

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دو فصلنامه یافته‌های علوم تربیتی

سال اول * شماره ۱ * بهار و تابستان ۱۴۰۰

صاحب امتیاز: دانشگاه بین المللی المصطفی (ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر سید عبدالحمید ثابت

سر دبیر: دکتر محمدعارف صداقت

مدیر تخصصی: محمدعلی نظری

ویراستار: محمدعلی نظری

صفحه‌آرا و طراح جلد: نسیم و کیلانی

هیأت تحریریه: دکتر محمدآصف حکمت (محسنی)، دکتر محمدعالم احمدزاده، دکتر علیشاه، فایق، دکتر محمدعارف صداقت، دوران‌علی محسنی، حبیب‌الله شریفی، علی جمعه شیخ‌زاده و ذکیه محمودی

■ دو فصلنامه علمی-تخصصی «یافته‌های علوم تربیتی» مقالات صاحب‌نظران، پژوهش‌گران و

دانش‌پژوهان حوزه تربیتی را برای نشر، می‌پذیرد.

■ مقالات، آرای نویسندگان آنها است و لزوماً بیانگر دیدگاه نشریه

«یافته‌های علوم تربیتی» نمی‌باشد.

آدرس: کابل - کارته ۳ - دهبوری - چهارراه شهید - دانشگاه بین‌المللی

المصطفی (ص) - آمریت نشرات

تلفن: ۰۷۸۹۰۱۷۸۱۵

ایمیل: fa.uide.uim@rotidefeihc.sT

قیمت: ۱۵۰ افغانی

شیوه‌نامه تنظیم مقاله علمی

ویژگی‌های مقاله علمی

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

راهنمای تنظیم شکلی مقاله علمی

۴. قلم و فونت مقالات ارسالی باید از شیوه زیر تبعیت نماید:
۵. عنوان مقاله: با فونت B Nazanin ۱۶ و بولد (پررنگ) (Heading ۱ با این فونت تعریف شود)، مؤلف یا
۶. مؤلفان با فونت B Nazanin ۱۲ پررنگ (Heading ۳ با این فونت تعریف شود).
- در پاورقی همان صفحه اول این اطلاعات باید ذکر شود: عنوان وظیفه مؤلف اول با ذکر وابستگی به دانشگاه محل تحصیل یا محل کار، شماره تماس و ایمیل (B Nazanin ۱۰).
- اگر مقاله دو مؤلف یا بیشتر دارد: عنوان وظیفه مؤلف دوم با ذکر وابستگی به دانشگاه محل تحصیل یا محل کار، شماره تماس و ایمیل.
۷. در متن اصلی تیترها و عناوین با فونت‌های زیر مشخص گردد:

- تیتر اصلی با فونت B Nazanin ۱۴ و بولد (پررنگ) (Heading ۲ با این فونت تعریف شود)
- تیتر فرعی با فونت B Nazanin ۱۲ و بولد (پررنگ) (Heading ۳ با این فونت تعریف شود)
- متن مقاله با فونت B Nazanin ۱۳ معمولی تایپ شده باشد. (Normal با این فونت تعریف شود)

راهنمای تنظیم ساختاری مقاله علمی

۸. چکیده: عنوان چکیده با فونت B Nazanin ۱۱ پررنگ. متن چکیده بین ۲۵۰ تا ۳۰۰ کلمه و با فونت B Nazanin ۱۱ معمولی. چکیده باید موضوع و هدف مقاله را به اختصار بیان کند، به روش و مهمترین یافته‌های تحقیق اشاره کند. در چکیده باید از جملات کامل خبری با افعال سوم شخص معلوم در زمان گذشته استفاده شود. از علائم اختصاری پرهیز شود. ذکر سابقه و اهمیت موضوع در این قسمت لازم نیست.
۹. واژگان کلیدی: حداقل ۵ و حداکثر ۷ واژه که به صورت ایتالیک (مورب) نوشته و با کامه از هم جدا شده باشند و در یک خط قرار گیرند. واژگان کلیدی باید با فونت (B Nazanin ۱۰) ایتالیک باشند.
۱۰. مقدمه: به ترتیب به بیان مسئله، سوال‌ها (و در مواردی به فرضیه)، پیشینه، ضرورت، هدف و ارائه تصویر کلی از ساختار مقاله، می‌پردازد.
۱۱. بدنه مقاله: متنی است، دارای ساختار منطقی و متشکل از عناوین اصلی و فرعی و برخوردار از انسجام محتوایی که در آن، مدعا، استدلال، شواهد، تحلیل، استنتاج و مانند آن، آورده می‌شوند.
۱۲. نتیجه‌گیری: نتیجه متنی است که به دستاوردهای تحقیق که عبارتند از پاسخ به سوال‌های اصلی و فرعی و وضعیت فرضیه که اثبات یا رد گردیده، به صورت مختصر و به دور از عبارت‌پردازی، آورده می‌شود.
۱۳. ارجاع‌دهی در متن باید به صورت داخل متنی به شیوه APA باشد (مثال: مرادی، ۱۳۸۹، ص. ۵۴).
- ۱۴- منابع و مأخذ در پایان مقاله به شیوه APA ذکر شوند (مثال: کامکاری، کامبیز (۱۳۸۸)، توصیف آماری. تهران: انتشارات بال).

فهرست مطالب

- ۱..... سخن سردبیر
- ۳..... مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی..... محمدعارف صداقت
- ۲۵..... نگاهی آسیب‌شناسانه به نظام تحصیلات عالی افغانستان..... محمدعلی نظری
- ۴۹..... آرای تربیتی سنایی غزنوی..... دوران‌علی محسنی
- ۷۵..... آثار فرهنگی جهانی شدن بر نظام تعلیم و تربیت افغانستان..... مصطفی طوطاخیل
- ۹۷..... اثربخشی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان..... محمدعارف صداقت و عبدالفتاح مشتاق

سخن سردبیر

یکی از مهم‌ترین بحث‌ها در عرصه علوم انسانی، تربیت است، زیرا هدف رسالت انبیا را تربیت و تزکیه تشکیل می‌دهد و انسان یگانه موجودی است که بیشترین نیاز را به تربیت دارد، چه این‌که جانداران دیگر بر اساس غریزه، از نخستین لحظه‌های تولد، راهشان را می‌یابند و بر همین اساس از خود دفاع کرده، به زندگی‌شان ادامه می‌دهند. ولی اگر دست حمایت مریبان از انسان برداشته شود، از همان آغاز، راه فنا را در پیش می‌گیرد، چنانکه کودک انسان از هر زنده جانی ضعیف‌تر است که هیچ قدرت دفاع و زیستن ندارد و همین موجود ضعیف، با تربیت و آموزش، به جایی می‌رسد که سیارات آسمانی را در اختیار می‌گیرد و با قدرت اندیشه و فکر به همه اشیا مسلط می‌شود.

بشر امروز پیشرفت چشمگیری در عرصه صنعت داشته است و این نه تنها مانع از نیاز انسان به تربیت نشده است بلکه او را تشنه‌تر و نیازمندتر گردانیده است، زیرا فرقی نیست میان انسان تربیت‌نشده امروز و انسان‌های روزگار پیشین دوران جاهلیت؛ آنچه تفاوت دارد این است که در آن هنگام جنگ با نیزه و شمشیر بود و خونین‌ترین جنگ‌ها، تلفات اندکی در پی داشت؛ اما امروز در یک چشم به هم زدنی شهرهای آباد را به تل خاکستر مبدل می‌سازند و با حیله و تبلیغات دروغین، مردمان را به بند کشیده، سرمایه‌های‌شان را به غارت می‌برند و بر خاکستر می‌نشانند، اگر روزگاری زنده‌به‌گور کردن دختران افتخار بود امروز کورتاژها جانشین آن گشته است اگر دیروز تنها دشمنان‌شان را می‌کشتند، امروز بسیاری را در کام مرگ می‌فرستند تا اتهامی به پای دیگری ببندند و بر خانه و کاشانه‌شان هجوم ببرند، امروز اسلحه ویرانگر در اختیار بشر قرار گرفته است و هر لحظه خطرهای بس سنگین ما را تهدید می‌کند و این سخن بجاست که: «علم بی ایمان به جز ویرانگری چیزی نداشت» و به گفته فردریک مایر: «بسا که علم در دست تاریک‌اندیشان وسیله‌ای جهت نابودی کامل گردد» (فردریک، ۱۳۵۰، ج ۱، ص ۱۰).

انسان امروز، نیازمند تربیتی است که علم و ایمان را توأم سازد همان‌گونه که علم بدون ایمان به‌جز ویرانگری ارمغانی ندارد ایمان بی‌علم و تربیت نیز نمی‌تواند حتی خود را حفظ کند، علم توأم با ایمان است که شاهراه سعادت را به انسان می‌نمایاند؛ و تنها تربیت است که توان دارد میان علم و ایمان آشتی برقرار ساخته، به نامنی‌ها پایان بخشد و انسان‌ها را به‌گونه‌ای بار آورد که همگان برادر شوند و دنیا به کشور بزرگ تبدیل گشته و خودخواهی‌ها دامن برچینند.

اگر انسان تربیت شود و در مسیر بلندپروازی قرار گیرد، آن‌چنان شاهین روحش اوج می‌گیرد که ستیغ سعادت را به‌خوبی و راحتی فتح کرده تا بلندای آسمان‌های انسانیت به پرواز درمی‌آید و بر قله‌های پیروزی یکی پس از دیگری سیطره می‌یابد؛ به فرمودهٔ سعدی:

رسد آدمی به‌جایی که به‌جز خدا نبیند	بنگر که تا چه حدست مکان آدمیت
طیران مرغ دیدی تو ز پای بند شهوت	به درآی تا ببینی طـیران آدمیت

(سعدی، ۱۳۷۵، ص ۶۱۰)

دو فصلنامه «یافته‌های علوم تربیتی» درصدد است در بخش روش‌های تربیتی، معرفی علوم تربیتی و بالاخره در عرصه تعلیم و تربیت فعالیت کند و دست نویسندگان و قلم‌به‌دستان را می‌فشارد و انتظار دارد در این عرصه قلم زنند و رسالت خویش را در قبال جامعه ادا کنند.

دکتر محمد عارف صداقت

مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

محمد عارف صداقت^۱

۱. دکتری علوم تربیتی، استاد دانشگاه بین المللی المصطفی (ص) - افغانستان
ایمیل: arefsadaqat@gmail.com

چکیده

در این مقاله به بررسی مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی پرداخته‌ایم که پس از شرح واژگان وارد بحث اصلی شده‌ایم یکی از واژگان مهم و کلیدی مبناست که در علوم تربیتی عبارت است از بحث از موقعیت، امکانات و محدودیت‌های انسان و ضرورت‌هایی که زندگی او را همواره تحت تأثیر قرار می‌دهد یا به تعبیری مبانی هست‌هایی است که از آن باید‌ها و نبایدها (اصول) اتخاذ می‌شود. در قسمت برنامه‌ریزی آموزشی و درسی که با یادگیری فراگیر سروکار دارد، رویکردهای مختلف، مانند مبانی فلسفی، اجتماعی روان‌شناسی و... مورد بررسی قرار می‌گیرد که از میان این مبانی تنها به مبانی روان‌شناسی اکتفا می‌کنیم که در روان‌شناسی نیز در مکاتب مختلف روان‌شناسی بحث می‌شود که در اینجا تنها به دیدگاه مکاتب شناختی، رفتارگرایی، انسان‌گرایی و روان‌شناسی رشد پرداخته‌ایم؛ زیرا هر کدام از مکاتب یادشده در مورد یادگیری و نیازهای انسان سخنی دارند که در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی کاربرد فراوان دارد و باید برنامه‌ریزان این خصوصیات را در نظر داشته باشند تا در هر زمینه انسان‌های متخصص، کارآمد و متعهد تربیت شوند.

واژگان کلیدی: مبانی، آموزش، تدریس، روان‌شناسی، رفتار، برنامه‌ریزی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی،

شناخت، جوان، کودک

مقدمه

هر نظریه بر اساس مبنایی به وجود می‌آید، از این رو مبانی دارای اهمیت است و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بنا به تأکید اساتید این فن جایگاه بسیار مهم دارد زیرا سرنوشت جوامع در گرو فراگیرانی است که از مهم‌ترین مراکز فرهنگی یک کشور فارغ می‌شوند که برنامه‌های آموزشی این مراکز را در هر کشور برنامه‌ریزان شکل می‌دهند و بر اساس آن افراد یک جامعه رشد می‌کنند، هر جامعه نیازمند انسان‌های متخصص، متعهد و اهل علم و عمل است که هم بتوانند فرهنگ جامعه و دین‌شان را حفظ کنند و هم آن ملت را از وابستگی‌های علمی و عملی نجات بخشند.

افرادی دارای این قابلیت تنها زمانی تربیت می‌شود که به خصوصیات و قابلیت‌های افراد توجه شود، در این خصوص دانش روان‌شناسی جایگاه بسیار مهم دارد؛ زیرا این دانش عهده‌دار آن است که بیان کند چه چیزی را در چه شرایطی می‌توان آموخت و راه سهولت آموزش کدام است و قابلیت افراد برای فراگیری در چه شرایط و زمان و مکان افزایش می‌یابد و یا در چه اوضاع و احوالی می‌توان راحت‌تر آموخت و نیز در دانش روان‌شناسی بررسی می‌گردد که افراد چگونه می‌توانند به سازگاری اجتماعی بالاتر دست یابند، چگونه روحیه کاری یا به تعبیری وجدانی کاری افراد رشد می‌کند و چگونه می‌توان در انسان‌ها برای کاری انگیزه ایجاد کرد. زیرا همانگونه که در تعریف این دانش گفته‌اند روان‌شناسی است که به مطالعه علمی رفتار و فرایندهای ذهنی می‌پردازد که رفتار نیز حوزه و قلمرو گسترده دارد افزون بر اینکه فرایند ذهنی شامل بسیاری از مباحث یادگیری و روحی و روانی می‌شود که می‌تواند برنامه‌ریزان آموزشی و درسی آن را در اختیار گرفته و با این مبانی نه تنها به کشور خویش بلکه به انسانیت نیز خدمت کنند زیرا امروزه به دانش‌ها به‌عنوان یک وسیله نگریسته می‌شود که افراد ضد دین از آن استفاده می‌کنند تا باورش‌ان را در جامعه حاکم سازند و افراد دیندار و برنامه‌ریزان دلسوز نیز می‌توانند از یافته‌های این دانش استفاده برند و مراکز فرهنگی را غنی‌تر سازند و در ابعاد معنوی و دینداری و امنیت روحی و روانی مردم بیفزایند، به دلیل اینکه اگر افراد با تخصص بالا تربیت شوند ولی در کنار تخصص تعهد و امانت‌داری نباشد میان مردم و متخصصان پیوندی ایجاد نخواهد شد. علوم انسانی ابزار بسیار مناسب هستند تا به این اهداف مهم تحقق بخشند و در انسان‌هایی که دارای تخصص هستند، تعهد را نیز رشد دهند.

این نوشته از سه مبحث اصلی تشکیل گردیده است که در مبحث اول تحت عنوان کلیات اهمیت این بحث را بررسی کرده‌ایم و در ذیل مفاهیم، واژگان و مفاهیم کلیدی و کاربردی در این بحث را شرح داده‌ایم و در مبحث سوم تحت عنوان کاربردهای روان‌شناسی به‌عنوان مبانی در برنامه‌ریزی آموزشی مباحث مربوط به روان‌شناسی به اختصار بررسی گردیده است. اگرچه در رابطه با اصل برنامه‌ریزی درسی و آموزشی کتاب‌های فراوان وجود دارد ولی در رابطه با بحث مبانی روان‌شناختی، کتاب و نوشته‌



مستقل بسیار کم وجود دارد. از این رو درعین بضاعت اندک نگارنده، منبع اندک نیز بر آن افزوده شد که از خوانندگان محترم تقاضا داریم افزون بر راهنمایی‌ها و بیان کاستی‌های مقاله، از نقص‌های نگارنده نیز چشم‌پوشی کنند.

۱. کلیات

در ذیل این عنوان پس از بیان اهمیت بحث از مبانی و برنامه‌ریزی، باید برخی از مفاهیم روشن شود که در این مقاله به کار می‌رود و پس از آنکه این مفاهیم مشخص گشت، می‌پردازیم به اصل بحث مبانی روان‌شناختی.

۱.۱. اهمیت بحث

از آنجا که مبانی در هر علم اهمیت فراوان دارد ولی مبانی روان‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بیش از پیش اهمیت می‌یابد زیرا از یک طرف خود برنامه‌ریزی در زندگی انسان اهمیت ویژه دارد و از طرف دیگر مبانی روان‌شناسی دارای اهمیت بسیار بالاست به دلیلی که در مبانی روان‌شناختی با ویژگی‌های شخصیتی انسان سر و کار داریم از این رو در ذیل به اختصار اهمیت این مباحث را بیان می‌کنیم و آنگاه به ادامه بحث می‌پردازیم.

۱.۱.۱. اهمیت مبانی روان‌شناختی

همان‌گونه که یاد شد، مبانی هست‌هایی است که بر اساس آن اصول و باید‌ها و نبایدهای تدریس شکل می‌گیرد از این رو اگر کسی از یافته‌ها و هست‌های روان‌شناسی بی‌اطلاع باشد، یا اصلاً نمی‌تواند اصول وضع کند و یا اگر اصولی برای کارش داشته باشد، این اصول ناقص خواهد بود از این رو گفته‌اند: «عدم آگاهی بر رسالت آموزش و پرورش و عدم اطلاع از نظریه‌ها و یافته‌های روان‌شناسی در باره یادگیرندگان در زمینه‌های توانایی‌های فطری و تفاوت‌های آنها در افراد، خود تصویری، شیوه‌های شناختی، آفرینندگی، فرایندهای تفکر، تأثیر محیط اجتماعی، اقتصادی و رشد عواطف بر یادگیری آنان، به طور مسلم در برنامه‌ریزی درسی و تعیین انتخاب موضوع و محتوا و فعالیت‌های آموزشی تأثیر انکارناپذیری دارد.» (تقی پور، ۱۳۸۵، ص ۷۱).

در عین اینکه مبانی بر اساس مکاتب مختلف روان‌شناسی و رویکردهای مختلف به وجود می‌آید، در اینجا از مبانی سخن خواهیم گفت که تا حدودی جهانی و پذیرفته شده و در عین حال با اندیشه‌های دینی موافق باشد در این مقاله بحث خواهد شد که در ادامه چهار رویکرد مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱.۱.۲. اهمیت برنامه‌ریزی در زندگی

برنامه‌ریزی در زندگی انسان‌ها بسیار اهمیت دارد، زیرا بدون برنامه‌ریزی انسان‌ها در زندگی با مشکل

مواجه خواهند شد، زیرا ضرورت برنامه‌ریزی برای هر سازمان و مؤسسه‌ای به اندازه‌ای روشن است که نیازی به تبیین و توجیه ندارد. همین قدر می‌توان گفت که «برنامه‌ریزی» برای سازمان به اندازه تنفس برای یک موجود زنده اهمیت دارد؛ زیرا اگر در یک سازمان کارها بر اساس برنامه‌ریزی پیش نرود، مدیران و کارکنان آن باید دائم با مشکلات دست و پنجه نرم کنند و بیشتر توان و تلاش خود را به جای تحقق اهداف، صرف دفع دشواری‌های روزمره کنند و از رسیدن به اهداف باز بمانند. (محسن‌پور، ۱۳۸۷، ص ۱۰۶)

۳. ۱. ۱. اهمیت برنامه‌ریزی آموزشی

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در جهات مختلفی از زندگی انسان‌ها کاربرد دارد و حوزه‌های مختلف زندگی انسان نیازمند برنامه‌ریزی درست و مطلوب آموزشی و درسی است چه از جهت اقتصادی چه از جهات سیاسی و چه از جهات اجتماعی و جهات دیگر و این اهمیت در کشورهای اسلامی مضاعف می‌شود زیرا در کشوری که می‌خواهد ارزش‌های دینی و اسلامی پاس داشته شود باید به وسایل و ابزارهای روز مجهز باشد و از طرفی هم بتواند فرهنگ، سنت و ارزش‌های خویش را روشن کند و با برنامه حفظ نماید و این میسر نیست جز از راه برنامه‌ریزی درست آموزشی و درسی از این رو در گذشته (۱۹۵۰) نیز کشورهای در حال توسعه وقتی می‌خواستند در جهات مختلف، تحول و انقلاب ایجاد و استقلال‌شان را حفظ کنند، نخست از برنامه‌ریزی آموزشی آغاز کردند؛ و این امر برای کشورهای تازه استقلال‌یافته در این تاریخ به صورت یک هدف در آمده بود زیرا در جهت کسب و حفظ استقلال به افراد تحصیل کرده نیازمند بودند زیرا پی‌بردند که افرادی که آینده سیاسی کشورها در دست آنان رقم می‌خورد از مراکز آموزشی وارد جامعه می‌شوند چنانچه مبانی درست نباشد منجر به برنامه‌ریزی درست نخواهد شد و برنامه‌ریزی آموزشی نادرست سبب تربیت افراد نادرست، ناقص و وابسته می‌شود و در جهت اقتصادی نیز اقتصاددانان بر این باور بودند که رابطه‌ای مستقیم بین سطح آموزش و پرورش و بهره‌وری اقتصادی افراد وجود دارد؛ یعنی هر اندازه سطح تحصیلات یک فرد بیشتر باشد، نقش آن فرد در رشد اقتصاد ملی بیشتر خواهد بود و در جهت اجتماعی نیز آموزش و پرورش در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ م. نه تنها وسیله‌ای برای تأمین نیروی انسانی تلقی می‌شد، بلکه به‌عنوان وسیله‌ای برای تحرک اجتماعی به شمار می‌رفت. (ر. ک. محسن‌پور، ۱۳۸۳، ص ۲۲) امروزه نیز برای همه این عرصه‌ها پرورش افراد درست که احساس درد کنند و نیازهای جامعه را با توان علمی خویش برطرف سازند، با برنامه‌ریزی آموزشی درست میسر می‌شود.

۲. مفاهیم

در ذیل مفاهیم نیز برخی از واژگان مهم و کلیدی بحث به اختصار توضیح داده می‌شود که در ذیل

می‌آید:

۲.۱. روان‌شناسی

روان‌شناسی عبارت است از «مطالعه علمی رفتار و فرآیندهای ذهنی» (هیلگارد، ۱۳۸۴، ج ۱، ص ۱۷). با توجه به این تعریف روان‌شناسی در میان علوم به مطالعه علمی رفتار می‌پردازد با آنکه برای رفتار در روان‌شناسی تعریف‌های گوناگون ارائه داده‌اند، ولی به صورت کلی رفتار شامل همه کارهای انسان می‌شود که خودآگاه و ناخودآگاه از او سر می‌زند و از آنجا که برنامه‌ریزی درسی و آموزشی به بخشی از رفتار نظم می‌بخشد و به تعبیر استاد برنامه‌ریزی درسی و آموزشی نقشه راه برای یادگیری است (کلاس نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، آبان‌ماه ۱۳۸۸) و یادگیری نیز یکی از مصادیق رفتار است که باید به صورت علمی مطالعه و بررسی شود و به‌ویژه که در این مقاله مبانی روان‌شناسی مورد نظر ما است. از این رو باید مفاهیم دیگری مانند رفتار، یادگیری و... را نیز روشن سازیم.

۲.۲. مبانی

مبانی جمع مبنا به معانی: جای بنای چیزی، محل بنا، بنیاد، شالوده، بنیان، اساس، بنا و عمارت، ابتدا، اول و پایه است. (دهخدا، ۱۳۷۳). مبانی همان هست‌ها است که بر اساس آن بایدها و نبایدها شکل می‌گیرد که به این بایدها و نبایدها اصول می‌گویند چنانکه تعلیم و تربیت نیز برای خود مبانی و اصول دارد که در باره مبانی گفته‌اند: «مبانی تعلیم و تربیت از موقع آدمی و امکانات و محدودیت‌هایش و نیز از ضرورت‌هایی که حیاتش همواره تحت تأثیر آنها است، بحث می‌کند.» (شکوهی، ۱۳۸۳، ص ۶۱).

با توجه به تعریف بالا، مراد از مبانی روان‌شناسی در اینجا در نظر داشتن آن جنبه از یافته‌هایی روان‌شناسی در مورد ضرورت‌های حیاتی و محدودیت‌ها و امکانات انسانی است که می‌توان بر اساس آن برنامه‌ریزی درسی و آموزشی را طراحی کرد، محیط‌های آموزشی و خصوصیات فراگیران را در نظر داشت و در نتیجه نیازهای فراگیران و جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند شناسایی کرد و افراد را به آن سمت سوق داد.

۲.۳. رفتار

یکی از خاصیت‌های مفاهیم به کار رفته در علوم انسانی اختلاف نظر در تعریف و تعبیر این واژگان است زیرا به دلیل اینکه این علوم سابقه طولانی ندارند و دیگر اینکه ویژگی این علم اقتضا دارد تا اختلاف در تعبیر به وجود آید، از این رو رفتار در روان‌شناسی - مانند مفاهیم دیگر - به صورت‌های گوناگون تعریف شده است که در ذیل چند نمونه را یاد می‌کنیم:

۱. رفتار عبارت است از پاسخ قابل مشاهده.

۲. هر فعالیت و رفتاری است که موجود زنده انجام دهد و متضمن کارهای بدنی و پنهان، اعمال

فیزیولوژیک، عاطفی و عقلی باشد. خواه یک عمل خاص یا مجموعه‌ای از اعمال باشد.

۳. رفتار یک بازتاب یا مجموعه بازتاب‌های فرد نسبت به یک وضع است.

۴. روش کار شخص در یک وضع و موقعیت خاص و معین را رفتار می‌گویند. آنچه شخص انجام

می‌دهد.

۵. ساده‌ترین تعریفی که از رفتار می‌توان به دست داد این است که گفته شود رفتار یعنی عملی که از

فرد سر می‌زند یا سخنی که بر زبان می‌آورد؛ اما در روان‌شناسی رفتاری، این اصطلاح دقیق‌تر تعریف می‌شود. «هر فعالیتی که ارگانیسم (جاندار) انجام می‌دهد و به وسیله ارگانیسمی دیگر یا یک ابزار اندازه‌گیری قابل مشاهده یا اندازه‌گیری است». بنابر این، رفتار هم شامل حرکات بیرونی می‌شود (مانند حرکات سر و دست، سخن گفتن، نوشتن و غیره) هم شامل حرکات درونی (مانند ضربان قلب، اتساع شرایین، انبساط مثانه، جز این‌ها) و هم شامل فعالیت غددی (مانند ترشح بزاق دهان یا ترشح هورمون).

(سیف، ۱۳۸۶، ص ۴۱)

۴. ۲. یادگیری

یادگیری مانند دیگر مفاهیم در عرصه علوم انسانی تعریف اجماعی و مورد اتفاق ندارد هر کس با رویکردی آن را تعریف کرده است در اینجا به تعریف معروف و مشهور اکتفا می‌کنیم: بر این اساس یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری گفته می‌شود که حاصل تجربه است و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن نسبت داد مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا داروهای پدید می‌آید. (سیف، ۱۳۸۴، ص ۳۱).

با توجه به این تعریف یادگیری یک حالتی است که در آن بازتاب تنها نیست، حالتی که در آن ویژگی‌های مهم وجود دارد که عبارتند از: تغییر؛ تغییر نسبتاً پایدار؛ تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری؛ تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری؛ تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری بر اثر تجربه. در ذیل به برخی از قیدها اشاره می‌شود:

۱. یادگیری همراه با تغییر است و اگر بعد از مدتی در وجود انسان تحولی صورت نگرفته باشد، یاد نگرفته است. بنابراین اگر کسی انبار اطلاعات باشد ولی تغییر و تحولی در او پدید نیاید یاد نگرفته است و نیز تغییر باید در دانش، نگرش، ارزش، توانایی‌ها و مهارت باشد. ما در اینجا تغییر را رفتار قابل مشاهده فرد فرض نمی‌کنیم زیرا اگر تغییر تنها در رفتار ظاهری مشاهده شد، یادگیری نیست بلکه تغییر باید ریشه‌دار باشد که او را از موقعیت «الف» به موقعیت «ب» برساند البته اکثر رفتارها قابل مشاهده است ولی برخی رفتار قابل مشاهده نیست مانند نفاق که از رفتار ظاهری به حساب نمی‌آید پس تغییر همراه و همزاد یادگیری است.

۲. تغییر باید معلول تجربه باشد و تجربه در روان‌شناسی یعنی شناخت حاصل از تعامل فرد با محیط یعنی اینکه انسان با محیط اطرافش تعامل و رابطه دو طرفه داشته باشد. مخصوصاً ارتباط با انسان‌ها و در عرصه تعامل است که شناخت برای انسان به وجود می‌آید که نام آن را تجربه می‌گذارند و این تجربه خیلی مهم است و ما به انسان‌های دارای تجربه احترام می‌گذاریم زیرا آنان شناخت بالایی دارند؛ و چون عواملی که یادگیرنده با آن در تعامل است مختلف است مثلاً افراد با همکلاسی‌ها، استاد، کارکنان، خانواده، مراکز یادگیری و... تعامل دارند که همه‌شان محیط‌شان محیطند و تعامل با اینها چون بر اثر تجربه و معلول آن نیست بنا بر این یادگیری نیست.

پس هر نوع تغییر رفتار یادگیری نیست بلکه تغییری که حاصل از تعامل باشد و نیز تغییری که بر اثر بیماری و مانند آن به وجود می‌آید یادگیری نیست. در این تجربه یک بعد بیرونی وجود دارد که تعامل با محیط است و هر تعامل معلول تجربه بیرونی نیست گاهی انسان با توجه به خود مانند توبه، تغییر حاصل می‌کند که این را می‌توان تجارب درونی نامید که شخص با خودش ارتباط برقرار می‌کند و بهترین گفتگو من طبیعی با من فطری انسان است که این کاوش درون است که منجر به تحول می‌شود، این نیز از مصادق بارز یادگیری است چنانکه قرآن می‌فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَيكُمْ أَنْفُسُكُمْ» (مائده، آیه ۱۰۵)؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید، به خودتان بپردازید؛ بنابراین تجربه را نباید یک بعدی تفسیر کرد.

۲.۵. برنامه‌ریزی

در هر کاری انسان‌ها باید با برنامه‌ریزی حرکت کنند تا به مقصود برسند، پس در همه عرصه‌های زندگی برنامه‌ریزی لازم است از این رو قبل از برنامه‌ریزی درسی و آموزشی باید برنامه‌ریزی را تعریف کنیم. یکی از تعریف‌ها از برنامه‌ریزی عبارت است از اینکه: به مجموعه فعالیت‌های منظمی برنامه‌ریزی گفته می‌شود که از تعیین هدف، شروع و با انتخاب روش‌ها و وسایل متناسب با هدف ادامه پیدا کرده، سپس به اجرا در می‌آید و ارزشیابی می‌گردد؛ به عبارت دیگر برنامه‌ریزی عبارت است از: طرح‌ریزی برای دستیابی به هدف معین. (ملکی، ۱۳۸۸، ص ۱۴) در تعریف دیگری گفته‌اند: «برنامه‌ریزی فعالیت مستمری است که نه تنها به مقصد، بلکه به روش وصول به آن (مقصد) و تعیین بهترین مسیر نیز توجه دارد.» (تقی پور، ۱۳۸۵، ص ۲۶)

۲.۶. برنامه درسی

برنامه درسی را برخی نقشه و طرحی دانسته‌اند برای یادگیری و آموختن (ملکی، ۱۳۸۲، ص ۱۹) یعنی معلمی که طرح می‌ریزد تا برای شاگردان خویش به گونه‌ای آموزش و درس دهد که کیفیت یادگیری افزایش یابد، این طرح همان برنامه درسی است. افزون بر اینکه به کارگیری روش‌ها برای افزایش

یادگیری خود از برنامه درسی برای معلم است که توان یادگیری در دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. یک معلم باید بداند که برای دانش‌آموزانی که در اختیار او است، باید چه روشی را انتخاب کند، چه مکانی را در نظر بگیرد تا توان یادگیری را بالا برد، همه این موارد از مصادیق برنامه درسی است.

۲.۷. برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی مانند بسیاری از واژگان رشته‌ی تعلیم و تربیت دارای معنای لغوی و اصطلاحی است، در لغت این واژه در برابر کلمه‌ی "Curriculum" قرار می‌گیرد که از ریشه‌ی "Currere" گرفته شده و به معنای دوره یا راهی است که باید طی شود. (ملکی، ۱۳۸۶، ص ۲۳)

در اصطلاح نیز برنامه‌ریزی درسی تعریف‌های متفاوت دارد که در این جا به دو تعریف اکتفا می‌شود:

۱. برنامه‌ریزی درسی، مجموعه‌ای از تصمیمات است که از نیازسنجی آغاز می‌شوند و با ارزشیابی به نقطه‌ی نسبی اطمینان‌بخش می‌رسند. یا به تعبیر دیگر برنامه‌ریزی درسی به طراحی فرصت‌ها، فعالیت‌ها و تجارب یادگیری اطلاق می‌شود. (همان، ص ۲۴)

۲. در تعریف دیگری گفته‌اند: برنامه‌ریزی درسی عبارت است از پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور نیل به آرمان‌ها و هدف‌های آموزش و پرورش که معمولاً در مدرسه انجام می‌گیرد. (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۸۵، ص ۴۲)

۲.۸. برنامه‌ریزی آموزشی

طبیعی است که برنامه‌ریزی آموزشی مانند مفاهیم این عرصه دارای اختلاف نظر در تعبیر باشد، از این رو در تعریف این واژه نیز دانشمندان اختلاف نظر دارند که در این نوشته سعی بر این است که جامع‌ترین و بهترین تعریف‌ها گزینش شود، هر چند این مسئله مشکل است زیرا تعریف بر اساس مبانی و فرضیه‌ها شکل می‌گیرد ممکن است با توجه به مبانی انتخاب شده تعریف درستی باشد ولی با مبانی دیگر دارای اشکال باشد، بنا بر این بر اساس سلیقه‌نگارنده دو تا از تعاریف را بر می‌گزینیم.

۱. برخی برنامه‌ریزی آموزشی را چنین تعریف کرده‌اند: «برنامه‌ریزی آموزشی یعنی فرایند تعیین اهداف، روش‌ها، فعالیت‌ها، منابع و برنامه‌های مؤسسات آموزشی.» (محسن‌پور، ۱۳۸۷، ص ۱۷)

۲. معروف‌ترین تعریفی که فیلیپ کومبز مدیر کل اسبق سازمان تربیتی - علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) ارائه داده است در تعریف برنامه‌ریزی آموزشی چنین آمده است: «برنامه‌ریزی آموزشی عبارت است از کاربرد روش‌های تحلیلی در مورد هر یک از اجزای نظام آموزشی و هدف آن استقرار یک نظام آموزشی کارآمد است.» (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۸۶، ص ۳۸)

۲.۹. تفاوت برنامه‌ریزی درسی و آموزشی

اگر چه بر اساس اختلاف در تعریف تفاوت‌ها مبنایی می‌شود، ولی برخی از تفاوت‌هایی کلی را در اینجا یاد می‌کنیم که ریشه مبنایی ندارد و عبارتند از:

۱. برنامه‌ریزی درسی، ویژه‌تر و اختصاصی‌تر از برنامه‌ریزی آموزشی است؛ زیرا برنامه‌ریزان آموزشی در حوزه کلی نظام آموزشی فعالیت می‌کنند که برنامه درسی جزئی از آن حوزه کلی است. برنامه آموزشی محدود به برنامه درسی نمی‌شود، عوامل و نهادهای دیگری چون عوامل جمعیت‌شناسانه، عوامل اقتصادی و عوامل سیاسی در نظام‌های آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرند که برنامه‌ریزی درسی به صورت رسمی و مستقیم توجه کمی به آنها دارد.

۲. برنامه‌ریزی درسی بیش‌تر با مبانی روان‌شناختی، فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش سروکار دارد و پایه‌های تئوریک خود را از این رشته‌ها می‌گیرد ولی برنامه‌ریزی آموزشی بیشتر با مباحث و مدل‌های کمی جمعیت‌شناسانه، خط‌مشی‌ها و سیاست‌های دولت و جنبه‌های اقتصادی آموزش و پرورش مرتبط است.

۳. برنامه‌های درسی معمولاً بر جنبه کیفی و محتوایی تأکید دارند و با جریان ذاتی و فرایند تعلیم و تربیت سروکار دارند؛ اما برنامه‌های آموزشی بیشتر جنبه کمی داشته و با صورت و ظاهر آموزش و پرورش مرتبط هستند. (یار محمدیان، ۱۳۸۵، ص ۲۰).

۳. کاربرد روان‌شناسی به‌عنوان مبانی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

۳.۱. درآمد

اگرچه انسان موجود بسیار پیچیده‌ای است که شناختنش بسی دشوار است ولی با توجه به تحقیقاتی که در روان‌شناسی به خصوص در بین روان‌شناسان رشد و آنهم رشد شناختی به وقوع پیوسته است، می‌تواند در بسیاری از برنامه‌ریزی آموزشی برای برنامه‌ریزان راه‌گشا باشد، زیرا در مدرسه معلم با یادگیری و شناخت دانش‌آموزان و دانشجویان سروکار دارد. با توجه به اینکه در روان‌شناسی رشد مشخص می‌شود که چه شناخت در چه مقطعی حاصل می‌شود لازم است که برنامه‌ریزان بر اساس همان یافته‌ها برنامه‌ریزی کنند تا بتوانند افرادی را تحویل جامعه دهند که از نظر دینی مطلوب و از نظر خلاقیت افراد خلاق باشند و با توجه به نیازمندی‌های جامعه تخصص داشته باشند و از نظر تعهد افراد متعهد و پا بند به آرمان‌ها، وظایف، ارزش‌ها باشند.

این کار میسر نیست جز با در نظر داشتن رشد و زمینه‌ها و مقاطع آن. از این رو با توجه به امکانات، نیازها، ضرورت‌های مهمی که زندگی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، برنامه‌ریزان باید به مقاطع سنی

و نیازهای آن توجه کنند که روان‌شناسی بر آن تأکید می‌کند. افزون بر اینکه به این سؤال که مردم چگونه فرا می‌گیرند؟ روان‌شناسی گرایش نشان می‌دهد. با این وجود، متخصصان برنامه‌ریزی درسی، این سؤال را مطرح می‌سازند که روان‌شناسی چگونه به امر برنامه‌دستی کمک می‌نماید؟

روان‌شناسی، اساسی برای درک فهم و آموزش فرآیند یادگیری مهیا می‌سازد. از دیدگاه متخصصان برنامه‌دستی تا زمانی که یادگیری و آموزش، مهم هستند، روان‌شناسی نیز دارای همان اهمیت است. پرسش‌ها دیگری که روان‌شناسان و متخصصان برنامه‌دستی مطرح می‌سازند، بدین قرار است: چرا یادگیرندگان به تلاش‌های معلم پاسخ می‌دهند؟ چگونه برنامه‌دستی، بایستی سازماندهی شود تا یادگیری را افزایش دهد؟ (ارنشتاین، و هانکینس، ۱۳۷۳، ص ۱۱۴).

به این سوال‌ها مکاتب و رویکردهای مختلف روان‌شناسی پاسخ گفته‌اند. از این رو باید برنامه‌ریزان برنامه را به گونه‌ای طراحی کنند که نیازهای مادی و معنوی کودک در زمان کودکی، نوجوانان و جوانان در همان مقاطع و در بزرگسالی آن‌ها بر آورده شود و راه‌های چگونه یادگیری و مقاطع آن را در نظر بگیرند. در ذیل چند نمونه از نیازهای کودک را یاد می‌کنیم که هم مورد توجه روان‌شناسی رشد است، هم اسلام بر آن تأکید می‌کند و در ادامه روان‌شناسی شناختی و رفتارگرایی و انسان‌گرایی و روان‌شناسی شناختی را بررسی خواهیم کرد ولی پیش از آن باید این مسئله بررسی شود که هر یافته علمی قابل اعتبار نیست بلکه یافته‌ای را در نظر داریم که با گزاره‌های دینی سازگار باشد.

