



## لیست مقالات در کتابچه ۸

(حداقل اسم یکی از نویسندگان ترجیحا نویسنده مسئول قید شده است تا مقاله خود را از بین کتابچه ها راحت تر پیدا کنید و مقالات به ترتیب ذیل آورده شده است)

ابوسعید داورپناه (۲ مقاله) - اعظم معتمدی - اکبر کیهان (۶ مقاله) - بهزاد رسول زاده (۲مقاله) - پرهام بلبلی - حسین تقوی - رضا عرب مارکده - زهرا شاهی - سارا تقی زاده هیر - سمیرا محمدی - سید شعیب خداکرمی - علی پودینه - علی حضرتقلی زاده - علی رادمهر - لیلا دهقان کاشانی - لیلا مقتدایی خوراسگانی - منیره رضاخواه مهربانی - مینا عروجی - نسرین عروجی (۲ مقاله) - زهرا آسوده نالکاشری - محمد علیپور - امیر فلاحی - سعید مظلومیان - سید جواد میر مهدی پور.



## سیر تحول فلسفه تربیت معلم در ایران ( دوره اسلامی )

ابو سعید داورپناه<sup>۱</sup>

دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه سیستان و بلوچستان

### چکیده:

کانون توجه این مقاله ناظر به بررسی سیر فلسفه تربیت معلم در ایران دوره اسلامی است. روش پژوهش روند پژوهی، تحلیل اسنادی و تحلیل تاریخی - فلسفی است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تربیت معلم در بعد از ظهور اسلام در سطح مکتب‌خانه‌ها، حوزه‌های علمیه و مدارس وجود داشته است. مکتب‌خانه‌ها در این دوره هفت نقش اصلی را در جریان آموزش معلمان ایفا نموده‌اند که عبارتند از ۱- مروج اندیشه‌های دینی (- تربیت معلم اخلاق) ۲- عمل‌گرا (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی) ۳- تجربه‌گرا (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی)- ۴- اقتدارگرا (رنالیسم و بنیادگرائی) ۵- تعامل‌گرای پژوهش‌گر (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی) ۶- ارزیاب (- پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی) ۷- متخصص (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی). بنابراین ترکیبی از اندیشه‌های بنیادگرائی و پیشرفت‌گرائی در تربیت معلم در مکتب‌خانه‌ها مشاهده شد. حوزه‌های علمیه به عنوان مراکزی که مبادرت به تربیت عالم دینی می‌کردند دو نقش اصلی داشته‌اند که تربیت عالم متخصص دینی با الهام از اندیشه‌های پیشرفت‌گرایان، بنیادگرایان و پایدارگرایان) و تربیت معلم تعامل‌گرا (با الهام از اندیشه‌های پراگماتیست‌ها و پیشرفت‌گرایان) در دستور کار بوده است. بنابراین ترکیبی از آموزه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم و نظریات تربیتی پیشرفت‌گرائی، بنیادگرائی و پایدارگرائی مشاهده می‌شود. نقش معلمان مدارس را در موارد ذیل می‌توان خلاصه کرد: ۱- تربیت معلم متخصص (مد نظر بنیادگرایان، پیشرفت‌گرایان و پراگماتیست‌ها) ۲- تربیت معلم تعامل‌گرا (مد نظر پراگماتیست‌ها) ۳- تربیت معلم مقتدر (مد نظر رنالیست‌ها و بنیادگرایان). یافته‌ها نشان می‌دهند که نظام آموزشی ما ادر دوره اسلامی تا کنون فاقد یک فلسفه معین و اعلام شده درباره تربیت معلم است. به عبارت دیگر تربیت معلم در ایران دوره اسلامی دارای فلسفه بوده؛ اما این فلسفه مکنون مکنون باقی مانده است.

<sup>۱</sup> - کارشناس دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان



کلمات کلیدی: فلسفه، تربیت معلم، دوره اسلامی

#### مقدمه

مطالعه تاریخی - تکوینی تربیت معلم برای تعیین خط‌مشی و استراتژی آینده مهم و بررسی سیر آن از منظر فلسفی مهم‌تر است. اگر تربیت "معلم" را به عنوان کلیدی‌ترین عنصر در فرایند تعلیم و تربیت مهم فرض کنیم، مرور تاریخ اندیشه‌های فلسفی درباره تربیت چنین عنصری نیز مهم است. تربیت ایجادکردن یا فعلیت بخشیدن هر نوع کمالی است که در مورد انسان مطلوبیت و ارزش داشته باشد و تربیت معلم نقطه آغاز چنین تربیتی است (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۴). بررسی فراز و نشیب‌های گذشته تربیت معلم از منظر فلسفی؛ امکان شناسایی ریشه‌های شکست و یا موفقیت برنامه‌های تربیت‌معلم را برای تدوین استراتژی پیشرفت‌گرایانه فراهم می‌کند. این مهم در بستر مطالعه تاریخ‌شدنی است. تربیت معلمان و توجه به آداب معلمی و متعلمی از دیرباز در فرهنگ ایرانی و اسلامی ما، جایگاه خاصی داشته است. متون، آثار و توصیه‌های بزرگان در قرون گذشته، حکایت از نقش کلیدی معلم در فرایند تربیت فراگیران و اهمیت تربیت خود وی دارد. از دیرباز روح و شأن تربیت در تاریخ فرهنگ و آموزش این سرزمین جای داشته است. برای مثال، دادبه (۱۳۱۱: ۶) چنین می‌گوید:

“اگر ایرانیان باستان از کسی چیزی دریافتی یا بذری از دانش رسیدی و در بیابانی بودی از بیم آن که مبادا از یاد رود و آیندگان از آن آگاه نگردند، دریافته را بر سنگ‌ها نوشتی و تخم دانش در ویرانه‌ها کشتی.” در میان مسلمانان، محمد ابن سحنون از نخستین دانشمندانی بود که در نیمه قرن سوم هجری بر آن شد تا با نگارش کتاب مشهور "آداب‌المعلمین" در باره فن آموزش و پرورش بنویسد و آنها را در دسترس معلمان قرار دهد. پس از آن کتاب قابسی قیروانی در نیمه قرن چهارم به نام "الرساله المفصله لاحوال المعلمین و المتعلمین" مورد استفاده معلمان قرار گرفت که نوشته‌های آن عبارت بود از یک مجموعه پرسش و پاسخ‌ها در ارتباط با امر آموزش و تعلیم. دیری نگذشت که برهان‌الدین زرنوجی، درباره شیوه آموزش به تالیف رساله "تعلیم‌المتعلم، طریق‌التعلیم" پرداخت که مورد استفاده معلمان و مربیان قرار گرفت. این رساله حاوی اندرزهای با ارزشی به معلمان است.

“کسانی که نوشته‌های جاحظ در رساله‌المعلمین را بخوانند، در ضمن گفته‌های وی سخنان بسیاری در باره حکایت‌ها و نادره‌ها و خبرهای مربوط به تربیت معلمان خواهند یافت” (پروین گنابادی، ۱۳۵۶: ۸۶-۸۱).



بنابراین دغدغه تربیت معلم از دیرباز همواره در اندیشه متفکران وجود داشته است، زیرا یکی از عناصر اصلی تشکیل‌دهنده هر نظام آموزش و پرورش، تربیت معلم است. به طور مثال مهرمحمدی (۱۳۷۱: ۳۸) در مقاله‌ای با عنوان "نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم" چنین می‌نویسد:

"مسئولیت اصلی تربیت نیروی انسانی، به عهده نظام آموزش و پرورش است و در درون این نظام نیز، هر آرمان و وضع مطلوبی که تصور شود، باید آن را به طور منطقی در معلم منعکس دانست. تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش، در گروی تحقق آن در معلم و نیروی انسانی است."

در نظام آموزش و پرورش ایران، تصمیم‌گیری درباره تحول و بهبود بدون به میان کشیدن نقش معلم، امکان‌پذیر نخواهد بود. تحول نظام آموزش و پرورش از سویی بسیاری از ابعاد نظام آموزشی از جمله تربیت معلم را تحت تاثیر قرار می‌دهد و از سوی دیگر اگر موفق به تحول در نظام تربیت معلم شود، خود، تحت تاثیر تحولات تربیت معلم قرار خواهد گرفت.

"اهمیت تربیت معلم و توصیه‌ها و تاکیدات به عمل آمده در این زمینه، توجه به اصلاح نظام‌های تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه‌ای معلمان را الزام‌آور ساخته است (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۳۱)."

اگر انسان فرهیخته‌ای که قرار است به طور ویژه تربیت شود تا وظیفه تربیت سایر انسان‌ها، به دوش او گذاشته شده است را معلم فرض کنیم، در این صورت تربیت چنین فردی نیاز به تابعیت از فلسفه معینی دارد تا به کمک آن بتوان به سوالات زیادی در این رابطه پاسخ داد و از این رهگذر ضرورت و الزام به وجود معلم برای کمک به تربیت انسان دیگر را شناسایی و تبیین کرد. برای یافتن چنین پاسخی نیازمند اندیشیدن در زمینه چیستی و چرایی تربیت معلم هستیم. کاوش در زمینه چیستی و چرایی تربیت معلم مستلزم بررسی بنیان‌های اساسی مرتبط با دلایل این ضرورت است که با کمک فلسفه تعلیم و تربیت روشن می‌شود. می‌توان چنین استنباط کرد که آماده‌شدن معلم، مستلزم وجود نظام تربیت معلمی است که از وحدت‌نظر و رویه برخوردار باشد. وجود فلسفه معینی برای تربیت معلم به شکل‌گیری این وحدت کمک می‌کند و قوام اندیشه و تصمیم درباره تربیت معلم را رقم می‌زند. وجود یک فلسفه تربیت معلم معین، می‌تواند به تصمیم‌گیری بیشتر و اعتبار بالاتری ببخشد. دستیابی به فلسفه‌ی روشنی از تربیت معلم، جدا از تحولات تاریخی غیر ممکن است.

کانون توجه این رساله معطوف به فلسفه تربیت معلم در دوران اسلامی است در این مطالعه شروع دوران اسلامی در تربیت معلم ایران بعد از ظهور اسلام می‌باشد. پس از این تاریخ دوره‌های تاریخی بر حسب



وقوع یک رخداد مهم در فرایند تربیت معلم در این دوره زمان‌بندی شدند. در این تحقیق، محقق کوشش به عمل آمد تا با بررسی سیر تحول فلسفه‌ی تربیت معلم در ایران دوره اسلامی مهم‌ترین تحولات رخ داده در این فلسفه شناسایی شود. منظور از شناسایی «سیر تحول»، روشن شدن تغییر در آرا و جریانات فکری مرتبط با نظام تربیت معلم است. ضرورت انجام این پژوهش شناسایی نشانه‌های فلسفی تربیت معلم در تاریخ آموزش و پرورش ایران، تشخیص رویکردهای مفروض فلسفی در تربیت معلم ایران و تشریح سیر تحول فلسفه تربیت معلم در آموزش و پرورش ایران دوره اسلامی است.

#### روش‌شناسی تحقیق:

در مطالعات فلسفی به دلیل برخورد محقق با مفاهیم، انتزاعات، عقاید، برداشت‌های کلی و سوالات بنیادی در ارتباط با پدیده‌ها، انتظار تابعیت مطلق از یک روش، چنان‌که در سایر رشته‌های علمی وجود دارد، مطرح نیست. در این تحقیق محقق از طریق ورود به مفاهیم هستی‌شناسی در خصوص انسان بودن و نسبت تربیت با انسان‌شدن، وارد فضای مسئله‌ی تحقیق می‌شود. در این چارچوب محقق سعی کرد تا از گردونه رخدادهای تاریخی آموزش و پرورش، نشانه‌ها و مضامین اصلی را شناسایی و استخراج کند. در کلیدی‌ترین مرحله، محقق مضامین نشانه‌های فلسفی پیدا شده در مرور تاریخی رخدادهای مرتبط با تربیت معلم ایران را بر اساس رویکردهای غالب مربوط به فلسفه در مکاتب فلسفی و آراء تربیتی استنباط نمود. از این طریق کوشش به عمل آمد تا میزان هم‌راستایی مفهومی آموزه‌های هر رویکرد با رخدادهای تربیت معلم تحلیل شود. بدین ترتیب این امکان ایجاد شد که سیر تحول فلسفه مفروض تربیت معلم در ایران دوره اسلامی کشف و شناسایی شود.

#### یافته‌ها:

تاریخ تربیت معلم در ایران و روش‌ها و برنامه‌های معمول در آن؛ با سرگذشت آموزش و پرورش ایران گره خورده است: به این معنا که نوآوری در تربیت معلم، سایر بخش‌های این نظام گسترده را تحت الشعاع قرار داده است. مشایخی (۱۳۵۵) بر این باور است که هر بار که هر اصلاحی در مسیر آموزش و پرورش مورد نظر بوده است؛ این اصلاح نخست در موسسات تربیت معلم به مرحله اجرا گذاشته شده است. استنباط این است که انجام این اصلاحات پیامدهای مثبت و منفی برای نظام آموزش عالی ایران به همراه داشته است. بررسی این پیامدها از منظر فلسفی در این دوره مد نظر است. نقطه آغاز این بررسی برای آشنائی بیشتر با روند تربیت معلم در ایران از زمانی است که نخستین نشانه‌های تربیت معلم در اسناد و سوابق مورد اعتماد



مشاهده می‌شود. در راستای این هدف، به این منظور شناسایی زمینه‌های شکل‌گیری تربیت معلم، در دوره ایران اسلامی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

**فلسفه تربیت معلم در ایران دوره اسلامی:** در این پژوهش منظور از دوره اسلامی (حد فاصل قرون ۶ تا ۱۲ میلادی)، دوره ای است که جریانان آموزشی و پرورشی ایران از جمله جریان تربیت معلم ایران از انحصار گروه‌های خاص نظیر اشراف، درباریان و خلفا خارج شد و در انحصار گروه‌های مذهبی - سنتی قرار گرفت. به تدریج با افزایش جمعیت از یک سو و نیاز خانواده‌ها به آموزش فرزندانشان از سوی دیگر، سطح تعلیم و تربیت از سطح خانواده به سطح جامعه کشیده شد.

شواهد نشان می‌دهد که ایرانیان خواهان پیشرفت و ترقی بوده‌اند. آنان، مصمم به اعمال نوآوری بوده و همواره از پذیرش تغییر منطقی و دانش‌اندوزی استقبال کرده‌اند. این مقوله‌ها از اولویت‌های جدی آنان به شمار می‌رفته است. این جدیت حاکی از داشتن هوش سرشار و میل سیری‌ناپذیر آنان در کسب دانش زمان بوده است. از جمله این موارد می‌توان به آموزش رفتارهای اجتماعی، انتقال حس مسئولیت‌پذیری، فراهم کردن بستر تعامل‌گرائی، ایجاد علاقه لازم برای فراگیری آموزش‌ها و همچنین نهادینه کردن این آموزش‌ها از طریق تکرار اشاره کرد. به طور مثال، بروجردی (۱۳۷۳: ۱۳۳) می‌نویسد:

"در ایران تعلیم و تربیت وجود داشت. ترغیب فرزندان به پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی، همکاری و تعاون، ایجاد علاقه‌مندی و تکرار آموزش‌ها از مهم‌ترین رفتارهایی بود که آموزش داده می‌شد."

تعلیم و تربیت در ایران پس از در نهادهای اجتماعی وسیع و در ارکان زندگی جریان داشته است. بر اساس شواهدی که پس از این ارایه خواهد شد تعلیم و تربیت در مکتب‌خانه‌ها؛ در حوزه‌های علمیه؛ و در مدارس صورت می‌گرفته است. در بخش بعدی؛ این زمینه‌های تربیت، به طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرد. مسجد اولین پایگاه آموزشی خارج از خانه بوده است.

**۳-۱: تربیت عالم دینی در مساجد:** با گسترش اسلام عده‌ای طرفدار روش‌های سنتی و قدیمی بودند و به تربیت معلم طبقاتی که در انحصار گروهی خاص بود، اعتقاد داشتند. طرفداران روش سنتی تربیت معلم، مساجد را محل کسب دانش دینی، مذهبی و علمی می‌دانستند. طرفداران نظام سنتی عقیده داشتند که تربیت عالم دینی و در مساجد بایستی با قوت بیشتری ادامه یابد.

"در دوره اسلامی مساجد هم محل فراگیری قرآن و هم مرکزی علمی - آموزشی بوده است (همان)."



به نظر می‌رسد که طرفداران نظام سنتی تربیت عالم دینی مدافع آموزش اصول و مبانی اخلاقی، دینی و مذهبی در مساجد بودند. تربیت عالم دینی بیشتر صورت می‌گرفته است. مسجد در واقع حکم مدارس ابتدائی را داشته است. سلماسی‌زاده (۱۳۵۴: ۵۰۶-۵۰۲) نیز اظهار می‌دارد که:

"مسجد یک مکان مقدس مذهبی به معنای دقیق کلمه نبود، بلکه تالارها و شبستان‌های مساجد مخصوص دانش‌آموزان و دانشجویان بود. هر کس به میزان فهم و درک خود از آن تعلیمات بهره‌مند می‌شد." بنابراین مسجد به نوعی مرکزی برای تربیت عالم دینی محسوب می‌شده است. تربیت عالم دینی مورد تأیید بنیادگرایان و پایدارگرایان قرار دارد.

اما روش‌های اسلامی در آموزش منحصر به مساجد نبوده است؛ بلکه در منازل افراد، در محیط‌های عمومی و هر جا که خفقان حاکم اجازه می‌داده است؛ انجام می‌شده است. اما مساجد دیگر برطرف کننده نیازهای آموزشی نبود به طور مثال محمودیان (۱۳۹۰: ۲۳) معتقد است که:

"توسعه کمی و کیفی آموزش، مساجد را در شرایطی قرار داد که دیگر جوابگوی نیازهای آموزشی نبود. بنابراین مکان‌های آموزشی به تدریج از مساجد جدا شدند."

در این سطح کسان دیگری مسئولیت آموزش خانواده‌ها را بر عهده گرفتند. عمده کسانی که این وظیفه را بر عهده گرفته بودند، مکتب‌داران بودند.

**۳-۳-۲: فلسفه تربیت معلم در مکتب‌خانه‌ها:** به تدریج با افزایش جمعیت از یک سو و بالارفتن انتظارات آموزشی از سوی دیگر خانواده‌ها تصمیم گرفتند که امر آموزش فرزندان خود را به دست معلمانی بسپارند که از خودشان آگاه‌ترند. بدین ترتیب آموزش فرزندان از سیطره خانواده خارج شد و در بستر جامعه و در مکتب‌خانه‌ها شکل جدیدی پیدا کرد. طبقات متوسطه شهری و بعضاً روستائی کودکان خود را به مکتب می‌سپردند تا با سواد شوند. گذشت زمان و تمایل به پیشرفت از یک سو و افزایش سطح انتظارات مردم از سوی دیگر دو عامل اصلی در گسترده شدن حیطه تربیت از خانواده به سطح جامعه کوچک آن زمان بوده است. بعدها به سبب کثرت "دانش‌آموز" محل دیگری که "مکتب" نامیده می‌شد به تعلیم کودکان اختصاص یافت. با مرور زمان با تحولات اجتماعات و تمرکز خانواده‌ها، مکان آموزشی به خانه‌ی مربی انتقال یافت. چنین مکانی را می‌توان نخستین محل تدریس گروهی یا مکتب‌خانه‌ها به شمار آورد که علاوه بر فراگیری دانش عمومی، آموزش مفاهیم دینی و اخلاقی نیز در دستور کار بوده است. هدف‌های کلی آموزش مکتب‌خانه‌ای، توانائی در خواندن و نوشتن و آموزش آموزه‌های دینی بوده است (صدیق، ۱۳۵۴؛ شاهرودی، ۱۳۸۲؛ طاهر احمدی، ۱۳۷۸).



مکتب‌خانه‌ها اولین مکان رسمی خارج از خانه برای آموزش محسوب می‌شدند. عمده کسانی که این کار را به عهده می‌گرفتند به این حرفه به مثابه منبعی برای کسب در آمد می‌نگریستند. کسانی که علاقه و انگیزه لازم را برای مکتب‌داری داشتند به سراغ این حرفه می‌رفتند. به طور مثال صافی (۱۳۸۱: ۱۶) می‌نویسد:

“در آن زمان مکتب‌داری حرفه‌ای خصوصی بود و تنها افراد با حوصله و علاقه‌مند به این حرفه می‌پرداختند”.

کسی به آموزش دیگران مشغول بوده که انگیزه و توان لازم برای تدریس را در خود می‌دیده است. مکتب‌خانه‌ها محلی برای آموزش فرزندان عامه مردم بوده است. فرزندان عامه مردم در واقع از وجود معلمان تربیت شده محروم بودند. بنابراین معلمان مکتب‌خانه‌های اولیه آموزش رسمی ندیده‌اند.

“آموزش آنها را آخوند یا ملای محله بر عهده می‌گرفت” (سحاب، ۱۳۲۹: ۶۱).

در هر صورت معلمان مکتب‌خانه‌ها نقش‌های متفاوتی را ایفا می‌کردند.

### ۳-۲-۱: نقش‌های معلمان مکتب‌خانه‌ها:

اول: تربیت معلم دینی (فلسفه اسلامی) (ارزش‌گرا و اخلاق مدار): در آن دوره، سرچشمه تربیت، دین و پندنامه زرتشت بود. معلم اول ایرانیان، زرتشت مقدس بوده است. در این دوره تعلیم ادیان و آموزه‌های دین زرتشت، محور اصلی تربیت بوده‌اند. هر محصل مکلف بود که خود را برای اخذ تعلیمات مذهبی، کاملاً مستعد و مهیا نموده و تزکیه نفس کند (طاهر احمدی، ۱۳۷۸؛ معیری و بنی احمد، ۱۳۵۶؛ درکی، ۱۳۸۴؛ علم‌الهدی، ۱۳۸۱؛ سلماسی‌زاده، ۱۳۵۴؛ سحابی، ۱۳۲۹). استنباط این است که از آنجا که تربیت عمدی (رسمی)، برای رسیدن به این هدف الزامی بود، لذا معلمان این مکتب‌خانه‌ها خود به یادگیری خواندن و نوشتن و همچنین فراگیری آموزه‌های دینی و اخلاقی که احتمالاً ناشی از تعصبات قومی و مذهبی خانواده‌ها برای الزام فرزندانشان به آموختن اصول دین و اخلاق بوده است؛ تمایل داشته‌اند. اگر این فرض را بپذیریم که لفظ محصل به کسی اطلاق می‌شود که به کسب دانش مشغول است، لذا تعمیم این واژه به معلمان نیز منطقی به نظر می‌آید. لذا اولین معلمان خودشان اقدام به تربیت خود و نتیجتاً آموزش دینی، اخلاقی و ابتدائی دیگران، با توجه به اعتقاد به آئین زرتشت می‌کرده‌اند. از آنجا که در مکتب‌خانه‌ها فرزندان عامه مردم در آنجا به آموختن الفبا و قرائت قرآن و تعلیم می‌پرداختند؛ می‌توان این‌طور برداشت کرد که معلم نقش "تربیت دینی" را نیز داشته است. تربیت دینی و تربیت معلم اخلاق‌مدار مورد تأیید بنیادگرایان و پایدارگرایان (بهشتی، ۱۳۸۹) نیز هست. علاوه بر پرورش عقلانیت، ارزش‌های اخلاقی نیز مهم هستند.





زیبایی‌شناسی و رعایت اصول دینی برای توسعه رفتار اخلاقی و مدنیت در دستور کار قرار دارد. مارتین<sup>۱</sup> ادعا می‌کند که آموزش و پرورش که دین را نادیده می‌گیرد، مردود است. از نظر وی آموزش و پرورش نیاز به مسیری دارد که دین آن را هدایت می‌کند. مطابق ادعای مارتین؛ به عنوان سردمدار بنیادگرایی تاکید دینی متناسب با تجدید حیات معاصر از ارزش‌های دینی محسوب می‌شود (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸). آموزش در این مکتب‌خانه‌ها، علاوه بر آموزش خواندن و نوشتن ابتدائی، آموزش آموزه‌های دینی و اخلاقی هم بوده است. در مکتب‌خانه‌ها آموزش دین و اخلاق هم صورت می‌گرفته است. به این صورت که عقاید مذهبی ایرانیان نیز توجه به تربیت را تشویق می‌کرد.

از آنجا که چنین معلمی از دو جنبه علمی و اخلاقی مورد ارزیابی قرار می‌گرفته است، می‌توان ادعا کرد که صبغه دینی تربیت معلم با توجه به مراقبت بر حالات نفسانی متریان مهم بوده است. بنابراین معلم تربیت شده "اخلاق‌مدار" و "فضیلت‌گرا" نیز بوده است که با اندیشه‌های بنیادگراها (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸) و پایدارگرایان (بهشتی، ۱۳۸۹) سنخیت دارد. تجدید حیات ارزش‌های اخلاقی مورد تأیید بنیادگراها و پایدارگرایان قرار دارد.

اساتید مکتب‌خانه‌ها پس از حصول اطمینان از اینکه فراگیران صلاحیت علمی و اخلاقی لازم را کسب نموده‌اند، به آنها اجازه‌نامه تدریس می‌دادند. به طور مثال مشایخی (۱۳۵۵: ۱) می‌نویسد:

"در این اجازه‌نامه، استاد به تفضیل نام کتاب‌هایی را که مدرس مجاز بود از قول او روایت کند، شرح می‌داد و در ضمن آن، نام استادانی که از آنان کسب فیض کرده بود با تالیفات و آثار آنان و همچنین سلسله مراتب آنان شرح می‌داد."

به نظر می‌رسد که اعتبار اجازه‌نامه تدریس به عنوان یک دانش‌نامه رسمی فارغ‌التحصیلی مورد پذیرش همگان بوده است و این مهم حکایت از ارزش زیاد معلم دانش آموخته‌ای بوده است که به تربیت معلم در آن مقطع زمانی می‌پرداخته است. این اجازه‌نامه شامل مواردی بوده که در آن به صراحت جزئیاتی تاکید شده است که از جمله مهم‌ترین این موارد می‌توان به رعایت اخلاق پژوهش که بایستی از سوی معلم آینده رعایت می‌شده است؛ اشاره کرد. اخلاق‌مداری در مسائل پژوهشی نیز نشان می‌دهد که رعایت مسائل اخلاقی در آموزش معلمان مهم بوده است. تربیت معلم اخلاق‌مدار دینی مورد تأیید بنیادگرایان (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸) و پایدارگرایان (بهشتی، ۱۳۸۹) است.

<sup>1</sup> - Martin



در اینجا ذکر دو نکته ضروری است: اول اینکه فلسفه فضیلت‌گرایی اخلاق‌مدار در تربیت معلم مطرح بوده است. از سوی دیگر ترویج فرهنگ اخلاق پژوهش و انتقال چنین فرهنگی از مربی به متربی و پیامد آن به نسل‌های بعد؛ نکته مثبت دیگری را در نظام آموزشی آن دوره رقم زده است. آقازاده (۱۳۶۸: ۱۲۴) معتقد است که:

“تمرکز و دقت در رعایت اخلاق‌مداری و استفاده از مطالب علمی اساتیدی که مدرس از آنها کسب فیض کرده بود، بر شان علمی و زبده‌گی برگزیدگان ورود به کسوت معلمی می‌افزود.”

شواهد نشان می‌دهد که معلمان تربیت شده این مقطع با افتخار تمام و با نهایت خضوع همه آن چیزی را که از اساتید خود دریافت می‌کردند، بی‌کم و کاست و با جزئیات کامل نقل می‌کردند. آنها درس اخلاق کاربردی را به خوبی از مریان خود یاد گرفته بودند و اشاعه‌دهنده فرهنگ اخلاق در جامعه زمان خود شناخته می‌شدند. استنباط این است که تربیت معلم ناظر به تربیت معلمانی بوده است که پایبند بودن به اخلاق پژوهش را در دستور کار خود قرار داده بودند.

**دوم: تربیت معلم عمل‌گرا (پراگماتیسم):** مذهب زردشت دانش و خرد را برای کار و پیشه می‌ستود و معلم به ارائه تعلیمات مذهبی زردشت می‌پرداخت و پندارنیک، گفتارنیک و رفتارنیک را تاکید می‌کرد (فلسفه عمل‌گرایی). طاهر احمدی، ۱۳۷۸؛ معیری و بنی احمد، ۱۳۵۶).

**سوم: تربیت معلم تجربه‌گرا (پراگماتیسم):** از سوی دیگر معلم مکتب‌خانه کسی بوده است که استعداد لازم برای تدریس داشته است و به صورت تجربی دانش را آموخته است. چنین فردی چون مجبور به انجام این کار نبوده است. چنین معلمی وقت و انرژی لازم را برای تدریس صرف می‌کرده است و چون حرفه معلمی محل کسب درآمد وی بوده است؛ به عبارت دیگر هیچ نهاد نظارتی در این زمان وجود نداشت که وظیفه نظارت بر کار مکتب‌داران را بر عهده داشته باشد و یا مجوز خاصی به آنان برای این کار بدهد. در واقع این دسته از معلمان مکتب‌خانه‌ها اجازه نامه رسمی برای فعالیت آموزشی نداشتند. مشایخی (۱۳۵۵: ۲) می‌نویسد:

“مریان مکتب‌خانه‌ها بی‌هیچ‌گونه قید و شرط و اجازه‌نامه‌ای به شغل معلمی و مکتب‌داری می‌پرداختند” در این مسیر انتقال تجربه در دستور کار قرار می‌گرفته است که مورد تأیید پیشرفت‌گرایان قرار دارد. این سنخیت با آموزه‌های مکتب پراگماتیسم که فلسفه غالب قرن بیستم شد (زیبا کلام، ۱۳۷۸؛ گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت، داوری‌اردکانی، ۱۳۵۵) نیز همخوانی دارد. پیشرفت‌گرایان با قبول دیدگاه پراگماتیست‌ها در باب تغییر معتقدند که تعلیم و تربیت امری پیوسته در حال رشد است. آنان سخن از «بازسازی مداوم



تجربه» به میان می‌آورند. تعلیم و تربیت نزد آنان نه تنها تمهیدی برای زندگی نیست، بلکه خود زندگی است (شریعتمداری، ۱۳۸۴).

**چهارم: تربیت اقتدارگرا (رنالیسم):** با این وجود چنین معلمی با اشتیاق و علاقه‌مندی به حرفه معلمی می‌پردازد. این کار باعث می‌شود که سعی کند تا بتواند از عهده آموزش بهینه فراگیران برآید. نقش معلم رهبری و کنترل کلاس بوده است که مورد تأیید بنیادگراها و آموزه‌های مکتب فلسفی رنالیسم است. معلم محوری در دستور کار قرار داشته است. چنین حسی باعث می‌شود که احساس قدرت نماید. از سوی دیگر معلمان مکتب‌خانه‌ها تحت نظر هیچ مربی‌ای آموزش نمی‌دیدند و صرفاً کسانی که استعداد آموزش را در خود می‌دیدند، آموزش دیگران را بر عهده می‌گرفتند اما آموزش آنان همراه با ارزیابی و سنجش بوده است. آموزش و سنجش به عنوان دو مقوله اصلی در تربیت معلم از ابتدا وجود داشته است. بنابراین یکی دیگر از نقش‌هایی که می‌توان برای معلمان مکتب‌خانه‌ها تصور کرد، ارزیابی و ناظر بوده که منشعب از اقتدار گرایی بوده است. به طور مثال سحاب (۱۳۲۹: ۶۰) اظهار می‌دارد که:

«در آموزش مکتب‌خانه‌ای وقتی محصل درس خود را به استاد اول خویش پس می‌داد و در تحصیلات آن نقصانی مشاهده می‌شد، بر او واجب بود که برای رفع نواقص خود به اساتید دیگر مراجعه نماید و بر حسب مقتضیات احوال، مواد لازمه را تکمیل کند؛ اما اگر درس خود را در نصف مدت معین حاضر می‌کرد، لازم بود به استاد خود مراجعه کرده و امتحان داده و به درجات بالاتر برود. معلم مسئول ارزیابی بوده است.»

بنابراین پروسه آموزش دیدن و آموختن به دیگران در طی این مسیر، تدریجی، پیوسته و آهسته و همزمان با افزایش نیازهای آموزشی برای افزایش بازدهی شکل قانونی و رسمی پیدا کرد. از آنجا که معلم وظیفه ارزیابی دانش‌متریبیان را بر عهده داشته است، می‌توان چنین برداشت کرد که وی کنترل و رهبری کلاس را نیز بر عهده داشته است که نشان از اقتدار وی بوده که این اقتدارگرایی با آموزه‌های مکتب فلسفی رنالیسم سنخیت دارد.

از سوی دیگر معلمان این مکتب‌خانه‌ها از مقام و منصب قابل توجهی برخوردار بودند که سخن آنان برای شاگردان حکم اجرائی داشت و همگان ملزم به انجام خواسته‌های معلمان مکتب‌خانه‌ها بودند. این عامل باعث می‌شد که بستر محکمی برای گسترش تعلیم و تربیت ایجاد شود. به هر صورت این گسترش در سایه تعمق و تفکر انجام پذیرفته است. به طور مثال معیری و بنی‌احمد (۱۳۵۶: ۲۶۸) اظهار می‌دارند که:

"عموم فراگیران آنچه را که معلم بیان می‌کرد، به عنوان حقیقت محض می‌پذیرفتند. معلم سالاری درهمه مراحل آموزش و پرورش وجود داشت."



بنابراین ادعا این است که معلم "اقتدارگرا" با الهام از مفروضه‌های رئالیسم و همچنین نظریه تربیتی بنیاد-گرائی نیز بوده است (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر معلمان اقتدارگرا بسته به موقعیت اجتماعی و اختلاف سطحی که در جامعه آن دوره وجود داشت، وظایف متعددی را بر عهده داشتند. مجموعه این عوامل باعث شد که معلم نیز به انواع مختلف تربیت شود و به تناسب موقعیت اجتماعی خانواده‌ها، وظیفه آموزش فرزندان آنان را بر عهده بگیرد، استنباط این است که معلم انواعی داشته است. در هر صورت از کلمه "معلم اقتدارگرا" در ایران دوره اسلامی تعبیر متفاوتی شده است. به طور مثال سلماسی‌زاده (۱۳۵۴: ۵۰۱) اظهار می‌دارد که:

"در آثار عربی که مربوط به اواخر عصر اموی است، برای آموزگار دو نوع لفظ استعمال شده که ظاهراً در آن دوره از حیث مفهوم، اختلاف بسیاری داشته‌اند. یکی لفظ معلم است و دیگری کلمه مودب. آموزگارهای عمومی که در مکتب‌خانه‌ها به تعلیم کودکان طبقه متوسط می‌پرداخته‌اند، "معلم" می‌خوانده‌اند. ولی کسانی را که فرزندان اشراف از امراء و شاهزادگان و دیگر درباریان را تربیت می‌کرده‌اند، "مودب" می‌گفته‌اند. وکیلان (۱۳۷۹ به نقل از نوروزی و بختیار نصر آبادی، ۱۳۸۷؛ سلماسی‌زاده، ۱۳۵۴) نیز اظهار می‌دارند که: "معلم کاخ را مودب می‌گفتند و نه مکتب دار. معلم مکتب‌خانه تنها سواد خواندن و نوشتن و شاید مختصری از احکام دینی را می‌آموخت، ولی مودب مدارس و کاخ غیر از خواندن و نوشتن، چیزهای دیگری به شاگردان یاد می‌داد و آنان را برای مصاحبت با خلفا و بزرگان، یا برای دبیری و خدمت در دیوان تربیت می‌کرد."

می‌توان چنین ادعا کرد که نقش "معلم" مکتب‌خانه‌ها ساده‌تر از نقش "مودب" بوده است. "معلم" صرفاً وظیفه داشته است تا به آموزش‌های اولیه بپردازد که این آموزش نشانگر اقتدار نسبی معلم بوده است که مطابق نظریه بنیادگرائی (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸) است اما از "مودب" انتظار بیشتری می‌رفته است. آموزش دانش در سطح بالاتر بر عهده وی بوده است (اقتدار مطلق). به طور مثال صفا (۱۳۶۳) به نقل از نوروزی و بختیار نصرآبادی، (۱۳۸۷) اظهار می‌دارد که:

"عده بسیاری از بزرگ‌زادگان نزد معلمانی که برای ایشان انتخاب می‌شدند، تحصیل می‌کردند و برای آشنا شدن این اطفال با بعضی از علوم و ادبیات، معلمی خاص از میان فضیلتی عصر انتخاب می‌شد." اختلاف در نوع معلم مقتدر تربیت شده ناشی از دو مورد است: نخست اینکه سطح دانش "مودبان" بیش از "معلمان" بوده است و به همین ترتیب سطح دانش معلمان تربیت شده تحت نظر "مودبان" بیشتر بوده است. نکته دوم این است که "مودبان" به تربیت معلمان تربیت شده نسل بعد از خود مشغول بوده‌اند، ولی



"معلمان" علیرغم آموزش انفرادی به شاگردان خود، موفقیت چندانی در تربیت و آموزش معلمان نسل بعد از خود در مقایسه با معلمان اشراف در کاخ‌ها و قشر مرفه در مدارس، حاصل نمی‌کرده‌اند. شواهد نشان می‌دهد که معلمی که برای آموزش طبقه مرفه جامعه تربیت می‌شده، متفاوت از معلمی بوده است که وظیفه آموزش قشر متوسط و ضعیف جامعه را به عهده داشته است. معلمان دسته اول بطور رسمی و تحت نظر روحانیون و مربیان فرهیخته و آموزش دیده، تربیت می‌شده‌اند. آموزش در طبقه مرفه جامعه آن دوره جنبه رسمی‌تری داشته و احتمالاً تدریس خصوصی در کاخ توسط معلم تربیت شده مخصوص بوده و یا مدارس نیز برای آموزش قشر مرفه جامعه تاسیس شدند، اما معلمان دسته دوم در مکتب‌خانه‌ها به آموزش می‌پرداخته‌اند و آموزش افراد نیز جنبه رسمی نداشته است. و احتمالاً پیوستگی در تعلیم و تربیت آنان نیز چندان جدی نبوده است. لذا این فرضیه که معلم برای اهداف خاص تربیت می‌شده منطقی به نظر می‌رسد. مودبان وظیفه آموزش قشر مرفه را در کاخ‌ها بطور خصوصی و بطور عمومی و معلمان وظیفه آموزش قشر متوسط و ضعیف جامعه را در مکتب‌خانه‌ها بر عهده داشته‌اند. در هر صورت معلم و مودب از لحاظ درجه و پایگاه اجتماعی تفاوت زیادی داشتند. این تفاوت نشان از اختلاف در میزان اقتدار معلم است. این تفاوت را از این عبارت که ابن قتیبه از گفته عبدالملک ابن صالح خطاب به مودب فرزندش نقل کرده می‌توان دریافت:

"من ترا مودب کردم، پس از آنکه معلم بودی" (نقل از سلماسی‌زاده، ۱۳۵۴: ۵۰۱).

لذا می‌توان چنین استنباط کرد که در ایران دوره اسلامی معلم تربیت شده مقتدر نیز بر دو نوع بوده است. "مودب" معلم تربیت شده‌ای بوده است که وظیفه آموزش طبقه مرفه را بر عهده داشته و و سطح دروسی را که آموزش می‌داده است نیز بالاتر بوده است و "معلم" شخصیتی تربیت شده بوده که وظیفه آموزش طبقه متوسط و ضعیف جامعه را بر عهده داشته است.

در همین دوره برای آموزشگاه هم دو لفظ در کتب عربی دیده می‌شود: یکی مکتب (آموزشگاه‌های عمومی) و دیگری کتاب (به ضم کاف و تشدید) (محل تربیت طبقه ممتاز). عموم مردم برای تعلیم و تربیت فرزندانشان از مکتب‌ها و مدرسه‌ها استفاده می‌کرده‌اند. اختلاف بین دو عنوان "مودب" و "معلم" و همچنین "مکتب" و "کتاب" در اثر اختلاف مواد بوده که تدریس می‌شد (نوروزی و بختیارنصرآبادی، ۱۳۸۷؛ سلماسی‌زاده، ۱۳۵۴).

از سوی دیگر روش آموزش در مکتب‌های ایران نیز متفاوت با روش امروزی بوده است. این روش، فردی بوده و هر شاگرد درسی را که از معلم خود می‌گرفته است، به شاگردان دیگر در سطوح پایین‌تر می‌آموخت.



در مکتب در آغاز، هر یک از شاگردان بزرگ‌تر به جلو آمده، درس می‌گرفت و آنگاه در جایگاه خلیفه، مامور آموختن دیگران می‌شد (صدیق، ۱۳۳۶ به نقل از نوروزی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۷؛ درانی، ۱۳۸۱ به نقل از نوروزی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۷؛ وکیلیان، ۱۳۷۹).

می‌توان چنین برداشت کرد که منظور "شاگردان بزرگ‌تر" احتمالاً شاگردان با استعدادتر و یا با تجربه‌تر با اقتدار بیشتر بوده است. با سابقه‌ترین شاگردان مکتب‌دار در جایگاه خلیفه، در غیاب وی، مدرس مکتب بود و در بسیاری از موارد علاوه بر درس دادن، به مکتب‌دار کمک می‌کرد این فرد با سابقه نقش دستیار معلم را بر عهده داشته است. استنباط این است که فلسفه تربیت معلم در مکتب‌خانه‌ها بر مبنای انتقال دانش به افراد و گزینش معلم نسل بعد از میان شاگردان با استعداد مکتب‌داران که توانایی آموزش دیگران را داشته‌اند، بوده است. دانش بیشتر باعث اقتدار بیشتر می‌شده است. در هر صورت این انتقال دانش در مکتب‌خانه‌ها و مدارس متفاوت بوده است. جعفری (۱۳۶۶: ۵۶-۵۵) نیز اظهار می‌دارد که:

"در قرون گذشته معلمان در سطوح مختلفی بودند: یک دسته کسانی بودند که کارشان سوادآموزی به نوباوگان و کودکان بود و به اینها "معلم الصبیان" و "ملا مکتبی" می‌گفتند. اینها بعضاً مورد تمسخر و بی‌مهری قرار می‌گرفتند. دسته دوم معلمان "سرخانه" بودند که تعلیم و تربیت فرزندان خلفا، وزرا و ثروتمندان را بر عهده داشتند و به آنها بیشتر "مودب" می‌گفتند و دسته سوم استادانی بودند که دروس سنگین و سطح بالا را تدریس می‌کردند و معمولاً در مسجد مسندی داشتند و طلاب علم و دانش‌پژوهان دور آنها جمع می‌شدند و گاهی هم در مدارس کرسی استادی داشتند؛ مانند مدارس نظامیه و غیره. این استادان لباس ویژه‌ای داشتند که در هنگام تدریس به تن می‌کردند."

ادعا این است که معلمان دسته اول (ملا مکتبی) قدرت لازم برای اداره و کنترل کلاس را نداشته‌اند و در سطوح بسیار پائین جامعه به تربیت نونهالان و کودکان می‌پرداخته‌اند که زیاد روی آموزش آنان حسابی باز نمی‌شده است بنابراین نقش مهمی در آموزش نداشته‌اند (اقتداراندک). معلمان دسته دوم (مودب) از موقیت اجتماعی بهتری برخوردار بودند و وظیفه آموزش قشر مرفه جامعه را بر عهده داشته‌اند که به طور نسبی از اقتدار برخوردار بودند که مورد تأیید رئالیسم‌ها و بنیادگرایان است و معلمان دسته سوم (اساتید) که می‌توان آنها را معادل اعضای هیات علمی امروزی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دانست، از ارزش و احترام زیادی در جامعه برخوردار بودند و مصاحبت با آنان برای همه افتخار بود. این دسته از معلمان از اقتدار کامل برای کنترل و اداره کلاس برخوردار بودند که باز هم با نظریه رئالیسم و بنیادگرایی سنخیت دارد.



تربیت معلم مقتدر ناشی از این مسئله است که هر مربی مشغول تعلیم گروه خاصی بوده است. شواهد نشان می‌دهد که آموزش در ایران دوره اسلامی از گذشته‌های دور تا عصر کنونی همواره با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی معنا یافته است. اختلاف سن، استعداد، سلیقه، انگیزه و علاقه و مهم‌تر از همه فاصله طبقاتی افراد، معیارهائی است که برای طبقه‌بندی کردن فراگیران در سطوح مختلف تحصیلی لحاظ می‌شده است. به طور مثال سحاب (۱۳۲۹: ۶۱) اظهار می‌دارد که:

"مدارس دوره باستان چهار قسم بود: قسمتی برای اطفال، قسمتی برای جوانان، قسمتی برای معمرین و قسمتی مخصوص صاحب‌منصبان عالی نظام."

اما نوری و بختیار نصرآبادی (۱۳۸۷: ۱۰۶) نظر دیگری دارند. آنها معتقدند که:

"در سالیان گذشته، به علت ناآشنائی معلمان و مربیان با تفاوت‌های فردی، روش‌های یکسانی برای یادگیری استفاده می‌شده است."

به نظر می‌رسد که نگاه این پژوهش‌گران به مسئله تفاوت‌های فردی ژرف و عمیق نبوده است. از آنجا که این سطوح مختلف نیازمند معلمانی متفاوت بوده است، تربیت معلمان مقتدر برای سطوح مختلف همواره دغدغه سیاست‌گذاران امر آموزش بوده است که تا عصر کنونی ادامه یافته است. به نظر می‌رسد که تشکیل حوزه‌های علمی در سطوح بالای تحصیلی در عصر حاضر با تفکر معلمان دسته سوم همخوانی داشته باشد. علاوه بر در نظر گرفتن اختلافات طبقاتی در تربیت معلم، مهم بودن اختلافات سنی هم برای آموزش مهم بوده است.

در مجموع معلمان تربیت شده مقتدر در دوره اسلامی عبارت بودند از معلم "ملا مکتبی" که وظیفه آموزش ابتدائی در سطح بسیار پائین را برعهده داشته است (دارای اقتدار و احترام اندک)؛ "معلم" به آموزش قشر ضعیف جامعه مشغول بوده (دارای اقتدار نسبی اما از احترام بیشتری برخوردار بوده است)؛ "مودب" که نوعی معلم سرخانه بوده و وظیفه آموزش قشر مرفه جامعه را برعهده داشته است (دارای اقتدار نسبی و احترام بیشتر در مقایسه با "معلم") و دسته چهارم "استاد" که (از اقتدار و احترام کامل برخوردار بوده) وظیفه تربیت نیروی متخصص جامعه را برعهده داشته است. تربیت نیروی متخصص و اقتدارگرا مورد تأیید رئالیست‌ها و بنیادگرایان است.

پنجم: تربیت معلم تعامل‌گرای پژوهش‌گر (پراگماتیسم): گفتنی است که این افزایش تدریجی تقاضا برای داشتن فرزندان تحصیل کرده، توسعه کمی مکتب‌خانه‌ها و در نتیجه معلم برای این مکتب‌خانه‌ها را در پی داشت. بنابراین نیاز به معلم متخصص برای آموزش فرزندان خانواده‌ها؛ به عنوان یک نیاز اساسی از دیرباز



وجود داشته است. این نیاز شاگردان را به تعامل‌گرایی با اساتیدشان واداشته است. در سایه این تعامل افرادی که علاقه مند به حرفه معلمی بودند و در خود استعداد و پتانسیل تبدیل شدن به معلم را می‌دیدند، به این مکتب‌خانه‌ها می‌رفتند و زیر نظر اساتید این مکتب‌خانه‌ها مشغول فعالیت‌های آموزشی می‌شدند. اگر استاد این افراد استعداد این افراد را مورد تأیید قرار می‌داد، اجازه معلمی می‌یافت. معلمان معمولاً از میان طلاب ساعی و با استعدادی انتخاب می‌شدند که ضمن مباحثات و در جلسات درس استاد با سوال و جواب لیاقت خود را ظاهر می‌ساختند و می‌توانستند گاهی رساله‌های علمی بنویسند و یا حواشی و تعلیقاتی بر کتاب‌های موجود می‌افزودند (صافی، ۱۳۸۱؛ مشایخی، ۱۳۵۵؛ آقازاده، ۱۳۶۸). به نظر می‌رسد که در ابتدای شکل‌گیری مکتب‌خانه‌ها؛ شرط نخست برای کسانی که داوطلب حرفه معلمی بوده‌اند، داشتن استعداد برای فهم و بکارگیری دانش و همچنین توانایی انتقال این دانش در سایه داشتن استعداد بوده است. کسانی که می‌توانستند از این استعداد ذاتی استفاده کنند و ظرفیت‌های خود را با پاسخ به سوالات استادشان و یا نوشتن الحاقیه به رساله آنها به بالفعل تبدیل کنند، به عنوان معلم انتخاب می‌شدند. بنابراین در این مقطع علاوه بر تربیت معلمی که توانایی آموزش دیگران را داشته باشد، تربیت معلم "پژوهش‌گر" نیز مهم بوده است. ادعا این است که معلمی که به خوبی خوب خواندن و خوب نوشتن را آموخته بوده به انتقال این دانش نیز مبادرت می‌ورزیده است به طور مثال سحاب (۱۳۲۹: ۶۰) اظهار می‌دارد که:

"تعلیم و تربیت در مکتب‌خانه‌ها عبارت بود از خوب خواندن و خوب نوشتن".

بنابراین یکی دیگر از نقش‌هایی که می‌توان برای معلمان تربیت شده مکتب‌خانه‌ها در نظر گرفت، "معلم تعامل‌گرای پژوهش‌گر" بوده است این تعامل‌گرایی مورد تأیید پراگماتیست‌هاست که به یادگیرنده اهمیت بیشتری می‌داده است. در مجموع در اثر افزایش غنای فکری خانواده‌ها از یک سو و توسعه ارتباطات متقابل بین مربی و متربی، از سوی دیگر؛ "تعامل‌گرایی" در دستور کار قرار گرفت. در سایه این ارتباط متقابل، مربی مکتب‌خانه‌ها وظیفه هدایت متربی (دانشجو معلم) را برای آموزش فرزندان عامه مردم را بر عهده داشته است. معلمانی که در مکتب‌خانه‌ها و زیر اساتید این مراکز تربیت می‌شدند، صرفاً در نقش معلمان مدارس ابتدائی امروزی انجام وظیفه می‌کردند.

**ششم: تربیت معلم ارزیاب (پراگماتیسم):** اساتید پس از انجام بررسی لازم، زمانی که اطمینان حاصل می‌کردند که شاگردشان به سطح مورد انتظار آنان دست یافته است، اجازه‌نامه‌ای صادر می‌کردند که به موجب این اجازه‌نامه؛ که حکم اجازه معلمی بود، به شاگرد که زین پس معلم نام داشت، اجازه داده می‌شد که به معلمی بپردازد. این معلمان نخستین معلمان تربیت شده بودند که بطور رسمی آموزش می‌دیدند. بنابراین





یکی دیگر از نقش‌های معلمان مکتب‌خانه‌ها " معلم ارزیاب " بوده است. از آنجا که استادان مکتب‌خانه‌ها در جریان پیشرفت شاگردان خود بودند و با آنان ارتباط نزدیکی داشتند، هرگاه از شاگردان خود اطمینان حاصل می‌کردند اجازه‌نامه‌ای به آنان می‌دادند که در واقع حکم دانش‌نامه و گواهی‌نامه معلمی را داشت. این استادان، شاگردان برجسته خود را اجازه معلمی می‌دادند (صافی، ۱۳۸۱؛ مشایخی، ۱۳۵۵).

چنین به نظر می‌رسد که شناسائی معلمان آینده در این مقطع، صرفاً بر عهده مربیان بوده است. آنها با توجه به استعداد و انگیزه فراگیر خود، معلمان آینده را انتخاب می‌کردند. تعامل دو جانبه مربی و متربی، مد نظر بوده و از آنجا که سنجش میزان این پیشرفت دائمی بوده، " تربیت معلم ارزیاب " معنا می‌یابد. تربیت معلمی که سنجش میزان پیشرفت فراگیران را در دستور کار دارد؛ مهم بوده است. دادن گواهی‌نامه که به منزله دانش‌نامه امروزی بوده، با نوعی آزمون برای رفع دغدغه‌های احتمالی مربی صورت می‌گرفته است و از آنجا که فقط شاگردان برجسته این دانش‌نامه را دریافت می‌کردند، کسانی که استانداردهای لازم برای حرفه معلمی را کسب نمی‌کردند، اجازه تدریس نداشتند.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که سنجش کیفیت در تربیت معلم تحت نظر چند مربی مد نظر بوده است. این ارزیابی در راستای شناسائی نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت متربی بوده است. مربی معلم زمانی که اطمینان حاصل می‌کرده است که شاگرد او شایستگی لازم را کسب کرده است، به او اجازه تدریس می‌داده است. "این گواهی‌نامه را استاد به خط خود می‌نوشت و در آن در باره موقعیت علمی و نفسانی متعلم جدید به تفصیل توضیح می‌داد" (صافی، ۱۳۸۱: ۱۶).

فراگیرانی که موفق می‌شدند اعتماد مربی خود را برای توانائی تدریس کسب کنند، سعی می‌کردند که کارائی خود را افزایش دهند. این اجازه‌نامه سند معتبری برای گیرنده آن و همچنین متولیان مدارس محسوب می‌شده است (مشایخی، ۱۳۵۵؛ آقازاده، ۱۳۶۸). از آنجا که معلم تربیت شده مورد تأیید مربی خود قرار می‌گرفته است، دارای اعتماد به نفس بالائی برای آموزش بود. ارزیابی مداوم فراگیران نشان از میل مربی برای اطمینان از حصول پیشرفت متربیان را نشان می‌دهد که با آموزه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم و پیشرفت-گرائی سنخیت دارد ( اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸).

**هفتم: تربیت معلم متخصص ( پراگماتیسم):** زمانی که مربی این معلمان اطمینان حاصل می‌کرد که متربی او احاطه کامل به امور مربوطه پیدا کرده است، به او مجوز تدریس می‌داد. به طور مثال مشایخی (۱۳۵۵: ۱) مدعی است که:



“ این اجازه‌نامه را استاد هر حوزه درسی به خط خود و در پشت صفحه‌های اول یا آخر یکی از کتاب‌ها می‌نوشت.”

از این عبارت می‌توان چنین برداشت کرد که به تدریج انتقال دانش تخصصی به فراگیران در دستور کار قرار گرفته است که معلم متخصص هر رشته به آموزش معلمان نسل بعد مبادرت می‌ورزیده است. بنابراین یکی دیگر از نقش‌هایی که می‌توان برای معلمان تربیت شده مکتب‌خانه‌ها تصور کرد "ناقل دانش تخصصی" است. انتقال این دانش تخصصی منجر به تربیت معلم ماهر و حرفه‌ای می‌شده است. تربیت معلم حرفه‌ای و کارآمد با اندیشه‌های بنیادگرایان سازگاری دارد. به طور مثال اورنشتاین و لوین (۲۰۰۸) معتقدند که مطابق نظر بنیادگرایان معلمان باید آموزش ببینند تا قادر به انتقال مهارت‌ها و تربیت افراد کارآمد و موثر شوند. چنین معلمانی احتمالاً آموزش تعلیمات عالی را نیز بر عهده داشته‌اند. لذا این فرضیه که احتمالاً با گسترش آموزش عالی، نیاز به معلم متخصص تربیت شده احساس می‌شده است، پذیرفتنی است. به طور مثال شاهرودی (۱۳۸۳: ۲۹) اظهار می‌دارد که:

“ با توجه به شواهد فراوان می‌توانیم وجود تعلیمات عالی را در ایران دوره اسلامی محقق بدانیم، زیرا با وسعت قلمرو حکومت به خصوص در دوران هخامنشی، احتیاج به متخصصین در علوم و فنون لازم بود.”

بنابراین معلمان مکتب‌خانه‌ها نقش تربیت یک فرد متخصص را بر عهده داشته‌اند تربیت نیروی متخصص مد نظر بنیادگرایان قرار دارد ( اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸). گسترش روز افزون جمعیت و به موازات آن افزایش تقاضا برای فراگیری علوم مختلف، نیاز به معلم تربیت شده برای آموزش این افراد را الزام آور - ساخته است.

**جمع بندی از نقش‌های معلمان مکتب‌خانه‌ها:** در مجموع می‌توان چنین ادعا کرد که معلمان مکتب‌خانه‌ها دارای نقش‌های ذیل بوده‌اند: ۱- مروج اندیشه‌های دینی (تربیت معلم اخلاق) ۲- عمل‌گرا (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی) ۳- تجربه‌گرا (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی) ۴- اقتدارگرا (رنالیسم و بنیادگرائی) ۵- تعامل-گرای پژوهش‌گر (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی) ۶- ارزیاب (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی) ۷- متخصص (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرائی). بنابر این ترکیبی از اندیشه‌های بنیادگرائی و پیشرفت‌گرائی در تربیت معلم در مکتب‌خانه‌ها مشاهد شد.

نقش‌های معلمان مکتب‌خانه‌ها در جدول ذیل آمده است:



جدول شماره ۱: نقش‌های معلمان مکتب‌خانه‌ها در ایران دوره اسلامی

ردیف	نقش معلم	مکتب فلسفی مرتبط	نظریه تربیتی مرتبط
۱	تربیت دینی	-	بنیادگرایی و پایدارگرایی
۲	عمل‌گرا	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرایی
۳	تجربه‌گرا	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرایی
۴	اقتدارگرا	رتالیسم	بنیادگرایی
۵	تعامل‌گرا	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرایی
۶	ارزیاب	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرایی
۷	متخصص	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرایی

همانطور که اشاره شد، روند تکامل نظام تربیت معلم در ایران دوره اسلامی در مکتب‌خانه‌ها در سطح ابتدائی و حوزه‌های علمیه در سطح بالاتر و به منظور تربیت عالم دینی ادامه یافت. به عبارت دیگر بعد از خانواده، مساجد و مکتب‌خانه‌ها، حوزه‌های علمیه نقش تعلیم و تربیت را بر عهده می‌گرفتند.

### ۳-۳-۳: فلسفه تربیت معلم در حوزه‌های علمیه:

همانطور که اشاره شد، مکتب‌خانه‌ها حکم مدارس ابتدائی را داشتند که در این مراکز، آموزش در سطح ابتدائی صورت می‌گرفت. به تدریج با افزایش سطح دانش فراگیران از یک سو و نیاز جامعه برای توسعه این آموزش، علاوه بر مکتب‌خانه‌ها، مراکز دیگری نیز شکل گرفت که در آنها متریبانی در سطح بالاتر آموزش می‌دیدند تا در آینده بتوانند به آموزش فراگیران خود مشغول شوند. بنابراین به تدریج "حوزه علمیه" شکل گرفت.

### ۳-۳-۳-۱: نقش‌های معلمان تربیت شده در حوزه‌های علمیه:

اول: تربیت عالم متخصص دینی (فلسفه اسلامی) اخلاق‌گرا و فضیلت‌گرا: در این مراکز عالم دینی تربیت می‌شد. دانشجو معلمانی اجازه تدریس در مدارس متوسطه را داشتند که دوره آموزشی خود را در - حوزه‌های علمیه به پایان می‌رساندند. مکتب‌خانه‌ها فقط نقش آموزش‌های ابتدائی را بر عهده داشتند. مسئولیت آموزش متوسطه بر عهده حوزه‌های علمیه بوده است (صافی، ۱۳۸۱؛ رئوف، ۱۳۸۹). این تقسیم بندی نشان می‌دهد که افراد با توجه به شایستگی‌هایی که کسب می‌کردند و البته با توجه به میزان استعداد خود به یکی از دو مرکز آموزشی (مکتب‌خانه و یا حوزه علمیه) پذیرش می‌شدند و پس از اتمام تحصیلات اجازه تدریس در مدارس ابتدائی و یا متوسطه را با اجازه نامه استاد خود که در واقع حکم گواهی‌نامه فارغ-



التحصیلی را داشت، را پیدا می‌کرده‌اند. به هر حال به نظر می‌رسد که دانشجویان حوزه‌های علمیه وظیفه داشتند که ضمن مطالعه مستمر از اساتید خود کسب علم کنند. تربیت معلم اخلاق‌گرا مطابق اندیشه‌های بنیادگرایان (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر؛ با توجه به تنوع حوزه‌های درسی، مربی متخصص هر رشته وجود داشته است. تربیت معلم متخصص دینی هم در دستور کار بوده است که مورد تأیید بنیادگرایان است (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت). تربیت معلم متخصص به مفهوم تربیت معلمی بوده است که حتماً می‌بایست برای آموزش قرآن بر زبان عربی مسلط می‌بوده است. به همین ترتیب تدریس صرف و نحو زبان عربی و علم معانی نیز در مراکز مهم بوده است. در این مقطع برنامه مدارس با صرف و نحو زبان عربی و معانی و بیان و تفسیر قرآن مجید آغاز و در مراحل بالاتر، منطق و کلام و حدیث و فقه و اصول نیز تدریس می‌شد (مشایخی، ۱۳۵۵). در این دیدگاه صبغه دینی مسئله قابل طرح است. احتمالاً خانواده‌ها در این دوره حساسیت زیادی نسبت به فراگیری فرزندان‌شان به علوم قرآنی داشته‌اند. لذا آموزش معلمی که قادر باشد علوم قرآنی را به فرزندان این خانواده‌ها آموزش دهد، یک ضرورت بوده است. لذا این مسئله مربیان این مراکز را وادار کرده است که دست به گزینش کسانی برای کسوت معلمی بزنند که استعداد زبان عربی به عنوان زبان دوم برای آموزش و تفسیر قرآن به فراگیران را داشته باشند. در حوزه‌های علمیه تربیت عالم متخصص آشنا به آموزه‌های دینی در دستور کار بوده است که با اندیشه‌های بنیادگرایان، پیشرفت‌گرایان (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸) و پایدار-گرایان (بهشتی، ۱۳۸۹) همخوانی دارد.

**دوم: تربیت عالم تعامل‌گرا (پراگماتیسم):** همچنین تربیت معلم تعامل‌گرا مد نظر بوده است که با آموزه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم نزدیک است. مفروضه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم هم که در قرن بیستم به عنوان یک فلسفه غالب مطرح شد، در تربیت این عالمان دینی مشهود است. این تعامل‌گرائی مورد تأیید پیشرفت‌گرایان نیز قرار دارد. به طور مثال در وندیداد چنین آمده است:

"معلم روحانی باید شب را به مطالعه و فراگرفتن درس صرف نماید و از خردمندان درس بیاموزد" (نقل از سلماسی زاده، ۱۳۵۴: ۵۰۰).

شواهد نشان می‌دهند که در حوزه‌های علمیه قضیه آهستگی و پیوستگی در تربیت معلم مطرح بوده است. مربیان برای تربیت بهینه معلمان تصمیم گرفته بودند که مطالب را از آسان به دشوار به آنان آموزش دهند و گام به گام مسیر دشوار آموزش را برای معلمان هموار کنند. وظیفه مربی معلم این بوده که با آموزش تدریجی، ذهن فراگیران را آماده سازد تا قادر باشند از عهده مطالب دشوارتر در مدت زمان کوتاه‌تری برآیند.



ایجاد تغییرات مثبت و تدریجی؛ بجای بمباران اطلاعاتی بی نتیجه فراگیران در دستور کار بوده است. بسیاری از معلمان و طلاب تمام عمر خود را در مدرسه می‌گذرانیدند (مشایخی، ۱۳۵۵). تربیت معلم به شیوه " حل مسئله" دیوئی در دستور کار بوده است.

**جمع بندی از نقش‌های معلمان حوزه‌های علمیه:** در مجموع می‌توان ادعا کرد که در حوزه‌های علمیه ۱- تربیت عالم متخصص دینی با الهام از اندیشه‌های پیشرفت‌گرایان، بنیادگرایان و پایدارگرایان) ۲- تربیت معلم تعامل‌گرا ( با الهام از اندیشه‌های پراگماتیست‌ها و پیشرفت‌گرایان) در دستور کار بوده است. بنابراین ترکیبی از آموزه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم و نظریات تربیتی پیشرفت‌گرائی، بنیادگرائی و پایدارگرائی مشاهده می‌شود. مربی پیشرفت‌گرا راهنمای حل مسئله و پژوهش علمی است. برنامه درسی بر اساس علاقه دانشجو معلم طراحی می‌شود و شامل برنامه کاربردی مسائل و مشکلات بشر موضوعات، فعالیت‌ها و پروژه- هاست (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک‌سرشت). مریدان باید راهنمایان پروژه و محرکان، مشاوران و مستشاران یادگیری باشند نه انتقال‌دهندگان اطلاعات (شریعتمداری، ۱۳۸۴).

نقش‌های معلمان حوزه‌های علمیه در جدول ذیل آمده است:

**جدول شماره ۲: نقش‌های معلمان حوزه‌های علمیه در ایران دوره اسلامی**

ردیف	نقش معلم	مکتب فلسفی مرتبط	نظریه تربیتی مرتبط
۱	تربیت عالم متخصص دینی	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرائی، بنیادگرائی و پایدارگرائی
۲	تربیت عالم تعامل‌گرا	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرائی

با گسترده شدن جمعیت و نیاز بیشتر به تربیت نیروی متخصص، احداث مکانی رسمی که بتواند این نیاز را برطرف کند، احساس می‌شده است که در آنها فعالیت‌های آموزشی بطور جدی‌تری ادامه یابد. این مراکز رسمی " مدارس " نام داشتند.

**۳-۳-۴: فلسفه تربیت معلم در مدارس:** معلمان در این مقطع نیاز به تربیت شدن بهتر داشتند. برای تربیت شدن بهتر، مکان آموزشی مناسبی نیز مورد نیاز بود. به این ترتیب به تدریج اندیشه ساخت مدارس برای آموزش رسمی در دستور کار قرار گرفت. با گذشت زمان و با رشد و پیشرفت دامنه دانش و مهارت‌های بشری، به تدریج نوعی تفکر انتقال فرهنگ و تمدن به کودکان و نوجوانان به وجود آمد. در ابتدای این جریان، عده‌ای به آموزش و تربیت کودکان پرداختند و برای انجام دادن وظایف تعلیم و تربیت رسمی، به تدریج ضوابط و قوانینی پدید آمد و بدین ترتیب به تدریج همزمان با این ارتقاء، دانش‌آموختگان هر نسل،



وظیفه آموزش نسل بعد از خود را بر عهده می‌گرفتند. دامنه آموزش به تدریج از سطح مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمیه، به سطح مدارس کشیده شد. به طور مثال درکی (۱۳۸۴: ۱۱۱) اظهار می‌دارد که:

"به تدریج تحولی عظیم در ساختار اجتماعی ایران به وجود آمد و دانش اندوزی از انحصار مکتب‌خانه‌ها خارج شد.."

شواهد نشان می‌دهند که این دسته از معلمان نیز نقش‌های متعددی را ایفا نموده‌اند. ادعا این است که در مدارس نیز همانند مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمیه معلمان نقش‌های متفاوتی را بر عهده داشته‌اند.

### ۳-۳-۴-۱: نقش‌های معلمان در مدارس:

اول؛ تربیت معلم متخصص (پراگماتیسم): به نظر می‌رسد که هدف مدارس تربیت نیروی متخصص برای پاسخگویی به نیازهای در حال افزایش بوده است. به طور مثال شاهرودی (۱۳۸۲: ۷) معتقد است که:

"گرچه شروع تاسیس مدارس رسمی به دوره هخامنشیان برمی‌گردد. اما به تدریج نیاز مبرم به نیروی انسانی متخصص باعث شد که اولین گام برای ایجاد مدارس در دوره اسلامی برداشته شود لذا فکر توسعه مدارس برای برطرف کردن نیازها بوده است."

تربیت نیروی کارآمد و متخصص مورد تأیید بنیادگرایان و پیشرفت‌گرایان قرار دارد (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸). تربیت معلم متخصص مورد تأیید پراگماتیست‌ها نیز هست (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت) اما در مدارس نیز همانند مکتب‌خانه‌ها کسانی که به فعالیت آموزشی می‌پرداختند، با توجه به میزان سطح آموزشی افراد به گروه‌های مختلفی تقسیم می‌شدند. به نظر می‌رسد که آموزش در این مراکز همانند مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمیه، بر عهده گروه‌های مختلفی بوده است که با توجه به سطح سواد افراد اقدام به تدریس می‌کرده‌اند. به همین ترتیب افرادی که به آموزش دیگران در مدارس می‌پرداخته‌اند، به گروه‌های مختلفی تقسیم می‌شده‌اند.

درکی (۱۳۸۴) و آقازاده (۱۳۶۸) اظهار می‌دارند که معلمان مدارس نظامیه به سه گروه تقسیم می‌شدند: "مدرس"، "نایب مدرس" و "معید". با عنایت به این تقسیم‌بندی نقش‌های دیگری برای معلمان مدارس قابل طرح است.

دوم؛ تربیت معلم تعامل‌گرا (پراگماتیسم): کسانی نیز بودند که در تعامل مستقیم با شاگردان قرار داشتند و به عنوان دستیاران معلم انجام وظیفه می‌کردند. نام اینها معید بود. معید به کمک مدرسانی اطلاق می‌شد که موظف بودند دروسی مدرسان ارائه می‌کردند، دوباره برای رفع ابهامات شاگردان تکرار می‌کردند (آقازاده، ۱۳۶۸). به نظر می‌رسد که در مدارس، تربیت معلم تعامل‌گرا مد نظر بوده است. مباحثه نشان‌دهنده‌ی



دیالکتیک و اهمیت یادگیرنده است که به فلسفه‌ی پرگماتیسم نزدیک است. تعامل مشترک و توأم با تفاهم و همکاری که مورد تأیید پیشرفت‌گرایان است که از آن به «تجربه مشترک» تعبیر می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۸۴). افزایش دانش علمی دانشجو معلمان با فراهم کردن فرصت‌هایی برای تمرین و تکرار در دستور کار بوده است.

سوم؛ تربیت معلم مقتدر (رنالیسم): "مدرسان" که می‌توان آنها را معادل "اساتید" مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمی دانست از ارزش و احترام زیادی برخوردار بوده و اقتدار لازم (مطلق) را برای کنترل و رهبری کلاس درس داشته‌اند این اقتدارگرائی مورد تأیید رنالیست‌ها و حتی بنیادگرایان است (اورنشتاین و لوین، ۲۰۰۸). "نایب مدرس" مدارس را می‌توان معادل "مؤدب" مکتب‌خانه‌ها دانست که از ارزش و اقتدار نسبی برخوردار بودند. اهمیت معلم و منزلت کم یادگیرنده نشان از توجه به فلسفه رنالیسم است. "معید" مدارس را می‌توان معادل "معلم" مکتب‌خانه‌ها دانست که از اقتدار و احترام کمتری برخوردار بودند و وظیفه آموزش قشر ضعیف جامعه را بر عهده داشتند.

**جمع بندی از نقش‌های معلمان مدارس:** در مدارس معلمان سه نقش عمده را بر عهده داشته‌اند: ۱- تربیت معلم متخصص (مد نظر بنیادگرایان، پیشرفت‌گرایان و پراگماتیست‌ها) ۲- تربیت معلم تعامل‌گرا (مد نظر پراگماتیست‌ها) ۳- تربیت معلم مقتدر (مد نظر رنالیست‌ها و بنیادگرایان). بنابراین ترکیبی از آموزه‌های مکاتب فلسفی پراگماتیسم و رنالیسم (با محوریت پراگماتیسم) و نظریات تربیتی پیشرفت‌گرائی و بنیادگرائی (با محوریت بنیادگرائی) در دستور کار بوده است. نقش‌های معلمان مدارس در جدول ذیل آمده است:

جدول شماره ۳: نقش‌های معلمان مدارس در ایران دوره اسلامی

ردیف	نقش معلم	مکتب فلسفی مرتبط	نظریه تربیتی مرتبط
۱	تربیت معلم متخصص	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرائی و بنیادگرائی
۲	تربیت معلم تعامل‌گرا	پراگماتیسم	پیشرفت‌گرائی
۳	تربیت معلم مقتدر	رنالیسم	بنیادگرائی

مقایسه و جمع بندی تربیت معلم در مکتب‌خانه‌ها، حوزه‌های علمی و مدارس در ایران دوره اسلامی: در دوره اسلامی و بعد از آن رفته رفته با تاسیس مدارس بیشتر، گزینش و استخدام افراد با استعداد برای کسوت معلمی صورت می‌گرفت. ادعا این است که در مدارس نیز همانند مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمی معلمان نقش‌های متفاوتی را بر عهده داشته‌اند: "مدرسان" که می‌توان آنها را معادل "اساتید" مکتب‌خانه‌ها و



حوزه‌های علمیه دانست از ارزش و احترام زیادی برخوردار بوده و اقتدار لازم را برای کنترل و رهبری کلاس درس داشته‌اند (رتالیسم)؛ "نایب مدرس" مدارس را می‌توان معادل "مودب" مکتب‌خانه‌ها دانست که از ارزش و اقتدار نسبی برخوردار بودند و "معید" مدارس را می‌توان معادل "معلم" مکتب‌خانه‌ها دانست که از اقتدار و احترام کمتری برخوردار بودند و وظیفه آموزش قشر ضعیف جامعه را بر عهده داشتند. لازم به ذکر است که معلمانی با عنوان: ملا مکتبی" که در مکتب‌خانه‌ها وجود داشتند در حوزه‌های علمیه و یا مدارس وجود نداشته است. نظامیه بغداد نیز مبادرت به تربیت معلم کرده است که نشانه‌هایی از تلفیق فلسفه اسلامی و فلسفه پراگماتیسم و رتالیسم در تربیت معلمان مشاهده شد. تربیت معلمان در این مرکز آموزشی با نقش‌های ذیل در دستور کار بوده است: اقتدارگرا (رتالیسم)، تعامل‌گرا (پراگماتیسم)، متخصص (بنیادگرا) و نوگرا (پیشرفت‌گرا)

به نظر می‌رسد که تربیت معلم در مکتب‌خانه‌ها در مقایسه با حوزه‌های علمیه و مدارس آن دوره متفاوت بوده است. معلمان مکتب‌خانه‌ها مربی هدایت‌گری نداشتند که بتوانند مشکلات کاری خود را با او در میان بگذارند. در نتیجه فرصتی برای شناسائی نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت آنان فراهم نمی‌شد. در نتیجه انتظار افزایش سواد فراگیرانی که در این مکتب‌خانه‌ها به آموختن دانش مشغول بوده‌اند، منطقی نبوده است. در مقابل کسانی که این امکان را داشتند که در حوزه‌های علمیه و مدارس تحصیل کنند و سپس به تدریس بپردازند، وضعیت بهتری داشتند؛ چون زیر نظر معلم بهتری درس می‌خواندند؛ زیرا که دانش این معلمان توسط مربیان آنها قبل از پرداختن به آموزش مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌گرفت و از سوی دیگر این معلمان این امکان را داشتند که برای رفع اشکالاتشان به مربیان خود مراجعه کنند. اینکه چنین دانش آموختگانی می‌دانستند که میزان پیشرفت آنان مورد بررسی قرار می‌گیرد، هنگامی که معلم می‌شدند، به همین ترتیب مراقبت از ارزیابی پیشرفت تحصیلی معلمان نسل بعد از خود را بر عهده داشتند. با توسعه مراکز آموزش عالی فرصت بهتری برای آنان فراهم شد تا آموزش بهتری ببینند و به نحو مطلوب‌تری به آموزش دیگران بپردازند. چنین معلمانی در اثر تعامل‌گرایی بیشتر در مقایسه با معلمان مکتب‌خانه‌ها از کیفیت آموزشی بهتری برخوردار بودند. از سوی دیگر عامه مردم تحت نظر ملای مکتب‌خانه‌ها آموزش غیر رسمی می‌دیدند که سطح آموزشی آنان در مقایسه با آموزشی که فرزندان قشر مرفه و زیر نظر معلمان آموزش دیده حوزه‌های علمیه (روحانیون) و مدارس، قابل قیاس نیست. در مجموع معلمان مکتب‌خانه‌ها، حوزه‌های علمیه و مدارس در تربیت معلمان متخصص و تعامل‌گرا اشتراک نظر داشتند با این تفاوت که در حوزه‌های علمیه و مکتب‌خانه تربیت دینی و در مدارس تربیت اقتدارگرایانه قابل تامل است. در مکتب‌خانه-





ها نیز تربیت معلم عمل‌گرا، تجربه‌گرا، ارزیاب، پژوهش‌گر و تعامل‌گرا مد نظر بوده است. شواهد نشان می‌دهد که استقبال از آموزه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم (تعامل‌گرایی و پیشرفت‌گرایی) در مکتب‌خانه‌ها، حوزه‌های علمیه و مدارس وجود داشته است که نقطه اشتراک هر سه مرکز آموزشی به شمار می‌رود.

بعد از ظهور اسلام معلمان مکتب‌خانه‌ها به تربیت دینی (فلسفه اسلامی)؛ عمل‌گرا، تجربه‌گرا، تعامل‌گرا، ارزیاب (پراگماتیسم) و اقتدارگرا (رنالیسم) با محوریت پراگماتیسم مشغول بوده‌اند. در حوزه‌های علمیه تربیت معلم متخصص دینی و تعامل‌گرا (تلفیقی از فلسفه اسلامی و پراگماتیسم) جریان داشته است. همچنین معلمان مدارس نیز به تربیت معلم متخصص و تعامل‌گرا (پراگماتیسم) و مقتدر (رنالیسم) با محوریت پراگماتیسم مشغول بوده‌اند. شواهد نشان می‌دهند که بعد از ظهور اسلام استفاده از آموزه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم و همچنین نظریه تربیتی پیشرفت‌گرایی بیشتر نمود یافته است

### **بحث و نتیجه‌گیری:**

همانطور که اشاره شد نقطه آغاز تعلیم و تربیت در ایران دوره اسلامی مکتب‌خانه بوده که به تدریج و با افزایش جمعیت از خانه فراتر رفته و به سطح جامعه کشیده شده است. به تدریج تعلیم و تربیت از سطح خانواده به سطح جامعه کشیده شد. تربیت معلم تعامل‌گرا معنا یافت. به عبارت دیگر در سطح جامعه مجدداً به فراگیران اهمیت داده شد و تعامل‌گرایی (پراگماتیسم) در دستور کار قرار گرفت که این دیالکتیک نیز ادامه روند فلسفه پراگماتیسم را نشان می‌دهد. این تعامل‌گرایی با اندیشه‌های پیشرفت‌گراها و آموزه‌های فلسفه پراگماتیسم نزدیک است. نکته مهمی که قابل ذکر است این مسئله است که این جریان در مسیر مشخصی حرکت می‌کرده است. شواهد نشان می‌دهد که در سطح مکتب‌خانه‌ها؛ معلمان نقش‌های مروج اندیشه‌های دینی (تربیت معلم اخلاق)؛ عمل‌گرا (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی)؛ تجربه‌گرا (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی)؛ اقتدارگرا (رنالیسم و بنیادگرایی)؛ تعامل‌گرای پژوهش‌گر (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی)؛ ارزیاب (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی) و متخصص (پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی) را داشته‌اند بنابر این ترکیبی از اندیشه‌های بنیادگرایی و پیشرفت‌گرایی در تربیت معلم در مکتب‌خانه‌ها مشاهده شد. به تدریج حوزه‌های علمیه به تربیت عالم دینی پرداختند. در حوزه‌های علمیه تربیت عالم متخصص دینی با الهام از اندیشه‌های پیشرفت‌گرایان، بنیادگرایان و پایدارگرایان؛ تربیت معلم تعامل‌گرا (با الهام از اندیشه‌های پراگماتیست‌ها و پیشرفت‌گرایان) در دستور کار بوده است. بنابراین ترکیبی از آموزه‌های مکتب فلسفی پراگماتیسم و نظریات تربیتی پیشرفت‌گرایی، بنیادگرایی و پایدارگرایی مشاهده می‌شود. در مدارس معلمان سه نقش عمده را بر عهده داشته‌اند: تربیت معلم متخصص (مد نظر بنیادگرایان، پیشرفت‌گرایان و-



پراگماتیست‌ها)؛ تربیت معلم تعامل‌گرا (مد نظر پراگماتیست‌ها) و تربیت معلم مقتدر (مد نظر رئالیست‌ها و بنیادگرایان). بنابراین ترکیبی از آموزه های مکاتب فلسفی پراگماتیسم و رئالیسم (با محوریت پراگماتیسم) و نظریات تربیتی پیشرفت‌گرائی و بنیادگرائی (با محوریت بنیادگرائی) در دستور کار بوده است.

شواهد نشان می‌دهند که تعلیم و تربیت ایران در دوره اسلامی، همواره مشحون از تربیت دینی، اخلاقی و مذهبی بوده است. گرچه در دوره اسلامی تربیت معلم همواره رو به پیشرفت بوده و کمتر با فراز و نشیب - مواجه بوده است (تربیت اندیشمندان و معلمان بزرگ تاریخ در این دوره گواهی بر این ادعاست) اما در هر صورت این فراز و نشیب‌ها وجود داشته است. مرور مطالعات انجام شده در این زمینه نشان داد که نظام آموزشی ما در این دوره فاقد یک فلسفه معین و اعلام شده درباره تربیت معلم است. به عبارت دیگر تربیت معلم در ایران دوره اسلامی دارای فلسفه بوده؛ اما این فلسفه مکنون باقی مانده است. به این معنا که وقایعی که در عرصه نظام تعلیم و تربیت کشور رخ داده است، بر مفروضه‌های فلسفی استوار بوده اما به آن تصریح نشده است. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که فلسفه مدون و مشخصی برای تربیت معلم وجود داشته است اما این فلسفه به صورت مکتوب نبوده است. به طور مثال شعبانی ورکی و محمدی چابکی (۱۳۸۷: ۹) اظهار می‌دارند که:

" با بررسی مقدماتی پیشینه‌ی تاریخی تعلیم و تربیت در ایران می‌توان این‌گونه اظهار داشت که فعالیت‌های تربیتی در این کشور دارای مبنای فلسفی معین و مشخصی نبوده است."

#### منابع:

- آقازاده، احمد. (۱۳۶۸). نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران. فصل‌نامه روان‌شناسی و علوم تربیتی: ۱۴۴-۱۲۳
- ابراهیم‌زاده، عیسی. (۱۳۸۴). فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه پیام نور
- امام‌جمعه، محمد رضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. مطالعات برنامه درسی، (۳): ۶۶-۳۰
- بروجردی، علی. (۱۳۷۳). آموزش و پرورش در ایران باستان. مصباح، (۹): ۱۴۲-۱۲۳
- بهشتی، سعید. (۱۳۸۹). تاملات فلسفی در تعلیم و تربیت. تهران: نشر بین‌الملل
- پروین‌گنابادی، محمد. (۱۳۵۶). نگاهی به تاریخ آموزش و پرورش اسلامی و تاثیر دانشمندان ایران در آن. روان‌شناسی و علوم تربیتی، (۳۶): ۷۹-۸۶
- جعفری، محمد تقی. (۱۳۶۶). مسائل آموزش: رابطه استاد و شاگرد. فلسفه و کلام. سال ۲۷، (۲): ۵۶-۵۰
- دادبه، پارسا. (۱۳۱۱). آئین بزرگی. ترجمه ذبیح بهروز. تهران: انتشارات ابن سینا



داوری اردکانی، رضا. (۱۳۵۵). وضع تاریخی تفکر و فلسفه در ایران. *جاویدان خرد*: (۱): ۱۷-۳۶  
داوری اردکانی، رضا. (۱۳۷۲). گزارش مختصری از وضع فلسفه در ایران به فرهنگستان علوم جمهوری اسلامی ایران. *نامه فرهنگ*، (۱۰ و ۱۱): ۱۵۵-۱۴۶

درکی، سیمین. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تشابه و تفاوت آن با دو کشور آلمان و ژاپن. *تعلیم و تربیت*. (۸۴): ۱۰۹-۱۵۲  
رئوف، علی. (۱۳۸۹). کند و کاو در یک دهه انتشار مقالات فصل نامه تعلیم و تربیت در قلمرو تربیت معلم در طی سال‌های ۱۳۷۹-۱۳۸۸. *تعلیم و تربیت*، (۱۰۳): ۱۷۱-۱۹۵

زیبا کلام، فاطمه. (۱۳۷۸). بررسی مبانی فلسفی نظام آموزشی ایران. *کیهان فرهنگی*، تهران، (۱۶۱): ۴۳-۳۸  
سحاب، ابوالقاسم. (۱۳۲۹). تاریخ تعلیم و تربیت ایران. *آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)*. سال بیست و چهارم، (۱۱): ۶۰-۶۱

سلماسی زاده، جواد. (۱۳۵۴). *تاریخچه تربیت معلم در ایران*. وحید. (۱۸۲): ۴۹۷-۵۰۸  
شاهرودی، فروغ. (۱۳۸۲). *تعلیم و تربیت در ایران باستان*. فردوسی: (۱۴): ۷-۱۰  
شاهرودی، فروغ. (۱۳۸۳). *تعلیم و تربیت در ایران باستان*. بخش چهارم: روش‌های تعلیم و تربیت. فردوسی: (۲۷-۲۶): ۲۸-۳۱

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۴). *اصول و مبانی آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات امیر کبیر.  
شعبانی ورکی، بختیار و محمدی چابکی، رضا. (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران *تعلیم و تربیت*، (۹۶): ۵۰-۱۷  
صافی، احمد. (۱۳۸۱). *تربیت و تامین معلم در ایران (گذشته، حال، آینده)*. *تعلیم و تربیت*، (۷۳-۷۲): ۴۳-۱۱  
صدیق، عیسی. (۱۳۵۴). *تاریخ فرهنگ ایران*. از آغاز تا زمان حاضر تهران: دانشگاه تهران  
طاهر احمدی، محمود. (۱۳۷۸). سیر تحول برنامه درسی از مشروطه تا پایان سلطنت رضا شاه. *گنجینه اسناد*، سال نهم، (۳۶ و ۳۵): ۴۶-۳۰

گوتک، جرال. (۱۳۸۳). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه مجمد جعفر پاک سرشت. تهران: سمت  
محمودیان، فاطمه. (۱۳۹۰). تاریخ آموزش و پرورش در ایران. *رشد*، دوره ۱۶، (۸): ۲۳-۲۲  
مشایخی، محمد. (۱۳۵۵). *تاریخ تربیت معلم*. تهران: انتشارات مرکز تحقیقات  
معیری، محمد طاهر و بنی احمد، ابراهیم. (۱۳۵۶). *دگرگونی‌های آموزش و پرورش در پنجاه سال اخیر (آموزش و پرورش و دگرگونی‌های آن)*. *تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*، دوره ۴۷، (۵): ۲۷۰-۲۶۰  
مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. *تعلیم و تربیت*، (۳۱): ۵۶-۳۷

نوروزی، رضا و بختیار نصرآبادی، حسینعلی. (۱۳۸۷). تحلیلی بر جایگاه آموزش انفرادی در تاریخ ایران. *تربیت اسلامی*، سال سوم، (۷): ۱۰۵-۱۲۶

وکیلان، منوچهر. (۱۳۷۹). *تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران*. تهران: دانشگاه پیام نور



Ornstein A. and Levine D. U.(2008). Foundations of Education. tenth edition. Houghton Mifflin Company ;Boston New York

### **The evolution of the philosophy of teacher training in Iran (Islamic period)**

The focus of this article refers to the teacher reviews the history of philosophy in ancient Persia after the advent of Islam. A method of research is document analysis and historical analysis - philosophical. The findings show that teachers in the rise of Islam in MktbKhanh level, in the course of seven teachers play a key role in promoting religious role, transformational و Empiricist , ,assessor. Specialist Therefore, the combination of ideas and Progressive preialism was observed in teacher training. Areas of schools as centers that engage in religious education and two central roles that religious education specialist with have been on the agenda. Therefore, a combination of the teachings of the philosophical school of pragmatism and educational theories Progressive, preialism and Sustainable-oriented. The role of teachers in schools can be summarized as follows: 1. the teacher-training expert and Progressive rong teacher training. Therefore, a combination of pragmatism and realism teachings of philosophical schools and Progressive educational theories and preialism has been on the agenda. Results show that the system has been continued from ancient times with a certain philosophy about education teacher. In other words, the ancient teachers of philosophy, but the philosophy remains latent.

**Key Words:** Philosophy, teacher, training, Islamic period, Iran



## معیارهای تربیت از منظر رسول اکرم (ص)

ابو سعید داورپناه، دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

aboosaeed2002@yahoo.com

وحید ناصری ، کارشناس ارشد تربیت بدنی، دانشگاه علامه طباطبائی

### چکیده

در پژوهش حاضر با روش تحلیل اسنادی، مبانی، اصول و روش های تربیت از منظر رسول اکرم(ص) مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه ی آماری، کلیه ی احادیث و روایات موجود در منابع معتبر منسوب به آن حضرت بوده اند. بنابراین، نمونه گیری انجام نشده است. ابزار پژوهش، فهرست و ارسلی بوده که روایی صورتی آن به وسیله ی تأمین نظریات صاحب نظران و پایایی آن نیز طی محاسبه ی ضریب همبستگی داده های حاصل از تحلیل اولیه با تحلیل مجزای دیگر برابر با ۸۷ بوده است. داده های حاصل از تحلیل اسنادی، مورد تجزیه و تحلیل کیفی قرار گرفته و در نهایت، شش مبنای تربیتی، شانزده اصل تربیتی به علاوه ی سی و هشت روش تربیتی مربوط به آنها به دست آمدند.

واژگان کلیدی: رسول اکرم، تربیت، فطرت، آموزه های دینی.



## مقدمه

پیامبر اکرم (ص) وجود عینی قرآن کریم است که با رفتار و گفتار خود، آیات الهی را به منصفه ی ظهور رسانده است. لذا سنت نبوی، هم سنگ قرآن عظیم، اولین بنا در بنیان رفیع فرهنگ و نظام تربیت اسلامی به شمار می رود. خداوند در سوره ی احزاب، پیامبر اسلام (ص) را به عنوان الگوی مناسبی برای انسان ها معرفی کرده است: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ...» (احزاب، ۲۱)؛ و این معرفی "در واقع بیان بزرگ ترین تفاوت مکتب انبیا و غیر آن است، چرا که مکتب انبیا از خصوصیت عملی بودن و توجه به عینیت داشتن برخوردار است" (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۲، ۱۷). همچنین برانگیخته شدن وی به پیامبری از سوی خداوند، دلیلی برای هدایت انسان ها بود، چرا که قاعده ی لطف پروردگار بر این امر حکم می کرده است. به نص صریح قرآن، اگر تربیت الهی پروردگار توسط مریبان برگزیده صورت نمی گرفت، هدایت آنها میسر نمی شد و آنها در گمراهی و ضلالت باقی می ماندند: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ» (جمعه، ۲). طبق این آیه ی شریفه، تزکیه و تقوا و تعلیم کتاب و حکمت از اهداف بعثت انبیا به شمار می رود (نصری، ۱۳۷۶). تربیت پیامبر اسلام (ص) بود که در عصر جاهلیت از انسان هایی که قرن ها از تمدن و فرهنگ دور بودند زاهدان ودلاورانی ساخت که پس از گذشت نیم قرن از طلوع اسلام، فرمانروای نیمی از جهان شدند (الصفار، ۱۳۸۳).

بنابراین چنانچه مبانی و اصول تربیت از آموزه های والای پیامبر اکرم (ص) به درستی تحلیل و تبیین شود، می تواند به عنوان مناسب ترین نمونه برای عملکردهای تربیتی جامعه ی اسلامی ما تلقی گردد. با دقت و تأمل در احادیث و روایات بسیاری که از سیره و سنت نبوی به دست ما رسیده است، می توان به استخراج مبانی و اصول مناسبی برای تربیت اقدام نمود. هر چند با نگاهی به احادیث و روایات منسوب به آن حضرت، تعریف مشخصی برای تربیت یافت نمی شود، لیکن با توجه به مجموعه ی آموزه های آن حضرت می توان تربیت را این گونه تعریف کرد: به ظهور رساندن استعداد های کمالی انسان با توجه به فطرت الهی وی و در



جهت مسیری که خداوند از طریق آیاتش در اختیار وی قرار داده است. تربیت از دیدگاه هر مکتب با توجه به نگاهش به انسان و جهان، مبانی، اصول و روش های خاصی پیدا می کند. به طور کلی «مبانی تربیت از موقع آدمی و امکانات و محدودیت هایش و نیز از ضرورت هایی که حیاتش همواره تحت تأثیر آنهاست بحث می کند» (شکوهی، ۱۳۷۸، ۶۱)، و منظور از اصول تربیت «مفاهیم و نظریه ها و قواعد نسبتا کلی است که در بیشتر موارد صادق است و باید راهنمای مربیان، معلمان، مدیران، اولیای فرهنگ و والدین دانش آموزان در کلیه ی اعمال تربیتی باشد» (شریعتمداری، ۱۳۶۴، ۱۱)، یا به بیانی دیگر «مقصود از اصل قاعده ی عامه ای است که می توان آن را به منزله ی دستورالعملی کلی در نظر گرفت و از آن به عنوان راهنمای عمل در تدابیر تربیتی استفاده کرد» (باقری، ۱۳۷۴، ۶۴) متأسفانه با وجود اهمیت بسیار زیاد دیدگاه های تربیتی پیامبر اکرم(ص)، به جز معدود تحقیقاتی که به ذکر آراء تربیتی آن حضرت در کنار معصومین دیگر پرداخته بودند، هیچ تحقیق و پژوهش مستقلی در این زمینه یافت نگردید. صفار (ترجمه ی انصاری، ۱۳۸۳) در فصلی از کتاب به توضیح مختصر سیره ی تربیتی آن حضرت پرداخته است. حسینی زاده (۱۳۸۳) در جلد اول و چهارم مجموعه ی «سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت علیهم السلام به ذکر دیدگاه های تربیتی معصومین(علیهم السلام)، از جمله پیامبر اکرم(ص)، به ترتیب در خصوص تربیت فرزند و آموزش های دینی پرداخته است. داوودی (۱۳۸۳) نیز در جلد دوم همان مجموعه به ذکر دیدگاه های تربیتی معصومین(علیهم السلام)، از جمله پیامبر اکرم(ص)، در خصوص تربیت دینی پرداخته است.

## روش شناسی

پژوهش حاضر با بهره گیری از روش علمی تحلیل اسنادی در کلیه ی متونی که حاوی احادیث و روایات پیامبر(ص) می باشند و باهدف تبیین معیارهای تربیت از دیدگاه پیامبر اکرم(ص)، به استخراج مفاهیمی در جهت هدف کلی مذکور پرداخته و تلاش اندکی بوده است در جهت ترغیب هر چه بیشتر اندیشمندان کشورمان در استفاده از تعالیم نورانی آن حضرت(ص) در امر تربیت.



در مطالعه ی حاضر، سؤال های اساسی ذیل طرح و مورد بررسی قرار گرفته است:

(۱) مبانی تربیت از دیدگاه پیامبر اکرم(ص) کدامند؟

(۲) اصول تربیت از دیدگاه پیامبر اکرم(ص) کدامند؟

(۳) روش های تربیت از دیدگاه پیامبر اکرم(ص) کدامند؟

**روش پژوهش:** روش پژوهش حاضر از نوع تحلیل اسنادی بوده، که طی آن مفاد روایات و احادیث موجود در منابع معتبر منسوب به پیامبر اکرم(ص) مورد تحلیل قرار گرفته است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه گیری:** جامعه ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه ی متون در دسترس مربوط به پیامبر اکرم(ص) بوده است. در این پژوهش به واسطه ی لزوم جامعیت پژوهش، نمونه گیری انجام نشده و کل جامعه ی آماری مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است.

**ابزار و گردآوری داده ها:** در پژوهش حاضر از فرم واریسی باز و بدون پیش سازمان یافتگی، که در آن شش موقعیت برای ثبت آدرس، متن عربی، متن فارسی، ابعاد، ابواب و زمینه ی مصداقی تعیین شده بود، استفاده شد. واحد تحلیل محتوای مجموعه، جملات، عبارات و مضامین موجود در روایات و احادیث موجود در منابع معتبر منسوب به پیامبر اکرم(ص) بوده است. برای انسجام بخشی به تحلیل های مذکور تعدادی نمونه ی اولیه در زمینه های سه گانه (ابعاد، ابواب و زمینه ی مصداقی) به عنوان الگو تهیه و در طول تحلیل از آنها به عنوان میزان تشخیص، برای تحلیل سه بخش مذکور استفاده شده است. روایی صوری فرم به وسیله ی تأمین نظریات صاحب نظران و پایایی آن نیز، به وسیله ی محاسبه ضریب همبستگی داده های حاصل از تحلیل انجام شده ی اولیه با تحلیل انجام شده توسط متخصص دیگر بررسی شده که نتیجه ی حاصله برابر با ۰/۸۷ بوده است.





شیوه ی اجرا و مراحل انجام پژوهش: پس از تعیین عبارات میزان برای سه زمینه ی مذکور با استفاده از فرم واریسی به تحلیل محتوای جملات، عبارات و مضامین مربوط به روایات و احادیث موجود در منابع معتبر منسوب به پیامبر اکرم(ص) پرداخته شد. بر این اساس، پس از برخورد با عباراتی در راستای هر یک از سه زمینه ی مذکور (مبانی، اصول و روش های تربیتی) به تفکیک با ذکر شش مورد گفته شده از جمله آدرس، متن عربی، متن فارسی و هر یک از سه زمینه ی متناسب با متن اعم از ابعاد، ابواب و زمینه در ابزار مذکور درج می گردید.

**روش تحلیل داده ها:** به منظور تحلیل داده های حاصل از ابزار پژوهش با روش تحلیل اسنادی به تفکیک و طبقه بندی سه زمینه ی مذکور و انعکاس آنها در جداول مرتبط و شرح کیفی هر یک از جداول پرداخته شده است.

**یافته های پژوهش:** در اینجا به تحلیل سؤال های پژوهش پرداخته خواهد شد.

**بررسی سؤال اول پژوهش:** ۱) مبانی تربیت از دیدگاه پیامبر اکرم(ص) کدامند؟  
 بنابر نتایج تحلیل های انجام شده در خصوص مبانی تربیت از دیدگاه پیامبر(ص) و طبقه بندی به دست آمده از آنها، طی جداول شماره یک تا شش پژوهش، شش مبنای تربیتی از دیدگاه پیامبر اکرم(ص) شناسایی گردید که شامل مبناهایی همچون فطرت، عقلانیت، کرامت، جذبه ی حسن و احسان، نقایص ذاتی انسان و وجود رابط می باشد(شرح این مبانی به همراه جداول مربوطه، با توجه به پیوستگی میان یافته های سوال اول و دوم، در بخش بعد ارائه خواهد شد).

**بررسی سؤال دوم و سوم پژوهش**

۲) اصول تربیت از دیدگاه پیامبر اکرم(ص) کدامند؟

۳) روش های تربیت از دیدگاه پیامبر اکرم(ص) کدامند؟

در اینجا با توجه به یافته های سؤال اول، بنابر نتایج مندرج در جداول مربوطه، پس از ذکر هر یک از مبانی تربیتی شش گانه، درباره ی اصول و روش های تربیتی مربوط به آن بحث خواهد شد.



**(۱) مبنای اول: فطرت:** در انسان شناسی اسلامی، «فطرت» اشاره به ویژگی هایی دارد که در اصل خلقت و آفرینش انسان همراه وی بوده است و این ویژگی ها زمینه ی گرایش های ایمانی و اخلاقی وی است. آیات قرآنی اشاره به گرایش فطری انسان ها به دین حنیف خداوند دارد: «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ» (روم ، ۳۰). در حدیثی که امام باقر(ع) از آن حضرت(ص) نقل فرموده اند، پیامبر اکرم(ص) تولد هر مولودی را بر اساس فطرت می دانند و مقصود از آن، معرفت به این مطلب است که خداوند آفریدگار او است(کلینی، بی تا، ج ۲، ۱۲).

**(۱-۱) اصل یک (از مبنای اول): تذکر:** اهمیت این اصل به اندازه ای است که گاه تنها وظیفه ی پیامبر(ص) در قرآن کریم «تذکر» بیان شده است: «فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ» (غاشیه، ۲۱). تذکر به معنای به یاد آوردن، بیان گر آن است که گاه می باید آنچه را که آدمی فراموش کرده است یا امکان فراموشی آن وجود دارد به وی تذکر داد. به زعم دکتر باقری (۱۳۷۴)، تذکر دو گونه است؛ یکی آنکه علم فراموش شده را به یاد می آورد و دیگر آنکه علم فراموش نشده را زنده می کند و بر می انگیزد. پیامبر اکرم(ص) به فرستادگان خود به شهرهای دیگر نیز سفارش می کردند که قیامت و مرگ را برای مردم یادآوری کنند. به عنوان نمونه، به معاذبن جبل، زمانی که وی را به یمن فرستاد توصیه کرد:

«خدا و روز قیامت را به آنان یادآوری کن» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۱۲۷، ۷۴).

روش های تربیتی: روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

**(۱-۱-۱) موعظه:** موعظه یا پند یکی از روش های دعوت به راه خدا است که در قرآن به پیامبر(ص) توصیه شده است: «ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ...» (نحل، ۱۲۵). داودی (۱۳۸۳) معانی دلخواه و اصطلاحی موعظه را این گونه بیان کرده است: معنای لغوی: منع و بازدارندگی از راه بیم دادن؛ معنای اصطلاحی (۱): بازداشتن از معصیت و دعوت به اطاعت؛ معنای اصطلاحی (۲): ارشاد و راهنمایی به اطاعت از خدا و دوری از معصیت. این روش در تربیت هنگامی بیشترین فایده را خواهد داشت که موعظه کننده، خود عامل به وعظش بوده و آن را به شیوه ای نرم و مهربانگیز و حتی الامکان به صورت خصوصی و فردی



بیان کند. در سیره ی پیامبر اکرم(ص) آمده است که «هنگام موعظه شانه های آن حضرت از شدت تأثر حرکت می کرد» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۵۰، ۲۱۱).

**۱-۲-۱) بیان قصه :** تمامی مریبان و مخاطبان یکسان نیستند و برخی را بیان سرگذشت ها و داستان های جذاب اقوام و ملل، که آموزنده هستند، می توان تربیت کرد. بخش عمده ای از آیات قرآن نیز بدین گونه است که البته هدف از آنها عبرت آموزی و تعقل ذکر گردیده است: « لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِّأُولِي الْأَلْبَابِ » (یوسف، ۱۱۱). این شیوه، خصوصاً برای عوام مردم و همچنین کودکان و نوجوانان، بسیار جذاب و مفید است. رسول اکرم(ص) در بسیاری از اوقات از این شیوه ی تربیتی به خوبی استفاده می کردند. به عنوان نمونه از ایشان نقل شده است که فرموده اند: «در روز قیامت فرمان می رسد که بنده ای را به جهنم ببرند، پس او را بدان سوی می کشند، اما گروهی از مؤمنان که در دنیا او را می شناختند رو به جانب آفریدگار آورده و می گویند: پروردگارا، این فرد در دنیا ما را به سوی تو دعوت می کرد، شفاعت ما را درباره ی او بپذیر، و خدای مهربان شفاعت آنان را می پذیرد و آن بنده را از عذاب نجات می دهد» (الصفار، ۱۳۸۳، ۱۸۵؛ به نقل از روضه الواعظین).

**۱-۲-۳) یادآوری نعمت ها :** یادآوری نعمت ها در تمامی زندگی انسان (به شیوه ی فردی یا اجتماعی) نقش مهمی ایفا می کند. بهترین نمونه ی این شیوه، گفت و گوی خداوند با پیامبر(ص) و یادآوری مواهب و نعمت هایی است که خداوند در هنگام سختی های پیامبر(ص) به او عطا کرده بود. این موارد در سوره ی مبارکه ضحی آمده است: «أَلَمْ يَجِدَكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ» (ضحی، ۷-۶)

**۱-۲) اصل دو (از مبنای اول): بندگی خدا :** اصولاً خداجویی و خداگرایی از خصوصیات فطری انسان هاست و مریبان نیز باید به این اصل توجه داشته و اطاعت خدا را سرلوحه ی تمامی فعالیت های خویش قرار دهند. رسول خدا(ص) خصیصه ی ممتاز خود را عبودیت می دانست؛ امتیازی که مسلمانان هر چند مرتبه به آن شهادت می دهند. پیامبر اکرم(ص) فرموده اند: «إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الشَّابَّ الَّذِي يَفْنَىٰ شَبَابَهُ فِي طَاعَةِ اللَّهِ» (المتقی، ۱۴۰۹ هـ ج ۱۵، ۷۷۶)؛ یعنی خداوند جوانی را که جوانی خود را در راه اطاعت خدا صرف کند، دوست



دارد. تربیت عبادی در سیره ی پیامبر اکرم(ص) عبارت است از آموزش قران، آموزش فرایض دینی، آموزش ذکر و دعا (داوودی، ۱۳۸۳).

**روش های تربیتی :** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

**۱-۲-۱) اهمیت دادن به نماز :** نماز نور چشم رسول خدا بود و ایشان تأکید بسیاری بر آن داشتند. نقل کرده اند که جوانی از انصار پشت سر پیامبر(ص) نماز می خواند و در عین حال به اعمال زشت دست می زد؛ در باره ی او با پیامبر(ص) صحبت کردند، آن حضرت فرمود: سرانجام روزی نماز او را باز می دارد (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۸۲، ۱۹۸). ایشان در اهمیت این امر می فرمودند: «احب الاعمال الی الله الصلاه لوقتها» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۳۸)؛ یعنی، محبوب ترین کارها در پیشگاه خدا، نماز به هنگامه ی آن است.

**۱-۲-۲) خشنودی به قضا و حکم خدا :** پیامبر اکرم(ص) در این باره فرموده اند: «کسی که به داوری خدا در آفرینش خشنود نمی گردد و به اندازه گیری و نظام بخشی او ایمان نمی آورد، باید خدایی جز خدای یکتا بجوید» (همان، ۵۲۴).

**جدول شماره ۱: مبنای تربیتی فطرت و اصول و روش های تربیتی آن از دیدگاه پیامبر(ص)**

روش	اصل	مبنا
موعظه	تذکر	فطرت
بیان قصه		
یادآوری نعمت ها		
اهمیت دادن به نماز	بندگی خدا	
خشنودی به قضا و حکم خدا		

**۲) مبنای دوم: عقلانیت :** یکی از ویژگی های انسان و بلکه وجه تمایز او با سایر مخلوقات، قوه ی تعقل و اندیشه ورزی اوست و انسانیت انسان با این ملاک به منصفه ی ظهور می رسد. می توان گفت که تمام قوای دیگر انسانی نیز به نوعی تحت نفوذ قدرت عقلانی وی قرار دارند. پیامبر اکرم(ص) عقل را به عنوان راهنمای انسان در زندگی معرفی می کند و در بیانی دیگر شرط دینداری را برخورداری از عقل می دانند:



«إنما يدرك الخير كله بالعقل و لا دين لمن لا عقل له» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۹، ۵۳)؛ یعنی امر خیر به وسیله عقل دریافت می شود و کسی که فاقد عقل است، فاقد دین نیز می باشد.

**۱-۲) اصل یک (از مبنای دوم): تعقل :** از آنجا که عقلانیت از خصوصیات و ویژگی های منحصر به فرد انسان است، لذا به کارگیری قوه ی عاقله به عنوان یک اصل تربیتی قابل استنتاج است. در بیان چیستی تعقل بسیار سخن گفته اند. «هر گاه تفکر و تعقل به نحو مترادف به کار روند، مقصود همین تفکر هدایت شده است. پس می توان گفت که هر تعقلی، تفکر است، اما هر تفکری تعقل نیست و از این رو اصل تعقل بیان گر آن است که باید پویایی و وقفه فکر و اندیشه ی آدمی را هدایت کرد» (باقری، ۱۳۷۴، ۱۳۸). دکتر شریعتمداری (۱۳۷۳) نیز مراحل فعالیت عقلانی را این چنین بر می شمارد: ۱) تشخیص موقعیت؛ ۲) مشخص ساختن یا موضوع مسأله؛ ۳) جمع آوری اطلاعات؛ ۴) تهیه راه حل ها؛ ۵) انتخاب بهترین راه حل. پیامبر اکرم(ص) در این مورد اشارات بسیاری دارند. به عنوان نمونه، «اول ما خلق الله العقل» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۱، ۹۷)؛ یعنی، اولین چیزی که خداوند آفرید عقل بود، یا «اصل الانسان لبه و عقله» (همان، ج ۱، ۸۲)؛ یعنی، اصل انسان مغز و عقل اوست. از بیان پیامبر(ص) ده خصلت ستوده برای عاقلان آمده است: «حلم و بردباری، عفو و گذشت، تواضع و فروتنی، شتاب به عمل نیک، سخن خیر از روی تدبر و سکوت از شر، پناه بردن به خدا در فتنه ها، نگهداری دست و زبان، اغتنام فضایل، شرم و حیا و پرهیز از حرص و آز» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۹، ۶۹).

**روش های تربیتی :** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

**۱-۱-۲) پرسش و پاسخ :** روایات بسیاری در این خصوص وجود دارد که آن حضرت(ص) با این روش به تربیت یاران و افرادش می پرداختند و آن را بسیار سودمند می دانستند. به عنوان نمونه نقل شده است که روزی پیامبر اکرم(ص) خطاب به یارانشان فرمودند: «می دانید چه کسی مفلس است؟ اصحاب پاسخ دادند: از نظر ما مفلس کسی است که پول و کالایی نداشته باشد. رسول خدا(ص) فرمودند: مفلس کسی است که وارد صحنه ی قیامت شود در حالی که نامه ی عملش پر از نماز و روزه و زکات باشد، اما به برخی از مردم



دشنام داده و به بعضی تهمت زده یا مال کسی را غصب کرده و یا کسی را کشته یا کتک زده باشد، و ناچار شود پاداش عبادت هایش را به افرادی که بر آنها ستم وارد کرده ببخشد» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۷۲، ۶).

**۲-۱-۲) گفت و گو:** گفت و گو همیشه بهترین شیوه برای مبادله ی فکری بین انسان های عاقل محسوب می شود. پیامبر اکرم(ص) نیز از این شیوه برای تربیت دیگران و به تعقل واداشتن آنها استفاده کرده و به گونه ای مسالمت آمیز حتی از گفت و گو با کافران یا مشرکان و بی دینان ابایی نداشتند. نمونه های بسیاری از به کار گیری این شیوه توسط پیامبر اکرم(ص) و سایر معصومین(علیهم السلام) به عناوین مختلف وجود دارد و همیشه برای این امر آماده بودند (مانند مواردی که در کتاب «گفت و گوی تمدن ها در قرآن و حدیث» (محمدی ری شهری، ۱۳۷۹) ذکر شده است) که در اینجا، جهت اختصار، آورده نمی شوند.

**۲-۱-۳) ذکر مثل:** این روش به علت وجود جذبه های خاص، سادگی بیان و آشنا بودن با مخاطب می تواند توجه افراد را به خود جلب کند. قرآن نیز از مثال های فراوانی برای بیان مطالب خود استفاده کرده است، لیکن تنها عاقلان و عالمان را برای این امر مخاطب قرار می دهد «و تِلْكَ الْأَمْثَالُ لِنَرُّبِهَا لِلنَّاسِ وَ مَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ» (عنکبوت، ۴۳). در سیره ی تربیتی پیامبر اکرم(ص) نیز به عنوان نمونه می توان به «مثال گناهان» اشاره کرد؛ آنجا که ایشان در مسافرتی با یاران خود به سرزمین بی آب و علفی رسیدند و از هر یک از یاران خواستند که هیزم بیاورند. یاران وی که ابتدا تصور نمی کردند هیزم زیادی جمع شود، پس از مدتی مقدار زیادی هیزم جمع آوری کردند. حضرت نیز از چگونگی انباشته شدن گناهان با کنار هم آمدن گناهان کوچک خبر دادند (کلینی، ۱۴۰۹ هـ ج ۲، ۲۱۸).

**۲-۱-۴) مبارزه با خرافات و قشربون:** اسلام با تأیید حکمت و تفکر منطقی پایه ی خرافات را متزلزل کرده و همیشه با دعوت به اعتدال از هر گونه سطحی نگری نیز منع کرده است. به عنوان نمونه می توان به مبارزه ی پیامبر اکرم(ص) با خرافات شایع شده پس از مرگ فرزندش (ابراهیم) اشاره داشت.

**۲-۱-۵) ارزش دادن به علم و علم آموزی:** همان طور که می دانیم پیامبر اکرم(ص) کسب علم را برای هر مسلمان واجب (فریضه) تلقی می کردند: «طلب العلم فریضه علی کل مسلم» (کلینی، ۱۴۰۹ هـ ج ۱، ۳۵). ایشان قلم دانشمندان را والاتر از خون شهدا دانسته و حتی کسب علم از کافران را نیز صلاح می دانستند. در این مورد



روایت مشهوری وجود دارد: «حضرت رسول(ص) وارد مسجد مدینه می شود و دو گروه را مشاهده می کند؛ گروهی به عبادت و گروهی به تعلیم و تعلم اشتغال داشتند. ایشان ضمن ستایش از کار هر دو گروه فرمودند «لکن من برای تعلیم و تعلم فرستاده شده ام» و به طرف دسته ای رفت که به تعلیم و تعلم اشتغال داشتند» (شهید ثانی، ۱۳۵۹، ۱۰).

**۲-۲) اصل دو (از مبنای دوم): نظم و انضباط:** به زعم دلشاد تهرانی (۱۳۷۲، ۴۲۶)، «نظم، ناشی از همسویی قوای درونی انسان است و مادامی که قوای درونی انسان، همسو و هم جهت نباشند، انسان منظم نمی شود. قوه ی عاقله، قوه ی شهویه، قوه ی غضبیه و قوه ی عملیه باید همسو شوند تا انسان بتواند در خود نظم ایجاد کند. اگر این قوا با حاکمیت عقل همسو شوند، نظم الهی خواهد بود و اگر با حاکمیت نفس همسو شوند، نظم دنیایی خواهد بود». سیره ی پیامبر اکرم(ص) نیز تنظیم امور و نظام دادن به زندگی انسانی خود بود. عمل به قرآن نظام دهنده ی فرد و جامعه است و نظم شخصی و اجتماعی پیامبر اکرم(ص) حاکی از نفوذ بسیار پر اهمیت این امر در زندگی ایشان است؛ تا آنجا که رسول خدا(ص) برای تمامی وسایل شخصی خود نامی انتخاب کرده بودند و نیز بر صفوف نماز جماعت بسیار تأکید داشتند: «یا ایها الناس اقیموا صفوفکم، و حاذوا بین منابکم لئلا یکون بینکم خلل و لا تخالفوا فیخالف الله بین قلوبکم، الا وانی اراکم من خلفی» (حرّ العاملی، ۱۳۶۷، ج ۵، ۴۷۲)؛ یعنی ای مردم صف هایتان را منظم کنید و دوش به دوش بایستید تا فاصله و جدایی و خلل میان شما نباشد، و نامرتب نباشید، و گرنه خداوند دل های شما را از یکدیگر دور می گرداند، و من شما را از پشت سر می بینم.

**روش های تربیتی:** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

**۲-۲-۱) مراقبت از صفوف نماز:** ظاهراً این امر کم اهمیت جلوه می کند، ولی اگر به رژه ی نظامی هر کشور، که از دیدگاه نظامی - سیاسی تأثیر مهمی در نمایش قدرت و صلابت نظامی آن کشور دارد، توجه داشته باشیم، می توان صفوف نماز را نیز نمایش همبستگی و اتحاد جامعه ی مسلمین دانست. لذا تأکید پیامبر اکرم(ص) بر مراقبت از صفوف نماز را می توان شیوه و روش بسیار مؤثری در تربیت اجتماعی مسلمانان قلمداد کرد: «صف هایتان را منظم کنید و نامرتب نباشید که دل هایتان پراکنده می شود» (المتقی، ۱۴۰۹ هـ، ج ۷، ۶۷۸۲).



همچنین ایشان فرموده اند: «میان صف ها را پر کنید، دوش به دوش یکدیگر بایستید تا شیطان بر شما غلبه نکند» (حرّ العاملی، ۱۳۶۷، ج ۵، ۴۷۲).

**۲-۲-۲) تقسیم ساعات شبانه روز:** پیامبر اکرم(ص) اسوه ی نظم و انضباط بودند. ایشان در تمامی طول شبانه روز برنامه ی مشخصی برای خود داشتند: «و چون آن حضرت به منزل می رفتند، اوقات خویش را به سه قسمت تقسیم می کردند: قسمتی را برای عبادت خدا، قسمتی را برای اهل بیت خود و قسمتی را برای خود اختصاص می دادند. سپس آن قسمتی را که به خود اختصاص داده بودند میان خود و مردم تقسیم می کردند و بخشی از آن را به مردم اختصاص می دادند و عام و خاص را می پذیرفتند و چیزی از آنان مضایقه نمی کردند» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۹، ۳۰۷). از ابوذر نقل شده است که پیامبر اکرم(ص) فرمودند: «بر عاقل واجب است که برای خود ساعاتی را داشته باشد، ساعتی برای مناجات با پروردگار، ساعتی جهت محاسبه و رسیدگی به اعمال و کردار خود، ساعتی جهت تفکر در آنچه خداوند نسبت به او انجام داده و ساعتی جهت خلوت برای خویش و بهره گرفتن از حلال» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۷۱، ۳۲۳).

**جدول شماره ۲: مبنای تربیت عقلانیت و اصول و روش های تربیتی آن از دیدگاه پیامبر(ص)**

مبنا	اصل	روش
عقلانیت	تذکر	پرسش و پاسخ
		گفت و گو
		ذکر مثل
		مبارزه با خرافات و قشر بودن
		ارزش دادن به علم و علم آموزی
	نظم و انضباط	مراقبت از صفوف نماز
		تقسیم شبانه روز

**۳) مبنای سوم: کرامت:** یکی از مهم ترین مبانی تربیتی از دیدگاه اسلامی کرامت انسان است. «کرامت، بزرگواری است و بزرگواری، حاصل بهره وری معین یک موجود است، بی آن که پای مقایسه با غیر در آن





گشوده شود و هر گاه چنین شد آن را فضیلت گویند، نه کرامت» (باقری، ۱۳۷۴، ۱۳۲). کرامت دارای دو مرتبه ی ذاتی و اکتسابی است. انسان به دلیل داشتن کرامت ذاتی از موجودات دیگر جهان برتر است و نوع دوم آن از طریق تقوی و پرهیزگاری و در پرتو تربیت و مجاهدت به دست می آید (رهبر، ۱۳۸۰). در این حال کریم ترین انسان ها نزد پروردگار کسانی هستند که از تقوای بیشتری نسبت به دیگران برخوردارند: «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ» (حجرات، ۱۳).

**۱-۳) اصل یک (از مبنای سوم): عزت:** با توجه به کرامت ذاتی انسان باید توجه داشت که همیشه او را مکرم و عزیز شمرده و عزت نفس او را خدشه دار نسازیم و باید دانست که ظاهر دنیایی اشخاص (از جمله نوع رنگ پوست و قیافه یا طبقه اجتماعی یا شغل یا...) دلیل کرامت اشخاص نیست و نباید با به رخ کشیدن آنها عزت نفس افراد را تضعیف کرد. پیامبر اکرم(ص) در این باره فرموده اند: «اطلبوا الحوائج بعزِّ الأنفس» (کفریدنی، ۱۳۸۴، ۷۹)؛ یعنی خواسته های خود را با عزت نفس بطلبید. انسان با عزت، سخت، محکم، نفوذناپذیر، راسخ، استوار و شکست ناپذیر است و بالاترین عزت در وهله ی اول نزد خداوند و رسولش و در نهایت در نزد مؤمنان است. «وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ» (منافقون، ۸). مهم ترین شیوه ی تقویت و حفظ عزت، اطاعت خدا و تقوای الهی است. رسول خدا(ص) فرموده اند: «خداوند هر روز ندا می دهد که من پروردگار شما هستم. و هر کس که خواهان عزت در دو جهان است، از خدای عزیز اطاعت کند» (المتقی، ۱۴۰۹ هـ ج ۱۵، ۷۸۴).

**روش های تربیتی:** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

**۱-۱-۳) تغافل:** با توجه به اصل لذت، در برخی موارد بر مربی لازم است تا با چشم پوشی از خطاهای مربی و مخفی کردن آنها در حفظ عزت نفس وی بکوشد. تغافل نشانه ی بزرگواری و فروتنی مربی نیز می باشد و مایه ی بزرگ منشی مربی می گردد. پیامبر اکرم(ص) آن قدر در پذیرش عذر تراشی های منافقینی که به ظاهر مؤمن بودند پیش می رفت که آنان وی را به طعنه، گوش شنوا (حاکمی از ساده لوحی) می خواندند، یعنی این که او هر عذری را به دیده ی قبول می نگرد، لیکن خداوند فرمود: «قُلْ أَذُنُ خَيْرٍ لَكُمْ» (توبه، ۶۱).



**۲-۱-۳) گذشت در عین قدرت:** مهم ترین رفتار پیامبر(ص) در این مورد پس از فتح مکه اتفاق افتاد که وی با قدرتی که پس از پیروزی به دست آورده بود می توانست از اشخاص کافر مشرک بسیاری انتقام بگیرد، لیکن با گذشت خود حرکتی تربیتی و پسندیده انجام داد و به آنان گفت که امروز دیگر نکوهشی بر شما نیست؛ بروید همه ی شما آزادید (الصفار، ۱۳۸۳، ۱۶۵).

**۳-۱-۳) ارزش دادن به کار و کارگر:** کار را جوهره وجودی مرد می دانند و کارگران قشر عمده ای از افراد جامعه هستند. بنابراین ارزش نهادن به این دو امر در بالا بردن عزت نفس آدمیان بسیار تأثیر دارد. خود آن حضرت(ص) تمام کارهای شخصی خود را به تنهایی انجام می دادند و به کسی اجازه نمی دادند کارهای وی را انجام دهد. پیامبر اکرم(ص) همچنین می فرمودند: «الکاذ علی عیاله کالمجاهد فی سبیل الله» (کلینی، بی تا، ج ۵، ۸۸)؛ یعنی تلاش کننده و زحمتکش در راه خانواده ی خویش، همچون مجاهد راه خداست.

**۲-۳) اصل دو (از مبنای سوم): استقلال:** استقلال یعنی تکیه بر حق و گسستن از غیر و چشم امید به دوست داشتن. پیامبر اکرم(ص) هم از لحاظ فکری و هم از لحاظ عملی مستقل بود و با رفتار و گفتار خویش به این اصل دعوت می کرد. آن حضرت(ص) کارهای شخصی را خود انجام می داد و اجازه نمی داد کسی برای او به زحمت بیفتد. ایشان می فرمودند: «کلوا من کذا ایدیکم» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۶۶، ۳۱۴)؛ یعنی از دسترنج خود بخورید. از اموری که نشانه ی عدم استقلال بوده و سخت مورد نکوهش قرار گرفته است، سربار دیگران بودن است. امام صادق(ع) از پیامبر اکرم(ص) نقل کرده اند: «ملعون من القی کله علی الناس» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۹، ۲۹)؛ یعنی مورد لعنت است که آن خود را سربار دیگران سازد.

**روش های تربیتی:** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

**۱-۲-۳) کار و تلاش:** تأکید معصومین (علیهم السلام)، خصوصاً رسول خدا(ص)، بر کار و تلاش مستمر از روش های انسان ساز آن بزرگان بوده است و خود نیز جلوتر از هر کس دیگری بخشی از زندگی خود را فعالیت در جهت کسب روزی حلال قرار داده بودند. پیامبر اکرم(ص) در این باره بیان داشته اند: «هر کس از دسترنج خود ارتزاق کند در قیامت در صف پیامبران قرار گیرد و پاداش آنان را برد» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۱۳، ۱۰).



۲-۲-۳) **قناعت**: پیامبر اکرم(ص) از قناعت با عنوان مالی پایان ناپذیر یاد کرده و پیروان خود را به قناعت ورزیدن فرا می خواندند: «علیکم بالقناعت، فان القناعته مال لا ینفذ» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۳۷۸). در جای دیگر، ایشان بهترین مؤمنین را قانع ترین آنها بر می شمارند: «خیار المؤمنین القانع» (همان، ۲۸۳).

**جدول شماره ۳: مبنای تربیتی کرمت و اصول و روش های تربیتی آن از دیدگاه پیامبر(ص)**

مبنا	اصل	روش
کرامت	عزت	تغافل
		گذشت در عین قدرت
	استقلال	ارزش دادن به کار و کارگر
		کار و تلاش
		قناعت

۴) **مبنای چهارم: جذبه حسن و احسان**: تأکید پیامبر اکرم(ص) به زیبایی ها، نیکویی ها و اخلاق حسنه، نشان از همسبستگی خوبی ها و زیبایی ها با روح انسان دارد. «حُسن، گاه از طریق حس دریافت می شود و گاه از طریق غیر حس، و از این رو به اعتبار نخست، به معنی زیبایی و به اعتبار دوم به معنی خوبی خواهد بود» (باقری، ۱۳۷۴، ۱۱۱). آن حضرت(ص) همچنین هدف بعثت خود را اتمام مکارم الاخلاق بیان می دارد.

۴-۱) **اصل یک (از مبنای چهارم): زیبایی و آراستگی**: اصل آراستگی بیان گر آنست که «در جریان تربیت، باید صورت آنچه عرضه می شود نیک آراست تا رغبت ها نیز برانگیخته شود» (همان ۱۱۲). پیامبر(ص) درباره ی زیبایی و آراستگی فرموده اند: «ان الله تعالی جمیل و یحب الجمال، سخیّ یحب السخاء، نظیف یحب النظافه» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۸۶)؛ یعنی خدا زیباست و زیبایی را دوست می دارد، بخشنده است و بخشیدن را دوست می دارد، پاکیزه است و پاکیزگی را دوست می دارد. همچنین می دانیم که ایشان همیشه به آراستگی ظاهر خود با شانه کردن و عطر زدن و نگاه به آب برای مرتب کردن سر و روی خویش توجه داشتند.

**روش های تربیتی**: روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:



۱-۱-۴) **آراستن ظاهر:** پیامبر اکرم(ص) توجه زیاد به این امر داشته اند و در این باره فرموده اند: «جامه هایتان را بشویید و موهای اضافی را بچینید. مسواک بزنید و آراسته و بهداشتی زندگی کنید» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۸۶).

۲-۱-۴) **فصاحت زبان و کلام:** کلام انسان تبیین کننده ی خواسته ها و تفکرات اوست. پیامبر اکرم(ص) در این خصوص فرموده اند: «جمال المرء فصاحه اللسان» (حرّالعالمی، ۱۳۶۷، ج ۳، ۳۴۰)؛ یعنی زیبایی مرد به فصاحت زبانش است. نیز فرموده اند: «انّ من اجمل الجمال الشّع الحسن و نغمه الصوت الحسن» (کلینی، بی تا، ج ۲، ۶۱۵)؛ یعنی همانا از زیباترین زیبایی ها شعر زیبا و نغمه ی زیباست.

۲-۲-۴) **اصل دو (از مبنای چهارم): محبت:** یکی از اساسی ترین نیازهای انسان پس از نیازهای زیستی، نیاز به محبت است. سیره ی پیامبر اکرم(ص) سرشار از توجه به این اصل است. رفتار محبت آمیز آن حضرت(ص) با فرزندان خود و دیگر کودکان و نیز با تمامی اطرافیان خود نماینده ی اهمیت این اصل نزد ایشان است (حسینی زاده، ۱۳۸۲). نقل است از پیامبر اکرم(ص) خطاب به مردی از اشراف جاهلیت، که اظهار می کرد تا کنون هیچ یک از فرزندانش را نبوسیده است، فرمودند: «من لا یُرحم، لا یُرحم» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۴۳، ۲۸۲)؛ کسی که نسبت به دیگری رحم ندارد، خدا نیز نسبت به او رحم ندارد.

**روش های تربیتی:** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

۱-۲-۴) **نیکی به همگان:** رسول خدا(ص) در این باره فرموده اند: «به آن کسی که درخور نیکی است و آن کسی که شایسته ی آن نیست نیکی نما؛ چرا که اگر نیکی ات به آن که شایسته ی آن بود رسید، که به شایسته اش رسیده است و اگر به کسی رسید که درخور آن نیست، تو خود درخور شایسته کرداری هستی و در هر صورت زیان نکرده ای» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۷۸).

۲-۲-۴) **نوازش فرزندان:** درباره ی آن حضرت(ص) نقل شده است: «اذا صبح مسح علی رؤوس ولده و ولد ولده» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۱۰۴، ۹۹)؛ یعنی هر روز صبح بر سر فرزندان و نواده های خویش دست محبت می کشید.



۳-۴) اصل سه (از مبنای چهارم): پرهیز از خشونت: پیامبر اکرم(ص)، به جز هنگام رویارویی با دشمنان خدا، از تندی و خشونت استفاده نمی کردند. ایشان توصیه می کردند که از خشم و خشونت همیشه اجتناب کنید: «اجتنب الغضب» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۳۷).

**روش های تربیتی:** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

۱-۳-۴) نهی از رفتار تند با کودکان: پیامبر(ص) همیشه در برخورد با کودکان حتی در کوچک ترین مسائل مربوطه از شیوه ی برخورد خشونت آمیز نهی می فرمودند. گاهی پیش می آمد که کودکی در دامن رسول خدا(ص) ادرار می کرد، کسانی که ناظر بودند به تندی و خشونت با کودک برمی خاستند تا او را از این کار باز دارند، ولی آن حضرت(ص) آنان را از این طرز رفتار منع می کرد و می فرمود: «با تندی و خشونت از ادرار کودک جلوگیری نکنید» (همان، ج ۶، ۱۵۳).

**جدول شماره ۴: مبنای تربیتی جذبه حسن و احسان و اصول و روش های تربیتی آن از دیدگاه پیامبر(ص)**

روش	اصل	مبنا
آراستن ظاهر	زیبایی و آراستگی	جذبه حسن و احسان
فصاحت زبان و کلام		
نیکی به همگان	محبت	
نوازش فرزندان		
نهی از رفتار تند با کودکان	پرهیز از خشونت	

۵) مبنای پنجم: نقایص ذاتی انسان: هر انسانی به طور ذاتی دارای نقایصی است که در قرآن به آنها بسیار اشاره شده است؛ مانند عجولاً، جهولاً، ضعیفاً، منوعاً، هلوغاً، جزوعاً و... باید دید که چگونه می توان با این نقایص ذاتی به شیوه ای مناسب برخورد تربیتی داشت و از آنها در جهت رشد و کمال انسان استفاده کرد. روایات و احادیث پیامبر اکرم(ص) نشان می دهد که آن حضرت در پی برطرف کردن، پوشاندن و اغماض



آن نقایض بوده و راه های کاهش آنها را در نظر گرفته و به کار می بردند. در مقابل، نمایش ضعف ها و نقایض انسانی از خصایص شیطانی است که مربی باید از آنها به دور باشد.

**۱-۵) اصل یک (از مبنای پنجم): مدارا:** مدارا یعنی نرمی و ملایمت در رفتار با دیگران. خداوند در قرآن کریم رفق و مدارای پیامبر اکرم (ص) را ناشی از رحمتش بر وی دانسته و آن را مایه ی رو کردن اجتماع به وی بر می شمارد: «فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَ لَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ» (آل عمران، ۱۵۹). پیامبر اکرم (ص) فرموده اند: «امر ربی بمداراه الناس، کما امرنی باداء الفرایض» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۹، ۲۰۲)؛ یعنی پروردگام مرا به مدارا با مردم دستور داده، چنان که به انجام واجبات دستور داده است. همچنین ایشان در جایی دیگر می فرمایند: «لا یكون الرفق فی شیء أأ زانه» (محمدی ری شهری، ۱۳۶۲، ج ۴، ۱۵۶)؛ یعنی مدارا بر چیزی قرار نمی گیرد، مگر این که آن را زینت می بخشد.

**روش های تربیتی:** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

**۱-۱-۵) تصحیح اشتباه مربی بدون ذکر نام:** عایشه می گوید: «روزی پیغمبر (ص) عملی را انجام داد، و اجازه داد تا مسلمانان نیز آن کار را انجام دهند، ولی گروهی از ایشان با اعتقاد به نامشروع بودن آن عمل از انجامش خودداری کردند. وقتی این خبر به گوش او رسید مسلمانان را جمع کرد و پس از ادای خطبه و حمد و ثنای پروردگار خطاب به آنان گفت: چه شده است که گروهی از انجام عملی که من خود انجام داده ام پرهیز می کنند؟ سوگند به خدا که آگاهی من به دین خدا از آنان بیشتر و ترسم از عذاب الهی شدیدتر است» (الصفار، ۱۳۸۳، ۱۸۸؛ به نقل از صحیح بخاری).

**۲-۱-۵) مرحله ای نمودن تکالیف:** با توجه به ضعف ها و نقایض ذاتی انسان ها بهتر است تکالیف را از آسان به سخت و به صورت مرحله ای به آنها توصیه کنیم. این شیوه ای است که خدا و رسولش (ص) در انزال آیات الهی به تازه مسلمانان در پی گرفتند. تحریم شرب خمر در چند مرحله و درجات تقوای الهی از نمونه های بارز این شیوه است.



**۳-۱-۵) سعه صدر در مقابل مخالفان:** کم تر مکتبی است که مانند دین مبین اسلام در مقابل مخالفان با سعه ی صدر و آرامش صحبت و بحث کند و ایشان را به بیان براهین خود دعوت کند: «قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ» (بقره، ۱۱۱). پیامبر اکرم(ص) در بیان صفات مؤمن فرموده اند: «اَوْسَعَ النَّاسِ صَدْرًا» (مجلسی، ۱۴۰۳ هـ ج ۶۷، ۳۱۰)؛ یعنی سعه صدرش از همه مردم بیشتر است.

**۲-۵) اصل دو (از مبنای پنجم): عدم تکلف:** در این خصوص، «سیره ی نبی اکرم(ص) بر عدم تکلف استوار بود و آن را از افتخارات خود می شمرد، افتخار در بری بودن از تصنع و خودآرایی و بستن چیزی به خود و خود را به مشقت انداختن» (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۲، ۴۰۳). ایشان فرموده اند: «أَنْتَى لَا أَحِبُّ الْمُتَكَلِّفِينَ» (المتقی، ۱۴۰۹ هـ ج ۱۱، ۲۲۸)؛ من اهل تکلف را دوست ندارم.

**روش های تربیتی:** در این اصل روش های استنتاج شده عبارتند از:

**۱-۲-۵) آسان گیری:** پیامبر اکرم(ص) در این باره فرموده اند: «آسان گیری و سهل انگاشتن مایه ی سود است و سخت گیری مایه ی شومی و بدبختی» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۳۴۱).

**۳-۵) اصل سه (از مبنای پنجم): استقامت:** سبب صیقل روح انبیا، صبر و استقامت و پایداری آنان بوده است. خداوند به پیامبرش توصیه به صبر می کند: «فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أَوْلُوا الْعِزْمِ مِنَ الرَّسُولِ» (احقاف، ۳۵)؛ یعنی تو هم مانند پیامبران اولی العزم صبور باش. یا در جای دیگری از قرآن می فرماید: «فَاسْتَقِمَّ كَمَا أَمَرْتُ» (شوری، ۱۵) یعنی چنان که مأموری استقامت کن. رسول خدا(ص) فرموده اند: «إِنَّ عَظِيمَ الْبَلَاءِ يَكْفَأُ بِهِ عَظِيمَ الْجَزَاءِ، فَإِذَا أَحَبَّ اللَّهُ عَبْدًا ابْتَلَاهُ بِعَظِيمِ الْبَلَاءِ فَمَنْ رَضِيَ فَلَهُ عِنْدَ اللَّهِ الرِّضَا وَ مَنْ خَظَّ الْبَلَاءَ فَلَهُ عِنْدَ اللَّهِ السَّخَطُ» (کلینی، بی تا، ج ۳، ۳۵۲)؛ یعنی بلای بزرگ به اجر بزرگ پاداش داده شود، و هر گاه خدا بنده ای را دوست دارد، به بلای بزرگ گرفتارش سازد. پس هر که راضی شود، نزد خدا برای او رضا باشد، و هر که ناراضی باشد، نزد خدا برایش رضا نیست.

**روش های تربیتی:** روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:



۱-۳-۵) **صبر در مصیبت**: با نگاهی به زندگی پیامبر اکرم(ص) می بینیم که تمام طول زندگی ایشان پر از مصیبت ها و مشکلات مختلف است و این نشان از صبر و استقامت بسیار ایشان دارد. آن حضرت در این مورد فرموده اند: «هیچ کس آن چنان که من در راه خدا آزار دیدم، اذیت نگردید» (المتقی، ۱۴۰۹ هـ ج ۳، ۱۳۰).

۲-۳-۵) **صبر در طاعت**: پیامبر اکرم(ص) فرموده اند: «الصبر ثلاثة: صبر علی المصیبه و صبر علی الطاعه و صبر عن المصیبه» (کلینی، ج ۲، ۹۱)؛ صبر سه گونه است: صبر در مصیبت و صبر در طاعت و صبر از گناه. رسول خدا(ص) هنگامی که بار رسالت را بر دوش گرفت، تا انتهای زندگی خود در عرصه ی اطاعت حق ثابت قدم بود، او مأمور به استقامت بود.

۳-۳-۵) **صبر از گناه**: همان طور که ذکر شد به گفته ی پیامبر اکرم(ص)، سومین نوع صبر، صبر از گناه است. آدمی باید در مقابل هوای نفس و دسیسه های شیطانی از خود استقامت و پایداری نشان دهد و هیچ گاه به دره ی لغزش ها و بدی ها پرت نگردد.

**جدول شماره ۵: مبنای تربیتی نقایص ذاتی انسان و اصول و روش های تربیتی آن از دیدگاه پیامبر(ص)**

مبنا	اصل	روش
نقایص ذاتی انسان	مدارا	تصحیح اشتباه مربی بدون ذکر نام
		مرحله ای نمودن تکالیف
		سعه صدر در مقابل مخالفان
	عدم تکلف	آسان گیری
		صبر در مصیبت
		صبر در طاعت
		صبر از گناه
استقامت	صبر در مصیبت	
	صبر در طاعت	
	صبر از گناه	

۶) **مبنای ششم: وجود رابط**: انسان همیشه در حال برقراری ارتباط می باشد و وجود او به قول فلاسفه یک وجود ربطی است. انسان با خدا، با خودش، با طبیعت و با دیگر هموعان خود همیشه در حال ارتباط (آگاهانه و ناخودآگاه) می باشد. تنظیم چگونگی این ارتباطات، استفاده ی بهینه و خودآگاه از آنها و تکمیل و تصحیح





آنها از وظایف مریبان است. رسول خدا(ص) نیز در سیره ی اجتماعی مسلمانان تأکید بسیاری بر روابط مؤمنانه داشتند: «من فرج عن مسلم كربةً فرج الله عنه بها كربةٌ من كرب يوم القيامة» (همان، ج ۶، ۴۴۴)؛ یعنی کسی که از مسلمانی گرهی بگشاید، خداوند به موجب آن، گرهی از گره های روز قیامت را از او می گشاید.

