

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

یافته‌های مدیریت آموزشی

سال دوم ❁ شماره چهارم ❁ خزان و زمستان ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر سید عبدالحمید ثابت

سرمدیر: دکتر محمدآصف محسنی (حکمت)

دبیر اجرایی: علی‌شاه فایق

ویراستار: محمدعلی نظری

طراح جلد و صفحه‌آرا: سید مهدی موسوی

هیئت تحریریه: دکتر محمد احسانی، دکتر سید آقاحسن حسینی، دکتر محمدآصف حکمت، محمدعلی

حیدری، دکتر عزیزالله خلیلی، دکتر محمدداود سخنور، حمیدالله شریفی، محمدعارف صداقت، دکتر

محمدعلی فطرت، دکتر محمدظاهر فهمی، دکتر غلامحسین 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

- پیام ریاست نمایندگی جامعة المصطفی (ص) العالمية در افغانستان ۱
- سخن سردبیر ۳
- بررسی و نقد مبانی معرفت شناختی رویکرد پست مدرن به مدیریت آموزشی ۵
محمد آصف محسنی (حکمت)
- عزت نفس و تأثیر آن در سازمان آموزشی ۳۷
عبدالله خادمی
حمیدالله شریفی
- نقش مادر در تربیت فرزند ۵۹
محمد عارف صداقت
- مادر و پرورش فرزند از منظر فقه و تربیت اسلامی ۸۷
محمد احسانی
- یادگیری معکوس و تطبیق آن در لیسه دین و دانش کابل ۱۲۱
محمد نجمان زمانی
محمد حیدر یعقوبی
- نقش مدیریت دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل ۱۴۳
هدایت الله عزیزی
مادح دست‌مرد
محمد حیدر یعقوبی

پیام ریاست نمایندگی جامعة المصطفی (ص) العالمية در افغانستان

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

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

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

امروزه یکی از ابزارهای کارآمد و مؤثر توسعه آموزش پژوهش‌محور، انتشار مجلات علمی است. به همین دلیل است که نشریات دانشگاهی به بخش جدایی‌ناپذیری از ساختار دانشگاه‌ها و مؤسسات تحصیلاتی عالی تبدیل شده‌اند. گروه‌های علمی دانشگاهی برای

پیشبرد مقاصد آموزشی و پژوهشی خود و به منظور توسعه دانش بشری، نشریه‌های علمی پژوهشی را تأسیس کرده و یافته‌های پژوهشی یا گزارش‌های آموزشی اعضای هیأت علمی خود را در آن منتشر می‌کنند.

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

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

سخن سردبیر

نهاد تعلیم و تربیت، سازنده‌ترین و مؤثرترین نهاد علمی و اجتماعی است که مسئولیت پرورش نیروهای انسانی جامعه را به عهده دارد. به خاطر وسعت و گستردگی قلمرو فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، به‌خصوص در دنیای معاصر که تعلیم و تربیت یک امر عمومی و فراگیر شده است، نیاز به مدیریت آموزشی بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود. زیرا اداره سازمان‌های پیچیده و متنوع آموزشی، آن‌هم در سطوح مختلف تعلیم و تربیت، به مدیران آموزش‌دیده و دانش تخصصی عمیق و گسترده، نیاز دارد. به همین دلیل یافته‌های مدیریت آموزشی و گرایش‌های متنوع آن، به‌منظور تأمین جدیدترین نظریات و روش‌ها و نیز تربیت مدیران آموزشی متخصص و متعهد، اهمیت و ضرورت مضاعف یافته است.

اگر به کالبدشکافی مدیریت و رهبری آموزشی بپردازیم و آن را با سایر گرایش‌های مدیریت مقایسه کنیم، متوجه می‌شویم که این رشته علمی از اهمیت ویژه برخوردار است. مدیریت آموزشی رشته علمی جدید و بین‌رشته‌ای است که عمدتاً با منابع انسانی جامعه سروکار دارد. درون‌داد و برون‌داد آن نیروهای انسانی و فرآیند کار آن نیز روی منابع انسانی جامعه است. به همین دلیل موفقیت در این عرصه علمی، موفقیت در عرصه‌های مختلف علمی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و غیره را در پی خواهد داشت. زیرا اساسی‌ترین سرمایه هر جامعه منابع انسانی آن است، به هر پیمانه که نیروهای انسانی جامعه خوب و موفق تربیت شود، به همان پیمانه جامعه به موفقیت و توسعه نائل خواهد شد.

درواقع قدرت و عظمت هر کشوری در گرو چگونگی فعالیت‌هایی است که در مدارس و مکاتب آن انجام می‌شود؛ زیرا منشأ و پیمانه قدرت هر جامعه‌ای تا حد زیادی به قدرت معلمان و محصلان آن برمی‌گردد. چنانکه رشد محصلان و معلمان هر کشوری وابسته به مدیریت آموزشی سالم، روزآمد و مؤثر می‌باشد. از سوی دیگر مدیریت آموزشی سالم و باکیفیت، نیازمند یافته‌های غنی، سالم، به‌روز و مؤثر

در عرصه‌های مختلف مدیریت آموزشی است؛ بنابراین می‌توان ادعا کرد که نقش مدیریت آموزشی در رشد و توسعه جامعه تعیین‌کننده و بی‌بدیل است.

دانشگاه بین‌المللی المصطفی^(ص) - افغانستان که دغدغه تربیت نیروهای انسانی متخصص و متعهد را دارد، می‌کوشد در انکشاف و توسعه کشور محروم و جنگ‌زده افغانستان نقش اساسی و مؤثر ایفا نماید. این دانشگاه با درک اهمیت و جایگاه مدیریت آموزشی از سویی و درک ضرورت و نیازمندی جامعه محروم و جنگ‌زده افغانستان به آن از سوی دیگر، این رشته علمی را در مقطع ماستری راه‌اندازی کرده است تا با تربیت نیروهای انسانی متخصص و متعهد در عرصه‌های مختلف مدیریت آموزشی، سهم مؤثر خود در انکشاف علمی کشور اسلامی افغانستان را ایفا نماید.

دوفصلنامه یافته‌های مدیریت آموزشی که شماره چهارم آن را پیش رو دارید، به این منظور راه‌اندازی شده است تا بستر مناسبی فراهم گردد که از یک سو آخرین یافته‌های مدیریت آموزشی در اختیار محققان، اساتید و محصلان علاقه‌مند به این رشته قرار گیرد و از سوی دیگر زمینه را برای نشر آثار پژوهشی آنان مهیا سازد. ضمن سپاس فراوان از اساتید و محققان گرامی که با ارسال مقالات ارزشمند خود سبب غنای این نشریه علمی گردیده‌اند، همچنان چشم‌به‌راه مقالات پژوهشی محققان و صاحب‌نظران این عرصه خطیر و بسیار مهم هستیم.

بررسی و نقد مبانی معرفت‌شناختی رویکرد پست مدرن به مدیریت آموزشی

محمد آصف محسنی (حکمت)^۱

چکیده

پست‌مدرنیسم زاده شده در بستر اومانیستی و سکولار غرب است که به سرعت، عرصه‌های مختلف هنر، فرهنگ و علوم، از جمله مدیریت آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است. پست‌مدرنیسم نسبت به مدرنیته رویکرد انتقادی دارد و در شعار یک جریان فکری ساختار ستیز و مخالف نظام‌مندی است، اما در عمل ایدئولوژیک و دارای مبانی نظری و فلسفی مختص به خود می‌باشد. بررسی تمام ابعاد و بیان همه مبانی پست‌مدرنیسم در یک مقاله غیر ممکن است، از این‌رو، سؤال اصلی تحقیق پیش‌رو این است که مبانی معرفت‌شناختی رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی کدام‌اند؟ این تحقیق که با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده و روش گردآوری اطلاعات آن استنادی و کتابخانه‌ای است، به یافته‌های ذیل دست یافته است. پست‌مدرنیسم بر نسبت‌گرایی و کثرت‌گرایی در عرصه‌های مختلف، از جمله معرفت‌شناسی تأکید دارد. لذا هرگونه فرا‌روایت، از جمله باورهای یقینی و مطلق را که فرازمانی و فرامکانی باشد، مردود می‌داند. آنان با تأکید بر جامعه‌شناسی معرفت، بر روابط مستحکم قدرت و معرفت و نقش تعیین‌کننده قدرت در تولید علم و معرفت، تأکید دارند. پست‌مدرنیست‌ها با تکیه بر مبانی نظری، از جمله مبانی معرفت‌شناختی که اتخاذ کرده‌اند، در عرصه مدیریت آموزشی، بر نهادینه کردن کثرت‌گرایی، اجتناب از نظارت و کنترل سخت‌گیرانه، تقویت روحیه خودسامانی در مدیران، معلمان، کارکنان و فراگیران و در نهایت نابودسازی هرگونه جزم‌گرایی و اقتدارگرایی در مدیریت آموزشی تأکید دارند. ساختارستیزی، مبارزه با نظام‌مندی و تأکید بر آزادی‌های فردی از مهم‌ترین نکاتی است که در مدیریت آموزشی پست‌مدرن در کانون توجه قرار دارد. آنان در روش‌های مدیریت آموزشی، بر روش گفتمان، دانش‌آموز محوری، توجه جدی به حاشیه‌نشین‌ها و نفی الگوپذیری تأکید دارند. این اندیشه، به‌رغم برخورداری از یک سلسله نقاط قوت، همچون مبارزه با «جهانی‌سازی»، مبارزه با علم‌گرایی و تأکید بر پویایی، از نقاط ضعف فراوان نیز رنج می‌برد که مهم‌ترین آن‌ها گسیختگی فکری و تناقض آشکار در اندیشه، نادیده انگاشتن واقعیت‌ها و معرفت‌های یقینی، همچنین ارزش‌های ثابت و فطری است.

واژگان کلیدی: پست مدرنیسم، مبانی معرفت‌شناختی، مدیریت آموزشی، فرا‌روایت‌ها، نسبی‌گرایی و کثرت‌گرایی.

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه بین المللی المصطفی - کابل، افغانستان.

مقدمه

در دوران معاصر جریان‌های مختلف فکری وجود دارد که عرصه‌های مختلف زندگی بشر را تحت تأثیر قرار داده است. شاید بتوان گفت از جریان‌های فکری که در این دوران، بیشترین شهرت و تأثیرگذاری را در حوزه‌های مختلف، از جمله در حوزه مدیریت آموزشی داشته، پست مدرنیسم است. این اندیشه که در اواخر نیمه اول قرن بیستم در غرب مطرح شد، رویکرد انتقادی به مدرنیسم غربی دارد و مدعی نجات جامعه بشری، بخصوص کشورهای غربی، از به بن بست مدرنیسم است.

جریان پست مدرنیسم چون در عصر انفجار اطلاعات ظهور کرد، در غرب محدود نماند و به سرعت در بسیاری از نقاط جهان، از جمله کشورهای اسلامی، نفوذ کرده است. به گونه‌ای که امروزه نه تنها در محافل آکادمیک، بلکه در عرصه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، هنری و غیره، نظریات پست مدرن به صورت جدی مطرح است. با این وجود، پست مدرنیسم یک مکتب فکری نظام‌مند نیست که بتوان به صورت دقیق و قاطع چارچوب فکری و مبانی نظری آن را سامانمند بیان نمود. بلکه آن گونه که طبع این جنبش نیز اقتضا دارد، دائم چهره عوض می‌کند و در آن گرایش‌های مختلف وجود دارد. از این رو هم در تعریف پست مدرنیسم و رابطه آن با مدرنیسم، هم در تعیین دقیق شاخه‌ها و پیش‌گامان آن و هم در استخراج مبانی نظری، از جمله مبانی معرفت‌شناختی این اندیشه، اختلاف نظر وجود دارد.

در این نوشتار که با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده و اطلاعات آن با شیوه استنادی و کتابخانه‌ای به دست آمده است، ابتداء چستی پست مدرنیسم و رابطه آن با مدرنیسم به صورت مختصر مورد مذاقه قرار گرفته و سپس با اغماض از تفاوت‌ها و اختلاف‌نظرهای فرعی که میان شاخه‌های پست مدرن وجود دارد، مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناختی مدیریت آموزشی پست مدرن تبیین و آنگاه با روش تحلیل محتوا مورد بررسی و نقد قرار گرفته است. با توجه به توصیف و تحلیلی که صورت گرفته، مهم‌ترین نقاط مثبت و نقاط ضعف آن تبیین و در پایان یافته‌ها و نتایج تحقیق بیان شده است.

چیستی پست مدرنیسم

پست مدرنیسم مجموعه‌ای پیچیده و متنوع از آراء و نظریاتی است که عمدتاً در نیمه دوم قرن بیستم جلوه‌گری کرده است. در این که پست مدرنیسم یک جریان فکری جدا از مدرنیسم است که پس از آن پا به عرصه وجود گذاشته و با آن تفاوت‌های ماهوی و اساسی دارد یا این که خود بخشی از مدرنیسم و حداکثر چهره بازسازی شده آن در دوران معاصر است که اختلافات آن صرفاً در شعار است، اختلاف نظر وجود دارد. از آنجایی که تعریف و بیان چیستی پست مدرنیسم نقش اساسی در فهم مطالب این تحقیق دارد، ناگزیر دو دیدگاه مذکور را به صورت فشرده مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۱. پست مدرنیسم (= پسامدرنیسم)

عده‌ای از صاحب‌نظران با توجه به برخی از تفاوت‌های اساسی که میان مدرنیسم و پست مدرنیسم وجود دارد، معتقدند که «پست مدرنیسم» به معنای «پسامدرنیسم» از جنبش‌های نوینی به حساب می‌آید که بعد از مدرنیسم به وجود آمده و اشاره به مرحله بعد از آن دارد؛ به عبارت دیگر پست مدرنیسم به معنای عبور از مدرنیسم است و با آن اختلافات اساسی و مبنایی دارد. زیرا درحالی که مدرنیسم بر ثبات واقعیت و کشف واقعیت‌ها تأکید داشت، پست مدرنیسم بر بی‌ثباتی همه چیز و بر ساخته بودن همه واقعیت‌ها تأکید دارد. مدرنیسم قائل به قطعیت، ضرورت و فرا روایت‌ها است، اما از نگاه پست مدرنیسم، به هیچ عنوان نمی‌توان و نباید از این مقوله‌ها یاد کرد. بخصوص در حوزه تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی، نباید از بنیادها و بنیان‌های نظری ثابت و جهان‌شمول سخن گفت. باورها و ارزش‌ها، امور نسبی هستند که از زمانی تا زمان دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است. بنابراین، جنبش پست مدرن در واقع مرحله بعد از مدرنیسم و نوعی عبور و گذار از آن به حساب می‌آید. البته، طرفداران این قرأت از پست مدرنیسم، راجع به شروع دقیق این رویکرد یا جنبش و نیز بنیانگذاران اصلی و اولیه آن، اختلاف نظر دارند. مشهور بر این باورند که شروع آن با نوشته‌های «ریچارد رورتی»^۱ بوده است (رهنما، ۱۳۸۸،

1 R. Rorty

ص ۱۱؛ پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۲۳-۲۲؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸، ص ۶۷۲).^۱
 برخی دیگر معتقدند که پیشوند «پست» یا «پسا» نخستین بار توسط لسلی فیدلر^۲ در سال ۱۹۶۵ به کار گرفته شد و وی این پیشوند را جادویی و افسون‌گر تلقی کرد. لیکن شخصیتی که پست مدرنیسم را به صورت مفصل و جذاب تفسیر کرد و در واقع نخستین کسی که مفاهیم «پست مدرنیسم» را به حوزه مباحث فلسفی کشاند، ژان فرانسوا لیوتار^۳ بود. وی با تأثیرپذیری که از مارکس، فروید، لاکان، نیچه، کانت، هایدگر و غیره داشت، پست مدرنیسم را صبغه فلسفی بخشید (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۲۵؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸، ص ۶۷۵).

لیوتار با این شعار: «اکنون وارد مرحله جدیدی شده‌ایم که با مرحله قبل تفاوت‌های بنیادی دارد»، می‌خواست عبور از مدرنیسم را اعلام کند. به اعتقاد وی دوران مدرن به آخر خط رسیده و کارآمدی خود را از دست داده است و لازم است که همه جلوه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی را بازاندیشی کنیم (سرمدی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۲).

۲. پست مدرنیسم ادامه مدرنیسم

گروه دیگری از اندیشمندان با توجه به جوهره اومانیستی، اشتراکات اساسی و بستر رشد این دو اندیشه، معتقدند که پست مدرنیسم بخشی از مدرنیته و ادامه مدرنیسم است که با رویکرد انتقادی نسبت به بعضی از مدعیات آن، به صورت کم‌وبیش متفاوت بازسازی یا بازتولید شده است. بنابراین پست مدرنیسم چشم‌انداز ویژه بر نقد، شرح و بسط مدرنیسم است که البته بر خلاف مدرنیسم بر نفی کلیت و فراوایت‌ها تأکید دارد و از این طریق می‌خواهد تعدیلی در آن ایجاد کرده و روح اومانیستی حاکم بر غرب را با شیوه‌های معتدل‌تر گسترش دهد. بگفته تود ژیتلن^۴

۱ برای مطالعه بیشتر در این زمینه ر.ک: (محسن فرمهبینی، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، بخش اول: سابقه و پیشینه پست مدرنیسم).

2 Leslie Fiedler

3 Jean Francois Lyotard

4 Todd Gitlen

اگر مدرنیسم وحدت قدیمی‌تر را ویران ساخته و خودش نیز در حال فروپاشی است، پست مدرنیسم، مجذوب قطعات برج‌مانده آن و طفیلی مدرنیسم است (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۲۵، ۴۲۸).

در نظر این افراد هرچند مهد پرورش این فکر فرانسه بوده و شاخص‌ترین افراد آن میشل فوکو،^۱ ژاک دریدا،^۲ ژان فرانسوا لیوتار^۳ و غیره، به حساب می‌آیند، اما فیلسوفان همچون فردریک ویلهلم نیچه،^۴ سورن کی‌یرکگارد^۵، مارتین هایدگر^۶ و غیره، از فیلسوفان قاره‌ای و ساندريس پيرس^۷، ویلیام جیمز^۸ و جان دیویی^۹، از فیلسوفان پراگماتیسم آمریکایی که مربوط به قرن نوزدهم می‌باشند، نیز به یک معنا از بنیان‌گذاران پست‌مدرن به شمار می‌روند. زیرا برخی از اندیشه‌های پست‌مدرن، بخصوص نقد مدرنیسم و موضع‌گیری علیه آن در اندیشه‌های آنان به صورت پررنگ وجود دارد. بنابراین، پست مدرنیسم هرچند تفاوت‌های جدی و اساسی با مدرنیسم دارد، اما به معنای عبور از آن نیست، بلکه آن‌دو در جوهر و ذات با یکدیگر اشتراک دارند. درواقع پست‌مدرن از موضوعات و اندیشه‌های مدرن، تغذیه نموده و ضمن طرد برخی از عناصر مدرن، بسیاری دیگر را در خود جذب نموده است (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۲۸-۴۲۹؛ پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۲۳؛ بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۸۰، ۲۹۶؛ فرمینی، ۱۳۸۹، ص ۱۶-۱۱).

۳. چندوجهی بودن پست مدرنیسم

پست مدرنیسم، در آغاز یک جنبش فرهنگی بوده و بیشترین نمود را در عرصه‌های معماری، هنرهای تجسمی، موسیقی، ادبیات و غیره داشته است. برخی حتی بر این باورند که پست مدرنیسم «بیشتر یک نوع روحیه و خلق‌و‌خو است تا یک جنبش و یا

1 Michel Foucau

2 Jacques Derrida

3 Jean Fracois Lyotard

4 Friedrich Wilhelm Nietzsche

5 Soren Kierkegard

6 Martin Heidegger

7 Charles S Pierce

8 William James

9 John Dewey

جریان فکری» (Nodings, ۱۹۹۵, p. ۷۲). از همین رو، این واژه بیشتر برای توصیف اوضاع و احوال فرهنگی و اخلاقی حاکم بر کشورهای صنعتی غرب، از نیمه دوم قرن بیستم به بعد بکار می‌رود (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۲۶؛ بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۷۹). اما در ادامه از آن جایی که تغییرات شتاب‌آلود جزئی از ماهیت پست مدرنیسم است، این پدیده بسیار زود در حوزه‌های مختلف بسط یافت. امروزه دیگر خود را به هنر و معماری محدود نمی‌کند، بلکه شخصیت چندگانه و چندوجهی پیدا کرده است که هر جنبه و چهره آن مطالعه خاص خود را می‌طلبد. از این رو، توقعی یافتن یک تعریف جامع و دقیق از این رویکرد فکری و یا جنبش اجتماعی را باید از سر بیرون کرد. پست مدرنیسم پیچیده‌تر و پراکنده‌تر از آن است که به تعریف جامع و مانع تن در دهد. وقتی پست مدرنیسم تعریف قطعی و جامع ندارد، طبقه‌بندی گرایش‌ها و انواع آن نیز قطعی نخواهد بود (فرمینی، ۱۳۸۹، ص ۱۷).

چیستی مدیریت (Management)

با توجه به اینکه دیدگاه‌ها و رویکردهای متفاوت و احیاناً متضاد در تعریف مدیریت نقش تعیین‌کننده دارد، برای مدیریت تعریف‌های متعدد و متفاوت ارائه شده است که به خاطر اجتناب از طولانی شدن مباحث، تنها به چند تعریف آن‌هم به صورت مختصر اشاره می‌کنیم.^۱

۱- مدیریت عبارت است از: «فرآیند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت و کنترل کوشش‌های اعضای سازمان و استفاده از تمام منابع سازمان برای دستیابی به اهداف معین سازمانی»

۲- مدیریت عبارت است از: «هماهنگی همه منابع از طریق روندهای برنامه‌ریزی و کنترل عملیات سازمانی به گونه‌ای که هدف‌ها را بتوان به نحو مؤثر و صرفه‌جویانه حاصل نمود.»

۳- مدیریت عبارت است از: «هنر انجام دادن کارها به نحو مؤثر توسط افراد دیگر

۱ برای مطالعه بیشتر در این زمینه ر.ک: (سرمدی، ۱۳۹۰، ص ۳-۱۳).

همراه با استفاده بهینه از امکانات» (شمس، ۱۳۹۶، ۱۴).

آموزش یا تعلیم (Instruction)

واژه آموزش در فارسی معادل تعلیم در عربی، به معنای آموختن و یاد دادن است و در معنای عام خودش، به مطلق آموزش و یاد دادن (اعم از کارهای پسندیده یا ناپسند، به انسان یا غیر انسان، از راه عادی یا غیر عادی) اطلاق می‌شود. در معنای این واژه مفهوم «تکرار کردن» و «تدریجی بودن» نهفته است. زیرا در باره معادل عربی آموزش، یعنی تعلیم راغب در مفردات قرآن کریم با مقایسه دو واژه «تعلیم» و «إعلام» می‌نویسد: «أعلّمته» و «علّمته» در اصل به یک معنا هستند؛ جز آن‌که اعلام به خبر دادن سریع اختصاص یافته و تعلیم مختص آگاهی‌دانی است که همراه با تکرار باشد؛ تا در جان محصل و فراگیرنده مؤثر افتد (مصباح، ۱۳۹۰، ص ۲۵).

چیستی تعلیم و تربیت

برای اصطلاح تعلیم و تربیت تعریف‌های متعدد و متفاوت ارائه شده است که در اینجا فرصت و امکان بیان همه آن‌ها نیست. تعلیم و تربیت به معنای عام، فرایند انتقال و تعمیق دانش‌ها و بینش‌ها، هدایت و تقویت گرایش‌ها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و توانایی‌های انسان در ابعاد روحی و بدنی برای رسیدن به کمال مطلوب است. تعلیم و تربیت یک فرایند تدریجی است و مقصود از آن مجموعه اعمال و اقدامات منظمی است که به صورت تدریجی و برای دستیابی به نتایج خاص و از پیش تعیین‌شده انجام می‌شود (مصباح، ۱۳۹۰، ص ۱۹).

تعلیم و تربیت به معنای خاص و رسمی عبارت است از: مجموعه فعالیت‌های هدفمند علمی - حرفه‌ای که بر پایه نیازسنجی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی دقیق، پیوسته و مبتنی بر دانش‌اندوزی‌ها، کارورزی‌ها و تجربه‌های میدانی و کارآمد مدیران، معلمان، مربیان و دیگر نیروهای سازمان‌ها و نهادهای آموزشی به منظور رشد و شکوفایی استعدادها و توانمندی‌های ذهنی، شناختی، گرایشی، ارادی و رفتاری فراگیران صورت می‌گیرد (رهنمایی، ۱۳۸۷، ص ۳۷).

چיستی مدیریت آموزشی

با توجه به دیدگاه‌های متفاوتی که در باره مدیریت آموزشی وجود دارد، تعریف‌های بسیار زیاد و متفاوتی نیز از آن ارائه شده است. بیان تمام تعریف‌ها نه لازم است و نه ممکن. از این رو، چند تعریف جامع‌تر و دقیق‌تر از مدیریت آموزشی را بیان می‌کنیم.

۱. مجموعه‌ای منسجم از دانش‌های به دست آمده از کاربرد روش‌های علمی به منظور توصیف خصوصیات و تبیین عناصر سازمانی و روابط موجود میان این عناصر در نهادهای آموزشی.

۲. برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل نهادهای آموزشی به منظور بهبود در اثربخشی آموزش‌ها، بالابردن بهره‌وری از منابع انسانی و مالی و کیفیت بخشیدن به نهادهای آموزشی (شمس، ۱۳۹۶، ص ۱۴).

۳. در تعریف جامع‌تر از مدیریت آموزشی می‌توان گفت: فرآیند اجتماعی-آموزشی است که با به‌کارگیری اصول علمی و مهارت‌های فنی و هنری، مسائل مربوط به آموزش و پرورش را نیازسنجی، اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی نموده و از این طریق نهادهای آموزشی را سازماندهی، هدایت، نظارت، کنترل، ارزیابی و ارزشیابی می‌کند و با استفاده مناسب از تمام منابع انسانی، امکانات سخت افزاری و نرم افزاری، ابزارها و روش‌های مدیریتی، زمینه‌های لازم را برای کارآمد ساختن سازمان آموزشی در جهت تحقق اهداف سازمان و تأمین نیازمندی‌های مادی، عاطفی و معنوی اعضا آن، به صورت صرفه‌جویانه و مؤثر فراهم می‌سازد (شمس، ۱۳۹۶، ص ۱۵).

رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی

پست مدرنیسم در حوزه مدیریت آموزشی به صورت اثباتی چندان ورود پیدا نکرده و در عمل نظریات اثباتی ارائه نداده است تا بتوان به معنای واقعی کلمه از مدیریت آموزشی در پست مدرنیسم سخن گفت، بلکه با توجه به رویکرد انتقادی که به مدیریت آموزشی مدرن و کلاسیک داشته، تنها می‌توان از رویکرد پست‌مدرن به

مدیریت آموزشی سخن گفت. این رویکرد که عمدتاً سلبی است، مدیریت آموزشی را، به خاطر نظام‌گرایی و تأکید بر ساختارها و طرز‌العمل‌های جزئی مورد حمله قرار داده است؛ بنابراین، نمی‌توان و نباید از این مکتب انتظار تعریف جامع‌و‌مانع از مدیریت آموزشی را داشته باشیم؛ اما از آنجائی که این اندیشه به صورت خواسته یا ناخواسته به یک ایدئولوژی تبدیل شده، می‌توان از مجموعه آثار پیش‌گامان این اندیشه، استلزامات و دلالت‌های آموزشی و مدیریتی رویکرد پست‌مدرن را در عرصه مدیریت آموزشی به دست آورده و از رویکرد و یا حتی نظریه پست‌مدرن به مدیریت آموزشی سخن گفت. زیرا با اندکی تأمل روشن می‌شود که همین رویکرد سلبی و ساختارستیز، برای پست‌مدرنیست‌ها به عنوان یک ارزش فراگیر و ثابت در آمده و بر یک سلسله مبانی نظری و فلسفی استوار است (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۲۸).

برای فهم چیستی مدیریت آموزشی از منظر پست‌مدرن، خوب است به تفاوت‌های رویکرد مدرن و پست‌مدرن نسبت به مدیریت آموزشی، به صورت تطبیقی، توجه کنیم. مدیریت آموزشی مدرن، صنعت‌محور، اما رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی دانایی‌محور است، رقابت در جامعه مدرن براساس قیمت و سودآوری است، اما در رویکرد پست‌مدرن، خلاقیت‌ها و نوآوری‌ها تعیین‌کننده‌تر است، در جامعه مدرن آموزش معطوف به تولید انبوه، نقش محوری دارد، اما در پست‌مدرن توجه به مشتری در کنار کیفیت محصولات، نقش اصلی را بازی می‌کند (مدیریت کیفیت فراگیر) در جامعه مدرن تولید انبوه در ارتباط تنگاتنگ با بروکراسی قرار می‌گیرد و سازمان رسمی با ساختار متمرکز و سیر دستور دهی از بالا به پایین کنترل می‌شود و مبتنی بر سلسله مراتب است. رفتار اعضای سازمان کاملاً تعریف‌شده و حدود مرزها، مسئولیت‌ها و وظایف کاملاً تعریف شده‌اند. در مقابل در پست‌مدرن خلاقیت و نوآوری رمز موفقیت است. در این رویکرد، الگوی سازمانی سلسله‌مراتبی و بوروکراتیک جای خود را به الگوی سازمانی پسا‌بوروکراتیک (پسادیوان‌سالاری) می‌دهد.

در مدیریت آموزشی مدرن، بر سلسله مراتب تمرکز زیادی وجود دارد، در حالی که

در مدیریت آموزشی پست‌مدرن بر مشاوره و رایزنی غیر متمرکز تأکید می‌شود. در رویکرد مدرن هدف اصلی مدیریت آموزشی سوق دادن کارکنان به سمت اهداف سازمانی و محقق ساختن آن‌هاست، اما در پست‌مدرن اهداف فردی و سازمانی توأمان مطرح‌اند. به علاوه آزادی عمل نیز برای کارکنان سازمان آموزشی در نظر گرفته می‌شود. در رویکرد مدرن بر نظام اداری قایم به فرد، اما در مدیریت پست‌مدرن بر جمع و گروه تکیه می‌شود. در رویکرد مدرن ساختار اهمیت فراوان دارد، اما در پست‌مدرن کارکنان دارای اولویت‌اند.

در مدیریت آموزشی مدرن بر فرایند خطی و آینده‌نگری تأکید می‌شود، لذا تحلیل اطلاعات گذشته برای تعیین اولویت‌های آموزشی در آینده اهمیت دارد. این رویکرد تغییرات محیطی را تدریجی، کند و قابل پیش‌بینی می‌داند و طرفدار برنامه‌ریزی بلندمدت است، به گونه‌ای که برنامه‌ریزی دقیق و بلند مدت را از ارکان سازمان آموزشی تلقی می‌کند. اما در رویکرد پست‌مدرن، تغییرات چنان سریع و غافل‌گیر کننده تلقی می‌شود که نمی‌توان از برنامه‌ریزی بلند مدت و کاملاً دقیق و قابل پیش‌بینی سخن گفت.

در مدیریت آموزشی مدرن، مرزبندی دقیق و مشخص بین تخصص‌ها وجود دارد، وظایف آموزشی و استندردهای آن از قبل به صورت دقیق مشخص شده و بر رعایت مقررات و عدم تخطی از آن بسیار تأکید می‌شود، کنترل شدید بیرونی وجود دارد، تصمیم نهایی از سوی رهبری سازمان اتخاذ می‌گردد و وفاداری به اهداف سازمان در اولویت قرار دارد. لیکن در رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی، مرزبندی بین رشته‌ها کم رنگ است، وظایف و استندرها انعطاف پذیراند و افراد در تصمیم‌ها نقش تعیین‌کننده دارند و بر مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها تأکید می‌شود. چنانکه در کنار اهداف سازمانی به اهداف و نیازهای فردی نیز توجه جدی صورت می‌گیرد (سرمی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۳-۲۸۷).

از آنجائی که پست‌مدرنیسم رسالت اصلی خود را آشکار ساختن بحران‌های مدرنیته و نقد باورها و ارزش‌های ثابت می‌داند، در مباحث مربوط به مدیریت

آموزشی نیز بیشتر بحران‌زدگی تعلیم و تربیت مدرن را تبیین نموده است. البته، انتقاد پست مدرنیست‌ها به تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی مدرن، محدود نمانده و هرگونه تعلیم و تربیت نظام‌مند و مبتنی بر باورهای یقینی و ارزش‌های ثابت ناشی از این باورها را به چالش می‌کشد. بنابراین می‌توان گفت که مدیریت آموزشی از نگاه پست مدرنیست‌ها، مطالعه و فهم معضلات مدیریتی در نظام‌های آموزشی موجود و جایگزین کردن رویکردی است که در آن هیچ‌گونه نظام‌مندی، فرا روایت و تعریف عینی نه ارائه می‌شود و نه مورد قبول واقع می‌گردد (فرمهینی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۶-۱۲۵).

مبانی معرفت‌شناختی رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی

همان‌گونه که بیان گردید، سخن گفتن از مبانی فلسفی، بخصوص مبانی معرفت‌شناختی مدیریت آموزشی پست مدرن، حداقل در ظاهر پارادوکسیکال و تناقض‌آمیز به نظر می‌رسد. زیرا اندیشه‌ای که اساساً ضد فلسفه، ضد ساختار و ضد جزم‌گرایی است و هویت اصلی آن را رد فرا روایت‌ها تشکیل می‌دهد، در ظاهر هیچ سنخیتی با این گونه مباحث ندارد. لیکن، از آن‌جا که فلسفه را فقط با فلسفه می‌توان رد کرد، پست مدرنیست‌ها نیز هرچند ناخواسته و برخلاف مدعیات خود، به یک سلسله مبانی فلسفی، از جمله در معرفت‌شناسی تن در داده‌اند که در بررسی و نقد رویکرد آنان به مدیریت آموزشی، توجه به این مبانی، بیشترین اهمیت و ضرورت را دارد.

البته همان‌گونه که بیان شد، پست مدرنیسم به جای تبیین مبانی فلسفی خویش، به نفی مبانی فلسفی می‌پردازند. از این‌رو، پست مدرنیست‌ها در مباحث معرفت‌شناختی نیز به جای ارائه نظام معرفتی و معرفت‌شناسی پست مدرنیستی، بیشتر بر نفی معرفت‌شناسی کلاسیک و مدرن تأکید دارند و قائل به رابطه تنگاتنگ معرفت و قدرت هستند. به یک معنا پست مدرنیست‌ها، جامعه‌شناسی معرفت را جایگزین معرفت‌شناسی می‌کنند. به همین دلیل پست مدرنیسم در واقع قائل به عبور از معرفت‌شناسی و یا دست‌کم فروریزی نظام‌های معرفتی سنتی و مدرن

می‌باشد، اما در عمل همین رویکرد سلبی خود به شکل‌گیری معرفت‌شناسی پست‌مدرن منجر می‌گردد (noddings, 1995, p 72). از این‌رو، در ذیل مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناختی این مکتب را به صورت فشرده بیان خواهیم کرد.

۱- معرفت به مثابه امر برساخته و مولود قدرت

از منظر پست‌مدرنیسم، معرفت بیش از آن‌که باور صادق موجه و بیانگر واقعیت باشد، امر برساخته و مولود قدرت است. مشکل جوامع بشری در این است که قدرتمندان روایت‌های مورد نظر خود را می‌سازند و آن‌ها را به عنوان باورهای قطعی و تنها روایت بر زیردستان تحمیل می‌کنند. به عقیده لیوتار در جامعه مدرن، صاحبان قدرت (ثروتمندان) بخش سازمان‌یافته جامعه را کنترل و مدیریت می‌کنند، بر احزاب مهم سیاسی مسلط‌اند و پیام‌های الکترونیکی رسانه‌های گروهی را تنظیم می‌کنند. ارباب قدرت در جوامع می‌کوشند تا دیدگاه‌های خود در باره معرفت را بر زیردستان تحمیل کنند. ابزارهای مهم قدرتمندان در این عرصه، عبارتند از اسناد معتبر، متون و محتوای درسی از پیش تعیین‌شده و طرزالعمل‌هایی که برای مشروعیت بخشیدن به سلطه قدرتمندان به کار گرفته می‌شوند (سرمدی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۳).

پست‌مدرنیست‌ها با توجه به برساخته بودن معرفت و ارتباط تنگاتنگ آن با قدرت، با رویکرد انتقادی که به نظام سلطه، عملیات «جهانی‌سازی» و انواع تبعیضات رایج مذهبی، ملی، نژادی، جنسیتی و غیره دارند، در مدیریت آموزشی مهم‌ترین هدف تربیتی را کوشش برای رهایی بخشی فراگیران از معرفت‌های تحمیلی و بی‌عدالتی‌های حاکم بر نظام‌های آموزشی می‌دانند. آنان تأکید دارند که مدارس و نظام‌های تربیتی باید نظام معرفتی تحمیلی و حاکم بر جهان را تغییر دهند تا فراگیران بتوانند به مرحله‌ای برسند که دریابند تا چه اندازه تجربه‌های فردی آنان تحت تأثیر شرایط اجتماعی قرار دارد (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۳۴-۴۳۵؛ بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۸۷).

در رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی، باورها و ارزش‌ها حتی از جانب گروه و یا دسته‌ای از بزرگسالان همچون والدین، معلمان، مدیران، مردها و دیگر گروه‌های برتر جامعه، نباید بر دیگران تحمیل گردد. بلکه هر شخص باید خود آفریننده باورها

و ارزش‌ها و عامل به آن‌ها باشد. در این زمینه «لیوتار»^۱ می‌گوید: باید در زمینه دانش و ارزش از اقتدار طلبی کاسته و در مقابل به عامل خودتعیین‌گری و استقلال افراد توجه زیادی صورت گیرد و از تحمیل باورها و ارزش‌ها به فراگیران و اقتدار طلبی در عرصه آموزش، اجتناب شود (رهنما، ۱۳۸۸، ص ۱۲).

به عقیده آنان تربیت مبتنی بر اطاعت و فرمان‌بری با آزادی‌های اساسی سازگاری ندارد. از این‌رو، نظام‌های تربیتی نباید حقوق و آزادی‌های فردی افراد را محدود نموده و آزادی فکری آنان را زیر پا بگذارد. باید به فراگیران اعتماد کرد و برای آن‌ها زمینه مشارکت فعال را فراهم نمود تا آن‌ها خود هویت و نگرش‌های خویش را شکل دهند. پست مدرنیست‌ها که نگران جانشین شدن روش‌های تلقینی به جای توسعه آزادی‌های فردی هستند، این پرسش را طرح می‌کنند که والدین، معلمان و مربیان از کجا این اقتدار و مشروعیت را پیدا کرده‌اند که به تربیت فراگیران بپردازند (رهنما، ۱۳۸۸، ص ۶۹).

مک لارن در کتاب «زندگی در مدراس» (۱۹۹۴) خاطرنشان می‌سازد که هدف مشترک از تعلیم و تربیت انتقادی، تقویت ضعیفان و غلبه بر نابرابری‌های بی‌عدالتی‌هاست. در این مکتب مدارس مؤسساتی هستند که در قبال ستمدیدگان احساس مسئولیت می‌کنند و به تقویت فردی و اجتماعی آنان می‌پردازند (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۳۱-۴۳۲).

اصطلاحاتی همچون «شنیدن صدای دیگران»، «توجه به حاشیه‌نشین‌ها»، «رواداری» و غیره، بیشترین فراوانی را در نوشتار و گفتار پست مدرنیست‌ها دارد. منظور آنان از «دیگری» همه افراد، باورها و ارزش‌های است که به نفع ارزش‌های طبقه یا نژاد مسلط به حاشیه رانده شده‌اند. سیاه‌پوستان، اقلیت‌های نژادی و قومی، زنان و در کل طبقات پائین اجتماع، مصادیق اصطلاح «دیگری» و «حاشیه‌نشینی» هستند. غیریت‌پذیری و توجه به همه فرهنگ‌ها و شنیدن همه صداها و خواندن همه روایت‌ها از دیگر مطالبات پست مدرنیسم است (پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۳۳؛

¹ Lyotard

فرمehینی، ۱۳۸۹، ص ۲۲).

ریچارد رورتی با طرح انسان آرمانی که بیش از همه «خودآفریننده» است، اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت باید در جهت این خودآفریندگی گام بردارد. مدارس باید به همه دانش آموزان اجازه دهد که شانس خودآفریندگی داشته باشند تا توانایی‌های خود را به فعلیت برسانند و نشان دهند. نظام تربیتی باید به فراگیران این فرصت را بدهد که ظرفیت انتقادی خود را برای مبارزه و تغییر صورت‌های سیاسی و اجتماعی موجود، بجای سازگاری صرف، گسترش دهد. تعلیم و تربیت باید بجای تربیت شهروندان صرفاً خوب، به تربیت شهروندان انتقادی همت گمارد. شهروندانی که قادر به درک و تشخیص تناقضات، نابرابری‌های اجتماعی و سلطه باشند (فرمehینی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۳-۱۳۴).

خود کنترل بودن و شدن انسان و نجات از کنترل بیرونی از نکات مهم در مدیریت آموزشی پست مدرن است. انسان‌ها باید خود به درجه‌ای از شناخت و آگاهی برسند که نظارت خارجی بر آن‌ها حذف شود. لذا در فراگرد برنامه‌های درسی و آموزشی، کنترل معلم باید در موقعیت‌های یادگیری به صورت غیر مستقیم، صورت گیرد. کنترل و نظارت مستقیم و اعمال زور یا انضباط بیرونی مانع خودشکوفایی و رشد متربیان تلقی می‌گردد (سرمدی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۶).

از نظر پست مدرنیست‌ها، انسان قدرت انتخاب و معناسازی دارد، لذا زمینه و استعداد بروز خلاقیت و ابتکار در او وجود دارد. البته، انسان در عین حالی که فردیتش مورد قبول و حتی احترام است، عضو گروه نیز هست و با گروه تعامل دارد؛ تعاملی که مشارکت، همکاری و نوآوری گروهی را میسر می‌سازد. لذا فرد مسئول دانش و معرفت خویش است و معرفت از آگاهی او سرچشمه می‌گیرد (سرمدی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۸).

از نظر پست مدرنیست‌ها دموکراسی در دوران مدرنیته به عنوان عنصری مطلوب تحقق نیافته و بیشتر در جهت استیلای یک فرهنگ و طبقه خاص متمرکز شده است. به همین دلیل بزرگ‌ترین مانعی که بر سر راه دموکراسی حقیقی وجود دارد، به حاشیه

رانده شدن گروه‌های اجتماعی به واسطه نژادپرستی، جنسیت‌گرایی، ملی‌گرایی و غیره، می‌باشد که جهانی‌سازی مورد نظر آمریکا بارزترین مصداق آن به حساب می‌آید (فرمehینی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۸، ۱۳۰؛ ژيرو، ۱۳۸۸، ص ۷۱۴).

پست مدرنیست‌ها چون بیش از معرفت‌شناسی به جامعه‌شناسی معرفت قائل‌اند، حتی موجه‌تر بودن یک باور و معرفت را نسبت به باور و معرفت دیگر، قبول ندارند و معتقدند که همه باورها و معرفت‌ها تحت تأثیر شرایط خاص به وجود می‌آیند و در همان شرایط از حقیقت برخوردار اند، اما قدرتمندان روایت‌ها و باورهای خود را بر دیگران تحمیل می‌کنند و به خاطر سلطه‌ای که دارند، روایت‌های آنان معرفت قطعی و واقع‌نما تلقی می‌گردد (پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۳۱).

۲- توجه به امور انضمامی و رد عینیت‌گرایی

عینیت‌گرایی^۱ از شالوده‌های اساسی روش‌شناسی علمی در دوران مدرن است و بر این پیش‌فرض استوار می‌باشد که می‌توان «مشاهده آزاد از نظریه» داشت. علم‌گرایان تأکید داشتند که محققان باید فارغ از تمامی پیش‌فرض‌ها، اعتقادات و ارزش‌ها به سراغ واقعیت‌های عینی بروند و ابژه‌ها را آن‌گونه که هستند، مشاهده و تجربه نموده و از این طریق به یک سلسله قوانین یقینی و علمی دست یابند. نه تنها در بررسی موضوعات مربوط به علوم طبیعی، بلکه در علوم اجتماعی نیز باید فارغ از هرگونه پیش‌فرض و داوری ارزشی، فقط به واقعیت‌های عینی توجه داشته باشند (Ritzer, 2001, p 35).

پست مدرنیست‌ها، برخلاف علم‌گرایان، بجای عینیت‌گرایی بر نظریه «ذهنیت متقابل»^۲ تأکید دارند. به عقیده آنان انسان موجود اجتماعی است که در درون اجتماع و با فرهنگ‌ها، اهداف و ارزش‌های خاص خود بزرگ می‌شود. به همین دلیل، در هر کاری اعم از علمی و غیر علمی، پیش‌فرض‌ها و اهداف خاص خود را دارد و این امور قطعاً بر مطالعات و تحقیقات وی اثر می‌گذارد (بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۸۲). به قول

1 Objectivism

2 Intersubjectivity.

نادینگز: «هرگونه کوششی برای حذف پیش‌داوری‌ها و جهت‌گیری‌های ذهنی خود مستلزم جهت‌گیری ذهنی دیگر است.» (Nodings, 1995, p 73).

برخلاف نظر تجربه‌گرایان افراطی، بخصوص پوزیتیویست‌ها که روش مشاهده حسی را تنها روش معتبر علمی و کاملاً قطعی می‌دانند، پست‌مدرنیست‌ها معتقدند که مشاهده و ادراک حسی نمی‌تواند مبنای تردید ناپذیر باشد؛ زیرا روشن است که مشاهده یک امر بی‌طرف و خنثی نیست. چنان‌که فیلسوفانی همچون ویتگنشتاین، پوپر و هانسون نیز بیان کرده‌اند، مشاهده یک امر «بارگیری شده» یا «گرانبار از نظریه» است؛ یعنی آنچه را بیننده می‌بیند و صورتی را که از طریق مشاهده درک می‌کند، متأثر از پیشینه معرفتی و ارزش‌های پذیرفته‌شده بیننده، است. تز دوم و کواين با عنوان «پیش فرض‌های کمکی»، بیانگر این واقعیت است که معرفت انسان یک شبکه به هم پیوسته است که در تمام مشاهدات انسان حضور دارد و بر آن اثر می‌گذارد. (Philips, 2000, 3, 8).

به عقیده آنان واقعیت پیچیده‌تر از آن است که ما تصور می‌کنیم. واقعیت امر عینی و از پیش تعیین شده نیست که به راحتی در تفکر ما ظاهر شود، بلکه انسان واقعیت را مطابق نیازها، ارزش‌ها و سنت‌های فرهنگی خود شکل می‌دهد. از این‌رو، واقعیت یک امر برساخته است که به هیچ وجه نمی‌تواند مستقل از ارزش‌های اجتماعی باشد، بلکه خود یک امر اجتماعی و ناشی از همین باورها است (پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۲۶).

از منظر پست‌مدرنیست‌ها، شناخت از همان آغاز یک فرآیند تعاونی و تعاملی زندگی گروهی است که در آن هرکس دانش خویش را در چارچوب مشترک با فعالیتی مشترک در راه چیره‌گی بر دشواری‌های مشترک، شکوفا می‌کند. به همین دلیل محصولات فرآیند شناختی از یکدیگر متمایز و امور نسبی‌اند. زیرا تمام جنبه‌های ممکن هستی در دید گروه قرار نمی‌گیرند، بلکه فقط آن جنبه‌هایی در میدان دید آن‌هاست که مسائل گروه از آن ناشی می‌شود. حتی همین جهان مشترک نیز در دیدگاه‌های مختلف، جلوه‌گری‌های متفاوت و متمایز دارند (سرمدی، ۱۳۹۰،

ص ۲۹۶).

از نگاه پست مدرنیست‌ها، همه موجودات، دارای هویت‌های برساخته و دائماً در حال دگرگونی است، به گونه‌ای که هیچ‌گونه هویت ثابت برای آن‌ها وجود ندارد. زیرا اساساً حقیقت یک امر ساختنی است، نه کشف کردنی. به همین دلیل در اندیشه فلسفی پست مدرن، علیت، ضرورت و کلیت فلسفی جای خود را به شانس، تصادف، اقبال و غیره می‌دهد (فرمehنی، ۱۳۸۹، ص ۱۱۸؛ Nodings, 1995, p 73). ریچارد رورتی در کتاب فلسفه و آئینه طبیعت، استدلال می‌کند که مشکلات اصلی فلسفه مدرن، عینیت‌گرایی و واقع‌گرایی آن است. این ایراد وی نه فقط متوجه فلسفه مدرن، بلکه به طریق اولی متوجه متافیزیک و فلسفه‌های ماقبل مدرن است. در اندیشه وی برای این که بر مشکلات فلسفی موجود فائق آییم، باید از هرگونه اعتقاد به واقعیت عینی که باید مکتشف واقع شود، دست برداشته و تفسیر خود را از واقعیت به امر گسسته و بی ثبات تغییر دهیم (http://en.wikipedia.org/wiki/Richard_Rorty).

