

IranArze.ir

@iranarze

@iranarze



کد محصول
ES1353



آخرین بروزرسانی
۱۴۰۴/۰۴/۲۴

درسنامه استخدامی

آموزش و پرورش

✓ پوشش دهی مباحث مهم و پرکاربرد به زبان ساده و روان

✓ نسخه رایگان شامل ۴۳۷ صفحه (صفحات کمتر و بدون سوال)

✓ برای تهیه نسخه اصلی، حاوی ۱۳۵۲ صفحه به همراه سوالات خودآزمایی، به سایت ایران عرضه مراجعه نمایید.



لینک های مفید آزمون استخدامی آموزش و پرورش

خرید درسنامه آموزش و پرورش	سوالات رایگان آموزش و پرورش با پاسخنامه
خرید گلچین سوالات عمومی و اختصاصی	خرید پکیج سوالات عمومی و اختصاصی
خرید سوالات شب آزمون عمومی و اختصاصی	منابع حیطة عمومی و اختصاصی
جزوات خلاصه حیطة عمومی و اختصاصی	اخبار آزمون
فایل اطلاعات آزمون	شبکه های اجتماعی ایران عرضه (فایل های رایگان + تخفیفات هفتگی + اخبار)

(برای مشاهده هر بخش روی آن بزنید )

آخرین بروزرسانی ها:

۱۴۰۴/۰۲/۲۴ فایل موجود آپدیت شد.

فهرست مطالب

حیطه عمومی

❖ فصل اول: معارف و اندیشه های اسلامی و انقلابی - صفحه ۵

- بخش اول: طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن (بخش ایمان) (درسنامه + نکات)
- بخش دوم: همزمان حسین (ع) (خلاصه + نکات)

❖ فصل دوم: تاریخ و فرهنگ تمدن - صفحه ۴۶

- بخش اول: خدمات متقابل اسلام و ایران (خلاصه + نکات)
- بخش دوم: توسعه و مبانی تمدن غرب (خلاصه + نکات)
- بخش سوم: صعود چهل ساله (خلاصه + نکات)

❖ فصل سوم: تعلیم و تربیت اسلامی - صفحه ۱۴۲

- بخش اول: مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت (فقط بخش دوم) (خلاصه + نکات)

- بخش دوم: تعلیم و تربیت در اسلام (خلاصه + نکات)

❖ فصل چهارم: دانش سیاسی، اجتماعی و حقوق اساسی - صفحه ۱۸۲

- بخش اول: قانون اساسی (نکات)
- بخش دوم: بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی (نکات)
- بخش سوم: وصیت نامه امام خمینی (ره) (خلاصه + نکات)

❖ فصل پنجم: توانایی های عمومی و ذهنی (خلاصه) - صفحه ۱۹۷

حیطه اختصاصی

❖ فصل ششم: روش ها و فنون تدریس (خلاصه + نکات) - صفحه ۲۰۹

❖ فصل هفتم: سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی (خلاصه + نکات) - صفحه ۲۴۵

❖ فصل هشتم: روانشناسی تربیتی - صفحه ۲۹۹

- بخش اول: روانشناسی تربیتی (خلاصه + نکات)
- بخش دوم: مسئولیت و سازندگی (فقط فصل های ۲، ۳، ۴ و ۱۰)

❖ فصل نهم: اسناد و قوانین بالادستی آموزش و پرورش - صفحه ۳۶۶

- ◀ بخش اول: سیاست های کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش
- ◀ بخش دوم: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (خلاصه + نکات)
- ◀ بخش سوم: آیین نامه اجرایی مدارس (خلاصه + نکات)

❖ فصل دهم: روانشناسی رشد و اختلالات یادگیری - صفحه ۳۸۷

- ◀ بخش اول: روانشناسی رشد (خلاصه + نکات)
- ◀ بخش دوم: اختلالات یادگیری (خلاصه + نکات)



❖ فصل اول: معارف و اندیشه های اسلامی و انقلابی

◀ بخش اول: طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن (بخش ایمان) (خلاصه + نکات)

جلسه اول: ایمان ۱

رهبانیون مسیحیت، برای اینکه دامانشان به گناهان آلوده نشود، رهبانیت پیشه کردند؛ به غارها و کوه ها و بیغوله ها پناهنده شدند.

قرآن می‌فرماید: «و رهبانیه ابتدعوها ما کتبناها علیهم» رهبانیتی که آنان از خود درآوردند، به صورت بدعتی آن را ایجاد کردند؛ ما بر آنان رهبانیت را ننوشته بودیم.

«وَأَتَقُوا النَّارَ الَّتِي أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ» بپرهیزید و پروا کنید از آن آتشی که آماده شده است برای کافران.

«وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ» اطاعت کنید از الله و از پیامبر، شاید مورد رحمت پروردگار قرار بگیرید.

در زمان پیغمبر، هم پیغمبر مدعی عبودیت و اطاعت خدا بود، هم آن کسانی که در جبهه مقابل او، با او می‌جنگیدند، اخلال می‌کردند، رهبران و آقایان و رهبانان مسیحیت و احبار یهود، اینها هم ادعا می‌کردند. «و قالت اليهود و النصارى نحن ابناء الله»، یک ذره هم بالاتر از پیغمبر؛ او می‌گفت من بنده خدا هستم، اینها می‌گفتند ما فرزندان و پسران خدا هستیم.

این است که اینجا خدای متعال، در مقام بیان اطاعت و لزوم آن برای مؤمنان، این جور می‌گوید: «وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ» اطاعت کنید خدا را و پیامبر را.

«وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ» اطاعت کنید خدا را و رسول را، پیامبر را، شاید مورد رحمت قرار بگیرید.

یعنی چه اطاعت کنید خدا را؟ اطاعت خدا به چیست؟ به قول آیه شریفه قرآن می‌فرماید: مؤمنین آن کسانی هستند که وقتی میان آنان مشاجره ای به وقوع می‌پیوندد، به تو ای پیامبر رجوع می‌کنند، و چون تو حکمی صادر کردی، «ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِمَّا قَضَيْتَ» دستوری که تو صادر کردی، کمترین غبار کدورتی هم بر روح آنها و دل آنها بر جای نمی‌گذارد، «وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا» تسلیم فرمان توآند. مؤمن واقعی این جور است. «وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ» اطاعت کنید خدا را و پیامبر را، باشد که مورد رحمت پروردگار قرار گیرید.

«وَوَسَّارِعُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ»، میدان مسابقه است اینجا، میدان پیشی‌گیری و مسارعه است. پیشی بجوید، سبقت بجوید «إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ» به سوی مغفرتی «مِّن رَّبِّكُمْ» از سوی پروردگارتان. مغفرت یعنی چه؟ غفران یعنی التیام دادن و پر کردن یک خلأ. روح شما اگر در مقام تمثیل، مانند جسمی باشد، هر گناهی که انجام می‌دهید، ضربتی بر روح وارد میکند و زخمی به وجود می‌آورد.

غفران یعنی چه؟ غفران یعنی این خلأ، این کمبود روح، این زخم روان، این نقیصه ای که در نفس او به وجود آمده است، این برطرف شود، این را می‌گویند غفران.

باتقوا کیست؟ «أَعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ» آماده شده است برای متقیان. «أَعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ» آماده شده است برای باتقوایان. چه کسانی هستند باتقوایان؟ «الَّذِينَ يَنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ»، آن کسانی که انفاق می‌کنند در خوشی و ناخوشی. این یک شرط با تقوا بودن است، انفاق کردن. انفاق آن چیزی است که یک خلای را پر می‌کند و یک نیازی را برآورده می‌کند. آنهایی که خلأ و نیازها را می‌فهمند و حاضر می‌شوند بجا آن خلاءها و نیازها را پر کنند. انفاق خیلی مهم است «الَّذِينَ يَنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ»، یکی از نشانه‌های باتقواها این است که انفاق می‌کند در خوشی و ناخوشی.

«وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ» و خدا دوست می‌دارد مردمان احسان کننده را.

از دیگر نشانه‌های باتقواها چیست؟ «وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ» آن کسانی که چون گناه بزرگی انجام دهند، یا بر خویشتن ستم کنند، «أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ» بر نفس‌های خود ظلم روا بدارند، «ذَكَرُوا اللَّهَ» فوراً به یاد خدا بیفتند.

جلسه ۲: ایمان ۲

«يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَنْفَالِ» از تو می‌پرسند در مورد انفال، سوال می‌کنند که انفال برای کیست و حق کیست. انفال را مختصراً میتوان به این صورت ترجمه کرد؛ انفال یعنی ثروتهایی که به عموم مسلمانان متعلق است. یک نمونه مثلاً درآمدهایی است که در جنگ نصیب مسلمانان میشود، نه هر درآمدی، درآمدهای خاصی. «قُلِ الْأَنْفَالُ لِلَّهِ وَالرَّسُولِ» انفال از آن خدا و از آن پیامبر است. از آن خدا یعنی چه؟ آنچه مال خداست، آنچه که باید نام مال خدا به روی آن گذاشت، این درحقیقت آن چیزی است که باید صرف بشود در اهداف الهی.

«وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ» فی‌مابین خود را اصلاح کنید. اختلافات را در میان خود از میان بردارید. به سود حقیقت، آن کسانی که سخنی غیر حقیقت می‌گویند، از سخن خود دست بکشند، اختلافات را از میان خود بردارید. «وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ» میان خود را اصلاح کنید، بر سر چیزهای جزئی به جان هم نیفتید.

«إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ (۲) الَّذِينَ يَقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (۳) أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقًّا»؛ برای مؤمن راستین، پنج خصلت در اینجا معین شده.

اول؛ «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ» منحصرأ مؤمنان، «الَّذِينَ» آن کسانی هستند که «إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ» چون یاد شود خدا، «وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ» به بیم آید دل‌هایشان.

قرآن کتابی است که باید آن را خواند به قصد فهمیدن، و فهمید به قصد افزون شدن و نیرومندتر شدن ایمان، «و إِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا». این شرط دوم، خصلت دوم.

دنباله آیه «وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ»، نشانه دیگر مؤمنین این است که بر پروردگار خود توکل و اتکاء می‌کنند. این سه تا علامت برای مؤمن.

سوم، «وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ»؛ چهارم، «الَّذِينَ يَقِيمُونَ الصَّلَاةَ» آنها که به پا می‌دارند نماز را.

«ومما رزقناهم ینفقون» نشانه دیگر مومنان چیست؟ این است که از آنچه به آنان روزی کرده ایم، انفاق میکنند. انفاق یعنی چه؟ انفاق یعنی پُر کردن خلاها و نیازها. آن خرج کردنی که خلئی را پر کند، نیازی را برآورده کند، این را میگویند انفاق.

یعنی به جا خرج میکنند، نه هر خرج کردنی. یکی از نشانه‌های مؤمن است. آنچه که مایه مومن بودن است، آنچه شرط و نشانه ایمان است، «وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ یَنْفِقُونَ».

جلسه ۳: ایمان از روی آگاهی

نقل کرده اند از رهبران یکی از بزرگترین کشورهای بلوغ شرق [۱] با داعیه های الحادی شان و با فرهنگ و مکتبی که هر فکر غیر مادی را به شدت محکوم می کند، از اینها نقل کرده اند که پس از استقلال هندوستان، برای اینکه دل میلیون ها توده هندی تازه به استقلال رسیده را به دست بیاورند، در سفری که به سرزمین هندوستان انجام دادند، هندوها و هندی ها عموماً با کمال تعجب نگاه کردند، دیدند بر روی پیشانی رهبران این کشور کمونیستی نقش تیلک هست. عرض کنم که تیلک یک راهب هندو - حالا تعبیر راهب شاید تعبیر درستی نبود - به هر حال یک روحانی هندو، با عظمتی بسیار شگفت آور بود. خیلی مرد عجیبی بوده این تیلک، که البته در اثنای نهضت و قبل از استنتاج نهضت، او مُرد، از دنیا رفت و ندید آزادی هندوستان را. اما سی سال، چهل سال بعد از مرگ او، آن کسانی که او پروریده بود، شربت شیرین و گوارای آزادی را چشیدند و نقشی به نام تیلک، به یادبود آن مرد آزادیخواه بزرگ، که روحانی بود، به جای ماند. این نقش، نقش روحانی است، یک جنبه روحانیت و معنویت در آن هست، جنبه ماوراء الطبیعه ای در این هست؛ چون خود تیلک یک نفری بوده که دارای مقامات روحانی بوده از نظر هندوها، یک روحانی بوده به هر صورت. دیدند که رهبران مادی شوروی که حالا آمدند به هندوستان، برای جلب توجه عامه مردم، نقش تیلک روی پیشانی شان رسم کردند؛ یعنی ما هم بله، یعنی ما هم با شما در این زمینه هم فکریم، در حالی که ادعاهایشان این سخن را تخطئه می کرد و مکتبشان تخطئه می کند.

ایمان از جمله خصوصیات است که در پیامبران خدا هست و اینجا ایمان یعنی باور، قبول و پذیرش با تمام وجود، باور به آنچه می گوید. نشانه باورداشتن هم این است که خود، پیشاپیش دیگران در آن راه گام برمی دارد و حرکت می کند؛ لذا آیه قرآن به ما اینجور می آموزد، می فرماید: «آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ» ایمان آورده است پیامبر به آنچه نازل شده است به سوی او از پروردگارش، «وَالْمُؤْمِنُونَ» مؤمنان و گرویدگان به او، آن افراد برجسته ای که پیرامون او را گرفتند و بلندگوهای دعوت او شدند نیز چنینند، «كُلُّ آمَنَ بِاللَّهِ» همگی یا هر یک، ایمان آوردند به خدا، خدا را قبول کردند، باورشان آمد، «وَمَلَائِكَتِهِ» و فرشتگان خدا «وَكُتُبِهِ» و کتابهای آسمانی از آغاز تا انجام یکسره «وَرُسُلِهِ» و همه پیامبران او را. ایمان پیغمبر و یارانش به همگان است، چون راه یک راه است.

«وَقَالُوا» و گویند، «سَمِعْنَا وَ أَطَعْنَا» شنیدیم، فهمیدیم، نیوشیدیم، «سَمِعْنَا»، نه اینکه به گوشمان خورد. سَمِعَ، سَمِعَ یعنی شنوایی؛ حالت شنوایی، غیر از گوش است، گوش به معنای این عضو جارحه خاص، با لفظ اُذن در عربی تعبیر می شود.

«غُفْرَانِكَ رَبَّنَا» آمرزشست، مغفرت پروردگار ما. پاداشی که از تو می خواهیم خدایا، مغفرت توست و نه چیز دیگر، «وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ» بازگشت ما به سوی توست.

ایمان دوجور است. یک جور ایمان مقلدانه، متعصبانه؛ چون پدران و بزرگتران باور کرده بودند، ما هم باور کردیم. آن ایمانی که در اسلام ارزش دارد، ایمان مقلدانه و متعصبانه نیست؛ ایمان ارزشمند، ایمان آگاهانه است، ایمان توأم با درک و شعور است، ایمانی ست که از روی بصیرت، با چشم باز، بدون ترس از اشکال، به وجود آمده باشد.

«إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ» اینها مقدمه است، «إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ» همانا در آفرینش آسمانها و زمین «وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ» آمد و رفت شب و روز، «لَايَاتٍ» همانا نشانه هایی است برای گنج ها؟ برای بی هوش ها؟ برای آنان که نمی اندیشند؟ ابد!

«لِأُولِي الْأَلْبَابِ» برای خردمندان. خردمند، آن که دارای خرد و نیروی فهمیدن است و او همه مردمند، در صورتی که فکر و هوششان را به کار بیندازند. چه کسانی اند اولی الالباب؟ قرآن چون هیچ یک از این بازیگری ها را قبول ندارد، چون ارزش واقعی را برای انسان، اتصال و ارتباط با خدا می داند، خردمند را به این صورت معرفی می کند؛ خردمند از نظر قرآن آن کسی است که این عالی ترین ارزش ها را بیش از همه چیز و همه کس مورد نظر داشته باشد.

«وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ» و می اندیشند در آفرینش آسمانها و زمین، در حال تفکرند.

اساسی ترین نقاط یک فلسفه فکری که الهام بخش یک زندگی فردی و اجتماعی بشود، همین است: «رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَطْلًا» الهی است، معتقد به خداست؛ لذا می گوید پروردگار ما، تو این آسمان و زمین را این همه غوغا را به بیهوده و پوچی نیافریده ای، سبحانک تو از این منزه و پیراسته ای که کار بیهوده بکنی؛ پس من مسئولیتی دارم، پس من باید راهی را بییمایم، پس من در مقابل این نظم عجیب و شگفت آور، یک نقطه ای هستم و برای کاری. در این نظم عجیب، یک جایی هم من دارم که اگر آنجا را به صورت درست و صحیح آن عمل را به صورت آنچنانی که تو خواسته ای انجام ندهم این نظم را خراب کرده ام. «سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ» پس ما را شکنجه آتش محفوظ و مصون بذار؛ آتش قیامت، که با وجود اینکه واقعیتی است، سمبل آتش قهر و خشم و انتقام خدا و تکوین عالم نیز هست.

«وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ». صحبت از کافران و مرتجعان است. و چون به آنان گفته شود که بیایید به سوی آنچه خدا فرستاده است و بیایید به سوی پیامبر. «قالوا» گویند: «حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا» راه و رسمی که پدران خود را بر آن یافتیم، ما را بس. ما دنبال این حرفهای تازه نمی رویم.

جلسه ۴: ایمان زاینده و همراه با تعهدات عملی

مسئله این است که ایمان، بر طبق فرهنگ غیر قابل تردید قرآن، صرفاً یک امر قلبی نیست. درست است که ایمان یعنی باور، و باور مربوط است به دل، اما قرآن هر باوری را، هر ایمان و قبول و پذیرشی را به رسمیت نمی شناسد. ایمان مجرد، ایمان قلبی خشک و خالی، ایمانی که در جوارح و اعضای مؤمن شعاش مشهود نیست؛ این ایمان از نظر اسلام ارزشمند نیست. اول مؤمن به خدا، شیطان است. ابلیس پیش از آنکه بندگان پر مدعای پروردگار و فرزندان پرناز و افاده آدم به این

سرزمین خاکی بیابند، سالیانی خدای متعال را عبادت می کرد و دلش کانون معرفت خدا بود، اما در آن بزنگاه، در آنجایی که ایمان‌ها همه آنجا به کار می آیند؛ یعنی در هنگام انتخاب، در هنگام تعیین راه نهایی، این ایمان به کار ابلیس نیامد، این ایمان در همان دل ماند. من می گویم ایمانی که فقط در دل بماند، می پوسد و می خشکد؛ تو بگو نه، باقی می ماند. ایمان زاینده، ایمانی که مثل سرچشمه‌ای فیاض عمل می زاید، ایمانی همراه، با تعهد، ایمانی که باری بر دوش مؤمن می گذارد، ایمانی که همراهش عمل است.

«وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَ أَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» سست نشوید، غمگین نشوید، اگر مؤمن باشید از همه برترید؛ آن کسانی که این صلاهی عجیب را از قرآن شنیدند، بعد به واقعیت‌ها نگاه می کنند، می بینند مؤمنین به قرآن از همه برتر نیستند، بلکه گروکش همه هستند و تعجب می کنند که این وعده قرآن پس کو؟ و اگر زمانی برای انجام این وعده پیدا نکردند، منتظر ظهور ولی عصر صلوات الله علیه می ماندند. به این عده هم باید خاطر نشان ساخت که بله، وعده الهی حق است، هم در زمان ظهور مهدی موعود صلوات الله علیه و هم هر جایی که ایمان صورت ببندد. اما ایمانی که قرآن آن را همراه با عمل می داند، ایمانی که آن را از تعهد جدا نمی داند. ایمان، نه فقط یک امر قلبی.

قرآن متن قطعی خلل ناپذیر ماست و صدها روایت روایت متقن. امام علیه السلام در روایتی به این مضمون شفاعت ما نمیرسد یا نمیرسد به شفاعت ما، مگر به وسیله کوشش و جدّ و جهد. حالا ما با تنبلی، با زانوی غم به بغل گرفتن و غم گذشته و غم آینده را با بی غیرتی خوردن - غم خواری خوب است، اما غم خواری که با بی غیرتی همراه نباشد - ما با این حالت منفی پست بی خاصیت، می نشینیم به امید شفاعت، در حالی که خود امام علیه السلام، طبق این روایت می فرماید که شفاعت ما به آن کسانی میرسد که جدّ و جهد و کوشش داشته باشند، درست نقطه مقابل آنچه که در مغز های ماست. و از این قبیل روایات الی ماشاء الله.

«يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا» ای کسانی که گرویده اید، «ارْكَعُوا وَ اسْجُدُوا» رکوع کنید، سجود کنید، در مقابل خدا خضوع کنید، «وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ» عبودیت کنید و عبادت پروردگارتان را، «وَأَفْعَلُوا الْخَيْرَ» نیکی به جا آورید، «لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ» مگر موفق گردید، رستگار شوید. «وَجَاهِدُوا فِي اللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِ» مجاهدت کنید در راه خدا، «حَقَّ جِهَادِهِ» آن چنان که شایسته مجاهدت است.

«هُوَ اجْتَبَاكُمْ» او برگزیده است شما را انتخاب کرده برای برداشتن این بار، «وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ» در دین، بر شما سختی و فشار و صعوبتی هم قرار نداده، فشاری نیست. «وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ» بر شما در کار دین حرجی، صعوبتی، فشاری قرار نداده، «مَلَّهٖ اِبَيْكُمْ اِبْرَاهِيمَ» این همان آیین پدرتان ابراهیم است، «هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلِ وَ فِي هَذَا» او شما را در گذشته و در این نوبت، مسلمان و مسلم و تسلیم خدا نامیده است.

«إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا» همانا آن کسانی که ایمان آوردند، «وَجَاهِدُوا» و هجرت کردند. هجرت کردن یعنی چه؟ هجرت کردن به معنای یکباره از همه چیز دست شستن بخاطر هدف، به خاطر پیوستن به جامعه اسلامی، به خاطر قبول تعهد در مجموعه تشکیلات جامعه اسلامی محسوب می شود. از سوی دیگری، هجرت یعنی برای بنای کاخ عظیم جامعه اسلامی یک خشت

بردن. «وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ» با جان و مال، به جان و مال، در راه خدا مجاهدت نمودند، «وَالَّذِينَ آوَوْا» و آن کسانی که پناه دادند به این درماندگان بی وطن و آوارگان از خانه به درمانده، «وَوَصَّوْا» و آنها را یاری کردند، همه این‌ها و «أُولَئِكَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ» اینها بعضی پیوستگان و به هم پیوستگان و هم جبهه گان یکدیگرند. اینها همه یک عنصرند، اینها خشت و آجر یک دیوار و یک سقفند؛ «مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ كَمَثَلِ الْبُنْيَانِ يَشُدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا».

جلسه ۵: ایمان و پایبندی به تعهدات

«إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (۵۱) وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَخْشَ اللَّهَ وَيَتَّقْهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ (۵۲)» سوره مبارکه نور آیه ۵۱ و ۵۲

این مسئله هم در زمینه بحث درباره ایمان، مسئله ای است مهم، که تعهدات یک فرد مؤمن، گاه‌گاهی و دل‌بخواهی نیست. این جور نیست آن کسی که می‌خواهد خود را مؤمن قلمداد بکند، هر جا که نفع و سود و بهره شخصی تجاوز کارانه خودش ایجاد کرد، مؤمن باشد؛ هر جا به نام ایمان و به تظاهر به عمل، توانست بر خر مراد سوار شود، اسم از ایمان و عمل بیاورد، اما در آن مواردی که ایمان و عمل برای او سود شخصی، سود متجاوزانه و متعدیانه تولید نمی‌کند، از نام اسلام و نام ایمان و از عمل به تعهدهای ایمانی رو گردان باشد. اینجا ما این صفت را - که در قرآن به صورت های گوناگونی مورد تعرض قرار گرفته است - به نفع‌طلبان نسبت دادیم، گفتیم نفع‌طلبان این جورند. همه مردم دنیا نفع‌طلبند، چه کسی است که طالب زیان خود باشد؟ منظور ما از نفع‌طلبان، آن کسانی هستند که برای نفع شخص خود، حاضرند منافع دنیایی را فدا کنند؛ نفع‌طلبان متجاوز.

امام عظیم الشان ما، امام باقر صلوات الله علیه در آن حدیث معروفی که اولین حدیث باب امر به معروف و نهی از منکر است در کتاب شریف وافی - البته این حدیث در کافی هست، در کتب معتبره شیعه هست، اما وافی که جامع کتاب های چهارگانه اصلی ماست، از مرحوم فیض کاشانی - وقتی که کتاب امر به معروف و نهی از منکر را باز می‌کنید، به نظرم چنین می‌آید، حدیث اولش این است. چند سال پیش دیده‌ام، تازه مراجعه نکردم؛ اشاره می‌کند به همین جور مردمی، اینها کسانی هستند که به نماز و روزه که بی‌دردسر و کم‌مایه هست رو می‌آورند، به امر به معروف و نهی از منکر که پردردسر و به ظاهر پرضرر است اقبالی ندارند، اعتنایی نمی‌کنند. اینجا امام علیه السلام دیگر نمی‌گوید اینها مؤمنند یا مؤمن نیستند، نمی‌گوید فاسقند یا منافقند، اما آیه قرآن اینجا صریح می‌گوید، آن کسانی که آنجا که پای منافعشان در میان است، دین را نمی‌خواهند، اینها مؤمن نیستند. شق دیگرش این است: «أَمْ يَخَافُونَ أَنْ يَحِيفَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَرَسُولَهُ»، چیزی در حد کفر، یا ترسیدند که خدا و رسولش به آنها ظلم کنند؟ در همه قضایا، در همه مسائل، در همه گوشه کناره‌های زندگی، آدم مؤمن، متعهد است؛ نه آنجایی که صرفه اش ایجاد می‌کند.

می‌خواهم بگویم اگر قرار است ما یک مقدار از دین را متعهدانه بپذیریم، یک مقدار دیگرش را نپذیریم و خودمان را مؤمن بدانیم، اگر یک چنین بنایی است، بگذارید اول معاویه را مؤمن بدانیم؛ ون معاویه هم همین جور بود. نسبت به یک مقداری

از دین به شدت اظهار پایبندی می کرد. مگر نگفتم مکرر در بحث‌ها که معاویه نماز می خواند، به جماعت هم می‌خواند، اول وقت هم می‌خواند، امام جماعت هم می‌شد.

به ابن عباس می گوید: ابن عباس، قرآن نخوان. گفت چطور قرآن نخوانم؟ گفت: خب بخوان، تفسیر نکن. گفت چطور می شود قرآن بخوانم، تفسیر نکنم معاویه؟ این حرف‌ها چیست می زنی؟ دید مثل اینکه بد حرفی زده گفت خیلی خب تفسیر بکن، اما تفسیری که از طریق خانواده خودت، از طریق امیرالمؤمنین رسیده، آن تفسیر را به مردم نگو. نمی‌خواهد مردم بفهمند قرآن را و نمی‌خواهد اساساً مردم بفهمند هیچ چیز را. هر چه مردم کمتر می فهمیدند به نفع معاویه بود.

قرآن صریحاً می فرماید این گونه آدمی مؤمن نیست. پس ایمانی که در طرز فکر اسلامی معتبر است، ایمان این جور آدم‌ها - که نظیرشان در روزگار ما الی ماشاء الله زیاد است - نمی باشد، بلکه ایمان استوار آن مردانی است که همه جا، با همه کس، در همه زمان، به هر صورت محفوظ است، با تعهدش، با عملش، «ان الذین امنوا و عملوا الصالحات» تا آخر.

«قَدْ أَنْزَلْنَا آيَاتٍ مُّبَيِّنَاتٍ» همانا فرو فرستادیم آیه های روشنگر را. این آیه های قرآن، اینها روشنگر است. آن کسانی که به خودشان اجازه نمی دهند قرآن را بفهمند، بیچاره‌ها از این روشنگری محرومند. «وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ» خدا رهنمون می شود هر که را بخواهد به سوی راه راست. هر که را خدا بخواهد.

«وَيَقُولُونَ آمَنَّا بِاللَّهِ وَ بِالرَّسُولِ» می گویند ایمان آورده ایم به خدا و به پیامبر، «وَأَطَعْنَا» و فرمان برده‌ایم. این ادعاها را می‌کنند، که ادعا کردندش آسان است، اما «ثُمَّ يَتَوَلَّى فَرِيقٌ مِنْهُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ» پس از این ادعا، گروهی از آنان رو برمی گردانند، وقتی که رو برگردانند، صحبت از کفار نیست، صحبت از مرتدین نیست که یکهو قهر می‌کنند، از عالم اسلام خارج می شوند، می روند؛ نه، صحبت از همین مؤمنین معمولی داخل جامعه هاست، جامعه‌های اسلامی - بعد درباره اینها می فرماید: «وَمَا أُولَئِكَ بِالْمُؤْمِنِينَ» نیستند این مؤمنان، مؤمن نیستند. حالا روشن تر از این، «وَإِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَ رَسُولِهِ لِيُخْطَبَ بَيْنَهُمْ» چون فرا خوانده شوند به سوی خدا و رسولش تا پیامبر حکم کند و قضاوت کند میان آنان، «إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ مُعْرِضُونَ» ناگهان می بینی که گروهی از آنان روی گردانند. حاضر نیستند بروند از پیغمبر حکم را بشنوند. آیه به حسب ظاهر درباره قضاوت است، تعبیر حکومت در قرآن، غالباً نمی گویم همیشه، به معنای قضاوت کردن است، همان چیزی که ما داوری و قضاوت به آن می گوئیم، اما مضمون مفاد آیه عام است، چنین نیست که درباره کسانی است که تن به قضاوت پیغمبر فقط نمی دهند، نه، آن کسانی که تن به فرمان پیغمبر در غیر موارد قضاوت هم نمی‌دهند، مشمول آیه اند و این روشن است. «وَإِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَ رَسُولِهِ لِيُخْطَبَ بَيْنَهُمْ إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ مُعْرِضُونَ»، گروهی از آنان روی گردانند، معرضند. «و ان یکن لهم الحق یأتوا الیه مذعنین» اگر حق به جانب آنها باشد، بیایند به سوی پیامبر اطاعت‌کنندگان، با اذعان. آنجایی که احتمالاً حکم به زیان آنهاست، دین را قبول ندارند. اینجا قرآن اینها را به استیضاح می کشد در حقیقت.

«إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ»، اما مؤمنین چه جورند؟ مؤمنین این جور نیستند. ببینید فرهنگ قرآنی این است. قرآن لغت معنی دارد، فرهنگ اختصاصی دارد. مؤمن در اصطلاح قرآن به این معناست که دارد اینجا بیان می کند: «إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ» همانا بود سخن مؤمنان، «إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَ رَسُولِهِ» چون فرا خوانده شدند به سوی خدا و پیامبرش، «لِيُخْطَبَ

بَيْنَهُمْ» تا خدا و پیامبر میان آنان قضاوت بکند، سخنشان این بود، «أَنْ يَقُولُوا» که گفتند، «سَمِعْنَا وَ أَطَعْنَا» شنیدیم و فرمان بردیم. که عرض کردم، شنیدیم یعنی فهمیدیم، نه به گوش شنیدیم، شنیدیم یعنی نیوشیدیم، اصطلاح سمع، «او القى السمع و هو شهيد»، سمع و شنوایی در قرآن، در موارد بسیاری به معنای فهمیدن است، نه به معنای شنیدن با گوش، با این جارحه و عضو خاص، بلکه به معنای فهمیدن است. اینها می گویند ما فهمیدیم؛ یعنی آگاهانه مؤمن شدیم.

«وَمَنْ يَطِيعِ اللَّهَ وَ رَسُولَهُ» آن کسی که اطاعت کند خدا را و رسولش را، «وَوَيْتَقَهُ» و از او پروا کند، «فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ» آنهايند به منظور و مقصود دست يافتگان. «فوز» هم به همين معناست.

«وَعَدَ اللَّهُ» وعده کرده است خدا، به چه کسانی؟ «الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَ عَمِلُوا الصَّالِحَاتِ» به آن کسانی از شماها که ایمان بیاورند و عمل شایسته و صالح کنند؛ یعنی طبق تعهدات این ایمان عمل کنند. به اینها وعده داده که «لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ» که آنان را در زمین جانشین سازد.

«لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ» که جانشینشان سازد بر روی زمین، «كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ» همچنانی که مؤمنان پیشین را جانشین ساخته است.

به هر صورت، روی زمین از آن شماسست و حکومت آن در دست شما، همچنانی که در دست پیشینیان شما بود؛ یعنی مؤمنان دوران های قبل. «و لیمکن لهم دینهم»، مستقر خواهد ساخت دین و آیین و مسلک و مرامشان را، آن دین و آیینی که «الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ» برای آنان پسندیده است، آن دینی که شایسته آنها بوده؛ یعنی همین دین اسلام، که دنیا و آخرت را شامل است و حال و آینده را و جسم و روح را و خلاصه همه جانبه است، برای همه نیازها کافی است «وَوَلَّيْبَدَّلْتَهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا» تبدیل خواهیم ساخت پس از خوف و ترس و بیم آنان، امنیت و امان را. «يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا» مرا عبودیت کنند و به من شرک نورزند. البته در آخر آیه این را هم تذکر می دهد که اگر بعد از آنی که ایمان آوردند، شرک ورزیدند؛ اینجا فاسق خواهند بود. فاسق یعنی از دین به در آمده، خارج شده.

جلسه ۶: نویدها ۱

«يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا (۱۷۴) فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَ اعْتَصَمُوا بِهِ فَسَيَدْخُلُهُمْ فِي رَحْمَةِ مِّنْهُ وَ فَضْلٍ وَ يَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمًا (۱۷۵)» سوره مبارکه نساء آیه ۱۷۴ تا ۱۷۵

دو سه مسئله ای که درباره ایمان گفته شد، دو سه مسئله اساسی و مهم بود. از جمله این بود که ایمان باید آگاهانه باشد، نه کورکورانه. دیگر این بود که ایمان باید با تعهد و عمل توأم باشد، بلکه تعهد آفرین باشد و زاینده عمل و نه یک باور خشک و خالی در دل و در مغز. دیگر این بود که مؤمن متعهد، آن وقتی مؤمن است که ایمانش گاه گاهی نباشد، فرصت طلبانه نباشد، نفع طلبانه نباشد، بلکه همیشگی باشد، همه جایی باشد، همگانی باشد، همه جانبه باشد.

برای بهره مند شدن از سعادت همه جانبه و کامل، آدمی به چه چیزهایی محتاج است؟ انسان برای اینکه سعادتمند باشد چه چیزهایی احتیاج دارد؟ آن چیزهایی که انسان احتیاج دارد تا سعادتمند به طور کامل و همه جانبه باشد، تماماً به مؤمن و بر ایمان نوید داده شده. این چیزهایی که اینجا نوشتیم، ده دوازده موضوع است، ببینید آیا واقعاً اگر یکی از این موضوعات

کسر باشد، انسان می تواند احساس خوشبختی بکند؟ می بینید که نه. مسئله، مسئله تعصب از برای مذهب و دین داری نیست، آنچه که ما اینجا نوشتیم به عنوان شرایط سعادت مند شدن؛ برای یک مادی گرا هم همین شرایط سعادت مند شدن است.

به چه چیزهایی محتاج است انسان؟ یک، محتاج است به اینکه هدف و سر منزل سعادت را بشناسد. بداند به کجا می خواهد برسد، بداند برای چه هدفی می خواهد تلاش بکند. دو، و اینکه پرده های جهل و غرور و پندار و هر آن چیزی که گوهر بینش و خرد او را در حجابی ظلمانی می پیچد و نیروی دیدن و فهمیدن را از او می گیرد، زائل گردد. این هم یکی از چیزهایی است که انسان را به سعادت می رساند؛ اینکه در راه طولانی اش به سوی سعادت، از دغدغه ها، وسوسه ها و وسوسه های درونی که توان فرساتر از عامل های بازدارنده برونی ست برهد. داخل پرانتز نوشتیم اطمینان و امن.

چهار، و اینکه تلاش خود را ثمر بخش بداند، امیدوار باشد که این تلاش به جایی می رسد. آن کسانی که امیدوار نیستند که تلاش شان و حرکت شان به نتیجه ای منتهی خواهد شد، مسلّم به سرمنزل خوشبختی و رستگاری نمی رسند.

پنج، و اینکه لغزش ها و خطاهایش قابل جبران و مورد بخشایش باشد، این هم خیلی مهم است. شش، و اینکه در همه حال، از دستاویز تکیه گاهی مورد اطمینان بر خوردار باشد. بداند همه جا، در تمام شرایط، یک کمک کاری هست که می تواند از او استفاده کند.

هفت، و اینکه در مواجهه با دشمن ها از نصرت و مدد خدا برخوردار گردد؛ این هم یک شرط دیگر سعادت خوشبختی و کامیابی ست. هشت، و اینکه بر جبهه ها و ضعف های مخالف برتری و رجحان داشته باشد، بداند که بالاخره برتری و رجحان و ارجحیت برای اوست. نهم، و اینکه بر دشمنان راه و هدفش که مانع و خنثی کننده تلاش اویند، پیروز گردد.

دهم، و اینکه عاقبت، از همه سختی ها و فشارها و بندها و حصارها، رسته و به مقصود و منظور خود نائل گردد. برسد به آن سر منزل، داخل پرانتز نوشتیم فوز و فلاح، همین تعبیرات قرآنی. یازدهم، و اینکه در همه حال، در راه و در منزل، هم در راه هدف، هم در خود سرمنزل هدف، از ذخیره هایی که برای آدمی در این جهان مهیا گشته، بهره مند و برخوردار گردد. اینها شرایط سعادت است. برای سعادت مند بودن یک انسان، برای خوشبخت شدن یک انسان یا یک جامعه، اینها لازم است. «إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ» آن کسانی که ایمان آوردند و عمل صالح کردند، عمل صالح یعنی تعهد متناسب با آن ایمان. ایمان انسان بر دوش انسان تعهدی می گذارد، انجام آن تعهد، بر دوش گرفتن آن تعهد، عمل صالح است. آن کسانی که ایمان بیاورند، آن باور را پیدا کنند، بعد هم بر طبق تعهداتش عمل نمایند، «يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ» پرودگارشان، به سبب ایمانشان آنها را هدایت خواهد کرد.