**۱-۶) اصل یک (از مبنای ششم): عدالت :** این اصل بیان گر آن است که نمی توان با تمامی افراد مختلف رابطه ی تربیتی یکسانی برقرار کرد، بلکه باید موازنه ای بین نوع شخصیت و رفتار او با عملکرد تربیتی مربی به وجود آید. پیامبر اکرم(ص) خطاب به حضرت علی(ع)، سه چیز را نجات دهنده می دانند که اولین آنها «العدل فی الرضا و الغضب» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۹، ۱۰)؛ یعنی عدالت در آرامش و غضب است. همچنین ایشان توصیه کرده اند: «میان فرزندانان در بخشش به دادگری رفتار کنید» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۸۱).

**روش های تربیتی :** در این اصل روش های استنتاج شده عبارتند از:

**۱-۱-۶) برابری افراد در برابر قانون :** در نظام اسلامی تمامی افراد در برابر قانون الهی برابر هستند، و هیچ کس حق تعدی و تجاوز و ظلم ندارد. در این نظام حتی امامان و رهبران جامعه نیز استثناء نیستند. پیامبر اکرم(ص) درباره ی صفات مؤمن فرموده اند: «لا یجور و لا یعتدی» (مجلسی، ج ۶۷، ۳۱۰)؛ یعنی نه ستم می کند و نه تجاوز. او حتی با دشمنش به رعایت حق می پردازد: «و لا یرد الحق علی عدوه» (همان، ۲۴۱)؛ یعنی و در مقابله با او حق را پایمال نمی کند.

**۲-۱-۶) تکلیف به قدر وسع :** خداوند به اندازه ی وسع مخاطبین سخن گفته و به آنها بیشتر از وسعشان تکلیف نمی کند: «لا یکلف الله نفساً إلا وُسْعَهَا» (بقره، ۲۸۶). پیامبر اکرم(ص) نیز خود را این گونه توصیف می کند: «أنا أمرنا معاشر الأنبياء ان نكلّم الناس بقدر عقولهم» (همان، ۹۴)؛ ما انبیا فرمان یافته ایم که با مردم به اندازه ی عقل آنان سخن بگوییم.



۳-۱-۶) معیار قرار دادن خود: پیامبر اکرم (ص) فرموده اند: «دادگرتترین مردم کسی است که آنچه را برای خودش خوشایند آمد، آن را برای مردم پسندد، و برای مردم همان را ناخوشایند بداند که برای خودش خوشایند نیست» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۱۹۱).

۲-۲-۶) اصل دو (از مبنای ششم) تکلیف و مسؤولیت: اصل مسؤولیت بیان گر آنست که «باید مقاومت فرد را در قبال شرایط افزایش داد و او را چنان گرداند که به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزام های درونی تبعیت کند. این پیروی از الزام های درونی را احساس مسؤولیت یا احساس تکلیف می نامیم» (باقری، ۱۳۷۴، ۱۰۵). پیامبر اکرم (ص) در این مورد فرموده اند: «کسی که نسبت به امور مسلمانان احساس مسؤولیت نکند از مسلمانان نیست» (کلینی، بی تا، ج ۲، ۱۶۳).

روش های تربیتی: در این اصل روش های استتاج شده عبارتند از:

۱-۲-۶) ابتلاء: خداوند در مقام تربیت انسان، او را امتحان کرده و به بلا دچار می سازد. تنگدستی، غنا، فقر، دشواری، راحتی و... از انواع بلاهایی است که انسان بایستی در برابر آنها صبر و شکر کند: «وَنَبَلُّوْكُمْ بِالشَّرِّ وَ الْخَيْرِ فِتْنَةً» (انبیاء، ۳۵). مربی با روبرو کردن مربی با سختی ها و خوشی ها به تربیت وی می پردازد. پیامبر (ص) فرمودند: «چون گرفتاران را دیدید خدا را شکر کنید و به آنها نشنوانید (آهسته بگویند) زیرا اندوهگین شان می سازید» (کلینی، بی تا، ج ۳، ۱۵۴).

۲-۲-۶) دلسوزی در مدیریت مسلمین: پیامبر اکرم (ص) فرموده اند: «هر کسی کاری از کار مدیریت و زمامداری جامعه ی مسلمانان را به دست گیرد و در کار آنان بسان کار خود دل نسوزاند و احتیاط به خرج ندهد بوی دلاویز بهشت را نخواهد شنید» (کرمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۱۹۱).

۳-۲-۶) اصل سه (از مبنای ششم): اخوت: خداوند در قرآن بیان می دارد که مؤمنان همیشه با یکدیگر برادرند: «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ» (حجرات، ۱۰). رسول خدا (ص) نیز بر اهمیت این اصل تأکید بسیار داشته اند: «من زار اخاه فی بینه، قال الله له: انت ضیفی و زائری، علی قراک و قد اوجبت لک الجنة بحبک اياه» (کلینی، بی تا، ج ۳،



۲۵۶؛ یعنی هر کس برادرش را در منزلش زیارت کند، خداوند به او می فرماید: تو مهمان و زائر منی و پذیرائیت بر من است، من به خاطر دوستی تو نسبت به او بهشت را برایت واجب ساختم. **روش های تربیتی**: روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

۱-۳-۶) **خدمت به خلق**: رسول خدا(ص) فرموده اند: «سودمندترین مردم برای مردم محبوب ترین آنان نزد خداوند است» (کلینی، بی تا، ج ۲، ۱۶۴). همچنین فرموده اند: «هر مسلمانی که به جماعتی از مسلمین خدمت گذاری کند، خدا به شماره ی آنها در بهشت به او خدمت گذار می دهد» (همان، ج ۳، ۲۹۶).

۲-۳-۶) **همدردی با دیگران**: واضح ترین کلام در این مورد این قول پیامبر اکرم(ص) است: «آن کس که سیر بخوابد و همسایه اش گرسنه باشد به رسالت من ایمان ندارد» (کلینی، بی تا، ج ۲، ۶۶۷).

۳-۳-۶) **همکاری در امور روزمره**: پیامبر اکرم(ص) همیشه در تمامی امور با دیگران همکاری می کرد و هیچ گاه سطح خود را از دیگران جدا نمی پنداشتند. ایشان فرموده اند: «کسی که نسبت به امور مسلمانان احساس مسؤولیت نکند از مسلمانان نیست» (کلینی، بی تا، ج ۲، ۱۶۳).

۴-۶) **اصل چهار (از مبنای ششم): مشورت**: خداوند به پیامبر اکرم(ص) دستور می دهد: «شاورهم فی الأمر» (آل عمران، ۱۵۹). در جای دیگری به آن حضرت توصیه می کند: «وَأْمُرْهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ» (شوری، ۳۸). مهم ترین تجربه ی پیامبر(ص) در این خصوص، در مشورت های جنگی (مانند جنگ خندق) معروف است. رسول خدا(ص) در نصیحتی به حضرت علی(ع) می فرمایند: «لا مظاهره احسن من المشاوره» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۹، ۷)؛ یعنی هیچ پشتیبانی بهتر از مشورت نیست.

**روش های تربیتی**: روش های استنتاج شده در این اصل عبارتند از:

۱-۴-۶) **استفاده از علم دیگران**: امروزه روش های نوین تعلیم و تربیت نیز بر یادگیری مشارکتی و علم آموزی تعاملی تأکید می کنند. پیامبر اکرم(ص) در این باره فرموده اند: «اعلم الناس من جمع علم الناس الی علمه» (کریمی فریدنی، ۱۳۸۴، ۸۳)، یعنی داناترین مردم کسی است که دانش دیگران را بر دانش خود بیفزاید. بنابراین در این مسیر هر گونه حرکت انفرادی منجر به انحراف یا شکست خواهد شد.



جدول شماره ۶: مبنای تربیتی وجود رابط و اصول و روش های تربیتی آن از دیدگاه پیامبر(ص)

روش	اصل	مبنا
برابری افراد در برابر قانون	عدالت	نقایص ذاتی انسان
تکلیف به قدر وسع		
معیار قرار دادن خود		
ابتلاء	تکلیف و مسؤولیت	
دلسوزی در مدیریت مسلمین		
خدمت به خلق	اخوت	
همدردی با دیگران		
همکاری در امور روزمره		
استفاده از علم دیگران	مشورت	

**بحث و نتیجه گیری:** به منظور بحث و نتیجه گیری پیرامون یافته های پژوهش یا ذکر مجدد ماهیت و عدم امکان تفکیک یافته های سه سؤال اصلی پژوهش، به جهت پرهیز از تکرار مطالب، در این جا سعی شده است با اتکا به شش مبنای تربیتی به دست آمده مجموعه ی اصول تربیتی و همچنین روش های حاصله از تحلیل های انجام شده در هر اصل، به نحو انسجام یافته بحث و ارائه شود.

۱) از منظر پیامبر اکرم(ص) در مبنای تربیتی فطرت، در اصل تذکر، روش های تربیتی شامل موعظه، بیان قصه، و یادآوری نعمت ها و در اصل بندگی خدا، روش های تربیتی شامل اهمیت دادن به نماز، و خشنودی به قضا و حکم خدا بوده است. ۲) از منظر پیامبر اکرم(ص) در مبنای تربیتی عقلانیت، در اصل تعقل، روش های تربیتی شامل پرسش و پاسخ، گفت و گو، ذکر مثل، مبارزه با خرافات و قشریون، و ارزش دادن به علم و علم آموزی دو در اصل نظم و انضباط، روش های تربیتی شامل مراقبت از صفوف نماز، و تقسیم ساعات شبانه روز بوده است. ۳) از منظر پیامبر اکرم(ص) در مبنای تربیتی کرامت، در اصل عزت، روش های تربیتی شامل تغافل، گذشت در عین قدرت و ارزش دادن به کار و کارگر و در اصل استقلال، روش های تربیتی شامل کار و تلاش، و قناعت بوده است. ۴) از منظر پیامبر اکرم(ص) در مبنای تربیتی جذبه ی حسن و



احسان، در اصل زیبایی و آراستگی، روش های تربیتی شامل آراستن ظاهر، و فصاحت زبان و کلام و در اصل محبت، روش های تربیتی شامل نیکی به همگان و نوازش فرزندان و در اصل پرهیز از خشونت، روش های تربیتی شامل نهی از رفتار تند با کودکان بوده است.

۵) از منظر پیامبر اکرم(ص) در مبنای تربیتی نقایص ذاتی انسان، در اصل مدارا، روش های تربیتی شامل تصحیح اشتباه مربی بدون ذکر نام، مرحله ای نمودن تکالیف، و سعه ی صدر در مقابل مخالفان و در اصل عدم تکلف، روش های تربیتی شامل آسان گیری و در اصل استقامت، روش های تربیتی شامل صبر در مصیبت، صبر در طاعت، و صبر از گناه بوده است. ۶) از منظر پیامبر اکرم(ص) در مبنای تربیتی وجود رابط، در اصل عدالت، روش های تربیتی شامل برابری افراد در برابر قانون، تکلیف به قدر وسع، و معیار قرار دادن خود و در اصل تکلیف و مسؤولیت، روش های تربیتی شامل ابتلاء و دلسوزی در مدیریت مسلمین و در اصل اخوت، روش های تربیتی شامل خدمت به خلق، همدردی با دیگران و همکاری در امور روزمره و در اصل مشورت، روش های تربیتی شامل استفاده از علم دیگران بوده است. در مجموع می توان گفت که به دلیل جامعیت عملکرد پیامبر اکرم(ص) و ریشه در وحی داشتن سیره ی وی و نیز اسوه بودن آن حضرت(ص) برای تمام مسلمین، مبانی، اصول و روش های تربیتی اتخاذ شده از سیره آن حضرت(ص) می تواند در ایجاد یک ساختار قوی و نظام مند برای تعلیم و تربیت کشور اسلامی ما بسیار مؤثر و راه گشا باشد. ضمناً چون نتایج پژوهش حاضر تبیین نظری مبانی، اصول و روش های تربیت اسلامی از منظر پیامبر اکرم(ص) می باشد، بدیهی است برای استفاده از نتایج این پژوهش و پژوهش های مشابه در تعلیم و تربیت کشور باید دست اندرکاران و برنامه ریزان با آگاهی از نتایج پژوهش حاضر و سایر پژوهش های از این قبیل به تدوین استراتژی راهبردی و برنامه های مناسب آموزشی و درسی همسو با آن ها پرداخته و فعالیت های آموزشی را چنان برنامه ریزی نمایند که ضمن تسهیل فرایند یادگیری برای دانش آموزان، این فعالیت ها محملی برای تحقق انسانیت حقیقی دانش آموزان به معنای انسان اسلامی باشند و نیز مربیان و معلمان می



توانند با الگو قرار دادن سیره ی ائمه اطهار (علیهم السلام)، به عنوان برترین مربیان عالم، نقش کلیدی خود در تعلیم و تربیت را به نحو احسن ایفا نمایند.

## منابع

- ۱) قرآن کریم.
- ۲) ابن شعبه حرانی، حسن بن علی الحسین (۱۳۶۹)، تحف العقول من آل الرسول، ترجمه ی آیت الله کمره ای، قم، انتشارات اسلامیة.
- ۳) الصفار، سالم (۱۳۸۳)، سیره پیامبر(ص) در رهبری و انسان سازی، ترجمه ی غلامحسین انصاری، تهران، شرکت چاپ و نشر بین الملل.
- ۴) المتقی، علی بن الحسام الدین (۱۴۰۹هـ)، کنز العمال فی سنن الاقوال و الافعال، بیروت، مؤسسه الرساله.
- ۵) باقری، خسرو (۱۳۷۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، چاپ چهارم، تهران، انتشارات مدرسه.
- ۶) حر العاملی، محمدبن الحسن (۱۳۶۷)، وسایل الشیعه، چاپ ششم، تهران، کتابفروشی اسلامیة.
- ۷) حسینی زاده، سید علی (۱۳۸۴) سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت (علیهم السلام)، جلد چهارم (نگرشی بر آموزش با تأکید بر آموزش های دینی)، چاپ دوم، قم، مؤسسه ی پژوهشی حوزه و دانشگاه.
- ۸) حسینی زاده، سید علی (۱۳۸۲)، سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت (علیهم السلام)، جلد دوم (تربیت فرزند)، چاپ سوم، قم، مؤسسه ی پژوهشی حوزه و دانشگاه، جلد دوم (تربیت دینی)، قم، مؤسسه ی پژوهشی حوزه و دانشگاه.
- ۱۰) دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۷۲)، سیره نبوی (منطق عملی)، دفتر اول (سیره فردی)، تهران، سازمان چاپ و انتشارات.
- ۱۱) رهبر، محمدتقی، رحیمیان، محمد حسن (۱۳۸۰)، اخلاق و تربیت اسلامی، چاپ هفتم، تهران، سمت.
- ۱۲) شریعتمداری، علی (۱۳۶۴)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، امیرکبیر.
- ۱۳) شریعتمداری، علی (۱۳۷۳)، تعلیم و تربیت اسلامی، چاپ نهم، تهران، امیرکبیر.
- ۱۴) شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۸)، مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد، آستان قدس رضوی.
- ۱۵) کرمی فریدنی، علی (۱۳۸۴)، نهج الفصاحه، پرتوی از پیام پیامبر، قم، انتشارات حلم.
- ۱۶) کلینی، محمدبن یعقوب (بی تا)، اصول کافی، ترجمه و شرح جواد مصطفوی، تهران، نشر اهل بیت.
- ۱۷) محمدی ری شهری، محمد (۱۳۶۲)، میزان الحکمه، قم، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه ی قم.
- ۱۸) محمدی ری شهری، محمد (۱۳۷۹)، گفت و گوی تمدن ها در قرآن و حدیث، ترجمه ی محمدعلی سلطانی، قم،



دارالحديث.

(۱۹) مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳هـ)، بحار الانوار، بیروت، مؤسسه الوفاء.

(۲۰) نصری، عبدالله (۱۳۷۶)، مبانی رسالت انبیاء در قرآن، تهران، سروش.



**مقایسه سبک های آموزش (مداخله ای، تعاملی) بر خود تنظیمی  
تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۱-۹۲**

اعظم معتمدی





## صادق موسوی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی تاثیر سبک های آموزش (مداخله ای و تعاملی) بر خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه است. روش تحقیق نیمه آزمایشی است. جامعه آماری عبارتند از کلیه دانش آموزان دختر سال دوم متوسطه رشته تجربی ناحیه ۴ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ که تعداد کل آنها ۴۳۰ نفر می باشند. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای دو کلاس به تعداد ۳۰ نفر (هر کلاس، ۱۵ نفر) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری پرسشنامه استاندارد راهبردهای بر انگیزاننده برای یادگیری پیتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص های آماری توصیفی و آزمون آمار استنباطی † (تک نمونه، برای گروه های وابسته، و برای گروه های مستقل) استفاده شده است. یافته ها نشان داد که بین خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان در دو گروه مداخله ای و تعاملی تفاوت معناداری وجود ندارد.

کلید واژه ها: سبک مداخله ای، سبک تعاملی، خود تنظیمی تحصیلی، دوره متوسطه.

### Abstract

This research aims to study the impact of different styles of instruction (interactional and interactive) on self-regulation of female second grade student of high school. The quasi experimental used as research method. The statistical population included all female second grade in the course of experimental science of high school in educational region 4 in Isfahan

<sup>۱</sup> . دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران. (azammotamedi@gmail.com)

<sup>۲</sup> . دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران (sadeghmousavi.planing@gmail.com)



(2012-2013) academic year. About 30 students were selected using clustering random sampling method as statistical sample. The data gathering instrument is questionnaire of motivation strategies for learning of Pintrich and De Groot. For statistical analysis has used to descriptive statistics and t test. Research findings showed there is no difference between interactional group and interactive group in academic self-regulation.

**Key Words:** Styles of Instruction Academic, Self-Regulation, High School.

#### مقدمه

پژوهش های اخیر در زمینه علوم انسانی نمایانگر تاکید بیشتر به توضیح و تبیین منظم پدیده های انسانی است. از آنجا که رفتار انسان ها پیچیده است و از نظر احساسات، گرایش های ذهنی و انگیزه ها متفاوت هستند، رسیدن به یک نتیجه کلی و قطعی، آن چنان که در مورد جنبه های توصیفی و تبیینی پدیده های طبیعت امکان پذیر است در مورد انسان مقدور نیست. اگر چه پی بردن به اصول رفتار آدمی بسیار مشکل



است ولی غیر ممکن نیست. یکی از موضوع های مورد توجه مریدان تعلیم و تربیت شناسایی متغیرهایی است که بر میزان درگیر شدن دانش آموزان در تکالیف مدرسه ای اثر گذاشته و موجب تفاوت عملکرد تحصیلی آنان می شود. در این راستا متغیرهایی چون خود تنظیمی تحصیلی (ولترز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳) و همچنین ساختار کلاس درس (حجازی و نقش، ۱۳۷۸) به عنوان متغیرهای میانجی و تنظیم کننده رفتار تحصیلی شناسایی و مورد تاکید قرار گرفته اند.

خود تنظیمی یکی از مفاهیم و ریشه های اساسی در حوزه فراشناخت است. فراشناخت معرفت یا شناختی است که هر کس درباره نظام شناختی خودش دارد (شعاری نژاد، ۱۳۸۰). عرفانی (۱۳۸۹) به نقل از براون

فراشناخت را این گونه طبقه بندی می کند. ۱- آگاهی فرد از فعالیت ها یا فرایندهای شناختی خود و ۲- روش های مورد استفاده فرد برای تنظیم فرایندهای شناختی خودش. در فرایند یادگیری خود تنظیمی از فرایندهای است که تفکر فرد را در موقعیت یادگیری هدایت می کند و شامل برنامه ریزی، نظارت و باز بینی می باشد (جکوبز و پاریس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷).

یادگیری خود تنظیمی شده فرایندی ساختار یافته و فعال است که به موجب آن یادگیرنده اهداف یادگیری را تنظیم کرده و سپس شناخت و انگیزش و رفتارش را کنترل، نظارت و اداره می نماید. فعالیت های خود تنظیمی بین دانش آموز و محیط و موفقیتش واسطه است و این فرایند می تواند در حصول هدف تربیتی موثر باشد (شات<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). تاثیر اثر بخش این فرایند بر تنظیم و جهت گیری به سوی اهداف یادگیری، راهبردهای استفاده از اهداف موفق، مدیریت منابع، اعمال کوشش و عکس العمل به باز خورد و نتایج، آشکار شده است (نیکول و مک فارلند دیک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶، داک ورد<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۱).

برای ارتقای خود تنظیمی تحصیلی، معلمان باید فرایند خود تنظیمی تحصیلی را در کلاس درس آسان نمایند. این فرایندها شامل تنظیم هدف (ولترز، ۱۹۹۸)، طراحی (زیمرمان و رزمبرگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷)، خود

<sup>۱</sup> . Wolters

<sup>۲</sup> . Jacobs, & Paris

<sup>۳</sup> . Schutt

<sup>۴</sup> . Nicol & Macfarlane-Dick

<sup>۵</sup> . duckworth

<sup>۶</sup> . Zimmerman & Risemberg



انگیزشی (ولترز، ۲۰۰۳)، کنترل توجه (واین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵)، استفاده انعطاف پذیر از راهبردهای یادگیری (وندبروک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱)، خود نظارتی (باتلر و واین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵)، کمک طلبیدن در هنگام ضرورت (ریان<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۱) و خود ارزیابی (اسچرا و ماشمن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵) می باشد. اهداف را می توان به عنوان استانداردهایی که اعمال یک شخص را تنظیم می کند در نظر گرفت. اهداف ممکن است به سادگی کسب یک نمره خوب در امتحان و یا به جزیی ترین مورد یعنی منفعت حاصل از فهم گسترده یک موضوع باشد. اهداف قابل توجه کوتاه مدت اغلب اهداف بلند مدت را به دنبال خواهند داشت. اگر دانش آموز بتواند اهداف دست یافتنی برای خود تنظیم نماید

اهداف طولانی مدت برای موفق شدن در یک امتحان را نیز می تواند پیگیری کند. از قبیل تنظیم زمان برای مطالعه و استفاده از راهبردهای ویژه مطالعه که وی را در امتحان موفق گرداند. پژوهش ها نشان داده اند که ترغیب دانش آموزان به تنظیم اهداف کوتاه مدت می تواند روشی موثر در یادگیری باشد و عاملی تاثیر گذار در دنبال کردن فرایند باشد. برنامه ریزی نیز همانند تنظیم هدف کمک می کند که دانش آموز آموخته های پیشین خود را در تکالیف یادگیری به کار گیرد و می توان گفت که تنظیم هدف و طراحی مکمل های فرایند یادگیری هستند و در داشتن تفکری صحیح و راهبردی موفقیت آمیز برای اهداف کمک کننده هستند. برنامه ریزی در سه مرحله رخ می دهد: تنظیم یک هدف برای تکلیف یادگیری، ساختن راهبردهای تکلیف برای موفقیت هدف آموزش دانش آموزان همراه با تکالیف یادگیری مناسب با طراحی روشی که سبب ارتقای خود تنظیمی تحصیلی شود (به نقل از زوبرون<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). خود انگیزشی هنگامی برای یک دانش آموز رخ می دهد که وی مستقلاً یک یا چند راهبرد را استفاده نماید و او را در مسیر به سمت هدف یادگیری حفظ و نگهداری کند و این امری مهم برای فرایند یادگیری است به دلیل آن که لازم است که دانش آموزان بر یادگیریشان نظارت داشته باشند (کورنو<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳). به علاوه خود انگیزشی در غیاب پاداش

<sup>۱</sup>.Winne

<sup>۲</sup>.Van den broek

<sup>۳</sup>.Buttler &winne

<sup>۴</sup>.Ryan

<sup>۵</sup>.Schra & Moshman

<sup>۶</sup>.Zumbrunn

<sup>۷</sup>.Como



ها و مشوق های خارجی رخ می دهد و بنابراین می تواند یک شاخص بارز و موثر برای فراگیر مستقل باشد (زیمرمان، ۲۰۰۴؛ به نقل از زوبرون و همکاران، ۲۰۱۱). با ایجاد اهداف یادگیری و یافتن انگیزش از درون، سمت گیری فرایند به سوی اهداف محتمل تر است به دلیل آن که دانش آموزان بر وظایف یادگیری متفاوت اصرار می ورزند و فرایند یادگیری را خشنود کننده تر می یابند (ولترز، ۲۰۰۳). کنترل توجه یک فرایند شناختی است که خود نظارتی قابل توجه لازم دارد (واین، ۱۹۹۵). اغلب این فرایند شامل پاک سازی ذهن از تفکرات زائد و بی ربط می شود هنگامی که محیط یادگیری مناسبی جهت یادگیری جستجو می کنیم (زوبرون و همکاران، ۲۰۱۱). پژوهش ها نشان می دهد که باز خورد های تحصیلی به دانش آموزان سبب می شود که آنها زمان بیشتری را در تمرکز بر تکالیفشان سپری نمایند (واین، ۱۹۹۵). بنابراین آموزش دانش آموزان به توجه به تکالیف یادگیری باید در اولویت قرار گیرد. معلمان می توانند به دانش آموزان کمک کنند که توجه اشان را با دور نمودن محرک هایی که ممکن است سبب حواس پرتی آنها شود کنترل کنند و به طور مکرر فضایی را ایجاد نمایند که آنها توجه خود را از دست داده و مجدداً با بازیابی آن ظرفیت آن را گسترش دهند. یادگیرندگان موفق قادرند که راهبردهای یادگیری چند گانه را به کار گیرند و از طریق به کار گیری و مطابقت این راهبردها به هنگام نیاز فرایند پیشروی به سوی اهدافشان را آسان سازند (زوبرون و همکاران، ۲۰۱۱). در هر حال این مهم است که بدانیم که بیشتر دانش آموزان به ویژه آنهایی که در پایه های ابتدایی هستند آمادگی لازم برای ارائه راهبردهای یادگیری در اختیار ندارند (پریس و پریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). زمان لازم است تا دانش آموزان سازگاری با راهبردهای یادگیری را فرا گیرند. معلم می تواند با ارائه نمونه از راهبردهای مختلف و داربست های مناسب از این الگوها برای تمرین دانش آموز به او کمک کند که این راهبردها را مستقلاً به کار گیرد (وندبروک و همکاران، ۲۰۰۱). برای استفاده از چنین راهبردهایی یادگیرندگان باید مالکیت یادگیری و بازخورد های موفقیتشان را تقبل نمایند (کیستنر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). دانش آموزان خود تنظیم شده مسئولیت خود نظارتی فرایند یادگیری به سمت اهدافشان را می پذیرند. فرایند خود نظارتی<sup>۳</sup> همه راهبردهای فوق الذکر را در بر می گیرد. برای خود نظارتی در فرایند یادگیری، دانش آموز باید

<sup>۱</sup> Paris, S.D., & Paris  
<sup>۲</sup> Kistner



اهداف یادگیری را تنظیم نماید و برای پیشروی آنها طراحی داشته باشد و مستقلا برای رسیدن به اهدافش برانگیخته باشد و بر وظیفه در حال انجام متمرکز باشد و راهبردهای یادگیری برای آسان سازی فهم موضوعات را به کار گیرد (زوبرون و همکاران، ۲۰۱۱). معلمان می توانند خود نظارتی دانش آموزان را از طریق ارائه تکالیف ویژه و گذراندن زمان برای حل آنها توسط دانش آموز ترغیب نمایند. راهبردهایی که آنها استفاده می نمایند و زمانی که برای حل آنها می گذرانند به دانش آموزان اجازه می دهد که فرایند یادگیریشان را متصور سازند و تغییرات مورد نیاز را انجام دهند. (باتلر، ۱۹۹۸). بر خلاف باور عموم یادگیرندگان خود تنظیم شده سعی ندارند که هر وظیفه ای را به تنهایی انجام دهند بلکه ترجیح می دهند که کمک گرفتن از دیگران را نیز مد نظر داشته باشند (ریان و همکاران، ۲۰۰۱). آنچه فراگیران خود تنظیم شده را از سایر همسالانشان جدا می سازد این است که این دانش آموزان نه تنها توصیه های دیگران را گوش می دهند بلکه سعی دارند که در ساختن اهدافشان به طور مستقل عمل نمایند (زوبرون و همکاران، ۲۰۱۱). معلمان می توانند رفتارهای جستجو گرانه کمکی مثبت را با فرایند جلو برنده بازخوردی که دانش آموزان به راحتی درک می کنند ارتقا دهند و با ارائه فرصت اجازه دهند که دانش آموزان تکلیف درسی خود را دوباره مورد تجدید نظر و ارائه نماید و تغییرات مناسب و لازم را در مورد آنها انجام دهند. محتمل تر است که فراگیرانی خود تنظیم شده داشته باشیم اگر آنها قادر باشند که یادگیریشان را ارزیابی کنند و مستقل از ارزیابی معلم به اظهار نظر درباره اعمالشان پردازند. تمرین ارزیابی دانش آموزان را تونمند می سازد که راهبردهایشان را ارزیابی و راهبردهای مناسب را برای وظایف آینده اشان انتخاب نمایند (اسچرا و ماشمن، ۱۹۹۵).

پینتریچ و دی گروت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) دانش آموزان خود تنظیم شده را دارای ویژگی های چون جهت گیری درونی هدف، دارنده ارزش گذار تکلیف و تفکر انتقادی می دانند. جهت گیری درونی هدف به عنوان حرکتی که دانش آموزان برای کامل کردن وظایف تحصیلی خود انجام می دهند تعریف می شود (هسی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). جهت گیری درونی هدف گویای این توانایی است که دانش آموز با استفاده از آن فنون

<sup>۱</sup>. Pintrich & De Groot

<sup>۲</sup>. Hsieh



آشکار و پنهان باز چینی موضوعات آموزشی را انجام می دهد و در بهبود بخش های یادگیری راکه به عنوان ارزش هدف یادگیری است می کوشد. در به دست آوردن اهداف سه نگرش وجود دارد. دانش آموزانی که چیره شدن بر اهداف را تقبل می کنند در بهبود عملکرد در وظایف تحصیلی تمرکز دارند در حالی که دانش آموزانی که قصد نمایش شایستگی های خود را ندارند آنها را با شایستگی های همکلاسی هایشان مقایسه می کنند و صرفاً بر آنند که از دیگران تایید بگیرند و آنهایی که اهداف اجتنابی عملکردی دارند از قضاوت های اجتماعی در کم توانایی خود پرهیز می نمایند. با توجه به نظریه ارزش انتظار<sup>۱</sup> باورهای دانش آموزان میزان توجه آنها در انجام تکلیف را نشان می دهد و آنهایی که یادگیری مرکز توجه آنهاست و تکلیف برای آنها ارزشمند است خودکارآمدی حاصل می نمایند (لیم<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). نشان داده شده است که اهداف چالش پذیر و مشکل و ویژه و به دنبال آن محیط وابسته به آن، سطح های بالاتری از عملکرد را نسبت به اهداف آسان موجب می شوند. ارزش تکلیف به اهمیت و توجه و سودمندی موضوع تدریس شده در مدرسه در نگرش دانش آموز اشاره دارد. بنا به گفته نظریه ارزش انتظار، باورهای دانش آموزان با میزان اطمینان آنها در انجام تکالیف تحصیلی و پیگیری تکالیف تحصیلی از لحاظ ارزشمندی تکالیف بستگی دارد. و میزان ارزش تکلیف مولفه ای مهم در فهم رفتارهای موفق دانش آموزان و پیامدهای تحصیلی است (شانک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). میلر و بریکمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) بیان نمودند که تکلیف درسی که به عنوان یک هدف آینده نگر ارزشمند شخصی دنبال می شود بر موفقیت اهداف اولیه ای که دانش آموزان تقبل می نماید اثر گذار است. پژوهشگران ادعا می کنند که انگیزش جهت داده شده به آینده و خود تنظیمی تحصیلی، تعیین کننده ارزش تکلیف فردی است و آن را سودمندی دریافت شده می نامند که پیش بینی کننده پذیرش اهداف تبحری است (گرین<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). هر فکر انتقادی را تفکر منطقی می داند که شامل مجموعه ای از توانایی ها و گرایش ها از قبیل توانایی های پرسشگری و تبیین آن، مشاهده دقیق و قضاوت در مورد مشاهدات و گرایش هایی مثل جستجوی دلایل، بررسی راه حل ها است (به نقل از یوسف زاده و همکاران، ۱۳۸۹). پائول و الدر<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) بیان

1. Expectancy-value theory

2. Liem

3. Schunk

4. Miller & Brickman

5. Green

6. Paul & Elder



می دارند که تفکر انتقادی هنر تجزیه و تحلیل و ارزیابی تفکر توام با ارتقا آن است. تفکر انتقادی مجموعه مهارت هایی نیست که بتوان آن را در هر زمان و هر زمینه ای گسترش داد. تدریس محتوا و همچنین تجربه های پرس و جو در علوم به تنهایی، تهی از یادگیری معنادار علوم است و موضوعات و محیط یادگیری که با تجارب تکوینی بیشتری همراه است در رشد تفکر انتقادی موثرترند (ویلینگهام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

از آنچه بیان شد می توان نتیجه گرفت که فضا و ساختار حاکم بر کلاس درس ممکن است مولفه ای اثر گذار بر خود تنظیمی تحصیلی باشد. ساختار کلاس درس، شیوه تعامل، جو روانی حاکم در کلاس و مهم تر از همه راهبردهای آموزشی فراهم کننده موقعیت های مختلف تجربه است که می تواند در ایجاد خود تنظیمی تحصیلی فراگیران نقش به سزایی ایفا نماید. از آنجا که جوامع امروز نیاز به افرادی خود راهبر و خود نظم بخش دارد و پروراندن چنین افرادی به کمک آموزش و پرورش میسر است. همچنین راهبردهای آموزشی معرف سبک و شیوه اجرای وظایف آموزشی و پرورشی هستند. مصداق عینی این راهبردها در شیوه مدیریت کلاس و ارائه محتوا و مهم تر از همه نحوه واکنش فراگیران تجسم پیدا می کند. از راهبردهای مورد استفاده در یادگیری علوم می توان به آموزش مداخله ای<sup>۲</sup> و تعاملی<sup>۳</sup> اشاره کرد.

آموزش مداخله ای یک الگوی تدریس معلم-محور است. در این راهبرد آموزشی معلم هدف های آموزشی و مطالب درس را مستقیماً به شاگردان تدریس می کند و فعالترین عضو در کلاس درس است. هدف اصلی در این الگوی آموزشی به حداکثر رساندن زمان یادگیری است. در این روش تدریس نقش سنتی معلم به عنوان کسی که تهیه کننده اطلاعات در زمینه تدریس است نمایان است. معلم به عنوان متخصصی نگر بسته می شود که دانش رابه دانش آموزان انتقال می دهد که معمولاً با بیان کردن این کار صورت می گیرد. ارائه اطلاعاتی که در متن های استاندارد پیدا نمی شود از این طریق صورت می گیرد. روش های تعامل در این سبک تدریس از طریق سخنرانی و انتقال دانش به دانش آموزان است (هاردن و کروزبی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰).

1. Willingham

2. Interventional Instruction

3. Interactive Instruction

4. Harden & Crosby





آموزان این است که مفاهیم ارائه شده را درک کنند و به حافظه بسپارند. اگرچه در چنین موقعیتی تدریس و یادگیری دقیقاً با هدایت مستقیم معلم صورت می‌گیرد، بسیاری از دانش آموزان کم و بیش فعالیت مستقلی هم دارند. در این سبک آموزشی معلم نقش مرکزی را دارد. وی به کل زمان تدریس احاطه دارد و فرایند تدریس را اداره می‌کند. سازماندهی این الگوی کلاسی بیشترین استفاده را دارد (منگال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). یوسف زاده و معروفی (۱۳۸۹) مهمترین ویژگی های این سبک آموزشی را بدین شرح عنوان می‌کنند: - معلم تلاش می‌کند تا فعالیت های سه گانه شناختی، عاطفی و فراشناختی را خود به جای دانش آموز انجام دهد. معلم موضوع تدریس را توضیح و تفسیر کرده و با بیان نمونه ها، به عینی سازی و انتخاب می پردازد. به دلیل انجام فعالیت های فکری توسط معلم، نیاز دانش آموزان به راهبرد های تفکر به حداقل می رسد. قضاوت های شخصی معلم، به عنوان تقویت کننده فهم دانش آموز، مورد استفاده قرار می گیرد.

آموزش تعاملی رویکردی است که فراتر از کسب اطلاعات و مهارت ها به فرایند تفکر و اهداف اجتماعی آموزش تاکید دارد (شعبانی، ۱۳۸۹). اصول سبک آموزش تعاملی شامل تعامل، مشارکت فیزیکی تمام، محوریت پیشرفت و ترکیب فعالیت های درون کلاس و بیرون از کلاس، است. اصل تعامل، بر تعامل بین دانش آموزان و معلمان، بین دانش آموز و دانش آموزان دیگر و دانش آموز و محیط تاکید دارد که با ایجاد کردن یک محیط خوب برای تدریس از طریق تعامل حمایت می شود. اصول مشارکت تمام فیزیکی شرایطی را برای مشارکت دانش آموزان در تمام فرایند تدریس فراهم می شود. اصل پیشرفت محور به این معناست ترقی همه جانبه دانش آموزان مورد توجه تدریس است و توسعه فعالیت های تدریس باید همیشه پیرامون این مطلب باشد. اصلی که تاکید دارد که فعالیت های درون کلاس با فعالیت های بیرون کلاس ترکیب شود، نوآوری های توانایی های عملی و روانی را ترویج می دهد و کیفیت جامع دانش آموزان را بهبود می بخشد. یوسف زاده و معروفی (۱۳۸۹) به طور کلی مهم ترین ویژگی های این راهبرد آموزشی را به شرح زیر توصیف می کنند: مسئولیت اجرای وظایف یادگیری و کنترل بین معلم و دانش آموز مشترک است. معلم دانش آموزان را برای به کار گیری فعالیت های شناختی، عاطفی و فرا شناختی در یادگیری ترغیب می کند. ترغیب به انجام فعالیت های یادگیری به طور مستقیم از طریق ارائه دلایل و یا غیر مستقیم

<sup>1</sup>. Menegale



از طریق سوال کردن و دادن تکالیف درسی صورت می گیرد. وقتی که دانش آموز برخی از مسوولیت های یادگیری را بر عهده گرفت، برای استفاده از راهبردهای فراشناختی (تنظیمی) تحریک می شود. مسوولیت معلم به فعالیت واداشتن و درخواست از دانش آموزان برای خلاصه کردن و ارزیابی عملکرد است.

با توجه به موارد مطرح شده و از آن جا که تربیت فراگیرانی کارآمد و خود راهبر که به توانمندی های خود باور داشته و مسوولیت های یادگیری را در تمام طول زندگی بپذیرند از اهداف اساسی آموزش و پرورش است و با توجه به این که مهمترین ابزار نظام های آموزشی برای رسیدن به این مهم محتوا و روش های آموزشی است لذا سوال اساسی این پژوهش این است که آیسبک های آموزشی مداخله ای و تعاملی بر میزان خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارند؟

**روش:** روش تحقیق در این پژوهش روش نیمه آزمایشی و طرح پژوهش عبارت است از طرح پیش آزمون و پس آزمون با دو گروه آزمایشی می باشد. در این پژوهش سبک های آموزش مداخله ای و تعاملی به عنوان متغیرهای مستقل و خود تنظیمی تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته می باشند.

**جامعه، نمونه و روش نمونه گیری:** جامعه آماری در پژوهش حاضر عبارت است از کلیه دانش آموزان پایه دوم تجربی که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس ناحیه ۴ شهر اصفهان مشغول به تحصیل هستند و تعداد کل آنها ۴۲۰ نفر می باشد. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای دو کلاس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و حجم نمونه ۳۰ نفر می باشد.

**ابزار:** ابزار گرد آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه، شامل ۱۵ گویه، ۴ گویه مرتبط با جهت گیری درونی هدف، ۶ گویه مرتبط با ارزش تکلیف و ۵ گویه مربوط به تفکر انتقادی بر گرفته از پرسشنامه استاندارد راهبردهای بر انگیزاننده برای یادگیری پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) است. روایی این پرسشنامه در حد قابل قبول در پژوهش های متعدد گزارش شده است. پایایی آن در پژوهش ژیل (۱۹۹۴) برای خود تنظیمی یادگیری ۰/۸۳ گزارش شده است. در این پژوهش برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان آن در این پژوهش ۰/۸۲ محاسبه گردید.



**روش اجرا:** برای انجام این پژوهش پس از انتخاب تصادفی نمونه آماری، ابتدا از کل دانش آموزان سنجش میزان خود تنظیمی به عمل آمد، سپس نمونه آماری با انتصاب تصادفی به دو گروه مداخله ای و تعاملی تقسیم شدند. برای اجرای آموزش مداخله ای و تعاملی، یکی از دبیران فیزیک به مدت دو هفته تحت آموزش قرار گرفت و پس از آن هر کدام از گروه ها به مدت ۸ هفته ۱۴ جلسه دو ساعته توسط وی تحت آموزش فیزیک ۲ با روش های مداخله ای و تعاملی قرار گرفتند. موضوعات مورد آموزش فصول یک و دو فیزیک دو، چاپ ۱۳۹۱ بودند. پس از پایان آموزش از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد و نتایج با استفاده از شاخص های آمار توصیفی و آزمون آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### **تجزیه و تحلیل یافته های تحقیق**

وضعیت خود تنظیمی دانش آموزان گروه های آموزشی سبک آموزشی مداخله ای و سبک آموزشی تعاملی در پیش و پس آزمون:

جدول ۱ - نتایج آزمون تک نمونه ای در مورد میزان خود تنظیمی تحصیلی نمونه مورد مطالعه در پیش و پس آزمون سبک های آموزش مداخله ای و تعاملی.



سطح معناداری	آماره t	درجه آزادی	میانگین آماري <sup>۱</sup>	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	تعداد	آزمون	شاخص		
								نوع سبک آموزشی/متغیر اصلی		
۰/۰۰۰	۴/۸۸	۱۴	۴	۴/۸۵	۰/۶۷	۱۵	پیش آزمون	جهت گیری	سبک مداخله ای	
۰/۰۰۰	۴/۹۴	۱۴	۴	۵/۲۶	۰/۹۹	۱۵	پس آزمون			درونی هدف
۰/۰۹۱	۱/۸۱	۱۴	۴	۴/۵۰	۱/۰۶	۱۵	پیش آزمون	ارزش تکلیف		
۰/۰۰۰	۵/۳۶	۱۴	۴	۵/۴۷	۱/۰۶	۱۵	پس آزمون			
۰/۲۹۷	۱/۰۸	۱۴	۴	۴/۲۹	۱/۰۴	۱۵	پیش آزمون	تفکر انتقادی		
۰/۰۳۷	۲/۳۱	۱۴	۴	۴/۷۶	۱/۲۷	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۱۵	۲/۷۵	۱۴	۴	۴/۵۲	۰/۷۳	۱۵	پیش آزمون	خودتنظیمی		
۰/۰۰۰	۴/۹۲	۱۴	۴	۵/۱۸	۰/۹۲	۱۵	پس آزمون			
۰/۴۱۳	۱/۸۴۵	۱۴	۴	۳/۸۶	۰/۶۱	۱۵	پیش آزمون	جهت گیری درونی هدف		سبک تعاملی
۰/۰۲۲	۱/۵۸۴	۱۴	۴	۴/۶۸	۱/۰۲	۱۵	پس آزمون			
۰/۴۲۰	۱/۸۳۱	۱۴	۴	۴/۱۵	۰/۷۲	۱۵	پیش آزمون	ارزش تکلیف		
۰/۰۰۰	۱/۲۹۷	۱۴	۴	۵/۳۴	۰/۹۸	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۲۴	۱/۵۲۶	۱۴	۴	۳/۵۷	۰/۶۵	۱۵	پیش آزمون	تفکر انتقادی		
۰/۸۴۴	۱/۲۰۱	۱۴	۴	۴/۰۴	۰/۷۷	۱۵	پس آزمون			

۱- میانگین آماری هر گویه در مقیاس خودتنظیمی و خودکارآمدی ۴ است زیرا  $۱+۲+۳+۴+۵+۶+۷=۲۸ \div ۷ = ۴$ .



۰/۴۳۲	/۸۰۹	۱۴	۴	۳/۸۸	۰/۵۵	۱۵	پیش آزمون	خودتنظیمی
۰/۰۰۳	/۵۸۶	۱۴	۴	۴/۷۳	۰/۷۹	۱۵	پس آزمون	

وضعیت خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای:

بر اساس داده های جدول ۱، میانگین خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پیش آزمون ۴/۵۲ و در پس آزمون ۵/۱۸ به دست آمده است که نشان می دهد میانگین نمرات خودتنظیمی دانش‌آموزان در پیش و پس آزمون بالاتر از سطح متوسط (۴) است و میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان در پس آزمون بیشتر شده است. همچنین میانگین هریک از خرده مقیاس های خودتنظیمی دانش‌آموزان در پیش و پس آزمون سبک آموزشی مداخله ای بدین شرح است: (۱) میانگین جهت گیری درونی هدف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پیش آزمون ۴/۸۵ و در پس آزمون ۵/۲۶ به دست آمده است که نشان می دهد میانگین نمرات جهت گیری درونی هدف دانش‌آموزان در پیش و پس آزمون بالاتر از سطح متوسط (۴) است و میزان جهت گیری درونی هدف دانش‌آموزان در پس آزمون بیشتر شده است. (۲) میانگین ارزش تکلیف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پیش آزمون ۴/۵۰ و در پس آزمون ۵/۴۷ به دست آمده است که نشان می دهد میانگین نمرات ارزش تکلیف دانش‌آموزان در پیش آزمون در حد متوسط و در پس آزمون بالاتر از سطح متوسط (۴) است. بنابراین میزان ارزش تکلیف دانش‌آموزان در پس آزمون بیشتر شده است. (۳) میانگین تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پیش آزمون ۴/۲۹ و در پس آزمون ۴/۷۶ به دست آمده است که نشان می دهد میانگین نمرات تفکر انتقادی دانش‌آموزان در

پیش آزمون در حد متوسط و در پس آزمون بالاتر از سطح متوسط (۴) است. بنابراین میزان تفکر انتقادی دانش‌آموزان در پس آزمون بیشتر شده است.

وضعیت خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی:



بر اساس داده های جدول ۱، میانگین خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پیش‌آزمون ۳/۸۸ و در پس‌آزمون ۴/۷۳ به دست آمده است که نشان می‌دهد میانگین نمرات خودتنظیمی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون در حد متوسط و در پس‌آزمون بالاتر از سطح متوسط (۴) است و میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان در پس‌آزمون بیشتر شده است. همچنین میانگین هریک از خرده‌مقیاس‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان در پیش و پس‌آزمون سبک تعاملی بدین شرح است: ۱) میانگین جهت‌گیری درونی هدف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پیش‌آزمون ۳/۸۶ و در پس‌آزمون ۴/۶۸ به دست آمده است که نشان می‌دهد میانگین نمرات جهت‌گیری درونی هدف دانش‌آموزان در پیش‌آزمون در حد متوسط و در پس‌آزمون بالاتر از سطح متوسط (۴) است و میزان جهت‌گیری درونی هدف دانش‌آموزان در پس‌آزمون بیشتر شده است. ۲) میانگین ارزش‌تکلیف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پیش‌آزمون ۴/۱۵ و در پس‌آزمون ۵/۳۴ به دست آمده است که نشان می‌دهد میانگین نمرات ارزش‌تکلیف دانش‌آموزان در پیش‌آزمون در حد متوسط و در پس‌آزمون بالاتر از سطح متوسط (۴) است. بنابراین میزان ارزش‌تکلیف دانش‌آموزان در پس‌آزمون بیشتر شده است. ۳) میانگین تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پیش‌آزمون ۳/۵۷ و در پس‌آزمون ۴/۰۴ به دست آمده است که نشان می‌دهد میانگین نمرات تفکر انتقادی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون پایین‌تر از حد متوسط و در پس‌آزمون در سطح متوسط (۴) است. بنابراین میزان تفکر انتقادی دانش‌آموزان در پس‌آزمون بیشتر شده است..

فرضیه اول: سبک‌های آموزش مداخله‌ای و تعاملی بر خودتنظیمی (جهت‌گیری درونی هدف، ارزش‌تکلیف و تفکر انتقادی) و خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارند.

جدول ۲- نتایج آزمون t برای گروه‌های وابسته در مورد میزان تأثیر سبک‌های آموزش مداخله‌ای و تعاملی بر خودتنظیمی تحصیلی:



سطح معناداری	آماره t	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد N	آزمون	شاخص		
							نوع سبک آموزشی/متغیر اصلی		
۰/۰۳۷	۲/۳۱	۱۴	۰/۶۷	۴/۸۵	۱۵	پیش آزمون	جهت گیری	مؤلفه های خودتنظیمی	
			۰/۹۹	۵/۲۶	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۰۰	۷/۶۴	۱۴	۱/۰۶	۴/۵۰	۱۵	پیش آزمون	ارزش تکلیف		سبک مداخله
			۱/۰۶	۵/۴۷	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۰۱	۴/۳۹	۱۴	۱/۰۴	۴/۲۹	۱۵	پیش آزمون	تفکر انتقادی		
			۱/۲۷	۴/۷۶	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۰۰	۶/۶۶	۱۴	۰/۷۳	۴/۵۲	۱۵	پیش آزمون	خودتنظیمی		
			۰/۹۲	۵/۱۸	۱۵	پس آزمون			
			۱/۹۴	۴/۵۷	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۰۱	۴/۲۳	۱۴	۰/۶۱	۳/۸۶	۱۵	پیش آزمون	جهت گیری	مؤلفه های خودتنظیمی	سبک تعاملی
			۱/۰۲	۴/۶۸	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۰۰	۵/۴۳	۱۴	۰/۷۲	۴/۱۵	۱۵	پیش آزمون	ارزش تکلیف		
			۰/۹۸	۵/۳۴	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۰۱	۴/۲۴	۱۴	۰/۶۵	۳/۵۷	۱۵	پیش آزمون	تفکر انتقادی		
			۰/۷۷	۴/۰۴	۱۵	پس آزمون			
۰/۰۰۰	۶/۲۸	۱۴	۰/۵۵	۳/۸۸	۱۵	پیش آزمون	خودتنظیمی		
			۰/۷۹	۴/۷۳	۱۵	پس آزمون			
			۱/۳۳	۴/۹۲	۱۵	پس آزمون			

میزان تأثیر سبک مداخله ای بر خودتنظیمی دانش آموزان:



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره (۲) میانگین خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پس آزمون (۵/۱۸) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۴/۵۲) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است زیرا ( $p < 0/05$ )؛ بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و سبک آموزشی مداخله ای در افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. همچنین مقایسه نمرات پیش و پس آزمون هریک از زیرمقیاس‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای بدین شرح است: ۱) میانگین جهت گیری درونی هدف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پس آزمون (۵/۲۶) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۴/۸۵) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است. ۲) میانگین ارزش تکلیف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پس آزمون (۵/۴۷) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۴/۵۰) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است. ۳) میانگین تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای در پس آزمون (۴/۷۶) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۴/۲۹) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است. بنابراین برای هر کدام از این مولفه‌ها ( $p < 0/05$ )؛ و با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و سبک آموزشی مداخله ای در افزایش جهت دهی هدفی، ارزش تکلیف و تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

#### میزان تأثیر سبک تعاملی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان:

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره (۲) میانگین خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پس آزمون (۴/۷۳) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۳/۸۸) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است زیرا ( $p < 0/05$ )؛ بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و سبک آموزشی تعاملی در افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. همچنین مقایسه نمرات پیش و پس آزمون هریک از زیرمقیاس‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای بدین شرح است: ۱) میانگین جهت گیری درونی هدف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پس آزمون (۴/۶۸) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۳/۸۶) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است، میانگین ارزش





تکلیف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پس آزمون (۵/۳۴) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۴/۱۵) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است میانگین تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی در پس آزمون (۴/۰۴) بزرگتر از نمرات پیش آزمون (۳/۵۷) است و این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار است. بنابراین برای هر کدام از این مولفه‌ها ( $p < 0.05$ )؛ بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و سبک آموزشی تعاملی در افزایش جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف و تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

فرضیه دوم: بین میزان تأثیر سبک‌های آموزش مداخله‌ای و تعاملی بر خودتنظیمی (جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف و تفکر انتقادی) دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

جدول ۳- نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل در مورد تفاوت میزان تأثیر سبک‌های آموزش مداخله‌ای و تعاملی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان:

شاخص	سبک آموزشی	تعداد	میانگین پیشرفت*	انحراف استاندارد	درجه آزادی	آماره t	سطح معناداری	متغیر	
								جهت‌گیری درونی	هدف
مؤلفه‌های خودتنظیمی	تعاملی	۱۵	۰/۸۱	۰/۷۴	۲۸	۱/۵۱	۰/۱۴۱	جهت‌گیری درونی	هدف
	مداخله‌ای	۱۵	۰/۴۱	۰/۶۹					
ارزش تکلیف	تعاملی	۱۵	۱/۱۸	۰/۸۴	۲۸	۰/۸۳	۰/۴۱۲	ارزش تکلیف	هدف
	مداخله‌ای	۱۵	۰/۹۷	۰/۴۹					
تفکر انتقادی	تعاملی	۱۵	۰/۴۶	۰/۴۲	۲۸	/۰۰۰	۱	تفکر انتقادی	هدف
	مداخله‌ای	۱۵	۰/۴۶	۰/۴۱		۰			
خودتنظیمی	تعاملی	۱۵	۰/۸۴	۰/۵۲	۲۸	۱/۱۴	۰/۲۶۳	خودتنظیمی	هدف
	مداخله‌ای	۱۵	۰/۶۵	۰/۳۸					

\* نمره میانگین پیشرفت عبارت است از تفاوت نمرات پیش آزمون از پس آزمون

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره (۳) میانگین پیشرفت خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی (۰/۸۴) بزرگتر از میانگین پیشرفت خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله‌ای



(۰/۶۵) است اما این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار نیست زیرا ( $p > ۰/۰۵$ )؛ بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود ندارد و سبک آموزشی تعاملی و مداخله ای تقریباً به یک میزان در افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. همچنین مقایسه نمرات هریک از زیرمقیاس‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه‌های آموزشی سبک تعاملی و مداخله ای بدین شرح است: (۱) میانگین پیشرفت جهت گیری درونی هدف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی (۰/۸۱) بزرگتر از میانگین پیشرفت جهت گیری درونی هدف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای (۰/۴۱) است اما این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار نیست زیرا ( $p > ۰/۰۵$ )؛ میانگین پیشرفت ارزش تکلیف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی (۱/۱۸) بزرگتر از میانگین پیشرفت ارزش تکلیف دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای (۰/۹۷) است اما این تفاوت در سطح ۰.۵٪ معنادار نیست زیرا میانگین پیشرفت تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک تعاملی (۰/۴۶) برابر با میانگین پیشرفت تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آموزشی سبک مداخله ای (۰/۴۶) است. برای هر یک از این مولفه‌ها ( $p > ۰/۰۵$ ) بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود ندارد و سبک آموزشی تعاملی و مداخله ای به یک میزان در افزایش جهت گیری درونی هدف، ارزش تکلیف و تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. بنابراین به طور کلی نتیجه می‌گیریم که بین دو سبک آموزشی تعاملی و مداخله ای تفاوتی در افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان وجود نداشته است.

### **بحث و نتیجه گیری**

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که به طور کلی آموزش می‌تواند بر میزان خودتنظیمی اثر داشته باشد اما تفاوتی بین دو گروه مداخله ای و تعاملی بر میزان خودتنظیمی مشاهده نگردید. پژوهش‌های مختلف حاکی از تأثیر آموزش و فضای حاکم بر آن بر میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان بوده است. پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان توسط امین یزدی و عالی در سال (۱۳۸۷) نشان داد که تفاوت معناداری بین فراشناخت و تنظیم فراشناختی دانش‌آموزان در دو گروه معلمان تعاملی و مداخله گر وجود دارد. پژوهشی با عنوان الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی توسط حجازی و نقش



در سال (۱۳۸۷) نشان داد که ادراک از متغیرهای ریاضی (ساختار کلاس) می تواند بر جهت دهی اهداف پیشرفت فردی، سطح باورهای خودکارآمدی و بالاخره خود نظم بخشی ریاضی اثر بگذارد. پژوهشی تحت عنوان نقش خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی توسط محسن پور و همکاران (۱۳۸۵) نشان داد که دانش آموزانی که دارای جهت گیری هدفی تبحری هستند از راهبردهای یادگیری از قبیل سازماندهی، برنامه ریزی و خود نظارتی در یادگیری مفاهیم ریاضی بهره می گیرند. پژوهشی تحت عنوان بررسی و مقایسه خود کارآمدی و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توسط میرمشتاقی (۱۳۸۴) نشان داد که بین مولفه های خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر رابطه و تفاوت معنی دار وجود دارد. در حالی که بین راهبردهای خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر علی رغم وجود رابطه، تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. بنابراین ضرورت راهبردهای خود تنظیمی بین دانش آموزان بیشتر مشخص گردید. پینتریچ<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) بیان می دارد که دانش آموزانی که باور دارند می توانند یاد بگیرند و به مهارت هایشان اعتماد دارند، از راهبردهای خود نظم بخشی بیشتری استفاده می کنند و با هدف قرار دادن یادگیری و پیشرفت خود، فعالیت های مختلف شناختی و فرا شناختی بیشتری انجام می دهند. با دقت نظر بر پژوهش ها و نظریه ها مشخص می شود که کسب خود تنظیمی، بخش مهمی از ادبیات مربوط به یادگیری را به خود اختصاص داده است و خود تنظیمی جنبه ای مهم از یادگیری و عملکرد دانش آموزان در کلاس دارد.

در هر حال بیشتر معلمان بر این امر اذعان دارند که خود تنظیم بودن دانش آموزان از ویژگی های یک کلاس ایده آل است ولی در عمل نیز دچار چالش هایی است. و بسیاری، مانع بزرگ در این کار را زمان محدود کلاس های درس می دانند. بنابراین تغییرات بنیادی در سطوح مختلف مدرسه لازم است تا معلمان بتوانند زمان و منابع کافی را برای پرورش چنین امری داشته باشند و برنامه درسی و سازماندهی سیستم تربیتی باید در جهتی باشد که خود مختاری و راهبردهای پرس و جو و حل مساله را در دانش آموزان تقویت نماید (زامبران<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱).

<sup>۱</sup>. Pintrich  
<sup>۲</sup>. Zumbrunn



## منابع

- امین یزدی، ا.، عالی، آ. (۱۳۸۷ مرداد). بررسی تاثیر سبکهای مدیریت کلاس درس بر رشد مهارت های فراشناختی دانش آموزان. مجله مطالعات تربیتی و روان شناسی دانش گاه فردوسی مشهد، دوره نهم، شماره ۹۲، ۱-۷۳
- حجازی، ا.، نقش، ز. (۱۳۸۷). الگوی ساختار رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خود نظم بخشی در درس ریاضی. فصلنامه تازه های پژوهشی، سال دهم، شماره چهارم، ۲۷-۳۸
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۰). نگاهی نو به روانشناسی آموختن یا روان شناسی تغییر رفتار. تهران: پخش
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۹ ب). مهارت های آموزشی، روش ها و فنون تدریس. تهران: سمت
- عرفانی، ن. (۱۳۸۹). روان شناسی شناختی و فراشناختی پیشرفت تحصیلی. همدان: فراگیران سینا
- محسن پور، م.، حجازی، ا.، کیا منش، ع. (۱۳۸۵). نقش خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نو آوری های آموزشی، شماره ۱۶، سال پنجم، ۹-۳۵
- میر مشتاقی، ش. (۱۳۸۴). بررسی و مقایسه رابطه خودکارآمدی و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم رشته ریاضی فیزیک و علوم انسانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا
- یوسف زاده، محمدرضا، معروفی، یحیی. (۱۳۸۹). تدریس حرفه ای، مبانی، مهارت ها و راهبردها. همدان: دانشگاه بوعلی سینا
- یوسف زاده، محمدرضا، معروفی، یحیی. طاهری تیز رو، مهین. (۱۳۸۹). تربیت انتقادی. همدان: سپهر دانش
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reason for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of education psychology*, 90, 630-643
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65, 245-281
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conception of volition and educational research. *Educational research*, 22, 14-22
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Ottingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation. *Educational psychology*, 31(1), pp: 17-26
- Harden, R. M., Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecture-the twelve roles of the teacher. *AMEE .medical education guide*. No(20). 22(4), pp: 324-347
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., Guerra, N. S. (2007). A closer at college students: self efficacy and goal orientation. *Journal of advanced academics*, V(18), N(3), PP: 454-476
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychology*, 22, 203-224



- Kistner,S.,Rakoczy,K.,& Otto,B.(2010).Promotion of self-regulated learning in classroom:Investigating frequency ,quality,and consequences for students performance.*Metacognition and learning*,5(2),157-171
- Liem,A.D.,Lau,S.,Nie.Y.(2008).The role of self efficacy,task valu,and achievement goals in predicting learning strategies take disengagement,peer relationship,and achievement outcome.*Contemporary educational psychology*,33,pp:482-512.
- Menegale,M.(2008).Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions:from traditional teacher fronted lessons to student-center lessons in CLIL.Ca'foscari university of Venice,Italy.pp:105-127.
- Miller,R.B.,& Brickman,S.A.(2004).Amodel of future oriented motivation and self-regulation.*Educational psychology review*,16,pp:9-33.
- Nicol,D.J.,Macfarlane-Dick.D.(2006).Formative assessment and self-regulated learning:a model and seven principles of good feedback practice.*Studies in higher education* ,Vol(3),No1.pp:199-218.
- Paris,S.D.,& Paris,A.H.(2001).Classroom application of research on self-regulated learning.*Educational psychologist*,36,89-91
- Paul,R.,Elder,L.(2006).The miniature guide to critical thinking.concepts and tools.The foundation for critical thinking.[www.critical thinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- Pintrich,P.R.(1999).The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning.*International Journal of Educational research*,31,pp:456-479.
- Pintrich,P.R., & De Groot,E.(1990).Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance.*Journal of educational psychology*,82,pp:33-40.
- Ryan,A.M.,Pintrich,P.R.,& Midgley,C.(2001).Avoding seeking help in the classroom:Who and why?*Educational psychology Review*,13,93-114
- Schraw,G.,& Moshman,D.(1995).Metacognitive theories.*Educational psychology review*,6,351-371
- Schunk, D.H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467.
- Schutt,M.A.(2009).Examination of academic self-regulation variances in nursing students.A dissertation submitted to the gradute faculty of Auburn university in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education.
- Van den broek,P.,Lorch,R.,Linderholm,T.,& Gustafson,M.(2001).The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts.*Memory & Cognition*,29,1081-1087
- Willingham,D.T.(2007).Critical thinking why is it so hard to teach.American federation of teachers.pp:1-19.
- Winne,P.H.(1995).Inherat details in self-regulated learning.*Educational psychologist*,30,173-188
- Wolters,C.A.,Pintrich,P.R.,Karabenick,S.A.(2003).Assessing academic self-regulated learning.Paper prepared for the conference on indicators of positive development:Definitions,Measures, and Prospective validity.sponsored by childtrends,national institutes of health.
- Wolter,C.A.(2003).Regulation of motivation:Educting an under mphasized aspect of self-regulated learning.*Educational psychologist*,38,189-205
- Wolters,C.(1998).Self-regulated learning and college students' regulation of motivation.*Journal of educational psychology*,90,224-235
- Zimmerman,B.,& Risemberg,R.(1997).Becoming a self-regulated writer:A social cognitive perspective.*Contemporary educational psychology*,22,73-101
- Zumbrunn,S.,Tadlock,J.,Roberts,E.D.(2011).Enconraging self-regulated learning in the classroom:A review of the literature.Metropolition educational research consortium(MERC),virginia commonwealth university.



بررسی رابطه حالت های فراشناختی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اردبیل



جواد هاشمی<sup>۱</sup>، علی خالق خواه<sup>۲</sup> مهدی آذرتاش<sup>۳</sup>، اکبر کیهان<sup>۴</sup>

## چکیده:

این پژوهش باهدف بررسی رابطه حالت های فراشناختی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اردبیل، روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می باشد، بدین منظور تعداد ۲۰۰ نفر از دانش آموزان پسر مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مقطع متوسطه شهر اردبیل به روش تصادفی ساده به عنوان آزمودنی انتخاب شدند. جهت جمع آوری داده ها مقیاس ارزیابی تعلل ورزی تحصیلی تاکمن و پرسش نامه حالت های فراشناختی اونیل و عابدی استفاده گردید، داده های به دست آمده با استفاده از روش همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چند متغیره در نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد متغیرهای پیش بین مولفه های حالت های فراشناختی (آگاهی فراشناختی، راهبرد، برنامه ریزی و خود بازبینی) پیش بینی کننده ی معنی دار تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان می باشد. لذا نتایج تحقیق می تواند در جهت کاهش میزان تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

**کلیدواژه ها:** تعلل ورزی تحصیلی، حالت های فراشناختی، دانش آموزان

## مقدمه

<sup>۱</sup> کارشناس ارشد روانشناسی، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول):

<sup>۲</sup> j.hashemi30@gmail.com

<sup>۳</sup> دکترای فلسفه تعلیم و تربیت. عضو هیئت علمی محقق اردبیل

<sup>۴</sup> کارشناس ارشد روانشناسی، همکار پژوهشی دفتر تحقیقات کاربردی فرماندهی انتظامی اردبیل:

<sup>۴</sup> کارشناس ارشد روانشناسی، همکار پژوهشی دفتر تحقیقات کاربردی فرماندهی انتظامی اردبیل: keyhan.akbar@gmail.com



واژه «procrastination» در فرهنگ لغت‌ها به واژه‌هایی چون تعلل ورزی، به تعویق انداختن، لغت دادن، طفره رفتن، بهانه آوردن، به تأخیر انداختن، طولانی کردن و کلمات مشابه این کلمات ترجمه شده است. این لغت از پیوند دو واژه لاتین "pro" به معنی موکول کردن به بعد و "crastinus" به معنای وابسته و متعلق به فردا به وجود آمده است. به عبارت دیگر جمله «آن را فردا انجام خواهم داد» بهترین توصیف برای این واژه است. تعلل ورزی از زمان‌های خیلی کهن یک مشکل بوده است. مصریان دو واژه دارند که هر دو اشاره به تعلل ورزی دارد و هر دو مربوط به بقا و ماندگاری است، یکی به معنی عادت مفید خودداری کردن از کار غیر ضروری و عمل تکانشی می‌باشد که به این معنی انرژی حفظ می‌شود. دیگری دلالت بر عادت مضر تنبلی در به پایان رساندن کاری که برای معیشت لازم است انجام بگیرد. مانند کوتاهی یا ضعف در زمینه اختصاصی زمانی از سال در چرخه غذایی رود نیل. (بورکا و یون، ۲۰۰۸).

تعلل ورزی پدیده‌ای جدید نیست، چرا که ویلیام جیمز ارزش روان‌شناختی آن را ۱۲۰ سال قبل تشخیص داده بود، همچنین وان وایک (۲۰۰۴) و استیل (۲۰۰۷) قدمت واژه تعلل ورزی را به ۸۰۰ سال قبل از میلاد ارجاع می‌دهند.

تعلل ورزی سازه‌ای است که چندان مورد بررسی دقیق قرار نگرفته است. میگلی و اوردان (۲۰۰۱)؛ به نقل از مصطفوی، (۱۳۸۹) نشان دادند که تعلل ورزی با رفتارها و پیامدهای منفی مانند ارائه با تأخیر تکالیف، شتاب در آماده کردن خود برای امتحان، اضطراب اجتماعی، کاربرد راهبردهای خود معلول سازی، ترس از شکست، اجتناب از تکلیف، عملکرد گریزی، خود تنظیمی پایین، مسئولیت پذیری و موفقیت پایین رابطه داشته و از سویی تعلل ورزی موجب پیامدهای منفی و مخرب در سلامت روان (افسردگی و اضطراب) می‌شود.

نوعی از تعلل ورزی با عنوان تعلل ورزی تحصیلی بر تعداد زیادی از دانش آموزان تأثیر دارد. تعلل ورزی تحصیلی تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (راث بلوم، سولومون و مورا کامی؛ به نقل از جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). نوع رایجی از تعلل در دانش آموزان به تأخیر انداختن شروع یک تکلیف واگذار شده و برنامه ریزی در شروع و عصبانیت در زمان اتمام آن است. از نظر استوکی (۲۰۱۰)، برای بعضی از دانش آموزان تعلل مفرط قبل از





انجام یک رفتار یک ریسک برای شکست های تحصیلی است این دانش آموزان مشکلات شدید در اقامت، تمرکز و انگیزش دارند. راث بلوم، سولمون و مورا کامی (۱۹۸۶)، تعلل ورزی تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف نموده اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. به نظر الیس و ناس (۱۹۷۷) تعلل ورزی تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به نقطه و زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می شود. نمونه ی بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر دانش آموزان یا دانشجویان می شود. علی رغم این حقیقت که تعلل ورزی در همه انواع تکالیف روزانه روی می دهد، تعلل ورزی تحصیلی شیوع بالایی در دانش آموزان دارد و به عنوان مسئله ای آسیب زننده در فرایند تحصیلی، توجیه موفقیت و نیز مطالعه در نظر گرفته شده است (الکساندر و آنوگ باسی، ۲۰۰۶؛ به نقل از مصطفوی، ۱۳۸۹). پژوهش ها نشان داده اند که تعلل ورزی آسیب رسان است و برای آن دلایل زیادی وجود دارد. برای نمونه نتایج پژوهش ها بیان می کند که تعلل می تواند به عملکرد دانشگاهی ضعیف (استیل، ۲۰۰۷)، تجربه هیجان های منفی مانند شرم و گناه در مورد خود (فی و تانگی، ۲۰۰۰)، افسردگی (استرونگمن، ۲۰۰۰)، و رفتارهای سلامتی منفی مانند تأخیر در رسیدگی به مشکلات بهداشتی منجر شود (سیرویز، ۲۰۰۳).

یکی از عوامل مهم و متغیرهای قابل بررسی که ممکن است در تعلل ورزی اثر گذار باشد، فراشناخت است. فراشناخت<sup>۱</sup>، هرگونه دانش یا فعالیت شناختی است که موضوع آن شناخت یا تنظیم شناخت است. فلاول<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) برای اولین بار هشیاری شناختی را تحت عنوان مفهومی جدید به نام فراشناخت بررسی کرد تا دانش فرد را در مورد فرایندها و تولیدات شناختی یا هر چیز مربوط به آن را توصیف کند. تعلل ورزی با فراشناخت می تواند در ارتباط باشد بخاطر اینکه تعلل ورزی می تواند به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود. فراشناخت با مفهومی که در روان شناسی شناختی جدید مطرح شده است به عنوان یکی از مولفه های مهم شناخت و همچنین رابطه آن با یادگیری و پیشرفت شغلی

1. meta cognition  
2. Flavell



و تحصیلی، همواره توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده و به تدریج برخی مفاهیم مرتبط با آن نیز پا به عرصه متغیرهای پژوهشی در تحقیقات مربوط به آموزش و یادگیری نهاده اند. اونیل و عابدی<sup>۱</sup> (۱۹۹۶)، حالت های فراشناختی را نظارت متناوب و آگاهانه فرد بر خود به منظور بررسی میزان دستیابی به اهدافش و در صورت لزوم توانایی انتخاب و به کارگیری راهبرد های متفاوت تعریف کرده اند. مهمترین امتیاز دانش فراشناختی این است که فرد را قادر می سازد تا لحظه به لحظه از فعالیت خود و چگونگی پیشرفت کارش آگاه باشد و هم نقاط قوت و هم نقاط ضعف خودش را تشخیص دهد (سیف، ۱۳۸۶).

با توجه به مطالب فوق اهمیت شناسایی متغیرهای مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی مشخص می گردد، چنانچه اگر تعلل ورزی در فردی درمان نشود، سلامتی جسمی و روانی فرد را تهدید خواهد کرد. دانش آموزان گروهی هستند که در این مورد از اهمیت زیادی برخوردار هستند چون آن ها آینده سازان این کشور بوده و در آستانه ورود به دانشگاه ها و پذیرش شغل های کلیدی و ایفای وظیفه در نهاد های مختلف هستند.

### روش، جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف مورد نظر، از نوع تحقیقات توصیفی-همبستگی است که به بررسی رابطه حالت های فراشناختی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان می پردازد. در مطالعات همبستگی و پیش بینی رابطه میان متغیرها بر اساس اهداف تحقیق تحلیل می گردد یا تغییرات یک یا چند متغیر وابسته (ملاک) با توجه به تغییرات متغیر مستقل (پیش بین) پیش بینی می شود (دلاور، ۱۳۸۸).

جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پسر مقاطع متوسطه شهر اردبیل بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در مدارس پسرانه ناحیه این شهر مشغول به تحصیل بودند می باشد. با توجه

<sup>1</sup>.O' Neil & Abedi



به اینکه در مطالعات همبستگی تعداد ۲۰۰ نفر نمونه کفایت می کند لذا از بین جامعه آماری با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۲۰۰ نفر انتخاب و وارد مطالعه شدند.

ابزار

مقیاس ارزیابی تعلل ورزی تحصیلی تاکمن (TPS)<sup>۱</sup>

این مقیاس توسط تاکمن و سکستون در سال ۱۹۸۹ پس از اجرای پرسش نامه ۳۵ گویه ای بر روی ۱۸۳ دانش آموز، با استفاده از تحلیل عاملی به ۱۶ گویه کاهش یافت که در مقابل هر گویه، طیف ۴ گزینه ای از، به آن مطمئن نیستم (نمره ۱) و به آن مطمئن هستم (نمره ۴) قرار دارد. فراری و سکستون (۱۹۹۸) ضریب پایایی محاسبه شده برای آن را ۰/۸۶. محاسبه نموده‌اند. پایایی درونی محاسبه شده برای این پرسش نامه در تحقیقات مختلف انجام یافته در کشورمان، در حدود ۰/۹۰. گزارش شده و مصطفوی (۱۳۸۹)، آلفای کرونباخ آن را بر روی ۱۰۰ دانشجوی دانشگاه تبریز، برابر ۰/۸۶. در پایان نامه خود گزارش نموده است.

پرسش نامه حالت‌های فراشناختی

این پرسشنامه ۲۰ سوالی، توسط اونیل و عابدی<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) ساخته و برای تدوین آن سه اصل اختصار، اعتبار و توانایی در نظر گرفته شد. آزمودنی‌ها، دانش آموزان پایه‌ی هشتم تا دوازدهم و دانشجویان دوره‌ی کاردانی بودند و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، چهار مؤلفه آگاهی فراشناختی<sup>۳</sup>، راهبردها شناختی<sup>۴</sup>، برنامه ریزی<sup>۵</sup> و خود بازبینی<sup>۶</sup> است و هر مؤلفه پنج سؤال دارد. اعتبار به روش ضریب همسانی درونی محاسبه شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۸۲ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (علیلو، موحدی و علیزاده، ۱۳۹۲).

روش تجزیه و تحلیل داده ها

<sup>۱</sup>. The Procrastination Scale  
<sup>۲</sup>. Onell & Abedi  
<sup>۳</sup>. metacognitive awareness  
<sup>۴</sup>. cognitive strategy  
<sup>۵</sup>. planning  
<sup>۶</sup>. self - monitoring



برای تحلیل داده ها با توجه فرضیه های پژوهش، علاوه بر استفاده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و فراوانی و نمودار از روش آمار استنباطی از روش های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده گردید.

### یافته ها

یافته های توصیفی:

جدول (۱)، میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی ها در هریک از متغیرهای پژوهشی را نشان می دهد.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی ها در متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
تعلل ورزی تحصیلی	۴۳/۱۲	۵/۷۳
آگاهی فراشناختی	۱۳/۲۰	۲/۱۸
راهبرد شناختی	۱۶/۵۱	۲/۲
برنامه ریزی	۱۲/۱۸	۳/۴
خودبازبینی	۱۴/۱۰	۴/۲

### یافته های استنباطی:

جدول (۲) نتایج ضریب همبستگی پیرسون تعلل ورزی تحصیلی با متغیر حالت های فراشناختی

متغیرها	حالت های فراشناختی	ضریب همبستگی
تعلل ورزی		-۰/۳۲*
تصمیم گیری		۰/۰۳۱

\* $p < 0/05$

\*\* $p < 0/01$

جدول فوق نشان می دهد که بین تعلل ورزی تحصیلی با متغیر حالت های فراشناختی ( $r = -0/32; p < 0/031$ ) ارتباط منفی معناداری وجود دارد.



جدول (۳) نتایج تحلیل رگرسیون همزمان تعلل ورزی تحصیلی بر حسب حالت های فراشناختی

مدل	ضریب همبستگی چند گانه (R)	ضریب تبیین ( $R^2$ )	ضریب تبیین خالص ( $\Delta R^2$ )	خطای معیار تخمین
۱	۰/۲۸	۰/۱۶	۰/۱۴	۴/۹۵

برابر نتایج جدول (۳) مقدار R که نشان دهنده میزان ارتباط خطی بین متغیر پیش‌بین (مولفه های حالت های فراشناختی شامل: آگاهی فراشناختی، راهبرد، برنامه ریزی و خود بازبینی) و متغیر ملاک (تعلل ورزی تحصیلی) می‌باشد برابر با ۰/۲۸ درصد است و ضریب تبیین  $R^2=0/16$  و ضریب تبیین خالص  $\Delta R^2=0/14$  بدست آمده است یعنی این چهار مولفه با هم حدود ۱۴ صدم درصد از واریانس تعلل ورزی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

جدول (۴) نتایج ضرایب رگرسیون تعلل ورزی تحصیلی بر اساس مولفه های حالت های فراشناختی

sig	T	ضرایب استاندارد نشده		شاخص های آماری	
		Beta	خطای معیار	B	مدل
۰/۰۰۲	۱۸/۲۳		۱/۷۴	۶۵/۱۷	(ثابت)
۰/۰۰۰۱	-۲/۱۸	-۰/۳۱	۰/۲۲۴	-۰/۵۴	آگاهی فراشناختی
۰/۰۴۵	۳/۹	۰/۲۸	۰/۳۲	۰/۶۶	راهبرد
۰/۰۲۳	-۲/۱۴	-۰/۱۵	۰/۳۲	-۰/۳۳	برنامه ریزی
۰/۰۰۰۱	-۲/۱۸	-۰/۱۶	۰/۰۹	-۰/۱۷	خودبازبینی

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که تمام مولفه های حالت های فراشناختی پیش‌بینی کننده‌های معنی‌دار تعلل ورزی تحصیلی هستند.



## بحث و نتیجه گیری:

این پژوهش با هدف تعیین نقش حالت های فراشناختی در پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان مقط متوسطه به انجام رسید. یافته های حاصل از تحلیل داده ها نشان داد که تمامی مولفه های حالت های فراشناختی شامل: آگاهی فراشناختی، راهبرد، برنامه ریزی و خود بازبینی پیش بینی کننده معنادار تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان می باشد.

این یافته همسو با سایر یافته‌ها در این زمینه همچون نادری حاجی لو و امامی (۲۰۱۱)؛ صادقی (۲۰۱۱)؛ حسینی و خیر (۱۳۸۸)؛ هاول و واتسون (۲۰۰۷) می باشد. یافته های تحقیق حسینی و خیر (۱۳۸۸) با عنوان پیش بینی تعلل ورزی با توجه به باورهای فراشناختی نشان داد که متغیر های کنترل ناپذیری و خطر، اطمینان شناختی و خودآگاهی شناختی از باور های شناختی تعلل ورزی رفتاری را پیش بینی می کنند. همچنین متغیرهای کنترل ناپذیری و خطر و خودآگاهی شناختی نیز تعلل ورزی تصمیم گیری را پیش بینی کردند. صادقی (۲۰۱۱) در مقاله ای با عنوان ارتباط میان باورهای فراشناختی<sup>۱</sup> و تعلل ورزی مشخص نمود که اعتماد به نفس شناختی<sup>۲</sup> نیاز به کنترل افکار<sup>۳</sup> و باور های مثبت درباره نگرانی از باورهای فراشناختی، همبستگی مثبت معنی دار و شناخت و خودآگاهی با تعلل ورزی همبستگی منفی داشت. تحلیل رگرسیون نشان داد که اعتماد به نفس شناختی، خود آگاهی شناختی و غیرقابل کنترل می تواند تعلل ورزی را پیش بینی کند. یافته‌ها نشان داد که اصلاح باورهای فراشناختی می تواند به کاهش تعلل ورزی بیانجامد.

بررسی ها نشان داده‌اند که تعلل ورزی نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (فی و تانگنی، ۲۰۰۰). رویکردهای شناختی بر نقش باورها و نگرش های منفی در تعلل ورزیدن تأکید دارند، اما نمی توانند سازوکار چگونگی تأثیرگذاری چنین باورهایی بر فرایند شناختی تعلل ورزی را توضیح دهند، با وجود این، دیدگاه فراشناختی از تعلل ورزی می تواند به تبیین دقیق این فرایندها بپردازد.

<sup>1</sup> . Meta cognition beliefs

<sup>2</sup> . cognitive confidence

<sup>3</sup> . need for control of thoughts



تعلل ورزشی از دو دیدگاه می‌تواند با فراشناخت در پیوند باشد. نخست این که تعلل ورزیدن می‌تواند به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت‌ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود و دوم این که پژوهش‌های زیادی تعلل ورزشی را دارای ارتباط با هیجان‌های منفی گزارش نموده‌اند. بامیستر، هیدرتون و تیس (۱۹۹۴) تعلل ورزشی را یک راهبرد می‌دانند که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند. همچنین تعلل ورزشی به عنوان توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجان‌ها و عملکرد در راستای استانداردها مطرح شده است (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). از سوی دیگر پژوهش‌های بسیاری تعلل ورزشی را دارای ارتباط با هیجان‌های منفی گزارش نموده‌اند. همان گونه که بررسی‌ها نیز نشان داده‌اند، تعلل ورزشی مزمن با شماری از ویژگی‌های شخصیتی چون اعتماد بنفس و عزت نفس پایین، سطوح بالای افسردگی، روان رنجوری، کم‌رویی، اضطراب صفتی و حالتی، هراس اجتماعی، فراموش کاری، بی‌نظمی، تمرکز بر خودانگاره ضعیف، نداشتن انرژی، انعطاف ناپذیری رفتاری (راث بلوم و مان، ۱۹۹۸) و خودکارآمدی پایین (چو چوی، ۲۰۰۵) در ارتباط است. به نظر می‌رسد یکی از تبیین‌های احتمالی در رابطه با نقش باوره‌ای فراشناختی در تعلل ورزشی، بالابودن میزان راهبردهای تنظیم هیجانی و شناختی نامناسب همراه با عزت نفس پایین در این افراد می‌باشد و این رابطه می‌تواند همسو با نظریه‌های کنترل شناختی و فراشناختی تعلل ورزشی باشد که معتقد است تعلل ورزشی با انتخاب راهبردهای کنترلی نامناسب برای مقابله با خلق منفی در ارتباط است.



## منابع:

- ایس، البرت؛ جیمز، ویلیام (۱۳۸۲). روانشناسی اهمال کاری: غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه محمدعلی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.

- دلاور پور، محمد آقا (۱۳۸۶). پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت گیری هدف پیشرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد. روانشناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روان شناسی پرورشی نوین. تهران، نشر دوران.

-Burka JB, Yuen LM. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Boston: Da Capo Press; 2008.

-Chu, A. H. C., and Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245–264.

-Clark LA, Watson D. Mood and the mundane: Relations between daily life events and reported Mood. *J Pers Soc Psychol*. 2009; 54:296-308.

-Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.

-Fee RLT, June P. Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Soc Behav Personal*. 2000; 15 (5):167-84.

-Ferrari JR, Johnson JL, McCown WG. *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Publications; 1995.

-Ferrari JR. Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Pers Individ Dif*. 1994; 17 (5):673-9

-Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.

-Jowkar, B. and Delavarpour, M. A. (2007). The relationship between academic procrastination with achievement goal. *New thought on education*, 3(4), 61-80 (in Persian).

-Lay, C. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. In J. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown, *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 97-112). New York: Plenum Press.

-Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495..

-Milgram NN, Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *Eur J Pers*. 2000; 14(2):141-56.





- Milgram, N. A., Srolof, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination o everyday life. *Journal of Research inPersonality*, 22, 197-2 12.
- O'neil, H. F. & Abedi. J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234- 245.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37, 115–128.
- Sirois FM. Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences* 2014; 71, 30-34.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatoryfailure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Thompson, L.Y., Snyder, C.R., Hoffman, L., Michael, S.T., Rasmussen, H.N., & Billings, L.S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73, 313–359
- Thompson, L.Y., Snyder, C.R., Hoffman, L., Michael, S.T., Rasmussen, H.N., & et al. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73, 313–359.
- Watson ,D.,Clark,L.A.,R tellegren,A.(1988)Development and Validation of Brief measures of positive and negative affect : the panas Scales. *Journal of personality & Social psychology*, 54.1063-1169.
- Watson,D.,Clark,L.A.,Rtellegren,A.(1988)Developmentand Validation of Brief measures of positive and negative affect: thepanasScales. *Journal of personality & Social psychology*, 54.1063-1169.
- Wells, A. (2010). Metacognitive Therapy for anxiety and depression, *Cognitive behavioral therapy book reviews*, 6 (1), 1-4

**مقایسه نحوه‌ی تعاملات خانواده در خانواده‌های در معرض خطر و خانواده‌های عادی**



جواد هاشمی<sup>۱</sup>، مهدی آذرتاش<sup>۲</sup>، اکبر کیهان<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه نحوه‌ی تعاملات خانواده در خانواده‌های در معرض خطر و عادی به انجام رسید. جامعه آماری شامل تمامی خانواده‌های در معرض خطر و عادی مناطق ۱۲، ۱۵ و ۱۹ شهر تهران می‌باشد. بدین منظور ۹۷ خانواده در معرض خطر و ۱۰۹ خانواده عادی به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای ورود و خروج به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه همبستگی خانواده استفاده گردید. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، نمودار و در قسمت آمار استنباطی از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که همبستگی خانواده‌های در معرض خطر ضعیف و درگیری بین پدر و مادر و بین جوانان به طور معنادار بیشتر از خانواده‌های عادی است.

واژه‌های کلیدی: تعاملات خانواده، خانواده‌های در معرض خطر.

### مقدمه

---

<sup>۱</sup> - کارشناس ارشد روانشناسی، عضو کانون نخبگان، مدرس دانشگاه  
<sup>۲</sup> - کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، مدرس دانشگاه (نویسنده مسئول (m.azartash@yahoo.com)  
<sup>۳</sup> - کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه کاشان - keyhan.akbar@gmail.com



خانواده اولین نهاد و هسته اصلی اجتماع است که هدفش رشد و تکامل کودکان است. محیط خانواده نخستین مرکزی است که کودک استعدادها و توانمندی‌های خود را در آن محیط رشد و پرورش می‌دهد. کودکی که در خانواده از محبت سرشار پدر و مادر خود برخوردار باشد قدرت سازگاری بیشتری داشته احساس سکون و آرامش نموده و اعتماد به نفس قوی داشته و نسبت به قوانین اخلاقی حساس است، در مقابل کودکی که محیط خانواده برایش امن نباشد و در خانه احساس ناامنی نماید از زندگی لذت نمی‌برد، نسبت به دیگران سرد، خشک و بی‌مهر است، اعتماد به نفس پایین دارد و کمتر مقید اصول و قوانین اخلاقی است. پس همانطور که محبت و مهربانی خانواده سعادت آینده نوجوان را تامین می‌کند، بی‌مهری آن نیز موجب شکست و انحراف نوجوان در خانواده می‌شود (شعاری نژاد، ۱۳۸۸). خانواده‌ای که از همپاشیده باشد و محیط آن جهت رشد و تکامل کودکان محیا نباشد اساس کج رویهای اجتماعی را در کودک پایه ریزی می‌نماید (شام بیاتی، ۱۳۸۶).

انسان، سیستمی زنده و ساختاریافته است که پیایی نسبت به ساختارهای داخلی خود واکنش نشان می‌دهد و هم‌زمان تمام امکانات عمل، تعامل و تغییر فرد را نیز مشخص می‌کند. از سوی دیگر، فرد به عنوان موجودی اجتماعی، ابتدا در محیط خانواده به موجودی اجتماعی تبدیل می‌شود (کاس-چینو و کانینو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). پدیده‌ی اجتماعی کردن فرزندان توسط خانواده به عنوان عاملی مهم در رابطه با رفتارهای تضمین کننده سلامت شناخته شده است. خانواده بهنجار، خانواده‌ای است با ساختار منسجم که در جهت رشد و رفاه اعضای خود عمل می‌کند و می‌تواند به طور پویا با عوامل تغییر یابنده‌ی محیطی، تعامل برقرار کند و با آن‌ها سازگار شود، بی‌آنکه در این میان دچار تشویش گردد و افراد خانواده در این فرایند از خود علائم مرضی بروز دهند (موسوی، ۱۳۸۲).

خانواده به عنوان کوچکترین واحد اجتماعی اساس تشکیل جامعه و حفظ روابط انسانی را بر عهده دارد. در بین بسیاری از صاحب نظران در این زمینه توافق کلی وجود دارد که نوجوانان در معرض خطر غالباً در معرض آن گونه از روابط اجتماعی قرار دارند که از ویژگی‌های آن، نبودن رابطه و پیوند نزدیک و صمیمانه

<sup>۱</sup>. Koss-Chiono & Canive



بین پدر و فرزند و مادر و فرزند است که به تدریج کیفیت این رابطه در رفتار آنان نسبت به دیگران اثر می‌گذارد (رایت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). اعتیاد والدین به مواد مخدر، یکی از آسیب‌زاترین مشکلات خانوادگی است، که فرصت انتخاب منطقی در زمینه سبک مطلوب تربیتی و تعامل با کودکان خود را از دست می‌دهند، و این موارد کودکان و نوجوانان را در معرض خطر اختلال رشدی، سوء مصرف مواد مخدر، بی‌توجهی و بزهکاری قرار می‌دهد (پالاسیو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

رفتار پرخطر و پیامدهای منفی آن بر سلامت می‌تواند تهدید جدی بر سلامت در طول زندگی فرد ایجاد کند. مصرف الکل، سیگار و مواد یکی از پیامدهای اعتیاد آورو و خطر ساز است که با بسیاری از رفتارها و تحولات دوره نوجوانی در ارتباط است و خطر جدی برای زندگی فردی و رشد جامعه محسوب می‌شود (چلییر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). نتایج مطالعات حاکی از آن است که رفتارهای پرخطر همچون مصرف مواد نه تنها پیامدهای منفی متعددی دارد، بلکه تحت تأثیر عوامل مختلفی چون گروه‌های اجتماعی، خانواده، دوستان، محیط مدرسه، محل سکونت و ویژگی‌های فردی شکل می‌گیرد (بویز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۳).

شرفی (۱۳۸۱) خانواده را از حیث کیفیت روابط درونی و میزان استحکام به چهار دسته؛ خانواده‌ی متلاشی، متزلزل، متعادل و متعالیت قسیم کرده است. اما در یک تقسیم‌بندی کلی ترویرجینیاستیر (۱۹۷۰) بیان می‌کند که می‌توان انواع خانواده را در دو دسته‌ی بالنده و آشفته که دارای جو عاطفی سازنده و مغلوب هستند در نظر گرفت (نوابی نژاد، ۱۳۸۱).

پالنسکی و لانر<sup>۵</sup> (۱۹۸۷) در تحقیقات خود خاطر نشان کردند که یکی از اساسی‌ترین مشکلاتی که منجر به بزهکاری نوجوانان می‌گردد، تعارضات مداوم در خانواده است (پالنسک و لونر، ۱۹۷۸). در تحقیق دیگری

<sup>1</sup>. Wright

<sup>2</sup>. Palusci

<sup>3</sup>. Challier

<sup>4</sup>. Boys

<sup>5</sup>. Palensk&Launer



که توسط مک کارتی، هاگان و مارتین<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) صورت گرفت، وضعیت نابسامان خانواده یکی از دلایل اساسی فرار از خانه و به تبع آن زمینه بزهکاری به حساب می‌آید. برسلا و لوسیا انسجام خانواده را به عنوان یکی از عوامل منجر به سلامت روحی- روانی کودکان معرفی کرده‌اند. پژوهش‌ها بر وجود رابطه منفی بین انسجام خانواده و اضطراب، افسردگی، خودکشی، فرار از منزل، بزهکاری و نشانه‌های جسمانی فرزندان (ویکتور<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) و رابطه مثبت آن با سلامت جسم و روان (برسلا و لوسیا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) انطباق و سازگاری، عزت نفس، حل مسأله (چن، فن و یان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) تأکید دارند.

## روش

مطالعه حاضر یک مطالعه توصیفی- تحلیلی است که در آن سعی در شناسایی تفاوت دو گروه آزمودنی در معرض خطر و افراد عادی با توجه به تعاملات خانوادگی، می‌باشد. جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی خانواده‌های در معرض خطر و خانواده‌های عادی شهر تهران است. از این بین تعداد ۱۲۰ خانواده در معرض خطر و ۱۲۰ خانواده سالم از مناطق ۱۲، ۱۵ و ۱۹ شهر تهران به روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید. برای گروه در معرض خطر تعداد ۲۳ پرسشنامه و برای گروه عادی تعداد ۱۱ پرسشنامه ریزش وجود داشت. در نهایت از گروه در معرض خطر تعداد ۹۷ و از گروه عادی تعداد ۱۰۹ خانواده مورد تحلیل قرار گرفت.

## ابزار

### مقیاس ارزیابی همبستگی خانواده

این آزمون فرم تجدیدنظر شده FACES-II است. این پرسشنامه توسط اولسون، پورتنر، ولویبراس سنجش دو بعد محوری کارکرد خانواده، یعنی همبستگی و انطباق پذیری تدوین شده است. این مقیاس براساس الگوی حلقوی پیچیده کارکرد خانواده ساخته شده، بر اساس مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای، از یک تا پنج نمره گذاری

<sup>۱</sup>. Mccarthy, Hagan & Martin

<sup>۲</sup>. Victor, Bernat, bernstien & clayne

<sup>۳</sup>. Breslau, Lucia

<sup>۴</sup>. Cheng, Fan & yen



می شود. آلفای به دست آمده برای همبستگی خانواده ۰/۷۷ می باشد که از یک همسانی درونی خوبی برخوردار است. همچنین ضریب همبستگی بازآزمایی آن ۰/۸۳ بدست آمده است (جونز و گاردنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

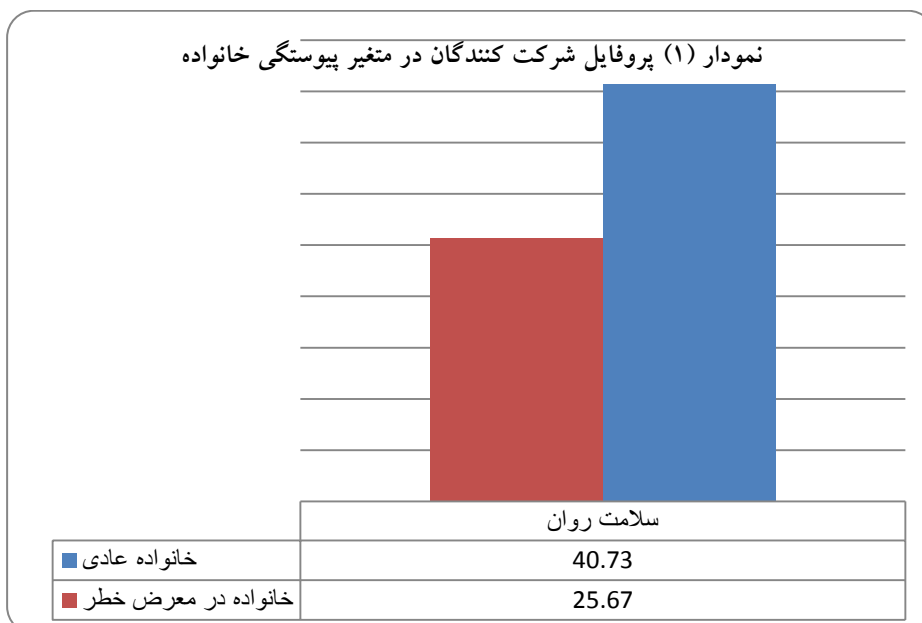
### یافته ها

یافته های توصیفی مربوط به متغیر تعاملات خانواده در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی شرکت کنندگان در متغیر پیوستگی خانواده

متغیر	گروه ها	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین حد	بیشترین حد
پیوستگی خانوادگی	در معرض خطر	۲۵/۶۳	۳/۷۹	۱۹/۰۰	۳۶/۰۰
	عادی	۴۰/۷۳	۳/۸۹	۳۰/۰۰	۵۷/۰۰

نتایج جدول (۱) گویای این است که میانگین افراد در معرض خطر در متغیر پیوستگی خانواده (۲۵/۶۳) کمتر از افراد عادی (۴۰/۷۳) می باشد.



<sup>1</sup>. Jones & Gardner



در ادامه به منظور مقایسه تعاملات خانوادگی در افراد در معرض خطر و افراد عادی از آزمون تی مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ به نمایش در آمده است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل متغیر پیوستگی خانواده در دو گروه

متغیر	گروه‌ها	میانگین نمره	انحراف معیار	t	سطح معنی داری
پیوستگی خانواده	معتاد	۴۰/۷۳	۳/۸۹	۲۷/۰۴	۰/۰۰۰۱
	سالم	۲۵/۶۷	۷/۰۶		

نتایج جدول (۲) گویای این است که بین خانواده‌های در معرض خطر و خانواده‌های عادی در متغیر پیوستگی خانواده ( $T = 27/04$ ,  $P < 0/0001$ ) تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که در خانواده‌های در معرض خطر پیوستگی و تعاملات خانوادگی کمتر از خانواده‌های عادی می‌باشد.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد که پیوستگی خانوادگی در خانواده‌های در معرض خطر ضعیف تر از خانواده‌های عادی می‌باشد. این یافته با پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه همچون سیارایت و همکاران (۱۹۹۱)، آقا و همکاران (۲۰۰۸)، همسو می‌باشد.

سیارایت و همکاران (۱۹۹۱) محدودیت در ابراز افکار و احساسات، احترام کمتر به مرزهای شخصی و اعتماد کمتر به دیگران، ایجاد فضای منفی بیشتر در خانواده، و انتقادی بودن و فاصله هیجانی را در خانواده‌های معتاد بیش از خانواده‌های غیر معتاد گزارش کردند. آقا و همکاران (۲۰۰۸) مشکلات روان شناختی و عملکرد خانواده را به عنوان عوامل خطر زای اعتیاد مطالعه کردند. نتیجه پژوهش آنها نشان داد که تفاوت معناداری در مشکلات روان شناختی و عملکرد خانواده افراد معتاد و غیر معتاد وجود دارد. خانواده محرکهایی برای فرزندان فراهم می‌کند که اغلب رشد جسمانی و روانی آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد.



در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که خانواده اولین نهاد و هسته اصلی اجتماع است که هدفش رشد و تکامل کودکان است. محیط خانواده نخستین مرکزی است که کودک استعدادها و توانمندی‌های خود را در آن محیط رشد و پرورش می‌دهد. کودکی که در خانواده از محبت سرشار پدر و مادر خود برخوردار باشد قدرت سازگاری بیشتری داشته احساس کون و آرامش نموده و اعتماد به نفس قوی داشته و نسبت به قوانین اخلاقی حساس است، در مقابل کودکی که محیط خانواده برایش امن نباشد و در خانه احساس ناامنی نماید از زندگی لذت نمی‌برد، نسبت به دیگران سرد، خشک و بی‌مهر است. اعتماد به نفس پایین دارد و کمتر مقید اصول و قوانین اخلاقی است. پس همانطور که محبت و مهربانی خانواده سعادت آینده نوجوان را تأمین می‌کند، بی‌مهری آن نیز موجب شکست و انحراف نوجوان در خانواده می‌شود (شعاری نژاد، ۱۳۷۹).

خانواده به عنوان اولین و مهم‌ترین کانون رشد و تربیت نوجوانان، اهمیت فوق‌العاده‌ای در شکل‌گیری و تکامل رفتاری دارد. در این دوره، نوجوانان نیازهای گوناگونی از قبیل کسب هویت، درک ارزش وجودی خویش، خودآگاهی، استقلال عاطفی از خانواده، برقراری روابط سالم با دیگران و کسب مهارت‌های لازم در دوست‌یابی را دارند. تأمین این گونه نیازها در محیط خانوادگی گرم و ارضاء کننده صورت می‌گیرد. پالنسکی و لانر<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) در تحقیقات خود خاطر نشان کردند که یکی از اساسی‌ترین مشکلاتی که منجر به بزهکاری نوجوانان می‌گردد، تعارضات مداوم در خانواده است. در تحقیق دیگری که توسط مک کارتی، هاگان و مارتین<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) صورت گرفت، وضعیت نابسامان خانواده یکی از دلایل اساسی فرار از خانه و به تبع آن زمینه بزهکاری به حساب می‌آید. برسلا و لوسیا<sup>۳</sup> انسجام خانواده را به عنوان یکی از عوامل منجر به سلامت روحی- روانی کودکان معرفی کرده‌اند. پژوهش‌ها بر وجود رابطه منفی بین انسجام خانواده و اضطراب، افسردگی، خودکشی، فرار از منزل، بزهکاری و نشانه‌های جسمانی فرزندان (ویکتور، بارنت، برنستین و لاینی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) و رابطه مثبت آن با سلامت جسم و روان (برسلو و لوسیا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶) انطباق و سازگاری، عزت نفس، حل مساله (چن و یین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) تأکید دارند.

1- Palenski&Launer

2- Mccarthy, Hagan& Martin

3-Breslau& Lucia

4. Victor, Bernat, bernstien&layne





بدین صورت هر چه پیوندهای قوی با خانواده در بین نوجوانان بیشتر باشد می‌تواند عاملی کنترل‌کننده جهت کاهش رفتار بزهکاری باشد. در خاتمه، جهت پیشگیری از رفتارهای نابهنجار و پرخطر کودکان و نوجوانان، آگاه‌سازی و آموزش به موقع خانواده‌ها در زمینه تربیت فرزندان و شیوه‌های فرزندپروری و همچنین آموزش به کودکان و نوجوانان در محیط و موقعیت‌های مختلف پیشنهاد می‌گردد.

مانند هر پژوهشی این پژوهش نیز دارای محدودیت‌هایی مانند استفاده از پرسشنامه و درجه پایین اعتماد به پاسخ‌های آزمودنی‌ها و انجام پژوهش در منطقه تهران و محدودیت در تعمیم نتایج به جوامع دیگر می‌باشد. و در نهایت با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، هر گونه مداخله‌ای جهت پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی باید خانواده را هدف قرار دهد.

## منابع

- احدی، حسن؛ جمهری، فرهاد. (۱۳۸۵). روانشناسی رشد نوجوانی، بزرگسالی (جوانی، میانسالی و پیری). تهران، نشر پردیس.
- احدی، حسن؛ محسنی، نیکچهره. (۱۳۷۴). روانشناسی رشد مفاهیم بنیادی در روانشناسی نوجوانی و جوانی. تهران: چاپ و نشر بنیاد.
- استافورد، لورا (۱۳۷۷) تعامل والدین و کودکان. ترجمه محمد دهگانپور و مهرداد خرازچی تهران: رشد.
- اسفندیاری، غلامرضا (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری مادران کودکان مبتلا به اختلالات رفتاری و مادران کودکان بهنجار و تاثیر آموزش مادران بر اختلالات رفتاری فرزندان. پایان نامه کارشناسی ارشد. انستیتو روانپزشکی تهران.
- بارکر، ف. (۱۳۸۲). خانواده درمانی پایه. ترجمه‌ی محمد دهقانی و زهره دهقانی، چاپ دوم، تهران: رشدسال انتشار اثر به زبان اصلی (۱۹۸۶).
- بذل، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط مهارت حل مساله و میزان سازگاری در دانش آموزان دختر و پسر پایه دوم مقطع دبیرستان تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تهران. دانشگاه الزهراء.
- زندکریمی، بصیره. (۱۳۸۸). مقایسه سبک‌های فرزندپروری والدین و عوامل شخصیتی در بین دانش آموزان دختر پرخاشگر و غیرپرخاشگر. پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.
- شامبیاتی، هوشنگ. (۱۳۸۶). بزهکاری اطفال و نوجوانان. انتشارات: مجد.
- شاملو، سعید. (۱۳۷۲). بهداشت روانی، تهران: انتشارات رشد.

<sup>1</sup>Breslau & Lucia

<sup>2</sup>. Cheng & yen



- شفیع آبادی، ع. (۱۳۷۱). فنون تربیت کودک، چاپ پنجم، تهران: چهر.
- شیری، زهره (۱۳۸۷). مقدمات پرورش کودک. انتشارات تهران.
- صدرااسادات، سید جلال؛ شمس اسفند آباد، حسن؛ امامی پور، سوزان (۱۳۸۴). مقایسه شیوه‌های فرزند پروری و کارکرد خانواده در خانواده‌های بدسرپرست، دارای اختلالات رفتاری و عادی. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، ۷ (۲): ۴۳-۴۸.
- طیبی، محمدجواد (۱۳۷۴). حقوق فرزندان در مکتب اهل بیت (ع). قم، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- عباسینیا، م (۱۳۸۲). بررسی میزان تأثیر آموزش خانواده برافزایش آگاهی والدین نسبت به تربیت فرزندانشان در دوره‌ی ابتدایی در استان قم، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم.
- کدیور، پروین؛ اسلامی، علی و فراهانی، محمد (۱۳۸۳). بررسی رابطه‌ی ساختار و تعاملات خانواده (عملکرد خانواده) با سبک‌های مقابله با فشارهای روانی و تفاوت‌های جنسی در دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی. ۳۴ (۲): ۹۷-۱۲۳.
- گلدنبرگ، ا (۱۳۸۵) خانواده درمانی. ترجمه حمیدرضا حسین‌شاهی برواتی و همکاران. تهران: انتشارات روان.
- ماسن، پاول هنری (۱۳۷۷) رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی، چاپ دوازدهم، تهران: نشر مرکز.
- مسلمی، احمد (۱۳۸۹). خانواده، مصرف مواد مخدر، امنیت، نخستین همایش ملی مصرف مواد مخدر بستر ساز نا امنی، فا.اکرمانشاه.
- مظاهری، محمد علی. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر رفتار ارتباطی-نظارتی والدین بر وضعیت تحصیلی و اجتماعی دانشجویان. پژوهشکده خانواده. گزارش نهایی طرح پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- مینوچین، سالوادور. خانواده و خانواده درمانی. ترجمه باقر ثنایی (۱۳۷۴). انتشارات امیر کبیر.
- ویرجینا، ستیر (۱۳۸۸). آدم سازی در روانشناسی خانواده. ترجمه بهروز بیرشک. تهران: انتشارات رشد
- هواسی، ناهید (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزند پروری خانواده‌های دارای نوجوان معتاد و غیرمعتاد. تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س).
- هی، لی، جی. روان‌درمانی خانواده. مقدمه و ترجمه باقر ثنایی (۱۳۷۷). انتشارات امیرکبیر

Abrams DB, Niaura RS. Social learning theory. Psychological theories of drinking and alcoholism. 1987: 1.

Simons RL, Conger RD, Whitbeck LB. A multistage social learning model of the influences of family and peers upon adolescent substance abuse. J Drug Iss. 1988; 18(3): 293-315.

SpirsNeumiester, K.L. & Finch, H. (2006). Perfectionism in hig- ability student. The gifted child quartery; 50,35; Academic Reserch Library.



- Stark- Wroblewski, K., Paul, A.B. (2006). The relationship between parenting atyles and substance abuse: evidence for differential influence by gender. Paper presented at the annual meeting of the association for women in psychology, marritt at eagle crest conference resort, Ypsilanti/annarbor,mi. avalible. www. Allacademic.com.
- Tucker JS, Ellickson PL, Orlando M, Klein DJ. Predictors of attempted quitting and cessation among young adult smokers. *Preve medic.* 2005;41(2): 554-561.
- Veter A & Gale A .(1987). *Ecological of family life.* New york. John wily & sons.
- Victor, m., Bernat, H., bernstien, A., &layne, E. Effects of parent and family characteristic on treatment outcome of anxious children. *Journal of Anxiety Disorders*2007;21: 835 -848.
- Wills TA, Filer M. (1996).*Stress-coping model of adolescent substance use:* NewYork: Plenum.
- Wilson JQ. *The moral sense:* The Free Press NY; 1997.
- Wright, Darlene R; Fitzpatrick, Kevin M. (2006). Social Capital and Adolescent Violent Behavior, *Social Forces.* 84: 1435-1453.
- Young, R. L.; Wayne, G.; Matt hews, B. & Adams, G. (1983).*Runaway youth: Annual report activities conducted to implement the tunaway.* 75: 28-54.



## مدیریت مدرسه محور و شیوه های نوین مدیریت مدارس

اصغر رحمانی<sup>۱</sup> - علی خالق خواه<sup>۲</sup> - اکبر کیهان<sup>۳</sup> - زینب کیان<sup>۴</sup>

### چکیده

مدیریت مدرسه محور یا تصمیم گیری مشارکتی از ویژگیهای بارز نظامهای آموزشی در دهه اخیر به شمار تجدد ساختار نظام آموزش و پرورش در جهت افزایش می‌رود. مدیریت مدرسه محور عبارت است از: انعطاف پذیری، عدم تمرکز و تفویض اختیار به مدارس، به نحوی که با نزدیک نمودن محل اتخاذ تصمیم ها به محل اجرای آن و اتخاذ تصمیم به شیوه گروهی و مشارکت جویانه توسط کسانی که بیش ترین اطلاعات درباره نیازمندی های مدرسه و شرایط حاکم بر آن برخوردارند و بیش از هر کس از نتایج آموزش ها متاثر می شوند که در نهایت سبب می شود که استقلال، مسئولیت پذیری و پاسخگویی مدرسه افزایش یابد و نیز کیفیت و اثر بخش آموزش ها بهبود یابد. مدیریت مدرسه محور از جمله راههای نوین مدیریت مدرسه می باشد که برای اجرایی شدن دارای مزایا، محدودیت ها و نیز مشکلات اجرایی می باشد که با شناخت آنها در نهایت می تواند به صورت علمی و اصولی از شرایطی که برای مدارس به وجود می آورد بهره مند شد.

**واژگان کلیدی:** مدیریت مدرسه محور، آموزش، مشارکت، عدم تمرکز، آموزش و پرورش.

<sup>۱</sup> - کارشناس ارشد مدیریت.

<sup>۲</sup> - دکترای فلسفه تعلیم و تربیت. عضو هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۳</sup> - کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی عضو گروه علمی ساعس ناجا ۰ [keyhan.akbar@gmail.com](mailto:keyhan.akbar@gmail.com).

<sup>۴</sup> - دانشجوی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی.



## ۱- مقدمه

مدیریت مدرسه محور یا تصمیم‌گیری مشارکتی از ویژگی‌های بارز نظام‌های آموزشی در دهه اخیر به شمار می‌رود. این مهم، به ویژه در کشورهای پیشرفته جهان به دگرگونی‌های مهمی در روش‌های اداره و راهبری مراکز آموزشی و آموزشگاهی به وجود آورده است. آشنایی با این شیوه‌ها، رهبران آموزشی و آموزشگاهی را قادر می‌سازد تا تب‌رهبری سازمان خود را بسنجند و به عنوان قلب‌نمای علمی، حرکت خود را از برنامه روزی به برنامه ریزی تغییر داده، هم‌چنین به رفع ابهامات عملکردی بپردازند؛ در نتیجه اهداف و رسالت‌های مدارس را محقق سازند. مدرسه محوری به این امر اشاره دارد که در فرآیند تصمیم‌گیری جامع و فراگیر، همه اعضای گروه به طور برابر شرکت داشته باشند (زینالی، ۱۳۹۶: ۲).

لازم است اقتدار گروه‌هایی که در مدرسه تصمیم‌گیری می‌کنند، به وسیله سطوح سازمانی و سلسله‌مراتب آن حمایت شوند و مورد احترام قرار گیرند، لذا مدرسه محوری یا تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه، یک بازنگری در مدارس به ویژه مدارس دولتی است که انحصار قدرت تصمیم‌گیری را از یک ناحیه مرکزی به یک مدرسه، به منظور بهبود عملکرد آن مدرسه به دنبال دارد. سوگیری این فرآیند به سمت افزایش دادن سطح دخالت و درگیری مدرسه در اداره مدیریت خود است. این فرآیند باعث توانمند شدن مدرسه برای ایجاد تصمیم‌گیری‌های آموزشی در مورد نیازهای یک مدرسه و کمک به استفاده موثر از منابع محدود مدرسه و تقویت مشارکت محلی در اداره امور مدارس است. به این ترتیب مدرسه محوری به دنبال تمرکز زدایی در نظام آموزشی و انتقال اختیار و قدرت تصمیم‌گیری به مدرسه، به وجود می‌آید (ادیب‌منش و همکاران، ۱۳۹۰: ۹۱).

فرآیند مدرسه محوری به افرادی که در آن مدرسه کار می‌کنند، اجازه می‌دهد تا جنبه‌های گسترده‌تری از موضوعات مدرسه‌ای که در آن کار می‌کنند را در نظر گرفته از انرژی خود به منظور بهبود و توسعه مدرسه، بیشتر استفاده کنند. به این ترتیب فهم تامل این که چگونه مدرسه محوری می‌تواند سودمند باشد، نیازمند مشخص کردن شرایط مورد نیاز برای برانگیختن و توانا کردن مدارس به منظور استفاده از قدرت



تصمیم‌گیری خود و همچنین سازگار کردن نوآوری‌های متناسب و توسعه‌دهنده عملکرد مدرسه است (پیری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۷).

## ۲- اهداف

۱- بررسی ویژگی‌های مدیریت مدرسه محور.

۲- بررسی مزایا و محدودیت‌های مدیریت مدرسه محور.

۳- بررسی مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محور.

۴- بررسی وضعیت مدیریت مدرسه محور در ایران.

## ۳- سوالات

۱- مدیریت مدرسه محور دارای چه ویژگی‌هایی است؟

۲- مدیریت مدرسه محور دارای چه مزایا و محدودیت‌هایی می‌باشد؟

۳- مدیریت مدرسه محور دارای چه مشکلات اجرایی می‌باشد؟

۴- وضعیت مدیریت مدرسه محور در ایران چگونه است.



#### ۴- روش شناسی

روش کار در این مقاله پژوهشی تحلیلی- توصیفی می باشد که با تکنیک مطالعات کتابخانه ای- اسنادی و بر اساس تحلیل اطلاعات فیش برداری بوده است. به این صورت که چکیده مطالعات یادداشت شده، سپس در فیش های، مختلف جمع و گرد آوری میشوند. لذا ابزار گردآوری اطلاعات قطعات فیش می باشد. در این پژوهش شیوه ی مناسب برای گرد آوری اطلاعات روش کتابخانه ای است و برای همین از کتابها، مجلات و نشریات و همچنین از سایت های اینترنتی معتبر به صورت فیش برداری و با دسته بندی فیش ها بر اساس اهداف تحقیق استفاده شده است. روش دقیق اجرای تحقیق تحلیلی- توصیفی می باشد، یعنی با توجه به این که این پژوهش، یک پژوهش کیفی است و نه کمی، لذا از روش های مرسوم در پژوهش کمی استفاده نمی شود؛ بلکه اطلاعات، جمع آوری شده، سازماندهی و طبقه بندی می شود و پس از ارزیابی اطلاعات، یافته های موجود، تمیز و از آن ها نتیجه گیری می شود. یعنی صورت تحلیلی و توصیفی کار شده است.

#### ۵- مدرسه محوری چیست؟

با نگاهی گذرا به تاریخ آموزش و پرورش متوجه خواهیم شد که نظام های آموزش و پرورش در ادامه حیاتشان همواره با مسائل و مشکلات بی شماری مواجه بوده اند آنها حل برای و در گردیده ارائه گوناگونی راهکارهای مختلف ادوار است. در ادبیات آموزش و پرورش مفاهیم و راهکارهای بسیاری به این منظور وجود دارند که با قید پسوند «محور» می توان به نمونه های بسیار مشهور آنها از قبیل «معلم محوری» «شاگرد محوری»، «برنامه محوری» و ... اشاره نمود. به طور کلی در شکل گیری هر مفهوم یا نظریه ای عوامل متعددی دخالت دارند که در بین آنها نقش دو عامل از عوامل دیگر مهمتر است.

نخست نیازها و مسائل زمانی و مکانی و دیگری اندیشه ها و نظرات صاحبان اندیشه. نگرش معلم محوری و شاگرد محوری نیز به منظور پاسخگویی به نیازها و مسائل خاص آن دوره شکل گرفت و موجب پیدایش نظام های آموزشی (معلم محور و شاگرد محور) گردید. نظام های آموزشی از بالا بصورت متمرکز در قالب



برنامه های مشخص برای همه افراد به گونه یکنواخت دیکته میشود و فرض بر این است که با تعیین اهداف، خط مشی ها، امکانات و اجرای آن توسط سطوح اجرایی مدارس نتایج مطلوب حاصل خواهد شد. اما در عمل نتایج دیگری حاصل میشود (ربیعی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۵).

نظام آموزشی «شاگرد محور» در پاسخ به ضعفها و نارسائی های نظام قبلی پدید آمد. شاگرد محوری رویکردی است که در آن دانش آموز، محور اصلی برنامه های آموزشی قلمداد میشود. به عبارت دیگر برنامه های آموزشی بر اساس نیازها و استعدادهای دانش آموزان تدوین و اجرا میگردد. نظام های آموزشی مطرح شده «خودگردانی» می باشد در کشور ما واژه «مدرسه محوری» نامی آشنا تر از خود گردانی است که در سالهای کنونی بعنوان یکی از سیاست ها و برنامه های جدید وزارت آموزش و پرورش از اهمیت ویژه ای برخوردار گردیده است در دهه های اخیر مدیران و مسئولان نظام آموزشی متوجه این حقیقت شده اند که کوششهای پراکنده برای حل مسائل پیچیده نظام آموزشی کافی نیست و باید تدابیر هماهنگ شده ای برای ساخت فرهنگ سازمانی، انجام روشهای کار، محیط شود اتخاذ آموزشی نظام مختلف فرایندهای کلی بطور و گیری تصمیم های نظام افراد، روابط کار، که با قابل الزامات و شرایط. باشد موافق و سازگار بینی پیش قابل غیر و بینی پیش از این رو سیاست مدرسه محوری برای پاسخ به این نیاز و خواسته در اولویت سیاستهای آموزش و پرورش قرار گرفت.

مدیریت مدرسه محوری به مثابه یک سیاست تغییر و تحول در صورتی به موفقیت نائل میشود که مقدمات الزم برای تحقق آن پیش بینی شود. تجربه و مطالعات نشان داده است که تغییر بویژه در محیط های آموزشی مستلزم ایجاد شرایط و بسترهای مورد نیاز است. شناسایی عنصر و زمینه های اجرای مدیریت مدرسه محوری در نظام آموزشی مستلزم مطالعه و بررسی مبانی نظری و تجربی موضوع است که در این مقاله به آن پرداخته می شود (علیمرادی، ۱۳۹۳: ۶۲۵).

## ۶- تعاریف و مفاهیم مدیریت مدرسه محور





مدیریت مدرسه محوری یعنی فراهم شدن زمینه انتقال قدرت تصمیم گیری به سطح مدرسه به اعتقاد یکی از صاحب نظران مدیریت مدرسه محور را می توان با توجه به دیدگاه ذیل تعریف نمود. نزدیک شدن فرایند تصمیم گیری به آموزش دهندگانی که تصمیم ها در نهایت بر آنها تاثیر می گذارد.

مدیریت مدرسه محور را بعنوان یک شکل عدم تمرکز سازمان می نگرند؛ به نحوی که در آن تصمیم ها به وسیله کسانی اتخاذ میشود که بیش از دیگران نسبت به کیفیت آموزشی که دانش آموزان دریافت میکنند؛ آگاهی و توجه دارند؛ یعنی مدیر، معلمان، والدین، شهروندان و خود دانش آموزان. همچنین به موازات تعاریف فوق میتوان از صاحب نظری دیگر، تعریف نسبتاً جامعی را به شرح زیر ارائه نمود: مدیریت مدرسه محور عبارت است از: تجدید ساختار نظام آموزش و پرورش در جهت افزایش انعطاف پذیری، عدم تمرکز و تفویض اختیار به مدارس، به نحوی که با نزدیک نمودن محل اتخاذ تصمیم ها به محل اجرای آن و اتخاذ تصمیم به شیوه گروهی و مشارکت جویانه توسط کسانی که بیشترین اطلاعات درباره نیازمندی های مدرسه و شرایط حاکم بر آن برخوردارند و بیش از هر کس از نتایج آموزش ها متاثر می شوند (شامل والدین، دانش آموزان، معلمان، کارکنان ستادی، گروه های ذی نفع جامعه از جمله صاحبان صنایع، سازمان ملی و ....) سبب میشود که استقلال، مسئولیت پذیری و پاسخگویی مدرسه افزایش یابد و نیز کیفیت و اثر بخش آموزش ها بهبود یابد (داوودی پور و همکاران، ۱۳۸۷: ۴۱).

دفتر آموزش و بخش پژوهشهای آموزشی امریکا (۱۹۹۶) مدرسه محوری را نوعی ایجاد تغییرات آموزشی و برنامه درسی میداند. این امر زمانی میتواند موثر باشد که همراه با درگیری فعال سازمان (مدرسه) باشد. یعنی تمرکز زدایی پایدار در نظام های آموزشی و انتقال اختیار و قدرت تصمیم گیری به مدرسه، به نحوی که اداره مرکزی در سطح ملی و منطقه ای یا استانی، برای مدارس هدفها و الویت ها را تعیین، نتایج را تعریف و منابع را تامین و سپس هر مدرسه ای که در این چارچوب بتواند فعالیت کند بتواند، راسا از نظر دانش (تصمیم های مربوط به برنامه درسی)، مهارتهای مورد نیاز دانش آموزان، اطلاعات، پاداشها، تکنولوژی، نیروی انسانی مورد نیاز، مواد و تسهیلات و تجهیزات، تخصیص زمان و استفاده از آن، امکان اداره آموزش اختیار و قدرت تصمیم گیری داشته باشد.



مدرسه محوری یا تصمیم گیری مشارکتی در مدرسه، یک بازنگری در مدارس به ویژه مدارس دولتی است، که انحصار قدرت تصمیم گیری را از یک ناحیه مرکزی، به یک مدرسه به منظور بهبود عملکرد آن مدرسه به دنبال دارد. این فرایند به سمت افزایش دادن سطح دخالت و درگیری مدرسه در اداره مدیریت خود است. این تعامل برای ایجاد و تحقق اهداف و اثر بخشی در مدرسه است. به بیان دیگر این فرایند باعث توانمندی مدرسه برای ایجاد تصمیم گیری های آموزشی در مورد نیازهای یک مدرسه و کمک به استفاده موثر از منابع محدود مدرسه و تقویت مشارکت محلی در اداره امور مدارس است. به این ترتیب مدرسه محوری بر اثر تمرکز زدایی در نظام آموزشی و انتقال اختیار و قدرت تصمیم گیری به مدرسه بوجود می آید. (الزم به ذکر است که این تمرکز زدایی بیشتر جنبه اداری دارد تا سیاسی). فرایند مدرسه محوری به افرادی که در آن مدرسه کار میکنند اجازه می دهد تا جنبه های گسترده تری از موضوعات را در نظر گرفته و از انرژی خود به منظور بهبود و توسعه مدرسه بیشتر استفاده کنند. بدین ترتیب فهم تامل اینکه چگونه مدرسه محوری میتواند سودمند باشد، مدارس کردن توانا و برانگیختن برای نیاز مورد شرایط کردن مشخص نیازمند به منظور استفاده از و متناسب های نوآوری کردن سازگار همچنین و خود گیری تصمیم قدرت توسعه دهنده عملکرد مدرسه است (شایان جهرمی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۷۲).

#### ۷- چرا مدیریت مدرسه محور؟

راه حل های مسائل آموزشی و نوآوری ها باید در سطح محلی گرفته شود و به اجرا در آید. هر مدرسه در شرایط خاصی و در ظرفیت توسعه ای خاصی که اصلی های معیار لذا می کند فعالیت دارد کیفیت مدرسه باید باشد. محور نظام آموزش و پرورش باید از راهکارهای موثرتری برای پاسخ گویی برابری داشته باشد. مدارس به حمایت های مداوم نیاز دارند و وزارتخانه و ادارات آموزش و پرورش معمولاً قادر به تامین این نیاز نیست. مدارس در فرایند پیچیده جامعه نقش حساس تری ایفا می کنند (جهانیان، ۱۳۸۷: ۵۴).



#### ۸- تاریخچه مدیریت مدرسه محور

پیشتازان مدیریت مدرسه محور را می توان دو کشور آمریکا و استرالیا دانست، اولین بار در نیویورک در سال این دید ۱۹۶۰ گاه توسعه پیدا کرد استرالیا بعنوان پیشتاز در عرصه. سیاست مدرسه محوری است. در ایران برای اولین بار در برنامه سوم توسعه مورد توجه قرار گرفت: در ایران اقداماتی در زمینه مدرسه محوری انجام گرفته است. تاسیس شورای آموزش و پرورش. حذف امتحانات هماهنگ. دو نوبته کردن امتحانات. ارزشیابی مستمر. سازمان دانش آموزی. تقویت انجمن اولیا و مربیان. تشکیل و رسمیت بخشیدن به شورای مدرسه. اعطای خودمختاری مالی به مدارس (عباسیان، ۱۳۹۰: ۸۱).

#### ۹- شیوه ها و راهبرد های مدرسه محوری

بازنگری در توزیع قدرت مسئولیت و منابع

ایجاد توانایی الزم جهت نقش جدید

تعیین حدود اختیارات و مسئولیت ها

لزوم برنامه ریزی و آموزش

تعهد منابع مالی کافی

رویا رویی با نیاز های اطلاعاتی و ارتباطی

هم سو کردن دیگر دستگاه های دولتی و اجتماعی به این طرح

بررسی عملکرد کشور های دیگر

بهره گیری از نظرات مدیران در طول اجرای طرح (مهرعلی زاده و همکاران، ۱۳۸۴: ۱۹).



## ۱۰- نقش مدیران در مدرسه محوری

مدیر فردی است که مبانی و اصول را از مقامات بالاتر می‌گیرد و خود تصمیم‌گیری نهایی را انجام می‌دهد. مدیر خالق و مبتکر از تمامی استعدادهای موجود در مدرسه از خلاقیت کارکنان دانش‌آموزان و اولیا برای استفاده وری بهره می‌کند.

با استفاده از منابع مالی موجود در مدرسه با کمک کارکنان و سایر نهاد های جامعه از لحاظ مالی خود را تغذیه می‌کند.

از مهارت های اولیا و دانش‌آموزان استفاده می‌کند.

بر مدرسه روابط انسانی حاکم می‌کند.

از تجارب دیگر مدرسه ها استفاده می‌کند.

برای افزایش معلومات خود با مطالعه مستمر کوشش می‌کند.

در مواقع بحرانی به کمک مشاوران و با خلاقیت خود راه حل های عقلایی ارائه داده و مشکلات را حل می‌کند.

تلاش جهت مشارکت و تقویت خلاقیت معلمان و دانش‌آموزان به خرج می‌دهد.

فردی انتقاد پذیر و صبور است و از اشتباهات خود درس می‌گیرد (میرکلامی و اعلامی، ۸۸: ۱۶۳).

## ۱۱- نقش معلمان در سیاست مدرسه محوری



معلمان با خلاقیت و علاقه خود باعث حل مشکلات می شوند.

در شورای معلمان نظرات اصلاحی خود را ارائه می دهند.

بخشی از نمره ارزشیابی مدیر به عهده معلمان است.

قسمتی از نمره ارزشیابی به آنان واگذار می شود.

معلمان در اصلاح روش های خود کوشش می کنند (عزت آقاجری و همکاران، ۱۳۸۹: ۴۷).

## ۱۲- نقش مدیر در مشارکت بیشتر معلمان

نفوذ در معلمان به نحوی که مشتاقانه کارها را انجام دهند.

احترام به معلمان تکریم آنها. صمیمی و گرم فضایی ساختن.

توجه به نظرات و عقاید و احساسات آنان.

پشتیبانی از معلم.

گفتن نقاط قوت در جمع و نقاط ضعف بصورت شخصی.

مشارکت معلمان در تصمیم گیری.

زمینه را جهت افزایش حرفه ای آنان مهیا کنیم.

اختلاف میان معلمان را حل کنید.

بطور مساوی با آنان برخورد کنید و به روحیات آنان توجه کنید.

در ارزشیابی حق کسی را ضایع نکنید و تبعیض قائل نشوید (نصراصفهانی، ۱۳۸۱: ۲۱۱).



### ۱۳- مدیران برای مشارکت دانش آموزان چه کار کنند؟

مشارکت در امور بهداشتی نظافت مدرسه با شیوه آموزش ویاری دانش آموزان به یکدیگر.

گسترش فضای سبز مدرسه و بهره گیری از دانش آموزان.

ایجاد و گسترش کتابخانه.

شناخت دانش آموزان ناهنجار و استفاده از خدمات مشاوره ای.

گسترش فرهنگ پژوهش.

تقویت روحیه و ایجاد نشاط در دانش آموزان.

آشنایی کارکنان و دانش آموزان با وظایف اهداف و قوانین و.....

ارتباط با فارغ التحصیلین و استفاده از موفقیت آنها.

ایجاد دوره های مختلف آموزشی فوق برنامه (انصاری، ۱۳۹۳: ۱۴).

### ۱۴- وظایف مدیران جهت مشارکت اولیاء.

معرفی اعضا انجمن به معلمان.

مشارکت اعضای انجمن در کارهای روزمره مدرسه.

ایجاد تفاهم و همکاری بین اعضا و مدیر مدرسه و معلمان.

در میان گذاشتن مشکلات جاری مدرسه با اعضای انجمن و مشارکت آنها.

استفاده از افراد صاحب نفوذ در انجمن.



قدر دانی از عملکرد اعضا در جلسات (جعفری مقدم و فانی، ۱۳۸۱: ۹).

## ۱۵- طراحی مدیریت مدرسه محور

فوالن واتسون می بهبود برای محور مدرسه مدیریت طراحی هنگام گوید کیفیت مدارس باید به دو پرسش اساسی پاسخ داد:

الف: درصدد انجام درصدد چه هستیم؟

ب: چگونه می توانیم به پیگیری اهداف تحقیق پردازیم؟

ولستر برای طراحی مدیریت مدرسه محور، شاخص های زیر پیشنهاد می کند.

چشم انداز: از نتایج حاصل شده دیدگاه شفافی بدست آورید.

اهداف ملی: براهدافی تمرکز کنید که بهترین و عالی ترین نتایج را به بار آورند.

مثال یادگیری دانش آموزان در سطوح بالا و هدایت انرژی کارکنان مدرسه به سوی ایجاد تغییر در برنامه درسی و ایجاد دگرگونی در آموزش برای دستیابی به سطح بالای یادگیری.

رهنمود هایی برای سیاست های متمرکز: تهیه استاندارد هایی به منظور دستیابی به سیاست های متمرکز که موجبات هدایت مدارس را فراهم می آورد.

رهبری: رهبری قوی در سطح مدرسه و نیز حمایت و رهبری سیاسی در سطوح بالاتر.

بوجود آوردن ظرفیت های بالقوه: موفقیت برای شورا اعضای و مدیران، معلمان آموزش و حمایت مدیریت مدرسه ضروری محور محلی است.



برابری (تساوی): به کارگیری سیاست های پایه، واکنشی و جبران برای اطمینان از این که منابع مالی به طور مساوی میان مدارس تقسیم می شود (محمدی و شیانی، ۱۳۸۶: ۶۵).

### ۱۶- مزایا و محدودیت های مدیریت مدرسه محوری

مدیریت مدرسه محوری که گاهی تصمیم گیری مدرسه محور و یا تصمیم گیری مشارکتی خوانده می شود با پاره ای از فرآیندهای اصلاحی و بازسازی که منجر به تغییر شکل مدیریت از بالا به پایین به مدیریت از پایین به بالا میشود همراه است، مدیریت مدرسه محوری کلیه نقش های مدیریتی از جمله نقش آموزشی، نظارتی، راهنمایی و نوآوری و تغییر را شامل میشود. طرفداران مدیریت مدرسه محوری بر این اعتقادند که اکثر معلمان از مشارکت فزاینده در تصمیم گیری ها و در نهایت بلوغ حرفه ای خود استقبال می کنند و در جاهایی که این امر با موفقیت صورت گیرد روحیه معلمان و جو کلی مدرسه بهبود چشمگیری حاصل میکند. امروزه نقش مدیران در سایه بازسازی و اصلاحات مکرر مدارس، قوانین و مقررات پیچیده و متغیر نیروها و روندهای سیاسی و اجتماعی و انتظارات بالایی شهروندان روزبروز مشکل تر میشود و مستلزم آن است که مدیر بخشی از اختیارات خود را به افرادی که بتوانند به طور موثری با او همکاری کنند واگذار نماید. مخالفان مدیریت مدرسه محوری می گویند که نتایج پاره ای از مشارکت ها خیلی سودمند نیست. معلمان با صرف وقت قابل ملاحظه ای برای مسائل آموزشی، تدریس روزانه، مدیریت کلاس و برخورد با مسائل انضباطی و امور دفتری دیگر فرصت کافی برای شرکت در امور رهبری و مدیریت مدرسه را نخواهند داشت، ضمناً از آموزش و تجربه لازم برخوردار نیستند. بنابراین موفقیت طرح مدرسه محوری بستگی زیادی به میزان حمایت هایی که از آن میشود و نیز چگونگی اجرای آن توسط کلیه عوامل دست اندر کار دارد (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۸۱: ۳۱).

### ۱۷- مزایای مدیریت مدرسه محوری





با تصمیم‌گیری‌های محلی مسئولیت و تعلق بیش‌تری نسبت به ارتقای کیفیت آموزش و پرورش احساس می‌شود با دادن اختیار و آزادی عمل بیش‌تری به معلمان، مدیران و اولیای دانش‌آموزان، پاسخگویی و احساس مسئولیت نسبت به نتیجه کار ایجاد می‌شود. در سایه ساختار مدیریت انعطاف‌پذیر و غیرسلسله‌مراتبی، بهبود عملکرد معلمان و توجه بیش‌تری به موفقیت تحصیلی قابل‌اندازه‌گیری دانش‌آموزان میسر می‌شود. منابع مالی و انسانی به‌طور کارآمدتر و مقصدانه‌تر مورد استفاده قرار می‌گیرد (زینالی، ۱۳۹۶: ۵).

#### ۱۸- معایب مدیریت مدرسه محوری

فرآیند مدیریت مدرسه محوری پیچیده بوده و مشکل بتوان افرادی واقعا علاقمند و خبره پیدا کرد که بر تصمیم‌گیری‌های عقلانی وقت کافی صرف کنند و غالباً قوانین و مقرراتی وضع می‌شود با برنامه‌های گوناگونی ابداع می‌شود که ممکن است از تعمق و دقت کافی برخوردار نباشد. مدیریت مدرسه محوری غالباً با ناکامی‌ها و بن‌بست‌هایی روبرو بوده و ممکن است موجبات دل‌سردی‌هایی را فراهم سازد و گاهی هم کندتر از نظام فعلی حرکت کند.

مدیریت مدرسه محوری مسئولیت‌های اضافی برای معلمان به وجود می‌آورد که بیش‌تر اوقات وظیفه آنها بوده و از طرفی مستلزم آموزش‌های اضافی (و بنابراین هزینه‌های اضافی) است. از این رو نیاز به بازسازی ساختار مدرسه و وظیفه معلمان می‌باشد. شایان اهمیت است که مدیریت مدرسه محوری خیلی بیش‌تر از آن که تحقق یک هدف، غایت و یا نهضت اصلاحی جدید باشد فرآیندی است مدیریتی که معلمان را در اداره مدرسه سهیم می‌کند و موازنه قدرت ایجاد می‌کند و از طرف دیگر شرکت فعال اولیای دانش‌آموزان و دیگر شهروندان را به عنوان مصرف‌کننده و نه سیاستگذار در امور مدرسه فراهم می‌سازد (انصاری، ۱۳۹۳: ۱۷).



## ۱۹- تغییر نقش ها در مدیریت مدرسه محوری

مدیران مدارس: نقش مدیران مدرسه محوری در معرض تغییراتی به شرح زیر است: به جای خط مشی های تحمیلی که به ناچار مدیر را از کارکنان جدا می‌کند، مدیر با سایر کارکنان همکاری نزدیک دارد و در اختیارات با آنها شریک می‌شود. مدیر مدرسه به سبب افزایش اختیارات نسبت به محیط مدرسه احساس مسئولیت بیشتری می‌کند.

معاونان و مسئولان دواير: این افراد نقش حامیان مدیر را در محیط مدرسه ایفا می‌کنند.

معلمان: معلمان غالب اوقات از اشتغال به تصمیم گیری های مهم و ارتباط معنی دار و مداوم با یکدیگر فاصله داشته اند تمایل ، نظام مدیریت مدرسه محوری افزایش اشتغال معلمان در این گونه موارد است. حیطه های تصمیم گیری که در آن معلمان دعوت به تمرین قدرت میشوند ، به نوبه ی خود در اعتلای نگرش آنها تاثیر مثبت دارد.

دانش آموزان: دانش آموزان برخلاف رویکردهای سنتی، از خط مشی و تصمیمات اجرایی مدرسه آگاه هستند و خود بازوی عمده در تحقیق اهداف آموزشی خواهند بود. اعضای انجمن اولیا و مربیان: ساختارهای مدیریت مدرسه محوری به گونه ای تنظیم شده که اولیای دانش آموزان را به منزله شرکایی علاقمند در طراحی، برنامه ریزان و تصمیم سازی امور مدرسه در نظر می گیرد.

شورای مدرسه: اعضای شورا با تدوین هدف ها و خط مشی ها، دستورالعمل های عمومی را فراهم ، منابع الزم را مشخص و جریان پیشرفت مدرسه را هدایت می‌کنند. نقش حمایت شورا از مدیریت مدرسه محوری جنبه حیاتی دارد و موجب تثبیت نقش مدیر مدرسه می شود (میرکلامی و اعلامی، ۱۳۸۸: ۱۵۲).

## ۲۰- هدف های جزئی در مدیریت مدرسه محور



مشکلات اقتصادی تحمیل شده بر آموزش و پرورش کاهش یابد. از طریق شناسایی جذب و افزایش اختیار مدیران لاق، مشکل ضعف مدیریت، کاهش می یابد. از حجم سنگین وظایف و مسئولیتهای ستادی کاسته میشود. از عملکرد بخش های اداری و ستادی، نظارت، ارزشیابی، حمایت و پشتیبانی می شود. در سطوح مختلف صف و ستاد افراد شایسته و توانمند جذب می شوند. نیروها و حجم ادارات آموزش و پرورش کاهش می یابد.