۱.۱.۳. رابطه میان مبانی روان‌شناسی و گزاره‌های دینی

نکته مهمی که در اینجا باید یادآوری شود این است که یافته‌های روان‌شناسی یا به تعبیر دیگر، هست‌هایی که از روان‌شناسی به دست می‌آید، خود بر اساسی مبانی‌ای استوار است که می‌تواند با مبانی دینی و ضرورت‌های دینی سازگاری داشته باشد و یا مخالف باشد، مبانی روان‌شناسی که در اینجا بررسی می‌شود، همان مبانی است که هیچگاه تضادی با دین نداشته باشد زیرا اگر علمی با دین تضاد داشته باشد و گزاره‌های دینی آن را رد کند، نمی‌تواند علم به حساب آید در مقاله‌ای دیگری تحت عنوان تعامل علم و دین این مسئله به تفصیل بررسی گردیده است و در اینجا به اختصار می‌توان گفت: رابطه علم و دین را در چند جهت می‌توان تصویر کرد که یکی از انواع روابط تعامل میان آن دو است زیرا: دست‌کم چهار راه متمایز وجود دارد که به وسیله آن‌ها علم و دین می‌توانند با هم در ارتباط باشند:

۱. تعارض. اعتقاد به اینکه علم و دین اساساً آشتی‌ناپذیرند.

۲. تمایز. این ادعا که هیچ تعارض واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد؛ زیرا علم و دین هر کدام به

سؤالاتی کاملاً متفاوت پاسخ می‌دهند.

۳. تلاقی. رویکردی که به دنبال مکالمه، تأثیر متقابل و «هماهنگی» ممکن بین علم و دین است و خصوصاً به دنبال راه‌هایی است که در آنها علم به شناخت دینی و کلامی شکل می‌دهد.

۴. تأیید. دیدگاه تا حدودی ساکت‌تر ولی بسیار مهم که راه‌هایی را مورد تأکید قرار می‌دهد که در آنها، دین از کار علمی محض حمایت می‌کند و آن را دامن می‌زند.» (هات، ۱۳۸۵، ص ۳۱ و ۳۲).

انواع دیگری از روابط را نیز بیان کرده‌اند که در اینجا یاد نمی‌کنیم ولی یافته‌های روان‌شناسی که در اینجا بحث می‌شود باید از مصادیق تلاقی بین علم و دین باشد که بینشان تأثیر متقابل وجود دارد یعنی علم برای رسیدن به دین و دین برای ارتقای علم تلاش کند و میانشان کاملاً داد و ستد، هماهنگی و همکاری برقرار باشد که در این صورت از یافته‌های روان‌شناسی قابل تأیید دین می‌تواند مبانی به دست آید که هیچکدام بدون دیگری نمی‌تواند دوام داشته باشند، زیرا مبانی روان‌شناسی صرف نه تنها کمکی نمی‌کند بلکه مشکل ساز نیز می‌شود زیرا تعامل دو طرفه است که باید از یکی به نفع دیگری کمک گرفته شود زیرا به تعبیر زیبای پروفیسور آلبرت انیشتین: «علم بدون دین لنگ است و دین بدون علم نابینا» (پول، ۱۳۸۶، ص ۲۳).

با این رویکرد تعامل تنگاتنگ در بین علم و دین وجود خواهد داشت ولی اگر در جایی مبانی علم روان‌شناسی با دین در تضاد و تعارض باشد، چه باید کرد؟ در اینجا اصالت با دین است و یافته‌های روان‌شناسی و هر علم دیگر را دور می‌ریزیم با همین رویکرد به برخی از رویکردهای روان‌شناسی در ذیل اشاره می‌شود که جهانی است و دین با آن تضادی ندارد.

۲.۳. روان‌شناسی رشد

در تعریف روان‌شناسی رشد گفته‌اند: «روان‌شناسی رشد شاخه‌ای از علم روان‌شناسی است که به توصیف و تبیین فرایند تغییرات کمی و کیفی در تمامی ابعاد روان‌شناختی ساختار و رفتار آدمی از انعقاد نطفه تا مرگ می‌پردازد و در صدد کشف قوانین حاکم بر این تغییرات، منشأ، عوامل مؤثر و پدیده‌های برآمده از آنها می‌باشد.» (بی‌ریا و دیگران، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۸۳).

یادگیرنده به‌عنوان یکی از عناصر برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌شود که در سنین مختلف باید به کمیت و کیفیت یادگیری او توجه کرد. کودکی که شامل کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی می‌شود، باید به این عنوان مورد توجه برنامه‌ریزی قرار گیرد و عوامل مؤثر در یادگیری او مورد بررسی واقع شود که یکی از عوامل مؤثر در فرایند تغییرات و یادگیری توجه به نیازهای کودک است، از جمله نیازهای کودک، نیاز او به بازی است و این نیاز به صورت جدی نیز مطرح است که هم روان‌شناسان بر آن تأکید کرده‌اند، هم در متون دینی بازی کودک مهم تلقی گردیده است. امام صادق (ع) یک مرحله سنی کودک را به‌عنوان دوران

بازی مطرح می‌سازد و در این زمینه یعقوب بن سالم از آن حضرت نقل می‌کند که فرمود: «الْغَلَامُ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْكِتَابَ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْحَلَالَ وَ الْحَرَامَ سَبْعَ سِنِينَ»؛ (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۶، ص ۴۷). فرزند هفت سال بازی می‌کند، هفت سال خواندن و نوشتن می‌آموزد و هفت سال نیز به فراگیری حلال و حرام می‌پردازد.

در حدیث بالا به بازی کودک تا هفت سالگی اشاره شده است که حائز اهمیت است و چون کودکان را برای آینده تربیت می‌کنیم، باید برای زمان آینده نقش مطلوب بازی کند و در حال نیز او را نادیده نباید گرفت بازی از این جهت یکی از مهم‌ترین راه تربیت اخلاقی‌های کودک برای آینده است و در حال نیز از نیازمندی‌های او به حساب می‌آید به گفته فردریک فروبیل: «بازی کردن، بالاترین مرحله پرورش کودک است. بازی کردن همان احساسات پاک و افکار بی‌آلایش است که به صورت فی البداهه ظهور می‌کند و نمایشی از زندگی پنهان شده همه انسان‌ها است.» (آرمسترانگ، ۱۳۸۲، ص ۱۳۹).

تربیت از طریق بازی. بازی در کودکی نقش مهمی برای تربیت دارد و بازی بخشی از زندگی کودک را تشکیل می‌دهد، از این رو بازی در کودکی سرنوشت ساز است و در بازی است که کودک بسیار چیزها را می‌آموزد. چنانکه گفته‌اند: «مهم‌ترین مشغولیت کودک در زندگی بازی است. کودک در جریان بازی و در یک زمان، پرورش فکری، عاطفی جسمی و اجتماعی می‌یابد و آنچه او از طریق بازی به دست می‌آورد به‌طور مثبت کسب می‌کند زیرا اساس آن تجربه است؛ این تجربه‌ای است که از طریق عضلات و حواس خود کودک، به دست آمده است.» (صامی، ۱۳۸۸، ص ۳)

کودکی تجربیاتی است که می‌تواند مسیر عبور از مشکلات در بزرگسالی را بیاموزد زیرا «نظریه پردازان شناختی بیش از تأکید بر ارزش عاطفی بازی، معمولاً بازی را ابزاری برای تسهیل رشد و نمو ذهنی می‌دانند. برای مثال جروم برونر (۱۹۷۲) و برایان ساتون - اسمیت (۱۹۶۷) هر دو خاطر نشان کرده‌اند که بازی، جو آسوده و آرامی را فراهم می‌سازد که کودکان در آن می‌توانند راه حل بسیاری از مشکلات را بیاموزند. بعدها هنگامی که کودکان در دنیای واقعی با مشکلات پیچیده‌تری روبه‌رو شدند، یادگیری‌هایی که در حین بازی رخ داده‌اند، برای آنان بسیار مفید خواهند بود.» (هیوز، ۱۳۸۴، ص ۵۱)

توجه به فراگیری آموزه‌های دینی در دوره جوانی. برخی از دوران‌های طلایی در عمر انسان قرار دارد که اگر از آن دوره غفلت کنیم، جبران آن ناممکن و یا دشوار خواهد بود یکی از چیزهایی که برنامه‌ریزان کشور اسلامی باید در نظر داشته باشند، تربیت دینی و ارتقای شناخت دینی در مدرسه و سنین جوانی و نوجوانی است که باید از همان دوران کودکی و یا دوران بحران جوانی در نظر داشته باشند، زیرا در روان‌شناسی رشد این دوره را دوران بحران نامیده‌اند و «روان‌شناسان معتقدند که میان بحران بلوغ و جهش ناگهانی احساسات دینی ارتباط وجود دارد. در این دوره یک نوع نهضت دینی حتی در نزد کسانی

دیده می‌شود که در گذشته نسبت به مسائل و امور مذهبی بی‌قید بوده‌اند. بنا به نظر استانی هال اوج این احساسات دینی در حدود شانزده سالگی پیدا می‌شود» (شعاری نژاد، ۱۳۸۰، ص ۵۷۵)

این دوره را اگر برنامه‌ریزان کشورهای اسلامی جدی نگیرند دیگر چنین فرصت طلایی به دست نمی‌آید زیرا اگر عقیده‌ای تثبیت شد، دیگر نمی‌توان چیزی را جایگزین کرد زیرا «مطالعات کول دلیل بر این هستند که سن شانزده در مرحله نوجوانی مرحله «تحول در رفتار و ایمان دینی» شمرده می‌شود؛ زیرا اعتماد دینی نوجوان پسر در این هنگام تقریباً تا ۶۰٪ و در دختران تا ۶۵٪ بالا می‌رود. همینکه به مرحله رشد می‌رسند صاحب عقاید دینی ثابت می‌شوند که تقریباً تا آخر عمر به همان افکار و عقاید، مؤمن و معتقد و گاهی در دوران پیری به مسلک تصوف و درویشی متمایل می‌شوند. به طور کلی، می‌توان گفت که مرحله نوجوانی، دوره سازگاری اخلاقی و دینی است.» (همان)

این مسئله مهم را برنامه‌ریزان حتماً باید در نظر داشته باشند تا در ضمن تحصیل این نیاز نیز برآورده شود، اگر برنامه‌ریزان در این سنین از این نیاز در ظاهر پیش پا افتاده غافل شوند و برنامه‌ها را به گونه‌ای طراحی کنند که به این نیاز نپردازند در بزرگسالی جبران نخواهد شد.

این یافته‌های روان‌شناسی رشد، باید در نظر داشت و آنگاه بر اساس آن اهداف را مشخص کرد و از دل آن بایدها و نبایدها را استخراج و با این یافته برنامه‌ریزان آموزشی می‌توان تجویز کنند که چه محتوایی در سنین کودکی آنهم در یک کشور اسلامی باید باشد و چه چیزی نباید باشد، این مسئولیت کمی نیست. افزون بر اینکه در شرایط کنونی به شدت نیاز است که افراد پر استعداد و سرآمد شناسایی شده و به آنان توجه بیشتر باید شود و این مهم از طریق یافته‌های روان‌شناسی رشد میسر است.

۳.۳. روان‌شناسی شناختی

در اینجا دو واژه مهم وجود دارد که باید روشن شود: ۱. روان‌شناسی شناختی؛ ۲. شناخت؛ و ابتدا به روان‌شناسی شناختی می‌پردازیم که گفته‌اند: «روان‌شناسی شناختی دیدگاهی نظری است که بر ادراک، تفکر و حافظه انسان تمرکز دارد. این نظریه یادگیرندگان را همچون پردازش‌کنندگان اطلاعات ترسیم می‌کند و برای دانش و دیدگاهی که دانش‌آموزان به هنگام یادگیری دارند سهم اساسی قائل است. از نظر روان‌شناسی شناختی آنچه یادگیرندگان انجام می‌دهند سطح درک نهایی آن‌ها را مشخص می‌سازد.» (گلاور، جان و دیگران، ۱۳۷۷، روان‌شناسی شناختی برای معلمان، ص ۶). یا به تعبیری، رویکرد شناختی به شخصیت بر نحوه‌ای که افراد از محیط و خودشان آگاه می‌شوند، نحوه‌ای که درک نموده و ارزیابی می‌کنند، یاد می‌گیرند، فکر می‌کنند، تصمیم می‌گیرند و مسائل را حل می‌کنند تمرکز دارد. (شولتز و شولتز، ۱۳۸۷، ص ۳۹۱).

اما واژه شناخت یعنی دانستن و کسب شناخت در باره جهان هستی یعنی دانستن جهان هستی، اما در تعریفی آن را چنین بیان کرده‌اند: اصطلاح شناخت به فرایندهای درونی ذهنی یا راه‌هایی گفته می‌شود که در آنها اطلاعات پردازش می‌شوند، یعنی راه‌هایی که به وسیله آن‌ها اطلاعات را مورد توجه قرار می‌دهیم، آن‌ها را تشخیص می‌دهیم و به رمز در می‌آوریم و در حافظه ذخیره می‌سازیم و هر وقت که نیاز داشته باشیم آنها را از حافظه فرامی‌خوانیم و مورد استفاده قرار می‌دهیم. (سیف، ۱۳۸۴، ص ۴۸۸).

بنا بر این تعریف، شناخت درست آن است که بتوان از آن در هنگام ضرورت استفاده کرد انسان در سراسر زندگی خویش با شناخت سروکار دارد و این شناخت در هنگام آموزش و پرورش بسیار ضروری و ارزشمند است زیرا به ما می‌گوید چگونه باید یاد بگیریم و یاد دهیم؛ و در کدام مقطع عمر بهتر و بیش‌تر می‌توان یاد گرفت و در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی می‌توان از این روش استفاده کرد و با توجه به مبانی یادگیری و یاددهی دانش‌آموزان را در یادگیری بهتر و ماندگارتر کمک کرد و یادگیری را با استفاده از روش‌های شناختی تسهیل کرد.

نکته مهم‌تر این است که می‌توان با استفاده از یافته‌های روان‌شناسان شناختی و رشد‌انگیزه‌کاری و تحصیلی در افراد ایجاد کرد زیرا امروزه میان فقر علمی و استقلال در عرصه‌های گوناگون یک کشور رابطه معکوس وجود دارد همان‌گونه که میان استقلال علمی و استقلال سیاسی، اقتصادی، حتی دینی و فرهنگی یک کشور رابطه مستقیم وجود دارد و این استقلال پدید نخواهد آمد جز این‌که افراد سخت‌کوش، با انگیزه و دل‌سوز در یک جامعه وجود داشته باشند و این افراد از آموزشگاه‌ها وارد جامعه می‌شوند؛ زیرا امروزه در عقب‌مانده‌ترین کشورهای جهان مهارت‌ها، دانش‌ها و... از طریق مراکز آموزشی به افراد آن جامعه منتقل می‌شود و شیوه کاری این مراکز نیز در سطح کلان به وسیله برنامه‌ریزان آموزشی عرضه می‌شود و در اختیار همه مراکز قرار می‌گیرد، باید به مسئله شناخت به صورت جدی نگاه کنند و خوراکی علمی و روحی برای جامعه‌ای تأمین که در آینده خودشان در مهم‌ترین موقعیت‌ها صاحب اختیار خواهند شد، اگر از یافته‌های روان‌شناسی شناختی به‌عنوان مبنا به صورت درست و بجا استفاده شود افراد کارآمد در جامعه به وجود خواهد آمد ولی بر عکس اگر بر این مبنا و مبانی دیگر توجه نشود جامعه و افراد خسارت جبران‌ناپذیر خواهند دید.

۴.۳. روان‌شناسی رفتارگرایی

پیروان این مکتب همان‌گونه که از نامش پیداست روی رفتار انسان تکیه بیش‌تری دارند که رفتار انسان را تابع محرک‌ها می‌دانند که در واقع رفتار انسان عبارت است از پاسخ در برابر محرک‌ها. «رفتارگرایی جزء اولین گرایش‌های روان‌شناختی است که به ویژه در آمریکا رشد کرد. در این دیدگاه در شکل افراطی‌اش، انسان موجودی منفعل است که مثل یک ابزار مکانیکی توسط عوامل محیطی شکل داده

می‌شود و شانس برای گریز از سیطره این عامل خارجی ندارد. روش‌های تربیت والدین، گروه‌های هم‌تا، معلم و سایر عوامل محیطی تعیین‌کننده مسیر رشد کودک و بزرگسال هستند.» (بی‌ریا، و دیگران، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۲۴۴).

با آنکه بر این مکتب نقدهای جدی وارد است ولی می‌توان در آموزش و پرورش و یادگیری‌ها و عادت‌های سطحی از یافته‌های این مکتب به خوبی استفاده کرد. چنانکه شرطی شدن برای کودکان در زمینه‌های خوشبین شدن به معلم، مدرسه، درس، کتاب، آموختن و... در اولین بار ورودشان در مدرسه شرطی‌سازی بسیار کاربرد و اهمیت و می‌توان با استفاده از این رویکرد، رفتارهایی را ایجاد کرد که به نفع دانش‌آموز و جامعه باشد و برعکس اگر به یافته‌های این مکتب توجه نشود و برنامه‌ها تمام وقت برای سنین پایین اجرا شود و یادگیرنده را از بازی و تفریح باز دارد، به زودی او را از مدرسه دلسرد خواهد کرد و با تکرار این روش شرطی خواهد شد تا با دیدن مدرسه، معلم، کتاب و... نفرت را تداعی کند زیرا امثال این برنامه‌ها شامل اصل اشباع می‌شود که در روان‌شناسی رفتاری برای ترک رفتار مورد استفاده قرار می‌گیرد. اگر در برنامه‌ریزی به این اصل پیش پا افتاده توجه نشود، هم به ضرر جامعه تمام خواهد شد، هم آینده دانش‌آموزان و کودکان را در خطر خواهند انداخت زیرا از یافته‌های رفتارگرایان در مراحل ابتدایی به شدت می‌توان استفاده برد و در آنان انگیزه ایجاد کرد و ایجاد انگیزه - به‌ویژه در یادگیرندگان - کار مهمی است زیرا انگیزه تأثیر جادویی بر افراد دارد و با ایجاد شور، شوق و اشتیاق آنها را به سوی کار بهتر و نتایج برتر، هدایت می‌کند. (کینان، ۱۳۸۱، ص ۹).

در نتیجه جامعه با انگیزه در جهت رشد و ترقی و اعتلای فرهنگ و حتی در مسائل دینی خویش افراد کارآمد و مهم خواهند شد و برای جامعه مفید خواهند بود.

۳.۵. روان‌شناسی انسان‌گرایی

انسان‌گرایی نظامی فکری است که به موجب آن تمایلات و ارزش‌های انسان در درجه اول اهمیت قرار دارند. (شولتز و شولتز، ۱۳۸۷، ص ۳۳۹). یکی از روان‌شناسان انسان‌گرا آبراهام مازلو (۱۹۷۰) است وی نیازهای انسان را به صورت سلسله مراتبی طبقه‌بندی کرده است. از نظر وی نیازها ابتدا به دو دسته کلی تقسیم شده‌اند: نیازهای کمبود یا کاستی و نیازهای رشد یا بالندگی. مازلو نیازهای دسته اول را نیازهای اساسی و نیازهای دسته دوم را فرا نیازها نیز نام گذاری کرده است. هریک از این دو دسته نیاز شامل تعدادی طبقه به شرح زیر است.

نیازهای اساسی. گفتیم که نام دیگر مازلو برای نیازهای اساسی نیازهای کمبود یا کاستی است. علت این نام گذاری آن است که نیازهای کاستی زمانی که ارگانسیم در رابطه با یک نیاز کمبودی دارد (مثلاً

غذا یا آب) برانگیخته می‌شود. این نیازها به چهار دسته تقسیم شده‌اند.

۱. نیازهای فیزیولوژیکی یا جسمی، شامل نیاز به آب، غذا، خواب، حرارت مناسب و...
۲. نیاز به امنیت یا ایمنی، شامل نیاز به داشتن محیطی امن و به دور از تهدید.
۳. نیاز به عشق و تعلق، شامل نیاز به ایجاد روابط متقابل با دیگران و محبت کردن و مورد محبت واقع شدن.

۴. نیاز به عزت نفس یا احترام به خود، شامل احساس کسب توفیق و تأیید، احساس شایستگی، احساس کفایت و مهارت؛ یعنی نیاز فرد به ایجاد تصور مثبتی در دیگران نسبت به خودش. فرایندها یا نیازها به خود شکوفایی. برخلاف نیازهای کاستی که از محرومیت انسان سرچشمه می‌گیرند، فرایندها نیروی‌شان را از میل آدمی به رشد و بالندگی کسب می‌کنند. فرایندها به نیازهای مربوط به خود شکوفایی یا تحقق خویشتن نیز معروفند. این‌ها عبارتند از نیازهای فرد برای رسیدن به آنچه که در حداکثر توان و استعداد دارد. نیازهای خود شکوفایی مواردی چون کنجکاو، اشتیاق به شناخت، یادگیری، کسب حقیقت، دانش اندوزی، تجربه کردن، درک زیبایی و نظم و هماهنگی را شامل می‌شوند. (سیف، ۱۳۸۴، ص ۳۵۰)

با آنکه این مکتب مورد نقد قرار گرفته است، ولی سخنان مازلو در رابطه با نیاز انسان برای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، اهمیت فراوان دارد زیرا بسیاری از افرادی که به راستی توان ندارند تا شکم‌شان را سیر کنند از اجرای برنامه‌های دیگر عاجز خواهند بود و با در نظر داشتن چنین شرایطی برنامه‌ریزان می‌توانند کارهای مهم انجام دهند تا شکم گرسنگان سیر شود و همگان شاهد رشد و ترقی باشند و یا اگر در برنامه‌ریزی به گونه‌ای نباشد که امنیت در محیط آموزشی تأمین گردد برنامه مفید تولید نخواهد شد و مهم‌تر اینکه بر مبنای نیاز به عشق و تعلق روابط معلم و شاگرد بر اساس محبت باید شکل بگیرد، همان گونه که امام خمینی ۱ می‌فرماید: «با محبت می‌شود منحرف‌ها را مستقیم کرد؛ بهتر از این که با شدت و حدت» (موسوی خمینی، ۱۳۷۸، ج ۸، ص ۳۳۱) و نیز اگر نیاز به خود شکوفایی ارضا نشود، دانش‌آموزان صدمه جبران ناپذیری خواهند دید.

البته امروزه نیازهای دیگری مانند نیازهای معنوی نیز مطرح می‌گردد (ر. ک. شجاعی، ۱۳۸۷، ص ۴۵) که باید به آن توجه شود، ولی آنچه در این مقاله به آن می‌پردازیم، بر طرف ساختن نیازهایی است که در مکتب انسان‌گرایی مطرح می‌شود زیرا افرادی که این نیاز را پشت سر بگذارند ولو به حد خود شکوفایی در سطح دیدگاه مازلو برسند بسیاری از مشکلات اجتماعی را حل خواهند کرد ولی اینکه توجه شود به نیازهای معنوی، بحث بسیار با معنا و مهمی است که در رأس مبنای قرار دارد و باید به صورت مستقل به

آن پرداخت زیرا امروزه بسیاری از مشکلات جوامع بشری، عدم توجه به این نیاز مبرم است که اگر در سطح آموزش و پرورش حل شود و برنامه‌ریزان آموزشی به آن توجه کافی داشته باشند، دیگر در جوامع جهانی بسیاری از مشکلات موجود، حق‌کشی‌ها و... حل خواهد شد، البته بازهم این جای بحث دارد که این نیاز معنوی را از چه راه و با چه محتوایی حل کرد و پاسخ داد و گرنه امروزه حتی معنویت‌های کاذب مانند شیطان‌پرستی و ادیان و مذاهب خرافی فراوان وجود دارند که ادعای پاسخ‌گویی به این نیاز مهم را دارند در حالی که نه تنها این نیاز را برآورده نخواهند کرد بلکه بر مشکلات بشری می‌افزایند که باید به صورت مستقل به آن پرداخت.

نتیجه‌گیری

مبانی روان‌شناسی دارای اهمیت فراوان است که می‌تواند در جهات مختلف برنامه‌ریزان را یاری رساند تا بتوانند برنامه‌ریزی مطلوب داشته باشند و در نتیجه افراد کامل و مطلوب در مراکز آموزشی تربیت شوند، یافته‌های مکاتب روان‌شناسی با تنوع و شاخه‌هایش وسیله بسیار مناسب است که می‌تواند در شرایط انفجار اطلاعات آموزش و پرورش را هدفمند سازد و انسان‌ها را در جهاتی هدایت کند که هم افراد دارای تخصص در یک جامعه دچار سرخوردگی و بی‌کاری نشوند و هم استعدادها و قابلیت‌ها را شناسایی کنند تا در مسیر اهداف بلند حرکت کنند که هم سعادت انسان‌ها در این دنیا تأمین گردد و هم آخرت و سرای دیگر به فراموشی سپرده نشود.

در جهان کنونی بسیاری از شرکت‌ها و حتی کشورها بیش‌تر از یافته‌های روان‌شناسی استفاده می‌برند تا کالاهای‌شان را بیش‌تر و بهتر به فروش برسانند و ثروت بیش‌تر کسب کنند و از افراد ملت‌ها در برابر خود آنان استفاده کنند تا بتوانند با ایجاد زمینه و شرایط به نفع دنیای‌شان، همه چیز آن ملت را به یغما ببرند - چنانکه در جاهای فراوان می‌بینیم - ولی در این میان افراد دل‌سوز و آرمانی نیز باید تلاش ورزند تا از این وسیله نوظهور و در عین حال بسیار مؤثر استفاده برند و در جهت ساختن انسان‌های موفق و الهی بهره برند و بتوانند وظیفه اصلی‌شان را در جهان کنونی و با شرایط به وجود آمده ایفا کنند؛ و کمترین وظیفه برنامه‌ریزان انسانی به‌ویژه کشورهای اسلامی این است که چنان برنامه‌ریزی کنند که یک فرد تحصیل کرده‌ای مسلمان از هویت خودش گریزان نباشد و به فرهنگ و دین خویش افتخار کند و در برابر تهاجم فرهنگی قد علم کند و به راحتی وسیله برای بیگانگان و کشورهای چپاولگر قرار نگیرد.

منابع

قرآن

۱. آرمسترانگ، توماس، (۱۳۸۲)، کودک من چگونه نابغه می‌شود، م. ترانه بهبهانی، دوم، تهران، انتشارات سفیر صبح.
۲. اتکینسون و دیگران، (۱۳۸۴)، زمینه روان‌شناسی هیلگارد، م. حسن رفیعی و دیگران، ششم، تهران، انتشارات ارجمند.
۳. ارنشتاین، آلن سی و هانکینس، فرانسیس پی، (۱۳۷۳)، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌دستی، م. سیاوش خلیلی شورینی، اول، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
۴. بی‌ریا، ناصر و دیگران، (۱۳۷۴)، روان‌شناسی رشد (۱) با نگرش به منابع اسلامی، اول، تهران، سمت.
۵. تقی پور ظهیر، علی، (۱۳۸۵)، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، بیست و چهارم، تهران، مؤسسه انتشارات آگاه.
۶. پول، مایکل، (۱۳۸۶)، درآمدی بر علم و دین، م. سعید ناجی، اول، تهران، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۷. دهخدا، علی اکبر، ۱۳۷۳، فرهنگ دهخدا، تهران، انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
۸. سیف، علی اکبر، (۱۳۸۶)، تغییر رفتار و رفتار درمانی، نهم، تهران، انتشارات آگاه.
۹. _____ (۱۳۸۴)، روان‌شناسی پرورشی، چهاردهم، تهران، مؤسسه انتشارات آگاه.
۱۰. شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۸۰)، روان‌شناسی رشد، پانزدهم، تهران، انتشارات اطلاعات.
۱۱. شجاعی، محمد صادق، (۱۳۸۷)، نظریه نیازهای معنوی در اسلام و تناظر آن با سلسله مراتب نیازهای مزلو، اول، قم، انتشارات جامعه‌المصطفی‌العالمیه.
۱۲. شکوهی، غلامحسین، (۱۳۸۳)، مبانی و اصول آموزش و پرورش، هفدهم، مشهد، به‌نشر.
۱۳. شولتز و شولتز، دوان و سیدنی آلن، (۱۳۸۷)، نظریه‌های شخصیت، م. یحیی سیدمحمدی، سیزدهم، تهران، نشر ویرایش.
۱۴. صامتی، رضا، (۱۳۸۸)، زندگی را برای کودک بازی کنید، ضمیمه اطلاعات، یکشنبه ۲۱ فروردین ۱۳۸۸، شماره ۲۴۴۴.
۱۵. کلینی، محمدبن یعقوب، (۱۳۶۵)، کافی، چهارم، تهران، دارالکتب الإسلامیه.

۱۶. کوئن، بروس، (۱۳۸۴)، مبانی جامعه‌شناسی، م. غلامعباس توسلی و رضا فاضل، شانزدهم، تهران، سمت.
۱۷. کینان، کیت، (۱۳۸۱)، چگونه در کارمندان انگیزه ایجاد کنیم؟ م. قاسم کریمی، سوم، تهران، مؤسسه انتشارات قدیانی.
۱۸. گروه مشاوران یونسکو، (۱۳۸۶)، فرایند برنامه‌ریزی آموزشی، م. فریده مشایخ، نوزدهم، تهران، انتشارات مدرسه.
۱۹. گلاور، جان و دیگران، (۱۳۷۷)، روان‌شناسی شناختی برای معلمان، م. علی نقی خرازی، اول، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
۲۰. محسن‌پور، بهرام، (۱۳۸۷)، مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، ششم، تهران، سمت.
۲۱. ملکی، حسن، (۱۳۸۲)، دین و برنامه درسی، اول، تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
۲۲. _____ (۱۳۸۶)، مقدمات برنامه‌ریزی درسی، اول، تهران، سمت.
۲۳. _____ (۱۳۸۸)، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، سیزدهم، مشهد، مؤسسه انتشارات پیام اندیشه.
۲۴. موسوی خمینی، روح‌الله، (۱۳۷)، صحیفه امام، اول، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
۲۵. هات، جان اف، (۱۳۸۵)، علم و دین: از تعارض تا گفت‌وگو، م. بتول نجفی، دوم، قم، کتاب طه.
۲۶. هیوز، فرگاس، ۱۳۸۴، روان‌شناسی بازی «کودکان، بازی و رشد»، م. کامران گنجی، اول، تهران، انتشارات رشد.
۲۷. یار محمدیان، محمد حسین، (۱۳۸۵)، اصول برنامه‌ریزی درسی، چهارم، تهران، مؤسسه انتشارات یادواره کتاب.

نگاهی آسیب‌شناسانه
به نظام تحصیلات عالی افغانستان

(با تکیه بر رویکرد تعلیم و تربیت انتقادی)

محمدعلی نظری^۱

۱. ماستری جامعه‌شناسی و پژوهشگر

ایمیل: mohsenyali8@gmail.com

چکیده

پرسش بنیادینی که در این نوشتار مطرح گردیده، عبارت است از این که در جامعه‌ای چندقومی افغانستان، نظام تحصیلات عالی دارای چه مؤلفه‌ها و اوصاف اساسی می‌تواند باشد تا با واقعیت‌های عینی آن سازگار افتد و در راستای تحقق خودشکوفایی همگانی و پیشینه کردن خیر عمومی قرار داشته باشد؟ در پاسخ به این پرسش تیپ ایده‌آلی که از آموزش عالی مطلوب ارائه گردیده، با الهام از اندیشه‌های جامعه‌شناختی مکتب تضاد و زیرشاخه‌های آن بازسازی شده است. نتیجه به دست آمده عبارت است از این که در اجتماع به لحاظ قومی و فرهنگی پلورال، مدل «آموزش عالی انتقادی» هم کارآمد است و هم شروط ارزش‌های بنیانی انسانی نظیر عدالت، رهایی، آزادی و دیگرپذیری را برآورده می‌سازد؛ بنابراین، دستاورد مهم این نوشتار پیشنهادی است به متولیان نظام آموزش عالی کشور و آن، این است که نهاد تحصیلات عالی نیاز به تجدید ساختار و نوسازی بنیادی بر اساس مدل‌های انسان‌گراتر دارد. در غیر این صورت آموزش عالی نمی‌تواند اهداف ذاتی خود را برآورده سازد که همان تربیت انسان متعهد، «روشنفکر» و «آبادانی» کشور است. روش تحقیق در این مقاله استنباطی - استدلالی و کتابخانه‌ای بوده است.

واژگان کلیدی: افغانستان، آموزش عالی، تعلیم و تربیت انتقادی، چندقومی، نابرابری.

مقدمه

تحصیلات عالی در افغانستان پیشینه نزدیک به یک قرن دارد و از سال ۱۳۱۱ که اولین مرکز آموزش عالی تأسیس گردید تا کنون فراز و فرودهای زیادی را از سرگذرانده است. مؤسسات آموزش عالی پیش از سال‌های جنگ با اتحاد جماهیر شوروی سابق، انکشاف و توسعه درخور توجهی یافت، اما در دوران تهاجم شوروی، سپس در طول سالهای جنگ‌های داخلی، دانشگاه‌ها به میدان جنگی تبدیل گردید و زیرساخت‌های آموزش عالی کاملاً نابود شدند و استادان و اعضای هیأت علمی یا گریختند و یا کشته شدند. هر چند در سالهای اخیر قدم‌های سازنده و امیدبخشی در عرصه تحصیلات عالی برداشته شده است، اما هنوز نظام آموزش عالی کشور یک سیستم بیمار است و با بحران‌ها و چالش‌های فراوان دست و پنجه نرم می‌کند. بحران کمیت و عدم پاسخگویی به تقاضای روزافزون متقاضیان دسترسی به آموزش عالی، نازل بودن اسفناک کیفیت آموزش، رکود پژوهش و تحقیقات علمی، بی‌عدالتی و تبعیض، نارواداری و انحصارطلبی، فقدان اخلاق اکادمیک و ... از جمله کاستی‌ها و چالش‌های بنیان‌براندازی هستند که سیستم آموزش عالی کشور از آن‌ها رنج می‌برد.

برای رهایی این سیستم از معضلات یاد شده، دست‌کم باید به دو پرسش اساسی ذیل پاسخ داده شود. نخستین پرسش مهم عبارت است از این که مؤلفه‌ها و ویژگی‌های اساسی نظام آموزش عالی متناسب با واقعیت چندقومی و به لحاظ فرهنگی متکثر جامعه افغانستان، کدامند؟ ثانیاً، با چه مکانیسم‌هایی می‌توان نظام آموزش عالی کارآمد، مؤثر و با ویژگی‌های مطلوب را ایجاد کرد؟ در این نوشتار سعی شده است پاسخ پرسش‌های فوق که اولی ناظر به بایستگی سیستم آموزش عالی و دومی معطوف به کارایی و مؤثریت آن می‌باشد، با تکیه بر رویکرد «تعلیم و تربیت انتقادی» مورد تأمل و بررسی قرار گیرند.

۱. چارچوب‌های نظری

در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، به یک لحاظ چهار نظریه کلان را می‌توان از هم متمایز کرد که عبارتند از کارکردگرایی، تضادگرایی، بازتولید و نظریه انتقادی که هر کدام بر اساس مفروضات بنیادین و چارچوب مفهومی خاص خود به تحلیل ویژگی‌ها و کارکردهای نظام‌های تعلیم و تربیت پرداخته‌اند:

۱-۱. کارکردگرایی

کارکردگرایی ریشه در آرای دورکیم، پارسونز، مرتون و غیره دارد و براساس آن، نظام آموزش در کلیت آن سازوکاری معطوف به نظم و جامعه‌پذیری و مبتنی بر تعادل و توازن دیده می‌شود. نظریه‌پردازان دیدگاه کارکردگرایی معیار تخصیص فرصت‌ها، منابع و امتیازهای اجتماعی به افراد را شایستگی و لیاقت

آن‌ها می‌دانند و معتقدند نهاد تعلیم و تربیت با انتخاب و گزینش افراد توانا، سهم مهمی در حفظ ثبات و تعادل جامعه دارد. جانمایه و لب نظریه کارکردگرایی عبارت از این است که اگر نابرابری در دسترسی به امتیازات آموزش عالی، مبتنی بر لیاقت و شایستگی‌های افراد باشد، مشروع و عادلانه است (دوغانی، ۱۳۸۲: ۱۳).

طبق این رویکرد، در یک جامعه شایسته‌سالار، همواره نظام آموزش عالی به گونه‌ای عمل می‌کند که هر کس به تناسب تلاش و شایستگی خود از نردبان ترقی بالا رفته و در جایگاهی قرار گیرد که شایسته آن است. از این منظر برابری فرصت‌ها و شایستگی دو شاخصی است که صرفاً بر حسب آن‌ها می‌توان در باره بایستگی یا عادلانه بودن ترتیبات اجتماعی از جمله نهادهای تعلیم و تربیت به داوری نشست (صحبتلو، ۱۳۹۳: ۱۰۲-۱۰۳).

۲-۱. تضادگرایی

خاستگاه رویکرد تضاد اندیشه مارکس است. طرفداران این رویکرد، در رویکرد تضاد آموزش ریشه در تضادهای اجتماعی دارد و بخشی از سیستمی است که بر تملک و عدم تملک بنا نهاده شده است. نظام‌های آموزشی از طریق کنترل طبقه تحت سلطه ساخت طبقاتی را دائمی و از دسترسی گروه‌های مختلف جامعه به موقعیت‌های اجتماعی جلوگیری می‌کند؛ بنابراین نظام آموزش با ایفای نقش خود نظام طبقاتی را تداوم بخشیده و افراد را برای ایفای نقش در جامعه طبقاتی آماده می‌کند (توکل، ۱۳۸۹: ۱۶۳).

طرفداران این رویکرد، مفروضات اساسی کارکردگرایان در مورد آموزش را مورد نقدهای جدی قرار می‌دهند. از منظر تضادگرایان، ایده برابری فرصت‌ها افسانه‌ای بیش نیست که در کانون اندیشه کارکردگرایان قرار دارد و با دستمایه قرار دادن آن نظام نابرابری از جمله نابرابری در آموزش را توجیه می‌کند. چرا که در سطح واقعیت، مدرسه‌ها و آموزش عالی همواره به شیوه‌ای سازمان می‌یابند که به نحو اجتناب‌ناپذیری برای گروه‌های مرفه و طبقات بالا فرصت‌های بیشتری نسبت به گروه‌های محروم فراهم می‌کند (ترنر، ۱۳۷۸: ۲۹۱-۲۹۲).

علاوه بر آن، برابری فرصت‌ها در صورتی می‌تواند به نتایج عادلانه ختم شود که به تعبیر بوردیو، «شرایط وجودی» مسابقه یا شرایط بازی نیز برای همگان یکسان باشد. برابری فرصت‌های آموزش در شرایط نابرابر، مثل آن است که به همه فرصت‌های مساوی برای شرکت در مسابقه دو داده شود اگرچه بعضی از آنان فلج باشند؛ بنابراین، فرض برابری فرصت، صرفاً تضمین‌کننده آن است کسانی که از شرایط و امکانات مناسب‌تری برخوردارند، می‌توانند از فرصت‌های موجود استفاده کنند. (دوغانی، ۱۳۸۲: ۱۴).

دومین فرض کارکردگرایی که مورد انتقاد تضادگرایان واقع شده، اصل شایستگی است از نگاه

کارکردگرایان، اگر فرصت‌های آموزشی برابر و عادلانه باشد، افراد دقیقاً در جایی قرار می‌گیرند که باید باشند؛ اما از منظر تضادگرایان اصل شایستگی نیز چیزی جز توهم و خام‌اندیشی نیست. چرا که نظام آموزشی از طریق فراهم کردن یک مکانیسم ظاهراً باز و مبتنی بر شایستگی، ضمن این که به نابرابری‌ها تداوم می‌بخشد، نظام توجیهی و مشروعیت‌بخشی نیز برای آن فراهم می‌کند. در حقیقت آموزش و پرورش با استناد به معیارهایی از قبیل ارزیابی عینی، شایستگی و استعداد، کاری که می‌کند این است که مسئولیت موفقیت یا شکست در فرایند آموزش به دوش خود افراد گذاشته شود و اگر دانش‌آموز یا دانشجوی پیشرفت تحصیلی نداشته باشد تقصیر خود او قلمداد گردد نه کارکرد نظام. شایسته‌سالاری ایدئولوژی است کاذبی است که به منظور رام کردن حذف‌شدگان به کار گرفته می‌شود (ترنر، ۱۳۷۸: ۲۹۲).

