق بوده‌اند (Perrot E, 1990, P4).

این تحقیقات بر دو جنبه مهم آموزش مؤثر تأکید می‌کند: هدفمندی تدریس و دستیابی به اهداف.

در سال ۱۹۸۲، میکا در پژوهش جامعی ۲۸ رفتار در راهبردهای آموزشی مؤثر را شناسایی کرد و آنها را در چهار بخش زیر تقسیم‌بندی نمود:

(۱) نظم و تدابیر کلامی؛

(۲) سازماندهی توالی و ارائه؛

(۳) تعامل اخلاقی؛

(۴) تعامل فردی (عربشاهی و قادری، ۱۳۷۹، ص ۲۸۱).

مون و همکاران (۲۰۰۲) نیز در تحقیقات خود به تأیید ویژگی‌های شناخته‌شده تدریس



مؤثر پرداخته و سه عامل کلیدی که بر پیشرفت دانشجویان تأثیر دارند، شناسایی کردند:

(۱) مهارت‌های حرفه‌ای؛

(۲) مهارت‌های فنی؛

(۳) مهارت‌های ارتباطی و شرایط آموزش.

این سه عامل به لحاظ ماهیت با یکدیگر متفاوت است. دو عامل اول، یعنی ویژگی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های تدریس (فنی)، به نگرش معلمان نسبت به شغل خود وابسته است. به عبارتی، ویژگی‌های حرفه‌ای الگوهای رفتاری در حال تغییری هستند که فرد را برای انجام وظایفش ترغیب می‌کنند. این وظایف شامل رفتارهایی جزئی هستند که تحت تأثیر مهارت‌های فنی تدریس قرار دارند. درحالی‌که مهارت‌های فنی قابل یادگیری هستند، پایداری این رفتارها در طول دوره خدمت به عمق ویژگی‌های حرفه‌ای مرتبط است. مهارت‌های ارتباطی و شرایط تدریس به‌عنوان معیاری برای ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شوند و به اساتید در درک واکنش‌های دانش‌آموزان نسبت به شرایطی که معلم فراهم کرده، کمک می‌کنند. اگرچه موفقیت دانش‌آموزان تحت تأثیر این سه عامل قرار می‌گیرد، مهارت‌های تدریسی (فنی) به‌عنوان مهم‌ترین عامل شناخته می‌شود که آموزش معلمان می‌تواند آن را تقویت کند (تلخابی، ۱۳۸۴: ۸۶).

۳-۳. مهارت‌های حرفه‌ای استادان اثربخش

بسیاری از افراد نظرهای روشنی درباره ویژگی‌های «معلم مؤثر و ایده‌آل» دارند. تصاویری که از صفات معلمان ارائه می‌شود، عموماً شامل ویژگی‌هایی مانند عزم، شجاعت، کارآمدی و مهارت است. به نظر می‌رسد معلمانی که این خصوصیات را دارند، شانس بیشتری برای موفقیت در حیطه تدریس دارند (سیف، ۱۳۹۰: ۲۸۵).

معلمان مؤثر باید به سبک‌های یادگیری مختلف توجه داشته باشند؛ تدریستان باید گوناگون و جذاب باشد و از مواد آموزشی متنوع بهره ببرند. ترکیب عناصر کلامی، بصری و لمسی به همراه توجه به ترجیحات یادگیری، بدون شک جلب توجه دانش‌آموزان را به دنبال خواهد داشت. همچنین، تغییر روش تدریس بر اساس محتوای درسی و اهداف آموزشی، به‌طور طبیعی نیازهای متنوع یادگیری را برطرف می‌سازد (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴: ۲۱۰).

آگاهی از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برای تدریس مؤثر بسیار حیاتی است. معلم خوب باید با خصوصیات کلی دانش‌آموزان آشنا شود، روابط صمیمانه‌ای برقرار کند و به آن‌ها به‌طور یکسان نگاه کند تا بتواند به دل‌های آن‌ها نفوذ کرده و عملکرد تحصیلی آنان را بهبود بخشد. معلمان مؤثر ارتباط چشمی با تمامی یادگیرندگان برقرار می‌کنند و از سوگیری دوری می‌گزینند. آن‌ها با مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان، به سطح درک و فهم آن‌ها از موضوع پی می‌برند. علاوه بر این، معلمان باید حس شوخ‌طبعی را در کلاس زنده نگه‌دارند. چنانکه هایگت (۲۰۰۰) می‌گوید: «شوخ‌طبعی پلی است میان تجربه و بی‌تجربگی». شوخ‌طبعی می‌تواند افراد را از خشم در برابر انتقادات سازنده دور نگه داشته و روابطی را که ممکن است بر اثر شکست دچار تنش شود، تقویت کند (میرزاییگی، ۱۳۸۴: ۶۹).

بر اساس رویکرد کیفی در مورد معلمان مؤثر، می‌توان گفت که توانایی‌های زیر جزء مهارت‌های حرفه‌ای آن‌ها محسوب می‌شود:

- ۱) اجتناب از انتقال مسائل شخصی به محیط کلاس؛
- ۲) حفظ حس شوخ‌طبعی؛
- ۳) داشتن ظاهری مرتب و آراسته؛
- ۴) پذیرش انتقادات از سوی دیگران؛
- ۵) رعایت هنجارهای اجتماعی و اصول اخلاقی؛
- ۶) صبر و حوصله در ارتباط با دانش‌آموزان؛
- ۷) حضور به موقع در کلاس‌های درس؛
- ۸) استفاده از لحن محترمانه در گفتگو؛
- ۹) بیان شیوا و زیبا؛
- ۱۰) علاقه به فرآیند تدریس؛
- ۱۱) داشتن شخصیت علمی و دانشگاهی؛
- ۱۲) آشنایی و نزدیکی به دانش‌آموزان (اسدیان، ۱۳۹۶: ۱۷۱).

۴_۳. مهارت‌های فنی استادان اثربخش

یکی از مهارت‌های کلیدی و اساسی اساتید در حوزه تدریس، مهارت‌های فنی آن‌هاست.



به‌طور کلی، این مهارت‌ها شامل موارد زیر می‌باشد:

- (۱) مهارت‌های فنی در زمینه آموزش و تدریس
- (۲) مهارت‌های فنی در تسلط بر محتوای درسی
- (۳) مهارت‌های فنی در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان (شعبانی، ۱۳۹۴: ۱۴۵).

۴. یافته‌های توصیفی

در این تحقیق با توزیع پرسشنامه و تجزیه و تحلیل آن با استفاده از نرم افزارهای آماری، آمار ذیل را در قالب گراف و جدول ارائه نمودم:

جدول ۱: جنسیت افراد سروری شده

		فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
جنسیت افراد	مذکر	۶۰	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰

با توجه به جدول فوق، تمامی افراد سروری شده مرد بوده است. چون به اساس شرایط فعلی زن اجازه کار کردن در جاهای دولتی و شخصی را ندارد.

جدول ۲: وضعیت درجه تحصیل افراد سروری شده

		فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
درجه تحصیل افراد	لیسانس	۱۳	۲۱.۷	۲۱.۷
	ماستر	۲۳	۳۸.۳	۶۰.۰
	دکتر	۲۴	۴۰.۰	۱۰۰.۰
	مجموع	۶۰	۱۰۰.۰	

براساس نتایج جدول فوق، اکثر افراد دکتر و ماستر بوده است.

جدول ۳: وضعیت رتبه علمی افراد سروی شده

رتبه علمی افراد	پوهیالی	فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
	پوهیالی	۱۸	۳۰.۰	۳۰.۰
	پوهنیار	۲۸	۴۶.۷	۷۶.۷
	پوهنمئل	۱۱	۱۸.۳	۹۵.۰
	پوهندوی	۳	۵.۰	۱۰۰.۰
	مجموع	۶۰	۱۰۰.۰	

براساس نتایج جدول فوق، اکثر افراد سروی شده پوهنیار و پوهیالی بوده است.

جدول ۴: سابقه کاری افراد سروی شده

سابقه کاری افراد	بین ۱ الی ۵ سال	فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
	بین ۱ الی ۵ سال	۲۷	۴۵.۰	۴۵.۰
	بین ۶ الی ۱۰ سال	۲۲	۳۶.۷	۸۱.۷
	بین ۱۱ الی ۱۵ سال	۷	۱۱.۷	۹۳.۳
	بین ۱۶ الی ۲۰ سال	۳	۵.۰	۹۸.۳
	بین ۲۱ الی ۲۵ سال	۱	۱.۷	۱۰۰.۰
	مجموع	۶۰	۱۰۰.۰	

قرار نتایج جدول فوق، اکثر افراد بین ۶ الی ۱۰ سال و ۱ الی ۵ سال سابقه کاری داشته است.

۵. تحلیل توصیف یافته‌ها

پرسش‌نامه تهیه شده در ۲۶ سؤال در اختیار ۶۰ نفر از استادان دانشگاه المصطفی قرار گرفت و اطلاعات دقیق جمع‌آوری و تحلیل صورت گرفته است. ما تعهد سازمانی را از بعد تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری بررسی می‌کنیم.



جدول ۵: احساس می‌کنم که به اهداف و ماموریت‌های دانشگاه تعلق دارم

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۲۸.۳	۲۸.۳	۱۷	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۸۸.۳	۶۰.۰	۳۶	موافقم	
۹۵.۰	۶.۷	۴	نظری ندارم	
۹۸.۳	۳.۳	۲	مخالفم	
۱۰۰.۰	۱.۷	۱	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال اول تعهد عاطفی، احساس می‌کنم که به اهداف و ماموریت‌های دانشگاه تعلق دارم. ۱ نفر کاملاً مخالفم، ۲ نفر مخالفم، تعداد ۴ نفر از شرکت‌کنندگان گزینه نظری ندارم، ۳۶ نفر، یعنی ۶۰٪ افراد گزینه موافقم و ۱۷ نفر، یعنی ۲۸.۳٪ افراد گزینه کاملاً مخالفم را علامت زده‌اند که در کل ۸۸.۳٪ افراد در مورد اینکه احساس می‌کنند که به اهداف و ماموریت‌های دانشگاه تعلق داشته باشند تردیدی نداشته است. جدول فوق موضوع را خوب‌تر روشنی می‌دهد.

جدول ۶: در محیط دانشگاه احساس تعلق و وابستگی می‌کنم

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۲۸.۳	۲۸.۳	۱۷	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۸۱.۷	۵۳.۳	۳۲	موافقم	
۹۳.۳	۱۱.۷	۷	نظری ندارم	
۱۰۰.۰	۶.۷	۴	مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال دوم تعهد عاطفی، در محیط دانشگاه احساس تعلق و وابستگی می‌کنم. ۱۷ نفر، یعنی ۲۸.۳٪ و ۳۲ نفر، یعنی ۵۳.۳٪ افراد راجع به اینکه حس کنند در محیط دانشگاه احساس تعلق و وابستگی کنند، جواب‌های کاملاً موافق و موافق را انتخاب

کرده‌اند. ۷ نفر، یعنی ۱۱.۷٪ افراد نظری نداشته است ولی ۴ یعنی ۶.۷٪ افراد مخالف این سؤال هست که این یک فیصلی ناچیز است. پس نتیجه می‌گیریم که ۸۱.۶٪ افراد راجع به این سؤال جواب مثبت داده‌اند یا به عبارت دیگر افراد در محیط دانشگاه احساس تعلق و وابستگی می‌کنند.

جدول ۷: به موفقیت‌های دانشگاه افتخار می‌کنم

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
کاملاً موافقم	۳۸	۶۳.۳
موافقم	۱۷	۹۱.۷
نظری ندارم	۴	۹۸.۳
مخالفم	۱	۱۰۰.۰
مجموع	۶۰	۱۰۰.۰

در مورد سؤال سوم تعهد عاطفی، به موفقیت‌های دانشگاه افتخار می‌کنم. تعداد ۳۸ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۶۳.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۱۷ نفر، یعنی ۲۸.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۴ نفر، یعنی ۶.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند و فقط ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد افراد گزینه مخالفم را انتخاب کرده‌اند که این رقم یک مقدار ناچیز است. در بعد موافق، ۹۱.۶٪ افراد به موفقیت‌های دانشگاهشان افتخار می‌کنند.

جدول ۸: احساس می‌کنم که اساتید و کارمندان در این دانشگاه جایگاه مهمی دارند و به این خاطر

احساس تعلق می‌کنم.

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
کاملاً موافقم	۱۲	۲۰.۰
موافقم	۲۳	۵۸.۳
نظری ندارم	۱۳	۸۰.۰



مخالفم	۱۱	۱۸.۳	۹۸.۳
کاملاً مخالفم	۱	۱.۷	۱۰۰.۰
مجموع	۶۰	۱۰۰.۰	

در مورد سؤال چهارم تعهد عاطفی، احساس می‌کنم که اساتید و کارمندان در این دانشگاه جایگاه مهمی دارند و به این خاطر احساس تعلق می‌کنم. تعداد ۱۲ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۲۰ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۳ نفر، یعنی ۳۸.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۱۳ نفر، یعنی ۲۱.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۱۱ نفر، یعنی ۱۸.۳ درصد افراد گزینه مخالفم را و ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند که این رقم یک مقدار ناچیز است. در بعد موافق، ۵۸.۳٪ افراد احساس می‌کنند که اساتید و کارمندان در این دانشگاه جایگاه مهمی دارند و به این خاطر احساس تعلق می‌کنند.

جدول ۹: به دلایل مالی و اجتماعی، نمی‌توانم دانشگاه را ترک کنم.

فرآوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
کاملاً موافقم	۱۲	۲۰.۰
موافقم	۲۶	۴۳.۳
نظری ندارم	۷	۷۵.۰
مخالفم	۱۳	۹۶.۷
کاملاً مخالفم	۲	۱۰۰.۰
مجموع	۶۰	۱۰۰.۰

در مورد سؤال اول تعهد مستمر، به دلایل مالی و اجتماعی، نمی‌توانم دانشگاه را ترک کنم. تعداد ۱۲ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۲۰ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۶ نفر، یعنی ۴۳.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۷ نفر، یعنی ۱۱.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۱۳ نفر، یعنی ۲۱.۷ درصد افراد گزینه مخالفم را و ۲ نفر، یعنی ۳.۳ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند. در بعد موافق ۶۳.۳ درصد افراد احساس به

دلایل مالی و اجتماعی، نمی‌توانند دانشگاه را ترک کنند. ولی در بعد مخالف ۲۵ درصد افراد هست که نسبت به بعد موافق کم‌تر است.

جدول ۱۰: احساس می‌کنم که در دانشگاه فرصت‌های شغلی محدود است.

گزینه‌ها	کاملاً موافقم	فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
	کاملاً موافقم	۱۵	۲۵.۰	۲۵.۰
	موافقم	۲۶	۴۳.۳	۶۸.۳
	نظری ندارم	۱۱	۱۸.۳	۸۶.۷
	مخالفم	۷	۱۱.۷	۹۸.۳
	کاملاً مخالفم	۱	۱.۷	۱۰۰.۰
	مجموع	۶۰	۱۰۰.۰	

در مورد سؤال دوم تعهد مستمر، احساس می‌کنم که در دانشگاه فرصت‌های شغلی محدود است. تعداد ۱۵ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۲۵ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۶ نفر، یعنی ۴۳.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۱۱ نفر، یعنی ۱۸.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۷ نفر، یعنی ۱۱.۷ درصد افراد گزینه مخالفم را و ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند. در بعد موافق ۶۸.۳ درصد افراد احساس می‌کنند که در دانشگاه فرصت‌های شغلی محدود است. ولی در بعد مخالف ۱۳.۴ درصد افراد هست که نسبت به بعد موافق کم‌تر است. پس این یک موضوع منفی برای دانشگاه هست و در دانشگاه فرصت‌های شغلی وجود داشته چون اکثر افراد با این سؤال موافق بوده است.

جدول ۱۱: ماندن در این دانشگاه برای من از نظر شخصی و حرفه‌ای منطقی است

گزینه‌ها	کاملاً موافقم	فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
	کاملاً موافقم	۱۹	۳۱.۷	۳۱.۷
	موافقم	۲۳	۳۸.۳	۷۰.۰



۸۳.۳	۱۳.۳	۸	نظری ندارم
۹۶.۷	۱۳.۳	۸	مخالفم
۱۰۰.۰	۳.۳	۲	کاملاً مخالفم
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع

در مورد سؤال سوم تعهد مستمر، ماندن در این دانشگاه برای من از نظر شخصی و حرفه‌ای منطقی است. تعداد ۱۹ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۳۱.۷ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۳ نفر، یعنی ۳۸.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۸ نفر، یعنی ۱۳.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۸ نفر، یعنی ۱۳.۳ درصد افراد گزینه مخالفم را و ۲ نفر، یعنی ۳.۳ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند. در بعد موافق ۷۰ درصد افراد احساس می‌کنند که ماندن در این دانشگاه برایشان از نظر شخصی و حرفه‌ای منطقی است، ولی در بعد مخالف ۱۶.۶ درصد افراد هست که نسبت به بعد موافق کم‌تر است. پس برای افراد ماندن در این دانشگاه از نظر شخصی و حرفه‌ای منطقی است.

جدول ۱۲: ماندن در این دانشگاه برای من نظر به امنیت شغلی منطقی است.

فیصدی تجمعی	فیصدی	فراوانی		
۱۵.۰	۱۵.۰	۹	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۵۵.۰	۴۰.۰	۲۴	موافقم	
۸۳.۳	۲۸.۳	۱۷	نظری ندارم	
۹۶.۷	۱۳.۳	۸	مخالفم	
۱۰۰.۰	۳.۳	۲	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال چهارم تعهد مستمر، ماندن در این دانشگاه برای من نظر به امنیت شغلی منطقی است. تعداد ۹ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۱۵ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۴ نفر، یعنی ۴۰ درصد آنان گزینه موافقم و ۱۷ نفر، یعنی ۲۸.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۸ نفر، یعنی ۱۳.۳ درصد افراد گزینه مخالفم را و ۲ نفر، یعنی ۳.۳

درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند. در بعد موافق ۵۵ درصد افراد احساس می‌کنند که ماندن در این دانشگاه برای من نظر به امنیت شغلی منطقی است. ولی در بعد مخالف ۱۶.۶ درصد افراد هست که نسبت به بعد موافق کم‌تر است. پس برای افراد ماندن در این دانشگاه برای من نظر به امنیت شغلی منطقی است و تعدادی از افراد در این مورد نظری نداشته است.

جدول ۱۳: احساس می‌کنم که باید به دانشگاه خدمت کنم

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی		
۲۷	۴۵.۰	۴۵.۰	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۲۶	۴۳.۳	۸۸.۳	موافقم	
۶	۱۰.۰	۹۸.۳	نظری ندارم	
۱	۱.۷	۱۰۰.۰	کاملاً مخالفم	
۶۰	۱۰۰.۰		مجموع	

در مورد سؤال اول تعهد هنجاری، احساس می‌کنم که باید به دانشگاه خدمت کنم. تعداد ۲۷ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۴۵ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۶ نفر، یعنی ۴۳.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۶ نفر، یعنی ۱۰ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد افراد گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند. در بعد موافق ۸۸ درصد افراد احساس می‌کنند که باید به دانشگاه خدمت کنم. ولی در بعد مخالف ۱.۷ درصد افراد هست که نسبت به بعد موافق خیلی کم است و ناچیز حساب می‌شود. پس افراد احساس می‌کنند که باید به دانشگاه خدمت کنند که تعهد هنجاری را نشان می‌دهد.



جدول ۱۴: وفاداری به دانشگاه جزو ارزش‌های من است.

فیصدی تجمعی	فیصدی	فراوانی		
۵۶.۷	۵۶.۷	۳۴	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۹۵.۰	۳۸.۳	۲۳	موافقم	
۹۸.۳	۳.۳	۲	نظری ندارم	
۱۰۰.۰	۱.۷	۱	مخالفم	
	۰	۰	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال دوم تعهد هنجاری، وفاداری به دانشگاه جزو ارزش‌های من است. تعداد ۳۴ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۵۶.۷ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۳ نفر، یعنی ۳۸.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۲ نفر، یعنی ۳.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد افراد گزینه مخالفم را انتخاب کرده‌اند. در بعد موافق ۹۵ درصد افراد جواب داده‌اند که وفاداری به دانشگاه جزو ارزش‌هایشان است، ولی در بعد مخالف ۱.۷ درصد افراد نسبت به بعد موافق، خیلی کم است و ناچیز حساب می‌شود. پس وفاداری به دانشگاه جزو ارزش‌های افراد سروی شده است که تعهد هنجاری شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱۵: بر این باورم که باید به همکاران و دانشجویان خود کمک کنم.

فیصدی تجمعی	فیصدی	فراوانی		
۶۶.۷	۶۶.۷	۴۰	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۱۰۰.۰	۳۳.۳	۲۰	موافقم	
۰	۰	۰	متوسط	
۰	۰	۰	مخالفم	
۰	۰	۰	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال سوم تعهد هنجاری، بر این باورم که باید به همکاران و دانشجویان خود کمک کنم. تعداد ۴۰ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۶۶.۷ درصد از آنان کاملاً موافقم و ۲۰ نفر، یعنی ۳۳.۳ درصد آنان گزینه موافقم را انتخاب کرده است. ما هیچ گزینه منفی یا مخالف را نداریم. پس افراد بر این باورند که باید به همکاران و دانشجویان خودشان کمک کنند که تعهد هنجاری شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱۶: روش‌های تدریس من به یادگیری دانشجویان کمک می‌کند.