#### ۲۰-۱- در ارتباط با مدارس نظام داخلی مدارس

موجب نوعی احساس تعلق خاطر خانواده ها میشود و برای پیش برد اهداف آن قبول مسئولیت میکنند مدارس در انتخاب برنامه ها، تامین مالی، تامین نیروی انسانی کارآمد، جابه جایی نیروها، تنظیم برنامه آموزشی و انتخاب اولویت های آموزشی متناسب با ویژگی های بومی و منطقه ای خود به طور مستقل و خود کفا عمل میکنند. مدیران مدارس ثبات بیشتری می یابند و ارتباط صمیمانه تر بین کارکنان مدرسه و اولیای دانش آموزان برقرار میشود.

در کشور آلمان، در مدیریت مدرسه محور و راهش یی به نام شورای مدرسه، شورای معلمان، انجمن والدین و انجمن دانش آموزان مدیر را در حل و فصل امور یاری میدهند. در ارتباط با مدارس، شورای مدرسه در راس کمیته های مشورتی و تصمیمگیری مدارس قرار دارد. که این شورا در نظام آموزشی آلمان زمینه را برای همکاری میان مدیر - معلمان - شاگردان و والدین فراهم میسازد. مهمترین وظایف این شورا عبارت است از: تدوین مقررات و ضوابط انضباطی در مدرسه، تعیین تدریس در کلاسهای درس، مشخص کردن ساعت استراحت میان ساعات تشکیل کلاس، تعیین میزان تکالیف برای دانش آموزان و میزان ساعات تشکیل کلاس برای تدریس هر درس در برنامه هفتگی مدرسه.

مهیا کردن وسایل رفت و آمد دانش آموزان و امکانات آموزشی و بهداشتی تصویب و تأیید برنامه بازدیدها و گردشهای علمی و نیز تهیه امکانات اجرایی برای این برنامه ها. تعیین کتابهای درسی که شورای معلمان از



میان کتابهای درسی مورد تأیید وزارت آموزش و پرورش انتخاب کرده است. همچنین تعیین کمیت و کیفیت ارزشیابی تحصیلی دانش آموزان و رتبه بندی آن.

## ۲۰-۲- در ارتباط با اولیا دانش آموزان اولیای دانش آموزان

در برنامه ریزی مدرسه و انتخاب اولویت ها و تعیین سیاستها مشارکت میکنند از قدرت تصمیم گیری و اجرای تصمیمات خود برای بهبود تعلیم و تربیت فرزندان خود برخوردار می شوند نسبت به سرنوشت مدرسه احساس مسئولیت می کنند و در تحولات آن مشارکت فعال دارند (پیری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۱).

## ۲۱- مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محور

از میان انواع مشکلات اجرایی که ظاهراً موجب تضعیف توان بالقوه مدیریت مبتنی بر مدرسه می شوند، عبارتند از: اجرای ضعیف، مقاومت، فقدان حمایت و محیط کار محدودکننده.

### اجرای ضعیف

بی گمان، یکی از مشکلات اساسی جنبش مدیریت مبتنی بر مدرسه این است که بسیاری از نوآوری ها به صورت جزئی و ناقص اجرا شده اند. شماری از بازنگری های عمده درباره تصمیم گیری مشارکتی به این نتیجه رسیده اند که تمرکز زدایی آموزشی اغلب جزئی و ناکامل است. تعدادی از محققان به درجات آزادی بسیار محدود و دامنه محدود اقتدار تصمیم گیری مشارکتی اشاره کرده اند و به این واقعیت پی برده اند که مدیریت مبتنی بر مدرسه در عمل، غالباً با تعاریض که حامیان آن ارائه کرده اند، مطابقت نمی کند، لذا ممکن است تصمیم گیری مشارکتی در این موارد موثر نباشد، زیرا هرگز و واقعاً برای تحقق آن تلاش نشده است. یکی از شاخص های اجرای ضعیف این است که اجتماعات پیرامون مدرسه به جای برخورداری از اقتدار ضروری باید بر تقاضاها و چشم پوشی های نواحی آموزشی و خط مشی های اتحادیه های مختلف برای



اجرای تغییرات تکیه کنند.

## مقاومت

آشکار است که در تعیین و اجرای سیاست تفویض اختیارات، قدرت موضوع مهمی تلقی می شود. این اعتقاد قوی وجود دارد که صاحبان قدرتمند منافع، آماده واژگون کردن خط مشی و برنامه ریزی در همه سطوح هستند، زیرا ممکن است خط مشی ها و برنامه ها، روابط موجود قدرت که در حال حاضر، از منافع گروه های مزبور حمایت می کند را تهدید کند.

اگر اختیارات بیشتری به مدارس به منظور طراحی دوره های درسی شان داده شود، لازم است موسساتی که قبلاً این کار را برای مدارس انجام می دادند، حذف شوند. در حاشیه نگه داشتن آنها- تجدیدنظر دررسالت آن ها- نوعی طفره است. اگر رسالت های جدید ناشی از قدرت جدید باشد، به آن ها اجازه می دهد که به شکلی نوین عمل کنند، اما اگر از مراکز پیشین قدرت بخواهیم که قدرت و راه و رسم های متعلق به آن را رها کنند و کار دیگری انجام دهند، بیهوده است، زیرا آنها قدرت را رها نخواهند کرد.

## فقدان حمایت

مدیریت محلی فرصتی برای خلاقیت و حل مسایل فراهم می کند، اما مسئولیت ها و فشارهای مرتبط با آن را نیز تحمیل می کند، هر چند اکثر مردم خواهان کنترل بیشتری بر سرنوشت خود هستند، اما ممکن است بهای آن برای بسیاری از آن ها خیلی بالا باشد.

تقریباً دلایلی وجود دارد که نشان می دهد هزینه های بالای مدیریت مبتنی بر مدرسه ممکن است حتی اجرای پرشورترین و قوی ترین تلاش های اصلاحی را نیز محدود کند. با وجود این به نظر می رسد با توجه به ممانعت یا حمایت بالفعل از مدیریت مشارکتی چهار موضوع مهمتر از سایر موارد است که عبارتند از:

الف) تقاضای مربوط به کار اضافی



ب) هزینه های فرصت مشارکت

ج) محیط کار محدودکننده و... (عباسیان، ۱۳۹۰: ۷۹).

## ۲۲- اقدامات آموزش و پرورش ایران در راستای سیاست مدرسه محوری

وزارت آموزش و پرورش ایران برای تحقق این سیاست و همراه با آن برخلاف آن چه منعکس می شود، گام های عملی بزرگی برداشته است که می توان به موارد ذیل اشاره کرد:

- توسعه و تقویت شوراهای آموزش و پرورش استان در کلیه استان ها و حدود ۴۰۰ شهرستان و مناطق کشور.

- تقویت اختیارات شوراها با تقویت آئین نامه اجرایی ماده ۱۳ قانون شوراها.

- افزایش درآمد شوراها از ۱٪ به ۲٪ و افزایش کالاهای مشمول عوارض از ۱۳ قلم کالا به ۱۷۰ قلم.

- تشکیل کمیته نظارت و کنترل بر صدور بخشنامه که موجب کاهش ۵۷٪ بخشنامه نسبت به سال های قبل شده و همچنین این وزارت در تفویض اختیار به مدارس نیز اقدامات قابل توجهی انجام داده است که ذیلا به برخی از آنها اشاره می شود:

(۱) اصلاح آئین نامه اجرایی مدارس براساس سیاست مدرسه محوری.

(۲) پیش بینی شورای تصمیم گیری برای مدارس، مرکب از مدیر، معاون، نمایندگان اولیاء، معلمان و دانش آموزان برحسب مورد.

(۳) واگذاری تصمیم گیری در مورد آئین نامه انضباطی.

(۴) تصمیم گیری در مورد پوشش و لباس دانش آموزان.



- ۵) تصمیم گیری در مورد تخلفات امتحانات داخلی.
- ۶) تصمیم گیری در مورد برگزاری اردوهای درون شهری.
- ۷) حذف امتحانات هماهنگ پایه های داخلی و حذف حوزه بندی امتحان نهایی پنجم دبستان.
- ۸) راه اندازی شورای دانش آموزی و ایجاد زمینه مشارکت آنان در امور داخلی مدارس.
- ۹) گنجاندن دو ساعت دروس اختیاری در مدارس و حذف پیک شادی و واگذاری آن به مدارس.
- ۱۰) حذف قبوض ۲۰۲۰ و حذف سهم مناطق و استان از جذب کمک های مردمی مدارس.
- ۱۱) تصمیم گیری در مورد واریز بیش از ۷۰٪ سرانه مدارس به مدارس و کاهش سهم اعتبارات متمرکز (علیمرادی، ۱۳۹۳: ۶۳۰).

## ۲۳- موانع و مشکلات مدیریت مدرسه محور در ایران

- ۱) بینش تمرکزگرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آنها به دریافت بخشنامه از ادارات آموزش و پرورش برای اخذ هر تصمیمی.
- ۲) سیستم تصمیم گیری فعلی در مدارس به نحوی است که هرگونه خلاقیت و نوآوری را در مدارس غیرممکن می سازد، چون نگاه مدیران موجود به ادارات و مناطق دوخته شده است تا چه دستور و بخشنامه ای می رسد.
- ۳) ساختار تمرکزگرایانه آموزش و پرورش.
- ۴) عدم برابری زمینه ها و امکانات مراکز آموزشی از نظر مکان، نیرو و امکانات و بافت دانش آموزی.
- ۵) تفاوت در قدرت اجرایی مدیران مدارس.



۶) فقدان انگیزه در مدیران و معلمان برای ایجاد پویایی در مدارس.

۷) فقدان مکانیزم نظارت ارزشیابی صحیح از مدیران برای تشویق مدیران شایسته و رسیدگی به تخلفات مدیران خودسر.

۸) ضعف روحیه مشارکت پذیری و مشارکت جویی در مردم و عوامل مدرسه.

۹) غالب مدیران مدارس از نقش رهبری خود در مسایل تعلیم و تربیت غافل هستند و بیشتر به مسائل جزئی و اجرایی می پردازند.

۱۰) عدم مسئولیت پذیری مبنی بر این که یافته های پژوهشی درخصوص محدودیت های مدرسه محوری گویای این مطلب است که اغلب پیام های دریافت شده، مخلوط و مرکبی از سیاست های ملی، مرکزی، منطقه ای و محلی است. این مهم منجر به تناقضی می شود که از سطوح متفاوت مدیریت ایجاد می گردد و اهداف مبهم و فاقد مسئولیت پذیری را ایجاد می کند.

۱۱) عدم منابع لازم برای تصمیم گیری و تغییرات اساسی باعث می شود شرکت کنندگان در مدیریت مدرسه محوری اغلب برای به چالش طلبیدن هنجارها و نقش های پایدار موجود، مردد باشند، زیرا آن ها از رده های بالا دستور می گیرند و فاقد منابع لازم برای تصمیم گیری و تغییرات اساسی هستند.

۱۲) مدیریت مدرسه محور، وقت گیر است، نیاز به مدت زمان طولانی دارد، اغلب گیج کننده است و درنهایت به گونه ای اساسی منجر به حل مسائل نمی شود.

۱۳) عدم مسئولیت پذیری مدارس برای اجرای برنامه ها و نیل به هدف ها باعث می شود تصمیمات درخصوص بودجه، کارمندان، برنامه های آموزشی، برنامه های درسی، تکنولوژی و عملکردها از مدیریت مرکزی جدانپذیر باشد. برخی از پژوهشگران به این نتیجه رسیده اند که مسئول نبودن مدارس برای اجرای برنامه ها و رسیدن به هدف ها می تواند از اجرای مدرسه محوری جلوگیری کند (شایان جهرمی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۷۶).





## ۲۴- راهکارهای مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محور

چهار شرط برای تغییر کانون تمرکز و توجه به مدیریت مدرسه محور ضروری است که عبارتند از:

- حمایت از آرایش گسترده در چهارجنبه زمان، پول، همکاری فنی و رشد حرفه ای
  - تصمیم گیری مشارکتی باید به راهبردی برای بهبود آموزش و پرورش کودکان و جوانان تبدیل شود، درحال حاضر، مدیریت مبتنی بر مدرسه از حیث محتوا و جوهر تقریباً خالی است برای تغییر جهت مدیریت مبتنی بر مدرسه لازم است فرآیندهای تصمیم گیری مشارکتی، حول تصویری نیرومند از یادگیری و تدریس گرد بیابند.
  - مدیریت مبتنی بر مدرسه باید از مجموعه عملیات سازمانی به بافت محیطی منتقل شود و مشارکت جدی معلمان و والدین در حیات اجتماعی مدرسه را پرورش دهد.
  - تغییر جهت تصمیم گیری مشارکتی از محور سازمانی- مدیریتی، به محور پرورشی- اجتماعی، نیازمند رهبری قوی و در عین حال تسهیل کننده است. که شامل مورد ذیل می باشد.
- الف) زمان کافی برای مشارکت در اختیار آنان بگذارند
- ب) به دل بستگیهای کارکنان مربوط باشد
- ج) هیچ یک از طرفین احساس بیم و خطر نکنند و در قلمرو آزادی شغلی آنها باشد.
- د) آگاه سازی، آماده سازی روانی و تقویت باورهای درونی (نگرش) کلیه مخاطبان برای پذیرش مشارکت، آموزش نیروی انسانی شایسته و متناسب کردن ساختار تشکیلات فعلی آموزش و پرورش با اندیشه مشارکتی.
- ه) نگرش نظام مند و ایجاد هماهنگی میان بخش های گوناگون درون و برون سازمان آپ برای ایجاد درک مشترک از موضوع.



ی) برقراری سبک رهبری متناسب با مشارکت و ایجاد اعتقاد به مشارکت در مدیران.

ح) روشن و شفاف کردن اهداف، ارزشها و اولویت ها در سازمان (ربیعی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۳).

## ۲۵- نتیجه گیری

مدیریت مدرسه محور الگویی نوین از مدیریت نظام آموزشی است. الگوهای تحول آفرین همواره با برهم زدن روند موجود، سعی در بازسازی سیستم ها می نمایند. همکاری و هماهنگی با تحول، ابتدا از افراد محوی آغاز شده و سپس به سایرین انتقال می یابد. این امر، خود گویای نقش محوری مدیران مدرسه در سیستم مدیریت مدرسه محور می باشد. لذا توانمند سازی مدیران در الویت تحول آفرینی در نظام آموزشی قرار می گیرد. در کشورمان، مدیران به دریافت بخشنامه از ادارات آموزش و پرورش جهت اخذ هرگونه تصمیمی عادت کرده اند، این روش خود راه هرگونه خالقیت و نوآوری در مدارس را مسدود می کند. اغلب پیامهای دریافت شده، مخلوط و مرکبی از سیاستهای ملی، مرکزی، منطقه ای و محلی است. این امر منجر به تناقضاتی می شود که از سطوح مختلف مدیریت ایجاد شده و از اهداف مبهم و عدم مسئولیت پذیری را ایجاد می نماید. فقدان مکانیزم نظارت و ارزیابی صحیح مدیران برای تشویق مدیران شایسته و رسیدگی به نخلف مدیران، از دیگر عوامل عدم اجرای مدیریت مدرسه محور به شکل موفق می باشد. از سوی دیگر، غالب مدیران مدارس از نقش رهبری خود در مسائل تحصیلی و تربیتی غافلند و بیشتر به مسائل جزئی و اجرایی می پردازند. در واقع مدیران مجریان بخشنامه ها و آیین نامه های مدیران مافوق خود هستند. مدیریت مدرسه محور به خودی خود یک هدف نیست، بلکه ابزار ارزشمندی برای دستیابی به هوشمندی ها، توانایی ها و اشتیاق افراد سهیم در مدرسه بویژه مدیران و معلمان، آنان را برای تلاش در عرصه مشارکتی بر می انگیزاند. این امر مستلزم تلاش مستمر تمام عناصر ذینفع در مدرسه است. تعاملی که بدون احترام و اعتماد متقابل و تبادل اطلاعات درون جوش و مشتاقانه میسر نخواهد شد (پیری و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۱).



در نهایت می توان گفت؛ مدیریت مدرسه محور به خودی خود یک هدف نیست، بلکه ابزار ارزشمندی برای دستیابی به هوشمندی ها، توانایی ها و اشتیاق های بیشتر افراد سهیم در مدرسه است. این الگو با تأکید بر تواناسازی و ارتقای سطح مهارت ها و توانمندی های تمام عوامل فعال در مدرسه، به ویژه مدیران و معلمان، آنان را برای تلاش در عرصه مشارکتی بر می انگیزد. این تلاش مستلزم تعامل مستمر تمام عناصر ذی نفع در مدرسه است. تعاملی که بدون احترام و اعتماد متقابل، نشست ها و گفتگوهای رودررو و تبادل اطلاعات درون جوش و مشتاقانه میسر نخواهد شد. از سوی دیگر بررسی اصول یا راهکارهای اساسی نظام مدیریت مدرسه محور و به بیان دیگر، عوامل اساسی موفقیت در نظام مدیریت مدرسه محور شامل عدم تمرکز، تصمیم گیری مشارکتی، تواناسازی، دانش و مهارت ها، پژوهش محوری، ارتباطات باز و اطلاعات، ارزشیابی عملکرد و پاداش و مبنای آن و همچنین مقایسه آن با اصول مدیریت با مبانی فرهنگ مؤثر انتقال دانش در سازمان، بیانگر آن است که گرایش به مدرسه محوری مستلزم به کارگیری فنون و روش های مدیریت دانش و اجرای آن مؤثر است (انصاری، ۱۳۹۳: ۱۲).

## منابع

- ۱) ادیب منش، مرزبان؛ علی عسگری، مجید و موسی پور، نعمت. (۱۳۹۰). اله امکان سنجی اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور در دبیرستان های شهر کرمانشاه، نشریه پژوهش های برنامه درسی، دوره اول، شماره ۲، صص ۱۰۴-۸۱.
- ۲) انصاری، عبدالله. (۱۳۹۳). تمرکز زدایی از بودجه ریزی در راستای استقرار مدیریت مدرسه محور، نشریه مدیریت مدرسه، دوره اول، شماره ۸، صص ۲۰-۱.
- ۳) پیری، موسی؛ عطاران، محمد؛ کیامنش، علیرضا و حاجی حسین نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی مدرسه - محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی درسی، نشریه پژوهش های برنامه درسی، دوره یک، شماره ۱، صص ۲۷-۱.
- ۴) جعفری مقدم، سعید و فانی، علی اصغر. (۱۳۸۱). طراحی نظام مدیریت مدرسه محور در ایران، نشریه مدرس علوم انسانی، دوره ششم، شماره ۳، صص ۱۶-۱.



- ۵) جهانیان، رمضان. (۱۳۸۷). ابعاد و مولفه های نظام مدیریت مدرسه محوری و ارایه مدل مفهومی، نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره بیست و دوم، شماره ۱۸، صص ۷۴-۴۹.
- ۶) داوودی پور، عبدالله، آهنجیان، محمدرضا و سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۷). بررسی زمینه های اجرای طرح مدیریت مدرسه محور بر اساس رسالت، مشارکت و تعهد سازمانی مدیران و معلمان مدارس راهنمایی تحصیلی شهر مشهد، نشریه اندیشه های نوین تربیتی، دوره چهارم، شماره ۴، صص ۵۴-۳۷.
- ۷) ربیعی، لیلی؛ مسعودی، رضا؛ مقدسی، جعفر؛ اسماعیلی، صفرعلی؛ خیری، فریدون؛ حکیم، اشرف السادات. (۱۳۹۲). شناخت اثربخشی برنامه جرات ورزی مدرسه محور بر مهارت های خودتصمیم گیری و خود حمایتی دانش آموزان دبیرستانی، نشریه دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، دوره پانزدهم، شماره ۱، صص ۲۲-۱۱.
- ۸) زینال پور، سید جعفر. (۱۳۹۶). بررسی نقش عامل ساختاری و امکاناتی در اجرای مدیریت مدرسه محور از دیدگاه کارشناس مدیریت آموزشی در استان آذربایجان غربی، ارائه شده در؛ دومین کنگره بین المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی. صص ۱۰-۱.
- ۹) شایان جهرمی، شاپور؛ امین طاهری، عبدالمحمد و مسعودی نژاد، فرحناز. (۱۳۹۰). رابطه بین سلامت سازمانی با استقرار مدیریت مدرسه محوری، نشریه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره دوم، شماره ۴، صص ۱۹۴-۱۶۹.
- ۱۰) عباسیان، فریناز؛ امیدوار، نسرین و بنداریان زاده، دالی. (۱۳۹۰). اثر یک مداخله مدرسه محور بر اساس نظریه اجتماعی-شناختی بر دریافت میوه و سبزی دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی، نشریه حیات، دوره هفدهم، شماره ۴، صص ۸۴-۷۳.
- ۱۱) عزت آقاجری، پروانه؛ ولی زاده، سوسن و جبیرایی، مهناز. (۱۳۸۹). تاثیر مداخلات مدرسه محور بر مهارت «نه گفتن» در دانش آموزان دوره راهنمایی، نشریه پرستاری و مامایی، دوره پنجم، شماره ۱۸، صص ۳۹-۸۱.
- ۱۲) علیمزادی، زینب و سیمبر، معصومه. (۱۳۹۳). چالش های آموزش سلامت بلوغ به دختران نوجوان در ایران: اولویتی برای طراحی مداخلات مدرسه محور برای دختران و مادران، نشریه پایش، دوره سیزدهم، شماره ۵، صص ۶۳۶-۶۲۱.



- ۱۳) فتحی واجارگاه، کوروش؛ گویا، زهرا؛ آقازاده، محرم؛ ابوالقاسمی، محمود و کامکاری، کامبیز. (۱۳۸۱). طراحی و اعتباربخشی الگوی نیازسنجی برنامه درسی «مدرسه محور» (SBCNA)، نشریه نوآوری های آموزشی، دوره اول، شماره ۲، صص ۳۴-۹.
- ۱۴) محمدی، محمدعلی و شیانی، ملیحه. (۱۳۸۶). عوامل راهبردی پیشگیری از سوء مصرف مواد مخدر: برنامه مدرسه محور، نشریه رفاه اجتماعی، دوره ششم، شماره ۲۵، صص ۸۳-۵۹.
- ۱۵) مهرعلی زاده، یداله؛ سپاسی، حسین؛ آشفشان، فاطمه. (۱۳۸۴). زمینه ها و موانع کاربرد مدیریت مدرسه محور در ایران: مطالعه ای در دبیرستانهای دولتی شهر اهواز- استان خوزستان، نشریه علوم تربیتی و روانشناسی، دوره دوازدهم، شماره ۲، صص ۲۲-۱.
- ۱۶) میرکمالی، سیدمحمد و اعلامی، فرنوش. (۱۳۸۸). ارزیابی میزان آمادگی مدارس ابتدایی شهر تهران برای استقرار مدیریت مدرسه محور، نشریه اندیشه های نوین تربیتی، دوره پنجم، شماره ۱، صص ۱۷۱-۱۴۷.
- ۱۷) نصرافهانی، احمدرضا. (۱۳۸۱). برنامه ریزی درسی مدرسه محور: مبانی، چالش ها و چشم اندازها، نشریه پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان، دوره چهاردهم، شماره ۲، صص ۲۲۶-۲۰۷.



## تحلیل و بررسی نقش نوع تربیت در اجتماعی شدن افراد نوجوان

فرشید فتحی کرکوق<sup>۱</sup>، دکتر علی خالق خواه<sup>۲</sup>، اکبر کیهان<sup>۳</sup>، زینب کیان<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف این مقاله تحلیل و بررسی نقش نوع تربیت در اجتماعی شدن افراد نوجوان می باشد در تفسیر این موضوع باید گفت میل طبیعی افراد نوجوان به جدایی و مستقل شدن از والدین و گرایش به اجتماعی شدن است که در آن نوجوان برای رسیدن به مرحله ی بزرگسالی و رشد در همه ی ابعاد و دست یابی به احساس هویت باید بتواند تا حدود منطقی از والدین خود جدا شود و بتواند با همتوگان خود روابط صمیمانه و کاری برقرار کند که این امر به تحول اجتماعی نوجوان کمک می کند. هر محیطی به گونه ای در رشد و شکوفایی استعداد های انسان مؤثر است. اجتماع یکی از این محیطها به شمار می آید از دیدگاه اکثر اندیشمندان غربی و علمای اسلامی انسان موجودی اجتماعی است که بطور ذاتی زندگی در کنار هم نوعان، کمک به یکدیگر و ایجاد روابط حسنه بین همدیگر را دوست دارد اجتماعی زیستن و اخلاقی رفتار کردن در تمامی ابعاد رشدی مؤثر است و باعث شکل گیری شخصیت متحول در افراد نوجوان می شود نیازهای انسان محرک او برای سعی و تلاش است و روابطی که افراد نوجوان با یکدیگر دارند صرفاً برای رفع نیازهاست. با رسیدن افراد به سن بلوغ نیازهای خاصی در آنان پدید می آید برای مثال میل به ارتباط عاطفی با جنس مخالف که در نوجوان ظاهر می شود گسترده شدن این نیازها و ناتوانی والدین در رفع آنها زمینه ساز گرایش نوجوان به اجتماع می شود. گروههای دیگر اجتماعی (مثل گروههای منحرف) در درصد گزینش افرادی هستند که رفتار خاصی از خود بروز دهند یعنی رفتاری که با رفتار اکثریت افراد جامعه متفاوت باشد. این ملاک برای نوجوانانی که می خواهند وارد اجتماع شوند تحقق پذیر تر است چون رفتار نوجوانان کمتر قابل پیش بینی است.

**واژگان کلیدی:** گسترده شدن نیازها، بلوغ، ارتباطات عاطفی، گرایش به گروه، اجتماعی شدن، رفتار نوجوانان.

<sup>۱</sup> - دانشجوی مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور واحد اردبیل

<sup>۲</sup> - دانشیار، عضو هیأت علمی دانشگاه محقق اردبیلی.

<sup>۳</sup> - کارشناس ارشد علوم تربیتی - عضو گروه علمی ساعس ناجا - keyhan.akbar@gmail.com

<sup>۴</sup> - دانشجوی کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی



## مقدمه

امروزه در جوامع بشری آدمی میل دارد با هم‌نوعان خود در ارتباط باشد و اجتماعی بودن انسان ریشه در زمانی بسیار دور از حیات او دارد. تا آن جا که تاریخ نشان می‌دهد انسان همواره به صورت اجتماعی می‌زیسته است. بنابراین، می‌توان گفت جز افراد استثنایی که در هر زمان نمونه‌های اندکی از آن‌ها به چشم می‌خورد، در هیچ دورانی بشر به صورت انفرادی زندگی نکرده است. انسانها برای اینکه بتوانند نیازهای خود را برطرف کنند و به بهترین کمالات دست یابند باید اقدام به تشکیل جامعه و گرایش به اجتماع کنند چون به تنهایی نمی‌توانند از تدارک آنها برآیند. در این جامعه اعضا با توجه به وظیفه و فضا یلی که دارند باید بتوانند به کمک یکدیگر به اهداف خود برسند.

هر محیطی به گونه‌ای در رشد و شکوفایی استعداد های انسان مؤثر است. افراد از بدو تولد خود وارد یکی از واحدهای جامعه به نام خانواده می‌شود و در آنجا رشد می‌کند. خانواده به عنوان یک سیستم چندلایه‌ی اجتماعی و فرهنگی تلقی می‌شود که هر یک از اعضای آن نقشی را برعهده دارند. این نظام دارای یک ساختار قدرت می‌باشد که بوسیله‌ی آن اشکال مختلفی از ارتباط را بروز می‌کند (محمد نظری - ۱۳۸۶ - ص ۱۵).

بسیاری از صاحب نظران بر این عقیده اند که انسان به ایجاد ارتباط با دیگران نیاز دارد که خانواده و تعاملات اعضای آن نقش مهمی در این ارتباط دارد (دادستان، ۱۳۸۴، ۸۳ جلد اول). آدلر معتقد است انسان با نیاز وابسته بودن به جمع به دنیا می‌آید و توانایی قبول مسئولیت و نیاز به تکامل و پیشرفت از ذات او سرچشمه می‌گیرد (پارتون، سس - ۲۰۰۰).

اکثر روان شناسان و فلاسفه (مثل افلاطون و ارسطو) انسان را موجودی اجتماعی می‌دانند (کریمی - ۱۳۸۴ - ص ۵) و مدنی بالطبع بودن انسان را امری ذاتی دانسته و تأثیر و تأثراتی که انسان و جامعه بر یکدیگر می‌گذارند را عامل گرایش‌های اجتماعی می‌دانند و معتقدند نیازهای انسانها و رسیدن به بهترین کمالات را عامل برپایی جوامع گوناگون می‌داند (سیاسات المدینه، فارابی). در واقع احساس نیاز به معاشرت صمیمانه و همدلی و همراهی با دیگران، علاوه بر این که یکی از جلوه‌های زندگی اجتماعی به شمار می‌رود، ندایی برخاسته از اعماق وجود انسان است. هیچ انسانی با قطع پیوندهای دوستانه و گوشه‌گیری احساس آرامش نمی‌کند. انزوای نوعی بیماری است که اسلام پیروانش را از آن باز داشته است.



### **چگونگی گرایش نوجوانان به اجتماعی شدن (تعریفی از اجتماعی شدن نوجوانان)**

انسان در هر مرحله از رشد خود دارای ویژگی‌ها، خصوصیات و نیازهای منحصر به فردی است که وی را از هم‌نوعان خود متمایز کرده است. گروه سنی نوجوانی (۱۲-۱۳ تا ۱۸ سالگی) هم به دلیل آغاز دوره بلوغ (۸ تا ۱۴-۱۵ سالگی) در این دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و سریع‌ترین تغییرات در ابعاد رشدی در این دوره اتفاق می‌افتد. بخصوص در بعد اجتماعی که نوجوان تمایل به استقلال و پایان وابستگی به والدین و میل به ارتباط متفاوت از دوره‌های قبلی با هم‌نوعان خود و ساختن هویت و داشتن فلسفه‌ای برای زندگی و رغبت برای ارتباط با جنس مخالف دارد.

با رسیدن افراد به سن بلوغ نیازهای خاصی در آنان پدید می‌آید. برای مثال میل به ارتباط عاطفی با جنس مخالف که در نوجوان ظاهر می‌شود گسترده شدن این نیازها و ناتوانی والدین در رفع آنها زمینه‌ساز گرایش نوجوان به اجتماع می‌شود. گروه‌های دیگر اجتماعی (مثل گروه‌های منحرف) در صدد گزینش افرادی هستند که رفتار خاصی از خود بروز دهند یعنی رفتاری که با رفتار اکثریت افراد جامعه متفاوت باشد. این ملاک برای نوجوانانی که می‌خواهند وارد اجتماع شوند تحقق پذیرتر است چون رفتار نوجوانان کمتر قابل پیش‌بینی است (دستجردی، ۱۳۹۲، ص ۹۳-۹۰).

### **فرهنگها، ادیان و هنجارها چه رابطه‌ای با اجتماعی شدن نوجوانان دارد؟**

هر نوجوانی در اوضاع و احوال اجتماعی خاصی قرار می‌گیرد، که باید مسائل رفتاری خود را با آنها هماهنگ سازد و این واقعیتی است که حتی مردم عادی نیز با آن برخورد دارند. لذا رفتارهای درون یک فرهنگ بطور متوسط رفتارهایی انطباق یافته‌اند، نوجوانی که در چارچوب هنجاری، اجتماعی و فرهنگی این جامعه سازگار شده‌اند (مثلاً افراد حق دارند لباس خودشان را خود انتخاب کنند، اما باید به پوشش عرف مردم جامعه که ناشی از دین و فرهنگ و آداب مردمان آن است، احترام بگذارند) را انسانی اجتماعی یا به تعبیری فرهنگ‌آموخته می‌گویند (استونزل، ترجمه‌ی کاروان، ۱۳۵۴، ص ۶۴). نوجوانانی که به این فرآیند تن نمی‌دهند و آنها را رعایت نمی‌کنند، افرادی هنجار شکن تلقی خواهند شد، که به آنها غیرقابل اجتماعی یا ضد اجتماعی اطلاق می‌شود و البته عده‌ای نیز به علت جهل به مناسبات و تعاملات اجتماعی قادر به رعایت آنها نیستند که





به آنها نیز غیر اجتماعی صدق می‌کند. مثل فردی که در جنگل رشد و نمو یافته است یا فردی که مدتی طولانی در زندان انفرادی محبوس بوده است (همان، ص ۷۸).

### ضرورت تاثیرگذاری متقابل انسان و جامعه بر یکدیگر از دیدگاه صاحب نظران

صاحب نظران بر حسب دید و نگرشی که از تاثیر و تأثیرات متقابل جامعه و انسان دارند به اظهار نظر می‌پردازند. برای نمونه رفتارگرایان انسان را موجودی منفعل و متأثر از محیط می‌داند (کرباسی، ۱۳۸۸، ص ۴) در نظر آنان انسان ذاتاً نه خوب است و نه بد، بلکه یک ارگانیزم تجربه‌گرا است که استعداد بالقوه‌ای برای همه نوع رفتار دارد. به اعتقاد این گروه انسان در بدو تولد همانند صفحه سفیدی است که هیچ چیزی بر آن نوشته نشده است (کریمی، ۱۳۸۴، صص ۱۸۱-۱۸۰). او به منزله یک موجود واکنشگر به حساب می‌آید که در قبال محرک‌های محیطی پاسخ می‌دهد. رفتارگرایان مفهوم اراده آزاد را مطلقاً انکار می‌کنند انسان را موجودی می‌دانند که بر اساس شرطی شدنش زندگی می‌کند نه بر اساس عقایدش. او موجودی است که بوسیله عاداتش کنترل می‌شود. به نظر آنها تمام ویژگیهای خوب و بد انسان حاصل محیط است.

نضج گرایان انسان را مقهور عوامل طبیعی و سرشتی و شناخت گرایان آدمی را فعال دانسته که مدام در حال جمع‌آوری، پردازش و استفاده از اطلاعات می‌باشد (بورنی و دیگران ۱۹۸۶، صص ۲-۲۳).

گروهی از روانشناسان دخالت جامعه در روند رشد و تربیت انسان را ضروری و حتمی می‌دانند ولی گروهی دیگر این دخالت را نفی می‌کنند برای نمونه مکتب فلسفی گناه نخستین که توماس هلز نماینده ی قدیم آن است که اعتقاد بر دخالت جامعه دارد و انسان را موجودی نامعقول، خشن، موذی و حقیر توصیف می‌کند به همین علت دخالت جامعه را الزام‌آور می‌داند (کریمی، ۱۳۸۴، ص ۱۶۳) فروید روانکاو نماینده ی جدید این مکتب انسان را موجودی با نیازها و انگیزه‌های نامعقول و نیرومند می‌داند که باید تحت کنترل قرارگیرد براین اساس جامعه و نهاد خانواده و بخصوص والدین نقش مؤثری در هدایت و تربیت افراد دارد (کریمی، چ ۱۴، ۱۳۸۹، ص ۷۶).

بنیانگذار مکتب طبیعت‌گرایی (ناتورالیسم) ژان ژاک روسو می‌باشد و براین عقیده است که دخالت جامعه به ظاهر در جهت هدایت انسان است و این دخالت رانفی می‌کند. در واقع چون آدمی صاحب اراده، اختیار و قوه ی عقل است خودش می‌تواند بدون جامعه به سیر تکامل و رشدش ادامه دهد و به خود



شکوفایی دست یابد، شناخت گرایانی مثل ژان پیازه ی سوئسی نماینده ی جدید این مکتب میباشد (روان شناسی تربیتی، دیدگاه معاصر، ۱۹۷۳، ص ۱۹۳).

مکتب مارکسیسم انسان رابه مومی تشبیه می کند که نمی تواند به خودش شکل دهد و این جامعه و عوامل اجتماعی، اقتصادی و تاریخی آن است که برانسان تأثیر گذاشته و به مسیر دلخواه خود هدایت می کند (دادبه، کلیات فلسفه، چ ۹-۱۳۹۱) مکتب ادیان الهی (اسلامی) براین عقیده است که خداوند نعمتهای زیادی به انسان داده است تا او بتواند با بهره گیری از آنها خود و جامعه را به سعادت و خوشبختی برساند.

### اصول تاثیرگذارو تاثیر پذیردر اجتماعی شدن نوجوانان

#### الف) شخصیت و گرایش به اجتماع

انسان و آرمان گرایی: آدمی یکسری آرمانها و آرزوهایی دارد که برای رسیدن به آنها در تلاش است. گرایش به اجتماعی شدن یکی از راههایی است که افرادی میتوانند در این راستا بکارگیرند البته اگر انسانها در این راه ملاک واقعیات و ارزشهای اخلاقی - اجتماعی را در نظر گیرند می تواند در رسیدن به آرزوها و تکوین شخصیت و بهبود روابط اجتماعی موفق باشند.

فروید روانکاو به این امر اشاره دارد و اجتماعی شدن و دخالت جامعه در روند رشد و تربیت انسان را امری ضروری و لازم می پندارد. وی با بیان اینکه جامعه با پدید آوردن ارزشها و وجدان اخلاقی از طریق والدین در درون کودکان و نوجوانان باعث نوعی سازگاری بین تأمین نیازها و حدود توانایی ها و امکانات شده و مانع از انجام افکار و اعمال نامعقول می شود (آخوندی، ۱۳۸۶، ص ۲۷).

احساس برتری جویی: بشر بطور ذاتی اجتماعی، مسئولیت پذیر و هدفمند می باشد که این در شخصیت وی مؤثر است (بارتون - سس، ۲۰۰۰). اهدافی که فرد دنبال می کند باید با توانایی وجودی خودش و امکانات محیطی هماهنگ باشد در غیر این صورت تلاش وی بیهوده خواهد بود. پیامد این نتیجه ی منفی یأس و ناامیدی خواهد بود و در فرد احساس حقارت بوجود می آورد و از دید آلفرد آدلر روان تحلیلگر روان رنجوری (بیماری روانی) به بار می آورد (هاوجی و دیکسون، ۲۰۰۴). از نظری برتری جویی و رسیدن به اهداف زمانی میسر است که فرد بتواند خود را با اجتماع و امکاناتش سازگار کند و در گزینش اهداف به توانایی های وجودیش توجه کند (گیلفورد و بومر، ۲۰۰۰).



تجاریبی که پس از سازگاری فرد با بحرانهای اجتماعی جامعه، شخصیت وی را می سازد درانتخاب بهترین روش تأمین و برآورده سازی انتظارات نقشها تأثیرگذار است (اریکسون به نقل از شولتر و شولتر، ترجمه ی سید محمدی، ۱۳۸۳، ص ۲۴۰) که در نتیجه گرایش افراد به جامعه واجتماعی شدن آنها می تواند در خود شکوفایی و رسیدن به اهداف و رشد و تکوین شخصیت آنان مؤثر باشد .

### ب) نقش خانواده در اجتماعی شدن فرزندان

توانایی داشتن روابط دوستانه واجتماعی در خانواده آموخته می شود . روابطی که اعضای خانواده با یکدیگر دارند توسط فرزندان نوجوان یاد گرفته شده و به هنگام ورود آنان به جامعه از آن برای برقراری روابط دوستانه واجتماعی استفاده می شود (اقتباس از نظریه ی یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا، ۱۹۷۷).

### پ) جنسیت ونحوه ی برقراری ارتباطات اجتماعی

روشهایی که از طریق آن فرهنگها انتظارات نقش جنسیت را مشخص می کنند از فردی به فرد دیگر و از جامعه ای به جامعه ی دیگر باهم فرق دارد مثلا در جوامع غربی خشونت و اعمال آن برای پسران نوجوان بیشتر از دختران تشویق می شود هر چند به خاطر نافرمانی تنبیه می شوند ولی برای دختران نوجوانی که خشونت به خرج می دهند تنبیه ومحرومیت شدید تراس (شارپ وهلن، ترجمه ی آقاجانگلو، ۱۳۶۷، ص ۱۸) .

دخترها و پسرها در نحوه ی برقراری ارتباط و هدف از آن باهم فرق دارند که گاهی این تفاوت در ارتباط موجب بروز مشکل می شود (محمد نظری، ۱۳۸۶، ص ۷۶) . معمولا پسرها برای تبادل اطلاعات و حقایق ومحبوب شدن در بین همسالان و گروهها ودختران برای ایجاد صمیمیت بین همسالان ودوستان رابطه برقراری کنند (تنن، ۱۹۹۴)، (دستجردی، ۱۳۹۲، ص ۹۴) .

### ت) هدفدار بودن زندگی راهی برای اجتماعی زیستن

در جهان بینی اسلامی آفرینش جهان واسلام بیهوده نبوده است و خداوند برای انسان هدفی داشته است که جز با اخلاقی زیستن تحقق نمی یابد «آیامی پنداشتید که شما بیهوده آفریده شده اید و بسوی مابازگردانده نمی شوید . { مؤمنون، (۳) ۱۲ } » . خداوند تصور اینکه انسان بیهوده خلق شده است رابه کافران نسبت می دهد . حال هدف از زندگی بشر چیست و چرا خداوند به آفرینش مخلوقات دست زده است؟



### ث ( رابطه ی بین سعادت‌مندی بشر و آفرینش مخلوقات

فلاح (سعادت) و قرب الهی بالاترین کمالات و آرمانهای آدمی در نظام اخلاقی از جایگاه اساسی برخوردار است. دین اسلام با این نگرش که انسان موجودی وابسته به خداست و خدا رب اوست و اینکه زندگی بشر منحصر به زندگی دنیوی نیست سعادت که ملاکش لذت ابدی است را غایت زندگی انسان می داند که رسیدن به آن نیازمند تلاش و کوشش است. «هرکس ذره ای کار نیک انجام دهد پاداش و هرکس ذره ای کار بد انجام دهد عقوبت آن را می بیند (زلزال، ۸- ۷)». و یثرون علی أنفسهم ولو کان بهم خصاصة و من یوق شخ نفسه فاولئک هم المفلحون (حشر، ۹)» و [دیگران را] بر خودشان مقدم می دارند، هر چند خود نیز محتاج باشند و کسانی که از بخل درونی خود جلوگیری می کنند، چنین افرادی رستگارند.» خداوند برای اینکه بتواند قدرت و عظمت خود را به مخلوقات نشان دهد به آفرینش جهان و موجودات زنده پرداخته است. حضرت زهرا (س) در آغاز خطبه ای می فرماید «خداوندی که دیدگان او را دیدن نتوانند و گمانها چونی و چگونگی او را ندانند همه چیز را از هیچ آفرید و بی نمونه ای انشا کرد که نه به آفرینش آنها نیاز داشت و نه از آن سودی می برد جز آنکه خواست قدرت خود را آشکار سازد (بلاغت نساء، خطبه ی دوم).

### عوامل موثر در گرایش‌های اجتماعی افراد نوجوان

عوامل موثر در گرایش‌های اجتماعی نوجوانان متعددی هستند که ما چهار مورد را بررسی می کنیم (همان منبع، ص ۹۷-۱۰۴):

#### استقلال طلبی

یکی از ویژگی‌های دوره ی نوجوانی میل طبیعی اقراد به جدایی و مستقل شدن از والدین است که در آن نوجوان برای رسیدن به مرحله ی بزرگسالی و رشد در همه ی ابعاد باید بتواند تا حدود منطقی از والدین خود جدا شود، با بلوغ جنسی سازگار شود، با همسالان روابط کاری و همکاری برقرار کند، بتواند فلسفه ای برای زندگی پیدا کرده و به احساس هویت دست یابد که همه ی این موارد از نشانه های رسیدن به استقلال است.

استقلال واقعی از والدین کارساده ای نیست و استقلال و وابستگی هر دو انگیزه‌ها و مشوقهای قوی دارند که باعث می شود نوجوان در تضاد باشد. افراد مستقل کمتر با دیگران ارتباط دارند و بیشتر به امور مورد نظر خود مشغول هستند و کمترین فعالیت‌های اجتماعی و گروهی و بیشتر به جست و جوی شخصی می پردازند.



## نیازهای عاطفی

اولین پیوند عاطفی انسان پیوند عاطفی مادر- فرزندی است که پایه و اساس پیوندهای عاطفی بعدی وی می باشد (کرباسی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۸). گسترده شدن این نیازها موجب ناتوانی والدین در برطرف کردن آنها می شود از نظر فروید رشد یک فرایند مرحله ای است که تأمین کم و زیاد نیازهای خاص افراد باعث تثبیت وی در مراحل بعدی تکامل و بروز اختلالات روانی، وابستگی و افسردگی و عدم رشد وی می شود و باعث می شود روابط افراد نوجوان با همسالانش نسبت به گذشته تغییر کند که این امور عضویت نوجوان در گروههای دیگر جامعه و دگرگونی گرایشات و ارتباطات اجتماعی را در پی دارد (شفیع آبادی \_ ناصری، ۱۳۶۵، صص ۴۸-۴۷) مثل عضویت در گروههای انحرافی که این گروهها رفتار و افکار بزهکارانه ی دارند که باعث ضدا اجتماعی شدن افراد می شود.

## بی توجهی نسبت به افراد

پژوهشها نشان می دهد بی توجهی نسبت به افراد از بد رفتاری آشکار با وی اثرات بدتری دارد در چنین وضعیتی رفتار این افراد بدتر از سایرین است آنان گوشه گیرتر، مضطربتر و ضدا اجتماعی تر از دیگران هستند و بطور متناوب از خود پر خاشگری و خشونت نشان میدهند (گلمن، ترجمه ی پارسا، ۱۳۸۳، صص ۲۶۵-۲۶۴).

## چشم اندازهای فرهنگی

رسانه ها می توانند در تجارب مختلف افراد نوجوان از آشنایی آنان با فرهنگهای دیگر ملتها، مذاهبها، طبقات اجتماعی و نژادها تأثیر بگذارد. ارتباطات مختلف اجتماعی که در استفاده از رسانه هایی مثل رایانه برقرار می شود در نوجوانان تأثیر گذار است و اینکه عوامل اقتصادی - اجتماعی مثل میزان تحصیلات، نوع شغل، نوع تربیت حدود توقع و میزان درآمد والدین می تواند در استقلال طلبی و پایان وابستگی افراد نوجوان و گرایشات اجتماعی وی مؤثر واقع شود.

## نتیجه گیری

اجتماعی زیستن و اخلاقی رفتار کردن در تمامی ابعاد رشدی مؤثر است و باعث شکل گیری شخصیت متحول در انسان می شود. انسان و جامعه در مقابل یکدیگر نیستند بلکه با تأثیر و تأثر مطلوب بر یکدیگر باعث پیشرفت



و تعالی یکدیگر می شوند در واقع خداوند نعمتهای زیادی مثل عقل و اراده به انسان داده است تا بتواند با بهره گیری از آنها خود و جامعه را به سعادت و خوشبختی برساند. در واقع چون آدمی صاحب اراده، اختیار و قوه ی عقل است می تواند با کمک هموطنان و جامعه و تکیه بر کنترل درونی به سیر تکامل و رشدش ادامه دهد و به خودشکوفایی دست یابد.

اجتماعی شدن و دخالت جامعه بطور مطلوب در روند رشد و تربیت انسان امری ضروری و لازم می باشد. جامعه با پدید آوردن ارزشها و وجدان اخلاقی از طریق نظام خانواده در درون کودکان و نوجوانان باعث پدید آمدن نوعی سازگاری بین تأمین نیازها و حدود تواناییها و امکانات شده و مانع از انجام افکار و اعمال نامعقول توسط آنان می شود. اهدافی که فرد برای زندگی خود انتخاب می کند باید با توانایی وجودی خودش و امکانات محیطی هماهنگ باشد.

میل طبیعی اقراد نوجوان به جدایی و مستقل شدن از والدین و گرایش به اجتماعی شدن است که در آن نوجوان برای رسیدن به مرحله ی بزرگسالی و رشد در همه ی ابعاد و دست یابی به احساس هویت باید بتواند تا حدود منطقی از والدین خود جدا شود و بتواند با همتوگان خود روابط صمیمانه و کاری برقرار کند که این امر به تحول اجتماعی نوجوان کمک می کند.

## منابع

- محمد نظری، علی، ۱۳۸۶، مبانی زوج درمانی و خانواده درمانی، تهران، علم
- دادستان، پریخ، ۱۳۸۳، روان شناسی مرضی و تحولی از کودکی تا بزرگسالی، تهران، سمت
- کریمی، یوسف، ۱۳۸۴، روان شناسی اجتماعی، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- کرباسی، منیره، ۱۳۸۸، روان شناسی رشد، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- کریمی، یوسف، چ ۱۴، ۱۳۸۹، روان شناسی شخصیت، تهران، مؤسسه ی نشر ویرایش
- دستجردی، سما، ۱۳۹۲، کتاب طلایی روان شناسی رشد ۲، تهران، پویندگان دانشگاه
- شفیع آبادی، عبدالله، ناصر. غلامرضا، ۱۳۶۵، نظریه های مشاوره و روان درمانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
- آخوندی، نیلا، ۱۳۸۹، روان شناسی راهنمایی و مشاوره، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور



- داوودی ، محمد ، ۱۳۶۵ ، اخلاق اسلامی (مبانی و مفاهیم) ، قم ، دفتر نشر معارف
- حسین زاده . اکرم ، تقی زاده . احسان ، ۱۳۸۶ ، اخلاق اسلامی ، تهران ، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- دادیه ، اصغر ، ۱۳۶۷ ، کلیات فلسفه ، تهران ، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- شاراپ ، هلن ، ترجمه ی آفاجانگللو ، ۱۳۶۷ ، مشاوره و حمایت از کودکان در برابر ناملایمات
- شولتر. دوآن ، شولتر. سیدنی ، آلن ، ۱۹۹۸ ، نظریه های شخصیت ، ترجمه ی یحیی سید محمدی ، تهران ، هما .
- استونزل، ژان ؛ چاپ اول ۱۳۵۴ روان شناسی اجتماعی، ترجمه کاروان، تهران، دانشگاه تهران.
- روان شناسی تربیتی ، دیدگاه معاصر ، ۱۹۷۳
- گلمن ، دانیل ( ۱۳۸۳ ) ، هوش هیجانی ، (ترجمه ی نسرین پارسا) ، تهران ، رشد
- پور شهسواری ، فاطمه ، ۱۳۹۰ ، راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی ، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.
- سیف ، علی اکبر ، ۱۳۸۰ ، روان شناسی پرورشی ، چاپ پنجم ، تهران ، آگاه
- Burton , Michal & Suss , Lawrence. (2000) , Psychodynamic ; (Freudian) counseling and psychotherapy in the Introduction to counseling and psychotherapy the Essential Guide pallmers. Stephen.
- Clifford, Jeny. Baumer, Gerhard. (2000). Adlerian counseling and psychotherapy . In the Introduction to counseling and psychotherapy the Essential Guide pallmers. Stephen.
- Hargie owen & Dickson David. (2004) communication: research, theory and practice. Routledge. USA . New york.
- Bourne, Ir. L, E . Dominowski, R. L.Loftus, E . F . and Healy.A.F.(1986) , **Cognitie Processes** (2<sup>nd</sup> ed ). New Jercey: Prentice Hall Inc.



## ایفای نقش تربیتی مسئولین مدارس در بهبود وضعیت تربیتی دانش آموزان

اکبر کیهان<sup>۱</sup> - علی خالق خواه<sup>۲</sup> - کوثر فرجی<sup>۳</sup> - زینب کیان<sup>۴</sup>

دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز اردبیل

### چکیده

انسان موجودی است با دو بعد جسمانی و روحانی یا بعد مادی و معنوی، اهمیت اساسی انسان در تکامل روحی و روانی اوست یعنی کمال وی در شخصیت و اخلاق و رفتارش آشکار می شود. پس برای دستیابی فرزندان به مراحل عالی کمال و رشد و شکوفایی آنان باید راهی را برگزید که به سر منزل مقصود رسید راهی که با خلقت و فطرت انسان سازگار و هماهنگ باشد. ایمان واقعی به خداوند می تواند انسان را از لغزشها و مفسد اخلاقی باز دارد. تعلیم و تربیت هم با دنیای اندیشه ها، هم با دنیای فعالیت های عملی و هم با دنیای هنر سر و کار دارد؛ اما در این حوزه از فعالیت بشری، بیش از هر چیز، به تفکر نیاز است؛ زیرا تفکر در این باره، دست اندرکاران را برای درک جریانهای فکری، فهم اندیشه های تربیتی، و نیز چگونگی تکامل آنها با امور عملی، یاری می دهد. دیدگاههای تربیتی، همواره نقش مؤثری در ایجاد جهت گیری های کلی برای تربیت داشته و دارند. کسانی که از نوع خاصی از اندیشه های تربیتی حمایت می کنند، ممکن است فاقد هر نوع کمال فلسفی یا دانشی درباره ی منشأ پیدایش چنین تفکراتی باشند اما نباید از نظر دور داشت که اصول و ارزشهای موجود در نظریات تربیتی، غالباً براساس توصیه فلاسفه و اندیشمندان بوده است. در دنیای عمل زده امروز، که به مبانی فکری و نظری فعالیت های تربیتی کمتر توجه می شود، نارسایی های احتمالی موجود در مبانی فعالیت های مذکور، در مرحله ی تحقق عملی نیز آشکار خواهد شد بایستی برای برطرف ساختن نقایص عمل تربیت باید بیش و پیش از هر چیز به نظریه تربیتی اندیشید. در واقع مطالعه ویژگی ها، هدفها و روشهای تربیتی و مبتنی بر فلسفه های اساسی تعلیم و تربیت و توجه به آنها در عمل، می تواند راهگشای اشاعه ارزشهای معنوی و زدودن خلاء معنوی انسان امروز به شمار آید. در این مقاله به دنبال آن هستیم که نقش تربیتی مسئولان مدارس را در بهبود وضعیت تعلیم و تربیت در مدارس مورد بررسی قرار دهیم.

**کلمات کلیدی:** تعلیم و تربیت، مدارس، مسئولان مدارس، اخلاق، دانش آموزان

<sup>۱</sup> - کارشناس ارشد علوم تربیتی - keyhan.akbar@gmail.com

<sup>۲</sup> - دکتری فلسفه تعلیم و تربیت - alikhalig@gmail.com

<sup>۳</sup> - کارشناس علوم تربیتی

<sup>۴</sup> - کارشناس ارشد علوم تربیتی - z.kiyan1396@gmail.com





## مقدمه

وقتی صحبت از « تربیت » یا به اصطلاح «تعلیم و تربیت» به میان می آید، مسلماً مسأله «انسان» مطرح می شود؛ چرا که در بین مخلوقات خداوند، انسان است که با «تربیت»، بسوی کمال رهنمون می شود. به عبارتی «انسان» است که نیازمند تربیت است. مفهوم تربیت از بدو آفرینش جهان و در تمام دوران تاریخ بشر با مفهوم انسان مقارن بوده است، یعنی هر کجا افراد بشر زندگی کرده اند مسأله «تربیت» مطرح شده است. به عبارت دیگر، زندگی و تربیت برای انسان دو مفهوم لازم و ملزوم بوده اند که بدون یکی دیگری امکان ندارد. انسان در دوران زندگی خویش به تربیت نیاز دارد و او را تربیت می کنند تا بتواند زندگی کند. زیرا انسان برخلاف حیوانات دیگر توانایی سازگاری با طبیعت را بواسطه یادگیری کسب می- نماید (شعاری نژاد، ۱۳۸۳: ۲۹).

همگان بر این باورند اندیشه در مورد هستی و زندگی انسان بیشتر از هر چیزی متأثر از تربیتی است که در مورد او اعمال شده یا وی کسب کرده است گاهی برای همگان مایه تعجب است که چطور انسانهایی که از یک نوع تربیت در یک مدرسه یا در یک خانواده برخوردار بوده اند درباره ی مسایل زندگی اعم از اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی متفاوت فکر می کنند. دلایل زیادی برای این تفاوت وجود دارد. تبیین این موضوع، بیشتر از هر چیزی، ما را به طرف «فلسفه تربیت» سوق می دهد. (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۹۳)

گسترش نقش و اهمیت آموزش و پرورش در تحولات جهان امروز صاحب نظران و مربیان این حوزه را بر آن داشته است که به جای پیروی از سنت های گذشته به بازاندیشی و ترسیم راهکارهای جدیدتر و در افق های تازه تر بپردازند. این تحولات بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان تربیتی را ترغیب نموده است تا به سنجش و روشننگری مفاهیم بنیادی آموزش و پرورش، مشخص کردن مقصد و اصول حقیقی آن برآیند. از اصل های مقید به زمان و مکان و جامعه ها عدول کرده، به اصول همگانی مبتنی بر طبیعت انسان، حقیقت انسان و ارزش های انسانی رو آورده اند. به صورتی که آموزش و پرورش را در چشم اندازی گسترده و جهانی می نگرند. در تأیید این نکته همین بس که صاحب نظران، فلسفه تربیت را نه شاخه ای از فلسفه، بلکه



خود فلسفه می داند و به عبارت دیگر فلسفه را نظریه کلی تربیت می داند. در این معنی تربیت در گسترده ترین کاربرد خود مطرح است. زیرا همه ی دوره های زندگانی : زگهواره تا گور را در بر می گیرد و هم فلسفه در ژرف ترین معنی خود که همانا پرداختن به حقیقت انسان و بودن است، مورد توجه است. (پاک سرشت، ۱۳۸۰: ۱۰۶)

نقش روش و فنونی که باید در تربیت به کار گرفته شوند از اهمیت بسزایی برخوردارند، به گونه‌ای که با حذف آنها پرورش به سر منزل مقصود نخواهد رسید، پیشوایان دینی گاهی از محبت، از قهر، گاهی از غضب و گاهی از عفو و بخشش و ... برای هدایت افراد استفاده جسته اند. پس معلوم می گردد که انجام هرکاری روش خاص خود را می طلبد و در این میان پرورش که کاری بسیار باظرافت و حساس نیز هست نمی تواند بدون انجام از مجاری صحیح به سر منزل مقصود برسد و بخاطر همین است که اسلام توصیه می کند که هر کاری باید با روش درست و متناسب با آن صورت بگیرد و در غیر این صورت حتی اگر عمل کننده یعنی همان مربی اگر کار طاقت فرسایی را هم متحمل بشود به مقصد نخواهد رسید.

### روشهای تربیتی مبتنی بر مبانی دینی

با توجه به حساسیت بحث تربیت دینی دانش آموزان در مدارس و لزوم توجه مسئولان مدرسه در این قسمت از مقاله روشهای تربیتی مبتنی بر مبانی دینی توضیح داده شده که به شرح زیر می باشد:

### روش تلقین به نفس

تلقین به این معناست که از طریق به زبان آوردن قولی معین، تغییری به مقتضای آن در ضمیر پدید آید روش تلقین بر مبنای اصل «تغییر ظاهر بر باطن» تدوین شده و طبق این اصل نیز ظاهر آدمی در کار نقش زنی بر باطن است یعنی اگر بخواهیم تغییر و تحولی در باطن کسی پدید آوریم، باید در ظاهر او به دستکاری بپردازیم. در نظام تربیتی اسلام، روشهای توصیه شده است که ماهیتاً مشمول عنوان فوق است تلقینها به تلقین قولی، تلقین فعلی و تلقین قولی - فعلی تقسیم شده و هر یک از این موارد هم می توان از دو جهت سلب و ایجاب در نظر گرفت، یعنی تلقینهایی که نباید صورت پذیرد و منفی است بعنوان سلب و تلقینهای مثبت که باید بکار گرفته شود ایجاب است. (باقری، ۱۳۸۶: ۳۹)



## روش اعطای بینش به دانش آموزان

این روش بر مبنای اصل تحول باطن و تاثیر باطن بر ظاهر تدوین شده است، همچنانکه ظاهر بر باطن تأثیر می گذارد، باطن نیز همیشه منفعل نیست بلکه در کار نقش آفرینی در ظاهر است، ویژگی روش «تأثیر ظاهر بر باطن» این بود که هر بذری در پوست خود کشت کنید، ثمرش را در دل خواهید چید و این ویژگی «اعطای بینش بر مبنای اصل تأثیر باطن بر ظاهر» بیانگر آن است که هر بذری در دل بپاشید شاخ و برگ آن بر پوست خواهد نشست.

ظاهر و باطن مکمل هم هستند زیرا هم ظاهر و هم باطن باید در کار باشند، نه تغییر ظاهر و نه تحول باطن هیچ یک به تنهایی راه بجایی نخواهند برد، این دو باهم کار ساز هستند «و ذَرُوا ظَاهِرَ الْاِثْمِ وَ بَاطِنَه» (سوره انعام، آیه ۱۲۰).

«گناه آشکار و نهان، هردو را واگذارید». یعنی ظاهر و باطن در این آیه به معنی آشکار و نهان است که از جمله معانی آشکار، کارهایی است که اعضا و جوارح انجام می دهند و از جمله معانی نهان، اموری است که در دل می گذرد (باقری، ۱۳۸۶: ۴۲)

در روش اعطای بینش، سعی بر آن است که تلقی آدمی از امور دگرگون شود، ایجاد دگرگونی در تلقی افراد، از جمله لوازم قطعی تغییر رفتارها و اعمال آنهاست، زیرا نوع تلقی و به عبارت دیگر نحوه ارزیابی از امور، یکی از مبانی موثر در نوع اعمال و رفتار است. بینش و بصیرت نوعی آگاهی گسترده و عمیق است و از اینرو آدمی را با واقعیت مورد نظر کاملاً در می پیوندد.

## روش محاسبه نفس

روش محاسبه نفس عبارتست از ارزیابی اعمال و نیتهای پنهان در آنها. محاسبه نفس شیوه ای است که مداومت بر عمل و محافظت در آنرا میسر می کند. معمولاً اعمال و رفتارهای ظاهری و افکار و نیت ها (باطنی) در تأثیر و تأثر پیوسته و مستمر فرد، حاصلی بار می آورند که بتدریج در عمق درون می نشیند و رفته رفته با رسوب بیشتر سخت و دیر پا میشود. بنابراین خداوند در مقام محاسبه، هم به آنچه از باطن به ظاهر تراوش کرده و هم به آنچه در باطن بوده اما تراوش نکرده است، توجه می کند.



در محاسبه نفس، یکی از ملاکها آن است که اعمال، مبتنی بر تقوا و انگیزه‌ی تقرب به خدا باشد. در این ملاک، حسن عمل مورد نظر است نه کثرت آن.

ملاک دیگر، دوام عمل و نیل آن به غایت است. در محاسبه نفس اعمالی را می‌توان به حساب آورد که پایان گرفته باشد، نه اینکه آغاز شده باشد. همچنین با توجه به همین ملاک است که عمل اندک ولی مداوم، به مثابه‌ی بهترین اعمال ارزش گذاری می‌شود.

مسئولان مدارس می‌توانند با توجه به اقتضای سنی دانش‌آموزان این روش تربیتی را بگونه‌ای بکار گیرند تا آنها بصورت مقدماتی با روش محاسبه نفس آشنا شوند. روشهایی که برای معرفی این شیوه تربیتی می‌توان بهره‌جست عبارتند از: بیان شرح حال بزرگان دینی در قالب قصه و داستان که در آن به این شیوه تربیتی هم استناد شده باشد. شعر، دکلمه، نمایشنامه و ایفای نقش و نیز بیان آن توسط مربیان و کارکنان مدرسه در حد خیلی پایین که متناسب با دستگاه شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی باشد. (امینی، ۱۳۸۲: ۵۳)

### روش تربیتی تغییر موقعیت

این روش تربیتی مبتنی بر تأثیر شرایط بر انسان است، زیرا آدمی در وضعیتهای مختلف به سبب اتحاد نفس و بدن در معرض حالات، احساسات و افکار معینی قرار می‌گیرد. فرازهای مختلف زمانی و موقعیتهای گوناگون مکانی، ممکن است منشاء آثار متفاوتی برانسان باشند.

از این روش نیز در دوره ابتدایی می‌توان بهره‌جست مثلاً از برنامه‌های اردو و اردوگاه، سفرهای زیارتی و تفریحی، کوهپیمایی، طبیعت‌گروهی، حضور در مساجد و سایر موقعیتهای برای تغییر رفتار دانش‌آموزان و یا ایجاد رفتارهای تازه و نیز تعمیق ارزشهای دینی و مفاهیم علمی استفاده کرد و آموزشها را معنی‌دارتر کرد. (بهشتی، ۱۳۷۹: ۱۳۲)

### روش تربیتی اسوه‌سازی

روش تربیت‌الگوئی، یکی از روشهای فراگیر و بسیار موثر در تربیت است. فراگیر بودن آن بدان جهت است که در کلیه امور و مراحل زندگی کاربرد دارد و از آنجا که محتوای تربیت را به صورت عینی و عملی ارائه می‌دهد، در انتقال مفاهیم و آموزش برنامه‌های تربیتی بسیار موثر است. در منابع اسلامی بر بهره‌گیری از



الگو و پیروی از اسوه های حسنه تاکید شده است. تربیت الگویی می تواند به صورت های گوناگونی مانند :  
الگودهی، الگوپردازی، الگوزدایی صورت پذیرد . (شفیع آبادی، ۱۳۸۳: ۱۰۶)

مقصود از روش الگودهی، ارائه الگوهای مثبت و حقیقتی است . یعنی الگوهایی که در خارج تحقق یافته و قابل مشاهده است که این، خود میتواند به دو صورت ارائه شود. در این شیوه کارکنان مدرسه، رفتار و صفات مطلوب را عملاً در رفتار خود منعکس می کنند. شاید بهترین مصداق برای تربیت الگویی همین باشد که سایر کارکنان در عمل یک الگوی تمام عیار برای متریان خود باشند، چرا که متربی قول و فعل کارکنان مدرسه را هماهنگ می بیند و نظریه و عمل را باهم تجربه می کند.

در روش الگوپردازی مقصود استفاده از الگوهای تخیلی و فرضی است . در این شیوه مسئولان الگوهای مطلوبی را در نظر گرفته و به بیان و توصیف ویژگیهای آن می پردازند و زمینه را طوری فراهم می کنند که متربی را به تخیل و تجسم یک الگو با صحنه و واقعه ای بکشانند و گاهی با بیان داستانها و افسانه های خیالی براین امرفایق آمده و زمانی با بیان خصوصیات، علامتها و نشانه ها به این مهم دست می یابند. در هر دو شیوه، مسئولان هر قدر از هنرمندی و مهارت بیشتری برخوردار باشند، در پردازش الگوهای مطلوب، موفق تر خواهند بود.

شیوه دیگر استفاده از الگودر تربیت، الگوزدایی است، به این معنا که در الگوها و شخصیت های منفی چنان ترسیم می شوند که نوعی دلزدگی و نگرش منفی در متربی، نسبت به آن الگوها پدید می آید. در چنین مواردی، طبیعتاً پدیدایی نگرش مثبت نسبت به الگوهای متقابل امری عادی است. به عبارت دیگر، در چنین مواردی، مربی می تواند از باب «ادب از که آموختی از بی ادبان» با ارائه الگوهای منفی و توصیف عواقب سوء آنها، نوعی نگرش مثبت در جهت عکس آنها در متربی ایجاد کند. (همان: ۱۱۶)

### آراستگی ظاهر

آراستگی ظاهر بیانگر آن است که در جریان تربیت، باید صورت آنچه را عرضه می شود نیک آراست تا رغبتها نیز برانگیخته شود. مسئولان مدرسه در برقرار کردن ارتباط باید به آراستگی ظاهری پردازند تا از عوامل ظاهری نفرت و گریز نیز تهی باشند. آراستگی لزوماً مرادف با اشراف منشی نیست، بلکه با سادگی نیز می توان آراسته بود.



پیامبر (ص) در مورد آراستگی می فرماید: «إِغْسِلُوا ثِيَابَكُمْ، وَ خُذُوا مِنْ شُعُورِكُمْ، وَ اسْتَكَوْا، وَ تَزَيَّنُّوا، وَ تَنْظَّفُوا، فَإِنَّ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَمْ يَكُونُوا يَفْعَلُونَ ذَلِكَ فَرَزَتْ نِسَاءَهُمْ» (نهج الفصاحه، ۳۷۷).

«جامه هایتان را بشویید و موهای اضافی را بچینید، مسواک بزنید، و آراسته و بهداشتی زندگی کنید، چرا که فرزندان اسرائیل چنین نکردند و همین کارشان باعث ناپاکدامنی برخی زنان آنان شد.»

مسئولان مدرسه نیز باید به آراستگی ظاهری خود اهمیت دهند، زیرا آراستگی ظاهری صفا و آراستگی باطنی را در پی دارد. برخی از افراد به آراستگی ظاهری خود اهمیت نمی دهند و این آراستگی هم در جنبه لباس و پوشش و هم در رسیدگی به وضع موی سر و صورت می تواند صدق بکند.

آراستگی ظاهری در مورد خود دانش آموزان نیز صادق است. ظاهر آراسته ی آدمی، صفا و آراستگی باطنی را در پی می آورد و لذا مسئولان مدرسه باید توصیه های لازم را به متریبان در این زمینه بنمایند. (باقری، ۱۳۸۶: ۶۲)

### روش تربیتی انذار و تبشیر

یکی از روشهای تربیتی کاربردی همه پیامبران برای هدایت مردم «انذار و تبشیر» است. «انذار به معنی آگاهاندن کسی نسبت به امری است که در آینده رخ می نماید و مایه زجر و عذاب او خواهد بود. در واقع نوعی ترساندن از عقوبت اعمال بدی است که فرد بلحاظ فراموش کردن آنها و سختی راه آینده انجام می دهد» (باقری، ۱۳۸۶: ۶۷)

«تبشیر» به معنای نوید، و مزده و بشارت دادن در قبال انجام کارهای نیک می باشد. استاد شهید آیت الله مطهری (قدس سره) با ذکر یک تشبیه به توضیح و کاربرد آن می پردازد: «تبشیر «قائد» است و انذار «سائق». قائد یعنی جلوکش، کسی که مهاراسب یا شتری را می گیرد، از جلو می رود و حیوان از پشت سرش، او را می گویند «قائد» و «سائق» آن کسی را می گویند که از پشت سر حیوان را می راند. تبشیر حکم قائد را دارد یعنی از جلو می کشد، و انذار حکم سائق را، یعنی از پشت سر می راند. و هر دوی اینها یک عمل را انجام می دهند. حال اگر این دو باهم باشند، هم قائد وجود داشته باشد و هم سائق، یکی از جلو حیوان را بکشد و دیگری از پشت سر حیوان را براند، هر دو عامل در آن واحد حکم فرما بوده است. و این دو برای بشر ضروری است. (مطهری، ۱۳۶۷: ۸۱)



بنابراین براساس روش انذار، باید مسئولان مدرسه با آگاهی مناسبی که از اعمال و رفتار تربیتی و آثار مترتب بر آن دارند، او را نسبت به عواقب اعمال و رفتار نامطلوبش آگاه کنند و وی را از آن بر حذر دارند.

### روشهای تربیتی مبتنی بر روان شناسی یادگیری دانش آموزان

در هر جامعه ای، نظامهای پرورشی (آموزش و پرورش) به دنبال یک هدف اساسی هستند: پرورش انسانهای فرهیخته و کمک به آنها در جهت کسب هنجارهای اجتماعی آن جامعه. برای نیل به این هدف آرمانی، نظام پرورشی، هر جامعه (چه آموزش و پرورش رسمی و چه آموزش و پرورش غیر رسمی)، به افراد کمک می کند تا رفتارهای مطلوب، شایسته و جامعه پذیر را کسب نمایند. و همچنین برای کاهش و حتی از بین بردن رفتارهای ناشایست، تدابیری را اتخاذ می نمایند.

علوم تربیتی و روان شناسی در این راستا به یافته های زیادی دست یافته اند و به مربیان، والدین و کسانی که با تعلیم و تربیت افراد سروکار دارند کمک شایانی را ارائه نموده اند. از آنجایی که موضوع روان شناسی، « رفتار انسان» است، موضوع مهم و اساسی در روان شناسی این است که رفتارهای انسان چگونه کسب می شوند؟ اگر به این سؤال جواب داده شود بسیاری از مسایل و مشکلات رفتاری انسان قابل حل خواهد بود. زیرا از یک طرف، نحوه کسب و یادگیری رفتارهای مطلوب و شایسته را توضیح خواهد داد و از طرف دیگر توضیح خواهد داد که یک رفتار ناشایسته چگونه یاد گرفته شده است و اگر به اندیشه های تربیتی و روان شناسانه اندیشمندان مراجعه شود ملاحظه می شود که اکثریت قریب به اتفاق اندیشمندان معتقدند که اصول حاکم بر یادگیری رفتارهای مطلوب در مورد یادگیری رفتارهای نامطلوب نیز صادق است پس می توان گفت که اگر به اصول یادگیری رفتار انسان تسلط داشته باشیم می توانیم هم چگونگی یادگیری رفتارهای مطلوب و هم چگونگی کاهش و حذف رفتارهای نامطلوب را توضیح دهیم و در زندگی روزمره و حتی در محیط کاری مان که هدف اصلی آن تربیت است مورد استفاده قرار دهیم. (سیف، ۱۳۸۷: ۹۳).



## تقویت بعنوان یک اصل اساسی در برنامه تغییر رفتار

در این رویکرد، رفتار بوسیله پیامدهایش کنترل می شود به عبارت دیگر هر رویدادی که بعد از بروز یک رفتار می آید آن پیامد مشخص می کند که رفتار مورد نظر با احتمال زیاد تکرار خواهد شد یا تکرار نخواهد شد. اگر بعد از یک رفتار، رویداد مطلوبی به دنبال بیاید چه ارایه چیزی به ارگانسیم باشد که خواستار آن است (مثل غذا، پول، جایزه یا تأیید) یا رهانیدن ارگانسیم از چیزی باشد که از آن بیزار است (مانند خطر قریب الوقوع)، در هر دو حالت رفتار مورد نظر با احتمال زیاد تکرار خواهد شد. این پدیده را تقویت می نامند (همان: ۹۵)

برای مثال می توان از توجه، لبخند، آفرین گفتن، دست به شانه کودک گذاشتن و ... به عنوان عامل تقویت کننده استفاده کرد. اکثر مسئولین و مسئولان مدارس بکارگیری توجه مثبت را که میتوان تحت عنوان ستایش یا تشویق از آن نام برد مفید و موثر می دانند. به عنوان مثال دیگری، یک مربی ممکن است به یکی از دانش آموزان مدرسه بگوید: "تبریک می گویم، من واقعاً به خاطر داستان خوبی که نوشتن و در مسابقه داستان نویسی انتخاب شده ای، مفتخرم". اگر این دانش آموز مدرسه، سخت تر کار کند و حتی بار دیگر داستان بهتری بنویسد گفته می شود، تفاسیر مثبت این مربی رفتار دانش آموز را تقویت کرده است.

اگر یک دانش آموز در حین مراجعه به امور دفتری، پُرحرفی کند، اخم کردن دفتردار یا بی توجهی نشان دادن وی می تواند میزان پُرحرفی دانش آموز را کاهش دهد، در این صورت گفته می شود که اخم مربی دانش آموز را تنبیه کرده است. چنین تصور می شود که همین اصل تقویت را می توان برای توجیه رشد شخصیت آدمی بکار بست. طبق نظر اسکینر، ما همان کسی هستیم که برای بودن اش تقویت شده ایم. آنچه را ما شخصیت می نامیم چیزی نیست جز الگوهای رفتاری ثابت که خلاصه تاریخچه تقویت ما نام دارند (هرگنهان و السون، ۱۳۸۶: ۲۰۶). بنابراین اگر بتوان تقویت را کنترل کرد می توان رفتار را کنترل کرد. اما نباید این را یک بیان منفی تلقی نمود، زیرا رفتار همواره تحت تأثیر تقویت است چه ما از آن آگاه باشیم چه نباشیم. برای مثال خیلی از والدین آرام و ساکت بودن را در بچه هایشان تقویت می کنند. (با اظهارات مثبت و تأیید کننده یا با تعریف و تمجید)، همین بچه، براساس تقویت والدین در بزرگسالی به یک فرد





کم حرف، ساکت و آرام تبدیل می شود و حتی توان جرأت ورزی و قدرت ابراز وجود را از دست می دهد.

صاحب نظران با بهره گیری از " اصل تقویت " معتقدند که یک مربی یا پدر و مادر برای اینکه در شکل گیری شخصیت کودک نقش موثری ایفا نمایند باید مراحل زیر را طی نمایند.

۱- مشخص کنید که کودک در بزرگسالی چه ویژگیهای شخصیتی مهمی خواهد داشت . مثلاً فرض کنید فردی اجتماعی خواهد شد.

۲- این هدفها را به اصطلاحات رفتاری تعریف کنید در این موارد از خود پرسید: " وقتی کودک مورد نظر بزرگ شد به عنوان یک فرد اجتماعی چه کارهایی انجام خواهد داد؟ "

۳- رفتارهایی را که هماهنگ با این هدفها هستند پاداش دهید. در این مثال شما باید موارد اجتماعی بودن را در کودک تقویت نمایید.

۴- یکنواخت عمل نمایید؛ برای این منظور جنبه های مهم محیط کودک را طوری ترتیب دهید که رفتارهایی را که به نظر شما با اهمیت اند تقویت کنند.

اجازه دهید بحث بیشتر و استفاده موثرتر از " اصل تقویت " را با مفاهیم تقویت مثبت و تقویت منفی دنبال کنیم.

### تقویت مثبت و تقویت منفی

تقویت، پیامدی است که احتمال وقوع رفتار را افزایش می دهد. تقویت به معنی نیرو دادن است . چه مثبت باشد، چه منفی . اگر پیامد رفتار دریافت چیزی از سوی فرد باشد که خواستار آن است به آن تقویت مثبت می گویند. روش تقویت مثبت در زندگی روزانه به مقیاس وسیع به کار بسته می شود.

افراد همواره از طریق ستایش، تمجید، جایزه، پاداش و جزء اینها به نیرومند ساختن رفتار دیگران می - پردازند. یک مربی که " سلام دادن " دانش آموز را با گرمی پاسخ می دهد، از روش تقویت مثبت استفاده



می کند. مردی که پس از مزمه کردن غذای دست پخت همسرش، آن را با عبارات " بسیار عالی"، " خوشمزه" و غیره توصیف می کند رفتار غذای خوب پختن را در همسرش تقویت می کند (سیف، ۱۳۸۷: ۶۸).

مثالی از تقویت مثبت بدین قرار است: یکی از دانش آموزان مدرسه خیلی گوشه گیر و منزوی است و کمتر در فعالیت های گروهی و اجتماعی شرکت می کند. رفتار مطلوب آن است که این دانش آموز تا حد قابل قبولی در فعالیت های اجتماعی شرکت کند، بتواند با دیگران به راحتی ارتباط برقرار کند، از انزوا و تنهایی اجتناب کند و غیره. عوامل مدرسه با شناخت و درک مشکل این دانش آموز تصمیم می گیرند هر وقت که این دانش آموز در فعالیت های مدرسه مشارکت کند تشویق نمایند.

بنابراین با مشاهده کوچکترین فعالیت اجتماعی، به تشویق و تمجید وی می پردازند. برای مثال وقتی تخته پاک کنی کلاس را تمیز می کند ممکن است معلم ایشان را تحسین نماید. با تکرار این رفتارهای تقویت کننده، به مرور مشاهده خواهد شد که میزان مشارکت و فعالیت اجتماعی این دانش آموز بیشتر می شود و بعد از مدتها، بصورت عضو فعالی در مدرسه در خواهد آمد. (شکوهی، ۱۳۷۸: ۷۶)

آنچه که در رابطه با انتخاب تقویت کننده های مناسب مهم است این است که تقویت کننده های مختلف بر افراد مختلف تأثیرات متفاوت دارند. حتی یک تقویت کننده واحد ممکن است بر یک فرد معین در شرایط مختلف متفاوت باشد. شناسایی انواع تقویت کننده ها، تغییر دهنده رفتار را در استفاده درست و موثر از روش تقویت مثبت یاری می دهد. (عظیمی، ۱۳۶۹: ۴۳)

### روشهای ایجاد رفتارهای تازه

گاهی، بعضی از رفتارهای مطلوب به قدر کافی دیده نمی شود تا بتوان آن ها را تقویت کرد بنابراین باید بعضی از رفتارها را به افراد یاد داد. به عبارتی دیگر، بعضی وقتها مشکل انضباطی دانش آموزان ناشی از یاد نگرفتن رفتارهای درست است، بنابراین اگر معلم بکوشد تا به اینگونه دانش آموزان درست رفتار کردن را آموزش دهد می تواند در حذف رفتارهای نامطلوب به آنان کمک نماید. روشهای ایجاد رفتارهای مطلوب



تازه عبارتند از شکل دهی، زنجیره سازی، زنجیره سازی وارونه، استفاده از رهنمودها، محو کردن محرک، الگودهی، در این قسمت به لحاظ اثر بخشی بیشتر و کاربرد وسیع " شکل دهی " و " الگودهی " فقط به این روش ها پرداخته می شود. (سیف)

### شکل دهی رفتار

در روش شکل دهی، مربی یکی از اجزای ساده رفتار دانش آموزان را بر می گزیند و بتدریج بر پیچیدگی آن می افزاید تا به رفتار مورد نظر برسد. از شکل دهی برای دانش آموزانی استفاده می شود که رفتارهایشان با رفتارهای مطلوب و مورد نظر همخوانی ندارد، یعنی پس از دیدن اولین نشانه مثبت رفتاری، آن رفتار را تقویت کنید (کدیور، ۱۳۸۲: ۱۰۶). مثلاً دانش آموزی که بدون قلم و دفتر به مدرسه می آید و هرگز تکالیف اش را انجام نمی دهد. از این شیوه چنین استفاده کنید که وقتی یک روز دفتر املاء در دست دارد، رفتار او را تشویق کنید. یا دانش آموز ابتدایی که هر وقت معلم وارد کلاس می شود بطرف اش می دود اما یک روز وقتی این کار را نکرد معلم از او تشکر کند.

به عنوان مثال دیگر، رفتار خجالت کشیدن یک پسر را در نظر بگیرید. رفتار هدف این است که او را وادار کنیم به گروه همسالانش نزدیک شود و با آنها صحبت کند. در آغاز شاید لازم باشد یک لبخند ساده او را به همکلاسی هایش تقویت کنید. بعد، تنها وقتی او را تقویت می کنید که چیزی به همکلاسی هایش بگوید. سپس، تنها وقتی او را تقویت کنید که در مباحثه دراز مدت با یک همکلاسی درگیر شده است. و سرانجام، شما باید تنها زمانی به او پاداش دهید که او در یک رفتار هدف درگیر است (یعنی پیوستن به یک گروه از همسالان و صحبت کردن با آنها).

شکل دهی می تواند ابزار مهمی برای مربی باشد بدلیل اینکه دانش آموزان در مسیر رسیدن به یک هدف تربیتی به تقویت نیاز دارند (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۱۳۹). در هر حال، استفاده از شکل دهی رفتار در بعضی از موارد و در مورد بعضی از دانش آموزان ممکن است موثر و کارآمد باشد.



## الگودهی رفتار

الگودهی هنگامی شکل می‌گیرد که فرد پس از مشاهده الگو یا مدل، رفتارها یا حرکات الگو را تقلید کند. بندورا معتقد است که بسیاری از رفتارهای ما از راه تجربه غیر مستقیم بدست می‌آید و قرار نیست که همه رفتارها را از راه تجربه مستقیم کسب نماییم. وی همچنین معتقد است که انسانها در شرایط و موقعیت های اجتماعی به سادگی رفتارهای جدید را که شاهد اجرای آن توسط الگو هستند کسب می‌کنند و از آنجایی که محیط مدرسه، به عنوان محیط اجتماعی مطلوب و اثر بخش می‌تواند عمل کند پس می‌توان کمک کرد تا دانش آموزان بسیاری از مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی، حرکتی و غیره را از طریق الگوگیری کسب نمایند.

طرفداران روش الگودهی براین باورند که مشاهده رفتار الگو یا سرمشق به سه طریق بر رفتار مشاهده کننده یا الگو گیرنده تأثیر داشته، سبب تغییراتی در رفتار وی می‌شود:

۱- مشاهده کننده (الگو گیرنده) می‌تواند رفتار جدید را از الگو یا سرمشق یاد بگیرد.

۲- الگو می‌تواند انجام رفتارها و بروز پاسخ های از قبل یاد گرفته شده‌ی مشاهده گر را تسهیل نماید.

۳- و در نهایت الگو می‌تواند به عنوان عامل بازدارنده و یا عدم بازدارنده برای رفتار مشاهده گر عمل نماید.

طبق این نظریه، کارکنان مدرسه می‌توانند با استفاده از روش آموزش مشاهده ای (الگودهی) هم برای تأمین هدفهای اجتماعی و هم برای رسیدن به هدفهای آموزشی اقدام نمایند (خرازی، ۱۳۸۲: ۱۶). این امر زمانی میسر است که کارکنان مدرسه، اولاً دانش آموزان را به عنوان عضوی فعال در مدرسه در نظر گرفته، ثانیاً الگویی برای آنان فراهم نمایند. در فرهنگ اسلامی ما هم یادگیری از الگو یا سرمشق مطرح شده است، بطوریکه در مکتب اسلام، همواره بر اسوه بودن پیامبر اعظم (ص) تأکید شده است و انسانها برای سرمشق گیری از راه و وروش پیامبر گونه و بهره مندی از سیره ایشان مورد خطاب قرار گرفته اند. در فرهنگ ایران زمین همچنین در ادبیات و فرهنگ به نوعی اهمیت موضوع مورد تأکید قرار گرفته است.



بنابراین اثر بخشی الگودهی و الگوگیری زمانی بیشتر می شود که گفتار و کردار الگو باهم همخوانی داشته باشد. الگوها بر خلاف اسوه هایی که افراد بسیار متعالی و ازافقهای دور دست هستند، نمونه های عینی برای سرمشق گرفتن دانش آموزان دیگر و یا افرادی که مشابهت زیادی به دانش آموزان دارند، به عنوان الگو استفاده نمایند.

البته در انتخاب و معرفی الگوها به دانش آموزان بایستی دقت نمود زیرا که انتخاب نابجای یک الگو و ارایه آن به دانش آموزان، ممکن است آسیب های اخلاقی و رفتاری جدی به مشاهده گران داشته باشد، زیرا مشاهده گران با شیفتگی کامل ظواهر و رفتار الگو را تقلید نموده، سعی خواهد کرد. باوی همانند سازی داشته باشند در صورت انتخاب نابجای الگو و وجود انحرافات اخلاقی و رفتاری در وی مشاهده گران دچار تعارضات شدیدی خواهند شد. در انتخاب و معرفی الگو برای دانش آموزان رعایت موارد زیر اثربخشی آن را بیشتر می کند زیرا که اغلب متخصصان باور دارند عامل «ویژگی های الگو» بر تقلید و یادگیری مشاهده ای تأثیر بسزایی دارد.

## نتیجه گیری

هدف اصلی آموزش و پرورش، به حرکت درآوردن فرآیند توسعه همه جانبه بشر است که در طول زندگانی انسان ها با هدف شکوفایی فکری، جسمی، احساسی، اخلاقی و معنوی صورت می گیرد. از طرف دیگر وظیفه آموزش و پرورش تنها تربیت آموزشگاهی و یا تدریس یک درس معین به حساب نمی آید. در حقیقت مدارس و سایر مؤسسات آموزشی در جوامع امروز کوشش دارند که خصوصیات اخلاقی با اجرای برنامه های گروهی و طرح مسایل اجتماعی به طور جدی عملی شود.

صرف نظر از وظایفی که اشاره شد، آموزش و پرورش وظایف مهمتری نیز برعهده دارد که می توان به وظیفه گسترش شخصیت، آموزش فرهنگی، توسعه ارزش های اخلاقی و مدنی، آموزش بزرگسالان و آموزش رسانه ای اشاره کرد. وظیفه آموزش و پرورش است که کودک را هم فردی شایسته بار آورد تا برای



خود دارای صفات خوبانسانی باشد و هم او را عضو مؤثر جامعه کند تا فردی مفید برای دیگران باشد. اینکه در جامعه امروز آموزش و پرورش به گسترش شخصیت مربوط می شود یک الزام طبیعی است.

ما درباره آموزش و پرورش چون یک فرآیند آگاهانه صحبت کردیم، در حالی که به خوبی می دانیم که هر کس چیزهای بسیار زیادی را به طور ناخودآگاه فرامی گیرد. به ویژه عادات زندگی اجتماعی اغلب تقلید ناخودآگاه از رفتار دیگران است. دانش آموز در حال رشد، آموزشی می بیند و روز بروز خود را با شرایط جدید تطبیق می دهد. ممکن است یک نوجوان به علم آموزی علاقه مند باشد و احساس کند که به یک خط مشی مشخصی متمایل است، یا احساسی عمیق، چون یک اعتقاد نسبت به بعضی ارزش ها دارد، ولی خود توجه ندارد که در چه شرایطی است و چه عواملی باعث بوجود آمدن این حالات در او شده است. در اینجا باید دو نوع فرآیند آموزش و پرورش، یعنی آموزش آگاهانه و ناخودآگاهانه را بپذیریم. معلم باید بسیار هشیار و بیدار آموزش ناخودآگاهانه را در دانش آموزان خود ایجاد کند و کوشش کند که از نتایج چنان تأثیرهایی در ایجاد شخصیت دانش آموزان آگاه باشد زیرا تنها از روی رفتار حاصل از فرآیند ناخودآگاه کودک می توان قضاوت کرد که آیا این فرآیند برای هدف معلم دارای ارزشی هست یا نیست.

مسئولان مدارس برای تربیت اخلاقی باید ضمن مدنظر قرار دادن راهبردهای فوق برای رسیدن به اهداف زیر تلاش کنند :

- پرورش فضایل اخلاقی از قبیل راستگویی، امانت داری، خوش اخلاقی، بدگویی نکردن، غیبت نکردن، وقت شناسی، صداقت، احترام به بزرگترها و همسالان، پرخاشگری نکردن.
- پرورش روحیه نظم و انضباط در کارهای شخصی و اجتماعی از قبیل وقت شناسی، حضور بدون تأخیر در کلاس و مدرسه، انجام مطلوب تکالیف درسی.
- پرورش روحیه تعاون و همکاری با دیگران، کمک به دیگران، شرکت در کارهای جمعی و روحیه کار با دیگران.



- پرورش روحیه اعتماد به نفس، استقلال شخصی و نفی اتکا به دیگران.

در مورد دانش آموزان نیز موارد زیر را مد نظر قرار گیرد:

- انتخاب و التزام آزادانه و آگاهانه دین حق (به عنوان آئین زندگی و مبنای نظام معیار) برای تکیه بر آن جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت خود.
- تلاش مداوم جهت ارتقاء ابعاد معنوی و جودی خویش از طریق برقراری ارتباط با خداوند (عبادت و تقید به احکام دینی)
- خودشناسی برای پاسخگویی مسئولانه به نیازها، محدودیتها و توسعه ظرفیتهای و جودی خویش از طریق درک و اصلاح موقعیت خود براساس نظام معیار.
- تلاش پیوسته برای خودسازی براساس نظام معیار از طریق مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و تقویت اراده و خویشتن داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضائل اخلاقی و پیشگیری از تکوین صفات و رذایل غیراخلاقی.
- حضور مؤثر و سازنده در تمام شئون زندگی با التزام عملی به نظام معیار (تقید عملی به احکام و ارزشهای دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره).

## منابع

- قرآن کریم

- امینی، ابراهیم (۱۳۸۲) اسلام و تعلیم و تربیت. تهران. انتشارات انجمن اولیا و مربیان
- باقری، خسرو (۱۳۸۶) نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران. انتشارات مدرسه
- بهشتی، سعید (۱۳۷۹) خلاصه مقالات همایش تربیت در سیره امام علی (ع). تهران، وزارت آموزش و پرورش.



- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴) روان شناسی تربیتی. تهران. نشر ویرایش
- پاک سرشت، محمد جعفر (۱۳۸۰) فلسفه آموزش و پرورش در علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن، تهران، انتشارات سمت.
- خرازی، علی النقی (۱۳۸۲) روان شناسی تربیتی. تهران . انتشارات سمت
- سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۷) تهران. وزارت آموزش و پرورش.
- سند ملی آموزش و پرورش، فلسفه تربیت (۱۳۸۷) تهران. وزارت آموزش و پرورش.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷) روان شناسی پرورشی. تهران . انتشارات آگاه
- شعاری نژاد، علی اکبر(۱۳۸۱)، فلسفه آموزش و پرورش، تهران، امیرکبیر.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۳) مهارتهای آموزش و پرورشی ( روشها و فنون تدریس)، تهران. سمت.
- شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۷۲) راهنمایی و مشاوره کودک . تهران .سمت.
- شکوهی نیا، محسن (۱۳۷۸) تعلیم و تربیت اسلامی . تهران . گلشن
- عظیمی، سیروس (۱۳۶۹) روان شناسی کودک . تهران . معرفت
- کدیور، پروین (۱۳۸۲) روان شناسی تربیتی. تهران . سمت
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۲) تعلیم و تربیت در اسلام. تهران . الزهرا
- ملک پور، مختار (۱۳۷۷) روشهای ایجاد و تغییر رفتار کودکان. تهران . مولانا
- موسوی، سید مختار (۱۳۸۲) احیای نقش راهنمایی و مشاوره معلمان. تهران . تزکیه
- میرکمالی، محمد (۱۳۸۰) روابط انسانی در آموزشگاه. تهران. مدرسه.
- هرگنهان والسون (۱۳۸۶) مقدمه ای بر نظریه های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف) تهران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی

(۲۰۰۵





## بررسی تأثیر نوع برخورد و نگرش نهاد خانواده بر یادگیری و عملکرد تحصیلی کودکان

فرشید فتحی کرکرق<sup>۱</sup>، دکتر علی خالق خواه<sup>۲</sup>، اکبر کیهان<sup>۳</sup>، زینب کیان<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف این مقاله بررسی تأثیر نوع برخورد و نگرش نهاد خانواده بر یادگیری و عملکرد تحصیلی کودکان می باشد در تبیین این مطلب باید گفت هر محیطی به گونه‌ای در رشد و شکوفایی استعداد های انسان مؤثر است. افراد از بدو تولد خود وارد یکی از واحدهای جامعه به نام خانواده می شود و در آنجا رشد می کند. خانواده به عنوان یک سیستم چندلایه ی اجتماعی و فرهنگی تلقی می شود که هر یک از اعضای آن نقشی را برعهده دارند. این نظام دارای یک ساختار قدرت می باشد که بوسیله ی آن اشکال مختلفی از ارتباط را بروز می کند. روابط عاطفی اعضای خانواده با یکدیگر تفاوت اساسی دارد. خانواده سهم و نقش به سزایی در تکامل و زوال جامعه دارد بطوریکه روان شناسان و صاحب نظران بر تأثیر تحولات و دگرگونی هایی که در داخل خانواده روی می دهد بر جامعه و سیر پیشرفت و تکامل آن تأکید می ورزند. انسانها همواره برای اینکه بتوانند براموری حاکم باشند ناچار باید مهارتهایی را یاد بگیرند و همواره باید برای ورود به گروه یا جامعه باید با ارزشها، قوانین و هنجارهای آن هماهنگ و سازگار باشد که این خود مستلزم یادگیری می باشد والدین نقش بسزایی در این فرایند ایفا می کنند. ایده آلهای و آرزوهای والدین خانواده، میزان رضایت آنها از روابط زناشویی می تواند بر شکل دهی رفتار کودک، یادگیری و سلامت روان او نقش به سزایی داشته باشد اگر کودکان از آنچه یاد گرفته اند بتوانند در زندگی روزمره استفاده ی عملی کنند، یادگیری برایشان پراکنجه، مفید و مؤثر خواهد بود و این وظیفه ی خانواده و مدرسه است که بستر مناسبی جهت تحقق این مهم برای کودک فراهم کند.

**کلید واژه ها:** برخورد و نگرش خانواده، تکامل و زوال جامعه، شکل دهی رفتار کودک، شکوفایی استعداد های کودکان، ورود به جامعه، هنجارپذیری.

<sup>۱</sup> - دانشجوی مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور واحد اردبیل

<sup>۲</sup> - دانشیار، عضو هیأت علمی دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۳</sup> - کارشناس ارشد علوم تربیتی - عضو گروه علمی ساعس ناجا - keyhan.akbar@gmail.com

<sup>۴</sup> - دانشجوی کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی



## مقدمه

هر محیطی به گونه‌ای در رشد و شکوفایی استعداد های انسان مؤثر است. افراد از بدو تولد خود وارد یکی از واحدهای جامعه به نام خانواده می‌شود و در آنجا رشد می‌کند. خانواده به عنوان یک سیستم چندلایه‌ی اجتماعی و فرهنگی تلقی می‌شود که هر یک از اعضای آن نقشی را برعهده دارند. این نظام دارای یک ساختار قدرت می‌باشد که بوسیله‌ی آن اشکال مختلفی از ارتباط را بروز می‌کند (محمد نظری - ۱۳۸۶ - ص ۱۵). روابط عاطفی اعضای خانواده با یکدیگر تفاوت اساسی دارد.

خانواده به عنوان اولین و کوچکترین واحد از نظام اجتماعی سهم و نقش به‌سزایی در تکامل و زوال جامعه دارد بطوریکه روان‌شناسان و صاحب نظران بر تاثیر تحولات و دگرگونی‌هایی که در داخل خانواده روی می‌دهد بر جامعه و سیر پیشرفت و تکامل آن تاکید می‌ورزند. ایده‌آلها و آرزوهای والدین خانواده، میزان رضایت آنها از روابط زناشویی می‌تواند بر شکل دهی رفتار کودک و سلامت روان او نقش به‌سزایی داشته باشد (رضائیان، ۱۳۸۳).

اختلافاتی که به هردلیلی در داخل خانواده روی می‌دهد در روند زندگی اعضای آن ایجاد مشکل کرده و باعث عدم توفیق در رسیدن به اهداف می‌شود. بحث یادگیری و پیشرفت تحصیلی کودکان هم یکی از چالشهای مهمی است که می‌تواند بر سر راه خانواده‌های امروزی قرار گیرد.

روان‌شناسان کسب تجربه و یادگیری را برای هر فردی مهم و ضروری می‌دانند و آن را راه حلی برای رفع مشکلات تلقی می‌کند. آنان سطوح و روشهای مختلفی برای یادگیری در نظر دیده‌اند که هر کدام را با توجه به دیدی که از مفهوم یادگیری دارند تعریف کرده‌اند.

## اهمیت و ضرورت یادگیری

انسانها همواره برای اینکه بتوانند براموری حاکم باشند ناچار باید مهارتهایی را یاد بگیرند و همواره باید برای ورود به گروه یا جامعه باید با ارزشها، قوانین و هنجارهای آن هماهنگ و سازگار باشد که این خود مستلزم یادگیری می‌باشد والدین نقش بسزایی در این فرایند ایفا می‌کنند.

هر فردی در اوضاع و احوال اجتماعی خاصی قرار می‌گیرد، که باید مسائل رفتاری خود را با آنها هماهنگ سازد. هواین واقعیتی است که حتی مردم عادی نیز با آن برخورد دارند. لذا رفتارهای درون یک فرهنگ



بطور متوسط رفتارهایی انطباق یافته‌اند، افرادی که در چارچوب هنجاری، اجتماعی و فرهنگی این جامعه سازگار شده‌اند (مثلاً افراد حق دارند لباس خودشان را خود انتخاب کنند، اما باید به پوشش عرف مردم جامعه که ناشی از دین و فرهنگ و آداب مردمان آن است، احترام بگذارند) را انسانی اجتماعی یا به تعبیری فرهنگ آموخته می‌گویند (استونزل، ترجمه ی کاروان، ۱۳۵۴، ص ۶۴) انسانهایی که به این فرآیند تن نمی‌دهند و آنها را رعایت نمی‌کنند، افرادی هنجار شکن تلقی خواهند شد، که به آنها غیرقابل اجتماعی یا ضد اجتماعی اطلاق می‌شود و البته عده‌ای نیز به علت جهل به مناسبات و تعاملات اجتماعی قادر به رعایت آنها نیستند که به آنها نیز غیر اجتماعی صدق می‌کند. مثل فردی که در جنگل رشد و نمو یافته است یا فردی که مدتی طولانی در زندان انفرادی محبوس بوده است (همان، ص ۷۸).

### عوامل خانوادگی مؤثر در روند یادگیری کودکان

#### الف) شیوه های فرزند پروری

شیوه‌های فرزند پروری ترکیبهایی از رفتار والدین است که در موقعیتهای گوناگون روی داده و جو فرزند پروری بادوامی را پدید می‌آورد (برک لورا، ۱۳۸۷) و به عنوان مجموعه ای از رفتارها که تعاملات والد - کودک را در طول دامنه خاصی از موقعیتهای توصیف می‌کند. این شیوهها نقش مهمی در آسیب شناسی روانی، یادگیری و رشد کودک دارد (دارلینگ و استنبرگ، ۱۹۹۳).

#### ب) رضایت زناشویی و اعضای خانواده

رضایت یک فرد از زندگی زناشویی به منزله ی رضایت وی از خانواده محسوب می‌شود و رضایت از خانواده به مفهوم رضایت از زندگی بوده و در نتیجه تسهیل در امر رشد و تعالی و پیشرفت مادی و معنوی اعضای خانواده و جامعه را دربر خواهد داشت (احمدی و همکاران، ۲۰۱۰) مطالعات نشان داده است که سازگاری زناشویی بر بسیاری از ابعاد زندگی فردی و اجتماعی انسانها تاثیر می‌گذارند. روابط زناشویی رضایت بخش زیربنای عملکرد خوب خانواده است و باعث رشد شایستگی و توانایی سازگاری و انطباق در بین کودکان می‌شود (کامینگ و اوریلی، ۱۹۹۷) و این رضایت تاثیر بسزایی بر خانواده و سلامت ذهنی و جسمانی اعضای آن می‌گذارد. (هالفورد، ۲۰۰۵)

#### پ) نقش خانواده در یادگیری کودکان



توانایی یادگیری از همان آغاز تولد در خانواده آموخته می شود. مثل یادگیری چگونگی داشتن روابط دوستانه با دیگران. روابطی که اعضای خانواده با یکدیگر دارند توسط فرزندان نوجوان مشاهده و یاد گرفته شده و به هنگام ورود آنان به جامعه از آن برای برقراری روابط دوستانه و اجتماعی استفاده می شود (اقتباس از نظریه ی یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا، ۱۹۷۷).

### ت ( القا باورهای منطقی در کودکان

اعتقادات و باور افراد در باره ی توانایی های خود در رسیدن به یادگیری و پیشرفت تحصیلی تاثیرگذار بوده و اگر خانواده بتواند این تفکر را در ذهن کودک القا کند که اگز توانسته به یادگیری و موفقیت تحصیلی دست یابد بطور قطع شایستگی آن را داشته و شانس و تصادف در آن معنی ندارد و سرنوشت هر کس توسط خودش رقم زده می شود و شکست و پیروزی حاصل فعالیت خود اوست و اگر بتواند رویدادها و پیامدهای آن را کنترل کند و همیشه فعال باشد همیشه موفق خواهد بود و خواهد توانست با محیط اطراف خود سازگار باشد (راتر، ۱۹۶۶).

### ث ( یادگیری و بعد عاطفی رشد انسان

اولین پیوند عاطفی انسان پیوند عاطفی مادر- فرزندی است که پایه و اساس پیوندهای عاطفی بعدی وی می باشد (کرباسی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۸). گسترده شدن این نیازها موجب ناتوانی والدین در برطرف کردن آنها می شود از نظر فروید رشد یک فرایند مرحله ای است که تأمین کم و زیاد نیازهای خاص افراد باعث تثبیت وی در مراحل بعدی تکامل و بروز اختلالات روانی، وابستگی و افسردگی و عدم رشد وی می شود و باعث می شود روابط افراد نوجوان با همسالانش نسبت به گذشته تغییر کند که این امور عضویت نوجوان در گروههای دیگر جامعه و دگرگونی گرایشات و ارتباطات اجتماعی رادری دارد (شفیع آبادی \_ ناصری، ۱۳۶۵، صص ۴۸-۴۷) مثل عضویت در گروههای انحرافی که این گروهها رفتار و افکار بزهکارانه ی دارند که باعث ضد اجتماعی شدن افراد می شود.

### چگونگی تاثیر خانواده بر یادگیری کودکان

#### الف ( انگیزش پیشرفت



هر فردی یا هر مکتبی برحسب دید و نگرشی که نسبت به یک مفهوم دارند اقدام به ارایه تعریف از آن مفهوم می کنند بحث انگیزه نیز از این امر مستثنی نیست. انگیزه فرایندی است که طی آن رفتار انرژی می یابد و بسوی هدف برانگیخته می شود (هیئت مؤلفان، ۱۳۸۶، ص ۳۱۵). اگر کودکان از آنچه یاد گرفته اند بتوانند در زندگی روزمره استفاده ی عملی کنند، یادگیری برایشان پرانگیزه، مفید و مؤثر خواهد بود (احمدوند و مهجور، ۱۳۷۴، ص ۱۳۵) و این وظیفه ی خانواده و مدرسه است که بستر مناسبی جهت تحقق این مهم برای کودک فراهم کند.

#### ب) سبک راهنمایی و تربیت

زوجینی که با دو فرهنگ و اعتقادات مختلف ازدواج می کنند در تربیت فرزندان خود باید نسبت به گذشته در نگرش و رفتار خود تغییراتی ایجاد کنند. در راستای رشد یادگیری کودکان باید بتوانند نقاط ضعف و قدرت کودکان خود را شناسایی و زمینه را برای شکوفایی استعدادهای بالقوه ی آنها در امر یادگیری فراهم کنند (کرنر، ۱۹۹۴).

#### پ) تشویق و تنبیه

انسانها مانند سایر موجودات زنده برای خود احتیاجات و نیازهایی دارند که برای ارضای آنها در تلاش اند. نیازه پیشرفت بالا نیز از جمله نیازهایی است که انسان دارد که باید اینگونه تعریف شود « میل به موفقیت در انجام تکالیف دشوار و دست یافتن به معیارهای عالی (پاسرو اسمیت، ۲۰۰۱، بارون، ۱۹۹۸) » که این نیاز زمانی در کودک رشد می کند که والدینش او را برای موفقیتهايش تشویق و به او پاداش دهند ولی برای ناکامی و شکستش او را تنبیه نکنند (کاستر و مک لند، ۱۹۹۰، به نقل از پاسرو و اسمیت، ۲۰۰۱).

#### ت) انتظارات و تحقق آن

بر اساس نظریه انتظار آنچه خانواده از کودک خود انتظار دارند بر میزان واقعی یادگیری وی تاثیر دارد (روزنتال و جاکوسون، ۱۹۶۸) در واقع وقتی به کودک مسئولیتی بدهیم که فراتر از توانایی او باشد و انتظار داشته باشیم که او در کارش موفق شود کودک را تحت فشار گذاشته ایم. موضوع و محتوای یادگیری باید درخور فهم و درک کودک باشد و با رشد ذهنی کودک تناسب داشته باشد.

#### ث) اختلافات خانوادگی



بیشتر اختلافات خانوادگی از جایی نشات می گیرد که زوجین با دو فرهنگ و اعتقادات مختلف بعد از ازدواج نتوانند باهم برسر مسائل مختلف سازگار شوند و به یک دیدگاه واحد برسند در حقیقت آنان پیامهای مختلفی از خانوادههای اصلی خود درمورد این مسائل گرفته اند و بر آنان پایبند هستند. راه حلی که برای اینگونه مسائل پیشنهاد شده است این است که آنان باید درنگرش و باور خود تغییراتی اعمال کنند (محمدنظری، ۱۳۸۶، ص ۳۵). عامل تهیج طلبی (خدایپناهی، ۱۳۸۲)، عوامل شخصیتی و روانی و اجتماعی (زمانی منفرد، ۱۳۷۶) و تفاهم و سازگاری و در نظر گرفتن علایق و طرز تفکر زوجین در کسب سازگاری در رضایت زناشویی و کاهش اختلافات خانوادگی مؤثر است.

### نتیجه گیری

هر محیطی به گونه ای در رشد و شکوفایی استعداد های انسان مؤثر است. مثل خانواده که به عنوان اولین و کوچکترین واحد از نظام اجتماعی سهم و نقش به سزایی در تکامل و زوال جامعه دارد تاثیری که بر اثر دگرگونی امور خانواده بر روی اعضای آن حاصل می شود هم مثمرتر است و هم زیان بار. اختلافات خانوادگی که عوامل مختلفی در آن دخیل اند بر کودکان تاثیر بسزایی دارد افت تحصیلی یکی از همین تاثیرات است که نشانگر ضعف کودکان در امر یادگیری و تجربه است.

### منابع

- محمد نظری، علی، ۱۳۸۶، مبانی زوج درمانی و خانواده درمانی، تهران، علم
- کریمی، یوسف، ۱۳۸۴، روان شناسی اجتماعی، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- کرباسی، منیره، ۱۳۸۸، روان شناسی رشد، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- دستجردی، سما، ۱۳۹۲، کتاب طلایی روان شناسی رشد ۲، تهران، پویندگان دانشگاه
- شفیع آبادی، عبدالله، ناصری، غلامرضا، ۱۳۶۵، نظریه های مشاوره و روان درمانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
- آخوندی، نیلا، ۱۳۸۹، روان شناسی راهنمایی و مشاوره، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- داوودی، محمد، ۱۳۶۵، اخلاق اسلامی (مبانی و مفاهیم)، قم، دفتر نشر معارف
- حسین زاده، اکرم، تقی زاده، احسان، ۱۳۸۶، اخلاق اسلامی، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور



- دادیه ، اصغر ، ۱۳۶۷ ، کلیات فلسفه ، تهران ، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- شاراب ، هلن ، ترجمه ی آقاجانگللو ، ۱۳۶۷ ، مشاوره و حمایت از کودکان در برابر ناملایمات
- شولتر. دوآن ، شولتر. سیدنی ، آلن ، ۱۹۹۸ ، نظریه های شخصیت ، ترجمه ی یحیی سید محمدی ، تهران ، هما .
- استونزل، ژان ؛ چاپ اول ۱۳۵۴ روان شناسی اجتماعی، ترجمه کاروان، تهران، دانشگاه تهران.
- روان شناسی تربیتی ، دیدگاه معاصر ، ۱۹۷۳
- امینی پور، حسن، زارع، حسین، ۱۳۹۲، کاربرد آزمون های روانی ، تهران ، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- هیئت مؤلفان ، ۱۳۸۶، روانشناسی عمومی، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.
- شارع پور ، محمود ، ۱۳۸۳ ، جامعه شناسی آموزش و پرورش ، تهران ، سمت
- احمدوند - محمد علی ، مهجور - سیامک رضا ، ۱۳۷۴، آشنایی با فعالیتهای تربیتی واجتماعی ، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور
- وکیلان - منوچهر ، کرباسی - منیره ، ۱۳۸۶ ، مقدمات راهنمایی و مشاوره ، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.
- زارع ، حسین ، ۱۳۸۶ ، روان شناسی یادگیری ، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.

Burton , Michal & Suss , Lawrence. (2000) , Psychodynamic ; (Freudian) counseling and psychotherapy in the Introduction to counseling and psychotherapy the Essential Guide .pallmers. Stephen

Rotter, J.B .1990 . Generalized expectancy for internal versus external control of reinforcement . Psychological Monographs,80.

Clifford, Jeny. Baumer, Gerhard. (2000). Adlerian counseling and psychotherapy . In the .Introduction to counseling and psychotherapy the Essential Guide pallmers. Stephen

Bourne, Ir. L, E . Dominowski, R. L.Loftus, E . F . and Healy.A.F.(1986) , Cognitive Processes .(2nd ed ) . New Jercey: Prentice Hall Inc

Rosenthal, A&L. Jacobson (1968) : Pygmalion in the classroom : Teacher Expectation and Pupil,s Intellectud Development: New York Holt

Fagerlind , I.&L.J.Saha (1989) : Educatin and National Development : A Comparative .Perspective : Oxford : Pergamon



Jackson ,P.(1968): Life in Classrooms : New York Holt

Russell ,D.W.(1987) : “Job-Related Stress, Social Support and Burnout Among Classroom Teachers” , Journal of Applied Psychology : 72(2) :269-274

Jackson, D.A ,& Wallace ,R.F (1974) The medication and generalization of voice loudness in a fifteen year old retarded girl journal of Applied Behavior Analysis ,7.461-471

Hendrick, S.S. (1995). Close Relationship: What Couple Therapists Can Learn. Pacific Grive : .CA: Brooks Cole

. Sternberg, R.J. (2001). Psychology In Search of the Haman Mind. College Publishers

.Baron, R.A. (1998). Psychology Allyn and Bacon

Hargie owen & Dickson David. (2004) communication: research, theory and practice. Routledge. USA . New york

.Velmans , M. (2000) . Understanding consciousness, London & Philadelphia : Routledge





## بررسی رابطه بین خود کارآمدی با خلاقیت و عزت نفس در دانش آموزان متوسطه دوره دوم

بهزاد رسول زاده<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش تعیین رابطه بین خود کارآمدی با خلاقیت و عزت نفس دانش آموزان متوسطه دوره دوم مشکین شهر می باشد. این پژوهش به روش همبستگی انجام شده است. جامعه آماری دانش آموزان متوسطه دوم مشکین شهر در سال ۹۴ که بالغ بر ۸۱۶۰ نفر می باشد. نمونه شامل ۱۹۷ دانش آموز دختر و پسر بود که به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد خلاقیت عابدی، عزت نفس کوپراسمیت و خودکارآمدی شرر استفاده شده است. برای کشف روابط داده‌ها از آزمون رگرسیون چند متغیره و ضریب همبستگی استفاده شد. به طور کلی با توجه به نتایج پژوهش معلوم شد بین خودکارآمدی با خلاقیت و عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی وجود دارد.

کلید واژگان: خود کارآمدی، خلاقیت، عزت نفس.

<sup>۱</sup>. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) [behzad.52bn@gmail.com](mailto:behzad.52bn@gmail.com)



## Abstract

The objective of this study is to determine the relationship between self-efficacy to creativity and self-esteem. This study is based on correlation method. Statistical society of the study is Meshkinshahr's highschool grade II students over 8160 people in 94. The sample includes 197 school boys and school girls chosen random cluster sampling. In this study Abebi's creativity standard questionnaire, Cooper Smith's self-esteem and Sherer's self-efficacy with creativity were used. To discover data relationship, multivariate logistic regression analysis and correlation coefficient were used. In general, according to the study results it turned out there is a meaningful relation between student's self-efficacy with creativity and their self-esteem.

**Key words:** self-efficacy, creativity, self- esteem



## مقدمه

خودکارآمدی یکی از مفاهیم مطرح شده در تئوری شناختی - اجتماعی بندورا می باشد که یک مفهوم اساسی در فهم رفتار انسان است. این مفهوم در زمینه‌های گوناگون از قبیل پیشرفت تحصیلی، اختلالات عاطفی، سلامت جسمی و روانی، انتخاب شغل و تغییرات سیاسی - اجتماعی استفاده شده است. امروزه مفهوم خودکارآمدی یک متغیر کلیدی در روانشناسی بالینی، تربیتی، اجتماعی، رشد، سلامت و شخصیت محسوب می‌شود. (بندورا،<sup>۱</sup> ۱۹۹۵) خودکارآمدی، پیشینازی مهم در فرایند تغییر رفتار و ارتقای عزت نفس و خلاقیت است. (نادری، ۱۳۹۳) از طرفی، خودکارآمدی پیش شرطی مهم برای بروز خلاقیت در فرایند تغییر رفتار است. (جانلی،<sup>۲</sup> ۲۰۱۱) همچنین افزایش خودکارآمدی باعث ارتقای عزت نفس دانش آموزان می‌شود. (هاموند،<sup>۳</sup> ۲۰۱۳) خودکارآمدی در یک چارچوب نظری وسیعتری به نام نظریه شناختی اجتماعی قرار دارد. (بندورا، ۱۹۹۷) خودکارآمدی، خلاقیت، عزت نفس، راهبردهای و فرا شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به شکل معناداری پیش‌بینی می‌کند (لواسانی، ۱۳۹۳)

به عقیده مورگان<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) خلاقیت در بالاترین سطح فعالیتهای شناختی دانش آموزان قرار دارد و ایجاد توان خلاقیت و حل مسئله در یادگیرندگان از ارزشمندترین غایت‌های آموزشی و فرهنگی می باشد زیرا تنها از راه ایجاد این تواناییهاست که می توان دانش آموزان را برای مقابله با شرایط سخت آموزشی و متغیر زندگی و موقعیتهای جدید که مرتبا با آن روبرو می شوند، آماده کرد (مورگان، ۱۹۹۴)

همز و نش<sup>۵</sup>، (۱۹۹۶) بیان می دارند خلاقیت<sup>۶</sup> سیستمی پیچیده است که فرایند های شناختی، عاطفی و اجتماعی، جنبه های خانوادگی، آموزش و پرورش رسمی و غیر رسمی، خصوصیات حوزه و زمینه، حوادث، روند ها و زمینه های تاریخی شکل داده می شود. یکی از مهم ترین این موارد آموزش و پرورش می باشد.

<sup>1</sup> - Bandura

<sup>2</sup> - Janly

<sup>3</sup> - Hammond

<sup>4</sup> - Morgan

<sup>5</sup> - Hmz & Nash

<sup>6</sup> - Creativity



در واقع جو کلاسی، ویژگی های معلم بر خلاقیت دانش آموزان تاثیر دارد و می تواند خلاقیت دانش آموزان را رشد دهد (رضایی، ۱۳۹۳)

بی تردید یکی از دلایل مهم توجه پژوهشگران به مفهوم عزت نفس، تأثیر بالقوه آن بر خلاقیت انسانهاست. پژوهش هایی که به مطالعه تأثیر عزت نفس اختصاص یافته، آشکار ساخته اند که عزت نفس خلاقیت، شرایط دشواری را که افراد خواه ناخواه در زندگی روز مره با آن مواجه می شوند افزایش داده و برای آن پیامدهای روانی و جسمانی خوشایندی به بار می آورد (گریسمن و رایت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴)

آدلر<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) عزت نفس<sup>۳</sup> را به عنوان یک متغیر با نفوذ و با اهمیت یاد کرده و آن را در درمان خود به کار می برد. آدلر اعتقاد دارد که نحوه رفتار معلمان با کودک می تواند فرد را متوجه ارزش شخصی و قدرت خویش کند و در نتیجه آن تمایل به تسلط یافتن که در ذهن هرکس نهفته است، ارضا گردد. (شوالتر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴) همه افراد جامعه به یک ارزشیابی ثابت، استوار معمولاً عالی نسبت به خود و احترام به خود و احترام به دیگران تمایل دارند. نیاز به احترام و عزت نفس که شامل نیاز به احساس ارزش، در نظر گرفتن خود و دیگران و احترام، موفقیت و مسئولیت است. این سطح از نیازها، دو نوع نیاز به اعتماد را متمایز می سازد. نخستین آن احترام به خود یا عزت نفس است، که مشتمل بر شایستگی، چیرگی، استقلال و آزادی است. (میردورقی، ۱۳۹۳) مطابق با تحقیقات انجام شده، خلاقیت و عزت نفس با خودکارآمدی رابطه مستقیم دارد. (همان منبع) به عقیده متخصصان، دانش آموزانی که در محیط آموزشی خلاق پرورش می یابند از عزت نفس بالاتری برخوردار بوده و در مقایسه با سایرین با تغییرات آموزشی کنار می آیند (قمری، ۱۳۹۳)

نتایج پژوهش ها نشان می دهد خودکارآمدی به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق تأثیر بر خلاقیت و عزت نفس تأثیر می گذارد. همچنین از طریق تأثیر بر عزت نفس می تواند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند (پورکاظمی، ۱۳۹۲) گفتنی است خودکارآمدی از جمله فاکتورهای مهم در خلاقیت و عزت نفس در دانش آموزان محسوب می شود که کمبود آن در زندگی فردی و اجتماعی اثراتی منفی را در روابط اجتماعی

<sup>1</sup> - Grishman & burn

<sup>2</sup> - Adler

<sup>3</sup> - Self-esteem

<sup>4</sup> - Shvartz



- خانوادگی، اشتغال و طول عمر افراد ایفا می‌کند و از آنجایی که شکل‌گیری شخصیت افراد در دوران کودکی و نوجوانی پایه‌گذاری می‌شود، توجه به این موضوع در دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است (سامانی، ۱۳۸۶)

اکثر صاحب‌نظران بر خورداری از خودکارآمدی را به عنوان عامل مرکزی و اساسی در خلاقیت و عزت نفس عاطفی اجتماعی فرد می‌دانند. ابتدا روان‌شناسان و جامعه‌شناسان از جمله ویلیام جیمز، هربرت مید، و چارلز کولی بر اهمیت عزت نفس تاکید مثبت داشتند و نتیجه گرفتند که عزت نفس (ارزیابی مثبت از خود) با خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه‌ای متقابل دارد. بسیاری از روان‌شناسان معتقدند که بین متغیر (خودکارآمدی با خلاقیت و عزت نفس) رابطه‌ی تنگاتنگی وجود دارد. به طوری که میتوان با افزایش یا کاهش در یکی از آنها، متغیر دیگر را نیز دستخوش تغییر کرد (نیسی، ۱۳۹۲) به عقیده کوپر اسمیت دانش‌آموزانی که بیش تری دارند، کسانی هستند که در آنان خلاقیت، استقلال، احساس ارزشمندی و خودکارآمدی بیشتری وجود دارد و کمتر تحت تاثیر و نفوذ عامل‌های روانی و محیطی قرار می‌گیرند (پیرخایفی، ۱۳۹۲). بر حسب مفاهیم مطرح شده و اینکه خودکارآمدی از عناصر مؤثر خلاقیت و عزت‌نفس در دانش‌آموزان هستند و برای بررسی اینکه آیا این متغیرها با یکدیگر می‌توانند رابطه داشته باشند یا خیر، پژوهش جاری با هدف پاسخگویی به سوال زیر انجام می‌گیرد که آیا بین خودکارآمدی با خلاقیت و عزت نفس در دانش‌آموزان نوجوان رابطه وجود دارد؟

## روش‌شناسی

این تحقیق بر حسب هدف از نوع کاربردی و بر حسب نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی، پیمایشی و از گروه همبستگی می‌باشد که در آن به بررسی رابطه خودکارآمدی با خلاقیت و عزت نفس می‌پردازد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم منطقه مشکین شهر در سال تحصیلی ۹۴ می‌باشد. طبق آمار دریافتی از کارشناس امار مدیریت مشکین شهر ۸۱۶۰ دانش‌آموز در آموزشگاه‌های مختلف مشغول به تحصیل می‌باشند. از این جامعه تعداد ۱۹۷ نفر با استفاده از فرمول کوکران



و به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. داده‌های پژوهش نیز با استفاده از رگرسیون چندمتغیره و ضرایب همبستگی پیرسون در محیط SPSS<sup>۱۸</sup> مورد تحلیل قرار گرفتند. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه زیر استفاده شد.

### پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (SEI)

پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت به منظور سنجش بازخورد نسبت به خود در قلمروهای اجتماعی، خانوادگی، آموزشی، و شخصی فراهم شده است (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷). این پرسشنامه شامل ۵۸ ماده است که احساسات، عقاید و واکنش‌های فرد را توصیف می‌کند و آزمودنی باید به این مواد با علامت گذاری در چها رخانه، به من شبیه است (بله) یا به من شبیه نیست (خیر) پاسخ دهد. شیوه نمره گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است. نمره کلی عزت نفس با جمع کردن نمرات چهار مقیاس عمومی، خانوادگی، اجتماعی و شغلی یا تحصیلی به دست می‌آید، حداکثر نمره در مقیاس عمومی بود هر یک از سه مقیاس دیگر مساوی ۸ است، حداکثر نمره کلی عزت نفس ۵۰ می‌باشد. (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷، به نقل از نظامی) ضریب پایایی این آزمون از طریق روش باز آزمایی در مورد پسران و دختران دبیرستانی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۲ گزارش شده است. این میزان در پژوهش ثابت ۰/۸۰ و در پژوهش ناییبی فرد ۰/۷۸ بوده است (آشتیانی، ۱۳۸۸).

### ۲- پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر:

در این پژوهش برای سنجش خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی شرر استفاده شد این پرسشنامه توسط شرر و همکاران در سال (۱۹۷۲) ساخته شده و دارای ۱۷ سؤال است که بر اساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) درجه بندی شده است. نمره گذاری از ۱ تا ۵ است. به این ترتیب که به گویه‌ها ۱، ۳، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ نمره ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد و بقیه سؤال‌ها به طور معکوس به ترتیب نمره ۵ تا ۱ تعلق می‌گیرد. حداکثر نمره ۸۵ و حداقل ۱۷ است. روایی و پایایی این پرسشنامه پیش‌مورد تایید قرار گرفته است.



ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن (۲۰۰۵) برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است (کرامتی، ۱۳۸۳)

### ۳- آزمون خلاقیت عابدی

این آزمون در سال ۱۹۹۲ توسط (ونیل، عابدی و اسپیل برگر)، استادان گروه دانشگاه کالیفرنیا در لس آنجلس ساخته شد و دارای ۶۰ ماده‌ی سه گزینه‌ای می‌باشد که:

- ۲۲ ماده در بخش سیالی از سؤال ۱ تا ۲۲ با دامنه‌ی نمره‌ای صفر تا ۴۴
  - ۱۱ ماده در بخش بسط از سؤال ۲۳ تا ۳۳ با دامنه‌ی نمره‌ای صفر تا ۲۲
  - ۱۶ ماده در بخش ابتکار از سؤال ۳۴ تا ۴۹ با دامنه‌ی نمره‌ای صفر تا صفر تا ۳۲
  - ۱۱ ماده در بخش انعطاف پذیری از سؤال ۵۰ تا ۶۰ با دامنه‌ی نمره‌ای صفر تا ۲۲ تقسیم شده است.
- ضریب پایایی گزارش شده توسط آنها ۰/۸۳ بوده است.

در پژوهش حاضر جهت برآورد روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها از نظر اساتید و متخصصین مربوطه استفاده شد و روایی پرسشنامه‌ها مورد تایید قرار گرفت. ضریب پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ برای پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت، خودکارآمدی عمومی و پرسشنامه خلاقیت به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۸۰ برآورد گردید که حاکی از مناسب بودن ضریب پایایی پرسشنامه‌ها می‌باشد.

### یافته‌ها

سوال اول: خود کارآمدی تا چه میزان خلاقیت دانش آموزان را پیش بینی می‌کند؟

برای بررسی تاثیر خودکارآمدی بر خلاقیت و پیش بینی این متغیر بر اساس خودکارآمدی از آزمون رگرسیون ساده به روش Enter استفاده شد. مطابق با اطلاعات مندرج در جدول (۱) و بر اساس معادله رگرسیونی ساده جدول (۲) می‌توان گفت که رابطه خطی معناداری بین متغیر پیش‌بین و ملاک با میزان همبستگی برابر با  $R = 0/176$  و سطح معناداری  $P < 0/05$  وجود دارد. مقدار  $R^2 Adj = 0/023$  نشان می‌دهد که ۲/۳ درصد از واریانس خلاقیت از طریق خودکارآمدی قابل پیش‌بینی است؛ و همچنین خودکارآمدی با ضریب بتای  $0/176$  دارای تاثیر معنی دار و مثبتی بر خلاقیت می‌باشد؛ بر اساس این نتیجه



یک انحراف استاندارد در متغیر خودکارآمدی، انحراف استاندارد خلاقیت را به میزان ۰/۱۷۶ افزایش می دهد بر عکس کاهش یک انحراف استاندارد در متغیر خودکارآمدی موجب کاهش ۰/۱۷۶ انحراف استاندارد در متغیر خلاقیت می شود. لذا ضمن تایید فرضیه تحقیق می توان گفت که خودکارآمدی بر خلاقیت دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مشکین تاثیر مثبتی داشته و قابلیت پیش بینی آن را دارد.

جدول ۱: خلاصه مدل به دست آمده از رگرسیون چند متغیره (پیش بینی عزت نفس بر اساس خودکارآمدی)

متغیر پیش بین	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	دوربین واتسون	F	سطح معنی داری
خودکارآمدی	۰/۱۷۶	۰/۰۳۱	۰/۰۲۳	۱/۷۳۶	۳/۷۵۱	۰/۰۵۵

جدول ۲: ضرایب معادله رگرسیون چند متغیره (پیش بینی عزت نفس بر اساس خودکارآمدی)

متغیر پیش بین	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	t	سطح معنی داری
	B	خطای برآورد	Beta		
ضریب ثابت	۲/۹۰۶	۰/۱۶۴		۱۷/۶۸۸	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۰/۰۹۵	۰/۰۴۹	۰/۱۷۶	۱/۹۳۷	۰/۰۵۵

متغیر ملاک: خلاقیت

سوال دوم: خود کارآمدی تا چه میزان عزت نفس دانش آموزان را پیش بینی می کند؟

برای بررسی تاثیر خودکارآمدی بر عزت نفس و پیش بینی عزت نفس بر اساس خودکارآمدی از آزمون رگرسیون ساده به روش Enter استفاده شد. مطابق با اطلاعات مندرج در جدول (۳) و بر اساس معادله رگرسیونی ساده جدول (۴) می توان گفت که رابطه خطی معناداری بین متغیر پیش بین و ملاک با میزان همبستگی برابر با  $R = ۰/۳۸۴$  و سطح معناداری  $P < ۰/۰۱$  وجود دارد. مقدار  $R^2 \text{ Adj} = ۰/۱۴۰$  نشان می دهد که ۱۴ درصد از واریانس عزت نفس از طریق خودکارآمدی قابل پیش بینی است؛ و همچنین خودکارآمدی با ضریب بتای  $۰/۳۸۴$  دارای تاثیر معنی دار و مثبتی بر عزت نفس می باشد؛ بر اساس این نتیجه یک انحراف استاندارد در متغیر خودکارآمدی، انحراف استاندارد عزت نفس را به میزان  $۰/۳۸۴$  افزایش





می دهد بر عکس کاهش یک انحراف استاندارد در متغیر خودکارآمدی موجب کاهش ۰/۳۸۴ انحراف استاندارد در متغیر عزت نفس می شود. لذا ضمن تایید فرضیه تحقیق می توان گفت که خودکارآمدی بر عزت نفس دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مشکین تاثیر مثبتی داشته و قابلیت پیش بینی آن را دارد.

جدول ۳: خلاصه مدل به دست آمده از رگرسیون چند متغیره (پیش بینی عزت نفس بر اساس خودکارآمدی)

متغیر پیش‌بین	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	دورین واتسون	F	سطح معنی داری
خودکارآمدی	۰/۳۸۴	۰/۱۴۷	۰/۱۴۰	۱/۶۷۸	۲۰/۳۴۸	۰/۰۰۰

جدول ۴: ضرایب معادله رگرسیون چند متغیره (پیش بینی عزت نفس بر اساس خودکارآمدی)

متغیر پیش‌بین	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	t	سطح معنی داری
	B	خطای برآورد	Beta		
ضریب ثابت	۲/۳۴۴	۰/۱۹۷		۱۱/۹۰۵	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۰/۲۵۲	۰/۰۵۶	۰/۳۸۴	۴/۵۱۱	۰/۰۰۰

متغیر ملاک: عزت نفس

فرضیه ۱: بین خودکارآمدی با خلاقیت دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول شماره (۵) نتایج ضریب همبستگی پیرسون فرضیه ۱

خلاقیت	خودکارآمدی		
۰/۴۸۱	۱	همبستگی پیرسون	خودکارآمدی
۰/۰۲۳	۰	سطح معنی داری	
۱۹۷	۱۹۷	تعداد	



نتایج حاصل از اجرای آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۵) نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و خلاقیت با اطمینان ۰/۹۵ همبستگی مثبت معنادار وجود دارد ( $R=48$ ). بنابراین با توجه به نتایج به دست آمده فرض صفر رد می‌شود و فرضیه فوق تأیید می‌شود. به عبارت دیگر بین خودکارآمدی و خلاقیت رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

فرضیه ۲- بین خودکارآمدی با عزت نفس دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول شماره (۶) نتایج ضریب همبستگی پیرسون فرضیه ۲

عزت نفس	خودکارآمدی		
۱/۵۴	۱	همبستگی پیرسون	خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۰	سطح معنی داری	
۱۹۷	۱۹۷	تعداد	

نتایج حاصل از اجرای آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۶) نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و عزت نفس با اطمینان ۰/۹۵ همبستگی مثبت معنادار وجود دارد ( $R=54$ ). بنابراین با توجه به نتایج به دست آمده فرض صفر رد می‌شود و فرضیه فوق تأیید می‌شود. به عبارت دیگر بین خودکارآمدی و خلاقیت رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل رگرسیونی در پژوهش حاضر نشان دادند که بازگشت واریانس خلاقیت و عزت نفس از خودکارآمدی از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین می‌توان اظهار داشت که خودکارآمدی، عزت نفس و خلاقیت را در میان دانش آموزان پیش بینی می‌کنند. به طور کلی بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا نسبت به دانش آموزان دارای خودکارآمدی پایین بیشتر می‌توانند دربروز خلاقیت و عزت نفس خود پیشرفت کنند و خودکارآمدی نقش مهمی در خلاقیت و عزت نفس دارد. این نتایج با یافته‌های تحقیق شمس (۱۳۹۳) هماهنگ و همسو است. آنها در بررسی‌های خود به این نتیجه دست یافته‌اند از متغیرهای تاثیر گذار بر عزت نفس و خلاقیت خودکارآمدی می‌باشد.



لانگ و کلانسی (۲۰۱۲) گویتز، لوزیسکا و شوارتز (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که خود کارآمدی بر عزت نفس تأثیرگذار است، هماهنگی دارد. اشخاصی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، بیشتر می‌کوشند و بیشتر موفق می‌شوند. نسبت به کسانی که ادراک خودکارآمدی آنها پایین است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و در تکالیف چالش انگیز مانند تلاش برای متقاعد کردن دیگران بهتر عمل می‌کنند

همچنین نتایج تحقیق نشان داد که بین خود کارآمدی و خلاقیت دانش آموزان رابطه وجود دارد. براساس نتایج جدول ۵، ضریب همبستگی پیرسون، به میزان ۰/۴۸ درصد، استخراج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۹۵/۰ کمتر از ۰/۰۵ صدم است رابطه معنی داری بین خود کارآمدی با خلاقیت، به اثبات رسید. بنابراین می‌توان گفت که خود کارآمدی در خلاقیت دانش آموزان، تأثیر دارد. این نتایج با یافته‌های موریس (۲۰۱۳) هماهنگی دارد ایشان در بررسی‌های خود به این نتیجه دست یافت که بین خودکارآمدی و خلاقیت رابطه مثبت وجود دارد. همچنین با نتایج پژوهش خایفی (۱۳۹۲) همسوست. نتایج تحقیق ایشان حاکی از آن است که بین خودکارآمدی و خلاقیت و همچنین مولفه‌های سیالی، ابتکار، انعطاف پذیری خودکارآمدی همبستگی وجود دارد.

نتایج تحقیق نشان داد که بین خود کارآمدی با عزت نفس دانش آموزان رابطه وجود دارد. براساس نتایج جدول ۶، ضریب همبستگی پیرسون، به میزان ۰/۵۴ درصد، استخراج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۹۵/۰ کمتر از ۰/۰۵ صدم است رابطه معنی داری بین خود کارآمدی با عزت نفس، به اثبات رسید. بنابراین می‌توان گفت که خود کارآمدی در عزت نفس دانش آموزان، تأثیر دارد. این نتایج با یافته‌های تحقیق مژگان سیاه (۱۳۹۲)، محمدی (۱۳۹۰)، عباسی (۱۳۹۲)، اعرابیان (۱۳۹۱)، نظر زاده (۱۳۹۱)، لانگ و کلانسی ۱ (۲۰۱۲) و کامایا ۲ (۲۰۰۰) هماهنگی دارد یافته‌ها به دست آمده به این صورت بود که بین خودکارآمدی و عزت نفس رابطه مثبت معنادار وجود دارد، همچنین تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که هر دو متغیر خودکارآمدی قادر به پیش بینی عزت نفس می‌باشد. به طور کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی تأثیرات مثبتی روی عزت نفس دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان دارد.

1- Lang & Clance  
2 - Kamya



## منابع

- اعرابیان، اقدس، خداپناهی، کریم، حیدری، محمود. (۱۳۹۱). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی قوی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تهران. پایان نامه کارشناسی. مجله روان شناسی.
- بندورا، آلبرت. (۱۹۹۷). نظریه‌ی یادگیری اجتماعی ترجمه‌ی فرهاد ماهر. تهران: انتشارات راهگشا.
- پورکاظمی، قدرت الله (۱۳۹۲) بررسی رابطه بین سبکهای شناختی با خودکارآمدی رایانها ی پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- پیرخائفی، علیرضا، (۱۳۹۲) بررسی روابط ساختاری خلاقیت، خودکارآمدی و روش کنارآمدن با سلامت روان، مجله علمی پژوهشی روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی گرسار، شماره ۱۲
- دلاور - علی، (۱۳۹۰)، روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی تهران، نشر ویرایش - چاپ ششم
- رضایی، علی (۱۳۹۳)، روش‌های افزایش خلاقیت در کودکان و نوجوانان، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران،
- سامانی، سیامک. (۱۳۸۶). رابطه عزت نفس و سلامت روانی با رضایتمندی از زندگی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار) شماره ۳-۴.
- شمس، امیر (۱۳۹۳) رابطه خودکارآمدی و عزت نفس با رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر ورزشکار رشته‌های گروهی و غیر ورزشکار پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز
- قمری، محمد. (۱۳۹۳). مقایسه باور داشتن و عزت نفس و رابطه این متغیرها در میان اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد و دبیران آموزش و پرورش ابهر. تازه‌ها و پژوهشهای مشاوره (۲۱)
- محمدی، احمد (۱۳۹۰) بررسی رابطه بین سبک های شناختی (متکی به زمینه و مستقل از زمینه) با مهارت های اجتماعی و خودکارآمدی در دانش آموزان پایه ی اول متوسطه ی ناحیه ی ۱ شهر اراک. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- مژگان سیاه، منصور (۱۳۹۱) رابطه عزت نفس و خودکارآمدی با متقاعد سازی در مدیران آموزشی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی
- میر دورقی، فاطمه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودکارآمدی و عزت نفس با سلامت روان در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فردوسی مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی.
- نیسی، عبدالکاسم. (۱۳۹۲). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب عمومی، حمایت اجتماعی ادراک شده و سلامت روان دختران دانش آموز پایه اول دبیرستانهای شهرستان آبادان. مجله تربیتی و روانشناسی
- نظر زاده، راشین (۱۳۹۱) بررسی رابطه خودکارآمدی و عزت نفس با سلامت روان در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فردوسی مشهد. اولین همایش کشوری دانشجویی، عوامل مؤثر بر سلامت. ۲۱-۲۲، مهر ماه،
- نادری، عباس، (۱۳۹۳) خودکارآمدی رفتارهای ارتقادهنده سلامتی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.