۳-۱. بازتولید فرهنگی

نظریه بازتولید از ایده‌های ستیزگرایی تغذیه می‌کند و متفکرانی چون برنشتاین، به ولز و جنتیس و دیگران آن را مطرح کرده‌اند. برخلاف تضادگرایان که سرمایه اقتصادی را اساس نابرابری‌های اجتماعی می‌دانند، نظریه‌پردازان بازتولید فرهنگی به پیروی از ماکس وبر در تحلیل نابرابری‌های اجتماعی به شیوه زندگی و رفتاری گروه‌ها و طبقات اجتماعی توجه می‌کنند و زمینه‌های فرهنگی و منزلتی را در بحث طبقه و نابرابری اجتماعی مد نظر قرار می‌دهند. پیر بوردیو در اوایل دهه هفتاد اولین بار مفاهیم بازتولید فرهنگی و سرمایه فرهنگی را برای تحلیل نابرابری‌های اجتماعی به کار گرفت. از دید وی، همانگونه که سرمایه اقتصادی می‌تواند انباشته شود و به‌عنوان عامل برای تعیین جایگاه اقتصادی عمل کند، سرمایه نمادین و فرهنگی نیز در خدمت بازتولید تفاوت‌های اجتماعی قرار دارد. (کنوبلاخ، ۱۳۹۰: ۲۲۹-۲۳۰).

جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت بوردیو، در سه اثر مهم او تبیین شده است که عبارتند از «وارثان»، «بازتولید در آموزش و پرورش، جامعه و فرهنگ»، مقاله او تحت عنوان «بازتولید فرهنگی و بازتولید اجتماعی (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۷۰-۱۷۱)». لب و جانمایه استدلال بوردیو در این آثار عبارت است از این که امتیازهای فرهنگی مدام در طبقه فرادست بازتولید می‌شود و فرادستان سرمایه فرهنگی ممتاز را به مثابه میراث مشروع خود تصاحب می‌کند و این فرایند از طریق و توسط نظام آموزش عالی صورت می‌گیرد. آموزش عالی برای بعضی تلاش و تقلایی سخت و نفس‌گیر و مبارزه دائمی است؛ و برای بعضی دیگر یعنی اعضای طبقه حاکم، میراث مشروع آن‌ها به حساب می‌آید. به بیان دیگر، آموزش عالی از دیدگاه بوردیو «میدان» مبارزه بر سر تصاحب سرمایه و امتیاز فرهنگی میان فرادستان و فرودستان است و نتیجه مبارزه غالباً به نفع وارثان رقم می‌خورد چرا که اساساً مبارزه بر سر چیزی است که در تملک آن‌ها قرار دارد. نقل قول ذیل از بوردیو که در مقاله بازتولید فرهنگی بیان گردیده استدلال‌های او را جمع بندی

می‌کند:

«جامعه‌شناسی نهادهای آموزشی، خصوصاً نهادهای آموزش عالی، ممکن است سهم قاطع و تعیین‌کننده‌ای در عیان ساختن جنبه به‌وفور فراموش شده جامعه‌شناسی قدرت داشته باشد که مشتمل بر علم پویسهای روابط طبقاتی است. در واقع، در میان همه راه‌حلهایی که در طول تاریخ برای مسأله انتقال قدرت مطرح شده، احتمالاً هیچکدام ریاکارانه‌تر از راه حل نظام آموزش و پرورش نبوده که به همین دلیل مناسب حال جوامعی است که معمولاً شکل‌های رسوای انتقال وراثتی قدرت و امتیاز را نمی‌پذیرند، چرا که این نظام در بازتولید ساختار روابط طبقاتی سهیم است ولی با این نیرنگ و تزویر همراه است که کارکرد فوق‌را زیر نقابی از بی‌طرفی انجام می‌دهد.» (همان: ۱۷۱).

کلمه «بی‌طرفی» در نقل قول بالا از اهمیت خاصی برخوردار است. طبق دیدگاه وی، نظام آموزش عالی در عین حالی که امتیازهای فرهنگی را به نفع طبقه بالا بازتولید می‌کند، آن را به گونه‌ای انجام می‌دهد که نیاز به کاربرد اجبار به حذف دیگران در کار نباشد، چون همه چیز به گونه‌ای رخ می‌دهد که انگار فقط کسانی حذف شده‌اند که خودشان خود را حذف کرده‌اند. چرا که نظام با همه چنان رفتار می‌کند که گویی آنها برابرند حال آن که در واقع همه حریفان با تجهیزات و امکانات متفاوتی که بسته به اعطای فرهنگی به آنهاست، وارد میدان رقابت شده‌اند. بورديو، این راه‌حل ریاکارانه نظام آموزش را در کتاب بازتولید در آموزش و پرورش، خشونت نمادین می‌نامد. مفهوم خشونت نمادین با مفاهیم «هژمونی» گرامشی و «دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» آلتوسر و مفهوم ایدئولوژی آن گونه که مارکس به کار می‌برد، قرابت زیادی دارد. به گفته بورديو، قرارگاه اصلی خشونت نمادین فعالیت‌ها و کنش‌های تربیتی و پرورشی است و معنای آن تحمیل نظام‌های نمادها و معناها (فرهنگ) به گروه‌ها و طبقات است به نحوی که این نظام‌ها به صورت نظام‌های مشروع تجربه شوند. مشروعیت موجب ابهام و عدم شفافیت روابط قدرت می‌شود و بدین ترتیب تحمیل یادشده با موفقیت انجام می‌گیرد (همان: ص ۱۶۳).

به طور خلاصه، از دیدگاه بورديو کنش‌های تربیتی بازتابی از منافع گروه‌ها یا طبقات حاکم هستند که تمایل به بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی در میان گروه‌ها یا طبقاتی دارد که ساکن فضای اجتماعی مورد نظر هستند و بدین ترتیب ساختار اجتماعی را بازتولید می‌کند. کنش تربیتی همراه بازتولید فرهنگ، روابط قدرت را نیز بازتولید می‌کند و این روابط قدرت بر عملکرد کنش تربیتی مذکور مهر تأیید می‌زند و این کارکرد نه با شیوه‌های اجبارآمیز که با خشونت نمادین انجام می‌پذیرد (همان: ۱۶۴).

۴-۱. آموزش انتقادی

تعلیم و تربیت انتقادی رویکردی جدیدی است که توسط متفکران چون فریره، ژيرو، مایکل اپل و

دیگران مطرح گردیده است. این رویکرد عمدتاً از نظریه‌پردازان مکتب فرانکفورت و پسامدرن تأثیر پذیرفته است. صورت‌بندی متنوعی از نظریه انتقادی وجود دارد، اما دغدغه اصلی این رویکرد، عدالت اجتماعی، رهایی‌بخشی و توانمندسازی طردشدگان و گروه‌های حاشیه است، نظیر اقلیت‌های قومی، زنان و غیره می‌باشند. اینان می‌کوشند مدل و چارچوب تئوریک را ارائه دهند که براساس تعالیم آن بتوان نهادها و روابط اجتماعی ظالمانه، غیردموکراتیک و نابرابر را تغییر داد و فرصت برابر و عادلانه برای همه متقاضیان دستیابی به آموزش عالی فراهم ساخت. پرداختن به جزئیات و نحله‌های گوناگون پارادایم انتقادی بیرون از ظرفیت این نوشتار است، ولی می‌توان به اندیشه‌های دو تن از مهم‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد که پائلو فریره و هنری ژیرو اجمالاً اشاره کرد:

از نظر فریره، آموزش و پرورش از یک سو ماهیت رام‌کنندگی و به انقیاد کشیدن دارد و از سوی دیگر، ماهیت رهایی‌بخش. (راجی، ۱۳۹۱). فریره برای تبیین نظام آموزش و پرورش از یک استعاره کمک می‌گیرد: «نظام بانکی». او معتقد است در آموزش به شیوه نظام بانکی، شاگردان نقش بانک‌ها را دارند و معلمان نقش سپرده‌گذاران. شاگرد در این نظام دریافت‌کننده‌ای صرف معلومات مدون است. هدف این نوع آموزش چیزی نیست جز عادت دادن شاگردان به روش یادآوری مکانیکی محتوای دروس و تبدیل آن‌ها به ظرف خالی تا آموزگار سخنان و مطالب خود را در آن بریزد. در چنین شرایطی، عقل انسان از فرصت نوآوری محروم می‌شود، زیرا نه سؤال می‌کند و نه وارد عمل می‌شود. بدین‌گونه آموزش نظام بانکی، موجوداتی سازگار با محیط، رام و فرمانبردار تحویل جامعه می‌دهد. شاگردان هرچه بیشتر به انبار اطلاعات تبدیل شوند، درکشان از دانشی که باید آن را تغییر دهند کمتر خواهد شد. بدین‌صورت نظام بانکی آموزش با کاهش قدرت نوآوری شاگردان یا از میان بردن کامل آن به نفع اهداف و مقاصد سرکوبگران که دوست ندارند تغییری در جهان صورت پذیرد، عمل می‌کند. نظام بانکی ابتدا شاگرد را تبدیل به یک ظرف خالی/شی می‌کند (از خودبیگانگی) و بعد هرچه خود می‌خواهد در آن می‌ریزد. بدین‌گونه محصول نظام بانکی، نگرشی انفعالی به جهان است که شاگردان را از اعمال قدرت بر سرنوشت‌شان باز می‌دارد و تا حد زیادی مسئول تداوم اندیشه‌ای عقب‌ماندگی است که یکی از حلقه‌های زنجیره‌ای سرکوب را تشکیل می‌دهد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳).

فریره در برابر مدل آموزش بانکی، آموزش برای آزادی را مطرح می‌کند و تأکید می‌ورزد که علم‌آموزی مکانیکی که صرفاً بر مهارت‌های خواندن و فراگیری لغات تأکید دارد، سلطه‌جویانه است. از نگاه وی، تأکید علم‌آموزی فقط وقتی معنا دارد که فرد طالب عالم شروع به تفکر در موقعیت خود در جهان، کار خود و قابلیت‌های خود در تبدیل جهان کند. این معنای هشیار بودن است. نکته‌ای دومی که در آموزش رهایی‌بخش فریره باید مورد مذاقه قرار گیرد، تأکید او بر گفت‌وگو است. فریره در برابر نظام بانکی که آن

را یک نظام طولی از بالا به پایین برای انتقال یک سویه‌ای معلومات با هدف استیلای فرهنگی یاددهندگان بر فراگیران می‌داند، گفت‌وگو را به‌عنوان رابطه‌ای افقی بین گفت‌وگوکنندگان مطرح می‌کند. گفت‌وگو ریشه در برابری و اعتماد متقابل دارد. در گفت‌وگو به فرد به‌عنوان یک فرد و نه یک شیء، نگریده می‌شود و خلاقیت او حفظ می‌گردد. آزادی، نتیجه‌ای گفت‌وگو و از خودبیگانگی نتیجه فقدان مشارکت است. گفت‌وگوی حقیقی نمی‌تواند وجود داشته باشد، مگر آنکه شامل تفکر نقادانه باشد در گفت‌وگو، افراد در مخاطب قرار دادن جهان از حق مساوی سخن گفتن برخوردارند. انحصار «حق استفاده از واژگان» در دست یک گروه و اعمال سلطه بر دیگران، جریان گفت‌وگو را متوقف می‌کند. (شهابی، ۱۳۸۴: ۱۰-۱۶).

دیگر نظریه‌پرداز مهم تعلیم و تربیت انتقادی، ژیرو است. از نظر او، هدف از تعلیم و تربیت آن است که دانشجویان به فهمی عینی از کسانی برسند که در فرهنگ رسمی و مسلط، آنان را غیرخودی به‌شمار آورده‌اند. ژیرو انتقال صرف دانش را امری انحرافی در جریان آموزش عالی دانسته و توصیه می‌کند فضای کنونی دانشگاه‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که محیط‌های دموکراتیک را فراهم آورده و به دانشجویان امکان کسب مهارت‌های لازم برای تبدیل شدن به یک شهروند انتقادی را بدهند. چنین فضای فرصتی برای آن‌ها ایجاد خواهد کرد تا به صورت عاملان اجتماعی در جهان مداخله انتقادی داشته باشند (صالحی، ۱۳۹۳: ۹۱). وی چند هدف اساسی برای تعلیم و تربیت انتقادی معرفی می‌کند که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از:

۱. پرورش شهروند منتقد به جای شهروند فقط خوب؛
 ۲. توجه به مسائل اجتماعی به ویژه مسائل سیاسی همه گروه‌ها از هر قوم و نژاد و طبقه؛
 ۳. کمک به رفع سلطه از گروه‌های حاشیه‌ای و در نظر گرفتن حق آن‌ها؛
 ۴. رفع تبعیض نژادی و دفاع از حق مظلومان و گروه‌های مختلف جامعه؛
 ۵. ایجاد یک جامعه دموکراتیک و مساوات طلب و اخلاقی (شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۱).
- در جمع‌بندی از نظریه‌های فوق می‌توان گفت که نظریه‌های کارکردگرایی بیشتر رویکرد محافظه‌کارانه نسبت به امر تعلیم و تربیت دارد، بدین معنی که کارکرد اصلی سیستم آموزش را حفظ ثبات و تعادل می‌داند و تا زمانی که این کارویژه را به درستی انجام می‌دهد، مطلوب و بایسته و نابرابری‌های ناشی از آن موجه و پذیرفتنی است. لذا کارکردگرایی به دلیل تمایلی که به مراقبت از وضع موجود دارد بیشتر در نقش یک ایدئولوژی توجیه‌گر ظاهر می‌شود و تا حد زیادی به استحکام سلطه فرادستان کمک می‌کند؛ اما سایر نظریه‌های ذکر شده، رویکرد انتقادی نسبت به مدل‌های تعلیم و تربیت مرسوم دارند و بر این اندیشه تأکید می‌ورزند که نظام‌های تعلیم و تربیت رایج، با تمسک به اصول به ظاهر انسانی مانند برابری

فرصت، شایستگی، بی‌طرفی و ارزیابی عینی و ...، در خدمت نظام نابرابری قرار دارد و سلطه اقویا را بر طبقات حاشیه‌ای و خرده‌فرهنگ‌ها ابدی می‌سازد. لذا این دیدگاه‌ها، حمایت از ستم‌دیدگان، زنان و افراد و گروه‌های حاشیه‌ای را در رأس اهداف نظام آموزشی عالی می‌دانند و اندیشه عدالت و برابری در قانون تعالیم اینان قرار دارد و از ارزش‌های پلورالیستی و احترام گذاشتن به تفاوت‌ها در نظام آموزشی قویاً جانب‌داری می‌کنند. از آنجا که جامعه افغانستان یک جامعه چندقومی و به لحاظ فرهنگی متنوع است و از آنجا که بافت اجتماعی ویژه آن ستم‌های تاریخی فراوانی را بر خرده‌فرهنگ‌ها، اقوام اقلیت‌های زبانی تحمیل کرده و همچنین به این دلیل که نظام آموزش عالی کشور بیشتر در انحصار قدرتمندان قرار داشته، به نظر می‌رسد که دسته اخیر از نظریات بیشتر واقعیت‌های عینی جامعه ما را تبیین می‌کنند. بر همین اساس برای تیپ‌سازی و ارائه سنخ آرمانی نظام آموزش عالی در جامعه ما مناسب‌تر به نظر می‌رسد.

۲. ویژگی‌های بنیادی نظام تحصیلات عالی خوب

با الهام از دیدگاه‌های فوق تضاد، به ویژه مکتب انتقادی، برخی عناصر و مؤلفه‌های بنیادی نظام آموزش عالی مطلوب و متناسب با ویژگی چندقومی جامعه افغانستان را می‌توان به شرح ذیل صورت‌بندی کرد:

۲-۱. آزاداندیشی

بنیادی‌ترین ویژگی که سیستم آموزش عالی در جامعه‌ای با مختصات جامعه ما باید آن را در خود متجلی سازد، آزاداندیشی و تربیت نیروی بشری آزاداندیش به معنای کانتی آن است. کانت در مقاله درخشان خود تحت عنوان «روشنگری چیست؟» آزاداندیشی را توان و جسارت آدمی در به کار بردن خرد بدون قیومیت دیگران، معنا می‌کند و معتقد است علت اصلی کودکی، نابالگی و رشدنیافتگی بشر نه نقص در خرد و فهم، بلکه فقدان جسارت در به کارگیری خرد بدون قیومیت و راهنمایی دیگران است. به اعتقاد او فرایند پیشرفت و انکشاف در وضع بشری چیزی نیست جز خروج انسان از آن حالت نابالگی که او به تقصیر خویش و با پذیرش سرپرستی دیگران بر خود تحمیل کرده است. لذا اگر بشر بتواند خود را از اسارت مرجعیت‌ها و قیومیت‌های فکری آزاد سازد، از تاریکی یا نابالگی خارج و به «روشنگری» یا پیشرفت قدم می‌گذارد. برای روشنگری و پیشرفت هیچ چیز چندان ضروری نیست که آزادی، آن هم بی‌زیانترین آزادی‌ها، یعنی آزادی آشکار به کار بستن خرد خویش در تمامی زمینه‌ها. (کانت، ۱۳۷۰: ۴۹-۵۵).

اگر بپذیریم که شرط خروج جامعه از نابالگی و انحطاط و رسیدن انکشاف و پیشرفت، آزاداندیشی یا به تعبیر دقیق‌تر خوداندیشی است، بنابراین می‌توان گفت که هدف غایی در نظام آموزش عالی به عنوان قانون تولید فکر و اندیشه، قبل از هر چیز باید تربیت انسان‌هایی باشد که جسارت و توان به کارگرفتن خرد خود را بدون راهنمایی و قیومیت دیگران داشته باشند. نیروی انسانی ماهر اما سرکوب شده و تحت سرپرستی دیگران و عاجز از به کار بردن فهم خود، «کودکان» بیش نیستند که نه تنها گام زدن در

مسیر بلوغ و ترقی را میسور نمی‌سازد، بلکه «نابالغی» و «کودکی» را در جامعه همیشگی و جاودانه می‌کند. همانگونه که کانت مشکل نابالغی بشر را نه کمبود فهم و خرد بلکه ناتوانی در خردورزی بدون قیادت دیگران می‌داند، مشکل نظام آموزش ما نیز کمتر از جنس بی‌خردی یا کم‌خردی یا نبود انسان ماهر است، بلکه مشکل اصلی جامعه ما فراوانی ترتیبات نهادی و ساختارهایی است که مدام و از هر سو القا می‌کنند که: «خرد مورزید! سرگرم مشقتان باشید!»، یا می‌گوید: «خرد مورزید! مالیاتان را بپردازید!» یا خیرخواهانه موعظه می‌کند: «خرد مورزید! ایمان داشته باشید!» (همان، ۵۱).

بنابراین اهتمام نظام آموزش عالی کشور، بیش از آن که معطوف به این باشد که ذهن و مغز فراگیران را به انبانی از آموخته‌های مربوط و نامربوط تبدیل نماید، باید تربیت انسان اندیشه‌ورز و «خوداندیش» را وجهه همت قرار دهد. چرا که شرط ضروری گام گذاشتن در مسیر ترقی رهایی از انحطاط و عقب‌ماندگی، وجود اندیشه‌ورزان خلاق و مبتکر است. در نظام آموزشی که تحمیل، سرپرستی و قیمومیت فکری وجود دارد، انسان اندیشه‌ورز به بار نمی‌آید بلکه محصول و برون‌داد آن به تعبیر کانت گله‌های رامی خواهد بود که توسط سرپرستان و قیم‌های فکری تبدیل به موجودات تهی مغز گردیده‌اند؛ موجوداتی بی‌آزاری که جرأت و شهامت آن را ندارند از چراگاهی که در آن زندانی‌اند گامی فراتر نهند (کانت، ۱۳۷۰: ۵۰). در نتیجه، گام گذاشتن در مسیر انکشاف و پیشرفت با نیروی بشری این چنین، چیزی بیش از یک آرمان دلنشین، اما تحقق‌ناپذیر، نخواهد بود. چرا که به قول فریره، «با انسان سرکوب شده هیچ توسعه‌ای امکان‌پذیر نیست» (شعبانی، ۱۳۸۳: ۱۰۱).

خلاصه، هدف اصلی نظام آموزشی تنها پرکردن مغز دانشجویان از فرمول‌ها و نظریه‌ها نیست بلکه هدف اساسی یاد دادن روش آزاداندیشی و توان به‌کارگیری خرد بدون هدایت و قیمومیت دیگران است؛ هدفی که در نظام آموزش عالی کشور، کمتر نشانی از آن می‌توان یافت؛ چرا که در آن بیشتر «جزوها» به جای دانشجویان فکر می‌کنند و در مواردی زیادی هم «پول» و «پارتی»، این جاودگران چیره دست که «با نظر خاک را کیمیا کنند»، به آسانی زحمت کار پرمشقت اندیشیدن را از سر دانش‌پژوهان ما برمی‌دارند. لذا در جامعه علمی ما کم نیستند «فرهیختگان» که یک شبه ره صد ساله پیموده‌اند!

۲-۲. رهایی بخشی

آزادی در مقام اندیشیدن شرط لازم برای نیل به توسعه و پیشرفت است اما شرط کافی نیست. این شاید مهم‌ترین ایرادی باشد که بر نگاه کانتی از شرایط تحقق روشنگری و پیشرفت وارد است. جامعه برای خروج از نابالغی علاوه بر آزادی اندیشه به اندیشه رهایی‌بخش نیز نیازمند است. این دو ویژگی گرچه به هم مربوطند اما کاملاً یکسان نیستند. آزاداندیشی بیشتر ناظر به حقیقت‌جویی در غیاب مرجعیت‌های تحریف‌گر خردورزی بوده و بدین معنی است که در شرایط اجبار و سرکوب به کارگرفتن

خرد ناممکن است؛ اما رهایی بخشی هدفی را توصیف می‌کند که معطوف به کاربرد متعهدانه دانش است. آزاداندیشی به معنای برداشتن قید و بند از پای اندیشه است، اما رهایی بخشی به معنای گشودن بندهای انقیاد توسط اندیشه است. رهایی بخشی ضمن این که آزاداندیشی را پیش فرض می‌گیرد، دلالت مهم‌تری آن این است که رهایی از وضعیت سرکوب جز با تکثیر و فراگیر شدن دانش متعهد و انتقادی امکان‌پذیر نمی‌شود. تفاوت ظریف روشنگری و رهایی بخشی را شاید بتوان با توجه به این گفتار مشهور مارکس که «فلاسفه فقط جهان را به شیوه‌های گوناگون تفسیر کرده‌اند، اما مسئله مهم دگرگون کردن آن است»، بهتر درک کرد (ولف، ۱۳۸۴: ۵۵).

جانمایه این گفتار عبارت است از این که نقد سلطه و تلاش برای دگرگون کردن زیست‌جهان انسانی وظیفه ذاتی کسانی است که در مقام جستجوگر دانش و صاحبان اندیشه عرض اندام می‌کنند. دانش‌اندوزی فی‌ذاته غایت مطلوب و بارزش است، لکن وقتی «انسانی» است که دغدغه اصلاح و بهبود وضع انسان در آن وجود داشته باشد.

در تاریخ چه پرشمار بوده‌اند کسانی که گرانبار از دانش منقول و معقول ظهور کرده‌اند اما بدون این که باری از دوش بشریت بردارند، به تاریخ پیوسته‌اند. پیچ‌های تاریخی و نقاط عطف در جهت اصلاح وضع بشری، فقط توسط افرادی ایجاد شده که تنها به تفسیر جهان اکتفا نکرده‌اند بلکه رنج و مشقت دگرگونی جهان ناراست را به‌عنوان تکلیف ذاتی عالم بودن بر خود هموار کرده‌اند. در جامعه ما هم کم نیستند افرادی که در عرصه‌های گوناگون علمی نکته‌های باریکتر از موشکافانه‌اند، ولی چه بسیار اندکند کسانی که جز بیشینه کردن نفع شخصی، دغدغه و سودای دیگر در سر داشته باشند. لذا دانشگاه‌ها و سیستم تحصیلات عالی ما زمانی معنایی حقیقی خود را پیدا می‌کنند که اولاً خوداندیشی را تعلیم دهند، ثانیاً، شهروندان متعهد و انتقادی یا به تعبیر گرامشی روشنفکران ارگانیک را برای مشارکت فعال در جامعه تربیت نمایند. دانشگاه‌ها محل تمرین نقادی و کسب دانش انتقادی برای اصلاح عرصه بزرگ‌تر یعنی جامعه است. اگر خرد انتقادی در جامعه ما نهادینه گردد و قدر یابد و به رسمیت شناخته شود، بدون تردید بخش بزرگ از مسائل که در شرایط معاصر به آنها دست و پنجه نرم می‌کنیم، بدون استفاده از شیوه‌های غیرعقلانی و خشونت‌آمیز قابل حل می‌گردند. تعلیم صنعت و فنون اهمیت دارند و جزء وظایف ذاتی آموزش عالی در هر جامعه به شمار می‌رود، اما برای انسانی که از تعهد و دانش انتقادی برخوردار نیست، فن و تکنولوژی خود به ابزاری برای انقیاد او تبدیل می‌شود. انسان‌هایی می‌تواند شادکامی‌های حیات را تجربه کنند و دیگران را نیز بهرمنند سازند که از انواع زنجیرهای مرئی و نامرئی رها شده باشد و این رهایی با آموزش دانش انتقادی ممکن می‌گردد. مشق نقد در دانشگاه، مقدمه‌ای است برای اصلاح امور جامعه کل. لذا پائولو فریره می‌گوید، آموزش انتقادی با ایجاد وجدان انتقادی در

انسان‌ها سروکار دارد و وظیفه آموزش انتقادی آن است که به اعضای یک گروه ستم‌دیده، از وضعیت‌شان آگاهی انتقادی بدهد و این نقطه آغاز فعالیت آزادی‌بخش آنان است (صحبتلو و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۰۳). وقتی سخن از آزادی و رهایی‌بخشی به میان می‌آید غالباً رهایی از اختناق سیاسی و مظلّم حاکمان ستم‌پیشه در ذهن تداعی می‌شود و نقد سلطه مترادف با نقد خودکامگی سیاسی تلقی می‌گردد. هر چند حاکمان مستبد و نظام‌های سیاسی تمامیت‌خواه چهره رسوا و بارز ددمنشی و به اسارت کشیدن انسان، به ویژه در تاریخ کشور ما بوده‌اند، اما واقعیت آن است که تنها نظام‌های استبدادی یا به تعبیر راسل قدرت‌های برهنه نیستند که اسارت و بردگی به بار می‌آورند، بلکه انواع گوناگونی از ابزارها و مکانیسم‌های انقیاد وجود دارند که گاه آلام و رنج‌های ناشی از آن‌ها به مراتب دردناکتر از رنج‌هایی است که از ناحیه قدرت‌های خودکامه بر مردم تحمیل می‌شود. در جامعه ما سنت‌های فاشیستی قومی-قبیله‌ای و مذهب تحریف‌شده و آمیخته با خرافات، در کنار خودکامگی سیاسی، دو منبع و ابزار اصلی تحمیل سلطه بوده‌اند. برآفتاب افکندن سازوکارهای این منابع انقیاد، از دست کسانی برمی‌آید که اولاً مشق آزاداندیشی کرده‌باشند، ثانیاً آموخته باشند که تعهد و مسؤولیت در قبال جامعه و بی‌عدالتی‌های آن، از لوازم ذاتی و انفکاک‌ناپذیر روشنفکر بودن است.

۲-۳. عدالت‌گستری

انسانی زیستن معادل با عادلانه زیستن است. به همین دلیل یکی دیگر از کارکردهای دانشگاه‌ها یا نظام تحصیلات عالی بایسته، گسترش مرزهای عدالت و برابری در جامعه است. مفهوم عدالت به‌عنوان وصف نظام آموزش عالی ابعاد گوناگونی می‌تواند داشته باشد و از تعامل منصفانه استاد و شاگرد در کلاس درس گرفته تا تخصیص بودجه، توزیع مراکز و ظرفیت‌های آموزشی، تنظیم مقررات و غیره را در برمی‌گیرد، اما مهم‌ترین دلالت آن در ارتباط با نظام آموزش عالی، فراهم بودن شرایط و ترتیبات نهادی است که فرصت‌های منصفانه را برای تمام افراد شایسته که طالب برخورداری از آموزش عالی هستند، بدون در نظر داشت تعلقات قومی، مذهبی، زبانی، جنسیتی فراهم و تضمین نماید (مسعودی، ۱۳۸۲: ۷۵-۷۷).

دلایل متعددی را بر ضرورت عادلانه بودن نظام آموزش عالی می‌توان مطرح کرد. مهم‌ترین دلیل آن است که نابرابری در دسترسی به دانش و معرفت در کنار نابرابری در قدرت و ثروت ریشه‌های اصلی بی‌عدالتی و ستم‌های اجتماعی را شکل می‌دهند. اگر نتوان گفت که تمام مشکلات بشر ریشه در توزیع ناعادلانه این سه مقوله دارد، به جد می‌توان مدعی شد که غالب رفتارهای زندگی جمعی انسان‌ها ناشی از قدرت متراکم، ثروت متراکم و دانش متراکم و فساد ناشی از آن‌ها بوده است (سروش، ۱۳۷۳: ۱۰).

هر چند تا نیمه دوم قرن گذشته، نقش دانش و اطلاعات در ایجاد نابرابری و جامعه ناعادلانه چندان

مورد توجه قرار نگرفته بود و دو مقوله قدرت و ثروت، بنیادهای اصلی بی‌عدالتی شمرده می‌شدند، اما با ظهور جامعه دانایی یا اطلاعاتی و آشکار شدن نقش بی‌بدیل علم و اطلاعات در زندگی بشر، تراکم و توزیع نابرابر دانش به‌عنوان یکی از عوامل اصلی بی‌عدالتی مطرح گردید. در دوران معاصر علم و اطلاعات چنان در تار و پود و زوایایی زندگی بشر نفوذ کرده و آن را تحت تأثیر قرار داده است که می‌توان گفت دسترسی نابرابر به علم و اطلاعات نقش بنیادی‌تر از مقوله ثروت و قدرت در ایجاد نابرابری و بی‌عدالتی پیدا کرده است.

اگر در گذشته تمرکز قدرت و ثروت و عدم توازن آن در جامعه صاحبان قدرت و ثروت را به تجاوزگری و سوسه می‌کرد و ستم‌های عظیم را موجب می‌شد، امروزه توزیع غیرعادلانه دانش در یک جامعه می‌تواند به ستم‌های بیشتر و شدیدتری بینجامد. سرش هم آن است که دانش و اطلاعات هم می‌تواند به ثروت تبدیل شود و هم به قدرت و منزلت؛ بنابراین در جهان پیچیده کنونی با توجه به تحولاتی که در آن رخ داده، جامعه عادلانه فقط به این نیست که ثروت و قدرت به نحو متوازن و عادلانه توزیع شوند، دسترسی عادلانه به دانش و معرفت نیز شرط بنیادی تحقق یک جامعه عادل و انسانی است. دغدغه مهار قدرت و تعدیل ثروت درخور دورانی بود که قدرت تازه‌ای به نام قدرت «آگاهی» پا به عرصه وجود نهاده بود و یا ناشناخته بود؛ اما در دورانی که عصر دانایی و اطلاعات نام گرفته، تحقق جامعه عادلانه هم در گرو توزیع عادلانه اطلاعات و آگاهی‌ها است و هم در گرو تعلیم فنون و دانستنی‌های لازم. بر همین اساس در جوامع که نهادهای تعلیم و تربیت آن در انحصار قوم و طایفه خاصی قرار دارد و یا امکان دسترسی به علم و اطلاعات برای گروه‌های اجتماعی معینی امکان‌پذیر است، سخن گفتن از جامعه عادلانه و انسانی سخن گزافی خواهد بود. چرا که در جهان جدید به دلیل نقش‌آفرینی بی‌بدیل دانش در زندگی بشر، دادگری و دانش چنان پیوند استواری یافته‌اند که در غیاب توزیع عادلانه علم و اطلاعات، نه توزیع منصفانه ثروت ممکن می‌گردد و نه لگام زدن بر خودکامگی‌های ناشی از تمرکز قدرت. لذا پیش شرط اصلی قدم گذاشتن در مسیر تحقق یک جامعه انسانی و خالی از ستم و رنج‌های انسانی، پی‌ریزی نهادهای متولی تولید و توزیع معرفت، بر اساس اصول عدالت است (سروش، ۱۳۷۳: ۱۰-۲۲).

۴-۲. کثرت‌گرایی

تنوع قومی، مذهبی، زبانی و فرهنگی جامعه افغانستان، شالوده‌ریزی یک نظام آموزش عالی کثرت‌گرا و حساس به تنوع قومی و پاسخگو به الزامات و اقتضائات چندفرهنگ‌گرایی را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. کثرت‌گرایی در نظام آموزش عالی به معنای فرض موقعیت‌های برابر برای تمام هویت‌های قومی، زبانی، نژادی و فرهنگی و به رسمیت شناختن حق متفاوت بودن و شایسته احترام دانستن این گونه تفاوت‌ها است. مطابق تکثرگرایی، همانگونه که محروم کردن افراد از حق دسترسی به آموزش عالی، بر اساس

تفاوت‌های انتسابی نامشروع و بر خلاف اصول عدالت است، تبعیض‌های فرهنگی و نژادی نیز قواعد عدالت را نقض می‌کند (بارکر، ۱۳۸۷: ۷۴۸).

به عبارتی، اگر مقتضای عدالت در حوزه فرد «رفتار برابر با برابرها» است، در حوزه جمع و هویت‌های جمعی «رفتار برابر با نابرابرها یا متفاوتها» است؛ بنابراین، تکثرگرایی به یک معنی داخل در مفهوم عدالت می‌تواند باشد و به همین دلیل می‌توان آن را هدف در خود و فی‌نفسه نظام آموزشی دانست. علاوه‌براین، تکثرگرایی در جامعه پلورال و به لحاظ قومی و فرهنگی متکثر، ارزش‌ابزاری نیز دارد چرا که پیش‌نیاز تحقق بنیادی‌ترین ارزش‌های انسانی، یعنی برابری، آزادی، مدارا و همزیستی مسالمت‌آمیز است و در غیاب تکثرگرایی، هم تحقق این آرمان‌های اصیل بشری ناممکن می‌گردند و هم فرایند توسعه و پیشرفت اجتماعی متوقف می‌شود (هیوود، ۱۳۸۹: ۱۷۷).

جوامعی چندقطبی نظیر جامعه ما همواره در معرض تضادها و تعارضات ویرانگر قرار دارد. به همین دلیل گزاره نیست اگر گفته شود که تنها روش معقول برای زیستن در چنین جامعه، کثرت‌گرایی، پیروی از ارزش‌های تساهل و مدارا و احترام گذاشتن به تفاوت‌ها است. بدون شک از جمله دلایل اصلی ناکامی تاریخی ما در تحقق بخشیدن به مفهوم «ملت» و آرمان وحدت ملی، عدم باورمندی ما به اصول کثرت‌گرایی و سنگوارگی رویه‌های حصرگرایی و همگون‌سازی بوده است. افغانستان دموکراتیک، با ثبات، توسعه‌یافته و برخوردار از وحدت و انسجام ملی متولد نخواهد شد، مگر این که عقلانیت کثرت‌گرایی و احترام به تفاوت‌ها در این کشور نهادینه و به پارادایم غالب دانش و کنش تبدیل گردد. سیستم آموزش عالی به‌عنوان نهادی که نخبگان، نقش‌آفرینان و تدبیرکنندگان کشور را تربیت می‌کند، می‌تواند نقش کانونی در تکثیر و هنجارهای کثرت‌گرایی و رواداری ایفا نماید و به همین دلیل ضرورت دارد که این سیستم، ارزش‌های کثرت‌گرایی را مبنای رویکردها و سیاست‌های خود قرار داده و ارزش‌های پلورالیسم و رواداری را در نصاب تعلیمی، کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی بگنجانند.

به رغم واقعیت‌های عینی جامعه افغانستان که تکثرگرایی را به‌عنوان ضرورتی انکارناپذیر مطرح می‌سازد، همدیگرپذیری و احترام دینی، قومی و زبانی در این کشور در سطح بسیار پایین قرار دارد. به همین دلیل است که گسل‌های قومیت، مذهب، زبان با اندک نیرویی فعال و تبدیل به بحران در سطوح گوناگون می‌گردد. واقعیت این است که بیشتر خشونت‌ها و کشمکش‌ها در عرصه‌های مختلف، از جمله در نهاد آموزش عالی، ناشی از عدم درک و به رسمیت شناختن اصل تعدد و گوناگونی می‌باشد. به‌عنوان مثال، مناقشه بر سر واژه‌های دانشگاه و دانشگاه که سبب گردید قانون تحصیلات عالی سال‌ها در پارلمان محبوس بماند، مشتی است نمونه خروار از نارواداری فرهنگی، انحصارطلبی قومی و تمایل بیمارگونه به حذف «دیگری». انکشاف و پیشرفت افغانستان راهی جز پذیرش کثرت‌گرایی ندارد و ارزش‌های

کثرت گرا وقتی در جامعه تکثیر و تثبیت می‌شوند که روشنفکران و نخبگان ما به عنوان سکان‌داران جامعه، اصول رواداری، احترام به تفاوت‌ها و کثرت‌گرایی را در خود نهادینه کرده باشند و تحقق این مهم بیش از هر جایی دیگر در مراکز تحصیلات عالی ممکن می‌گردد.

۵-۲. عقلانیت گفت‌وگویی

در میدان آموزش عالی دو نوع عقلانیت تربیتی را می‌توان از هم متمایز کرد: عقلانیت تک‌گفتار و عقلانیت گفت‌وگویی یا ارتباطی. نوع نخست دو ویژگی مهم دارد که نخستین آن مطلق‌گرایی است. کنشگران تربیتی که بر اساس این منطق عمل می‌کنند، به دنبال دانش‌ها و حقایق مطلق و قطعی‌اند. ویژگی دوم آن اقتدارگرایی است بدین معنی که از این منظر، همواره مرجع‌های بی‌چون و چرایی وجود دارند که دانش‌های عاری از خطا و حقایق ناب یا به تعبیر آیزایا برلین «حکمت خالده» و «جاویدان خرد» را به جویندگان عطا می‌کند. در منطق تک‌گفتار، الگوی کلی کنش تربیتی، مبتنی بر یاددهی-یادگیری است. استادان، کتاب‌ها، جزوه‌ها، پیشینیان و... یاد می‌دهند و شاگردان یاد می‌گیرند. روش احتجاج و حل مسأله هم از نوع اسنادی است، یعنی که اگر اندیشه به کتابی یا اسنادی و یا متفکری ارجاع پیدا کند، فرایند تعلیم و تربیت به پایان می‌رسد و «مسأله» حل شده تلقی می‌گردد؛ اما در عقلانیت مفاهمه‌ای، اولاً اصل عدم قطعیت حاکم است و مطابق آن هرگز دانش‌ها و معرفت‌ها امری قطعی و مسلم تلقی نمی‌شود. ثانیاً، گفت‌وگو و دیالوگ انتقادی به عنوان شیوه اکتشاف و روش حل مسأله مطرح بوده و در فرایند مباحثه آزاد و عادلانه است که حقایق نقاب از چهره برگرفته و خود را بر آفتاب می‌افکنند. بر پایه مفروضات عقلانیت گفت‌وگویی، نه تنها ارزش‌ها یا کلی‌تر فرهنگ، ماهیت بین‌الذهانی و مفاهمه‌ای دارد و با گفتگو قابل ادارک است، بلکه دانش‌ها و حقایق نیز با شیوه‌های مبتنی بر مباحثه روشن‌تر به دست می‌آید. (شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۳).

مهم‌ترین لازمه عقلانیت گفت‌وگویی، کثرت‌گرایی است؛ زیرا اگر بپذیریم که حقیقت مطلق و ناب در تملک مرجعیت خاصی قرار ندارد و با تفاهم بین‌الذهانی نقاب از چهره برمی‌دارد، نتیجه این خواهد بود که همه حق دارند صدای‌شان شنیده شود و همه دیدگاه‌ها، دست‌کم، شایسته احترام‌اند.

۳. راهبردهای کارآمدسازی نظام آموزش عالی

نظام تحصیلات علاوه بر خوب بودن باید کارآمد و مؤثر هم باشد. سیستم تحصیلات عالی وقتی کارا و مؤثر است که توان ارائه خدمات مؤثر، جهت‌دستیابی به اهداف اجتماعی-انکشافی افغانستان را داشته باشد (استراتژی تحصیلات عالی، ۱۳۸۸). برخی از راهبردهای که می‌تواند به کارایی و مؤثریت نظام تحصیلات عالی کمک عبارتند از:

۳-۱. توسعه اخلاقیات

بخش عمده از کاستی‌های موجود در سیستم آموزش عالی کشور، ناشی از نبود اخلاق و تعهد اخلاقی است. نظام آموزش عالی، تنها وظیفه «تعلیم» را بر عهده ندارد، بلکه «تربیت» اخلاقی و پرورش شخصیت فراگیران نیز جزء تکالیف لاینفک و ذاتی آن محسوب می‌شود. رویکرد موجود در قانون و پلان استراتژیک تحصیلات عالی بیانگر آن است که نگاه متصدیان آموزش عالی به امر تعلیم و تربیت، یک نگاه تک‌ساحتی و ناقص است و صرفاً بر بعد آموزش تأکید دارد. در قانون تحصیلات عالی هیچ ماده یا فقره را نمی‌توان یافت که در آن اخلاقیات علم‌آموزی، حتی به تلویح، هیأت و الزام قانونی یافته باشد. البته در «برنامه استراتژیک» سعی شده است که حداقل بر روی کاغذ سخن از اخلاق و کرامت انسانی به میان آمده باشد، لکن در این سند هم هیچ راهکار عملی برای توسعه اخلاقیات و تربیت اخلاقی فراگیران تمهید نگردیده و تمرکز اصلی آن بر رشد علمی و ارتقای کیفیت آموزش می‌باشد (استراتژی وزارت تحصیلات عالی، ۱۳۸۸).