آیه بعدی «يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا» هان ای مردمان، از سوی پروردگارتان برای شما برهانی آمد، دلیلی قاطع و روشن، حجتی ثابت و ثابت کننده «وَأَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا» و فرستادیم به سوی شما نوری آشکارا. منظور از این برهان و نور، قرآن است و حقایق قرآنی. شاهد سخن ما در این آیه بعدی اش است،

«فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَاعْتَصَمُوا بِهِ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِي رَحْمَةِ مِنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَيْهِ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا» پس آن کسانی که به خدا ایمان بیاورند و به او متمسک و متکی گردند، فقط ایمانی قلبی هم کافی نیست، باید به خدا به دامن خدا، یعنی به دامن آئین خدا و راه خدایی چنگ بزنید، متمسک بشوید. «فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَاعْتَصَمُوا بِهِ» چنگ زدند، متمسک شدند؛ اگر این جور شد، «فَسَيُدْخِلُهُمْ فِي رَحْمَةِ مِنْهُ وَفَضْلٍ» خدا آنان را در رحمت و فضل خویش داخل خواهد کرد. دنبالش «وَيَهْدِيهِمْ إِلَيْهِ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا» آنها را به سوی خود راهنمون می شود، هدایت می کند.

آیه دیگر، «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا» این آیه معروفی است که بر سر زبان ها زیاد است، «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ»، آن کسانی که در راه ما - خدا می گوید، راه خدا چیست؟ و به خاطر هدفهای الهی، اهداف الهی، هر هدفی که خدا دارد در این عالم، مجاهدت کنند، هدفهای خدایی چیست؟ عدالت است، امنیت است، بندگی بندگان در مقابل اوست، به رشد رسیدن و تکامل بندگان خداست، آباد شدن روی زمین است، آباد شدن دل انسان هاست، معمور شدن دنیا و آخرت آدمیان است، به خط و ریل تکامل افتادن تمام موجودات است؛ اینها خواسته های خداست.

«اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا» خدا سرپرست و هم جبهه مؤمنان است، «يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ» آنها را از ظلمت ها می رهند و به سوی نور می رساند. آنان را از ظلمت ها، ظلمت های جهل، خرافه، غرور، نظام های تحکم آمیز و ضد انسانی، همه آن چیزهایی که برای بشر و برای گوهر بینش بشر، زندان و سیاه چالی محسوب می شود، آنان را از این ظلمت ها می رهند و به نور، چه نوری؟ نور معرفت، دانش و ارزش های انسانی می رساند.

«وَالَّذِينَ كَفَرُوا» آنها که کفر و انکار ورزیدند، «أُولَئِكَ هُمُ الطَّاغُوتُ» سرپرستان و هم جبهه گانشان طاغوت ها و متجاوزانند. و آنان که کفر و انکار ورزیدند، سرپرستان و اربابانشان، طاغوت و سرکشان و تجاوز کارانند. «يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ» آنان را از نور معرفت دور ساخته، به زندان ظلمت ها و تاریکی ها می کشانند. «أُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ» آنها همگی مصاحبان آتش و در آن جاودانه اند. سوره بقره آیه ۲۵۷.

جلسه ۷: نویدها ۲

«الَّذِينَ آمَنُوا وَ تَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (۲۸) الَّذِينَ آمَنُوا وَ عَمِلُوا الصَّالِحَاتِ طُوبَى لَهُمْ وَ حُسْنُ مَّآبٍ (۲۹)» سوره مبارکه رعد آیه ۲۸ و ۲۹

عرض کردیم که خدای متعال در قرآن، به مؤمنین مژده و نوید همه عناصر سعادت را می دهد. آن چیزهایی که ما به عنوان عناصر سعادت در مقام فکر و تصور به دست می آوریم، که ده دوازده تایی آن را در آن نوشته قبلی و تلاوت قبلی بیان کردیم، اینها همه در قرآن به صورت نویدهای قاطعی به مؤمنین داده شده است. دو نوید از آن نویدها هدایت بود و نور. مابقی را هم میگذاریم به عهده خود شما.

مثلاً یکی از آن موضوعات، پاداش اخروی ست. الآن شما جایی را سراغ دارید که قرآن به مؤمنین نوید داده باشد که شما از دشمنانتان، از صف مخالفان، بالاتر و برترید، در صورتی که ایمان داشته باشید و به تعهدات ایمان عمل بکنید؟ (یکی از حضار: «وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ»)

خیلی خب، این یک آیه اش بود، «۱۳۹ وَلَا تَهْنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ»، بله، این یک آیه است؛ که اگر چنانچه شما مؤمن باشید؛ برترید، دست بالاتر، دست نیرومند تر در اختیار شماست نسبت به دشمنانتان. آیه های متعدد دیگری هست که وعده می دهد و مژده می دهد به مؤمنین که بر دشمنان و صفوف مخالف خودشان اساساً غلبه قاطع پیدا می کند؛ «كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي»، «وَإِنَّ جُنَدَنَا لَهُمُ الْغَالِبُونَ». از این قبیل آیات فروان است.

باری، در این بالا نوشتیم اطمینان و سکون و امن، که این ها را ما قریب لافق دانستیم، یکی دانستیم و منظورمان را از این سه کلمه ذکر می کنیم و بعد برمی گردیم به آیات قرآن تا ببینیم در این زمینه، در زمینه اطمینان و سکون و امن، به ما آیات قرآن چه می آموزند.

اطمینان یعنی حالت طمأنینه دل. حالت آرامش روح و قلب. یعنی چه آرامش؟ آرامش در مقابل دغدغه و اضطراب، آرامش و اطمینان در مقابل تشویش.

انسانی که سر به راهی گذاشته و دارد حرکت می کند، دارد به سوی مقصود و مقصدی می رود، ده ها انگیزه ممکن است او را از پیمودن این راه و تعقیب این هدف باز بدارند. ترس، یکی از این انگیزه هاست؛ رُعب، بیم، هراس. از ترس ممکن است این راه را ادامه ندهد. ترس از چه؟ ترس از گرسنگی بین راه، ترس از دزد میان راه، ترس از گرگ درنده ای که در راه کمین کرده، ترس از زحمت ها و بی خوابی های این راه و بالأخره ترس از نرسیدن. این یک مقوله از چیزهایی که مانع می شود از اینکه این راه رو، راه خود را تعقیب کند و پیش برود.

طمع یکی دیگرش است. طمع به چه؟ طمع به زندگی راحت؛ که اگر من این راه نپیمایم، دنبال این مقصود حرکت نکنم و نروم، در رخت خواب گرم و نرم خانه خودم بخوابم، پهلوی فرزندان و زن محبوبم به سر ببرم؛ این یک چیزی است که برای یک انسان معمولی، برای یک انسان کوچک، برای یک روح ضعیف، ایده آل است، محبوب است، مطلوب است، برایش خودگشان می کند، پیداست که حاضر نیست آن را به آسانی از دست بدهد. طمع! این ها انگیزه هایی است که انسان را از پیمودن این راه بازمی دارد؛ ترس ها و طمع ها؛

این آدم وقتی که با این جاذبه قوی، با این روحیه قوی وارد راهی شد و مشغول پیمودن آن راه شد، دیگر جاذبه زن و فرزند و چیزهای دیگر و زیبایی ها و راحتی ها و خوشی ها و لذت ها و عیش و نوش ها در او اثری نمی گذارند. این آدم کیست؟ آدم مطمئن، «يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ * ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً». آن کسی می تواند راه خدا را تا آخر بپیماید، به سر منزل و هدف منظور و مقصود نائل آید که مطمئن باشد حالت اطمینان و سکون در او باشد.

پس اطمینان یعنی چه؟ خلاصه کلام این شد که اطمینان یعنی طمأنینه روح انسان، آرامش دل انسان، دل آرام باشد. یعنی چه آرام باشد؟ نه اینکه بی تحرک باشد، نه اینکه پیش نرود و پیشرفت نداشته باشد؛ یعنی جاذبه های گوناگون او را به این سو و آن سو نکشاند.

بعد، جمله دوم سکون است. سکون هم به همین معناست. «ثُمَّ أُنْزِلَ إِلَيْهِ سَكِينَتُهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ» خدا سکینه بر پیغمبر نازل کرد. در پنج، شش جای قرآن این تعبیر هست که یکی اش جزو همین آیاتی است که گمان می کنم حالا خواهیم خواند.

باری؛ پنج شش آیه در قرآن وجود دارد که در زمینه سکینه است، در واقع حساس؛ مثلاً یکی در جنگ حنین. در جنگ حنین، بعد از آنی که لشکریان پیغمبر(ص) به خاطر یک غرور بی جا، به خاطر مغرور شدن به نیروی خود و اینکه فکر کردند امروز کسی بر آنان غلبه نخواهد یافت؛ و طبق سنت خدا که آدم مغرور باید با مغز بخورد به زمین، و هر گروه مغرور بایستی غافل بشود و ضربه بخورد - دائماً هوشیاری و حساسیت برای هر انسانی و هر امتی و هر ملتی لازم است که امیرالمؤمنین (صلوات الله علیه) فرمود: «من مثل آن حیوان گنج گنگ نیستم که بخوابم با لالایی و خوابم ببرد»، نهج البلاغه است، «وَاللّٰهُ لَا اَكُوْنَ كَالضَّبْعِ تَنَامُ عَلٰی طَوْلِ اللَّدْمِ» با لالایی گفتن ها، مثل گفتار؛ می روند دَم آغوش لالایی می گویند، این خوابش می برد، بعد می گیرندش، می گوید من آن جوری نیستم که با لالایی خوابم ببرد، غافل بشوم، دائماً حساسم - و سنت خداست که آدمی که دائماً حساس نباشد، بایستی ضربت را ببیند و بخورد.

این ها غافل شدند و در میدان جنگ، حق هم داشتند، «إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ»، زیاد بودند و این زیاد بودن عده، آن ها را به اعجاب آورد، آن ها را به شگفتی آورد. عجب! این همه جمعیتیم ما؟ «فلم تغن عنكم شيئاً».

همین غرور شما موجب شد که در جنگ غافل ماندید و شکست خوردید. بعد از آنی که شکست خوردند از دشمن، منتها نه شکست قاطع و نهایی، یک شکستی خوردند و خب فوراً به خود آمدند. یک عده ای از سربازان خوب، عده ای از سرداران پایدار جدی مؤمن، امیرالمؤمنین (علیه السلام) و چند نفر دیگر، با هر تلاش و کوششی بوده، بالأخره لشکریان را که داشتند منهدم می شدند، برگرداندند. آن وقت آنجا پروردگار می گوید: «ثم انزل الله سکینه علی رسوله» خدا آرامش و سکینه روح را به شما برگردانید؛ آرامش، سکینه.

سوره رعد، آیه ۲۸ و ۲۹، دو آیه کوتاه؛ «الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ». البته آیه، دنباله آیات قبل است شاید، ولیکن ذکر آیات قبلی یک قدی طولانی می کرد. «الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ» آن کسانی که ایمان آوردند و آرامش گرفت دل های آنان «بذكر الله» به یاد خدا ببینید، این یاد خدا همان جاذبه قوی است؛ همان جاذبه قوی که گفتم جاذبه های کوچک را محو می کند، اثرشان را خنثی می کند، همین ذکرالله است.

«الَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» همانا به وسیله یاد خدا، دل ها طمأنینه و ثبات می گیرد. یاد خدا این خاصیت عجیب را دارد و شما می بینید که طمأنینه و سکون و ثبات برای موقعیت یک انسان چقدر مؤثر است؛ مؤمن این امتیاز را دارد، از این امکان عجیب روحی برخوردار است.

«فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ»، ما یا شما؛ من سزاوارترم و شایسته ترم که باشم، امنیت روحی داشته باشم، تشویش و دغدغه نداشته باشم، یا شما؟ منی که دلم به خدا وابسته است - ابراهیم می گوید - منی که مورد هدایت خدایم، من بی تشویش ترم یا تو، بیچاره؟! که در آن راهی و کاری که در پیش گرفته ای، حجت و دلیلی نداری. من که برایم روشن است مطلب. «فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ»، کدام یک از ما دو گروه، من ابراهیم یا شما بت پرست به ایمنی سزاوارتریم؟ ابراهیم(ع) می گفت. و در آخر می فرماید که «الَّذِينَ ءَامَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ»

وَهُمْ مُهْتَدُونَ». آنها که ایمان آورده اند و ایمان خود را به ظلم و ستم نیالوده اند، فقط آنها را است ایمنی و آنها را هدایت یافتگان. این درباره امن.

آیه قرآن، البته موارد فراوانی دارد؛ «فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ»، «اجر من احسن عملا»، از اول تا آخر قرآن الی ماشاءالله. من یک موردش را آورده ام از اول قرآن که دم دستم بوده از سوره بقره. ده مورد، پانزده مورد دیگرش را هم شما پیدا کنید.

«وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا» قرار ندادیم ما ای پیغمبر، آن قبله ای را که بر آن بودی، یعنی بیت المقدس، پس آیه کی نازل شده؟ آن وقتی که از بیت المقدس به کعبه برگشته بودند، به سوی کعبه نماز می خواندند. خدا می گوید آن قبله ای که قبلاً به سوی آن رو می کردی، یعنی بیت المقدس را برای چه ما قرار دادیم؟ «وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا» قرار ندادیم ما، مقرر نکردیم قبله ای را که بر آن بودی سابقاً «الا لنعلم» مگر برای اینکه معلوم شود «من يتبع الرسول ممن ينقلب على عقبيه» آنان که پیروی پیغمبر می کنند از آنان که به سوی گذشتگانش گرایش و تمایل دارند و بر می گردند به گذشته، از هم مشخص و مجزا شوند، معلوم بشوند. پس این یک آزمایشی از شما به عمل آورده. ترجمه ای که از آیه کردیم در این ورقه این جوری است: قبله پیشین تو، در پرانتر بیت المقدس یا بیت المقدس را، معین نکرده بودیم مگر برای آنکه پیروان واقعی پیامبر از دنباله روان سنت های جاهلی معلوم و ممتاز گردند. «وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ» هر چند که بسی بزرگ و مهم می نمود مگر برای کسانی که خدا هدایتشان کرده است. آنهایی که دلشان هدایت شده این کار برایشان عادی بود، معمولی بود، می توانستند هضمش کنند؛ هدایت نشدگان، نه.

بعد جمله بعدی: «وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ»؛ این جمله مورد استدلال و استناد ماست. و خدا هرگز ایمان شما را ضایع نمی کرد. چنین نبود که ایمان شما و عمل شما و کار شما ضایع و باطل و بی اثر بماند. برای یک مدتی از زمان در جا بزنید یا پیش نروید. نه! هر گام شما، هر حرکت شما، هر قدم شما، شما را یک گام، یک قدم به سوی مقصود نزدیک کرده. همان نسبت هم که ما در راه تکامل دیدیم و به هدف نزدیک شدیم. پس ایمان شما ضایع نیست. «إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرُؤُوفٌ رَحِيمٌ» همانا خدا بر مردمان مهربان، و دارای رحمت است.

نکات مهم طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن

- ۱- «وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ» اطاعت کنید خدا را و پیامبر را، باشد که مورد رحمت پرودگار قرار گیرید.
- ۲- «لَمَنْ تَابَ»، توبه کند یعنی برگردد.
- ۳- انفاق آن خرج کردنی را می گویند که با آن یک خلایق پر بشود.
- ۴- اول باری که مسئله انفال برای مسلمانان مطرح شد در جنگ بدر بود.
- ۵- عبدالله مسعود، از اولین افرادی است که به پیامبر ایمان آورد و بین ایمان آورندگان، اولین کسی است که در مکه و برای دعوت قریش به اسلام، آیات قرآن را تلاوت میکرد.

- ۶- وقتی که یاد خدا به میان بیاید، آن احساس ترس و بیم، آن حالت ربی که ناشی از احساس حقارت خود در مقابل عظمت خداست، بر دل مؤمن مسلط می‌شود، «إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ».
- ۷- «الَّذِينَ يَقِيمُونَ الصَّلَاةَ» آنها که به پا می‌دارند نماز را.
- ۸- هجرت کردن به معنای یکباره از همه چیز دست شستن بخاطر هدف، به خاطر پیوستن به جامعه اسلامی، به خاطر قبول تعهد در مجموعه تشکیلات جامعه اسلامی محسوب می‌شود.
- ۹- «قَدْ أَنْزَلْنَا آيَاتٍ مُبَيِّنَاتٍ» همانا فرو فرستادیم آیه های روشنگر را. این آیه های قرآن، اینها روشنگر است.
- ۱۰- فاسق یعنی از دین به در آمده، خارج شده.
- ۱۱- خطاهای انسان به شرط آنکه خودش درصدد جبران باشد، قابل جبران است؛ اشتباهات او مشروط بر اینکه خود او از آن اشتباهات پشیمان باشد، قابل صرف نظر شدن است؛ (مغفرت و رحمت).
- ۱۲- سَمِعَ یعنی شنوایی. «سَمِعْنَا» ما با تمام وجود فهمیدیم.
- ۱۳- «الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ» آن کسانی اند خردمندان که یاد می‌کنند خدا را «قیاماً» در حال ایستاده، «وَقُعُوداً» در حال نشسته، «وَعَلَى جُنُوبِهِمْ» در حال به یک پهلو افتاده. یعنی در همه حال.
- ۱۴- ایمان، بر طبق فرهنگ غیر قابل تردید قرآن، صرفاً یک امر قلبی نیست.
- ۱۵- «هُوَ اجْتَبَاكُمْ» او برگزیده است شما را.
- ۱۶- کوه ابوقبیس یکی از کوه هایی است که کنار مکه است، چسبیده به مکه.
- ۱۷- «وَأَطَعْنَا» و فرمان برده‌ایم.
- ۱۸- «لَيْسَتْ خَلْقُهُمْ فِي الْأَرْضِ» که جانشینشان سازد بر روی زمین، «كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ» همچنانی که مؤمنان پیشین را جانشین ساخته است.
- ۱۹- «يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ» پرودگارشان، به سبب ایمانشان آنها را هدایت خواهد کرد.
- ۲۰- کفار یعنی آن کسانی که عقیده دینی و مکتب دین را ناسپاسی کردند، این ارمغان هدیه الهی را با ناسپاسی رد کردند، کافر نعمتان.
- ۲۱- امن روحی: نداشتن تزلزل، نداشتن اضطراب، نداشتن بیم، هراسمند و هراسناک نبودن.
- ۲۲- وَ مَا كَانَ اللَّهُ لِيُضَيِّعَ إِيْمَانَكُمْ؛ و خدا هرگز ایمان شما را ضایع نمی‌کرد.
- ۲۳- نماز را گفته اند هر روز، آن هم روزی پنج بار و اگر زیادتیر کردی بهتر، چون نماز کپسول ذکر خداست. سر تا پای نماز ذکرالله است.
- ۲۴- «تَتَذَكَّرُونَ» یعنی متوجه نمی‌شوید؟
- ۲۵- «إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرُؤُوفٌ رَحِيمٌ» همانا خدا بر مردمان مهربان، و دارای رحمت است

بخش دوم: همزمان حسین (ع) (خلاصه + نکات)

گفتار اول: گونه های مختلف بحث درباره مسئله امامت

ابعاد مختلف بحث امامت

(الف) بحث درباره ضرورت امامت: یک وقت بحث در این است که به چه دلیل امامت لازم است. در این موضوع انسان باید ثابت کند که غیر از نبوت، امامتی لازم است و فلسفه امامت بیان شود.

(ب) بحث درباره ی جانشین پیامبر (ص): شیعه در طول تاریخ عمدتاً در خصوص این سوال که امام بعد از پیامبر کیست و به چه دلیلی باید چنین باشد، بحث کرده است. بنده درباره جانشینی نمی خواهم بحث کنم. بحث برای فایده است و فایده یک بحث علمی در این است که مشکلی را حل کند. در محیط های شیعی، بحث درباره امامت حضرت علی (علیه السلام) بعد از پیامبر (ص) ضرورتی ندارد. اگر در جایی غیر از منطقه شیعی یا در جمع افرادی که به این موضوع ایمان ندارند، قرار بگیریم، ممکن است برایشان از دلایل عقلی و نقلی برای اثبات امامت حضرت علی استفاده کنیم و نشان دهیم که او امام بعد از پیامبر است، نه دیگران. اما در جمع های شیعی، که مردم به این مسئله آگاه و معتقد هستند، چنین بحث هایی ضرورتی ندارد.

(ج) بحث درباره شرایط و اوصاف امام

ضرورت پرداختن به بحث های اثر دار و پرهیز از بحث های کم اثر: امروز دوجور مسئله وجود دارد. یک مسئله این است که آیا خدای متعال حسابی، کتابی، مجازاتی، عقابی بعد از این زندگی نسبت به ما خواهد داشت یا نخواهد داشت؟ این مسئله مسئله ای است که برای زندگی من و شما اثر دار است. من اگر معتقد باشم که خدا بعد از این زندگی، دیگر حسابی و کتابی و چیزی برای من نخواهد داشت، یک جور زندگی میکنم؛ اگر معتقد باشم که نه حسابی و کتابی هست، یک جور دیگر زندگی میکنم. غیر از این است؟ شماها اگر همه تان بدانید که واقعاً قیامتی نیست خب یک جور دیگر زندگی میکنید؛ اما اگر بدانید که قیامتی هست یک جور دیگر زندگی میکنید. پس اعتقاد به قیامت اعتقاد به حساب و کتاب بعد از مرگ، اعتقاد به اینکه خدای متعال میزان عمل دارد و اعمال را میسنجد و «لا یعزب عنه مثقال ذرة»، یا هر کسی هر کار کوچکی هم بکند، آنجا به مجازاتش را میبیند در زندگی شما نقشی دارد؛ جهت بخش زندگی است یک راهی را پیش پای شما میگذارد؛ این یک جور اعتقاد است.

یک جور دیگر اعتقاداتی است که این اثر را ندارد. حالا مثلاً فرض کنید ملائکه ی موگله نگیره ای که شب اول قبر سراغ ما می آیند آیا به شکل انسان می آیند یا به شکل دیگری می آیند؟ قدشان بلند است یا کوتاه است؟ اینها هم مسئله ای است. البته دانستن هر چیزی هم از ندانستنش بهتر است؛ اما این مسئله، اولاً مسئله ی مثلاً درجه ی پنجم است؛ ثانیاً حالا اگر ما دانستیم قدش بلند یا کوتاه است این مسئله در زندگی ما چه اثری خواهد گذاشت؟

ضرورت پرهیز از مباحثات بی اثر: این کار خیلی خوبی است این راه خیلی جالبی است. در مسائل غیر عملی در مسائل غیر لازم، در آن مسائلی که راهگشای زندگی من و شما نیستند هم هرگاه اختلاف کردید، هرگاه تردید کردید، هرگاه دو نفر با

هم بحثتان شد، این کار را بکنید. آقا! در فلان مسئله ای که مثلاً درباره ی فلان رکن اعتقادی است و البته جزء مسائل درجه یک نیست، آیا حق با من است یا با شما؟ اول بسنجیم ببینیم که آیا اگر این مسئله را حل کردیم، برای زندگی من و شما اثری خواهد داشت یا نه؟ اگر دیدیم اثر دارد، آن را تعقیب کنیم، اگر دیدیم اثر ندارد، نجیبانه هر دو صرف نظر کنیم و بگوییم آنچه در واقع خدای متعال در این مسئله حکم کرده، ما همان را قبول داریم. این هیچ اشکالی ندارد و به حسب گفته ی آقایان فقها هم مجزی از اعتقاد واقعی است و به حسب دید اجتماعی در روزگاری که ما داریم زندگی میکنیم و در این سطحی که ما داریم گام برمیداریم واجب است.

بنابراین درباره اینکه شرایط امام چیست، به شما توصیه میکنم که هر مقداری که روی برهان صحیح برایتان روشن شد، بدون اینکه وقتتان را خیلی صرف کنید، آن را قبول کنید، و هر مقداری که برایتان مردد بود و مورد اختلاف بود «فردوده الی الله» ردش کنید به خدا، یعنی بگویید آنچه را که خدا معین کرده، من قبول دارم.

(د) بحث درباره نقش امامان و موضعشان در انقلاب اسلامی

دو جهت بحث درباره نقش امامان (ع)

۱- آشنایی با نقش مشخص شده برای ایشان در دین

۲- میزان موفقیت ایشان در عمل به وظیفه خود

فواید دانستن خط سیر امام و میزان موفقیت او

شما وقتی که دانستید فلسفه امامت چیست و دانستید که امامان شما تأمین کننده این فلسفه و این هدف برای اسلام بودند، اولاً اعتقاداتان به این بزرگوارها محکم تر و بینانه تر می شود، و عقیده شما قرص می شود؛ ثانیاً انسان وقتی که امام را شناخت، می تواند از او پیروی کند. وقتی که انسان دانست راه امام چه بوده، خط سیرش در زندگی چه بوده، می تواند از او پیروی کند؛ و الاً اگر انسان نداند که امام او به کدام راه و کدام جهت می رفته و خط سیرش چه بوده، چگونه میتواند او را به امامت قبول کند و امام بداند؟ در آخر، امام یعنی پیشوا، امام یعنی پیشرو.

رابطه امام و پیرو؛ رابطه اقتدا کننده مقتدا

امیرالمؤمنین (ص) فرمود: «ألا وإن لكل مأموم إماماً يقتدى به»؛ هر مامومی امامی دارد که به آن امام اقتدا می کند، دنباله رو آن امام است و باید دنبال آن امام برود؛ و الاً او امام نیست و او هم مأموم او نیست. پس مسئله اقتدا کردن و دنبال خط سیر و زندگی امام رفتن مطلبی است لازم و مقتضای لفظ امام و مأموم. مثل اینکه فرضاً در نماز جماعت، امام در حال سجده است، شما به یک باره بلند شوید بایستید یا به یک باره بروید به رکوع، بعد هم بگویید بنده نماز جماعت می خواندم و مأموم این امام بودم. این حرف و این ادعا، جز خنده و تمسخر، هیچ عکس العملی را ایجاد نمی کند. امام حسن مجتبی (ع) در یک موقعیت خاصی یک عملی انجام داده که ادعای ما این است که پیروانش هنوز هم عمل او را درست نشناخته اند. در عین حال خودشان را تابع امام حسن مجتبی (ع) می دانند و دلشان را خوش میکنند که مثلاً در صف مصیبت امام حسن مجتبی (ع) یک قطره اشکی برای این بزرگوار بریزند؛ در حالی که این امام را هیچ نشناختند.

ضرورت شناخت روش ائمه (ع) در برابر شیعیان، خلفا و علمای درباری

ائمه هدی (ع)، این کسانی که ما این ها را به عنوان پیشوا و مقتدای خود قبول کرده ایم، رابطه شان با دشمنان شان، با خلفای زمان، با علمای وابسته به خلفای زمان مثل ابویوسف ها، زهری ها و غیره چگونه رابطه ای بود و چه مناسباتی با آنها داشتند؟ آیا شما نباید بدانید که امام صادق (علیه السلام) با شیعه چگونه عمل می کرد و چگونه مناسباتی داشت و با خلفای زمان چگونه عمل میکرد و چگونه مناسباتی داشت؟ این مسئله، مسئله ای است که یک دست نیرومند فوق العاده قوی ایی سالیانی در این زمینه کارها کرده و آن دست تحریف است. سابقه دخالت دست تحریف در این مسئله، به سابقه قدمت خود این مسئله می رسد. یعنی از همان روز زندگی خود ائمه (ع) دست تحریف داشت کار می کرد برای اینکه وضع زندگی اینها را جور دیگر وانمود کند.

فرض کنید کسی مورد اطمینان و مورد قبولتان است و شما گفته اید که هرچه او گفت من قبول دارم. آن شخص الان پیش شما هم نباشد. بعد خیلی طبیعی است یک نفر آدم ذی نفع، یک آدمی که از تحریف سود میبرد، بیاید به شما بگوید که فلانی این طور گفت؛ فلانی به نفع من این طور قضاوت کرد؛ برای اینکه شما هم همان جور قضاوت کنید؛ این خیلی امر طبیعی است. خیلی طبیعی است که، ربیع غلام و مستخدم منصور بگوید که امام صادق رهبر شیعیان آمد پیش ارباب ما منصور، و این جور تواضع کرد، این جور دستش را بوسید، این جور تملق کرد از ربیع چه توقعی دارید؟ توقع دارید ربیع بیاید بگوید امام صادق (علیه السلام) در مجلس منصور علیه او شعار داد؟ خب ربیع این جوری حرف میزند دیگر ربیع خادم منصور است، باید این طور حرف بزند. بعد پسر ربیع از قول ربیع نقل میکند، نوه ی او از قول او نقل میکند؛ باز یک نفر از شیعیان ساده لوح ساده دل هم از قول نوه ی ربیع نقل میکند نتیجه این میشود که در کتاب مینویسند: عن محمد بن سلیمان بن ربیع - یکی از چهره های خیلی شناسای موجه خوب نجیب شیعه ی واقعی - و کان متشیعاً - نوه ی ربیع شیعه بود؛ بعد هم گفتند چون نوه ی ربیع شیعه بود، این قضیه را برای ما نقل کرد؛ ولی اگر سنی بود، نقل نمی کرد!

گفتار دوم: اهمیت شناخت چهره و سیره حقیق ائمه

کم اطلاعی شیعیان از سیره سیاسی و اجتماعی ائمه (ع): یکی از مشکلات بزرگ در بحث امامت و سنت درباره شناخت امامان اهل بیت است. امامان بازگرداننده ی مجد توحید و اسلام به همه ی بشریت بوده اند؛ کسانی که در طول تاریخ رقبای این ها بودند و با این ها معارضه کردند و مقام این ها را برای خودشان ادعا کردند، از نظر ما مردودند. تردیدی نداریم در اینکه رهبران ما و امامان ما ایشان هستند. اصطلاح «تردیدی نداریم» یعنی عالم شیعه در مورد امامان و حقانیت آنها تردید ندارد. حتی عوام شیعه در این جهت مردد نیستند. شیعیان به طور مجمل می دانند که مثلاً امام موسی بن جعفر (ع) امام هفتم بوده، امام علی بن موسی الرضا (ع) امام هشتم بوده، و از این قبیل. پس در عالم شیعه در این جهت تردید و شکی وجود ندارد.

دو فایده شناخت امامان: شناخت رهبران و پیشوایان، برای پیروان و دنباله روان، دارای دو فایده است:

(۱) آموختن روش زندگی از ایشان

رهبر اگر گفته اش و کردارش و برنامه اش برای پیروان معلوم شود، فایده بزرگ و مهمی که دارد این است که به پیروان می آموزد چگونه زندگی کنند.

در آیین فقه ما، یکی از چهار مدرک و مأخذ استنباط، سنت است یعنی فقیه وقتی که میخواهد برای تدوین فقه اسلام استنباط کند به آن اشاره می کند.

* تعریف سنت:

سنت عبارت است از قول معصوم، فعل معصوم و تقریر معصوم

(۲) برانگیخته شدن و ایجاد اعتماد بنفس مذهبی

دومین فایده ای که بر شناخت رهبران و پیشوایان مترتب است فایده ی روحی و فایده ی احساسی است، نه فایده ی آموزندگی.

دو روش دشمنان یک ملت، برای از بین بردن قهرمانان ملتها:

(۱) به فراموشی سپردن نام آن قهرمان و ممنوع کردن یاد او

یک وقت هست که یک شخصیت را به کلی پامال می کنند. یعنی ذکر و یاد او را و اسم او را انشاء می کنند. بعدها درباره یک انسانی، توطئه سکوت به وجود می آورند. درباره او حرف نمی زنند، از او سخنی نقل نمی کنند، از زیبایی ها و شگفتی های زندگی او مطلبی را یادآوری نمیکنند؛ یا بالاتر، اگر کسی نام او را برد، این را گناهی به شمار می آورند که مستحق مجازاتی است.

(۲) تحریف چهره آن قهرمان.

ای کاش همه خلفای بنی امیه و خلفای بنی عباس اشتباه میکردند و راه معاویه را دنبال میکردند. اما متأسفانه اینها این اشتباه را نکردند و راه معاویه تعقیب نشد و راهی بهتر از راه معاویه اختراع شد و آن این بود: چهره را از بین نبردند، نام را نخواستند زیر خوارها خاک دفن کنند، آمدند چهره را تحریف کردند و این خطرناک است.

شواهدی به منظور ابطال احتمال سازشکار بودن ائمه (ع)

تمام امامان، از امام سجاد (ع) به بعد یعنی امام باقر، امام صادق، امام موسی بن جعفر، امام جواد، امام هادی و امام عسکری (ع) هر کدام یک بار، دو بار، سه بار زندان رفتند و تبعید شدند. البته امام هشتم به یک صورت دیگر تحت نظر قرار گرفت. بنده سؤال می کنم که اگر چنانچه واقعاً امام هفتم آن قدر با قدرت زمانش صمیمی و یگانه است که به او می گوید قربانت بشوم و شری که به جان تو می خواهد بخورد، به جان من بخورد، خوب آیا برای دستگاه، کار عاقلانه ای است که این شخصیت موافق خود را، این شخصیت خیرخواه خود را، این آدم رام را بکشد یا به زندان بیندازد؟

عقلای عالم این کار را میکنند؟ اگر تو جای هارون بودی، میکردی؟ فرض کنید یک نفری است علاقمند به شما، خیلی هم دوستدار شما است، در سر و علن هم رفیق شما است، در علن که به نمازت می آید و به تو اقتدا می کند، تابع حکومتت است. هر روزی که تو روزه گرفتی، او روزه میگیرد؛ هر روزی که تو افطار کردی، ولو روز ماه رمضان هم باشد، او افطار می

کند؛ علناً به تو می گوید من غلام توام، میخواهی من را بکش، می خواهی من را آزاد کن که از امام چهارم نقل است. از آن تحریف های شاخدار و واضح البطلان- یک چنین آدمی که اینقدر با تو یگانه است و از طرفی عده زیادی به او علاقه مندند، عده زیادی حرف او را مثل وحی منزل میدانند؛ اگر او با تو دشمن بود، آن عده هم با تو دشمن می شدند.

گفتار سوم: فلسفه و هدف امامت

ضرورت شناخت سیما و سیره امامان، نه مشخصات شناسنامه ای شان.

سیره امامان اهل بیت (ع) از نظر ما ناشناخته است و سیرتمان باید این باشد که این بزرگ مردان تاریخ اسلام را بشناسیم و گفتیم که شناسایی اینها به نام و نشان و پاره ای خصوصیات، حرف تازه ای نیست. این را که امام سوم در سال چندم هجرت، یا امام ششم در زمان کدام قدرت اموی یا عباسی دیده به جهان گشود یا میدانیم، یا اگر هم نمیدانیم، لازم نداریم. آنچه در زمینه شناخت این بزرگ مردان الهی برای ما لازم است، شناخت سیمای واقعی آنها است.

اولین گام برای شناخت ائمه (ع)؛ باورکردن ناآگاهی خود از سیره ی ایشان است.

گمان اینکه ما ائمه مان را خوب میشناسیم؛ و آنهایی که بیشتر در خود سر فرو برده اند تا در منابع تحقیق، و به پندار خود بیشتر سرگرم شده اند تا به واقعیت های زمان ائمه (ع)، وقتی که اشکی هم از روی دلسوزی می افشاندند، خوشحالند که با معرفت میگیرند ما را بیشتر در تاریکی می برد.

ما قبول نداریم که این گریه، گریه بامعرفت است. لازم است انسان امام باقر (ع) را بشناسد تا ده سال گریه در منی بعد از شهادت امام باقر اثر ببخشند؛

ضرورت شناخت سیره ی ائمه (ع) به عنوان یک «انسان ضرورت ۲۵۰ ساله»

از سال دهم هجرت که طلعه ی فصل تازه ای در تاریخ اسلام است - یعنی آغاز دوران امامت - تا روزی که دوران امامت در ظاهر به پایان رسیده و مردم با کسی به نام امام، دیگر روبرو نبودند یعنی تا شروع غیبت صغری، در حدود ۲۵۰ سال است. این دوران را ما یک دوران واحدی به شمار می آوریم. در این خلال، دوازده نفر زندگی کرده اند که اولین نفر علی بن ابی طالب امیرالمؤمنین (ع) است و آخرین نفر حضرت محمد بن الحسن (عج) است. البته چون آن دورانی که حضرت عسکری (ع) حیات داشتند، امام دوازدهم در حال صغر سن بودند و تا وقتی که پدرشان حیات داشته اند، ایشان به مرتبه امامت نائل نشده بودند و بعد از آنکه امامت پیش آمد، غیبت صغری هم پیش آمد، بنابراین در این بحث، زندگی ایشان برایمان مطرح نیست. ما این یازده امام را یک انسان فرض میکنیم - یک انسان ۲۵۰ ساله - برای خاطر اینکه خودشان فرموده اند که همه ی ما در حکم انسان واحدیم.

فلسفه و هدف امامت

هدف از امامت چیست؟ این هدفی که این راهپیمای استوار کهن با کفش و کلاه و عصای آهنین دارد به دنبال آن دائماً

گام میزند و مدام راه می پیمایند، چیست؟

۱- تدوین و تبیین مکتب ۲- ادامه راه نبوت و تأمین خواست ها و هدف های نبی.

اسلام آمد و با یک فریاد، مقدمات انقلاب خود را فراهم کرد. سیزده سال این مقدمات به طول انجامید و انقلاب به ثمر نرسید. تا وقتی پیغمبر (صلی الله علیه وآله) در مکه است، همه اش تلاش و کوشش است؛ اما کوششی که از نظر کوتاه بینان، کوششی است بی ثمر؛ همه اش فدا دادن، است، همه اش شکنجه کشیدن است همه اش مطرود خویش و بیگانه بودن است و یک جا تبعید دسته جمعی شدن است به شعب ابی طالب؛ گرسنگی ها و محرومیتها و صدمه خوردن ها و یأس ها و تردیدها و دودلی ها برای افراد کم ایمان اینها مقدمات انقلاب است؛ اینها ضرورتهایی است که رسیدن به آن قله و قله ی حاکمان یک جامعه ی انسانی متوقف است. بر آن تا اینکه پیغمبر (صلی الله علیه وآله) هجرت میکند اینجا انقلاب به نقطه ی ثمربخشی میرسد، آن وقت یک جامعه ای به وجود می آید.

هجرت پیغمبر (ص) یک امر غیر قابل پیش بینی نبود، یک امر تصادفی نبود.

