

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

«یافته‌های علوم تربیتی»

سال دوم • شماره سوم • بهار و تابستان ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر سید عبدالحمید ثابت

سرمدیر: دکتر محمدحیدر یعقوبی

دبیر اجرایی: علی شاه فایق

ویراستار: محمدعلی نظری

طراح جلد و صفحه‌آرا: سید مهدی موسوی

هیأت تحریریه: دکتر باز محمد فروغ، دکتر سید عباس موسوی، دکتر غلام حسین امیری، دکتر غلام حسین ناطقی، دکتر محمد آصف حکمت، دکتر محمدحیدر یعقوبی، دکتر محمد داود سخنور، دکتر محمد ظاهر فهیمی، دوران علی محسنی، علی شاه فایق، محمد عارف صداقت و محمد عالم احمدزاده.

• دوفصلنامه «یافته‌های علوم تربیتی»، مقالات صاحب‌نظران، پژوهشگران و

دانش‌پژوهان علوم تربیتی را برای نشر می‌پذیرد.

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

تربیتی» نمی‌باشد.

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

تلفن: ۰۷۸۹۰۱۷۸۱۵

آدرس سامانه: <http://ts.miu.edu.af>

ایمیل: ts.chiefeditor@miu.edu.af

قیمت: ۱۵۰ افغانی

شیوه‌نامه تنظیم مقاله علمی

ویژگی‌های مقاله علمی

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

راهنمای تنظیم شکلی مقاله علمی

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

راهنمای تنظیم ساختاری مقاله علمی

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

فهرست

- سخن سردبیر ۱
- مبانی تربیت اخلاقی در منابع اسلامی ۳
غلام حسین ناطقی
- واکاوی دعای کمیل با هدف یافتن دلالت‌های تفکر مراقبتی در آن ۱۹
علی‌شاه فایق
- بررسی میزان رضایت شغلی معلمان لیسه‌های ستارگان تمدن و ذوالفقار ناحیه
۱۳ و ۶ شهر کابل ۳۵
مرتضی مطهر
- بررسی میزان تفکیک انواع برنامه درسی (تجویز شده، اجرا شده و تجربه شده)
صنف چهارم مکتب تجربوی سید جمال الدین: مضمون ساینس ۵۹
نورالله حضرتی
محمدحیدر یعقوبی
- بررسی نقش تطبیق معیارهای تضمین کیفیت و اعتباردهی در بهبود کیفیت
دانش تحقیقات علمی دانشگاه تعلیم و تربیت کابل ۷۵
پوهنمل محمد داود سخنور
اسدالله میرزایی

سخن سردبیر

در جهان امروز، کسب علم و دانایی یکی از محورها و شاخص‌های اصلی پیشرفت و تعالی هر جامعه به شمار می‌رود. اندازه‌گیری و سنجش سطح علم و دانایی به میزان تولید و مصرف اطلاعات و گسترش آن و به دسترسی سریع و آسان به منابع علمی و اکادمیکی موثق و بااعتبار وابسته است. آگاهی و دانسته‌های ما یا با مطالعه و بررسی منابع اطلاعاتی موجود در جامعه و یا براساس تحقیقات و پژوهش‌هایی که خودمان انجام می‌دهیم، به وجود می‌آید. اگر این اطلاعات و دانسته‌ها بر پایه نتایج پژوهش‌های قبلی و بررسی پیشینه‌ها باشد، در واقع به مصرف اطلاعات پرداخته‌ایم و اگر مبتنی بر مشاهدات و تحلیل‌های جاری خودمان باشد، این تلاش ما به تولید اطلاعات و دانش منجر شده است؛ بنابراین، منبع اصلی تولید اطلاعات و دانش جدید در واقع فعالیت‌های اکادمیکی و پژوهشی است که انجام می‌گیرد. تحقیق و پژوهش در هر موضوع، به هر شکل و در هر سطحی که انجام شود، تلاشی منسجم و نظام‌مند در راستای توسعه دانش موجود درباره موضوع‌هایی که با آن‌ها سروکار داریم و نیز یافتن راهکارهای ممکن برای حل مشکلات موجود در عرصه‌های زندگی جامعه خودمان است.

از سویی انجام دقیق و درست پژوهش و تحقیق عامل مهمی در تولید و انکشاف علم و توسعه جامعه است و سبب تعمیق دانش دانشجویان و محققین می‌شود. بین محصلان دانشگاه‌های افغانستان، به خصوص محصلان ماستری، به عنوان افرادی که در پی کسب علم و آگاهی هستند و مواجهه علمی با مسائل را نیز تا اندازه‌ای آموخته‌اند، ضرورت پژوهش کاملاً احساس می‌شود. از این‌رو باید زمینه‌ی انجام پژوهش را در بین محصلان پوهنتون‌ها تقویت کرد و فرهنگ تحقیق و پژوهش را در میان آن‌ها نهادینه ساخت. از سوی دیگر، انجام تحقیق و پژوهش به‌عنوان یکی از نصاب‌های تعلیمی دانشگاه‌ها و جایگزینی برای جبران ضعف تعلیمی یا ارتقای اکادمیکی در طول فرایند و پروسه تعلیمی و تحصیلی آنها قرار گرفته است؛ اما متأسفانه عموماً این فعالیت‌های پژوهشی به دلایل متعدد فاقد کیفیت علمی لازم می‌باشند که یکی از راه‌های حل آن، انتشار مجله و نوشتن مقالات اکادمیکی از سوی استادان و محصلان است. امیدواریم که یکی از دغدغه‌های ذهنی استادان و محصلان عزیز ما، نگارش اکادمیکی باشد تا همه دست به دست هم داده و برای

تولید علم در جامعه‌ی خود کوشا باشیم.

در این شماره هم تلاش شده تا به موضوعات مهمی در عرصه تعلیم و تربیه با استفاده از قلم صاحب‌نظران و نویسندگان دانشگاهی متخصص رشته تعلیم و تربیه پرداخته شود که پنج مقاله از بین مقالات دریافتی از سایت مجله بعد از طی مراحل به شرح ذیل به نشر رسید.

۱. مبانی تربیت اخلاقی در منابع اسلامی (دکتر غلام حسین ناطقی)؛
۲. واکاوی دعای کمیل با هدف یافتن دلالت‌های تفکر مراقبتی در آن (علی شاه فایق)؛
۳. بررسی میزان رضایت شغلی معلمان لیسه‌های ستارگان تمدن و ذوالفقار ناحیه ۱۳ و ۶ شهر کابل (مرتضی مطهر)؛
۴. بررسی میزان تفکیک انواع برنامه درسی (تجویز شده، اجرا شده و تجربه شده) صنف چهارم مکتب تجربوی سیدجمال‌الدین: مضمون ساینس (نورالله حضرتی و دکتر محمدحیدر یعقوبی)؛
۵. بررسی نقش تطبیق معیارهای تضمین کیفیت و اعتباردهی در بهبود کیفیت دانش تحقیقات علمی دانشگاه تعلیم و تربیت کابل (پوهنمل دکتر محمد داود سخنور و اسدالله میرزایی).

دکتر محمدحیدر یعقوبی

مبانی تربیت اخلاقی در منابع اسلامی

غلام حسین ناطقی^۱

چکیده

تربیت اخلاقی، جایگاه ویژه‌ای در میان ابعاد تربیتی دارد و بخش زیادی از معارف قرآن کریم را به خود اختصاص داده است. پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) به‌عنوان مروجین اصلی معارف قرآن، نیز بیشترین دغدغه را نسبت به مسائل اخلاقی داشته‌اند؛ آن‌ها دائماً در تلاش بودند که ضمن تبیین ارزش‌ها و ضد ارزش‌های اخلاقی، فضایل را در مخاطبان، تثبیت و رذایل را از آن‌ها دور سازند. نوشته پیش‌رو با استفاده از روش کتابخانه‌ای تلاش نموده تا برخی از مبانی تربیت اخلاقی را از منظر سیره‌ی معصومین (ع) مورد بررسی قرار دهد و برای این سنوآل که: «مبانی تربیت اخلاقی در سیره اهل بیت (ع) کدامند؟»، پاسخی بیابد. کمال‌طلبی، گرایش اخلاقی، اختیار و گزینش و تغییرپذیری اخلاقی از جمله مبانی اخلاقی در سیره تربیتی اهل بیت (ع) دانسته شده است.

واژگان کلیدی: مبانی، تربیت، تربیت اخلاقی، منابع اسلامی، سیره تربیتی.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیتی در دین مقدس اسلام، تربیت اخلاقی بوده. قرآن کریم به‌عنوان اصلی‌ترین منابع دین مقدس اسلام توجه ویژه‌ای به ارزش‌ها اخلاقی نموده و در آیات بسیاری، به تحسین فضائل و تقبیح رذایل پرداخته است. از منظر قرآن کریم، تنها راه رسیدن به سعادت دنیوی و اخروی، پیراسته‌سازی نفس از رذایل و تزیین آن به فضایل اخلاقی می‌باشد؛ پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) آن حضرت به‌عنوان مروجین اصلی معارف قرآن، نیز بیشترین دغدغه را نسبت به مسائل اخلاقی داشته‌اند؛ آن‌ها دائماً در تلاش بودند که ضمن تبیین ارزش‌ها و ضد ارزش‌های اخلاقی، فضایل را در مخاطبان، تثبیت و رذایل را از آن‌ها دور سازند. نوشتار حاضر کوشش می‌کند تا برخی از مبانی تربیت اخلاقی را با توجه به منابع اسلامی (آیات شریفه قرآن، روایات و سیره پیشوایان دینی) مورد بحث و بررسی قرار دهد.

۱. مفهوم شناسی

۱-۱. تربیت

واژه «تربیت» در زبان فارسی به معنای: «پروردن یا پروراندن، آداب و اخلاق را به کسی آموختن و آموختن کودک تا هنگام بالغ شدن». (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۵، ص ۶۶۰۱ ص ۵۵۰؛ معین، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۱۰۶۳). آمده است.

تربیت در اصطلاح عبارت است از فعالیت هدفمند و دوسویه، میان مربی و متربی به‌منظور کمک به متربی در راستای تحقق بخشیدن به قابلیت‌های وی و پرورش شخصیت او در جنبه‌های گوناگون فردی، اجتماعی، جسمی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی. (بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۳۵).

۲-۱. مفهوم اخلاق

«اخلاق» جمع «خُلُق و خُلُق» به معنای صورت باطنی و ناپیدای انسان است که سرشت و سیرت نیز نامیده می‌شود؛ چنانکه خُلُق بر صورت ظاهری و دیدنی انسان دلالت دارد. (زبیدی، ۱۹۸۹، ج ۲۵، ص ۲۵۷). راغب در این باره می‌نویسد: «خُلُق» و «خُلُق» در اصل، یکی هستند، اما «خُلُق» به هیأت، اشکال و صورت‌هایی که با چشم درک می‌شود اختصاص یافته و «خُلُق» به قوا و سجایایی که با بصیرت درک می‌شود، مختص شده است. (راغب، ۱۳۸۳، ص ۲۹۷).

خُلُق در اصطلاح، ملکه‌ی نفسانی است که به اقتضای آن، فعلی به سهولت و بدون نیاز به فکر کردن، از انسان صادر می‌شود. ملکه آن دسته از کیفیات نفسانی است که به کندی از بین می‌رود، در برابر دسته‌ی دیگری از کیفیات نفسانی به نام حال که به سرعت زوال می‌پذیرد. (غزالی، ۱۳۲۶، ص ۷۴۲؛ دائرة المعارف قرآن کریم: ۱۳۸۷، ج ۲، ص ۳۵۸).

ابن مسکویه می‌گوید: «خُلُق حالی است برای نفس که او را به سوی کارهای خاصّ خودش بدون اندیشیدن و در نگرستن فرا می‌خواند.» (ابن مسکویه رازی، ۱۳۸۱، ص ۸۴). همین معنی را فیض کاشانی در تعریف خلق آورده و می‌گوید: «بدان که خوی عبارت است از هیئتی استوار با نفس که افعال به آسانی و بدون نیاز به فکر و اندیشه از آن صادر می‌شود» (فیض کاشانی، ۱۳۹۹، ص ۵۴).

به عبارت دیگر، اخلاق حالت نفسانی است، راسخ و مؤثر در روان انسان که در سایه آن بدون اندیشه و تأمل افعال و رفتار از فرد ظاهر می‌گردد و ملکه‌ی است نفسانی که به سهولت و آسانی و بدون نیازی به فکر و اندیشه، موجب صدور فعل می‌گردد و هرگاه حالت مزبور و هیئت راسخه در نفس به طوری ظهور پیدا کند که افعال پسندیده از آن ناشی شود چنان که مورد رضایت عقل و شرع باشد آن را خوی نیک و اخلاق فاضله نامند اگر بر خلاف انتظار از آن کارهای نکوهیده سرزند آن را خوی زشت و اخلاق رذیله نامند (مکارم، ۱۳۸۱، ج ۱، ص ۲۴).

۱-۳. سیره

سیره یا سیرت در فارسی به معنای راندگی، طریقه، روش، هیأت، (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۹، ص ۱۳۸۸۵). کنجکاوی، سلوک در طریقت، سیر باطنی، (معین، ۱۳۸۲، ص ۷۱۴). سنت، مذهب، خو، عادت، خُلُق، ترتیب و انتظام است (عمید، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۱۲۶۲)؛ و در زبان عربی اسم مصدر از «سیر» است. ماده «سیر» بر گذاشتن و حرکت کردن دلالت می‌کند (ابن فارس، ۲۰۰۱، ص ۴۷۸) و نیز به معنای رفتن و سیر کردن آمده است. (ابن منظور، ۱۹۸۸، ص ۴۵۴).

«سیره» بر وزن فَعَلَه است و فعله در ادبیات عرب بر نوع ماده‌اش دلالت می‌کند و به معنای سنت، روش و هیأت است. (همان) بر این اساس، سیره یعنی نوعی سلوک و راه رفتن؛ همانند «جِلْسَه» که بر نوعی نشستن اطلاق می‌شود. (زبیدی، ۱۹۸۹، ج ۲۵، ص ۲۵۷). راغب در باره این کلمه می‌نویسد: سیره حالت درونی است که انسان و غیر انسان، نهاد و وجودشان بر آن قرار

دارد، خواه غریزی و خواه اکتسابی باشد، چنان‌که می‌گویند فلان شخص سیره و شیوه‌ای نیک یا زشت دارد (راغب، ۱۳۸۳، ص ۴۳۳).

۱-۴. تربیت اخلاقی

برخی تربیت اخلاقی را به «فراگیری و شناخت و شناساندن فضایل و رذایل و ایجاد زمینه برای روی آوردن به فضایل و به کار بستن سازوکارها و شیوه‌های ایجاد و تثبیت فضایل و نیز زایل ساختن رذایل به منظور دستیابی به سعادت و کمال جاودانه» معنی کرده‌اند (بهشتی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۷). تعریف نموده است. ولی به نظر می‌رسد این تعریف بیشتر ناظر به خودسازی است تا دیگرسازی. منظور از تربیت اخلاقی در این تحقیق (با توجه به تعریف ارائه شده از تربیت و اخلاق): «فعالیتی هدفمند و دوسویه، میان مربی و متربی به منظور کمک به متربی در راستای تحقق بخشیدن به قابلیت‌های اخلاقی او به گونه‌ای که بدون تأمل فضایل را به جا آورد و از رذایل دوری گزیند»، می‌باشد.

بنابراین، تربیت اخلاقی، به قلمرو خاصی از تربیت، یعنی شناسایی فضایل و رذایل و پایبندی به ارزش‌های اخلاقی اشاره دارد که آن را از دیگر عرصه‌های تربیت جدا می‌سازد؛ عرصه‌های چون تربیت اجتماعی، تربیت دینی، تربیت عاطفی، تربیت جنسی و تربیت بدنی. (شاملی، ۱۳۸۶، ص ۱۰۹).

۱-۵. اهل بیت^(ع)

منظور از اهل بیت^(ع) در این نوشتار، امام علی^(ع) فاطمه زهرا^(س) و یازده فرزند معصوم آن دو می‌باشد که آیات و روایات بسیاری بر عظمت و جایگاه ویژه‌ای آنان به صورت مستقیم و یا غیر مستقیم دلالت دارند. زین العابدین امام سجاده^(ع) در دعای شریف عرفه در این باره می‌فرماید: خدایا! درود بفرست بر پاک‌ترین‌های اهل بیتش که آن‌ها را برای امر خود برگزیدی و آن‌ها را گنجوران علم خود و پاسداران دینت و جانشینان در زمینت و حجّت‌های بندگانت قرارشان دادی و با اراده‌ات آنان را از هرگونه پلیدی و پلشتی کاملاً پاکشان گرداندی و آنان را وسیله به سوی خود و راهی به سوی بهشت قرار دادی.

راز اهمیت تحقیق و بررسی سیره تربیتی اهل بیت^(ع) در عصمت آنان نهفته است و این‌که آنان از هر نوع گناه و خطایی در امان است.

۱-۶. سیره تربیتی اهل بیت^(ع)

سیره تربیتی معصومان عبارت است از هر رفتاری که یکی از معصومان برای اثرگذاری بر شناخت، نگرش، اخلاق و رفتار دیگران، اعم از مسلمانان و غیر مسلمانان، اصحاب و غیر اصحاب، کودکان و بزرگسالان و فرزندان و خانواده خود و یا دیگران، در محیط خانه، مسجد، کوچه و بازار یا هر جای دیگر انجام داده است (داوودی، ۱۳۸۹، ص ۱۲).

۱-۷. سیره اهل بیت^(ع) در تربیت اخلاقی

با توجه با مباحث گذشته، می توان گفت: سیره تربیت اخلاقی اهل بیت^(ع) عبارت است از هر رفتاری که یکی از اهل بیت^(ع) به منظور تأثیرگذاری در اخلاق دیگران در سه بعد شناختی، گرایشی و رفتاری انجام داده است.

۱-۸. مبانی تربیت اخلاقی

مبانی جمع مبنا، این کلمه از ریشه بنی مشتق شده است و به معنای ساختن شیئی است به وسیله ضمیمه نمودن برخی با برخی دیگر (ابن فارس، ۲۰۰۱، ج ۱، ص ۳۰۱-۳۰۳)؛ صاحب التحقیق، در باره این واژه می نویسد: معنای اصلی این واژه ضمیمه سازی اجزا و مواد و عناصر خاص به یکدیگر به منظور پیدایش ساختار ویژه، با کیفیت و هیئت خاص است، تفاوت ندارد که آن ساختار مادی باشد و یا معنوی (مصطفوی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۳۲۶).

معادل واژه مبانی در زبان انگلیسی کلمه Fundamentals است که در معنای پایه، شالوده و اصول بنیادین، به کار برده می شود (فرهنگ معاصر هزاره، ج ۱، ص ۶۳۷).

این واژه در قرآن نیز به معنای پایه، پی نهاد، زیر ساخت و ضمیمه سازی اجزاء، مواد و عناصر یک شیئی برای پیدایش ساختار خاص استعمال شده است؛ به طور مثال در سوره مبارکه توبه، آیه ۱۰۹ آمده است: «أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ سَفَا جُرْفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ»؛ آیا کسی که شالوده آن را بر تقوای الهی و خشنودی او بنا کرده بهتر است، یا کسی که شالوده آن را بر کنار پرتگاه سستی بنا نموده که ناگهان در آتش دوزخ فرو می ریزد؟! و خداوند گروه ستمکاران را هدایت نمی کند.

در این آیه شریفه، بنیان در معنای پایه و اساس، استعمال شده است.

اما در تعریف اصطلاحی مبانی گفته شده است: مبانی تربیت، از ساختار و موقعیت ویژه انسان و امکانات و قابلیت‌های او و نیز از ضرورت‌های آفرینشی و وجودی که حیات او را تحت تأثیر قرار می‌دهد، سخن می‌گوید (بهشتی، ۱۳۸۸، ص ۲۷).

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان مبانی تربیت اخلاقی را این گونه تعریف کرد: مبانی تربیت اخلاقی، عبارت است از گزاره‌ها و واقعیت‌های هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی‌ای که بنیاد و زیرساخت‌های تربیت اخلاقی را بیان می‌کنند و بر استخراج اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی تأثیر مستقیم دارد.

۲. مبانی تربیت اخلاقی

در این قسمت برخی از مبانی تربیتی اخلاقی بحث و بررسی می‌شود:

۲-۱. کمال‌طلبی

یکی از واقعیت‌های موجود در درون انسان، کمال‌جویی اوست و این‌که گرایش به کمال در همه‌ی افراد بشر وجود دارد. همین امر، موجب تلاش و جدیت آدمی در زمینه‌های مختلف زندگی می‌شود. هر انسانی محبوب و معشوق خود را در چیزی می‌یابد و کعبه آمال خود را در آن جستجو می‌کند و از عمق دل خواستار آن می‌گردد. خلاصه اینکه اصل تمایل به کمال در تمام افراد بشر وجود دارد و همگان در کمال جوی و کمال‌طلبی مشترکند؛ منتها بسیاری در تشخیص کمال واقعی و حقیقی دچار خطا می‌شوند و دنبال کمال موهومی و خیالی می‌روند و اموری چون قدرت، ثروت، علم، شهرت... را کمال واقعی می‌پندارند. بنابراین، یکی از نکاتی که در تربیت اخلاقی باید مورد توجه قرار بگیرد؛ کمال‌طلبی انسان است و اینکه او ذاتاً کمال‌طلب می‌باشد و گرایش به کمال در همه‌ی افراد بشر وجود دارد.

در قرآن کریم نیز کمال‌خواهی و کمال‌جویی انسان مورد توجه قرار گرفته و از زوایای مختلف به آن نگریسته شده است و آیات بسیاری در ابعاد مختلف آن سخن گفته‌اند؛ یکی از این آیات، آیه شریفه سوره عادیات است؛ خداوند متعال در این آیه در مقام توصیف انسان می‌فرماید: «وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ»؛ (عادیات، ۸) حقیقتاً انسان علاقه شدید به خیر و کمال دارد.

گرچه در معنای خیر میان مفسران اختلاف است و برخی آن را به معنای مال گرفته است (ر.

ک. به: مکارم: ۱۳۶۸ ش. ج ۲۷، ص ۲۵۰؛ ولی بعید نیست که مقصود از خیر در آیه شریفه مطلق خیر و کمال باشد و آیه، بیانگر یک واقعیت عینی در فطرت و ذات انسان باشد که آدمی به لحاظ ساختار وجودی خیر و کمال را می‌خواهد البته وقتی بازخارف دنیا مواجه می‌گردد به دنبال مال و ثروت و مقام و غیره می‌رود. (ر. ک. به: طباطبایی: ۱۴۲۱ ق. ج ۲۰، ص ۳۴۷). به هر حال این آیه شریفه کمال جوئی و کمال طلبی انسان را به روشنی بیان می‌کند و آن هم با چهار تأکید که در سراسر آیه وجود دارد.

علامه جعفری، در باره کمال طلبی انسان، می‌نویسد: «انسان به نظر اولی موجودی است طالب کمال و ممکن است بگوییم علاقه‌مند به ذات است و علاقه به کمال ذات خود دارد. این اصل ریشه اساسی اخلاق است. هر فردی احساس می‌کند که کارهای صادره از انسان در اجتماع به دو قسم متمایز، خوب و بد تقسیم می‌شود. اگر فرد همان ریشه اساسی را که عبارت بود از جستجوی کمال در درون خود بدون احتیاج به عامل بیرونی به فعالیت وادار نماید و از بدی‌ها کنار رفته و نیکی‌ها را انجام بدهد، چنین فردی از پدیده‌ی اخلاق بهره‌مند است» (جعفری، ۱۳۸۵، ص ۵۷-۵۸).

بنابراین، یکی از مبانی انسان‌شناسی تربیت اخلاقی «کمال‌جوئی و کمال‌خواهی انسان» است که باید مورد توجه و دقت برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت قرار گیرد و آنان برنامه‌ریزی‌های تربیتی-اخلاقی خویش را با در نظر داشت این ویژگی انسان، ارائه دهند؛ و همچنین بر عوامل تأثیرگذار بر تربیت است که ضمن شکوفاسازی این خواست سرشتی و فطری انسان‌ها و متربیان، راهنمای آن‌ها در دستیابی به کمال حقیقی یعنی خالق هستی باشند. و تلاش نمایند که آنان متصف به صفات الهی شده و رنگ خدایی به خود گیرند؛ چرا که از منظر قرآن شرط کمال‌جوئی انسان در این است که از رنگ‌آمیزی خداوند نقش بپذیرد و سرانجام، متصف به صفات الهی شود: «صِبْغَةَ اللَّهِ وَ مَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَ نَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ»؛ رنگ خدایی (بپذیرید: رنگ ایمان و توحید و اسلام). و چه رنگی از رنگ خدایی بهتر است؟! و (بگویید) ما تنها او را عبادت می‌کنیم.

کمال‌طلبی در روایات و سیره رسول‌الله (ص) و اهل بیت (ع) نیز مورد توجه قرار گرفته و در موارد متعددی به آن پرداخته شده است؛ از جمله در مناجات شعبانیه، یکی از درخواست‌ها از خدای

متعال است و به درگاه او عرض می‌کنند: «الهی هَبْ لِي كَمَالَ الْإِنْقِطَاعِ إِلَيْكَ وَ أَبْصَارَ قُلُوبِنَا بِهِ ضِيَاءَ نَظَرِهَا إِلَيْكَ حَتَّى تَخْرُقَ أَبْصَارَ الْقُلُوبِ حُجُبَ النُّورِ فَتَصِلَ إِلَى مَعْدِنِ الْعَظْمَةِ وَ تَصِيرَ أَرْوَاحِنَا مُعَلِّقَةً بِعِزِّ قُدْسِكَ»؛ خدایا کامل‌ترین انقطاع به سوی خودت را نصیبم گردان و چشمان قلب‌های ما را به روشنی نگاه به خودت روشن کن تا جایی که چشمان قلب‌ها حجاب‌های نور را پاره کند و به معدن عظمت واصل شود و جان‌های ما در عزت بارگاه قدسی ات آویخته گردد.

۲-۲. گرایش اخلاقی

یکی از گرایش‌های فطری و درونی که در سرشت آدمی قرار داده شده، «گرایش اخلاقی» است. خدای متعال در سوره مبارکه شمس می‌فرماید: «وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَ قَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا»؛ و سوگند به روح آدمی و آن کس که آن را (آفریده و) موزون ساخته، فجور و تقوایش (شر و خیرش) را به او الهام کرده است، که هر کس نفس خود را پاک و تزکیه کرده، رستگار شده و آن که نفس خویش را با معصیت و گناه آلوده ساخته، نومید و محروم گشته است! (شمس، ۷-۱۰)؛

در تجربه ثابت شده است که انسان از داشتن برخی صفات از قبیل وفای به عهد، صبر و تحمل، دستگیری از نیازمندان ... احساس رضایت‌مندی و خرسندی می‌کند و از صفات دیگری چون ظلم، تضییع حقوق دیگران و کارهای منافی عفت شرمسار و احساس ناخوشایند دارد. این امر، نشانه ذاتی بودن تمایل آدمی به کمالات و فضایل اخلاقی است و بیانگر این واقعیت است که انسان ذاتاً فضیلت را دوست دارد و طالب آن می‌باشد و این سرمایه اولیه‌ی اخلاق به شمار می‌آید. (احمدی، بی‌تا، ص ۱۶۴-۱۶۵).

بنابراین، دلیل دیگری که بر درونی بودن و طبیعی بودن گرایش اخلاقی دلالت دارد، این است که «همه انسان‌ها از مواجهه با برخی اعمال، در خود احساسی ناخوشایند می‌یابند و فاعل آن عمل را نکوهش می‌کنند و در برخورد با اعمالی دیگر احساسی خوشایند دارند و در اثر این احساس خوشایند فاعل آن عمل را می‌ستایند. آنچه موجب ستوده شدن یک عمل است خوبی و آنچه باعث نکوهیده دانستن یک عمل است بدی خوانده می‌شود.

برخی از اعمال را همه انسان‌ها خوب می‌شمارند و برخی را هم بد می‌انگارند. در موارد زیادی هم راجع به خوبی یا بدی یک عمل، اختلاف نظر وجود دارد. با وجود این در همه انسان‌ها گرایش

به سوی خوبی‌ها و تنفر از بدی‌ها وجود دارد. نفس وجود این گرایش را با مراجعه به خود می‌توان دریافت. این فطرت ماست که ما را به خوب اخلاقی مایل می‌سازد و از بد اخلاقی گریزان می‌کند. منظور از تمایل به خوب اخلاقی، جنبه شناختی آن نیست، بلکه مقصود گرایش عملی هر فرد به خوبی‌هاست؛ به طوری که در خود و دیگران عمل به خوبی‌ها را پسندیده می‌داند و عمل به بدی‌ها را نکوهیده می‌شمارد. حتی اگر در مقام عمل دچار لغزش باشد، باز هم وجود اخلاق خوب را در خود شایسته‌تر از تحقق اخلاق بد می‌داند (فتحعلی خانی، ۱۳۷۹، ص ۳۶).

