

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

یافته‌های مدیریت آموزشی

سال دوم • شماره سوم • بهار و تابستان ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر سید عبدالحمید ثابت

سردبیر: دکتر محمد آصف محسنی (حکمت)

دبیر اجرایی: علی شاه فایق

ویراستار: محمد علی نظری

طراح جلد و صفحه‌آرا: سید مهدی موسوی

هیأت تحریریه: دکتر محمد احسانی، دکتر سید آقا حسن حسینی، دکتر محمد آصف حکمت، محمد علی حیدری، دکتر عزیزالله خلیلی، دکتر محمد داود سخنور، حمیدالله شریفی، محمدعارف صداقت، دکتر محمد علی فطرت، دکتر محمد ظاهر فهیمی، دکتر غلام حسین ناطقی، دکتر حیدر یعقوبی.

• دوفصلنامه «یافته‌های مدیریت آموزشی»، مقالات صاحب‌نظران، پژوهشگران و

دانش‌پژوهان مدیریت آموزشی را برای نشر می‌پذیرد.

• مقالات، آرای نویسندگان آن‌ها است و لزوماً بیانگر دیدگاه نشریه «یافته‌های مدیریت

آموزشی» نمی‌باشد.

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

تلفن: ۰۷۸۹۰۱۷۸۱۵

آدرس سامانه: <http://em.miu.edu.af>

ایمیل: em.chiefeditor@miu.edu.af

قیمت: ۱۵۰ افغانی

شیوه‌نامه تنظیم مقاله علمی

ویژگی‌های مقاله علمی

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

راهنمای تنظیم شکلی مقاله علمی

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

راهنمای تنظیم ساختاری مقاله علمی

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

فهرست

- سخن سردبیر ۱
- نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه ۳
محمد قاسم الیاسی ترگانی
- نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب
دولتی شهر کابل ۲۳
خیرالله خیرخواه
محمد آصف محسنی (حکمت)
- تحلیل مفهومی روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر ۴۷
سید آقا حسن حسینی
- اصول تربیت اخلاقی در اسلام ۷۷
غلام حسین ناطقی
- نقش مادر در تربیت فرزند با تأکید بر روان‌شناسی و آموزه‌های اسلامی ۱۰۳
محمد عارف صداقت

سخن سردبیر

آموزش و پرورش به مثابه بنیادی‌ترین نهاد متصدی تعلیم و تربیت افراد جامعه، بستر ساز رشد و شکوفایی جامع و متوازن آن در بخش‌های مختلف است. تمام بخش‌های جامعه، به‌خصوص بخش‌های علمی، فرهنگی و تربیتی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم متأثر از آموزش و پرورش است. از سوی دیگر، انسان به‌صورت طبیعی یا از سر نیاز و اضطرار، متمایل به زندگی اجتماعی، تعامل و همزیستی مسالمت‌آمیز است. زندگی اجتماعی سالم و موفق، بدون آموزش و پرورش درست، کارآمد و پاسخگو امکان‌پذیر نیست. زیرا آموزش است که فرد و گروه‌های اجتماعی را با حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی آنان آشنا می‌سازد و تخصص‌ها و مهارت‌های لازم را برای زندگی بشر تأمین می‌کند. به یک معنا می‌توان گفت ثقافت و تمدن انسانی محصول تعلیم و تربیت است و با چگونگی آن ارتباط مستقیم دارد. از همین رو آموزش و پرورش همواره مورد توجه ملت‌ها و جوامع مختلف بوده و در دوران معاصر علوم تربیتی با شاخ و برگ‌های مختلف خود در همین راستا به وجود آمده و گسترش یافته که رشته مدیریت آموزشی یکی از گرایش‌های بین‌رشته‌ای آن است.

مهم‌ترین رسالت رشته مدیریت آموزشی، ارائه نظریات علمی جدید و کارآمد و تربیت نیروهای انسانی موفق و متخصص جهت مدیریت درست، سالم و کارآمد آموزش و پرورش است تا از این طریق بتوان نیروهای انسانی نخبه و متخصص برای بخش‌های مختلف تحویل جامعه داد. روشن است که هر آموزشی لزوماً کارآمد و دارای آثار مثبت نیست، بلکه آموزش‌های سازنده و به نحو مطلوب مدیریت شده است که انسان را به موفقیت و کامیابی دنیوی و اخروی می‌رساند. به همین دلیل، مدیریت درست آموزش و پرورش، نقش تعیین‌کننده در رشد و انکشاف جامع و متوازن جامعه در عرصه‌های مختلف دارد. به هر میزان که مدیریت در نهادهای تعلیمی کشور علمی و متناسب با نیازمندی‌های آن باشد، موفقیت در تربیت قوای بشری متخصص و کارآمد افزایش خواهد یافت.

ضرورت مضاعف مدیریت آموزشی زمانی به‌خوبی قابل فهم است که توجه داشته باشیم کارآمدی مدیریت در سایر بخش‌ها، به کارآمدی مدیریت در بخش آموزش بستگی دارد. زیرا

موفقیت و قدرت هر کشوری به موفقیت نظام آموزشی آن کشور و این مهم نیز به موفقیت مدیریت آموزشی بستگی دارد. مدیریت آموزشی در صورتی موفق و مؤثر است که مبتنی بر مبانی مستحکم، دارای اهداف مشخص، اصول روشن و روش‌های کارآمد باشد و مدیر یا مدیران آموزشی از محصل، چگونگی یادگیری او، محیط و امکانات آموزشی، مواد و موضوعات درسی و غیره، شناخت کافی و لازم را داشته باشند.

با وجود اهمیت و کارکردهایی که این رشته جدید علمی داشته و دارد، متأسفانه در کشور اسلامی افغانستان، یک رشته کاملاً نوپا و کمتر شناخته شده است. دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان که دغدغه توسعه علمی جامعه اسلامی افغانستان را دارد، از بدو تأسیس خود این رشته علمی بین‌رشته‌ای را تأسیس نمود و در واقع از بنیان‌گذاران این رشته علمی در افغانستان به شمار می‌رود. به خاطر مؤثریت و کارکردهای مهمی که این رشته علمی دارد، خوشبختانه به خوبی مورد توجه جامعه علمی و آکادمیک قرار گرفته و تاکنون بیش از ده دور فارغ‌التحصیل در مقطع فوق لیسانس تحویل جامعه داده است.

علاوه بر موفقیت در بعد آموزشی، به نظر می‌رسد شکوفایی و گسترش هرچه بیشتر این رشته علمی، نیازمند پژوهش و یافته‌های جدید علمی است. توسعه و انتشار یافته‌های جدید پژوهشی این رشته، می‌تواند مدیریت در عرصه‌های مختلف، به خصوص مدیریت در سطح معارف و تحصیلات عالی را از لحاظ کیفی متحول سازد. از همین رو، دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان با راه‌اندازی و انتشار مجله یافته‌های مدیریت آموزشی که سومین شماره آن را پیش‌رو دارید، در نظر دارد، جدیدترین یافته‌ها و دست‌آوردهای علمی این رشته را در اختیار جامعه علمی قرار دهد. ضمن سپاس فراوان از محققان و نویسندگان گرامی که با ارسال مقالات ارزشمند خود برای شماره‌های اول تا سوم یافته‌های مدیریت آموزشی بر غنای علمی این مجله افزودند، منتظر مقالات علمی محققان گرامی برای شماره‌های بعدی هستیم.

نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه در درس تعلیم و تربیت اسلامی دوره متوسطه

محمد قاسم الیاسی ترگانی^۱

چکیده

در علوم تربیتی معاصر از مسائل مهمی که دانستن آن در حوزه آموزش، بخصوص برنامه‌ریزی درسی و نیز طرح درس، از اهمیت اساسی برخوردار است، دانستن دو چیز می‌باشد: (۱) طبقه‌بندی بلوم و (۲) تئوری هوش‌های چندگانه. طبقه‌بندی بلوم نه تنها در درک مراحل و سطوح یادگیری کمک می‌کند؛ بلکه حتی در تعیین اهداف آموزشی درس نیز کمک‌کننده است. از طرف دیگر، آشنایی با تئوری هوش‌های چندگانه نیز در سطوح یادگیری بسیار ارزشمند و پربهاست؛ زیرا اساس این تئوری، شناسایی و پرورش تمام قابلیت‌های هوشی انسان است. از طرف دیگر، تدریس زمانی مؤثر و مفید است که بر اساس یک طرح و نقشه‌ای از پیش تعیین شده ارائه شود. سؤال اصلی تحقیق پیش‌رو این است که آیا می‌توان برای آموزش صنف هشتم طرح درسی مبتنی بر حیطه‌ی شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری‌های هوش چندگانه تهیه کرد؟ در نوشته حاضر، با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی تلاش شده است، با توجه به حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه گاردنر، طرح درسی مناسب برای صنف هشتم دوره متوسطه آموزش و پرورش افغانستان ترسیم گردد. با استفاده از این طرح درسی، معلمان می‌توانند، درس مورد نظر را به راحتی تدریس کنند و هم دانش‌آموزان بتوانند آن را به راحتی یاد بگیرند.

واژگان کلیدی: معلم، آموزش، طرح درس، طبقه‌بندی بلوم، هوش، هوش‌های چندگانه، گاردنر.

۱. پژوهشگر و عضو علمی دیپارتمنت فقه جعفری در نصاب تعلیمی وزارت معارف.

درآمد

طرح درس یا سناریوی آموزشی، چارچوبی را طراحی می‌کند که بر اساس آن، معلم و دانش‌آموز در هنگام تدریس با هدف مشترک و مشخص به یک‌سو حرکت می‌کنند. آموزش بر اساس طرح درس به آموزگاران کمک می‌کند تا با برنامه مشخص در صنف حاضر شوند، بایدهای آموزشی را بگویند و مطالب درسی را مناسب‌تر ارائه دهند، تعادلی مناسب میان مطالب درس و ساعت درسی برقرار و دانش‌آموزان را بهتر و دقیق‌تر سنجش و ارزیابی کنند. به عبارت بهتر، طرح درس، بنیان و اساس تدریس مؤثر محسوب می‌شود و به منزله راهنمایی است برای استاد و فراگیر که به آن‌ها نشان می‌دهد کجا باید رفت و چطور باید به آنجا رسید.

همیشه یکی از سؤالات اساسی در مورد آموزش این بوده که ما چگونه می‌توانیم فرایند تفکر انسان را بهبود بخشیم؟ به همین خاطر است که متخصصان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به دنبال پی‌ریزی طرح‌ها و برنامه‌های متعدد برای افزایش کیفیت یادگیری بوده‌اند. در این میان، دو نفر از متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی که طرح‌ها و برنامه‌های جالبی را در این زمینه مطرح کرده‌اند، عبارت‌اند از «بنجامین بلوم»^۱ و «هوارد گاردنر»^۲.

بلوم در طبقه‌بندی خود، یادگیری را به سطوح مختلفی تقسیم می‌کند و به این ترتیب، به آموزشگران این امکان را فراهم می‌کند که به‌طور آگاهانه آموزش خود را پیرامون مباحث درسی با اهداف آموزشی و سطح انتظار خود از دانش‌آموزان/دانشجویان منطبق سازند. طبقه‌بندی بلوم نه تنها در درک مراحل و سطوح یادگیری که حتی در تعیین اهداف آموزشی دروس و عمقی که آموزشگران می‌خواهند مباحث درسی را منتقل کنند، کمک می‌کند. به همین جهت است که این طبقه‌بندی به‌صورت وسیع، مورد استفاده برنامه‌ریزان درسی، مدیران، محققان و معلمان مکاتب در تمام سطوح آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است.

«هوارد گاردنر» یکی از روان‌شناسان معاصر است که برای آموزش و یادگیری بهتر، تئوری هوش‌های چندگانه را مطرح کرد. این تئوری، یک تئوری آموزشی است. اساس این تئوری، شناسایی و پرورش تمام قابلیت‌های هوشی انسان است. بر اساس اصل تفاوت‌های فردی، این

1. Benjamin Bloom.

2. Howard Gardner.

تئوری انسان‌ها را برخوردار از ترکیب‌های هوشی متفاوتی می‌داند و به این باور است که هر فرد سطوح متفاوتی از هوش را داراست. وجود توانایی‌های مختلف در آدمی می‌تواند دلیل روشنی باشد بر وجود هوش‌های چندگانه که ممکن است هم به صورت انفرادی و هم به صورت ترکیبی به کار برده شوند. وی به این باور است که برای به دست آوردن تمام قابلیت‌ها و استعداد‌های یک فرد، نباید تنها به بررسی ضریب هوشی او پرداخت؛ بلکه باید انواع هوش‌های دیگر او را نیز مدنظر قرار داد.

در تحقیق پیش‌رو که با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است، می‌کوشیم مبتنی بر قلمرو شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه هوارد گاردنر، طرح درسی مناسب و کارآمد برای تدریس صنف هشتم دوره‌ی ابتدائی آموزش و پرورش در افغانستان ارائه نمایم. برای ورود به متن اصلی، لازم است تا مفاهیم و کلیات مربوط به آن بیان و سپس نمونه طرح درس مبتنی به آن نیز ترسیم شود.

۱. مفهوم‌شناسی و کلیات

۱-۱. طرح درس

طرح درس به خط‌مشی آموزشی اطلاق می‌شود که به وسیله معلم برای یک جلسه درس تدوین می‌شود. هدف از تهیه طرح درس، تولید یک درس یا مجموعه‌ای از درس‌ها است که نشان‌دهنده اقدامات منظم و منطقی معلم برای اجرای آموزش است. به عبارت دیگر، طرح درس، نوعی برنامه‌ریزی و سازمان دادن به مجموعه فعالیت‌هایی است که معلم در ارتباط با هدف‌های آموزشی، محتوای درس و توانایی‌های دانش‌آموزان برای مدت‌زمان مشخص انجام می‌دهد. طرح درس، چارچوب تدریسی را طراحی می‌کند که بر اساس آن، استاد و دانش‌آموز در هنگام تدریس با هدفی مشترک و مشخص به یک سو حرکت می‌کنند (متولی و یعقوبی، ۱۳۹۲).

طرح درس سبب می‌شود که معلم فعالیت‌های آموزشی را به ترتیب و یکی بعد از دیگری در مراحل و زمان‌های مشخص به شیوه‌ای منطقی اجرا کند و نتایج حاصل از آن را اساس و پایه فعالیت‌های بعدی خود قرار دهد (شعبانی، ۱۳۹۰: ۲۵۳؛ صفوی، ۱۳۹۵: ۲۹۳).

به طور خلاصه، طرح درس یک برنامه یا یک چهارچوب منظم و سازمان‌دهی شده است که

معلم آن را طرح‌ریزی می‌کند تا ۱) فرایند تدریس و آموزش را هدفمندانه شروع کند؛ ۲) با نظم به پیش ببرد؛ ۳) به موقع به پایان برساند.

۱-۲. حوزه شناختی طبقه‌بندی بلوم

بلوم در طبقه‌بندی خود یادگیری را به سطوح مختلفی تقسیم می‌کند و به این ترتیب برای آموزگاران این امکان را فراهم می‌کند که به‌طور آگاهانه آموزش خود را دربارهٔ مباحث درسی با اهداف آموزشی و سطح انتظار خود از دانش‌آموزان منطبق سازند. طبقه‌بندی بلوم نه تنها در درک مراحل و سطوح یادگیری کمک می‌کند؛ بلکه حتی در تعیین اهداف آموزشی دروس نیز کمک‌کننده است. وی اهداف آموزشی را به طبقات شناختی، عاطفی و حرکتی تقسیم می‌کند؛ سپس هر طبقه را به طبقات ریزتری دسته‌بندی می‌کند. در این مقاله طرح درس بر اساس طبقات حیطه شناختی^۱ وی ترسیم شده است. وی حیطه شناختی را به دسته‌های زیر تقسیم می‌کند:

۱-۲-۱. دانش و یادسپاری^۲

نخستین سطح یادگیری مبتنی بر حافظه و به خاطر سپردن معلومات کسب‌شده است؛ به این ترتیب، دانش‌آموزان باید مواد درسی را به‌طور دقیق و بی‌کم‌وکاست به حافظه بسپارند و به یاد آورند. در واقع، این سطح از یادگیری، عبارت است از تکرار پاسخ‌هایی که قبلاً در موقعیت یادگیری تمرین و آموخته شده‌اند. در این زمینه می‌توان به یادگیری اسامی، تاریخ‌ها، مکان‌ها و برخی از فرمول‌ها اشاره کرد. واضح است که این سطح از یادگیری، پایین‌ترین و سطحی‌ترین میزان یادگیری را فراهم می‌کند (صفوی، ۱۳۹۵: ۷۲).

هدف از طبقه یادسپاری این است که دانش‌آموز بتواند وظایف والدین و فرزندان را به خاطر سپارد؛ به‌طور مثال: دانش‌آموز بتواند برخی از وظایف آنان را فهرست کند.

۱-۲-۲. فهمیدن^۳

فهمیدن یا درک مطلب، سطح دوم از یادگیری را شامل می‌شود که فرد یادگیرنده به‌طور عمیق‌تر در مورد مبحث درسی فکر و جوانب آن را درک می‌کند. در این صورت، وی می‌تواند مبحث مورد نظر

۱. در این حیطه، هدف‌ها از ساده‌ترین سطح شناخت به پیچیده‌ترین آن تنظیم می‌شود.

2. Knowledge.

3. Comprehension.

را به زبان خود توضیح بدهد و از سطح حافظه فراتر رود. فهمیدن به پاسخ‌هایی بیش‌تر از آنچه قبلاً تمرین و آموخته شده‌اند، نیاز دارد. این پاسخ‌های اضافی عبارت‌اند از ترجمه یا برگردان، تفسیر و تعبیر، خلاصه کردن و کشف شباهت‌ها و تفاوت‌ها. طرح سؤالات تشریحی به ایجاد و ارزیابی این سطح از یادگیری کمک می‌کند (شعبانی، ۱۳۹۰: ۱۸۶-۱۸۷).

هدف از طبقه فهمیدن این است که دانش‌آموز بتواند وظایف والدین و فرزندان را به زبان خود توضیح دهد؛ به‌طور مثال: او بتواند وظایف هریک از آنان را توضیح دهد.

۳-۲-۱. کار بستن^۱

یادگیری کاربردی، وارد سطح بالاتری از یادگیری می‌شود؛ به این ترتیب، فرد یادگیرنده از سطح معمولی و ابتدایی آموختن فراتر می‌رود و می‌تواند آنچه را که آموخته است، در عمل پیاده کند و خود به آزمون آموخته‌هایش بپردازد. در این مرحله، آموزش از حد نظری و تئوریک، وارد فاز کاربرد و عمل می‌شود. به عبارت دیگر، دانش‌آموز می‌تواند از امور انتزاعی، قواعد و قوانین، اصول، اندیشه‌ها و روش‌ها در موقعیت‌های عینی و عملی استفاده کند. تکالیفی نظیر رسم نمودارها و گراف‌ها، انجام پروژه‌ها، انجام آزمایشات علمی و غیره، به ارزشیابی سطح یادگیری کاربرد کمک می‌کنند (شعبانی، ۱۳۹۰: ۱۸۷).

هدف از طبقه کاربرد این است که دانش‌آموز قادر باشد آموخته‌هایش را به صورت عینی و عملی مشخص کند؛ به‌طور مثال: او وظایفی را که مربوط به خودش می‌شود، تعیین کند.

۴-۲-۱. تجزیه و تحلیل^۲

در این سطح، فرد یادگیرنده قابلیت تجزیه و تحلیل مباحث درسی را می‌یابد و می‌تواند موضوع را از جنبه‌های مختلف بررسی کند. تحلیل یک پدیده اجتماعی می‌تواند در این سطح از یادگیری قرار بگیرد. تحلیل یک مبحث به عناصر تشکیل‌دهنده آن و تشخیص و تمیز دادن ارکان و اجزای آن از طریق طرح سؤالات تحلیلی در قالب رسم و تحلیل نمودارها و مدل‌ها، طبقه‌بندی کردن اطلاعات و دسته‌بندی عناصر تشکیل‌دهنده و جوانب مختلف موضوع می‌تواند این سطح از یادگیری را مورد سنجش قرار دهد. خلاصه، توانایی شکستن یک مطلب یا موضوع به اجزا یا عناصر تشکیل‌دهنده

1. Application.

2. Analysis.

آن را تجزیه و تحلیل گویند (همان: ۱۸۸).

هدف از سطح تجزیه و تحلیل این است که دانش‌آموز قادر باشد وظایف والدین را تجزیه و تحلیل کند؛ به‌طور مثال: وی بتواند وظایف هرکدام آنان را به‌صورت جداگانه تجزیه و تحلیل کند.

۵-۲-۱. خلق و ترکیب^۱

توانایی پهلوی هم گذاشتن عناصر و اجزا برای ایجاد یک الگو یا ساختار نو را خلق و ترکیب گویند (سیف، ۱۳۸۴: ۱۳۰). بالاترین سطح یادگیری در نظریه بلوم به خلق و آفرینش اختصاص دارد؛ یعنی فرد یادگیرنده به چنان درک و احاطه‌ای نسبت به موضوع رسیده که قادر است در زمینه آن، به خلق آثار و آفرینندگی جلوه‌های نو و حرف‌های تازه دست بزند؛ به این ترتیب، بالاترین سطح یادگیری، که دربردارنده تمام سطوح قبلی است، زمانی رخ می‌دهد که فرد با اشراف کامل نسبت به تمام جوانب، کاربردها، برداشتها و نقدهای موضوع، می‌تواند به خلق جدیدی در آن زمینه مبادرت ورزد (شعبانی، ۱۳۹۰: ۱۸۹). تقریباً تمام تئوریسین‌ها و نظریه‌پردازان در حوزه‌های مختلف جزو این دسته از یادگیرندگان هستند که با وجود احاطه به مطلب و سایر تئوری‌ها، قادرند حرف تازه‌ای بزنند و راه جدیدی را پیش روی دیگران بکشایند و از منظر جدید به مفاهیم نگاه کنند. هدف از سطح خلق و ترکیب این است که دانش‌آموز قادر باشد با ترکیب موارد جزئی، از آن‌ها یک چیز نو و جدید بسازد؛ به‌طور مثال: وی بتواند خاطرات خود را در مورد وظایف هریک از والدین و فرزندان که در خانواده آنان مرسوم است، به‌صورت یک داستان بنویسد.

۶-۲-۱. نقد و ارزشیابی^۲

نقد و ارزشیابی که به معنای توانایی قضاوت یا داوری کمی و کیفی درباره امور با توجه به ملاک‌های معین است (سیف، ۱۳۸۴: ۱۳۱)، یکی از بالاترین سطوح یادگیری را شامل می‌شود. از آنجاکه رسیدن به این مرحله مستلزم درک کامل از موضوع و تحلیل دقیق ابعاد و جوانب آن است، یادگیرنده در این مرحله قابلیت نقد و ارزشیابی موضوعات را پیدا می‌کند. به‌طور معمول، رسیدن به این سطح از یادگیری در مراحل پیشرفته تحصیلی حاصل می‌آید و معمولاً در سطح کارشناسی ارشد و یا دکترا بیش‌تر از سایر سطوح، رسیدن به این مرحله از یادگیری مدنظر طراحان

1. Synthesis.

2. Judgment, Evaluation.

دروس است. گرچه لزوماً رسیدن به مرحله نقد و ارزشیابی منوط و محدود به تحصیلات تکمیلی در سطوح بالا نیست و می‌توان در سایر رشته‌ها و زمینه‌های آموزشی نیز به این سطوح دست یافت که البته این مسئله بیش‌تر بر استعداد و قابلیت‌های فردی مبتنی خواهد بود. برای ارزیابی این سطح از یادگیری، طرح سؤالاتی که بر نقد و ارزشیابی متکی هستند، می‌تواند مؤثر باشد؛ برای مثال: نقد یک موضوع، نقد یک مسئله و پدیده اجتماعی، نقد تئوری‌ها و یا ارزشیابی یک نظام آموزشی یا خدماتی و... (شعبانی، ۱۳۹۰: ۱۸۹-۱۹۰).

هدف از سطح نقد و ارزشیابی این است که دانش‌آموز قادر باشد وظایف حاکم بر والدین را در جامعه نقد کند؛ به‌طور مثال: وظایفی که جامعه از یک مادر انتظار دارد، آن‌ها را مورد نقد و ارزشیابی قرار دهد.

۳-۱. انواع هوش از نظر گاردنر

همان‌گونه که گفته شد، هوارد گاردنر معتقد است که برای به دست آوردن تمام قابلیت‌ها و استعدادهای یک فرد، نباید تنها به بررسی ضریب هوشی (IQ) او پرداخت؛ بلکه باید انواع هوش‌های دیگر او را نیز مدنظر قرارداد (سلیمی و تاسه، ۱۳۹۴: ۹۷). وی تأکید می‌کند که انسان‌ها از هوش‌های گوناگونی برخوردارند (قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۷: ۱۳) و در نتیجه هوش‌های انسان را به هشت نوع زیر تقسیم می‌کند:

هوش زبانی- کلامی^۱: هوش زبانی- کلامی به معنای توانایی به‌کارگیری درست لغات به‌صورت شفاهی یا به‌صورت مکتوب است و منظور از آن، توانایی استفاده افراد از کلمات و زبان است. افرادی که از این نوع هوش برخوردارند، مهارت‌هایی مانند گوش دادن، حرف زدن، توضیح دادن، تدریس، سخنرانی و مواردی نظیر این‌ها را به میزان زیادی دارا می‌باشند. آنان از طریق خواندن، نوشتن، یادداشت‌برداری، گوش کردن به سخنرانی‌ها و بحث و گفت‌وگو، مطالب را بهتر و سریع‌تر می‌آموزند. هم‌چنین، این‌گونه افراد به‌راحتی سایر زبان‌ها را می‌توانند یاد بگیرند و از حافظه کلامی نسبتاً خوبی برخوردارند (رحیمی و فضیلتی، ۱۳۹۵: ۹-۱۰؛ ناسار، ۱۳۸۶: ۲۳-۲۵ و سلیمی و تاسه، ۱۳۹۴: ۹۷-۹۸).

۱-۳-۱. هوش منطقی- ریاضی^۱

توانایی اصلی در این نوع هوش، استدلال، منطق و کار با اعداد است. کنجکاوی، پرسشگری و آزمایشگری از ویژگی‌های بارز افراد دارای این نوع هوش است. به عبارت دیگر، این نوع هوش با استدلال‌های منطقی، استقرایی، انتزاعی، استنباطی و اعداد سروکار دارد. طبق تئوری گاردنر، افرادی که در این نوع هوش قوی‌اند، به طور طبیعی در ریاضیات، شطرنج، برنامه‌ریزی کامپیوتر، حل مسئله، طبقه‌بندی اطلاعات، کار کردن با اشکال هندسی و سایر فعالیت‌های منطقی و عددی بهتر از سایرین عمل می‌کنند (همان).

۱-۳-۲. هوش دیداری- فضایی^۲

توجه و درک پدیده‌های بینایی یا، به بیان بهتر، تفکر با نقشه، نمودار، گراف و تصاویر یا تصویرسازی ذهنی از مشخصات اصلی افراد دارای این نوع هوش است. افرادی که در این نوع هوش قوی‌اند، از مهارت‌های زیر برخوردارند: ساختن جدول، درک نمودارها و شکل‌ها، حس جهت‌شناسی خوب، طراحی، نقاشی، ساختن استعاره‌ها و تمثیل‌های تصویری، دست‌کاری کردن تصاویر و نیز تفسیر آن‌ها (همان).

۱-۳-۳. هوش جنبشی- حرکتی^۳

مهارت در به کارگیری کل بدن برای بیان افکار و احساسات است. توانایی بارز در این نوع هوش، کنترل یا تنظیم بدن در حین حرکات سریع بدن است. داشتن حس تعادل و هماهنگی دست و چشم فوق‌العاده از ویژگی‌های مهم افراد دارای این نوع هوش است؛ مانند به کارگیری اعضای بدن برای بیان افکار و احساسات. افرادی که در این نوع هوش قوی‌اند، معمولاً از طریق فعالیت‌های جسمی در قیاس با فعالیت‌های خواندن و گوش دادن و... بهتر یاد می‌گیرند. آنان امور مختلف را از طریق فعالیت‌های بدن به خاطر می‌آورند و علاقه‌ای به یادآوری مطالب از طریق لغات و اصطلاحات (حافظه کلامی) و تصاویر (حافظه دیداری) ندارند (همان).

۱-۳-۴. هوش موسیقایی- ریتمی^۴

هوش موسیقایی- ریتمی یعنی توانایی تولید موسیقی و درک آن. توجه به صداها، اطراف، به ویژه

1. Logical- Mathematical.

2. Visual- Spatial.

3. Body- Kinesesthetic.

4. Musical- Rhythmic.

صداهاى ریتمیک، از خصوصیات بارز افرادى است که داراى این نوع هوش‌اند. کسانى که داراى سطح بالایی از هوش موسیقایی می‌باشند، حساسیت زیادی به اصوات، ریتم‌ها و نت‌های موسیقی از خود نشان می‌دهند (همان).

۵-۳-۱. هوش درون‌فردی^۱

این هوش یعنى توانایی درک خود و آگاه بودن از حالات درونى خود. در واقع، این هوش با فعالیت‌های درون‌گرایانه و خودبازتابی سروکار دارد. آنان اغلب خودآگاهی بالایی دارند و برای فهم احساسات، عواطف، اهداف و انگیزه‌های خود قابلیت بالایی دارند. این‌گونه افراد اغلب علاقه زیادی به مطالعات و جست‌وجوهای تفکرمحور، هم‌چون فلسفه، دارند (همان).

۶-۳-۱. هوش میان‌فردی^۲

علاقه به کارهای گروهی و لذت بردن از کنار دیگران بودن از مشخصات اصلی افراد داراى این نوع هوش است. کسانى که در این هوش قوی‌اند، سعی می‌کنند مسائل را از نقطه‌نظر دیگران نظاره کنند تا دریابند آنان چگونه می‌اندیشند و احساس می‌کنند. آنان معمولاً توانایی خارق‌العاده‌ای در درک احساسات، مقاصد و انگیزه‌های سایر افراد دارند. این‌گونه افراد از طریق فعالیت کردن با دیگران، مطالب و موضوعات مختلف را بهتر و سریع‌تر یاد می‌گیرند و اغلب از بحث و گفت‌وگو لذت می‌برند (همان).

۷-۳-۱. هوش طبیعت‌گرا^۳

تفاوت قائل شدن بین صفات گیاهی و جانوری یا توجه خاص به طبیعت. نگهداری یا جمع‌آوری نمونه‌های خاص گیاهی یا جانوری، از ویژگی‌های اصلی افراد داراى این نوع هوش است. آنان اغلب از مطالب آشنا یا مطالبی که بیش‌تر با طبیعت در ارتباط باشند، لذت می‌برند؛ لذا توصیه می‌شود که یادگیرندگان طبیعت‌گرا بایستی بیرون از صنف درس و حتی المقدور در دل طبیعت مطالب را یاد بگیرند (همان).

1. Intrapersonal.

2. Interpersonal.

3. Naturalistic.

۲. نمونه طرح درس مبتنی بر طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه

بعد از آشنایی با مفهوم طرح درس، طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه، اینک به نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه می‌پردازیم.

نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه^۱

نام درس: تعلیم و تربیت اسلامی صنف هشتم: معلم	نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه موضوع: خانواده ^۲ (وظایف والدین)	مدت تدریس: تعداد دانش آموز:
اهداف یادگیری	هدف کلی	آشنا شدن دانش آموزان با وظایف والدین در زندگی
	هدف‌های درسی (جزئی)	انتظار می‌رود شاگردان بعد از پایان درس: ۱. حقوق و وظایف والدین و فرزندان را در زندگی از هم تفکیک کنند. ۲. تفاوت حقوق و وظایف والدین و فرزندان را در زندگی بیان کنند. ۴. حقوق و وظایف مشترک والدین را درک کرده باشند. ۵. از نحوه اجرای وظایف پدر و مادر در زندگی لذت ببرند. ۶. به پدر و مادرشان احترام بگذارند. ۷. در انجام کارهای خانه به والدین کمک کنند. ۸. در انجام روابط اجتماعی، در رفتارشان احترام به والدین را رعایت کنند. ۸. از قرائت آیات قرآن کریم لذت ببرند.
		ورودی

۱. اجرای این درس به‌صورت عملی و درعین حال دقیق، زمانی ممکن است که دست معلم برای تنظیم ساعت درسی باز باشد.

نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوشهای چندگانه | ۱۳

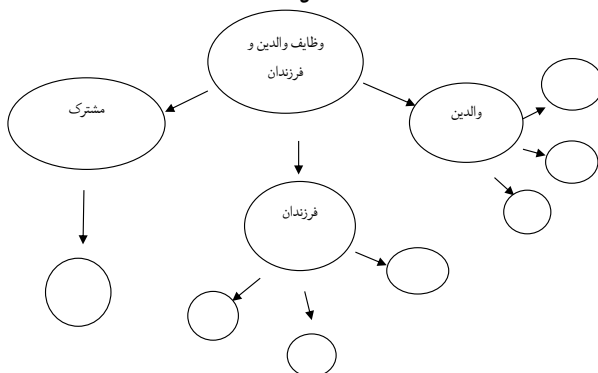
سطوح هوش‌های چندگانه	سطوح حیطه شناختی بلوم				
زبانی	دانش	۱. انواع حقوق و وظایف والدین و فرزندان را ذکر کنند.	خروجی	هدف‌های رفتاری (عملکردی)	اهداف یادگیری
زبانی	دانش	۲. حقوق و وظایف مشترک والدین را نام ببرند.			
زبانی - میان‌فردی	درک و فهم	۳. منظور از اصطلاح حقوق و وظایف را بیان کنند و مثالی ارائه نمایند.			
دیداری - فضایی	کاربرد	۴. وظایف و حقوق والدین و فرزندان را در زندگی به‌صورت نمودار و یا نقشه مفهومی نمایش دهند.			
منطقی - زبانی	تجزیه و تحلیل	۵. تفاوت تربیت در دامن مادر و تربیت در مراکز عمومی را بگویند.			
میان‌فردی - منطقی - درون‌فردی	ارزشیابی	۶. با توجه به حقوق و وظایف والدین و فرزندان و مطالب درس که یاد گرفته‌اند، وظایفی که جامعه از یک مادر انتظار دارد، آن‌ها را مورد نقد و ارزشیابی قرار دهد.			
منطقی - درون‌فردی	درک و فهم	۷. بیان کنند که همکاری والدین و فرزندان در صورت داشتن برنامه‌ای منظم به تحقق چه اهدافی می‌انجامد.			
طبیعت‌گرا - زبانی	کاربرد	۸. نمونه‌هایی از وظایف والدین را که با دیگر موجودات طبیعت قابل تطبیق یا همانندسازی است، بیان کنند.			
جنبشی - حرکتی	کاربرد	۹. تا حد امکان، گروه‌های دانش‌آموزان بتوانند به‌صورت عملی و با استفاده از نمایش، یکی از نقش‌ها و وظایف والدین و فرزندان را اجرا کنند.			
موسیقایی - زبانی	دانش	۱۰. آیات قرآن را به‌صورت صحیح قرائت کنند.			
منطقی - درون‌فردی	درک و فهم	۱۱. با توجه به آیات درس، پیام آن‌ها را استخراج و بیان کنند.			
کتاب، کامپیوتر، ویدئو، پروژکتور، تخته، نرم‌افزار پاورپوینت.			وسایل آموزشی		
دانش‌آموزان با اجرای این الگو به اهمیت حقوق و وظایف والدین و فرزندان پی می‌برند و با انواع حقوق و وظایف والدین آشنا می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که می‌توانند آموخته‌های خود را در زندگی آینده خود به کار گیرند.			اصول بنیادی		

پرسش و پاسخ، بارش مغزی.	روش تدریس	
به صورت گروه‌های ۱۱ شکل حداکثر ۵ نفره.	تنظیم وضعیت صنف	
سلام و احوال‌پرسی با دانش‌آموزان و چک حضور و غیاب آن‌ها، صحبت در خصوص مسائل روزمره زندگی در چند جمله کوتاه برای برقرار کردن ارتباط عاطفی، نشان‌کرده اسلاید تهیه‌شده در زمینه حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و هوش‌های چندگانه به آنان و تشریح ارتباط آن با روش تدریس درس جدید به منظور آماده‌سازی آنان.	ایجاد انگیزه	
ما برای تدریس، درس را به دو قسمت خانواده ۱ (قسمت اول) و خانواده ۲ (قسمت دوم) تقسیم کرده‌ایم. دانش‌آموزان در درس گذشته خانواده ۱ را خوانده‌اند و در این درس با تدریس خانواده ۲، درس به پایان می‌رسد. فرض بر این است که در درس گذشته تکلیفی تعیین نکرده‌ایم تا در این درس به بررسی آن بپردازیم؛ لذا برای بررسی تکلیف در این درس، به دانش‌آموزان می‌گوییم که معلم در ارزشیابی تشخیصی خود، به بررسی تکلیف و درس گذشته (خانواده ۱) می‌پردازد.	بررسی تکالیف	
قبل از شروع تدریس و برای مشخص شدن نقطه شروع درس، سوالات زیر را به صورت کتبی (کوئیز کوتاه) در اختیار هرکدام از گروه‌ها قرار می‌دهیم و پس از چند لحظه، به دانش‌آموزان بازخورد می‌دهیم؛ مانند نمونه‌های زیر: ۱. مانند نمونه کامل کنید. ۲. معنای این آیه (هو الذی خلقکم من نفس واحدة) کدام گزینه زیر است؟ الف) آن کس که شما را از نفس واحدی آفرید. ب) آن کس که شما را از یک نفر آفرید. ج) آن کس که شما را از خاک آفرید. د) آن کس که شما را از آدم و حوا آفرید. ۳. عبارت زیر را کامل کنید. زن و شوهر با رعایت اخلاق می‌توانند..... ۴. در جای خالی کلمه مناسب بنویسید. یکی از اصول حاکم بر روابط زن و شوهر..... در برقراری روابط بین زن و شوهر است.	فعالیت‌های قبل از تدریس جدید	انجام ارزشیابی تشخیصی
قبل از پرداختن به موضوع تدریس و وارد شدن به آن، به دانش‌آموزان می‌گوییم که قصد داریم این درس را با توجه به تصویر یا اسلایدی که در بخش قبلی (ایجاد انگیزه) به نمایش درآمد، با روش جدیدی به نام حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و هوش‌های چندگانه، البته با کمک خودتان، تدریس کنیم. سپس اسلاید دیگری را که حاوی توصیفات مقولات طبقه‌بندی بلوم و هوش‌های چندگانه در افراد است، به آنان نشان می‌دهیم. به عبارتی دیگر، توانایی‌های بشر را در قالب مثال‌هایی از طبقه‌بندی بلوم و انواع هوش‌های چندگانه تنظیم می‌کنیم و به نمایش می‌گذاریم تا دانش‌آموزان با آن‌ها آشنا شوند و به نحوه کاربرد این طبقه‌بندی و مقولات هوشی توجه کافی داشته باشند. بعد از اتمام درس، از دانش‌آموزان می‌خواهیم تا به تشریح نحوه استفاده از این طبقه‌بندی و مقولات که در تدریس درس و محتوای آن به کار برده‌ایم، بپردازند.	فعالیت‌های مربوط به ارائه درس جدید	

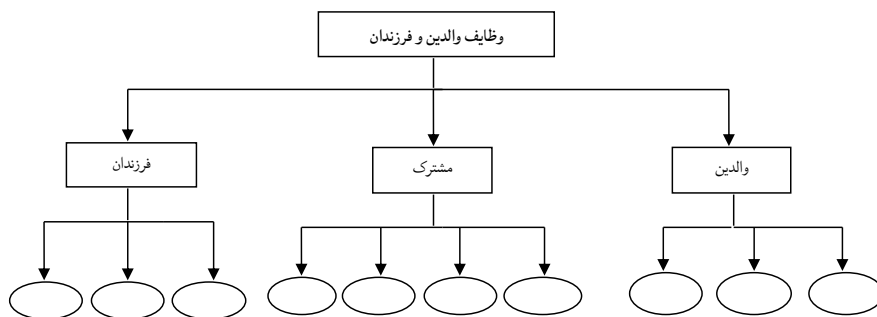
شروع تدریس

دانش‌آموزان عزیز متن درس جدید را از صفحه... تا صفحه... به صورت انفرادی بخوانید. «هوش زبانی» را برای یکدیگر در گروه خود تعریف کنید. سپس برای تعمیق و تفهیم هرچه بهتر درس و یادگیری پایدار آن، به دانش‌آموزان می‌گوییم که با همکاری گروه‌شان متن خوانده‌شده را به صورت نمودار یا نقشه مفهومی که قبلاً با آن‌ها کار کرده‌ایم، نمایش دهند. تصور می‌رود طریقه آن‌ها به صورت‌های زیر و یا شکل‌های دیگر باشد که در صورت وجود اشکال، آن را برطرف می‌کنیم (یادسپاری، فهمیدن و به کار بستن) و (هوش مکانی یا فضایی - میان‌فردی).