- Bandura,A.(1993).self-efficacy.inVs,Ramachaudram(ED),Encyclopedia of human behariour.
- Bandura, A. (1997). Social cognitive theory; an agnatic perspective. Annual Review of Psychology.
- Kamya, Hugo A. (2000). Hardiness and Spiritual Well-Being among Social work students: Implications for Social work education. Journal of Scial Work Education
- Hammond A, Freeman K.( 2013). One-year outcomes of a randomized controlled trial of an educational behavioral joint protection programme for people with rheumatoid arthritis. Rheumatology .
- Muris, p (2013).relationship between self efficacy and symptoms of anxiety disorder and depression in a norm adolescent sample.
- Langford J, Clance PR. (2012).The imposter phenomenon: Recent research findings rega,krding dynamics, personality and family patterns and their implication for treatment
- Suchltz,D.(2013).Growth psychology:Modelels of healthg personality. Nostrand company ,New York:Gineinnati Toronto



## نقش بهسازی و بالندگی هیات علمی در ارتقاء کیفیت آموزشی

بهزاد رسول زاده<sup>۱</sup>

### چکیده

یکی از عوامل موثر بر بهره‌وری و کیفیت در هر موسسه‌ای نیروی انسانی آموزش دیده می‌باشد که در دانشگاه‌ها این عامل بیشتر در اعضای هیات علمی تجلی پیدا می‌کند یعنی وجود هیات علمی بالنده و توانمند می‌تواند در ارتقای کیفیت آموزش و توسعه دانشگاه نقش موثری داشته باشد. در این مقاله با بهره‌گیری از تحلیل اسنادی بر روی تحقیقات انجام شده و روش توصیفی-تحلیلی به تبیین بهسازی و بالندگی اعضای هیات علمی و نقش موثر آن در ارتقای کیفیت آموزش و دانشگاه، سیر تحول موضوع بالندگی اعضای هیات علمی در آموزش عالی و پیشنهاداتی در خصوص بالندگی پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: بالندگی، اعضای هیات علمی، کیفیت آموزش.

---

<sup>۱</sup> - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران . (نویسنده مسئول) [behzad.52bn@gmail.com](mailto:behzad.52bn@gmail.com)



## Abstract

One of the effective factors on the quality and quality of each institution is the trained human resources that the faculty most manifests itself in the faculty, that is, powerful and influential scholars can play an effective role in improving the quality of education and development of the university. In this paper, using analysis Documents on researches and descriptive-analytical method have been used to explain the improvement and improvement of faculty members and its effective role in improving the quality of education and training, the training of faculty members in the field of higher education and suggestions on the growth.

**Keywords:** faculty, faculty members, quality of education



## مقدمه

چالش اساسی در دنیای امروز برای حذف نشدن از دور رقابت های جهانی ، درگیر شدن در فرآیند مستمر و مداوم پدیده تغییرات است تا بتوان در برابر مشکلات ایستادگی و از فرصت های محیط پیچیده و متغیر به منظور رفع کاستی ها و کمبود ها استفاده کرد (استیجر مرهورن، هانت و اوسبورن ۲۰۰۸). در شرایط متحول و پویای امروز ، سازمان ها برای بقا ناچارند پیوسته قابلیت ها و شایستگی های خود را توسعه دهند تا بتوانند پاسخگوی شرایط متغیر و متفاوت محیطی باشند . دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی نیز مانند سایر سازمانها در معرض نیروهای پیچیده تغییر هستند که آنها را ناگزیر از سازگاری مداوم برای بقا کرده است ، چنان که راولی و همکاران با تاکید بر تغییر و تحولات موجود در آموزش عالی بیان می کنند که ((امروزه تغییر و توسعه در آموزش عالی یک ضرورت است ، نه یک فرصت )) به خصوص با در نظر گرفتن این واقعیت که در حال حاضر دانشگاهها در سراسر دنیا به صورت مؤسسه های بزرگی در آمده اند که در تداوم حیات ملی کشور ها نقش فزاینده ای بازی می کند . (رامسدن ، ۱۹۹۸)

آموزش عالی بخش مهم و حائز اهمیتی است که دارای حوزه اثر گذاری بسیار وسیعی در دیگر نهادها و بخش های اقتصادی ، اجتماعی ، فرهنگی و سیاسی جامعه است ( عزیز ی ، ۱۳۸۵). این درشرایطی است که تغییر و تحولات سریع و روز افزون جوامع از قبیل تحولات علمی ، ظهور نیازهای گوناگون ، تنوع در دانش و مهارت های مورد نیاز جامعه ، افزایش تعداد و تغییر در ترکیب دانشجویان ، نوآوری و تحول در عرصه آموزش عالی ، انتقال دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی از فضای جغرافیایی به سطح ملی ، منطقه ای و بین المللی ، به چالش کشیده شدن آموزش عالی سنتی بوسیله آموزش عالی فراملی ( برون مرزی) ، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات ، ایجاد مؤسسه های آموزش عالی غیر انتفاعی در چارچوب موافقت نامه ی عمومی تجارت خدمات ، و فراهم آوردن فرصت های آموزش عالی از طریق پردیس ها و دانشگاه الکترونیکی ( فرخ نژاد و همکاران ۱۳۸۸) ، نمایانگر مسائل و موضوعات جدید در آموزش عالی و محدودیت هزینه های عمومی حساسیت ذینفعان را نسبت به کیفیت آموزش عالی و ارزش افزوده آن افزایش داده است . ( فراستخواه، ۱۳۸۸). در چنین شرایطی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی به منظور





افزایش کیفیت و پاسخگویی به مسائل مذکور به اتخاذ راهبردها و تصمیمات مختلفی رو آورده اند. توسعه منابع انسانی، و به صورت خاص توسعه اعضای هیأت علمی یکی از راهبردهای اتخاذ شده است. توسعه اعضای هیأت علمی یکی از عوامل مهم برای حفظ کیفیت خدمات و محصولات دانشگاه می باشد. در واقع داشتن اساتید بهره مند از مهارت های سطح بالا، هسته اصلی در کیفیت مؤسسات آموزش عالی است (ام. سی. گریف، ۲۰۰۱). با لدوین (۱۹۸۵) معتقد است دانشگاه یا دانشکده در واقع، اعضای هیات علمی آن است و اعتلای دانش اعضاء هیأت علمی، مصداق واقعی افزایش کیفیت دانشگاه است. بنابراین ماهیات و کیفیت یک مؤسسه آموزش عالی در گرو کیفیت توان علمی اعضاء هیأت علمی آن می باشد و برای یک مؤسسه آموزش عالی غیر ممکن است که در غیاب اعضای هیأت علمی مجهز به علم، دانش، توان، قابلیت حرفه ای، تعهد و انگیزه واقعی بتواند آموزش و پژوهشی کیفی ارائه کند (حسینی، ۱۳۷۶) از این رو توسعه اعضای هیأت علمی در سال های اخیر به یک موضوع مهم در آموزش عالی تبدیل شده است (استینر آنه و دیگران ۲۰۰۹).

یافته های مربوط به پژوهش ((عوامل مؤثر بر بهره وری دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی ایران)) نشان می دهد که از بین سیزده عامل شناسایی شده مؤثر بر بهره وری دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، عامل مربوط به عملکرد اعضای هیأت علمی به تنهایی ۳۰ درصد از واریانس عوامل مؤثر بر بهره وری را تبیین می کند (خورشیدی، مهدوی و سلمانی ۲۰۰۸). که این امر حاکی از جایگاه خطیر اعضای هیأت علمی در پیشبرد رسالت های آموزش عالی از یک سو و تغییر و تحولات سریع و شگرف در کلیه ابعاد و زمینه های علمی و عملی در جهان از سوی دیگر است. مسئله ای که ضرورت بهنگام سازی دانش و مهارت های اعضای هیأت علمی به منظور تربیت نیروی انسانی منطبق با تحولات و برای پاسخگویی به نیازهای جامعه را طلب می کند (حجازی، شاه پسند و پرداختچی ۲۰۰۹)

بررسی فعالیتهای علمی سه دهه اخیر در خصوص پرداختن به موضوع بالندگی هیات علمی نشان می دهد که بالندگی کارکنان و اعضای هیات علمی مسئله آینده زندگی پردیس های دانشگاهی است و اثر بخشی پایدار دانشگاه ها در گرو پرداختن به این مسئله است (فراستخواه، ۲۰۰۹) در همین زمینه بررسی تعداد مقالات چاپ شده در هر سال در مجلات بین المللی در خصوص بالندگی هیات علمی از سال ۱۹۷۵ تا



۲۰۰۵ نشان می دهد که این رقم از صفر مقاله در سال ۱۹۷۵ به تعداد تقریباً ۵۰ مقاله در سال ۲۰۰۵ رشد پیدا کرده است (اسکیف، استراتوس و مونت، ۲۰۰۷) و برای عملیاتی کردن برنامه ی مربوط به بالندگی هیات علمی در کشور آمریکا تا سال ۱۹۷۵ تعداد ۱۶۷ موسسه آموزش عالی در این کشور مراکزی به نام مرکز بالندگی هیات علمی ایجاد یا برنامه های مرتبطی را اجرا کرده اند (گاف، ۱۹۷۶).

ارائه پژوهش هایی در زمینه توسعه هیات علمی نشان می دهد به این امر چندان پرداخته نشده است؛ پژوهش انجام گرفته در بین دانشگاه های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نشان داد، کیفیت زندگی کاری اعضای هیات علمی در سه نوع فعالیت آموزشی، پژوهشی و خدماتی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و سطح بهره مندی اعضا از فرصت های رشد و توسعه حرفه ای در حد پایین و متوسط ارزیابی شده است، که میزان تعاملات، ارتباطات و فعالیت های مشارکتی در بین اعضای هیات علمی از سوی بیشترین درصد پاسخگویان در حد متوسط ارزیابی شده است (نورشاهی و سمیعی، ۱۳۹۰). جمشیدی (۱۳۸۶) اشاره کرده است که در بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیات علمی، وضعیت بالندگی آنها در بعد فردی، حرفه ای، آموزشی و سازمانی در حد زیر متوسط ارزیابی شده است. عارفی، قهرمانی و طاهری (۱۳۸۹) اشاره کرده اند که میزان فرسودگی شغلی اعضای هیات علمی در برخی دانشگاههای بزرگ دولتی چنان است که حدود نیمی از اعضای هیات علمی در شغل خود احساس عدم موفقیت می کنند.

همچنین پژوهش های خارجی نشان داده به رغم اهمیت توسعه حرفه ای، پژوهش هایی که انجام شده است اغلب بصورت دوره های توسعه حرفه ای کوتاه مدت هستند که بصورت ضمن خدمت برگزار می شوند و یک موضوع را مطرح می کنند و به دوره های توسعه بلند مدت کمتر توجه شده است (سوتون و اسکات ۲۰۰۹، فیلدر ۲۰۱۰، ریچارد و دیگران ۲۰۱۱). باساندوریچ (۲۰۱۰) نیز اشاره کرده است که از فعالیت های توسعه حرفه ای تنها جنبه های تدریس و تحقیق از وظایف مهم هیات علمی شمرده می شود و به تقویت شایستگی های دیگری مانند انتقال فناوری، مدیریت تغییر، تصمیم گیری، کار گروهی، حل تعارض و مشاوره توجهی نشده است. در باب اهمیت توسعه هیات علمی پژوهش هایی از جمله جورج و دیگران (۲۰۰۷) بر این اعتقادند که برنامه های توسعه موجبات توانمندی اعضای هیات علمی را



فراهم می آورد و از طرف دیگر باعث افزایش تعهد شغلی، هویت شغلی و شهروندی سازمانی و کیفیت زندگی کاری و جامعه پذیری می شود (ریبولد ۲۰۰۸)

از این رو در مقاله حاضر سعی بر این است با توجه به نقش و اهمیت اعضای هیات علمی دانشگاهها از یک سو و حداقل توجه به این اعضا خصوصا در بحث بالندگی آنها به بررسی نقش بالندگی اعضای هیات علمی و تاثیر آن بر ارتقای کیفیت دانشگاهها پرداخته شود.

سئوالات تحقیق:

(۱) چه عواملی بر بالندگی اعضای هیات علمی موثر می باشند؟

(۲) آیا بالندگی اعضای هیات علمی بر ارتقاء کیفیت آموزش تاثیر دارد؟

### ادبیات و پیشینه تحقیق

به زعم گاف (۱۹۷۵) توسعه اعضای هیات علمی عبارت است از هر نوع برنامه و فعالیتی که هدف آن افزایش مهارت ها، توانایی های فردی، شفاف سازی ارزش ها و تقویت انگیزش اعضا هیات علمی است (سیدیکوئی ۲۰۰۹)

سترا (۱۹۸۹) چهار نوع فعالیت را به عنوان توسعه اعضای هیات علمی بیان کرده است: فردی (مهارت های بین فردی، توسعه کارراهه و مسائل برنامه ریزی زندگی فردی)، آموزشی (تدوین و طراحی دوره آموزشی، فناوری آموزشی) سازمانی (راههایی به منظور بهبود محیط سازمانی جهت پشتیبانی بهتر) و حرفه ای (شیوه های گوناگون حمایت از اعضای هیات علمی برای انجام نقش هادرحوزه های آموزش، پژوهش و خدمات (اموندسن و دیگران ۲۰۰۵)

توسعه هیات علمی در یک معنای کلی عبارت است از هرگونه مداخله که هدف آن در اختیار قرار دادن فرصت های لازم برای اعضای هیات علمی به منظور بهبود نقش های مربوط به دانشوری (به عنوان یک دانشمند)، تحقیقی (به عنوان یک محقق) و تعلیم و تربیتی (به عنوان یک مدرس) باشد (پاتون ۲۰۱۰)



بالندگی اعضاء هیأت علمی بنا به تعریف شبکه بهسازی هیأت علمی در آموزش عالی عبارت است از تمام برنامه هایی است که بر عضو هیأت علمی به عنوان آموزش دهنده (مدرس) متمرکز است و متخصصان این برنامه ها زمینه های مشاوره و راهنمایی در مواردی چون تدریس ، مدیریت کلاس ، تحقیق و فعالیت های حرفه ای برای عضو هیأت علمی را فراهم می کنند . همچنین بالندگی اعضاء هیأت علمی به تمام فعالیت های برنامه ریزی شده ای اطلاق می شود که دانش فردی و مهارت های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه را برای اعضاء هیأت علمی فراهم می کند ( مک لین ، سیلرز و ون ویک ۲۰۰۸).

با وجود آنکه دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۱۰ قدیمی ترین شیوه برنامه های توسعه اعضاء هیات علمی را به صورت فرصت های مطالعاتی ارائه کرد ( یاتیس ۲۰۰۹ ، اوپلت ۲۰۱۱) ، تا قبل از دهه ۱۹۷۰ اغلب برنامه های توسعه اعضاء هیات علمی حتی در کشورهای توسعه یافته ، نهادینه شده نبود و اجرای آن به صورت پراکنده و موردی صورت می گرفت ( شفیع زاده و همکاران ۱۳۹۰) . سابقه مفهوم بالندگی اعضاء هیات علمی به طور کامل و واضح مشخص نیست با وجود این ، برخی معتقدند که فعالیت های مربوط به این موضوع از قرن نوزدهم و زمان شکل گیری برنامه فرصت های مطالعاتی برای ارتقای حرفه ای این افراد در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۸۰ شروع شده است ( ایپل و مکاچی ۱۹۸۵ ، اسپوستر ۱۹۹۰) . سورسینلی و همکاران پنج دوره زمانی برای بالندگی اعضاء هیات علمی را به شرح جدول ۱ بیان می کنند همانگونه که مشاهده می شود ، تا دهه ۸۰ هدف اصلی برنامه های بالندگی هیات علمی فراهم کردن زمینه هایی برای بالندگی و ایجاد شایستگی ها و مهارت های اعضاء هیات علمی به عنوان آموزش دهندگان است ؛ هیات علمی توسعه یافته کسی است که از ابزارهای مختلف آموزشی استفاده کند ، مفاهیم را خوب پیرواند و ارتباطات مؤثری برقرار سازد ( والکرسون و اربی ۱۹۹۸) . اما از دهه ۸۰ به بعد بیشتر برنامه های بالندگی دانشجویان - محور و کل نگر هستند که عضو هیات علمی به عنوان انتقال دهنده دانش باید یادگیری دانشجویان را تسهیل کند . این گذار از یاددهی به یادگیری مستلزم کسب مهارت های جدیدی است که برای دانش آموختگی دانشجویان در هزاره جدید که آموزش نتیجه - مدار از ویژگی های آن است ، ضرورت دارد ( کاراکیو و همکاران ۲۰۰۲).



جدول ۱- دوره های زمانی مختلف در شکل گیری بالندگی اعضای هیات علمی

ردیف	نام دوره	زمان	ویژگی های اصلی برنامه بالندگی اعضای هیات علمی
۱	دانشوران	۶۰ - ۱۹۵۰	تأکید بر اهمیت مهارت های پژوهشی و تسلط بر محتوای دروس ، حمایت های مالی برای شرکت در کنفرانس ها و سخنرانی ها
۲	یاد دهندگان	۷۰ - ۱۹۶۰	افزایش توانایی های تدریس اعضای هیات علمی از طریق برگزاری کارگاههای آموزشی و برنامه های رسمی بهسازی تدریس
۳	توسعه دهندگان	۸۰ - ۱۹۷۰	اجرای برنامه های بالندگی به صورت کاملاً رسمی و گسترده از طریق استخدام افراد کارشناس با عنوان کارشناسان بالندگی برای برگزاری کارگاههای آموزشی در مراکز آموزشی
۴	یادگیرندگان	۹۰ - ۱۹۸۰	تأکید بر اهمیت تخصص و تجربه ، تغییر پارادایم از یاددهی به یادگیری دانشجویان براین اساس که کیفیت بالای تدریس وابسته به یادگیری عمیق دانشجویان است .
۵	شبکه	تاکنون - ۱۹۹۰	تأکید بر اهمیت مشارکت اعضای هیات علمی و رویکرد میان رشته ای در فرآیند بالندگی هیات علمی ، تأکید بر بهسازی و تقویت مجموعه دانشگاه به جای بالندگی فردی اعضا .

( سورسینلی وهمکاران ۲۰۰۶ )

در کانادا بسیاری از مراکز و موسسات آموزش عالی اقدام به طراحی و پیاده سازی مراکز جهت کمک به اعضای هیات علمی دانشگاه ها به منظور اجرای برنامه های توسعه اعضای هیات علمی کرده اند . در دانشکده پزشکی دانشگاه مک گیل اداره توسعه اعضای هیات علمی 25 مسئولیت مذکور را به عهده دارد . این اداره با اجرای برنامه های مختلف به اعضای هیات علمی کمک می کند تا نقش های خود را به عنوان آموزش دهنده، پژوهشگر و مدیر به درستی ایفا نمایند. این دفتر برنامه متنوعی را از جمله برنامه های مشاوره ای، سمینارها و کارگاه های آموزشی برگزار می کند همچنین ضمن توجه به نیازهای فعلی بر نیازهای آتی اعضای هیات علمی نیز توجه دارد ( مبینی و عباس پور ۱۳۹۳ ).

سیستم توسعه اعضای هیات علمی در کشور چین دارای یک سیستم سلسله مراتبی و ساختار یافته است و در راس این ساختار وزارت آموزش و پرورش چین قرار دارد . در این کشور یک شبکه متمرکز برای برنامه بهسازی هیات علمی وجود دارد و این برنامه ها به شکل ساختاریافته بوده و مورد پشتیبانی دولت نیز می باشند ( بینگ لو ۱۹۹۱ ).



توسعه منابع انسانی در نظام آموزش عالی فرانسه چندان مورد توجه نبوده است و در ادبیات علمی مرتبط به بهسازی منابع انسانی این کشور، بارها از توسعه اعضای هیات علمی به عنوان پتانسیلی یاد شده که همچنان مغفول باقی مانده است (ایساک و همکاران ۲۰۱۰). برای مثال نتایج یک پیمایش حاکی از علاقه مندی ۹۱ درصدی اساتید به فعالیت های بهسازی تدریس است (دیموگیوت و پرت ۲۰۱۱). با این حال اگر چه دولت در این زمینه کم کار بوده است اما موسسات آموزش عالی اقداماتی در بین سالهای ۱۹۸۹ تا ۲۰۰۹، به منظور آماده سازی دانشجویان دکتری برای کار راهه دانشگاهی در قالب ۱۴ مرکز آشناسازی با آموزش عالی انجام داده اند. البته برنامه این مراکز در مناطق مختلف متفاوت است، برخی از آنها بر جنبه آموزشی تاکید دارند و بخشی دیگر نیز بر استفاده از فناوری و روش پژوهش اصرار دارند (پیوندی، ۲۰۱۰).

در ایالات متحده آمریکا برنامه توسعه اساتید دارای سابقه ای طولانی تر از سایر کشورهاست. چنانکه ذکر شد دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۱۰ قدیمی ترین شکل از برنامه های توسعه حرفه ای را ارائه کرد (یاتیس ۲۰۰۹، اولیت ۲۰۱۱).

در شرایط فعلی اغلب موسسات آموزش عالی در آمریکا دارای برنامه های توسعه ای می باشند. به عنوان نمونه رزگرانت (۲۰۰۰) در بررسی برنامه های بهسازی هیات علمی در کالج های دو ساله آمریکا به این نتیجه رسید که ۹۰ درصد این مراکز دارای برنامه های رسمی هیات علمی بوده اند و در این برنامه ها به ابعاد حرفه ای، سازمانی، فردی و برنامه درسی توجه شده است (مبینی و عباسپور، ۱۳۹۳). موسسات آموزش عالی در آمریکا با عنایت به ساختار غیر متمرکز آموزش عالی آن کشور، می توانند سیاستهای خاص خود را در زمینه توسعه اساتید پیگیری نمایند و از این رو برنامه ها در سطح گروه ها، دانشکده ها و دانشگاه ها پیگیری می شود. همچنین در آمریکا منابع مربوط به تامین مالی این برنامه نیز متنوع بوده و کمک ها از طریق منابع مرتبط با بنیاد های خصوصی و اعتبارات دولت های محلی تامین می شود (نان جائو، ۱۳۷۷).

توسعه اعضای هیئت علمی در ایران اولین بار در مراکز توسعه آموزش و در دانشکده پزشکی دانشگاه شیراز شکل گرفت. گامهای نخستین این حرکت در قالب یک ایده و برنامه کلی به سال ۱۳۴۸ خورشیدی (۱۹۶۹ میلادی) برمی گردد، در این سال، سازمان جهانی بهداشت با فلسفه تقویت مهارت تدریس در مدرسان علوم پزشکی از طریق آشنا کردن آنان با اصول علمی آموزش، برنامه جهانی تربیت مدرس را طراحی و اجرا کرد که در سه مرحله پیش بینی شد:

مرحله اول: انتخاب مرکز توسعه آموزش دانشگاه های لنینیز برای تربیت مربیان و مدیران مراکز توسعه آموزش.



مرحله دوم: تأسیس ۸ مرکز تا سال ۱۹۷۲ با هدف تربیت مدرسان منطقه ای که دانشگاه شیراز به عنوان مسئول مرکز منطقه مدیترانه شرقی، انتخاب شد.

مرحله سوم: واگذاری مسئولیت از مراکز منطقه ای به مراکز کشوری در سطح ملی و مؤسسه ای تا سال ۱۹۸۰

در سالهای پس از انقلاب اسلامی، بعد از آنکه دانشگاه های علوم پزشکی از وزارت فرهنگ و آموزش عالی مستقل شدند و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی در سال ۱۳۶۴ اهتمام ویژه ای نسبت به راه اندازی، تقویت و توانمندسازی مراکز توسعه آموزش پزشکی نشان داد، بار دیگر فعالیتهای این مرکز تجدید حیات یافت و همه دانشگاه های علوم پزشکی کشور موظف به راه اندازی مراکز توسعه آموزش به عنوان یکی از زیر مجموعه های ساختاری معاونت آموزشی گردیدند (کریمیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۱). در شرایط کنونی نیز در هر دانشگاه علوم پزشکی، در ذیل دفتر یا مرکز توسعه آموزش مباحث مربوط به برنامه های آموزشی و توسعه اعضای هیات علمی پیگیری می شود در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت آموزش عالی سابق نیز طی سه دهه گذشته اقداماتی از جمله برگزاری کارگاه های آموزشی، ارائه فرصت های مطالعاتی و ... به منظور توسعه اعضای هیات علمی صورت گرفته است. البته این اقدامات در طول این سه دهه و با عنایت به سیاستهای وزارت مربوط، دوران رشد و رکود متفاوتی را از سر گذرانده اند (مبینی و عباسپور، ۱۳۹۳). در عین حال پژوهش ها نشان میدهد که در کشورمان برنامه های آموزشی برای توسعه اعضای هیات علمی به ترتیب در دانشگاه های علوم پزشکی و فنی و مهندسی از امکانات بیشتری نسبت به دانشگاه علوم انسانی برخوردار هستند (سرکارآرانی، ۱۳۸۸). همچنین نتایج پژوهش های صورت گرفته نشان می دهد فعالیتهای انجام شده از نظر اعضای هیات علمی رضایت بخش نبوده است. به طور نمونه در پژوهش جمشیدی (۱۳۸۶) عملکرد دانشگاه شهید بهشتی، از دیدگاه اعضای هیات علمی نمونه، در بعد بالندگی سازمانی، بالندگی حرفه ای، بالندگی آموزشی و بالندگی فردی اعضای هیات علمی در حد زیر متوسط ارزیابی شده است. چنین وضعیتی در خصوص برنامه های توسعه در دانشگاه آزاد اسلامی نیز حاکم است (شفیع زاده و همکاران ۱۳۹۰). در خصوص به وجود آمدن چنین وضعیتی در حوزه توسعه اعضای هیات علمی می توان دلایلی را برشمرد. یکی از دلایل بنیادی غیرشفاف و محدود بودن مفاهیم مربوط به توسعه اعضای هیات علمی در ایران است (حسینی، ۱۳۷۶). در واقع هنوز فهم درستی از مفهوم توسعه علمی در دانشگاه های ما شکل نگرفته است. از سوی دیگر به نظر می رسد مفاهیم مربوط به توسعه اعضای هیات علمی در ایران محدود و غیر شفاف می باشند (حسینی، ۱۳۷۶). در شرایط حاضر اغلب برنامه هایی که در



چارچوب برنامه های توسعه هیات علمی در کشورمان اجرا می شوند، برنامه هایی هستند که در چارچوب دوره های آموزشی اجرا می شوند. این درحالی است که مفهوم توسعه اعضای هیات علمی مفهومی متمایز از مفهوم مذکور می باشد.

در واقع می بایست توجه داشت که توسعه هیات علمی یک عمل صوری و مدیریتی نیست. صورت و ظاهر قضایا، باید حاکی از حقیقت و رویکرد نهفته در پشت آن باشد که در اینجا همان توسعه انسان دانشگاهی است. در شرایط کنونی ایران توسعه هیات علمی را به آموزش کارکنان و بهسازی نیروی انسانی تقلیل می دهیم. یعنی هیات علمی را کارکنانی قلمداد می کنیم و برای آنها درس هایی تدوین می کنیم و به آنها آموزش می دهیم. اما توسعه هیات علمی در آن پیشینه تاریخی خودش و در آن زمینه ای که دانشگاه و هیات علمی از آن برخاسته است، انسان دانشگاهی است. توسعه هیات علمی، توسعه انسان دانشگاهی است (فراستخواه، ۱۳۹۰).

### **نتیجه گیری و پیشنهادات**

آموزش های دانشگاهی بالاترین سطح آموزشی در هر کشور محسوب می شوند که به موازات توسعه کمی می بایست در جهت ارتقای توسعه کیفی آنها نیز گام های اساسی برداشت. توجه به کیفیت لازمه پویایی و تمرکز نظام آموزش عالی است و توفیق در این راه اثربخشی و افزایش کارایی و بهره وری را به همراه خواهد داشت. اعضای هیات علمی بزرگترین نقش را در بهبود کیفیت آموزش های عالی ایفا می کنند (صباغیان، ۱۳۸۳).

اسکات (۱۹۹۰) معتقد است توسعه اعضا هیات علمی هم به جهت نظری و هم به جهت عملی به عنوان تسهیل کننده در جهت بهبود عملکرد اعضای هیات علمی در حوزه های مختلف عقلانی، نهادی (سازمانی)، فردی، اجتماعی و آموزشی می باشد (فسترون و تایلری، ۲۰۰۰) توسعه هیات علمی را استقرار فعالیت هایی که خلق دانش را بهبود می بخشد تعریف می نمایند. همچنین توسعه اعضای هیات علمی نقش بسیار مهمی را در ایجاد محیطی برای بالارزش قلمداد کردن آموزش و پژوهش ایفا می کند (گروسمن و واتسون، ۱۹۹۴). توسعه اعضای هیات علمی یک فرایند سازمان یافته و هدفمدار جهت تحقق رشد و پیشرفت شغلی است و در واقع یک نوع تغییر برنامه ریزی شده در یک دوره از شغل و حرفه علمی است. این فرایند بازتاب یک تلاش هوشیارانه جهت تشخیص مهارت های ضروری جهت حرفه تخصصی و کسب آنها به شیوه های سریع و برنامه ریزی شده می باشد. مساله اصلی در این فرایند کسب مهارت هایی است که فرد را قادر می





سازد در پیشرفت در یک حوزه مورد علاقه، چه آموزشی باشد و چه عملیاتی، سهم داشته باشد. این فرایند نیازمند توجه به مهارتهای فنی، ویژگی های شخصی و اهداف روشن و آشکار است (گلین، ۱۹۸۷) توسعه هیات علمی در آموزش عالی راهکاری برای بهبود کیفیت یادگیری و تدریس محققان و آموزش گران و همچنین گسترش فرهنگ یادگیری مادام العمر می باشد. در این بین یادگیری مادام العمر رویکرد کلیت گرایانه تری را فراسوی زندگی کاری یک فرد حرفه ای (متخصص) منعکس می نماید و توسعه هیات علمی یکی از مولفه های یادگیری مادام العمر محسوب می شود. در واقع مولفه اساسی تغییرات تحولی است که در آموزش عالی در حال رخ دادن است و هدف توسعه هیات علمی این است که اعضای هیات علمی به طور داوطلبانه فراگیران مادام العمر می باشند و قادرند دانش و توانمندی ها و عملکرد خود را بهبود بخشند (نیگولس، ۲۰۰۰).

براساس تحولات صورت گرفته در آموزش عالی و با عنایت به مطالبات محیط پیرامونی از این نهاد، در نقاط مختلف جهان توسعه اعضای هیات علمی به مثابه یک راهبرد اساسی در جهت افزایش کیفیت دانشگاه ها مد نظر رهبران آموزش عالی قرار گرفته است. این موضوع واجد اصول و مفروضاتی است که در پیشینه مباحث مرتبط با آن مورد توجه واقع شده است. مفروضاتی مانند این که برنامه ها باید با مشارکت اعضای هیات علمی طراحی، به صورت داوطلبانه و منصفانه (فرصت های برابر) اجرا شوند و منابع کافی برای آنها تامین شود (فراستخواه، ۱۳۸۹) این در شرایطی است که به نظر میرسد رویکرد مدیریت آموزش عالی کشور به نقش اعضای هیات علمی، میزان مشارکت آنها در اداره دانشگاه ها، روش اجرای دوره های آموزشی، ساختار نیازسنجی اعضای هیات علمی، سازماندهی محتوای آموزشی، نقش مدیران در توسعه اعضای هیات علمی، اشتغال ذهنی مدیران دانشگاه ها در اداره امور ستادی، مدل ذهنی اعضای هیات علمی، نظام ارزشیابی عملکرد اعضای هیات علمی، روش گسترش کمی آموزش های دانشگاهی، کیفیت برنامه های راهبردی ارزیابی، توسعه اعضای هیات علمی، دشواری سنجش، اندازه گیری و ارزشیابی برنامه توسعه عملکرد اعضای هیات علمی و بسیاری از مسائل فرهنگی، اقتصادی، اجرای اثربخش برنامه توسعه اعضای هیات علمی را با چالش های جدی مواجه کرده است (سرکارآرانی، ۱۳۸۸).

بانگاهی به مبانی تحقیق و پژوهش های صورت گرفته در می یابیم که علیرغم اهمیت بسیار بالای نقش اعضای هیات علمی در آموزش عالی و مراکز دانشگاهی در تولید علم و دانش به بالندگی و توسعه این قشر فعال دانشگاهی توجه کمتری گردیده است و آنطور که بایسته است سرمایه گذاری در این خصوص انجام



نگرفته لذا پیشنهاد می گردد که موارد ذیل در سطح آموزش عالی و مراکز دانشگاهی اجرایی شوند تا شاید نسبت به توسعه و بالندگی اساتید و بدنبال آن افزایش کیفیت در دانشگاه ها منجر شود .

### پیشهادات :

- ۱- به روز نمودن سطح علمی اعضای هیات علمی متناسب با تغییرات و پیچیدگی های بوجود آمده
- ۲- ایجاد و افزایش انگیزه لازم در اعضای هیات علمی به منظور اجرای فعالیت های علمی
- ۳- بوجود آوردن تعهد لازم در اعضاء به منظور اجرای پژوهش های کیفی مورد نیاز کشور
- ۴- بوجود آوردن زمینه انجام فعالیت های علمی گروهی و مشارکتی برای اعضای هیات علمی
- ۵- برگزاری دوره های آشنا سازی اعضای هیات علمی با روش های جدید تدریس
- ۶- برگزاری دوره های توانمند سازی اعضای هیات علمی در زمینه های طراحی و برنامه ریزی آموزش و درسی
- ۷- برگزاری کارگاه های آموزشی به منظور برقراری ارتباط مؤثر اعضای هیات علمی با دانشجویان
- ۸- تبیین و تعریف مفهوم واهمیت توسعه برای اعضای هیات علمی

### منابع :

۱. جمشیدی، لاله (۱۳۸۶) بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
۲. حسینی، سید محمود (۱۳۷۶) راهبردها و روش های ارتقا و توسعه قابلیت ها و مهارت های اعضای هیات علمی در دانشگاه های ایران مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، ۴۱-۷۱.
۳. حسینی، سید محمود (۱۳۷۶). راهبردها و روش های ارتقاء و توسعه قابلیت ها و مهارت ها اعضاء هیات علمی در دانشگاه های ایران ، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران ، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی ، چاپ اول
۴. سرکار آرانی، محمد رضا (۱۳۸۸) . خود نوسازی حرفه ای اعضاء هیات علمی ، مطالعه ای تطبیقی برای ارائه الگوی اثر بخش ، رویکردها و چشم انداز های نو در آموزش عالی ، به اهتمام محمد یمنی دوزی سرخابی ، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ، چاپ اول
۵. شفیعی زاده و همکاران (۱۳۹۰) . شناسایی ابعاد و مولفه های بهسازی اعضاء هیات علمی به منظور ارائه یک مدل مفهومی ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۲
۶. صباغیان، زهرا (۱۳۸۳) . میزگرد بررسی ارتقای کیفیت آموزش عالی ، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی ، چاپ اول
۷. صباغیان، زهرا (۱۳۸۳) . میزگرد بررسی ارتقای کیفیت آموزش عالی ، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی ، چاپ اول
۸. عارفی، محبوبه؛ قهرمانی، محمد و طاهری، مرتضی (۱۳۸۹). مطالعه فرسودگی شغلی اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی و روابط آن با، منتخبی از متغیرهای جمعیت شناختی . فصلنامه پژوهش های مشاوره، ۹۳، ۳۶-۱۱۰.



۹. عزیزی، نعمت ا... (۱۳۸۵) توسعه آموزش عالی در ایران با تاکید بر علوم انسانی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، چاپ اول
۱۰. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت، انتشارات آگاه، چاپ اول
۱۱. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۰). بالندگی و کیفیت هیأت علمی در دانشگاه ایرانی؛ بایسته ها و چالشها، سخنرانی در جمعیت توسعه علمی ایران ۹۰/۱۱/۱۲ قابل دسترسی: <http://www.iasd.ir/find.php?item=1.61.14.fa>،
۱۲. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی؛ منظرهای جهانی مسئله های ایرانی، نشر نی، چاپ اول
۱۳. فرخ نژاد، خدا نظر و همکاران. (۱۳۸۸). برنامه ریزی بهبود کیفیت: ارزیابی درونی گروه آموزشی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، مجموعه مقاله های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی، جلد دوم، انجمن آموزش عالی ایران، چاپ اول
۱۴. کریمیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۱). آموزش و بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه های علوم پزشکی، نگاهی به گذشته، چشم اندازی از فردا، نامه آموزش عالی، سال پنجم، شماره هفدهم
۱۵. مبینی، مهدی؛ عباس پور، عباس (۱۳۹۳) توسعه اعضای هیات علم راهبردی اثر گذار در ارتقاء کیفیت دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی. تهران. دانشگاه صنعتی شریف - اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی
۱۶. نان جانو، جانو. (۱۳۷۷). اصلاحات اخیر در نظام آموزش عالی چین، ترجمه: فرامرز حجازی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۵ و ۱۶
۱۷. نورشاهی، نسرین؛ سمیعی، حسین. (۱۳۹۰). بررسی کیفیت زندگی کاری در میان اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی ایران و ارائه استراتژی برای بهبود آن. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ۹۱، ۵۹-۱۱۴.

1. Isaac, S., Hoffmann, C., Douady, J., Durand, C., Sylvestre, E., Abry, S., Guillet, S., & Pigeonnat, Y. (2010) 'Un outil de développement professionnel des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur: le réseau PENSERA'. Actes du 26eme l'AIPU, Rabat, 17th to 21st May 2010. Available at: <http://pensera.fr>
2. Ouellett, Mathew L. (2011). Overview of Faculty Development: History and Choices, a guide to
3. McGriff, S. (2001). Leadership in higher education: Instructional designers in faculty development programs. Retrieved March 13, 2006 from ERIC
4. Amundsen, C. & et al. (2005). The What and Why of Faculty Development in Higher Education: An In-depth Review of the Literature, Available at: [http://doe.concordia.ca/cslp/Downloads/PDF/CAmundsen\\_etal.pdf](http://doe.concordia.ca/cslp/Downloads/PDF/CAmundsen_etal.pdf)
5. Baldwin, R.C. (1985). *The changing development needs of aging professorate: new direction for teaching and learning*. Nintin Edition, San Francisco, Jossey – Boss.
6. Bassandorj, D. (2010). *Faculty development program need at Mongolian state university: Content and strategis*. Theses for Doctoral degree (Ph.D), N/A Institution. state university.
7. Bing lu, B. A. (1991). A Comparative Study of Faculty Development Programs in The United States & Publics Republic of China, Thsis of Doctor of Higher Education, Texas Tech University
8. Caraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., Frintz, K., & Martin, C. (2002). Shifting Paradigm, from Flexer to Competencies. *Aca Med*, 77(5), 118-126
9. Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universities français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie del'enseignement supérieur*, vol. 27, 1, [online]. Retrieved 20th June, 2011, from <http://ripes.revues.org/index456.html>.



10. Eble, K., & Mckeachie, W. (1985). Improving undergraduate education through faculty development. San Francisco: Jossey-Bass.
11. faculty development, Kay J. Gillespie & Douglas L. Robertson, Published by Jossey-Bass
12. Farasatkah, M. (2009). University and higher education: Global perspectives and Iranian problems. Tehran: Ney Publication (inPersian).
13. Fielder, A. (2010). *Elementary School teachers attitudes toward Professional Development: A grounded theory study*. Third Edition, United S Tates- Arizona. University of Phoenix.
14. Gaff, J. G. (1976). Towards faculty renewal. San Francisco: Jossey-Bass
15. Glenn, D. (1987). *A study of faculty development programs in american a ssociation of bible, Colleges member intuitions*. PhD Dissertation, Kansas State University.
16. Hejazi, S.Y., Pardakhtchi, M.H., & Shahpasand, M.R. (2009). Approaches to teacher's professional development. Tehran: Tehran University Publication (in Persian).
17. Khorshidi, A., Mahdavi, M., & Soleimani, A. (2008). Effective factors and indicators of productivity of universities and centers of higher education. *Quarterly Journal of Research in Educational System*, (5) (in Persian).
18. Mclean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. (2008). Faculty development : Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 2(36), 555-584.
19. Nigholls, G. (2000). Professional development, teaching and life long learning: The implication for higher educatiRichter, D., 20. Kunter, M., klusmann, U., Ludtke, O., and Baumert, J.(2011). Professional development across the teaching career: Teachers uptake of formal and informal Learning Opportunities. *Journal Teaching and teacher Education*, 27, 116-126.on. *International Journals of Life Long Education*, 19, 370-377.
19. Paivandi, Saeed.(2010). Becoming a Teacher in University: the Firs Experiences of Faculty Development in France Available at: <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no10/12.pdf>
20. Patton, H. M. (2010). A CASE STUDY OF UNIVERSITY PROFESSORS 'PERCEPTIONS OF THEIR EXPERIENCES WITH FACULTY DEVELOPMENT (Doctoral dissertation, University of Nebraska).
21. Ramsden, P. (1998). Learning to lead in higher education. Translated by Naveh Ebrahim , Abdolrahim et al., Tehran (in Persian).
22. Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (2008). Organizational behavior. 10th Edition. John Wiley & Sons Inc.
23. Scott, C., and Sutton, R.E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers. *Journal of Mixed Methods Research*, 3, 151-171.
24. Siddiqui, Z. S.(2009). Faculty Development: A Step towards Quality & Excellence, *Journal of Quality and Technology Management*, Vol:7 , NO:2
25. Skeff, K.M., Stratos, G.A., & Mount, J.F. (2007). Faculty development in medicine, a field in evolution. Elsevier, Teaching and Teacher Education.
26. Sorcinelli, M., Austin, A., Eddy, P., & Beach, A. (2006). Creating the future of faculty development, learning from the past, understanding the present. Bolton: Anker Publishing.
27. Sprenger, Kurt W.(1999). Perceived Effectiveness of Faculty Development Programs for Full-Time Occupational-Technical Faculty in Virginia Community Colleges, Thsis of Doctor of philosophy, Virginia Polytechnic Institute and State University
28. Stes, Ann & et al (2009). The impact of instructional development in higher education: The state-ofthe- art of the research, *Educational Research Review*, No:5
29. Taylor, Lynn K. & Rege, Colet Nicole (2009). Making the Shift From Faculty Development to Educational Development : A Conceptual Framework Grounded in Practice. In Saroyan Alenoush & Frenay Mariane (dir.). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*.
- a. Watson, G. & Grossman, L.H. (1994). Pursuing a Comprehensive faculty development program: Making Fragmentation work. *Journal of Counseling & Development*. 5, 465-473.
30. Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Aca Med.*, 73(4), 122-129.
31. Yates, S. (2009). Current faculty development practices for alternative delivery systems in Christian higher education institutions: A qualitative study. Doctoral Dissertation, Louisville, KY: The Southern Baptist Theological Seminary.



## بررسی رابطه بین ادراک سر بار بودن و تعلق پذیری خنثی با خودکشی در معتادین کمپ

سید هادی حسینی<sup>۱</sup>، امیر نجفی<sup>۲</sup>، پرهام بلبلی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین ادراک سر بار بودن و تعلق پذیری خنثی با خودکشی در معتادین کمپ بوده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه معتادین مراجعه کننده به کمپ های ترک اعتیاد شهر اردبیل بوده اند که از بین آنها ۱۰۰ نفر به صورت نمونه گیری تصادفی انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده از در این پژوهش شامل پرسشنامه نیازهای بین فردی و پرسشنامه خودکشی بوده است. یافته ها نشان داد که بین ادراک سر بار بودن و تعلق پذیری خنثی با خودکشی در معتادین رابطه وجود دارد. می توان نتیجه گرفت که حمایت خانوادگی و ادراک آن و همچنین توجه خانواده ها به افراد می تواند در کاهش نرخ خودکشی تاثیر بسزایی داشته باشد.

کلیدواژه ها: خودکشی، تعلق پذیری خنثی، ادراک بار بودن، معتادین.

<sup>۱</sup> سید هادی حسینی، کارشناسی روانشناسی عمومی و دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۲</sup> امیر نجفی، کارشناسی روانشناسی عمومی و دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۳</sup> پرهام بلبلی، کارشناسی روانشناسی عمومی و دانشگاه محقق اردبیلی



## مقدمه

آمار مرگ‌های اخیر در دنیا به بهترین نحو با مصرف بالای مواد قابل توجیه است. بحران مواد توجه فراوانی را از گوشه و کنار جهان در حرفه‌های سلامت و مراقبت به خود جلب کرده است (بکر و فیلین، ۲۰۱۷). اعتیاد اختلالی با عود مزمین است که با رفتارهای تکانشی جستجوی مواد علی‌رغم پیامدهای منفی آن همراه است (میلتون و اوریت، ۲۰۱۲) و رفتارهای اعتیادی با برخی از انواع اختلالات روان‌شناختی ارتباط قوی دارد (داوسون، گلدشتاین، موس و گرانت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). مطالعات نشان داده است افراد معتاد به الکل و مواد، ۵ تا ۱۰ بار بیشتر از جمعیت عادی در معرض خطر خودکشی قرار دارند (مورفی، ۱۹۸۸؛ ووس، ارین‌کافمن، اوکانر، کامتویس، کانر و همکاران، ۲۰۱۲). هر سال تقریباً یک میلیون نفر در سرتاسر جهان بر اثر خودکشی می‌میرند که باعث شده است خودکشی به عنوان یک فوریت مهم پزشکی در بیاید (سازمان سلامت جهانی، ۲۰۱۲). هر چند که برآورد شده است که میزان خودکشی‌های واقعی ۱۰ تا ۲۰ برابر این رقم می‌باشد (فلشمن، برتولوت، ویزرمن، دی‌لئو، بولهری و بوتگا، ۲۰۰۸) که از این بین نوجوانان و جوانان بین ۱۵ تا ۲۹ سالگی بیشترین آسیب‌پذیری را دارند به نحوی که خودکشی دومین عامل مرگ و میر در بین این گروه سنی هست (برمن، ۲۰۰۹؛ ما، باترما، کالیر و هان، ۲۰۱۶). سه نوع دیگری از افکار و اعمال خودکشی غیرکشنده وجود دارد که در پیش‌بینی متعاقب رفتار خودکشی مهم‌ترین نقش را دارند (هارس و باراکلاف، ۱۹۹۷) که شامل ۱-افکار خودکشی<sup>۲</sup> (داشتن تفکراتی مستمر و جدی مبنی بر کشتن خود) ۲-برنامه خودکشی<sup>۳</sup> (فرمول-بندی شیوه و سبک خودکشی) و ۳-تلاش برای خودکشی<sup>۴</sup> (رفتارهای خودآسیب‌زننده به نیت مرگ) می‌باشند (بارلو و دوراند، ۲۰۱۵).

برخی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که سبب‌شناسی خودکشی در جوانان کم سن و سال به دلیل این که این مرحله از زندگی با تغییرات سریع نظیر تغییر در ساخت خانوادگی، ترک خانواده، افزایش دسترسی به مواد و الکل، مشکلات اجتماعی، مالی و تحصیلی همراه هست از سایر سنین متفاوت هست (ویلکاکس، آریا،

<sup>1</sup> Dawson, Goldstein, Moss & Grant

<sup>2</sup> suicidal ideation

<sup>3</sup> suicidal plans

<sup>4</sup> suicidal attempts



کاکدیرا، وینسنت، پینچفسکفی، اُگرادی، ۲۰۱۰). خودکشی یک رفتار چندبعدی هست که در نتیجه عوامل مختلف از جمله اختلالات روانی به ویژگی اختلال افسردگی اساسی (هارس و باراکلاف، ۱۹۹۷) پیشینه خانوادگی (دیوید، متیو، کریستین و هالینا، ۲۰۱۰) درگیری خانوادگی (رینهرز، جیاکونیا، سیلورمن، فریدمن، پیاکیر، فرست، ۱۹۹۵) سوء مصرف مواد و الکل (برنر، حسن، باریوس، ۱۹۹۹)، پیشینه خودکشی فردی (برمن، ۲۰۰۹)، ناامیدی (کلونسکی، کوتوف، باکست، رابینوویتز و برومت، ۲۰۱۲) عوامل زیست عصبی (سطح پایین سروتونین) (پومپیلی، سرافینی، ایناموراتی، مولر-لمکوهلر، جیوپونی، جیراردی، ۲۰۱۰) و زندگی پر استرس (کانول، دویراشتین و کین، ۲۰۰۲) بروز پیدا می کند و به شکل رفتاری عامدانه و از روی قصد برای خاتمه دادن به زندگی خود تعریف می شود (ناک، بورگز، برومت، چا، کسلر، لی، ۲۰۰۸).

نظریه بین فردی-روانشناختی مدعی این هست که تمایل به خودکشی در نتیجه حضور دو ریسک فاکتور ۱- تعلق پذیری خنثی<sup>۱</sup> (حس تعلق پذیری کم و باور فرد مبنی بر این که او از سایر افراد جدا هست و به خانواده، گروهی از دوستان و یا گروهی خاصی تعلق ندارد و شامل دو عامل هست: ۱- تنهایی ۲- نبود مراقبت دوسویه<sup>۲</sup>) و ۲- ادراک بار بودن<sup>۳</sup> (دیدگاه شخص مبنی بر این که وجود فرد باری برای اعضای خانواده، دوستان و جامعه هست و در نبود او آن ها عملکرد بهتری خواهند داشت می باشد و متشکل از دو عامل: ۱- تنفر از خود و ۲- احساس مسئولیتی باشد) به وجود می آید (ریبیرو و جینر، ۲۰۰۹). ما<sup>۴</sup> و همکاران (۱۹۹۷) گزارش کرده اند که از ۱۲ مطالعه صورت گرفته در زمینه ی رابطه ی بین تعلق پذیری خنثی و ادراک بار بودن با افکار خودکشی، ۸ مطالعه رابطه معنی دار و ۴ مطالعه رابطه غیرمعنی دار یافته اند.

مشخص شده است که توانایی کسب شده برای خودکشی، همانند تعلق پذیری خنثی و احساس بار بودن قادر به پیش بینی افکار خودکشی، ریسک خودکشی، علائم خودکشی، پتانسیل خودکشی و همینطور شناسایی قابلیت خودکشی در طیف بیماران بالینی، جمعیت عادی و دانش آموزان می باشد (ما و همکاران، ۲۰۱۶). ادراک سربار بودن یعنی اینکه فرد حمایت اجتماعی را از جانب خانواده و دوستان ادراک و دریافت نکند. حمایت اجتماعی ادراک شده یکی دیگر از متغیرهایی است که با خودکشی رابطه دارد (آریا و

<sup>1</sup> .thwarted belongingness

<sup>2</sup> .absence of reciprocal care

<sup>3</sup> .perceived burdensomeness

<sup>4</sup> Ma



همکاران، ۲۰۰۹). از نظرساراسون (۱۹۹۸؛ به نقل از دلپسند و همکاران، ۱۳۹۱). حمایت اجتماعی به عنوان میزان برخورداری از محبت، همراهی و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد تعریف شده است. برخی، حمایت‌های اجتماعی را واقعیت اجتماعی و برخی آن را ناشی از ادراک فرد می‌دانند. حمایت واقعی عبارت است از نوع و فراوانی تعاملات حمایتی خاص است که فرد در روابط اجتماعی در قالب آن‌ها کمک‌های ابزاری، عاطفی و اطلاعاتی را از دیگران دریافت می‌کند. افراد بر اساس روابط اجتماعی و نوع پیوندهایی که دارند از منابع حمایتی برای برطرف کردن نیازهایشان استفاده می‌کنند، به طوری که هر اندازه روابط اجتماعی گسترده‌تر باشد میزان دسترسی به منابع حمایتی را بیشتر می‌کند و احتمالاً این منابع حمایت اجتماعی می‌تواند حوادث منفی زندگی را کاهش داده و به مثابه چتر دفاعی در مقابل عوامل استرس‌زای زندگی اجتماعی عمل می‌کند (دلپسند و همکاران، ۱۳۹۱). کوب (۱۹۷۶)، به نقل از دلپسند و همکاران، (۱۳۹۱) حمایت اجتماعی را مجموعه اطلاعاتی تعریف می‌کند که شخص را به این اعتقاد می‌رساند که در یک شبکه ارتباطی مورد توجه و علاقه دیگران است و از سوی آن‌ها با ارزش و محترم شمرده می‌شود، و در نتیجه چنین باوری این احساس را به فرد دست می‌دهد که به آن شبکه ارتباطی متعلق است (رستگارخالد، ۱۳۸۴). نتایج تحقیق بل و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که حمایت اجتماعی از سوی خانواده با خودکشی رابطه معکوسی با افسردگی و خودکشی دارد.

نظر به اهمیت خودکشی و آمار بالای آن در سراسر دنیا و نظر به اینکه خانواده مهمترین نهاد اجتماعی می‌باشد و در سلامت فردی و اجتماعی بیشترین تاثیر را دارد و از آنجا که روابط والد فرزند، جزو بنیادی‌ترین روابط انسانی است که می‌تواند مبنا و شالوده‌ای برای شکل‌گیری هر نوع روابط دیگری باشد، سلامت این ارتباط والدینی از اهمیت شایانی برخوردار است. با توجه به موارد ذکر شده، هدف پژوهش پیش‌بینی افکار خودکشی بر اساس تعلق‌پذیری خنثی و احساس بار بودن در معتادین می‌باشد.

### **روش‌شناسی پژوهش**

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش کلیه معتادین مراجعه کننده به کمپ‌های ترک اعتیاد شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶ بوده‌اند که از بین آنها ۱۰۰ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شد. از ملاک‌های ورود به این





پژوهش می‌توان به مورد جنسیت و تحت درمان بودن اشاره نمود. بدین صورت که همه اعضا مرد بوده و همچنین در کمپ‌های ترک اعتیاد درگیر ترک مواد بوده‌اند.

### ابزارهای پژوهش

پرسشنامه نیاز بین‌فردی<sup>۱</sup> (INQ): این پرسش نامه دارای چندین نسخه (۱۰، ۱۲، ۱۵، ۱۸ و ۲۵ سوالی) هست که طبق گزارش هیل و همکاران<sup>۲</sup> (۳۱) نسخه ۱۰ و ۱۵ سوالی بهترین میزان اعتبار درونی و تناسب با مدل تحلیل عاملی اکتشافی را دارند. نسخه ۱۵ سوالی این مقیاس متشکل از ۱۵ گویه هست که به صورت خودگزارشی از شرکت کنندگان می‌خواهد که بهترین گزینه‌ی ممکن را متناسب با باور هایشان در مورد این که در فعل حاضر تا چه میزانی با دیگران در ارتباط هستند (تعلق پذیری) و تا چه میزانی فکر می‌کنند که سربار دیگران هستند (ادراک بار بودن) را در یک مقیاس ۷ لیکراتی مشخص کنند. نمره‌ی بالاتر در این مقیاس به معنای ادراک بار بودن و تعلق پذیری خنثی بیشتر هست. اعتبار درونی (الف=۹۰٪) و پایایی خوبی برای این مقیاس گزارش شده است (هاوکینز و همکاران، ۲۰۱۴).

پرسشنامه تجدیدنظر شده خودکشی<sup>۳</sup> (SBQ-R): پر کاربردترین مقیاس خودکشی می‌باشد که از ۴ سوال تشکیل شده است که هر گویه ابعاد مختلفی از قابلیت فرد برای خودکشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه اول افکار و اقدام به خودکشی<sup>۴</sup>، گویه دوم فروانی افکار خودکشی را طی سال گذشته، گویه سوم در بردارنده بیان نیت<sup>۵</sup> هست و گویه چهارم احتمال اقدام به خودکشی را در آینده مورد سنجش قرار می‌دهد. نقطه برش نمره‌ی کلی این آزمون ۷ برای جمعیت عادی و ۸ برای بیماران بالینی هست. همینطور نقطه برش سوال اول ۲ می‌باشد. طراحان این مقیاس گزارش کرده‌اند که این ابزار دارای اعتبار درونی، پایایی خوب و همینطور توانایی تمیز گروه دارای تمایلات خودکشی از گروه غیرخودکشی گرایانه هست (عثمان و همکاران، ۲۰۰۱).

<sup>1</sup> Interpersonal Needs Questionnaire (INQ)

<sup>2</sup> Hill

<sup>3</sup> Suicidal Behavior Questionnaire-Revised

<sup>4</sup> suicidal ideation and attempt

<sup>5</sup> communication of intent



## یافته‌ها

خودکشی	احساس تعلق پذیری خنثی	ادارک سربار بودن	
		۱	ادارک سربار بودن
	۱	* / ۲۳۹	احساس تعلق پذیری خنثی
۱	۱۰۴۲	** / ۳۹۷	خودکشی

بر اساس جدول همبستگی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری بین خودکشی و ادارک سربار بودن وجود دارد. همچنین هیچ رابطه‌ی معنی‌داری بین خودکشی و احساس تعلق‌پذیری خنثی یافت نشد.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که بین گرایش به خودکشی و ادراک بار بودن رابطه معناداری وجود دارد. نتایج به دست آمده هم‌راستا با سایر پژوهش‌های صورت گرفته (هیل و پتیت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) و (وونگ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) حاکی از همبستگی نسبی ادارک بار بودن و همبستگی ناچیز تعلق‌پذیری خنثی با امیال و رفتارهای خودکشی در دانشجویان می‌باشد. نتایج تحقیق رشید و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که از بین دو عامل ادراک بار بودن و تعلق‌پذیری خنثی، عامل ادارک بار بودن به طور قابل ملاحظه‌ای قابلیت پیش‌بینی پراکندگی خودکشی را در بین دانشجویان داشت. عامل تعلق‌پذیری خنثی هر چند رابطه معنی‌داری با افکار و امیال خودکشی دارد، اما در تبیین پراکندگی آن نقش بسیار جزئی را ایفا می‌کند از این رو، پیشنهاد می‌شود که در دانشجویان عامل ادارک بار بودن نقش بسیار مهم‌تری را در پیش‌بینی افکار و امیال خودکشی دارد.

<sup>1</sup> Hill & Pettit

<sup>2</sup> Wong



## منابع

- Becker, W.C & Fiellin, D.A (2017). Abuse-Deterrent Opioid Formulations - Putting the Potential Benefits into Perspective. *The New England Journal of Medicine*. 376;22.
- Milton, A. L., & Everitt, B. J. (2012). The persistence of maladaptive memory: Addiction, drug memories and anti-relapse treatments. *Neuroscience & Bio behavioral Reviews*, 36(4), 1119-1139.
- Dawson, D. A., Goldstein, R. B., Moss, H. B., Li, T. K. Grant, B. F. (2010). Gender differences in the relationship of internalizing and externalizing psychopathology to alcohol dependence: Likelihood, expression and course. *Drug Alcohol Depend*, 112 (1-2), 9-17.
- Murphy, G.E. (1988). Suicide and substance abuse. *Archives of General Psychiatry*, 45, 593–594.
- Voss, W.D., Erin Kaufman., Stephen S.O'Connor., Katherine Anne Comtois., Kenneth R.Conner., Richard K.Ries (2013) Preventing addiction related suicide: A pilot study. *Journal of Substance Abuse Treatment*. Volume 44, Issue 5, May–June 2013, Pages 565-569.
- fleischmann A, Bertolote JM, Wasserman D, De Leo D, Bolhari J, Botega NJ, et al. Effectiveness of brief intervention and contact for suicide attempters: a randomized controlled trial in five countries. *Bulletin of the World Health Organization*. ۲۰۰۸; ۹-۷۰۳:(۹)۸۶
- World Health Organization; 2012. Public health action for the prevention of suicide: A Framework.
- Barlow DH, Durand VM. *Abnormal psychology : an integrative approach*. ۲۰۱۵
- Berman AL. *Depression and suicide*. ۲۰۰۹
- Ma J, Batterham PJ, Calear AL, Han J. A systematic review of the predictions of the Interpersonal–Psychological Theory of Suicidal Behavior. *Clinical Psychology Review*. ۲۰۱۶; ۴۵-۴۶:۳۴
- HARRs E, Barraclough B. Suicide as an outcome for mental disorders. *British Journal of Psychiatry*. ۱۹۹۷; ۲۸-۱۷۰:۲۰۵
- Brenner ND, Hassan SS, Barrios LC. Suicidal ideation among college students in the United States. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. ۱۹۹۹; ۶۷(۶):۱۰۰۴
- Reinherz HZ, Giaconia RM, Silverman AB, Friedman A, Pakiz B, Frost AK, et al. Early psychosocial risks for adolescent suicidal ideation and attempts. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. ۱۹۹۵; ۳۴(۵): ۶۱۱-۵۹۹
- Conwell Y, Duberstein PR, Caine ED. Risk factors for suicide in later life. *Biological Psychiatry*. ۲۰۰۲; ۵۲(۳): ۲۰۴-۱۹۳
- Klonsky ED, Kotov R, Bakst S, Rabinowitz J, Bromet EJ. Hopelessness as a predictor of attempted suicide among first admission patients with psychosis: A ۱۰-year cohort study. *Suicide & life-threatening behavior*. ۲۰۱۲; ۴۲(۱): ۱۰-۱
- Pompili M, Serafini G, Innamorati M, Möller-Leimkühler AM, Giupponi G, Girardi P, et al. The hypothalamic-pituitary-adrenal axis and serotonin abnormalities: a selective overview for the implications of suicide prevention. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*. ۲۰۱۰; ۲۶۰(۸): ۶۰۰-۵۸۳
- Nock MK, Borges G, Bromet EJ, Cha CB, Kessler RC, Lee S .Suicide and suicidal behavior. *Epidemiologic reviews*. ۲۰۰۸; ۳۰(۱): ۵۴-۱۳۳
- Osman A, Bagge CL, Gutierrez PM, Konick LC, Kopper BA, Barrios FX. The Suicidal Behaviors Questionnaire-Revised (SBQ-R): validation with clinical and nonclinical samples. *Assessment*. ۲۰۰۱; ۸(۴): -۴۴۳ .۵۴
- Arria AM, O'Grady KE, Caldeira KM, Vincent KB, Wilcox HC, Wish ED. Suicide ideation among college students: A multivariate analysis. *Archives of Suicide Research*. ۲۰۰۹; ۱۳(۳): ۴۶-۲۳۰
- Adler Constantinescu, C., Beu, E-C., & Negovan, V. ( 2013 ). Perceived social support and perceived self-efficacy during adolescence. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 275 – 279.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of Adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*. 48(3), 259-74.
- Gülaç, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 3844–49.



- Beavers, W. R., and Hampson, R. B. (1990). Successful families: Assessment and intervention. New York: W. W. Norton.
- Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T., Torgruudic, L. J. (2003). Confirmatory factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student sample. *Journal of Personality Assessment*. 81(3), 265-70.
- Bell, CM., Ridley, J.A., Overholser, J.C., Young, K., Athey, A., Lehmann, J., Phillips, K. (2017). The Role of Perceived Burden and Social Support in Suicide and Depression. *Suicide Life Threat Behaviour*.. doi: 10.1111/sltb.12327
- Rashid, s., Kiani., A.R, Khorramdel., K,. The relationship between loneliness, perceived social support, Perceived Burdensomeness and Thwarted Belongingness with Suicidal Behavior in college students, 2016. in press(Persian)
- Seiffge-Krenke, I., Overbeek, G., & Vermulst, A. (2010). Parent-child relationship trajectories during adolescence: Longitudinal associations with romantic outcomes in emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 33, 159-171.

- دلپسند، کامل، ایار، علی، خانی، سعید و محمدی، پریشان. (۱۳۹۱). حمایت اجتماعی و جرم: مطالعه تطبیقی جوانان مجرم و عادی شهر ایلام. *فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی*، ۱ (۲)، ۸۹-۱۲۰.
- رستگارخالد، امیر. (۱۳۸۴). گسترش نقش زنان در جهت حمایت‌های شغلی، خانوادگی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۴، ۱۶۲-۱۲۶.



## منتورینگ در ادبیات و سنت تربیتی اسلام<sup>۱</sup>

حسین تقوی<sup>۱</sup>، مرتضی خاقانی زاده<sup>۲</sup>، عباس عبادی<sup>۳</sup>

- ۱- عضو هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی
- ۲- عضو هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج)
- ۳- عضو هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج)

### چکیده

اسلام به عنوان دینی جامع و کامل در برگیرنده همه جنبه های زندگی اجتماعی و فردی من جمله تعلیم و تربیت است و تمسک به آموزه های تربیتی اشاره شده در قرآن، ادبیات و سنت می تواند راهگشای ما در تبیین مفاهیم تربیتی باشد. در مقاله حاضر از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده و با مراجعه به قرآن، احادیث ائمه معصومین (ع) و متون معتبر اسلامی و گزارشات تحقیقاتی مفاهیم و مقوله های مرتبط شناسایی شد. الگو بودن، عدالت محوری، تسلط و صلاحیت علمی، عمل به علم، ابتلا و امتحان، هدایتگری، بازخورددهی، اخلاق محوری، سخاوت علمی، تشویق و تنبیه، جلب اعتماد، همدلی، خیر خواهی، تکریم، مشورت و رایزنی، توجه به خصوصیات شاگردان، دوستی و صمیمیت، تساهل و مدارا، حسن خلق، سعه صدر، شایستگی کلام و معاشرت با عالمان از جمله مهمترین مفاهیم اسلامی مرتبط با منتورینگ به معنای نوین آن هستند.

واژگان کلیدی: منتورینگ، تعلیم و تربیت اسلامی، مطالعه توصیفی-تحلیلی

<sup>۱</sup>مقاله حاضر برگرفته از طرح نخبگی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله عیج با عنوان « تدوین و اعتباریابی شاخص های ارشادگری مبتنی بر فرهنگ اسلامی و ارتباط آن با توسعه مهارت های دانشگاهی دانشجویان دکتری تخصصی دانشگاه های علوم پزشکی منتخب» می باشد



## مقدمه

هدف اصلی نظام‌های آموزشی یادگیری و پرورش انسان «فرهیخته» است که مسئله‌ای فرهنگی بوده و با ارزش‌های جامعه سروکار دارد (بازرگان، ۱۳۹۴). ارزش‌هایی که در جامعه ما نشأت گرفته از اسلام و مبتنی بر فرهنگ اسلامی هستند؛ بدین جهت تدوین تصمیمات علمی و آموزشی با توجه به مبانی فرهنگی اسلامی و ارزش‌های جاری در آن، اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. همانگونه که ملکی (۱۳۸۶) عنوان کرده است، اسلام به عنوان دین جامع و کامل در برگیرنده همه جنبه‌های زندگی اجتماعی و فردی، من جمله تعلیم و تربیت در همه سطوح آن است؛ تعلیم و تربیت و نظام دانشگاهی که مهم‌ترین رسالت نظام اسلامی است هم در بعد نظری باید به ارائه الگوها و متدهای فکری اقدام کند و هم قواعد عملی را برای نایل شدن به اهداف مورد نظر طراحی کند.

این مسئله نه تنها توسط محققان دانشگاهی، بلکه توسط بالاترین مقامات حکومتی مورد توجه قرار گرفته اند؛ رهبر انقلاب اسلامی (۹ اسفند ۱۳۷۹) در این زمینه می‌فرماید: «به نظر من یکی از عیوب بزرگ این است که دهها سال است که ما متون فرنگی و خارجی را تکرار می‌کنیم، می‌خوانیم، حفظ می‌کنیم و بر اساس آنها تعلیم و تعلم می‌کنیم؛ اما در خودمان قدرت سؤال و ایجاد خدشه نمی‌یابیم.

منتورینگ<sup>۱</sup> (با ترجمه ارشادگری)، به عنوان یکی از روش‌های توسعه دانشجویان که اخیراً مورد توجه نهادهای آموزشی بین‌المللی قرار گرفته است، به مانند غالب مفاهیمی که در حوزه‌های مختلف علوم انسانی مطرح شده اند، ما به ازایی در متون اسلامی دارد؛ با وجود تفاوت‌هایی که بین مفهوم منتورینگ در متون علمی غیر اسلامی و متون اسلامی وجود دارد، جنبه‌های مشترکی بر آنها نیز مترتب است. علما و فلاسفه اسلامی در این زمینه تالیفات به غایت ژرف اندیشانه و معتبری دارند. حق و تکلیف استاد و شاگرد،

<sup>۱</sup> mentoring



وظایف استاد و شاگرد، خصوصیات استاد و شاگرد مورد اشاره توسط علمای اسلامی در فقه و اخلاق مفهیمی هستند که می توان به روشنی ارتباطشان را با متورینگ به عنوان یک راهبرد آموزش و توسعه به ویژه در سطوح عالی علمی، مشاهده کرد. سابقه کاربرد عملی روش استاد شاگردی در مراکز علمی اسلامی به ویژه در حوزه ها، موید این امر است. علاوه بر این بررسی های متاخر انجام شده زمینه روش های تعلیم و تربیت اسلامی که با تفحص در متون اسلامی به خصوص قرآن و احادیث پیامبر و ائمه معصومین انجام شده است، مقوله هایی مرتبط با متورینگ را شناسایی کرده اند که الگودهی، بازخورد، الهام بخشی و بصیرت و تشویق و تنبیه از آن جمله اند.

وجود چنین شواهدی نشان از اهمیت روابط استاد شاگردی در اسلام دارد و تمسک به آموزه های تربیتی اشاره شده در قرآن و متون معتبر اسلامی می تواند راهگشای ما در این زمینه باشد. چنانکه رهبر انقلاب اسلامی نیز در سخنرانی خود در بین جمعی از محققان دینی و قرآنی (۲۷ مهر ۱۳۸۸) می فرمایند: «ریشه و پایه و اساس علوم انسانی را در قرآن باید پیدا کرد. یکی از بخشهای مهم پژوهش قرآنی این است. باید در زمینه های گوناگون به نکات و دقائق قرآن توجه کرد و مبانی علوم انسانی را در قرآن کریم جستجو کرد و پیدا کرد. این کار بسیار اساسی و مهمی است. اگر این شد، آنوقت متفکرین و پژوهندگان و صاحب نظران در علوم مختلف انسانی می توانند بر این پایه و بر این اساس بناهای رفیعی را بنا کنند. البته آنوقت می توانند از پیشرفتهای دیگران، غربی ها و کسانی که در علوم انسانی پیشرفت داشتند، استفاده هم بکنند، لکن مبنای قرآنی باشد».

در اسلام به موضوع مهم تعلیم و تربیت توجه بسیار شده و قواعد مناسبی برای رشد انسان تعیین گردیده است. بدیهی یک مکتب که درای هدفهای مشخص است و مقررات همه جانبه ای دارد و به اصطلاح سیستم حقوقی و سیستم اقتصادی و سیستم سیاسی دارد، نمی تواند یک سیستم خاص آموزشی نداشته باشد (مطهری، ۱۳۸۴). در موضوع خاص متورینگ نیز می توان نشانه های بارزی از توجه اسلام به این مهم را شناسایی کرد. هر چند باید توجه داشت که آنچه از متون اسلامی در این زمینه می توان استخراج کرد



نوعی روش استاد شاگردی است که مبنای تربیت عالمان دینی به ویژه در حوزه ها مورد توجه قرار گرفته است. چنانچه آیت الله مطهری (۱۳۸۲: ۴۲۱) در این زمینه اشاره کرده اند: «در علم فقه با سابقه هزار و صد ساله، استادان شاگردانی تربیت شده اند و آن شاگردان به نوبه خود شاگردان دیگری تربیت کرده اند و تا عصر حاضر و این رابطه استاد و شاگردی قطع نشده است». با وجود چنین شواهدی، توصیف روشن جوانب روابط استاد شاگردی در متون اسلامی و نزدیکی آن با مفهوم جدید «منتورینگ» نیاز به بررسی همه جانبه ای دارد.

### مبانی نظری و تحقیقات انجام شده

اصطلاح امروزی ارشادگری از کلمه Mentor مشتق شده است، که نام یک مشاور خردمند و مورد اعتماد در افسانه‌های یونانی بوده است و وظیفه هدایت و ارشادگری (منتورینگ) پسر ادیسه را برعهده داشته است. اصطلاحات معلم، مربی، حامی و همیار نیز به جای ارشادگری به کار می‌روند. ارشادگری عبارت است از: فرایند ایجاد و حفظ روابط رو به رشد، مشتاقانه و بادوام بین افراد رشد دهنده گوناگون (فردی که حمایت شغلی و روانی ارائه می‌دهد) و فرد تازه وارد (یا فردی که حمایت شغلی و روانی دریافت می‌کند)؛ فرد مورد حمایت می‌تواند زن یا مرد باشد (کریتنر و کینیکی، ۲۰۰۸؛ نقل از طاهری، ۱۳۹۱).

ارشادگری در حوزه آموزش عالی متأثر از حوزه‌های تعلیم و تربیت، کسب و کار، حقوق، پزشکی و زمینه‌های مشابه بوده است. در حوزه آموزش عالی اصطلاح ارشادگری عموماً بر معلمان، حمایتگران و راهنمایان و مشاوران دلالت دارد. از نظر کرام (۱۹۸۵) به عنوان روابط بین افراد جوان (کم سن‌تر) با افراد بزرگسال (مسن‌تر) به جوان ترها برای یادگیری ویژگی‌ها و ماهیت دنیای بزرگسالان و دنیای کار کمک می‌کنند، با این شرط که افراد مجرب‌تر باشند، تعریف شده است. جونز (۲۰۰۶) با مروری بر مطالعات انجام شده نتیجه می‌گیرد که این روابط روابطی یاری دهنده هستند که بین دانشجو و استادی که باتجربه‌تر و بوده و موفق‌تر و اثرگذارتر است شکل می‌گیرد. هدف اصلی این رابطه کمک به دانشجو و حمایت او در جهت





دستیابی به اهداف بلند مدت و بزرگ است. در روابط ارشادگرانه، ارشادگر حمایت عاطفی و روانی از شاگرد را به عمل آورده و در توسعه حرفه‌ای و شغلی به طور مستقیم به او کمک می‌کند و به عنوان الگوی نقش برای او عمل می‌کند. این روابط می‌تواند بیشتر از آنچه در الگوسازی نقش و وجود دارد شخصی‌تر و دو جانبه باشد. برقراری چنین روابطی نیازمند تعاملات مستقیم است. با وجود اینکه بعضی از این فعالیت‌های ارشادگرانه ممکن است با امور و وظایف روزمره ارشادگر (مثل عضو هیئت علمی) همپوشی داشته باشد، روابط ارشادگرانه ورای نقش رسمی بوده و فعالیت‌های مربوط به آن فراتر از نقش‌ها و روابطی است که صرفاً بر مبنای وظیفه تعیین شده اند و رسمی هستند.

جنبه مشترک و کانون محوری تعاریفی که ارائه شده است، توسعه روابط است. این روابط متمرکز بر کمک به شاگرد با هدف رساندن شاگرد به اهداف حرفه‌ای است. دوبرو و هیگینز (۲۰۰۵) یکی دیگر از اجزای کلیدی ارشادگری را تجربه می‌دانند. زمانی که عضو با تجربه‌تر از یک گروه یا سازمان روابطی را با اعضای کم تجربه‌تر، با این احتمال برقرار می‌کند، که افراد با تجربه‌تر برای جهت‌دهی فرایند جامعه‌پذیری افراد کم تجربه‌تر بوسیله انتقال دانش و آگاهی کمک کند، چنین روابطی برقرار شده است. در این بین این احتمال وجود دارد که ارشادگر جوان‌تر از افراد کم تجربه‌تر باشند. در کل این تعاملات بوسیله تسهیم دانش و اطلاعات و بوسیله فراهم آوردن حمایت عاطفی و اجتماعی برقرار می‌شود.

### **منتورینگ در متون اسلامی**

نقد‌هایی در رابطه با روش آموزش و یادگیری اسلامی، خصوصاً در رابطه با ناتوانی در واکنش موثر به چالش‌هایی که با نیازهای کنونی در این جهان مدرن به ارمغان آورده شده، انجام شده است (اشعری و همکاران، ۲۰۱۲). این امر بدین معنی نیست که اسلام در زمینه روش‌های آموزش و توسعه برنامه خاصی ارائه نداده است؛ چرا که اسلام به عنوان دینی کامل، در پس آموزه‌های خود، برای همه امور مهم زندگی بشری برنامه‌ای جامع دارد. آموزش مهمترین و اساسی‌ترین جنبه زندگی است؛ در اسلام به این موضوع



مهم توجه بسیار شده و بدیهی است «یک مکتب که دارای هدفهای مشخص است و مقررات همه جانبه ای دارد و سیستم حقوقی و سیستم اقتصادی و سیستم سیاسی دارد، نمی تواند یک سیستم خاص آموزشی نداشته باشد» (مطهری، ۱۳۷۴).

ویژگی های عمومی تعلیم و تربیت اسلامی، که از مبانی اخذ شده اند و راهنمای تعیین اهداف، اصول، ساحت ها، مراحل، عوامل، موانع و روش های تعلیم و تربیت اسلامی به طور کلی هستند، در هشت مورد خلاصه شده اند که مهمترین آن تقرب به خدا است. مطابق این ویژگی ها هدف نهایی تقرب به خداوند و بهترین راه رسیدن در اسلام پیش بینی شده است و تعلیم و تربیت، همه ابعاد و ساحت های مختلف وجود انسان را در بر می گیرند. متخصصان براساس ویژگی های عمومی و هشت گانه ی تعلیم و تربیت اسلامی، هشت اصل را به عنوان اصول طبقه ی اول در تعلیم و تربیت اسلامی معرفی می کنند که آنها نیز مشتمل بر اصول هم گرایی، انطباق با اسلام، جامع نگری، تناسب، تدریج، استمرار، اولویت و اصل تدبیر و مدیریت می شود (گروه نویسندگان، زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰). علاوه بر این نویسندگان و محققان مختلفی زوایای تعلیم و تربیت اسلامی را مورد مطالعه قرار داده اند. برای مثال مشایخی (۱۳۸۱) تعلیم و تربیت اسلامی را در قالب مولفه های خدامحوری، تعبدمداری، متربی محوری، زندگی محوری، فردمحوری، عمل گرایی، اخلاق مداری، سعی محوری، اعتدال گرایی، محبت محوری، نظارت مداری، خوف و رجا، مرگ اندیشی، آخرت اندیشی و آرمان گرایی تبیین می کند. ملکی (۱۳۸۶) نیز با بررسی مفصل آثار آیت الله مطهری تعلیم و تربیت اسلامی را در قالب مولفه هایی نظیر هماهنگی با فطرت، اعتدال، جامعیت، تأمین نیازهای واقعی، تأکید بر تربیت کودکی، توازن امور ثابت و متغیر، هدایت خواهی، حکمت جویی، بهره گیری از اراده، تلازم علم و عقل، انسانیت دوستی، جذب و دفع، پیوند تربیت مفهوم سازی کرده است. این ابعاد و مولفه ها به عنوان ارکان تعلیم و تربیت در فرهنگ اسلامی مطرح بوده و هر راهبرد آموزشی و تربیتی در همه سطوح بر این مبانی استوار خواهد بود.



روش‌شناسی و بررسی شیوه‌های تربیتی در اسلام از اهم امور است؛ چراکه قرآن انجام هر کاری را با روش مناسب آن فرمان می‌دهد: «نیکوکاری نیست که از پشت دیوار به خانه درآید که این کار ناشایسته است، نیکی آن است که پارسا باشید و در هر کاری از راه آن وارد شوید<sup>۱</sup>». راهبردی نظیر منتورینگ نیز که موضوع بحث ما در این بخش است، در پیروی از اصول کلی تعلیم و تربیت اسلامی مستثنی نیست.

یکی از قدیمی‌ترین متون در این زمینه «آداب المتعلمین» ابو عبدالله محمد بن سحنون (م ۲۵۶ ق) می‌باشد. «تقیید العلم از خطیب بغدادی (م ۴۶۳ ق)، «ادب الاملاء والاستملاء» عبدالکریم محمد بن منصور سمعانی (م ۵۶۲ ق)، «تذکره السامع والمتکلم فی ادب العالم و المتعلم» از ابن جماعه کنانی (م ۷۳۳ ق)، «جامع بیان العلم و فضله و ما ینبغی فی روایت و حمله» از ابن عبدالبر قرطبی (م ۴۶۳)، «شفاء المتعلم فی آداب المعلم و المتعلم» از عبداللطیف بن عبدالرحمن مقدسی شافعی (معروف به ابن نباته)، «منهاج المتعلم» از ابو حامد محمد بن محمد غزالی (م ۵۰۵ ق)، «تعلیم المتعلم طریق التعلیم» از برهان الدین زرنوجی (م حدود ۵۹۱ ق) و «منیه المرید فی آداب المفید و المستفید و منیه المرید» شهید ثانی از کتب معتبر دیگری است که در زمینه استاد و شاگردی نوشته شده است.

در این بین کتاب آخر یعنی منیه المرید از مهمترین کتب اسلامی و به ویژه شیعی در زمینه روابط استاد شاگردی است. این اثر توسط شهید ثانی در میانه سده دهم هجری (سال ۹۵۴ ق) نوشته شده است. شهید ثانی خصوصیات استاد و شاگرد، حقوق و وظایف آنها و باید و نباید‌های ارتباط بین آنها را با مطالعه عمیق رهنمودهای قرآن کریم، سخنان پیامبر گرامی اسلام (صلی الله علیه و آله)، احادیث شیعی و سخنان امامان شیعه، سخنان فرزندان دین و بزرگان دینی استخراج کرده و تحت عنوان آداب و وظائف معلم و شاگرد در باب اول کتاب خود از آن بحث می‌کند. آداب و وظائف استاد را در سه بخش و شاگرد را در سه بخش دیگر مورد بحث قرار می‌دهد. وظایف استاد نسبت به خود دارای ۸ مولفه، نسبت به شاگرد ۲۰ مولفه و نسبت به آموزش ۳۰ مولفه را شامل می‌شود. آداب و وظایف شاگرد نیز نسبت به خود مشتمل بر ۸ مولفه،

<sup>۱</sup> یَسْأَلُونَكَ عَنِ الْاَهْلِ فَلْهِيَ مَوَاقِیْتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجَّ وَیَسِّرُ الْبِرَّ بِأَنْ تَأْتُوَ الْیَتِیْمَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَکِنَّ الْبِرَّ مِنْ اَتَّقَى وَاتَّقُوا الْیَتِیْمَ مِنْ اَتَّقَى وَاتَّقُوا اللّٰهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ «سوره بقره، آیه ۱۸۹»



نسبت به استاد مشتمل بر ۴۰ مولفه و نسبت به آموزش را در قالب ۳۰ مولفه معرفی می کند. این مولفه ها از منظر او بر سه نوع آداب و وظایف مشترک، آداب و وظایف استاد و آداب و وظایف شاگرد را شامل می شود.

خصوصیات و ابعاد روابط استاد شاگردی، از منظر فلاسفه و علمای اسلامی دیگر نیز با عنوان مشابهی مورد بحث قرار گرفته است. برای مثال از تالیفات ملاصدرا در مورد روش آموزش نیز چنین بر می آید. ملاصدرا (نقل از خادمی، ۱۳۸۹) بر این باور است در فرآیند تعلیم و تعلم، استاد و دانشجو به صورت متقابل نسبت به یکدیگر حقوق و تکالیف دارند. در صورتی چرخه آموزش و یادگیری مستحسن و نیکوست، که هر یک از دو طرف تعلیم و تعلم، در مرحله اول به تکالیف خود آشنا باشند و در گام ثانی، مسئولیتهای خویش را به نحو احسن انجام دهند. از نظر ایشان شفقت نسبت به همه دانشجویان، تاسی به پیامبر اسلام و افاده علم برای رضایت خدا و تقرب به او، توجه به استعداد یادگیری دانشجویان، نهی دانشجویان از رذایل اخلاقی و استفاده از روش درست در این امر و سازگاری علم و عمل از جمله وظایف اساتید نسبت به دانشجویان است. وظایف دانشجویان نسبت به استاد نیز در تطهیر نفس از رذایل اخلاقی، آزادی از تعلقات دنیوی و معطوف سازی همت به تعلیم و تعلم، سپردن اختیار آموزش به مرشد و باور به آن، تواضع در برابر استاد و مطیع بودن در برابر او، عدم حساسیت منفی به هیچکدام از حوزه های علوم و آگاهی از مقاصد و مسائل علوم، آگاهی از اسباب شرافت علوم و تفاوت آنها در مراتب است.

### شواهد تحقیقاتی

غالب تحقیقات انجام شده بر روی متورینگ اسلامی، با تکیه بر رهنمودهای قرآن کریم، سخنان پیامبر گرامی اسلام (ص)، احادیث و سخنان امامان شیعه، سیره ائمه معصومین، سخنان فرزندان دین، بزرگان و رهبران دینی و تحلیل این متون، به متورینگ اسلامی پرداخته اند و مقوله هایی مانند الگو پذیری، تشویق و تنبیه، ارائه بازخورد و موارد مشابه در آموزش مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این خصوصیات و



حقوق و تکلیف متقابل استاد و شاگرد و وظایف آنها در قبال علم و آموزش آن، در چارچوب اصول تعلیم و تربیت اسلامی، مشتمل بر هم گرایی، انطباق با اسلام، جامع نگری، تناسب، تدریج، استمرار، اولویت و اصل تدبیر و مدیریت در این دسته از تحقیقات بررسی شده است.

جدول ۲-۸: برخی از مطالعات انجام شده در ارتباط با موضوع تحقیق

محقق	روش	گروه مورد مطالعه	نتایج
احمدی (۱۳۸۴)	مطالعه اسنادی	قرآن و احادیث معتبر	براساس آیات قرآن و احادیث داشتن الگو و سرمشق برای تربیت، تمرین، تکرار و عادت دادن، موعظه، نصیحت، امر به معروف و نهی از منکر، انداز، بیان قصص انبیاء، دعا و نیایش، توبه و بازگشت روش های تعلیم و تربیت در اسلام را شامل می شود..
اردستانی و کلانتری (۱۳۹۲)	مطالعه اسنادی	نمونه گیری هدفمند از آثار مربوط و منتسب به امام صادق (ع)	ارائه الگو، تشویق و تنبیه، آموزش عینی و عملی، مدارا، دعا، تغافل، تکریم، امر به معروف و نهی از منکر، تذکر، تفکر و تعقل، موعظه و مهرورزی مولفه هایی است که در ارتباط استاد با شاگرد در فرایند آموزش و تدریس باید مورد توجه قرار گیرد.
کرمعلیان (۱۳۸۳)	روش تحلیلی-اسنادی	متون اسلامی	معلم و شاگرد به عنوان دو عنصر اساسی نظام اسلامی در ارتباط با یکدیگر و براساس نگرش روش مند نظامدار و کل نگر مورد توجه قرار می گیرد. خلوص نیت، معیت علم و عمل، خودسازی و ضرورت توجه به مراحل تربیت مولفه های شناسایی شده در متون اسلامی برای تبیین روابط استاد و شاگردان است.
خوشدل روحانی (۱۳۹۱)	مطالعه اسنادی	متون اسلامی (تالیفات علامه مجلسی)	تکریم استاد، عدم برتری جویی شاگرد، توجه کامل به وی در هنگام تعلیم، بلند صحبت نکردن در نزد وی و دفاع کامل از استاد، زمانی که درموضع اتهام و غیبت قرار می گیرد. عدم دریغ از هر گونه بذل و بخششی در ارائه علم خود به شاگرد، عدم بدرفتاری با شاگردان در مواقعی که شاگردا ادب و آداب شاگردی را رعایت می کنند. در صورت بخل ورزی اساتید، خداوند علم استاد را زایل و یا وی را در نزد دیگران بی اعتباری گرداند. از نظر ایشان معلم و متعلم هر دو مکلفند. لازم به ذکر است وی به جایگاه برتری برای متعلم در فرایند آموزش قائل است.
راه چمنی (۱۳۶۲)	مروری-اسنادی	آثار امام خمینی	۱- عوامل فردی، از قبیل تقویت عزم و اراده محتوای مورد استفاده، تفکر و تذکر، توکل به خدای متعال، امیدواری، ... ۲- عوامل زیر بنائی، مثل وجود مقدس حضرت حق، اعتقاد به مبدا و معاد، بعثت و امامت، اسلام، قرآن و حدیث، ادعیه. ۳- عوامل سیاسی و حکومت ۴- عوامل اجتماعی از قبیل (محیط، خانواده، مدرسه و معلم، دانشگاه و استاد). ۵- فرهنگها و مکاتب و اجزاء فرهنگ مانند رادیو و تلویزیون، سینما، متفکران، کتاب. ۶- عامل دفاعی و نظامی ۷- ایام الله و شعائر مذهبی ۸- حوزه های علمیه، روحانیت ۹- بلا، امتحان، سختیها ۱۰- نهادهای تادیبی
بصرای (۱۳۸۸)	تحلیلی-اسنادی	متون اسلامی و آراء علمای اسلامی	فرهنگ اسلامی از طریق تعلیم، تزکیه و تکامل انسان به بهبود، تکامل و توسعه آثار و مصنوعات او دست می یابد. هدف اساسی در فرهنگ اسلامی تکامل انسان است که نتیجه قهری و ضروری آن توسعه همه جانبه است. ارتقای سطح دانش، ارتقای سطح ایمان، توسعه عدالت همه جانبه، توسعه احسان همه جانبه و افزایش نرخ ایشار مهم ترین شاخص های "توسعه فرهنگ اسلامی" هستند.
فراستخواه	بررسی قرآن، نهج البلاغه،		دعوت به تعقل، حجت و ملاک بودن خرد، فراخوانی به علوم، فنون و صنایع، ارزشمندی



تحلیلی (۱۳۷۰)	تفسیر المیزان، مسائل الشیعه، اصول کافی، غررالحکم و دررالکلم، بحار الانوار	تفکر در باب طبیعت، انسان، تاریخ و شریعت، ارزشمندی تجربه و عبرت آموزی، شناخت زمان، ارزشمندی کار و تلاش، آموختن و عزتمندی از طریق کار، ارزشمندی حرفه و فن، نفی کسالت و ترغیب به تلاش مادی در کنار تلاش معنوی، نفی تن پرور و بیکاری، تلاش مادی در کنار مبارزات دینی، پشتکار و ریسک پذیری، مذمت فقر، کسب عزت و اقتدار، ضرورت برنامه ریزی برای زندگی، توسعه اجتماعی و اقتصادی، یادگیری و اقتباس خلاق از دیگران، انعطاف و همراهی با توسعه، احترام به حقوق، آزادی، برابری، صلح و تساهل
رضائی (۱۳۹۲)	تحلیل آراء و تفکرات رهبر انقلاب	دانشگاه اسلامی، دانشگاهی است که علم آن اجتهادی و پالایش شده، عالم و متعلم آن دارای نیت الهی و نو اندیش و فضای حاکم بر دانشگاه مانند فضای مسجد، تعبد محور باشد. همه امور در این دانشگاه به یک سو حرکت می کنند و هدف اسم رب است
ربانی (۱۳۷۷)	تحلیل آراء و تفکرات بنیانگذار و رهبر انقلاب اسلامی	مرکز ارتقای علم و تقویت روح خلاقیت، منشاء تعمیق معنویت در جامعه، مرکز انسان سازی، بصیرت و تلاش هدفدار و استقلال فرهنگی، بهره مندی از اعتماد به نفس و خود کفائی، داشتن محیط سالم و آرامش و تبادل افکار، خدمتگزار ملت و کوشا در جهت رفع احتیاجات جامعه
خادمی (۱۳۸۹)	مطالعه اسنادی آثار ملاصدرا	از دیدگاه صدرا وظایف استاد در برابر دانشجو عبارتند از: ایجاد رابطه شفقت آمیز با دانشجویان عدم توقع اجر و مزد از دانشجویان، القای مطالب علمی در حد توان دانشجویان، عامل بودن به علومش، نهی از رذائل اخلاقی و به صورت متقابل دانشجویان نیز در برابر اساتید دارای وظایف ذیل هستند: تطهیر نفس از رذائل اخلاقی، رهایی از تعلقات دنیوی، واگذاری امور خویش به معلم مرشد، تواضع در برابر استاد، عدم حساسیت نسبت به علوم مختلف و انتخاب بهترین و مفیدترین علوم جهت آموزش و یادگیری بر اساس استعدادها و توانایی - هایش.
ربانی (۱۳۷۷)	تحلیل آراء و تفکرات بنیانگذار و رهبر انقلاب اسلامی	برخورداری از ایمان و تعهد، ساعی در جهت کسب علم، تعلیم علم به نحو مطلوب، توأم نمودن علم و عمل، عدم سوء استفاده از علم، برخورداری از شعور و بصیرت سیاسی، قرار دادن علم در خدمت اجتماع، الگوی شایسته انسان مسلمان، اهتمام به تربیت انسانی دانشجویان

## روش

از آنجائی که تحقیق حاضر به دنبال شناسایی مفاهیم و مقوله های مرتبط با متورینگ بر اساس فرهنگ اسلامی است، از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده و با مراجعه به قرآن (وتفاسیر آن) و نیز احادیث ائمه معصومین (ع) و متون معتبر اسلامی و گزارشات تحقیقاتی (کتاب و مقالات) که با مطالعه منابع دست اول در زمینه راهبردهای تربیتی طلاب و دانشجویان و مشخصاً متورینگ و استاد شاگردی حاصل شده اند، مفاهیم و مقوله های مرتبط شناسایی شده است.

روند بررسی شامل مراحل زیر بود:



مشخص کردن توصیف گره‌های مرتبط با منتورینگ و تعیین کلمات کلیدی: که در این مرحله ابتدا کلمات کلیدی، همچون تعلیم و تربیت، روابط استاد شاگردی در اسلام، روش‌های تربیتی اسلام، سیره ائمه اطهار در تربیت شاگردان و معادل عربی آنها در قرآن و متون دیگر اسلامی و همچنین تحقیقات دیگر جستجو و سپس کلمات با دامنه معنی محدود تر و تخصصی تر مانند، حلم و بردباری، رفق و مدارا، سعه صدر، الگو سازی، ابتلا و امتحان، هدایت، مربیگری، بصیرت، خیرخواهی، عدالت محوری، در ارتباط با تعلیم و تربیت شناسایی و در ادبیات تحقیق جستجو شد.

مشخص کردن منابع، جایابی منابع و طبقه بندی آنها: در این مرحله علاوه بر قرآن کریم، کتب حدیث و ترجمه‌های موجود از آنها، با مراجعه به کتابخانه‌ها، پژوهشکده‌ها و مراکز اسناد و نیز وب سایت‌هایی که چنین کتابها و مقالاتی را در اختیار کاربران قرار می‌دهند، مانند کتابخانه الکترونیکی قائم، کتابخانه مرکز تعلیمات اسلامی واشنگتن، کتابخانه الکترونیکی شهید آوینی و دیگر پایگاه‌های اطلاعاتی مانند اس آی دی، مگیران، سمتاک، نورمگز و سیویلیکا منابع جایابی شدند. در مرحله بعد هریک از کتب و مقالات و گزارشات تحقیقاتی به طور مختصر بررسی و بر اساس ارتباطشان با موضوع تحقیق حاضر الویت بندی و مورد بررسی قرار گرفتند.

بررسی تحلیلی متون اسلامی، تهیه خلاصه و شناسایی مفاهیم و مقوله‌های مرتبط (مشمول بر بررسی تعاریف انجام شده در مورد منتورینگ در ادبیات تحقیق) و جزئیات مربوط به هر کدام از آنها: در این مرحله متون مرتبط به شکل نسبتاً کاملی بررسی شده و مفاهیم مرتبط شناسایی و ابعاد و ویژگی‌های هر کدام از آنها مشخص شد.



## یافته ها

در جدول ۲ خلاصه ای از یافته های مرتبط با ارشادگری اسلامی در قرآن (وتفاسیر آن) و نیز احادیث ائمه معصومین (ع) و متون معتبر اسلامی و گزارشات تحقیقاتی مشتمل بر کتب، طرح های تحقیقاتی و مقالات ارائه شده است.

جدول ۲: مفاهیم مرتبط با منتورینگ اسلامی

مفاهیم	برخی از منابعی که در آنها به مفاهیم ستون اول اشاراتی شده است
الگوی سازی	احزاب، ۲۱ بقره، ۱۲۴؛ نهج البلاغه، خطبه ۹۷؛ منیه المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۷۳، خوشدل روحانی، ۱۳۹۱؛ اردستانی و کلانتری، ۱۳۸۹
عدالت	نحل، ۹۰؛ نساء، ۱۳۵؛ مدنی، ۱۳۸۵؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۳۱۴-۳۲۴
تسلط علمی و عمل به علم	سوره آل عمران ۶۶؛ بقره، ۲۴۷؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۳۴۵-۳۴۹؛ امام سجاده (ع)، اصول کافی جلد ۱ ص: ۵۶؛ ۱۳۸۲؛ فضل الله، ترجمه مرادی، ۱۳۸۷؛ کرمعلیان، ۱۳۸۳؛ ربانی، ۱۳۷۷
ابتلا و امتحان (چالش)	ممتحنه، ۱۰؛ حجرات، ۳؛ نهج البلاغه، خطبه ۴۵۹؛ اصول کافی جلد ۱ صفحه: ۲۱۰؛ منیه المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱؛ ۱۰۵ و ۱۱۶؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛ راه چمنی، ۱۳۶۲؛ فراستخواه، ۱۳۷۰
بصیرت بخشی	غایشه، ۱۷-۲۰؛ روم و انعام، ۵۰؛ نهج البلاغه، خطبه ۱۵۲؛ شرفی، ۱۳۸۶، ربانی، ۱۳۷۷؛ موحدی، ۱۳۹۳؛ حضرت علی (ع)، ترجمه فیض الاسلام، ۱۳۶۴؛ نامه ۳۱: ۹۰۷؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲؛ ۳۸ و ۳۹؛ بنی هاشمی، ۱۳۸۹؛ مکارم شیرازی، ۱۳۸۵ ج ۲: ۱۱۰؛ شرفی، ۱۳۸۶؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳
هدایتگری	ترجمه تفسیرالمیزان (ج ۱۲، موسوی، ۱۳۷۴؛ ۳)، ذیل آیه ۲۱ حجر؛ نهج البلاغه، ترجمه انصاریان، ۱۳۸۸؛ ۶۶۸ زهدات، ۱۳۸۶
استقامت	نوح، ۱۴؛ سوره روم، ۵۴؛ منیه المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱؛ ۲۲۸-۲۳۱؛ ۲۲۹؛ فرهادیان، ۱۳۸۷
نظم	اسراء، ۵۳؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۳۵۵-۳۶۵؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲؛ ۶۳؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹
بازخورددهی	نهج البلاغه موضوعی و در حدیث ۲۱۵۲، نقل از عزیزی، ۱۳۸۰؛ ۲۴؛ شهید ثانی، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱؛ ۹۹ بقره ۱۱۹؛ فاطر ۲۴؛ رسول اکرم (ص) نقل در اصول کافی ج: ۱ ص: ۳۵؛ روایه: ۱ شرفی، ۱۳۸۶؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲؛ ۲۰۹؛ اصلی پور، ۱۳۹۱؛ ۱۶۸
اخلاق محوری	توبه، ۱۲۸؛ معراج السعاده، نراقی، ۱۳۷۷؛ ۵۴۳؛ منیه المرید، ۱۳۸۷ و شریعتمداری، ۱۳۸۲؛ ۱۹۳؛ فرهادیان، ۱۳۸۰؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛ بنی هاشمی، ۱۳۷۷؛ نهج البلاغه، خطبه ۱۷۶؛ نقل از عزیزی، ۱۳۸۸؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۳۲۷-۳۲۸؛ اعراف، ۶۲؛ رسول اکرم (ص) نقل در اصول کافی ج: ۳ ص: ۲۳۸؛ منیه المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱؛ ۱۱۴؛ شوری، ۳۸؛ مؤمنون، ۱۴؛ امام صادق ع نقل در اصول کافی جلد ۱ صفحه: ۵۰؛ روایه: ۶؛ منیه المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱؛ ۱۱۸؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲؛ ۱۶۰
سخاوت علمی	نوح، ۱۴؛ حجر ۲۱؛ امام صادق (ع)، اصول کافی ج: ۳ ص: ۷۴؛ روایه: ۲؛ فرهادیان، ۱۳۸۷؛ ۱۷ و ۱۹؛ فراستخواه، ۱۳۷۰
تشویق و تنبیه	شوری، ۳۸؛ آل عمران، ۱۵۹؛ علی (ع) نقل در اصول کافی ج: ۳ ص: ۱۶۱؛ روایه: ۱۷؛ منیه المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱؛ ۱۱۱؛ صمیمت
جلب اعتماد	قمر، ۱۷؛ بقره، ۱۸۵؛ رسول اکرم (ص) نقل در اصول کافی ج: ۳ ص: ۱۷۹؛ روایه: ۴؛ امام صادق (ع) وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، ج ۸: ۵۴۰؛ شهید ثانی، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱؛ ۱۲۲
همدلی	اعراف، ۱۵۶؛ انعام، ۱۲؛ رسول اکرم (ص)، اصول کافی ج: ۳ ص: ۱۵۶؛ روایه: ۲؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۶۰-۶۷؛ امام خمینی، ۱۴۱۶؛ ۴۳؛ نقل از دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳
خیر خواهی	طه، ۲۵؛ زمر، ۲۲؛ انشراح، ۱؛ قاموس قرآن، ج ۴: ۱۳؛ مجمع البیان، نقل از فرهادیان، ۱۳۸۷؛ فضل الله، ترجمه مرادی، ۱۳۹۳
همیاری	بقره، ۸۳؛ اسراء، ۵۳؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۶۷۶-۶۸۶؛ امام باقر (ع)؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۶؛ شرفی، ۱۳۹۳
مشورت و رایزنی	
توجه به خصوصیات	
دوستی و صمیمت	
تساهل و مدارا	
حسن خلق	
سعه صدر	
شایستگی کلام	





تعاون  
سوره مائده، ۲؛ رسول خدا (ص)، اصول کافی جلد ۱ صفحه: ۵۰؛ روایه: ۸؛ شهید ثانی، نقل از حجتی، ۱۳۹۱.  
معاشرت با امام علی (ع)، اصول کافی جلد ۱ صفحه: ۴۸؛ روایه: ۱؛ فرهادیان، ۱۳۸۷؛ بنی هاشمی، ۱۳۸۹: ۳۰۸.  
عالمان

در ادامه برخی از مفاهیم مهم شناسایی شده توضیح داده شده است.

الگو بودن: از جمله مقوله های مورد تاکید در متون اسلامی در برقراری روابط هدایت گرانه و به طور کلی تعلیم و تربیت شاگردان، اسوه بودن اساتید برای دانشجویان است که با تعبیری نظیر اسوگی، اقتدا، تربیت به شیوه الگویی، اسوه پردازی و مفاهیم مشابه آمده است. به طور کلی این مقوله اشاره به ارائه الگوهای مطمئن و شایسته برای شاگردان دارد. در قرآن کریم خدای سبحان پیامبر اکرم (ص) را به عنوان الگویی کامل و جامع و قابل پیروی معرفی می کند<sup>۱</sup>. در آیات دیگری برای مثال در آیات ۴ و ۶ سوره ممتحنه نیز به این کلمه و در ارتباط با پیامبران دیگر اشاره شده است. در این رابطه احترام به استاد و تقدیر او، موافقت با ارزش ها و نظریات استاد و پذیرش مرجعیت علمی او از جمله مواردی است که با تعمق در آیات و روایات می توان آنها را شناسایی کرد.

صلاحیت علمی و عمل به علم: مطابق معارف اسلامی در مسیر تربیت انسان ها به کسانی می توان اعتماد نمود و کسانی را الگو قرار داد که به مدارج عالی انسانیت رسیده باشند (حویزی، ۱۱۱۲ ه.ق؛ نقل از زهدات، ۱۳۸۶). صلاحیت علمی و عمل به علم، در کنار عدالت محوری، منجر به ارتقای وثوق و اعتبار معلمی می شود. رعایت عدالت در محبت به شاگردان و دوستی با آنها، ارائه و انتقال معلومات به شاگردان، توجه به شاگردان و مباحثه با آنان و در ارزشیابی از شاگردان از جمله مصادیق عدالت تربیتی است.

ابتلا و امتحان: یکی از دیگر از مولفه هایی که به طور کلی در تعلیم و تربیت اسلامی و مشخصاً در ارشادگری اسلامی مورد تاکید بوده است، «چالش آوری» است که در آیات قرآن و روایات اسلامی و نیز احادیث ائمه اطهار با مفاهیمی نظیر ابتلا و امتحان و بصیرت بخشی مطرح شده است. تحریص تفکر، ارائه

<sup>۱</sup> لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾ احزاب



تکالیف سطح بالا، آزمایش، جلب توجه به موقعیت های حساس، آگاهی بخشی از مسائل و فرصت ها، دوراندیشی و گذر از روزمرگی ها، تصویر سازی از موقعیت های آینده و درک کنه مسائل و پیچیدگی ها مفاهیمی هستند که اشاره به این مفهوم دارند.

هدایتگری: هدایت به معنی ارائه راه و روش و نشان دادن آن، به منظور رسانیدن فرد یا افرادی به مقصد و هدف است. در قرآن کریم و سایر متون اسلامی خداوند متعال به عنوان هادی و راهنما معرفی شده است. همچنانکه زهدات (۱۳۸۶) عنوان کرده است، در اسلام از تعلیم و تربیت به عنوان میثاقی الهی یاد شده است؛ بنابراین هدایتگری از اهم اهداف تربیت اسلامی است. برای هدایت در تعلیم و تربیت، اندیشمندان تعلیم و تربیت اسلامی روش های مختلفی را توصیه می کنند. روش تذکر، موعظه، هدایت عملی، مثال آوری، بیان قواعد کلی و آوردن مثال برای آنها از جمله این روش هاست. بازخورد دهی، نظم و انضباط، سخاوت علمی، استقامت و جدیت در هدایت از جمله مولفه هایی است که در کاربرد روش های پیش گفته به کار گرفته می شود.

تشویق و تنبیه: در تربیت اسلامی، تشویق و تنبیه از جایگاه والایی برخوردار است. در قرآن کریم و روایات و احادیث نقل شده از پیامبران و ائمه اطهار صورتهای مختلف تشویق و تنبیه ذیل مفاهیمی مانند تبشیر و انداز، جزا و عقاب و مفاهیم مشابه برای تربیت و هدایت ذکر شده است. خداوند متعال هدف از فرستادن پیامبران ذکر نموده و چنین فرموده است: و تو را نفرستادیم مگر آن که بشارت دهی و بیم دهی<sup>۱</sup>. در آیه ۴۸ سوره انعام، آیه ۲۵ سوره فرقان، آیه ۲۸ سوره سباء همین مضمون تکرار شده است. در متون مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی تعلیم و تربیت اسلامی، موازین و نکات و آدابی مانند تناسب تشویق و تنبیه با با میزان و نوع عمل شخص، به موقع، به مورد و تناسب شکل و محتوای آن با روحیه شخص ( یعنی تشویق زبانی، رفتاری، مالی، معنوی)، ارزش محوری و فعل محوری، اجتناب از زیاده روی و تبیعض در تشویق و تنبیه، آگاهی تشویق یا تنبیه شونده از علت جزا، برای اثربخشی تشویق و تنبیه توصیه شده است.

<sup>۱</sup> وَبِالْحَقِّ أَنْزَلْنَاهُ وَبِالْحَقِّ نَزَّلَ ۖ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا مُبَشِّرًا وَنَذِيرًا (اسراء ۱۰۰)



همدلی: در اسلام، موفقیت در امر تربیت بر جلب اعتماد و تحیب و اظهار خیرخواهی و برانگیختن احساسات و عواطف شخصی است که تحت تربیت و پرورش قرار می گیرد (زهادت، ۱۳۸۶). تحریک عواطف و اظهار خیرخواهی و محبت و دلبستگی، همدلی و همزبانی، تشویق به بیان راحت احساسات و ترس ها از جمله ابعادی است که در متون اسلامی بسیار سفارش شده است. همدلی در کنار مقوله جلب اعتماد و رازداری شکل دهنده کارکردی از ارشادگری هستند که می توان آن را حمایتگری نام گذاشت. حسن خلق: از دیگر مضامین ظهور یافته در بررسی ادبیات و متون اسلامی است. همانگونه که موحدی (۱۳۹۳) بیان می کند یکی از عوامل گسترش اسلام، شخصیت پر جاذبه، خلق و خوی نیک، طرز رفتار شایسته، دعوت مسالمت آمیز و تعلیم با نشاط پیامبر اسلام بوده است. چنین پدیده ای در تعلیم و تربیت اسلامی و به تبع آن منتورینگ اسلامی نیز نمود پیدا می کند. در متون مرتبط حسن خلق با مفاهیمی نظیر خوش رویی و گشاده رویی، ملاحظه گری در رفتارها، نزاکت و متانت، محبت و مهرورزی و همراه با تساهل و مدارا، سعه صدر و شایستگی کلام معرفی شده است. در این بین سعه صدر که حاصل حلم و بردباری، آرامش و وقار، پایداری نفس، عفو و گذشت از خطاها، عدم تشویش در سختیها و مصیبتها اهمیت ویژه ای دارد.

تکریم: احترام به شاگردان و توجه و برقراری ارتباط فردی با تک تک شاگردان لازمه تناسب هر فعالیت آموزشی با فراگیران و تحقق امر دانشجو محوری است. در تحقیق حاضر «تکریم و توجه» مضمون پوشش دهنده این مقوله هاست. آیه «و لقد کرما بنی ادم» (الاسراء، ۷۰) نمود کرامت ذاتی انسان در مکتب اسلام است. این مقوله ارتباط نزدیکی ارتباط نزدیکی با محبت و مهرورزی اساتید به شاگردان دارد.

توجه به خصوصیات شاگردان: انسان به عنوان اشرف مخلوقات، استعداد رسیدن به رفیعترین قله های انسانیت را دارد. بنابراین خداوند استعدادهایی در وجود انسان به ودیعه گذاشت تا در پرتو پرورش صحیح شکوفا شود. انسانها از نظر سرمایه های وجودی و خدادادی، اعم از نیروهای بدنی و تواناییهای روانی، یکسان نیستند، به همین دلیل توجه فردی شده، در تعلیم و تربیت اسلامی، مورد تاکید بوده و علمای



اسلامی نظیر شهید ثانی، ملاصدرا و علامه طباطبائی، توجه به توانایی های تک تک شاگردان، در نظر گرفتن سطح رشد و جایگاه شاگردان، رعایت اصل تمکن و تدرج در انتخاب و به کارگیری شیوه های راهنمایی و آموزش شاگرد را موکداً توصیه کرده اند.

دوستی و صمیمیت: به تبعیت از آیه شریفه « و جعل بینکم موده و رحمه » (آیه ۲۱ سوره روم) دوستی و صمیمیت در ارشادگری اسلامی جایگاه ویژه ای دارد. از نظر شهید ثانی (نقل از ساعدی خراسانی، ۱۳۷۰: ۳۱۲) چنانچه بین شاگردان و معلمان، ملازمت و همبستگی برقرار باشد، یادگیری به شیوه موثرتری اتفاق می افتد. حفظ ارتباط و پیوستگی ارتباط، داشتن ارتباطات غیر رسمی، شناخت شاگردان و اطلاع از مشخصات آنان، تفقد از احوال دانشجویان، انس با شاگردان، توصیه هایی هستند که با بررسی و تحلیل متون مرتبط با تعلیم و تربیت اسلامی، می توان ذیل این مولفه مورد بحث قرار داد.

معاشرت علمی - حرفه ای: در سیره عالمان اسلام معاشرت و مجالست با عالمان و تشویق شاگردان به عنوان یکی از طرق کسب فضل و علم بسیار مشاهده شده است که علاوه بر یادگیری، آثار عملی دیگری نیز دارد. تاثیر پذیری اخلاقی در جهت تعالی، دریافت تجارب زیسته بلاواسطه و عمیق تر، تبصر و کارامدی بیشتر، مقابله با انزوا و ایزوله شدن و سکون و کسالت، جلب حمایت مثبت و حسن نظر دیگران (به عنوان یک عامل سوق دهنده و انگیزشی)، جلب اعتماد دیگران و ارتقای اعتبار به واسطه تعامل با اجتماع حرفه ای و جبران محدودیت های آموزش و یادگیری رسمی از جمله نتایج معاشرت با عالمان برشمرده شده است.

## نتیجه گیری

ضرورت توجه به مبانی اسلامی در تدوین برنامه ها و اتخاذ تصمیمات آموزشی در یک زمینه فرهنگی اسلامی ایجاب می کند که مطالعات اسلامی قادر به پاسخگویی به چالش هایی باشد که توسط مدرنیته در سطح نظریه و عمل وارد شده است. بنابراین، آموزش و یادگیری اسلامی باید در پرتو قرآن و سنت در جهت همسویی با نیازهای کنونی توسعه یابد. با وجود افتخارات و عظمت تمدن اسلامی در گذشته، رکود



موجود در سطح علم در تمدن اسلامی موجب این شده است که اسلام و آموزه های اسلامی در ظاهر هم جهت با دنیای کنونی جلوه ندهد. هم سنجی مفاهیم اسلامی با تمرکز بر متورینگ اسلامی با مفاهیم مشابه در متون بین المللی متاخر می تواند به درک میزان سازگاری آموزه اسلامی با عصر کنونی کمک کند. با توجه به این نکته و اینکه یکی از روش های بررسی اعتبار یافته های تحقیقاتی، مقایسه آن با یافته های تحقیقات دیگر می باشد، در این قسمت یافته های حاصل از بررسی متون اسلامی، با نتایج مطالعات بین المللی مقابله شده است.

همچنانکه اشاره شده الگوسازی و اسوگی از اساسی ترین نقش های مورد انتظار برای اساتید می باشد. الگو گیری شاگرد با مشاهده، تقلید و یادگیری از رفتار استادی که ارشد، با تجربه تر و توسعه یافته تر است، صورت می پذیرد. در مطالعات بین المللی نیز چنین مولفه هایی ظهور یافته است (کرام، ۱۳۸۵؛ نوی، ۲۰۱۰؛ هزلت و گیسون، ۲۰۰۷). تسلط علمی و عملی در مطالعات جانسون (۲۰۰۲)، داشتن دانش جامع در حوزه تخصصی، حلال مسئله در مطالعات علمی، دارا بودن دانش و مهارت کافی در زمینه روش های تحقیق در مطالعات بیکماز و دوغان (۲۰۱۵) مفاهیمی مرتبط با تسلط علمی و علم به عمل توسط اساتید هستند.

از جمله مفاهیم دیگری که در متون جدید مورد توجه بوده هدایتگری است. مفهوم مربیگری در مطالعات کرام (۱۹۸۵) و نوی (۲۰۱۰) و مفاهیم تسهیم تجارب، آموزش به فرد برای کار در حال انجام و آموزش سیاست ها در مطالعات کارپنترو (۲۰۱۵) به این معنی به کار گرفته شده اند. برای سایر مولفه ها نیز می توان چنین مفاهیم متناظری را نام برد؛ از مفاهیم چالش آوری و بصیرت بخشی در مطالعات نوی (۲۰۱۰) و گاش (۲۰۱۴) و از مفاهیم همدلی، جلب اعتماد، حمایتگری، دوستی و صمیمیت، توجه به خصوصیات شاگردان و تعهد به آنان در مطالعات بیکماز و دوغان، ۲۰۱۵؛ جانسون، ۲۰۰۲؛ و کارپنترو، ۲۰۱۵ به عنوان مولفه های ارشادگری نام برده شده است. مفاهیم تعاون، معاشرت علمی، ملازمت شاگردان با عالمان نیز در مطالعات بین المللی، ذیل عنوان «شبکه سازی علمی - حرفه ای» مورد بحث قرار گرفته است (برای مثال در مطالعات هگینز و کرام، ۲۰۰۱ و دوبرو و همکاران، ۲۰۱۲).



همانگونه که شفیلد (ترجمه سرمدی، ۱۳۸۶) بیان کرده است، در همه مکاتب عناصری که تشکیل دهنده یک نظام تربیتی هستند و به صورت نظامدار و منطقی با هم ارتباط دارند، در حقیقت برآمده و متأثر از پرسش‌ها و بحث‌های کلی‌اند که ماهیت فلسفی و وجودشناختی دارند و از چیستی انسان (موضوع تربیت) و ارزش‌های انسانی (محتوای قابل انتقال به تربیت شونده) بحث می‌کنند. مفاهیم شناسایی شده در مورد ارشادگری اسلامی نیز به هم مرتبط بوده و ملازم هم هستند. همچنانکه دستورالعمل‌ها، احکام و قضایای اسلامی دارای جامعیت و یکپارچگی ذاتی هستند.

## منابع

- احمدی، احمد (۱۳۸۴). اصول و روش‌های تربیت در اسلام ناشر: دانشگاه اصفهان.
- اسماعیلیان اردستانی و کلانتری (۱۳۹۲). روش‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه امام صادق (ع). مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق (ع). دانشگاه آزاد اسلامی (واحد خوراسگان اصفهان)، جلد اول.
- اصلی پور، محمد (۱۳۹۱). مدیریت و رهبری با سیری در نهج البلاغه، ج ۲. تهران: شورا.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- بصراوی، زهرا (۱۳۸۸). تدوین و تبیین شاخص‌های فرهنگی در اسلام. طرح پژوهشی، دانشگاه تهران.
- بنی‌هاشمی، سیدمحمد (۱۳۸۹). تربیت آرمانی گذری بر اهداف، راهبردها و شیوه‌های تربیتی با الهام از سیره‌ی استاد علامه‌ی کرباسچیان و استاد روزبه (رحمهاالله). تهران: منیر.
- بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی در جمع دانشجویان و اساتید دانشگاه صنعتی امیرکبیر، ۹ اسفند ۱۳۷۹. بازیابی در ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۵ از: <http://farsi.khamenei.ir/speech>
- بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی در دیدار با بانوان قرآن پژوه کشور، ۲۷ مهر ۱۳۸۸. بازیابی در ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۵ از: <http://farsi.khamenei.ir/speech>
- خادمی، عین‌الله (۱۳۸۹). وظایف متقابل استاد و دانشجو در حوزه آموزشی از منظر ملاصدرا. سومین همایش ملی آموزش، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، ۲۸ و ۲۹ اردیبهشت.
- خوشدل روحانی، محمد (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی نظریات علامه مجلسی اول در باب تعلیم و تعلم. سومین همایش ملی بزرگداشت سهروردی با موضوع اخلاق کاربردی، دانشگاه زنجان.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۹۳). سیری در تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: دریا، چاپ هشتم.
- دلشاد تهرانی مصطفی (۱۳۸۷). ماه مهرپرور تربیت در نهج البلاغه. تهران: خانه اندیشه جوان.
- راه چمنی، محمد رضا (۱۳۶۲). سیمای تعلیم و تربیت اسلامی در آئینه تفکرات امام خمینی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی.



- ربانی، محمد (۱۳۷۷). دانشگاه اسلامی و استاد. خلاصه مقالات همایش دانشگاه اسلامی - میثاق با ولایت. ۱۳۷۷.
- رضائی، غلامرضا (۱۳۹۲). دانشگاه اسلامی از منظر قرآن و روایات با تکیه بر آراء رهبر انقلاب اسلامی ایران. پایان نامه ارشد دانشگاه اراک.
- زهادت، عبدالمجید (۱۳۸۶). تعلیم و تربیت در نهج البلاغه. قم: حوزه علمیه قم، مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- سید رضی. نهج البلاغه. ترجمه حسین انصاریان (۱۳۸۸). قم: دارالعرفان.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۸۶). تربیت اسلامی با تاکید بر دیدگاههای امام خمینی (س). تهران: پنجره.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۲). تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: امیرکبیر.
- شفیلد، ه. (۱۳۸۶). کلیات فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: نشر قطره.
- شهید ثانی زین الدین علی بن احمد العاملی الجبعی، منیه المرید فی آداب المفید والمستفید. اقتباس ها. محمدباقر ساعدی خراسانی (۱۳۷۱). تهران: المکتبه العلمیه الاسلامیه.
- شیخ حر عاملی، محمدبن حسن. جهاد با نفس: ترجمه جهاد النفس، وسائل الشیعه. ترجمه علی افراسیابی (۱۳۸۰). قم: موسسه تحقیقات و نشر معارف اهل البیت (ع).
- طاهری، مرتضی (۱۳۹۱). مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم. پایان نامه دکتری. دانشگاه شهید بهشتی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۷۰). عناصر مساعد و نامساعد برای توسعه در فرهنگ اسلامی ایرانیان. مجموعه مقاله های سمینار جامعه شناسی و توسعه. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها. ج ۱.
- فرهادیان، رضا (۱۳۸۷). مبانی تعلیم و تربیت در قرآن و احادیث. قم: بوستان کتاب قم.
- فضل الله سید محمد حسین (۱۳۸۷). دنیای جوان. ترجمه مجید مرادی. تهران: موسسه بوستان کتاب.
- کرمعلیان، حسن (۱۳۸۳). عناصر تربیتی انسان طبیعی و آرمانی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- کلانتری، مهرداد و اسماعیلیان اردستانی، زهره (۱۳۸۹). روشهای تعلیم و تربیت از دیدگاه امام صادق (ع). چاپ شده در مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق (ع). اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان، جلد اول: ۹۶-۱۰۸.
- گروه نویسندگان؛ زیر نظر محمد تقی مصباح یزدی (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه). چاپ دوم.
- مشایخی راد، شهاب الدین (۱۳۸۱). اصول تربیت از دیدگاه اسلام. روش شناسی علوم انسانی، دوره ۸، شماره ۳۲: ۵۰-۶۸.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۲). خدمات متقابل اسلام و ایران. تهران: انتشارات صدرا، چاپ هفتم.
- مکارم شیرازی، ناصر، با همکاری جمعی از نویسندگان (۱۳۸۰). تفسیر نمونه. تهران: دارالکتب الاسلامیه. ج ۱۰.
- ملکی، حسن (۱۳۸۶). اصول تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه شهید مطهری (ره). نشریه مصباح، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۶.



- Ashaari, M. F., Ismail, Z., Puteh, A., Samsudin, M. A., Ismail, M., Kawangit, R., .. & Ramzi, M. I. (2012). An assessment of teaching and learning methodology in Islamic studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 618-626.
- Carpintero, S. (2015). Qualities That Mentors In The University Setting Should Have. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 255-258.
- Dobrow, S. R., & Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International*, 10(6/7): 567-583.
- Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1): 210-242.
- Doğan, N., & Bıkmaz, Ö. (2015). Expectation of students from their thesis supervisor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3730-3737.
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384.
- Hezlett, S. A., & Gibson, S. K. (2007). Linking mentoring and social capital: Implications for career and organization development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(3): 384-411.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Journal*, 44(2), 281-300.
- Jones, N. L. (2006). The role of faculty and peer research mentoring in research productivity, self-efficacy and satisfaction of doctoral student. PhD thesis, Missouri- Kansas university.
- Kram, K.E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, 39(4): 40-43.
- Noe, R. A.(2010). *Employee training and development*. McGraw-Hill/Irwin.

**اثر بخشی زوج درمانی تصویری ارتباطی بر همدلی و باورهای ارتباطی زوجین**





رضا عرب مارکده

گروه روانشناسی بالینی، واحد نجف آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف آباد، ایران

Rezaarabm@yahoo.com

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر بررسی اثربخشی زوج درمانی تصویری ارتباطی بر همدلی و باورهای ارتباطی زوجین بود. روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه زوجین مراجعه کننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان در شش ماهه دوم سال ۱۳۹۵ می باشد که از میان آنها ۴۰ نفر (۲۰ زوج) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه کنترل (۱۰ زوج) و آزمایش (۱۰ زوج) جاگماری شدند. گروه آزمایش در ۹ جلسه زوج درمانی تصویری ارتباطی شرکت کردند و گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه باورهای ارتباطی (RBS) و پرسشنامه همدلی عاطفی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل کوواریانس استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که بین زوجین هر یک از گروه‌های آزمایش با گروه کنترل در میزان باورهای ارتباطی (توقع ذهن خوانی و باور به مخرب بودن مخالفت) تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.05$ ). همچنین نتایج نشان داد که بین زوجین هر یک از گروه‌های آزمایش با گروه کنترل در میزان همدلی تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.05$ ). نتیجه گیری: یافته های پژوهش بیانگر آن است که زوج درمانی تصویری ارتباطی با افزایش همدلی و کاهش باورهای ارتباطی ناکارآمد به بهبود روابط زناشویی می انجامد.

**کلیدواژه‌ها:** زوج درمانی تصویری ارتباطی، همدلی، باورهای ارتباطی، زوجین



## The Efficacy of Image Relationship Therapy on empathy and relationship beliefs in couples

Reza ArabMarkade

Department of Psychology, Faculty of Humanities, NajafAbad Branch, Islamic Azad University, NajafAbad, Iran.

[Rezaarabm@yahoo.com](mailto:Rezaarabm@yahoo.com)

### Abstract

**Purpose:** The purpose of present study was to investigate the Efficacy of Image Relationship Therapy on empathy and relationship beliefs in couples. **Method:** The research method was semi-experimental and was a post-test pretest design with control group. The statistical population consisted of all couples referring to counseling centers Esfahan city in the second half of 1395. Among them, 40 (20 couples) were selected by available sampling method and randomly divided into two groups of control (10 couples) and experiment (10 couples). The experimental group participated in 9 sessions of Image Relationship Therapy and did not receive interventional control group. Data were gathered using Relationship Belief Scale (RBS) and emotional empathy questionnaire. Covariance analysis was used to analyze the data. **Results:** The results showed that there was a significant difference between the couples of each of the experimental groups with the control group in the amount of relationship beliefs (disagreement is destructive and mindreading) ( $P < 0.05$ ). Also, the results showed that between couples There was a significant difference in the level of empathy in each experimental group with the control group ( $P < 0.05$ ). **Conclusion:** The findings of the research show that the Image Relationship Therapy is increasing empathy and reducing ineffective relationship beliefs to improve marital relationships.

**Keywords:** Image Relationship Therapy, Empathy, relationship beliefs, couples



## مقدمه

آنچه روانشناسی امروز باور دارد آن است که رابطه موثر از قوی ترین ابزارهایی است که بشر برای سالم زیستن در اختیار دارد. رابطه موثر رابطه ای نیست که سود شخصی فرد را در برداشته باشد بلکه رابطه ای است که در عین سودمندی دو طرفه هدفمند باشد و بهبود شرایط روحی و روانی هر دو طرف را به دنبال داشته باشد (طایی، نیسی و عطاری، ۱۳۹۲). ازدواج مهم ترین و اساسی ترین رابطه بشری توصیف شده است؛ زیرا ساختار اولیه برای بنا نهادن رابطه خانوادگی و تربیت کردن نسل آینده را فراهم می سازد (لارسن و هولمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴). ارتباط بین زن و شوهر، به عنوان طولانی ترین نوع ارتباط، همواره کانون توجه بوده است. این ارتباط، فرایندی است که طی آن زن و شوهر به صورت کلامی و غیرکلامی به تبادل احساسات و افکار می پردازند (نوابی نژاد، ۱۳۷۷). همدلی زوجین از جمله عواملی است که با کیفیت روابط آنها رابطه تنگاتنگی دارد (بشارت، خدابخش، فراهانی و رضازاده، ۱۳۹۰). همدلی خصوصیت ذاتی انسانهاست و پاسخ عاطفی فرد به واکنش های عاطفی دیگران (علی، آموریم و چاموروپرموزیک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹) و عنصری ضروری برای عملکردهای موفقیت آمیز بین شخصی محسوب می شود (سوسا، مکدونالد، راش بی، لی، دیموسکا و جیمز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). همدلی یعنی بتوانیم بدون آنکه در موقعیت طرف مقابل قرار گرفته باشیم، خودمان را جای او بگذاریم و از منظر او مسأله را نگاه و درک کنیم. همدلی به فرد کمک می کند تا بتواند انسانهای دیگر را حتی وقتی با او تفاوت دارند، بپذیرد و احترام بگذارد. شرط لازم برای چنین کاری این است که فرد خود را بشناسد، آنگاه می تواند دیگران را نیز با همان وضعیتی که هستند، با تمام ضعف ها و توانمندی هایشان بپذیرد و به آنها احترام بگذارد (خیابانی، ۱۳۸۱، به نقل از بشارت و همکاران، ۱۳۹۰). همدلی از به وجود آمدن بسیاری از رفتارهای ناخوشایند جلوگیری می کند، فرد را از احساسی تنهایی نجات می دهد، موجب تعدیل و اصلاح شناخت، احساسی و رفتار و اخذ تصمیم های صحیح تر می شود، احساسی آرامش و قوه ادراک فرد را افزایش میدهد، موجب افزایش اعتماد به نفس می شود، روابط خانوادگی و اجتماعی را بهبود می بخشد، امنیت روانی و آسایش خاطر را تقویت می کند و بیان احساسات

<sup>1</sup>. Larson & Holman

<sup>2</sup>. Ali, Amorim & Chamorro-Premuzic

<sup>3</sup>. Sousa, McDonald, Rushby Dimoska & James



خود و درک احساسات دیگران را آسانتر می کند (جنی، بارنت و رانی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). از طرفی دیگر، باورهای ناکارآمد علت اصلی بسیاری از اختلافهای اجتماعی، به ویژه روابط زوج ها است، منظور از چنین باورهایی، در واقع وجود افکار نادرست و نامنتطبق با واقعیت درباره خود، رابطه زناشویی، همسر و به طور کلی جهان است (الیس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱). یکی از زمینه هایی که باورهای غیر منطقی در آن مطرح می شود، رابطه است. اپستین و ایدلسون<sup>۳</sup> (۱۹۸۱) معتقدند که باورها در ارتباط ممکن است کارآمد یا ناکارآمد باشد؛ باورهای ارتباطی کارآمد مانند این باور که زوج می تواند تغییر یابد، ممکن است رفتارهای حفظ رابطه را تحریک کند و کیفیت رابطه را ارتقا دهد (کارنی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). در مقابل، باورهای ارتباطی ناکارآمد همچون تخریب کنندگی مخالفت (عدم پذیرش اختلاف نظرها و تفسیر منفی و ناراحت کننده از اختلاف ها)، عدم تغییرپذیری همسر (اعتقاد به عدم قابلیت همسر در تغییر رفتارها و انتظار این که رفتارهای مورد نظر در آینده نیز تکرار خواهند شد)، توقع ذهن خوانی (انتظار اینکه بدون نیاز به بیان و اظهار کردن، طرف مقابل بتواند احساس، افکار و نیازهای همسرش را بفهمد) و کمال گرایی جنسی (انتظار از همسر در ایجاد رابطه جنسی تام و تمام بدون توجه به شرایط) و و تفاوت های جنسی ممکن است توانایی زوج را برای برخورد با چالش های ارتباطی محدود کند و به تعارضات ارتباطی منجر شود (کارنی و برادبری<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵). به منظور بهبود ارتباطات زناشویی رویکردهای درمانی متعددی ارائه شده است، یکی از این رویکردها، زوج درمانی تصویری ارتباطی است. لاکوت و هندریکس (۱۹۹۸)، به نقل از یزدانی، نصوحی و سلیمیان، (۱۳۹۳) بیان داشتند که زوج درمانی تصویری ارتباطی یک مدل ارتباطی از زوج درمانی است که مداخلات رفتاری، عاطفی و شناختی را جهت تسهیل درک و تغییر درونی دو نفر (زوجین) به کار می گیرد. این رویکرد برنامه آموزش و درمان را برای کمک به زوجین در جهت اصلاح روابطشان ترکیب می کند. رویکرد زوج درمانی تصویری ارتباطی یک درمان کوتاه مدت است که بینش و مهارت های عملی را ترکیب می کند. پیش زمینه این دیدگاه نظریه بین فردی، فلسفه من-تو و نظریه یادگیری اجتماعی می باشد. این دیدگاه بر تاثیر تعامل

<sup>1</sup> . Jeni, Burnette & Renae

<sup>2</sup> . Ellis

<sup>3</sup> . Epstein & Eidelson

<sup>4</sup> . Karney

<sup>5</sup> . Karney & Bradbury



اشخاص روی یکدیگر تاکید می کند پارادایم فردی و سیستمی را زیر سوال برده و بر پارادایم رابطه تاکید می کند. این رویکرد اداره درمان را به زوجین محول می کند، و از قدرت رابطه به عنوان منبع التیام استفاده می کند (یزدانی، نصوحی و سلیمیان، ۱۳۹۳). در این دیدگاه هدف مشکلات زناشویی تلاش برای حفظ تماس است و هدف درمان تسهیل و حفظ دوباره تماس سالم با یکدیگر و همدلی بیشتر برای درک یکدیگر از طریق مکالمه و گفتگوی آگاهانه و ایجاد یک محیط امن برای ارضا نیازها و التیام زخم ها می باشد (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۳). مورو، هالیمن و لاکوت<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی بر روی ۱۴ نفر (۷ زوج) نشان دادند زوج درمانی تصویری ارتباطی به رشد همدلی زوجین منجر می گردد. هاسکنی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۳) نیز در پژوهشی نشان دادند، زوج درمانی تصویری ارتباطی بر افزایش روابط سالم زوجین اثر مثبت دارد. بیتون<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد استفاده از مهارت‌های زوج درمانی تصویری ارتباطی مثل گفتگوی آگاهانه، سازگاری زناشویی زوجین و ابعاد آن را بهبود بخشیده است. رابینز<sup>۴</sup> (۲۰۰۵)، به نقل از مورو و همکاران، (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان داد زوج درمانی تصویری ارتباطی با ارتقاء رشد مهارت های گوش کردن، خودآگاهی و حل مساله به بهبود روابط زوجین مبتلا به بیش فعالی و نقص توجه منجر می گردد. امینی خویی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی مقایسه اثربخشی تکنیک‌های ایماگوتراپی (زوج درمانی تصویری ارتباطی) و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در بهبود الگوهای ارتباطی زوجین جوان شهر بوشهر پرداخت. نتایج نشان داد، یافته‌ها نشان داد که هر دو روش برنامه آموزش مهارت‌های زندگی و ایماگوتراپی در بهبود الگوهای ارتباطی زوجین جوان موثر بوده و در مقایسه بین دو روش، شیوه آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر بهتری در بهبود الگوهای ارتباطی زوجین داشته است.

با توجه به نقش مثبت همدلی بر کیفیت رابطه زناشویی و همچنین نقش منفی باورهای ارتباطی ناکارآمد در سلامت فردی، ارتباطی و زناشویی از یک سو، و تاثیر زوج درمانی تصویری ارتباطی بر افزایش همدلی

<sup>1</sup>. Muro, Holliman & Luquet

<sup>2</sup>. Hackney

<sup>3</sup>. Beeton

<sup>4</sup>. Rabinz



وکاهش باورهای ارتباطی ناکارآمد از سوی دیگر، هدف این پژوهش بررسی اثربخشی زوج درمانی تصویری ارتباطی بر همدلی و باورهای ارتباطی زوجین بود.

## روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه زوجین مراجعه کننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان در شش ماهه دوم سال ۱۳۹۵ می باشد که با توجه به عدم آمار دقیق در مورد تعداد آنها، پس از معرفی برگزاری جلسات به مراکز مشاوره، ودعوت از متقاضیان ۴۰ نفر (۲۰ زوج) که معمولاً جهت مشاوره به مراکز مراجعه می نمودند توسط پژوهشگر به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه کنترل (۱۰ زوج) و آزمایش (۱۰ زوج) جاگماری شدند.

## ابزار پژوهش

**پرسشنامه باورهای ارتباطی:** این پرسشنامه دارای ۴۰ سوال بوده و هدف آن ارزیابی میزان باورهای ارتباطی غیر منطقی در رابطه زناشویی از ابعاد مختلف (باور به مخرب بودن مخالفت، باور به عدم تغییر پذیری همسر، توقع ذهن خوانی، کمال گرایی جنسی، باور درمورد تفاوت‌های جنسیتی) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت پنج درجه ای از کاملاً درست (نمره ۵) تا کاملاً غلط (نمره ۰) می باشد. آیدلسون واپشتاین (۱۹۸۲) دریافتند که نمره های این پرسشنامه با باورهای عمومی که توسط تست باورهای غیر منطقی جونز (جونز، ۱۹۶۸) اندازه گیری شده بود همبستگی مثبت داشت. آیدلسون واپشتاین (۱۹۸۲) درتحقیق خود نشان دادند که پایایی این آزمون با آلفای کرنباخ برای خرده مقیاسها از دامنه ۰.۷۲ تا ۰.۸۱ است. و هر ۵ خرده مقیاس رابطه معناداری با سازگاری زناشویی دارند (مظاهری، ۱۳۸۱).

**پرسشنامه همدلی عاطفی:** این ابزار (مهرابیان و اپستین، ۱۹۷۲؛ به نقل از علی و همکاران، ۲۰۰۹) یک مقیاس ۳۳ گویه ای است و پاسخ های عاطفی فرد به واکنش های عاطفی دیگران را در طیف ۹ درجه ای لیکرت (۱ = کاملاً موافق، ۲ = موافق، ۳ = تقریباً موافق، ۴ = اندکی موافق، ۵ = نه موافق و نه مخالف، ۶ =



= اندکی مخالف ، ۷ = تقریباً مخالف ، ۸ = مخالف ، ۹ = کاملاً مخالف ) می‌سنجد. بررسی روایی سازه این مقیاس، از تحلیل عاملی اکتشافی " با روش تحلیل مولفه های اصلی برای کل شرکت کنندگان استفاده شد. در تحلیل چرخش نیافته، بار عاملی اکثر گویه های مقیاس روی یک عامل کلی (همدلی عاطفی) قرار گرفت که توانست ۶۷ درصد از واریانس کلی را تبیین کند. روایی همگرا و تشخیصی (افتراقی) آن از طریق اجرای همزمان سیاهه سلامت روانی و فهرست عواطف مثبت و منفی محاسبه شد. نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد که نمره آزمودنیها در زیر مقیاس همدلی عاطفی، با بهزیستی روان شناختی و عواطف مثبت همبستگی مثبت، و با درماندگی روان شناختی و عواطف منفی همبستگی منفی دارد. این نتایج، روایی همگرا و تشخیصی مقیاس همدلی عاطفی را تایید می‌کند. (بشارت، ۱۳۸۹). ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شده است (بشارت، ۱۳۸۹).

**روش اجرا:** ابتدا از زوجین مراجعه کننده پیش آزمون به عمل آمد، سپس به طور تصادفی ۲۰ زوج انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. پس از اجرای ۹ جلسه زوج درمانی بر روی گروه آزمایش، از دو گروه پس آزمون به عمل آمد. جلسات درمانی بدین شرح بودند.