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی	گزینه‌ها
۲۷	۴۵.۰	۴۵.۰	
۲۹	۴۸.۳	۹۳.۳	
۴	۶.۷	۱۰۰.۰	
۰	۰	۰	
۰	۰	۰	
۶۰	۱۰۰.۰		مجموع

شاخصی فعالیت‌های آموزشی را از جهت شاخص کیفیت تدریس، نوآوری در تدریس را مورد بررسی قرار می‌دهیم. در مورد سؤال اول کیفیت تدریس، روش‌های تدریس من به یادگیری دانشجویان کمک می‌کند. تعداد ۲۷ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۴۵ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۹ نفر، یعنی ۴۸.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۴ نفر، یعنی ۶.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند و افرادی که گزینه‌های مخالفم و کاملاً مخالفم را انتخاب کرده باشد، راجع به این سؤال ما در این سروی نداریم. یعنی اکثر اساتید که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، روش‌های تدریس اساتید به یادگیری دانشجویان کمک می‌کند. پس روش‌های تدریس اساتید به یادگیری دانشجویان کمک می‌کند که کیفیت تدریس را مشخص می‌کند.



جدول ۱۷: منابع و مواد آموزشی که استفاده می‌کنم به درک بهتر دانشجویان کمک می‌کند.

فیصدی تجمعی	فیصدی	فراوانی		
۴۳.۳	۴۳.۳	۲۶	کاملاً موافقم	Valid
۹۳.۳	۵۰.۰	۳۰	موافقم	
۱۰۰.۰	۶.۷	۴	نظری ندارم	
۰	۰	۰	مخالفم	
۰	۰	۰	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال دوم کیفیت تدریس، منابع و مواد آموزشی که استفاده می‌کنم، به درک بهتر دانشجویان کمک می‌کند. تعداد ۲۶ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۴۳.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۳۰ نفر، یعنی ۵۰ درصد آنان گزینه موافقم و ۴ نفر، یعنی ۶.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند و افرادی که گزینه‌های مخالفم و کاملاً مخالفم را انتخاب کرده باشند، راجع به این سؤال نداریم. یعنی اکثر اساتید که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، منابع و موادی که استفاده می‌کنند، به درک بهتر دانشجویان کمک می‌کند. پس منابع و مواد که اساتید استفاده می‌کنند، به درک بهتر دانشجویان کمک می‌کند که کیفیت تدریس را مشخص می‌کند.

جدول ۱۸: توانایی من در تدریس بر رضایت دانشجویان تأثیر دارد.

فیصدی تجمعی	فیصدی	فراوانی		
۵۶.۷	۵۶.۷	۳۴	کاملاً موافقم	Valid
۹۳.۳	۳۶.۷	۲۲	موافقم	
۱۰۰.۰	۶.۷	۴	نظری ندارم	
۰	۰	۰	مخالفم	
۰	۰	۰	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال سوم کیفیت تدریس، توانایی من در تدریس بر رضایت دانشجویان تأثیر دارد. تعداد ۳۴ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۵۶.۷ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۲ نفر، یعنی ۳۶.۷ درصد آنان گزینه موافقم و ۴ نفر، یعنی ۶.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند. پس اکثر اساتید که مورد بررسی قرار گرفته است توانایی‌شان در تدریس بر رضایت دانشجویان تأثیر دارد. توانایی اساتید در تدریس بر رضایت دانشجویان تأثیر دارد که کیفیت تدریس را مشخص می‌کند.

جدول ۱۹: سعی می‌کنم روش‌های تدریس جدید و خلاقانه به کار ببرم.

فیصدی تجمعی	فیصدی	فراوانی		
۵۵.۰	۵۵.۰	۳۳	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۸۸.۳	۳۳.۳	۲۰	موافقم	
۱۰۰.۰	۱۱.۷	۷	نظری ندارم	
۰	۰	۰	مخالفم	
۰	۰	۰	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال اول نوآوری در تدریس، سعی می‌کنم روش‌های تدریس جدید و خلاقانه به کار ببرم. تعداد ۳۳ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۵۵ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۰ نفر، یعنی ۳۳.۳ درصد آنان گزینه موافقم و ۷ نفر، یعنی ۱۱.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند. پس اکثر اساتید که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، سعی می‌کنند که روش‌های تدریس جدید و خلاقانه به کار ببرند که نوآوری در تدریس را مشخص می‌کند.



جدول ۲۰: به استفاده از فناوری‌های جدید در تدریس توجه می‌کنم.

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۵۵.۰	۵۵.۰	۳۳	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۹۵.۰	۴۰.۰	۲۴	موافقم	
۹۸.۳	۳.۳	۲	نظری ندارم	
۱۰۰.۰	۱.۷	۱	مخالقم	
۰	۰	۰	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال دوم نوآوری در تدریس، به استفاده از فناوری‌های جدید در تدریس توجه می‌کنم. تعداد ۳۳ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۵۵ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۴ نفر، یعنی ۴۰ درصد آنان گزینه موافقم، ۲ نفر، یعنی ۳.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند و فقط ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد افراد گزینه مخالفم را انتخاب کرده‌اند که این یک مقدار ناچیز است. پس اکثر اساتید که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، به استفاده از فناوری‌های جدید در تدریس توجه می‌کنند که نوآوری در تدریس را مشخص می‌کند.

جدول ۲۱: همیشه در جستجوی بهبود فرآیند تدریس خود هستم.

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۴۸.۳	۴۸.۳	۲۹	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۹۱.۷	۴۳.۳	۲۶	موافقم	
۹۸.۳	۶.۷	۴	نظری ندارم	
۱۰۰.۰	۱.۷	۱	مخالقم	
۰	۰	۰	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال سوم نوآوری در تدریس، همیشه در جستجوی بهبود فرآیند تدریس خود هستم. تعداد ۲۹ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۴۸.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۶ نفر،

یعنی ۴۳.۳ درصد آنان گزینه موافقم، ۴ نفر، یعنی ۶.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند و فقط ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد افراد گزینه مخالفم را انتخاب کرده‌اند که این یک مقدار ناچیز است. پس اکثر اساتید که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، در جستجوی بهبود فرآیند تدریس خود هستند که نوآوری در تدریس را مشخص می‌کند.

جدول ۲۲: دانشگاه از فعالیت‌های آموزشی من حمایت می‌کند.

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
کاملاً موافقم	۱۶	۲۶.۷
موافقم	۲۳	۳۸.۳
نظری ندارم	۱۵	۲۵.۰
مخالفم	۵	۸.۳
کاملاً مخالفم	۱	۱.۷
مجموع	۶۰	۱۰۰.۰

در مورد سؤال اول حمایت سازمانی، دانشگاه از فعالیت‌های آموزشی من حمایت می‌کند. تعداد ۱۶ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۳۸.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۳ نفر، یعنی ۳۸.۳ درصد آنان گزینه موافقم، ۱۵ نفر، یعنی ۲۵ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۵ نفر، یعنی ۸.۳ درصد آنان گزینه مخالفم و ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند که این یک مقدار ناچیز است. پس فقط ۶۵ درصد افراد موافق این نظر است که دانشگاه از فعالیت‌های آموزشی‌شان حمایت می‌کند.



جدول ۲۳: منابع کافی برای ارتقاء کیفیت تدریس در اختیار دارم.

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۲۳.۳	۲۳.۳	۱۴	کاملاً موافقم	Valid
۷۱.۷	۴۸.۳	۲۹	موافقم	
۹۰.۰	۱۸.۳	۱۱	نظری ندارم	
۹۸.۳	۸.۳	۵	مخالفم	
۱۰۰.۰	۱.۷	۱	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال دوم حمایت سازمانی، منابع کافی برای ارتقای کیفیت تدریس در اختیار دارم. تعداد ۱۴ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۲۳.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۹ نفر، یعنی ۴۸.۳ درصد آنان گزینه موافقم، ۱۱ نفر، یعنی ۱۸.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۵ نفر، یعنی ۸.۳ درصد آنان گزینه مخالفم و ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده است که این یک مقدار ناچیز است. پس فقط ۷۱.۷ درصد افراد موافق این نظر است که منابع کافی برای ارتقای کیفیت تدریس در اختیار دارند.

جدول ۲۴: مدیران دانشگاه به ایده‌های آموزشی من توجه می‌کنند.

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۱۸.۳	۱۸.۳	۱۱	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۵۳.۳	۳۵.۰	۲۱	موافقم	
۸۱.۷	۲۸.۳	۱۷	نظری ندارم	
۹۵.۰	۱۳.۳	۸	مخالفم	
۱۰۰.۰	۵.۰	۳	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال سوم حمایت سازمانی، مدیران دانشگاه به ایده‌های آموزشی من توجه

می‌کنند. تعداد ۱۱ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۱۸.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۱ نفر، یعنی ۳۵ درصد آنان گزینه موافقم، ۱۷ نفر، یعنی ۲۸.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۸ نفر، یعنی ۱۳.۳ درصد آنان گزینه مخالفم و ۳ نفر، یعنی ۵ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده است. پس فقط ۵۳.۳ درصد افراد موافق این نظر است که مدیران دانشگاه به ایده‌های آموزشی‌شان توجه می‌کنند. پس مدیران دانشگاه به ایده‌های آموزشی اساتید سروی شده توجه زیادی ندارد. این حمایت سازمانی کمی را نشان می‌دهد یا از این بعد حمایت سازمانی کم صورت نمی‌گیرد.

جدول ۲۵: در دانشگاه فضایی برای تبادل نظر و تجربیات آموزشی وجود دارد.

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی	گزینه‌ها
۱۴	۲۳.۳	۲۳.۳	
۲۴	۴۰.۰	۶۳.۳	
۱۲	۲۰.۰	۸۳.۳	
۸	۱۳.۳	۹۶.۷	
۲	۳.۳	۱۰۰.۰	
۶۰	۱۰۰.۰		مجموع

در مورد سؤال اول فرهنگ سازمانی، در دانشگاه فضایی برای تبادل نظر و تجربیات آموزشی وجود دارد. تعداد ۱۴ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۲۳.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۴ نفر، یعنی ۴۰ درصد آنان گزینه موافقم، ۱۲ نفر، یعنی ۲۰ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۸ نفر، یعنی ۱۳.۳ درصد آنان گزینه مخالفم و ۲ نفر، یعنی ۳.۳ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند. پس فقط ۶۳.۳ درصد افراد موافق این نظر است که در دانشگاه فضایی برای تبادل نظر و تجربیات آموزشی وجود دارد. فرهنگ سازمانی کمی از این بعد است.



جدول ۲۶: محیط کار من انگیزه دهنده و مثبت است.

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۲۳.۳	۲۳.۳	۱۴	کاملاً موافقم	گزینه ها
۵۵.۰	۳۱.۷	۱۹	موافقم	
۷۸.۳	۲۳.۳	۱۴	نظری ندارم	
۹۸.۳	۲۰.۰	۱۲	مخالفم	
۱۰۰.۰	۱.۷	۱	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال دوم فرهنگ سازمانی، محیط کار من انگیزه دهنده و مثبت است. تعداد ۱۴ نفر از شرکت کنندگان یعنی ۲۳.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۱۹ نفر، یعنی ۳۱.۷ درصد آنان گزینه موافقم، ۱۴ نفر، یعنی ۲۳.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده اند، فقط ۱۲ نفر، یعنی ۲۰ درصد آنان گزینه مخالفم و ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده است. پس فقط ۵۵ درصد افراد موافق این نظر است که محیط کارشان انگیزه دهنده و مثبت باشد. فرهنگ سازمانی کمی از این بعد هست.

جدول ۲۷: هم کارانم به تبادل ایده ها و همکاری در تدریس علاقمند هستند.

فیصدی	فیصدی	فراوانی		
۲۱.۷	۲۱.۷	۱۳	کاملاً موافقم	گزینه ها
۶۸.۳	۴۶.۷	۲۸	موافقم	
۹۰.۰	۲۱.۷	۱۳	نظری ندارم	
۹۸.۳	۸.۳	۵	مخالفم	
۱۰۰.۰	۱.۷	۱	کاملاً مخالفم	
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع	

در مورد سؤال سوم فرهنگ سازمانی، همکارانم به تبادل ایده ها و همکاری در تدریس علاقمند هستند. تعداد ۱۳ نفر از شرکت کنندگان، یعنی ۲۱.۷ درصد از آنان کاملاً موافقم،

۲۸ نفر، یعنی ۴۶.۷ درصد آنان گزینه موافقم، ۱۳ نفر، یعنی ۲۱.۷ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند، فقط ۵ نفر، یعنی ۸.۳ درصد آنان گزینه مخالفم و ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد آنان گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کرده‌اند. پس فقط ۶۸.۳ درصد افراد موافق این نظر است همکاران اساتید سروی شده به تبادل ایده‌ها و همکاری در تدریس علاقمند هستند. فرهنگ سازمانی کمی از این بعد است.

جدول ۲۸: تعهد من به دانشگاه تأثیر مستقیمی بر کیفیت تدریس من دارد.

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی		
۲۶	۴۳.۳	۴۳.۳	کاملاً موافقم	گزینه‌ها
۲۵	۴۱.۷	۸۵.۰	موافقم	
۸	۱۳.۳	۹۸.۳	نظری ندارم	
۱	۱.۷	۱۰۰.۰	مخالفم	
۶۰	۱۰۰.۰		مجموع	

در مورد سؤال اول شاخص تعهد و اثربخشی، تعهد من به دانشگاه تأثیر مستقیمی بر کیفیت تدریس من دارد. تعداد ۲۶ نفر از شرکت‌کنندگان یعنی ۴۳.۳ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۵ نفر، یعنی ۴۱.۷ درصد آنان گزینه موافقم، ۸ نفر، یعنی ۱۳.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند و فقط ۱ نفر، یعنی ۱.۷ درصد آنان گزینه مخالفم را انتخاب کرده است. پس فقط ۸۵ درصد افراد موافق این نظر است که تعهدشان تأثیر مستقیم بر کیفیت تدریستان دارد.



جدول ۲۹: احساس تعلق من به دانشگاه بر انگیزه‌ام برای تدریس بهتر تأثیر می‌گذارد.

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
کاملاً موافقم	۲۴	۴۰.۰
موافقم	۲۷	۸۵.۰
نظری ندارم	۹	۱۰۰.۰
مجموع	۶۰	۱۰۰.۰

در مورد سؤال دوم شاخص تعهد و اثربخشی، احساس تعلق من به دانشگاه بر انگیزه‌ام برای تدریس بهتر تأثیر می‌گذارد. تعداد ۲۴ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۴۰ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۷ نفر، یعنی ۴۵ درصد آنان گزینه موافقم و ۹ نفر، یعنی ۱۵ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند. پس فقط ۸۵ درصد افراد موافق این نظر است که احساس تعلق اساتید سروی شده به دانشگاه بر انگیزه‌شان برای تدریس بهتر تأثیر می‌گذارد.

جدول ۳۰: وقتی به دانشگاه تعهد دارم، احساس می‌کنم که بهتر می‌توانم به دانشجویان کمک کنم.

فراوانی	فیصدی	فیصدی تجمعی
کاملاً موافقم	۲۷	۴۵.۰
موافقم	۲۵	۸۶.۷
نظری ندارم	۸	۱۰۰.۰
مجموع	۶۰	۱۰۰.۰

در مورد سؤال سوم شاخص تعهد و اثربخشی، وقتی به دانشگاه تعهد دارم، احساس می‌کنم که بهتر می‌توانم به دانشجویان کمک کنم. تعداد ۲۷ نفر از شرکت‌کنندگان، یعنی ۴۵ درصد از آنان کاملاً موافقم، ۲۵ نفر، یعنی ۴۱.۷ درصد آنان گزینه موافقم و ۸ نفر، یعنی ۱۳.۳ درصد آنان گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده‌اند. پس فقط ۸۶.۷ درصد افراد موافق این نظر است که وقتی به دانشگاه تعهد دارند، احساس می‌کنند که بهتر می‌توانند به دانشجویان کمک کنند.



نتیجه‌گیری

در این تحقیق، هدف اصلی ما بررسی نقش و اهمیت تعهد سازمانی در بهبود اثربخشی فعالیت‌های آموزشی استادان دانشگاه المصطفی بود. پرسش‌نامه تهیه شده در ۲۶ سؤال در اختیار ۶۰ نفر از استادان دانشگاه المصطفی قرار گرفت و اطلاعات دقیق جمع‌آوری و تحلیل صورت گرفته است. ما تعهد سازمانی را از بعد تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری بررسی نمودیم. با توجه به نتیجه آمار ۸۹ فیصد سؤالات پاسخ مثبت دریافت کرده و پاسخ‌دهندگان بر این عقیده بودند که تعهد سازمانی بیشترین تأثیر را بر اثربخشی آموزشی داشته و در مراحل بعدی تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری نیز بر اثربخشی آموزشی مؤثر بوده است. یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که ارتباط معناداری میان سطح تعهد سازمانی استادان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی آنان وجود دارد. به بیان دیگر، استنادی که از سطح بالایی از تعهد سازمانی برخوردار بودند، عملکرد آموزشی مؤثرتر، رضایت‌بخش‌تر و تأثیرگذارتر داشتند. این نتایج نشان می‌دهد که تعهد سازمانی نه‌تنها جنبه‌های انگیزشی و روحیه حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه در شکل‌گیری و تداوم کیفیت آموزش نقش اساسی دارد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این مطالعه، آن است که تعهد منفی یا پایین در استادان می‌تواند منجر به افت کیفیت آموزش، کاهش انگیزه و کم‌توجهی نسبت به وظایف حرفه‌ای گردد. در مقابل، استنادی با تعهد بالا، معمولاً با انگیزه بیشتر، مشارکت فعال، و تمایل به توسعه مهارت‌ها و دانش خود، در فعالیت‌های آموزشی اثربخش‌تر عمل می‌کنند. این استادان، به‌عنوان عوامل کلیدی در فرآیندهای یاددهی-یادگیری، نقش مؤثری در ارتقاء سطح علمی و تربیتی دانشجویان ایفا می‌نمایند. از دیگر نتایج قابل توجه، این است که محیط سازمانی و فرهنگی در دانشگاه المصطفی نقش مهمی در افزایش یا کاهش تعهد سازمانی استادان دارد. عواملی چون حمایت مدیریتی، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، نظام ارزیابی منصفانه و منسجم، و ایجاد فضای کاری مثبت، همگی در تقویت حس تعلق و وفاداری استادان مؤثر هستند. بنابراین، پیاده‌سازی سیاست‌ها و برنامه‌های حمایت‌گرانه و انگیزشی در راستای تقویت روحیه حرفه‌ای و تعهد سازمانی، می‌تواند تأثیر چشم‌گیری



در بهبود اثربخشی فعالیت‌های آموزشی داشته باشد. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که آموزش‌های ضمن خدمت، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، و برقراری ارتباط مستقیم میان استادان و مدیران، نقش مهمی در افزایش سطح تعهد سازمانی و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش دارند. در این راستا، طراحی و اجرای برنامه‌های منظم بر اساس نیازهای واقعی استادان و فراهم‌سازی فرصت‌های پیشرفت و مشارکت فعال، می‌تواند انگیزه لازم برای انجام بهتر وظایف آموزشی را در آن‌ها تقویت کند. تعهد سازمانی، به‌عنوان یک عامل بنیادی در بهبود اثربخشی فعالیت‌های آموزشی، باید همواره مورد توجه قرار گیرد و سازمان‌ها و مراکز آموزشی باید استراتژیک و هدفمند در جهت توسعه و افزایش آن گام بردارند. این امر از یک‌سوسبب تقویت حس وفاداری و مسئولیت‌پذیری استادان می‌شود و از سوی دیگر، زمینه را برای ارتقاء سطح آموزش و تربیت نسل آینده فراهم می‌آورد. با توجه به اهمیت و نقش کلیدی تعهد سازمانی در فرآیندهای آموزشی، لازم است که نظارت مستمر و ارزیابی‌های منظم انجام گیرد و برنامه‌های اصلاحی و توسعه‌ای به‌صورت مستمر تدوین و اجرایی شود. این مسیر، می‌تواند زمینه‌ساز تحولی مثبت در کیفیت آموزش و تربیت در دانشگاه المصطفی باشد و اثرات آن، بر روی ارتقای سطح علمی، اخلاقی و انسانی نسل آینده به‌وضوح دیده خواهد شد.