شکل ۱



شکل ۲



بعد از طی این مراحل، اسلایدی را که حاوی کلمات زیر است، از طریق پاورپوینت یا نوشتن روی تخته به دانش‌آموزان نشان می‌دهیم و می‌گوییم با توجه به محتوای درس و کلمات داده‌شده، با استدلال مناسب به سؤال جواب دهید (فهمیدن) و (هوش منطقی).

سؤال: با توجه به کلمات داده‌شده که مربوط به وظایف والدین است، برخی مربوط به عوامل درون خانواده و برخی مربوط به بیرون خانواده است؛ ضمن تکنیک آن‌ها از همدیگر، آن را در جدول زیر طبقه‌بندی کنید.

کلمات داده‌شده: مشورت‌خواهی از فرزندان، احترام متقابل بین والدین و فرزندان، اطلاع از وضعیت تحصیلی فرزندان، فراهم آوردن بستری برای حضور شایسته فرزندان در جامعه.

کلمات داده‌شده: مشورت‌خواهی از فرزندان، احترام متقابل بین والدین و فرزندان، اطلاع از وضعیت تحصیلی فرزندان، فراهم آوردن بستری برای حضور شایسته فرزندان در جامعه.

عوامل مربوط به بیرون خانواده	عوامل مربوط به درون خانواده
۱-	۱-
۲-	۲-

برای آموزش و تدریس این قسمت به دانش‌آموزان می‌گوییم: در مواردی که مادری طلاق گرفته یا فوت کرده و طفلی از او باقی مانده، او را به «یتیم‌خانه» می‌سپارند. به نظر شما چه تفاوتی بین تربیت کودک در دامن مادر و این‌گونه مراکز وجود دارد؟ با تأمل و مراجعه به درون خود به این سؤال جواب دهید؛ سپس یکی دو نفر از دانش‌آموزان را برای جواب دادن انتخاب می‌کنیم و خودمان با استفاده از روش بارش مغزی و جواب‌های آنان، مطلب را جمع‌بندی می‌کنیم (فهمیدن و تجزیه و تحلیل) (هوش درون‌فردی- زبانی).

در ادامه مراحل قبلی، به دانش‌آموزان می‌گوییم: هم‌زمان با قرائت آیات قرآنی کتاب درسی به وسیله ضبط صوت یا از روی اسلاید تهیه‌شده از این آیات، آیه‌ها را با صدای آهسته زمزمه و یا تکرار کنند (دانش و یادسپاری) و (هوش موسیقایی- زبانی) و بعد از پایان قرائت این آیات به آنان می‌گوییم: هر دانش‌آموز به همکاری گروه خودش با توجه به معنای آیات، پیام آیات را استخراج کنند (دانش و فهمیدن) و (هوش میان‌فردی- زبانی).

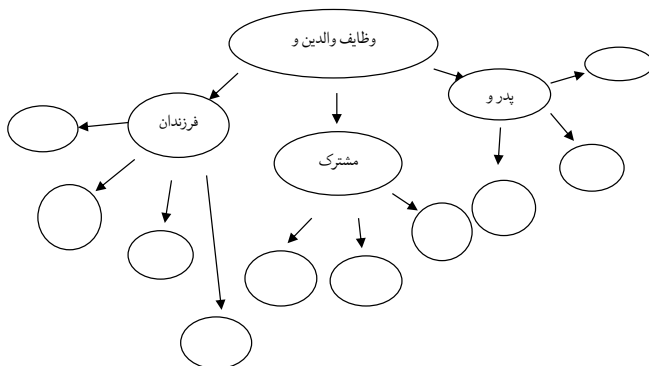
برای اجرای این قسمت، سه نفر از دانش‌آموزان که قبلاً انتخاب و توجیه شده‌اند، به اجرای این نمایش کوتاه به‌صورت پانتومیم می‌پردازند؛ به این صورت که یکی از آنان در نقش لباس‌فروش ظاهر می‌شود و دو نفر دیگر در نقش پدر و فرزند به لباس‌فروشی مراجعه می‌کنند. پدر قصد دارد برای فرزندش یک واسکت بخرد و با حرکات نمایشی و نوازش کردن فرزندش، نقش پدر را با توجه به دو وظیفه او: ۱) محبت پدری و احترام به فرزند و ۲) تهیه لباس بازی کند. بعد از اجرای این قسمت کوتاه، به دانش‌آموزان می‌گوییم که در اجرای این نمایش پانتومیم، پدر به ایفای دو نقش در دکان پرداخت؛ آن‌ها را ذکر کنید که دانش‌آموزان با دقت در نمایش پاسخ می‌دهند: ۱) محبت پدری و احترام به فرزند؛ ۲) خرید لباس یا همان تأمین هزینه زندگی. البته اگر معلم اجرای نقش پدر را در این نمایش کوتاه بپذیرد، جذابیت و تنوع در یادگیری را به همراه خواهد داشت (فهمیدن و به کار بستن) و (هوش جنبشی- حرکتی).

برای آموزش و پرورش هوش طبیعت‌گرایی، بدیهی است که باید شرایط یادگیری در بیرون از صنف و محیط‌های طبیعی فراهم شود؛ اما شاید این کار بنا به دلایلی امکان‌پذیر نباشد؛ لذا به گفته گاردنر، مناسب‌ترین راه این است که بخشی از طبیعت به صنف و سایر نقاط مکتب آورده شود تا دانش‌آموزان طبیعت‌گرا در داخل مکتب نیز فرصت توسعه این مقولات هوشی خود را داشته باشند؛ بنابراین، برای دانش‌آموزان یک فیلم مستند از حیوانات نمایش می‌دهیم یا به آنان می‌گوییم از پنجره صنف به بیرون نگاه کنید و گنجشکی را تصور کنید که مادر در کنار جوجه‌هایش هست و از آنان مراقبت می‌کند؛ اما پدر رفته است که برای آن‌ها غذا تهیه کند.

بعد از تدریس کل اهداف آموزش و برای اطمینان از یادگیری دانش‌آموزان و انجام ارزشیابی پایانی، این نقشه مفهومی را که یکی از کاربردهای مفید نظریه «ساخت‌گرایی»^۱ است، به هرکدام از گروه‌ها می‌دهیم و توصیه می‌کنیم که با توجه به موارد داده‌شده، آن را تکمیل کنند. پس از دادن چند دقیقه فرصت به هرکدام از گروه‌ها، به وسیله نرم‌افزار پاورپوینت یا نوشتن روی تخته «جواب درست» را به نمایش می‌گذاریم تا در صورت داشتن اشکال، نسبت به رفع آن اقدام کنیم. سپس به دانش‌آموزان می‌گوییم که در جدول زیر، کلمات اضافی گنجانده شده‌اند.

کلمات اضافی

تدبیر امور خانواده، نیکی به والدین، احترام به همدیگر، هم‌نشینی، اطاعت، تأمین هزینه زندگی، تلاش در جهت رشد و تعالی فرزندان.



ارزشیابی پایانی

۱. نظریه ساخت‌گرایی معتقد است که: ۱) برنامه‌های درسی یک‌دست باید حذف شوند و به جای آن برنامه‌هایی را توصیه می‌کند که با پیش‌دانسته‌های شاگردان سازگار باشند. ۲) معلمان راهبردهای آموزشی را متناسب با نیاز و پیش‌دانسته‌های شاگردان انتخاب کنند، خود شاگردان اصول و قواعد را کشف کنند و بین دانش قبلی و زندگی واقعی آنان ارتباط برقرار شود. ۳) در سنجش، رتبه‌بندی شاگردان و آزمون‌های چندگزینه‌ای نمی‌تواند روش مناسبی باشد و باید از آزمون‌های باز- پاسخ و برنامه‌های مبتنی بر عملکرد (عملکردی) استفاده کرد (صفوی، ۱۳۹۵: ۳۵-۳۶).

در این قسمت، عکس‌هایی را که قبلاً تهیه کرده‌ایم و بیانگر وظایف والدین و یا فرزندان هستند، در صورت امکان به صورت اسلاید و در غیر این صورت، به صورت معمولی و با نصب روی تخته نشان می‌دهیم. سپس از دانش‌آموزان می‌خواهیم که در نمودار زیر، هر عکس را به وظیفه یا نقش مربوط به آن متصل کنند.

عکس شماره ۱	الف) تهیه غذا
عکس شماره ۲	ب) نگاه با عطفوت به والدین
عکس شماره ۳	ج) تواضع در برابر والدین
عکس شماره ۴	د) رابطه محبت‌آمیز با والدین
عکس شماره ۵	هـ) رابطه محبت‌آمیز با فرزندان
عکس شماره ۶	و) احترام به فرزندان
عکس شماره ۷	ز) تأمین هزینه زندگی خانواده
عکس شماره ۸	ح) تلاش در جهت رشد و تعالی فرزندان
عکس شماره ۹	ط) فرق نگذاشتن بین فرزندان

۱



۲



۳



۴



۵



۶



۷



۸



۹



جمع‌بندی

برای جلسه آینده از دانش آموزان می‌خواهیم: ۱. با مراجعه به کتب اخلاقی، وظایف والدین و فرزندان را بیابند و بنویسند. ۲. هرکدام از مراحل اجراشده در تدریس امروز بیانگر کدام نوع هوش بوده است؟ در جدولی همانند نمونه زیر بنویسند.	
مطالب ارائه شده	نوع هوش به کار گرفته شده
- قرائت قرآن	- هوش موسیقایی
- اجرای نمایش مربوط به پدر و مادر	-
-	-
-	-
-	-
-	-

برآمد

در روزگار کنونی، دغدغه اصلی متولیان معارف، به‌خصوص آموزگاران، این است که آنان چگونه بتوانند یادگیری مفید و ثمربخشی داشته باشند. تنظیم طرح درس روزانه به آموزگاران کمک می‌کند تا با برنامه مشخص در صنف حاضر شوند، بایدهای آموزشی را بگویند و مطالب درسی را مناسب‌تر ارائه دهند، تعادلی مناسب میان مطالب درس و ساعت درسی برقرار و دانش آموزان را بهتر و دقیق‌تر سنجش و ارزیابی کنند. از طرف دیگر، اگر آنان با نظریه‌ها و رویکردهای مختلف آموزشی آشنا شوند، می‌توانند که با استفاده از نظریه‌ها، الگوها و روش‌های تجربه‌شده، تدریس موفق و در نتیجه آموزش و یادگیری مؤثر و مفیدی داشته باشند. در این مقاله، در حد توان، تلاش شده است که این مأمول بر اساس یک طرح درس نمونه بر اساس حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه برآورده شود. از معلمان و آموزگاران محترم انتظار می‌رود که با استفاده از چنین طرح‌ها و الگوهایی، بتوانند آموزش و یادگیری ثمربخشی داشته باشند. آنان اگر با این نظریه‌ها، الگوها و روش‌ها آشنایی داشته باشند و بتوانند به‌طور مؤثر از آن‌ها استفاده کنند، بدون شک هم می‌توانند در تدریس خود موفق باشند و هم یادگیری بهتری در صنف صورت خواهد گرفت.

با توجه به آنچه گفته شد، نوشته حاضر به آموزگاران گرامی توصیه می‌کند که با استفاده از طبقه‌بندی بلوم و هوش‌های چندگانه، تفاوت‌های فردی شاگردان از سوی آنان در نظر گرفته شوند. علاوه بر این، مفید است که معلمان گرامی دانش پایه‌ای از طبقه‌بندی بلوم و هوش‌های چندگانه داشته باشند و آن را در صنف به کار ببرند. هم‌چنین، بهتر است که آموزگاران محترم از تمرین‌ها و

- فعالیت‌هایی بیش‌تر استفاده کنند که هوش‌های اندامی جنبشی و موسیقایی را در خود می‌گنجانند. با توجه به اهمیت نظریه بلوم و گاردنر در آموزش، پیشنهاد‌های زیر می‌تواند راهبردهای جدیدی را پیش روی مسئولان، مربیان و آموزگاران حیطه معارف افغانستان قرار دهد:
۱. توجه به نیازهای متفاوت تک‌تک دانش‌آموزان، به‌خصوص دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه، و انجام ارزیابی مبتنی بر توانمندی‌های متفاوت هوشی آنان؛
 ۲. طراحی برنامه درسی سالانه و روزانه مبتنی بر طبقه‌بندی بلوم و متناسب با توانمندی‌های هوشی تک‌تک دانش‌آموزان و نظارت همگام تا آشکارشده توانایی هوشی برجسته آنان؛
 ۳. بومی‌سازی برنامه‌های آموزشی با استفاده از نظریه بلوم و متناسب با حوزه‌های هوشی کودکان و نوجوانان؛
 ۴. تهیه محتوای آموزشی مبتنی بر تئوری بلوم و نظریه هوش‌های چندگانه.

منابع

۱. رحیمی، سعید و منصوره فضیلتی (۱۳۹۵)، «کاربست نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر در آموزش و یادگیری»، رویش روان‌شناسی، سال پنجم، شماره ۳.
۲. سلیمی، اسماعیل علی و یونس تاسه (۱۳۹۴)، «کاربرد هوش‌های چندگانه در کتاب جدید زبان انگلیسی دوره اول متوسطه»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پانزدهم، شماره ۳.
۳. سیف، علی اکبر (۱۳۸۴)، اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویرایش سوم)، تهران، نشر دوران، چاپ هجدهم.
۴. شعبانی، حسن (۱۳۹۶)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی، ج ۱، (روش‌ها و فنون تدریس)، ویراست ۳ با تجدید نظر اساسی، تهران، انتشارات سمت، پژوهشکده تحقیق و علوم انسانی.
۵. صفوی، امان‌الله (۱۳۹۵)، روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، تهران، انتشارات سمت، چاپ دوازدهم.
۶. قاسمی‌نژاد، بهرام (۱۳۹۷)، «کاربرد هوش‌های چندگانه در مدرسه»، مجله رشد آموزش ابتدایی، دوره بیست و یکم، شماره ۷.
۷. متولی، کورش و زهرا یعقوبی (۱۳۹۲)، «ضرورت تدوین و استفاده از طرح درس در فرایند آموزشی»، هشتمین سمینار آموزشی شیمی در ایران، دانشکده شیمی دانشگاه سمنان.
۸. ناسار، حمیدرضا (۱۳۸۶)، «هوش و تأثیر آن بر یادگیری»، مجله فرهنگ آموزش، سال سوم، شماره ۶.

نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل

خیرالله خیرخواه^۱

محمد آصف محسنی (حکمت)^۲

چکیده

از مسائل بسیار مهم و اساسی در مدیریت آموزشی، نظارت و راهنمایی آموزشی است که نقش اساسی و تعیین‌کننده در بهبود آموزش و پرورش دارد. در دوران معاصر نظارت و راهنمایی آموزشی از ارکان بسیار مهم نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود. مهم‌ترین هدف نظارت و راهنمایی آموزشی بهبود و ارتقای آموزش و پرورش است. سؤال اصلی تحقیق پیش‌رو این است که نظارت و راهنمایی آموزشی، در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸، چه نقشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل داشته است؟ در این تحقیق از روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی استفاده شده و جامعه آماری پژوهش را آموزگاران داری مدارک صنف ۱۴، لیسانس و فوق لیسانس مکاتب دولتی شهر کابل تشکیل می‌دهد که از میان آنان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، از تعداد ۳۰۰ نفر پرسش به عمل آمده و داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه استاندارد گردآوری و برای تجزیه و تحلیل آن‌ها، از ضریب همبستگی اسپیرمن نیز استفاده شده است. بر اساس یافته‌های تحقیق، هرچند نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود وضعیت آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ نقش نسبتاً خوبی داشته، اما به دلیل عدم تخصص و نگاه تخصصی به نظارت و راهنمایی آموزشی، تأثیرات لازم را نداشته است. مهم‌ترین نقش ناظران و راهنمایان آموزشی، فعالیت حرفه‌ای و راهنمایی‌های تخصصی در عرصه‌های مختلف آموزشی است، اما در افغانستان بیشتر فعالیت‌های ناظران و راهنمایان آموزشی، به صورت صرفاً اداری - سازمانی درآمده و بیشتر تفتیش است تا نظارت و راهنمایی آموزشی. وجود نگاه بعضاً منفی نسبت به نظارت و راهنمایی آموزشی، ضعف روابط انسانی در نهادهای آموزشی و وجود برخی موانع دیگر، موجب شده است که تأثیرگذاری نظارت و راهنمایی آموزشی در حد مطلوب نباشد و مؤثریت کافی را نداشته باشد.

واژگان کلیدی: نقش، بهبود، نظارت و راهنمایی آموزشی، آموزش و پرورش، مکاتب دولتی شهر کابل، موانع.

۱. دانشجوی مقطع دکتری جامعه‌شناسی توسعه اقتصادی دانشگاه یزد (نویسنده مسئول)، khairkha.blogfa@gmail.com.

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، معاون پژوهش دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان.

مقدمه

آموزش و پرورش در هر کشوری، نقش محوری و غیرقابل انکار در ترقی، تکامل و رشد همه‌جانبه جامعه ایفا می‌کند. اهتمام و توجه نسبت به تعلیم و تربیت، اذعان به نقش آگاهی و دانش در تغییرات اجتماعی و کاستن از رنج و مشقت‌هایی است که در نبود دانش، دامن‌گیر انسان و جوامع انسانی شده است. اگر بخواهیم تغییر و تحوّل در سیستم آموزشی و پرورشی جوامع به وجود آوریم، باید نظارت و راهنمایی آموزشی را در اولویت برنامه‌های آموزشی خویش قرار دهیم. بدون شک نظارت و راهنمایی آموزشی از اساسی‌ترین عوامل مؤثر بر بهبود آموزش و پرورش و مؤثریت نهادهای آموزشی به‌شمار می‌رود و به‌عنوان عنصر تأثیرگذار بر بهبود تعلیم و تربیت، باید بیشتر موردتوجه مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد و نقش سازنده آن در بهبود نظام آموزشی روشن‌تر بیان گردد.

باید اذعان کرد که نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه‌های مربوط به فعالیت‌های تدریس و یادگیری اجتناب‌ناپذیر است. این نیاز، 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 دارد. البته نظارت زمانی می‌تواند مؤثریت لازم را پیدا کند که توأم با راهنمایی و هدایت باشد. (موسی‌پور، ۱۳۹۳: ۱۵۰)

شاید بتوان گفت هیچ‌یک از امور فردی و اجتماعی آدمی، به‌ویژه آنجا که فعالیت اجتماعی با اهداف خاص و برنامه‌های معین به گونه درون‌سازمانی دنبال می‌شود، بدون اعمال مدیریت صحیح، به سامان و سرانجام نیک نمی‌رسد. یکی از اقدامات مؤثر در جهت مدیریت درست برنامه‌های سازمان، نظارت و کنترل، برای کسب اطمینان از قرار گرفتن اقدامات و فعالیت‌های جاری سازمان، در جهت اهداف پیش‌بینی شده و منطبق با اقدامات برنامه‌ریزی شده از سویی و راهنمایی تخصصی و دقیق در جهت انجام درست برنامه‌ها از سوی دیگر است. نظام آموزشی در تربیت نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز جامعه که بتواند حرکت جامعه را به‌سوی توسعه همگانی تسریع بخشد، از اهمیت بالایی برخوردار است. در همین راستا بررسی نقاط قوت و نیز نارسایی‌ها و نقاط ضعف سازمان، همچنین تشخیص فرصت‌ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود

وضعیت موجود و تلاش برای رسیدن به وضعیت مطلوب، از مهم‌ترین وظایف سازمان‌های آموزشی به‌شمار می‌رود.

توجه به روش‌ها و شیوه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، همچنین نقش و جایگاه ناظران و راهنمایان آموزشی بسیار مهم و حائز اهمیت است. شاید به دلیل مشخص نبودن جایگاه و یا عدم به‌کارگیری روش‌های درست نظارت و راهنمایی آموزشی، متأسفانه در گذشته نگاه آموزگاران و مدیران مکاتب، نسبت به نظارت و راهنمایی آموزشی، چندان مثبت نبوده و هنوز هم در برخی از موارد، نگاه منفی وجود دارد که مانعی بزرگ بر سر راه نظارت و راهنمایی آموزشی به‌شمار می‌رود. مهم‌ترین نقش ناظران و راهنمایان آموزشی، فعالیت حرفه‌ای و راهنمایی‌های تخصصی در عرصه‌های مختلف آموزشی است. متأسفانه در افغانستان، به این نقش و جایگاه توجه بایسته صورت نمی‌گیرد و بیشتر فعالیت‌های ناظران و راهنمایان آموزشی، به‌صورت اداری - سازمانی درآمده و این مسأله میراث شیوه سنتی در امر راهنمایی آموزشی است که در آن نقش غالب راهنمایان آموزشی، نقش بازرسی و تفتیش است. البته نظارت و کنترل^۱ اگر با روش‌ها و شیوه‌های صحیح اعمال گردد، نقش اساسی در توسعه و بهبود تعلیم و تربیت، ایفا می‌کند، اما نقش و جایگاه ناظران و راهنمایان آموزشی، نباید به بازرسی و تفتیش و یا دیگر کارهای صرفاً اداری تنزل پیدا کند.

هدف از پژوهش پیش‌رو که با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است، بررسی نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ است. برای دستیابی به‌نوعی نظارت مؤثر، باید همه جوانب موضوع مورد بررسی و دقت قرار گیرد تا پیامدهای این فرایند، مثبت و پرثمر باشد. این تحقیق با استفاده از ابزار پرسشنامه، با تحلیل‌های آمار توصیفی و تحلیلی و نیز آزمون‌های متناسب، می‌کوشد که به این سؤال پاسخ دهد: نظارت و راهنمایی آموزشی چه نقشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ داشته است؟

۱. پیشینه تحقیق

راجع به نظارت و راهنمایی آموزشی، آثار علمی متعدد به زبان فارسی، انگلیسی و غیره، وجود دارد که در این تحقیق از برخی آن‌ها استفاده شده است، اما راجع به نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود نظام آموزشی افغانستان به صورت عام و نقش و جایگاه آن در بهبود آموزش مکاتب دولتی کابل، به صورت خاص، اثر تحقیقی یافت نشد. محقق با تلاش و جست‌وجو در وب‌سایت‌های معتبر اینترنتی، بازدید از ریاست عمومی نظارت تعلیمی، کتابخانه عمومی کابل و برخی از مراکز آموزشی، به اثر تحقیقی در باره نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود نظام آموزشی افغانستان و حتی به آثار تحقیقی با عناوین مشابه نیز دست نیافت.

مهم‌ترین اثر مکتوب که در این موضوع در افغانستان وجود دارد، «لایحه نظارت تعلیمی تعلیمات عمومی» تدوین شده توسط وزارت معارف است که در سال ۱۳۹۵ در هفت فصل و ۱۵ ماده به چاپ رسیده است. این لایحه، اثر تحقیقی محسوب نمی‌شود، بلکه دستورالعمل‌هایی است که وظایف و اختیارات ناظران و راهنمایان آموزشی و نیز قلمرو کاری آن‌ها را مشخص کرده و البته به برخی از روش‌ها و اصول نیز اشاراتی داشته است.

جزوه مختصر دیگر با عنوان رهنمای نظارت تعلیماتی، ریاست عمومی نظارت تعلیمی وزارت معارف جمهوری اسلامی افغانستان است که توسط محمدابراهیم شینواری به دو زبان پشتو و فارسی تهیه شده است. این جزوه نیز کار تحقیقی نیست، بلکه بیانگر طرزالعمل‌های وزارت معارف راجع به برنامه‌های نظارتی وزارت معارف بر مکاتب است.

اثر علمی دیگر که نکات ارزشمندی راجع به نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش افغانستان دارد، اثر علمی انکشاف نصاب تعلیمی است که توسط محمدابراهیم بامیانی نگارش و توسط انتشارات سعید، در کابل چاپ شده است، هرچند موضوع این تحقیق انکشاف نصاب تعلیمی است و ارتباط مستقیم با موضوع نظارت و راهنمایی آموزشی ندارد، اما در کتاب نکات ارزشمندی در این موضوع نیز وجود دارد.

مقاله‌ای با عنوان: «نظارت بر مکاتب و مؤسسات آموزشی کشور باید معیاری باشد» در سال ۱۳۹۰ توسط حبیب صبوری خسروشاهی نگارش شده و در روزنامه افغانستان به نشر رسیده است که اولاً یک مقاله بسیار کوتاه و سه صفحه‌ای است که نمی‌توان آن را یک مقاله تحقیقی و پژوهشی

به حساب آورد و ثانیاً محتوای آن بیشتر به تعلیم و تربیت و اهمیت آن پرداخته و کمتر به نظارت توجه کرده است.

از این رو، مسأله «بررسی نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸، یک مسأله بکر و تازه به شمار می‌رود.

۲. چستی نظارت و راهنمایی آموزشی

نظارت به کسر نون در لغت به معنای زیرکی و فراست، اما نظارت به فتح نون، به معنای عمل ناظر و مقام او و مراقبت در اجرای امور است (عمید، ۱۳۸۹)

راهنمایی در لغت به معنای عمل راهنما، راه نشان دادن به کسی، رهبری و هدایت آمده است (عمید، ۱۳۸۹)

نظارت و راهنمایی (Supervision) به عنوان یک ترکیب مصطلح در علوم تربیتی معاصر، عبارت است از کوشش‌های مسئولان منتخب مدرسه برای راهنمایی و هدایت معلمان و دیگر کارکنان آموزشی در اصلاح وضع آموزش و پرورش و روش‌های تدریس که مستلزم تحریک، رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان، انتخاب هدف‌های آموزشی و تجدیدنظر در آن‌ها، مواد آموزشی، روش‌های تدریس و ارزش‌یابی آن‌ها است. در این تعریف، هرگونه فعالیتی را که عمدتاً برای اصلاح آموزش در کلاس درس صورت گیرد در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می‌کنند. (نیکنامی، ۱۳۹۴، ۸)

برخی از صاحب‌نظران نظارت و راهنمایی آموزشی را خدمت فنی-تخصصی ای می‌دانند که هدف آن مطالعه و اصلاح هم عواملی است که بر رشد و پرورش کودک اثر می‌گذارد و معتقدند این کار وقتی به طور مؤثر انجام می‌گیرد که مبتنی بر همکاری گروهی باشد. نظارت و راهنمایی فرایند آموزشی است که در آن کسی که دارای علم و مهارت بیشتری است، مسئولیت آموزش فرد دیگری را که کمتر واجد این عناصر است بر عهده دارد (نیکنامی، ۱۳۹۴: ۹)

نظارت و راهنمایی آموزشی بر افراد (مدیران، معلمان، کارکنان و...) و حتی اشیاء، به منظور اداره و کنترل مدرسه یا تغییر برنامه‌های آموزشی صورت می‌گیرد و به طور مستقیم در نیل به هدف‌های اساسی آموزشی مدرسه تأثیر دارد. عوامل آموزشی مانند معلم، دانش‌آموز، برنامه درسی و دروس در پیشرفت آموزش دخیل است. چنان‌که عوامل غیر آموزشی مانند تسهیلات و تجهیزات،

ساختمان، بودجه و غیره، نیز در رشد آموزشی مؤثرند. فرایندی که باعث می‌شود تمام این عوامل آگاهانه برای پیشرفت یادگیری به‌طور مؤثر و همچنین کمک به کارآمدتر شدن معلمان به کار گرفته شود، نظارت و راهنمایی آموزشی نام دارد. (وکیلان، ۱۳۹۰: ۳-۵)

نظارت و راهنمایی آموزشی، به معنای بازدید، کنترل و مراقبت از طرز پیشرفت اجرای فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده سازمان و نسبت سنجی میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب، به‌منظور جلوگیری از انحراف از تحقق اهداف سازمان است که این تعریف از دو قسمت تشکیل شده است: قسمت نخست؛ کسب اطلاعات از طریق مشاهده و بررسی وضع موجود و تعیین پیشرفت کارها در مقایسه با وضع مطلوب که نظارت نامیده می‌شود و قسمت دوم؛ به معنای بازگرداندن سیستم به شکل درست و مطلوب آن از طریق کارهای تصحیح‌کننده که جریان عملیاتی و اجرایی است که راهنمایی نامیده می‌شود. (صادقی، ۱۳۹۵: ۲۱۸ - ۲۱۹).

نظارت در محیط آموزشی (مکتب) به دودسته تقسیم می‌شود:

۱) نظارت آموزشی: مربوط به فعالیت‌هایی است که هدف آن‌ها بهبود تدریس و فعالیت‌های یادگیری است که بیشترین نتیجه را برای فراگیران داشته باشد؛

۲) نظارت اداری: سوق دادن و ترغیب کارکنان در مرکز آموزشی نسبت به عملکرد مؤثر در زمینه وظایف و مسئولیت‌های محوله است.

در نظارت نوع اول، ناظر در نقش راهنما عمل می‌کند و از برخی متغیرهایی که روی نظارت تأثیر می‌گذارند، می‌توان به عملکردهای مدرس، تلاش‌های یادگیری فراگیران، برنامه‌ریزی درسی، امکانات و تجهیزات اشاره کرد.

نظارت آموزشی همانند سایر روش‌های نظارتی، اهداف خاصی را دنبال و تعقیب می‌کند که شامل موارد زیر است:

- ۱- اطمینان از اینکه مدرسان کار خود را به‌طور مؤثر انجام می‌دهند؛
- ۲- اطمینان از اینکه مدرسان جدید برای انجام وظایف خود به‌طور مؤثر، آموزش‌های لازم را دریافت کرده‌اند؛
- ۳- ارائه اطلاعات حرفه‌ای و تخصصی برای معلمان، معرفی منابع مواد آموزشی و منابع معتبر و ارائه کمک‌های فنی و تخصصی به آنان.

۴- تنظیم روابط انسانی سازمان و تضمین حفظ نظم و انضباط و پیشنهاد راه‌هایی که برای بهبود عملکرد معلمان مؤثر هستند. (سجادی و همکاران، ۱۳۹۵ - ۱۳۹۶: ۴۲)

۳. سیر تاریخی نظارت و راهنمایی آموزشی

نظارت و راهنمایی آموزشی به معنای عام که جنبهٔ بازرسی و کنترل در آن پررنگ است، پیشینهٔ بلند دارد و شاید بتوان گفت به یک معنا همزاد مکتب و مدرسه است، اما نظارت و راهنمایی آموزشی به معنای مصطلح امروزی از اواخر قرن نوزدهم به وجود آمده است. پیش از قرن بیستم برخی از نویسندگان نظارت و راهنمایی آموزشی را «هدایت معلمان و قضاوت در مورد کار آنان» تعریف کرده‌اند. در این دوره بجای نظارت و راهنمایی، بیشتر بازرسی و تفتیش مطرح بوده است. زیرا به دلیل غیر حرفه‌ای بودن معلمان به آنان به‌عنوان نیروهایی می‌نگریستند که باید به‌طور دقیق تحت کنترل و بازرسی قرار گیرند تا اطمینان حاصل شود قوانین و مقررات یا روش‌ها و فنونی را که به آنان دیکته شده است، اجرا می‌نمایند. این وظیفه در بسیاری از اوقات بر عهدهٔ مدیران، گاهی معلمان سابقه و دارای تجربه و در برخی موارد حتی افراد غیر حرفه‌ای یعنی افراد عادی جامعه و خارج از مدرسه بوده است.

نظارت و راهنمایی آموزشی، در آغاز عمدتاً انتقال دانش و مهارت‌ها در عمل از فرد کارآزموده به فرد کارآموز و از فرد مجرب به فرد بی‌تجربه تعریف شده و چارچوب دقیق و مشخص نداشته است. در متون کلاسیک تربیتی، نظارت و راهنمایی به معنای کنترل، هدایت و ارزشیابی امور جاری مدرسه، به‌منظور بررسی عملکردها است و ناظر آموزشی به معنای کسی است که مسئولیت نظارت بر کمیت و کیفیت انجام کار دیگران را بر عهده دارد. نظارت در این معنا بیشتر جنبهٔ اداری و تفتیشی دارد تا آموزشی (نیکنامی، ۱۳۹۴: ۱۰-۱۴)

چون نظارت به دنبال تشخیص و درمان مسائل و مشکلات آموزشی با استفاده از اطلاعات حاصل از گردهمایی‌های تدریس و مشاهدات کلاسی بوده است. راهنمایان آموزشی، در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف جهان در موقعیت‌های گوناگون و ادوار مختلف، با عناوینی از قبیل معلم راهنما، معلم سرپرست، معلم مشاور، استاد، معاون آموزشی منطقه، ناظر یا سرپرست آموزشی، بازرس، بازرس آموزشی، رئیس آموزش و پرورش منطقه، هماهنگ‌کننده برنامه‌های آموزشی، مدیر گروه آموزشی، مشاور تخصصی، برنامه‌ریز آموزشی و راهنمای آموزشی نامیده

شده‌اند. به هر صورت نظارت و راهنمایی آموزشی، در سیر تاریخی خود تطورات زیادی پیدا کرده و به تدریج به عنوان رکن مهم از ارکان نظام‌های آموزشی مطرح شده است. نظارت و راهنمایی آموزشی بعد از دهه ۱۹۷۰ میلادی، تغییرات ژرف پیدا کرده است. در این دوره با الگوبرداری از روش‌های پزشکی و بالینی تغییرات جدی و اساسی در معنا و نیز رسالت ناظران و راهنمایان آموزشی به وجود آمده است. از جمله نظارت و راهنمایی آموزشی به سبک بالینی مطرح گردید. منظور از نظارت و راهنمایی بالینی، فرایندی است که در آن یک پرستار به طور مداوم توسط شخص دیگری از نظر عملکرد بالینی بازدید و بررسی می‌شود و از کار خود بازخورد دریافت می‌کند که موجب توسعه مهارت‌های حرفه‌ای نظارت‌شونده می‌گردد (نصریانی و دهقانی، ۱۳۹۲: ۱۸۰)

۴. پیشینه نظارت و راهنمایی آموزشی در افغانستان

کشور اسلامی افغانستان که متأسفانه از کاروان ترقی و پیشرفت علمی بازمانده است، در اواخر قرن نوزدهم وارد عرصه تعلیم و تربیت به سبک جدید گردیده است، لذا می‌توان عمر آن را کمی بیش از یک قرن شمرد. (شینواری، ۱۳۹۶) جنگ‌ها و مشکلاتی که در افغانستان بوده و هنوز جریان دارد، اثرات سوئی را بر نظام تعلیمی و تربیتی بر جای گذاشت و از این بابت، افغانستان نتوانست گام‌های عملی‌تر و مثمر را در جهت بهبود وضعیت آموزش و پرورش بردارد. بعد از سال ۲۰۰۱ و تحولات جدیدی که در کشور رخ داد، دوره جدیدی از تعلیم و تربیت در افغانستان آغاز گردید و قانون اساسی افغانستان هم دسترسی به تعلیم و تربیت را حق هر شهروند افغانستانی دانست و بر انکشاف و توسعه معارف تأکید بیشتر صورت گرفت. یکی از دستاوردهای عمده و قابل توجه دوره بیست‌ساله جدید، رشد و فعالیت گسترده مکاتب و مؤسسات آموزشی، در دو بخش دولتی و خصوصی است. استقبال از تعلیم و تربیت در جامعه به اندازه جدی و گسترده بوده است که می‌توان از آن به عنوان یک انقلاب علمی و فرهنگی یاد کرد.

شاید بتوان گفت از ایجاد نخستین مکتب عصری در کشور تاکنون، نظارت و راهنمایی آموزشی به شیوه‌های مختلف و اکثراً سنتی در برنامه‌های معارف نقش خود را ایفا کرده که بیشتر در بررسی‌های امور اداری و اسناد مکاتب، حضور و غیاب افراد و اشخاص و نیز هشدار و اخطار

متکی بوده تا بر حمایت علمی و راهنمایی های آموزشی تخصصی و مؤثر بر بهبود کیفیت تدریس و آموزش مضامین مختلف از طریق مشاهده دوامدار درس های معلمان در صنف ها. متأسفانه نگاه تخصصی به نظارت و راهنمایی آموزشی وجود نداشته و از روش های علمی و مؤثر استفاده نشده است. البته در سال های اخیر، بخصوص در دهه ۱۳۹۰ با مشورت و حمایت برخی مؤسسات و نهادهای بیرونی، بحث نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش مطرح گردید که بازهم عمدتاً رنگ نظارتی داشته و جنبه راهنمایی در آن کم رنگ است (بامیانی، ۱۳۹۶: ۸).

باتوجه به نقش، جایگاه و اهمیت نظارت و راهنمایی آموزشی در تعلیم و تربیت، ضروری است با طرح مباحث جدید علمی و دریافت روش های مؤثر و تشخیص مشکلات اساسی نظام آموزشی کشور، نسبت به نظارت و راهنمایی آموزشی اهتمام بیشتر و جدی تر صورت گیرد و از کارکردهای مکاتب، روند تدریس و آموزش در کلاس های درس، روش ها و شیوه های مؤثرتر نظارت و راهنمایی آموزشی بررسی های جدی و منتقدانه صورت گیرد و راهبردها و راهکارهای علمی و مؤثر برای رشد و بهبود نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور ارائه گردد. روش هایی که در نتیجه آن معلمان و کارکنان اداری مکاتب بتوانند به اهداف تعیین شده و اساسی خویش به آسانی دست یابند. روشن است که این نوع نظارت و راهنمایی، بیشتر بر بهره مندی از دانش تخصصی و خلاقیت و ابتکار، متکی است و متأسفانه موانع فراوانی پیش روی آن قرار دارد.

یکی از مشکلات موجود در مکاتب و مؤسسات تعلیمی، نبود یک سیستم نظارتی کارا و مؤثر است که محقق با بررسی از وضعیت نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل و بازدید از برخی از حوزه های تعلیمی شهر، با طرح پرسشنامه و مصاحبه با تعدادی از معلمان، از چگونگی نظارت و راهنمایی آموزشی در این مکاتب، مواردی را دریافته است که به گونه نمونه می توان از: تخصصی نبودن اعضای نظارت تعلیمی، متکی نبودن نظارت بر معیارهای علمی و آموزشی، عدم راهنمایی و همکاری درست اعضای نظارت با معلمان، توجه به مسائل اداری تا به مسائل کیفی آموزشی، تبعیض در عملکرد اعضای نظارت و... از موارد درشتی اند که باید بدان توجه صورت گیرد و در حل آن تلاش شود تا وضعیت نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل بهبود یافته و رشد و توسعه و تحول اساسی در چگونگی آموزش و پرورش در مکاتب رونما گردد.

۵. روش تحقیق

در تحقیق پیش‌رو، نقش و جایگاه نظارت و راهنمای آموزشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ با روش توصیفی-تحلیلی مورد بررسی قرار گرفته که در آن از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. از مهم‌ترین بخش‌های کار پژوهشی، بخصوص پژوهش با روش تجربی را جمع‌آوری اطلاعات تشکیل می‌دهد. چنانچه این کار به شکل منظم و صحیح صورت پذیرد، کار تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری از داده‌ها با سرعت و دقت خوبی انجام خواهد شد. برای جمع‌آوری اطلاعات در کارهای پژوهشی، روش‌های را مورد استفاده قرار می‌دهند که انتخاب نمونه آماری یکی از آن‌ها است (کاوی، ۱۳۷۷: ۴۹۲-۴۹۰).

جامعه آماری پژوهش پیش‌رو را آموزگاران داری مدارک صنف ۱۴، لیسانس و فوق لیسانس مکاتب دولتی شهر کابل تشکیل می‌دهد که از میان آنان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، از تعداد ۱۶۰ نفر پرسش به عمل آمده و داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه استاندارد گردآوری و برای تجزیه و تحلیل آن‌ها، از ضریب همبستگی اسپیرمن نیز استفاده شده است.

نمونه تحقیق حاضر از نوع غیراحتمالی و انتخابی است و تنها آن دسته از معلمان و مدیران به عنوان اعضای نمونه پذیرفته شده‌اند که مورد نظارت و راهنمایی آموزشی قرار گرفته‌اند. البته، هرگاه مسائل عملی مانع از انتخاب نمونه احتمالی باشد، می‌توان به طرق دیگر در پی نمونه‌ای معرف برآمد. مثلاً می‌توان در پی پاره از گروهی بود که نماینده کل جمعیت‌اند. در این صورت مشاهدات به این بخشی از گروه منحصر شده و نتیجه‌گیری از داده‌ها به کل جمعیت تعمیم داده می‌شود (میلر،^۱ ۱۳۸۰: ۲۱۰-۲۰۹).