در حالیکه اساس‌گذاری افغانستان پیشرفته و دموکراتیک به تربیت قوای بشری نیازمند است که علاوه بر داشتن تخصص و مهارت‌های علمی با کیفیت، ملکات و معیارهای عالی اخلاق انسانی نیز در بن شخصیت آن‌ها نهادینه و تثبیت شده باشد. تعلیم با کیفیت علوم و فنون شرط لازم برای انکشاف و توسعه است، اما شرط کافی نیست. شرایط لازم و کافی برای پیشرفت زمانی فراهم می‌شوند که نهاد آموزش عالی کشور دو وظیفه بنیادی خود یعنی تعلیم و تربیت یا به تعبیر برخی نقش آموزگاری و درمانگری را به نحو توأمان به انجام برساند (سروش، ۱۳۸۵: ۸۳۳). قرآن کریم نیز از پیامبران الهی به‌عنوان آموزگاران و مربیان بشریت نام می‌برد و حتی در برخی آیات وظیفه تربیت نفوس و درمانگری را مقدم بر تعلیم و آموزگاری بیان می‌کند (آل عمران، ۱۶۴).

بنابراین، نقش آموزش عالی تنها این نیست که مغز دانشجویان را آکنده از معلومات کند، بلکه باید دل آن‌ها را نیز سرشار از محبت به انسان‌ها، نوع دوستی و همدیگرپذیری و تهی از بیماری‌های کینه و نفرت سازد. خرد هم وقتی از رذایل اخلاقی آزاد شود، بهتر و چالاکتر می‌تواند راه خود را به نمانخانه اسرار جهان بگشاید و نقاب از چهره دلربایی حقایق بردارد. عقل اسیر در زنجیر رذایل، نه تنها نمی‌تواند روشنگر و رهایی‌بخش باشد، بلکه مضر و خسارت‌بار نیز خواهد بود. چرا که به جای پراکنش مدارا و تساهل کینه و نفرت را تئوریزه می‌کند و به جای تکثیر اخلاق کرامت و حرمت نهادن به شأن و مقام انسان، توجیه عالمانه برای ایده «نژاد برتر» و «قوم برگزیده» فراهم می‌سازد. شیوع انواع بیماری‌های فلج‌کننده اخلاقی از قبیل، رشوه‌خواری، پارتی‌بازی، کپی‌برداری‌های غیر مجاز، خرید مدرک، آزارهای جنسی و غیره، نشان می‌دهد که وظیفه تربیت و درمانگری به رغم اهمیت بنیادی آن هنوز مورد توجه متولیان نظام تحصیلات

عالی کشور قرار نگرفته و اخلاق در این عرصه امری ناشناخته است (شادمان، ۱۳۸۵: کابل پرس؛ بیضا، ۱۳۹۶: سایت بی‌بی‌سی فارسی).

۲-۳. شایسته‌سالاری

این راهبرد همانگونه که نظریه‌پردازان انتقادی مطرح می‌کنند، کامل و بی‌نقص نیست، اما می‌توان گفت کم‌نقص‌ترین شیوه‌ای است که بشر تاکنون برای توزیع امتیازات و زحمات‌های اجتماعی می‌شناسد. شایسته‌سالاری در مفهوم کلی خود به معنای اختصاص دادن مزایا و پاداش‌های اجتماعی بر اساس اصل لیاقت و شایستگی در یک رقابت عاری از تبعیض است. اگر جامعه را به مثابه یک میدان مسابقه تصور کنیم که افراد برای به دست آوردن منابع کمیاب و امتیازات ارزشمند اجتماعی با هم به رقابت می‌پردازند، مقتضای شایسته‌سالاری آن است اولاً شرکت کنندگان در این مسابقه از فرصت‌های برابر برخوردار باشند، ثانیاً دستاوردهای این مسابقه متناسب با میزان تلاش، لیاقت و استحقاق هر فرد اختصاص یابند. با توجه به این، شایسته‌سالاری در نظام آموزش عالی به این معنی است که اولاً همه افرادی که خواستار برخورداری از مزایای تحصیلات هستند، بدون تبعیض امکان رقابت در میدان آموزش عالی را داشته باشند، ثانیاً، توزیع نقش‌ها و مزایای آموزش عالی از قبیل پذیرش در دانشگاه، تعیین رشته تحصیلی، تقرر و ترفیع استادان، عضویت در کادر علمی، اعطای بورسیه‌ها و غیره، بر اساس قابلیت‌ها و شایستگی‌ها توزیع گردند. هر چند راهبرد شایسته‌سالاری در پلان استراتژیک تحصیلات عالی مکرراً مورد تأکید قرار گرفته، اما در سطح واقعیت چندان نشانی از آن دیده نمی‌شود. به‌عنوان نمونه، روایت مریم مهتر یکی فارغ التحصیلان دانشگاه کابل، نشان می‌دهد که شایسته‌سالاری در آموزش عالی کشور چندان جایگاهی ندارد:

در دانشکده ساینس قبول شدم. دارای دو بخش (سکشن) بود. سکشن A و B، قرار معلوماتی که از دانشجویان سال‌های قبل گرفتم، در سکشن A اکثریت شاگردان غیر هزاره و در سکشن B دانشجویان هزاره را جابجا می‌کنند. اسم من در لیست دانشجویان سکشن A بود. وقتی تذکره‌ام دیدند، یکدفعه‌ای نظرشان تغییر کرد و گفتند به سکشن B بروم. بعدها متوجه شدم که از روی اسم پدر بزرگم فهمیدند که من هزاره و شیعه هستم (مریم مهتر، ۱۳۹۶: شفقتنا افغانستان).

با توجه به نقش بنیادی که توزیع نابرابر دانش و اطلاعات در ایجاد نظام نابرابری خشن و بی‌عدالتی پیدا کرده و نیز با توجه به این حقیقت تاریخی که دسترسی غیرعادلانه به آموزش عالی از جمله عوامل اصلی ستم‌های اجتماعی در جامعه بوده (مقصودی، ۱۳۶۸: ۱۱۹) و نیز با در نظر داشت این واقعیت مهم که در شرایط معاصر نیز مراکز تحصیلات کشور، با آرمان برابری و اصول عدالت فاصله بسیار دارد، وظیفه فوری متولیان آموزش عالی آن است که توزیع منصفانه دانش و اطلاعات را با مبنا قرار دادن راهبرد شایسته‌سالاری در صدر اولویت‌های خود قرار دهند و زمینه‌های دسترسی برابر و عادلانه را برای تمام

کسانی که دارای شایستگی و استحقاق ورود به سیستم تحصیلات می‌باشند، فراهم نماید؛ زیرا بدون تحقق عدالت در عرصه آموزش تحقق عدالت اجتماعی ناممکن است و در غیاب عدالت اجتماعی سخن گفتن از توسعه و پیشرفت از قبیل «آب در هاون کوبیدن» خواهد بود. راهبرد اساسی که دستیابی به عدالت را تأمین می‌کند، شایسته‌سالاری است.

۳-۳. توانمندسازی

شایسته‌سالاری راهبرد اصلی تحقق عدالت در جامعه است، اما این اصل در جوامعی که نابرابری‌های خشن اجتماعی در آنها ریشه‌های تاریخی مستحکمی داشته، بیشتر ماهیت صوری پیدا می‌کند تا معنای واقعی. به همین دلیل اگر با اقدامات اصلاحی و تأمینی همراه نشود، نمی‌تواند کارکرد عدالت‌گستری در جامعه را به درستی انجام دهد و باعث تعدیل ستم‌های اجتماعی گردد. در واقع، سخن گفتن از فرصت‌های برابر آموزشی در یک جامعه طبقاتی و نابرابر، نظیر عادلانه خواندن رقابتی است که میان یک فرد فلج و قهرمان دو برگزار می‌شود؛ زیرا در چنین جامعه‌ای افرادی که در میدان آموزش عالی به رقابت می‌پردازند حتی اگر هم به لحاظ فرصت‌ها و نبود موانع در وضعیت مشابه قرار داشته باشند، باز به دلیل نابرابری در شرایط وجودی، مانند تعلقات طبقاتی، تجربه خانوادگی، پیشینه تاریخی، وضعیت جسمی و غیره تعداد زیادی از دسترسی به آموزش عالی محروم می‌گردند. همانگونه که عادلانه خواندن رقابت یک فرد فلج با قهرمان دو، مضحک به نظر می‌رسد، سخن گفتن از فرصت برابر و شایسته‌سالاری در شرایطی که افراد به لحاظ سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، سابقه تاریخی، تجربه خانوادگی نابرابرند، بی‌معنی است. لذا برای تحقق عدالت آموزشی ضرورت دارد که هم در میدان مسابقه آموزشی موانع مشارکت از سر راه همگان برداشته شود و تمامی کسانی که خواهان شرکت در رقابت هستند بدون تبعیض و بر اساس اصل لیاقت بتوانند از امتیازات برخوردار شوند و هم ضرورت دارد که با اقدامات حمایتی از اقشار محروم نظیر اقلیت‌های قومی، گروه‌های حاشیه‌ای، زنان و قشرهای که به لحاظ تاریخی از این حقوق محروم بوده‌اند حمایت گردد (روشن، ۱۳۹۷).

دادن بورس‌های تحصیلی، گسترش ظرفیت‌های آموزش عالی، در نظر گرفتن سهمیه برای اقشار کم درآمد، اعطای کمک هزینه تحصیلی و غیره از جمله راهکارهایی هستند که می‌توانند در جهت تعدیل شرایط رقابت و برابری فرصت‌های آموزشی کارآمد باشد. تحقق عدالت آموزشی به‌عنوان پیشنیاز عدالت اجتماعی، هم مستلزم سیاست‌گذاری‌های توانمندساز دولتی است و هم همسویی برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش عالی با ستم‌دیدگان و اقلیت‌ها و اقشار محروم را می‌طلبد (استراتژی تحصیلات عالی، ۱۳۸۸).

۴-۳. ظرفیت‌سازی

یکی از چالش‌های مهم سیستم تحصیلات عالی کشور عدم توازن میان سطح تقاضا و ظرفیت‌های لازم برای پاسخگویی به این تقاضای روز افزون است. با وجود تلاش‌های صورت گرفته، تعداد زیادی از دانش‌آموزان به دلیل نبود زیرساخت‌های لازم هر سال از دستیابی به تحصیلات عالی محروم می‌شوند. (تیرنی، ۱۳۹۷: سایت ویستا). هر چند ایجاد مراکز تحصیلات عالی خصوصی تا حدودی دامنه این بحران را محدودتر کرده است، اما به دلیل فقر فراگیر و این واقعیت که بیش از نیم از جمعیت کشور زیر خط فقر قرار دارند (گزارش بی‌بی‌سی، ۱۶ اردیبهشت ۱۳۹۷)، بسیاری از افرادی که از راه‌یابی به دانشگاه‌های دولتی محروم می‌شوند، توان پرداخت شهریه و سایر هزینه‌های تحصیل در مراکز خصوصی را ندارند و در نتیجه هر سال بخش بزرگی از استعدادها باقوه کشور امکان رشد و شکوفایی را پیدا نمی‌کنند و این برای کشوری که از عقب‌ماندگی مفرط و کمبود نیروی ماهر و متخصص رنج می‌برد، یک فاجعه است. برای عبور از این بحران، جز ظرفیت‌سازی و تلاش مضاعف برای افزایش دسترسی و حرکت به سوی همگانی کردن آموزش عالی، راه حل دیگری وجود ندارد. همانگونه که قبلاً اشاره شد، دسترسی به تحصیلات عالی رابطه معناداری با عدالت اجتماعی دارد و محرومیت از تحصیلات عالی یکی از ریشه‌های اصلی بی‌عدالتی و ستم‌های اجتماعی به شمار می‌رود. لذا توسعه کمی آموزش عالی از طریق اصلاح ساختارها، جذب منابع خارجی و افزایش سرمایه‌گذاری، ایجاد لایه‌ها، توسعه مراکز خصوصی ارزانتر و... از جمله تکالیف فوری متولیان تحصیلات به شمار می‌آید.

۵-۳. ارتقای کیفیت آموزش

هر چند افزایش دسترسی به تحصیلات عالی به دلیل نقش آن در توسعه عدالت اجتماعی اهمیت دارد، اما افزایش کمیت در غیاب ارتقای کیفیت نه تنها سودمند نبوده و باری از دوش اجتماع بر نمی‌دارد، بلکه بر مشکلات اجتماعی افزوده و بحران‌ها را تشدید می‌کند. کلید انکشاف و توسعه پایدار نیروی انسانی متخصص، کارآمد، خلاق و با کیفیت است، لذا کمبود، ناکارایی و نازل بودن کیفیت آن به معنای همیشگی شدن عقب‌ماندگی و قرار گرفتن در سرایشی زوال و انحطاط است. آموزش با کیفیت، مؤلفه‌های روانی دارد و طیف وسیعی از فاکتورهای مثل توان علمی اساتید، کادر علمی مجرب، کتابخانه‌های تخصصی، بودجه‌های پژوهشی، امکانات آزمایشگاهی، فضای آموزشی مناسب، منابع، چاپ مقالات در نشریات معتبر علمی داخلی و خارجی و... را در بر می‌گیرد؛ اما با کمال تألم، وضعیت مراکز تحصیلات عالی کشور از لحاظ شاخص‌های کیفیت بسیار ناامیدکننده است. کتب درسی و منابع علمی بروز به ویژه در رشته‌های تجربی و فنی کمیاب است و دانشجویان فقط یادداشت‌های اساتیدشان را مطالعه می‌کنند. اغلب این جزوه‌های آموزشی ۳۰ سال قبل یا بیشتر تهیه شده‌اند. کمتر استادی را می‌توان یافت که از

تحولات علمی رشته تخصصی خود مطلع باشد و مطالب را به شکل به‌روزشده به دانشجویان منتقل کند. ضریب تولید مقالات علمی پژوهشی تقریباً نزدیک به صفر و روش‌های تدریس و تحقیق کاملاً کهنه و قدیمی است (حسن‌یار، ۱۳۸۶).

با توجه به وضعیت اسفناک کیفیت آموزش، اگر نهادهای متولی تحصیلات عالی پالیسی‌های سنجیده و اقدامات فوری را جهت رهایی از وضعیت موجود به اجرا نگذارند نه تنها امیدی به پیشرفت کشور نخواهد بود، بلکه نابسامانی‌های اجتماعی، از قبیل فقر، بیکاری، نارضایتی و خشونت بیش از گذشته دامنگیر جامعه ما خواهند شد.

نتیجه‌گیری

آموزش عالی به‌عنوان عالی‌ترین نهاد تولید دانش از اهمیت بنیادی در هر جامعه برخوردار است. چرا که نقش آن، تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و توسعه مرزهای دانش، فراهم کردن زمینه‌های رشد و توسعه و در یک کلمه، ایجاد شرایط مناسب برای شکل‌گیری زیست‌جهان انسانی و عادلانه است. تحقق این اهداف وقتی امکان‌پذیر می‌گردد که نهاد آموزش عالی به‌عنوان عالی‌ترین مرجع تولید علم، دارای ساختار پویا و مکانیسم‌های کارآمد و تکثرگرا باشد. توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و بهبود سطح زندگی در هر جامعه به توسعه آموزش عالی آن وابسته است و توسعه آموزش عالی نیز مستلزم وجود برنامه‌های راهبردی مدون و اتخاذ سیاست‌های اندیشه‌شده و مطابق واقعیت‌های عینی جامعه می‌باشد. هر چند در سالهای اخیر در عرصه‌های گوناگون از جمله در عرصه آموزش عالی و تعمیم ظرفیت‌های آن قدم‌هایی برداشته شده، اما متأسفانه هنوز نظام آموزش عالی کشور از کاستی‌ها و بحران‌های بنیان براندازی رنج می‌برد. رهایی از بحران‌های یادشده منوط به ایجاد تحولات اساسی در رویکردها، برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی است. در جامعه چندقومی افغانستان، آموزش عالی وقتی به اهداف ذاتی خود که همانا تربیت انسان اندیشه‌ورز و آزاد و تحقق جامعه عادلانه و آباد باشد دست می‌یابد که بر اساس اصول عدالت، مدارا، کثرت‌گرایی استوار گردد. توسعه اخلاقیات، شایسته‌سالاری، مدنظر قرار دادن اقدامات حمایتی از اقشار محروم، توسعه کمی و کیفی آموزش از جمله راهبردهایی‌اند که می‌تواند در جهت کارایی نظام آموزش عالی مؤثر واقع گردند.

منابع

۱. بارکر، کریس، (۱۳۸۷)، مطالعات فرهنگی، مترجم، مهدی فرهجی و نفیسه حمیدی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲. بیضا، یحیی، (۱۳۹۶)، خودکشی زهرا خاوری؛ آموزش عالی افغانستان را چگونه می‌توان از فساد نجات داد؟، برگرفته از سایت فارسی بی‌بی‌سی، ۷ آذر.
۳. ترنر، جانانان اچ، (۱۳۷۸)، جامعه شناسی، مترجم محمد فولادی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۴. توکل، محمد و دیگران، (۱۳۹۳)، تحلیل جامعه شناختی دست یابی به فرصت‌های آموزش عالی در ایران، دانشنامه علوم اجتماعی، دوره ۱، شماره ۳.
۵. تیرنی، ویلیام، (۱۳۹۷)، نگاهی به وضعیت آموزش عالی در افغانستان، مترجم، رضا محتشم، چهارشنبه ۲۹ فروردین، برگرفته از سایت: vista News Hub.
۶. جنکینز، ریچارد، (۱۳۸۵)، بوردیو، مترجم، لیلا وافشانی و حسن چاوشیان، تهران، نشر نی.
۷. حسن یار، سید امیرشاه، (۱۳۸۶)، بحران آموزش عالی در افغانستان، مجله مدنی، سال پنجم، شماره ۱۲، برگرفته از سایت: مجما.
۸. راجی، ملیحه، (۱۳۹۱)، تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال سوم، شماره ۵.
۹. روشن، احمدرضا، (۱۳۹۷)، برابری فرصت‌های آموزشی ابزاری برای کاهش نابرابری‌های اقتصادی، دنیای اقتصاد، سه شنبه ۲۱ فروردین.
۱۰. سروش، عبدالکریم، (۱۳۸۵)، رساله در مدارا، فصلنامه مدرسه، شماره ۴.
۱۱. سروش، عبدالکریم، (۱۳۷۳)، دانش و دادگری، کیان، شماره ۲۲.
۱۲. شادمان، نوراحمد، (۱۳۸۵)، فساد و تبعیض در دانشگاه، برگرفته از: Kabulpress.org، به روز شده در روز ۲۵ عقرب.
۱۳. شعبانی ورکی، (۱۳۸۳)، بختیار، آموزش و پرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸، سال سوم.
۱۴. شفایی، اسدالله، (۱۳۹۱)، تحصیلات عالی و فقدان کتابهای درسی در افغانستان، ۲۱ خرداد، برگرفته از سایت بی‌بی‌سی فارسی.
۱۵. شهابی، محمود، (۱۳۸۴)، تفکر انتقادی و آموزش انتقادی، علوم اجتماعی، رشد آموزش اجتماعی، شماره ۲۷.

۱۶. شکاری، عباس و دیگران، (۱۳۹۳)، تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی هنری ژيرو در تحولات تربیتی، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال چهارم، شماره ۱.
۱۷. صالحی، اکبر، (۱۳۹۳)، تبیین نظریه انتقادی ژيرو و دلالت‌های در تعلیم و تربیت، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، سال اول.
۱۸. صحبتلو، علی و دیگران، (۱۳۹۳)، تأملی بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، سال اول، شماره دوم.
۱۹. غریبی، جلال و دیگران، (۱۳۹۴)، مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۲۰، سال دوازدهم.
۲۰. قربانی، سمانه، پائلو فریره، برگرفته از:
<http://www.pajoohe.com/fa/index.php?Page=definition&UID=۳۸۴۸۸>
۲۱. کانت، ایمانوئل، (۱۳۷۰)، روشنگری چیست؟، در پاسخ به یک پرسش، مترجم، همایون فولادپور، کلک، شماره ۲۲.
۲۲. کنولاخ، هوبرت، (۱۳۹۰)، مبانی جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه کرامت‌الله راسخ، تهران، نی.
۲۳. مسعودی، عصمت، (۱۳۸۲)، تحلیل دسترسی به فرصت‌های برابر در توسعه آموزش عالی در کشور، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۷ و ۲۸.
۲۴. مهتر، مریم، (۱۳۹۶)، سیستم فاسد آموزشی در دانشگاه‌های افغانستان، پنج‌شنبه ۲، برگرفته از سایت شفقنا افغانستان.
۲۵. مقصودی، عبدالحسین، (۱۳۶۸)، هزاره‌جات سرزمین محرومان، پاکستان، کویته.
۲۶. میلر، جی. پی، (۱۳۸۲)، نظریه‌های برنامه درسی، مترجم، محمود مهر محمدی، تهران، سمت.
۲۷. نوغانی، محسن، (۱۳۸۲)، آموزش و پرورش و بازتولید فرهنگی، آموزش علوم اجتماعی، شماره ۳.
۲۸. ولف، جانانان، (۱۳۸۴)، چرا امروز مارکس را باید خواند، مترجم، شهریار خواجهیان، تهران، آشیان.
۲۹. هیوود، اندرو، (۱۳۸۹)، سیاست، مترجم، عبدالرحمان عالم، تهران، نشر نی.
۳۰. استراتژی تحصیلات عالی، برگرفته از سایت وزارت تحصیلات عالی.

آرای تربیتی سنایی غزنوی

دوران علی محسنی^۱

۱. ماستری علوم تربیتی، استاد دانشگاه گوهرشاد
ایمیل: alimohsenilalkhel@gmail.com

چکیده

دانشمندان علوم تربیتی برای سامان دادن امر تربیت، نظام منسجمی را تعریف نموده‌اند که از آن جمله مبانی اصول، روش، مراحل و اهداف آموزشی است. سنایی اولین حکیم شاعری است که منظومه شعری‌اش را با رویکرد تعلیمی و آموزشی سروده است. سعی نموده‌ایم به این پرسش جواب دهیم که مبانی انسان‌شناختی از نظر سنایی چیست؟ نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که سنایی دارای مبانی انسان‌شناختی دینی است. جوهره انسان را عقل و دل می‌داند و انسان از نظر ایشان دارای قوای مختلف بوده و این قوا از همدیگر متأثر می‌گردند. سنایی همچنین دارای اصول تعلیم و تربیت بوده و روش‌های را نیز برای تعلیم و تربیت به کار گرفته است. هدف از پژوهش به دست آوردن آرای تربیتی حکیم سنایی و عرضه آن در نهادهای آموزشی می‌باشد. در تحقیق از شیوه کتابخانه‌ای برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردیده و در تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش توصیفی - تحلیلی و توصیفی - استنباطی استفاده شده است.

واژه‌های کلیدی: آراء تربیتی، سنایی غزنوی، مبانی، اصول، عوامل، روش.

مقدمه

سنایی اولین شاعری است که با رویکرد تعلیمی شعر سروده است. در باره اندیشه کلامی و آموزه‌های تصوف از نظر سنایی پژوهش‌های صورت گرفته است. شرح‌های زیادی در باره اشعار وی نوشته شده است. به‌طور مثال بررسی آموزش‌ها و آداب آموزش صوفیان در نهادهای آموزشی ایران از آغاز تا حمله مغول نوشته سعید رضا میرزا محمد قندهاری، تأثیر قرآن در دیوان سنایی غزنوی به کوشش کاظم روحی (مشهد، ۱۳۸۱) بازتاب اندیشه‌های کلامی شیعه در آثار سنایی غزنوی نوشته خدابخش اسداللهی (۱۳۸۶) نقش معرفت حکیم سنایی غزنوی نوشته عبد الکریم حمیدی غفار غزنوی. (تهران، ۱۳۷۰) از جمله پژوهش‌هایی است که در باره سنایی انجام شده است؛ اما آنچه به موضوع مقاله حاضر نزدیک است تحقیقی است تحت عنوان «بررسی و مقایسه آراء تربیتی فردوسی و سنایی» که توسط طاهره رجایی مقدم (تهران، ۱۳۸۴) انجام شده است. هدف از این پژوهش بیشتر مقایسه میان فردوسی و سنایی است؛ اما به‌طور مستقل در خصوص آرای تربیتی سنایی تا آنجا که نگارنده تحقیق نموده، پژوهشی صورت نگرفته است. نوشته پیش‌رو سعی می‌نماید در این باره مطالبی را ارائه نماید.

مکتب انسان‌ساز و فرهنگ غنی اسلام متفکران بزرگ و فرهیختگان زیادی را در دامن خویش پرورده است که به دلیل الهام‌گیری آن‌ها از محتوای قرآن و متون دینی، ماندگاری اندیشه‌ها و یافته‌های تربیتی و اخلاقی آن‌ها را تضمین نموده است. لازم است پژوهشگران، آرای این بزرگان را در عرصه‌های مختلف استخراج کرده با ادبیات و ساختار مناسب امروزی نسل کنونی را از آن اندیشه‌های ناب و زلال سیراب سازند تا با شناسایی چهرهای شاخص فرهنگی خویش هم‌احساس کمبودی و بی‌هویتی و بی‌ریشگی ننمایند و هم از یافته‌های علمی آن‌ها مشعلی فراراهشان برافروزند.

یکی از این مفاخر علمی و عرفانی، سنایی غزنوی است که هم به دلیل سابقه تاریخی و هم به دلیل این که اولین شاعری است که اشعارش را با صبغه و رویکرد تعلیمی و آموزشی ارائه کرده است، لازم و ضروری می‌نماید تا در حد وسیع به بررسی اندیشه وی در باب تربیت بپردازیم.

با مطالعه و تأمل در آثار ایشان از قبیل حدیقه الحقیقه، دیوان و مکاتبات و مثنوی‌های ایشان سعی نموده‌ایم اندیشه تربیتی وی را بازخوانی نموده تا با مبانی، اصول، روش‌ها و اهداف تربیتی و آموزشی آن فرزانه روزگار آشنا شویم. با ورود در هر موضوع به ارائه تعریف مختصر و تبیین مسئله پرداخته‌ایم و سپس به تطبیق نظر ایشان در آن باب اشاره نموده‌ایم.

۱. مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه سنایی

مبانی تعلیم و تربیت عبارت است از اندیشه‌ها، افکار و نگرش‌های مربوط به معرفت‌شناسی،

جهان‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی. مبانی، موقعیت انسان، امکانات و محدودیت‌های او را نشان می‌دهد و در باره ضرورت‌های که حیات او پیوسته تحت تأثیر آن‌ها است، بحث می‌کند. با توجه به مفهوم اجمالی مبانی تعلیم و تربیت اکنون از زاویه دید سنایی به مبانی انسان‌شناختی می‌پردازیم.

۱-۱. انسان و دل

آرای تربیتی سنایی بر اساس انسان‌شناسی عرفانی استوار است. در این نگرش انسان اگرچه مرکب از روح و بدن است، اما آنچه حقیقت آدمی را تشکیل می‌دهد بعد غیرمادی انسان است. باید توجه داشت که دل دارای سه معنا می‌تواند باشد. در تصوف دل عبارت است «از لطیفه روحانی که حقیقت انسان را تشکیل می‌دهد. این دل با دل جسمانی پیوند اسرارآمیزی دارد که قابل توصیف نیست و تنها اهل کشف به خصوصیات آن واقفند» (سنایی، ۱۳۸۱، ص ۱۱۰). البته خود سنایی نیز به این مطلب تصریح نموده است که دل در عرف آن‌ها این شکل صنوبری که در طرف سینه چپ به پمپاژ و ارسال خون می‌پردازد نیست. نام نهادن پاره‌گوشه صنوبری به دل از باب مجاز است و حقیقت دل همان جلوه و منظر ربانی می‌باشد:

پاره‌ای گوشت نادم دل کردی	دل تحقیق را بهل کردی
این که دل نام کرده‌ای به مجاز	رَو به پیش سگان کوی انداز
دل یکی منظری است ربانی	اندر او طرح و فرش نورانی

(سنایی، ۱۳۸۱، ۳۴۰)

در اندیشه سنایی کالبد انسانی ارزش چندانی ندارد، بلکه آنچه دارای ارزش و اعتبار می‌باشد دل است. سلطان وجود، دل آدمی است که مرکز عشق یا ایمان است و عقل مطیع و وزیر اوست. این دل است که قابلیت کفر و وزیدن و یا دین‌دار شدن را دارد و محل مهر و وزیدن و کینه داشتن می‌باشد. دل جام جم انسان و محل نشاط و غم است. اگر خواسته باشی می‌توانی همه چیز را در آن ببینی. این دل است که دارای چشم اسرارین است. آنچه با چشم سر می‌بینی تصویر آب و گل است و نمی‌توان به حقیقت و اسرار اشیا راه پیدا نماید، اما چشم دل است که توانایی دیدن اسرار عالم را دارد و این توانایی زمانی حاصل می‌شود که زنگار حرص و آلودگی‌ها را از دل بزدایی. برای دیدن عالم هستی و حقیقت اشیا ابتدا باید چشم دل را بینا نمود و با آن به تماشای جهان نشست و الا نمی‌توان حقیقت هستی را مشاهده کرد:

اندرین ملک پادشاه دلست	در رهی سد ره بارگاه دلست
کالبد هیچ نیست عین دلست	ساکن «بین اصبعین» دلست

تخته مشق مهر و کین است او	قابل نقش کفر و دینست او
اصبعین بیش کم بسی شنوی	قصه جام جم بسی شنوی
مستقر نشاط و غم دل تست	به یقین دان که جام جم دل تست
جمله اشیاء در او توان دیدن	گر تمنا کنی جهان دیدن
آنچه سر است چشم دل بیند	چشم سر نقش آب و گل بیند
دیده سر تو باز نگشایی	تاز دل زنگ حرص نزدایی
پس تماشای جمله اشیا کن	دیده دل نخست بینا کن
اندرین هفت گنبد مینا	چون نشد دیده دلت بینا
فاعل هفت چرخ اخضر کیست	توجه دانی برون ز خرگه چیست

(همان)

۲-۱. انسان و عقل

انسان از دیدگاه قرآن و اندیشمندان مسلمان مرکب از بعد مادی و بعد روحانی است. عقل که ماهیت روحانی دارد از خصوصیات انسان می‌باشد که او را از حیوانات متمایز می‌سازد. آنچه در ابتدا به ذهن می‌رسد این است که تصوف عموماً عقل ستیز است و گویی با خرد میانه خوبی نداشته و هر نوع خردگرایی را محکوم می‌نماید؛ اما سنایی با اشاره به همین بعد انسان معتقد است که قوت و قدرت انسان از عقل ناشی می‌شود. در اندیشه سنایی خداوند صادر نخست عقل و دارنده آن است او خداوند را عقل می‌نامد، کسی که موهبت داشتن خرد را به انسان داد تا در باره او و جهان بیندیشد. در حدیقه الحقیقه جانب بعد عقلانی انسان بیشتر به چشم می‌خورد. استفاده از واژه‌های عقل و لب الالباب شاهد بر این مدعا است:

ای درون پرور برون آرای	وی خردبخش بی خرد بخشای
واهب عقل ملهم الالباب	منشی النفس مبدع الاسباب

(سنایی، ۱۳۸۱، ابیات ۱۸).

سنایی عقل را سلطان قادر و سایه خداوند می‌داند و اینکه عقل با ذات خداوند ارتباط نزدیک داشته و این ارتباط از هم گسستنی نیست:

عقل سلطان قادر خوش خوست	آن که سایه خدایی اوست
سایه با ذات آشنا باشد	سایه از ذات کی جدا باشد

(سنایی، ۱۳۸۱، ابیات ۱۹۲۸-۱۹۲۹).

سنایی در مثنوی‌های خود خطاب به عقل انسانی می‌گوید، تو پر نداری اما همچو باز می‌توانی پرواز نمایی. کسی حقیقت تو را نمی‌داند همان‌گونه که توصیف روح از دایره توصیف بیرون است. تو برهان و دلیل عالم روح هستی و دل‌ها زنده به وجود تو است. اگر چه تو را کسی با دیده سر ندیده است اما دارای حقیقت هستی که از نظر توانایی و چابکی همانند فرشته می‌مانی. شرق و غرب عالم را تو در یک آن می‌توانی طی نمایی تو می‌توانی مرده را زنده نمایی:

السلام علیک یادم روح از تو بد زنده روح و مرکب نوح

پر نداری چو باز پروازی	تن نداری چو جان همی تازی
کس نداند تو را که چونی تو	همچو روح از صفت بیرونی تو
اصل روح آمده است مایه تو	کس نبیند بدیده سایه تو
هستی از چابکی فرشته وش	کفش آب آمد و کلا آتش

در ادامه به قدرت و توانایی این بعد انسانی اشاره کرده می‌گوید:

گاه دمساز فرش خاکی تو	گاه دربان روح پاکی تو
گاه بوسد لب تو گردون را	گاه دهد بوسه روی هامون را
کوه خارا زین بر آری تو	وزن یک برگ که نداری تو
کس نبیند تو را بدیده سر	هست بر دیده هات راه گذر
شرق و غرب زیر پا آری	چون یکی پی زپیش برداری

(سنایی، بی تا، ص ۶۷-۶۸).

در ادامه ابیات در باره جایگاه عقل و کارکرد آن مطالب دقیق و مهمی را در ۲۴۰ بیت سروده است که پرداختن به آن‌ها موجب اطاله کلام می‌شود، اما آنچه ما در پی آن هستیم استخراج مبانی تربیتی سنایی است که مطالب فوق در اثبات نظر ایشان در باره ابعاد وجودی انسان و یکی از آن‌ها یعنی عقل مورد بررسی قرار گرفت. لازم به ذکر است که سنایی در سه جا پای عقل را لنگ دانسته و آن را ناکافی نمی‌داند؛ یکی در مقام معرفت و شناخت حق و دیگری در مقام ستایش حضرت محمد (ص) و موقف سوم وقتی که عقل در برابر عشق قرار می‌گیرد، به ناتوانی و عجز عقل اقرار می‌نماید و معتقد است این ابزار در این سه ساحت کارایی ندارد (فتحی، محمدخانی، ۱۳۸۵، ص ۹۹).

۳-۱. انسان و قوای نفس

سنایی انسان را مشتمل بر نفس و بدن دانسته معتقد است نفس انسان جوهر بسیط است و این بساطت از جانب خداوند است. این نوری که همه بدن‌ها همانند خورشید می‌تابد از ناحیه خداوند است. آنچه در مرکب هست کثافات و نا پاکی است باید به پرورش روح همت گماشت زیرا هرچه دارای لطافت است روح است و نفس ناطقه هدیه و تحفه‌ای است که از جانب ذات الهی و از لطف حضرت حق می‌باشد. قوای وهم و خیال هم از اموری است که حقایق خود را از خداوند می‌گیرد:

چون تو در ذات خویش حیرانی	ذات نفس آفرین کجا دانی
نفس را جوهر بسیط او کرد	به همه عالمش محیط او کرد
نور او جسته در همه ابدان	شد چو خورشید بر همه تابان
در مرکب به جز کثافت نیست	روح پرور که جز لطافت نیست
ناطقه تحفه ایست ربانی	لطفی از لطف‌های سبحانی
حکمتی را به نفس ناطقه داد	در تجاویف هر سری بنهاد
وهم و فکر و خیال ازو دارد	در حقایق محال ازو دارد
نور او نفس را کند مدرک	در تن گبر و مؤمن و مشرک

(سنایی، بی تا، ص ۸۴).

۴-۱. انسان و روح

در مفهوم و حقیقت روح سخن فراوان گفته شده است. در قرآن کریم در جواب سؤال از حقیقت روح به اجمال بیان شده است که «روح از عالم ملکوت و از قدرت خداوند است». در عرف اندیشمندان، روح عبارت است از موجود لطیف، عالمه مدرکه‌ای که بر روح حیوانی سوار است و از عالم امر فرود آمده است و بر بدن انسان تعلق یافته تا آن را تدبیر و در آن تصرف کند و این تعلق را سنایی به «زندانی بودن» تعبیر کرده است. سنایی در تعریف روح با تمسک به تعبیر قرآن با گفتن کلمه «امر» از آن می‌گذرد اما توصیه می‌کند که این دُرّ گران‌بها را باید تمییز و پاکیزه نگهداشته و با حرص و حسد آلوده نسازیم. باید با اوصاف پسندیده متصفش نمود. او می‌گوید:

این وجود را با درنده خویان هم نشین مکن. روح تو ارزش متعالی دارد و هم اوست که در اسارت قبر در نمی‌آید و جاودانه خواهد ماند و سرانجام به اصل خود باز خواهد گشت:

در کلام مجید ایزد فرد	«امر» گفت آنچنان که یادش کرد
تو به حرص و حسد می‌آیش	به خصال حمیده آرایش

با رفیقان بد قرین مکنش
 در نیاید تنگنای لحد
 باز گشتش به عالم ملکوت
 هر یکی سوی اصل خود پوید
 جان بود جان که جاودان ماند
 (همان، ص ۱۶۴).

باسگ و خوک هم نشین مکنش
 بود او محرم حضور ابد
 هست اینجا برای قُوت و قُوت
 جان چو از تن مفارقت جوید
 آنچه از هستی‌اش نشان ماند

۱-۵. رابطه روح و بدن

سنایی در ارتباط روح و بدن گویا بر این باور است که این دو از هم بیگانه‌اند و سنخیتی باهم ندارند؛ زیرا روح موجود پیراسته از ماده و لوازم ماده و زوال‌ناپذیر است. سنایی از این موضوع شگفت‌زده است که چگونه روح که سلطان بدن است در اسارت این زندان سلطان می‌باشد. روح و بدن رابطه‌اش، رابطه مرغ و قفس است که روح به دست دشمن در چاه ظلمانی بدن اسیر است. اگرچه دارای سپاه زیاد اما بی‌وفا است که به دلیل بدروزی و خودرایی از گلشن روحانی به گلخن جسمانی پناه برده است:

که در زندان سلطانی من سلطان زندانی
 به دست دشمنان در مانده‌اند چاه ظلمانی
 همه در عشو مغرورند از غمری و نادانی
 گلشن‌های روحانی به گلخانه‌ای جسمانی
 که اندر بند هفت اختر اسیر چار ارکانی
 (سنایی غزنوی، ۱۳۶۲، ص ۶۷۲-۶۷۳).

شگفت آید مرا بر دل کزین زندان سلطانی
 غریب از جاه تو رانی ز نافرمانی لشکر
 سپاه بیکران داری و لیکن بی‌وفا جمله
 زبد رویی و خودرایی همه یکبارگی رفته
 از آن اندر مکان جهل، همواره کنی مسکن

۱-۶. انسان و عشق

از مبانی اساسی عارفان، عشق و فناست. از نظر آن‌ها عشق به خدا اکسیری است که انسان را منقلب کرده از بند خود و زمان و مکان و... رها ساخته او را از نو و انسان دیگری می‌سازد. شخصیت انسان از دیدگاه عارفان زمانی شکل می‌گیرد که رابطه‌اش با خدا رابطه عشق و فنا باشد؛ تنها در چنین صورتی است که باقی می‌ماند و به صورت وجه الله تجلی می‌یابد.

سنایی معتقد است مرد بی‌عشق مانند جمادات و دل بی‌سوز مانند خاکستر بی‌خاصیت است زندگانی از نظر او عشق است و در این راه باید سر را فدا نمود:

دل بی سوز را رماد شمر

مردی بی عشق را جماد شمر

زندگانی عبارت از عشق است	دل و جان استعارت عشق است
در ره عشق پای سر باید	سر او را زجان سپر باید
تا نگردد روان به سر پرگار	نشیند دمی زسر برگار
دایره سر به سر کمر گردد	تا کمر، گرد نقطه در گردد
خامه سر بذل کرد پیش نقط	تا ببوسد زلف شاهد خط
بشنیده ز ذوالجلال یقین	گاه طاهها به گوش گه یاسین
خوش بود بر خدا ثنا گفتن	وز سر سوز «ربنا» گفتن

(سنایی، بیتا، ص ۱۰۵).