فهرست منابع

۱. اسدیان، سیروس و همکاران، (۱۳۹۶)، *تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای*، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی بهار و تابستان ۱۳۹۶ - شماره ۱۵، (۱۱۳ تا ۱۳۴).
۲. ایرج، سلطانی، (۱۳۸۰)، *اثربخشی آموزشی در سازمان صنعتی و تولیدی*، مجله تدبیر، شماره ۱۱۹.
۳. تلخابی، محمود، (۱۳۸۴)، *بازاندیشی در فرایند آموزش*، تهران: انتشارات آبیژ.
۴. زارعی، خدیجه، (۱۳۹۴)، *اثربخشی آموزشی*، ایران: کارشناس دفتر آموزش وزارت نیرو.
۵. سروری، خلیل الرحمن، (۱۳۹۸)، *مدیریت رفتار سازمانی*، جزوه درسی پوهنتون کابل.
۶. سیف، علی اکبر، (۱۳۹۰)، *روانشناسی پرورشی نوین*، تهران: انتشارات نوین.
۷. شعبانی، حسن، (۱۳۹۴)، *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*، تهران: انتشارات سمت.
۸. عربشاهی، کامران و قادری، اعظم، (۱۳۷۹)، *تدوین تدریس اثربخش*، مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران. شماره ۲۲.
۹. کاظمی، ملیحه و عریضی، حمیدرضا، (۱۳۹۰)، *رابطه تعهد سازمانی با نظام ارزشی کارکنان*، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دور سوم، شماره ۷.
۱۰. کریم‌زاده، مجید، (۱۳۷۸)، *تعهد سازمانی مدیریت*، نشریه انجمن مدیریت ایران، شماره ۳۹.
۱۱. محمدیان شریف، کوستا و همکاران، (۱۳۹۵)، *مطالعه نیم‌رخ شخصیتی: صلاحیت‌های حرفه‌ای و اثربخشی استادان*، فصلنامه علمی پژوهشی تدریس، سال چهارم، شماره اول.
۱۲. ملازمیان، حسین، (۱۳۹۴)، *تعهد سازمانی و سازمان متعهد*، تهران: انتشارات شریعه توس.
۱۳. میرزا بیگ، علی، (۱۳۸۴)، *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی*، تهران: انتشارات یس‌طرون.
14. Perrot E. (1990) Effective teaching. New York, Longman. P, 4.
15. Wright S. P. (1997). Teacher and Classroom Context Effect on Student Achievement Implication for Teacher Evaluation. Journal of Personnel evaluation in education. P, 57.

اصول نظارت و راهنمایی آموزشی

محمد حسن صمیم^۱ | محمد آصف حکمت^۲

چکیده

از مهم‌ترین عوامل بهبود فرایند یاددهی-یادگیری و نیز رشد حرفه‌ای معلمان، توجه و اهتمام نسبت به اصول نظارت و راهنمایی آموزشی است. هدف از تحقیق پیش‌رو که با روش توصیفی تحلیلی انجام شده است، تبیین اصول نظارت و راهنمایی آموزشی است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مهم‌ترین اصول نظارت و راهنمایی آموزشی عبارتند از اصل تضایف مسئولیت و اختیار، تعاون، پویایی، جامعه‌نگری و توجه به تفاوت‌های فردی. اهتمام نسبت به این اصول موجب حفظ حرمت مدیران و معلمان، جلب اعتماد و تقویت انگیزه آنان و اصلاح روابط انسانی در نهادهای آموزشی می‌گردد که نتیجه آن افزایش خلاقیت در مدیران و معلمان و شکوفایی استعدادهای فراگیران خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: نظارت و راهنمایی، اصول نظارت و راهنمایی آموزشی، اصل سازمانی، اصل مسئولیت، اصل اختیار

۱. ماستری مدیریت آموزشی، جامعه المصطفی العالمیه، (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان

ایمیل: hassansamim2017@gmail.com

۲. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، استاد دانشکده علوم انسانی، جامعه المصطفی العالمیه، (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان

ایمیل: asif1354@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش در تمام کشورها اهمیت و ارزش فوق‌العاده دارد و نقش آن در رشد و توسعه کشور از جهات مختلف علمی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی غیرقابل انکار است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت معتقدند که کارکنان آموزشی همچون مدیران و معلمان، باید برای دستیابی به هدف‌های از پیش تعیین شده، شایستگی‌ها و آمادگی‌های لازم را داشته باشند. از عوامل مؤثر در تقویت و ارزیابی این شایستگی‌ها نظارت و راهنمایی آموزشی است که در همه زمینه‌های مربوط به فعالیت‌های آموزشی، تربیتی، تحقیقاتی و غیره، نقش تعیین‌کننده دارد. نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی به‌ویژه زمانی که آموزش و پرورش دست‌خوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌گردد، بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود؛ زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی همواره در اجرای مؤثر و موفق برنامه‌های آموزشی نقش اساسی داشته و دارند. نظارت زمانی مؤثر و نتیجه‌بخش است که توأم با راهنمایی و هدایت باشد و بتواند فرایند مراقبت، برپیکری معیارها و سلامت انجام کار را تضمین کند. لذا نظارت و راهنمایی باید روشمند و مبتنی بر اصول مشخص و مدون باشد. آنچه امروز نظارت و راهنمایی آموزشی را به مشکل مواجه کرده است، عدم آگاهی کامل و کافی مسئولین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، از روش‌ها و اصول نظارت و راهنمایی آموزشی است. متأسفانه مسئولین و دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور، اکثراً فاقد تحصیلات تخصصی در زمینه آموزش و پرورش و مهارت‌های مسلکی هستند. سؤال اصلی این تحقیق که با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده این است که چه اصولی برای نظارت و راهنمایی آموزشی وجود دارد؟ هدف این است که اصول نظارت و راهنمایی آموزشی مورد بحث و تدقیق قرار گیرد تا مسئولین نظام آموزشی کشور را در عرصه نظارت و راهنمایی آموزشی کمک نماید.

اصول نظارت و راهنمایی آموزشی

اصول جمع اصل و به معنای اساس و پایه است (عمید، ۱۳۸۹: ۱۳). در اصطلاح مجموعه‌ای از قواعد کلی است که رابطه میان مبانی و اهداف قرار گرفته و راهنمای عمل است. رعایت اصول متنوع آموزشی و پرورشی در مکتب موجب می‌شود که هدف‌های



آموزشی و پرورشی برای دانش آموز و معلمان معنادار شده و عمل یادگیری برای دانش آموز سهل تر، عمیق تر و بادوام تر شود (وکیلیان، ۱۳۹۰: ۷۶).

اثر بخشی و اهمیت برنامه های نظارت و راهنمایی آموزشی وقتی روشن می شود که مشخص شود راهنمایان آموزشی تا چه میزان اصول آن را رعایت کرده اند و تا چه حد مشکلات و نارسایی های موجود آموزشی رفع گردیده و عملکرد معلمان بهبود یافته است. راهنمایان آموزشی به منظور بهبود وضع آموزش و یادگیری باید از اصول نظارت و راهنمایی آموزشی پیروی کنند و همواره این اصول را در برنامه ها و فعالیت های خود مورد توجه قرار دهند. صاحب نظران اصول نظارت و راهنمایی آموزشی را به شکل های گوناگون دسته بندی کرده اند و معتقدند که راهنماها و مدیران آموزشی، باید آن ها را در محیط های آموزشی و پرورشی به کار گیرند تا بتوانند تحول فکری لازم را در زمینه تعلیم و تربیت و کاربرد آن در زندگی و تضمین خیر و سعادت افراد جامعه را فراهم آورند.

مواردی را که دانشمندان جزء اصول نظارت و راهنمایی آموزشی شمرده اند، بیشتر بر ابعاد سازمانی کار نظارت و راهنمایی تأکید دارد. آگاهی از این اصول و مبانی، موجب می شود که برنامه های نظارت و راهنمایی با درک بیشتری طراحی و اجرا شود. در اینجا بنا به ضرورت، به برخی از این اصول اشاره می کنیم:

۱. اصل سازمانی

اصل سازمانی به این معناست که نظارت و راهنمایی آموزشی را باید به عنوان یک رکن در سازمان های آموزشی در نظر گرفته و یک رفتار سازمانی مربوط به مدیریت آموزشی در نظر داشت (وکیلیان، ۱۳۸۷: ۸۷). نظارت و راهنمایی آموزشی رفتاری سازمانی است و باید مسئولیتی مدیریتی در مکتب یا مکتب تلقی شود. در مدارس که برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی و پست راهنمای آموزشی به طور رسمی وجود ندارد، مدیر مکتب باید نقش راهنمای آموزشی را ایفا کند. اگر او صرفاً به امور اداری مکتب بپردازد و نقش خود را در حیطه وظایف آموزشی اش فراموش کند، درک درستی از نقش خود ندارد؛ اما امروزه، نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک رفتار سازمانی مهم در تشکیلات آموزش و پرورش اغلب کشورها وجود دارد و مسئولیت آن بر عهده مدیر مکتب یا راهنمای آموزشی

منصوب شده است.

اگر در نهاد آموزشی نظارت و راهنمایی آموزشی به صورت رسمی وجود نداشته باشد، مدیر مکتب باید این نقش را به خوبی ایفا نماید. چنانکه در نهادهای کوچک، وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی به عهده مدیر مکتب است؛ اما در نهادهای بزرگ و گسترده، مدیر قادر به انجام وظایف ناظران و راهنمایان آموزشی نیست و باید کسانی دیگر این وظایف را انجام دهند. به علاوه نظارت و راهنمایی آموزشی نیازمند تخصص و مهارت‌هایی است که برخی از مدیران واجد آن نیستند. لذا نهادهای آموزشی بالادستی باید نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک رکن مهم در ساختار خود لحاظ نمایند.

۲. اصل تضایف مسئولیت و اختیار

مسئولیت و اختیار در تمام عرصه‌ها دو امر متضایف، یعنی انفکاک‌ناپذیر و دو روی یک سکه هستند. بر اساس این اصل، راهنمایی آموزشی برای انجام وظایف خود؛ یعنی بهبود امور آموزشی و پاسخگویی به نیازهای فردی و گروهی کارکنان آموزشی، باید اختیارات لازم و قدرت اجرایی داشته باشد (وکیلیان، ۱۳۸۷: ۷۸). مسئولیت هنگامی اهمیت دارد و معنا پیدا می‌کند که توأم با اختیار باشد. اگرچه در تقسیم وظایف صفی و ستادی، نظارت و راهنمایی پستی ستادی محسوب می‌شود و معمولاً فاقد اختیارات لازم صفی یا اجرایی است؛ اما راهنمایان آموزشی برای انجام دادن وظایف محول شده، باید به اختیاراتی متکی باشند که منابع آن با منابع اختیارات مدیران صفی متفاوت است.

رفتار نظارت و راهنمایی آموزشی از طریق اعمال قدرت اجرایی موفق نخواهد بود؛ زیرا راهنمای آموزشی نمی‌تواند با ایجاد ارتباطات رسمی از طریق سلسله‌مراتب سازمانی و با توسل به دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها مسائل و مشکلات آموزشی را حل و فصل کند. هرچه راهنمای آموزشی به تخصص، مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای خود بیشتر متکی باشد، معلمان نیز در پذیرش رهنمودهای او تمایل و اشتیاق بیشتری از خود نشان می‌دهند. بنابراین راهنمایان آموزشی‌ای که ویژگی‌های حرفه‌ای این رفتار سازمانی را ندارند و در عمل مورد پذیرش معلمان قرار نمی‌گیرند، نباید به این کار مبادرت کنند؛ زیرا فاقد اختیارات شخصی و تخصصی لازم برای نظارت و راهنمایی معلمان هستند.



نظارت و راهنمایی آموزشی علاوه بر داشتن اختیارات، مسئولیت‌هایی نیز دارد و بالعکس. گرچه این جایگاه اغلب فاقد قدرت اجرایی است؛ اما اثرگذاری آن به توانایی‌های حرفه‌ای راهنما بستگی دارد، نه به دستور و سلسله‌مراتب. هرچه راهنما متخصص‌تر باشد، پذیرش معلمان بیشتر خواهد بود (سلیمانی، ۱۳۸۳: ۲۷).

۳. اصل تعاون و تعامل

نظارت و راهنمایی آموزشی امری گروهی و نیازمند تعاون و همکاری بین راهنمایان و معلمان است. نظارت و راهنمایی آموزشی زمان مؤثریت لازم را دارد که میان اعضای نهادهای آموزشی با ناظران و راهنمایان آموزشی تعامل و همکاری وجود داشته باشد. لذا از مهم‌ترین اصول نظارت و راهنمایی آموزشی، تعاون و همکاری همدلانه راهنمایان آموزشی با معلمان و دیگر نیروهای انسانی است. اگر راهنمایان به این اصل عمل کنند و اعتماد و توجه معلمان و مدیران را جلب نمایند، مورد استقبال قرار خواهند گرفت و مشکل اساسی ناظران و راهنمایان آموزشی این است که معلمان و مدیران کم‌تر به همکاری و تعاون آن‌ها اعتماد می‌کنند، بلکه گاهی به سوءظن به فعالیت‌های آنان می‌نگرند. اگر راهنمایان در عمل ثابت کنند که در پی تعاون و همکاری هستند، نه در پی مداخله و تصدی‌گری، زمینه‌های لازم برای همکاری حرفه‌ای آنان با معلمان فراهم خواهد شد. نظارت و راهنمایی آموزشی یک کار فردی نیست، بلکه یک کار گروهی است. اساساً وظیفه نظارت و راهنمایی وظیفه‌ای مشارکت‌جویانه و همراه با همکاری حرفه‌ای گروهی است. کارهای گروهی تنها با تعاون و همکاری است که می‌تواند ثمربخش واقع شود. بدون همکاری راهنمایان آموزشی، مدیران، معلمان و دیگر نیروهای انسانی فعال در نهادهای آموزشی، موفقیت به دست نخواهد آمد. تشریک مساعی افراد با تخصص‌ها و توانمندی‌های مختلف که از طریق فعالیت‌های گروهی با پویا کردن افراد در قالب کارهای گروهی ممکن می‌گردد، رمز موفقیت است.

۴. اصل همکاری گروهی

نظارت و راهنمایی آموزشی فرایندی مشارکتی و مبتنی بر همکاری حرفه‌ای میان راهنمایان آموزشی، معلم، مدیر مکتب و دیگر اعضای مرتبط است. بدون این همکاری گروهی،

دستیابی به اهداف برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی دشوار خواهد بود. به اعتقاد کیمبال وایلز (۱۹۶۷) نظارت و راهنمایی به فرد یا افراد خاصی که عنوان راهنمای آموزشی را دارند محدود نمی‌شود؛ زیرا به منظور اصلاح اجزای مختلف آموزش، تشریک مساعی افراد مختلف با تخصص‌های گوناگون ضروری است که این کار صرفاً از طریق فعالیت‌های گروهی یا پویا کردن افراد در قالب کار گروهی امکان‌پذیر می‌گردد (وایلز، ۱۳۸۲: ۳۲).

هر عضوی از آموزش و پرورش که در زمینه اصلاح و ارتقای عملکرد آموزشی معلمان و دانش‌آموز به آنان کمک کند، در وظیفه یا کارگروهی به نام راهنمایی آموزشی شرکت کرده است. اعتقاد بر این است که گردآوردن افراد در گروه‌های تخصصی کاری با هدف انجام دادن اصلاحات آموزشی و پویایی بخشیدن به این گروه‌ها، به کسب نتایج مطلوب‌تری منجر می‌شود تا اتکای به فرد یا تخصص خاصی برای انجام دادن اصلاحات. به تعبیر سر جیووانی و استارات (۱۹۹۳) هر فردی که در فرایند اصلاح مکتب درگیر و مسئول است، در چهارچوب نظارت و راهنمایی قرار می‌گیرد. لذا این مسئولیت از قالب فرد و گروه خاصی خارج و به بیرون از مکتب و جامعه نیز مربوط می‌شود. نظارت و راهنمایی مسئولیتی جمعی است که باید در قالب پویایی‌های گروهی متجلی گردد.

جوامع مرفقی یا در حال توسعه، دارای برنامه‌های مدون، بلندمدت و آینده‌محور هستند که با تغییرات و تحولات ملی و جهانی همسویی دارد. به همین دلیل پویایی و انعطاف‌پذیری برنامه‌ها از اصول پذیرفته‌شده در این گونه جوامع محسوب می‌شود. درحالی‌که در جوامع عقب افتاده، افراد دسترسی مناسب به آموزش و پرورش پویا و کارآمد ندارند؛ زیرا در این کشورها برنامه‌های آموزش و پرورش با تغییرات و تحولات ملی و جهانی منطبق نیست و برنامه‌ها از کهنگی و رکود رنج می‌برند. از مهم‌ترین اصول نظارت و راهنمایی آموزشی این است که به پویایی و بالندگی تعلیم و تربیت کمک کند (وایلز، ۱۹۸۲: ۸۵).

راهنمایان آموزشی باید تغییرات و نوآوری‌ها علوم مختلف را رصد کنند و تلاش کنند که نیروهای انسانی نهادهای آموزشی را با این نوآوری‌ها آشنا سازند و در عمل نوآوری‌ها را در نهادهای آموزشی پیاده کنند. هر نهاد آموزشی که بتواند پا به پای تغییرات و تحولات حرکت کند، نهاد پویا و کارآمد خواهد بود (گلیکمن، ۱۳۹۱: ۶۵).



۵. اصل اهتمام به پیشرفت حرفه‌ای

یکی از اهداف اصلی نظارت و راهنمایی آموزشی، فراهم‌سازی زمینه برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان است. برای تحقق این هدف، تقویت روحیه استقلال و خودباوری در معلمان اهمیت دارد. با توجه به تحولات سریع در نظام آموزشی، معلمان باید خود را با تغییرات جدید وفق دهند تا دچار رکود نشوند. یادگیری استفاده از ابزارهایی مانند کامپیوتر و نرم‌افزارهای آموزشی، آشنایی با دانش تخصصی روز، به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس مانند کار گروهی، و بهره‌گیری از تحقیقات عملیاتی از جمله اقداماتی است که در مسیر رشد حرفه‌ای مؤثر است. این روند نه تنها کارایی معلمان را افزایش می‌دهد، بلکه موجب تقویت انگیزه، توانایی‌های نو، و ارتقای شخصیت علمی و شغلی آنان می‌شود (نیکنامی، ۱۳۹۵: ۶۹). بر اساس این اصل راهنمای آموزشی به‌جای بزرگ کردن نارسایی‌ها، باید به انگیزه‌دهی، پیشرفت و رشد معلم تأکید کند (وکیلیان، ۱۳۸۷: ۷۸).

۶. اصل توجه به تفاوت‌های فردی (ارزشمند بودن فرد و گروه)

در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی، توجه به تفاوت‌های فردی معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. نمی‌توان انتظار داشت همه معلمان در شرایط یکسان، واکنش‌ها و عملکرد مشابهی داشته باشند؛ زیرا ویژگی‌های فردی، نگرش‌ها و توانایی‌های آن‌ها متفاوت است. بنابراین رویکردهای یکسان در نظارت آموزشی ممکن است برای همه مؤثر نباشد. لازم است معلمان در محیط مدرسه احساس کنند که نه تنها به‌عنوان فرد، بلکه به‌عنوان عضوی از یک گروه، در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و اداره امور مکتب، نقش دارند و ارزشمند شمرده می‌شوند. وقتی معلمان این احساس ارزشمندی را در عمل تجربه کنند، به شخصیتی پویا، فعال و مشارکت‌جو تبدیل می‌شوند. این احساس مثبت موجب تقویت خودپنداری حرفه‌ای آن‌ها شده و رفتارشان را در مسیر اهداف آموزشی هدایت می‌کند. نظارت و راهنمایی آموزشی با تکیه بر اصل احترام به فرد و ارزش‌گذاری گروه، تلاش می‌کند چنین فضایی را ایجاد کند تا با برانگیختن انگیزه‌های درونی معلمان، عملکرد مطلوب‌تری در راستای اهداف مدرسه به دست آید (ر.ک. نیکنامی، ۱۳۹۵: ۷۰).

از مهم‌ترین تفاوت‌های نظارت و راهنمایی آموزشی با نظارت و راهنمایی در نهادهای غیر آموزشی این است که ناظران و راهنمایان آموزشی با اشیای یکسان و بی‌جان طرف نیستند، بلکه با نیروهای انسانی دارای استعدادها، علایق، افکار، اوضاع اقتصادی و اهداف مختلف رو به رو هستند. باید توجه داشت که به‌کارگیری روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در مورد همهٔ معلمان نتایج یکسانی ندارد.

در نهادهای آموزشی دروندادها، برون‌دادها و فرایندها یکسان و دارای استاندارد واحد نیستند، بلکه تفاوت‌های زیادی بین آن‌ها وجود دارد. از مهم‌ترین اصول نظارت و راهنمایی آموزشی این است که راهنمایان آموزشی باید به این تفاوت‌ها توجه داشته باشند و کمک کنند که افراد، هرکدام به تناسب استعدادها و توانایی‌های خود از آموزش و پرورش بهره‌مند شوند.

۷. اصل استفاده از روش‌های علمی

امروزه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از جهت‌گیری علمی برخوردارند و موفقیت آن‌ها در رفع موانع آموزشی و بهبود عملکرد معلمان، مدیون دستاوردهای گسترده علوم رفتاری و سازمانی است. یافته‌های علمی به‌طور فزاینده‌ای در آموزش و پرورش کاربرد یافته و تحولات چشم‌گیری در زمینه‌هایی چون تدریس، یادگیری، ارتباطات، سازمان‌دهی و مدیریت ایجاد کرده‌اند. معلم دیگر ابزار ناچیز و کوچکی در دست نظام آموزشی تلقی نمی‌شود، بلکه فردی است با تفکر مستقل، روحیه‌ای جاه‌طلبانه و خواستار آزادی و استقلال عمل که به واسطه انگیزه‌های شخصی وارد حرفه آموزش و پرورش شده و در پی دستیابی به اهداف و آرمان‌های خاص خود است.

در برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی تلاش می‌شود که در تعامل با معلمان از دستاورد، یافته‌ها، پدیده‌ها و تکنولوژی‌های جدید استفاده شود و از تحمیل دیدگاه‌های شخصی راهنمای آموزشی یا تعمیم قواعد کلی به همه معلمان خودداری گردد. راهنمای آموزشی باید بکوشد معلمان را با دیدگاه‌های نوین در زمینه تعلیم و تربیت، یعنی مفاهیمی که دانستن آن‌ها برای پاسخگویی به نیازها و انتظارات آینده آموزش و پرورش جوانان ضروری است، آشنا سازد.