۳- نسبیت‌گرایی (Relativism)

پست مدرنیست‌ها، هر نوع باور قطعی، ثابت و جهان‌شمول را رد می‌کنند و بجای آن معرفت‌ها را نسبی، محلی و کاملاً متأثر از فرهنگ‌ها و ارزش‌های خاص می‌دانند. آنان حتی قوانین ریاضی را کلی و جهان‌شمول نمی‌دانند، بلکه آن‌ها را شبه‌کلی می‌پندارند که نسبت به سایر گزاره‌ها از کلیت نسبی برخوردارند (Nodings, 1995, p 72).

براساس این اندیشه، هیچ یک از پارادایم‌ها موجه‌تر از پارادایم‌های دیگر نیستند. چنان‌که لیوتار، با اصطلاح «توجیه فراهنجاری علم تجربی»، تأکید داشت که باید نسبت به داستانی که گفته شده است تا علم تجربی را به عنوان یک چارچوب تولید کننده معرفت توجیه کند، شکاک باشیم. او اصطلاح مشهور فراروایت‌ها را مطرح کرد تا بر این مطلب تأکید کرده باشد که هیچ گونه نظریه، تفسیر، برداشت، معرفت و غیره که ثابت و قطعی باشد وجود ندارد (تاجیک، ۱۳۸۳، ص ۱۰۳، ۱۰۵؛ فرامehنی،

۱۳۸۹، ص ۲۱-۲۰؛ Philips, 2000, p 3).

پست مدرنیست‌ها قایل‌اند که هرچند باورها در ظاهر آن‌قدر می‌تواند قوی یا مستحکم باشد که فراتر از یک دیدگاه و به صورت یک نظریه قطعی به نظر رسند؛ اما در واقع همین باورهای به ظاهر مستحکم، می‌توانند باورهای کاذب باشند. زیرا آنچه که در ظاهر فهم و درک قطعی به نظر می‌رسد، می‌تواند در واقع سوء فهم باشد. حتی باورهای که بدیهی به نظر می‌رسند، می‌توانند در واقع کاذب باشند. اولیور کرومویل این اندیشه را این‌گونه بیان کرده است: «برادران من از اعماق قلب از شما تمنا دارم که این گونه بیان‌دیشید که ممکن است در اشتباه باشید». هومورست. اچ. آل. مینکین نیز گفته است: «پرهزینه‌ترین حماقت‌ها این است که عاشقانه به چیزی که صادق نیست، باور داشته باشیم. این اصلی‌ترین شغل انسان است.» (Philips, 2000, p 4).

پست مدرنیست‌ها، بشدت متأثر از نظریه ابطال‌گرایی کارل پوپر هستند. کارل پوپر در یک موقف متضاد با پوزیتیویست‌ها، قائل بود که اثبات‌گرایی و حتی تأییدگرایی قابل قبول نیست، بلکه باید یک نظریه را تا زمانی که ابطال نشده، قبول کنیم و بعد از آن‌که در اثر دلایل و شواهد متقن‌تر، باطل شد، از آن دست برداریم و نظریه جدید را تا زمانی که باطل نشده است، بپذیریم. از این ایده کارل پوپر با عنوان «ایده‌آل کنترلی یا تنظیمی» (ideal regulative) یاد شده است. به عبارت دیگر اصل ابطال‌پذیری باید بر تحقیقات ما حاکم باشد یا آن را کنترل کند (Philips, 2000, p 3).

به عقیده پست مدرنیست‌ها، تن دادن به خطاپذیری نظریه و انعطاف نسبت به نظریات جدید، همچنین فرا رفتن از معرفت‌های پذیرفته‌شده، مستلزم پویایی و پیشرفت نظام‌های تربیتی خواهد شد. همان‌گونه که ابطال‌گرایی پوپر نیز قائل است، پی بردن به خطای یک نظریه‌ای که به آن باور داشته‌ایم، یک گام موقتی به حساب می‌آید. در پی حقیقت و معرفت قطعی بودن راجع به موضوعات مهم ممکن است به ناکامی بی‌انجامد، اما ترک کردن تحقیق و پای فشردن بر یک نظریه، تن دادن به باوری است که تقریباً به صورت یقینی ناقص است. در حالی که اگر به تلاش‌های

خود جهت کسب معرفت ادامه دهیم و برای ارزش‌های مورد قبول دیگران بها قائل شویم، بالاخره ضعف نظریه معرفتی و نظام ارزشی خود را درک کرده و نظریه بهتر و موجه‌تری را جایگزین خواهیم کرد. زیرا انعطاف‌پذیری و جستجوهای جدید در حد بسیار زیاد موجب انکشاف، خلاقیت، نوآوری و پویایی می‌گردد. اندیشمندان علوم تجربی چون به ضعف و خطاپذیری خود اذعان نمودند و در پی ترقی و پیشرفت بیشتر بودند، به مطلوب دست یازیدند. محققان و معلمان علوم تربیتی نیز باید همچون محققان علوم طبیعی از خطا و آزمایش و ابطال نظریه خود هراس نداشته باشند، بلکه همواره به پویایی و پیشرفت بیندیشند و این مهم تنها زمانی دست‌یافتنی است که نقدپذیر و معتقد به گفتمان جمعی باشیم و از جزم‌گرایی دوری کنیم (Philips, 2000).

بنابراین، درحالی‌که مبنای نظریه‌های مدرن در عرصه مدیریت آموزشی را پایداری، ثبات و اطمینان تشکیل می‌دهد، در رویکرد پست مدرن، عدم ثبات و عدم اطمینان مبنای قرار می‌گیرد. در این رویکرد به پیروی از مکتب پراگماتیسم، پویایی و تغییر در کانون توجه قرار دارد و مدیریت آموزشی خوب آن است که تجربه‌های گذشته را بازسازی کند و بر معنا و مفهوم تجربه‌های آینده بیفزاید و آن‌ها را هدایت کند (سرمدی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۲، ۲۹۵-۲۹۶).

۴- کثرت‌گرایی

پست مدرنیست‌ها، به پیروی از کارل پوپر معتقدند که حقیقت مطلق هرگز فراچنگ انسان نخواهد آمد. جان دیوی از این نظریه پوپر در کتاب منطق خودش تحت عنوان «نظریه‌ای تحقیق» بهره گرفت و اصطلاح «استحکام و قاطعیت موجه» را برای این مبنا پیشنهاد کرد. موجه بودن به این معنا است که محقق باید طرف مقابل را متقاعد کند که برای معقول و قابل قبول بودن تحقیق شواهد کافی وجود دارد. مراد دیویی این بود که ما باید بدنبال باورهای باشیم که بهتر و به زبان قانع‌کننده‌تر موجه باشند، یعنی باورهای که به‌قدری کافی قوی حمایت شده باشند که بتوان با اعتماد کامل به آن‌ها رفتار نمود. اما موجه و بهتر بودن به این معنا نیست که این باور و یا این روش



یقینی، تغییرناپذیر و بی‌بدیل است (Philips, 2000, p 4).

منبع واحد و قطعی برای معرفت وجود ندارد، بلکه منابع گوناگون برای باورها و معرفت‌ها وجود دارد. لذا انسان آزاد است باورهایی را بپذیرد که احساس می‌کند «خود اجتماعی» و گروه همسان، او را بهتر منعکس می‌کند. گروه‌های اجتماعی می‌توانند معرفت‌ها و باورهایشان را به تناسب زمان، مکان، فرهنگ، جنسیت، نژاد و غیره عیار نموده و از باورهای متنوعی که وجود دارد ترکیب سازگاری به وجود آورند (پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۲۹).

پست مدرنیسم تعلیم و تربیت مدرن را به خاطر توجه به مرکز و غفلت از مرزها و حاشیه‌ها مورد انتقاد قرار می‌دهد و ادعای جهان‌شمولی آنان را در رابطه با قانون‌مندی تاریخ، اروپا محوری، جهانی‌سازی و غیره رد می‌کنند. اساساً برخی از پست مدرنیست‌ها، همچون هنری ژيرو، عنوان نظام تربیتی خود را نظام تعلیم و تربیت مرزی گذاشته‌اند. در این نظام اعتقاد بر این است که معلمان در داخل مرزهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زندگی می‌کنند که چنگانه و متکثر است (فرمینی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۸).

آنان در مقابل سیاست «جهانی‌سازی» و شعار «جهانی‌شدن» غرب، سیاست دفاع از «محلی‌گرایی» و شعار «بومی‌گرایی» را مطرح می‌کنند و معتقدند که هدف اصلی جهانی‌سازی، استعمار و استثمار کشورهای فقیر است. این هدف تربیتی پست مدرنیسم از همان ایده‌آنان مبنی بر کثرت‌گرایی، توجه به دیگری و احترام به همه فرهنگ‌ها و نظام‌های ارزشی ناشی می‌شود (پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۳۵).

به اعتقاد پست مدرنیست‌ها، جوامع غربی به سرکردگی آمریکا که برای یک‌سان‌سازی فرهنگی و جهانی‌سازی تلاش می‌کنند، اوضاع کنونی تعلیم و تربیت را ضروری و تغییرناپذیر می‌دانند و تأکید دارند که معلمان باید تابع همین نظام باشند. درحالی‌که مدارس باید سنگرهای مهم جهت ایجاد تغییرات سیاسی و اجتماعی باشند و معلمان و فراگیران باید نقش و مسئولیت خود را در قبال ایجاد تغییرات و نجات دادن جهان از سلطه ایفا نمایند. مدیریت آموزشی باید تعلیم و تربیت را در این

راست‌اسوق دهد که احساس مسئولیت اجتماعی در برابر دیگران، از جمله کسانی که بر روی حواشی زندگی اجتماعی قرار دارند و به عنوان «بیرونی‌ها» شناخته می‌شوند، تقویت کند. به عبارت دیگر، هدف رشد هویت‌های متکثر دانش‌آموزان است تا بتوانند با نابرابری مبارزه کنند و حقوق اساسی انسانی را گسترش دهند تعلیم و تربیت باید تلاش کند که کثرت‌گرایی و پذیرش فرهنگ‌های مختلف را در درون فراگیران نهادینه نموده و از این طریق هم‌پذیری اجتماعی را در جامعه گسترش دهد (اوزمن، ۱۳۸۶، ص ۴۳۴؛ بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۸۷؛ رهنما، ۱۳۸۸، ص ۱۲؛ پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۳۴).

۵- ضدیت با جزم‌اندیشی و مبناکرایی

تا پایان قرن نوزدهم میلادی در غرب همه نظام‌های معرفتی اعم از عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی با شاخه‌های مختلفی که داشتند، مبناکرا بودند. دکارت که از رهبران عقل‌گرایی به حساب می‌آید، با شک دستوری خود در پی یافتن مبنای مطمئن برای معرفت بود. چنان‌که جان لاک نیز به عنوان پدر تجربه‌گرایی، مانند دکارت در پی یافتن مبنای مستحکم برای معرفت بود. اما از اوایل قرن بیستم نظریه‌های شناخت به تدریج به سمت ضد مبناکرایی تمایل پیدا می‌کند تا این‌که در نیمه دوم قرن بیستم، توسط پست مدرنیست‌ها ضد مبناکرایی خودش یک مبنا قرار می‌گیرد. البته ضد مبناکرایان نقش عقل و تجربه هر دو را در شکل‌گیری معرفت مهم می‌دانند، اما مبنای معرفت را نه عقل می‌دانند و نه تجربه و اساساً مبناکرایی را قبول ندارند (Philips, 2000, p 6).

پست مدرنیسم به این دلیل که با مبناکرایی و جزم‌گرایی مخالف است، با هرگونه نظام و اندیشه‌ای که خود را مرجع فراگیر و زوال‌ناپذیر می‌دانند، نگاه خصمانه دارند و بشدت از آموزش و پرورش چند فرهنگی حمایت می‌کنند. در این رویکرد، با توجه به بر ساخته بودن حقیقت و معرفت، باید هرگونه جزم‌گرایی و اقتدارگرایی را در آموزش و پرورش کنار زده و متریان همساز با فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی خود آن‌ها تربیت کنیم. باید تلاش نمود از طریق تعلیم و تربیت، فرهنگ تحمل دیگران، یعنی «هر

آنچه را برای خود روا می‌داری برای دیگران نیز روا داشته باش» را در جامعه نهاده کرد. گفتمان اجتماعی که از روش‌های تربیتی مهم پست مدرنیسم به حساب می‌آید، پدیدآورنده احساس مسئولیت اجتماعی در برابر حاشیه‌نشین‌ها و بیرونی‌ها است. مراد از حاشیه‌نشین‌ها نه لزوماً حاشیه‌نشین‌های جغرافیایی، بلکه حاشیه‌نشین‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی‌اند (بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۸۷؛ پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۳۳).

پست مدرنیسم با نفی مبنایابی، اولاً استنتاج باید‌ها از هست‌ها و ارجاع ارزش‌ها به باورها را قبول ندارند و ثانیاً مهم‌ترین اصل تربیتی را پرهیز از جزم‌گرایی، توجه به نظرات شاگردان و گفتگوهای انتقادی در کلاس درس می‌داند. معلمان نباید باورها و ارزش‌های پذیرفته‌شده خود را به فراگیران دیکته نمایند، بلکه باید به فراگیران اعتماد و احترام داشته و برای باورها و اظهار نظر آنان ارج فراوان قائل باشند (بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۹۰؛ فرمehنی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۸).

۶-ضدیت با سوپرتگیویسم

از مبانی معرفت‌شناختی پست مدرنیسم، خارج کردن فاعل شناسای دکارتی، کانتی و هگلی از نقطه مرکزی و در مقابل توجه جدی به ابژه و نقش عوامل فرهنگی و اجتماعی در شکل‌گیری معرفت است. درحالی‌که دکارت، کانت، هگل و پیروان آنان معتقد بودند که انسان تنها فاعل شناسا است که به دلیل برخورداری از عقل، می‌تواند واقعیت را بشناسد و یا باز نمود آن را به صورت قاطع و روشن درک کند، پست مدرنیست‌ها، محوریت انسان را در ادراک رد می‌کنند و برای مسائل ناخودآگاه و عوامل فرهنگی و اجتماعی نقش اصلی را قائل می‌شوند. آنان همان‌گونه که جزم‌گرایی و عینیت‌گرایی تجربه‌گرایان را رد می‌کنند، ادراکات ذاتی دکارت، عقل آفرینش‌گر کانت و روح کلی هگل را نیز رد می‌کنند. از دیدگاه آنان پرداختن به بحث‌هایی از قبیل ماهیت معرفت، منابع معرفت، معیارها و ابزارهای معرفت و غیره، کاملاً مایوس‌کننده و بی‌فایده است. لذا بجای آن باید از روابط متقابل معرفت و قدرت، سودبرندگان و ضررکنندگان از معرفت و نوع زبانی که در میان ارباب معرفت پدید می‌آید، سخن

گفت (پورشافعی، ۱۳۸۸، ص ۲۵-۲۴؛ فرمehینی، ۱۳۸۹، ص ۱۹-۱۸؛ noddings, 1995, p 72).

نقاط قوت رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی

رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی یک سلسله نقاط مثبت دارد که در ضمن بیان آراء و دیدگاه‌های آنان مورد اشاره قرار گرفت و مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از:

- ۱- ترویج روحیه ضد «جهانی‌سازی» و مبارزه با سلطه فرهنگی غرب؛
- ۲- به چالش کشیدن مدرنیسم در موضوعات همچون سوپرتیکتویسم، علم‌گرایی، تاریخ‌گرایی، غرب‌گرایی و غیره؛
- ۳- مبارزه با ایده‌های دگم و جزم‌گرایانه پوزیتویستی حاکم بر جهان غرب؛
- ۴- عدالت طلبی و تأکید بر احقاق حقوق حاشیه‌نشین‌ها؛
- ۵- توجه دادن به خطرات رسانه‌ای، تسلیحاتی، اطلاعاتی، نظامی و محیط زیستی؛
- ۷- تأکید بر پویایی، پیشرفت، انتقاد، خلاقیت و همگامی نظام‌های تربیتی با تغییرات اجتماعی؛
- ۸- تأکید بر نظام‌های تربیتی معطوف به نیازهای سیاسی و اجتماعی و بیرون آوردن تعلیم و تربیت از حالت انزوا و تأثیرپذیری صرف؛
- ۹- توجه جدی به نقد و گفتگو در کلاس‌های درس، همچنین توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران؛
- ۱۰- تأکید بر تحمل و رواداری نسبت به نظرات مخالف.

درواقع، پست مدرنیسم از آن‌رو که کوششی در جهت بازشناسی معضلات و بن‌بست‌های تعلیم و تربیت مدرن است، حرکتی مورد توجه به شمار می‌آید.

مهم‌ترین نقاط ضعف نگاه پست‌مدرن به تعلیم و تربیت ارزش‌ها

رویکرد پست‌مدرن به مدیریت آموزشی، به‌رغم امتیازاتی که دارد از نقاط ضعف اساسی نیز رنج می‌برد. در این نوشتار تلاش می‌شود، مهم‌ترین نقاط ضعف اساسی که مربوط به مبانی معرفت‌شناختی پست‌مدرنیسم است، بیان گردد.

۱- نسبی‌گرایی: از مشکلات اساسی تفکر پست مدرن انکار حقایق مسلم و عینی، معرفت‌های بدیهی و وجدانی و ارزش‌های فطری است. در حالی که وجود برخی حقایق عینی و خطاناپذیری برخی از معرفت‌ها، همچنین عقلی و فطری بودن برخی ارزش‌ها بر هیچ فرد عاقل و منصف قابل انکار نیست. بی‌توجهی نسبت به امور بنیادی، همچون خانه ساختن بر مسیل است که هستی و سرمایه‌های گران‌سنگ انسان را به سوی ویرانی و نابودی سوق می‌دهد.

۲- خودشکنی: پست مدرنیست‌ها تأکید دارند که پذیرش نگرش نسبی‌گرایانه نسبت به هستی، معرفت و ارزش‌ها به معنای داشتن یک معرفت و ارزش مطلقاً صادق نیست. یعنی آنان پارادوکسیکال و خودشکن بودن نظریه خود را منکرند، اما واقعیت امر این است که آنان از پست مدرنیسم یک ایدئولوژی ساخته و عملاً در دام جزم‌گرایی و مطلق‌گرایی گرفتار آمده‌اند. اساساً زبان پست مدرنیست‌ها در دفاع از نظریات خودشان از سویی زبان کلیت و اطلاق است و از سویی دیگر آنان در عمل می‌کوشند، حقانیت و عقلانی بودن نظریه خود را برای دیگران بقبولانند. از پست مدرنیست‌ها می‌توان پرسید شما که منکر حقیقت و عقلانیت هستید، چگونه نقدها و رویکردهای خود را عقلانی و حقیقی می‌دانید؟ اگر هیچ اصل کلی و هیچ‌گونه فراروایتی وجود ندارد، خود این اصل چه حکمی دارد؟ آیا خود این مدعا مطلق و کلی است، یا مقید و نسبی؟ اگر ادعای پست مدرنیست‌ها مبنی بر این که هیچ اصل یقینی و ضروری در کار نیست، صادق باشد، اولین بنای که متزلزل می‌شود و فرومی‌ریزد، اندیشه پست مدرن است. در حالی که قطعاً پست مدرنیست‌ها به این لازمه منطقی اندیشه خود ملتزم نیستند.

۳- گسست «هست» و «باید»: پست مدرنیسم همان‌گونه که واقعیت‌های ثابت و عینی را انکار می‌کنند، رابطه هنجارها و ارزش‌ها با واقعیت‌ها را نیز قبول ندارند. این امر موجب می‌شود که هنجارها و ارزش‌ها، در حد امور اعتباری محض و تابع سلاقی، امیال و قراردادهای اجتماعی تنزل پیدا نموده و هرگونه پشتوانه محکم عینی، معرفتی و منطقی را از دست بدهد. روشن است که این‌گونه باید‌ها و نبایدها، از

جهات مختلف، بخصوص از نظر انگیزشی و تأثیرگذاری در کمال انسان‌ها با مشکلات جدی مواجه است. چنین نظام تربیتی و بایدها و نبایدهایی که از امور اعتباری محض به شمار می‌روند، چگونه می‌توانند نقش سازنده اخلاقی و تربیتی در زندگی موجود حقیقی به نام انسان ایفا نمایند؟

۴- سلبی‌نگری صرف و عدم ارائه راهکار: پست مدرنیست‌ها آن‌قدر در سلبی‌نگری و تخریب افراط می‌کنند که از سویی از جنبه‌های مثبت نظریه‌های مخالف کاملاً غفلت می‌کنند و از سویی دیگر به انتقاد بسنده کرده و معمولاً راهکاری ارائه نمی‌دهند. غلبه جنبه‌های عاطفی و احساساتی بر پست مدرنیست‌ها موجب شده است که آنان بناها را یکی پس از دیگری خراب کنند، بدون این‌که سرپناهی بسازند. آنان انسان را در برهوتی رها می‌کنند، بدون این‌که مقصد و راه رسیدن به مقصد را به وی نشان دهند و حتی بدون این‌که به راه و مقصدی اعتقادی داشته باشند. در نتیجه محصول آن جز آناشسیسم فکری و فرهنگی و در نتیجه سرگشتگی مطلق انسان چیزی دیگری نخواهد بود.

۵- توجه افراطی به رابطه معرفت و قدرت: هرچند که تأثیرپذیری معرفت از قدرت و نقش قدرت در جهت‌دهی و شکل‌گیری برخی از نظام‌های فکری و معرفتی، به صورت فی‌الجمله، قابل انکار نیست، اما اعتقاد به این‌که تمام معرفت‌ها برساخته و نشئت گرفته از نظام سلطه است، دور از حقیقت و غیر قابل قبول می‌باشد. چنان‌که توجه به نقش‌آفرینی نظام‌های تربیتی، مدارس، معلمان و فراگیران در مسائل سیاسی- اجتماعی یک ضرورت است، اما افراط در سیاسی کردن مدارس و نظام‌های تربیتی، بسیار خطرناک به نظر می‌رسد. زیرا اولاً ممکن است به سیاست‌زده کردن مدارس، معلمان و دانش‌آموزان و بیرون بردن آنان از فضای درسی و مطالعاتی بیانجامد؛ ثانیاً، سیاست‌زده کردن این نهاد در مواردی موجب دخالت دادن بی‌جای مسائل سیاسی- اجتماعی در مسائل علمی و تربیتی شده و در عمل به مانع بزرگ برای پیشرفت‌های علمی و تربیتی تبدیل خواهد شد؛ ثالثاً، بر خلاف نظر پست مدرنیست‌ها، ممکن است به تحمیل و دیکته کردن ارزش‌های مورد قبول گروه حاکم بر نظام تربیتی و

فراگیران منجر شود.

۶- کثرت‌گرایی افراطی: هرچند توجه به خورده فرهنگ‌ها، تفاوت‌های فردی، جنسیتی و غیره ضروری به نظر می‌رسد، اما تأکید بیش از حد بر تفاوت‌ها چه در ارتباط با افراد و چه در ارتباط با فرهنگ‌ها و ارزش‌ها، مانع از توجه نهاد تعلیم و تربیت به مشترکات فراوان جوامع انسانی می‌شود. به عبارت دیگر، پست مدرنیست‌ها با افراط در کثرت‌گرایی، عملاً به نادیده گرفتن نقاط مشترک و بدیهی که بدون تردید فرازمانی و فرامکانی‌اند و در نتیجه به فراموشی گذشته‌ها و گسست نسل‌ها دعوت می‌کند. در حالی که این گسست برای جامعه انسانی بسیار مهلک و خطرناک است.

۷- گسیختگی و عدم انسجام: پست مدرنیست‌ها بحدی دارای اندیشه‌ها و نظریات پراکنده و احیاناً متضاد هستند که در عمل آنان را به سختی می‌توان زیر عنوان پست مدرنیسم گردهم آورد. در مواردی اختلاف نظر به حدی جدی است که یکدیگر را نفی می‌کنند. هرچند آنان به دلیل طرفداری از کثرت‌گرایی ممکن است این امر را امتیازی برای خود تلقی کنند، اما افراط در کثرت‌گرایی، انسان را گرفتار سرگستگی و حیرت می‌کند و حتی برای آنان نیز خوش‌آیند نخواهد بود.

۸- گرفتار آمدن در دام آنارشیسم معرفتی و تربیتی: فروپاشی نظام‌های معرفتی و سست شدن پایگاه و جایگاه منابع معتبر معرفتی، سبب هرج و مرج در عرصه‌های مختلف زندگی می‌شود. پست مدرنیسم با قداست زدایی و نفی منابع و روش‌های معتبر معرفتی، در عمل فراگیران را به پیروی از هواهای نفسانی آنان سوق می‌دهد. به عبارت دیگر پست مدرنیسم با ساخت‌شکنی و متزلزل کردن مبانی و ساختارهای عینی و مفهومی که نقش کلیدی در تربیت دارند، عملاً تربیت را از بین می‌برند. زیرا اگر هیچ مبنای وجود نداشته باشد، آدمی می‌تواند به هر کاری مبادرت کند. در این صورت تربیت معنایی قابل قبولی نخواهد داشت.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

پست مدرنیسم چه جریان فکری متضاد با مدرنیسم یا نسخه جدید و بازسازی‌شده

مدرنیسم باشد، اساسی‌ترین شعار آن، هنجارشکنی و شکستن هرگونه «فرا روایت» است. از این‌رو، سخن گفتن از مبانی معرفت‌شناختی مدیریت آموزشی پست‌مدرنیسم، به ظاهر نوعی تناقض‌گویی به نظر می‌رسد، اما چون یک سلسله مدعیات معرفتی دارند و از مبنای پست‌مدرنیستی خود، به صورت جزمی دفاع می‌کند، می‌توان گفت که این جنبش در پی ترویج نظام معرفتی خود در جامعه می‌باشند. درواقع از آنجائی که فلسفه را تنها با فلسفه می‌توان نقد ورد کرد، مدعیات این جنبش، به صورت خواسته یا نخواسته، مبتنی بر یک سلسله مبانی فلسفی است، چنان‌که در عرصه عمل نیز به یک ایدئولوژی تبدیل شده است.

کثرت‌گرایی و نسبیت‌گرایی، همچنین ضدیت با مبنایگرایی و عینیت‌گرایی از مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناختی پست‌مدرنیسم در حوزه‌های مختلف به حساب می‌آید. پست‌مدرنیست‌ها، در همین راستا منزلت معرفتی عقل و دیگر ابزارهای معرفتی انسان را به شدت نقد می‌کنند و برای ادراکات بدیهی و کاملاً روشن هیچ‌گونه ارزشی قائل نیستند. زیرا آنان اساساً همه حقایق و واقعیت‌ها را سیال و بر ساخته عوامل بیرونی و اجتماعی می‌پندارند. چنان‌که نه تنها هیچ‌گونه قداستی برای الگوهای دینی و تربیتی و همچنین دستورالعمل‌های دینی و اخلاقی قائل نیستند، بلکه با هرگونه مرجعیت و الگوپذیری سرسخت هم دارند. به همین دلیل، نهادهای کردن کثرت‌گرایی و نفی هرگونه مرجعیت و اقتدارگرایی، تقویت روحیه خودآینی و خودسامانی در فراگیران را از مهم‌ترین اهداف مدیریت آموزشی، می‌دانند. چنان‌که پرهیز از هرگونه جزم‌گرایی، توجه به سیالیت و پیشرفت و مخالفت با مرزهای تصنعی بین علوم مختلف را از اصول مدیریت آموزشی خود قلمداد می‌کنند و بر آزادی‌های فردی به عنوان مهم‌ترین اصل در تعلیم و تربیت، تأکید دارند. آنان برای رسیدن به اهداف خود، روش‌های همچون گفتگو، هنجارشکنی، استفاده از رسانه و مخالفت با هرگونه سیستم‌گرایی را در پیش گرفته‌اند. در تدوین برنامه‌های درسی نیز، بر رویکرد پلورالیستی و توجه به تفاوت‌های فردی، توجه به مسائل سیاسی-اجتماعی و اجتناب از نخبه‌گرایی تأکید دارند.

رویکرد پست مدرنیست‌ها به مدیریت آموزشی، به‌رغم نقاط قوت و جنبه ضد امپریالیستی که دارد، از نقاط ضعف فراوان نیز رنج می‌برد. مهم‌ترین نقاط ضعف این نگاه، نداشتن مبانی متقن و قابل دفاع عقلی، ستیز با واقعیت‌های تکوینی، معرفت‌های یقینی و ارزش‌های جاودانی است که موجب گسیختگی اندیشه‌های پست مدرنیستی و گرفتار آمدن در دام تضادها و حتی تناقضات آشکار شده است. پست مدرنیست‌ها با اتخاذ رویکرد صرفاً سلبی، تنها به نقد و تخریب می‌پردازند، اما راهکار و نظریات بدیل ارائه نمی‌دهند. چنان‌که با تأکید افراطی بر تفاوت‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها از اشتراکات فرهنگی و اخلاقی ملت‌ها و مکتب‌ها غفلت می‌کنند. این جنبش و یا مکتب فکری، در نهایت منجر به آنارشیسیم اخلاقی و تربیتی گشته و برآیند پیروی از آن حیرت و سردرگمی فراگیران و فرو غلطیدن جامعه در باتلاق ازهم‌گسیختگی خواهد بود.

فهرست منابع

۱. الوانی، مهدی و دیگران، (۱۳۸۹)، مدیریت در اسلام، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲. الیاس، جان، (۱۳۸۲)، فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)، ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^(ع)، چاپ اول.
۳. اوزمن، هوارد آ. و سمونل ام. کراور، (۱۳۷۹)، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامرضا متقی‌فر و دیگران، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^(ع).
۴. اوزمن، هوارد آ. و سمونل ام. کراور، (۱۳۸۶)، فلسفه تعلیم و تربیت و چالش پست مدرنیسم، در کتاب زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، ترجمه و گردآوری سعید بهشتی، تهران: انتشارات اطلاعات.
۵. باقری، خسرو، نرگس سجادیه و طویه توسلی، (۱۳۹۰)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشکده فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فن‌آوری.
۶. باقری، خسرو (۱۳۸۶)، نوع‌م‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۷. بوردو، سوزان، (۱۳۸۸)، مذکر سازی دکارتی اندیشه، ترجمه تورج قره‌گزلو، در کتاب از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، اثر لارنس کهن، تهران: نشر نی، چاپ هفتم.
۸. بهشتی، سعید، (۱۳۸۹)، تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت، تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
۹. بهشتی، سعید، (۱۳۸۶)، زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۰. پورشافعی، هادی و ناهید آرین، (۱۳۸۸)، پست مدرنیسم و دلالت‌های آن در تربیت دینی، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^(ع)، سال اول، شماره دوم.

۱۱. تاجیک، محمدرضا، (۱۳۸۳)، بحران معرفت‌شناختی در عصر جهانی‌شدن، مجموعه مقالات جهانی‌شدن، فرصت‌ها و چالش‌های فراروی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.

۱۲. حیدری فر، محمدرئوف، (۱۳۸۳)، جهانی‌شدن و آموزش و پرورش، مجموعه مقالات جهانی‌شدن، فرصت‌ها و چالش‌های فراروی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.

۱۳. رهنما، اکبر، (۱۳۸۸)، درآمدی بر تربیت اخلاقی (مبانی فلسفی-روانشناختی و روش‌های آموزش اخلاق)، تهران: انتشارات آیت.

۱۴. زارعی، بهادر، (۱۳۸۲)، مجموعه مقالات جهانی‌شدن، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.

۱۵. ژيرو، هنری‌ای، (۱۳۸۸)، به سوی تعلیم و تربیت پست مدرن، ترجمه مرتضی جیریایی، در کتاب از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، اثر لارنس کهن، تهران: نشر نی، چاپ هفتم.

۱۶. سرمدی، محمدرضا، (۱۳۹۰)، نگاه دوباره به مبانی فلسفی تیلوریسم و T.Q.M در مدیریت آموزشی، تهران: دانشگاه پیام نور، چاپ دوم.

۱۷. شعاری‌نژاد، علی اکبر، (۱۳۸۸)، فلسفه جدید تربیت، تهران: انتشارات اطلاعات.

۱۸. شمس، غلامرضا، (۱۳۹۶)، مبانی و اصول مدیریت آموزشی، تهران: انتشارات سمت.

۱۹. صفوی، آمان الله، (۱۳۷۲)، تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، تهران: نشر قطره، چاپ سوم.

۲۰. علی، سعید اسماعیل، (۱۳۷۷)، پژوهشی پیرامون چند فلسفه تربیتی معاصر، ترجمه عباس عرب، مشهد: آستان قدس رضوی.

۲۱. فرمپینی فراهانی، محسن، (۱۳۸۴)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۲۲. فرمپینی فراهانی، محسن، (بی‌تا)، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: آبیژ، چاپ دوم.
۲۳. فروزنده دهکردی، لطف الله و علی اکبر جوکار، (۱۳۹۹)، مدیریت اسلامی و الگوهای آن، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور، چاپ سیزدهم.
۲۴. کاردان، علی محمد، (۱۳۸۸)، سیر آراء تربیتی در غرب، تهران: انتشارات سمت، چاپ چهارم.
۲۵. گروهی از نویسندگان زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی، (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مدرسه.
۲۶. گریز، آرنولد، (۱۳۸۳)، فلسفه تربیتی شما چیست؟ گروه مترجمان، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۲۷. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین، (۱۳۶۸)، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات طهوری، چاپ سوم.
۲۸. نوروزی، داریوش و عباس رضوی (۱۳۹۷) مبانی طراحی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
۲۹. واعظی، حسن، (۱۳۸۶)، استعمار فرانکو، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^(ره).
۳۰. هابرماس، یورگن، (۱۳۸۸)، راه برون‌رفتی از فلسفه سوژه (خرد ارتباطی در مقابل خرد سوژه محور)، ترجمه حسین بشیریه، در کتاب از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، اثر لارنس کهن، تهران: نشر نی، چاپ هفتم.

English resource

1. 3-Ritzer, George and Barry Smart, Hand book of social theory, George, Sage Publication, London, Thousand Oaks, New Delhi, First published 2001.
2. Hirst, P.H. The Nature & scope of Educational Theory, in: New Essays in the philosophy of education, Edited by Langford, Glenn & D.J. O Connor, International library of the philosophy of education, Routledge, first published in 1973, second 2010.
3. Noddings, Nel, Philosophy of Education, STANFORD UNIVERSITY, Westview Press, A Member of Perseus Books, L.L.C. Published in United States of America. 1995, copyright in 1998.
4. Connor, D.J. The Nature & scope of Educational Theory, in: New Essays in the philosophy of education, Edited by Langford, Glenn & D.J. O Connor, International library of the philosophy of education, Routledge, first published in 1973, second 2010.
5. Philips, D.C. and Nicholas c. Burbules. Postpositivism and Educational research, Rowman and littlefield publisher inc. London boulder, New York, Oxford,

عزت نفس و تأثیر آن در سازمان آموزشی

عبدالله خادمی^۱

حمیدالله شریفی^۲

چکیده

شکوه تمدن اسلامی در گرو احساس کرامت نفس و عزت فرد در جامعه است که در پرتو توانمندی‌ها، داشته‌ها، دانش‌ها، فنون و ارزش‌های اسلامی، تجلی می‌یابد. رشد و تثبیت این باور، حاصل عملکرد عزت نفس در سازمان آموزشی و جایگاه آن در برنامه‌های آموزشی است. هدف از پژوهش حاضر ماهیت‌شناسی عزت نفس و تأثیر آن در سازمان آموزشی از دیدگاه قرآن و احادیث بوده است. این پژوهش از نوع مروری بوده که از طریق بررسی اسناد، به گردآوری اطلاعات از کتابخانه‌ها، مدارک علمی و سایر پژوهش‌های انجام‌گرفته، با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی به انجام رسیده است. پرسش اصلی تحقیق این بوده است که عزت نفس در زندگی معنوی و مادی چه اهمیتی دارد و تأثیر آن در سازمان آموزشی چیست؟ یافته‌های پژوهش، نشان داد که عزت نفس به معنای احساس ارزشمند بودن است که منجر به نفوذناپذیری انسان شده و مانع از مغلوب شدن وی می‌گردد. احساس ارزشمندی، تن ندادن به ذلت، پرورش شخصیت موفق، تقویت خودباوری، آراستگی به کمالات اخلاقی و استقلال و خوداعتمادی، از آثار فردی عزت نفس و طاغوت‌ستیزی، تقویت هنجارهای اخلاقی از آثار اجتماعی عزت نفس هستند. تقواگزینی، انگیزه داشتن به کار و تلاش، کسب دانش و مهارت، احساس مسئولیت و توسعه اقتصادی در پرتوی آموزش از عوامل عزت نفس از دیدگاه قرآن و احادیث به شمار می‌روند.

کلیدواژه‌ها: عزت نفس، اعتماد به نفس، آراستگی به کمال، تأثیر، سازمان، آموزش.

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص)، کابل، افغانستان؛ ایمیل: abdullahkhadimi12@gmail.com

۲. گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی، جامعة المصطفی العالمیه، کابل، افغانستان.

مقدمه

عزت نفس در قرآن و احادیث از جایگاه و اهمیت فوق‌العاده برخوردار است. عزت نفس باور و اعتقادی است که فرد، در باره ارزش و اهمیت خود دارد. عزت نفس، یکی از پایه‌های اساسی شخصیت آدمی و باعث میل انسان به افتخار و سربلندی است. عزت نفس مایه آزادگی و ولایی همت است. عزتمندان هرگز به ذلت و بندگی دیگران تن نمی‌دهند و سرمایه شرافت و آزادگی خود را با هیچ قیمتی معامله نمی‌کنند. عزت نفس از طرفی برای تمام افراد یکی از بزرگ‌ترین فضیلت‌های اخلاقی است و از طرف دیگر، محرک آدمی در اجرای دیگر برنامه‌های اخلاقی تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، شرافت نفس افزون بر آن که خود از نظر فردی صفتی نیکوست، می‌تواند ضامن اجرای دیگر صفات پسندیده در محیط آموزشی، خانواده و اجتماع نیز به شمار آید. بشر، با تمام پیشرفت‌ها در زمینه علوم و تکنولوژی، به علت انحراف اخلاقی و تربیتی، حاکی از عدم وجود یک نظام صحیح تعلیم و تربیت است.

قرآن، کتابی است الهی که برای انسان‌ها نازل شده و در طول قرن‌های متمادی انسان‌های عزتمندی تربیت کرده است که هر یک همچون ستاره پرفروغ در میان جوامع درخشیده و به زندگی انسان‌ها معنا بخشیده و زمینه‌ساز حرکت‌های آزادی‌بخش در میان ملت‌ها بوده است. از مهم‌ترین پیامدهای عزت نفس در سازمان آموزشی، داشتن اراده آهنین و قوی است که در انجام برنامه‌های آموزشی احساس درماندگی و شکست نمی‌کند. بنابراین همان‌گونه که اسلام بر اصل عزت تکیه کرده و آن را محور تعلیمات خود قرار می‌دهد، راههای رسیدن به آن و یا تقویت آن را نیز نشان می‌دهد.

اسلام به منظور این که همه، با عزت نفس بار آیند و به ذلت آلوده نگردند، در تمام برنامه‌های عبادی، اجتماعی، اخلاقی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی خود، روح کرامت و عزت را مورد عنایت قرار داده، بلکه تمام آموزه‌های خود را با این خصلت پسندیده، هم‌آوا ساخته است که رعایت آن‌ها عامل پدیدآورنده عزت در سازمان آموزشی است. تحقیق پیش‌رو که با روش توصیفی تحلیلی انجام شده است، در پی

یافتن پاسخ به این پرس است که عزت نفس در زندگی معنوی و مادی چه اهمیتی دارد و تأثیر آن در سازمان آموزشی چیست؟

۱. مفهوم شناسی

در این بخش به توضیح مفاهیم کلیدی بحث می‌پردازیم:

۱-۱. عزت

عزت از عبارت (أَرْضُ عَزَّاز) که به معنای زمین محکم و نفوذناپذیر است، گرفته شده (اصفهانی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۳۳۲؛ طبرسی، ۱۴۱۵، ج ۲، ص ۵۹) و با توجه به لغت و موارد کاربرد آن در قرآن، به معنای نفوذناپذیری، تفوق و برتری است که در حقیقت این صفت، اختصاص به خداوند دارد و لذا عزت برای رسول خدا و مؤمنین اکتسابی است (منافقون، آیه ۸). با توجه به آیات قرآن، ذات خداوند به (العَزِيز) معرفی شده است؛ چنانکه می‌فرماید: «وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ» خداوند توانا و حکیم است (بقره، آیه ۲۲۸). واژه عزت با توجه به روایات، سربلندی و ارزشمند دانستن خود، شجاعت، ایستادگی در راه حق، اتکا به خود در نیازها، پرهیز از اظهار نیاز به دیگران و... از مؤلفه‌های معنای عزت نفس هستند (اصفهانی، ۱۴۰۳، ج ۴۴، ص ۱۳۹ و ج ۷۵، ص ۱۱۲). شهید مطهری می‌گوید: از نظر اسلام، مؤمن بایستی حالت مناعت [بلندنظری و بلندطبعی] و احساس شرافت [سرافرازی و ارجمندی] داشته باشد که از آن تحت عنوان عزت نفس تعبیر شده است (مطهری، ۱۳۸۹، ج ۲۲، ص ۸۱۶).

۱-۲. نفس

نفس در اصل لغت بر خروج نسیم دلالت می‌کند و تنفس نیز به همین معنا است. واژه نفس در کتاب‌های لغت، بیشتر به معنی ذات و حقیقتشی آمده است (قَتَلَ فُلَانٌ نَفْسَهُ) یعنی ذات و حقیقت خودش را هلاک کرد (ابن منظور، ۱۳۶۳، ج ۶، ص ۲۳۳ و ابن فارس، ۱۹۴۶، ج ۵، ص ۴۶۰).

۱-۳. سازمان

سازمان، عبارت است از کوشش جمعی بر اساس روابط منظم و منطقی برای رسیدن

به هدف مشترکی که هر یک از افراد به‌تنهایی از رسیدن به آن عاجزند (قرائی مقدم، ۱۳۷۵، ص ۸۹). سازمان، پوشش‌دهنده مجموعه از فعالیت‌های گوناگونی است که بر اساس اختیار و مسئولیت با یکدیگر ارتباط داشته و توسط نیروی انسانی، بر طبق تقسیم وظایف و شرح وظایف، به اجرا گذاشته می‌شود. ویژگی‌های سازمان به شرح زیر است: الف: سازمان‌ها، سیستم‌های اجتماعی هستند. به عبارت دیگر، انسان‌ها به صورت گروهی در آن‌ها فعالیت می‌کنند. ب: سازمان‌ها، دارای فعالیت‌های هستند که بین آن‌ها هماهنگی وجود دارد. ج: سازمان‌ها، هدف‌دار می‌باشند، بدین معنا که افراد در آن‌ها دارای اهداف معینی هستند.

۱-۴. آموزش

این دو واژه Instruction یا teaching کلمه آموزش معادل واژه انگلیسی است. در انگلیسی به معنای آموزش، تعلیم و تدریس آمده است. گانیه، آموزش را مجموعه از رویدادهای به‌عمد ترتیب داده شده می‌داند که برای حمایت از فرایندهای درونی یادگیری، طراحی شده است (مترجم: علی‌آبادی، ۱۳۷۴، ص ۳۲). دکتر سیف، نیز دو تعریف برای آموزش ارائه می‌کند که یکی اعم از دیگری است. الف: آموزش، عبارت از فعالیت‌های است که به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرنده، از جانب آموزگار و یک یا چند یادگیرنده، به کنش متقابل جریان می‌یابد (سیف، ۱۴۰۰، ص ۱۴). ب: آموزش، به هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طراحی شده گفته می‌شود که هدف آن ایجاد یادگیری در یادگیرندگان است (همان، ص ۱۵).

۲. جایگاه عزت نفس

در این بخش به ابعاد و فروعات جایگاه عزت نفس از دیدگاه قرآن و احادیث پرداخته می‌شود:

۲-۱. عزت حقیقی و اختصاصی

عزت در حقیقت به خداوند - جل‌شانه - اختصاص دارد به دلیل اینکه به جز از خداوند متعال دیگر موجودات در ذات خود فقیر است و ذلت در مورد موجودات صادق

است به طوری که مالک هیچ چیزی نیست مگر آنکه خداوند از لطف و رحمت خود برای بندگان خود بهره از سعادت و کمال را بخشش کند که البته این کار را با بندگان مخلص خود انجام خواهد داد. قرآن می فرماید: «الَّذِينَ يَتَّخِذُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ أَبِئْتَهُمْ الْعِزَّةَ فَإِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا» یعنی همان ها (منافقان) که کافران را به جای مؤمنان، دوست خود انتخاب می کنند. آیا عزت و آبرو نزد آنان می جویند؟ با اینکه همه عزت ها از آن خداست؟ (نساء، آیه ۱۳۹).

گاهی از عزت مذموم حکایت می کند و آن، نفوذناپذیری در برابر حق، روی برگرداندن از حق پذیری و تأکید بر کج روی ها است که در واقع خود ذلت است؛ چنانچه قرآن در این زمینه می فرماید: «وَإِذَا قِيلَ لَهُ اتَّقِ اللَّهَ أَخَذَتْهُ الْعِزَّةُ بِالْإِثْمِ»؛ و هنگامی که به آن ها گفته شود از خدا بترسید (لجajt آنان بیشتر می شود) و لجajt و تعصب، آن ها را به گناه می کشاند (بقره، آیه ۲۰۶). مقصد منافقان برای به دست آوردن عزت و عظمت متوسل شدن به کافران و ولایت آن ها است در حالی که این گونه نیست بلکه عزت و عظمت از خداوند است و او شایسته عزت و شکوه است و متوسل شدن به ولایت کافران مایه سرشکستگی و نابودی است و اعتماد بر آنان زیان است و سودی ندارد چون از عزت حقیقی بهره ندارند. بنابراین همراهی با کفار موجب ذلت می شود که آثار مخرب در جهت توسعه و نوآوری در زمینه صنعت و غیره می شود.

۲-۲. عزت اکتسابی و غیر ذاتی

در این بخش به شاخص های عزت اکتسابی و غیر ذاتی از دیدگاه قرآن و احادیث می پردازیم:

۲-۲-۱. عزت فردی

عزت فردی یا حرمت نفس فردی، احساسی است که انسان در مورد ارزش های خود دارد به عبارت دیگر، معیاری است که با توجه به آن خود را تأیید می کنند. در واقع آن عزت نفسی برای انسان می تواند مفید باشد که از عزت الهی سرچشمه گیرد و از او انتزاع شود. لذا قرآن کریم می فرماید: «وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ»؛ عزت مخصوص خداوند و رسول او و مؤمنان است (منافقون، آیه ۸). در این سوره از قرآن

کریم کلمه عزت در معنای لغوی استعمال شده است؛ یعنی شکست‌ناپذیری، غالب شدن؛ کلمه «عزت» ده بار در قرآن آمده و «عزیز» ۹۲ بار در قرآن به صراحت آمده که در واقع بیانگر توانایی، اقتدار و عزت خداوند است. در این آیه، عزت به معنای ویژه به کار رفته و مختص به خداوند و پیامبر و مؤمنین است و مؤمنین در صورتی به عزت می‌رسد که به او امر الهی عمل کند و از نواهی دست بکشد و هر عمل نیکی را که انجام می‌دهد خالص برای خداوند باشد.

عزت فردی یعنی فرد انسان‌ها باید دارای این روحیه باشند. خود ارزشمندی و اهمیت برای خود، در جان همه بنی آدم است، نهایت اینکه در اثر علل و عواملی چون تربیت، آموزش و پرورش، والدین، اجتماع و نوع حکومت، تقویت یا تضعیف می‌شود. آموزه‌های دینی، عزت فردی را مورد توجه قرار داده و در واقع، از فرد سازی آغاز می‌کند. خداوند در قرآن کریم از مؤمنین دعوت می‌کند که برای رسیدن به عزت حقیقی و مستدام تنها راه نجات، متوسل شدن به مبدأ هستی و وجود خداوند است چون که باور داشتن به عزت و اقتدار مطلق خداوند یگانه عامل بازدارنده عزت و قدرت وهمی و خیالی کافران است در صورتی که اگر منافقان راه رسیدن به عزت را تنها به ولایت‌پذیری کافران بدانند نوعی نفاق سیاسی محسوب می‌شود که از باورهای نادرست شکل گرفته است که این پذیرش بیانگر روح ضعیف و عدم استقلال آن‌ها در تمام عرصه‌های خلق تمدن و سیاست است، اما در مقابل، مؤمنان به خداوند ایمان دارند و مطلق قدرت را از آن خدا می‌دانند و از نگاه سیاسی نیز عزت دارند و هرگز سر بر آستانه بیگانه نمی‌گذارند. در حقیقت به دست آوردن عزت، تنها در پذیرفتن ولایت الهی امکان‌پذیر است. هم چنانکه قرآن می‌فرماید: «إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا» یعنی تمام عزت (و قدرت) از آن خداست (یونس، آیه ۶۵).