۱-۷. تأثیر‌گذاری و تأثیر پذیری

تأثیر‌گذاری و تأثیر پذیری انسان از مبانی مهم تعلیم و تربیت است. از سوی انسان از ناحیه خانواده، مدرسه، معلم، دوستان و شرایط محیطی و اجتماعی و... اثر می‌پذیرد و در عین حال بر افراد تأثیر می‌گذارد. شرایط و موقعیت‌های اجتماعی را دگرگون می‌سازد. یکی از این عوامل دوستان و هم‌نشینان است که بر شخصیت و منش و رفتار یکدیگر اثر می‌گذارد. سنایی نقش این عامل را به خوبی بیان نموده و تأکید می‌نماید، از مصاحبت با افراد جاهل و نادان جداً پرهیز نمایید، زیرا از خسان وفا کسی ندیده، هر مقدار از هم‌نشینی با این گروه خود داری نمایی بهتر است. ناکس از دد هم بد هم بدتر و از بد هم بدتر است اگر تو از نیکان هستی متوجه باش که هم‌نشینی با افراد بد تو را بد خواهد ساخت و خرد انسانی حکم می‌کند از هم صحبتی با ایشان دوری نمایی در مقابل، با انسان‌های خوب و کسانی که ارزشی هستند و ارزشی فکر می‌نمایند باید رابطه داشته باشی. چون آدم‌های نادرست، ظاهرشان آدم‌نما است ولی باطنشان نامطلوب و ناشایست تند. این گونه افراد، خوی و خصلت انسانی ندارند هم‌نشینی با چنین اشخاص در انسان اثر می‌کند از این‌رو باید مواظب دوستان ناباب بود تا می‌توانی از آنان دوری نما و هر چه چشمتان به این گونه افراد نیفتد بهتر است. این نکته از موضوعات مهم تربیتی است که برای پیشگیری از آسیب‌های اخلاقی و رفتاری مهم است. نقش دوستان در شخصیت‌سازی و رفتارهای انسان بر کسی پوشیده نیست. سنایی برای مصونیت از ناهنجاری‌های اخلاقی و رفتاری به نقش هم‌نشین و دوست تأکید بسیار نموده است:

طلب صحبت خسان نکنی	تکیه بر عهد ناکسان نکنی
که نکرد دست‌خس وفابه کس	سگ به گاه وفا به از ناکس
گر رخ ناکسان نبینی به	با خسان هر چه کم نشینی به

زان که ناکس زدد به تر باشد	راست خواهی ز بد به تر باشد
گر تو نیکی بدان کنند بدت	کم کند صحبت بدان خردت
تا توانی مجوی صحبتشان	که مه ایشان مه نام و کیتشان
منشین با بدان و بدکاران	باش دائم رفیق دین داران
از بیرون و درون مردم بد	صورت آدم است و سیرت دد
پای درکش هم نشینشان	دیده بر دوز تا نبینشان

(همان، ص ۱۵۹-۱۶۰).

۲. منزلت انسان

در باره منزلت و جایگاه انسان، دیدگاه‌های مختلف وجود دارد. آیین یهود نسبت به انسان نگاه بدبینانه‌ای دارد. ذات او را گناهکار می‌پندارد. مکاتب فلسفی که معتقد به جهان آخرت نیستند انسان را موجود مادی می‌داند که در این صورت نمی‌توان منزلت زیادی برای انسان مادی قائل شد. مکتب اسلام منزلت و جایگاه انسان را تا خلیفه الهی بالا برده است و او را اشرف مخلوقات می‌داند. انسان از دیدگاه اسلامی گل سرسبد هستی است. در اندیشه سنایی که برگرفته از متون قرآنی است، انسان شأن و منزلت فوق‌العاده دارد. او از اسرار و راز آسمانی است. سنایی خطاب به انسان منزلت و جایگاه او را در نظام هستی به خوبی تبیین نموده می‌گوید:

اختر آسمان معرفتی	زبده چار طبع و شش جهتی
خلقتت برد گوی استکمال	همتت راست سوی استدلال
گفته اسم جمله اشیاء	در حق تست «علم الا سماء»
طارم آسمان و گویی زمین	از برای تو ساخت چنین
آفرینش همه غلام تواند	از پی قوت و قوام تواند
حکمت و فطنت و کیاست و علم	همت و سیرت و مروت و علم
درو خود تو جمله موجود است	وین همه لطف وجود معبود است
صفت تو به قدر آنکه تویی	نتوان گفت آنچه آنچنان که تویی
نشینیدی که حکیم چه گفت	که به الماس درُ معنا سفت
تو به قیمت و رأی دو جهانی	چه کنم قدر خود نمی‌دانی

(همان، ص ۱۴۶-۱۴۷).

۲. اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه سنایی

اصول تعلیم و تربیت اسلامی گزاره‌های تجویزی و کلی خطاب به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت هستند که با اتکا بر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، رابطه ضرورت بالقیاس میان انواع فعالیت‌های مربوط به حوزه تعلیم و تربیت را با اهداف بیان می‌کند و راهنمای عملیات مزبور می‌باشند (فتحلی و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۲۹۷) با توجه به مفهوم اصول تعلیم و تربیت، بحث را با مطرح ساختن اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه سنایی ادامه می‌دهیم.

۳-۱. اصل کرامت انسان

یکی از مبانی تربیتی کرامت انسان است. در این باب اندیشمندان و مفسرین سخن زیاد گفته‌اند. صاحب تفسیر هدایت در توضیح کرامت انسان، ذیل آیه «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ» و به فرزندان آدم کرامت و عزت و حرمت بخشیدیم، می‌نویسد: با عقل و اراده و تعادل خلقت و قدرت بدن، برای راست حرکت کردن و وجود دستگاه‌های دقیق در بدن که به او در تحکم و فرمانروای داشتن بر طبیعت مدد می‌رساند؛ و همین گونه با هدایت کردن آنان و با اینکه پیامبران و صدیقان در آن هنگام که رسالت‌ها یا و نازل می‌شد سبب راهنمایی آنان می‌شدند؛ و نیز با مسخر ساختن طبیعت و آماده آشکار شدن چیزها برای ایشان کرامت نصیب آنان ساخت (جمعی از مترجمان، ۱۳۷۷، ج ۶، ص ۲۷۰).

آنچه از متون دینی و آرای اندیشمندان مسلمان به دست می‌آید این نکته است که همگی اتفاق نظر دارند که انسان ذاتاً کرامت دارد و بر سایر مخلوقات دارای شرافت ویژه می‌باشد. سنایی به این اصل از خصوصیت انسان اذعان داشته می‌سراید:

در نگر تا که آفرید تو را	از برای چه برگزید تو را
خاک بودی تو را مکرم کرد	زان پست جلوه دو عالم کرد
از همه مهتر آفرید تو را	هرچه هست از همه گزیدتورا
در نظر از همه لطیف‌تری	به صفت از همه شریف‌تری
خوب‌تر از همه نقش‌بند ازل	هیچ نقشی نبست در اول
قدرتش بهترین صفت به توداد	شرف نور معرفت به توداد
گوهر مردمی شعار تو کرد	کرم لطف خود نثار تو کرد

(سنایی، بیتا، ص ۱۴۶-۱۴۷).

سنایی به زیبایی توانسته است به توصیف انسان بیردازد او به خوبی موقف و جایگاه انسان را در

منظومه هستی شرح نموده است. مطالب بلند و متعالی در وصف و جایگاه انسان بیان نموده است که به دلیل اطاله کلام از آوردن تمام اشعار در این باب معذوریم مشتقان می‌توانند آن را در حدیقه الحقیقه مطالعه نمایند.

۲-۳. اصل تفکر

مسیر تربیت انسان از شاهراه تفکر می‌گذرد. انسان موجود است متفکر که با اندیشه زندگی می‌نماید و در همه ابعاد زندگی خویش با شاخص و میزان سود و زیان تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند. بنا بر این توجه به تفکر صحیح و تربیت فکری، اساس کمال است پس باید همه امور تربیتی، اموری مبتنی بر اندیشه صحیح باشد؛ زیرا تفکر صحیح کلید هدایت بشر و مبدأ آگاهی و بصیرت و وسیله کسب علوم و معارف می‌باشد. در متون دینی در باره اهمیت تفکر آنچنان تأکید شده است که گویی اغراق گردیده است؛ اما حقیقت امر چنین است. رسول مکرم اسلام فرموده است: اندیشیدن یک ساعت بهتر از عبادت یک سال است (منسوب به امام صادق، بی‌تا، ص ۱۱۵).

حضرت امیر (ع) می‌گوید: اندیشیدن، زندگی دل بینا است (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۱، ص ۲۸). سنایی با الهام از متون دینی در باره این اصل بنیادین تعلیمی و تربیت می‌گوید، اگر می‌خواهی از معنا مملو گردی باید خاطر مشتت خود را جمع نموده به تأمل و اندیشیدن پردازد یک ساعت تأمل و تدبیر بهتر از شصت سال عبادت است. فکر همانند بال است که به انسان قدرت پرواز می‌دهد فکر اگرچه در دل انسان جایگاه دارد ولی می‌تواند هر دو عالم را زیر نظر داشته باشد:

جمع کن فکر خاطر پراکنده	تا ز معنا شوی تو آکنده
بنده در فکر صنع یک ساعت	بهتر از شست ساله در طاعت
فکر پُراست و عقل چون باز است	همچو چرخ بلند پرواز است
گرچه بر شاخ دل مقرر دارد	هر دو عالم به زیر پر دارد
گاه در خاکدان فرش بود	گاه بر شاخسار عرش بود
هر دمی می‌بود به‌کاری نو	هر زمانی کند شکاری نو
وقتی از نور ماه لقمه خورد	وقتی از مهر نیز در گذرد
گاه از این برج‌ها گذاره کند	کرسی و عرش پاره پاره کند
گاه بال کبوتری گیرد	گاه باشد که اختری گیرد
چون شود فارغ از نشان همه	شاخ گیرد از آن میان همه

خسروی باید از برای شکار
نکند هرکسی هوای شکار
باز را چشم بسته‌ای چکنم
پر و بالش شکسته‌ای چکنم

(سنایی، بی‌تا، ص ۱۰۳).

۳-۳. اصل تبعیت از مربی

از اصول اساسی در آیین تصوف و عرفان تبعیت از پیر طریقت و مربی است. غیر از معصومین (ع) و خواص که نیازمند مربی و ارشاد نیستند، دیگران در امر تربیت و طی مدارج روحانی و مراتب کمال انسانی به هدایت و دستگیری انسان کامل و رهبر واصل نیازمند می‌باشند، زیرا تربیت معنوی و کسب کمالات و فضایل روحانی، امر مشکل و دشواری است. کسی می‌تواند در این مسیر راهنمای دیگران باشد که خود این مسیر را طی کرده باشد و فراز و فرود و مشکلات آن را بشناسد. ناهمواری‌ها را بداند تا بتواند مرتبی را از پیچ و خم راه به سلامت عبور داده به مقصد برساند؛ و از سوی مرتبی نیز وقتی می‌تواند به سعادت و کمال نائل آید که خود را در اختیار مربی گذاشته و از دستورات و ارشادهای او کاملاً پیروی نماید. اصل متابعت مرتبی از سوی مربی یک ضرورت است تا امر تربیت سامان یابد.

سنایی این اصل را به پیروان طریقت گوشزد نموده از آن‌ها می‌خواهد در مسیر کمال‌جویی باید خویشان را به مرید تسلیم نماید، درست همانند مرده‌ی که تسلیم مرده‌شور است:

طالبی کو مرید حق باشد	راغب من یزید حق باشد
خویشان را بدو کند تسلیم	همچو مرده بمرده شور بی بیم
تا نگردد مرید از اول نیست	دان که در توبه‌اش معول نیست
هرکسی را به خویشان مپذیر	هر خسی را به توبه دست مگیر
مرد را تا نیازمایی تو	بر او راز چون گشایی تو
خفتگان را مرید نام منه	بر ره مرغ مرده دام منه
راه رو (راه درست در) میدان	همچو گویست در خم چوگان
هرکسی چیزی دید از آنجا دید	هر که زین ره بشد به حق برسد
جهد کن تا بدین مقام رسی	نردبان ساز تا به بام رسی
روی بنما یدت حقایق غیب	با خبر گردی از دقائق غیب

(سنایی، بی‌تا، ص ۹۷).

۴-۳. توکل

توکل، عبارت است از اعتماد کردن و مطمئن بودن قلب بنده در جمیع امور خود به خدا و حواله کردن همه کارهای خود را به پروردگار و بیزار شدن از هر حول و قوه‌ای غیر از خدا و تکیه نمودن بر حول و قوه الهی. پیامبر اکرم (ص) فرمود: «از جبرئیل (ع) پرسیدم: توکل چیست؟»

پاسخ داد: آگاهی به این واقعیت که مخلوق، نه زیان می‌رساند و نه عطا و منعی دارد و این که چشم از دست و سرمایه مردم برداری؛ هنگامی که بنده‌ای چنین شد جز برای خدا کار نمی‌کند و به غیر او امیدی ندارد و این‌ها همگی حقیقت و رمز توکل‌اند در آیات متعدد صفت توکل به خداوند مورد تأکید قرار گرفته است و در سوره مائده توکل از علامات مؤمن محسوب شده می‌گوید اگر اهل ایمان و باور به خداوند هستید باید به او اعتماد کنید «وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُوا إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» (مائده، ۲۳)، اگر ایمان به خدا دارید، باید به او توکل کنید.

سنایی یکی از خصوصیات انسان مؤمن را توکل داشتن به خدا و ذات لایزال الهی می‌داند از نظر او اعتماد فقط بر کسی که مالک حقیقی هستی و مؤثر واقعی است شایسته و سزاوار است و تکیه بر غیر آن امر به دور از عقل و خرد بشری می‌باشد:

پس از این روضه توکل جوی	بوی راحت ز نفعه گل جوی
چون ستانی نوال او خوش‌تر	بخشش بی‌سؤال او خوش‌تر
همه خواهنده‌ات و اوست غنی	همه محتاج و اوست مستغنی
«ربی الله» که پرورد هر کس	«حسبی الله» که بنده را او بس
در همه کار یاریت زو خواه	دست از ناکسان بکن کوتاه
چه گشاید زبینوایی چند	چه توان خواست از گدایی چند

(همان، ص ۹۸-۹۹).

۴. عوامل تأثیرگذار

مقصود از عوامل، اموری هستند که در تعلیم و تربیت تأثیر دارند (فتوحی، ۱۳۸۵، ص ۳۷۸). عوامل زیادی وجود دارد که انسان از آن متأثر گردیده منش و شخصیت او را شکل می‌دهد. وراثت، مدرسه، معلم، والدین، جامعه، حکومت، رسانه و... از جمله عواملی تأثیرگذار در تربی است. در این میان سهم دوست و هم‌نشین به ویژه در سنین نوجوانی و جوانی را نباید نادیده گرفت. در ادامه به عوامل تأثیرگذار از نظر سنایی اشاره می‌نماییم.

۴-۱. دوست و هم‌نشین

سنایی، تحت عنوان تنهای بهتر از هم‌نشینی بد و هم‌نشینی خوب بهتر از تنهایی می‌گوید ضرر دوست بد و نادان از صد دشمن بیشتر است لذا از دوستی با این گونه افراد دوری نما زیرا دوستی با آن‌ها قدر و منزلت تو را کاهش می‌دهد و به این گفته ظریف و لطیف توجه نما که زهر و سم مار بهتر از زهر دوست نادان است حواست جمع باشد که انسان‌ها غالب دنبال نام و نان و شهرت و شهوت‌اند اما تو باید دنبال یار خاص بگردی و با چنین افراد بقای جان تو ممکن می‌گردد:

دوستیت مباد با نادان	که بود دوستیش کاهش جان
این مثل زد وزیر با بهمن	دوست نادان بهتر ز صد دشمن
بشنو این نکته را که سخت نیکوست	مار به دشمنت که نادان دوست
تا توانی رفیق عام مباش	پخته عشق باش و خام مباش
که همه طالب جهان باشند	بسته بند آب و نان باشند
یار خاصان نه آن نه این جویند	از پی او بقای جان جویند

(همان، ص ۱۶۰).

۵. روش‌های تعلیم و تربیت

اصول و اهداف تعلیم و تربیت وقتی عینیت می‌یابد که روش‌های آن به وجود آید از این رو مقتضای اصول و اهداف ایجاد روش‌های تربیتی است.

روش در لغت به معنای قاعده، قانون، اسلوب و شیوه و... آمده است در این جا منظور به پیمودن راهی است که برای رسیدن به هدف تعلیم و تربیت اتخاذ می‌شود. قاعده‌ای است که برای کشف حقیقت به کار می‌رود؛ و رفتارهای است که اهداف و اصول آموزشی را تحقق می‌بخشد و جنبه کاربردی دارد. متخصصان امور تربیتی روش‌های تربیتی را به دو گروه روش‌های تربیت متربی و روش‌های خودسازی، تقسیم نموده‌اند

الف. روش‌های تربیت متربی

تأثیرپذیری انسان از شرایط اجتماعی و جغرافیایی از اموری نیست که قابل تردید باشد تأثیرگذاری خانواده، آموزشگاه‌ها، رفتار والدین، معلمان و مربیان بر کودک، دانش‌آموز و متربی امران کار ناشدنی است. بر این اساس والدین، معلمان، مربیان و جامعه باید از روش‌های تربیت متربی آگاه باشند تا از آن‌ها در تربیت متربیان بهره گیرند. روش‌های الگویی، روش مهرورزی و... از قبیل روش تربیت متربی است که در ذیل به روش الگویی از نظر سنایی می‌پردازیم.

۱. روش الگویی

یکی از روش‌های تربیتی روش الگویی است که از آن با عناوین الگوسازی، اسوه‌سازی و ارائه الگو یاد می‌شود. این روش از شیوه‌های عینی و کاربردی تعلیم و تربیت است که بر جان و دل متری اثر می‌گذارد. دین اسلام برای تربیت انسان از روش الگویی استفاده نموده است. در قرآن کریم اسوه‌سازی به دو صورت بیان شده است:

۱. در برخی آیات اشخاص به‌عنوان اسوه و الگو معرفی شده‌اند و به پیروی از آنان فرمان داده شده است: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ» (احزاب، ۲۱). بر شما باد اقتدا به رسول خدا که سرمشقی نیکوست.

۲. در برخی از آیات رفتار اسوه‌ها و زندگی آنان بیان شده است و از این طریق هدایت‌های الهی و آسمانی به طور عینی در معرض مشاهده افراد قرار داده شده است مانند استواری و ثبات قدم پیامبران، ادب آن‌ها در مقام سخن گفتن با خداوند و رابطه استادی و شاگردی خضر و موسی.

سنایی اولین شاعری است که در باب تعلیم و تربیت شعر سروده است و گفته شده حقیقه الحقیقه اولین کتاب تعلیمی است در اهمیت الگوی مربی مطالبی سودمندی را متذکر می‌گردد خصوصیات و شرایط مربی را بیان می‌کند و توصیه می‌کند که از پی پیر یا شکسته مرو، پیر باید فنون راهبری بداند و از آن باخبر باشد مربی باید از صفای دل داشته باشد و خالی از حيله و نیرنگ و خدعه باشد. مربی باید محرم راز و سنگ صبور مردم و پرده پوش باشد:

خویشتن را مکن بسبغه کرو	بر پی پیر پا شکسته مرو
خبر از پیر بوالفضول مپرس	راه تجرید را زغول مپرس
داروی دیده کی دهد اعمی	مرهم ریش چون کند افعی
سالکی چیست و دیده‌ور باشد	پیر باید که راهبر باشد
مرد چون شیر زهره‌ای دارد	دلش از درد بهره‌ای دارد
خدمت پیر خویش کرده بود	باده از جام شرع خورده بود
خالی از زرق و حيله و نیرنگ	از ته دل به حق بود یک رنگ
وز خلائق نبایدش آزار	به علایق نبایدش بازار
محرم راز و پرده پوش بود	پیرمان جمله چشم و گوش بود
رند و قلاش و سیم کش باشد	مست و دیوانه بهش باشد

این چنین پیر، پیر باید خواند
با وی اسرار غیب شاید راند
از سخنهایش کیمیا سازند
خاک پایش چو توتیا سازند

(همان، ص ۹۶-۹۷).

۲. روش‌های خودسازی

در این روش خود انسان می‌کوشد با روش‌ها و شیوه‌های عملی بر اساس مبانی و اهداف تعیین شده اقدام به تهذیب نفس نماید تا در سایه آن رذایل را از خود دور ساخته و به پالایش خویش پردازد. با آرایش به فضایل به کمال و سعادت برسد. روش خودسازی نیز انواع و اقسامی دارد ذکر و فکر و یاد مرگ توبه و ... از روش‌های خودسازی است که مریبان اخلاق به آن پرداخته‌اند. سنایی نیز، روش توبه، یاد مرگ، فکر، ذکر، شوق و ذوق و عشق، مناجات و یاد بهشت را برای خودسازی معرفی و تجویز می‌نماید.

۲-۱. توبه

توبه به معنای رجوع و بازگشت از گناه می‌باشد. در لسان العرب آمده است: التَّوْبَةُ: الرَّجُوعُ مِنَ الذَّنْبِ؛ وَ فِي الْحَدِيثِ: النَّدْمُ تَوْبَةٌ؛ وَ التَّوْبُ مَثَلُهُ (ابن منظور، ۱۴۱۴، ج ۱، ص ۲۳۳۱).

در باره اهمیت توبه همین بس که در قرآن سوره به همین نام آمده است. سنایی نیز به این روش اشاره کرده آن را به‌عنوان گام اول تربیت و خودسازی معرفی می‌کند. او می‌گوید انسان اگر توبه حقیقی نماید و تصمیم بگیرد که واقعاً به سوی گناه نرود آنگاه می‌تواند عالم را فتح کند اما باید دانست که توبه به گفتن نیست بلکه رجوع به درگاه الهی همراه آه و ناله و زاری است:

خواجه گر توبه نصوح کند
هر دمی عالمی فتوح کند
توبتی کن که توبه گفتن نیست
باز گفتن چو باز خفتن نیست
رو به یکبارگی به درگاه آر
تحفه از درد و ناله و آه آر
چند از این بی‌کسی و بی‌باکی
چندتر دامنی و ناپاکی
توبه بس باقی ست توبه بیار
جامه تن به آب دیده نگار

(سنایی، بی‌تا، ص ۱۰۰).

۲-۲. یاد مرگ

روش خودسازی دیگری که در عرصه تعلیم و تربیت مطرح است، یاد مرگ است در حدیث آمده است: زیرک‌ترین مردم کسی است که زیاد به یاد مرگ باشد (کوشاه، بی‌تا، ص ۴۷). در تفسیر قمی، یکی

از وجه‌ها برای آیه: «وَذَكِّرْهُمْ بِأَيَّامِ اللَّهِ» را روز مرگ عمومی و قیامت دانسته است (قمی، ۱۳۶۵ ج ۱، ص ۳۶۲). در احادیث یکی از روش‌های که برای تهذیب و تربیت مطرح گردیده یاد مرگ و رفتن بر قبرستان است. سنایی نیز این روش را مطمح نظر قرار داده در باره آن سروده است:

این جهان پیش خوار عاریتست	عزم ره کن که مقصد آخرتست
کم کن آزار و تحفه پیش فرست	زاد بردار و نزل خویش فرست
گنج باشد هر آنچه خود داری	جنگ وارث بوده هر آنچه بگذاری
گر اجل در رسد که منع کند	مال و ملک و سرا چه دفع کند
بس که پرداختند خانه و کوی	همه بگذاشتند فعال نکوی
واسپردند خسروان آفاق	خسته از زهر «مال‌ها من واق»
مرگ یاد آر بس که خندیدی	زان چه رفتند هیچ را دیدی
هر که را مرگ در کمین باشد	غافل از کار خود چنین باشد
کاروان رفت و بار بر بستند	خانه‌ها خالی ست و در بستند
زاد کو برگ راه چیست به گوی	مونسست زیر خاک کیست به گوی

(سنایی، بیتا، ص ۱۰۱-۱۰۲).

۳-۲. یاد قبر

در حدیث داریم که رفتن به قبرستان را امر مستحب می‌داند و از مردم می‌خواهد که در هر هفته یکبار به قبرستان رفته در باره اصحاب قبور اندیشه نمایند یادآوری قبر که اولین منزلگاه جهان آخرت است از نظر تربیتی آثار فراوانی دارد. بعضی از امامان درس اخلاقشان را در قبرستان بر گذار می‌نموده است. مواجهه متربی به امر ملموس و عینی از مؤثرترین اموری است که در جان و دل انسان اثر می‌کند متذکر شدن و به یاد آوردن لحظه‌های تنهایی و سفر دور و دراز انسان را از غفلت بیرون می‌آورد. امام علی (ع) می‌فرماید:

«أبلغ العطاء الاعتبار بمصارع الأموات» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۱۹۱).

رساترین پندها از مراکز در افتادن مردگان و قبرستان عبرت گرفتن است. با توجه به نکته تربیتی، سنایی از این روش استفاده کرده می‌گوید:

دوری از کار و مرگ نزدیک است	روشنست این که گور تاریکست
باقی ذوالجلال حق را دان	وان دگر «کل من علیها فان»

جای اصلی مردگان گور است	ای دریغا که دیده‌ها کور است
چند بر اسب برجمازه روی	روز آید که بر جنازه روی
بی خبر مرگ گیردت ناگاه	نکند سود خیمه و خیر گاه
گورتنگ است و جای خرگه نیست	جز کفن بی تو هیچ هم‌ره نیست

(سنایی، بیتا، ص ۹۱).

۲-۴. ذکر

یکی از روش‌های تربیت و تهذیب، ذکر است یعنی اینکه انسان سالک باید با جان و دل و زبان به یاد خدا باشد چنین ظرفی می‌تواند جلا و صفا یابد و مستعد تابش نور الهی و حقایق و معارف بلند آسمانی گردد.

امیرالمؤمنین (ع) می‌فرمایند، آنچه دل را صفا و جلا می‌دهد و زنگار را از آن می‌زداید و به آن نورانیت می‌بخشد، یاد خدا است. قلب و دل انسان حقیقت و گوهری است ملکوتی که ذاتاً تمایل به عالم ملکوت و ذات اقدس حق دارد و اگر بر خلاف ذات و فطرتش به غیر خداوند سپرده شود تیره می‌شود و گوش دلش کر می‌گردد و قدرت شنوایی حقایق ناب الهی را از دست می‌دهد. در این حال نیز با یاد خدا می‌توان دوباره آن را شنوا کرد. هم چنین چشم دل که لایق مشاهده انوار الهی است، وقتی از عالم نورانیت به در آمد و در ظلمات و تاریکی جهل و گناه قرار گرفت، نورانیت و روشنایی خویش را از دست می‌دهد. در این جا نیز راه درمان این است که مجدداً با یاد خدا درخشنده‌گی و بینایی را به آن باز گردانیم (بن میثم بحرانی، ۱۳۶۶، ص ۴۱۳).

سنایی به این امر مهم توجه داده می‌گوید ذکر و یاد حق باید همواره به زیانت باشد و ماهی چشمه دهانت را با باید با ذکر حق پرورش داد زیرا دوی درد دل گفتن «ذکر لا اله الا هو» است دلی که به یاد خدا و ذکر نباشد بانگ و غریو پر از باد خواهد بود و باید توجه داشت که دل و جان آدمی فقط به یاد او آرام می‌گیرد از این رو باید در سحرگاهان همراه قمریان و طوطیان و بلبلان و... به درگاه خداوند به آه و ناله پرداخت:

بار دیگر شکار فکر آموز	عندلیب زبان به ذکر آموز
ذکر حق پرورد زیانت را	ماهی چشمه دهانت را
آنچه دل را بجای جان داروست	گفتن «لاله الا هوست»
گر دلت باخبر بود یادست	ور نه بانگ و غریو پریادست

دل بنامش قرار گیرد و بس
 کیمیای سعادت ابدی ست
 درد جان هزار دستانت
 قمریان ذا کردند و سر جنبان
 بلبلان این ترانه ساخته‌اند
 ناله شوق بین نوحه‌گری
 هیچ ذوقش چو ذوق فاخته نیست
 شوق زنجیر او بجنباند

جان بیا دش پرورد هرکس
 نام او را زنامه احدی ست
 نغمه بلبل خوش الحانست
 بر درشهر سحر به بانگ و فغان
 طوطیان این نوا نواخته‌اند
 گرچه باوی نخوانده کبک دری
 هرکه شوقش چو ذرگداخته نیست
 چون دل از یاد دوست واماند

(سنایی، بیتا، ص ۱۰۳-۱۰۴).

۲-۵. نیایش

دعا یکی از شیوه‌های اصلاح و تهذیب است. دعا راهبردی است که هم در قرآن و متون دینی به آن توجه جدی صورت پذیرفته است و هم سیره عملی اولیای خداوند و بزرگان این امر را نشان می‌دهد که نیایش به درگاه بی‌نیاز در امر سامان دادن زندگی مادی و معنوی لازم و ضروری است. خداوند در آیات متعدد بندگانش را به دعا دستور و خود وعده استجاب داده است؛ از این رو تربیت دینی و متری متدین نیازمند دعا و مناجات و دعا در پیشگاه خداوند است.

سنایی در باره دعا و تأثیراتش در زندگی و تربیت معنوی و اخلاقی توجه و عنایت ویژه داشته. از نگاه سنایی انسان فقر و محتاج محض است. گدا و بی‌نوا و نیازمند است. از این رو باید به وسیله دعا و نیایش در بارگاه غنی مطلق نیازها و کمبودهای زندگی و اصلاح رفتارهای ناشایست خود را او بخواهد البته که تلاش و کوشش انسانی را نیز نباید نادیده گرفت. انسان از دیدگاه مولوی تشنه محبت و مرحمت خداوند است و در هر صورت باید سر به سجده نیاز گذاشت و دست‌گدایی به سوی او دراز نمود. حکیم عارف در ابیات بلندی می‌سراید:

مرهم ریش خستگان تو نهی
 وز نوالت نواله‌ای برسان
 بس گداییم بی‌نیاز تویی
 به امیدی به صبح خاسته‌ایم
 پهلواز جامه خواب خوشحالی

ذوالجلالا جلای دل تو دهی
 تشنگانیم ژاله‌ای برسان
 بس غرییم چاره‌ساز تویی
 هر شبی رحمت از تو خواسته‌ایم
 کرده‌ایم از برای خوشحالی

ای بسا شب که گشته اندر کوی
 «یا عبادی الذین» که فرمودی
 ربنا ربنا ظلمنا گوی
 پس وفا کن که فرمودی
 کسی مان نیست «انت مولانا»
 هیچمان نیست تحفه «وارحما»

(همان، ص ۱۰۶).

۲-۶. یاد بهشت

یکی از روش‌های اصلاح و تربیت که در قرآن نیز از آن بسیار استفاده شده است، یادآوری بهشت و نعمت‌های آن است. در آیات متعدد خداوند برای هدایت و تشویق بندگان بهشت را توصیف نموده و وعده داده است هرکسی عمل صالح انجام دهد و یا از رفتار ناشایسته چشم‌پوشی کند پاداشش بهشت است. به طور نمونه در سوره بقره آمده است: «وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ» (بقره، ۸۱). خداوند برای اینکه بندگان عمل و رفتار صحیحی داشته باشند از طریق تشویق به اسکان در بهشت ابدی اقدام به اصلاح می‌نماید.

سنایی با الهام از این روش قرآن و بهره‌برداری از آیات، یادآوری نعمت‌های بهشتی و سعادت ابدی ساکنان آن کوشیده است با توصیف بهشت انسان سالک را تشویق نماید که در صورت عمل مؤمنانه و رفتارهای ارزشی و اخلاقی و چشم‌پوشی از مظاهر موقت مادی، بهشت با همه امکانات در اختیار و انتظار او خواهد بود بهشتی که منزلگاه شادی و خوش‌دلی و آزادی است محل آسایش و سرور که از هر طرق بوی مشک و عنبر متصاعد است. غرفه‌های از یاقوت و طلا برای مؤمنان مهیا گردیده است بادهای دلنواز و خنک از هر سو می‌وزد و شربتی از آشامیدنی خوشگوار آماده است حوریان مه‌پیکر برای خدمت‌رسانی منتظر می‌باشند خوب است ادامه وصف بهشت را از زبان سنایی بگوییم:

مأمن انس و منزل شادی	منزل خوش‌دلی و آزادی
جای آسایش و سرای سرور	خاکش از مشک و عنبر و کافور
عرصه‌ای با نوا و روحانی	ساحتی دلگشا و نورانی
غرفه یاقوت و خیمه‌ها از زر	خاکش از زعفران و از عنبر
آب او خوشگوار و بادنسیم	جام او زر و شربتش تسنیم
نور جسته طرف‌های کله	حور در جلوه از پس جلوه
باده را طعم زنجبیل بود	آب در چشمه سلسبیل بود
ماه رویان پاک و پاکیزه	هر نفس باز گشته دوشیزه

آب و می شیر و انگبین در جوی	نازنینان دلبر و خوش خوی
حور گه برکنار و گه بر ران	مرغ بریان گهی و گه پَران
دم داوود برکشیده ز نور	میزند موج صحن قصر ز حور
اولیا هم نشین و هم زانو	انبیا در جوار و هم پهلو

(همان، ص ۱۰۹-۱۱۰).

۷. قصه گویی

یکی دیگر از شیوه تأثیر گذار در تعلیم و تربیت، قصه گویی است. قصه گویی بازخوانی سرگذشت اقوام پیشین است. بازگویی سرنوشت گذشتگان و دوباره خوانی راه‌های رفته و عبرت گیری و پندآموزی از حوادث تلخ و شیرین گذشته می‌باشد. محمد قطب در باره گذشته و اهمیت تاریخی داستان می‌نویسد: «این تأثیر سحرانگیز داستان هرچه از گذشته با بشر پیش آمده، همیشه همراه با زندگانی او بر روی زمین سیر می‌کرده و نیز هرگز از بین نمی‌رود» (قطب، بی‌تا، ص ۲۱۰).

قرآن کریم برای شکوفاسازی و معرفت‌افزایی مردم از روش قصه‌گویی بسیار استفاده نموده است. تا آن جا که یک سوره بنام القصص در قرآن آمده است. در این سوره سرگذشت حضرت موسی و فرعون را مطرح نموده می‌گوید ما به حق برای تو از داستان موسی و فرعون می‌خوانیم برای گروهی که ایمان می‌آورند (قصص، آیه ۳).

در این سوره ماجرای زندگی حضرت موسی و فرعون بازگو شده است. از وضعیت سیاسی و اجتماعی جامعه آن روز سخن به میان آمده و فرازهای برجسته و مهم زندگی حضرت موسی مورد اشاره قرار گرفته است. البته قصه‌گویی تنها در همین سوره مورد استفاده به کار نرفته است در سوره‌های متعدد این روش به کار گرفته شده است در سوره «اعراف» داستان بلعم و باعورا را مطرح نموده می‌فرماید «و برآن‌ها بخوان سرگذشت آن کس را که آیات خود را به او دادیم ولی (سرانجام) او خود از آن تهی ساخت (اعراف، آیه ۱۷۵). در سوره یوسف داستان یوسف را متذکر شده می‌فرماید «ما بهترین سرگذشت‌ها را از طریق این قرآن که به تو وحی کردیم بر تو بازگو می‌کنیم (یوسف، آیه ۳).

در سوره کهف باز قصه حضرت موسی و حضرت خضر و ماجرای ذی القرنین و... را مطرح نموده می‌فرماید «ما داستان آنان را به حق برای تو بازگو می‌کنیم» در سوره نمل داستان حضرت سلیمان و ماجرای تخت بلقیس یادآوری شده است. قرآن کریم ما را به مشاهده احوال پیشینیان و سیر در احوال ملت‌ها دعوت می‌نماید. این دعوت‌های مکرر نشانه تأکید و اهمیت مسئله است تا مردم در تاریخ گذشتگان تأمل نموده و از آن به‌عنوان عوامل ارتقادهنده و شکوفاسازی اندیشه و معرفت خویش بهره

ببرند. در باره آن اندیشه نمایند و از این طریق بعد شناختی خود را توسعه بخشند. جالب این که در سوره یونس خداوند این مسئله را با صراحت بیان نموده می‌فرماید «فَأَقْصص الْقَصص لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» (یونس، آیه ۱۷۶)؛ یعنی این قصه را برای آن‌ها بگو شاید از این طریق آن‌ها اندیشه نمایند.

سنایی از این فن تربیتی استفاده زیادی نموده است. «حدیقه الحقیقه» وی مملو از قصص و حکایات تربیتی و اخلاقی است. در بیان بی‌وفایی که یکی از صفتهای ناپسند و زشت اخلاقی است، شعری دارد تحت عنوان «حکایت در بی‌وفایی» که خوب است آن را با هم بخوانیم:

قصه یاد دارم از پدران	مهستی نام دختری و سه کام
داشت زالی به روستای تکاو	مهستی نام دخترت و سه گاو
نو عروسی چو سرو نو بالان	گشت روزی ز چشم بد نالان
گشت بدرش چو ماه نو، باریک	شد جهان پیش پیرزن تاریک
دلش آتش گرفت و سوخت جگر	که انیسی جز او نداشت دگر
از قضا گاو زالک از پی خورد	پوز روزی به دیگش اندر کرد
ماند چون پای مُقعد، اندر ریگ	آن سر مرده ریگش، اندر دیگ
گاو مانند دیو از دوزخ	سوی زالک شتافت از مطبخ
زال پنداشت هست عزرائیل	بانگ برداشت پیش گاو نیل
کی مقلموت ^۱ من نه مهستیم	من یکی زال پیر و محتیم
گر ترا مهستی همی باید	اینک او را بیر، مرا شاید
اوست بیمار، من نه بیمار	تندرستم مرا به او شمار
بی بلا، نازنین شمرد او را	چون بلا دید در سپرد او را
به جمال نکو بدو بد شاد	به خیال بدش ز دست بداد
تا بدانی که وقت پیچاپیچ	هیچ کس مر ترا نباشد هیچ

به حقیقت بدان که رنگ آمیخت
رَو ز روزن بجه نه از دیوار

هر که وقتی بلا ز تو بگریخت
صحبتش را مجو مرو بر او

۱. همان ملک الموت به زبان عامیانه است.

من وفايي نديده‌ام زخسان

گر تو دیدی سلام من برسان

(سنایی، ۱۳۸۱، ۴۵۴-۴۵۵).

۸. ضرب المثل‌ها

ضرب المثل‌های مناسب نقش فوق‌العاده حساس و غیرقابل انکاری را برای روشن شدن و دل‌نشین کردن حقایق دارند. گاهی ذکر یک مثال مناسب دریای از معرفت و شناخت نسبت به موضوع را برای دانش‌آموزان ارائه می‌نماید. خداوند در قرآن از ضرب‌المثل‌های فراوان استفاده شده و بسیاری از حقایق را در لباس مثال‌های حسی بیان نموده است. گاهی مثال‌های کوچک و گاهی از مثال‌های بزرگ بهره برده است. جالب اینکه وقتی مثال کوچک را مورد توجه قرار داده و ذکر می‌کند بلافاصله می‌فرماید «خداوند از این که (به موجودات ظاهراً کوچک‌مانند) پشه و حتی کوچک‌تر از آن مثال بزند شرم نمی‌کند» (بقره، آیه ۲۵). در جای دیگر می‌فرماید: «وَ تِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» (حشر، آیه ۲۱). با توجه به نقش تمثیل و شروع از امور عینی برای رسیدن به مفاهیم عقلی برای درک بهتر لازم و ضروری است که مربی از این شیوه‌ها استفاده نماید. سنایی، این حکیم و مرشد روزگار خویش برای نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی از تمثیل‌ها به خوبی بهره برده است. در حدیقه اشعاری با عنوان‌های «التمثیل فی اصحاب الغفله»، «التمثیل لقوم ینظرون به عین الاحول»، «التمثیل فی اصحاب تمنی السوء»، «التمثیل فی وضع الشی به غیر موضعه» و... گویایی این مسئله است که به دلیل اطلاع مطلب از آوردن آن تمثیل‌ها معذوریم. مشتاقان می‌تواند به منبع اصلی مراجعه نمایند.