دو دلیل برای قابل پیش بینی بودن هجرت پیامبر اکرم (ص):

۱- نیاز مدینه به یک برنامه ی انضباط بخش

۲- نیاز پیامبر اسلام (ص) به مدینه

مقررات اسلامی برای ایجاد جامعه اسلامی

برای اداره این جامعه، یک مکتبی هم از طرف خدا آمده؛ یک سلسله معارف آمده، یک سلسله مقررات حقوقی که مثلاً شما اگر دزدی کنی، مجازاتش این است. اگر بر سر دیگری زدی، مجازاتش این است. ای محکوم! اگر استبداد او را دیدی و چنین و چنان نکردی، یا چنین و چنان کردی، مجازاتش این است. آن کسانی که زور می گویند، مجازاتشان این است. آن کسانی که می خواهند به خدا نزدیک شوند، راهش این است. آن کسانی که علاقه مند به مصالح جامعه اسلامی نیستند، باید خود را این جور مداوا کنند. برای اینکه این گردونه تا ابدیت به پیش برود، آنجا یک سلسله مسائل لازم و ضروری پیش بینی شده است. این موجود نوظهور که اسمش «جامعه ی اسلامی» است، باید تا ابد بماند و برای اینکه تا ابد بماند، احتیاج به یک سلسله دستورات دارد.

بقای قوانین اسلام بعد از رحلت پیامبر (ص)

بعد از اینکه پیغمبر (ص) از دنیا میرود: «وما محمد الا رسول قد خلت من قبله الرسل»؛ محمد (ص) جز پیامبری نیست، پیش از او پیامبرانی گذشته اند. اگر تو مسلمان تازه اسلام آورده در او یک جنبه اوجی میبینی و خیال میکنی که او نمردنی است، اشتباه میکنی. «أفان مات او قتل انقلبتم علی أعقابکم»؛ اگر او بمیرد یا در میدان های جنگ کشته شود، شما راهتان را عوض خواهید کرد؟ دچار رجعت خواهید شد؟

- دو وظیفه امام بعد از پیامبر (ص)؛ تبیین دین و تطبیق آن با نیازهای جامعه است.

پیغمبر (ص) شصت و سه سال عمر کرده است. ما پیغمبرانی داشته ایم که کمتر از ایشان عمر کرده اند. پیغمبرانی داشته ایم که کمتر از ایشان در میان مردم خود زندگی کرده اند. عمر یحیی (ع) کمتر از ایشان است؛ عیسی (ع) اگرچه از دنیا

نرفت و کشته نشد، اما در میان قوم خود کمتر از ایشان زندگی کرد و بسی پیغمبران دیگر. حالا پیغمبر (ص) که رفت، آن جامعه باید چه بکند؟

این جامعه بعد از رفتن پیغمبر (ص) دو احتیاج دارد. توجه کنید فلسفه امامت در همین چند جمله است. یکی اینکه این کتاب را باز کند و بخواند و بفهمد و آن را در ذهنش پخته کند. دیگر آنکه آن را با نیازهایش تطبیق بدهد.

بنیانگذار مکتب می آید فکری را پیشنهاد و ارائه میکند. حتی جامعه ای را هم بر بنیاد این فکر میسازد. اما فکر باید در جامعه پخته شود. نه اینکه از لحاظ واقعیت نپخته است؛ نه، در ذهن مردم باید پخته شود. این افکار اصولی باید تبیین شود، باید تصریح شود، باید تفسیر شود، باید با گوشه و کنارهای زندگی مردم تطبیق داده شود. این کار افراد یا فرد خاصی است که از همه بهتر به مکتب آشنا است. مکتب، مفسر می خواهد، شارح می خواهد. آن شارح و مفسر کیست؟ امام. عاملی که ایجاب میکند امامت را - یعنی وجود کسانی را که ادامه ی نبوت محسوب شوند و سر رشته ی نبوت را بعد از مرگ نبی به دست بگیرند - عبارت است از احتیاج جامعه به تفسیر و تشریح و تبیین و تبلیغ مکتب؛ جامعه محتاج این است.

۱- وظیفه اول امام؛ تبیین دین

۲- وظیفه دوم امام: رهبری سیاسی جامعه

انتقال دو منصب پیامبر (ص) به امیرالمؤمنین (ع) و ائمه ی بعد از ایشان

ما شیعیان معتقدیم: آن کسی که بعد از پیغمبر (ص)، این هر دو منصب را به حکم خدا و پیغمبر (ص) در دست گرفت؛ یعنی منصب تفسیر و تدوین و تشریح مکتب را و منصب رهبری و زعامت و ادامه راه سیاسی پیغمبر (ص) را علی بن ابی طالب امیرالمؤمنین (ع) است.

امامت برای خاطر این دو منظور و دو هدف است: یکی تشریح مکتب، تفسیر مکتب، تدوین مکتب؛ و دیگری ادامه راه جامعه ی اسلامی؛ اینها وظیفه ی امام است.

گفتار چهارم: انسان ۲۵۰ ساله ی مبارز

دو منصب امام؛ تبیین دین و رهبری جامعه

فلسفه امامت و آن موجبی که دوره ای به نام امامت را در تاریخ اسلام و شاید در تاریخ همه ادیان ضروری کرده، دو چیز است: یکی عبارت است از تفسیر و تدوین و تطبیق و تشریح مکتب، و دیگر ادامه ی راه پیغمبر و منذر (ص) و هدایت کردن جامعه انسان ها به آن سو و سمت و جهت که پیغمبر (ص) مقرر و معین کرده بوده است.

الف) شرح و تفسیر دین؛ از وظایف امام

ب) رهبری جامعه؛ از وظایف جامعه

وظیفه ی امام؛ مبارزه برای به انجام رساندن دو منصب خود است.

اگر چنانچه امام فرصتی پیدا نکرد که این دو وظیفه را انجام دهد، باید چه بکند؟ یعنی اگر چنانچه قدرت های زمان اجازه ندادند که امام به تفسیر و تدوین مکتب بپردازد، آیا تکلیف از دوش امام برداشته شده است؟

آیا امام مثل ما است که وقتی مسئولیتی به ما دادند و نخواستیم آن را انجام دهیم، می‌گوییم ما نتوانستیم

"لا یكلف الله نفسا الا وسعها" خدا بیشتر از امکان و توان و قدرت بر من تحمیل نمی‌کند، لذا می‌نشینیم کنار. آیا امام هم این کار را می‌کند؟ مسلماً نه. در اینجا هم وظیفه‌ی امام این است که حداکثر کوشش و تلاش خود را به کار ببرد؛ آنچه می‌تواند در راه پیشبرد این مسئولیت و این هدف و خواسته‌ی خود انجام دهد؛ شاید بتواند زمام امور اسلامی را به دست بگیرد و قدرت را قبضه کند و در رأس جامعه‌ی اسلامی قرار بگیرد و جامعه‌ی اسلامی را آن چنان که خدا مقرر کرده است به پیش براند.

انسان ۲۵۰ ساله‌ی مبارز

به حسب مطالعه‌ی ای که ما در زمینه‌ی زندگی این بزرگواران کرده ایم، ادعای ما این است که ائمه ما از آغاز تاریخ امامت جز یک استثنای کوچکی، که بعد، این استثنا را هم عرض می‌کنم تا روزگار شهادت امام عسکری (ع) در این مدت تقریباً ۲۵۰ سال، زندگی‌شان زندگی مبارزه و جهاد است. این‌ها یک عده مردم مجاهد بودند. برای خاطر اینکه خود شما در زیارت امین‌الله که از معتبرترین زیارات است، وقتی که خطاب به هر یک از ائمه معصومین (ع) صحبت می‌کنید و عرض ارادت می‌کنید، از جمله این را می‌گویید که: «اشهد انک جاهدت فی الله حق جهاده»؛ شهادت می‌دهم که به تحقیق و بی‌شک تو در راه خدا آن چنان که شایسته است، جهاد و مبارزه کردی. پس اگر ما بخواهیم مطلب را تعبداً هم قبول کنیم، این جهادی که در این زیارت است، باید مورد پذیرش باشد و ائمه ما باید چهره‌های مجاهد و فداکار و پرتلاش و پیکارجو و ستیزه‌گر در نظر ما معرفی شوند.

برخی از برخوردهای قهرآمیز با ائمه:

ائمه یازده گانه ما در حال پیکار بودند و در حال مبارزه و جهاد از دنیا رفتند. چون اینها را کشتند. موسی بن جعفر را زندان ابد کردند؛ امام باقر دوبار، امام صادق هم دوبار، امام سجاد هم دوبار تبعید شدند؛ علی بن موسی الرضا، تبعید شد، امام جواد و هادی و اما عسگری هر کدام چند بار زندان و تبعید رفتند. سه امام آخر را در بحبوحه جوانی کشتند. امام جواد را بیست و پنج ساله کشتند، امام هادی را سی و دو ساله یا سی و سه ساله، امام حسن عسگری را بیست و هشت ساله کشتند.

دو تفسیر غلط و یک تفسیر صحیح از جهاد

درباره‌ی جهاد دو تفسیر غلط وجود دارد و یک تفسیر درست. آن دو تفسیر غلط دو نقطه‌ی مقابل هم است؛ یکی از یک جهت، انحرافی است؛ یکی از جهت مقابل آن، انحرافی است.

۱- یک تفسیر غلط از جهاد؛ جهاد بودن هر تلاشی

آن دو معنای انحرافی یکی اش این است: می‌گویند جهاد بر طبق لغت، یعنی کوشش؛ و جهاد در راه خدا، یعنی مطلق کوشش در راه خدا. می‌گویند هر کاری که شما برای خدا می‌کنید، یک کوششی است و یک جهاد است. مثلاً رزق حلال تحصیل کردن، یک نوع جهاد است. اسم این را می‌گذارند جهاد. ما منکر نیستیم که لغت «جهاد» به معنای مطلق کوشش

است و از ماده جُهد یا جَهد است، اما اگر چنانچه جهاد در قاموس اسلام و در فرهنگ اسلام به این گل و گشادی بود، لزوم نداشت که اسم خاصی روی این بگذارند در مقابل سایر اسمهایی که در اسلام هست. خب، نماز هم یک جهادی است بنابراین؛ روزه گرفتن هم یک جهادی است بنابراین؛ پس جهاد، مطلق کوشش نیست. جهاد یک چیزی است در مقابل نماز، در مقابل امر به معروف، در مقابل زکات. جهاد یک واجبی است، یک فریضه ای است. یک واژه ای است در مقابل واژه های دیگر.

۲- تفسیر غلط دیگر از جهاد؛ جهاد یعنی مبارزه مسلحانه

تفسیر غلط دیگر، نقطه ی مقابل این است. میگویند جهاد در اصطلاح قرآن و حدیث یعنی جنگ با شمشیر در یک میدان که دشمن آن طرف ایستاده باشد، تو این طرف ایستاده باشی. درست است که جهاد در فقه اسلام به این معنا استعمال شده، اما در قرآن، جهاد به این معنا نیست. جهاد در قرآن به معنای جنگ مسلحانه در مقابل دشمن مشخص نیست.

تفسیر صحیح از جهاد؛ مبارزه با دشمن

آنچه به نظر ما تفسیر واقعی کلمه ی جهاد است، این است: جهاد عبارت است از درگیری با یک دشمن - این دشمن، هر که می خواهد باشد- به یکی از اشکال و شقوق ممکن. به عبارت دیگر جهاد عبارت است از تلاش و کوشش در راه پیشبرد هدف؛ منتهی آن تلاش و کوششی که با درگیری با دشمن همراه است.

جهاد مالی

مثال دیگر خرج کردن است. خیلی ها خرج میکنند. خیلی ها چاه می کنند، خیلی ها مسجد و مدرسه و بیمارستان و غیر ذلک می ساختند؛ اما گفتیم تا یک صورت درگیری در آنها نباشد، جهاد نیست. بعضی ها هم هستند که خرج می کنند، که این جهاد است.

جهاد شعری کمیت

کمیت می آید در مقابل امام صادق (ع) یک قصیده ای میخواند. شعر کمیت جهاد است، شعر دُبل جهاد است. اما شعر بسیاری از شعری که در مدح رسول الله (ص) شعر میگفتند، در توحید خدا شعر میگفتند نیست.

جهاد مسلحانه

البته یک صورت خیلی روشن جهاد هم این است که انسان شمشیر به دست بگیرد، بیاید در مقابل دشمن، با شمشیر بزند توی سرش؛ یعنی آن کاری که امیرالمؤمنین (ع) در جنگ هایش کرد، امام حسن مجتبی (ع) مقدماتش را فراهم کرد که برود به جنگ و امام حسین (ع) در میدان کربلا انجام داد. این جهاد مسلحانه است، اما جهاد غیر مسلحانه را هم دیگر مسلمان های زمان ممکن است بکنند.

گفتار پنجم: دوران های چهارگانه امامت

چهار دوره حیات انسان ۲۵۰ ساله

دوره اول: دوره صبر

پس از آنکه حکومت پیغمبر اکرم پس از ده سال با ارتحال این بنده ی شایسته برگزیده خدا به جوار رحمت حق پایان گرفت، فصل تازه ای در زندگی جامعه ی اسلامی به وجود آمد که این فصل امامت بود. نوبت این است که جامعه ی اسلامی با رهبری فرد برگزیده و شایسته ای که خدا فرمان داده و پیغمبر برگزیده به سوی هدفهایی که برای این جامعه معین شده چهار اسبه بتازد [اما] مسائلی پیشامد کرد که سیر جامعه ی اسلامی را به سوی این هدفها یا متوقف و یا کند کرد؛ و این مسائل را شما کم و بیش در طول زمان شنیده اید و میدانید. ماجرای سقیفه پیش آمد مسئله ی سیاست بازی های یک عده مردمی که به دین و به اسلام و جامعه ی اسلامی آن چنان علاقه ی وافر لازمی نداشتند و توطئه ها و نشست و برخاستها و قراردادهای پیش آمد؛ و نتیجه همان شد که خود امیرالمؤمنین در ۲۶ سال ۲۷ سال بعد از آن در برگشت از یک جنگ به یکی از افراد قبیله ی بنی اسد در ضمن بیان موجزی ذکر کرد: «فَإِنَّهَا كَانَتْ أَثَرَةً شَحَّتْ عَلَيْهَا نُفُوسُ قَوْمٍ وَ سَخَتْ عَنْهَا نُفُوسُ آخَرِينَ». مسئله ی سقیفه و غصب خلافت و ۲۵ سال کوتاه شدن دست علی از اداره ی اجتماع اسلامی در کلام امیرالمؤمنین در یک موقعیت حساس در دو جمله بیان شده انحصار طلبی بود، خودخواهی بود، دنیا را برای خود طلبیدن بود؛ عده ای به سوی آن مشتاقانه دست دراز کردند حکومت را برای خود خواستند، قدرت را بناحق در اختیار خود گرفتند و سخت عنها نفوس آخرین؛ عده ای هم بزرگوارانه با شرح صدر چشم پوشیدند مسئله همین بود.

دو گزینه در برابر امیرالمؤمنین پس از غصب خلافت

امام علی (ع) با غصب خلافت روبرو شد، که ظلمی بزرگ به او، جامعه اسلامی و بشریت بود. حضور او در رأس حکومت، بشریت را به تکامل و تعالی نزدیک می کرد، اما حکومت های ناصالح با در دست گرفتن قدرت، نه تنها به مردم زمان خود، بلکه به انسانیت در طول تاریخ ظلم کردند. امام علی (ع) نمی توانست ظلم به انسانیت را تحمل کند و سکوت در برابر چنین بی عدالتی برای او غیرممکن بود.

علی بر سر دو راهی است: یک راه این است که ستمی را بر خود و بر انسانیت موقتاً تحمل کند و آماده بشود که مردم صد در صد مسلمان نباشند، اگرچه نود درصد، هشتاد درصد مسلمانند. یک راه دیگر این است که علی خود را آماده کند که اسلام از بین برود، قرآن نابود شود، نظام جامعه ی نوپای اسلامی متلاشی بشود. و هرگز علی راه دوم را انتخاب انتخاب نخواهد کرد.

دوره دوم؛ دوره (تشکیل حکومت اسلامی)

با آغاز حکومت امام علی (ع)، دوره دوم از ۲۵۰ سال تاریخ امامت شروع شد، که هدف آن بازگرداندن حق به حقدار و تشکیل حکومتی بر پایه حقیقت و فضیلت اسلامی بود. حکومت علی (ع) یک حکومت انقلابی بود، مشابه حکومت پیامبر (ص)، که جامعه را از بنیان متحول می کرد. این تغییر بنیادی، جامعه عثمانی را به کلی متفاوت از جامعه علوی ساخت، نه

صرفاً اصلاحی جزئی. به همین دلیل، چنین حکومتی با مخالفت‌هایی جدی روبرو شد. مفهوم انقلاب و ویژگی‌های حکومت انقلابی در این زمینه بسیار مهم است، اگرچه جزئیات آن در این بحث گنجانده نشده است.

دوره سوم؛ دوره (ایجاد تشکیلات پنهان برای قیام)

امام حسن وقتی که خود را در این مضيقه دید یک قدمی برداشت، یک ابتکاری کرد که با این ابتکار مرحله سوم امامت شروع شد. این ابتکار این بود که صحنه مبارزه حق و باطل را، یعنی صحنه مبارزه قرآن و ابوسفیان را، و علی و معاویه را، از روی زمین منتقل کرد به زیر زمین.

بنده سابقاً تصورم این بود که ابتکار حزبی کردن و تشکیلاتی کردن تشیع مال امام حسن (ع) است، و از طاها حسین، نویسنده ی مصری هم یک مؤیدی برایش داشتم؛ [اما] همین اواخر ناگهان دیدم که این دستور امیرالمؤمنین است. علی (ع) در یک جمله ای به یاران نزدیکش به خوبانی که اطرافش را گرفته بودند، دستور داد، و در یک جمله کوتاه و موجز و معنی داری گفت، بعد از آنکه من بروم وقتی که وضع چنین بشود و آن طاغوت بر شما تسلط بیابد، شما بایستی که این جوری عمل کنید؛ باید کتمان و در خفا و با تعبیر ائمه ی بعد و همان امام بزرگوار، با تقیّه عمل کنید.

نقش صلح امام حسن در تحقق قیام عاشورا:

حسین (ع) برای احیاء قرآن و به ثمر رساندن یک واجبی که خود پیغمبر نمیتوانست انجام بدهد و ممکن نبود انجام بدهد، قیام کرد و آن واجب را هم به ثمر رساند. و از اینجا میفهمیم که امام حسن یاران خود را و زیردستان خود را از جمله حسین بن علی (علیهما السلام) را که از زیردستان امام حسن است؛ او امام است و این مأموم - برای چه کاری تربیت میکرد. دوره ی سوم هم تمام شد؛ با چه چیزی تمام شد؟ با واقعه ی عاشورا تمام شد.

دوره چهارم: دوره مبارزه تشکیلاتی با قدرتها و گسترش اسلام حقیقی

بعد از آنکه واقعه عاشورا پیش آمد، حکومت اموی ابتدا خیلی سرمست بود خوشحال بودند که قال کنده شد؛ همه جا تبلیغ کردند و گفتند که دشمنان حکومت، دشمنان قدرت یزید، سرکوب شدند و از بین رفتند؛ تصوّر خودشان هم این بود خب خیلی روشن است؛ خلاصه و عصاره ی قرآن خوانهای حجاز و عراق و فارس و یمن و شام و بقیه ی استانهای اسلامی در ۷۲ نفر جمع شد و این ۷۲ نفر در یک روز کشته شدند و به خاک و خون تپیدند؛ تمام شد قال کنده شد. تا حالا معاویه به ابن عباس' میگفت: «قرآن را بخوان اما معنا نکن.»؛ میگفت قرآن را بخوان اما حق نداری تفسیر کنی؛ برای خاطر اینکه قرآن خوانی وجود داشت تفسیرگویی ممکن بود وجود داشته باشد و گمان بنده این است که معاویه با ابن عباس تعارف میکرد والا کسی از ابن عباس آدمی نمیترسید. معاویه اگر عبدالله عباس را میشناخت اصلاً نباید از او میترسید؛ ابن عباس که ترس نداشت؛ ابن عباس هم یکی مثل دیگران. معاویه از عبدالله عباس نمیترسید؛ اگر میترسید، نمیشناختش. ابن عباس ترس ندارد؛ ابن عباس حاشیه نشین.

پس از واقعه کربلا، دشمنان فکر می‌کردند که نبوت، امامت، و تشیع پایان یافته و دیگر کسی برای مقابله با آنها باقی نمانده است. اما به زودی فهمیدند که اشتباه کرده‌اند. در میان بازماندگان اهل بیت، شخصیت‌هایی چون زینب (علیهاالسلام) و امام سجاد (ع) بودند که توانستند در برابر سلطنت یزید و قدرت فاسد آن دوران ایستادگی کنند. از این دوره به بعد دوره چهارم زندگی ائمه شروع می‌شود. یعنی طبعاً دشوارترین دوره‌ها و طولانی‌ترین دوره‌ها. از اطراف و با جمیع عوامل بنا کردند به کوشیدن برای خاموش کردن فروغ تشیع. تبیین و تشریح اسلام و قرآن یک وظیفه‌ای است که از دوران امام سجاد شروع شد و البته میدانید که همیشه اینجور سیاستها تدریجاً پیش می‌رود؛ لذا بود که از آغاز دوران امامت امام سجاد، یعنی از سال ۶۱ هجرت شروع شد و در زمان امام سجاد کمتر بود و بیشتر شد و شد و شد تا دوره‌ی امام باقر به اوج این فعالیتها رسید.

گفتار ششم: بررسی برهه آغازین دوره چهارم امامت

تقسیم دوران ۲۵۰ ساله امامت به چهار دوره

ما زندگی دو قرن و نیمی اهل بیت را تقسیم می‌کنیم به چهار دوره. دوره اول، دوره بیست و پنج سال آغاز عهد خلافت است؛ یعنی دوره امیرالمومنین در زمان سه خلیفه نخستین. دوره دوم، دوره شروع حکومت اهل بیت است؛ یعنی زمان خلافت امیرالمومنین و سپس خلافت فرزندش امام مجتبی که بیش از شش ماه ادامه نداشت. دوره سوم، دوره فعالیت زیرزمینی و تشکیلاتی ائمه اهل بیت است که از سال چهل و یکم هجرت، یعنی از سال صلح با معاویه شروع شد و بیست سال به طول انجامید تا سال شصت و یکم هجرت؛ یعنی سال شهادت حسین بن علی در کربلا.

دو اقدام ائمه در دوره چهارم امامت

(۱) احیای مبانی فکری اسلام

دوره امام سجاد (ع) آغاز فصل چهارم امامت است که در آن، دو هدف اصلی دنبال می‌شود: اول، احیای مبانی فکری و ایدئولوژیکی اسلام که به علت طولانی شدن حکومت بنی‌امیه و تغییرات جامعه اسلامی به جامعه طبقاتی جاهلی، فراموش شده بود. در این دوره، اصول اسلام چون عدالت، مساوات، کرامت انسان و توجه به آخرت در کنار تلاش دنیوی از یاد رفته و باید دوباره یادآوری شود. دوم، مقابله با تزریق اصول ضد اسلامی، همچون عقیده به جبر که عبدالملک مروان ترویج کرد، به‌طوری‌که مردم را به سمت جبری بودن سوق داد تا حکومتش بدون مقاومت پیش رود. عبدالملک مروان همچنین برای نخستین بار دستور داد که امر به معروف به‌طور قانونی ممنوع شود، و این خفقان را به‌صورت رسمی درآورد، تا مردم دیگر نتوانند در برابر حکومت سخن بگویند.

(۲) تشکیل و اداره یک حزب مذهبی-سیاسی مخفی

وظیفه دوم این بزرگواران این بود که اینها سعی میکردند در ضمن اینکه جریان فکری اصیل اسلامی را حفظ می‌کنند، یک جریان سیاسی بسیار منظم و حساب شده‌ای را هم تعقیب کنند و وابستگان به طرز فکر اسلامی خود را دور هم جمع نگه دارند و اینها را باهم ارتباط دهند و از لحاظ فکری و روحی، اینها را تجهیز کنند. این کاری بود که همه ائمه هشتگانه بعد از

امام حسین تا امام یازدهم این کار را داشته اند و خلاصه اش عبارت است از تشکیل و اداره یک حزب مذهبی سیاسی مخفی.

بهره گیری امام باقر از ضعف امویان و کثرت جمعیت شیعه برای انجام وظایف

در زمان امام باقر (ع)، وضعیت نسبت به دوران قبل بهتر شده بود. خلافت بنی امیه در حال افول بود و خلفای آن بیشتر به عیاشی و مسائل شخصی خود پرداخته بودند، به ویژه ولید بن یزید که معروف به فساد اخلاقی بود. این وضعیت به امام باقر (ع) فرصتی داد تا معارف اسلامی را به مردم منتقل کند. در این دوره، جمعیت شیعه نیز افزایش یافته بود و امام باقر (ع) که فرزند پیغمبر (صلی الله علیه و آله) بود، در مسجد مدینه یا مسجد الحرام می نشست و مردم به او برای آموختن معارف دینی مراجعه می کردند. امام باقر علاوه بر تدریس احکام اسلامی، به تقویت تشکیلات شیعه نیز پرداخته بود. دستگاه خلافت از فعالیت های امام باقر (ع) نگران شد و به همین دلیل او را به شام احضار کرد. امام صادق (ع) که در آن زمان جوانی نخواستہ بود، همراه پدر به این سفر رفت و پس از آن این جریان را نقل کرد.

بعضی معتقدند که علت حساسیت دستگاه خلافت نسبت به امام باقر (ع) گسترش علم و نقل احادیث بود. بعضی هم میگویند هشام حسادتش می آمد؛ و من از این حرف واقعا در حیرتم! امام محمد باقر محسود هشام بن عبدالملک است! یعنی چه؟

مبارزه همه جانبه امام سجاد تا امام عسکری با دستگاه خلافت

بر طبق بررسی بسیار دقیقی که ما در زندگی این هشت امام کردیم، دیدیم که این هشت امام در تمام طول مدت عمر خود، با دستگاه های خلافت معاصر خود مشغول مبارزه بوده اند؛ نه فقط مبارزه فکری و منطقی، بلکه مبارزه سیاسی و مبارزه تبلیغاتی و حتی در پاره ای از موارد، مبارزه نظامی.

دو دوره مبارزاتی امام صادق

الف) مبارزه صریح و حاد امام صادق با بنی امیه

زندگی امام صادق به دو دوره تقسیم می شود: یک دوره، دوره هم عصری با بنی امیه است؛ یک دوره، دوره هم عصری با بنی عباس است. مبارزات امام صادق بسیار صریح، بسیار حاد و روشن بود.

ب) تبلیغات خصوصی امام صادق برای بیرون کشاندن افراد از دستگاه خلافت

مبارزات تبلیغات خصوصی هم میکرد. مثلا افرادی را از تشکیلاتشان بیرون میکشید. قضیه صدیق علی بن ابی حمزه داستان معروفی است که به صورت یک روایت معمولی و ساده شاید همه شنفته باشید.

گفتار هفتم: حیات سیاسی امام صادق

وجود اطلاعات زیاد، در کنار مطالب گمراه کننده درباره امام صادق

درباره ی امام صادق حضرت جعفر بن محمد (صلوات الله وسلامه علیه) مطالب بسی فراوان است و به همان اندازه که روایات گویا و کلمات روشنگر و سیره ی دوران زندگی آن حضرت در لابه لای کتب و اسناد تاریخی ما فراوان است، مطالب

گمراه کننده و حقایق قلب شده و تحریفها و مسخها و گفته های جعلی و روشها و سیره های دروغین نیز درباره ی این بزرگوار در نوشته های نظاماتی که این بزرگواران را احاطه کرده بود، زیاد است.

شروع جریان فکری شیعه از زمان امام حسن (ع)

زمان آغاز خلافت و امامت ائمه (علیهم السلام) هشتگانه، به ویژه در دوران امام سجاد (ع)، وضعیت بسیار بحرانی و بدی بود. البته پیش از آن، در دوران امام حسن و امام حسین (علیهما السلام)، به ویژه در بیست سال پس از شهادت امیرالمؤمنین (ع) تا واقعه کربلا، تلاش های فکری و تبلیغاتی شیعه به میزان قابل توجهی پیش رفت. فداکاری های بزرگی مانند شهادت حجر بن عدی، عمرو بن الحمق خزاعی، رشید هجری و دیگر یاران این افراد، هر کدام به نوعی به تبلیغ مرام تشیع و ترویج تفکر ائمه (علیهم السلام) در جامعه آن روز کمک کرد. همچنین امام حسن (ع) با حضور خود در مسجد مدینه و بیان حقایق دین، و فعالیت های فریادزندگان مقاومت مانند حجر و رشید، موجب آگاهی بخشیدن به جامعه اسلامی از وجود جریانی مخالف با تفکر حاکم شد. با این حال، همه این تلاش ها کافی نبود تا تغییرات اساسی در وضعیت جامعه ایجاد شود.

فعالیت تبلیغی شیعه در دو شکل انجام می گرفت: یکی به صورت بیان حقایق و تبیین ایدئولوژی، که کار امام حسن و امام حسین (علیهما السلام) بود. آنها به عنوان فرزندان پیامبر (ص) از اعتقاد و اطمینان عمومی مسلمانان برخوردار بودند. دیگری به صورت فریادهای پرخروشی که توسط افرادی چون حجر بن عدی، رشید هجری و عمرو بن الحمق برآورده می شد. تحلیل قیام امام حسین (ع)

هدف امام حسین (ع)، نه فقط شهادت و نه فقط حکومت

امام حسین (ع) نه تنها برای حکومت و نه تنها برای شهادت قیام نکرد. او به وضوح از قبل می دانست که شهادت در مسیرش خواهد بود، اما هدف اصلی اش چیز دیگری بود. امام حسین (ع) برای اقامه ی حق، امر به معروف و نهی از منکر قیام کرد و قصد داشت یک محیط اسلامی واقعی را ایجاد کند. حرکت او برای انجام یک واجب بود که تا آن زمان در اسلام انجام نشده بود؛ واجبی که حتی پیامبر (ص) نمی توانست آن را به انجام برساند. امام حسین (ع) در واقع برای ادامه ی خط پیامبر و تکمیل آن حرکت کرد، چرا که او باید این واجب را به انجام می رساند.

اقدام علمی امام صادق برای ترویج تشیع، معرفی بنی عباس و پرورش نیروهای مجاهد

امام صادق (ع) باید دست به یک ابتکار خیلی عالی بزند؛ اول باید تبلیغات خود را از نو شروع کند زمینه های فکری را آماده کند مردم را با این حقیقت یعنی غصب خلافتی که بنی عباس - این مدعیان هاشمی گری و مخالفان دین بنی هاشم به جای بنی امیه کرده اند آشنا کند اول باید بشناساند که اینها فاسقند فاجرند دروغگویند؛ البته از راهش ثانیاً باید طرز فکر تشیع را هم - آن طرز فکری که امام صادق (ع) در رأس آن قرار گرفته و تشیع زنده ی به آن طرز فکر است - در بین مردم ترویج کند. ثالثاً باید آن جمعیتی را که کنار دست او باید بایستند و حرکت و قیام کنند و زمینه را از دست دشمن بگیرند و بر اوضاع تسلط پیدا کنند پرورش دهد و تربیت کند و امام صادق (ع) مشغول همه ی این کارها بود. اول مسئله ی تبلیغات

هنوز در حدود شام و مقر خاندان بنی امیه مردمی وجود داشتند که بخصوص برای خاندان امیر المؤمنین (ع) هیچ رتبه و منزلتی بلکه هیچ سهمی از اسلام قائل نبودند. تعجب میکنید؟ بنی امیه تبلیغات را به جایی رسانده بود که مردم معتقد شده بودند علی (ع) نه فقط از اسلام نیست بلکه ضد اسلام است. معلوم بود که بنی عباس هم که روی کار بیایند از سلسله ی بنی علی - یعنی از دشمنان واقعی خود دفاع تبلیغاتی نخواهند کرد امام صادق (ع) باید اینها را درست کند. امام صادق (ع) باید اول آن مردمی را که در واقعه ی کربلا جشن گرفتند برای کشته شدن حسین بن علی (ع) نذر کردند و دشمنان خونین و بنیادی و روحی خاندان امیرالمؤمنین اند روشن کند.

قیام زید بن علی در نظر معصومان

زید بن علی بن حسین (ع) شخصیتی است که برخی به شدت او را مورد انتقاد و اهانت قرار می‌دهند، در حالی که او از بزرگان اهل بیت (علیهم السلام) و دارای مقام والا است. پیغمبر اکرم (ص) پیشگویی کرده بود که از فرزندان علی (ع) فردی به نام زید در راه خدا شهید خواهد شد و کسانی که در این جنگ با او شهید می‌شوند، در روز قیامت زودتر از همه به بهشت می‌روند. امام سجاد (ع) خود نقل کرده که وقتی زید به دنیا آمد، قرآن را باز کرد و آیه‌ای که در آن به جهاد و شهادت اشاره شده بود را مشاهده کرد. "إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنْ لَهُمُ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ" امام سجاد می‌گوید، وقتی این آیه آمد، یک آیه دیگر هم بعد از این آمد، فهمیدم که این همان زیدی است که پیغمبر (ص) گفته است.

مواضع امام صادق (ع) در برابر خلفای زمان

یک مطلب دیگری که درباره ی زندگی امام صادق (ع) لازم است بگویم این است که رفتار امام صادق (ع) با خلفای زمان و با منصورها چگونه بود؟ این مسئله ای است که خیلی مورد نظر است. منصور عباسی امام صادق را خواست یا خود امام به دربار منصور رفت؛ آنجا منصور بنا کرد تندی کردن و امام (ع) در جواب گفت که «ای امیرالمؤمنین! ایوب مبتلا شد و صبر کرد، یوسف نعمت یافت و شکر کرد و تو بازماندهی آن دودمانی؛ صبر کن!». یعنی بدی هایی را که از ما می بینی، تحمل کن، صبر کن. در برخی از این روایتها آمده که منصور عصبانی شد، مثلاً گفت برو؛ در بعضی جاها هم محبتی پیدا کرد و حضرت را در آغوش گرفت و بوسید. چند روایت این جوری هست. ما باید وارد شویم و اصلاً ببینیم این روایات چیست. اول نکته ای که درباره ی این روایات عرض میکنم این است که همه ی این پنج شش روایتی که هست، راوی اش ربیع حاجب است. ربیع حاجب آن کسی است که منصور عباسی گشته در میان تمام نزدیکان خود، او را انتخاب کرده برای درباری و ملازمت دائمی منصور، مکه هم که رفت او را با خودش برد؛ این در روایات هست. او در بغداد هم با منصور بود، در حیره هم با منصور بود. راوی، جناب ربیع است. ربیع نقل می کند که بله، امام صادق آمد، بعد که چنین گفت، منصور چنین گفت. منتها برای اینکه شیعه باورش بیاید برای اینکه نسلهای بعد دست به دست این حرف را برای همیشه در میان خود حفظ کنند این ماجرا را که نقل میکند، دو سه تا فضیلت هم برای امام صادق (ع) می‌شمرد؛ منتها فضیلتهایی که به حال منصور ضرری ندارد مثلاً می‌گوید امام صادق آمد وارد مجلس شد دیدم که لبهای امام می‌جنبید تا وارد شد، منصور با اینکه

قبلاً خیلی عصبانی بود ناگهان بلند شد و حضرت را در آغوش گرفت بعد پرسیدم که «یابن رسول الله! زیر لب چه میخواندید؟» گفت «دعا». وقتی شیعه نگاه میکند فوراً ذهنش متوجه فضیلت امام (ع) میشود، که امام ما دعایی بلد بود که منصور عباسی را از خودش منصرف کرد؛ دیگر ملتفت نمیشود که این ربیع نامرد در قالب یک منقبت، یک فحش بزرگ به امام صادق (ع) داد و یک دروغ بزرگ به تو گفت.

وجود روایاتی مبنی بر برخورد های تند امام صادق با خلیفه

مطلب دیگری که در مورد روایات باید توجه داشت باشید، این است که در مقابل این روایات، روایات دیگری هم وجود دارد که درست ضد این روایات است. دسته ای از این روایات، امام صادق را در مقابل منصور، یک آدم رام ذلیل دست بسته مطیع عافیت طلب معرفی میکند و دسته دیگر از این روایات، همین امام صادق را در مقابل همان منصور به صورت یک آدم پرخاش جوی بهانه گیر مخالف معرفی میکنند. حالا کدام یک از روایات درست است؟

دو ضربه امام صادق به منصور بعد از شهادتشان:

(۱) وصیت برای گریه ی بر ایشان در منی

(۲) گرفتن بهانه از منصور با معرفی چند وصی در وصیت نامه

سیره امام کاظم

امام صادق (ع) پس از رحلت، منصور عباسی نتوانست موسی بن جعفر (ع) را از بین ببرد و ایشان در ابتدا به طور مخفیانه و زیرزمینی مسیر پدر بزرگوارش را ادامه داد. بعد از منصور، پسرش مهدی عباسی، سپس هادی عباسی و پس از او هارون الرشید به خلافت رسیدند. مهدی و هادی شرایط مشابه منصور را نداشتند و کمتر از او توانمند بودند، اما هارون به عنوان فردی باهوش، مقتدر و دقیق در دوران خلافت خود موفق به تثبیت قدرت شد. این دوران برای موسی بن جعفر (ع) دوران شکوفایی امامت بود. ایشان توانست در این دوران موفقیت هایی کسب کرده و گروهی از پیروان را حول خود جمع کند.

وضعیت شیعیان در زمان موسی بن جعفر (ع)

وضعیت شیعیان در دوران امام موسی بن جعفر (ع) نشان دهنده ی نفوذ و گسترش تشیع در بغداد و دیگر مناطق تحت حکومت عباسیان بود. با وجود فشارها و سرکوب های حکومتی، شیعیان توانستند شبکه ای گسترده از پیروان و حامیان ایجاد کنند. این نفوذ به حدی رسید که هارون الرشید از آن بیمناک شد. وقتی پیکر امام موسی بن جعفر (ع) از زندان بیرون آورده شد، تشییع جنازه اش با حضور جمعیت زیاد و کفن قیمتی در بغداد، درست زیر گوش هارون، برگزار شد. این نشان دهنده ی میزان پشتیبانی عمومی و قدرت شیعه در بغداد بود. این وضعیت موجب شد که در آینده، مامون عباسی به منظور کاهش تأثیرات شیعه و تحکیم قدرت خود، امام علی بن موسی الرضا (ع) را از مدینه فراخواند و او را به عنوان ولیعهد خود معرفی کرد تا در ظاهر، نفوذ شیعه را کاهش دهد.