البته در وجود انسان گرایش به زشتی‌ها و پلیدی‌ها نیز وجود دارد که اگر با روش‌های صحیح و درست، هدایت نشود زمینه سقوط انسان را فراهم ساخته و او را از رسیدن به کمال باز خواهد داشت. شواهد زیادی در سیره گفتاری و رفتاری پیشوایان دینی^(۲) نیز وجود دارند که به این مبنای تربیت اخلاقی اشاره دارند؛ از جمله سیوطی در تفسیر درالمنثور، نقل می‌کند: پس از نزول آیه ۲ سوره مائده، فردی به نام وابصه از مسلمانان مدینه، با شنیدن واژه‌های «برّ»، «تقوی»، «اِثم» و «عدوان» تصمیم می‌گیرد که در باره مفهوم این واژه‌ها از خود پیامبر^(ص) سؤال کند؛ وقتی وابصه پیامبر را می‌بیند، حضرت بی‌درنگ می‌فرماید: وابصه من بگویم که چه می‌خواهی بررسی، یا خودت می‌پرسی؟ وابصه می‌گوید: شما بفرمایید.

پیامبر^(ص) می‌فرماید: آمده‌ای از من بررسی، «برّ» و «اِثم» یعنی چه؟ لازم نیست در این باره از کسی چیزی بررسی؛ آنگاه پیامبر سه انگشت خود را جمع کرده به آرامی به سینه‌ی او زد و فرمود: از دلت بپرس از خودت سؤال کن [پاسخ آن فطرتاً در نزد خودت است]. آنگاه می‌افزاید: برّ (نیکی) چیزی است که دل و جان انسان با داشتن آن اطمینان می‌یابد و اِثم (گناه) چیزی است که در قلب انسان اضطراب و نگرانی بر می‌انگیزاند و در سینه در حال آمدوشد است و نمی‌داند با آن، چه کند. علامه طباطبای مفاد این روایت را مبتنی بر مدلول آیه هشتم از سوره شمس می‌داند (سیوطی، ۱۴۱۴، ج ۳، ص ۱۱؛ طباطبایی، ۱۴۲۱، ج ۵، ص ۱۹۴؛ شاملی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۰).

از این روایت و گزارش رفتاری پیامبر اکرم^(ص) به خوبی روشن می‌گردد که گرایش به خوبی و بدی در انسان وجود دارد و «هرکس به اقتضای دریافت‌های فطری خود، مرزهای بین برّ و اِثم را می‌شناسد، اما چون این دریافت‌ها فطری‌اند نیازمند شکوفایی و زمینه‌ای برای بروز هستند تا به مدد تربیت اخلاقی به شکوفایی برسند» (شاملی، همان).

حضرت علی^(ع) در روایتی، مردمان را به خیر اخلاقی برانگیخته و چنین فرموده است: «قَدْرُ الرَّجُلِ عَلَى قَدْرِ هِمَّتِهِ وَ صِدْقُهُ عَلَى قَدْرِ مُرُوءَتِهِ وَ شُجَاعَتُهُ عَلَى قَدْرِ أَنْفَتِهِ وَ عَفَّتُهُ عَلَى قَدْرِ غَيْرَتِهِ» (نهج البلاغه، حکمت ۴۷)؛ ارزش مرد به اندازه‌ی همت اوست و راستگویی او به مقدار جوانمردی‌اش و شجاعت او به میزان ننگی است که احساس می‌کند و پاکدامنی او به مقدار غیرتی اوست.

از این روایت، دو نکته استفاده می‌شود:

۱. فضایل اخلاقی‌ای چون همت، صداقت، مروت، شجاعت، غیرت... را هر انسانی طالب است و ذاتاً به سوی آن‌ها گرایش دارد؛ چرا که مطلوبیت آن‌ها در روایت، فرض دانسته شده است. کأنه حضرت می‌خواهد بگوید در مطلوبیت این فضایل تردیدی وجود ندارد و هر کسی طالب آن‌هاست.

۲. ارزش هر فرد، به اندازه تلاش او برای دستیابی به این فضایل است. هرکسی که بیشترین تلاش را برای دستیابی به این فضایل و تثبیت آن‌ها در وجود خویش داشته باشد، از ارزشمندی بالاتری برخوردار است. بنابراین، در روایت، هم به ذاتی بودن گرایش اخلاقی اشاره شده و هم حضرت، مسلمانان را برای کسب و تثبیت فضایل اخلاقی تشویق و ترغیب کرده است. این گرایش تا زمانی که در انسان زنده است او را به شناخت کمال خود و شناخت راه وصول به آن وا می‌دارد و انسان را به انجام کارهای مطابق با قواعد اخلاقی تحریک می‌کند تا بتواند کمال خویش را به دست آورد (فتحعلی خانی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۸۷).

۲-۳. اختیار و گزینش

اختیار در لغت به معنای انتخاب آنچه انسان آن را خیر می‌بیند، است (راغب، مفردات، ص ۳۰۲)؛ و در اصطلاح، به معنای آزادی در انجام فعلی همراه با آگاهی و توانایی بر انجام آن می‌باشد. (حاجی ده‌آبادی، ۱۳۷۷، ص ۷۵).

از منظر آیات و روایات و اغلب دانشمندان اسلامی، انسان موجود مختار است و خواسته‌های خود را از روی آگاهی بررسی می‌کند و سرانجام تصمیم می‌گیرد که عملی را انجام دهد یا خیر. انسان با مراجعه به خویشتن و کاویدن خود، در می‌یابد که می‌تواند بر خود مسلط شود و اندیشه و انگیزه و عمل خود را به سوی خیر اخلاقی هدایت کند. او همه این توانایی‌ها را آگاهانه به

کار می‌گیرد و اعمال ارادی را برای رسیدن به اهدافی مشخص اختیار می‌کند و انجام می‌دهد. (فتحعلی‌خانی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۴۱).

اصولاً ارزش کارهای اخلاقی انسان در گرو اختیار اوست؛ زیرا گزینش یکی از مهم‌ترین معیارهای ارزش‌گذاری یک عمل است و هرگز کسی به خاطر عملی که استعداد و توانایی انجام آن را نداشته است، بازخواست نخواهد شد «لَا يَكْلَفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ» (بقره، ۲۸۶).

به همین دلیل بسیاری از اندشمندان اسلامی، اختیار و آزادی را یکی از بنیان‌های ارزشهای اخلاقی دانسته‌اند و در تعریف اخلاق گفته‌اند: «اخلاق عبارت است از انجام کار نیک و دوری از کار زشت با بهره‌برداری از آزادی؛ یعنی بدون این‌که صدور آن کار از ما به جهت عوامل مکانیکی صد در صد مشخص شده باشد. البته ریشه آن هم عبارت است از همان جستجوی کمال در او... و تحریک‌کننده‌ی ما به این شکل از انجام کار، همان وجدان درونی ماست که به ما می‌گوید آزادی خود را در انتخاب کار نیک و دوری از کار زشت به کارگیر» (جعفری، ۱۳۸۵، ص ۵۹-۶۰).

بعثت انبیاء نیز، با مسلم بودن اختیار انسانی توجیه‌پذیر است؛ اگر انسان فاقد اختیار می‌بود، دیگر اصلاح و تربیت نامعقول می‌نمود و نه تنها سخن گفتن از مسئولیت‌پذیری انسان بیهوده می‌بود، بلکه زاری و ندامت که غالباً آدمی از کار زشت دارد، بی‌جا بود (ر. ک. به: بهشتی: ۱۳۸۸ ش. ص ۱۳۸)؛ بنابراین، یکی از ویژگی‌ها و خصوصیات طبیعی انسان، اختیار و گزینش است و به او این توانایی داده شده است که با میل و رغبت تمام، فضایل را در خود تقویت و رذایل را از خود دور سازد.

۲-۴. تغییر پذیری اخلاقی

یکی از ویژگی‌ها سرشتی و طبیعی انسان، تغییر پذیری اوست. انسان به‌گونه‌ای آفریده شده است که می‌تواند اخلاق و خوی خویش را تغییر دهد؛ صفات و ملکاتی را که تا به حال نداشته، به دست آورد و خود را از رذایل پاک و به فضایل آراسته سازد.

اندیشمندان اسلامی و علمای اخلاق در اثبات تغییر پذیری انسان، دلایل و مطالب زیادی را بیان نموده‌اند که به خاطر رعایت اختصار، تنها سخنی از فیض کاشانی آورده می‌شود؛ ایشان در رد کسانی که آدمی را تربیت‌ناپذیر می‌دانند، می‌نویسد: اگر اخلاق تغییر پذیر نباشد و طبیعت آدمی تغییرناپذیر، بی‌تردید باید مسئله بعثت، تربیت و وعظ لغو و بیهوده باشد و آن دسته از آموزه‌های

وحیانی و قرآنی که در باب ترغیب و تشویق به تهذیب نفس است بی‌معنا باشد. مثل اینکه می‌فرماید: «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ رَكَاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا» (شمس، ۷-۸)؛ هرکس نفس خود را تزکیه کرد و پاک گردانید، قطعاً رستگار شد و هرکه آلوده‌اش ساخت، قطعاً باخت. آیا می‌توان این گزاره وحیانی و نظایر آن و همچنین سخن گهربار پیامبر اکرم (ص) را که می‌فرماید: خود را به زیورهای اخلاقی آراسته سازید، بی‌معنا و دست‌نایافتنی دانست؟ (فیض کاشانی، ۱۳۹۹، ص ۵۶).

آری اگر تغییرپذیری در انسان را نپذیریم بسیاری از گزاره‌های قرآنی و روایی معنای خود را از دست می‌دهند و گزاره‌های بیهوده و لغو قلمداد می‌گردند؛ روایاتی که مسلمانان را تشویق به حسن خلق و رفتار پسندیده می‌کنند و از آنان می‌خواهند که در پی کسب خوبی نیکو باشند، تنها در فرض تغییرپذیری اخلاق معنا پیدا می‌کنند؛ از جمله این روایات، روایات ذیل است:

رسول خدا (ص) خطاب به یکی از اصحاب خویش به نام «جریر بن عبدالله» می‌فرماید: «إِنَّكَ أَمْرٌ قَدْ أَحْسَنَ اللَّهُ خُلُقَكَ فَأَحْسِنْ خُلُقَكَ» (قمی: ۱۴۱۶، ص ۵۷۷)؛ خداوند به تو چهره زیبا داده، اخلاق خود را نیز زیبا کن.

عَبَسَه عَابِدُ بَعْضِ الْأَصْحَابِ إِمَامَ صَادِقٍ (ع) روایت می‌کند که آن حضرت خطاب به من فرمود: «مَا يَفْقَهُ الْمُؤْمِنُ عَلَى اللَّهِ عِزًّا وَجَلًّا بِعَمَلٍ بَعْدَ الْفَرَائِضِ أَحَبُّ إِلَيَّ اللَّهُ تَعَالَى مِنْ أَنْ يَسَعَ النَّاسَ بِخُلُقِهِ» (کلینی، ۱۳۷۹، ج ۴، ص ۳۰۴)؛ مؤمن بعد از انجام واجبات، پیش خدای عز و جل عمل محبوب‌تر از این نیاید که مردم را از لحاظ خلقش در وسعت گذارد. (تنگ خلق نباشد و خوش اخلاق باشد.)

امام باقر (ع) می‌فرماید: «إِنَّ أَكْمَلَ الْمُؤْمِنِينَ إِيمَانًا أَحْسَنُهُمْ خُلُقًا» (همان)؛ کامل‌ترین مردم از لحاظ ایمان، خوش‌اخلاق‌ترین آنهاست.

امیر مؤمنان علی (ع) می‌فرماید: «الْكَرَمُ حُسْنُ السَّجِيَّةِ وَاجْتِنَابُ الدَّنِيَّةِ» (آمدی، ۱۳۸۰، ج ۲، ص ۳۷۶)؛ کرم و بزرگواری نیکویی خلق و دوری از پستی است.

این روایات و صدها روایت دیگر به صورت آشکارا و واضح بر تغییرپذیری اخلاق آدمی دلالت دارند و بیان می‌دارند که اخلاقی آدمی، می‌تواند تغییر نماید؛ چرا که توصیه به خوش رفتاری با دیگران و رعایت اخلاق در صورتی معقول و پسندیده است که تغییر خلق و خوی امکان داشته باشد و الا توصیه به آن معنایی ندارد.

جمع‌بندی

در این نوشتار، برخی از مبانی تربیت اخلاقی در منابع اسلامی (آیات و روایات)، بررسی شد و به دست آمد که: «کمال‌طلبی»، «گرایش اخلاقی»، «اختیار» و «تغییرپذیری اخلاقی» از جمله مبانی تربیت اخلاقی از منظر دین مقدس اسلام می‌باشند. بر متولیان تعلیم و تربیت است که در فرایند تربیت اخلاقی و پرورش ارزشها در متریان، باید به این مبانی توجه داشته باشند و با در نظر داشت آنها، برنامه‌ها و فعالیت تربیت اخلاقی خویش را پلان نموده و عملیاتی بسازند.

منابع

- قرآن کریم.
نهج البلاغه.
صحیفه سجادیه.
۱. آمدی، غررالاحکم و درر الکلم، ترجمه: هاشم رسولی محلاتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۸۰.
 ۲. آموزگار، محمدحسن، اخلاق و تربیت اسلامی (۱)، تهران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۷۵.
 ۳. ابن فارس، معجم مقاییس اللغة، تحقیق: عبد السلام محمد هارون، بیروت، دار احیاء التراث العربی، ۲۰۰۱.
 ۴. ابن مسکویه رازی، تهذیب اخلاق، ترجمه: علی اصغر حلبی، تهران، اساطیر، ۱۳۸۱.
 ۵. ابن منظور، لسان العرب، بیروت، دار احیاء التراث العربی، ۱۹۸۸.
 ۶. احمدی، علی اصغر و محمدتقی فراهانی، روان‌شناسی عمومی (درس مشترک کلیه رشته‌های مراکز تربیت معلم)، بی‌تا، بی‌نا.
 ۷. فیض کاشانی، محسن محمد بن المرتضی، الحقایق فی محاسن الاخلاق، تحقیق و تصحیح: ابراهیم المیانجی، بیروت، دار الكتاب العربی، ۱۳۹۹.
 ۸. بهشتی، محمد، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (فیض کاشانی)، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۸.
 ۹. بهشتی، محمد، مبانی تربیت در قرآن، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۶.
 ۱۰. به ناری، علی همت، نگرشی بر تعامل فقه و تربیت، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^(ع)، ۱۳۸۳.
 ۱۱. جعفری، محمد تقی، اخلاق و مذهب، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری، ۱۳۸۵.
 ۱۲. جعفری، محمدتقی، تعلیم و تربیت، تهران، پیام آزادی، ۱۳۷۸.

۱۳. حاجی ده‌آبادی، محمدعلی، درآمدی بر نظام تربیتی اسلامی، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی، ۱۳۷۷.
۱۴. دائرة المعارف قرآن کریم، مرکز فرهنگ و معارف قرآن، قم، بوستان کتاب، ۱۳۸۷.
۱۵. داوودی، محمد و سید علی حسینی‌زاده، سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت^(ع)، قم پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۹.
۱۶. دهخدا، علی اکبر، لغت نامه، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۷.
۱۷. راغب اصفهانی، الفاظ القرآن الکریم، تحقیق: صفوان عدنان داوودی، قم، ذوی القربی، ۱۳۸۳.
۱۸. زبیدی، سید محمد مرتضی الحسینی، تاج العروس، تحقیق: ابراهیم التریزی، بیروت، دار احیاء التراث العربی، ۱۹۸۹.
۱۹. سیوطی، عبد الرحمن جلال الدین، الدر المنثور، ج ۳، بیروت، دارالفکر، ۱۴۱۴.
۲۰. شاملی، عباسعلی، مجموعه مقالات تربیت اخلاقی پیش‌فرض‌ها و چالش‌ها، قم، معارف، ۱۳۸۶.
۲۱. طباطبایی، محمد حسین، المیزان فی تفسیر القرآن، قم، جامعه المدرسین، ۱۴۲۱.
۲۲. عمید، حسن، فرهنگ فارسی عمید، تهران، امیر کبیر، سیزدهم، ۱۳۷۷.
۲۳. غزالی، ابو حامد محمد بن محمد، احیاء علوم الدین، تصحیح و تعلیق: محمد بن مسعود الاحمدی، بیروت، عالم الکتب، ۱۳۲۶.
۲۴. فتحعلی خانی، محمد، آموزه‌های بنیادین علم اخلاق، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی، ۱۳۷۹.
۲۵. فرهنگنامه قرآنی، با نظارت محمد یاحقی، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.
۲۶. قمی، شیخ عباس، سفینه البحار، تهران، دار الاسوة، ۱۴۱۶.
۲۷. مصطفوی، حسن، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۷۴.
۲۸. مطهری، شهید مرتضی، مجموعه آثار، تهران، صدرا، ۱۳۷۸.

۲۹. معین، محمد، فرهنگ فارسی، تهران، امیرکبیر، هشتم، ۱۳۷۱.
۳۰. معین، محمد، فرهنگ فارسی جیبی، گردآورنده: عزیزالله علیزاده، تهران، راه رشد، ۱۳۸۲.
۳۱. مکارم شیرازی، ناصر، اخلاق در قرآن، قم، مدرسه امام علی بن ابی طالب^(ع)، سوم، ۱۳۸۱.
۳۲. مکارم شیرازی، ناصر، تفسیر نمونه، تهران، دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۶۸.
۳۳. ناطقی، غلام حسین، تربیت اخلاقی در سیره اهل بیت^(ع)، قم، جامعه المصطفی العالمیه، ۱۳۹۳.
۳۴. _____ «مفهوم شناسی تربیت در آیات و روایات»، دوفصلنامه نور هدایت، بهار و تابستان ۱۳۹۰.
۳۵. کلینی، اصول کافی، ترجمه: محمد باقر کمره‌ای، تهران، اسوه، ۱۳۷۹.

واکاوی دعای کمیل با هدف یافتن دلالت‌های تفکر مراقبتی در آن

علی‌شاه فایق^۱

چکیده

در این تحقیق، دعای کمیل با هدف یافتن دلالت‌های تفکر مراقبتی در آن، واکاوی می‌شود. این کار به این دلیل انجام می‌گردد که تفکر مراقبتی جایگاه برجسته در تعلیم و تربیت معاصر به‌خود اختصاص داده است. از سوی دیگر، این تحقیق بر این مبنا استوار است که متون رسیده از پیشوایان دینی، از جمله دعای کمیل، جنبه‌ی برجسته‌ی تعلیمی و تربیتی دارند. لذا دعای کمیل با روش تحلیل اسنادی مورد پژوهش قرار می‌گیرد تا با ردیابی دلالت‌های تفکر مراقبتی در آن، جایگاه این دعا در عرصه‌ی تعلیم و تربیت معاصر سنجیده و نشان داده شود. نتیجه‌ی به‌دست آمده از این تحلیل نشان می‌دهد که دعای کمیل حاوی دلالت‌هایی بر ابعاد مختلف تربیت مراقبتی و به ویژه دسته‌های «ارزش‌گزار»، «هنجاری»، «همدلی» و «عاطفی» است. همچنین این تحلیل و نتیجه آن ما را به این واقعیت رهنمون می‌شود که بتوانیم سایر دعاها و یا سخنان امام علی^(ع) را از این منظر به بررسی و تحلیل بگیریم.

واژگان کلیدی: دعای کمیل، تفکر مراقبتی، دلالت‌های تفکر مراقبتی، امام علی^(ع)، تربیت مراقبتی.

مقدمه

همه‌ی مسلمانان، بر مبنای قرآن و سنت، معتقداند که یکی از اهداف اصلی بعثت نبی گرامی اسلام و نیز جانشینی و خلافت خلفای راستین و جانشینان ایشان که پیشوایان رستگاری بودند، تربیت و تعلیم است. قرآن در زمینه‌ی پیامبر (صلی الله علیه و آله و سلم) می‌فرماید: «به یقین، خدا بر مؤمنان منت نهاد [که] پیامبری از خودشان در میان آنان برانگیخت تا آیات خود را بر ایشان بخواند و پاکشان گرداند [تربیت] و کتاب و حکمت به آنان بیاموزد [تعلیم]، قطعاً پیش از آن در گمراهی آشکاری بودند.» (آل عمران: ۱۶۴)

اما نکته‌ای که در خور توجه است، این‌که شیوه‌های تربیتی و تعلیمی ایشان متناسب به زمان، زمینه، مکان و ظرفیت مخاطبین متفاوت بوده است. در این رابطه، پیامبر گرامی اسلام می‌فرماید: «إِنَّا مَعَاشِرَ الْأَنْبِيَاءِ أُمِرْنَا أَنْ نُكَلِّمَ النَّاسَ عَلَى قَدْرِ عُقُولِهِمْ.» (حرانی، ۱۳۸۲، ص ۳۷ و ثقة الاسلام کلینی، ج ۱، ۱۳۹۰، ص ۲۶۸)

مولوی بلخی ناظر به این فرمایش پیامبر و فرمایش دیگری از ایشان می‌گوید: «چونک با کودک سر و کارم فتاد، هم زبان کودکان باید گشاد» (مولوی بلخی، دفتر چهارم، ۱۳۸۷، بخش ۱۰۰). پیامبر (ص) و ائمه (ع) که چون نور واحد و جان یگانه بودند (ثقه الاسلام کلینی، ج ۴، ۱۳۹۰، ص ۲۸۱ و ۲۲۳)، برای تحقق اهداف تربیتی خود ناچار بودند، ملاحظات پیرامونی و ظرفیت و توان مخاطبین خویش را در نظر گرفته و بر مبنای آن عمل کنند. البته این به معنای عبور از اصول آموزه‌های دینی و اساسات اعتقادی و ایجاد تغییر در محتوا و درون‌مایه احکام الهی نبوده است و نیست.

بر همین اساس است که ایشان در خطبه‌ها، نامه‌ها، دعاها و سخنان کوتاه خود، در عین تنوع و گوناگونی ساختار و شکل، هدف یگانه‌ای را دنبال می‌کنند؛ یعنی امام سجاد (علیه السلام) در دعاهای خویش دنبال همان هدف و در پی همان مقصدی هستند که امام علی (علیه السلام) در خطبه‌ها و نامه‌های خود همان هدف و مقصد را می‌جوید.

یکی از دعاهای ویژه و با محتوای ناب و بی‌مانند که ابعاد گسترده و بی‌نظیر تربیتی دارد، دعای کمیل است. نگارنده این سطور، بنا دارد این دعا را واکاوی کرده و دلالت‌های تفکر مراقبتی آن را بیابد و تقدیم خوانندگان عزیز نماید.

۱. کلیات

۱-۱. بیان مسأله

مسأله‌ی اصلی که این مقاله در صدد پاسخ‌دهی به آن است، این‌که: «آیا مفاهیم و آموزه‌های دال بر تفکر مراقبتی در دعای کمیل وجود دارند؟» و «این دلالت‌های تفکر مراقبتی کدام‌ها اند؟» قرن‌ها است که هر بعد از ابعاد وجودی بشر، مسیر مستقلی را در پیش گرفته و از سایر ابعاد، جدا افتاده است. عقل از عاطفه، عاطفه از حس و حس از هر دو دور گشته و هر کدام در مسیری راه پیموده‌اند. نتیجه‌ی این جدایی و راه‌پیمایی مستقلانه، سخت شدن کار تربیت و از میان رفتن انرژی مربی و متربی در مسیرهای متضاد است. در روزگارانی، عواطف اصل انگاشته شد و عقل و حس مورد غفلت قرار گرفتند. زمانی دیگر، حس، اساس کار دیده شد و عاطفه و عقل به کناری نهاده شدند. در دوره‌ای نیز عقل همه چیز به حساب آمد و حس و عاطفه مورد بی‌مهری واقع شدند. طبیعی بود که منابع بازمانده از پیشگامان اندیشه‌ی بشری بر مبنای همان نگاه و نگرش و در مسیر توجیه و تقویت آن اصل بازخوانی و به کار گرفته می‌شد. به‌عنوان نمونه، عقل‌گرایان آیات قرآنی و روایات معصومین را در مسیر توجیه و تقویت عقل‌گرایی و عاطفه‌گرایان در مسیر توجیه و تقویت عاطفه‌گرایی، به کار می‌گرفتند. به بیان دیگر، به جای فهم آیت و روایت، به تفهیم آن می‌پرداختند.

بر مبنای همین رویکرد و بر پایه همین فرض است که دُعا صرفاً ابزار تعامل فردی یک انسان نیازمند با خدای بی‌نیاز پنداشته می‌شود و کارکرد میان‌بشری و درون‌انسانی آن به طور کامل مورد غفلت قرار می‌گیرد.

یکی از همان دعاها، دعای کمیل است. دعایی که برای کسب ثواب، بسیار خوانده می‌شود؛ اما با همه‌ی این خوانش‌های بسیار، به محتوای تربیتی و بینابشری و درون‌انسانی آن توجهی صورت نمی‌گیرد. حال که ما با رویکرد تفکیکی (ابزار رابطه با خدا غیر از ابزار رابطه با دیگران و غیر از ابزار رابطه با خود است) خو کرده‌ایم، در اولین لحظه، این پرسش مطرح می‌شود که آیا دُعا کارکرد تربیتی بینابشری و درون‌انسانی هم دارد؟ آیا دُعا می‌تواند رابطه‌ی ما را با خودمان یا با انسان‌های دیگر روشن سازد و تصحیح کند؟

نگارنده مدعی است که دُعا چنین کارکردی را دارد. وقتی در دعای کمیل می‌خوانیم: «ای خدا

غمی بزرگ در دل دارم و حالی بسیار ناخوش و اعمالی نارسا و زنجیرهای علایق مرا در بند کشیده و آرزوهای دور و دراز دنیوی از هر سودی مرا باز داشته و دنیا به خدعه و غرور و نفس به جنایت مرا فریب داده است» (دعای کمیل)، بیش و پیش از تصویر و تصحیح رابطه‌ی ما با خدا، رابطه ما را با خود ما تصویر می‌کند و در صدد تصحیح آن است.

همین‌طور وقتی می‌خوانیم «پس تو مرا با دشمنان اگر به انواع عقوبت معذب گردانی و با اهل عذابت همراه کنی و از جمع دوستان و خاصانت جدا سازی در آن حال، گیرم که بر آتش عذاب توای خدای من و سید و مولای من و پروردگار من صبوری کنم چگونه بر فراق تو صبر توانم کرد»، در حقیقت به اهمیت و بی‌مانندی جایگاه دوستی با دوستان (خدا نیز به‌عنوان دوست خطاب می‌شود و نه به‌عنوان معبود) می‌پردازیم. (دعای کمیل)

بنابراین اگر نگاه جامع و همه‌جانبه به آثار رسیده از پیامبران، ائمه و دانشمندان متقدم صورت بگیرد، معلوم می‌شود که این آثار دارای محتوای عمیق تربیتی برای ابعاد گوناگون زندگی انسان از بعد اعتقادی، اخلاقی و عقلانی تا اجتماعی و سیاسی و نیز بعد عاطفی، حسی و عقلانی هستند. پس «چشم‌ها را باید شُست، جور دیگر باید دید» (سپهری، ۱۳۹۵، ۳۷)

۱-۲. پیشینه‌ی پژوهش

دعای کمیل که بعداً به صورت جامع‌تر و در حد ضرورت، معرفی خواهد شد، توسط امام علی (ع) به کمیل بن زیاد نخعی آموزش داده شده است. این دعا در طول تاریخ اسلام مورد توجه علماء بوده است. آنان شرح‌های بسیاری را برای این دعا نگاشته‌اند که: شرح دعای کمیل نوشته میرزا ابوالحسن لاری، شرح دعای کمیل مولی عبدالله سبزواری، شرح دعای کمیل از میرزا عباس دارابی، انیس اللیل در شرح دعای کمیل از تألیفات حاج محمدرضا کلباسی، شرح دعای کمیل از میرزا ابوالقاسم فرزند حجت مامقانی و نیایش عارفان، شرح حکمت و معنویت شیعی در دعای کمیل از محمد فنایی اشکوری بخشی از همان شروح است. (فنایی اشکوری، ۱۳۸۶، ص ۸۹-۸۷). اخیراً نیز آقای شیخ حسین انصاریان شرحی بر دعای کمیل در ۳ ج نگاشته‌اند که توسط انتشارات دارالعرفان قم در سال ۱۳۸۸ نشر شده و به صورت کتاب و فایل از طریق اینترنت قابل دریافت و مطالعه است.