نتیجه‌گیری

از نوشته حاضر به این نتیجه می‌رسیم که سنایی اولین شاعر حکیمی است که با رویکرد تعلیمی و آموزشی شعر گفته است. سنایی دارای مبانی انسان‌شناختی دینی است. جوهره انسان را عقل و دل می‌داند و انسان از نظر ایشان دارای قوای مختلف بوده و این قوا از همدیگر متأثر می‌گردد. سنایی همچنین دارای اصول تعلیم و تربیت بوده و روش‌های را نیز برای تعلیم و تربیت به کار گرفته است. هدف از پژوهش به دست آوردن آرای تربیتی حکیم سنایی و عرضه آن در نهادهای آموزشی می‌باشد. سنایی محکم‌ترین و ناب‌ترین مطالب در عرصه تعلیم و تربیت را به نهاد آموزش هدیه نموده است. متری اگر دست خود را به دست سنایی بدهد این شوریده و عارف دیار غزنه با زیبایی و مهارت تمام به‌عنوان یک مربی خبیر و استاد ماهر و پدر دلسوز وی را به مقصد و هدف نهایی می‌رساند هدفی که سعادت ابدی در آن است به امید اینکه همه ما بتوانیم به گونه تربیت و اصلاح شویم که به خوشبختی و سعادت همیشگی نائل آییم.

منابع

۱. مثنوی‌های حکیم سنایی، بیت‌ها، با تصحیح و مقدمه سید محمدتقی رضوی، بی‌جا.
۲. ابن منظور محمد بن مکرم، (۱۴۱۴)، لسان العرب، ج، ۱، بیروت، دار صادر.
۳. محمد علی کوشا، بی‌تا، چهل حدیث، بی‌جا، نشر نهایندی.
۴. قمی، علی بن ابراهیم، (۱۳۶۷)، تفسیر قمی، ج ۱، قم، دار الکتب.
۵. عبدالواحد تمیمی آمدی، (بی‌تا)، غرر، مترجم، محمدعلی انصاری، ج، ۱، تهران.
۶. میثم بن علی بن میثم بحرانی، (۱۳۶۶)، اختیار المساکین، مصحح، محمدهادی امینی، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی استان قدس رضوی.
۷. فتوحی، محمود، علی اصغر محمدخانی، (۱۳۸۵)، شوریده‌ای در غزنه (اندیشه‌ها و آثار حکیم سنایی)، تهران، انتشارات سخن.
۸. مترجمان، (۱۳۷۷)، تفسیر هدایت، ج ۶، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی استان قدس رضوی.
۹. سنایی غزنوی، (۱۳۶۲)، دیوان، مقدمه و حواشی، مدرس رضوی، انتشارات کتابخانه سنایی.
۱۰. عبدالواحد تمیمی آمدی، (۱۳۶۶)، تصنیف غررالحکم، قم، دفتر تبلیغات.
۱۱. منسوب به امام صادق (ع)، بی‌تا، مصباح الشریعة، بیروت، مؤسسه‌الأعلمی للمطبوعات.
۱۲. کلینی، ثقة‌الاسلام، الکافی، ج ۱، تهران، ۱۳۶۵، دارالکتب الاسلامیه.
۱۳. فتحعلی، محمود و دیگران، (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، انتشارات مدرسه.

آثار فرهنگی جهانی شدن بر نظام تعلیم و تربیت افغانستان

مصطفی طوطاخیل^۱

چکیده

جهانی شدن را می‌توان به صورت تشدید روابط اجتماعی در سراسر جهان تعریف کرد، پدیده‌ای که در تصمیم‌ها و فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها نقش تعیین کننده‌ای داشته و مرزهای جغرافیایی را به حداقل کاهش داده است. امروزه منافع مردم و کشورها بیش از پیش به هم تنیده شده است؛ علاوه بر کالا و خدمات، انتقال افکار و دانش بشری نیز آسان‌تر و بی‌حد و مرزتر از گذشته گردیده است. نظامی واحد از ارزش‌ها، معانی و فعالیت‌ها در جنبه‌های مختلف در سطح جهانی در حال شکل گرفتن است و نوعی انسجام در ابعاد مختلف، از جمله تعلیم و تربیت فراهم می‌گردد؛ به گونه‌ای که اهداف، برنامه‌ها، جهت‌گیری، شیوه‌ها و محتوای تعلیم و تربیت به سمت نظام واحد جهانی در حرکتند. هر چند جهانی شدن با همگانی‌سازی امکانات و فناوری‌های پیشرفته، به ویژه در عرصه آموزش، باعث انکشاف در این عرصه گردیده است، اما به موازات آن مشکلاتی را نیز به وجود است و در مواجهه با این معضلات بسیاری از کشورها سرنوشت مشترک دارند. نظام تعلیم و تربیت افغانستان نیز از این قاعده مستثنی نبوده و از پیامدهای منفی جهانی شدن و اشاعه دستاوردهای دنیای مدرن متأثر شده است. در این تحقیق نتیجه به دست آمده عبارت است از این که جهانی شدن تأثیرات فرهنگی قابل توجهی بر تعلیم و تربیت افغانستان داشته است. این تأثیرات هم مثبت و هم منفی بوده است، هم ایجاد فرصت کرده است و هم چالش‌های را به وجود آورده است. در این تحقیق تلاش گردیده که آثار مثبت و منفی، جهانی شدن و نیز فرصت‌ها و چالش‌هایی را که برای نظام تعلیم و تربیت افغانستان ایجاد کرده، با استفاده از روش توصیفی تحلیلی بررسی شده است.

واژگان کلیدی: افغانستان، جهانی شدن، آثار فرهنگی، تعلیم و تربیت، فرصت‌ها، چالش‌ها

مقدمه

جهانی شدن به حیث یک مفهوم علمی تا شروع، یا اواسط ۱۹۸۰ در مجالس علمی رسمیت نداشت و در اواخر دهه ۱۹۸۰ کم کم از اعتبار علمی برخوردار گردید. به عقیده رابرتسون، «پیدا کردن آثار و شیوه انتشار مفهوم جهانی شدن در تمام دنیا غیر ممکن می‌باشد» ممانعت و دوری از آن نیز ناممکن است. جهانی شدن از دست آوردهای نوین نبوده بلکه قدم‌های آن بر اثر رشد فناوری جدید به خصوص در زمینه تأمین ارتباط از تمام نقاط دور و نزدیک، سریع‌تر شده است. جهانی شدن تحولات و پیشرفت‌های مهمی در زمینه‌های مختلف زندگی انسان‌ها را در بطن خود پرورش می‌دهد. در پی این فرایند، تجارت، فرهنگ، معلومات، فناوری، سیاست، انتقال معلومات، هویت، محیط زیست و غیره جلوه‌های نوینی را به خود خواهند گرفت. روند جهانی شدن را به صورت کلی در چهار بعد اساسی مانند فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و فنی مورد بحث قرار می‌دهند؛ اما مهم‌ترین حیطة این جریان در عصر پسامدرن، نقش و جایگاه فرهنگ و تعلیم و تربیت است. ما می‌خواهیم بدانیم که آیا جهانی شدن بر نظام تعلیم و تربیت افغانستان تأثیر فرهنگی دارد؟ یا خیر؟

در زمینه جهانی شدن و آثار آن بر ابعاد مختلف زندگی انسان تحقیقات زیاد انجام شده است، اما در زمینه بحث فرهنگی و تأثیر آن بر نظام تعلیم و تربیت کشورها از جمله افغانستان صورت نگرفته است. اگر در گذشته تعلیم و تربیت تنها از طریق معلمان و مربیان صورت می‌گرفت و کتاب به عنوان اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی در امر تعلیم و تربیت محسوب می‌گردید، امروزه تعلیم و تربیت با شیوه‌ها، ابزارها و سائل جدید ارتباطی انجام می‌شود. به این اساس می‌توان گفت، جهانی شدن مانند دیگر کشورها و عرصه‌های زندگی بشر بر نظام تعلیم و تربیت کشورما نیز تأثیرگذار می‌باشد.

جهت بررسی این موضوع در قدم اول به واکاوی آثار فرهنگی جهانی شدن بر مبانی و اصول تعلیم و تربیت مبادرت می‌نمائیم، چرا که پایه‌های نظام تربیتی بر آن استوار می‌باشد. در گام دوم به بررسی تأثیرات جهانی شدن بر اهداف تعلیم و تربیت خواهیم پرداخت و در قدم سوم پیرامون محتوا و روش‌های تدریس که انتقال مفاهیم و روش انتقال آن‌ها را دربر می‌گیرد به کاوش می‌پردازیم. با بررسی موضوعات فوق از آثار جهانی شدن بر ابعاد مختلف تعلیم و تربیت می‌توان آثار فرهنگی آن را نیز استنباط و برای کنترل تأثیرات آن، همچنین هماهنگ‌سازی نظام تربیتی کشور با نظام تربیتی جهانی و تعامل با آن، برنامه‌ریزی کرد.

۱. جهانی شدن

استفاده از کلمه «جهانی» در فرهنگ سیاسی دنیا دارای عمر درازی است، اما اصطلاحات جهانی

شدن، جهانی کردن و جهان‌گرایی، تاریخ طولانی ندارد و فقط در اواخر سال ۱۹۵۹ رواج یافت. لغت‌نامه اکسفورد آن را جزء کلمه‌های جدید می‌داند که به تأثیرپذیری از نظریه «دهکده جهانی» مک لوهان در کتاب «اکتشافات در ارتباطات» مطرح شد. رونالد رابرتسون درباره پیشینه تاریخی این مفهوم معتقد است که مفهوم جهانی شدن تا اوایل دهه هشتاد چندان اعتبار علمی نداشت، ولی از آن پس کاربرد جهانی یافت. وی خود از نخستین پژوهشگرانی است که در زمینه جهانی شدن به بحث پرداخته و در سال ۱۹۸۵ برای اولین بار مقاله‌ای را در این باره تدوین نموده است (سجادی، ۱۳۸۳، ص ۲۰).

تعریف مشخص و مورد اجماع از جهانی شدن وجود ندارد. اختلاف در تعریف این واژه، مثل سایر واژه‌ها تا حدی از خصوصیت چندوجهی بودن مفاهیم در علوم انسانی و اجتماعی سرچشمه می‌گیرد (سجادی، ۱۳۸۳، ص ۱۵).

جهانی شدن را نمی‌توان به‌عنوان پدیده یک بعدی مورد بررسی قرار داد. نویسندگانی که با نگاه خوش‌بینانه و مثبت این مقوله را مورد مطالعه قرار داده و میان جهانی شدن به مفهوم کوچک شدن جهان و کم‌رنگ شدن سرحدات ملی با چالش‌های فرهنگی-سیاسی برآمده از آن جدایی می‌افکنند، عمدتاً از نظریه پردازان علم اقتصاد و تجارت جهانی بوده‌اند. اما در مورد جهانی شدن دیگر ابعاد آن را نمی‌توان از نظر دور داشت، زیرا جهانی شدن چندی است که با نمودهای سیاسی، فرهنگی، حقوقی، اقتصادی، محیطی و اجتماعی همراه می‌باشد. (Ronald, ۱۹۹۸, p, ۸)

تعریف را که آدام اسمیت از لیبرالیسم ارائه می‌داد و آن را به‌عنوان یک پکیج یا مجموعه‌ای مرکب در نظر می‌گرفت، در مورد جهانی شدن نیز تطبیق می‌کند. جنبه اقتصادی جهانی شدن را نمی‌توان از فلسفه نظری، جهان‌بینی و ارزش‌ها و باورهای فرهنگی آن تفکیک کرد. جهانی شدن با یک سیستم فکری خاص و جهان‌بینی خاص معنا می‌یابد و اجزای آن به هم پیوسته است. باورها، ارزش‌ها و اخلاق در عرصه جهانی شدن با سیاست و اقتصاد در هم می‌آمیزد. به همین دلیل برخی از تعاریف بیش‌تر جهانی شدن اقتصاد، برخی جهانی شدن سیاست و بعضی هم جهانی شدن فرهنگ را مدنظر دارد (سجادی، ۱۳۸۳، ص ۱۷).

گیدنز جهانی شدن را روندی بیان می‌کند که به وسیله آن، حوادث، تصمیم‌ها و اعمال انجام شده در قسمتی از زمین، بر دیگر افراد، جوامع در سایر نقاط جهان آثار قابل ملاحظه‌ای می‌گذارد (زمانی، ۱۳۸۲، ص ۳۳).

اندرسون یکی دیگر از صاحب‌نظران، جهانی شدن را به‌حیث کاهش مصارف عملکردها بیان می‌کند. دیوید هلد در کتابشان این روند را حرکتی به طرف یک نوع از دموکراسی بین‌المللی بیان می‌کند که

در عین زمان تعدد اقتصادی و فرهنگی را نیز با خود دارد. مانوئل کاستل از محققان بزرگ جهانی شدن، با توجه به عصر معلومات، جهانی شدن را تولد یک نوع جامعه ارتباطی می‌داند که در امتداد راه سرمایه‌داری، حیطه فرهنگ، جامعه و اقتصاد احاطه می‌کند.

خلاصه این که در گذشته‌ها جهانی شدن را به حیث مفهومی اقتصادی می‌دانستند و برداشت‌ها نیز بر همین نگرش استوار بودند اما چیزی که واضح است، روند جهانی شدن وسیع بوده و اقتصاد تنها یک بعد آن است. به صورت کلی، ابعاد جهانی شدن عبارت است از: بعد فرهنگی، بعد سیاسی و اجتماعی، بعد فن‌آوری و بعد اقتصادی (سلیمی، ۱۳۸۶، ص ۳۲).

پیرامون چستی جهانی شدن به صورت کلی دو نظر پررنگ‌تر است، تعدادی حقیقت جهانی شدن را روندی طبیعی و از نتایج اجتماعات صنعتی کشورهای غربی می‌دانند. در این نوع تفکر، برداشت منفی در مورد جهانی شدن یا حکم خوب بودن و بد بودن آن نیز ضعیف خواهد شد.

جهانی شدن نیز مثل دیگر ساختارها (مدرن‌شدن و صنعتی شدن سیستم‌ها) مدلول جدید جهت توضیح جهان می‌باشد. از نظر تعدادی دیگر، جهانی شدن مفهوم جدیدی است که صورتاً با جوامع صنعتی و مدرن مرتبط نبوده بلکه معنی پوشالی و تنظیم شده‌ای است که کشورهای مدرن آن را در جهت به دست آوردن خواهشات و تمایلاتشان تنظیم و سوق می‌دهند. براین اساس مفهوم جهانی شدن را مرتبط با مدالیلی چون نوع جدید استعمار و امپریالیسم اقتصادی و فرهنگی می‌دانند. برداشت‌های مختلف از مفهوم جهانی شدن، باعث ایجاد تفاوت در برداشت‌ها از مسائل بین‌المللی و سیاست جهانی را در پی خواهد داشت. این در حالی است که از منظر صاحب نظران اولی جهانی شدن فرایندی است که بر اثر رشد و پیشرفت فناوری به میان آمده، در حالی که از نظر دوم جهانی شدن پروژه‌ای ارادی و تنظیم شده به مانند غربی‌سازی است. این کاملاً عادی است که تمایل به هر یک از دو نظریه باعث تغییر ذهنیت ما نیز خواهد شد. (سجادی، ۱۳۸۳، ص ۳۱)

۲. جهانی شدن و فرهنگ (به عنوان پایه‌های تعلیم و تربیت)

فرهنگ بعدی از جهانی شدن است، یعنی جهانی شدن ابعاد مختلفی از جمله مقولات اقتصادی، سیاسی، اجتماعی میان شخصی، فرهنگی و... دارد. در مورد امر فرهنگی ویژگی‌های نسبتاً مورد قبولی وجود دارد که برای رسیدن به درک معقولی از آنچه دقیقاً به بعد فرهنگی جهانی شدن تعلق دارد می‌توان بر آن‌ها تکیه کرد، از جمله این که می‌توان گفت که فرهنگ سطحی از زندگی است (تاملیتون، ۱۳۷۱، ص ۲۸).

۱-۲. اهمیت فرهنگ برای جهانی شدن

فرهنگ برای جهانی شدن اهمیت دارد به این معنای بدیهی که جنبه‌ای ذاتی از کل جریان ارتباط پیچیده است. در مورد نقش فرهنگ برای جهانی شدن می‌توان به پیامدهای فرهنگ اشاره کرد مثلاً کنش‌های محلی که الهام گرفته از فرهنگ هستند برای جهانی شدن اهمیت خاصی دارند. نقش فرهنگ برای جهانی شدن و جهانی‌سازی وقتی روشن‌تر می‌شود که «کنش‌های فرهنگی» به چیزی تبدیل می‌شوند که پیامد جهانی نام دارد. نقش و پیامد فرهنگ در ابعاد دیگر جهانی شدن مانند اقتصاد و سیاست نیز در جهانی شدن و جریان آن مؤثر است یعنی فرهنگ ارتباط در هم تنیده‌ای با ابعاد دیگر جهانی شدن دارد که آن را تحت تأثیر قرار داده است (نائل، ۱۳۸۱، ص ۴).

۲-۲. اهمیت جهانی شدن برای فرهنگ:

جهانی شدن مفهوم‌سازی ما از «فرهنگ» را دچار اختلال می‌کند؛ چون فرهنگ از قدیم به معنای ضمنی مربوط با ایده محلّیت ثابت گره خورده است و ایده فرهنگ به‌طور ضمنی معنی‌سازی را به خصوصیت و محلّیت ربط می‌دهد. جهانی شدن با تضعیف تفکری که فرهنگ و ثبات محل را به هم گره می‌زند مفهوم‌سازی را در معرض خطر قرار می‌دهد. علاوه بر این جهانی شدن یک منبع فرهنگی را در اختیار مردم قرار می‌دهد و باعث یک بیداری جهانی در فرهنگ می‌شود. ولی این مسئله با آن شدت هم نیست که به‌ظهور یک فرهنگ جهانی بتوان اقرار کرد بلکه به این معنی است که امر جهانی بیش از پیش به‌صورت افقی فرهنگی در می‌آید و زندگی ما به درجات مختلف در درون آن شکل می‌گیرد. در یک جمع‌بندی می‌توان به دو دیدگاه در مورد بعد فرهنگی جهانی شدن اشاره کرد:

الف) جهان به سوی تنوع فرهنگی و چند قطبی شدن گام بر می‌دارد.

ب) جهان به سوی یگانگی و تک‌قطبی شدن حرکت می‌کند و فرهنگ غرب به دلیل برخورداری از امکانات تبلیغی بیشتر در نهایت بر دنیا مسلط می‌شود.

در آخر پیرامون تأثیر جهانی شدن در فرهنگ می‌توان گفت که: جهانی شدن بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد اما ماهیت مستقل فرهنگ پا برجاست و از جهات مختلف نحوه عملکرد شرکت‌های ملی و بین‌المللی را تعیین می‌کند (هانینگتون، ۱۳۷۸، ص ۴۶).

۳. آثار جهانی شدن بر فرهنگ افغانستان

جهانی شدن پدیده‌ای چند وجهی بوده با خود تهدیدها، فرصت‌ها و پیامدهای دارد، جهانی شدن این امکان را فراهم می‌کند که انسان‌ها از محدوده تنگ جغرافیایی رهایی یابند، کارهای سنتی ضعیف گردیده و با چالش‌های مواجه گردد. رهایی انسان از محدوده جغرافیایی، فضای امن را که فرهنگ‌های سنتی

ایجاد نموده بود، از انسان سلب نموده است و باورهای سنتی را ضعیف و از اعتبار آن کاسته است (گل محمدی، ۱۳۸۱، ص ۲۲۴).

با در نظر داشت ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی افغانستان که جامعه بسته بوده و دوران طولانی انزوا و مطلق‌گرایی را پشت سر گذاشته و فرهنگ سنتی جامعه عمر طولانی داشته است، به بررسی تأثیر جهانی شدن بر فرهنگ جامعه افغانستان پرداخته‌ایم و در قدم نخست تأثیرات مثبت آن را یعنی مجموعه فرصت‌های را که جهانی شدن در اختیار ما قرار داده است بررسی می‌نمایم و در گام بعدی به تبیین تهدیدهای آن می‌پردازیم.

۳-۱. پیامدهای مثبت جهانی شدن

جهانی شدن در بعد فرهنگی یک سلسله فرصت‌های را در اختیار ما قرار داده است که ما می‌توانیم از طریق مبادله فرهنگی با تغییر در نوع نگرش و باورهای منفی که در جامعه حاکم هستند و مانع ترقی و پیشرفت گردیده، به غنای ملی و باروری فرهنگ ملی از آن استفاده بهینه نمود.

۳-۱-۱. آزادی بیان و مطبوعات

آزادی بیان و مطبوعات دو اصل عمده نظام‌های دموکراتیک است. رعایت آن متضمن جلوگیری از ظلم و استبداد می‌باشد، چنانچه آزادی بیان و مطبوعات به‌عنوان ارزش جهانی در ماده نوزدهم اعلامیه حقوق بشر و ماده نوزدهم حقوق مدنی و سیاسی پیش‌بینی و تضمین گردیده است. از طرفی، حق آزادی بیان و مطبوعات فرصت آن را مساعد ساخته تا هر شخص بتواند آرا و نظریات و اطلاعاتش را با دیگران به میان گذاشته تا مورد نقد قرار گیرد و حقیقت بر ملاء گردد (دانشنامه آزاد، میزان ۱۳۹۱).

افغانستان کشوری است که دوره‌های تاریک اختناق را سپری نموده است. در دوران نظام‌های سلطنتی، اندک‌ترین انتقاد از عملکرد سلاطین سرنوشت انسان را به کام مرگ می‌کشاند و در دوران حکومتی کمونیستی فضای اختناق در کشور چنان حاکم بود که نه تنها آزادی بیان و مطبوعات وجود نداشت، بلکه هزاران انسان به دلیل سوءظن‌های واهی دستگاه حاکم به صورت دستجمعی اعدام شدند (گل محمدی، ۱۳۸۱، ص ۸۹).

۳-۱-۲. ترویج فرهنگ هم‌دیگرپذیری و تسامح

باورهای منفی سنتی عامل عقب‌ماندگی، جنگ‌های داخلی حق‌کشی‌ها و محرومیت‌ها گردیده‌اند. تعصبات قومی و سمتی در افغانستان به حدی جاافتاده و شدید بوده است که می‌توان گفت بسیاری از صف‌بندی‌های سیاسی و جنگ‌های داخلی، حول شکاف قوم، سمت و مذهب صورت گرفته است. مردم افغانستان احساس تعلق شان به افغانستان به حیث سرزمین تمامی افغان‌ها ضعیف بوده و در بسیار

موارد یک افغان از یک قوم، سمت و یا مذهب نمی‌تواند در میان پیروان اقوام و مذهب در سمت دیگر مسکن‌گزیند و یا روابط خویشاوندی برقرار نمایند. در افغانستان فرهنگ همدیگرپذیری و تحمل دیگران چنان ضعیف بوده است که بعضی از اقوام افغانستان حق تعلیم و تحصیل در بعضی از مکاتب و دانشگاه‌های کشور را نداشتند و نمی‌توانستند کرسی‌های مهم کشور را احراز نمایند (سجادی، ۱۳۸۰، ص ۷۰).

امروز در افغانستان همه اقوام در نظام سیاسی فعلی سهم دارند. هر یک از اقوام افغانستان فرصت دارند تا فرهنگ بومی و محلی خود را از طریق وسایل و رسانه‌های جمعی که در اختیار دارند، به نمایش بگذارند؛ و به زبان و لهجه‌های ملی خود برنامه‌های را در رادیو و تلویزیون به نشر بپردازند. گرچه مشکلات زیادی در این عرصه وجود دارد، ولی در کشور سنتی افغانستان که فرهنگ همدیگرپذیری بسیار ضعیف است می‌توان این حرکات را به‌عنوان قدم آغاز جهت نهادینه شدن فرهنگ مدارا و همدیگرپذیری، گام مثبت تلقی نمود. قابل یادآوری است که فرهنگ همدیگرپذیری و مدارا و رعایت مشارکت ملی و بالاخره نظام دموکراسی به معنی امروزی آن زاده فرهنگ و نگرش دنیای مدرن می‌باشد. روی هم‌رفته ترویج این فرهنگ در کشور ما و ایجاد راهکارها و تضمین‌ها برای رعایت آن زاده شرایط دهه اخیر و از نتایج مثبت جهانی شدن می‌باشد (محمدی، ۱۳۹۳، ص ۹۱).

۳-۱-۳. ارتقای سطح آگاهی عامه

یکی از دلایل عمده عقب‌ماندگی کشور بی‌سواد و پایین بودن آگاهی مردم می‌باشد. دسترسی مردم به تکنولوژی ارتباطی و رسانه‌ها نقش عمده‌ای در ارتقای آگاهی عامه دارند. در افغانستان امروزی تعداد زیادی از رسانه‌های چاپی، شنوایی و دیداری وجود دارد که هرکدام نقش عمده‌ای در آگاهی عامه داشته‌اند.

از میان رسانه‌ها که نقش آشکار در رشد فکری و فرهنگی شهروندان دارند، به ویژه در جامعه که سطح سواد پایین می‌باشد، رادیو و تلویزیون است؛ زیرا نسبت به رسانه‌های چاپی رسانه‌های شنوایی و دیداری بیننده زیادتری دارند. اکنون در کشور حتی دور افتاده‌ترین نقاط مردم به رادیو و تلویزیون دسترسی دارند. در گذشته‌ها عده‌ای معدودی رادیو و تلویزیون دولتی نشرات داشتند و معلومات بعد از سانسور نشر می‌شد. اما امروزه ده‌ها دستگاه رادیو و تلویزیون خصوصی نشرات دارند که مردم می‌توانند از وقایع کشور در آن واحد بدون سانسور اطلاع دریافت نمایند. بسیاری این دستگاه‌ها برنامه‌های سیاسی و انتقادی در قبال فعالیت‌های دولت دارند که کارشناسان سیاسی و فعالان جامعه مدنی در آن‌ها اشتراک و نظریات انتقادی خویش را در قبال عملکرد و برنامه‌های دولتی ابراز می‌دارند. حتی مردم می‌توانند که از طریق ماهواره از وقایع، رخدادها، انکشافات و اطلاعات را دریافت نمایند (شاملی، ۱۳۸۴، ص ۱۹۶).

۲-۳. پیامدهای منفی جهانی شدن

جامعه افغانی یک جامعه اسلامی است و دین دارای جایگاه و ارزش خاص می‌باشد. سنن و آداب حاکم در جامعه که همه رنگ قداست دینی را به خود گرفته و شیرازه جامعه را تشکیل می‌دهند، از عمر طولانی در این کشور برخوردارند.

اگر جهانی شدن را به‌عنوان فشرده‌گی زمان و مکان با تحولی که در عرصه تکنولوژی فنی، اطلاعاتی و ارتباطی اتفاق افتاده است، بدانیم، در جهانی شدن فرهنگ، فرهنگ کشورهای شمال به ویژه ایالات متحده آمریکا و عده‌ای از کشورهای توسعه‌یافته شمال که وسایل و تکنولوژی ارتباطی جهانی را در اختیار دارند و از طرفی از نظام سیاسی و اقتصادی ثابت و پویا در جهان برخوردارند، نقش و چیرگی دارند. ((Rienner, ۲۰۰۱, P ۶۳

فرهنگ این کشورها در بسیار موارد با ارزش‌ها و سنن نهفته در فرهنگ ملل دیگر به‌ویژه کشورهای اسلامی سرسازگاری ندارد. در افغانستان در دهه اخیر شاهد تلاش‌های زیادی برای نهادینه ساختن این ارزش‌ها بوده‌ایم و راهکارها و تدابیر زیادی برای تأمین آن از طرف سازمان‌های بین‌المللی، کشورهای غربی و دولت افغانستان اتخاذ گردیده است. اینک برخی از این ارزش‌های جهانی شدن را که تأثیر منفی بر فرهنگ جامعه افغانستان وارد نموده، مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۱-۲-۳. حقوق بشر

حقوق بشر، مجموعه حقوق بنیادین و انتقال‌ناپذیر می‌باشد که برای حیات نوع بشر اساسی تلقی می‌شود (Wikipedia, ۲۰۱۲). حقوق بشر علاوه بر این که دارای پیامد مثبت بوده و باورهای منفی و خشونت‌ها و تعصباتی را که به‌عنوان سنت‌های ناسالم فرهنگی در جامعه ما جا افتاده‌اند، با مواجهه و تعامل با ارزش‌های مثبت که در اعلامیه حقوق بشر نهفته است، دچار تغییر و تحول می‌گردد، اما جهانی شدن به‌عنوان مجموعه ارزش‌های که در دنیای مدرن شکل گرفته است، دنیایی که در آن مفکوره اومانیستی و عرفی شدن در اوج قدرت خود قرار داشته و دقیقاً حقوق بشر زاده چنین شرایط اجتماعی و محیط فکری است، مسلماً با فرهنگ جامعه اسلامی سرسازگاری ندارد (سجادی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۱).

نکته مهم دیگری که وجود دارد مسأله حق و تکلیف می‌باشد. تکلیف در محور باورهای سنتی می‌باشد و تکلیف نسبت به حق اولویت دارد. در آموزه‌های دینی، بیش از هر چیز انسان را نسبت به تکلیف‌شان آشنا می‌سازند. اما در باورهای مدرن آنچه که اولویت دارد، حق می‌باشد. طبق نگاه مدرن، انسان به مجرد به دنیا آمدن دارای حق می‌باشد که هیچ کسی به او اعطاء نکرده تا آن را سلب نماید. بحران عمده‌ای بشر امروز آن است که به‌عنوان انحراف روحی چیزی که به‌عنوان حق شناخته‌اند، آن را آن قدر

بزرگ کرده که از تکلیف هیچ‌گونه خبری نیست؛ زیرا اکنون ما «اعلامیه حقوق بشر» داریم اما «اعلامیه تکلیف بشر» نداریم (سروش، ۱۳۸۱، ص ۴۵).

کمیسیون حقوق بشر در افغانستان حمایت از حقوق زن‌ها و دخترها را در اولویت وظیفه خود قرار داده است. در بسیاری موارد حتی در نقاط دور دست افغانستان عده‌ای از خانم‌ها با نارضایتی اندک که با شوهر و یا فامیل شوهر خود دارند، به کمیسیون حقوق بشر دادخواه می‌شوند. این عمل خود باعث شده امروزه سطح فرار خانم‌ها از منزل بیشتر و برگشت دوباره آن‌ها به منزل ناممکن گردد و در بعضی موارد حتی منجر به قتل آن‌ها می‌شود (محمدی، ۱۳۹۳، ص ۱۰۱).

دست یافتن مردم افغانستان به ویژه قشر زن‌ها به یک مرجعی که می‌تواند از ایشان حمایت کنند، دگرگونی عمده را در اندیشه و افکار آن‌ها ایجاد کرده است. نظام خانوادگی و سنت‌های را که از گذشته‌های دور حاکم بود، متزلزل ساخته و عواقب ناگوار و نابسامانی‌ها و کشمکش‌های زیاد را در پی خواهد داشت. قتل‌های ناموسی، افزایش آمار فرار از منزل و بالا رفتن سطح طلاق و... از پیامدهای ورود ارزش‌های دنیای مدرن می‌باشد (محمدی، ۱۳۹۳، ص ۱۰۶).

۲-۲-۳. تساوی حقوق زنان

تساوی حقوق زن با مرد یکی از موضوعات مهم در این دهه اخیر در کشور بوده و تلاش‌های زیادی از طرف دولت و جامعه جهانی برای تأمین تساوی حقوق زن و مرد صورت گرفته است. نخست مبانی و تضمین‌های قانونی، تساوی حقوق زن‌ها را در قانون اساسی تذکر داده و بعداً نهادهای که در راستای تأمین آن فعالیت می‌نمایند، در ماده بیست و دوم قانون اساسی تصریح گردیده است: «هر نوع تبعیض و امتیاز بین اتباع افغانستان ممنوع است. اتباع افغانستان اعم از زن و مرد در برابر قانون دارای حقوق و وجایب مساوی می‌باشند» (جریده رسمی، شماره ۸۱۸).

در ماده چهل و چهارم قانون اساسی تبعیض مثبت برای زنان قائل شده است و دولت را مکلف نموده تا برنامه مؤثر جهت ایجاد توازن و انکشاف تعلیم برای زن‌ها طرح و تطبیق نماید. همچنین در ماده هشتاد و سوم قانون اساسی پیش‌بینی گردیده است تا از هر ولایت به‌طور متوسط دو نفر نماینده زن در مجلس نمایندگان حضور داشته باشند. همچنین بر مبنای ماده بیست و چهارم قانون اساسی قانون منع خشونت علیه زنان، نافذ گردیده است. در این زمینه نهادهای مشخص نیز ایجاد گردیده است:

وزارت امور زنان و خانه‌های امن: وزارتی در تشکیل دولتی به نام «وزارت امور زنان» وجود داشت که وظیفه آن در راستای حمایت و انکشاف حقوق زن‌ها بود. یکی از بخش‌های کاری این وزارت حفاظت از تعداد سرپناه (شیلتر) که برای نگهداری خانم‌های که از منازل فرار می‌نمایند یا مورد تجاوز

جنسی قرار می‌گیرند و به نحوی از انحاء حیاتشان در خطر می‌باشد و یا محلی برای زندگی ندارند، در این خانه‌ها حفاظت می‌گردند. در سال ۱۳۹۱ در افغانستان (۱۴) خانه امن که حدود ۲۵۰ خانم زندگی می‌نمودند، وجود داشت. وجود همچون پناه‌گاه‌ها برای خانم‌های فراری و یا حمایت از آن‌ها از سوی مراجع مختلف دولتی و مؤسسات بین‌المللی، در کشور سنتی افغانستان، تعارضات و کشیدگی‌های زیاد اجتماعی و فرهنگی را خلق می‌نماید (سایت موبی گروپ، ۱۳۹۱).

ریاست‌های جندر: در تشکیل وزارت‌ها و ادارات مستقل دولتی (دولت سابق) بخش‌های به‌نام جندر وجود داشت که وظیفه آن‌ها در راستای بلند بردن حضور زن‌ها در ادارات دولتی و ارتقای ظرفیت آن‌ها و حمایت از حقوقشان اعلام شده بود. این اداره برای تأمین تساوی حقوق زن‌ها با مردها از طرف مؤسسات سازمان‌ها و کشورهای خارجی به خصوص کشورهای غربی حمایت می‌گردند. (محمدی، ۱۳۹۳ ص ۱۰۴).

امروزه آمار تفریق، طلاق، قتل‌های ناموسی و سایر موارد مشابه، همه ناشی از ترویج فرهنگ تساوی زن‌ها با مرد و اعطایی آزادی زن‌ها و حمایه مالی و سیاسی که در صدر برنامه‌های کشورهای غربی در افغانستان می‌باشد، است. نهادهای غیر دولتی نیز پیرامون دفاع از حقوق زنان وجود دارد که اتحادیه سراسری زنان افغانستان یکی از این نهادها می‌باشد (اندیشه سازان نور، اسد ۱۳۹۱).

معمولاً نهادهای داخلی که پیرامون حقوق و آزادی زن‌ها فعالیت می‌نمایند، الهام گرفته از جنبش و جریان‌های هستند که در خارج از کشور فعالیت دارند. جنبش جهانی زنان که یک نهاد جهانی در راستای دفاع از حقوق زن‌ها و ترویج فرهنگی تساوی حقوق زن‌ها با مردها، فعالیت می‌نماید (Rienner, ۲۰۰۱, P. ۴۵۴). مرجع الهام برای نهادهای مدافع حقوق زنان در کشور ما می‌باشند.

۳-۳. تأثیرپذیری آداب و رسوم جامعه افغانی

تعامل افغان‌ها با اتباع خارجی به ویژه با کشورهای غربی و حضور آن‌ها در افغانستان روی آداب و رسوم افغانستان نیز تأثیر دارد. به‌طور مثال می‌توان روز عاشقان که همه ساله از این روز، یعنی چهاردهم فیبروری یا بیست و پنجم دلو در کشورهای غربی به نام روز عاشقان (ولنتاین) تجلیل می‌شود، نام برد. اما در جامعه افغانی طبق فرهنگ اصول و ارزش‌های دینی هیچ عاشق و معشوقه نمی‌تواند که خارج از عقد ازدواج با هم در خلوت ملاقات نمایند؛ اما در این سال‌های اخیر نیز از روز ولنتاین در بین دخترها و پسرهای که با هم دوستی دارند با دادن تحفه‌ها تجلیل می‌شود (سایت بی بی سی، ۱۳۹۰).

روی‌هم‌رفته این رسوم و آداب که در افغانستان از یک طرف سابقه ندارد و از سوی، مغایر با فرهنگ و ارزش‌های ملی می‌باشد. در نهایت منجر به کم‌رنگ شدن و تضعیف فرهنگ ملی گردیده و حتی در مقابل آن عکس‌العمل‌های از طرف قشر محافظه‌کار جامعه شکل خواهد گرفت.

۳-۳-۱. ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی

مصرف‌گرایی رفتارهایی را توصیف می‌کند که اشخاص با شور و اشتیاق زیاد انواعی کالاهایی را که موجب نوعی ارضای آنی اما زودگذر می‌شود. در این نوع مصرف‌ارزایی تمایلات زودگذر، به‌ویژه میل به چیزهای نو، سرگرمی، خیال‌پردازی، مد و لذت از اهمیت برخوردارند، مصرف‌گرایی نوعی زیاده‌روی است (شولتز، ۱۳۸۲، ص ۱۳۸).

بنابراین، ترویج چنین فرهنگ و پررنگ نشان دادن کالاهای قیمتی خارجی برای جوانان از یک‌طرف به اقتصاد آن‌ها ضربه زده و از طرف دیگر هدر رفتن وقت گران‌بهای جوانان در فروشگاه‌ها، به‌عنوان تفریح به یک فرهنگ تبدیل می‌شود.

۳-۳-۲. کالایی شدن روابط اجتماعی

از دید تحلیل مارکسیستی «کالاهای» شامل اشیایی هستند که از طریق تولید و داد و ستد آن‌ها، ارزش افزوده به دست می‌آید و انباشت می‌شود؛ بنابراین یک منبع وقتی «کالا» می‌شود که به جریان‌های انباشت سرمایه‌داری ملحق می‌شود. برای مثال یک جنگل ممکن است از طریق بهره‌برداری به وسیله صنایع چوب تبدیل به کالا شود (شولتز، ۱۳۸۲، ص ۱۳۶).

یک سرمایه معنوی زمانی ارزش دارد که از آن استفاده مادی به‌دست آید. یکی از مشخصه‌های اصلی سرمایه با انواع اشیایی که به‌عنوان کالا عمل می‌کند ارتباط دارد. کالایی شدن روابط اجتماعی به این معنی است که در جامعه تمامی مراودات به اساس ارزش مادی سنجش می‌شود.

در حقیقت روابط انسان با انسان تنها از دید مادی آن معیار و ملاک سنجش قرار می‌گیرد. در فرهنگ نظام سرمایه‌داری هیچ حق یا تکلیف را یک انسان بر انسان دیگر ندارد، مگر بر اساس قانون و تعهد فردی. ولی در اسلام به طور عام و در فرهنگ جامعه افغانی به‌طور خاص افراد نسبت به هم از حقوق و تکالیفی برخوردارند که خارج از دایره قانون وضعی قرار دارند و مردم افغانستان در اجرای آن‌ها سخت پابند هستند. مثلاً حقوق همسایه، حقوق والدین، حقوق فقراء و مساکین، حقوق مصیبت دیده‌ها و غیره. اما روی هم‌رفته در افغانستان نیز امروز این ارزش‌ها کم‌رنگ شده و با ورود و تأثیر فرهنگ سرمایه‌داری و تبلیغ آن از طریق رسانه‌ها، به‌ویژه سریاله‌ها و فیلم‌های مبتذل رو به سستی می‌گذارد. امروزه اکثر فرزندان، به ویژه در مناطق شهری به دنبال خواست‌های خود هستند و به رضایت والدین کم‌تر توجه صورت می‌گیرد. (محمودی، ۱۳۹۳، ص ۱۱۸).

۳-۳-۳. ترویج فساد اخلاقی

یکی از موارد بسیار زیان‌آور برای فرهنگ‌های ملی همانا ترویج فساد اخلاقی است. آزادی‌های

جنسی در کشورهای شمال یکی از دستاوردهای مدرنیته می‌باشد، در کشورهای غربی به ویژه آمریکا آزادی جنسی به حد مفرط در رفتار و کردار مردم جاگرفته است برخی‌ها حتی برای آزادی روابط جنسی فلسفه هم تراشیده‌اند. مساله جنسی یک مساله اخلاقی نه بلکه یکی از مسائل بیولوژیکی می‌دانند (سید قطب، ۱۳۹۰، ص ۲۸).