بر اساس قواعد برآورد حجم نمونه، بررسی آماری در نمونه‌گیری قضاوتی (تعمدی) (مولر^۲ و همکاران، ۱۳۸۷: ۴۰۵) و غیر احتمالی، تمام توصیف و حجم نمونه برابر با حجم تعیینی پژوهشگر خواهد بود. در تحقیق حاضر ۱۶۰ تن از معلمان و مدیران، با تکمیل پرسشنامه تهیه محقق ساخته، به بررسی نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی بر بهبود آموزش مکاتب در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ در مناطق مختلف شهر کابل پرداخته است.

1. Miller.

2. Muller.

روایی^۱ و پایایی^۲

در هر تحقیق علمی به روش تجربی، باید وسیله اندازه‌گیری آن روایی و پایایی داشته باشد.

روایی / اعتبار

مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه‌گیری بتواند خصیصه و ویژگی موردنظر را اندازه بگیرد. اهمیت روایی از آن جهت است که اندازه‌گیری‌های ناکافی و نامناسب می‌تواند هر پژوهش علمی را بی‌ارزش و ناروا سازد. هنگامی که اعتبار تجربی امکان‌پذیر نباشد به سختی می‌توان از طریق تجربی یا عملی برای یک اندازه یا یافته، اعتبار کسب کرد. اعتبار مفهومی استفاده می‌شود و در واقع از طریق گواه و معیارها، محقق در پی آن برمی‌آید که روایی آن را نشان دهد که می‌توان مفهومی را اندازه گرفت. (خاکی، ۱۳۸۲: ۲۹۱-۲۸۸)، در تحقیق حاضر محقق با رجوع به نظر اساتید و کارشناسان، از روایی ابزار اندازه‌گیری خود، در سنجش متغیرهای تحقیق اطمینان حاصل کرده است.

پایایی

یک آزمون زمانی دارای پایایی است که نمره‌های مشاهده و نمره‌های واقعی آن دارای همبستگی بالایی باشند.

عوامل مؤثر بر پایایی و روایی

عوامل متعددی بر پایایی و روایی مؤثرند، از جمله: ۱- تعریف نشدن اصطلاحات؛ ۲- عدم توجه پرسشگران؛ ۳- عدم تجانس و همگونی پاسخگویان؛ ۴- تغییر شرایط و زمینه‌های اجرای پرسشگری؛ ۵- وضعیت ظاهری و درونی ابزار؛ ۶- عدم تناسب مراحل مختلف فرایند تحقیق. پایایی ثبات درونی، فقط با اجرای یک آزمون و بالاخره جلوگیری از بروز مسائل، همراه تکرار اجرای آزمون‌ها برآورد می‌شود. مشهورترین کاربرد این روش، برآورد پایایی از طریق دونیمه کردن است. آزمون به دو قسمت که هرکدام شکل‌های موازی یکدیگرند، تقسیم می‌شود. چنانچه نیمه‌های آزمون موازی باشند، پایایی کل آزمون با استفاده از فرمول اسپیرمن برآورد می‌شود. (همان، ۲۹۹-۲۹۷)

1. Validity.

2. Reliability.

یکی دیگر از روش‌های سنجش پایایی آزمون، آلفای کرونباخ^۱ است که در آن چنانچه ضریب به دست آمده بیشتر از ۰/۷ باشد، بیان‌گر روایی و ثبات درونی متغیرهاست. همان‌طوری که در جدول ۱-۳ مشاهده می‌گردد، ضریب آلفای کرونباخ و متغیرهای تحقیق، نشان‌دهنده روایی بالای آن‌هاست؛ زیرا بیشتر از ۰/۷ می‌باشد.

جدول ۱-۳: ضریب آلفای کرونباخ برای متغیرهای نظارت و راهنمایی آموزش:

آماره‌های روایی	
متغیر	ضریب آلفای کرونباخ
نظارت	۸۷.
راهنمای آموزش	۹۰.

۶. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در تحقیقات مختلف به صورت عمده دودسته پردازش بر روی داده‌ها انجام می‌شود که برای این کار از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده می‌گردد. در آمار توصیفی که معمولاً به توصیف داده‌ها می‌پردازد، از شاخص‌های تمایل مرکزی و شاخص‌های پراکندگی برای بیان داده‌های جمع‌آوری شده استفاده می‌شود. برای نمایش و نشان دادن نتایج کار، معمولاً از جداول توزیع فراوانی - بر اساس تعداد موارد مطلق و نسبی، درصد - و نیز نمودارهای مختلف هیستوگرام^۲، ستونی یا دایره‌ای استفاده می‌شود. همچنین در این زمینه استفاده از شاخص‌های پراکندگی، مانند واریانس^۳، انحراف معیار^۴، انحراف استاندارد و غیره، نیز قابل ذکر است.

در آمار استنباطی به آزمون فرضیه‌های مورد بررسی در تحقیق پرداخته می‌شود. آزمون‌های مختلفی همچون: کای اسکوئر^۵، تی - استیودنت^۶، رگرسیون^۷، آنالیز واریانس^۸ و غیره، در این

1. Cronbach's Alpha.

2. Histogram.

3. Variance.

4. Standard Deviation.

5. Chi-Square.

6. T Student.

7. Regression.

8. Analysis Of Variance.

زمینه مورد استفاده قرار می گیرد.

۱-۶. جنسیت نمونه آماری

چنان که جدول و نمودار ۱ نشان می دهد، از میان ۱۵۹ نفر پاسخ دهنده (نمونه آماری) ۱۰۵ نفر آنان مرد و ۵۴ نفر زن است.

جدول ۱-۶: فراوانی نمونه آماری بر مبنای جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد	درصد پاسخ داده شده	درصد تجمعی
مرد	۱۰۵	۶۶٪	۶۶٪	۶۶٪
زن	۵۴	۳۴٪	۳۴٪	۱۰۰٪
	۱۵۹	۱۰۰٪	۱۰۰٪	

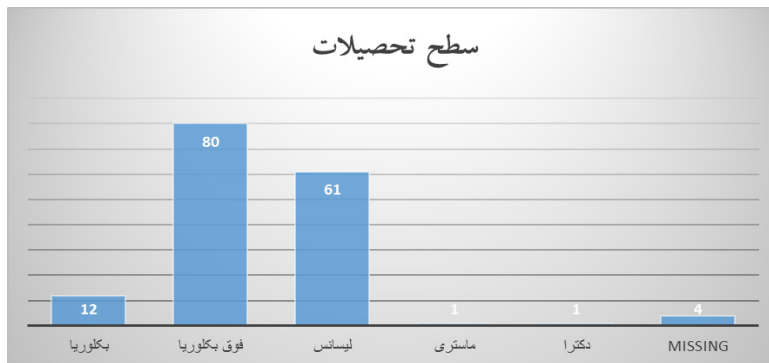
۲-۶. سن نمونه آماری

چنان که در جدول و نمودار شماره ۲-۶ مشاهده می گردد، از میان ۱۵۹ نفر پاسخ دهنده، (نمونه آماری) ۱۰ نفر آن در رده سنی ۲۰ تا ۲۵ سال، ۳۴ نفر در رده سنی ۲۶ تا ۳۰ سال، ۳۵ نفر در رده سنی ۳۱ تا ۴۰ سال، ۴۴ نفر در رده سنی ۴۱ تا ۵۰ سال و ۲۸ نفر در رده سنی بالای ۵۰ سال قرار دارند و ۸ نفر دیگر از پاسخ دادن به این سؤال، امتناع کرده اند.

جدول ۲-۶: فراوانی نمونه آماری بر مبنای سن

سن	فراوانی	درصد	درصد پاسخ داده شده	درصد تجمعی
۲۰-۲۵ ساله	۱۰	۷	۷	۷
۲۶-۳۰ ساله	۳۲	۲۱	۲۱	۲۸
۳۱-۴۰ ساله	۳۵	۲۳	۲۳	۵۱
۴۱-۵۰ ساله	۴۴	۲۹	۲۹	۸۰
۵۱-۶۰ ساله	۳۰	۲۰	۲۰	۱۰۰

۳-۶. سطح تحصیلات نمونه آماری



همان‌گونه که جدول و نمودار ۳-۶ نشان می‌دهد، در بین نمونه آماری ۱۵۹ نفره، ۱۲ نفر آن بکلوریا، ۸۰ نفر آن فوق بکلوریا، ۶۱ نفر لیسانس، ۱ نفر ماستر و ۱ نفر دیگر دکتری می‌باشند و ۴ نفر هم به این سؤال پاسخ نداده‌اند که بیشترین فراوانی در این نمونه آماری، مربوط به فوق بکلوریا است.

۴-۶. سابقه کاری نمونه آماری

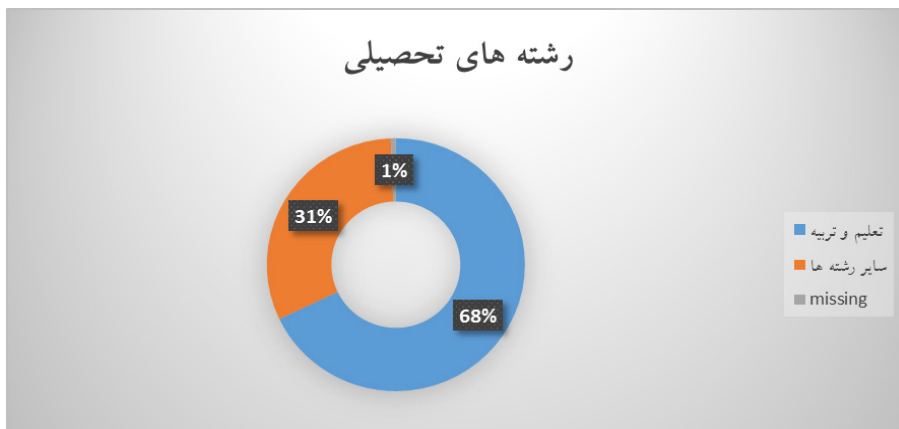
چنان‌که در جدول و نمودار ۴-۶ مشاهده می‌گردد، از ۱۵۹ نفر نمونه آماری، ۲۷ مورد آن دارای سابقه کاری ۱-۵ سال، ۴۵ مورد دارای سابقه کاری ۵ الی ۱۰ سال، ۵۷ مورد دارای سابقه کاری ۱۰ تا ۲۵ سال، ۳۰ مورد بیشتر از ۳۰ سال سابقه کاری دارند.

جدول ۴-۶: فراوانی نمونه آماری بر مبنای سابقه کاری

درصد تجمعی	درصد پاسخ داده‌شده	درصد	فراوانی	سال	پاسخ داده‌شده
۱۷/۰	۱۷/۰	۱۷/۰	۲۷	۱-۵ سال	
۴۵/۳	۲۸/۳	۲۸/۳	۴۵	۵-۱۰ سال	
۸۱/۱	۳۵/۸	۳۵/۸	۵۷	۱۰-۲۵ سال	
۱۰۰/۰	۱۸/۹	۱۸/۹	۳۰	بیشتر از ۳۰ سال	
	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰	۱۵۹	کل	

۵-۶. رشته‌های تحصیلی نمونه آماری

چنان‌که در جدول و نمودار ۵-۶ مشاهده می‌شود، از ۱۵۹ نفر نمونه آماری ۱۰۸ مورد آن دارای تحصیلات در رشته تعلیم و تربیت و ۵۰ مورد دارای تحصیلات از سایر رشته‌هاست و یک مورد نیز به این سؤال پاسخ نداده است.



۶-۶. اثبات فرضیات

فرضیه اصلی:

میان نظارت و راهنمایی آموزشی با بهبود تعلیم و تربیت در مکاتب دولتی شهر کابل در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸، رابطه معناداری وجود دارد.

با توجه به اینکه ضریب همبستگی اسپیرمن میان متغیرهای مورد آزمون برابر ۰.۷۱۹ و ۰.۵۳۹ و ۰.۴۸۸ است. بنابراین؛ بین نظارت و راهنمایی آموزش و بهبود تعلیم و تربیت در حوزه‌های تعلیمی شهر کابل در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ رابطه وجود دارد و به دلیل اینکه sig کمتر از ۰.۰۵ است، می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد فرضیه صفر مبنی بر عدم همبستگی میان نظارت و راهنمایی آموزشی و بهبود تعلیم و تربیت را رد کرده و بیان کنیم که رابطه معناداری بین نظارت و راهنمایی آموزشی و بهبود تعلیم و تربیت در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ در مکاتب دولتی شهر کابل وجود دارد.

نتیجه‌گیری

نظارت و راهنمایی، از مهم‌ترین وظایف و کارکردهای مدیریت است که در برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و اثربخشی سازمانی نقش بسزایی دارد. کار هیچ سازمانی بدون نظارت موفقیت‌آمیز نخواهد بود؛ زیرا کار در سازمان برای رسیدن به اهدافی صورت می‌گیرد که رفتار کارکنان باید تابع موازین و مقررات باشد تا سازمان در دستیابی به اهدافش بتواند به‌خوبی و درستی حرکت کند.

از آنجایی که از رسالت‌های مهم سازمان‌ها و نهادهای آموزشی، پرورش فراگیران آینده‌ساز و مؤثر برای آینده جامعه است، توجه به عنصر نظارت و راهنمایی آموزشی در نهادهای علمی و آموزشی، از ضرورت و مؤثریت مضاعف برخوردار است. زیرا مؤثریت و کارآمدی مدیریت در بخش‌های دیگر نیز به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم متأثر از مؤثریت مدیریت آموزشی است.

نتایج حاصل از بررسی جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ در تحقیق پیش‌رو، نشان می‌دهد که هریک از مؤلفه‌های مطرح‌شده نسبت به نظارت و راهنمایی آموزشی، به تفکیک مطالب و درصد اخذ پاسخ‌های مثبت از جانب جامعه آماری تحقیق، به شرح ذیل است:

- مؤثریت نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل؛ ۸۳ درصد؛

- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۴ درصد) به ایجاد نظم و تقسیم کار عادلانه کمک می‌کند؛

- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل نسبتاً به‌صورت مستقیم (۶۷ درصد) اعمال می‌گردد؛

- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۶ درصد) به مدیریت خوب توجه می‌کند؛

- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۶ درصد) اعضای نظارت تخصص دارند؛

- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۹ درصد) موجب تشویق و دلگرمی معلمان و کارکنان می‌شود؛

- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۶ درصد) به کیفیت درسی مکاتب می‌پردازد؛
- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۰ درصد) به کمیت درسی مکاتب می‌پردازد؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۵ درصد) از وظایف و مکلفیت‌های خود آگاهی دارند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۲ درصد) به وظایف خود التزام عملی دارند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حدی در امور مکاتب بی‌جا و غیر مسلکی دخالت می‌کنند؛ ۵۴ درصد؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۰ درصد) به‌طور مؤثر برنامه‌ریزی‌های درسی و آموزشی در مکاتب را انجام می‌دهند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۵۳ درصد) برای بهبود جریان آموزش و رشد حرفه‌ای معلمان تلاش می‌کنند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۵۴ درصد) در امر اتخاذ روش‌های تدریس مناسب و نوین با معلمان کمک می‌کنند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۲ درصد) دارای نقش اداری و سازمانی می‌باشند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۷ درصد) به روابط انسانی اهتمام می‌ورزند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۴ درصد) دارای نقش آموزشی و حرفه‌ای می‌باشند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۶ درصد) از شایستگی و صلاحیت علمی برخوردارند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۱ درصد)

آشنا به وظایف و مسئولیت‌های خودند؛

- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۴ درصد) به‌منظور همکاری با معلمان صورت می‌گیرد؛
- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۲ درصد) در توضیح و تبیین مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت نقش بارز دارد؛
- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۶ درصد) جایگاه برجسته دارد؛
- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۱ درصد) در آموزش و یادگیری شاگردان کمک می‌کند؛
- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۸ درصد) به اصلاح نگرش‌های اجتماعی نسبت به مسائل سازمانی و اداری کمک می‌کند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۳ درصد) در امنیت شغلی معلمان مؤثر است؛
- نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۳ درصد) به هدایت و راهنمایی معلمان می‌پردازد؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۵ درصد) به برقراری روابط مطلوب میان معلمان و مکتب می‌پردازد؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۱ درصد) به برنامه‌ریزی درسی و فراهم ساختن فرصت‌های مؤثر یادگیری می‌پردازند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۷۱ درصد) از تجارب علمی و مسلکی برخوردارند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل قبولی (۵۴ درصد)، در جلسات شورای معلمان مکاتب اشتراک می‌ورزند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل قبول (۵۴ درصد) برای حل مشکلات معلمان می‌کوشند؛

- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل قبولی (۵۵ درصد) در تصمیم‌گیری‌ها نقش دارند؛
- ناظران و راهنمایان آموزشی در مکاتب دولتی شهر کابل تا حد قابل توجهی (۶۷ درصد) به قوانین، لوایح و دستورالعمل‌های معارف‌آشنایی دارند؛
- در انتخاب اعضای نظارت تا حد قابل توجهی (۶۹ درصد) مسأله جندر در نظر گرفته می‌شود.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق، با اطمینان می‌توان گفت که نظارت و راهنمایی آموزشی، در بهبود آموزش و پرورش مکاتب دولتی شهر کابل در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ مؤثر بوده و نقش ارزنده و سازنده‌ای در عرصه مدیریت آموزشی داشته است. از این رو ایجاب می‌کند که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در خصوص نقش و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش کشور، اهتمام و توجه بیشتر داشته باشند.

چالش‌های تحقیق

در این پژوهش با توجه به اینکه پرسش‌ها از یک نظام فکری یک‌دست پیروی می‌کند، ممکن است که:

- (الف) یک نوع پیش‌داوری و خط‌دهی به پاسخ‌دهنده را در پی داشته باشد که او را ترغیب کند تا نظرات مثبت بدهد، حال آنکه ممکن است واقعیت چیز دیگری باشد؛
- (ب) در پاسخ‌دهی به سؤالات، احتمال محافظه‌کاری هم می‌رود چراکه در حوزه‌های مختلف آموزشی نتایج تقریباً یکسان بوده است؛
- (ج) عدم درک درست از موضوع توسط برخی از پاسخ‌دهندگان، نیز یکی دیگر از چالش‌های این پژوهش بوده است؛
- (د) در تعدادی از مکاتب شهر کابل، برخی از استادان آمادگی همکاری را نداشتند آنان نه‌تنها پرسشنامه‌ها را خانه‌پری نکردند، بلکه حتی برخورد درست هم نداشتند؛
- (ه) کمبود منابع و عدم همکاری درست برخی از ادارات مکاتب در قسمت توزیع پرسشنامه‌ها و عدم فهم از تحقیق میدانی و نادیده‌انگاری موضوعات تحقیقی، از چالش‌های دیگر تحقیق بود.

پیشنهادهای^۱

الف) پیشنهادها مبتنی بر نتایج

۱- با توجه به نتایج حاصل از آزمون در ارتباط با ارزیابی هریک از عملکردهای معلمان راهنما، به مدیران و معلمان پیشنهاد می‌گردد که در ابتدای هر سال تحصیلی در هر مکتب جلسه شورای معلمان را با حضور ناظر و راهنما تدویر کنند، در این جلسه اولاً؛ برای جلوگیری از تنش‌های احتمالی، بهتر است حدود و چگونگی شرح وظایف و محورهای کاری مدیر، معلمان و معلم راهنما مشخص و در مورد آن توافق صورت گیرد، ثانیاً؛ از آنجایی که یکی از دلایل عمده بروز اختلاف بین معلم راهنما، معلم و مدیر، مشخص نبودن حدود انتظارات از یکدیگر است؛ لذا بهتر آن است که در این جلسه، مدیر، معلم و معلم راهنما در یک جو تفاهم‌آمیز، انتظارات خود از یکدیگر را بر اساس شرح وظایف، هدف‌های آموزشی مکتب مشخص کنند؛ زیرا واضح‌سازی حدود انتظارات، گام مؤثری است برای نظارت و راهنمایی اثربخش در مکتب.

۲- با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، به معلمان راهنما پیشنهاد می‌گردد که قبل از هر فعالیتی در ارتباط با کارکردهای نقش خود، ابتدا می‌بایست از طریق مطالعه شرح وظایف و شناخت اهداف و اصول نظارت و راهنمایی آموزشی، اهمیت نقش خود را در بهبود فرایند آموزش و پرورش درک کنند و با توجه به موقعیت مکانی، زمانی، جو و فرهنگ سازمانی حاکم بر مکتب، تحت پوشش خود به تناسب شرایط، زمینه لازم برای اجرای هریک از کارکردهای نقش خود را فراهم آورند؛

۳- ناظران و راهنمایان آموزشی، تلاش کنند از شیوه‌ها و روش‌های مختلف نظارت و راهنمایی آموزشی آگاه شده و از جدیدترین و مؤثرترین روش‌ها و شیوه‌ها برای نظارت و راهنمایی آموزشی بهره بگیرند. ناظران و راهنمایان آموزشی، باید بتوانند بر اساس موقعیت مکانی و زمانی، به‌ویژه نظرها و ویژگی‌های مدیران و معلمان، روش‌های نظارتی را تعدیل و انطباق دهند و از میان روش‌ها و یا ترکیب آن‌ها، روشی را برگزینند که افراد نسبت به آن به تناسب نیازها و علاقه خویش عکس‌العمل مثبت نشان دهند.

1. Offer.

۴- معلمان راهنما خوب است که از طریق خودارزیابی نقاط قوت و ضعف خود را به‌خوبی بشناسند و تلاش کنند، نقاط قوت خود را افزایش و نقاط ضعف خود را جبران کنند.

ب- پیشنهادهای محقق

جهت بالا بردن سطح آگاهی مدیران و معلمان از اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در جهت ارتقای کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مکاتب پیشنهاد می‌شود:

۱) در برنامه آموزشی و درسی کلیه رشته‌های مراکز تربیت معلم، درس نظارت و راهنمایی آموزشی گنجانیده شود؛

۲) برای تشکیل کارگاه‌های آموزشی جهت ارتقای ظرفیت معلمان و ارائه الگوهای جدید تدریس توسط معلم راهنما و معلمان مجرب در هر پایه برنامه‌ریزی گردد و ارزیابی آن به عمل آید؛

۳) کارگاه‌های مناسب برای ارتقای مهارت معلمان و تهیه و کاربرد وسایل کمک‌آموزشی به‌تناسب امکانات در حوزه تعلیمی و مکتب، برگزار گردد؛

۴) برگزاری کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان به‌منظور دانش‌افزایی و رفع نیازهای شغلی و آموزشی آنان به عمل آید، در این رابطه باید شرایط به‌گونه‌ای تأمین گردد که آن‌ها از نظر زمانی و بُعد مسافت، بتوانند در صنف‌ها شرکت کنند و بهره کافی ببرند.

۵) از میان داوطلبان پست راهنمای آموزشی کسانی را برگزینند که علاوه بر شرایط عمومی و اختصاصی، در شیوه‌نامه انتخاب معلمان راهنما از وجاهت علمی، اخلاقی و اجتماعی لازم بهره‌مند بوده و از قدرت تأثیرگذاری و جذابیت بیشتری برخوردار باشند. ویژگی افرادی که این تأثیرگذاری را دارند، دارای اهمیت و ارزشی است که برای شأن و منزلت انسانی دیگران قائل بوده و توانایی برقراری روابط صمیمانه و انسانی با دیگران را دارند؛

۶) جهت ارتباط اثربخش، معلم راهنما در هنگام انتقال اطلاعات به مدیر و معلمان از ابزارها، وسایل آموزشی و رسانه‌های مناسب و تا حد امکان از چندین ابزار و رسانه به‌طور هم‌زمان استفاده نماید و با این شیوه، زمینه درک و پذیرش آنان را به‌صورت مطلوب افزایش دهد. به‌علاوه معلمان راهنما باید نسبت به جریان بازخورد گرفتن و ارزیابی خود در خصوص روابط انسانی توجه کافی داشته باشند؛ زیرا از این طریق می‌توانند مشکلات، خواسته‌ها،

اهداف و نیازهای مدیر و معلمان را بهتر بشناسند و در نهایت ارتباط مؤثر با آنان برقرار کنند؛ (۷) به‌منظور بالا بردن سطح دانش و آگاهی‌های معلمان راهنما، پیشنهاد می‌گردد که نیازهای آموزشی معیاری معلمان راهنما، شناسایی و اولویت‌بندی گردد و بر اساس آن برنامه‌های آموزشی لازم و مناسب در قالب یک نظام آموزشی ضمن خدمت برای آنان طرح‌ریزی شود. (۸) معلمان راهنما به روش‌های آسان و عملی نیازسنجی آموزشی مانند بازنگری طرح‌ها و برنامه‌ها، تجزیه و تحلیل شغل و وظیفه، طرح‌ریزی الگوی مشاغل شایسته و غیره، تجهیز گردند تا بتوانند در حین کار، نیازهای آموزشی معلمان را به نحو بهتر تشخیص داده و ترجیحاً به واحد آموزش ضمن خدمت انعکاس دهند. به‌علاوه آن‌ها می‌توانند در حد مقدور، خود در رفع آن‌ها بکوشند؛

(۹) کاستن از تعداد مکاتب و صنف‌های حوزه‌ی مأموریت هریک از معلمان راهنما به‌طوری‌که معلم راهنما قادر باشد، به‌جای هر ماه یا چند ماه یک‌بار بتواند هر هفته یک‌بار از مکاتب و کلاس‌های حوزه‌ی مأموریت خود بازدید داشته باشد؛

(۱۰) معلمان راهنما به‌عنوان رهبران آموزشی، با استفاده از اقتدار شخصیتی، علمی و عملی خود، بستر مناسبی برای اجرای روش نظارت کلینیکی^۱ (این اصطلاح را گلدهامر^۲ از حرفه‌ی پزشکی به عاریت گرفت که ده‌ها سال برای فرایندی به کار می‌رفت که دانش تخصصی و مهارت‌های کارورزان را توصیف می‌کرد) (سجادی و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۴) در مکاتب فراهم آورند و ضمن توجه به تعدیل انتظارات گروه‌ها به عرضه‌ی بهتر و اثربخش‌تر، خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در مکاتب اقدام کنند؛

(۱۱) معلمان راهنما با آگاهی از روش نظارت کلینیکی و به‌کارگیری مراحل آن می‌توانند ابتدا با تعیین حدود و عمق شرح وظایف و محورهای کاری خود و معلمان، پایه‌های اولیه‌ی تفاهم را ایجاد کنند و آنگاه می‌توانند در یک جو تفاهم‌آمیز حدود انتظارات خود را از یکدیگر بر اساس هدف‌های آموزشی مشخص کرده و یا حداقل در زمینه‌ی واضح‌سازی انتظارات گام مؤثری بردارند.

1. Clinical Supervision Model.

2. Goldhammer.

منابع و مأخذ

۱. اچسون، کیت. ۱ و دامین گال، مردیت (۱۳۹۵). نظارت و راهنمایی تعلیماتی (کاربرد فنون کلینیکی در راهنمایی، کارورزی و آموزش‌های پیش و ضمن خدمت معلم، ترجمه: دکتر محمدرضا بهرنگی، تهران، نشر کمال تربیت، چاپ یازدهم.
۲. اولیوا، پیتر (۱۳۷۸). نظارت و رهبری آموزشی در مکاتب امروز، ترجمه: جواهری، تهران: دفتر همکاری‌های بین‌المللی، چاپ اول.
۳. بامیانی، محمدابراهیم (۱۳۹۶). انکشاف نصاب تعلیمی، کابل، انتشارات سعید، چاپ اول.
۴. بهارستان، جلیل، بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مکاتب ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵، فصلنامه مدرس علوم انسانی، سال ۱۳۸۷، دوره ۱۲، شماره ۴؛
۵. چیت، ریچارد - پی ریون، ویلیام - ای تیلور، باربارا (۱۳۸۸). نظارت به مثابه رهبری، ترجمه: دکتر جمشید اصغری - دکتر رضا رسولی، تهران، انتشارات صفار - اشراقی، نوبت چاپ: اول.
۶. حسرت، محمدحسین (۱۳۸۹). وضعیت تعلیم و تربیت در افغانستان طی سال ۱۳۸۷، ناشر: کمیسیون مستقل حقوق بشر افغانستان، کابل، مطبوعه کمیسیون حقوق بشر افغانستان.
۷. خاکی، غلامرضا (۱۳۸۲). روش تحقیق با رویکرد پایان‌نامه‌نویسی، تهران، انتشارات بازتاب.
۸. خسروشاهی، حبیب صبوری، نظارت بر مکاتب و مؤسسات آموزشی کشور باید معیاری باشد، وبسایت روزنامه افغانستان، سال نشر: ۱۳۹۰. http://www.dailyafghanistan.com/opinion_detail.php?post_id=122275
۹. سجادی، سیده اعظم، فتحی مقدم، عبدالله و آزرمی، سمیه، مروری بر نظارت آموزشی اثربخش، نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، سال: ۱۳۹۵ هـ.ش، دوره پنجم، شماره اول.
۱۰. سلیمانی، نادر (۱۳۸۳). نظارت و راهنمایی آموزشی، تهران، انتشارات سنجش، چاپ اول.
۱۱. شینواری، محمدابراهیم (۱۳۹۶). رهنمای نظارت تعلیماتی، ریاست عمومی نظارت تعلیمی وزارت معارف جمهوری اسلامی افغانستان، چاپ اول.

۱۲. صادقی، سلمان (۱۳۹۵). سلامت نظام اداری در پرتو نظارت و بازرسی، تهران، انتشارات جنگل، چاپ اول،
۱۳. عمید، حسن (۱۳۸۹). فرهنگ فارسی عمید، تهران، انتشارات راه رشد، چاپ اول.
۱۴. کاوی، استفان (۱۳۷۷). هفت عادت مردان کامیاب، ترجمه: یحیی شمس، تهران، نشر علمی.
۱۵. گروهی از نویسندگان (۱۳۹۶). کتابچه نظارت و راهنمایی آموزشی، دبیرخانه کیفیت بخشی به فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش ایران، اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین، Pdf؛
۱۶. لایحه نظارت تعلیمی تعلیمات عمومی (۱۳۹۵). ماده سوم، بخش اصطلاحات، شورای علمی معارف، ریاست تقنین و مشاوره حقوقی؛
۱۷. مصباح، سید ابراهیم (۱۳۹۲). افغانستان، انکشاف آموزش و کاهش فقر، هرات، مجتمع حبیب، چاپ اول.
۱۸. موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۳). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، تهران، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ چهارم.
۱۹. مولر، جی اچ و کی اف، شوسلر و اچ آل کاستنر (۱۳۸۷). استدلال آماری در جامعه‌شناسی، ترجمه: هوشنگ نایی، تهران، نشر نی.
۲۰. میرکمالی، سید محمد (۱۳۹۲). رهبری و مدیریت آموزشی، تهران؛ یسپرون، چاپ نوزدهم.
۲۱. میلر، دلبرت چارلر (۱۳۸۰) راهنمای سنجش و تحقیقات اجتماعی، ترجمه: هوشنگ نایی، تهران، نشر نی.
۲۲. نصریانی، خدیجه و دهقانی، حمیده، جایگاه نظارت بالینی در آموزش پرستاران: مروری بر تعاریف و مدل‌ها، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، جوی ۱۳۹۲.
۲۳. نیکنایی، مصطفی (۱۳۹۴). نظارت و راهنمایی آموزشی، تهران، انتشارات سمت، چاپ پانزدهم.
۲۴. وکیلان، منوچهر، (۱۳۹۰) نظارت و راهنمایی تعلیماتی، تهران، مرکز انتشارات پیام نور، چاپ هشتم.

تحلیل مفهومی روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر

سید آقا حسن حسینی^۱

چکیده

نظام تعلیم و تربیت اسلامی شامل مبانی، اهداف، اصول، روش‌ها، عوامل و موانع، ساحت‌ها و ... است. روش تربیت که عبارت از چگونگی مجموعه رفتارهای تربیتی انسان و در مقایسه با اصول تعلیم و تربیت، بایدها جزئی‌تر و رفتاری است، از اجزای مهم نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. امر به معروف و نهی از منکر دو فریضه مهم دینی است که قرآن و سنت و ادله عقلی و عقلایی بر ضرورت اجرای آن در جامعه تأکید نموده است. سؤال اصلی تحقیق این است که آیا می‌توان امر به معروف و نهی از منکر را از روش‌های تعلیم و تربیت در اسلام دانست؟ در این تحقیق که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است، امر به معروف و نهی از منکر به عنوان یکی از روش‌های مهم تربیتی در تعلیم و تربیت اسلامی مطرح شده، چیستی و قلمرو مفهومی «روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر» از جهات مختلف تاریخی، اخلاقی، فقهی، اجتماعی و تربیتی مورد بحث قرار گرفته و از حیث مفهومی، مراتب امر و نهی تحلیل شده است. سعی شده قلمرو مفهومی آن در تقسیمات ایجاد و اصلاحی، مصرح و غیر مصرح و نیز امر و نهی از حیث آمر و ناهی، مخاطب و محتوا به اختصار بحث شود. ورود «فقه تعلیم و تربیت» به مباحث مرتبط با امر به معروف و نهی از منکر از مباحث مهمی است که در سال‌های مورد توجه قرار گرفته و می‌تواند برای نظام تعلیم و تربیت در کشورهای اسلامی بسیار مؤثر و راهگشا باشد.

کلیدواژه: تعلیم و تربیت، روش تربیتی، امر به معروف، نهی از منکر، تحلیل مفهومی، فقه تربیتی

۱. دکتری تعلیم و تربیت اسلامی (فقه تربیتی)

مقدمه

امر به معروف و نهی از منکر به مثابه یکی از روش‌های تربیتی موضوعی است که پیشینه تاریخی زیاد ندارد؛ در منابع فقهی، حدیثی، تفسیری و حتی کلامی از آثار آن به وفور یاد شده است. چند صد عنوان کتاب و پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکتری هم در این باب نوشته شده است اما هیچکدام از منظر تعلیم و تربیت مورد واکاوی قرار نداده است. در سال‌های اخیر امر و نهی به عنوان روش تربیتی در تعلیم و تربیت اسلامی و فقه تربیتی و تا حدودی در تربیت اجتماعی از منظر آیات و روایات مورد توجه قرار گرفته است. نکته مهم دیگر که در گذشته کمتر مورد توجه عالمان قرار گرفته، شیوه‌های اجرای امر به معروف و نهی از منکر است، این بحث جزئی و کاربردی است که لازم است از منظر فقه اسلامی مورد بررسی قرار گیرد.

مهم‌ترین دلیل نقلی بر اینکه اجرای امر و نهی نیازمند شیوه‌های عملی است، آیات قرآن کریم است که در مقام بیان احکام و امر به معروف در قالب روش‌های خاص و مفید از روش‌های مختلف بهره برده است. بر اساس آیه شریفه «وَأَتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا» (بقره، ۱۸۹) هر چیزی راه و روش خاص دارد. از همین رو است که از امام باقر^(ع) در تفسیر آیه شریفه نقل شده است: «أَنَّ يَأْتِيَ الْأَمْرَ مِنْ وَجْهِ أَى الْأُمُورِ كَانَ» (برقی، ۱۳۷۱: ۱، ۲۲۴) در این مقاله سعی شده است قلمرو مفهومی امر و نهی و تقسیمات مختلف آن مطالعه شود.

۱. چیستی روش تربیتی

تربیت عبارت است از فرایند یاری‌رسانی به یک انسان (متربی) برای ایجاد تغییر تدریجی در گستره زمان در یکی از ساحت‌های بدنی، ذهنی، روحی و رفتاری که به واسطه عامل انسانی دیگر به منظور دستیابی به کمال انسانی و شکوفا کردن استعدادهای او یا بازدارندگی و اصلاح صفات و رفتارهایش صورت می‌گیرد؛ به طور خلاصه تربیت عبارت است از: فرایند ایجاد تغییرات تدریجی در یکی از ساحت‌های وجودی انسان به واسطه انسانی دیگر به منظور شکوفایی استعدادها از طریق اقدامات ایجابی و سلبی (اعراف، ۱۳۹۴، ۱: ۱۴۰).

مجموع روش‌ها از حیث آسانی و دشواری، تأثیرگذاری و ... یکسان نیست، بعضی از روش‌ها سریع‌تر و آسان‌تر مکلف را به هدف می‌رساند. لذا در روایت نقل شده است که اگر کسی می‌خواهد

دیگری را به نیکی امر نماید، لازم است از شیوه معروف و مناسب استفاده کند (مَنْ أَمَرَ بِمَعْرُوفٍ فَلَيْكُنْ أَمْرُهُ ذَلِكَ بِمَعْرُوفٍ (متقی هندی، ۱۴۰۵، ۳: ۶۶)).

قرآن کریم در دعوت‌ها و تبلیغات دینی بر استفاده از روش‌های خوب و کارآمد (حکمت، موعظه حسنه و جدال احسن) تأکید دارد (نحل: ۱۲۵؛ بقره: ۱۸۹). از این آیه استفاده می‌شود که هر کاری، روش خاص دارد که در حین انجام آن، باید به شیوه انجام آن توجه کرد. بر اساس فرمایش امام رضا^(ع) هرکسی کاری را از روش خودش وارد شود، لغزشی پیدا نخواهد شد و اگر لغزشی رخ دهد، چاره او را خوار نخواهد کرد یعنی چون با درایت و توجه آن کار شده اگر مشکلی هم پیش بیاید، می‌تواند چاره‌اندیشی کند (مجلسی، ۱۴۱۰: ۷۵، ۳۵۶).

در حوزه تعلیم و تربیت روش‌ها ناظر بر انواع فعالیت‌های اختیاری هستند و از رابطه‌ای که این فعالیت‌ها با اهداف تعیین‌شده در تعلیم و تربیت دارند، انتزاع می‌شوند. ممکن است یک روش برای وصول به اهداف تربیتی در ساحتی خاص یا در مرحله‌ای خاص مناسب باشد.

۲. مفهوم اصل و تفاوت آن با روش

اصل در لغت به معنای ریشه، اساس و بنیان هر چیزی است. از آنجاکه ریشه سبب پایداری شیء می‌گردد این معنا بر نوعی از ثبات و استحکام دلالت دارد (فراهیدی، ۷، ۱۵۶؛ احمد بن فارس، ۱، ۱۰۹) به گونه‌ای که اصل هر شیء آن است که وجود شیء مستند به آن گردد به همین جهت گفته می‌شود پدر، اصل فرزند است (مقری فیومی، ۲، ۱۶).

اصل (principle) به رابطه مقرر میان پدیده‌ها یا عوامل گفته می‌شود مانند رابطه بین روش تدریس معین و پیشرفت تحصیلی، اصل امری عینی و واقعی است (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۰: ۲۷۶). در تعریفی دیگر از اصل آمده: «قواعدی است که می‌توان آن را نوعی دستورالعمل کلی و راهنمای عمل و تدابیر تربیتی دانست» (حاجی ده‌آبادی، ۱۳۷۷: ۳۷). برخی در تعریف «اصل» می‌نویسند: اصل در علوم کاربردی به صورت قضیه‌ای بیان می‌شود که دربردارنده «باید» است. اصول، قواعدی است که به منزله راهنمای عمل و تدابیر تعلیمی و تربیتی برای ما باشد (باقری، ۱۳۹۵، ۱: ۶۴-۶۵). اصل تربیتی ابزاری است برای مریبان که با استفاده از آن می‌توانند به موقع و درعین حال با روشن‌بینی کافی تصمیم بگیرند و وظایف تربیتی خود را به نحو رضایت بخشی

انجام دهند (شکوهی، ۱۳۸۶: ۲۷) و بالاخره اینکه اصل، قاعده‌ای کلی، عینی، آلی متناظر باهدف که منشأکنش و واکنش مربی و متربی است یعنی آن دورا در موقعیت‌های تربیتی، برای گزینش رفتار تربیتی متناسب باهدف یاری می‌کند (رفیعی، ۱۳۸۱، ۳: ۱۳۰).

تفاوت اصل با روش: هریک از اصل و روش، برگرفته از مبانی و از قبیل دستورالعمل (کلی و جزئی) و از مقوله «باید» و «نباید» است اما در تفاوت اصل و روش دو نگاه مختلف وجود دارد. **منظر اول:** اصل عبارت از قاعده کلی حاکم بر تربیت است مانند رعایت تدریج، رعایت تفاوت‌های فردی، رعایت توان مربی، داشتن رفق و مدارا با متربی و... این‌ها قواعد کلی تربیت است اما روش قاعده جزئی و فعالیت عملی است که برای تحقق اهداف انجام می‌شود. در این نگاه ملاک اصل بودن «کلیت» آن و ملاک روش را جزئیت آن دانسته شده است (باقری، ۱۳۹۵، ۷۰: ۱).