در این اصل، نظارت و راهنمایی آموزشی زمانی موفق است که رویکردی علمی، عینی و تجربی داشته و بنیان آن بر واقعیت‌ها و داده‌های معتبر استوار باشد. در دنیای امروز، نظارت و راهنمایی آموزشی با تکیه بر دانش تخصصی و تجربه توانسته در رفع مشکلات و موانع آموزشی نقش مؤثری ایفا کند. یافته‌های علمی موجب ایجاد پیشرفت‌ها و تحولات بنیادی در موضوعات تربیتی، از جمله روش‌های تدریس و یادگیری، شیوه‌های درک مفاهیم، سازمان‌دهی و مدیریت و نیز روابط انسانی شده‌اند.

ناظران و راهنمایان آموزشی باید از دستاوردهای علمی جدید بهره‌گیرند و از تحمیل سلیقه‌های شخصی به معلمان پرهیز کنند. همچنین ضروری است که معلمان با این دستاوردهای نوین علمی آشنا شوند و در به‌کارگیری ابزارها و روش‌های جدید از پشتیبانی لازم برخوردار باشند.

۸. اصل پویایی و توجه به تغییرات

این اصل در نظارت و راهنمایی آموزشی بر پایه یک اصل کلی‌تر سازمانی استوار است و آن این است که تمامی افراد و سازمان‌ها در گذر زمان نیازمند تغییر هستند و ادامه حیات و پویایی هر فرد یا سازمان، مستلزم پذیرش و ایجاد تغییرات مطلوب است. این ضرورت به معنای جابه‌جایی‌های غیرمنطقی کارکنان، تعویض مدیران یا ایجاد تغییرات جزئی و کم‌اهمیت در اداره سازمان‌ها نیست، بلکه ناظر بر تغییرات بنیادینی است که باید در ساختارها و افراد صورت گیرد تا آن‌ها بتوانند پاسخگوی تحولات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی باشند.

منابع فشار برای تغییر، به‌عنوان یک ضرورت اجتماعی، ممکن است از درون سازمان سرچشمه بگیرد (مانند ناکارآمدی معلمان و مدیران، نیاز به اصلاح روش‌های تدریس، تغییر شیوه‌های ارزشیابی و بهبود ساختار متمرکز نظام آموزش و پرورش) یا از بیرون سازمان (مانند نارضایتی عمومی از عملکرد مدارس و انتظارات فزاینده مردم از نظام آموزشی). مسئولیت ایجاد تغییرات در سطح ملی بر عهده نهادهای متصدی تعلیم و تربیت و در سطح مدرسه، بر عهده مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی است. برنامه‌های نظارت و راهنمایی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که به تدریج زمینه لازم برای تحقق تغییرات مورد انتظار جامعه

و سازمان را در معلمان فراهم آورده و مقاومت‌های احتمالی ناشی از این تغییرات پیش‌بینی و به شیوه‌های مختلف کاهش یابد.

معلمانی که به تغییر اعتقاد ندارند یا ضرورت تغییر در روند کاری خود را انکار می‌کنند، مانعی برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای خود هستند و این وضعیت منجر به رکود شغلی آنان خواهد شد. بسیاری از افراد به دلایلی مانند احساس تهدید نسبت به موقعیتشان، ناتوانی در عبور از مراحل تغییر، دشوار دانستن سازگاری با تغییر یا بی‌اعتقادی به ضرورت آن، در برابر تغییر مقاومت می‌کنند یا آن را با اکراه می‌پذیرند. اگر راهنمایان آموزشی بتوانند معلمان را قانع کنند که تغییر، لازمه رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان است و همچنین روند تغییر را برایشان آسان‌تر سازند، به تدریج معلمان آمادگی پذیرش تغییر و حتی ایفای نقش در ایجاد آن را پیدا خواهند کرد (ر.ک. ندلر، ۹: ۱۹۸۳).

زیربنای علاقه‌مندی به پذیرش تغییر، یکی از عوامل اساسی موفقیت است؛ در غیر این صورت، تغییر به‌طور خودکار اتفاق نمی‌افتد و نتایج مورد انتظار را به همراه نخواهد داشت، چراکه همواره با مقاومت و حالت‌های تدافعی افراد همراه است. پتر نوکز (۱۹۶۰) مقاومت در برابر تغییر را یکی از علل اصلی عدم کارایی در سازمان‌های انسانی مانند مدارس می‌داند. صاحب‌نظران دیگر نیز بر اجتناب‌ناپذیر بودن تداوم تغییرات در سازمان‌های بزرگ تأکید کرده‌اند، چراکه برای ادامه حیات این سازمان‌ها ضروری است. وظیفه مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی این است که معلمان را برای زمان‌هایی که تغییرات جزو لاینفک سازمان‌ها خواهند بود، آماده سازد؛ به‌ویژه زمانی که فرار از این تغییرات یا مقاومت در برابر آن‌ها اجتناب‌ناپذیر است (استونر و وانکل، ۱۹۸۶: ۶۷).

تغییرات و تحولات فزاینده در دنیای معاصر موجب ایجاد تغییرات گسترده‌ای در عرصه‌های مختلف علمی، از جمله آموزش و پرورش شده است. معلمان باید آمادگی پذیرش این تغییرات و انطباق با شرایط جدید را داشته باشند، وگرنه با رکود و عقب‌ماندگی مواجه خواهند شد. برخی مکاتب فکری مانند پراگماتیسم، بازسازی‌گرایی، اگزیستانسیالیسم و غیره، بیشترین تأکید را بر اصل تغییر دارند. البته، منظور از اصل تغییر، انتقالات غیر منطقی کارکنان، تعویض مدیران یا تغییرات جزئی و اداری نیست، بلکه هدف،



ایجاد تغییرات مؤثر در سازمان‌های آموزشی و در نیروهای انسانی فعال در این سازمان‌ها، به‌ویژه معلمان و مدیران است (ستونر، ۴۶: ۱۹۸۶).

عوامل تغییر ممکن است درونی باشند، مانند عدم کارایی معلمان و مدیران و ضرورت اصلاح روش‌ها و رفتارهای آنان، یا ممکن است ناشی از عوامل بیرونی مانند نارضایتی مردم و اولیای فراگیران باشد. برنامه‌های نظارت و راهنمایی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که به تدریج زمینه‌های لازم برای ایجاد تغییرات مورد انتظار جامعه و سازمان در نیروهای انسانی فراهم کنند و موانع و مقاومت‌های احتمالی علیه تغییر از میان برداشته شوند. راهنمایان باید معلمان را متقاعد کنند که تغییر برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان ضروری است و همچنین فرایند تغییر را برای آنان تسهیل کنند. بدون همکاری حرفه‌ای «مجری تغییر» و معلم به‌عنوان «عامل تغییر»، نقش مستمر و پیوسته راهنمایان آموزشی با معلمان، تغییرات و اصلاحات مورد نظر به‌خوبی انجام نخواهد شد (نیکنامی، ۱۳۹۵: ۷۱).

۹. اصل جامع‌نگری

نظارت و راهنمایی آموزشی باید از جامعیت برخوردار باشد و در جهت بهبود ابعاد مختلف، از جمله تصحیح و ارتقای نگرش‌ها، دانش‌ها، منش‌ها و رفتار نیروهای انسانی، همچنین تحکیم روابط انسانی میان تمامی کارکنان نهادهای آموزشی، مؤثر واقع شود. در این فرایند، هم برنامه‌های کوتاه‌مدت و هم بلندمدت باید مدنظر قرار گیرند و تمامی افرادی که به‌نوعی با این برنامه‌ها در ارتباط هستند یا تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرند، باید در نظر گرفته شوند. راهنمایان آموزشی باید تلاش کنند از کمک‌های علمی و مشورتی متخصصان و نهادهای دخیل بهره ببرند تا نظارت و راهنمایی آموزشی را جامع‌تر و دقیق‌تر اجرا کنند. علاوه بر این، لازم است که آخرین یافته‌های تحقیقاتی را تجزیه و تحلیل کرده و در برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی به کار گیرند (حکمت، ۱۳۹۸: ۳۲).

۱۰. اصل صداقت در تفکیک نهادهای انتفاعی و غیرانتفاعی

گاهی افراد به‌صورت اتفاقی مسئولیت‌های مدیریتی بزرگ‌تری را می‌پذیرند و حتی به رأس یک سازمان نیز صعود می‌کنند. مدیر غیرانتفاعی بی‌تجربه دیروز، امروز ممکن است مدیر

اجرایی، رئیس، یا رئیس باتجربه سازمان باشد. این عناوین که به تدریج شکل اعتباری و رسمی پیدا کرده‌اند، گاهی درک واقعی از دانش حرفه‌ای و جایگاه نظارت و راهنمایی را مخدوش می‌کنند؛ درست مانند کارمندانی که ناگهان به افسران رده بالا تبدیل می‌شوند. چنین عناوینی به مرور جنبه تجاری یافته‌اند، مانند «معاون رئیس بازاریابی»، «معاون استراتژی»، «معاون فناوری» یا «مدیر دانش»، که اغلب بیش از آن که بازتابی از صلاحیت حرفه‌ای باشند، به نمادهایی از جایگاه بدل شده‌اند (چیت و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۹-۳۰). بسیاری از مدیران امروز، مدارج دانشگاهی خود را در حوزه مدیریت غیرانتفاعی از دانشگاه‌های معتبر کسب کرده‌اند و حتی در سمینارهای آموزشی اجرایی که توسط مراکز و مؤسسات برجسته برگزار می‌شود، شرکت داشته‌اند. نکته مهم‌تر این است که مدیران غیرانتفاعی، آموزش رسمی دریافت کرده‌اند که اغلب نمی‌توانند آزادانه درباره‌اش تبادل نظر کنند. در نتیجه امروزه اعتمادکنندگان، کارکنان، کارفرمایان، حامیان مالی و واگذاران اختیار، از رؤسای سازمان‌های غیرانتفاعی انتظار دارند تا افرادی با صداقت اخلاقی، درایت اجتماعی، و ذکاوت مدیریتی باشند؛ کسانی که مسئولیت کامل مأموریت اجتماعی سازمان را پذیرا هستند. به بیان دیگر، از یک رهبر، رهبری واقعی انتظار می‌رود.

قانون‌گذاران نیز انتظار دارند که رؤسای این سازمان‌ها با شفافیت و صراحت سخن بگویند، مأموریت سازمان، باورها، ارزش‌ها و فرهنگ آن را به صورت قانع‌کننده بیان کنند و شخصاً تحت تأثیر تعهد و مسئولیتی گسترده در جهت این اهداف قرار گیرند. با ورود به این عرصه، رهبران باید چه درون سازمان و چه در تعامل با بیرون، شرایط و عوامل را شکل دهند، نه اینکه صرفاً در برابر اولویت‌ها واکنش نشان دهند. باید به نتایج توجه کنند، نه اینکه آن‌ها را دیکته کنند؛ باید مسائل را تبیین کنند، نه اینکه صرفاً ارائه راه‌حل را به دیگران واگذار نمایند. این انتظارات از رهبران، بسیار شبیه به اصول حاکم بر تفکر «قرارداد حاکمیتی» هستند (ندلر، ۱۹۷۴: ۶۸).

در زمینه سازمان‌های غیرانتفاعی، نظارت تا حدی پذیرفته شده به معنای مشارکت فعال در بسیاری از فعالیت‌هاست. اگرچه این امر در نظریه تعریف می‌شود؛ اما در عمل، شوراهای معتمدین در معرض تیم‌هایی قرار می‌گیرند که صفات و شخصیت‌های آن‌ها



با اصول و ارزش‌های سازمانی هم‌راستا است. این شوراها با تنظیم اولویت‌ها و عوامل سازمانی به‌ویژه از طریق بازنگری، تصویب و گاه اصلاح برنامه استراتژیک، نقش حمایتی ایفا می‌کنند. شوراها از طریق این فرایند قدرت می‌گیرند تا مهم‌ترین مسائل و فرصت‌هایی را که مدیریت باید به آن‌ها پاسخ دهد، مشخص کنند. اگر این منطق همچنان پابرجا بماند، در آن صورت، مدیران غیرانتفاعی نه تنها از سازمان‌های خود حمایت می‌کنند، بلکه با پشتیبانی از این الگوی نوین رهبری، نقش نظارتی خود را نیز به‌خوبی ایفا می‌نمایند.

این تحول در نقش مدیران به‌سوی رهبری، جایگاه رهبری را به موقعیتی ارزشمند و مورد تقاضای بسیاری تبدیل کرده است. این موضوع محل بحث نیست؛ اما اگر مدیران تبدیل به رؤسا شوند و جایگاه ریاست، اعضای اصلی شورای حاکم را تحت الشعاع قرار دهد، آنگاه یک پرسش جدی مطرح می‌شود: «چه سرنوشتی در انتظار شوراها خواهد بود، زمانی که به‌عنوان قدرتمندترین ابزارهای حاکمیتی، جایگاه و اختیارات آن‌ها در نظارت بر رهبران تضعیف شود؟»

۱۱. اصل توجه به جایگاه واقعی رهبری

تاکنون در سال‌های اخیر، رهبران به تدریج به سمت ایفای نقش‌های اجرایی و مدیریتی متمایل شده‌اند، و بسیاری از معتمدین نیز تحت عنوان «مدیر» شناخته می‌شوند. این تغییر و جابه‌جایی، ناشی از ایفای نقش سرپرستی بوده است؛ زیرا مفهوم «رهبری» در ادبیات جدید شهرت و رواج یافته است. به همین دلیل، عملکرد شبکه‌ای معتمدین، بیش از آن‌که شبیه رهبران سنتی باشد، به نقش مدیران شباهت دارد. این موضوع ممکن است در ابتدا به‌عنوان ادعایی نامحتمل تلقی شود؛ اما واقعیت دارد.

از آنجاکه اصل نخست در حاکمیت سازمان‌های غیرانتفاعی این است که شوراها نباید در جزئیات اجرایی دخالت کنند یا آن را مستقیماً اداره نمایند، با وجود این تذکر، این خطا بارها تکرار شده است. بخش زیادی از ادبیات توصیه‌محور در زمینه سرپرستی، عملاً بر چهار حوزه جزئی متمرکز شده است: بودجه، حسابداری، امکانات، و پشتیبانی. برای اجرای مؤثر این وظایف، شوراها و انجمن‌ها اغلب ساختارهایی را پیرامون اعضای خود به وجود می‌آورند که نقش‌های تخصصی بدون مرز ایفا می‌کنند؛ از جمله در زمینه‌های: امور

مالی، توسعه منابع، روابط نظارتی، ارزیابی برنامه‌ها، روابط با مشتریان و مراجعان (نولان، ۱۹۹۳: ۴۶).

علاوه بر این، رقابت در عرصه مدیریت، به‌ویژه در فهرست ویژگی‌های مطلوب معتمدین آینده، در ردیف‌های بالایی اولویت‌ها قرار گرفته است. سازمان‌های غیرانتفاعی امروزی اغلب همچون کشتی‌های بزرگی هستند که خواهان حضور کارشناسان حرفه‌ای و متخصص در حوزه‌های گوناگون‌اند. در نتیجه، بسیاری از شوراها شباهت زیادی به شرکت‌های خدمات مشاوره دارند که از افراد متخصص در زمینه‌هایی چون حقوق، منابع انسانی، امور مالی، استراتژی، بازاریابی و مدیریت نیروی کار تشکیل شده‌اند. در چنین ساختاری، شوراهایی که به‌درستی سازمان‌دهی شده‌اند (و نه صرفاً انتخاب‌شده) زمینه را برای انجام کارهای فنی و اجرایی روزمره فراهم می‌کنند. درعین حال، برخی رهبران که از نقش رهبری به مدیریت بازمی‌گردند، تلاش می‌کنند با محدودسازی شرایط و تمرکز بر امور اجرایی، مسیر عملکرد شورا را نیز به همین سو هدایت کنند (چیت و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۱-۳۲).

با وجود حضور رهبران توانمند در بدنه سازمان‌های غیرانتفاعی، یکی از روندهای نگران‌کننده، تمایل روزافزون حاکمیت به‌سوی مدیریت اجرایی است؛ درحالی‌که سایر اعضا در اتاق‌های شورا باقی می‌مانند. این چرخش غیرمنتظره در روند حاکمیت نشان می‌دهد که تهدید واقعی برای نظارت در سازمان‌های غیرانتفاعی، شورایی نیست که در جزئیات اجرایی مداخله کند، بلکه شورایی است که نظارت را صرفاً به سطح مدیریتی تقلیل می‌دهد و از رهبری واقعی غافل می‌ماند.

این سرگردانی مفهومی در حاکمیت، می‌توانست به یک تعامل برد-برد میان رئیس سازمان (به‌عنوان رهبر) و شورا (به‌عنوان منبع رهبری) منتهی شود؛ اما در برخی موارد، به شکل رقابتی با حاصل صفر جلوه‌گر شده است؛ رقابتی که در آن معتمدین صرفاً اجزای مرسوم نظارت را پیگیری می‌کنند؛ مانند امور مالی، مدیریت امکانات، استراتژی و توسعه، درحالی‌که باید بر بخش‌های حیاتی‌تر حاکمیت، نظیر رسالت، ارزش‌ها، باورها، فرهنگ سازمانی و سایر عوامل تأثیرگذار، اولویت دهند.

مدل «نظارت به‌مثابه رهبری»، یک رویکرد مثبت‌تر و مؤثرتر ارائه می‌دهد؛ رویکردی که



ضمن کاهش سردرگمی، اهرم‌های بیشتری را برای رهبری فراهم کرده و ارزش واقعی نقش معتمدین را در سازمان افزایش می‌دهد. این الگو، نه تنها جایگاه معنادارتری برای معتمدین ایجاد می‌کند، بلکه فرصت‌های مشارکت هدفمند در مسائل اساسی را گسترش می‌دهد و به جای کاهش نقش شورا، آن را به تکامل می‌رساند. در نهایت، نظارت نباید به یک فعالیت تکراری و تک‌بعدی تقلیل یابد، بلکه باید به صورت چندبعدی و مشروط، در قالب سه الگوی متمایز و متعارف بازتعریف شود. به عبارت دیگر، نظارت آن قدر پیچیده است که دیگر با ضرب‌المثل‌ها و عبارات ساده‌ای چون: «شوراها سیاست‌گذاری می‌کنند و مدیران اجرا» یا «شورا مقصد را تعیین می‌کند و مدیریت، ابزار رسیدن به آن را» قابل خلاصه‌سازی نیست و این نگاه ساده‌انگارانه گمراه‌کننده است (ناتروویلا، ۱۹۸۲: ۹۶).

اگرچه نظارت در دنیای امروز پیچیدگی‌هایی دارد؛ اما این پیچیدگی‌ها در بسیاری از حوزه‌ها به طور معمول پذیرفته شده‌اند. در واقع، علم پیچیدگی و سیستم‌های پیچیده پیش‌تر در فرهنگ رفتار سازمانی مطرح شده بود. در این میان، دو مفهوم مشابه و واضح برای نظارت وجود دارد:

الف. بینش: یک بار این مفهوم از نظر تحلیلی به «اسب بخار» تعبیر شد؛ اما بعدها هوارد گاردنر مفهوم «چندبینشی» را مطرح کرد. طبق این دیدگاه، رقابت خصوصی در فهرستی متنوع از توانمندی‌ها و بینش‌های مختلف گنجانده می‌شود. این بینش‌ها می‌توانند در قالب زبان‌شناسی، منطقی، فضایی، جنبشی، موزیکال، شخصی، یا درون‌شخصی بیان شوند.

ب. رهبری: پس از سال‌ها بررسی، ویژگی‌های فیزیکی و شخصیتی رهبران، به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، با قدرت و تأثیر رهبری پیوند خورده‌اند. اکنون نظریه‌پردازان به این نتیجه رسیده‌اند که رهبران کارآمد از نظر شناختی پیچیده‌اند (برن‌بام: ۱۹۹۲). این رهبران قادرند که به طور هم‌زمان در سبک‌های مختلف فکر کرده و عمل کنند؛ برای مثال به عنوان مدیر، کارآفرین، سیاستمدار، رویاپرداز، تحلیل‌گر، فراگیر، مقدسین یا فرهنگ‌ساز.

رهبران کارآمد می‌توانند به طور یکپارچه از یک سبک به سبک دیگر تغییر کنند و خود را با شرایط حاکم تطبیق دهند. برخلاف آن‌ها، مجریان اغلب تنها یک یا دو سبک را می‌آموزند



و بدون توجه به وضعیت، آن‌ها را به کار می‌گیرند. متأسفانه، معتمدین بسیاری از سازمان‌ها اغلب چنین روشی را اتخاذ می‌کنند (ریویز، ۱۹۳۶: ۵۴).

۱۲. اصل توجه به سبک‌های نظارت و راهنمایی آموزشی

فرض می‌کنیم سه سبک نظارت وجود دارد که شامل نظارت به‌مثابه رهبری می‌شود:
الف. سبک امانتی: این سبک به موقعیتی گفته می‌شود که شوراها به نظارت بر دارایی‌های محسوس اهمیت می‌دهند.

ب. سبک استراتژیک: موقعیتی که شوراها یک شراکت استراتژیک با مدیریت به وجود می‌آورند.

ج. سبک زایشی: موقعیتی که شوراها یک منبع کمتر شناخته‌شده؛ اما تأثیرگذار از رهبری سازمان فراهم می‌کنند.