در افغانستان از یک طرف دسترسی افغان‌ها به ویژه نیروی جوان به تکنولوژی ارتباطی از قبیل اینترنت، ماهواره، تلویزیون و غیره که همه‌شان به نحوی از انحاء وسایلی هستند که با خود فرهنگ آزادی‌های جنسی و فساد اخلاقی را به مشترکین‌شان القاء می‌نمایند (محمدی، ۱۳۹۳، ص ۱۱۹).

روی هم‌رفته از یک طرف وسایل و تکنولوژی ارتباطی از سوی دیگر، تعامل افغان‌ها با خارجی‌ها و کم‌توجهی دولت در برنامه‌ریزی درست برای حفظ هویت فرهنگی و ارزش‌های ملی، مواردی هستند که روی اخلاق جامعه اثر منفی گذاشته و فساد اخلاقی را دامن می‌زند.

۳-۳-۴. تضعیف زبان‌های ملی و بومی

در هر فرهنگ و تمدنی زبان و دین از مهم‌ترین عناصر هستند. در جریان تاریخ، توزیع زبان‌ها در جهان بازتاب توزیع قدرت است (هاتینگتون، ۱۳۷۸، ص ۹۶).

زبان جزئی لاینفک فرهنگ می‌باشد و روند تکامل یک جامعه و انتقال فرهنگ آن به نسل‌های آینده توسط زبان صورت می‌گیرد. تمام تجربیات حال و گذشته یک قوم و ملت و همه خاطره‌ها توسط زبان منعکس و بازگو می‌شوند. زبان همانند بعضی از پدیده‌های دیگر در عصر کنونی با چالش‌های جهانی شدن مواجه می‌باشد. امروزه عده‌ای محدود از زبان‌ها سلطه‌شان ناشی از جهانی شدن می‌باشد و زبان انگلیس در رأس زبان‌های جهانی قرار دارد. باگسترش زبان‌های مسلط جهان زبان‌های ملی و محلی آهسته، آهسته سیر انقراض و نابودی را می‌پیمایند. این زبان به حیث زبان وسایل و تکنولوژی روز همواره با تکنولوژی و فنون غرب، بیرون از سرحدات جغرافیای کشورهای مادر در حال گسترش می‌باشد (شولتز، ۱۳۸۲، ص ۱۰۶).

دانستن زبان انگلیسی در شرایط کنونی یکی از ابزارهای می‌باشد که مردم می‌تواند با داشتن تسلط بر آن، معاش گراف را به دست بیاورند. دانستن زبان انگلیسی، به‌حیث یک زبان بین‌المللی و تکنولوژی و فنون روز، بدون تعصب ضروری است؛ چراکه با دانستن زبان انگلیسی انسان می‌تواند به آسانی به اطلاعات و منابع علمی دسترسی پیدا کند. اما از جهت اینکه در افغانستان در دهه اخیر همه معیارهای دانش و تجربه فدای لسان انگلیسی گردیده و این زبان صرف وسیله‌ای شده است تا آن‌هایی که مدتی در کشورهای غربی بودند، به آسانی بتوانند در ادارات دولتی و مؤسسات خارجی افغانستان تقرر حاصل

نمایند. این زبان بدون در نظر داشت کاربرد آن، آنقدر تبلیغ گردیده که به حیث زبان نجات بشریت به خورد جوانان داده می‌شود (محمدی، ۱۳۹۳، ص ۱۲۰).

۳-۴. آثار فرهنگی جهانی شدن بر تعلیم و تربیت افغانستان

مکاتب در گذشته یکی از منابع و مراکز مهم هویت‌آفرین و فرهنگ‌ساز تلقی می‌شدند. اما امروزه به دلیل جریان جهانی شدن این کارکرد تا حد زیادی رو به تحلیل گذاشته و حیطه‌های دستیابی به منابع هویت‌ساز در حد جهان گسترش یافته است. حتی به نظر می‌رسد که جهانی شدن به واسطه پیشرفت تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات می‌تواند جایگاه مکتب را چون یک نهاد سنتی دارای قدرت و حاکمیت علمی و تربیتی انحصاری، جداً تهدید کند.

امروزه متعلمین می‌توانند سرگرمی‌ها، بازی‌ها و چیزهای زیادی بیاموزند و با دنیایی نامنظم، گسترده و تنظیم نشده‌ای از منابع و مراجع اینترنتی که فاقد سرحادات ملی و محلی است، آشنا شوند. استفاده از شیوه‌ها و برنامه‌هایی مانند سازمان‌ها و دروس مجازی و یادگیری الکترونیکی یا به طور کلی تعلیم و تربیت بدون مرز از این جمله‌اند. به دلیل متحول شدن فضا، زمان و زندگی اجتماعی به واسطه جهانی شدن، دیگر نمی‌توان از مکتب ملی و محلی، دست کم در شکل سنتی آن به‌عنوان اصلی‌ترین منبع هویت‌سازی فرهنگی، سخن گفت. در عوض همراه با آن می‌توان از مفهوم «مکتب جهانی» و مانند آن سخن به میان آورد. مکتبی که تمام فرهنگ‌ها، معلمان و تمامی افراد جهان می‌توانند شاگردان آن باشند. به همین دلیل، جهانی شدن بر روی ماهیت نهادهایی که سرگرم تعلیم و تربیت افراد و نسل‌های جدیدند، به‌طور جدی و اساسی تأثیرگذار است.

باربیولس و تارس معتقدند که پرسش‌های اساسی که مریدان با آن‌ها مواجه‌اند، آن است که تا چه اندازه جریان جهانی شدن اقدامات و تصمیمات تربیتی و استقلال نظام‌های ملی تعلیمی و حاکمیت جوامع در قالب «ملت-دولت» در نظام تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ تا چه حد جهانی شدن می‌تواند تغییرات اساسی را در نظام‌های تربیتی که متناسب با هر جامعه شکل گرفته‌اند تحت تأثیر قرار دهد؟ به‌عبارت دیگر، یکی از پرسش‌های اساسی حیطه تربیت در پرتو تحولات جهانی شدن، میزان حاکمیت هر جامعه‌ای بر نظام تعلیم و تربیت بومی و ملی خویش است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ص ۵).

اهمیت پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها به این دلیل است که اساساً تعلیم و تربیت بنیاد حیات جمعی است و ما آن‌گونه زندگی می‌کنیم که تربیت می‌شویم. تربیت در این معنا مفهومی عام دارد و بر روی ذهن، رفتارها و الگوهای عملی زندگی تأثیر دارد. اهمیت جهانی شدن در تربیت آن است که با تأثیر بر ذهن، رفتار و نمونه عمل، زندگانی را دست‌خوش تغییر و تحول می‌سازد و در نتیجه ما را به وضعیت

و زندگی جدیدی راه می‌نماید. (همان، ص ۶)

اهداف تربیت در عصر جهانی باید دارای انعطاف‌پذیری و مبتنی بر رویکرد عام کامپیوتر باشد. عام‌گرایی به معنای وجود یک جهان‌بینی عام نهایی که همه انسان‌ها را دربرگیرد، نیست، بلکه به معنای اتخاذ مواضع انعطاف‌پذیر، باز و متعادل‌تر است. تربیت در دنیایی که به طور فزاینده در جریان جهانی شدن قرار می‌گیرد، بایستی نوعی شناخت متقابل از جهان را ایجاد کند که یک بعد آن خودشناسی فرهنگی و بعد دیگر آن شناخت دیگران باشد. به علاوه، از پیامدهای اساسی جهانی شدن برای تربیت، توجه به بعد تربیت مدنی بین‌المللی است. به گونه‌ای که متعلمین برای مشارکت در جهان متکثر امروزی تربیت و آماده شوند. تربیت در عصر جهانی شدن باید به افراد کمک کند تا بتواند به‌طور کل کامپیوتری و نقادانه تفکر کنند. همچنان گسترش وسیع آگاهی و دانش در عصر جهانی شدن نیازمند نوعی انقلاب مهارتی است، چرا که در این نظام فرماندهی و فرمان‌پذیری و اطاعت در تربیت و یادگیری به پایان رسیده است و لازم است مهارت‌های جدید مانند مشاوره، مذاکره، اشتراک مساعد و تفکر انتقادی در فراگیران تربیت یابد (قورچیان، ۱۳۷۹، ص ۱۵۶).

افزون بر این نهادهای تربیتی عمدتاً نوعی «مرزبندی هویتی» را دنبال می‌کند که امروزه به واسطه جهانی شدن، تنها به وسیله نظام تعلیم و تربیت ملی یا محلی کاملاً امکان‌پذیر نیست، چرا که امروزه تربیت امری صرفاً «مکانی» نیست بلکه بعد فضایی نیز دارد.

تفاوت مکان و فضا همان‌گونه گفته شد، آن است که مکان جایی معین است، محتوا دارد، دو بعدی است، دارای ثبات و مرز پذیر است، عامل انسجام و روابط رو در رو و مستقیم است، اما فضا انتزاعی‌تر و به معنای همه جاست. سه بعد دارد، بی‌مرکز، مرزناپذیر، غیر قابل تجدید و گرایش بی‌پایان و نامتناهی بودن دارد. مکان‌ها ثابت و متمایز می‌مانند، در حالی که فضا در یک چشم بهم‌زدن به وسیله اینترنت، ماهواره، فکس و چت قابل عبور است (آهنچیان، ۱۳۸۸، ص ۹۴).

به‌طور کلی، می‌توان گفت که جهانی شدن با تحول و جای‌گزینی مفهوم «فضا» با «مکان»، نوعی هویت‌سازی و هویت‌یابی بی‌مرز و جهان‌گستر را ایجاد می‌کند. جهانی شدن با هر تلقی مثبت و منفی از آن واقعیتی است که هم موجد تغییر، تحول و دگرگونی است، هم بایستی آگاهانه با آن برخورد شود. به علاوه، تعلیم و تربیت نیز خود مقوله اجتماعی و فرهنگی است و حتی یکی از معناهای فرهنگ نیز «تربیت» است که دلالت بر رشد و تربیت افراد یا جامعه انسانی دارد. لذا اگر امروز تولید فرهنگ از طریق تربیت، دیگر امری صرفاً مکانی نباشد، آیا انتقال یا بازتولید فرهنگ از طریق نظام‌های تربیتی کاملاً «مکان‌مند»، امکان‌پذیر است (همان، ص ۹۶).

امروزه امور اجتماعی صرفاً مکان‌مند نیستند. به همین دلیل، به نظر می‌رسد که تعلیم و تربیت نیز به الگو و مدل دیگری نیاز دارد که بتواند جواب‌گوی تحولات معطوف به جهانی شدن و جریان «فضامندبودن» جهان باشد. فضا‌مند شدن تربیت مستلزم برقراری رابطه بین امور عام و امور خاص فرهنگی است. به گونه‌ای که تربیت حتی اگر محلی و ملی باشد، مستلزم آن است که صدای فرهنگ‌های دیگر در آن شنیده شود. به عبارت دیگر، لازم است ضمن این بازشناسی به قوت‌ها و توانمندی‌ها و کاستی‌های فرهنگ‌های ملی پرداخته شود، بایستی به نوعی تکثرگرایی مبتنی به خود آگاهی فرهنگی، خودشناسی و دیگرشناسی فرهنگ خودآگاه و آگاهانه دست یافت (آلبرو، ۱۳۸۰، ص ۸۵).

به هر حال، امروزه نظام‌های تربیتی ملی و محلی به واسطه جهانی شدن، دیگر نمی‌توانند دربردارنده و کنترل‌کننده تمامی منابع تغییر باشند. بنابراین لازم است کارکرد آنان در پرتو تأثیرات جریان جهانی شدن مورد بازاندیشی قرار گیرد؛ چرا که تحولات جهانی حکایت از آن دارد که جامعه جهانی به سوی نوعی عام‌گرایی فرهنگی از یک سو، به خواست‌گرایی فرهنگی از سویی دیگر در حال حرکت است (آهنچینان، پیشین، ص ۱۰۲).

در قلمرو اهداف در سطح آرمان‌ها یا اهداف کلی، بایستی اهداف تربیتی به گونه فضا‌مند یا به تعبیری دیگر براساس رویکرد «جهانی»، باز تعریف شوند. برای مثال، آموختن همزیستی با دیگران و تربیت برای همزیستی جهانی، بایستی یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت در نمونه فضا‌مند تربیتی باشد. تأکید بر این نوع جهت‌گیری روی آوری به نوعی نمونه تربیت مدنی بین‌المللی است. چرا که جامعه جهانی تدریجاً به سمت جهانی شدن نزدیک می‌شوند؛ مرزها بیشتر کنار می‌روند و امکان شناخت بیشتر و الزام به نوعی مفاهیم فرهنگی تقویت می‌شود. می‌توان با تأکید بر ارزش‌های مشترک، زمینه ورود به نوعی حیات جمعی بین‌المللی مبتنی بر همدلی، نوع دوستی و نزدیکی فرهنگ‌ها را نیز فراهم کرد (آرنولد، ۱۳۸۱، ص ۱۵).

منابع یادگیری در مدل فضا‌مند تربیت، نامحدود و بی‌مرزند. به عبارت دیگر یادگیری بدون مرز و فضا‌مند، جنبه جهان‌گستر دارد؛ چرا که امروزه امکان ارتباطات علمی تربیتی فراقاره‌ای، فراملی، فرامحلی و فرامکتبی ایجاد شده است که ابزار آن کاربرد امکانات الکترونیکی و اینترنتی چون شاه‌رگ حیاتی جهانی شدن است، که نه تنها یادگیری را به امری «خود راهبر» تبدیل می‌کند، بلکه حتی مفهوم تربیت و یادگیری نیز به نوعی یادگیری و تربیت «مجازی مادام‌العمر» تحول و تغییر می‌یابد. آموزه‌های اصلی جهانی شدن عبارتند از: قطعی‌انگاری عقل انسان همچون یگانه و برترین سوژه دانش، آزادسازی فرد از هر محدودیتی که آزادی و برتری هویتش را تهدید کند، مخالفت با سنت و کلیسا به منزله دشمنان اصلی آزادی و جریان آزادسازی، ناسیونالیسم و تمرکزبخشی به قدرت اقتصادی به مثابه اصول قانون‌مند همزیستی انسان‌ها، اعتقاد نامحدود به علم، توسعه اقتصادی و فنی و صنعت‌گرایی، افزون بر این‌ها، رواج

لیبرالیسم، فردگرایی، سکولاریسم، خودفرمانی و پیشرفت‌گرایی نیز جزء ویژگی‌هایی است که بسیار از صاحب‌نظران، در وصف جهانی شدن دارند (آهنچیان، ۱۳۸۲، ص ۱۲۳).

۳-۵. تهدیدها و فرصت‌های جهانی شدن برای تعلیم و تربیت افغانستان

۳-۵-۱. تهدیدها

• ورود کامپیوتر به تعلیم و تربیت

خطرات که ممکن است ورود کامپیوتر به تعلیم و تربیت داشته باشد، عبارت‌اند از:

« منزوی شدن متعلمین از جامعه

« خدشه‌دار شدن رابطه معلم و متعلم

« در معرض خطر قرار گرفتن تربیت ارزش‌های انسانی

« بیش از حد قالبی شدن تعلیم و تربیت.

« انترنت

امروزه آسان‌ترین کار برای متعلمین و محصلین که با اینترنت سروکار دارند، کاربرد نادرست آن است. آن‌ها از موضوع مورد تحقیق خود کلمه‌هایی را انتخاب و با استفاده از جستجوگرهای مختلف مطالب را پیدا، و با قرار دادن مطالب از منابع مختلف کنارهم، چیزی به عنوان تحقیق ارائه می‌دهند. امروزه، متعلمین و محصلین با استفاده از اینترنت تحقیقات خود را انجام می‌دهند. شبکه اینترنت، تحقیق را بسیار ساده‌تر از آنچه که هست، نشان می‌دهد. چون نتایج بی‌شماری را ارائه می‌کند و نیز منابع فراوان، تصاویر و خلاصه مطالب را به سهولت و سرعت بر روی صفحه نمایشگر پدیدار می‌کند (همان، ص ۱۳۲).

• تک فرهنگی شدن و از بین رفتن فرهنگ‌های بومی

هویت ملی، ملت‌ها را قابل شناسایی و از هم متمایز می‌کند. هویت ملی، ابزاری برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده جمعی است و تا زمانی که آگاهی مشترکی برای تفکیک خود از دیگری به وجود نیاید، هویت ملی، امکان شکل‌گیری ندارد. در ارتباط با مقوله جهانی شدن مسئله نگران‌کننده، رشد تک‌فرهنگی جهانی است، فرهنگی که از سوی رسانه‌های جهانی غرب و شبکه‌های روابط عمومی آن‌ها تبلیغ می‌شود، فرهنگی که به مردم دیکته می‌کند که چه بپوشند، چه بخورند، چگونه زندگی و چگونه فکر کنند.

یکی ابعاد جدال بین فرهنگ اسلامی و فرهنگ جهانی سازی آمریکایی، در معنا سازی فرهنگی است. فرهنگ، گاه به عنوان یک نظام معنادار تعریف می‌شود. در این معنا، فرهنگ در پی کنترل دیگران است

و برای دستیابی به این امر، فرهنگ آمریکایی می‌کوشد تا ارزش‌های همسو و همگن با آمریکا را در کشورهای اسلامی از جمله افغانستان ترویج کند.

یکی از راه‌های معناسازی فرهنگی، هویت‌زدایی فرهنگی است. مسخ تاریخی یا هویت‌زدایی تاریخی، بدین معنا است که گذشته افتخارآمیز یک ملت از آنان سلب و در ذهنیت آنان نسبت به آینده، بی‌تفاوتی ایجاد گردد؛ به گونه‌ای که صرفاً در مسائل روزمره محصور شوند. ملت بی‌تاریخ یا مبتلاً به گسل تاریخی، معذب و دیگران می‌شود و بر پایه تفسیر غیربومی به ارزیابی حوادث می‌پردازد؛ نتیجه آنکه چنین ملتی در سه حیطه معرفت، قدرت و اخلاق، به پذیرش سلطه فرهنگی بیگانه تن می‌دهد.

• کاهش ارزش زمان گذشته و افزایش ارزش زمان حال

از جمله اصول مهم در نظام تربیتی جامعه افغانی، ارزش فوق‌العاده‌ای است که زمان گذشته داراست. همواره در گفت‌وگوها، از این ارزش به‌عنوان تجربه یاد می‌شود و پیوسته افراد بزرگتر را درس‌آموز و صاحبان تجربه دانسته و سعی همگانی بر این است که با استفاده از تجربه ایشان، بر دانش خود بیفزایند. این تلقی، اصول نظری و عملی خاصی را در نظام تربیتی حاکم ساخته که معمولاً به‌عنوان «ادب تحصیل» از آن یاد می‌شود.

این در حالی است که تحولات رخ داده در عرصه فناوری و شیوه‌های جدید تربیتی، به شدت این اصل را دستخوش تحول ساخته است؛ چرا که جوان امروزی خود را نیازمند تجربه نسل قبل نمی‌بیند و احساس می‌کند به توانمندی‌ها و دانش‌هایی دست یافته که به مراتب بیشتر از دانسته‌های نسل پیشین است. با توجه به سرعت فزاینده رشد امکانات جدید تربیتی و ارتباطی در جامعه ما، این تحول در حال وقوع است. پس باید توجه داشت که نسل جدیدی از متعلمین در راه هستند که تصور و تلقی متفاوتی از زمان گذشته دارند و بنابراین نمی‌توان از آن‌ها توقع ادب تحصیلی پیشین را داشت.

• پدیده بی‌سوادی مدرن

افزایش جمعیت خواهان دسترسی به اطلاعات و کسب مدارج عالی علمی، محدودیت‌های مادی و انسانی موجود بر سر راه تأمین این نیازها و تحول فزاینده تغییرات اجتماعی، مانع از آن می‌شود که همچنان شیوه‌های سنتی تربیت بتوانند برای پاسخگویی به نیازهای جهانی معاصر مورد توجه قرار گیرند. در این خصوص می‌توان به پیدایش پدیده‌های جدید همچون: دانشگاه‌های مجازی و استفاده از شیوه‌های الکترونیکی اشاره کرد، که متأسفانه مشارکت و سهم ما در طراحی یا کاربرد این مقولات بسیار پایین است. به‌عنوان مثال در بحث مهم «تعلیم و تربیت الکترونیکی» در برخی از دانشگاه‌ها اقدامات محدودی صورت گرفته است و فیصدی بسیار ناچیزی از کل نظام تربیتی ما را به خود اختصاص داده

است. بر این اساس، می‌توان ادعا کرد که ما با شیوه‌های سنتی و غیرکارآمد وارد عرصه پیشرفته تربیتی در عصر اطلاعات شده‌ایم و به‌همین دلیل نه توان جذب تمامی علاقه‌مندان دارای استعداد را داریم و نه امکان تربیت مناسب به‌معدود افرادی که جذب می‌کنیم. نتیجه این مهم، پیدایش پدیده منفی مهاجرت سرمایه‌های علمی است که به‌منظور دستیابی به علوم و دانش مورد نظرشان راهی کشورهای دیگر می‌شوند.

• پدیده تربیت ناهمسان

رشد فناوری ارتباطی، تنوع محصولات و شیوها و متون تربیتی منجر به آن شده است که بسیاری از کشورهای در حال توسعه دچار معضل و پدیده تربیت‌های ناهمسان یاد کردند که بر اثر آن بخشی از شاگردان در حالی که در درون یک نظام تربیتی رسمی واحد در حال تحصیل هستند، به واسطه دسترسی به امکانات تازه (به ویژه شبکه اینترنت)، به‌صورت غیررسمی از تعالیم دیگری نیز بهره‌مند می‌شوند. تربیتی که چون جامعه مورد نظر در آن نقشی ندارد، با تربیت رسمی، همسان نیست. این ناهمسانی بین این دو فضا، می‌تواند لطمات جبران‌ناپذیری را به نظام تربیتی وارد کند.

• عدم همراهی ذهنیات با عینیات

تعلیم و تربیت رسمی کشور بر محفوظات تکیه دارد و این روند برای هر متعلم تا دوازده سال ادامه می‌یابد. لذا اغلب تعالیم که طی این مدت ارائه می‌شود تا مرحله صرفاً «ذهنی» است و به مرحله «کاربردی» نمی‌رسد. عدم همراهی ذهنیات با عینیات و تماس نیافتن آموزه‌های نظری با تجربه‌ها و واقعیت‌ها، نتیجه‌ای جز بیگانه‌سازی متعلمین با دنیای پرتنوع و فعال بیرونی ندارد. به‌عبارتی تعلیم و تربیت رسمی افغانستان، متعلمین را با جریان‌های اجتماعی درگیر نمی‌سازد لذا متعلمان برخاسته از این نوع نظام تربیتی، در رویارویی با موج فرهنگ جهانی دچار انحرافات فکری خواهند شد.

۳-۵-۲. فرصت‌ها

• تربیت زیست محیطی

امروزه بحران محیط زیست یک مسئله جهانی است و آنچه به‌عنوان عوامل تهدیدکننده محیط زیست انسان مطرح می‌شود بسیارند از جمله: افزایش آلودگی‌ها، کاهش منابع طبیعی نظیر جنگل‌ها، افزایش جمعیت، نابودی لایه اوزون و... مانند آن، این مسئله که نسبت تعلیم و تربیت با بحث‌های زیست محیطی چیست و تربیت محیط زیست از کجا و چه زمانی باید آغاز شود؟ جایگاه این تعالیم در مکتب و در صنف درس کجاست؟ مشکلات محیط زیست و خطراتی که انسان برای محیط زیست به وجود آورده کدامند؟ و چگونه می‌توان از افزایش آن‌ها جلوگیری کرد؟ موضوع‌هایی است که نیاز به تعلیمات

زیست محیطی را بیشتر ساخته و مسئولیت‌های بیشتری را برای نظام تعلیم و تربیت افغانستان همراه آورده است. کشورهای پیشرفته با برنامه‌ریزی به هنگام سعی کرده‌اند این تعلیمات را به خانواده، مکتب و صنف درس بیاورند.

• حقوق شهروندی، مردم سالاری و مشارکت اجتماعی

دومین موضوعی که امروزه در سطح بین‌المللی زیاد اهمیت دارد، دموکراسی، مدنیت و نقش تعلیم و تربیت در آن و نقش حقوق انسان در جامعه و مکتب است. به عبارت دیگر نسبت انسان با جامعه، جامعه با مکتب و بالاتر از آن نسبت جوامع با یکدیگر نقشی است که تعلیم و تربیت در این میان دارد. بحث دیگری که در این حیطه مطرح است بحث مشارکت انسان در جامعه است. مشارکت در اداره جامعه، فعالیت‌های مدنی و مطالبه حقوق شهروندی نیاز به شناخت لازم، مهارت‌های خاص و نگرش‌های سازنده دارد. مشارکت آموختنی است و باید آن را از همان صنف درس و خانواده بیاموزیم و تمرین کنیم. تعلیم و تربیت نقش ویژه‌ای در تربیت و تمرین این مشارکت در میان کودکان دارد. به علاوه مشارکت تنها در سطح خانواده، منطقه یا منطقه جغرافیایی خاصی که انسان در آن متولد شده و زندگی می‌کند نیست، بلکه هنگامی که این مهارت‌ها در انسان شکل می‌گیرند از سطح خانواده، محل زادگاه، منطقه و... خارج می‌شوند و به سطح ملی و بین‌المللی ارتقا می‌یابد. در واقع این همان چیزی است که دنیای امروز به آن نیازمند است.

نتیجه‌گیری

با توجه به طرح مباحثی مانند، مفهوم جهانی شدن، تاریخچه آن، رابطه تعلیم و تربیت و جهانی شدن، رابطه فرهنگ و جهانی شدن و تأثیرات جهانی شدن بر فرهنگ و تعلیم و تربیت افغانستان به این واقعیت دست یافته‌ایم که جهانی شدن یک فرایند فرهنگی، سیاسی و اقتصادی است که کوشش می‌نماید نوعی اتحاد و نظم واحدی در موضوعات فرهنگ، اقتصاد، سیاست و از جمله تعلیم و تربیت به وجود آورد؛ به گونه‌ای که جهت‌گیری‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها، ساختار و محتوای تعلیم و تربیت به طرف یک نظام واحد جهانی حرکت نمایند. می‌توان بیان نمود، این تغییرات در عرصه تعلیم و تربیت باعث تضعیف قالب‌ها، اهداف و محتوای تعلیم و تربیت محلی و ملی شده و تمرکز تصمیم‌گیری‌های تعلیمی و تربیتی را از حالت محلی و ملی به شکل جهانی و بین‌المللی تبدیل و باعث به وجود آمدن آشتگی‌های فرهنگی، تعلیمی و هویتی در جوامع مختلف خواهد شد.

منابع

۱. آبرو، مارتین، (۱۳۸۰)، عصر جهانی، ترجمه نادر سالار زاده، انتشارات آزاد.
۲. آهنچیان، محمد رضا، (۱۳۸۸)، رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، نشر رشد.
۳. جریده رسمی شماره ۸۱۸.
۴. جریده رسمی شماره ۱۶۱.
۵. زمانی، بی بی عشرت، (۱۳۸۲)، آموزش فناوری در کتاب‌های درسی کشورهای پیشرفته، ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۵۲.
۶. سجادی، عبدالقیوم، (۱۳۸۳)، درآمدی بر اسلام و جهانی شدن، انتشارات بوستان کتاب.
۷. _____ (۱۳۸۰)، جامعه‌شناسی سیاسی افغانستان: قوم، مذهب و حکومت، قم، نشر بوستان قلم.
۸. سلیمی، حسین، (۱۳۸۶)، نظریه‌های گوناگون درباره جهانی شدن، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۹. شاملی، عباس علی، (۱۳۸۴)، مبانی و اصول فلسفه آموزش و تربیت از یک چشم انداز دینی، نورآوری‌های استاد علامه مصباح یزدی در فلسفه آموزش، شماره ۹۲.
۱۰. شعبانی، حسن، (۱۳۸۵)، مهارت‌های آموزشی و تربیتی، تهران، انتشارات سمت.
۱۱. شولتز، یان آرت، (۱۳۸۲)، نگاهی موشکافانه بر پدیده جهانی، ترجمه مسعود کرباسیان، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۲. قورچیان، نادر قلی، (۱۳۷۹)، جزئیات شیوه‌های تدریس همراه با چارچوب برای تدریس حرفه‌ای، انتشارات فراشناختی اندیشه.
۱۳. گل محمدی، احمد، (۱۳۸۱)، جهانی شدن، فرهنگ و هویت، تهران، نشر نی.
۱۴. محمدی، حیات الله، (۱۳۹۳)، تأثیر جهانی شدن بر فرهنگ در افغانستان، انتشارات فرهنگ.
۱۵. محمدی، محمد یاسین، (۱۳۹۶)، مبانی و اصول تربیت و تربیت، کابل، انتشارات مقصودی.
۱۶. واترز، مالکوم، (۱۳۷۹)، جهانی شدن، ترجمه مردانی گیویی، اسماعیل مریدی، سیاوش، تهران، نشر سازمان مدیریت صنعتی.
۱۷. هانتینگتن، ساموئیل، (۱۹۹۴)، نظریه برخورد تمدن‌ها، ترجمه مجتبی امیری، نشر نی.
18. Robertson, Rland, 1992), *Globasization, social theory and Glovali Culture*, Landon.
19. Rriener, Lynne, 2001), *the politics of Global Gverance*, united state of America.
20. <https://www.noormags.ir/view/fa/publisher>, 1391
21. <https://www.aihrc.org.af/home/introduction>, 1393
22. <https://mobygroup.com/careers>, 1396
23. www.bbc.com, 1398
24. <https://www.noormags.ir/view/fa/publisher/1397>

اثر بخشی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان

(۹۹۳۱-۵۹۳۱)

دکتر محمد عارف صداقت^۱

عبدالفتاح مشتاق^۲

۱. دکتری علوم تربیتی، استاد دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان؛ ایمیل: arefsadaqat@gmail.com
۲. ماستری علوم تربیتی (نویسنده مسؤل)

چکیده

انستیتوت خدمات ملکی مسئولیت آموزش کارکنان دولت را به عهده دارد. اما اخیراً شواهد عینی و نتیجه ارزیابی‌های صورت گرفته بیانگر پایین بودن سطح اثربخشی این آموزش‌هاست. محقق با فرض اثربخش بودن برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی سعی بر آن داشته است تا اثربخشی برنامه‌های آموزشی را طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ مورد بررسی قرار دهد. نوع این تحقیق از نگاه هدف، کاربردی و روش آن از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری آن شامل ۴۰۰۰ از کارکنان دولت در مرکز است که طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ از خدمات آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان مستفید شده است که ۳۵۰ تن از آنها با استفاده از فرمول کوکران به‌عنوان نمونه برآورد و در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است. در نمونه‌گیری از روش تصادفی - طبقه‌ای و در جمع‌آوری داده‌ها، از روش کتابخانه‌ای (منابع داخلی و خارجی) و پیمایشی (پرسشنامه) استفاده شده است. یافته‌های تحقیق بیانگر این است که نیازسنجی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، در حد متوسط اثربخش بوده است؛ مواد آموزشی، برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی، در حد متوسط پاسخگوی نیازهای ادارات دولتی بوده است و سیستم تطبیقی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی در حد متوسط کارایی داشته است. در کل یافته‌های تحقیق بیانگر تائید تمام فرضیه‌های تحقیق و نشان‌دهنده آن است که برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ از اثربخشی متوسطی برخوردار بوده است.

واژه‌گان کلیدی: اثربخشی برنامه‌های آموزشی، نیازسنجی آموزشی، تحقیقات آموزشی، روش‌های تطبیق برنامه‌های آموزشی، انستیتوت خدمات ملکی.

مقدمه

فرهنگ سازمانی امروزی، آموزش کارکنان را سرمایه‌گذاری نامیده است (سلطانی، ۱۳۸۵: ۲۷). امروزه در هر سازمانی (تولیدی، خدماتی یا آموزشی) به منظور اثربخش نمودن امور و نیل به اهداف، یکی از معیارها، جذب، آموزش و حفظ نیروی انسانی کارآمد و متخصص می‌باشد. از طرف دیگر آموزش عاملی رشد و بالندگی نیروی انسانی محسوب می‌گردد که در حقیقت حیات سازمان و نیروی انسانی کارا و مؤثر، وابسته به آموزش مداوم و متناسب به نیازهای حقیقی سازمان می‌باشد.

در هر کشوری در ساختار دولتی، نهادی مسئول آموزش و ارتقای ظرفیت کارکنان خدمات ملکی آن را به عهده دارد که در افغانستان انستیتوت خدمات ملکی افغانستان عهده‌دار این مسئولیت می‌باشد. انستیتوت خدمات ملکی افغانستان یکی از ریاست‌های عمومی کمیسیون مستقل اصلاحات اداری می‌باشد که هدف استراتژیک آن ارائه برنامه‌های آموزشی دارای اولویت به کارکنان ارشد خدمات ملکی است (سال نامه کمیسیون اصلاحات اداری افغانستان، ۱۳۹۱: ۱۳).

انستیتوت خدمات ملکی افغانستان با تلاش‌های پیگیر همه نیرو و توانش را در زمینه راه‌اندازی برنامه‌ها به شکل عملی و نظری صرف نموده و از زمان ایجاد تا اکنون برای ۸۲۲۷۷ تن از کارکنان خدمات ملکی و ستاژ اداری در مرکز (کابل) و ولایات کشور راه‌اندازی گردیده است و از سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ که موضوع اصلی این تحقیق است تعداد ۹۲۰۰ تن را در سطح ولایات و ۴۰۰۰ تن را در سطح ادارات مرکزی آموزش داده است.

با توجه به اهدافی که این اداره به دنبال تحقق آن است و با عطف توجه به اینکه برگزاری برنامه‌های آموزشی ارتقای ظرفیت در این اداره مستلزم صرف منابع، امکانات و فرصت‌های زیادی می‌باشد، این دغدغه و نگرانی و این پرسش به میان می‌آید که این برنامه‌ها آیا توانسته است اهداف موردنظر را تحقق بخشد یا نه؟ شواهد حاکی از آن است که این برنامه‌ها چندان با موفقیت همراه نبوده است. لذا، با توجه به اهمیت این مسئله، محقق بر آن شد تا تحقیقی را تحت عنوان «اثربخشی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان از ۱۳۹۵-۱۳۹۹»، جهت شناسایی و رفع خلاءهای برنامه‌های آموزشی، برای موثریت و مثمریت بیشتر این برنامه‌ها، انجام دهد.

دنیای امروز دنیای سازمان‌هاست و نیروی انسانی به‌عنوان با ارزش‌ترین نیروی سازمانی محسوب می‌شود. امروزه بیش از هر زمان مشخص شده است که عامل ناکارایی و کم‌کاری در ادارات افغانستان توسعه‌نیافته بودن و پایین بودن سطح مهارت‌ها و ظرفیت نیروی انسانی در ادارات بوده و از آنجای که انستیتوت خدمات ملکی افغانستان مسئولیت این امر مهم را بر عهده دارد و نیز با توجه به این که

برنامه‌های انستیتوت خدمات ملکی، اثربخشی آنچنان نداشته است، بنابراین، بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان از اهمیت و ضرورت زیادی برخوردار است.

یافته‌های تحقیق حامد «عارض»، حمیدالله «عطایی» و محمد ناصر پویا (۱۳۹۵) در داخل کشور به ترتیب نشان‌دهنده آن است که در کل کارکنان از فرایند آموزش در انستیتوت خدمات ملکی، رضایت دارند و آن را مثبت می‌دانند، اما از این که رویکردها و استانداردهای نوین آموزشی و قانون و خط‌مشی‌های آموزشی جهت حمایت مادی و معنوی از آموزش‌دیدگان، در آن وجود ندارد، نیاز جدی به تدوین و به کارگیری آن‌ها احساس می‌شود (عارض، ۱۳۹۳: ۱۸).

یافته‌های حمدی الله عطایی در مورد افزایش دانش و مهارت‌های انکشاف رهبری نشان می‌دهد که حیات سازمان تا حدودی بستگی به مهارت‌ها، آگاهی‌ها و دانش مختلف کارکنان دارد. هر چه افراد آموزش دیده‌تر باشند، بهتر می‌توانند در ارتقاء سطح کارایی سازمان سهیم باشند.

یافته‌های حاصل از تحلیل محمد ناصر پویا نشان می‌دهد که روش‌های آموزشی، تجهیزات و امکانات، خصوصیات فردی آموزش‌گیرنده و آموزش‌دهنده و اهداف و سیاست‌ها و کنترل و نظارت از پروسه آموزش، از جمله عوامل مهم در بهبود مدیریت آموزش کارکنان وزارت عدلیه در سال‌های ۹۲ و ۹۳ بوده است.

همچنین یافته‌های تحقیقات ایرج سلطانی، آهنچیان و طور، حسین ثابت و حبیبی، خسرو جاوید خانزاده و دیگران از کشور ایران، مبین این است که آموزش باعث رشد فرهنگ سازمانی، بهبود بهره‌وری، افزایش همکاری و بهبود رفتار اخلاقی در سازمان می‌گردد.

هدف این تحقیق بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان از سال ۱۳۹۵-۱۳۹۹ بوده و به موضوعات اثربخشی، آموزش کارکنان خدماتی و نیازسنجی تجزیه و تحلیل داده‌ها و مفاهیم مرتبط به این مباحث پرداخته شده است.

۱. چهارچوب مفهومی بحث

۱-۱. اثربخشی

در مورد اثربخشی دیدگاه‌های مختلفی چون؛ رویکرد نیل به هدف، رویکرد سیستمی، رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک و رویکرد ارزش‌های رقابتی وجود دارد که به ترتیب در زیر مورد بحث قرار خواهد گرفت:

الف) رویکرد نیل به هدف

یک سازمان به اندازه‌ای اثربخش است که اهداف از پیش تعیین‌شده را محقق سازد. وقتی این رویکرد

ترجیح داده می‌شود که اهداف روشن، دارای زمان معین و سنجش پذیرند.

رویکرد نیل به هدف چنین اظهار می‌دارد که اثربخشی سازمانی باید بر حسب میزان تحقق اهداف آن، نه وسایل یا امکانات (فرآیندها) به کار گرفته شده برای دستیابی به اهداف، سنجیده شود. (اسدالله، ۱۳۸۴: ۱).

ب) رویکرد سیستمی

یک سازمان به اندازه‌ای اثربخش است که منابع لازم را کسب کند. وقتی این رویکرد ترجیح داده می‌شود که پیوند روشنی بین داده و ستاده وجود دارد (اسدالله، ۱۳۸۴: ۷).

رویکرد سیستمی چنین استدلال می‌کند که تعریف اثربخشی فقط در قالب نیل به هدف صرفاً یک جنبه از اثربخشی را می‌سنجد. سازمان باید بر اساس توانایی‌اش در جذب و پردازش داده‌ها و همچنین تعداد کانال‌های به دست آوردن داده‌ها و حفظ ثبات و تعادل سازمان مورد قضاوت و ارزیابی قرار گیرد. مدل‌های سیستمی بر معیارهایی که بقاء بلندمدت سازمان را افزایش خواهند داد، تأکید می‌ورزند؛ بنابراین، رویکرد سیستمی به نتایج معین شده، بیش از وسایل و امکانات نیل به آنها تأکید نمی‌کند.

ج) رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک

جدیدترین دیدگاه ارائه شده در خصوص اثربخشی سازمانی رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک است. از این دیدگاه سازمانی اثربخش است که خواسته‌های عوامل محیطی خود را که تداوم حیات سازمان مستلزم حمایت آن‌هاست، برآورده کند. این رویکرد شبیه به نظریه سیستمی است، ولی تأکیدات متفاوتی را در بر دارد. هر دو رویکرد وابستگی متقابل بین فعالیت‌های سازمان را مدنظر داشته ولی نظریه ذی‌نفعان استراتژیک بر همه سازمان تأکید ندارد. این دیدگاه صرفاً می‌خواهد خواسته‌های کسانی را که در محیط سازمان قرار داشته و می‌توانند بقاء سازمان را تهدید کنند، ارضاء نماید.

د) رویکرد ارزش‌های رقابتی

یک سازمان به اندازه‌ای اثربخش است که با علائق عوامل کلیدی متناسب باشد. وقتی این رویکرد ترجیح داده می‌شود که آنچه باید سازمان تأکید کند مبهم بوده و تغییر در معیارها در طی زمان به نفع سازمان است.

موضوع اصلی مورد تأکید رویکرد ارزش‌های رقابتی این است که معیارهایی که شما در ارزیابی اثربخشی سازمان برای آنها ارزش قائل بوده و مورد استفاده قرار می‌دهید متکی به این است که شما چه کسی بوده و چه منافعی را مدنظر دارید (اسدالله، ۱۳۸۴: ۳-۵).