اما رویکرد هم‌هی این شروح یکی است. صاحبان این شروح با رویکرد اخلاقی به دعای

کمیل نگریده‌اند و در صدد شناخت رابطه‌ی انسان با خدا و توسعه‌ی این رابطه به واسطه سخنان بزرگ‌مردی چون علی^(ع) بوده‌اند. به‌طور طبیعی فهم و بیان ایشان نیز خاص است و مناسب فضای تعاملی انسان با خدای متعال و صرفاً بار اخلاقی - الهی دارد.

از این منظر، شاید بتوانیم شروع دعای کمیل را به‌عنوان پیشینه‌ی پژوهش در حوزه مشخص این تحقیق به حساب آوریم.

بخش دیگر موضوع تحقیق که «تفکر مراقبتی» است، سابقه‌ی زیادی در میان پژوهش‌های تربیتی، به‌خصوص پژوهش‌های تربیتی فارسی ندارد. تفکر مراقبتی برای نخستین بار از سوی ماتئو لیپمن^۱، به‌عنوان یکی از ابعاد تفکر یا اشکال تحقیق در کنار تفکر انتقادی و تفکر خلاق مطرح شد. (لیپمن^۲؛ ۱۳۹۰، ص ۹۱) کلیت طرح آقای لیپمن «تفکر در تعلیم و تربیت^۳» بود که به صورت یک کتاب درآمده است و در درون آن، به تفکر مراقبتی در حد چند صفحه پرداخته شده است. در حوزه زبان فارسی، اما جستجوها کاملاً نو می‌کننده بود. ظاهراً هیچ تحقیق جدی و کار قابل تأملی در این زمینه صورت نگرفته است. صرفاً همان کتاب آقای لیپمن توسط آقایان ادیس اسلامی و کیوان اسدی ترجمه شده و توسط دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد نشر شده است. مقالات یا کتاب‌هایی نیز که با عنوان «فلسفه برای کودکان» یا «کودک و تفکر» نشر شده‌اند، بیش‌تر به تفکر انتقادی و سپس خلاق پرداخته‌اند و از تفکر مراقبتی در آن‌ها اثر چندانی نیست. بنابراین می‌توان مدعی شد که این تحقیق در همین اندازه و سطح ناقص و ابتدایی خود نیز تازه و نو و بی‌پیشینه است.

۱-۳. روش پژوهش

روش این تحقیق، تحلیلی به‌شیوه‌ی تحلیل اسناد است؛ یعنی گردآوری اطلاعات با دیدن و مطالعه اسناد معتبر صورت می‌گیرد. سپس مفاهیم و عبارات دعای کمیل با رویکرد تحلیلی و به‌صورت دقیق تحلیل می‌شوند. پس از آن الگوهای مناسب تفکر مراقبتی از لیپمن اخذ می‌گردند و در گام سوم، آن مفاهیم و عبارات براساس الگوهای آماده شده ردیابی و توضیح داده می‌شوند.

1. Matthew lipman

2. Lipman

3. Thinking in education

۲. مفاهیم

۲-۱. تفکر مراقبتی چیست؟

۲-۱-۱. تفکر

الف: تفکر، مترادف تأمل، دقت، رویت و فکر است. مثل این سخن لایب نیتس که گفته است: «تفکر ما چیزی جز دقت در آنچه در درون ما جریان دارد نیست»؛ یا این سخن جان لاک که گفته است: «تمام اجزاء معرفت ناشی از احساس است که توسط آن صفات اجسام را درمی‌یابیم و یا ناشی از تفکر است که توسط آن احوال مختلف نفس را درمی‌یابیم».

ب: تفکر، خصوصاً عبارت است از دقت کردن در یکی از موضوعات فکر و یا عبارت است از توفیق انتقادی حکم. این دقت و انتقاد یا برای تحلیل دقیق یکی از پدیده‌هاست و یا برای شناخت برترین علت آن‌هاست و یا برای سنجش نتایج بعضی افعال و محاسبه خوبی‌ها و بدی‌های آن‌هاست. (صلیبا، ج ۱، بی تا، ص ۶۳۴)

با توجه به این تعاریف می‌توان مدعی شد که تفکر دارای چند شاخصه‌ی اصلی است که عبارت‌اند از:

اول: موضوعیت تصاویر و فهم برای تفکر؛ یعنی آن چه را از بیرون دریافت می‌کنیم و نامش را فهم/حفظ یا تصویر/تصور می‌گذاریم، قابلیت بازاندیشی و دقت را دارند و باید بازاندیشیده شوند تا به «معرفت» بدل گردند. به بیان دیگر «کسب معرفت»، دو مرحله دارد. مرحله‌ی نخست آن، تماس با بیرون و دریافت تصاویر از بیرون است. نام این مرحله و این تصویربرداری، «احساس» است. مرحله‌ی دوم، بازاندیشی و بازخوانی آن تصاویر در درون است. نام این بازاندیشی و بازخوانی، تفکر است.

دوم: انسان در مرحله تفکر، با چند پرسش جدی درگیر می‌شود و تلاش می‌کند پاسخ آن پرسش‌ها را بیابد. آن پرسش‌ها عبارت‌اند از: «چیست؟»، «چرا هست؟»، «برای چه هست؟» و «آیا درست است؟».

پرسش «چیست»، ماهیت‌جویانه است؛ یعنی انسان متفکر می‌خواهد بداند که ماهیت این تصویر و آن چه تصویر از آن حکایت می‌کند، چیست. طبیعی است که در این مرحله، اقسام

چیستی (ماهیت)، خود را بر او می‌نمایانند و او می‌تواند از آن میان، فقط یکی را برگزیند. پرسش «چرا هست»، علت جویانه است؛ یعنی این تصویر و تصویر شده از کجا و به واسطه چه چیزی به عالم هستی راه یافته‌اند. آیا برای راه‌یابی خود به هستی، مسیر درست و مناسب را برگزیده است یا از مسیر نادرست به هستی گام گذاشته‌اند.

پرسش سوم که «برای چه هست» است، غایت جویانه و نتیجه جویانه است؛ یعنی آیا این تصویر و تصویر شده، غایت و نتیجه‌ای دارند؟ آیا نتیجه و غایت اولیه، همان نتیجه و غایت واقعی و نهایی آن‌ها است.

پرسش چهارم، ارزش جویانه است؛ یعنی پرسنده در صدد فهم درستی و نادرستی یا درصد درستی و نادرستی تصویر و رابطه‌ی تصویر با تصویر شده است.

سوم: پاسخ‌دهی به هر یک از این پرسش‌ها، با «دقت» و «انتقاد» همراه است؛ زیرا انتخاب یک پاسخ از میان پاسخ‌های بسیاری که ممکن و قابل تصوراند، جز با «دقت» و «انتقاد» میسر نیست. «دقت» به معنای «حساسیت به زمینه» است. این حساسیت زمانی ایجاد می‌شود که انسان نسبت به تصاویر خود «باور قطعی» نداشته باشد و با «چشمان بسته» آن را نپذیرد و در دریافت آن حساسیت داشته باشد. دقت زمینه‌ی انتقاد را فراهم می‌سازد و باعث می‌شود متفکر «سره را از ناسره جدا کند».

چهارم: نتیجه‌ی این بازاندیشی، طرح پرسش‌های چهارگانه و تلاش برای یافتن پاسخ آن‌ها و دقت و انتقاد، «خوداصلاحی» است. خوداصلاحی گامی فرازناک در مسیر عمل است. با خوداصلاحی، تفکر از مرحله‌ی «ذهنی» به سوی «ما فی الذهن»^۱ و بیرون بر می‌گردد و در این مرحله «مراقبه» شکل می‌گیرد و «تفکر مراقبتی» به وجود می‌آید.

آقای لیپمن نیز بر همین اساس، شاخصه‌هایی را برای تفکر بر شمرده است که در نهایت آن‌ها را در چهار شاخصه‌ی اصلی ۱. قضاوت‌گری، ۲. معیارمندی، ۳. حساسیت به زمینه و ۴. خوداصلاحی خلاصه کرده است. (لیپمن، ۱۳۹۰، ۸۶)

البته نکته‌ای که قابل تأمل است، این که آقای لیپمن این شاخص‌ها را برای «تفکر انتقادی»

۱. تفاوتی که علامه طباطبایی^(س) بین «ذهنی» و «ما فی الذهن» گذاشته است. ذهنی، حیثیت معرفتی و تصویرگری دارد و ما فی الذهن، حیثیت عینی و تصورشدن دارد.

برشمرده‌اند؛ ولی چنان که در تعریف آمده بود و در نکته‌ی «۴» طرح شد، «انتقاد» گونه و قسمی از تفکر نیست، بلکه درون مایه تفکر است. اصولاً تفکر غیرانتقادی، تفکر نیست.

۲-۱-۲. مراقبه

«مراقبه» پیش از آن که از غرب بیاید و وارد گفتمان نظری فلسفه تعلیم و تربیت یا دیگر بخش‌های دانشی در جهان اسلام بشود، در سخنان فیلسوفان و عارفان مسلمان حضور پررنگ و جدی داشته است. در نظر ایشان «مراقبه به معنای توجه ویژه آگاهانه و هوش‌یارانه نسبت به حرکات روزمره بوده است.» در این نگاه «مراقبه در مقابل عادت‌مندی و شرطی شدن قرار داشته است.» عرفای مسلمان «مراقبه» را از لوازم و در عین حال از عوامل «زندگی اصیل^۱» برشمرده‌اند. (سجادی، ج ۳، ۱۳۷۳، صفحه ۱۷۵۸ و خواجه طوسی، ۱۳۷۷، ۳۷) زندگی که در آن غلبه با هشیاری و حضور است و در نتیجه همه چیز رنگ تازگی و تجربه را دارد. انسان مراقب از قلمرو ناخودآگاهی به قلمرو خودآگاهی گام گذاشته و مسیر خود را، خود برمی‌گزیند.

لیپمن نیز نزدیک به همین معنا را برای مراقبه قائل است. وی می‌گوید: «مراقبه داشتن، تمرکز روی چیزی است که برایش ارزش قائلیم و آن را مورد تقدیر و ارزش‌یابی قرار می‌دهیم.» (لیپمن، ۱۳۹۰، ۳۴۶) بنابراین مراقبه، یعنی «نگران چیزهای مهم و ارزش‌مند بودن و توجه داشتن دائم به آن‌ها.»

۲-۱-۳. تفکر مراقبتی

حال که تا اندازه‌ای معنای مفردات این اصطلاح را دانستیم، می‌توانیم به معنای آن به صورت کلی و جامع پردازیم.

طبیعی است که اصطلاحات و مفاهیم غیر ماهوی را تعریف حدی نمی‌توان کرد و حتا تعریف رسمی آن‌ها نیز ناممکن است؛ زیرا تعریف حدی و رسمی فرع داشتن جنس و فصل یا عرض عام و خاص است؛ و آن چه ماهیت نیست و جنس، فصل و عرض عام و خاص ندارد، تعریف حدی و رسمی نیز ندارد؛ بنابراین چیزی که با عنوان تعریف برای این اصطلاح ارائه می‌شود، شرح اللفظ یا در نهایت شرح الاسم است.

لیپمن در این زمینه می‌گوید: «تفکر مراقبتی دو معنا دارد، یکی، تفکر کردن در باره‌ی مسائل فکری با دغدغه و دل‌سوزی ویژه؛ و دیگری، توجه به شیوه و طرز تفکر خود؛ به‌عنوان نمونه، عاشق

۱. این اصالت همان چیزی است که «extant» دارنده‌ی آن است.

علاوه بر نوشتن نامه‌ی عاشقانه با عشق و علاقه، نگران شیوه‌ی نوشتن نامه هم باشد.» (لیپمن، ۱۳۹۰، ۳۴۶)

بر مبنای این تعریف، دو چیز بُن‌مایه و ممیزه‌ی اصلی تفکر مراقبتی است که آن دو چیز عبارت‌اند از: ۱. اهمیت و ۲. نگرانی. «اهمیت» می‌تواند صرفاً هنجاری و غیر عاقلانه باشد؛ مانند اهمیتی که یک فرد برای یک شیء بی‌ارزش قائل است؛ و یا بالعکس، می‌تواند عقلانی و غیر هنجاری باشد؛ اما «اهمیت» موجود در تفکر مراقبتی، اهمیت هنجاری و عاقلانه است. به صورت طبیعی «نگرانی» که فرع «اهمیت» است نیز عقلانی-هنجاری است که به هم آمیختن «تفکر» و «مراقبه» است.

لیپمن که به نظر می‌رسد، خودش نیز از آرایه‌ی این تعریف قانع نشده است و آن را کافی و جامع نمی‌داند، در ادامه می‌گوید: «من در مقامی نیستم که تعریفی برای تفکر مراقبتی ارائه دهم؛ بنابراین، همان‌گونه که قبلاً برای تفکر انتقادی، معیارهایی را برشمردیم و از ترکیب آن‌ها، تعریف آن مشخص شد، این جا هم فهرستی از برخی متغیرهای تفکر مراقبتی را که به نظرم نه با هم تداخل دارند و نه جامع‌اند، اما مشخصه‌های بارز و مهم آن هستند، ارائه می‌دهم.» (لیپمن، همان، ۳۴۹)

وی سی و چند معیار را برای تفکر مراقبتی بر می‌شمارد و آن‌ها را در پنج دسته‌ی زیر جای می‌دهد.

الف) ارزش‌گزار^۱

این دسته شامل معیارهای: ارزش‌یابی، ارزش‌گزاری، ستودن، پاس داشتن، تحسین کردن، احترام، محافظت کردن و تمجید نمودن می‌شود. این معیارها، نزدیک به هم‌اند، اما یکی نیستند. به‌عنوان مثال ارزش‌یابی معیاری است که بیش‌تر ناظر به واقعیت بیرونی، جدا از وضعیت هنجاری ناظر است؛ در حالی که در ارزش‌گزاری، احساس و وضعیت هنجاری ناظر به شدت دخیل است؛ یعنی احساسات و عواطف فرد ناظر، ارزش‌گزاری او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اگر این‌گونه نبود، دیگر ارزش‌گزاری نیست؛ بلکه ارزش‌یابی است.

ب) فعال^۲

این دسته شامل معیارهای: سازمان‌دهی کردن، شرکت نمودن، رهبری کردن، اداره کردن، ساختن،

1. Appreciative

2. Active

سهیم بودن، اجراء کردن و نگه‌داشتن می‌شود. «فعال» در برابر «منفعل» است. در تفکر منفعل، استدلال، دقت و خودتصمیم‌گیری وجود ندارد. تصمیم و قضاوت «منفعل» حالت انعکاسی و بازتابی دارد و سریع به انجام می‌رسد؛ اما تفکر فعال با استدلال، دقت و خودتصمیم‌گیری و از جهت زمانی با تأخیر و تأنی همراه است. با این اوصاف طبیعی است که تفکر فعال سرعت تفکر منفعل را ندارد.

ج) هنجاری^۱

این دسته شامل معیارهای: الزام، اجبار، تحمیل کردن، تخصیص دادن، وادار کردن، تقاضا نمودن و منتظر ماندن می‌شود. به بیان لیپمن «تفکر هنجاری، پیوندی است میان تفکر در باره‌ی آنچه که هست با تفکر در باره‌ی آنچه که باید باشد.» (لیپمن، همان، ۳۵۵) به بیان دیگر، تفکر هنجاری؛ یعنی دنیا را آن گونه که هست و آن گونه که باید باشد، ببینیم. تمایزگذاری میان موجود و مطلوب، هست و باید و ایجاد رابطه بین آن‌ها، توان مراقبتی متفکر را افزایش می‌دهد و او را از افتادن در دام اشتباهات پی‌هم باز می‌دارد.

د) عاطفی^۲

این دسته شامل معیارهای: دوست داشتن، عاشق شدن، پرورش دادن، صلح طلبی، دوستی و ترغیب می‌شود.

تفکر عاطفی و اهمیت ویژه‌ی آن را در بهترین شکلش می‌توان از زبان ملاصدرای شیرازی توضیح داد. وی پس از این که عشق جوانان ظریف و خوش طبع را نسبت به نیکو صورتان درست می‌داند و می‌ستاید، در توجیه آن می‌گوید: «هدف از این عشق که در انسان‌های خوش طبع و ظریف وجود دارد، تربیت نوباوگان و کودکان است؛ زیرا کودکان، آن هنگام که فراتر از تربیت پدران و مادران خویش گام می‌گذارند، نیازمند تربیت آموزگاران‌اند. آموزگاران نیز زمانی تربیت آنان را با کمال و تمام به انجام می‌رسانند و به آنان به نیکویی توجه می‌کنند که عاشق آنان باشند و از صمیم جان به آنان مهر ورزند. اگر این غایت و هدف در این عشق وجود نداشت، خداوند آن را در وجود آدم‌های خوش طبع و ظریف قرار نمی‌داد.» (صدرالدین شیرازی، ج ۷، ۱۷۳) در زمینه‌ی

1. normative

2. Affective

تفکر عاطفی می‌توان مدعی شد که این تفکر، بستر عقلانیت و عقل‌ورزی صاحبش را می‌گستراند و مسیر او را برای فعالیت علمی و عملی عمیق و گسترده هموار می‌کند.

(ه) همدلانه^۱

این دسته شامل معیارهایی چون: دلسوز، مسئول، ملاحظه‌کار، پرورش‌یافته، مُشفق، نگران، مراقب، جدی و تخیلی می‌شود. لیپمن در توضیح تفکر همدلی می‌گوید: «یعنی، شیوه‌ای از مراقبه است که با آن از احساسات، چشم‌اندازها و بینش و تخیلات مان فراتر می‌رویم و خود را با احساسات، چشم‌اندازها و بینش دیگران، تصور می‌کنیم.» (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۳۵۵)

ناهمدلی به این دلیل شکل می‌یابد که «الگوهای تعامل زبانی»، تنها الگوی مناسب تعامل پنداشته می‌شود و از توجه به زبان احساسات و هنجارهای جانب مقابل خودداری صورت می‌گیرد. اگر «توجه به این زبان» زنده شود، به صورت طبیعی همدلی نیز به وجود می‌آید.

تا این جا، تفکر مراقبتی به صورت اجمالی معرفی شد و توضیح بیش‌تر، مناسب این جایگاه نیست؛ اما لازم است که چند نکته به‌عنوان تکمله‌ی این معرفی بیان شود.

اول: براساس ادعای آقای لیپمن که مدعی «عدم تداخل این معیارها و نیز عدم جامعیت آن‌ها بود»، باید گفت که تشابه اسمی، به معنای تداخل نیست. به‌عنوان نمونه، اگر معیاری هم در بخش «ارزش‌گزار» و هم در بخش «هنجاری» با یک نام وجود دارد، به این معنا نیست که هر دو یکی باشد، زیرا «هنجار» و «ارزش» یکی نیستند. کم‌ترین تفاوت این است که هنجارها امور عینی و ارزش‌ها، امور ذهنی هستند. در نتیجه آن معیار نیز عینی یا ذهنی است.

دوم: لیپمن مدعی است که برای افزودن تفکر مراقبتی در کنار «انتقادی» و «خلاق» دو دلیل عمده دارد. دلیل نخست وی این است که «مراقبه به‌عنوان یک عمل شناختی، شایستگی زیادی دارد؛ اگرچه این عمل، در بسیاری از موارد، ذهنی و کم‌تر قابل تشخیص است مثل تهذیب کردن و ارزش‌یابی نمودن».

دلیل دیگر وی این است که «اگر تفکر متضمن معیارهای مراقبتی مثل ارزش‌یابی و ارزش‌گزاری نباشد، دُچار بی‌اعتنایی، بی‌تفاوتی و عدم استحکام می‌شود.» (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۳۵۸)

۲-۲. دعای کمیل چیست؟

دعای کمیل برای انسان مسلمان و به خصوص شیعیان، شناخته‌تر از آن است (حداقل در حد نام) که نیاز به معرفی داشته باشد. بسیاری از ایشان، این دعا را حداقل هفته‌ی یک‌بار می‌خوانند؛ اما از باب تکمیل ساختار بحث و معرفی برای مخاطبی که ممکن است این دعا را نشناسد، معرفی کوتاهی از آن ارائه می‌شود.

این دعا را که امام علی^(ع) به کمیل بن زیاد نذعی آموخته است، در منابع معتبر حدیثی و روایی چون «مصباح‌المتجهج‌لشیخ طوسی، ۱۴۱۸ ق/ ۱۹۹۸ م» و «اقبال‌الاعمال سید بن طاووس، ۱۴۱۷ ق/ ۱۹۹۶ م» نقل شده است.

محتوای کلی این دعا، بیان صفات و ویژگی‌های خداوند است که این صفات و ویژگی‌ها به تبع وجود آن ذات کامل، کامل و بی‌عیب و نقص‌اند. در سوی دیگر به صفات و ویژگی‌های انسان که به طور ذاتی با نقص و کم‌بود همراه است نیز اشاره می‌گردد. آن‌گاه از نحوه تعامل خداوند به‌عنوان صاحب صفات کامله با انسان به‌عنوان دارنده‌ی ویژگی‌های ناقصه و بالعکس، سخن رانده می‌شود و چارچوب معقول و مقبولی برای تعامل کامل با ناقص و ناقص با کامل به دست داده می‌شود.

۳. دلالت‌های تفکر مراقبتی دعای کمیل

حال با تکیه بر تعریفی که از تفکر مراقبتی صورت گرفت و معیارهای آن معرفی شد، به بررسی دعای کمیل می‌پردازیم تا ببینیم که آیا دلالت‌های تفکر مراقبتی در این دعا وجود دارند و این‌که بر فرض وجود داشتن، این دلالت‌ها، کدام‌ها هستند.

این تحقیق نشان می‌دهد که هرچند توجه به ابعاد مختلف تفکر مراقبتی در دعای کمیل قابل مشاهده است؛ اما توجه به ابعاد ارزش‌گذار، همدلی، هنجاری و عاطفی بسیار برجسته‌تر است؛ که برای جلوگیری از به‌درازا کشیدن بحث، نمونه‌هایی از این دلالت‌ها مطرح می‌شوند.

۱. در اولین بند دعای کمیل وقتی گفته می‌شود: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ بِرَحْمَتِكَ الَّتِي وَسِعَتْ

كُلَّ شَيْءٍ... يَا أَوَّلَ الْأَوَّلِينَ وَيَا آخِرَ الْآخِرِينَ»، معیار «ارزش‌یابی» در دو سطح آشکار

می‌شود. در یک سطح روایت وجود ارزش‌های چون رحمت، قوت، جبروت، عزت،

سلطنت، بقاء و نور در ذات خداوند است. در سطح دیگر جریان این ارزش‌ها به

حوزه‌هایی که خالی و عاری از آن ارزش‌ها هستند. خواننده‌ی این بند از دعای کمیل، با

بیان این ارزش‌ها در وجود موجودی که مواجه با اوست به «ارزش‌گزاری»، «تحسین» و «احترام» می‌پردازد. بیان این بند از دعا به‌گونه‌ای است که خواننده تمام ابعاد هستی را بر از خداوند می‌یابد و جز او، چیز ارزشمندی را که بخواهد واسطه قرار دهد نمی‌یابد.

۲. در بند دوم که می‌فرماید: «اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِي الذُّنُوبَ الَّتِي تَهْتِكُ الْعِصْمَ... اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِي كُلَّ ذَنْبٍ أَذْنَبْتُهُ وَكُلَّ خَطِيئَةٍ أَخْطَأْتُهَا»، معیارهای «ارزش‌یابی»، «شفقت» و «تقاضا» مورد توجه قرار می‌گیرد. امام علی^(ع) در این بند، بر مبنای معیار ارزش‌یابی، خود را موجود گنه‌کاری (فقیری) می‌یابد که گناه/فقرش زمینه‌ساز رسیدن همه بدی‌ها و بدبختی‌ها به او می‌شود. سپس بر مبنای معیار شفقت، این فقر/گناه او را قابل ترحم و بخشش می‌کند و سپس بر مبنای معیار تقاضا، از خداوند خواسته می‌شود که از همه‌ی این بدی‌ها چشم‌پوشد و آن‌ها را ببخشد.

۳. در بند سوم که می‌فرماید: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَتَقَرَّبُ إِلَيْكَ بِذِكْرِكَ... وَ أَنْ تُلْهِمَنِي ذِكْرَكَ»، معیار «تقاضا» مورد توجه جدی است؛ اما در عین حال، ارزش‌یابی نیز صورت می‌گیرد؛ یعنی امام علی^(ع) بر مبنای پیوندش با خداوند، برای خود وجود حداقلی قائل می‌شود و به‌عنوان «فاعل» و «من»، که حیثیت بالاتر از «مفعول» و «مرا» دارد، سخن می‌گوید. نکته‌ی معرفتی مهمی که در این بند مورد توجه قرار گرفته، این است که متقاضی اگر بخواهد به تقاضایش برسد، ابزار را نیز باید متقاضی‌عنه فراهم کند. به بیان دیگر، متقاضی نه تنها صاحب نعمت نیست که صاحب ابزار کسب نعمت نیز نیست.

۴. در بند چهارم که می‌فرماید: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ سُؤَالَ خَاضِعٍ... وَ عَظَمَ فِيمَا عِنْدَكَ رَغْبَتُهُ»، معیار «شفقت» و «تقاضا» مطرح شده است. وضعیت پرسنده و سائل و دعاکننده به‌گونه‌ای بیان شده است که حس ترحم و شفقت مسئول را برانگیزد و آن‌گاه آن‌چه را می‌خواهد، تقاضا نماید.

۵. در بندهای بعدی که مفصل و در عین حال بسیار جامع است، ابعاد مختلف تفکر مراقبتی مورد توجه قرار گرفته است. وقتی می‌گوید: «اللَّهُمَّ عَظَمَ سُلْطَانُكَ وَ عَلَا مَكَانُكَ... اللَّهُمَّ لَا أَحِدٌ لِدُنُوبِي غَافِرًا... اللَّهُمَّ عَظَمَ بِلَائِي وَ أَفْرَطَ بِي سُوءُ حَالِي... فَلَكَ الْحَمْدُ (الْحُجَّةُ) عَلَيَّ فِي جَمِيعِ ذَلِكَ»، «ارزش‌یاب» است؛ «ارزش‌گزار» است؛

«نگران» است؛ «مراقب» است؛ «منتظر» است؛ «ترغیب‌گر» است؛ «مقتضی» است؛ «شکرگزار» است؛ و...»

به بیان دیگر، این بندها ارایه‌کننده‌ی الگوی کامل «تفکر مراقبتی» است. الگویی که در آن ابتدا خود فرد و موجودات محیط او و نیز فضاها‌ی تعاملی میان آن‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. سپس ارزش‌گذاری صورت می‌پذیرد و آن‌گاه نگرانی به وجود می‌آید و سپس مراقبت و انتظار شروع می‌شود و آرام آرام ترغیب‌گری و تقاضا آغاز می‌گردد و در پایان پس از برآورده‌شدن تقاضا، شکر می‌گزارد.

۶. بخش بعدی که می‌فرماید: «یا إِلَهی وَ سَیِّدِی وَ رَبِّی أَتُرَاکَ مُعَذِّبِی بِنَارِکَ بَعْدَ تَوْحِیدِکَ...»، ارزش‌گذاری به بهترین نوع خودش نمایش داده می‌شود و سپس شفقت برانگیخته می‌شود و ترغیب صورت می‌گیرد و آن‌گاه «تخیل» اوج می‌گیرد و متناقض‌ترین تصویر ممکن را رونمایی می‌کند. تصویری که مهر و خشم به هم آمیخته و رحمت و غضب هم‌آغوش گشته است. این تصویر را فقط متفکر خلاق و مراقبتی چون علی^(ع) می‌تواند رسم کند. فقط اوست که می‌گوید: «پس ای آقا و صاحبم به عزت و بزرگی‌ات صادقانه سوگند می‌خورم، اگر مرا در سخن گفتن آزاد بگذاری، در میان اهل دوزخ به پیشگاهت سخت ناله سر خواهیم داد؛ همانند ناله آرزومندان؛ و به درگاهت بانگ برآرم، همچون بانگ آنان که خواهان دادرسی هستند؛ و هر آینه به آستانت گریه کنم، چون کسی که به فقدان عزیزی مبتلا گشته است و صدایت می‌زنم: کجایی ای سرپرست مؤمنان؟ کجایی ای نهایت آرزوی عارفان؟ ای فریادرس فریادرس خواهان؟ ای محبوب دل‌های راستان؟ و ای معبود جهانیان؟»^۱

۷. این بخش از دعای عظیم کمیل که «أَفْتُرَاکَ سُبْحَانَکَ یا إِلَهی وَ بِحَمْدِکَ... هَیْهَاتَ مَا ذَلِکَ الظَّنُّ بِکَ وَ لَا الْمَعْرُوفُ مِنْ فَضْلِکَ» بیان عشق، ستایش معشوق و طلب از او است. در این بخش، مسئولیت پای به میدان می‌گذارد، شفقت می‌جوشد و تقاضا به بهترین نوع آن طرح می‌شود.