منظر دوم: روش عبارت است از فعالیت و عملی که از مربی برای رسیدن به هدف صادر می‌شود که مابازاء خارجی دارد اما اصل عبارت از کیفیت و چگونگی عمل (که حاکم بر روش) است. اصول انحاء و اطوار وجود و از ویژگی‌های روش و مفهوم انتزاعی است لذا هویت مستقل ندارد. ملاک تفاوت این دو از قبیل تفاوت عمل و کیفیت عمل است (اعرافی، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر روش عبارت است از اقدام و عمل مانند زدن، تنبیه کردن، درس دادن، نصیحت کردن، انتقال مفاهیم و... اما اصول عبارت است از سیاست‌ها، راهبردها و قواعدی که کیفیت رفتار را معین می‌کند؛ بنابراین فیزیک عمل، روش و روح حاکم بر عمل، اصل است. البته مفاهیمی داریم که دو حیثیت دارند مانند رفق و مدارا یا حسن خلق که گاهی روش و گاهی اصل محسوب می‌شوند؛ رفق و مدارا به حیث رفتار مستقل و «فعالیت تربیتی» روش است و به عنوان «کیفیت سایر رفتارهای تربیتی، اصل تربیتی محسوب می‌شود.

تعریف روش تربیتی: روش تربیتی را شیوه بروز عمل یا فعالیتی دانست که به منظور تأثیرگذاری بر متربی از مربی صادر می‌شود (قائمی مقدم، ۱۳۹۹: ۱۲-۱۳). به عبارت دیگر روش‌های تعلیم و تربیت ناظر به انواعی از فعالیت‌های اختیاری مربیان است که می‌توانند آن‌ها را به اهداف تربیتی برسانند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴: ۴۵۰). در حوزه تعلیم و تربیت روش‌ها ناظر بر انواع فعالیت‌های اختیاری هستند؛ روش‌ها از رابطه که این فعالیت‌ها با اهداف تعیین شده در تعلیم و تربیت دارند،

انتزاع می‌شوند. ممکن است یک روش برای وصول به اهداف تربیتی در ساحتی خاص یا در مرحله‌ای خاص مناسب باشد.

امربه معروف و نهی از منکر، به مثابه روش تربیتی، عملی است که از انسان مکلف (مربی) به هدف تأثیرگذاری و تغییر در شناخت، گرایش و رفتار دیگران صادر می‌شود. هر فعالیتی که توسط عامل انسانی (مربی) به هدف تأثیرگذاری بر انسان دیگر (متربی) انجام گیرد، از آنجاکه فعل اختیاری مکلف است موضوع حکم شرعی قرار می‌گیرد.

۳. تحلیل مفهومی معروف و منکر

برخی دایره معنایی «معروف و منکر» را واجبات و محرمات شرعی می‌دانند (نفتازانی، ۱۴۱۲، ۲: ۵۸۰). برخی دیگر مستحبات و مکروهات را نیز به معنای این دو افزوده‌اند (فاضل مقداد، ۱۳۶۸: ۵۷-۵۸). به علاوه، در تبیین مفهوم این دو واژه مرجع تشخیص (شرع و عقل) نیز لحاظ شده است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۳۳۱). مرحوم علامه طباطبایی «معروف» را به معنای آنچه با ذائقه افراد یک جامعه سازگار و در میان آنان مرسوم و متداول باشد دانسته و می‌گوید: «فالمعروف يتضمن هداية العقل و حكم الشرع و فضيلته الخلق الحسن و سنن الادب» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ۲: ۲۳۶). در این معنا مرجع تشخیص معروف علاوه بر عقل و شرع، عرف اجتماعی نیز می‌باشد. معروف به چند معنی اطلاق می‌شود: (۱) مطلق فعل خیر و کار خوب؛ اعم از اینکه منافع آن به دیگران برسد یا نرسد. (۲) امر شناخته شده و در نقطه مقابل مجهول. (۳) احسان؛ یعنی هر عمل خیری که دارای نفع برای دیگران باشد. (۴) رفق و مدارا؛ تعبیر «عاشروهن بالمعروف» یعنی رفتار همراه با رفق و مدارا. برای معروف و منکر، می‌توان چهار اصطلاح مختلف ذکر کرد:

۳-۱. معروف و منکر فقهی

مجموعه اعمال و تکالیف شرعی است؛ معروف شرعی عبارت است از احکام واجب، مستحب و گاهی مباح اما منکر عبارت است از حرام شرعی؛ تفاوتی نمی‌کند که حکم شرعی مورد نظر از عبادات، معاملات یا روابط بین انسان‌ها باشد؛ به تعبیر دیگر بر اساس ارتباطات انسان با خدا، با خویشان، با مردم و با طبیعت، احکام شرعی وجود دارد، همه این دستورات شرعی مصداق‌های معروف یا منکر هستند.

۲-۳. معروف و منکر حقوقی

معروف حقوقی چیزی است که از منظر دانش حقوق و قانون اساسی و قوانین عادی کشور به «خوب بودن» توصیف و به آن امر شده است و منکر چیزی است از منظر دانش حقوق، قانون اساسی و قوانین عادی مصوب دولت و پارلمان کشور به «بد بودن» متصف شده و از انجام آن نهی شده است. در مورد وجوب اطاعت از فقیه چهار قول است اما قول حق آن است که اطاعت از فقیه در آن دسته از اوامر حکومتی وی که تخلف موجب ضعف حکومت و دین و یا بدبینی مردم نسبت به حکومت می‌شود، واجب است زیرا قدر متیقن روایات نیابت عامه همین است (صدوق، ۴۸۳، ۲؛ فقیهی، ۱۳۹۱: ۱۱۳).

قوانین حکومت اسلامی که بعد از طی مراحل و با موافقت اجمالی ولی فقیه ابلاغ و عملیاتی می‌شود، اوامر حکومتی حاکم اسلامی است؛ طبق نظر مشهور فقها از جمله بسیاری از متأخرین و معاصرین مانند شهید ثانی، صاحب جواهر، شیخ انصاری، خویی، گلپایگانی، اطاعت از احکام حکومتی همانند احکام شرعی بر مردم واجب است. این فتوا با اطلاق آیات و روایات اهل بیت^(ع) اثبات شده است (نهج البلاغه، خطبه ۱۶۹؛ نساء: ۵۸ و ۵۹؛ متقی هندی، ۱۴۰۵، ۵: ۷۶۴؛ فقیهی، ۱۳۹۱: ۹۴). قوانین مصوب در نظام اسلامی که به نحوی امضای ولی فقیه را به همراه دارد، بر اساس لزوم اتباع از احکام حکومتی حاکم اسلامی، لازم‌الاتباع است. بایدهای قانونی نظام اسلامی، معروف‌های حقوقی و نبایدهای قانونی، منکرهای قانونی و حقوقی است.

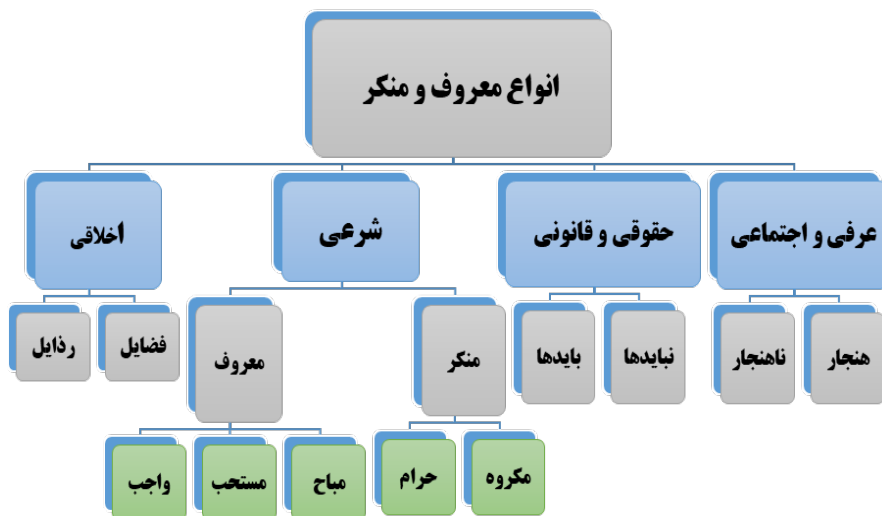
۳-۳. معروف و منکر اخلاقی

معروف اخلاقی عبارت است از هر چیزی که به یکی از فضایل اخلاقی متصف باشد؛ منکر آن است که به عنوان رذیلت شناخته شود. بر اساس دیدگاه عدلیه (امامیه و معتزله) معیار شناخت فضایل و رذایل اخلاقی (حسن و قبح) عقل آدمی است. معروف‌ها و منکرهای اخلاقی را می‌توان به کمک عقل و شرع، شناسایی و عملیاتی نمود. در منابع نقلی اسلام (قرآن و سنت) مصادیق متعدد و متکثر از معروف‌ها و منکرهای اخلاقی نقل شده است، حدیث «جنود عقل و جهل» (کلینی، ۱۴۰۷، ۱: ۲۱) مصداق بارز اجتماع فضایل و رذایل در سنت قولی (حدیث) است.

۳-۴. معروف و منکر عرفی

معروف عرفی آن است که مردم و عرف جامعه آن را خوب بدانند؛ منکر آن است که مردم آن را بد بدانند و آن را به زشتی بشناسند. به علاوه به لحاظ اینکه محوریت بحث در تربیت اجتماعی، هنجارها و نابهنجارها است، تبیین نوع رابطه معنایی میان معروف و منکر با هنجارها و نابهنجارها، در تعیین قلمرو و کارکرد این آموزه ضروری است. توضیح اینکه در علوم اجتماعی گرچه تعاریف گوناگونی از هنجار و نابهنجار ارائه شده ولی در معنای هنجار دو نکته مهم مدنظر است: «مقبولیت و پذیرش اجتماعی» و «ارزشمندی بنفسه یا بالتبع یک رفتار». پس هنجارها، شکل پذیرفته شده و مقبول ارزش‌های اجتماعی هستند؛ در مقابل، امر نابهنجار، رفتاری است که از سوی همه یا غالب افراد جامعه، به عنوان امری قبیح و ناپسند تلقی می‌شود و مغایر با ارزش‌های مورد قبول آن اجتماع است.

با این حال، تفاوت معنایی مهمی بین معروف با هنجار و منکر با نابهنجار وجود دارد و آن این است که معروف بیان‌گر نیکی و ضرورت انجام یک کار است، اما لزوماً دلالتی بر مقبولیت اجتماعی آن ندارد؛ منکر نیز گرچه حکایت از قبیح عمل (فعل یا ترک فعل) دارد ولی ضرورتاً به معنای عدم مقبولیت اجتماعی آن نیست. گرچه نوعی هم‌پوشانی بین معروف با هنجار و منکر با نابهنجار دیده می‌شود.



نمودار انواع معروف‌ها و منکرها

در این تحقیق مقصود از معروف، مطلق کار خیر است، باینکه در تعیین فعل معروف، عقل و شرع دخالت دارند، اگر مراد از معروف، معروف شرعی باشد، ابتدا باید شرعی بودن تمام معروف‌ها احراز شود و سپس حکم آن بررسی و مورد گفتمان واقع شود اما اگر مراد از معروف، معروف عقلی یا عقلایی (عرفی) باشد، شرعی بودن معروف‌های عرفی باید با ادله نقلی (آیات و روایات) احراز می‌شود.

در بررسی احتمالات می‌توان بیان نمود که اصل اولی در الفاظ اصالت عدم نقل از معنای لغوی است لذا از منظر شرع، اصل آن است که الفاظ در معنای حقیقی استعمال شود و آنچه در نظر عقلا راجح باشد را شارع مقدس امضاء نماید. استعمالات قرآن کریم و روایات منقول از اهل بیت^(ع) همین احتمال را تأیید می‌کند. بنابراین مراد از معروف در «بمعروف»، «عاشروهن بالمعروف» و ...، معروف عقلایی است. اما فعل معروف در اصطلاح شرعی عبارت است از فعلی که به حکم شرع «حسن» باشد. از معانی چهارگانه ذکرشده، معنای اول، دوم و چهارم از «معروف» فقهی خارج است.

فعل معروف (حسن شرعی) سه دسته است: ۱ معروف فعلی است که شرع به صورت مستقل

به حُسن آن حکم کرده است. ۲ فعلی است که خرد سلیم بر حُسن آن راه یافته است و بر اساس ملازمه عقلی، شرع نیز بر حُسن آن صحه گذاشته باشد در نتیجه اطلاق معروف بر آن شرعاً صحت حمل داشته باشد. ۳ معروف چیزی است که در نزد عقلا دارای رجحان باشد مگر مواردی که شرع از آن نهی کرده باشد.

در یک تقسیم دیگر و با توجه به احکام خمسه تکلیفی، معروف عبارت است از امر دارای حکم واجب و مستحب؛ البته در مواردی «معروف» بر فعلی که دارای حکم الزامی است، اطلاق شده است و در نتیجه معروف بر فعل واجب اطلاق می شود. بنابراین مراد از معروف، آن چیزی است که شرع به صورت مستقل آن را راجح (واجب یا مستحب) دانسته باشد و یا اینکه بر اساس حکم عقل یا عقلا مستحسن باشد و شرع مقدس آن را امضاء کرده و یا حداقل از آن منع نکرده باشد.

۴. مصادیق معروف و منکر در قرآن و سنت

معروف به معنی چیزی است که عقل و فطرت پاک آن را به نیکی بشناسد. ابن اثیر می گوید: المعروف اسم جامع لكل ما عرف من طاعة الله و التقرب اليه و الاحسان الى الناس (ابن اثیر، ۱۴۲۱، ۳: ۲۱۶).

برخی از مصادیق معروف ها و منکرها در آیات قبل و بعد ۱۱۰ آل عمران که مربوط به امر به معروف و نهی از منکر است آمده است لذا ایمان، تلاوت قرآن، اندیشیدن و تفکر، جهاد، شهادت در راه خدا، عدالت، استقامت در راه خدا، رابطه و حفظ مرزهای اسلامی از تهاجم دشمنان، صدق، تقیه، دوستی با دوستان خدا و دشمنی با دشمنان خدا، اتحاد و برادری و... از مصادیق معروف ذکر شده است.

برخی از مهم ترین رذایل و منکر اخلاقی (گناهان کبیره) در حوزه های اعتقادی، اخلاقی، فقهی عبارت اند از:

کفر، قتل پیامبران، گناه، نفاق و دورویی، دوستی با کافران، اصرار بر گناه، سستی و بی حالی، ظلم و ستم، کرنش در برابر دشمن، اطاعت از کفار، کشمکش و نزاع، فرار از جهاد، خیانت، بخل، رضایت به ظلم و گناه، فروختن دین و حق به دنیا، فتنه گری، حسد، بازیچه قرار دادن دین، دروغ گویی، فساد حاکمان، قطع رحم (نوری همدانی، ۱۳۶۷: ۸۱ - ۹۰)، خلف وعده،

خوردن مال یتیم، خیانت در امانت، دشنام و بدزبانی، رباخواری، ربا، زنا، لواط، سحر و جادو، سخن‌چینی، سرقت، سوءظن، شراب‌خواری و قماربازی، شهوت‌رانی، عجب، عقوق والدین، عیب‌جوئی، غفلت، غیبت، فخرفروشی، قتل نفس، کفران نعمت، کم‌فروشی و غش در معامله، مسخره کردن، نگاه حرام، وسوسه و شک. نقطه مقابل همین‌ها، معروف‌های اخلاقی است از قبیل وفای به وعده، امانت‌داری، ایثار، انفاق، صلہ رحم، راست‌گویی، حسن ظن، احترام به والدین، تواضع و...

جمع‌بندی مفهوم معروف و منکر

معروف و منکر حقوقی، اخلاقی و عرفی در صورت تأیید از ناحیه عقل و شرع مورد عمل قرار می‌گیرد. بهترین راه شناخت معروف و منکر، مراجعه به شرع مقدّس و عقل سلیم است. بر این اساس هر چیزی را که شارع مقدّس به آن امر کرد و مردم را به انجام آن تشویق نمود، آن چیز «معروف» و هرگاه شارع مقدّس، از چیزی نهی کرد و مردم را از انجام آن سرزنش نمود، آن چیز منکر است و هم‌چنین می‌توان برای شناخت معروف و منکر از عقل سلیم که حکم به حسن یا قبح مستقلات عقلی دارد، بهره برد. از انواع معروف می‌توان امور واجب و مستحب از قبیل ایمان، احیای مراکز دینی و مساجد، یتیم‌نوازی و ... و از انواع منکر امور حرام و مکروه از قبیل غیبت، دروغ و ... برشمرد. تبیین جایگاه امر به معروف و نهی از منکر به عنوان روش تربیتی بر حسب اینکه چه معنایی از معروف و منکر اراده شود، متفاوت است زیرا اگر مراد از معروف تنها واجبات و مقصود از منکر تنها محرمات باشد کارکرد این آموزه در هدایت و تربیت متربیان به رفتارهای ویژه محدود می‌شود؛ در حالیکه در منطق رفتاری تربیت از منظر اسلام، مستحبات، مکروهات و حتی مباحات نیز در برمی‌گیرد.

۵. مراتب و قلمرو مفهومی امر و نهی

گرچه امر در لغت به معنای واداشتن و نهی به معنای بازداشتن است که در آن نوعی استعلاّی امر و ناهی وجود دارد اما تبیین مفهومی این دو واژه در مبحث امر به معروف و نهی از منکر با مراتب آن پیوند خورده است لذا معنای جدیدی از این دو اراده می‌شود. فقها برای امر به معروف و نهی از منکر سه مرتبه قلبی، لسانی و یدی بیان کرده‌اند.

۵-۱. مرتبه قلبی

مرتبه قلبی از حیث اینکه از افعال جوانحی است قابلیت امر و نهی ظاهری را ندارد مگر در حد حب یا بغض و تنفر قلبی اما می‌توان به کمک جلوه‌های بیرونی آن که در چهره بروز می‌کند؛ مثلاً ابراز خشم و تنفر از طریق عبوس کردن چهره، روگرداندن و ابراز خوشحالی و رضایت با لبخند و امثال آن ممکن است.

۵-۲. مرتبه لسانی/گفتاری

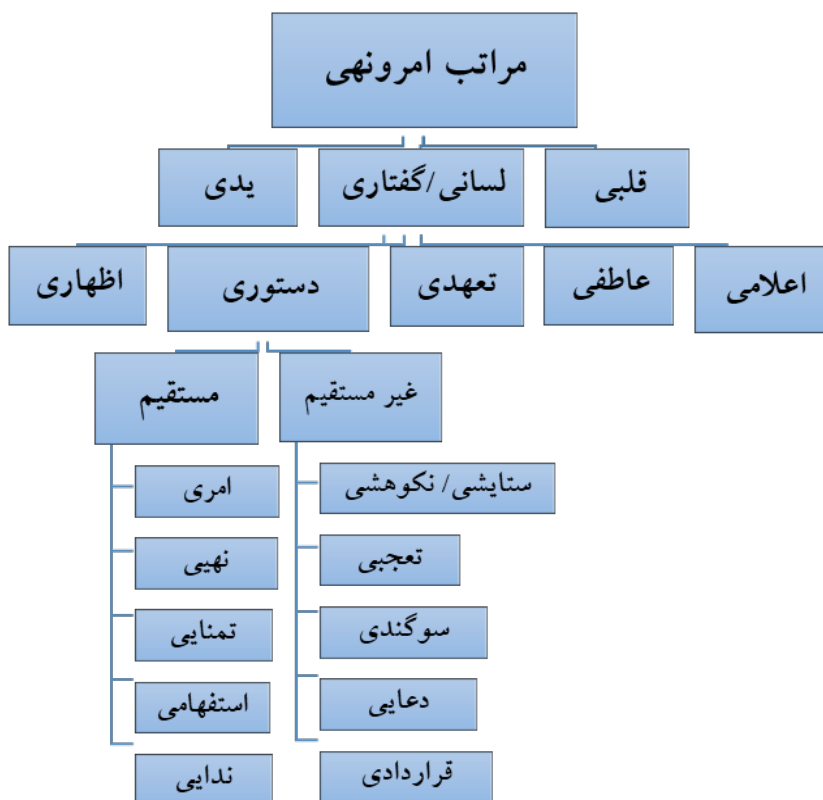
در مرتبه لسانی صرف «دستور دادن» به انجام کاری یا «باز داشتن» از انجام کاری، مصداق امر یا نهی دانسته نشده است بلکه موعظه کردن، نصیحت کردن، تشویق کردن، تعلیم دادن، راهنمایی کردن و امثال آن مصداق معنایی امر و نهی زبانی است.

مرتبه امر و نهی لسانی و گفتاری که در دیدگاه جان سِرل، از آن به افعال گفتاری یا بیانی یاد می‌شود، دارای پنج نوع است. در این بخش به این به تقسیمات پنج‌گانه کنش‌های گفتاری اشاره می‌شود.

۵-۲-۱. **اظهاری (Representative act):** در این نوع فعل گفتاری، فرد آنچه را در جهان واقع اتفاق می‌افتد، بیان و دیدگاه خویش را درباره صحت و سقم آن اعلام می‌کند. گفتن، تأیید کردن، دلیل آوردن، اثبات کردن، توصیف کردن، شرح دادن، تفسیر کردن، واگذار کردن، معرفی کردن، اعتراض کردن، اعطا کردن، تصحیح کردن، بیان کردن، پاسخ دادن، دسته‌بندی کردن، دفاع کردن، گزارش دادن، مطمئن بودن، نسبت دادن، ادعا کردن، بحث کردن، نسبت دادن، واگذار کردن نمونه‌هایی از فعل گفتاری اظهاری است. در این نوع کنش، عقاید گوینده بیان می‌شود و وی صادق بودن گزاره را تعهد می‌کند.

۵-۲-۲. **ترغیبی و دستوری (Directive act):** گوینده با استفاده از این فعل گفتاری از مخاطب می‌خواهد کاری انجام دهد. گاهی این کنش به صورت «تمنا» و «درخواست» و تقاضا مطرح می‌شود. فعل‌های گفتاری خواستن، توانستن، بایستن، هشدار دادن، اجازه دادن، سؤال کردن، دستور دادن، دعوت کردن، بازخواست کردن، درخواست کردن، توضیح خواستن، تقاضا کردن، توصیه کردن، پیشنهاد کردن، القا کردن، به مبارزه طلبیدن، تکرار کردن و ... نمونه‌هایی از دسته فعل گفتاری ترغیبی است.

- ۵-۲-۳. **تعهدی (Commissive act):** در این فعل گفتاری گوینده، خویشتن را متعهد می‌کند که کاری را انجام دهد و به همین خاطر گاهی از افعال کنشی مرتبط به قول دادن، قسم خوردن، برنامه‌ریزی کردن، مخالفت کردن، هدیه دادن، توجیه و ثابت کردن و ... بهره می‌گیرد.
- ۵-۲-۴. **عاطفی (Expressive act):** در این نوع فعل گفتاری، گوینده احساسات (غم، شادی، درد، علاقه و ...) خویش را در برابر وقوع حوادث و اتفاقات بیان می‌کند. این کنش بیانگر حالت روحی روانی از قبیل بیان کردن آرزو، تشکر کردن، خوشامدگویی، خداحافظی کردن، معذرت خواستن، دلداری دادن، سلام کردن، احترام گذاشتن، تحسین و تعریف کردن، تبریک گفتن، شکایت، تهدید، دشنام، اهانت کردن، ابراز شادی و خشم و ... گوینده است. این نوع افعال گفتاری، احساسی و برقرارکننده روابط اجتماعی است.
- ۵-۲-۵. **اعلامی (Declarative act):** گوینده با استفاده از این کنش شرایط جدیدی را به مخاطب اعلام می‌کند. بعد از اعلام شرایط گوینده، تغییرات خاصی مانند «آغاز کردن کار، پایان دادن، انتصاب کردن، به کار گماریدن، عقد قرار کردن، اعلام کردن، نام‌گذاری» در جهان واقعی اتفاق می‌افتد. کنش و فعل اعلامی در صورتی محقق می‌شود که گوینده قدرت و صلاحیت لازم را داشته باشد.



نمودار مراتب مفهومی امر و نهی

با اینکه کاربرد مستقیم کنش‌ها و کاربرد غیرمستقیم آن‌ها تفاوت وجود دارد؛ جمله در سه نوع ساختار اصلی تقسیم می‌شود: ۱- ساختار خبری، ۲- ساختار پرسشی، ۳- ساختار امری و طلبی. با توجه به این سه نوع ساختار، سه نوع کارکرد مطرح است: ۱) کارکرد توصیف و بیان، ۲) کارکرد پرسش، ۳) کارکرد امر و طلب. اگر بین ساختار و کارکرد تطابق وجود داشته باشد، با کنش مستقیم روبرو هستیم و هرگاه بین ساختار و کارکرد مطابقت وجود نداشته باشد، با کنش‌های گفتاری غیرمستقیم مواجه هستیم.

بر اساس دیدگاه «افعال گفتاری» برخلاف دیدگاه سنتی که زبان را نهادی مستقل از عمل می‌دانست، ارتباط مستقیمی بین عمل و زبان وجود دارد. زبان وسیله‌ای از جنس عمل و فعل است که گوینده به واسطه آن در ارتباطات انسانی مشارکت و درصدد تغییر واقعیت‌های اجتماعی

برمی‌آید. بر اساس این نظریه، دوگانگی بین زبان و فکر و همچنین بین فعل و واقعیت وجود ندارد بلکه فرد فکر، زبان، عمل و واقعیت، یک زنجیره به هم پیوسته در نظر گرفته می‌شود. از جانب دیگر در این دیدگاه صدق و کذب منحصر به گزاره‌های توصیفی نیست، بلکه در غیر توصیفی نیز با ملاحظه مقدمات و قواعدی که باعث کامروایی و ناکامی فعل گفتاری هستند، می‌توان صدق و کذب گزاره را لحاظ کرد. ابن فارس با اقتباس از جرجانی و سکاکی، کنش‌های کلامی دستوری (مستقیم) زبان عربی را به پنج کنش کلامی ارتباطی تقسیم کرده است:

۱. کنش امری: این کنش کلامی ممکن است در قالب صورت‌های زبان‌شناختی ذیل ظاهر شود: فعل امر مانند: «قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا» (تحریم: ۶) و «خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ» (اعراف: ۹۹)؛ صورت ناقصی که با لام امر آغاز می‌شود از جمله صیغه‌های امر پیشوند جزء فعلی «ل» امر است که معمولاً به اول و سوم شخص مفرد اضافه می‌شود و حس مهم ایجاد می‌کند مانند «وَلَتَكُنَّ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ» (آل عمران: ۱۰۴).

۲. کنش نهی: این حالت در صورت ناقصی به کار می‌رود که جزء فعلی «لا» در عربی برای نهی و نفی و در فارسی مبادا، نکند، نمی‌شود و امثال آن، آغاز می‌گردد مانند «وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ» (آل عمران: ۱۰۲).

۳. کنش تمنایی: این کنش کلامی با صورت‌های بیانی «لیت»، «هل»، «لعل»، «ولو» مانند آیات «يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ» (قصص: ۷۹)؛ «يَا لَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ» (یاسین: ۲۶)؛ «لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا» (طلاق: ۱).

۴. کنش استفهامی: این کنش کلامی از طریق جزء فعلی‌های «هل» و برخی پرسش‌واژه‌هایی مانند «مَنْ»، «أَيُّ»، «كَيْفَ»، «أَيْنَ»، «مَتَى»، «مَا»، «كَمْ» صورت می‌گیرد مانند «قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ» (رعد: ۱۶).

۵. کنش ندایی: در متون اسلامی کنش ندایی با جزء فعلی‌های «یا»، «أیا»، «هیا» و «أی» بیان می‌شود مانند «يَا أَيُّهَا النَّاسُ» (بقره: ۲۱) و «يَا آدَمُ» (بقره: ۳۳).

کنش‌های کلامی دستوری (غیر مستقیم) به شیوه کنش‌های کلامی زیر دسته می‌شود:

۱. کنش کلامی ستایشی و نکوهشی (سرزنشی/توبیخی): این کنش کلامی از طریق

افعال مدح و ذم بیان می‌شود. واژه‌هایی مانند بِنَسْ و نِعَم در گزاره‌های افعال کنشی مدح و ذم به کار می‌روند مانند «فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَوْلَاكُمْ نِعَمَ الْمَوْلَى وَ نِعَمَ النَّصِيرِ» (انفال: ۴)؛ «نِعَمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ» (ص: ۳۰)؛ «وَ مَأْوَاهُ جَهَنَّمُ وَ بِنَسِ الْمَصِيرِ» (آل عمران: ۱۶۲ و ۱۹۷)؛ «وَ بِنَسِ الْوَرْدُ الْمَوْزُودُ» (هود: ۹۸).

۲. کنش تعجبی: تعجب با به‌کارگیری دو صورت قیاسی «ما افعَل» و «افعل به» (فعل‌های تعجب و غیر قیاسی و سماعی بیان می‌شود مانند «أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ» (بقره: ۱۷۵)؛ «فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا» (جن: ۱).

۳. کنش سوگندی / قسم: در قرآن کریم و روایات به دو شیوه بیان می‌شود: به کار بردن جزء فعل‌هایی نظیر «و»، «ت»، «ب» مانند واللّه، تالله، باللّه والذی نفسی بیده و ... و به کار بردن عبارت اقسام باللّه مانند آیات آغازین سوره شمس (آیات ۱-۱۰)، سوره قیامه آیات ۱ و ۲؛ «و الذی نفسی بیده، إن هذا و شيعته لهم الفائزون» (بحرانی، البرهان فی تفسیر القرآن، ۵، ۷۲۱).

۴. کنش‌های دعایی: این کنش به واسطه جزء فعل‌هایی «لعل» و افعال دعایی مانند «عسی»، «حری»، «أخلوق» بیان می‌شود. «فَأُولَئِكَ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَعْفُوَ عَنْهُمْ» (نساء: ۹۹)؛ «لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا» (طلاق: ۱).

۵. کنش‌های قراردادی: این صورت‌ها با به کار بردن صورت زمان گذشته حاصل می‌شود مانند اشتريت، قبلت، وهبت، بعت و ... ساخته می‌شود؛ مانند «وَ امْرَأَةٌ مُؤْمِنَةٌ إِنَّ وَهَبْتَ نَفْسَهَا لِلنَّبِيِّ» (احزاب: ۵۰).

۵-۳. مرتبه بدی

تفسیر «ید» به «ضرب، جرح و حتی قتل» نادرست است، در بیان برخی از فقها «ید» تنها محدود به موارد ذکر شده نبوده و «ید» کنایه از قدرت تلقی شده که دامنه رفتاری بسیار گسترده‌ای همچون «به ازدواج درآوردن جوانان عزب»، «ساختن مدارس» و دیگر مکان‌های مورد نیاز، «چاپ و نشر کتاب‌های سودمند»، ایجاد اشتغال و ... را شامل می‌شود (نوری همدانی، ۱۳۶۷: ۲۹۵). بنابراین نوع برداشتی که از امر و نهی در هریک از مراتب آن به ذهن متبادر می‌شود و نیز جواز یا عدم جواز اعمال هریک از مراتب سه‌گانه، نقش و کارایی این آموزه را در تربیت اسلامی اجتماعی اسلامی تحت الشعاع قرار می‌دهد.

امر و نهی به معنای واداری و بازداری ترجمه شده، هر نوع اقدامی است که به صورت مستقیم و غیرمستقیم مخاطب (متربی) را به تحرک برای انجام فعل یا ترک آن وادار نماید، بر آن امر و نهی صدق می‌کند. برخی از مصداق‌های شیوه‌های امر و نهی می‌تواند زمینه‌ها و مقدمات آن را پوشش دهد مانند تغافل، تعلیم، تشویق، الگودهی، رفق و مدارا، جدال احسن و...؛ بخشی از این روش‌ها از جهتی مقدمه یا از لوازم امر و نهی است ولی از جهت دیگر و با تعریف عام، شیوه‌های اجرایی امر و نهی محسوب می‌شوند؛ همه این شیوه‌ها مصادیق امر و نهی به حساب می‌آیند.

در مفهوم امر و نهی استعلاء و برتری آمر و ناهی هنگام امر و نهی نسبت به مأمور و منهی اشراب شده است؛ آمر و ناهی یا واقعاً در رتبه بالاتر از مأمور و منهی قرار دارد مانند پدر و مادر نسبت به فرزند، حاکم نسبت به رعیت و یا حداقل آمر و ناهی در مورد موضوع امر و نهی خود را برتر می‌داند لذا از موضع برتر امر و نهی می‌کند مانند دوفرد عادی نسبت به یکدیگر و حتی مانند رعیت نسبت به والی و حاکم. باینکه برخی از فقها (علامه حلی، ۱۴۲۰: ۲، ۲۳۸) استعلاء خارجی را شرط می‌دانند ولی به نظر می‌رسد استعلاء روانی در هنگام امر و نهی کفایت می‌کند. بر همین اساس مردم عادی می‌توانند حاکمان جامعه را نهی از منکر کنند.

۶. صورت‌بندی مفهومی امر به معروف و نهی از منکر

در این تحقیق مدنظر است امر به معروف و نهی از منکر به عنوان وظیفه عموم شهروندان جامعه اسلامی، خانواده‌ها، عالمان دین و حکومت اسلامی است (نگاه نخست) که به روش‌های مختلف قلبی، لسانی (گفتاری) ویدی (عملی)، مخاطب (متربی) یا مخاطبان (متربیان) را که در هر موقعیت اجتماعی و شغلی باشند، در ترویج معروف‌ها و بازداشتن از منکرات کمک می‌کند. هر عمل جوارحی یا جوانحی که امکان بهره‌وری از آن جهت بعث و واداری به کار نیک و یا بازداری از عمل منکر داشته باشد، مصداق امر به معروف و نهی از منکر خواهد بود و در این تحقیق می‌تواند به حیث شیوه امر و نهی به حساب آید. بر همین اساس نه فقط امر و نهی مستقیم و غیرمستقیم بلکه روش الگویی، تشویق و تنبیه، تعلیم، اعراض از مجلس گناه، موعظه حسنه و امثال این‌ها شیوه‌های اجرای امر و نهی محسوب می‌شوند.

در تعریف صحیح‌تر، امر به معروف یعنی وادارسازی، برانگیختن و فرمان دادن (با قلب، لسان

وید) به چیزی که از منظر عقل، خوب و مطلوب و از منظر شرع مأمور به و دارای مصلحت باشد و نهی از منکر عبارت است از بازداشتن و منع کردن (در هر سه سطح) از چیزی که از دیدگاه عقل، قبیح و ناپسند و از منظر شرع منهی و نامطلوب است.

در این مورد دو دیدگاه وجود دارد: در منظر نخست، امر به معروف و نهی از منکر عبارت است از کلیه اعمال و تدابیر مردمی، خانوادگی، علمایی، حکومتی (قوه مجریه) و قضایی که به انگیزه واداری و بازداري مخاطب انجام می‌شود. در این دیدگاه که موسع‌ترین دیدگاه از امر به معروف و نهی از منکر است، عمل به هر یک از قوانین و تکالیف شرعی و از جمله قوانین جزایی مصداقی از عمل به این روش تربیتی است. بنابراین امر به معروف و نهی از منکر عنوانی برای عمل به همه احکام و قوانین، توصیه‌ها و نصیحت‌های اخلاقی است مثلاً نوع رفتار یک عالم دینی به لحاظ آنکه الگوی رفتاری برای دیگران است امر به معروف و نهی از منکر است.

در منظر دوم، امر به معروف و نهی از منکر اجرای قوانین جزایی توسط قاضی (قوه قضاییه) را شامل نمی‌شود، از طرفی عمل دولت (قوه مجریه) به مفاد این فریضه با اصطلاح خاص «حسبه» یاد شده است؛ بنابراین آنچه زیر مجموعه امر به معروف و نهی از منکر باقی می‌ماند ناظر به تکالیف شهروندان جامعه اسلامی است.

به عبارت دیگر، می‌توان از دو نوع امر به معروف سخن گفت: دولتی و غیردولتی. حسبه شکلی از دخالت مستقیم دولت در کنترل رفتارها و پاسخ‌دهی به نقض هنجارهای اجتماعی است که عمل دولت به تکلیف همگانی امر به معروف و نهی از منکر تلقی می‌شود (حسینی، جزوه درسی، ص ۶۴). چنان‌که ابن خلدون می‌نویسد: «حسبه وظیفه دینی است از باب امر به معروف و نهی از منکر که بر متولی امور مسلمین فرض است، او شخص شایسته‌ای را برای انجام این وظیفه می‌گمارد و انجام این تکلیف وظیفه است» (همان، ۶۵).

امر به معروف و نهی از منکر فعالیتی است که به هدف اصلاح رفتار فرد و جامعه، برانگیختن افراد جامعه برای انجام کار و یا بازداشتن آنان از انجام عملی، انجام می‌گیرد. امر به معروف و نهی از منکر از فروع دین و یکی از فعالیت‌ها و روش‌های تربیتی است که در قرآن و روایات محور سایر مباحث دینی قرار گرفته است.

۷. ساختار تقسیم‌بندی روش‌های امر و نهی

امر به معروف و نهی از منکر، «روش» تربیتی است زیرا عملی است از سوی مکلف و مربی (به معنای عام) برای تأثیرگذاری روی مخاطب (مربی) به هدف کمک به هدایت، رشد و تعالی مربی؛ بنابراین امر و نهی اولاً روش است چون فعالیت و عمل است؛ ثانیاً روش تربیتی است چون در جهت تأثیرگذاری و تغییر در شناخت، گرایش و رفتار دیگران (مربی) انجام می‌شود زیرا هر فعالیتی که توسط عامل انسانی (مربی) به هدف تأثیرگذاری بر انسان دیگر (مربی) انجام گیرد، روش تربیتی محسوب می‌شود. همین شیوه (فعالیت) تربیتی از آنجاکه فعل اختیاری مکلف است می‌تواند موضوع حکم شرعی قرار گیرد.

بنابراین امر و نهی مستقیم و غیرمستقیم، ارائه الگو، تشویق، وعده دادن، آگاهی‌دهی، اعراض از مجلس گناه، موعظه، انذار، جدال احسن، تعلیم، تسنن سنت و ... مجموعه فعالیت‌های انسانی است که در راستای انجام امر به معروف و نهی از منکر و به هدف تأثیرگذاری بر انسان دیگر (مربی) از انسان بالغ و مکلف (مربی) صادر می‌شود و از آنجاکه فعل اختیاری مکلف است، قابلیت مطالعه از منظر فقه را دارد.

روش‌های امر و نهی از جهات مختلف قابلیت تقسیم‌بندی را دارد؛ از حیث ساحت‌های تربیتی، مراتب امر و نهی، ویژگی‌های مخاطبان (سن، جنس، اعتقاد، سطح سواد و...)، آمر و ناهی و... می‌توان امر به معروف و نهی از منکر و روش‌های آن را به انواع گوناگون تقسیم نمود که به مهم‌ترین این تقسیمات اشاره می‌شود.

۷-۱. تقسیم روش‌ها به حسب کلیت و جزئیت

در مورد روش‌ها دو رویکرد وجود دارد، در رویکرد اول روش‌ها عبارت است از همه بایدها و نبایدهای جزئی، اما در رویکرد دوم (رویکرد مقبول) روش‌ها باینکه از مقوله باید و نباید است، مجموعه رفتارهای انسانی است به هدف تأثیرگذاری بر انسان دیگر. بر اساس رویکرد دوم، روش‌ها دو دسته‌اند: ۱) روش‌های عام که می‌تواند حوزه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری و همچنین ساحت‌های مختلف تربیتی را پوشش بدهد، ۲) روش‌های خاص که اختصاص به حوزه خاص (یکی از حوزه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری) و یا یک یا چند ساحت از ساحت‌های تربیتی را شامل می‌شود. به تعبیر دیگر روش‌ها می‌تواند سلسله‌مراتب داشته باشد و روش‌ها به

فردی، صنفی، نوعی و جنسی تقسیم می‌شود. از باب مثال تشویق و تنبیه روش‌هایی کلی و جنس هستند که در زیر مجموعه خود تعداد زیادی مصداق دارند. از «روش تنبیه» به عنوان جنس، از «روش زدن» به عنوان «نوع» و از «زدن با شلاق» به حیث «صنف» و از «تنبیه بدنی خاص که در زمان و مکان خاص با وسیله خاص اتفاق می‌افتد، می‌تواند به عنوان «فرد» یاد کرد.

۷-۲. تقسیم روش‌ها به ایجابی و اصلاحی

روش‌ها از حیث نوع عمل به دو دسته کلی ۱. ایجابی و ابتدایی، ۲. اصلاحی و تغییردهنده تقسیم می‌شود؛ در این بین امر به معروف و نهی از منکر روش اصلاحی است.