زمانی که معتمدین در هر سه سبک به‌خوبی عمل می‌کنند، شوراها به نظارت به‌مثابه رهبری دست می‌یابند. هر روش به جنبه‌های متفاوتی از حاکمیت تأکید می‌کند و به فرضیات مختلفی درباره طبیعت سازمان‌ها و رهبری تکیه دارد. هرچند که هر سه نوع سبک به‌طور یکسان مهم هستند؛ اما هر یک اهداف حیاتی خود را تکمیل می‌کنند. در حال حاضر، سبک‌های اول و دوم غالب در نظارت غیرانتفاعی هستند، در حالی که سبک سوم کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

نوع اول: پایه و اساس نظارت را تشکیل می‌دهد. کار امانتی تمایل دارد به این که اطمینان حاصل شود که سازمان‌ها به رسالت خود وفادارند، عملکردشان پاسخگو است و آماده رعایت قوانین و آیین‌نامه‌ها هستند. بدون سبک نوع اول، نظارت هیچ هدفی نخواهد داشت. اگر یک شورا به‌عنوان امانت‌دار موفق نباشد، سازمان می‌تواند به‌طور غیرقابل جبرانی آسیب ببیند یا حتی نابود شود.

نوع دوم: به کار استراتژیک مربوط می‌شود که شوراها را قادر می‌سازد تا اولویت‌های سازمان و حوزه فعالیت را تعیین کرده و منابع را مطابق نیاز گسترش دهند.

نوع سوم: نظارت در این نوع، قدرت یا نفوذ کمی خواهد داشت اگر هیئت‌مدیره از استراتژی حذف شود. سازمان در این صورت غیر کارآمد و نامناسب خواهد شد.



نوع اول و دوم به‌طور غیرقابل انکاری از فرم‌های مهم نظارت هستند. با وجود این، شوراهایی که فقط به دارایی‌ها سرکشی می‌کنند و استراتژی را نظارت می‌کنند، در حال انجام کارهایی ضروری هستند؛ اما این کار برای افزایش ارزش کلی حاکمیت و افزایش ارزش معتمدین به‌طور خاص کافی نخواهد بود (چیت و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۵).

نتیجه‌گیری

نظارت و راهنمایی آموزشی از مباحث کلیدی و اثرگذار در مدیریت، به‌خصوص مدیریت آموزشی است که در برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و اثربخشی سازمانی نقش تعیین‌کننده دارد. هیچ سازمانی بدون نظارت به موفقیت نخواهد رسید؛ زیرا نظارت به سازمان کمک می‌کند تا برای رسیدن به اهداف مطلوب به‌خوبی و به‌طور مؤثر حرکت کند. از رسالت‌های اصلی سازمان‌های آموزشی، مانند مکاتب، پرورش نسل متعهد و متخصص برای جامعه است، لذا توجه به عنصر نظارت در این زمینه ضرورت و اهمیت بیشتر دارد.

نظارت و راهنمایی آموزشی، یک فعالیت خدماتی است که هدف آن کمک به بهبود روش‌های نظارت برای کارگزاران نظام آموزشی و بهبود روش تدریس معلمان است. فرایند نظارت باید در راستای رشد حرفه‌ای معلمان انجام گیرد و موارد مرتبط با پیشرفت معلم و ارتباط آن با شیوه‌ها و فنون نظارتی مورد توجه قرار گیرد. از آنجاکه معلمان دارای تجربیات، توانایی‌ها و سطوح متفاوتی از علاقه و توجه به دیگران هستند، راهنمایان آموزشی باید چارچوب‌هایی را طراحی کنند که استراتژی‌ها و روش‌ها را به بهترین نحو با موقعیت‌ها و ویژگی‌های منحصر به فرد معلمان منطبق سازند.

راهنمایان آموزشی باید شناخت دقیقی از ویژگی‌های شخصی و حرفه‌ای معلمان داشته باشند. این شناخت به آنان کمک می‌کند تا درک صحیحی از معلمان تحت نظارت خود به دست آورند و در فرایند نظارت و راهنمایی بدانند که با چه کسی همکاری می‌کنند و هر معلم در چه سطحی از رشد و پیشرفت حرفه‌ای قرار دارد. بر اساس این شناخت، ناظران و مدیران مدارس می‌توانند روش‌های مؤثرتری را برای برخورد با هر معلم به‌کار گیرند. نظارت و راهنمایی آموزشی به الگو یا روش خاصی محدود نمی‌شود. بنابراین راهنمایان آموزشی و مدیران مدارس در نقش نظارتی خود باید بر اساس تحقیقات و نظرات



اندیشمندان و تجربه‌های خود همواره راه‌های مؤثر و قاطع‌تری را برای تعامل با معلمان و مدیران انتخاب کنند.

آگاهی مدیران مکاتب و ناظران آموزشی از اصول نظارت و راهنمایی آموزشی می‌تواند به آنان در نحوه برخورد و رفتار با معلمان کمک کند و موجب جلب اعتماد و احترام آنان گردد. این امر در نهایت به رضایت شغلی، انگیزش و رشد حرفه‌ای معلمان می‌انجامد و به شکوفایی و پیشرفت آموزش و پرورش خواهد انجامید. توجه و اهتمام به اصولی همچون اصل سازمانی، اصل تضایف مسئولیت و اختیارات، تعاون و تعامل، کار گروهی، اصل پویایی و جامع‌نگری نقش اساسی دارد. در این میان اصل تعامل و همکاری و دوری از روش‌های سنتی مبتنی بر دستوردهی و تکیه بر همکاری و تعامل با معلمان در تصمیم‌گیری برای اجرای برنامه‌های نظارتی، رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان را تسریع کرده و اثربخشی و بهره‌وری برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را تضمین خواهد کرد. ازاین‌رو، انتخاب اصول مبتنی بر همکاری و تعامل سازنده بین ناظران و معلمان، نتایج مفید و مطلوبی برای دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و در نهایت برای نظام آموزش و پرورش کشور به همراه خواهد داشت.



فهرست منابع

الف. فارسی

۱. چیت، ریچارد؛ رایان، ولیام پی؛ تیلور، باربارا، (۱۳۸۸)، *نظارت به مثابه رهبری*، «ترجمه: جمشید اصغری رضا رسولی»، تهران: نشر صفار.
۲. حکمت، محمد آصف، (۱۳۹۸)، *نظارت و راهنمایی آموزشی*، رساله درسی، کابل.
۳. سلیمانی، نادر، (۱۳۸۳)، *نظارت و راهنمایی آموزشی*، تهران: انتشارات سنجش.
۴. عمید، حسن، (۱۳۸۹)، *فرهنگ فارسی عمید*، تهران: راه رشد.
۵. گلیکمن، کارل دی، گوردون، استفن پی، گوردون، ژوویتا ام. رأس، (۱۳۹۱)، *نظارت و رهبری آموزشی (رویکرد تحولی)*، (ترجمه: غلامرضا شمس مورکانی، محمود ابوالقاسمی)، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۶. نیکنامی، مصطفی (۱۳۹۵)، *نظارت و راهنمایی آموزشی*، تهران: انتشارات سمت.
۷. وایلز، جان؛ باندی، جوزف، (۱۳۸۲)، *نظارت در مدیریت*، (ترجمه: بهرنگی)، تهران: نشر کمال تربیت.
۸. وکیلان، منوچهر، (۱۳۹۰)، *نظارت و راهنمایی تعلیماتی*، تهران: دانشگاه پیام نور.

ب. انگلیسی

9. Nadler, David A. and Edward E. Lawler, (1983). *Motivation: A Diagnosis Approach in J. Richard Hackman, Edward E. Lawler and Lyman W. Porter (Eds), Perspectives on Behavior in Organization* New York: McGraw-Hill.
10. Nadler, David A. and Michal Tuchman, (1974) *A Congruence Model for Diagnosing Organizational Behavior in David A. Kolb, Irwin M. Rubin and J. M. McIntyre (Eds.), Organizational Psychology: A Book of Readings, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.*
11. Natriello, G., (1982) *the Impact of the Evaluation of Teaching on Teacher Effect and Effectiveness*, New York: American Education.

12. Nolan, J., B. Hawkes and P. Francis, (1993) Case Studies: Windows into Clinical Supervision, Educational Leadership.
13. Reaves, Charles A., (1936). Clinical Supervision: A Review of the Research, Educational Research.
14. Stoner, James A. F. and Charles Winkle, (1986). Management, 3rd ed., Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall Inc.



ضرورت بازفعالسازی مکتبخانه‌های سنتی میان جوامع تشیع افغانستان در عصر دوم امارت

رضا شریفی^۱

چکیده

در زمان‌های نه‌چندان دور که مکاتب و مدارس دولتی و رسمی در مناطق شیعه‌نشین افغانستان وجود نداشت، آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان بیشتر در مکتبخانه‌های سنتی صورت می‌گرفت. حتی پایه‌های حوزات علمیه فعلی و اساس مکاتب و مدارس امروزی را مکتبخانه‌های فراموش شده‌ای قدیم شکل می‌دهد. مردم در مکتبخانه‌های سنتی، متخلق به اخلاق و عرف اسلامی و مؤدب به آداب و رسوم دینی می‌شدند. در افغانستان مکتبخانه‌ها نقش اساسی در ترویج و نهادینه کردن فرهنگ دینی و اسلامی میان مردم و مخصوصاً جامعه تشیع داشت. با سقوط جمهوری و روی کار آمدن امارت برای بار دوم که تحولاتی اساسی در نظام سیاسی و نهادهای فرهنگی، آموزشی و تربیتی پیش آمد، این سؤال اساسی مطرح می‌شود که آیا ضرورتی برای بازفعالسازی مکتبخانه‌های سنتی میان جامعه تشیع افغانستان در عصر دوم امارت وجود دارد؟ این مسئله با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و جمع‌آوری داده‌ها از منابع مکتوب و در صورت لزوم مصاحبه با اشخاص خبره مورد بررسی قرار گرفته و در این مقاله سامان یافته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که با توجه به شرایط پیش آمده و قیوداتی که در راستای فرهنگی، آموزشی و پرورشی وضع شده، به نظر می‌رسد که بازفعالسازی مکتبخانه‌های سنتی میان جامعه تشیع افغانستان ضروری است.

کلیدواژه‌ها: مکتبخانه، تشیع افغانستان، عصر دوم امارت، آموزش و پرورش

۱. ماستر علوم سیاسی دانشگاه بیرجند، بیرجند ایران، طلبه علوم دینی و معلم لیسه عالی معرفت، کابل، افغانستان

rsharifi097@gmail.com

مقدمه

پس از سقوط حکومت جمهوری و به قدرت رسیدن دوباره امارت، نظام آموزش و پرورش در افغانستان دستخوش تغییرات گسترده‌ای شد که با واکنش‌های ملی و بین‌المللی همراه بود. از جمله این تغییرات، بسته شدن درب مدارس و دانشگاه‌ها به روی دختران و اعمال تغییرات قابل توجه در مضامین درسی به ویژه در بخش علوم دینی و تأکید بیشتر بر ارزش‌های اهل سنت، به ویژه فقه حنفی بود. این تحولات در حالی رخ داد که ساختار آموزشی افغانستان همچنان به شیوه سنتی و قدیمی خود ادامه می‌دهد. در گذشته، آموزش و پرورش کودکان، چه پسر و چه دختر، بیشتر در محیط‌های خانوادگی، مساجد و حسینیه‌ها انجام می‌شد و بر ارزش‌های مذهبی و اسلامی تأکید داشت. این روند هنوز هم در برخی نقاط ادامه دارد. در حال حاضر، نظام آموزشی افغانستان به دو بخش تقسیم شده است: اول، نظام آموزشی رسمی که شامل مدارس دولتی و خصوصی است و تحت نظارت وزارت معارف قرار دارد و موظف به پیروی از دستورالعمل‌ها و فرمان‌های این وزارت‌خانه است؛ دوم، نظام آموزشی غیررسمی که ارتباط کمی با دولت دارد و مسئولیتی در زمینه صدور گواهی‌نامه یا جواز برای دانش‌آموختگان خود ندارد. این نوع آموزش بیشتر به روش‌های سنتی و مکتبخانه‌ای شباهت دارد و عمدتاً در منازل و مساجد به صورت آزاد برگزار می‌شود. این وضعیت نشان‌دهنده حفظ الگوهای قدیمی و سنتی در کنار تحولات جدید است که چالش‌ها و فرصت‌های خاص خود را به همراه دارد.

مکتبخانه‌ها فضایی است که در آن سنت‌ها، آداب و رسوم جامعه منعکس می‌شود. در گذشته، آموزش و پرورش کودکان و اطفال بیشتر در مکتبخانه‌ها صورت می‌گرفت. این مکتبخانه‌ها در مناطق روستایی، قصبات، ولسوالی‌ها و حتی شهرها در مکان‌هایی مانند مساجد، حسینیه‌ها، تکیه‌خانه‌ها و منازل دایر می‌شدند. فضای آموزشی معمولاً به سادگی یک سقف بود که شاگردان در آن گرد هم می‌آمدند و به یادگیری سواد ابتدایی می‌پرداختند. در افغانستان، به ویژه در جوامع تشیع، مکتبخانه‌ها تحت مدیریت علما و با همکاری مردم به حفظ ارزش‌های مذهبی و آموزش سواد ادامه داده‌اند.

این پژوهش به بررسی ضرورت بازفعال‌سازی مکتبخانه‌های سنتی در جوامع شیعی



افغانستان تحت حاکمیت امارت می‌پردازد. هدف اصلی این تحقیق پاسخ به این پرسش است که آیا در شرایط کنونی، نیاز به مکتبخانه‌های سنتی برای حفظ و گسترش فرهنگ دینی و شیعی وجود دارد؟ برای پاسخ به این سؤال، لازم است به چند پرسش فرعی دیگر نیز پرداخته شود: کدام جنبه‌های فعالیت مکتبخانه‌ها مفید و مؤثرند؟ و چه تأثیری در ترویج فرهنگ دینی و شیعی دارند؟

این تحقیق تلاش دارد تا به این پرسش‌ها پاسخ دهد. تاکنون مقالاتی در زمینه کارکرد مکتبخانه‌ها در تقویت فرهنگ دینی در افغانستان منتشر شده است، مانند مقاله «جایگاه و نقش مکتبخانه‌های سنتی در فرهنگ اسلامی شیعیان افغانستان» (ضیایی، ۱۳۹۹) و مقاله «کارکرد مکتبخانه‌ها در گسترش فرهنگ دینی در افغانستان» (عادلی، ۱۴۰۳). با این حال، موضوع ضرورت و نقش مکتبخانه‌ها در دوران کنونی امارت و در جوامع شیعی افغانستان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این جنبه نوآوری تحقیق را نشان می‌دهد و به اهمیت موضوع می‌افزاید.

۱. مفهوم شناسی

به منظور تبیین موضوع و حل مسئله برخی مفاهیم وابسته وجود دارد؛ چون مکتبخانه، جامعه تشیع افغانستان و عصر دوم امارت که لازم است مورد بررسی و تعریف قرار گیرد.

۱-۱. مکتبخانه

مکتبخانه مفهوم آشنا و مانوسی میان کشورها و جوامع اسلامی است که مردم افغانستان نیز با آن بیگانه نیستند. به همین خاطر تعریف‌های گوناگون و مختلیف از آن شده است؛ چنانکه دیده می‌شود، مکتبخانه از دو کلمه «مکتب» و «خانه» ترکیب یافته است. در خصوص کلمه مکتب در کتاب‌های لغات معانی متفاوت ذکر شده است. در لغت‌نامه دهخدا به معنای جای کتاب خواندن و محل نوشتن آمده و محل آموزش کودکان هم تعبیر شده است و آن را معادل به دبستان، دبیرستان و مدرسه خوانده است. خانه را منزل، سرا یا محلی که در آن مردم سکونت می‌کنند معنا کرده است. مکتبخانه اسم مرکب است که به معنای جای آموزش کودکان تعریف شده است؛ هرچند در لغت‌نامه دهخدا به این



مطلب اشاره شده که مکتبخانه ترکیب غلط است؛ زیر کلمه مکتب اسم مکان و ظرف است و نیاز به خانه نیست و مکتب به تنهایی معنای محل کتابت را می‌رساند. لذا این از قبیل جایگاه و منزلگاه است که در اشعار به کار رفته است. در کل مکتبخانه مکانی است که آموزش نخستین در آن صورت می‌گرفت (ضیال‌الدینی دشتخاکی، ۱۳۹۹: ۲). محلی که در آن اطفال و کودکان به صورت سنتی آموزش داده می‌شوند (عادلی، ۱۴۰۳: ۶۹). مقصود اصلی از مکتبخانه آموزش خواندن و نوشتن است. از همین جهت، مکتب به معنای نوشت‌آموزی و نوشتن است (شبلی، ۱۳۸۱: ۱۲۳).

امروز مفهوم مکتبخانه با مفاهیم چون مکتب، دبستان، دبیرستان و مدرسه اندکی متفاوت است. در اذهان مردم، مکتبخانه شکلی قدیمی و سنتی از مفاهیم نظایر آن را دارد. درواقع پایه‌های مکاتب و مدارس امروزی مکتبخانه‌های قدیم و سنتی است. مکتبخانه تنها کانون آموزش اجتماعی بوده است که حکایت از آداب و رسوم و سنت‌های اجدادی دارد (مقمانی و میثاقی، بی‌تا: ۱۰۴). این نوع تحصیل و آموزش برای هرکس و هر طبقه‌ای از اغنیا و فقرا فراهم بود و هیچ‌کسی از آن محروم نمی‌ماند و در هر جای می‌توانست دایر شود. محور اصلی درس‌ها و بحث‌های آن، یادگیری قرآن کریم، فراگیری آداب اسلامی، خواندن و نوشتن و فارغ از مجوز دولتی و بی‌نیاز از صدور مدارک برای دانش‌آموزان و دانش‌آموختگانش بود که بی‌ریا، بدون هیچ تشکیلاتی و بدور از فضای بروکراسی فعالیت می‌کرد.

۱-۲. جامعه تشیع افغانستان

مردم افغانستان از لحاظ دینی ۹۹ درصد پیرو دین اسلام هستند و یک درصد آن را پیروان ادیان دیگر چون سیک، هندو، یهودیت و مسیحیت تشکیل می‌دهد (Sharani and can-field, 1984: 149). از میان مسلمانان بیشتر آن‌ها را اهل سنت و پیرو مذهب حنفی تشکیل می‌دهند که حدود ۷۰ الی ۸۰ درصد گزارش شده است (سبحانی، ۱۳۸۸: ۷۳۹). جامعه تشیع افغانستان حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد از مردم مسلمان این کشور را تشکیل می‌دهند که از اقوام مختلف در آن است. مانند پشتون، تاجک، ازبک، ترکمن، خلیلی، سادات، بلوچ، قزلباش و بیات، ولی در افغانستان شیعه مرادف به هزاره‌ها شده است و

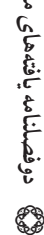


هزاره‌ها هم مساوی با شیعه معنا پیدا کرده است که مردم هزاره و تشیع از ساکنان اصلی و بومی افغانستان است. از نظر وضعیت جغرافیایی تقریباً در تمام نقاط افغانستان پراکنده‌اند؛ اما تمرکز اصلی جامعه تشیع بیشتر در کابل و مناطق مرکزی افغانستان است. تقریباً همه این‌ها شیعیان جعفری و اثنا عشری هستند، اگرچه در میان آن‌ها حدود سه درصد از مردم افغانستان را نشان می‌دهند (ستاری و دیگران، ۱۳۹۷: ۱۲۴-۱۲۵).

«جامعه تشیع افغانستان در سده‌های اخیر، گاهی از سوی برخی مولوی‌های متعصب اهل سنت بدعت‌گزار در دین معرفی شده‌اند. سابقه این رویکرد به قرن هجدهم و دوران حاکمیت میرویس نیکه بازمی‌گردد که براساس فتواهای ننگین مولوی‌های عربستان و مکه، حتی به قتل شمار زیادی از شیعیان انجامید» (افغان، ۱۳۸۶: ۳۸). لذا از نظر برگزاری مراسم و مناسک دینی و مذهبی، در حاشیه قرار داشتند؛ وضعیتی که در دوران حکومت عبدالرحمن تشدید شد، تا جایی که جامعه تشیع را در خطر محو از سرزمین افغانستان قرار داد. همچنین در دوران نخست امارت اسلامی، شرایط فرهنگی و مذهبی برای جامعه تشیع افغانستان، محدودتر شده بود» (رزاقی موسوی و عابدی، ۱۳۹۹: ۷-۳۸). که در چنین مواردی و شرایطی از نظر تعلیم و تربیت اکثریت علما و نخبگان جامعه تشیع افغانستان، تعلیم یافتگان و دانش‌آموختگان مکتبخانه‌های سنتی قدیم بودند و هنوز هم این روش در بعضی مناطق دوردست ادامه دارد.