۱. «فَعَزَّیْکَ یا سَیِّدِی وَ مَوْلَایَ أَقْسَمُ صَادِقاً لَئِن تَرَکْتَنِی نَاطِقاً لِأَضِیْحَیَّ إِلَیْکَ بَیْنَ أَهْلِهَا صَاحِبِجِ الْأَهْلِیْنَ (الْأَلِیْمِیْنَ) وَ لِأَضْرَحَنَّ إِلَیْکَ صُرَاخَ الْمُسْتَضْرَحِیْنَ وَ لِأَبْکِیَنَّ عَلَیْکَ بَکَاءَ الْفَاقِدِیْنَ وَ لِأَنَادِیْکَ أِیْنَ کُنْتَ یا وَلیَ الْمُؤْمِنِیْنَ یا غَایَةَ آمَالِ الْعَارِفِیْنَ یا غِیَاثَ الْمُسْتَعِیْثِیْنَ یا حَبِیْبَ قُلُوبِ الصَّادِقِیْنَ وَ یا إِلَهَ الْعَالَمِیْنَ»

نتیجه‌گیری

این تحقیق با تکیه بر تحلیل انجام شده به این نتیجه می‌رسد که دلالت‌های متعددی از تفکر مراقبتی در دعای کمیل وجود دارد. دلالت‌هایی که حاوی ابعاد مختلف تفکر مراقبتی و به ویژه دسته‌های «ارزش‌گزار»، «هنجاری»، «همدلی» و «عاطفی» است. وجود این دلالت‌ها در این دعا، این زمینه را به وجود می‌آورد که بتوانیم از آن برای تربیت مراقبتی کودکان و نوجوانان و حتی بزرگسالان استفاده کنیم و تفکر مراقبتی را به آنان آموزش دهیم. همچنین این دریافت ما را به این واقعیت رهنمون می‌شود که بتوانیم سایر دعاها و یا سخنان امام علی را از این منظر به بررسی و تحلیل بگیریم.

منابع

۱. ابن طاووس، علی بن موسی (۱۴۱۷ق/۱۹۹۶). اقبال الأعمال. بیروت: منشورات اعلمی.
۲. ثقه الاسلام کلینی (۱۳۹۰). الکافی. اصول: ج ۱. تهران: انتشارات دارالثقلین.
۳. حرانی، ابن شعبه (۱۳۸۲). تحف العقول عن آل رسول (ص). ترجمه صادق حسن زاده. قم: آل علی.
۴. خواجه طوسی، نصیرالدین (۱۳۷۷). اوصاف الاشراف. تهران: طبع و نشر.
۵. خواجه طوسی، نصیرالدین (۱۳۷۴). آغاز و انجام. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۶. سجادی، سید جعفر (۱۳۷۳). فرهنگ معارف اسلامی: ج ۳. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۷. سپهری، سهراب (۱۳۹۵). هشت کتاب. تهران: وزرا.
۸. صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم (۱۳۸۳). الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة: ج ۷. قم: طلیعه نور.
۹. صلیبا، جمیل (بی تا). فرهنگ فلسفی: ج ۱. منوچهر ترجمه صانعی دره‌بیدی. تهران: انتشارات حکمت.
۱۰. طوسی، محمد بن حسن (۱۴۱۸ق/۱۹۹۸م). مصباح المجتهد، بیروت، چاپ علماء‌الدین اعلمی.
۱۱. فنایی اشکوری، محمد (۱۳۸۶ش). نیایش عارفان شرح حکمت و معنویت شیعی در دعای کمیل، بی جا.
۱۲. لیپمن، متیو (۱۳۹۰ش). تفکر در تعلیم و تربیت، ترجمه ادريس اسلامی و کیوان اسدی، تهران: سازمان چاپ و نشر دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۳. مولوی بلخی، جلال‌الدین محمد (۱۳۸۷). مثنوی معنوی. قم: نگاه آشنا.

بررسی میزان رضایت شغلی معلمان لیسه‌های ستارگان تمدن و ذوالفقار ناحیه ۱۳ و ۶ شهر کابل

مرتضی مطهر^۱

چکیده

رضایت شغلی یکی از عوامل بسیار مهم در کیفیت آموزش است که امروزه آموزش و پرورش همگانی به‌عنوان یکی از ارکان توسعه پایدار شناخته شده است و هر کشوری در جهان بخش بزرگی از درآمد ملی خود را برای گسترش، بهبود و کارایی آن اختصاص می‌دهد. در واقع آموزش و پرورش رکن اساسی جامعه انسانی است و یکی از اهداف عمده آن تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان توسط معلمان و مدیران است؛ که رضایت شغلی نقش مستقیم با انگیزش و موفقیت شغلی معلمان دارد. به همین دلیل پژوهش حاضر به هدف بررسی میزان رضایت شغلی معلمان لیسه‌های خصوصی ستارگان تمدن و ذوالفقار در ناحیه‌های ۱۳ و ۶ شهر کابل انجام گرفته است. لذا پس از مطالعه تحقیقات انجام شده در این خصوص، چهار متغیر معاش و امتیازات، جایگاه اجتماعی، روابط محیط کاری و ثبات و امنیت شغلی مورد بررسی قرار گرفت. مطالعه انجام شده بر مبنای هدف کاربردی و بر اساس روش پیمایشی و آزمون T مستقل می‌باشد. تعداد جامعه ۶۴ نفر و نمونه ۶۱ نفر می‌باشد. ابزار تحقیق پرسشنامه می‌باشد که روایی و پایایی آن مورد آزمون قرار گرفت. بر اساس نتایج تحلیلی داده‌ها مشخص گردید که معاش و امتیازات در رضایت شغلی معلمان در هر دو مکتب نقش قابل توجه دارد، جایگاه اجتماعی و روابط محیط کار در ستارگان تمدن باعث رضایت شغلی معلمان می‌شود و در مکتب ذوالفقار باعث رضایت شغلی نمی‌شود؛ اما ثبات و امنیت شغلی در رضایت شغلی معلمان در دو مکتب بی‌تأثیر ارزیابی گردید.

واژگان کلیدی: رضایت شغلی، حقوق و امتیازات، جایگاه اجتماعی، روابط محیط کاری، ثبات و امنیت شغلی

۱. فارغ التحصیل مقطع ماستری دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان و استاد همکار با دانشکده علوم تربیتی دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان، شماره تماس (۰۰۹۳۷۷۵۵۱۴۵۱)، ایمیل mortazamotahar@gmail.com

مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از ارکان مهم توسعه پایدار در جوامع شناخته شده است و هر کشوری در جهان بخش بزرگی از درآمد ملی خود را برای گسترش، بهبود و کارایی آن اختصاص می‌دهد. از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت، آموزش و تربیت دانش‌آموزان به‌وسیله معلمان و مدیران هستند، بنابراین جا دارد که گفته شود شالوده و سنگ زیربنای هر سیستم آموزشی موفق را معلمان موفق تشکیل می‌دهند. اکثر صاحب‌نظران و متفکران مسائل تعلیم و تربیت به این نظرند که معلمان؛ مهم‌ترین عنصر در فرایند تعلیم و تربیت هستند. برای دست یافتن به اهداف آموزشی مهم‌ترین اقدامی که باید صورت بگیرد، توجه به نیروی انسانی (معلمان) و عوامل مؤثر بر کیفیت فعالیت‌های آنان می‌باشد.

عوامل متعددی در موفقیت کار معلمان نقش تعیین‌کننده دارند؛ یکی از مهم‌ترین عوامل در بهره‌وری کار معلمان، موضوع رضایت شغلی آنان می‌باشد که رابطه مستقیم بین رضایت شغلی معلمان و عملکرد آنان وجود دارد. کسانی که رضایت شغلی بالاتر داشته باشند، کار خود را بهتر انجام می‌دهند که در نتیجه سبب موفقیت مکتب و معارف کشور می‌شود. تعلیم و تربیت سالم انسان‌های یک جامعه محصول نظام آموزشی کشور است که توسط معلمان صورت می‌گیرد. پس لازم است رضایت شغلی معلمان مورد توجه مسوولین معارف و مدیران مکاتب قرار بگیرند تا توفیقات و دستاوردهای مطلوب‌تر در عرصه رشد کیفیت معارف و تربیت نسل آگاه، خلاق و متعهد داشته باشیم.

پس باید بدانیم آیا معلمان از شغلی که انجام می‌دهند احساس رضایت دارند؟ آیا از کار کردن لذت می‌برند؟ آیا احساس آرامش و موفقیت می‌کنند؟ آیا به شغل خود افتخار می‌کنند؟ آیا از جایگاه اجتماعی رضایت دارند؟ آیا احساس امنیت نسبت به ثبات شغلی خود دارند؟ در صورت پیدا کردند شغل مشابه معلمی را ادامه می‌دهند؟ آیا مجبور هستند به شغل معلمی ادامه دهند و یا برای ارضایی نیازهای زندگی و علایق خود به شغل‌های دیگر چشم می‌دوزند؟

با توجه به نقش بسیار اساسی رضایت شغلی معلمان بر کیفیت کار و تحقق اهداف آموزشی، محقق می‌خواهد میزان رضایت شغلی معلمان لیسه‌های خصوصی ستارگان تمدن و ذوالفقار که در ناحیه سیزدهم و ششم شهر کابل موقعیت دارد مورد بررسی قرار دهد. در واقع محقق با بررسی این

موضوع میزان رضایت شغلی معلمان، عوامل تأثیرگذار در رضایت شغلی، شاخصه‌های رضایت شغلی و همچنان راهکارهای برای افزایش رضایت شغلی ارائه خواهد کرد. هدف اصلی تحقیق مشخص شدن میزان رضایت شغلی معلمان در این دو مکتب و استفاده از نتایج آن برای اقدامات عملی و مفید در بهبود رضایت شغلی معلمان می‌باشد.

موضوع انگیزه و رضایت شغلی کارکنان از دیرباز مورد توجه صاحب‌نظران بوده مباحث مختلف پیرامون آن مطرح شده است به طور نمونه از نهضت روابط انسانی که با مطالعات هاثورن و همکارانش از دهه‌ی ۱۹۳۰ آغاز شد و بعد از آن موضوع رضایت شغلی کارمندان هر روز اهمیت بیشتر پیدا کرد تا جای که گفته‌اند: کارگر خوشحال، بهره‌وری بیشتر دارد. رابرت هاپاک دانشمند علوم انسانی رضایت شغلی را مفهوم پیچیده و چندبعدی تعریف کرد که با عوامل روانی، اجتماعی و جسمانی ارتباط دارد به نظر او تنها یک عامل موجب رضایت شغلی نمی‌شود و ترکیب معینی از مجموعه‌ی عوامل گوناگون سبب می‌گردد که فرد شاغل در لحظه معینی از زمان، از شغلش احساس رضایت می‌کند. (هوی و میسکل، ۱۳۷۱، ص ۲۷۶)

تحقیقات مختلف در زمینه رضایت شغلی نشان داده است که رضایت‌مندی از کار، یکی از اساسی‌ترین عوامل بقاء و تداوم سازمان بوده و رابطه‌ی مستقیم با موفقیت و بهره‌وری سازمانی دارد. رضایت پائین موجب بروز عملکرد ضعیف افراد در سازمان می‌گردد. (فیدلر، ۱۳۷۳، ص ۷۴) قبلاً چنین تصور می‌شد که اگر کارکنان یک سازمان راضی باشند به کار خود نیز علاقه‌مند خواهند بود؛ و در مقابل اگر کارکنان ناراضی باشند نسبت به کار خود نیز بی‌علاقه خواهند بود؛ اما تحقیقات هرزبرگ نشان داد که ممکن است کارمند از شغل خود راضی باشد؛ اما نسبت به شغل خود علاقه‌مند نباشد و بالعکس. به همین دلیل هرزبرگ از اصلاح، ابقا و یا بهداشت بر اساس عوامل در رضایت شغلی استفاده کرد. (ساعتچی، ۱۳۷۲، ص ۴۰۹)

اصولاً عواملی که در رضایت شغلی مؤثرند بسیار زیادند و نمی‌توان آن‌ها را به یک یا چند عامل محدود کرد. انسان در کارهای روزانه‌ی خود با افراد، مواد و تجهیزات سروکار دارد که هر یک به نوبت خود در رضایت یا عدم رضایت سهم بسزایی دارد. در مطالعات و بررسی‌های انجام شده، این اتفاق نظر دیده می‌شود که عواملی از قبیل معاش و مزایا، امکانات رفاهی، همکاری و دوستی بین کارکنان، رابطه مدیران و کارگزاران، تأمین نیازمندی‌های شغلی، شایستگی و صلاحیت

مدیران، کارآیی امور اداری، ارتباطات مثبت، پایگاه اجتماعی، شناسایی ارزش‌های کاری، ثبات کاری، تطابق اهداف شخصی کارکنان با اهداف سازمان، شرایط و محیط کار، فرصت رشد و ترقی، خط‌مشی‌های سازمانی، نظم و انضباط در کار و قدردانی در مقابل انجام کار، در روحیه و رضایت شغلی کارکنان مؤثر هستند. (کمالی، ۱۳۷۸، ص ۲۶)

شاخص‌های رضایت شغلی

برای رضایت شغلی، شاخصه‌ای زیادی مانند رضایت از حقوق و امتیازات، روابط در محیط کاری، ثبات و امنیت شغلی، منزلت اجتماعی، جو سازمانی، سیستم ارزیابی و بازخورد، مشارکت در تصمیم‌گیری، آزادی و استقلالیت در شغل و ... ارائه شده است که هر یک از آن‌ها نقش بسیار مهم در بهبود رضایت شغلی دارد؛ اما در این تحقیق چهار شاخص (رضایت از حقوق و امتیازات، روابط در محیط کاری، ثبات و امنیت شغلی و منزلت اجتماعی) انتخاب گردیده است تا میزان رضایت معلمان لیسه‌های ستارگان تمدن و ذوالفقار در مورد آن مورد بررسی قرار بگیرد.

الف) معاش و امتیازات: پاداش و امتیاز در ضمن رفع نیازهای اولیه زندگی و ایجاد رفاه در زندگی نقش اساسی دارد. معاشی که افراد از شغل خود به دست می‌آورند با معاش کسانی که شغل مشابه انجام می‌دهند مقایسه می‌شود و میزان زحمات و تلاش‌های آن‌ها نیز با میزان معاش که دریافت می‌کنند سنجیده می‌شود که معاش می‌تواند هزینه‌های زندگی آن‌ها را تأمین کند یا نه. عادلانه بودن معاش نسبت به زحمات که کارمند متقبل می‌شود، نقش اساسی در رضایت و نارضایتی شغلی آن‌ها دارد. اگر معاش کارمند در حد کافی باشد و احتیاجات زندگی را رفع بتواند رضایت شغلی بیشتری برای او ایجاد می‌کند.

ب) منزلت اجتماعی شغل: یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معیار ارزش‌ها در جامعه تغییر کرده است، بدین معنی که علم و حرمت کم رنگ و معیارهای دیگری جایگزین ارزش‌های حرمت، منزلت و شخصیت معلمان شده است. بی‌توجهی به شأن و منزلت حرفه معلمی، منجر به واکنش‌های مانند حقارت، ضعف، درماندگی، دل‌سردی، یأس و ناامیدی خواهد شد و رفتار جبرانی به دنبال دارد. بازتاب این روحیه تربیت نسلی درمانده و نا امید خواهد بود، بنابراین توجه به شأن و مقام معلمی در جامعه از مسائل مهم و ضروری به

حساب می‌آید و یکی از قدم‌های مؤثر در این راه، گماشتن مدیران شایسته، مسئول، متعهد و متخصص در رأس امور است. تا بتواند در جامعه کوچک بنام مکتب و در بین نسل در حال ساخته شدن جامعه شأن و منزلت شغل معلمی و شخصیت معلمان را تبیین و به نمایش بگذارند و در نتیجه نسل آینده جامعه نسبت به شغل معلمی جایگاه و اهمیت قائل باشند و معلمان در جامعه از مقام و منزلت عالی برخوردار شوند. (رایبیز، ۱۳۸۹، ص ۲۸۵).

ج) روابط بین همکاران: انسان یک موجود اجتماعی است و داشتن روابط خوب و سالم بین افراد یک نیاز مبرم در زندگی هر فرد محسوب می‌شود. مخصوصاً ارتباط صمیمی و مثبت توأم با اعتماد و همکاری بین همکاران نقش بسیار اساسی در رضایت شغلی معلمان دارد و اگر فرد در محیط کاری و در ارتباط با همکاران خود احساس رضایت داشته باشد سختی‌ها و خستگی‌های شرایط کار برای فرد قابل تحمل‌تر می‌شود و از کار خود لذت می‌برد و بودن در محیط کار و در جمع همکاران برایش خوشایند و لذت‌بخش تمام می‌شود و در صورت روابط بین همکاران همراه با سوء ظن و رقابت منفی باشد. برای کارمندان احساس عدم رضایت و دلسردی خلق می‌کند.

ج) ثبات و امنیت شغلی: امنیت شغلی عبارت از میزان پایداری و تداوم شغل است که احتمال بیکار شدن کارمند بسیار پایین باشد. این مهم وابسته به فاکتورهای اقتصادی، موقعیت تجاری و مهارت‌های شخصی فرد شاغل است. امنیت شغلی موافق چرخه تجاری عمل می‌کند به این صورت که در رونق اقتصادی افزایش می‌یابد و در رکودها کاهش خواهد داشت. البته عوامل شخصی زیادی را می‌توان مؤثر بر ثبات شغلی با اهمیت دانست؛ از جمله تحصیلات، سابقه کار، موقعیت شغلی و... در واقع نیروی کار باید بتواند خود را به سرعت با شرایط کار وفق دهد و جابجایی کمتر در شغل، تمرکز بر شغل توسط افراد، انتخاب شغل مناسب، رضایت در شغل، رضایت اقتصادی، عاطفی بودن محیط کار، احساس آرامش، وابسته شدن فرد به سازمان مؤلفه‌های مهم شمرده می‌شود. (مور، گریفن، ۱۳۸۸، ص ۳۱۸).

روش و ابزار تحقیق

با توجه به موضوع و هدف تحقیق که بررسی میزان رضایت شغلی معلمان لیسه‌های خصوصی ستارگان تمدن و ذالفقار در ناحیه ۱۳ و ۶ شهر کابل می‌باشد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است. پرسشنامه دارای ۲۴ پرسش در مورد شاخصه‌های رضایت شغلی معلمان از طیف پرسش‌های پنج‌گزینه‌ای لیکرت استفاده شده که یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری به شمار می‌رود و مورد تأیید استادان اهل فن و استاد راهنما قرار گرفت تا مولفه‌های رضایت از معاش و امتیازات، رضایت از منزلت اجتماعی شغل معلمی، رضایت از روابط محیط کاری، رضایت از ثبات و امنیت شغلی را مورد بررسی قرار دهد. تمام معلمین آقا و خانم این دو مکتب که از صنف اول تا صنف دوازدهم تدریس می‌کردند شامل جامعه آماری تحقیق بود که تعداد آن ۶۴ نفر معلم بود و پرسشنامه به‌طور مستقیم بین معلمان توزیع گردید و هدف و چگونگی پاسخ دهی به آنها توضیح داده شد و خواسته شد تا صادقانه به سؤالات نظر خود را ابراز کنند و بعد از مدت یک هفته تعداد ۶۱ پرسشنامه پاسخ داده شده گردآوری گردید. در پژوهش حاضر از آمار توصیفی و استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. بدین صورت که پس از استخراج داده‌های پرسشنامه، ابتدا جهت بررسی‌های جمعیت‌شناختی از روش‌های آمار توصیفی در مورد متغیرهای مورد مطالعه استفاده و سپس برای پاسخ‌گویی به دیگر سؤالات تحقیق از آمار استنباطی بهره گرفته شده است.

آمار توصیفی: در این پژوهش از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین به کمک پرسشنامه رضایت شغلی معلمان فراوانی و درصد هر یک از سؤالات و میانگین مربوط به هر مولفه در کل و ارزش عددی هر کدام از گزینه‌ها (کاملاً موافق=۵؛ موافق=۴؛ نظری ندارم=۳؛ مخالف=۲؛ خیلی مخالف=۱) در تمام نمونه‌ها جمع و سپس بر تعداد سؤالات تقسیم شده است. و جهت قضاوت در مورد مطلوبیت مؤلفه‌ها، با توجه به اینکه میانگین‌ها بر اساس طیف لیکرت از ۵-۱ گزارش شده است.

آمار استنباطی: از آنجا که در اکثر همبستگی دو متغیره‌ای از مقیاس فاصله‌ای با پیش فرض توزیع نورمال دو متغیره‌ای برای اندازه‌گیری متغیرها استفاده می‌کنند. لذا ضریب همبستگی محاسبه شده در این گونه تحقیقات، ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون (pearson product moment Correlation Coefficient) مورد نظر است.

در این تحقیق به بررسی رابطه بین معاش، جایگاه اجتماعی، روابط محیط کاری و امنیت با رضایت شغلی معلمان که هم بستگی پارامتریک مورد استفاده شامل ضریب همبستگی پیرسون می‌باشد، که آن را به علامت r نشان می‌دهند. ضریب همبستگی پیرسون (که به‌عنوان ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون، ضریب همبستگی و ضریب همبستگی دو جانبه نیز نامیده می‌شود) برای محاسبه درجه و میزان ارتباط خطی بین دو متغیر فاصله‌ی و نسبی را اندازه‌گیری می‌کند. مقدار ضریب همبستگی پیرسون بین -1 تا $+1$ در نوسان است که علامت آن، نشانگر جهت رابطه (مثبت یا منفی) می‌باشد. ضریب همبستگی پیرسون، یک آزمون پارامتری است. بنا به راین لازم است توزیع داده‌ها، از توزیع نورمال تبعیت کند (حبیب پور و دیگران، ۱۳۹۰: ۴۵۴). به‌کارگیری ضریب همبستگی پیرسون در این پژوهش برای بررسی رابطه میان معاش، جایگاه اجتماعی، روابط محیط کاری و امنیت با رضایت شغلی معلمان استفاده می‌شود.

آزمون دیگری که در این تحقیق به کاررفته آزمون تی تک متغیره است. این آزمون یکی از پرکاربردترین آزمون‌ها در تحقیقات رشته‌های علوم تربیتی و مدیریت می‌باشد. این آزمون مشخص می‌کند که آیا میانگین مشاهده شده در مقایسه با یک مقدار تعیین شده، متفاوت است یا خیر؟ به‌عبارتی دیگر برای مقایسه میانگین یک نمونه با یک عدد ثابت از این آزمون استفاده می‌شود. به‌منظور تعمیم نتایج حاصل از نمونه مورد مطالعه به کل جامعه آماری در مورد معاش، جایگاه اجتماعی، روابط محیط کاری و امنیت شغلی در هر دو هر چهار مؤلفه سؤالات فرعی با محاسبه میانگین واریانس نمونه از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده خواهد شد.

نتایج و یافته‌های تحقیق

بر اساس مدل تحقیق چهار عامل بر رضایت شغلی معلمان مکاتب ستارگان تمدن و ذوالفقار تأثیر دارند که برای پاسخ به سؤالات آن ابتدا به سؤالات فرعی بر اساس تأثیر چهار متغیر بر رضایت شغلی سنجیده می‌شود و سپس بر اساس آن به جواب سؤال اصلی می‌رسیم.

بررسی سؤال فرعی اول: آیا حقوق و امتیازات در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؟

➤ حقوق و امتیازات در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد: H_0

➤ حقوق و امتیازات در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد: H_1

جدول ۴-۱۹ آزمون تی مستقل معاش در مکتب ستارگان تمدن (۱)

Group Statistics					
	q1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
معاش	>= 3	30	12.7333	1.74066	.31780
	< 3	26	9.7308	1.71015	.33539

جدول ۴-۲۰ آزمون تی مستقل معاش در مکتب ستارگان تمدن (۲)

Independent Samples Test										
F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
۳	Equal variances assumed	.018	.894	6.49	54	.000	3.00256	.46264	2.07504	3.93009
	Equal variances not assumed			6.49	53.1	.000	3.00256	.46204	2.07588	3.92925

شکل بالا نتایج را نشان می‌دهد. در جدول Independent sample test اگر آزمون لون برای برابری دو واریانس نشان دهد که دو واریانس با هم برابر هستند از سطر اول نتایج استفاده می‌نماییم. ولی اگر آزمون لون نشان دهد که واریانس دو نمونه با هم برابر نیستند باید از سطر دوم نتایج استفاده نمود. در این سؤال مقدار Sig که نشان‌دهنده سطح معنی‌داری آزمون لون عدد ۰.۸۹۴ می‌باشد که نشان می‌دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۰.۰۵٪ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۰.۰۱٪ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست) پس از سطر اول استفاده می‌نماییم. در این پژوهش مقدار تی ۶.۴۹ و sig مقدار ۰.۰۰۰ را نشان می‌دهد که چون مقدار sig از ۰.۰۵

کوچک‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند و فرض H_0 رد می‌گردد.

در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ستارگان تمدن) حقوق و امتیازات در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد.

جدول ۴-۲۱ آزمون تی مستقل معاش در مکتب ذوالفقار (۱)

Group Statistics					
	س 7	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
معاش. 2	≥ 3	20	11.3500	1.81442	.40572
	< 3	34	9.1176	1.98120	.33977

جدول ۴-۲۲ آزمون تی مستقل معاش در مکتب ذوالفقار (۲)

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
معاش. 2	Equal variances assumed	1.938	.170	4.12	52	.000	2.23235	.54160	1.14555	3.31916
	Equal variances not assumed			4.21	42.8	.000	2.23235	.52920	1.16502	3.29968

در این سؤال مقدار Sig که نشان‌دهنده سطح معنی‌داری آزمون لون عدد ۰.۱۷۰ می‌باشد که

نشان می‌دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۰.۰۵٪ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۱٪ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست) پس از سطر اول استفاده می‌نماییم.

در این پژوهش مقدار تی ۴.۱۲ و sig مقدار ۰.۰۰ را نشان می‌دهد که چون مقدار sig از ۰.۰۵ کوچک‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند و فرض H0 رد می‌گردد.

در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ذوالفقار) حقوق و امتیازات در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد.

بررسی سؤال فرعی دوم: آیا جایگاه اجتماعی شغل معلمی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؟

➤ جایگاه اجتماعی شغل معلمی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد: H0

➤ جایگاه اجتماعی شغل معلمی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد: H1

جدول ۴-۲۳ آزمون تی مستقل کار در مکتب ستارگان تمدن (۱)

Group Statistics					
	q2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
کار	>= 3	27	13.2222	2.92645	.56320
	< 3	29	9.9310	2.34416	.43530

جدول ۴-۲۴ آزمون تی مستقل کار در مکتب ستارگان تمدن (۲)

Independent Samples Test										
F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
کار	Equal variances assumed	1.591	.213	4.66	54	.000	3.29119	.70618	1.87538	4.70699
	Equal variances not assumed			4.62	49.8	.000	3.29119	.71181	1.86135	4.72102

در این سؤال مقدار Sig که نشان‌دهنده سطح معنی‌داری آزمون لون عدد ۰.۲۱۳ می‌باشد که نشان می‌دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۰.۰۵٪ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۱٪ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست) پس از سطر اول استفاده می‌نماییم.

در این پژوهش مقدار تی ۴.۶۶ و Sig مقدار ۰.۰۰ را نشان می‌دهد که چون مقدار sig از ۰.۰۵ کوچک‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند و فرض H_0 رد می‌گردد.

در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ستارگان تمدن) جایگاه اجتماعی شغل معلمی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد.

جدول ۴-۲۵ آزمون تی مستقل کار در مکتب ذوالفقار (۱)

Group Statistics					
	س 2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
کار. 2.	≥ 3	32	13.8750	2.66095	.47039
	< 3	21	12.9048	5.51276	1.20298

جدول ۴-۲۶ آزمون تی مستقل کار در مکتب ذوالفقار (۲)

Independent Samples Test										
F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
کار. 2	Equal variances assumed	3.890	.054	.858	.51	.395	.97024	1.13110	-1.3005	3.24102
	Equal variances not assumed			.751	26.1	.459	.97024	1.29168	-1.683	3.62439

در این سؤال مقدار Sig که نشان‌دهنده سطح معنی‌داری آزمون لون عدد ۰.۰۵۴ می‌باشد که نشان می‌دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۰.۰۵ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۰.۰۱ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست) پس از سطر اول استفاده می‌نماییم.