پس برای به دست آوردن عزت و کرامت، چرخیدن در مدار خط توحید است و مجهز شدن به اخلاق حسنه می‌باشد. در ظل عزت خداوند است که جامعه اسلامی بر مشرکین، کفار و منافقان مسلط می‌شود و همیشه عزتمند زندگی می‌کنند. در تأیید این موضوع قرآن می‌فرماید: «وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ»؛ و خداوند کسانی

را که یاری او کنند و از آیینش دفاع نمایند، یاری می‌کند (حج، آیه ۴۰). بنابراین، انسان توانایی عزتمند شدن را در پرتو عزت خداوند دارد در حالی که ذلیل شدن در اثر دوری از خداوند و اطاعت از نفس اماره است. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «وَلِيُمَحِّصَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَمْحَقَ الْكَافِرِينَ»؛ و تا خداوند، افراد باایمان را خالص گرداند و ورزیده شوند و کافران را به تدریج نابود سازد (آل عمران، آیه ۱۴۱). از این آیه چنین نتیجه می‌گیریم که برای عزتمندی لازم است که اسباب آن‌ها از جمله ایمان، تقوا، عمل خالص، همت بلند و حمیت و رفتن به مسیری که اولیای الهی تعیین کرده فراهم آورد تا برای رسیدن به قلعه عزت، هیچ چیزی نتواند او را از پا در آورد و توان تضعیف ایمان را نداشته باشد. تقوا داشتن، عمل خالص انجام دادن، همت بلند و رفتن به مسیر پیامبران به تعلیم ضرورت دارد. بنابراین، بدون رهنمایی و آگاهی انسان ممکن است به خطا برود پس راه برون‌رفت از خطاها، آموزش درست است و این آموزش هم وقتی تحقق می‌یابد که در سازمان آموزشی عزت نفس حاکم باشد و سازمان آموزشی زمانی به عزت می‌رسد که فرد فرد جامعه در آن سازمان آموزشی به تعلیم پردازد.

۲-۲-۲. عزت اجتماعی

عزت اجتماعی، در حوزه‌های سیاسی، نظامی، اقتصادی، آموزشی ظهور می‌کند. راه‌های رسیدن به عزت اجتماعی از دیدگاه قرآن کریم یعنی رهای از تمام قدرت‌ها و وابستگی‌های بیگانگان است چنانچه خداوند می‌فرماید: «وَلَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا»؛ و خداوند هرگز کافران را بر مؤمنان تسلطی نداده است (نساء، آیه ۱۴۱). امام حسین^(ع) در سراسر عمر و به‌ویژه در کربلا و بیعت نکردن با یزید، از عزت نفس سخن گفت؛ جایگاه عزت نفس را می‌توان از سخنان انقلابی امام حسین^(ع) در حادثه عاشورا فهمید. جمله مشهور امام حسین^(ع) در حادثه عاشورا این بود که: «الْمَوْتُ خَيْرٌ مِّنْ رُّكُوبِ الْعَارِ» مرگ از متحمل شدن یک تنگ بهتر است (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۴، ص ۱۹۲). جمله تاریخی دیگری امام حسین^(ع) است که در زمان‌های بعدی برای شیعیان در قالب شعار درآمد این است که: «مَوْتُ فِي عِزٍّ



خَيْرٌ مِّنْ حَيَاةٍ فِيْ ذُلٍّ؛ مردن با عزت از زندگی با ذلت بهتر است (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۴، ص ۱۹۲).

عزت در باره انسان نیز از همین مبنا سرچشمه می‌گیرد و به معنای نگهداری حیثیت و شخصیت و عدم کرنش و دیورگی در برابر صاحبان زر و زور و تزویر است. عزت اجتماعی و سیاسی تابع عزت نفس فردی است زیرا اگر فرد فرد افراد جامعه از عزت نفس فردی برخوردار نباشند، نمی‌توان از عزت اجتماعی سخن گفت. بنابراین تقویت روحیه عزت نفس به معنای تقویت جامعه و افزایش عزت اجتماعی برای آن جامعه است و عزت اجتماعی با چنگ زدن به ریسمان الهی و با ایجاد رابطه با خداوند حاصل می‌شود و در پرتو بهره‌مندی از تعالیم انبیا و اولیای الهی خود و جامعه را به سر منزل مقصود برساند. بنابراین، نتیجه عزت اجتماعی این است که جامعه‌الگو و اسوه تشکیل بشود و همه آن جامعه را بزرگ و با عظمت بپندارند و سعی کنند در حرکت اجتماعی، خود را با آن الگو تطبیق بدهند و اتحاد خودشان را حفظ کنند. بنابراین، عزت و سربلندی انسان‌ها به اتحاد و چنگ زدن به ریسمان الهی بستگی دارد.

«واعتصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا»؛ و همگی به ریسمان خدا چنگ زنید و پراکنده نشوید (آل عمران، آیه ۱۰۳). در بعد اجتماعی، حس ارزشمندی و کرامت در بین اجتماع و چگونگی نگاه مردم به وی ارتباط مستقیم با وجود عزت نفس دارد. در این مورد متون اسلامی نیز به شیوه نگاه به مردم و حس ارزشمندی بین مردم و انواع آن اشاره کرده است و مواردی چون تقوا، عمل صالح و مهم‌تر از همه آنچه برای خود می‌پسندی برای دیگران هم بپسند عنوان کرده است (نهج البلاغه، نامه ۳۱، ص ۲۸۵). امام حسن مجتبی^(ع) در زمینه پیروی از دستورات الهی که در نتیجه به عزت‌مندی منتهی می‌شود و دوری از نواهی الهی که در صورت ارتکاب آن‌ها منجر به ذلت می‌شود می‌فرماید: «إِذَا أَرَدْتَ عِزًّا بِلَا عَشِيرَةٍ وَ هَيْبَةً بِلَا سُلْطَانٍ، فَأَخْرِجْ مِنْ ذُلِّ مَعْصِيَةِ اللَّهِ إِلَى عِزِّ طَاعَةِ اللَّهِ»؛ اگر خواستار عزت بدون داشتن قوم و خویش و طالب شکوه بدون سلطنت باشید؛ به جای ذلت و نافرمانی خداوند، به سوی عزت

و اطاعت از خداوند حرکت کن (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۴، ص ۱۳۹). در این حدیث اطاعت از فرمان الهی را موجب نجات انسان‌ها می‌داند و تخلف از دستورات الهی را موجب سرشکستگی و ذلت معرفی نموده است.

۳. عوامل عزت نفس در سازمان آموزشی

بر این اساس احساس ارزشمندی و ارزیابی افراد از آموزش خویش که در آن ملاک‌های تحصیلی معیار سنجش است، باعث وجود عزت نفس آموزشی می‌شود. مدارج علمی بالاتر در افزایش عزت نفس مؤثر است. اولین آیات نازل شده بر پیامبر به ارزش و علم و معرفت و قلم پرداخته است، ازاین‌رو، این مهم نیز در قرآن بسیار مورد تأکید است و مسئله با این اهمیت عزت نفس بالا خلق می‌کند. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ وَ يُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ»؛ پروردگارا در میان آن‌ها پیامبری از خودشان برانگیز تا آیات تو را بر آنان بخواند و آن‌ها را کتاب و حکمت بیاموزد و پاکیزه کند، زیرا تو توانا و حکیمی (بقره، آیه ۱۲۹).

۳-۱. معنویت و تقواگزینی

یکی از مهم‌ترین عوامل و ابزار به دست آوردن عزت مؤمنانه، تقواگزینی است، خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «هُوَ الَّذِي يُصَلِّي عَلَيْكُمْ وَمَلَكُتُهُ لِيُخْرِجَكُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ» او کسی است که بر شما درود و رحمت می‌فرستد و فرشتگان او نیز برای شما تقاضای رحمت می‌کنند تا شما را از ظلمات (جهل و شرک گناه) به‌سوی نور (ایمان و علم و تقوا) رهنمون گرداند (احزاب، آیه ۴۳). در اینجا از نور تعبیر به ایمان و علم و تقوا شده است در واقع این سه تا ویژگی در کنار هم آمده است که ایمان بدون علم ناقص است و علم بدون تقوا هم ناقص است این سه ویژگی لازم و ملزوم هم دیگرند در واقع به این نکته دست می‌یابیم که تأثیر تقوا و عدالت در یک سازمان آموزشی مثل تنفس موجود زنده است، غریزه حفاظت از ذات، یک غریزه طبیعی و اولین قانونی است که انسان از زمان پیدایش خود، در

فطرت، از آن متابعت و زنده بودن خود را در این راه سوق می‌دهد. این غریزه که از جمله گرایش‌های معنوی و روحانی انسان است، همواره به انسان بیداری می‌دهد که تا هم‌سان با طبیعتش زندگی کند.

امام علی^(ع) می‌فرماید: «لَا عَزَّ أَعَزُّ مِنَ التَّقْوَى»؛ هیچ عزتی عزیزتر از تقوا و پرهیز گاری نیست (نهج البلاغه، حکمت ۳۷۱، ص ۳۳۶)؛ نه تنها تقوا عزت‌آفرین است که خود بزرگ‌ترین کرامت و عزت است؛ زیرا تقوا نیروی روحی، متعالی و مقدس است که منشأ کشش‌ها و گریزها می‌شود کشش به سوی ارزش‌های معنوی و فوق حیوانی و گریز از پستی‌ها و آلودگی‌ها و نتیجه این دو، مسلط شدن آدمی بر خود است. به همین جهت امام علی^(ع) تقوای عزت‌آفرین را حفاظ و پناهگاه و مصونیت معرفی فرموده است: بندگان خدا بدانید که تقوا حصاری بلند و غیرقابل تسلط است و بی‌تقوایی و هرزگی، حصاری است که مانع و حافظ ساکنان خود نیست و آن‌کس که به آن پناه ببرد حفظ نمی‌کند. همانا با تقوا از نیش گزنده خطاها بریده می‌شود (نهج البلاغه، خ ۱۵۷، ج ۱، ص ۱۴۷).

۳-۲. ایجاد انگیزه

انگیزه داشتن به کار و تلاش به عنوان عامل مهمی در رشد معنوی و تربیتی و آموزشی و سلامت فکری و معیشتی انسان، موضوعی است که قرآن کریم در آیات متعدد انسان را به آن دعوت و توصیه نموده است. قرآن کریم با ایجاد شناخت از طریق عقل، قلب و قوای حسی و با تحریک میل و انگیزه و جهت‌دهی غرایز، انفعالات، عواطف و احساسات و توجه دهی به قدرت و حرکت‌گیری به برکت استعانت از قوه و قدرت الهی زمینه را برای شکل‌گیری کار و تلاش در صحنه عمل برای انسان فراهم آورده است و بر شأن این موجود مختار و انتخاب‌گر برای کارهایی که کمال و تعالی او را فراهم آورد با تعلیم و تربیت، با کارآفرینی و توصیه به کسب تخصص در حرفه و کار افزوده است. «فَإِذَا فَرَغْتَ فَانصَبْ»؛ پس هنگامی که از کار مهمی فارغ می‌شوی به مهم دیگری پرداز (انشراح، آیه ۷).

در آیات و روایات کار کردن و تلاش مثبت رویکرد کاملاً آخرت‌گرایانه داشته و

ارزش کار و کارگر و فعالیت کسی که به دنبال معیشت حلال و طیب است عبادت محسوب گردیده تا آنجا که اگر در این مسیر کشته شود شهید از دنیا رفته است و اجر و پاداش شهدا را دارد؛ و خداوند هادی و هدایت‌گر این مجاهدان می‌باشد «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا»؛ آن‌ها که در راه ما با خلوص نیت جهاد کنند، قطعاً به راه‌های خود، هدایتشان خواهیم کرد (عنکبوت، آیه ۶۹)؛ و هم‌چنین تعدادی از آیات به مشاغل پیامبران بزرگوار الهی پرداخته که آن‌ها در کنار رسالت‌مندی و هدایت‌گری برای جامعه اسلامی اشتغال به کار و فعالیت داشته تا هم معاش خویش را تأمین نمایند و هم دیگران را در این مسیر تشویق به کار و تلاش کنند. در روایتی از امام هادی^(ع) نقل شده است: «مَنْ هَانَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ فَلَا تَأْمَنُ شَرَّهُ»؛ کسی که نزد خودش احساس شخصیت نکند، از شر او ایمن نباش (حرانی، ۱۴۰۴، ص ۴۸۳).

قرآن کریم در آیات دیگر انسان را تشویق و ترغیب به کار و تلاش نموده است «إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّى» یعنی سعی و تلاش شما مختلف است (لیل، آیه ۴)؛ و چنانکه در آیه دیگر می‌فرماید: «وَمَنْ أَرَادَ الْآخِرَةَ وَسَعَىٰ لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ»؛ و آن کسی که سرای آخرت را بطلبد و سعی و کوشش خود را برای آن انجام دهد، در حالی که ایمان داشته باشد، سعی و تلاش او از سوی خداوند پاداش داده خواهد شد (اسراء، آیه ۱۹).

در آموزه‌های قرآنی و روایی، کار در ردیف عبادت آمده است. تا آنجا فضیلت کسی که برای روزی خود تلاش می‌کند، برتر و بالاتر از عابد بی‌کار شناخته شده است و در مقابل، تنبلی و بی‌کاری مظهر نقص، پوچی و ابتذال معرفی شده است؛ بنابراین عزت نفس در سازمان آموزشی باعث رشد معنوی، خلاقیت، نوآوری، مردم‌دوستی، انگیزه خدمت، انگیزه تلاش و کار، پیشرفت علم و دانش می‌شود.

۳-۳. توسعه دانش‌ها و مهارت‌ها

خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ»؛ او کسی است که در میان جمعیت درس‌نخوانده رسولی از خودشان برانگیخت که آیاتش را بر آن‌ها می‌خواند و آن‌ها را تزکیه می‌کند و به آنان کتاب (قرآن) و حکمت

می‌آموزد هرچند پیش از آن در گمراهی آشکاری بودند (جمعه، آیه ۲). در این آیات، سه هدف کلی از بعثت پیامبران الهی را بیان می‌کند:

الف) تلاوت آیات الهی: تلاوت در لغت به معنای پی در پی آوردن چیزی است و هنگامی که عبارتی را پشت سرهم و روی نظام صحیحی بخوانند، عرب از آن تعبیر به تلاوت می‌کند و در واقع خود، مقدم‌های برای آمادگی و بیداری برای تعلیم و تربیت است و در واقع این آیه به یادگیری دانش و مهارت‌های دانش اشاره می‌کند در این آیه هدف بعثت پیامبر تعلیم و حکمت بیان شده است.

ب) تعلیم کتاب و حکمت: بدون آموزش و فراگیری اصول کلی و تشریح آن‌ها با گفتار و عمل و بیان فلسفه هر کدام از اصول، تربیت و پرورش استعدادها میسر نمی‌شود؛ از این رو آموزش یک هدف به شمار می‌آید ولی به تنهایی کافی نیست. شاید مقصود از کتاب همین کتاب آسمانی باشد و مراد از حکمت، علوم، دانش‌ها، اسرار و علل و نتایج احکام است که از طرف پیامبر تعلیم می‌شود. ج- تزکیه: ریشه این واژه از زکات به معنی رشد و نمو است و آنگاه که از تزکیه نفس سخن می‌گوییم، هدف رشد و تعالی نفس به واسطه امور خیر و بابرکت است؛ به گونه‌ای که شخص در دنیا شایسته اوصاف پسندیده و در آخرت به پاداش نیک برسد.

خداوند در سوره مبارکه احزاب می‌فرماید: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا»؛ به یقین رسول خدا برای شما و آنان که به خدا و روز قیامت امیدوارند و خدا را بسیار یاد می‌کنند سرمشق نیکویی است (احزاب، آیه ۲۱). در جای دیگر می‌فرماید: «وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ»؛ یعنی و ما تو را به رسالت نفرستادیم، مگر به منزله رحمتی برای جهانیان (انبیاء، آیه ۱۰۷). اگر قرار است مسلمانان شبیه به پیامبر خود رفتار کنند تا رستگار شوند، پس سازمان اجتماعی و سازمان آموزشی مسلمانان نیز هنگامی در طریق رستگاری گام برمی‌دارند که به رسول خدا^(ص) تأسی نمایند. سازمانی که وجودش هیچ‌گونه شر و ناراستی در پی ندارد؛ منبع خیر و رحمت گستری و افاضه فیض برای کارکنان خود، دانش آموزان خود و محیط اجتماعی فعال در آن و گام به سوی رضای

حق تعالی است. سازمان آموزشی مثل مکتب انبیا می ماند که راهی است برای نجات و هدایت گم گشتگان؛ نبوت صرفاً به ابلاغ پیام ختم نمی شود بلکه متوقف بر ارائه الگو و نمونه و دلیل و رهنماست، از سوره مؤمنون می توان دریافت که عزت نفس در سازمان آموزشی یکی از مهم ترین رکن در سازمان آموزشی است؛ بنابراین اگر در سازمان آموزشی همه کارکنان احساس مسئولیت نکنند بی فایده و نتیجه مطلوب نخواهد داد. هر سازمانی که بخواهد با الگوگیری از پیامبر (ص) توسعه یابد باید بتواند این گونه ویژگی ها را در خود نهادینه سازد، سازمان که الگوگیری خود را از سازمان نبوت و حکمت می گیرد مقاوم و مسئولیت پذیر است که تبدیل به یک سازمان با ویژگی های حافظ محیط زیست و هادی آحاد جامعه و سبقت گیرنده در توسعه علم، خیر و نیکی می شود. خداوند در سوره «نحل» به یک قاعده کلی که مبنای تعلیم و تربیت است اشاره نموده و می فرماید: «فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ»؛ از آگاهان سؤال کنید اگر نمی دانید (نحل، آیه ۴۳). این آیه گرچه در باره ویژگی های پیامبران پیشین نازل شده که آن ها هم از جنس بشر بودند و در ظاهر با انسان های دیگر فرقی نداشتند؛ ولی می دانیم مورد آیه، مفهوم گسترده آن را محدود نمی کند؛ و حکم بر عمومیت باقی است. این در واقع یک اصل اساسی است که همه عقلای عالم بر آن صحه می گذارد که همیشه «ناآگاهان باید از آگاهان فراگیرند» به علت اینکه علوم و دانش ها در حقیقت نتیجه تفکر و اندیشه و تجربه های است که پیشینیان به دست آورده و برای آیندگان می گذارند؛ آن ها نیز بر آن افزوده به نسل های بعد انتقال می دهد؛ به همین جهت علم و دانش بشر روز به روز تکامل می یابد و نیز به همین دلیل موضوع تعلیم و آموزش پایه اساسی هرگونه پیشرفت و ترقی اجتماعی بشر در بعد معنوی و مادی را تشکیل می دهد.

۳-۴. احساس مسئولیت

هرکسی را وظیفه و عملی است، انسان آفریده مسئول است و با داشتن عقل بر سایر موجودات برتری یافته است. خداوند متعال به شرط پذیرش مسئولیت و تعهد، نعمات زیادی را به او بخشیده است. هر فردی از نگاه های مختلف تکالیفی بر دوش خود



دارد و یا به تعبیر دیگر مسئولیتی بر عهده اوست. از آنجاکه انسان در ارتباط با سطوح مختلف از جمله ارتباط با خالق خویش، ارتباط اجتماعی و ارتباط محیط زیستی و ارتباط با خانواده دارد، نوع مسئولیتش نیز متفاوت است. قرآن می‌فرماید: «لَا يَكْلَفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ»؛ خداوند هیچ‌کس را، جز به اندازه توانایی‌اش، تکلیف نمی‌کند. انسان هر کار نیکی را انجام دهد، برای خود انجام داده و هر کار بدی کند، به زیان خود کرده است (بقره، آیه ۲۸۶). بنابراین، مقصود از تکلیف در این آیه، مسئولیت است. در اینجا لازم است این انجام مسئولیت بر معیار اصول باشد که در واقع معیار این اصول را در واقع علم تعیین می‌کند. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ»؛ به یقین هم از کسانی که پیامبران به‌سوی آن‌ها فرستاده شدند سؤال خواهیم کرد و هم از پیامبران سؤال می‌کنیم (اعراف، آیه ۶). بنابراین می‌فرماید: که مردم و پیامبران نسبت به کار و مسئولیتی که آن را عهده‌دار شده‌اند مورد محاسبه قرار می‌گیرند.

۳-۵. توسعه اقتصادی

افزایش ثروت و رفاه مردم جامعه و ریشه‌کنی فقر و ایجاد اشتغال، اهداف توسعه اقتصادی است که هر دو در راستای عدالت اجتماعی است. نگاه به توسعه اقتصادی در کشورهای توسعه‌نیافته متفاوت است. در کشورهای توسعه‌یافته، هدف اصلی افزایش رفاه و امکانات مردم است در حالی که در کشورهای عقب‌مانده، بیشتر ریشه‌کنی فقر و افزایش عدالت اجتماعی مدنظر است، توسعه اقتصادی یکی از اصطلاحات اقتصادی به معنای رشد همراه با افزایش ظرفیت‌های تولیدی اعم از ظرفیت‌های فیزیکی، انسانی و اجتماعی است، توسعه، حدود مرز و سقف مشخصی ندارند بلکه به دلیل وابستگی آن به انسان، پدیده کیفی است برخلاف رشد اقتصادی که کاملاً کمی و هیچ محدودیتی ندارد. از پیامبر اکرم (ص) روایت شده که فرمود: «لَيْسَ الْغِنَى عَنْ كَثْرَةِ الْعَرَضِ، وَلَكِنَّ الْغِنَى غِنَى النَّفْسِ»؛ بی‌نیازی در کثرت مال زیاد نیست، بلکه بی‌نیازی حقیقی در بی‌نیازی نفس است (نراقی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۵۴۴). توسعه اقتصادی دو هدف اصلی را دنبال می‌کند: الف: افزایش ثروت و رفاه مردم جامعه و

ریشه‌کنی فقر؛ چنانچه خداوند در این زمینه می‌فرماید: «كُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ»؛ از نعمت‌های خداوند بخورید و بیاشامید، ولی اسراف نکنید که خداوند مسرفان را دوست نمی‌دارد (اعراف، آیه ۳۱). بنابراین، در این آیه به ارزش‌های رشد اقتصادی و افزایش ثروت و خشکانیدن ریشه فقر تأکید شده است، هدف این آیه درباره فقر است که عامل بسیاری از خشونت‌ها و ظلم و بی‌عزتی می‌شود، بنابراین خودکفا بودن در مسائل اقتصادی دست بیگانگان از دخالت در امور زندگی مسلمانان کوتاه می‌شود و مردم را به عزت می‌رساند و این رسیدن به اقتصاد مطلوب تنها از راه آموزش درست امکان‌پذیر است و عزت در سازمان آموزشی کار آیی دارد. امام صادق^(ع) می‌فرماید: «طَلَبُ الْحَوَائِجِ إِلَى النَّاسِ إِسْتِيلَابٌ لِلْعِزِّ وَ مَذْهَبُهُ لِلْحَيَاءِ وَ الْيَأْسُ مِمَّا فِي أَيْدِي النَّاسِ عِزٌّ لِلْمُؤْمِنِ فِي دِينِهِ وَ الطَّمَعُ هُوَ الْفَقْرُ الْحَاضِرُ»؛ حاجت خواستن از مردم باعث سلب عزت و رفتن حیا می‌شود و نومیدی از آنچه دست مردم است، موجب عزت مؤمن است در دینش و طمع فقری حاضر و آماده است (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۴، ص ۴۴۱).

ب: ایجاد اشتغال که این اهداف در راستای عدالت اجتماعی است، خداوند در همین راستا می‌فرماید: «وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَ تَدُلُّوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِنَأْكُلُوا فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَ أَنْتُمْ تَعْلَمُونَ»؛ و اموال یکدیگر را به باطل و ناحق در میان خود نخورید و برای خوردن بخشی از اموال مردم به گناه، قسمتی از آن را به‌عنوان رشوه به قضات ندهید، در حالی که می‌دانید، این کار، گناه است (بقره، آیه ۱۸۸). در واقع این آیه به عدالت اجتماعی تصریح می‌کند و اصرار بر این دارد که اموال دیگران را به باطل نخورید در واقع به اقتصاد توجه نموده و رعایت عدالت را در این زمینه بیان نموده است. امام صادق^(ع) می‌فرماید: «شَيْعَتُنَا مَن لَا يَسْأَلُ النَّاسَ وَ لَوْ مَاتَ جُوعًا»؛ شیعه ما از مردم چیزی را تقاضا نمی‌کند گرچه از گرسنگی بمیرد (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۹۶، ص ۱۵۸). یکی از عاملی که می‌تواند عزت نفس را آدمی را از بین ببرد و باعث از بین بردن ایمان شود فقر است امام سجاد^(ع) می‌فرماید: «مَا أَحَبُّ أَنْ لِّي بِذُلِّ نَفْسِي حُمَرُ النَّعَمِ»؛ دوست ندارم دارای شتران سرخ‌مو و ثروت کلان

باشم، ولی در برابر تحصیل آن، لحظه‌های تن به ذلت دهم (طبرسی، ۱۳۶۵، ج ۲، ص ۴۶۴).

بنابراین، در روایت تأکید به صبر می‌کند در وقتی که حاجت خواستن از نااهلان و کسانی که در دادوستد خود خسیس باشند و یا این که کسانی که در برآوردن حاجت از روی قصد و عمد کوتاهی می‌کنند. طبق این حدیث حاجت خواستن از چنین افرادی خسیس مذمت شده است.

۴. دستیابی به نیازهای آموزشی در پرتو عزت

هدف رسالت پیامبران و هدف ارسال کتاب‌های آسمانی و هدف قانون‌گذاری شریعت و سپردن تکالیف و وظایف بالای انسان‌ها، همه این موارد در راستای تربیت انسان و هدایت او به راه راست و یکتاپرستی و حرکت بر مدار توحید، یعنی معرفت خالق هستی و مزین به فضیلت انسانی و بیزاری جستن از پستی‌ها و خوی حیوانی است؛ هم چنانکه آیات و روایات فراوان بر این حقیقت تأکید دارند و اساساً فلسفه تشکیل حکومت دینی و نصب کارگزاران شایسته و صالح در رأس امور، قانون‌گذاری برنامه‌های هم چون امر به معروف و نهی از منکر و اهتمام دین به تعلیم و تعلم، همان تربیت انسان به تربیت الهی و نیل او به قله بلند معرفت و عبودیت است. آدمی در آغاز ولادتش، فاقد علم، ادراک، تربیت و کمال است و به تدریج با آموزه‌های مستقیم و غیرمستقیم، استعدادهای نهفته او به فعلیت رسیده و رشد می‌یابد، قرآن می‌فرماید: «وَاللّٰهُ اَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ اُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُوْنَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْاَبْصَارَ وَ الْاَفْنِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُوْنَ»؛ و خداوند، شما را از شکم مادرانتان خارج نمود در حالی که هیچ چیز نمی‌دانستید و برای شما گوش و چشم و عقل قرار داد تا شکر نعمت او را به جا آورید (نحل، آیه ۷۸). بنابراین، دین مقدس اسلام در تمام حیطه‌ها، برنامه‌های مخصوص دارد از آن جمله برنامه‌ها به تربیت انسان‌ها در تمام قلمرو مراحل زندگی انسان‌ها پرداخته است تا زمینه رشد و توسعه و کمال معنوی را فراهم سازد. چون انسان تا خودش را نشناسد و ارتباطش را با محیط و اطرافیان و خالق

هستی شناسد و نداند که در کجا گام نهاده و به کدام مسیر در حال گردش است هرگز به تکامل انسانی خود دست نخواهد یافت، باید توجه داشت که تنها راه نجات و سعادت، تعلیم و تربیت است و از این طریق به دست می آید. افزون بر این نکته، عوامل مؤثر در تعلیم و تربیت را در چند مسئله بیان می کنیم تا اهداف بزرگ پیامبران الهی نیز روشن شود:

۴-۱. نیاز فردی

با وجود اینکه در نهاد انسانها، باورهای هم چون خوبی و بدی وجود دارد، بلکه این نیرو از ناحیه آموزش و پرورش برجسته شده و طبق اصول اسلامی این باورها سامان می یابد. چنانچه قرآن کریم می فرماید: «وَنَفْسٍ وَّ مَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا»؛ و قسم به جان آدمی و آن کس که آن را آفریده و منظم ساخته و سپس فجور و تقوا، شر و خیرش را به او الهام کرده است (شمس، آیه ۸، ۷). یکی از نیازهای فردی انسان تعلیم و تربیت است و این تربیت تنها در پرتو عزت نفس شکوفا می شود و آموزش در سازمان آموزشی تحقق می یابد و عزت نفس در سازمان آموزشی باعث استقرار و پیشرفت می شود به این گونه که در سازمان آموزشی افرادی باید تربیت شوند که از اعتماد به نفس خوب و از عزت نفس برخوردار باشند. خداوند در سوره بقره در باره فراگیری علم و دانش می فرماید: «يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَ مَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَ مَا يَذْكُرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ»؛ دانش و حکمت را به هر کس بخواهد و شایسته باشد می دهد و به هر کس دانش داده شود، خیر فراوانی داده شده است و جز خردمندان، این حقایق را درک نمی کنند و متذکر نمی گردند (بقره، آیه ۲۶۹). روشن است که منظور از تعبیر «مَنْ يَشَاءُ» یعنی آن کسی را که خداوند بخواهد، این نیست که خداوند، حکمت و دانش را بی جهت و بدون مقدمه به این و آن نمی دهد، بلکه همان گونه که می دانیم، مشیت و اراده خداوند همواره آمیخته با حکمت او است؛ یعنی آن را به کسی که شایسته باشد می بخشد و این شایستگی یا بر اثر تلاش و کوشش هر چه بیشتر و تحمل و مشقت تحصیل علم، یا خودسازی و تقوا - که سرچشمه روشن بینی و فرقان الهی است - و یا عزت نفس؛ حاصل می گردد.

۴-۲. نیاز حیاتی

برطرف‌سازی نیاز درست نیازهای حیاتی مثل دستیابی به فن و مهارت برای مالک شدن اشیا و حفظ ماندن از خطر، تنظیم مناسبات اقتصادی و اجتماعی و تأمین پاکیزگی و پاکی. «الْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمْ الطَّيِّبَاتُ»؛ امروز چیزهای پاکیزه برای شما حلال شده (مائده، آیه ۵). آموزش تنها هدف واسطه تعلیم و تعلم است که مواجهه درست و مؤثر با دشواری‌های که در هر زمان و در هر جامعه پیش می‌آید، نیازمند کسب دانش و مهارت است.

۴-۳. نیاز فکری

اولین نیازی که انسان‌ها در زندگی خود دارند روش استفاده صحیح از فکر و اندیشه است، بنابراین، وقتی این نیاز به درستی برطرف می‌شود که بر اساس تعلیم و تربیت بچرخد، این نیاز تنها در سازمان آموزشی برآورده می‌شود و سازمان آموزشی هنگامی به این نیاز پاسخ خواهد داد که کارکنان و دانش آموزان و همه افراد در آن سازمان از اعتماد و عزت نفس برخوردار باشند. چنانچه خداوند در قرآن کریم در باره اندیشه انسان می‌فرماید: «كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ»؛ این چنین خداوند آیات را برای شما روشن می‌سازد، شاید اندیشه کنید (بقره، آیه ۲۱۹). زمانی که اندیشیدن هدف آموزش و یاد دادن باشد، توجه بر آن است که دانش آموز به دانستن معلومات ویژه در مورد یک پدیده مشخص اکتفا نکند، بلکه در مرحله انتزاعی تر به این درک برسد که چگونه آن پدیده به مرحله شناخت درآمده است که نتیجه این درک، دقت عالمانه نسبت به پدیده‌های که در محیط و اطراف و دور شدن از سطحی نگری است. در واقع، اندوخته‌های علمی همچون آبی است که به آسیاب اندیشه ریخته می‌شود تا آن را به چرخش درآورد.

۴-۴. دستیابی به بینش و بصیرت

یکی از امتیازات انسان دارا بودن از نیروی عقل و خرد است که او را از حیوانات جدا می‌کند. این استعداد می‌تواند انسان را از مرتبه مادی بالاتر ببرد و به رشد و سعادت

معنوی برساند. بر اساس فرمایشات دین، این رشد زمانی به مرحله ظهور می‌رسد که انسان از بینش صحیح و هموار بهره جوید و از حقایق عالم اطراف خود به معرفت برسد. خداوند در باره بینش و بصیرت می‌فرماید: «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا»؛ موسی به او گفت: «آیا از تو پیروی کنم تا آنچه به تو تعلیم داده شده و مایه رشد و صلاح است، به من بیاموزی (کهف، آیه ۶۶). گاهی علم و بصیرت در یک معنا به کار می‌روند اما با این تفاوت که انسان زمانی که به بصیرت می‌رسد یعنی به شناخت حقیقت امور دست پیدا می‌کند و زمانی که نسبت به امور علم پیدا می‌کند ممکن است به حقیقت رسیده باشد و ممکن است به حقیقت نرسیده و غفلت کرده باشد. خداوند در قرآن در این باره می‌فرماید: «يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ»؛ فقط ظاهری از زندگی دنیا را می‌دانند و از آخرت و پایان کار غافل‌اند (روم، آیه ۷).

بنابراین قرار گرفتن بینش به درجه هدف در مراحل تعلیم و تعلم، حکایت‌کننده از آن است که تعلیم باید به وجود آورنده نگاهی همه‌جانبه در متعلم، نسبت به جهان شود. با در نظر داشت این واقعیت که یکی از امتیازات علم در سطح نهایی، یکپارچه بودن آن است وجود بینش در متعلم او را از ناهماهنگی ذهنی دور می‌کند و واقعیت نهایی جهان را برایش آشکار می‌سازد. در این زمینه قرآن می‌فرماید: «قَالَ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا أَنْزَلَ هَؤُلَاءِ إِلَّا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ بِصَائِرٍ»؛ موسی گفت: تو می‌دانی این آیات را جز پروردگار آسمان‌ها و زمین برای روشنی دل‌ها نفرستاده است (اسراء، آیه ۱۰۲).

نتیجه‌گیری

با توجه به مطالب و مباحثی که پیرامون عزت نفس و تأثیر آن در سازمان آموزشی براساس آیات قرآن کریم و احادیث و متون دینی مورد بحث قرار گرفت؛ نتایج ذیل به دست آمده‌اند:

طبق رهنمودهای قرآنی، عزت در اصل به خداوند متعال اختصاص دارد و منبع عزت و کرامت خداوند متعال است. عزت نفس و احساس ارزشمندی که از

سرمایه‌های بزرگ انسان و منشأ کسب دیگر ارزشهای اخلاقی و معنوی است، در اثر ایمان به خداوند متعال، عمل صالح، کوشش انسان و البته توفیق خدای عزوجل به دست می‌آید. لذا عزت فردی، که همان حس ارزش داشتن خود است در واقع از عزت الهی سرچشمه می‌گیرد.

عزت نفس اکتسابی از یک نگاه به فردی و اجتماعی تقسیم می‌شود. راه‌های رسیدن به عزت نفس فردی تقویت ایمان به خداوند متعال، خودباوری و اعتماد به نفس، احساس ارزشمندی و کرامتی انسانی است. راه‌های عزت اجتماعی از دیدگاه قرآن کریم اتکا به نیروی لایزال الهی، تقویت حس استغنا و خودکفایی، کوشش و تلاش در راستای اهداف مقدس، بیعت نکردن با طاغوت و صاحبان زر و زور و تزویر یا رهایی از تمام قدرت‌ها و وابستگی‌های بیگانگان است.

عزت نفس در سازمان آموزشی نوعی احساس ارزشمندی، ارزیابی و رضایت از سازمان آموزشی است که در آن ملاک‌های تحصیلی معیار سنجش است و یکی از عامل عزت نفس تقوا پیشه نمودن است، تقوا عزت‌آفرین است؛ زیرا تقوا نیروی روحی، متعالی و مقدس است که منشأ کشش‌ها و گریزها می‌شود؛ کشش به سوی معنویت و گریز از پستی‌ها و آلودگی‌ها و نتیجه آن مسلط شدن انسان بر خود است و عزت نفس باعث انگیزه و تلاش در کار، فعالیت، آموزش، احساس مسئولیت، توسعه اقتصادی و رفع نیازهای فردی، حیاتی، فکری و در نتیجه به بینش و بصیرت انسان منتهی می‌شود.

فهرست منابع

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

۱. ابن فارس، احمد، (۱۹۴۶)، معجم مقاییس اللغة، بیروت: دار الجیل.
۲. ابن منظور انصاری، محمد بن مکرم، (۱۳۶۳)، لسان العرب، قم: ادب حوزه.
۳. حرانی، حسن بن شعبه، (۱۴۰۴)، تحف العقول، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه.
۴. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، (۱۴۰۴)، المفردات فی غریب القرآن، دفتر نشر الكتاب، الطبعة الثانية.
۵. سیف، علی اکبر، (۱۴۰۰)، روان شناسی پرورشی، تهران: دوران.
۶. شیخ صدوق، محمد بن علی، (۱۳۳۹)، الامالی، ترجمه محمدباقر کمره، تهران: کتابخانه اسلامیه.
۷. طبرسی، فضل بن محمد، (۱۴۱۵)، مجمع البیان فی تفسیر القرآن، بیروت: موسسه اعلمی للمطبوعات، الطبعة الاول.
۸. طبرسی، میرزاحسین، (۱۳۶۵)، مستدرک الوسائل، قم: موسسه آل البيت لاحیاء التراث.
۹. قرائی مقدم، امان الله، (۱۳۷۵)، مدیریت آموزشی، تهران: ابجد، چاپ اول.
۱۰. کلینی، محمد بن یعقوب، (۱۴۰۷)، فروع کافی، تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۱۱. گاگن، بریجز واگر، (۱۳۷۴)، اصول طراحی آموزشی، ترجمه خدیجه علی آبادی، تهران: دانا.
۱۲. مجلسی، محمدباقر، (۱۴۰۳)، بحار الانوار، تهران: موسسه الوفا.
۱۳. مطهری، مرتضی، (۱۳۸۹)، مجموعه آثار شهید مطهری، تهران: صدرا.
۱۴. نراقی، مهدی، (۱۳۷۶)، جامع السعادات، ترجمه سید جلال الدین، مجتبی، تهران: حکمت.

نقش مادر در تربیت فرزند

محمدعارف صداقت^۱

چکیده

در این پژوهش با عنوان «نقش مادر در تربیت فرزند، با تأکید بر روان‌شناسی و آموزه‌های اسلامی» مباحثی بررسی گردیده است که اثبات می‌سازد مادر نقش بیشتر در تربیت فرزند دارد. تحقیق پیش‌رو، به دو ساحت تربیت: تربیت جسمی و تربیت شناختی می‌پردازد و سوال اصلی تحقیق این است که مادر چه نقشی در تربیت فرزند دارد؟ روش تحقیق توصیفی تحلیلی است و برای گردآوری اطلاعات از روش اسنادی و روش زمینه‌یابی با استفاده از ابزار پرسش‌نامه و مصاحبه در چند تا دانشگاه در افغانستان استفاده شده است. برای به دست آوردن دیدگاه اسلامی به منابع اسلامی و دیدگاه اندیشمندان مسلمان مراجعه کرده و از این دیدگاه‌ها که به‌صورت صریح یا غیر صریح درباره نقش مادر در تربیت فرزند بیان گردیده است، به دیدگاه اسلامی دست یافته‌ایم و آنگاه برای به دست آوردن دیدگاه روان‌شناسان به کتاب‌های روان‌شناسی مراجعه گردیده است و برای اینکه از روش میدانی نیز استفاده شود در بین چند نفر از دانشجویان و طلاب خواهر و برادر پرسشنامه‌ای نیز توزیع گردیده و از آنان نظرسنجی شده است تا نظر دانشجویان نیز به‌عنوان پدران، مادران یا فرزندان تحصیل کرده نقش مادر در تربیت فرزند بررسی شود. پس از بررسی، از مجموع یافته‌های سه‌گانه، این نکته به دست آمد که مادر نقش بیشتر در تربیت فرزند دارد از این‌رو، باید در انتخاب مادران آینده دقت صورت بگیرد و در عین حال مادران نیز در قبال تربیت فرزندانشان وظایف بیشتر و مهم‌تری دارند.

واژگان کلیدی: مادر، فرزند، تربیت جسمی، تربیت شناختی، نگرش.

۱. گروه علوم تربیتی، جامعة المصطفی العالمیه، کابل، افغانستان.

مقدمه

مادر در اندیشه اسلامی و به تبع آن در جوامع اسلامی نقش و جایگاه فوق‌العاده دارد. دین مبین اسلام بادید تقدس به مادر نگریسته است تا جایی که پیامبر گرامی اسلام ۹ می‌فرماید: بهشت زیر پای مادران است: *الْجَنَّةُ تَحْتَ أَقْدَامِ الْأُمَّهَاتِ* (نوری، ۱۴۰۸ ق. ج ۱۵، ص ۱۸۰).

مادر مربی است و در جهات مختلف، بخصوص در عرصه‌ی تربیت می‌تواند نقش تعیین‌کننده بر تربیت فرزندان خود داشته باشد. زیرا که رابطه مادر و فرزند، رابطه بسیار گسترده و در عین حال عمیق است. به همین دلیل، اگر مادران بخوبی تربیت و اصلاح شوند، جامعه اصلاح خواهد شد. درواقع با اصلاح مادران، کمتر از نیمی از جامعه به‌صورت مستقیم و نیم دیگر به‌صورت غیرمستقیم اصلاح می‌گردد. زیرا نیمی از جامعه را زنان و مادران تشکیل می‌دهند و بر نیم دیگر نیز تأثیر می‌گذارند، پس مادران تربیت‌یافته، افراد بسیاری را تربیت و اصلاح می‌کنند که درنتیجه جامعه اصلاح می‌گردد.

نقش مادر همواره مثبت و سازنده نیست، بلکه گاهی مهم‌ترین مانع تربیت درست فرزندان مادر است. همان‌گونه این نظر در احادیث و نزد برخی از دانشمندان پذیرفته شده است که مادر در شکوفایی استعداد یا بازداشتن از شکوفایی، نقش برجسته دارد. امام علی ۷ می‌فرماید: *«إِيَّاكُمْ وَتَرْوِجَ الْحَمَقَاءَ فَإِنَّ صُحْبَتَهَا بَلَاءٌ وَوُلْدُهَا ضِيَاءٌ»*^۱ 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

۱. از ازدواج با زن بی‌خرد بهره‌یزید زیرا همراهی با او گرفتاری و فرزندان او ضایع است (طوسی، ۱۳۶۵، ج ۷، ص ۴۰۶).

چنین است و البته، بر عکس نیز صادق است: اگر مادر بد باشد، دختر هم بد خواهد بود و اگر مادر پرخاشگر باشد دختر نیز همان گونه خواهد بود. همین گونه است فرزندان پسر که متأثر از رفتار و شخصیت مادران اند.

از طرفی انسان موجودی پیچیده است و استعداد های گوناگونی دارد که می توان او را تربیت کرد و استعداد های او را شکوفا ساخت، بنا به قول اهل منطق بشر در آغاز تنها استعداد انسان شدن را دارد که کم کم، چیزها را یاد می گیرد (شیرازی، ۱۹۸۱، ج ۹، ص ۱۳۶). فرزند انسان استعداد محض است، اگر خوبی ها به او ارائه شود خوبی را فرامی گیرد، اگر بدی ها را به او یاد دهند بد خواهند شد. روشن است که شکوفا شدن استعداد ها، نیاز به عوامل و اسباب دارد، مادر که یکی از ارکان تربیت و خانواده است که در شکوفاسازی استعداد ها و تربیت، نقش تعیین کننده دارد، یعنی هم در جهت مثبت، هم در جهت منفی، نحوه تعامل و تربیت مادر اثرگذار است. این نوشتار نقش مادران در تربیت فرزندان را در دو بخش آموزه های اسلامی و روان شناسی بررسی می کند تا نظر اسلام و روان شناسان را در این زمینه بیان کند. در این تحقیق بیشتر نقش مادر بر سطوح و ابعاد تربیت فرزند را از نظر روان شناسی بررسی می کنیم. در روان شناسی به صورت کلی و در روان شناسی پرورشی به صورت خاص این بحث بیشتر با عنوان رشد مطرح و بررسی گردیده است. در ادامه به ترتیب از نقش مادر در تربیت جسمی و تربیت شناختی و به جنبه های شناختی و روان - اجتماعی می پردازیم.

۱. تربیت بدنی (جسمی)

تعریف. تربیت بدنی عبارت است از امداد رسانی به متربیان برای دستیابی به رشد و رشد بدن، نشاط، شادابی جسمی، توانمند سازی آنان برای مقابله با بیماری ها و دستیابی بدنی و بهره وری از اندام های سالم و قوی، برای انجام کارها در راستای اهداف متعالی روانی و معنوی (شاملی و دیگران، ۱۳۹۳، ص ۲۱۲).

روان شناسان نیز رشد را در سه زمینه جسمی، شناختی و روانی - اجتماعی بررسی

کرده‌اند: «رشد جسمی به تغییراتی مربوط می‌شود که در بدن به وجود می‌آید: تغییر از نظر قد، وزن، مغز، قلب و سایر دستگاه‌ها و اعضا؛ همچنین تغییر در ساخت‌های استخوانی، ماهیچه‌ای و عصبی، همراه با مهارت‌های حرکتی» (وندز زندن، ۱۳۸۵، ص ۱۱). البته ابعاد مختلف عوامل جسمی، شناختی و روانی - اجتماعی با یکدیگر ارتباط متقابل دارند و در هر بعد رشد وارد عمل می‌شوند (همان، ص ۱۲). یکی از کسانی که در این رشد دخیل است و می‌تواند زمینه آن را فراهم سازد، مادر است.

۱-۱. تغذیه مادر

تغذیه مادر در رشد جسمانی فرزند تأثیر به سزایی دارد زیرا کودک به صورت مستقیم از خون مادر تغذیه می‌کند چنانکه روان‌شناسان گفته‌اند: چون غذای جنین به وسیله جفت از خون مادر می‌رسد، تغذیه مادر در طول بارداری اهمیت پیدا می‌کند. بنابراین، سوءتغذیه مادر، مخصوصاً اگر شدید باشد، رشد شبه جنین یا جنین را تحت تأثیر قرار خواهد داد (وندز زندن، ۱۳۸۵، ص ۵۰). مادرانی که سوءتغذیه دارند و مادرانی که در کم و کیف غذای خود دقت نمی‌کنند و از ویتامین‌های لازم برای رشد سالم جنین محروم‌اند یا خود را محروم می‌کنند به حفظ تعادل غذایی از لحاظ ویتامین توجه ندارند، یا به موقع و به قدر کافی غذا نمی‌خورند به احتمال زیاد فرزندان ناسالمی به دنیا خواهند آورد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸، ص ۱۷۷).

مادری که در انتظار فرزند است، در صورتی که بخواهد خود و فرزندش در دوره بارداری از رشد و سلامت کافی برخوردار باشند، باید از برنامه غذایی صحیح و کامل استفاده کند. تحقیقاتی که روی مادران باردار در گروه‌های مختلف اجتماعی به عمل آمده است، نشان می‌دهد که کمبود مواد غذایی و نبودن برنامه صحیح تغذیه و بهداشت، مخصوصاً پروتئین و بعضی از انواع ویتامین‌ها، موجب افزایش درصد مرگ‌ومیر نوزادان، سقط جنین مرده به دنیا آوردن فرزند، زودرسی و آسیب‌های جسمی و عصبی نوزاد خواهد شد (سیف و دیگران، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۶۶).

۱-۲. حالات روانی مادر

حالات روانی مادر هم در رشد جسمی جنین اثر دارد، هم در رشد اجتماعی و عاطفی کودک هرچند که میان روان و جسم رابطه متقابل حاکم است که نمی‌توان میان حالات روانی و جسمی تفکیک قائل شد ولی حالات روانی مادر مانند نگرانی‌ها، اضطراب‌ها و... بر کودک اثرگذار است، چنانکه برخی حالات هیجانی زن باردار می‌توانند رشد شبه جنین و جنین را تحت تأثیر قرار دهند. مثلاً اضطراب که درواقع پاسخ عادی به عوامل یا موقعیت‌های استرس‌زاست، در صورتی که شدید و طولانی باشد، می‌تواند بر جنین اثر بگذارد (وندر زندن، ۱۳۸۵، ص ۵۰). از جمله خصایص طبیعی مادران حامله سرعت و شدت هیجان و احساسات است؛ بنابراین نامساعد بودن محیط زندگی بر این سرعت و شدت می‌افزاید و موجب ناراحتی روانی او می‌شود و این حالت هیجانی شدیداً و مستقیماً روی جنین اثر می‌گذارد و خطراتی را برای او به بار می‌آورد و نیز امکان دارد فرزند او از همان دوران کودکی یک فرد هیجانی و عصبی مزاج باشد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸، ص ۱۷۹).