- جلسه اول: برقراری ارتباط و ایجاد آمادگی
- جلسه دوم: برنامه ریزی برای روابط آینده
- جلسه سوم: افزایش خود آگاهی
- جلسه چهارم: شناخت همسر
- جلسه پنجم: شناخت نیازها و آسیب های یکدیگر
- جلسه ششم: بستن راه های خروجی
- جلسه هفتم: ایجاد مجدد رابطه عاشقانه
- جلسه هشتم: یادگیری رفتارهای جدید و ایجاد رابطه آگاهانه متعهدانه
- جلسه نهم: یکپارچه سازی خود



## یافته‌ها

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد و مقایسه باورهای ارتباطی ناکارآمد و همدلی در دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	ضریب اتا
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین						
باور به مخرب بودن مخالفت	آزمایش	۲.۵۲	۱۴.۰۵	۲.۷۲	۱۴.۰۵	۵۶.۰۶	۱	۵۶.۰۶	۸.۶۴	۰.۰۰۰۶	۰.۲۰
	کنترل	۲.۹۲	۱۷	۳.۸۴	۱۷						
باور به عدم تغییر پذیری همسر	آزمایش	۳.۹۹	۱۸.۳۰	۴.۲۹	۱۸.۳۰	۲۸.۷۵	۱	۲۸.۷۵	۲.۳۶	۰.۱۳	۰.۰۶
	کنترل	۳.۶۹	۲۰.۹۵	۴.۲۲	۲۰.۹۵						
باور تفاوت‌های جنسیتی	آزمایش	۵.۲۱	۱۹.۹۰	۴.۱۵	۱۹.۹۰	۳۲.۶۷	۱	۳۲.۶۷	۲.۲۴	۰.۱۴	۰.۰۶
	کنترل	۴.۱۵	۲۱.۶۵	۴.۰۲	۲۱.۶۵						
توقع ذهن خوانی	آزمایش	۴.۶۹	۲۷.۶۰	۳.۲۹	۲۷.۶۰	۱۳۳.۳۹	۱	۱۳۳.۳۹	۳۲.۱۳	۰.۰۰۰۱	۰.۴۹
	کنترل	۳.۳۲	۳۱.۵۵	۲.۴۱	۳۱.۵۵						
کمال‌گرایی جنسی	آزمایش	۲.۴۱	۱۶.۵۵	۲.۹۲	۱۶.۵۵	۲۱.۴۴	۱	۲۱.۴۴	۳.۶۲	۰.۰۶	۰.۰۹
	کنترل	۲.۶۳	۱۷.۹۵	۱.۹۸	۱۷.۹۵						
همدلی	آزمایش	۴.۰۳	۲۳.۹۰	۷.۷۹	۲۳.۹۰	۳۸۰.۷۶	۱	۳۸۰.۷۶	۱۱.۳۲	۰.۰۰۰۲	۰.۲۳
	کنترل	۳.۶۲	۱۷.۶۵	۴.۷۸	۱۷.۶۵						

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج بیانگر آن است که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، تفاوت نمرات باور به مخرب بودن مخالفت و توقع ذهن خوانی بین دو گروه آزمایش و کنترل در سطح  $P < 0.05$  معنی‌دار است؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه بیان‌کننده این مطلب است که زوج درمانی تصویری ارتباطی، بر کاهش باور به مخرب بودن مخالفت و توقع ذهن خوانی زوجین تأثیر دارد و با در





نظر گرفتن مجذور ا تا می توان گفت ۲۰ درصد تغییرات در نمرات باور به مخرب بودن مخالفت و ۴۹ درصد تغییرات در نمرات توقع ذهن خوانی ناشی از تأثیر مداخله است. همچنین نتایج جدول نشان می دهد، با در نظر گرفتن نمره های پیش آزمون های باور به عدم تغییر پذیری همسر ، باور به تفاوت های جنسیتی و کمال گرایی جنسی به عنوان متغیر های هم پراش (کمکی) تفاوت نمرات باور به عدم تغییر پذیری همسر ، باور به تفاوت های جنسیتی و کمال گرایی جنسی بین دو گروه آزمایش و کنترل در سطح  $P < 0.05$  معنی دار نمی باشد؛ به عبارت دیگر می توان گفت عدم تفاوت بین نمرات دو گروه بیان کننده این مطلب است که زوج درمانی تصویری ارتباطی ، بر باور به عدم تغییر پذیری همسر ، باور به تفاوت های جنسیتی و کمال گرایی جنسی زوجین تأثیر معناداری ندارد. همچنین نتایج جدول نشان می دهد، با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون همدلی به عنوان متغیر هم پراش (کمکی)، تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در سطح  $P < 0.05$  معنی دار است؛ به عبارت دیگر می توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه بیان کننده این مطلب است که زوج درمانی تصویری ارتباطی ، بر افزایش همدلی زوجین تأثیر دارد و با در نظر گرفتن مجذور ا تا می توان گفت ۲۳ درصد تغییرات در نمرات همدلی ناشی از تأثیر مداخله است.

### **بحث و نتیجه گیری**

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی زوج درمانی تصویری ارتباطی بر همدلی و باورهای ارتباطی زوجین انجام شد. نتایج نشان داد، زوج درمانی تصویری ارتباطی بر افزایش همدلی تأثیر معناداری دارد. این یافته با پژوهش های مورو، هالیمن و لاکوت (۲۰۱۵) و رایینز (۲۰۰۵) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت، در زوج درمانی تصویری ارتباطی ، گفتگو اصل زیر ساختاری درمان است. به نظر بسیاری گفتگوی زوج ها در زوج درمانی تصویری ارتباطی تکنیکی است مشابه با سایر ابزارهای کلامی در نظریه های دیگر. اما تکنیک اخیر به روش هایی مانند «گوش کردن فعال»، بعدی تازه ی افزایش می دهد. این بعد که «درک کردن فعال» نام گذاری شده، گوینده را به این ادراک می رساند که احساسش معتبر است و آنچه برای او واقعیت دارد، بدون آنکه مجبور به مخلوط شدن با نظر شنونده باشد حقیقی است. به عبارت دیگر گفتگوهای زوج ها در زوج درمانی تصویری ارتباطی به همسران یاد می دهند که افکار و باورهای هر یک از آنها در



جایگاه خود معتبر است و لازم نیست که افکار شخصی به جهت معتبر شمردن، حتما به همزیستی (وابستگی) با نظرات دیگری دچار شده باشد. نخستین گام در فرایند گفتگوی زوج ها، آینه سازی کردن است. در این تکنیک همسر دریافت کننده آنچه که واقعا شنیده - نه آنچه که فکر می کند گفته شده و نه آنچه را که دوست داشته که گفته شود- را به شخص فرستنده بر می گرداند. این روش موجب تماس در میان همسران شده و به فرستنده احساس شنیده شدن می دهد. منفعت آینه سازی فقط به فرستنده باز نمی گردد: از آنجا که گیرنده برای درست شنیدن گفته های فرستنده، به گوش کردن فعال و از روی عمد نیاز دارد و بدون تمرکز جدی بر جملات نمی تواند آینه سازی نماید، لذا همین تمرکز، فرد دریافت کننده را از پاسخ دهی بر اساس واکنش دفاعی و بلاواسطه مصون خواهد کرد (حسینی، ۱۳۹۰). پس از آن که دریافت کننده به درستی عمل آینه سازی را انجام داد، گفته های همسرش را مورد اعتبار بخشی قرار می دهد. اعتباربخشی همان توافق نیست، هر چند که می تواند به آن نیز بیانجامد. معتبرسازی، یعنی " عقاید تو از دیدگاه خودت دارای اعتبار حقیقی است" در اعتبار بخشیدن به گفتگوهای دیگری، به طور ضمنی به او می گوئیم: «اگر می توانستم از دریچه ی چشم تو به دنیا نگاه کنم، می فهمیدم که چرا به مسائل این گونه نگاه می کنی". چنانچه دریافت کننده بتواند گفته های همسرش را اعتبار بخشی نماید، او معمولا و متعاقبا درک خواهد کرد که گوینده در مورد حرف هایش چه احساسی داشته است (حسینی، ۱۳۹۰). چنین ادراکی می تواند در ایجاد فرایند همدلی بین زوجین را تسهیل می نماید.

نتایج نشان داد، زوج درمانی تصویری ارتباطی بر کاهش باورهای ارتباطی ناکارآمد از جمله باور به مخرب بودن مخالفت، توقع ذهن خوانی تاثیر معناداری دارد. این یافته با پژوهش های هاسکنی و همکاران (۲۰۱۳)، امینی خویی و همکاران (۱۳۹۳)، رایبیز (۲۰۰۵) همخوانی دارد. در تبیین اثربخشی زوج درمانی تصویری ارتباطی بر باور ارتباطی «توقع ذهن خوانی» می توان گفت، در زوج درمانی تصویری ارتباطی به زوجین کمک می شود به جای داشتن توقعات غیر واقع بینانه، انتظارات متناسبی را از همدیگر داشته باشند (امینی خویی و همکاران، ۱۳۹۳). در فرایند زوج درمانی تصویری ارتباطی زوجین خواسته هایشان را از همسرشان از طریق تکنیک هایی مانند گفتگوی آگاهانه یا گزارش در مورد رابطه رویایی بیان می نمایند و در می یابند



به جای این که از همسرشان توقع ذهن خوانی داشته باشند از طریق گفتگوی موثر به بیان مستقیم و صریح خواسته هایشان بپردازند. در تبیین اثربخشی ایماگوتراپی بر باور ارتباطی «مخرب بودن مخالفت» می توان گفت، یکی از مهم ترین راهبردها در ایماگوتراپی گفتگوی آگاهانه یا ایماگویی است. آموزش گفتگوی آگاهانه و اصول و تکنیک های آن از جمله آینه سازی، اعتباربخشی و همدلی زوجین را در حل موثر مشکلاتشان یاری می دهد. با این تکنیک زوجین می آموزند اگر به روشی صحیح در مورد مشکلات و تعارضاتشان صحبت کنند و دیدگاه خود را بیان نمایند مشکلاتشان بهبود می یابد.

در مجموع نتایج نشان داد، زوج درمانی تصویری ارتباطی با بهبود همدلی و کاهش باورهای ارتباطی ناکارآمد به بهبود روابط زناشویی می انجامد. با این حال پژوهش حاضر دارای محدودیت هایی می باشد که در تعمیم نتایج باید مد نظر قرار گیرد. آزمودنی ها همگی از میان کسانی انتخاب شده اند که داوطلب بوده اند و طبیعی است که برای چنین آزمایشی امکان انتخاب تصادفی آزمودنی ها غیر ممکن است. همچنین کوتاه بودن طول مدت درمان از جمله محدودیت های این پژوهش می باشد. در این پژوهش فقط از یک رویکرد استفاده شده است، پیشنهاد می گردد که در پژوهش های بعدی میزان اثربخشی چند رویکرد به طور همزمان استفاده شود.

## منابع

امینی خوئی، ناصر، شفیق آبادی، عبدالله، دلاور، علی، نورانی پور، رحمت الله. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی دو رویکرد آموزش مهارت های زندگی و ایماگوتراپی در بهبود الگوهای ارتباطی زوجین جوان شهر بوشهر. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش های مشاوره. ۱۳ (۵۰)، ۵۴-۷۹.

بشارت، محمدعلی، خدابخش، محمدرضا، فراهانی، حجت الله، رضازاده، سید محمدرضا. (۱۳۹۰). نقش واسطه ای خودشیفتگی در رابطه بین همدلی و کیفیت روابط بین شخصی. روان شناسی کاربردی، ۱، ۷-۲۳.

بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۹). بررسی ویژگیهای روانسنجی مقیاس همدلی عاطفی. گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران



حسینی، بیتا. (۱۳۹۰). زوج درمانی تحلیلی. تهران: انتشارات جنگل.

طایی، سرور، نیسی، عبدالکاظم، عطاری، یوسفعلی. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش گروهی ایماگوتراپی (ارتباط درمانی) بر نگرش عشق ورزی زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره نفت اهواز. یافته های نو در روان شناسی (روان شناسی اجتماعی)، ۷ (۲۳)، ۳۷-۴۸.

مظاهری، محمدعلی، پوراعتماد، حمیدرضا. (۱۳۸۰). مقیاس باورهای ارتباطی. پژوهشکده خانواده دانشگاه شهید بهشتی

نوابی نژاد، شکوه. (۱۳۷۷). ویژگی ها و شرایط لازم دختر و پسر برای ازدواج جوان و تشکیل خانواده. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

یزدانی، زهرا، نصوحی، زهرا، سلیمیان، زهرا. (۱۳۹۳). نقدی بر روش های زوج درمانی، چشم انداز امین در روانشناسی کار بردی، ۱، ۲۰-۲۸.

Ali, F. Amorim, I. S., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 47: 758-762.

Beeton, T. A. (2005). *Dyadic Adjustment and Use of Imago Skills Past Participants of the "Getting the Love You Want" Workshop for Couples*. Unpublished doctoral

Ellis, A. (2000). *How to control your anxiety before it controls you*, New York: Citadel Press.

Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors*, Amherst, NY: Prometheus Books.

Hackney, A., Hansen, A., Nielsen, M. E., & Steirn, J. (2013). Examining the Efficacy of Imago Relationship Therapy on Relationship Health. Grant submitted to the Center for Excellence in Rural Health. Budget \$10,000. Funded

Jeni, L. Burnette, a. Renae, F. (2009). Individual differences in implicit theories of relationships and partner fit: Predicting forgiveness in developing relationships. *Journal of Personality and Individual Differences*, 34, 45-56.

Karney, B.R., & Bradbury, T.N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, method, and research. *Psychological Bulletin*, 118, 3-34.

Karney, B.R., McNulty, J.K., & Bradbury, T.N. (2001). Cognition and the development of close relationships. In G. J.O. Fletcher & M.S. Clark (Eds.), *Interpersonal processes*. (pp 32-59). Oxford: Blackwell.

Larson, J. H., and Holman, T.B. 1994. Predictors of marital quality and stability family relations, 43, 228-237.

Muro, L., Holliman, R., & Luquet, W. (2015). Imago Relationship Therapy and Accurate Empathy Development. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 1-17.

Sousa, A.D. McDonald, S. Rushby, J. Li. S. Dimoska, A. James, C. (2010). Understanding deficits in empathy after traumatic brain injury: The role of affective responsivity. *Cortex*.



## بررسی وضعیت رهبری اخلاقی در اداره کل منابع طبیعی و آبخیزداری استان اردبیل

زهرا شاهی

ارشد مدیریت دولتی (گرایش منابع انسانی)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمی

### چکیده

زمینه: در دنیای رقابتی امروزی، توجه به سبک رهبری مدیران حائز اهمیت می باشد. هدف: این پژوهش با هدف بررسی وضعیت سبک رهبری اخلاقی مدیران انجام گرفته است. روش: روش پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی می باشد جامعه آماری شامل کارکنان اداره کل منابع طبیعی و آبخیزداری استان اردبیل می باشد. نمونه گیری به روش تصادفی طبقه ای انجام گرفت. حجم نمونه به تعداد ۷۶ نفر برآورد شد. ابزار اندازه گیری شامل یک عدد پرسشنامه استاندارد رهبری اخلاقی کارلشون و همکاران (۲۰۱۱) می باشد. یافته ها: نتایج  $t$  تک نمونه ای نشان داد که وضعیت رهبری اخلاقی در بین کارکنان کمتر از میانگین مفهومی می باشد ( $M=۲۰$ ;  $P=۰۰/۰$ ). نتیجه گیری: مدیران باید به مؤلفه های (رهبری اخلاقی) توجه بیشتری نمایند تا کارکنان برای افزایش رهبری اخلاقی خود تلاش بیشتری نمایند.

**کلید واژه ها:** رهبری اخلاقی، سبک رهبری، مدیران،  $t$  تک نمونه ای.



## مقدمه

نهضت رهبری اخلاقی بر مشارکت دادن کارکنان و رفتار آنان مبتنی است. اخلاقیات گویای یک سبک رهبری است که ویژگی آن کارکنانی هستند که به اندیشیدن و مستقل عمل کردن ترغیب می شوند، آنان فعالانه در موفقیت شرکت دارند، این کارکنان عمدتاً از درون برانگیخته می شوند نه به واسطه فشارهای بیرونی. این این پژوهش سعی دارد به بررسی رهبری اخلاقی که می توانند با سکوت سازمانی و رفتار شغلی در سازمان رابطه داشته باشند بپردازد. استناد به پنج بعد ارائه شده توسط کالشنون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱) که جنبه های مختلف ابعاد رهبری اخلاقی از قبیل برقراری ارتباط منطبق با اصول اخلاقی، رسیدگی به تخلفات اخلاقی زیر دستان و برخورد منصفانه با زیر دستان می سنجد. روان شناسی علمی است که در پی سنجش، توجیه، برشمردن علت و گاه درصد تغییر رفتار افراد انسانی برمی آید. در این علم رفتار فردی مطالعه می شود. پس این علم در سطح خرد، در مطالعه رفتار سازمانی ایفای نقش می کند. روان شناسان به موضوعاتی چون پنداشت، ادراک، شخصیت، یادگیری، آموزش، رهبری موثر، نیازها و نیروهای انگیزشی، رضایت شغلی، فرآیندهای تصمیم گیری، ارزیابی عملکرد، سنجش نوع نگرش افراد، شیوه های گزینش کارکنان، طرح ریزی شغل و نش های کار می پردازند.

## تعریف رهبری

رهبری در یک سازمان، نقشی است که وظیفه آن عبارت است از (حضرتی و معمار زاده، ۱۳۹۳).

۱. تبیین کردن چشم انداز سازمان
  ۲. به اشتراک گذاشتن آن به نحوی که افراد مشتاقانه برای رسیدن به آن مشارکت کنند
  ۳. فراهم کردن اطلاعات، دانش و متدهای مورد نیاز برای دسترسی به آن
  ۴. ایجاد تعادل بین منافع متعارض ذی نفعان سازمان
- برخی از صاحب نظران، رهبری را ارتباط بین گروهی از افراد می دانند که طی آن، یک نفر می کوشد دیگران را به سمت هدف مشخصی سوق دهد. همچنین به عبارت ساده تر می توان رهبری را فرایندی تعریف کرد

<sup>1</sup> -Kalshoven



که طی آن مدیریت سازمان می‌کوشد تا با ایجاد انگیزه و ارتباط مؤثر، کارکنان را از روی علاقه و میل به انجام وظایف سازمانی ترغیب کنند و رسیدن به اهداف سازمانی را تسهیل نمایند.

در عین حال، صاحب‌نظران معتقدند که رهبران، پیشاپیش گروه می‌ایستند و با استفاده از حداکثر توانایی‌های خود، به گروه کمک می‌کنند که به اهداف مورد نظر دست یابند (افضلی و مستقیمی، ۱۳۹۴).

از نظر رابینز<sup>۱</sup>، رهبری، توانایی اعمال نفوذ به گروه و سوق دادن آن به سوی هدفهای موردنظر است (الوانی، ۱۳۸۸). در تعریفی دیگر، رهبری یعنی قدرت جذب افراد و تأثیر و نفوذ در آنها، چنانکه افراد (پیروان) به طور داوطلبانه شخصیت و رهبری فردی را در یک شرایط معین بپذیرند یکی از رویکردهای اساسی در مطالعات مربوط به رهبری، تمرکز بر شناسایی سبکهای اثر بخش رهبری است (دستی، ۱۳۹۲).

جوهر رهبری در جهان امروز همچون گذشته دیگر در قلمرو حرف قهرمان گونه و کلاسیک که اغلب با شنیدن کلمه رهبری به ذهن خطور می‌کند، منحصر نخواهد بود. رهبری در نهاد هر کس یا هر فردی حضور پیدا می‌کند. فراتر از فرهنگ، هویت‌های ملی و مرزهای جغرافیایی حرکت می‌کند. رهبران بدون توجه به ذهن، سن، جنس، رنگ و یا کیش و عقیده آنها و تمامیت‌های شخصیتی ویژگی‌های عمده رهبری تلقی می‌شوند. امروز بشر دیگر روش‌ها و راهنمایی‌هایی را که در زمان گذرا رها شده باشد را قبول نخواهد کرد بلکه بیشتر در جستجوی رهبرانی است که با عمل راهگشا هستند نه با حرف.

انعطاف‌پذیری در عصر حاضر به قدری در رهبری نفوذ خواهد کرد که در گذشته سابقه نداشته است. بشر به این واقعیت پی می‌برد که به قدری کار برای انجام دادن موارد برای تغییر و تبدیل وجود دارد که هیچکس ادعای انحصار بر موارد کم و بیش را به خود راه نداده و ادعای انحصار بر مناسبت ثابت یک شیء در تمام اوقات را بر خود هموار نخواهد ساخت در یک چنین کیفیتی رهبری تبدیل به یک فضای مجرد و خود آگاه ناشی از مسئولیت‌ها و احساس مسئولیت‌های مشترک و سهیم شده می‌شود.

<sup>1</sup> - Rabinz



با توجه به نقش محوری و کلیدی رهبران در پیشبرد سازمان دولتی در مسیر تحقق اهداف تعیین شده و استمرار بقای سازمانی، لزوم هماهنگی، همراهی و تعامل مستقیم تمامی سطوح سازمانی با رهبران به منظور تحقق این مهم اجتناب ناپذیر است. از این رو رهبران می‌کوشند با اتخاذ سبک‌های مختلف رهبری متناسب با فرهنگ، درجه بلوغ و بالندگی سازمانها، زمینه رشد و توسعه فردی، گروهی و سازمانی را فراهم سازند. عدم وجود رهبران خوب می‌تواند منجر به افزایش جابجایی کارکنان، افزایش هزینه‌های مرتبط با جابجایی، کاهش رضایت شغلی و کاهش بهره‌وری کارکنان می‌گردد. پس رهبری اخلاقی ارتباط مثبتی با عملکرد کارکنان، ایجاد انگیزه در آنان و پاسخگویی شغلی کارکنان دارد. لیکرت<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) پیشنهاد می‌دهد که رهبرانی که تعهد اخلاقی قوی در سازمان دارند می‌توانند تاثیر زیادی بر استقلال وظیفه‌ای کارکنان داشته باشند و در نتیجه کارکنان تلاش زیادی در جهت عملکرد شغلی خواهند داشت. رهبری اخلاقی به کارکنان در راستای اهداف و مقاصد سازمانی جهت می‌دهد که این نه تنها به نفع سازمان است بلکه به ذی‌نفعان و جامعه نیز سود می‌رساند. برای مثال زمانی که کارکنان درک کنند رهبرانشان اخلاقی و منصف هستند، آنها نیز بیشتر رضایت خواهند داشت و مقبولیت و تعهد بیشتری از خود به سازمانشان نشان می‌دهند. مشخصاً رهبران اخلاقی ایفا می‌کنند یک نقش حیاتی در هموار کردن رفتار اخلاقی در بین کارکنان (رولد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). به عقیده مارک تواین خوب بودن و پرهیزگار بودن امری است بسیار شریف و بزرگ ولی آموختن آن به دیگران بسی شریفتر و بزرگتر است. امروزه در تجزیه و تحلیل سازمان‌های دولتی، پرداختن به اخلاق و ارزش‌های اخلاقی یکی از الزامات است و رهبران سازمان نیز برای آنکه بتوانند کارکنان خود را برای دستیابی به هدفی مشترک متقاعد سازند، باید بدون استثنا به اخلاقیات پذیرفته شده‌ای پایبند باشند (حضرتی و معمارزاده، ۱۳۹۳).

بر مبنای تئوری یادگیری اجتماعی براون و همکاران رهبری اخلاقی را به عنوان توسعه رفتارهای مناسب هنجاری از طریق اعمال شخصی و روابط متقابل شخصی و ارتقاء چنین رفتارهایی به زیردستان از راه ارتباطات دو طرفه، تقویت و تصیم‌گیری تعریف کردند. در تعریف دیگری رهبری اخلاقی بر شخصیت

<sup>1</sup> - Likert

<sup>2</sup> - Rowold





رهبر، انسجام، آگاهی رهبر تمرکز دارد و یک گرایش جمعی که منافع تیمی یا سازمانی را به جای منافع فردی ترجیح می دهد و مدنیت و حقوق و نیازهای دیگران و مدیریت پاسخگویی را مورد توجه قرار می دهد (اسچپکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱).

## روش شناسی

این پژوهش یک پژوهش توصیفی - تحلیلی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام کارکنان اداره کل منابع طبیعی و آبخیزداری استان اردبیل به تعداد ۹۵ نفر می باشد. روش نمونه گیری در این پژوهش از نوع تصادفی طبقه بندی می باشد. حجم نمونه به تعداد ۷۶ نفر برآورد شد. بدین صورت که جامعه آماری در سه طبقه مدیران ارشد، کارکنان صفی و کارکنان ستادی مطابق جدول زیر انتخاب شده اند.

جدول (۱): طبقات نمونه آماری از کارکنان اداره کل منابع طبیعی و آبخیزداری استان اردبیل

تعداد	نمونه آماری	تعداد	جامعه آماری
۱۳ نفر	طبقه مدیران ارشد	۱ نفر	مدیر کل
		۴ نفر	معاونین
		۱۱ نفر	ریاست
۴۱ نفر	طبقه صفی	۵۱ نفر	کارمندان صفی
۲۲ نفر	طبقه ستادی	۲۸ نفر	کارمندان ستادی

ابزار اندازه گیری شامل یک عدد پرسش نامه استاندارد، پرسشنامه رهبری اخلاقی توسط کالسون و همکاران (۲۰۱۱) و دارای ۲۴ گویه می باشد و ۵ مولفه (انصاف، رهنمودهای اخلاقی، جهت گیری فردی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش) را مورد سنجش قرار می دهد. پاسخ سؤالات در طیف لیکرت ۵ درجه ای از (خیلی زیاد، زیاد، تاحدودی، کم، خیلی کم) می باشد و پاسخ دهنده می بایستی در این طیف شدت نظر خود را در طیف با یک علامت تعیین نماید. پایایی پرسشنامه در پژوهش کالسون و همکاران (۲۰۱۱)، ۰/۸۵ به

<sup>1</sup> - Schwepker



دست آمد که مبین مطلوب بودن پایایی پرسشنامه می باشد و روایی آن تحت تأیید استاد راهنما و کارشناسان امر واقع شده است. آزمون آماری مورد استفاده در این پژوهش  $t$  تک نمونه ای می باشد. داده ها به کمک نرم افزار spss 20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

## یافته ها

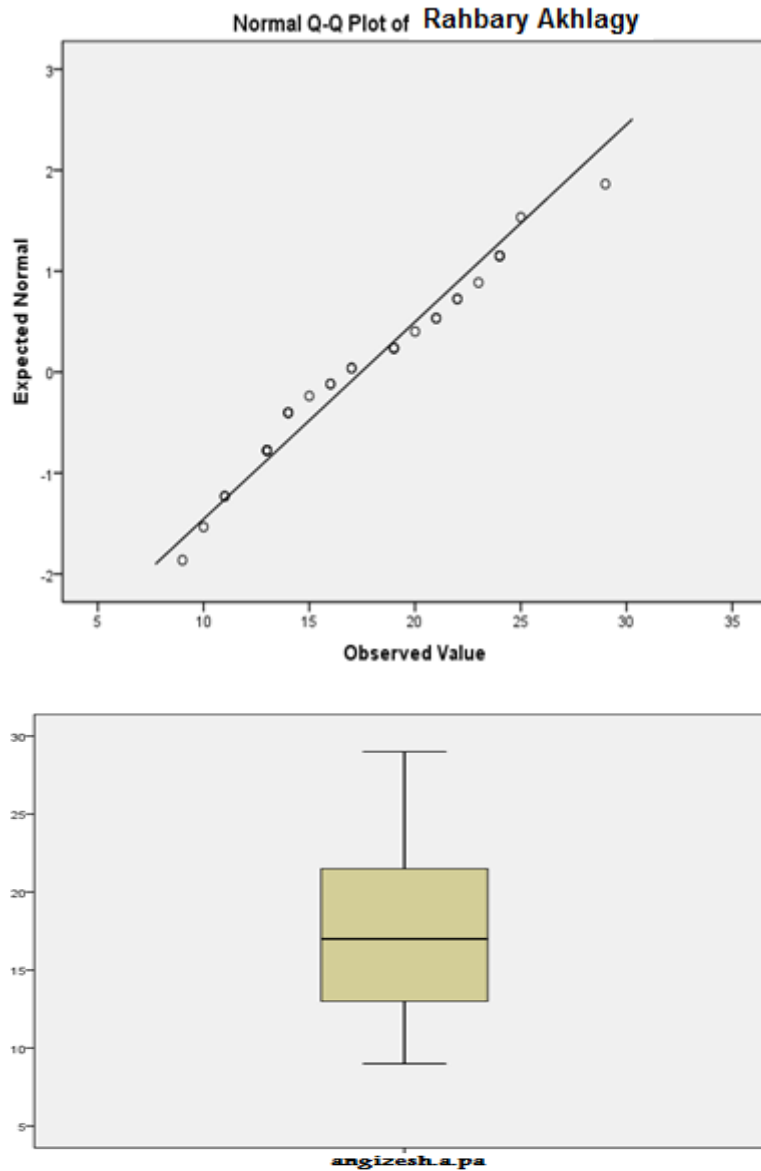
در این بخش ابتدا توسط آمار توصیفی به نرمال بودن مؤلفه های متغیر رهبری اخلاقی پرداخته شده است سپس توسط آمار استنباطی به بررسی وضعیت این متغیر پرداخته شده است.

جدول (۲): آزمون کالموگروف - اسمیرنف متغیرهای رهبری اخلاقی

متغیر	df	N	Sig (سطح معناداری)
انصاف	۷۵	۷۶	۰.۶۳۳
رهنمودهای اخلاقی	۷۵	۷۶	۰.۵۵۴
جهت گیری فردی	۷۵	۷۶	۰.۳۴۲
اشتراک قدرت	۷۵	۷۶	۰.۸۷۷
شفافیت نقش	۷۵	۷۶	۰.۱۲۳

با توجه به جدول (۲)، مقدار sig تمام مؤلفه های رهبری اخلاقی بالاتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین توزیع متغیر و مؤلفه های آن از وضعیت نرمالی در جامعه مورد نظر برخوردار می باشد. (شرط نرمال بودن داده ها عدم معناداری می باشد).

$$P > 0.05$$



شکل (۱): نمودار Q- Q Plot متغیر رهبری اخلاقی

با توجه به شکل ۱، و نمودار Q-Q، که متقارن می باشد و پراکندگی داده ها در یک خط مستقیم می باشد بنابراین توزیع متغیر رهبری اخلاقی در جامعه مورد نظر یک توزیع نرمالی می باشد.



جدول (۲): آزمون t تک نمونه ای

متغیر	میانگین	t	sig
رهبری اخلاقی	۲۳	۱/۸	۰/۰۰
انصاف	۲۱	۱/۵	۰/۰۱
رهنمودهای اخلاقی	۱۹	۱/۹	۰/۰۳
جهت گیری فردی	۳۱	۲/۷	۰/۰۱
اشتراک قدرت	۲۰	۱/۸	۰/۰۳
شفافیت نقش	۲۳	۲/۶	۰/۰۴

میانگین مفهومی طیف نمره (۳۷) می باشد

با توجه به جدول (۲)، میانگین رهبری اخلاقی ۲۳ می باشد که کوچکتر از میانگین مفهومی می باشد یعنی وضعیت رهبری اخلاقی در بین کارکنان پایین تر از حد متوسط می باشد که بالاترین میانگین مربوط به جهت گیری فردی (۳۱) و پایین ترین آن مربوط به رهنمودهای اخلاقی (۱۹) می باشد.

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی وضعیت رهبری اخلاقی کارکنان انجام گرفته بود. نتایج t تک نمونه ای نشان داد که وضعیت رهبری اخلاقی در بین کارکنان کمتر از میانگین مفهومی می باشد ( $M=23; P=0.00$ ). نتایج این پژوهش با نتایج یافته های دستی (۱۳۹۲) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که کارکنان از مؤلفه های رهبری اخلاقی بی اطلاع می باشند و رهنمودهای اخلاقی را لازم را به کار نمی برند و اشتراک قدرت کمتری دیده می شود و انصاف موجود در کار را درک نمی کنند. و برای اشتراک قدرت حاضر نمی باشند. در صورتی که اشاره شد که رهبری اخلاقی یک نوع سبک رهبری می باشد که در دنیای رقابتی امروزی بیش از پیش مورد نیاز می باشد.

عوامل فردی و مدیریتی رهبری اخلاقی دارای یک سری پیامد می باشد که در قالب عملکرد رهبری نمایان می گردد که این عملکرد دارای چهار بعد و مؤلفه های مرتبط می باشد:



مبادله اجتماعی: یکی از نظریه های رایج در خصوص مبادله اجتماعی، نظریه برابری می باشد (الوانی، ۱۳۸۸). در این نظریه، ضمن تأکید بر اهمیت احساس عدالت کارکنان نسبت به منصفانه بودن رفتار سازمان با آنها چنین ادعا می شود که اگر کارکنان احساس کنند با آنها ناعادلانه برخورد شده است، برانگیخته می شوند تا عدالت را برقرار سازند. در ویرایش جدید نظریه برابری که بوسیله آدامز ارائه شده است، چنین اظهار می شود که افراد دریافتی خود را با دریافتی دیگران از سازمان، مقایسه می کنند. اگر با این مقایسه به نتیجه برسند که برخورد سازمان با کارکنان به طور نسبی غیرمنصفانه است، احساس بی عدالتی کرده، برای کاهش این بی عدالتی تلاش می کنند (لیکرت، ۱۹۸۹). البته افراد می پذیرند که کارکنان توانمندتر، دریافتی بیشتری داشته باشند، مشروط بر آنکه کار بیشتری نیز انجام دهند یا برای انجام کار (از حیث سطح دانش و تجربه) واقعا آماده تر باشند.

تعهد کارکنان: وظیفه شناسی رهبران اخلاقی بازتاب دهنده تمایل کارکنان به پایبندی به اصول کرداری و پیروی از تعهدات و سیاست ها می باشد. به عبارتی رهبران برخوردار از وظیفه شناسی بالا از قوانین پیروی کرده و به طور شفاف کار می کنند و مسئولیت کارها را برعهده می گیرند. ترکیب مسئولیت پذیری و شفاف سازی کارکنان را به سمتی می برد تا درک کنند چه انتظاری از آنها می رود و این ترکیب در آنها نیز نهادینه شده و تعهد آنها را ارتقاء می بخشد (رولد، ۲۰۰۹).

اعتماد کارکنان: اکثر ادبیات مربوط به این موضوع نشان می دهد که رهبر سازمان باید به درستی عملکردهای آتی را پیش بینی کند تا شرایط لازم برای توسعه اعتماد را ایجاد نماید. چنین رهبرانی به فضایی چون اعتماد و صداقت ایمان دارند و سعی می کنند آن را در زندگی روزانه خود پیاده کنند. اعتماد، پایه تعارض سازنده، تعهد به هدف، پاسخگویی فردی و نیل به اهداف گروهی است. اعتماد کارکنان به رهبر منجر به رضایت بیشتر آنها می گردد و کارکنان تمایل ندارند از مدیرانی که صداقت ندارند پیروی کنند (افضلی و مستقیم، ۱۳۹۴).

یادگیری اجتماعی: برطبق تئوری یادگیری اجتماعی، کارکنان یاد می گیرند از طریق مشاهده اعمال، نگرش ها و ارزش های نقش آفرینان یاد می گیرند. رهبران اخلاقی همچون نقش آفرینان هستند؛ چرا که آنها



ترغیب می کنند دیگران را برای عدالت و صداقت ترغیب می کنند. براون و همکاران (۲۰۰۵) جزء نخستین نویسندگانی بودند که رهبری اخلاقی را به عنوان تبلور کردار مناسب از طریق اعمال شخصی و ارتقاء چنین کرداری به زیردستان معرفی کردند. آنها در بحث یادگیری اجتماعی تأکید دارند که رهبران الگوی رفتارهای مناسب بوده و کارکنان از طریق پاداش و تنبیه به یادگیری نیل پیدا می کنند (براون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵ به نقل از کالشون و هارتق<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

استفاده از ابزار پرسشنامه و صداقت کارکنان در پاسخگویی از محدودیت های اصلی پژوهش می باشد. در راستای محدودیتها، پیشنهاد می گردد که محققان آتی از روش های نوین (آمیخته اکتشافی) برای بررسی عوامل مؤثر بر سبک رهبری اخلاقی استفاده کنند. همچنین به مدیران به عنوان پیشنهاد کاربردی، پیشنهاد می گردد که به مؤلفه های (رهبری اخلاقی) توجه بیشتری نمایند و جلسات بیشتری برای کارکنان تشکیل دهند تا برای افزایش سبک رهبری اخلاقی خود تلاش بیشتر نمایند.

## منابع

افضلی، رستم، مستقیمی، محمد رضا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه میان رهبری اخلاقی و رفتارهای انحرافی کارکنان ادارات دولتی شهر کرمان. دومین کنفرانس بین المللی آینده پژوهی مدیریت و توسعه اقتصادی. ص ۱۷.

الوانی، مهدی. (۱۳۸۸). مدیریت عمومی. چاپ بیست و یکم. تهران: انتشارات نی.

پارسائیان علی، اعرابی محمد. (۱۳۹۰). تئوری و طراحی سازمان. چاپ سوم. دو جلدی. جلد دوم، تهران: انتشارات دفتر پژوهشهای فرهنگی.

حضرتی، مریم، معمارزاده. (۱۳۹۳). ارائه مدلی از رهبری اخلاقی سازگار با سازمانهای دولتی ایران. مجله مدیریت توسعه و تحول، ۱۸: ۷۰ - ۶۳.

<sup>1</sup> - Browen

<sup>2</sup> - Kalshoven; Harteg



دستی، محمد. (۱۳۹۲). بررسی سبک رهبری مدیران با سکوت سازمانی در مدارس دوره راهنمایی شهرستان ری. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید رجایی. دانشکده علوم انسانی، رشته ی مدیریت آموزشی.

Kalshoven K, Den Hartog DN .(2009). Ethical Leader Behavior and Leader Effectiveness: The Role of Prototypically and Trust. *International Journal of Leadership Studies*.5 (2):102-120.

Kalshoven K, Den Hartog DN, De Hoogh AHB .( 2011). Ethical leader behavior and big five factors of personality. *Journal of Business Ethics*, 100: 349–366.

Likert R. 1989. *Human Organization*. New York: McGraw-Hill.

Rowold. J .(2009). Relationships between leadership styles and followers' emotional experience and effectiveness in the Voluntary Sector. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(2): 270- 286.

Schwepker C .(2001). Ethical climate's relationship to job satisfaction, rganizational commitment, and turnover intention in the sales force. *Journal of Business Research*; 54:39-52.



## بررسی رابطه بین هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت و عزت نفس دانش آموزان دختر دبیرستانی

سارا تقی زاده هیر<sup>۱</sup>، علیرضا مرادیان<sup>۲</sup>، پژمان هنرمند قوجه بگلو<sup>۳</sup>

- ۱- سارا تقی زاده هیر، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی
- ۲- علیرضا مرادیان، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی
- ۳- پژمان هنرمند قوجه بگلو، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت و عزت نفس دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر اردبیل بود. روش پژوهش حاضر، از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه ی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اردبیل بود که دامنه سنی آن ها بین ۱۶ تا ۱۸ سال و در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. که از میان آنها به شیوه نمونه گیری در دسترس ۱۲۰ نفر از دانش آموزان انتخاب شدند. ابزارهای به کار رفته در پژوهش شامل پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان، پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمت و پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس بود. یافته‌ها نشان داد که بین هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت و عزت نفس رابطه معنی دار وجود دارد. نتیجه گیری: با توجه به رابطه هوش هیجانی با عزت نفس و انگیزه پیشرفت به نظر می‌رسد توجه به هوش هیجانی برای ارتقا بهداشت روانی و به تبع آن موفقیت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان حائز اهمیت می‌باشد. لذا پیشنهاد می‌شود تا در برنامه آموزشی مدارس به هوش هیجانی و لزوم ارتقا آن در دانشجویان توجه لازم به عمل آید.

کلمات کلیدی: هوش هیجانی، عزت نفس، انگیزه پیشرفت.





## **The Relationship between Emotional Intelligence with Progressive Motivation and Self-esteem in students**

### **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the relationship between emotional intelligence with the motive of progress and self-esteem of high school girl students in Ardebil. The method of this study was correlation. The statistical population of the study consisted of all high school girl students in Ardebil, whose age ranged from 16 to 18 years old and studied in the academic year of 1397-1396. 120 of them were selected by sampling method. . The tools used in the research included Baran's Emotional Intelligence Questionnaire, Cooper-Smith's Self-Esteem Questionnaire and Hermann's Motivation Inventory Questionnaire. The findings showed that there is a significant relationship between emotional intelligence with motivation for progress and self-esteem. Conclusion: Considering the relationship between emotional intelligence and self-esteem and the motivation for progression, it seems that attention to emotional intelligence is important for promoting mental health and, consequently, success and academic achievement in students. Therefore, it is suggested that attention should be paid to emotional intelligence in the school curriculum and the need for its upgrading in students.

**Key words:** self-esteem, emotional intelligence, Achievement motivation



## مقدمه

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تاثیر فراوان دارد. در این بین یکی از مسایل و مشکلات اساسی زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور، مساله‌ی افت تحصیلی و پایین بودن سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان آن کشور می‌باشد (بیرامی و همکاران، ۲۰۱۰). منظور از افت تحصیلی، کاهش عملکرد تحصیلی درسی فراگیرنده از سطح رضایت بخش به سطح نامطلوب است. عوامل مختلفی بر عملکرد تحصیلی افراد تاثیر می‌گذارند که متخصصان تعلیم و تربیت آنها را به چهار دسته شامل عوامل فردی، عوامل آموزشی، عوامل خانوادگی و عوامل اجتماعی تقسیم کرده‌اند (زهره کار، ۱۳۸۴). در بین عوامل فردی، یکی از عوامل تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی افراد، هوش و توانایی ذهنی اوست. یکی از ابعاد یا توانایی‌های شناخته شده‌ی انسان هوش هیجانی است. مفهوم هوش هیجانی که در سال‌های اخیر به عنوان یکی از متغیرهای روان‌شناختی، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است، یک حیطه چند عاملی از مجموعه مهارت‌ها و صلاحیت‌های اجتماعی است که بر توانایی‌های فرد برای تشخیص، درک و مدیریت هیجان، حل مساله و سازگاری تاثیر می‌گذارد و به طرز موثری فرد را با نیازها، فشارها و چالش‌های زندگی سازگار می‌کند (پارکر و همکاران، ۲۰۰۶). هوش هیجانی<sup>۲</sup> مجموعه‌ای از توانایی‌های شناختی و هیجانی به هم پیوسته تعریف شده که به فرد کمک می‌کند تا با درک، ارزیابی و بیان دقیق هیجان‌ها از احساسی که افکار را تسهیل می‌نمایند، آگاهی یابد و با برقراری توازن میان افکار و هیجان‌های خود، تصمیم‌گیری‌های عاقلانه و رفتاری مسئولانه داشته باشد. به عبارت دیگر، هوش هیجانی شامل توانایی انجام استدلال دقیق در مورد احساسات عاطفی، برای ارتقاء سطح تفکر است. گلمن روانشناس معروف، هوش هیجانی را از هوش عمومی منفک کرده و به نظر او هوش هیجانی شیوه استفاده بهتر از هوش بهر را از طریق خود کنترل، اشتیاق، پشتکار و خود انگیزی شکل می‌دهد. بر اساس نظر وی نه تحصیلات، نه تجربه، نه معلومات و نه هوش شناختی هیچ یک نمی‌تواند تعیین کند که چرا یک فرد موفق می‌شود؛ اما فرد دیگری موفق نمی‌شود. نمونه‌هایی از این پدیده را هر روز در محیط کار، مدرسه و محله خود می‌بینیم. ما مردم باهوش و تحصیل کرده‌ای را می‌بینیم که موفق نیستند، در حالی

1. Parker, Hogan Eastabrook, Oke & Wood  
2. Emotional Intelligence



که عده کمی بدون مهارت‌ها یا ویژگی‌های بارز کاملاً موفق هستند. لذا مفهوم هوش هیجانی نشان می‌دهد که چرا دو نفر با بهره هوشی یکسان ممکن است به درجات بسیار متفاوتی از موفقیت در زندگی دست یابند. تحقیقات نشان می‌دهند که از مجموع موفقیت‌های زندگی، ۲۲٪ به بهره هوشی و ۸۲٪ به هوش هیجانی بستگی دارد. بر اساس برخی مطالعات صورت گرفته هوش هیجانی یکی از عوامل موفقیت در محیط‌های آموزشی، حرفه‌ای و روابط اجتماعی است و به کمک آن می‌توان موفقیت در جنبه‌های مختلف زندگی را پیش‌بینی نمود زیرا نشان می‌دهد که چگونه فرد دانش خود را در موقعیت‌های مختلف به کار می‌گیرد.

همانطور که ذکر شد هوش هیجانی بر عملکرد افراد در همه‌ی زمینه‌ها تاثیر می‌گذارد و می‌توان آن را به عنوان یکی از عوامل موثر بر انگیزش پیشرفت معرفی کرد. نتایج پژوهش (پارکر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ بویلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳ و ولا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳) نشان می‌دهد که بین مولفه‌های هوش هیجانی و عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان رابطه وجود دارد و هوش هیجانی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی می‌باشد. انگیزه‌ی پیشرفت به عنوان یکی از انگیزه‌های مهم اجتماعی و یکی از ویژگی‌های شخصیتی هر فرد است که بین افراد متفاوت است و بر اساس آن می‌توان رفتارهای خاصی را پیش‌بینی نمود. انگیزه پیشرفت<sup>۴</sup> گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. گیچ و برلاینر (۱۹۹۲ به نقل از سیف، ۱۳۸۴) انگیزه‌ی پیشرفت را به صورت یک میل یا علاقه کلی به موفقیت کلی یا موفقیت خاص تعریف کرده‌اند. نیاز به پیشرفت؛ میل به انجام دادن خوب کارها در مقایسه با یک معیار برتر است. این نیاز، افراد را برای جستجو کردن موفقیت در رقابت با معیار برتری با انگیزه می‌کند. آن چه در تمام موقعیت‌های پیشرفت مشترک است، این است که شخص می‌داند عملکرد آتی او ارزشیابی معناداری از شایستگی فردی اوست. معیارهای برتری به این علت نیاز پیشرفت را بر می‌انگیزند که عرصه‌ی بسیار معناداری برای ارزیابی میزان شایستگی فرد تأمین می‌کنند (ریو، ۲۰۰۵ به نقل از محمدی، ۱۳۸۶). بار-آن هوش هیجانی را عامل محض

1. Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan
2. Boyle
3. Vela
4. Achievement Motivation



در شکوفایی توانایی افراد برای کسب موفقیت در زندگی تلقی می‌کند و آن را با سلامت عاطفی و در مجموع سلامت روانی افراد مرتبط می‌داند. از دیدگاه مولفه درون فردی هوش هیجانی بیانگر توانایی شخصی در آگاهی از هیجان‌ها و کنترل آن‌هاست که شامل عزت نفس<sup>۱</sup>، خودآگاهی هیجان، جرات‌مندی، استقلال، خود شکوفایی می‌باشد. (صالحی و وکیلی، ۲۰۰۸). بار-آن، توان خودآگاهی، درک پذیرش خویش و احترام به خود را در تعریف عزت نفس بیان می‌کند (صالحی و وکیلی، ۲۰۰۸). اجزا مهم عزت نفس شامل اعتماد به خود برای شاد بودن، اعتماد به دست‌یابی به اهداف، اعتقاد به دست‌یابی به دوستی و اعتقاد به دستیابی به انجام موفق امور می‌باشد. (صالحی و وکیلی، ۲۰۰۸). همبستگی مثبت میان عزت نفس سالم و رفتار عقلانی، واقع‌گرایی، فراست، خلاقیت، استقلال خیرخواهی، تعاون و همکاری وجود دارد. عزت نفس پایین با رفتار غیرعقلانی، بی‌توجهی به واقعیات، رفتار تدافعی یا رفتار بیش از اندازه کنترل شده رابطه مستقیم دارد (براندن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵). نتایج پژوهش دانگ و همکاران و سیلیک و آگوست لندا نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و عزت نفس رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج بررسی وضعیت هوش هیجانی دانشگاه پنجاب حاکی از این بود که بین هوش هیجانی دانشجویان و سن، جنسیت، مدرک تحصیلی و وضعیت تحصیلی آنها رابطه معنی‌داری وجود دارد (گوچار و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). هوش هیجانی می‌تواند با ایجاد محیطی پویا، موجبات سلامت روانی را فراهم آورد و یادگیری همراه با لذت و شادی و همچنین ارتباط مطلوب اجتماعی با کنترل احساسات و هیجانات را تسهیل نماید (پورزارعی، ۱۳۸۲). یادگیری فرایندی بسیار پیچیده است که عوامل متعددی مثل هوش، انگیزه، محیط مناسب، عوامل خانوادگی، عوامل اجتماعی، کیفیت موسسه آموزش، مدرس و ... در آن تأثیر می‌گذارند. نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهند، بین هوش هیجانی بالا و پیشرفت تحصیلی؛ و بین هوش هیجانی پایین و افت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد که از آن جمله می‌توان به مطالعه‌ای تحت عنوان "بررسی ارتباط هوش هیجانی با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشکده نیشابور" اشاره کرد که در شماره ۹ از دوره ۲۲ مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان به چاپ رسید. بر اساس نتایج این مطالعه ارتباط معنادار آماری بین هوش هیجانی، سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری وجود داشت.

1. Self- steem
2. Branden
3. Gujjar , Naoreen, Aslam, Khattak



همانطور که ذکر شد، هوش هیجانی بر عملکرد افراد در همه‌ی زمینه‌ها تاثیر می‌گذارد و می‌توان آن را به عنوان یکی از عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی فراگیرندگان معرفی کرد. نتایج نلسون<sup>۱</sup> ۲۰۰۳؛ پارکر و همکاران ۲۰۰۴؛ بیانگر ارتباط مولفه‌های هوش هیجانی و عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان است و طبق نتایج تحقیقات ذکر شده می‌توان مولفه‌های هوش هیجانی را پیش‌بینی کننده‌های مهمی برای عملکرد و موفقیت تحصیلی در نظر گرفت. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین ارتباط هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت و عزت نفس انجام گرفت.

## روش

روش پژوهش حاضر، از نوع همبستگی بود.

**جامعه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اردبیل بود که دامنه‌ی سنی آن‌ها بین ۱۶ تا ۱۸ سال و در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار و همبستگی پیرسون و در بخش استنباطی از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد.

## ابزار

**پرسشنامه‌ی هوش هیجانی (EQI):** پرسشنامه‌ی هوش هیجانی که توسط بار-ان (۱۹۹۹) ساخته شده است. این پرسشنامه، حاوی ۹۰ سوال است که از طریق آنها پانزده مولفه (خودآگاهی هیجانی، قاطعیت حرمت نفس، خودشکوفایی، استقلال همدلی، روابط بین فردی، مسوولیت پذیری اجتماعی، مساله‌گشایی، واقعیت‌سنجی، انعطاف پذیری، تحمل استرس، کنترل تکانه، خرسندی و خوش‌بینی) مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. این پرسشنامه، در ایران هنجاریابی شده است. پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرنباخ در مورد مقیاس‌ها

1. Nelson, D. & Nelson



از ۶۹٪ تا ۸۶٪ و با میانگین کلی ۷۶٪ گزارش شده است (قهرمانی اوچقاز، ۱۳۸۲). نمره گذاری پرسشنامه، پنج درجه‌ای است و نمره‌ی اخذ شده‌ی آزمودنی در هر سوال، بین یک تا پنج قرار دارد. نمره‌ی اخذ شده در کل آزمون ۹۰ و بیشترین آن ۴۵۰ خواهد بود که این حدود در مولف ی ۶ و ۳۰ است.

**پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس:** برای اندازه گیری انگیزش پیشرفت از پرسشنامه هرمنس استفاده شده است. هرمنس (۱۹۷۰) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های موجود و پس از طی مراحل یک آزمون ۲۹ ماده ای را برای ارزیابی این انگیزه بوجود آورده است. روایی پرسشنامه از آنجا که هرمنس سوالات این پرسش نامه را بر اساس پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت نوشته و در نهایت ضریب همبستگی هر سوال با رفتارهای پیشرفت محاسبه کرده است، از این نظر آزمون دارای روایی می‌باشد. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش دو نیمه سازی ( اسپیرمن- براون) و همچنین ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که برابر با ۰/۷۹ به دست آمد. پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت در پژوهش حاضر نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

**پرسش نامه عزت نفس:** پرسشنامه ۵۱ گویه‌ای عزت نفس کوپراسمیت (SEI) دارای ۴ زیرمقیاس اصلی (مقیاس عزت نفس عمومی، اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی) و یک زیرمقیاس دروغ سنج میباشد و پاسخ‌های آن در قالب گزینه‌ای بلی و خیر می‌باشند. این پرسشنامه نیز در دفعات متعدد در جامعه ایرانی مورد استفاده قرار گرفته و هنجار آن بارها مورد تایید قرار گرفته است. این پرسشنامه عقاید یا واکنشهای فرد را توصیف کرده و به منظور سنجش بازخورد نسبت به خود در قلمروهای اجتماعی، خانوادگی، آموزشی و شخصی فراهم شده است. در این پرسشنامه آزمودنی باید با انتخاب بلی یا خیر به سوالات پاسخ دهد. مواد هر یک از زیر مقیاسها عبارتند از: مقیاس عمومی ۲۶ ماده، مقیاس اجتماعی ۸ ماده، مقیاس خانوادگی ۸ ماده، مقیاس آموزشی ۸ ماده و مقیاس دروغ سنج ۸ ماده، نمرات زیر مقیاسها و همچنین نمره کلی، امکان مشخص کردن زمینه‌ای را که در آن افراد واجد تصویر مثبتی از خود هستند، فراهم میسازد. این پرسشنامه را میتوان به صورت فردی یا گروهی اجرا کرد. شکل آموزشی در مورد کودکان و نوجوانان مدرسه‌ای از ۸ سال به بالا به کار می‌رود، شکل بزرگسال نیز مربوط به اشخاصی است که تحصیلات عمومی خود را به پایان رسانده‌اند. مدت اجرای تست تقریباً ۱۰ دقیقه است. بهتر است که آزمایشگر در خلال اجرای تست، از



هرگونه اجتناب نماید به "عزت نفس" توضیح و تبیین خوداری کرده و از به کار بردن اصطلاح این نکته توجه شود که روی پاسخنامه، این اصطلاح در عنوان گذاشته نشده است. شیوه نمره گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است؛ به این معنا که در برخی از سوالها، به صفر نمره داده میشود و برخی دیگر از سوالها "خیر" یک نمره و به پاسخ "بلی" پاسخ نیز به طور معکوس نمره گذاری می‌شوند. بررسی‌ها در ایران و خارج از ایران بیانگر آن است که این آزمون از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. هرز و گولن (۱۹۹۹) ضریب آلفای ۰/۸۸ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده‌اند. همچنین جهت سنجش روایی بین نمره کل آزمون با خرده مقیاس روان آزوده گرایی در آزمون شخصیت آیزنک، روایی واگرایی منفی و معنادار و با خرده مقیاس برونگرایی، روایی همگرایی مثبت معنادار به دست آمده است. ادموند سون و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همسانی درونی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ را برای آزمون عزت نفس کوپر اسمیت گزارش کرده‌اند. با روش باز آزمایی ضریب پایایی این آزمون در ایران با فاصله چهار هفته و دوازده روز به ترتیب ۷۷/۰ و ۸۰/۰ گزارش شده است. ضریب همسانی درونی گزارش شده بین ۰/۸۹ تا ۰/۸۳ گزارش شده است.

داده‌های حاصل در نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ وارد شد و با استفاده از آزمون‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل خطی تعمیم داده شده (General Linear Model) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

## یافته‌ها

در این قسمت، ابتدا با استفاده از میانگین و انحراف استاندارد به توصیف داده‌های حاصل از تحقیق پرداخته‌ایم و سپس با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معناداری آن ارتباط بین مولفه‌های هوش هیجانی و عزت نفس و انگیزش پیشرفت را بررسی کرده و در انتها با استفاده از تحلیل رگرسیون چند-متغیری گام به گام توان پیش بینی کنندگی هوش هیجانی بر انگیزش پیشرفت و عزت نفس مورد مطالعه قرار داده‌ایم.



جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و عزت نفس

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
حل مساله	۱۶/۹۴	۲/۵۰
خوشبختی	۱۷/۴۶	۲/۱۷
استقلال	۱۵/۴۰	۲/۴۶
تحمل فشار روانی	۱۹/۳۸	۷/۳۶
خود شکوفای	۱۸/۳۸	۲/۷۹
خودآگاهی هیجانی	۱۸/۱۶	۲/۹۴
واقع‌گرایی	۱۸/۰۸	۳/۰۱
روابط بین فردی	۱۸/۰۲	۳/۳۱
خوش‌بین	۱۶/۷۸	۲/۸۳
عزت نفس	۱۷/۱۴	۲/۴۱
کنترل تکانش	۱۷/۸۴	۲/۴۷
انعطاف‌پذیری	۱۵/۴۲	۳/۱۳
مسئولیت‌پذیری	۱۹/۵۸	۲/۷۴
همدلی	۱۸/۳۶	۳/۳۴
خود ابرازی	۱۷/۹۰	۳/۱۵
هوش هیجانی	۲۷۱/۹۶	۱۳/۴۲
انگیزش پیشرفت	۸۰/۵۸	۶/۱۰
عزت نفس	۴۷/۷۴	۱/۲۵

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها در متغیر هوش هیجانی ۲۷۱/۹۶ (و ۱۳/۴۲)، میانگین و انحراف استاندارد در متغیر انگیزش پیشرفت ۸۰/۵۸ (و ۶/۱۰) و در متغیر عزت نفس ۴۷/۷۴ (و ۱/۲۵) می‌باشد.

جدول ۲. ضریب همبستگی بین مولفه‌های هوش هیجانی، عزت نفس و انگیزش پیشرفت

متغیرها	هوش هیجانی	عزت نفس	انگیزش پیشرفت
هوش هیجانی	۱	* ۰/۴۵	۰/۷۹
عزت نفس	* ۰/۴۵	۱	* -۰/۲۱
انگیزش پیشرفت	۰/۷۹	* -۰/۲۱	۱

با توجه به نتایج جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که بین مولفه‌های عزت نفس و هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت ( $p < ۰/۰۵$ )، رابطه معناداری وجود دارد.

\*: سطح معنی‌داری در سطح ۰/۰۱





\*\*: سطح معنی داری در سطح ۰/۰۵

جدول ۳. معادله رگرسیون چند متغیره بین مولفه های هوش هیجانی و عزت نفس

متغیرها	B	بتا	t	معنی داری
تحمل فشار روانی	۱/۰۳	۰/۵۶	۲۱/۸۱	۰/۰۲
خود شکوفایی	۱/۰۰	۰/۲۰	۶/۵۰	۰/۰۱
خود آگاهی هیجانی	۰/۸۱	۰/۱۸	۵/۱۱	۰/۰۲
واقع گرایی	۱/۵۴	۰/۳۴	۱۱/۷۰	۰/۰۳

با توجه به نتایج جدول ۳ می توان گفت که بین مولفه های تحمل فشار روانی، خود شکوفایی، خود آگاهی هیجانی و واقع گرایی با عزت نفس رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول ۴. معادله رگرسیون چند متغیره بین مولفه های هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت

متغیرها	B	بتا	t	معنی داری
خوشبختی	۰/۶۷	۰/۱۲	۰/۳۹	۰/۰۲
روابط بین فردی	۰/۴۷	۰/۲۰	۴/۱۰	۰/۰۱
واقع گرایی	۰/۶۹	۰/۳۸	۲/۳۱	۰/۰۳
خود آگاهی هیجانی	۱/۵۴	۰/۴۸	۴۱/۷۰	۰/۰۲

با توجه به نتایج جدول ۳ می توان گفت که بین مولفه های خوشبختی، روابط بین فردی، واقع گرایی و خود آگاهی هیجانی با انگیزش پیشرفت رابطه معنی دار وجود دارد.

## نتایج

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش هیجانی با عزت نفس و انگیزش پیشرفت بود. نتایج نشان داد که بین هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت رابطه معنی دار وجود دارد. این یافته با پژوهش های صبحی قرا ملکی (۱۳۹۱)، امینی، ۱۳۸۷، گومارا و همکاران، ۲۰۰۲؛ براکت و همکاران، ۲۰۰۴ همسو می باشد. دیگیوسپ (۲۰۰۲) در پژوهش خود دریافت که عملکرد تحصیلی افراد، با میزان تکالیف هیجان مدار، رابطه



مثبتی دارد. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا، از میزان هوش هیجانی بیشتری برخوردار هستند در تبیین این یافته می‌توان گفت هوش هیجانی موضوعی است که سعی در تشریح و تفسیر جایگاه هیجان‌ها و احساسات در توانمندی‌های انسانی دارد. پترایدز، فردریکسون و فوم هام (۲۰۰۴) نتیجه گرفتند که هوش هیجانی رابطه بین توانایی‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند. گومارا و آرسینو (۲۰۰۲) در پژوهش با ۱۰۳ نفر دانش آموز نتیجه می‌گیرند که به ویژه دو متغیر تنظیم هیجان و عاطفه تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ویا نمرات پایان دوره‌ی تحصیلی تاثیر معنادار و منحصر به فردی دارد و فراتر از توانای ی های شناختی دانش آموزان است. بارکت، مایر و واینر (۲۰۰۳)، بیان می‌دارند، بین هوش هیجانی بالا و پیشرفت تحصیلی؛ و بین هوش هیجانی پایین و افت تحصیلی در دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. گلمن (۱۹۹۹) هوش هیجانی را شامل ظرفیت فرد برای قبول واقعیات، انعطاف پذیری، توانایی حل مشکلات، توانایی مقابله با استرس و تکانه‌ها می‌داند. وی هوش هیجانی را از هوش عمومی منفک کرده و به نظر او هوش هیجانی، شیوه‌ی استفاده بهتر از هوشبهر را از طریق خود کنترلی، اشتیاق، پشتکار و خودانگیزی شکل می‌دهد. این احتمال وجود دارد، نوجوانانی که دارای هوش هیجانی بالایی هستند، توانایی بیش تری جهت درک خواسته‌ها ی دیگران دارند و به خوبی می‌توانند فشار همسالان را دریابند. به نظر می‌رسد دانش آموزانی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، از رفتارهای اجتماعی مثبت نیز برخوردارند. در نتیجه احتمال موفقیت تحصیلی آن‌ها بیشتر است. بررسی‌ها نشان داده که بر اساس مهارت های اجتماعی میزان پیشرفت در زمینه‌های مختلف تحصیلی قابل پیش بینی است و به کمک آنها می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی را بالا برد (صبحی، ۱۳۹۱)

یافته دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و عزت نفس رابطه معنی دار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش دانگ و همکاران، سیلیک و همکاران؛ جنتی و همکاران (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش جنتی و همکاران (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و عزت نفس دانشجویان رابطه معنی داری وجود دارد. نتایج زاغیان نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و سبک زندگی و میزان عزت نفس در بین دانش جویان رابطه معنی دار وجود دارد در تبیین این یافته می‌توان گفت کسی که از احترام به خود یا حرمت نفس برخوردار است می‌تواند در ارتباط با سایرین موفق ظاهر شود. افراد با عزت نفس بالا در برخورد با دیگران از قدرت ابراز وجود برخوردارند. همچنین در شرایط استرس و فشارهای روانی، از خود



مقاومت و پایداری نشان می‌دهند. (براندن، ۱۹۹۵). از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تعداد زیاد سوالات، دختر بودن آزمودنی‌ها و اجرا در شهر اردبیل اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی از دانش آموزان در سنین مختلف نیز استفاده شود، همچنین در سایر نقاط جغرافیایی نیز این پژوهش انجام شود. با توجه به رابطه معنی‌دار بین هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت و عزت نفس به نظر می‌رسد توجه به هوش هیجانی برای بهداشت روانی و موفقیت در دانش آموزان از اهمیت و ارزش بسیاری برخوردار می‌باشد. لذا پیشنهاد می‌شود تا در برنامه‌های درسی به هوش هیجانی و لزوم ارتقا آن به همراه عزت نفس و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان توجه لازم به عمل آید.

#### منابع

- ۱- امینی، آرزو (۱۳۷۸). مهارت‌های اجتماعی نوجوانان: اعتباریابی پرسشنامه TISS. پایان‌نامه‌ی کارشناسی رشته روان‌شناسی، دانشگاه آزاد واحد تهران. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
- ۲- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). روان‌شناسی پرورشی روان‌شناسی یادگیری و آموزش. چاپ سیزدهم. تهران: انتشارات آگاه.
- ۳- جنتی، یداله؛ موسوی، سیده عاطفه؛ عظیمی لولتی، حمیده؛ فانی صابری، لاله؛ همتا، امیر؛ فیضی، سعید؛ قبادی، مامک. (۱۳۹۰). بررسی میزان هوش هیجانی و عزت نفس در دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مازندران. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران. ۲۱(۱): ۲۵۴-۲۶۰.
- ۴- ریو، مارشال (۲۰۰۵). انگیزش و هیجان. ترجمه‌ی یحیی سید محمدی (۱۳۸۶). ویراست چهارم. تهران: نشر ویرایش.
- ۵- زهرا کار، کیانوش (۱۳۸۶). بررسی رابطه مولفه‌های هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی. روان‌شناسی کاربردی. ۲(۵): ۸۹-۹۸.
- ۶- صبحی قراملکی، ناصر. (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۱(۳): ۴۹-۶۲.
- ۷- قهرمانی اوچقاز، مریم (۱۳۸۲). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و هوش هیجان. ی پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، و دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج



- 8- Bar-On, R., & Handley, R. (1999). *Optimizing people: A practical guide for applying emotional intelligence to improve personal and organizational effectiveness*. New Braunfels, TX: Pro-Philes Press.
- 9- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2003). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- 10- Branden N. *The six pillars of self-esteem*. Bantam; 1995.
- 11- Beirami M, Gharibi H, Hashemi T, Gholi ZZ. [Predicting Students'emotional Intelligence Based on Demographic Factors]. *Journal Andisheh & Raftar* .2010;4(14): 57-64 Persian.
- 12- Boyle, J. R. (2003). [An analysis of an emotional intelligence skills development training program and student achievement and retention]. *Unpublished raw data*, Texas A&M University-Kingsville.
- 13- DiGiuseppe, B. R. T. (2002). Emotional intelligence and success in professional graduate programs in psychology. Paper presented at the international society for research on emotion. Cuenca, Spain.
- 14- Dong Q, Aden T, Araisa S, Armagnac W, Cartwright P, Domingo B, et al. The Impact of Self- Esteem and Media Information Seeking on Emotional Intelligence. The paper Presented at the International Communication Association Conference, New York City 2005; New York.
- 15- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- 16- Gujjar AA, Naoreen B, Aslam S, Khattak ZI. Comparison of the emotional intelligence of the university students of the Punjab province. *Procedia Soc Behav Sci*. 2010;2(2):847-53
- 17- Gumora, G., & Arsenio, F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395\_413.
- 18- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university, *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- 19- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004) Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330
- 20- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, *Personality and Individual Differences*, 36, 277\_293.
- 21- Salehi M, Vakili K. *Emotional Intelligence and Vital Cells of Organization*. 1st ed. Qaemshahr: Mehronabi; 2008.
- 22- Sillick TJ, Schutte NS. Emotional Intelligence and Self-Esteem Mediate Between Perceived Early Parental Love and Adult Happiness. *E-Journal of Applied Psychology* 2006; 2(2): 38-48.
- 23- Vela, R. (2003). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first-year college student. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville.



## بررسی تعلیم و تربیت دینی و اخلاقی با رویکرد آشنایی با سیره تربیتی معصومین (علیه‌السلام)

سمیرا محمدی، کارشناس الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر اردبیل

### چکیده

در این پژوهش با بهره‌گیری از سیره و کلام امامان رئوف (ع) به بررسی چگونگی تربیت دینی و اخلاقی کودک پرداخته شده است. تربیت از ارکان مهم و اساسی سعادت بشر است که تا پایان عمر هر انسانی ادامه دارد و بهترین سنین برای تربیت‌پذیری، سنین کودکی است. والدین مسلمان باید اهتمام بسیاری در رشد دینی و اخلاقی کودکان داشته باشند. توجه به روش‌های تربیت دینی از دیدگاه معصومین (ع) می‌تواند ایشان را در رشد بهتر دینی و اخلاقی کودکانشان یاری دهند. در این مقاله ابتدا مفهوم دین، معنویت، اخلاق و تربیت دینی توضیح داده شده است، سپس برای آشنایی مخاطب با اعتلای رشد دینی و اخلاقی کودک، مثال‌های ملموسی مانند آموزش نمازخواندن، قرآن خواندن، کمک به نیازمندان ذکر شده است. در ادامه به بیان روش‌های کاربردی تربیت فرزند مانند روش عادلانه، روش عملی و روش دوست‌یابی پرداخته است. هدف از این پژوهش آشنایی با سیره تربیتی امامان (ع) و نقش آن در تشکیل شخصیت انسان پرداخته می‌شود.

واژگان کلیدی: تربیت، کودک، تربیت دینی، تربیت اخلاقی



#### مقدمه:

تربیت کودک در اسلام وظیفه‌ای است که خداوند آن را به والدین واگذار کرده و پدر و مادر موظف به اجرای این تعهد هستند. این مسئولیت تنها در تأمین خوراک و پوشاک از جانب والدین خلاصه نمی‌شود؛ بلکه شامل تربیت و آموزش اخلاق فرزندان به منظور آماده کردن آنها برای ورود به صحنه اجتماع و شناخت مسئولیت در برابر سایر اعضای جامعه نیز بر عهده پدر و مادر هست. راه تربیت، راهی دشوار و طولانی است که مشقت و سختی را به همراه دارد ولی آنکه در این مسیر، با امید و تلاش حرکت کند، به موفقیت و پیروزی دست می‌یابد. فرزند صالح آینه تمام‌نمای والدین خود و مایه فخر و مباهات آنان و شکرگزار ایشان به پیشگاه خداوند متعال است.

#### مفهوم دین، معنویت و اخلاق

از دین تعاریف گوناگونی شده است، مثلاً ویلیام جیمز بر این باور است که دین یک نظم نامریی موجود در جهان است و وظیفه اساسی انسان هماهنگی با این نظم است. یانگ دین را تفکر از روی وجدان می‌داند. وی بر این باور است که یکی از تجارب اساسی انسان تجربه خویشتن است و ارتباط با این خویشتن را دین می‌داند و باور دارد که پیامبران ایده آل خویشتن انسان‌ها هستند. بر اساس گفته یانگ جهت‌گیری دینی یک جهت‌گیری درونی است. فرم بر این باور است که دین نیاز به پرستش است و خدا جلوه‌های از نیاز انسان‌ها به کمال است. می‌توان از این تعاریف نتیجه گرفت که در دین ویژگی‌هایی مانند ارواح، موجودات و نیروهای فرا طبیعی، قدرت‌های برتر و امر قدسی مطرح است که نشان می‌دهد تمام ادیان به گونه‌ای به بعد غیرمادی باور دارند و بدون چنین بعدی حرف زدن از دین بی‌معناست. شاید بتوان گفت که یکی از اهداف اصلی دین این است که انسان بتواند از تمام نیروهایی که مانع ارتباط او با خدا می‌شوند، رهایی بیابد و در این ارتباط می‌تواند دو بعد آفاقی و انفسی یابد و بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که دین هم شامل یک سری احکام و مراسم عبادی است و باور به این آموزه‌ها در درون



است و شامل باور به یک واقعیت فرا تجربه و فرا طبیعی است که باعث تمایز بین دو بعد معنوی و دنیوی می‌شود.

### معنویت

تعریف واژه معنویت دشوار است. شاید دلیلش این باشد که هسته و مرکز معنویت حالت به معنای تصور spirit منحصر به فرد و رمزگونه دارد. معنویت از ریشه یونانی و عبری واژه حرکت نامحسوس هوا گرفته شده است و یا به قول جان گوس پل، چیزی شبیه به باد که وزیدنش خوشایند است و صدایش را می‌شنوید، ولی نمی‌توانید بگویید که از کجا می‌آید و به کجا می‌رود. معنویت شکلی از آگاهی است، آگاهی تعالی دهنده که به گونه بالقوه در بشر وجود دارد. معنویت صرفاً دانشی از حقایق و یا تسلط بر موضوعی ویژه یا مهارت یافتن در برخی از روش‌های درون فردی مانند آن چه که مثلاً دکارت مطرح کرده، نیست بلکه معنویت شامل یک سفر است، اما در این سفر همانند یک راهنمای کوهنوردی که نیاز به یک سری داده‌های نظری دارد. افلاطون پرورش اخلاقیات را زمینه‌ای برای تربیت معنوی می‌داند. وی اوج تربیت معنوی را تجلی زیبایی در روح و جسم افراد می‌داند. به بیان دیگر، باید بین صفات درونی و برونی افراد هماهنگی ایجاد شده باشد و این هماهنگی فقط از راه هنر و به ویژه موسیقی ایجاد شود. بر اساس دیدگاه افلاطون تحقق تربیت معنوی منوط به تربیت اخلاقی است.

### ابعاد معنویت

بر این باور است که می‌توان ابعاد زیر را برای معنویت قائل شد:

- ۱- درون‌نگری: حالتی از آگاهی که فرد را به تفکر در درون خودش وامی‌دارد.
- ۲- رابطه: به این معنا که هدف اصلی معنویت بررسی و واکاوی درون هستی خودش و باورهایش نیست بلکه به این بر می‌گردد که چگونه فرد با دیگران ارتباط برقرار می‌کند.



۳- تعادل بین آزادی انتخاب و فرهنگ به این معنا که فرد قادر است انتخاب کند و پاسخ‌های

خودش را به پرسش‌های اساسی دربارهٔ معنای وجود و هستی پیدا کند.

۴- دید کل نگر و جامع، یعنی معنویت شامل یک تعهد با تمام وجود در تمام ابعاد ذهنی، عاطفی.

### ۱. مفهوم تربیت و تربیت دینی

تربیت از ریشه «ربو» به معنای زیادت گرفته شده است. در بحث تربیت انسان، مفهوم واژهٔ تربیت، بر پرورش استعدادهای انسان یعنی فراهم ساختن زمینه رشد استعدادهای آدمی دلالت می‌کند و با توجه به فطری بودن دین، تربیت دینی در اسلام به معنای فراهم کردن زمینه‌های شکوفایی فطرت توحیدی انسان و تجلی آن در اعمال عبادی وی است. تربیت کودک در اسلام وظیفه‌ای است که خداوند آن را به والدین واگذار کرده است. این مسئولیت تنها در تأمین خوراک و پوشاک خلاصه نمی‌شود؛ بلکه شامل تربیت و آموزش اخلاق و مسئولیت‌پذیری به فرزندان نیز هست.

### ۲. توجه به رشد دینی و اخلاقی کودک

در فرهنگ ناب اسلامی و در فرهنگ رضوی توجه ویژه‌ای به رشد دینی و اخلاقی کودکان شده است. خصوصاً برخی موارد به طور ویژه مورد تأکید قرار گرفته است:

#### ۲-۱. نماز خواندن

امام رضا (علیه‌السلام) درباره نمازخواندن کودکان می‌فرماید: «پسران باید در سنین هفت سالگی به نماز وادار شوند.»

برای آموزش نماز و چگونگی استدلال به فرزندان مناسب است که بگوییم: عزیزم همان طور که کسی به ما هدیه می‌دهد، باید از او تشکر کنیم، از خدا هم به خاطر نعمت‌هایش، به وسیلهٔ نماز تشکر می‌کنیم. چگونه؟ برای تشکر از دیگران دنبال این هستیم که آن‌ها چه هدیه و تحفه‌ای را دوست دارند؟ همان را تهیه





و تقدیم می‌کنیم. در مورد تشکر از خدا هم باید ببینیم که او چه چیزی را دوست دارد و چه چیزی را دوست ندارد؟ خداوند در قرآن به این سؤال ما چنین پاسخ داده است: «نماز را برای یاد من بخوانید.» طه، آیه (۱۴) پس خدا نماز و قرآن خواندن ما را دوست دارد، چون باعث می‌شود ما از غفلت خارج شویم و خدا را یاد کنیم.

## ۲-۲. آموزش قرآن

قرآن کتاب الهی، نور هدایت، شفای سینه از دردهای اخلاقی و راهنما به سوی زندگی برتر است. مرد و زن در برابر این نعمت بی‌ظنیر الهی مسئول و مکلف‌اند، تکلیف آنان یادگرفتن قرآن و عمل به آیات آن در تمام شئون حیات است. بی‌تفاوتی نسبت به کتاب خدا، گناهی بس بزرگ و معصیتی بس عظیم است. امام رضا (علیه‌السلام) می‌فرماید: «برای خانه‌های خود، نصیب و بهره‌ای از قرآن (به تلاوت آن) قرار دهید؛ زیرا هرگاه قرآن در خانه خوانده شود، (در رزق و روزی و سایر امور) بر اهل آن گشایش و آسایش قرار داده شود (و خیر و برکت و لذت زندگی در آن بسیار گردد) و ساکنین آن در معرض ازدیاد و افزایش نعمت باشند و چون در خانه قرآن خوانده نشود فشار و

سختی (و گرفتاری در امور دیگر) بر اهل آن رو آورد و خیر و نیکی و برکت آن کاهش یابد و ساکنین آن در کمبود (نعمت و شادی و نشاط) باشند.»

با توجه به این روایات مسئولیت سنگین سرپرست خانه روشن تر می‌شود. سرپرست خانه لازم است قرآن را فراگیرد و زمینه فراگیری زن و فرزند را نیز فراهم کند، آن‌گاه همه باهم به کتاب خدا عمل کنند تا عرصه گاه خانه از آلودگی‌ها پاک و به حسنات و نیکی‌ها آراسته شود و در نتیجه خانه و خانواده، نمونه‌ای از بهشت آخرت گردد.

خانه‌ای که اهلس اهل قرآن‌اند، از برکت قرآن رشد عقلی و فکری پیدا می‌کنند که عقل هماهنگ با قرآن، عقل ملکوتی و سودش عبادت حق و تحصیل بهشت جاودانی است. لذا بسیار لازم و ضروری است که والدین به فرزندان خود قرآن را آموزش دهند و ایشان را در فضایی معطر به عطر قرآن پرورش دهند.



## ۲-۳. کمک به نیازمندان

نوع دوستی و کمک به دیگران از عالی‌ترین تعالیم دین است؛ چرا که بنی‌آدم اعضای یکدیگرند و سعادت هر فرد در گروی سعادت جامعه اوست. طعم شیرین نوع دوستی را از همان کودکی باید به ذائقه کودک چشاند. امام رضا (علیه‌السلام) می‌فرماید: «کودک را امر کن تا با دست خود صدقه بدهد اگر چه کم باشد، هر چیزی که برای رضای خداوند داده شود اگر چه کم هم باشد (در نزد خداوند بزرگ است).»

## ۳. روش‌های کاربردی تربیت فرزند

روش‌شناسی و بررسی شیوه‌های تربیتی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی از جایگاهی مهم برخوردار است. در اسلام و سیره تربیتی معصومین (علیه‌السلام) به ویژه امام رضا (علیه‌السلام) روش‌ها و شیوه‌هایی به کار گرفته شده است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

### ۳-۱. روش عادلانه

یک خانواده چند نفری به منزله یک کشور کوچک هستند که پدر و مادر این کشور را هدایت می‌کنند. در ادارهٔ یک خانواده عدل و انصاف ضرورت دارد. صفا و صمیمیت، محبت و الفت، تنها در محیطی با عدل و مساوات برقرار می‌شود و در چنین محیطی است که کودکان درست پرورش می‌یابند و قوه‌های درونی خویش را به فعلیات می‌رسانند؛ بنابراین پدر و مادر باید بین تمام فرزندان خویش از بزرگ تا کوچک، کم استعداد و با استعداد، دختر و پسر عدالت را برقرار سازند و در تقسیم کارهای منزل، خوراک و پوشاک، احترام و ابراز محبت و ... با آن‌ها عادلانه رفتار کنند. والدینی که میان فرزندان خود تبعیض قائل می‌شوند و تفاوت‌های فردی را در نظر نمی‌گیرند و در جمع، دیگران را مورد تعریف و تمجید قرار داده و به رخ فرزندان خود می‌کشند، در حقیقت شخصیت فرزند خود را می‌شکنند و باعث به وجود آمدن حس حسادت در آن‌ها می‌شوند که این حس تأثیرات سوئی در روح و جان فرزند می‌گذارد و او را از جاده صلاح و سعادت منحرف می‌کند. همان‌طور که خداوند تنها ملاک برتری انسان‌ها را تقوا قرار داده است، والدین نیز باید به این اصل مهم توجه نمایند.

### ۳-۲. روش عملی



در میان روش‌های تربیتی، روش عملی به دلیل کاربردی بودن از نفوذ و تأثیرگذاری فراوانی برخوردار است؛ بنابراین به جای آن که آموزه‌های دینی و تربیتی را به صورت دستوری بیان کنند، باید با اعمال و رفتار این امور را به کودکان خویش آموزش دهیم. چرا که چشمان کودکان از تمام حرکات و سکنات والدین و خانواده فیلم‌برداری می‌کند. از این رو تربیت فرزند بیش از آن که با آموزه‌های کلامی و ارتباط زبانی صورت گیرد، مبتنی بر رفتار عملی است.

کودک به طور معمول سخن گفتن، آداب معاشرت، آداب و سنن دینی را در محیط خانه فرامی‌گیرد و اگر والدین به دستورات دینی اهمیت دهند و موازین اخلاقی را رعایت کنند، بی‌شک این‌گونه عمل بر روح و روان کودک تأثیر می‌گذارد.

### ۳-۳. روش دوست‌یابی

از حضرت رضا (علیه‌السلام) پرسیدند بهترین آسایش در دنیا چیست؟ می‌فرماید: «وسعت منزل و زیادی دوستان». منظور امام معصوم (علیه‌السلام) دوستان صالح است که انسان را به یاد خدا می‌اندازند و در امور دینی و حتی دنیوی یاری می‌دهند؛ این نشانه اهمیت دوست است. همچنان که بزرگان احتیاج به دوست و رفیق دارند، کودکان نیز به این امر نیازمند هستند و والدین نمی‌توانند او را از این خواسته طبیعی محروم سازند. هم‌چنین پدر و مادر نمی‌توانند مستقیماً به فرزندان بگویند با چه کسانی رفیق شود و از چه کسانی دوری گزینند؛ بلکه باید آن‌ها را در انتخاب دوست آزاد گذارند؛ اما از آن‌جا که اخلاق و رفتار رفقا بدون شک در یکدیگر تأثیر می‌گذارند و دوستان در بسیاری از اخلاق و رفتارها از یکدیگر پیروی می‌کنند، در اسلام دستور داده‌شده که از رفیق بد اجتناب کنیم. بر این اساس پدر و مادر نباید نسبت به دوستان فرزند خود بی‌اعتنا باشند؛ بلکه اگر بتوانند برای فرزندانشان دوستان خوبی انتخاب کنند، صلاح و سعادت آن‌ها را تأمین نموده‌اند و بهترین طریق، آن است که وقتی کودک به حد رشد و تمیز رسید و خوب و بد را از هم تشخیص داد با نرمی و ملاحظت صفات یک دوست خوب و علائم یک دوست بد را برایش شرح دهند و نتایج دوستی با چنین افرادی را برایش بازگو کنند و آن‌گاه از دور بر رفتار فرزند و دوستان او نظارت داشته باشند.



### پرسش‌های پژوهش

- ۱- حدود و ثغور بین سه مفهوم تربیت اخلاقی، معنوی و دینی کجاست؟ و آیا تربیت معنوی زیرمجموعه تربیت دینی است یا تربیت دینی زیرمجموعه تربیت معنوی است، جایگاه تربیت اخلاقی کجاست؟
- ۳- چرا برخی افراد غیردینی کارهای خارق‌العاده‌ای انجام می‌دهند که نشان‌دهندهٔ نیروی فراطبیعی است؟

### روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی-تحلیلی هست و از راه فیش‌برداری و یادداشت، ابتدا داده‌های لازم گردآوری می‌شود و سپس به تفسیر داده‌ها پرداخته می‌شود. در مرحله بعد، داده‌های گردآوری‌شده طبقه‌بندی و خلاصه می‌شوند، آنگاه تشابهات و تفاوت‌ها مورد بررسی قرار گرفته و به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود.

### ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از روش سند کاوی استفاده شده است. بر این اساس، کلیهٔ کتاب‌ها، مدارک، اسناد، پایگاه‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌های در دسترس پژوهشگر که به بررسی این مفاهیم پرداخته‌اند، مورد مطالعه قرار گرفته و از آن‌ها فیش‌برداری شده است.



## نتیجه:

انسان برای رسیدن به موفقیت به دو مقوله آگاهی و الگو نیازمند است، در نتیجه باید برای کسب هر یک از این دو تلاش نماید. دین مقدس اسلام برترین الگوهای زندگی موفق فردی و اجتماعی را به ما می‌شناساند. تربیت مناسب نسل آینده و آموختن مهارت‌های لازم تربیت فرزند، از جمله مسائلی است که دین مبین اسلام و ائمه معصومین (علیه‌السلام) به آن توجهی ویژه دارند. در این میان بیانات گهربار امام رضا (علیه‌السلام) در مورد تربیت فرزند ره توشه‌ای عظیم در راه دستیابی به این امر خطیر هست. انسان با الگوبرداری از سیره ایشان و بکار بردن روش‌های اسلامی و تربیت نسل صالح می‌تواند به سعادت دنیوی و اخروی دست یابد.

## منابع

- \* قرآن کریم، ترجمه ناصر مکارم شیرازی
۱. اخبار و آثار حضرت امام رضا (علیه‌السلام)، عطاردی، عزیز الله، تهران، کتابخانه صدر، ۱۳۹۷ ق.
  ۲. آداب و آفات تربیت کودک و نوجوان، سید میرزایی و دیگران، داوود، سوم، بی‌جا، محمدیه، ۱۳۸۵.
  ۳. آئین همسر داری یا اخلاق خانواده، امینی، ابراهیم، چاپ چهارم، قم، اسلامی، ۱۳۷۸.
  ۴. تربیت دینی از دیدگاه امام علی (علیه‌السلام)، ابوطالبی، مهدی، چاپ سوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۸۸.
  ۵. تربیت دینی کودکان، یوسفیان، نعمت‌الله، قم، زمزم هدایت، ۱۳۸۹.
  ۶. تربیت دینی کودک ضامن سلامت روح کودک، رضاییان، زهرا، برگرفته از سایت جهان‌وب [tebyan.net](http://tebyan.net) تاریخ انتشار ۱۳۸۵/۱۱/۲۹.
  ۷. طوایف الحکم یا اندرزهای ممتاز، آشتیانی، میرزا احمد و شاگردان، چاپ سوم، تهران، کتابخانه صدوق، ۱۳۶۳.



۸. عیون اخبار الرضا علیه السلام، ابن بابویه قمی، محمد بن علی بن حسین (شیخ صدوق)، تهران، جهان، ۱۳۷۸ ق؛ ترجمه علی اکبر غفاری و حمیدرضا مس تفیید، تهران، صدوق، ۱۳۷۲.
۹. لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مکرم، بیروت، دار صادر، ۱۴۱۶ ق.
۱۰. مسند امام رضا علیه الاسلام، عطاردی، عزیز الله، مشهد، آستان قدس، ۱۴۰۶ ق.
۱۱. من لایحضره الفقیه، ابن بابویه قمی، محمد بن علی بن حسین (شیخ صدوق)، جامعه مدرسین، ۱۴۱۳ ق.



## بررسی راهکارهای تحقق عدالت آموزشی در آموزش و پرورش

سید شعیب خداکریمی (نویسنده مسؤل): دانشجوی کارشناسی ارشد، برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

ایمیل: khodakarami.shoeib@yahoo.com

محمد کریمی، دانشجوی کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی،

ایمیل: Mouhammadkarimi13@gmail.com

### چکیده

عدالت واژه ای است که از دیرباز توانسته است ذهن و زبان های زیادی را تسخیر کند. عدالت ابعاد گوناگونی دارد. عدالت اقتصادی، قضایی، سیاسی، آموزشی، قومیتی و ... عدالت آموزشی یکی از زیربنایی ترین ابعاد عدالت است در فرهنگ دینی ما همان قدر که علم و آموزش مورد تاکید قرار گرفته است بر عدالت به عنوان یک اصل ضروری نیز پای فشرده اند. پیشرفت جامعه امروز ما منوط به تحقق عدالت آموزشی است. عدالت آموزشی می تواند آموزش و پرورش ما را در همه حوزه ها دچار تحول کند و زمینه بروز استعدادها و توانمندی ها را در سطح کلان فراهم آورد. در این عصر زرانندوزی ها و بی عدالتی عدالت به زلال چشمه ای می ماند که می تواند روح را بپالاید و خصوصا تحقق این اصل در آموزش و پرورش می تواند فردای روشن را برای فرزندان این دیار به ارمغان آورد. در این مقاله به اختصار به عدالت آموزشی و راهکارهای تحقق آن در آموزش و پرورش پرداخته می شود. پژوهش حاضر به بررسی ضرورت و نقش عدالت آموزشی در آموزش و پرورش و تاثیر آن بر آموزش رسمی وهم چنین به ارائه راهکارها جهت تحقق عدالت آموزشی می پردازد. این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری این تحقیق مجموعه ی کتاب ها، مقالات و دیگر منابع در دسترس می باشد.

واژگان کلیدی: عدالت، عدالت آموزشی، محتوای کتب درسی.



## مقدمه

از لحاظ تاریخی تحقق عدالت و زیستن در یک جامعه عادلانه همواره یکی از آرمان های بزرگ ادبی بوده است. از گذشته تا کنون فهم ماهیت عدالت و چگونگی تحقق آن از مسائلی بوده اسن ک ذهن اندیشمندان، مصلحان، انقلابیون و فیلسوفان را به خودش مشغول کرده است. چنان که از یونان باستان تا کنون عدالت یکی از مناقشه برانگیزترین موضوعات اخلاقی، کلامی و فلسفی و حتی تربیتی بوده است. عدالت همچون سایر ارزشهای معنوی با حیات بشر آغاز شده است و این ارزش مهم و اساسی نسبت به سایر ارزش های معنوی مانند: آزادی، مساوات، برابری و ... است. (جنایی ۱۳۸۸)

عدالت در محیط های آموزشی زمانی محقق می شود که از طریق درون دادها و فرایندهای جاری در محیط آموزشی، افراد قادر باشند به پیامدها یا همان هدفهای نهایی که اهداف غلمی و آموزشی اخلاقی، اعتقادی و اجتماعی است، دست یابند. (شناگو و همکاران، ۱۳۹۰)

اصطلاح عدالت آموزشی، مفهومی گسترده و داری کاربردی متفاوت از دیدگاههای مختلف است. شاید در نگاه نخست معانی که از این واژه به ذهن متبادر می شود، این موارد را شامل می شود: مساوات در منابع و امکانات آموزشی مراکز آموزشی مختلف، برخورد یکسان معلمان با دانش آموزان مختلف، آموزش تفکر انتقادی به دانش آموزان جهت بررسی موقعیت اجتماعی خود و تحلیل ساختار طبقاتی بعضا ناعادلانه در جامعه برای رسیدن به برابری فارغ از زمینه اجتماعی و تفکر اقتصادی فرایند مقاله با موانع امید بخشی، تحرک اجتماعی و تفکر انتقادی در بین دانش آموزان و کل سیستم آموزشی برقراری عدالت آموزشی و ارائه امکانات آموزشی نیز می تواند به صورت استحقاقی و شایسته سالاری توزیع شود. هم توزیع جبرانی و هم ترمیمی می تواند ملاک عمل باشد و هم توزیع برابر آموزشی (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۲). یکی از موثرترین راههای تحقق عدالت آموزشی، تامین فرصت های یکسان برای دسترسی عموم افراد جامعه به آموزش و پرورش است و همه احاد انسانی حق دارند از آموزش و پرورش یکسان برخوردار گردند (عبدوس، ۱۳۸۱ ص ۱۳۸)





جایگاه رفیع آموزش و وجود استعدادهاى سرشار و توانمند وجد عدالت را بیشتر ضرورى مى سازد. عدالت آموزشی یعنی بهره گیری همه استعدادهای کشور از امکانات، متناسب با نیازهایشان و تحقق این آرزوی دیرین مستلزم اراده ای قوی و همه جانبه نگر است تا با جلوگیری از انباشت امکانات و توانمندی ها در یک نقطه خاص یا برخی مناطق برخوردار زمینه بهره مندی همه استعدادهای از امکانات را فراهم آورند. عدالت آموزشی و نابرابری های آموزشی، مفاهیمی هستند که مانند دو روی یک سکه، واقعیتی به نام میزان دسترسی دانش آموزان و لازم التعلیمات طبقات، جنسیت ها، نژادها، فرهنگ ها و مناطق متفاوت را به تحصیل، تعریف می کنند. (دهقان، ۱۳۸۳).

نتایج تحقیق یاری قلی و همکاران (۱۳۹۲) به عنوان " تحلیل تطبیقی فلسفه عدالت آموزشی دیدگاههای لیبرال و جامعه گرا" نشان داد که مفهوم عدالت تربیتی در گذر زمان در فرهنگ های گوناگون دارای بار معانی متفاوت و متضمن عدالت های تربیتی مختلفی است. وفاداری راولز به مبانی لیبرالیسم مساوات طلبانه و طرح اصول عدالت مبتنی بر آن جایگاه ویژه ای به تفرد و مساوات بخشیده است. هم چنین تقدم جامعه بر فرد از نگاه والزر سبب شده است تا او مدافع تعلیم و تربیت همگانیو یکسان در مراحل اولیه تعلیم و تربیت باشد.

گل پرور و همکاران با پژوهشی به عنوان " الگوی ساختاری رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل، نتایج رفتارهای مدنی تحصیلی و فریب کاری تحصیلی" به این نتیجه رسیده اند که بین عدالت آموزشی با رفتارهای مدنی تحصیلی رابطه مستقیم و مثبت معنا داری وجود دارد. رضایت از نتایج با رضایت از تحصیل داری رابطه مثبت و معنا داری و رفتارهای مدنی-تحصیلی دارای رابطه منفی و مثبت

معنا دار است. بنابراین می توان گفت که عدالت آموزشی از زمره متغیرهای است که میتوانند رضایت از نتیجه، تحصیل و رفتارهای مدنی-تحصیلی را به طور مستقیم و فریبکاری تحصیلی را به طور غیر مستقیم تحت تاثیر قرار دهند. یافته های پژوهش قلی پور و پیران نژاد(۱۳۸۹) با عنوان " بررسی اثرهای عدالت در ایجاد و ارتقای خود باوری نهادهای آموزشی" انجام داده اند، یافته های پژوهش حاکی از آن است که هر اندازه عدالت توزیعی، فرآورده ای، رویه ای و اطلاعاتی در نهادهای آموزشی بیشتر باشد، خود باوری بالاتر



است. لذا برای ایجاد و ارتقای خود باوری ملی، ضروری است که نهادهای آموزش برای استقرار عدالت در این نهادها اهتمام ورزند تا زمینه ای برای رشد در کل جامعه فراهم گردد.

از پژوهش های که ثناگو و همکاران (۱۳۸۹) به عنوان "تبیین عدالت آموزشی در دانشجویان علوم پزشکی" انجام دادند به این نتیجه رسیده اند که برتری نداشتن دانشجویی بر دانشجوی دیگر، مضمون اصلی ظهور یافته می باشد.

طبق این پژوهش، شیوه ای ارزشیابی و نحوه آموزش اساتیدف جزء مباحثی بود که بیشترین دغدغه دانشجویان را شکل می داد. از نظر آنها، این دو عواملی هستند که می تواند رعایت عدالت آموزشی را زیر سوال ببرند. به طور کلی همه دانشجویان در یک محیط از امکانات موجود برخوردار شوند تا زمینه ای برای رشد و شکوفای استعدادها فراهم شود و انگیزه کافی برای تلاش و تکاپو در راستای رسیدن به هدف داشته باشند. از پژوهش های تونی و رد گرز با عنوان "سیاست عدالت نژاد پرستی در آموزش" انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که در سیستم آموزشی، نوعی رهبری ملی در برقراری فرصت ها برای دانش آموزان سفید پوست می باشد. معیارهای کلی حاکم بر جامعه، بیانگر دست آوردهای آموزش یکسان برای دانش آموزان رنگی نمی باشد. پژوهشی به عنوان "عدالت آموزشی در دانش آموزان با استعداد" توسط مری انجام شده و این نتایج حاصل شد که اگر دانش آموزان با استعداد برای فهم مطالب آموزشی که به اندازه کافی آنها را به چالش بکشد، شکست بخورند، عدالت آموزشی را تکذیب میکنند. همچنین آموزشی که را به طور مناسب چالش برانگیز باشد برای ترقی کردن انسان مهم و ضروری است. اما بیشتر دانش آموزان را می توان با روشهای مناسب طوری به چالش کشاند که بدون انجام اقدامات پر هزینه باعث ترقی آنها شود. با توجه به ماهیت و اهداف، مسئله پژوهش حاضر به موارد زیر پرداخته می شود

- عدالت آموزشی چیست؟

- تاثیر عدالت آموزشی بر آموزش و پرورش رسمی چگونه است؟

- راهکارهای جهت تحقق عدالت آموزشی کدام اند؟



## عدالت چیست ؟

در تعریف عدل نظرات گوناگونی ابراز شده است بدون مشخص شدن تعریف دقیقی از عدل ممکن است تلاشمان برای تحقق این اصل بی ثمر شود. لذا باید ابتدا به واژه عدل پرداخت و سپس برای حاکم شدن آن کوشید. « واژه عدل در ۷ سوره از سوره های قرآن و در مجموع ۱۳ بار آمده است ... در پاره ای از آیات عدل، مرتبط با روز داوری استعمال شده است. »

مولا علی (ع) در تعریف عدل فرموده اند: « العدل انصاف: عدل انصاف است. » یا « العدل حیاه: عدالت زندگی است. » در غرب نیز تعاریف متفاوتی از عدل شده است:

« آگوستین قدیس از آفریقای شمالی نیز در تعریف عدل می گوید: عدالت عبارت است از مطابقت با نظم و هر جامعه ای برای خود نظم و نظامی دارد. »

رهبر کبیر انقلاب اسلامی حضرت امام خمینی (ره) نیز در باره واژه عدل فرموده اند: « عدالت عبارت است از حد وسط بین افراط و تفریط و آن از فضایل اخلاقیه است، بلکه عدالت مطلقه تمام فضایل باطنیه و ظاهریه و روحیه و قلبیه و نفسیه و جمیه است زیرا که عدل مطلق، مستقیم به همین معنی است. »

استاد شهید مرتضی مطهری در کتاب گرانسنگ خود عدل الهی درباره عدالت مطالب ارزشمند و دلنشین بیان می کند و سپس تعاریف زیر را از عدل ارائه می کند.

الف: موزون بودن بحث عدل به معنی تناسب در مقابل بی تناسبی از نظر کل و مجموع نظام عالم است.  
ب: تساوی و نفی هر گونه تبعیض: عدالت یعنی رعایت تساوی در زمینه استحقاقی های متساوی البته معنی درستی است. عدل ایجاب می کند این چنین مساواتی را و این چنین مساوات از لوازم عدل است.  
ج: رعایت استحقاق ها و عطا کردن به هر ذی حقی آن چه استحقاق آن را دارد.  
معنی حقیقی عدل که درباره خداوند صادق است به معنای اعطاء حق به ذی استحقاق و تا حد زیادی با همین معنای دوم قابل انطباق است.

با ارائه تعاریف متعدد از عدل در مجموع می توان عدل را « اعطاء کل ذی حق حقه » تعبیر کرد ولی علاوه بر



تعریف مذکور می توان معانی زیر را نیز از آن برداشت نمود :

- ۱- نهادن هر چیز در جای خود
- ۲- موزون بودن ( تعادل و تناسب )
- ۳- تساوی و نفی هر گونه تبعیض
- ۴- میانه روی بین افراط و تفرط
- ۵- برابری اجتماعی ( قسط ، عدالت اجتماعی ، قضایی ، سیاسی ، آموزشی ، اقتصادی )

### ضرورت عدالت آموزشی :

محقق شدن عدالت در یک جامعه ، ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ و آموزش آن کشور دارد . اگر در آموزش و فرهنگ یک کشور گریز از تبعیض ، فساد ، خیانت و حق کشی وجود داشته باشد و مردم به حق و عدالت گرایش داشته باشند می توان به نوعی تعادل در آموزش رسید که همان عدالت فرهنگی و آموزشی است . جایگاه رفیع آموزش و وجود استعدادهای سرشار و توانمند وجود عدالت را بیشتر ضروری می سازد ( زنجی زاده، ۱۳۸۶ ) .

آموزش به عنوان رکن ترقی و پیشرفت یک کشور در صورتی فراگیر خواهد شد که عدالت آموزشی در سیستم آموزش و پرورش و نهادهای آموزشی دیگر حاکم شود . عدالت آموزشی یعنی بهره گیری همه استعدادهای کشور از امکانات متناسب با نیازهایشان و تحقق این آرزوی دیرین مستلزم اراده ای قوی و همه جانبه نگر است تا با جلوگیری از انباشت امکانات و توانمندی ها در یک نقطه خاص یا برخی مناطق برخوردار زمینه بهره مندی همه استعدادهای از امکانات را فراهم آورند ( جنایی، ۱۳۸۸ ) . عدالت آموزشی در آموزش و پرورش از اصولی است که اخیراً دولتمردان برای اجرای آن اهتمام خاص مبذول داشته اند و در برنامه های کار به دستان آموزش و پرورش بر اجرای این اصل غریب تاکید شده است . عدالت آموزشی آرزو و امیدی است که می تواند فردای روشنی را برای فرزندان این دیار به ارمغان آورد ( گل پرور، ۱۳۹۰ ) .

### تأثیر عدالت آموزشی :



عدالت آموزشی بنیان فکر و فرهنگ یک جامعه است. با عدالت آموزشی قله های رفیع نابرابری ارتفاع شان کم خواهد شد. وقتی عدالت آموزشی در یک سیستم آموزشی حاکم باشد فرهنگ آن جامعه متوازن و پایدار خواهد بود و در بستر این فرهنگ متوازن بالندگی فکری، اقتصادی، سیاسی و آموزشی رشد می کند. تنها در صورتی می توان به عدالت در جامعه امید بست که عدالت آموزش حاکم باشد. با عدالت آموزش بغض گلوگیر فرزندان نشسته در یک کلاس در دورترین روستاها به لبخند و مهرگره خواهد خورد و یکرنگی و صفا و صمیمیت در هر کجای این کشور عزیز تماشایی خواهد شد (نهایی، ۱۳۷۹).

آنچه مسلم است عدالت آموزشی می تواند بسترساز عدالت آموزشی، اجتماعی و اقتصادی باشد با عدالت اجتماعی نخبگان شناسایی و جذب می شوند و با عدالت آموزشی یکسو نگری و یک جانبه گرایی رنگ می بازد و زمینه بروز همه استعدادها در این دیار فراهم می شود (همان منبع، ص ۷۹).

عدالت آموزش که جزئی از عدالت فرهنگی است زمینه برخورداری افراد یک جامعه از همه امکانات برابر آموزش را فراهم می آورد. در طول تاریخ، عدم وجود عدالت آموزشی و فرهنگی از سرعت پیشرفت تمدن بشری کاسته و همواره تضاد طبقاتی به چشم می خورد. یکی از شاخه های مهم عدالت محوری فراهم شدن امکان رشد و اعتدال فرهنگی و آموزشی برای همه مردم صرف نظر از جنس، طبقه، نژاد و یا رنگ است. در نظام حکومتی امام مهدی (عج) نادانی، بی سوادی و کم خردی به طور کلی ریشه کن شده و همه انسان ها به مقتضای توانایی خود از بالاترین حد دانش بهره مند می شوند (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۲).

بدیهی است ملتی که دلدادگی به عدالت برایش به صورت یک باور درآمده باشد و این باور از میان کتاب های درسی ذهن فرزندان این دیار را به کنکاش و تکاپوی بیشتر برای توزیع امکانات متناسب با نیازهای روز نشأت گرفته باشد می تواند در حاکم شدن ارزش های متعالی انسانی در پرتو برابری های مطلوب آموزشی مثمر باشد (دهقان، ۱۳۸۳).

با تحقق عدالت آموزشی و فرهنگی است که همه استعدادهای توانمند بارور و شکوفا می شود حکومت با استفاده از امکانات موجود نسبت به آموزش گسترده مردم برای احترام به قانون و روی آوری به عدالت و هنجارپذیری خواهد کوشید.

عدالت فرهنگی و آموزشی است که می توان بین اجزای جامعه همسویی ایجاد کرد و جامعه را به سمت اهداف متعالی پیش برد. حس میهن دوستی، فداکاری، ایثار و غیرتمندی و ایستادگی در برابر ظلم و جور را



در آن جامعه برانگیخت و آن را یک صدا و یک دل و یک پارچه در راه سازندگی و آبادانی و پیشرفت پیشگام کرد (شارع پور، ۱۳۹۰).

عدالت آموزشی می تواند بنیان جامعه را متحول کند. کشور را به سمت علمی نگری و حرمت نهی به علم پیش برد. جامعه را از صعب ترین مسیرها برای نیل به سربلندی سوق دهد، می تواند جامعه را از فقر مضاعف و تنگدستی برهاند و با توزیع مناسب امکانات خصوصاً در زمینه نیروی انسانی کار آزمون فرزندان شایسته ای را به این سرزمین پاک تقدیم نماید (افلاطون، ۱۳۸۰).

### **تأثیر عدالت در آموزش و پرورش رسمی**

برای تعیین میزان اثرگذاری عدالت در تربیت رسمی لازم است که با مؤلفه های اصلی نظام تعلیم و تربیت مانند: هدف - محتوا و کتاب درسی - معلم - محیط، امکانات آموزشی و مدرسه - دانش آموز و ارزشیابی آشنا شده و در ادامه، میزان تاثیر عدالت در این مؤلفه ها را بررسی کنیم. و با دیدی نقادانه گاهی هم به سیستم و نظام آموزشی کشور مان داشته باشیم که البته نقد نظام آموزشی مبحث تازه ای نیست لیکن امید است از منظر عدالت موجبات رفع بی عدالتی های آموزشی فراهم گردد (اله کرم، ۱۳۸۸). به جهت ورود به مبحث تربیت رسمی به کالبدشکافی عناصر برنامه درسی پرداخته و تأثیرات عدالت را در آن ها واکاوی می نماییم:

### **هدف:**

هدف هر سیستم یا مجموعه بیشترین تأثیر پذیری را از نظریات فلسفی حاکم بر جامعه دارد. در تدوین اهداف، اگر اهداف متعالی عدالت گرایانه مد نظر نباشد، سمت و سوی اهداف در جهت تربیت توده ای و قشری و بازسای طبقات اجتماعی شکل گرفته و در نهایت به اختلاف طبقاتی می انجامد که خود از مظاهر بی عدالتی و در تناقض با آموزه های دین اسلام است در تعریف تربیت هدف را *اقرب الی الله و پرورش انسانی عابد که به غیر از خدا بندگی احدی را بر نتابد و به معنای واقعی آزاد باشد* برشمردیم. حال باید دید چه اتفاقی در نظام آموزشی ما می افتد که طفل شش ساله را وارد این سیستم می کنیم و در پایان دوره آموزش



عمومی به اهداف سیستم دست نیافته است و حتی در تربیت دینی به معنای اخص نیز نه دین دان شده و نه دین دار! (میرهادی، ۱۳۸۴). از آنجا که اهداف به خودی خود واقع نمی گردند و مستلزم وجود هدفگذاران و سیاستگذارانی معین است انتخاب مسئولان و تصمیم گیران باید با توجه به تعریف عدالت در حکمت ۴۳۷ نهج البلاغه باشد. در راه نیل به اهداف نیز اگر عدالت رعایت نگردد یعنی در تعیین مسئولین ستادی و عوامل فکری و نیروی انسانی هر چیز جای خود قرار نگیرد، یا اهداف سازمانی محقق نمی گردد یا درصد کثیری از آن ها به جهت افراط ضایع می شود (مرادی، ۱۳۸۲).

وَقَالَ عَلِيٌّ: عَلَيْهِ السَّلَامُ لَا تَرَى الْجَاهِلَ إِلَّا مُفْرَطًا أَوْ مُفْرَطًا

نادان را نبینی جز اینکه کاری را از اندازه فراتر کشاند و یا بدانجا که باید نرساند.

حکمت ۷۰ نهج البلاغه (علامه جعفری - ص ۱۰۰۰ - ۱۳۸۰ ه ش)

کاربرد لفظ جاهل یا نادان در مقابل علم است نه عقل، در واقع به معنای ناشایسته در مقابل شایسته سالاری است نه احمق و نفهم.

## معلم

گزینش معلم و نیروی انسانی و مدیر آموزشی و تربیتی دومین قدم موثر در تربیت است. شایسته سالاری و قرار گرفتن هر نیرویی با توجه به تخصص اش در سر جای خود، از وزراء و مدیران ستادی گرفته تا مدیران مدارس و معلمان نقش بسزایی در پیشرفت علمی، تربیتی و اخلاقی فرد و جامعه دارد. نمونه ی بارز عدول از این اصل به کار گیری وزراء و مدیران سیاسی فاقد صلاحیت کامل علمی و تخصصی و تجربه آموزشی و تربیتی بوده که اقدامات غیر تخصصی و بخشنامه ها و دستور العمل های غیر عالمانه اشان ضربات جبران ناپذیری بر پیکره ی نظام آموزشی وارد آورده که سال ها زمان می خواهد تا بتوان به حالت اولیه برگشت چه برسد که به فکر پیشرفت باشیم. بر خلاف شعار زیبای شایسته سالاری، با تغییر هر کدام از دولت ها، باز هم همان گزینش های سیاسی انجام شده و روند همچنان ادامه داشته است (جمشیدی، ۱۳۸۰).



گام بعدی نحوه ی گزینش و تربیت معلمین نیروی انسانی ادارات آموزش و پرورش است . تربیت نیروی انسانی برای معلم شدن کم یا اصلاً انجام نمی شود و پس از فارغ التحصیل شدن بدون رتبه بندی و اعتبار سنجی علمی و مهارتی وارد سیستم می شوند. نیرویی که برای تدریس در دبستان یا دبیرستان آموزش دیده علیرغم نیاز شدید منطقه به این نیرو در جای خود، به جهت نداشتن نیروی تخصصی اداری در پست های غیر تخصصی اداری به کار گمارده می شوند. این مشکل از آنجا ناشی می شود که در تربیت معلم ها رشته های تخصصی برای آموزش کارشناسان اداری اعم از کارگزین - حسابدار - گزینش و حراست - تعاون - کارشناسان آموزش مناطق - کارشناسان پرورشی - امور اردوها و حتی مدیران مدارس جهت تامین کادر اداری ادارات و مدارس وجود ندارد. نیروهای اداری از دو دسته نیروی آموزشی تشکیل می شود که در صورت استفاده از هر دو گروه تعلیم و تربیت دچار آسیب جبران ناشدنی خواهد ( همان منبع، ص ۱۲۱).

۱- گروهی از معلمان که بنا به دلایلی از عهده تدریس در هر درسی بر نمی آیند و معمولاً جهت عدم تقابل و مواجهه با تدریس و دانش آموز و سایر عوامل ، جهت تصدی گری به اداره آموزش و پرورش ارجاع شده و پس از مدتی به جهت تغییرات اداری تصدی یکی از پست های مهم کارشناسی آموزشی یا اداری را بر عهده گرفته و در قالب دستور العمل و بخشنامه برای همان مدارس که خود از عهده اداره و تدریس دروس آن بر نمی آمدند نسخه آموزشی ، پرورشی می پیچند. اگر هزینه هایی که صرف آموزش این نیرو برای تدریس شده و هزینه هایی که صرف خود آموزی اداری از طریق آزمون و خطا و حیف . میل سخت افزاری و اتلاف وقت مفید نموده را با اضافه هزینه های سنگینی که بر اثر ناآگاهی نیرو به مجموعه زیر دست وارد شده را برآورد نمایید به میزان آسیب وارده پی خواهید برد .

۲- گروه دوم دبیران تخصصی و مدیران موفق مدارسند که به جهت درخشش در تخصص خود مورد توجه مدیران ستادی قرار گرفته و عملاً از مدار خارج شده و به درخواست های مسئولین جهت تصدی پست های اداری لیبیک می گویند . جذب این افراد باعث میگردد معدود کسانی که در جای خود گمارده شده بودند نیز از موضع عدالت خارج شوند. میزان آسیبی که از این طریق به یک مدرسه و یا یک رشته تحصیلی در منطقه وارد می شود نیز قابل توجه است ( دهقانی، ۱۳۸۴).

نیروهای آموزشی که بعنوان مدیر مدارس به کار گرفته میشوند همگی از دستور العمل های مهم آموزشی ، تربیتی ، انضباطی ، مالی و آیین نامه های ثبت نام و امتحانات بی اطلاعند و به طور تجربی و به صورت





آموزش و خطا و بررسی سوابق و بایگانی های موجود در مدرسه بخشی از شرح وظایف شغلی خود را می یابند. این خطا سال های سال است که نسل به نسل در حال تکرار است. چه بسا اگر بر اساس نیاز سنجی، رشته های قید شده ی فوق در تربیت معلم ها و دانشگاه های کشور ایجاد شود از اتلاف بسیاری از سرمایه های مادی و انسانی جلوگیری می شود. پدیده ی نادر سرباز معلم نیز چند سالی است نظام آموزشی ما را به تمسخر گرفته است. سرباز وظیفه ای که هیچ انگیزه و توانایی برای تدریس و آموزش ندارد، صرفاً جهت فرار از مشقت خدمت نظامی به این شغل روی آورده بدون آموزش مؤثر وارد سیستم شده و دوسال به امری که نمیداند و انگیزه اش را هم ندارد، می پردازد. پاسخ مدافعان اینکار سپردن فرزندان خودشان جهت تعلیم و تربیت به این نیرو های وظیفه است. حال هر استدلالی دارند بیاورند. یکی دیگر از مصادیق بی عدالتی تدریس دروس تخصصی توسط دبیران غیر متخصص است. در مدارس کم جمعیت شهری و روستایی اکثر معلمان برای تکمیل ۲۴ ساعت موظفی شان یا حتی تکمیل اضافه تدریس هر درسی که در برنامه خالی باشد در مدرسه تدریس می نمایند و مهم نیست مرتبط با رشته تحصیلی و تخصصشان باشد یا نباشد (جوادی، ۱۳۷۸).

فرض بر اینکه تربیت و گزینش معلمان خالی از اشکال باشد، آیا عادلانه است که یک معلم با همان اطلاعات علمی، ۳۰ سال بدون افزایش معلومات و به روز شدن تا آخر بازنشستگی به تدریس مشغول باشد.؟ تساوی حقوقی که بین همه معلمان اعم از دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس، فوق لیسانس - تلاشگر و عادی - بی سابقه و با سابقه به جهت برقرای جبران حداقل دریافتی (مبلغی است که به عنوان کمک دولت جهت رساندن حقوق کارمندان کم درآمد در احکام کابینه آن ها اضافه می گردد). برقرار شده به جای عدالت مصداقی از بی عدالتی است البته در جهت تأمین یک کف برابر مطلوب است اما بدین شکل فعلی انگیزه ادامه تحصیل و تلاش برای پژوهش و برتر بودن را از معلمان سلب می کند (نبی زاده سرابندی، ۱۳۸۴)

پیشنهاد می گردد در قالب امتیازاتی که ذکر شد رتبه بندی و طبقه بندی انجام شود و همانگونه که اساتید دانشگاه و اعضاء هیئت های علمی رتبه بندی هایی چون دانشیار - استادیار - استاد تمام و..... دارند یک چنین سامانه ای برای آموزش و پرورش ابداع کنند. این طبقه بندی می تواند در گزینش معلمان مدارس خاص، اعزام به مدارس خارج از کشور و تفاوت حقوق و دستمزد و..... مؤثر بوده و ضمن رعایت عدالت، انگیزه لازم را جهت تلاش در جهت بهتر شدن بوجود می آورد.



## دانش آموز :

شرایط سنی ورود به آموزش رسمی ، بسیاری از متولدین دوم مهر همان سال به بعد را از تحصیل همراه با همبازی ها و همسالانشان محروم نموده است . با وجود این همه تست هوش و آمادگی تحصیلی که واقعی تر و عادلانه تر آمادگی ورود به آموزش رسمی را می سنجد هنوز اصرار بر سن تقویمی است . در واقع تساوی شرط ۶ سالگی برای همه عین بی عدالتی است . جدا سازی دانش آموزان تیزهوش - نمونه و عادی و مرزی و..... به جهت توانمندی بیشتر و آموزش های خاص و ویژه از یکسو موجب پرورش نخبگانی مغرور و تافته جدا بافته از جامعه شده و از سوی دیگر ظلم مسلمی به دانش آموزان عادی که قشر اکثریت جامعه را تشکیل می دهند می باشد بدین معنا که سازمان های حمایتی در حد وسعشان از دانش آموزان استثنایی حمایت می نمایند که البته ستوده است . و از آن سو دانش آموزان نمونه و تیزهوش جهت بهره برداری های سیاسی اقتصادی و یا علمی از جانب سازمان هایی حمایت مالی و آموزشی می شوند و در این وسط دانش آموزان عادی یا مجبورند هزینه های گزاف غیر انتفاعی ها را بپذیرند یا با محرومیت به روند خود ادامه دهند. که در نهایت همه این اقشار که نه آموزش یکسانی دیده اند و نه از بهره هوشی یکسانی برخوردارند باید در کنکوری یکسان آزموده شوند ( معروفی، ۱۳۷۹).

شرط احراز قبولی دانش آموزان نیز از حوزه عدالت خارج است . آزمون ها و امتحانات فقط محفوظات دانش آموزان را می سنجد و چه رنج آور است که طفل دبستانی به جهت خوب حفظ نکردن دانسته های دیگران یا جا انداختن یک کلمه و علامت از سیستم آموزشی اخراج می شود و سیستم آموزشی کشور با دست خود زمینه بزهکاری او را مهیا می کند . قطعاً بعد ها پس از حذف نظام ارزشیابی نمره ای و جایگزینی نظام ارزشیابی توصیفی خواهیم دید که تا کنون چه ظلم بزرگی در حق فرزندانمان کرده ایم ( همان منبع).

## محیط آموزشی (مدرسه) و امکانات آموزشی

آنگونه که رفت مساوات و برابری از زمینه های عدالت است که در تأمین امکانات باید لحاظ گردد. لذا فضا و امکانات آموزشی مدرسه در یک حد متوسطی باید برای همه اقشار از روستایی ، شهری و ..... فراهم باشد تا عدالت در توزیع امکانات و فضای آموزشی رعایت شده و حقی ضایع نگردد. در نظام آموزشی ما نیازی به مقایسه ی یک مدرسه ی مجلل شهری و یک مدرسه کپری (کپر نوعی اتاق حصیری است که در مناطق جنوبی کشور ساخته می شود) برای نشان دادن بی عدالتی نیست . به راحتی می توان تفاوت دو مدرسه



همجوار شهری را که یکی عادی و دیگری با نامی خاص نامیده شده احساس نمود. مدرسه ضد زلزله و ایمن و دارای سیستم سرمایشی و گرمایشی برای بسیاری از مدارس ما از آرزوی محال است. مدارس عادی از حداقل امکانات محرومند و به خاطر همین نقصان تعداد زیادی از معلمین فداکار و دانش آموزان معصوم جان خود را از دست داده اند. وسایل کمک آموزشی، امکانات آزمایشگاهی - کارگاهی و تجهیزات ورزشی و بهداشتی هم وضعشان بسان فضای آموزشی است (افروغ، ۱۳۷۷).

#### محتوای آموزشی (کتب درسی)

مؤلفین و تهیه کنندگان منابع درسی دانش آموزان بدون توجه به شرایط اقلیمی - بومی و نیازهای جامعه و کشور دست به تدوین منبعی یکسان و واحد برای تمام کشور می زنند. در یک کشوری پهناور که دارای قومیت های مختلف (کرد - لر - ترک - ترکمن - گیلک - جنوبی - عرب - بلوچ و ..... ) با فرهنگ ها و سنن مختلف که با اشتراک زبان و پرچم و سرود ملی و دین واحد، بدنی واحد را تشکیل داده اند، کار تدوین منبع بسیار پیچیده تر از آن می نماید که به نظر می رسد. اگر چهار فصل بودن و شرایط محیطی (کوهستانی - بندری - بیابانی و ..) که هر گروه برای تامین نیازهای منطقه ای خود نیازمند آموزش های جداگانه ای هستند، به شرایط تدوین افزوده شود خواهید دید که چه اندک به این اصول عادلانه در تدوین منابع درسی

مان پرداخته شده است. آنچه دیده می شود تدوین متمرکز منبع با گرایش تهیه کننده (بستگی به قومیت نویسنده و آداب و باورهای او دارد) که برای تمام کشور تجویز شده است. محتوای کتب درسی بیشترین تأثیر پذیری را از روح فلسفی حاکم بر جامعه و نظام آموزشی خواهد داشت. لذا مادامی که تکلیف نظام آموزشی ما با مکاتب فلسفی جهانی روشن نشود این آشفتگی خواهد بود. اگر به جای کپی برداری از سیستم های آموزشی کشور های غربی که متأثر از مکاتب مختلف (ایدالیسم - رئالیسم - پرگماتیسم - لیبرالیسم - مدرنیته و پست مدرنیسم) است، بر اساس مکتبی فلسفی که بر گرفته از اسلام و سیره های تربیتی نبی اکرم (ص) و ائمه اطهار (ع) است سیستمی طراحی گردد، تمامی آشفتگی ها و بی عدالتی های موجود برطرف خواهد شد. البته تمامی مؤلفه های تربیتی تحت تأثیر این توازن قرار خواهند گرفت (حاتمی نژاد و همکاران، ۱۳۷۸).



## ارزشیابی

### ارزشیابی از دانش آموز:

در حین توضیح مؤلفه دانش آموز اندکی به ارزشیابی نیز پرداختیم، حال راهکار چیست؟

اگر در ارزشیابی هایمان به جای حذف و اخراج و .... به *إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ* توجه داشته باشیم و فرصت جبران را به دانش آموز و معلم بدهیم بسیاری از مشکلات بر طرف خواهد شد.

- ارزشیابی توصیفی این فرصت را ایجاد می کند.

- بحث مردودی و تکرار پایه مرتفع شده و دانش آموز تاوان ضعف سیستم را نمی دهد.

یکی دیگر از مصادیق بی عدالتی امتحان هماهنگ و کنکور است. دانش آموز مدارس کپری و دانش آموز بهترین مدارس پایتخت و حتی مدارس تیزهوشان در یک سطح در امتحانی به نام کنکور به رقابت می پردازند. پر واضح است که نفرت برتر و برگزیده علمی دانشگاه ها و در تعاقب آن پست های کلیدی و سمت های مسئولیتی کشور منحصر به کسانی می شود که از امکانات نا برابر دولتی بیشتری برخوردار بودند که هرگز با عدالت اسلامی سازگاری ندارد.

### ارزشیابی از عوامل آموزشی و تربیتی:

شیوه ارزشیابی از کار عوامل آموزشی نیز بسیار سمبلیک است. در ارزشیابی که قرار نیست به خاطر تفاوت های صدمی تغییری در رفتار و نگرش و تلاش پرسنل برای بهتر بودن شکل گیرد، انتظاری جز اینکه سرپرست بلافصل به نحوی عمل نماید که تقریباً همه در یک سطح نمره ارزشیابی دریافت نمایند، نمی رود. در این میان تفاوتی بین معلم پر کار و کم کار احساس نمی شود و به مرور زمان او را هم بی انگیزه می کند و کم کم هم رنگ جماعت می شود. در صورتی که اگر گزینش صحیح انجام شده باشد و نیروهای نظارتی صحیح عمل نمایند پس از ارزشیابی های مستمر باید بُعد مثبت را تشویق و بدون تعارف بُعد منفی را تذکر و یاد آوری نمایند و به مصداق آیه ی شریفه ۱۱۴ سوره هود فرصت جبران با حسنات را داد. مثلاً شرکت در کلاس های آموزشی و تلاش در بهبود اطلاعات علمی و شغلی می تواند ضمن پاک کنندگی اشتباهات قبلی پرسنل را آماده تر از قبل نماید.



## راهکارهای تحقق عدالت آموزشی :

تحقق عدالت آموزشی یکی از اصول مهم و حیاتی است. با عنایت به ضرورت و تاثیر عدالت آموزشی سؤال اساسی این است که این عدالت چگونه باید محقق شود. برای فراگیر شدن عدالت آموزشی در حوزه های تعلیم و تربیت چه باید کرد. با توجه به پراکندگی کشور و شرایط خاص اقلیمی، فرهنگی سازمانی و قومی چگونه می توان باور عدالت آموزشی را بسط و گسترش داد و زمینه اجرای عملی آن را فراهم ساخت. در زیر به اختصار به برخی راهکارهای تحقق این اصل پرداخته می شود:

- ۱- حکومت باید همه آحاد جامعه را با هر وابستگی زبانی، نژادی و قومی هستند فرزندان شایسته خود بداند و نسبت به آنان عطف و مهربانی داشته باشد و صادقانه زمینه برخورداری آنها را از امکانات آموزشی فراهم آورد. توزیع امکانات باید در مناطق محروم و برخوردار عادلانه باشد و زیبنده نیست گروهی در مدارس با آخرین تکنولوژی درس بخوانند و گروهی در زیر چادرها یا در کلاس های کپری، نمناک یا در مدارس کاهگلی در آستانه تخریب با انبوه دلهره ها به سر ببرند.
- ۲- توزیع عادلانه نیروی انسانی تحصیل کرده و فرهنگیان مجرب یکی از ضرورت های تحقق عدالت آموزشی است. امروز تراکم نیروی مجرب و کارآموده در مراکز استان ها و شهرستان ها باعث شده است مناطق محروم با فقر فکری و فرهنگی برخوردار باشند. آموزش و پرورش برای گسترش و ایجاد روحیه خدمت در این مناطق با تخصیص امتیازات ویژه رغبتی خاص در فرهنگیان ایجاد نماید تا بتواند نسبت به تربیت فرزندان محروم روستاها و مناطق محروم اقدام نمایند.
- ۳- تدوین کتب درسی متناسب با موقعیت و شرایط استان های همجوار می تواند محتوای کتب درسی را به سمت عدالت آموزشی سوق دهد. امروز زیبنده نیست دانش آموزان عشایری همان کتابی را که در شمال تهران تدریس می شود را در میان رعد و برق و کوچ و بیلاقی و قشلاقی مطالعه نمایند. وقتی کتب درسی متناسب با فرهنگ های بومی تدوین شود. ضمن تعمیق اطلاعات باعث رویکرد دقیق و علمی جوانان به علم و آموزش خواهد شد. ریشه بسیاری از ترک تحصیل های امروز ناهمخوانی محتوای کتب درسی با نیازهای فراگیران است. آموزش زبان های رایج در بین قومیت ها از مدارس تا سطوح علمی که مطابق اصل ۱۵ قانون اساسی است می تواند گامی موثر در علاقه مندی دانش آموزان به علم و آموزش باشد و زمینه عدالت آموزشی را بیشتر فراهم آورد.
- ۴- پذیرش روحیه انتقادپذیری و تبدیل آن به یک فرهنگ در آموزش و پرورش، خود معلمان و دانش



آموزان با نقد محتوای برنامه های درسی زمینه ایجاد تغییر در آن ها را فراهم آورند خواسته های معقول و منطقی دانش آموزان جدی گرفته شود تا کار به دستان بتوانند با درایت بیشتر نسبت به رفع موانع آموزشی اقدام نمایند.

۵- پرهیز از سیاسی نمودن مدیریت ها و نهادهای نمودن ثبات مدیریت از اصولی است که می تواند تحقق عدالت را تسریع بخشد. عدالت آموزشی ایجاب می کند عاقل ترین و داناترین افراد مسند علم و آموزش را به دست بگیرند. وجود نیروهای مجرب و خلاق و نوآور می تواند آموزش و پرورش را دچار تحول و دگرگونی اساسی کند. عدالت آموزشی ایجاب می کند دانایان کارها را به دست گیرند و برای حاکم شدن ارزش های والای انسانی و گسترش عدالت و مردم باوری و نیک پنداری از هیچ تلاشی دریغ نورزند.

۶- ایجاد زمینه مناسب برای تحصیل دختران و پسران خصوصا بازماندگان از تحصیل که کار و تلاش برای امرار معاش باعث شده است آنان نتوانند مانند دیگران بدون دغدغه ادامه تحصیل دهند. دولت می تواند با گسترش مدارس شبانه روزی بیشتر خصوصا در مناطق روستایی زمینه تحصیل فرزندان این عزیزان را فراهم آورد که تاکنون در عرصه گسترش مدارس شبانه روزی در دوره های راهنمایی و دبیرستان خوش درخشیده است.

۷- اختصاص منابع مالی و سرانه های دانش آموزی مطلوب به نحوی که بین دانش آموزان هر دوره تفاوت چندانی وجود نداشته باشد در حالی که امروزه سرانه های اختصاص یافته به یک دانش آموز دبیرستانی چندین برابر یک دانش آموز ابتدایی است و این تضاد باعث شود بیشترین آمار مردودی، ترک تحصیل و از مدرسه گریزی به علت عدم وجود جاذبه های لازم آموزشی از دوره های راهنمایی و ابتدایی باشد.

اختصاص سرانه دانش آموزی متناسب با نیاز دانش آموزان می تواند روشنی و امید را تا دوردست ترین نقاط در دل فرزندان این سرزمین بیندازد.

۸- تلاش برای تامین پوشاک و لوازم التحریر دانش آموزان در مناطق محروم و فراگیر نمودن تغذیه رایگان به طوری که همه دانش آموزانی ایرانی امکان دستیابی بر امکانات اولیه آموزشی را داشته باشند و دغدغه لوازم التحریر و کیف و کتاب را نداشته باشند و در خصوص تغذیه نیز کمتر دچار مشکل گردند.

۹- آموزش و پرورش با اختصاص نیروی بیشتر گسترش فضاهای آموزشی نسبت به توزیع عادلانه دانش



آموزان در سر کلاس و معلمان در هر منطقه اقدام نماید. تراکم دانش آموزی و تدریس در کلاس های چند پایه بدون هیچ گونه امتیاز ویژه ای ظلم آشکاری در حق معلمانی است که ۵ پایه را با صبوری تمام تدریس می نمایند و همان حقوقی را دریافت می نمایند که یک معلم عادی آن را در قبال تدریس در کلاس های تک پایه یی تا تک رشته دریافت می نماید.

۱۰- ایجاد زمینه مناسب برای بهره مندی معلمان از امکانات رفاهی مطلوب از مواردی است که امروزه به فراوانی شاهد هستیم که بسیاری از امکانات رفاهی در برخی مناطق خاص مورد استفاده معدودی از همکاران قرار می گیرد و این نمی تواند عادلانه باشد. لذا افزایش این مراکز نظیر اماکن ورزشی خانم معلمها و ... در مناطق مختلف کشور می تواند زمینه دلگرمی فرهنگیان را فراهم آورد.

۱۱- ایجاد فرصت های مناسب و برتر برای ادامه تحصیل فرهنگیان امروزه به راحتی می بینیم برخی مناطق برخوردار به علت وجود امکانات و وجود فضاهای آموزشی نظیر توانسته اند جمع کثیری از همکاران را برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر میزبانی کنند در حالی که یک همکار در شهرستان های محروم و دور افتاده از چنین امکانات و امتیازاتی محروم است و متناسب با رشته اش نمی تواند به راحتی ادامه تحصیل دهد که ضرورت دارد با برگزاری آزمون های غیرحضوری و اعطای مدرک تحصیلی زمینه ارتقای علمی - آموزشی آنان فراهم شود.

۱۲- بهره گیری از رسانه های فراگیر نظیر رادیو، تلویزیون برای معرفی برنامه های مدارس بیشتر متعلق به مراکز استان هاست و دولت کمتر به مدارس دور افتاده کپری و مدارس در حال ریزش توجه کرده است. توجه به مدارس روستایی و معلمان مناطق محروم در برنامه های رادیو، تلویزیونی می تواند باعث رغبت کاری بیشتر در همکاران شود.

## منابع

- قرآن کریم

- نهج البلاغه

- ثناگو، اکرم؛ مهین، نومی؛ جویباری، مهستی (۱۳۹۰). تبیین عدالت آموزشی در دانشجویان علوم پزشکی، افق توسعه آموزش و پرورش، دوره سوم، شماره ۷۰، صص ۳۹-۴۴



- جنایی، علی اصغر (۱۳۸۸). بررسی نابرابری دستیابی به فرصت هایی آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه استان اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان.
- دهقان، حسین (۱۳۸۳). انواع نابرابری های آموزشی، آموزش علوم اجتماعی، شماره ۱، دوره هشتم، صص ۵۴-۴۱.
- عبدوس، میترا (۱۳۸۱). بررسی عوامل موثر در فرصت های آموزشی نابرابری بین دختران و پسران. خلاصه مقالات مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، تهران؛ پژوهش کده تعلیم و تربیت.
- قلی پور، آرین؛ پیران نژاد، علی (۱۳۸۹). بررسی اثرهای عدالت در ایجاد و ارتقای خود باوری در نهادهای آموزشی، پژوهش نامه علوم انسانی، شماره ۵۳، صص ۶۰-۴۳.
- گل پرور، محسن؛ نادری، محمد علی (۱۳۹۰). تدوین مدلی برای رابطه بین رضایت شغلی، تعهد عاطفی، تبعیض و ترک خدمت معلمان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دوره پنجم، شماره ۳، صص ۱۲۱-۱۳۵.
- یاری قلی، بهبود؛ ضرغامی، سعید؛ قاعدی، یحیی؛ نقیب زاده، عبدالحسین، (۱۳۹۲). دیدگاه های لیبرال و جامعه گرا، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۲، صص ۹۱-۱۰۸.
- ندایی، هاشم (۱۳۷۹)، بررسی معنا و مفهوم عدالت با تاکید بر عدالت اجتماعی، فصلنامه مصباح، سال نهم، شماره ۳۶، صص ۲۴-۵.
- زنجانی زاده، هما (۱۳۸۶)، تحلیل رابطه آموزش و پرورش و نابرابری های جنسیتی، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۲۳، شماره ۳، صص ۷۰-۵۵.
- افلاطون (۱۳۸۰)، جمهوری، ترجمه محمد حسن لطفی، دوره آثار افلاطون، جلد دوم، چاپ سوم، تهران: انتشارات خوارزمی.
- مرادی، مسعود (۱۳۸۲)، بررسی برابری فرصت های آموزشی در دوره متوسطه. عوامل مرتبت با آن در مناطق آموزشی استان زنجان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- جمشیدی، محمد حسین (۱۳۸۰)، نظریه عدالت از دیدگاه فارابی، امام خمینی و شهید صدر، تهران: پژوهش کده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی.
- جوادی، محمد جعفر (۱۳۷۸)، نابرابری های آموزشی و ابعاد جامعه شناختی آن، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۳، صص ۱۴-۳۱.
- میرهادی، مهدی (۱۳۸۴)، بررسی میزان نابرابری دست یابی به فرصت های آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲.





- نبی زاده سرابندی، سیما (۱۳۸۴)، بی عدالتی در فرصت های آموزشی سیستان و بلوچستان، مجله پژوهش های زنان، دوره ۳، تهران.

- معروفی، یحیی (۱۳۷۹)، بررسی نابرابری فرصت های آموزشی دوره متوسطه در مناطق آموزشی تابعه استان کردستان در سال تحصیلی ۷۱-۷۲.

- افروغ، عماد (۱۳۷۷)، فضا و نابرابری، تهران، انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

- اله کرم، جهان (۱۳۸۸)، بررسی انتقادی آرای فلسفی و تربیتی هنری ژیرو و امکان کاربست آن در حوزه نظام آموزش رسمی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران.

- حاتمی نژاد و همکاران (۱۳۸۷)، تحلیل نابرابری اجتماعی در برخورداری از کاربریهای خدمات شهری مورد مطالعه، شهر اسفراین، پژوهشهای جغرافیای انسانی، شماره ۶۵، دانشگاه تهران.

- محمدی، محمد علی؛ دهقان، حسین (۱۳۸۳)، آموزش پرورش و گفتمان های نوین، تهران: پژوهش کده تعلیم و تربیت.



## بررسی تطبیقی ادراک مشاوران و مدیران مدارس مقطع متوسطه در مورد فعالیتهای مشاوران مدارس

ولی مهدی نژاد، علی پودینه

- ۱- ولی مهدی نژاد، دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، [valmeh@ped.usb.ac.ir](mailto:valmeh@ped.usb.ac.ir)
- ۲- علی پودینه، کارشناس ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی فعالیتهای مشاوران مدارس مبتنی بر نتایج خود گزارش شده ی مشاوران و مشاهده شده ی مدیران بوده است. جامعه آماری پژوهش کلیه مدیران و مشاوران مقطع متوسطه شهر زاهدان بوده و با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان، تعداد ۶۲ نفر ۸۱ مدیر و ۸۱ مشاور زن و مرد به عنوان جامعه نمونه تعیین شده و از روش نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم و تصادفی ساده استفاده شد. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته فعالیت های مشاوران در دو فرم برای مدیران و مشاوران بوده است. پایایی پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۸۴ و ۰/۸۲ محاسبه شد. برای تحلیل داده ها از روشهای آماری نظیر میانگین، انحراف معیار، آزمون t تک متغیره و مستقل استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می دهد هم مدیران و مشاوران معتقدند که مشاوران در انجام فعالیتهای مشاوره ای پایین تر از حد متوسط ظاهر می شوند.

واژگان کلیدی: فعالیتهای مشاوره ای، ادراک، مشاوران، مدیران، مقطع متوسطه.



## **A Comparative Study of School Counselors and School Principals' Perceptions of School Counselors' Activities**

Vali Mehdinezhad, Ali Poodineh

Vali Mehdinezhad, Associate Prof., Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, [valmeh@ped.usb.ac.ir](mailto:valmeh@ped.usb.ac.ir)

Ali Poodineh, M.A., Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan

### **Abstract**

The research aims to compare the high school consultants and managers' perception regarding the consultants activities based on the field structure. The research statistical society included all the high school consultants and managers the city of Zahedan and they were determined 162 people, 81 managers and 81 female and male consultants as the sample society using Krejcie and Morgan table of determining sample size and it was used the categorical and random sampling method. It has been used the descriptive and surveying method and the research tool included the consultants activities questionnaire in two separate forms for managers and consultants. The questionnaire reliability was computed 0/84 via cronbach's alpha test. It has been used the statistical method such as: mean, standard deviation (SD), independent and single variable t-test and variance analysis test in order to analyze data. The research results represent both managers and consultants believe that the consultants function lower than average in performing the consulting activities. Comparing both groups perception regarding the situation of consultants' consulting activities also represents that the managers evaluation of consultants activities is better than the consultants evaluation of their consultants activities themselves.