۷-۳. تقسیم روش‌ها از حیث منبع (مصرح و غیر مصرح)

روش‌ها از حیث ارتباط با نص دینی به دو قسم مصرح مانند موعظه، تبشیر و انذار و غیر مصرح تقسیم می‌شود. مقصود از اصطلاح «مصرح» این است که برخی از روش‌های تعلیم و تربیت روش‌هایی اند که در متن آیات و روایات و منابع دینی به آن‌ها تصریح شده است، یعنی به عنوان اولی نسبت به آن‌ها توصیه شده است، اما بسیاری از روش‌های تربیتی روش‌های غیر مصرح هستند و در منابع دینی نیامده است.

قابل ذکر است که در منابع دین اسلام برای انتخاب روش‌ها ملاک‌هایی ارائه شده است مانند انتخاب بهترین روش، متقن‌ترین و سریع‌ترین روش و... این موارد استحباب دارد؛ اما اینکه خصوص این یا آن روش مطرح باشد این چیزی است که از تجربه خود بشر به دست می‌آید؛ بنابراین روش‌های مصرح نسبت به روش‌های غیر مصرح محدود است. روش‌های مصرحی که در این نوشتار از قرآن و حدیث استخراج و بیان گردیده است، بر اساس قواعد عام فقهی استنباط و از متن دینی استخراج شده است.

۷-۴. روش‌ها به حسب ساحت‌های تربیتی انسان

وجود انسان متشکل از سه ساحت مهم بینشی و شناختی، گرایشی و عاطفی و ساحت کنشی و رفتاری است؛ دسته‌بندی روش‌های امر و نهی بر اساس ساحت‌های سه‌گانه اصلی فوق‌الذکر و با رعایت طبقه‌بندی میان شیوه‌های مزبور قابل انجام است؛ بنابراین روش‌ها تقسیم می‌شوند به:

۱. روش‌های شناختی مانند روش تعلیم و اعطای بینش؛

۲. روش‌های عاطفی و گرایشی مانند ابراز محبت و تقییل؛

۳. روش‌های عملی مانند تنبیه بدنی؛

۴. البته روش‌های فراگیر نیز داری که شامل همه ساحت‌های تربیتی می‌گردد و اختصاص به بُعد خاصی ندارد مانند تشویق و تبشیر و تنبیه.

۵-۷. روش‌های امر و نهی به حسب مراتب

با عنایت به اینکه فقها برای نهی از منکر قائل به مراتب طولی هستند، روش‌های اجرایی امر و نهی به‌ویژه انکار منکر به حسب مراتب عبارت‌اند از: ۱) روش‌های نهی از منکر قلبی و جوارحی (که با نوعی ابراز همراه باشد) مانند روش راضی نبودن، اخم کردن، قهر کردن، روگرداندن و... ۲) روش‌های امر به معروف و نهی از منکر زبانی مانند موعظه و نصیحت کردن. ۳) روش‌های امر و نهی عملی و «یدی» مانند تنبیه بدنی.

۶-۷. روش‌های امر و نهی از حیث آمر و ناهی

عواملی که در حوزه امر به معروف و نهی از منکر تکلیف شرعی الزامی یا رجحانی بر عهده آنان نهاده شده است، دو دسته (شخصیت حقیقی و حقوقی) هستند. یک فرد می‌تواند به اعتبارهای مختلف تکالیف مختلف داشته باشد مثلاً زید به عنوان یک انسان مکلف، به اعتبار پدر بودن، به اعتبار عالم بودن و به اعتبار حاکم بودن می‌تواند مخاطب به خطاب‌های مختلف شود. روش‌های اجرایی امر به معروف و نهی از منکر به دودسته کلی (کلی و عام - خاص و جزئی) قابل تقسیم است. الف) روش‌های عام؛ روش‌های عام روش‌های است که اختصاص به گروه خاص از آمران و ناهیان ندارد مانند امر و نهی مستقیم، امر و نهی غیرمستقیم، تشویق و تبشیر و...

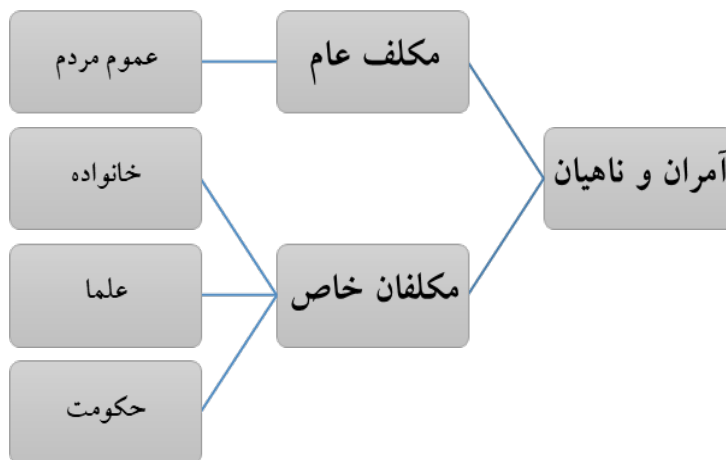
ب) روش‌های خاص؛ روش‌های خاص روش‌هایی است که به یک یا چند گروه از آمران و ناهیان (نهادهای خاص) اختصاص دارد و یا حداقل کاربرد غالبی آن در یکی از نهادهای خاص است. نهادهای مهم آمر و ناهی و شیوه‌های اجرایی امر و نهی در آن به قرار زیر است:

➤ روش‌های امر و نهی حکومتی مانند تسنین سنت حسنه، اقتدار، قانون‌گذاری، تصویب

مقررات و آئین‌نامه‌ها، تأسیس مؤسسه و نهاد و...

➤ روش‌های امر و نهی خانوادگی: مانند روش الگودهی، همانندسازی، تعلیم و...

➤ روش‌های امر و نهی ویژه عالمان: مانند روش تبیین و توصیف، موعظه و خطابه و...



نمودار آمران و ناهیان

۷-۷. روش امر و نهی برحسب مخاطب

مخاطب از حیث علم و جهل به (۱) عالم، (۲) جاهل، (۳) غافل، (۴) ناسی و... قابل تقسیم است. اگر آمر و ناهی بتواند وضعیت مخاطب را بداند (از حیث علم و جهل) در روش و نوع امر و نهی کردن وی تأثیرگذار است. نسبت به مخاطبی که جاهل، غافل یا ناسی باشد، لازم است قبل از امر و نهی، جهل زدایی، غفلت زدایی و نسیان زدایی شود سپس به یکی از روش‌های رایج و مجاز اقدام به امر و نهی وی نماید. چه بسا در مواردی بعد از جهل زدایی یا غفلت زدایی مخاطب متنبه شود و نیازی به امر و نهی نباشد.

ممکن است سؤال شود که امر به معروف و نهی از منکر با اصطلاحات جاهل، غافل و ناسی چه ارتباطی دارد؛ در پاسخ می‌توان بیان کرد که امر به معروف و نهی از منکر در برداشت سنتی بر این فرض استوار است که مخاطب امر و نهی عالم است، اما بر اساس تعریفی که در این تحقیق ارائه شد، قلمرو امر و نهی وسیع است و شامل آگاهی‌دهی نیز می‌شود. با توجه به این نکته، در بحث از شیوه‌های اجرای امر به معروف و نهی از منکر التفات به اینکه مخاطب از حیث دانایی در چه وضعیتی است، می‌تواند در انتخاب شیوه‌های اجرایی تأثیرگذار باشد. اگر آمر و ناهی علم یا

اطمینان داشته باشد که فاعل منکر و تارک معروف، جاهل است، باید از روش «تعلیم» و «اعطای بینش» بهره برد. بنابراین التفات آمر و ناهی به وضعیت علمی مخاطب دارای اثر عملی است؛ یکی از آثار این آگاهی، تأثیر در انتخاب نوع روش اجرایی است.

الف) مخاطب از حیث اعتقاد

مخاطب (متربی) امر به معروف و نهی از منکر از حیث اعتقادی می‌تواند حالات گوناگون داشته باشد.

۱. امر و نهی مخاطبی که شیعه امامی است.
 ۲. امر و نهی مخاطبی که مسلمان است؛ اعم از شیعه غیر امامی و اهل سنت.
 ۳. امر و نهی مخاطبی که کافر اهل ذمه و اهل کتاب باشد.
 ۴. امر و نهی مخاطبی که کافر حربی یا ملحد باشد.
- غالب روش‌های امر و نهی نسبت به اعتقاد و دین مخاطب خنثی است. بخشی از ادله روایی و عقلی که به تفاوت بین مسلمان و غیر مسلمان نظر دارد، نگاه سخت‌گیرانه به مسلمان و سهل‌گیرانه به غیر مسلمان دارد زیرا ایمان مسئولیت شرعی انسان را مضاعف می‌نماید.

ب) مخاطب از حیث رویکرد فقهی

مخاطب از حیث جهت‌گیری فقهی و اجتماعی‌اش با آمر و ناهی در مورد متعلق امر و نهی به موافق، بی‌طرف، مخالف و معاند تقسیم می‌شود. مخالفت مخاطب، می‌تواند مبتنی بر یکی از منهج تقلیدی و اجتهادی باشد. نوع رفتار آمر و ناهی که اهل دقت باشد به‌ویژه عالمان و حاکمان نسبت به حالات مخاطب از حیث گرایش فقهی، می‌تواند متفاوت و گوناگون باشد. اگر ناهی از منکر، عملی را حرام بداند در حالیکه مخاطب (اجتهاداً یا تقلیداً) معتقد به حلیت همان عمل باشد، آیا بر ناهی از منکر لازم است درصدد نهی از منکر برآید و یا اینکه نهی از منکر از وی ساقط است بلکه منتفی به انتفای موضوع است. این مثال بیانگر تأثیر رویکرد و دیدگاه فقهی طرفین است.

ج) مخاطب از حیث سن

ج) مخاطب از حیث سن به ۱. کودکان ۲. نوجوانان ۳. جوانان ۴. بزرگسالان ۵. کهنسالان قابل تقسیم است. نحوه تعامل آمر و ناهی با مخاطب بستگی به سن و سال وی دارد؛ زیرا سن

مخاطب در قدرت درک و فهم وی تأثیرگذار است. در این تقسیم‌بندی (برحسب توالی سن تقویمی) لازم است متناسب به سن و شرایط فرد روش‌های مناسب و مؤثر را از منابع و نصوص استخراج، بیان و مورد استفاده قرارداد. برخی روش‌ها از حیث نسبت زمان و مخاطب به روش‌های زمینه‌ساز، روش‌های تعلیمی، روش‌های تکمیلی، روش‌های بازدارنده تقسیم کرده‌اند.

ممکن است در مورد امر به معروف و نهی از منکر نسبت به غیر مکلف (کودک، نوجوان، مجنون و ...) اشکال شود؛ اما با توجه توسعه معنایی امر و نهی گاهی می‌توان به افراد غیر مکلف نیز امر و نهی کرد. نسبت به کودکان و نوجوانان اگر امر و نهی اصطلاحی محل اشکال باشد، امر و نهی تمرینی همانند تربیت زمینه‌ساز و عبادت تمرینی، می‌تواند در زندگی دینی و تربیت اجتماعی وی تأثیر بسزایی داشته باشد.

د) مخاطب از حیث جنسیت

مخاطب از حیث جنسیت به ۱. مخاطب مرد ۲. مخاطب زن تقسیم می‌شود. نهی از منکر مردان با زنان از حیث نحوه تعامل و روش‌های عملیاتی می‌تواند یکسان باشد و می‌تواند به دلیل تفاوت‌هایی که در دو جنس وجود دارد، روش‌ها متفاوت باشد.

ه) مخاطب از حیث قدرت و تمکن

مخاطب امر و نهی گاهی مردم عادی هستند و گاهی افراد شاخص هستند اعم از عالمان، کاسبان و صاحبان قدرت و مکت. واداری و بازداري گروه‌های خاص دشوارتر از افراد عادی و اجر آن بیشتر است.

امربه معروف و نهی از منکر حاکمان و والیان در روایات با عناوین «النصيحة لائمة المسلمين» (کلینی، کافی، ۱۴۰۷: ۴۰۳/۱) و «مَنْ مَشَى إِلَى سُلْطَانٍ جَائِرٍ فَأَمَرَهُ بِتَقْوَى اللَّهِ وَعَظَهُ وَخَوْفَهُ كَانَ لَهُ مِثْلُ أَجْرِ الثَّقَلَيْنِ مِنَ الْجَنِّ وَالْإِنْسِ وَمِثْلُ أَعْمَالِهِمْ» (شیخ مفید، ۱۴۱۳: ۲۶۲؛ مجلسی، ۱۴۱۰: ۱۶، ۲۳۰) مورد تأکید قرار گرفته و حکم شرعی رجحان بلکه وجوب نصیحت و نهی از منکر حاکمان قابل استنباط است. گرچه ادله خاصه نبود، از ادله عام که مخاطب امر و نهی را معین نکرده، لزوم نهی از منکر حاکمان و والیان قابل استنباط بود.

۷-۸. روش‌های امر و نهی از حیث محتوا

محتوا و متعلق امر و نهی می‌تواند از امور دینی (اعتقادات، اخلاقیات، احکام شرعی) و همچنین از احکام عقلی و یا قوانین موضوعه حکومت اسلامی باشد. هر مکلف علاوه بر اینکه موظف است وظایف شخصی خویش را انجام دهد، موظف است دیگران را ارشاد و هدایت نماید. برای انجام رسالت هدایتگری موظف است از روش‌های مناسب بهره‌برد؛ یکی از پرکاربرترین روش‌ها، روش تربیتی امر به معروف و نهی از منکر است. در بحث از دسته‌بندی شیوه‌های اجرای امر و نهی، این سؤال مطرح است که آیا این شیوه‌ها نسبت به محتوا و متعلق امر و نهی خنثی است و یا اینکه می‌توان برای محتوای معین، از روش خاصی بهره‌گرفت. بر فرض پذیرش تأثیر شیوه نسبت به محتوا و متعلق، می‌توان طرح کرد که مسائل و تکالیف انسان که متعلق امر و نهی قرار می‌گیرد در یک دسته‌بندی کلی سه دسته می‌شوند که روش‌های امر و نهی به تناسب آن‌ها، به سه دسته قابل تقسیم است:

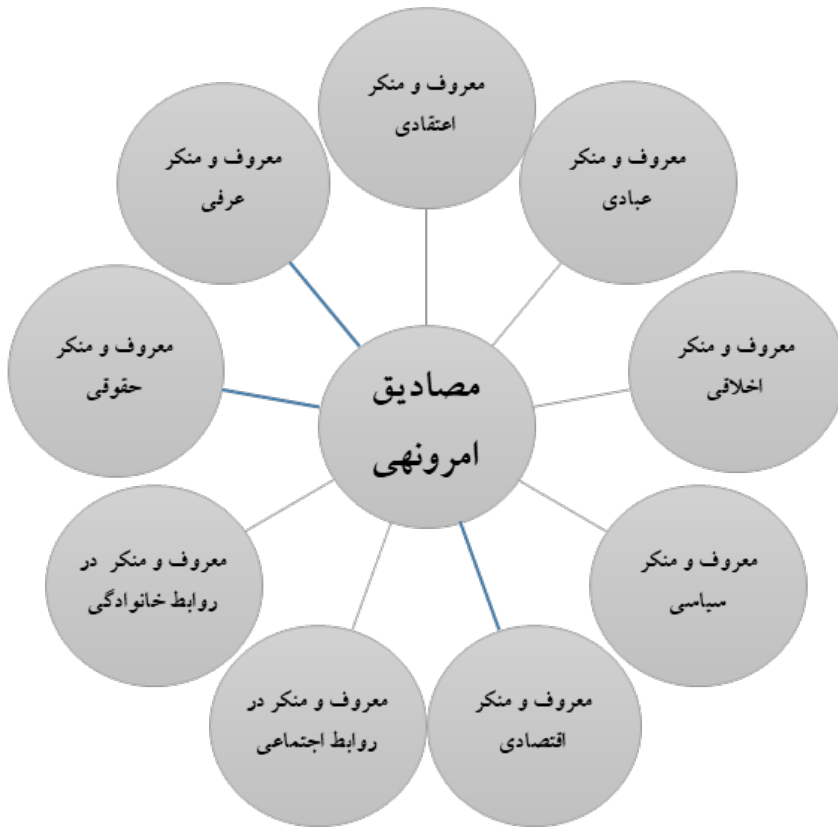
الف) روش‌های امر و نهی نسبت به محتوای اعتقادی؛ ترویج و اشاعه عقاید حقه اسلامی به‌ویژه اصول اعتقادی نیازمند آموزش، تشویق و ترغیب و جهت‌دهی افراد دارد.

ب) روش‌های امر و نهی نسبت به محتوای فقهی (ضروری یا فتوا).

ج) روش‌های امر و نهی نسبت به محتوای اخلاقی.

د) روش‌های امر و نهی نسبت به محتوای در روابط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و خانوادگی

و ...



نمودار: مصادیق کلی امر و نهی در قرآن (قائمی مقدم، روش های تربیتی در قرآن، ۱۳۹۹: ۱، ۱۵۸)

۷-۹. سایر تقسیمات روش های امر و نهی

شیوه های امر و نهی تقسیمات دیگری را نیز دارد که به برخی از آن اشاره می شود.

الف) روش های اجرای امر و نهی از جهت عمل آمر و ناهی به روش های کلامی (بیانی و گفتاری) و غیرکلامی؛ و روش های غیرکلامی به روش های اشاره ای، روش های کتبی و ترکیبی تقسیم می شود.

ب) شیوه های اجرای امر و نهی از حیث شیوه عمل به روش مستقیم و غیرمستقیم (کنایه، ایهام، تحقیر، تعرض به شخصیت یا تجلیل و...) تقسیم می شود.

ج) فرض دیگر در تقسیم روش مبتنی است بر تفاوت روش های امر با روش های نهی، می توان

روش‌ها را روش‌های آمرانه و تحریکی و روش‌های ناهيانه و بازدارنده تقسیم نمود. این تقسیم مقتضای امر و نهی است.

د) روش‌های اجرایی از حیث تلقی مخاطب به روش‌های دیداری، شنیداری، چندرسانه‌ای تقسیم می‌گردد.

ه) ترکیب روش‌ها از جهات مختلف با یکدیگر دسته‌بندی‌های دیگری به دست می‌آید از قبیل روش‌های مستقیم کلامی، روش‌های مستقیم غیرکلامی، روش‌های غیرمستقیم کلامی، روش‌های غیرمستقیم غیرکلامی و...

نتیجه‌گیری

اولاً روش تربیتی بر یک مبنا عبارت بود از هر فعالیتی که توسط عامل انسانی به هدف تأثیر گذاری بر انسان دیگر انجام می‌شود. امر به معروف و نهی از منکر فعلی است که با چنین هدفی عملیاتی (تأثیرگذاری عامل انسانی بر انسان دیگر) می‌شود؛ بنابراین امر به معروف و نهی از منکر همه ویژگی‌های روش بودن را دارا است.

ثانیاً روش امر و نهی در مقام اجرا با توجه شرایط آمر و ناهی، مأمور و منهی و مراتب امر و نهی و ... نیازمند شیوه‌ها و روش‌های عملیاتی و اجرایی است. با توجه به قلمرو و گستردگی مصادیق امر و نهی و مراتب آن، آمر و ناهی در مقام عمل از شیوه‌های اجرایی گوناگون بهره می‌برد. کیفیت امثال و عملیاتی‌سازی امر و نهی می‌تواند از شیوه‌های قلبی، لسانی و یدی باشد؛ چنانچه این شیوه‌ها می‌تواند از روش‌های شناختی، عاطفی و رفتاری باشد.

ثالثاً، وظیفه آمر و ناهی به گستردگی مفهومی معروف و منکر (فقهی و شرعی، حقوقی و قانونی، اخلاقی، عرفی و اجتماعی) وسیع است؛ از جانب دیگر احکام از حیث شمول، شامل احکام الزامی و غیر الزامی می‌شود.

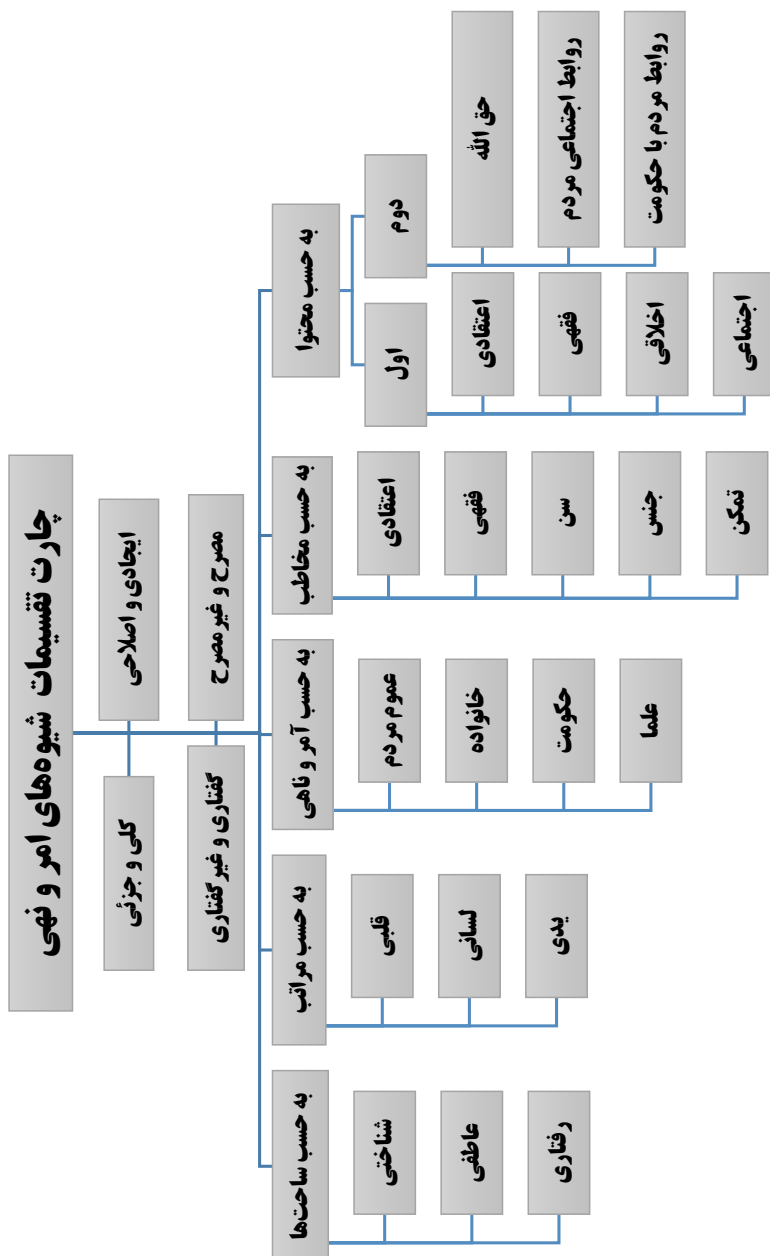
رابعاً، از آنجاکه امر به معروف و نهی از منکر و شیوه‌های اجرای آن فعالیت اختیاری مکلفان است، موضوع علم فقه است؛ لذا می‌توان آن را از منظر فقه مورد بررسی قرار داد. در این تحقیق روش امر به معروف و نهی از منکر و همچنین شیوه‌های اجرای آن از منظر فقه مطالعه می‌شود.

خامساً، بحث از شیوه‌های اجرای امر به معروف و نهی از منکر و دسته‌های آن‌ها از حیث امر و نهی،

آمر و ناهمی، مأمور و منهی، متعلق امر و نهی و... با اینکه نیاز به بحث استدلالی و عمیق علمی دارد. سادساً، شیوه تربیتی عبارت است از همه عمل و رفتاری (جوانحی و جوارحی) که به هدف تأثیرگذاری بر مربی (مخاطب) مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. طبق این تعریف از همه افعال اختیاری مکلفان، به‌عنوان روش تلقی می‌شود. از طرف دیگر شیوه‌های اجرای امر به معروف و نهی از منکر عبارت‌اند از هر فعلی که شایستگی مصداق بودن برای امر و نهی یا زمینه‌ساز تحقق آن را داشته باشد.

سابعاً، نکته دیگر آن است که برخی از شیوه‌های اجرای امر به معروف و نهی از منکر که مطالعه شده، ممکن است دارای حیث‌های گوناگون باشد؛ یعنی ممکن است یک روش از یک حیث، روش مستقل تربیتی محسوب شود، همان روش از حیث دیگر در مقام عمل، مصداق امر و نهی (به‌معنای عام) باشد. بنابراین برخی از روش‌ها مانند شیوه‌الگوی، تشویق، تنبیه، اعطای بینش و موعظه از جهتی روش تربیتی هستند و قابلیت دارند که به‌صورت مستقل بررسی شوند و از جهت دیگر قابلیت دارند که در تحقق امر به معروف و نهی از منکر در خارج مدد رسانند و به‌عنوان روش اجرایی امر و نهی مطرح شوند.

در نمودار زیر گستره مفهومی و تقسیمات امر و نهی نشان داده شده است. به باور نویسنده اگر این حیطه‌بندی و گستره مقبول واقع شود، در مقام عمل به این دو فریضه اسلامی و تأمین امنیت اجتماعی، اخلاقی و دینی جامعه تأثیر به‌سزایی خواهد داشت و می‌تواند تحول شگرفی در سبک‌های امر و نهی ایجاد نماید.



فهرست منابع

قرآن کریم.

۱. نهج البلاغه، ترجمه: کاظم محمدی و محمد دشتی، قم، انتشارات امام علی^(ع)، دوم، ۱۳۶۹.
۲. ابن اثیر، مبارک بن محمد، النهایه فی غریب الحدیث و الاثر، ریاض، دار ابن الجوزی، ۱۴۲۱.
۳. اعرافی، علیرضا، فقه تربیتی (مبانی و پیش فرض ها)، قم، موسسه اشراق و عرفان، سوم، ۱۳۹۴.
۴. باقری، خسرو، نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، انتشارات مدرسه، اول، ۱۳۹۵.
۵. تفتازانی، سعد الدین مسعود بن عمر، شرح المقاصد، قم، شریف رضی، اول، ۱۴۱۲.
۶. حسینی، سید محمد، سیاست جنایی اسلام، جزوه درسی دوره دکتری حقوق جزا و جرم شناسی، ۱۳۸۰.
۷. حلی، حسن بن یوسف (علامه حلی)، تحریر الأحکام الشرعیة علی مذهب الإمامیة، قم، مؤسسه الإمام الصادق^(ع)، اول، ۱۴۲۰ ق.
۸. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، بیروت، دار العلم - دمشق، الدار الشامیة، اول، ۱۴۱۲.
۹. رفیعی، بهروز، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، تهران، سمت، اول، ۱۳۸۱.
۱۰. سیوری حلی، مقداد بن عبد الله (فاضل مقداد)، النافع لیوم الحشر فی شرح باب الحادی عشر، تهران، کتابفروشی علامه، ۱۳۶۸.
۱۱. شکوهی، غلامحسین، مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد، به نشر، بیست و هشتم، ۱۳۸۶.
۱۲. صدوق، محمد بن علی بن بابویه، کمال الدین و تمام النعمة، ترجمه علی اکبر غفاری، قم، مسجد جمکران، هفتم، ۱۳۹۴.
۱۳. طباطبائی، سید محمدحسین، المیزان فی تفسیر القرآن، قم، دفتر انتشارات اسلامی، پنجم، ۱۴۱۷.
۱۴. فقیهی، علی، حدود اطاعت از امام^(ع) و فقیه با رویکرد به آرای امام خمینی (ره)، ص ۹۴، پژوهش های متین، سال دهم، شماره ۵۴، بهار ۱۳۹۱.

۱۵. فیض کاشانی، محمد محسن، الوافی، قم، کتابخانه امام امیرالمؤمنین علی^(ع)، اول، ۱۴۰۶.
۱۶. قائمی مقدم، محمدرضا، روش‌های تربیتی در قرآن، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سمت، سوم، ۱۳۹۹.
۱۷. کلینی، محمد بن یعقوب، الکافی، تهران، دار الکتب الاسلامیه، چهارم، ۱۴۰۷.
۱۸. متقی هندی، علی بن حسام، کنز العمال، بیروت، مؤسسه الرساله، پنجم، ۱۴۰۵.
۱۹. مجلسی، محمدباقر، بحار الأنوار، بیروت، مؤسسة الطبع والنشر، اول، ۱۴۱۰.
۲۰. مصباح یزدی، محمدتقی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، قم، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، سوم، ۱۳۹۴.
۲۱. مفید، محمد بن محمد (شیخ مفید)، الاختصاص، محقق: علی اکبر غفاری و محمود محرمی، قم، المؤتمر العالمي لآلفة الشيخ المفید، اول، ۱۴۱۳.
۲۲. نوری همدانی، حسین، امر به معروف و نهی از منکر، مترجم: محمد محمدی اشتهااردی، قم، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، اول، ۱۳۶۷.

اصول تربیت اخلاقی در اسلام

غلام حسین ناطقی^۱

چکیده

تربیت اخلاقی از شاخه‌های مهم تربیت اسلامی است که همواره مورد توجه پیشوایان دینی بوده و پیامبر گرامی اسلام (ص) آن را از مهم‌ترین وظایف و رسالت‌های الهی خود اعلام کرده است. تربیت اخلاقی ابعاد و مؤلفه‌های فراوان دارد، یکی از مؤلفه‌های اصلی و بسیار مهم آن، اصول تربیت اخلاقی است. سؤال اصلی تحقیق پیش رو این است که اصول تربیت اخلاقی از نگاه پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) کدام‌اند؟ در این مقاله تلاش شده است اصول تربیت اخلاقی در سیره تربیتی پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) مورد بحث و بررسی قرار گیرد. مهم‌ترین یافته‌های تحقیق که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است، عبارت‌اند از: اصل خدامحوری در تمام ساحت‌های شناختی، گرایشی، ارادی و رفتاری، اصل جامع‌نگری و توجه به تمام ابعاد وجودی و نیازهای مادی و معنوی انسان‌ها، اصل زهد و پیراستن از دل‌بستگی به دنیا و توجه به حیات جاودانه و اخروی انسان، اصل اعتدال و اجتناب از افراط و تفریط در زندگی، اصل عمل و مداومت بر رفتارهای اخلاقی جهت نهادینه شدن صفات اخلاقی در درون انسان‌ها، اصل تدریج و نگاه فرایندی به تربیت اخلاقی متناسب با استعدادها و تربیان و مراحل رشد آنان، اصل عزت‌مداری و توجه به کرامت انسانی، اصل تواضع و فروتنی، اصل بیم و امید و اصل پرورش تفکر اخلاقی. با مراجعه به منابع و متون دینی معتبر دینی می‌توان اصول مذکور را به‌عنوان مهم‌ترین اصول تربیت اخلاقی در سیره پیامبر رحمت و اهل بیت (ع) پاکش به دست آورد.

واژگان کلیدی: اصل، تربیت، اخلاق، تربیت اخلاقی، سیره، پیامبر (ص) و اهل بیت (ع).

مقدمه

در گذشته از اساسی‌ترین رسالت‌های معلمان، تربیت اخلاقی متعلمان بود. اخلاق و تربیت به حدی درهم‌تنیده بودند که تفکیک آن دو کار بسیار دشوار می‌نمود. دست‌کم در جوامع دینی، اعم از شرقی و غربی، اخلاق بخش مهم تعلیم و تربیت را تشکیل می‌داد. البته، در جوامع سکولار و مدرن، اخلاق از تعلیم و تربیت جدا شد. توسعه معنایی تعلیم و تربیت و تأکید خاص بر آموزش حرفه‌ای و شهروند سازگار، غایت‌ها و کارکردهای اخلاقی و معنوی را از تربیت گرفت و بشر به عصری پا گذاشته است که آن را عصر خلاء و فراموشی ارزش‌ها و جاهلیت جدید نامیده‌اند. از منظر سکولارها، ایفای نقش در جهت رشد ارزش‌های اخلاقی و معنوی شاگردان، وظیفه مدرسه نیست. زیرا مسائل اخلاقی مربوط به حوزه خصوصی هستند و نباید در مدارس مطرح شوند. به نظر می‌رسد اخلاق و تربیت اخلاقی از اساسی‌ترین نیازهای انسان در همه عصرها و دوره‌ها است. به همین دلیل، حتی در دوران معاصر نیز اخلاق و تربیت اخلاقی از اساسی‌ترین دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران آموزشی در سطح جهان است و بشر امروز، بیش از هر زمان دیگر نیازمند بازسازی اخلاقی، فرهنگی و معنوی است.

اخلاق و تربیت اخلاقی در تمام ادیان الهی، بخصوص دین مبین اسلام از مهم‌ترین شاخه‌های تعلیم و تربیت محسوب می‌شود و بخش عظیمی از معارف انسان‌ساز اسلام را آموزه‌های اخلاقی تشکیل می‌دهد. قرآن کریم، در آیات بسیاری، به تحسین فضائل و تقبیح رذایل پرداخته و راه رسیدن به سعادت را در دنیا و آخرت، پیراسته‌سازی نفس از رذایل و تزیین آن به فضایل اخلاقی بیان فرموده است؛ پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) به‌عنوان پیشوایان دینی و اسوه‌های کامل زندگی اخلاقی و مروجین اصلی معارف اسلامی، نیز بیشترین دغدغه را نسبت به اخلاق و تربیت اخلاقی انسان‌ها داشته‌اند؛ آنان دائماً در تلاش بودند که ضمن تبیین ارزش‌ها و ضد ارزش‌های اخلاقی، فضایل را در مخاطبان، تثبیت و رذایل را از آنان دور سازند. از همین رو، پیامبر گرامی اسلام هدف بعثت و از مهم‌ترین بخش‌های رسالت خود را به کمال رساند مکارم و اصول اخلاقی دانسته است. به‌رغم اهمیتی که تربیت اخلاقی در اسلام و سیره پیشوایان دینی دارد، متأسفانه آثار کافی در این موضوع وجود ندارد و لازم به نظر می‌رسد که بیشتر موردتوجه و اهتمام محققان قرار گیرد. نوشتار حاضر که با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است، درصدد است که اصول تربیت

اخلاقی در سیره پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت^(ع) آن حضرت را تبیین نماید. روشن است که تبیین اصول تربیت اخلاقی در سیره تربیتی کامل ترین الگو و اسوه اخلاق و تربیت اخلاقی می تواند برای سیاست گذاران، برنامه ریزان، مدیران، معلمان و فراگیران مؤثر و کارآمد باشد.

۱. چیستی اصول تربیت

اصل در لغت به معنای ریشه، بیخ و پایه است. اصل در علوم کاربردی مانند علوم تربیتی به معنای «قاعده عامه‌ای است که می توان آن را به منزله دستورالعملی کلی در نظر گرفت و از آن به عنوان راهنمای عمل استفاده کرد» اصل دارای ماهیت هنجاری و ناظر به «باید» هاست؛ از این جهت با «مبنا» که خود منشأ اشتقاق اصل است و ماهیتی کاملاً توصیفی دارد و ناظر به «هست» هاست، متفاوت است از طرف دیگر، اصل با هدف نیز نمی تواند یکی باشد، چراکه ابزاری برای نیل به آن (هدف) قلمداد می گردد. البته ذکر این نکته مهم است که اصل یک ابزار و معیار کلی برای گزینش روش های گوناگون است؛ از این رو نمی تواند همان روش باشد، بلکه راهنمایی برای انتخاب روش های تربیت قلمداد می شود.

منظور از اصول در این نوشتار، قواعد و معیارهای کلی (بایدها و نبایدهای) مستخرج از سیره پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت^(ع) هستند که فرایند فعالیت های اخلاقی را در فرد هدایت و درستی آنها را تضمین می کنند و نتیجه آن، تربیت انسان متخلق به اخلاق الهی است. منظور از فعالیت های اخلاقی، کلیه فعالیت های هستند که در فرایند تربیت اخلاقی لازم است از قبیل برنامه ریزی تربیت اخلاقی، راه های شناساندن و شناختن فضایل و رذایل اخلاقی و پرورش و تثبیت فضایل و دورسازی رذایل.

۲. مهم ترین اصول تربیت اخلاقی

۱-۲. اصل خدامحوری

از مهم ترین اصول تربیت دینی به ویژه تربیت اخلاقی، اصل خدامحوری است. این اصل، به معنای جهت گیری تمامی اعمال و رفتارهای انسان بر اساس ملاک ها و معیارهای الهی و جلب رضایت خداوند متعال است و جوهره ای اساسی رفتار انسان متدین را تشکیل می دهد. مهم ترین

ممیزه تربیت اخلاقی در اسلام، خدامحوری بودن آن است؛ یعنی محور گزینش برنامه‌های تربیتی باید به گونه‌ای باشد که انگیزه کسب رضایت خداوند در مربی روز به روز افزایش یابد تا جایی که وی بدون کسب رضایت الهی به هیچ عملی اقدام نکند. با توجه به همین اصل است که شهید مطهری، اصلی‌ترین هدف را در تربیت اخلاقی، حل مشکل خودمحوری و تنازع درونی بین دودسته از ارزش‌ها (فجور و تقوا) که در مجموعه رفتارهای انسانی رخ می‌نماید، می‌داند و می‌گوید: کار مربیان اخلاقی این است که مربی را کمک کند تا از منزل خودمحوری به پایگاه خدامحوری منتقل شود (شاملی، ۱۳۸۶: ۲۸)؛ بنابراین، انتقال روحیه تعهد در مربی برای تطبیق اعمال و رفتارش، با معیارها و ملاک‌های الهی مهم‌ترین نتیجه‌ای است که از این اصل حاصل می‌شود.

مبانی اشتقاق اصل خدامحوری را می‌توان در دو بعد جهان‌بینی و انسان‌شناختی خلاصه کرد. بر اساس جهان‌بینی توحیدی، جهان از یک مشیت حکیمانه پدید آمده است و نظام هستی بر اساس خیر بودن وجود و رسانیدن موجودات به کمالات شایسته آن‌ها استوار است. (مطهری، ۱۳۷۸: ۸۵) در سیره اهل بیت^(ع)، راه دستیابی به سعادت و خوشبختی، فقط در سایه اصل خدامحوری و فرمان‌برداری از دستورات او و پیمودن راه پیامبران آسمانی امکان‌پذیر است. آنان به‌عنوان برترین الگوهایی تربیتی، همواره اصل خدامحوری را در رفتارهای اخلاقی خویش مدنظر داشتند و لحظه‌ای از آن غفلت نمی‌کردند؛ قرآن کریم درباره جایگاه این اصل تربیتی در رفتارهای علی بن ابی طالب^(ع) می‌فرماید: «وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ» (بقره، ۲۰۷)؛ و بعضی از مردم برای به دست آوردن خشنودی خدا جان خویش را فدا می‌کنند.

در جریان محاصره خانه پیامبر^(ص) به وسیله شمشیرزنان قریش، در لیلۃ المبیت بود که علی^(ع) با اיתار بی نظیرش، خود را در کانون خطر افکند و جان پیامبر^(ص) را نجات داد (مکارم شیرازی، ۱۳۸۱: ۱۷۴) و این آیه شریفه در وصف او نازل گردید که نشان‌دهنده اوج اخلاص و خدامحوری بودن اعمال و رفتار علی بن ابی طالب^(ع) است و بیان می‌دارد که تمام اعمال و رفتار آن حضرت، حول رضایت خدای متعال می‌چرخد و بس.

امام حسین^(ع) در آخرین لحظات زندگی که جان شریفش را به محبوب تقدیم می‌کند، زیر لب زمزمه می‌کند: «إِلَهِي رِضًا بِقَضَائِكَ، لَا مَعْبُودَ سِوَاكَ»؛ ای خدای من، راضی هستم به قضای

تو، چراکه من، معبودی جز تو ندارم. این فرمایش امام حسین^(ع) نشان می‌دهد که محور حرکت اباعبدالله^(ع) در کربلا و تمامی عمر شریفش، فقط و فقط خوشنودی خدای متعال بوده و جز رضایت او هدف دیگری نداشته است.

امام حسن مجتبی^(ع)، می‌فرماید: «أَنَا الضَّامِنُ لِمَنْ لَمْ يَهْجُسْ فِي قَلْبِهِ إِلَّا الرِّضَا أَنْ يَدْعُو اللَّهَ فَيَسْتَجَابَ لَهُ» (مجلسی، ۱۴۰۳: ۳۵۱) من ضمانت می‌کنم برای کسی که در قلب او چیزی نگذرد جز رضا (ی خداوندی) که خداوند دعای او را مستجاب فرماید.

این روایات و صدها روایت دیگر، حاکی از جایگاه ویژه اصل خدامحوری در سیره گفتاری و رفتاری رسول خدا^(ص) و اهل بیت آن حضرت^(ع) است و نشان می‌دهند که یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های که آنان داشته‌اند و دارند این است که مردم در کارها و رفتارهای خویش خدامحور باشند و رضایت الهی را محور و اساس کارهای خویش قرار دهند.