در این پژوهش مقدار تی ۰.۸۵۸ و sig مقدار ۰.۳۹۵ را نشان می‌دهد که چون مقدار sig از ۰.۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند و فرض H0 رد نمی‌گردد.

در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ذوالفقار) جایگاه اجتماعی شغل معلمی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد.

بررسی سؤال فرعی سوم: آیا روابط محیط کاری در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه

دارد؟

➤ روابط محیط کاری در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد: H0

➤ روابط محیط کاری در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد: H1

جدول ۴-۲۷ آزمون تی مستقل روابط محیط کاری در مکتب ستارگان تمدن (۱)

Group Statistics					
	q3	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
روابط محیط کاری	>= 3	21	12.5238	2.58107	.56323
	< 3	35	10.4571	2.11914	.35820

جدول ۴-۲۸ آزمون تی مستقل روابط محیط کاری در مکتب ستارگان تمدن (۲)

Independent Samples Test										
F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
روابط محیط کاری	Equal variances assumed	.834	.365	3.225	54	.002	2.06667	.63515	.79326	3.34007
	Equal variances not assumed			3.09	35.9	.004	2.06667	.66749	.71292	3.42041

در این سؤال مقدار Sig که نشان دهنده سطح معنی داری آزمون لون عدد ۰.۳۶۵ می باشد که نشان می دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۰.۵٪ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۱٪ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست) پس از سطر اول استفاده می نمایم.

در این پژوهش مقدار تی ۳.۲۵۴ و sig مقدار ۰.۰۰۵ را نشان می دهد که چون مقدار sig از

۰۵. کوچک‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند و فرض H_0 رد می‌گردد.

در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ستارگان تمدن) روابط محیط کاری در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد.

جدول ۴-۲۹ آزمون تی مستقل روابط محیط کاری در مکتب ذوالفقار (۱)

Group Statistics					
	س 3	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
روابط محیط کاری 2.	>= 3	28	11.8214	2.31026	.43660
	< 3	26	10.6923	2.09321	.41051

جدول ۴-۳۰ آزمون تی مستقل روابط محیط کاری در مکتب ذوالفقار (۲)

Independent Samples Test										
F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
روابط محیط کاری 2.	Equal variances assumed	.125	.725	1.87	.52	.066	1.12912	.60151	-.07790	2.33614
	Equal variances not assumed			1.88	.519	.065	1.12912	.59928	-.07344	2.33168

در این سؤال مقدار Sig که نشان‌دهنده سطح معنی‌داری آزمون لون عدد ۰.۷۲۵ می‌باشد که نشان می‌دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۰.۰۵٪ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۰.۰۱٪ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست)

پس از سطر اول استفاده می‌نماییم.

در این پژوهش مقدار تی ۱.۸۷۷ و sig مقدار ۰.۰۰۶ را نشان می‌دهد که چون مقدار sig از ۰.۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند و فرض H_0 رد نمی‌گردد.

در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ذوالفقار) روابط محیط کاری در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد.

بررسی سؤال فرعی چهارم: آیا ثبات و امنیت شغلی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؟

➤ ثبات و امنیت شغلی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد: H_0

➤ ثبات و امنیت شغلی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد: H_1

جدول ۴-۳۱ آزمون تی مستقل محیط در مکتب ستارگان تمدن (۱)

Group Statistics					
	q8	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
محیط	>= 3	31	20.0968	3.36011	.60349
	< 3	25	19.4400	3.24140	.64828

جدول ۴-۳۲ آزمون تی مستقل محیط در مکتب ستارگان تمدن (۲)

Independent Samples Test										
F	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference			
							Lower	Upper		
محیط	Equal variances assumed	.000	.998	.739	54	.463	.65677	.88919	-1.12593	2.43948
	Equal variances not assumed			.742	52.2	.462	.65677	.88570	-1.12033	2.43388

در این سؤال مقدار Sig که نشان‌دهنده سطح معنی‌داری آزمون لون عدد ۰.۹۹۸ می‌باشد که نشان می‌دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۰.۰۵ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۰.۰۱ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست) پس از سطر اول استفاده می‌نماییم.

در این پژوهش مقدار تی ۰.۷۳۹ و sig مقدار ۰.۴۶۳ را نشان می‌دهد که چون مقدار sig از ۰.۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند و فرض H_0 رد نمی‌گردد.

➤ در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ستارگان تمدن) ثبات و امنیت شغلی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد.

جدول ۴-۳۳ آزمون تی مستقل محیط در مکتب ذوالفقار (۱)

Group Statistics					
	س8	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
محیط 2	>= 3	30	21.6667	3.21991	.58787
	< 3	20	19.9500	3.63427	.81265

جدول ۴-۳۴ آزمون تی مستقل محیط در مکتب ذوالفقار (۲)

Independent Samples Test										
F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
محیط 2	Equal variances assumed	1.093	.301	1.754	48	.086	1.71667	.97861	-.25095	3.68428
	Equal variances not assumed			1.712	37.3	.095	1.71667	1.00299	-.31488	3.74822

در این سؤال مقدار Sig که نشان‌دهنده سطح معنی‌داری آزمون لون عدد ۰.۳۰۱ می‌باشد که نشان می‌دهد دو نمونه دارای واریانس یکسانی هستند (هر گاه عدد sig از ۰.۰۵ کمتر باشد در سطح ۵٪ و هر گاه این عدد از ۰.۰۱ کمتر باشد در سطح ۱٪ واریانس دو نمونه با هم برابر نیست) پس از سطر اول استفاده می‌نماییم.

در این پژوهش مقدار تی ۱.۷۵۴ و sig مقدار ۰.۰۸۶ را نشان می‌دهد که چون مقدار sig از ۰.۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد نتیجه گرفته می‌شود که دو نمونه از لحاظ آماری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند و فرض H_0 رد نمی‌گردد.

➤ در نهایت می‌توان این‌گونه گفت که (در مکتب ذوالفقار) ثبات و امنیت شغلی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد.

بررسی سؤال اصلی: آیا معلمان لیسه‌های خصوصی ستارگان تمدن و ذوالفقار به یک میزان از شغلشان رضایت دارند؟
چون در دو مؤلفه (جایگاه اجتماعی شغل معلمی و روابط محیط کاری) نتایج به دست آمده در دو مکتب مخالف هم می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان این دولیسه به یک میزان رضایت شغلی ندارند.

۴-۴. سنجش نسبتی میزان رضایت در دو مکتب

جدول ۴-۳۵ سنجش نسبت رضایت از معاش در دو مکتب

Ratio Statistics for 2. معاش / معاش		
Price Related Differential	Coefficient of Dispersion	Coefficient of Variation
		Median Centered
1.060	.283	34.9%

چنانکه در جدول فوق مشاهده می‌گردد میزان رضایت از پرداخت معاش در مکتب ذوالفقار نسبت به مکتب ستارگان تمدن کمتر می‌باشد به عبارت دیگر میزان رضایت از معاش در مکتب ذوالفقار ۳۴.۹ درصد مکتب ستارگان تمدن می‌باشد.

جدول ۴-۳۶ سنجش نسبت رضایت از کار در دو مکتب

Ratio Statistics for 2. کار / کار		
Price Related Differential	Coefficient of Dispersion	Coefficient of Variation
		Median Centered
1.093	.342	51.5%

چنانکه در جدول فوق مشاهده می‌گردد میزان رضایت از کار در مکتب ذوالفقار نسبت به

مکتب ستارگان تمدن بیشتر می‌باشد به عبارت دیگر میزان رضایت از کار در مکتب ذوالفقار ۵۱.۵ درصد در مکتب ستارگان تمدن می‌باشد.

جدول ۴-۳۷ سنجش نسبت رضایت از مدیریت در دو مکتب

Ratio Statistics for modir / modir.2		
Price Related Differential	Coefficient of Dispersion	Coefficient of Variation
		Median Centered
1.034	.237	30.4%

چنان که در جدول فوق مشاهده می‌گردد میزان رضایت از مدیریت در مکتب ذوالفقار نسبت به مکتب ستارگان تمدن کمتر می‌باشد به عبارت دیگر میزان رضایت از مدیریت در مکتب ذوالفقار ۳۰.۴ درصد در مکتب ستارگان تمدن می‌باشد.

جدول ۴-۳۸ سنجش نسبت رضایت از محیط در دو مکتب

Ratio Statistics for محیط / محیط 2		
Price Related Differential	Coefficient of Dispersion	Coefficient of Variation
		Median Centered
1.038	.220	30.4%

چنانکه در جدول فوق مشاهده می‌گردد میزان رضایت از محیط در مکتب ذوالفقار نسبت به مکتب ستارگان تمدن کمتر می‌باشد به عبارت دیگر میزان رضایت از محیط در مکتب ذوالفقار ۳۰.۴ درصد در مکتب ستارگان تمدن می‌باشد. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که میزان رضایت شغلی در مکتب ستارگان به میزان ۱۴٪ از مکتب ذوالفقار بیشتر است.

نتیجه‌گیری

با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در این تحقیق مشخص گردید که متغیر حقوق و امتیازات به

میزان ۶.۴۹ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ستارگان تمدن و به میزان ۴.۱۲ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ذوالفقار تأثیر داشته است. در نتیجه اولین سؤال فرعی این تحقیق مبنی بر اینکه آیا حقوق و امتیازات در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؟ پاسخ مثبت خود را می‌یابد.

با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در این تحقیق مشخص گردید که متغیر جایگاه اجتماعی به میزان ۴.۶۶ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ستارگان تمدن و به میزان ۰.۸۵۸ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ذوالفقار تأثیر داشته است. در نتیجه دومین سؤال فرعی این پایان نامه مبنی بر اینکه آیا جایگاه اجتماعی معلمی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؟ در مکتب ستارگان تمدن پاسخ مثبت و در مکتب ذوالفقار پاسخ منفی دارد.

با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در این تحقیق مشخص گردید که متغیر روابط محیط کاری به میزان ۳.۲۵۴ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ستارگان تمدن و به میزان ۱.۸۷۷ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ذوالفقار تأثیر داشته است. در نتیجه سومین سؤال فرعی این پایان نامه مبنی بر اینکه آیا روابط محیط کاری در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؟ در مکتب ستارگان تمدن پاسخ مثبت و در مکتب ذوالفقار پاسخ منفی دارد. با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در این تحقیق مشخص گردید که متغیر ثبات و امنیت شغلی به میزان ۰.۷۳۹ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ستارگان تمدن و به میزان ۱.۷۵۴ (مقدار تی) بر متغیر رضایت شغلی معلمان در مکتب ذوالفقار تأثیر داشته است. در نتیجه چهارمین سؤال فرعی این پایان نامه مبنی بر اینکه آیا ثبات و امنیت شغلی در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؟ پاسخ در مورد هر دو مکتب منفی است.

➤ بررسی سؤال اول تحقیق نشان می‌دهد که حقوق و امتیازات در هر دو مکتب (ستارگان تمدن و ذوالفقار) در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد لذا پیشنهاد می‌شود به مسائلی مانند پرداخت به موقع معاش، در نظر گرفتن امتیازات و پرداخت معاش مکفی تا سطح رضایت شغلی حفظ و یا ارتقا داده شود.

➤ بررسی سؤال دوم تحقیق نشان می‌دهد که جایگاه اجتماعی در مکتب (ستارگان تمدن)

در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؛ اما در مکتب (ذوالفقار) چنین نیست لذا پیشنهاد می‌شود که این وضعیت یعنی توجه به معلم به‌عنوان یک عنصر مهم جامعه و برجسته‌سازی جایگاه اجتماعی آن در مکتب ستارگان تمدن حفظ و ارتقا یابد و در مکتب ذوالفقار نیز به این امر اهتمام ویژه صورت بگیرد تا معلمان جایگاه اجتماعی معلمی را رفیع ببینند تا سطح رضایت شغلی حفظ و یا ارتقا داده شود.

- بررسی سؤال سوم تحقیق نشان می‌دهد که روابط محیط کاری در مکتب (ستارگان تمدن) در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه دارد؛ اما در مکتب (ذوالفقار) چنین نیست لذا پیشنهاد می‌شود که روابط محیطی که در مکتب ستارگان تمدن ایجاد شده است حفظ و ارتقا یابد و در مکتب ذوالفقار نیز به این امر اهتمام ویژه صورت بگیرد تا معلمان رفتار صمیمانه‌تری را در مکتب داشته باشند تا سطح رضایت شغلی حفظ و یا ارتقا داده شود.
- بررسی سؤال چهارم تحقیق نشان می‌دهد که ثبات و امنیت شغلی در هر دو مکتب (ستارگان تمدن و ذوالفقار) در رضایت شغلی معلمان نقش قابل توجه ندارد. لذا پیشنهاد می‌شود که امنیت شغلی به‌عنوان یک اصل مهم در مکاتب خصوصی تعریف شود و از تعویض و تبدیل سلیقه‌ی و اقتصاد محور معلمان خودداری شود تا سطح رضایت شغلی حفظ و یا ارتقا داده شود.

منابع

۱. اسدی، حمید (۱۳۸۶)، بررسی میزان رضایت شغلی کارکنان دانشکده علوم پزشکی شهید بهشتی بر مبنای نظریه دو عاملی هرزبرگ، پایان نامه فوق لیسانس رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی.
۲. الوانی، سید مهدی (۱۳۷۶)، مدیریت عمومی، چاپ دهم، تهران: نشر نی.
۳. انصاری جابری، مسعود (۱۳۸۹) بررسی نقش مدیر در ایجاد و رشد خلاقیت و نوآوری در مدرسه، نقل از وبگاه تکنولوژیست آموزشی.
۴. انصاف، زهرا (۱۳۷۷) بررسی رابطه سبک مدیریت مدیران با اثربخشی آنان از نظر دبیران، سازمان آموزش و پرورش استان تهران.
۵. ایمانی، جواد (۱۳۸۸) «بررسی رابطه‌ی عدالت سازمانی و تعهد سازمانی با رضایت شغلی در بین معلمان مدارس استثنایی شهرستان بندرعباس»، فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه آزاد تبریز، سال دوم، شماره ۵.
۶. برومند، زهرا، (۱۳۹۱) مدیریت رفتار سازمانی انتشارات: دانشگاه پیام نور.
۷. بیان، حسام الدین (۱۳۷۰)، آئین مدیریت، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۸. تسلیمی، محمد سعید (۱۳۸۱)، مدیریت تحول سازمانی، تهران: انتشارات سمت.
۹. جاسبی، عبدالله (۱۳۷۶)، اصول و مبانی مدیریت، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۰. حافظی نژاد، محمد (۱۳۹۴)، کلیدهای تدریس، ناشر: تعالی.
۱۱. حیدری، زهرا و همکاران (۱۳۸۹)، «بررسی رابطه بین جو سازمانی و مدیریت تعارض از دیدگاه دبیران»، فصلنامه تازه‌های روان‌شناختی صنعتی و سازمانی، سال اول، شماره ۳.
۱۲. خورشیدی، عباس (۱۳۸۱) «بررسی تأثیر سن، جنسیت، تجربه به طور اعم و کنترل بر رضایت شغلی معلمان»، پایان نامه فوق لیسانس مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۳. دری، بهروز (۱۳۷۳) «آموزش مدیریت در نظام سازمانی»، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.

۱۴. رابینز، استیفین پی (۱۳۸۹)، رفتار سازمانی، مترجمان: دکتر علی پارسایان و دکتر سید محمد علی اعرابی، ج ۱، شانزدهم، تهران: موسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.
۱۵. رضائیان، علی (۱۳۸۶)، مبانی مدیریت رفتار انسانی، تهران: انتشارات سمت.
۱۶. رمضان‌زاده دارابی، عیسی (۱۳۸۶) «بررسی چگونگی تحول بنیادین در آموزش و پرورش»
۱۷. رنجبریان، بهرام (۱۳۷۵) «تعهد سازمانی»، مجله دانشکده علوم اداری و اقتصاد دانشگاه اصفهان. سال دهم، شماره ۱ و ۲.
۱۸. رون، سید امیر (۱۳۸۵) «ضرورت تحول ساختار در سازوکار وزارت آموزش و پرورش با رویکرد علمی و اصولی»، روزنامه رسالت، شماره ۵۸۹۲.
۱۹. ساعتچی، محمود، (۱۳۹۲)، روانشناسی کار، ناشر ویرایش، چاپ بیست سوم.
۲۰. سرمدی، غلامعلی، (۱۳۹۰)، روابط سازمانی انسانی در سازمانهای آموزشی، چاپ پور روشن، هفتم.
۲۱. سرمدی، محمد رضا، (۱۳۸۸)، مدیریت آموزشی، انتشارات دانشگاه پیام نور، پنجم.
۲۲. سعادت، اسفندیار (۱۳۹۳)، مدیریت منابع انسانی، نوزدهم، تهران: انتشارات سمت.
۲۳. سکاران، اوما، (۱۳۸۸)، روش تحقیق در مدیریت، مترجمان: دکتر محمد صائبی.
۲۴. سید عباس زاده، میرمحمد (۱۳۷۴)، کلیات مدیریت آموزشی. ارومیه: دانشگاه ارومیه.
۲۵. سیف، علی اکبر (۱۳۸۹)، سنجش و اندازه‌گیری، نشر دوران.
۲۶. شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۹۶)، راهنمایی و مشاوره شغلی، بیست و سوم، انتشارات: رشد.
۲۷. شفیعی، عباس (۱۳۸۵)، رفتار سازمانی با رویکرد اسلامی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۸. علاقه بند، علی (۱۳۷۸) مقدمات مدیریت آموزشی، چاپ بیست و سوم، تهران: نشر روان.
۲۹. علاقه بند، علی، (۱۳۹۲) مقدمات مدیریت آموزشی، نشر روان، چهل و سوم.
۳۰. علاقه بند، علی، (۱۳۹۴) مبانی اصول مدیریت آموزشی، نشر روان، بیست و ششم.
۳۱. مطهری، مرتضی (۱۳۶۸)، ده گفتار، تهران: صدرا.
۳۲. مطهری، مرتضی (۱۳۷۰)، مدیریت رهبری در اسلام، تهران: صدرا.

۳۳. مقیمی، سید محمد (۱۳۸۵)، سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی، تهران، انتشارات ترمه.
۳۴. میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۸)، مدیریت استراتژیک منابع انسانی و رابط کار، چهارم، تهران: انتشارات میر.
۳۵. میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۸). روابط انسانی در آموزشگاه. تهران: نشر یسپرون.
۳۶. میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۸)، رهبری و مدیریت آموزشی، پنجم. تهران: نشر یسپرون.
۳۷. هرسی، پاول و بلانچارد، کنت اچ (۱۹۹۶)، مدیریت رفتار سازمانی استفاده از منابع انسانی، ترجمه: قاسم کبیری، پنجم، انتشارات: جهاد دانشگاهی، ۱۳۷۵
۳۸. هومن، حیدر علی (۱۳۷۳)، شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: نشر پارسا.
۳۹. هوی، وین ک. میسکل، سیسیل ج (۱۳۹۵)، مدیریت آموزشی، مترجمان نادر سلیمان، محمود صفری، سید مرتضی نظری، انتشارات سمت، دوم.
۴۰. پرهیزگار، کمالی (۱۳۷۳)، مدیریت منابع انسانی و اداره امور استخدامی، تهران: نشر دیدار.
۴۱. کمالی، پرهیزگار (۱۳۶۸)، تئوری‌های مدیریت، انتشارات: اشراق.
۴۲. کمالی، پرهیزگار (۱۳۶۸)، روابط انسانی در مدیریت، انتشارات: اشراق.
۴۳. گرفین، مورهد (۱۳۷۴)، رفتار سازمانی، مترجمان مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده، تهران: انتشارات مروارید.

بررسی میزان تفکیک انواع برنامه درسی (تجویز شده، اجرا شده و تجربه شده) صنف چهارم مکتب تجربوی سید جمال الدین: مضمون ساینس

نورالله حضرتی^۱

محمدحیدر یعقوبی^۲

چکیده

برنامه درسی، یکی از شاخه‌های مهم تعلیم و تربیه امروز است. این اهمیت به دلیل تأثیر آن روی یادگیری می‌باشد. رابطه یادگیری با تنظیم برنامه درسی یک رابطه معنادار و مستقیم است. به‌طور معمول سه نوع برنامه درسی وجود دارد، برنامه درسی یا نصاب تجویز شده که از طرف دولت و یا نهاد مرتبط ساخته می‌شود؛ برنامه درسی اجرا شده که از طرف معلمان، مدیران در مکاتب اجرا می‌شود؛ و بعد از تطبیق نصاب اجرا شده؛ شاگردان چه چیزی را یاد می‌گیرند و آن را در محیط آموزشی تجربه می‌کنند، نصاب تجربه شده می‌گویند. پرسش این است که بین این نصاب‌ها به چه میزان فاصله وجود دارد؟ این تحقیق به روش کیفی به اساس مشاهده میدانی و ارزیابی تدریس استادان مضمون ساینس صنف چهارم دخترانه مکتب تجربوی سید جمال الدین افغان صورت گرفته است. در مرحله اول، دو فصل از کتاب درسی هدف قرار داد شد و اهداف تعیین شده بر اساس نصاب تجویز شده مورد مشاهده صورت گرفت. در ادامه تمام فعالیت‌های تدریسی استاد ثبت گردید. در مرحله دوم یک فورم ارزیابی برای اندازه‌گیری چیزهای که شاگردان یاد گرفتند، آماده شد؛ و به‌طور شفاهی و کتبی توسط شاگردان خانه پری شد. در مرحله سوم، تمام معلومات که جمع‌آوری شده بود، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتیجه‌ی این تحقیق نشان می‌دهد که در این مکتب یک تفاوت کلان بین نصاب تجویز شده، نصاب اجرا شده و نصاب تجربه شده وجود دارد. معلمان ساینس این مکتب از نصاب فقط کتاب درسی را می‌شناسند و بالای آن تمرکز اساسی دارند؛ و محتوای پشت این کتاب‌ها که شامل اهداف، استراتژی‌های تدریس، معلومات اضافی و موارد دیگری که به کیفیت تدریس و یادگیری کمک می‌کنند، کمتر مطلع هستند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی تجویز شده، برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی تجربه شده

۱. عضو علمی نصاب تعلیمی وزارت معارف افغانستان؛ شماره تماس: ۰۷۰۵۵۲۶۵۵۹ ایمیل آدرس: nohazrti1992@gmail.com

۲. استاد دانشگاه بین المللی المصطفی (ص) - افغانستان، شماره تماس: ۰۷۹۴۴۱۲۳۳۴ ایمیل: mhyaghobi32@gmail.com

مقدمه

به دلیل اینکه افغانستان سیستم آموزشی متمرکز دارد، طبعاً در چنین سیستمی نصاب به شکل تجویزی تدوین گردیده و مجری‌ها که شامل معلمان، شاگردان، والدین، مدیران مکاتب‌اند به گونه وفادارانه خواسته می‌شود که آن را به شکل کامل تطبیق کند. اما به نظر می‌رسد که در مکتب تجویزی سیدجمال‌الدین بین نصاب تجویزی، اجرای و تجربی شکاف وجود دارد. در این تحقیق تلاش صورت می‌گیرد که به‌طور نمونه یکی از فصل‌های کتاب ساینس صنف چهارم را مورد بررسی قرار داده و با مطالعات دیگر کوشش شود که این فاصله کمتر شود. نظر به مطالعه نصاب‌های تجویز شده، اجرا شده و تجربه شده، هر قدر که فاصله بین این سه نوع نصاب در نظام‌های متمرکز مثل افغانستان کمتر باشد؛ یعنی نصاب خوب اجرا شده و تمام افراد دخیل در طراحی، اجرا و ارزیابی، خوب عمل کرده‌اند. پس سیستم آموزشی به‌طور موفقانه عمل کرده است.

واقعیت فیزیکی در میدان عمل نشان می‌دهد که بین نصاب تجویز شده، اجرا شده و تجربه شده تفاوت‌های و شکاف زیاد وجود دارد. مثلاً تحقیقات نشان می‌دهند که یک تعداد کمی از شاگردان به اهداف تعیین شده از طرف وزارت معارف دست نیافته‌اند. برای هر دوره و هر مضمون اهداف تعیین شده بر آورده نشده است. دلیل آن این است که نصاب تجویز شده از نظر محتوا خیلی حجیم و زمان‌بری مناسب در آن در نظر گرفته نشده است. محتوای درسی چنان تنظیم شده است که معلمان و شاگردان نظر به محدودیت‌های زمانی و علمی نمی‌توانند آن را به شکل درست و اساسی آن یاد بگیرند.

برای وزارت معارف لازم است که بر اساس ارزیابی دقیق در قدم اول سطح نظارت از فعالیت‌های آموزشی را بلند برده و تا حد ممکن از ضایع شدن وقت شاگردان و معلمان جلوگیری صورت گیرد. برای این هدف طرز العمل مناسب ساخته شده و در مکاتب اجرا شود. در دراز مدت لازم است که روی منطبق ساختن کتاب درسی بر اساس واقعیت‌های عینی جامعه ما مثل ظرفیت معلمان، امکانات استادان و شاگردان نصاب جدید را عیار گردد تا اینکه این خلأ و شکاف به وجود آمده بین نصاب تجویزی، اجرا و تجربی کاهش یابد و یا اینکه برای معلمان آزادی بیشتر برای نصاب اجرا شده داده شود تا ما نصاب تجربه شده‌ی با کیفیت داشته باشیم.

افغانستان به دلیل ساختار قومی، جغرافیای و مذهبی متنوع اش، همیشه سیاست‌های متمرکز

در آن به نسبتاً ناکام بوده و حکومت‌ها را به چالش کشانیده است. بحث معارف در افغانستان نیز به دلیل تأثیرپذیری از سیاست‌گذاری متمرکز نیز چالش و انحراف داشته است. در این تحقیق روشن خواهد شد که در بخش محتوای درسی کتب مکتب چقدر فاصله بین نصاب تجویز شده، انجام شده و تجربه شده وجود دارد؛ تا بر اساس این دریافت بتوانیم بهترین برنامه برای معارف افغانستان را تدارک ببینیم. در چندین سال آخر اکثری از تصامیم اتخاذ شده در معارف افغانستان به دلیل همین متمرکز بودن سیاست‌های غیر واقعی بوده و در میدان تطبیق و تجربه به شکل دیگری اجرای شده است.

برای اینکه بتوانیم مطبق به شرایط و واقعیت‌های عینی افغانستان یک سیستم آموزشی درست را طراحی کنیم، لازم است که از وضعیت که فعلاً حاکم است با خبری داشته باشیم؛ در روشنایی تصمیم بگیریم. بر اساس سند نصاب تعلیمی در هر ده سال باید روی پلان و برنامه درسی کار صورت گیرد. تحقیقات این چنینی برای دست‌اندرکاران معارف و به خصوص مؤلفین کتب درسی کمک خواهد کرد تا نصاب مبتنی بر واقعیت‌های عینی مردم افغانستان ساخته شود.

تحقیقات نشان می‌دهد که تنها یک تعداد کمی از شاگردان دوره متوسطه به اهداف تعیین شده از طرف وزارت معارف دست یافته‌اند و فعلاً در مورد مکاتب افغانستان این مسأله خیلی تکرار می‌شود که *Schooling without learning* یعنی تمام منابع مصرف می‌شود، مگر یادگیری که متوقعه صورت نمی‌گیرد. برای تمام افراد که در معارف افغانستان فعال هستند لازم است که برای حل این معضل کلان آموزشی و یادگیری در افغانستان اقدام به حد توانای خود داشته باشند. تحقیق این موضوع هم به دلیل وجود چنین چالشی امر ضروری پنداشته می‌شود. فرضیه‌های که وجود دارد در این مورد قرار ذیل اند:

- به نظر می‌رسد به دلیل نصاب متمرکز در بین نصاب‌های فاصله زیاد وجود داشته باشد.
- به نظر می‌رسد که به دلیل پیچیده بودن ساینس و مفاهیم آن این فاصله و شکاف بیشتر باشد.
- به نظر می‌رسد که معلمان به دلیل عدم دانش کافی اصل موضوع کتاب را تدریس نمی‌کنند و این سبب فاصله در بین نصاب‌ها می‌شود.
- به نظر می‌رسد که کمبود امکانات کافی، سبب این مشکل شده است.