**Keywords:** Consulting Activities, Perception, Consultants, Secondary School Principals.



## مقدمه

برنامه‌های مشاوره و راهنمایی در مدارس نشانه‌ی پیشرفت آموزشی است. در هر کشوری نقش‌هایی برای مشاورین مدارس تعیین کرده‌اند. در برخی از کشورها نقش مشاور عبارت است از: اطلاع‌رسانی و راهنمایی، حمایت، پیشگیری و ارتقای بهداشت روانی، کارهای اجرایی، توانایی به‌کارگیری آزمون‌های روانی، ایجاد شبکه‌ی ارتباطی محکم بین کارکنان مدرسه، دانش آموزان، والدین، متخصصان خارج از مدرسه و مدیران محلی، ارجاع به‌موقع دانش آموزان، نظارت برای فعالیت‌های آموزشی و فوق‌برنامه، برقراری ارتباط مناسب، مشاوره گروهی و ثبت ارجاعات (انجمن مشاورین آموزشی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳: ۱).

مشاور در صورتی می‌تواند به‌خوبی ایفای نقش کند که در سه مؤلفه اساسی صلاحیت حرفه‌ای یعنی، دانش (برخورداری از اطلاعاتی که هم فراگرفته شده است و هم مجموعه‌ای از استانداردهای عینی برای ارزیابی نظریه و پژوهش جدید می‌باشد)، مهارت (شناخت روش‌های درمانی و به‌کارگیری آن‌ها در مداخلات بالینی) و پشتکار (توجه مداوم به نیازهای مراجع) غنی باشد و اخلاق حرفه‌ای را همانند یک مسئولیت حرفه‌ای بپذیرند و آن را در کار با مراجعان بکار گیرند (کیتچن و آندرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱).

مشاوره انجام چیزی برای کسی نیست، بلکه یک فرایند تعاملی و پویاست که با گفت‌وگو درباره نگرانی‌ها، مسائل، روابط، باورها، احساسات و رفتارها آغاز می‌شود؛ از این طریق چارچوب و ابعاد مسئله‌ای که مراجع درک کرده مشخص، یا به شیوه‌ای کارساز، بازشناسی و تعریف می‌گردد و در طی آن راه‌حل‌های جدید تکوین یافته و مراجع برای انتخاب راه‌حل مناسب، تصمیم‌گیری و اجرای آن یاری و حمایت می‌شود (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۱: ۳۰). در توصیفی دیگر شفیع‌آبادی مشاوره فرایندی می‌داند که در طی آن از روش مصاحبه برای کمک به مراجع در گرفتن یک تصمیم منطقی محکم استفاده می‌شود؛ و مشاور به کسی گفته می‌شود که به مراجع در شناخت، درک، و تصریح مسائل مرتبط با سلامتی و سپس انتخاب راه‌حل و شیوه عمل مناسب کمک می‌کند. به نظر پاترسون، مشاوره جریان یاورانه‌ای است که در آن برقراری رابطه‌ی صمیمی بین مراجع و مشاور ضرورت دارد. مراجع، مشکل روانی و عاطفی دارد که از طریق حضور و تعامل در جلسه‌ی مشاوره، راه‌حل برای مشکلش می‌یابد و مشاور در حل مشکلات روانی مهارت دارد در این

<sup>1</sup> American School Counselor Association

<sup>2</sup> . Kitchener KS, Anderson



دیدگاه، برقراری رابطه‌ای مشاوره‌ای درمان‌بخش است و تنها دادن اطلاعات و پند و اندرز به مراجع، مشاوره محسوب نمی‌شود (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۳). به زعم نوابی نژاد (۱۳۷۳) مشاوره یکی از فنون راهنمایی است که آن را قلب برنامه‌ی راهنمایی می‌دانند. سازمان‌دهی و بقای یک برنامه‌ی راهنمایی، بدون اثرات ارزنده‌ی خدمات مشاوره‌ای نمی‌تواند چندان مؤثر باشد.

از یک زاویه دیگر مشاوره به مجموعه‌ی فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که در آن فردی را در غلبه بر مشکلاتش یاری می‌کنند. ساده‌ترین تعریف برای مشاوره چنین بیان شده است. مشاوره، یک پویش‌یادگیری است که در آن فرد می‌آموزد که خویشتن را بشناسد و روابط خود را با دیگران درک نماید. (شریفی و حسینی، ۱۳۷۰: ۲۵). برنامه‌های مشاوره و راهنمایی مدارس، یکی از پیشرفت‌های آموزش و پرورش قرن پیشین است که از شاخص‌های مدنیت و اداره علمی جامعه به شمار می‌رود. مشاوره یک رابطه یاورانه دو نفری است که بر نیاز فرد به رشد، سازگاری، تصمیم‌گیری و حل مشکل تکیه دارد. به نظر بلکهام به نقل از (گیسون،<sup>۱</sup> ۱۳۷۳) مشاوره رابطه‌ای است منحصربه‌فرد که در آن به مراجع فرصت یادگرفتن، احساس تغییر دادن به شیوه‌ای متناسب با خود، داده می‌شود. با این تعریف از مفهوم مشاوره، یک مشاور به فرد دارای مشکل کمک می‌کند تا ضمن شناخت مسائل و مشکلات خود، راه‌حل‌های احتمالی مشکل را ارائه دهد و سرانجام به حل آن پردازد. مشاوره به دانش و مهارت‌های بسیاری نیازمند است.

بررسی‌ها در کشورهای غربی چند نقش کلی را برای مشاوران (به‌ویژه مشاوران مدرسه) مشخص می‌کنند که عبارت‌اند از: اطلاع‌رسانی و راهنمایی، حمایت، پیشگیری و ارتقای بهداشت روانی، کارهای اجرایی و دفتری، توانایی به‌کارگیری آزمون‌های روان‌شناختی، ایجاد یک شبکه محکم میان کارکنان مدرسه و سایر متخصصان مراکز خارج از مدرسه، والدین و دانش‌آموزان، حفظ اسرار مراجعان، ارجاع به‌موقع و مناسب، نظارت بر فعالیت‌های فوق‌برنامه، برقراری ارتباط مناسب و توأم باعلاقه با والدین، مشاوره گروهی، ضبط و ثبت ارجاعات (انجمن مشاوران مدارس مانیتوبا،<sup>۲</sup> ۱۹۹۷: ۲۳۵). جرج و کریستیانی<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) وجود چند خصیصه را در کارآیی مشاوران ضروری می‌دانند که عبارت‌اند از: توانایی ایجاد رابطه صمیمانه و عمیق با دیگران، پذیرش خویشتن، آگاهی از ارزش‌ها عقاید خود،

<sup>1</sup> - Gibson

<sup>2</sup> - Manitoba school counselors association

<sup>3</sup> - George and Cristiani



پذیرش مسئولیت، داشتن تجربه و مهارت لازم، داشتن اهداف واقع بینانه. شرتزر و استون<sup>۱</sup> (۱۹۷۴) مشاوران کارآمد و غیر کارآمد را در زمینه تجربه، نوع رابطه و عوامل شخصیتی از یکدیگر تفکیک می کنند. از طرفی، داشتن حداقل درجه کارشناسی ارشد در رشته مشاوره از دیگر شرایطی است که در بسیاری از کشورها برای احراز شغل مشاوره ضروری می باشد. هرمن ویژگی های شخصیتی مشاور از قبیل ایجاد تفاهم، همدلی، توجه به مراجع و ایجاد رابطه باز را مهم ترین عامل کیفیت درمان می داند. (پترسون و نیسن هولز، ۱۹۹۵<sup>۲</sup>).

کاویانی و دیگران (۱۳۸۱)، در تحقیقی تحت عنوان " جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره: نقد کیفی، با کاربرد روش شناسی کیفی، تلاش کرده اند تا به نقد جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره روان شناختی بپردازند. شیوه دستیابی به انگاره های ذهنی مشاوران مدارس، کار در گروه های متمرکز، بحث گروهی و ذهن انگیزی (بارش افکار) بوده است. همچنین نتایج بررسی آنان این فرض را که عدم شکل گیری ساختارهای ذهنی مناسب، باعث عملکرد معیوب مشاوره روان شناختی شده است را مایید می کند.

مروری بر پیشینه پژوهش نشان می دهد در این حوزه مطالعات متنوعی انجام شده است. اعلائی هره دشت (۱۳۸۷) در تحقیقی به بررسی عملکرد مشاوران مدارس متوسطه پرداخته و نتایج نشان می دهد که از دیدگاه دانش آموزان مدارس متوسطه، مشاوران مدارس در حیطه های راهنمایی و مشاوره تحصیلی، شغلی و سازشی عملکرد موفقی ندارند. و از دیدگاه مدیران مدارس متوسطه و کارشناسان مشاوره، مشاوران مدارس در حیطه های راهنمایی و مشاوره تحصیلی، شغلی و سازشی عملکرد موفقی دارند.

شریفی (۱۳۷۴) در پژوهش خود به بررسی میزان آشنایی مشاوران دبیرستان های نظام جدید آموزش متوسطه شهر تهران با فنون مشاوره و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در کمک به حل مشکلات دانش آموزان پرداخته است. وی در پژوهش خود نشان داده است که عدم صلاحیت مشاوران و آشنا نبودن آن ها با فنون مشاوره می تواند موفقیت آنان را در حل مشکلات دانش آموزان تحت تأثیر قرار دهد. همچنین نتیجه گرفته است که مشاوران در زمینه هدایت تحصیلی و شغلی موفق بوده اند ولی در زمینه حل مشکلات شخصی و خانوادگی موفقیت آن ها اندک بوده است

همانطوریکه نشان داده شد، مشاوران مدرسه نقش اساسی در رشد دانش آموزان ایفا می کنند (گرلر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۵؛ لیتل و پترسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ مونتیرو- لیتنر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ پیریا- ديلتز و ماسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ سینک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). با وجود

<sup>۱</sup> Shrtzr and acetone -

<sup>۲</sup> - Petersen and Nissen holz-her

<sup>۳</sup>- Gerler



اینکه حرفه‌ی مشاوره‌ی مدرسه قدمتی ۱۰۰ ساله دارد، مباحث مربوط به اقداماتی که در آن مشاوران دخیل هستند نیز برابر با قدمت این حرفه است. عوامل متعددی وجود دارد که بر روی ناتوانای مشاوران مدرسه برای اجرای وظایف مربوط به آموزش شان تأثیر می‌گذارد. این‌ها شامل مواردی از قبیل تاریخچه‌ی حرفه‌ای، گسترش استانداردهای ملی، دیدگاه‌های فلسفی درباره‌ی قوانین قابل اجرا و دریافت‌ها از قوانین مربوط به نقش‌های مشاوران می‌گردد اما به آن‌ها محدود نمی‌شود. هر و ارفورد<sup>۵</sup> (۲۰۰۷)؛ جرج و کریستینی<sup>۶</sup> (۱۹۹۵)؛ و گیسبرس و هاندرسون<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) تأثیرات تاریخی بر روی حرفه‌ی مشاوره‌ی مدرسه را مورد بررسی قرار دادند. هیچ تاریخ مشخصی برای آغاز مشاوره وجود ندارد با این حال محققان پیشنهاد نمودند که ممکن است در یک مدرسه در دیترویت در سال ۱۸۸۹ آغاز شده باشد، یعنی زمانی که دیویس به دانش آموزان مشاوره‌ی شغلی می‌داد. با روند تغییرات اجتماعی در ایالات متحده و سایر کشورها در اواخر دهه‌ی ۱۸۰۰، وحدانیت و کیفیت روند آموزشی تحت سؤال قرار گرفت، اصلاحات آموزشی مطرح شد و حرفه‌ی مشاوره وارد مدارس گردید (هر و ارفورد<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷).

سابلا و بوکر<sup>۹</sup> (۲۰۰۳) در نتیجه‌گیری از مطالعه خود لزوم آگاهی مشاوران با استفاده از الکترونیک نرم‌افزار و سخت‌افزار، استفاده عملی از تکنولوژی در کمک به مشاوران مدارس کنونی برای رسیدن بیشتر به اهداف مداخله و متمرکز کردن انرژی در جاهای لازم، ضرورت استفاده کارآمد از فناوری میان مشاوران حرفه‌ای مدارس و کمک به پیشرفت کاری آن‌ها را مطرح کرده‌اند. مشاوران و مدیران مدرسه دیدگاه‌های فلسفی متفاوتی درباره‌ی اهداف تبادلات با دانش آموزان و شرایط مدرسه در کل دارند. این دیدگاه‌های متفاوت موجب تمایزهایی در اعمال آن‌ها می‌شوند. برخی از الگوهای متناقض در میان مشاوران مدرسه و مدیران به

<sup>1</sup> - Littrell & Peterson

<sup>2</sup> - Monteiro-Leitner

<sup>3</sup> - Perea-Diltz & Mason-

<sup>4</sup> - Sink & Yillik- Downer

<sup>5</sup> - Herr & Erfrod

<sup>6</sup> - George and Cristiani

<sup>7</sup> - Gysbers and Henderson

<sup>8</sup> - Herr & Erfrod,

<sup>9</sup> - Sabella and Booker.



دلیل مسائل محرمانه، انضباطی و مدافعه می‌باشند. در یک تحقیق توسط شافنر و ویلیامسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) مشخص شد که این تفاوت‌ها به دلیل آموزش‌های مشاوران و مدیران به صورت گوناگون است. همان‌طور که قبلاً بحث شد، مدیران مسئول فراهم آوردن محیط مناسب آموزشی برای موفقیت دانش آموزان هستند. تحقیقات متعددی (دولاهرید<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، زالاکو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) انجام شده که نشان می‌دهد با وجود اینکه مدیران برای نقش مشاوران احترام و ارزش قائل هستند، اقدامات مدیریتی را مانند ثبت آزمون، حفظ نتایج و برنامه‌ریزی درسی را نقش‌های مهم دیگری برای مشاوران مدرسه می‌دانند. زالاکو<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) ادراک مدیران مدرسه‌ی ابتدایی را از نقش‌ها و تبعات مشاوران مدرسه بررسی کرد. نتایج نشان داد ۹۲٪ از عملکرد شغلی مشاوران خود درصد بسیار راضی یا تا حدودی راضی بودند. ۹۲٪ درصد نیز موافقت کردند که مشاوران مدرسه‌ی آن‌ها در ایجاد محیط مثبت مدرسه نقش دارند.

با این حال تمایزات بسیار زیادی در زمان‌های واقعی و ایده آل وجود دارد که بنابر آن‌ها مشاوران اقدامات برتر را انجام می‌دهند. تحقیق کیفی آماتی و کلارک<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) بنابر بر تئوری زمینه‌یابی شکل گرفته تا به بررسی تصورات مدیران درباره‌ی نقش‌های مشاوران مدرسه بپردازد نتایج بیانگر آن بود که یک‌سوم از مدیران انتظار داشتند که مشاور لازم است با سایر کارکنان مدرسه همکاری نزدیکی داشته باشد تا از این طریق به نیازهای دانش آموزان به صورت مجزا پاسخ داده شود. با وجود اینکه این پاسخ‌دهندگان از مشاوران خود انتظار داشتند که درباره‌ی رابطه و فاصله با دانش آموزان مطلع باشند، آن‌ها اذعان داشتند که مهمترین کاربرد زمان مشاوران کار با بزرگسالان اصلی در مدرسه است (والدین، معلمان). یک‌سوم باور داشتند که نقش ابتدایی مشاور باید ارائه‌ی خدمات مستقیم به دانش آموزان از طریق گروه فردی و کوچک مشاوره‌ای و اقدامات راهنمایی کلاس درس باشد. در مقایسه، یک چهارم از آن‌ها معتقدند که نقش مشاوره مدرسه به‌عنوان هدایت‌گر تیم مهم‌ترین نقش است. بنابر گفته‌ی آماتا و کلارک، فعالیت‌های مدیریتی که شرکت‌کنندگان به آن‌ها اعتماد دارند، بخشی از وظایف مشاور را مانند برنامه‌ریزی کلاسی، آزمون استاندارد هماهنگ، هماهنگی آموزش ویژه، فعالیت به‌عنوان ناظم، جایگزینی به‌عنوان معلم در صورت لزوم و تأمین نهار و نظارت بر اتوبوس مدرسه تشکیل می‌دهند.

<sup>1</sup> Shofner and Williamson

<sup>2</sup> - Dollarhide

<sup>3</sup> ; Zalaquett,

<sup>4</sup> - Amatea and Clark





اما هدف اصلی این پژوهش بررسی فعالیتهای مشاوران مدارس مبتنی بر نتایج خود گزارش شده ی مشاوران و مشاهده شده ی مدیران بود. در این راستا سئوالات پژوهشی زیر طرح و مورد پردازش قرار گرفته اند:

- مدیران مقطع متوسطه چه ادارکی از فعالیتهای مشاوران در مدرسه دارند؟
- مشاوران مقطع متوسطه چه ادارکی از فعالیتهای خود در مدرسه دارند؟
- آیا در نتایج خود گزارش شده به وسیله مشاوران و مشاهده شده ی مدیران در خصوص فعالیتهای مشاوران مدرسه تفاوت معنی داری وجود دارد؟

### روش‌شناسی تحقیق

در این مطالعه از روش پژوهشی توصیفی- پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه مدیران و مشاوران مقطع متوسطه شهر زاهدان به تعداد ۲۸۲ نفر بودند. جامعه نمونه پژوهش با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برابر ۱۶۲ نفر برآورد شد. ۸۱ مدیر مرد و زن و ۸۱ مشاور مرد و زن بوده‌اند به روش نمونه گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها مورد نیاز از یک پرسشنامه ۳۴ گویه ای محقق ساخته در دو فرم مخصوص مشاوران و مدیران مدرسه استفاده بعمل آمد. مضافاً اینکه در مقدمه پرسشنامه یکسری اصلاحات جمعیت شناختی مثل سن، جنس، سنوات خدمت و نوع و سطح مدرک تحصیل دریافت شد. پرسشنامه فعالیتهای مشاوران را در پنج دسته ی، فعالیتهای مشاوره ای (۶ گویه)، همفکری (۶ گویه)، آموزشی (۵ گویه)، هماهنگی (۹ گویه) و سایر فعالیتهای (۸ گویه) مورد بررسی قرار داده است. پاسخها در یک طیف پنج گزینه ای هرگز=۱ تا همیشه = ۵ بوده است. آزمون آلفای کرونباخ در مورد پایایی پرسشنامه در خصوص فرم مشاوران برابر با ۰/۸۴ و در خصوص مدیران ۰/۸۲ برآورد شد.

برای پردازش آماری داده های از آزمون t تک متغیره و t مستقل با استفاده از نرم افزار SPSS20 استفاده شده است



## یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: مدیران مقطع متوسطه چه ادراکی از فعالیتهای مشاوران در مدرسه دارند؟

جدول ۱. آزمون t تک نمونه‌ای درک مدیران مقطع متوسطه در خصوص کلیه فعالیتهای (تعداد ۸۱)

مؤلفه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین فرض شده	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی داری
فعالیت‌های مشاوره‌ای	۱۸/۶۲	۲/۷۳۳	۱۸	۲/۰۵۱	۸۰	۰/۰۴۴
فعالیت‌های همفکری	۱۸/۴۴	۲/۲۹۱	۱۸	۱/۷۴۶		۰/۰۸۵
فعالیت‌های آموزشی	۱۳/۶۴	۲/۴۹۱	۱۵	-۴/۹۰۶		۰/۰۰۱
فعالیت‌های هماهنگ‌سازی	۱۶/۶۴۲	۲/۱۴۶	۲۷	-۴۳/۴۲۹		۰/۰۰۱
سایر فعالیتهای مشاوران	۲۴/۳۲	۲/۳۹۷	۲۴	۱/۲۰۵		۰/۲۳۲
فعالیت‌های مشاوران (کل)	۹۱/۶۷	۵/۵۸۹	۱۰۲	-۱۶/۶۱۸		۰/۰۰۱

نتایج در مورد ادراک مدیران از فعالیتهای مشاوران در مدرسه نشان می‌دهد توصیف مدیران از فعالیتهای مشاوران مدرسه در کل پایین تر از حد متوسط بود و در به غیر از فعالیتهای مشاوره‌ای و همفکری که آنها را در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند، از فعالیتهای مشاوران در زمینه‌های چون هماهنگ‌سازی و آموزشی و سایر وظایف مرتبط با مشاوره رضایت چندانی نداشته و فعالیت مشاوران مدرسه را پایین تر از حد متوسط توصیف کرده‌اند.



سؤال دوم پژوهش: مشاوران مقطع متوسطه چه ادراکی از فعالیتهای خود در مدرسه دارند؟

جدول ۲. آزمون t تک نمونه‌ای از درک مشاوران مقطع متوسطه در خصوص فعالیتهای خود (تعداد ۸۱)

مؤلفه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین فرض شده	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی داری
فعالیت‌های مشاوره‌ای	۱۹/۵۸	۱/۹۲۲	۱۸	۷/۳۹۷	۸۰	۰/۰۰۱
فعالیت‌های همفکری	۱۸/۰۴	۲/۶۹۲	۱۸	۰/۱۶۵		۰/۸۶۹
فعالیت‌های آموزشی	۱۳/۲۷	۲/۵۷۸	۱۵	-۶/۰۳۲		۰/۰۰۱
فعالیت‌های هماهنگ‌سازی	۱۷/۶۴	۳/۱۵۹	۲۷	-۲۶/۶۵۶		۰/۰۰۱
سایر فعالیتهای مشاوران	۱۶/۵۶	۲/۷۳۳	۲۴	-۲۴/۴۶۸		۰/۰۰۱
فعالیت‌های مشاوران (کل)	۸۵/۱۱۱۱	۵/۹۳۷	۱۰۲	-۲۵/۶۰۱		۰/۰۰۱

بر اساس نتایج بدست آمده به نظر می‌رسد مشاوران مدارس نیز عملکرد و فعالیتهای خود را در مدارس کمتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. در واقع به غیر از فعالیت همفکری که ارزیابی از آن در حد متوسط بوده و فعالیت مشاوره‌ای که کمی بالاتر از حد متوسط بوده است، در بقیه فعالیتهای مربوط به مشاوره تا حدی زیادی ضعیف ظاهر شده و تقریباً از عملکرد خود ناراضی بوده‌اند.

سؤال سوم پژوهش: آیا در نتایج خود گزارش شده به وسیله مشاوران و مشاهده شده‌ی مدیران در خصوص فعالیتهای مشاوران مدرسه تفاوت معنی داری وجود دارد؟



جدول ۳. آزمون t مستقل در مورد ادراک مدیران و مشاوران مدارس از فعالیت‌های مشاوران (تعداد ۱۶۲)

مؤلفه	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی داری				
فعالیت‌های مشاوره‌ای	مدیران	۸۱	۱۸/۶۳	۲/۷۶۳	-۲/۵۴۱	۱۶۰	۰/۰۱۲				
	مشاوران	۸۱	۱۹/۵۸	۱/۹۲۲							
فعالیت‌های همفکری	مدیران	۸۱	۱۸/۴۴	۲/۲۹۱	۱/۰۰۶		۱۶۰	۰/۳۱۶			
	مشاوران	۸۱	۱۸/۴۹	۲/۶۹۲							
فعالیت‌های آموزشی	مدیران	۸۱	۱۳/۶۴	۲/۴۹۲	۰/۹۳۰			۱۶۰	۰/۳۵۴		
	مشاوران	۸۱	۱۳/۲۷	۲/۵۷۹							
فعالیت‌های هماهنگ‌سازی	مدیران	۸۱	۱۶/۶۴	۲/۱۴۶	-۲/۳۵۶				۱۶۰	۰/۰۲۰	
	مشاوران	۸۱	۱۷/۶۴	۲/۱۵۹							
سایر فعالیت‌های مشاوران	مدیران	۸۱	۲۴/۳۲	۲/۳۹۷	۱۹/۱۹۲					۱۶۰	۰/۰۰۱
	مشاوران	۸۱	۱۶/۵۷	۲/۷۳۴							
فعالیت‌های مشاوران (کل)	مدیران	۸۱	۹۱/۶۸	۵/۵۸۹	۷/۲۴۹	۱۶۰					۰/۰۰۱
	مشاوران	۸۱	۸۵/۱۱	۵/۹۳۷							

با توجه به نتایج جدول فوق، در ارتباط با تبیین تفاوت ادراک مدیران و مشاوران از فعالیت‌های مشاوران نتایج مؤید آن است که مشاوران در مقایسه با مدیران فعالیت‌های مشاوره‌ای و هماهنگ‌سازی خود را بهتر از مدیران ارزیابی کرده‌اند، آزمون t مستقل هم این تفاوت را به لحاظ آماری معنی‌دار نشان می‌دهد. در حوزه سایر فعالیت‌های مشاوران، میانگین نمره‌ی لحاظ شده مدیران بالاتر از مشاوران بوده و به لحاظ آماری هم تفاوت در ادراک دو گروه وجود دارد. در سایر حوزه‌های فعالیت‌های مشاوران نظیر فعالیت‌های همفکری و فعالیت‌های آموزشی بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

### بحث

تاکنون تحقیقات متعددی در مورد مشاوران و مدیران انجام گرفته است اما در مورد بحث و مقایسه ادراک مشاوران و مدیران مقطع متوسطه در خصوص فعالیت‌های مشاوران بر اساس ساختار رشته پژوهشی صورت نگرفته است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در ارتباط اینکه درک مدیران مقطع متوسطه در



خصوص فعالیت‌های مشاوران نشان می‌دهد مدیران معتقدند فعالیت‌های مشاوره‌ای مشاوران بالاتر از حد متوسط و فعالیت‌های هماهنگ سازی و آموزشی پایین‌تر از حد متوسط عمل می‌کنند همچنین در سایر فعالیت‌های همفکری، و سایر فعالیت‌ها نتایج آزمون t تک متغیره نشانگر وجود عدم تفاوت معنی‌دار بین میانگین فرض شده و میانگین محاسبه شده بود. این یافته‌ها با بخشی از نتایج تحقیقات هنری و همکاران (۱۳۸۸) هم‌خوانی دارد.

در مورد سؤال دوم پژوهش مشخص شد که درک مشاوران مقطع متوسطه در خصوص فعالیت‌های مشاوره‌ای‌شان بالاتر از حد متوسط و در حوزه فعالیت‌های آموزشی، پایین‌تر از حد متوسط عمل می‌کنند. در سایر فعالیت‌ها نتایج آزمون t تک متغیره نشانگر وجود عدم تفاوت معنی‌دار بین میانگین فرض شده و میانگین محاسبه شده بود. این یافته‌ها با بخشی از نتایج تحقیقات احرام بافیان و دیگران (۱۳۹۳) و شفیع‌آبادی و دیگران (۱۳۸۷) هم‌خوانی زیادی دارد.

مقایسه دیدگاه‌های دو گروه مدیران و مشاوران نشان می‌دهد مشاوران در مقایسه با مدیران فعالیت‌های مشاوره‌ای و هماهنگ‌سازی خود را بهتر از مدیران ارزیابی کرده‌اند، آزمون t مستقل هم این تفاوت را به لحاظ آماری معنی‌دار نشان می‌دهد. در حوزه سایر فعالیت‌های مشاوران، میانگین نمره‌ی لحاظ شده مدیران بالاتر از مشاوران بوده و به لحاظ آماری هم تفاوت در ادراک دو گروه وجود دارد. در سایر حوزه‌های فعالیت‌های همفکری و فعالیت‌های آموزشی بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. این یافته‌ها با بخشی از نتایج تحقیقات کویانی و دیگران (۱۳۸۱) و افشاری، هنری، و غفوری (۱۳۸۹) هم‌خوانی دارد.

### **نتیجه‌گیری**

بررسی تطبیقی ادراک مدیران و مشاوران از همدیگر در مقطع متوسطه به هیچ‌عنوان فرایند ساده‌ای نیست و عوامل بسیاری بازدهی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. و این عوامل در حال حاضر نه در حیطه‌ی اختیار و نه در صلاحیت معلمین است. بلکه بار این مسئولیت بر عهده مشاوران و مدیران مدارس می‌باشد تاکستی آموزش را به ساحل آرام جامعه برسانند عواملی که مشاورین مدارس با آن روبرو هستند فقط دانش آموزان نیستند. بلکه مشاوره و همفکری و درک و همکاری مدیران و مشاوران و از طرفی درک آن‌ها از فرهنگ مدرسه به‌عنوان یک جوهر و یک محیط کلی یادگیری چیزی را به وجود می‌آورد که بسیار مهم



است و آن اثربخشی بر هدایت و راهنمایی و انگیزش دانش آموزان و معلمان می باشد تا جایی که ادراک مدیران و مشاورین از یکدیگر واقعاً تأثیری بسزایی بر هدایت تحصیلی و رفتار دانش آموزان دارد و از سوی تمامی مدیران و مشاورین مدارس واجد شرایط، ویژگی های، تخصص و مهارت های مناسب برای رهبری جریانات آموزشی در محیط مدرسه را ندارند و نقش خود و همدیگر را به عنوان رهبران مدارس به خوبی درک نکرده اند و با توجه به بررسی و مقایسه ادراک مشاوران و مدیران که در حیطه فعالیت های همفکری، مشاوره ای، آموزشی، هماهنگ سازی و سایر فعالیت ها که مشغول فعالیت در مدارس متوسطه هستند درک متقابلی از یکدیگر ندارند زیرا اگر مشاوران و مدیران مدارس در انجام وظایف خود در هر یک از فعالیت ها دچار مشکل باشند، نمی توانند شناسایی و هدایت حیطه های مورد نظر و ارایه آموزش های لازم در آن زمینه، در جهت داشتن عملکرد مطلوب عمل کنند .

عوامل زیادی در ادراک مشاوران و مدیران مقطع متوسطه در خصوص فعالیت های مشاوران بر اساس ساختار رشته با توجه به یافته های تحقیق مشخص شد که ادراک مدیران در فعالیت های مشاوره ای با مدیران دچار مشکل بود که ناشی از نبود تخصص و آگاهی لازم در رشته مشاوره و تجربه کافی و همچنین بالادست بودن مدیر و دخالت های بی خردانه مشاور را تحت تأثیر قرار داده است و با عکس در بعضی از فعالیت ها ناشی از ناآگاهی وعدم تخصص و تجربه از سوی مشاوران بود و همچنین تحصیلات و جوان گرایی و سن و سنوات خدمت از دیگر چالش ها وعدم ادراک و همفکری و همکاری لازم بود که مدیران و مشاوران در اکثر گویه های به دست آمده از کلیه فعالیت هایشان دارای تفاوت و تناقض بوده اند و این ناهمگونی در پرسش ها قابل مشاهده می باشد. عدم ادراک ، سن ،سوابق و جنسیت ، شغل مدیران و مشاوران در مدارس از نقاط ضعف این حرفه نیست بلکه به صورت مداوم مدیران و مشاورین را ملزم می سازد تا روش های جدیدی را بیابند و بیازمایند که موجب می شود به عنوان رهبران آموزشی مدارس ماندگار و تثبیت شوند. پس لازم است که آن ها از گرایش ها و نیازها و استانداردهای جدید حرفه ای خود با آغوش باز استقبال کرده و تغییر سمت و سوی از مدل های سنتی به مدل های ترکیبی ، ادراکی و هماهنگی به فعالیتهای آموزشی روی آورند . بنابراین پیشنهادات مبتنی بر نتایج به شرح زیر ارائه می شود:

ایجاد محیطی توأم با مشارکت، تفکر، تحقیق، انتقاد سازنده، ابراز وجود، تشویق و حمایت از خودباوری همکاران و دانش آموزان و استقبال از راهکارها و پیشنهادهای آنان؛ در فرآیند انتخاب و انتصاب، نظارت و ارزشیابی مدیران و نیز نظام رتبه بندی آنان، داشتن مهارت های سه گانه (فنی، ادراکی و انسانی) و کارایی و



اثربخشی در مدرسه مدنظر قرار گیرد؛ به روز نمودن دانش‌ها و مهارت‌های مدیران با ارسال نشریات، مقالات، کتاب، نرم‌افزارها و سایر بسته‌های آموزشی تربیتی؛ آشنا ساختن و فعال نمودن مشاوران مدارس با مراکز آموزشی وزارت کار و امور اجتماعی، سازمان فنی و حرفه‌ای و دیگر نهادهای مرتبط در امر هدایت تحصیلی و شغلی؛ آشنا ساختن مدیران، معاونان و معلمان با اصول و فنون راهنمایی تحصیلی شغلی؛ بهره‌برداری از امکانات رایانه‌ای برای ارائه اطلاعات تحصیلی شغلی؛ فراهم نمودن فرصت تجربه کاری برای دانش‌آموزان شاخه نظری؛ حمایت بیشتر از مدیران و مسئولان آموزشی؛ افزایش برخورداری مدارس از تکنولوژی آموزشی؛ افزایش جلسات و نشست‌های مدیران آموزشی؛ توجه به اهمیت درس برنامه‌ریزی تحصیلی، شغلی در آشنا ساختن دانش‌آموزان با رشته‌های تحصیلی مختلف و مشاغل مرتبط با این رشته‌ها، توجه به تدریس این درس توسط افراد باصلاحیت در دستور کار مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد؛ برای بهبود خدمات مشاوره‌ای مدارس تدبیری اندیشیده شده و اقدامی جدی در جهت رفع مشکلات مشاوران در انجام وظایف محوله‌شان به عمل آید؛ وظایف مسئولان ذی‌ربط برنامه راهنمایی و مشاوره مشخص و در شرح وظایف آنان منظور شود و به آنان ابلاغ شود، همچنین عملکردشان در زمینه راهنمایی و مشاوره در ارزشیابی‌ها مورد نظر قرار گیرد؛ با توجه به ضرورت و اهمیت آموزش و بهره‌گیری از علوم و فنون روز دنیا مسئولین باید برای یادگیری بهتر و بیشتر در زمینه‌های شغلی در مدیران، کارکنان و کارشناسان ایجاد انگیزه نمایند.

- از آنجا که نیازهای آموزشی مدیران باگذشت زمان و شرایط دچار تغییر و تنوع می‌شود، پیشنهاد می‌شود انجام پروژه‌های نیازسنجی همواره و در مقاطع مختلف زمانی استمرار یابد و به‌عنوان پیش‌نیاز برنامه‌ریزی و طراحی دوره‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

- نیازسنجی باید به‌صورت دوره‌ای و نه مقطعی و بر اساس اصول و شیوه‌های علمی و نوین انجام پذیرد. از مسئولین اجرائی و آموزشی پژوهشی انتظار می‌رود زمینه‌های تحقیقاتی و امکانات لازم، خصوصاً ارتباطات و تسهیلات مربوط به تبادل اطلاعات نوین و روز دنیا را جهت استفاده مدیران در اختیار آن‌ها قرار دهند.

- در طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی ترتیب اولویت‌های ابراز شده و نیازها رعایت گردد که حصول به اهداف آموزشی در نظر گرفته و تدوین شده آسان‌تر باشد.



## منابع

- احرام بافیان، منیر؛ کرمی پور، محمد رضا؛ تجاسب، کامیاب، (۱۳۹۳). اخلاق حرفه ای و عوامل مرتبط با آن در بین مشاوران دبیرستان ها، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۹ (۱)، ۹-۱
- اعلائی هره دشت، غلامحسین، (۱۳۸۷)، بررسی عملکرد مشاوران مقطع متوسطه استان گیلان، پژوهشی آموزشی اطلاع‌رسانی. مدارس، شماره چهارم
- افشاری، مصطفی؛ هنری، حبیب؛ و غفوری، فرزاد، (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های سه‌گانه مدیریتی (ادراکی، انسانی، فنی) مدیران ادارات تربیت‌بدنی دانشگاه‌های سراسر کشور. مدیریت ورزشی
- شریفی، سیف‌الله. (۱۳۷۴). بررسی میزان آشنایی مشاوران دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه شهر تهران با فنون مشاوره و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در کمک به حل مشکلات دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم
- شریفی، حسن و حسینی، سید مهدی، (۱۳۷۰)، اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره، انتشارات رشد، تهران.
- شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۸۱)، فنون و روش‌های مشاوره، تهران، نشر ترمه
- شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۸۳)، راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی. تهران، انتشارات سمت
- شفیع‌آبادی، عبدالله، دوکان‌های فرد، فریده، شریفی، حسن پاشا، (۱۳۸۷)، ویژگی‌های شخصیتی و جمعیت‌شناختی مشاوران موفق از دیدگاه جامعه‌ی مشاوران، دوره‌ی سوم، شماره‌ی ۱۰
- کاوایانی، حسین، نوری زاده مریم، پور ناصح، مهرانگیز، قدس میدر حیدری، سیمین، (۱۳۸۱)، تازه‌های علوم شناختی، سال ۴، شماره ۱
- گیسون و همکاران (۱۳۷۳). مبانی مشاوره و راهنمایی. (ترجمه باقر ثنائی و همکاران) تهران: چاپ نهضت
- نوابی نژاد، شکوه، (۱۳۷۳)، راهنمایی و مشاوره، انتشارات معاصر، تهران
- هنری، حبیب، غفوری، فرزاد، افشاری، مصطفی، (۱۳۸۸)، بررسی مهارت‌های سه‌گانه مدیریتی (ادراکی، ادراکی، انسانی، انسانی، فنی) مدیران ادارات تربیت‌بدنی، مدیریت ورزشی، شماره ۵
- Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: qualitative study of principals' concepts of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9, 16-27
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national Model: Framework for School Counseling*. Retrieved September 24, 2006, from [www.questia.com](http://www.questia.com)
- Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Critical incidents in the development of supportive principals: Facilitating school counselor-principal relationships. *Professional School Counseling*, 10(4), 360-369
- George, R. L., & Cristiani, T. S. (Eds.). (1995). *Counseling: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Gerler, E. R. (1985, October). Elementary school counseling research and the classroom learning environment. *Elementary School Guidance & Counseling*, 39- 48.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4(4), 246-256.
- Herr, E. L., & Erfrod, B. T. (2007). Historical roots and future issues. In B. T. Erfrod (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (pp.13-37). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.





- Kitchener KS, Anderson SK. (2011). Foundations of ethical, practice, research, and teaching in psychology and counseling. 2nd ed. New York: Rutledge. p. 96
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30: 608-610
- Littrell, J. M., & Peterson, J. S. (2001). Transforming the school culture: A model based on an exemplary counselor. *Professional School Counseling*, 4(5), 310-319
- Manitoba school counselors association, (1997). Ministry of education, (2002). <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/ppandg/toc.htm>
- Monteiro-Leitner, J., Asner-Self, K. K., Milde, C., Leirner, D. W., & Skelton, D. (2006). The role of the rural school counselor: Counselor, counselor-in-training, and principal perceptions. *Professional School Counseling*, 9(3), 248-251
- Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2010). An exploration of accountability practices of school counselors: A national study. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 38(1), 52-70
- Peterson, J.V., & Nisenholz, B. (1995). Orientation to counseling, (3rd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon Co
- Sabella, R. and Booker, B. L. (2003). Using technology to promote your guidance and counseling program among stakeholders. *Professional School Counseling*, 6(3), 206-213.
- Sink, C., & Yillik-Downer, A. (2001). School counselors' perceptions of comprehensive guidance and counseling programs: A national survey. *Professional School Counseling*
- Shertzer, B., & Stone, S. (1980). Fundamentals of guidance. Boston: Houghton Mifflin
- Shoffner, M. F., & Williamson, R. D. (2000). Engaging preservice school counselors and principals in dialogue and collaboration. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 128-140
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' roles and functions. *Professional School Counseling*, 8(5), 451-457



## بررسی رابطه بین چابکی سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی (معلمان) در آموزش و پرورش استان تهران

آزاده جعفری کارگر\*، نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری علوم اقتصادی، دانشگاه تهران، ایران.  
yahoo.com@azadeh.jafarii

علی حضرتقلی زاده، کارشناسی ارشد علوم اقتصادی، عضو غیر هیات علمی دانشگاه محقق اردبیلی، ایران.

رویا جعفری کارگر، کارشناسی ارشد، مدیریت کسب و کار، دانشگاه پیام‌نور تهران غرب، ایران.

### چکیده

در دنیای امروزی سازمان‌ها برای تطابق خود با شرایط محیطی ناچارند از رویکردهای سنتی خود دست کشیده و با لحاظ قرار دادن مؤلفه‌های چابکی، خود را با شرایط محیطی انطباق بیشتری بدهند و سطح سازمانی خود را در بالاترین حد ممکن نگه دارند هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه بین چابکی سازمان که رویکردی نوین در موفقیت و انطباق با تغییرات محیطی است با بهره‌وری معلمان به عنوان تأثیر گذارترین عامل در آموزش و پرورش، است. تحقیق حاضر از نوع پژوهش-های توصیفی-همبستگی است که به دو روش پیمایشی و مطالعه کتابخانه‌ای صورت گرفته است. جامعه آماری تحقیق تعدادی از دبیران سه سطح ابتدایی و راهنمایی و دبیرستان استان تهران می‌باشد. حجم نمونه مورد بررسی ۱۶۰ نفر میباشد و نمونه‌گیری به صورت تصادفی بوده است. در تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است و ابزار گرد آوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد چابکی سازمانی شریفی و ژانگ با اندکی تغییر و پرسشنامه محقق ساخته بهره‌وری نیروی کار (معلمان) می‌باشد. تعداد ۲۰۰ پرسشنامه توزیع و ۱۶۲ پرسشنامه جمع‌آوری شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بین چابکی سازمانی و ابعاد آن (تطابق با تفسیر و پاسخ‌گویی سریع و انعطاف پذیری و صرفه‌ها هزینه‌ای) و بهره‌وری نیروی انسانی آموزش و پرورش استان تهران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: چابکی سازمانی، بهره‌وری نیروی انسانی، تطابق با تغییر، پاسخ‌گویی سریع، انعطاف پذیری، صرفه‌ها هزینه‌ای



## ۱- مقدمه:

در دنیای کنونی، نقش چابکی سازمانی به عنوان عنصر تطابقی با شرایط رقابتی جامعه امروز و همچنین بهره‌وری نیروی انسانی به عنوان شاخص نشان دهنده تلاش از اهمیت دو چندانی برخوردار می‌باشند و سازمان‌های موفق می‌کوشند تا به دنبال مؤلفه‌هایی باشند تا بهره‌وری نیروی انسانی در آن سازمان‌ها به حداکثر خود برسد در این سیستم یکی از معیارهایی که سیستم بر روی بهره‌وری نیروی انسانی تأثیر می‌گذارد چابکی سازمانی است.

چابکی سازمانی که اخیراً بسیار مورد توجه محققان در علوم مدیریت مورد توجه قرار گرفته است، چابکی سازمانی از مؤلفه‌های بسیار حیاتی در عرصه بهره سازمانی است سازمان‌هایی که دارای کارکنان، کانال کار، فرآیند کار، مدیریت تصمیم‌گیری به موقع و اجرای مدیریتی سریع و چابک باشند توانسته‌اند در مسیر موفقیت در افزایش عملکرد، موفق‌تر ظاهر شوند. آنچه در سازمان‌های درونی دیده می‌شود حاکی از آن است که کارکنان سازمان‌ها چندان از محیط خود راضی نیستند و این نا رضایتی بر بهره‌وری کارکنان سازمان تأثیر می‌گذارد نارضایتی دلایل مختلفی دارد که یکی از آنها عدم سرعت در روند کار و یا پاسخگویی کند به تغییرات است (ایران‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵).

آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان تشکیل دهنده جامعه محسوب می‌شود آموزش و پرورش کلید توسعه پیشرفت جوامع و تمامی ابعاد سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی و علمی نقش دارد.



امروزه هم کشورها با توجه به نقش مؤثر تعلیم و تربیت در توسعه همه جانبه جامعه و با توجه به مسئولیت خطیر و سترگ نظام آموزشی در بهینه ساختن شرایط زندگی در تکاپوی آماده سازی مدارس خود نسبت به شرایط آموزشی بهینه می‌باشند. از آنجا که در سال‌های اخیر نظام تعلیم و تربیت دستخوش تغییرات زیادی شده است و این تغییرات باعث تحول این نظام گسترده شده و به دنبال این تغییرات ما در صدد یافتن راهکارهایی در جهت مثبت بودن این تغییرات هستیم که یکی از آن عوامل می‌تواند چابکی سازمانی در نظام آموزش و پرورش باشد.

از این رو در وصف محیط پر تلاطم و رو به پیشرفت نظام آموزشی نیاز به چابکی سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی (معلمان) بیش از گذشته احساس می‌شود.

به همین دلیل هدف اصلی این تحقیق با بررسی و تحلیل رابطه بین بهره‌وری دبیران و معلمان با چابکی سازمانی در نظام آموزش و پرورش استان تهران می‌باشند و اهداف فرعی این تحقیق عبارتند از بررسی ابعاد و مؤلفه‌های چابکی سازمانی (تطابق با تغییر و پاسخگویی سریع و انعطاف پذیری و صرفه‌های هزینه ای) با بهره‌وری نیروی انسانی.

## **بهره‌وری:**

عبارت است از استفاده معطوف، مؤثر و بهینه از مجموعه امکانات، ظرفیت‌ها، سرمایه‌ها و منابع و فرصت‌ها. به عبارت دیگر، بهره‌وری استفاده مؤثر و بهینه از زمان و ارزش حاصل از سرمایه، عمر، فکر، اندیشه و توان‌ها و استعدادها در یک واحد زمان است (دری نجف آبادی، ۱۳۷۴)



بهره‌وری به صورت غیرات میزان محصول نسبت به منابع به کار رفته تعریف نمود. (دیویس، ۱۹۵۵)

بهره‌وری در قدرت و توانایی تولید تعریف کرد که در واقع اشتیاق تولید را بیان می‌کند. (لیتر، ۱۸۸۳)

### بهره‌وری نیروی انسانی:

افزایش کمیت یا بهبود کیفیت محصولات یا خدمات از طریق ارتقاء سطح کیفی و تلاش نیروی انسانی است (کاظمی، ۱۳۸۴)

از نگاه تئوریک، رشد بهره‌وری نیروی کار با دو منبع رشد سرمایه سرفه و ارتقای بهره‌وری کل عوامل در رابطه سیستم دارد. شاخص بهره‌وری کل عوامل تولید، بیانگر متوسط تولید به ازای هر واحد از کل منابع تولید است. این شاخص، بیانگر برآیند تحولات بهره‌وری نیروی کار و سرمایه است. شاخص بهره‌وری کل عوامل تولید، وضعیت اقتصاد کشور را از نظر استفاده بهینه از منابع نشان می‌دهد (۱۳۷۸)

### چابکی سازمانی:

در حال حاضر، تفکر غالب سازمان‌ها را هویت‌هایی می‌دانند که نه فقط به محیط بیرونی خود عکس العمل نشان می‌دهند بلکه به شکل فعال و اثر گذار محیط خود را تعریف می‌کنند پارادایم به صورت توانایی کامیابی در محیط متغیر و بی ثبات و پیش بینی ناپذیر تعریف و با عنوان «چابکی سازمانی» مطرح می‌شود. فقط سازمان‌هایی می‌توانند به حیات و رقابت در بازارهای رقابتی ادامه دهند که توانسته باشند به چنین توانمندی‌هایی دست یافته باشند. (ابراهیمان جلودار، ۱۳۹۰)



مفهوم چابکی را برای اولین بار در سال ۱۹۹۱ مؤسسه یاکوکا به کار گرفت در گزارشی که این آژانس منتشر کرد چابکی امتحانی اساسی برای تولیدات جدید معرفی شده است (نگل و داو، ۱۹۹۱)

اصطلاح چابک، سرعت واکنش و انعطاف پذیری سازمان را در مواجهه با رویدادهای داخل و خارج بیان می‌کند. برای اینکه سازمان‌ها به سرعت و با انعطاف پذیری کامل، عمل کننده، نیازمند به کارگیری فناوری‌ها و سیستم‌های اطلاعاتی به روز، سرمایه گذاری بر روی کارکنان دانشی، انجام دو فرآیندهای کسب و کار و هم سو شدن با اشکال مجازی سازمان‌ها، همکاری داخلی و خارجی و دست یابی به زنجیره عرضه یکپارچه هستند (بریوات آل، ۲۰۰۱)

### سازمان چابک:

تغییرات سریع بازار فناوری مجهز به ایجاد علاقه شدید به این امر شده است که چگونه سازمان‌ها می‌توانند به شکل اثر بخش به محیط‌های در حال تفسیر پاسخ دهند. در واقع قسمتی از این مسئله ایجاد فرم جدیدی به نام چابکی سازمانی است. (داو، ۲۰۰۱) سازمان چابک به دنبال تأمین و مناسب مشتریان و کارکنانش است. ضروری است که هر سازمانی از توانایی پاسخ گویی به تغییرات مداوم در محیط کسب خود برخوردار است تفکر چابکی نیز در چنین سازمان‌هایی از یکنواختی موجود فراتر می‌رود به دنبال استفاده از فرصت‌های بالقوه و ایجاد شرایط با ثبات برای توانمنداها و فرآیندهای خود است (آلشیب و لی، ۲۰۰۵)

سازمان‌ها به چند دلیل نیازمند ایجاد چابکی در خود هستند نخستین دلیل وجود فرصت‌های تجاری است در واقع وجود رقبای بسیار زیاد مانع از وجود طولانی است فرصت‌های به وجود آمده است و در هر



سازمانی با تمام نیرو به دنبال دست یابی به این فرصت است. دومین دلیل نبود توانمندی سازمانی لازم برای نفوذ سریع محصول جدید در بازار است. سومین عامل، پیش بینی ناپذیر بودن تغییرات مستمر در سطح گوناگون بازار است. چهارمین دلیل مهم و کلیدی ایجاد سازمان مجازی است که به واسطه آنکه سبب تجمع تمامی توانمندی‌هایی محدود و اندک بازار به سود بیشتری است یابد (یعقوبی، ۲۰۱۱)

جدول ۱: تعاریف بهره‌وری از نظر نویسندگان مختلف (کشته کار و سیدزاده، ۲۰۱۴)

تفسیر در سطح منابع مورد استفاده به منظور تولید محصول	بویر، ۱۹۸۲
نسبت خروجی به ورودی	هانشر و ادوارد، ۱۹۹۹
نسبت کارایی عوامل ملموس به عوامل ناملموس	سیویرسون، ۲۰۰۴
درجه کارایی استفاده از هر یک از عوامل تولید	سچمیتز، ۲۰۰۵
بهره‌وری در درجه اول، یک مبحث اندازه‌گیری است که تلاش می‌کند آنچه کرد در حال حاضر وجود دارد را بهبود ببخشد	فاستر و همکاران، ۲۰۰۸
بهره‌وری بر این ایده استوار است که افراد می‌توانند وظایفشان را هر روز با کسب نتایج برتر، بهتر انجام دهند.	بلوم و همکاران، ۲۰۱۰

### ارتباط بین چابکی سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی:

هدف چابکی سازمانی ایجاد مشتریان و کارکنان راضی است مشتریان بر نظام آموزش و پرورش دانش - آموزان و والدین آنها مستند که برای آنها هزینه سرمایه گذاری می‌کنند و در درجه بعدی خود جامعه می - باشد که هزینه‌های اجتماعی تحصیل را می‌پردازد از آنجا که امروزه با توجه به پیشرفت روز افزون علم و دانش و به روزشون لحظه‌ای دانش توقع والدین و دانش آموزان از نظام آموزش و پرورش با نامی می‌رود و



نیروی انسانی مستمر در این نظام که معلمان رکن اصلی آن را تشکیل می‌دهند باید تطابق خود از یک طرف با افزایش علم و دانش بیشتر کرده و از طرف دیگر شاخص پاسخگویی سریع را در خود پیروانند این لازم ایجاد چابکی سازمانی در این نظام رو به رشد می‌باشد و تا انرژی که در این نظام مشغول به خدمت می‌باشند خود را هر چه سریعتر با شرایط رو به جلو تطابق دهند. و این قدرت انطباق کارکنان با تغییرات شرایط محیطی نشانه قدرت آن سازمان و به بهتر در ایجاد و بهره‌وری نیروی انسانی آن سازمان است با توجه به تعاریف ارائه شده از بهره‌وری هر چه قدرت انطباق افراد در سازمانی با تفسیر در محیطی بالاتر باشد و قدرت و سرعت پاسخگویی و انعطاف پذیری افزایش یابد نشانه کارایی و اثر بخشی در آن افراد می‌باشد چابکی سازمانی و سرعت در سازمان بر عملکرد کارکنان و نگرش آنها اثر می‌گذارد. چابک سازی در سازمان دولتی به سرعت دهی تصمیم گیری و حل و فصل مسائل فی ما بین مجهز می‌شود که این امر حائز اهمیت است (کشته کار و سید زاده، ۲۰۱۴)

### مروری بر پیشینه پژوهش:

احمدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش با عنوان «رابطه چابکی و سازمان یادگیرنده در وزارت ورزش و جوانان جمهوری اسلامی» با هدف بررسی ارتباط میان میزان برخورداری وزارت ورزش و جوانان ایران از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و چابکی از نگاه کارشناس ستادی این سازمان انجام گرفته است و نتایج از آن است که ادراک کارشناسان وزارت ورزش و جوانان از سازمان خود به عنوان سازمان یادگیرنده ۵۳٪ است همچنین میان سازمان یادگیرنده و چابکی سازمانی همبسته و معناداری وجود دارد.





ابراهیمیان و همکاران (۱۳۹۰) پژوهشی با عنوان «چابکی سازمانی سرعت پاسخگویی و انعطاف پذیری سازمانی» به دنبال تصدیق ارزش و اهمیت چابکی سازمانی به مثابه محور اساسی سرعت پاسخگویی و انعطاف پذیری سازمانی در مقابل تغییرات ایجاد شده است. بر اساس نتایج این تحقیق، سازمان‌های سنتی نمی‌توانند به نیازهای مشتریان و تغییر و تحولات محیط پیرامون خود پاسخ به موقع بدهند، در حله بعد این امر تداوم حیات آنها را غیر ممکن می‌سازد همچنین پژوهش و بررسی منابع گوناگون نشان داده که سازمان‌های یاد گیرنده و سازمان‌های مجازی از جمله سازمان‌های هستند که به سبب برخورداری از ویژگی‌های مربوط به سازمان‌های چابک بهتر و سریع‌تر می‌توانند خود را با محیط پیرامونی خود سازگار سازند و این طریق در صحنه رقابت باقی بمانند.

در پژوهش دیگر به قلم آقای و همکاران (۱۳۹۴)، با هدف بررسی مفهوم چابکی و مؤلفه‌های تأثیر گذار بر آن در محیط‌های سازمانی است. در این تحقیق با استفاده از روش کتابخانه‌ای و مروری بر کلیه مقالات در حوزه چابکی از سال ۲۰۰۰ تاکنون به بررسی عوامل مؤثر بر چابکی و چابک سازمان‌ها پرداخته و در انتها چارچوبی نظری و مفهومی را برای سازمان‌ها ارائه می‌نماید. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که بر اساس مطالعه مدل‌ها و مقالات حوزه چابکی، الگوی مفهومی چابکی سازمان در برگیرنده ۵ مؤلفه اساسی به صورت زیر است: عوامل سازمانی، عوامل انسانی، عوامل راهبردی و عوامل فناورانه است.

در تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه ابعاد چابکی سازمانی و بهره‌وری کارکنان شرکت بیمه دانا در استان آذربایجان شرقی» نوشته ایران‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) می‌باشد، هدف اصلی این تحقیق بررسی رابطه بین بهره‌وری نیروی انسانی می‌باشد که عنصر تأثیر گذار در سازمان است و نیز چابکی سازمانی که پارادایمی



نویسن در کسب موفقیت و انطباق با تغییرات است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که بین چابکی سازمانی و ابعاد آن (انطباق پذیری، پاسخ‌گویی، تفسیر فرهنگ، سرعت کار، یکپارچگی و پیچیدگی کم، کیفیت بالا و تولید سفارشی، شایستگی‌های اصلی) و بهره‌وری نیروی انسانی کارکنان شرکت بیمه دانا در استان آذربایجان شرقی، رابطه مثبت و مهنداری وجود دارد.

در تحقیقی دیگر با عنوان «آموزش و پرورش در عرصه جهانی شدن، چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن» به قلم حبیب صبوری خرمشاهی (۱۳۸۹) نوشته شده است با هدف شناخت جهانی شدن و شناخت تأثیر آن بر روی آموزش و پرورش است، یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که در مورد نحوه تأثیر گذاری «جهانی شدن» بر آموزش و پرورش ایران و عمده‌ترین چالش‌های احتمالی که نظام آموزش و پرورش ما در آینده با آن روبرو می‌گردشان می‌دهد که هر جانی و راهبردهای آموزشی مطلوب و مؤثر می‌توان بر آن چالش‌ها پیروز شد.

فارس‌سیجانی (۱۳۹۲) دو مقاله خود تحت عنوان «در تبعیض و شناسایی مؤلفه‌های اثر گذار و بر چابکی سازمانی» در دانشگاه‌ها مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر چابکی را مورد بررسی قرار داده و راه حل دستیابی بر آن را تبیین کرده و راهبردهای عمومی را بیان کرده است.

عباس‌پور و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله‌ای به نام «طراحی الگوی مطلوب دیستیبلی به چابکی سازمانی در دانشگاه‌ها» به این نتیجه دست پیدا کرد که چابکی در چهار شاخص محرک‌ها، قابلیت‌ها، توانمند سازها و پیامدها خلاصه می‌شود و محرک‌های نام برده شده شامل تغییرات و تحولات فناوری، تغییرات پیوسته در انتظارات و ترجیحات مشتری، تغییرات مداوم در انتظارات دانشجو، نیاز به نیروی انسانی با کیفیت بالا و



خلاق و .... و قابلیت‌هایی که برای مقابله با این محرک‌ها لازم است و شامل هر ثمری مسلط بر محیط، سرعت و انعطاف پذیری خلاقیت، ارائه راه حل بیشتری می‌داند.

نیک‌پور و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله‌ای تحت عنوان «چابکی سازمانی در مدل دستیابی به سازمان چابک» این طور نتیجه‌گیری می‌کنند که چابکی سازمانی توانایی سازمان را برای عرضه محصولات و خدمات با کیفیت بالا را ارتقا داده و منجر به بهره‌وری سازمانی می‌شود.

آویس (۲۰۱۲) در تحقیق خود با هدف اینکه چابکی بر مبنای سرعت، نوآوری، انعطاف پذیری و کیفیت و سود شرکت‌ها را قادر بر رقابت در بازارهای جهانی و تسخیر بازار می‌کند به شرکت این اجازه را می‌دهد که موفقیت رقابتی صادرات خود را تثبیت کند به همین نتیجه وسیله که موارد ذکر شده شاخص‌های چابکی سازمانی می‌باشند و شوک‌های غیر قابل پیش بینی در مدل عنصر، پر هزینه هستند و در نتیجه چابکی سازمانی بیش از پیش در پاسخ‌گویی سریع به بحران تبدیل شده است.

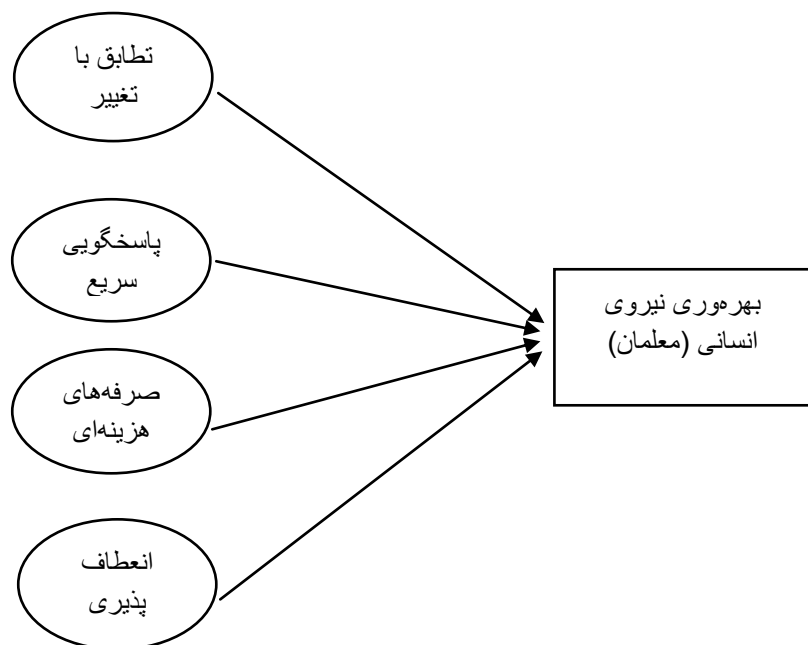
شریفی و ژانگ (۱۹۹۹) در تحقیق خود به همین نتیجه رسیدند که چابکی سازمانی باعث غلبه کردن بر اتفاقات و چالش‌های پیش بینی نشده است برای مقابله با تهدیدات محیط کار و کسب مزیت تغییرات به عنوان فرصت است.

از نتیجه ادبیات پژوهش این طور استنباط می‌شود همان طور که در مدل مفهومی تحقیق هم دیده می‌شود، تطابق با تغییرات محیطی، پاسخ‌گویی سریع، صرفه‌های هزینه‌ای، انعطاف پذیری، زیر ساخت‌های فناوری اطلاعات، سرعت تحویل، سازمان‌های مجازی و کارکنان توانمند بخش اعظم مؤلفه‌های چابکی را تشکیل می‌دهد.



مدل مفهومی تحقیق:

در اینجا سعی داریم با بیان مدل مفهومی ساده‌ای از تحقیق چارچوب کار را از آنچه که از مبانی نظری و ادبیات تحقیق استنباط میشود را نشان دهیم.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

با توجه به مقاله‌های نوشته شده در زمینه چابکی سازمانی می‌توان شاخص‌ها را طبق جدول شماره ۲ اولویت‌بندی کرد. در این پژوهش ما به ۴ شاخص که اولویت ۱ تا ۴ قرار دارند و بیشترین فراوانی را دارند می‌پردازیم.



جدول ۲- اولویت‌بندی شاخص‌های مؤثر در چابکی سازمانی بر اساس فراوانی استفاده شده در مقالات برگرفته از پژوهش (آقایی، ۱۳۹۲)

اولویت‌بندی عوامل	فراوانی استفاده در مقالات	عنوان شاخص	ردیف
۱	۳۲	تطابق با تغییر	۱
۲	۲۲	پاسخ‌گویی سریع	۲
۳	۱۴	صرفه‌های هزینه‌ای	۳
۴	۱۳	انعطاف پذیری	۴
۵	۱۱	زیر ساخت فناوری اطلاعات	۵
۶	۸	سرعت تحویل	۶
۷	۶	سازمان مجازی	۷
۸	۵	کارکنان توانمند	۸

### ابزار و روش تحقیق:

تحقیق حال حاضر کاربردی و روش جمع‌آوری اطلاعات در آن از نوع توصیفی- مستمر می‌باشد که به روش پیمایشی صورت گرفته است. جامعه آماری را دبیران مقاطع متوسطه، راهنمایی و ابتدای آموزش و پرورش استان تهران تشکیل می‌دهد. که از میان آنها ۱۶۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. که این حجم نمونه با فرمول مورگان محاسبه شده است. روش نمونه‌گیری نیز روش تصادفی بوده است. برای



سنجش متغیرهای پژوهش، از دو پرسشنامه استاندارد و پرسشنامه محقق ساخته استفاده کردیم. در چابکی سازمانی از پرسشنامه استاندارد شریفی و ژانگ استفاده کردیم (البته اندکی تغییرات در آن دادیم) تعداد سوالات آن ۲۹ تا و برای بهره‌وری نیروی کار از پرسشنامه محقق ساخته استفاده کردیم که هر دو پرسشنامه با اساتید و کارشناسان حوزه اقتصاد و مدیریت مشورت و سوالات مورد تأیید قرار گرفت و روایی آن‌ها اثبات گردید و در مورد پایایی آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ برای هر دو پرسشنامه بالای ۸۰٪ بود که حاکی از پایایی پرسشنامه‌ها می‌باشد.

با استفاده از مطالعه کتابخانه‌ای در مورد پیشینه پژوهش و مبانی نظری اطلاعاتی بدست آورده شد. خلاصه-ای از اجزای پرسشنامه پژوهش حاضر به تفکیک متغیرهای مورد مطالعه در جدول شماره ۳ و نیز روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول شماره ۴ به اختصار آورده شده است.

جدول ۳: پایایی پرسش‌نامه با آلفای کرونباخ

متغیر	نوع متغیر	تعداد پرسش‌ها	آلفای کرونباخ
تطابق با تغییر	مستقل	۹	٪ ۸۱
پاسخ‌گویی سریع	مستقل	۷	٪ ۷۶
صرفه‌های هزینه‌ای	مستقل	۸	٪ ۸۳
انعطاف‌پذیری	مستقل	۵	٪ ۸۵
بهره‌وری نیروی انسانی	مستقل	۱۰	٪ ۸۸



جدول ۴: خلاصه تجزیه و تحلیل اطلاعات

عنوان	شرح
نوع پژوهش	توصیفی - همبستگی از نوع پیمایشی
جامعه آماری	معلمان مقاطع ابتدایی و راهنمایی و دبیرستان استان تهران
روش تحلیل داده‌ها	آزمون‌های آمار توصیفی و استنباطی - آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره
روش نمونه‌گیری	نمونه تصادفی ساده

### فرضیه اصلی تحقیق:

بین چابکی سازمانی و بهره‌وری معلمان در آموزش و پرورش استان تهران رابطه معناداری وجود دارد.

### فرضیه‌های فرعی تحقیق:

- ۱- بین تطابق با تغییرات محیطی و بهره‌وری معلمان در آموزش و پرورش استان تهران رابطه معناداری وجود دارد.
- ۲- بین پاسخ‌گویی سریع و بهره‌وری معلمان در آموزش و پرورش استان تهران رابطه معناداری وجود دارد.
- ۳- بین صرفه‌های هزینه‌ای و بهره‌وری معلمان در آموزش و پرورش استان تهران رابطه معناداری وجود دارد.
- ۴- بین انعطاف‌پذیری و بهره‌وری معلمان در آموزش و پرورش استان تهران رابطه معناداری وجود دارد.



در این مقاله، جهت توصیف داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده کرده- ایم کاربردی این منظور و برای پی بردن به رابطه بین تغییرهای آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره بهره جستیم و از نرم افزار **evIEWS** استفاده کردیم.

در جدول ۵، ابعاد چابکی سازمانی را (تطابق با تغییرات محیطی، پاسخ‌گویی سریع، صرفه‌های هزینه‌ای و انعطاف پذیری) با نشان دادن میانگین و انحراف معیار، معیار قابل مقایسه‌ای را برای مقایسه صوری بدست آورده‌ایم که بالاترین میانگین‌ها، و پایین‌ترین آنها و نیز تغییرات انحراف معیار را نشان می‌دهد.

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌ها و ابعاد چابکی سازمانی و بهره‌وری در آموزش و پرورش

ابعاد	میانگین	انحراف معیار
تطابق با تغییرات محیطی	۴.۶۰	۰.۵۸
پاسخ‌گویی سریع	۴.۲۲	۰.۵۸
صرفه‌های هزینه‌ای	۳.۸۰	۰.۶۲
چابکی سازمانی	۴.۱۵	۰.۵۶
بهره‌وری نیروی کار	۳.۹۰	۰.۵۱

در جدول ۶، توزیع فراوانی گزینه‌های پرسش‌نامه چابکی سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی به تفکیک آورده شده است.





جدول ۶: جدول توزیع فراوانی

بهره‌وری نیروی انسانی		چابکی سازمانی		مؤلفه‌ها گزینه‌ها
درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	
۱۰.۶	۱۷	۹.۳	۱۵	خیلی کم
۲۰.۶۲	۳۳	۱۶.۸	۲۷	کم
۴۳.۷۵	۷۰	۳۷.۵	۶۰	متوسط
۱۷.۵	۲۸	۲۳.۷۵	۳۸	زیاد
۷.۵	۱۲	۱۲.۵	۲۰	خیلی زیاد

بر طبق جدول ۵، ۳۷.۵٪ از آموزش و پرورش استان تهران دارای سطح متوسط چابکی سازمانی باشد و همچنین، ۴۳.۷۵٪ معلمان آموزش و پرورش استان تهران دارای سطح متوسطی از بهره‌وری می‌باشند.

جدول ۷: رابطه معناداری متغیرهای مستقل و وابسته مدل به تفکیک

نتیجه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	روابط موجود در مدل
تأیید فرضیه اصلی	۰.۰۰	۰.۷۲۱	رابطه معنادار بین چابکی سازمانی و بهره‌وری معلمان
تأیید فرضیه فرعی	۰.۰۰	۰.۶۶	رابطه معناداری بین تطابق با تغییر و بهره‌وری معلمان
تأیید فرضیه فرعی	۰.۰۰	۰.۴۸	رابطه معناداری بین صرفه‌های هزینه-ای و بهره‌وری معلمان



تأیید فرضیه فرعی	۰.۰۰	۰.۵۹	رابطه معناداری بین انعطاف پذیری و بهره معلمان
تأیید فرضیه فرعی	۰.۰۰	۰.۵۸	رابطه معناداری بین پاسخگویی سریع و بهره‌وری معلمان

با توجه به جدول شماره ۶، ضریب همبستگی بین چابکی سازمانی و بهره‌وری کارکنان در سطح معناداری  $P = 0.00$  برابر با  $r = 0.72$  می‌باشد بنابراین فرضیه اصلی ما تأیید می‌شود. و همچنین تمام مولفه‌های چابکی سازمانی و بهره‌وری معلمان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد بنابراین فرضیه‌های اصلی و فرعی ما تأیید می‌شود.

با استفاده از تحلیل رگرسیون چند متغیره می‌خواهیم ببینیم کدام مؤلفه یا مؤلفه‌ها پیش بینی بهتری برای بهره‌وری (متغیر وابسته) انجام می‌دهند. بر اساس اطلاعات به دست آمده از تحلیل رگرسیون چند متغیره مؤلفه‌های انعطاف پذیری، تطابق با تغییر و پاسخ‌گویی سریع، باقی ماند و ضریب همبستگی بین این مؤلفه‌ها و بهره‌وری معلمان  $k = 0.6$  و ضریب تعیین  $= 0.36$  که بر حسب آماره  $f = 38.6$  با سطح معناداری  $0.00$  که رابطه خطی معناداری بین چابکی سازمانی و بهره‌وری معلمان در آموزش و پرورش استان تهران مشاهده شد.



جدول ۸: ضرایب معادله رگرسیون چندگانه

سطح معناداری	آماره T	$\beta$	B	
۰.۰۰	۱۲.۸۲۹		۵۱.۴۳	ضریب ثابت
۰.۰۰	۷.۳۵۲	۰.۵۳۱	۰.۳۴۱	تطابق با تغییر
۰.۰۰	۴.۱۹۸	۰.۳۴۲	۰.۲۹۴	انعطاف پذیری
۰.۰۰	۳.۰۱۰	۰.۲۹۱	۰.۲۰۵	پاسخ‌گویی سریع

مؤلفه تطابق با تغییرات با تفریق ضریب بتا را بین سه مؤلفه باقی مانده دارد و بیشترین سهم را از مؤلفه‌های چابکی سازمانی در بهره‌وری معلمان آموزش و پرورش استان تهران از آن خود کرده است.

منابع:

- ۱- ایران زاده، سلیمان و همکاران، (۱۳۹۵)، بررسی رابطه ابعاد چابک‌سازمانی و بهره‌وری کارکنان شرکت بیمه دانا در استان آذربایجان شرقی، مجله مدیریت بهره‌وری، سال دهم، شماره ۲۸، پاییز ۱۳۹۵
- ۲- رنجبریان، رسول، (۱۳۹۲)، نقش فناوری اطلاعات در ارتقاء بهره‌وری منابع انسانی سازمان‌ها، ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی فرهنگی کار و جامعه شماره ۱۵۹، مرداد ۱۳۹۲
- ۳- بردبار، علامحسین و همکاران، (۱۳۸۶)، بررسی رابطه فرهنگ‌سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی جهت بیمه، فصلنامه صنعت بیمه، سال بیستم، شماره ۴، زمستان ۱۳۸۶
- ۴- آیین پرست، افسون، (۱۳۷۹) ف بررسی عوامل موثر بر بهره‌وری نیروی انسانی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی از دیدگاه کارکنان در سال ۱۳۷۹، فصلنامه بیمارستان



- ۵- هوشمند، محمود، (۱۳۹۳)، سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش و تاثیر آن بر رشد اقتصادی کشورهای در حال توسعه برگزیده، فصل‌نامه انجمن آموزش عالی ایران، سال ششم، شماره اول، زمستان ۱۳۹۲
- ۶- خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹) آموزش و پرورش در عصر جهانی شده، چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن، مطالعات راهبردی جهانی شدن، سال اول، زمستان ۱۳۸۹
- ۷- ابراهیمی، الیناز، (۱۳۸۲) تاثیر بهره‌وری بر روی رشد اقتصادی در قالب مدل‌های رشد درون‌زا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران
- ۸- احمدی، علیرضا و همکاران، (۱۳۹۱)، رابطه چابکی سازمانی و سازمان یادگیرنده در وزارت ورزش جوانان مجموعه اسلامی ایران، فصل‌نامه تحقیقات در علوم زیستی ورزشی، شماره ۸، دوره ۲، پاییز ۱۳۹۱
- ۹- ابراهیمیان، جلودار و همکاران (۱۳۹۰)، چابکی سازمانی؛ سرعت پاسخ‌گویی و انعطاف‌پذیری سازمانی، توسعه انسانی پلیس شماره ۳۹، دوره ۸، پنجم اسفند ۱۳۹۰
- ۱۰- آقایی، میلاد و همکاران (۱۳۹۳)، ارائه الگوی مفهومی چابکی سازمانی، نشریه فناوری، دوره ۱۰، شماره ۳۹، تابستان ۱۳۹۳
- ۱۱- عباس‌پور، عباس و همکاران، (۱۳۹۱)، طراحی الگوی مطلوب و دستیابی به چابکی سازمانی در دانشگاه‌ها، بهبود و تحول، دوره ۱۹، شماره ۶۹
- ۱۲- گشته‌گار، عبدالعلی و همکاران، (۱۳۹۲)، بررسی رابطه بین ابعاد و هوش هیجانی با عملکرد کارکنان (مطالعه موردی بیمارستان کودکان شهید فهمیده)، اولین کنفرانس بین‌المللی، سه سیاسی و حماسه اقتصادی، بهمن ۱۳۹۲



## تکنوگوژی: مدل ها و مبانی

علی رادمهر<sup>۱</sup>

اعظم معتمدی<sup>۲</sup>

صادق موسوی<sup>۳</sup>

### چکیده

تکنوگوژی در واقع به معنای آگاهی از وجود تکنولوژی ها، اجزا و ظرفیت های آن جهت استفاده در تدریس و محیط های یادگیری است. همچنین تکنوگوژی بر فهم این موضوع که چگونه تدریس و آموزش می تواند بر اثر تکنولوژی تحت تاثیر قرار بگیرد تاکید دارد. در واقع تکنوگوژی به ما می گوید که طیفی از ابزار برای فعالیت های خاص وجود دارند و ما باید توانایی انتخاب وسیله مناسب را بر اساس کارایی آن، استراتژی مناسب استفاده از آنها، داشته باشیم. یکی دیگر از دلالت های تکنوگوژی مبتنی بر استفاده از ابزار مدرن برای درجه بندی و نمره گذرای کلاس، استفاده از وب سایت ها و چت رومها در کلاس درس است. (Mishra,2006). تلاش این نوشتار توضیح و تبیین الزامات، مدل ها، چالش تکنوگوژی بوده است.

**کلمات کلیدی:** تکنوگوژی، تکنولوژی، تعلیم و تربیت، تدریس، آموزش.

<sup>۱</sup>. دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران (aliradmher1355@yahoo.com)

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران. (azammotamedi@gmail.com)

<sup>۳</sup>. دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران (sadeghmousavi.planing@gmail.com)



## مقدمه

دانش تکنولوژی، دانشی نوظهور است که در واقع چیزی فراتر از تکنولوژی و پداگوژی است. این دانش از دانش یک متخصص تعلیم و تربیت یا متخصص تکنولوژی متفاوت است. دانش تکنولوژیک بر تدریس و آموزش خوب بر اساس استفاده از تکنولوژی و ارائه مفاهیم و اصول با استفاده از ابزار نو تاکید دارد. این دانش بر استفاده سازنده از تکنولوژی برای آموزش تاکید دارد. دانش این امر که چه مفاهیم و مطالبی برای فراگیران سخت و یا آسان است و تکنولوژی چگونه می تواند در این راه کمک کننده باشد. در واقع تکنولوژی به دنبال این است که بداند چگونه می توان مسائلی را که فراگیران با آن روبه رو هستند حل نمود. مارک بیان می کند که دانش تکنولوژی نوعی از دانشی است که هسته کار معلم است را تشکیل می دهد این دانش تنها بوسیله کسی که بر موضوعات درسی صرف تسلط دارد و متخصص موضوعی خاص است قابل کاربرد نیست. می توان گفت تکنولوژی برای معلمی قبل استفاده است که کار با تکنولوژی را بلد است و با آن آشنایی دارد. دانش تکنولوژی همچنین توسط متخصصان تکنولوژی که آشنایی با پداگوژی و تعلیم و تربیت ندارند قابل کاربرد نیست. (همان منبع).

## مدل مناسب برای تکنولوژی

به نظر می رسد که مدل مناسب برای استفاده از تکنولوژی در تدریس و آموزش مدل زیر باشد. یعنی استفاده همزمان از سه عنصر: ۱-فهم ودانش تکنولوژی ۲-فهم و دانش پداگوژی ۳-فهم محتوای مناسب. کیفیت مناسب آموزش و تدریس بستگی به استفاده متعادل در از این سه مورد دارد.فهم ارتباط پیچیده بین این سه عنصر و استفاده از این فهم برای طراحی و اجرای برنامه ها و استراتژی های آموزشی بسیار مهم و حیاتی است. کاملا واضح است که این سه عنصر(تکنولوژی، پداگوژی،محتوا) از لحاظ نظری و تئوریک مجزا هستند و در عمل جدایی آنها غیرممکن است. این سه عنصر در حالتی پویا و دینامیک قرار دارند. در دیدگاه سنتی اعتقاد بر این بوده است که از بین این سه بعد محتوا در تصمیم گیری از اهمیت بیشتری برخوردار است و تکنولوژی و پداگوژی باید بعد از انتخاب آنچه که برای تدریس است آورده شود. اما در دیدگاه مدرن این تکنولوژی است که در اولویت قرار دارد و دو عنصر بعد در پی آن می آیند.. (Peruski &



(Mishra, 2004; Wallace, 2004) جدایی هر یک از این عناصر از دیگری ضربه ای واقعی به تدریس و آموزش وارد می کند. تدریس و یادگیری در ارتباط

با تکنولوژی رابطه ای پویا دارد. در چهارچوب ارائه شده از تکنولوژی اگر تغییری در یک عنصر ایجاد شود دیگر عناصر نیز تحت تاثیر قرار می گیرند. استفاده از تکنولوژی یا رسانه های جدید در تدریس منجر به ایجاد تغییراتی در پایه و اساس آموزش می شود چرا که این تکنولوژی ها جدید ارتباط متعادل بین این سه عنصر را مورد بازسازی قرار می دهد. (Mishra, 2006).

### **الزامات کلاس های درسی مبتنی بر تکنولوژی**

معمولا تاکید می شود که کلاس های درسی مبتنی بر اصول تکنولوژیک مسائل و موارد زیر مورد توجه قرار گیرد: ۱- شناسایی اهداف درسی مبتنی بر استفاده تکنولوژی در آموزش معلمان را ملزم می کند که تکنولوژی های آموزشی را متناسب با نیاز کودکان و دانش آموزان انتخاب نمایند. ۲- استفاده از تکنولوژی در کلاس درس بایستی به عنوان بخشی از فرایند آموزشی در نظر گرفته شود و معلم بایستی روش ها، سبک های یادگیری متناسب با این نوع از کلاس درس را اعمال نماید. ۳- ارزشیابی مبتنی بر تکنولوژی معلمان را ملزم می کند تا از تکنیک های مناسب ارزشیابی استفاده نمایند که با اهداف آموزشی دوره مرتبط باشند. ۴- استفاده از فعالیت های پیگیرانه در کلاس های درسی مبتنی بر تکنولوژی معلمان را ملزم می نماید تا از محتوا و ابزار و تکنولوژی های مناسب و در دسترس که استفاده از آن نیز آسان است را توصیه نمایند. ۵- تدوین دوره های غنی در کلاس های مبتنی بر تکنولوژی معلمان را ملزم می کند تا از دانش آموزان بخواهند مسائل مرتبط با دوره را بررسی نمایند و بدین طریق مهارت حل مساله را در دانش آموزان افزایش می دهد. ۶- تخصیص منابعی جهت آموزش های اضافی به دانش آموزان باعث می شود تا آنها با منابعی نظیر اینترنت و وب ها آشنا شده و مهارت های خود را در این زمینه افزایش دهند. ۷- طراحی کلاس های درسی پویا با استفاده از تکنولوژی معلمان را ملزم می نماید تا محیطی غنی، شاد، سازنده و سرشار از انرژی را برای یادگیری خلق نمایند. (Okojie et.al).

### **نگرانی های اخلاقی و خطرات کلاس های مبتنی بر تکنولوژی**



تحقیقات زیاد و مشابهی در رابطه با کلاس های که از اصول تکنولوژی-پداگوژی استفاده می کنند توسط متخصصین تعلیم و تربیت صورت گرفته است. تحقیقات بسیاری در رابطه با مضرات این شیوه موارد زیادی را بیان نموده اند که از جمله این موارد می توان به موارد زیر اشاره نمود ۱-خطرات امنیت روانی در این روش ۲-خطر اعتیاد به بازی ها و اینترنت ۳-خطر چاقی به دلیل عدم فعالیت در این روش ۴-فقر زبانی و مهارت های نوشتاری و سواد به دلیل استفاده زیاد از تکنولوژی. تحقیقات نشان داده اند دانش آموزانی که از منابع کتابی استفاده می نمایند در املا و مهارت های زبانی قوی تر هستند. یکی دیگر از نگرانی مربوط به هویت افراد است چنان چه استفاده بیش از حد از شبکه های اجتماعی و سایت ها در روش تکنوگوژیک منجر به تغییرات منفی در شخصیت افراد می گردد. (Cohen, 1972; Marwick, 2008)

### **نظریه های پداگوژیک و دلالت های آنها درباره استفاده از تکنولوژی:**

۱-سازنده گرایی:هدف این دیدگاه از آموزش های مبتنی بر تکنولوژی بیشتر انتقال یادگیری به محیط کاری و واقعی فراگیر است. هشت اصل اساسی که دیدگاه سازنده گرایی درباره استفاده از تکنولوژی در پداگوژی ارائه می نماید عبارتند از: ۱-یادگیری بایستی در محیطی واقعی و عینی و دقیق اتفاق بیفتد. ۲-یادگیری باید در حین گفت و گو صورت بگیرد ۳-محتوا و مهارت های تکنولوژیک می بایستی در ارتباط با یکدیگر و آمیخته باشند. ۴-محتوا و مهارت های تکنولوژیک بایستی با توجه با یادگیری ها و دانش قبلی شاگرد طراحی گردند. ۵-ارزشیابی بایستی به صورت کاملا رسمی صورت بگیر تا از یادگیری مهارت ها اطمینان حاصل شود. ۶-دانش آموزان بایستی به سمت خود تنظیمی و خودآگاهی پیش روند. ۷-در یادگیری های تکنولوژیک معلم تسهیل کننده است نه آموزش دهنده ۸-معلم باید دیدگاههای چندگانه را ارائه نماید. (Dobbins, 1999).

۲-جوامع عمل: جوامع عمل در واقع چیزی فراتر از یادگیری های تکنیکی و مهارت است در واقع این جوامع به منظور موضوعاتی که برای افراد مهم است تشکیل می شوند. این دیدگاه بر موقعیت اقتضایی یادگیری تاکید می کند. یادگیری های تکنولوژی محور در این دیدگاه یادگیرهای مفهومی نیستند بلکه





یادگیری و تدریس بر اساس اعمال روزمره صورت می گیرند. سه سوال اساسی که این دیدگاه ها درباره یادگیری به کمک تکنولوژی مطرح می کنید این است که ۱- موضوع این تکنولوژی درباره یادگیری چه چیزی است؟؟؟ ۲- عملکرد آن چیست؟؟؟ ۳- ظرفیت های تولیدی توسط این تکنولوژی در یادگیری چیست؟؟ (Wenger, 1998).

۳- نظریه فعالیت: نظریه فعالیت در واقع به طرح ارتباط بین انسان و کامپیوتر از طریق یک نظام فعال که در آن قوانین و تقسیم کار و ابزارها... از طریق همین سیستم انجام می گیرد تاکید می کند. نظریه فعالیت های تمامی فعالیت ها را در قالب یک کل ارائه می نماید. سه اصل اساسی این نظریه در رابطه با یادگیری های مبتنی بر تکنولوژی عبارت است از: ۱- یادگیری فقط محدود به متون کتابی و دانش موجود در ذهن دانش آموزان نیست و از رایانه ها و اینترنت نیز می توان یاد گرفت ۲- یادگیری از طریق تبدیل نیازها، مسائل و مشکلات دانش آموزان به عمل قابل انجام است. ۳- تاکید بر تاثیر بالقوه ابزارهای جدید در سیکل یادگیری. (Engeström., 1987)

### **چالش های پیش روی تکنولوژی**

۱- سرعت بالای تغییر در تکنولوژی و تاثیر آن بر آموزش: آموزش معلمان به استفاده از نرم افزارهای خاص نه تنها دانش آنها را به موردی خاص محدود بلکه باعث می شود این دانش خیلی زود از تاریخ گذشته و منسوخ گردد. تکنولوژی آنچنان به به سرعت در حال تغییر است که هر تلاشی برای به روز نگه داشتن معلمان پیرامون آخرین نرم افزارها، سخت افزارها و ... محکوم به شکست است به طوری که هر از دو سال این اطلاعات تغییر و چیزهای جدیدی وارد بازار می شود. (Koehler & Mishra, 2005; Mishra & Koehler, 2003; Mishra, Koehler, & Zhao, in press; Zhao, 2003)

۲- طراحی نرم افزارهای نامناسب: اکثر نرم افزارهای موجود برای بازار کار و تجارت طراحی شده اند نه آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت. همان طور که زو (۲۰۰۳) اشاره می کند اکثر نرم افزارها به ندرت به عنوان راه حلی برای مسائل پداگوژیک طراحی و ایجاد شده اند. برنامه اکثر این نرم افزارها به گونه ای طراحی شده که حل کننده مسائل بالقوه بازار تجارت هستند. تغییر این نرم افزارها برای کلاس درس بسیار



جزئی و نامشهود است. برخی از این نرم افزارها برای هدف خاصی طراحی شده اند و تاکید بیش از حد بر آنها ممکن است هدف را از سمت یادگیری درس به سمت یادگیری تکنولوژی خاص منحرف کند. (همان منبع).

۳- موقعیت اقتضایی یادگیری کلاس درس: تکنولوژی ها معمولا رویکردی خنثی نسبت به زمینه دارند و راه حل های کلی و عمومی را برای مشکلات تربیتی و آموزشی ارائه می دهند. در صورتی که یادگیری در کلاس درس زمینه ای و وابسته به موقعیت است. تکنولوژی های که در کلاس درس مورد استفاده قرار می گیرد می بایست وابسته به موضوع درس، سطح دانش آموزان، زمینه کلاسی و پیش زمینه آنها باشد در صورتی که کامپیوترها و نرم افزارهای موجود تا این حد انعطاف پذیر نیستند. بحث در مورد این است که راههای عمومی ارائه شده توسط این نرم افزارها هرگز مفید و مثمر ثمر نیستند. این رویکرد در ارائه راه حل های کلی استفاده از پتانسیل بالقوه این تکنولوژی ها را محدود می کند. (همان منبع).

۴- تاکید بر چه نه چگونگی: تکنولوژی لیست از مهارت های مورد نیاز را که معلمان باید بدانند را ارائه می دهد اما از چگونگی آن صحبتی به میان نمی آورد. این امر معمولا باعث رشد در یادگیری تکنولوژی می شود اما روحیه ادغام تکنولوژی در یادگیری و آموزش را از بین می برد. برای مثال کارگاه های ارائه شده برای آموزش سخت افزارها و نرم افزارها به معلمان فقط بر روی خود تکنولوژی تاکید دارد و لی دانش چگونگی ادغام و کاربرد آن در آموزش را مورد غفلت قرار می دهد و معمولا از معلمان خواسته می شود تا خود این تکنولوژی ها را در کلاس درس بکار ببرند. (Whitehead, 1953)

### نتیجه گیری

همان طور که بیان شد تکنولوژی در واقع ترکیبی از پداگوژی و تکنولوژی برای بهبود فرایندهای تدریس و آموزش و یادگیری می باشد. با توجه به فراگیر شدن تکنولوژی بی توجهی تعلیم و تربیت به آن منجر به شکست تمامی فرایندهای آموزشی می شود. اما باید توانست در این راه مدل های مناسب برای پیاده سازی تکنولوژی و فائق آمدن بر چالش های پیش روی را شناسایی نمود. بی شک تلفیق تکنولوژی و تعلیم و تربیت مستلزم چاره اندیشی و یافتن راه مقتضی با موقعیت است. اصولا بدون توجه به الزامات و مبانی و زیرساخت ها تکنولوژی راه به جایی نخواهد برد. تکنولوژی در واقع دربردارنده افق های جدید در عرصه



تعلیم و تربیت می باشد که نادیده گرفتن آن خسارات جبران ناپذیری را به پیکره آموزش و پرورش وارد می کند.

#### References

- Peruski, L., & Mishra, P. (2004). Webs of activity in online course design and teaching. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 12(1), 37–49.
- Wallace, R. M. (2004). A framework for understanding teaching with the Internet. *American Educational Research Journal*, 41(2), 447–488.
- Mishra, P.(2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054.
- Whitehead, A. N. (1953). *The aims of education*. New York: New American Library of World Literature.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94–102.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2004, April). Content, pedagogy, and technology: Testing a model of technology integration. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2004, San Diego, CA.
- Okojie, M, Olinzock,A, Okojie-Boulder,T. *The Pedagogy of Technology Integration*. *The Journal of Technology Studies*.
- Marwick, A. (2008). To Catch a Predator? The Myspace Moral Panic. *First Monday*, 13(6).
- Dobbins, T. R. (1999). *Experiential Components of Agricultural Teacher Education*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Tech, Virginia Polytechnic Institute & State University Blacksburg.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. An activity theoretical approach to developmental research. *Oriente konsultit*.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice*. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.



## بررسی و مقایسه سبک یادگیری کلب و هانی، مامفورد

لیلا دهقان کاشانی<sup>۱</sup>، زینب السادات اطهری اصفهانی<sup>۲</sup>

۱= دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه کاشان

۲- استادیار، دانشگاه کاشان

### چکیده

شناخت عوامل مهم در ایجاد یادگیری مؤثر از ضروریات آموزش موفق است. یکی از این عوامل سبک یادگیری<sup>۱</sup> فراگیران است. با توجه به اینکه تفاوت‌های فردی در یادگیری فراگیران از دیرباز مورد توجه متولیان تعلیم و تربیت بوده است؛ تا مدت‌ها این تفاوت‌ها را ناشی از تفاوت در هوش و توانایی فرد می‌دانستند، اما امروزه علاوه بر هوش و توانایی عوامل دیگری همچون ویژگی‌های شخصیتی، دشواری تکلیف‌ها و تفاوت در سبک‌های یادگیری را نیز در این امر دخیل می‌دانند. بر اساس نظر اندیشمندان سبک‌های یادگیری مختلفی وجود دارند، اطلاع از سبک یادگیری می‌تواند به تربیت مؤثرتر فراگیران کمک نماید. در نتیجه، هدف از نگارش این مقاله، آشنایی با سبک یادگیری و کاربرد آن است. از میان سبک‌های متفاوت یادگیری، به سبک یادگیری کلب<sup>۲</sup> و سبک یادگیری هانی، مامفورد<sup>۳</sup> پرداخته می‌شود. این پژوهش به روش توصیفی - تحلیلی نوشته شده و در آن از نظرات و دیدگاه‌های صاحب‌نظران این حوزه استفاده شده است.

**کلیدواژه‌ها:** سبک یادگیری، یادگیری چرخه‌ای، سبک کلب، سبک هانی و مامفورد

<sup>1</sup> - Learning style

<sup>2</sup> - Kolb

<sup>3</sup> - Honey, Mumford



## Investigation and comparison of Kolb's and Honey Mumford's learning styles

### Abstract

Knowledge of the significant factors contributing to effective learning is essential to successful teaching. One of these factors is learners' learning styles. As individual differences in learning have received plenty of attention by education scholars, they were supposed to result from differences in individuals' intelligence and abilities. Today, besides intelligence and abilities, factors such as personality characteristics, difficulty of assignments, and different learning styles are also supposed to be influential. Scholars believe in the existence of various learning styles. Knowledge of learning styles could assist in more effective education of learners. This paper is thus aimed at studying learning styles and their uses. Among different learning styles, we will elaborate on Kolb's and Honey Mumford's learning styles. The paper is written based on descriptive- analytical method and makes use of the theories and viewpoints of the experts in the fields of learning styles.

**Keywords :** Learning style, Cycle learning, Kolb style, Honey & Mumford style.



## مقدمه

تغییر و تحولات جهانی به سمت و سویی پیش می‌رود که افراد را نیازمند به دانش و مهارت‌های خاصی برای برخورد با چالش‌های فرارو می‌کند و این مستلزم آن است که به یادگیری افراد توجه کرد؛ چراکه اعتقاد بر این است که همه پیشرفت‌های امروز زاینده یادگیری بوده و کسب دانش و مهارت هم به یادگیری نیازمند است. از همین رو، آموزش و پرورش باید به سمت اثربخش‌تر کردن آموزش پیش رفته و موجب یادگیری بیشتر افراد شود. در این راستا، عده‌ای معتقدند که توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران و این‌که هرکسی به شیوه خاص خویش یاد می‌گیرد و چشم‌انداز متفاوتی برای خود دارد، برای اثربخش‌تر شدن یادگیری ضروری است. (امین خندقی و رجایی، ۱۳۹۲: ۱۶) یکی از موضوعاتی که امروزه توجه مربیان تعلیم و تربیت و محققان را به خود جلب کرده، سبک دانش آموزان در یادگیری مطالب است. (معروفی و کرمی، ۱۳۹۴: ۱۲۱)

امروزه هدف سیستم آموزشی پرورش انسان‌هایی است که یادگیرندگان مادام‌العمر باشند. شرط لازم برای یادگیری مادام‌العمر داشتن دانش پایه، میل به یادگیری و داشتن راه و روش یادگیری است. برای نیل به این هدف شناخت ویژگی‌های مرتبط با یادگیری فراگیران غیرقابل‌انکار است. فراگیران از لحاظ احساسات، نگرش‌ها، توانایی‌های ذهنی و شناختی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری و ... باهم متفاوت هستند. بنابراین در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی آن‌ها در یادگیری مهم است. در دهه‌های اخیر سبک‌های یادگیری به‌عنوان عامل مهم فردی در تسهیل یادگیری در نظر گرفته می‌شود. (رضایی، ۱۳۸۹: ۲) اصطلاح سبک، به الگوی غالب فرد در انجام دادن کارها اشاره دارد. سبک یادگیری، روش ترجیحی یا معمول فرد برای یادگیری است. عوامل مؤثر بر یادگیری بسیار گسترده و وسیع بوده و شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی مهم است. یکی از این عوامل سبک یادگیرندگان است. (زین‌الدینی میمند و همکاران، ۱۳۹۴: ۲) مطالعه در مورد سبک‌های یادگیری، پلی بین مطالعه شناخت (فرایندهایی نظیر ادراک، حافظه و تفکر) و مطالعه شخصیت ایجاد کرد. مفهوم سبک یادگیری در حوزه روانشناسی تربیتی در دو جهت گسترش یافت: گروهی از پژوهشگران به‌منظور یافتن تأثیر تفاوت‌های فردی



دانش آموزان بر عملکردشان سعی در بررسی سبک‌های شناختی و یادگیری در مدارس داشتند و گروهی دیگر به منظور ابداع چارچوبی برای مطالعه سبک‌های یادگیری و تدریس بر اساس مشاهدات تجربی کوشش‌هایی کرده‌اند. (رفعتی، ۱۳۹۱: ۳)

صاحب‌نظران روانشناسی پرورشی سبک‌های یادگیری را از دیدگاه‌های مختلفی دسته‌بندی کرده‌اند. یکی از این دسته‌بندی‌ها در مهر و موم‌های ۸۹-۱۹۸۴ توسط دیوید کلب و ران فرای<sup>۱</sup> ارائه شده است. ایشان در نظریه یادگیری تجربی<sup>۲</sup> تأکید فراوانی بر نقش تجربه در یادگیری دارند. در این نظریه، یادگیری فرایند فعال تعامل شخص با محیط و موقعیت‌های زندگی است. او معتقد است افراد به‌طور متفاوتی یاد می‌گیرند. این نظریه یادگیری، چرخه‌ای است متشکل از چهار مرحله که پشت سر هم اتفاق می‌افتد. (پاپزن و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۷۱)

### سبک یادگیری

سیف (۱۳۸۶) سبک یادگیری را به‌عنوان روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد تعریف کرده است. از دیدگاه سیف هر فردی، در یادگیری از سبک خاصی استفاده می‌کند و نمی‌توان گفت کدام سبک بهتر است. در واقع، افراد با استفاده از سبک‌های مناسب از توانایی‌هایشان استفاده می‌کنند تا یاد بگیرند. (سیف، ۱۳۸۶: ۲۵۸) استرنبرگ (۲۰۰۲) به نقل از بیابانگرد (۱۳۸۸: ۱۲۰) بیان می‌کند که «سبک‌های یادگیری و تفکر، توانایی نیستند، بلکه راه‌های ترجیحی یک فرد در استفاده از توانایی‌هایش است.» بر اساس گفته بنت<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) سبک یادگیری، الگوی ثابتی در رفتار و عملکرد است که به‌وسیله آن، فرد به تجارب آموزشی لازم دست می‌یابد. در واقع، ترکیبی از ویژگی‌های رفتارهای شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی است که به‌عنوان شاخص‌های نسبتاً ثابتی در این زمینه عمل می‌کنند که یادگیرنده، محیط یادگیری را چگونه ادراک می‌کند، با آن به تعامل می‌پردازد و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. (بنت، ۱۹۹۰: ۱۴۰ به نقل از بنتهام، ۱۳۸۹: ۱۱۸)

<sup>۱</sup> - David Kolb and Ron Fry

<sup>۲</sup> - Experimental Learning Theory

<sup>۳</sup> -Bennett



می‌توان سبک یادگیری را به‌عنوان روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد تعریف کرد. به همین سبب بعضی از روانشناسان پرورشی، اصطلاح ترجیح یادگیری<sup>۱</sup> را بهتر از سبک یادگیری می‌دانند و برای آن، تعریف زیر را به دست داده است: "راه‌های موردپسند فرد برای مطالعه و یادگیری، مانند استفاده از تصاویر به‌جای کتاب، کار کردن با دیگران به‌عوض تنها کار کردن، یادگیری موقعیت‌های ساختارمند در مقابل موقعیت‌های غیرساختارمند و ...". نکته‌ای که باید در اینجا یادآور شویم این است که به خلاف هوش و استعداد که توانایی هستند، سبک یادگیری، توانایی نیست؛ از این رو سبک یادگیری به این که یادگیرنده چگونه یاد می‌گیرد اشاره می‌کند، نه این که به چه خوبی از عهده‌ی یادگیری برمی‌آید. (گانیه، ۱۳۸۶: ۲۵۸)

سبک‌های یادگیری به راه‌هایی اشاره دارند که بر مبنای آن‌ها افراد مفاهیم، قوانین و اصولی را به وجود می‌آورند تا به مدد آن در برخورد با موقعیت‌های جدید هدایت شوند. وولفولک سبک یادگیری را به عنوان راه‌های متفاوت دریافت و سازمان‌دهی اطلاعات تعریف کرده است. بنا به این تعریف، سبک یادگیری به تفاوت‌های بین افراد در ترجیح روش‌های دریافت، سازمان‌دهی و پردازش اطلاعات و تجربه‌ها در یادگیری مفاهیم تازه اشاره می‌کند. (حجازی، ۱۳۸۵: ۱۹)

به‌طور کلی می‌توان گفت: که سبک‌های یادگیری ترکیبی از ویژگی‌های شناختی، عاطفی و همچنین دیگر عوامل روان‌شناختی است که به‌عنوان شاخصی از اینکه فرد چگونه با محیط یادگیری خودش تعامل خواهد کرد عمل می‌کند. از این رو سبک‌های یادگیری به آن دسته از تفاوت‌های فردی اشاره می‌کنند که ارتباط خیلی کمی با هوش دارند اما می‌توانند یادگیری فراگیران را تحت تأثیر قرار دهند. یکی از تلویحات مهم نظریه سبک‌های یادگیری این باور است که اساتید زمانی می‌توانند به دانشجویان خود در یادگیری کمک کنند که بدانند آن‌ها چگونه به بهترین شکل یاد می‌گیرند و یا به‌عبارت‌دیگر سبک یادگیری ترجیحی آن‌ها چیست؟ (رضایی، ۱۳۸۹: ۳)

<sup>۱</sup>. Learning preference





## اهمیت و ضرورت سبک یادگیری

تفاوت‌های فردی در یادگیری از دیرباز مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این عقیده که تفاوت‌های افراد در یادگیری صرفاً ناشی از تفاوت‌های آن‌ها در هوش و توانایی است تا مدت‌ها در دنیای تعلیم و تربیت پذیرفته شده بود، اما بعدها تغییر یافت. پژوهشگران نشان دادند که دانش آموزان سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند، یعنی اطلاعات را از راه‌های مختلف تجزیه و تحلیل می‌کنند و یاد می‌گیرند. امروزه کاملاً مشخص شده است که تفاوت‌های افراد در یادگیری فقط تا حدی به هوش و توانایی‌های آن‌ها بستگی دارد؛ بنابراین عوامل دیگری نظیر ویژگی‌های شخصیتی، دشواری تکلیف‌ها و تفاوت سبک‌ها نیز در این امر دخیل‌اند. (زین‌الدینی میمند و همکاران، ۱۳۹۴: ۲)

سبک‌های یادگیری در اوان کودکی به‌طور ناخودآگاه تحت تأثیر آمادگی‌های زیست‌شناختی فرد و عوامل محیطی او شکل می‌گیرند، افراد در یک موقعیت یکسان متفاوت یاد می‌گیرند که شاید مهم‌ترین دلیل آن سبک‌های یادگیری متفاوت آنان باشد این سبک‌ها تعیین می‌کنند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیز و به چه میزانی می‌تواند توجه کند. به‌رغم مثبت ارزیابی نمودن نقش سبک‌های یادگیری در موفقیت تحصیلی، یادگیری آموزشگاهی، انگیزه تحصیلی و روش‌های آموزش، انتقاداتی نیز بر آن وارد شده است. از جمله آن انتقادات، این است که برجسته نمودن سبک‌های یادگیری در نظام آموزشگاهی به انفرادی ساختن آموزش منجر خواهد شد که این امر بار سنگینی را بر نظام‌های آموزشی تحمیل خواهد کرد (استال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). به‌رغم وجود چنین انتقادی، عمده مطالعات انجام‌شده در این زمینه، نقش سبک‌های یادگیری را در موفقیت و ارتقای انگیزه تحصیلی دانشجویان مثبت ارزیابی نموده‌اند (هانینگسفلد و شیرینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). از این‌رو، به علت اهمیت نقش سبک‌های یادگیری بر موفقیت تحصیلی، یادگیری آموزشگاهی، انگیزه تحصیلی و روش‌های آموزش، وجود یک ابزار معتبر در این زمینه، نه تنها می‌تواند یادگیرندگان را در تشخیص اینکه "چگونه یاد می‌گیرند" توانا سازد بلکه می‌تواند آنان را در این مهم، که

<sup>1</sup> - Stahl

<sup>2</sup> - Honigsfeld & schiering



چگونه می‌توانند یادگیری خود را ارتقا دهند، کمک رسانند. هدف اصلی از پژوهش‌های سبک‌های یادگیری به دست آوردن اصولی است که طراحان آموزشی را به گسترش دادن محیط یادگیری متناسب با سبک خاص فراگیر قادر می‌سازد (های چینگ و ریوز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲).

توانایی بالقوه افراد برای یادگیری متفاوت است. انسان‌ها در یک موقعیت یکسان، متفاوت یاد می‌گیرند که شاید مهم‌ترین دلیل آن سبک‌های متفاوت یادگیری آنان باشد، این سبک‌ها تعیین می‌کنند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیز و به چه میزانی توجه کند. سبک‌های یادگیری شامل باورها، اعتقادات، رجحان‌ها و رفتارهایی است که افراد به کار می‌برند تا در یک موقعیت معین به یادگیری خود کمک کنند. اما تمام سبک‌ها الزاماً کمک‌کننده نخواهند بود و حتی ممکن است در برخورد مؤثر با موقعیت اخلال ایجاد کنند. (افتخاری، ۱۳۷۹) هماهنگی سبک‌های یادگیری فراگیران با روش‌های تدریس یکی از اقداماتی است که در بهبود کیفیت کلاس درس و دوره‌های آموزشی نقش مؤثری ایفا می‌کند چراکه موجب یادگیری اصیل، عمیق و پایدار می‌شود. مدیران، مجریان و آموزشگران می‌توانند پیش از تشکیل کلاس درس، سبک یادگیری فراگیران را تعیین و زمینه‌های هماهنگی آن را با روش‌های تدریس فراهم سازند. در واقع آموزشگران باید با آگاه شدن از سبک‌های یادگیری فراگیران سعی در انطباق دادن روش‌های تدریس خود با سبک‌های یادگیری آن‌ها کنند. از آنجایی که دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوتی هستند و این سبک‌های مختلف بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد، لذا لازم است آموزشگران از چگونگی این سبک‌ها و روش‌های تدریس منطبق و مناسب با آن‌ها آگاه باشند تا فراگیران خود را در استفاده بهتر از سبک‌های مختلف یادگیری یاری رسانند. (حجازی، ۱۳۸۵: ۲۵)

توجه معلمان و برنامه ریزان به سبک‌های یادگیری، موجب تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری می‌شود و آنان را در انتخاب رشته تحصیلی و شغل مناسب، یاری می‌دهد. همچنین، اگر سبک یادگیری فرد با رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کند و یا حرفه‌ای که در آن کار می‌کند هماهنگ نباشد، شخص، یا از آن رشته تحصیلی انصراف می‌دهد و یا آن را با نارضایتی و عدم رغبت ادامه می‌دهد. توجه به رغبت‌های مختلف تحصیلی و

<sup>1</sup> - Hueyching & bReeves



شغلی و ویژگی‌های شخصیتی افراد، موجب هدایت افراد در زمینه‌های تحصیلی و شغلی مناسب و افزایش انگیزه و توانمندی آنان می‌گردد (مرادی بانیارانی، ۱۳۸۴)

با شناخت سبک‌های یادگیری دانش آموزان، نه تنها می‌توان در زمینه آموزش و یادگیری به آنان کمک کرد، بلکه می‌توان هر فرد را به رشته تحصیلی و شغلی مناسب هدایت نمود (عبادی، ۱۳۸۴). سبک‌های یادگیری کلب، ترجیحات شغلی و تحصیلی افراد را پیش‌بینی می‌کند.

افزایش آگاهی نسبت به شیوه یادگیری باعث فراگیری کارآتر شده و استفاده از عوامل محیطی به شکل مطلوب و در راستای یادگیری فردی و حذف اعمال نامناسب را سبب می‌شود. معلم باید روش‌های ارتباطی و آموزشی خود را تا آنجا که ممکن است با سبک‌های یادگیری و تفکر فراگیران وفق دهد تا یادگیری هر چه بهتر و عمیق‌تر اتفاق افتد. (پازارگادی و طهماسبی، ۱۳۸۹: ۷۳)

### **سبک یادگیری کلب**

سبک یادگیری کلب از سبک‌های یادگیری شناختی می‌باشد. به‌زعم کلب سبک‌های یادگیری به روش‌هایی اشاره دارد که در آن افراد مفاهیم، قوانین و اصولی را به وجود می‌آورند که آنان را در برخورد با موقعیت‌های جدید هدایت می‌کند. طبق نظر کلب، سبک‌های یادگیری در اثر عوامل ارثی، تجارب پیشین زندگی و نیازهای محیط حاضر شکل می‌گیرند و اساس آن ریشه در ساختار عصبی و منش افراد دارد. (شهبازی و حسینی، ۱۳۹۵)

به نظر کلب (۲۰۰۴) سبک یادگیری عبارت است از ترکیبی از خصوصیات شناختی، عاطفی، و عوامل روانی به‌عنوان یک شاخص درباره اینکه افراد متقابلاً جهت یادگیری محیطی، چگونه واکنش نشان می‌دهند. یک سبک یادگیری تفاوت‌های افراد را نشان می‌دهد. افراد در ادراک و کسب دانش متفاوت‌اند، ایده‌ها را به‌طور متفاوت شکل می‌دهند و به‌صورت متفاوت از هم به تفکر می‌پردازند، و متفاوت از هم عمل می‌نمایند. دیوید کلب سبک‌های یادگیری را این‌گونه تعریف می‌نماید: سبک یادگیری عبارت است از راه‌های متفاوتی که افراد برای یادگیری خود به کار می‌برند.



کلب بر اساس نظریات دیویی، نوین و پیازه یک چرخه چهار مرحله‌ای فرضی به نام چرخه یادگیری تجربه‌ای ارائه کرده است. بنا به نظریه کلب تجربه در یادگیری نقش مهمی دارد. در این چرخه یادگیری ابتدا اطلاعات را از طریق تجربه عینی<sup>۱</sup> کسب می‌کنند و این تجربه عینی فوری اساس مشاهده تأملی<sup>۲</sup> را می‌سازد. در این مرحله یادگیرنده اطلاعات تجربی را با برخی از دیدگاه‌هایش سروسامان می‌دهد. بعد از مشاهده تأملی در سومین مرحله مفهوم‌سازی انتزاعی<sup>۳</sup> به وقوع می‌پیوندد. یعنی یادگیرندگان تعمیم‌هایی به عمل می‌آورند که به آن‌ها کمک می‌کند تا مشاهدات خودشان را با نظریه‌ها و اصول یکپارچه سازند. در نهایت آخرین مرحله آزمایشگری فعال<sup>۴</sup> است. در این مرحله یادگیرندگان این تعمیم‌ها را به‌عنوان قواعدی برای عمل در موقعیت‌های جدید و پیچیده‌تر استفاده می‌کنند. بر اساس این نظریه افراد مختلف ممکن است خودشان را با برخی از مراحل این چرخه‌های یادگیری بهتر سازگار کنند یا برخی از مراحل را ترجیح بدهند. (رضایی، ۱۳۸۹: ۴) به نظر کلب در یادگیری مطالب، همه افراد این مراحل را می‌گذرانند و احتمالاً تا تکمیل یادگیری، این چرخه چندین بار تکرار می‌شود، اما نکته بااهمیت این است که همه فراگیران نمی‌توانند در همه مراحل این چرخه آن‌چنان موفق باشند که در دیگر قسمت‌ها هستند. (صالحی و همکاران، ۱۳۷۹)

کلب معتقد است یادگیری در یک چرخه چهار مرحله‌ای صورت می‌گیرد که هر مرحله معرف یک شیوه یادگیری است. ۱- تجربه عینی و فوری (شیوه یادگیری تجربه عینی)، ۲- مشاهده و تفکر در مورد آن تجربه (شیوه یادگیری مشاهده تأملی)، ۳- تدوین فرضیه یا نظریه در مورد آن (شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی) و ۴- آزمون فرضیه در موقعیت عملی (شیوه یادگیری آزمایشگری فعال) (متالیدو و پلاستیدو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). نولز<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) توضیح داد، «یادگیرنده ابتدا عملی انجام می‌دهد (تجربه عینی)، بعد

<sup>1</sup> - concrete experience

<sup>2</sup> - reflective observation

<sup>3</sup> - abstract conceptualisation

<sup>4</sup> - active experimentation

<sup>5</sup> - Metallidou & Plastidou

<sup>6</sup> - Knowies



درباره آن عمل به تفکر می‌پردازد (مشاهده تأملی)، به دنبال آن نظریه می‌سازد (مفهوم‌سازی انتزاعی) و سرانجام درباره آن به انجام آزمایش می‌پردازد (آزمایشگری فعال)».

از نظر کلب (۱۹۷۶) فرایند یادگیری را می‌توان به دو جزء مجزا از یکدیگر تفکیک کرد: ادراک (اینکه اطلاعات چگونه یافت می‌شود) و پردازش (اطلاعات چگونه درونی می‌شود).

در زمینه ادراک فرد می‌تواند یکی از ترجیحات زیر را داشته باشد:

**تجربه عینی:** شرکت در موقعیت‌های خاص. ارتباط با افراد با تأکید بر احساس یا مفهوم‌سازی انتزاعی:

تأکید بر تجزیه و تحلیل، تفکر و طرح‌ریزی و نه بر احساس

در زمینه پردازش فرد می‌تواند ترجیحات زیر را داشته باشد:

**آزمایشگری فعال:** ترجیح فرد به دست‌کاری اطلاعات، خطر کردن، درگیر شدن در فعالیت‌های عملی که

دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد، یا تأثیر گذاشتن بر دیگران از راه عمل کردن یا مشاهده تأملی: تمایل

فرد به فکر کردن درباره اطلاعات و مشاهده دقیق بیش از انجام هر عملی. تأکید بر فهم و جستجو برای

دریافت معانی و دیدن موقعیت‌ها از زوایای مختلف. (بنتهام، ۱۳۸۹: ۱۲۲)

جدول ۱- توانمندی‌های یادگیری و موقعیت‌های یادگیری ترجیحی، برحسب سبک‌های یادگیری کلب

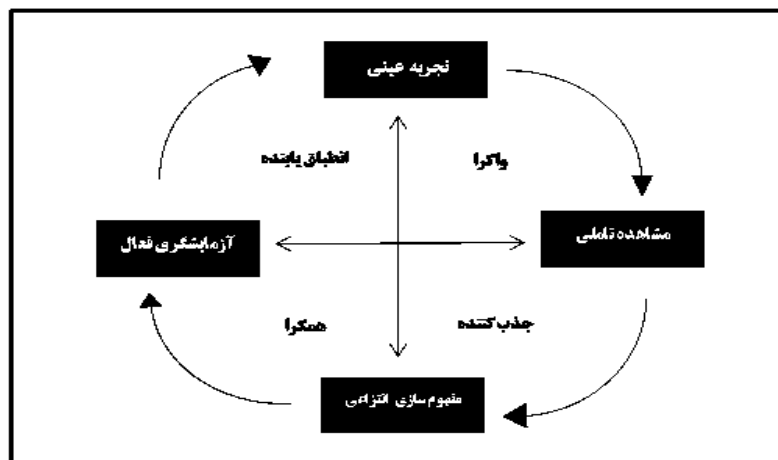
توانمندی‌های یادگیری	موقعیت‌های یادگیری ترجیح داده شده
<b>تجربه‌ی عینی</b>	
یادگیری از راه شهود؛	یادگیری از راه تجارب تازه، بازی‌ها، ایفای نقش و ...؛
یادگیری از راه تجارب خاص؛	ارزش‌گذاری
یادگیری در محیط غیررسمی	مشاوره‌ی فردی؛
حساسیت به احساسات درونی.	معلم به‌عنوان کمک‌کننده و همدل
<b>مشاهده‌ی تأملی</b>	
یادگیری از راه ادراک؛	استفاده از عناصر بصری
مشاهده‌ی دقیق قبل از تصمیم‌گیری؛	فعال بودن و مشاهده‌ی زوایای مختلف مسئله؛



در نظر گرفتن امور از زوایای مختلف؛	آزمون‌های از دانش فرد در رابطه با یک موضوع؛
جست‌وجوی درونی برای یافتن معانی (درون‌گرایی).	معلم به‌عنوان راهنما و نشان‌دهنده.
<b>مفهوم‌سازی انتزاعی</b>	
یادگیری از راه تفکر؛	خواندن نظریه‌ها؛
تحلیل منطقی عقاید؛	مطالعه‌ی انفرادی؛
برنامه‌ریزی نظام‌دار؛	ارائه‌ی سازمان‌یافته، مناسب و واضح عقاید؛
عمل کردن بر اساس درک موقعیت (تفکر قیاسی).	معلم به‌عنوان منتقل‌کننده اطلاعات.
<b>آزمایشگری فعال</b>	
یادگیری از راه انجام دادن کارها؛	تمرین و دریافت بازخورد؛
توانایی انجام دادن کارها	بحث در گروه‌های کوچک؛
خطرپذیری؛	پروژه‌ها و فعالیت‌های یادگیری فردی؛
عمل کردن برای تأثیر در افراد و رویدادها (برون‌گرایی).	قرارگیری معلم به‌عنوان الگویی برای چگونگی انجام دادن.

منبع: (سیف، ۱۳۸۶ به نقل از معینی، ۱۳۹۲: ۲۷)

کلب سبک‌های یادگیری خود را بر اساس چهار مرحله یادگیری به چهار دسته تقسیم‌بندی نموده است: سبک واگرا، هم‌گرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده.



شکل ۱- چرخه یادگیری تجربی



## سبک واگرا

سبک یادگیری واگرا از ترکیب تجربه عینی و مشاهده تأملی حاصل می‌شود. افرادی که دارای این نوع سبک یادگیری هستند در دیدن موقعیت‌های عینی از زوایای مختلف بیشترین توانایی را دارند. آن‌ها معمولاً ترجیح می‌دهند موقعیت‌ها را مشاهده کنند تا عمل. این افراد موقعیت‌هایی را که نیاز به ابراز اندیشه‌های متنوع دارند می‌پسندند و به جاذبه‌های متنوع فرهنگی و جمع‌آوری اطلاعات علاقه نشان می‌دهند (کلب، ۲۰۰۴) از آنجایی که این افراد قادر به تولید اندیشه‌های گوناگون هستند سبک آن‌ها را واگرا می‌نامند. به‌طورکلی، افراد دارای سبک یادگیری واگرا از قدرت تخیل و احساس زیادی برخوردارند که این ویژگی‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های هنری و امور تفریحی مفیدند. (سیف، ۱۳۸۶: ۱۷۷)

به نظر زانیچ (۱۹۹۱) سبک واگرا مشخصه افرادی است که مردمی، روشنفکر و دارای زمینه‌های هنری هستند. مشاوران، متخصصان رشد سازمانی و رشته‌هایی که با انسان‌ها سروکار دارد معمولاً با این نوع سبک یادگیری مشخص می‌شوند.

افراد واگرا نیاز دارند تا احساساتشان را بیان کنند، در زمان یادگیری به دنبال معانی شخصی برای اطلاعات و تعامل شخصی با معلم خود هستند، از کار کردن با معلم خود لذت می‌برند، به نظر آنان جواب‌های مختلفی

برای یک سؤال وجود دارد بنابراین آن‌ها ممکن است از یک پاسخ شروع کرده و احتمالات دیگری را فرض کرده و جستجو نمایند.

یادگیرندگان دارای سبک واگرا یادگیری از طریق مشاهده و جمع‌آوری اطلاعات را ترجیح می‌دهند. این یادگیرندگان افرادی حساس و دارای قدرت تخیل بالایی هستند. (پریچارد، ۱۳۹۰: ۸۹) این افراد اجتماعی و مردمی هستند و سؤال مطلوب آن‌ها با «چرا» است، به‌عنوان مثال: چرا باید این موضوع را یاد بگیرم؟ و یا چرا این امر برای من یا افراد دیگر مهم است؟ در تفکر بینشی، بارش مغزی، خلاقیت و انجام کار به‌صورت گروهی بر دیگران برتری دارند. به هماهنگی و درک دیگران اهمیت می‌دهند، درباره مردم به‌وسیله طرز عمل آن‌ها قضاوت می‌نمایند، ممکن است به بعضی از امور شک کنند و از انجام بعضی از آن‌ها سرپیچی



نمایند. (شارپ، ۲۰۰۱) افراد واگرا در موقعیت‌های یادگیری رسمی، ترجیح به کار گروهی، گوش کردن به دیدگاه‌های مختلف و دریافت بازخورد دارند. لذا، روش آموزش گروهی به یادگیری بهتر در افراد واگرا کمک می‌کند. (معروفی و کرمی، ۱۳۹۴: ۱۲۳) تیپ شخصیتی این افراد درون‌گرا و احساسی است. افرادی که سبک یادگیری‌شان واگرا است به هنر، تاریخ، زبان و روانشناسی علاقه بیشتری دارند و در حرفه خود اغلب به کارهای هنری و خدمات اجتماعی می‌پردازند. (زین‌الدینی میمند و همکاران، ۱۳۹۴: ۸)

### **سبک جذب‌کننده**

از ترکیب مفهوم انتزاعی و مشاهده تأملی به دست می‌آید. افراد دارای این سبک یادگیری در کسب و درک اطلاعات گسترده و تبدیل آن به صورتی خلاصه، دقیق و منطقی توانا هستند. احتمال دارد این افراد به مردم کمتر توجه نمایند و بیشتر به اندیشه‌ها و مفاهیم انتزاعی علاقه نشان دهند. از دیدگاه این افراد نظریه‌هایی که از لحاظ منطقی درست هستند بر نظریه‌هایی که قابلیت کاربردی دارند ترجیح داده می‌شوند. افراد این سبک یادگیری در مشاغلی که مستلزم اطلاعات و دانش گسترده‌ای است موفق‌ترند (کلب، ۲۰۰۴) افراد جذب‌کننده، برای ارزیابی، تعیین اهداف، انجام امور، تست نظریه‌ها و تکمیل پروژه، علاقه‌مند کار با دیگران هستند. (معروفی و کرمی، ۱۳۹۴: ۱۲۳) یادگیرندگان دارای این سبک اطلاعات مختصر و توأم بانظم منطقی را ترجیح می‌دهند و از مشاهدات تأملی بیشترین استفاده را می‌کنند. (پریچارد، ۱۳۹۰: ۸۹)

از نظر زانیچ (۱۹۹۱) این افراد در خلق مدل‌های نظری توانمند هستند. این افراد بیشتر به مفاهیم انتزاعی علاقه‌مند هستند تا به مردم. علاقه‌مند به بررسی اطلاعات و تحلیل و بررسی جزئیات هستند، دارای هدف‌های واضح و روشن هستند، از تجربیات قبلی به‌طور سازنده استفاده می‌نمایند و افراد دارای این نوع سبک

یادگیری در قسمت‌های تحقیقات و برنامه‌ریزی سازمان‌ها دیده می‌شوند.

به نظر شارپ (۲۰۰۱) این افراد به این دلیل جذب‌کننده نامیده می‌شوند که در جذب دانش به مجموعه‌هایی یکپارچه بر دیگران برتری دارند، آن‌ها یادگیرندگانی تحلیلی هستند و سؤال مطلوب آن‌ها «چه» است





به عنوان مثال: واقعیات چیست؟ معمولاً به وسیله خواندن، مشاهده کردن، جمع آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل یاد می گیرند. این افراد از یادگیری محض (یادگیری برای یادگیری) لذت می برند. از نظر سیف علت

نامیدن این سبک یادگیری به جذب کننده آن است که افراد دارای این سبک قادر به دریافت داده های گوناگون و سازمان دادن به آنها هستند. افراد دارای این سبک یادگیری در مشاغل علمی و اطلاعاتی موفق ترند. (سیف، ۱۳۸۶: ۱۷۷) تیپ شخصیتی این افراد درون گرا و شهودی است. افرادی که سبک یادگیری شان جذب کننده است به ریاضیات، فیزیک و علوم پایه علاقه بیشتری دارند و در حرفه خود اغلب به کارهای تحقیقاتی می پردازند (زین الدینی میمند و همکاران، ۱۳۹۴: ۸).

### **سبک همگرا**

این سبک یادگیری از ترکیب مراحل یادگیری مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال به دست می آید، افراد دارای این سبک یادگیری بیشترین توانایی را در کاربرد عملی اندیشه ها و نظریه ها دارند. فرد دارای این نوع سبک یادگیری می تواند مسائل را حل نماید و بر اساس راه حل هایی که برای مسائل پیدا می کند تصمیم گیری نماید. افراد دارای این نوع سبک یادگیری ترجیح می دهند با تکالیف و ابزار و آلات فنی سروکار داشته باشند تا مسائل اجتماعی و بین شخصی. افراد دارای این نوع سبک یادگیری در کارهای فنی و

تکنولوژی موفق تر هستند (کلب، ۲۰۰۴).

از آنجا که افراد دارای این سبک همگرا می گویند که وقتی با مسئله ای روبه رو می شوند به سرعت برای یافتن راه حل درست می کوشند یا کوشش های خود را بر آن راه حل واحد متمرکز می کنند. همچنین افراد دارای سبک یادگیری همگرا در کارهای تخصصی و تکنولوژیکی موفق تر هستند. (سیف، ۱۳۸۶: ۱۷۸)

افراد همگرا تمایل به تجربه کردن عقاید جدید و کار آزمایشگاهی دارند. (معروفی و کرمی، ۱۳۹۴: ۱۲۳)



به نظر زانیچ (۱۹۹۱) افرادی که دارای سبک یادگیری همگرا باشند، در موقعیت‌های قراردادی مانند پاسخ به سؤالات آزمون‌هایی که یک پاسخ صحیح داشته باشد، عملکرد بهتری دارند. معمولاً این افراد دانش خود را از طریق استدلال‌های فرضی-قیاسی کسب نموده و سازمان می‌دهند. این افراد می‌توانند بر روی مسائل خاصی تمرکز نمایند. معمولاً این افراد غیر عاطفی هستند و کار کردن با اشیاء را بر اشخاص ترجیح می‌دهند، در علوم فنی و مکانیکی و علوم فیزیکی تخصص دارند.

از نظر شارپ (۲۰۰۱) همگرایان هر چه را یاد می‌گیرند می‌خواهند بیازمایند و این یادگیرندگان از خود می‌پرسند: آیا این ایده‌ها احساس می‌شوند؟ آیا این‌ها قابل‌استفاده در موقعیت‌های عملی هستند؟ معمولاً افراد همگرا سؤال «چگونه» را مطرح می‌نمایند. به‌عنوان مثال این شی چگونه کار می‌کند؟ یا چگونه این را می‌توانم استفاده نمایم. آن‌ها اطلاعات را به‌صورت انتزاعی دریافت و به‌طور فعال پردازش می‌نمایند. آن‌ها به سودمندی، بارآوری و کارآمدی اهمیت می‌دهند، به‌وسیله استعمال و آزمودن اطلاعات و پیروی از یک روش خاص یاد می‌گیرند، معمولاً برای انجام امور عزم جدی دارند، ترجیح می‌دهند در تنهایی کارکنند، همچنین ممکن است به‌سرعت و بدون داشتن اطلاعات کافی، اقدام به عمل نمایند.

این نوع یادگیرندگان اغلب از سؤالاتی که با «چگونه» شروع می‌شود، استفاده می‌کنند. یادگیرندگان سبک همگرا در محیط‌هایی که به آن‌ها اجازه اشتباه داده شود، از طریق کوشش و خطا بهتر یاد می‌گیرند. آن‌ها علاقه‌مند هستند تا به‌وسیله حل مسائل و انجام فعالیت‌های تکنیکی به یادگیری بپردازند. این یادگیرندگان اکثراً در پی یافتن کاربردهای علمی برای عقاید خاص هستند. (پریچارد، ۱۳۹۰: ۸۹)

این افراد معمولاً نظریه و عمل را ترکیب می‌کنند، مصمم و بااراده هستند، از حل مسئله به‌صورت منطقی لذت می‌برند، علاقه‌مند هستند فرضیات و نظریه‌ها را قبل از قبول قطعی آن‌ها بیازمایند. تفکر و ژرفاندیشی عمیق و علاقه به کار در تنهایی و خلوت دارند، کار را به‌موقع انجام می‌دهند، زمان‌بندی و یادداشت‌برداری دقیق و منظمی دارند، معمولاً در عمق موضوع غوطه‌ور می‌شوند و به‌سادگی دچار حواس‌پرتی نمی‌شوند (همایونی و عبداللهی، ۱۳۸۲). تیپ شخصیتی این افراد برون‌گرا و متفکر است. افرادی که سبک یادگیری‌شان همگراست به مهندسی و پزشکی علاقه بیشتری دارند و در حرفه خود اغلب به کارهای فنی مهندسی و پزشکی می‌پردازند (زین‌الدینی میمند و همکاران، ۱۳۹۴: ۸).



## سبک انطباق یابنده

این سبک از ترکیب دو مرحله یادگیری تجربه عینی و آزمایشگری فعال به دست می‌آید. افراد دارای این سبک یادگیری بیشتر از طریق تجارب دست‌اول می‌آموزند و از اجرای نقشه و درگیر شدن با اعمال چالش‌انگیز لذت می‌برند. این افراد معمولاً امور عملی و محسوس را به تحلیل‌های منطقی ترجیح می‌دهند. همچنین در حل مسائل بر اطلاعاتی که از دیگران به دست می‌آورند وابسته هستند. افراد دارای سبک انطباق یابنده در مشاغل فعال مانند: مدیریت، بازاریابی و فروشندگی موفق‌ترند (کلب، ۲۰۰۴).

سبب نامیدن این سبک به انطباق یابنده این است که افراد دارای این سبک در انطباق یافتن با موقعیت‌های جدید توانا هستند. افراد دارای این سبک یادگیری در مشاغل بازاریابی و فروشندگی موفق‌تر از دیگران عمل می‌کنند (سیف، ۱۳۸۶: ۱۷۸).

زانپچ (۱۹۹۱) بیان می‌کند: افراد دارای این نوع سبک یادگیری ریسک‌پذیر و انعطاف‌پذیر هستند در موقعیت‌هایی که باید خودشان را فوری با شرایط خاصی تطبیق دهند نسبت به سایر افراد برتری دارند، به همین خاطر انطباق یابنده نامیده می‌شوند. از تغییر و دگرگونی لذت می‌برند، تمایل دارند مسائل را به صورت شهودی و از طریق آزمایش و خطا حل نمایند.

از نظر شارپ (۲۰۰۱) سؤال مطلوب انطباق یابندگان «چرا اگر» یا فقط «اگر» است، مانند: اگر من این را تغییر دهم چه اتفاقی می‌افتد؟ آن‌ها یادگیرندگان پویا، انعطاف‌پذیر و تنوع‌طلب هستند. به اکتشاف و یادگیری تجربیات جدید اهمیت می‌دهند. حل مسائل بدون ساختار مشخص را به مسائل سازمان‌یافته ترجیح می‌دهند، آنان آنچه را که هست غنی‌تر نموده و بر دیگران نفوذ می‌نمایند، آن‌ها در مواقع بحرانی به‌خوبی ایفای وظیفه می‌نمایند، به کارهای گروهی علاقه‌مندند و از بحث و گفتگو لذت می‌برند، ترجیح می‌دهند معلم و رهبر و به‌عنوان منبع یک عمل و ارزشیابی‌کننده باشند، ممکن است دارای طرح‌های غیرعملی باشند و از برنامه‌های خود عقب بمانند.

افراد انطباق یابنده، خواندن، سخنرانی، مدل‌های اکتشافی و داشتن وقت کافی برای فکر کردن در مورد چیزها را ترجیح می‌دهند (معروفی و کرمی، ۱۳۹۴: ۱۲۳). تیپ شخصیتی این افراد برون‌گرا و



حسی است. افرادی که سبک یادگیری -شان انطباق یابنده است به آموزش، ارتباطات و پرستاری علاقه بیشتری دارند و در حرفه خود اغلب به کارهای فروش، بازرگانی و آموزش می پردازند (زین الدینی میمند و همکاران، ۱۳۹۴: ۸).

کلب (۲۰۰۴) بیان می کند هر یک از سبک های فوق دارای نقاط قوت و ضعف خاص خود می باشند که تکیه به یک سبک خاص و چشم پوشی از سبک های دیگر یادگیرنده را در ناکامی جدی قرار خواهد داد، بنابراین معلمان باید شرایطی را فراهم نمایند که اولاً هر یک از یادگیرندگان بتوانند چهار مرحله یادگیری را با موفقیت طی نمایند و هر یک از آنها ضمن دارا بودن خصوصیات یکی از سبک ها از مهارت ها و توانمندی های سایر سبک ها نیز غافل نمانند.

### **سبک های یادگیری هانی و مامفورد**

هانی و مامفورد (۱۹۹۲) به نقل از جکسون و کرای (۲۰۰۳) سبک یادگیری را این گونه تعریف کرده اند: توصیف نگرش و رفتاری که افراد بدان روش ترجیحی یاد می گیرند.

هانی و مامفورد افراد را بر اساس یادگیری آنها به چهار نوع تقسیم بندی می نمایند:

۱- فعال<sup>۱</sup>    ۲- تأملی (تأمل کننده)<sup>۲</sup>    ۳- نظریه پرداز<sup>۳</sup>    ۴- عمل گرا<sup>۴</sup>

بر اساس نظر هانی و مامفورد، فعالان ابتدا عمل می کنند و بعد به پیامدهای عمل خود می اندیشند. آنان تجربه مستقیم را دوست دارند و از هر چیز تازه ای با آغوش باز استقبال می کنند. متفکران پیش از تصمیم گیری و اقدام به عمل به دقت می اندیشند. آنان راهبردی فکر می کنند و می کوشند دیدگاه های دیگران را مورد توجه قرار دهند. نظریه پردازان به منطق علاقه مندند و کمال گرا هستند. آنان مایل اند مشاهدات خود را با نظریه های جدید تکمیل کنند. عمل گرایان صرفاً دوست دارند که اندیشه ها را به آزمایش درآورند. آنها آستین ها را بالا می زنند و در عمل به دنبال این هستند که بفهمند چیزی درست از آب درمی آید یا نه. (رضایی، ۱۳۸۹: ۶)

<sup>1</sup> - Activist  
<sup>2</sup> - Reflector  
<sup>3</sup> - Theorist  
<sup>4</sup> - Pragmatist



### سبک یادگیری فعال

فردی که دارای این سبک یادگیری است، در همان لحظه به فعالیت می‌پردازد. انجام فعالیت‌های در دسترس را ترجیح می‌دهد. پرداختن به کارهای دشوار را دوست دارد. از انجام کارها خسته نمی‌شود و نمی‌تواند همواره مشکلات را تشخیص دهد. (بنتهام، ۱۳۸۹: ۱۲۳) این فرد در اثر چالش با تجارب جدید و از راه تجربه عینی یاد می‌گیرد. علاقه‌مند است خود را در موقعیت‌های جدید درگیر کند. این فرد برون‌گرا، تکانشی و جستجوگر است. (جکسون و کرای، ۲۰۰۳)

افراد دارای سبک یادگیری فعال، بیشتر از خواندن و گوش دادن، از طریق عمل کردن و انجام دادن یاد می‌گیرند. این افراد ترجیح می‌دهند هر چیزی را با تلاش به دست بیاورند. آن‌ها دوست دارند خود را با فعالیت‌ها و تجارب متعدد مشغول کنند و همچنین به‌منظور در میان گذاشتن عقاید خود با دیگران و آزمون این عقاید، در فعالیت‌های گروهی مشارکت نمایند. این افراد فعالیت‌های برنامه‌ریزی نشده را دوست دارند. افراد دارای سبک فعال افرادی دارای ذهن باز و پر اشتیاق بوده و از کارهای تکراری زود خسته می‌شوند. (پریچارد، ۱۳۹۰: ۸۰)

### سبک یادگیری تأملی

افراد دارای سبک یادگیری تأملی ابتدا اطلاعات لازم را جمع‌آوری کرده و سپس تصمیم می‌گیرند. این افراد معمولاً ترجیح می‌دهند به‌صورت کلی تجارب قبلی و دیدگاه‌های دیگران را مطالعه کنند. افراد دارای سبک تأملی، قبل از نتیجه‌گیری، اطلاعات لازم را جمع‌آوری و تحلیل می‌کنند. این افراد هرچند در سازمان دادن به اندیشه خود، کند عمل می‌کنند ولی هنگام تصمیم‌گیری هم دانش، عقاید و مشاهدات خود و هم عقاید دیگران را مدنظر قرار می‌دهند. (پریچارد، ۱۳۹۰: ۸۰) ترجیح می‌دهد که عقب بایستد و مشاهده کند. دوست دارد فکر کند و به تجزیه و تحلیل بپردازد. محتاط و ملاحظه‌کار است. (بنتهام، ۱۳۸۹: ۱۲۳)

### سبک یادگیری نظریه‌پرداز



افراد دارای سبک یادگیری نظریه‌پرداز ترجیح می‌دهند مشاهدات خود را در یک ساختار کلی جمع‌آوری و تلفیق کنند. بنابراین آن‌ها قادرند چگونگی ارتباط بین مشاهدات مختلف را تشخیص دهند. این افراد تلاش می‌کنند تا با ارزیابی روش‌های مختلف، یادگیری‌های جدیدی را وارد ساختار ذهن و ادراک خود کنند. آن‌ها از ساختار ذهنی منظم و سازمان‌یافته‌ای برخوردارند و گاهی اوقات تا به منشأ اصلی مسائل و مشکلات پی نبرند، آرام نمی‌گیرند. این افراد برای حل مسائل یک روش گام‌به‌گام را در پیش می‌گیرند. (پریچارد، ۱۳۹۰: ۸۰) آن‌ها استدلالی، منطقی و تحلیلی هستند. نظریات، الگوها یا مدل‌ها و نظم و ترتیب را دوست دارند. (بنتهام، ۱۳۸۹: ۱۲۴) فردی که دارای سبک یادگیری نظریه‌پرداز است، دوست دارد ضمن تحلیل و تفکر درباره موقعیت‌ها، مشاهداتش را در چهارچوب یک نظریه شکل بدهد. می‌خواهد درباره مفاهیم مختلف استدلال کند و آن‌ها را به هم ربط دهد. این فرد معمولاً روشنفکر و دارای تفکر انتزاعی و منطقی و دارای یک رویکرد مداوم و متوالی است. (جکسون و کرای، ۲۰۰۳)

### **سبک یادگیری عمل‌گرا**

عمل‌گرایان مشتاق جستجو و ساختن عقاید جدید و کاربرد آن‌ها هستند. افراد دارای این سبک قبل از قضاوت و ارزش‌گذاری در مورد هر چیزی، به دنبال کاربرد عملی اندیشه‌ها و نظریه‌های جدید هستند. آن‌ها بر این عقیده‌اند که اگر فعالیتی کاربرد عملی داشته باشد خوب است، در غیر این صورت ارزش صرف وقت و تجزیه و تحلیل را ندارد. نقطه قوت دیدگاه عمل‌گرایان استفاده از عقاید جدید و یکپارچه کردن آن‌ها با تفکراتشان است. آن‌ها اغلب در محوریت موقعیت‌های حل مسئله قرار می‌گیرند. (پریچارد، ۱۳۹۰: ۸۱) فرد عمل‌گرا افکار و عقاید جدید را دوست دارد. در تفکر جانبی برتری دارد. مایل است بداند که آیا افکار و عقاید جدید در عمل کارایی دارند یا خیر. (بنتهام، ۱۳۸۹: ۱۲۴) این فرد نقطه مقابل افراد تأملی است، اگر کاری به او سپرده شود سعی می‌کند به خوبی انجام دهد. فرد عمل‌گرا از آزمایش کردن لذت می‌برد. علاقه‌مندی زیادی به آزمودن نظریه و کاربرد آن در موقعیت‌های عملی دارد. سعی می‌کند تکنیک‌های جدید را یاد بگیرد، این فرد معمولاً اهل عمل، واقع‌گرا و مصلحت‌گرا می‌باشد و بیشتر ترجیح می‌دهد با اشیاء کار کند. (جکسون و کرای، ۲۰۰۳)

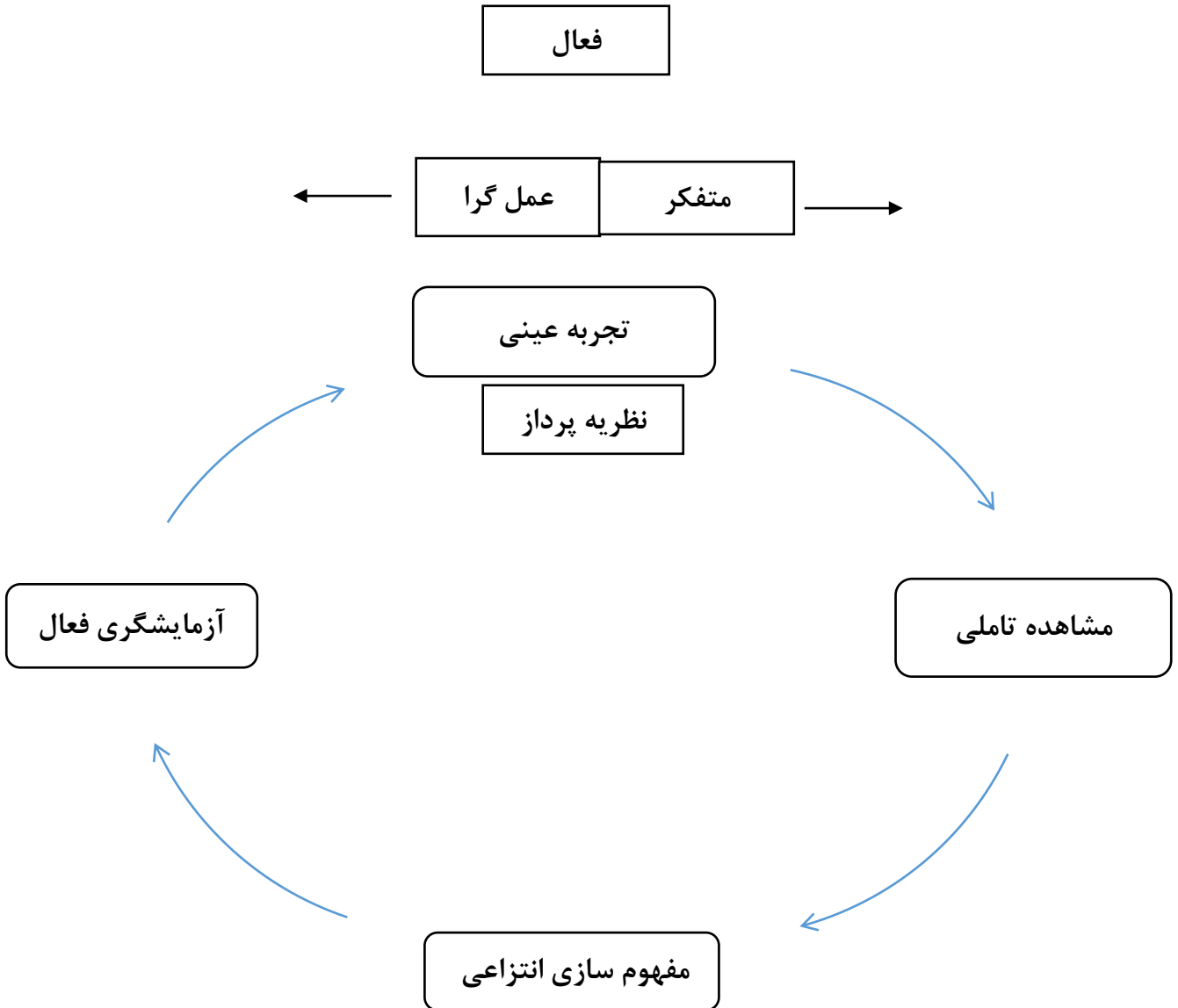


## نتیجه‌گیری

افراد به روش‌های یکسانی یاد نمی‌گیرند، بلکه روش‌های مختلفی را برای یادگیری ترجیح می‌دهند. هر فردی ممکن است در فرایند یادگیری، روشی را که برای خودش مناسب‌تر می‌بیند، انتخاب کرده و از روش‌هایی که با آن‌ها احساس راحتی نمی‌کند، صرف‌نظر کند. اگر یادگیرندگان از ترجیحات یادگیری خود آگاهی داشته باشند، می‌توانند در برخورد با موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری خاص، روش‌های مناسبی را برگزینند. سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های ثابتی نیستند، بلکه یادگیرندگان قادرند سبک‌های مختلفی را در زمینه‌های مختلف مورد استفاده قرار دهند. (پریچارد، ۱۳۹۰ : ۷۹) آگاهی از سبک‌های یادگیری تأثیر قابل‌توجهی بر روش‌های آموزشی معلمان دارد و همچنین به آن‌ها کمک می‌کند که درک بهتری را از نیازهای یادگیرندگان کسب کرده و با توجه به آن مواد آموزشی مناسب و روش بهتری را برای آن‌ها تدارک ببینند.