۲-۲. اصل جمع‌گرایی

توجه به اهمیت اجتماع و ارتباط وثیق آن با تربیت، از اصول اساسی تربیت اسلامی [و اخلاقی] است که باید بسیار موردتوجه قرار گیرد و برنامه‌های تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که مرتبی را از انزوا و بی‌تفاوتی در برابر جامعه و حیات اجتماعی مصون بدارد. چراکه انسان مدنی بالطبع است (نظام‌نامه تربیتی جامعه المصطفی العالمیه: ۵۱) و ساختار ذاتی او به‌گونه‌ای است که تنها در سایه جمع، می‌تواند استعدادها و توانایی‌های خود را رشد و پرورش دهد. پرورش فضایل اخلاقی به‌ویژه در بعد اجتماعی آن‌که از مهم‌ترین دغدغه‌های تربیت اسلامی است، نیز در گرو جمع و اجتماع ممکن و میسر می‌گردد.

طرح پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت عصمت و طهارت^(ع) نیز، در فرایند تربیت خویشان و پیروان، دائماً این اصل تربیتی را مدنظر داشته و تلاش می‌کردند که آنان را به‌گونه‌ای بار بیاورند و تربیت کنند که ملتزم به این اصل تربیتی بوده و آئی از آن، غفلت نورزند. امام صادق^(ع) می‌فرماید: «أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ص خَطَبَ النَّاسَ فِي مَسْجِدِ الْخَيْفِ فَقَالَ نَصَرَ اللَّهُ عَبْدًا سَمِعَ مَقَالَاتِي فَوَعَاها وَ حَفِظَهَا وَ بَلَّغَهَا مَنْ لَمْ يَسْمَعْها فَرَبَّ حَامِلٍ فَقِهِ غَيْرُ فَقِهِ وَ رَبَّ حَامِلٍ فَقِهِ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ؛ ثَلَاثٌ لَا يَغِلُّ عَلَيْهِنَّ قَلْبُ امْرِئٍ مُسْلِمٍ: إِخْلَاصُ الْعَمَلِ لِلَّهِ وَ النَّصِيحَةُ لِأَيِّمَةِ الْمُسْلِمِينَ وَ الزُّؤْمُ لِجَمَاعَتِهِمْ فَإِنَّ دَعْوَتَهُمْ مُحِيطَةٌ مَنْ وَرَائِهِمْ، الْمُسْلِمُونَ إِخْوَةٌ تَتَكَافَأُ دِمَاؤُهُمْ»؛ (کلینی، ۱۳۷۹: ۱۳۲) همانا پیامبر

اکرم^(ص) در مسجد خیف برای مردم سخنرانی کرد و فرمود، خدا، شاد و خرم کند (یاری کند) بنده‌ای را که سخن مرا بشنود و در گوش گیرد و حفظ کند و به کسانی که نشنیده‌اند برساند، چه بسا حامل (رساننده) علمی که خود دانا نیست و چه بسا حامل علمی که به داناتر از خود رساند. سه خصلت است که دل هیچ فرد مسلمانی به آن خیانت (کینه‌توزی، بدخواهی) نکند: ۱. خالص نمودن عمل برای خدا. ۲. خیرخواهی پیشوایان مسلمین (به وسیله اطاعت و فرمان‌بری از آن‌ها). ۳. همراه بودن با جماعت مسلمین (و جدا نشدن و اختلاف و پراکندگی ایجاد نکردن). زیرا دعوت مسلمین افراد پشت سرشان را هم شامل می‌شود (پس هر که همراه جماعت باشد در سود آن‌ها شریک است)، مسلمانان همه برادرند [و] خون‌شان برابر.

باز هم، از همان حضرت، نقل شده است که فرمود: «يَحْقُّ عَلَى الْمُسْلِمِينَ الْاجْتِهَادُ فِي التَّوَّاصِلِ وَ التَّعَاوُنُ عَلَى التَّعَاطُفِ وَ الْمُوَاسَاةُ لِأَهْلِ الْحَاجَةِ وَ تَعَاظُفٌ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ حَتَّى تَكُونُوا كَمَا أَمَرَكُمُ اللَّهُ عَزَّ وَ جَلَّ رُحَمَاءَ بَيْنَهُمْ مُتَرَحِّمِينَ مُعْتَمِّينَ لِمَا غَابَ عَنْكُمْ مِنْ أَمْرِهُمْ عَلَى مَا مَضَى عَلَيْهِ مَعَسَرُ الْأَنْصَارِ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ ص» (همان: ۵۱۸-۵۲۰)؛ بر مسلمین سزاوار است که کوشا باشند در پیوستن با هم و کمک کردن بر مهرورزی با هم و مواسات با نیازمندان و عطوفت نسبت به یکدیگر تا چنان باشید که خدای عز و جل دست‌ورتنان فرمود که رحماء بینهم. مهرورز به همدیگر باشید و غمناک شوید برای آنچه از کار مسلمانان در دسترس ندارید، بر همان روش که انصار در دوران رسول خدا داشتند.

همین مضمون از امام صادق^(ع) در چند روایت دیگر نیز نقل شده است. (همان: ۵۲۰) چنانکه ملاحظه می‌فرمایید، در روایت اول، یکی از ویژگی‌های مؤمن واقعی، التزام و همراه بودن با جماعت مسلمین دانسته شده و در روایت دوم، برقراری ارتباط و مهرورزی با دیگران، مورد تأکید ویژه قرار گرفته است؛ همه این‌ها، نشان‌دهنده اهتمام اهل بیت^(ع) به اصل جمع‌گرایی است. البته آنان از طرق مختلف و شیوه‌های متعدد در پی تحقق این مهم بودند و یکی از آن‌ها، تأکید به صلح‌رحم است؛ اهل بیت^(ع) با تبیین جایگاه، ابعاد، فواید، آثار و پیامدهای صلح‌رحم، در تلاش بودند که از این طریق، اصل جمع‌گرایی را در میان مسلمانان گسترش داده و آنان را در نهادهای سازي این اصل مهم تربیتی، در وجود خویش تشویق و ترغیب نمایند. روایات و گزارش‌ها تاریخی در باب صلح‌رحم، بسیار گسترده و فراوان است که ما به دلیل رعایت اختصار، به گزارش دو روایت

بسنده می‌کنیم؛ از امام صادق^(ع) روایت شده است که آن حضرت فرمود: «صِلَةُ الْأَرْحَامِ تُحَسِّنُ الْخُلُقَ وَ تُسَمِّحُ الْكَفَّ وَ تُطَيِّبُ النَّفْسَ وَ تَزِيدُ فِي الرِّزْقِ وَ تُنَسِّي فِي الْأَجَلِ» (کلینی، ۱۳۷۹: ۴۵۰)؛ صله ارحام خلق را نیکو و دست را با سخاوت و نفس را پاکیزه و روزی را زیاد می‌کند و اجل را به تأخیر می‌اندازد.

جابر از امام باقر^(ع) روایت می‌کند که آن حضرت فرمود: «قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ص أَوْصِيَ الشَّاهِدَ مِنْ أُمَّتِي وَالْغَائِبَ مِنْهُمْ وَ مَنْ فِي أَصْلَابِ الرَّجَالِ وَ أَرْحَامِ النِّسَاءِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ أَنْ يَصِلَ الرَّحِمَ وَ إِنْ كَانَتْ مِنْهُ عَلَى مَسِيرَةِ سَنَةٍ فَإِنَّ ذَلِكَ مِنَ الدِّينِ» (همان: ۴۴۶)؛ رسول خدا^(ص) فرمود: سفارش می‌کنم امت حاضر و غایب را و آن‌هایی را که در پشت مردان و زهدان زنانند تا روز قیامت که صله رحم کنند. اگرچه به فاصله یک سال راه باشد، زیرا صله رحم جزء دین است.

۳-۲. اصل زهد

زهد به معنای ترک آمیخته با بی‌رغبتی است. (جوادی آملی، ۱۳۷۹: ۱۷۱) اگر کسی بخواهد به باقی برسد باید از دام فانی برهد، نه تنها از نظر عمل که از نظر رغبت هم باید از آن فاصله بگیرد. بلکه بالاتر، در خود زهد هم باید زهد بورزد. (همان: ۱۷۸) در تربیت دینی به‌ویژه تربیت اخلاقی، اصل زهد و ترک دنیای مذموم، اهمیت فراوانی دارد، زیرا انسان جز با زهد و وارستگی، یعنی پشت کردن به تعلقات پست و ترک دل‌بستگی‌های نفسانی پیش نمی‌رود و به کمال حقیقی دست نمی‌یابد. زهد رکن اساسی در تربیت اخلاقی است و تا انسان از وابستگی‌های پست و حیوانی جدا نشود به خیر و سعادت اخروی واصل نمی‌گردد. (نظام‌نامه تربیتی جامعه المصطفی العالمیه: ۵۱) حضرت علی^(ع) می‌فرماید: «العلم یرشدک الی ما امر الله به و الزهد یسهل لک الطریق الیه» (آمدی، ۱۳۸۰: ۱۶۶)؛ علم و دانش تو را به آنچه خداوند فرمان داده است راهنمای می‌کند و زهد و پارسایی راه به‌سوی آن را برای تو آسان می‌سازند.

پارسایی دیده دل را می‌گشاید و چشم حقیقت‌بین آدمی را که به سبب چیرگی تابش دنیا به کوری می‌گیرید، بینا می‌سازد و ادراک حقایق را میسر می‌نماید. (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵: ۳۱۷) در روایتی مشهور آمده است که پیامبر اکرم^(ص) به حارثه بن سراقه فرمود: چگونه صبح کردی؟ گفت: «درحالی که حقیقتاً مؤمن به خدایم» حضرت از حقیقت ایمان او پرسید و حارثه بیان کرد که از دنیای نکوهیده روی برگردانده و به‌جایی رسیده است که گویی عرش پروردگار را آشکارا می‌نگرد

و بهشت‌یان و دوزخیان را می‌بیند. رسول خدا^(ص) نیز او را تصدیق نمود.

زهد مبنایی‌ترین اصل تربیت اخلاقی، در سیره پیامبر اکرم و اهل بیت^(ع) است؛ امیر مؤمنان علی بن ابی طالب^(ع) درباره پیامبر اکرم^(ص) می‌فرماید: از دنیا جز اندکی نخورد. او شکم را از طعام دنیا پر نساخت و گوشه چشمی بر آن نیفکند، از جهت پهلولاغرتر و از جهت شکم گرسنه‌ترین اهل دنیا بود، دنیا بر او عرضه شد، اما از پذیرفتن خودداری کرد. دانست خداوند چیزی را دشمن داشته، پس آن را دشمن داشت و چیزی را ناچیز شمرده پس آن را ناچیز شمرد... پیامبر^(ص) بر روی زمین غذا می‌خورد و همچون بندگان می‌نشست و با دست خود کفش خود را وصله می‌زد و پارگی جامه‌اش را می‌دوخت. بر الاغ برهنه می‌نشست و کسی را نیز پشت سر خود می‌نشانده. پرده‌ای با نقش و نگار بر در خانه‌اش آویخته بود به یکی از همسرانش فرمود: ای فلانی این پرده را از جلوی چشمم دور کن که هرگاه آن را می‌بینم به یاد دنیا و زینت‌های آن می‌افتم. پیامبر دل خویش را از دنیا کند و به آن پشت کرد و خاطره آن را در ذهنش کشت و دوست داشت زینت و زیور دنیا از دیده‌اش دور باشد تا از آن جامه فاخر برنگیرد، جایگاه قرار و آرامشش نداند و به ماندن در آن امیدوار نگردد، دنیا را از دل خود بیرون کرد، از قلبش دور ساخت و از دیده‌اش پنهان نمود. آری کسی که چیزی را دشمن داشته باشد از این که آن را بنگرد و نزدش یاد آن شود نیز بیزار است. (نوری، ۱۴۰۸ ق: ۵۵)

بنابراین، یکی از اصولی که باید در فرایند تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد، اصلی زهد و پارسایی است. این اصل باید در مراکز تعلیمی و تربیتی همواره مورد توجه قرار بگیرد و برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی بر اساس آن عیار گردد. تنها در این صورت است که می‌توان به اهداف تربیت اخلاقی دست یافت.

۴-۲. اصل اعتدال

اعتدال در لغت، به معنای رعایت حد وسط و میانه در بین دو حال است از جهت کمیت و مقدار و از جهت کیفیت و چگونگی (ابن منظور، ۱۹۸۸: ۸۵) و نیز به معنای توازن در مقدار، هم‌وزنی، برابر بودن دلایل، برابری و یکسانی در کم و کیف آمده است؛ (جر، ۱۳۷۵: ۵۹۳) یکی از اصولی که باید در تربیت اسلامی علی‌الخصوص تربیت اخلاقی، رعایت شود، اصل اعتدال است و فرایند تربیت اخلاقی باید بر اعتدال استوار باشد؛ از حد میانه بیرون نرود و به افراط و تفریط کشیده نشود تا تربیت به هدف مطلوب خود دست یابد. چراکه «تربیت فطری، تربیتی معتدل و به دور از

هرگونه افراط و تفریط است که خداوند آدمی را به گونه‌ای آفریده است که هرگونه افراط و تفریط، اعتدال او را به هم می‌زند و سیر او را به سوی تعالی تربیتی دچار خلل می‌سازد» (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵: ۲۷۲) به همین دلیل، در متون اخلاقی و تربیتی اسلام، از اعتدال سخن بسیار رفته است و به عنوان معیار ارزش و فضیلت به حساب آمده است؛ حکما، اساس اخلاق نیکورا در اعتدال در خوبی‌ها و صفات می‌دانند و برای نجات و رستگاری انسان و رساندن او به سعادت راه اعتدال را توصیه می‌کنند. (ابن مسکویه الرازی، ۱۳۸۱: ۱۱۷) ملا مهدی نراقی در این باره می‌نویسد:

بر هر خردمندی واجب است که در اکتساب فضایل اخلاقی که حد وسط در اعتدال و خوبی‌ها و صفات است و از جانب شریعت به ما رسیده است، کوشا باشد و از رذایل که افراط و تفریط است، اجتناب کند؛ و اگر در این راه کوتاهی و تقصیر کند، هلاکت و شقاوت ابدی گریبان گیرش شود. (نراقی، بی‌تا: ۴۱)

فیض کاشانی می‌گوید: قوای طبیعی پیامبران و ائمه هدی^(ع) به صورت فطری و طبیعی اعتدال دارند، بدین سبب از همان آغاز زندگی، عقل آنان کامل و اخلاقشان زیبا است. اما غیر از انبیا و اولیای الهی، یعنی افراد عادی، باید با مجاهدت، ریاضت و تهذیب نفس خُلق مطلوب، یعنی خُلق اعتدال یافته را در خود ایجاد کنند و عدالت را بر همه قوای باطنی که در غضب و شهوت خلاصه می‌شود، بگسترانند؛ زیرا هدف نهایی و مقصد غایی در جمیع احوال و اخلاق همانا اعتدال است. (الفیض الکاشانی، ۱۳۹۹: ۵۸)

آری پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت عصمت و طهارت^(ع) به عنوان برترین الگوهای تربیتی و مجسمه اعتدال و میانه‌روی، در رفتارهای خود، اعتدال را پاس می‌داشتند و از افراط و تفریط پرهیز می‌کردند. در روایتی از امام حسین^(ع) آمده است که از پدرم امیرالمؤمنین علی^(ع) درباره اخلاق رسول خدا^(ص) پرسیدم، فرمود: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ^(ص) مُعْتَدِلُ الْأَمْرِ غَيْرَ مُخْتَلَفٍ» (البیهقی، بی‌تا: ۲۸۹)؛ رسول خدا در همه امور، معتدل و میانه‌رو بود، گاه افراط و گاهی تفریط نمی‌کرد.

امام علی^(ع) که خود مظهر همه کمالات انسانی است درباره راه و رسم اهل بیت^(ع) می‌فرماید: «طریقتنا القصد»؛ راه و روش ما میانه‌روی است. (خوانساری، ۱۳۷۳: ۲۵۴)

بنابراین، یکی از اصولی که باید در تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد و برنامه‌های تربیت اخلاقی با توجه به آن سامان یابد، اصل اعتدال است؛ «مربی زیرک و دانا و راهنمای فهیم و توانا

کسی است که مرزهای اعتدال را بشناسد و تربیت و مدیریت و سیاست خود را در آن مرزها سامان دهد و به هیچ وجه به افراط و تفریط میل نکند» (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵: ۲۷۴).

۵-۲. اصل عمل و مداومت

گرچه در تربیت اخلاقی شناخت فضایل و رذایل، مهم و یکی از شرط‌های تحقق تربیت اخلاقی است؛ ولی رسیدن به مقاصد و اهداف تربیتی، مرهون تمایل، تلاش و مداومت آدمی است.

به همین دلیل، قرآن در آیات بسیاری بر عدم کفایت ایمان اشاره نموده و عمل را مکمل و متمم ایمان اعلام نموده و نجات آدمی را از خسران ابدی در سایه ایمان و عمل صالح ممکن دانسته است. دانشمندان اسلامی، نیز کوشش و مداومت را یکی از ارکان اساسی تربیت اخلاقی می‌دانند و معتقدند بدون آن، دست‌یابی به فضایل اخلاقی غیرممکن است؛ به عبارت دیگر، ملاک، در حصول تدین و متخلق شدن به اخلاق الهی، اقدام عملی در جهت خواسته‌ها و انتظارات دین است. خاستگاه تربیت دینی و اخلاقی کسب علم و آگاهی صرف نیست، بلکه اقدام به انجام عمل طبق بینش و آگاهی کسب شده و تداوم بر آن عمل است؛ اگر گسترش حوزه معرفت مطرح می‌شود صرفاً از جهت ایجاد و تقویت انگیزه رفتارها و آشنای بیشتر با وظایف و نقش‌هایی است که فرد متدین باید به عهده گیرد. اهمیت عمل از نظر دین و تبیین کارکرد آن در حوزه تربیت دینی در قالب اصل عمل‌گرایی، بیانگر میزان توجه دین به عمل به عنوان معیار و ملاک در نظام تربیت دینی است. ماهیت تربیت دینی معطوف به شخصیت‌سازی از طریق مواجهه عملی با دستورها و تکالیف دینی است؛ با اندک توجه به منابع دینی (قرآن و سنت) درمی‌یابیم که عنصر عمل نقش محوری در نیل به شخصیت دینی و اخلاقی دارد. (نظام‌نامه تربیتی جامعه المصطفی: ۵۵-۵۶)

در سیره اهل بیت^(ع) مداومت و محافظت بر عمل، بسیار مورد توجه و تأکید قرار گرفته است؛ امام باقر^(ع) در این خصوص می‌فرماید: «أَحَبُّ الْأَعْمَالِ إِلَى اللَّهِ عَزَّوَجَلَّ مَا دَوَّمَ عَلَيْهِ الْعَبْدُ وَإِنْ قَلَّ»؛ بهترین و محبوب‌ترین اعمال در نزد خداوند عزوجل عملی است که از سوی بنده تداوم یابد هرچند قلیل و اندک باشد. (کلینی، ج ۴، ص ۲۵۰)

اما سجاد^(ع) می‌فرماید: «إِنِّي لَأَحِبُّ أَنْ أَدَاومَ عَلَى الْعَمَلِ وَإِنْ قَلَّ» (همان)؛ من تداوم بر عمل را هرچند که اندک باشد دوست می‌دارم.

قیس بن عاصم می‌گوید: با هیئتی از بنی تمیم نزد پیامبر^(ص) رفتم. پیامبر^(ص) به من فرمود:

دستت را با آب و سدر بشوی. من این کار را انجام دادم و برگشتم و عرض کردم: ای رسول خدا، ما را موعظه‌ای کن تا از آن بهره‌مند شویم. فرمود: ای قیس، با هر عزتی، ذلتی و با هر زندگی مرگی و با دنیا آخرتی است. همراه هر چیزی حساب کننده‌ای و بر هر چیزی مراقبی است. هر کار نیکی پاداش و هر کار زشتی عقاب دارد و هر اجلی ثبت شده است. ای قیس، به‌ناچار همراهی داری که با تو دفن می‌شود درحالی‌که زنده است و تو با او دفن می‌شوی درحالی‌که مرده‌ای. اگر آن همراه بزرگوار باشد، تو را بزرگ می‌دارد و اگر پست باشد، تو را تسلیم می‌کند؛ و جز با تو محشور نمی‌شود و تو نیز جز با او محشور نمی‌شوی و جز از آن پرسیده نمی‌شوی و جز با او برانگیخته نمی‌شوی. پس همراه خود را جز صالح و شایسته قرار مده که اگر شایسته باشد، جز با آن انس نمی‌گیری و اگر زشت باشد جز از آن وحشت نمی‌کنی و آن همراه، عمل توست (مجلسی، ۱۴۰۳ ق: ۱۷۸)

این روایت، با صراحت تمام بر اهمیت عمل و نقش آن در سعادت آدمی اشاره دارد. بنابراین، در تربیت اخلاقی باید این مسئله مورد توجه قرار گیرد و به‌عنوان یک اصل باید مدنظر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و کسانی که درصدد پرورش فضایل اخلاقی در خود و یا دیگران هستند قرار داشته باشد و آنان تلاش کنند که آدمی معتقد به این اصل، بار بیایند؛ چراکه باورمندی به این اصل در «وادار کردن شخص به حرکت و تلاش در مسیر اهداف عالی اخلاقی، لازم و ضروری است. این اصل نشان می‌دهد که تلاش هدر نمی‌رود و نتیجه‌بخش خواهد بود همچنین نشان می‌دهد که بدون تلاش، رستگاری تحقق‌پذیر نیست» (مصباح، ۱۳۷۶: ۲۱)

۲-۶. اصل مراقبت و مخالفت با هواهای نفسانی

از مراجعه به سیره پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع)، اصل دیگری به دست می‌آید که مکمل اصل قبلی است و آن عبارت است از: مراقبت از نفس و مخالفت با هواهای نفسانی. این اصل مبتنی بر این مبنا است که «وجود انسان صحنه کارزار میان دو قوای عقل و جهل است و سرنوشت انسان بستگی به نتیجه این نبرد دارد. اگر عقل پیروز شود، انسان خوشبخت و اگر جهل پیروز شود، آدمی بدبخت خواهد شد. باوجوداین، خود انسان در پیروزی عقل یا جهل نقش اساسی دارد. اگر مطابق خواسته‌های نفسانی خود عمل کند و رفتارهای نابخردانه انجام دهد، لشکریان جهل پیروز می‌شوند؛ ولی اگر مطابق تشخیص عقل رفتار کند و برخلاف خواسته‌های نفسانی خود

قدم بردارد، عقل و لشکریانش به پیروزی می‌رسند. اصولاً در دیدگاه معصومان^(ع) بزرگ‌ترین عامل گمراهی انسان و فروغلتیدن در لجن‌زار انحرافات اخلاقی، هواپرستی است» (داوودی، ۱۳۸۹: ۲۳۱)

بنابراین، بسیار لازم و ضروری است که انسان سخت مراقب نفس و هواهای نفسانی خود باشد که لحظه‌ای غفلت، او را به دره هولناک انحطاط می‌اندازد. راوی می‌گوید: از امام صادق^(ع) شنیدم که فرمود:

«احذروا أهواءكم كما تحذرون أعداءكم فليس شيء أعدى للرجال من اتباع أهوائهم و حصائد ألسنتهم» (کلینی، ۱۳۷۹: ۳۳۵)؛ از هواهای نفسانی خود بپرهیزید، چنان‌که از دشمن خود دوری می‌کنید که برای مردم، دشمنی بدتر از پیروی هواها و درویدن زبان‌هایشان وجود ندارد. تفاوت این اصل با اصل مداومت در این است که اصل مداومت ناظر به کمیت عمل است؛ ولی این اصل ناظر به کیفیت عمل است. بنابراین، اصل مراقبت درواقع مکمل و متمم اصل مداومت است و به این امر مهم عنایت دارد که استمرار در عمل، برای ایجاد و برقراری عادت احسن کفایت نمی‌کند؛ تداوم داشتن عمل اگر با محافظت و مراقبت همراه نباشد، منجر به پیدایش عادت‌هایی خواهد شد که فرد بدون تعمق و تفکر کافی به اعمال آن‌ها مبادرت ورزیده و ازاین‌رو ارزش تربیتی نخواهند داشت. اجرای اصل محافظت، باعث تصفیه عمل شده و کیفیت کار را افزایش می‌دهد و موجب بهتر شدن عمل می‌گردد. (صفایی‌مقدم، ۱۳۸۶: ۳۵)

۷-۲. اصل آخرت‌گرایی

جهت‌گیری زندگی بر مبنای آخرت‌گرایی نقش مهمی در رفتار و اعمال انسان دارد و تحولی اساسی در او ایجاد می‌کند. تربیت اسلامی مسئولیت ویژه‌ای در رشد عقل دینی از رهگذر القای ذهنیت آخرت‌اندیشی دارد، ازاین‌رو در منابع اسلامی و سیره معصومین^(ع)، بر معاد و معادباوری تأکید زیادی شده است و بخش قابل توجهی از آیات قرآن کریم به این مسئله اختصاص یافته است؛ در سوره مبارکه بقره آمده است: «وَاتَّقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ» (بقره، ۴۸)؛ و بترسید از روزی که هیچ‌کس عذاب خدا را از کسی دفع نمی‌کند و نه از او شفاعتی پذیرفته و نه به جای وی بدلی گرفته می‌شود و نه یاری خواهد شد.

امام علی^(ع) در نامه تربیتی خود به فرزندش امام مجتبی^(ع) فرموده است: «و اعلم أنك انما

خلقت لالاخرة لا للدنيا و للفناء لا للبقاء، و للموت لا للحياة» (نهج البلاغه: نامه ۳۱) بدان که تو برای آخرت آفریده شده‌ای نه برای دنیا و برای رفتن از دنیا، نه پایدار ماندن در آن و برای مرگ، نه زندگی جاودانه در آن.

در جای دیگر همه مؤمنان را خطاب قرار داده می‌فرماید: «فكونوا من ابناء الاخرة ولا تكونوا من ابناء الدنيا، فان كل ولد سيلحق بامه يوم القيامة» (همان: خطبه ۴۲)؛ از فرزندان آخرت باشید و از فرزندان دنیا مباشید که روز رستاخیز هر فرزند به مادر خود می‌پیوندد.

هر چه مقصود آدمی قرار گیرد، انسان بدان میل می‌کند و بدان متصف می‌شود و امام^(ع) از مردمان می‌خواهد که آخرت را مقصود گیرند و «ام» خود قرار دهند و دنیا را «ام» نگیرند.

«ام» (مادر) را از آن روی «ام» خوانده‌اند که مقصود طفل است و هر کس هر چه را «ام» بگیرد، خلق و خوی آن را به جان می‌گیرد و صورتی از آن می‌شود. چنین است که امام علی^(ع) مردمان را به مقصدی والا در تربیت فراخوانده و اینکه با هر امری از امور این عالم نسبتی آخرتی برقرار نمایند و فرزند آخرت باشند. (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵: ۱۶۰)

بنابراین، با توجه به سیره اهل بیت^(ع)، یکی از اصولی که باید در تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد اصل آخرت‌گرایی است؛ برنامه‌ریزان و مربیان اخلاقی، با توجه به این اصل، برنامه‌های تربیتی خود را سامان دهند و این اصل، باید حضور فعال در فرایند تربیت اخلاقی داشته باشد؛ چراکه تربیت اخلاقی بدون توجه به آن امکان‌پذیر نیست و تنها «با جهت‌گیری آخرتی در همه امور است که استعدادهای نورانی انسان شکوفا می‌شود و راه را درست و به سلامت طی می‌کند و به سلامت نفس و نزاهت وجود و رضایت حق دست می‌یابد». (همان: ۱۶۰)

۸-۲. اصل تدریج

در تربیت اخلاقی، مربی درصدد پرورش شخصیت اخلاقی متربی است و تلاش می‌کند که پس از شناساندن خوبی‌ها و فضایل اخلاقی به او، آن‌ها را در مرتبه تثبیت و ردایل را از او دور سازد؛ این تلاش در صورتی قرین به موفقیت خواهد بود که گام به گام و به صورت تدریجی و مرحله به مرحله انجام گیرد. بر اساس همین اصل است که در تربیت برنامه‌های تدریجی (کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت) مورد توجه قرار می‌گیرد. (صفایی مقدم، ۱۳۸۶: ۱۳۹)

همان گونه که آفرینش موجودات به تدریج صورت گرفته است، انسان به تدریج می‌تواند تربیت

شود، همچنان که به تدریج به مقام حیوانیت و کم‌تر از آنان نزول می‌کند. بنابراین انتظارات تربیتی خود را از متریان و دانش‌آموزان باید بر این پایه استوار کنیم. انتظارات ما موقعی معقول هستند که از روی واقع‌بینی اتخاذ شده باشند و واقعیت این است که نفس آدمی با گذشت زمان و به تدریج به مقامات اعلی و ادنی می‌رسد (همان: ۱۴۱)

پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت آن حضرت^(ع)، اصل تدریج را در حد اعلی آن به کار می‌بردند و بر اساس همین اصل به تربیت و پرورش انسان‌ها می‌پرداخت، چنانچه عبدالرحمن سلمی روایت کرده است: «حدثنا من كان يقرئنا من الصحابة أنهم كانوا يأخذون من رسول الله عشر آيات، فلا يأخذون في العشر الآخر حتى يعلموا ما في هذه من العلم والعمل» (مجلسی، ۱۴۰۳ ق: ۱۰۶)؛ برخی اصحاب پیامبر (ص) که با ما قرآن می‌آموختند می‌گفت: اصحاب قرآن را ده، ده آیه از پیامبر (ص) فرامی‌گرفتند و تا زمانی که ده آیه را به درستی فرامی‌گرفتند و بر آن‌ها عمل نمی‌کردند، به ده آیه بعد نمی‌پرداختند. زواره از امام باقر^(ع) گزارش می‌کند که آن حضرت فرمود: هیچ بنده‌ای نیست مگر اینکه در قلب او نقطه‌ای نورانی است. وقتی مرتکب گناهی شود در آن قسمت، نقطه‌ای سیاه و تاریک پدید می‌آید. اگر آن شخص از آن معصیت توبه کرد، سیاهی می‌رود ولی اگر به گناه ادامه داد، آن نقطه تاریک گسترش می‌یابد و تا آنجا پیش می‌رود که دامنه آن، تمام صفحه نورانی دل را فرامی‌گیرد و در آن صورت، چنین شخصی هیچ‌گاه رو به سوی خیر نخواهد گذاشت و این معنای سخن خداوند است که می‌فرماید: «كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ». (کلینی، ۱۳۷۹: ۲۷۳)

۹-۲. اصل عزت

عزت در لغت به معنای محکم و نفوذناپذیر است، «ارض عزیزة» یعنی زمین سفت و سختی (راغب، ۱۳۸۳: ۵۶۳) که آب در آن راه نیابد؛ و بر این اساس از باب توسعه در استعمال در معانی دیگر از جمله غلبه، صعوبت، سختی، غیرت و حمیت و مانند این‌ها به کار رفته است، راغب درباره معنای عز آورده است: عزت آن حالتی است در انسان که نمی‌گذارد مغلوب کسی و چیزی گردد و شکست بخورد، همچنین به کسی که قاهر است و مقهور نمی‌شود عزیز گفته‌اند. (همان، ۵۶۳) و واژه عزّت در آیات قرآن به معنای، صلابت، پیروزی بدون شکست، دست‌نیافتنی، سختی و حمیت و مردانگی به کار رفته است.

عزت بالاصاله از آن خداوند است و هر که خواهان عزت است، باید از او خواهد: «مَنْ كَانَ يَرِيدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعاً» (فاطر، ۱۰)؛ طبق فرمایش این آیه شریفه، منبع و منشأ عزت، فقط خداوند است و اگر کسی بخواهد عزیز شود باید عزت را از همین منبع به دست آورد و گر نه، به عزت حقیقی نخواهد رسید؛ امیرمؤمنان علی^(ع) در این باره می‌فرماید: «العزیز بغیر الله ذلیل» (مجلسی، ۱۴۰۳ ق: ۱۰)؛ عزیزی که عزتش از خدا نیست ذلیل است.

رسول خدا^(ص) و مؤمنین، چون عزت را از طریق اتصال و ارتباط به خداوند که همان ایمان باشد به دست آورده‌اند، دارای عزت واقعی و حقیقی هستند؛ به همین دلیل در قرآن کریم عزیز دانسته شده‌اند: «وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ» (منافقون، ۸)؛ عزّت، از آن خدا و پیامبرش و مؤمنان است.

در سیره پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت ایشان، نیز عزت و کرامت نفس، یکی از مهم‌ترین اصول تربیت اخلاقی دانسته شده است و به هیچ مؤمنی اجازه داده نشده است که آن را خدشه‌دار سازد. ابوبصیر از امام صادق^(ع)، گزارش می‌کند که آن حضرت فرمود: «إِنَّ اللَّهَ تَبَارَكَ وَتَعَالَى فَوْضَ إِلَى الْمُؤْمِنِ كُلِّ شَيْءٍ إِلَّا إِذْلالَ نَفْسِهِ» (کلینی، ۱۳۷۹، ج ۵، ۶۳)؛ خداوند متعال همه چیز را به مؤمن واگذار کرده است، جز خوار ساختن خودش را.

سیره خاندان وحی چنین بود که هرگز زیر بار ذلت نروند و در هیچ شرایطی، عزت نفس را از دست ندهند، گرچه به قیمت جانشان تمام شود؛ سیره افتخارآمیز امام حسین^(ع) به عنوان برترین الگویی عزت و شرافت و بزرگ‌ترین معلم عزتمندی و سربلندی، شاهد گویا و عینی این ادعای است؛ او در شدیدترین شرایط، شهادت سخت خود و یارانش را با دل و جان پذیرفت و با موضع‌گیری شدید، بیعت ذلت‌بار با یزید را رد کرد و سر به شمشیر سپرد، ولی آن را در برابر حاکم ستمگر، خم نکرد و عقیده‌اش این بود که: «مَوْتُ فِي عِزٍّ خَيْرٌ مِنْ حَيَاةٍ فِي ذُلٍّ» (همان: ۱۹۲)؛ مرگ با عزت، بهتر از زندگی با ذلت است.

بنابراین، یکی از اصولی که باید در تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد عزت‌جویی و عزت‌یابی است؛ در تربیت اخلاقی، مرتبی باید به این حقیقت توجه داده شود که: عزیز علی‌الاطلاق، خداوند است و هر عزیز دیگری در برابر او ذلیل است و اینکه همه موجودات از جمله انسان ذاتاً فقیر و در نفس خویش ذلیل است و اگر به دنبال عزت است، باید راه بندگی بپیماید و متصف به صفات

الهی گردد و عزت حقیقی را از پروردگار جهانیان درخواست کند. اگر در تربیت اسلامی، این منظور برآورده شد، دیگر جای برای رذایل اخلاقی از قبیل شهرت طلبی، دروغ‌گویی، خودخواهی، تکبر، ترس از غیر خدا، امید و اعتماد به غیر خدا، خلف وعده، ستمگری، استعمار دیگران، ... باقی نخواهد ماند؛ در این صورت است که دور سازی نفس از رذایل و متصف نمودن آن به فضایل برای مربی کار سختی نخواهد بود. به همین دلیل در گفتار و رفتار پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع)، بهترین راه برای دستیابی به عزت پایدار، اطاعت از خداوند متعال (خوانساری، ۱۳۷۳، ج ۳: ۱۳۵) و متصف شدن آدمی به فضایل الهی و اخلاقی چون شجاعت (همان، ج ۲: ۲۳) قناعت، (همان، ج ۱: ۲۹۱)، صبر، (حر العالمی، ۱۴۱۴، ج ۳: ۲۵۹)، انصاف (همان، ج ۶۸: ۴۰۱)، گذشت و فروبردن خشم (همان، ج ۶۸: ۴۰۹). ... دانسته شده است.

۱۰-۲. اصل تواضع

واژه تواضع از ریشه «وضع» گرفته شده و در اصل به معنای افتادگی و فروتنی است. به گفته لغت شناسان، «وَضَعَ» ضد «رَفَعَ» است و تواضع به معنای خاک ساری است. علمای اخلاق، تواضع را به معنای ناچیز شمردن نفس دانسته‌اند؛ منتها ناچیز شمردن نفس در برابر خداوند به اطاعت از او امر اوست و در برابر مردم، به رفتار فروتنانه و رعایت انصاف. خواجه نصیرالدین طوسی می‌نویسد: «تواضع آن بود که خود را مزیتی نشمرد بر کسانی که در جاه، از او نازل‌تر باشند.» (طوسی، ۱۳۶۴: ۱۱۳) مرحوم نراقی در تعریف تواضع آورده است: «تواضع عبارت است از شکسته‌نفسی که نگذارد آدمی خود را بالاتر از دیگری ببیند و لازمه آن کردار و گفتار چندی است که دلالت بر تعظیم دیگران و اکرام ایشان می‌کند.» (نراقی، بی‌تا: ۲۶۳)

از امام علی بن موسی الرضا^(ع) سؤال شد: «ما حد التواضع الذی اذا فعله العبد کان متواضعا؟ فقال: التواضع درجات منها ان يعرف المرء قدر نفسه فینزلها منزلتھا بقلب سلیم لایحب ان یاتی الی احد الا مثل ما یؤتی الیه، أن رأى سیئة دراهما بالحسنة، کاظم الغیظ، عاف عن الناس، و الله یحب المحسنین» (کلینی، ۱۳۸۱، ج ۲، ص ۱۲۴) حد تواضع که اگر انسان آن را انجام دهد، متواضع محسوب می‌شود چیست؟ فرمود: تواضع درجات و مراحل دارد؛ یکی از آن مراحل، این است که انسان قدر و موقعیت نفس خویش را بداند و در همان جایگاه با قلب سلیم (و پذیرش درونی) جای دهد، دوست نداشته باشد کاری درباره کسی انجام دهد، مگر همانند کارهایی که

دوست دارد درباره خودش انجام گیرند (همان‌گونه که انتظار احترام از دیگران دارد، به دیگران احترام بگذارد، هر عملی را که از سوی دیگران نسبت به خود توهین تلقی می‌کند، نسبت به دیگران انجام ندهد). هرگاه بدی از کسی ببیند آن را با نیکی پاسخ دهد، خشم خود را فروبرد، از گناهان مردم درگذرد و آن‌ها را مورد عفو قرار دهد، خداوند نیکوکاران را دوست دارد.»

در حدیث دیگری از امام باقر^(ع) می‌خوانیم: «التواضع الرضا بالمجلس دون شرفه و أن تسلم علی من لقیته و ان تترك المراء و ان كنت محققا» (مجلسی، ج ۷۵: ۱۷۶)؛ تواضع آن است که به کمتر از جایگاه شایسته خود در مجلس قانع باشی و هرگاه کسی را ملاقات کردی در سلام پیشی بگیری و جروبحت را رها کنی هرچند حق با تو باشد.

تواضع در این دو روایت تعریف به آثار شده است؛ امام خواسته است از طریق تبیین آثار و علائم تواضع، مفهوم آن را به دیگران تبیین فرماید.

اساس رفتار و گفتار پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت^(ع) بر تواضع بوده است و در سیره آنان رفتارهای متواضعانه فراوان دیده می‌شوند؛ درباره سیره پیامبر اکرم^(ص) آمده است که آن حضرت در میان یاران خود می‌نشست و با آنان چنان می‌آمیخت که گویا یکی از ایشان است و اگر ناشناسی می‌آمد او را نمی‌شناخت. عایشه از وی می‌خواست تکیه بزند و غذا تناول کند، اما حضرت می‌فرمود: مانند بندگان می‌خورم و مانند ایشان می‌نشینم (غزالی، ۱۳۲۶: ۶۸۷-۶۸۸)

از امام صادق^(ع) روایت شده است که آن حضرت درباره پیامبر اکرم^(ص) فرمود: «ولقد اتاه جبرئیل^(ع) بمفاتیح خزائن الأرض ثلاث مَرَّات فخيره من غیر أن ينقصه الله تبارک و تعالی لما اعد الله له يوم القيامة شيئاً فيختار التواضع لرَّبِّه جلّ و عزّ»، (حر العاملی، ۱۴۱۴، ج ۲۴: ۲۵۱) جبرئیل سه بار کلید خزاین زمین را برای رسول خدا آورد و او را مخیر کرد بین پذیرفتن آن، بدون آن‌که خداوند تبارک تعالی چیزی از آنچه که در روز قیامت برایش مهیا کرده است کم نماید؛ اما رسول خدا تواضع و فروتنی را به خاطر خداوند جلیل و عزیز انتخاب نمود.