گفتار هشتم: اقدامات حاد ائمه (ع) و برخورد با علما و شعرای درباری

جعلی بودن روایات مبنی بر سازش کار بودن ائمه

در مباحث بررسی زندگی ائمه اهل بیت رسیدیم به این مطلب که مناسبات فیما بین ائمه (علیهم السلام) با خلفای زمان و با قدرتهای حاکم به چه صورت بوده. به گوشه ای از تحریفها و تبدیلهایی که در این زمینه در تاریخ صدر اسلام و در طول زمان به وجود آمده است اشاره شد. دیدیم که روایات جعلی و دشمن ساخته را چگونه با مهارت و با تعقیب یک هدف روشن و مشخص، جعل شده بود و برای اینکه شیعه ی دورانهای بعد از ادامه ی تلاش و مبارزه ی اصیل خود دست بردارد این طور وانمود میکردند که رهبران شیعه و بخصوص بنیانگذار مکتب علمی تشیع، یعنی امام همام، جعفر بن محمد الصادق (صلوات الله و سلامه علیه) در برابر قدرتهای زمان خاضع و خاشع و به تعبیر بهتر، زبون و ذلیل بوده اند. وقتی این روایات را بررسی کردیم، دیدیم عمده ی این روایات میرسد به ربیع حاجب؛ یعنی دربان منصور، حلیف سر منصور؛ کسی که منصور عباسی او را از میان این همه خاصان و نزدیکان خود به پرده داری خویش انتخاب کرده؛ یعنی به او اطمینان کامل داشت و از همه جهت نسبت به او خاطر جمع بود؛ و این برای ما خیلی از مسائل را روشن کرد.

ترجیح روایات بیانگر شجاعت ائمه در برابر خلفا بر روایات مخالف آن

یک محقق تاریخی بلکه حتی یک انسان معمولی که از مایه ی بینش اسلامی تا حدودی برخوردار باشد وقتی این دو نوع رفتار متناقض را از امام صادق (ع) در تاریخ میخواند و مشاهده میکند برای او جای تردید نمیماند که آنچه متناسب با امام صادق (ع) یعنی فرزند حسین و فرزند علی و فرزند زهرا (علیهم السلام) است آن نوع دوم است، نه آن نوع اول؛ و باز آنچه متناسب با امام صادق رئیس مکتب است، آن آگاه از اسلام، آن فقیه در قرآن آن اسلام شناس واقعی است، همین رفتار دوم است نه رفتار اول.

از این جهت خاطر ما آسوده است و خود من شخصاً که در زمینه ی زندگی ائمه (علیهم السلام) مشغول مطالعه و بررسی و تحقیق هستم، قانعم. سؤال من، کنجکاوی من، با همین بیانی که عرض کردم، اقناع شده است؛ و گمانم این است که هرکسی اگر در همین حد مطالعه کند و بررسی کند، قانع میشود و برایش مسلم میشود که آنچه شنیده ایم و خوانده ایم، جعلی است که حکومت چند صد ساله ی بنی عباس کردند.

رفتار خشن خلفا با ائمه دلیلی بر وجود فعالیت های حاد ایشان

به این روایت که مربوط به موسی بن جعفر است، توجه کنید. روایت را من از "مناقب" ابن شهر آشوب نقل می کنم. دو کلمه است؛ شما از این دو کلمه هر چه می خواهید بفهمید، بفهمید. میگوید: «دخل موسی بن جعفر بعض قری الشام متنكراً هارباً فوق فی غار وفیه راهب». اتفاقاً این، روایت معروفی هم هست. بنده خودم چندین بار این روایت را در گذشته شنیده ام که بازگو میشده؛ منتها از بعد آنجایی که من حرفم را قطع کردم، خوانده میشود. از اول روایت تا اینجایی را که من خواندم، نشنفته بودم؛ وقتی که دیدم، برایم خیلی تازگی داشت. در منابع از اینجا به بعد خوانده میشود. از اینجا به بعدش این است که امام موسی بن جعفر (ع) در میان غاری با راهب نصرانی برخورد کرد و با این راهب مباحثه کرد و

او را در مباحثه گیر انداخت و آن راهب مسلمان شد. از اینجا به بعد روایت اینها است. تا اینجا چیست؟ تا اینجا این است که موسی بن جعفر (ع) - همین موسی بن جعفر (ع) خودمان، حضرت باب الحوائج - ناشناخته و فراری در کوه ها و قریه های اطراف شام میگشت و متواری بود تا رسید به یک غاری ما فقط به باب الحوائج موسی بن جعفر (ع) نظر دوخته ایم برای اینکه قرضمان ادا شود شکمان سیر شود و از این قبیل اما آخر، برادر این باب الحوائج ما یک مدتی از عمرش را در کوه های اطراف شام و در قریه های اطراف شام به صورت ناشناخته فراری بوده زندانش را بگذار کنار، چون زندانش را هم آمیخته اند با یک حرفهایی که اصلاً آن وضع پرشکوه اولی خود را از دست داده این موسی بن جعفر (ع) است.

بکارگیری محدثان درباری توسط معاویه

معاویه برای تقویت موقعیت خود و به دست آوردن قدرت بیشتر، تصمیم می گیرد که برخی از راویان حدیث برجسته را دور خود جمع کند. اما افراد زبده ای مانند ابوذر غفاری و سلمان فارسی نمی توانستند با معاویه کنار بیایند. ابوذر، با مبارزات شدید خود علیه معاویه شناخته می شود، و سلمان فارسی که در زمان خلیفه دوم نیز درگیر سیاست های خاصی بود، هیچ گاه از معاویه حمایت نکرد. این افراد نمی توانستند در کنار معاویه باشند، زیرا آن ها همیشه در مخالفت با سیاست های معاویه و حکومت های ناحق بوده اند. در این شرایط، معاویه مجبور می شود که چهره های ناشناخته و ناموجه را با تبلیغات و قدرت، معتبر کند و از آن ها به عنوان راویان حدیث استفاده کند تا مردم به آن ها توجه کنند. دو نفر از این چهره ها عبارتند از: کعب الأحبار، که یک یهودی سابق بود و پیغمبر (ص) را درک نکرده بود، و ابو هریره، که در زمان پیغمبر (ص) شخصیت برجسته ای نبود، اما بعد از آن در دوران معاویه به عنوان یکی از بزرگترین محدثین شناخته شد. ابو هریره شاگرد کعب الأحبار نیز بود و با استفاده از آموخته های خود از او، به عنوان محدث در دستگاه معاویه فعالیت می کرد.

نمونه هایی از روایات دروغین

اینها مال ابوهریره ها و امثال آنهاست. "ان رجلاً لقی کعب الأحبار" کعب الاحبار رسید به یک آدمی؛ فساله کعب: ممن هو؟ گفت: «شما اهل کجایی؟ قال: من اهل الشام» آن شخص گفت: «من از مردم شامم. تا گفت از مردم شامم کعب الاحبار گفت: هان! «الملك من الجند الذين يدخل الجنة منهم سبعون ألفاً بغير حساب ولا عذاب»: گمان میکنم تو از آن لشکری هستی که در روز قیامت هفتاد هزارشان بدون حساب وارد بهشت میشوند. کعب الاحبار با خودش احتمال میدهد که شاید آن شخص از سپاهیان معاویه یا از نزدیکان معاویه باشد و خبر این حدیث را به معاویه برساند و معاویه بفهمد که کعب الاحبار مأموریت خود را به طور کامل در همه جا و در همه ی آفاق انجام میدهد. مردک گیج شد: اینها کدام سپاهیان هستند که هفتاد هزارشان در روز قیامت بی حساب و کتاب وارد بهشت میشوند؟ خب اگر مسلمان واقعی بود باید میفهمید که در روز قیامت حساب و کتاب هست؛ برای انبیا هم هست؛ اصلاً بی حساب وارد بهشت شدن معنی ندارد. دین همه اش حساب است و آخرت سراسر حساب است؛ چگونه بی حساب وارد بهشت میشوند؟ اما خب اهل شام بود و اهل شام خیلی از این بالاتر بودند که این چیزها را بفهمند! آن شخص سؤال کرد: «و من هم؟»؛ اینها چه کسانی اند که روز قیامت هفتاد هزارشان بی حساب وارد بهشت میشوند؟ قال اهل الحمص کعب الاحبار گفت: «مردم حمص این

جوری اند.» «قال لست منهم؛ آن شخص گفت: «نه، متأسفانه من از اهل حمص نیستم.» «قال فلعلک من الجند الذین ينظر الله اليهم کل يوم مرتي» . کعب الأحبار گفت: «شاید تو از آن کسانی هستی که خدا روزی دو بار به اینها نظر رحمت میکند. آن شخص گفت: آنها چه کسانی اند؟» پاسخ شنید: «اهل فلسطين»؛ «مردم فلسطين» البته نه اهل فلسطين امروز، اهل فلسطين آن روزگار که لشکر شام بودند و یک صفی بودند که آن روز معاویه از آنها استفاده میکرد و جزو سپاهیان معاویه بودند. این یک نمونه ای از یک حدیث.

استفاده همه قدرتمندان ستمگر از روحانی های درباری

استفاده از قدرت های روحانی برای حمایت از حکومت های ستمگر و استبدادی نه تنها مختص معاویه، بلکه در تاریخ تمدن ها و ادیان مختلف از ابتدا وجود داشته است. در تمدن های باستانی مانند هندوستان، چین، مصر، ایران، و مناطق خاورمیانه، مراجع مذهبی و روحانی به طور معمول برای توجیه و حفظ قدرت های ظلمانی و استبدادی به کار می رفتند. این قدرت های دینی به کمک نهادهای مذهبی اختلافات طبقاتی را مشروع می کردند و مردم را به تحمل ظلم و نابرابری ها ترغیب می کردند. در واقع، آنچه که امکان بقای قدرت های استبدادی را فراهم می کرد، نه تنها زور و قدرت فیزیکی بود، بلکه عامل معنوی و روحی بود که به نام مذهب به کار گرفته می شد. این عامل مذهبی باعث می شد مردم باور کنند که ظلم و نابرابری قسمتی از نظم خداوندی است و باید از آن تبعیت کنند.

استقبال زهاد و عباد از منصور عباسی

زمان امام صادق (ع) که زمان شکوه و نشاط علمی شیعه است، اتفاقاً زمان نشاط و فعالیت حاد همین علما هم هست. امام صادق را از مدینه تبعید می کنند به حیره. منصور در حیره است؛ لازم میداند که امام صادق (ع) پهلوی او باشد. وقتی که منصور وارد حیره میشود، تمام علمای اطراف و زهاد و عباد و چهره های معروف می آیند به استقبال منصور. آنهایی که در همان عراق بودند، می آیند؛ آنهایی هم که نبودند، شد رجال میکنند و می آیند پیش منصور؛ مثل ابراهیم ادهم همین عرفایی که بدبختانه امروز ما هم اینها را چهره های مقدسی میشناسیم و مردم ما به اینها احترام میگذارند؛ حیره خواران و ریزه خواران خوان منصور عباسی و دیگر قدرتها. پس یک چنین وضعیتی در زمان ائمه (ع) وجود داشته؛

دو روایت در بیان سرسپردگی زهری به دربار خلیفه

روایت امام سجاد: محمد بن مسلم زهری را باید بشناسید. البته این شخص غیر از محمد بن مسلم ثقفی، فقیه عالی قدر دانشمندی است که از شاگردان امام صادق (ع) است. مقام علمی اش مورد قبول و اعتراف تمام علما و محدثین و فقهای زمان خودش بوده است و وضعش و موضعش با حکومت چگونه بود؟ این روایت رو میخوانم، شما بدانید امام سجاد با چه کسی دارد حرف می زند.

اجبار دربار بر نوشتن کتب علمی و حدیثی: ما به نوشتن حدیث و نوشتن علم چندان روی موافقی نشان نمیدادیم، حالش را نداشتیم. "حتی اگر هانا علیه هولاء الأمراء"؛ تا قدرتها و امیران ما را مجبور کردند. ببینید چقدر امیران علاقه داشتند به حفظ آثار اسلامی و کلمات پیغمبر (ص)، که ابن شهاب ها را مجبور میکنند حتماً حدیث بنویسید، حتماً کتاب تألیف کنید؛

چون لازم است. «فرأینا أن لا یمنعه أحداً من المسلمین»؛ فهمیدیم وقتی که قدرتها و حکام به ما بگویند حدیث بنویسید و علم را در کتابها ضبط کنید، دیگر کسی در این زمینه با ما مخالفتی نخواهد داشت. خاطرم آن آسوده شد و بنا کردیم کتاب نوشتن و حدیث نوشتن این یک روایت که روابط ایشان را با امر را اینجا میتوانید بفهمید.

بهره گیری ائمه از شعرای مجاهد شیعه

یک مسئله، مسئله ی شعر است. همان اندازه ای که علما و دانشمندان و فقها نقش حساسی دارند، در منطقه ای دیگر و در سطحی دیگر، عین همین نقش را به صورت دیگری شاعران دارند. شعر همیشه در هر اجتماعی نقش دارند. در همه ی اجتماعی که به سوی راهی و هدفی میروند، شاعر نقش اساسی دارد؛ همیشه این جور است. مسئولیت عظیمی بر دوش شاعران هر زمانی هست. توجه ندارند که این هرزه گویی ها و هرزه درایی ها و تعقیب غیر مستقیم سیاستهای ظالمانه ای که امروز در جهان حکمفرما است و هر زمانی حکمفرما بوده چقدر جرم است. این شعرایی که فرهنگ را و سطح بینش جامعه را در حد مسائل سکسی پایین می آورند، شعر عریان میگویند، ادب بی پرده و بی ادب را برای مردم مطرح میکنند، نمیدانند چه جنایتی میکنند. بزرگترین جنایتهایی که در این سطح ممکن است انجام بگیرد این کار است؛ و این را شعرا، مخصوصاً شعرای جوان بدانند که سلاح شعرشان خیلی برنده است. زبان شعر نو از شعر کلاسیک خیلی رساتر و گویاتر است. خود من علاقه مندم به شعر نو و زبان گویا و رسای شعر نو؛ البته درستها و باضابطه هایش نه هر چرندی.

در زمان ائمه (علیهم السلام)، شاعر زیاد است. اصلاً زبان عرب به شعر، از عجم بازتر است. عالی ترین قصاید عربی که هنوز بر پیشانی تاریخ ادبیات عرب میدرخشد، یعنی «معلقات سبع» در همان روزگار گفته میشد و بر پیشانی کعبه آویخته میشد. عرب از لحاظ تاریخ شعر، از ما خیلی جلو است. زبان عرب و فرهنگ عرب - منظورم فقط فرهنگ زبان و شعر و این قسمت از فرهنگ عرب است - پیشینه ی درخشانی دارد. بنابراین شاعر زیاد بود همه جور شعر میگفتند، غالب مردم شعر میگفتند؛ زنهار، دخترها، مردها.

گفتار نهم: امامزادگان انقلابی

مسئله مهم و پرابهام امامزادگان انقلابی

یکی از مسائلی که در سلسله مباحث زندگی ائمه اهل بیت (ع) باید مورد بررسی قرار بگیرد مسئله امامزادگان انقلابی و شورشگر دوران بنی امیه و بنی عباس است.

از زمان امام باقر تا روزگار امام هادی و عسگری (ع) در طول این زمان که قریب دو قرن طول کشیده است، در هر فصلی و برهه ای از زمان یکی از فرزندان ائمه در مقابل دستگاه خلافت حاکم قیام میکرده و یک عده ای را در پیرامون خود جمع میکرده و دست به شورش مسلحانه میزد و دیر یا زود هم غالباً سرکوب و مغلوب میشده که علت مغلوب شدن آنها یک علل خاص اجتماعی مربوط به هر زمانی است.

(۱) صحیح بودن انقلاب های امامزادگان

بعضی افراد در تاریخ شیعه، به ویژه در میان زیدیه، معتقد بودند که امام باید قیام مسلحانه و مبارزه با ظلم انجام دهد تا امام محسوب شود. این گروه‌ها، از جمله زیدیه که به امامت زید بن علی اعتقاد داشتند، امام باقر (علیه السلام) را به عنوان امام نمی‌پذیرفتند زیرا او قیام نکرده بود. این دیدگاه به مرور زمان به یک مذهب خاص تبدیل شد و زیدیه به عنوان یک فرقه با فقه و معارف مخصوص به خود شکل گرفت.

۲) نادرست و تندروانه بودن اقدامات امامزادگان

در مقابل گروه‌هایی که معتقد به قیام امامزاده‌ها بودند، برخی دیگر بر این باور بودند که قیام در آن زمان ضرورتی نداشت و سکوت و تسلیم در برابر ظالمین در عمل ائمه (علیهم السلام) نشان‌دهنده درست بودن این رویکرد است. این افراد به سکوت و عدم قیام ائمه استناد می‌کردند و معتقد بودند که قیام امامزاده‌ها کار درستی نبوده است. متأسفانه، این دیدگاه در میان بسیاری از شیعه‌های اثناعشری رایج بود و هنوز هم در برخی از افراد ادامه دارد که امامزاده‌ها را محکوم می‌کنند. تقسیم امامزادگان انقلابی به دو دسته

۱) امامزادگان دنیاگرا

یک گروه آن امامزاده‌هایی هستند که برای به دست آوردن یک مال و منال یا یک مقام دنیوی می‌خواستند از عنوان و از وجهه امامزادگی خود استفاده کنند. یک قدری هم شجاعت و شهامت داشتند و از آن هم استفاده می‌کردند؛ یک شمشیری بلند می‌کردند و شمشیر را که برمیداشتند با یک چند نفر از یارانشان خروج می‌کردند و قیام می‌کردند، دستگاه حکومت ملتفت میشد که اینها قیام کرده اند.

۲) امامزادگان دین دار و حق طلب

دسته ی دیگر از امامزاده ها آن کسانی هستند که چون وضع اجتماع خود را برخلاف اسلام و قرآن میدیدند بر طبق یک انگیزه ی اسلامی و قرآنی درستی درصدد بر می آمدند که امر به معروف و نهی از منکر کنند. یعنی در زمینه ی نابسامانی ها و ناهنجاریهای اجتماع احساس مسئولیت میکردند و درصدد بر می آمدند که امر اجتماع را اصلاح کنند. و اصلاح امر اجتماع بدون توسل به شمشیر و زور در آن روزگار امکان نداشت. یک عده هم اینها بودند.

اهداف زید (ع) از قیام و نظر امامان (ع) درباره او

روایتی وجود دارد که بر اساس آن، زید بن علی بن حسین (علیه السلام) به دیدار هشام بن عبدالملک، خلیفه اموی، می‌رود. علت مراجعه او به هشام در روایت ذکر نشده است، اما ممکن است برای انجام کارهای اداری و نیازهای روزمره خود به سراغ وی رفته باشد. در آن زمان، تمام امور در دست سردمداران قدرت و در راس آنها خلفای اموی بود. وقتی هشام متوجه حضور زید، یکی از فرزندان امام علی (علیه السلام) و برادر امام محمد باقر (علیه السلام)، شد، فرصت را غنیمت شمرد تا به او توهین کند و حملاتی به امام باقر (علیه السلام) که مخالف حکومت اموی بود، انجام داد.

این توهین‌ها باعث ناراحتی زید شد و او احساس کرد که دیگر زمان سکوت گذشته است. او فقط از یک کلمه توهین‌آمیز ناراحت نشد بلکه درک کرد که نظام فاسدی که بنی امیه در رأس آن قرار دارند، به حدی رسیده است که بدون هیچ

ملاحظه‌ای، حتی در حضور کسی چون زید، نسبت به مقدسات اسلامی و شخصیت‌های مهم اهل بیت (علیهم السلام) اهانت می‌کنند. این بی‌احترامی نشان داد که شرایط به حدی بحرانی رسیده که دیگر نمی‌توان سکوت کرد. زید بعدها به دوستان خود گفت: «اگر من یک نفر همراه خود داشتم، قیام می‌کردم و دیگر ساکت نمی‌نشستم.» این سخن زید نشان می‌دهد که او به شدت از شرایط زمانه خود ناراضی بود و آماده بود تا در برابر ظلم و فساد حکومت اموی قیام کند.

بررسی روایات وارد شده در مذمت زید

در برخی روایات، اشاره به این است که زید بن علی (علیه السلام) ادعای امامت کرده بود و یکی از افراد به او گفته بود که امام نیست و امام بعد از امام باقر (علیه السلام) امام صادق (علیه السلام) است. این فرد در این روایت به زید می‌گوید که او که از خاندان بنی هاشم و فرزند امام سجاد (علیه السلام) است، باید این را بداند، اما زید این نظر را نمی‌پذیرد و همچنان بر ادعای خود در مورد امامت تاکید می‌کند. در این روایت، زید به فرد مقابل می‌گوید که چطور او (یعنی فردی که از خاندان بنی هاشم نیست) از این موضوع مطلع شده، ولی او که فرزند امام سجاد (علیه السلام) است، از آن بی‌خبر بوده است. زید می‌گوید که امام سجاد (علیه السلام) که به او بسیار علاقه داشت، وقتی او کودک بود، لقمه را با دست خود به دهان او می‌گذاشت و حتی آن را می‌سرد کرد تا دهانش نسوزد، اما به او که جگرگوشه‌اش بود، هرگز از امامت امام باقر (علیه السلام) و سپس امام صادق (علیه السلام) چیزی نگفته بود. در پاسخ، فردی که این گفتگو را با زید داشته، به او می‌گوید که دلیل عدم اعلام امامت امام صادق (علیه السلام) به زید این بوده که امام سجاد (علیه السلام) می‌دانست که زید اگر از این موضوع آگاه شود، مخالفت خواهد کرد. بنابراین، امام سجاد (علیه السلام) نخواسته بود که زید در این باره چیزی بداند تا او دچار مخالفت نشده و در نتیجه، از گمراهی دور بماند و به جهنم نرود. اما به فردی مانند او (که از خاندان بنی هاشم نبود) گفته بودند، زیرا اگر او مخالفت می‌کرد، در نهایت به جهنم می‌رفت و آنها به چنین چیزی اهمیتی نمی‌دادند. زمانی که زید این پاسخ را شنید، دیگر نتوانست جوابی بدهد و ساکت شد. سپس این شخص به امام صادق (علیه السلام) مراجعه کرده و این گفتگو را با ایشان مطرح کرد. امام صادق (علیه السلام) در پاسخ گفت: «بارک الله، راه را بر او از چهار طرف بستی.»

گفتار دهم: تقیه

دلیل اهمیت بحث از تقیه

مسلم بودن اصل تقیه در مکتب تشیع

مطالبی که بیان می‌کنم به ترتیب به ذهن بسپارید. مطلب اول اصل اعتراف به حکم تقیه است، هیچ کس نباید منکر بشود که در مکتب تشیع یک اصلی به نام اصل تقیه وجود دارد؛ چون دیده ایم که وقتی که بعضی‌ها با هم بحث می‌کنند و یک نفر یک استفاده‌ی غلطی از واژه‌ی تقیه می‌کند، فوراً حریف نقطه‌ی مقابل آن به او اعتراض می‌کند که چه می‌گویی؟ تقیه چیست؟ کأنه تقیه را قبول ندارد؛ نه این خطا است. ما در مکتب تشیع و در اسلام، بلکه در همه‌ی ادیان الهی یک اصلی

به نام تقیه داریم و این اصل خیلی هم مهم است. این اصل خیلی هم ضروری و حیاتی است. و امام (علیه السلام) درباره ی این اصل به بیانات گوناگونی تأکیدهای عجیبی هم کرده که بنده این را الآن میگویم، منتها بعد که شما معنای تقیه را فهمیدید این تأکیدها را پهلوی آن معنا بگذارید تا ببینید امام به چه چیزی تأکید و تأیید کرده.

تمثیلی برای بیان تفاوت معنای صحیح با برداشت نادرست تقیه

تقیه یعنی انجام ماموریت بدون رسیدن آسیب: مسلم معنای تقیه در روایات نیست، ضد این است؛ یعنی تقیه به معنای این است که اگر چنانچه یک کاری در عالم واقع و عمل برای انسان دارای خطر و ضرر است، انسان باید آن کار را به صورتی انجام بدهد که کار حتماً انجام بگیرد و آسیبی به آن کار نرسد، این معنای تقیه است. مثلاً میخواهید از اینجا بروید قم یا جایی، در بین راه به مانعی برخورد میکنید، مثل سیل یا دزد، اگر بخواهید به مسیر خود ادامه بدهید، سیل شما را غرق میکند، یا دزد آسیب میرساند و شما به مقصد نمی رسید.

تقیه در نظر بعضی یعنی رها کردن حرکت: تقیه در اینجا در ذهن مردم چیست و در روایات یعنی چه، ذهن ائمه و بیان ائمه چیست؟ مردم در اینجا می گویند که: «آقا تقیه کن»؛ یعنی که تا دیدی سیل است، برگرد، قم رفتن ضرورتی ندارد، برگرد بیا به خانه ات راحت بنشین. وقتی میبینی ظالمی یا دزدی سرگردنه را گرفته، برگرد چه لزومی دارد راه را ادامه بدهی؟ و خود را بخطر بیندازی و آخرش هم به منطل نرسی. این تقیه ای است که مردم به طور معمول معنی می کنند. اما امام صادق تقیه را چنین معنی نمی کند. میگوید جایی که میبینی دزدی، گزگی، ظالمی، یک جای تنگی راه تو را قطع کرده، سعی کن چنان بروی که به تو صدمه نزند، مثلاً از بالای درختی، کوهی عبور کن، یرو {ولی} این جاده معمولی را نرو. می بینید که این دو معنی ثدري اختلاف دارند بایکدیگر؛ یعنی این دو معنی نقطه مخالف هم است؛ در معنی اول، تقیه موجب برگشتن است؛ در معنی دوم، تقیه موجب پیش رفتن است.

شرایط تحقق صحیح تقیه

(۱) حفظ نظم و مراقبت کردن از اصول و برنامه ی مقرر

(۲) استتار و کتمان: صحابی امام و یار نزدیک امام باید راه خود را که قدرتهای قاهر زمان امان با آن راه مخالفند پوشیده بدارد، ناید به آنها بگوید که من دارم علیه حکومت تو ای منصور، یا هارون مبارزه می کنم. نباید بگذارد او بفهمد که این در صراط ایجاد حکومت حق و عدل است که سجل چنین حکومتی جز علی یا جز امام صادق یا امام باقر یا بندگان که با تیپ آنها پرورش پیدا کرده اند، نمی تواند باشد.

(۳) انجام کار به صورتی تشکیلاتی: یکی از چیزهایی که انسان پیرامون امام را می تواند به مقصد برساند، وجود یک سلسله رابطه هایی است که میان امام و افراد، و میان افراد با یکدیگر باید وجود داشته باشد.

پس سه وسیله تا الان بیان شد: اولی حفظ نظم و جزئیات برنامه، دومی استتار و کتمان و سومی ایجاد ارتباطات.

نمونه هایی از رفتارهای سّری و از روی تقیه در روایات

۱- روش مخصوص و رمزی برای نامه نگاری

وجود منصبی به نام «باب» برای اصحاب خاص ائمه (ع)

حالا در زمینه ی تشکیلات یک قرینه ی دیگری هم بنده عرض کنم که به نظرم چیز مهمی، باشد، محققین در دنبال این مطالب راه بیفتند. مطلبی که بنده در خلال مطالعه در روایات اهل بیت (علیهم السلام) درباره ی زندگی ائمه (علیهم السلام) به آن برخورد کرده ام، و این را قرینه ای دانستم بر اینکه روابط پنهانی میان امام و میان دوستان و موالیان و گروههای طرفدار خودش وجود داشته که اسمش تشکیلات است، عبارت است از این که:

در بعضی از کتب سیره ائمه (ع) میرسیم به این جمله راجع به امام سجاد مثلاً که میگوید: «وکان بابہ یخی بن أم الطویل»؛ «باب امام، یحیی بن ام طویل بود.» و راجع به همه ی ائمه از امام حسین به بعد تا امام یازدهم (ع) برای هرکدامی یک نفر را به عنوان باب، معین میکند که راجع به ائمه ی قبل نیست، راجع به امام حسن، امیرالمؤمنین (ع) تعبیر باب نیست. این باب چیست؟ شما مناقب ابن شهر آشوب را بردارید نگاه کنید ذیل حالات هر یک از ائمه (ع) یک نفر آدم معرفی شده به عنوان اینکه این باب این امام بود. این باب و چیست؟ مگر امام در خانه نشسته بود و کسی را راه نمیداد، اطرافیانش نمیگذاشتند که مردم بروند خدمت آقا برسند؟ مسلماً نه امام سجاد (ع) شب، روز، وقت، بی وقت، در بازار در بیابان در خیابان در مسافرت با مردم بوده؛ امام صادق (ع) هر وقتی که آزاد بود، خانه اش محاصره نبود، در تبعید نبود، مردم می آمدند و می رفتند. پس این بابها از امام فرمان می گرفتند و تقاضاها و نیازها و کارهای مردم را به امام می رساندند. کارهای مخفی را. بعضی از این بابها مثل یحیی بن ام طویل، مثل معلی بن حنیس، یک وقتی هم گویا شناخته شده اند و با وضع فجیعی به قتل رسیده اند. و اینها نشان میدهد که این بابها واقعا کلید تشکیلات تشیع محسوب می شدند و دشمن اگر میخواست به تشکیلات راه پیدا کند، اگر باب را می شناخته، از راه اینها میخواست راه پیدا کند.

تقیه؛ نعل واژگونه زدن برای فریب

چند روایت هم هست که تقیه را از یک بعد و دیدگاه دیگری نگاه می کند. در این روایات تقیه نعل واژگونه زدن که همان معنی استتار در آن است، همان معنی عمل در آن است، منتهی از یک دیدگاه دیگری.

در قدیم گاهی اوقات یک عده لشکر و یک عده سپاه حرکت میکردند و از یک راهی میخواستند عبور کنند که دشمن نفهمد. برای اینکه دشمن را غافلگیر کنند یک ابتکار جالبی داشتند، قدیم این کارها را میکردند و تا این اواخر هم مرسوم بود در شبیخونها و در لشکرکشی های پنهانی این کار انجام میگرفت، نعل اسبها را چپه میزدند نعل اسب را اگر چنانچه بر عکس بزنند، یعنی دوشاخش به طرف عقب باشد، پیدا است که این کاروان از طرف مقابل رفته اگر این دوشاخ به طرف جلو باشد، پیدا است که کاروان از طرف دیگر رفته. اینها نعل اسب را چپه میزدند و از طرف شمال مثلاً میرفتند دشمن خیال میکرد از طرف جنوب رفته اند، این را میگویند نعل واژگونه زدن.

تقیه در بعضی از روایات به معنای نعل واژگونه زدن است؛ یعنی از این طرف برو منتها کاری کن که دشمنت خیال کند از آن طرف رفته ای. از جمله در روایتی درباره ی آیه ای که درباره ی ابراهیم خلیل الله (ع) است میفرماید که ابراهیم خلیل تقیه کرد. گفت: «انی سقیم» وقتی که مردم شهر ابراهیم رفتند برای شرکت در مراسم عید به خارج شهر و ابراهیم جوان و نوجوان فرصت را برای بت شکنی آماده میدید، دید اگر با اینها برود، بعد بخواهد برگردد در شهر، اینها میفهمند که این که بر میگردد به شهر یک کاری دارد، ممکن است مانعش بشوند. فکر کرد باید با اینها نرود. نگفت نمی آیم؛ نعل واژگونه زد. سرشان را کلاه گذاشت، گفت: «بنده بیمارم» «إني سقیم». امروز حال ندارم من حالم خوش نیست، میمانم. از او درگذشتند. وقتی که ابراهیم (ع) به بهانه ی بیماری در شهر ماند بعد کارش را انجام داد، این را میگویند نعل واژگونه زدن. انسان به عنوان بیماری بماند، اما برای بت شکنی بماند، این یعنی نعل واژگونه زدن.

❖ نکات مهم همزمان حسین (ع)

- ۱- یکی از مشکلات بزرگ در بحث امامت و سنت درباره شناخت امامان اهل بیت است.
- ۲- دو روش دشمنان یک ملت، برای از بین بردن قهرمانان ملتها:
(۱) به فراموشی سپردن نام آن قهرمان و ممنوع کردن یاد او
(۲) تحریف چهره آن قهرمان.
- ۳- اولین گام برای شناخت ائمه (ع)؛ باورکردن ناآگاهی خود از سیره ی ایشان.
- ۴- یکی از انحرافهای بزرگ اسلام غفلت تاریخی از سیره سیاسی و اجتماعی امامان بوده است.
- ۵- تلاش استعمارگران برای از بین بردن قهرمانان ملی ملت ها با هدف تحقیر و تسلط بر آن ها است.
- ۶- دو هدف پیامبر؛ ایجاد انقلاب در یک جامعه ی منحرف و ایجاد جامعه ای نو.
- ۷- وظیفه اول امام؛ تبیین دین و وظیفه دوم امام: رهبری سیاسی جامعه است.
- ۸- "هذا الشجاء المعترض فی حلقی". ترجمه: استخوان خرده ای که در گلو گیر کرده (تعبیر منصور عباسی)
- ۹- جهاد عبارت است از درگیری با یک دشمن _ این دشمن، هر که می خواهد باشد- به یکی از اشکال و شقوق ممکن. به عبارت دیگر جهاد عبارت است از تلاش و کوشش در راه پیشبرد هدف؛ منتهی آن تلاش و کوششی که با درگیری با دشمن همراه است.
- ۱۰- جهاد به طور مطلق یعنی درگیری و مبارزه با قدرت های ارتجاعی ضد تعالی و تکامل انسانی.
- ۱۱- چرا امام باقر (ع) را میگویند «باقرالعلوم». در روایات می آید که به امام باقر باقرالعلوم گفته شد "لانه یبقر العلم"؛ دانش را میشکافد.
- ۱۲- دو مسئولیت امام سجاد و امام باقر(ع) تبیین حقایق دین و تشکیل یک جمعیت مجهز بود.
- ۱۳- عبدالملک مروان برای نخستین بار دستور داد که امر به معروف به طور قانونی ممنوع شود.

- ۱۴- زندگی امام صادق به دو دوره تقسیم می شود: یک دوره، دوره هم عصری با بنی امیه است؛ یک دوره، دوره هم عصری با بنی عباس است. مبارزات امام صادق بسیار صریح، بسیار حاد و روشن بود.
- ۱۵- امام صادق (ع) تأکید می کنند که تقیه برای حفظ دین ضروری است، اما در مواردی که به اصل رهبری و پیشوایی بر اساس اصول اسلامی مربوط باشد، مانند نوشیدن نبیذ یا مست شدن، تقیه جایز نیست.
- ۱۶- دو ضربه امام صادق به منصور بعد از شهادتشان:
- ۱) وصیت برای گریه ی بر ایشان در منی
 - ۲) گرفتن بهانه از منصور با معرفی چند وصی در وصیت نامه
- ۱۷- اول شعاری که شیعه با آن موجودیت خودش را اعلام کرده بود، شعار فدک بود.
- ۱۸- چند نفر از خلفا در طول زمان به فکر مردندی افتادند و گفتند برای اینکه ما بنی هاشم را آرام کنیم، فدک را به آنها برگردانیم. یکی هم عمر بن عبدالعزیز.
- ۱۹- «فتغیر وجه الرشید»؛ ترجمه: رنگ هارون تغییر کرد.
- ۲۰- «فتحول إلی مجلسی»؛ ترجمه: «پس بیا جای من بنشین»
- ۲۱- وقتی پیکر امام موسی بن جعفر (ع) از زندان بیرون آورده شد، تشییع جنازه اش با حضور جمعیت زیاد و کفن قیمتی در بغداد، درست زیر گوش هارون، برگزار شد. این نشان دهنده ی میزان پشتیبانی عمومی و قدرت شیعه در بغداد بود.
- ۲۲- جهاد با نفس، رأس همه ی جهادها است؛
- ۲۳- جهاد با نفس، ضد جهاد با دشمن خدا نیست؛ در راه جهاد با دشمن خدا است.
- ۲۴- رفتار خشن خلفا با ائمه دلیلی بر وجود فعالیت های حاد ایشان است.
- ۲۵- ائمه (علیهم السلام) در تاریخ اسلام به عنوان سر رشته داران فکر، فرهنگ و معارف شناخته می شدند.
- ۲۶- معاویه برای تقویت موقعیت خود و به دست آوردن قدرت بیشتر، تصمیم می گیرد که برخی از راویان حدیث برجسته را دور خود جمع کند. اما افراد زبده ای مانند ابوذر غفاری و سلمان فارسی نمی توانستند با معاویه کنار بیایند.
- ۲۷- ابو هریره، در زمان پیغمبر (ص) شخصیت برجسته ای نبود، اما بعد از آن در دوران معاویه به عنوان یکی از بزرگترین محدثین شناخته شد.
- ۲۸- "ان رجلاً لقی کعب الأحبار" ترجمه: کعب الاحبار رسید به یک آدمی؛
- ۲۹- اقدام علمی امام صادق برای ترویج تشیع، معرفی بنی عباس و پرورش نیروهای مجاهد بود.
- ۳۰- توابعین اولین گروه شورشی بعد از واقعه کربلا بودند.
- ۳۱- عمر بن عبدالعزیز از چهره های مزور دروغین تاریخ است، مثل انوشیروان عادل. چون ریاکار بود.
- ۳۲- معلی بن خنیس به وسیله ی داود بن علی شهید شد.
- ۳۳- کعب الأحبار، یک یهودی سابق بود و پیغمبر (ص) را درک نکرده بود.

۳۴- «سالک سبیلهم»؛ ترجمه: رونده ی راهشان شدی.

۳۵- گریه ای که با فقه حقیقت همراه باشد، نشان انسانیت و نشان فضیلت است؛ و گریه عاملی بود که در روزگار ائمه ی ما (ع) از آن به سود اسلام و به سود حقیقت استفاده میشد.

۳۶- مولانا شاه اسماعیل دهلوی، یکی از علما و شخصیت‌های برجسته مسلمان هند بود که در مقابل استعمار انگلیس قیام کرد.

۳۷- زیدبن علی بن الحسین از امامزادگان دین دار و حق طلب بود.

۳۸- جمله ی روایاتی که تقیّه را به طور خیلی قاطعی تأیید میکند این است که میفرماید که "التقیة دینی و دین آبانی"؛ یعنی «تقیه آئین من و ممشای من و ممشای پدران من است».

۳۹- تقیه یک وسیله ای است برای رساندن انسان با هدفی به هدفش، این مجمل قضیه

۴۰- تعبیر «ردم» به معنای حفاظ و حصن و حاجب مستحکم است.