۱-۳. عصر دوم امارت اسلامی

امارت در افغانستان در دو مقطع زمانی قدرت را به نام امارت اسلامی به دست گرفته است. دور اول آن در ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۱ بود و دور دوم آن از ۲۰۲۱ مطابق ۲۴ اسد ۱۴۰۰ خورشیدی تا کنون است. براساس شواهد تاریخی هرگاه وضعیت آموزش و پرورش بنا بر دلایلی سیاسی از سوی دولت‌ها و حکومت‌های وقت محدود یا مسدود می‌شد، تنها راه سوادآموزی و یاد گرفتن قرآن و احکام و علم و دانش، مکتبخانه‌های سنتی بود. در چنین وضعیت‌های مکتبخانه‌ها دوباره قریه به قریه، فعال می‌شد. چنانکه با کشته شدن نادرخان توسط عبدالخالق که یک دانش‌آموز شیعه بود، درب مکاتب دولتی بر روی مردم تشیع افغانستان بسته شد. در چنین وضعیت‌هایی، تنها امید با سواد شدن مردم تشیع



مکتبخانه‌های سنتی بود که توسط علمای محلی بدون هیچ نوع کمک و معاشی از از سوی دولت، اداره می‌شد. این‌ها بودند که باعث احیای تشیع و باسواد شدن مردم شدند (ضیایی، ۱۳۹۹: ۸-۹).

همین‌طور در دور اول امارت نیز مکاتب و مدارس مسدود بود و تنها راه با سواد شدن و محروم نماندن از نعمت سواد، مکتبخانه‌ها بود. در شرایط کنونی هم که در مسیر کسب و تحصیل علم مخصوصاً برای زنان و دختران، محدودیت‌های وضع شده، لزوماً باید مکتبخانه‌های سنتی فعال شود.

۲. سابقه مکتبخانه در میان جامعه تشیع افغانستان

مکتبخانه نخستین مرکز تعلیم و تربیت در مناطق مختلف شیعه‌نشین افغانستان چون بلخ و غزنه بود (عادلی، ۱۴۰۳: ۷۰). بر اساس گزارش‌های تاریخی، بلخ باستان در امر گسترش مکتبخانه‌ها بسیار نقش داشته است؛ چنانکه نخستین مکتبخانه برای تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان توسط ابوالقاسم ضحاک بن مزاحم، یکی از شاگردان امام زین العابدین^(ع) در بلخ پایه‌گذاری شده است (ضیایی، ۱۳۹۶: ۱۷). او در ناحیه‌ای از توابع بلخ، به نام «بروقان» اقدام به تأسیس یک مکتبخانه می‌کند و در آن کودکان و نوجوانان را آموزش می‌دهد. وی علاوه بر این کار، به قریه‌های مختلف می‌رفت و به کار آموزش و پرورش می‌پرداخت. تعداد شاگردان وی را حدود ۳۰۰۰ پسر و ۷۰۰ دختر ثبت کرده‌اند (ثقفی، ۱۳۷۴: ۲۴۰). پس از آن در قرن سوم هجری، شخصی دیگری به نام سهل بلخی در در قریه‌ای به نام «عربنکی» به روش مکتبخانه‌ای مشغول آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان بود. همین‌طور فرزند وی، احمد بن سهل مشهور به ابوزید بلخی به این روش ادامه داد (تهرانی ۱۴۰۸: ۲۵۳).

این قدمت تاریخی مکتبخانه‌ها را در افغانستان نشان می‌دهد که پس از آن در اقصی نقاط شیعه‌نشین افغانستان؛ چون سرپل، غوربند، بامیان، میدان وردک، غور، دایکندی، غزنی، ارزگان، قندهار، کابل و... رواج پیدا کرده است. هنوز هم نمونه‌هایی از مکتبخانه‌ها در قریه‌ها وجود دارد که بیشتر در فصل زمستان فعالیت می‌کند. اگر از علما و اندیشمندان



بزرگی از جامعه تشیع افغانستان به مقام عظیم علمی و عملی رسیده‌اند و از افتخارات این مرزوبوم شده‌اند، تجربه شاگردی مکتبخانه‌ها و افتخار دانش‌آموختگی آن را دارند. به این معنا که مکتبخانه‌ها از قدیم در ولایات و قریه‌جات نسبتاً دوردست افغانستان و آبادی‌های کوچک آن دایر بوده است. این کانون گرم آموزشی و تربیتی رسم و آیین خاصی از خود داشت که برخی آن از یک منطقه به منطقه دیگر فرق می‌کرد. محل و بنای مکتبخانه در اکثر مناطق حسینی‌ها که به اصطلاح آن‌ها منبر بود یا خانه‌های مسکونی و در بعضی ساحات پیشرفته‌تر مسجد و مدرسه محل، حکم مکتبخانه را داشت. به این معنا که در هر جای ممکن می‌توانست دایر شود. از فضا و رفاه آموزشی تنها فضای مسقفی کافی بود که شاگردان مکتبخانه را از گرما و سرما و باد و باران در امان نگهدارد. فرش آن را هم چند تخته نمد، پلاس و قالینچه‌ای تشکیل می‌داد که حداقل مانع نشستن روی زمین عریان و خاک شود. این خود نوعی فقر و بی‌ریایی و خالص بودن آموزش و پرورش را نشان می‌داد. مدیر و گرداننده مکتبخانه را ملا یا آخوند می‌گفتند و در بعضی جاها هم معلم و استاد خطاب می‌کردند. این‌ها علاوه بر کار مکتبخانه برای مردم در معاملاتشان نامه، قبالة یا حجت نیز می‌نوشتند و آن‌ها را می‌خواندند. گاهی هم عقد ازدواج بین عروس و داماد را جاری می‌کردند، در مراسم عید غدیر خم آیه عقد اخوت بین مؤمنین می‌خواندند و در صورت فوت یکی از عزیزان اعمال میت را انجام می‌دادند. شب‌های جمعه و ایام مصیبت اهل بیت^(ع) اگر فرامی‌رسید، آخوند مکتبخانه شاگردانش را به نوبت وادار می‌کرد که روضه بخواند و تبلیغ کند و طرز منبر رفتن و صحبت کردن در جمع را یاد بگیرند.

برای ورود و شامل شدن به مکتبخانه‌ها هیچ‌گونه محدودیت نبود، از یک کودک شش و هفت ساله تا یک جوان برومند و رسیده می‌توانست شامل مکتبخانه شود. بعضی والدین برای فرزندش که اولین بار وارد مکتبخانه می‌شد، تشریفات مخصوصی داشت که مقدار نان مغزی و بریان گندم درست می‌کرد و آن را به پشت فرزندش می‌بست و از زیر قرآن عبور می‌داد و راهی مکتبخانه‌اش می‌کرد. این نان و بریان گندم هم بین شاگردان مکتبخانه توزیع می‌شد. موقع درس خواندن همه این‌ها به صورت مدور می‌نشستند و هر کدام با صدای بلند و آهنگ مخصوص مکتبخانه‌ای درس را بلند تکرار می‌کردند. با این روش آیات قرآن،

اشعار و متن‌ها را همه حفظ می‌شدند. اگر احیاناً کسی از شاگردان صدایش خاموش بود، به این معنا بود که او کاهلی می‌کند و علاقمند درس نیست و گاهی هم چوب تنبیه آخوند را در کف دست خود می‌خورد. این گروه‌ها در زیر یک سقف بود و به شکل ناهم‌رنگ که هرکس مضمون جداگانه‌ای می‌خواندند. روزهای چهارشنبه در بعضی جاها پنجشنبه روز ارزیابی بود که آن‌ها پس‌پرسی می‌گفتند، بچه‌های مکتب‌خانه باید امتحان می‌دادند.

۳. تأثیرات و فوائد مکتب‌خانه‌ها

در مورد نقش مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های تأثیرگذاری آن‌ها، گفتنی است که براساس گزارش‌های منتشرشده، اگر در برخی مناطق شیعه‌نشین میزان سواد مردم به ۷۰ درصد برسد، سهم و تأثیر مکتب‌خانه‌ها در این میان بیش از ۹۰ درصد برآورد شده است (بختیاری، ۱۳۸۵: ۲۳۴). براین اساس در ذیل زمینه‌های تأثیر و فایده مکتب‌خانه را بررسی می‌کنیم:

۳-۱. آموزش قرآن و حدیث

در کل فلسفه وجودی مکتب‌خانه‌ها میان جوامع اسلامی به خصوص شیعی بر مبنای آموزش خواندن و نوشتن و یادگیری قرآن کریم و تلاوت آن بوده و توجه خاصی به حروف‌شناسی قرآن، هیج‌خوانی، روخوانی و روان‌خوانی صورت می‌گرفته است (ضیایی، ۱۳۹۹: ۱۰-۱۱). بعضی گردانندگان مکتب‌خانه، عالمان کم‌سوادی بودند که با روش و سبک خاصی به آموزش قرآن کریم می‌پرداختند. به طور معمول در طول یک سال با حروف و اعراب کلمات شاگردانشان را آشنا می‌کردند که قادر به خواندن قرآن کریم می‌شدند. اگرچه مکتب‌خانه‌ها بیشتر زمستان‌ها دایر بود و بعضی شاگردان مکتب‌خانه در همان یک زمستان خواندن قرآن را یاد می‌گرفتند.

ابتدای برنامه درسی مکتب‌خانه‌ها برای نوآموزان، قاعده بغدادی بود؛ مقدمه‌ای برای شناخت و آشنایی با الفبای قرآن کریم. در این مرحله، ابتدا حروف و الفبا آموزش داده می‌شد، سپس نوآموزان با اعراب‌گذاری حروف و تنوین آن آشنا می‌شدند و پس از آن، ترکیب کلمات را می‌آموختند. در ادامه، سوره حمد و سوره‌های کوچک قرآن کریم را یاد می‌گرفتند. در سنت مکتب‌خانه‌ها، رسم بر این بود که اگر شاگردی به سوره «الم نشرح»



می‌رسید، فضای شادی و خوشحالی به وجود می‌آمد و با تشریفات خاصی، همراهی همکلاسی‌ها و راهنمایی معلم تا منزل، انجام می‌شد. والدین نیز از این پیشرفت خوشحال می‌شدند و با افتخار از فرزند خود و همراهانش پذیرایی می‌کردند. پس از قاعده بغدادی، یادگیری قرآن آغاز می‌شد و شاگردان ابتدا به صورت هجایی، سپس به تدریج روخوانی و روان‌خوانی را فرامی‌گرفتند. رسم ویژه‌ای نیز وجود داشت که هرگاه شاگردی به جزء سی‌ام (عم) یا «برات» (توبه) می‌رسید، همان تشریفات که برای «الم نشرح» برگزار می‌شد، باز تکرار می‌شد. پس از آن، در صورت امکان، قرائت قرآن کریم همراه با آموزش تجوید ادامه می‌یافت.

۲-۳. آموزش احکام

یکی دیگر از تأثیرات و فوائد مکتبخانه‌ها آموزش احکام است که از سال‌های خیلی دور در مکتبخانه‌ها وجود داشته است. در زمان‌های خیلی قدیم استاد مکتبخانه حتی برای شاگردانش احکام را به صورت شفاهی، سینه به سینه و در قالب شعر و نظم یاد می‌داد. پس از آن که کتاب و کتابت پدید آمد، کتاب وسیله النجات آقا ابوالحسن اصفهانی در مکتبخانه‌ها به عنوان منبع آموزش احکام تدریس می‌شد. پس از آن کتاب منهاج الصالحین آیت الله حکیم مورد درس و بحث قرار می‌گرفت. این‌ها در زمان‌های بود که هنوز رساله عملیه (توضیح المسائل) به صورت چاپی از سوی مجتهدین و مراجع عظام تقلید در میان مردم نرسیده بود که از آن بعد تنها منبع و مهم‌ترین منبع آموزش احکام در مکتبخانه‌ها رساله عملیه فقها و مجتهدین بود (ضیایی، ۱۳۹۹: ۱۲).

معمولاً در مکتبخانه‌ها آموزش احکام به دو مرحله آموزش داده می‌شد: مرحله نظری و مرحله عملی. در اولی که مرحله یادگیری و ذهن‌سپاری احکام بود، شاگردان مکتبخانه با راهنمای استادشان ابتدا احکام اولیه و ضروریه را خوب تمرین می‌کرد و یاد می‌گرفت، احکام نماز مانند مقدمات نماز، مقارنات نماز، شکیات و سهویات نماز، همینطور مطهرات، نجاسات... پس از آن مرحله عملی می‌آمد که بنا به رهنمود استاد مکتبخانه به صورت عملی آموخته‌هایش را انجام می‌داد و عملی می‌کرد. در مورد آموزش اذان و اقامه به نوبت در اوقات نماز شاگردان در مکتبخانه اذان می‌دادند و اقامه می‌گفتند، همینطور به



ترتیب هر کس در قریه و روستای خود می‌رفتند اذان می‌دادند (فاضلی، ۱۳۸۶: ۱۰۶). نماز جماعت را به امامت استاد مکتبخانه ادا می‌کردند و با احکام آن آشنا می‌شدند و یاد می‌گرفتند. همینطور به ترتیب نماز عیدین را تمرین می‌کردند و نماز میت را یاد می‌گرفتند. در صورتی که کدام جایی جنازه می‌شد، استاد مکتبخانه شاگردانش را با خود می‌بردند و در زمینه کفن بریدن، دفن کردن، تلقین خواندند و دیگر کارهای خورد و ریز شاگردانش را به نحوی در انجام آن‌ها راهنمایی می‌کردند تا به خوبی یاد بگیرند و بتوانند به تنهایی و مستقلاً چنین احکام را انجام بدهند.

نمونه از شعرهای که در مکتبخانه‌ها خوانده می‌شد:

اول شک بین دو و سه

بنا را بر سه گذارد

نماز تمام و یک رکعت

نماز احتیاط خواند

دوم شک بین دو و چار

بنا را بر چار بگذارد

دو رکعت احتیاط به جا آرد

سوم شک بین دو و سه و چار

شک دو خواندم یا سه رکعت

بنا بر چار بگذارد و دو رکعت ایستاده

و دو رکعت نشسته بخواند

چهارم شک بین چهار و پنج

بنا بر چهار بگذارد

مبطلات صوم

مبطلات صوم را می‌دان عشر

با تو گویم تا شوی از وی خبر

اکل و شرب و کذب و رأس و وطی و قی

حقنه و انزاله را بشمار ز پی
با جنابت مانده‌ای شب تا نهار
تاسع آمد عاشرش ایضاً غبار

۳_۳. آموزش عقاید

دیگر از دیگر تأثیرات و فواید مکتبخانه‌ها، آموزش و تبیین عقاید اسلامی بود. زمانی که شاگرد تازه وارد مکتبخانه می‌شد، از او پرسش‌هایی مطرح می‌کردند، از جمله: بنده کیستی؟ امت کیستی؟ دوست کیستی؟ ملت از کی داری؟ ذریت از کی داری؟ پاسخ‌هایی که به او آموزش داده می‌شد چنین بود: بنده خدا، امت محمد مصطفی، دوست علی شیر خدا، ملت از ابراهیم خلیل الله، و ذریت از آدم صفی الله.

از دیگر پرسش‌هایی که معمولاً در مراحل آغازین آموزش در مکتبخانه‌ها مطرح می‌شد، این بود که اصول دین چند است؟ پاسخ آموزش داده‌شده نیز این بود: «اصول دین پنج است؛ اول توحید، دوم عدالت، سوم نبوت، چهارم امامت و پنجم معاد». همچنین پرسش دیگری مطرح می‌شد که فروع دین چند و کدام‌اند؟ که پاسخ آن چنین آموزش داده می‌شد: «فروع دین ده است؛ اول نماز، دوم روزه، سوم زکات، پنجم حج، ششم جهاد، هفتم امر به معروف، هشتم نهی از منکر، نهم تولی، دهم تبری».

در ادامه، کلمه طیبه به شاگرد آموزش داده می‌شد. به او می‌گفتند: «کلمه خود را بخوان!» و شاگرد می‌گفت: «لا اله الا الله، محمد رسول الله». سپس شهادتین از او پرسیده می‌شد و به همین روش، مطالب برایش آموزش داده می‌شد. همچنین دوازده امام و چهارده معصوم نیز به شاگردان آموزش داده می‌شد گاه این مفاهیم در قالب نظم بیان می‌شد و با لحن و سبک خاص، همراه با شور و شوق، خوانده می‌شد تا در ذهن شاگرد بماند. صفات ثبوتی و سلبی خداوند نیز از مباحثی بود که معمولاً در مکتبخانه‌ها آموزش داده می‌شد.

یکی دیگر از رسوم رایج در مکتبخانه‌ها، آموزش و تمرین روضه‌خوانی در مصائب اهل بیت^(ع) بود. در شب‌های جمعه، همگان گرد هم می‌آمدند و به نوبت اشعاری در قالب نثر و نظم در رثای اهل بیت می‌خواندند. نمونه‌هایی از مباحث کلامی و عقیدتی که در مکتبخانه‌ها به صورت منظوم آموزش داده می‌شد، به شرح زیر است:



الف. اصول دین

اصول دین بگویم با تو پنج است تورا دانسته و بهتر ز گنج است
 اول توحید یعنی حق تعالی بود بی مثل و بی مانند و همتا
 دوم عدل است و خدا خالی نباشد به ظلم و جور کس راضی نباشد
 سوم مهر نبوت بر قرار است که احمد سرور پیغمبران است
 چهارم بر امامت باش آگاه علی باشد امام و رهبر ما
 معاد آمد ز پنجم دان ز میزان به فرمان خدای حی سبحان
 دو نوبت زنده می‌گردد به یک سر
 یکی در قبر دیگر روز محشر

ب. چهارده معصوم به صورت اجمالی

بسم الله الرحمن الرحيم
 به نام توای خداوند کریم
 چون به هنگام شفاعت سر برآرم از کفن
 دست خود بر دامن آن چارده معصوم می‌زنم
 مصطفی با سه محمد مرتضی با سه علی
 جعفر و موسی و زهرا یک حسین با دو حسن

دوازده امام

بسم الله الرحمن الرحيم
 می‌خوانم امام اولین را
 زبان بگشا که گویم من سخن را
 امام سومین شاه شهیدان
 امام چارمین زین العباد است
 امام پنجمین خوانم ز باقر
 امام ششمین خوانم ز جعفر
 به نام توای خداوند کریم
 شهنشاه عرب یعنی علی را
 امام دومین یعنی حسن را
 حسین آن کشته در راه یزدان
 نداند هرکسی، دینش به باد است
 به فریادم برس در روز آخر
 به فریادم برس در روز محشر



امام هفتمین موسای کاظم سر و جان را برای او سپاریم
 امام هشتمین سلطان رضا را به من آسان کند روز جزا را
 امام دهمین خوانم تقی را تقی بنمای چون راه نقی را
 امام یازدهم خوانم ز عسکر به فریادم برس در روز محشر
 امام دوازدهم اسمش عیان است
 امام آخر و صاحب زمان است

۳-۴. پاسخ و حل شبهات

در هر زمان و مکانی، مردم در هر سطحی از سواد و تحصیل ممکن است با شبهاتی روبه‌رو شوند. گاهی مسائل و پرسش‌هایی پیش می‌آید که نیاز به پاسخ و رفع ابهام دارد. شاگردان مکتبخانه و اهالی محل نیز از این قاعده مستثنی نبودند. در چنین مواردی، تنها مرجع پاسخ‌گویی و حل شبهات، ملای مکتبخانه و مسئولان آن بودند که مردم برای دریافت پاسخ پرسش‌های خود به آن‌ها مراجعه می‌کردند. هرگاه چند نفر درباره موضوعی عقیدتی یا فقهی دچار اختلاف نظر می‌شدند، مرجع نهایی آن‌ها مکتبخانه بود و پاسخ‌ها و رهنمودهای مسئولان آن موجب قناعت و رفع اختلاف می‌گردید.

۳-۵. ترویج فرهنگ، آداب و اخلاق اسلامی و شیعی

دیگر از دیگر تأثیرات و فواید مکتبخانه‌ها، ترویج فرهنگ و اخلاق اسلامی بود که از مسائل مهم در زندگی فردی و اجتماعی به‌شمار می‌رفت. نحوه برخورد و ارتباط با دیگران، آداب نشستن و برخاستن در مجالس و محافل، و به‌طور کلی کردار و گفتار، از موضوعاتی بود که در مکتبخانه‌ها به آن توجه می‌شد. اگرچه کتاب یا متنی مشخص و مدون در این زمینه وجود نداشت؛ اما آموزش اخلاق به‌صورت عملی و شفاهی، به‌شدت تحت نظر استاد یا ملای مکتبخانه بود و مرتب مورد تذکر قرار می‌گرفت. ازاین‌رو، مکتبخانه‌ها در ترویج و نهادینه کردن آداب، اخلاق و سنت‌های اسلامی و شیعی از دوران کودکی، نقشی چشم‌گیر ایفا می‌کردند.

از جمله آدابی که در مکتبخانه‌ها به آن توجه زیادی می‌شد، این بود که هر کس وارد

مکتبخانه یا هر مجلس دیگری می‌شد، باید بگوید: «السلام علیکم و رحمة الله». در مجالس، کسی حق نداشت پای خود را دراز کند؛ کودکان باید در برابر سخن بزرگان ساکت می‌بودند و از جدال با آنان پرهیز می‌کردند. هنگام غذا خوردن سر دسترخوان، گفتن «بسم الله» فراموش نمی‌شد و هرکس موظف بود از مقابل خود لقمه بردارد و از صحبت زیاد پرهیز کند.

در مناسبت‌های مذهبی مانند نیمه شعبان، نوروز، سیزدهم رجب، مبعث پیامبر اکرم (ص)، عید غدیر، ایام عاشورا، ماه مبارک رمضان و شب‌های قدر، شاگردان مکتبخانه حضور پررنگ داشتند. در اوقات فراغت نیز همگی در حسینیه‌ها گرد هم می‌آمدند و داستان‌های تاریخی از پیامبران و امامان معصوم^(ع) نقل می‌شد که موجب آشنایی آنان با سیره و سبک زندگی آن بزرگواران و تقویت باورهای دینی‌شان می‌گردید.