سبک یادگیری کلب و هانی، مامفورد هر دو از سبک‌های شناختی هستند. همان‌طور که اشاره شد سبک‌شناختی ویژگی‌های شخصیتی را شامل می‌شود که سبب تفاوت افراد از یکدیگر می‌شود. همچنین سبک‌شناختی به طریقه دریافت، ذخیره‌سازی، پردازش و انتقال اطلاعات توسط فرد اشاره دارد.

به نظر جکسون و کرای (۲۰۰۳) هرکدام از سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد به‌نوعی با مراحل چهارگانه چرخه یادگیری کلب مرتبط هستند که هانی و مامفورد پرسشنامه سبک‌های یادگیری که از سبک‌های یادگیری کلب منشعب شده است، برای سنجش سبک‌های افراد ابداع نموده‌اند. هانی و مامفورد (۱۹۸۶) سبک‌های یادگیری کلب را خلاصه کرده و چهار سبک جایگزین با نام‌های متفاوت از سبک‌های کلب ارائه کرده است. برای مقایسه عناوین سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد و شیوه‌های یادگیری کلب به شکل ۲ مراجعه کنید.



شکل ۲- شیوه‌های یادگیری نظریه کلب و سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد (اقتباس از سیف ، ۱۳۸۶)





## منابع

- افتخاری، فرنگیس؛ (۱۳۹۷). رابطه بین سبک شناختی وابسته به زمینه- نایسته به زمینه و عملکرد در انواع آزمون های پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم راهنمایی ۱۳۷۸-۷۹. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- امین خندقی، مقصود؛ رجائی، ملیحه؛ (۱۳۹۲). «تاثیر سبک یادگیری دانشجویان بر سبک تدرسی مرجح آنان» فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۲۸، سال نهم، صص 15-39.
- بنتهام، سوزان؛ (۱۳۸۹). روانشناسی تربیتی، ترجمه اسماعیل بیابانگرد، علی نعمتی، تهران: رشد.
- بیابانگرد، اسماعیل؛ (۱۳۸۸). روانشناسی تربیتی، تهران: نشر ویرایش
- پایزن، عبدالحمید؛ یعقوبی، جعفر؛ فکری، شهاب؛ سپهپناه، مرجان؛ (۱۳۹۰). «تحلیل مراحل و سبکهای یادگیری دانشجویان کشاورزی و منابع طبیعی بر اساس تئوری چرخه یادگیری تجربی؛ مطالعه موردی دانشگاه رازی کرمانشاه»، دوفصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال سوم، شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۹۰، صص ۱۹۴-۱۶۹.
- بازارگادی، مهرنوش؛ طهماسبی، سیمین؛ (۱۳۸۹). «سبک یادگیری و کاربرد آن در پرستاری»، مجله راهبردهای آموزش دوره ۳، شماره ۲، صص ۷۳-۷۶.
- پریچارد، آلن؛ (۱۳۹۰). روش های یادگیری: نظریه ها و سبک های یادگیری در کلاس درس، ترجمه اسماعیل سعدی پور، طالب زندی، تهران: آوای نور.
- حجازی، یوسف؛ (۱۳۸۵). چهار بنیان آموزش کشاورزی و منابع طبیعی، چاپ اول، تهران: نشر پونه.
- رضائی، اکبر؛ (۱۳۸۹). «رابطه شیوه های یادگیری کلب و سبک های یادگیری هانی مامفورد با سن و عملکرد تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه روانشناسی تربیتی شماره هجدهم، سال ششم، صص ۱۸-۱.
- رفعتی، مریم؛ (۱۳۹۱). «بررسی رابطه سبک تفکر و سبک های یادگیری در دانش آموزان مقطع دبیرستان شهر تهران»، مجله تفکر و کودک، سال سوم، شماره دوم، صص ۲۰-۱.
- زین الدینی میمند، فاطمه؛ اکبرزاده، مریم؛ ابراهیمی رومنجان، مجتبی؛ (۱۳۹۴). «کاربرد سبکهای یادگیری در آموزش حسابداری»، ماهنامه پژوهش های مدیریت و حسابداری، شماره چهاردهم، صص ۲۴-۱.
- سیف، علی اکبر؛ (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.
- شهبازی، محمد مهدی؛ حسینی، محمد؛ مروی بر نظریات سبک یادگیری، برگرفته از سایت مرکز مشاوره فرهیختگان جوان در تاریخ ۲۰ / ۸ / ۹۵ به آدرس :

<http://www.javanmoshaver.ir>



- صالحی، شایسته؛ بهرام سلیمانی؛ پروانه امینی؛ احترام شاهنوشی؛ (۱۳۷۹). «بررسی ارتباط سبکهای یادگیری و روشهای آموزشی ترجیحی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، مجله ایرانی آموزش پزشکی، صص ۴۲-۴۸.
- م. گانیه، رابرت؛ (۱۳۸۶). شرایط یادگیری، ترجمه جعفر نجفی زند، تهران: انتشارات رشد
- عبادی، عبدالله؛ (۱۳۸۴). «رابطه ریختهای شخصیتی و سبکهای یادگیری در دانش آموزان سال اول متوسطه»، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- مرادی بانیرانی، آسیه؛ (۱۳۸۴). «رابطه بین ریختهای شخصیت و سبکهای یادگیری (مطابق با نظریه کلب و فرای) در دانشجویان دانشگاه تهران»، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- معروفی، یحیی؛ کرمی، زهره؛ (۱۳۹۴). «سبک یادگیری به عنوان رویکردی برای هدایت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی»، مجله پژوهشهای تربیتی شماره 30-بهار و تابستان ۹۴، صص ۱۳۷ - ۱۲۱
- معینی، مریم؛ (۱۳۹۲). «بررسی رابطه جهت گیری هدف، سبک های یادگیری با یادگیری خودتنظیم ( مطالعه موردی دانش آموزان دبیرستانی ناحیه ۲ شهر شیراز )»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد ارسنجان
- همایونی، علیرضا؛ عبداللهی، حسین؛ (۱۳۸۲). « بررسی رابطه بین سبک های یادگیری و سبک های شناختی و نقش آن در موفقیت تحصیلی دانش آموزان»، مجله روانشناسی، شماره ۲۶، صص ۱۹۷-۱۷۹.
- Honey, P., and Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey.
- Honigsfeld, A., Schiering, M. (2004). Diverse approaches to the diversity of learning style in teacher education. *Educational psychology*, 24, 488-750.
- Hueyching, J. & Reeves. T.C. (1992), Mental modes: A research focus for interactive learning system. *Educational Technology research and Development*, 40. 39-59.
- Jackson, C.J. & Cray's. (2003). Reinforcement sensitivity theory: a psychometric critique. *Personality and individual Differences*, volume 34, issue 3, pp533-544.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner* (6th ed.). Boston: Elsevier.
- Kolb, D.A., (2004). *Experiential learning*. [www. learning frame experience.com](http://www.learningframeexperience.com).
- Metallidou, P. & Platsidou, M. (2008). Kolb's Learning Style Inventory-1985: validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Learning and Individual Differences Journal*, 18, 114-119.
- Sharp, Julie.E. (2001). teaching team work communication with kolb learning style theory. *Frontiers in Education Conference*. 31st Annual , Pages F2C-1.
- Stahl, S. A. (2002). Different strokes for different folks? In L. Abbeduto (Ed.), *Taking sides: Clashing on controversial issues in educational psychology* (pp. 98-107). Guilford, CT, USA: McGraw-Hill.



## بررسی نقش مربی گری مدیران در سلامت سازمانی مدارس مقطع متوسطه شهر اصفهان

لیلا مقتدایی خوراسگانی<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی چگونگی رابطه‌ی مربی گری مدیران بر سلامت سازمانی مدارس می باشد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه‌ی مدیران مدارس مقطع متوسطه شهر اصفهان تشکیل می دهند که از میان آنها ۸۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه سلامت سازمانی هوی و فیلدمن (۱۹۸۷)، پرسشنامه سبک مربی گری مدیران مک لین و همکاران (۲۰۰۵) بودند. داده ها با استفاده از نرم افزار ۲۱ spss و روش آماری ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که رابطه‌ی آماری مثبتی بین سلامت سازمانی و مربی گری مدیران وجود دارد و هرچه نمره‌ی مربی گری مربیان افزایش یابد سلامت سازمانی مدارس نیز افزایش می‌یابد.

کلید واژه‌ها: سلامت سازمانی، مربی گری مدیران، مدیران مدارس

---

<sup>۱</sup> استادیار علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان



## مقدمه

امروزه به دلیل گسترش علوم و تجارب بشری و توسعه فناوری و پیشرفت‌های صنعتی، گرایش به سازمان‌های آموزش و پرورش امری فراگیر و جهانی شده است. به حدی که یکی از شاخص‌های مهم رشد هر جامعه را به عهده گرفته است (صافی، ۱۳۸۳). آموزش و پرورش پویا محتاج مدارس سالم است. مدارس سالم به عنوان خرده سیستم‌های نظام آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. ضرورت‌های جهان کنونی بسیاری از کشورهای پیشرفته را بر آن داشته است تا نظام آموزشی و پرورشی خود را پیوسته بررسی، تحلیل و نقد کنند و راه‌های ناسودمندی کار را رها سازند و شیوه‌های نو و سازگار با ضرورت‌های جهان کنونی و آینده نه چندان دور را بر پا دارند و کارآمد گردند.

سلامت به معنی فقدان بیماری و نارسایی در یک ارگانیسم است. باید گفت که یک سازمان سالم قادر است مانند، فردی سالم به حیات خود ادامه دهد و به مقاصد خود برسد. موانع موجود در سر راه خود را بشناسد و برنامه ریزی و اجرا کند. به نظر مایلز که اولین نظریه پرداز سلامت سازمانی در محیط آموزشی است سلامت سازمانی به دوام و بقای سازمان در محیط خود بستگی دارد و به ارتقاء و گسترش توانایی‌های سازمان برای سازش بیشتر اشاره دارد. وقتی از سلامت سازمانی صحبت به میان می‌آید، منظور فقط نبود بیماری کارمند نیست، بلکه نگرانی از سلامت جسمی تا سلامت ذهنی و احساسات نیروی کار است که از طریق درگیری مفید کارمندان، احساس خوبی از کار را ایجاد می‌کند و سلامت نیروی کار عملکرد را مداوم افزایش می‌بخشد (موید، ۱۳۸۷).

سلامت سازمانی از نظر مایلز (۱۹۶۱) دوام و بقای سازمان در محیط خود و سازگاری با آن و ارتقا و گسترش توانایی خود برای سازش بیشتر اشاره دارد او ویژگی‌های سازمان سالم را در تأمین سه نیاز اصلی؛ یعنی نیازهای وظیفه‌ای، نیازهای بقا و نیازهای رشد و توسعه‌ی سازمان می‌داند. از نظر لیدن و گلینکل (۲۰۱۲) سازمان سالم جایی است که افراد می‌خواهند در آنجا بمانند، کار کنند و سودمند و موثر باشند؛ بنابراین، یک سازمان سالم، موجبات انگیزش و علاقه به کار را در کارکنان به وجود آورده و از طریق اثربخشی خود را بالا می‌برد (صادقی فر و بهشتی راد، ۱۳۹۳). سلامت سازمانی می‌تواند از طریق افزایش



اثربخشی کارکنان و بهبود روابط کاری، استعدادهای اعضا را شناسایی کند تا با استفاده از آن‌ها، اهداف سازمانی به شکل مطلوبی تحقق پیدا کند (لاک، رودس، وست وود، ۲۰۱۱). همچنین یک مدرسه سالم مکانی است که اعضای آن ضمن داشتن هماهنگی می‌خواهند در آنجا بمانند، کارکنند و افرادی سودند و موثر باشند (هوی و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از شاکری زنگیر، زاهد بابلان، معینی کیا، ۱۳۹۳) هوی و فیلدمن (۱۹۸۷) یکی از پرکاربردترین طبقه بندی‌ها از نشانگان سلامت سازمانی مدرسه را ارائه کرده‌اند. در الگوی آن‌ها سلامت سازمانی مدرسه در سه سطح و به وسیله‌ی هفت بعد که روی هم رفته الگوهای رفتار و تعامل‌های ویژه‌ی درون مدرسه را تشکیل می‌دهند.

سلامت سازمانی عبارتست از فاکتوری که بر سازگاری با محیط و ارتقاء و گسترش توانایی‌های سازمان دلالت دارد و به دوام و بقای سازمان مربوط می‌شود (مایلز، ۱۹۶۹، هوی و فیلدمن، ۱۹۸۷). سلامت سازمانی، یکی از گویاترین و بدیهی‌ترین شاخصهای اثربخشی سازمانی است. به دلیل نیاز سازمان‌ها به سازگاری با تغییرات محیطی، نقش و اهمیت مفاهیم سلامت سازمانی به طور روز افزونی برای سازمان‌ها افزایش یافته است سازمان‌هایی که از سلامت سازمانی برخوردارند انرژی خود را در جهت تحقق اهداف سوق می‌دهند و باعث افزایش کارایی کارکنان و در نهایت سازمان می‌شود در سازمان‌های سالم کارمندان نیز تمایل بیشتری برای ماندن و کار کردن در سازمان دارند و به طور موثرتری کارها را انجام می‌دهند. و محیط سالم یک محیط منظم با قوانین و مقررات و در عین حال دارای جوی دوستانه و حمایتی است.

سلامت سازمانی مدرسه چارچوبی برای مفهوم سازی جو عمومی مدرسه است. مفهوم سلامتی مثبت در یک سازمان توجه را به شرایطی جلب می‌کند که رشد و توسعه سازمان را تسهیل کرده و یا موجب پویایی‌های سازمانی می‌باشد. ماتیو مایلز (۱۹۶۹) یک سازمان سالم را به عنوان سازمانی تعریف می‌کند که نه تنها در محیط خود دوام می‌آورد بلکه در یک برهه زمانی طولانی نیز به طور کافی سازش کرده و توانایی‌های بقا و سازش خود را به طور مداوم توسعه داده و گسترش می‌دهد. سازمان سالم با نیروهای مانع بیرونی به طور موفقیت آمیزی برخورد کرده نیروی آن را به طور اثر بخش در جهت اهداف و مقاصد اصلی سازمان هدایت می‌کند (هوی و میسکل، ۱۹۸۷، ترجمه سید عباس زاده، ۱۳۸۲).



## ابعاد هفت گانه سلامت سازمانی

### ۱- یگانگی نهادی

سطح و نیازهای نهادی سازمان را در بر می گیرد و قادر است که به گونه ای موفقیت آمیز با نیروهای مخرب بیرونی سازش کند. در واقع، در یک سازمان سالم معلمان در مقابل درخواستی نامعقول حمایت می شوند و در مقابل فشارهای خارجی آسیب پذیر نیستند (زهراپی و رجایی پور، ۱۳۹۰).

### ۲- نفوذ مدیر

نفوذ مدیر به توانایی وی در تحت تاثیر قرار دادن عمل مافوق ها اشاره دارد. مدیر با نفوذ، ترغیب کننده بوده و با رئیس مافوق خود به گونه ای اثربخش کار می کند، اما با این حال، در فکر و عمل خود استقلال دارد. این بعد به سطح اداری ارتباط دارد و نیاز ابزاری را در بر می گیرد (زهراپی و رجایی پور، ۱۳۹۰).

### ۳- ملاحظه گری

این بعد سلامت سازمانی به بخش اداری مرتبط بوده و نیاز بیانی می باشد. ملاحظه گری (رعایت) نشاندهنده ی رفتاری از مدیر است که دوستانه، حمایتی، باز و همکارانه است (زهراپی و رجایی پور، ۱۳۹۰).

کرمن ملاحظه گری را اینگونه تعریف می کند: این بعد منعکس کننده ی درجه ی برخورداری شخص از چنان روابط شغلی است که با اعتماد متقابل، احترام به زیر دستان و رعایت احساسات مشخص می شود. یک نمره بالا بیانگر یک جو همدلی و ارتباط دو سویه است، یک نمره ی پایین گویای این است که سرپرست در مناسبات خود با اعضای گروه سرد و خشک است (کرمن، ۱۹۹۹).

### ۴- ساخت دهی

ساخت دهی بعد دیگری از ابعاد سلامت سازمانی است و به رفتاری از مدیر اشاره دارد که وظیفه مدار و موفقیت مدار است. مدیر انتظارات خود را از هیئت آموزشی روشن کرده و معیارهای عملکرد را حفظ می



کند، این بعد نیز به سطح اداری مرتبط است و در دسته نیازهای ابزاری قرار می‌گیرد (زهراپی و رجایی پور، ۱۳۹۰).

#### ۵- حمایت از منابع

این بعد از سلامت سازمانی به سازمان آموزشی اشاره می‌کند که دارای منابع و وسایل آموزشی لازم بوده و وسایل اضافی دیگر براحتی قابل حصول است. این بعد در سطح اداری قرار دارد و از نیازهای ابزاری است (زهراپی و رجایی پور، ۱۳۹۰).

#### ۶- روحیه

روحیه، به احساس اعتماد، اطمینان، همدردی و دوستی که در بین معلمان وجود دارد، اشاره می‌کند. معلمان احساس خوبی به یکدیگر داشته و با این حال، احساس می‌کنند که کار خود را به خوبی انجام می‌دهند. این بعد، بخشی از سطح فنی را در بر می‌گیرد و به نیازهای بیانی مرتبط است (زهراپی و رجایی پور، ۱۳۹۰).

#### ۷- تأکید بر پیشرفت تحصیلی

این بعد از سلامت سازمانی به تأکید بر یادگیری دانشجویان اشاره دارد. اهداف علمی سطح بالا، ولی قابل قبول برای دانشجویان وضع شده است، محیط یادگیری منظم و جدی است، معلمان به توانایی دانشجویان برای موفقیت در یادگیری باور دارند و دانشجویان نیز سخت کار می‌کنند و به آنهایی که از نظر علمی پیشرفت خوبی دارند، احترام می‌گذارند. این بعد در سطح فنی قرار داشته و از جمله نیازهای ابزاری است (زهراپی و رجایی پور، ۱۳۹۰).

لایدن و کلینگل (۲۰۰۰) نشان دادند مدیران در سازمان‌های سالم، کارکنانی متعهد و وفادار، با روحیه‌ی بالا، کانال‌های ارتباطی باز و موفقیت خطوط تحتانی سازمان را به دست می‌آورند. آن‌ها بر پایه‌ی نتایج پژوهشی که برای ارزیابی سلامت سازمانی دانشکده‌های آموزش عالی انجام داده‌اند، ابعاد سلامت سازمانی را تعریف کرده و برای سلامت سازمانی یازده بعد جداگانه، اما مرتبط به هم مطرح کرده‌اند که عبارتند از ارتباط،



مشارکت و درگیر بودن، وفاداری و تعهد، روحیه، شهرت سازمانی، اصول اخلاقی، قدر دانی از عملکرد، هدفگذاری، رهبری، توسعه و بهره برداری از منابع.

امروزه سازمانها در همه کشورها به کارکنان کارآمد و توانمند نیاز دارند تا بتوانند به اهداف خود در جهت رشد و توسعه همه جانبه دست یابند. نیروی انسانی بخش عمده‌ای از زندگی خود را در محیط سازمانی میگذرانند، طبیعی است که توجه و آگاهی به ابعاد سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی کارکنان از اهمیت فراوانی برخوردار است (حقیقت جو، ۱۳۸۷).

به اعتقاد هوی و فیلدمن (۱۹۹۶) سلامت سازمانی شامل: مؤلفه های تاکید علمی، روحیه، حمایت منابع، ساخت دهی، ملاحظه گری، نفوذ مدیر و یگانگی نهادی است که به صورت زیر میباشد:

تأکید علمی: که به تأکید سازمان برای ارتقاء سطح تخصص و مهارت های فنی کارکنان اشاره دارد.

روحیه: به احساس اطمینان، اعتماد، همدردی و دوستی که در بین کارکنان وجود دارد اشاره می نماید.

حمایت منابع: به سازمانی اشاره دارد که دارای مواد و وسایل لازم و تجهیزات کافی و حتی اضافی بوده و این مواد و وسایل به راحتی قابل حصول است.

ساخت دهی: به رفتاری از مدیر اشاره دارد که کارگرا و هدف گراست.

ملاحظه گری: رفتاری است که مدیر را دوست، حامی و همکار کارکنان نشان می دهد. چنین مدیری به نتایج کارکنان توجه دارد و پذیرای پیشنهادات آنها است.

نفوذ مدیر: به توانایی مدیر در تحت تأثیر قرار دادن عملی فرادستان خود اشاره دارد

یگانگی نهادی: عبارتست از توانایی سازمان برای تطابق با محیط و سازش با روش هایی است که سلامت برنامه آموزشی را حفظ کند و در برابر تقاضای غیرمعقول مراجع ان و محیط درامان باشند (شریفی و آقاسی، ۱۳۸۹). در سازمان های سالم، کارمندان متعهد و وظیفه شناس هستند و از روحیه و عملکرد بالایی برخوردار هستند. سلامت سازمانی اشاره به شرایطی دارد که رشد، توسعه و بالندگی یک سازمان را تسهیل می کند و





رسیدن به اهداف را مقدور می سازد کانال های ارتباطی باز و سودمند می باشند و افراد دوست دارند به محل کارشان بیایند و از اینکه در این محل کار کنند احساس غرور و افتخار می کنند (شایگان، ۱۳۸۹).

سلامت سازمانی می تواند از طریق بهبود روابط کاری و افزایش اثربخشی کارکنان، استعدادهای اعضا را شناسایی کند تا با استفاده از آنها، اهداف سازمانی به شکل مطلوبی تحقق پیدا کند (لاک، رودس، وست وود، ۲۰۱۱).

با توجه به نقش آموزش، امروزه سازمان ها پول و هزینه زیادی را صرف برنامه های توسعه و بهسازی کارکنان شان می کنند و تلاش می کنند تا از استراتژی ها و روش های آموزشی نوین و کارآمدی بهره گیرند. یکی از این روش ها و استراتژی ها، مربیگری است. مربیگری یکی از روش های آموزش ضمن خدمت کارکنان است که همانند دیگر روش های آموزشی (همچون سخنرانی، آموزش کارگاهی و غیره برای رشد و بالندگی نیروی انسانی مورد استفاده قرار می گیرد. مربیگری روشی موثر جهت ارتقای یادگیری است که می تواند تأثیری مثبت بر سود و زیان سازمان داشته باشد و هم چنین می تواند مزایای محسوسی را برای افراد سازمان ها به ارمغان آورد (رنارد، ۲۰۰۵)

در دهه اخیر ابزار مربی گری محبوبیت چشم گیری میان رهبران و کارکنان سازمان ها یافته است، به گونه ای که سازمان ها و کارکنان شان به مربیگری توجه زیادی مبذول داشته و منابع مادی، مالی و انسانی زیادی را بر روی آن سرمایه گذاری می کنند. در واقع سازمان ها از مربیگری بعنوان روشی جهت مقابله با چالش های پیش رویشان و پاسخ دادن به تقاضاهای موجود استفاده می کنند چرا که مربیگری روشی است که در آن نیازی نیست که فرد از محیط کارش جدا گردد بلکه اساسا روشی است که فرد در حین انجام وظیفه خود آموزش می بیند (اسلامبول چی، ۱۳۹۴).

مربیگری عبارت است از کار کردن در رابطه ای میان مربی و فرد جهت فراهم آوردن ساختار، راهنما و حمایتی برای افراد در راستای: ۱. داشتن نگاه کاملی به وضعیت فعلی شان، از جمله مفروضات و دیدشان نسبت به کارشان، خودشان و دیگران. ۲. تنظیم اهدافی مرتبط و واقعی برای خودشان، براساس ماهیت و نیازشان. ۳. برعهده گرفتن اقداماتی مرتبط و واقعی نسبت به تحقق اهدافشان. ۴. یادگیری از طریق تداوم انعکاس نسبت به اقداماتشان و به اشتراک گذاشتن بازخورد با دیگر افراد. بویژه مربیگری می تواند برای



کمک به افراد، گروه ها و سازمان ها جهت رسیدگی به مسائل بغرنج و پیچیده و تحقق اهداف قابل توجه مفید باشد (سانگ خاوان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)

مربیگری کلید اصلی توسعه و بهبود استعدادها و به فعلیت رساندن استعداد های بالقوه است. مربیگری افراد را تشویق می کند که به جای توجه به نقاط ضعف و کمبودهایی که دارند بر نقاط قوت خود متمرکز شوند و این در تضاد با دیدگاه سنتی است دیدگاهی که به افراد توصیه می کند نقاط ضعف خود را بشناسد و آنها را برطرف کند و اینکه هر چه نقاط ضعف فردی بیشتر باشد فضای بیشتری برای رشد دارد. یافته ها نشان می دهد تاکید بر نقاط قوت افراد باعث کاهش ترک اختیاری کار و افزایش بهره وری و رضایت مشتریان می شود بنابراین با تاکید زیاد بر مربیگری نقاط قوت می توانیم از توسعه و رشد افراد، از راه آگاهی آنان از خود و محیطی که در آن کار می کنند حمایت کنیم که این باعث رشد استعدادها و توانایی های افراد می شود و فرصتهایی را خلق می کند که تاثیر آنان در سازمان به حداکثر برسد (باکر، ۲۰۰۹)

مربیگری به تنظیم عملکرد فردی با اهداف سازمانی و تیمی کمک کرده، نقاط قوت را افزایش می دهد، ارتباط میان مدیران و تیم ها را بالا می برد و به افراد کمک می کند تا مسئولیت رفتارها و اقدامات خودشان را برعهده بگیرند و افراد را تشویق حرکتی فراتر از ظرفیت های خود می نماید (فدراسیون بین المللی مربی، ۲۰۱۲)

پیتر جارویس (۲۰۰۴) مزایای مربیگری را به دو گروه تقسیم کرده است: مزایای فردی و مزایای سازمانی. مزایای فردی: یاد بگیرند تا مشکلاتشان را حل کنند، مهارتهای میان فردی و مدیریتی را ارتقا دهند، با همکارانشان روابط بهتری داشته باشند، یاد بگیرند تا نیازهای بهسازی خود را شناسایی کنند، اعتماد به نفس بالایی بدست آورند، تاثیری مثبت بر عملکرد داشته باشند، مهارت ها و توانایی جدیدی کسب کنند، سازگاری بیشتری در برابر تغییرات داشته باشند و استرس را کاهش دهند.

مزایای سازمانی: بهره وری، کیفیت، خدمت رسانی به مشتری را بهبود بخشند، تعهد و رضایت کارکنان را بالا می برند که منجر به بهبود حفظ و نگهداشت آنان می گردد، حمایت کردن از کارکنانی که مسئولیت های جدیدی را بر عهده گرفته اند، کارکنان را در حل مسائل شخصی ای که ممکن است بر عملکرد آنان در کار

<sup>1</sup> Sungkhawan



تأثیر بگذارد کمک نمایند، به فرایندی رضایت بخش برای توسعه دست یابند، از دیگر اقدامات آموزش و بهسازی حمایت نمایند، به کارکنان نشان دهند که سازمان به امر بهسازی آن ها توجه دارد و به آنها در ارتقاء مهارت هایشان کمک می کند و مشکلات و انتظارات را روشن سازند.

اسپنسر (۲۰۱۱) در پژوهشی پدیدار شناختی به بررسی مربی گری و انتقال آموزش پرداخته است. این پژوهش، یک مطالعه پدیدارشناختی از تجارب ۷ مربی حرفه ای است که در زمینه مربی گری و برنامه های مهارت های مدیریتی کار می کردند. نتایج این پژوهش بیانگر آن بود که مربی گری از انتقال آموزش حمایت می کند اما لزوماً نه به همان شیوه ای که در مدل های انتقال آموزش پیشنهاد شده است. تأثیرات هم افزایی از تلفیق آموزش و مربی گری بوجود می آید، تعریف و تفسیر مربی از نقشش، می تواند تأثیر قابل توجهی بر اثرات انتقال داشته باشد.

با توجه به اینکه تا به حال در زمینه رابطه سلامت سازمانی با مربی گری مدیران هیچ گونه پژوهشی انجام نشده است و پژوهش در این زمینه برای ارتقای بیشتر مدارس و مدیران آنها مهم است، این سوال مطرح میشود که آیا بین مربی گری مدیران با سلامت سازمانی مدرسه رابطه وجود دارد؟ این فرضیه موضوع اصلی پژوهش حاضر می باشد و این پژوهش با هدف تعیین رابطه بین مربی گری مدیران با سلامت سازمانی مدرسه در مدارس مقطع متوسطه شهر اصفهان صورت گرفته است.

### روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی می باشد. به دلیل اینکه هدف مطالعه حاضر بررسی رابطه ی مربی گری مدیران با سلامت سازمانی مدرسه بوده است از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. جامعه ی آماری این مطالعه را کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بوده اند تشکیل می دهد. روش نمونه گیری در این تحقیق نمونه گیری در دسترس بوده است. حجم نمونه انتخاب شده ۸۰ نفر می باشد. در این پژوهش از پرسشنامه های زیر برای جمع آوری داده ها استفاده شده است:

پرسشنامه سبک مربی گری مدیران: به منظور بررسی مربیگران از پرسشنامه سبک مربیگری مک لین و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه است که توسط کارکنان تکمیل می شود. از آنها



خواسته می‌شود که گویه‌های توصیفی را تا حدی که در سازمان آن‌ها صدق می‌کند در طول مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۵= خیلی زیاد، ۴= زیاد، ۳= تا حدودی، ۲= کم، ۱= خیلی کم). برای گویه‌های مثبت و معکوس آن برای گویه‌های منفی مشخص و درجه بندی کنند. این پرسشنامه شامل ۴ بعد (ارتباطات باز، ارجعیت فرد نسبت به وظیفه، پذیرش ابهام و رویه تیمی) می‌باشد. طبق پژوهش مک لین و همکاران (۲۰۰۵) پایایی پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمده است.

پرسشنامه سلامت سازمانی: به منظور بررسی میزان سلامت سازمانی مدارس از پرسشنامه سلامت سازمانی توسط هوی و فیلدمن (۱۹۹۶) استفاده شد که از ۴۴ گویه و ۷ خرده مقیاس یگانگی نهادی (۷ سوال)، نفوذ مدیر (۵ سوال)، ملاحظه‌گری (۵ سوال)، ساخت دهی (۵ سوال)، پشتیبانی منابع (۵ سوال)، روحیه (۹ سوال) و تأکید علمی (۸ سوال) تشکیل شده است که به منظور ارزیابی سلامت سازمانی در سازمان‌ها بکار می‌رود.

## یافته‌ها

جدول شماره (۱) یافته‌های توصیفی سلامت سازمانی و مربی‌گری مدیران

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
سلامت سازمانی	۱۵۴/۹	۲۰/۴۸	۱۲۹	۲۱۵
مربی‌گری مدیران	۸۶/۲	۱۱/۹۸	۶۰	۱۰۰

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد سلامت سازمانی به ترتیب ۱۵۴/۹ ، ۲۰/۴۸، میانگین و انحراف استاندارد مربی‌گری مدیران به ترتیب ۸۶/۲ و ۱۱/۹۸ می‌باشد. و حداقل و حداکثر نمره در سلامت سازمانی ۱۲۹ و ۲۱۵ می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره در مربی‌گری مدیران ۶۰ و ۱۰۰ می‌باشد.



جدول شماره (۲) ضریب همبستگی سلامت سازمانی با مربی گری مدیران

سطح معناداری	ضریب همبستگی	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۳۱	سلامت سازمانی
		مربی گری مدیران

همانطور که در جدول شماره (۲) مشاهده می شود ضریب همبستگی بین سلامت سازمانی و مربی گری مدیران  $r=0/31$  با ضریب اطمینان  $0/99$  می باشد. بیانگر این است که بین آن ها همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

### بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی رابطه بین مربی گری مدیران و سلامت سازمانی مدارس شهر اصفهان پرداختیم، همانطور که در نتایج یافته ها مشاهده کردیم بین متغیرهای تحقیق همبستگی وجود دارد و هرچه نمره مربی گری مدیران بیشتر باشد سلامت سازمانی مدارس بیشتر می شود. سلامت سازمانی توانایی سازمان به عملکرد مؤثر، تغییر مناسب و رشد از درون می باشد. بنابراین سلامت سازمانی، درک مطلوبی از یک سازمان و یکپارچه سازی و انسجام خود با واقعیت سازمانی دارد (سابانجی، ۲۰۱۱).

### منابع

- اسلامبول چی، مصطفی، (۱۳۹۴). ارائه مدلی برای پرورش مدیران کارآفرین بر مبنای مربیگری، مرکز همایش های رازی، اسفندماه
- موید، نرگس (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین منابع قدرت مدیران گروه های آموزشی و سلامت سازمانی دانشگاه های دولتی شهرستان اصفهان. "پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه اصفهان.
- حقیقتجو، زهرا و ناظم، فتاح (۱۳۸۶). خلاقیت مدیران، سلامت سازمانی و بهره‌وری کارکنان دانشگاه های علوم پزشکی کشور. دو فصلنامه مدیریت اطلاعات سلامت. دوره ۱، شماره ۱۳۳



زهرايي، سيدمحمد؛ رجايي پور، سعيد (۱۳۹۰). بررسی رابطه میان هوش و سلامت سازمانی در دانشگاههای شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۹. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. سال دوم، شماره ۲، تابستان ۹۰، صص ۱۷۴-۱۵۵.

زاهدان بابلان، عادل، عسگریان، مصطفی، بهرنگی، محمدرضا و نادری، عزت الله (۱۳۸۶). بررسی ارتباط سلامت سازمانی مدرسه و تعهد سازمانی دبیران دبیرستان های پسرانه‌ی استان اردبیل. نشریه‌ی مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، صفحات ۱۴۸-۲۱۷.

شایگان، ح (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین منابع قدرت مدیران تربیت بدنی استان اصفهان و سلامت سازمانی از دیدگاه کارکنان. پایان نامه کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی گرایش مدیریت ورزش. دانشگاه اصفهان.

شریعتمداری، مهدی (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سلامت سازمانی با اثر بخشی مدیران مدارس مدیریت آموزش و پرورش شهر تهران. علوم تربیتی، صص ۱۱۳-۱۱۱

شریفی، اصغر و آقاسی، صدیقه (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین عملکرد مدیران با سلامت سازمانی (مورد مطالعه: کلیه کارکنان و مدیران خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران) فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی / دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت / سال اول، شماره ی - ۱، صص ۱۱۳

- Hoy , W.K and Feldman , J . (1987) . Organizational Health . The conecept and Its Measvre . Journal of Research and Develoment in Education
- Spencer, Linda. (2011). Coaching and training transfer: A phenomenological inquiry into combined training – coaching programmes, International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring Special Issue. No. 5, pp.1-18
- International Coach Federation (2012). From: <http://www.coachfederation.org/clients/coaching-faqs>
- Sungkhawan Jatuporn. (2009 ) Renewal Coaching: Sustainable Change for Individuals and Organizations. Journal of Applied Management and Entrepreneurship. Vol. 14, Iss. 4; pg. 76, 3 pgs
- McLean G, Yang N, Baiyin K, Min-Hsun C, Tolbert A. (2005). Developing and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. Human Resource



## مقایسه تاثیر روش یادگیری ترکیبی (مبتنی بر فناوری اطلاعات) با روش یادگیری سنتی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان

رحیم بدری گرگری<sup>۱</sup>، منیره رضاخواه مهربانی<sup>۲</sup>

۱- هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تاثیر روش یادگیری ترکیبی (مبتنی بر فناوری اطلاعات) با روش یادگیری سنتی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان انجام شد. این مطالعه با استفاده از طرح نیمه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون انجام گرفت. جامعه پژوهش حاضر تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان می باشد که جمعا به تعداد ۶۸۱ نفر می باشند. روش نمونه گیری در پژوهش حاضر از نوع نمونه گیری خوشه ای و تصادفی طبقه ای می باشد که به دلیل ماهیت نیمه آزمایشی بودن تحقیق حاضر، ۶۰ نفر دانش آموز دختر و ۶۰ نفر دانش آموز پسر در ۴ کلاس ۳۰ نفره به صورت تصادفی انتخاب و جایگزین شدند. روش گردآوری اطلاعات به صورت میدانی است، در این مطالعه با توجه به ماهیت تحقیق و روش کار از یک آزمون دانشی محقق ساخته به منظور اندازه گیری یادگیری دانش آموزان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش آماری تحلیل کوواریانس جهت تعیین تفاوت پیش آزمون و پس آزمون در گروه ها استفاده شد. یافته های تحقیق حاضر حاکی از آن است که بین روش یادگیری ترکیبی با روش یادگیری سنتی در میزان یادگیری و دانش آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان در درس ریاضی تفاوت وجود دارد.

کلیدواژه ها: یادگیری ترکیبی، فناوری اطلاعات، یادگیری سنتی، عملکرد تحصیلی.



## Abstract

The purpose of this study was to compare the effect of combined learning (information technology-based) learning method with traditional learning method on academic performance of fourth grade elementary students in Mehraban city. This study was carried out using a semi-experimental design with pre-test and post-test. The population of this study is all students of the school of Mehraban city, which is a total of 681 people. The method of sampling in the present study is cluster sampling and stratified random sampling. Because of the semi-experimental nature of the present research, 60 female students and 60 male students were selected randomly in four classes of 30 students. They were The method of data collection is fieldwork. In this study, based on the nature of the research and the methodology, a researcher-made knowledge test was used to measure students' learning. For data analysis, covariance analysis was used to determine the difference between pre-test and post-test in groups. The findings of this study indicate that there is a difference between the learning method combined with the traditional learning method in the level of learning and the fourth grade elementary students of Mehraban in mathematics.

**Keywords:** Combined Learning, Information Technology, Traditional Learning, Academic Performance





## مقدمه

از جمله عرصه هایی که در چند سال اخیر دستخوش هجوم فناوری اطلاعات با هدف تحولات بنیادین شده است، عرصه آموزش و یادگیری است (یعقوبی و همکاران، ۱۳۸۷). آموزش به هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح ریزی شده ای گفته می شود که هدف آن آسان سازی یادگیری برای فراگیران است. درحالی که یادگیری عبارت است از ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه یادگیرندگان، مشروط بر آنکه این تغییرات در اثر تجربه رخ دهد (سیف، ۱۳۸۸).

پس یادگیری هدف است و آموزش وسیله رسیدن به این اهداف می باشد (سلیمانی و همکاران، ۱۳۸۹). برای آموزش دو روش مختلف را می توان مورد بررسی قرار داد، روش اول؛ آموزش سنتی است که بر بحث تعامل استاد و فراگیر تأکید دارد (آزاد نیا و همکاران، ۱۳۸۹). در سیستم های آموزش سنتی، نقش معلم به عنوان یک محور در ارایه محتوای درسی قرار دارد و توجه عمده به آموزش و مهارت های فردی است. آموزش سنتی روحیه رقابت را در دانش آموزان ایجاد می کند و گاه این روحیه تبدیل به روحیه حسادت می شود که پیامدهای اجتماعی خاص خود را دارد. از آنجا که در این روش معلم بیشتر فعال است و دانش آموز فعالیت کمی در یادگیری دارد، این نوع آموزش نمی تواند پاسخگوی پیشرفت علم باشد؛ زیرا در این روش دانش آموزان با نحوه یادگیری و چگونگی یادگرفتن آشنا نمی شود (آجرلو، ۱۳۸۹).

روش دوم، آموزش ترکیبی است تا ارتباطی بین آموزش سنتی و روش های جدید آموزش همچون آموزش الکترونیکی برقرار شود. آموزش ترکیبی، در واقع ترکیبی از دو یا چند روش آموزش (آموزش چهره به چهره و آموزش الکترونیکی) تعریف می شود (باکلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

در آموزش ترکیبی علاوه بر استفاده از کلاس حضوری از سایر روش های آموزش نظیر دروس چند رسانه ای، سمینارها، اینترنت، بهره می برند (باکلی، ۲۰۰۸). یادگیری ترکیبی با بکارگیری ابزارهای متنوع و فناوری های پیشرفته، سعی در بهبود کیفیت و توسعه کمی فعالیت های آموزشی در دو بعد عمودی و افقی دارد (قاسم تبار و همکاران، ۱۳۸۹). در بعد افقی سعی بر گسترش دامنه و ابعاد وسایل کمک آموزشی در فرآیند

<sup>1</sup> - Buckley



آموزش است، به گونه ای که با ترکیب بهینه این وسایل بالاترین کیفیت حاصل شود. در بعد عمودی به عمق مسأله یادگیری و چگونگی درک بهتر مواد آموزشی پرداخته می شود و این که چه تکنیک هایی در چه زمان هایی به درک بهتر مطالب و یادگیری بهینه منجر می شود (گلوگوسکا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

اگر چه واژه یادگیری ترکیبی یک واژه تخصصی یا دانشگاهی نیست ولی تاکنون به صورت گسترده ای توسط متخصصان آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است و برای نشان دادن تنوع گوناگونی موقعیت های یادگیری واژه مناسبی است. توجه به آن ما را ترغیب می کند تا در باره کل شرایط یاددهی - یادگیری بیندیشیم و از طریق عنصرانسانی در راه آموزش به عنوان عنصری حیاتی، هر نوع مداخله مبتنی بر فناوری را مورد توجه قرار دهیم (زارعی زوارکی و صالحی، ۱۳۸۸).

با توجه به ویژگی های عصر کنونی که انسان با انفجار اطلاعات و توسعه فناوری مواجه است، نظام آموزش و پرورش وظیفه دارد، برنامه های آموزشی و درسی را به نحوی ساماندهی کند که همه توانایی های شناختی و شخصیتی دانش آموزان رشد کرده و با بهره گیری از مزایای ریاضی و فناوری، توانمندی های لازم را برای رویارویی با تحولات جدید کسب نمایند (هارلان، ۱۳۸۸).

اما شواهد موجود نشان می دهد اغلب دانش آموزان فاقد این ویژگی ها هستند و به عبارت دیگر برنامه ها و روش های آموزشی نتوانسته اند روحیه علمی و کاوشگری، آفرینندگی و خلاقیت و اهداف آموزشی مورد نظر دروس دوره ابتدایی را در دانش آموزان پرورش دهند. دلیل این امر را می توان در عدم استفاده از روش های جدید در آموزش دانست. یافته های سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و ریاضی در سال ۲۰۰۳ که در ایران و تعداد زیادی از کشورهای در حال توسعه انجام گرفت، نتایج بسیار ضعیف دانش آموزان ایران را در تمام آزمون های ریاضی دوره های ابتدایی نشان می دهد (کیامنش، ۱۳۸۱). این مطالعات نشان می دهد کیفیت آموزش در کشور ما بویژه در دوره ابتدایی پایین تر از استانداردهای جهانی است.

روحی، جهانیان، قلی نیا و عباس زاده (۱۳۹۵)، پژوهشی با هدف مقایسه آموزش سنتی و آموزش ترکیبی سنتی-الکترونیک (تحت وب) بر یادگیری انجام دادند و نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات آموزش سنتی و الکترونیک و بین میانگین نمرات آموزش سنتی و ترکیبی اختلاف معنی داری وجود دارد و از

<sup>1</sup> - Glogowska



آموزش تحت وب می توان به عنوان شیوه آموزشی مکمل در کنار آموزش سنتی برای تاثیرگذاری بیشتر بر یادگیری دانشجویان بهره جست و حتی می تواند جایگزین آموزش حضوری شود. یعقوبی (۱۳۸۷)، در پژوهشی در یافتند که آموزش ترکیبی با افزودن شیوه یادگیری دانشجو محور به آموزش حضوری و استفاده از ابزارهای توانمندی مانند محتوای آموزشی استاندارد، به سادگی می تواند کیفیت آموزش بالاتری را نسبت به هر دو شیوه، یادگیری (حضوری و الکترونیکی) برای کلیه دانشجویان فراهم کند.

یراسیمو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که متنوع بودن فرصت های یاددهی - یادگیری، فعال بودن فراگیران در فرایند آموزش و مشارکت آنها و افزایش انگیزه افراد به جهت قرار گرفتن در موقعیتهای آموزشی متنوع و جذاب، از جمله مهمترین عوامل مؤثر بر بهبود یادگیری است. ورناداکیس<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، نشان دادند که تفاوت چشمگیری را بین گروه های شرکت کننده در آزمون نشان نداد؛ همچنین نگرش دانش آموزان به روش آموزش به کمک کامپیوتر بهتر بود. گراهام<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی با هدف طراحی مدل آموزش ترکیبی به این نتیجه رسید که آموزش ترکیبی در مقایسه با آموزش سنتی موجب یادگیری عمیق تر و بادوام تر در فراگیران می شود و میزان اثربخشی آموزش را بالاتر می برد. دیک و جانسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش آموزش ترکیبی در طراحی آموزشی موجب افزایش اثربخشی یادگیری و آموزشی می شود.

از آنجا که یادگیری و یادداری دانش آموزان از مهم ترین مسایل موجود در آموزش و پرورش هر کشوری است و در واقع هدف اصلی و نهایی آموزش و پرورش است، لذا هر روشی که بتواند در تحقق و ایجاد یادگیری و در پی آن یادداری دانش آموزان نقش مهم تر و موثرتری ایفا بکند، از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده و استفاده از آن توسط معلمان در آموزش دانش آموزان توصیه می شود و از آنجا که روش های رایج آموزشی به دو صورت سنتی و ترکیبی در مدارس می توانند مورد استفاده قرار گیرند پژوهش حاضر در پی

<sup>1</sup> - Yerasimou

<sup>2</sup> - Vernadakis

<sup>3</sup> - Graham

<sup>4</sup> - Dick & Johnson



آن است تا به مقایسه تاثیر روش یادگیری ترکیبی با روش یادگیری سنتی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان پردازد.

### روش شناسی

این مطالعه با استفاده از طرح نیمه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون انجام گرفت. هر کلاس با رعایت انتساب تصادفی در یکی از گروه های آموزش به شیوه رایج و آموزش به شیوه ترکیبی قرار گرفتند. گروه اول شامل دانش آموزانی بود که با استفاده از روش آموزش سخنرانی و توضیح، طی هشت جلسه و در ساعات رسمی آموزشی، آموزش دیدند و گروه دوم شامل دانش آموزانی بود که با استفاده از روش آموزش ترکیبی به وسیله لوح فشرده (سی دی) با استفاده از محیط چند رسانه ای پاورپوینت که محقق ساخته و با کمک سخنرانی و راهنمایی های آموزشگر و همچنین پرسش و پاسخ خود طی هشت جلسه و در ساعات رسمی آموزش، آموزش دیدند. جامعه پژوهش حاضر تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان می باشد که جمعا به تعداد ۶۸۱ نفر می باشند. به دلیل ماهیت نیمه آزمایشی بودن تحقیق حاضر (که در آن جهت اجرایی شدن تحقیق و جلوگیری از خطا و کنترل عوامل تحقیق)، ۶۰ نفر دانش آموز دختر و ۶۰ نفر دانش آموز پسر در ۴ کلاس ۳۰ نفره به صورت تصادفی انتخاب و جایگزین شدند.

برای اندازه گیری میزان عملکرد تحصیلی گروه ها از آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده گردید. آزمونهای پیشرفت تحصیلی بصورت پس آزمون و پیش آزمون توسط محقق با همکاری مدرسین ریاضی از محتوای کتاب درسی تهیه و استانداردسازی شد. برای بدست آوردن ضریب پایایی آزمون (ضریب همبستگی) از روش بازآزمایی (آزمون مجدد) با فاصله ۷ روز روی ۶۰ نفر اجرا شد و همچنین ضریب دشواری و ضریب تمیز هر یک از سؤالات محاسبه شده و سؤالاتی که دارای ضریب دشواری خیلی پایین (۲۰٪ به پایین) یا خیلی بالا (۸۰٪ به بالا) بودند حذف یا تجدید نظر گردیدند. برای تعیین پایایی آزمون قبل از اجرای اصلی، روی یک گروه نمونه دو بار با فاصله زمانی یک هفته اجرا شد که پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بود. هرکدام از این آزمونها دارای چهل پرسش تستی بودند که سؤالات زوج پیش آزمون و پس آزمون در سطح دانش طراحی شده است که یادگیری سطحی و طوطی وار دانش آموزان



را می‌سنجد و سؤالات فرد موارد بالاتر از سطح دانش (درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل و ...) را اندازه می‌گیرد و ضریب پایایی ملاکی آنها که از طریق محاسبه ضرایب همبستگی نمرات آزمودنی‌ها و معدل نیمسال قبلی آنها انجام شد، به ترتیب برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با ۰/۸۲ و ۰/۸۷ بود. سؤال‌های آزمون‌ها در سطح یادگیری حفظی و معنی‌دار مطرح شد و برای تأیید روایی محتوایی پرسشنامه از نظر و قضاوت اساتید ریاضی تربیتی و متخصصان امور و معلمان استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد استفاده شد. همچنین جهت مقایسه تأثیر روش یادگیری ترکیبی با روش یادگیری سنتی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان از روش آماری پارامتریک تحلیل کوواریانس استفاده شد.

#### یافته‌ها

جهت تعیین تفاوت بین روش یادگیری ترکیبی با روش یادگیری سنتی در میزان یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان در درس ریاضی از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول (۱) نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات یادگیری

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار واریانس	سطح معنی داری	مجذورات اتا
۱۳/۵۷	۱	۱۳۵/۵۷	۲۰/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶
۱۷/۳۵	۱	۱۷/۳۵	۲/۶۶	۰/۱	۰/۰۴
۳۸۳/۹۹	۵۹	۶/۵			

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	سطح اطمینان ۹۵٪
آزمایش	۱۲/۷۶	۰/۴۶	حد پایین ۱۱/۸۴ حد بالا ۱۳/۶۹
کنترل	۹/۶۴	۰/۴۷	۸/۶۹



نتایج تحلیل کواریانس درجدول فوق نشان می‌دهد بین نمره یادگیری درگروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $P < 0/01$  و  $F = 20/83$ ) مجذور اتا 0/26 است، یعنی 26 درصد از واریانس نمره یادگیری مربوط به عضویت گروهی است.

مطابق با جدول فوق میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش 12/76 و برای گروه کنترل 9/64 می‌باشد که تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند ( $P < 0/01$  و  $F = 20/83$ ). به عبارتی آموزش با روش ترکیبی در افزایش یادگیری دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

### بحث و نتیجه گیری

یکی از یافته‌های تحقیق نشان داد بین روش یادگیری ترکیبی با روش یادگیری سنتی در میزان یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مهربان در درس ریاضی تفاوت وجود دارد.

با توجه به یافته به دست آمده از تحقیق حاضر می‌توان نتیجه گرفت شیوه ی یادگیری ترکیبی نسبت به شیوه سنتی مؤثرتر بوده است. این یافته‌ها با نتایج برسین<sup>1</sup> (2014)، بادل<sup>2</sup> (2013) و اسلاجادو<sup>3</sup> (2012) همسو می‌باشد.

در این پژوهش، آموزش ترکیبی نسبت به شیوه آموزش سنتی موفقیت کمتری داشته است که می‌تواند علل مختلفی از جمله عدم تعامل فراگیران با معلم و با همدیگر و منزوی شدن دانش‌آموز باشد (برسین، 2014). در این شیوه، محتوا را معلم تهیه می‌کند و دانش‌آموز در آن نقشی ندارد. در واقع موضوعات درسی به شکلی دیگر از سوی معلم به دانش‌آموز منتقل می‌شود و به نظر می‌رسد هر چند دانش‌آموز خودراهنبر است اما در ایجاد ساخت شناختی خود نقش کمتری دارد. اما در آموزش ترکیبی به دلیل جاری بودن فرایند گفتمان ریاضی و ریاضی و دارا بودن برنامه زمانی مشخص برای استفاده از آن و تعامل با معلم و دیگر

<sup>1</sup> - Bersin

<sup>2</sup> - Bethel

<sup>3</sup> - Aslajadov



دانش آموزان، دانش آموز توانسته است با محتوا ارتباط مناسبی برقرار کند و بدفهمی ها در موضوعات درسی در طی بحث ها به حداقل رسیده و دانش آموز در شکل گیری ساخت شناختی اش نسبتاً فعال عمل کرده است. اسمیت (۲۰۱۳) در تبیین موفقیت یادگیری ترکیبی اظهار می کند: افزودن تعامل فعال بر یادگیری، می تواند ادراک یادگیری دانش آموز، ارتباطات اجتماعی و لذت برخوردار از حمایت معلم را تقویت کند. در حالی که ممکن است معلمان احساس کنند استفاده از روش های تکنولوژی باعث می شود با کلاس شان ارتباط کمتری داشته باشند اما این مسأله روی تأثیر استفاده از چنین روش یادگیری اثر نمی گذارد. اسلاجادو (۲۰۱۲) از انجام پژوهش خود دریافت که پیشرفت قابل ملاحظه ای در تمامی موضوعات مورد ملاحظه در درس جبر به نفع یادگیری ترکیبی نسبت به یادگیری سنتی وجود دارد. همچنین وی دریافت که طبق نظر دانش آموزان، استفاده از روش های مختلف در یادگیری، نگرش، اطمینان و انگیزه آنان در ریاضیات را بهبود می بخشد. پژوهش بادل<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نشان داد یادگیری ترکیبی در دو درس ریاضی و ریاضی، برنگرش و اقدامات آموزشی معلمان و درک و یادگیری دانش آموزان در این موضوعات مؤثر واقع شده است. این مطالعه نشان داد که برای پیشرفت تخصصی معلمان، پتانسیل وجود دارد. اسلاجادو<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) استدلال کردند علاوه بر این که تجارب یادگیری در مدل ترکیبی متفاوت بوده، یادگیرندگان در گروه آزمایشی به مقدار زیادی بر موانع فرهنگی که در ذهنشان جا افتاده بوده غلبه کرده اند و یک اشتیاق برای به اشتراک گذاشتن ایده ها و اجازه دادن به دیگران برای دسترسی به فرایند تفکرشان از طریق شبکه ارتباط محلی به وجود آمده است. به نظر می رسد این نوع یادگیری فرایند گفتمان ریاضی را که یکی از پنج استاندارد فرایندی آموزش ریاضی است تسهیل می کند. فرایند گفتمان شامل گفتن و شنیدن، صحبت کردن و استدلال ریاضی وار کردن است که از راه برقراری ارتباط بین معلم و شاگردان و شاگردان با همدیگر امکان پذیر است. معلم در برقراری این ارتباط به روش های گوناگون تلاش می کند. فرایند گفتمان شامل زیر استانداردهای است که انتظار می رود در طی فرایند گفتمان ریاضی در کلاس رخ دهد از جمله:

الف) دانش آموزان افکار ریاضی شان را در ضمن گفتمان، سازماندهی و تثبیت کنند.

<sup>1</sup> -Austoon, Singlier & Vaideman

<sup>2</sup> -Niado & Niado



ب) دانش آموزان افکارشان را یکپارچه و شفاف و واضح به همکلاسی ها و معلم انتقال دهند.

ج) دانش آموزان قادر باشند افکار و استراتژی های دیگران را تجزیه و تحلیل و ارزشیابی کنند.

د) دانش آموزان زبان ریاضی را به طور روشن و آشکار برای بیان ایده های ریاضی به کار برند.

بحث های گروهی به ویژه بحث های کل کلاسی زمینه مناسبی برای روشن شدن بدفهمی های دانش آموزان و روشن شدن موضوعات درسی از طریق تجزیه و تحلیل و ارزیابی نظرات است.

### منابع تحقیق

آجرلو، زهرا ( ۱۳۸۹)، شناسایی عوامل مرتبط با افت تحصیلی دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۶ مقطع کارشناسی دانشکده کشاورزی کرج، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

آزاد نیا، مهدی؛ لطفی، احمد و قاضی و کیلی، نادر (۱۳۸۹)، بررسی عوامل موثر بر پذیرش یادگیری الکترونیکی تلفیقی در دانشگاه تحصیلات تکمیلی زنجان، پنجمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی، تهران، ایران.

روحی، مهدی؛ جهانیان، ایمان؛ قلی نیا، همت و عباس زاده، حمید(۱۳۹۴). مقایسه آموزش سنتی و ترکیبی بر یادگیری درس پاتولوژی دندان، مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، دوره ۹، شماره ۲۱.

زارعی زوارکی، اسمعیل و صالحی، وحید(۱۳۸۸)، راهنمای عملی یادگیری و تدریس تلفیقی، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

سلیمانی، علی. پاپ زن، علی رضا و سلیمانی، صدیقه ( ۱۳۸۸)، مقایسه ی تأثیر دو روش آموزش از طریق تلفن همراه و روش سخنرانی بر میزان - یادگیری هنرجویان، پنجمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی، تهران، ایران.

سیف، علی اکبر ( ۱۳۹۱)، روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش، تهران: نشر دوران.

قاسم تبار، سید علی؛ فاضلیان، پوران و قاسم تبار، سید نریمان ( ۱۳۸۹)، یادگیری ترکیبی: ضرورت ها، چالش ها و راهکارها، پنجمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی، تهران، ایران.

کیامنش، علی رضا (۱۳۸۱)، روند تغییرات درون دادها و برون دادهای آموزش علوم بر اساس یافته های TIMSS، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.





هارلان، وود(۱۳۸۳)، نگرشی نو بر آموزش علوم، ترجمه علی سعیدی، تهران: انتشارت مدرسه.

یعقوبی، جواد؛ ملک محمدی، احمد؛ ایروانی، هما و عطاران، مجید(۱۳۸۷). ویژگیهای مطلوب دانشجویان و اعضای هیئت علمی در یادگیری، الکترونیکی در آموزش عالی: دیدگاه دانشجویان دوره های مجازی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۷.

- Acelajado, M. J. (2011). Blended Learning: A Strategy for Improving the Mathematics Achievement of Students in a Bridging Program. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 5(3), 342.
- Bersin, J. (2014). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco, CA: Pfeiffer publishing.
- Bethel, E. C. (2011). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79, 1243–1289.
- Buckley, KM(2008). Evaluation of classroom-based, Web-enhanced, and Web-based distance learning nutrition courses for undergraduate nursing. *J Nurs Educ*, ۴۲(۸): ۳۶۷-۳۷۰. BS۱ ۱۶DD, United Kingdom
- Dick, W., & Johnson, B (2007). *Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's Four Level Model*. In R. A. Reiser, *Trends and issues in instructional design*. New Jersey: Parson Prentice
- Glogowska, M. Young, p. Lockyer, L. Moule, p. (2011). *How 'blended' is blended learning? Students' perceptions of issues around the integration of online and face-to-face learning in a continuing professional development (CPD) health care context [Abstract]*. University of the West of England, Faculty of Health & Life Sciences, Glenside Campus, Blackberry Hill, Bristol.
- Graham, C. R. (2009). *Blended learning models*. *Encyclopedia of information science and technology*. United state: information science Reference. Second edition. 375-382.
- Vernadakis, N., Zeto, E., Tsitskari, E., Giannous, M., Kioumourtoglou, E. (2011). Student attitude and learning outcomes of multimedia computer-assisted versus traditional instruction in basketball. *Education Information Technology*, 13: 167-183.
- Yerasimou. T. (2010). *Examining interactivity and flow in a blended course to advance blended learning practice*, dissertation. University of Indiana.



## ارتباط کارکردهای فراشناختی با دست برتری دانش آموزان

مینا اروجی<sup>۱</sup>

۱- مینا اروجی کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

### چکیده

**مقدمه:** دست برتری یک اولویت زیستی یا طبیعی برای استفاده از یک دست در انجام کارهای ویژه است که بستگی به این دارد که کدام نیمکره برای انجام آن تکلیف غالب باشد. با توجه به تخصص یافتگی عملکردی نیمکره های مغزی و تفاوت چپ دستان و راست دستان در تسلط نیمکره ای انتظار می رود که این دو گروه از لحاظ عملکردهای ذهنی و کارکردهای فراشناختی نیز با هم متفاوت باشند. بنابراین این پژوهش با هدف مقایسه ی کارکرد های فراشناختی با دست برتری در دانش آموزان انجام گرفت.

**روش:** پژوهش حاضر از نوع علی - مقایسه ای است و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر مشغول به تحصیل در دبیرستان های شهرستان نمین در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بود (۹۶۳ نفر). ۱۳۵ دانش آموز ( ۴۵ نفر چپ برتر، ۴۵ نفر راست برتر و ۴۵ نفر دو برتر) با استفاده از جدول مورگان بصورت تصادفی بعنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسش نامه ی دست برتری چاپمن (۱۹۸۷) و پرسشنامه ی باورهای فراشناختی کارترایت و هاوتون ولز (۲۰۰۴) استفاده شد و نتایج با استفاده از نرم افزار SPSS و روش آماری تحلیل واریانس چند متغیری تحلیل شد.

**یافته ها:** بین افراد راست برتر، چپ برتر و دو سو توان در مقیاس باورهای مثبت در مورد نگرانی و خود آگاهی شناختی تفاوت معناداری وجود نداشت، اما تعامل دست برتری با فراشناخت در مقیاس اعتماد شناختی، مقیاس باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار و مقیاس باورهایی در مورد لزوم کنترل افکار معنا دار بود.

**نتیجه گیری:** در واقع جانبی شدن و تسلط نیمکره ای بر کارکردهای فراشناختی تاثیر می گذارد.

**واژگان کلیدی:** دانش آموزان، دست برتری، کارکردهای فراشناختی



**Background:** handedness is a natural or natural priority for using one hand to do special tasks, and it depends on which hemisphere is dominant to accomplish that task. Considering the functional expertise of the cerebral hemispheres And the difference between the top left and top right hands in the domination of the cerebral hemisphere. It is anticipated that these two groups will differ in terms of mental functions and meta-cognitive functions. The aim of this study was to compare the meta-cognitive functions according to their handedness.

**Method:** The research method was Comparative research. The statistical population of the study consisted of all female students studying in high schools in Namin city. The study samples consisted of 135 students, including 45 top right and 45 top left and 45 double superior who were evaluated with using random sampling. Information was collected by Chapman Handedness Inventory (1987) and meta-cognitive beliefs-Kartrayt Wales (2004). The data were analyzed with SPSS software by using multivariate analysis of variance (MANOVA) in 0.01 significant level.

**Results:** There was no significant difference between top right, top left and double superior in the level of self-awareness and worry. But, there were positive and significant association between top right with Cognitive functions, negative beliefs about the uncontrollability of thoughts, cognitive confidence, beliefs about need to control thoughts.

**Conclusion:** Adherence and domination of the hemisphere affect meta-cognitive functions.

**Keywords:** students, handedness, meta-cognitive function.



## مقدمه

دست برتری یک اولویت زیستی یا طبیعی برای استفاده از یک دست در انجام کارهای ویژه است که بستگی به این دارد که کدام نیمکره برای انجام آن تکلیف غالب باشد (۱). از همان آغاز شکل گیری تمدن انسانها در بکار گیری ابزار از یک دست بیشتر از دست دیگر استفاده می کرده اند و بنا به دلایل خاصی، دست راست در اغلب انسانها دست مسلط بوده است. حدود ۹۰٪ افراد راست دست و حدود ۱۰٪ افراد چپ دست هستند (۲). در حقیقت دست برتری منعکس کننده نا قرینگی مغزی است (۳). ساختار متفاوت مغز در افراد منجر به پردازش های هیجانی متفاوت و در نتیجه الگوهای شخصیتی و شناختی متفاوتی میشود (۴). از جمله مسائلی که به خوبی جانبی شدن مغز را نشان می دهد، چپ دستی یا راست دستی است (۵). از جمله متغیر هایی هم که میتواند با دست برتری ارتباط داشته باشد کارکردهای فراشناختی می باشد.

هیکس و برویج (Hicks, Beveridge) در مطالعه ای روی دانشجویان دوره لیسانس هوش سیال و متبلور را در هر دو گروه چپ دست و راست دست بررسی کردند و نشان دادند افراد چپ دست در هوش سیال نسبت به راست دستان پایین تر هستند (۶).

چالمه و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان ویژگیهای محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که هر چه دانش آموزان از دانش فراشناختی بیشتری برخوردار باشند میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر خواهد بود (۷).

سلگی و همکاران در پژوهشی که بر روی ۱۸۰ دانشجو، ۹۰ دانشجوی راست دست و ۹۰ دانشجوی چپ دست انجام دادند به این نتایج دست یافتند که هوش اجتماعی و هوش هیجانی با دست برتری رابطه دارد و دانشجویان راست دست از میزان هوش اجتماعی و هوش هیجانی بالاتری برخوردارند (۸).

حکیمی و همکاران در پژوهشی از میان ۱۲۰ نفر از دانش آموزان مقطع پیش دانشگاهی شهر تهران با میانگین سنی ۱۷-۱۸ سال که شامل ۶۰ دختر و ۶۰ پسر که نیمی از آنها چپ برتر و نیم دیگر راست برتر بودند نشان دادند که بین انعطاف پذیری شناختی با دست برتری رابطه ای معنا دار وجود دارد و چپ برترها در زمینه انعطاف پذیری شناختی عملکرد ضعیف تری نسبت به افراد راست بر تر دارند (۹).

سلبی حیدری و همکاران در پژوهشی ۳۷۰ نفر از دانشجویان دانشگاههای دولتی قم رابصورت تصادفی انتخاب کردند و ارتباط دست برتری و پیشرفت تحصیلی را بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان با دست برتری ارتباط معناداری وجود ندارد (۱۰).



زارع و همکاران در پژوهشی که بر روی ۵۹۷ دانش آموز، ۳۰۹ دختر و ۲۸۸ پسر انجام دادند و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان را در دانش آموزان راست برتر و چپ برتر مقایسه کردند به این نتایج دست یافتند که دانش آموزان چپ برتر به طور معناداری در راهبرد نشخوار فکری نمرات بالاتری کسب کردند (۱۱).

در پژوهشی دیگر رحیمی و همکاران رابطه دست برتری با سبکهای شناختی را در دانش آموزان راست برتر و چپ برتر را بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد که سبک شناختی دانش آموزان چپ برتر در مقایسه با دانش آموزان راست برتر بیشتر وابسته به زمینه است (۱۲).

علی پور و همکاران در پژوهشی که بر روی ۵۲۰ نفر از دانشجویان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که ویژگیهای شخصیتی در افراد راست برتر، چپ برتر و دو سو توان متفاوت است در واقع جانبی شدن بر ویژگیهای شخصیتی تاثیر می گذارد (۱۳).

طالب زاده و همکاران در پژوهشی که بر روی ۱۲۷ نفر دانشجویان انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که بین تمام مولفه های آگاهی فراشناختی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد (۱۴). با توجه به تخصص یافتگی عملکردی نیمکره های مغزی و تفاوت چپ دستان و راست دستان در تسلط نیمکره ای انتظار می رود که این دو گروه از لحاظ عملکرد های ذهنی و شناختی از جمله کارکردهای فراشناختی نیز با هم متفاوت باشند (۱۰).

باتوجه به تفاوت در غلبه یافتگی نیمکره های مغز در افراد راست برتر و چپ برتر و نقش این جانبی شدن مغز در پردازش عملکردهای ذهنی و شناختی پژوهش حاضر کارکردهای فراشناختی را در دانش آموزان راست برتر، چپ برتر و دو برتر بررسی نمود.

### روش شناسی تحقیق

پژوهش حاضر علی - مقایسه ای و جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر نمین به تعداد ۹۶۳ نفر بود که در در سال ۹۵-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. نمونه گیری در دو مرحله انجام گرفت، ابتدا از بین ۱۱ مدرسه ۳ مدرسه به صورت تصادفی منتخب و از این سه مدرسه ۲۷۵ نفر با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند. دامنه سنی افراد بین ۱۸-۱۴ سال بود، سپس در مرحله دوم از بین آنها سه گروه (۴۵ نفر راست برتر، ۴۵ نفر چپ برتر و ۴۵ نفر دو برتر) انتخاب شدند.



ابزار پژوهش

### ۱- پرسشنامه باورهای فراشناختی MCQ-30 :

در این تحقیق از فرم تجدید نظر شده پرسشنامه فراشناخت (کارترایت-هاوتون و ولز، ۲۰۰۴)، به منظور سنجش باورهای فراشناختی استفاده شده است. این پرسشنامه ۳۰ آیتم دارد و ۵ خرده مقیاس زیر می‌سنجد:

- ۱- اطمینان شناختی ۲- باورهای مثبت در مورد نگرانی ۳- خودآگاهی شناختی ۴- باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار ۵- باورهایی در مورد لزوم کنترل افکار ۵- می‌باشد. پاسخ آزمودنی‌ها به هر سوال بر مبنای انتخاب یکی از چهار گزینه ی مخالفم (نمره ۱)، کمی موافقم (نمره ۲)، نسبتاً موافقم (نمره ۳) و کاملاً موافقم (نمره ۴) است.

ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه و مؤلفه های آن در دامنه ای از ۰/۹۳ و ۰/۷۲ گزارش شده است. ضریب پایایی باز آزمایی فرم کوتاه این پرسشنامه (بعد از یک ماه) ۰/۷۳ می‌باشد.

### ۲- پرسشنامه ی دست برتری چاپمن و چاپمن (۱۹۸۷)

در این پرسشنامه ۱۳ ماده ای از افراد خواسته می‌شود تا مشخص کنند که فعالیت های نوشتن، رسم کردن (نقاشی)، پرتاب کردن، مسواک زدن، پاک کردن با پاکن، استفاده از قیچی، کبریت زدن (گرفتن چوب کبریت)، تکان دادن شیشه جوهر، استفاده از قاشق، استفاده از پیچ گوشتی، باز و بسته کردن درب بطری و استفاده چاقو را با کدام دست انجام می‌دهند آزمودنی‌ها پاسخ خود به هر سوال را با سه گزینه دست راست (نمره ۱)، هر دو دست (نمره ۲) و دست چپ (نمره ۳) مشخص می‌کنند. بنا براین نمره ۱۳-۱ به عنوان راست دست، بین ۲۶-۱۴ دو سو توان، و بین ۳۹-۲۷ به عنوان چپ دست شناخته می‌شود. چاپمن و چاپمن (۱۹۸۷) همسانی درونی این پرسشنامه را ۰/۹۶ و قابلیت اعتدال با آزمایی آن را ۰/۹۷ و همبستگی آن با ارزیابی رفتاری دست برتری ۰/۸۳ گزارش کرده اند.

روش اجرا

با اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش شهر نمین و تعیین مدارس، از بین ۱۱ مدرسه ۳ مدرسه بصورت تصادفی منتخب و از این سه مدرسه ۲۷۵ نفر به عنوان نمونه ی اولیه انتخاب شدند. دامنه سنی افراد بین ۱۴-۱۸ سال بود. افراد نمونه ابتدا پرسش نامه ی دست برتری چاپمن را تکمیل کردند. در مرحله بعد از بین افراد نمونه، ۴۵ نفر راست برتر و ۴۵ نفر چپ برتر و ۴۵ نفر دو برتر انتخاب شده و پرسشنامه باورهای فراشناختی ولز-کارترایت را با توجه به توضیحات مجری پرسشنامه ها و دستور العمل های موجود در



پرسشنامه ها پرکردند، جمع آوری داده ها از کلاسهای مختلف در طی چندین جلسه بطور مستمر صورت گرفت، سپس داده های بدست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت .

## یافته‌ها

جدول ۱- توزیع فراوانی مقطع تحصیلی در گروه های راست برتر، دو برتر و چپ برتر

مقطع تحصیلی	گروه ۱ (راست برتر)		گروه ۲ (دو برتر)		گروه ۳ (چپ برتر)	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
اول دبیرستان	۲۰	۴۴/۴	۲۲	۴۸/۹	۱۳	۲۸/۹
دوم دبیرستان	-	-	۶	۱۳/۳	۱۲	۲۶/۷
سوم دبیرستان	۵	۱۱/۱	۶	۱۳/۳	۱۰	۲۲/۲
چهارم پیش دانشگاهی	۲۰	۲۰	۱۱	۲۴/۴	۱۰	۲۲/۲
کل	۴۵	۱۰۰	۴۵	۱۰۰	۴۵	۱۰۰

نتایج جدول ۱ - نشان می دهد که در گروه ۱ (راست برتر) ۴۴/۴ درصد افراد مقطع اول ۱۱/۱ درصد مقطع سوم و ۴۴/۴ درصد مقطع پیش دانشگاهی بودند. همچنین در گروه ۲ (دو برتر) ۴۸/۹ درصد مقطع اول ۱۳/۳ درصد مقطع دوم ۱۳/۳ درصد مقطع سوم و ۲۴/۴ درصد مقطع پیش دانشگاهی بودند. همچنین در گروه ۳ (چپ برتر) ۲۸/۹ درصد مقطع اول ۲۶/۷ درصد مقطع دوم ۲۲/۲ درصد مقطع سوم و ۲۲/۲ درصد مقطع پیش دانشگاهی بودند .

جدول ۲. توزیع میانگین و انحراف معیار باورهای فراشناخت و متغیرهای آن

مقطع تحصیلی	گروه ۱ (راست برتر)		گروه ۲ (دو سو توان)		گروه ۳ (چپ برتر)	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
باورهای فراشناختی	۶۸/۱۷	۱۱/۲۷	۷۰/۲۲	۱۱/۲۲	۷۳/۰۲	۱۱/۰۶
باورهای مثبت در مورد نگرانی	۱۲/۸۸	۴/۳۴	۱۲/۶۴	۳/۶۷۵	۱۳/۰۲	۲/۷۵
باورهای منفی در مورد کنترل افکار	۱۴/۶۶	۳/۴۷	۱۲/۶۴	۳/۶۷	۱۵/۵۱	۳/۹
اعتمادشناختی	۱۰/۲۴	۳/۱۱	۱۰/۶۸	۳/۳۴	۱۲/۸۶	۴/۷۶
باورهای در مورد لزوم کنترل افکار	۱۳/۲۲	۳/۱۹	۱۷/۹۷	۳/۲۲	۱۴/۹۷	۳/۳۳
خودآگاهی شناختی	۱۷/۱۵	۳/۱۸	۱۶/۷۳	۳/۰۹	۱۶/۶۴	۳



همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود میانگین و (انحراف معیار) در گروه راست برتر  $68/17(11/27)$ ، در گروه دو سو توان  $70/22(11/22)$  و در گروه چپ برتر  $73/02(11/06)$  باورهای مثبت در مورد نگرانی در راست برترها  $12/88(4/34)$ ، در دو سو توانها  $12/64(3/675)$ ، در چپ برترها  $13/02(2/75)$ ؛ باورهای منفی در مورد کنترل افکار در راست برترها  $14/66(3/47)$ ، در دو سو توانها  $12/64(3/67)$ ، چپ برترها  $15/51(3/9)$ ، اعتماد شناختی در راست برترها  $10/24(3/11)$ ، در دو سو توانها  $10/68(3/34)$ ، در چپ برترها  $12/86(4/76)$ ؛ باورهایی در مورد لزوم کنترل افکار در راست برترها  $13/22(3/19)$ ، در دو سو توانها  $17/97(3/22)$ ، در چپ برترها  $14/97(3/33)$  خودآگاهی شناختی در راست برترها  $17/15(3/18)$ ، در دو سو توانها  $16/73(3/09)$ ، در چپ برترها  $16/64(3)$  می باشد.

جدول ۳- نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) در سه گروه مورد مطالعه

متغیر های وابسته	SS	Df	MS	F	سطح معناداری	اتا
اعتماد شناختی	17136/6	1	17136/6	1178/660	0/000	0/899
باورهای مثبت در مورد نگرانی	22297/963	1	22297/963	1672/601	0/000	0/927
خود آگاهی شناختی	38304/267	1	38304/267	4003/226	0/000	0/968
باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار	27506/141	1	27506/141	2024/365	0/000	0/939
باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل	31985/807	1	31985/807	3025/024	0/000	0/958
اعتماد شناختی	177/244	2	88/622	6/095	0/003	0/085
باورهای مثبت در مورد نگرانی	3/304	2	1/652	0/124	0/884	0/002
خود آگاهی شناختی	6/711	2	3/356	0/351	0/705	0/005
باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار	195/304	2	97/652	7/187	0/001	0/098





۰/۲۷۲	۰/۰۰۰	۲۴/۶۱۱	۲۶۰/۲۳	۲	۵۲۰/۴۵۹	باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل
			۱۴/۵۳۹	۱۳۲	۱۹۱۹/۱۵۶	خطا اعتماد شناختی
			۱۳/۳۳۱	۱۳۲	۱۷۵۹/۷۳۳	باورهای مثبت در مورد نگرانی
			۹/۵۶۸	۱۳۲	۱۲۶۳/۰۲۲	خود آگاهی شناختی
			۱۳/۵۸۸	۱۳۲	۱۷۹۳/۵۵۶	باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار
			۱۰/۵۷۴	۱۳۲	۱۳۹۵/۷۳۳	باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل

نتایج حاصل از داده ها نشان داد که برخی از مولفه های کارکردهای فراشناختی در دانش آموزان راست برتر، چپ برتر و دویتر متفاوت است. همانطور که در جدول بالا مشاهده می شود بین میانگین نمرات اعتماد شناختی  $f=6/095$ ، باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار  $f=7/187$ ، و باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل  $f=24/611$  تفاوت معناداری بین سه گروه وجود دارد. ( $P<0/001$ ).

در مولفه ی اعتماد شناختی میانگین نمرات گروه چپ برتر به طور معناداری بیشتر از گروه راست برتر و دو برتر بود. در مولفه ی باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار گروه های راست برتر و چپ برتر هر دو به طور معناداری از گروه دو برتر بیشتر بود و در مولفه ی باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل گروه دو برتر و چپ برتر به طور معناداری بیشتر از گروه راست برتر بودند. ولی در مولفه ی باورهای مثبت در مورد نگرانی و مولفه ی خود آگاهی شناختی تفاوتی میان سه گروه مشاهده نشد.

### بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش این بود که بین کارکردهای فراشناختی و مولفه های آن (باورهای مثبت، باورهای منفی، اطمینان شناختی، لزوم کنترل افکار و خود آگاهی شناختی) در دانش آموزان راست برتر، دو برتر و چپ برتر تفاوت معناداری وجود دارد، در این پژوهش مشخص شد که در مولفه های باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار، اعتماد شناختی و باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل در دانش آموزان راست برتر و چپ برتر و دو برتر تفاوت معناداری وجود دارد. و این تفاوت با توجه به میانگین ها در مولفه ی



باورهای منفی در مورد کنترل نا پذیری افکار در دانش آموزان راست برتر و چپ برتر به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان دو برتر بود. در مولفه ی اعتماد شناختی دانش آموزان چپ برتر به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان راست برتر و دو برتر بودند و در مولفه ی باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل دانش آموزان چپ برتر و دو برتر به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان راست برتر بودند. در تبیین نتایج بدست آمده می توان به تحقیقات انجام شده در این زمینه اشاره کرد که موید وجود رابطه بین این متغیر است. و بیان می دارد که ویژگیهای شناختی و شخصیتی در افراد راست برتر و چپ برتر و دو برتر متفاوت است، در واقع جانبی شدن بر ویژگیهای شناختی و شخصیتی تاثیر می گذارد این یافته با یافته های علی پور و همکاران (۲۰۱۲) ۱۳، زارع و همکاران (۲۰۱۲) ۱۱، حکیمی و همکاران (۲۰۱۱)، سلگی و همکاران (۲۰۱۳) ۸، نوروزیان و همکاران (۲۰۰۷) ۱۴، کوربالیس و همکاران (۲۰۰۸) ۱۵، مک مانوس (۲۰۰۲) ۱۶، مرکل باخ (۱۹۹۰) ۱۷ همسو است.

از طرف دیگر براتیس و همکاران (۲۰۱۱) ۱۸ در پژوهش های خود نشان داده اند که بین (مشکلات اجتماعی، اجتناب، افسردگی، اسکیزوفرنی، اسکیزو تایی، اضطراب، وسواس) در افراد راست برتر و چپ برتر تفاوت وجود دارد پس می توان نتیجه گرفت که افراد علایق، سلیق، احساسات، نگرش ها، باورها، رفتارها و شناخت های متفاوتی دارند و کارکردهای فراشناختی به این اشاره دارد که افراد در پردازش و نوع نگاه به مسایل که به واسطه ی تفاوت در نیمکره های مغز ایجاد میشود عملکردهای ذهنی و شناختی متفاوتی را تجربه می کنند که آن هم می تواند در یادگیری و پیشرفتهای آینده فرد موثر باشد. از محدودیت های پژوهش حاضر محدود بودن نمونه آماری به دانش آموزان دختر بود که تعمیم پذیری را با مشکل مواجه می سازد. یکی دیگر از محدودیت های این طرح پژوهشی ناتوانی پژوهشگر در کنترل حالت های روحی و عاطفی دانش آموزان به هنگام اجرای پرسشنامه ها بود. لذا پیشنهاد میشود مسوولین آموزشی و معلمان مربوطه توجه بیشتری به ارتباط بین مولفه های فراشناختی و تفاوت های مغزی و از جمله دست برتری و تاثیراتی که این تفاوت ها در رفتار و شناخت افراد می گذارد داشته باشند و با آموزش های کاربردی سطح شناخت افراد را نسبت به مسایل بالا ببرند. و مسوولین تعلیم تربیت و مشاوران مدارس، آموزش مهارتهای زندگی در حوزه های مرتبط با شناخت و مهارتهای فراشناختی رادر مدارس برای دانش آموزان چپ برتر و راست برتر و دو برتر مورد توجه بیشتر قرار دهند.



## منابع

- ۱- دادستان، پریخ. (۱۳۸۱). روانشناسی مرضی تحولی ج ۲. تهران: انتشارات سمت.
- ۲- طالب زاده نوبریان، محسن؛ نوروزی، عباس علی. رابطه بین هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد مرودشت، سال دوم - شماره ۲- تابستان ۹۰.
- ۳- چالمه، رضا؛ لطیفیان، مرتضی. ویژگیهای محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: (بررسی نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در دانش آموزان). فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۶، شماره ۳ (۲۳) پاییز ۹۱ - ۵۸-۴۳.
- ۴- رحیمی، رضا؛ علی پور، احمد؛ زارع، حسین؛ عرفانی، نصراله. بررسی رابطه ی دست برتری با سبک های شناختی وابسته و نایسته به زمینه. مجله پژوهشی، دوره ۱۰، شماره ۳۹، بهار ۹۴، صفحه ۲۷۶-۲۵۹.
1. Ghayas, S., & Adil, A. (2007). Effect of Handedness on Intelligence Level of students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1):85.
2. Jaamei SB, Kiani M, Jaghataei MT, Sirous Sh, Hadadian M. Comparison of cerebral lateralization in mentally retarded children vs. normal children. *IJPCP* 2004; 9(4): 77-85. [In Persian].
3. Cavill S, Bryden P. Development of handedness: comparison of questionnaire and performance-based measures of preference. *Brain Cogn*. 2003; 53(2): 149-51.
4. Coren S. Family Patterns in Handedness: Evidence for indirect inheritance mediated by birth stress. *BehavGenet*. 1995; 25(6): 517-24.
5. Hugdal K, Westerhausen R. The Two Halves of the brain Information Processing in the Cerebral Hemispheres. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts of technology; 2010.
6. Kolb B, Whishaw IQ. *Fundamentals of human neuropsychology*. 6th ed. New York, NY: Worth Publishers; 2009.
- 7- Hicks RA, Beveridge R.. Effect of Handedness on Intelligence Level of Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2007; 33(1): 85-91.
8. Solgi Z, Alipoor A. [Comparison of social intelligence and emotional intelligence of students according to their handedness]. *Journal of Applied Psychology*. 2013; 4(24): 103-9. [Persian]
- 9- Hakimi Mk, Khodapanahi MK, Heydari M. Relationship between handedness with visuo-spatial and cognitive flexibility. *J Behav Sci* 2011; 5(1): 83-9.
- 10- Salbi Heydari<sup>1</sup>, Mostafa Heydari<sup>2</sup>, Hoda Ahmari Tehran<sup>3</sup>, Amene SeyedFarajollah<sup>4</sup> Masoume khoshkdahan<sup>5</sup>, Zeinab Mojahedi, The Relationship between Handedness and Academic Achievement of Students in Governmental Universities of Qom. 2016.
- 11- Zare H Amir pour B [. Cognitive Emotion Regulation Strategies- among Left and Right -Handed Students]: Gender and Month of Birth; 2012.
- 12- Rahimi R, Alipur A, Zareh H, Erfani N. Investigate the Relation of Handedness With Field Dependence and Field Independence Cognitive Styles. 2015- 10(39). 276-259.
- 13 - Ahmad Alipoor<sup>1</sup>, Zohreh Sadeghi<sup>2</sup>, Ali Mohammad Beigi<sup>3</sup>, Zahra Mardani Valandani<sup>4</sup>, Reza Bagherian-Sararoudi<sup>5</sup> Personality and handedness; does the personality of left-handed, righthanded and ambidextrous individuals differ? 2012.
- 14 - Noroozian M. Left brain, right brain and right handedness, left handedness [Dissertation]. Tehran: Tehran University of Medical Sciences; 2007. [Persian].
- 15- Corballis MC, Hattie J, Fletcher R. Handedness and intellectual achievement: An even-handed look. *Neuropsychologia*. 2008; 46:374-8.
- 16- McManus, C. Research in to left-handedness and its effects. Time. Internet: <http://www.geocities.com>. (2002).



- 17- Merckelbach H, Muris P, De JP. Hemisphere preference, phobia, and depression. *Int J Neurosci*( 1990); 55(2-4): 119-23
- 18- Beratis IN, Rabavilas AD, Papadimitriou GN, Papageorgiou C. Eysenck's model of personality and psychopathological components in right- and left-handers. *Personality and Individual Differences*( 2011); 50(8):1267-7.



## بررسی وضعیت خود کار آمدی فردی دانش آموزان

نسرین عروجی

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

### چکیده

زمینه: در دنیای رقابتی امروزی، توجه به خودکارآمدی دانش آموزان حایز اهمیت می باشد. هدف: این پژوهش با هدف بررسی وضعیت خودکارآمدی فردی دانش آموزان انجام گرفته است. روش: روش پژوهش از نوع توصیفی- تحلیلی می باشد جامعه آماری شامل دانش آموزان پایه دهم روستای عنبران می باشد. نمونه گیری به روش تصادفی ساده انجام گرفت. حجم نمونه با فرمول کوکران به تعداد ۸۶ نفر برآورد شد. ابزار اندازه گیری شامل یک عدد پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی فردی شرر (۱۹۷۲) می باشد. یافته ها: نتایج  $t$  تک نمونه ای نشان داد که وضعیت خودکارآمدی فردی در بین دانش آموزان کمتر از میانگین مفهومی می باشد ( $M=20$ ;  $P=0.00/0$ ). نتیجه گیری: مسئولان آموزشی به مؤلفه (خودکارآمدی فردی) توجه بیشتری نمایند و جلسات بیشتری برای معلمان تشکیل دهند تا برای افزایش خودکارآمدی دانش آموزان خود راهکاری بیندیشند.

**کلید واژه ها:** خودکارآمدی فردی، دانش آموز،  $t$  تک نمونه ای



## مقدمه

در دنیای رقابتی امروزی توجه به خودکارآمدی دانش آموزان حایز اهمیت می باشد. چرا که عصر امروزی عصر انفجار دانش و تعلیم و تربیت می باشد و هر چه دانش آموزان خودکارآمدتر باشند بهتر می توانند از عهده مشکلات برآیند. در دیدگاه بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۲۵)، انسان صرفاً دریافت‌کننده رویدادهای محیط نیست، بلکه به گونه‌ای فعال، تجارب گذشته و زمان حال را تعبیر و تفسیر می‌کند و بر اساس آن، دست به پیش‌بینی می‌زند. درعین حال هر انسان دارای خودکارآمدی است که با استناد به آن، اعمال و رفتار خود را ارزیابی می‌کند. این ارزیابی بر عملکرد او و به تبع آن بر محیط زندگی فرد اثر می‌گذارد (جمهری، ۱۳۸۹). خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا روانشناس مشهور مشتق شده است. خودکارآمدی به باورها، قضاوت‌های افراد به توانایی‌های خود در انجام وظایف، تکالیف و مسئولیت‌ها اشاره دارد (سادات یارمحمدی، ۱۳۹۱). خودکارآمدی، به برداشت افراد از تواناییهای خود برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد. بر این اساس، افراد تمایل دارند که به فعالیتهایی بپردازند که در انجام آن‌ها احساس اطمینان کنند و اگر افراد در مورد انجام یک فعالیت احساس عدم توانایی کنند، به طور معمول از انجام آن اجتناب می‌نمایند. باورهای خودکارآمدی بر میزان صرف انرژی برای انجام فعالیتهای و میزان مقاومت در برابر موانع اثرات مستقیم دارد (زیمرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

براساس تئوری بندورا، خود اندیشی یکی از توانایی‌های منحصر به فرد در انسان است که به وسیله آن انسان رفتار خود را ارزیابی و تغییر می‌دهد و این خود ارزیابیها نشان دهنده خودکارآمدی می باشد. بر پایه تئوری ارزش انتظار، انگیزش در آغاز برآیند باورهای افراد درباره پیامدهای احتمالی کنشها و ارزشی است که آن‌ها به پیامدها می‌دهند. افراد زمانی برای انجام تکالیف برانگیخته می‌شوند که پیامد مورد انتظار برای آن‌ها با ارزش باشد. اما هنگامی که پیامدها برای آن‌ها ارزش نداشته باشد برای انجام تکالیف آمادگی کمتری خواهند داشت. انتظاراتی پیامد با باورهای خودکارآمدی مرتبط اند، چون این باورها، انتظارات را تعیین می‌کنند و از آنجایی که پیامد مورد انتظار انسان وابستگی زیادی به داوری هایشان از کاری که

<sup>1</sup> - Bandura

<sup>2</sup> - Zimmerman



می توانند انجام بدهند دارد، در این مواقع، اگر ادراک های خود کارآمدی کنترل شود، انتظاراتی پیامد بیگمان نقشی به سزا در پیش بینی های رفتار خواهد داشت (بندورا، ۱۹۹۷).

خودکارآمدی فردی همچون پیمانۀ ای برای سنجش میزان مهارت های یک فرد در یک حوزه نیست، بلکه باور فرد در این زمینه است که با در اختیار داشتن مجموعه ای از مهارت ها و تحت شرایط مختلف چه کاری از دستش برمی آید، به عبارت دیگر بین این موضوع که فرد چه مهارت هایی را دارا است و این مسأله که با داشتن این مهارت ها و تحت شرایط مختلف چه اقدامی انجام خواهد داد، تفاوت دارد. یعنی فرد ممکن است علیرغم دارا بودن مهارت های لازم برای انجام یک عمل و علیرغم اشراف بر نحوه انجام آن عمل، به دلیل داشتن باورهای خودکارآمدی ضعیف، عملکرد ناموفقی داشته باشد (بندورا، ۱۹۹۷). منظور از خودکارآمدی ارزیابی شناختی افراد در زمینه توانایی خود برای انجام تکالیف یک شغل می باشد (وانکور<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). بر اساس یافته های این علم و در هزاره ی سوم منابع انسانی ماهر و کارآمد یکی از مهمترین ابزارها برای رسیدن به اهداف سازمانی به شمار می روند، زیرا منابع انسانی نقشی مهمی در افزایش و کاهش بهره وری سازمان دارند، یعنی اگر سازمان از بیشترین سرمایه و بهترین فناوری و امکانات برخوردار باشد، اما فاقد نیروی انسانی مولد و با انگیزه و همچنین مهارت و دانش لازم برای ایجاد تعامل در درون و برون سازمان باشد، به هدف خود نخواهد رسید (مهرداد، ۱۳۸۵). در دنیای امروز سرمایه انسانی و فکری اهمیت بسیاری دارد این افراد هستند که با شناخت جنبه هایی از خود، به توانایی های خود آگاهی دست پیدا می کنند و با فایق آمدن بر فشارهای روانی در دست یابی به اهداف فردی - سازمانی کمک کمکی بزرگی محسوب می شوند. بدین منظور، مدیران و سازمان ها می توانند شرایطی را به وجود آورند تا توانایی ها و استعداد های افراد تقویت شود.

خودکارآمدی به عنوان یک سازه رفتار سازمانی مثبت نگر<sup>۲</sup> است و به موقعیتهای ویژه اشاره دارد و قابل آموزش و قابل توسعه و رشد می باشد. برای مثال یک تحلیل گر سیستم ممکن است خودکارآمدی بالایی در حل مسائل سیستم داشته باشد اما در زمینه گزارش مشکل و نوشتن در مورد راههای حل مسائل به مدیر کل ممکن است خودکارآمدی پایینی داشته باشد. براساس یافته های رفتار سازمانی مثبت نگر خودکارآمدی پایین می تواند با آموزش افزایش یابد و افزایش خودکارآمدی منجر به افزایش عملکرد می شود (لوتانز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱).

<sup>1</sup> - Vancouver

<sup>2</sup> - Positive Organization Behavior (POB)

<sup>3</sup> - Luthans



توجه به خود کار آمدی دانش آموزان در مقاطع پایین تر خیلی مهم می باشد چون هر چه دانش آموزان در این مقطع به استعدادها و توانایی های خود باور داشته باشند، بهتر می توانند در آموزش عالی از عهده مشکلات برآیند و توانمندتر شوند. متأسفانه تحقیقات زیادی نشان می دهد که دانش آموزان چندان باوری به توانایی های خود ندارند و کمتر خود کارآمد می باشند. این موضوع به عنوان مساله اصلی بود که در این پژوهش مطرح می باشد. این پژوهش با هدف بررسی وضعیت خودکارآمدی فردی دانش آموزان انجام گرفته است.

## روش شناسی

این پژوهش یک پژوهش توصیفی - تحلیلی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش آموزان پایه دهم متوسطه روستای عنبران به تعداد ۵۴۷ نفر می باشد که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل می باشند. نمونه گیری به روش تصادفی ساده انجام گرفته است. حجم نمونه توسط فرمول کوکران به تعداد ۶۲ نفر برآورد شد. ابزار اندازه گیری شامل یک عدد پرسش نامه استاندارد خودکارآمدی فردی شرر (۱۹۷۲) می باشد. که شامل ۱۷ گویه می باشد که شامل ۳ مؤلفه: میل به گسترش تلاش، میل به آزار گیری و روش متفاوت در رویارویی با موانع می باشد. این پرسش نامه توسط طیف لیکرت ۵ درجه ای (کاملاً مخالفم: ۱، مخالفم: ۲، نظری ندارم: ۳، موافقم: ۴، کاملاً موافقم: ۵) ارزش گذاری شده است که ۱۱ سؤال آن دارای نمره گذاری معکوس می باشد. روایی این پرسشنامه به تأیید متخصصان و اساتید رسیده است و پایایی آن به روش ضریب آلفای کرونباخ به مقدار ۰/۷۳ برآورد شده است (میل به گسترش تلاش: ۰/۷۴، میل به آزارگیری: ۰/۷۱، روش متفاوت در رویارویی با موانع: ۰/۷۵). آزمون آماری مورد استفاده در این پژوهش t تک نمونه ای می باشد. داده ها به کمک نرم افزار spss 20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.





## یافته ها

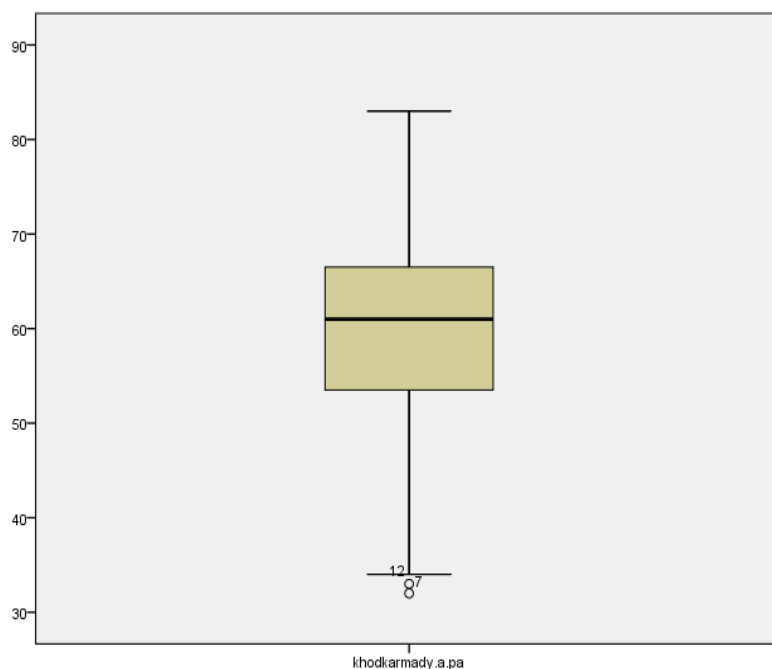
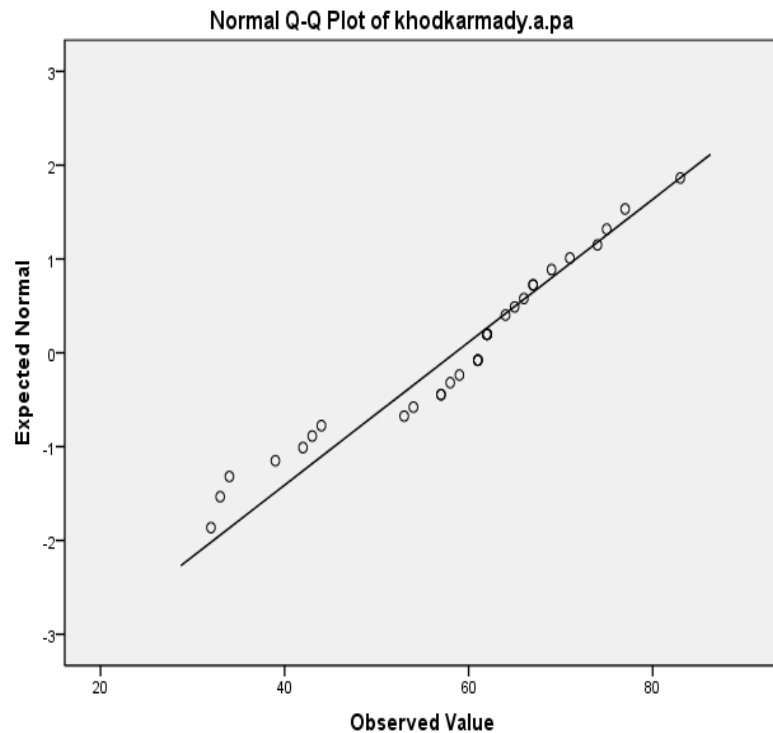
در این بخش ابتدا توسط آمار توصیفی به نرمال بودن مؤلفه های متغیر خودکارآمدی فردی پرداخته شده است سپس توسط آمار استنباطی به بررسی وضعیت این متغیر پرداخته شده است.

جدول (۱): آزمون کالموگرف- اسمیرنف متغیر خودکارآمدی فردی

متغیر	df	N	Sig (سطح معناداری)
میل به گسترش تلاش	۳۰	۳۱	۰.۱۹۳
میل به آزار گری	۳۰	۳۱	۰.۲۶۰
روش متفاوت در رویارویی با موانع	۳۰	۳۱	۰.۲۶۷
خودکارآمدی فردی	۳۰	۳۱	۰.۵۹۱

با توجه به جدول (۲۰)، مقدار sig تمام مؤلفه های خودکارآمدی فردی بالاتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین توزیع متغیر و مؤلفه های آن از وضعیت نرمالی در جامعه مورد نظر برخوردار می باشد. (شرط نرمال بودن دادها عدم معناداری می باشد).

$$P > 0.05$$



شکل (۱): نمودار Q-Q plot متغیر خودکارآمدی فردی

با توجه به شکل ۱، و نمودار Q-Q، که متقارن می باشد و پراکندگی داده ها در یک خط مستقیم می باشد بنابراین توزیع متغیر خودکارآمدی فردی در جامعه مورد نظر یک توزیع نرمالی می باشد.



جدول (۲): آزمون t تک نمونه ای

متغیر	میانگین	t	sig
خودکارآمدی فردی	۲۰	۱/۶	۰/۰۰
میل به آزارگری	۱۹	۱/۴	۰/۰۱
میل به گسترش تلاش	۱۷	۱/۹	۰/۰۳
روش متفاوت در رویارویی با موانع	۱۶	۲/۷	۰/۰۱

میانگین مفهومی طیف نمره (۲۴) می باشد

با توجه به جدول (۲)، میانگین خودکارآمدی فردی ۲۰ می باشد که کوچکتر از میانگین مفهومی می باشد یعنی وضعیت خودکارآمدی فردی در بین دانش آموزان پایین تر از حد متوسط می باشد که بالاترین میانگین مربوط به میل به آزارگری (۱۹) و پایین ترین آن مربوط به روش متفاوت در رویارویی با موانع (۱۶) می باشد.

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی وضعیت خودکارآمدی دانش آموزان انجام گرفته بود. نتایج t تک نمونه ای نشان داد که وضعیت خودکارآمدی فردی در بین دانش آموزان کمتر از میانگین مفهومی می باشد ( $M=20; P=0/0$ ). نتایج این پژوهش با نتایج یافته های لوتانز (۲۰۱۱) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که دانش آموزان گویا به استعداد و توانایی های خود در انجام وظایف محوله اعتماد ندارند و این به سیستم آموزشی بر می گردد که اجازه بالفعل شدن استعدادهای بالقوه دانش آموزان را نداده است تا دانش آموزان بتوانند در محیط آموزشی پرورش یافته و از خود خلاقیت نشان دهند. خودکارآمدی به عنوان یک معیار برای سرمایه روانشناختی با داشتن پایه و اساس نظری قوی و ویژگیهای همچون توسعه پذیری، سنجش پذیری، شما را جهت پذیرش چالش ها، تعقیب اهداف و استقامت در مقابل موانع و مشکلات برمی انگیزد تا از نقاط قوت و مهارت خود برای رویارویی با آن چالش ها استفاده کنید و با تمام



انرژی و صرف زمان و کار بیشتر اهداف خود را دنبال نموده و با پشت سر گذاشتن موانع و سختی ها در مسیر اهدافتان حرکت کنید و از آن خارج نشوید. این مطلبی است که باید در باره خود یاد گرفت و همواره آن را درون خود توسعه داد. خودکارآمدی در حقیقت شناخت از خود می باشد "یعنی اینکه چه کسی هستید" و می تواند به طور مثبت به کمک خرده مداخلات جزئی توسعه و تغییر یابد و فرد را به آنچه می تواند بشود تبدیل سازد. افرادی که دارای خودکارآمدی در سطح بالایی هستند اهداف متعالی برای خود بر می گزینند، به استقبال چالش می روند، بسیار خودانگیخته هستند، برای دستیابی به اهدافشان از هیچ تلاشی دریغ نمی کنند و هنگام رویارویی با مشکلات و موانع استقامت دارند. این پنج ویژگی گنجایش فرد خودکارآمد را به نحو چشمگیری افزایش می دهد. افراد با خودکارآمدی بالا منتظر نمی مانند که اهدافشان به چالش کشیده شود تا برای رفع آن چاره ای اندیشیده شود بلکه پیوسته خودشان را با تعیین اهداف متعالی تر به چالش می کشند و به دنبال وظایف دشوارتری هستند. عدم اعتماد به نفس، شک و تردید، بازخورد منفی، انتقاد اجتماعی، ایجاد موانع و شکست های مکرر که اثرات ویرانگری روی افراد ناکارآمد دارد، تأثیرات کمی روی افراد کارآمد دارد (بندورا، ۲۰۰۳ به نقل از کریمی، ۱۳۸۶).

استفاده از ابزار پرسشنامه و صداقت دانش آموزان در پاسخگویی از محدودیت های اصلی پژوهش می باشد. در راستای محدودیتها، پیشنهاد می گردد که محققان آتی از روش های نوین (آمیخته اکتشافی) برای بررسی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی فردی استفاده کنند. همچنین به مسئولان آموزشی به عنوان پیشنهاد کاربردی، پیشنهاد می گردد که به این مؤلفه (خودکارآمدی فردی) توجه بیشتری نمایند و جلسات بیشتری برای معلمان تشکیل دهند تا برای افزایش خودکارآمدی دانش آموزان خود راهکاری بیندیشند.

## منابع

جمهری، فرهاد؛ نجفی، محمود؛ سپهری، فرامرز. (۱۳۸۹). رابطه تیپ شخصیتی، منبع کنترل و سخت رویی در بیماران مبتلا، فصلنامه روانشناسی بالینی، (۱) ۶۶-۱-۵۷.



سادات یار محمدی، سمانه. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی در توانمندی کارکنان سازمان. جنگ صنعت و فناوری (۱۲۹): ۲۲: ۳۱-۴۶.

کریمی، یوسف. (۱۳۸۶). روانشناسی تربیتی، تهران: نشر ارسباران.

مهداد، علی. (۱۳۸۵). روانشناسی امور کارکنان، اصفهان: نشر جنگل.

Bandura, A. (1925). Self – efficacy: The exercise of control . new York: Freeman.

Bandura, A. (1997). Cognitive processes in mediating behavioral change, Journal of personality and social psychology, 35(1), 125-139.

luthans, F. (2011). The high impact leader. New York: McGraw-Hill.

Vancouver, j., Thompson, c, Williams, A. (2001). The changing signs in the relationship between self – efficacy, personal goals, and performance. Journal of applied psychology, 86 (12); 605-620.

Zimmerman, B.( 2002). Provide of effective self- regulated learning. Reserch data bases.



## بررسی وضعیت انگیزش تحصیلی دانش آموزان

نسرین عروجی

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

### چکیده

زمینه: در دنیای رقابتی امروزی، توجه به انگیزش تحصیلی دانش آموزان حایز اهمیت می باشد. هدف: این پژوهش با هدف بررسی وضعیت انگیزش تحصیلی دانش آموزان انجام گرفته است. روش: روش پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی می باشد جامعه آماری شامل دانش آموزان پایه دهم روستای عنبران می باشد. نمونه گیری به روش تصادفی ساده انجام گرفت. حجم نمونه با فرمول کوکران به تعداد ۸۶ نفر برآورد شد. ابزار اندازه گیری شامل یک عدد پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۷۲) می باشد. یافته ها: نتایج  $t$  تک نمونه ای نشان داد که وضعیت انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان کمتر از میانگین مفهومی می باشد ( $M=20$ ;  $P=00/0$ ). نتیجه گیری: مسئولان آموزشی به مؤلفه (انگیزش تحصیلی) توجه بیشتری نمایند و جلسات بیشتری برای معلمان تشکیل دهند تا برای افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان خود راهکاری بیندیشند.

**کلید واژه ها:** انگیزش تحصیلی، دانش آموز،  $t$  تک نمونه ای



## مقدمه

در دنیای رقابتی امروزی توجه به انگیزش تحصیلی دانش آموزان حایز اهمیت می باشد. چرا که عصر امروزی عصر انفجار دانش و تعلیم و تربیت می باشد و هر چه دانش آموزان با انگیزه تر باشند بهتر می توانند از عهده مشکلات برآیند. انگیزه و علاقه نقش عمده‌ای در جریان یادگیری بازی می‌کند و معمولاً افراد اموری را مورد توجه قرار می‌دهند که مورد علاقه‌ی آن‌ها باشد، میل و رغبت فرد را آماده برای دریافت محرک یا محرک‌های خاص می‌کند. برای اینکه شاگرد موضوع خاصی را مورد توجه و دقت قرار دهد باید علاقه مند به آن باشد، به نظر پژوهشگران پیشرفت تحصیلی موجب تأثیر مضاعف رغبت خواهد شد، این نوع پژوهش‌ها می‌تواند خانواده، جامعه و آموزش و پرورش را یاری کند تا هر چه بیشتر به این مسئله یعنی ایجاد رغبت در دانش آموزان توجه نمایند (صمدی، ۱۳۹۱).

اصطلاح انگیزش عبارت است از تمام عوامل روانی (آگاهانه و نا آگاهانه) آماده کننده انسان به منظور تحقق بخشیدن به بعضی از اعمال، گرایش‌ها یا اهداف (یوسفی، قاسمی، فیروز نیا، ۱۳۸۸). از لحاظ پرورشی، انگیزش هم هدف است و هم وسیله. به عنوان هدف، ما از دانش آموزان و دانشجویان می‌خواهیم نسبت به موضوع‌های مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند (دارای انگیزه باشند). از این رو، تمام برنامه‌های درسی که برای آن‌ها فعالیت‌های مربوط به جنبه‌های عاطفی در نظر گرفته شده است دارای هدف‌های انگیزشی هستند. به عنوان وسیله، انگیزش به صورت آمادگی روانی یک پیش‌نیاز یادگیری به حساب می‌آید و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. اگر دانش آموزان و دانشجویان نسبت به درس بی علاقه باشند (دارای انگیزش سطح پایینی باشند)، به توضیحات معلم توجه نخواهند کرد، تکالیف خود را با جدیت انجام نخواهند داد و بالاخره پیشرفت چندانی نصیب آن‌ها نخواهد شد اما اگر نسبت به درس علاقه مند باشند (دارای انگیزش سطح بالایی باشند)، هم به توضیحات معلم با دقت گوش می‌دهند و هم تکالیف درسی خود را با جدیت انجام خواهند داد، هم به دنبال کسب اطلاعات بیشتری در زمینه‌ی مطلب درسی خواهند رفت و هم پیشرفت زیادی نصیب آن‌ها خواهد شد (کریمی، ۱۳۸۶). شافر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) معتقد است، توجه، یادسپاری و حتی داشتن توان لازم برای تقلید از الگو و وجود انگیزه ضروری است. بدون

<sup>1</sup> - Shafer



مشوق و انگیزه‌ی کافی، جریان یادگیری آن‌طور که باید تحقق نمی‌یابد. انگیزش همان چیزی است که اکثر ما احساس می‌کنیم به‌اندازه‌ی کافی دارای آن نیستیم؛ اما می‌دانیم که وجود آن حائز اهمیت است، چون به ما کمک می‌کند تا احساس رضایت خاطر کنیم، درباره‌ی خودمان احساس مسئولیت کنیم و بر زندگی خود مسلط باشیم. انگیزش شرط اساسی رشد شخصیت، رضایت خاطر و موفقیت است (کریمی، ۱۳۸۶). تورنر، پاتریک<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) انگیزه را عالی‌ترین شاهراه یادگیری دانسته، بدین معنی که هر چه انگیزه‌ی فرد برای آموختن و تحصیل بیشتر باشد، فعالیت و رنج و زحمت بیشتری را برای رسیدن به هدف نهایی متحمل خواهد شد. نتایج پژوهش‌های گوناگون و نظر صاحب‌نظران نشان می‌دهد که قسمت بزرگی از یادگیری مربوط به علایق و نیازهای دانش‌آموزان است. چنانچه مدیر و معلمان، مواد درسی و مطالب خود را بر اساس نیازهای دانش‌آموزان انتخاب کنند و آن‌ها را با روش‌های جالب و جاذب ارائه دهند، دانش‌آموزان با حداکثر علاقه مطالب را یاد می‌گیرند. مشارکت دانش‌آموزان در امر یادگیری از طریق کارکردن با ابزارها و دیدن فیلم‌ها و وسایل کمک‌آموزشی در مقایسه با تدریس‌هایی که از این عوامل بهره نمی‌گیرند، سبب اثربخشی بودن یادگیری خواهد شد. در چنین حالتی، تغییر رفتار که هدف اصلی یادگیری است بهتر تحقق می‌یابد (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

توجه به انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع پایین‌تر خیلی مهم می‌باشد چون هر چه دانش‌آموزان در این مقطع انگیزه بیشتری داشته باشند، بهتر می‌توانند در آموزش عالی از عهده مشکلات برآیند و توانمندتر گردند. متأسفانه تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان چندان انگیزه برای ادامه تحصیل ندارند. این موضوع به عنوان مسأله اصلی بود که در این پژوهش مطرح می‌باشد. این پژوهش با هدف بررسی وضعیت انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفته است.

## روش‌شناسی

این پژوهش یک پژوهش توصیفی - تحلیلی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پایه دهم متوسطه روستای عنبران به تعداد ۵۴۷ نفر می‌باشد که در سال‌تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل

<sup>1</sup> -Turner; Patrick





می باشند. نمونه گیری به روش تصادفی ساده انجام گرفته است. حجم نمونه توسط فرمول کوکران به تعداد ۶۲ نفر برآورد شد. ابزار اندازه گیری شامل یک عدد پرسش نامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) می باشد. که شامل ۳۳ گویه می باشد که شامل ۶ مؤلفه: چالش برانگیز بودن مسائل درسی، تمرکز بر کنجکاوی، تمایل به تسلط مستقلانه، ترجیح کار آسان، تمرکز بر خوشایندی معلم و وابستگی به قضاوت معلم می باشد. این پرسش نامه توسط طیف لیکرت ۵ درجه ای (هیچ وقت: ۱، به ندرت: ۲، تا حدودی: ۳، بیشتر اوقات: ۴، همیشه: ۵) ارزش گذاری شده است که ۱۴ سؤال آن دارای نمره گذاری معکوس می باشد. روایی این پرسشنامه به تأیید متخصصان و اساتید رسیده است. هارتر (۱۹۸۱) ضریب پایایی را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضریب باز آزمایی را در یک نمونه طی دوره ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است. آزمون آماری مورد استفاده در این پژوهش t تک نمونه ای می باشد. داده ها به کمک نرم افزار spss 20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

## یافته ها

در این بخش ابتدا توسط آمار توصیفی به نرمال بودن مؤلفه های متغیر انگیزش تحصیلی پرداخته شده است سپس توسط آمار استنباطی به بررسی وضعیت این متغیر پرداخته شده است.

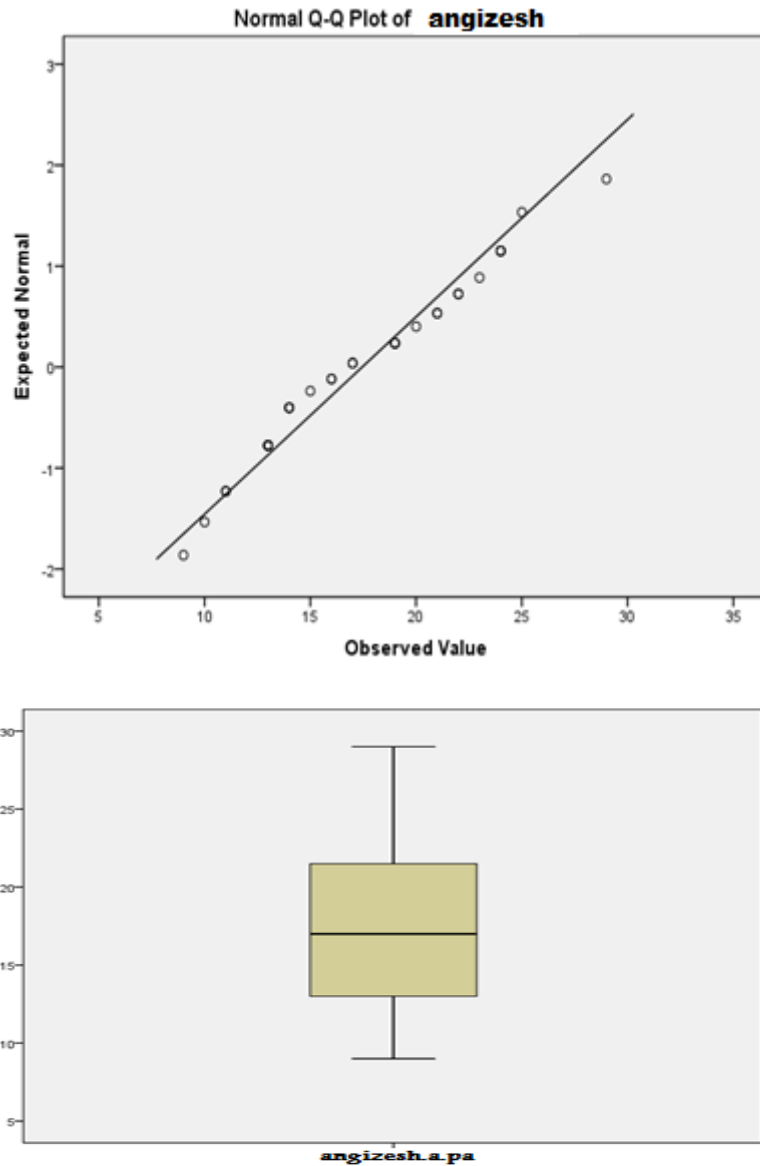
جدول (۱): آزمون کالموگروف - اسمیرنف متغیرهای انگیزش تحصیلی

متغیر	df	N	Sig (سطح معناداری)
انگیزش تحصیلی	۳۰	۳۱	۰.۶۳۳
خوشایندی معلم	۳۰	۳۱	۰.۵۵۴
چالش برانگیز بودن مسائل	۳۰	۳۱	۰.۳۴۲
ترجیح کار آسان	۳۰	۳۱	۰.۸۷۷
کنجکاوی	۳۰	۳۱	۰.۱۲۳
تسلط مستقلانه	۳۰	۳۱	۰.۲۳۰
قضاوت معلم	۳۰	۳۱	۰.۶۵۴



با توجه به جدول (۱)، مقدار sig تمام مؤلفه های انگیزش تحصیلی بالاتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین توزیع متغیر و مؤلفه های آن از وضعیت نرمالی در جامعه مورد نظر برخوردار می باشد. (شرط نرمال بودن داده‌ها عدم معناداری می باشد).

$$P > 0.05$$



شکل (۱): نمودار Q-Q Plot متغیر انگیزش تحصیلی

با توجه به شکل ۱، و نمودار Q-Q، که متقارن می باشد و پراکندگی داده ها در یک خط مستقیم می باشد بنابراین توزیع متغیر انگیزش تحصیلی در جامعه مورد نظر یک توزیع نرمالی می باشد.



جدول (۲): آزمون t تک نمونه ای

متغیر	میانگین	t	sig
انگیزش تحصیلی	۲۳	۱/۸	۰/۰۰
خوشایندی معلم	۲۱	۱/۵	۰/۰۱
چالش برانگیز بودن مسائل	۱۹	۱/۹	۰/۰۳
ترجیح کار آسان	۳۱	۲/۷	۰/۰۱
کنجکاوی	۲۰	۱/۸	۰/۰۳
تسلط مستقلانه	۲۳	۲/۶	۰/۰۴
قضاوت معلم	۲۹	۱/۹	۰/۰۰

میانگین مفهومی طیف نمره (۳۷) می باشد

با توجه به جدول (۲)، میانگین انگیزش تحصیلی ۲۳ می باشد که کوچکتر از میانگین مفهومی می باشد یعنی وضعیت انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان پایین تر از حد متوسط می باشد که بالاترین میانگین مربوط به ترجیح کار آسان (۳۱) و پایین ترین آن مربوط به کنجکاوی (۲۰) می باشد.

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی وضعیت انگیزش تحصیلی دانش آموزان انجام گرفته بود. نتایج t تک نمونه ای نشان داد که وضعیت انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان کمتر از میانگین مفهومی می باشد ( $M=23; P=0/0$ ). نتایج این پژوهش با نتایج یافته های فرجی (۱۳۹۱) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که دانش آموزان انگیزه کافی برای ادامه تحصیل ندارند و این به سیستم آموزشی بر می گردد که اجازه بالفعل شدن استعدادهای بالقوه دانش آموزان را نداده است تا دانش آموزان بتوانند در محیط آموزشی پرورش یافته و از خود خلاقیت نشان دهند. نظریه شناختی اجتماعی، یادگیری را از عملکرد اعمال یاد گرفته شده قبلی متمایز می کند. افراد با دیدن الگوها یاد می گیرند اما دانش و مهارت هایی که به دست می آورند ممکن است در زمان یادگیری نشان داده نشوند. افراد مهارت ها را تا زمانی که آنها جهت نشان دادن آن برانگیخته نشوند بروز نمیدهند. انگیزش برای انجام دادن مهارت های یاد گرفته شده قبلی، ممکن است از این عقیده ناشی شود که این مهارت ها در موقعیت مورد نظر مناسب هستند و پیامد ها مثبت خواهد بود. انگیزش، عملکرد و یادگیری را تحت تأثیر قرار میدهد. اگرچه انگیزش می تواند یادگیری را تحت تأثیر



قرار دهد، این دو قابل تفکیک هستند (پینتریچ و گروت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). انگیزش از جمله مباحثی است که قرن ها توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است و دانشمندان به این نتیجه رسیده اند که ارزیابی انگیزش انسان بسیار پیچیده است. یک جاندار انگیزخته در مقایسه با یک جاندار نا انگیزخته با نیرو و کارایی بیشتری در یک فعالیت درگیر می شود. مفهوم انگیزش ممکن است ساده به نظر آید اما تجزیه و تحلیل آن بسیار مشکل است یکی از مشکلات این است که نوع رفتار با عمل ممکن است با انگیزه متفاوتی ارتباط داشته باشد و مشکل دیگر در مطالعه انگیزش تمیز دادن از دلایلی که پایه و اساس یا برانگیزنده اعمالشان می باشد کاملاً آگاه نباشد (تئودوس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). علت اهمیت عوامل شناختی این است که پایه و اساسی برای یادگیری در آینده هستند (استاجکویک، لوتانز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). بهترین راه ایجاد انگیزش در یادگیرندگان نسبت به یادگیری و افزایش سطح کیفیت روش های آموزشی است. از این طریق یادگیرندگان در یادگیری به موفقیت بیشتر می رسند و این کسب موفقیت علاقه و انگیزش آن ها را نسبت به یادگیری مطالب تازه افزایش می دهد. در زیر روش ها و فونونی معرفی می گردد که استفاده از آن ها سطح انگیزشی یادگیرندگان را بالا می برد:

الف- هدف های آموزشی خود را در آغاز درس به یادگیرندگان بگویید و از آن ها بخواهید تا برای خود نیز هدف های یادگیری انتخاب کنند.

ب- از آزمون ها و نمرات به عنوان وسیله ای برای ایجاد انگیزش در یادگیرندگان استفاده کنید.

ج- از خاصیت برانگیزانندگی موضوع های مختلف استفاده کنید و آموزش خود را با تجارب و موارد جالب همراه سازید.

د- مطالب آموزشی را از ساده به دشوار ارائه دهید.

ه- از ایجاد رقابت و هم چشمی در میان دانش آموزان جلوگیری کنید.

ر- هنگام آموزش مطالب تازه از مثال های آشنا و هنگام کاربرد مطالب آموخته شده از موقعیت های تازه استفاده کنید.

ز- در شرایط مقتضی از تشویق های کلامی استفاده کنید.

ح- علاوه بر توضیح و تشریح مطالب به طور کلامی تا آنجا که ممکن است از روش های دیگر آموزشی نیز استفاده کنید و دانش آموزان را به مشارکت در یادگیری تشویق نمایید (سیف، ۱۳۸۸).

<sup>1</sup> - Pintrich; Groot

<sup>2</sup> - Theodosius

<sup>3</sup> - Stajkovic; Luthans



استفاده از ابزار پرسشنامه و صداقت دانش آموزان در پاسخگویی از محدودیت های اصلی پژوهش می باشد. در راستای محدودیتها، پیشنهاد می گردد که محققان آتی از روش های نوین (آمیخته اکتشافی) برای بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی استفاده کنند. همچنین به مسئولان آموزشی به عنوان پیشنهاد کاربردی، پیشنهاد می گردد که به این مؤلفه (انگیزش تحصیلی) توجه بیشتری نمایند و جلسات بیشتری برای معلمان تشکیل دهند تا برای افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان خود راهکاری بیندیشند.

## منابع

صمدی، معصومه، (۱۳۹۱). رابطه ی جهت گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی. فصلنامه راهبردهای آموزش، (۲) ۵، ۱۱۱-۱۰۵.

فرجی، ذبیح الله. (۱۳۹۱). انگیزش و هیجان، تهران: نشر آگه.

کریمی، یوسف، (۱۳۸۶)، روانشناسی تربیتی، تهران: نشر ارسباران.

نخستین گلدوست، اصغر و معینی کیا، مهدی. (۱۳۸۸). رابطه ی راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه ریزی درسی، (۲) ۲۳، ۱۰۰-۸۵.

یوسفی، علیرضا، قاسمی، غلامرضا، فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، (۱) ۹، ۸۵-۷۹.

Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990), Motivational and Self- Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, Journal of Educational Psychology 82(1), 33-40.

Shafer Ingrid. (2001). Social Skills and learning disabilities, Association of America.



Stajkovic, A. D., Luthns, F.(2003). Behavioral management And task performance in organizations: conceptual background, meta -analysis , and test of alternative models. Personal psychology, 56 (10); 155- 194.

Theodosius, C. (2006).Recovering emotion from emotion management.Sociology, 40 (5); 893-910.

Turner, J. C, & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities.Teachers College Record, 106 (9); 1759-1785.



## تأثیر آموزش خودگویی مثبت بر سازگاری آموزشی دانش آموزان

دکتر فریده حمیدی<sup>۱</sup>، مجید ابراهیم دماوندی<sup>۲</sup>، زهرا آسوده نالکیاشری<sup>۳</sup>

۱- فریده حمیدی: دانشیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر

شهید رجایی، تهران، ایران

۲- مجید ابراهیم دماوندی: مدرس گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه

تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۳- زهرا آسوده نالکیاشری: دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه

تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش خودگویی مثبت بر سازگاری آموزشی دانش آموزان دختر پایه دهم انسانی بوده است، این پژوهش از نوع آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. نمونه شامل ۴۰ نفر از دانش آموزان دختر پایه دهم رشته ادبیات و علوم انسانی منطقه چهار شهر تهران بودند که از طریق نمونه گیری خوشه ای دو مرحله ای در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند، ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ بخش سوالات سازگاری آموزشی و بسته آموزشی خودگویی مثبت که طبق نظریه مایکنام تدوین شده، بوده است. داده ها با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (کوواریانس چند متغیره) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که میانگین نمرات سازگاری آموزشی در پس آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، با توجه به یافته های پژوهش آموزش خودگویی مثبت در افزایش سازگاری آموزشی دانش آموزان موثر بوده است از آن جهت که دانش آموزان بتوانند با محیط کلاس و مدرسه و همسالان خود سازگاری داشته باشند و به اهداف خود دسترسی پیدا کنند پیشنهاد می شود در مدارس آموزش هایی جهت خودگویی مثبت انجام گیرد.

واژگان کلیدی: خودگویی مثبت، سازگاری آموزشی، دانش آموزان





## Abstrac

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of positive self-esteem training on educational adaptability of 10th grade female students. This research was experimental with pre-test and post-test with control group. The sample consisted of 40 female students of literary and humanitarian sciences in the 4th district of Tehran, who were selected by two-stage cluster sampling in two groups of experimental and control groups. The data gathering tool was a questionnaire of Sins & Educational Adaptation and Positive Self-Adolescence Package, which was developed according to Mickenbaum's theory. The data were analyzed using descriptive statistics (mean, standard deviation) and inferential statistics (multivariate covariance). The results showed that the mean of educational adaptation scores in the post test of the experimental group was increased compared to the control group. According to the findings of the research, positive self-esteem training has been effective in increasing the educational adaptability of students, since students can with classroom and School and peers adapted and reach their goals. It is suggested that schools provide positive self-esteem training.

**Key words:** positive self-esteem, educational compatibility, students



## مقدمه

سازگاری<sup>۱</sup> از مسائل مهمی است که از همان ابتدای خلقت بشر مورد توجه بوده اما از نظر علمی سابقه چندانی ندارد، شروع کار علمی در مورد سازگاری از سال ۱۹۸۴ آغاز شد. سازگاری و هماهنگ شدن با خود و محیط پیرامون خود برای هر موجود زنده ای ضرورتی حیاتی است. تلاش روزمره آدمیان جملگی برحول سازگاری دور می زند (شاهی و اوجی نژاد، ۱۳۹۳). ابعاد سازگاری شامل سازگاری جسمانی، سازگاری روانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری اخلاقی است که در راس همه سازگاری اجتماعی قرار دارد، پیش درآمد رسیدن به سازگاری های روانی، اخلاقی و جسمانی، سازگار شدن از لحاظ اجتماعی است (مظاهری و باغبان و فاتحی زاده، ۱۳۸۵). نینا و سیلوی و کیمبرلی<sup>۲</sup> معتقدند که تغییرات دوران نوجوانی بسیار وسیع است و در مقابل این طیف وسیع از تغییرات و دگرگونی کسب راهکارهای مناسب سازگاری برای نوجوانان بسیار مهم است که کمبود در این زمینه می تواند پیامدهای زیانباری از جمله ناهنجاری ها، احساس ناامنی، مشکلات شخصیتی، عاطفی، اختلالات رفتاری و بزهکاری را به دنبال داشته باشد (نینا و سیلوی و کیمبرلی، ۲۰۱۲). با توجه به اینکه سازگاری یکی از اصلی ترین نشانه های سلامت روانی محسوب شده است و اهمیت آن در تمام جنبه های زندگی اعم از فردی، خانوادگی، تحصیلی، شغلی و اجتماعی روشن است و این موضوع که انسان از طریق سازش یافتگی با شرایط جدید، اضطراب، تنیدگی و افسردگی را در خود کاهش می دهد و سلامت روانی خود را حفظ می کند و زمینه را برای موفقیت خود فراهم می کند (امانی و اعتمادی و فاتحی زاده و بهرامی، ۱۳۹۱). سازگاری دو جنبه مشخص دارد: سازگاری انسان با خویشتن و محیط درون، سازگاری انسان با دیگران و محیط بیرون، این دو محیط بیرونی و درونی با همدیگر روابط پیچیده و نزدیک دارند، حیوانات پست به اتکا غرایز و مکانیزمهای رفتار ذاتی با محیط خود سازگاری پیدا می کنند ولی در انسان انعطاف پذیری، قدرت تفکر و یادگیری وی، واکنشهای غریزی او را کامل تحت الشعاع قرار داده است (پورمقدس، ۱۳۸۷).

در دیدگاه شناختی انسان سازگار به کسی اطلاق می شود که توانایی و قدرت پردازش صحیح اطلاعات را دارا است یک فرد سازگار باید در همه اجزا پردازش اطلاعات توان عمل به شیوه ی سالم را داشته باشد، تا

<sup>۱</sup>- Adaptability

<sup>۲</sup>-Nina & Sylvie & Kimberly



از خطای شناختی ای که پایه و اساس ناسازگاری است جدا پرهیز کند (آقا محمدیان و همکاران، ۱۳۸۹). مفهوم گسترده سازگاری تحصیلی شامل بیش از یک توان بالقوه تحصیلی در دانش آموزان است (سینها و سینگ، ۱۹۹۷). به عبارتی سازگاری آموزشی انگیزش برای یادگیری، انجام کار جهت مواجهه با نیازهای تحصیل، داشتن حس روشنی از اهداف و رضایت از محیط تحصیل که بخش های مهم سازگاری آموزشی یا تحصیل به شمار می آیند (برغدان و ترخان و قائمی، ۱۳۹۱). اسکات و روت و اسکات<sup>۱</sup> سازگاری تحصیلی به مجموعه واکنش هایی گفته می شود که به وسیله آن فرد آماده می شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت هایی که آن محیط از وی می خواهد، سازگاری تحصیلی شامل رضایت از مدرسه، پیشرفت تحصیلی، مورد علاقه معلم بودن ارتباط با سایر دانش آموزان، نظر مسئولین نسبت به عملکرد دانش آموزان می شود (اسکات و اسکات، ۱۹۸۹). پویل<sup>۲</sup> معتقد است که سازگاری مستلزم تغییر دادن و تغییر یافتن و تلاشی است برای مهار کردن تنش ها به شیوه های موثر که در رابطه با نوجوانان که با استرس های دوران بلوغ روبه رو هستند اهمیت ویژه ای دارد (پویل، ۲۰۰۴). رد- ویکتور<sup>۳</sup> سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و کوشش به خرج می دهد (رد- ویکتور، ۲۰۰۳). برنارد<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) نوجوانی دوران حساسی از زندگی هر فرد است، به تعبیری می توان آن را دوران بحران نامید، این دوران توأم با هیجان های شدید، احساس عدم اطمینان، ناسازگاری و پرخاشگری است (برنارد، ۱۹۹۱). چاپلن<sup>۵</sup> سازگاری را تغییر در فعالیت ها به منظور فائق آمدن بر موانع و ارضای نیازهای خود تعریف می کند، وی سازگاری را نوعی حل مسئله می داند که در آن ارگانسیم یا فرد نیازی دارد که نمی تواند با روش های قبلی برآورده کند در چنین موقعیت هایی، رفتار تغییر داده می شود تا اینکه پاسخ منجر به ارضا شود (چاپلن، ۱۹۸۵).