❖ فصل دوم: تاریخ و فرهنگ تمدن

◀ بخش اول: خدمات متقابل اسلام و ایران (خلاصه + نکات)

در حدود نود و هشت درصد از ما مردم ایران مسلمانییم. ما مسلمانان ایرانی به اسلام به حکم اینکه مذهب ماست ایمان و اعتقاد داریم و به ایران به حکم اینکه میهن ماست مهر می‌ورزیم. از اینرو سخت علاقه مندیم که مسائلی را که از یک طرف با آنچه به آن ایمان و اعتقاد داریم و از طرف دیگر با آنچه به آن مهر می‌ورزیم پیوند دارد روشن درک کنیم و تکلیف خود را در آن مسائل بدانیم. عمده این مسائل در سه پرسش ذیل خلاصه میشود:

۱- ما هم احساسات مذهبی اسلامی داریم و هم احساسات میهنی ایرانی، آیا دارای دو نوع احساس متضاد می‌باشیم، یا هیچگونه تضاد و تناقضی میان احساسات مذهبی ما و احساسات ملی ما وجود ندارد؟

۲- دین ما اسلام آنگاه که در چهارده قرن پیش به میهن ما ایران وارد شد چه تحولات و دگرگونی‌ها در میهن ما به وجود آورد؟ آن دگرگونی‌ها در چه جهت بود؟ از ایران چه گرفت و به ایران چه داد؟ آیا ورود اسلام به ایران برای ایران موهبت بود یا فاجعه؟

۳- ملل بسیاری به اسلام گرویدند و در خدمت این دین در آمدند و در راه نشر و بسط تعالیم آن کوشیدند و با تشریک مساعی با یکدیگر تمدنی عظیم و باشکوه به نام تمدن اسلامی به وجود آوردند. سهم ما ایرانیان در این خدمات چه بوده است؟ ایران چه مقامی از این جهت دارد؟

کتاب حاضر مشتمل بر سه بخش است:

۱- اسلام و مسئله ملیت.

۲- خدمات اسلام به ایران.

۳- خدمات ایران به اسلام

بخش اول تکمیل شده سه سخنرانی است که در ماه محرم سال ۱۳۸۸ قمری ایراد شده است.

بخش دوم و سوم تکمیل شده شش سخنرانی است که در ماه صفر همان سال تحت عنوان "خدمات متقابل اسلام و ایران" ایراد شده و این کتاب هم به همان نام نامیده شد.

تاریخچه و سابقه

مفهوم ناسیونالیسم، با شکل فعلی و مرسومش در جهان از اوایل قرن نوزدهم در آلمان پیدا و مطرح شد و اصولاً یکی از تبعات و واکنش‌هایی است که در برابر انقلاب کبیر فرانسه، در اروپا به وجود آمد.

انقلاب کبیر فرانسه، خود واکنش و عصیان بود در برابر طرز فکر اشرافی کهن که بکلی برای توده مردم و عامه خلق ارزشی قائل نبود. از آن زمان به بعد بود که تم اصلی درسرخان گویندگان و آثار نویسندگان و فلاسفه، "ملت" و توده مردم گردید و آزادی و برابری آحاد آن.

در قرن نوزدهم، سه واکنش یا گرایش اساسی در برابر شعارهای انقلاب فرانسه ظهور کرد:

۱- واکنش ناسیونالیستی.

۲- واکنش محافظه کاری.

۳- واکنش سوسیالیسم

دو گرایش نخستین را، فلاسفه سیاسی، منحرف از اصول یا ضد انقلابی و گرایش سومین را، عدالت طلبانه خوانده اند. ناسیونالیسم پس از آمیخته ای از نظریات، متفکرانی چون شارل موراس و بارس را داشت که افکار و عقاید ناسیونالیستی، کشورهای گوناگون اروپا را تدوین و تنظیم کردند. موراس، فکر "واحد ملی تفکیک ناپذیر" را تا آنجا پیش برد که برای مجموعه ملت یک شخصیت واقعی حاکم بر شخصیت و اراده فرد قائل شد. و این شخصیت جمع را در وجود دولت پیاده کرد.

از آن پس، سراسر قرن نوزدهم تا نیمه اول قرن بیستم، دوران ظهور و بروز و تکامل افکار ناسیونالیستی در جوامع اروپایی گردید. گرایش های سوسیالیستی یا محافظه کاری در اروپا، گرچه در زمینه های اجتماعی و سیاسی روی افکار روشنفکران آثار فراوانی گذاشت معذک رنگ ناسیونالیستی دولتهای اروپایی آنچنان شدید بود که هرگونه رنگ دیگر را، اعم از رنگ لیبرال، رنگ کنسرواتیسم یا رنگ سوسیالیستی مارکس را تحت الشعاع قرار داد.

معیارهای کلاسیک

ما جدایی و تمایزی بین مردم مختلف روی زمین، از ترک و فارس و عرب تا آفریقایی و اروپایی و آسیایی... مشاهده میکنیم. نه فقط رنگها و شل و شمایلها، زبانها و خصوصیات فیزیکی مختلفند، رسوم و سنن و فرهنگها و حتی طرز فکرها و ویژگیهای روحی و روانی هم مختلفند. اگر بخواهیم این مردم گوناگون را بصورت واحدهای اجتماعی مستقلی طبقه بندی کنیم، آیا صرفا رنگ و نژاد و شرایط اقلیمی و مرزهای جغرافیایی را باید ملاک تفکیک قرار دهیم یا سنن و سوابق تاریخی و فرهنگها یا عواملی دیگر را؟

احساس ملی یا ناسیونالیسم به معنای وجود یک وجدان و شعور جمعی مشترک در میان گروهی از افراد است که یک ملت یا واحد سیاسی را تشکیل می دهند. این وجدان جمعی روابط میان افراد جامعه و ارتباط آنها با گذشتگان و سایر ملل را شکل داده و آرمانهای مشترکی برای آنها ایجاد می کند.

تعریف کلاسیک غربی این است که این وجدان جمعی زائیده شرایط اقلیمی، نژادی، زبان مشترک، سنن و آداب تاریخی و فرهنگ مشترک است. ولی دقت بیشتری در واقعیتهای فردی و اجتماعی بشر نشان میدهد که این عوامل نقش بنیانی و درونی در تکوین وجدان جمعی ندارند و نمی توانند برای همیشه مایه و ملاط چسبندگی و پیوستگی افرادی از ابناء بشر تحت یک ملیت گردند.

زبان

بدیهی است که در اولین مراحل تکوین یک ملیت، زبان و سنن مشترک عامل معارفه و نزدیکی افراد به هم و کانالی برای ارتباط قلوب و عواطف و در نتیجه رشد شعور جمعی و ملی است. ولی به گذشته ملتها که مراجعه میکنیم عامل زبان مشترک

را نه یک عنصر سازنده بلکه عاملی محصول ملیت می یابیم. زبان هیچ یک از ملتها از ابتدای تکوین شان، به صورت فعلی نبوده، بلکه پس از جمع شدن و پیوند یافتن قلوب جماعت در سرزمینی معین، زبان آنها هم با ایشان به وجود آمده، تکامل پیدا کرده و قواعد و اصول آن گسترش یافته و در طی قرن‌ها، با برخورد با زبانهای ملل دیگر تغییر شکلهای و تحولاتی ممتد به خود پذیرفته تا به حد امروزی رسیده است. اگر در دوره های معینی از تاریخ یک ملت، مثلاً در مبارزه استقلال، زبان یا سنن معینی جلوه و ظهور بیشتر یافته و سمبل و شعار آرمان ملی می گردد، چنانکه زبان هندی به هنگام مبارزه استقلال طلبی هند و زبان عربی به دوران جنگ های آزادی بخش الجزایر چنین نقشی داشته اند، ولی این جلوه و ظهوری موقت است و تنها حکم انگیزنده توده ملت را دارد.

نژاد

تحقیقات تاریخی و جامعه شناسی نشان میدهد که همه نژادهای بشری، در صورت حضور شرایط اجتماعی و اخلاقی معین، میتوانند از تمام خصوصیات انسانها برخوردار شوند. چنانکه اعراب قبل از اسلام مجمعی از تعصبات و نزاع و ستیزه های قبیلگی و خرافات محصول این تعصبات بودند، ولی با ظهور اسلام و ارمغان های اخلاقی و سنتهای انقلابی توحیدی و عدالت اجتماعی که به ایشان داد همان خصوصیات را یافتند که از متمدن ترین و راقی ترین جامعه های انسانی انتظار میرود. اگر بعد از زمانی باز خصوصیات نژادی سابق آنها شروع به خودنمایی و ظهور و بروز کرد، به سبب سستی گرفتن همان شرایط اخلاقی و سنتهای اجتماعی و توحیدی اسلامی بود. و این حاکی از آن است که مختصات نژادی اصالت دائمی و لایزال نداشته بلکه در تحت شرایط اجتماعی و اخلاقی دیگری میتوان آنها و نقش و اثر آنها را تغییر داد. ملت الجزایر نمونه و شاهد دیگری از این مدعاست.

سنن

در بین ملتهای گوناگون سنتهای ملی مشترک بسیار دیده میشود. سنت هایی که گاه همچون زبان و نژاد وسیله شناخت و تمیز ملیتها از هم میگردد. اما این سنن تا چه اندازه در تکوین ملتها نقش و تأثیر داشته اند؟ رسوم و سنن و حتی فرهنگها نتیجه و محصول فعالیت ارادی و آگاهانه انسانهای گذشته است و اگر از گذشته تا حال رابطه و پیوندی بین افراد و واحدهای جامعه نبود، این سنن هرگز نسلا بعد نسل منتقل نمی شدند. تا ملیت وجدان و جمعی نباشد، سنت و فرهنگی منتقل نمی گردد، پس سنتهای ملی موجود هم خود محصول ملیت است و حیات و فعالیت انسانها، نه مایه و پایه آن. وانگهی، سنتهای اجتماعی موجود در یک ملت بر دو گونه اند: آنهایی که از معالی اخلاق و مجاهدات و مبارزات گذشته که از خصایص مقدس انسانی است، و تلاشهای او برای حاکم ساختن عدل و نیکی و خصائل نشأت گرفته اند، و آنها که از جهل و دنیاپرستی و روابط ظالمانه اجتماعی سرچشمه می گیرند. حاصل سنتهای دسته اول زنده ماندن و حرکت و رقاء و شکوفایی ملتهاست، و محصول دومی عقب ماندن و انحطاط و تحقیق و اسارت مردم است در دست ارباب ثروت و حکومت.

اصولا تکامل موجودات زنده در جهت آزادی از طبیعت و محیط بیرونی و نیز از غرایز درونی بوده است. انسان اولیه، که در منتهای این خط تکاملی قرار داشت، آزادترین وجود از اسارت طبیعت بود. ولی این آزادی نه چیزی مطلق بلکه بالنسبه به جانداران قبل از انسان بوده. بشرهای ابتدایی هنوز هم تحت تأثیر محرکات غریزی و طبیعی بودند و به تدریج که شعور و قوای ارادی در آنها رشد یافت از تعلق و اسارت طبیعت آزادتر گردیدند. در جامعه انسانی نیز در اولین مراحل تکوین و تکامل وابستگیهای افراد به هم ناشی از غرایز درونی یا عوامل طبیعی و محیطی بود. در اجتماعات اولیه عناصر اقلیمی و طبیعی و بعدها عاطفی و خانوادگی و قبیله‌ای، در بافت وجدان جمعی عامل اساسی بود. ولی در جامعه رشد و تکامل یافته که عناصر دیگری وارد صحنه تأثیری بر روی روابط وجدانی و اجتماعی افراد انسان میشود، نقش و اثر عوامل طبیعی من جمله شرایط اقلیمی ناچیز و ناچیزتر میگردد.

همیشه عاملی اساسی تر و مخفی تر در وجدانهای مردم رو به بیداری و زنده شدن می رود و موجب حیات و تظاهر خارجی آن گاه به لباس زبان و زمانی به پوشش سنن ملی معینی جلوه میکند. غرض از تحقیق و پویندگی حقیقت این است که از این تجلیات و ظهور و نمودهای خارجی به سوی واقع مکنون حوادث و اشیاء هدایت شویم.

امروزه مفهوم استقلال سیاسی، که در گذشته برای کشورهای دنیای سوم نماد ناسیونالیسم و آرمانهای مشترک ملت‌ها بود، دیگر معنای خود را از دست داده است. در بسیاری از کشورهای تازه استقلال یافته، نهادهای سیاسی و حاکمیتی در واقع نمایندگان منافع بیگانگان هستند و به جای پیگیری اهداف ملی، به پیشبرد اهداف خارجی پرداخته‌اند. در کشورهای پیشرفته نیز مرزبندی‌های جغرافیایی و مفهوم استقلال سیاسی از بین رفته و کشورهای قدرتمند در قالب اتحادهای منطقه‌ای و اقتصادی مشترک به یکپارچگی رسیده‌اند. در این راستا، اختلافات زبانی، فرهنگی و نژادی کاهش یافته و منافع اقتصادی و اجتماعی مشترک اهمیت بیشتری پیدا کرده است. کشورهای دنیای سوم نیز تحت سلطه اقتصادی و فرهنگی کشورهای بزرگ غربی قرار دارند، به‌طوری که طبقات حاکمه و روشنفکران در این کشورها تحت تأثیر فرهنگ غربی و منافع اقتصادی آن قرار دارند.

نقش روشنفکران

در اجتماعات استعمار زده، عقب مانده، این روشنفکران هستند که می خواهند یا می کوشند که این شعور و وجدان جمعی را در مردم وطن خود بیدار کنند. از آنجا که زبان و سنن و فرهنگ ملی در ذهن این روشنفکران مترادف است با واقعیت فعلی ملت که آمیخته ای است از گرفتاریها و بدبختی ها و عقب ماندگیها و محرومیت ها روشنفکر از تبلیغ روی این سنت سرباز می زند و به سوی الگوهای دنیای پیشرفته و حاکم رو می آورد و می کوشد آن الگوها را برای ملت خود سرمشق تشکیل و تکوین شعور ملی قرار دهد. در این مرحله، علیرغم تلاش برای گسترش این وجدان، این روشنفکران کاملاً در فرهنگ استعماری حل شده‌اند و آثار آنها با آثار همکاران کشورهای استعمارگر مشابه است. به عبارت دیگر، فکری که این روشنفکران ارائه می‌دهند، در واقع یک کالای وارداتی است که از کشورهای غربی آمده و آنها تنها "ترجمه‌ای" از اندیشه‌های غربی هستند.

حال که عوامل مؤثر در پیدایش وجدان جمعی و همبستگی ملی یا عناصر سازنده ناسیونالیسم طبق تعریف کلاسیک غربی آن اصالت خود را از دست داده اند، آیا می توان ادعا کرد که اصولاً تفکیک و تمایزی بین واحدهای اجتماعی بشری موجود نیست و همه ملیتها میتوانند و باید در یکدیگر حل شوند و ملت واحدی بسازند؟ تجربه تاریخی و شواهدی که از مبارزات و تحولات اجتماعی کسب شده، نشان میدهد که به هر حال، در عالم انسانها، اصناف و شعبی وجود دارند، اصنافی که از یکدیگر متمایزند و راه های مشخصی از یکدیگر دارند و امکان ادغام و اضمحلال آن در یکدیگر طبیعتاً وجود ندارد. تحولات اجتماعی و سیاسی و فرهنگی جهان معاصر روز به روز، وحدت و تفاهم جهان غرب با دنیای سوم را دورتر و ناممکن تر می سازد. هر قدر دم از همزیستی و صلح و وحدت جهانی زده شود باز هم عمل یا واقعیت، تحولات آن را دورتر و غیر عملی تر می سازد. تا زمانی که گرگ و گوسفندی در عالم هست، وحدت بین آنها غیر ممکن است. همینکه جماعتی به هر عنوان اجتماعی سازمان یافته تشکیل دادند، بر هر اساس که باشد، اگر مطمح نظر ها شود و یا در معرض تجاوز و دست درازی هایی قرار گیرد، ناچار است مرزهای جغرافیایی و سیاسی و اقتصادی و یا فرهنگی و عقیدتی خود را حفظ کند.

درد مشترک

این مردمی که در اطراف و اکناف عالم ارتباطات قلبی و آرمانی با یکدیگر پیدا میکنند، چه چیز مشترکی دارند که آنان را به هم پیوند میدهد، و در مقابل، آنان را از همسایه ها و هموطنان خود میبرد؟ این عامل درد مشترکی است که آنها دارند: درد از ظلم و تجاوز و استعمار. اتفاقاً پیدا شدن و تولد ناسیونالیسم ملتها کاملاً مصادف با زمانی بوده است که توده مردمی یک احساس درد یا خلاء عمومی و مشترک کردند، ناسیونالیسم آلمانی همان زمان متولد شد که از تبعیض ها و دخالت فرانسویان احساس درد کردند، ناسیونالیسم ایتالیا یا مجار یا هند یا هندو چین و الجزایر نیز زمانی به وجود آمدند که یک احساس خلاء و درد، همه یا اکثریتی از مردم را فرا گرفت. محققان غربی تاریخ ایران می گویند در حقیقت ناسیونالیسم یا احساس جمعی ملیت در ایران از زمانی متولد شد که نهضت تحریم تنباکو به راه افتاد، یعنی آن زمان که جماعتی از مردم ایران احساس درد استعمار کردند. پس وجدان جمعی و احساس ملیت یا ناسیونالیسم، در میان جماعتی از مردم، زمانی متولد میشود که درد و طلب مشترکی در آن جمع به وجود آمده باشد، این طلب مشترک آنان می باشد که آرمان جمع شان را می سازد، و به دنبال همان است که به حرکت در می آیند.

عوامل وحدت

وقتی به تمام دردهایی که تا این زمان موجب و موجد ملتها گردیده است رسیدگی و آنها را با هم مقایسه کنیم عامل مشترکی در آنها میابیم: آن زمان که فیخته فیلسوف با حرارت و شدت ناسیونالیسم آلمانی را اعلام می کرد، یا گاندی و گاریبالدی برای استقلال هند و ایتالیا مبارزه می کردند، یا مردم ویتنام و فلسطین برای درمان دردشان آزادی و استقلال را طلب میکنند و آن زمان که طبقه و جماعتی از یک ملت قیام و انقلاب میکنند، دو عنصر مشترک در همه آنان وجود دارد و آن درد از ظلم و سيطرة انسانها و مؤسسات انسانی و طلب نفی این سيطرة است. فیخته از سيطرة و نفوذ سیاسی و فرهنگی فرانسه

میخواست ملت آلمان را رها کند و گاندی از سیطره سیاسی و فرهنگی و اقتصادی انگلستان، و الجزایر، از تجاوز فرانسه. پس عامل مشترک در همه دردها و آرمان های ملی که موجد ملت های جهان شده همین احساس و اراده نفی ظلم و طلب عدالت است.

ما در جستجوی عوامل اساسی موجود وجدان مشترک بودیم و به عنصر درد و طلب مشترک در برابر سیطره و استثمار انسان، یا مؤسسات بشری، از انسان رسیدیم و دیدیم که این اشتراک درد آن زمان جمع کننده های پایدار میشود که داعیه عدالت و حق و تقوا (به قول نویسندگان غربی: داعیه های انسانی و متری) خمیر مایه آن باشد. همین مایه و جوهر است که همچون خود حیات، زنده و فزاینده و حیات بخش است و همین جوهر است که چون به قالب جماعتی از مردم تزریق شد، آن را به حرکت و پویایی و تکامل دسته جمعی و فرهنگ سازی و سنت آفرینی می انگیزد که همه اینها ظواهر استقلال و تمایز یک ملتند.

ملت های اسلامی گوناگونی که این همه از هم جدایند، به لحاظ داعیه و جهان بینی تحت تعلیم و تلقین چنین آموزش هایی هستند. و این خود فرهنگ مشترک این مردم را می سازد و همین فرهنگ اسلامی و توحیدی برای آنها قهرمانان و شهدایی تربیت کرده و خاطره ها و حماسه هایی به جا گزارده است که مجموعا در بافت وجدان مشترک و اسلامی آنها نقشی مهم دارد.

همزمان با این خواب، غرب مسیحی بیدار میشد. با استفاده های سرشار از سنت های اجتماعی و فرهنگی و علمی اسلامی، غرب تمدن خود را بنا نهاد، تمدنی که صرف نظر از استفاده های علمی از سنت های اسلامی، از مایه های دنیا پرستانه و ثروت و تجاوز و حکومت دنیا، نشأت می گرفت. از چندین قرن پیش دنیای اسلام مورد هجوم و بهره کشی دشمنان غربی قرار گرفت. نخست به هستی فرهنگی و اخلاقی و مذهبی آنها دستبرد زد و سپس منابع مادی و اقتصادی آن را به یغما برد. آن خواب دیرینه و این هجوم استعمار، ملت های اسلامی را روز به روز اسیرتر و خود باخته تر ساخت.

اسلام از نظر ملیت ایرانی

ما و اسلام

به طوری که تاریخ شهادت میدهد، ما ایرانیان در طول زندگانی چندین هزار ساله خود با اقوام و ملل گوناگون عالم، به اقتضای عوامل تاریخی، گاهی روابط دوستانه و گاهی روابط خصمانه داشته ایم. یک سلسله افکار و عقاید در اثر این روابط از دیگران به ما رسیده است، همچنانکه ما نیز به نوبه خود در افکار و عقاید دیگران تاثیر کرده ایم. هر جا که پای قومیت و ملیت دیگران به میان آمده مقاومت کرده و در ملیت دیگران هضم نشده ایم، و در عین اینکه به ملیت خود علاقه مند بوده ایم این علاقه مندی زیاد تعصب آمیز و کور کورانه نبوده و سبب کور باطنی ما نگشته است تا ما را از حقیقت دور نگاه دارد و قوه تمیز را از ما بگیرد و در ما عناد و دشمنی نسبت به حقایق به وجود آورد. از ابتدای دوره هخامنشی که تمام ایران کنونی به اضافه قسمتهایی از کشورهای همسایه، تحت یک فرمان در آمد تقریبا دو هزار و پانصد سال میگذرد از این بیست و پنج قرن، نزدیک چهارده قرن آن را، ما با اسلام به سربرده ایم و این دین در متن زندگی ام وارد و جزء زندگی ما بوده است، با آداب این دین

کدام اطفال خود را برداشته ایم، با آداب این دین زندگی کرده ایم، با آداب این دین خدای یگانه را پرستیده ایم، با آداب این دین مرده های خود را به خاک سپرده ایم تاریخ ما، ادبیات ما، سیاست ما، قضاوت و دادگستری ما، فرهنگ و تمدن ما، شؤون اجتماعی ما، و بالاخره همه چیز ما با این دین توأم بوده است نیز به اعتراف همه مطلعین، ما در این مدت، خدمات ارزنده و فوق العاده و غیر قابل توصیفی به تمدن اسلامی نموده ام و در ترقی و تعالی این دین و نشر آن در میان سایر مردم جهان از سایر ملل مسلمان حتی خود اعراب بیشتر کوشیده ایم. هیچ ملتی به اندازه ما در نشر و اشاعه و ترویج و تبلیغ این دین فعالیت نداشته است. بنابراین حق داریم روابط اسلام و ایران را از جهات مختلف مورد بررسی قرار دهیم، و سهم خود را در نشر معارف اسلامی و نیز سهم اسلام را در ترقی مادی و معنوی خویش با دقت کامل و با اتکاء به مدارک معتبر تاریخی روشن نماییم.

ملت پرستی در عصر حاضر

یکی از مسائلی که در قرن حاضر مورد بحث و گفتگو قرار گرفته است، مسئله "ملیت" است. در این روزها بسیاری از ملل عالم از جمله مسلمانان ایرانی و غیر ایرانی به این مسئله توجه خاصی پیدا کرده اند و حتی برخی از آنان بقدری در این مسئله غرق شده اند که حد و حسابی برای آن نمی توان قائل شد. حقیقت این است که مسئله ملیت پرستی در عصر حاضر برای جهان اسلام مشکل بزرگی بوجود آورده است. گذشته از اینکه فکر ملیت پرستی بر خلاف اصول تعلیماتی اسلامی است، زیرا از نظر اسلام همه عنصرها علی السوا هستند، این فکر مانع بزرگی است برای وحدت مسلمانان. در قرون اخیر، موج ملی گرایی و نژادپرستی در اروپا رشد کرده و این تفکر به کشورهای شرقی از طریق استعمار منتقل شد. استعمارگران تلاش کردند با ترویج احساسات ملی و نژادی، مسلمانان را از هم جدا کنند، اما این تفکر در کشورهای اسلامی بیشتر باعث تفرقه و جدایی شده است. اسلام، با ایجاد وحدتی مبتنی بر ایدئولوژی مشترک، توانسته است در مبارزات ضد استعماری قرن بیستم نقش مهمی ایفا کند و همچنان منبع اتحاد و همبستگی باشد. به عنوان پیروان اسلام که اصول آن بر اساس عدم تمایز قومی و نژادی است، نمی توانیم نسبت به جریاناتی که به نام ملیت و قومیت علیه این ایدئولوژی مبارزه می کنند، بی تفاوت باشیم. اخیراً افراد زیادی تحت عنوان دفاع از ملیت و قومیت ایرانی به مقابله با اسلام پرداخته اند^۱ و در قالب مبارزه با عرب و عربیت، به مقدسات اسلامی توهین کرده اند.

کشورهای عربی و پاکستان

آری این ملتها قرنهایست نشان داده اند که با انگیزه فکری و اعتقادی و بر اساس یک ایدئولوژی میتوانند وحدت به وجود آورند و قیام کنند و خود را از چنگال استعمارگران نجات دهند. سوق دادن چنین مردمی به سوی عامل احساس ملیت حقا جز

مسئله قومیت و ملیت پرستی در کشورهای عربی به طور فزاینده ای در حال افزایش است. بسیاری از مردم این کشورها با وجود مسلمان بودن، با تعصب خاصی به جنبه عربیت خود تکیه می کنند، که این نوعی مبارزه با اصول و معیارهای وسیع اسلامی است که بر جنبه های انسانی و معنوی تأکید دارد. این امر به زیان خودشان تمام شده است، زیرا با وجود جمعیت زیاد و توان جنگی، نتوانسته اند با اسرائیل برابری کنند. به گفته یکی از نویسندگان پاکستانی، در جنگ ژوئن، نیرومندی مذهبی (صهیونیسم) بر نیرومندی قومیت غلبه کرد. اگرچه در بیان این نویسنده اغراق وجود دارد، زیرا در قوم یهود همیشه نژاد بر مذهب غالب بوده است، اما نقد او به تکیه بی مفهوم اعراب بر عربیت صحیح است.

ارتجاع نامی ندارد. به هر حال موج عنصر پرستی و نژاد پرستی که سلسله جنبان آن اروپاییان اند مشکل بزرگی برای جهان اسلام به وجود آورده است. میگویند علت اینکه مرحوم سید جمال الدین اسد آبادی ملیت خود را مخفی می کرد این بود که نمی خواست خود را به یک ملت معین وابسته معرفی کند و احیانا به انهای دست استعمار چپان بدهد و احساسات دیگران را علیه خود برانگیزد.

۱- مسئله قومیت و ملیت پرستی در کشورهای عربی نیز روز بروز بالا می گیرد، به طوری که گروه بی شماری از مردم این کشورها با آنکه مسلمان هستند با تعصب خاصی، تنها به جنبه عربیت خود تکیه میکنند. و این خود همچنان که میدانیم نوعی مبارزه است با مقیاسهای وسیع اسلامی که تنها به جنبه های انسانی و معنوی متکی است. نیز همانطور که میدانیم زیان این کار در درجه اول متوجه خودشان گردیده است و با آن همه کثرت جمعیت و مصالح جنگی نتوانسته اند با اسرائیلی ها برابری نمایند. و بدون شک اگر اعراب به نیروی مذهبی خود تکیه می کردند هرگز دچار چنین شکستی نمی شدند. یکی از نویسندگان پاکستانی نوشته بود: در جنگ ژوئن اعراب و اسرائیل نیروی مذهبی یعنی صهیونیسم بر نیروی قومیت غلبه کرد اگر چه در این بیان نوعی اغراق و مبالغه وجود دارد یعنی عامل مذهب را در صهیونیسم زیاد دخالت داده است زیرا در قوم یهود همیشه نژاد بر مذهب غلبه داشته و دارد، ولی از آن جهت که اتکاء بی معنی اعراب را بر عربیت تخطئه می کند صحیح است.

از این رو باید بحث خود را در دو قسمت ادامه دهیم: اول درباره مقیاس "ملیت" یعنی ملاک اینکه چیزی را جزء ملیت یک قوم یا خارج از ملیت یک قوم قرار دهیم چیست؟ قسمت دوم درباره اینکه طبق این مقیاس، آیا اسلام از نظر ملیت ایرانی یک امر "خودی" است یا یک بیگانه و اجنبی؟ در واقع بحث ما کبرایی دارد و صغرای قسمت اول، کبرای بحث است و قسمت دوم صغرای بحث. ضمنا مقایسه ای نیز از این جهت میان اسلام و زرتشتی گری به عمل خواهد آمد، معلوم خواهد شد که با معیارها و مقیاسهای ملی، آیا اسلام بیشتر جنبه ملی ایرانی دارد، یا زرتشتی گری؟

واژه ملت

کلمه "ملت" کلمه ای عربی است و به معنی راه و روش است. در قرآن کریم نیز این کلمه به همین معنی آمده است این کلمه هفده بار (در ۱۵ آیه) در قرآن کریم آمده است، ولی مفهومی که این کلمه در قرآن کریم دارد با مفهومی که امروز مصطلح فارسی زبانان است و از آن، کلمه "ملیت" را مشتق کرده اند متفاوت است. ملت در اصطلاح قرآن به معنی راه و روش و طریقه ای است که از طرف یک رهبر الهی بر مردم عرضه شده است. مثلا میفرماید: "ملة ابراهیم" « یعنی راه و روش پدر شما ابراهیم. یا میفرماید: "ملة ابراهیم حنیفا". راغب اصفهانی در کتاب مفردات القرآن میگوید: "ملت و املا که همان املاء است از یک ریشه است، "فلیمل ولیه بالعدل" یعنی ولی او از روی عدالت املاء کند، راغب میگوید: "علت اینکه یک طریقه الهی "ملت" نامیده شده است این است که از طرف خداوند املاء و دیکته شده است."

در اصطلاح امروز فارسی این کلمه بکلی مفهوم مغایری با مفهوم اصلی خود پیدا کرده است. امروز کلمه ملت به یک واحد اجتماعی گفته میشود که دارای سابقه تاریخی واحد و قانون و حکومت واحد و احیاناً آمال و آرمانهای مشترک و واحد میباشد. ما امروز به جای مردم آلمان و انگلستان و فرانسه و غیره، ملت آلمان، ملت انگلستان، ملت فرانسه میگوییم و احیاناً به همه آن مردم این کلمه را اطلاق نمیکنیم، به یک طبقه از مردم، ملت میگوییم، یعنی آنها را به دو طبقه تقسیم میکنیم، طبقه حاکمه و طبقه محکومه. به طبقه حاکمه کلمه دولت و به طبقه محکومه کلمه ملت را اطلاق میکنیم. این اصطلاح فارسی یک اصطلاح مستحدث و جدید است، و در واقع یک غلط است، در صد سال و دویست سال و هزار سال پیش هرگز این کلمه در زبان فارسی به این معنی غلط استعمال نمیشد، گمان میکنم این اصطلاح جدید از زمان مشروطیت به بعد پیدا شده است، و ظاهراً ریشه این غلط این بوده که این کلمه را مضاف الیه کلمه دیگر قرار می داده اند، مثلاً می گفته اند پیروان ملت ابراهیم پیروان ملت محمد صلی الله علیه و آله و سلم، پیروان ملت عیسی و همچنین. بعدها کلمه پیروان حذف شده و گفته اند ملت محمد، ملت عیسی. کم کم کار به آنجا کشیده که گفته اند ملت ایران، ملت ترک، ملت عرب، ملت انگلیس. به هر حال یک اصطلاح مستحدث است.

ملیت از نظر اجتماعی

از بحث لغوی می گذریم و وارد بحث اجتماعی می شویم: کوچکترین واحد اجتماعی "خانواده" است. زندگی مشترک انسانها تا وقتی که به زن و شوهر و فرزندان و فرزند زادگان و احیاناً همسران فرزندان آنها محدود است زندگی خانوادگی نامیده می شود. زندگی خانوادگی فوق العاده قدیم است. از وقتی که انسان پیدا شده زندگی خانوادگی داشته است. به عقیده بعضی اجداد حیوانی انسان هم کم و بیش زندگی خانوادگی داشته اند. واحد بزرگتر از خانواده "قبیله" است زندگی قبیله ای مجموعه خانواده هایی را که در جد اعلی با هم مشترکند در بر میگیرد. زندگی قبیله ای مرحله تکامل یافته زندگی خانوادگی است. میگویند در زندگی های خانوادگی و انفرادی اولیه بشر، از لحاظ مالی و اقتصادی اشتراک حکم فرما بود نه اختصاص، بعدها مالکیت اختصاصی به وجود آمده است. واحد اجتماعی دیگری که از این واحد بزرگتر و تکامل یافته تر است و شامل مجموع مردمی میشود که حکومت واحد و قانون واحدی بر آنها حکومت میکند در اصطلاح امروز فارسی زبانان "ملت" نامیده میشود. واحد "ملی" ممکن است از مجموع قبایلی فراهم شده باشد که در اصل و ریشه و خون با هم شریکند، و ممکن است قبایلی که ایجاد کننده یک ملت هستند در خون و ریشه اصلی هیچگونه با هم اشتراک نداشته باشند و ممکن است اساساً زندگی قبیله ای و ایلی در میان آنها به هیچ وجه وجود نداشته باشد و اگر وجود داشته باشد فقط در میان بعضی از افراد آن ملت وجود داشته باشد نه در میان همه آنها جنبه جامعه شناسی بیشتری دارد در حالی که "ملت" بیشتر از نظر حقوق و سیاست داخلی یا بین المللی مورد نظر قرار می گیرد، به علاوه استعمال این کلمه در عرف مارکسیستها و لیبرال ها فرق می کند و باید توجه داشت که در به کار بردن، گوینده یا نویسنده پیرو چه ایدئولوژی و اندیشه است."

تعصبات ملی

واحد اجتماعی، خواه خانواده، خواه قبیله و خواه ملت (به اصطلاح امروز فارسی) با نوعی احساسات و تعصبات همراه است، یعنی در انسان یک نوع حس جانبداری نسبت به خانواده و قوم و ملت خود پیدا میشود. این حس جانبداری ممکن است در واحد خیلی بزرگتر یعنی واحد "قاره ای و منطقه ای" نیز به وجود آید، مثلاً مردم اروپا در برابر مردم آسیا یک نوع حس جانبداری نسبت به خود احساس می کنند و بالعکس مردم آسیا در برابر مردم اروپا. همان طور که مردم یک نژاد نیز امکان دارد که چنین احساسی نسبت به هم نژادان خود داشته باشند. ملیت از خانواده "خود خواهی" است که از حدود فرد و قبیله تجاوز کرده شامل افراد یک ملت شده است و خواه ناخواه عوارض اخلاقی خود خواهی: تعصب عجب، ندیدن عیب خود (البته عیبهای ملی در مقیاس ملت). بزرگتر دیدن خوبی های خود، تفاخر و امثال اینها را همراه دارد.

ناسیونالیسم

گرایش به جنبه های قومی و ملی در زبانهای اروپایی "ناسیونالیسم" خوانده می شود که برخی از دانشمندان فارسی زبان آنرا "ملت پرستی" ترجمه کرده اند. ناسیونالیسم مطابق بیان گذشته بر عواطف و احساسات قومی و ملی متکی است نه بر عقل و منطق. ناسیونالیسم را نباید به طور کلی محکوم کرد. ناسیونالیسم اگر تنها جنبه مثبت داشته باشد، یعنی موجب همبستگی بیشتر و روابط حسنه بیشتر و احسان و خدمت بیشتر به کسانی که با آنها زندگی مشترک داریم بشود ضد عقل و منطق نیست و از نظر اسلام مذموم نمی باشد. بلکه اسلام برای کسانی که طبعاً حقوق بیشتری دارند، از قبیل همسایگان و خویشاوندان، حقوق قانونی زیادتری قائل است. ناسیونالیسم آنگاه عقلاً محکوم است که جنبه منفی به خود میگیرد، یعنی افراد را تحت عنوان ملیتهای مختلف از یکدیگر جدا می کند و روابط خصمانه ای میان آنها به وجود می آورد و حقوق واقعی دیگران را نادیده می گیرد. نقطه مقابل ناسیونالیسم، "انترناسیونالیسم" است که قضایا را با مقیاس جهانی می نگرد و احساسات ناسیونالیستی را محکوم می کند. ولی همچنان که گفتیم اسلام همه احساسات ناسیونالیستی را محکوم نمی کند، احساسات منفی ناسیونالیستی را محکوم می کند، نه احساسات مثبت را.

مقیاس ملیت

در ابتدا چنین به نظر می رسد که لازمه ناسیونالیسم و احساسات ملی این است که هر چیزی که محصول یک سرزمین معین یا نتیجه ابداع فکر مردم آن سرزمین است، آن چیز را از نظر آن مردم باید ملی به حساب آید و احساسات ملی و ناسیونالیستی، آن را در برگیرد و هر چیزی که از مرز و بوم دیگر آمده است باید برای مردم این سرزمین بیگانه و اجنبی به شمار آید. ولی این مقیاس، مقیاس درستی نیست، زیرا ملت از افراد زیادی تشکیل میشود و ممکن است فردی از افراد ملت چیزی را ابداع کند و مورد قبول سایر افراد واقع نشود و ذوق عمومی آن را طرد کند بدون شک چنین چیزی نمی تواند جنبه ملی به خود بگیرد. مثلاً ممکن است ملتی یک سیستم اجتماعی مخصوصی را در زندگی خود انتخاب کند و فردی یا افرادی از همان ملت یک سیستم مغایر با سیستم عمومی ابداع و پیشنهاد کنند و مورد قبول عموم واقع نشود، در این صورت آن سیستم مردود و مطرود را صرفاً به خاطر اینکه از میان مردم برخاسته و مبدع و مبتکر آن یکی از افراد همان ملت بوده نمی

توان برای آن ملت، یک پدیده ملی دانست، و برعکس ممکن است یک سیستم اجتماعی در خارج از مرزهای یک کشور به وسیله افرادی از غیر آن ملت طرح شود، ولی افراد آن کشور با آغوش باز آن را بپذیرند، بدیهی است در اینجا نمی توانیم آن سیستم پذیرفته شده را به خاطر آنکه از جای دیگر آمده است بیگانه و اجنبی بخوانیم و یا مدعی شویم که مردمی که چنین کاری کرده اند بر خلاف اصول ملیت خود عمل کرده و در ملت دیگر خود را هضم کرده اند و یا بالاتر، مدعی شویم که چنین مردمی خود را تغییر داده اند.