علی‌رغم عدم ارتباط مستقیم دستگاه عصبی جنین با مادر، حالت‌های هیجانی مادر از قبیل خشم، ترس و اضطراب می‌تواند در عکس‌العمل‌ها و رشد جنین تأثیر بگذارد؛ زیرا این حالت‌های هیجانی، بعضی مواد شیمیایی ایجاد می‌کند که می‌تواند از طریق جفت وارد بدن جنین گردد. علاوه بر این در چنین شرایط، غدد داخلی بدن هورمون‌هایی ترشح می‌کند که در نتیجه آن‌ها سوخت‌وساز بدن و همچنین ترکیبات خون تغییر می‌یابد. بعضی از این مواد شیمیایی که بر اثر تحریکات عصبی به وجود می‌آید عبارت‌اند از: استیل کولین^۱ و اپی نفرین^۲. در این شرایط غدد اندوکراین^۳ (درون‌ریز) مخصوصاً غدد آدرنال^۴ (فوق کلیوی) مقدار زیادی هورمون‌های مختلف از خود ترشح می‌کند. ترشح این هورمون‌ها از طریق جفت در جنین اثر می‌گذارد و

1. acetylcholine

2. epinephrine

3. endocrine

4. adrenal

حرکات بدنی جنین را افزایش می‌دهد که نتایج بدی روی نوزاد خواهد داشت (سیف و دیگران، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۷۲).

۱- ۳. سن مادر

الف) تأثیر سن ازدواج بر تربیت فرزند. سن مناسب ازدواج به عنوان مقدمه مادر شدن یکی از مواردی است که اگر رعایت شود، به صورت غیرمستقیم بر تربیت فرزند نیز تأثیر خواهد گذاشت چنانکه در احادیث بر سن مناسب ازدواج تأکید گردیده است و هم از سن بالا منع کرده‌اند، هم از سن خیلی پایین و زود زیرا تأخیر در ازدواج سبب فساد مادر می‌شود چنانکه در حدیثی آمده است: «إِنَّ الْأَبْكَارَ بِمَنْزِلَةِ الثَّمَرِ عَلَى الشَّجَرِ إِذَا أَدْرَكَ ثَمَرُهُ فَلَمْ يَجْتَنَى أَفْسَدَتْهُ الشَّمْسُ وَنَثَرَتْهُ الرِّيحُ وَكَذَلِكَ الْأَبْكَارُ إِذَا أَدْرَكْنَ مَا يَدْرِكُ النِّسَاءَ فَلَيْسَ لَهُنَّ دَوَاءٌ إِلَّا الْبُعُولَةُ وَإِلَّا لَمْ يُؤْمَنْ عَلَيْهِنَّ الْفَسَادُ لَأَنَّهُنَّ بَشَرٌ» (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۵، ص ۳۳۷)؛ به یقین دوشیزگان، همچون میوه بر درخت‌اند، آنگاه که میوه درخت برسد و چیده نشود خورشید آن را فاسد و بادها پراکنده می‌کنند و چنین است دوشیزگان، وقتی که دریابند، آنچه را زنان درمی‌یابند، (به سن بلوغ برسند) دوایی ندارند، جز شوهر کردن وگرنه از فساد در امان نیستند زیرا دختران نیز بشرند.

تأخیر در ازدواج سبب به وجود آمدن فساد در مادران می‌شود چنانکه ویل دورانت درباره تأخیر ازدواج می‌نویسد:

ما نمی‌دانیم که چه مقدار از مفاسد اجتماعی معلول تأخیر ازدواج است، ولی ظاهراً بیش‌تر این مفاسد از تأخیر امر بابرکت ازدواج ناشی می‌شود و حتی فساد پس از ازدواج نیز بیش‌تر محصول عادات پیش از ازدواج است (دورانت، ۱۳۸۴، ص ۹۱).
مادر اگر فاسد شود، نمی‌تواند فرزند صالح تربیت کند، مادری می‌تواند فرزندان درست تربیت کند که خود تربیت شده باشد؛ وقتی مادران آینده هر کشوری رو به فساد آورند، دود چنین بیماری‌ها به چشم جامعه می‌رود، زیرا فرزندان نامناسبی تحویل جامعه می‌دهد که بار دوش اجتماع می‌شود. افزون بر آنچه در حدیث آمده است، سن بالای ازدواج و مادر شدن سبب نواقصی دیگری در فرزندان می‌شود

چنانکه: تحقیقات بر روی کروموزوم‌ها نشان داده است که در کروموزوم خانم‌ها از سی‌سالگی به بعد تغییراتی پیدا می‌شود که ممکن است باعث زاییدن کودکان عقب‌مانده ذهنی شود (میلانی‌فر، ۱۳۹۲، ص ۸۴). به همین جهت افراد عقب‌مانده معمولاً از مادران کمتر از ۲۰ و بیشتر از ۳۵ ساله به دنیا می‌آیند (گنجی، ۱۳۹۸، ص ۹۲).

تحقیقات دیگری نیز این نکته را تأیید می‌کند:

یک آمار به‌وسیله «پیر» تهیه شده و در آن نشان می‌دهد، (از آمار هفتادویک طفل) که بیش‌تر آن‌ها کم‌هوش‌اند و مادران این هفتادویک نفر از سن سی‌وهفت‌سالگی بالاتر بوده‌اند. از پدرانی که سن آن‌ها بین پنجاه تا شصت سال بوده است از چهار فرزند متولدشده دو نفر آن‌ها به ضعف عقل مبتلا بوده‌اند. در اینجا می‌توان به اهمیت سن ازدواج که از نظر اسلام تعیین شده متوجه شد که مسلماً کودکان این سن ازدواج (دیدن اولین قاعدگی برای دختران و اولین احتلام برای پسران) از نظر هوش و فراست چه برتری دارند و شالوده زندگی که از اینجا شروع شود هم جلوگیری از فحشا خواهد شد، هم فرزندان به وجود آمده برای اجتماع مفیدترند، (محیط کشت هرچه تازه‌تر باشد ثمره‌اش بهتر است) (صانعی، ۱۳۸۱، ص ۲۱۲).

افزون بر اینکه هرچه سن بالا برود، طاقت و حوصله نیز روبه کاهش می‌رود و تربیت فرزندان خوب و سالم از نظر جسمی و روانی با کم‌حوصلگی میسر نیست. همان‌گونه که سن بالا در مادر شدن و ازدواج مطلوب نیست، سن خیلی پایین نیز نامناسب است، چنانکه بعضی از فقهای معاصر گفته‌اند باید دختر و پسر به حد رشد و بلوغ رسیده باشند تا ازدواج کنند، مگر درجایی که واقعاً مصلحت وجود داشته باشد یا مفسده‌ای جبران‌ناپذیری پیش آید چنانکه در احادیث معصومین نیز ازدواج کودکان یا ازدواج در سنین پایین، از نظر دور نمانده است، هشام می‌گوید، به ابی الحسن گفته شد: ما هنگامی به فرزندان خویش همسر می‌دهیم که کودکان، امام فرمود: «قَالَ قِيلَ لَهُ إِنَّا نَزَّوْجُ صَبِيَّانَا وَهُمْ صِغَارٌ فَقَالَ إِذَا زَوَّجُوا وَهُمْ صِغَارٌ لَمْ يَكَادُوا أَنْ يَأْتِلُفُوا»؛ (حر عاملی، ۱۴۰۹ ق. ج ۲۰، ص ۱۰۴). وقتی در سن کودکی

همسر بدهند پیوند و سازششان بعید خواهد بود.

لازمه ازدواج مادر شدن است و مادر شدن زودرس خطرهایی را در پی دارد، ازجمله اینکه سبب تولید فرزندان نارس می‌شود. چنانکه گفته‌اند: «مادران زیر بیست سال ده برابر بیش‌تر از مادران بیست سال به بالا، کودکان نارس به دنیا می‌آورند و اکثر این کودکان نقایص مادرزادی دارند» (میلانی‌فر، ۱۳۹۲، ص ۸۴). وقتی ثابت شد که سن بالا و پایین مادر هر دو در تربیت جسمی و حتی روحی فرزندان تأثیرگذار است و فرزندان معلول و بیمار تولید می‌کنند که بار دوش جامعه است و بر اطرافیان نیز تأثیر روانی می‌گذارد. پس سن مناسب چه سنی خواهد بود؟ در پاسخ این پرسش در ذیل این مطلب بررسی می‌گردد.

ب) سن مناسب مادر شدن. روشن شد که سن مادران نباید خیلی بالا باشد نه هم خیلی پایین، بلکه مناسب‌ترین شرایط سنی بیشتر به شرایط مادر و تفاوت‌های فردی وابسته است ولی به‌صورت کلی می‌توان گفت: مناسب‌ترین شرایط سنی دوران رشد و بلوغ است که بلوغ شامل رسش جسمی و جنسی می‌شود و رشد باعث رسش فکری و ذهنی است در فقه بلوغ و رشد را مفصل بررسی کرده‌اند ولی در روان‌شناسی دیدگاه‌ها متفاوت است و این تفاوت دیدگاه‌ها نیز به دلیل مناطق و افراد مختلف است چنانکه برخی گفته‌اند:

دخترانی که در سنین ۱۴ تا ۱۸ سالگی ازدواج می‌کنند اگر توانایی و آمادگی کافی برای ازدواج داشته باشند و شرایط معنوی ازدواج عاقلانه باشد عموماً زن‌های سالمی می‌شوند و چون در عین شادابی و زنده‌دلی و در نقطه اوج هیجان خود ازدواج می‌کنند؛ کم‌تر دچار عقده‌ها و ناراحتی‌های جنسی و واپس‌زدگی‌های روحی می‌شوند و می‌توان گفت که در زندگی خوش‌بخت‌تر از دخترانی هستند که پس از ۲۴ و ۲۵ سالگی ازدواج می‌کنند، دیده شده است که فرزندان این‌گونه دختران نیز سالم‌تر هستند (پاک‌نژاد، بی‌تا، ج ۱، ص ۹۵).

برخی نیز مناسب‌ترین شرایط مادر شدن را از ۲۰ سال به بالا دانسته و گفته است: بهترین سن ازدواج و زایمان طبق تحقیقات انجام‌شده بین ۲۰ تا ۲۸ سالگی

گزارش شده است. قبل از این دوران به علت عدم رشد کافی اعضای تناسلی احتمال زایمان‌های مشکل زیاد است و بعد از این سن نیز مخاطرات آوردن کودک عقب مانده بیش تر می شود (میلانی فر، ۱۳۹۲، ص ۸۴).

همان گونه که در این زمینه گفته اند:

به نظر متخصصان بهترین سن برای مادر شدن میان ۲۲ و ۲۹ سالگی است که رحم از رشد و نمو کامل برخوردار است و از لحاظ فیزیولوژیک بهترین زمان برای بچه دار شدن است. در مادران کم سال، غالباً هورمون‌ها رشد و نضج کافی ندارند از این رو، احتمال تلف شدن بچه‌های ایشان بیشتر است (شعاری نژاد، ۱۳۸۸، ص ۱۷۷).

در سن مناسب و جوانی تربیت صحیح امکان پذیر است، زیرا در جوانی حوصله مادران بیش تر است و بهتر می تواند به فرزندان و تربیت آنان رسیدگی کند، از این رو گفته اند:

تجربه نشان داده است، بچه‌هایی که از ازدواج زودرس به دنیا می آیند غالباً به مراتب زیباتر و سالم تر از فرزندان پدر و مادر مسن تر هستند. در مدت سی سال، یک پزشک آلمانی خصوصیات و مشخصات سیصد هزار نوزاد را ثبت کرده است و از نتیجه این آمار معلوم می شود که فرزندان مادران خیلی جوان به مراتب کم تر از سایرین دچار انواع ضعف‌ها و بیماری‌های کودکان می شوند هم چنین مادران هر قدر جوان تر و بچه سالم تر باشند آسان تر وضع حمل می کنند و در موقع زایمان خطرات کم تری ایشان را تهدید می کند. تا سن بیست و هفت، کم و بیش این وضع ادامه دارد. چون سن مادر از این حد گذشت خطرات و دشواری زایمان به صورت قابل ملاحظه‌ای افزایش می یابد (پاک نژاد، بی تا، ج ۱، ص ۸۶).

با افزایش حاملگی در مادران نوجوان و همچنین تمایل زنان ۳۰ سال به بالا برای داشتن فرزند، موجبات تحقیق در مورد سن بارداری، در سال‌های اخیر فراهم شده است. گرچه مراقبت‌های پزشکی و برنامه‌های غذایی و بهداشتی، بیشتر مادران را در سنین مختلف به آوردن نوزادان سالم قادر می سازد، نباید فراموش کرد که سنین

بین ۲۰ تا ۳۵ سالگی مناسب‌ترین سن بارداری برای مادران است (سیف و دیگران، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۶۵).

در مجموع می‌توان چنین نتیجه گرفت که برای مادر شدن، مناسب‌ترین سن از ۲۰ سالگی آغاز می‌شود و تا ۱۰ سال یا کمی بیشتر این وضعیت ادامه می‌یابد و پس از آن شرایط نامناسب می‌شود.

۲. تربیت شناختی

تعریف شناخت. شناخت در دانش‌های مختلف کاربرد دارد، امروزه شناخت‌شناسی یک دانش مستقل است ولی شناخت در علوم تربیتی با شناخت در معرفت‌شناسی اندکی تفاوت دارد. شناخت در علوم تربیتی نزدیک به معنای لغوی است که همان دانستن است و کسبِ شناخت درباره جهان هستی یعنی دانستنِ جهان هستی است، اما در تعریفی آن را چنین بیان کرده‌اند: اصطلاح شناخت به فرایندهای درونی ذهنی یا راه‌هایی گفته می‌شود که در آن‌ها اطلاعات پردازش می‌شوند، یعنی راه‌هایی که به وسیله آن‌ها اطلاعات را مورد توجه قرار می‌دهیم، آن‌ها را تشخیص می‌دهیم و به رمز درمی‌آوریم و در حافظه ذخیره می‌سازیم و هر وقتی که نیاز داشته باشیم آن‌ها را از حافظه فرامی‌خوانیم و مورد استفاده قرار می‌دهیم (سیف، ۱۳۹۵، ص ۴۸۸).

بنابراین، رشد شناختی به تغییراتی مربوط می‌شود که در حوزه فعالیت ذهنی روی می‌دهد و احساس، ادراک، حافظه، تفکر، استدلال و زبان را شامل می‌شود (وندر زندن، ۱۳۸۵، ص ۱۲).

مادر در رشد شناختی کودک تأثیر فوق‌العاده دارد دکتر مارک هایمن رئیس بخش راهبردی و نوآوری مرکز پزشکی کاربردی در درمانگاه کلوند نویسنده دوازده جلد از پرفروش‌ترین کتاب‌های نیویورک تایمز در پیشگفتار کتاب ذهن نامحدود جیم کوئیک می‌نویسد: مادرم همیشه به من می‌گفت: «تو می‌توانی هر کاری بخواهی انجام بدهی، تو باهوش و توانایی و در هر کاری که تلاش کنی، بهترین خواهی بود». القای این باور درونی باعث شد که بیشتر از آنچه گمان می‌کردم در کارم موفق بشوم

(کوئیک، ۱۴۰۰، ص ۱۲).

بوکرتی واشنگتن در کتاب قیام یک برده می نویسد: مطمئنم علاقه مندی به هر کار ارزشمندی را که در زندگی انجام داده ام از مادرم به ارث برده ام (واشنگتن، ۱۳۹۸، ص ۲۶).

وی پس از دو صفحه در خاطراتش می نویسد: اولین باری که به مدرسه رفتم با دو مشکل دیگر نیز مواجه شدم. اول اینکه متوجه شدم بقیه بچه ها کلاه معمولی یا کلاه لبه دار روی سرشان گذاشته اند و من هیچ کدام از آن ها را نداشتم. درواقع تا قبل از رفتن به مدرسه از پوششی برای سر خود استفاده نمی کردم چون من و همچنین یکی دیگر از هم مدرسه ای هایم فکر نمی کردیم که باید سر خود را بپوشانیم؛ اما وقتی دیدم پوشش بقیه پسرها به چه صورتی است، احساس ناخوشایندی به من دست داد. این موضوع را با مادرم مطرح کردم و او گفت که برای یک کلاه از مغازه پول ندارد. در آن زمان، استفاده از کلاه رسمی جدید بین سیاهپوستان بود و همه جوانان و افراد پیر باید آن را روی سر خود می گذاشتند. مادرم راهی برای کمک به من پیدا کرد. او دو تکه از پارچه یک شلوار جین ساده را پیدا کرد و آن ها را به هم دوخت. به این ترتیب، من برای بار اول صاحب یک کلاه شدم.

درسی که مادرم در رابطه با این موضوع به من یاد داد، همیشه در ذهنم باقی ماند و برای همین، همواره تلاش کرده ام که آن را به بقیه نیز بیاموزم (واشنگتن، ۱۳۹۸، ص ۲۹).

چنانکه دیده می شود مادر کوئیک و مادر واشنگتن بر آینده فرزندان شان تأثیر فوق العاده داشته اند و این یک نمونه است که نمونه های دیگری نیز فراوان وجود دارد.

۲-۱. آموزش پنهان

یکی از انواع آموزش ها، آموزش پنهان و غیرمستقیم است که ما اغلب ارزش ها را به صورت پنهان به کودکان خویش منتقل می سازیم، از این رو بیشترین تأثیر را کسانی خواهند داشت که کودکان بیشتر در کنار آن ها باشند، آموزش پنهان با الگوگیری

رابطه نزدیک دارد، در صورت الگو بودن مادران، مسئله آموزش پنهان مطرح است که مادر با زبان قال فرزند را به کاری وانی دارد بلکه ممکن است از آن کار با زبان منع کند و بازدارد، ولی با زبان حال و آموزش غیرمستقیم و پنهان او را تشویق کند بسیاری از کارهای مادران از این قبیل است.

در آموزه‌های دینی نیز آموختن پنهان یا عملی که گاهی هم به صورت رسمی قصد نمی‌شود، اشاراتی وجود دارد، در احادیث از ما خواسته می‌شود تا با عملکرد خویش به دیگران بیاموزیم چنانکه در حدیثی امام صادق ۷ می‌فرماید: «كُونُوا دُعَاةَ لِلنَّاسِ بِغَيْرِ اَلْسِنَتِكُمْ؛ لِيرَوْا مِنْكُمْ اَلْاِجْتِهَادَ وَ الصَّدَقَ وَ الْوَرَعَ» (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۲، ص ۱۰۵)؛ مردم را با غیر زبان (عمل) دعوت به خوبی کنید تا از شما تلاش و راستی و پارسایی را ببینند.

در این حدیث شریف به این نکته اشاره دارد که آموزش عملی و دیدن دیگران بیشتر از شنیدن از آنان اثر دارد زیرا در حدیث می‌فرماید تا کاری را از شما ببینند و فراگیرند. بیشترین کارها را فرزندان به دلیل هم‌نشینی از مادرانشان یاد می‌گیرند.

۲-۲. پرورش خلاقیت

یکی از مصادیق تربیت شناختی پرورش هوش و خلاقیت کودک است که نقش مادر در آن برجسته است و این کار از طرق مختلف امکان‌پذیر است:

نخست اینکه مادر می‌تواند با روش الگویی در ایجاد خلاقیت یا بازدارندگی از خلاقیت کودک و فرزندش نقش مهمی داشته باشد.

دوم اینکه هوش و خلاقیت کودک از طریق ژنتیکی به کودک منتقل می‌شود تجربه و علم هر دو مورد را اثبات کرده است.

سوم نیز حمایت بیش از حد، افراطی و جاهلانه است که بیشتر مادران دچار این لغزش می‌شوند، چنانکه مادرانی که بیش از حد فرزندانشان را حمایت می‌کنند از پرورش خلاقیت فرزندانشان جلوگیری می‌کنند و مانعی می‌شوند در برابر خلاقیت و تربیت آنان زیرا: مراقبت زیاد والدین از کودک موجب می‌شود که او، فرصت تجربه کردن و آموختن نداشته باشد درحالی که خلاقیت و مخاطره‌پذیری توأم با یکدیگرند.

شخصی که همواره محتاطانه راه روشن را انتخاب کند، هرگز نمی‌تواند دست‌به‌کار تازه‌ای بزند (مردانپور، ۱۳۸۷، ص ۵۵).

نمونه‌ای از نقش مادر در ایجاد خلاقیت فرزند، داستان ادیسون یکی از بزرگ‌ترین مخترع و نابغه زمان است، اگر مادر ادیسون نبود، شاید امروز از اختراعات مهم این دانشمند بی‌بهره می‌بودیم ولی مادر بود که نبوغ را در او شکوفا کرد و چنین فرزند نابغه‌ای را تحویل جامعه بشری داد، چنانکه در داستان زندگی ادیسون گفته‌اند وقتی ادیسون به مدرسه رفت، بعد از چند روز معلم کلاسشان نامه‌ای را به ادیسون داد و گفت آن را به مادرت برسان. مادر ادیسون نامه را باز کرد و دید نوشته شده است: فرزندتان کودن است، مدرسه ما جای کودن‌ها نیست ولی مادر، نامه را برای ادیسون این‌گونه خواند: فرزند شما نابغه است مدرسه ما نمی‌تواند بیشتر از این آموزش دهد شما شخصاً آموزش او را به عهده بگیرید؛ مادر ادیسون در منزل به او آموزش داد و با او کار کرد. ادیسون در ۱۳ سالگی اولین اختراعش را به ثبت می‌رساند. مدتی پس از فوت مادر، یک روز ادیسون برای خود جشن تولد می‌گیرد و در آن جشن، صندوق خاطرات مادرش را آورده، نامه را در جمع باز می‌کند تا به همه بگوید که من از بچگی نابغه بودم؛ با دیدن اصل نامه به گریه شروع می‌کند و در آنجا پی می‌برد که چطور مادرش از ادیسون کودن، یک ادیسون نابغه ساخت.

داستانی را نیز دیل کارنگی نقل کرده است وی می‌نویسد: پنجاه سال پیش در شهر ناپل ایتالیا کودکی ده‌ساله در یکی از کارخانه‌ها مشغول کار بود آرزو داشت تا آوازخوان شود بدبختانه استاد او را ناامید کرده و گفته بود: «تو هیچ استعدادی برای خوانندگی نداری و وقتی که می‌خوانی مثل این است که پنجره‌ها را به هم می‌کوبند» اما مادرش که روستایی بی‌نواایی بود او را دلداری داد و در آغوش گرفت و به او اطمینان داد که واقعاً دارای استعداد است و حتی اظهار داشت که در این زمینه از او پیشرفت‌هایی هم مشاهده کرده است.

این مادر بر مقدار زحمت خود افزود و پای‌برهنه به کار پرداخت تا توانست پولی برای تعلیم موسیقی پسرش فراهم آورد تشویقات و دلجویی‌های مادر حیات

و زندگانی این پسر را دگرگون ساخت و یکی از خوانندگان مشهور زمان خود گشت شما هم نام او را شنیده‌اید اسمش کاروزو بود (کارنگی، ۱۳۹۶، ص ۲۵۴).

آنتونی رابینز داستانی از پسر یازده‌ساله ناینبایی را به نام کلوین استانلی چنین نقل می‌کند: کلوین، مثل همه همسالان خود به مدرسه (مکتب) می‌رفت. دوچرخه (بایسکل) سواری می‌کرده، به بازی بیس بال می‌پرداخت و او همه کارهای یک پسر یازده‌ساله را انجام می‌داد و فقط نمی‌توانست ببیند. باید دید این پسربچه چگونه نسبت به افراد ناینبای دیگر از چنین روحیه بالایی برخوردار بود، در صورتی که بسیاری کسان، در شرایط مشابه زندگی را در ناامیدی و غم و اندوه سپری می‌کنند. ظاهراً مادر کلوین در تغییر روحیه او مهارت بسیاری داشت و آنچه را که دیگران عوامل محدودکننده می‌شمارند، در ذهن پسرش به امتیازاتی تبدیل کرد تا تصویر روشنی از زندگی در ذهن خود حس کند. ... کلوین رفته‌رفته با چهره‌ای پر از امید و اعتمادی تزلزل‌ناپذیر شروع به حرکت کرد و در حال حاضر آرزو دارد که روزی برنامه‌ریز کامپیوتر شود تا بتواند برای ناینبایان برنامه‌های کامپیوتری طراحی کند. دنیای ما پر از افرادی مانند کلوین است و آنان به کسانی مانند خانم استانلی نیاز دارند تا موجب تغییر روحیه و تحرک آنان شود (رابینز، ۱۳۹۳، ص ۵۵ - ۵۶).

مشاهدات نیز نشان می‌دهد که مادر نقش مهمی در خلاقیت کودک دارد، من افراد فراوانی را مشاهده کرده‌ام که مادر در ایجاد خلاقیت یا افت تحصیلی فرزند نقش عمده داشته است، البته نه تنها در ایجاد خلاقیت و افت تحصیلی بلکه در سراسر زندگی مادر نقش عمده دارد که تربیت فرزند یکی از مصادیق آن است، ازاین‌رو در همه عرصه‌ها مادر بیش از هرکسی برای فرزندش الگوست و نقش دارد.

۲-۳. پرورش هوش

از هوش در روان‌شناسی تعاریف مختلفی ارائه گردیده است که تعریف مورد اتفاق درباره آن وجود ندارد بلکه از اسپرمن نقل گردیده است که متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان طی سه کنگره متوالی دورهم جمع شدند تا در مورد تعریف هوش به توافق برسند، اما جالب اینجاست که عدم توافق در پایان کنگره بیش‌تر از اول آن بوده

است (گنجی، ۱۳۸۱، ص ۱۶۷)؛ بنابراین تعریف مورد اتفاق هوش را نمی‌توان به دست آورد اما چند تعریف را در ادامه یاد می‌کنیم:

۱. هوش عبارت است از: توانایی سازگاری آگاهانه و فعال با موقعیت‌های تازه یا نسبتاً تازه‌ای که فرد باید با آن‌ها روبه‌رو شود (همان، ص ۸۶۱).

۲. هوش عبارت از مجموعه استعدادهایی است که با آن‌ها شناخت پیدا می‌کنیم، شناخت‌ها را به یاد می‌سپاریم و عناصر تشکیل‌دهنده فرهنگ را به کار می‌بریم تا مسائل زندگی روزانه را حل کنیم و با محیط ثابت و محیط در حال تغییر سازگار شویم (گنجی، ۸۹۳۱، ص ۶۷).

۳. شخص هوشمند کسی است که بتواند به‌گونه‌ای در بحث منطقی درگیر شود که قواعد استدلال صحیح را رعایت کند (کرفت، ۸۸۳۱، ص ۸۲۱).

ازجمله شاخصه‌های هوش سازگاری با محیط و اطرافیان است زیرا هوش یکی از عوامل زیستی-روانی است که معمولاً به‌مثابه عامل سازگاری با محیط در انسان تلقی می‌شود. اکثر دانشمندان معتقدند که ساختار مغز به‌عنوان عضوی ارثی از بدن است که رفتار هوشمندانه را رهبری می‌کند (ستوده، ۱۳۹۵، ص ۱۸۱).

البته هوش در جاهای مختلف به کار می‌رود و تقسیمات مختلفی دارد که یکی از آن‌ها، تقسیم‌بندی گاردنر است که وی هفت نوع هوش را مطرح کرده است:

۱. هوش زبان‌شناسانه: سهولت کار با زبان.

۲. هوش منطقی ریاضی: توانایی اندیشیدن منطقی، ریاضی و علمی.

۳. هوش فضایی: سهولت ایجاد یک الگوی ذهنی عملی و مانور پذیر از جهان فضایی.

۴. هوش موسیقایی: آسانی کار با موسیقی و صدا.

۵. هوش بدنی جنبشی: توانایی حل مسائل یا ساخت فرآورده‌ها با استفاده از تمامی بدن یا برخی از اعضای بدن.

۶. هوش میان فردی: توانایی درک و ارتباط با دیگران.

۷. هوش درون فردی: قابلیت درک خود به‌درستی و کاربرد مؤثر آن درک در زندگی (کرفت، ۸۸۳۱، ص ۶۱۱-۸۱۱).

هوارد گاردنر اعتقاد دارد که ضریب هوشی یا آی کیو (توانایی به کار گرفتن کلمات و نمادها) فقط یک نوع از انواع هوش است. این مطلب را باید در ارزیابی هوش انسان‌ها مدنظر داشت. او تا به حال هشت نوع هوش را مشخص کرده است:

۱. هوش دیداری / تجسمی
۲. هوش موسیقایی
۳. هوش کلامی
۴. هوش منطقی / ریاضی
۵. هوش ارتباطی
۶. هوش داخلی
۷. هوش جسمی / حرکتی
۸. هوش طبیعی (کورلند و لویاف، ۷۸۳۱، ص ۴۲۲).

البته این تقسیم‌بندی با دیگر تقسیم‌بندی‌های یادشده همپوشی نیز دارد. در تقسیم کلی‌تر می‌توان گفت هوش را به دو نوع دیگر نیز تقسیم‌بندی کرده‌اند، هوش هیجانی (عاطفی) یا EQ^1 ، هوش شناختی یا IQ^2 ؛ در تفاوت میان آن دو گفته‌اند: هوش یا استعداد تحصیلی (هوش شناختی) قابلیت و توانایی شما در یادگیری و آموختن است. به عنوان مثال میزان IQ در پانزده سالگی درست به همان میزانی است که در پنجاه سالگی خواهد بود.

این در حالی است که هوش هیجانی یا EQ مهارتی انعطاف‌پذیر و قابل تغییر است که هم قابل آموزش دادن است و هم قابل آموختن. EQ آموختنی است و می‌توان با تمرین آن را افزایش داد (برادبری، ۱۳۸۹، ص ۴۹). از طرفی چهار مهارت مدیریت شخصی، خودآگاهی، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی مربوط می‌شود به هوش هیجانی. چنانکه نوشته‌اند: هوش هیجانی نتیجه دو مهارت اصلی است: مهارت‌های فردی و مهارت‌های اجتماعی. مهارت‌های فردی بیش‌تر به شما

1. Emotional Intelligence.

2. Intelligence quantity.

به عنوان فردی مستقل و منحصر به فرد تکیه دارد و به دو بخش خودآگاهی و مدیریت شخصی تقسیم می شود. این در حالی است که مهارت های اجتماعی بیش تر به ارتباط و رفتار شما با دیگران نظر دارد و به نوبه خود مشتمل بر آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط است (همان، ص ۵۶).

مادر هم در هوش هیجانی کودک تأثیر دارد، هم در هوش شناختی کودک زیرا هم از جهت ارثی هوش از طریق ژنتیک از طریق مادر منتقل می شود، هم اینکه هوش هیجانی از طریق محیط به انسان ها منتقل می شود که مادر از جمله محیط به حساب می آید.

اما اینکه چه عواملی سبب رشد انواع هوش می شود، در این خصوص نظرات مختلفی ارائه گردیده است، گروهی از روان شناسان، وراثت را مهم ترین و مؤثرترین عامل در کم و کیف هوش می دانند و حتی نسبت ۸۰ درصد را تعیین می کنند و گروه دیگر این اهمیت را در محیط می دانند. عده ای نیز از آمیش های خود این نسبت ها را نتیجه گرفته اند که: وراثت ۷۵٪، محیط ۲۱٪ و عوامل ناشناخته ۴٪ مؤثر است. در هر حال آنچه مسلم است، مؤثر بودن هر دو عامل و غیر قابل تفکیک بودن آن ها است (شعاری نژاد، ۱۳۸۸، ص ۴۰۳).

این بحث از گذشته مطرح بوده است که هوش از طریق وراثت منتقل می شود ولی امروزه علم ژنتیک تأیید می کند که مادر تأثیر مهم در رشد انواع هوش دارد، چنانکه در مجله پزشکی آمده است: «محققان ژنتیک به این نتیجه رسیده اند که انسان هوش خود را از زن موجود روی کروموزوم^۱ ایکس (X) به ارث می برد؛ یعنی انتقال هوش به فرزند تا حدود زیادی از طریق مادر است. در واقع پسر ها هوششان را کاملاً از مادرشان به ارث می برند اما هوش دختر ها هم از پدر، هم از مادر تأثیر می گیرد».

برای فهم نکته بالا لازم است توضیحی داده شود: در فرایند ترکیب اسپرم^۲ (سلول

1. chromosome

2. spermatozoon



جنسی نر) و اووم^۱ (سلول جنسی ماده) ۲۳ جفت کروموزوم در زنان و ۲۳ جفت کروموزوم در مردان هر جفت شبیه به هم بوده و درواقع مشابه کروموزوم‌های سلول‌های جنسی پدر و مادر دوه‌دو باهم جفت می‌شوند، اما جفت بیست و سوم در زنان شبیه به هم بوده و بسیار درشت است و به نام XX خوانده می‌شود درحالی‌که جفت بیست و سوم در سلول مردان غیرمشابه‌اند. به همین جهت یکی را X و دیگری را Y و زوج آن را به‌صورت XY می‌نامند. زوج بیست و سوم تعیین‌کننده جنسیت فرد است (کریمی، ۱۳۹۳، ص ۱۶).

به تعبیر دیگر: از ۲۳ جفت کروموزوم ۲۲ جفت همانند هستند که کروموزوم‌های غیرجنسی^۲ نامیده می‌شوند جفت بیست و سوم حاوی کروموزوم‌های جنسی است. در زنان این جفت، XX و در مردان XY نامیده می‌شود. کروموزوم X نسبتاً بزرگ است درحالی‌که کروموزوم Y کوتاه است و مواد ژنتیکی کمی را منتقل می‌کند. هنگامی‌که سلول‌های جنسی (گامت) در مردان تشکیل می‌شوند، کروموزوم‌های X و Y به‌صورت سلول‌های اسپرم متفاوتی جدا می‌شوند.

همه سلول‌های جنسی که در زنان تشکیل می‌شوند کروموزوم X را منتقل می‌کنند؛ بنابراین، جنسیت ارگانیزم جدید به این صورت تعیین می‌شود که آیا اسپرم ناقل X یا اسپرم ناقل Y تخمک را بارور سازد. (برک، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۸۲).

در جریان ترکیب سلول‌های جنسی نر و ماده چنانچه سلول جنسی دارای کروموزوم X مرد با سلول جنسی زن ترکیب شود که حاوی کروموزوم X است، سلول حاصله از نظر کروموزومی به‌صورت XX بوده و فرزند دختر خواهد بود؛ اما اگر سلول جنسی نر که حاوی کروموزوم Y است با سلول جنسی ماده ترکیب شود که حاوی کروموزوم X است، سلول حاصله از نظر کروموزومی به‌صورت XY بوده و فرزند پسر خواهد بود (کریمی، ۱۳۹۳، ص ۱۶).

حال اگر فرزند هوش خود را از ژن موجود روی کروموزوم ایکس (X) به ارث ببرد،

1. ovum

2. autosome

در فرزند پسر کروموزوم ایکس (X) از پدر وجود ندارد زیرا کروموزوم پدر Y است و در نتیجه ترکیب کروموزومی به صورت XY بوده و تمام هوش خود را از مادر گرفته است و پدر نقشی در هوش فرزند پسر ندارد اما در صورتی که فرزند دختر باشد، ترکیب کروموزومی به صورت XX است که یک ایکس (X) را از پدر و ایکس (X) دیگر را از مادر گرفته است. پس در فرزند دختر پنجاه درصد هوش از طریق کروموزوم مادر (X) و پنجاه درصد دیگر از طریق کروموزوم پدر (X) منتقل شده است. شاید به همین دلیل و به دلایل دیگری که هنوز بشر به آن دست نیافته است، معصومین: در احادیث فراوان تأکید کرده‌اند که از زنان بی‌هوش یا کم‌هوش پرهیزید زیرا در فرزندتان تأثیر دارد چه فرزند پسر باشد که صد درصد تأثیرگذار است، چه فرزند دختر باشد که پنجاه درصد تأثیر می‌گذارد ولی در تعیین جنسیت مادر هیچ نقشی ندارد.

گزارش مفصلی که با عنوان «کشف جدید محققان: انسان‌ها هوش خود را از مادر به ارث می‌برند» در سایت خبرگزاری ایانا گزارش کرده است، این گزارش در ذیل چنین آمده است: تحقیق‌های جدید نشان می‌دهد انسان‌ها، هوش ژنتیکی خود را که باید از پدر یا مادر یا هر دو به ارث ببرند، تنها از مادر دریافت می‌کنند. به گزارش ایندپیندنت، هوش ژنتیکی از طریق کروموزوم ایکس (X) منتقل می‌شود و از آنجاکه مادران دارای دو کروموزوم ایکس هستند، آن‌ها این هوش را به بچه‌هایشان انتقال می‌دهند. در واقع مردها صاحب یک کروموزوم ایکس هستند و هوشی که از طریق این کروموزوم و از طریق پدر منتقل می‌شود، به‌طور خودکار غیرفعال است. در این گزارش در مورد این که هوش ژنتیکی چگونه از طریق مادر منتقل می‌شود، آمده است که دسته‌ای از ژن‌ها به عنوان ژن‌های مشروط شناخته می‌شوند. تصور بر این است که این گروه از ژن‌ها در صورتی کار می‌کنند که در برخی موارد از مادر و در برخی موارد نیز از پدر منتقل شده باشند؛ اما اعتقاد بر این است که هوش از جمله ژن‌های مشروطی است که نهایتاً از طرف مادر منتقل می‌شود (چهارشنبه ۷ خرداد ۱۳۹۹. خبرگزاری ایانا: www.iana.ir).

با توجه به این یافته‌ها وقتی هوش از طریق وراثت مطرح می‌گردد جای شکی نیست که از طریق ارثی و ژنتیکی مادر در هوش فرزند مؤثر است، اما از آنجاکه هوش هیجانی از طریق محیط قابل تغییر و افزایش است، مادر می‌تواند به‌عنوان هم‌نشین نیز در آن تأثیرگذار باشد بنابراین مادر یا به شکل عامل ارثی یا به شکل عامل محیطی در هوش فرزند تأثیر دارد.

۲-۴. ایجاد نگرش

تعریف نگرش.^۱ واژه «Attitude» معادل‌های فارسی متعددی همچون «طرز تلقی»، «وجه نظر»، «وضع روانی»، «بازخورد»، «ایستار»، «گرایش» و «نگرش» دارد. ولی اکنون اصطلاح «نگرش» قبول عام یافته و به صورت‌های مختلف نیز تعریف شده است. از جمله تعاریفی که شاید جامع‌تر از بقیه باشد، تعریفی است از لمبرت (۱۹۶۴) و دیگران: نگرش عبارت است از روش نسبتاً ثابت در فکر، احساس و رفتار نسبت به افراد، گروه‌ها و موضوع‌های اجتماعی یا قدری وسیع‌تر، هرگونه حادثه‌ای در محیط فرد.

مؤلفه‌های نگرش عبارت‌اند از افکار و عقاید، احساسات یا عواطف و تمایلات رفتاری (آذربایجانی و دیگران، ۱۳۸۲، ص ۱۳۶).

یکی از چیزهایی که از مادر به فرزندان به ارث می‌رسد نگرش منفی یا منفی‌نگری است، اینکه اگر در زندگی انسان صد نقطه سفید و زیبا وجود داشته باشد و یک نقطه سیاه و زشت، فرد به همان یک نقطه دست بگذارد و بر آن تمرکز کند و صد نقطه دیگر را نادیده بگیرد، منفی‌نگرها با وجود همین یک نقطه منفی، زندگی خویش را خراب می‌کنند، نگرش‌های منفی خویش را توجیه می‌کنند و از دست زدن به کارهای مثبت خودداری می‌کنند و مانع را همان یک نقطه می‌دانند چون در همان یک نقطه مانده‌اند و راهی برای خود باقی نگذاشته‌اند، همواره دیگران را مقصر می‌دانند و دنیا را پر از رنج و مانع می‌بینند و به‌عنوان مکانیسم دفاعی از آن بهره می‌برند و اعمال خویش را توجیه می‌کنند. انسان‌های منفی نگر دقیقاً مانند

1. Attitude

شتر مرغ هستند که اگر هر چه بگویی سرباز می‌زنند و یک نقطه منفی می‌یابند تا کار نکنند مثلاً فردی که نه درس می‌خواند و نه کار می‌کرد وقتی به او می‌گفتی درس بخوان می‌گفت حداقل ده سال درس بخوانم بعدش هم معلوم نیست کار پیدا شود یا نه وقتی می‌گفتی کار کن می‌گفت این کارها که به درد نمی‌خورد من باید یک کار خوب پیدا کنم درحالی که بدون درس خواندن کار خوب امکان ندارد.

برخی از افراد ذاتاً منفی هستند و همه چیز را به صورت منفی می‌نگرند.

انسان‌های منفی به همه کس و همه چیز انتقاد می‌کنند و در انتقاد کردن نیز مبالغه می‌کنند از زمین و زمان شکایت دارند بدون اینکه خودشان کاری انجام دهند، خیلی اهل عمل نیستند فقط بلدند که دیگران را زیر سؤال ببرند به همین دلیل نیز به جایی نمی‌رسند، زیرا افراد منفی باف ناموفق هستند و به جای تلاش انتقاد می‌کنند و آسان‌ترین کار انتقاد از دیگران و تقصیر را به دوش دیگران انداختن است، درحالی که انتقاد از خود کار سختی است. داستان این‌ها مانند داستان بلبل و باز است که شاعر، در شعر ذیل مجسم می‌کند:

دوش می‌گفت بلبلی با باز	کز چه حال تو خوش‌تر است از من
تو که زشتی و بد عبوس و مهیب	تو که لالی و گنگ و بسته دهن
مست و آزاد روی دست شهان	با دو صد ناز می‌کنی مسکن
من بدین ناطقی و خوش‌خوانی	با خوش‌اندامی و ظریفی تن
قفسم مسکن است و روزم شب	بهره‌ام غصه است و رنج و محن
باز گفتا که راست می‌گویی	لیک سرش بود بسی روشن
دأب تو گفتن است و نا کردن	خوی من کردن است و ناگفتن

مادر در زندگی فرزندان خیلی تأثیرگذار است، مادر منفی نگر، فرزندان را به منفی نگری وامی‌دارد، معمولاً مشاهدات نشان می‌دهد که مادر افسرده و منفی نگر فرزندان منفی نگر و افسرده دارد و فرزندان نیز مانند مادر به جنبه‌های منفی زندگی و نداشته‌ها توجه می‌کنند و نیمه خالی پیاله را می‌بینند، حتی به جنبه‌های منفی زندگی می‌اندیشند و آن را به شکل محدودیت یاد می‌کنند چنانکه شاعر نیز می‌سراید:

در محفل خود راه مده همچو منی را کافس‌رده دل افسرده کند انجمنی را در داستان مشهوری آمده است: روزی حضرت عیسی با عده‌ای از حواریون از جایی می‌گذشتند لاشه سگی را دیدند و همه از بوی بد آن شکایت کردند و بینی‌هایشان را بستند ولی حضرت عیسی فرمود: به دندان‌های سگ بنگرید چه دندان‌های سپیدی دارد، این یعنی مثبت‌اندیشی، زیرا مثبت‌اندیشی تمرکز به داشته‌ها و خوبی‌هاست، ما خیلی چیزهای خوب و مثبت داریم که آن را نادیده می‌گیریم و به چیزهای تمرکز می‌کنیم که نداریم یا بد و منفی است، حضرت عیسی عملاً به ما آموخت که در زندگی به دنبال چیزهای مثبت باشید. سگ سراسر بدی است زیرا نجس‌العین است، آن‌هم در صورتی که به جیفه متعفن تبدیل شده باشد، بدتر هم می‌شود ولی حضرت عیسی در همین جیفه متعفن و بدبوی نجس‌العین هم به دنبال نقاط مثبت بود و به دندان‌های سپید سگ توجه می‌کند در حالی که همگان به دنبال بوی بد آن بودند و بوی بد آن را استشمام کردند.

اولین اثر انتخاب نگرش منفی در خود فرد آشکار می‌شود زیرا او را از لذت بردن از داشته‌ها محروم می‌کند و انسان را متمرکز می‌سازد به جنبه‌های منفی، در این صورت به جای اینکه از داشته‌هایش لذت ببرد، زندگی‌اش پر می‌شود از غر زدن، نق زدن و حتی چیزهایی را دنبال می‌کند که اتفاق نیفتاده است، گاهی انسان در میان نعمت‌ها غرق است اما به دلیل منفی‌نگری آن را نمی‌بیند بلکه بیشتر به نداشته‌ها توجه می‌کند و داشته‌ها را نیز نادیده می‌گیرد و زندگی را برای خود و دیگران جهنم می‌سازد، در نتیجه زندگی خود و دیگران را تلخ می‌سازند که حتی در ذهن انسان‌های عادی نمی‌رسد، مثلاً فرزند یکی از این خانواده‌ها می‌گفت: ما کمتر به سفر می‌رویم و از خانواده شکایت داشت در حالی که وقتی حساب کردند بیش از دیگران به سفر رفته بودند ولی همه از یادشان رفته بود، تنها به سفرهای نرفته‌ای توجه کرده بود که برخی از دوستانش رفته بودند ولی این‌ها نرفته بودند و مطمئن بودم اگر همان سفر را نیز می‌رفتند به دنبال نرفته دیگری می‌شدند و زندگی را بر خود و دیگران تلخ می‌کردند وی می‌گفت این چه زندگی است که انسان نتواند حتی یک

سفر درست و حسابی داشته باشد در حالی که خیلی امکانات داشتند و آن را نادیده می‌گرفت مانند درآمد، ماشین، خانه و... حتی سفرهای رفته را توجیه می‌کردند که در فلان سفر فلان مشکل پیش آمد مثلاً ماشین خراب شد و در فلان سفر این محدودیت پیش آمد و... در کل می‌خواست بگویند ما شانس لذت بردن را نداریم وقتی خوب توجه کردم دیدم که این خانواده گرفتار منفی‌نگری افراطی شده‌اند که نقطه آغازش از مادر بوده است و از مادر این مرض واگیردار به برخی از فرزندان نیز سرایت کرده است و در اوج نعمت گرفتار منفی‌نگری و افسردگی گشته‌اند که حتی فرزند جوانشان را به خودکشی ناموفق واداشته است، نه یک‌بار بلکه چند بار وقتی با همه امکانات به زندگی‌شان می‌دیدیم پر بود از ناملایماتی که خود ساخته بودند و به زندگی بسیار بی‌تفاوت و بی‌احساس شده بودند و همه نعمت‌ها را با دید اندک می‌نگریستند در حالی که شادی‌ها و امکاناتی در زندگی‌شان وجود داشت که خیلی‌ها حسرت داشتن آن را دارند و برای برخی آرزوی دست‌نیافتنی است، برخی با نیمی از امکانات آنان خود را ثروتمند می‌پندارند و شاد زندگی می‌کنند اما آنان همه را نادیده می‌گرفتند و به نداشته‌ها توجه کرده بودند، من مطمئنم که با این‌گونه دیدگاه و نگرستن، حتی اگر تمام آرزوهایشان برآورده شود، بازهم روی شادی را نمی‌بینند، چون عادت کرده‌اند همواره به نقطه‌های منفی خیره و متمرکز شوند و دوست ندارند از این کارشان دست‌بردارند و نه به روانشناس باور دارند، نه به مشاور بلکه خودشان را ذی‌حق می‌دانند و این افکار ریشه در افکار منفی مادرشان دارد که برای فرزندان درونی شده است و آنان هم خود را بدبخت تلقی می‌کنند.

بررسی صورت گرفته توسط فردریک^۱، ویلر^۲، میلنر^۳ و ماش^۴ به سال ۱۹۸۳ نشان دادند که افراد آزارگر کودک، از عزت و اعتماد به نفس و نیرومندی من برخوردار نیستند. این اتکابه نفس پایین افراد آزارگر تا حدودی ناشی از ادراک و ارزیابی‌های منفی والدینشان، از رفتار و واکنش‌های دوران کودکی آنان است. پیامد کاهش و

1. Friedrich
2. Wheeler
3. Millnir
4. Mash

کمبود عزت نفس، ناتوانی این افراد برای کنار آمدن یا مقابله با مشکلات زندگی است. سایر مطالعات حاکی از این بود که افراد بدرفتار با کودک، ادراک منفی از رفتار کودکان خود دارند. آن‌ها رفتارهای آشفته و منفی کودک را آزار و اذیت عمدی به خود و نافرمانی استنباط می‌کنند (رابرت آل و توماس پی. ۱۳۸۸، ص ۶۸).

از افراد منفی جداً دوری کنید افرادی که انرژی شما را خشک و کسلتان می‌کنند، کسانی که همیشه جنبه بد زندگی را می‌بینند و شما را هم از پا درمی‌آورند. اگر می‌توانید سعی کنید اصلاً آن‌ها را نبینید، دفترچه آدرستان را ببینید و نامشان را حذف کنید. اگر مجبورید که زمانی را با آن‌ها بگذرانید مقدار تماس را کم کنید و اوقات فراغتتان را با افرادی بگذرانید که باعث می‌شوند احساس خوبی در مورد خودتان و دنیا پیدا کنید.... اگر با کسانی ملاقات کردید که به نظر می‌رسد از خود زندگی‌شان راضی‌اند، جداً به شما توصیه می‌شود که اوقاتتان را با آن‌ها بگذرانید (کونیلیم، ۱۳۸۶، ص ۸۸).