رشته برنامه‌ریزی درسی، تاریخی به اندازه عمر انسان قدامت دارد؛ چون از زمان اولین انسان که حضرت آدم علیه السلام است تا به امروز برنامه‌یادگیری و آموزش به شکل متناسب زمان و مکان خودش وجود داشته است؛ اما برنامه درسی علمی به حیث یک موضوع تخصصی و رسمی از انتشار کتاب برنامه درسی توسط فرانکلین بوییت در سال ۱۹۱۸ م بر می‌گردد. انتشار این کتاب زمینه بحث و گفتگوها را در این حوزه مساعد ساخته و متخصصان تعلیم و تربیت در تلاش برای هرچه تخصصی کردن این برنامه و تثبیت جایگاه آن در حوزه تعلیم و تربیه شدند. فعلاً در کشورهای مختلف دنیا رشته نصاب و یا برنامه‌ریزی درسی به حیث یک رشته تخصصی مستقل مورد مطالعه و تحقیق قرار می‌گیرد. پروفیسور ویلیام هنری شوبرت مؤلف کتاب‌های برنامه درسی می‌نویسد «پیشینه برنامه درسی غیر رسمی به زمانی بر می‌گردد که انسان‌ها در جستجوی آموزش میراث گذشتگان به جوانان بوده‌اند. در قرن بیستم مطالعه برنامه درسی از سال ۱۸۹۰ م شروع شد که این رشته را بر اساس علمی استوار ساخته و کوشش کردند که سطح یادگیری را در شاگردان بر اساس مفاهیم تجربی افزایش دهند.

جریانی دیگری که موجب شکل‌گیری حوزه برنامه درسی شد، تأسیس دپارتمنت برنامه درسی و نظارت و تأسیس انجمن^۱ ASCD در دانشکده تربیه معلم پوهنتون شیکاگو در سال ۱۹۳۸ م بود. این بخش نقش کلیدی و تاریخی در گسترش برنامه درسی داشت. در سال ۱۹۱۸ م ویلیام کلی پاتریک کتاب روش پروژه را منتشر کرد که نوعی اصول سازماندهی برنامه درسی بود. در اجرایی این روش تدوین‌کنندگان برنامه درسی قادر خواهند بود پروژه‌های خاصی را ایجاد کنند که اراده درونی دانش‌آموز را بیشتر تقویت کند و بهتر به حرکت درآورد.

از مهم‌ترین تأثیرگذاران در برنامه‌ریزی درسی در دهه ۱۹۳۰ م هالیس کسول^۲ و داک کمپل بودند. کتاب آن‌ها با عنوان برنامه‌ریزی درسی (۱۹۳۵ م) اولین کتاب از سلسله کتاب‌های تلفیقی در زمینه برنامه درسی است. در دهه ۱۹۴۰ رالف تایلر کتاب اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی خودش را منتشر نمود. این کتاب کوچک بر اساس نظرات دیویی، چارتز، راگ، بد، مطالعه ۸ ساله سیلز و سایر منابع برنامه‌ریزی درسی تألیف شد. تایلر نظریه دیویی در مورد موازنه میان

1. Association for Supervision and Curriculum

2. Hollis Caswell

موضوع، یادگیرنده و جامعه را به عنوان پایه‌های برنامه‌ریزی درسی مورد تاکید قرار داد. در دهه ۱۹۵۰ یکی دیگر از کتاب‌های خلاصه در مورد برنامه درسی با نام «مبانی برنامه‌ریزی درسی» نوشته اسمیت، استانی و شورز منتشر شد. واژه‌ی برنامه درسی یا curriculum از ریشه‌ی لاتین Race course که به معنی میدان مسابقه و یا فاصله و یا مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند (Zais, 1976). این تعریف بر اساس دیدگاه معاصر برنامه درسی نیز منطبق است. (حسن زاده، ۱۳۹۹)

انواع نصاب (curriculum): یکی از مباحث عمده در حوزه تعلیم و تربیت، به خصوص برنامه درسی تمرکز روی انواع آن می‌باشد. در مورد برنامه درسی و یا نصاب نظریات مختلف وجود دارد که هر کدام نظر به شرایط و سیاق خودش معنی و مفهوم خود را دارد. پوزنر در کتاب «تجزیه و تحلیل برنامه درسی» پنج نوع برنامه درسی را معرفی می‌کند که عبارتند از: برنامه درسی رسمی، برنامه درسی اجرایی و یا عملیاتی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، برنامه درسی فوق برنامه. هر کدام از این برنامه‌ها به طور به هم تنیده در یک سیستم آموزشی عمل می‌کند. برنامه درسی، در حقیقت منعکس کننده‌ی آن چیزی است که معلم بدان امید می‌ورزد، برای آن ارزش قائل است، بدان اعتقاد دارد و بالاخره انتظار دارد که بتواند آن را برای دانش‌آموزان تحت نظر خود فراهم سازد. برنامه درسی در این سطح به درجه مهارت‌های حرفه‌ی، قابلیت‌ها و برداشت‌های معلم در خصوص تعلیم و تربیت، بستگی دارد. ایده اصلی در درک مفهوم برنامه درسی در سطح آموزشی این است که یک معلم در محدوده صنف درسی تصمیم‌گیرنده اصلی باشد. جریان برنامه‌ریزی درسی، مستلزم پیمودن مراحل نظیر نیازسنجی، تدوین هدف‌ها، انتخاب و سازماندهی محتوا و نیز تجربیات یادگیری، اجرا و ارزشیابی و برنامه‌ی مشتمل بر پنج مؤلفه پذیرفته شده، چارچوبی از فرضیات درباره یادگیرنده و جامعه، مقاصد و اهداف، محتوا و موضوعات درسی، شیوه‌های اجرا و ارزشیابی است.

شماره	نوع برنامه درسی	تشریحات آن
۱	برنامه درسی تجویزی (الزامی) ^۱	برنامه درسی که برای شاگردان از طرف دولت و یا نهاد آموزشی تعیین گردیده و مجرای و شاگردان در آن دخالت ندارند.

۲	برنامه درسی نیمه تجویزی ^۱	بخشی از برنامه درسی که علاوه بر کمک به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان، تعلیم و تربیت اختصاصی آنان را نیز در مورد توجه قرار می‌دهد و یک مقداری شاگردان و یا مجری‌ها در آن دخالت دارد.
۳	برنامه درسی غیر تجویزی یا اختیاری ^۲	تعدادی از دروس اختصاصی یا دروس مشترک داخل یا خارج از برنامه درسی یا رشته مربوط که دانش‌آموز که برحسب علاقه و استعداد خود انتخاب می‌کند.
۴	برنامه درسی کسب شده ^۳	برنامه درسی تجربه‌شده یا «کسب‌شده»، همان «برنامه درسی رسمی» تهیه شده است که در قالب کتاب‌های درسی تدوین و برای تدریس به مدارس ابلاغ می‌شود و معلم و شاگرد از طریق آن با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و از نتایج آن بهره‌مند می‌شوند. این برنامه درسی به صورت غیر قابل پیش‌بینی در شاگردان از یادگیری به وجود می‌آید. این برنامه بعد از ارزیابی شاگردان قابل فهم و اندازه‌گیری می‌باشد.
۵	برنامه درسی مستتر ^۴	آن دسته از متون غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها، طرز برداشت‌ها و جنبه‌های غیر رسمی مراکز آموزشی، متشکل از پیام‌های ضمنی، فضای اجتماعی، فعالیت‌ها و نتایج آموزش‌های مدرسه‌ای که به‌طور آشکار در برنامه درسی قید نشده است، ولی به عنوان بخشی از تجارب آموزش در مکتب احساس می‌شوند.
۶	برنامه درسی ملی ^۵	سندی حاوی نقشه کلان برنامه درسی و چارچوبی برای نظام برنامه‌ریزی درسی کشور که چگونگی تدریس و یادگیری از میان مجموعه‌ای از موضوعات و سنجش‌های مرتبط، اهداف تربیتی در سطح ملی را به‌منظور تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت، به‌طور عادلانه تعیین و تبیین می‌کند.

مفاهیم جدول برگرفته‌شده از (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) و دیگران.

شما اگر به یک صنف درسی نگاه دقیق بیندازید در آنجا فعالیت‌های مختلف اجرا می‌شود. خود پروسه‌ی یادگیری در یک صنف به شکل چوکاتی مانند سیستم یک ماشین به پیش نمی‌رود. یادگیری از عوامل مختلف متأثر است هرچند سطح این تأثیرگذاری و تأثیرپذیری متفاوت است. ممکن به اندازه‌ی که شاگردان در برنامه غیرتجویزی آزادی فکر و عمل دارند، دردیگر برنامه‌های درسی نداشته باشند.

1. core elective curriculum
2. Elective curriculum
3. Implements Curriculum
4. Hidden Curriculum
5. National Curriculum

نصاب‌های تجویز شده، اجرا شده و تجربه شده به‌طور به هم تنیده هستند. تأثیرگذاری و ارتباط بین آن‌ها نیز بر می‌گردد به اینکه فاصله بین آن‌ها به چه میزان است. اگر نصاب تجویز شده به‌طور ذره‌بینی و دقیق تطبیق شود و نظارت جدی بر تطبیق آن نیز وجود داشته باشد؛ طبعاً که شاگردان چیزهای را یاد می‌گیرند که برای‌شان درس داده شده و از آن ارزیابی صورت می‌گیرد.

مهم‌ترین نظریات و تعاریف که در مورد برنامه درسی است؛ قرار ذیل است:

۱. برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از دروس یا برنامه‌ی برای مطالعه؛
۲. برنامه درسی به عنوان فهرست رئوس مطالب؛
۳. برنامه درسی به عنوان محتوای یک درس یا مجموعه‌ی از دروس؛
۴. برنامه درسی به عنوان برنامه‌ی زمانی برای تدریس دروس؛
۵. برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد؛
۶. برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲: ص ۳۴).

روش‌شناسی تحقیق

این تحقیق به روش کیفی در مکتب تجربوی سیدجمال‌الدین افغانی که در محوطه‌ی ریاست تربیه معلم سیدجمال‌الدین در ولایت کابل قرار دارد، صورت گرفته است. این مکتب در سال ۱۲۹۲ ه.ش تأسیس و در سال ۱۳۸۰ ه.ش بازسازی شد. شاگردان در این مکتب بر اساس تفکیک جنسیت در دو تایم صبح و چاشت مصروف درس خواندن هستند. محیط مکتب تجربوی سیدجمال‌الدین خیلی سرسبز و پاک و آرام است. ۱۶ نفر ذکور و ۳۳ نفر اناث معلم دارد. از جمله این تعداد معلمین حدود ۱۶ نفر لیسانس، ۱۷ نفر ۱۴ پاس و ۳ نفر ۱۲ پاس هستند؛ در این تعداد کارمندان اداری نیز شامل‌اند.

این مکتب دارای ۱۸ صنف درسی و چهار اتاق اداری است. مدت ساعت درسی در این مکتب بر اساس پلان تعلیمی وزارت معارف در رمضان ۳۵ دقیقه و در غیر رمضان ۴۵ دقیقه انتخاب گردیده است. در بین ساعات درسی برای شاگردان تفریح وجود ندارد. به‌طور متوسط در هر صنف درسی حدود ۱۵ الی ۲۰ نفر شاگرد وجود دارد، در صنف چهار روزانه چهار ساعت درسی و یا سه ساعت نجومی درس می‌خوانند. معلمان در این مکتب از یونیفورم عمومی استفاده نکرده و

معمولاً لباس شخصی به مکتب می‌آیند. پسوند تجربوی در نام این مکتب به این معنی است که تمام برنامه‌های درسی جدید که در معارف طراحی می‌شود به‌طور آزمایشی در این نوع مکاتب تطبیق می‌گردد. از آن جمله نصاب قبلی که در سال ۲۰۰۷ م در افغانستان طراحی شده بود، نیز در این مکتب تطبیقی آزمایشی گردیده بود.

حجم نمونه			
تعداد افراد	موقعیت جغرافیای	صنف	فیصدی
۲۰ نفر	مکتب تجربوی سید جمال الدین	چهارم الف	٪۵۱
۱۹	//	ب	٪۴۹

مشاهده میدانی در چهار جلسه درسی که در آخر هم با طرح یک ارزیابی جهت دریافت فاصله بین انواع نصاب‌ها به پایان رسید. تحقیق در سه مرحله صورت گرفته است. مرحله اول گرفتن اجازه از ریاست تربیه معلم وزارت معارف و جمع‌آوری معلومات از ساحه، مرحله دوم تحلیل معلومات به وجود آمده و مرحله سوم نتیجه‌گیری می‌باشد. در جمع‌آوری معلومات روش مشاهده مستقیم در فورمه که به این منظور تهیه گردیده بود، صورت گرفت. هدف این مرحله این بود که بر اساس مشاهده فعالیت‌های معلمان بتوانم، بین برنامه درسی دولت تجویز شده و برنامه درسی که خود معلم اجرا می‌کند، مقایسه کرده و میزان دوری و نزدیکی آنرا در یابم. چون اگر فاصله بین این دو برنامه بیش‌تر از حد معمول باشد، در این صورت استراتژی برنامه درسی تجویز شده باید تغییر کند.

در برنامه درسی تجویز شده دو نکته حائز اهمیت است، یکی اهداف تعیین شده؛ دوم محتوا که اهداف را برآورده ساخته بتواند. برای درک موضوع، من بین فعالیت معلمان و اهداف جمع محتوای تعیین شده مقایسه کردم. بعد از اینکه این مقایسه صورت گرفت بین برنامه درسی تجویز شده و برنامه درسی تجربه شده مقایسه صورت گرفت. برنامه درسی تجربه شده به این معنا است که شاگردان چه برنامه‌یی را یاد گرفتند و برای یادگیری خودشان چه برنامه دارند. برای سنجش میزان یادگیری شاگردان در کنار مشاهده میدانی فورم ارزیابی نیز توزیع شد. هرچند در صنف چهارم مکاتب افغانستان اندازه‌گیری بر اساس ارزیابی تحریری کار مشکل است و تمام موارد یادگیری را

نمی‌تواند منعکس کند، مگر به حیث یک ابزار معمولی استفاده شده است.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

روش کار من مشاهده مستقیم فعالیت‌های استادان مضمون ساینس صنف چهارم مکتب تجربی سید جمال الدین است. بر اساس تقسیم اوقات درسی (پلان درسی اداره) من دو تا صنف چهارم را مشاهده می‌کردم. زمان مشاهده من از شروع الی ختم ساعت درسی بود؛ که این زمان در ماه رمضان به مدت ۳۵ دقیقه و در ماه‌های دیگر به مدت ۴۵ دقیقه وقت می‌گرفت. مشاهدات خود را در یک فارم جداگانه ثبت کردم و تعداد صنف‌های در نظر گرفته شده دو صنف چهارم الف و ب بودند. تعداد مشاهده‌ها به چهار می‌رسد که از این چهار مشاهده دو آن مربوط صنف الف و دو دیگری آن مربوط صنف ب است.

مشاهده اول					
جنسیت معلم	شاگردان حاضر - غیر حاضر	موضوع درس	زمان درس	صنف	تاریخ
زن	۵-۱۵	حیوانات اهلی	۳۵ دقیقه	چهارم الف	۴/۲/۱۴۰۱
خلاص مشاهده	<p>استاد وارد صنف شد، به شاگردان سلام داد و احوال پرسى کرد. مى‌خواست که به درس جدید شروع کند، اما از درس قبلى یادداشت‌های روی تخته باقى مانده بود که سه دقیقه وقت. درس جدید شروع شد، خودش متن درس را خواند و از شاگردان نیز خواست که متن درس پیش روی تخته به صدای بلند بخوانند. استاد به چک کردن کار خانگی‌ها شروع کرد که حدود هشت دقیقه وقت گرفت. در جلسه قبلى استاد اصلى مضمون غیر حاضر بود، استاد دیگری صنف را پیش برده بود. استاد به شاگردان گفت که درس جدید نمی‌خوانیم، درس گذشته را تکرار می‌کنیم. استاد از درس گذشته پرسید و هم‌چنان تمام موضوعات کتاب را نیز شرح داد. به اتصال همین درس قبلى استاد به درس جدید شروع کرد، موضوع درس است؛ «حیوانات اهلی»، «انسان در خشک‌ه زنده‌گی می‌کند، پرنده‌ها در هوا زنده‌گی می‌کنند؛ (مفهوم که در کتاب درسی وجود ندارد). شقایق دریای در دریا زنده‌گی می‌کنند؛ زنده‌گی بقیه را توضیح داد (کلمات مثل لاروا، به رانشی، تنفس، اوکسیجن منحل) که در کتاب نیستند نیز یاد کرد.» استاد کلمات کلیدی را در روی تخته نوشت. شاگردان یکی بعدی دیگری کلمات استاد را شرح می‌دادند. استاد فعالیت دو نفری را به راه انداخت، مگر اینکه روش اجرای فعالیت را برای شاگردان وضاحت نداد. استاد در جریان درس روی نظم صنف زیاد تاکید می‌کرد. استاد در آخر از شاگردان پرسید که آیا درس من جذاب است؟ کار خانگی هم در کتاب وجود داشت، و شاگردان را مکلف به آن ساخت که در درس بعدی باید آن را اجرا کنند. استاد در جریان درس پلان و ساعت دستى نداشت که فعالیت‌ها را بر اساس آن تنظیم کنند.</p>				

مشاهده دوم					
جنسیت معلم	شاگردان حاضر - غیر حاضر	موضوع درس	زمان درس	صنف	تاریخ
زن	۵-۱۵	نباتات	۳۵ دقیقه	چهارم ب	۷/۲/۱۴۰۱
<p>وقت که استاد وارد صنف شد، به شاگردان سلام داد و احوال پرسى کرد. استاد به چک کردن کار خانگی‌ها شروع کرد که حدود هشت دقیقه وقت گرفت. استاد از درس گذشته که حیوانات وحشی بود پرسید؛ وقت که از درس گذشته فارغ شد، استاد به درس جدید رفت و موضوعات آن را چنین پرسید:</p> <p>کسی می‌فهمد که نباتات چیست؟</p> <p>جواب: گل، درخت، آفتاب</p> <p>استاد: آیا آفتاب نبات است؟</p> <p>استاد متن درس جدید را خواند و از شاگردان خواهش کرد شما نیز آن را بخوانید، همیشه توصیه می‌کرد که «در وقت خواندن متن کتاب بی حرکت باشید» استاد در جریان درس صنف را ترک کرد و یک نبات را همراه خود آورد، آن را به شاگردان تشریح کرد. بعد از تشریح وقت شاگردان پیش روی تخته می‌آمدند، استاد کوشش می‌کرد که حرف از زبان شاگرد بگیرد و خودش تشریح کند، استاد همیشه کوشش می‌کرد که زیاده‌ترین فعالیت را خودش انجام دهد. دوبار درس را تکرار کرد، از شاگردان پرسید آیا بار دیگر هم می‌خواهید برتان تشریح کنم، تعداد زیادی شاگردان گفتند نخیر! مگر باز هم به تشریح کردن پرداخت؛ و با پاسخ شاگردان توجه نکرد. استاد فقط مثال‌های کتاب را برای شاگردان می‌گفت، فقط یک مثال از نباتات طبی به شاگردان گفت که آن جوانی بادیان است. فعالیت‌های اجرا شده در صنف زمان‌بندی نمی‌شد؛ چون پلان درسی وجود نداشت، ساعت ساینس آخر بود، شاگردان آماده‌گی گرفته بودند به ترک صنف که به مجرد شنیدن زنگ رخصتی صنف را ترک کنند، زنگ زده شد، شاگردان خواستند که صنف را ترک کنند، استاد گفت کار خانگی‌تان را بنویسید؛ چون استاد ساعت دستی و پلان برای تنظیم فعالیت‌های خویش نداشت.</p>					
مشاهده سوم					
جنسیت معلم	شاگردان حاضر - غیر حاضر	موضوع درس	زمان درس	صنف	تاریخ
زن	۵-۱۵	حیوانات اهلی	۳۵ دقیقه	چهارم الف	۴/۲/۱۴۰۱

<p>استاد کار خانگی را در صنف چک می‌کرد؛ روی املا و پاک بودن کتابچه پافشاری زیاد داشت. از شاگردان پرسید که در مورد کار خانگی نظر داده بودم؛ شما چرا اصلاح نگردید. استاد از درس گذشته پرسید: نباتات را نام بگیرید؟ نباتات یک‌ساله؟ نباتات چندین‌ساله؟ نباتات غذای انسان‌ها و حیوانات را تشکیل می‌دهد. در درس گذشته مشکل ندارید؟</p> <p>استاد درس گذشته را تشریح کرد. استاد شروع کرد به فعالیت گروهی و سرگروپ و موضوع مورد بحث را تعیین کرد، ولی تعداد افراد متجانس نبودند. استاد به‌طور اختیاری از شاگردان خواست که از هر گروپ فقط یک نفر بیاید و موضوع را تشریح کند. در صنف درسی یک مشکل وجود داشت؛ کتاب‌ها با چاپ‌های مختلف. استاد در جریان تدریس پلان درسی نداشت. کار خانگی در داخل کتاب وجود دارد.</p>					
مشاهده چهارم					
جنسیت معلم	شاگردان حاضر - غیر حاضر	موضوع درس	زمان درس	صنف	تاریخ
زن	۵-۱۵	حیوانات اهلی	۳۵ دقیقه	چهارم ب	۴/۲/۱۴۰۱
<p>وقت صنف شروع شد، استاد به چک کردن کار خانگی آغاز کرد که در آن فقط تاریخ روز و ملاحظه شد، نوشته می‌شد. استاد در مورد کار خانگی به این نظر بود که باید کار خانگی «خیلی منظم باشد و توسط والدین امضا شده باشد؛ چون در این صنف شما باید نوشتن را خوب یاد بگیرید» استاد از درس گذشته پرسید و آن را نیز تکرار کرد. استاد در جریان درس به گوش کردن دقیق توصیه می‌کرد. استاد از شاگردان سؤالات جدید پرسید و نبات در دست‌اش بود باریشه‌ی ذخیره‌ی. شاگردی پرسید آیا این ریشه کچالو است؟ استاد گفت نخیر، دیگر توضیح نداد. در جریان درس روی برگ و فعالیت آن تمرکز زیاد صورت می‌گرفت؛ که فابریکه‌ی غذاسازی است. من وقت از شاگردان پرسیدم که چطور برگ فابریکه است، پاسخ نداشتند. جواب این بود که این موضوع در کتاب است، پس درست است. استاد به بیشتر به تشریح مفاهیم می‌پرداخت و به سؤالات شاگردان توجه زیاد نمی‌کرد.</p>					

تجزیه و تحلیل مشاهدات

بر اساس مشاهدات ثبت شده در دو صنف چهارم الف و چهارم ب، بخش دخترانه مکتب تجربوی سیدجمال‌الدین چنین به نظر می‌رسد که این مکتب از نظر تعداد کارکنان و محیط آموزشی به مشکلات کلان مواجه نیستند. مشاهدات نشان می‌دهد که استادان بدون آمادگی قبلی و یا پلان درسی به صنف حاضر می‌شوند. فعالیت‌های که در داخل صنف اجرا می‌شوند از قبل برنامه‌ریزی وجود ندارد. معلمان مشاهده شده مضمون ساینس روی نوشتن خوب و پاک بودن

کتابچه‌های شاگردان، از یادگیری مفاهیم ساینسی تأکید بیشتر می‌کردند. اهداف که در در مورد مضمون ساینس صنف چهارم وجود دارد او اهداف دنبال نمی‌شود.

برای حدود ۱۰ سؤال محتوای که در فورم ارزیابی وجود داشت؛ شاگردان به جای نوشتن یک جمله با مفهوم فقط چند کلمه‌ی پراکنده کفایت کردند. بر اساس این ارزیابی چنین می‌توان گفت که بین آنچه که شاگردان یاد گرفته‌اند، و آنچه که اهداف آموزشی از طرف اداره تعیین شده است، فاصله‌ی زیادی وجد دارد. در سؤال ۵ (کدام موضوعات را می‌توانین به دیگران تشریح کنید، آن را حلقه کنید)^۱ تعداد ۳۵ نفر بین یک الی سه موضوع را انتخاب کردند، مگر حدود ۷-۸ نفر بیش از ده موضوع را انتخاب کردند. اما در سؤال ۴ (تاکنون از مضمون ساینس کدام چیزها را یاد گرفتین، لطفاً روی همو موضوع حلقه کنین؟) در این سؤال تعداد ۴ نفر بین یک الی سه موضوع را انتخاب کردند، مگر حدود ۳۵ نفر بیش از ده موضوع را انتخاب کردند. جواب‌ها نشان می‌دهند که شاگردان فکر می‌کنند که چیزی‌های زیادی را یاد گرفتند، مگر در صورت که حوزه شناختی و سطح دانش یادگیری طبقه بندی به لوم ارزیابی صورت گرفت، گزینه‌های خیلی محدود را انتخاب کردند. وقت که در برابر این سؤال مواجه شدند که موضوعات که فکر می‌کنید، یاد گرفتید برای دیگران تشریح کرده می‌توانید حدود ۳۵ نفر سه موضوع را انتخاب کردند. در رهنمای معلم مضمون ساینس صنف چهارم در مورد هدف فصل حیوانات این مضمون چنین نوشته شده است:

۱. شاگردان حیوانات را بشناسند.
۲. شاگردان اهمیت حیوانات اهلی را بفهمند.
۳. شاگردان باید با انواع نباتات آشنا شوند.
۴. شاگردان ساختمان نباتات را باید بدانند.
۵. شاگردان به اهمیت نباتات باید پی ببرند.
۶. شاگردان از نباتات باید محافظت کرده بتوانند.

وقت شما به این شش هدف که جریان تطبیق آن را من در صنف مشاهده کردم، چیزی در مورد بهتر نوشتن متن موضوع ساینس وجود ندارد. استراتژی‌های اتخاذ شده شامل، تشریح کردن، درست نوشتن و پاکی در کتابچه و خط کشی کردن آن به جای اینکه رسیدن هدف مضمون ساینس

۱. ادبیات کودکانه به‌طور قصدی انتخاب شده است.

کمک کند، به اهداف مضمون دری کمک می‌کند. مثلاً اگر هدف شماره ششم را مورد بررسی قرار دهیم، این هدف بعد از تدریس موضوع نباتات از شاگردان توقع کرده است که از نباتات محافظت کرده بتوانند؛ مگر در جریان مشاهده تدریس موضوع نباتات این احساس برای من و شاگردان به وجود نیامد، موضوع به کار روز مره و زنده‌گی عادی ارتباط پیدا نکرد. در سؤال ۱۲ فورم ارزیابی من از شاگردان پرسیدم، اگر شما یگ گل در خانه خود داشته باشید، از آن چگونه حفاظت می‌کنید؟ اکثریت از جوابات مبهم بود، چون تحقق این هدف در جریان درس روی آن تمرکز نشده بود؛ معلمان آن را نخوانده بود و معلم آن را در جمله اهداف درسی خویش قرار نداده بود. «تدریس مضمون ساینس یعنی تشریح شفاهی مفاهیم ساینسی» این وضعیت تدریس ساینس بعد از مشاهده است. روی به وجود آوردن تفکر ساینسی و تجربی که ماهیت ساینس بر آن استوار است، برنامه‌ریزی صورت نمی‌گیرد.

جریان تدریس مضمون ساینس از شخصیت استاد نیز متأثر است. مشاهده نشان داد که استاد در عین حال که ساینس را تدریس می‌کند به تدریس علوم دینی و قرآن کریم نیز می‌پردازد. این دو ساحه آموزشی کاملاً از همدیگر مجزا هستند. استاد ساینس در جریان تدریس موضوع ساینس کوشش می‌کرد که مسائل را که در صنف قبلی در مورد اسلامیات درس داده بود به شاگردان تذکر دهد. یک قسمت از زمان اختصاص داده شده به مضمون ساینس را به تشریح مفاهیم جانبی دیگر مصرف کرد. این حالت وقت به وجود می‌آید که معلم برای صنف آماده‌گی نداشته باشد و بیشتر در جبر فضای ذهنی ساخته شده‌ی قبل از ساعت درسی مضمون که جدید درس می‌دهد، قرار می‌گیرد. در تدریس مضمون ساینس دانش مضمونی، روش تدریس مناسب و مواد کمک آموزشی ضرورت است. یک تعداد زیادی از این مواد کمک آموزشی که به‌طور ساده در محیط مکتب، لابراتوار و یا هم در بازار به قیمت بسیار ارزان پیدا می‌شود.