اصل تواضع در سیره اهل بیت آن حضرت^(ع) که تربیت‌یافتگان مدرسه اوست نیز به‌وضوح دیده می‌شود؛ باینکه آنان در میان مردم از جایگاه و موقعیت بالای برخوردار بودند و به دلیل فضایل اخلاقی و قربانی که با رسول خدا^(ص) داشتند مورد احترام همگان بودند؛ درعین حال آنان تواضع و فروتنی را سیره خویش قرار داده و رفتارهای کاملاً متواضعانه داشتند؛ درباره امام علی بن

موسی‌الرضا^(ع) آمده است که: در سفر خراسان، روزی سفره‌ای گستراند و همه خادمان را کنار آن نشاند و خود در کنار آنان نشست و غذا تناول کرد. یکی از یاران امام^(ع) عرض کرد: اگر سفره‌ای جدا از سفره خویش برای آنان آماده کند، بهتر است. حضرت فرمود: ساکت باش! پروردگار ما یکی است، همه از یک پدر و مادر آفریده شده‌ایم، ارزش و احترام افراد در گرو اعمال آن‌هاست. (مجلسی، همان، ج ۴۹، ص ۱۰۱)

امام زین‌العابدین^(ع) در رفتار با مردم آن‌چنان متواضع بود که بسیاری از اوقات سعی می‌کرد در میان مردم به‌صورت ناشناخته ظاهر شود تا دیگران به‌زحمت نیفتند و خود بتواند متواضعانه با مردم برخورد نماید و به آنان خدمت کنند. امام صادق^(ع) درباره تواضع جد بزرگوارش می‌فرماید: «امام سجاد^(ع) هنگامی که به مسافرت می‌رفت با قافله‌ای حرکت می‌کرد که ایشان را نمی‌شناختند و با اهل کاروان شرط می‌کرد که در طول سفر خدمت‌گزار آنان باشد. روزی بر همین منوال مسافرت نمود، از قضا مردی که امام را از قبل می‌شناخت، آن حضرت را مشاهده کرد، نزد کاروانیان رفت و به آنان گفت: آیا می‌دانید او کیست؟ گفتند: خیر، گفت: او علی بن الحسین^(ع) است، آن‌ها با شنیدن این سخن با سرعت به طرف امام^(ع) رفتند و دست و پای او را بوسیدند و عرض کردند: ای پسر رسول خدا! آیا می‌خواهی که آتش جهنم ما را فرا بگیرد؟ اگر از جانب ما به شما بی‌احترامی صورت می‌گرفت، آیا تا ابد هلاک نمی‌شدیم؟ امام^(ع) فرمود: روزی با گروهی مسافرت نمودم که آنان مرا می‌شناختند و به خاطر قرباتی که با رسول خدا^(ص) داشتم مرا بیش از حد مورد احترام قرار دادند و چون ترسیدم شما نیز چنین کنید، خود را معرفی نکردم» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۶: ۶۹) بنابراین، یکی از اصول تربیتی که از سیره پیامبر اکرم^(ص) و اهل‌بیت^(ع) به دست می‌آید، اصل تواضع و فروتنی است که بسیار مورد تأکید آنان قرار گرفته است، این همه تأکید بدین جهت است که «تواضع و فروتنی سبب نزدیکی آدمی به سرچشمه هدایت و بهشت برین می‌گردد؛ به هر میزان که روحیه تواضع در انسان پرورش یابد، امکان نیل به هدایت و قرب الهی بیشتر می‌شود و به هر میزان که ویژگی تکبر وی را محدود سازد، پافشاری بر ضلالت و گمراهی غیرقابل اجتناب است» (مشایخی، ۱۳۸۰: ۶۴) با اندک تغییر این اصل، در فرایند تربیت اخلاقی باید حضور حداکثری داشته باشد و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت اسلامی باید کوشش کنند که باورمندی به تواضع در درون متریان نهاده‌شده شود تا به‌آسانی رفتارهای کاملاً متواضعانه و فروتنانه داشته باشند.

۱۱-۲. اصل بیم و امید

یکی از اصولی که باید در فرایند تربیت اخلاقی مدنظر قرار گیرد، اصل بیم و امید است؛ دستیابی به فضایل و دوری از رذایل بدون توجه به این اصل امکان‌پذیر نیست؛ کلیه کسانی که کوشش می‌کنند تا گام‌هایی را در مسیر خودسازی و تهذیب نفس بردارند، ناگزیرند که بیم و امید را در کنار هم داشته باشند و «هیچ گامی در جهت اصلاح و تغییر وضعیت موجود، بدون گذر از میان این دو مقوله، امکان‌پذیر نیست. خوف و رجا در تربیت دینی و اخلاقی مکمل یکدیگرند و انسان را از یأس و غرور پیراسته و به تواضع و امید آراسته می‌سازند» (همان، ۲۶) کسانی که ترس و بیم در وجودشان بیش از امید باشد، انسان‌هایی مأیوس، نومید و خودباخته‌ای هستند که آینده خویش را تاریک دیده و تلاشی در راستای اصلاح نفس و بازسازی گذشته خویش نمی‌کنند؛ به همین دلیل، قرآن کریم مسلمانان را از یأس و ناامیدی شدیداً نهی فرموده و آن را از نشانه‌های گمراهان و کافران دانسته است: «وَلَا تَیْسُرُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ أَنَّهُ لَا یَیْسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْکَافِرُونَ» (یوسف، ۸۷)؛ از نسیم رحمت الهی ناامید نشوید که از رحمت خدا جز کافران مأیوس نمی‌شوند. «وَمَنْ یَقْنُطْ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ» (حجر، ۵۶)؛ جز گمراهان چه کسی از رحمت پروردگار خود ناامید می‌شود؟ از طرف دیگر، کسانی که رجا و امید افراطی به رحمت الهی دارند، به مرحله‌ای از بی‌باکی در انجام گناهان و ارتکاب نافرمانی‌های خداوند می‌رسند که دوری از تفکر و توبه را به دنبال داشته و نتیجه آن، جز تباهی عمر چیزی دیگری نیست؛ انسانی که گرفتار این نوع امید گردیده با وسوسه‌های نفسانی و شیطانی، یگانه سرمایه خدادادی خود یعنی عمر خویش را از دست داده و زمانی بیدار خواهد شد که این بیداری هیچ سودی به حال او نداشته باشد.

مسأله بیم و امید در سیره معصومین^(ع)، نیز بسیار به‌صورت برجسته نمود دارد و در لحظه‌لحظه زندگی آن حضرات ظهور و بروز پیدا کرده است. حضرت علی^(ع) می‌فرماید: «الْفَقِیْهِ کُلُّ الْفَقِیْهِ مِنْ لَمْ یَقْنُطِ النَّاسَ مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ وَ لَمْ یُوِیْسِهِمْ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ وَ لَمْ یُوْمَنْهُمْ مِنْ مَکْرِ اللَّهِ»؛ (نهج البلاغه: حکمت ۹۰)؛ دانای فهمیده و زیرک کسی است که مردم را از آمرزش خدا مأیوس نسازد و از مهربانی او نومیدشان نکند و از عذاب ناگهانی وی ایمنشان ندارد.

در گزارش دیگر آمده است: وقتی که آیات عذاب بر رسول خدا^(ص) نازل شد: «وَ إِنَّ جَهَنَّمَ لَمَوْعِدُهُمْ أَجْمَعِینَ لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لَکُلِّ بَابٍ مِنْهُمْ جُزْءٌ مَقْسُومٌ» (حجر، ۴۳ - ۴۴)؛ و به یقین

وعده‌گاه همه آنان (گمراهان) دوزخ است. (دوزخی) که برای آن هفت در است و از هر دری بخشی معین از آنان (وارد می‌شوند).

پیامبر اکرم (ص) به شدت گریست و یاران آن حضرت نیز گریه کردند. زهرای مرضیه (س) از گریه پدر آگاه شد و پرسید: «یا اَبَتِ فَدَيْتُکَ مَا الَّذِیْ اَبْکَاکَ»؛ ای پدر! فدایت شوم، چه چیزی تو را گریانده؟

رسول خدا (ص) آیات عذاب الهی را که تازه نازل شده بود برای دخترش فاطمه (س) قرائت کرد. ناگاه زهرا (س) از ترس و خوف خداوند بی حال بر زمین افتاده، فرمود: «الویل ثم الویل لمن دخل النار» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج: ۳۰۳ و ج: ۴۳: ۸۸)؛ وای و وای بر کسی که داخل آتش جهنم شود. فاطمه (س) در عین اینکه این‌گونه از عذاب الهی خائف است، امید به رحمت پروردگار خویش نیز دارد؛ روزی رسول خدا (ص) رو به دخترش کرده فرمود: «فاطمه! هم‌اکنون فرشته وحی در کنار من است و از طرف خدا پیام آورده تا هر چه تحقق پذیرد».

فاطمه به پدر عرض کرد: «سَعَلْنِیْ عَنْ مَسْأَلَتِهِ لَذَّةُ خَدْمَتِهِ، لَا حَاجَةَ لِیْ غَیْرِ النَّظَرِ اِلَیْ وَجْهِهِ الْکَرِیْمِ»؛ (دشتی، بی تا، ص ۹۹)؛ لذتی که از خدمت خداوند متعال می‌برم مرا از هر درخواستی باز داشته است؛ حاجتی جز این ندارم که پیوسته ناظر جمال زیبا و والای خداوند باشم. این فرمایش حضرت، نشان‌دهنده اوج امیدواری او به پروردگارش است و بیانگر این است که فاطمه (س) به رحمت پروردگارش بی‌نهایت امیدوار بوده است.

امیر مؤمنان علی بن ابی طالب (ع)، در نامه سراسر تربیتی خود به فرزندش امام حسن مجتبی (ع)، ضمن اینکه شدیداً او را از خطراتی که در کمینش نشسته برحظر می‌دارد، او را با به آینده امیدوار می‌کند و می‌فرماید: «اِنَّ الَّذِیْ بَیْدَهُ خَزَائِنَ السَّمَاوَاتِ وَالْاَرْضِ قَدْ اِذْنُ لَکَ فِی الدَّعَاۃِ... وَلَمْ یَمْنَعْ اَنْ اَسْأَلَکَ مِنَ التَّوْبَةِ وَلَمْ یُعَاجِلْکَ بِالنَّقْمَةِ، وَلَمْ یُعِیْزْکَ بِالْاِنَابَةِ وَلَمْ یَفْضَحْکَ حِیْثُ الْفَضِیْحَةُ بِکَ اَوَّلِیْ وَلَمْ یَشَدِّدْ عَلَیْکَ فِی قَبُولِ الْاِنَابَةِ وَلَمْ یَنَاقِشْکَ بِالْجَرِیْمَةِ وَلَمْ یُؤْیْسْکَ مِنَ الرَّحْمَةِ بَلْ جَعَلَ نَزْوَعْکَ عَنِ الذَّنْبِ حَسَنَةً، وَحَسَبَ سَیِّئَتْکَ وَاحِدَةً، وَحَسَبَ حَسَنَتْکَ عَشْرًا وَفَتَحَ لَکَ بَابَ الْمَتَابِ وَبَابَ الْاِسْتِعْتَابِ» (نهج البلاغه، نامه ۳۱)؛ بدان خدایی که گنج‌های آسمان و زمین در دست اوست، به تو اجازه دعا و درخواست داده... و در صورت ارتکاب گناه در توبه را مسدود نکرده است، در کیفر تو شتاب نداشته و در توبه و بازگشت (به سوی خدا) بر تو عیب نگرفته است در آنجا

که رسوایی سزاوار توست، رسوا نساخته و برای بازگشت به خویش شرایط سنگینی مطرح نکرده است در گناهان تو را به محاکمه نکشیده و از رحمت خویش ناامیدت نکرده بلکه بازگشت تو را از گناهان، حسنه و نیکی شمرده است، هر گناه تو را یکی و هر نیکی تو را ده برابر به حساب آورده و راه بازگشت و توبه را به روی تو گشوده است، هرگاه او را بخوانی ندایت را می شنود، و چون با او راز دل گویی راز تو را می داند.

بنابراین، اصل بیم و امید یکی از اصول تربیت اخلاقی که سیره اهل بیت^(ع) بر آن دلالت دارد؛ بسیار لازم و ضروری است که در فرایند تثبیت فضایل و دورسازی رذایل این دو، در کنار هم مورد توجه قرار گیرد و توازن میان آن دو حفظ گردد؛ چنانکه از امیر مؤمنان^(ع) روایت شده است که فرمود: «خیر الاعمال اعتدال الرجاء و الخوف» (آمدی، ۱۳۷۳، ج ۱: ۳۴۳)؛ بهترین اعمال میانه روی در امید و بیم است.

۱۲-۲. اصل پرورش تفکر و تعقل اخلاقی

یکی از اصولی که باید در فرایند تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد، اصل پرورش تفکر و تعقل اخلاقی است. (داوودی، ۱۳۷۳: ۸۷) پرورش تفکر و تعقل اخلاقی، به معنای «رشد دادن و تقویت توانایی اندیشه و داوری و تصمیم گیری درباره مسائل اخلاقی است». به عبارت دیگر، در پرورش تفکر و تعقل اخلاقی، کوشش می شود تا مربی به گونه ای پرورش یابد که بتواند از درون با تعقل و تفکر راه کمال را بیابد و در موقعیت های مختلف، وظیفه اخلاقی خود را تشخیص داده و تصمیم درست را اتخاذ کند و با آگاهی و بصیرت تام، از آلوده شدن به رذایل اخلاقی دوری جوید و با میل و رغبت به فضایل اخلاقی آراسته گردد. اگر مربی توانست از چنین تفکری برخوردار گردد، به آسانی می تواند، موقعیت های خطر ساز را شناسایی و از آن ها به راحتی عبور کند. «یکی از دستاوردهای تربیتی این اصل، نوعی خود تربیتی است که وقتی فرد چراغ عقل را در درون روشن کرد و از تاریکی خود کاست، آنگاه بدون تکیه همه جانبه بر مربی، قادر به گام برداشتن در مسیر خواهد بود و با امکان و ظرفیت عقلانی خود خواهد توانست راه را بشناسد و خود ناظر بر اعمال و ارزیاب خویش باشد». به همین دلیل، دین مقدس اسلام، به پرورش تفکر و تعقل انسان ها تأکید زیادی دارد و آیات و روایات فراوانی مسلمانان را به تفکر و تدبر صحیح تشویق و ترغیب می نمایند. پیامبر اکرم^(ص) می فرماید: «فکر ساعة خیر من عبادة سنة» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۸:

(۳۲۶)؛ ساعتی اندیشیدن از یک سال عبادت بهتر است.

از امام صادق^(ع) روایت شده است که آن حضرت فرمود: «أَفْضَلُ الْعِبَادَةِ إِذْمَانُ التَّفَكُّرِ فِي اللَّهِ وَفِي قُدْرَتِهِ» (کلینی، ۱۳۷۹، ج ۴: ۱۷۴)؛ بهترین عبادت همواره اندیشیدن درباره خدا و قدرت اوست.

مُعَمَّرُ بْنُ خَلَّادٍ می‌گوید: شنیدم که امام رضا^(ع) می‌فرمود: «لَيْسَ الْعِبَادَةُ كَثْرَةُ الصَّلَاةِ وَالصَّوْمِ إِنَّمَا الْعِبَادَةُ التَّفَكُّرُ فِي أَمْرِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ» (همان، ج ۲: ۵۵)؛ عبادت نماز و روزه زیاد نیست، همانا عبادت اندیشیدن در امر خدای عزوجل است.

این روایات و ده‌ها روایت دیگر، بیانگر اهمیت تفکر و تعقل و توجه ویژه‌ای معصومین^(ع) به اصل تفکر است. افزون بر این روایات، روایات دیگری نیز از پیشوایان دینی گزارش شده‌اند که به‌صورت خاص، بیان‌کننده اهمیت پرورش تفکر اخلاقی در سیره پیامبر^(ص) و اهل‌بیت^(ع) می‌باشند؛ از جمله روایات ذیل:

امیر مؤمنان علی^(ع) می‌فرماید: «عَلَيْكَ بِالتَّفَكُّرِ فَإِنَّهُ رُشْدٌ مِنَ الضَّلَالِ وَ مُصْلِحُ الْأَعْمَالِ»؛ (آمدی، ۱۳۸۰، ج ۱: ۲۹۵)؛ همواره در تفکر باش که از گمراهی به هدایت رهنمون می‌کند و اعمال را اصلاح می‌سازد.

باز، همان حضرت می‌فرماید: «فِكْرُكَ يَهْدِيكَ إِلَى الرَّشَادِ وَ يَحْدُوكَ عَلَى إِصْلَاحِ الْمَعَادِ» (همان)؛ تفکر، تو را به راه راست رهنمون می‌شود و به اصلاح کار معاد برمی‌انگیزد و در روایتی دیگر، از حضرت نقل شده است که فرمود: «التَّفَكُّرُ يَدْعُو إِلَى الْبِرِّ وَالْعَمَلِ بِهِ» (حر العاملی، ۱۴۱۴، ج ۱۵: ۱۹۶)؛ تفکر به نیکی و عمل به آن فرا می‌خواند.

پرواضح است که مراد از تفکر در این روایات تفکر اخلاقی است و نه مطلق تفکر؛ چراکه هر تفکری انسان را به نیکی فرامی‌خواند و بدی و نیکی رفتار او را به او نشان نمی‌دهد و اعمال او را اصلاح نمی‌کند؛ بلکه تفکری این نتایج را به دنبال دارد که درباره اعمال و رفتار اخلاقی آدمی بوده باشد. (داودی و حسینی‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۵۴) به همین دلیل، امام حسن مجتبی^(ع)، تفکر را ریشه و بنیان خوبی‌ها دانسته و می‌فرماید: «أَوْصِيَكُمْ بِتَقْوَى اللَّهِ وَ إِدَامَةِ التَّفَكُّرِ، فَإِنَّ التَّفَكُّرَ أَبُو كُلِّ خَيْرٍ وَ أُمُّهُ». شما را به تقوای الهی و اندیشیدن دائم سفارش می‌کنم؛ زیرا تفکر پدر و مادر (وریشه و اساس) تمامی خوبی‌ها است.

بنابراین، بسیار لازم و ضروری است که در نظام آموزشی کشورهای اسلامی، اصل پرورش تفکر اخلاقی مورد توجه قرار گیرد و برنامه‌های تربیتی به‌گونه‌ای ساماندهی گردد که مرتبی اهل تفکر صحیح بار بیاید و صلاح و فسادش را با تکیه به تعقل و تفکر دریابد و بر همین اساس، از رذایل دوری گزیند و به فضایل گرایش پیدا کند.

جمع‌بندی

از مجموع مباحثی که در این مقاله مطرح گردید، به دست می‌آید که تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم تربیت اسلامی مورد توجه و دغدغه پیشوایان دینی، مخصوصاً پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت آن حضرت^(ع) بوده است. در این نوشتار تنها به بررسی اصول تربیت اخلاقی در سیره پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت آن حضرت پرداخته شده است و اصول دوازدهگانه: «خدامحوری»، «جمع‌گرایی»، «زهد»، «اعتدال»، «عمل و مداومت»، «مراقبت و مخالفت با هوای نفس»، «آخرت‌گرایی»، «تدریج»، «عزت»، «تواضع»، «بیم و امید» و «پرورش تفکر اخلاقی» از جمله اصول تربیت اخلاقی در سیره تربیتی پیامبر اکرم^(ص) و اهل بیت^(ع) می‌باشند که در این نوشتار مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

فهرست منابع

قرآن کریم

نهج البلاغه

۱. ابن ابی‌الحدید، عبد الحمید بن هبة الله، شرح نهج البلاغه، بیروت، دار الساقیه للعلوم، ۱۴۲۱.
۲. ابن فارس، معجم مقایس اللغة، تحقیق: عبد السلام محمد هارون، بیروت، دار احیاء التراث العربی، ۲۰۰۱.
۳. ابن مسکویه رازی، تهذیب اخلاق، ترجمه: علی اصغر حلبی، تهران، اساطیر، ۱۳۸۱.
۴. ابن منظور، لسان العرب، بیروت، دار احیاء التراث العربی، ۱۹۸۸.
۵. آمدی، غررالحکم ودرر الکلم، ترجمه: هاشم رسولی محلاتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۸۰.
۶. بناری، علی‌همت، «عوامل مؤثر بر تربیت اخلاقی و عرفانی امام خمینی»، مجموعه مقالات امام خمینی و اندیشه‌ها اخلاقی و عرفانی (سیره و میراث معنوی)، قم، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره)، ۱۳۸۲.
۷. بهشتی، محمد، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (فیض کاشانی)، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۸.
۸. جر، خلیل، فرهنگ لاروس، ترجمه: حمید طبیبیان، تهران، امیر کبیر، ۱۳۷۵.
۹. جوادی آملی، عبد الله، تفسیر موضوعی قرآن کریم مراحل اخلاق در قرآن، تنظیم: علی اسلامی، قم، نشر اسراء، ۱۳۹۰.
۱۰. حر العاملی، محمد بن حسن، وسایل الشیعه، قم، آل‌البیت، ۱۴۱۴.
۱۱. خوانساری، جمال‌الدین محمد، شرح غررالحکم ودرر الکلم، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۳.
۱۲. داوودی، محمد و سید علی حسینی‌زاده، سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت^(ع)، قم پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۹.
۱۳. دلشاد تهرانی، سیری در تربیت اسلامی، تهران، دریا، چاپ سوم، ۱۳۸۵.

۱۴. دلشاد تهرانی، مصطفی، سیره نبوی، تهران، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۷۳.
۱۵. دلشاد تهرانی، مصطفی، ماه مهرپرور، تهران، انتشارات دریا، چاپ سوم، ۱۳۸۵.
۱۶. راغب اصفهانی، الفاظ القرآن الکریم، تحقیق: صفوان عدنان داوودی، قم، ذوی القربی، ۱۳۸۳.
۱۷. شاملی، عباسعلی، «در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام»، تربیت اسلامی (کتاب دوم)، تهران، تربیت، ۱۳۷۹.
۱۸. شاملی، عباسعلی، مجموعه مقالات تربیت اخلاقی پیش فرضها و چالشها، قم، معارف، ۱۳۸۶.
۱۹. صفایی مقدم، مسعود، مبانی تربیت از نگاه امام سجاده^(ع)، اهواز، رسش، ۱۳۸۶.
۲۰. طباطبایی، محمدحسین، المیزان فی تفسیر القرآن، قم، جامعه المدرسین، ۱۴۲۱.
۲۱. طوسی، خواجه نصیر الدین، اخلاق ناصری، تصحیح و توضیح: مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، تهران، خوارزمی، ۱۳۶۴.
۲۲. غزالی، ابو حامد محمد بن محمد، احیاء علوم الدین، تصحیح و تعلیق: محمد بن مسعود الاحمدی، بیروت، عالم الکتب، ۱۳۲۶.
۲۳. الفیض الکاظمی، محسن محمد بن المرتضی، الحقایق فی محاسن الاخلاق، تحقیق و تصحیح: ابراهیم المیانجی، بیروت، دار الکتب العربی، ۱۳۹۹.
۲۴. کلینی، اصول کافی، ترجمه: محمدباقر کمره‌ای، تهران، اسوه، ۱۳۷۹.
۲۵. مجلسی، محمدباقر، بحار الانوار، بیروت، مؤسسة الوفاء، چاپ دوم، ۱۴۰۳.
۲۶. مصباح، محمدتقی، اخلاق در قرآن، قم، انتشارات امام خمینی، ۱۳۷۶.
۲۷. مطهری، شهید مرتضی، مجموعه آثار، تهران، صدرا، ۱۳۷۸.
۲۸. مکارم شیرازی، ناصر، اخلاق در قرآن، قم، مدرسه امام علی بن ابی طالب^(ع)، چاپ سوم، ۱۳۸۱.
۲۹. ناطقی، غلام حسین، «مفهوم شناسی تربیت در آیات و روایات»، دوفصلنامه نور هدایت، بهار و تابستان ۱۳۹۰.

۱۰۲ | دوفصلنامه یافته‌های مدیریت آموزشی ❀ سال دوم ❀ شماره سوم ❀ بهار و تابستان ۱۴۰۱

۳۰. نراقی، محمد مهدی، تعلیق و تصحیح: محمد کلانتر، جامع السعادات، قم، مكتبة الداوری، بی‌تا.

۳۱. نوری، میرزا حسین، مستدرک الوسائل، بیروت، آل البيت، ۱۴۰۸.

نقش مادر در تربیت فرزند با تأکید بر روان‌شناسی و آموزه‌های اسلامی^۱

محمد عارف صداقت^۲

چکیده

در این پژوهش با عنوان «نقش مادر در تربیت فرزند، با تأکید بر روان‌شناسی و آموزه‌های اسلامی» تلاش گردیده است تا نقش مادر در تربیت فرزند را از دو دیدگاه روان‌شناسی و دینی بررسی کند. روش تحقیق ترکیب یافته است از روش اسنادی و روش میدانی با استفاده از ابزار پرسش‌نامه و مصاحبه در چند دانشگاه افغانستان. یکی از مسائل مطرح در دنیای امروز، کم‌رنگ شدن نقش مادر در تربیت فرزند است اما خوشبختانه در کشور ما بسیاری از مادران به این وظیفه مقدس پایبند هستند و شغل مادری را به عهده دارند در حالی که متأسفانه فرهنگ وارداتی غرب می‌خواهد این شرایط را از مادران بگیرد، از این‌رو این سؤال پیش می‌آید که نقش مادر از دیدگاه اسلام و روان‌شناسی چگونه است؟ این نوشتار به این سؤال پاسخ داده است تا پس از آنکه این نقش مشخص شد، مادران این مرزوبوم بتوانند به وظیفه علمی و دینی خویش جامعه عمل بپوشانند. از مجموع بررسی‌ها این نکته به دست آمد که مادر نسبت به دیگر اعضای خانواده نقش اساسی‌تر در تربیت فرزند دارد از این‌رو باید در انتخاب مادران آینده دقت صورت بگیرد و در عین حال مادران نیز در قبال تربیت فرزندانشان باید بیشتر احساس مسئولیت کنند.

واژگان کلیدی: مادر، تربیت، فرزند، نقش مادر در تربیت، سبک فرزندپروری.

۱. بخش اول مقاله، بخش‌های بعدی در شماره‌های آینده منتشر می‌شوند.

۲. دانشجوی دکترای علوم تربیتی و استاد دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) افغانستان

مقدمه

مادر در جامعه و فرهنگ اسلامی و فرهنگ‌های مهم دنیا نقش و جایگاه فوق‌العاده دارد، در اسلام بادید تقدس به مادر نگریسته است تا جایی که پیامبر گرامی اسلام (ص) می‌فرماید: بهشت زیر پای مادران است: (الْجَنَّةُ تَحْتَ أَقْدَامِ الْأُمَّهَاتِ) (نوری، ۱۴۰۸، ج ۱۵، ص ۱۸۰).

دلیل اهمیت و جایگاه رفیع مادر در این است که او مربی است و می‌تواند در جهات مختلف بر فرزندان تأثیر بگذارد. رابطه مادر و فرزند، رابطه بسیار عمیق است، مسلماً اگر مادران درست و اصلاح شوند، جامعه اصلاح خواهد شد، زیرا با اصلاح مادران، کمتر از نیمی از جامعه به‌صورت مستقیم اصلاح می‌گردد و نیم دیگر به‌صورت غیرمستقیم، زیرا نیمی از جامعه را زنان و مادران تشکیل می‌دهند و بر نیم دیگر تأثیر می‌گذارند، پس مادران تربیت‌یافته، افراد بسیاری را تربیت و اصلاح می‌کنند که در نتیجه جامعه اصلاح می‌گردد.

به دلیل نقش برجسته مادر در الگو بودن و تأثیرگذاری، گاهی متأسفانه مهم‌ترین مانع تربیت نیز مادر به‌حساب می‌آید همان‌گونه که مهم‌ترین مربی به‌حساب می‌آید، چنانکه این نظر در احادیث و نزد برخی از دانشمندان پذیرفته شده است که مادر در شکوفایی استعداد یا بازداشتن از شکوفایی نقش برجسته دارد. از این‌رو در آموزه‌های دینی، اشعار و ضرب‌المثل‌ها، تأثیر مادر بر فرزندان بسیار پررنگ جلوه کرده است، در حدیثی امام علی (ع) می‌فرماید: «إِيَّاكُمْ وَتَرْوِجُ الْحَقَّاءَ فَإِنَّ صَحْبَهَا بَلَاءٌ وَوُلْدَهَا ضِيَاءٌ» (طوسی، ۱۳۶۵، ج ۷، ص ۴۰۶)؛ از ازدواج با زن بی‌خرد بپرهیزید زیرا همراهی با او گرفتاری و فرزندان او ضایع است.

در شعری از پروین اعتصامی آمده است:

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

(اعتصامی، ۱۳۷۲، ص ۲۳۶).

مادر به حدی بر شکل‌گیری شخصیت کودک تأثیر دارد که می‌توان فرزند را کپی مادرش دانست. چنانکه گفته‌اند: «مادر را ببین، دختر را بگیر» معنای این سخن آن است که مادر اگر خوب بود دختر خوب است، اگر مادر باحجاب باشد دختر نیز چنین است و برعکس نیز صادق است: اگر مادر بد باشد، دختر هم بد خواهد بود و اگر مادر پرخاشگر باشد دختر نیز همان‌گونه خواهد بود. همین‌گونه است فرزندان پسر که متأثر از رفتار و شخصیت مادران‌اند.

از طرفی انسان موجودی پیچیده است و استعدادهای گوناگونی دارد که می‌توان او را تربیت کرد و استعدادهایش را شکوفا ساخت، بنا به قول اهل منطق بشر در آغاز استعداد انسان شدن را دارد که کم‌کم، چیزها را یاد می‌گیرد (شیرازی، ۱۹۸۱، ج ۹، ص ۱۳۶). فرزند انسان استعداد محض است، اگر خوبی‌ها به او ارائه شود خوبی را فرامی‌گیرد، اگر بدی‌ها را به او یاد دهند بد خواهند شد، این شکوفا شدن، نیاز به عوامل و اسباب دارد، مادر که یکی از ارکان تربیت و خانواده است و در شکوفاسازی استعدادها و تربیت، نقش عمده‌ای دارد، یعنی هم در جهت مثبت، هم در جهت منفی، نحوه تعامل و تربیت مادر اثرگذار است.

در این نوشتار نقش مادران در تربیت فرزندان را در دو بخش آموزه‌های اسلامی و روان‌شناسی بررسی می‌کنیم تا نظر اسلام و روان‌شناسان را در این زمینه دریابیم.

۱. پیشینه بحث

اصل این بحث به صورت غیررسمی از زمان پیدایش انسان و مباحث علمی مطرح بوده است ولی به صورت مکتوب نقش مادر در تربیت فرزندان از دو جهت قابل بررسی است، نخست از جهت روان‌شناسی و دوم از جهت آموزه‌های اسلامی، از جهت روان‌شناسی به صورت مستقل کمتر پرداخته‌اند زیرا از عمر روان‌شناسی بیش از ۱۴۳ سال نمی‌گذرد و این دانش هنوز جوان است. ولی از جهت آموزه‌های اسلامی با آنکه به صورت خام نقش مادر در تربیت فرزند به صورت مستقیم و غیرمستقیم در متون دینی فراوان دیده می‌شود ولی در این زمینه نویسندگان کمتر پرداخته‌اند ولی در عین حال در این زمینه برخی از دانش پژوهان کتاب نوشته‌اند که در ذیل یادآوری می‌گردد و با آنکه همواره این نکته مطرح بوده است که مادران نقش مهمی در تربیت فرزندان دارد، در این زمینه کم‌کار شده است و ناکافی است، برخی از مواردی که در قالب کتاب کار کرده‌اند، افراد محدودی را تشکیل می‌دهند که در ذیل به آن 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. چاپ اول. تبریز: انتشارات یاس نبی.

➤ احسانی، محمد. (۱۳۸۷). نقش مادران در تربیت دینی فرزندان. چاپ اول. قم: مرکز

پژوهش‌های اسلامی صداوسیما.

➤ قائمی، علی. (۱۳۶۶). نقش مادر در تربیت. چاپ اول. تهران: انتشارات امیری.

کتاب نخست باآنکه زحمت فراوان کشیده است، 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. کتاب دوم نیز با همه تلاشی که انجام داده است، تنها تأثیر مادر در تربیت دینی فرزندان را به صورت بسیار خلاصه و گذرا بحث و بررسی کرده است.

کتاب سوم، افزون بر اینکه مباحث کتاب جذاب و زیباست ولی به نظر می‌رسد بسیار قدیمی است، در عین اینکه به صورت کلی بحث 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 است که در هر نوع تربیت قابل تطبیق است و نیز بعد تربیتی و اخلاقی را مشخص نکرده است و بیشتر به ابعاد اخلاقی اشاره دارد تا بعد تربیتی و معمولاً بدون فهرست منابع، مطالب را نقل کرده است، از این رو موضوع یادشده نیازمند بررسی جامع و کامل است که باید در این زمینه مورد توجه قرار گیرد.

۲. مفهوم نقش

واژه نقش را هم در جامعه‌شناسی بحث کرده‌اند، هم در روان‌شناسی، در جامعه‌شناسی این کلمه را چنین تعریف کرده‌اند: «نقش، به رفتاری اطلاق می‌شود که دیگران از فردی انتظار دارند که پایگاه معینی را احراز کرده است» (کوئن، ۱۳۹۳، ص ۸۰). با توجه به معنای جامعه‌شناسی نقش مادر در تربیت فرزند به این معناست که در فرهنگ اسلامی و مردم چه انتظاری از مادر وجود دارد، آیا انتظار این است که مادر به عنوان عضو مهم خانواده در تربیت فرزندان مؤثر است یا خیر؟

در روان‌شناسی نیز به همان معنی به کار رفته است چنانکه گفته‌اند: بازی نقش^۱ از هنر تئاتر قدیم فرانسه اخذ شده که در آن role به تومار کاغذی گفته می‌شد که نقش بازیگر در آن نوشته می‌شد در روان‌شناسی اجتماعی، معمولاً به هر الگوی رفتاری اطلاق می‌شود که به حقوق، تعهدات و وظایفی ارتباط پیدا می‌کند که از کسی انتظار می‌رود، به او آموخته می‌شود، یا در موقعیت‌های اجتماعی خاص به انجام آن‌ها تشویق می‌شود. درواقع می‌توان گفت که نقش شخص دقیقاً چیزی

1. Role playing.

است که دیگران از او انتظار دارند و پس از یادگیری و درونی شدن نقش، چیزی است که خود شخص از خویشتن انتظار دارد. نقش‌ها تظاهرات گوناگون پیدا می‌کنند. ممکن است لحظه‌ای باشند، مثل برنده یک بازی یا ممکن است ربطی به زمان نداشته باشند، مثل کودک، والد، همسر؛ یا ممکن است اساساً دائمی باشند مثل مرد و زن. در زمینه‌های تخصصی نیز کاربرد دارد در تعریف بازی نقش گفته‌اند: «الگو یا تیپ رفتاری که کودک یا بزرگسال برحسب انتظارات دیگران انتخاب می‌کند» (پورافکاری، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۱۳۱۵).

بازی نقش مستلزم آن است که شخص یا مراجع، در موقعیت بین شخصی ساختگی عمل کند، با این فرض که پاسخ‌های او مشابه پاسخ‌هایی هستند که در محیط طبیعی رخ می‌دهند (بلاک و هرسن، ۱۳۹۱، ص ۸۵).

مراد از نقش مادر در تربیت فرزندان در این نوشتار آن است که به این پرسش پاسخ دهد که مادر چه جایگاهی در تربیت دارد؟

۳. مفهوم مادر

مادر ترجمه «ام» که والده باشد زنی که یک یا چند بچه به دنیا آورده باشد و مترادف آن ام، والده، ماما، مام، ماد و مادر استفاده می‌شود (دهخدا، ۱۳۷۳، ماده مادر). معین می‌نویسد: زنی که دارای فرزند است، مام، والده، ام، گوهر، در صورتی که حالت مصدری داشته باشد به معنای اصلی، اولیه و نخستین می‌آید (معین، ۱۳۸۵، ص ۱۵۶۴). انسان یا حیوان ماده دارای فرزند، مام و ماما و مار هم گفته شده است (عمید، ۱۳۶۹، ص ۸۹۸).

مادر کسی است که پرورش فرزندان را در دوران بارداری و پس‌از آن بر عهده دارد و در انجام این وظیفه، بدون هیچ چشمداشت مادی یا معنوی کوشاست. مراقبت‌های دوره کودکی، شب‌زنده‌داری‌ها و بیداری‌های مادر برای فرزندان، به دلیل این نیست که کودک روزی رشد کند و یاور او باشد، چه‌بسا مادر جان خود را برای طفلش به خطر می‌اندازد و جز خیر او را نمی‌طلبد (برجی‌نژاد، ۱۳۸۹، ص ۱۸۵).

مادر یکی از اعضای خانواده و کسی است که به‌صورت رسمی ازدواج کرده است و به شکل قانونی همسر به حساب می‌آید و خانواده را تشکیل می‌دهد، مادر یکی از ارکان خانواده است که

خود یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی به حساب می‌آید که آن را در جامعه‌شناسی چنین تعریف کرده‌اند: «خانواده مرکب از گروهی از افراد است که از طریق خون، ازدواج یا فرزندخواندگی به یکدیگر مربوط و منسوب بوده، برای مدت طولانی و نامشخص باهم زندگی می‌کنند» (کوئن، ۱۳۹۳، ص ۱۶۹).

به تعبیر دیگر: خانواده کوچک‌ترین اجتماع انسانی است که روابط اعضای آن در درجه نخست از پیوند عاطفی و خونی نشست می‌گیرد (فتحعلی خانی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۱۳۷). در جامعه‌شناسی برای خانواده کارکردهای بسیاری را برمی‌شمارند که عبارت‌اند از: ۱. نظم بخشیدن به رفتارهای جنسی و تولیدمثل؛ ۲. مراقبت و نگهداری از کودکان، معلولان و سالمندان؛ ۳. اجتماعی کردن کودکان؛ ۴. تثبیت جایگاه اجتماعی و تعیین پایگاه‌ها؛ ۵. فراهم کردن امنیت اقتصادی.

در ذیل کارکرد اجتماعی کردن کودکان می‌نویسند: خانواده در طول تاریخ حیات بشری نخستین مؤسسه برای اجتماعی کردن جوانان و نوجوانان بوده است. خانواده، پس از تولد فرزند، برای مدت نسبتاً قابل توجه، تنها گروهی است که کودک با آن تماس مستمر دارد. به همین دلیل، خانواده در شکل‌گیری وجهه نظرها، ارزش‌ها و باورداشت‌های کودک نقش اصلی را بر عهده دارد و بر نوع روابطی تأثیر می‌گذارد که فرد با عوامل و نهادهای اجتماعی دیگر دارد (کوئن، ۱۳۹۳، ص ۱۷۶). مادر که یکی از ارکان خانواده است، در اجتماعی کردن کودکان و تربیت آنان نقش بسیار مهمی دارد.

۴. مفهوم تربیت

تربیت در لغت

تربیت مصدر عربی است که در فارسی معادل: پروراندن، پروردن و آموختن و... است (دهخدا، ۱۳۷۳، ج ۴، ص ۵۷۷۶). این واژه در اصل عربی است، از ماده ربو، ربی و ربب آمده است و از ماده «ربو» به معنای: زخم، زمین، فزون یافتن، زمین بلند و هر چیزی است که در حال افزایش باشد.^۱ ربا نیز از همان ماده و به معنای افزایش یافتن است. راغب درباره تربیت چنین تعبیر دارد:

۱. ربو: ربا الجرح والأرض و المال و کل شیء یربوربوا، إذا زاد... (فراهیدی، ۱۴۰۸، ج ۸، ص ۲۸۳).

تربیت پدید آوردن حالت تدریجی در چیزی است تا به حد کمال برسد.^۱ ولی از ماده ربب به معنای مالکیت، تدبیر و... آمده است.

تربیت در اصطلاح

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

۱. تعریف به هدف

اگر تعریف را بر اساس هدف انتخاب کنند، شامل این تعریف می‌شود، چنانکه در تعریفی بر همین مبنا گفته‌اند: «تربیت عبارت است از انتخاب رفتار و گفتار مناسب، ایجاد شرایط و عوامل لازم و کمک به شخص مورد تربیت تا بتواند استعدادهای نهفته‌اش را در تمام ابعاد وجود و به‌طور هماهنگ پرورش داده، شکوفا سازد و به‌سوی هدف و کمال مطلوب تدریجاً حرکت کند» (امینی، ۱۳۷۳، ص ۱۴).

۲. تعریف توصیفی

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

۳. تعریف فرایندی

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

۴. تعریف برگزیده

هرکدام از تعاریف یادشده، نکته مهمی را در بردارد که از مجموع آن‌ها می‌توان تعریفی را استخراج کرد و برگزید که هم مختصر، هم جامع باشد و آن عبارت است از: «آماده‌سازی شرایط و عوامل

۱. الرب فی الاصل: التربية و هو إنشاء الشيء حالا فحالا الى حد التمام... (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲، ص ۳۳۶).