یکی از مکانیسم‌های یادگیری، تقلید^۱ یا یادگیری مشاهده‌ای^۲ است. مردم غالب نگرش‌های اجتماعی^۳ و رفتارهای اجتماعی را صرفاً با مشاهده نگرش‌ها و رفتارهای دیگران می‌آموزند یا به عبارتی از آن‌ها سرمشق می‌گیرند. یک دختر کوچک با تماشای جارو کردن خانه به وسیله مادر خود، جارو کردن و نظافت کردن را یاد می‌گیرد. همین‌طور بچه‌ها با توجه کردن به نگرش مثبت یا منفی والدین خود آن نگرش‌ها را کسب می‌کنند. تقلید می‌تواند بدون هیچ تقویت بیرونی و صرفاً با مشاهده رفتار الگو یا با مشاهده تقویت شدن یا تنبیه شدن رفتار الگو صورت گیرد (کریمی، ۱۳۹۲، ص ۳۸).

مادر نقش مهمی در یادگیری اجتماعی و الگوگیری دارد زیرا مادر برای کودک به عنوان الگو پذیرفته شده و قابل قبول است و بیش از مربیان دیگر در تربیت کودک تأثیر می‌گذارد.

1. imitatioin

2. observational learning

3. social attitudes

نتیجه گیری

پس از بررسی از دیدگاه روان شناسی مشخص شد که مادر در دو عرصه تربیت جسمی و تربیت شناختی فرزند نقش دارد. در عرصه تربیت جسمی سه عامل مهم موجود در وجود مادر در تربیت فرزند نقش ایفا می کند:

۱. تغذیه مادر. از آنجاکه کودک به صورت مستقیم از مادر تغذیه می کند، هر چه مادر تغذیه سالم تری داشته باشد، فرزند نیز متأثر از مادر خواهد شد.
۲. حالات روانی مادر. از آنجاکه حالات روانی مادر نیز مؤثر است، هم در جهت روان کودک و هم در جسم کودک تأثیر دارد زیرا روان و جسم دو امر جدا از هم نیست.
۳. سن مادر. یکی از متغیرها سن مادر است که هرچه بالا باشد بر تربیت جسمی کودک تأثیرگذارتر است و فرزند جسم ضعیف و ناتوان خواهد داشت.

اما در عرصه تربیت شناختی از عوامل دیگری متأثر است:

۱. رفتارها و حالات روانی مادر. آموزش های پنهان بخشی از آموزش هایی است که شناخت کودک را شکل می دهد، از این رو همه رفتار و اعمال پیدا و پنهان مادر در تربیت فرزندش نقش دارد.
۲. مادر در پرورش خلاقیت در درون کودکان و تربیت فرزندان خلاق نقش تعیین کننده دارد.
۳. عامل دیگری که مادر بر کودک در تربیت شناختی تأثیر می گذارد، نگرش هایی است که در او ایجاد می شود و نگرش های فرزندان متأثر از مادر است

فهرست منابع و مآخذ

قرآن مجید.

۱. آذربایجانی، مسعود و دیگران، (۱۳۸۲)، روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۲. برادبری، تراویس و جین گریوز، (۱۳۸۹)، EQ چیست و چرا مهم‌تر از IQ است، ترجمه هادی ابراهیمی، تهران: نسل نواندیش، چاپ سوم.
۳. برک، لورا ای، (۱۳۹۰)، روان‌شناسی رشد ۱ (از لقاح تا کودکی)، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: نشر ارسباران، چاپ هجدهم.
۴. پاک‌نژاد، رضا، (بی‌تا)، ازدواج مکتب انسان‌سازی، یزد: مهدیه اشکذر، چاپ چهارم.
۵. حر عاملی، محمد بن الحسن، (۱۴۰۹)، وسائل الشیعه، قم: مؤسسه آل‌البیت.
۶. خبرگزاری ایانا آدرس: www.iana.ir. چهارشنبه ۷ خرداد ۱۳۹۹.
۷. دورانت، ویلیام جیمز، (۱۳۸۴)، لذات فلسفه، ترجمه عباس زریاب خویی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ هفدهم.
۸. رابرت آل. همپتون و توماس پی. گالت، (۱۳۸۸)، خشونت خانواده، پیشگیری و درمان، ترجمه داود کربلایی و محمد میگونی، تهران: انتشارات آفرینش.
۹. رابینز، آنتونی، (۱۳۹۳)، توان بی‌پایان، ترجمه محمدرضا آل‌یاسین، تهران: انتشارات هامون، چاپ بیست و چهارم.
۱۰. ستوده، هدایت‌الله، (۱۳۹۵)، روان‌شناسی اجتماعی، تهران: انتشارات آوای نور، چاپ هجدهم.
۱۱. سیف، سوسن و دیگران، (۱۳۸۹)، روان‌شناسی رشد (۱)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ بیست و یکم.

۱۲. سیف، علی اکبر، (۱۳۹۵)، روان‌شناسی پرورشی نوین: یادگیری و آموزش، ویرایش هفتم، تهران: نشر دوران.
۱۳. شاملی، عباسعلی و دیگران (۱۳۹۳)، نظام‌نامه تربیتی، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۱۴. شعاری‌نژاد، علی اکبر، (۱۳۸۸)، روان‌شناسی رشد، تهران: انتشارات اطلاعات، چاپ نوزدهم.
۱۵. صانعی، صفدر، (۱۳۸۱)، بهداشت ازدواج از نظر اسلام، اصفهان: انتشارات کنکاش، چاپ سی‌وسوم.
۱۶. کارنگی، دیل، (۱۳۹۶)، آیین دوست‌یابی، ترجمه خشایار خطیر، تهران: سازمان انتشارات جاویدان، چاپ بیستم.
۱۷. کرفت، آنا، (۱۳۸۸)، پرورش خلاقیت در کودکی، ترجمه مهدی نورانی، تهران: نشر رسش.
۱۸. کریمی، یوسف، (۱۳۹۲)، روان‌شناسی اجتماعی، ویرایش سوم، تهران: نشر ارسباران، چاپ بیست‌ونهم.
۱۹. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۵)، کافی، تهران: دار الکتب الإسلامیه، چاپ چهارم.
۲۰. کورلند، مایکل و ریچارد لوپاف (۱۳۸۷)، چگونه صاحب حافظه‌ای برتر شویم، ترجمه فرشاد نجفی پور، تهران: نسل نواندیش.
۲۱. کوئیک، جیم، (۱۴۰۰)، ذهن نامحدود. ترجمه زینب موحدی. قم: انتشارات کتابستان معرفت.
۲۲. کوئیلیام، سوزان، (۱۳۸۶)، تفکر مثبت، ترجمه مهربانو عنقای، تهران: انتشارات به تدبیر، چاپ دوم.
۲۳. گنجی، حمزه، (۱۳۸۱)، آزمون‌های روانی (مبانی نظری و عملی)، مشهد: دانشگاه امام رضا^(ع)، چاپ هشتم.

۲۴. گنجی، حمزه، (۱۳۹۸)، روان‌شناسی عمومی، تهران: نشر ساوالان، چاپ ششم.
۲۵. مردانی‌پور، ناصر، (۱۳۸۷)، خلاقیت و نوآوری، قم: انتشارات زمزم هدایت.
۲۶. میلانی‌فر، بهروز، (۱۳۹۲)، روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی، تهران: نشر قومس، چاپ بیست‌وششم.
۲۷. واشنگتن، بوکر تالیافرو، (۱۳۹۸)، قیام یک برده، ترجمه ریحانه حسنی، قم: انتشارات کتابستان معرفت.
۲۸. وندر زندن و جیمز ویلفرید (۱۳۸۵)، روان‌شناسی رشد (۱ و ۲)، ترجمه حمزه گنجی، ویرایش دوم، تهران: مؤسسه نشر ساوالان.

مادر و پرورش فرزند از منظر فقه و تربیت اسلامی

محمد احسانی^۱

چکیده

مقاله حاضر به منظور تبیین نقش مادر در تربیت فرزند از منظر فقه و تربیت اسلامی با روش توصیفی-تحلیلی در فضای کتابخانه‌ای تدوین شده است. هدف عمده مقاله آگاه‌سازی مادران از نقش تربیتی آنان قبل و بعد از تولد در پرورش فرزند است که با استفاده از منابع جدید علوم تربیتی و متون دینی به انجام رسیده است. فقه و تربیت اسلامی به‌خوبی وظایف مادران را در پرورش فرزندان بیان و روشن کرده است که مادران با مراجعه به آن بیانات، می‌توانند افراد شایسته‌ای را تربیت کرده و تحویل جامعه دهند. در مجموع مادر پیش از به دنیا آمدن فرزند، می‌تواند زمینه مناسبی را برای تربیت روحی و معنوی او فراهم سازد. چه این که آغاز شخصیت انسان از همان دوران جنینی شکل می‌گیرد و نوع تغذیه، رفتار و حالات روحی و روانی والدین و به‌خصوص مادر تأثیر بسزایی در چگونگی تربیت فرزند دارد. بعد از تولد نقش مادر در تربیت فرزند بیش از گذشته روشن است و می‌تواند صفات برجسته‌ای همانند عزت نفس، اخلاق نیکو، تعهد دینی و مذهبی، خودباوری، احترام به دیگران و... را در او ایجاد و تقویت کند.

واژگان کلیدی: مادر، فرزند، کودک، پرورش، فقه، تربیت اسلامی.

۱. گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی، جامعة المصطفی العالمیه، کابل، افغانستان.

مقدمه

در فقه و متون اسلامی دستورالعمل‌های مهمی در تربیت فرزند و عوامل مؤثر در آن، وارد شده است که عمل به آن در پرورش دینی و اخلاقی فرزندان تأثیر بسزادارد. برخورد مادر با فرزند و نحوه رفتار او با وی، همچنین تربیت عاطفی، دینی، اخلاقی و اجتماعی فرزند در بسیاری از آیات و روایات و سیره معصومین^(ع) به نحو مطلوبی بیان شده و در هر مورد راهکارهای مناسبی نیز ارائه شده است که توجه به آن‌ها در چگونگی تربیت اولاد بسیار مفید است.

این نوشتار سعی دارد، نقش مادر را در تربیت دینی فرزندان در فقه و تربیت اسلامی بر اساس آیات و احادیث معصومان^(ع) بررسی و دیدگاه فقه اسلامی را در این زمینه تبیین نماید. چراکه مادر از منظر اسلام جایگاه بس والایی در خانواده و اجتماع دارد و نقش او در پرورش فرزند بسیار مهم و سرنوشت‌ساز است. مسئله‌ای که با آن روبه‌رو هستیم، عدم توجه بسیاری از مادران به وظایف مادری و ایفای نقش خود در تربیت فرزند است. زندگی امروزی به گونه‌ای است که مادران را از انجام مسؤولیت‌های اصلی بازداشته و به کارهای فرعی وادار می‌سازد. در نتیجه فرزندان رشد یافته در محیط خانواده‌هایی که چنین زنانی سکان‌دار آن هستند، نیز چندان آشنایی با فقه و تربیت اسلامی ندارند. از اینجا، در اثر ورود این گونه فرزندان به جامعه، وقوع جرم روبه افزایش می‌گذارد و ادامه این روند قطعاً به ضرر جامعه اسلامی خواهد بود.

اینک سوال اصلی این است که نقش مادر در تربیت دینی فرزند چیست؟ سوال‌های فرعی مترتب بر آن قابل طرح است که قلمرو نقش‌آفرینی مادر در پرورش فرزند چقدر است؟ مختص به حیطه رفتاری است؟ یا حیطه‌های شناختی و عاطفی را نیز در برمی‌گیرد؟ عمده هدف مقاله، ضمن پاسخ به سوال‌های یادشده، آگاه‌سازی مخاطبان از نقش مادر در تربیت فرزند، به‌ویژه از منظر فقه و تربیت اسلامی است و اینکه مادران چه اندازه در تربیت صحیح فرزندان تأثیرگذارند و با چه شیوه‌هایی می‌توانند، انسان‌های مؤمن و شایسته‌ای را پرورش داده، تحویل جامعه دهند.

۱. مفهوم شناسی

مفاهیم اصلی به کاررفته در موضوع تحقیق عبارت‌اند از فقه، احکام فقهی، کودک، تربیت، تحلیل تربیتی. با توجه به گستردگی معنایی و ابهام در مفهوم این واژگان، تعریف و بیان مقصود از آن‌ها در آغاز بحث ضروری است. چه اینکه بدون شناخت معنای مورد نظر از کلمات کلیدی، نمی‌توان مسیر درستی را در پژوهش انتخاب کرد و به نتایج مطلوب دست یافت. از این رو، در این قسمت از نوشتار به شناسایی و تعریف واژگان اساسی به کاررفته در این تحقیق اشاره می‌شود. بدین وسیله هم بیان و ارائه مباحث به مخاطبان آسان‌تر و هم فهم مطالب برای خوانندگان راحت‌تر می‌گردد.

۱-۱. فقه

فقه در لغت، به معنای دانستن و فهمیدن (موسوعة الفقه الاسلامی، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۱۷) و در اصطلاح علم اصول، علم به احکام شرعی است که این احکام وظایف عملی انسان را معین می‌کند. منظور از فقه همین معنای اصطلاحی است که متکفل تبیین احکام شرعی به صورت فتوا برای مکلفین است که به وسیله فقها بیان شده است (گرجی، ۱۳۷۷، ص ۷). به عبارت دیگر، فقه، دانستن احکام شریعت است از راه استدلال و برهان، به نحوی که برای انسان علم به وظیفه حاصل شود (مطهری، بی‌تا، ص ۵۴).

در قرآن کریم هم فقه به همین معنا به کاررفته است: «لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ» (توبه، ۱۲۲)؛ باید بعضی از شما تفقه در دین کنند، یعنی احکام دین و حلال و حرام الهی را بفهمند تا برای دیگران بیان نمایند. منظور از «علم فقه» علم یافتن به احکام شرعی است از راه‌های دلایل اثبات‌کننده آن، یعنی قرآن، سنت، عقل و اجماع (جمال‌الدین، ۱۳۶۵، ص ۲۶). فقیه در اصطلاح به کسی اطلاق می‌شود که احکام شرعی را توسط رأی و اجتهاد خویش از منابع یادشده به دست آورد (تقوی، ۱۳۷۴، ص ۲۱۱).

۱-۲. تربیت اسلامی

واژه «تربیت» به لحاظ هیئت‌شناسی، مصدر باب «تفعیل» و حاوی معنای فاعلی

است که ارتباط نزدیک با مفهوم «رَبّ» پیدا می‌کند؛ زیرا به قول راغب «رب» نیز مصدر است و مستعار برای فاعل، یعنی به مربی و کسی اطلاق می‌شود که فرایند تربیت را در عمل اجرا می‌کند. چنانکه هر جا واژه رَبّ در قرآن به کار رفته به معنای تربیت‌کننده و پرورش‌دهنده است و این کلمه به صورت مطلق فقط بر خدای متعال به کار می‌رود (راغب، بی تا، ص ۳۳۶).

منظور از تربیت در اینجا عبارت است از فرایند یاری‌رسانی به مربی 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 وی به کمال انسانی و شکوفا کردن استعدادهای او یا بازدارندگی و اصلاح صفات و رفتارهایش صورت می‌گیرد (اعرافی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۴۱). تربیت اسلامی به محتوای تربیت اشاره دارد که فرایند تربیت با استفاده از دستورالعمل‌های دینی و قرآنی به مرحله اجرا درآید.

هرچند تربیت به معنای یادشده معمولاً به دوره بعد از تولد که می‌تواند مصداق واقعی مربی باشد اطلاق می‌شود، ولی از آنجا که دوره جنینی بنیاد و اساس تربیت به حساب می‌آید، در این دوره هم تربیت کاربرد پیدا می‌کند. البته این کاربرد ارباب مقدمه تربیت است که در متون اسلامی بر اهمیت آن تأکید شده است. رسول خدا (ص) فرمود: «تَرْوُجُوا فِي الْحَبْرِ الصَّالِحِ، فَإِنَّ الْعِرْقَ دَسَّاسٌ» با خانواده خوب و شایسته وصلت کنید، زیرا رگ و ریشه تأثیرگذار است (هندی، ۱۴۰۱، ج ۱۶، ص ۲۹۶). همچنین پیامبر اسلام (ص) در دستوری فرمود: «أَطْعُمُوا لِمَرْأَةٍ فِي شَهْرِهَا الَّذِي تَلِدُ فِيهِ التَّمْرَ فَإِنَّ وَلَدَهَا يَكُونُ حَلِيمًا نَقِيًّا» (طبرسی، ۱۴۲۱، ص ۳۶۵)؛ به زن در ماهی که زایمان می‌کند، خرما بدهید؛ چرا که فرزند او بردبار و پاک می‌شود. این گونه روایات بیانگر آن است که دوره جنینی از اهمیت ویژه تربیتی برخوردار است و به عنوان مقدمه تربیت توجه به آن ضرورت دارد.

۲. جایگاه مادر

مادر، واژه‌ای است زیبا و پُر جاذبه همراه با عواطف و احساسات که از دیرزمان تاکنون

در ادیان و ملت‌های گذشته مورد توجه بوده است. مادر، در هر مکتب و آیینی به‌عنوان سمبل ایشار و فداکاری شناخته می‌شود. آغوش پُر مهر مادر مظهر صفا و صمیمیت، عشق و محبت، تعهد و وفاداری است که هر مادری با احساس، حاضر است در راه تأمین نیازهای مادی و معنوی فرزند و فراهم ساختن وسایل رفاه و آسایش او، هرگونه از خودگذشتگی را از خود نشان دهد. ماد به لحاظ روحی و روانی آمادگی دارد که در مسیر تأمین احتیاجات فرزندان خود تمام رنج و زحمت را به‌جان‌ودل بپذیرد تا فرزندش در راحتی زندگی کند.

عنوان مادری افتخاری است برای زنان که هر خانمی طبعاً پس از ازدواج در انتظار آن به سر می‌برد و امید مادر شدن را دارد. چراکه وجود فرزند ثمره پیوند زن و مرد است و اگر این آرزو برآورده نگردد، نوعی نقص در فضای خانواده احساس می‌شود. بر این اساس در هر خانواده که نوزادی، به‌خصوص نخستین فرزند به دنیا بیاید سرور و خوشحالی همه اعضای آن را فرامی‌گیرد. فرزند، علاوه بر اینکه میوه شیرین پیوند زناشویی است، در تحکیم پایه‌های نظام خانواده نیز تأثیر بسزا دارد. وجود فرزند در خانواده نقش مادری مادر را برجسته می‌کند و به تعبیری به فعلیت می‌رساند. اگر فرزندی در نهاد خانواده نباشد، نقش مادری آشکار نمی‌شود. از این رو، وجود فرزند از یک‌طرف زمینه بروز نقش مادری را فراهم می‌سازد و از طرفی تا حد زیادی از پیش‌آمد اختلافات خانوادگی جلوگیری می‌کند. بسیاری از خانواده‌های که در اثر تولد فرزند همه اختلافاتشان یک‌باره برچیده شد و در عوض، بذر مهر و محبت از نو در دل زن و شوهر کاشته شد و سرانجام به زندگی سعادت‌مندی نائل گشته‌اند.

مادر، به‌عنوان رکن اساسی نظام خانواده، در اداره، رشد، تکامل و سامان‌دهی امور مربوط به این نهاد اجتماعی نقش حیاتی دارد. با نظر به ویژگی‌های جسمانی و روانی مادر که از اوصاف ذاتی و فطری زنانه برخوردارند، انتظاراتی از مادران می‌رود که زمینه‌ساز تجلی نقش‌های مادری آنان است. پیامبر اکرم (ص) در حدیثی می‌فرماید: «فَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى أَهْلِ بَيْتٍ بَعْلُهَا وَوَلَدِهِ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ» (بخاری، ۱۴۱۹ م، ج ۲، ص ۲۰۸)؛ زن نیز نگهبان خانواده شوهر و فرزندان اوست و در برابر آن‌ها

مسئولیت دارد. زندگی فاطمه زهرا^(س) در یک دوره نسبتاً کوتاه به مثابه تابلوی درخشانی است در مسیر خانواده‌های مسلمان که تمام زوایای آشکار و نهان آن، الگوی مناسبی در تربیت فرزند و دیگر امور خانواده برای مادران امروز جامعه است. ابراز عواطف حضرت زهرا^(س) به فرزندان و مهر و محبت او با آنان نشان‌دهنده عمق احساسات مادری نسبت به فرزند است (لنگرودی، ۱۳۵۷، ص ۲۵).

۳. مادر و پرورش فرزند

مادر نخستین کسی است که هم قبل از به دنیا آمدن و هم بعد از تولد ارتباط مستقیم با فرزند دارد و شب و روز باهم زندگی می‌کنند. دوره نسبتاً طولانی و طاقت‌فرسای جنینی که فرزند در وجود مادر خلاصه می‌شود و با حرکات و سکنت‌ها همراه است، به لحاظ تربیتی از اهمیت و حساسیت فوق‌العاده برخوردار است. چراکه تمام خوراکی‌ها، رفتارها، حالات روحی و روانی مادر بر چگونگی رشد و پرورش معنوی او اثرگذارند. ازاین‌رو، در این مقاله نقش تربیتی مادر در دو دوره پیش از تولد و بعد از تولد مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۳-۱. زمینه‌سازی تربیتی مادر قبل از تولد فرزند

قبل از تولد، دوره جنینی اساس زندگی انسان را تشکیل می‌دهد و سرنوشت آدمی در حقیقت از همان‌جا تعیین می‌شود. همان‌گونه که رسول خدا^(ص) فرمود: «الْأَسْعِيدُ مَنْ سَعِدَ فِي بَطْنِ أُمِّهِ وَالشَّقِيُّ مَنْ شَقِيَ فِي بَطْنِ أُمِّهِ» (ری شهری، ۱۳۸۱، ص ۱۷۶)؛ سعید و خوش‌بخت کسی است که در رحم مادرش سعید است و شقی کسی است که در رحم مادرش شقی است. حدیث به این مطلب اشاره دارد که زمینه سعادت و شقاوت در دوران قبل از ولادت شکل می‌گیرد و سرنوشت انسان در رحم مادر تعیین می‌گردد. اجمالاً اهمیت دوره جنینی به لحاظ تأثیرپذیری جنین از افکار، حالات روانی و رفتارهای مادر، از این روایت استفاده می‌شود و ضرورت پرداختن به آن را روشن می‌سازد.

۳-۱-۱. تأثیر غذای مادر بر جنین

آدمی مانند سایر موجودات زنده نیازمند غذا است و با آن می‌تواند به زندگی خود ادامه دهد. تمام شهوات و تمایلات انسان از طریق صرف غذا و به‌دست آوردن نیرو، بیدار می‌شود و به حرکت درمی‌آید. در تربیت اسلامی، برای غذا علاوه بر منافع جسمانی، آثار و پیامدهای تربیتی - روانی بسیاری ذکر شده است. از این رو، خدای متعال در قرآن، انسان را به دقت و تأمل در کیفیت غذایش فرامی‌خواند: «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ» (عبس، ۲۴)؛ انسان باید به غذای خویش با دقت بنگرد (عطاران، ۱۳۷۱، ص ۸۵).

تنها چیزی که بیش از همه توجه آدمی را به خود جلب می‌کند غذایی است که برای دوام حیات خود از آن استفاده می‌کند و با یک دگرگونی فیزیکی شیمیایی جزو بافت وجود انسان می‌شود. از این رو، خداوند فرمود به آن چیزی که به‌عنوان خوراکی استفاده می‌کنید نیک بنگرید که چگونه تهیه شده و از چه راهی به‌دست آمده است. چراکه نوع غذا به لحاظ حلیت محرمات پیامدهای مهمی در اعمال و رفتار انسان دارد. امام سجاده^(ع) می‌فرماید: «وَأَمَّا حَقُّ بَطْنِكَ، فَإِنْ لَا تَجْعَلُهُ وَعَاءَ الْقَلِيلِ مِنَ الْحَرَامِ»؛ (حرانی، ۱۳۷۶)؛ اما حق شکم آن است که آن را ظرف غذای حرام ولو اندک قرار ندهی. چون پیامبر^(ص) فرمود: «مَنْ أَكَلَ لُقْمَةً حَرَامًا لَمْ تُقْبَلْ لَهُ صَلَاةُ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً وَ لَمْ تُسْتَجَبْ لَهُ دَعْوَةُ أَرْبَعِينَ صَبَاحًا» (قربانی، ۱۳۷۴، ص ۳۵۰)؛ هرکس لقمه حرامی بخورد تا چهل شبانه‌روز نه نمازش قبول می‌شود و نه دعایش به اجابت می‌رسد.

انسان پس از تشکیل نخستین هسته وجودش به نام «نطفه» یا «تخم بارور»، نیازمند نوعی تغذیه و کسب نیرو و توان است که مادر مسئول تأمین آن و عهده‌دار حفاظت و مراقبت از جنین است. او باید ضمن عمل به وظیفه، در تأمین صحت و سلامت جنین تلاش نماید. تمام حرکات و سکانات و خورد و خوراک مادر بر جسم و روح جنین اثر می‌گذارد و در چگونگی شکل‌دهی شخصیت وی نقش اساسی دارند. نقش تغذیه مادر در جسم و روح فرزند از حین انعقاد نطفه آغاز و تا پایان شیرخوارگی وی ادامه دارد. مادر، در این مدت مسئول تأمین نیازهای دو انسان است: نفس خودش

و کودکی که او را با خود دارد و پرورش می‌دهد. غذای جنین از چیزی است که مادر می‌خورد و نوشیدنی او از نوشیدنی‌های است که مادر می‌نوشد. هرچه به تولد کودک نزدیک می‌شود، نیاز او به غذای مادر بیشتر می‌گردد (حجتی، ۱۳۷۰، ص ۱۳۹).

سرعت انتقال مواد از مادر به جنین در طول دوران بارداری رو به افزایش می‌گذارد تا نیازمندی‌های جنین را که پیوسته در حال رشد سریع است، تأمین کند. مطالعه فیزیولوژی جفت روشن کرده است که سرعت انتقال مواد از مادر به جنین در حدود هفته‌های ۲۴ و ۲۵ دوره حمل به حداکثر می‌رسد و از آن پس کاهش می‌یابد. چراکه طی ماه‌های آخر آبستنی نشانه‌هایی از کهولت در جفت پیدا می‌شود به‌طور که دیگر مانند ماه‌های قبل در انتقال غذا چنانکه باید عمل نمی‌کند (گلیبرت، ۱۳۴۷، ص ۱۴۹).

در روایات اسلامی در مورد زنان باردار نسبت به بعضی خوراکی‌ها سفارش ویژه شده و از آثار و خواص آن‌ها بر جنین نیز سخن به میان آمده است. آنچه به تجربه هم ثابت شده این است که در مدت حاملگی استفاده مادران از میوه‌ها تأثیر شگرفی بر زیبایی چهره و صورت ظاهری کودک و هم‌چنین بر اخلاق و رفتار او دارد. پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: «أَطْعُمُوا حَبْلَ الْاُكْمِ اللَّبَانُ فَإِنَّ الصَّبِيَّ إِذَا غُذِيَ فِي بَطْنِ أُمِّهِ بِاللَّبَانِ اشْتَدَّ قَلْبُهُ وَزِيدَ فِي عَقْلِهِ، فَإِنَّ كَانَ ذَكَراً كَانَ شَجَاعاً وَإِنْ وَلَدَتْ اُنْثَى عَظُمَتْ عَجِيزَتَهَا فَتَحْظَى بِذَالِكَ عِنْدَ زَوْجِهَا» (کلینی، ۱۴۱۳، ج ۶، ص ۲۶)؛ به زنان باردار خود «لبان»، یعنی «کُنْدَر» بخورانید که بچه در شکم مادر با آن تغذیه می‌شود و در نتیجه قلبش قوی و عقلش زیاد می‌گردد و اگر بچه پسر باشد فردی شجاع و نیرومند خواهد شد و اگر دختر باشد الیه‌های بزرگ خواهد داشت که موجب رضایت شوهر می‌گردد.

امام صادق (ع) خوردن «به» را عامل زیبایی بچه دانسته، بدان توصیه می‌کند. امیرالمؤمنین (ع) «خرما» را موجب حلم و بردباری کودک می‌داند (کلینی، ۱۴۱۳، ج ۶، ص ۲۶)، همان‌گونه که خداوند هنگام زایمان مریم، به وی وحی کرد، درخت خشکی را که در کنارش هست تکان دهد تا خرمای تازه بریزد و از آن استفاده کند (مریم، ۲۵). از این دستور خدای متعال برمی‌آید که بهترین غذا برای زنان بعد

از زایمان خرما است؛ چراکه هم به خاطر داشتن ویتامین‌های مختلف برای مادر مفید است و هم برای بچه سودمند است. چون در علم پزشکی ثابت شده که خرما حاوی «کلسیم، فسفر و پتاسیم» است که این‌ها در استحکام استخوان، جلوگیری از ناراحتی‌های مغز و اعصاب و بیماری زخم معده مؤثر هستند (مکارم، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۴۷).

از مجموع دستورات بزرگان دین به‌خوبی برمی‌آید که چگونگی تغذیه مادر بر رشد کمی و کیفی فرزند تأثیر مثبت یا منفی دارد و باید غذاها و مواد مصرفی او در طول دوره بارداری و شیرخوارگی کودک کاملاً برنامه‌ریزی‌شده و بر اساس نیازهای روحی و جسمی وی تنظیم شود.

بایزد بسطامی سالیانی چند به عبادت پرداخت، ولی از عبادتش لذت و حلاوتی احساس نمی‌کرد. روزی نزد مادر آمد و گفت: مادر! مدتی است که به عبادت پروردگار مشغولم، ولی شیرینی عبادت را درک نمی‌کنم فکر کن، بین موقعی که در رحم تو بودم یا کودکی شیرخوار بودم، چه چیزی از غذای حرام خورده‌ای؟ مادر بایزد مدتی دراز در این باره اندیشید و سپس گفت: فرزندم! وقتی که تو در رحم من بودی، روزی به پشت‌بام رفته بودم، ظرف غذایی از همسایه آنجا بود و بی‌اجازه صاحبش مقداری از آن غذا خوردم. بایزد گفت: اکنون برایم معلوم شد که چرا طعم شیرین عبادت را نمی‌چشم، برو نزد صاحبش، داستان را بگو و از وی رضایت بگیر. مادر نزد همسایه رفت و رضایت گرفت. پس از آن واقعه بود که بایزد شیرینی و طعم مناجات با پروردگار را احساس کرد (کریمی‌نیا، ۱۳۷۷، ص ۳۹).

۳-۱-۲. تأثیر حالات روانی مادر بر جنین

فرزند تا زمانی که به دنیا نیامده در واقع جزو وجود مادر محسوب می‌شود و این مطلب به اثبات رسیده که اضطراب‌ها و هیجان‌های شدید انسان در تمام بدن او اثر می‌گذارند. بر این اساس، هر چیزی که از نظر جسمی و روانی بر مادر تأثیر بگذارد، بر جنین نیز اثرگذار خواهد بود. چراکه غذای جنین به‌وسیله مادر تأمین می‌شود و چگونگی تغذیه مادر هم در بروز حالات روانی و شخصیت آینده کودک اثر دارد.

حالات و تکانه‌ای ناراحت‌کننده که برای مادر اتفاق می‌افتد، مسلماً مضر به وضع مزاجی و رشد جنین است، زیرا چنین حالاتی نظم دستگاه عصبی را بر هم می‌زند و بر اثر ترشح غیرطبیعی غدد عمل صحیح دستگاه گوارشی مختل می‌شود و شاید تنها علتی که جنین پس از تولد پذیرای برخی بیماری‌های روانی می‌شود، همین حالات هیجانی مادر است که هنگام بارداری به وی دست می‌دهد. ازاین‌رو، مادر در دوران بارداری باید نسبت به سلامت خود و نوع غذاهای که مصرف می‌کند کاملاً مراقب باشد و هم‌چنین از استراحت کافی برخوردار بوده و از هوای آزاد به‌خوبی استفاده ببرد تا زمینه یک زندگی سالم را برای فرزندش فراهم سازد (جلالی، ۱۳۵۶، ص ۲۲۳).

بر این اساس، به‌طور قطع می‌توان گفت که عواطف و افکار و حالات روانی مادر، در جان و روان کودک نیز مؤثرند و در آینده او نقش بسزا دارند. عصبانیت یا اضطراب و یا ترس شدید مادر، وضع عمومی مزاج و دستگاه گوارشی او را برهم می‌زند و اعصابش را مختل می‌سازد و این حالت غیرعادی، چنان‌که بر جسم و جان مادر ضرر دارد، وضع تغذیه کودک را نیز که در رحم او زندگی می‌کند مختل می‌سازد. در این صورت، ممکن است اعصاب و مغز کودک را برای یک عارضه روانی که بعداً به‌ظهور می‌رسد آماده نماید (امینی، ۱۳۷۲، ص ۴۹). حالت هیجانی مادر مستقیماً روی جنین اثر می‌گذارد و خطراتی را برای او بار می‌آورد و این امکان وجود دارد که فرزند او از همان دوران کودکی فردی هیجانی و عصبی مزاج پدید آید (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۱۷۹).

چه‌بسا دیده می‌شود مادرانی که در اثر مشکلات و حوادث زندگی، چنان گرفتار غم و اندوهی شده‌اند که تمام فعالیت و حرکت را از او سلب می‌کند و این حالت طبعاً بر جنین نیز مؤثر است. بدن مادر و سوانحی که در آن رخ می‌دهند در محیط رشد جنین اثر می‌گذارند و جنین آدمی نسبت به بسیاری از تغییرات محیط زندگی از مادر خود حساس‌تر است (گلیبرت، ۱۳۴۷، ص ۱۸۴). اگر مادری، هنگام بارداری بترسد به‌طوری‌که رنگش تغییر کند و دچار لرز شود، لکه‌های در بدن نوزاد او

ایجاد می‌شود که آن را «ماه‌گرفتگی» می‌نامند (دشتی، ۱۳۸۱، ص ۵۷). هم‌چنین، عصبانیت مادر پیش از به دنیا آمدن طفل ممکن است به نیروی حیاتی جنین لطمه وارد آورد تا آنجا که او را به یک موجود عصبی تبدیل کند. از این گفتار به‌خوبی به دست می‌آید که تا چه اندازه لازم است مادر، در دوران بارداری از خود مواظبت نماید؛ از اندیشه‌های اندوه‌ناک بپرهیزد، از غم و غصه و ناراحتی‌های روحی و روانی دوری جوید و صفای دل و آرامش خاطر را برای همیشه حفظ نماید (بیج، ۱۳۲۸، ص ۲۷).

توصیه‌های کارشناسان تربیتی و روان‌شناسی به مادران باردار جهت سلامت روحی و جسمی فرزند این است که در دوره بارداری از افسردگی، عصبانیت، اضطراب و فکر و اندیشه عمیق درباره مسائل زندگی خودداری نموده، زیاد جوش نخورد و خود را در معرض پریشانی‌های فکری و ذهنی قرار ندهند. سعی کنند در این مدت همیشه با شادابی و نشاط زندگی نمایند و به هر صورت زمینه مناسب رشد جنین را در دوره بارداری فراهم سازند تا آسیب جسمی یا روانی به فرزند نرسد.

۳-۱-۳. تأثیر رفتار مادر بر جنین

منظور از رفتار هر نوع حرکت و فعالیت است که در طول بارداری از مادر ظهور و بروز پیدا می‌کند. همان‌گونه که گفتیم، انجام هر کاری خواه‌ناخواه بر جسم و جان انسان تأثیر می‌گذارد؛ وقتی کاری انجام می‌دهد، خسته می‌شود، تشنگی بر او عارض می‌شود و احساس گرسنگی می‌کند و اگر کاری مفید انجام داده باشد، احساس نشاط و شادابی به او دست می‌دهد؛ ولی آنچه بر زن حامله اثر منفی دارد، کارهای سخت و طاقت‌فرسایی است که انرژی زیاد می‌طلبد. اگر مواظبت نکند، این‌گونه کارها ممکن است آسیب جدی به جنین وارد سازد. چه‌بسا دیده شده مادرانی که در اثر بی‌احتیاطی و انجام کارهای سنگین دچار سقط جنین شده یا زمینه نقص جسمی و روانی بچه را فراهم کرده‌اند. خستگی زیاد مادر در دوران حمل موجب زیادی مواد سمی در خون می‌شود و بر کودک اثر منفی می‌گذارد (قائم، ۱۳۷۱، ص ۶۴).

به گفته روان شناسان، بیماری‌های عفونی مادر در ماه‌های بارداری، ناهنجاری‌هایی را در رشد و نمو جنین به وجود می‌آورد و هم‌چنین اختلال‌های هورمون‌های غده نروئید رشد عمومی وی را به تأخیر می‌اندازد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۱۷۸). اگر به بدن مادر آسیبی برسد، به جنین نیز زیان می‌رساند. اندک فشاری به شکم مادر، ممکن است به سقط جنین یا به خون‌ریزی مغزی منتهی گردد. دانش پزشکی چنین نشان می‌دهد که استفاده از اشعه X و رادیوم (radium) در درمان زنان حامله خطرهای جدی برای جنین دارد. این خطر ممکن است به صورت نقص عضو، سقط جنین و مرده به دنیا آمدن ظاهر شوند (قائمی، ۱۳۷۱، ص ۶۴).

هر زنی وظیفه دارد که بهترین محیط ممکن را برای نخستین خانه فرزندش، یعنی رحم فراهم سازد و هنگامی می‌تواند بدان توفیق یابد که بداند چه حوادثی از زندگی‌اش در رشد جنین مؤثر خواهند بود. آگاهی از چگونگی رشد آدمی در عالم رحم، می‌تواند مادر را در شناخت مسئولیت تأمین مناسب‌ترین شرایط زندگی برای فرزندش طی نُه ماه زندگی جنینی مدد و راهنمایی کند. مادران زمانی می‌توانند از زیان‌های دوره جنینی پیش‌گیری نمایند که از تأثیر وراثت و محیط در جنین اطلاع کافی داشته باشند و آن دانسته‌های خود را برای تأمین نیازها و بهبود زندگی پیش از تولد فرزند به‌کارگیرند (گلیبرت، ۱۳۴۷، ص ۱۸۵).

ازاین‌رو، به مادران باردار توصیه می‌شود که همه پروتئین‌ها و هیدرات‌های کربن و چربی‌ها و کانی‌های لازم برای تأمین افزایش مقدار سلول‌های زنده بچه‌اش را فراهم سازد. هم‌چنین مطالعات نشان می‌دهد که مادر، باید مقدار ویتامینه‌ای مخصوص برای فعالیت درست سلول‌های زنده را نیز تأمین نماید (گلیبرت، ۱۳۴۷، ص ۱۸۲).

مادر باید در روز، دو یا سه ساعت در هوای آزاد قدم بزند (نه در حدی که خسته شود) و پس از قدم زدن استراحت کند. هوای اتاقی که زن باردار در آن می‌خوابد باید روزی چند بار تهویه شود تا زن حامله همیشه از هوای آزاد و تازه استفاده کند. زیرا اگر اکسیژن کافی به کودک نرسد دچار رنگ‌پریدگی و بیماری‌های ریوی و خفگی خواهد شد (دشتی، ۱۳۸۱، ص ۸۳). زن باردار باید ورزش ملائم و طبیعی و استراحت

کافی داشته باشد و از غذای مناسب که قسمت اعظم آن را شیر و سبزی جات تشکیل بدهد برخوردار باشد (جلالی، ۱۳۵۶، ص ۲۲۳).

یکی از علمای بزرگ در مسجد جامع اصفهان امام جماعت بود، شبی پسرش را با خود به مسجد آورده بود. پسر از ورود به مسجد خودداری کرد و در حیاط مسجد نشست. پس از رفتن پدر به مشک آبی که در حیاط مسجد بود سوزنی فرو برد و با آن آبی که از آن می ریخت، بازی می کرد! پس از پایان نماز، پدر از این موضوع باخبر شد و بسیار ناراحت گردید، به خانه رفت و به همسرش گفت: من در تغذیه و رعایت آداب و رسوم اسلامی، پیش و پس از انعقاد نطفه و در دوران کودکی فرزندمان سعی تمام کرده ام، ولی عمل امروز این کودک نشانگر تقصیر یکی از ماست. مادر گفت: یاد دارم که در هنگام بارداری به منزل همسایه رفته بودم که درخت انار آن ها توجه مرا به خود جلب کرد. به یکی از انارها سوزنی فرو بردم و مقداری از آب انار چشیدم (کریمی، ۱۳۷۷، ص ۱۶۱).

آنچه در این قسمت گفته شد، به این نتیجه رهنمون می سازد که خوراکی ها و آشامیدنی های مادر بر جسم و روح فرزند تأثیر عمیق دارد. خوراکی مادر علاوه بر اینکه بر صحت و سلامت وی تأثیرگذار است، بر سلامت جسمی و روانی بچه اش نیز نقش بسزا دارد. چنان که در روایات و احادیث اسلامی فروان بدان تأکید شده و از مادران خواسته شده که در مدت بارداری مواظب خوراک، رفت و آمد و حرکات و سکنتات خود باشند. بر این اساس، به مادران، به ویژه زنانی که برای نخستین بار صاحب فرزند می شوند، توصیه می گردد که در زمینه خوراکی ها و فعالیت های خویش برنامه ریزی داشته باشند و از موادی که برای فرزندش مفید است استفاده کنند و تا آنجا که ممکن است از بروز نارسای جسمی و روحی فرزند جلوگیری نمایند. زیرا پیش گیری به مراتب آسان تر و مفیدتر از درمان است.

۲-۳. نقش تربیتی مادر بعد از تولد فرزند

اصل وظیفه مادری و نقش تربیتی مادر، پس از تولد فرزند آغاز می شود و از این زمان است که پرورش جسمی و روانی کودک رسماً به عهده مادر قرار می گیرد.



چون در میان اعضای خانواده، مادر نخستین کسی است که رابطه مستقیم با فرزند دارد و در همه صحنه‌های زندگی با او به سر می‌برد. این رابطه در حقیقت یک رابطه زیست‌شناختی است که به تدریج به روابط روان‌شناختی و جامعه‌شناختی تبدیل می‌شود. مادر اولین فردی است که نیازهای زیستی و فیزیولوژیکی کودک را تأمین می‌کند و برای سلامت و تکامل جسمی و معنوی او می‌کوشد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۱۵۱).

اعمال نفوذ مادر که در زمان بارداری غیر محسوس است و چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، اینک به مرحله تازه‌ای رسیده و مادر نقش خود را در تربیت فرزند کاملاً حس می‌کند و نتایج آن را می‌بیند. همان نقش‌های مادر در دوران حاملگی، بعد از ولادت فرزند آشکار می‌گردد و باید ادامه پیدا کند. افزون بر آن، زمینه ایفای نقش‌های جدید نیز برای مادر به وجود می‌آید که او می‌تواند با آگاهی کامل از وظایف خود به اجرای آن نقش‌ها بپردازد. در اینجا لازم است، به بیان این نقش‌ها پرداخته و برخی از آن‌ها را بررسی کنیم تا بدین وسیله زمینه تربیت هرچه بهتر فرزند برای مادران فراهم گردد. البته توجه به یک نکته لازم به نظر می‌رسد و آن اینکه ممکن است پدر هم در اجرای این نقش‌ها شریک مادر باشد، ولی هدف ما در تحقیق برجسته‌سازی تأثیر و نفوذ مادر در تربیت فرزند است که عمدتاً به تبیین آن می‌پردازیم.

۳-۲-۱. مادر و ایجاد فضای مساعد تربیتی

هرچند مطالبی که تاکنون گفته شد، به یک اعتبار همه به منظور زمینه‌سازی برای اجرای فرایند تربیت بود و رعایت نکات یادشده به نحوی در تحقق بهتر آن فرایند، کمک می‌رساند. اما پس از تولد، مهم‌ترین نقشی که به نظر می‌رسد قبل از همه برای مادر لازم است، زمینه‌سازی تربیت دینی است که او می‌تواند با ایجاد فضای مناسب دینی و معنوی در محیط خانواده این کار را انجام دهد. یعنی مادر به عنوان کسی که بیش از دیگران در محیط منزل حضور دارد، باید آن محیط را به فضای معنوی تبدیل کند. تأثیر جو و فضای زندگی بر خلق و خوی و نحوه رفتار انسان، به ویژه کودک و نوجوان بسیار مهم و سرنوشت‌ساز است. اگر خانواده‌ای در فضای

معنویت توأم با دعا و مناجات زندگی کند، طبیعی است که فرزندان پرورش یافته در آن فضا با ذکر و دعا آشنا می‌شوند و به تدریج آن خلق و خور را فرامی‌گیرند. عکس این مطلب نیز صادق است؛ چون بچه‌هایی که در محیط‌های آلوده بزرگ می‌شوند کمتر با قرآن و احکام دینی سروکار دارند.

این مطلب را می‌توان از نامه معروف امام علی^(ع) به فرزند بزرگوارشان امام مجتبی^(ع) به دست آورد که امام قبل از ارائه دستورالعمل‌های تربیتی به ایجاد فضای مساعد تربیتی می‌پردازند. آن حضرت به مثابه یک مربی دل سوز قبل از ورود در بحث، اوصافی را برای خود و مرتبی بیان می‌دارند که فضای موجود را به فضای مناسب تربیتی تبدیل نموده و مخاطب را هرچه بیشتر برای پذیرش دستورات تربیتی آماده می‌سازند. بیان هفت صفت برای مربی و چهارده ویژگی برای مربی در کلام ایشان جز ایجاد پیوند عمیق و صمیمی میان این دو رکن اساسی تربیت، معنای دیگری نمی‌تواند داشته باشد. همچنین خطاب «یا بُنی» (عزیزم) چندین بار در گفتار امام تکرار شده که می‌خواهد ارتباط عاطفی با مربی برقرار کند (نهج البلاغه، نامه ۳۱). از این کلام امام به خوبی برمی‌آید که فضاسازی به عنوان یک اصل تربیتی مفید و مؤثر همیشه باید در محیط خانواده‌ها رعایت گردد و بدان عمل شود.

فاطمه زهرا^(س) به عنوان اسوه حسنه برای همه زنان عالم، مناسب‌ترین فضا را برای تربیت دینی فرزندان فراهم می‌ساخت. خانه‌ای که فاطمه^(س) در آن زندگی می‌کرد، پُر از قداست و معنویت و نورانیت بود؛ خانه‌ای که بر احترام، سپاس‌گزاری، بزرگ‌منشی و بزرگواری استوار بود. هرکس حق فاطمه، پدر، شوهر و فرزندان او را می‌شناسند، حق این خانه را هم به خوبی درک می‌کند. ابن عباس می‌گوید در مسجد پیامبر نشسته بودم که قاری آیه «فِي يُبَوِّتُ أَذْنَ اللَّهِ أَنْ تَرْفَعَ وَيَذْكُرَ فِيهَا إِسْمُهُ يَسْبَحُ لَهُ بِالْغَدُوءِ وَالْآصَالِ» (نور، ۳۶) قرائت کرد. پرسیدم یا رسول الله^(ص)! منظور کدام خانه‌ها است؟ فرمود: خانه‌های انبیا و با دست اشاره به خانه فاطمه^(س) کرد؛ یعنی خانه علی و فاطمه^(ع) از این نوع خانه‌ها، بلکه بهترین آن‌ها است (قزوینی، ۱۴۱۵، ص ۱۴۸). در چنین خانه‌ای است که فرزندان همانند حسن و حسین و زینب و ام‌کلثوم^(ع) پرورش

می‌یابند و جهانی پُر از ظلم و طغیان و فساد را اصلاح و تا آنجا که ممکن است مردم را به حق و عدالت آشنا می‌سازند.

به هر صورت، زمینه‌سازی تربیت دینی در محیط منزل وظیفه مادر است که می‌تواند در این مورد نقش آفرینی کند و به گونه‌ای فضا را سامان‌دهی کند که موانع تربیت سازنده را به کلی از بین ببرد. با تأسی به رفتار حضرت زهرا^(س) و الگوپذیری از سیره آن بزرگوار به تربیت فرزند پردازد. اگر مادر توانست نظر شوهر (در صورت مخالفت) را جلب کند و در محدوده زندگی خانوادگی از دیدن فیلم‌ها و گوش دادن به نوارهای ضد ارزشی دوری کنند، بچه‌های خوبی تحویل جامعه خواهند داد؛ وگرنه چنان ضرری به حیثیت فردی و اجتماعی خود و نسل آینده خویش خواهند زد که دیگر به آسانی قابل جبران نخواهد بود.