آنچه درباره ملت و ملیت گفتیم به اصطلاح طلاب "کبرای" بحث بود، اکنون وارد "صغرای" بحث بشویم.

انترناسیونالیسم اسلامی

این مسئله مسلم است که در دین اسلام، ملیت و قومیت به معنایی که امروز میان مردم مصطلح است هیچ اعتباری ندارد، بلکه این دین به همه ملتها و اقوام مختلف جهان با یک چشم نگاه می کند، و از آغاز نیز دعوت اسلامی به ملت و قوم مخصوصی اختصاص نداشته است، بلکه این دین همیشه میکوشیده است که به وسایل مختلف ریشه ملت پرستی و تفاخرات قومی را از بیخ و بن برکند. در اینجا لازم است در دو قسمت بحث کنیم: اول اینکه اسلام از آغاز ظهور خویش "داعیه جهانی" داشته است دوم اینکه مقیاسهای اسلامی مقیاسهای جهانی است نه ملی و قومی و نژادی.

داعیه جهانی اسلام

برخی از اروپائیان ادعا میکنند که پیغمبر اسلام در ابتدا که ظهور کرد فقط می خواست مردم قریش را هدایت کند، ولی پس از آنکه پیشرفت در کار خود احساس کرد تصمیم گرفت، که دعوت خویش را به همه ملل عرب و غیر عرب تعمیم دهد. این سخن یک تهمت ناجوانمردانه بیش نیست، و علاوه بر اینکه هیچ دلیل تاریخی ندارد با اصول و قرائتی که از آیات اولیه قرآن که بر پیامبر اکرم نازل شد استفاده می شود مبیانت دارد. در قرآن مجید، آیاتی است که نزول آنها در مکه و در همان اوایل کار بعثت پیامبر اسلام بوده و در عین حال جنبه جهانی دارد.

یکی از این آیات آیه ای است در سوره "تکویر" که از سوره های کوچک قرآن است این سوره از سوره های مکی است که در اوایل بعثت نازل شده است. و آن آیه چنین است: "ان هو الا ذکر للعالمین" نیست این، مگر یک تذکر و بیدار باش برای تمام جهانیان .

نیز در سوره نساء میفرماید: "ان یشأ یذهبکم أیها الناس ویأت بآخرین وکان الله علی ذلک قدیرا

- اگر خدا بخواهد شما را می برد و دیگران را به جای شما می آورد، خداوند بر هر چیزی تواناست. نیز در سوره محمد صلی الله علیه و آله و سلم میفرماید: "وان تتولوا یستبدل قوما غیرکم ثم لا یكونوا أمثالکم

- اگر شما به قرآن پشت کنید، گروهی دیگر جای شما را خواهند گرفت که مانند شما نباشند. درذیل این آیه، حضرت امام باقر علیه السلام میفرماید: "منظور از قوم دیگراموالی (ایرانیان) هستند".

زمانی که اسلام ظهور کرد در میان اعراب مسئله خویشاوندان پرستی و تفاخر به قبیله و نژاد به شدت وجود داشت. عربها در آن زمان چندان به عربیت خود نمی بالیدند. زیرا هنوز قومیت عربی به صورتی که عرب خود را یک واحد در برابر سایر اقوام ببیند وجود نداشت. واحد مورد تعصب عرب واحد قبیله و ایل بود اعراب به اقوام و عشاری خوشی تفاخر می کردند. اما اسلام نه تنها به دنیا احساسات تعصب آمیز توجهی نکرد، بلکه با شدت با آنان مبارزه کرد. قرآن کریم در کمال صراحت فرمود: «ای یا ها الناس إنا خلقناکم من ذکر و أنثی و جعلناکم شعوبا و قبائل لتعارفوا ان اکرکم عندالله اتقاکم» یعنی ای مردم، ما همه شما را از یک مرد و یک زن آفریدیم و شما را گروهها و قبیله ها قرار دادیم تا به این وسیله یکدیگر را بشناسید. گرمی ترین شما نزد خدا پرهیزکارترین شماست. این آیه و بیانات و تأکید رسول اکرم صلی الله علیه و آله و طرز رفتار آن حضرت با غیر اعراب و نیز قبایل مختلف عرب راه اسلام را کاملا مشخص کرد.

پیغمبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم سلمان ایرانی و بلال حبشی را همان گونه با آغوش باز می پذیرفت که فی المثل ابوذر غفاری و مقداد بن اسود کندی و عمار یاسر را. و چون سلمان فارسی توانسته بود گوی سبقت را از دیگران برآید به شرف «سلمان منا اهل البیت» نائل شد. رسول اکرم صلی الله علیه و آله همواره مراقبت میکرد که در میان مسلمین پای تعصبات قومی که خواه ناخواه عکس العمل هایی در دیگران ایجاد میکرد به میان نیاید. در جنگ "احد" جوانی ایرانی در میان مسلمین بود، این جوان مسلمان ایرانی پس از آنکه ضربتی به یکی از افراد دشمن وارد آورد از روی غرور گفت "خذها وأنا الغلام الفارسی"، یعنی این ضربت را از من تحویل بگیر که منم یک جوان ایرانی پیغمبر اکرم احساس کرد که هم اکنون این سخن تعصبات دیگران را برخواهد انگیخت، فوراً به آن جوان فرمود که چرا نگفتی منم یک جوان انصاری. یعنی چرا به چیزی که به آیین و مسلک مربوط است افتخار نکردی و پای تفاخر قومی و نژادی را به میان کشیدی؟

اسلام ایرانیان

از مجموع آنچه در مباحث گذشته بیان داشتیم مقیاس و میزان ملی بودن یا اجنبی بودن یک چیز برای یک ملت روشن شد. و هم روشن شد که اسلام شرط اول اجنبی نبودن را، یعنی بی رنگ بودن و عمومی و انسانی بودن و رنگ یک ملت مخصوص نداشتن را، دارا است. معلوم شد مقیاس های اسلامی مقیاس های کلی و عمومی و انسانی است نه قومی و نژادی و ملی. اسلام به هیچ وجه خود را در محدوده تعصبات ملی و قومی و نژادی محصور نکرده بلکه با آنها مبارزه کرده است. اکنون می خواهیم ببینیم آیا اسلام شرط دوم را دارا است یا نه؟ یعنی آیا اسلام در ایران پذیرش ملی داشته است یا خیر؟ به عبارت دیگر آیا پیشرفت اسلام در ایران به خاطر محتوای عالی و انسانی و جهانی آن بوده است و ایرانیان آنرا انتخاب کرده اند، یا همان طور که برخی اظهار میدارند آیین مزبور را بر خلاف تمایلات مردم ایران به آنان تحمیل کرده اند؟ البته منظور ما این نیست که تنها عامل گرایش مردم غیر عرب را جهانی و عمومی بودن تعلیمات اسلامی و به عبارت دیگر اصل مساوات اسلامی معرفی کنیم، عامل گرایش ملتها به اسلام یک سلسله مزایاست که بعضی فکری و اعتقادی و بعضی اخلاقی و اجتماعی و سیاسی است. تعلیمات اسلامی از طرفی معقول و خردپسند است و از طرف دیگر فطری و مفهوم. تعلیمات اسلامی یک

نیروی کشش و جاذبه خاصی دارد که به موجب همان جاذبه ملل مختلف را تحت نفوذ قرار داده است. مقیاس های کلی و عمومی و جهانی اسلام یکی از مزایا و یکی از جنبه هایی است که به این دین نیرو و جاذبه داده است، ما فعلا درباره سایر مزایای اسلام بحثی نمی کنیم. در اینجا به مناسبت بحث "ملیت" این عامل را مورد نظر قرار می دهیم.

آغاز اسلام ایرانیان

طبق گواهی تاریخ، پیامبر اکرم در زمان حیات خودشان پس از چند سالی که از هجرت گذشت نامه هایی به سران کشورهای جهان نوشتند و پیامبری خود را اعلام و آنها را بدین اسلام دعوت کردند. یکی از آن نامه ها نامه ای بود که به خسرو پرویز پادشاه ایران نوشتند و او را به اسلام دعوت کردند، ولی چنانکه همه شنیده ایم خسرو پرویز تنها کسی بود، که نسبت به نامه آن حضرت اهانت کرد و آن را درید. این خود نشانه فساد بود که در اخلاق دستگاه حکومتی ایران راه یافته بود، هیچ شخصیت دیگر از پادشاهان و حکام و امپراطوران چنین کاری نکرد، بعضی از آنان جواب نامه را با احترام و توأم با هدایایی فرستادند. خسرو به پادشاه یمن که دست نشانده حکومت ایران بود دستور داد که درباره این مرد مدعی پیامبری، که به خود جرات داده که به او نامه بنگارد و نام خود را قبل از نام او بنویسد تحقیق کند و عنداللزوم او را نزد خسرو بفرستد. ولی از آنجا که "یریدون لیطفؤوا نور الله بافواهمم و الله متم نوره" هنوز فرستادگان پادشاه یمن در مدینه بودند که خسرو سقوط کرد و شکمش به دست پسرش دریده شد. پیامبر این خبر را به فرستادگان اعلام کرد و پس از آن پادشاه یمن و بسیاری از مردم یمن به اسلام گرویدند. در این زمان، تعداد زیادی ایرانی در یمن زندگی می کردند و حکومت یمن کاملاً تحت نفوذ ایران بود.

اسلام باذان ایرانی و سایر ایرانیان مقیم یمن

هنگامی که دین مقدس اسلام آشکار شد و نبی اکرم دعوت خود را آغاز فرمود، حکومت یمن به دست باذان بن ساسان ایرانی بود. جنگهای حضرت رسول صلی الله علیه و آله با قبائل عرب و مشرکین قریش در زمان همین باذان شروع شد. باذان از جانب خسرو پرویز بر یمن حکومت میکرد و بر سرزمینهای حجاز و تهامة نیز نظارت داشت و گزارش کارهای آن حضرت را مرتباً به خسرو پرویز می رسانید. حضرت رسول صلی الله علیه و آله در سال ششم هجری خسرو پرویز را به دین مقدس اسلام دعوت کرد. وی از این موضوع سخت ناراحت شد و نامه آن جناب را پاره نمود، و برای باذان عامل خود در یمن نوشت که نویسنده این نامه را نزد وی اعزام کند. باذان نیز دو نفر ایرانی را به نام بابویه و خسرو به مدینه فرستاد و پیام خسرو پرویز را به آن جناب رساندند. و این اولین ارتباط رسمی ایرانیان با حضرت رسول بوده است.

ارتداد اسود عنسی و مبارزه ایرانیان با وی

پس از مراجعت نبی اکرم از حجة الوداع، چند روزی از فرط خستگی مریض شده بستری گردیدند. اسود عنسی از مرض پیغمبر اطلاع پیدا کرد و پنداشت که نبی اکرم از این ناخوشی رهایی پیدا نخواهد کرد. از این رو در یمن ادعای نبوت کرد و گروهی را دور خود جمع نمود. عده کثیری از اعراب یمن پیرامون وی را گرفتند. ارتداد اسود عنسی نخستین ارتدادی است که در اسلام پدید آمد. عنسی با قبائلی از عرب که پیرامون وی را گرفته بودند به طرف صنعا حمله آورد. شهر بن باذان ایرانی که حاکم حضرت نبی اکرم بود و در مرکز صنعا حکومت میراند، خود را برای دفع اسود کذاب که بر ضد اسلام قیام کرده بود آماده

ساخت. اسود با هفتصد سوار به جنگ شهر بن باذان آمد و بین این دو، جنگ سختی درگرفت. شهر بن باذان در این جنگ کشته شد و این نخستین فرد ایرانی است که در راه اسلام به شهادت رسید.

اسود عنسی، پس از کشتن وی با زن شهر بن باذان ازدواج کرد و بر همه یمن تا حضر موت، بحرین، احساء، و بیابانهای بین نجد و طائف تسلط پیدا کرد و همه قبائل یمن را مطیع خود ساخت و فقط تنی چند از اعراب تسلیم او نشدند و به طرف مدینه منوره مراجعه نمودند. پس از کشته شدن شهر بن باذان ریاست ایرانیان را فیروز و داودیه به عهده گرفتند. اینان همچنان در طریقه اسلام و متابعت از نبی اکرم ثابت ماندند و روش باذان و فرزندش شهر بن باذان را از دست ندادند. در این بین جریان کشته شدن شهر بن باذان و حوادث یمن به اطلاع حضرت رسول رسید و مسلمانان مدینه متوجه شدند که جز ایرانیان و جماعتی از عرب، سرزمین یمن مرتد شده پیرامون اسود کذاب را گرفته اند.

توطئه ایرانیان برای اسود عنسی اسود

عنسی از توطئه ایرانیان احساس خطر کرد و دریافت این موضوع به جای حساسی خواهد رسید. جشیش دیلمی گوید: آزاد، زن شهر بن باذان که در تصرف اسود بود ما را بسیار مساعدت میکرد و راهنماییهای وی ما را سرانجام پیروز گردانید. دیلمی گوید: به آزاد گفتم: اسود شوهر تو را کشت و همه خویشاوندان را هلاک کرد و از دم شمشیر گذرانید و زنان را تصرف کرد. آزاد که زنی با غیرت و شهامت بود گفت: به خدای سوگند که من مردی را مانند اسود دشمن نمی دارم. اسود مردی بی رحم است و هیچ حقی را از خداوند مراعات نمی کند و به محرم و نامحرم عقیده ندارد. آزاد گفت: شما تصمیم خود را با من در میان گذارید، من نیز آنچه در منزل اسود میگذرد با شما در میان خواهم گذاشت. دیلمی گوید: از نزد آزاد بیرون شدم و آنچه بین من و او جریان پیدا کرد به اطلاع فیروز و داودیه رسانیدم در این هنگام مردی از در داخل شد و قیس بن عبد یغوث را که با ما همکاری می کرد به منزل اسود دعوت کرد. قیس به اتفاق چند نفر به منزل اسود رفتند ولیکن نتوانستند آسیبی به وی برسانند.

مبارزه ایرانیان یمن با گروهی از مرتدین عرب

قیس بن عبد یغوث که با فیروز و سایر ایرانیان مقیم یمن با اسود کذاب مبارزه می کردند، پس از درگذشت حضرت رسول مرتد شد و با فیروز به جنگ پرداخت. قیس بن عبد یغوث تصمیم گرفت که نخست فیروز را بکشد، زیرا فیروز با کشتن کذاب عنسی در میان مردم یمن شهرتی به هم رسانیده بود و اهمیت فوق العاده ای برایش قائل بودند. قیس با حيله و مکر و نقشه های شیطانی فیروز را مستاصل کرد و بار دیگر اوضاع و احوال یمن مخصوصاً اوضاع مسلمانان ایرانی پریشان شد. و مسلمانان هسته مرکزی و نگهبان حقیقی و فداکار خود را از دست دادند. قیس بن عبد یغوث در یمن که از سه نفر مسلمان که هر سه ایرانی بودند ترس و واهمه داشت و اینان عبارت بودند از: فیروز، داودیه و جشیش دیلمی. هنگامی که خبر ارتداد قیس بن عبد یغوث به مدینه رسید، ابوبکر که تازه به خلافت رسیده بود به چند نفر نامه نوشت که از فیروز و مسلمانان ایرانی که موجب هلاک اسود کذاب شدند پشتیبانی کنند.

مسئله برخورد مسلمانان با دولت ایران و سرانجام پیروز شدن آنان بر حکومت ساسانی یکی از مسائلی بود که عظمت و واقعیت اسلام را در نظر ایرانیان بهتر جلوه گر می ساخت. در روزگاری که مسلمانان با دولت ساسانی میجنگیدند کشور ایران با همه اغتشاشات و از هم پاشیدگی هایی که داشت از نظر نظامی بسیار نیرومند بود. ایران آنروز با مقایسه مسلمانان آنروز طرف نسبت نبود. در آن زمان دو قدرت درجه اول بر جهان حکومت میکرد: ایران و روم. سایر کشورها یا تحت الحمایه آنها بودند یا باج گزار آنها. ایرانیان آن روز چه از نظر سرباز و اسلحه و وسایل جنگی و چه از نظر کثرت جمعیت، و چه از نظر آذوقه و تجهیزات و امکانات دیگر، برتری فوق العاده ای نسبت به مسلمانان داشتند. اعراب مسلمان حتی با فنون جنگی آنروز در سطحی که ایرانیان و رومیان آشنا بودند، آشنا نبودند اعراب فنون جنگی را به طور کامل نمی دانستند لهذا احدی در آن زمان نمی توانست آن شکست عظیم ایران را به دست اعراب مسلمان پیش بینی کند. در اینجا ممکن است گفته شود که علت پیروزی مسلمانان شور ایمانی و هدفهای روشن و ایمان و اعتقاد آنها به رسالت تاریخی شان و اطمینان کامل به پیروزی و بالاخره ایمان و اعتقاد محکم آنان نسبت به خدا و روز جزا بود.

ناراضی بودن مردم

مهم ترین عامل شکست حکومت ساسانی، نارضایتی عمومی مردم از فساد و شرایط اجتماعی و دینی آن زمان بود. این نارضایتی نه تنها به واسطه اتفاقات اخیر بلکه به دلیل فساد شدید در رژیم حاکم بود که باعث نارضایتی عمومی می شد. اگرچه معمولاً دشمن مشترک می تواند موجب اتحاد داخلی شود، اما در ایران آن زمان، به دلیل نبود روح ملی و انسجام دینی، مردم نتوانستند در برابر تهدید خارجی ایستادگی کنند.

جامعه ایران آن دوران طبقات بندی شده و به شدت طبقاتی بود. آتشکده ها و حتی مساجد برای طبقات مختلف متفاوت بودند و هیچ کس نمی توانست از طبقه خود به طبقه دیگر وارد شود. آموزش و پرورش نیز در انحصار طبقات بالای جامعه و موبدان بود، به طوری که افراد پایین دست هیچ فرصتی برای یادگیری نداشتند. این تبعیض ها موجب شکاف عمیق در جامعه و کاهش همبستگی ملی شد.

نفوذ آرام و تدریجی

هر چه روزگار میگذشت بر علاقه و ارادت ایرانیان نسبت به اسلام و بر هجوم روز افزون آنان به اسلام و ترک کیش ها و آیین های قبلی و آداب و رسوم پیشین افزوده می شد. بهترین مثال، ادبیات فارسی است. هر چه زمان گذشته است تأثیر اسلام و قرآن و حدیث در ادبیات فارسی بیشتر شده است نفوذ اسلام در آثار ادبا و شعرا و حتی حکمای قرون ششم و هفتم به بعد بیشتر و مشهودتر است تا شعرا و ادبا و حکمای قرون سوم و چهارم. این حقیقت از مقایسه آثار رودکی و فردوسی با آثار مولوی و سعدی و نظامی و حافظ و جامی کاملاً هویدا است.

از اواخر قرن چهارم، با گسترش فرهنگ اسلامی و تأسیس مدارس مختلف، دیانت اسلام بر سایر ادیان غالب شد و مقاومت زرتشتیان در ایران شکست خورد. این تغییرات فرهنگی باعث شد که ادبیات ایران به طور فزاینده ای به سمت اصول اسلامی

گرایش پیدا کند و به جای کلمات و امثال پیشینیان، واژه‌ها و مفاهیم اسلامی در شعر و نثر بیشتر استفاده شود. این روند در آثار شاعران دوره‌های مختلف مانند دقوکی، فردوسی و دیگر شاعران سامانی و غزنوی قابل مشاهده است. تاریخ نشان می‌دهد که هرچه استقلال سیاسی ایرانیان بیشتر شد، اقبال آنان به معنویات و واقعیت‌های اسلام نیز افزایش یافت. با گذشت زمان و رشد اندیشه‌های اسلامی، جنبش‌های شیعی و صوفی‌گری رونق گرفتند و پناهگاهی برای ایرانیانی که از اندیشه‌های محدود زرتشتیان نمی‌توانستند پیروی کنند، به وجود آمد. در دوران آل بویه، وقتی که آنها به تشیع گرویدند و بر بغداد تسلط یافتند، آیین زرتشتی رو به زوال گذاشت. آل بویه اسلام و زبان عربی را به عنوان فرهنگ بین‌المللی پذیرفتند، و زرتشتیان به محله‌های خاص خود رانده شدند. آل بویه نسبت به دیگر مذاهب مسامحه و بردباری نشان می‌دادند، اما بیشتر به سنت‌های اسلامی و فرهنگ خاندان علی (علیه‌السلام) علاقه داشتند تا افتخارات گذشته ایران.

ایرانیان در طول چهارده قرن اسلام، حتی در دو قرن اول که برخی مانند سرجان ملکم آن را "دو قرن سکوت" نامیده‌اند، شور و هیجانی بی‌سابقه نسبت به اسلام و علوم اسلامی نشان دادند. این شور و هیجان نه تنها از نظر اسلام بی‌سابقه بود، بلکه در تاریخ ایران نیز منحصر به فرد است. ایرانیان در دوره‌های مختلف می‌توانستند آداب و رسوم قدیمی خود را بازسازی کنند، اما به جای آن، اسلام را پذیرفتند زیرا آن را با عقل، اندیشه و خواسته‌های فطری خود سازگار می‌دیدند. به طور کلی آیین و قانونی که متعلق به همه افراد بشر است نمی‌تواند روی زبان مخصوصی تکیه کند، بلکه هر ملتی با خط و زبان خود که خواه ناخواه مظهر یک نوع فکر و ذوق و سلیقه است می‌تواند بدون هیچ مانع و رادعی از آن پیروی کند. بنابراین اگر می‌بینید ایرانیان پس از قبول اسلام باز به زبان فارسی تکلم کردند، هیچ جای تعجب و شگفتی نیست و به تعبیر دیگر این دو به یکدیگر ربطی ندارد که مغرضان، آن را نشانه عدم تمایل ایرانیان به اسلام بدانند.

مذهب تشیع

ایرانیان از قدیم الایام که اسلام اختیار کردند، بیش از اقوام و ملل دیگر نسبت به خاندان نبوت علاقه و ارادت نشان دادند. بعضی از شرق شناسان خواسته‌اند این علاقه‌ها و ارادتها را صادقانه ندانند، بلکه نوعی عکس‌العمل زیرکانه در مقابل اسلام، و لاقال در مقابل اعراب، برای احیای رسوم و آیین قدیم ایرانی معرفی نمایند. گفته این افراد برای دو دسته بهانه خوبی شده است: یکی سنیان متعصب که به این وسیله شیعه را یک فرقه سیاسی و غیر مخلص نسبت به اسلام معرفی کنند و به اساس تشیع حمله برند، چنانکه احمد امین مصری در کتاب "و فجر الاسلام" چنین کاری کرد و علامه فقید شیخ محمد حسین کاشف الغطاء برای رد آن افتری کتاب "اصل الشیعة و اصولها" را نوشت. دسته دیگر، به اصطلاح ناسیونالیستهای ایرانی هستند.

ادوارد براون از "دوزی" مستشرق معروف هلندی در کتاب "اسلام" نقل می‌کند که: مهمترین قومی که تغییر مذهب دادند ایرانیان بودند، زیرا آنها اسلام را نیرومند و استوار نمودند، نه عرب، و از میان آنها بود که جالبترین فرق اسلامی برخاسته است. عکس‌العملی که ایرانیان در برابر اسلام نشان دادند آنچنان موافق و لبریز از عشق و علاقه بود که جای این نیست گفته شود احساسات ملی یا احساسات مذهبی کهن، آنها را وادار کرده است که در زیر پرده تشیع، عقاید مذهبی کهن خویش را اشاعه دهند. قبلا شرح دادیم که یکی از علل شکست ایرانیان با آن همه نیرو و قدرت و عظمت، ناراضی بودن مردم

ایران از حکومت و آیین آن بود، مردم ایران از آنها به ستوه آمده بودند و آمادگی کامل داشتند برای اینکه مأمونی بیابند و اگر بانگ عدالت و حقیقتی بشنوند به سوی آن بشتابند، گرایش فوق العاده ایرانیان به مزدک نیز علتی جز نارضایی نداشت. قبلا نیز اشاره کردیم که وضع زرتشتی گری در ایران آنچنان دچار فساد و انحراف و مورد بی علاقه‌گی مردم شده بود که فرضا اسلام به ایران نیامده بود، مسیحیت ایران را تسخیر میکرد.

ادوارد براون در سخنان خود اشاره می‌کند که گرایش ایرانیان از اوستا به قرآن یک فرایند طبیعی و ساده بوده است و ایرانیان هیچ‌گاه نیاز نداشتند که عادات یا آموزه‌های اوستا را در زیر پرده تشیع حفظ کنند. تغییر از اوستا به قرآن در ایران نه تنها یک انتقال فکری، بلکه نتیجه‌ای از وضعیت تاریخی و اجتماعی بود. در این زمینه، ذکر می‌شود که زمانی که یزدگرد، آخرین پادشاه ساسانی، پس از شکست‌ها و فرارهایش نتوانست حمایت مردم ایران را جلب کند، به ایران شرقی پناه برد و در نهایت به دست یکی از مرزداران ایرانی کشته شد. این اتفاق نشان می‌دهد که ایرانیان در آن زمان از حمایت دولت مرکزی خود صرف‌نظر کرده بودند.

غلبه اسلام بر تعصبات

عجیب این است که ملل اسلامی غالبا پیرو فتاوی علمای بوده اند که از نظر ملیت با آنها مخالف بوده اند، مثلا مردم مصر تابع فتاوی لیث بن سعد بودند که یک ایرانی بود، ولی مردم ایران در قدیم بیشتر تابع شافعی بودند که عربی نژاد بود. بعضی از علمای ایرانی مانند امام الحرمین جوینی و غزالی طوسی تعصب شدیدی له شافعی و علیه ابوحنیفه ایرانی دارند. مردم ایران در دوره های بعدی شیعه شدند و امامت ائمه اطهار را پذیرفتند که قریشی و هاشمی می باشند. در فتاوی علمای مذاهب گاهی چیزها دیده میشود که از نظر تعصبات ملی موجب حیرت میشود، یعنی قدرت و تسلط و غلبه اسلام را بر این تعصبات میرساند.

تشیع ایرانیان

اکثریت مردم ایران از زمان صفویه به بعد شیعه شدند. البته در این جهت نمیتوان تردید کرد که ایران از هر نقطه دیگر برای بذر تشیع زمین مناسب تری بوده است، تشیع به اندازه ای که در ایران تدریجا نفوذ کرد در جای دیگر نفوذ نکرد، و هر چه زمان گذشته است آمادگی ایران برای تشیع بیشتر شده است و اگر چنین ریشه ای در روح ایرانی نبود، صفویه موفق نمی شدند که با در دست گرفتن حکومت ایران را شیعه و پیرو اهل بیت نمایند. حقیقت این است که علت تشیع ایرانیان و علت مسلمان شدنشان یک چیز است ایرانی روح خود را با اسلام سازگار دید و گم گشته خویش را در اسلام یافت. مردم ایران که طبعا مردمی باهوش بودند و به علاوه سابقه فرهنگ و تمدن داشتند بیش از هر ملت دیگر نسبت به اسلام شیفتگی نشان دادند و به آن خدمت کردند.

اهانت در شکل حمایت

از همه عجیب تر این است که عده ای به نام حمایت از ملیت ایرانی و نژاد ایرانی بزرگترین توهین ها را به ملت ایران می کنند. گاهی می گویند: ملت ایران با کمال جدیت می خواست از حکومت و رژیم و آیین خودش دفاع کند ولی با آن همه

شوکت و قدرت و جمعیت صد و چهل میلیونی و وسعت سرزمین در مقابل یک عده پنجاه شصت هزار نفری عرب شکست خورد. اگر راست است پس چه ننگ بزرگی! گاهی می گویند: ایرانیان از ترس، کیش و عقیده و ایمان خویش را عوض کردند. واقعا اگر چنین باشد ایرانیان از پست ترین ملل جهانند، ملتی که نتواند عقیده قلبی خود را در مقابل یک قوم فاتح حفظ کند، شایسته نام انسانیت نیست. گاهی می گویند: ایرانیان چهارده قرن است که زیر یوغ عرب هستند یعنی با آنکه سیادت نظامی عرب یکصد سال بیشتر طول نکشید، هنوز پشت ایرانیان از ضربتی که در چهارده قرن پیش خورده راست نشده است. زهی ضعف و ناتوانی و بی لیاقتی و بی عرضگی، ملتهای نیمه وحشی آفریقا پس از قرنهای استعمار همه جانبه اروپایی زنجیرها را یکی پس از دیگری پاره می کنند و خود را آزاد می نمایند، اما ملتی متمدن دارای سابقه فرهنگی کهن از قومی بیابانی شکست می خورد و طولی نمی کشد که قوم فاتح نیروی خود را از دست می دهد، اما این ملت شکست خورده هنوز از خاطره شکست چهارده قرن پیش وحشت دارد، روز بروز بیشتر فکر و آداب و رسوم و زبان قوم فاتح را علی رغم میل باطنی خود وارد زندگی خود می کند!

خدمات اسلام به ایران

موهبت یا فاجعه؟

بحث ما در این بخش و بخش بعد از آن درباره خدمات متقابل اسلام و ایران است، یعنی خدماتی که اسلام به ایران و ایرانی کرده است و خدماتی که متقابلا ایران و ایرانی به اسلام کرده اند. خدمتی که یک کیش یا مسلک به یک ملت می تواند بکند چگونه و از چه نوع است؟ بدیهی است که به صورت برآوردن یک نیاز آنی نیست که مثلا در یک جنگ نیرو به کمک آنها بفرستد، ایا در یک خشکسالی آذوقه وارد کند و یا یک کارخانه برای آنها تاسیس نماید، خیلی اساسی تر از اینها است. به این است که تحولی مفید و ثمربخش در اندیشه و روح آنها به وجود آورد، طرز تفکر آنها را در جهت واقع بینی نو کند، اخلاق و تربیت آنها را بهبود بخشد، سنن و نظامات کهنه و دست و پاگیر آنها را بر اندازد و به جای آنها سنن و نظاماتی زنده جایگزین سازد، ایمانی و ایده ای عالی به آنها الهام نماید، شور و هیجان کار و کوشش و دانش طلبی و نیکوکاری و از خود گذشتگی در آنها به وجود آورد. وقتی که چنین شد بالطبع زندگی اقتصادی آنها بهبود می یابد، نیروی انسانی آن به کار می افتد، استعدادهای علمی، فلسفی، فنی، هنری، ادبی شان می شکفت و بالاخره در همه شئون آنچیزی که تمدن نامیده می شود تکامل صورت میگیرد.

اسلام به ایران روح تازه ای بخشید و با اصول و قوانین منظم خود، تحولی عظیم به همراه آورد. یکی از نتایج مهم این تحول، زبان عربی بود که با زبان فارسی ترکیب شد و زبان جدیدی پدید آمد که توانایی بیان تمامی مفاهیم را داشت. این زبان وقتی که به ایران آمد و به تدریج با زبان لطیف و نغز و دلکش آریایی و تمدن ایرانی ممزوج و ترکیب شد و جوش کامل خورد و بوسیله سخنوران بزرگ ایرانی قرون چهارم و پنجم و ششم و چند نفر بعد از آن سکه فصاحت کم نظیر خورد، برای ما زبانی به وجود آورد که لایق بیان همه مطالب گردید و نماینده درخشان آن سعدی و حافظ و ناصر خسرو و امثال آن هستند... دیگری علوم و معارف و تمدن بسیار عالی پرمایه ای بود که به وسیله ترجمه های کتب یونانی و سریانی و هندی به زبان

عربی در مشرق اسلامی و قلمرو خلافت شرقیه از اواسط قرن دوم تا اواخر قرن سوم بین مسلمین آشنا به زبان عربی و بالخصوص ایرانیان انتشار یافت.. همچنین، علوم و معارف عالی از طریق ترجمه کتاب‌های یونانی، سریانی و هندی به زبان عربی وارد دنیای اسلام، به ویژه ایران شد. این ترجمه‌ها باعث رشد علم و فلسفه در ایران شد و به ظهور دانشمندی چون ابن سینا، فارابی، رازی و بیرونی منجر گردید. تمدن اسلامی قرون ۲ تا ۷ به ویژه در ایران شکوفا شد و تأثیرات آن از تمدن‌های یونان و روم بزرگتر بود.

نظام فکری و اعتقادی

مقصود، بیان افکار و عقاید مذهبی عامه مردم ایران در دوره مقارن ظهور اسلام است. ما فعلا در افکار و عقاید فلسفی آن عصر در ایران بحثی نداریم که آیا اولاً یک مکتب فلسفی مجزا از عقائد دینی و مذهبی در ایران ساسانی وجود داشته است یا نه؟ و به فرض وجود، چه نوع مکتبی بوده است؟ زیرا بر فرض بگوئیم مکتب یا مکاتبی فلسفی وجود داشته است و فلاسفهای به مفهوم واقعی کلمه در آن حصر وجود داشته اند، در روحیه عامه مردم تأثیری نداشته است. و ما برای اینکه افکار و عقائد عامه را بررسی کنیم باید مذاهب و ادیان آن عصر را بررسی نماییم.

اسلام بدون شک یک نظام فکری و اعتقادی جدید به ایران داد. و همان طور که قبلاً ذکر کردیم مردم ایران بشکل بی سابقه ای نظامات فکری و اعتقادی اسلام را پذیرفتند و افکار و معتقدات پیشین خود را دور ریختند. و این پذیرش دفعی و فوری نبود، تدریجی بود. و مخصوصاً بیشتر در دوره استقلال و قدرت ایرانیان در مقابل اعراب صورت گرفت.

ادیان و مذاهب

در ایران ساسانی برخلاف آنچه ابتدا به نظر میرسد تنها آیین زرتشتی حکومت نمی کرده است. دین زرتشت البته دین رسمی کشور بوده است ولی ادیان دیگر که به صورت اقلیت بوده اند فراوان بوده، خواه ادیانی که زردشت را پیامبر می دانسته اند و نوعی انشعاب از دین زرتشتی تلقی می شود و خواه ادیانی که هیچگونه ارتباطی با دین زرتشت نداشته و احیاناً منکر پیامبری زرتشت بوده اند. مرحوم سعید نفیسی، در جلد دوم تاریخ اجتماعی ایران، در مقام توضیح سبب آشفتگی اوضاع در دوره ساسانیان، مهمترین سبب را اختلافات مذهبی می داند و مدعی است که اجحافات موبدان زرتشتی عامل مهمی برای نارضایی و پیدایش انشعابات بوده است، وی میگوید: ... بنابر تشکیلات آن زمان، روحانیان که موبدان و هیرید آن باشند اختیارات نامحدود داشتند و مخصوصاً موبدان و پیشوای بزرگشان و "موبدان موبد" در دربار ساسانی مهمترین مقام را داشته و ایشان حق هر گونه تعبیر و تفسیر و جرح و تعدیل و نقض و إبرام و ناسخ و منسوخ در احکام مدنی یعنی زناشویی وارث و مالکیت داشته اند، و اندک اندک هرچه تمدن ساسانی بیشتر رواج می یافته بر قدرت و اختیار شان بیشتر افزوده میشد. ناچار مردم ایران از فشار ایشان و تجاوزاتی که به آنها می شد بیزار تر می شدند و می کوشیدند که از زیر بار گران این ناملایمات خود را بیرون آورند.

*** آیین زرتشتی دین رسمی کشور**

ساسانیان چون سیاست کشور را بر اساس مذهب نهاده بودند و آیین زرتشتی را مذهب رسمی اعلام کردند و به روحانیون زرتشتی قدرت فوق العاده دادند، با پیروان سایر مذاهب غالباً حسن سلوک نداشتند و احیاناً تحت تأثیر روحانیون زرتشتی مردم را مجبور به ترک مذهب خود و پیروی از مذهب زرتشتی می کردند و این مذهب را با زور شمشیر به مردم تحمیل می نمودند.

در کتاب "تمدن ایرانی" فصل پنجم درباره کتیبه موبد سابق الذکر چنین می نویسد: در سال ۱۹۳۹ میلادی در نقش رستم، نزدیک تخت جمشید، هیئت حفاری بنگاه خاوری شیکاگو، در سمت مشرق بنایی که "کعبه زرتشت" نام دارد، کتیبه طویلی به دست آورد که در آن موبد "کریر" شرح میدهد که چگونه از ۲۴۲ تا ۲۹۳ بعد از میلاد کم ریاست روحانیون مذهب زرتشت را اشغال کرده است. یکی از این کتیبه ها حکایت میکند که چگونه عده ای از مبلغان مذاهب خارجی را که ماندن آنها در ایران صلاح نبود از این کشور بیرون کردند مانند یهودیها، "سمنها" یا رهبانان بودایی، برهماییها، ناصریها، مسیحیان، "موکتکها" یا نجات یافته گان (که احتمالاً از هندیها بوده اند) و بالاخره زندیق ها یعنی پیروان مانی.

*** آیین مسیحی**

مسئله پیدایش مذهب عیسوی در ایران، و احیاناً تحت فشار قرار گرفتن آن، و مقاومت سر سخت مسیحیان، و سپس نفوذ و توسعه آن مذهب در ایران تا آنجا که در اواخر عهد ساسانی برخی سلاطین ساسانی تمایل به این مذهب پیدا کردند و بسیاری از خاندانهای اصیل زرتشتی به آن گرویدند، داستانی دلکش و عبرت آموز است و نشان دهنده ضعف معنوی دین زرتشت علی رغم قدرت روحانیان آن دین در میان ایرانیان است.

اگر اسلام به ایران نمی آمد، احتمالاً مسیحیت ایران را تحت تأثیر خود قرار می داد و آیین زرتشتی در برابر این دین تباه می شد. در کنار مسیحیت، آیین های مانوی و مزدکی نیز رقبای جدی برای زرتشتیان بودند که به شدت با آنها مخالفت می کردند. به همین دلیل، زرتشتیان ایران بیشتر از مسلمانان، مانوی ها، مزدکی ها و حتی مسیحیان را دشمن می پنداشتند. در دوران اسلامی نیز، بسیاری از روحانیان زرتشتی با مسلمانان علیه مانوی ها و مزدکی ها همکاری می کردند. از سوی دیگر، مسیحیان ایران که در دوره ساسانیان آزارهای زیادی را از زرتشتیان متحمل شده بودند، در دوران اسلام مسلمانان را بر زرتشتیان ترجیح می دادند و پذیرش مسلمانان در ایران برای آنها مهم بود.