اگر نوزادی به دنیا می‌آمد، توصیه بر این بود که نام او از اسامی پیامبران الهی یا ائمه معصومین^(ع) انتخاب شود. همچنین اگر میان خانواده‌ها اختلاف یا کدورتی پدید می‌آمد، مکتبخانه‌ها در اصلاح ذات‌البین نقش مؤثری ایفا می‌کردند و در نهایت صلح و آشتی را میان آنان برقرار می‌ساختند.

نتیجه‌گیری

در جوامع اسلامی و شیعی، مکتبخانه‌ها نقش بسزایی در ترویج فرهنگ اصیل دینی و مذهبی ایفا کرده‌اند، به‌گونه‌ای که امروزه مکتب‌ها، مدارس و حوزه‌های علمیه، برگرفته از سنت‌ها و ساختارهای مکتبخانه‌های قدیم است و درواقع، از آن‌ها رشد یافته‌اند. در این مقاله، ابتدا مفاهیم مرتبط و وابسته به موضوع پژوهش، نظیر مکتبخانه، جامعه تشیع افغانستان و عصر دوم امارت مورد بررسی و تبیین قرار گرفت. سپس پیشینه مکتبخانه‌ها در افغانستان تحلیل شد و در نهایت، تأثیرات و فواید مکتبخانه‌ها در افغانستان بررسی گردید که شامل مواردی چون آموزش قرآن و حدیث، آموزش احکام، آموزش عقاید اسلامی و شیعی، پاسخ‌گویی به شبهات، و ترویج فرهنگ، آداب و اخلاق اسلامی و شیعی است. بنابراین مکتبخانه‌های قدیم در کنار مزایای قابل‌توجه، خالی از نقص و آسیب نیز

نبوده‌اند؛ از جمله می‌توان به رفتارهای خشونت‌آمیز برخی ملاها یا آخوندهای مکتبخانه با شاگردان و نیز پایین بودن سطح سواد برخی از آنان اشاره کرد. با این حال، با اصلاح و تعدیل این نواقص، احیای مکتبخانه‌های سنتی در عصر دوم امارت ضرورت دارد؛ زیرا برای حفظ آموزه‌های دینی و آداب و اصول اسلامی و زنده‌نگه‌داشتن فرهنگ و سنت‌های جامعه تشیع، بسیار کمک می‌کند. این مراکز آموزشی موجب رشد فکری و تقویت باورها و عقاید دینی و نیز ترویج فرهنگ و آداب اسلامی و شیعی در میان نسل‌ها می‌گردد.



فهرست منابع

۱. بختیاری، محمدعزیز (۱۳۸۵)، شیعیان افغانستان، قم: انتشارات شیعه شناسی.
۲. تهرانی، شیخ آقا بزرگ (۱۴۰۸ ق). الذریعه الى تصانیف الشیعه، قم و تهران: اسماعیلیان و کتابخانه اسلامیة تهران.
۳. ثقفی، ابراهیم (۱۳۷۴). الغارات، (ترجمه: عبدالمحمد آیتی)، تهران: وزارت ارشاد.
۴. دهخدا، علی اکبر، (۱۳۴۵)، لغت نامه دهخدا، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۵. رزاقی موسوی، سید قاسم و عابدی، سید محمد، (۱۳۹۹)، احیای مذهب شیعه و جایگاه آن در نظام های حکومتی افغانستان، دوفصلنامه علمی مطالعات تاریخی جهان اسلام، س ۸، ش ۱۵، بهار و تابستان.
۶. سبحانی، مهدی، (۱۳۸۸)، راهبرد جدید امریکا در افغانستان، فصلنامه سیاست خارجی، سال ۲۳، شماره ۳.
۷. ستاری، علی و دیگران، (۱۳۹۷)، تأثیر شکاف قومی و مذهبی بر ناپایداری سیاسی در افغانستان، فصلنامه مطالعات خاورمیانه، سال ۲۵، شماره اول و دوم، بهار و تابستان.
۸. شبلی، احمد، (۱۳۸۱)، تاریخ آموزش در اسلام، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۹. ضیاءالدینی دشتخاکی، رضا، (۱۳۹۹)، نقش شیوه های تربیتی در تحول نظام مکتبخانه ای عصر قاجار، تهران: اولین همایش ملی تحقیقات میان رشته ای در مدیریت و علوم انسانی.
۱۰. ضیایی، محمدرضا، (۱۳۹۶)، تاریخ حوزه های علمیه شیعه در افغانستان، مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۱۱. عادل، علیجان، (۱۴۰۳)، کارکرد مکتبخانه در تحکیم و گسترش فرهنگ دینی در افغانستان در نیم قرن اخیر، دوفصلنامه علمی - تخصصی تاریخ اسلام در آینه اندیشه ها، سال شانزدهم، شماره ۲۴، بهار و تابستان.
۱۲. فاضلی، خادم حسین، (۱۳۸۶)، مکتبخانه ها در افغانستان، چالش ها و راهکارها، همایش عالمان دینی افغانستان ره آوردها و راهبردها، قم: انتشارات مرکز جهانی علوم اسلامی.



۱۳. ممقانی، خلیل و میثاقی، ابراهیم، (بی‌تا)، سیری در آداب مکتبخانه، هنر و مردم، شماره ۱۶۵-۱۶۶.

14. Sharani, M.nazif and Robert Canfield. (1984), Revolution and Rebellion in Afghanistan: Anthropological perspective, California, Berkly, university of California press.

نقش مادر در تربیت دینی فرزند

محمد عارف صداقت^۱

چکیده

تربیت دینی به فرآیند پرورش شناخت و محبت به خداوند و تعبد در برابر او اشاره دارد که در آثار دینی و روایات اسلامی، مورد تأکید است. در این راستا، نقش مادر به عنوان اولین و مهم‌ترین مربی فرزندان در طی این فرایند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تحقیقات نشان می‌دهد که مادران با رفتار و نگرش‌های دینی خود، تأثیر عمیقی بر مذهبی شدن فرزندان دارند. در مواردی که مادر و پدر هم‌نظر باشند، تأثیر مثبت بر فرزندان بیشتر است. همچنین، تربیت دینی به‌ویژه در دوران نوزادی و کودکی، تأثیرات ماندگاری بر روح و جان فرزندان دارد. روایات اسلامی تأکید دارند که آینده اعتقادی کودکان در باورها و ایمان مادر نهفته است. دین‌داری مادر به عنوان یکی از عوامل کلیدی در تربیت دینی فرزندان شناخته می‌شود. این تحقیق می‌کوشد که با استفاده از روش تحقیق اسنادی و میدانی به این نقش مادر را در تربیت دینی فرزندان را بررسی کند.

کلیدواژه‌ها: مادر، فرزند، تربیت دینی، تربیت، دین، پاکدامنی

۱. دکتری قرآن و علوم گرایش علوم تربیتی، کدر علمی جامعه المصطفی العالمیه (نماینده افغانستان)، کابل، افغانستان
ایمیل: arefsadaqat@gmail.com

مقدمه

به یاری خداوند منان سلسله مباحث نقش مادر در تربیت فرزند به صورت ادامه دار در شماره‌های مختلف این مجله منتشر می‌شود. این مباحث با اهمیت تاکنون در شش شماره بحث و بررسی شده است و در این بخش، به نقش مادر در تربیت دینی فرزند می‌پردازیم. تربیت دینی یکی از مباحث بنیادین در شکل‌گیری شخصیت و هویت معنوی انسان‌هاست. این فرایند نه تنها به پرورش اعتقادات دینی، بلکه به شکوفایی فطرت توحیدی و تقویت رابطه فرد با خداوند مربوط می‌شود. در این میان، نقش مادر به عنوان اولین مربی و الگو در زندگی فرزندان، اهمیت ویژه‌ای دارد. مادر با رفتارها، نگرش‌ها و اعمال دینی خود، به طور مستقیم بر تربیت دینی فرزندان تأثیر می‌گذارد.

تحقیقات نشان می‌دهد که مادران، به ویژه در سال‌های ابتدایی زندگی، نقش کلیدی در شکل‌گیری باورها و ارزش‌های دینی فرزندان دارند. از این رو، بررسی تأثیرات مادران در تربیت دینی، علاوه بر ضرورت‌های دینی و اجتماعی، به عنوان یک موضوع پژوهشی حائز اهمیت است. در این مقاله، به تعریف تربیت دینی و نقش مادر در این فرآیند خواهیم پرداخت و تأثیرات مثبت و منفی رفتارهای مادران بر روحیه و اعتقادات فرزندان را بررسی خواهیم کرد.

پیشینه تحقیق

نقش مادر در تربیت فرزندان از جهات مختلفی قابل بررسی است. نخست از جهت تربیتی و روان‌شناسی و دوم از جهت آموزه‌های اسلامی، از جهت تربیتی و روان‌شناسی به صورت مستقل کمتر پرداخته‌اند، ولی از جهت آموزه‌های اسلامی نیز برخی از پژوهشگران کتاب نوشته‌اند که در ادامه یادآوری می‌گردد. با آنکه همواره این نکته مطرح بوده که مادران نقش مهمی در تربیت فرزندان دارند، در این زمینه کمتر کار علمی و پژوهشی شده است. برخی از مواردی که در قالب کتاب کار کرده‌اند، افراد محدودی را تشکیل می‌دهند که در ذیل به ترتیب الفبا اشاره می‌کنیم:

آزادی، علیرضا، (۱۳۸۹)، از رویش تا پویش: نقش و وظایف مادر در تربیت فرزندان از



دیدگاه علم، قرآن و سنت در دوران کودکی. مؤلف این کتاب زحمت فراوان کشیده است، ولی تنها تأثیر تربیت مادر در دوران کودکی را بررسی کرده است، اگرچه این مرحله در تربیت بسیار حساس است ولی اکتفا به آن کافی نیست.

احسانی، محمد، (۱۳۸۷)، نقش مادران در تربیت دینی فرزندان. مؤلف این کتاب، با همه تلاشی که داشته، تنها تأثیر مادر در تربیت دینی فرزندان را به صورت بسیار خلاصه و گذرا بحث کرده است.

حسینی نژاد، سید مجتبی، (۱۳۹۹)، نقش مادر در تربیت دینی فرزندان. در این کتاب تنها در ساحت تربیت دینی به صورت محدود پرداخته شده و دیگر جنبه های تربیتی را ذکر نکرده است.

قائمى، على، (۱۳۶۶)، نقش مادر در تربیت. در این کتاب افزون بر اینکه مباحث کتاب جذاب و زیباست، ولی بسیار قدیمی است. لذا مباحث جدید و روش های نو تربیتی را ندارد و مباحث را کلی مطرح کرده و ابعاد تربیت را مشخص نکرده است که منظور از نقش مادر در کدام بعد از تربیت ناظر است. تنها حدیث را آورده و به نحوی از آن استفاده کرده که در هر نوع تربیت قابل تطبیق است. بعد تربیتی و اخلاقی را نیز مشخص نکرده است و بیشتر به ابعاد اخلاقی اشاره دارد تا بعد تربیتی و معمولاً مطالب را بدون ذکر منبع نقل کرده است. از این رو موضوع یادشده نیازمند بررسی جامع و کامل است.

۱. مادر و تربیت دینی فرزند

تربیت دینی فرزندان یکی از مباحث مهمی است که در این زمینه، فراوان بحث کرده اند، ولی نقش مادر در تربیت دینی به صورت ویژه کمتر بررسی شده است. در ذیل نیز به صورت گذرا این بحث را بررسی خواهیم کرد.

۱-۱. تعریف تربیت دینی

این واژه ترکیب یافته از تربیت و دین است که هرکدام به تنهایی معنای ویژه دارد، ولی وقتی این دو واژه ترکیب شود، تعریف سومی به خود می گیرند. تربیت دینی آن است که دین دار بودن را در انسان شکوفا سازد. حضرت امام علی (ع) دین داری را چنین معنا کرده است:



«أَوَّلُ الدِّينِ مَعْرِفَتُهُ وَ كَمَالُ مَعْرِفَتِهِ التَّصَدِّيقُ بِهِ وَ كَمَالُ التَّصَدِّيقِ بِهِ تَوْحِيدُهُ وَ كَمَالُ تَوْحِيدِهِ الْإِخْلَاصُ لَهُ وَ كَمَالُ الْإِخْلَاصِ لَهُ نَفْيُ الصِّفَاتِ عَنْهُ؛ سرآغاز دین، خداشناسی است و کمال شناخت خدا، باور داشتن، او و کمال باور داشتن خدا، شهادت به یگانگی اوست و کمال توحید اخلاص و کمال اخلاص، خدا را از صفات مخلوقات جدا کردن است» (نهج البلاغه، ۱۳۸۰: ۳۹).

با توجه به همین نکته تربیت دینی را چنین تعریف کرده‌اند: «تربیت دینی فرایند پرورش شناخت خداوند، احساس تعلق و محبت به او و تعبد در برابر او در انسان است» (ابوطالبی، ۱۳۸۶: ۲۱). در تعریف دیگری آمده است: «تربیت دینی عبارت است از مجموعه اعمال عمدی و هدف‌دار، به‌منظور آموزش گزاره‌های معتبر یک دین به افراد دیگر، به‌نحوی که آن افراد در عمل و نظر به آن آموزه‌ها متعهد و پایبند گردند» (داوودی، ۱۳۸۹: ۲۶). در تعریف سومی معنای تربیت دینی را «فراهم کردن زمینه شکوفایی فطرت توحیدی انسان و تجلی آن در عمل عبادی وی» (ابوطالبی، ۱۳۸۶: ۲۳) دانسته‌اند.

انسان استعداد خداخواهی دارد و در درون جان‌ش این کشش موج می‌زند. از این رو استعداد خداجویی باید به فعلیت برسد و انسان نمی‌تواند از این کشش دست بردارد و بدون آن به زندگی دینی ادامه دهد؛ زیرا جزء وجود اوست به تعبیر سعدی:

همه عمر برن دارم سر از این خمار مستی که هنوز من نبودم که تو در دلم نشستی
تو نه مثل آفتابی که حضور و غیبت افتد دیگران روند و آیند و تو همچنان که هستی
(سعدی، ۱۳۷۵: غزل ۵۲۳)

اگر این استعداد به فعلیت رسید انسان تربیت دینی شده است، افزون بر اینکه خداوند این استعداد را در درون او نهاده است. انبیا را نیز فرستاده تا فرایند تربیت دینی انسان‌ها را به هدف برسانند. قرآن می‌فرماید: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ؛ او کسی است که در میان جمعیت درس نخوانده رسولی از خودشان برانگیخت که آیاتش را بر آن‌ها می‌خواند و آن‌ها را تزکیه می‌کند و به آنان کتاب (قرآن) و حکمت می‌آموزد هرچند



پیش از آن در گمراهی آشکاری بودند» (جمعه: ۲). در این آیه پس از تلاوت قرآن، تزکیه و پاک‌سازی را مطرح کرده که یکی از مصادیق تربیت دینی به حساب می‌آید.

۱-۲. نقش مادر در تربیت دینی

از آنجا که تربیت دینی امری است که با جان و روح انسان سروکار دارد، مادر است که با اعمال و رفتار دینی‌اش الگو می‌شود تا در روح و جان فرزند تأثیر بگذارد. در مطالعاتی که در مورد رابطه میان مذهبی بودن مادر و پدر، (بر اساس دو عامل نگرش مادر و پدر نسبت به اهمیت مذهب و شرکت آنان در تکالیف مذهبی) و مذهبی شدن فرزندان صورت گرفته است، (کلارک و ورتینگتون ۱۹۸۷؛ آلیس و ویجمن ۱۹۹۳) این نتیجه به دست آمده که نقش مادر در مذهبی شدن دختران و نقش پدر در مذهبی شدن پسر بیشتر است. در صورتی که بین مادر و پدر اتفاق نظر و عمل مذهبی وجود داشته باشد، این تأثیر هم روی دختران و هم روی پسران بیشتر خواهد بود. همچنین وقتی که اتفاق نظر مذهبی بین پدر و مادر وجود نداشته باشد، تأثیر پدر بر تربیت مذهبی فرزندان بیشتر است. اوزوراک (۱۹۸۶) نیز نشان داده است که شرکت والدین در تکالیف و مراسم مذهبی و بحث و گفت‌وگوهای مذهبی در خانواده، باعث انتقال باورها و عملکردهای دینی به نوجوانان می‌شود (کریمی، ۱۳۹۰: ۳۴).

اغلب روان‌شناسان در پژوهش‌های مربوط به تربیت دینی به این نتیجه رسیده‌اند که جان‌مایه‌های اصلی حس دینی آدمی، در دوره اولیه رشد حتی در دوره نوزادی به واسطه ایمان عمیقی شکل می‌گیرد که والدین به‌ویژه مادر دارد. روایات زیادی در باب روش‌های تربیت نوزاد و رابطه عاطفی مادر با نوزاد آمده است که نشان از عمق لایه‌های پنهان تربیت در دوران نوزادی دارد تا آنجا که گفته شده‌اند: «آینده جنین در جبین مادر نهفته است». لذا می‌توان گفت آینده اعتقادی کودک در باورها و ایمان قلبی مادر نهفته است (همان: ۶۶). امام خمینی نیز گفته است: «زن مربی جامعه است، از دامن زن انسان‌ها پیدا می‌شوند. مرحله اول مرد و زن صحیح، از دامن زن است. مربی انسان‌ها زن است. سعادت و شقاوت کشورها بسته به وجود زن است. زن با تربیت صحیح خودش انسان درست می‌کند؛ و با تربیت صحیح خودش کشور را آباد می‌کند. مبدأ همه سعادت‌ها از دامن زن بلند می‌شود.

زن مبدأ همه سعادت‌ها باید باشد» (موسوی خمینی، ۱۳۷۸: ۷، ۳۳۹). «زن نقش بزرگی در اجتماع دارد. زن مظهر تحقق آمال بشر است. زن پرورش دهنده زنان و مردان ارجمند است. از دامن زن مرد به معراج می‌رود. دامن زن محل تربیت بزرگ زنان و بزرگ مردان است» (همان: ۳۴۱).

آیت‌الله خامنه‌ای نیز فرموده است: «اگر زن‌ها با قرآن مأنوس شوند، بسیاری از مشکلات جامعه حل خواهد شد؛ چون انسان‌های نسل بعد در دامن زن پرورش پیدا می‌کند و زن آشنای با قرآن و مأنوس با قرآن و متفاهم با مفاهیم قرآن، می‌تواند در تربیت فرزند تأثیرات زیادی داشته باشد» (سخنرانی مقام معظم رهبری، ۲۸ مهرماه ۱۳۸۸، <https://farsi.khamenei.ir>).

در آموزه‌های دینی نیز این مطلب تأیید شده است. چنانکه جابر بن عبدالله انصاری مدام در مدینه می‌گفت: «عَلَيَّ خَيْرُ الْبَشَرِ فَمَنْ أَبِي فَقَدْ كَفَرَا مَعَاشِرَ الْأَنْصَارِ أَدَّبُوا أَوْلَادَكُمْ عَلَيَّ حُبِّ عَلِيٍّ فَمَنْ أَبِي فَأَنْظُرُوا فِي شَأْنِ أُمِّهِ؛ علی بهترین انسان است؛ کسی که این مطلب را انکار کند، کافر است. ای گروه انصار، فرزندان خویش را با دوستی علی تربیت کنید. کسی که از حب علی امتناع ورزد، درباره مادرش تحقیق کنید» (صدوق، ۱۴۱۳: ۳، ۴۹۳). یک معنای حدیث «فَأَنْظُرُوا فِي شَأْنِ أُمِّهِ»، این است کسی که حب علی^(ع) ندارد، در انعقاد نطفه‌اش شبهه وجود دارد و معنای دیگرش این است که بپرسید مادرش در تربیت او چه کرده است. ممکن است در تربیت او کوتاهی کرده یا حلال و حرام را رعایت نکرده باشد. نقش مادر در تربیت فرزند در جهت مثبت و منفی، بیش از نقش پدر است. از این رو نمونه‌هایی در جهت مثبت و منفی نقش مادر بر اساس تجربه زیسته نگارنده در امر مشاوره، ذکر می‌شود که در برخی از خانواده‌های مراجعه کننده برای مشاوره، دیده شده است:

۱. زنی و شوهری که برای مشاوره بودند، یکی از موارد اختلافشان این بود که زن از همسرش در خیلی از کارها اجازه نمی‌گرفت. از جمله وقتی مرد در یک سفر یک روزه رفته بود، زن هم با دوستانش که همگی زن بودند، بدون اطلاع همسرش، خارج از شهر رفته بودند. مرد ادعا داشت جای خطرناک رفته‌اند و اگر کدام مشکلی پیش می‌آمد، بدنامی داشت. زن که می‌توانست با یک تماس، از مرد اجازه بگیرد یا با او هماهنگ کند، حتی



حاضر نبود عذرخواهی کند. وقتی فرزند آنان به سن بلوغ رسیده بود، نه از مادر اجازه می‌خواست و نه از پدر، بلکه ساعت‌های روز و شب را با دوستانش می‌گذراند که هم مادرش ناراحت بود، هم پدرش. وقتی برای رفع مشکل به نگارنده مراجعه کردند، به مادرش یادآور شدم که این نتیجه همان کارهای خودت است که الگوی فرزندت هستی:

اگر ز باغ رعیت ملک خورد سیبی برآوردند غلامان او درخت از بیخ
به پنج بیضه که سلطان ستم روا دارد زنند لشکریانش هزار مرغ به سیخ

(سعدی، ۱۳۷۵: حکایت ۱۹)

۲. مادر پرخاشگری که همیشه در خانه‌اش همیشه مرافعه بود. یکی از عادات مادر این بود که وقتی عصبانی می‌شد، اشیاء و اسباب خانه را دور می‌انداخت. وقتی کودکشان در سن بلوغ رسیده بود، هنگام ناراحتی ظرف‌ها را می‌شکست و در و دیوار را تخریب می‌کرد.