۳-۲-۲. مادر و چگونگی شیر دادن به فرزند

شیر مادر، بهترین غذای کودک است و هیچ چیزی نمی‌تواند جای آن را بگیرد؛ چون کودک ماه‌ها در رحم مادر بوده و شریک خون و غذا و همساز حالات زیستی و روانی او محسوب می‌شده است. وقتی نوزاد از مادر جدا شد، آن ارتباط عمیق زیستی و روانی مادر را به همراه دارد و بعد از ولادت نیز خواهان استمرار این پیوند دیرینه مادری است. از این روست که شیر مادر از تمام جهات با دستگاه گوارش کودک سازگار است و باید از آن نعمت خدادادی بهره‌مند گردد. بدین جهت، ترکیبات شیر مادر به گونه‌ای پدید می‌آید که نوزاد به آسانی می‌تواند آن را هضم کند و رشد مناسب جسمی و عقلی را برایش به وجود آورد. چون نوزاد در واقع از همان غذایی استفاده می‌کند که در رحم مادر از آن تغذیه می‌کرد، طبیعی است که چنین خوراکی با رشد و نمو او سازگار است. البته شیر مادر در روند تولید و قابل استفاده بودن برای کودک، مراحل طی می‌کند تا به آن شکلی درمی‌آید که متناسب با وضعیت او می‌گردد (حجتی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۱۵۶).

با نظر به آنچه گفته شد، شیر مادر مفیدترین خوراک برای کودک است و مادر نباید بدون عذری موجه نوزاد را از این نعمت عظیم خدایی محروم کند. در متون

دینی دستورات زیادی در مورد تغذیه از شیر مادر وارد شده که هم کمیت و هم کیفیت آن را بیان می‌کند. در قرآن کریم، (بقره، ۲۳۳) طول دوران تغذیه کودک از شیر مادر دو سال تعیین شده است که مادر موظف است، فرزندش را دو سال کامل شیر دهد، وگرنه کودک متضرر می‌شود. در روایتی که از امام صادق^(ع) نقل شده حداقل دوره رضاع را چیزی کمتر از دو سال بیان نموده است، امام فرمود: «الرَّضَاعُ وَاحِدٌ وَعَشْرُونَ شَهْرًا فَمَا نَقَصَ فَهُوَ جَوْرٌ عَلَى الصَّبِيِّ» (حرعاملی، ۱۴۱۲، ج ۱۵، ص ۱۷۸). دوره شیردهی بیست و یک ماه است و کمتر از آن ظلم بر کودک است. این تفاوت به خاطر این است که قرآن حداکثر و روایت حداقل مدت شیر دادن مادر را تعیین نموده‌اند و مادر می‌تواند به هریک از این دو، عمل کند و کمتر و بیشتر از آن نباید باشد. بعضی از علما گفته‌اند که شیردهی به کودک به مدت دو سال واجب است، به‌ویژه نخستین شیریه که در پستان مادر ظاهر می‌شود، تغذیه‌اش به فرزند اهمیت و ضرورتی بیشتر دارد؛ چون اگر شیر اول به نوزاد تغذیه نشود، کودک از نظر جسمی ضعیف و ناتوان می‌ماند؛ رشد و نمو مناسبی ندارد (مجلسی، ۱۳۴۱، ص ۱۲۹). در مورد چگونگی شیردهی مادر، حدیثی از امام صادق^(ع) آمده است که آن حضرت به یکی از مادران (مادر اسحاق) که فرزندش را شیر می‌داد، فرمود: «ای مادر اسحاق! از یک پستان به فرزندت شیر مده، بلکه از دو پستان به او شیر بده، چون یکی از آن دو به عوض طعام و دیگری به عوض آب است» (مجلسی، ۱۳۴۱، ص ۱۲۹).

هرچند تأثیر شیر مادر، بر فرزند روشن است و چندان نیازی به بحث ندارد، ولی برای آگاهی بیش‌تر مادران لازم است، نقش آن را ضمن داستانی بیان کنیم. یکی از بزرگان می‌گوید: چند روز قبل از شهادت «شیخ فضل‌الله نوری» در زندان به ملاقاتشان رفتم. پس از احوال‌پرسی، به ایشان عرض کردم که پسر شما خیلی لالابالی است و بر ضد شما کار می‌کند. شیخ شهید فرمود: این موضوع را از پیش می‌دانستم و افزود: این پسر در نجف به دنیا آمد و مادرش شیر نداشت. از این رو، مجبور شدیم که برای شیر دادن او، زنی را در نظر بگیریم. پس از مدتی زیادی که این کودک از شیر آن زن تغذیه کرد، ناگهان متوجه شدیم که آن زن بسیار لالابالی

و بی‌عفت است و کینه علی^(ع) را به دل دارد. از همان وقت دریافتیم که سعادتمند شدن این پسر، کاری است بسیار مشکل! (کریمی نیا، ۱۳۷۷، ص ۴۱). چنان چه در روایات نیز از شیر دادن زن ناصبیه به فرزند شیعه نهی شده است (حرعاملی، ۱۴۱۲، ج ۱۵، ص ۱۵۷). امام علی^(ع) در اهمیت شیر دادن می‌فرماید: «الرُّضَاعُ يَغَيِّرُ الطَّبَاعَ» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۰۳، ص ۳۲۳)؛ شیر، سرشت آدمی را دگرگون می‌سازد.

۳-۲-۳. شیر دادن همراه با طهارت

شیخ مرتضی انصاری، یکی از فقها و دانشمندان بزرگ شیعه است که خدمات بسیاری به اسلام و مکتب اهل بیت^(ع) انجام داده و آثار ارزشمندی از خود به یادگار گذاشته است. وقتی پس از سال‌ها تحصیل و کوشش به مقام اجتهاد و زعامت مسلمانان نائل شد، مردم به مادر شیخ تبریک گفتند که فرزندت به مقام اجتهاد و مرجعیت عامه رسیده است. مادر شیخ گفت: زحمتی که من در تربیت فرزندم کشیدم اگر به مقام نبوت هم می‌رسید تعجب نمی‌کردم، چه رسد به مقام اجتهاد. مردم از شنیدن این سخن، با شگفتی پرسیدند: مگر در تربیت فرزندت چه کرده‌ای که دیگران نکرده‌اند؟ مادر شیخ پاسخ داد: بیان زحمات من در تربیت او از حوصله شما بیرون است، اما برای نمونه می‌گویم که هیچ‌گاه پستان به دهانش نگذاشتم مگر اینکه با طهارت بودم و وضو داشتم (جمعی از نویسندگان، ۱۳۷۹، ج ۱، ص ۳۳۲).

معروف است هنگامی که مادر شیخ از دنیا رفت، آن فرزند لایق بر بالین مادر زانو زد و زارزار می‌گریست. یکی از شاگردان از روی دلجویی به ایشان گفت: جناب استاد! شما با این مقام علمی شایسته نیست بر بالین پیرزنی این‌گونه اشک بریزید! شیخ در پاسخ او فرمود: شما هنوز به مقام والای مادر آگاه نیستید، تربیت صحیح و زحمات فراوان این مادر بود که مرا به اینجا رسانید (کریمی نیا، ۱۳۷۷، ص ۳۶).

از این داستان واقعی می‌توان اهمیت طهارت و نقش آن را در تربیت دینی فرزند از زبان یک مادری نمونه شنید که خود بدان عمل نموده و شخصیت بزرگ علمی و مذهبی همانند شیخ انصاری را تحویل جامعه داده است که وجود چنین شخصیتی افتخاری است برای اسلام و مذهب تشیع. شیخ اعظم خود نیز به این موضوع

آگاه است و تلاش مادر را تأیید نموده، مقام والای علمی خود را محصول زحمات او می‌داند. مادران باید از چنین مادری که زندگی خود را وقف فرزند نموده و از هیچ‌گونه کوششی برای تربیت وی دریغ نداشته است، الگو بگیرند و به او تأسی نمایند. چنان‌که امام باقر^(ع) ضمن دستوری به خانواده‌ها می‌فرماید: «عليكم بالوصاء من الظنورة فإنَّ اللَّبَنَ يَعدِي» (حرعاملی، ۱۴۱۲، ج ۱۵، ص ۱۸۹). بر شما لازم است دایه پاکیزه و نظیف برای شیرخوارگی کودکان خود برگزینید، زیرا شیر در فرزند تأثیر می‌گذارد. هرچند در روایت به انتخاب دایه پاکیزه سفارش شده که بیشتر ناظر به نظافت ظاهری است، ولی کلام امام مطلق است نظافت باطنی را هم می‌گیرد، یعنی زن شیرده، اعم از مادر و دایه باید از طهارت کامل، به‌ویژه طهارت باطنی برخوردار باشد، مخصوصاً زمانی که به بچه شیر می‌دهد.

۳-۲-۴. شیر دادن همراه با نام خدا

بردن نام خدا در ابتدای هر کاری لازم است و باید با یاد و نام خدا شروع به کار کرد. به فرموده قرآن کریم حضرت نوح کسی بود که هنگام سوار شدن بر کشتی قبل از هر چیز نام خدا را به زبان برد و با یاد او سوار کشتی شد. زمانی که می‌خواست با خانواده‌اش سوار کشتی شوند گفت: «ارْكَبُوا فِيهَا بِسْمِ اللَّهِ مَجْرَاهَا وَمُرْسَاهَا» (هود، ۴۱). گفت به نام خدا سوار کشتی شوید که رفتن و ایستادنش به نام اوست. هدف از بردن نام خدا این است که به‌وسیله بردن نام مبارک پروردگار خیر و برکت را جلب کند. چون وقتی انسان فعلی از افعال یا امری از امور را به نام خدا معلق کرد و آن را به نام مبارک او مرتبط ساخت، همین عمل باعث می‌شود که آن کار یا آن امر از بدی‌ها محفوظ مانده و به خوبی‌ها و خیر و برکت قرین شود؛ زیرا خداوند کمال مطلق است و جامع همه خوبی‌ها و زیبایی‌ها است؛ اگر کاری در آغاز با نام او شروع شود و بدین‌وسیله مرتبط با او گردد، آن کار یقیناً دارای کمال و خوبی و خیر و برکت خواهد بود. از این‌رو، نوح هنگام سوار شدن، حرکت و سکون کشتی را به نام خدا مرتبط کرد و نجات آن را به برکت نام او خواستار شد و رهایی از طوفان عظیم جهانی را فقط با عنایت حق تعالی امکان‌پذیر می‌دانست (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۰، ص ۳۴۲). چنان

چه نوح و قومش به همین توسل و توکل به خدای متعال از آن حادثه بزرگ نجات یافت و به ساحل نجات رسید.

فلسفه حکایت داستان نوح در قرآن کریم، این است که مسلمانان به سیره و رفتار آن حضرت توجه کنند و از او بیاموزند که کار را چگونه باید شروع کرد و چگونه خیر و برکت را از خدا خواست؟ تنها راه از منظر قرآن این است که در ابتدای کار نام خدا را بر زبان برانند و خیر و سلامت را از خدای متعال بخواهند. یکی از کارهای مهمی که آینده فرد وابسته به آن است، شیر دادن مادر به فرزند است. چراکه زندگی فرزند با همان مکیدن از پستان مادر شروع می‌شود. بنابراین، بر مادر لازم است که هنگام شیر دادن به فرزند نام خدا را به زبان آورد و هر بار با یاد نام او به نوزاد شیر بدهد. غفلت از این امر درست نیست و ممکن است به لحاظ معنوی، چنان ضربه‌ای به ساختار روحی و روانی فرزند وارد سازد که تا ابد قابل جبران نباشد.

ابوالمعالی یکی از علما و دانشمندان بزرگ اسلامی است که سالیانی دراز در مکه و مدینه اقامت گزیده و صاحب تألیفات و آثار ارزشمند فراوان است. پدر وی شیخ ابو محمد عبدالله، هم از فضلا و پرهیزگاران زمان خود بود و از راه نویسندگی و نسخه‌برداری کتب زندگی خود را اداره می‌کرد. او با زنی پاک‌دامن ازدواج کرد و ثمره این ازدواج، پسری بود به نام ابوالمعالی. هنگامی که این کودک دیده به جهان گشود پدرش سفارش بسیار کرد که مبادا از شیر زن‌های دیگر به او بدهند و نسبت به غذای او بسیار دقیق و حساس بود. اما روزی، مادر بچه بیمار شد. کودک که شیر کافی نخورده بود مرتب گریه می‌کرد.

یکی از زنان همسایه آنجا بود، برای آرام کردن او پستان خود را به دهانش گذاشت. نوزاد مقداری از شیر آن زن خورد و آرام گرفت. در همان لحظه شیخ عبدالله وارد خانه شد و چون از این پیشامد آگاه شد، بسیار متأثر گردید. کودک را گرفت، سر او را پائین نگه داشت و با انگشت دهانش را باز می‌کرد تا آنچه شیر در دهانش بود، بیرون ریخت. شیخ، در آن موقع می‌گفت: برای من بسی سخت و ناگوار است که بینم سرشت فرزندم به شیری مجهول و ناپاک آلوده شده باشد! آن نوزاد همان «امام

الحرمین ابو المعالی» است که چون این اندازه در تربیت و پرورش او مواظبت نمودند، شخصیتی برجسته و فاضل و از دانشمندان پر آوازه گردید. ابو المعالی می‌گفت: گاهی در هنگام بحث و مناظره یک نوع سستی و کندذهنی در من ایجاد می‌شود و این، اثر همان اندک شیری است که در بدن من باقی مانده است (کریمی نیا، ۱۳۷۷، ص ۴۰). روشن است که آن زن همسایه موقع شیر دادن رعایت آداب اسلامی را نکرده و بدون بردن نام خدا پستان به دهان کودک گذاشته و نتیجه‌اش کندذهنی ابو المعالی بوده است.

۳-۲-۵. شیر دادن دختر و پسر

هرچند شیر دادن دختر و پسر به لحاظ ظاهری تفاوتی باهم ندارد و هر دو باید از پستان مادر شیر بنوشند، ولی از نظر عاطفی و روانی امتیازاتی نسبت به هم دارند که این نکته می‌بایست مورد توجه مادر قرار گیرد. آنچه از کلام معصومان^(ع) به دست می‌آید این است که دختر نسبت به پسر از عواطف بیشتری برخوردار است و از این رو، دارای احساسات و رقت قلبی افزون‌تر است. امام صادق^(ع) می‌فرماید: «اذا اصاب الرجل ابنة بعث الله اليها ملكاً فأمر جناحه على رأسها و صدرها و قال ضعیفة خلقت من ضعف المنفق علیها معان» (حرعاملی، ۱۴۱۲، ج ۱۴، ص ۱۰۴)؛ هنگامی که دختری به دنیا آید، خداوند فرشته‌ای را مأمور گرداند که بالش را بر سر و سینه او بگستراند و بگوید: او دختری ناتوان است و در مرحله ضعف به دنیا آمده است. کمک‌کار و انفاق‌کننده به او مورد توجه خداوند است تا روز قیامت.

بر اساس این روایت، ساختار وجودی دختر ضعیف‌تر از پسر است و بدین جهت شایسته ترحم و نوازش بیشتر است. مادر باید نیازهای روحی و عاطفی دختر را برآورده سازد و نقش خود را در این مورد ایفا نماید. در شیر دادن نیز بایستی به این ویژگی دختر توجه داشته و او را بیشتر مورد تفقد و ترحم و دل‌سوزی قرار دهد. همان‌طور که خدا و رسول خدا^(ص) هم نسبت به دختران مهربان‌تر هستند و به رفتار مهربانانه‌تر با آنها توصیه می‌کنند. رسول خدا^(ص) فرمود: «إِنَّ اللَّهَ تَبَارَكَ وَتَعَالَى عَلَى الْإِنْسَانِ أَرْأَفُ مِنْهُ عَلَى الذَّكُورِ» (ری‌شهری، ۱۳۴۱، ص ۵۵۱)؛ خدای تعالی بر دختران مهربان‌تر



از پسران است. همچنین آن حضرت فرمود: «نِعَمَ الْوَلَدُ الْبَنَاتُ مَلَطَفَاتٌ مَجْهَزَاتٌ مُؤَنَسَاتٌ مَبَارَكَاتٌ مَفْلِيَّاتٌ» (کلینی، ۱۴۱۳، ج ۸، ۶)؛ دختران فرزندان خوبی هستند، دارای لطافت و گرمی، جاذبه‌های روحی و روانی، آماده خدمت و انس با پدر و مادر، مایه برکت و رحمت و پاکیزگی. بنابراین، آن‌ها را دوست بدارید و با مهر و محبت با ایشان رفتار نمایید.

چیزی که از روایات نبوی استفاده می‌شود تفاوت عاطفی - روانی دختر و پسر است و نتیجه می‌دهد که دختران از احساسات و عواطف سرشاری برخوردارند و دارای رقت قلب فوق العاده‌ای هستند، به گونه‌ای که با اندک چیزی ناراحت و باکم‌ترین کاری خوشحال می‌شوند. از این رو، بر اطرافیان دختر لازم است که با رفتارهای نیک و برخورد های محبت آمیز خویش قلب او را شاد و خاطر وی را مسرور سازند. به ویژه مادر با نظر به هماهنگی ساختار عاطفی - روانی اش با دختر باید در این زمینه بیشتر سرمایه گذاری کند و از مهر مادری اش به خوبی وی را بهره مند سازد. حتی در ارضاع و شیردهی نیز به بعد عاطفی دختر اهمیت داده، روح او را با نوازش های مادرانه آماده پذیرش دستورات الهی نماید. در این صورت است که دختر از شخصیت متعادل و آرامی برخوردار گشته و با وقار پرورش یافته و از اعتماد به نفس برخوردار می گردد. مادرانی که کاملاً به آداب اسلامی شیر دادن فرزند عمل نموده اند و فرزندان شایسته ای را پرورش داده به جامعه تحویل دادند، فراوانند و در اینجا به خاطر محدود بودن فرصت به یک نمونه از آن‌ها اشاره می کنیم. مادر ابراهیم خلیل^(ع) از جمله مادرانی است که با تمام تلاش در حفظ و تربیت فرزندش، بدور از شهر و خانه کوشید تا هم جان او را از گزند دشمن نگهدارد و هم وی را به خوبی پرورش دهد. نطفه ابراهیم، در زمان حکومت استبدادی نمرود در رحم مادر منعقد شد و به صورت غیرطبیعی دوران جنینی را سپری کرد و زمانی که به دنیا آمد، مادرش برای مصون ماندن ابراهیم، او را بیرون از شهر در غاری پنهان ساخت.

مادر، هر روز مخفیانه به دیدن فرزند می رفت و او را در آغوش کشیده با یاد و نام خدا به او شیر می داد. ابراهیم رشد غیرطبیعی داشت، یک روز به اندازه یک ماه و

یک ماه به میزان یک سال کودکان عادی بزرگ می‌شد تا اینکه کم‌کم به راه افتاد. روزی دامن مادر را رفت و گفت مرا همراه ببر، ولی مادر هر روز به بهانه‌ای او را از خود جدا می‌کرد و به خانه نمی‌آورد. وقتی ابراهیم به رشد فکری و عقلی رسید و از اوضاع و احوال سیاسی - اجتماعی اطلاع یافت، فهمید که مادرش در پنهان داشتش حق داشته و خود نیز سعی می‌کرد تا از چشم دیگران مخفی بماند. این زحمات مادر ابراهیم، زمینه انقلاب دینی واله‌ی او را فراهم ساخت. وقتی ابراهیم از غار بیرون آمد و وارد شهر گردید، بلافاصله به هدایت مردم پرداخت و یکی از انبیای بزرگ خدا شد که نامش در طول تاریخ ماندگار و تاقیامت باقی خواهد بود (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۷، ص ۲۸۷).

۳-۳. مادر تکیه‌گاه روانی - عاطفی فرزند

رابطه عاطفی مادر و کودک به اندازه‌ای به هم وابسته است که زندگی آن دو بدون دیگری زیان‌های غیرقابل جبران برای هریک به دنبال دارد. از سویی، فرزند میوه دل و کمال وجودی مادر و منشأ امید و نشاط زندگی او به حساب می‌آید. تبسم و لبخند کودک چنان بر وجود مادر اثر می‌گذارد که گویی تمام عشق و علاقه‌اش را در وجود او می‌بیند و با شیره جان به تغذیه وی پرداخته، جسم و روح او را پرورش می‌دهد. از سوی دیگر، مادر مایه تحول و رشد و بالندگی کودک است. اگر مادر نباشد، کودک بی‌مادر مانند جوجه‌ای شکسته‌پر، بی‌روح و بی‌رمق و پژمرده حال است. چنین کودکی، آن طراوت و جذابیت را که لازمه یک کودک شیرخوار است، ندارد. وجود مادر برای کودک مایه دلگرمی و پشتوانه عظیمی برای اوست که خود را کاملاً متکی به وی می‌بیند. چون مادر مظهر مهر و محبت و عامل نشاط و تعادل روحی و روانی کودک می‌باشد و با هیچ چیز قابل مقایسه نیست. هیچ محبتی چون محبت مادر بادوام نیست و هیچ خشمی هم چون خشم مادر زودگذر و آمیخته به مهر نیست (قائمی، ۱۳۷۱، ص ۹۰). اگر مادر قهر کند، قهر او همراه با مهربانی و عطف و نوازش است. از این رو است که هیچ‌گاه فرزند از مادر، دلسرد و گریزان نمی‌شود، بلکه هر جا باشد مادر را مطمئن‌ترین پناهگاه خود احساس می‌کند و به سوی او روان

است.

رفتار توأم با عواطف و احساسات فاطمه زهرا^(س) با فرزندانش حسن^(ع) و حسین^(ع) نمونه کامل از اظهار محبت و عشق پاک به کودک است. هرگاه فاطمه^(س) می‌خواست با کودکانش بازی کند، آن‌ها را سردست بلند می‌کرد و در هوا می‌چرخانید و اشعاری را زمزمه می‌نمود که بیانگر مهر و علاقه مادری است. او خطاب به فرزندش حسن^(ع) می‌فرمود:

أشبه إِبَاكَ يَا حَسَنَ وَأَخْلَعَ عَنِ الْحَقِّ الرَّسَنَ
وَأَعْبُدَ إِلَهًا ذَا مَنَنْ وَ لَا تُوَالِ ذَا الْإِحْنِ
حسن جان مانند پدرت باش، حق را صریح بیان کن و خدای منان را عبادت کن
و با کینه‌توز، دوستی مکن.

همچنین فاطمه^(س) با فرزندش حسین^(ع) نیز می‌فرمود:

أَنْتَ شَبِيهٌ بَابِي لَسْتُ شَبِيهًا بَعْلِي
تو شبیه پدرم هستی، نه شبیه علی^(ع) (بحار، ج ۴۳، ص ۲۸۵).

۳-۴. مادر و پرورش حس مذهبی فرزند

کودک، دارای احساسات پاک و بدون آلاچی است که از حین تولد به همراه دارد و به تدریج رشد می‌کند و خود را نشان می‌دهد. حس و هیجان در کودک علانم و نشانه‌های خاص خود را دارد که به ندرت می‌توان آن را در بزرگسالان یافت. احساس و هیجان کودک سریع و زودگذر است، ولی به تدریج در اثر رشد و تکامل فهم کودک و افزایش کنترل رفتار، عمق و دوام هیجان‌ها نیز زیاد می‌شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۴۴۰).

احساس کودک به موازات افزایش سن وی به‌سوی تمرکز و ثبات پیش می‌رود و از وابستگی به استقلال و خوداتکایی روی می‌آورد. در حدود پنج‌سالگی زندگی هیجانی او ثبات و استقرار می‌یابد و با عالم خارج ارتباط پیدا می‌کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۴۴۳). ادراک حسی کودک تحت تأثیر عوامل محیطی و فرهنگی قرار می‌گیرد و از این‌رو، نقش اطرافیان و تعلیم و تربیت در چگونگی شکل‌دهی و هدایت آن قابل دقت

و توجه است. اگر احساس کودک به سمت وسوی حق و حقیقت جهت‌دهی شود، تأثیر مطلوبی در ایمان مذهبی وی خواهد داشت و او در زندگی فردی و اجتماعی خود مسیر درستی را انتخاب خواهد کرد.

اسلام به تمام ابعاد وجود انسان توجه دارد و از همه جنبه‌ها می‌خواهد او را بسازد و پرورش دهد تا به سعادت واقعی خود نائل گردد. پرورش عقل و اندیشه، تقویت اراده و شکوفاسازی استعدادهای درونی انسان مورد عنایت اسلام بوده و هست. به‌ویژه پرورش حس حقیقت‌جویی و علم‌طلبی، رشد عواطف اخلاقی و از همه مهم‌تر پرورش حس پرستش و تعب مورد توجه عمیق اسلام است و در این زمینه دستورات و راه‌کارهای بسیاری ارائه داده است (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۲۸۵).

یکی از پایدارترین تجلیات روح آدمی که اصیل‌ترین بعد وجودی انسان است، حس نیایش و پرستش است. این حس از ابتدا با انسان هست و به فرموده رسول خدا^(ص): «كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ» هر نوزادی با فطرت الهی و حس خداجویی و گرایش به پرستش به دنیا می‌آید؛ «و ابواه یهودانه و ینصرانه و یمجسانه» (بی‌هقی، ۱۴۲۴، ج ۶، ص ۲۰۲)؛ اما پدر و مادرش او را به کیش یهودیت و نصرانیت یا مجوسیت می‌کشانند. همان‌گونه که از این کلام پیامبر اکرم^(ص) استفاده می‌شود، مادر نقش بسزایی در تربیت اولاد و پرورش حس مذهبی آنان دارد و او می‌تواند با استفاده از مهر و محبت مادری، فرزندش را در مسیر صحیح دینی هدایت کند و فطرت دینی و حس خداجویی را در او تقویت نموده وی را به سوی عبادت و پرستش خدای تعالی سوق دهد. توجه به عملکرد و رفتار تربیتی مادران اسوه و نتایج تلاش‌های پرورشی آنان تعیین‌کننده خط‌مشی و تشویق زنان مسلمان به اهتمام ورزیدن در امر تربیت دینی فرزندان است.

هاجر، همسر ابراهیم خلیل^(ع)، زنی است پارسا و مؤمنه و خودساخته که خداوند فرزندی به نام اسماعیل به او داد و تربیت او را به تمام معنا به عهده وی نهاد. خدای متعال آن مادر و فرزند را در بیابان «لَم یَزَع» و بیابان خشک مکه رها ساخت. تنها هاجر بود و کودک خردسالش که از شدت تشنگی و گرسنگی به خود می‌پیچید و



گریه و ناله سر می‌داد. نه مادر، شیر داشت که به او بدهد و نه آبی میسر بود تا وی را سیراب سازد. هاجر برای جست‌وجوی آب به هر طرف می‌رفت، گاه بالای کوه مروه و گاه بالای کوه صفا، ولی هیچ آبی نمی‌دید. می‌آمد اسماعیل را در آغوش می‌گرفت و قلب و روح کودک را از مهر و محبت مادری آرام می‌کرد و به او دل‌داری و اطمینان می‌داد. هاجر به خاطر حفظ جان فرزندش، رنج‌ها و سختی‌های فراوان متحمل شد و برای نجات او از هیچ تلاشی فروگذار نکرد. وقتی از همه‌جا ناامید شد، روی شن داغ نشست؛ دو رکعت نماز خواند، دست به دعا برداشت و از خدا مدد و کمک طلبید. هنوز دعای هاجر به اتمام نرسیده بوده آب زلالی از زیر پای اسماعیل به جریان افتاد (بنت الشاطی، بی‌تا، ص ۲۶).

هاجر با تکیه به کمک‌ها و امدادهای الهی فرزندش اسماعیل را در سرزمین تنهایی تربیت کرد و حس خداجویی او را به گونه‌ای پرورش داد که وقتی پدرش ابراهیم به او فرمود: «يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانْظُرْ مَاذَا تَرَى» (صافات، ۱۰۲)؛ پسر من در خواب دیدم که تو را ذبح می‌کنم، نظر تو چیست؟ در جواب گفت: «يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ» پدرم! هر چه دستور داری اجرا کن، به خواست خدا مرا از صابران خواهی یافت.

۳-۵. مادر و تربیت اخلاقی فرزند

کودک چگونگی برخورد با دیگران و نحوه رفتار با آنان را از اطرافیان و کسانی که با آن‌ها سروکار دارد، یاد می‌گیرد. به این دلیل که بخش اعظم یادگیری کودک از راه مشاهده انجام می‌گیرد و او با دیدن رفتار نزدیکان از آن‌ها تقلید نموده، همانندسازی می‌کند و سعی دارد حرکات و رفتار خود را با آنان منطبق سازد. بر این اساس، تقلید از الگوهای خاص، نقش اساسی در یادگیری کودکان دارد. تجربه هم نشان داده است که نیروی حسی کودک، بیش از دیگر قوای او فعال می‌شود و به تصویربرداری از صحنه‌های زندگی می‌پردازد. دیدگان کودک همانند دوربین عکاسی از تمام منظره‌های پیرامون خود تصویربرداری می‌کند و به خزانه ذهنی می‌سپارد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۲۹۵). این تصویرهای ذهنی در خزانه ذهن کودک انباشته می‌شود و به تدریج در

رفتار او ظهور بروز می‌یابد و سراسر زندگی وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

از میان اطرافیان، مادر بیش‌ترین نقش را در شکل‌دهی رفتار کودک دارد؛ چراکه او بیش از همه با فرزند به سر می‌برد و تأثیر عاطفی - روانی بیشتری بر او می‌گذارد. کودک هم به دلیل اُنس و علاقه فوق‌العاده با مادر، به تمام معنا به او اعتماد داشته و رفتارهای وی را درست تلقی نموده، از آن الگو برمی‌دارد. صداقت و راست‌گویی، وفا و تعهد، امانت‌داری، محبت و مهربانی و امثال آن را کودک از اعضای خانواده، به‌ویژه مادر می‌آموزد و فرا می‌گیرد. مادر می‌تواند با استفاده از ارتباط عمیق روحی و عاطفی خود با کودک، ارزش‌های اخلاقی را به او عرضه داشته، انطباق با آن‌ها را از او بخواهد. اگر مادر خود صادق بود و در تمام کارها، صادقانه رفتار کرد و سخنی برخلاف واقع نگفت و فرزند را هم تشویق به آن نمود، صفت راست‌گویی را در او نهادینه کرده و ارزش صداقت در گفتار و رفتار را در قلبش مستقر ساخته است. مادر باید از طریق تمرین و تشویق گرایش به پذیرش ارزش‌های اخلاقی در کودک به وجود آورد و او را در این مسیر نگهدارد.

مادر حاتم طائی از جمله مادرانی است که ارزش‌های اخلاقی را به فرزندش آموخت و او را به جود و سخاوت مفتخر ساخت. طبق شواهد تاریخی، حاتم طائی صفت نیک بخشش و جوان‌مردی را از مادرش فراگرفت. مادر حاتم زنی بود که چیزی را نگه نمی‌داشت و هرچه به دست می‌آورد به نیازمندان می‌داد. برادران او به‌شدت با این کارش مخالف می‌کردند. آنان مال و دارایی خواهر را گرفتند و چیزی در اختیارش نگذاشتند. مدتی بدین منوال گذشت، سپس شتری از شتران خواهر را در اختیارش قرار دادند. زنی از قبیله هوازن که هرسال یک‌بار می‌آمد و سهم خود را از او دریافت می‌کرد، این بار نیز نزد او آمد و درخواست کمک کرد. مادر حاتم گفت: جز این شتر چیز دیگری برایم نمانده است. او آن شتر را به آن زن داد و اظهار داشت: حتی اگر از گرسنگی بمیرم، راضی نیستم بیچاره‌ای را از خانه‌ام ناامید سازم (بنت‌الشاطی، بی‌تا، ص ۲۲). رفتار سخاوتمندانه مادر، در ذهن و قلب حاتم نهادینه شد و سراسر وجودش را تحت تأثیر قرار داد و او بر این صفت پسندیده شهرت یافت. هنگامی که

دخترش به عنوان اسیر نزد پیامبر اسلام^(ص) برده شد، حضرت به خاطر سخاوتمندی پدرش او را احترام کرد و آزاد ساخت (بنت الشاطی، بی تا، ص ۲۲).

۳-۶. مادر و پرورش عزت نفس فرزند

عزت نفس و بزرگ منشی از صفات برجسته انسانی است که هر فردی سعی دارد آن را هم در خود و هم در فرزندان و نزدیکانش ایجاد و تقویت نماید. عزت نفس به معنای قوت و قدرت و ارجمندی، حالتی است در انسان که ریشه در فطرت بشر دارد و نمی‌گذارد کسی در فراز و نشیب‌های زندگی احساس شکست کند یا مغلوب هوا و هوس گردد. در اینجا منظور از عزت نفس، شناخت حقیقت نفس خویش و قرار دادن آن در مقام و منزلت واقعی خود است (حسینی، ۱۳۷۴، واژه «تربیت»). تقویت عزت نفس به این معنا در شمار اصول تعلیم و تربیت است که مربی باید در مقام تربیت بدان توجه کند. زیرا نادیده انگاشتن عزت فرد به تکبر و غرور متری یا به ضعف نفس او منجر می‌گردد که هر کدام پیامدهای نامطلوب تربیتی را به همراه دارد.

عزت، به معنای حقیقی خود مخصوص خدا، پیامبر و مؤمنان به اسلام و قرآن است که خداوند می‌فرماید: «وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ» (منافقون، ۸)؛ عزت مخصوص خدا و پیامبر و مؤمنان است. در جای دیگر می‌فرماید: «إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا» (یونس، ۶۵)؛ همه عزت‌ها از آن خداست. عزت، یعنی شکست‌ناپذیری و قدرت و صلابت از ویژگی‌های کسانی است که نور ایمان در قلوبشان تابیده و در برابر تحولات و حوادث، کوچک‌ترین تزلزلی از خود نشان نمی‌دهند. زیرا انسان در اثر ایمان به خدا و پیامبر^(ص) از آن عزتمندی واقعی بهره‌مند گشته، در سایه ایمان و تقوا با کمال آرامش و اطمینان خاطر زندگی می‌کنند. چنین صفتی را از زمان کودکی باید در فرزندان ایجاد کرد و آن‌ها را با آن خصلت پرورش داد. چنان‌که انبیا و بزرگان دین از کودکی عزت و شجاعت و بزرگواری را آموختند و در مواقع لازم از آن بهره گرفتند. داستان کودکی و رشد ابراهیم خلیل^(ع) در غار و آموختن صفات پسندیده از مادر و دریافت وحی و دیدن ملکوت آسمان و زمین بهترین گواه بر این امر است. چون آن حضرت در اثر صلابت و قوت نفسانی و مبارزه در برابر بت پرستان، به عنوان

اسوه حسنه معرفی شده است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۷، ص ۲۷۷).

به فرمود علامه طباطبایی: دستگاه آفرینش به گونه‌ای انسان را مجهز کرده که بتواند بدون اتکا به دیگران زندگی خود را اداره کند. ازاین‌رو، او باید نیروهای خدادادی خویش را در راه نیل به مقاصد به‌کارگیرد و به نیروی دیگران متکی نباشد. اگر چنین کرد به تدریج آن حالت عزت و استقلال در او پدید می‌آید و به زندگی آبرومندانه روی می‌آورد. هرگز به ذلت و خواری و کردار زشت تن نمی‌دهد. در این صورت است که هم زندگی دنیای او به خوبی پیش می‌رود و هم در آخرت به سعادت ابدی می‌رسد. بسیاری از ظلم و جنایت‌ها در عالم ناشی از ضعف نفس و تن دادن به پستی است که فرد حاضر می‌شود برای رسیدن به منافع مادی به هر جنایتی دست بزند. اگر کسی تاج افتخار عزت نفس را بر سر دارد، در برابر هیچ عظمتی جز عظمت پروردگار سر فرود نمی‌آورد و در مقابل هیچ خواسته‌ای زانو نمی‌زند تا کار خلافی مرتکب گردد (طباطبایی، بی‌تا، ص ۱۸۸).

چه کسی می‌تواند، صفت عزتمندی را در کودک به وجود آورد؟ شاید هیچ‌کس به اندازه مادر نتواند خصال نیک را در فرزند پدید آورد و آن را در وی رشد دهد و شکوفا سازد. چراکه یادگیری کودک از مادر بیش از دیگران است. گذشته از گفتار، رفتار مادر نیز برای فرزند آموزنده و اثربخش است. به نظر می‌رسد، رفتار مادر بیش از گفتارش در پرورش عزت نفس کودک اثر دارد و ازاین‌رو، او نباید کارهایی انجام دهد که با عزت فردی و خانوادگی اش منافات داشته باشد. ناگفته پیداست که رفتارهای پست و دون شأن یک مادر مسلمان در محیط خانه و مشاهده آن به وسیله کودکان، آن‌ها را به همان مسیری که پدر و مادر به آن سو می‌روند، سوق خواهد داد.

امام علی^(ع) در سفارش‌های تربیتی‌شان به امام حسن مجتبی^(ع) به عزت نفس و اهمیت آن در زندگی اشاره می‌کند: «وَأَكْرِمِ نَفْسَكَ عَنْ كُلِّ ذَنْبَةٍ وَإِنْ سَاقَتْكَ إِلَى الرِّغَايِبِ فَإِنَّكَ لَنْ تَعْتَاضَ بِمَا تَبْدُلُ مِنْ نَفْسِكَ عَوْضًا» (نهج البلاغه، نامه ۳۱)؛ کرامت و عزت نفس خود را از هرگونه پستی بالاتر بدار، اگرچه تو را به آنچه میل داری برساند؛ زیرا تو در برابر آنچه از شرف خود از دست می‌دهی، عوض نخواهی

گرفت. این بیان امام^(ع) به اهمیت عزت نفس و زیان‌های ناشی از ذلت‌پذیری و تن دادن به پستی و خواری اشاره دارد که در صورت عبور از عزتمندی و اتکا به دیگران، دست آورد انسان به مراتب کمتر از آن چیزی خواهد بود که از دست می‌دهد. زیرا هیچ چیزی بالاتر از ارزش آبرو و حیثیت انسان نیست که با رفتن به در خانه این‌و آن لکه‌دار می‌شود.

نتیجه‌گیری

آنچه در این مقاله گفته شد، ضمن پاسخ به پرسش‌های مطرح در آغاز تحقیق به نکات مهمی در مورد نقش تربیتی مادر رهنمون ساخت که به اختصار مورد اشاره قرار می‌گیرد. معلوم گردید که مادر یگانه تکیه‌گاه فرزند است و او می‌تواند در تمام دوره‌های زندگی از کودکی تا بزرگسالی از هدایت‌های مادر در جهت رسیدن به اهداف روحی و معنوی بهره‌برد. نقش آفرینی‌های مادر در دوره جنینی روشن است و او در این دوره حساس با مراقبت از خود و بچه زمینه رشد جسمی و معنوی وی را فراهم سازد. همچنین در دوره کودکی تنها همراه دائم و مستمر فرزند مادر است و تمام اعمال و رفتار او بر چگونگی اندیشه، عواطف و عملکرد وی مؤثرند. یک مادر آگاه به مسائل تربیتی و روش‌های صحیح پرورش فرزند قادر است سعادت دنیا و آخرت فرزند را تأمین کند.

آشکار شد که سیره عملی اهل بیت^(ع)، مخصوصاً زندگی فاطمه زهرا^(س) و فعالیت‌های تربیتی او در پرورش اولاد و زیردستانشان مانند فضه خادمه، بهترین الگو و سرمشق در تربیت فرزند است. مادران زیادی از گذشته تاکنون وجود داشته و دارند که با تأسی به سیره عملی و سخنان معصومین^(ع) و به‌ویژه فاطمه زهرا^(س) بهترین فرزندان را تربیت و تحویل جامعه انسانی داده‌اند. درنهایت وظایف مادران در تربیت فرزند بسیار مهم و سنگین است و امید می‌رود که آن‌ها به این وظیفه مهم توجه و بهترین راه و روش را در امثال آن پیموده و با پرورش اولاد صالح هم آینده خانواده و هم آینده جامعه دینی و اسلامی را بیمه کنند. هرگاه مادران فرزندان صالح و دین‌مدار

تحویل جامعه دهند، طبعاً دشمنان اسلام نمی‌توانند کمترین آسیبی به اسلام و جامعه اسلامی برسانند.

فهرست منابع و مآخذ

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

۱. آملی، سید حیدر، (۱۴۱۴)، تفسیر المحيط الاعظم، تحقیق سید محسن موسوی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲. ابن شعبه، الحرانی، (۱۳۷۶)، تحف العقول عن آل الرسول، تهران: مکتبه الصدوق.
۳. حسن الزیارت، احمد و همکاران (۱۳۸۷)، المعجم الوسیط، تهران: صادق.
۴. امینی، ابراهیم، (۱۳۷۲) تربیت، قم: بوستان کتاب.
۵. بخاری، محمد بن اسماعیل، (۱۴۱۹)، الصحیح البخاری، بیروت: دارالکتب العلمیه.
۶. بنت الشاطی، آمنه، (بی تا)، ترجمه حسین اژدری آزاد، کتابفروشی اتروپات، بی جا.
۷. بیج، زیموند، ما و فرزندان ما، (۱۳۲۸)، ترجمه منیرمهران، تهران: امیرکبیر.
۸. بیهقی، احمد، (۱۴۲۴)، السنن الکبرا، بیروت: دارالکتب العلمیه.
۹. تاج‌لنگرودی، محمد مهدی، (۱۳۷۵)، اخلاق حضرت فاطمه (س)، دفتر نشرمتاز.
۱۰. جلالی، مهدی، (۱۳۵۶)، روان‌شناسی کودک، تهران: امیرکبیر.
۱۱. جمعی از پژوهشگران، (۱۳۷۹)، گلشن ابرار، قم: نشر معروف.
۱۲. حجتی، محمدباقر، (۱۳۷۰)، اسلام و تعلیم و تربیت، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۳. حرالعاملی، محمد، (۱۴۱۲)، وسائل الشیعه، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۱۴. حسینی، سید مصطفی، (۱۳۷۶)، معارف، انتشارات صدر.
۱۵. دشتی، محمد، (۱۳۸۱)، مسؤولیت تربیت، مؤسسه تحقیقاتی امیرالمؤمنین.
۱۶. شعاری‌نژاد، علی اکبر، (۱۳۷۲)، روانشناسی رشد، تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۷. شیرازی، علی، (۱۳۹۴)، زنان نمونه، قم: بوستان کتاب.

۱۸. عطاران، محمد، (۱۳۷۱)، آرای مربیان بزرگ مسلمان، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۱۹. طباطبایی، سید محمدحسین، (بی تا)، خلاصه تعالیم اسلام، به کوشش داود الهامی، تهران: انتشارات کعبه.
۲۰. طباطبائی، سید محمدحسین، (۱۴۱۷)، المیزان فی تفسیر القرآن، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۲۱. قائمی، علی، (۱۳۷۱)، نقش مادر در تربیت، تهران: انتشارات امیری.
۲۲. قربانی، زین العابدین، (۱۳۷۴)، اخلاق تعلیم و تربیت، قم: انصاریان.
۲۳. قزوینی، محمدکاظم، (۱۴۱۵)، فاطمه من المهد الى اللحد، بیروت: دار الزهراء.
۲۴. کریمی نیا، محمدعلی، (۱۳۷۷)، الگوهای تربیت اجتماعی، پیام مهدی.
۲۵. کلینی، محمد، (۱۴۱۳)، فروع کافی، بیروت: دار الاضواء.
۲۶. گلبرت، مارگرت شی، (۱۳۴۷)، بیوگرافی پیش از تولد، ترجمه محمود بهزاد، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۷. مجلسی، محمدباقر، (۱۳۸۱)، حلیة المتقین، قم: انتشارات عصر ظهور.
۲۸. مجلسی، محمدباقر، (۱۴۰۳)، بحار الانوار، بیروت: دار احیاء التراث.
۲۹. محمدی ری شهری، محمد، (۱۳۸۱)، منتخب میزان الحکمة، قم: دار الحدیث.
۳۰. مطهری، مرتضی، (۱۳۹۰)، مجموعه آثار، تهران: صدرا.
۳۱. مقرر، سید عبد الرزاق، (۱۳۸۰)، مقتل الحسین، تهران: کتاب شناسی تاریخی امام حسین (ع).
۳۲. مکارم شیرازی، ناصر و همکاران (۱۳۷۴)، تفسیر نمونه، قم: مطبوعاتی هدف.

یادگیری معکوس و تطبیق آن در لیسه دین و دانش کابل

محمدنجمان زمانی^۱

محمدحیدر یعقوبی^۲

چکیده

آموزش و یادگیری به شیوه معکوس چندی است مورد توجه آموزگاران، پژوهشگران، دانش آموزان، کارشناسان تعلیم و تربیت و والدین قرار گرفته است. این شیوه یادگیری ابتدا در آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفت و سپس در مکاتب به ویژه از صنف پنجم تا هشتم رشد چشمگیری یافت. مدل یادگیری معکوس، نزدیکترین مدل به شیوه آموزش سنتی در صنف های درسی است که تنها با جابه جایی مکان تدریس، کارخانگی و فعالیت های صنفی می توان به نتایج شگرفی دست یافت. هدف از این مقاله، آشنایی با یادگیری معکوس و تطبیق این شیوه در دوره ابتدائیه لیه دین و دانش (صنف دوم پسران) است. در این مقاله از روش گراند تئوری یا تئوری داده بنیاد سود جسته شده است. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان صنف دوم لیه دین و دانش بود که به شیوه مصاحبه با پرسش نامه انجام شده است. یافته ها: یافته های تحقیق نشان می دهد که روش یادگیری معکوس در یادگیری دانش آموزان نسبت به روش تدریس سنتی سخنرانی، مؤثرتر بوده است. به صورت نمونه دانش آموزان صنف دوم پسران که درس هایشان را به گونه ای معکوس فرا گرفته اند، علاقه مندی شان نسبت به مکتب بیشتر شده، شور و شوقشان برای کار گروهی افزایش یافته و از فن بیان بهتری برخوردار شده اند؛ بنابراین به نهادهای تعلیمی و معلمان پیشنهاد می شود که برای ایجاد تغییر در شیوه های درسی سنتی و کسب لذت و رضایت بیشتر از کار در بخش تعلیمی و تربیت به یادگیری معکوس توجه بیشتری داشته باشند.

واژگان کلیدی: یادگیری، یادگیری معکوس، روش سنتی، مؤثریت، دوره دوم ابتدایی.

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین المللی المصطفی، کابل، افغانستان.

شماره تلفن: ۰۷۹۸۹۱۰۹۱۱؛ ایمیل: mohammadnajmanzamani@gmail.com

۲. آمر گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین المللی المصطفی، کابل، افغانستان.

شماره تلفن: ۰۷۹۴۴۱۲۳۳۴؛ ایمیل: mhyaghobi32@gmail.com

مقدمه

اصول و مبانی یادگیری معکوس علاقه برخی پژوهشگران آموزشی و تربیتی را به خود معطوف داشته است. آموزش و یادگیری معکوس روش تازه در استفاده از فناوری و تکنولوژی در آموزش است؛ لذا درباره محاسن و معایب آن باید به صورت عملی بررسی و کنکاش صورت بگیرد. در یادگیری معکوس و یادگیری سنتی، برنامه‌ریزی و محیط واقعی باهم تفاوت دارند. در یادگیری سنتی، دانش‌آموزان ابتدا در مقابل محتوا قرار می‌گیرند و معلم فعالیت‌هایی را که از دانش‌آموزان انتظار دارد، به آن‌ها آموزش می‌دهد. اگر معلم به دانش‌آموزان آموزش مستقیم بدهد، در جریان یاددهی - یادگیری نقش غالب را خواهد داشت. درحالی‌که در یادگیری معکوس این مسئولیت بر عهده یادگیرندگان یا دانش‌آموزان است و آن‌ها صاحبان یادگیری خود هستند. البته در یادگیری معکوس معلم می‌تواند تا حدی کار سازمان‌دهی و مدیریت زمان ساعت درسی را نیز بر عهده داشته باشد و در صورت لزوم به کسانی که نیاز به حمایت بیشتری دارند کمک کند ولی در کل این دانش‌آموزان هستند که در تمامی فعالیت‌های صنف نقش بارز و ارزشمندی را ایفا می‌کنند و معلم تنها یک تسهیل‌گر پروسه یاددهی-یادگیری است. در حال حاضر نظام آموزشی به جهت ترجیح روش‌های آموزشی پیشین نیازمند فکری است که لزوم تحولات را حمایت و قابلیت تطبیق با تحولات جامعه را داشته باشد. امروزه یکی از انقلاب‌های عرصه آموزش، استفاده از فناوری‌های نوین است که امکان تبادل معلومات و برقراری ارتباط را برای نظام آموزش حضوری از راه دور فراهم ساخته است و به گونه‌ای مداوم تدریس و یادگیری را دچار تغییر و تحول نموده است. به طوری‌که نظام‌های آموزشی را که تا به حال صرفاً از یک رویکرد مستقل (استفاده از آموزش حضوری و یا نظام آموزش از راه دور) استفاده می‌نمودند تشویق به روی‌آوری به نظام آموزشی متفاوت نموده است. برای مؤثر ساختن فرایند یاددهی و یادگیری بایستی به یک تعادل رسانه‌ای دست یافت. چراکه تکنولوژی‌های مجازی می‌توانند فرصتی را برای کار، بیشتر از تدریس حضوری موضوعات ارائه نمایند. ضمناً آن‌ها می‌توانند به عنوان وسیله‌ای برای بسط تمرین‌های

تفکر شاگردان استفاده شوند. چندی است روش‌ها و رویکردهای آموزش در جهان دچار تحول و دگرگونی شده است. محیط آموزشی بسیاری از صنف‌های درسی با فضای چند دهه پیش، تفاوت چشمگیری پیدا کرده است. امروزه نهادهای تعلیمی در پی روش‌ها و رویکردهای نوینی برای آموزش بهتر و مؤثرتر هستند.