*** آیین مانوی**

دین مانی، یکی دیگر از ادیان متحرک و زنده عهد ساسانی است، راجع به عقائد مانی و آداب مانویت که چه بوده است سخن فراوان است قدر مسلم این است که کیش مانی چه از لحاظ عقیده و چه از لحاظ آداب و مناسک بسیار پیچیده و تو در تو است، عموماً معتقدند که کیش مانی عبارت است از یک سلسله عناصر زرتشتی و مسیحی و بودایی به علاوه ابداعات و ابتکاراتی که از خود او بوده است.

مذهب مانی نتوانست پایدار بماند و منقرض شد، مسلماً اسلام عامل اصلی شکست مانویت است. مانویت یک کیش صد در صد ثنوی است و طبعاً چنین آیینی در مقابل آیین توحید که پشتوانه فطری و فکری دارد و بهتر قادر است افکار مستقیم، مخصوصاً افکار طبقه دانشمند و فیلسوف را جذب کند نمیتواند پایداری کند، بعلاوه کیش مانی مبتنی بر نوعی زهد و ریاضت است که طبعاً غیر عملی است، مخصوصاً عقائد او درباره پلیدی تناسل و تقدیس تجرد ع امل عمدهای برای روگرداندن از اوست، خصوصاً آنگاه که با مکتبی مواجه میشود که در عین معنویت وافر، از این نوع زهد و ریاضتها بیزار است ازدواج را مقدس و توالد و تناسل را "سنت" میشمارد.

* آیین مزدکی

مذهب دیگری که در اواخر عهد ساسانیان طلوع کرد و پیروان زیادی پیدا کرد، مزدکی بوده. مذهب مزدک را اشتقاقی از مانویت دانسته اند. مزدک در عهد قباد پدر انوشیروان مدعی نوعی رهبری مذهبی شد و قباد در ابتدا از روی عقیده و علاقه یا به عنوان یک نقشه سیاسی برای کوبیدن طبقه اشراف و روحانیون زرتشتی به او گروید و کار مزدک سخت بالا گرفت، ولی به فاصله اندکی در همان زمان قبادیه دستیاری فرزندش انوشیروان و یا در زمان سلطنت خود انوشیروان مزدکیان قتل عام شدند و از آن پس به صورت یک فرقه سری در آمدند. مزدکیان در دوره اسلام نیز لااقل تا دو سه قرن وجود داشته اند. در دوره اسلام، نهضت‌های ایرانی ضد خلافت و احیاناً ضد اسلامی را غالباً مزدکیان رهبری می کرده اند به همین جهت زردشتیان با آنها همراهی نکرده، با مسلمین علیه آنها همکاری می کردند.

* آیین بودایی

در حدود دو هزار و پانصد سال پیش، در هندوستان، در پای کوه‌های هیمالیا در میان مردمی که به "ساکیاها" معروف بودند، شاهزاده‌ای به دنیا آمد و در حدود سی سال در ناز و نعمت بزیست. در خلال آن ایام با علوم زمان خود و بالاخص با تعلیمات کتاب مقدس هندوها که به نام "وداها" معروف است آشنا شد. پس از آن در اثر یک انقلاب روحی مدت هفت سال از تخت و تاج و ناز و نعمت کناره گیری کرد و به خلوت و انزوا و ریاضت و تفکر پرداخت. آن چیزی که او را رنج می داد این بود که رنج و درد از کجا برای آدمی زادگان فرود آمده است و چگونه آدمیان می توانند زندگی سعادت‌مندانه ای پیشه سازند. پس از سالها رنج و ریاضت و تفکر و خلوت عاقبت در زیر یک درخت انجیر اندیشه‌های را کشف کرد که به عقیده خود او راز زندگی و سعادت است و از آن پس خلوت و انزوا را ترک کرد و منکر ریاضت شد و به ارشاد و تعلیم خلق پرداخت. آنچه او کشف کرد یک قانون ساده و طبیعی بود و آن اینکه بر جهان قانون پاداش و کیفر حکمفرماست از نیکی، نیکی و از بدی، بدی می زاید.

درباره شخصیت مزدک و داعیه او اطلاعات درست و قابل قبولی در دست نیست، شهرت بیشتر مزدک به افکار اشتراکی و کمونیستی او است. کریستن سن ریشه اینگونه افکار مزدک را اندیشه های اخلاقی و نودوستی میداند. محرک مزدک هر چه باشد و او هر هدفی از پیشنهادهای اشتراکی خود داشته باشد، آنچه از ناحیه تاریخی قابل بررسی است زمینه مناسب پذیرش اندیشه اشتراکی در جامعه آنروز ایرانی است. کریستن سن در فصل "نهضت مزدکیه" در کتاب خود به شرح عجیب نظام

طبقاتی آنروز ایران که زمینه رواج و توسعه دعوت مزدکی را فراهم کرد پرداخته است، ما در بحث از نظامات اجتماعی آنروز ایران بدان اشاره خواهیم کرد. نظامات اجتماعی آنروز زمینه بسیار مناسبی برای رشد آنگونه اندیشه ها بوده است. علت اینکه مزدکی گری نیز مانند مانویت بکلی منقرض شد و حتی به صورت یک اقلیت مانند زردشتی گری باقی نماند، همان است که در علت انقراض مانویان گفته شده که: مسلمین مزدکیان را اهل کتاب نمی شمردند و برای مذهب آنها ریشه آسمانی قائل نبودند و مزدکی گری را مانند مانویگری نوعی "زندقه" به شمار میآوردند. این بود که آیین مزدکی نتوانست لااقل مانند زرتشتی گری به صورت یک اقلیت باقی بماند. البته جنبه های افراطی مزدکی گری چه از جنبه های اخلاقی و زهد و ریاضت و چه از جنبه های اجتماعی و اشتراکی مطلق، عامل دیگری است برای انقراض کلی این آیین و این مسلک.

* عقائد آریایی

اجمالاً از وضع مذهبی ایران آنروز آگاه شویم، معلوم شد ادیان و مذاهب مختلفی در ایران وجود داشته است و در ایران از نظر معتقدات مذهبی اتحاد و اتفاق کلمه وجود نداشته است، اگر چه دقیقاً نمیتوان حدس زد که درصد هر یک از این مذاهب چه بوده، ولی قدر مسلم این است که با آنکه پیروان سایر ادیان و مذاهب نیز فراوان بوده اند اکثریت با زرتشتیان بوده است که پیرو دین رسمی کشور بوده اند. از نظر ما که می خواهیم بدانیم اسلام از نظر فکری و اعتقادی چه از ایران گرفت و چه به ایران داد فرق نمی کند که اتباع هر یک از آن مذاهب گوناگون چه نسبتی با مجموع جمعیت مردم ایران از نظر عددی داشته اند، آنچه لازم است بدانیم این است که این مردم چگونه عقاید و افکاری درباره جهان و خلقت و غیره داشته اند؟ از معتقدات یهود ایران اطلاع درستی در دست نداریم. علی القاعده وضع مشابهی با سایر یهودیان داشته تابع تورات و تلمود بوده اند. معتقدات آنها هر چه بوده، در اقلیت ناچیزی به سر می برده اند و شانی از لحاظ مذهبی یا سیاسی در جامعه ایرانی آنروز نداشته اند. ولی مسیحیت شانی عظیم داشته است و چنان که میدانیم یک آیین تثلیثی بوده و الوهیت عیسی را تبلیغ میکرده است ما نیازی نمی بینیم که درباره تثلیث مسیحی و اینکه مسیحیت از توحید بیگانه است در اینجا بحثی بکنیم زیرا اولاً مطلب واضح است و نیازی به بحث ندارد، ثانیاً مسیحیت به هر حال اقلیتی را در ایران تشکیل می داده است و اگر چه پس از اسلام بیشتر به سوی اقلیت گرایید ولی به هر حال کسانی که در ایران از مسیحیت به اسلام گرویده اند آنقدرها زیاد نیستند، اکثریت ایرانیان را زرتشتیان تشکیل می داده اند مانویان و مزدکیان نیز از این نظر عقایدی شبیه زردشتیان داشته اند، لهذا ما بحث خود را به اصول عقاید زرتشتیان و تا اندازه های مانویان و مزدکیان و به عبارت دیگر به عقاید آریایی و تحولات آن اختصاص می دهیم.

* عقاید آریایی قبل از زرتشت

اما قسمت اول: عقاید طوائف آریا در ادوار قدیم بر نوعی طبیعت پرستی ثنوی مبتنی بوده است، یعنی این طوائف در آغاز کار عوامل طبیعت را اعم از عوامل مفید و سودبخش یا عوامل مضر و زیان بخش، می پرستیدند، مثلاً آب، خاک، آتش، باران و غیره از یک طرف و رعد، برق، صاعقه، جانوران زیانکار از طرف دیگر مورد پرستش واقع می شده اند، عوامل مفید برای اینکه نظرشان جلب شود و خیری برسانند پرستش می شده اند، و عوامل بد برای اینکه از شر آنها در امان باشند. در این دوره این

طوایف، گویی برای خود عوامل طبیعی روح و شعور و ادراک و احساسات قائل بوده اند. به هر حال عوامل طبیعی که مورد پرستش بوده اند در این دوره دو دسته بوده‌اند: عوامل نیک و عوامل بد. عوامل نیک به داعی رجا و عوامل بد به داعی خوف پرستش می شده اند در حقیقت از همان آغاز به نوعی دوگانگی میان خدایان قائل بوده اند و به دو گونه آنها را می پرستیده اند.

اصلاحات زردشت: همه کسانی که زردشت را یک شخصیت حقیقی و تاریخی میدانند اعتراف دارند که زردشت در جامعه خود اصلاحات اقتصادی و اعتقادی و اجتماعی به عمل آورد. اصلاحات زردشت یکی در ناحیه منع پرستش دیوان است، زردشت تنها به پرستش اهورامزد دعوت میکرده است و دیوان را پلید و ملعون و غیر قابل پرستش میدانسته است، زردشت قربانی گاو و هر حیوان دیگر را منع کرده است.

به گفته دومزیل، اصلاحات زرتشت جامع و قوی، به‌ویژه در جنبه‌های اقتصادی بوده است. این اصلاحات در دوره‌ای رخ داد که اقوام آریایی از زندگی کوچ‌نشینی به شهرنشینی و دهنشینی روی می‌آوردند. احترام مذهبی به گاو به دلیل اهمیت آن در زندگی کشاورزی و استفاده از کود حیوانی به وجود آمد. زرتشت قربانی حیوانات و مصرف شراب مست‌کننده "سومه" را که در آیین‌های قدیم هند و ایرانیان رایج بود، ممنوع کرد. او عبادت را بر مبنای اندیشه، گفتار، و کردار نیک قرار داد و خرافات را گناه می‌دانست. زرتشت معتقد بود به جای قربانی گاو، باید آن را برای کار مفید در مزارع به کار گرفت. شراب "سومه" یا "هوم" که زرتشت آن را محکوم کرد، از عصاره گیاهی مست‌کننده تهیه می‌شد که در آیین‌های قدیمی آریاییان مصرف می‌شد.

* تحولات عقاید آریایی پس از زرتشت

احدی از مورخان و محققان انکار ندارد که عقاید آریایی در ادوار بعدی و مخصوصاً در دوره ساسانیان که مورد بحث ما است به پستی و انحطاط گرایید. جنبه زیبا و عالی تعلیمات زرتشت تبدیل شد به افکاری زشت و پست، هزاران خرافه و پیرایه در دوره ساسانیان به کیش زرتشت بستند. در این جهت احادی فاختلا ندارد و همه معترفند. دومزیل، ایران شناس معروف، تحت عنوان "رفرم زردشت" میگوید: به راستی که افکار و تعالیم زرتشت بسیار پیشرو و شجاعانه بوده است، ولی پس از درگذشت وی آنچه که امروز به نام آیین زرتشتی نامیده میشود به سرنوشت ادیان و مذاهب دیگر گرفتار آمده. ساده تر بگوییم تعالیم استاد تحت تاثیر سنن جاری و احتیاجات زندگی و تمایلات مؤمنین تغییر صورت داد نوعی از شرک جای "توحید" را گرفت و ملائکه مقربین با خدای بزرگ کوس همترازی زدند، ذبح و قربانی با مراسم شگفت آوری پای به عرصه نهاده و اخلاقیات جای خود را به بررسی امور وجدانی باز گذاشت.

* ثنویت زردشتی

آیا ایران مقارن ظهور اسلام ثنوی بوده است؟ مهمترین پاسخ درباره نظام فکری و اعتقادی ایرانیان (البته منهای یهودیان و مسیحیان و بودائیان ایران که مجموعاً در اقلیت بودند) پاسخ همین پرسش است. قبلاً باید ببینیم در دوره های قبل، ایران از این لحاظ چه وضعی داشته است در فصلهای پیش راجع به دوره های قبل از زرتشت بحث کردیم، معلوم شد که حتی در دوره های طبیعت پرستی و رب النوع پرستی عقیده ثنوی در روح مردم آریا رسوخ داشته است، و به قول دو مزیل "اعتقاد به

ثنویت از خصوصیات طرز تفکر ایرانی است". عمده این است و مخصوصا باید بدانیم که خود زرتشت که اصلاحاتی در عقاید آریایی ها به عمل آورد، چگونه تفکری در این زمینه داشته است؟ آیا موحد بوده یا ثنوی؟ اگر اوستای ساسانی را ملاک قرار دهیم شک نیست که زرتشت ثنوی بوده است، ولی همچنان که قبلا گفتیم، محققان تنها قسمت مختصر "گاتها" را قدیمی و از آن زرتشت می دانند، و قسمتهای دیگر را الحاقی می شمارند. مندرجات گاتها هر چند صراحت تمام ندارد ولی به توحید از ثنویت نزدیکتر است. توحید مراتبی دارد: توحید ذات، توحید صفات، توحید افعال، توحید در عبادت. توحید ذات عبارت است از بی مانندی ذات حق از لحاظ وجوب وجود و قدم ذاتی و استقلال و لایتناهی بودن، همه ما سوا اعم از مجرد و مادی ممکن بالذات و حادث بالذات است و قائم به او و محدود است.

توحید صفاتی عبارت است از اینکه همه کمالات ذات عین ذات است، اگر عالم یا قادر یا حی یا نور است به معنی این است که عین علم و قدرت و حیات و روشنایی است، او به تمام معنی احد و واحد و فرد است. لازمه وجوب ذاتی و لایتنهی بودن ذات حق این است که هیچ غیری و ثانیه برای او و در مرتبه او فرض نمی شود به عبارت دیگر: لازمه کمال ذاتی حق عینی و صفات با ذات است، مغایرت صفات ذات بالذات مستلزم محدودیت ذات است یعنی تنها در مورد امور متناهی و محدود فرض صفت مغایر با ذات ممکن است.

توحید در افعال عبارت است از اینکه موثر و فاعل حقیقی در نظام موجودات منحصر ذات او است هر فاعل و مؤثری به خواست او و به مشیت او فاعل و مؤثر است. هیچ موجودی اعم از مجرد یا مادی. با اراده یابی اراده از خود استقلال ندارد نظام علت و معلول تنها مجاری اراده و مشیت ذات حق است.

توحید در عبادت مربوط است به عکس العمل بنده در برابر خالق، یعنی همان طور که او یگانه در ذات و در صفات و در افعال است، انسان نیز در مقام پرستش باید تنها او را پرستش کند و به او ملتجی شود.

شیطان

ممکن است برخی خیال کنند که اهریمن در کیش زردشتی با شیطان در دین اسلام فرقی ندارد، یعنی اگر اهریمن را مخلوق اهورامزدا بدانیم مساوی میشود با شیطان که از نظر اسلام مخلوق خدا و عامل بدیهاست. ولی این طور نیست، شیطان از نظر اسلام نقشی در آفرینش اشیاء ندارد، در اسلام اصلا چنین اندیشه ای وجود ندارد که در نظام خلقت موجودات نامطلوبی هست و میبایست نباشد و چون هست پس، از یک موجود پلید ناشی شده است. از نظر اسلام همه اشیاء با دست قدرت خداوند به وجود آمده است و هر چه آفریده خوب و نیک آفریده است: «الذی احسن کل شیء خلقه» «ربنا الذی اعطى کل شیء خلقه مَث هدی»

قلمرو شیطان از نظر اسلام تشریع است نه تکوین. یعنی شیطان فقط میتواند فرزند آدم را وسوسه کند و به گناه تشویق کند. شیطان بیش از حد دعوت کردن سلطه و قدرتی بر انسان ندارد "و ما کان لی علیکم من سلطان الا ان دعوتکم فاستجبتم لی".

وسوسه نفس اماره و شیطان شرط اختیار و انتخاب و انسانیت انسان است، همانطوری که دعوت به خیر هست و الهامات خیر هست، باید وسوسه شرهم باشد تا انسان یکی از این دو را "انتخاب" کند و گامی در راه انسانیت که راه انتخاب و اختیار است بردارد.

شیطان و یا جن در قرآن در عرض موجودات طبیعی است نه در عرض ملائکه و فرشتگان. ملائکه از نظر قرآن رسولان و ماموران پروردگارند و در نظام آفرینش کارگزاری میکنند، ولی جن و شیطان هیچ نقشی در کار خلقت ندارند از این جهت مثل موجودات زمینی میباشند. از اینجا میتوان فهمید که اندیشه مخلوقات بد و ناشایست و اینکه نظام آفرینش ناقص است به هیچ وجه در اندیشه های قرآنی راه ندارد.

* آیین زرتشتی از نظر فقه اسلامی

در خاتمه یادآوری می کنیم که تردید ما در بحث گذشته در توحیدی بودن آیین زرتشت تنها از جنبه تاریخی است. یعنی اگر تاریخ و مدارک تاریخی را ملاک قرار دهیم و محتویات اسناد و مدارک تاریخی موجود را با موازین علم توحید بسنجیم نمی توانیم آیین زرتشتی را آیین توحیدی بدانیم تئوری زرتشت درباره نظام خلقت طبق این مدارک و اسناد به نحوی است که فرضاً "انگرامنیو" را آفریده اهورامزدا تلقی کنیم با توحید سازگار نیست. ولی ما مسلمانان میتوانیم از زاویه دیگر به آیین زرتشت نظر افکنیم و با ملاک دیگری درباره این آیین قضاوت کنیم، آن از زاویه فقه و حدیث و با ملاکات خاص اسلامی است که جنبه تعبدی دارد و برای یک مسلمان با ایمان حجت و معتبر است. از این زاویه و از این نظر هیچ مانعی نیست که آیین زرتشتی را یک آیین توحیدی بدانیم، یعنی آیینی بدانیم که در اصل و ریشه توحیدی بوده و همه شرکتها چه از ناحیه ثنویت و چه از ناحیه آتش پرستی و چه از ناحیه های دیگر بدعتهایی که بعدها الحاق شده اند تلقی شود. اعتبار اسناد تاریخی اگر به مرحله قطع و یقین برسد کافی است که از نظر فقهی نیز ملاک قرار گیرد، ولی چون غیر توحیدی بودن آیین زرتشتی به حسب اصل و ریشه مسلم نیست، اگر موازین فقهی ایجاب کند هیچ مانعی نیست که این آیین، توحیدی تلقی شود، و به اصطلاح، زردشتیان از اهل کتاب تلقی شوند. در گذشته که مسلمین آنها را در ردیف «اهل کتاب» آورده اند به استناد همین مدارک بوده است، اگر چه از نظر فقها همواره مورد اختلاف بوده است و فقهای اسلامی ایرانی الاصل کمتر از دیگران نظر مخالف نداشته اند.

* ثنویت پس از زرتشت

اگر تردیدی باشد تنها درباره خود زردشت و آیین اصلی مزدایی زرتشتی است که آیات توحیدی است ای ثنویت اما در دوره های بعد بالاخص دوره ساسانیان که منتهی به ورود اسلام به یاران گشت «ثنوی» بوده است جای کوچکتر نی تردیدی نیست. همه آنهایی که زردشت را موحدیم دانند با اظهار تأسف اظهار می دارند که توحید زرتشتی بعدها آلوده به ثنویت شد. جان ناس که کم و شیب زردشت را موحد می داند می گوید: «اعتقاد به مبدأ شر و عامل تبهکاری و خط در طول زمان تحولی حاصل کرده و رفته رفته دین زرتشت را به صورت یک آیین دوگانه پرستی (دو آلیزم) اخلاقی در آورد... در یک زمان «انگرامنیو»

ابلیسی نیرومند گردیده است که در برابر اهورامزدا مقاومت کرده و آن هر دو به صورت دو عامل متساوی با یکدیگر به ستیز و نبرد پرداختند.

* ثنویت مانوی

اینجا بحث در ثنویت زرتشتی بود چنان که قبلاً گفتیم دو مذهب دیگر نیز در آن دوره بوده است که آنها نیز ثنوی بوده اند: مذهب مانی و مذهب مزدک

مانی خیلی صریحتر است از ثنویت زردشتی، ثنویت مزدکی همان ثنویت مانوی است با اندکی اختلاف. شهرستانی در الملل و النحل ثنویت را به مانی نسبت میدهد نه به زردشت و مفصل درباره آن بحث میکند، محققان و مستشرقان در عصر اخیر تحقیقات زیادی درباره مانی و دین او کرده اند. آقای تقی زاده یکی از محققان طراز اول در این موضوع به شمار میرود. برای اینکه نمونه ای به دست داشته باشیم مختصری از بیانات وی را در این باره نقل میکنیم، میگوید: ... دین مانی بر دو اصل یعنی خیر و شر یا نور و ظلمت و سه دور یعنی ماضی و حال و استقبال مبنی است. منشا کلی و اصلی وجود و در واقع خدای بزرگ دوتاست، که یکی را نور و دیگری را ظلمت مینامیم. در منابع ایرانی این دو اصل را "دو بن" نامیده اند در بدو امر یعنی در ازل و قبل از حدوث خلقت و دنیا این دو اصل جدا و مستقل و منفک از هم بودند که آن دو را مانویان ماضی می نامند، قلمرو نور در بالا و منبسط به شمال و مشرق و مغرب بوده و مقر ظلمت در پایین و ممتد در جهت جنوب بود، و اگر چه با هم، هم حدود بودند، سرحد فاصلی داشتند و تماسی در کار نبود.

* ثنویت مزدکی

دین مزدکی انشقاق و انشعابی از دین مانوی شمرده شده است، همه خرافات مانوی در شریعت مزدکی با اندک تفاوت موجود است. کریستن سن میگوید:

... درست دین که شریعت بوندس زرتشت (فسائی) و مزدک باشد در واقع اصلاحی در کیش مانی محسوب می شده است و مثل کیش مانی این آیین هم آغاز کلام را بحث در روابط اصلین قدیمین، یعنی نور و ظلمت، قرار میداد. تفاوت آن با عقاید مانی در این بود که میگفت حرکات ظلمت، ارادی و از روی علم قبلی نبوده بلکه علی العمیاء بر حسب صدفه و اتفاق جنبشی داشته است بر خلاف اصل نور که حرکاتش ارادی است، بنابراین اختلاط و آمیزش تیرگی و روشنایی که عالم محسوس مادی از آن پیدا شده، بر خلاف تعالیم مانی، نتیجه نقشه و طرح مقدمی نبوده و بر حسب تصادف وجود یافته است.

* آتش و پرستش

یکی از مسائل مهم و قابل توجه درباره نظام فکری و اعتقادی و عملی زردشتیان مقارن ظهور اسلام، مسئله تقدیس و تعظیم و پرستش آتش است. این کار از قدیمی ترین دوران باستانی سابقه دارد و تا به امروز ادامه یافته است. بوعلی سینا در فصل هفتم از فن دوم طبیعیات شفا می گوید: طبقاتی از پیشینیان که به فلسفه اضداد تمایل داشتند و معتقد بودند که همه چیز از "ضدین" به وجود می آید و در این جهت در مسئله خیر و شر، نور و ظلمت، به عنوان دو ضد واقع شده بودند در تمجید و

تعظیم آتش راه مبالغه پیش گرفتند و آتش را شایسته تقدیس و تسبیح (پرستش) دانستند، بدین جهت که آتش عنصر نورانی است و بر عکس زمین و خاک عنصر ظلمانی می باشد و لهذا شایسته تحقیر است.

معبود یا محراب عبادت

مسئله ثنویت که در فصل های پیش درباره آن سخن گفته شد، مربوط است به کیفیت توجیه بشر از هستی و جهان و آفرینش. فکر ثانوی در مقابل تفکر توحیدی است، اعم از توحید ذاتی و توحید افعالی. تعظیم و تقدیس آتش ربطی به توجیه کلی جهان هستی ندارد و با مسئله توحید ذاتی یا افعالی مربوط نیست. این مسئله به توحید در عبادت مربوط میشود. صورت بحث این است که قطع نظر از مسئله توحید ذاتی و افعالی و قطع نظر از اینکه زردشتیان از نظر توجیه جهان، ثنوی بوده یا نبوده اند، از نظر پرستش چه وضعی داشته اند؟ فرضا از نظر توجیه جهان و هستی یعنی از نظر توحید در ذات و در خالقیت موحد بوده اند آیا از نظر عمل، یعنی از نظر عکس العمل پرستشی بشر در مقابل پدید آورنده هستی، روشی توحید آمیز داشته اند یا شرک آمیز؟

توحید ذاتی و توحید در خالقیت مستلزم توحید در عبادت نیست، اعراب جاهلیت از آن نظر غالبا موحد بودند «و لئن سألتهم من خلق السموات والأرض ليقولن الله» اگر از آنها پرسیده شود آفریننده آسمانها و زمین کیست خواهند گفت: خدا. آنها بتها را خالق و آفریننده نمیدانستند بلکه معبود می دانستند. غالب بت پرستان جهان چنین بوده اند. علیهذا فرضا آیین زرتشتی را از نظر توحید ذاتی و افعالی، آیینی توحیدی بدانیم کافی نیست که از نظر عبادت و پرستش نیز توحیدی بدانیم.

* مراسم و تشریفات

تقدیس و تعظیم و یا پرستش آتش به این سادگی ها نیست، تشریفات عجیب و شنیدنی دارد، ما قسمتی از این تشریفات را از کتاب مزدیسنا و ادب پارسی که از این مراسم و لاقل از اصل تقدیس و تعظیم آتش دفاع میکند نقل میکنیم، و البته در سایر کتب نیز میتوان آنها را یافت و امروز هم این مراسم و تشریفات در میان اقلیت زرتشتی معمول است. در آیین مزدیسنا، مانند دین کاتولیک مسیحی، و بر خلاف اسلام آلات و ادوات فراوان و تشریفات بسیار معمول است، این تشریفات در مورد آتشکده ها نیز مجری است: آتشگاه را در محلی قرار می دهند که اطراف آن حتما باز باشد. در هر آتشکده کانون ویژه ای برای برافروختن آتش است که جز "آتربان" (موبد نگهبان آتش) احدی قح ورود بدان ندارد، آتربانان که به سوی آتش میروند "پنام" (دهن بند) بر روی می بندند تا از دم ایشان آتش مقدس آلوده نگردد.

* نظام اجتماعی

برای آنکه تاثیر اسلام را در ایران بررسی کنیم، لازم است نظام اجتماعی آنروز ایران را که اسلام دگرگون ساخت و نظام دیگری را حاکم کرد نیز، بررسی نماییم. جامعه اجتماعی ایران ساسانی جامعه طبقاتی و صنفی بوده و اصول و نظامات طبقاتی به شدیدترین وجهی در آن اجرا می شده است. البته نظام طبقاتی را ساسانیان اختراع نکردند. بلکه از دوره هخامنشیان و اشکانیان معمول و مجری بوده است ساسانیان این نظام را تجدید و تایید و تقویت کردند.

بحث دیگر درباره نظامات اجتماعی ایران مربوط است به رژیم حکومت ساسانیان، حکومت ساسانیان استبدادی محض بوده است. آنان خود را آسمانی نژاد و مظهر خدا می دانستند و از مردم به کمتر از سجده راضی نمی شدند، و مردم با این وضع خو گرفته بودند.

* نظام خانوادگی

در دوره ساسانی چیزی که بیش از همه دستخوش تصرف و ناسخ و منسوخ و جرح و تعدیل موبدان بود "حقوق شخصی" است. مخصوصاً احکام نکاح و ارث به اندازه ای پیچیده و مبهم بود که موبدان هر چه می خواستند می کردند و در این زمینه اختیاراتی داشتند که در هیچ شریعتی به روحانیان داده اند تعدد زوجات در دوره ساسانی جاری و معمول بوده است. زردشتیان عصر اخیر درصد انکار این اصل هستند، ولی جای انکار نیست، همه مورخین نوشته اند.

ملاک و محور مقررات خانوادگی دو چیز بوده و همه مقررات برای حفظ آن دو بوده است: نژاد، ثروت. ازدواج با محارم که سنتی رایج بوده در آن عهد و از دوران پیشین سابقه داشته است، روی همین اساس قرار داشته است. یعنی خاندانها برای اینکه مانع اختلاط خون خود با بیگانه و افتادن ثروت خود در اختیار بیگانه شوند کوشش می کرده اند تا حد امکان با اقربای نزدیک خود ازدواج کنند، و چون این عمل بر خلاف مقتضای طبع بوده با زور و قدرت مذهب و اینکه اجر و پاداشش در جهان دیگر عظیم است و کسی که امتناع ورزد جایش در دوزخ است آن را کم و بیش به خورد مردم می داده اند. در کتاب ارادی که آن را به "نیک شاپور" از دانشمندان زمان خسرو اول نوشین روان نسبت داده اند و شرحی از معراج روح است، چنین آمده است که در آسمان دوم روانهای کسانی را دیده است که "خویتک دس" (ازدواج با محارم) کرده بودند و تا جاویدان آمرزیده شده بودند و در دورترین جاهای دوزخ روان زنی را گرفتار عذاب جاودانی دیده است، سرانجام گفته شده است "ویراف" که روان وی به معراج رفته هفت تن از خواهران خود را به همسری برگزیده است.

* تعلیم و تعلم زنان

با اینکه زنان مجموعاً وضع ناگواری داشته اند، گاهی به جریانات تاریخی بر می خوریم که نشان می دهد برخی زنان از نظر تحصیلات عالیه مقام شامخی داشته اند. محققین یک کتاب حقوقی را که در آن عهد نوشته شده است نام می برند به نام "مادیگان هزار دادستان" یعنی گزارش هزار فتوای قضائی، قسمتی از این کتاب موجود است و برخی از محققان اروپایی از قبیل بارتلمه آن را ترجمه و چاپ کرده اند. در این کتاب نام گروهی از قضات آن عهد آمده است، و البته منابع حقوقی آن عهد اوستا و زند بوده است. در این کتاب داستانی آمده است مبنی بر اینکه: یکی از قضات در موقعی که به محکمه میرفت، پنج زن او را احاطه کردند، و یکی از آنها سوالاتی از او نمود راجع به بعضی از مواد مخصوص از باب گرو و ضمانت، همین که به آخرین سؤال رسید قاضی جوابی نداشت. یکی از زنان گفت ای استاد مغزت را از این بابت خسته مکن و بی تعارف بگو نمی دانم. بعلاوه، ما خود جواب آن را در شرحی که "گلوگان اندر ربذ" نوشته است خواهیم یافت.

*** نظام اخلاقی**

اگر بخواهیم روحیه و درجه اخلاق عمومی آنروز مردم ایران را بدانیم، مدارک کافی و مستقیم در دست نداریم، ولی از مجموعه قرائن میتوان به دست آورد که روحیه و اخلاق عمومی چگونه بوده است. اخلاق و روحیه دو نوع است: طبیعی و اکتسابی اخلاق طبیعی یک قوم عبارت است از خصایص نژادی و اقلیمی آنها، وراثت و محیط طبیعی و جغرافیایی همچنانکه در خصوصیات جسمی افراد بشر از رنگ پوست و چشم و مو و خصوصیات اندام مؤثر است در خصوصیات روحی و مشخصات اخلاقی و روحی آنها نیز مؤثر است. با این تفاوت که عامل نژادی یعنی وراثت در اثر اختلاط و امتزاج ها و ازدواجها و نقل و انتقالها و مهاجرتها از بین میرود و شکل دیگر پیدا می کند، اما عامل منطقه ای و جغرافیایی از یک ثبات نسبی برخوردار است. عاطفه و مهربانی، خونگرمی، مهمان نوازی، تیزهوشی و سرعت انتقال، آبروداری و صورت را با سیلی سرخ داشته داشتن از خصایصی است که ایرانیان در همه دوره ها به آنها ستوده شده اند. اخلاق اکتسابی وابسته است به درجه تمدن، البته تمدن انسانی و معنوی نه صنعتی و فنی. اخلاق اکتسابی از طرفی وابسته است به نوع آموزش و پرورش و از طرف دیگر به نظامات اجتماعی و سنن و آداب حاکم بر اجتماع. تاثیر عامل آموزش و پرورش تاثیر مستقیم است و تاثیر عوامل محیط اجتماعی تاثیر غیر مستقیم. قسمت مهمی از روحیه و اخلاق عمومی عکس العمل روحی افراد است در مقابل جریاناتی که در محیط اجتماعی آنها می گذرد و مخصوصا سنن و قوانینی که بر زندگی آنها حکومت میکند. ایرانیان از نظر اخلاق طبیعی یعنی اخلاق وراثتی و اقلیمی مقام شایسته ای داشته اند. ایرانیان از قدیم الایام به دارا بودن خصایص عالی ستوده شده اند. هرودوت مورخ معروف یونانی در قرن پنجم قبل از میلاد که اصلا اهل آسیای صغیر بوده و او را پدر تاریخ نامیده اند توصیف نسبتا جامعی از مردم ایران آنروز کرده است آنچه هرودوت نوشته مجموعه ای از زشتیها و زیبایی هاست، ولی می توان گفت زیبایی هایش بیشتر است.

*** کارنامه اسلام در ایران**

اولین چیزی که اسلام از ایران گرفت، تشنت افکار و عقاید مذهبی بود و به جای آن وحدت عقیده برقرار گردید. این کار برای اولین بار بوسیله اسلام در این مرز و بوم صورت گرفت. مردم شرق و غرب و شمال و جنوب این کشور که برخی سامی و برخی آریایی بودند و زبانها و عقاید گوناگون داشتند و تا آن وقت رابط میان آنها فقط زور و حکومت بود، برای اولین بار به یک فلسفه گرویدند. فکر واحد، آرمان واحد، ایده آل واحد پیدا کردند، احساسات برادری میان آنها پیدا شد، هر چند این کار به تدریج در طول چهار قرن انجام گرفت، ولی سرانجام صورت گرفت و از آن وقت تاکنون در حدود ۹۸ درصد این مردم چنینند. رژیم موبدی با اینکه تقریبا مساوی همین مدت بر ایران حکومت کرد و همواره می کوشید وحدت عقیده بر اساس زرتشتی گری ایجاد کند، موفق نشد. ولی اسلام با آنکه حکومت و سیطره سیاسی عرب پس از دو قرن از این کشور رخت بریست، به حکم جاذبه معنوی و نیروی اقناعی که در محتوای خود این دین است در ایران و چندین کشور دیگر این توفیق را حاصل کرد. اسلام جلو نفوذ و توسعه مسیحیت را در ایران و در مشرق زمین به طور عموم گرفت. ما نمی توانیم به طور قطع بگوییم اگر ایران و مشرق زمین مسیحی شده بود چه میشد، ولی می توانیم حدس نزدیک به یقین بزنیم که بر سر این کشور همان می

آمد که بر سر سایر کشورهایی که به مسیحیت گرویدند آمد، یعنی تاریکی قرون وسطی، ایران در پرتو گرانش به اسلام در همان وقت که کشورهای گرونده به مسیحیت در تاریکی قرون وسطی فرو رفته بودند همدوش با سایر ملل اسلامی و پیشاپیش همه آنها مشعلدار یک تمدن عظیم و شکوهمند به نام تمدن اسلامی شد.

خدمات ایران به اسلام

* گستردگی و همه جانبگی

ایرانیان بیش از هر ملت دیگر نیروهای خود را در اختیار اسلام قرار دادند و بیش از هر ملت دیگر در این راه صمیمیت و اخلاص نشان دادند. در این دو جهت هیچ ملتی به پای ایرانیان نمی رسد. حتی خود ملت عرب که دین اسلام در میان آنها ظهور کرد. هدف ما در این بخش اثبات این دو جهت است خصوصا جهت دوم. راجع به خدمات فراوان ایرانیان به اسلام زیاد سخن گفته میشود. ولی کمتر به این نکته توجه میشود که ایرانیان شاهکارهای خود را در راه خدمت به اسلام به وجود آوردند، و جز نیروی عشق و ایمان نیروی دیگری قادر نیست شاهکار خلق کند. و در حقیقت این اسلام بود که استعداد ایرانی را تحریک کرد و در او روح تازه ای دمید و او را به هیجان آورد، اگر نه چرا ایرانیان صد یک این همت را در راه کیش پیشین خویش بروز ندادند.

اولین خدمتی که باید از آن نام برد، خدمت تمدن کهن ایرانی به تمدن جوان اسلامی است. این تمدن کهن به تمدن جوان و با عظمت اسلامی کمک و خدمت فراوان نمود. هر چند این مطلب از مقصود اصلی ما که تشریح خدمات صادقانه ایرانیان به اسلام است بیرون است، زیرا مورد استفاده قرار گرفتن یک تمدن کهن برای یک تمدن جدید که در حال رشد و پا گرفتن است طبیعی و قهری است، ولی این دو مطلب آنچنان به هم پیوسته است، که با ذکر هر یک بدون دیگری مطلب ناقص به نظر میرسد.

* صمیمیت و اخلاص

درباره صمیمیت میان ایرانیان نمی خواهیم مبالغه کنیم، ما مدعی نیستیم که همه ایرانیان نسبت به اسلام مخلص و صمیمی بوده اند و همه خدماتی که صورت گرفته است از روی کمال صفا و صمیمیت نسبت به اسلام بوده است. آنچه ما مدعی هستیم این است که اکثریت قریب به اتفاق ایرانیان نسبت به اسلام صمیمی بوده اند و انگیزهای جز خدمت به اسلام نداشته اند و در این جهت هیچ یک از ملل اسلامی اعم از عرب و غیر عرب، به ایرانیان نمیرسد و شاید ایرانیان در دنیا نظیر نداشته باشند، یعنی هیچ ملتی نسبت به هیچ دینی و آیینی این اندازه خدمت نکرده و صمیمیت به خرج نداده است. یک ملت را میتوان بازورمطیع کرد، اما نمی توان به زور، جهش و جنبش و عشق و ایمان در او به وجود آورد، قلمرو زور و زر محدود است، شاهکارهای بشری تنها و تنها معلول عشق و ایمان است.