نتیجه‌گیری

این تحقیق به هدف دریافت میزان فاصله بین نصاب تجویز شده، نصاب تطبیق شده و نصاب تجربه شده صورت گرفته است. نصاب تجویزی عبارت از نصاب است که از طرف دولت توسط ریاست نصاب تعلیمی و ریاست‌های مرتبط دیگر به‌طور مرکزی و واحد ساخته شده و بالای تمام

شاگردان با رعایت زبان تدریس به‌طور یکسان تطبیق می‌گردد. نصاب تطبیق شده عبارت از برنامه درسی است که توسط معلم و یا نهاد آموزشی بالای شاگردان اعمال می‌گردد. چون در تطبیق یک برنامه، عوامل محیطی نیز دخیل است، از همین لحاظ تفاوت بین آنچه تدوین شده و آنچه تطبیق شده به‌طور قطعی وجود دارد. نصاب تجربی همان مسائل هستند که شاگردان آن را فرامی‌گیرند. یادگیری در شاگردان نیز تابع فضای حاکم بر محیط یادگیری و وضعیت فردی شاگرد می‌باشد. اینکه محتوای یک نصاب چیست و اینکه تطبیق‌کننده‌های نصاب چه نقشی دارند، از اهمیت خاص برخوردارند؛ اما مهم‌تر از همه تجربه یادگیری شاگردان است؛ و اندازه‌گیری میزان تفاوت است که برای ارزیابی برنامه درسی به شدت به آن ضرورت داریم.

این تحقیق برای دست اندرکاران برنامه درسی کمک خواهد کرد تا هرچه بیشتر نیازهای شاگردان را درک کرده و با رعایت آن برنامه درسی را تدوین نمایند. در کشورهای مثل افغانستان به دلیل تسلط فضای اقتداری در سیاست و حکومت‌داری به شاگردان و مصرف‌کننده‌ها کمتر توجه می‌شود. نصاب که بار ارزشی در آن بیشتر از بار تخنیکی باشد، این وضعیت به وجود آمدنی است. لذا ضرورت است که به شاگردان و معلمان مراجعه اساسی صورت گیرد و با درک وضعیت و نیاز آموزشی زمینه را برای یادگیری موضوعات که بتواند روی شخصیت و زنده‌گی شاگردان مساعد کند، مهیا کنیم.

این تحقیق به حوزه کلان نیاز سنجی و ارزیابی مرتبط است. در صورت که قبل از تدوین برنامه درسی نیاز سنجی صورت گیرد و بعد از تدوین کتاب ارزیابی؛ به‌طور طبیعی این فاصله بین انواع نصاب‌ها کمتر صورت گرفته و هر چند اگر تجویزی هم باشد؛ به شکل اساسی و خوب تطبیق می‌گردد.

بر اساس تحقیق، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که در این مکتب یک تفاوت کلان بین نصاب تجویز شده، نصاب اجرا شده و نصاب تجربه شده وجود دارد. معلمان ساینس این مکتب از نصاب فقط کتاب درسی را می‌شناسند و محتوای پشت این کتاب‌ها که شامل اهداف، استراتژی‌های تدریس، معلومات اضافی و موارد دیگری که به کیفیت تدریس و یادگیری کمک می‌کنند، کمتر مطلع هستند.

پیشنهادات برای معلمان

۱. داشتن پلان درسی که تمام فعالیت‌های نظر به مدت ساعت درسی در آن به طور دقیق تنظیم شده باشد.
۲. داشتن یک ساعت دستی برای کنترل زمان
۳. درک هدف هر مضمون؛ اهداف مضمون ساینس تا اهداف مضمون دری متفاوت است.
۴. ساختن پلان بر اساس اهداف تعیین شده در رهنمای معلم

پیشنهاد برای وزارت معارف

۱. اضافه کردن یک ستون برای انجام فعالیت‌ها در ترقی تعلیم
۲. داخل کردن مکتب تجربیوی سیدجمال الدین در سیستم ارزیابی و نظارتی وزارت معارف
۳. تعقیب دقیق پلان‌های درسی معلمان
۴. جبری ساختن یونیفورم برای معلمان
۵. نیازسنجی دقیق از شاگردان، متخصصین و جامعه در مورد تدوین محتوای ساینس
۶. ارزیابی سیستماتیک برنامه درسی و دریافت خلاها و نواقص آن
۷. تدوین یک نصاب نیمه تجویزی در مکاتب که پرسونل با ظرفیت دارند، در هر شهر به طور نمونه‌ای (وزارت معارف فقط مفردات را بسازد، محتوای آموزشی تحت یک نظارت دقیق را بگذارد به معلمان)؛

برای محققان محترم که در این عرصه می‌خواهند تحقیق کنند؛ سؤالات ذیل باقی مانده است:

۱. چگونه می‌توان نصاب تجربه شده را اندازه‌گیری کرد؟ چون ما به تمام ساحات یادگیری شاگردان دسترسی نداریم.
۲. با در نظر داشت شرایط افغانستان، کدام نصاب می‌تواند به شکل درست عمل کند؟
۳. چگونه نصاب‌های ارزشی را می‌توان با دیدگاه‌های مسلکی غنی ساخت؟

منابع

۱. فتحی وارجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات بال.
۲. ملکی، حسن. (۱۳۸۸). مقدمات برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات سمت.
۳. لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۹۴). سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی. تهران: سمت.
۴. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر دوران.
5. Male, Brian and Waters, Mick, The Secondary Curriculum Design Handbook, continuum, 2012
6. C.Ornstien, Allan. P.Hunkisn, Francis, curriculum: foundation, principle and Issues, seventh edition, pearson 2018
7. Yaşar, Gülşah Coşkun and Aslan, Berna, Curriculum Theory: A Review Study, Curriculum, International Journal of Curriculum and Instructional Studies, published 2021-12-28
8. Wilson. Ed. D, Leslie Owen, Types of curriculum Definitions of the different types of curriculum, 1997
9. Kazemi, Sara Ashraf, Hamid Motallebzadeh, Khalil & Zeraatpishe, Mitra, Development and validation of an null curriculum questionnaire focusing on 21st century skills using the Rasch model, Published online: 16 Mar 2020.
10. <http://hoseinss-hasanzadeh.blogfa.com/>

بررسی نقش تطبیق معیارهای تضمین کیفیت و اعتباردهی در بهبود کیفیت دانش تحقیقات علمی دانشگاه تعلیم و تربیت کابل

پوهنمل محمد داود سخنور^۱

اسدالله میرزایی^۲

چکیده

زمینه و هدف: امروزه اعتباردهی و بهبود کیفیت در همه‌ای حوزه‌ها به ویژه در سطح دانشگاه‌ها به عنوان یک موضوع مهم روی آن تمرکز شده است. تحقیق حاضر با هدف بررسی میزان تأثیر اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی در دانشگاه تعلیم و تربیت کابل مورد مطالعه قرار گرفته است. روش تحقیق: از نظر هدف توصیفی و از نظر نتیجه کاربردی و از نظر ماهیت اطلاعاتی کمی و از نظر ابزار جمع‌آوری اطلاعات پیمایشی است. یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که رابطه میان اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی معنی‌دار و مثبت است. نتیجه‌گیری: با توجه به داده‌های توصیفی و یافته‌های که از تحلیل همبستگی به دست آمده است، در بعد توصیفی نشان می‌دهد که میانگین اعتباردهی در تناسب با بهبود کیفیت تحقیقات علمی ضعیف‌تر و وضعیت بخش تحقیقات علمی در حالت بهتری قرار دارد. همچنین با توجه به فرضیه‌ای مطرح شده در تحقیق، نشان داده شده است که رابطه میان متغیر اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی مثبت و معنی‌دار است. این بدین معنی است به هر پیمان‌ه‌ای که روی اعتباردهی و معیارها و شاخص‌های تضمین کیفیت تمرکز بیشتر شود به همان اندازه بهبود کیفیت تحقیقات علمی افزایش پیدا می‌کند.

واژگان کلیدی: اعتباردهی، بهبود کیفیت، تحقیق، دانشگاه

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، کادر علمی پوهنتون تعلیم و تربیت کابل، شماره تماس: ۰۷۸۶۷۳۴۴۹۵،

ایمیل: dawoodsokhanwar1@gmail.com

۲. ماستر رهبریت و مدیریت آموزشی و مسئول بخش تضمین کیفیت آمریت ماستری پوهنتون تعلیم و تربیه کابل

مقدمه

کیفیت امروزه در رأس امور اغلب سازمان‌ها قرار گرفته و می‌توان گفت بهبود کیفیت از مهم‌ترین وظایفی است که هر مؤسسه با آن روبرو می‌باشد. کیفیت را می‌توان انجام دادن کارها به روش درست و مستمر در سازمان تعریف کرد. انجام دادن کار درست و به‌طور پیوسته، در صورت تأمین نیازها و خواسته‌های متقاضیان و مصرف‌کنندگان، کیفیت تعبیر شده است (تنعمی، ۱۳۸۴: ص ۱۹).

در خصوص آغاز حرکت کیفیت بهتر است به منابع کیفیت در صنعت رجوع کرد، چراکه مفاهیم، روش‌شناسی و مدل‌های کیفیت برای اولین بار در صنعت به کار برده شده‌اند. توجه نسبت به بهبود و تضمین کیفیت در واقع پس از جنگ جهانی دوم و به دنبال یک سده کمی‌گرایی ظهور کرد. ژاپن اولین کشوری بود که کیفیت در تولید را سر لوحه وظایف مدیران قرار داد و به جهانیان نشان داد مدیریت مبتنی بر کیفیت چگونه منشأ تحول می‌شود. توجه به کیفیت و بهبود آن در آمریکا در دهه ۱۹۸۰ به صورت جدی و گسترده به موازات تسلط ژاپنی‌ها بر بازارهای جهانی آغاز شد، هر چند که تفکرات درباره کیفیت اساساً در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ توسط ادوارد دمینگ و سایرین توسعه داده شد، اما به بهبود و تضمین کیفیت دیرتر از آن گسترش یافت.

در مقررده تضمین کیفیت وزارت تحصیلات عالی افغانستان، اعتباردهی عبارت از یک روند بازنگری بیرونی مؤسسات تحصیلات عالی و برنامه‌ها برای تضمین و بهبود کیفیت می‌باشد که غرض از آن حصول اطمینان از مطابقت آن‌ها با معیارهای کیفی موجود از نگاه استادان، تدریس، تحقیق، عرضه خدمات و همچنان زیرساخت‌ها، اعتبار مالی، پایداری، دست‌آوردها و مطابقت با قوانین نافذ می‌باشد که سرانجام اعتباردهی مؤسسه یا برنامه منتج به موفقیت آن می‌گردد (<http://qaad.edu.af>).

فرایند اعتباردهی به هدف بهبود و یا ارتقای کیفیت و تضمین کیفیت در کشورهای دیگر پیشینه تاریخی درخشانی داشته است و تجارب کشورهای دیگر به وضوح نشان می‌دهد که برای معیاری‌سازی کارهای علمی-پژوهشی و در کل فعالیت‌های دانشگاهی از اعتباردهی استفاده بهینه‌ای کرده‌اند و کشورهای زیادی امروزه در وضعیت مطلوب و ایده‌آل قرار دارند و به صراحت می‌توان گفت که بیشترین سهم را در تولید دانش، گسترش و اشاعه دانش، دانشگاه‌ها و نهادهای

آکادمیک دارند که اعتبارسنجی را در پرتو معیارهای تعریف شده جهانی لحاظ کرده‌اند. نزدیک به دو دهه است تحصیلات عالی در افغانستان به صورت مستمر در بخش‌های علمی و آکادمیک فعالیت دارد و در نتیجه تحولات زیادی در حیطه تأسیس مراکز علمی رخ داده است. دانشگاه‌های بی‌شمار خصوصی، در کنار دانشگاه‌های دولتی که از قبل موجود بودند، فعلاً مصروف فعالیت‌اند. خدمات برای مخاطبان و مشتریان خویش ارائه می‌کنند.

نزدیک به یک دهه تضمین کیفیت در نظام تحصیلات عالی افغانستان پیشینه دارد و گام‌های مهمی را با هدف بهبود کیفیت و تضمین کیفیت در بخش‌های مختلف نظام تحصیلات عالی برداشته است تا نهادهای آکادمیک کشور همانند دانشگاه‌ها و مراکز علمی-پژوهشی دنیای دیگر مطابق معیارها عرضه خدمات داشته باشند. با وجود این، دیده می‌شود که نظام تحصیلات عالی افغانستان، با مشکلات و چالش‌های زیادی همانند نبود تحقیقات علمی-پژوهشی معیاری و تولید دانش، کمبود امکانات و تسهیلات مدرن، کمبود استادان متخصص و مسلکی، سیستم اعتباردهی و تضمین کیفیت نه‌چندان فعال و با تجربه که وضعیت نظام آموزشی را کنترل کند، دست‌وپنجه نرم می‌کند.

در همه دانشگاه‌ها یک بخش تحقیقاتی زیر نام کمیته‌ی تحقیق فعالیت‌های علمی-پژوهشی دارند و آثار تالیفی و مقالات علمی-پژوهشی استادان از مجرای این کمیته عبور می‌کند. دانشگاه‌ها مکلف‌اند که ساختارها و روندهای کاری خودشان را با شاخص‌های تعریف شده از جانب تضمین کیفیت وزارت تحصیلات عالی عیار سازند. شاخص‌های مهم عبارت‌اند:

- دانشگاه‌ها باید یک بخش تحقیقاتی داشته باشند و زیر نام کمیته تحقیق فعالیت‌های علمی-پژوهشی را به پیش ببرند؛
- دانشجویان و کارمندان را در فعالیت‌های تحقیقاتی شریک و سهیم سازند، هر دانشکده باید کمیته تحقیق داشته باشد؛
- دانشگاه‌ها باید دارای مجله علمی-معیاری باشد و نتایج تحقیقات ملی و بین‌المللی خویش را در آن چاپ نمایند؛
- استادان نخبه و متخصص را به‌عنوان مسوول تحقیق بگمارزند و برنامه‌های انکشافی و تربیتی خویش را جهت توسعه مهارت‌های تحقیقی استادان تطبیق نمایند.

بنابراین، یکی از معیارهای یازده‌گانه تضمین کیفیت تحقیق در دانشگاه‌ها است و دانشگاه‌ها مکلف‌اند که این معیارها را تا حد امکان لحاظ نمایند تا نزد کمیته تضمین کیفیت اعتبار و صلاحیت بیشتری را کسب نمایند؛ اما دیده می‌شود با توجه به گذشت دو مرحله اعتباردهی در دانشگاه تعلیم و تربیت، هنوز هم چالش‌هایی جدی بر سر راه کارهای علمی-پژوهشی باقی است و تحقیقات به صورت درست از اعتبار ملی و بین‌المللی برخوردار نشده است. از این جهت، تحقیق حاضر که با هدف بررسی تأثیر اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی در دانشگاه تعلیم و تربیت کابل انجام شده است بر محور این سؤال اصلی می‌چرخد که برنامه اعتباردهی چه اندازه بر بهبود تحقیقات این دانشگاه و پیشرفت کیفیت آن تأثیر داشته است و چه موانعی فراروی بهبود آن قرار دارد و در جهت رفع این موانع، چه پیشنهاداتی می‌توان ارائه کرد؟

۱. پیشینه تحقیق

وارث جلیلی تحقیقی را (۱۳۹۸) تحت عنوان تشخیص کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های دولتی افغانستان (مطالعه موردی؛ چهار دانشگاه مرکز-کابل) انجام داده است. محقق در این تحقیق سعی نموده تا روابط میان متغیرهای وابسته (کیفیت آموزش) و متغیرهای غیر وابسته یا آزاد (اعضای علمی مؤسسه، سیستم مدیریتی مؤسسه، منابع آموزشی، شیوه تدریس و روش ارزیابی دانشجویان) را بیان و واضح نماید. در نتیجه، این تحقیق واضح ساخته است که کادر دانشگاهی و سیستم مدیریتی بیشترین تأثیر را برای بلند بردن کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های افغانستان دارند، بنابراین شرکا و نهادهای مسوول برای تطبیق پروسه ارتقای کیفیت در دانشگاه‌های افغانستان توجه بیشترشان را در سیستم مدیریتی و استادان نهادهای تحصیلی داشته باشند.

سعید برخورداری (۱۳۹۵) تحقیقی را تحت عنوان بررسی ممیزی، ارزیابی و اعتباردهی بر بهبود کیفیت نظام آموزشی عالی انجام داد. هدف اصلی تحقیق بررسی تأثیر ممیزی، ارزیابی و اعتبار سنجی بر بهبود کیفیت نظام تحصیلات عالی بوده است. مبانی نظری این تحقیق را الگوی اعتباردهی شکل می‌دهد. این تحقیق به این نتیجه دست یافته است که با توجه به جایگاه مدیریت در نظام دانشگاهی متمرکز دولتی، لازم است که حمایت و مشارکت مدیریت در همه سطوح دانشگاه و نیز اتصال چرخه فعالیت‌های حوزه مدیریت کیفیت به مدیریت توسعه دانشگاه

در سطوح مختلف مورد توجه جدی قرار بگیرد.

مرتضی اکبری و همکاران (۱۳۹۱) در ایران تحقیقی را تحت عنوان «اعتباردهی مولفه‌های توسعه منابع انسانی: مطالعه موردی اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی» انجام داده است. هدف اصلی این پژوهش مطالعه اعتباردهی مولفه‌های لازم برای توسعه منابع است. نتایج این تحقیق نشان داد که توسعه فردی، فرهنگی - اجتماعی، حرفه‌ای، سازمانی و آموزشی مولفه‌های اصلی توسعه اعضای هیئت علمی هستند؛ همچنین مقایسه عناصر توسعه اعضای هیئت علمی نشان داد در زمینه توسعه فرهنگی - اجتماعی، توسعه حرفه‌ای، توسعه سازمانی و توسعه آموزشی اعضای هیئت علمی تفاوت معنی داری بین دانشگاه‌های بزرگ، متوسط و کوچک وجود دارد. از آنچه گذشت چنین نتیجه به دست می‌آید که تحقیقات فراوانی در مورد ارتقای کیفیت در نهاد تحصیلات عالی صورت گرفته است ولی در مورد تحقیق مدنظر که نویسندگان این مقاله آن‌ها روی دست دارد تاکنون تحقیقی صورت نگرفته است از این جهت این تحقیق در بخش تحصیلات عالی افغانستان به سهم خود، یک نوآوری به حساب می‌آید.

۲. مدل تحلیلی تحقیق

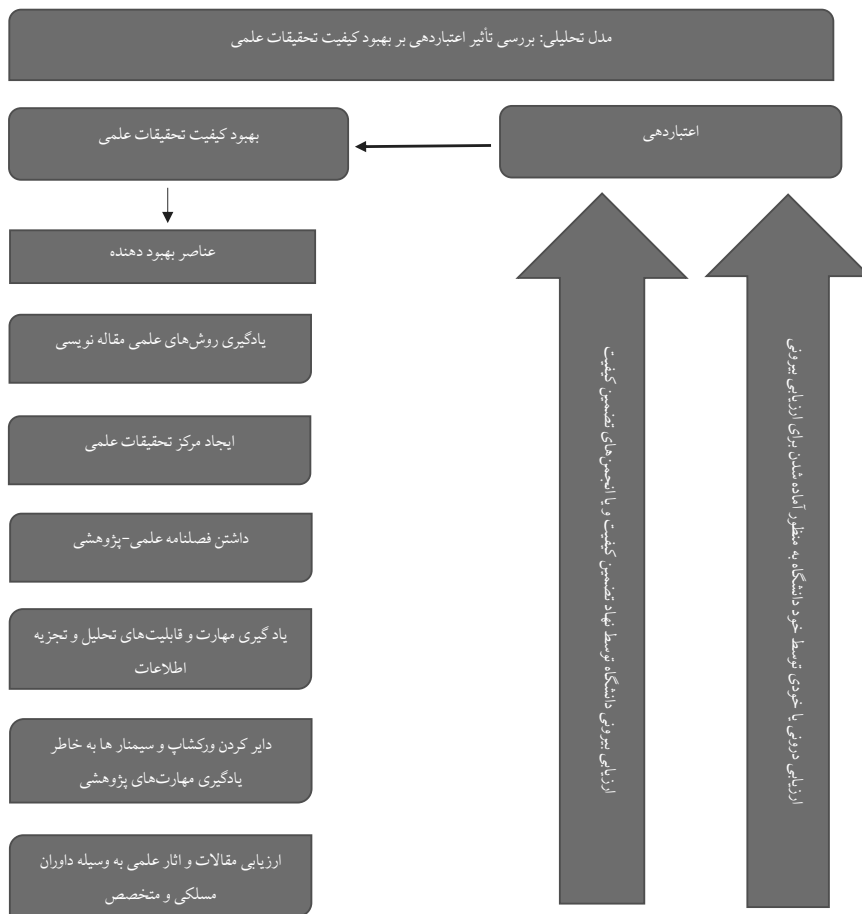
الگوی اعتباردهی در ارزشیابی تحصیلات عالی: از نظر مفهومی اعتباردهی از کلمه Accredited به معنی معتبر شناخت گرفته شده است. اعتباردهی فرایند کنترل و تضمین کیفیت در نظام تحصیلات عالی است. اعتباردهی فرایندی است که از طریق آن یک سازمان یا مؤسسه تشخیص می‌دهد که یک دانشگاه، دانشکده یا برنامه تحصیلی شرایط از پیش تعیین شده، یا استانداردها را داراست. استانداردهای مورد نظر در اعتباردهی می‌توانند در سطح حداقل و یا سطح حداکثر باشند که مورد اول خاص اعتبارسنجی دولتی است اما مورد دوم خاص سازمان‌های تخصصی است. الگوی اعتبارسنج دارای دو قسمت است:

۱. ارزشیابی درونی: ارزشیابی درونی (خودارزشیابی) مرحله آغازین اعتبارسنج است. در این مرحله نظام دانشگاهی به‌منظور خود در آینه دیدن اقدام به ارزشیابی می‌کند (قضاوت درباره خود) تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف بپردازد.

۲. ارزشیابی بیرونی: چنانچه ارزشیابی درونی انجام شده باشد می‌توان به ارزشیابی بیرونی پرداخت.

- ارزشیابی بیرونی توسط کارشناس خارجی یا هیئت بازدیدکننده، انجام می‌گیرد که در این مورد نیز در صورتی که گروه لازم بدانند می‌توانند پس از انجام ارزشیابی درونی به منظور اطمینان از صحت کار و استفاده از نظرات متخصصین و کارشناسان خارج از این مجموعه در جهت شناخت بهتر نقاط قوت و ضعف و دریافت پیشنهادات مناسب برای بهبود، درخواست انجام ارزشیابی بیرونی نماید.
- ارزشیابی بیرونی مکمل ارزشیابی درونی است.
- ارزشیابی بیرونی برای مقاصد پایانی؛ بررسی مسائل مالی و برای پاسخگوی در مقابل تخصیص اعتبار مناسب است.
- هدف ارزشیابی بیرونی در سطح دانشگاه تضمین کیفیت، پاسخگوی، جلب اعتماد و اطمینان ذی‌نفعان از نظام تحصیلات عالی است (درویشی، ۱۳۹۲، ص ۸).

دیاگرام مدل



۳. روش تحقیق

روش این تحقیق از نظر هدف توصیفی از نظر نتیجه کاربردی، از نظر ماهیت اطلاعات کمی و از نظر ابزار جمع‌آوری اطلاعات پیمایشی است که به توصیف دیدگاه‌های استادان دانشگاه در باره تأثیر اعتباردهی بر بهبود کیفیت نظام تحصیلات عالی می‌پردازد. انجام تحقیق توصیفی از لحاظ روش گردآوری اطلاعات را می‌توان به کتابخانه، مشاهده و پیمایشی تقسیم کرد. در این تحقیق روش پیمایشی جهت گردآوری اطلاعات استفاده شده است، در تحقیقات

پیمایشی اثرگذاری و سطح همبستگی متغیرها بررسی می‌شود و محقق از طریق نظریات و دیدگاه اشتراک‌کننده‌ها می‌تواند، تاثیرگذاری یک متغیر بر متغیر دیگر و ارتباط میان متغیرها را بسنجد.

این تحقیق در اصل توصیفی-همبستگی است. میدان تحقیق دانشگاه تعلیم و تربیت کابل یکی از چهار دانشگاه دولتی در مرکز افغانستان (کابل) است و از چند سال به این سو اعتباردهی به منظور بهبود کیفیت در این نهاد اکادمیک صورت گرفته است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات این تحقیق، پرسشنامه است و این تحقیق از لحاظ نوعیت کاربردی است.

جامعه آماری در این تحقیق عبارت است از کلیه استادان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل که عملاً مصروف تدریس در هفت دانشکده‌ای این دانشگاه هستند و به تعدادی ۲۹۶ تن استاد در این دانشگاه مصروف تدریس می‌باشند و به تعداد ۳۱ تن از مجموع استادان فعلاً برای تحصیل به بیرون رفته‌اند و جامعه آماری این تحقیق را ۲۶۵ تن استاد شکل می‌دهد و به‌عنوان نمونه آماری تحقیق در نظر گرفته شده‌اند.

در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای به دست آوردن اطلاعات از جمعیت آماری در دانشگاه تعلیم و تربیت و به ویژه از بخش اکادمیک این دانشگاه برای تحقیق برگزیده شده است.

در این تحقیق برای گردآوری اطلاعات جهت دریافت پاسخ به سوال‌های اصلی تحقیق از روش میدانی استفاده شده است. پرسشنامه‌ها به تعداد نمونه آماری چاپ و به استادان دانشگاه توزیع گردید، همچنان در جریان پاسخ‌دهی به سوال‌ها و ابهامات موجود پاسخ داده شد. یکی از ابزارهای بسیار معمول در گردآوری اطلاعات میدانی پرسشنامه است. در تحقیقات توصیفی معمولاً از روش پرسشنامه استفاده می‌شود.

بحث روایی پرسشنامه‌ها همواره یکی از مسائل بسیار پیچیده بوده و در تحقیقات رفتاری از اهمیت خاصی برخوردار است. هنگامی که محقق پرسشنامه را به قصد جمع‌آوری و اطلاعات توزیع می‌کند، در صورت که اطلاعات جامع و مانع به دست نیاید، محقق نمی‌تواند، تحلیل و نتیجه درست از میدان تحقیق خویش به دست آورد. در این صورت نتایج به دست آمده از میدان تحقیق به دور از واقعیت خواهد بود. پرسشنامه این تحقیق پیش از اینکه در میدان تحقیق توزیع شود، برای جلوگیری از چنین خطای در پرسشنامه در گام نخست با استاد راهنما و چند داکتر و

متخصص در حوزه مدیریت آموزشی و تحقیق شریک ساخته شد، بعد از تأیید و ابراز نظر نخبگان پرسشنامه توزیع گردد.

پایایی به خطاهای گوناگون که ممکن است در اندازه‌گیری وجود داشته باشد، اشاره می‌کند. خطایی که از مشاهده به مشاهده دیگر، برای یک واحد تحلیل و دو یا چند اندازه‌گیری با یک وسیله سنجش به وجود می‌آید.

در تحقیق حاضر برای محاسبه پایایی ابزار تحقیق (پرسشنامه) از الفای کرون‌باخ استفاده گردید، این آزمون به ما می‌گوید که آیا اجزای درونی یک شاخص با هم سازگاری دارند. اگر مقدار الفای از ۰.۰۷ بیشتر باشد، سازگاری درونی مناسبی بین گویه‌ها وجود دارد و اگر بین ۰.۰۶ تا ۰.۰۷ باشد، نشان‌دهنده سازگاری درونی تقریباً مناسب و یا قابل قبول است؛ اما اگر مقدار الفای کرون‌باخ کمتر از ۰.۵ باشد، سازگاری درونی ضعیف بین گویه‌ها را نشان می‌دهد که مورد تأیید نیست.

در تحقیق ضریب اعتبار همه مفاهیم، بالاتر از ۰.۷ است، نشان داده شده است و این نتیجه، نشان‌گر این است که ابزار ما از ضریب اطمینانی و قابل و قبول برخوردار است. قابل تذکر است، چون که افراد پاسخ‌دهنده برای سنجش ضریب اعتبار درونی سوالات تحقیق، از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده‌اند، لذا در جامعه نمونه نهایی تحقیق در نظر گرفته نشده است.

شماره	نوع متغیر	نام متغیر	تعداد گویه‌ها	میزان الفای کرون‌باخ
1	مستقل	اعتباردهی	11	834.
2	وابسته	بهبود کیفیت تحقیقات علمی	23	855.

جدول (۱-۱)

ضریب الفای کرون‌باخ متغیرها

پس از تهیه پرسشنامه و انجام ارزیابی مقدماتی و رفع ابهامات موجود در آن و حذف بعضی شاخص‌های ناهماهنگ مفاهیم و متغیرهای تحقیق، به دنبال جامعه آماری رفته و داده‌های اصلی را جمع‌آوری نمودیم.