۱-۲. اثربخشی آموزشی

در مورد مفهوم اثربخشی آموزش تعریف جامع و مشخصی وجود ندارد زیرا فرایند دستیابی به آن،

کار دشواری است. ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی این که تا حدودی تعیین کنیم آموزش‌های انجام شده تا چه حد به ایجاد مهارت‌های موردنیاز سازمان به صورت عملی و کاربردی منجر شده است. ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی: تعیین میزان تحقق اهداف آموزشی، تعیین نتایج قابل مشاهده از کارآموزان در اثر آموزش‌های اجرا شده، تعیین میزان انطباق رفتار کارآموزان با انتظارات نقش سازمانی، تعیین میزان درست انجام دادن کار که مورد نظر آموزش بوده است، تعیین میزان توانایی‌های ایجاد شده در اثر آموزش‌ها برای دستیابی به هدف‌ها (امین زاده، ۱۳۸۷: ۱۹-۲۰).

۳-۱. ارزیابی اثربخشی آموزش

تعیین میزان تحقق اهداف آموزشی، تعیین نتایج قابل مشاهده از کارآموزان در اثر آموزش‌های اجرا شده، تعیین میزان انطباق رفتار کارآموزان با انتظارات نقش سازمانی، تعیین میزان درست انجام دادن کار که مورد نظر آموزش بوده است، تعیین میزان توانایی‌های ایجاد شده در اثر آموزش‌ها برای دستیابی به هدف‌ها، از جمله اهداف فرایند ارزیابی اثربخشی است.

با توجه به مباحث بالا باید گفت که اثربخشی آموزش از طریق بررسی کارایی درون و برونی نظام آموزش سازمانی تعیین می‌گردد؛ یعنی اگر بتوانیم کارایی درونی و برونی سیستم آموزش سازمان‌ها را اصلاح کنیم تقریباً اثربخشی آموزش تضمین می‌شود. ضرورت آموزش به صورت یک امر طبیعی درآمده است. پیشرفت و توسعه سازمان‌ها و مؤسسات در گرو ارتقای سطح دانش، مهارت، رفتار و بینش منابع انسانی است.

بر همین اساس، اکثر سازمان‌ها دوره‌های آموزش موجود در داخل یا خارج از کشور برای کارکنان خود برگزار می‌کنند و اجرای هر دوره متضمن سرمایه‌گذاری هنگفت است لذا آگاهی از میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی و بازدهی حاصل از آنها برای مدیران بسیار با اهمیت است. ارزشیابی یکی از مهم‌ترین مراحل برنامه‌ریزی آموزشی است که انجام صحیح آن اطلاعات بسیار مفیدی را درباره چگونگی طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی در اختیار می‌گذارد و مبنای مفیدی جهت ارزیابی عملکرد آموزشی مراکز آموزشی به دست می‌دهد. اگر اهداف را به صورت وضع مطلوب سازمان در آینده تعریف کنیم، اثربخشی سازمان عبارت است از درجه یا میزانی که سازمان‌ها به هدف‌های مورد نظر خود نائل می‌آیند. پیترو دراکر صاحب نظر به نام مدیریت، اثربخشی را انجام کار درست تعریف کرده است. تعاریف دیگری همچون اصلاح رویه‌های مدیریت، کسب موفقیت، تولید ایده‌های جدید، تقویت ارزش‌های سازمانی، تفکر گروهی، مشارکت و مواردی از این قبیل از جمله تعابیری هستند که در مدیریت معادل با اثربخشی به کار می‌روند (امین زاده، ۱۳۸۷: ۱۹-۲۰).

۱-۴. آموزش کارکنان

دیوید و رابینز (۱۳۸۸) آموزش را به‌عنوان یک تجربه یادگیری که به دنبال تغییر نسبتاً دایمی رفتار در کارکنان است، تعریف کرده‌اند. در یک تعریف دیگر آمده است که آموزش تلاشی برنامه‌ریزی شده و سازمان‌یافته است که به کارکنان کمک می‌کند تا نگرش، دانش و مهارت‌های مربوط به شغل را بیاموزند (استوارت و بروان، ۱۳۸۸: ۳۹۲). در کتب مختلف پیرامون آموزش تعاریف متعدد و بسیاری ارائه شده است که برخی آن‌ها مورد اشاره قرار گرفت. به‌طورکلی می‌توان گفت آموزش در واقع همان یادگیری است و زمانی اتفاق می‌افتد که تغییر نسبتاً دایمی در رفتار کارکنان ایجاد گردد. آموزش، یک فرآیند یادگیری، متضمن کسب مهارت‌ها، نظرات، قواعد و رفتارها برای ارتقای کیفیت عملکرد کارکنان است (احمدیان و دیگران، ۱۳۷۸: ۱۸۴).

آموزش عبارت است، از جریانی که تغییرات مفیدی را در فرد و طرز رفتار او به وجود بیاورد. به‌طورکلی مسئله آموزش ارتباط تنگاتنگی با توسعه شغلی دارد (طالقانی، ۱۳۸۷: ۲۹).

از تعریف‌هایی که برای آموزش کارکنان ارائه شده است، این طور استنباط می‌شود که سنگ‌بنای تغییر آموزش کارکنان است. به دیگر سخن، اگر در حوزه فردی کارمندی بخواهد به توسعه شغلی دست یابد باید مهارت‌ها و دانش شغل جدید را کسب کند تا بتواند به آن پست دست یابد و در حوزه سازمانی انجام بهتر شغل در گرو بهینه‌سازی مهارت و دانش کارمند است تا با بهسازی عملکرد بتواند، در راستای اهداف سازمان نقش مؤثرتری را بر عهده بگیرد.

الف) اهداف کلی آموزش

در امر آموزش کارکنان هدف غایی و نهایی همان، به دست آوردن اهداف سازمانی است. تعیین اهداف آموزش که از طریق نیازسنجی آموزشی انجام می‌پذیرد در واقع چارچوب برنامه‌ریزی‌های آموزشی واحد آموزش و ارتقای ظرفیت هر سازمان را تشکیل می‌دهد. سازمان ملل به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین سازمان‌ها که جهان‌شمول است، هدف آموزش کارکنان را «توسعه مهارت‌ها و توانایی‌های انجام کار، درک دانش و اطلاعات لازم به‌وسیله سطوح گوناگون نیروی انسانی برای ایجاد پیشرفت در تولید می‌داند (سازمان ملل، ۱۹۹۶: ۷۱).

ب) هدف‌های دوره‌های آموزشی

سطح دیگری از اهداف آموزشی وجود دارند که منحصرأ در سازمان‌ها به آن پرداخته می‌شود و در واقع هدف سازمان از ایجاد دوره‌های آموزشی را تأکید می‌کند. این سطح از اهداف در واقع با تحلیل نیازهای آموزشی آغاز می‌شود و پس‌از آن برنامه‌ریزان آموزشی سازمان، با توجه به هدف نهایی آموزش

که همان بالا بردن کیفیت کار نیروی انسانی سازمان است، دوره‌های آموزشی خاصی را برنامه‌ریزی و اجرا می‌نماید. با توجه به این موضوع در تعیین اهداف این سطح دقت به موارد چون الزامات و اهداف سازمان که برنامه‌ریزان هر سازمانی بر اساس نیازها و اهداف سازمانی خود؛ نیازهای آموزشی کارکنانش را پس از مرحله نیازسنجی آموزشی تجزیه و تحلیل می‌نماید.

ج) اهداف رفتاری دوره‌های آموزشی

برای تبیین این دسته از اهداف باید به این نکته توجه داشت که مطالب آموزش باید برای کارکنان قابل آموختن باشد و همچنین قابلیت انتقال به موقعیت رجعی را داشته باشند. موقعیت رجعی شرایط یا موقعیتی است که فراگیر باید آموخته‌های خود را در آن عملی کند (احدیان و دیگران، ۱۳۷۸: ۱۲). هدف‌های رفتاری نتایج اندازه‌گیری شده آموزش‌هاست که کارکنان بعد از آموزش از خود بروز می‌دهند. هدف‌های رفتاری دوره بر اساس عنوان‌های آموزشی دوره نوشته می‌شود، با این توصیف هر چه هدف‌ها بر فراگیری آنی‌تر استوار باشد، موفقیت در یادگیری بیشتر است که باید آموزگاران اهداف رفتاری را قبل از شروع آموزش هر مطلب به فراگیران تفهیم نمایند. (فروغی نیا، ۱۳۷۹: ۶۱). همچنان آنان باید اهداف را در مرکز توجه خود قرار داده و برای شرکت‌کنندگان واضح بیان کنند. در این صورت است که موقعیت رجعی آموزش معنا پیدا می‌کند و می‌تواند در بهسازی عملکرد کارکنان مؤثر باشد. با توجه به آنچه در حوزه اهداف آموزش در تغییر رفتار فراگیران گفته شد، انواع اهداف یادگیری را به شکل زیر می‌توان دسته‌بندی کرد:

الف) حیطه شناختی (مهارت‌های ذهنی): این حیطه همان‌طور که از نامش پیداست بیشتر محتوای نظری و ذهنی آموزش موردنظر است؛ بنابراین یادگیری آن‌ها مستلزم فعالیت‌های صرفاً فکری و ذهنی می‌باشد.

اهداف شناختی آموزش به روشنی اطلاعات دریافتی بستگی دارد تا فراگیر بتواند، سطح دانش خود را توسعه دهد.

ب) حیطه عاطفی (مهارت‌های ارتباطی): این دسته از هدف‌ها با تغییر نگرش، طرز تلقی، طرز فکر و ارزش‌ها سروکار دارند. این حیطه نیز دارای خرده هدف‌های دریافت، پاسخ دادن، ارزش‌گذاری، سازماندهی ارزش‌ها و تبلوری شخصیتی همراه است (صباغیان و دیگران، ۱۳۸۹: ۳۵).

ج) حیطه روانی حرکتی (مهارت‌های عملی): در این حیطه اهدافی قرار دارند که روح و جسم فراگیر هر دو درگیر آموزش است؛ بنابراین؛ آموزش مهارت‌های عملی و بخش مهمی از مهارت‌های فنی در این حیطه قرار می‌گیرند. این حیطه از اهداف نیز شامل سطوح آمادگی و تقلید، اجرای مستقل، سرعت و دقت

و هماهنگی و حرکات است. پس در این حیطه فراگیر، مهارت‌هایی را کسب می‌کند یا مهارت‌هایش را تقویت می‌نماید.

با توجه به این می‌توان فهمید که دانش بر کاربست تأثیر مستقیم دارد، لیکن حیطه شناختی بر کاربستن تأثیر مستقیم ندارد. به عبارت دیگر؛ تغییر رفتار نتیجه تغییر در سطح دانش است

اهمیت و لزوم آموزش‌های کارکنان دولت

آموزش ضمن خدمت در حقیقت یکی از راه‌های اصولی و منطقی هدایت تلاش‌های کارکنان در سازمان است و باعث به‌کارگیری استعدادها و نهفته، به‌کاراندازی قدرت تخیل و به وجود آمدن حس انعطاف‌پذیری فکری لازم خواهد شد.

همان‌گونه که جوامع بشری از سنتی بودن به صنعتی شدن و از صنعتی بودن به فراصنعتی شدن گام برمی‌دارند، علوم و فنون و تکنولوژی هم رو به تکامل، دگرگونی و پیشرفت است. به موازات این تغییرات است که اهمیت، لزوم و خواص آموزش بیش‌ازپیش ملموس گشته تا حدی که برخی از صاحب‌نظران در اهمیت آموزش می‌گویند: «آموزش در حقیقت خود مدیریت است» بدین معنی که بدون آموزش کارکنان، پایه‌های مدیریت هم متزلزل می‌شود و به مخاطره می‌افتد. آموزش کارکنان یک امر حیاتی و اجتناب‌ناپذیر است که باید به‌طور مستمر با مجموع فرآیندهای مدیریت مورد توجه قرار گیرد تا سایر فعالیت‌های مدیریت بتواند مثمر ثمر واقع گردد.

لذا شاید بتوان گفت یکی از مهم‌ترین عوامل پیروزی سازمان‌های کنونی برای مواجهه با چالش‌های متعدد به‌منظور بقا در عرصه رقابتی تجارت جهانی، توانمندسازی نیروها و سرمایه‌های انسانی سازمان است که این توانمندی جز به مدد آموزش هدفمند و جهت‌دار امکان‌پذیر نمی‌باشد.

د) نیازسنجی آموزشی

گیلی و آگلند، نیاز را به معنای شکاف میان مجموعه شرایط موجود و مجموعه شرایط مطلوب تعریف کرده‌اند، بنابراین، نیازسنجی فرایند اندازه‌گیری علمی و دقیق این شکاف است. در این تعریف شرایط به معنی دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها که در مجموع به عملکرد فرد شکل می‌دهد، تلقی شده است. بنابراین؛ برای پر کردن شکاف میان مجموعه شرایط موجود و مجموعه شرایط مطلوب، آموزش و ارتقای ظرفیت می‌تواند پاسخگو باشد که مدیریت آموزش مورد نظر از طریق نیازسنجی آموزش مرتفع می‌شود. برای نیازسنجی آموزشی، با توجه به هدف آموزش معیارهای مختلفی مدنظر است؛ گروه‌های مورد آموزش، اولویت‌بندی نیازهای آموزشی، روش‌شناسی آموزش، مکان و تجهیزات آموزشی و تأثیرات آموزش و ... (جیلی و آگلند، ۱۹۸۹: ۱۹۸).

نیازسنجی عموماً به اشکال مختلفی نظر به نیازها طبقه‌بندی می‌شوند که مهم‌ترین طبقه‌بندی را راجرز کافمن به شکل زیر انجام داده است:

نیازسنجی آلفا: این نوع نیازسنجی با بررسی، تهیه و تنظیم و اجرای انواع مختلف سیستم‌ها و خط‌مشی‌ها ارتباط دارند. از نظر کافمن این نیازسنجی، اساسی‌ترین و بنیادی‌ترین نوع نیازسنجی است؛ زیرا به‌طور عمیق یک مسیر معین را برای شناسایی تغییرات و اجرا ممکن می‌سازد (خنیفر، ۱۳۸۷: ۱۱۸). نیازسنجی بتا: در این شکل از نیازسنجی سازمان از اجرای صحیح سیاست‌ها، راهبردها و اهداف و مقاصد آموزشی مطمئن است؛ اما واحد آموزش و ارتقای ظرفیت می‌خواهد بداند که بین وضعیت جاری در سازمان و شرایط مورد انتظار - ایده‌آل چه شکافی وجود دارد.

نیازسنجی گاما: از ویژگی‌های این نوع این است که شرکت‌کنندگان در واقع اهداف و مقاصد را تعیین و اولویت‌بندی می‌کنند. این نوع از نیازسنجی ناظر بر اولویت‌بندی اهداف و مقاصد است که به شکل فهرستی در اختیار واحد آموزش قرار می‌گیرد. این نوع نیازسنجی با کمیت و کیفیت اهداف و مقاصد سروکار ندارد، بلکه اولویت‌ها را مدنظر قرار می‌دهد.

نیازسنجی دلتا: در نیازسنجی دلتا که کمتر تحت عنوان نوعی از نیازسنجی طبقه‌بندی می‌شود در حقیقت دل مشغولی اصلی سازمان عبارت است از مشخص کردن نحوه یا شیوه اجرایی بهینه یک کار یا وظیفه که مدیریت بر مبنای هدف یکی از این نوع نیازسنجی می‌باشد (سام‌خانیان، ۱۳۸۷: ۱۲۰).

نیازسنجی اپسیلون: این نوع نیازسنجی در واقع نوعی از ارزیابی را در دسترس قرار می‌دهد. نیازسنجی اپسیلون نتایج بین شکاف و یا فاصله بین نتایج را به دست می‌دهد، یک نوع انحراف از معیار را مشخص می‌کند که برای برنامه‌ریزی آینده کارایی دارد.

نیازسنجی زتا: تجزیه و تحلیل شکاف و یا فاصله را نظارت می‌کند، در این نوع بیشتر در پی جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل اطلاعات هستیم که بر اساس این تحلیل و نتایج به دست آمده از آن حفظ یا تغییر اجزا را در برنامه‌های مشخص در دستور کار خود قرار می‌دهیم.

ه) تدوین محتوای آموزش

برنامه‌ریزان، امر آموزش هر سازمان پس از تهیه اهداف رفتاری آموزش به تدوین محتوای آموزش می‌پردازند. تدوین محتوای آموزش یک قدم کارکنان را برای حضور در دوره‌های آموزشی نزدیک‌تر می‌سازد. تهیه و تدوین محتوای برنامه‌های آموزشی برای فراهم آوردن زمینه و امکانات لازم به منظور برآورده شدن انتظارات آموزشی، یا برون دادهای نظام برنامه‌ریزی آموزشی است. محتوای آموزشی با اهداف همبستگی و همخوانی کامل داشته و لازم است که کارشناسان در پی انتخاب معلومات و دانشی

باشند که جدید بوده، برای رفع نیازهای کارکنان درک شدنی و کاربردی باشند، یعنی محتوای آموزشی باید متناسب با نیازهای آموزشی فردی و سازمانی باشد (Leslie, ۱۹۹۴: ۷۴)

با توجه به آنچه گفته شد، در انتخاب محتوای آموزشی توجه به نکات زیر الزامی است:

- ۱) با اهداف تعیین شده کاملاً همخوانی داشته باشد.
- ۲) باید متناسب با ویژگی‌های بزرگسالان تهیه شود.
- ۳) باید با مسائل روزمره آنان فراگیران هماهنگی داشته باشد.
- ۴) باید مبتنی بر تجربیات و اطلاعات قبلی فراگیران باشد.

و) ویژگی‌های محتوای آموزشی

گرفیت و ویلیامز، چهار ویژگی را به عنوان پیش شرط‌های یک محتوای آموزشی خوب معرفی می‌کنند که عبارت‌اند از «از روایی داشتن، با معنا بودن، جالب توجه بودن و قابلیت یادگیری». هر محتوای آموزشی که برای یادگیری ارائه می‌شود، باید جالب توجه و رضایت‌بخش باشد. برای روایی داشتن، محتوا باید متناسب، درست و تازه باشد، اما فقط موقعی محتوا با معنا خواهد بود که به نیازهای فراگیران توجه شود، در نهایت این که برای افراد قابل یادگیری باشد (Griffiths & Richard, ۱۹۹۸: ۹۲). چنانچه؛ افراد هنگام آموختن نقش فعال داشته باشند یادگیری شکل مؤثری خواهد گرفت، به این منظور در تدریس مطالب و ارائه محتوای آموزشی باید از روش‌های غیرفعال مانند سخنرانی طولانی یا حفظ کردن خودداری کرد؛ چراکه آموختن باید همراه با درک مطلب باشد.

محتوای آموزشی دارای ویژگی‌های دیگری نیز باید باشد که در زیر آمده‌اند:

۱. خاص، واضح، قابل درک و ساده و روشن باشند.
۲. سنجیدنی باشند.
۳. دست یافتنی باشند.
۴. بر اساس پدیده‌های علمی باشند.
۵. رفتاری باشند (صباغیان و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۷۲).

نکته‌ای که برای تدوین محتوای آموزشی خوب باید مدنظر قرار بگیرد این است که اصول تهیه محتوا، مفهوم‌سازی در محتوا، سازماندهی محتوا، نوشتن و ارزشیابی محتوا نباید از قلم بیافتد. محتوای آموزشی که قابل ارزشیابی نباشد نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای آموزش سازمان باشد؛ همان‌طور که سازماندهی و نگارش و مفهوم‌سازی آن باید بر اساس نیازسنجی آموزشی بنا شوند.

۲. روش تحقیق

در این بخش به روایی و پایایی ابزار تحقیق (پرسشنامه) به عنوان منبع تحلیل داده‌ها، روش تجزیه و تحلیل داده‌ها و به آزمون فرضیه‌های تحقیق که از آزمون تی تک نمونه با استفاده از آمار استنباطی توسط نرم‌افزار SPSS بهره‌گرفته شده، پرداخته خواهد شد.

۲-۱. روایی و پایایی ابزار تحقیق (پرسشنامه)

اگر شخصی اعتبار و روایی داده‌های خود را نداند نمی‌تواند نسبت به آنچه به دست آورده است و نتیجه‌گیری‌هایش زیاد مطمئن باشد (کرلینگر، ۱۳۷۶). پیش از اطمینان نهایی به ابزارهای اندازه‌گیری و به‌کارگیری آن‌ها در مرحله اصلی جمع‌آوری داده‌ها، ضرورت دارد که محقق از طریق علمی، اطمینان نسبی لازم را نسبت به روا بودن به‌کارگیری ابزار موردنظر و معتبر بودن آن پیدا کند.

مقصود از روایی آن است که آیا ابزار اندازه‌گیری می‌تواند ویژگی و خصیصه‌ای که ابزار برای آن طراحی شده است را اندازه‌گیری کند یا خیر؟ موضوع روایی از آن جهت اهمیت دارد که اندازه‌گیری‌های نامناسب و ناکافی می‌تواند هر تحقیق علمی را بی‌ارزش و ناروا سازد (خاکی، ۱۳۷۹).

در این تحقیق بعد از ترتیب پرسشنامه توسط محقق جهت تأیید روایی محتوایی آن با جامعه نخبگان (اساتید دانشگاه) شریک ساخته شده است.

یکی از معروف‌ترین روش‌های آزمون پایایی پرسشنامه، استفاده از ضریب آلفای کرونباخ است که اندازه آن بین (۰-۱) تغییر می‌کند که ضریب صفر به معنی عدم پایایی و ضریب یک به معنی پایایی کامل است که روایی کامل معمولاً به ندرت پیش می‌آید (خاکی، ۱۳۸۷). ضریب پایایی قابل قبول در تحقیقات کمی بالاتر از (۰,۷) است. هرچقدر ضریب پایایی بالاتر از آن باشد به این معنی از که ابزار از پایایی خوبی برخوردار است و در صورتیکه کمتر از آن باشد، قابل قبول نیست و نتایج تحقیق نیز اعتماد لازم را نخواهد داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هر متغیر و کل پرسشنامه به صورت ذیل است:

جدول شماره (۳-۱): ضریب آلفای کرونباخ برای تک‌تک متغیرهای تحقیق و کل پرسشنامه

متغیر	تعداد سؤالات	ضریب آلفای کرونباخ
نیازسنجی آموزشی	۷	۰,۷۶۶
تحقیقات آموزشی	۷	۰,۸۸۵
روش‌های تطبیق برنامه‌های آموزشی	۷	۰,۸۴۷
کل پرسشنامه	۲۱	۰,۹۳۶

شماره	سوالات	Cronbach's Alpha if Item Deleted
۱	نیازسنجی آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، چقدر توانسته نیازهای اداره شما را درست شناسایی کند؟	.۹۳۶
۲	فورم نیازسنجی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، تا چه حد پاسخگوی نیازهای آموزشی اداره شما بوده است؟	.۹۳۵
۳	کارمندان اداره شما تا چه اندازه بر اساس نیازسنجی آموزشی، برای فراگیری آموزش به انستیتوت خدمات ملکی افغانستان معرفی شدند؟	.۹۳۵
۴	سیستم نیاز سنجی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد سازمان محور بوده است؟	.۹۳۳
۵	نیاز سنجی انجام شده در اداره تان، تا چه حد، عمومیت داشته است؟	.۹۳۲
۶	به نظر شما، نیاز سنجی انجام شده چقدر سهم جندر را مد نظر گرفته است؟	.۹۳۴
۷	در نیازسنجی انجام شده چقدر به اهداف و اولویت های سازمانی شما توجه صورت گرفته شده است؟	.۹۳۶
۸	مواد آموزشی انستیتوت خدمات ملکی تا چه حد با نیازسنجی صورت گرفته همخوانی داشته است؟	.۹۳۸
۹	موادهای آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد بروز (آپدیت) بوده است؟	.۹۳۲
۱۰	محتویات موادهای آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد از لحاظ ادبی و علمی بودن، رضایت‌بخش بوده است؟	.۹۳۰
۱۱	عناوین موادهای آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد تسلسل منطقی داشته است؟	.۹۳۰
۱۲	حجم مواد آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد با زمان بندی دوره‌های آموزشی متناسب بوده است؟	.۹۳۰
۱۳	مواد آموزشی چقدر توانایی کاری تان را بلند برده است؟	.۹۳۲

۹۳۱	مواد آموزشی چقدر برای تان تازه‌گی داشته است؟	۱۴
۹۳۶	روش‌های درسی اساتید انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، تا چه حد اثربخش بوده است؟	۱۵
۹۳۷	آموزگاران انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، تا چه حد از اطلاعات آفاقی مرتبط به موضوع برخوردار بوده است؟	۱۶
۹۳۱	توانایی افهام و تفهیم آموزگاران انستیتوت خدمات ملکی در جریان آموزش، تا چه حد رضایت‌بخش بوده است؟	۱۷
۹۳۲	رفتار آموزگاران انستیتوت خدمات ملکی افغانستان با مضمولین، تا چه حد مطلوب و رضایت‌بخش بوده است؟	۱۸
۹۳۳	آموزگاران انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد، نسبت به رسالت آموزشی خود تعهد داشته است؟	۱۹
۹۳۳	آموزگاران انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد از دانش تخصصی (سوابق تحصیلی مرتبط) برخوردار بوده است؟	۲۰
۹۳۱	آموزگاران انستیتوت خدمات ملکی افغانستان تا چه حد به موضوع درسی خود تسلط داشته است؟	۲۱

۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

محقق پس از آن‌که روش تحقیق خود را مشخص کرد و با استفاده از ابزارهای مناسب داده‌های موردنیاز را برای آزمون فرضیه‌های خود جمع‌آوری کرد، اکنون نوبت آن است که با بهره‌گیری از تکنیک‌های آماری مناسب که با روش تحقیق و نوع متغیرها سازگاری دارد، داده‌های جمع‌آوری شده را دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل نماید و در نهایت فرضیه‌ها را که تا این مرحله او را در تحقیق هدایت کرده‌اند، مورد آزمایش قرار دهد و تکلیف آن‌ها را مشخص نماید و سرانجام بتوان پاسخی (راه‌حلی برای پرسشی که تحقیق تلاشی سیستماتیک برای به دست آوردن آن بود، بیاید (سرمد و همکارانش، ۱۳۸۰، ۲۳۵). در این تحقیق برای بررسی سؤالات تحقیق در جامعه از آمار توصیفی با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شده است.

۳-۱. آزمون فرضیه‌های تحقیق

در این تحقیق جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق از آزمون تی تک نمونه استفاده شده است. آزمون تی تک نمونه‌ای زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که یک نمونه از جامعه داریم و می‌خواهیم میانگین آن را

با یک حالت معمول و رایج و یا حتی یک عدد فرضی و مورد انتظار مقایسه نمائیم.

در این تحقیق از مقیاس لیکرت برای پاسخ سؤالات پرسشنامه استفاده به عمل آمده است و مطابق کدگذاری صورت گرفته در نرم‌افزار Spss برای پاسخ‌ها به ترتیب کد (۱) برای پاسخ بسیار کم، کد (۲) برای پاسخ کم، کد (۳) برای پاسخ متوسط، کد (۴) برای پاسخ زیاد و کد (۵) برای پاسخ بسیار زیاد در نظر گرفته شده است که میانگین آن ۲,۵ به دست می‌آید.

بر مبنای توضیحات فوق‌الذکر محقق عدد (۳) را به‌عنوان میانگین پیش‌فرض (معیاری برای اثربخشی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی) در نظر گرفته است. در این حالت اگر یافته‌ها نشان دهد که میانگین نمرات به دست آمده برای فرضیه موردنظر بیشتر از مقدار پیش‌فرض (۳) باشد، به این معنی است که تفاوت معنی‌داری میان میانگین پیش‌فرض و میانگین نمونه وجود داشته است. بنابراین؛ فرضیه ما مورد تأیید قرار خواهد گرفت؛ اما در صورتی که میانگین به دست آمده از مقدار میانگین پیش‌فرض (۳) مساوی و یا کمتر باشد، چنین نتیجه به دست خواهد آمد که تفاوت معناداری میان میانگین نمونه و میانگین پیش‌فرض وجود نداشته است. بنابراین در این حالت فرضیه موردنظر محقق رد خواهد شد. فرضیه فرعی اول تحقیق: نیازسنجی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، در حد متوسط متناسب با نیازهای آموزشی ادارات بوده است.

جدول شماره (۴-۱۰): آماره‌های تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی اول

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
نیازسنجی آموزشی	۳۵۰	۳,۵۶۷۸	۷۵۴۹۵.	۰,۴۰۳۵.

جدول شماره (۴-۱۱): آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی اول

Sample-One						
	t = Value Test					
	t	df	(tailed-۲).Sig	Mean Difference	Interval Confidence %۹۵ Difference the of	
					Lower	Upper
نیازسنجی آموزشی	۱۴,۰۶۹	۳۴۹	۰۰۰.	۵۶۷۷۶.	۴۸۸۴.	۶۴۷۱.

در جدول شماره (۴-۱۰) و جدول شماره (۴-۱۱) نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای ارائه شده است. مطابق به جدول شماره (۴-۱۰) مقدار میانگین به دست آمده برای فرضیه فرعی اول تحقیق به مقدار ۳,۵۶۷ به دست آمده است که از مقدار میانگین فرضی (۳) به مقدار ۰,۵۶۷ بیشتر است. مقدار آزمون تی

در جدول شماره (۴-۱۱) نیز به مقدار ۱۴,۰۶۹ به دست آمده است و از جانب دیگر مقدار معنی داری نیز کمتر از ۰,۰۱ (۰,۰۰۰) به دست آمده است.

یافته‌های حاصل از تحلیل آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی اول تحقیق نشان می‌دهد که بین میانگین فرضی و میانگین به دست آمده تفاوت معناداری با اطمینان ۹۹٪ وجود دارد. از آنجا که مقدار تفاوت مثبت بوده و میانگین به دست آمده از میانگین فرضی بیشتر می‌باشد؛ بنابراین آمار فوق‌الذکر بیانگر این است که نیازسنجی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، بیشتر از حد متوسط متناسب با نیازهای آموزشی ادارات بوده است.

فرضیه فرعی دوم تحقیق: مواد آموزشی، برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی، در حد متوسط پاسخگوی نیازهای ادارات دولتی بوده است.

جدول شماره (۴-۱۲): آماره‌های تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی دوم

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تحقیقات آموزشی	۳۵۰	۳.۵۲۸۶	.۸۱۸۳۹	.۰۴۳۷۴

جدول شماره (۴-۱۳): آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی دوم

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
تحقیقات آموزشی	۱۲.۰۸۳	۳۴۹	.۰۰۰	.۵۲۸۵۷	.۴۴۲۵	.۶۱۴۶

در جدول شماره (۴-۱۲) و جدول شماره (۴-۱۳) نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای ارائه شده است. مطابق به جدول شماره (۴-۱۲) مقدار میانگین به دست آمده برای فرضیه فرعی دوم تحقیق به مقدار ۳,۵۲۸ به دست آمده است که از مقدار میانگین فرضی (۳) به مقدار ۰,۵۲۸ بیشتر است. مقدار آزمون تی در جدول شماره (۴-۱۳) نیز به مقدار ۱۲,۰۸۳ به دست آمده است و از جانب دیگر مقدار معنی داری نیز کمتر از ۰,۰۱ (۰,۰۰۰) به دست آمده است.

یافته‌های حاصل از تحلیل آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی دوم تحقیق نشان می‌دهد که بین میانگین فرضی و میانگین به دست آمده تفاوت معناداری با اطمینان ۹۹٪ وجود دارد. از آنجای که مقدار تفاوت مثبت بوده و میانگین به دست آمده از میانگین فرضی بیشتر می‌باشد؛ بنابراین آمار فوق‌الذکر

بیانگر این است که مواد آموزشی، برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی، در حد بیشتر از متوسط پاسخگوی نیازهای ادارات دولتی بوده است.

فرضیه فرعی سوم تحقیق: سیستم تطبیقی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی در حد متوسط کارایی داشته است.

جدول شماره (۴-۱۴): آماره‌های تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی سوم

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
روش‌های تطبیق برنامه‌های آموزشی	۳۵۰	۳.۳۶۸۶	.۶۸۶۴۱	.۰۳۶۶۹

جدول شماره (۴-۱۵): آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی سوم

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
روش‌های تطبیق برنامه‌های آموزشی	۱۰.۰۴۶	۳۴۹	.۰۰۰	.۳۳۸۵۷	.۲۹۶۴	.۴۴۰۷

در جدول شماره (۴-۱۴) و جدول شماره (۴-۱۵) نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای ارائه شده است. مطابق به جدول شماره (۴-۱۴) مقدار میانگین به دست آمده برای فرضیه فرعی سوم تحقیق به مقدار ۳,۳۶۸ به دست آمده است که از مقدار میانگین فرضی (۳) به مقدار ۰,۳۳۸ بیشتر است. مقدار آزمون تی در جدول شماره (۴-۱۵) نیز به مقدار ۱۰,۰۴۶ به دست آمده است و از جانب دیگر مقدار معنی‌داری نیز کمتر از ۰,۰۱ (۰,۰۰۰) به دست آمده است.

یافته‌های حاصل از تحلیل آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه فرعی سوم تحقیق نشان می‌دهد که بین میانگین فرضی و میانگین به دست آمده تفاوت معناداری با اطمینان ۹۹٪ وجود دارد. از آنجائیکه مقدار تفاوت مثبت بوده و میانگین به دست آمده از میانگین فرضی بیشتر می‌باشد؛ بنابراین آمار فوق‌الذکر بیانگر این است که سیستم تطبیقی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی در حد بیشتر از متوسط کارایی داشته است.

فرضیه اصلی تحقیق: به نظر می‌رسد که برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ در حد متوسط اثربخش بوده است.

جدول شماره (۴-۱۶): آماره‌های تک نمونه‌ای برای فرضیه اصلی

One-Sample Statistic				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اثربخشی برنامه‌های آموزشی	۳۵۰	۳.۴۸۸۳	.۶۸۸۳۹	.۰۳۶۸۰

جدول شماره (۴-۱۷): آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه اصلی

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
اثربخشی برنامه‌های آموزشی	۱۳.۲۷۰	۳۴۹	.۰۰۰	.۴۸۸۳۰	.۴۱۵۹	.۵۶۰۷

در جدول شماره (۴-۱۶) و جدول شماره (۴-۱۷) نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای ارائه شده است. مطابق به جدول شماره (۴-۱۶) مقدار میانگین به دست آمده برای فرضیه اصلی تحقیق به مقدار ۳,۴۸۸ به دست آمده است که از مقدار میانگین فرضیه (۳) به مقدار ۰,۴۸۸ بیشتر است. مقدار آزمون تی در جدول شماره (۴-۱۷) نیز به مقدار ۱۳,۲۷۰ به دست آمده است و از جانب دیگر مقدار معنی‌داری نیز کمتر از ۰,۰۱ (۰,۰۰۰) به دست آمده است.

یافته‌های حاصل از تحلیل آزمون تی تک نمونه‌ای برای فرضیه اصلی تحقیق نشان می‌دهد که بین میانگین فرضی و میانگین به دست آمده تفاوت معناداری با اطمینان ۹۹٪ وجود دارد. از آنجائیکه مقدار تفاوت مثبت بوده و میانگین به دست آمده از میانگین فرضی بیشتر می‌باشد؛ بنابراین آمار فوق‌الذکر بیانگر این است که برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ در حد بیشتر از متوسط اثربخش بوده است.

نتیجه‌گیری

این تحقیق به منظور بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ انجام شده است. مسئله اصلی که مبنای این تحقیق را تشکیل می‌دهد، عدم موفقیت انستیتوت خدمات ملکی در تطبیق برنامه‌های آموزشی خویش بوده است.

ارقام به دست آمده نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری میان میانگین نمونه و میانگین فرضی (معیار اثربخشی) در فرضیه‌های فرعی سه‌گانه تحقیق به‌طور مثبت وجود دارد. در نتیجه یافته‌ها بیانگر این است که فرضیه فرعی اول (نیازسنجی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، در حد متوسط

متناسب با نیازهای آموزشی ادارات بوده است.)، فرضیه فرعی دوم (دوم) مواد آموزشی، برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی، در حد متوسط پاسخگوی نیازهای ادارات دولتی بوده است.)، فرضیه فرعی سوم (سیستم تطبیقی برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی در حد متوسط کارایی داشته است.) در سطح اطمینان ۹۹٪ تأیید شده است.

فرضیه اصلی تحقیق: به نظر می‌رسد که برنامه‌های آموزشی انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ در حد متوسط اثربخش بوده است.

به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت که انستیتوت خدمات ملکی افغانستان طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۹ در تطبیق برنامه‌های آموزشی تا حد بیشتر از متوسط اثربخش عمل کرده است.

منابع

۱. احدیان، محمد و دیگران (۱۳۷۸)، راهنمای روش‌های نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی، تهران: انتشارات آیش.
۲. امین‌زاده، امین (۱۳۸۷)، فرآیند ارزیابی آموزش کارکنان، تهران: انتشارات امیر کبیر.
۳. استونری، جیمز. ای. اف، فریمن، آر. ادوارد و گیلبرت، دانیل آر (۱۳۸۱). مدیریت، مترجم، علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۴. اسدالله، حمیدرضا (۱۳۸۴)، آموزش و توسعه منابع انسانی، مجله تدبیر، ۱۱ (۱۶).
۵. پویا، محمدناصر (۱۳۹۶)، بررسی عوامل بهبود مدیریت آموزش کارکنان وزارت عدلیه در سال‌های ۹۲-۹۳، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه المصطفی - کابل....
۶. ریاست مطبوعات کمیسیون اصلاحات اداری، سال نامه کمیسیون اصلاحات اداری افغانستان، کابل: مطبع وزارت اطلاعات و فرهنگ.
۷. جباری، لطفعلی (۱۳۸۹)، سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی در سازمان‌ها، مجله تدبیر، ۱۵ (۱۲۷)، ۳۱۲-۳۳۷.
۸. درویشی، قولانجی و دیگران (۱۳۷۹)، بررسی نگرش مدیران مدارس متوسطه شهرستان ارومیه درباره درباره تناسب محتوای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت «کوتاه مدت» با نیازهای آموزشی آنها، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزش، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۹. سام‌خانین، احمد ربیع (۱۳۸۷)، برنامه‌ریزی آموزش منابع انسانی، تهران: انتشارات نشرنی.
۱۰. سلطانی، ایرج (۱۳۸۵)، تعامل نیازسنجی و اثربخشی آموزش در سازمان‌های یادگیرنده، اصفهان: انتشارات ارکان دانش.
۱۱. صالح‌زاده، پروین و دیگران (۱۳۷۶)، بررسی رابطه آموزش ضمن خدمت با آموزش و موفقیت شغلی کارکنان صدا و سیما مرکز خوزستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. صباغیان، زهرا و دیگران (۱۳۸۹)، آموزش جامع سازمانی: با رویکرد آموزش بازرگسالان، تهران: انتشارات سمت.
۱۳. طالقانی، محمد (۱۳۸۷)، مجموعه آزمون‌های مدیریت استراتژیک، تهران: انتشارات الماس دانش.
۱۴. عارض، حامد (۱۳۹۳)، بررسی عوامل تأثیرگذار بر پروسه آموزش کارکنان در انستیتوت خدمات

- ملکی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه جامعه المصطفی، کابل.
۱۵. عطایی، حمیدالله. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی انکشاف رهبری انستیتوت خدمات ملکی افغانستان از آغاز فعالیت‌های آن تا سال ۱۳۹۵. دانشگاه جامع المصطفی.
۱۶. فتحی، اجارگاه و دیگران (۱۳۸۴)، نیازسنجی در برنامه‌های آموزشی و درسی، تهران: انتشارات آیش.
۱۷. فروغی نیا، مهرناز (۱۳۷۹)، بررسی نگرش صیادان نسبت به اثربخشی دوره‌های آموزشی ترویجی در شهر آبادان، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۱۸. گرگ آل. استوارت، کنت جی. براون؛ (۱۳۸۸)، مدیریت منابع انسانی پیوند استراتژی و عمل، مترجم: اعرابی سید محمد، فیاضی، مرجان،، تهران: انتشارات مهکامه.
19. Grant, J. (2002). "Training Need Assessment: Assessing the need", *British Medical Journal*, Vol. 324, No 7330.
20. Griffiths, Ken & Richard Williams, (1998). *A learning Approach to Change*, Gower. England.