آموزش باکیفیت یکی از دغدغه‌های نهادهای تعلیمی است. یکنواختی و ابتکار نداشتن آموزگاران در شیوه تدریس دروس را شاید بتوان یکی از علل افت درسی دانش‌آموزان دانست. اغلب دانش‌آموزان دوست دارند مسئله‌ها و پرسش‌های متنوع و لذت‌بخش را در محیط‌های متنوع آموزشی یاد بگیرند. شاید بتوان گفت یکی از ضعف‌های روش‌های سنتی آموزش، معلم محور بودن و منفعل بودن شاگردان و فقدان توجه به روش‌های فعال آموزشی به‌ویژه روش‌های نوین آموزشی است که قادر هستند دانش‌آموزان را به یادگیری جذاب در محیط‌های متنوع یادگیری هدایت کنند. فرایند یادگیری پیچیده‌تر از آن است که بتوان آن را به فضای صنف محدود کرد. امروزه جامعه نیازمند الگوهای نوین و خلاق آموزشی است تا دانش‌آموزان را برای مقابله با بحران‌های زندگی و بهره‌گیری از فرصت‌ها و توانایی‌ها و خلاقیت‌های خویش آماده سازند. لذا دانش‌آموزان باید به‌جای به‌خاطر سپردن، قابلیت‌های چگونه آموختن، از طریق تفکر برخورد منظم با مسائل و مشکلات را به طریق علمی یاد بگیرند. برای تحقق چنین اهدافی با به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس دانش‌آموزان درگیر مسائل زندگی می‌شوند و مسائلی که با زندگی واقعی آن‌ها مرتبط باشد یاد می‌گیرند زیرا روش‌های ابتکاری منطبق با زندگی، واقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش فراگیران را در یادگیری افزون‌تر می‌کند برای دستیابی به چنین اهدافی در کنار سایر روش‌های نوین آموزش و یادگیری، روش یادگیری معکوس، روشی که در آن جای مکتب و خانه تغییر می‌کند؛ مؤثر واقع می‌شود. هدف از این مقاله، آشنایی با یادگیری معکوس و تطبیق این شیوه در دوره ابتدائیه لیسه دین و دانش (صنف دوم پسران) است. در این مقاله از روش گراند تئوری یا تئوری داده‌بنیاد سود جسته شده است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان صنف دوم لیسه دین و دانش بود که به

شیوه مصاحبه با پرسش‌نامه انجام شده است.

برخلاف روش کمی که سعی می‌کند پدیده مورد مطالعه را به متغیرهای مشخص و قابل کنترل نسبت دهد، در تحقیق کیفی تمرکز بر روی فهم موضوع و تصویر چندوجهی و پویایی آن است. این‌گونه روش‌ها به دنبال تحلیل مبتنی بر روش‌های آماری نیست، بلکه به دنبال فهم عمیق رفتارهای انسانی و دلیل انسان‌ها برای آن رفتارهاست. روش گراند تئوری که در انگلیسی Theory Grounded است به نام های تئوری داده‌بنیاد، نظریه داده‌بنیاد، نظریه بنیادی، نظریه زمینه‌ای، نظریه برخاسته از داده‌ها شناخته می‌شود. روش گراند تئوری نوعی روش‌شناسی کیفی است که از رویه‌های نظام‌مند، برای ایجاد نظریه داده‌بنیاد درباره یک پدیده از روش استقرایی استفاده می‌کند. به عبارت دیگر، هدف نهایی این راهبرد، ارائه تبیین‌های جامع نظری درباره یک پدیده خاص است که به صورت استقرایی از مطالعه آن پدیده، حاصل می‌شود. در واقع این راهبرد به جای بررسی ادبیات پژوهش و آزمون نظریه تدوین شده، در پی ایجاد نظریه از طریق تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده است. در زمانی که نظریه‌های موجود، به مشکل مورد نظر یا به مشارکت‌کنندگان در فرآیندی که در برنامه مطالعه وجود دارد، نمی‌پردازد، نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، یک نظریه، «تولید» می‌کند، از آنجاکه این نظریه، در داده‌ها بنیان دارد، نسبت به نظریه‌ای که از مجموعه نظریه‌های موجود اقتباس شده و تطبیق داده می‌شود، تبیین بهتری ارائه می‌دهد؛ زیرا با موقعیت تناسب دارد و در عمل کارآمد است، افراد موجود در یک محیط را در نظر گرفته و احساسات آن‌ها را درک می‌کند و ممکن است هم پیچیدگی‌هایی را که واقعاً در فرآیند یافت می‌شود را نشان دهد. روش گردآوری در این رساله به شیوه کتابخانه‌ای و میدانی از طریق مصاحبه با شیوه تئوری داده‌بنیاد، همراه با کارشناسان تعلیم و تربیت، معلمان، دانش‌آموزان و والدین صورت خواهد گرفت. نگارنده، با هدایت اساتید محترم به کنکاش و جستجو در منابع نوشتاری و غیره پرداخته و در جهت تبیین نظریات مکتسبه خود، به صورت مستقل و با مراجعات به منابع مختلف به بیان نظریات خواهد پرداخت.

۱. چستی روش آموزش معکوس

روش یادگیری معکوس یک رویکرد تدریس و یادگیری است که صنف درسی سنتی را در ابتدا تغییر می‌دهد؛ به عبارت دیگر در این روش معلم محتوایی که قرار است در یک جلسه به شاگردان آموزش دهد، پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. آن‌ها باید در خانه یا فضایی به غیر از صنف درسی به صورت انفرادی محتوای آموزشی موردنظر را با دیدن فیلم یا آزمایش، فایل متنی و صوتی یا هر آنچه معلم برای یادگیری بهتر موضوع ساعت درسی در اختیار آن‌ها قرار داده بیاموزند و در صنف حاضر شوند. صنف مکانی برای گفتگو بر روی دانسته‌هاست. حل مشکل، پرسش و پاسخ و حل تمرین از جمله اتفاقاتی هستند که در صنف رخ می‌دهند. فعالیت‌هایی که قرار است در خانه اتفاق بیفتد جایگزین تدریس در صنف درسی می‌شود و از این رو به این روش آموزشی، روش آموزش معکوس می‌گویند. در یادگیری معکوس شاگردان برای بهتر یادگرفتن موضوعات درسی در صنف با معلم، هم‌گروهی و هم‌صنفی کار می‌کند.

یادگیری معکوس، یک راهبرد پداگوژیکی است که در ابتدا در آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفت و سپس در مکاتب به‌ویژه از صنف پنجم تا هشتم رشد چشمگیری یافت. تکامل این شیوه آموزشی توسط نوآک و پیترسون در سال ۱۹۹۸ صورت گرفت و شامل ترکیب یادگیری درس مشارکتی با مواد آموزشی آنلاین و فعالیت‌هایی برای کمک به معلمان جهت درک نیازهای دانش‌آموزان، ارائه بازخورد به‌موقع و طرح درس برای پاسخ به نیازهای آنان بود. یادگیری معکوس به شکل‌های گوناگونی توسعه یافت، اما الگوی مورد پسند و واحد آن توسط دو تن از متخصصان به نام‌های جان برگمن و ارون سمز ارائه شد. این افراد که در سال ۲۰۰۸ در مکتب ووولند پارک در شهر کلرادو تدریس و آموزش مضمون کیمیا را به دوش داشتند، پی بردند که برای تدریس مجدد به دانش‌آموزان غیرحاضر با دشواری‌هایی مواجهه هستند، از این رو، شروع به ضبط درس‌های خود با استفاده از دوربین‌های گوشی‌شان کردند که دانش‌آموزان غیرحاضر نیز فیلم‌های ضبط‌شده آنان را مشاهده کردند و نقش‌شان در فعالیت‌های درسی پررنگ‌تر شد، چراکه دیدن فیلم‌ها بیرون از محیط



صنف به آن‌ها کمک می‌کرد تا درس‌های خود را تقویت کنند. یادگیری معکوس در درجه اول یک فعالیت شاگردمحور است که به جای سخنرانی معلم پیشنهاد می‌شود. الگوی یادگیری معکوس به عنوان یک جایگزین امیدوارکننده برای تدریس سنتی مبتنی بر سخنرانی ظهور یافت که شبکه‌های از ترکیب فناوری‌های یادگیری آنلاین با یادگیری مشارکتی و فعال را پیشنهاد می‌کند. در این شیوه، محتوا و مواد آموزشی قبل از ساعت درسی به دانش‌آموزان سپرده می‌شود که در ساعت درسی بیشترین تمرکز بر فعالیت‌های گروهی و درگیر شدن با مسائل و مفاهیم پیشرفته یادگیری است (ایشی کاوا^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

این الگو این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا به صورت مستقل با مواد آموزشی بر اساس زمان و سرعت خودشان درگیر شوند و بتوانند در حل مسئله موفق‌تر عمل کنند. البته تعریف یادگیری معکوس چیزی بیش از انتقال محتوا به خارج از صنف درسی است و ناظر بر چگونگی تفکر درباره فرآیند یادگیری می‌شود. منطق رویکرد یادگیری معکوس این است که این رویکرد باعث افزایش درگیری دانش‌آموزان با محتوا می‌شود، تعامل معلم و دانش‌آموز را بهبود می‌دهد و باعث تقویت یادگیری می‌شود. در این رویکرد فراهم کردن محتوا در صنف درسی کنار گذاشته می‌شود و معلمان می‌توانند فعالیت‌های صنفی را از طریق آموزش این‌که چگونه دانش‌آموزان به علت مسائل دست‌یابند و اطلاعات را در زندگی واقعی به کارگیرند، فراهم کنند. هدف این رویکرد تمرکز بر کاربرد و بحث در زمان ساعت درسی است در حالی که کسب اصول و مفاهیم اساسی به وسیله دانش‌آموزان قبل از ساعت درسی است، همچنین هدف اساسی یادگیری معکوس حذف سخنرانی در صنف درسی است. ریشه‌های نظری و مبانی روش شناختی راهبرد یادگیری معکوس را می‌توان در چند نظریه و منش فکری و فلسفی جستجو کرد. یکی از مهم‌ترین آن، رویکرد یادگیری تلفیقی است که طی آن تدریس و سخنرانی به کمک تدریس آنلاین و امکانات تکنولوژی و ارتباطات به بیرون از صنف درسی محول می‌شود و زمان صنف

1. Ishikawa

درسی به حل مشکل و همکاری رودررو مبتنی بر خواسته و نیاز شاگردان اختصاص می‌یابد. از دیگر مبانی نظری مهم در یادگیری معکوس می‌توان به راهبرد «آموزش از طریق گروه همسالان» پیشنهادی مازور اشاره کرد. مازور در راهبرد تدریس خاص خود به این نتیجه رسید که اگر فرایند انتقال اطلاعات را به جای صنف درسی به بیرون از آن محول کنیم و فرایند شبیه‌سازی اطلاعات را به صنف درسی بیاوریم، باعث می‌شود تا معلم به جای سخنرانی کردن، فرصت پیدا کند به رهبری و هدایت شاگردان بپردازد (چن هسیه و همکاران^۱، ۲۰۱۶).

جاناتان برگمن آموزگاری است که در گذشته صنف معلم محور را دوست داشت اما زمانی که دید دانش‌آموزانش با معکوس کردن آموزش بیشتر درگیر آموختن می‌شوند روش قبلی خود را رها کرد و اکنون به عنوان یکی از دو بنیان‌گذار شیوه یادگیری معکوس شناخته می‌شود. اصطلاح صنف معکوس در چند سال اخیر در دنیای تعلیم و تربیت به قدر کافی سروصدا به پا کرده است و اکنون در اسپانیا، آمریکا، تایوان، کوریا، چین، جاپان، هالند و در سراسر دنیا در حال رشد و استقبال است. تمام معلمانانی که در سراسر جهان از روش یادگیری معکوس استفاده می‌کنند آن را تحولی شگرف در شیوه‌های آموزشی می‌دانند که ضمن کم کردن از زمان آموزش، برآیند و نتیجه بهتری دارد. در صنف یادگیری معکوس، شیوه متداول تدریس برعکس می‌شود و به جای این که کارخانگی در خانه و تدریس در مکتب و صنف درس انجام شود، دانش‌آموزان درس را در خانه و از طریق ویدیو و یا سایر مواد آموزشی می‌آموزند که معلم از پیش آماده کرده و در اختیار آن‌ها قرار داده و در صنف به انجام کارگروهی و پرسش و پاسخ می‌پردازند، در این روش معلم لقمه را نمی‌خورد و در دهان دانش‌آموز نمی‌گذارد، بلکه در صنف، معلم موضوع کلی را مطرح می‌کند و دانش‌آموزان موظف‌اند درباره آن فکر و تحقیق کنند و مطالبی را که فهمیده‌اند در صنف برای یکدیگر توضیح دهند، پس معلم آن‌ها را تدریس می‌کند (عطاران، ۱۳۹۹).

یادگیری معکوس یکی از انواع آموزش ترکیبی است. یادگیری ترکیبی، تکامل

آموزش الکترونیکی است و با تلفیق فن مدرن و روش‌های سنتی، ترکیبی معنادار و علمی را رقم می‌زند. گسترش خلاقیت، دانش، استفاده از ابزار کاربردی و پیاده‌سازی در آموزش، ترکیب روش‌های آموزشی موجود، آموزش مستمر و انعطاف‌پذیری در مکان و زمان از جمله مزایای یادگیری الکترونیکی شناخته شده است (سالم، ۲۰۱۳). مدل یادگیری معکوس، نزدیک‌ترین مدل به شیوه آموزش سنتی در صنف‌های درس است که تنها با جابه‌جایی مکان آموزش و انجام کارخانگی‌ها و فعالیت‌ها می‌توان به نتایج شگرف دست یافت. به همین منظور انتخاب و انتشار این روش ساده‌تر و در دسترس‌تر به نظر می‌رسد و در تمام سطوح تأثیرگذار است. این روش در دوره ابتدائیه با دانشگاه متفاوت به نظر می‌رسد اما اصول آن در تمامی سطوح به‌طور یکسان اعمال می‌شود. در این الگو، نقش محیط بیرون از مکتب و دانشگاه یعنی «خانه» هم تغییر می‌کند و خانه به‌جای قرار گرفتن در مقابل مکتب به مکمل آن تبدیل می‌شود. البته باید توجه داشت که نقش محیط خارج از مکتب، به تماشای ویدئوی آموزشی محدود نمی‌گردد؛ بلکه دانش‌آموز در محیط پیش از آغاز ساعت درسی، علاوه بر تماشای محتوای آموزشی، می‌تواند با سایر هم‌صنفان خود در بحث‌های آنالاین، تعامل داشته و یا به انجام پروژه‌های پژوهشی مختلف در محیط بیرون از صنف اقدام کند و در ساعت درسی به ارائه یافته‌های خود بپردازد. از ویژگی‌های مهم یادگیری معکوس، شاگرد محور بودن و متناسب‌سازی آموزش با نیازهای فردی فراگیران است (کانگ، ۲۰۱۵).

البته در کنار پیشینه پژوهش‌هایی که به رصد و ثبت نقاط قوت این راهبرد آموزشی پرداخته‌اند، انتقادهای و محدودیت‌هایی نیز در زمینه اجرای این الگو گزارش شده است. از جمله هیولس کمپ^۳ (۲۰۱۵) و برمن^۴ (۲۰۱۴) به برخی از این چالش‌ها از جمله مشکلات دانش‌آموزان در استفاده از فیلم آموزشی در محیط خارج از صنف

1. Saleem

2. Kang

3. Huelskamp

4. Bornmann

درسی و انطباق خود با این رسانه آموزشی، اشاره کرده‌اند. گروهی از پژوهشگران به تمایل نداشتن معلمان به تغییر نقش خود و تبدیل صنف معلم محور به صنف شاگرد محور اشاره کرده‌اند و مقاومت در برابر تغییر را از مشکلات اجرای روش تدریس معکوس دانسته‌اند. با این حال، نتایج یافته‌های پژوهشی نشانگر آن است که در صورت توجیه دقیق نقش آفرینان اصلی در فرایند معکوس کردن صنف از جمله دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مدیران مکاتب، در کنار تمهید مقدمات و ابزار مورد نیاز، این راهبرد، گزینه‌ای منطقی و دارای مزیت‌های متعدد در سطح اجرا برای دانش‌آموز، معلم و نظام آموزشی است (ایشی کاوا^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

بنابراین، مفهومی که از آن به عنوان «یادگیری معکوس» یاد می‌شود، معکوس در اینجا به مفهوم به دست آوردن اطلاعات جدید و آموزش در خانه و به جای آن، انجام فعالیت‌های درسی در مکتب است. باید درباره زمان ساعت درسی دوباره فکر کنند. سپس به آموزش کافی درباره نحوه‌ای اجرای خوب این مدل نیاز دارند و برای اجرای این روش تدریس به بعضی مهارت‌های فناورانه نیاز دارند. اما نکته مهم کلیدی این است که متوجه شویم نقش محوری معلم، فقط اطلاعات دادن به دانش‌آموزان نیست، بلکه تسهیل‌گری است (زانگ و همکاران، ۲۰۱۶).

۲. پیشینه آموزش معکوس

درباره نخستین تلاش‌های جدی و رسمی از ایده یادگیری معکوس، گزارش‌های مختلفی وجود دارد. اولین پژوهش‌ها به سخنرانی سلمان خان در تد و افزایش مهارت‌های شنیداری در یادگیری زبان خارجی اشاره می‌کند. اولین کتاب در زمینه یادگیری معکوس نیز در سال ۲۰۱۲ تألیف شد. در صنف معکوس یادگیری دانش‌آموزان در صنف و خارج از صنف صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان در صنف با قرار گرفتن در گروه‌های همسالان و در خانه با دیدن ویدئوهای مربوط به درس آموزش می‌بینند (دلیر و رودز^۲، ۲۰۱۶). پیشینه یادگیری معکوس و تغییر نقش سنتی

1. Ishikawa

2. DeLozier & Rhodes

خانه و مکتب را می‌توان در برخی رویکردها و راهبردهای آموزشی از جمله رویکرد «آموزش از طریق گروه همسالان» که توسط مازور (۱۹۷۷) پیشنهاد شد، مشاهده کرد؛ اما مفهوم رایج از یادگیری معکوس در ادبیات پژوهشی جهان به تجارب دو معلم کیمیا به نام‌های برگمن و سمز بازمی‌گردد که از سال ۲۰۰۶ در ایالت کلرادوی آمریکا اقدام به معکوس کردن صنف‌های درس و ثبت یافته‌های خود در قالب کتاب و مقاله نمودند (برگمن و سمز، ۲۰۱۲ و ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهشی درباره عملکرد صنف معکوس بر سطح یادگیری دانش‌آموزان، به‌ویژه در مکاتب دارای عملکرد پایین‌تر از متوسط آموزشی نشان‌دهنده نتایج مثبت قابل توجهی بوده است (الحربی و الشمیمری^۱، ۲۰۱۶). در یادگیری معکوس از «الف» تا «ی» موضوع تدریس نمی‌شود، اما فرایندی طی می‌شود که از «الف» تا «ی» موضوع یاد گرفته شود. این ایده اصلی یادگیری معکوس است.

در این روش آموزشی، نقش معلم بسیار کلیدی است، چون اوست که طراحی آموزشی را انجام می‌دهد و برای این طراحی فکر می‌کند. معلم دقیقاً باید بداند از کجا شروع کند؟ باید بداند چه فعالیت‌هایی بهتر می‌تواند دانش‌آموز را از نقطه‌ای به نقطه دیگر برساند و پیش دانسته‌ها را فراخوانی کند. معلم باید ردیف‌های سناریو را به گونه‌ای طراحی کند که نه آن قدر کوتاه باشند که رشدی صورت نگیرد و نه آن قدر بلند که امکان پیشروی وجود نداشته باشد. اینجاست که معلم دیگر تنها مجری نیست، بلکه یک طراح آموزشی است که باید چند نکته را مورد توجه قرار دهد: نخست این که منابع و مواد آموزشی متعدد و متنوعی را شناسایی کند و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد تا تفاوت‌های فردی آنان مورد توجه قرار گیرند. دوم، سطح دانش و اطلاعات خود را افزایش دهد و با سطوح یادگیری آشنا شود تا بتواند سناریوی دقیقی تنظیم و دانش‌آموزان را به درستی هدایت کند. آموزش به روش معکوس، رویکردی نسبتاً جدیدی در دنیاست (افلاهرتی و فیلیپس، ۲۰۱۵). در این روش معلم محتوایی که قرار است در یک جلسه به شاگردان آموزش دهد، پیش‌تر در

اختیار آن‌ها قرار می‌دهد.

در این الگو، دانش‌آموز به جای اینکه شنونده و پذیرنده منفعل و صرف محتوای آموزشی باشد خود مسئول اصلی و برنامه‌ریز و تنظیم‌کننده فرایند یادگیری است. در واقع اوست که تصمیم می‌گیرد ویدئوی آموزشی هر درس را چه زمان و چند مرتبه تماشا کند. وی بهتر از هر کس دیگر می‌تواند تشخیص بدهد که چه زمان برای آموختن کدام درس مناسب‌تر است. درواقع در این الگو مسئولیت اصلی یادگیری از طریق ارائه مطلب از معلم به دانش‌آموز منتقل می‌گردد و دانش‌آموز با محتوایی که از پیش در اختیار دارد، مسئولیت برنامه‌ریزی و مطالعه دقیق محتوا را بر عهده می‌گیرد. البته این آزادی نسبی دانش‌آموز در انتخاب زمان، شیوه و تعداد دفعات مراجعه به محتوا، با مسئولیت مهم مشارکت و فعالیت‌های صنفی همراه می‌شود و او باید بتواند از عهده کارخانگی‌ها و فعالیت‌های مورد انتظار برآید. محتوای آموزشی هم که قبلاً بیشتر در صنف درسی و توسط معلم ارائه می‌شد، اکنون در اختیار دانش‌آموز قرار دارد تا در بهترین شرایط و زمان مورد استفاده قرار گیرد. در این شرایط، محتوای آموزشی باید از کیفیت و بسندگی کافی برای مطالعه توسط دانش‌آموز برخوردار باشد و زمینه‌ساز رسیدن دانش‌آموز به سطوح فعالیت‌های تعاملی و مشارکتی در صنف درسی شود (وانگر^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

معلم‌ان در یادگیری معکوس نسبت به مدل سنتی، باید بیشتر بر محتوا مسلط باشند. در صنف سنتی معلم می‌تواند به نوشته‌ها بچسبد اما در یادگیری معکوس باید زیرکانه عمل کند؛ در یک زمان باید به دانش‌آموزانی که به کمک بیشتری نیاز دارند برسد و در همان زمان، در صنف حرکت کند و به دانش‌آموز سطح بالایی صنف کمک کند. ذهن معلم‌ان یادگیری معکوس باید بتواند در لحظه تغییر جهت دهد و این کار می‌تواند برای معلمانی که با درس‌ها و موضوعات خاصی تازه آشنا شده‌اند، سخت باشد. یادگیری معکوس از بسیاری جهات نظام ارزیابی معلم‌ان را تغییر می‌دهد. معلم‌ان دیگر به خاطر اینکه چگونه اطلاعات را به دانش‌آموزانشان منتقل می‌کنند

1. Wagner



و یا چگونه دانش‌آموزانشان را خاموش نگه می‌دارند، قضاوت نمی‌شوند؛ بلکه بیشتر با توجه به نحوه عملکرد دانش‌آموزان خود و چگونگی درگیر شدن با محتوا مورد قضاوت قرار می‌گیرند. بنابراین، مدیران مجبور به تغییر و تنظیم جدول‌های ارزیابی‌شان هستند (فرحمند، ۱۳۹۵).

معلم در یادگیری معکوس نسبت به آنچه ما از نقش معلم در ذهن داریم، نقش متفاوتی دارد. در یادگیری معکوس، معلم به‌طور مستقیم آموزش نمی‌دهد، بلکه تسهیل‌کننده‌ای است که محتوا را معرفی، تکالیف را معین و فضای آموزش شاگرد را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان می‌توانند در آن عملکرد فردی شده داشته باشند. معلم بر اساس یک سناریوی یادگیری که در آن ردیف‌هایی را پیش‌بینی کرده است، دانش‌آموزان را آگاه می‌کند که چه مراحلی را باید بپیمایند. سپس فعالیت‌هایی را که آن‌ها باید در صنف یا بیرون از آن انجام دهند، برایشان تشریح می‌کند. اگر لازم باشد کاری به‌صورت گروهی، یک‌نفره یا دونفره انجام شود، گروه‌های یادگیرنده را تشکیل می‌دهد و فعالیت‌ها را بین آن‌ها تقسیم می‌کند.

۳. تطبیق یادگیری معکوس در لیسه دین و دانش

لیسه دین و دانش که بیشتر از یک دهه می‌شود در شهر کابل با شعار خلاقیت در آموزش و یادگیری فعالیت می‌کند همواره کوشیده تا خدمات خوب و مفید آموزشی را به متقاضیان این نهاد به‌ویژه برای دانش‌آموزان پیشکش کند که تا حدودی موفق بوده است. لیسه دین و دانش به‌عنوان یک نهاد تعلیمی، در پی روش‌ها و رویکردهای نوین برای آموزش بهتر و مؤثرتر بوده و آموزش باکیفیت و خلاقیت محور یکی از دغدغه‌های این نهاد تعلیمی می‌باشد. دین و دانش از یکنواختی فرایند آموزش و عدم خلاقیت و نوآوری در تدریس و شیوه‌های یاددهی-یادگیری رنج برده و همواره کوشیده است روش‌های نوین و موفق جهانی را با امکانات دست‌داشته به تجربه بگیرد تا بتواند با این راهبرد و راهکار جلوافت درسی دانش‌آموزان را بگیرد. مدیران دین و دانش باور دارند که اغلب دانش‌آموزان دوست دارند، مسئله‌ها و

پرسش‌های متنوع و لذت‌بخش را در محیط آموزشی یاد بگیرند و بتوانند از فرایند یادگیری لذت ببرند. یکی از ضعف‌های که دانش‌آموزان نمی‌توانند به یادگیری عمیق برسند و از آن لذت ببرند روش‌های سنتی یادگیری و معلم محور بودن این روش‌ها و منفعل بودن فراگیران است. از سوی دیگر فقدان توجه به روش‌های فعال آموزشی، به‌ویژه روش‌های نوین آموزشی که قادر باشند دانش‌آموزان را به یادگیری جذاب در محیط‌های متنوع یادگیری هدایت کنند. فرایند یادگیری پیچیده‌تر از آن است که بتوان آن را به فضای صنف محدود کرد. امروزه نهادهای تعلیمی معتبر نیازمند الگوهای نوین و خلاق آموزشی هستند تا بتوانند دانش‌آموزان را برای مقابله با بحران‌های زندگی و بهره‌گیری از فرصت‌ها و توانایی‌ها و خلاقیت‌های خویش آماده سازند. لذا دانش‌آموزان باید به‌جای به‌خاطر سپردن، قابلیت‌های چگونه آموختن از طریق تفکر و برخورد منظم با مسائل و مشکلات را به طریق علمی یاد بگیرند. دین و دانش برای تحقق اهداف بالا با به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس به‌ویژه با طراحی و اجرای یادگیری معکوس در صنف دوم دوره ابتدائیه، دانش‌آموزانش را درگیر مسائل درسی کرده است. از نظر مدیران دین و دانش، یادگیری معکوس دانش‌آموزان را با مسائل زندگی واقعی آن‌ها مرتبط ساخته و واقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش دانش‌آموزان را در یادگیری افرون‌تر کرده است.

لیسه دین و دانش بین سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۸ در کنار تطبیق مضامین همچون رباتیک (در دو سطح کودکان و نوجوانان) و یوسی مس برای آشنایی کودکان با تکنولوژی‌های آموزشی، صنفی را با مشارکت معلمان، والدین و دانش‌آموزان تحت نام صنف تابلیت ایجاد کرد. در این صنف‌ها تمامی مضامین دوره ابتدائیه (صنف اول، دوم و سوم) در تابلیت تدریس می‌شد و در قدم نخست در این صنف‌ها، دانش‌آموزان به‌صورت اختیاری و بعد از جلسه با والدینشان ثبت‌نام می‌شدند و آهسته‌آهسته این صنف متقاضیان زیادی جذب کرد و اکثراً والدین دوست داشتند فرزندانشان در صنف تابلیت درس بخوانند. از آنجایی که در هر پایه فقط یک صنف ایجاد شده بود، همه نمی‌توانستند فرزندشان را با وجود تقاضای بیشتر و نبود ظرفیت



پذیرش ثبت‌نام کنند. در این صنف دانش‌آموزان بجای کتاب‌های درسی همه تابلت داشتند و درس‌ها به صورت اسلاید، نوشتاری و ویدیویی در تابلت‌های دانش‌آموزان بارگذاری شده بود و از آن طریق مطابق تقسیم اوقات درس‌هایشان را فرامی‌گرفتند. ایجاد این صنف باعث گردید که دانش‌آموزان به صورت گسترده به سوی استفاده درست از تکنولوژی به عنوان ابزار آموزشی سوق داده شوند. رضایت معلمان و علاقه و انگیزه عالی دانش‌آموزان در این صنف بهتر ارزیابی گردیده بود و والدین همچنان از این که فرزندشان از کامپیوتر، تلویزیون، تابلت و گوشی به عنوان ابزاری‌های درسی استفاده می‌کردند، خرسند بودند.

در سال ۱۳۹۹ که مکاتب به دلیل شیوع کووید ۱۹ قرنطینه شدند و پروسه آموزش در اکثر نقاط جهان، از جمله افغانستان تعطیل گردید، صنف‌های تابلت به دلیل آشنایی دانش‌آموزان، آموزگاران و والدین از ابزار آموزشی برقی از قبیل گوشی، تابلت و کامپیوتر آموزش از راه دور و یا آنلاین در لیسه دین و دانش ادامه یافت و پروسه آموزش در صنف‌های یادشده متوقف نگردید. در این دوران لیسه دین و دانش یکی از مکاتب موفق در افغانستان بود که توانست نصاب تعلیمی را با رضایت دانش‌آموز و والدین از صنف اول الی دوازده ۹۰٪ تطبیق کند. صنف تابلت ایده‌ای شد برای آموزش از راه دور در لیسه دین و دانش و در پی آن آموزش آنلاین و یا از راه دوره سبب شد که این نهاد آموزشی به فکر تطبیق یادگیری معکوس بیافتد.

یادگیری معکوس به عنوان یکی از شیوه‌های جدید آموزشی که در آن جای مکتب و خانه تغییر می‌کند، در دنیای آموزش و پرورش مورد استقبال قرار گرفته است. امروزه نهادهای تعلیمی برنامه محور، نیازمند الگوهای نوین و خلاق آموزشی است، تا دانش‌آموزان را برای مقابله با بحران‌های زندگی و بهره‌گیری از فرصت‌ها و توانایی‌ها و خلاقیت‌های خویش آماده سازند. لذا دانش‌آموزان باید به جای به خاطر سپردن، قابلیت‌های چگونه آموختن از طریق تفکر و برخورد منظم با مسائل و مشکلات را به طریق علمی یاد بگیرند. برای تحقق چنین اهدافی لیسه دین و دانش با به کارگیری روش‌های فعال تدریس، به ویژه یادگیری معکوس، دانش‌آموزان خود را با مسائل

واقعی زندگی درگیر کرده است، تا آن‌ها یاد بگیرند که با روش‌ها و آموزش‌های ابتکاری و منطبق با زندگی، واقعیت آموزشی را درک کرده و بیشتر از پیش جذب پروسه یاد دهی یادگیری شوند. درواقع کودکان می‌خواهند تا باهم همکاری کنند، ولی نمی‌دانند چگونه. این مسئله سبب پیدایش ایده آماده‌سازی دانش‌آموزان برای همکاری در دروسی که نیاز به صحبت و بالا بردن اعتماد به نفس دارند در ذهن محققان شد که برای فائق آمدن به چنین مشکلی یادگیری معکوس به‌عنوان یک رویکرد جدید تدریسی که می‌تواند به این نگرانی پاسخ دهد و شیوه آموزش سنتی را به چالش کشیده و تغییر دهد، پیشنهاد گردید.

لیسه دین و دانش نیز با الهام از تحقیقات بالا و درگیر کردن دانش‌آموزان با مسائل واقعی زندگی یادگیری معکوس را در یکی از صنف‌های درسی (صنف دوم ابتدائیه پسران) جایگزین کرد. در این روش در لیسه دین و دانش معلم محتوای درسی را که قرار است به دانش‌آموزان در یک ساعت درسی آموزش دهد، ضبط می‌کند و از طریق اپلیکیشن الماس (اپ مخصوص نشر ویدیوهای درسی) و با اطلاع‌رسانی از طریق گروه تلگرامی صنف مربوطه، پیش‌تر در اختیار دانش‌آموزان والدینشان قرار می‌دهد. دانش‌آموزان قبل از آن‌که به صنف درسی بیایند در همکاری با والدین ویدیو درسی معلم ساخته را در فضایی بیرون از صنف درسی در کمال آرامش نگاه می‌کنند و اگر در یک‌بار متوجه نشدند، می‌توانند آن درس را چندین بار نگاه کنند و با آمادگی بهتر وارد صنف شوند. در روش یادگیری معکوس در لیسه دین و دانش، به همکاری معلم و دانش‌آموزان، صنف درسی مکانی برای گفتگو بر روی دانسته‌هاست. در این صنف رفع اشکال، پرسش و پاسخ و حل تمرین از جمله اتفاقاتی هستند که با حضور معلم و دانش‌آموز رخ می‌دهد. دانش‌آموزان یادگیری معکوس در لیسه دین و دانش فعالیت‌هایی را که در یادگیری سنتی قرار است در خانه انجام دهند با صنف درسی‌شان جایگزین می‌کنند. به همین خاطر این صنف مانند هزاران صنف دیگر در سراسر جهان در لیسه دین و دانش به نام صنف یادگیری معکوس یاد می‌شود. در صنف یادگیری معکوس لیسه دین و دانش زمانی که دانش‌آموزان در ساعت درسی حضور



می‌یابند آن چیزی را که به‌طور معمول به‌عنوان کارخانگی در نظر گرفته می‌شود می‌تواند شامل کار با معلم، هم‌گروهی و یا هم‌صنفی خود برای حل مشکلات و مسائل پیش‌آمده و یا به‌کارگیری دانش آموخته شده در زمینه‌های جدید باشد. هر معلمی که در دوره ابتدائیه تدریس کرده باشد، از نقش مهم والدین دانش‌آموزان این دوره در آموزش آگاه است. برای بسیاری از والدین، فرایند یادگیری در مکتب، به‌ویژه یادگیری معکوس رویکرد جدید به تدریس و یادگیری است. بعضی از اولیا نسبت به این مدل خوش‌بین و به آن علاقه‌مندند و برخی دیگر با آن راحت نیستند و بلکه بدبین و یا حتی مخالف آن هستند. به نظر می‌رسد، ریشه عکس‌العمل‌های منفی به این روش، جدید بودن آن برای والدین و عدم آشنایی آن‌ها با این روش است. لذا برای گسترش این روش، به آموزش و ارتباط بیشتر با اولیای دانش‌آموزان نیاز است تا بتوان حمایت آن‌ها را جلب و آن‌ها را درگیر کرد. مدیران لیسه دین و دانش با والدینی که فرزندانشان در لیسه صنف یادگیری معکوس درس می‌خوانند، گفت‌وگو کرده‌اند. طی این نشست‌ها و گفت‌وگوها که به‌صورت انفرادی و گروهی بوده است، هدف از برگزاری صنف یادگیری معکوس با آن‌ها در میان گذاشته شده است. مدیران لیسه دین و دانش برای این که توانسته باشند والدین را با این شیوه یادگیری درگیر بسازند تا بهتر با فرزندانشان همکاری کنند، ضمن برگزاری سمینارهای آموزشی و توجیهی ویدیوهای آموزشی ویژه والدین نیز ساخته‌اند تا آن‌ها را درگیر کنند. این سمینارها و ویدیوها نحوه کار سیستم مکتب را برای والدین شرح داده و بهترین راه‌های کمک به کودکانشان را معرفی کرده است. به باور مدیران لیسه دین و دانش در ابتدا والدین پیشنهاد مدیران را به‌سختی می‌پذیرفتند، اما به‌مرور وقتی فهمیدند که آن‌ها تلاش می‌کنند به کمک شیوه معکوس چه کاری انجام دهند، این شیوه را با آغوش باز پذیرفتند و از یادگیری معکوس حمایت کردند و علاقه‌مند روش یادگیری معکوس‌اند. در شیوه یادگیری معکوس، دانش‌آموز در محیط بیرون از صنف به‌ویژه محیط خانه، باید موضوع یا موضوعاتی را که معلم به‌عنوان موضوع ساعت درسی بعدی معرفی کرده است، در فضای آرام و بدون استرس خانه و به‌طور خودآموز فراگیرد. در

اغلب موارد، آموزش می‌تواند با مطالعه مطالب کتاب درسی انجام گیرد. بسته به ماهیت موضوع، معلم می‌تواند منابع دیگری نیز برای مطالعه و بررسی دانش آموز معرفی کند (فایل‌های صوتی و تصویری، شبکه‌های اجتماعی، برنامه‌هایی از تلویزیون، مطالب و محتواهای خاص از سایت‌های مشخص، اماکن مشخص برای بازدید و...). نکته حائز اهمیت این است که در سایه اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، برای دانش آموزان و معلمان امکان داشتن تعامل بیرون از صنف میسر شده است. دانش آموزان می‌توانند یافته‌ها و سؤالات خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند، (این کار در لیسه دین و دانش از طریق گروه‌های تلگرامی به راحتی و سادگی قابل اجرا است) آموخته‌های خود را کامل کنند و حتی معلم را در جریان فعالیت‌های خود قرار دهند. در جریان انجام فعالیت‌های بیرون از صنف، می‌توان برحسب شرایط، بر روش تدریس خاصی نیز تکیه کرد. همچنان دانش آموزان در صنف یادگیری معکوس در لیسه دین و دانش در محیط درسی یا صنف، دانش آموزان در گروه‌های درسی‌شان و در حضور معلم که در این صنف فقط زمان را مدیریت می‌کند و نقش تسهیل گر را دارد، فعالیت‌های زیر انجام می‌دهند.

۱. ارائه گزارش درسی از یافته‌های خود به‌ویژه از مواد درسی که قبلاً در اختیار او قرار داده شده است؛

۲. پرسش و پاسخ و طرح سؤالات راجع به مطالبی که در جریان کار بیرون از صنف متوجه آن‌ها نشده است؛

۳. تمرین مباحث آموخته شده به‌منظور تسلط بیشتر و رفع مشکل؛

۴. هم‌افزایی مباحث آموخته شده توسط دانش آموزان و مدیریت جریان توسط معلم؛

۵. اشتراک در بحث‌های گروهی و رهبری گروه، بر اساس نوبت؛

۶. دیدن دوباره فیلم آموزشی در مانیتور صنف درسی در صورت موافقت معلم و اکثریت هم‌صنفان.

نتیجه‌گیری

در یادگیری معکوس دانش‌آموزان به کمک فایل‌های آموزشی در خانه دروس را یاد می‌گیرند و در صنف آن‌ها را تمرین می‌کنند. در نتیجه فعالیت‌هایی که قبلاً به طور سنتی در خانه انجام می‌شد، مثل انجام کارخانگی و پروژه‌های درسی، در صنف انجام می‌شود، در واقع معکوس نامیده شدن آن به همین دلیل است. درگیری دانش‌آموزان با مفاهیم آموزشی، سبب درگیری ذهنی و به تبع آن یادگیری دانش‌آموزان از طریق مشارکت و تعامل می‌گردد و به جای این‌که دریافت‌کننده انحصاری داده‌ها و اطلاعات باشند، خود با کمک فیلم و محتوای آموزشی معکوس با توجه به توانمندی خود به فعالیت‌های یادگیری می‌پردازد و بدین گونه دانش‌آموز فرایند یادگیری خود را کنترل و بازبینی می‌نماید و می‌تواند یادگیری خود را مدیریت کند.

در یادگیری معکوس دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری فعال از جمله، مناظره در مورد موضوعات جاری؛ مطالعات موردی؛ تحلیل موردی، توسعه نقشه مفهومی، حل مسئله جامع، سخنرانی‌های کوتاه و بحث گروهی کوچک استفاده می‌کنند. این نوع روش آموزش، این توانایی را برای معلمان فراهم می‌کند که دانش‌آموزان را در سطوح بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم از جمله کاربرد، تحلیل و ترکیب درگیر کنند. در یادگیری معکوس به معلمان نیاز است که دارای تسلط بر محتوا و روش تدریس و نیز مهارت ارتباطی بالا داشته باشند و از صبر، حوصله و استقامت بالا نیز برخوردار باشند و به حرفه‌ی معلمی عشق بورزند. نقش معلم در یادگیری معکوس، مدیریت زمان و تسهیل یادگیری در نظر گرفته شده است.

در تبیین یادگیری معکوس می‌توان بیان داشت؛ یادگیری معکوس با ایجاد محیطی که بیشتر خود شاگرد هدایت می‌شود، دانش‌آموزان را مجذوب خود می‌کند و به شاگردان اجازه می‌دهد تا مفاهیم یاد گرفته‌شده را منعکس کنند؛ باین حال، درک از یادگیری معکوس، عملکرد کلی دانش‌آموزان را در صنف بهبود می‌بخشد؛ کسانی که درک منفی دارند، عملکرد بدتری نسبت به افرادی که این روش را ترجیح می‌دهند ندارند. این امر نشان می‌دهد که روش یادگیری معکوس تأثیر مثبت در صنف دارد،

حتی اگر برخی از دانش آموزان وجود داشته باشد که روش سنتی را ترجیح می دهند. نظریه های آموزشی که از یادگیری معکوس پشتیبانی می کنند، تمرکز بیشتر بر یادگیری شاگرد محور در آموزش دارند. این بدان معنی است که دانش آموزان قرار است نقش فعال تری در یادگیری خود داشته باشند. نظریه های یادگیری دانش آموز محور با رویکرد فرهنگی-اجتماعی یادگیری مرتبط است.

بنا بر یافته های این مقاله پیشنهادهایی برای دست اندرکاران نهادهای تعلیمی افغانستان جهت بالا بردن کیفیت یادگیری معکوس به گونه ای زیر ارائه می شود:

۱- تولید فیلم های آموزشی بیشتر برای سایر مضامین و برنامه های درسی مکاتب دست ساخته معلم؛

۲- بهره گیری از تکنولوژی آموزشی جهت طراحی و تولید فیلم ها و محتواهای آموزشی با امکانات ابتدایی موجود در مکاتب؛

۳- ایجاد بانک های اطلاعاتی و ارائه فیلم های آموزشی بیشتر به معلمان در همکاری با معلمان و برگزاری برنامه های ضمن خدمت آموزش معلمان جهت آشنایی بیشتر با روش یادگیری معکوس.

۴- باتوجه به لزوم تغییر تفکر معلمان، دانش آموزان، رهبران آموزشی و والدین در راستای یادگیری معکوس، باید پذیرفت که موفقیت الگوی یادگیری معکوس مبتنی بر فناوری های نوین و شبکه های اجتماعی و ارتباطی درگرو فراهم کردن زیرساخت های اساسی و راه اندازی شبکه اجتماعی بومی و اختصاصی (در لیسه دین و دانش از شبکه ارتباطی اساس، تلگرام و اپلیکشن الماس استفاده می شود) برای استفاده دانش آموزان و معلمان و والدین در نهادهای تعلیمی است تا از آسیب های احتمالی حضور فرزندان در شبکه های اجتماعی دیگر جلوگیری شود. این امر معلمان را در به کارگیری شیوه نوین آموزشی ترغیب می کند و موجب ارتقای سواد علمی و فناوری کودکان و تشویق آنان به تولید محتوای آموزشی مناسب می شود، اما در گام نخست برای عملیاتی کردن این روش نهاد تعلیمی و معلمان باید توجه داشته باشند که برای معکوس کردن صنف های درسی شان ابتدا باید تفکرشان را معکوس کنند.

فهرست منابع و مآخذ

۱. احدیان، محمد و محرم آقازاده، (۱۳۸۲)، راهنمای روش‌های نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی. تهران: انتشارات آییژه.
۲. اسپروز، محمدامین، (۱۳۹۵)، یادگیری معکوس در کلاس درس ریاضی، مجله رشد مدرسه فردا، (۱) ۱۳.
۳. آقازاده، محرم و محمد احدیان، (۱۳۸۵)، راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران: انتشارات نشر آینه.
۴. آقازاده، محرم، (۱۳۸۴)، راهنمای روش‌های نوین تدریس بر پایه پژوهش‌های مغز محوری، تهران: انتشارات آییژه.
۵. برومز، دزموند، (۲۰۰۲)، آموزش ریاضی به کودکان دبستانی، ترجمه محمدرضا کرامتی، تهران: انتشارات رشد.
۶. چمن‌آرا، سپیده، (۱۳۸۲)، روش تدریس مبتنی بر ساختارگرایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
۷. حقانی، زهره، فریا همدانی و محمدجواد لیاقت‌دار، (۱۳۹۰)، مقایسه تأثیر یادگیری از طریق همیاری با روش تلفیقی سخنرانی کوتاه و پرسش و پاسخ بر پیشرفت تحصیلی درس زیست‌شناسی، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۸ (۳۰).
۸. حقانی، فریا، حبیب‌الله رضایی، امین بیگزاده و بتول اقبالی، (۱۳۹۵)، کلاس وارونه یک روش آموزش تربیتی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۱۶).
۹. حیدری، الهام و ماندانا معدولی بهبهانی، (۱۳۹۶)، مقایسه روش‌های تدریس سنتی و نوین، فصل‌نامه رشد آموزش فیزیک، دوره سی و سوم.
۱۰. زاهدی، سکینه و زهرا فخری، (۱۳۹۴)، تحلیل ساختار عاملی سیاه راهبردهای یادگیری و مطالعه در دانشجویان، دوفصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری.
۱۱. سلیمان نژاد، احسان، (۱۴۰۰)، تأثیر استفاده از یادگیری معکوس بر یادگیری درس

ریاضی دانش آموزان پایه ششم پسر کلاردشت، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور واحد دامغان.

۱۲. شبیری، سیده فاطمه، (۱۳۹۵)، یادگیری معکوس در دوره ابتدایی، رشد مدرسه فردا، ۱۳ (۱).

۱۳. عطاران، محمد، (۱۳۹۴)، کنجکاوی آموزش معکوس، ماهنامه آموزشی رشد مدرسه فردا.

۱۴. علم الهدی، حسن، (۱۳۸۱)، راهبردهای نوین در آموزش ریاضی، تهران: انتشارات پارسیان.

۱۵. فرحمند، مریم، (۱۳۹۵)، هنر معلم در کلاس معکوس، رشد مدرسه فردا.

نقش مدیریت دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل

هدایت الله عزیزی^۱

مادح دستمرد^۲

محمدحیدر یعقوبی^۳

چکیده

هدف اصلی این تحقیق، بررسی نقش مدیریت دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل است. مسئله اصلی تحقیق پایین بودن سطح اثربخشی عملکرد کارکنان در ریاست معارف شهر کابل می باشد. نوع تحقیق از نگاه هدف، کاربردی و روش آن از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی کارکنان رسمی ریاست معارف شهر کابل مشمول بست‌های رتبه دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به حجم ۳۲۰ تن می باشد که به تعداد ۱۷۵ نمونه با استفاده از فرمول کوکران برآورد شده است. در نمونه‌گیری آن از روش تصادفی ساده و در جمع‌آوری داده‌ها، از روش کتابخانه‌ای (منابع داخلی و خارجی) و پیمایشی (پرسشنامه) بهره گرفته شده است. برای تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها و شاخص‌های مرکزی (درصد و فراوانی) با استفاده از نرم افزار SPSS و برای آزمون فرضیه‌ها و مدل تحقیق از آزمون نرمالیت (کلموگروف - اسمیرنوف) آزمون همبستگی پیرسون به عنوان آزمون‌های پیش فرض و رگرسیون خطی با فرض توزیع نرمال داده‌ها، استفاده شده است. یافته‌های تحقیق بیانگر تأیید تمام فرضیه‌های اصلی و فرعی این تحقیق است و حاکی از آنکه مدیریت دانش با تمام ابعاد آن (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معناداری دارد.

واژه‌های کلیدی: مدیریت دانش، اثربخشی، عملکرد کارکنان، ریاست معارف شهر کابل.