مناسب طی فرایند منظم، برای شکوفا ساختن استعدادهای بالقوه مستعد در همه ابعاد انسانی و رساندن تدریجی پرورش یابنده به کمال مطلوب».

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

۵. اهمیت تربیت فرزندان

تربیت درست و انسانی مهم‌ترین نیاز بشر در جهان امروز است، در جهان کنونی علم و امکانات کم نیست ولی تربیت درست اندک است، اهمیت تربیت فرزندان هم از نظر دانش روان‌شناسی، هم از دیدگاه آموزه‌های دینی اهمیت فوق‌العاده دارد زیرا فرزندان امروز آینده‌سازان جامعه و آینده‌اند، اگر فرزندان امروز درست تربیت شوند، جوامع اصلاح خواهد شد، در غیر آن صورت تمدنی که در آن فقط علوم مادی به حد تسخیر ستارگان پیش رفته و نصف دیگر از علوم می‌که مستقیماً مربوط به خود انسان است به حال کودکی بماند، حتماً ناجوری و نامتعادلی به وجود می‌آورد که نتیجه منطقی‌اش زیاد شدن ناراحتی‌های روانی است (هورنای، ۱۳۶۹، ص ۴).

در آموزه‌های دینی نیز بر این نکته تأکید شده است که تربیت فرزندان امروز مهم است زیرا آنان بزرگ‌سالان آینده خواهند شد، «عَنِ الْحَسَنِ بْنِ عَلِيٍّ (ع) أَنَّهُ دَعَا بَنِيهِ وَ بَنِي أَخِيهِ فَقَالَ إِنَّكُمْ صِغَارُ قَوْمٍ وَ يَوْشِكَ أَنْ تَكُونُوا كِبَارَ قَوْمٍ آخَرِينَ فَتَعَلَّمُوا الْعِلْمَ» (مجلسی، ۱۴۰۴، ج ۲، ص ۱۵۲)؛ امام حسن بن علی^(ع) فرزندان خود و فرزندان برادرش را فراخواند و به آنان فرمود: شما اکنون کوچکان گروه هستید و به‌زودی بزرگان گروه دیگر خواهید شد، پس دانش بیاموزید.

اگر امروز و در زمانی که فرزندان هنوز خود پدر و مادر نشده‌اند، به تربیت آنان پرداخته نشود، فردا دیر خواهد بود که نمی‌توان به راحتی آنان را تربیت کرد.

خداوند منان از زبان عبادالرحمان خواسته‌هایی را نقل می‌کند و یکی از خواسته‌های آنان فرزندان و همسرانی است که باعث چشم‌روشنی باشد: «وَ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَرْوَاحِنَا وَ

ذُرِّيَاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا» (فرقان، آیه ۷۴)؛ و کسانی که می‌گویند: «پروردگارا! از همسران و فرزندانمان مایه روشنی چشم ما قرار ده و ما را برای پرهیزگاران پیشوا گردان!»

چنانکه در حدیثی آمده است، بیشترین دعای حضرت علی^(ع) همین آیه شریفه بوده است: «نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ وَاللَّهُ خَاصَّةً فِي أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ^(ع) قَالَ كَانَ أَكْثَرَ دُعَائِهِ يَقُولُ «رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا يَعْنِي فَاطِمَةَ «وَذُرِّيَاتِنَا» يَعْنِي الْحَسَنَ وَالْحُسَيْنَ قُرَّةَ أَعْيُنٍ قَالَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ وَاللَّهُ مَا سَأَلْتُ رَبِّي وَلَدًا نَضِيرَ الْوَجْهِ وَلَا سَأَلْتُ وَلَدًا حَسَنَ الْقَامَةِ وَلَكِنْ سَأَلْتُ رَبِّي وَلَدًا مُطِيعِينَ لِلَّهِ خَائِفِينَ وَجِلِينَ مِنْهُ حَتَّى إِذَا نَظَرْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ مُطِيعٌ لِلَّهِ قَرَّتْ بِهِ عَيْنِي» (ابن شهر آشوب، ۱۳۷۹، ج ۳، ص ۳۸۰)؛ سوگند به خدا این آیه درباره امیرالمؤمنین نازل شده است که بیشتری از دعاهایش این بود که «پروردگارا! از همسرانمان» یعنی فاطمه «و فرزندانمان» یعنی حسن و حسین، مایه روشنی چشم ما قرار ده. امیرالمؤمنین فرمود: سوگند به خدا که از پروردگارم فرزند خوش‌سیما و خوش اندام نخواستم بلکه فرزند فرمان‌بر الهی، خداترس و پرهیزگار خواستم تا هرگاه به او نظر افکنم که فرمان خدا را اجرا می‌کند، چشمم روشن گردد.

تربیت فرزندان بسیار اهمیت دارد، وقتی انسان زحمت می‌کشد و رنج‌ها و سختی‌ها را تحمل می‌کند و نتیجه زحماتش همسر و فرزندان تربیت‌شده، خداترس، پرهیزگار و صالح است، واقعاً خستگی را احساس نمی‌کند و سرشار می‌شود از لذت و چشمانش روشن می‌شود و بالاتر از این افتخاری وجود ندارد، هیچ سرمایه و دستاوردی تا این حد چشم انسان را روشن نمی‌سازد، اما هنگامی که فرزند یا فرزندان کسی تربیت نمی‌شوند و ناصالح بار می‌آیند، تمام وجود او را ناامیدی و خستگی فرا می‌گیرد و بالاتر از این خستگی وجود ندارد که حاصل عمر انسان ناصالح و برخلاف خواسته‌اش باشد، زیرا انسان با هزاران امید فرزند بزرگ می‌کند تا وقتی جوان شد دست انسان را بگیرد ولی گاهی که فرزند به بلوغ می‌رسد با صد گونه بدرفتاری پدر و مادر را می‌آزارد و خون در دل آنان می‌کند چنین فرزندان مایه رنج پدر و مادر است نومیدکننده‌ترین محصول به حساب می‌آید. ولی اگر فرزند صالح باشد، گل خوشبوی بهشتی است که به مشام می‌رسد و انسان را سرشار می‌سازد از عطر خوشش.

پیامبر اسلام^(ص) فرمود: «إِنَّ الْوَلَدَ الصَّالِحَ رِيحَانَةٌ مِنْ رِيَاحِينَ الْجَنَّةِ» (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۶، ص ۳)؛ به یقین فرزند صالح، گلی از گل‌های بهشت است.

۶. تربیت‌پذیری کودکان

پیش از آنکه در این زمینه بحث شود که مادر چه نقشی در تربیت فرزند دارد، باید به این نکته اشاره کنیم که آیا آموزه‌های دینی و روان‌شناسان کودک انسان را تربیت‌پذیر می‌دانند یا خیر؟ در ادامه نخست در آموزه‌های دینی، سپس در اندیشه روان‌شناسان این نکته را بررسی خواهیم کرد که کودک تا چه حد تربیت‌پذیر است، زیرا تا این نکته به اثبات نرسد نقش مربی معنی ندارد.

۶.۱. تربیت‌پذیری کودک در آموزه‌های دینی

از منظر آموزه‌های دینی کودکان تربیت‌پذیرتر هستند و برای پذیرش هر کاری، آمادگی بیشتر دارند. امام علی^(ع) در وصیتش به امام حسن^(ع) درباره تربیت‌پذیری کودکان می‌فرماید: «وَ إِنَّمَا قَلْبُ الْوَلَدِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ مَا أُلْقِيَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبِلَتْهُ»؛ قلب نوجوان چونان زمین کاشته نشده، آماده پذیرش هر بذری است که در آن پاشیده شود (نهج‌البلاغه، ۱۳۸۰، ص ۵۲۳، نامه ۳۱). امام صادق^(ع) می‌فرماید: «عَلَيْكَ بِالْأَخْدَاطِ فَإِنَّهُمْ أَسْرَعُ إِلَى كُلِّ خَيْرٍ» (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۸، ص ۹۳)؛ هان! توجهت را بر کودکان متمرکز کن که آن‌ها زودتر به‌سوی خوبی‌ها می‌گرایند.

سعدی می‌فرماید:

هر که در خردیش ادب نکنند	در بزرگی فلاح از او برخاست
چوب‌تر را چنانکه خواهی پیچ	نشود خشک جز به آتش راست

به گفته شاعر دیگر:

درختی که خردک بود باغبان	بگرداند آن را که خواهد چنان
چو گردد کلان باز نتواندش	که از کژی و خم بگرداندش

دانشی که در کودکی آموخته شود، مانند نقاشی بر سنگ است که همواره استوار باقی خواهد ماند چنانکه امیر مؤمنان علی^(ع) می‌فرماید: «الْعِلْمُ مِنَ الصَّغَرِ كَالنَّقْشِ فِي الْحَجَرِ» (مجلسی، ۱۴۰۴ ق. ج ۱، ص ۲۲۴)؛ دانش اندوزی در زمان کودکی مانند نقش بستن بر سنگ است.

همان‌گونه که از ادامه وصیت امام علی^(ع) به فرزندش استفاده می‌شود پیش از آنکه در این زمین خالی و زمینه مستعد، خار و علف هرز بروید، باید گل کاشت، امام علی^(ع) فرمود: «فَبَادِرْتُكَ

بِالْأَدَبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُو قُلُوبَكَ وَيَشْتَغِلَ لُبُّكَ لِتَسْتَقْبَلَ بِجَدِّ رَأْيِكَ مِنَ الْأَمْرِ مَا قَدْ كَفَاكَ أَهْلُ التَّجَارِبِ بُعْيَتَهُ وَتَجَرِبَتَهُ فَتَكُونَ قَدْ كَفَيْتَ مَثْوَنَةَ الطَّلَبِ وَعُوفِيَتْ مِنْ عِلَاجِ التَّجَرِبَةِ فَأَتَاكَ مِنْ ذَلِكَ مَا قَدْ كُنَّا نَأْتِيهِ وَاسْتَبَانَ لَكَ مَا رُبَّمَا أَظْلَمَ عَلَيْنَا مِنْهُ؛^۱ پس در تربیت تو شتاب کردم، پیش از آن‌که دل تو سخت شود و عقل تو به چیز دیگری مشغول گردد تا به استقبال کارهایی بروی که صاحبان تجربه، زحمت آزمون آن را کشیده‌اند و تو را از تلاش و یافتن بی‌نیاز ساخته‌اند و آنچه از تجربیات آن‌ها نصیب ما شد، به تو هم رسیده و برخی از تجربیاتی که بر ما پنهان مانده بود برای شما روشن گردد (نهج البلاغه، ۱۳۸۰، ص ۵۲۳، نامه ۳۱).

از مجموع آنچه یاد شد به دست می‌آید که بهترین شرایط و زمان برای تربیت، زمان کودکی است که زمینه تربیت در کودکان فراهم است و هنوز شخصیت او شکل نگرفته است و می‌توان به راحتی او را تربیت کرد.

۲.۶. تربیت‌پذیری کودک از نظر اندیشمندان غربی

در میان اندیشمندان غربی جان لاک کودک را به کاغذ سپید تشبیه می‌کند که هنوز رنگی به خود نگرفته است و هر رنگی را به آن بدهی قبول می‌کند، وی می‌نویسد: «کلیه معرفت انسان از ادراکات حسی سرچشمه می‌گیرد. به هنگام تولد، ذهن، لوح نانوشت^۱ یا کاغذ سفیدی است که داده‌های تجربی بر روی آن ثبت می‌گردند این ایده‌ها یا ساده‌اند یا مرکب. در صورتی که مرکب باشند، نسبی و اضافی‌اند و محصول فعالیت قوای ذهنی ما هستند که ما را قادر می‌سازند تا ایده‌ها را مقایسه؛ مقابله و تجرید کرده، به خاطر بسپاریم» (گوتک، ۱۳۸۴، ص ۲۵۲).

در میان روان‌شناسان رفتارگرا واتسون به این نظریه اعتقاد دارد اگرچه او نتوانست به ادعایش جامه عمل بپوشاند ولی او می‌گفت: «یک عده کودک سالم به من بسپارید و برای تربیت آن‌ها مرا در عالم خود آزاد بگذارید. تضمین می‌کنم بدون هیچ‌گونه انتخاب و رجحانی هر یک از آنان را چنان تربیت کنم که پزشک برگزیده، حقوقدان و هنرپیشه‌ای ماهر و بازرگانی صاحب‌نام؛ حتی یک گدا یا یک دزد یا شخصی ابله بار آید، بی‌آنکه قریحه، استعداد، گرایش، خواست، توانایی، آمادگی و نژاد و نیاکان او در این تربیت نقشی داشته باشند» (پارسا، ۱۳۸۱، ص ۱۱۳؛ شکر کن و دیگران، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۵۹).

دانشمندان دیگری نیز مانند روسو و... همین نکته را تأیید کرده‌اند، برای دیدن تفصیل بیشتر (صداقت، ۱۳۹۶، ص ۱۱۰).

۳.۶. تربیت‌پذیری کودکان از دیدگاه برخی دانشمندان مسلمان

در منطق و فلسفه انسان را موجود حادث و تغییر پذیر دانسته‌اند که هر لحظه در حال تغییر است در بخش منطق یکی از مسلمات این است که «عالم متغیر است و هر متغیر حادث است» آنگاه از این بدیهی به این نتیجه می‌رسند که عالم حادث است (یزدی، ۱۴۱۲، ص ۱۷۹)؛ و چون انسان جزئی از این عالم و جهان است، پس متغیر و حادث است. چنانکه ابونصر فارابی نیز در بخش منطق می‌گوید: وصف انسان به حیوان وصف به این است که انسان جسم متغیر و حساس است و به همه خواص حیوان و اعراض کلی او وصف می‌شود (فارابی، ۱۴۰۸، ج ۳، ص ۲۴۹). همان‌گونه که درباره تغییر اختیاری انسان نیز گفته‌اند: بچه انسان حیوان بالفعل و انسان بالقوه است که هر آن از قوه به سمت شدن حرکت می‌کند، مانند موارد ذیل:

الف) دیدگاه صدرالدین شیرازی

ملاصدرا درباره مراحل رشد انسان می‌نویسد: نفس انسان هنگامی که به صورت جنین در رحم مادر به سر می‌برد، با همه مراتبی که دارد، در حد و درجه نفس نباتی است و درجه نباتی هنگامی حاصل می‌شود که با تخطی از طبیعت درجه‌های قوای جمادی، به دست آمده باشد، پس جنین انسانی نبات بالفعل و حیوان بالقوه است نه حیوان بالفعل، زیرا حس و حرکت ندارد و حیوان بالقوه بودنش، فصل ممیز او از دیگر نباتاتی است که نوع مباین برای اوست، هنگامی که کودک از شکم مادر خارج می‌شود تا زمان بلوغ صوری، نفسش در درجه نفوس حیوانی قرار می‌گیرد و کودک در این زمان حیوان بشری بالفعل و انسان نفسانی بالقوه است، آنگاه نفسش با فکر و عقل، چیزها را درک می‌کند و عقل عملی را به کار می‌گیرد و این روند تا زمان بلوغ معنوی ادامه می‌یابد (شیرازی، ۱۹۸۱، ج ۹، ص ۱۳۶).

این گفته به آن معنی است که کودک انسان، برای انسان شدن استعداد محض دارد و در صورتی رفتار و خصلت انسانی را می‌پذیرد که در محیط مناسب قرار گیرد و رفتار را به او آموزش دهند از این رو محیط در ایجاد رفتار انسان، اثر فراوان دارد و انسان نیز در رفتار و منش خود تغییر ایجاد

می‌کند و از محیط و الگوهای تربیتی اثر می‌پذیرد.

بر اساس انسان‌شناسی اسلامی انسان موجودی است تربیت‌پذیر که به سمت خوبی گرایش دارد، در آموزه‌های اسلامی از انسان به خلیفه و جانشین خدا تعبیر شده است (بقره، آیه ۳۰)؛ و از حیث کرامت نیز برترین مخلوقات به حساب آمده است (اسراء، آیه ۷۰).

ب) دیدگاه غزالی

غزالی انسان را موجود تغییرپذیر می‌داند و در بخش اخلاق نظر کسانی را که به تغییرناپذیری انسان باور دارند، رد کرده، می‌نویسد: اگر اخلاق تغییرپذیر نباشد، وصیت‌ها موعظه‌ها و تنبیه‌ها باطل خواهند بود و رسول خدا نمی‌فرمود: «حَسَنُوا أَخْلَاقَكُمْ» اخلاقتان را نیکو سازید.

چگونه تغییرپذیری اخلاق در حق انسان انکار می‌شود درحالی که تغییر خوی چهارپایان ممکن است، چنانکه باز از وحشی بودن به اهلی بودن، سگ از حالت شدت خوردن به فراگیری ادب، خود نگه‌داری و تخلیه و اسب از سرکشی به سازگاری و فرمان‌برداری تغییر می‌کنند که همه این‌ها از مصادیق تغییر اخلاق است (غزالی، ۱۴۲۵، ج ۱، ص ۸۹۹).

ج) دیدگاه جوادی آملی

استاد جوادی آملی اصل تغییرپذیری را مسلم فرض کرده، در اقسام تغییرپذیری انسان بحث کرده، می‌نویسد: تغییرپذیری بر سه گونه است: یا به‌صورت زوال و نابودی است که پیشینیان از آن به «کُون و فساد» تعبیر می‌کردند یا به‌صورت تکامل یا تنازل است که سه قسم می‌شود و هر سه قسم تغییر هم در انسان هست. چون انسان در قلمرو طبیعت است و هر موجودی که در منطقه طبیعت به سر می‌برد پذیرای تغییر است (جوادی آملی، ۱۳۸۴، ص ۸۶).

د) دیدگاه شهید مطهری

وی می‌نویسد: روحیه انسان در ابتدا حکم ماده شُل و قابل انعقادی مثل گِج را دارد که ابتدا که آن را در آب می‌ریزند شُل است و بعد سفت می‌شود. وقتی این ماده شُل است آن را در هر قالبی بریزیم به همان شکل درمی‌آید. می‌توان آن را به‌صورت انسان درآورد یا به‌صورت خوک و یا خروس. در هر قالبی که بریزیم، همین‌که سرد شد همان شکل را می‌گیرد و سفت می‌شود. می‌گویند روح انسان در زمان کودکی حالت قابل انعطافی دارد و مانند همان ماده شُل است و هرچه انسان بزرگ‌تر شود قابلیت انعطاف آن کمتر می‌شود (مطهری، ۱۳۸۶، ص ۵۶۶).

۷. نقش والدین در تربیت فرزندان

شخصیت کودک یک‌باره شکل نمی‌گیرد و ارزش‌ها برای او ناگهان نهاده شده و درونی نمی‌شود بلکه در طول زمان و به تدریج از الگوها می‌آموزد، اگر پدر و مادر به‌عنوان دو الگو، به ارزش‌ها پایبند نباشند، نمی‌توانند فرزندشان را فرد ارزش‌مدار و مؤدب بار بیاورند. اگر می‌خواهیم فرزندان سالم داشته باشیم از تمام گناهان حتی فکر گناه نیز باید دست برداریم. چنانکه در روان‌شناسی نیز گفته‌اند: سال‌های اولیه کودکی عامل بسیار مهمی در تکوین شخصیت کودک محسوب می‌شود. والدین نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در ایجاد و رشد شخصیت کودک به عهده دارند. کودک اولین الگوهای رفتاری را در محیط خانواده از والدین خود تقلید می‌کند. تربیت صحیح کودک در سال‌های اولیه کودکی اهمیت خاصی دارد که به سال‌های سازندگی معروف است. والدین می‌توانند در خلال این سال‌ها به کودک، استقلال یا وابستگی و آرامش یا خشونت را آموزش بدهند (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۳، ص ۲۱).

در خانواده‌هایی که مادران و پدران اهل رعایت نیستند، یا یکی از آن دو مسائل اسلامی و حلال و حرام را رعایت نمی‌کنند، نمی‌توانند در تربیت دینی فرزندانشان موفق باشند. پدر و مادر نقش مهم در زندگی و تربیت فرزند دارند زیرا آن دو همواره در کنار فرزندشان به سر می‌برند و الگوی مقدس‌اند برای فرزندان از این‌رو روان‌شناسان نیز این نکته را تأیید کرده و گفته‌اند: پدر و مادر بزرگ‌ترین و ویژه‌ترین فرصت‌های دنیا را برای تأثیر گذاشتن بر هوش هیجانی فرزند خود دارند. هیچ‌یک از اطرافیان دیگر کودک نمی‌تواند با سهم و نقشی برابری کند که پدر و مادر در این مهم ایفا می‌کنند (برادبری، ۱۳۸۹، ص ۲۱۵). همان‌گونه که انسان زبان و لهجه را از پدر و مادر خویش می‌آموزد، رفتار را نیز از آنان می‌آموزد از این‌رو کودکان، شاد بودن و خوشبختی را به ارث نمی‌برند، بلکه آنچه سبب شادی و خوشبختی آن‌ها می‌شود یادگرفتن راه و رسم زندگی، فکر کردن، ارتباط صحیح، کنترل هیجانات، ابراز وجود و خود نظم‌بخشی است. درواقع آن‌ها شادی و خوشبختی را یاد می‌گیرند. درست همان‌گونه که دوچرخه‌سواری و بستن کفش‌هایشان را یاد می‌گیرند و این مسئله نشان می‌دهد که توانایی پرورش فرزندان شاد و خوشبخت، یک مهارت اکتسابی است که والدین باید آن را فراگیرند (مک‌کراو، ۱۳۸۸، ص ۳۱).

درباره پرخاشگری و خشونت نیز والدین نقش مهم و اساسی دارند، چنانکه برخی از

روان‌شناسان گفته‌اند: والدین خشمگین و بدزبان، فرزندان خشمگین و بدزبان به بار می‌آورند. علت این امر، تنها آن نیست که بچه‌ها عصبانیت و بدزبانی پدر و مادرشان را الگوی خویش قرار می‌دهند و از آن تقلید می‌کنند بلکه به این خاطر نیز هست که عصبانیت و بدزبانی والدین، روح لطیف کودکان را مجروح می‌سازد (تاوریس، ۱۳۹۱، ص ۱۱۲).

پرخاشگری والدین در کودک تأثیر دارد، یک نمونه این دیدگاه و پیشرفتی که در فهم مشکلات رفتاری کودکان به وجود آورده، فرضیه تشدید قهرآلود رفتار پرخاشگرانه پترسون^۱ (۱۹۷۶، ۱۹۸۲) است. مشاهدات مشروح و دقیق پترسون در خانه کودکان غیر پرخاشگر و پرخاشگر نشان می‌داد در هر دو نوع خانه، رفتار والدین بر احتمال بروز برخی پاسخ‌های کودک تأثیر می‌گذارد، همان‌طور که رفتار کودک بر احتمال بروز برخی پاسخ‌ها از سوی والدین تأثیر می‌گذارد (جفری پی. داگلاس ای. برنستاین و یکی پرز، ۱۳۹۰، ص ۴۴۸).

پدر و مادر می‌توانند پرخاشگری را در خانواده کنترل کنند یا آن را افزایش دهند، افزون بر آن، وقتی از باب الگوپذیری رفتار والدین بر کودکان اثر داشته باشد، رفتار مادر که بیشترین وقت خود را با کودکان می‌گذارد حتماً اثرگذار است.

۸. سبک‌های فرزندپروری

یکی از مشهورترین توصیفات از سبک‌های فرزندپروری^۲ بر اساس پژوهش‌های دیانا بامریند^۳ (۱۹۹۱) قرار دارد. کار پیش‌آهنگ او مبتنی بر یک سری مطالعه طولی دقیق است که بر روی ۱۰۰ کودک پیش‌دبستانی (غالباً سفیدپوستان آمریکایی طبقه متوسط) اجرا شد. بامریند و دیگر محققانی که بر اساس یافته‌های او کار کردند از طریق مشاهده کودکان و والدین‌شان و مصاحبه با والدین، چهار سبک فرزندپروری را بر اساس سطح محبت و کنترل والدین تشخیص دادند (برگر، ۲۰۰۶):

۱. فرزندپروری استبدادی یا والدین قدرت‌طلب^۴ (محبت پایین، کنترل بالا)

تنبیه‌کننده و محدودکننده است. والدین استبدادی کودکان را وادار می‌کنند تا از آن‌ها پیروی کنند

1. Patterson

2. parenting style

3. Diane Baumrind

4. Authoritarian parenting

و به آن‌ها احترام بگذارند. آن‌ها محدودیت‌ها و کنترل‌های شدیدی بر کودکان‌شان اعمال کرده و تبادل کلامی اندکی دارند. برای مثال یک والد مستبد ممکن است بگوید: «این کار را همان‌گونه که می‌گویم انجام بده و لا غیر، جای هیچ بحثی نیست!». کودکان متعلق به والدین استبدادی اغلب به روشی رفتار می‌کنند که از نظر اجتماعی ناشایست است. آن‌ها دربارهٔ مقایسهٔ اجتماعی مضطرب می‌شوند، در آغاز فعالیت شکست می‌خورند و مهارت‌های اجتماعی ضعیفی دارند. در تعامل‌شان با کودکان سردی و کنترل دیده می‌شود. از کودکان انتظار می‌رود که پخته رفتار کنند و به آنچه والدین می‌گویند عمل کنند، «چون من گفته‌ام!». در چنین فضایی سخنی دربارهٔ عواطف گفته نمی‌شود. تنبیه‌ها سخت‌اند اما به شکل سوءاستفاده نیستند. والدین کودکان‌شان را دوست دارند اما عواطف‌شان را آزادانه بروز نمی‌دهند.

۲. فرزندپروری مقتدر (توانمند) یا والدین مطمئن^۱ (محبت بالا، کنترل بالا)

کودکان را تشویق به استقلال می‌کنند اما برای آن‌ها محدودیت‌هایی هم قائل می‌شوند و عملکردهای آن‌ها را کنترل می‌کنند. مبادلهٔ کلامی فراوانی با فرزندان خود دارند و آن‌ها را حمایت می‌کنند. یک والد مقتدر دست‌ها را به گردن فرزندش می‌اندازد، کاملاً به او نزدیک می‌شود و می‌گوید «آیا تو می‌دانی که نبایستی آن کار را انجام می‌دادی؟ بیا باهم برای انجام آن به شیوه‌ای صحیح صحبت کنیم». کودکانی که والدینشان مقتدر هستند اغلب رفتار اجتماعی شایسته‌ای دارند. آن‌ها دوست دارند متکی به خود باشند و لذات و خواسته‌های خود را به تعویق می‌اندازند، با همسالان خود کنار می‌آیند و عزت‌نفس بالایی دارند. به دلیل این نتایج مثبت بامرند روش فرزندپروری مقتدر را به‌شدت توصیه می‌کند.

اینجا نیز مجموعه‌ای از محدودیت‌های مشخص تنظیم شده و قواعدی نیرومند وجود دارد و از کودکان انتظار می‌رود رفتاری پخته داشته باشند؛ اما آن‌ها با کودکان‌شان گرم‌تر می‌گیرند. آن‌ها به نگرانی‌های فرزندان‌شان گوش می‌دهند، دلایلی برای قواعدشان ذکر می‌کنند و اجازه می‌دهند که تصمیم‌گیری‌ها حالت دموکراتیک بیشتری داشته باشد. در این فضا تنبیه‌های سخت کمتر است و راهنمایی بیشتری صورت می‌گیرد. والدین به کودکان کمک می‌کنند تا از طریق توالی

1. authoritative

فعالیت‌هایشان فکر کنند (هافمن^۱، ۲۰۰۱).

۳. فرزندپروری بی‌توجه یا والدین آسان‌گیر^۲ (محبت زیاد، کنترل پایین)

یک شیوه فرزندپروری است که در آن والدین خود را با زندگی کودکان درگیر نمی‌کنند. هنگامی که فرزند آن‌ها یک نوجوان یا حتی کوچک‌تر است، اگر از آن‌ها پرسید «الآن که ساعت ده شب است آیا می‌دانید فرزند شما کجاست؟» جواب را نمی‌دانند. کودکان والدین بی‌توجه احساس می‌کنند سایر جنبه‌های زندگی والدینشان مهم‌تر از خود آن‌هاست. کودکان والدین بی‌توجه اغلب به روش‌های ناشایست اجتماعی رفتار می‌کنند. آن‌ها خودکنترلی ضعیفی دارند و نمی‌توانند به‌خوبی از عهده استقلال برآیند و انگیزه پیشرفت ندارند.

با محبت پرورش‌دهنده هستند، اما قوانین یا مجازات منطقی کمی را برای کودک‌شان در نظر می‌گیرند و رفتار پخته کمی را از ایشان انتظار دارند چراکه فکر می‌کنند «هنوز بچه‌اند».

۴. فرزندپروری سهل‌گیرانه یا والدین ناپذیرا و مسامحه‌گر^۳ (محبت کم، کنترل کم)

یک شیوه فرزندپروری است که در آن والدین در زندگی فرزندان خود زیاد دخالت می‌کنند ولی ممنوعیت و محدودیت اندکی برای آن‌ها قائل می‌شوند. این والدین اغلب می‌گذارند کودکانشان هر کاری می‌خواهند انجام دهند و راه خود را بروند زیرا آن‌ها معتقدند ترکیبی از حمایت و تأمین نیازهای کودک و نداشتن محدودیت، وی را خلاق و با اعتماد بار خواهد آورد. نتیجه این است که این کودکان معمولاً نمی‌آموزند که رفتار خودشان را کنترل کنند. این والدین به رشد همه‌جانبه کودک توجه ندارند (بیابان‌گرد، ۱۳۸۸، ص ۷۰ و ۷۱).

به‌طورکلی به نظر نمی‌رسد که اهل مراقبت از کودکان باشند و نمی‌توانند زحمت کنترل، ارتباط برقرار کردن و مواظبت از بچه‌ها را به خود بدهند (وولفوک، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۱۷۱ و ۱۷۲).

افزون بر سبک فرزندپروری بالا، انواع روابط میان مربی و مربی و والدین و فرزندان در خانواده‌ها را می‌توان به سه نوع تقسیم کرد:

الف) رابطه بدون محبت که در این نوع ارتباط مشکلات فراوانی به وجود می‌آید؛

1. Hoffman

2. permissive

3. rejecting/neglecting

ب) رابطه سرشار از محبت بدون قانون و مقررات که کاملاً سهل‌آباد است و آزادی بیش از حد وجود دارد. این نیز نقص‌هایی دارد؛

ج) رابطه توأم با محبت منطقی و دلگرم‌کننده که هم آزادی منطقی وجود دارد، هم محدودیت، این نوع رابطه یکی از بهترین نوعی از روابط است، این گونه روابط نقش مهمی در چگونگی تربیت فرزند دارد که در مجموع، شخصیت، رفتار، تغذیه، حالات روحی و روانی مادر اثر مستقیم بر تربیت کودکان دارد، چنانکه روان‌شناسان نیز به این نکته اذعان دارند، البته آنچه در این زمینه اهمیت دارد، تأثیر شیوه فرزندپروری مادران بر رشد شخصیت فرزند است. عموماً اعتقاد بر این است که روش‌های آسان‌گیر، کمتر کودکان مضطرب و ترسو و خجالتی بار می‌آورد و این کودکان غالباً اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند؛ اما سهل‌گیری بسیار نیز سبب بی‌قیدوبند شدن، نامرتب شدن و کم شدن احساس مسئولیت می‌شود. در مقابل شیوه تربیتی سخت‌گیر ممکن است افراد مضطرب، خجالتی، کم‌جرات، وسواسی، گوشه‌گیر و منزوی و گاه ضداجتماعی و پرخاشگر پروراند (کریمی، ۱۳۹۳، ص ۳۹). در فصل آینده، به ترتیب تأثیرگذاری مادر بر انواع تربیت فرزند را بررسی خواهیم کرد.

نتیجه‌گیری

از آنجا که این نوشتار به شکل سلسله‌وار ادامه خواهد یافت، در این قسمت از مقاله به مقدماتی پرداخته شد که زمینه برای اثبات نقش مهم مادر در تربیت فرزند است. روشن شدن مفاهیم مهم و کلیدی از مباحث مهم یک بحث علمی است از این رو پیش از ورود به اصل مبحث، معانی واژگانی مانند نقش که عبارت است از انتظاری که دیگران از یک مادر دارند، مادر نیز به کسی گفته می‌شود که دارای فرزند باشد، تربیت به معنای شکوفاساختن استعداد افراد برای رسیدن به کمال و... روشن و ثابت شد که کودکان نسبت به سنین بالاتر تربیت‌پذیری و آمادگی بیشتری دارند هم از جهت آموزه‌های دینی و هم از دیدگاه برخی اندیشمندان غربی و هم از دیدگاه عده‌ای از دانشمندان مسلمان، از این رو باید در زمینه نقش مادر در تربیت فرزندان کارهای بیشتری صورت گیرد و نیز ثابت شد که والدین در تربیت فرزندان اهمیت فراوان دارند ولی از میان این دو رکن تربیت، مادر نقش و تأثیر بیشتری نسبت به نقش پدر در تربیت فرزند دارد. افزون بر آن سبک‌های

فرزندپروری در این مقاله بیان شد که نتیجه و حاصل تحقیق فراوان است تا زمینه‌ای باشد برای عمل به بهترین سبک و به نظر می‌رسد از میان این سبک‌ها فرزندپروری مقتدر (توانمند) یا والدین مطمئن (محبت بالا، کنترل بالا) از بهترین نمونه‌های سبک فرزندپروری باشد.

همچنین پیشنهاد بحث در این قسمت بیان گردید برای ورود به مباحث اصلی که نقش مادر در تربیت فرزند از دیدگاه روان‌شناسی و آموزه‌های اسلامی است این مباحث ضروری است.

در ادامه و مباحث بعدی نقش مادر در تربیت از دیدگاه روان‌شناسی بررسی خواهد شد.

فهرست منابع

قرآن مجید

۱. نهج البلاغه. (۱۳۷۸). ترجمه جعفر شهیدی. چاپ چهاردهم. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۲. نهج البلاغه. (۱۳۸۰). ترجمه محمد دشتی. چاپ یازدهم. قم: مؤسسه انتشارات مشهور.
۳. آزادی، علیرضا. (۱۳۸۹). از رویش تا پویش: نقش و وظایف مادر در تربیت فرزندان از دیدگاه علم، قرآن و سنت در دوران کودکی. چاپ اول. تبریز: انتشارات یاس نبی.
۴. ابن شهر آشوب مازندرانی، محمد بن علی. (۱۳۷۹ ق.). مناقب آل ابی طالب. چاپ اول. قم: انتشارات علامه.
۵. احسانی، محمد. (۱۳۸۷). نقش مادران در تربیت دینی فرزندان. چاپ اول. قم: مرکز پژوهش‌های اسلامی صداوسیما.
۶. اعتصامی، پروین. (۱۳۷۲). دیوان پروین. به کوشش: قادر شاسب. چاپ سوم. تهران: انتشارات تلاش.
۷. امینی، ابراهیم. (۱۳۷۳). اسلام و تعلیم و تربیت. چاپ دوم. تهران: انتشارات اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
۸. برادبری، تراویس و گریوز، جین. (۱۳۸۹). EQ چیست و چرا مهم‌تر از IQ است. ترجمه هادی ابراهیمی. چاپ سوم. تهران: نسل نواندیش.
۹. برجی نژاد، زینب. (۱۳۸۹). نقش مادر در تربیت فرزند. مجله طه‌ورا، فصل‌نامه‌ای در عرصه مطالعات زنان و خانواده. شماره ۶.
۱۰. بلاک، آلن اس و هرسن، مایکل. (۱۳۹۱). فرهنگ شیوه‌های رفتاردرمانی. ترجمه سیروس ایزدی و فرهاد ماهر. چاپ سوم. تهران: انتشارات رشد.
۱۱. پارسا، محمد. (۱۳۸۱). روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها. چاپ سوم. تهران: انتشارات سخن.

۱۲. پورافکاری، نصرت‌الله. (۱۳۸۵). فرهنگ جامع روان‌شناسی روان‌پزشکی. چاپ پنجم. تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
۱۳. تاوریس، کارول. (۱۳۹۱). روان‌شناسی خشم. ترجمه احمد تقی‌پور و سعید درودی. چاپ ششم. تهران: انتشارات دایره.
۱۴. جفری پی. داگلاس ای. برنستاین و یکی پرز. (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر روان‌شناسی بالینی. ترجمه مهرداد فیروز بخت. چاپ دوم. تهران: نشر ارسباران.
۱۵. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۴). مبادی اخلاق در قرآن. چاپ چهارم. قم: نشر اسراء.
۱۶. حائری شیرازی، محمدصادق. (۱۳۶۰). تربیت اسلامی. چاپ اول. تهران: انتشارات دفتر تحکیم وحدت.
۱۷. دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۳). فرهنگ دهخدا. تهران: انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
۱۸. راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (۱۴۱۲ ق. / ۱۹۹۲ م). مفردات غریب القرآن. چاپ اول. دمشق: دارالقلم.
۱۹. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین: یادگیری و آموزش. ویرایش هفتم. چاپ سوم. تهران: نشر دوران.
۲۰. شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۹۳). روش‌ها و فنون مشاوره (مصاحبه بالینی). چاپ بیست و چهارم. تهران: انتشارات کتاب فکر نو.
۲۱. شکرکن، حسین و دیگران. (۱۳۸۲). مکتب‌های روان‌شناسی و نقد آن. چاپ سوم. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۲۲. شیرازی، صدرالدین محمد. (۱۹۸۱ م). الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة، چاپ سوم. بیروت لبنان: دار إحياء التراث العربی.
۲۳. صداقت، محمد عارف. (۱۳۹۶). روش‌های تغییر رفتار در آموزه‌های دینی و روان‌شناسی. چاپ اول. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.

۲۴. طوسی، ابی جعفر محمد بن الحسن. (۱۳۶۵). تهذیب الأحکام. چاپ چهارم. تهران: انتشارات دارالکتب الإسلامیه.
۲۵. عمید، حسن. (۱۳۶۹). فرهنگ عمید. چاپ هفتم. تهران: مؤسسه انتشارات امیر کبیر.
۲۶. غزالی، ابو حامد محمد. (۱۴۲۵ ق. / ۲۰۰۴ م). إحياء علوم الدین. چاپ اول. بیروت: انتشارات دار المعرفه.
۲۷. فارابی، ابونصر. (۱۴۰۸ ق.). المنطقیات للفارابی. تحقیق: محمد تقی دانش پژوه. چاپ اول. قم: مکتبه آیه الله المرعشی.
۲۸. فتحعلی خانی، محمد. (۱۴۳۱ ق. / ۱۳۸۹ ش). آموزه‌های بنیادین علم اخلاق. چاپ دوم. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۲۹. فراهیدی، خلیل بن احمد. (۱۴۰۸ ق.). کتاب‌العین. تحقیق: مهدی المخزومی و ابراهیم السامرائی. چاپ دوم. قم: مؤسسه دارالهجره.
۳۰. قائمی، علی. (۱۳۶۶). نقش مادر در تربیت. چاپ اول. تهران: انتشارات امیری.
۳۱. کریمی، یوسف. (۱۳۹۳). روان‌شناسی شخصیت. ویرایش سوم. چاپ نوزدهم. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
۳۲. کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۳۶۵). کافی. چاپ چهارم. تهران: دارالکتب الإسلامیه.
۳۳. کوئن، بروس. (۱۳۹۳). مبانی جامعه‌شناسی. ترجمه غلام عباس توسلی و رضا فاضل. چاپ بیست و ششم. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۳۴. گوتک، جرال د لی. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک‌سرشت. چاپ پنجم. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۳۵. مجلسی، محمدباقر. (۱۴۰۴ ق.). بحار الأنوار. چاپ چهارم. بیروت: انتشارات مؤسسه الوفاء.
۳۶. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۶ / ۱۴۲۸ ق.). مجموعه آثار ۲۲. چاپ سوم. تهران: انتشارات صدرا.
۳۷. معین، محمد. (۱۳۸۵). فرهنگ فارسی یک جلدی. چاپ هشتم. تهران: انتشارات سرایش.

۳۸. مک کراو، فیلیپ. (۱۳۸۸). روان‌شناسی خانواده موفق. ترجمه محمد مهدی شریعت باقری. چاپ دوم. تهران: نشر دانژه.

۳۹. نوری، میرزا حسین. (۱۴۰۸ ق). مستدرک الوسائل. چاپ اول. قم: مؤسسه آل‌البیت.

۴۰. هورنای، کارن. (۱۳۶۹). عصبانی‌های عصر ما. ترجمه ابراهیم خواجه‌نوری. چاپ پنجم. تهران: انتشارات شرق.

۴۱. یزدی، حسین مولى عبدالله بن شهاب‌الدین. (۱۴۱۲ ق). الحاشية على تهذيب المنطق. چاپ دوم. قم: مؤسسة النشر الاسلامی.