۳. مادری بود که وقتی ناراحت می‌شد، بسیار به همسرش توهین می‌کرد و بعد پشیمان می‌شد و عذرخواهی می‌کرد، ولی فرزندش وقتی بزرگ شده بود، دقیقاً همان کار را می‌کرد. بعدش حتی اظهار پشیمانی و عذرخواهی هم نمی‌کرد.

۴. خانواده‌ای بسیار باشخصیت که اهل موسیقی نبودند، ولی زن فیلم‌های رقص و ناجور می‌دید و حرف همسرش را نیز قبول نمی‌کرد. بعد فرزند جوانشان به دیدن فیلم‌های غیر مجاز روی آورده بود. اینجاست که باید شعر سعدی را دوباره تکرار کرد.

۵. در یک خانواده‌ای که واقعاً مذهبی بودند، ولی خانم خانه نسبت به نماز بی‌اعتنا بود. در حدی که گاهی قضا می‌شد و یادش می‌رفت. همین مسئله باعث درگیری و مشکلات خانوادگی شده بود؛ اما فرزندشان وقتی به بلوغ رسیده بود، کلاً نماز را ترک کرده بود، درحالی‌که پدرش بسیار اهل نماز و روزه بود.

نقش مادر برای تربیت فرزند، در جهت مثبت نیز همین‌گونه است:

۱. چندین مورد را می‌شناسم که پدر معتاد و تا حدودی لایبالی است، ولی مادر صالح و اهل نماز، فرزندان بسیار شایسته‌ای دارند که نمازشان در اول وقت انجام می‌شود.

۲. پدر شخص بی‌نماز، لایبالی و نسبتاً بی‌بندوباری بود؛ اما مادر باشخصیت، اهل نماز



و عقیف که زندگی را در کنار هم‌چو مردی می‌گذرانند، ولی فرزندان‌ش را بسیار باتقوا و اهل نماز تربیت کرده بود.

۱-۳. تأثیر هم‌نشینی بر تربیت دینی

هم‌نشینی در انواع تربیت اثر دارد، در قرآن نمونه‌های فراوان وجود دارد که تأثیر هم‌نشینی را به‌خوبی آشکار می‌سازد. از جمله می‌توان تأثیر هم‌نشینی حضرت زهرا (س) را بر فضه در قرآن کریم تماشا کرد، در سوره انسان وی جزء ابرار و نیکان به حساب آمده است: «إِنَّ الْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِنْ كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا؛ نیکان از جام‌هایی می‌نوشند که آمیخته به کافور است» (انسان: ۵). مرحوم طبرسی می‌نویسد: «عموم امامیه و اهل سنت روایت کرده‌اند که آیاتی از این سوره از «إِنَّ الْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ» تا «وَكَانَ سَعْيُكُمْ مَشْكُورًا» درباره علی، فاطمه، حسن و حسین^(ع) و کنیز آنان (فضه) نازل شده است» (طبرسی، ۱۳۶۰: ۲۶، ۱۴۳).

وی خدمتکار حضرت زهرا (س) بود، ولی در اثر هم‌نشینی جزء ابرار به حساب آمده است. همین‌گونه است داستان همسر و فرزند نوح و همسر لوط که با بدان نشست و برخاست کردند، در نتیجه از نیکان جدا شدند؛ اما سگ اصحاب کهف که با نیکان همراه شد به تعبیر سعدی شیرازی، مردم شد:

با بدان یار گشت همسر لوط خاندان نبوتش گم شد
سگ اصحاب کهف روزی چند پی نیکان گرفت و مردم شد

(سعدی، ۱۳۷۵: حکایت ۴)

مادر یکی از هم‌نشینان همیشگی انسان است و از نظر علمی و دینی هم‌نشین بر انسان تأثیر فوق‌العاده دارد. چنانکه امام جواد^(ع) فرموده است: «إِيَّاكَ وَ مُصَاحِبَةَ الشَّرِيرِ، فَإِنَّهُ كَالسَّيْفِ الْمَسْلُوقِ، يَحْسُنُ مَنَظَرَهُ وَ يَقْبَحُ أَثَرُهُ؛ از هم‌نشین بد بپرهیز؛ زیرا هم‌نشین بد مانند شمشیر برهنه است که ظاهرش زیبا و اثرش زشت است» (نوری، ۱۴۰۸: ۱۲، ۳۱۲). در این حدیث هم‌نشین مشخص نشده که چه کسی باشد. از این رو شامل مادر نیز می‌شود؛ زیرا کودک همواره تأثیرپذیر است و بیشترین تأثیر را از مادر می‌پذیرد که هم‌نشین دائمی او است. سنایی غزنوی نیز که از همین حدیث استفاده کرده، می‌سراید:



با بدان کم نشین که بد مانی
خوش خو از بدخوان سترگ شود
صحبت نیک را ز دست مده
خوپذیر است نفس انسانی
میش چون گرگ خورد گرگ شود
که مه و به شوی ز صحبت مه
(سنایی غزنوی، ۱۳۸۳، بخش ۲۸ فی ذکر رفقاء السوء)

در رباعی دیگری نیز می‌سراید:
منشین با بدان که صحبت بد
آفتاب ارچه روشن است او را
گرچه پاکی ترا پلید کند
پاره‌ای ابر ناپدید کند
(سنایی غزنوی، ۱۳۹۰، قصاید و قطعات، شماره ۶۹)

در احادیث فراوان به هم‌نشینی با دین‌داران توصیه شده است؛ زیرا هم‌نشینی با فرد دین‌دار سبب پذیرش دین و تأثیرپذیری از آنان می‌شود. از این رو رسول خدا (ص) فرموده است: «مُجَالَسَةُ أَهْلِ الدِّينِ شَرُّ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ؛ هم‌نشینی دین‌داران شرف دنیا و آخرت است» (کلینی، ۱۳۶۵: ۱، ۳۹). در حدیث دیگری فرموده‌اند: «جَالِسُوا أَهْلَ الدِّينِ وَالْمَعْرِفَةِ فَإِنَّ لَمْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَالْوَحْدَةُ أَنْسُ وَأَسْلَمُ؛ با دین‌داران و اهل معرفت هم‌نشینی کنید، اگر بر این کار توان ندارید، تنهایی برتر است» (نوری، ۱۴۰۸: ۸، ۳۲۸).

امام علی (ع) می‌فرماید: «مُجَالَسَةُ الْأَشْرَارِ تُورِثُ سُوءَ الظَّنِّ بِالْأَخْيَارِ وَ مُجَالَسَةُ الْأَخْيَارِ تُلْحِقُ الْأَشْرَارَ بِالْأَخْيَارِ وَ مُجَالَسَةُ الْفُجَّارِ لِلْأَبْرَارِ تُلْحِقُ الْفُجَّارَ بِالْأَبْرَارِ؛ هم‌نشینی با بدان سبب بد بدگمانی به خوبان می‌شود، هم‌نشینی با خوبان بدان را به خوبان ملحق می‌سازد، هم‌نشینی فاجران با ابرار، فاجران را به ابرار ملحق می‌سازد» (حر عاملی، ۱۴۰۹: ۱۶، ۲۶۵).

روان‌شناسان نیز توصیه کرده‌اند که با افراد درست در ارتباط باشید؛ زیرا طی پنج سال آینده، شما تغییری نخواهید کرد مگر به دلیل ملاقات با افرادی خاص و کتاب‌هایی که مطالعه می‌کنید. برایان تریسی می‌نویسد: «اگر می‌خواهید موفق باشید، با افراد مثبت رابطه برقرار کنید. افرادی که خوش‌بین، راضی، هدفمند و پیشرو باشند. درعین حال از افراد منفی‌باف دوری کنید که مدام گله و شکایت می‌کنند. اگر می‌خواهید با عقاب‌ها پرواز



کنید، نمی‌توانید با بوقلمون‌ها به سر ببرید» (تریسی، ۱۳۸۵: ۷۰).

انسانی که همیشه با بچه‌ها می‌گردد خوی بچگی به خود می‌گیرد، ولی انسانی که با بزرگان هم‌نشین است، خوی بزرگی دارد و او را به سمت بزرگی می‌کشاند. هم‌نشینی گاهی به انسان نام نیک را به ارمغان می‌آورد و گاهی نام نیکی را از انسان می‌گیرد. درست شبیه هوا که تا تنها به کار می‌رود، همه آرزوی داشتن و استفاده از آن را دارند؛ اما همین که در کنار هوس قرار گرفت، مردم از او تنفر دارند. به تعبیر قیصر امین پور:

همین هوا که عین عشق پاک است

گره که خورد با هوس خودش نیست

(امین‌پور، ۱۳۸۶: ۶۲)

۱-۴. تأثیر مادر پاک‌دامن بر تربیت دینی

یکی از ویژگی‌هایی که باید مادران داشته باشند، پاک‌دامنی است. با تربیت صحیح و از دامن مادر نیک‌سرشت است که بهشت دنیا و آخرت میسر می‌گردد: «إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى خَلَقَ الْجَنَّةَ طَاهِرَةً مُّطَهَّرَةً فَلَا يَدْخُلُهَا إِلَّا مَنْ طَابَتْ وَلَدَتْهُ وَقَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ^(۷): طُوبَى لِمَنْ كَانَتْ أُمُّهُ عَفِيفَةً؛ خداوند بهشت را پاک و پاکیزه آفریده است، وارد آن نمی‌شود جز آنانی که حلال‌زاده باشند و امام صادق^(۸) فرمود: خوش به حال آنکه مادرش پاک‌دامن باشد» (صدوق، ۱۹۶۶: ۲، ۵۶۴).

وقتی سابقه انسان‌های بدکردار را متوجه می‌شویم، می‌بینیم که از دامن ناپاک به وجود آمده و به دست انسان‌های آلوده پرورده شده‌اند. از این جهت اسلام تأکید می‌کند که مادران آینده‌فرزندان را پاک‌دامن انتخاب کنید و زن پاک‌دامن را از بهترین فایده‌ها برمی‌شمارد: «مَا أَفَادَ عَبْدٌ فَايِدَةً خَيْرًا مِنْ زَوْجَةٍ صَالِحَةٍ إِذَا رَأَاهَا سَرَّتُهُ وَإِذَا غَابَ عَنْهَا حَفِظَتْهُ فِي نَفْسِهَا وَمَالِهِ؛ برای انسان فایده‌ای برتر از همسر پاکیزه نیست که دیدنش مایه خوشحالی شود وقتی شوهر غایب است از مال شوهر و جان خودش محافظت کند» (حر عاملی، ۱۴۰۹: ۲۰، ۳۹). در روایت دیگر آمده: «خَيْرُ نِسَائِكُمُ الْعَفِيفَةُ الْعَلِمَةُ عَفِيفَةٌ فِي فَرْجِهَا عَلِمَةٌ عَلَى زَوْجِهَا؛ بهترین زنان شما، زنان پاک‌دامن تیز شهوت است، پاک‌دامن نسبت به ناموس خود



و تیز شهوت با همسر خویش» (نوری، ۱۴۰۸: ۱۴، ۱۵۹).

این همه تأکید برای آن است که اولاً مادر، در آرامش زندگی تأثیر فراوان دارد و آرامش زندگی در پرورش و تربیت فرزندان مؤثر است؛ زیرا در خانه‌ای که آرامش نیست نمی‌توان فرزندان درست تربیت کرد. ثانیاً مادر با کودک ارتباط نزدیک و فراوان دارد و از نظر عاطفی هم کودک بیشتر از مادرش تأثیر می‌پذیرد.

۱_۵. تأثیر مادر دین‌دار بر تربیت دینی

دین‌داری یکی از گزینه‌هایی است که در تربیت سالم فرزندان به‌خصوص در تربیت دینی فرزندان، اثرگذار است. مادری که خود بی‌بهره از دین و دین‌داری است، نمی‌تواند فرزند دین‌دار تربیت کند. به تعبیر جامی:

ذات نایافته از هستی، بخش چون تواند که بود هستی‌بخش؟

خشک ابری که بود زاب تهی ناید از وی صفت آب‌دهی

(جامی، ۱۳۹۸، بخش ۱۹ عقد چهارم)

تربیت دینی به انسان آرامش می‌دهد؛ آرامشی که بسیاری از افراد در جستجوی آن هستند، ولی دین‌داری به‌راحتی می‌تواند این هدیه گران‌بها را به انسان بدهد. دین‌داری مادر در تربیت دینی و فرزندان دین‌دار نقش مهم و پررنگ دارد. از این‌رو در اسلام یکی از ملاک‌های انتخاب همسر، دین‌داری است و اگر امر دایر باشد بین زیبایی، ثروتمندی و دین‌داری، انتخاب زن زیبا و ثروتمند در ردیف بعد از ملاک دین‌داری قرار دارد؛ زیرا زنی که زیبایی دارد و مقید به دین و مذهب نیست، زیبایی‌اش دامی خواهد شد که انسان و نسلش را گرفتار خواهد ساخت. در مستدرک نیز روایت کرده است: «وَعَنْهُ^(۱) أَنَّهُ نَهَى أَنْ يَنْكَحَ الرَّجُلُ الْمَرْأَةَ لِمَالِهَا أَوْ لِحَمَالِهَا وَقَالَ مَالُهَا يُطْغِيهَا وَحَمَالُهَا يُرْدِيهَا فَعَلَيْكَ بِذَاتِ الدِّينِ؛ امام^(۲) از پیمان زناشویی، به خاطر ثروت یا زیبایی زن نهی کرده و فرموده است: مال زن او را به طغیان و سرکشی وامی‌دارد و زیبایی‌اش به‌سوی هلاکت و پستی سوق می‌دهد، پس بر تو باد به صاحب دین [که برای همسری انتخاب کنی]» (نوری، ۱۴۰۸: ۱۴، ۱۷۵).

انسان دین‌دار همه‌چیز را از آن خدا می‌داند. وقتی مال و قدرت در اختیار او قرار گیرد،



آن را امانت الهی می‌داند؛ اما انسان بی‌دین، به محض رسیدن به دارایی دنیا، طغیان می‌کند. چنانکه قرآن می‌فرماید: «كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنَافٍ» (علق: ۶-۷). در این آیه، بی‌نیازی انسان مطرح می‌کند، زیرا انسان ذاتاً فقیر است، بلکه بی‌نیاز پنداری مطرح است. انسان وقتی گمان کند که بی‌نیاز است و مال و قدرت دارد، طغیان می‌کند. گاهی انسان از روی ناتوانی نمی‌تواند طغیان کند یا ستم روا دارد؛ اما اگر قدرت یابد، یا مال در اختیارش قرار گیرد، از هرکسی بدتر خواهد شد. مولوی نیز در داستان ایاز می‌گوید:

زانک هستی سخت مستی آورد

عقل از سر شرم از دل می‌برد

(مولوی بلخی، ۱۳۷۴، دفتر پنجم).

اسلام تأکید کرده که مادر آینده و نخستین مربی نوباوگان را باید از میان بهترین‌ها برگزید. وقتی دین‌داری وجود نداشته باشد، فرهنگ بی‌بندوباری حاکم می‌شود و در چنین فرهنگی که هیچ فردی پس از مرگی در انتظار انسان نیست و هیچ بهشتی او را به خود دعوت نمی‌کند، انسان همه فرصتی که برای «بودن» دارد، همین فاصله کوتاه تولد تا مرگ است. پس ناچار است قبل از آنکه مرگ دررسد، بیشترین امتیاز را برای خود کسب کند و تا می‌تواند از هر آنچه در این طبیعت لذت‌بخش، بهره‌گیری کند (حداد عادل، ۱۳۹۰: ۲۸).

نتیجه‌گیری

تربیت دینی یک فرآیند کلیدی در شکل‌گیری هویت و شخصیت انسان‌هاست و نقش مادر در این زمینه بسیار برجسته و مهم است. مادران با رفتارها و نگرش‌های دینی خود، به‌عنوان اولین الگوهای فرزندان، تأثیرات عمیقی بر تربیت دینی آنان دارند. مطالعات نشان می‌دهد که هم‌نظری و همکاری والدین در این فرآیند، تأثیرات مثبت بیشتری بر فرزندان خواهد داشت. تأثیر هم‌نشینی با افراد دین‌دار و پاک‌دامن به‌عنوان یک عامل مؤثر در تربیت دینی فرزندان، می‌تواند به تقویت باورها و ارزش‌های دینی آنان کمک کند. دین‌داری مادر حتی به‌عنوان یک هم‌نشین نیز بر فرزندان تأثیر مثبت دارد و نه تنها به آرامش و سلامت روحی



فرزندان می‌انجامد، بلکه نسل‌های آینده را نیز به سمت دین‌داری و اخلاق‌مداری سوق می‌دهد. بنابراین، به‌منظور دستیابی به یک جامعه متدین و اخلاقی، لازم است که والدین، به‌ویژه مادران، خود را از نظر دینی و اخلاقی تقویت کنند و با تربیت صحیح و متعهدانه، آینده‌ای روشن و پایدار برای فرزندان خود رقم بزنند.



فهرست منابع

- قرآن کریم، (ترجمه: محمد مهدی فولادوند).
- نهج البلاغه، (ترجمه: محمد دشتی).
۱. آزادی، علیرضا، (۱۳۸۹)، از رویش تا پویش: نقش و وظایف مادر در تربیت فرزندان از دیدگاه علم، قرآن و سنت در دوران کودکی، تبریز: انتشارات یاس نبی.
۲. ابوطالبی، مهدی، (۱۳۸۶)، تربیت دینی از دیدگاه امام علی (ع)، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۳. احسانی، محمد، (۱۳۸۷)، نقش مادران در تربیت دینی فرزندان، قم: مرکز پژوهش‌های اسلامی صدا و سیما.
۴. امین پور، قیصر، (۱۳۸۶)، دستور زبان عشق، تهران: انتشارات مروارید.
۵. تریسی، برایان، (۱۳۸۵)، ۲۱ رمز موفقیت میلیونرهای خودساخته، (ترجمه: فرزانه وکالتی)، تبریز: انتشارات یاران.
۶. جامی، عبدالرحمن بن احمد، (۱۳۹۸)، مثنوی هفت‌اورنگ، (تصحیح: مرتضی مدرس گیلانی)، تهران: انتشارات مهتاب.
۷. حداد عادل، غلامعلی، (۱۳۹۰)، فرهنگ برهنگی و برهنگی فرهنگی، تهران: انتشارات سروش.
۸. حر عاملی، محمد بن الحسن، (۱۴۰۹ ق)، وسائل الشیعه، قم: مؤسسه آل‌البیت^(ع).
۹. حسینی نژاد، سید مجتبی، (۱۳۹۹)، نقش مادر در تربیت دینی فرزندان، قم: انتشارات اثر قلم.
۱۰. خامنه‌ای، سید علی، سایت آیت‌الله خامنه‌ای آدرس: <https://farsi.khamenei.ir/>
۱۱. داوودی، محمد، (۱۳۸۹)، سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) جلد دوم (تربیت دینی)، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۱۲. سعدی، مشرف‌الدین مصلح، (۱۳۷۵)، کلیات اشعار، (تصحیح: محمد علی فروغی)، تهران: نشر طلوع.



۱۳. سنایی غزنوی، ابوالمجد مجدود بن آدم، (۱۳۸۳)، *حديقة الحقيقة و شريعة الطريقة*، (تصحیح و تحشیه: محمدتقی مدرس رضوی)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۱۴. سنایی غزنوی، ابوالمجد مجدود بن آدم، (۱۳۹۰)، *دیوان سنایی غزنوی*، (تصحیح: بدیع الزمان فروزانفر)، تهران: انتشارات نگاه.
۱۵. صدوق، محمد بن علی بن بابویه، (۱۴۱۳ ق)، *من لایحضره الفقیه*، (تحقیق: علی اکبر غفاری)، قم: دفتر نشر اسلامی.
۱۶. صدوق، محمد بن علی بن بابویه، (۱۹۶۶ م)، *علل الشرائع*، (تحقیق: سید محمدصادق بحر العلوم)، نجف: المكتبة الحیدریة.
۱۷. طبرسی، فضل بن حسن، (۱۳۶۰)، *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*، (تحقیق: رضا ستوده و ترجمه: گروهی از مترجمان)، تهران: انتشارات فراهانی.
۱۸. قائمی، علی، (۱۳۶۶)، *نقش مادر در تربیت*، تهران: انتشارات امیری.
۱۹. کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۹۰)، *نکته‌های روان‌شناختی در تربیت دینی فرزندان*، تهران: مؤسسه فرهنگی ستاد اقامه نماز.
۲۰. کلینی، محمد بن یعقوب، (۱۳۶۵)، *الکافی*، تهران: دار الکتب الإسلامیه.
۲۱. موسوی خمینی، سید روح الله، (۱۳۷۸)، *صحیفه امام*، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
۲۲. مولوی بلخی، مولانا جلال الدین محمد، (۱۳۷۴)، *مثنوی معنوی*، تهران: انتشارات اقبال.
۲۳. نوری، میرزا حسین، (۱۴۰۸ ق)، *مستدرک الوسائل*، قم: مؤسسه آل‌البت (ع).