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور واحد کابل، افغانستان؛ ایمیل: hedayatullahazizi755@gmail.com

۲. استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور واحد کابل، افغانستان؛ ایمیل: m.dastmard@yahoo.com

۳. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین المللی المصطفی، کابل، افغانستان؛ ایمیل: mhyaghobi32@gmail.com

مقدمه

در طول دو دهه اخیر مدیریت دانش از یک سازه و دانش نوظهور به یکی از فعالیت‌های مهم در سازمان‌های امروز مبدل شده است. بارش و بلوغ مدیریت دانش، بسیاری از مطالعات دانشگاهی و بسیار از ژورنال‌های بین‌المللی به این حوزه علمی مهم اختصاص یافته است (چانگ و همکاران، ۲۰۰۵). این امر باعث شد تا سازمان‌های و مؤسسات زیادی به روند دانش‌مداری بپیوندند و سازه‌های جدیدی همچون، کار دانشی، دانشگر، مدیریت دانش و سازمان‌های دانشی پدید آمدند. پیتز دراکر با استفاده از واژه مدیریت دانش و سازمان‌های دانشی به نوع جدیدی از سازمان‌ها اشاره می‌نماید که در آن بجای قدرت بازو، قدرت و توانمندی ذهن حکم فرماست. بر مبنای این نظریه در آینده جوامعی مسیر پیشرفت و ترقی را خواهند پیمود که از دانش بیشتری برخوردار باشند و طوری که برخورداری از منابع طبیعی به اندازه دانش مهم نیست. از طرف دیگر مفاهیمی چون جهانی‌شدن، کوچک‌سازی دولت‌ها، شهروندمداری و مفهوم مشارکت شهروندان باعث شده است تا توجه بیشتری به مدیریت دانش صورت گیرد (الوانی، ۱۳۸۰، ص ۲۸۳).

از طرف دیگر با توجه به تغییر مستمر محیط، شرایط و فضا برای رقابت در بین سازمان‌ها بیش از قبل پیچیده شده است طوری که سازمان‌ها کمتر قادر به پاسخگویی به نیازهای محیطی و انطباق با محیط هستند. همه این موارد باعث شده است تا منابع انسانی جایگاه خاصی در سازمان بیابند و هر روز بیشتر از قبل، عملکرد کارکنان در سازمان‌ها مورد توجه قرار گیرند. یافته‌های مطالعات اخیر در حوزه عملکرد کارکنان نشان می‌دهد که عوامل زیادی بر عملکرد کارکنان تأثیرگذار است که از جمله عوامل تأثیرگذار بر آن مدیریت دانش در سازمان است. این تحقیق به دنبال بررسی نقش مدیریت دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان است.

پایین بودن سطح اثربخشی عملکرد کارکنان به یکی از مهم‌ترین حوزه‌های مطالعاتی در سازمان‌های بدل شده است که در سازمان‌های دولتی و غیردولتی افغانستان نیز مشهود است. ناتوانی دولت در ارائه خدمات عمومی، ناتوانی در

پاسخگویی به نیازهای شهروندان، نارضایتی شهروندان از عملکرد دولت، پایین بودن سطح شفافیت، گسترش فساد اداری، پایین بودن سطح اعتماد مردم نسبت به دولت همه و همه بیانگر این امر است که عملکرد کارکنان در سازمان‌های دولتی از اثربخشی لازم برخوردار نیست. اما سؤال اصلی اینجاست که عامل اصلی عملکرد ضعیف کارکنان دولت چیست؟ آیا پرداخت غیرمنصفانه و غیرعادلانه حقوق به کارکنان است یا سبک رهبری نامناسب رهبران نسبت به کارکنان، آیا عامل اصلی آن برخورد‌های جانب‌دارانه مدیران نسبت به کارکنان است یا عدم حمایت کافی مدیران از کارکنان، آیا عامل اصلی آن نبود برنامه‌های آموزشی است و یا نبود امکانات و تجهیزات مورد نیاز، آیا بروکراسی‌های عظیم عامل آن است و یا فساد اداری و یا کمبود نیروی انسانی باکیفیت در جامعه است؟ پاسخ چیست؟ ما به یقین نمی‌توانیم هیچ‌کدام از عوامل فوق‌الذکر را رد کنیم، بلکه عوامل مذکور تنها چند نمونه از عوامل تأثیرگذار در این زمینه است.

با توجه به موارد فوق می‌توان گفت که این مسئله ابعاد مختلفی مدیریتی، اقتصادی و اجتماعی دارد. با توجه به اینکه بررسی همه عوامل یادشده از عهده این تحقیق خارج است، محقق با توجه به نگاه مدیریتی به بررسی این مسئله می‌پردازد. از آنجایی که از نگاه مدیریتی نیز عوامل زیادی از جمله، سبک رهبری، میزان حقوق و دستمزد، آموزش، انگیزش، تعهد، مدیریت دانش و ... بر اثربخشی عملکرد کارکنان تأثیرگذار است در این تحقیق محقق صرفاً به دنبال بررسی نقش مدیریت دانش بر عملکرد کارکنان است.

مدیریت دانش به‌عنوان فرایندهای یادگیری اثربخشی توأم با ایجاد، سازمان‌دهی، تبادل دانش (اعم از ضمنی و آشکار که با استفاده مناسب از فناوری به‌عنوان ابزار و محیط فرهنگی محقق می‌گردد) و به کار بردن آن باعث ارتقای عقلانی سازمان و بهبود عملکرد می‌گردد، تعریف می‌شود (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵). محقق در این نوشته سعی بر آن دارد تا روابط مدیریت دانش و مؤلفه‌های آن را با عملکرد کارکنان مورد بررسی قرار دهد.

از آنجایی که بررسی این موضوع در سطح دولت از عهده این تحقیق دانشگاهی خارج است و مستلزم هزینه گزافی است که در این پروژه تحقیقی دانشگاهی عملاً امکان‌پذیر نیست، محقق این تحقیق را در ریاست معارف شهر کابل انجام داده و به دنبال پاسخ به این سؤال است که مدیریت دانش چه تأثیری بر عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل دارد؟

۱. مبانی نظری تحقیق

مدیریت دانش

مدیریت دانش چیز جدیدی نیست، بشر از ابتدای تاریخ تمدن برای زنده ماندن و پیشرفت ناگزیر از کسب دانش و انتقال آن به نسل‌های آینده بوده است. استفاده از دانش و نحوه مواجهه با آن در عصرهای مختلف دستخوش تحول شده و در انقلاب صنعتی شتاب بیشتری گرفت و در عصر حاضر به اوج خود رسیده است؛ به طوری که هم‌اکنون دانش به عامل اصلی تولید ارزش افزوده مبدل شده است. مطالعات صاحب‌نظرانی مانند ایلکاتومی (۱۹۹۹) باب رودریگز و وینوگراد (۱۹۷۷) نشان می‌دهد که از اوایل دهه ۶۰ به طور پراکنده در مورد مدیریت دانش مطالبی ارائه شده است. در ۱۹۸۶ کارل ویگ در کتاب خود از مدیریت دانش نام برد، اما قبل از وی پیتر دراکر، تافلر و سایرین نیز به طور ضمنی ظهور این پدیده را بشارت داده بودند.

پیتر دراکر در ۱۹۶۴ اصطلاح «کارکنان دانشی و پیتر سنگه در ۱۹۹۰ اصطلاح «سازمان یادگیرنده» را مطرح کردند. علیرغم بحث‌های پراکنده‌ای که در زمینه‌های مدیریت دانش صورت می‌گرفت عملاً تا دهه ۹۰ پژوهش‌های عمده‌ای در زمینه آن صورت نگرفت. به همان اندازه که مباحث اقتصادی سنتی از منابع طبیعی به سرمایه‌ها و منابع فکری تغییر حالت پیدا کردند توجه به دانش به عنوان یک منبع مهم و حتی مهم‌ترین مزیت رقابتی پایدار افزایش یافت، ولی عمده تحقیق‌های انجام گرفته بعد از سال ۱۹۹۱ بوده است (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵، ص ۷۶).

مطالعه نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵) نشان داد که چگونه دانش در سازمان‌ها خلق، استفاده و تسهیم می‌شود و چگونه چنین دانشی به توزیع نوآوری کمک می‌کند. شماری از محققان چون اسویی (۱۹۹۶)، کاپلان و نورتون (۱۹۹۶) و ادینسون و مالن (۱۹۹۷) با درک اهمیت سنجش سرمایه‌های فکری، اهمیت روزافزون دانش سازمانی به‌عنوان یک دارایی سازمان را خاطرنشان کردند. نظریه‌پردازان مدیریت که به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای به تکامل مدیریت دانش کمک کرده‌اند عبارت‌اند از: پیتر دراکر، پیتر سنگه، نوناکا، تاکوچی و توماس استوارت (قلیچ لی، ۱۳۸۸، ص ۲۲-۲۳).

پیتر دراکر معتقد بود که مدیریت دانش اصولاً بر مبنای کارهای تیلور پایه‌ریزی شده است. در خلال قرن ۱۹ اقتصاددانان از تفاوت در مهارت کارگران بحث می‌کردند و از مهارت‌های سطح پائین و بالا و کارگران مولد و غیر مولد گفتگو می‌نمودند. گرچه تیلور مستقیماً به موضوع مهارت اشاره نکرده است؛ اما مسئله روش علمی انجام دادن کارها را مورد توجه قرار داده است (مهر علیزاده، ۱۳۸۸، ص ۷).

تا به امروز مدیریت دانش حداقل سه فاز اصلی را پشت سر گذاشته است. اسویی (۲۰۰۰) باور دارد که اولین فاز در محدوده سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۰ حادث شده است. در این دوره محققان الهامات خود را در زمینه مدیریت دانش از محققانی مانند پولانی و ویتگنستن دریافت و در آن به دنبال ارزشی بودند که از طریق شیوه کاربرد مناسب شایستگی‌ها و مهارت‌های کارکنان حاصل می‌شد. دومین فاز در محدوده سال‌های ۱۹۹۱ تا ۱۹۹۷ اتفاق افتاد.

انقلاب فناوری اطلاعات و اینترنت منجر به ایجاد تغییرات زیادی در سازمان‌ها گردید. در این دوره، از مدیریت دانش در استفاده مجدد از دانش‌های موجود و چگونگی خلق دانش‌های جدیدتر استفاده گردید و برای اولین بار اصطلاحات مربوط به سرمایه فکری و مدیریت دانش در کنفرانس‌ها و انتشارات اروپایی آمریکایی دیده شدند. شواهد نشان می‌دهند که از این اصطلاحات به‌عنوان ابزاری برای افزایش کارایی سازمان استفاده می‌گردید.

از سال ۱۹۹۸ به بعد سومین فاز مدیریت دانش و مدیریت سرمایه‌های فکری آغاز

شده است. امروزه مهم‌ترین عناوینی که در این زمینه دیده می‌شود عناوین مرتبط با خلق دانش سازمانی و مدیریت دانش نوآوری است. در حال حاضر مدیران بیشتری اهمیت خلق محیط‌های کاری مناسب برای راحتی بیشتر کارکنان در مشارکت، خلق کردن، انتشار و تسهیم دانش فردی‌شان را درک نموده‌اند (عالم تبریز و دیگران، ۱۳۸۸، ص ۱۷۷).

بر مبنای نظریه لو (۲۰۰۰) امروزه بجای آنکه دارائی‌های فیزیکی بخش اعظم ارزش بازاری شرکت را تشکیل بدهد دارائی‌های نامشهود مثل نوآوری‌ها علامت تجاری‌های و میزان آموزش این نقش را بر عهده دارند.

عوامل عمده به وجود آمدن مدیریت دانش را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

۱. دگرگونی مدل کسب‌وکار صنعتی از سازمان‌هایی با سرمایه‌های قابل لمس و مالی سمت سازمان‌هایی که دارایی اصلی آن‌ها غیر قابل لمس بوده و با دانش، خبرگی و توانایی برای خلاق سازی کارکنان آن‌ها گره خورده است.

۲. حجم اطلاعات، ذخیره الکترونیکی آن و افزایش دسترسی به اطلاعات به‌طورکلی ارزش دانش را افزوده است.

۳. تغییر هرم سنی جمعیت و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی که بسیاری از سازمان‌ها را با این مسئله مواجه نموده است که حجم زیادی از دانش مهم آن‌ها در آستانه بازنشستگی است و اگر اندازه‌گیری و اقدام مناسبی انجام نشود قسمت عمده این دانش و خبرگی حیاتی به‌سادگی از سازمان خارج می‌شود.

۴. تخصصی‌تر شدن فعالیت‌ها نیز ممکن است خطر از دست رفتن دانش سازمانی و خبرگی به‌واسطه انتقال یا اخراج کارکنان را به همراه داشته باشد (پیری و آصف‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۱۲۴).

اثربخشی عملکرد

یکی از مباحث مدیریتی که ممکن است برای عموم مدیران هم جالب باشد و هم کاربردی، بحث اثربخشی و کارایی سازمان است. بدیهی است مدیران متعهد و

مسئول مایل اند بدانند که سازمانشان در چه وضعیتی قرار دارد و برای دستیابی به اهداف سازمانی، باید چه معیارهایی را برای سنجش عملکرد واحد یا سازمان خود در نظر داشته باشند.

اثربخشی، مبحثی است که حدوداً پنجاه سال پیش پیتراکر، صاحب نظر بلندمرتبه مدیریت آن را به طور علمی مطرح کرد و در دهه ۷۰ در مورد آن مطالب گوناگونی آغاز شد که تاکنون ادامه یافته است از این روست که می توان گفت که درباره این موضوع مجموعه منسجمی از اطلاعات حاصل از پژوهش ها در جهان جمع آوری شده است. امروزه در سازمان های پیشرفته و موفق جهان، سعی می شود تا برای نیل سازمان به اثربخشی، اهداف روشن و مشخصی در نظر گیرند و سپس در جهت نیل به آنها، همه توان خود را بکار ببرند.

مطالعات انجام شده درباره اثربخشی نشان می دهد که «بهترین راه» برای اثربخشی وجود ندارد زیرا این موضوع، به دیدگاه مدیریت هر سازمان نسبت به اثربخشی بستگی دارد. آنچه می توان در همه سازمان های موفق مشاهده کرد و وجه اشتراک آنهاست، توجه به کیفیت و رضایت مشتری است اما برای نیل به این اهداف، باید فرهنگ سازمانی لازم، معیارها، ارزش ها، هنجارها و اصول مربوطه سازمان طراحی شود. در واقع، موضوع، هدف و راه های نیل به اثربخشی، باید در سازمان ها برای کارکنان روشن باشد و سپس مدیریت بکوشد ویژگی های مربوط به اثربخشی، به صورت دیدگاهی مشترک در بین همه افراد سازمان نهادینه شود. در این حالت است که می توان سازمان را به سوی اثربخشی سوق داد (مورکانی و صادقی، ص ۱۳۸۹).

ژوزف وایس، در این مورد به سه موضوع رسالت، ارزش ها و اصول راهنمایی اشاره کرده است. در مورد رسالت سازمان، ممکن است به طور نمونه موسسه ای در جهت بهبود مداوم محصولات یا خدماتش، افزایش درآمد و سود سازمان و نیز بهره مند شدن از آن توسط همه کارکنان و توسعه و گسترش آن، اقدام کند. سپس وجود ارزش های سازمان است که توجه به آنها، سازمان را در نیل به اهداف تعیین شده، یاری

می‌رساند. در این زمینه، ممکن است ارزش‌ها در یک سازمان در درجه اول، نیروی انسانی آن باشد که به عنوان منبع قدرت و توانایی سازمان شناخته می‌شود. احساس تعلق و انجام کارها به صورت گروهی و منسجم، ارزش‌های اصلی انسانی سازمان را در بر می‌گیرد. اصول راهنما، در واقع به کوشش‌هایی اطلاق می‌شود که سازمان را در جهت رسیدن به اهدافش کمک می‌کند. کیفیت به عنوان مهم‌ترین موضوع، کسب رضایت کارکنان و ارائه خدمات مربوط به نگهداری آن‌ها، انجام کارها به صورت گروهی و داشتن حس اعتماد و احترام نسبت به یکدیگر را در سازمان می‌توان از اصول هدایت‌کننده کارکنان سازمان محسوب نمود (نجف‌بیگی، ۱۳۸۵، ص ۸۷).

۲. پیشینه تحقیق

احمدی و فروردین (۱۳۹۹) تحقیقی را تحت عنوان «بررسی تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد کارکنان (مورد مطالعه: پتروشیمی متانول کاوه) در میان ۲۹۱ تن از مدیران و کارکنان شرکت پتروشیمی متانول کاوه» با روش پیمایشی و همبستگی انجام داده‌اند. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل با استفاده از نرم‌افزار ایموس نشان می‌دهد که ایجاد دانش، تسهیم دانش و به کارگیری دانش از فرایندهای مدیریت دانش، تأثیر معنی‌دار و مثبت بر سه مؤلفه برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، خروجی شایستگی‌ها و توانایی تحلیل و حل مشکلات، دارند؛ اما ضبط و ذخیره دانش، تنها بر خروجی‌های شایستگی کارکنان تأثیرگذار است.

بذرکار و حاجی محمدی (۱۳۹۸) تحقیقی را تحت عنوان «بررسی تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد مالی سازمان با توجه به نقش میانجی نوآوری و هوش سازمانی» در میان مدیران سی و یک بانک فعال در صنعت بانکداری با روش توصیفی - همبستگی صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل با روش مدل یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار اسمارت پی آل اس نشان می‌دهد که مدیریت دانش بر عملکرد مالی سازمان تأثیر معناداری دارد، طوری که یافته‌ها بیانگر ۶۴٪ تبیین تغییرات متغیر عملکرد مالی سازمان توسط متغیر مدیریت دانش است. در اخیر نیز

نتایج حاصل شده از آزمون سوبل و واف نشان داد که با ضریب اطمینان ۹۵ درصد مدیریت دانش به واسطه متغیرهای میانجی نوآوری و هوش سازمانی بر عملکرد مالی سازمان تأثیر مثبت و معناداری دارد.

در تحقیق دیگر که توسط مهناز جورابچی و دکتر علی اکبر خسروی (۱۳۸۸)، پیرامون موضوع «تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد دبیران دوره متوسطه مدارس دخترانه شهر تهران» در میان دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران با روش پیمایشی صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل آماری با نرم افزار اس پی اس اس و به کارگیری آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که هر چه میزان آشنایی دبیران با مؤلفه‌های مدیریت دانش (کشف و خلق دانش، به کارگیری مشارکت دانش آموزان توسط دبیران، به اشتراک گذاشتن دانش آموزان توسط دبیران، استفاده از فناوری، ارزیابی دبیران از دانش آموزان) بیشتر باشد، میزان دسترسی آن‌ها به مؤلفه بیشتر و موجب افزایش عملکرد آن‌ها می‌گردد. همچنان محاسبه ضریب تبیین بیانگر این امر است که ۱۸ درصد واریانس عملکرد دبیران به واسطه مؤلفه اول (کشف و خلق دانش)، ۱۴ درصد به واسطه مؤلفه دوم (مشارکت در دانش)، ۱۳ درصد به واسطه مؤلفه سوم (سازمان دهی دانش)، ۷ درصد به واسطه مؤلفه چهارم (کاربرد دانش)، ۱۱ درصد به واسطه مؤلفه پنجم (عملکرد دانش و ۱۵ درصد از تغییرات متغیر عملکرد دبیران از طریق مدیریت دانش تبیین می‌گردد.

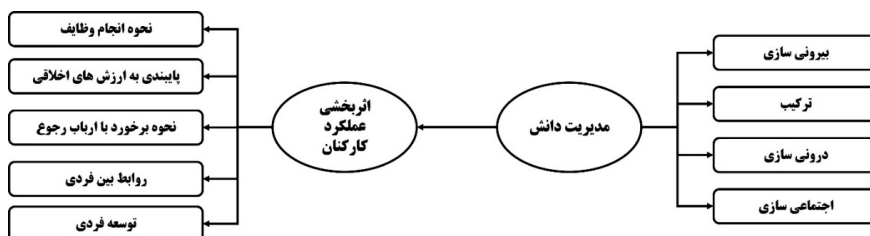
رجبی فرجاد و مطعیان نجار (۱۳۹۷) در تحقیقی که پیرامون موضوع «تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد سازمانی با ملاحظه نقش میانجی راهبردی مدیریت منابع انسانی» در میان ۲۵۴ تن از کارکنان شرکت ایران خودرو با روش توصیفی - همبستگی انجام دادند، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار اسمارت پی آل اس نشان می‌دهد که مدیریت دانش به صورت مستقیم و به صورت غیر مستقیم توسط اقدامات راهبردی منابع انسانی بر عملکرد سازمان تأثیر معناداری دارد.

در تحقیقی دیگر که توسط محمد مهدی هاتفی و علیرضا روستا (۱۳۹۷) تحت عنوان

«بررسی رابطه مدیریت داشتن با عملکرد سازمانی: نقش میانجی سبک‌های مدیریتی» در میان ۴۰۰ تن از کارکنان شرکت‌های وابسته به صداوسیما با روش پیمایشی صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که بین متغیرهای مستقل یادگیری سازمانی بیشترین تأثیر را بر عملکرد سازمان داشته است و در ارتباط میان فرایند ایجاد دانش و عملکرد سازمان، سبک مدیریت کارمدار بیشتر تأثیر را داشته است.

در تحقیقی دیگر که توسط یونسی فر، محقر و یونسی فر (۱۳۹۳) پیرامون موضوع «بررسی رابطه مدیریت دانش و عملکرد سازمانی (موردی مطالعه: بیمارستان شهید صدوقی یزد)» در میان ۲۹۱ تن از کارکنان بیمارستان شهید صدوقی یزد با روش توصیفی-همبستگی صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل همبستگی پیرسون حاکی از آن است که بین مدیریت دانش و عملکرد سازمانی رابطه وجود دارد. همچنین بین چهار بعد مدیریت دانش (ایجاد دانش، ثبت دانش، انتشار دانش و کاربرد دانش) و عملکرد سازمانی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. در یک تحقیق که توسط مک‌کین و سینگ (۲۰۰۶) پیرامون موضوع «مدیریت دانش و عملکرد سازمان» در میان ۹۰ سازمان مختلف با تشخیص ۱۲ فعالیت مدیریت دانش صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل آماری حاکی از آن است که بین مدیریت دانش، عملکرد سازمان و عملکرد مالی رابطه وجود دارد.

۳. مدل مفهومی تحقیق



شکل شماره (۱-۳): مدل مفهومی تحقیق

۴. روش تحقیق

روش این تحقیق از نگاه هدف از نوع کاربردی و از نگاه روش از نوع توصیفی - همبستگی این تحقیق از آن جهت کاربردی است که بر مبنای پژوهش‌های انجام گردیده (بنیادی) محققین صورت می‌گیرد. محقق به دلیل گستردگی جامعه مورد مطالعه، غنی بودن ادبیات تحقیق و نظریه آزمایی بودن هدف تحقیق، از این نوع تحقیق استفاده به عمل می‌آورد. این تحقیق از نگاه نحوه جمع‌آوری اطلاعات از نوع پیمایشی است؛ این از آن جهت است که محقق به صورت پیمایشی با استفاده از ابزار پرسشنامه داده‌های خود را جمع‌آوری می‌نماید و داده‌های جمع‌آوری شده را با استفاده از فنون آماری مورد تحلیل قرار می‌دهد. از جمله دلایل به کارگیری این روش می‌توان به کمی بودن نوع تحقیق، گستردگی جامعه آماری تحقیق و مطابقت با موضوع مورد تحقیق، اشاره کرد.

جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی کارکنان رسمی ریاست معارف شهر کابل مشمول بست‌های رتبه دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به حجم ۳۲۰ تن است.

نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه نمونه در این تحقیق به تعداد ۱۷۵ تن می‌باشد که از جامعه‌ای به حجم ۳۲۰ تن با استفاده از فرمول کوکران برآورد شده است. در این تحقیق برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده که یکی از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی است، استفاده گردیده است. در این روش تمام اعضای جامعه شانس مساوی برای انتخاب شدن را دارند. این روش یکی از معمول‌ترین و مروج‌ترین روش‌های نمونه‌گیری در پژوهش‌های میدانی به شمار می‌رود.

روش‌های جمع‌آوری داده‌ها: در این تحقیق از دو روش کتابخانه‌ای (کتب، مقالات و پایان‌نامه‌ها) و میدانی (پرسشنامه استاندارد و محقق‌ساخته) برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده صورت گرفته است. از آنجایی که روش کتابخانه در دنیای تحقیق بسیار معمول بوده که معمولاً در جهت ارزیابی و مطالعه ادبیات تحقیق استفاده می‌شود که در این تحقیق از روش کتابخانه‌ای استفاده به عمل آمده است. از این

روش برای جمع‌آوری اطلاعات بخصوص، در زمینه مبانی نظری و پیشینه تحقیق استفاده شده است. بنابراین؛ با مطالعه کتاب‌ها، مقالات و پژوهش‌های منتشر شده دیگر محققان به زبان فارسی و لاتین، اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری شده است. در این تحقیق در روش میدانی از ابزار پرسشنامه استاندارد (برای متغیر مدیریت دانش و عملکرد کارکنان) به عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه متشکل از دو بخش (مدیریت دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان) است که جمعاً مشمول ۴۹ سؤال است.

۵. یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه (آمار توصیفی)

جدول شماره (۱): توزیع فراوانی و درصدی بر مبنای جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۶۲	۹۲/۶
زن	۱۳	۷/۴
مجموع	۱۷۵	۱۰۰/۰

با توجه به جدول شماره (۴-۱) مشاهده می‌گردد که ۹۲/۵۷٪ درصد از افراد مورد بررسی مرد و ۷/۴۳٪ درصد از افراد مورد بررسی زن می‌باشند. ارقام ارائه شده بیانگر سهم بیشتر مردان نسبت به زنان در این تحقیق است.

جدول شماره (۲): توزیع فراوانی و درصد موفق کاری

موقف کاری	فراوانی	درصد
بست رتبه دوم	۷	۴/۰
بست رتبه سوم	۱۰۱	۵۷/۷

۲۴/۶	۴۳	بست رتبه چهارم
۱۲/۶	۲۲	بست رتبه پنجم
۱/۱	۲	بست رتبه ششم
۱۰۰/۰	۱۷۵	مجموع

با توجه به جدول شماره (۴-۲) مشاهده می‌گردد که ۴٪ از افراد مورد بررسی از نگاه موقف کاری مشمول بست رتبه دوم، ۷۱/۵۷٪ از افراد مورد بررسی مشمول بست رتبه سوم و ۲۴/۵۷٪ از افراد مورد بررسی مشمول بست رتبه چهارم، ۱۲/۵۷٪ از افراد مورد بررسی مشمول بست رتبه پنجم و ۱۴/۱٪ از افراد مورد بررسی مشمول بست رتبه ششم هستند. ارقام ارائه‌شده بیانگر این است که بیشتر افراد در بست‌های رتبه سوم و چهارم مشغول هستند.

جدول شماره (۳): توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ها بر مبنای میزان تحصیلات

میزان تحصیلات	فراوانی	درصد
بکلوریا	۱	۶.
فوق بکلوریا	۲۱	۱۲/۰
لیسانس	۱۳۱	۷۴/۹
ماستری	۲۲	۱۲/۶
مجموع	۱۷۵	۱۰۰/۰

با توجه به جدول شماره (۴-۳) ۵۷/۰٪ از افراد مورد بررسی دارای درجه تحصیل بکلوریا، ۱۲/۰۰٪ فوق بکلوریا، ۷۴/۸۶٪ لیسانس و ۱۲/۵۷٪ از افراد مورد بررسی دارای درجه تحصیل ماستری می‌باشند. ارقام ارائه‌شده بیانگر این نکته است که اشتراک کنندگان از ظرفیت دانشی خوبی برخوردارند، چون بیشتر آن‌ها از تحصیلات خوبی برخوردارند.

جدول شماره (۴): توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ها بر مبنای میزان سن افراد

سن افراد	فراوانی	درصد
۲۵-۱۸	۶۰	۳۴/۳
۳۵-۲۶	۸۳	۴۷/۴
۴۵-۳۶	۵	۲/۹
۴۵ به بالا	۲۷	۱۵/۴
مجموعه	۱۷۵	۱۰۰/۰

با توجه به جدول شماره (۴-۴) ۲۹/۳۴٪ افراد مورد بررسی دارای سن ۲۵-۱۸ سال، ۴۳/۴۷٪ از افراد مورد بررسی بین ۳۵-۲۶ سال، ۸۶/۲٪ ۴۵-۳۶ سال و ۴۳/۱۵٪ از افراد مورد بررسی سن بالاتر از ۴۵ سال داشتند. ارقام ارائه شده بیانگر این است که بیشتر افراد مورد بررسی دارای سن ۳۵-۲۶ سال بودند.

جدول شماره (۵): توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ها بر مبنای میزان تجربه کاری

تجربه کاری به سال	فراوانی	درصد
۵-۱ سال	۹۰	۵۱/۴
۱۰-۵ سال	۶۹	۳۹/۴
۱۵-۱۰ سال	۱۲	۶/۹
بالاتر از ۱۵ سال	۴	۲/۳
مجموع	۱۷۵	۱۰۰/۰

با توجه به جدول شماره (۵-۴) و شکل شماره (۵-۴) ۴۳/۵۱٪ از افراد مورد بررسی دارای تجربه کاری ۵-۱ سال، ۴۳/۳۹٪ ۱۰-۵ سال، ۸۶/۶٪ ۱۵-۱۰ سال و ۲۹/۲٪ از افراد مورد بررسی بالاتر از ۱۵ سال تجربه کاری داشتند. ارقام ارائه شده بیانگر این است که اکثریت افراد مورد بررسی از تجربه خوبی برخوردار هستند.

تحلیل استنباطی داده‌ها

برای تحلیل بخش استنباطی داده‌ها از آزمون نرمال بودن جامعه، همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده است.

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف (آزمون نرمال بودن داده‌ها)

جدول شماره (۶): آزمون نرمال بودن داده‌ها

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test			
		مدیریت دانش	اثربخشی عملکرد کارکنان
N		175	175
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.4859	3.5757
	Std. Deviation	.63494	.65856
Most Extreme Differences	Absolute	.099	.087
	Positive	.056	.057
	Negative	-.099	-.087
Test Statistic		.099	.087
Asymp. Sig. (2-tailed)		.060c	.105c
a. Test distribution is Normal.			
b. Calculated from data.			
c. Lilliefors Significance Correction.			

طوری که در جدول شماره (۶) مشاهده می‌شود، مقدار معناداری برای متغیر مدیریت دانش (متغیر مستقل) بیشتر از مقدار $0/05$ و برای متغیر اثربخشی عملکرد کارکنان (متغیر وابسته) نیز بیشتر از مقدار $0/05$ است که این مقدار مبین تأیید فرض H_1 (نرمال بودن توزیع داده‌ها برای هر دو متغیر) است؛ بنابراین فرض H_1 (توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال است). برای متغیر مدیریت دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان تأیید می‌گردد. در نتیجه توزیع داده‌های هر دو متغیر مدیریت دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان از توزیع نرمال برخوردار است.

آزمون همبستگی پیرسون

جدول شماره (۷): آزمون همبستگی پیرسون

همبستگی پیرسون			
		مدیریت دانش	اثر بخشی عملکرد کارکنان
مدیریت دانش	Pearson Correlation	1	.887**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	175	175
اثر بخشی عملکرد کارکنان	Pearson Correlation	.887**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	175	175
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

جهت بررسی رابطه بین مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) و اثر بخشی عملکرد کارکنان از ضریب همبستگی پیرسون به خاطر توزیع نرمال داده‌ها به عمل آمده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) و اثر بخشی عملکرد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به جدول شماره (۷) مقدار معناداری Sig. (۲-tailed) برابر با (۰/۰۰۰) به دست آمده است که کمتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است. در نتیجه می‌توان گفت که بین دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد. میزان یا شدت رابطه برابر ۰/۸۸۷ است که مبین این است که بین مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) و اثر بخشی عملکرد کارکنان رابطه قوی وجود دارد. با توجه به مثبت بودن علامت آن می‌توان گفت که جهت آن نیز مستقیم است. جهت مستقیم نشان می‌دهد که با افزایش میزان مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) اثر بخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل نیز افزایش خواهد یافت. با

توجه به علامت دو ستاره که در پایین جدول به نمایش داده شده است، می‌توان گفت که رابطه بین مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) و اثربخشی عملکرد کارکنان در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ معنی دار است؛ یعنی سطح معناداری به دست آمده کمتر از ۰/۰۱ شده است. ($r_s=0.887$ ، $n=175$ ، $P<0.01$)

آزمون فرضیه‌های تحقیق

آزمون فرضیه اصلی تحقیق: مدیریت دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معناداری دارد.

جدول شماره (۸): آماره‌های آزمون رگرسیون خطی برای فرضیه اصلی تحقیق

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t مقدار	Sig	تعدیل شده R2	نتیجه
مدیریت دانش	اثربخشی عملکرد کارکنان	0.887	25.210	0.000	0.785	تأیید فرضیه

طوری که در جدول شماره (۸) نمایش داده شده است، مقدار ضریب همبستگی (R) برابر با ۰/۸۸۷ به دست آمده است. از آنجایی که مقدار ضریب همبستگی بیشتر از ۰/۷ است بنابراین، می‌توان گفت که همبستگی قوی بین متغیر مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) و اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل وجود دارد.

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده (Adjusted R Square) نیز برابر با ۰/۷۸۵ به دست آمده است و بدین معناست که متغیر پیش بین مدل (مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش)) توانسته است ۷۸ درصد از سهم واریانس متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش بینی کنند و به عبارت دیگر ۷۸ درصد از سهم واریانس متغیر اثربخشی عملکرد کارکنان (ریاست معارف شهر کابل) ناشی از متغیر پیش بین مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) است. از آنجایی که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، مدل معنی دار است. معنی دار بودن آزمون

تحلیل واریانس (مقدار F) نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین (مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش)) توانسته است به طور معناداری تغییرات متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش‌بینی کنند.

مقدار t و مقدار Sig معنی دار بودن آماری تأثیر متغیر مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) را نشان می‌دهد. از آنجایی که مقدار $t=25.210$ بیشتر از مقدار $1/96$ و مقدار $Sig=0.000$ کوچک‌تر از $0/05$ است، نشان می‌دهد که متغیر پیش‌بین مدیریت دانش (بیرونی سازی دانش، ترکیب دانش، درونی سازی دانش و اجتماعی سازی دانش) بر متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) تأثیر مثبت و معناداری دارد.

آزمون فرضیه فرعی اول: بیرونی سازی دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معناداری دارد.

جدول شماره (۹): آماره‌های آزمون رگرسیون خطی برای فرضیه فرعی اول تحقیق

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t مقدار	P مقدار	تعدیل شده R2	نتیجه
بیرونی سازی دانش	اثربخشی عملکرد کارکنان	0.803	17.735	0.000	0.643	تأیید فرضیه

طوری که در جدول شماره (۹) نمایش داده شده است، مقدار ضریب همبستگی (R) برابر با $0/803$ به دست آمده است. از آنجایی که مقدار ضریب همبستگی بیشتر $0/7$ (مقدار قابل قبول) است، می‌توان گفت که همبستگی قوی بین بیرونی سازی دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل وجود دارد.

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده (Adjusted R Square) نیز برابر با $0/643$ به دست آمده است و بدین معناست که متغیر پیش‌بین (بیرونی سازی دانش) مدل توانسته‌اند ۶۴ درصد از سهم واریانس متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش‌بینی کنند و به عبارت دیگر ۶۴ درصد از سهم واریانس متغیر اثربخشی عملکرد کارکنان ناشی از متغیر پیش‌بین بیرونی سازی دانش است. از آنجایی که سطح

معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، مدل معنی دار است. معنی دار بودن آزمون تحلیل واریانس (مقدار F) نشان می دهد که متغیرهای پیش بین (بیرونی سازی دانش) توانسته است به طور معناداری تغییرات متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش بینی کند.

مقدار t و مقدار Sig معنی دار بودن آماری تأثیر متغیر بیرونی سازی دانش را نشان می دهد. از آنجایی که مقدار $t=17.735$ بیشتر از مقدار $۱/۹۶$ و مقدار $Sig=0.000$ کوچک تر از ۰/۰۵ است، نشان می دهد که متغیر پیش بین (بیرونی سازی دانش) بر متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) تأثیر مثبت و معناداری دارد.

فرضیه فرعی دوم: ترکیب دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معناداری دارد.

جدول شماره (۱۰): آماره های آزمون رگرسیون خطی برای فرضیه فرعی دوم تحقیق

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t مقدار	P مقدار	تعدیل شده R2	نتیجه
ترکیب دانش	اثربخشی عملکرد کارکنان	0.748	14.824	0.000	0.557	تأیید فرضیه

طوری که در جدول شماره (۱۰) نمایش داده شده است، مقدار ضریب همبستگی (R) برابر با ۰/۷۴۸ به دست آمده است. از آنجایی که مقدار ضریب همبستگی بیشتر از ۰/۷ (مقدار قابل قبول) است، می توان گفت که همبستگی قوی بین ترکیب دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان وجود دارد.

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده (Adjusted R Square) نیز برابر با ۰/۵۵۷ به دست آمده است و بدین معناست که متغیر پیش بین مدل (ترکیب دانش) توانسته است ۵۵ درصد از سهم واریانس متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش بینی کند و به عبارت دیگر ۵۵ درصد از سهم واریانس متغیر اثربخشی عملکرد کارکنان ناشی از متغیر پیش بین ترکیب دانش است. از آنجایی که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، مدل معنی دار است. معنی دار بودن آزمون تحلیل واریانس (مقدار F) نشان می دهد که متغیرهای پیش بین (ترکیب دانش) توانسته است به طور

معناداری تغییرات متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش‌بینی کنند. مقدار t و مقدار Sig معنی‌دار بودن آماری تأثیر متغیر ترکیب دانش را نشان می‌دهد. از آنجایی که مقدار $t=14.824$ بیشتر از مقدار $۱/۹۶$ و مقدار $Sig=0.000$ کوچک‌تر از $۰/۰۵$ است، نشان می‌دهد که متغیر پیش‌بین (ترکیب دانش) بر متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) تأثیر معناداری دارد. فرضیه فرعی سوم: درونی‌سازی دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معناداری دارد.

جدول شماره (۱۱): آماره‌های آزمون رگرسیون خطی برای فرضیه فرعی سوم تحقیق

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t مقدار	Sig	تعدیل شده R^2	نتیجه
درونی‌سازی دانش	اثربخشی عملکرد کارکنان	0.710	13.268	0.000	0.502	تأیید فرضیه

طوری که در جدول شماره (۱۰) نمایش داده شده است، مقدار ضریب همبستگی برابر با $۰/۷۱۰$ به دست آمده است. از آنجایی که مقدار ضریب همبستگی بیشتر از $۰/۷$ (مقدار قابل قبول) است، می‌توان گفت که همبستگی با شدت قوی بین درونی‌سازی دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان وجود دارد.

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده (Adjusted R Square) نیز برابر با $۰/۵۰۲$ به دست آمده است و بدین معناست که متغیر پیش‌بین مدل (درونی‌سازی دانش) توانسته است ۵۰ درصد از سهم واریانس متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش‌بینی کنند و به عبارت دیگر ۵۰ درصد از سهم واریانس متغیر اثربخشی عملکرد کارکنان ناشی از متغیر پیش‌بین درونی‌سازی دانش است. از آنجایی که سطح معناداری کمتر از $۰/۰۵$ است، مدل معنی‌دار است. معنی‌دار بودن آزمون تحلیل واریانس (مقدار F) نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین (درونی‌سازی دانش) توانسته است به‌طور معناداری تغییرات متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش‌بینی کند. مقدار t و مقدار Sig معنی‌دار بودن آماری تأثیر متغیر درونی‌سازی دانش را نشان می‌دهد. از آنجایی که مقدار $t=10.499$ بیشتر از مقدار $۱/۹۶$ و مقدار $Sig=0.000$

کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، نشان می‌دهد که متغیر پیش‌بین (درونی‌سازی دانش) بر متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) تأثیر معناداری دارد.

فرضیه فرعی چهارم: اجتماعی‌سازی دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معناداری دارد.

جدول شماره (۱۲): آماره‌های آزمون رگرسیون خطی برای فرضیه فرعی چهارم تحقیق

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t مقدار	Sig	تعدیل شده R2	نتیجه
اجتماعی‌سازی دانش	اثربخشی عملکرد کارکنان	0.739	14.416	0.000	0.543	تأیید فرضیه

طوری که در جدول شماره (۱۰) نمایش داده شده است، مقدار ضریب همبستگی (R) برابر با ۰/۷۳۹ به دست آمده است. از آنجایی که مقدار ضریب همبستگی بیشتر از ۰/۷ (مقدار قابل قبول) است، می‌توان گفت که همبستگی با شدت قوی بین اجتماعی‌سازی دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان وجود دارد.

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده (Adjusted R Square) نیز برابر با ۰/۵۴۳ به دست آمده است و بدین معناست که متغیر پیش‌بین مدل (اجتماعی‌سازی دانش) توانسته است ۵۴ درصد از سهم واریانس متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش‌بینی کنند و به عبارت دیگر ۵۴ درصد از سهم واریانس متغیر اثربخشی عملکرد کارکنان ناشی از متغیر پیش‌بین اجتماعی‌سازی دانش است. از آنجایی که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، مدل معنی‌دار است. معنی‌دار بودن آزمون تحلیل واریانس (مقدار F) نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین (اجتماعی‌سازی دانش) توانسته است به طور معناداری تغییرات متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) را پیش‌بینی کند.

مقدار t و مقدار Sig معنی‌دار بودن آماری تأثیر متغیر اجتماعی‌سازی دانش را نشان می‌دهد. از آنجایی که مقدار $t=14.416$ بیشتر از مقدار ۱/۹۶ و مقدار $Sig=0.000$ کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، نشان می‌دهد که متغیر پیش‌بین (اجتماعی‌سازی دانش) بر متغیر ملاک (اثربخشی عملکرد کارکنان) تأثیر معناداری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق به منظور بررسی نقش مدیریت دانش بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل انجام شده است. مسئله اصلی که مبنای این تحقیق را تشکیل می‌دهد، پایین بودن سطح اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل می‌باشد. محقق با درک این مشکل، این تحقیق را با روش توصیفی-پیمایشی انجام داده و به پاسخ سؤالات و آزمون فرضیه‌های این تحقیق پرداخته است.

یافته‌های توصیفی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نشان می‌دهد که در جامعه نمونه سهم مردان نسبت به زنان در این تحقیق بیشتر بوده است، طوری که ۵۷/۹۲٪ درصد از افراد مورد بررسی مرد و ۴۳/۷٪ درصد از افراد مورد بررسی را طبقه زنان تشکیل می‌دهد. از نگاه موقف کاری بیشتر اشتراک کنندگان مشمول بست رتبه سوم ۷۱/۵۷٪ و ۵۷/۲۴٪ مشمول بست رتبه چهارم بودند. از نگاه درجه تحصیل بیشتر اشتراک کنندگان دارای درجه تحصیل لیسانس (۸۶/۷۴٪) بودند. از نگاه توزیع سنی بیشتر اشتراک کنندگان دارای سن بین ۲۶-۳۵ سال (۴۳/۴۷٪) بودند. از نگاه تجربه کاری بیشتر اشتراک کنندگان بین ۱-۵ سال (۴۳/۵۱٪) تجربه کاری داشتند. به طور کلی یافته‌های جمعیت‌شناختی به سهم‌گیری افراد با تحصیلات عالی، از هر دو قشر مردان و زنان اشاره دارد که خود مهر تأیید بر اعتبار بیشتر پاسخ‌های سؤالات می‌زند.

یافته‌های استنباطی نیز با به کارگیری آزمون‌های نرمال‌یته، همبستگی پیرسون و رگرسیون با استفاده از نرم‌افزار IBM-SPSS23 صورت گرفته است. محقق بعد از بررسی پیش فرض‌های آماری این تکنیک با فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها و بررسی روایی و پایایی ابزار تحقیق به تجزیه و تحلیل و بررسی سؤالات به آزمون فرضیه‌های تحقیق پرداخته است.

یافته‌های حاصل از آزمون نرمال بودن داده‌ها نشان داده که مقدار معنی برای هر دو متغیر مدیریت دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان بیشتر از ۰/۰۵ بوده که بیانگر نرمال بوده توزیع داده‌ها برای هر دو متغیر بود. به همین منظور برای سنجش رابطه

از آزمون همبستگی پیرسون استفاده به عمل آمده است و یافته‌های بیانگر همبستگی بسیار قوی با جهت مثبت در میان متغیرهای مدیریت دانش و اثربخشی عملکرد کارکنان می‌باشد.

برای آزمون فرضیه‌ها تحقیق از آزمون رگرسیون خطی استفاده به عمل آمده است که بیانگر این است که مدیریت دانش و ابعاد آن (درونی‌سازی، بیرونی‌سازی، ترکیب و اجتماعی‌سازی) بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معنی‌دار داشته است.

به‌صورت خلاصه از یافته‌های تحقیق می‌توان چنین استنتاج کرد که مدیریت دانش یکی از عوامل کلیدی و تأثیرگذار بر بهبود اثربخشی عملکرد کارکنان است که مدیریت دانش با تمام مؤلفه‌های آن (بیرونی‌سازی دانش، درونی‌سازی دانش، ترکیب دانش و اجتماعی‌سازی دانش) بر اثربخشی عملکرد کارکنان ریاست معارف شهر کابل تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد. تسهیم و تبادل دانش در میان کارکنان با تبادل اطلاعات، تبادل نظر، مستندسازی، بحث و تبادل اطلاعات پیرامون مسائل و انتقال تجربیات باعث می‌شود تا کارکنان فرصت یادگیری پیدا کرده و سعی نمایند تا نقاط ضعف خویش را به نقاط قوت تبدیل کرده و از این طریق عملکرد خویش را بهبود بخشند. به‌طورکلی می‌توان نتیجه گرفت که تشریک تجربیات، دانش و اطلاعات در میان کارکنان باعث بهبود عملکرد کارکنان می‌شود.

فهرست منابع و مآخذ

۱. ابطحی، سید حسین و عادل صلواتی، (۱۳۸۵)، مدیریت دانش در سازمان، تهران: انتشارات پیوند نو.
۲. احمدی، عباس و محمدنبی فروردین، (۱۳۹۹)، بررسی تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد کارکنان (مورد مطالعه: پتروشیمی متانول کاوه)، فصلنامه رهیافتی در مدیریت بازرگانی، ۳ (۲۲).
۳. الوانی، مهدی، (۱۳۸۰)، نقش سرمایه اجتماعی در توسعه مدیریت دانش سازمانی، فصلنامه علوم مدیریت ایران، ۲ (۵).
۴. بذرکار، اردشیر و محمد حاجی محمدی، (۱۳۹۸)، بررسی تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد مالی سازمان با توجه به نقش میانجی نوآوری و هوش سازمانی، فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، ۳ (۲۶).
۵. پیری، زکیه و سعید آصفزاده، (۱۳۸۵)، چگونه می‌توان مدیریت دانش را بکار گرفت، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین، ۱۰ (۱).
۶. جورابچی، مهناز و علی اکبر خسروی، (۱۳۸۸)، تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد دبیران دوره متوسطه مدارس دخترانه شهر تهران، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم انسانی، ۵ (۱).
۷. رجبی فرجاد، حاجیه و مجید مطیعیان نجار، (۱۳۹۷)، تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد سازمانی با ملاحظه نقش میانجی اقدامات راهبردی مدیریت منابع انسانی، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین^(ع)، ۱۰ (۳).
۸. شمس مورکانی، غلامرضا و عبدالله صادقی، (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر استراتژی مدیریت دانش بر عملکرد سازمانی، دوفصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۳ (۴).

۹. عالم تبریز، اکبر، ایمان رجبی فر، و علی حاجی بابا، (۱۳۸۸)، سرمایه فکری، تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات ایران.
۱۰. قلیچ لی، بهروز، (۱۳۸۸)، مدیریت دانش، تهران: انتشارات سمت.
۱۱. مهر علیزاده، یدالله و محمدرضا عیدی، (۱۳۸۸) نظام مدیریت دانش، تجربه سازمان امور مالیاتی کشور، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
۱۲. نجف بیگی، رضا، (۱۳۸۵)، سازمان و مدیریت، تهران: مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۳. هاتفی، محمد مهدی و علیرضا روستا، (۱۳۹۷)، بررسی رابطه مدیریت داشتن با عملکرد سازمانی: نقش میانجی سبک های مدیریتی، پژوهش نامه نظم و امنیت انتظامی، ۱۲ (۱).
۱۴. یونسی فر، سید محمد، علی محقر، و سید عزیز یونسی فر، (۱۳۹۳)، بررسی رابطه مدیریت دانش و عملکرد سازمانی (موردی مطالعه: بیمارستان شهید صدوقی یزد)، فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۵ (۳).