خودگویی ها اهمیت زندگی احساسی ما را تعیین می کند، کلماتی که برای توصیف آنچه برایمان رخ می دهد به کار می بریم و اینکه چگونه در مورد رویدادهای بیرونی احساس می کنیم همگی می تواند احساسات خوب یا بدی که در زندگی تجربه می کنیم را ایجاد می کند (احمدی، ۱۳۸۷). مایکنباوم<sup>۶</sup>

<sup>۱</sup>- Scott & Scott

<sup>۲</sup>-Paul

<sup>۳</sup>-Red-Victor

<sup>۴</sup>-Bernard

<sup>۵</sup>-Chaplin

<sup>۶</sup>-Meichenbaum



(۱۹۸۶) منظور از خودگویی اینکه شخص به خودش بگوید در موقعیتهای مختلف چه کاری انجام دهد، ایس<sup>۱</sup> اغلب ناسازگاریهای هیجانی افراد و رفتارهای وابسته به آن هیجانات را ناشی از گفتار غیرمنطقی آنان با خود هنگام رویارویی با رویدادهایی که مطابق با میلشان نیست می داند. هرسن (۱۹۸۴) بازسازی شناختی اصطلاحی است که به شیوه هایی اشاره دارد که به صورت مستقیم در پی تغییر تفکرات و یا باورهای خاصی است که گمان می رود واسطه پاسخهای جسمی و هیجانی و رفتاری ناسازگارانه اند، از نظر مرلازی، جمله تسهیل کننده جمله ای است که یک ارتباط موثر را تقویت و تغذیه کند و جملات بازدارنده یا منفی جملاتی هستند که باعث تشدید نگرانیهای مراجع باشند همچنین جملات خنثی جملاتی هستند که هیچگونه بار ارزشی مثبت و منفی ندارند و یا به نظر غیر مرتبط با موضوع و موقعیت می رسند (مرلازی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). ناکانو<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) خودگویی می تواند برای بی نظمی های روانی و بیماری های جسمی به کار برده شود، ناکانو اظهار داشت که ارتباط مسلمی میان خودگویی منفی و دپرس شدن، عصبانیت و علائم روان تنی وجود دارد برعکس، افرادی که از مکانیسم های شناختی مثبت استفاده می کنند، سطوح پایین تری از افسردگی و عصبانیت را نشان می دهند (حسن زاده، ۱۳۸۷). مایکنیام روش خودآموزی کلامی را برای مقابله با استرس و اضطراب مطرح کرده است که بر این ایده مبتنی است که خودگویی (صحبت شخص با خود) ممکن است همان اندازه ای که کلام دیگران بر رفتار ما تاثیر دارد، رفتار ما را کنترل می کند. کیاروچی و بیللی<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) در رویکرد شناختی این عقیده وجود دارد که باور و فرآیندهای شناختی افراد تعیین می کند که آنها در موقعیت مختلف چه احساس یا حالتی را تجربه می کنند.

مصطفائی و محمدی (۱۳۹۵) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که خودگویی مثبت بر افزایش خودکارآمدی دانش آموزان به طور معنادار موثر است، نریمانی و عباسی و ابوالقاسمی و احدی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش پذیرش و تعهد با تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال ریاضی تاثیر دارد. سلمانی و حسین چاری (۱۳۹۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که به کارگیری روش خودگویی مثبت می تواند باعث کاهش اضطراب امتحان در دانشجویان شود. بیگی و ابوالقاسمی و نریمانی (۱۳۹۰) در پژوهشی به این نتیجه

<sup>۱</sup>-Ellis

<sup>۲</sup>-Merluzzi

<sup>۳</sup>-Nakano

<sup>۴</sup>-Ciarrochi & Baily



دست یافتند که هردو روش شناختی- رفتاری و مهارت های تنظیم هیجان در کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان به طور معنی داری موثر بوده اند. هاتزیگورگیادیس گالانیس<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان خودگویی و تمرکز توجه به این نتیجه دست یافتند که صحبت کردن با خود می تواند به تمرکز توجه و تمرکز کمک کند و همچنین خودگویی به مقابله با اثرات ناگوار انحراف و انزوای انسانی کمک می کند. تادو وهاردی و اولیور<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثرات خودگویی به این نتیجه دست یافتند که خودگویی مثبت اثرات مثبتی بر عملکرد آموزشی و انگیزشی دارد و عوامل شناختی و رفتاری سازگارانۀ ترین ارتباط را با خودشان دارند. رونن<sup>۳</sup> در پژوهشی در سال (۲۰۰۴) به این نتیجه دست یافت که آموزش مهارت های خودکنترلی باعث کاهش معنادار رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش معنادار خودکنترلی و تعاملات اجتماعی آزمودنی شده بود.

### روش شناسی تحقیق

هدف پژوهش حاضر از نوع کاربردی و از نظر اجرا از نوع آزمایشی می باشد، جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دختر پایه دهم رشته ادبیات و علوم انسانی منطقه چهار شهر تهران بودند که از بین این مدارس دو مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس پایه دهم رشته ادبیات و علوم انسانی به صورت نمونه گیری خوشه ای دو مرحله ای انتخاب شدند و در کل ۴۰ دانش آموز مورد بررسی قرار گرفتند که ۲۰ نفر در گروه گواه و ۲۰ نفر در گروه آزمایش قرار داده شدند، به منظور تحلیل یافته ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (کوواریانس چند متغیره) استفاده شده است، تحلیل کوواریانس حالت جامعی از انواع تحلیل واریانس است که در آن ضمن مقایسه ی میانگین های یک یا چند گروه و برآورد تاثیر یک یا چند متغیر مستقل، اثر یک یا چند متغیر (همپراش) یا (کنترل) از معادله خارج می شود، داده های پژوهش حاضر با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند.

<sup>۱</sup>-Hatzigeorgiadis & Galanis

<sup>۲</sup>-Tod & Hardy & Oliver

<sup>۳</sup>-Ronen



## ابزار پژوهش

پرسشنامه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی: پرسشنامه سازگاری دانش آموزان (AISS)<sup>۱</sup>: این پرسشنامه را (سینها و سینگ، ۱۹۹۳، به نقل از کرمی، ۱۳۸۰) تدوین کرده اند که دانش آموزان را از نظر میزان سازگاری عمومی و نیز در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی ارزیابی می کند. این آزمون در هر سه سطح اجتماعی، عاطفی و آموزشی از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. این آزمون شامل ۶۰ سوال می باشد که ۲۰ سوال آن سازگاری آموزشی را می سنجد نحوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت پاسخ بلی و خیر می باشد. ارزش هر سؤال نیز صفر و یک می باشد، نمره ی پایین نشان دهنده ی سازگاری بالاتر و نمره ی بالا نشان- دهنده ی سازگاری پایین تر است. ضریب پایایی این آزمون را مؤلفان از طریق دو نیمه کردن به ترتیب ۹۶ صدم و با روش بازآزمایی ۹۳ صدم گزارش کرده اند. نویدی (۱۳۸۷) با اجرای این پرسشنامه در مورد ۱۶۴ دانش آموز دبیرستانی، ضریب آلفای کرونباخ را برای سازگاری اجتماعی ۶۸ صدم گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری آموزشی ۷۵ صدم به دست آمد، روایی پرسشنامه مذکور از نوع روایی صوری میباشد که طبق نظر اساتید راهنما و مشاور مورد بررسی قرار گرفته است.

بسته آموزشی خودگویی مثبت: بسته آموزشی که طبق نظریه مایکنام تدوین شده است و شامل ۸ جلسه ۸۰ دقیقه ای می باشد که خانم لیلا حسن زاده در سال ۱۳۸۷ از این بسته آموزشی در پژوهش خود استفاده نموده است و برای هر جلسه تکالیف جداگانه ای در نظر گرفته شده است، روش آموزش به صورت ارائه اطلاعات در زمینه مفهوم خودگویی و سپس کسب مشارکت دانش آموزان و ارائه مثال و انجام تکالیف از طرف دانش آموزان بوده است کلاسهای گروهی به صورت دایره وار تشکیل شده در اولین جلسه قوانینی از قبیل عدم غیبت افراد گروه و حضور به موقع در جلسات و همچنین راز داری و حفظ احترام یکدیگر مورد بررسی قرار گرفت و همه اعضای گروه از پایه ورشته مشترک بودند خلاصه ای از فرمت جلسات به شرح ذیل است.

<sup>۱</sup>-Adjustment Inventory Sinha & Singh



جدول ۱. خلاصه فرمت جلسات آموزشی

جلسات	محتوا	هدف
اول	معرفی رهبر گروه، معرفی هریک از اعضا، معرفی اهداف و مقررات گروه از سوی رهبر	آشنایی اعضا با یکدیگر، آشنایی با اهداف و مقررات گروه
دوم	بحث در مورد خودگویی از سوی رهبر گروه و ارائه مثال هایی از خودگویی	آگاهی اعضا از تاثیر مستقیم خودگویی بر افکار و رفتار و احساسات
سوم	بحث در مورد خودگویی منفی از سوی رهبر گروه و سپس ارائه مثال خودگویی منفی از سوی رهبر و اعضا	آگاهی از خودگویی منفی و باورهای غیرمنطقی و ارتباط آن با سازگاری افراد
چهارم	بحث در مورد کلمات مطلق و نسبی و چگونگی جایگزینی کلمات مطلق با کلمات نسبی	حذف کلمات عادتی و مطلق و به کارگیری کلمات نسبی
پنجم	بحث در مورد موقعیت های خطر آفرین و روش مقابله با آن	مقابله با موقعیت های خطر آفرین
ششم	بحث در مورد تفکر متعادل و تفکر مثبت	آگاهی از تفکر متعادل و مثبت
هفتم	بحث در مورد راههای مقابله با احساسات آشفته و راههای کنترل احساسات	آگاهی از راههای مقابله یا کنترل احساسات
هشتم	مرور تکالیف جلسه قبل، ارائه پیشنهادات از طرف اعضا، جمع بندی تمام مطالب	آگاهی از دستاوردهای گروه

### یافته ها

با توجه به یافته های پژوهش تمامی آزمودنی ها در گروه آزمایش و کنترل دختر بودند و میانگین سنی آنها ۱۶ سال بوده است و در پایه دهم رشته ادبیات و علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند و از لحاظ سطح تحصیلی و طبقه اجتماعی-اقتصادی در یک سطح بودند میانگین و انحراف معیار گروه ها به تفکیک گروه و پیش آزمون و پس آزمون در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار سازگاری آموزشی

سازگاری آموزشی	آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	کنترل	پیش آزمون	پس آزمون
	۸/۳۷	۶۴/۷۰	۲۰		۹/۱۱	۶۸/۲۰
					۱۰/۸۷	۶۳/۴۲
					۹/۴۱	۴۴/۲۵



همانطور که در جدول (۲) مشاهده می شود میانگین گروه آزمایش در سازگاری آموزشی افزایش یافته است و در مجموع این تفاوت ها منجر به افزایش سازی آموزشی در پس آزمون شده است.

بررسی مفروضه های کوواریانس چند متغیره

جدول(۳): نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف (منبع : داده های پژوهش)

نام متغیر	سازگاری آموزشی
مقدار آماره ی Z کولموگروف - اسمیرنوف	۱/۰۷
مقدار Sig (دو دامنه)	۰/۲۰۰

همانطور که مشاهده می شود طبق نتایج استخراج شده از جدول (۳) مقدار sig (سطح معناداری) متغیر سازگاری آموزشی بزرگتر از مقدار خطا (۵ درصد) است، در نتیجه فرضیه ی  $H_0$  پذیرفته می شود. بنابراین فرض نرمال بودن توزیع پذیرفته می شود و برای آزمون کردن فرضیات از آزمون های پارامتریک استفاده می شود.

جدول(۴): آزمون تحلیل واریانس برای بررسی مفروضه همگنی شیب خط

متغیر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری
تعامل متغیر مستقل با سازگاری آموزشی	۲۳۱/۲۹۵	۱	۲۳۱/۲۹۵	۰/۸۷۱	۰/۲۱۰
خطا	۴۳۲۱/۲۰۸	۳۸	۵۴/۲۱۳		

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود Sig تعامل بین متغیر مستقل و سازگاری آموزشی ۰/۲۱۰ است که از سطح آلفا ۰/۰۵ بزرگتر است و با احتمال ۰/۹۵ بیان می کنیم که مفروضه شیب خط رگرسیون رعایت شده است.





جدول (۵): آزمون تحلیل واریانس برای بررسی یکسانی واریانس

متغیر	f	df1	df2	Sig
سازگاری آموزشی	۹/۷۵	۱	۳۸	۰/۰۰۳

آزمون لون برای بررسی فرض یکسانی واریانس ها انجام می پذیرد. با توجه به نتایج آزمون لون معنادار نبودن مقدار آماره  $f$  لون برای متغیر سازگاری آموزشی، برابری واریانس ها متغیر های وابسته برقرار بوده و اجرای آزمون مانکوا امکان پذیر است.

جدول (۶): نتایج تحلیل کوواریانس اثر آموزش خودگویی مثبت بر سازگاری آموزشی

منابع تغییرات	مجموع	درجه آزادی	میانگین	سطح	اندازه اثر
	مجذورات	dF	مجذورات	معنی داری	$\eta^2$
	SS		MS	F	
سازگاری آموزشی	۱۸۴/۹۰	۱	۱۸۴/۹۰	۶/۱۷	۰/۱۴۰
خطا	۱۱۳۸/۲۰	۳۸	۲۹/۹۵		

با توجه به نتایج جدول (۶) اثر آموزش خودگویی مثبت بر سازگاری آموزشی با  $F(1, 38) = 6.17$ ، مؤثر بوده است ( $P < 0.01$ )؛ از این رو فرضیه ما تایید شده است.

### بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر به بررسی تاثیر آموزش خودگویی مثبت بر سازگاری آموزشی دانش آموزان دختر پایه دهم رشته ادبیات و علوم انسانی پرداخته شد و نتایج حاکی از آن می باشد که خودگویی مثبت می تواند بر سازگاری آموزشی دانش آموزان تاثیر بگذارد، بسیار بدیهی است که شناخت و افکار افراد می تواند بر نوع رفتارشان اعم از رفتار آموزشی، اجتماعی و عاطفی تاثیر گذار باشد و رفتار فرد را در برخورد با همسالان و معلمان و محیط مدرسه و کلاس تنظیم کند، در پژوهش حاضر پس از انجام آموزشهای خودگویی مثبت در



واقع به نوعی سازگاری دانش آموزان با اطرفیانشان گسترش یافت و همچنین منجر به بهبود سلامت روانی آنها شد. بنابر آنچه گفته شد نوع گفتار درونی می تواند میزان سازگاری یا ناسازگاری آموزشی افراد را مشخص کند و در واقع با جایگزین کردن کلمات نسبی با کلمات مثبت در واقع دانش آموزان می توانند بر بسیاری از مشکلاتشان با دیگران و مشکلات درونی خود کنار بیایند در واقع پژوهش حاضر با پژوهش مصطفائی و محمدی (۱۳۹۵) که در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که خودگویی مثبت بر افزایش خودکارآمدی دانش آموزان به طور معنادار موثر است، نریمانی و عباسی و ابوالقاسمی و احدی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش پذیرش و تعهد با تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال ریاضی تاثیر دارد. سلمانی (۱۳۹۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که به کارگیری روش خودگویی مثبت می تواند باعث کاهش اضطراب امتحان در دانشجویان شود. بیگی و ابوالقاسمی و نریمانی (۱۳۹۰) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که هر دو روش شناختی- رفتاری و مهارت های تنظیم هیجان در کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان به طور معنی داری موثر بوده اند. هاتزیگورگیادیس گالانیس<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان خودگویی و تمرکز توجه به این نتیجه دست یافتند که صحبت کردن با خود، می تواند به تمرکز توجه و تمرکز کمک کند و همچنین خودگویی به مقابله با اثرات ناگوار انحراف و انزوای انسانی کمک می کند. تادو وهاردی و اولیور<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثرات خودگویی به این نتیجه دست یافتند که خودگویی مثبت اثرات مثبتی بر عملکرد آموزشی و انگیزشی دارد و عوامل شناختی و رفتاری سازگارانه ترین ارتباط را با خودشان دارند<sup>۳</sup> در پژوهشی در سال (۲۰۰۴) به این نتیجه دست یافت که آموزش مهارت های خودکنترلی باعث کاهش معنادار رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش معنادار خودکنترلی و تعاملات اجتماعی آزمودنی شده بود، همخوان می باشد. پیشنهاد می شود که از همان دوران کودکی و برخوردهای اولیه با کودکان مثبت اندیشی و مثبت گویی به آنها آموزش داده شود و همچنین در مدارس جلسات آموزشی و مشاوره هایی جهت آموزش خودگویی مثبت و مثبت اندیشی به دانش آموزان داده شود تا از همان ابتدا بتوانند سازگاری آموزشی را فرا بگیرند و همچنین پیشنهاد می شود

<sup>۱</sup>-Hatzigeorgiadis & Galanis

<sup>۲</sup>-Tod & Hardy & Oliver

<sup>۳</sup>-Ronen



پژوهشی در نمونه های دیگر و در سنین مختلف انجام پذیرد و در پایان از همه کسانی که ما را در انجام پژوهش حاضر یاری نمودند نهایت تشکر و قدر دانی را می نمایم.

## منابع

- احمدی، عاطفه. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مدیریت خودگویی در کاهش میزان افسردگی دانش آموزان دبیرستانی شهر اراک، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین؛ نریمانی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی- و مهارت های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۷(۲۲)، ۲۲-۴۲.
- امانی، رزیتا؛ اعتمادی، عذرا؛ فاتحی زاده، مریم؛ بهرامی، فاطمه. (۱۳۹۱). رابطه میان سبک های دلبستگی و سازگاری اجتماعی. روانشناسی بالینی و شخصیت دانشگاه شاهد، ۱۹(۶)، ۱۵-۲۶.
- برغدان، سپیده؛ ترخان، مرتضی؛ قائمی خمامی، نیما. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت. مطالعات روانشناسی بالینی، ۲(۸)، ۱۴۰-۱۶۵.
- پورمقدس، علی. (۱۳۸۷). روانشناسی سازگاری، اصفهان: انتشارات لعل.
- حسن زاده، لیلا. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش گروهی خودگویی مثبت بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر سال سوم متوسطه شهرستان بابلسر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- سامانی، فاطمه؛ حسین چاری، حسین. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه ی میان والدگری و سازگاری تحصیلی در دانشجویان. روش ها و مدل های روان شناختی، ۳(۱۱)، ۹۳-۹۸.
- شاهی، زهرا؛ اوجی نژاد، احمدرضا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش به شیوه رویکرد راه حل محور بر افزایش میزان سازگاری اجتماعی و حل بحران هویت نوجوانان دختر. فصلنامه زن و جامعه، ۵(۱)، ۲۵-۳۸.
- مصطفائی، علی؛ محمدی، عزیز. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی خودگویی مثبت بر میزان خودکارآمدی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۳(۱۲)، ۷۱-۷۷.



- مظاهری، اکرم؛ باغبان، ایران؛ فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۵). تاثیر آموزش گروهی عزت نفس بر میزان سازگاری اجتماعی دانش آموزان. ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، ۱۳(۱۶)، ۵۰-۵۸.

- نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس؛ احمدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه ی اثربخشی آموزش پذیرش/ تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش آموزان دارای اختلال ریاضی. مجله ناتوانی های یادگیری، ۲(۴)، ۱۵۴-۱۷۴.

-Bernard ,H.W.,(1991).**Adolescent Development Scranton**:Interactional Text Book company.

-Chaplin, J.P.(1985).**Dictionary of psychology**.Third Revised Edition.New Yourk:Dell publishing company.

-Hatzigeorgiadis,A.,& Galanis,E.(2017).Self talk effectiveness and attention.**Current opinion in psychology**,16,138-142.

-Miechenbaum D.(1990).cognitive perspective on teaching self-regulation.**American journal of mental Retardation**.;(94), 367-370.

-Merluzzie,T.V.,&Cacioppo,J.T.(1979).self-statement and self evaluation:A cognitive response analysis of hetero social anxiety ,**cognitive therapy and research**,3,249-262.

-Nina,R.,&Sylvie,M.,& Kimberly,G.,(2012).spritual coping and psychocial Adjustment of Adolescents with chronic illness: the Role of cognitive Att ributions,Age,And Disease Group, **Journal of Adolescent Health**,3,1-7.

-Paul,O.,(2004). **Social Adjustment of Kenyan or phaned Grandmothers**,perceived care giving stresses and Discipline strategies used by their fostering Grandmothers Psychology Instiute Faculty of Education Goteborgs university,Verige maseno.

-Reed-victor,E(2003).individual differences & realy school adjustment:teacher appraisals of young children with special needs.**Early child Development & Care**,179,59-79.

-Ronen,T.(2004).Imparing self-control skills to Decrease Aggressive behavior in a 12 year oldboy.**journal of social work**,(4),262-288.

-Scott,Ruth and Scott.(1989).W.A.**sdjustment of adolescents**.International seriesin social psychology.

-Tod,D.,&Hardy,J.,&Oliver,E.(2011).Effects of self-talk:Asystematic Review.**Human Kinetics Journals**,5(33),666-687.



## دیدگاه معلمان در خصوص میزان برخورداری دانش آموزان از تربیت شهروند الکترونیک

محمد اکبری بورنگ<sup>۱</sup>، محمدعلی پور<sup>۲</sup>، محمد محمودی بورنگ<sup>۳</sup>

۱- استادیار گروه علوم تربیتی، هیئت علمی دانشگاه بیرجند/نویسنده مسئول akbaryborng2003@birjand.ac.ir

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه بیرجند m.alipour@birjand.ac.ir

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه بیرجند

### چکیده

جامعه الکترونیک به یک شهروند الکترونیک نیازمند است لذا باید نظام های آموزشی به دنبال تربیت شهروند الکترونیک بیش از پیش باشند. این پژوهش به بررسی دیدگاه معلمان در خصوص میزان برخورداری دانش آموزان از تربیت شهروند الکترونیک پرداخته است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی می باشد. جامعه آماری کلیه معلمان شهر بیرجند است. حجم نمونه پژوهش با استفاده از جدول مورگان تعداد ۲۰۲ نفر از معلمان شهرستان بیرجند تعیین شد. روش نمونه گیری پژوهش، خوشه ای - طبقه ای می باشد که به نسبت پایه تحصیلی در جامعه نمونه برداری انجام شده است. اطلاعات بر اساس پرسشنامه محقق ساخته تربیت شهروندی که از مبانی نظری و سوابق پژوهشی مقاله محمد جانی و همکاران (۱۳۹۲) استفاده شده است، جمع آوری گردید. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۷۴ و مولفه شهروند الکترونیک ۰/۹۰۲ محاسبه گردید. جهت آزمون سؤال پژوهش، از آزمون های آماری t تک نمونه ای و تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که از دید معلمان دانش آموزان در مؤلفه شهروند الکترونیک، در سطح بالاتر از متوسط قرار ندارند و همچنین یافته ها نشان داد که تربیت شهروند الکترونیک در بین پایه ها معنادار شده است، به طوری که بین پایه سوم با پایه پنجم و همچنین بین پایه ششم با پایه سوم تفاوت معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: شهروند الکترونیک، معلمان، تربیت شهروندی، ابتدایی، بیرجند.



## مقدمه

رشد و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در جامعه و وارد شدن آن به زندگی انسانها، باعث ایجاد جامعه الکترونیک شده است. انسان اساساً موجودی اجتماعی و او را گریزی از جامعه نیست لذا تربیت شهروند الکترونیک به عنوان یک ضرورت مطرح است (محمد جانی وهمکاران، ۱۳۸۷).

شهروند الکترونیک فردی است که توانایی استفاده از خدمات آنلاین دولت‌ها را در حد مطلوب داشته باشد؛ و علاوه بر یادگیری نحوه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، ی‌هنجارهای رفتاری آن را نیز آشنا شود (فتحی واجارگاه وذهبیون، ۱۳۸۸).

جامعه پیشرفته باید شهروندان خود را به منظور استفاده از مهارت‌ها و ابزارهای فن‌آوری نوین در زندگی اجتماعی آماده و آن‌ها را به شهروند الکترونیک تبدیل می‌کند. اجرای این هم در سطح جامعه بر عهده نظام آموزشی است؛ زیرا افراد جامعه برای کسب مهارت و شایستگی باید به اطلاعات ضروری در دوران تحصیلی دسترسی پیدا کنند تا بتوانند، در جامعه، شهروندان مفید و شایسته باشند (الیورا، ۲۰۰۷). آموزش و پرورش افراد جامعه به عنوان عاملی پایه و بنیادی بر عهده نظام تعلیم و تربیت است. اهمیت عملکردهای آموزشی و پرورشی تا آنجاست که روسو آن را کشتی نجات‌دهنده بشر اجتماعی می‌داند (کوی، ۱۳۷۸، به نقل از فتحی واجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۵). نظام آموزشی در ترویج فرهنگ استفاده از خدمات برخط توسط شهروندان نقش اساسی دارد. در این نظام، آموزش‌های مربوط به تربیت شهروند الکترونیک باید از سطوح ابتدایی در دوران دبستان آغاز شود و در دوره متوسط ادامه پیدا کند (محمد جانی وهمکاران، ۱۳۹۲).

در زمینه تربیت شهروند الکترونیک، آموزش‌های رسمی و غیررسمی و همچنین سازمان‌های مختلف می‌توانند تأثیرگذار باشند و باعث شوند شهروندان نقش پویاتری در مشارکت شهری و مفهوم شهروندی داشته باشند (صرافی و عبداللهی، ۱۳۸۷). از میان تمام مؤسسات دخیل در تربیت شهروندی، مدارس و برنامه‌ی درسی آن‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در این امر دارند (قلتاش، ۱۳۸۷). مدارس با داشتن دو عنصر مهم

<sup>1</sup>. Oliver



معلم و برنامه درسی به‌عنوان کانال ارتباطی بنیادین بین تربیت شهروندی و تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند (ایچیلوو، ۲۰۰۲، به نقل از فتحی و اجارگاه و ذهبیون، ۱۳۸۸).

مربیان تعلیم و تربیت بر این باور هستند که امروز دیگر وظایف مدارس صرفاً تنها آماده کردن کودکان و نوجوانان برای زندگی در جامعه نیست، بلکه هدف اصلی آموزش و پرورش تجربه و تمرین عرصه‌های مختلف زندگی در مدرسه و آماده شدن برای اجتماع در عصر اطلاعات است (برخورداری و جمشیدیان، ۱۳۸۷).

برنامه درسی و به‌خصوص محتوای کتب درسی نقش مؤثری در تربیت شهروندی دارند، با کاوشی در کتاب‌های درسی متوجه خواهیم شد که تا چه حد در این زمینه موفق بوده‌ایم (یوسف پور، ۱۳۸۸). هم‌چنین در گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی به نقش معلم (مربی) به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوه امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی اشاره شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

پژوهش حاضر قصد دارد دیدگاه معلمان در خصوص میزان برخورداری دانش‌آموزان از تربیت شهروند الکترونیک را بررسی نماید، تا از این طریق زمینه مناسب برای ارزیابی تربیت شهروند الکترونیک در این دوره فراهم گردد. در این راستا پژوهش به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر است:

- دیدگاه معلمان در خصوص میزان برخورداری دانش‌آموزان از تربیت شهروند الکترونیک تا چه اندازه است؟

- دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر بیرجند در خصوص میزان برخورداری دانش‌آموزان از تربیت شهروند الکترونیک بر اساس پایه تحصیلی چگونه است؟

### روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر کاربردی از نوع توصیفی-پیمایشی است. تحقیق پیمایشی در علوم تربیتی به‌منظور مطالعه شرایط موجود آموزش و پرورش و بررسی نیازهای آموزشی به‌کاربرده می‌شود (دلاور، ۱۳۸۸). جامعه

<sup>1</sup> Ichilov



آماري پژوهش شامل كليۀ آموزگاران شاغل شهر بيرجند در سال تحصيلي ۹۷-۹۶ است. با استفاده از جدول مورگان و به روش نمونه‌گيري خوشه‌اي - طبقه‌اي تعداد ۲۰۲ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در مطالعات پيمائشي اندازه نمونه‌اي که لازم است مورد مطالعه قرار گيرد، براي گروه‌هاي اصلي تعداد ۱۰۰ نفر پيشنهاد شده است (دلاور، ۱۳۹۱).

ابزار جمع‌آوري اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته تربيت شهروندی بود، که آلفاي کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۷۴ و مولفه شهروند الکترونيک ۰/۹۰۲ محاسبه گرديد. پرسشنامه با استفاده از مباني نظري و سوابق پژوهشي محمد جاني و همکاران (۱۳۹۲) تنظيم شد. براي تحليل داده‌هاي در سطح آمار توصيفي از ميانگين و انحراف معيار و در سطح آمار استنباطي از آزمون تي تک نمونه اي و تحليل واريانس استفاده شد. آناليز با استفاده از نرم‌افزار spss ويرايش ۲۱ انجام شد.

## يافته‌ها

به منظور بررسي ديدگاه معلمان در خصوص ميزان برخورداری دانش آموزان از تربيت شهروند الکترونيک از آزمون  $t$ -test تک نمونه اي استفاده شد. بدین منظور در مؤلفه شهروند الکترونيک، ميانگين مشاهده شده با متوسط ميانگين نمرات مقايسه شد. نتايج نشان داد که از ديد معلمان دانش آموزان در مؤلفه شهروند الکترونيک، در سطح بالاتر از متوسط قرار ندارند.

همچنين براي بررسي ديدگاه معلمان دوره ابتدائي شهر بيرجند در خصوص تربيت شهروند الکترونيک بر اساس پايه تحصيلي دانش آموزان (پايه‌هاي سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدائي) از تحليل واريانس يک‌راهه استفاده شد. نتايج نشان داد که مؤلفه تربيت شهروند الکترونيک در بين پايه‌هاي معنادار شده است، به طوري که بين پايه سوم با پايه پنجم تفاوت معناداري است ( $P < ۰/۰۵$ ،  $MD = ۳/۹۵$ ). و همچنين بين پايه ششم با پايه سوم تفاوت معناداري وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ،  $MD = ۳/۷۰$ ).





جدول شماره ۱: دیدگاه معلمان در خصوص تربیت شهروند الکترونیک بر اساس پایه تحصیلی

متغیر	مجموع مجذور	df	میانگین مجذور	f	sig
شهروند الکترونیک	۴۴۱/۳۲۰	۳	۱۴۷/۱۰	۴/۱۴۱	۰/۰۰۷
	۶۶۷۸/۳۴۷	۱۸۸	۳۵/۵۲		
	۷۱۱۹/۶۶۷	۱۹۱			

### بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نمره و میانگین مشاهده شده دانش آموزان در مولفه شهروند الکترونیک از میان متوسط میانگین نمرات بالاتر نبوده است.

تحقیقات زیادی در حوزه تربیت شهروندی صورت گرفته است ولی پیشینه‌های پژوهشی اندکی در حوزه تربیت شهروند الکترونیک وجود دارد. بر اساس نتایج خلیفه (۱۳۹۰) یکی از مهارت‌های شهروندی مورد نیاز دانش آموزان دختر، مهارت‌های فن‌آوری اطلاعات شناخته شده است؛ و همچنین پژوهش احمدی وهمکاران (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که رابطه‌ای معنادار بین اعتماد اجتماعی و تحقق شهروند الکترونیک وجود دارد و طی آن اعتماد اجتماعی قادر است تغییرات شهروند الکترونیک را تبیین نماید.

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌های مورد نیاز برای یک جامعه الکترونیک باید در قالب تربیت شهروند الکترونیک از طریق نظام‌های آموزشی به دانش آموزان انتقال داده شود؛ اما این پژوهش نشان می‌دهد که ضعف و کاستی‌هایی در آموزش شهروند الکترونیک در اهداف، محتوای، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی است همان‌طور که پژوهش عزیزی وهمکاران (۱۳۹۳) این موضوع را تأیید می‌کند. آنچه مشخص است اگرچه به ابعاد تربیت شهروند الکترونیک به‌عنوان یک مؤلفه و رویکرد جدید در اهداف دوره ابتدایی و سایر دوره‌های تحصیلی اشاره شده است اما انعکاس قانع‌کننده‌ای در محتوای دوره ابتدایی وجود نداشته است. لذا با توجه به اهمیت موضوع تربیت شهروندی به‌خصوص تربیت شهروند الکترونیک،



ضرورت دارد بیش از پیش در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی این مسئله مدنظر قرار گیرد تا بتوانیم نسلی الکترونیک، در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات داشته باشیم.

## منابع

- احمدی، سیروس؛ حیدری، آرمان وزارعی، محبوبه (۱۳۹۵). تحلیل جامعه‌شناختی رابطه‌ی اعتماد اجتماعی و تحقق شهروند الکترونیک در شهر یاسوج. *مطالعات جامعه‌شناختی شهری*، ۶(۲۰)، ۶۸-۴۹.
- برخورداری، مهین و جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۸۷). *تربیت شهروندی (با تأکید بر مولفه‌ها)*. اصفهان: جهاد دانشگاهی اصفهان.
- دلاور، علی (۱۳۸۸). *روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. انتشارات پیام نور.
- دلاور، علی (۱۳۹۱). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.
- فتحی واجارگاه، کوروش و ذهبیون، شهلا (۱۳۸۸). *شهروند الکترونیک. مدارس کارآمد، شماره نهم*.
- فتحی واجارگاه، کوروش، واحدچوکده، سکینه (۱۳۸۵). *شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۷)، ۹۳-۱۳۲.
- قلناش، عباس (۱۳۸۷). *نقد و بررسی عناصر برنامه درسی در رویکرد پیشرفت‌گرا و محافظه‌کار تربیت شهروندی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، شماره ۱۷ و ۱۸.
- صرافی، مظفر و عبداللهی، مجید (۱۳۸۷). *تحلیل مفهوم شهروندی و ارزیابی جایگاه آن در قوانین، مقررات و مدیریت کشور، مجله پژوهش‌های جغرافیایی*، دوره ۴۰، شماره ۶۳، صفحات ۱۳۴-۱۱۵.
- عزیزی، سید محسن، مختاری، منصوره و لیاقتدار، محمد جواد (۱۳۹۳). *ابعاد تربیت شهروندی در کتاب‌های دوره پیش دبستانی از دید مریبان این دوره، فصلنامه مطالعات ملی*، شماره ۵۹، صفحات ۵۴-۳۱.
- محمدجانی، ابراهیم؛ زارعی زوارکی، اسماعیل و مفیدی، فرخنده (۱۳۹۲). *بررسی جایگاه شهروند الکترونیک در کتاب کاروفناوری پایه ششم ابتدایی. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳(۳)، ۷۱-۸۸.
- Oliver, O. (2007). *The Role of ICT in high education for the 21 century. ICT as a change agent for education. Cowan University.*



## برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی

۱. عبدالحسین محمدی، کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، معاون آموزشی دبستان طالقانی شهرستان دلفان
  ۲. امیر فلاحی، کارشناسی علوم تربیتی، آموزگار دبستان طالقانی شهرستان دلفان
  ۳. نادر حاتمی، کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه ی آموزش و پرورش، معاون آموزش ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان دلفان
  ۴. فرزانه مرادی، کارشناسی مدیریت آموزشی، آموزگار دبستان توحید شهرستان دلفان
- [mohammadiegaladar57@gmail.com](mailto:mohammadiegaladar57@gmail.com)

### چکیده

برنامه درسی به عنوان یک راهنما جهت انجام فعالیت های فرایند آموزشی تدوین می شود و به صورت رسمی در مراکز آموزشی اجرا می گردد. در این میان عواملی وجود دارد که جزء برنامه درسی نیستند و از دید برنامه ریزان پنهان هستند که بر افکار و رفتار دانش آموزان اثر می گذارند و مؤثرتر از برنامه درسی رسمی هستند. برنامه درسی پنهان اولین بار توسط فیلیپ جکسون مورد استفاده قرار گرفت و در طی چند دهه گذشته مورد توجه نظریه پردازان حوزه برنامه ریزی درسی قرار گرفته است. در این مقاله تعریف برنامه درسی پنهان، رویکردها و دیدگاه های برنامه درسی پنهان، اشاره شده است، سپس عوامل مؤثر بر برنامه درسی پنهان شناسایی شده و این نتیجه حاصل شد که باید در برنامه درسی به کلیه تجارب و یادگیری هایی که دانش آموزان در بستر نظام آموزشی و محیط مدرسه کسب می کند، توجه شود.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی پنهان، نظام آموزشی.



## مقدمه

مرور اجمالی بر ادبیات و مطالعات حوزه برنامه درسی نشان می دهد که برنامه درسی در سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی و صریح ، برنامه درسی عقیم و برنامه درسی پنهان و مستتر طبقه بندی شده است . این سه مقوله قلمرو جدید ، برنامه درسی را به عنوان یک حوزه تخصصی در جهان امروز شکل داده است (قورچیان، ۱۳۷۴). برای روشن شدن موضوع ، هریک از برنامه های درسی فوق به طور مختصر شرح داده می شود.

۱- برنامه درسی رسمی و صریح: منظور از برنامه درسی رسمی و صریح فعالیتهای برنامه های درسی هستند که نظام آموزشی رسمی آنها را اعلام می کند و در بسیاری از موارد در قالب کتابهای درسی در مدارس و دانشگاه ها تدریس می شود (آیزنر، ۱۹۸۵).

۲- برنامه درسی عقیم: هر گاه نظام برنامه ریزی درسی در برخی از مفاهیم و مسایل را عملاً در برنامه های درسی بگنجانند و یا مطالب گنجانیده شده در برنامه های درسی یا کتابهای درسی با سن عقلی دانش آموزان متناسب و برای آنان قابل فهم نباشد برنامه درسی را برنامه عقیم می نامند (عباس زادگان، ۱۳۷۶).

۳- برنامه درسی پنهان: معمولاً جامعه شناسان ، پژوهشگران آموزش و پرورش و روانشناسان ، این مفهوم را غالباً برای توصیف نظام غیر رسمی مدرسه به کار می برند . برنامه درسی پنهان نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می دهد بلکه محیط آموزشی مدرسه با تمام خصوصیاتش آن را آموزش می دهد صرف نظر اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته اند یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است . دانش آموزان اتفاقاً در معرض چیزی قرار می گیرند که هیچ گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آنها به مرور تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می کند.

## تعریف برنامه درسی پنهان

فیلیپ جکسون در سال ۱۹۶ وازه برنامه درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه ریزی درسی کرد (قورچیان، ۱۳۷۳). ژیرو (۱۹۸۳) نظریه پرداز مشهور برنامه درسی پنهان در مقدمه کتاب خود تحت عنوان



برنامه درسی پنهان و تربیت اخلاقی شکل گیری اصطلاح برنامه درسی پنهان را همزمان با انتشار کتاب فیلیپ جکسون تحت عنوان زندگی در کلاس درس در سال ۱۹۶۸ می داند. تاکنون صاحب نظران و اندیشمندان حوزه مطالعات برنامه درسی تعاریف مختلفی از برنامه درسی پنهان ارائه داده اند در اینجا به برخی از این تعاریف اشاره می شود: ایزنر (۱۹۹۴) برنامه درسی پنهان را اجمالاً به مجموعه ای از یادگیریهادر نظام آموزشی می داند که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش آموزان، برای دانش آموزان حاصل می شود. بلوم (۱۹۸۱) برنامه درسی را شامل برنامه درسی آشکار و پنهان می داند به اعتقاد او برنامه درسی آشکار شامل مقاصد، اهداف و قوانین و مقررات مکتوب مدرسه و محیط آموزشی است. در مقابل برنامه درسی پنهان را غیر مدون و تعریف نشده می داند. او می گوید برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی در زندگی روزمره و تعامل در محیطهای یادگیری شکل می گیرد. از نظر بلوم برنامه درسی هم فرایند است و هم نتیجه، هم پنهان است و هم آشکار، هم ذاتی است و هم رفتاری. برگمن گوستن (۱۹۸۷) در مورد برنامه درسی پنهان آنچه که به طور ضمنی در اصول و سازماندهی نظام آموزشی (مثلاً نظم و تربیت کلاس وضعیت گروهی) و در الگوی ارتباط و تعامل در مراکز آموزشی (مثلاً تکرار دروس، شنیدن، گوش دادن و...) وجود دارد شامل می شود از این رو وی معتقد است که بهتر است پدیده ی برنامه درسی پنهان را آموزش ضمنی یا غیر صریح بنامیم زیرا واژه ی برنامه درسی پنهان شامل همه آموزشهایی است که ورای نتایج یادگیری رسمی واقع می شود (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰). ملکی (۱۳۷۶) برنامه درسی پنهان را چنین تعریف کرده است عوامل دیگری که جز برنامه درسی پنهان نیست و از دید برنامه ریزان و دست اندرکاران برنامه ریزی درسی پنهان است و در فکر و عواطف و رفتار دانش آموزان اثر می کند و در اغلب موارد موثر تر از برنامه درسی پیش بینی شده عمل می کند. قورچیان (۱۳۷۳) برنامه درسی پنهان را شامل تدریس ضمنی، غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزشها، هنجارها و طرز تلقی ها و جنبه های مدارس و مراکز آموزش است که متأثر از کل نظام تربیتی و بافت کل جامعه است. هم چنین برنامه های درسی پنهان را در مقابل مفهوم برنامه درسی رسمی یا آشکار قرار داده اند. هم چنین برنامه درسی پنهان را یادگیری چیزهایی غیر از اهداف رسمی یا آشکار نظام آموزشی می داند که برای دانش آموزان حاصل می شود.

دیدگاههای مختلف در مورد برنامه درسی پنهان

بولز و گین تیس (۱۹۷۶):



کارکرد اصلی آن را کنترل و نظارت اجتماعی می داند. آنان متعقدند که دانش آموزان در مواجهه با برنامه درسی پنهان، موقعیت خود را تشخیص داده و به نحوی با آن سازگار می شوند. به عبارت دیگر مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان به باز آفرینی طبقه اجتماعی دانش آموزان پرداخته آنان را به طور ضمنی برای (reproduction) پذیرش موقعیت اجتماعی آینده شان آماده می سازد. به نظر بولزو گین تیس، برنامه درسی پنهان دستور کار سیاسی، اقتصادی دارد مسئولیت آن بهسازی طبقاتی است. نخبه گان را آزادی و فرصت پیشرفت، ارزانی میدارد و غیر نخبه گان را می آموزد که در آینده قسمت و سرنوشت خود را به عنوان کارگران منضبط و فرمانبردار بپذیرا باشند. حتی اغلب دانش آموزان می آموزند که بپذیرند نظام سیاسی و اقتصادی آنها، صرف نظر از اینکه در آن چه موقعیتی دارند بهترین است.

ایوان ایلچ (۱۹۷۱) ضمن کندو کاو در در خصلت های مدرسه برنامه درسی پنهان را مورد تاکید قرار می دهد. به نظر او در مدرسه بسیاری چیزها آموخته می شوند که با محتوای رسمی دروس هیچ ربطی ندارند.

مدرسه با خصلت های تادیبی و نظم دهی ساختار و مقرراتش، پذیرش بی تمیز و چشم بسته نظم اجتماعی موجود را تلقین می کند.

این درس آگاهانه تعلیم داده نمی شود، رویه و سازمان مدارس متضمن آن است. برنامه درسی پنهان به کودکان می آموزد که نقش آنها در زندگی این است که موقعیت خود را تشخیص دهند و با آن بسازند

گیدنز (۱۹۹۱) متعقد است که پاره ای از مضمون های مطرح شده بر رویکردهای نظری را می توان از طریق مفهوم باز آفرینی فرهنگی، به یکدیگر مربوط ساخت. باز آفرینی فرهنگی اشاره می کند به طریقی که مدارس همراه با سایر نهادهای اجتماعی، نابرابری های اجتماعی و اقتصادی را از نسلی به نسل دیگر تداوم می بخشد. این مفهوم توجه ما را به وسیله ای که مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان (یادگیری ارزشها نگرشها و عادات را تحت تاثیر قرار می دهد) معطوف می سازد. مدارس انواع ارزشها و نگرشهای فرهنگی کودکان را که در سال های اولیه زندگی کسب کرده اند، تقویت می کنند.



## ابعاد برنامه درسی پنهان

صاحب‌نظران هریک از منظری ابعاد متفاوتی را مد نظر قرار دادند تری اندرسون سه بعد را برای برنامه درسی پنهان در نظر می‌گیرد ۱- نوعی تلقین برای حفظ ویژگیهای اجتماعی است و یا اینکه دانش و شیوه‌های خاص را به همراه برنامه درسی تدوین شده و رسمی ارائه می‌کند ۲- به تاثیرات هوشمندانه موقعیتی که آموزش رسمی در آن واقع می‌شود اشاره دارد ۳- قوانین بیان شده‌ای است که برای تکمیل موفقیت آمیز مطالعات آموزش رسمی ضروری است.

آهولا چهار بعد اساسی برنامه درسی را عبارت می‌داند از ۱- یادگیری چگونه یاد گرفتن ۲- یادگیری حرفه ۳- یادگیری بازی.

محقق دیگری ابعاد برنامه درسی پنهان را به شرح زیر برمی‌شمارد ۱- مجموعه‌ای از ارتباطات، تعاملات و برخوردهای که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها و فعالیتهای مختلف با یکدیگر دارند ۲- مجموعه ارتباطات، تعاملات و برخوردهای که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها با مسئولان و اولیای امر دارند ۳- فضا و جو کلی حاکم بر محیط تربیتی

اسکلتون دو بعد برای برنامه درسی پنهان پیشنهاد می‌کند ۱- بعد قصد شده برنامه درسی پنهان ۲- بعد قصد نشده برنامه درسی پنهان.

## ویژگیهای برنامه درسی پنهان

۱- این برنامه بر یادگیریهای قصد نشده و غیر علمی که جز اهداف برنامه‌های درسی آشکار نظام آموزشی نیست تاکید دارد

۲- یادگیریهای پنهان غالباً در حیطه ارزشها، نگرشها، هنجارها، تمایلات، عواطف و مهارتهای اجتماعی متبلور شود (لازم به ذکر است که از لحاظ طبقه بندی هدفهای آموزشی، برنامه درسی پنهان حیطه عاطفی را در برمی‌گیرد. اما با اضافه شدن بین شخصی به سه حیطه قبل، هدفهای حیطه بین شخص هم در این راستا مهم به نظر می‌آیند. سطوح حیطه بین شخصی شامل: مهارت برقراری ارتباط، سخنرانی، گوش دادن، تعامل و..... میباشد)



۳- گرچه محیط شناختی مانند دروس و موضوع های گوناگون درسی و محیطه فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده اند ، ولی این یادگیریها بیشتر از محیط اجتماعی مدرسه متاثر است . محیط اجتماعی مهمترین جنبه از جو مدرسه است که بیشترین و موثر ترین پیامدهای پنهان را دارد .

۴- آثار مثبت و منفی این برنامه در بسیاری از ابعاد از برنامه های درسی آشکار موثر تر ، آموخته های آن پایدارتر و از تنوع و گسترش بیشتری برخوردار است .

۵- یاد گیری برنامه درسی پنهان با یادگیریهای ناشی از روشهای آموزشی غیر مستقیم و غیر رسمی که با اهداف آگاهانه و از قبل تعیین شده صورت میگیرد ، متفاوت است .

۶- یادگیریهای اتفاقی خارج از مدرسه را نمی توان برنامه درسی پنهان نامید

### **رویکردهای برنامه درسی پنهان**

۱- برنامه درسی پنهان به عنوان نتیجه : بیشتر آثار راجع به برنامه درسی پنهان به ارزشها ، تمایلات ، هنجارها ، طرزتلقی ها و مهارتهای پرداخته اند که دانش آموزان آنها را مستقل از مواد درسی شناختی می آموزند به عنوان مثال جکسون برنامه درسی پنهان را شکل گرفتن یادگیری نحوه زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعاملات ، ستایش ها تمجید و قدرت وجود دارد می داند.

۲- برنامه درسی پنهان به منزله زمینه : به طور کلی میتوان یادگیری مدرسه ای را یادگیری تصور کرد که معمولا در متن ویژه ای (کلاس درس) که در زمینه فیزیکی و اجتماعی خاصی (مدرسه با ویژگیهای ساختاری معین واقع شده است) شکل میگیرد .

برنامه درسی پنهان اغلب یادگیری تلقی می کنند که این زمینه ناخواسته و مستقل از یادگیری آشکار کلاس درس را می آموزد.

۳- برنامه درسی پنهان به منزله فرآیند : بنابر دیدگاهی که برنامه درسی پنهان را فرآیند تلقی می کنند برنامه درسی پنهان بر اساس شیوه انتقال پیامش برنامه درسی آشکار متمایز می گردد. شیوه انتقال پیام حتمی یا غیر آگاهانه است . پیامها اغلب غیر کلامی اند و اگر کلامی هستند در عمق ساختار بحث جا سازی نشده اند به عنوان مثال گوردون بر ماهیت عمل گرایانه مباحث ساخته ای که در کلاس درس مطرح میشود ، تاکید می کند او استدلال می کند که به جز محتوای این مباحث شکل و صورت این مباحث





نیز برضد توانایی و قابلیت‌هایی که مد رسه درزمینه رشد و نگرشهای زیبایی شناختی دارد عمل می کند زیرا نگرشهای زیبایی شناختی خود ماهیتا غیر عمل گریانه هستند . به نظر میرسد رویکرد سوم به برنامه درسی پنهان میتواند بسیاری از نمونه های تعلیم و تعلم های برنامه درسی پنهان را تبیین کند . با این وجود نقد های به این رویکرد شده است که به دلیل مفصل بودن از ذکر آنها خود داری می شود (یعقوبی و همکاران ، ۱۳۹۳).

### **رابطه تدریس با برنامه درسی پنهان**

برنامه درسی پنهان بعد غیر قابل پیش بینی یادگیری است . طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد از بخش مهم عواملی است که در یادگیری دانش آموزان تاثیر زیادی دارند . معلمان به طور همدل در طراحی آموزشی به عوامل آشکار موارد در تدریس توجه می کند و از عوامل پنهان غافل می مانند. لازم است عوامل اساسی موثر در شکل گیری برنامه درسی پنهان شناسایی و آشکار شوند و تا حدودی در طراحی و اجرا تحت ضابطه و کنترل در آید. یکی از عواملی که در کم کردن فاصله بین برنامه درسی رسمی و پنهان تاثیر دارد مشارکت دانش آموزان در جریان آموزش است در صورت مشارکت آنان در طراحی و اجرای تدریس ، فعالیتهای یادگیری را با اهمیت تلقی خواهند کرد و با علاقه و آگاهی برای یادگیری و نائل شدن به هدف های آموزشی، تدریس خواهند نمود عامل دیگر آگاهی بریزان از عوامل غیر آشکاری که در آموزش موثر است : برای مثال وقتی معلم بداند که نوع بر خورداو در ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان و آثار ارزشیابی موثر است سعی می کند رفتار خود را به منظور تقویت ارزشها و گرایشهای مطلوب تنظیم نماید یا وقتی که متوجه شود طرز تلقی های او در باره رابطه معلم و دانش آموز در کلاس درس و نقش یادگیری دانش آموز شکل گیری طرز تلقی دانش آموزان اثر دارد ، سعی می کند روابط آموزشی داخل کلاس درس را به صورت مفید و اثر بخش سازمان دهد . بنابراین برنامه ریزان باید عوامل موثر در برنامه درسی پنهان را شناسایی کنند و با در نظر گرفتن آنها در طراحی و اجرای آموزشی منطقی تر عمل نمایند .



## نتیجه گیری

بیشتر مطالبی که نظام های آموزشی می آموزند، برنامه ریزی شده و آشکارند، اما مطالبی نیز وجود دارند که آشکار و صریح نبوده و پنهان و غیر برنامه ریزی شده هستند. این دو گانگی را می توان در برنامه درسی پنهان یافت که جعبه سیاه آموزشی نامیده می شود.

از جایی که برنامه درسی پنهان جنبه های برجسته و گسترده نظام آموزشی را تشکیل می دهد. آن چه آموزش می دهد می تواند تأثیر گذارترین مطالبی باشد که فراگیر در دوره تحصیل فرا می گیرد. از این رو شناسایی جنبه های باز دارنده برنامه درسی پنهان می تواند به اهداف برنامه ریزی شده و آشکار تربیتی محیط آموزشی کمک کند. برنامه درسی پنهان به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم آموزشی، فراگیران آن را تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که به این وسیله حاصل می شود، عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها تبلور می یابد.

## منابع

- ۱- قورچیان، نادر قلی (۱۳۷۴). تحلیلی از برنامه درسی پنهان، بحثی نودر ابعاد ناشناخته آموزشی. تهران؛ فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۵
- ۲- عباس زادگان، سید محمد (۱۳۷۶). اصول و مفاهیم اساسی در برنامه ریزی درسی، تهران؛ انتشارات سوره
- ۳- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در دروس بینش اسلامی دوره متوسطه. رساله دکتری برنامه ریزی درسی به راهنمایی دکتر علیرضا کیا منش، تهران؛ انتشارت تربیت معلم
- ۴- ملکی، حسن (۱۳۷۶). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران؛ انتشارات مدرسه.
- ۵- یعقوبی، سیده مرضیه؛ رمضانی، الهه و کیخا نژاد، مهین (۱۳۹۳). نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی مرودشت.



## موانع بکارگیری فناوری اطلاعات در آموزش عالی

سعید مظلومیان (استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور شیراز)  
رقیه داودی (دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه پیام نور شیراز)

### چکیده

با پیدایش اینترنت و گسترش چشم گیر آن در دهه های اخیر، آموزش الکترونیکی پا به عرصه ظهور گذارده است. دست اندرکاران آموزش از قابلیت و فناوری به وجود آمده برای حل محدودیت های زمان و مکان در آموزش انسان های خواهان یادگیری استفاده نموده و آموزش از راه دور را در دستور کار خود قرار داده اند. این مقاله بعضی از محدودیت هایی که تکنولوژی های موجود در امر یادگیری الکترونیک بوجود می آورد را مورد بررسی قرار داده و همچنین پیشنهاد هایی برای نتایج موفقیت آمیز یادگیری الکترونیک ارائه می دهد. در این مقاله، عوامل متعددی در ارتباط با موانع بکارگیری فناوری اطلاعات در آموزش، مورد بررسی قرار گرفت که عوامل مهارتی، روان شناختی، دسترسی، متناسب نبودن روش و محتوا، کمبود تجهیزات، کمبود حمایت نهادی، باورنداشتن مزایای فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی، نداشتن اعتماد بنفس کافی و محدودیت زمان را می توان از مهمترین آن نام برد.

واژگان کلیدی: فناوری اطلاعات، یادگیری الکترونیک، موانع، آموزش عالی.



## Restrictions to use information technology in higher education

### Abstract

With appearance and remarkable deployment of internet, e-learning has become an option in learning environments. Education stakeholders use technology capacity to eliminate time and place restrictions in teaching. This article considers some restrictions that e-learning technologies bring about and also has some suggestions for best results from e-learning. This article investigated various factors related to application of information technology in teaching-learning process. The most important factors in this area were skillfulness, psychology, accessibility, unsuitability of content and method, unequipped facility, un-supporting organizations, unbelief to information technology advantage, time restriction.

**Keywords:** information technology, e-learning, restrictions, higher education

### مقدمه

در هزاره جدید، فناوری ارتباطات به سرعت جهان را در نوردیده، و بر بسیاری از ابعاد زندگی بشر تاثیر گذاشته است. آموزش و پرورش نیز، که یکی از نیازها محسوب می شود از این تاثیر مستثنی نبوده است. در بسیاری از کشورهای دنیا گسترش فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. با بررسی آمار و اطلاعات موجود در میزان گسترش فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش کشورهای جهان در می یابیم که در بسیاری از کشورهای دنیا از جمله کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، برای تجهیز مدارس با امکانات گوناگونی همچون رایانه و اینترنت، برنامه های جامعی وجود دارد (شیخی و غلامی، ۱۳۹۳) بر همین اساس ورود رایانه های شخصی و دسترسی گسترده به اینترنت، محیطی را به وجود



آورد که نظام های تعلیم و تربیت در سطح جهان را ملزم به تغییرات بسیار عمده در ساختار آموزشی خویش کرده است (کریمی علویجه و همکاران، ۱۳۸۸). فناوری اطلاعات در مدت زمان کوتاهی که از پیدایش آن می گذرد، توانسته است تغییرات فراوانی را در نحوه زندگی بشر به وجود آورد. فناوری اطلاعات شامل ابزارها و نیز نرم افزارهایی هستند که بخش های گوناگون و نیز قطعات سخت افزارها را به هم پیوند می دهند. این زیرساخت، شبکه ها (اینترنت، اینترنت و اکسترانت)، نرم افزارها (سیستمی، کاربردی، بهره وری و دستورالعمل ها) و سخت افزار (سیستم های آموزشی، سیستم های اداری و وسایل جانبی رایانه) را در بر می گیرد (سعیدی پور و همکاران، ۱۳۸۸).

ورود فناوریهای ارتباطی جدید به عرصه آموزش ماهیت فرایند یاددهی - یادگیری دانشگاهها را تغییر داده است. این فناوریها نه تنها شیوه های آموزش حضوری در دانشگاهها را متنوع ساخته، بلکه مرزهای آن را به خارج از کلاسهای فیزیکی توسعه داده و محیطهای یادگیری جدیدی را به وجود آورده است در این محیط دانشجو و مدرس از نظر زمان و مکان یا هر دو جدا از یکدیگر هستند و محتوای آموزشی از طریق اینترنت، منابع رسانهای جدید، ویدئو کنفرانس و کلاسهای مجازی و غیره به دانشجو ارائه می شود و دانشجو برای انجام دادن فعالیتهای یادگیری فردی و گروهی با کمک امکانات ارتباطی رایانه ای با مدرس، همکلاسان و سایر افراد ارتباط برقرار می کند (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲). جلالی (۱۳۸۲) به نقل از نصیری علی آبادی و پورظهیر، (۱۳۸۸) دیدگاه ها آرمانی توسعه فناوری اطلاعات در آموزش را در چهار عنوان آموزش برای همه؛ برنامه درسی پویا؛ آموزش برای زندگی؛ نقش دانش و فرهنگ با استفاده از فناوری اطلاعات معرفی می کند



و بر همین اساس کریمی علویجه و همکاران (۱۳۸۸) محورهای یادگیری را به چهار دسته زیر تقسیم بندی می کنند:

یادگیری برای دانستن: توسعه مهارت های شناختی برای استفاده از فرصت های یادگیری که دانش آموز در طول عمر خود به دست می آورد.

یادگیری برای انجام دادن: نه تنها کسب مهارت های شغلی، بلکه صلاحیت هایی که دانش آموز را برای هماهنگی با تغییرات محیط پیرامون و تحولات جهانی سازگار کند.

یادگیری برای بودن: رشد شخصیت فردی به طوری که دانش آموز بتواند با آگاهی و مسولیت پذیری بیشتر عمل کند.

یادگیری برای با هم زیستن: گسترش درک دانش آموز نسبت به ویژگی های سایر افراد و فرهنگ ها، ارج نهادن به همبستگی افراد و جوامع، کثرت گرایی اندیشه، درک مشترک و آزاد اندیشی است.

اگرچه فناوری اطلاعات فرصت های جدیدی را در فرآیند یادگیری- یاددهی به وجود آورده است لیکن موانع متعددی بر سر راه گسترش و اشاعه آن در تمام بخش های آموزشی وجود دارد که باید توسط محققان و فعالان عرصه آموزش مورد بررسی قرار گیرد.



## موانع بکارگیری فناوری اطلاعات در آموزش

موانع گوناگونی بر سر راه اشاعه فناوری اطلاعات، هم در کشورهای در حال توسعه و هم در کشورهای صنعتی وجود دارند که موجب کندی روند رشد و توسعه فناوری ها اطلاعات می شوند چنانکه موسسه فناوری و ارتباطات آموزشی بریتانیا (۲۰۰۳ به نقل از سبحانی نژاد و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸)، موانع موجود بر سر راه کاربرد موثر فناوری اطلاعات را در دو بخش خارجی؛ نظیر کمبود تجهیزات، عدم اعتماد، عدم حمایت فنی و دیگر مسائل مربوط به منابع و نیز بخش داخلی شامل فرهنگ سازمانی، عقاید مدرس در مورد فناوری، نگرش مثبت در مورد تغییر و کمبود تجهیزات طبقه بندی نموده است. به طور کلی فناوری اطلاعات بیشتر در کشورهایی گسترش می یابد که اقتصاد پیشرفته و نظام های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی توسعه یافته ای دارند.

عبدالهی مهر (۱۳۸۰ نقل از فرج اللهی و همکاران، ۱۳۹۲) مهمترین موانع موجود را فقدان برنامه ریزی درسی مناسب برای استفاده از فن آوری آموزشی، کمبود فضا و امکانات مالی، نبود ارزشیابی دقیق، و ضعف مهارت و دانش معلمان مدارس بیان می کند. همچنین سهرابی (۱۳۸۳ نقل از فرج اللهی و همکاران، ۱۳۹۲) مهمترین عوامل مانع و در انتقال فناوری آموزشی را شامل: عامل فن آوری (سخت افزار- نرم افزار) از قبیل: عدم وجود ابزارها، رسانه ها و تجهیزاتی چون رایانه و امکانات جانبی آن به میزان کافی در مدارس، هم چنین عدم وجود نرم افزارها، دستورالعمل ها، الگوها و روشهای مربوط و لازم به منظور استفاده از نظام آموزش مجازی در مدارس می باشد؛ عوامل انسانی (نگرشی- مهارتی) که ناشی از نگرش ها و اعتقادات یاد دهنده و یادگیرنده و مسؤولان نسبت به شیوه آموزش مجازی و همچنین، عدم مهارت و تخصص کافی،



همچون، آشنایی کافی با زبان انگلیسی و چگونگی استفاده از رایانه است؛ عوامل فرهنگی اجتماعی که شامل عدم وجود قوانین، هنجارها و هرگونه توانایی که فرد به منظور حضور در یک جامعه مجازی به آن نیاز دارد؛ و عوامل مالی شامل هزینه و بودجه کافی به منظور دسترسی به شبکه و تجهیز ساختمانهای مدارس و تهیه نرم افزارهای مورد نیاز به منظور استفاده از شیوه آموزش مجازی می باشد. به طور کلی می توان این موانع را به شکل زیر تقسیم بندی کرد:

### عوامل سازمانی و زیرساختی

فقدان زیرساخت های فنی و حمایتی یکی از موانعی است که در حوزه ی فناوری های ارتباطات راه دور، مانند تلفن، اینترنت و غیره نقش کلیدی دارد (نصیری علی آبادی و پورظهیر، ۱۳۸۸). بر همین اساس علیمردانی و همکاران (نقل از پور آتشی و موحد محمدی، ۱۳۸۶) در تحقیق خود وجود مشکلات خطوط ارتباطی را یکی از موانع عمده استفاده از فناوری اطلاعات (اینترنت) عنوان کرده اند. هر چند طی چند سال اخیر تلاش های زیادی در کشور جهت گسترش مخابرات و ایجاد تأسیسات و امکانات لازم به عمل آمده و موفقیت های زیادی حاصل شده است؛ ولی گنجایش و ظرفیت تجهیزات مخابراتی که هم اکنون وجود دارد، جوابگوی کامل نیازهای توسعه فاوا به خصوص در بخش آموزش نمی باشد (آتشک و ماه زاده، ۱۳۸۹) و همین امر موجب می شود تا استفاده از اطلاعات شبکه وب با سرعت پایین و قطع و وصل های مکرر همراه باشد. یکی از ضعف های جدی در عرصه فناوری اطلاعات کمبود اعتبارات مالی و درآمد یابین است. راه اندازی دوره های آموزش مجازی بسیار گران تمام می شود، همچنین زیرساخت پیچیده مخابراتی و شبکه ای، طراحی نظام آموزشی مبتنی بر شبکه و آموزش اولیه دانش آموزان و معلمان در استفاده از این





امکانات از جمله عوامل پرهزینه بودن این روش آموزشی است. علاوه بر این، هزینه تهیه و تدوین هر ساعت کلاس آموزشی چندرسانه ای بسیار هزینه بر است (منتظر، ۱۳۸۶). یافته های پژوهش فتاحی واجارگاه و آزادمنش (۱۳۸۵) نشان می دهد در اختیار داشتن بودجه کافی برای تجهیز کلاس ها و فراهم سازی امکانات لازم سخت افزاری به عنوان عامل تسهیل کننده برتر و کمبود بودجه برای تجهیز کلاس ها و فراهم سازی امکانات لازم سخت افزاری به عنوان مانع اصلی قلمداد می شود. در بازبینی پیشینه آموزش الکترونیک انتقاد های زیادی به کیفیت سیستم هایی که در حال حاضر در یادگیری الکترونیک استفاده می شود اشاره شده است. مطالبی در این خصوص عنوان شده شامل: مشکل قابل استفاده بودن، عملکرد نامناسب و مؤسساتی که نمی توانند بر حسب نیاز دوره مورد نظر خود را تجهیز کنند (اسلام و دیگران، ۲۰۱۵). در حقیقت در مقابل انتظاری که از محیط های آموزش الکترونیک وجود دارد، این محیط ها به خوبی پاسخگو نیستند (ریدر و دیگران ۲۰۰۴، ص ۹۲-۹۱). امروزه رشد یادگیری الکترونیک شامل پادکست هایی است که استادان در آن سخنرانی ها یا تدریسهشان را ضبط می کنند، پس از آن دانشجویان قادرند آنها را بر روی وسایل الکترونیکی همراه خود دانلود کنند. دانشجویان می توانند چت های گروهی داشته باشند یا با استادان از طریق پیامک در ارتباط باشند یا حتی تماس تلفنی داشته باشند تا هر بحثی تا آنجا که کاملاً برای دانشجویان روشن شود، ادامه یابد. همچنین این امکان برای دانشجویان وجود دارد تا به وبلاگ های مرتبط با موضوعشان جهت گرفتن آموزش های لازم بروند و تا جایی که موضوع برایشان روشن می شود سوال بپرسند و اساتید اغلب این سوالات را چک می کنند و به آن پاسخ می دهند.



## سهولت دسترسی

تعداد کامپیوترهای شخصی موجود و نرخ رشد دسترسی دانش آموزان به آن را نیز می توان از عوامل و موانع مهم توسعه فاوا به ویژه در نظام آموزشی دانست و عدم دسترسی به این گونه امکانات نیز مانع اساسی در توسعه و گسترش این فناوری در آموزش به شمار می رود (فتحیان، ۱۳۸۷) چنانکه نتایج تحقیق کورجن<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۱ به نقل از پور آتشی و موحد محمدی، ۱۳۸۶) حاکی از آن است که داشتن رایانه و دسترسی به اینترنت در منزل بر استفاده دانش آموزان از فناوری اطلاعات (اینترنت) موثر است و در نهایت در صورت بالا بودن هزینه های استفاده از خطوط تلفن، امکان دسترسی به شبکه های اینترنت و دیگر شبکه های ارتباطی، در سطح پایینی باقی خواهد ماند (آتشک و ماه زاده، ۱۳۸۹). سطح درآمد سرانه نیز می تواند به عنوان یک شاخص در میزان دستیابی به فناوری های مورد نیاز در بخش آموزش مطرح باشد درآمد سرانه هر دانش آموز در یک کشور گویای این موضوع است، که افراد آن جامعه به طور متوسط توانایی دستیابی به فناوری های ارتباطی نظیر کامپیوتر، اینترنت، موبایل و غیره را دارا می باشند هر چه وضعیت عمومی معیشتی افراد جامعه در سطح پایین تر باشد افراد آن جامعه تمایل کمتری به استفاده از وسایل ارتباطی نوین خواهند داشت؛ زیرا با درآمد پایین، افراد ترجیح می دهند کالاها و مایحتاج ضروری خود را تهیه کنند، تا اینکه به سمت فناوری اطلاعاتی و ارتباطی روند (آتشک و ماه زاده، ۱۳۸۹). پور آتشی و موحد محمدی (۱۳۸۶) عدم تسلط به زبان انگلیسی و امور مالی را از موانع استفاده از فناوری اطلاعات در آموزش برشمرده است.

<sup>1</sup> Korgen



## آموزش مهارت ها و کیفیت محتوا

آموزش با ایجاد بهترین روش برای یادگیری سر و کار دارد، اگر آموزش به درستی مورد توجه قرار نگیرد، نباید انتظار یادگیری موفق را از دانش آموزان را داشت. آموزش و پرورش موفق نیاز به مدرسانی دارد که درک درستی از چگونگی یادگیری دانش آموزان داشته باشند، سپس به طراحی و انتقال مطالب بپردازند به نحوی که دانش و مهارت به خوبی به یادگیرندگان منتقل شود. آموزش موفق باید نقطه آغازی برای هرگونه ورود تکنولوژی به حوزه یادگیری باشد و در حقیقت بدون اصول آموزشی، یادگیری بی اثر خواهد بود. یادگیری الکترونیک نیاز به روشی متفاوت در آموزش دارد به خصوص در حوزه هایی نظیر تعاملات فردی و گروهی و ارزشیابی آنلاین. به هر حال این مهارت ها در همه جا به یک شکل صورت نمی پذیرد.

نیروی انسانی مخاطب اصلی فناوری اطلاعات است و چنانچه طبق عادت در برابر تغییرات حاصل از فناوری مقاومت کند، نمی توان به نتایج مطلوب دست یافت (موغلی و همکاران، ۱۳۹۰) بنابراین نداشتن مهارت استفاده از نظامهای عملیاتی متکی بر فناوری اطلاعات، یکی از عوامل کلیدی است که اشاعه فناوری اطلاعات، را کند می کند آدیس و همکاران(۲۰۰۳) به نقل از سبحانی نژاد و فتحی واجارگاه، (۱۳۸۸). در مطالعه ای بین المللی، مهم ترین دلیل عدم استفاده مدرسان از فناوری اطلاعات و ارتباطات، را عدم آشنایی آن ها با فناوری اطلاعات و ارتباطات و احساس عدم اطمینان بیان نموده است. مدرسان علاقه قابل ملاحظه ای به یادگیری و استفاده از فناوری دارند، ولی آن ها به حمایت، آموزش اساسی و مداوم برای تلفیق فناوری در کار خود نیاز دارند. جودیت الکین(نصیری علی آبادی و پورظهیر، ۱۳۸۸). به فقدان انگیزه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در بین مدیران و کارکنان اشاره می کند و معتقد است برای این که



از تمام ظرفیت های فناوری در آموزش استفاده کنیم، باید به ارتقای مهارت های معلمان توجه بیشتری کنیم. به هر حال نه تنها مسأله مهارت فنی در اینجا مطرح است، بلکه محتوا نیز باید به دقت برای آموزش از راه دور طراحی و تولید شود، این بدان معنا نیست که حجم زیادی از مطالب در یک وب سایت قرار داده شود، زیرا این گونه تولید محتوا بسیار ناکارآمد می باشد. (لیسک ۲۰۰۴، ص ۳۴۷). به منظور مؤثر واقع شدن معلمان در تدریس آنلاین، آنها تنها نیاز به مهارت های حوزه ی فناوری اطلاعات و ارتباطات ندارند، بلکه این مهارت ها باید پایه و اساس آموزشی داشته باشد (مورلی ۲۰۱۰). دیگر محققان پار فراتر گذاشته و معتقدند که استراتژی های متفاوت آموزش آنلاین که توسط معلمان به کار گرفته می شود، در محیط های یادگیری الکترونیک کافی نیست برای مثال استادان باید بتوانند به درستی متن های نوشتاری آنلاین دانش آموزان را بررسی و تفسیر کنند، شرایط دانش آموزان را درک کرده و پویایی گروه را در مقابل نیاز های فردی در اولویت قرار دهند. این عوامل باعث موفقیت بیشتر یادگیری الکترونیک می شود (توری ۲۰۰۸، لاولس ۲۰۱۱).

نباید فراموش کرد که در دانشگاه های کشور در زمینه تخصص های مرتبط با کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، به ویژه تهیه محتوای آموزشی مناسب و نرم افزارهای لازم فعالیت آموزشی قابل توجهی صورت نمی گیرد. همچنین توان تحقیقاتی کشور در این زمینه بسیار اندک و سازمان نیافته است. وجود این نارسایی ها سبب می شود توان طراحی برنامه های مناسب برای کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش، تربیت نیروی فنی برای اجرای برنامه ها و نظارت و ارزش یابی از برنامه ها با کندی، در فضای غیررقابتی و با کیفیت ضعیفی صورت پذیرد. آن دسته از مدرسانی که در دوره های آموزشی شرکت می



کنند از بی کیفیت بودن آموزش ها گله مندند بیشتر این دوره ها جنبه تئوری دارند و کار عملی در آنها مورد تاکید قرار نمی گیرد بنابراین مدرسان، اعتماد به نفس لازم را از این طریق کسب نمی کنند، مشکل دیگر این دوره ها این است که به خوبی طراحی نشده و کاربردی نیست (جکسون و فیرون، ۲۰۱۳). بنابراین فراهم کردن آموزش مناسب به مدرسان در هرچه بهتر انجام دادن وظیفه شان کمک شایانی خواهد کرد. آموزش در چگونگی استفاده از تکنولوژی در محیط های یادگیری الکترونیک بسیار موثر است و اگر اساتید از این مهارت بهره ای نبرند، سرمایه گذاری در این حوزه نتیجه لازم را به دنبال نخواهد داشت (اسلام و دیگران، ۲۰۱۵).

### رشد عامل فرهنگی

بومی نشدن علم و فناوری جدید و فقدان فرآیند تولید علم و فناوری، فقدان نظارت و ارزیابی در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی، فقدان مدیریت فرآیندها در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی برای گسترش زمینه رقابت و رشد خلاقیت و نوآوری از موانع زیرساختی و فنی محسوب می شوند (جوادی پور و کاظم پور، ۱۳۹۱). به اعتقاد برخی از صاحب نظران، با توجه به این که در اینترنت همه چیز یافت می شود و محدودیت های فرهنگی و اخلاقی لحاظ نمی گردد لذا گسترش اینترنت باعث اضمحلال اصول فرهنگی، اعتقادی و اخلاقی در بین جوامع می شود. (آتشک و ماه زاده، ۱۳۸۹). بنابراین یکی از محدودیت های گسترش فاوا در نظام های آموزشی، به ویژه در کشورهای در حال توسعه، موانع فرهنگی می باشد. زیرا استفاده از فناوری جدید، بدون توجه به فرهنگ و زیرساختارهای فرهنگی و اجتماعی کشور اگر غیرممکن نباشد، کاری بسیار سخت است و با مشکلات زیادی مواجه خواهد شد؛ لذا برای انجام هرگونه تحولی که جنبه بنیادی داشته باشد،



توجه به فرهنگ آن جامعه ضروری است. با شناخت عناصر فرهنگی و تدوین برنامه مناسب، می توان زمینه لازم برای این تغییرات را به وجود آورد (جوادی پور و کاظم پور، ۱۳۹۱). مدرسان بر این باورند که همگام شدن با پست هایی که دانشجویان در صفحات مجازی می گذارند، کار بسیار دشواری است. حجم مطالب ارائه شده در این صفحات گاه آنقدر زیاد است که برای مدرس مشکل است که بتواند آنها را بررسی کند. بنابراین برگزاری کارگاههایی جهت آشنایی هر چه بیشتر دانشجویان با فضاهای مجازی و آن لاین و باید ها و نبایدهای این عرصه در تمام مقاطعی که بر یادگیری الکترونیک تاکید دارند، مورد نیاز است. نخستین گام در استفاده از یک فناوری جدید ایجاد فرهنگ استفاده در بین کاربران آن است (نصیری علی آبادی و پورظهير، ۱۳۸۸).

### سایر عوامل

نیاز به پیشرفت و توسعه در تکنولوژی امری طبیعی است اما به هر حال ویژگی های شخصیتی مدرس و میزان آشنایی او با تکنولوژی در به وجود آمدن یک تجربه موفق در یادگیری بسیار حایز اهمیت است. مدرسانی که با انگیزه باشند و نظر مثبتی نسبت به تکنولوژی های یادگیری الکترونیک داشته باشند، مسلماً نتایج مثبتی از تدریس دریافت خواهند کرد (ولری و لرد ۲۰۰۰، صفحه ۲۱۸ به نقل از اسلام ۲۰۱۵). آنها همچنین بیان می کنند که مدرس باید این توانایی را داشته باشد که دانش آموزان را تشویق کند، مشکلات ضروری آنها را حل کند، و سریعاً به ایمیل های آنها پاسخ دهد: نگرش مثبت به یادگیری الکترونیک بستگی به میزان اعتماد بنفس آنها در استفاده از تکنولوژی دارد، اگر لازمه ی آن توانایی حل مشکلات اساسی در لحظه باشد، ممکن است مدرسان اعتماد بنفس کافی را نداشته باشند زیرا آنها برای حل مشکلات در لحظه،



تغییر پسورد یا تنظیمات ، تعلیم کافی نداشته اند. همچنین آنها بر این باورند که ویژگی های شخصیتی دانش آموز نظیر هوش، انگیزه و تجارب رایانه در موفقیت یادگیری آن لاین نقش حیاتی دارد. ما نمی توانیم انتظار داشته باشیم که تمامی دانشجویان با تجربه کار با رایانه وارد دانشگاه می شوند، ممکن است آنها کاملاً مبتدی یا در سطح متوسط دانش استفاده از رایانه را داشته باشند( اسمیت و موریس، ۲۰۰۳ به نقل از اسلام ۲۰۱۵). اگر دانشجویان آموزش کافی ندیده باشند، این وظیفه به دیگر وظایف سنگین مدرس اضافه می شود.

همچنین باقریان (۱۳۸۳ نقل از فتحی و اجارگاه و آزادمنش، ۱۳۸۵) از دلایل عدم استقبال از فناوری ها در آموزش را دلایل روانی و اجتماعی ذکر و به مواردی از قبیل نداشتن وقت کافی، انگیزه و علاقه اشاره کرده است. در واقع، استفاده مؤثر از ارتباطات رایانه ای در ارایه آموزش بیشتر به زمینه های روانی اجتماعی و سازمانی استفاده کنندگان بستگی دارد تا به امکاناتی که خود فناوری ارایه می دهد. محمدی(نقل از ماستری فراهانی و همکاران، ۱۳۹۱) هفت مانع مهارتی، روان شناختی، دسترسی، متناسب نبودن روش و محتوا، موانع تشویقی- اعتباری، سازمانی- قانونی و فرهنگی- اجتماعی را به عنوان موانع یادگیری الکترونیکی در آموزش های علمی کاربردی، شناسایی کرده است علاوه بر این مونگانیا (نقل از ماستری فراهانی و همکاران، ۱۳۹۱) پنج عامل کمبود تجهیزات، کمبود حمایت نهادی، باورنداشتن مزایای فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی، اعتمادنداشتن و محدودیت زمان را به عنوان موانع پذیرش فناوری در تدریس و یادگیری معرفی می کند



## نتیجه گیری و پیشنهادات

فناوریهای معاصر و در حال ظهور به امری عادی در تمام جنبه های زندگی تبدیل شده اند. این فناوریها در بسیاری از جنبه های فعالیتهای روزمره ما تغییراتی را به همراه داشته اند. تعلیم و تربیت نیز با پیشرفت های نوآورانه معاصر در حوزه فناوری با تغییرات و بهبودهای عمده ای روبه رو بوده است. بنابراین شناخت و درک موانع و مشکلات تغییر نظام آموزشی الزامی است. موانع بررسی شده در این پژوهش درک دیدگاههای استادان و مدرسان نسبت به یادگیری الکترونیک را ممکن ساخت. حوزه های متعددی در این دیدگاهها می تواند موضوع بحث واقع شود این حوزه ها به عنوان موانعی که موسسات آموزش عالی با آن روبرو می شوند، دسته بندی شده است. این موانع شامل: شیوه های یادگیری و موانع فرهنگی، مانع مهارتی، روان شناختی، دسترسی، متناسب نبودن روش و محتوا یادگیری الکترونیک و موانع آموزشی، موانع تکنولوژیکی، مانع آموزش های فنی و تخصصی و مانع مدیریت زمان می باشد. این به آن معناست که آموزش های مرتبط برای تمامی استادان در یک موسسه وجود داشته باشد تا موسسه بتواند به اهداف عالی آموزشی خود برسد. از طرف دیگر نگرش دانشجویان و تجارب رایانه ای آنان نیز مساله بسیار حائز اهمیتی است، اگر دانشجویان حمایت و آموزش مناسب را نداشته باشند، اساتید باید در خط مقدم برطرف کردن مشکلات آنان باشند. تمام موانعی که مورد بررسی قرار گرفت رابطه پایداری با یکدیگر دارند، اگر یک مانع به درستی برطرف نشود یا به طور ناقص برطرف شود در تمامی مسائلی که مربوط به یادگیری و انتقال دانش است، این نقص وجود خواهد داشت. به منظور افزایش اثربخشی و کیفیت آموزش و پرورش به سطح بالای اطلاعات نیاز است که در این زمینه بایستی اقداماتی از قبیل فرهنگ سازی، آموزش و ایجاد بستر لازم





برای استفاده از فناوری اطلاعات نیز انجام گیرد بنابراین پیشنهاد می شود که سایر پژوهشگران در ارتباط با فرهنگ سازی در استفاده از فناوری اطلاعات مطالعات جامع تری انجام دهند. همچنین پیشنهاد میشود سازمان آموزش و پرورش و موسسات آموزش عالی دوره های عملی و کاربردی برای معلمان و اعضای هیات علمی جهت بهبود سطح مهارت و دانش در زمینه استفاده از تکنولوژی های آموزشی در نظر داشته باشند. برای تحقیق بیشتر می توان پیش شرط های آموزش فنی و تخصصی اساتید را در محیط های آموزش از طریق تلفن همراه مورد بررسی قرار داد. برای گسترش و اشاعه تکنولوژی در فرآیند یادگیری همچنین فراهم آوردن امکانات و زیرساخت های لازم مورد نیاز است که باید با مشارکت بخش خصوصی انجام شود. بنابراین پیشنهاد می شود با برگزاری جلسات در محیط های آموزشی و دعوت از خیرین عرصه های فرهنگ و آموزش در جهت فراهم آوردن این امکانات گام هایی برداشته شود.

## فهرست منابع

- آتشک، محمد و ماه زاده، پریسا، (۱۳۸۵). شناسایی و رتبه بندی موانع مؤثر بر عدم استفاده معلمان از فناوری اطلاعات و ارتباطات. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، ۵(۲)
- پورآتشی، مهتاب و موحد محمدی، حمید، (۱۳۸۶). عوامل بازدارنده استفاده از فناوری اطلاعات از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته های کشاورزی، علوم ترویج و آموزش کشاورزی. ۳(۲)
- جواد پور، محمد، کاظم پور، صدیقه، (۱۳۹۱). بررسی موانع به کارگیری کارآمد فناوری اطلاعات و ارتباطات در تحقیقات دانشجویی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی. دوفصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۵(۹)



- سبجانی نژاد، مهدی و فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۸۸). راه کارهای توسعه و به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس. پژوهشنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱(۹).
- سعیدی پور، بهمن و همکاران، (۱۳۸۸). ارایه الگوی مفهومی برنامه ریزی درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات و سنجش میزان تناسب آن با نظام برنامه ریزی درسی. فصلنامه مطالعات برنامه ریزی درسی، ۳(۱۰)
- شیخی، سعید، غلامی هره دشتی، سهیلا، (۱۳۹۲). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش. نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش. فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳(۲)
- فتحی واجارگاه، کورش و آزادمنش، ناهید، (۱۳۸۵). امکان سنجی کاربرد فناوری نوین اطلاعات و ارتباطات در برنامه ریزی درسی آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۴(۴۲).
- فتحیان، محمد، (۱۳۸۷). شناسایی عوامل موثر بر آمادگی شرکت های کوچک و متوسط خدماتی. مجله علمی پژوهشی شریف، ۲(۴۳).
- فرج الهی، مهران، معینی کیا، مهدی و رضا عباسی، (۱۳۹۲). بررسی موانع بهره گیری از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند تدریس و یادگیری از دیدگاه دبیران ناحیه دو استان قم. فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳(۳).
- کرمی، مرتضی و ایران نژاد، معصومه و جعفری کرفستانی، زهرا، (۱۳۹۲). وضعیت موجود و چشم انداز مطلوب کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۴(۶۸).
- کریمی علویجه، مهدی و همکاران، (۱۳۸۸). چشم اندازهای کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند یاددهی و یادگیری آموزش عالی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۱(۴).
- ماستری فراهانی، فاطمه و رضایی شریف، علی و استاد حسنلو، حسین، (۱۳۹۱). موانع به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند یادگیری/یاددهی. فصل نامه راهبردهای آموزش، ۵(۱).



- منتظر، غلامعلی، (۱۳۸۶). مطالعات راهبردی توسعه اطلاعاتی نظام آموزش عالی در ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۳(۴۳).
- موغلی، علیرضا، طالبی، سعید و صیف، محمد حسن، (۱۳۹۰). عوامل مرتبط با نگرش دانشجویان دانشکده مدیریت دانشگاه علوم پزشکی شیراز در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات. گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۸(۱).
- نصیری علی آبادی، رکسانا و پور ظهیر، علی تقی، (۱۳۸۸). بررسی موانع به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش و آرایه الگو در این زمینه. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۸(۳۱).

Islam, N. & Beer, M. and Slack, F. (2015): E-Learning Challenges Faced by Academics in Higher Education: A Literature Review, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 3, No. 5; September 2015

Jackson, S., & Fearon, C. (2013). Exploring the role and influence of expectations in achieving VLE benefit success. British, *Journal of Educational Technology*.

Leask, B. (2004). Internationalization outcomes for all students using information and communication technologies, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 3, No. 5; 2015, (ICTs), *Journal of Studies in International Education*, 8(4), 336-51.

<http://dx.doi.org/10.1177/1028315303261778>

Loveless, A. (2011). Technology, pedagogy and education: reflections on the accomplishment of what teachers know, do and believe in a digital age. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(3), 301-316. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2011.610931>

Morley, G. (2010). Suggestions to Assist Primary Teachers in Keeping Pace with ICT: Teachers' Experiences in England. *2nd International Conference on Education, Economy & Society*, 21-24, Paris, France. (Unpublished).



Reeder, K., Macfadyen, L.P., Chase, M., & Roche, J. (2004). Negotiating culture in cyberspace: participation patterns and problematics, *Language Learning and Technology*, 8(2), 88-105.

Turvey, K. (2008). Student teachers go online; the need for a focus on human agency and pedagogy in learning about 'e-learning' in initial teacher education (ITE). *Education and Information Technologies*, 13(10), 317–327. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-008-9072-x>



## اصول نظام مطلوب تعلیم و تربیت در فقه شیعه

میر مهدی پور، سید جواد<sup>۱</sup>

عضو هیئت علمی دانشگاه ارومیه، گروه معارف اسلامی

### چکیده

هدف مقاله حاضر، تبیین اصول و قواعد تعلیم و تربیت از منظر مذهب شیعه، است. نوع پژوهش، توصیفی از نوع کتابخانه‌ای است. در این مقاله با توجه به آیات و روایات، اصولی مانند: داشتن قدرت برای تکلیف، تخفیف، نیابت، سوق المسلمین، براءت از گناه، حمل بر صحت فعل مسلم و... در راستای نظام سازی برای تعلیم و تربیت، ذکر شده است. با توجه به اصول مستخرج برای تعلیم و تربیت، در این مقاله، به مسئولان محترم فرهنگی در کشور پیشنهاد می‌شود که از این اصول، در نظام تعلیم و تربیت استفاده نمایند.

واژگان کلیدی: اصول تعلیم و تربیت، فقه شیعه، قواعد تربیتی، قرآن، روایات.



## مقدمه

تعلیم و تربیت در اسلام، دارای اصول و قواعد نظام ساز، جهت تحقق تمدن اسلامی می باشد. از آنجایی که تعلیم و تربیت، مربوط به رفتار انسان است و موضوع فقه شیعه، در رابطه با فعل انسان بوده و عهده دار استنباط معیارهای تشخیص رفتارهای صحیح انسان است، در مقاله حاضر باید و نبایدهای حیاتی در سبک زندگی تربیتی انسان، از منابع فقهی استخراج شده است.

## روش شناسی تحقیق

در مقاله حاضر از روش توصیفی از نوع کتابخانه ایی استفاده شده است.

## یافته ها

طبق قواعد تربیتی مستفاد از فقه در این مقاله، این یافته ها حاصل گردید: تشخیص استعداد متعلم برای آموزش، تقویت انگیزه متعلم از طریق تشویق، گذشت و تخفیف، تبیین تفاوت مقام اکراه، اضطرار و اجبار با حالت اختیار در زندگی، تعلیم حسن ظن به متعلم و بسیاری از یافته های دیگر که مستفاد از اصول تربیتی فقه شیعه می باشد.

تعدادی از اصول مهم نظام مطلوب تعلیم و تربیت مستفاد از منابع فقه شیعه، عبارتند از:

### ۱- اصل داشتن توانایی برای انجام تکلیف

فقه تربیتی شیعه، اجبار و اکراه را بدون داشتن توانایی انسام مکلف، جایز نمی داند، در واقع، شارع مقدس با لحاظ بسیاری از شرایط مکانی، زمانی، سنی، توانایی، موقعیت، عقل، اختیار، بلوغ، رشد و... اقدام به وضع احکام شرعی نموده است و پیامبر اکرم و اهل البیت علیهم السلام هم، همیشه در تبیین و وضع احکام، با ملاحظه خیلی از مسائل مانند تقیه، عدم غصبی بودن، استطاعت، شک لاحق، شک سابق، جاهل بودن، اکراه، اضطرار، اجبار، قاصر بودن، مقصر بودن، عامد بودن، خطئی بودن، و.... به علمای اسلام کیفیت استخراج و استنباط احکام را یاد می دادند،



اصل داشتن توانایی برای انجام تکلیف، متخذ از آیه شریفه « لا یكلف الله نفسا الا وسعها لها ما کسبت و علیها ما کسبت»<sup>۱</sup> می باشد و در « ابواب مختلف فقهی»<sup>۲</sup> این اصل، مورد استفاده قرار گرفته است. مثلا با وجود حدود زیادی که در مجازات اسلامی مطرح شده است هیچ یک بر کودکان جاری نمی شود و کودکان تنها «تعزیر»<sup>۳</sup> می شوند. یا در مورد احکام نماز، وجوب نماز تحت هیچ شرایطی از مردان، برداشته نمی شود اما « نماز و روزه در زمان قاعدگی زنان بر آنان واجب نیست»<sup>۴</sup>.

## ۲- اصل سهله و سمحه ( اصل تخفیف )

در فعالیت های تربیتی بایستی مربی، با حوصله و مراعات موقعیت سنی و اقتضائات متربی، به آرامی و تدریجی، تربیت اسلامی را به او بیاموزد که به این مساله در فقه شیعه با عنوان «دین سهله و سمحه»<sup>۵</sup> اشاره شده است.

ریشه این اصل به آیات قرآن کریم بر می گردد که خداوند متعال، فرمود: « یرید الله بکم الیسر»<sup>۶</sup> خداوند به شما آسانی را اراده کرده است. برای نمونه دو مورد از موارد تخفیف در احکام، ذکر می شود.

### الف: بیان جایگزین در احکام

کفاره افطار عمدی ماه رمضان، سه گونه متفاوت اختیاری، برای مکلف واجب شده است «شصت روز روزه گرفتن، شصت فقیر را سیر نمودن و یا عبدی را آزاد کند»<sup>۷</sup> تا مکلف به تناسب توان خود یکی از آن ها را انتخاب نماید. وضو یا غسل، هم اگر، موجب مشقت و سختی مکلف گردد، «تیمم»<sup>۸</sup> به عنوان جایگزین آن دو در نظر گرفته شده است.

### ب: اباحه ارتکاب محرمات در مقام « اضطرار»<sup>۹</sup>

---

<sup>۱</sup> . بقره آیه ۲۸۶.  
<sup>۲</sup> . طهارت، صلاة، حج، خمس، زکاة و موضوعاتی چون: شروط تکلیف، شریعت سهله و سمحه.  
<sup>۳</sup> . عاملی، وسایل، ج ۱۸، ابواب حد الزنا، باب ۹، حدیث ۲.  
<sup>۴</sup> . کابلی محمد اسحاق، منهاج الصالحین.  
<sup>۵</sup> . مانند فرع فقهی عدم روزه برای مسافر، قصر نماز مسافر، برداشتن نماز زن حائض، عدم وجوب نماز تا هیجده روز برای زنی که در ایام نفاس است.  
<sup>۶</sup> . بقره، آیه ۱۸۵.  
<sup>۷</sup> . کابلی، همان، ص ۱۳۴.  
<sup>۸</sup> . طباطبایی حکیم سید محسن مستمسک العروة الوثقی، ج ۴، ص ۲۸۹.  
<sup>۹</sup> . فقه اهل بیت علیهم السلام موسسه دائرة المعارف فقه اسلامی ج ۱۹، ص ۱۰۲.



این اصل، ارتکاب محرماتی مانند: لمس نامحرم بخاطر نجات جان او از غرق شدن، اکل و شرب مایع غیر طاهر بخاطر گرسنگی و تشنگی مشرف به موت، و بسیاری از عناوین دیگر که در حالت اضطرار اتفاق می افتد، را واجب می گرداند.

نکات تربیتی بسیاری در این اصل وجود دارد، مانند:

(۱) آموزش لزوم رعایت حرمت فرامین و نواهی الهی تا موقعی که شارع مقدس، رعایت آن را واجب می داند.

(۲) آموزش لزوم بکارگیری عقل در مواقع اتیان واجبات و ترک محرمات، تا در مواقع اضطراری اقدام به استمرار امتثال واجب نکنیم.

(۳) آموزش موارد و مصادیق اضطرار، برای متریان تا در مواقع لازم، براحتی این اصل را بکارگیری کنند.

### ۳- اصل جانشینی و نیابت

طبق فقه تربیت شیعه، اگر انسان عاجز از انجام کامل واجبات باشد، می تواند برای خود نیابت بگیرد. آقای اعرافی در تعریف نیابت می گویند: «ینزل نفسه منزله المنوب عنه اعتباراً»<sup>۱</sup> در واقع درجه نیابت، از وکالت که انجام کاری از طرف کسی است، بالاتر است، چراکه در نیابت نوعی، ولایت، می باشد.

### ۴- قاعده «سوق المسلمین»<sup>۲</sup>

برای حصول اطمینان به مکلف در معاملات خرد و کلان در بازار اسلامی، قاعده سوق المسلمین، از فقه تربیتی شیعه استخراج شده است و طبق این قاعده، تحقیق و تفحص نسبت به نجاست، حلیت، غصبی بودن و... لازم نیست. ثمره آموزش و رعایت این اصل فقهی، موجب آرامش برای مکلفین است.

محقق اول در این باره می نویسند: «مایباع فی اسواق المسلمین من الذبائح و اللحوم یجوز شرائه و لایلزم الفحص عن حاله»<sup>۳</sup> حلبی در صحیح خود، از امام صادق علیه السلام درباره جوراب، که در بازار فروخته می شود سوال کرد، حضرت فرمودند: «اشتر و صل فیها حتی تعلم انه میتة بعینه»<sup>۴</sup> که حدیث بیان می کند که به سوق المسلمین اعتماد داشته باشید.

<sup>۱</sup> اعرافی علیرضا، درس خارج فقه و اقتصاد.

<sup>۲</sup> شرایع الاسلام، محقق حلّی.

<sup>۳</sup> همان

<sup>۴</sup> عاملی، وسایل، ج ۲، باب ۵۰، ح ۶.





شهید در مسالک، می فرماید: « فیتیمیز سوق الاسلام باغلبیة المسلمین فیہ سواء کان حاکمهم مسلما و حکمه نافذ ام لا عملا بالعموم»<sup>۱</sup> یعنی برای تشخیص بازار مسلمین با غیر آن، وجود غالب مردم مسلمان در منطقه، نشانگر سوق المسلمین، بودن است. البته مخفی نماند که امروزه در سایر کشورها هم می شود مسلمین، با هماهنگی که با مسئولین آن کشورها انجام می دهند سوق المسلمین تشکیل بدهند.

### ۵- اصل برائت مسلمین از هر گونه گناه (جرم)

یکی از اصول مهم تربیتی مستخرج از نظام فقه تربیتی شیعه، اصالت برائت اعمال مسلمین از هر گونه جرمی می باشد. در واقع پیام این اصل ها، تزریق حسن ظن به جامعه مسلمین می باشد، جامعه انسانی امروزه مخصوصا در روابط اجتماعی و خانوادگی، در اثر سوء ظن به دیگر انسانها، مرتکب جرائم بسیار سنگین می شوند، اما فقه تربیتی شیعه، برای پیشگیری از سوء ظن، اصل برائت را در دستور کار تربیتی خود قرار داده است. ثمره این اصل علاوه بر حسن ظن، موجب آرامش نیز می باشد.

### ۶- اصل حمل بر صحت کردن فعل مسلمان

طبق نظام تربیتی فقه شیعه، بایستی آحاد مسلمین، در اعمال یکدیگر نسبت به صحیح و فساد بودن یا ناقص و تمام بودن یا عمل به وعده کردن و... شک نکنند و حمل بر صحت نمایند. از نظر حضرت امام ره این اصل « در اکثر و بلکه تمام باب های فقهی مورد استفاده قرار می گیرد»<sup>۲</sup>. در عبادات، معاملات، عقد ازدواج، وعده هایی که مومنین به همدیگر تعهد می کنند، اجرای حدود، دیات و قصاص، ادای کفارات و کلا در همه ابواب فقهی و سبک زندگی انسان، نیاز به اصالت یحت افعال مسلمین می باشد، مگر اینک دلیلی بر فساد و نقصان، داشته باشیم، شیخ انصاری به چند دلیل برای اثبات اصالت صحت بیان می کند: « منها قوله تعالی: «أوفوا بالعقود» بناء علی أن الخارج من عمومہ لیس إلا ما علم فسادہ، لأنه المتیقن.

و کذا قوله تعالی: «إلا أن تكون تجارة عن تراض» والاستدلال به یظهر من المحقق الثانی، حیث تمسک فی مسألة بیع الراهن مدعیا لسبق إذن المرتهن، وأنکر المرتهن السابق: «بأن الأصل صحه البیع ولزومه ووجوب الوفاء بالعقد».

<sup>۱</sup> شهید ثانی مسالک الافهام، ج ۱۱، ص ۴۹۳.

<sup>۲</sup> امام خمینی تحریر الوسیله، ج ۲، ص ۶۶.



وأما السنه، فمنها: ما فى الكافى عن أمير المؤمنين عليه السلام: «ضع أمر أخيك على أحسنه حتى يأتىك ما يقربك عنه، ولا تظنن بكلمة خرجت من أخيك سوءاً وأنت تجد لها فى الخير سبيلاً» .  
ومنها: قول الصادق عليه السلام لمحمد بن الفضل: «يا محمد، كذب سمعك وبصرک عن أخيك، فإن شهد عندك خمسون قسامه أنه قال، وقال: لم أقل، فصدقه وكذبهم. ومنها: ما ورد مستفيضاً، من أن «المؤمن لا يتهم أخاه وأنه إذا اتهم أخاه انماث الإيمان فى قلبه، كما ينماث الملح فى الماء»، وأن «من اتهم أخاه فلا حرمة بينهما»، وأن «من اتهم أخاه فهو ملعون ملعون»، إلى غير ذلك من الأخبار المشتملة على هذه المضامين، أو ما يقرب منها.<sup>۱</sup>

مرحوم شیخ انصارى نکات بسیار مهم تربیتی را تحت عنوان «اصالت صحت فعل مسلم» از قرآن و روایات استخراج می کند، مانند: حسن الظن، وفا به عقد و پیمان ها، رضایت در معاملات، تا خلافش ثابت نشده است امور مسلمین را حمل بر صحت و درستی کنیم، تا می توانیم گفتار مسلمین را بر «خیر» حمل کنیم، بر «سوء» حمل نکنید، آنقدر بر حسن فعل مسلمین بیندیشیم که اگر پنجاه نفر بر علیه او چیزی بگویند، اما مومن مسلمان که متهم شده آن را تکذیب کند و حرف دیگری بگوید، آن حرف را، از او بپذیریم و بقیه را گوش نکنیم، اتهام و تهمت زدن ممنوع است و هر کسی این کار را انجام بدهد، از رحمت الهی دور است.

## ۷- قاعده ید

از نظر فقه شیعه، ید و تسلط داشتن بر چیزی، بیانگر ملکیت بر آن چیز است، به دلیل اینکه بنای عقلاء بر اینست که ید را دلیل بر ملکیت می دانند و شارع با عدم رد آن، این قاعده را امضاء فرموده است و به دلیل اینکه روایاتی در خصوص دلالت ید بر ملکیت، وجود دارد، مانند:

الف: « ما رواه العيص بن القاسم عن أبي عبدالله(ع) قال :سألته عن مملوك ادعى أنه حرّ، و لم يأت بينه على ذلك، أشتريه؟ قال: نعم»<sup>۲</sup>. یک غلامی است ادعا می کند که من حر هستم و بینه هم ندارد، (دیگری می گوید این غلام دروغ می گوید، یعنی او حر نیست بلکه غلام است) می توانم غلام را بخرم؟ حضرت فرمود: بله.

به نظر می رسد معنای روایت اینگونه می باشد که چون بالای سر غلام، کسی ایستاده، دلیل بر ملکیت شخص، است و ادعای حر بودن غلام، دلیل می خواهد.

<sup>۱</sup>. انصارى، فراند، ج ۳، ص ۳۴۷ و ۳۴۸.  
<sup>۲</sup>. عاملی، وسایل، ب ۵، ح ۱، ج ۱۳، ص ۳۱.



ب: مکاتبه محمد بن الحسین قال: کتبت إلى أبي محمد (عليه السلام): رجل كانت له رحي على نهر قرية، و القرية لرجل، فأراد صاحب القرية أن يسوق إلى قريته الماء في غير هذا النهر و يعطل هذه الرحي، أ له ذلك أم لا؟ فوق (عليه السلام): « يتقى الله، و يعمل في ذلك بالمعروف و لا يضر أخاه المؤمن »<sup>۱</sup> محمد بن حسين به امام صادق عليه السلام نوشت که مردی آسیابی در کنار نهری دارد و صاحب ده می خواهد، آب را از نهری دیگر به روستای خود بکشاند و آسیای معطل بماند، آیا می تواند چنین کاری بکند؟ حضرت فرمود: باید از خدا بترسد و به معروف عمل کند و برادر دینی خود را اذیت نکند.

مفهوم حدیث چنین می شود که چون صاحب آسیاب استیلاء بر آب و جریان آب، از آسیاب بر روستا را دارد، پس صاحب روستا حق ندارد مسیر آب را عوض نماید. ثمره تربیتی این قاعده عبارت از اینست که برای هر انسانی، تا جایی که امکان دارد بایستی اموالی که در دست مردم می باشد، مورد احترام باشد و آنها را مالک بر آنچه بر آن، تسلط دارند بدانند، مگر اینکه خلاف آن، ثابت باشد.

#### ۸- اصل حکم به حلال بودن هر چیزی مگر اینکه یقین به حرمت باشد

طبق مبانی نظام فقه شیعه، عالم آفرینش، برای انسان و هدایت او، خلق شده است، بنا براین استفاده از دنیا و امکانات موجود در دنیا، از هر جهت برای انسانها در راستای هدایت الی الله، مجاز می باشد مگر مواردی که مورد نهی قرار بگیرد. در نتیجه، از منظر فقه شیعه، منع از امکانات دنیا به اختیار و دلخواه انسانی نیست بلکه نیاز به وضع دارد، برخلاف مکاتبی که برخی از نعمت های الهی را به دلخواه، بر خود حرام می دانند. مسعده بن صدقه از امام صادق علیه السلام در رابطه با اصل حلیت، فرمود: « کل شیء لک حلال حتی تعلم انه حرام بعینه فتدعه من نفسک و الاشیاء کلها علی هذا حتی یتبین لک غیر ذلک او تقوم به البینه »<sup>۲</sup> و ایشان، در رابطه اصل اباحه شرعی، فرمودند: « کل شیء لک مطلق حتی یرد فیه نهی »<sup>۳</sup>. طبق قاعده اصل حلیت، هرگاه در حلال و حرام بودن حکم موضوعی، شک ایجاد شد، تا موقعی که بیانی از شارع مقدس در رابطه با حرمت، نباشد، بایستی حکم به حلیت شود.

<sup>۱</sup>. همان

<sup>۲</sup>. عاملی، وسایل، ۱۴۱۲، ج ۱۲، ص ۵۹ و ۶۰.

<sup>۳</sup>. شیخ صدوق، من لایحضره الفقیه، ۱۴۱۳، ج ۱، ص ۳۱۷.



طبق قاعده اباحه شرعیه، هر تصرفی، مجاز و مباح است مگر اینکه از جانب خداوند متعال، منعی بیان شود، در غیر اینصورت قبح عقاب بلا بیان، لازم می آید.

ثمره تربیتی این قاعده عبارت است از اینکه اولاً علمای دین و ثانیاً مسلمین، یاد بگیرند که در راستای تحقق تمدن اسلامی، هر کاری که منع عقلی و شرعی نداشته باشد و همراه با مصلحت انسان باشد، ذاتاً حکم به حلیت و جواز تصرف دارد و با اقتضای زمان و مکان، می تواند سبب پیشرفت فرهنگی، علمی و اقتصادی شود.

همچنین راه برای اکتشافات باز می شود و هر اکتشافی مادامی که منع شرعی نداشته باشد حلال و جایز است، برخی از فقها و صاحب نظران به دلیل نبود نصی خاص و روشن دلالت کننده بر حرمت شبیه سازی انسانی و به استناد قاعده «کل شیء لک حلال حتی تعلم انه حرام بعینه فتدعه» شبیه سازی انسانی را مجاز شمرده اند، نظرات برخی آیات عظام در مورد شبیه سازی و تکثیر انسان در آزمایشگاه و از طریق روش های پیشرفته علمی با استناد به این قاعده چنین است: آیت الله موسوی اردبیلی: «اگرچه شبیه سازی در مورد انسان تاکنون به مرحله عمل نرسیده است، ولیکن دلیل قوی و محکمی بر حرمت چنین تحقیقات و آزمایشاتی وجود ندارد»<sup>۱</sup>.

آیت الله مرحوم فاضل لنکرانی: «فی نفسه مانعی ندارد، مگر این که محرز شود توالی فاسد دارد»<sup>۲</sup>. سید محمدصادق روحانی: «تبعاتی از قبیل احتمال ابتلاء کلون ها به بیماری های جسمی و روانی، به هم خوردن نظام طبیعی خانواده و حذف شدن نقش پدر، جایگاه نامشخص نوزاد کلون شده در خانواده و کاهش تنوع ژنتیکی انسان ها در دراز مدت را موجب حرمت نمی داند»<sup>۳</sup>.

از آنجایی که مدار احکام شرعی برمبنای فقه شیعه، دائر مدار مصالح و مفاسد است، بنابراین تا زمانی که مفاسد ایبی عقلایی و شرعی بر پیشرفت علمی نباشد، راه برای اکتشافات و نوآوری های علمی از منظر فقه شیعه باز است.

## ۹- قاعده «فراغ و تجاوز»<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup>. مجموعه آرای فقهی - قضایی، ص ۲۳۱.  
<sup>۲</sup>. همانندسازی انسان از نظر مراجع ادیان آسمانی و بررسی آن از نظر فقه اسلامی، محمود صادقی، در (اخلاق زیستی (لیواتیک) از منظر حقوقی، فلسفی و علمص ۷۹.  
<sup>۳</sup>. همان  
<sup>۴</sup>. مکارم، القواعد، ۱۳۸۲، ص ۹.



زراره از امام صادق (علیه السلام) سؤال کرد: « رجل شك في الاذان و قد دخل في الاقامة؟ قال عليه السلام يمضي، قلت رجل شك في الاذان و الاقامة و قد كبر؟ قال عليه السلام يمضي، قلت رجل شك في التكبير و قد قرأ؟ قال عليه السلام يمضي، قلت شك في القرائه و قد ركع؟ قال عليه السلام يمضي، قلت شك في الركوع و قد سجد؟ قال عليه السلام يمضي على صلاته، ثم قال يا زراره اذا خرجت من شيء ثم دخلت في غيره فشكك ليس بشيء»<sup>۱</sup> مردی پس از تکبیر الاحرام در اذان و اقامه شک می‌کند. حضرت فرمود: به آن توجه نکند. گفت: مردی در تکبیر شک می‌کند، در حالی که حمد را خوانده است. فرمود توجه نکند. عرض کرد در قرائت شک می‌کند، در حالی که رکوع کرده است. فرمود: به شک توجه نکند. پرسید: در رکوع شک می‌کند، در حالی که سجده کرده است. فرمود: به شک توجه نکند. سپس فرمود: ای زراره، هر وقت از یک عمل فارغ شدی (خارج شدی) و سپس مشغول عمل دیگری گشتی و درباره (عمل قبلی) شک کردی به شکت توجه نکن آن شک اعتبار ندارد.

و بکیر بن اعین از امام باقر (علیه السلام) سؤال کرد: « و باسناده عن الحسين بن سعيد، عن فضالة عن ابان بن عثمان عن بكير بن اعين قال قلت له : الرجل يشك بعد ما يتوضأ؟ قال عليه السلام « هو حين يتوضأ اذكر منه حين يشك»<sup>۲</sup> مردی پس از وضو، در انجام وضو شک می‌کند؟ حضرت فرمود: آن مرد هنگامی که وضو می‌گیرد آگاه‌تر است (به علمش) از هنگامی که درباره آن شک می‌کند.

به نظر می‌رسد مهم‌ترین پیام این روایات، دستور العمل برطرف نمودن وسواس فکری و عملی در برخی انسانها و پیشگیری از آن، از بقیه مردم جامعه دارای تمدن اسلامی، می‌باشد.

قاعده در صدد آن است که هرگاه انسان در حین انجام عمل یا بعد از انجام آن، در درست بودن مأتی به شک نماید، نباید اعتناء نماید، به دلیل اینکه در زمان اتیان عمل، بادقت تر بوده تا زمانی که دست از اتیان عمل برداشته و شک می‌کند.

به نظر می‌رسد این قاعده هم درمان و هم پیشگیری کننده است از وسواس فکری که متأسفانه امروزه در بسیاری از مردم وجود دارد، زیرا بسیاری از افراد در اثر عمل به وسواس، حس اعتماد را از دست می‌دهد و حضرت جمله کلیدی « حين يتوضأ اذكر منه حين يشك » را به جهت باز گرداندن اعتماد، به وسوسه فکری بیان فرموده است.

## ۱۰- اصل استصحاب

<sup>۱</sup>. عاملی، وسایل، ۱۴۰۳ق، ص ۲۳۷.

<sup>۲</sup>. همان ج ۱، ص ۴۷۱.



عن زرارة عن احدهما عليهما السلام في حديث قال عليه السلام: « اذا لم يدر في ثلاث هو او في اربع و قد احرز الثلاث قام فاضاف اليها اخرى و لاشيئ عليه و لا ينقض اليقين بالشك و لا يدخل الشك في اليقين و لا يخلط احدهما بالآخر و لكنه ينقض الشك باليقين و يتم على اليقين فيبني عليه و لا يعتد بالشك في حال من الحالات»<sup>1</sup>.

اگر کسی دارای یقین بود و در ابقاء همان چیزی که یقین داشت، شک کند، طبق این اصل، باید به یقین سابق خود در ابقاء حالت متیقن، عمل کند و نباید با شک لاحق، دست از یقین سابق در ابقاء یقین سابق، بردارد.

تفاوت استصحاب با قاعده فراغ در اینست که در استصحاب، فرد در ابقاء یقین در زمان لاحق، شک می کند اما در فراغ، فرد در خود یقین سابق نسبت به عمل مسبوق، شک می کند.

به نظر می رسد امام علیه السلام با بیان این قواعد، حالات مختلفی که فرد وسواس، با آن درگیر می باشد را بررسی نموده و پیشگیری و درمان می فرماید.

با توجه به این قاعده، نظام تربیتی فقه شیعه دو راه، برای هدایت تمدنی نسل امروز پیشنهاد می دهد:  
الف: با اعتقادات درست، صحیح و معصوم محور، دنبال یقین باشد و این مسیر بجز با فقه شیعه امکان پذیر نیست، چراکه تمام سعی خود را مبذول می دارد تا آنچه که مقصود امام معصوم علیه السلام است را کشف کند.

ب: با هر شبهه ایی دست از اعتقادات یقینی خود که از راه نظام فقهی شیعه به ارمغان رسیده است و توحید محور بوده و در راستای رساندن انسان به کمال می باشد، بردارد، دستور اکید امام علیه السلام که فرمود: « و لکنه ینقض الشک بالیقین» هر شبهه ایی را با یقینی که از راه نظام فقهی شیعه به دست آورده از بین ببرد.

### ۱۱- اصل اعتقاد به معاد در فقه تعلیم و تربیت

اصل اعتقاد به معاد، از حیث رشد اجتماعی و رسیدن به رفاه عمومی و امنیت و آرامش، در جوامع بسیار کارساز می باشد، انسان معتقد به معاد، همیشه احساس مسئولیت در برابر خداوند خواهد نمود در نتیجه به سالم سازی خود و محیط اطراف تلاش می نماید.

<sup>1</sup>. عاملی حر، وسائل الشیعه، ۴۰۳ق، ص ۲۱۷.



آموزه های معادباور فقه تربیتی شیعه، در همین راستا می باشد و انسان را از ورطه پوچ گرایی که یکی از مهم ترین آسیب های اجتماعی و روانی می باشد، نجات می دهد و انسان را برای تحمل مشکلات آماده کرده و به نیل راهی روشن امیدوار می کند. در نتیجه تربیت به نوع معاداندیشی و معاد باوری در نگاه تربیتی فقه شیعه، برای تحقق تمدن اسلامی، لازم می باشد.

### **آثار اعتقاد به معاد**

اعتقاد به معاد دارای آثار متعدد تعلیمی و تربیتی در فقه تمدن ساز شیعه است که به چند مورد آن‌ها اشاره می شود

#### **الف. آثار پیش گیری کننده**

توجه به زندگی پس از مرگ، حیات جاویدان و بهشت و جهنم، انسان را در مقابل بسیاری از ابتلائات، بیمه می نماید، برای مثال دانشمندی که علم به ساخت، نگهداری و تولید بمب هسته ایی را در اختیار قدرت های سلطه قرار می دهد تا دنیا را تصاحب کنند، بی شک تامل لازم را به زندگی پس از مرگ انجام نداده است چرا که خود را در مقابل هزاران سوال بدون پاسخ که از ناله صدها هزار کشته و مجروح از سلاح هسته ایی، برمی خیزد، قرار نمی داد.

یک سوم قرآن، در رابطه با معاد می باشد، در اینجا به ذکر یک آیه مهم، در رابطه با اثبات معاد، اکتفاء می شود.

خداوند متعال در سوره نساء فرمود: « الله لا اله الا هو لیجمعنکم الی یوم القیامه لاریب فیه و من اصدق من الله حدیثا<sup>۱</sup> ».

خداوند کسی است که هیچ معبودی جز او نیست به یقین در روز رستاخیز که هیچ شکی در آن نیست شما را گرد خواهد آورد و راستگوتر از خدا در سخن، کیست.

خداوند متعال در این آیه علاوه بر قطعیت تحقق معاد به اهل تردید چنین پاسخ می دهد که چون نمی تواند کسی از خداوند راستگوتر باشد، پس وجود معاد را بپذیرید، چرا که خداوند کسی است که وجودش چون بینهایت بزرگ است، نیازی ندارد که دروغ بگوید و هیچ کسی به مقام حضرت حق نمی رسد و نمی تواند اله باشد.

<sup>۱</sup>. سوره مبارکه نساء آیه ۸۷.



به نظر می رسد از آنجایی که محور ایمان به معاد توحید است کلمه مبارکه لا اله الا الله را در اثبات معاد، مقدم فرمود و این می تواند نکته بسیار مهم تعلیمی و تربیتی باشد که راه رسیدن به سعادت ابدی در زندگی توحید محور می باشد که فقط در نظام تربیتی فقه شیعه، موجود می باشد.

### **ب. بصیرت**

لازمه اعتقاد به معاد، جهت گیری الهی در گفتار و رفتار، می باشد، بطوری که معتقد به معاد از منظر فقه تربیتی شیعه، باید علاوه بر دشمن شناسی، در مقابل دشمن صف آرای کند و مواظبت نماید و رسیدن به دنیا، مطامع آن، سیاست های شیطانی، مقام ها، منفعت ها، نباید او را از معامله رسیدن به بهشت، بازدارد.

### **ج: تقویت اخلاص**

عامل مشکلات زیادی که امروزه بین انسانها در روابط خانواده و اجتماع، وجود دارد، مساله نبود اخلاص می باشد و متاسفانه انتظارات کاذبی که خانواده ها در مقابل هر کار خوبی که برای کسی انجام داده اند، از طرف مقابل دارند و در صورت عدم برآورده شدن انتظارات شان، آفت هایی مثل قطع روابط با ارحام، همسایه ها، دشمنی ها و ... رخ می دهد، همه ریشه در عدم داشتن اخلاص دارد کار اگر لوجه الله است نباید از کسی انتظار پاداشی داشت، خداوند در قرآن مبین می فرماید: «انما نطعمکم لوجه الله لانیريد منکم جزاء و لاشکوراً»<sup>۱</sup> در این آیه خداوند متعال به بهترین وجه انتظارات بی مورد دنیوی را که منشاء خیلی از اختلافات می شود دفع می کند، جزاء، منظور اینست که در مقابل کار خیری که به کسی انجام دادیم انتظاز داشته باشیم که پاداشی در مقابل آن کار خیر به ما بدهد و "شکورا" یعنی در مقابل کار خیری که به کسی انجام دادیم انتظاز داشته باشیم که تشکر لسانی از ما انجام دهد .

### **۱۲- اصل مهدی باوری در فقه تعلیمی و تربیتی شیعه**

مساله مهدویت و اعتقاد به اینکه روزی مصلح جهانی خواهد آمد و بایستی در مقابل مشکلات تحمل نمود و هر آنچه لازم است بایستی مهیا کرد که مقدمات ظهور فراهم شود یکی از مهمترین و اساسی ترین و بنیادی ترین عنصری است که فقه شیعه را همیشگی و پویا و امیدوار می کند، امید در سلامت روانی انسان نقش مهمی بر عهده دارد. امید، به زندگی انسان معنا می بخشد و هنگام هجوم مشکلات، ناملایمات، رنجها

<sup>۱</sup>. سوره مبارکه انسان آیه ۹.





و اندوه‌ها و مصایب و ناگواری‌ها، از فروپاشی روانی انسان جلوگیری می‌کند و مانع استیلاي یأس و دل‌سردی بر انسان می‌گردد. بدون امید، زندگی، بی‌معنا، تلاش ناموجه، و اضطراب و افسردگی حضور موجه پیدا می‌کنند و سیاهی و تاریکی و ابهام افق آینده را می‌پوشانند.

بنابراین در تمام شئون سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... بایستی به گونه ایی تعلیم و تربیت را پیش ببریم که جامعه ایی آماده برای همراهی با حضرت حجت داشته باشیم بنا براین برای هر سه دوره سنی: کودکی، نوجوانی، جوانی باید برنامه های رفتاری و عملی در سبک زندگی داشته باشیم، تا هر کسی امیدوارانه مسیر حق را بپیماید و به امید ظهور امام زمان عج الله تعالی فرجه، یاس و ناامیدی را از خود دور کند.

### ۱۳- اصل به یاد خدا بودن «الَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ»<sup>۱</sup>

زندگی ماشینی در قرن حاضر مشکلات فراوانی را به ارمغان آورده است، مانند: بحران هویت، اضطراب و افسردگی، جنگ های مخرب، قطع و محدود بودن صله ارحام، سلاح های کشتار جمعی، در نتیجه بشر امروز به شدت نیازمند آرامش است، تنهاترین چیزی که به انسان، آرامش روحی می دهد «یاد خداوند» است، همانطوری که در قرآن فرمود: «الَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» همانا با یاد خدا، دل‌ها آرامش می‌یابد. در واقع، فرد در حالی که به یاد خداست، خود را به منبع و قدرت لایتناهی متصل می‌بیند و از تنهایی رها می‌شود.

ملاً مهدی نراقی، برای درمان اختلال وسواس، یکی از روش هایی که پیشنهاد می کند: «کثرت ذکر و توجه به خداوند»<sup>۲</sup> است؛ ایشان در این زمینه می فرماید: «مخفی نماند که ذکر که دافع وسوس و مانع خواطر نفسانیه هست تنها ذکر لسانی نیست، بلکه ذکر قلبی است که دل را مشغول به یاد خدا سازد و قدرت، عظمت و جلال و جمال او و تفکر در عجایب و مخلوقات آسمان و زمین و سایر امور متعلق به پروردگار را متذکر انسان سازد. و هرگاه ذکر زبانی با ذکر قلبی جمع شوند فایده آن در دفع وسواس، اتم خواهد بود»<sup>۳</sup> ذکر خدا از جهات گوناگون، در زندگی انسان تأثیر می‌گذارد. به بعضی از این آثار که در آیات و روایات ذکر شده است، اشاره می‌گردد:

<sup>۱</sup>. سوره رعد آیه ۲۸.

<sup>۲</sup>. نراقی، جامع السعادات ج ۱، ص ۲۰۹.

<sup>۳</sup>. همان



### الف: عدم یأس زندگی

خداوند در قرآن می‌فرماید: « وَ مَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا<sup>۱</sup> » هر کس از یاد من روی بگرداند، برایش زندگی تنگ و سختی خواهد بود. دوری از یاد خدا زندگی را دشوار، و یاد خداوند زندگی را آسان می‌سازد.

حضرت علی (علیه‌السلام) می‌فرماید: «خدا را با اخلاص یاد کنید تا به وسیله آن بهترین زندگی را داشته باشید»<sup>۲</sup>.

قرآن درباره نهی از ناامیدی می‌فرماید: « قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ<sup>۳</sup> » بگو: ای بندگان من، که برخود اسراف و ستم کرده‌اید! از رحمت خداوند نومید نشوید.

در آیه دیگر، یأس از رحمت خداوند را به شدت مورد نکوهش قرار داده، این کار را مساوی کفر و گمراهی معرفی می‌کند: «مَنْ يَقْنَطُ مِن رَّحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ»<sup>۴</sup> جز گم‌راهان، چه کسی از رحمت پروردگارش مأیوس می‌شود، همچنین می‌فرماید: « وَلَا يَئُوسُ مِنَ رَّوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْكَافِرُونَ<sup>۵</sup> » از رحمت خدا مأیوس نشود، جز گروه کافران.

در واقع خداوند متعال، کسی را که خودش باعث می‌شود که نعمت‌های دنیا و آخرت از او سلب شود، تعبیر به هلاکت می‌فرماید، آیه چنین است: « وَ لَا تَلْقُوا بَآيِدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ<sup>۶</sup> » هر چند که طاهر و منطوق آیه در مورد عدم احسان می‌باشد و لکن مناط کلی از مفهوم آیه استفاده می‌شود که عدم بهره‌برداری درست از نعمت‌های الهی موجب هلاکت انسانی است و بارزترین عدم استفاده و کفران نعمت‌های الهی خود کشی می‌باشد که مصداق کامل هلاکت می‌باشد.

### ب: رفع قساوت قلب

روان انسان در مواجهه با انواع بالایا و ناملايمات، قساوت، تیرگی، افسردگی و... پیدا می‌کند، با یاد خداوند روح انسان آراسته می‌گردد و قساوت رفع و دفع می‌شود.

<sup>۱</sup> .سوره طه، آیه ۱۲۴.

<sup>۲</sup> .مجلسی بحار، ج ۷۸، ص ۳۹.

<sup>۳</sup> .سوره مبارکه زمر آیه ۵۳.

<sup>۴</sup> .سوره مبارکه حجر آیه ۵۶.

<sup>۵</sup> .سوره مبارکه یوسف آیه ۸۷.

<sup>۶</sup> .سوره بقره آیه ۱۹۵.



امام علی علیه السلام در این باره می فرماید: «إِنَّ اللَّهَ - سُبْحَانَهُ - جَعَلَ الذِّكْرَ جَلَاءً لِلْقُلُوبِ»<sup>۱</sup> خدای سبحان یاد خود را وسیله صیقل دل‌ها قرار داده است.

### ج: وسیله شناخت مسائل زندگی

عدم بصیرت کافی در مسائل سیاسی، اجتماعی، اخلاقی، عبادی و... همیشه انسان را در تحیر قرار می دهد، قرآن کریم در این رابطه می فرماید: «إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُونَ»<sup>۲</sup> پرهیزگاران هنگامی که گرفتار وسوسه‌های شیطان شوند، به یاد خدا می افتند و در پرتو یاد او، راه حق را می بینند و در نتیجه، بینا می گردند.

### د: تصحیح اعتقاد و عمل

ذکر وسیله ایی است که انسان همیشه به منبع کمال وصل باشد و اشتباهات و خطاهای خود را بدون کبر و لجاجت، اصلاح و برطرف نماید، حضرت علی علیه السلام در این رابطه می فرماید: «هر کس قلب خود را با یاد پیوسته الهی آباد کند، اعمال او در پنهان و آشکار نیکو می شوند.»<sup>۳</sup> در این حدیث شریف، به رابطه بین ذکر خدا و اصلاح رفتار فرد اشاره شده است

### ۱۴- اصل توبه و اثر آن در نظام تربیتی فقه شیعه

جناب فیض کاشانی در المحجّة البيضاء، می نویسد: «توبه و بازگشت به سوی ستار العیوب و علّام الغیوب آغاز راه سالکین و سرمایه پیروزمندان و نخستین گام مریدان و کلیه علاقه‌مندان است.»<sup>۴</sup> مرحوم فیض در رابطه با حقیقت توبه می نویسد: «توبه سه رکن دارد: نخست: علم، دوم: حال و سوم: فعل، که هر کدام علت دیگری محسوب می شود، منظور از علم، این است که انسان به ضرر و آسیب‌هایی که گناهان در روح و روانش ایجاد می کنند شناخت پیدا نماید و اینکه حجاب میان بندگان و ذات پاک محبوب واقعی می شوند.

منظور از حال، این است که پس از شناخت، حالی به انسان دست می دهد یعنی با این شناخت، به خاطر از دست دادن محبوب، در قلب انسان ناراحتی ایجاد می شود و چون می داند عمل او سبب این امر شده است، نادم و پشیمان می گردد و در مرحله عمل، نسبت به گذشته و حال و آینده تصمیم می گیرد...»<sup>۱</sup>.

<sup>۱</sup>. نهج البلاغه، خطبه ۲۱۷.

<sup>۲</sup>. سوره اعراف، آیه ۲۰۱.

<sup>۳</sup>. امیر المومنین، نهج البلاغه، همان، ص ۴۳۱.

<sup>۴</sup>. کاشانی المحجّه، ۱۴۱۷؛ ص ۵.



بنابراین طبق فقه نظام ساز شیعه، توبه اساس دین شمرده شده و سبب تغییر در نظر، قول و فعل انسان می شود و آثار تربیتی زیادی دارد. در نتیجه بایستی، در نظام تعلیم و تربیت بر پایه فقه شیعه، بصورت دقیق، آشنایی با مقام توبه و اثرات آن در زندگی، در برنامه های تربیتی قرار گیرد.

### ۱۵- اصل زمینه سازی جهت تشریف و اطاعت از فرامین الهی

با توجه به اینکه فقه شیعه در همه مولفه های زندگی، ریشه در کلام خداوند و بیانات معصومانه اهل البیت علیهم السلام دارد، طبق مصالح و مفاسد موجود در اعمال انسانها، احکامی را بصورت باید و نباید و اباحه، برای انسانها تکلیف و تشریف، نموده است، البته در خصوص اولاد، فقه شیعه، تکالیفی را بر والدین، از قبل تولد، بعد از تولد، تا زمان رشد و... وضع فرموده است و همچنین برای اولاد تکالیفی را بصورت ارشادی و تربیتی نه اجباری، جهت تعلیم والدین به فرزندان، قرار داده است که وسعت ظرفین نظام تعلیم و تربیت فقه شیعه را نشان می دهد.

در نتیجه، یکی از اصول تربیتی که از نظام تعلیم و تربیت فقه شیعه، می توان استخراج نمود، اصل زمینه سازی در واجبات و پیشگیری در محرمات، است.

برای اینکه فرزندان، در سن بلوغ به وظایف خود، عامل باشند، لازم است طبق فقه تربیتی شیعه، یکسری آموزش ها و تربیت ها را بصورت عملی گذرانده باشند، برای نمونه روایتی از امام صادق علیه السلام در زمینه تربیت اولاد از قبل بلوغ، تقدیم می شود: « محمد بن علی بن الحسین فی (الأمالی) عن محمد بن علی ماجیلویه عن محمد بن یحیی، عن محمد بن أحمد بن یحیی، عن موسی بن جعفر البغدادی عن علی بن معبد، عن بندار بن حماد، عن عبد الله بن فضالة، عن أحدهما علیهما السلام قال: إذا بلغ الغلام ثلاث سنین یقال له سبع مرات قل: لا إله إلا الله، ثم یتربک حتی یتیم له ثلاث سنین وسبعة أشهر وعشرون یوما فیقال له: قل: محمد رسول الله صلی الله علیه وآله سبع مرات، ویتربک حتی یتیم له أربع سنین ثم یقال له سبع مرات قل: صلی الله علیه وآله محمد وآل محمد ثم یتربک حتی یتیم له خمس سنین ثم یقال له: أیهما یمینک وأیهما شمالک، فإذا عرف ذلک حول وجهه إلى القبلة ویقال له: اسجد ثم یتربک حتی یتیم له ست سنین، فإذا تم له ست سنین صلی، وعلم الركوع والسجود حتی یتیم له سبع سنین، فإذا تم له سبع سنین قیل له: اغسل وجهک وکفیک، فإذا غسلهما قیل له: صل ثم یتربک حتی یتیم له تسع فإذا تمت له علم الوضوء وضرب علیه وعلم الصلاة وضرب علیها فإذا تعلم الوضوء والصلاة غفر الله لوالديه. ورواه فی الفقیه بإسناده عن عبد الله بن فضالة. أقول:

۱. همان.



و یأتی ما یدل علی ذلک.» وقتی بچه به سه سال رسید به او هفت بار گفته شود که بگو هفت بار لا اله الا الله ، بعد که به سه سال و هفت ماه و بیست روز رسید، گفته می شود به او که هفت بار بگو: محمد که صلوات خداوند به او و آل او باد، رسول الهی است، بعد که به چهار سال تمام رسید به او گفته می شود که هفت بار بگو: صلوات خداوند بر محمد و آل محمد باشد، بعد که به پنج سال تمام رسید گفته می شود به او که کدام طرف، سمت راست تو است و کدام طرف، سمت چپ تو است، وقتی اینها را شناخت صورتش، به سمت قبله برگردانده می شود و به او گفته می شود سجده کن به سمت قبله، بعد که به شش سالگی رسید رکوع و سجده به او آموزش داده می شود، بعد که به هفت سالگی تمام رسید گفته می شود به او که صورت و دستت را بشوی، وقتی شست به گفته می شود نماز بخوان، بعد که به نه، سالگی رسید، وضوء و نماز به او آموخته شد و به هر کدام الزام شد، خداوند پدر و مادرش را می آمرزد.

به نظر می رسد طبق این روایت نورانی می توان در آموزش همه احکام، لزوم طی مراحل تربیت تدریجی در اولاد را، استنباط نمود.

### ۱۶ – اصل تفهیم الزام، در واجبات و محرمات

از آنجایی که احکام الزامی و غیر الزامی در فقه وجود دارد و احکام الزامی، به جهت اهمیت و حیاتی بودن آن، واجب یا حرام شده اند و احکام غیر الزامی، حسن، در رعایت آنهاست، از این رو اصل تفهیم متریبان به اینکه بایستی بین مسائل زندگی در رابطه با اهمیت زیاد داشتن آنها و کم اهمیت بودنشان ، تفاوت قائل بود، تا فرزندان همیشه مسیر الزامی را در زندگی خویش فدای مسیرهای غیر الزامی نکنند.

در نتیجه والدین بایستی برای انجام احکام الزامی توسط فرزندان، جدیت و اهتمام بیشتری نشان دهند و در امتثال احکام غیر الزامی، آنها را تشویق کنند و اجبار ننمایند.

### ۱۷ – اصل آزادی و اختیار

طبق فقه تربیتی شیعه، تربیت و مراحل آن، نباید همراه با اکراه و اجبار باشد بلکه می بایست اختیار و آزادی مبنای آموزش و پرورش قرار گیرد.

فقه‌های بزرگوار در فقه، اختیار را شرط صحت عقود و ایقاعات قرار داده اند. منظور از آزادی، در فقه شیعه، آزادی بی قید و شرط نیست بلکه آزادی معنوی، در کنار عدم اجبار و اکراه است. همچنین منظور از آزادی در فقه شیعه، مطلق رها کردن متریبی، عدم تنبیه و غفلت از امر به معروف و نهی از منکر هم نیست، بلکه



آزادی در فقه شیعه، به معنای تربیت متربی، توأم با اشراف و ارائه مسیر و روش های صحیح تربیت می باشد.

به نظر می رسد اگر در بحث نظام سازی تعلیم و تربیت فقه شیعه، مقرراتی در خصوص تربیت با قید اختیار و آزادی همرا با اشراف تربیتی، وضع و تصویب، گردد، ثمرات زیاد تربیتی از حیث تقویت اراده، حافظه، رشد اخلاقی و معنوی، دوری آگاهانه و آزادانه از منکرات، تقویت قوای روانی و جسمانی و... به وجود خواهد آمد.

### ۱۸- اصل تعبد

در کتاب لغت المعجم الوسیط، درباره کلمه عبودیت چنین آورده است: « عبد الله عباده و عبودیة: انقاد له و خضع و ذل » بنابراین تعبد، عبارت است از اطاعت و انقیاد محض در برابر خداوند و انجام بی چون و چرای دستورات الهی، این اصل از جنبه تربیتی به این معناست که انسان قانون عبد بودن در برابر خداوند را مانند دوربین مخفی در دل خویش قرار دهد و خود را برهیچ چیز مالک نداند و خاضعانه در مقابل خداوند تسلیم بوده و برای هیچ دستوری توجیه نیاورده و اطاعت کند و امانت های او را خیانت نکند و خدا را همیشه بالای سر خود ببیند و این نوع روش در فقه شیعه، بهترین روش تربیتی برای همه بشریت خواهد بود و بنابراین مربی هنگام برخورد با متربی همواره جانب تعبد به دستورات الهی را در نظر بگیرد و از آنچه خداوند در ارتباط تربیتی با متربی از او خواسته و متناسب با توان و محدودیت های او است کوتاهی نکند. همچنین در برنامه ها و فعالیت های تربیتی همواره پرورش و رشد تعبد، در متربی مورد توجه باشد، به طوری که هنگام مواجهه متربی با احکام و دستورات الهی، تسلیم محض پروردگار باشد.

### نتیجه گیری

نتایجی که از مقاله فوق به دست آمد عبارت است از اینکه: در تعلیم و تربیت، بایستی اصول متخذ از منابع فقهی، مانند: توحید محوری، معاد باوری، سبک زندگی مهدوی، آموزش تعبد در عین تعقل، آزادی معنوی، اخلاص، ذکر خدا، توبه و .... در دستور کار مربیان، والدین و مدیران فرهنگی کشور قرار گیرد.



## منابع

- ۱- قرآن
  - ۲- نهج البلاغه
  - ۳- اعرافی علیرضا، درس خارج فقه و اقتصاد، مبحث اجرت بر واجبات، تنبیه سوم، جلسه ۹۲/۷/۱۹.
  - ۴- امام خمینی روح الله موسوی، تحریر الوسيله، ج ۲، تهران: مکتبه العلمیه الاسلامیه، بی تا، ص ۶۱۶.
  - ۵- حلی ابوالقاسم نجم الدین جعفر بن حسن یحیی بم سعید حلی (محقق حلی) شرایع الاسلام، من منشورات موسسه سیدالشهداء، قم، ج ۳، ص ۲۰۶.
  - ۶- شیخ حر عاملی وسایل الشیعه، ج ۱۸، ابواب حد الزنا، باب ۹، حدیث ۲. "قال علیه السلام یضرب الغلام دون الحد و یقام علی المرأة الحد"
  - ۷- صدوق، محمد بن علی، من لایحضره الفقیه، قم، جامعه مدرسین، ۱۴۱۳، ج ۱، ص ۳۱۷.
  - ۸- طباطبایی حکیم سید محسن مستمسک العروه الوثقی ج ۴، ص ۲۸۹: "فصل فی التیمم، و یسوغه العجز عن استعمال الماء و هو یتحقق بامور...."
  - ۹- عاملی شیخ زین الدین بن علی بن احمد جبعی (شهید ثانی) مسالک الافهام الی تنقیح شرایع الاسلام، موسسه معاف اسلامی ج ۱۱، ص ۴۹۳.
- فرائد الاصول شیخ مرتضی انصاری، جامعه مدرسین، قم، ج ۳، ص ۳۴۷ و ۳۴۸
- ۱۰- فقه اهل بیت علیهم السلام موسسه دائره المعارف فقه اسلامی ج ۱۹، ص ۱۴۱۶، ۱۰۲. "منها ما یتظهر للمتبع فی تضاعیف اثاب الفقه نسا و فتوی من تقدیم حفظ النفس المحترمه علی ارتکاب المحرمات او ترک الواجبات و لیس ذالک الا لاهمیة حفظ النفس المحترمه بالنبه الی سائر الواجبات و المحرمات و بعض هذه الموارد كما یلی: جواز اكل المیتة حفظا للنفس، جواز قطع المضطر للاکل بعض اجزای بدنه مما لا یوجب الهلاك، جواز شرب الخمر او البول عند الاضطرار علیهما، جواز غضب مال الغير لحفظ الانسان اذا توقف علیه مع ضمان المثل او القیمه."
  - ۱۱- فیاض شیخ محمد اسحاق منهاج الصالحین ج ۱، ص ۴۰۶: "كفارة افطار يوم من شهر رمضان مخیره بین عتق رقبة و صوم شهرین متتابعین و اطعام ستین مسکینا."
  - ۱۲- کاشانی ملامحسن فیض، المحججه البيضاء فی تهذیب الاحیاء، تصحیح علی اکبر غفاری، جامعه مدرسین، قم، ج ۴، ص ۱۴۱۷: بیان حقیقه التوبه.
  - ۱۳- مجلسی محمد باقر، بحار الانوار، دارالاحیاء التراث، ج ۷۸، ص ۳۹.
  - ۱۴- مکارم شیرازی ناصر، القواعد الفقهیه، قم، دارالعلم، ۱۳۸۲، ص ۹.



١٥- منهاج الصالحين شيخ محمد اسحاق الفياض كابل، ناشر دفتر آيت الله فياض، قم، ج١، ص ١٠٧ الفصل الثامن : "يحرم على الحائض كل ما يحرم على الجنب كمس القرآن و..... ولا يصح منها كل ما مشروط بالطهارة من العبادات كالصلاة و الصيام و الطواف و الاعتكاف."

١٦- نراقي، ملامهدى بن ابى ذر، مؤسسه الاعلمى، لبنان، بيروت، جامع السعادات ج١، ص ٢٠٩.

١٧- نورى طبرسى شيخ حسن (محدث نورى)، مستدرک الوسائل، مؤسسه آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، قم، ج١٧، ص ١.