متداول‌ترین روش پرسش، از طریق توزیع پرسشنامه است که در واقع نوعی مصاحبه فردی است که فرد طی آن یک پرسشنامه را تکمیل می‌کند. همچنین مصاحبه‌شونده وقت زیادی را در اختیار دارد و در حقیقت پرسشنامه ابزار کتبی و ثابت آگاهی از نظرات افراد محسوب می‌شود. همانگونه که در بخش‌های قبلی تذکر داده شد، در این تحقیق مطالعه نگرش استادان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل در رابطه به تأثیر گذاری اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی که برای ۱۶۵ تن از استادان پرسشنامه توزیع گردید و استادان به ۱۵۸ پرسشنامه پاسخ دادند. بعد از اینکه داده‌ها با استفاده از ابزار پرسشنامه گردآوری شد، نوبت به آماده‌سازی داده‌ها جهت تحلیل‌های مورد نظر می‌رسد. در این مرحله ابتدا داده‌ها را کدگذاری-کمی کردن داده‌های خام-کرده و سپس وارد نرم افزار کامپیوتر می‌کنیم. در این بررسی، جهت پردازش داده‌ها از برنامه SPSS نسخه ۲۵ استفاده شده است و برای طراحی جداول و شکل‌ها از برنامه Word نسخه ۲۰۱۶ استفاده شد. همچنین جهت تحلیل داده‌ها- یعنی آزمون فرضیه مطرح شده در تحقیق آزمون‌های مختلف آماری با استفاده از قابلیت‌های نرم افزار SPSS در دو سطح توصیف و تبیین صورت گرفت و داده‌های تحلیل شده توسط جداول، چارت‌های دایروی و ستونی نمایش داده شده است. در جریان مطالعات اکتشافی اثری که مرتبط به موضوع بررسی تأثیر اعتباردهی بر بهبود کیفیت نظام تحصیلات عالی تحقیق شده باشد، از مرور محقق نگذشت؛ بنابراین، تحقیق حاضر یک اثر جدید است که رهبران، ریيسان، آمران نهادهای اکادمیک و ذی‌نفعان دیگر را می‌تواند کمک کند که تأثیرات اعتباردهی را بر بهبود کیفیت نظام تحصیلات عالی بدانند و برای رسیدن به یک وضعیت مطلوب در دانشگاه‌ها از الگوی اعتباردهی استفاده بهینه نموده و همچنان برای اینکه در عرصه‌های مختلف پیشرفت و گسترش داشته باشند. باید نهادهای اکادمیک اعتباردهی شوند و کسب اعتبار را از این مجرا به دست آورند.

۴. تجزیه و تحلیل اطلاعات و یافته‌ها

به‌منظور تبدیل داده‌ها به اطلاعات قابل فهم نیاز به تجزیه و تحلیل است که در این بخش به آن پرداخته شده است؛ این بخش شامل سه قسمت می‌شود:

- بخش تجزیه و تحلیل اطلاعات متغیرهای جمعیت شناختی؛

- تجزیه و تحلیل اطلاعات مربوط به متغیر اعتباردهی؛
- تجزیه و تحلیل اطلاعات مربوط به متغیر بهبود کیفیت تحقیقات علمی؛
- تجزیه و تحلیل اطلاعات داده‌های به صورت توصیفی و همبستگی.

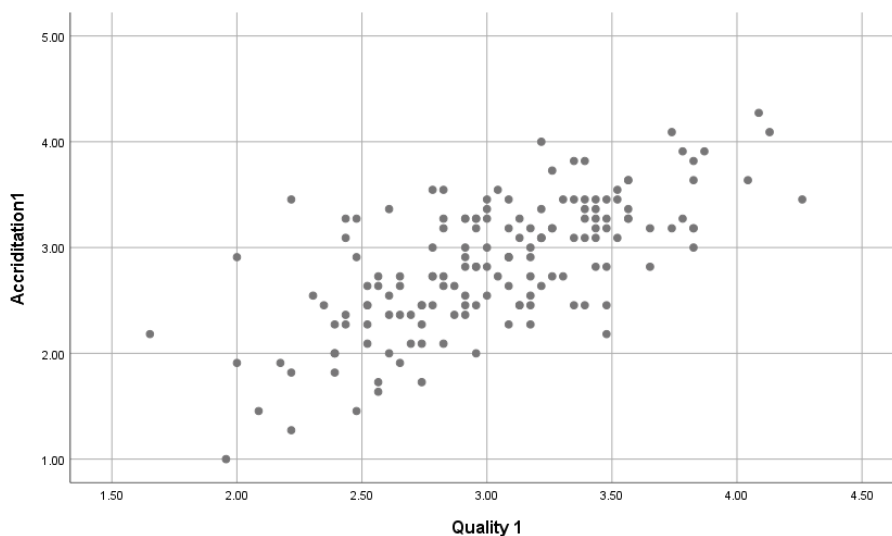
تجزیه و تحلیل اطلاعات داده‌های به صورت توصیفی و همبستگی

داده‌های توصیفی						
واریانس	انحراف معیار	اوسط	حد اکثر	حد اقل	تعداد پاسخ‌دهندگان	
.368	.60653	2.8567	4.27	1.00	158	اعتباردهی
.233	.48246	3.0278	4.26	1.65	158	بهبود کیفیت تحقیقات علمی
					158	مجموع اشتراک‌کننده‌ها

جدول شماره (۱) نشان می‌دهد که میزان متوسط نمره اعتباردهی ۲.۸۵۶۷ و انحراف استاندارد آن ۰.۶۰ می‌باشد، حد اقل نمره ۱ و حد اکثر ۴.۲۷ است. همچنین میزان متوسط نمره بهبود کیفیت تحقیقات علمی ۳.۰۲۷۸ و انحراف استاندارد ۰.۴۸۲۴۶ می‌باشد، حد اقل نمره ۱ و حد اکثر آن ۴.۲۶ می‌باشد.

همبستگی			
بهبود کیفیت تحقیقات علمی	اعتباردهی		
.673**	1	همبستگی پیرسون	اعتباردهی
.000		Sig. (2-tailed)	
158	158	تعداد اشتراک‌کننده‌ها	
1	.673**	همبستگی پیرسون	بهبود کیفیت تحقیقات علمی
	.000	Sig. (2-tailed)	
158	158	تعداد اشتراک‌کننده‌ها	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

نتیجه همبستگی میان دو متغیر ۰.۰۱ می‌باشد.



گراف

همانگونه که مشاهده می‌کنید ماتریس همبستگی برای این دو متغیر ارائه شده است. با توجه به شکل همبستگی بین اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی ارتباط وجود دارد. میزان ضریب همبستگی بر اساس پیرسون آمده ۰.۶۷. این میزان از نظری آماری یا احتمال معنا دار Sig آمده ۰.۰۰۰. یعنی کمتر از ۰.۰۵ است فرضیه ما تأیید شده است (برابر با ۷۵/۰ به دست آمده که این مقدار با توجه سطح آماری معنادار نیز می‌باشد (p=۰.۰۱/۰). از آن جهت بالای عدد ۷۵/۰ دو ستاره آمده است که این مقدار در سطح آماری ۰.۱/۰ معنادار شده است. اگر در سطح ۰.۵/۰ معنادار می‌شد فقط یک ستاره بالای آن نمایان می‌گردید یعنی بین اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی ارتباط معنی دار و مثبت به صورت مستقیم وجود دارد. تجزیه و تحلیل همبستگی یا ارتباط میان دو متغیر نشان می‌دهد، به هر پیمانه‌ای که توجه به اعتباردهی بیشتر شود به همان اندازه منجر به بهبود کیفیت تحقیقات علمی افزایش پیدا می‌کند. $P=۰.۰۰۰$ میزان خطای ما نزدیک به صفر است.

همان طور که در بالا مشاهده می‌کنیم اگر یک خط فرضی را در نظر بگیریم و این خط به صورت

صعودی سیر کند نشان‌دهنده این است که رابطه میان دو متغیر به صورت مثبت وجود دارد. سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی دانشگاه تعلیم و تربیت کابل تأثیر دارد. اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی در دانشگاه تعلیم و تربیت کابل تأثیر مثبت دارد.

در گراف فوق از فورمول همبستگی (correlation) استفاده گردیده است که رابطه یا همبستگی متغیرها را برایمان بیان می‌کند بنا بر این در این گراف رابطه‌ها به صورت دایره‌ای مستقیم نشان داده است که بیانگر رابطه همبستگی مثبت میان دو متغیر می‌باشد.

۵. یافته‌های تحقیق

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی در دانشگاه تعلیم و تربیت بوده و در این تحقیق، تأثیر دو مرحله اعتباردهی که در دانشگاه تعلیم و تربیت کابل انجام شده را مورد سنجش قرار داده است. این تحقیق چنانکه قبلاً تذکر داده شد، با توجه به پرسشنامه پنج گزینه‌ای لکری که روایی و پایایی آن در میدان تحقیق انجام شده بود، مورد بررسی و بحث قرار گرفته است.

آنچه که از مجموعه سؤالات پرسشنامه در فصل چهار در جریان تجزیه و تحلیل در مورد متغیرهای اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی، به دست آمده است، با توجه به جدول و گراف‌های مربوط به بعد اعتباردهی نشان می‌دهد که اکثریت پاسخ‌دهندگان به گزینه متوسط نظرشان را ابراز داشته‌اند که سطح میانگین این متغیر را به نمایش گذاشته است.

همچنان شاخص‌های مطرح شده در پرسشنامه در مورد متغیر بهبود کیفیت تحقیقات علمی و پاسخ اشتراک‌کننده‌ها با توجه به جدول و گراف‌های مربوط و برخی جدول‌های دیگر نیز نشان می‌دهد که حد اکثر پاسخ‌دهندگان همچنان گزینه متوسط را انتخاب کرده‌اند.

جدول شماره (۳۹) نشان می‌دهد که میزان متوسط نمره اعتباردهی ۲.۸۵۶۷ و انحراف استاندارد آن ۰.۶۰ می‌باشد، حد اقل نمره ۱ و حد اکثر ۴.۲۷ است.

همچنین در جدول شماره (۳۹) اوسط میانگین بهبود کیفیت تحقیقات علمی ۳.۰۲۷۸ و انحراف استاندارد ۰.۴۸۲۴۶ می‌باشد، حد اقل نمره ۱ و حد اکثر آن ۴.۲۶ می‌باشد.

همچنین یافته‌ها در مورد رابطه میان متغیر اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی، نشان

می‌دهد که ضریب همبستگی پیرسون بین اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی به شکل مثبت وجود دارد. میزان ضریب همبستگی بر اساس پیرسون آمده ۰.۶۷. این میزان از نظر آماری یا احصایه معنا دار که نتیجه را نشان می‌دهد ۰.۰۱ یعنی بالاتر از ۱- است فرضیه ما تأیید شده است؛ یعنی در دانشگاه تعلیم و تربیت بین اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی ارتباط معنی دار و مثبت به صورت مستقیم وجود دارد. تجزیه و تحلیل همبستگی یا ارتباط میان دو متغیر در این تحقیق نشان می‌دهد، به هر پیمانهای که توجه به اعتباردهی بیشتر شود، به همان اندازه وضعیت کیفیت تحقیقات علمی افزایش پیدا می‌کند. در اینجا $P=0.01$ (میزان خطا نزدیک به صفر است). به صورت کل با توجه به یافته‌های ما از تحلیل و تجزیه استنباطی در مورد فرضیه مطرح شده در این تحقیق به نظر می‌رسد که اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی اثر معنی دار و مثبت دارد و نشان داد که رابطه و سطح همبستگی میان این دو متغیر مثبت می‌باشد.

۶. بحث و بررسی

در این فصل یافته‌های بسیار مهم تحقیق از طریق به کارگیری تعاملی نتایج تحقیقات گذشته و برداشت‌ها از نظریه پژوهشگران با رابطه دادن آنها به فرضیه تحقیق حاضر مورد واکاوی و بحث قرار گرفته است. همچنان در این تحقیق تأثیر اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی دانشگاه تعلیم و تربیت کابل مورد بررسی قرار گرفته است.

برای پاسخ به سؤال اصلی تحقیق (آیا اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی- پژوهشی دانشگاه تعلیم و تربیت کابل تأثیر دارد؟)، از مجموع میانگین پاسخ‌ها و همبستگی میان دو متغیر استفاده گردید.

یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که در بخش اعتباردهی بیشتر از میانگین دو متغیر این تحقیق (اعتباردهی ۲.۸۵۶۷ را میانگین اش نشان می‌دهد) و (بهبود کیفیت تحقیقات علمی ۳.۰۲۷) می‌باشد. با توجه به آنچه از میانگین هر دو متغیر می‌توان تحلیل کرد که دانشگاه در یک وضعیت نسبتاً خوبی قرار دارد و اوضاع زیاد بحرانی نیست و در یک حالت نرمال به پیش می‌رود و در عین حال با توجه به یافته‌های به دست آمده از میدان تحقیق نشان می‌دهد که پس از گذشت، دو مرحله اعتباردهی دانشگاه هنوز وضعیت مطلوب و قناعت بخش ندارد و چشم انداز تعریف شده برای رسیدن به یک وضعیت ایدال در آغازین گام‌های خویش قرار دارد. همچنان در تحلیل و تجزیه

استنباطی این تحقیق نشان می‌دهد که رابطه میان این دو متغیر یا Sig این تحقیق مثبت می‌باشد، با توجه به فرضیه را که مطرح کرده بودیم، به نظر می‌رسد که فرایند اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی دانشگاه تعلیم و تربیت کابل رابطه معناداری می‌باشد.

بنا بر این، بعد از تحلیل و تجزیه داده‌ها ثابت شد که رابطه میان دو متغیر اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی رابطه معنادار و مثبت می‌باشد و فرضیه مطرح این تحقیق نیز تأیید گردید. نتایج به دست آمده به این معنی است، به هر پیمان‌ه‌ای که روی اعتباردهی و شاخص‌ها تضمین کیفیت در دانشگاه و به ویژه در بخش تحقیقات علمی تأکید بیشتر شود و دانشگاه الزاماً این معیارها را در عمل لحاظ کند، بهبود کیفیت در تحقیقات علمی افزایش پیدا می‌کند.

از مقایسه نتیجه تحقیق با یافته‌ها و نتایج تحقیقات دیگر به این نتیجه می‌رسیم که نتایج این پژوهش با تحقیقی را که سعید برخورداری (۱۳۹۵) تحت عنوان بررسی ممیزی، ارزیابی و اعتباردهی بر بهبود کیفیت نظام آموزشی عالی انجام داده بود و نتیجه به دست آمده این تحقیق با توجه به خروجی مدل ساختاری، فرایندی ممیزی، اعتباردهی و ارزیابی اثر معناداری بر بهبود کیفیت خدمات تحصیلات عالی در دانشگاه گیلان دارند، اما تحقیق حاضر با بعد اعتبارسنجی که در فرضیه سوم تحقیق برخورداری که اعتبارسنجی با بهبود کیفیت آموزش عالی اثر معنی‌داری دارد، مورد تأیید قرار گرفته است، نزدیکی و همخوانی دارد. البته نتایج این تحقیق تنها روی معیار تحقیق در دانشگاه به نتیجه معنی‌دار بودن میان اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی را مورد تأیید قرار می‌دهد.

مرتضی اکبری و همکاران (۱۹۳۱) در ایران تحقیق را تحت عنوان «اعتباردهی مولفه‌های توسعه منابع انسانی: مطالعه موردی اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی» انجام داده است، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که توسعه فردی، فرهنگی - اجتماعی، حرفه‌ای، سازمانی و آموزشی مولفه‌های اصلی توسعه اعضای هیئت علمی هستند؛ همچنین مقایسه مولف‌های توسعه اعضای هیئت علمی نشان داد در زمینه توسعه فرهنگی - اجتماعی، توسعه حرفه‌ای، توسعه سازمانی و توسعه آموزشی اعضای هیئت علمی تفاوت معنی‌داری بین دانشگاه‌های بزرگ، متوسط و کوچک وجود دارد. همچنین محقق در این تحقیق با توجه به نظریه سیستم‌ها که دانشگاه و مؤسسات تحصیلات عالی همانند یک سیستم نگاه می‌کند، نگاه سیستم به بهبود وضعیت

اعضای هیئت علمی کمک می‌کند. تحقیق حاضر با برخی از مولفه‌ها همانند توسعه اعضای هیئت علمی منجر به لحاظ فردی، فرهنگی منجر به بهبود وضعیت اعضای هیئت علمی می‌شود، همسوی و همخوانی دارد.

همچنین عباس بازرگان و همکاران (۸۸۳۱) در ایران تحقیق را تحت عنوان «ارزیابی درونی و بیرونی درون- دانشگاه گروه آموزش فلسفه تعلیم و تربیت و تربیت دانشگاه تهران» انجام داده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد، میزان مطلوبیت عوامل شش گانه مورد ارزیابی در هر دو مرحله با یکدیگر مطابقت دارند؛ بنابراین ارزیابی بیرونی درون دانشگاهی، نتایج ارزیابی درونی را تأیید می‌کند.

اما شواهد زیادی بدون کدام اغراض شخصی از میدان تحقیق حاضر که محقق در دست دارد، دلالت بر این دارد که وضعیت بخش تضمین کیفیت و اعتباردهی و همچنین بخش تحقیقات علمی هر دو در یک وضعیت بهتر و خوبتری قرار ندارند، بخش تضمین کیفیت دانشگاه، هنگامی که مرحله اعتباردهی دانشگاه شروع می‌شود، بیشتر از جانب بخش‌های اداری دانشکده‌ها و حتی بخش تحقیقات در حد سندسازی برای هیئت ارزیاب صحنه‌سازی صورت می‌گیرد و قناعت هیأت ارزیاب به این صورت فراهم می‌شود که این مورد را به صورت غیر رسمی به تکرار مسوولین بخش‌های مربوطه که محقق شاهد اظهارات این چنینی بوده، انجام می‌شود.

در باب رضایت‌مندی از وضعیت تحقیقات علمی از آدرس بخش‌های علمی-پژوهشی دانشگاه که استادان در پاسخ به سؤالات پرسشنامه ارائه داده‌اند، با توجه به معیارهای علمی مطرح در جهان امروز دانشگاه تعلیم و تربیت گام‌های آغازین خودش را در این زمینه برداشت است. تا هنوز انگشت‌شمار مقالات علمی-پژوهشی استادان به ژورنال‌های ملی و بین‌المللی که از اعتبار جهانی و حد اقل منطقه‌ای برخوردار است، به چاپ رفته است که اقبال‌کننده نیست. تا هنوز از آدرس دانشگاه، شاید بیشتر از سه تا چهار مقاله علمی نشر نشده است که در آن تولید نظریه، مدل و یا الگوی جدید که در دامنه علم و حوزه‌های معرفتی افزود شده باشد، مدارک در این خصوص در دست نیست.

تنها در بخش‌های تحقیقات کاربردی مقالات و تیزس‌های منتشر شده است، می‌توان مدعی بود که توانسته‌اند راه‌حل‌های نسبتاً خوبی را برای رفع یک چالش در یک اداره و سازمانی مطرح

و پیشنهاد کرده باشند. حتی شواهد و چشم دیدهای محقق نشان می‌دهد که در بخش تحقیقات علمی تعدادی اندکی از استادان با آمار و ارقام که برای تحقیقات کمی مخصوصاً در علوم انسانی از اهمیت زیادی برخوردار است آشنای دارند، همچنان اکثریت استادان با ابزارهای تحلیل و تجزیه تحقیقات کمی همانند SPSS و ابزارهای دیگر که برای تحلیل و تجزیه آمار و ارقام استفاده می‌شود، آشنای کمتری و حتی با صراحت تمام می‌توان ادعا کرد که هیچ آشنای ندارند.

در حال که دانشگاه‌ها دو رسالت مهم و ارزشمندی را به دوش می‌کشند. به دلیل اینکه انتظار جامعه و نهادهای تمویل کننده هم این است که دانشگاه‌ها و نهادهای تحقیقاتی باید، سهم خودشان را در خلق دانش و نظریات جدید داشته باشند. یک بخش مهم و ارزشمند وظیفه یک دانشگاه، تدریس و انتقال مفاهیم به بهترین وجه ممکن به دانشجویان و بخش دیگر از وظیفه یک دانشگاه تولید نظریه، دیدگاه، مدل، رویکرد، الگو و مفاهیم از این قبیل که بتواند سهم خودشان را در تولید دانش و گسترش دانش در جهان پهناوری امروز به درستی ارائه نمایند، است.

نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور «بررسی تأثیر اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی در دانشگاه تعلیم و تربیت کابل» انجام شده است. در پایان هر فعالیت پژوهشی محقق، پس از دریافت پاسخ سؤال اصلی تحقیق، باید نتایج تلاش‌ها و یافته‌های خویش را در زمینه موضوع تحقیق ارائه دهد، نتایج بیرون آمده از فرضیه مطرح شده، کاربردی است که دقیقاً پیش نهادات تحقیق بر اساس آن ساخته می‌شود. به هر پیمانه که محقق به نتایج مشخص و واضح دسترسی پیدا کند. از دل نتایج می‌تواند پیشنهادات کاربردی و مشخصی را برای میدان تحقیق و همچنان پژوهشگران که بعد از او در زمینه‌های مشابه تحقیقاتی کمی و کیفی انجام بدهند، ارائه نماید.

در فصل حاضر نتایج بیرون آمده حاصل مسأله‌ای که برای محقق شکل گرفته بود، هدف که ترسیم شده بود، با مرور سوابق تجربی، پیشینه‌ای ادبی تحقیق، چارچوب نظری، مدل تحقیق و سر انجام داده‌های خام و اطلاعات که به وسیله پرسشنامه پنج گزینه‌ای لیکرت است که از میدان تحقیق پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات با ابزار SPSS به دست آمده است.

فرضیه این تحقیق به نظر می‌رسد که دو مرحله اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی تأثیر

معنی‌دار داشته است. از آنجای که پس از مرور اجمالی و البته دقیق بر همه‌ای منابع، نظریات، رویکردها، مدل‌ها، الگوهای ارزیابی، محقق توانست یک الگوی تقریباً جامع و مانع که توانایی و ظرفیت تحلیل و تجزیه این بحث را به صورت همه جانبه پوشش دهد، به‌عنوان چارچوب نظری این تحقیق انتخاب شده است. البته در پرتو راهنمای نخبگان و استاد رهنما با ظرافت تمام مطابق به روش‌های معمول پژوهشی انتخاب شده است و همچنان مدل تحلیلی این تحقیق از دل چارچوب نظری با منطق استوار بر مدل‌سازی ترسیم شده است.

جامعه آماری این تحقیق ۲۹۶ تن استادان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل می‌باشد و نمونه آماری این تحقیق به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده طبق جدول مورگان ۱۶۵ تن از استادان انتخاب شد و پس از توزیع ۱۷۰ پرسشنامه ۱۵۸ پرسشنامه به دست آمد.

به صورت کل از یافته‌های این تحقیق پس از تحلیل و تجزیه توصیفی و استنباطی می‌توان نتیجه‌گیری کرد که رابطه میان متغیر اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی مثبت و معنادار است. بنابراین، می‌توانیم چنین نتیجه بگیریم، به هر پیمان‌ه‌ای که توجه لازم و اساسی البته به‌صورت معیاری به اعتباردهی انجام شود، به همان پیمان‌ه روی افزایش کیفیت تحقیقات علمی در سطح دانشگاه اثر گذار است. مهم‌ترین یافته‌های این تحقیق عبارت‌اند از:

۱. به هر پیمان‌ه‌ای که به اعتباردهی در دانشگاه و به ویژه در بخش تحقیقات علمی توجه بیشتر صورت گیرد به همان اندازه، باعث افزایش کیفیت تحقیقات علمی-پژوهشی می‌گردد.
۲. اگر دانشگاه شاخص‌های اعتباردهی را در بخش تحقیقات علمی لحاظ کرد، وضعیت تحقیقات علمی در یک حالت بهتر قرار می‌گیرد.
۳. به هر اندازه که بخش تحقیقات علمی پس از هر مرحله اعتباردهی، موارد پیشنهادی هیأت ارزیاب را قدم به قدم لحاظ کرد، وضعیت در کارهای علمی-پژوهشی خوب‌تر و بهتر خواهد شد.

پیشنهادات

به دلیل نقش براننده و برجسته اعتباردهی بر بهبود کیفیت تحقیقات علمی، پیشنهاد می‌گردد که نقش تضمین کیفیت و اعتباردهی در سطح دانشگاه برای استادان توضیح و تشریح شود:

۱. به استناد یافته‌های این تحقیق، دانشگاه پیشنهادات بخش تضمین کیفیت و اعتباردهی و پیشنهادات که از جانب هیأت ارزیاب بعد از ارزیابی بیرونی مطرح می‌شود را باید جدی گرفته و در عمل پیاده سازد.

۲. با توجه به یافته‌های این تحقیق، پیشنهاد می‌گردد که برای اعضای هیئت علمی برای ارتقای ظرفیت استادان در مورد شیوه‌ها و مهارت‌های نوشتن مقالات علمی و تحقیقات کمی و کیفی کارگاه‌ها، سمینارها و کنفرانس‌های علمی برگزار شود و توانایی استادان در این بخش ارتقا پیدا کند.

منابع

۱. اسحاقی، فاخته و محمدی، رضا (۱۳۹۳). بررسی اجزای اصلی نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف، شماره ۱۰۵۸، ۲-۷.
۲. اکبری، مرتضی؛ حسینی، سید محمود؛ حجازی، سیدیوسف؛ رضوانفر، احمد (۱۳۹۱). اعتباردهی مولفه‌های توسعه منابع انسانی: مطالعه اعضای هیئت علمی دانشکده کشاورزی. فصلنامه اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، دوره ۴۴، شماره ۴، صص ۶۳۱-۶۳۳.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۹۱). ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
۴. بازرگان، عباس؛ رحیمی، محسن؛ محمدی، رضا (۱۳۸۸). ارزیابی درونی و بیرونی درون‌دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره ۱۹، صص ۵-۶.
۵. برخورداری، سعید (۱۳۹۵). بررسی تأثیر ممیزی، ارزیابی و اعتباردهی بر بهبود کیفیت نظام تحصیلات عالی (مطالعه موردی: اعضای هیئت علمی دانشگاه گیلان). فصلنامه مطالعات مدیریت و حساب‌داری، دوره ۲، شماره ۳، صص ۲۷۱-۲۷۴.
۶. پورامین‌زاده، سعیده (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتباردهی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران.
۷. تنعمی، محمد مهدی (۱۳۸۶). مدیریت دانشگاه‌ها و مؤسسات تحصیلات عالی شناخت و اجرای کیفیت فراگیر. تهران: سمت.
۸. حافظ‌نیا، محمدرضا (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران: سمت.
۹. حسینی، نصر (۱۳۹۱). اعتباردهی تحصیلات عالی در هزاره سوم با محوریت برنامه درسی. نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال پنجم، شماره ۱۷، صص ۱۷-۱۷.
۱۰. دوزی سرخابی، محمدیمینی (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: سمت.

۱۱. زاهدی، شیما (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی برنامه‌های ارتقای کیفیت در مکاتب خصوصی. تیزس دوره ماستری: دانشگاه تعلیم و تربیت کابل.
۱۲. سبحانی نژاد، افشار (۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مولفه‌های کیفیت‌سنجی نظام تحصیلات عالی به‌منظور شناخت چالش‌ها و طرح پاره‌ای راه‌کارهای نوآورانه. دانشگاه اسلامی، سال ۱۲، شماره ۴، صص ۶۶-۶۸.
۱۳. سلطانی، اصغر (۱۳۹۴). اعتبار و نقش آن در فرایند تضمین کیفیت در آموزش مهندسی. فصلنامه آموزشی مهندسی ایران، سال هفتم، شماره ۶۸، صص ۱۹-۲۳.
۱۴. عباس‌پور، عباس؛ مجتبی‌زاده، محمد؛ ملکی، حسن؛ فراست‌خواه، مقصود (۱۳۹۴). عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی بومی اعتباردهی نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۲، شماره ۶، صص ۳-۴.
۱۵. فراست‌خواه، مقصود (۱۳۸۷). بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاه؛ تحلیل مقایسه‌ای از نظر اجرا یا اعدام ارزیابی درونی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۹، صص ۱۵۱-۱۵۳.
۱۶. مصلح‌امیردهی، هادی (۱۳۹۵). نقش ارزیابی بیرونی بر ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی؛ مورد: دانشگاه علوم پزشکی بابل. فصل‌نامه پژوهشی و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۲، شماره ۴، صص ۱۰۱-۱۰۴.
۱۷. هاشمی، سیداحمد و عباسی، ابوالفضل (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت فرایند تدریس؛ دانشکده پرستاری لامرد. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره هشتم، شماره ۳، صص ۱۳-۱۳۴.
۱۸. هداوند، سعید (۱۳۸۸). اعتباردهی ابزار کنترل کیفیت آموزش. مجموع مقالات تدبیر، شماره ۲۰۴، ص ۵۸.