* انگیزه ها

لازم است یک نظر کلی به جهان اسلام از نظر انگیزه ها و محرکها بیافکنیم. در جهان اسلام حرکتی علمی و فرهنگی به وجود آمد که در آن عرب، ایرانی، هندی، مصری، الجزائری، تونس، مراکشی، سوری، و حتی اروپایی، اسپانیایی شرکت داشت و

این حرکت از دورترین نقاط مشرق اسلامی تا دورترین نقاط مغرب اسلامی و همچنین از شمال تا جنوب اسلامی به هم پیوسته بود در این حرکت فی المثل هم سیبویه و ابن سینای ایرانی شرکت داشت و هم ابن مالک و ابن رشد آندلسی. محرک این واحد عظیم چه بود؟ در اینجا چند نوع فرضیه می توان ابراز داشت

۱- یک روح ملی عربی در همه این ملتها پیدا شده بود و همه این ملتها تحت نام و عنوان "عربیت" یک حرکت هماهنگ به وجود آورده بودند. قطعاً چنین نیست، هر چند بعضی از اعراب معاصر می خواهند تاریخ را به این صورت تحریف کنند. برخی اروپائیان، تمدن اسلامی را تحت عنوان تمدن عربی یاد می کنند تا از یک طرف بر غرور اعراب بیفزایند که بیش از پیش بر ملیت عربی خود تکیه کنند و خود را از جهان اسلام جدا سازند، و از طرف دیگر سایر ملل مسلمان را از اعرابی که چنین دروغی را باور میدارند رنجیده خاطر سازند.

۲- اینکه ملتهای اسلامی هر کدام تحت تأثیر ملیت و قومیت خاص خویش فعالیت می کردند، انگیزه هر ملتی احساسات خاص ملی خود آنها بود. بطلان این نظر روشن است و نیازی به توضیح ندارد. ما در بخش اول این کتاب در این باره به قدر کافی بحث کردیم. ملتهای اسلامی روی ملیتهای خود پل زده بودند و به همین دلیل یک مسلمان هندی یا ایرانی با یک مسلمان افریقایی یا اسپانیایی احساس اخوت و برادری میکرد

۳- اینکه این ملتها روی خاصیت جهان وطنی علم از یک طرف، و تعلیمات جهانی و انسانی و مافوق ملی و نژادی اسلام از طرف دیگر، در داخل مرزهای عقیدتی و فکری زندگی می کردند محرکات و انگیزه های آنها از اسلام سرچشمه میگرفت و بس.

غوریان

سلاطین غور اصلاً از غور هرات هستند و نسب آنان به شنسب نامی میرسد. این شنسب در زمان امیرالمؤمنین علی علیهاالسلام مسلمان شد و فرمانداری ناحیه غور از طرف آن حضرت به وی تفویض گردید. مورخین می نویسند در زمان بنی امیه که امیرالمؤمنین را در منابر سب میکردند و حکام بنی امیه مردم را وادار به این عمل می نمودند. مردمان غیور زیر بار این عمل نرفتند و حکام غور و غرجستان نسبت به آن جناب اسائه ادب نکردند. اولین پادشاه مسلمان غوری که به هندوستان لشکر کشید و دهلی را فتح کرد و آنجا را پایتخت قرار داد. سلطان محمد سام غوری بود. از زمان این سلطان (آغاز قرن هفتم) که دهلی پایتخت اسلامی شد و تا هنگامی که انگلیس بر آن تسلط یافت پایتخت سلاطین مسلمان بود. غوریان در هند مصدر خدمات مهمی شدند و در عصر آنان علما و دانشمندان زیادی از ایران به هند رفتند و در آنجا متوطن شدند. در حقیقت تبلیغات اسلامی در هند از زمان غوریان شروع گردید و مدارس و مساجد رونق پیدا کرد. یکی از علمای بزرگ ایران که در این زمان به هند رفت، خواجه معین الدین چشتی است. وی در هند بسیار خدمت کرده است و شاگردان زیادی دارد که هر کدام پس از وی در آن منطقه ریاست دینی و مذهبی یافتند. مکتب خواجه معین الدین هنوز پس از گذشته صدها سال پابرجاست و قبرش در "اجمیر" بسیار مورد احترام و تجلیل است.

برای اینکه درجه خلوص و صمیمیت ایرانیان را نسبت به اسلام کشف کنیم یک وسیله خوب در دست داریم و آن این است که ببینیم در جریانهای مخالفی که از اوایل قرن دوم هجری در زمینه اصول و مسائل اسلامی رخ داد، ایرانیان چه نوع عکس العملی نشان دادند؟ آیا آنها را تأیید و تقویت کردند، یا به مبارزه علیه آنها برخاستند؟ سه جریان مخالف در آن عصر به چشم میخورد: یکی جریان زندقه و زنداقه است. زنداقه طبقه ای بودند که اوایل قرن دوم ظهور کردند و از ریشه با توحید و سایر اصول اسلامی مخالفت می ورزیدند و در تخریب مبانی اعتقادی اسلامی سخت می کشیدند. دیگر جریان عنصر پرستی عربی است که امویان سلسله جنبان آن بودند و مهمترین اصل اجتماعی اسلامی را عملاً زیر پا گذاشتند. سوم شیوع لاهوت و غنا و عیاشی است که آن نیز به وسیله امویان رایج شد و در زمان عباسیان بیشتر توسعه یافت. این سه جریان به ترتیب مربوط بود به اصول اعتقادی و اصول اجتماعی و اصول اخلاقی و عملی اسلام و اتفاقاً در هر سه جریان پای ایرانیان در میان است. اولاً این کلمه چه کلمه ای است و چه ریشه ای دارد؟ آیا کلمه "زندیق" معرب کلمه "نزدیک" است؟ یا ریشه دیگر دارد؟ و به هر حال به چه اشخاصی زندیق میگفته اند؟ آیا مقصود اتباع مانی می باشد؟ یا مقصود ایرانیانی هستند که بدین قدیم خویش باقی مانده بودند اعم از زردشتی و مانوی و مزدکی؟ و یا مقصود طبقه ای بوده اند که منکر ماوراء طبیعت و قهراً منکر همه ادیان بوده اند و به مانویت نیز اعتقاد نداشته اند.

قدر مسلم این است که به همه اینها کلمه زندیق اطلاق شده است حتی به گروهی از مسلمانان که عملاً لا اُبالی و اهل فسق و فجور بوده اند و متدینین را به باد تمسخر میگرفته اند و احیاناً از باب دهن کجی به زهاد و متدینین سخنانی به نظم و یا به نثر از آنها صادر شده که توهین به اسلام تلقی شده، نیز زندیق گفته شده است.

راجع به معنی و مفهوم اصلی این کلمه، عقیده محققین این است که در ابتداء فقط در مورد مانویان به کار میرفته و بعد در مورد دهریین و یا مجوس و بعد درباره هر مرتدی به کار رفته است. از نظر سابقه نیز گفته میشود که از قبل از اسلام در میان عرب سابقه داشته است. از کتاب "المعارف" ابن قتیبه و "الاعلاق النفیسة" ابن رسته، نقل شده که قریش در جاهلیت به وسیله اعراب حیره، کم و بیش، با آن آشنا بوده است.

* نشر و تبلیغ اسلام

مسئله انتشار اسلام در جهان و کیفیت و علل آن، خود مسئله های مهم و قابل توجه است. بدیهی است که فطری و منطقی بودن این دین و هماهنگی آن با نوامیس زندگی عامل اساسی انتشار آن است.

مبلغان مسیحی برخی اوقات جنگهای صدر اسلام را به عنوان دلیلی برای معرفی اسلام از طریق زور و اجبار بیان می کنند. اما نویسنده این دیدگاه را رد کرده و معتقد است که اگر جوهر یک دعوت دینی قدرت اقناع وجدانها را نداشته باشد، زور و اجبار نمیتواند ایمان و علاقه در مردم ایجاد کند. در صدر اسلام جنگها به دلیل ماهیت اجتماعی دین اسلام و مسئولیت آن برای سعادت جمعی بشر رخ داد، نه تنها برای سعادت فردی. اسلام جهاد را به عنوان یک اصل دینی پذیرفته و اجرا کرده است، اما باید درک کرد که هدف این جهاد چه بود و مسلمانان با چه طبقاتی جنگیدند. جنگها قدرت را از طبقاتی گرفته و طبقاتی

را آزاد کرده‌اند. در نهایت، توسعه و گسترش اسلام به‌طور طبیعی و تدریجی انجام گرفت و نه از طریق اجبار. در ایران، به‌ویژه در دوره افول حکومت عرب‌ها، مردم اسلام را پذیرفتند، و هیچ نیرویی نتوانست آنها را به ترک دین خود مجبور کند. یکی از ویژگی‌های برجسته گسترش اسلام این است که عوامل اصلی تبلیغ آن مردم عادی بوده‌اند، نه یک دستگاه سازمانی بزرگ. تبلیغ اسلام از دل انگیزه‌های وجدانی مردم و بدون فشار از سوی نهادهای مذهبی انجام شده و همین عامل باعث شده که انتشار اسلام به‌طور طبیعی و گسترده رخ دهد. اسلام در این زمینه بی‌رقیب است.

* قرائت و تفسیر

در میان علوم اسلامی، اولین علمی که تکون یافت. علم قرائت و پس از آن علم تفسیر بود. علم قرائت مربوط به لفظ قرآن است که چگونه خوانده شود، و علم تفسیر مربوط به مفاهیم و معانی کلام الله مجید است. در علم قرائت، اصول و قواعد وقف و وصل و مد و تشدید و ادغام و غیره بیان می‌شود، بعلاوه بعضی از کلمات قرآن کریم که به شکلهای مختلف قرائت شده است، شکلهای مختلف قرائت آنها بیان میشود. صحابه قرآن را از پیغمبر اکرم می‌آموختند. رسول اکرم بعضی از صحابه را مستقیماً تعلیم میدادند و آنان را که قرآن را آموخته بودند مأمور تعلیم برخی دیگر می‌کردند. تابعین که عصر رسول اکرم را درک نکرده بودند قرآن را از صحابه آموختند. در همین وقت بود که گروهی متخصص قرائت و تعلیم صحیح قرآن به وجود آمد و عامه مسلمانان که در این هنگام زیاد شده بودند و با حرص و ولع شدید به تعلم قرآن رو کرده بودند به این متخصصان رو می‌آوردند. این متخصصان کیفیت قرائت خود را از ائمه، یا از صحابه روایت می‌کردند و هر کدام به نوبه خود شاگردان و متخصصانی تربیت می‌کردند که در کتاب تاریخ و تراجم ضبط شده است.

مرحوم صدر اثبات میکنند که اول کسی که قرآن را جمع آوری کرد و نوشت امیرالمؤمنین علی علیه السلام بود. اول کسی که قرآن را نقطه گذاری کرد (تا آنوقت نقطه گذاری در خط معمول نبود) ابوال اسود دثلی از اصحاب امیرالمؤمنین بود. اول کسی که در علم قرائت کتاب تصنیف کرد ابان بن تغلب بود و هم او اول کسی است که در معانی قرآن و توضیح لغات مشکله قرآن کتاب نوشت. اولین کسی که در فضائل قرآن کتاب نوشت، ابی بن کعب صحابی معروف است که شیعی است. اول کسی که در مجازات قرآن تالیف کرد، فراء نحوی معروف است که شیعی و ایرانی است. اول کسی که در احکام قرآن کتاب نوشت محمدبن سائب کلبی است. اول کسی که در تفسیر تصنیف کرد سعیدبن جبیر بود.

اهتمام ایرانیان به تفسیر، فقه و حدیث که مستقیماً با متن اسلام مرتبط است، از دیگر زمینه‌ها بیشتر بوده است. معرفی همه مفسران ایرانی از صدر اسلام تا امروز ممکن نیست، چرا که در هر قرن صد‌ها و هزاران مفسر وجود داشته‌اند و تحقیقات در این زمینه زمان زیادی می‌طلبد. اما برای ارائه نمونه‌ای از خدمات ایرانیان در تفسیر قرآن، کافی است به تفاسیر برجسته و مفسران معروف مسلمان نگاهی بیندازیم. در این بررسی، خواهیم دید که بیشتر این مفسران ایرانی بوده‌اند. این افراد معمولاً از مفسران اولیه هستند که آثار برجسته و قابل توجهی به یادگار گذاشته‌اند.

*** حدیث و روایت**

یکی از میدانهای خدمت ایرانیان به اسلام در صحنه علم و فرهنگ، فن حدیث است. فن حدیث یعنی فن استماع و قرائت و ضبط و جمع و نقل سخنان رسول اکرم یا ائمه اطهار. فن حدیث نیز مانند تفسیر به دو شاخه شیعی و سنی تقسیم میگردد. محرک اصلی مسلمین به فراگیری و جمع و نقل اخبار و احادیث اولاً نیاز مسلمین به احادیث در امور دینی بود. ثانیاً شخص رسول اکرم بنا بر روایت مسلم و قطعی شیعه و سنی مکرر مردم را تشویق میکرد که آنچه از او میشنوند ضبط کنند و برای آیندگان نقل نمایند لهذا از صدر اسلام مسلمین علاقه شدیدی به ضبط و نقل احادیث نبوی نشان میدادند، پس از انتشار اسلام و ورود ملل دیگر به جهان اسلام، صحابه رسول خدا که شرف محضر آن حضرت را دریافته بودند و از آن حضرت کم یا زیاد سخنان و قضایایی به یاد داشتند ارج و اهمیت فراوان یافتند. علاقه مندان به احادیث نبوی برای استماع حدیث از صحابه و یا تابعین (کسانی که صحابه را درک کرده بودند) از شهری به شهری و از منطقه ای به منطقه ای می رفتند. همینکه مسلمین در صدد فهم معانی قرآن برآمدند، طبعاً به درک معانی گفته های حضرت رسول (ص) احتیاج یافت تا با فهم معانی احادیث نبوی معانی قرآن را بهتر درک کنند. و البته احادیث نبوی از صحابه روایت می شد، چه که آنان از پیغمبر اکرم آن را شنیده و حفظ کرده بودند و مسلمانان برای فهم احادیث به صحابه رجوع می کردند، ولی چون مسلمانان به کشور گشایی مشغول شدند، صحابه پیامبر که از سران مهاجرین بودند در ممالک مختلف متفرق گشتند. از آنروز هر کس که میخواست حدیث یا احادیثی از پیامبر اکرم بداند ناچار به دنبال صحابه به ممالک مختلف و نقاط مختلف میرفت و چه بسا که یک حدیثی را فقط یکی از آن صحابه از حضرت رسول شنیده بود و دیگران آن را نمی دانستند. پس کسی که دنبال جمع آوری و فراگرفتن احادیث بر می آمد ناچار به مکه و مدینه و بصره و کوفه و مصر و ری و سایر شهرها میرفت، در هر نقطه ای علم و حدیثی می آموخت. این همان است که مسلمانان آن را "رحله" در طلب علم می نامند.

*** فقه و فقاہت**

از مهمترین فنون علمی اسلامی، فن فقه است. فن فقه عبارت است از فن استخراج و استنباط احکام از مدارک: کتاب، سنت، اجماع، عقل. علم فقه یک علم نظری است، برخلاف حدیث که صرفاً نقلی و حفظی است. مسلمین از قرن اول به "اجتهاد" پرداختند اجتهاد هب مفهوم صحیح از لوازم دینی مانند اسلام است که از طرفی دین همگانی است، به قوم و نژاد و منطقه ای اختصاص ندارد، و از طرف دیگر همه زمانی است و دین خاتم است و در همه شرایط متغیر روزگار که لازمه تمدن بشری است حاکم است. برخی میپندارند که اجتهاد در میان اهل تسنن در قرن اول پیدا شد و در میان شیعه در قرن سوم. علت تاخر شیعه را در فقه بی نیازی شیعه از اجتهاد به واسطه حضور ائمه اطهار، معرفی میکنند. اما همچنان که ما در مقاله های "اجتهاد در اسلام" و الهامی از "شیخ الطائفة" اثبات کرده ایم این نظر اشتباه است. فقه به معنی فن استنباط و استخراج و تطبیق اصول و کلیات بر جزئیات از صدر اول هم در میان شیعه وجود داشته و هم در میان اهل سنت، با اختلافات اساسی که از نظر منابع فقه و اعتماد یا عدم اعتماد به رأی و قیاس میان این دو فرقه اسلامی وجود داشته است. اهل تسنن مدعی هستند اول فرد مسلمانی که اجتهاد کرد، معاذ بن جبل از اصحاب رسول خدا است که به امر آن حضرت سفری برای تبلیغ

اسلام به یمن رفت و داستانش معروف است. علامه فقید، سید حسن صدر، در کتاب تأسیس الشيعة می نویسد: "اولین کتاب فقهی شیعه در عصر امیرالمؤمنین علی علیه السلام وسیله عبیدالله بن ابی رافع، که کاتب و خزانه دار آن حضرت بود تألیف شد. ما قبلا از عبیدالله و پدرش در شمار مؤلفان کتب حدیث یاد کردیم. ابن الندیم در الفهرست عده ای از کتابهای فقهی شیعه و مولفان آنها را در عصر ائمه علیهم السلام تحت عنوان "فقهاء الشيعة" نام میبرد. عده ای از فقهاء عصر ائمه ایرانی بوده اند، ولی البته نسبت به فقهاء غیر ایرانی آن عصر در اقلیتند. بطور کلی در فقهاء شیعه چه در عصر ائمه علیهم السلام و چه در اعصار بعد تا حدود قرن هفتم اکثریت را فقهاء غیر ایرانی تشکیل می داده اند قدمای فقهاء شیعه که در حال حاضر کتابشان در دست است و در کتب فقهی آراء و نظریات آن نقل میشود غالبا غیر ایرانی می باشد.

از قرن هفتم به بعد، مخصوصا در سه چهار قرن اخیر اکثریت فقههای شیعه را ایرانیان تشکیل داده و میدهند. در عین حال در همین دوره های اخیر برخی فقههای شیعه از میان عرب برخاسته اند که فوق العاده مقام شامخی دارند از قبیل شیخ جعفر کاشف الغطاء و شیخ محمد حسن صاحب جواهر الکلام.

* فقههای اهل تسنن

در دوره خلفای اموی فقهاء عرب نژاد غیر شیعه تقویت می شوند و در زمان خلفای عباسی فقهاء غیر عرب و غیر شیعه، مخصوصا ایرانیان غیر شیعه. جرجی زیدان درباره خلفای اموی میگوید: امویان تعصب زیادی نسبت به اعراب داشتند و ملل غیر عرب را حقیر می شمردند. با این حال چون فقههای مدینه خلافت را حق اهل بیت رسالت میدانستند و بنی امیه را غاصب می شمردند، لذا خلفای بنی امیه قلبا از فقههای مدینه متنفر بودند ولی از روی ناچاری آنها را گرامی شمرده در راضی کردن آنها می کشیدند، به خصوص خلفای پرهیزکار اموی مانند عمر بن عبدالعزیز که بدون نظر فقههای مدینه به هیچ کار مهمی دست نمی زدند. پس از بنی امیه کار به دست عباسیان افتاد و منصور عباسی در صدد کوچک کردن عربها و بزرگ ساختن ایرانیان برآمد، چه بدست ایرانیان و با کمک آنان دولت عباسی تشکیل یافته بود و یکی از اقدامات منصور برای اجرای نقشه خودش این بود که نظر مسلمانان را از مکه و مدینه برگرداند. لذا بنائی به نام قبة الخضر ساخت تا مردم بدانجا رفته اعمال حج به جا آورند و مقرری معمول اهل مدینه را قطع کرد. فقیه آنروز مدینه (در میان اهل تسنن) که مالک بن انس بود پس از استفتای مردم مدینه در خلع بیعت منصور به خلع او فتوا داد، اهل مدینه از منصور دست کشیده با محمد بن عبدالله از خاندان علی علیه السلام بیعت کردند. کم کم کار محمد بالا گرفت و منصور با یو جنگیده با زحمت بسیار بر وی غلبه کرد و اهل مدینه دوباره با منصور بیعت کردند. با این همه، مالک خلفای عباسی را خلیفه نمی دانست و چون حاکم مدینه جعفر بن سلیمان عموی منصور این را فهمید خشمگین گشت و مالک را احضار نموده و شانه او را برهنه کرده بر آن تازیانه زد.

بوحنیفیه، شافعی، مالک بن انس، احمد بن حنبل. ولی انحصار مذهب و مکتب به این چهار نفر در قرن هفتم هجری رخ داد قبلا در حدود ده مکتب و مذهب در میان اهل تسنن موجود بود. ما بحث خود را درباره فقهاء اهل تسنن به سه بخش تقسیم می کنیم: دوره پیش از پیشوایان مذاهب، دوره پیشوایان، دوره بعد از پیشوایان. دوره، قبل از پیشوایان دوره، تابعین

است، دوره کسانی است که رسول اکرم را درک نکرده اند، اما صحابه آن حضرت را درک کرده اند. در این دوره هفت نفر در مدینه بودند که به فقهاء سبعة معروفند و آنها عبارتند از:

۱- أبو بکر بن عبدالرحمن بن حارث بن هشام مخزومی. این مرد از قریش است و نسبت به یکی از برادران ابوجهل میبرد. در سال ۹۴ درگذشته است.

۲- سعید بن مسیب مخزومی، این مرد نیز از قریش است، به زهد و عبادت معروف است، گویند پنجاه سال شب زنده داری کرد و با وضوی نماز عشا نماز صبح را خواند. علامه سید حسن صدر در تاسیس الشیعه و بعضی دیگر از علمای بزرگ شیعه او را شیعه میدانند. سعید بن مسیب در حدود سال ۹۱ در گذشته است.

۳- قاسم بن محمد بن اُبی بکر نواده ابوبکر و جد مادری امام صادق علیه السلام است. صاحب تأسیس الشیعه به تشیع او تصریح میکند. مادر قاسم چنانکه معروف است یکی از دختران یزدگرد ساسانی است. بنابراین نقل، قاسم از طرف پدر قرشی و از طرف مادر ایرانی است. وی در فاصله سالهای صد و صد و ده درگذشته است.

۴- خارجه بن زید بن ثابت انصاری. متوفی در حدود سال ۹۹ این مرد پسر زید بن ثابت انصاری معروف است.

۵- سلیمان بن یسار. این مرد از موالی و احتمالا ایرانی است، در حدود سال ۹۴ در گذشته است.

۶- عبیدالله بن عبدالله بن عتبة بن مسعود، متوفی در حدود سال ۹۸. این مرد برادرزاده عبدالله بن مسعود صحابی معروف است.

۷- عروه بن زبیر، متوفا در حدود سال ۹۴ این شخص پسر زبیر بن عوام.

اما طبقه پیشوایان:

۱- أبو حنیفه نعمان بن ثابت بن زوطی یا نعمان بن ثابت بن نعمان بن المرزبان متوفی در سال ۱۵۰ ابوحنیفه یک نفر ایرانی است که امام اعظم اهل سنت به شمار میرود. در جامعه تسنن، بعد از پیغمبر اکرم و خلفای راشدین و حسنین (ع) هیچکس باندازه ابوحنیفه محترم نیست. پیروانش در ایران بسیار اندک اند اما در غیر ایران بیش از صد میلیون پیرو دارد.

۲- محمد بن ادریس شافعی متوفا در سال ۲۰۴ شافعی، عرب قرشی است شافعی از نظر کثرت پیروان مانند ابوحنیفه است و شاید بیش از او پیرو داشته باشد.

۳- مالک بن انس متوفی در سال ۱۷۹ مالک، عرب قحطانی است بلاد مغرب غالبا پیرو مالک بن انس میباشند.

۴- أحمد بن حنبل شیبانی، متوفی در سال ۲۴۱ احمد از لحاظ نژاد عرب است ولی ظاهرا خاندانش در ایران (مرو) میزیسته اند. ابن خلکان مینویسد: مادرش در وقتی که او را در رحم داشت از مرو خارج شد و در بغداد وضع حمل کرد. احمد بن حنبل را میتوان جزء ایرانیان عرب نژاد محسوب داشت علیهذا از چهار امام اهل تسنن یکی ایرانی، دیگری عرب عدنانی، دیگری عرب قحطانی، چهارمی ایرانی عرب نژاد است.

همچنان که قبلا اشاره شد، در طبقه پایین عده دیگر نیز بوده اند که اکنون عملا مذهب شان منسوخ است از قبیل: محمد بن جریر طبری متوفا در سال ۳۱۰ و داود بن علی طاهری اصفهانی متوفی ۲۷۰، داود بن علی همان است که مکتب طاهری را در فقه بوجود آورد. این مکتب نوعی اخباریگری و جمود است.

ابن حزم اندلسی که نژاد ایرانی دارد اما طرفدار امویها است و خالی از یک نوع عداوت نسبت باهل البیت نیست. از نظر فقهی تابع داودبن علی بن طاهری است. گروهی دیگر از فقهای بزرگ اهل تسنن می باشند که بعضی صاحب مکتب و مذهب بوده اند و بعضی نه، برخی ایرانیند و برخی نه ما برای اینکه معیاری از سهم ایرانیان در فقه اهل تسنن بدست داده باشیم عده ای را نام میبریم:

۱- محمدبن حسن شیبانی، شاگرد ابوحنیفه، از ملازمین هارون الرشید و متوفی در سال ۱۸۹ این مرد اصلا دمشقی است، در واسط عراق متولد شد و در سفری که با هارون به ایران می آمد در ری درگذشت و همانجا دفن شد.

۲- ابویوسف، شاگرد دیگر ابوحنیفه و قاضی القضاات مهدی و هادی و هارون و متوفی در سال ۱۹۲ این مرد ظاهرا نسب به انصار مدینه می برد.

۳- زفر بن الهذیل، متوفا در سال ۱۵۸ زفر عرب عدنانی است و از پیروان ابوحنیفه به شمار میرود.

۴- لیث بن سعد اصفهانی، فقیه مصر، متوفی در سال ۱۷۵، لیث از صاحبان مکاتب بشمار میرود، گو اینکه گفته میشود که پیرو ابوحنیفه بوده است.

۵- عبدالله بن مبارک مروزی، اهل مرو است، شاگرد ابوحنیفه و مالک و ثوری بوده و در سال ۱۸۱ در گذشته است.

۶- اوزاعی، ابوعمر و عبدالرحمن بن عمرو، متوفی ۱۵۷، شاگرد زهری و عطاءبن ابی رباح بوده، ساکن شام بود و پیشوای مطلق شامیان شمرده میشد، اوزاعی از فقهاء صاحب مکتب است، معلوم نیست عرب اصیل یمنی است و یا از اسرای یمن است.

فلسفه و حکمت

فلسفه بمفهوم متعارف، اولین بار از ترجمه کتب دیگران یعنی یونانیان و اخیانا هندیان آغاز گشت، و این کار در قرن دوم هجری شروع شد راجع باینکه ترجمه و نقل علوم بیگانه اعم از طب و ریاضی و فلسفه و غیره از کی آغاز شد؟ سخنان زیادی هست. برخی مدعی هستند که اولین بار این کار بوسیله خالدبن یزیدبن معاویه در قرن اول شروع شد.

ترجمه کتب فلسفه قطعا در زمان بنی عباس شروع شده است، مانند ترجمه بسیاری از علوم و فنون دیگر و بسیاری از آداب و اخلاق.

از ایران هیچ کتاب فلسفی ترجمه نشده است، کتبی که از ایران ترجمه شده است ادبی، تاریخی، نجومی و اخیانا طبیعی بوده است. ابنالندیم در الفهرست در جاهای متعدد کتابهای مختلف ایرانی را که به عربی برگردانده شده است نام میبرد، هیچکدام از آنها فلسفی نبوده است. تنها کتاب از نوع کتب فلسفی که از زبان پهلوی برگردانده شده است قسمتی از منطق ارسطو بوده که قبلا بزبان پهلوی برگردانده شده بوده است و در دوره اسلام به وسیله عبدالله بن مقفع و یا وسیله پسرش محمد بن عبدالله بن مقفع از پهلوی به عربی برگردانده شد.

عرفان و تصوف

عرفان یکی از علوم است که در بستر فرهنگ اسلامی شکل گرفت، رشد کرد و به تکامل رسید. این علم را می‌توان از دو جنبه بررسی کرد: اجتماعی و فرهنگی.

عرفا از دیگر طبقات فرهنگی اسلامی، مانند مفسرین، محدثین، فقها، متکلمین، و فلاسفه، یک تفاوت اساسی دارند. علاوه بر اینکه عرفان را به‌عنوان یک علم پایه‌گذاری کرده و دانشمندانی برجسته و آثار مهمی پدید آورده‌اند، به‌عنوان یک فرقه اجتماعی نیز در جهان اسلام شناخته می‌شوند. این فرقه دارای ویژگی‌های خاص خود است و از دیگر گروه‌های فرهنگی متمایز می‌شود.

برخلاف گروه‌هایی مانند فقها یا حکما که صرفاً طبقات فرهنگی هستند و به‌صورت یک فرقه اجتماعی مستقل شناخته نمی‌شوند، اهل عرفان در بُعد فرهنگی با عنوان "عرفا" و در بُعد اجتماعی با عنوان "متصوفه" نامیده می‌شوند. عرفا از این انسان کامل گاهی با عناوینی مانند "طائر قدس" یا "خضر" یاد می‌کنند، که نماد راهنمای معنوی برای هدایت نوآموزان در مسیر سلوک عرفانی است.

توحید از دیدگاه عارف، قله بلند انسانیت و مقصد نهایی سیر و سلوک عرفانی است که تفاوتی بنیادین با توحید عامه مردم یا حتی توحید فیلسوفان دارد. از نظر عارف، توحید حقیقی یعنی تنها خداوند واقعیت دارد و هر چه غیر اوست، نمود است نه بود. توحید عارف به این معناست که انسان در مسیر سلوک به مرحله‌ای می‌رسد که جز خدا هیچ نمی‌بیند. این نگاه به توحید که عرفا آن را اوج کمال می‌دانند، از سوی مخالفان، گاه به کفر و الحاد تعبیر می‌شود. بااین‌حال، عرفا معتقدند توحید حقیقی همین است و سایر مراتب توحید همراه با نوعی شرک است. از دید آنها، رسیدن به این توحید با عقل و اندیشه ممکن نیست، بلکه نیازمند دل، مجاهده، تصفیه و تهذیب نفس است.

عرفان و اسلام

عرفان، هم در بخش عملی و هم نظری، با اسلام ارتباط نزدیک دارد، زیرا اسلام نیز مانند عرفان به تبیین روابط انسان با خدا، جهان و خودش و همچنین به توضیح هستی پرداخته است. این موضوع باعث طرح این پرسش می‌شود که میان آموزه‌های عرفان و اسلام چه نسبتی وجود دارد.

عرفای اسلامی هرگز ادعا نمی‌کنند که سخنانشان فراتر از اسلام است و از چنین نسبتی دوری می‌جویند. بلکه برعکس، معتقدند که حقایق اسلامی را بهتر از دیگران کشف کرده‌اند و خود را مسلمانان واقعی می‌دانند. آنها در هر دو بخش عملی و نظری، همواره به قرآن، سنت، سیره نبوی، ائمه و بزرگان صحابه استناد می‌کنند.

در قرن اول هجری، هرچند گروه خاصی به نام عارف یا صوفی وجود نداشت، اما این به معنای نبود حیات معنوی عمیق در میان صحابه نیست. برخلاف ادعای برخی غربیان و غرب‌زدگان که صحابه را صرفاً زاهدانی ساده می‌دانند، برخی از آنان از حیات معنوی نیرومندی برخوردار بودند. صحابه نیز از نظر ایمان و معنویت در یک سطح نبودند. به‌عنوان مثال، سلمان و

ابوذر هر دو افراد برجسته‌ای بودند، اما ایمان و ظرفیت معنوی سلمان فراتر از درک ابوذر بود. در احادیث آمده است: *اگر ابوذر آنچه را که در قلب سلمان است می‌دانست، او را می‌کشت.

دو قرن سکوت

از سال ۴۱ هجری تا ۱۳۲ هجری، امویان بر جهان اسلام حکومت کردند. آنها سیاست نژادی را دنبال می‌کردند و میان عرب‌ها و غیرعرب‌ها، به‌ویژه ایرانیان، تبعیض قائل بودند. این سیاست نژادی بیشتر به دلیل حساسیت امویان نسبت به ایرانیان و تمایل آنها به علی علیه‌السلام و علویان بود. امویان از خود برتر بینی عرب‌ها، به‌ویژه قریش، برای حفظ قدرت خود بهره می‌بردند و مخالفان علوی را سرکوب می‌کردند.

از سال ۱۳۲ هجری که عباسیان به قدرت رسیدند، سیاست تغییر کرد. عباسیان، به‌ویژه در دوره معتصم، حمایت از ایرانیان را در برابر اعراب آغاز کردند. در قرن اول عباسی، ایرانیان دوران طلایی خود را تجربه کردند و برخی وزرا مانند برامکه و فضل بن سهل قدرت زیادی پیدا کردند. با این حال، ایرانیان در این دوران تحت سلطه خلافت اسلامی بودند و حکومتی مستقل نداشتند. اما از زمانی که طاهریان در خراسان حکومت کردند و سپس صفاریان به قدرت رسیدند، ایرانیان توانستند حکومت‌های مستقل تشکیل دهند.

من حقیقتاً معنی این سخن را نمی‌فهمم! آیا زبان علمی زبان نیست؟! آیا زبان ادبی زبان نیست؟! آیا شاهکار ادبی سیبویه که در فن خود هم‌تراز المجسطی بطلمیوس و منطق ارسطو در فن خودشان، به شمار می‌رود جز در این دو قرن آفریده شده است؟! آیا ادب الکاتب ابن قتیبه که آن نیز در فن خود یک شاهکار است محصول این دو قرن نیست؟! آیا شاهکار ادبی آفریدن مربوط به زبان نیست؟!

هیچ سند تاریخی وجود ندارد که نشان دهد خلفای اموی مردم ایران را مجبور به ترک زبان‌های اصلی خود کرده باشند. آنچه در این زمینه گفته شده بیشتر مبتنی بر حدس و گمان است. جذابیت لفظی و معنوی قرآن، همراه با تعالیم جهانی آن، باعث شد که مسلمانان زبان قرآن را به‌عنوان زبان اصلی خود پذیرفته و زبان‌های محلی خود را به فراموشی بسپارند. این روند تنها مختص ایرانیان نبود، بلکه همه ملت‌های مسلمان چنین کردند.

نکات مهم خدمات متقابل ایران و اسلام

۱- مفهوم ناسیونالیسم، با شکل فعلی و مرسومش در جهان از اوایل قرن نوزدهم در آلمان پیدا و مطرح شد و اصولاً یکی از تبعات و واکنش‌هایی است که در برابر انقلاب کبیر فرانسه، در اروپا به وجود آمد.

۲- ناسیونالیسم پس از آمیخته‌ای از نظریات، متفکرانی چون شارل موراس و بارس را داشت که افکار و عقاید ناسیونالیستی، کشورهای گوناگون اروپا را تدوین و تنظیم کردند.

۳- احساس ملی یا ناسیونالیسم به معنای وجود یک وجدان و شعور جمعی مشترک در میان گروهی از افراد است که یک ملت یا واحد سیاسی را تشکیل می‌دهند.

- ۴- بدیهی است که در اولین مراحل تکوین یک ملیت، زبان و سنن مشترک عامل معارفه و نزدیکی افراد به هم و کانالی برای ارتباط قلوب و عواطف و در نتیجه رشد شعور جمعی و ملی است.
- ۵- زبان هیچ یک از ملتها از ابتدای تکوین شان، به صورت فعلی نبوده، بلکه پس از جمع شدن و پیوند یافتن قلوب جماعت در سرزمینی معین، زبان آنها هم با ایشان به وجود آمده است.
- ۶- تحقیقات تاریخی و جامعه شناسی نشان میدهد که همه نژادهای بشری، در صورت حضور شرایط اجتماعی و اخلاقی معین، میتوانند از تمام خصوصیات انسانها برخوردار شوند.
- ۷- سنتهای اجتماعی موجود در یک ملت بر دو گونه اند: آنهایی که از معالی اخلاق و مجاهدات و مبارزات گذشته که از خصایص مقدس انسانی است، و آنها که از جهل و دنیاپرستی و روابط ظالمانه اجتماعی سرچشمه می گیرند.
- ۸- همیشه عاملی اساسی تر و مخفی تر در وجدانهای مردم رو به بیداری و زنده شدن می رود و موجب حیات و تظاهر خارجی آن گاه به لباس زبان و زمانی به پوشش سنن ملی معینی جلوه میکند.
- ۹- این مردمی که در اطراف و اکناف عالم ارتباطات قلبی و آرمانی با یکدیگر پیدا میکنند، چه چیز مشترکی دارند که آنان را به هم پیوند میدهد این عامل درد مشترکی است که آنها دارند.
- ۱۰- ملتهای اسلامی گوناگونی که این همه از هم جدایند، به لحاظ داعیه و جهان بینی تحت تعلیم و تلقین چنین آموزش هایی هستند. و این خود فرهنگ مشترک این مردم را می سازد و همین فرهنگ اسلامی و توحیدی برای آنها قهرمانان و شهدایی تربیت کرده و خاطره ها و حماسه هایی به جا گزارده است که مجموعاً در بافت وجدان مشترک و اسلامی آنها نقشی مهم دارد.
- ۱۱- موج ملی گرایی و نژادپرستی در اروپا رشد کرده و این تفکر به کشورهای شرقی از طریق استعمار منتقل شد.
- ۱۲- ملتها قرنهایست نشان داده اند که با انگیزه فکری و اعتقادی و بر اساس یک ایدئولوژی میتوانند وحدت به وجود آورند و قیام کنند و خود را از چنگال استعمارگران نجات دهند.
- ۱۳- "ملت" کلمه ای عربی است و به معنی راه و روش است.
- ۱۴- راغب اصفهانی در کتاب مفردات القرآن میگوید: "ملت و املال که همان املاء است از یک ریشه است،" فلیمل ولیه بالعدل "یعنی ولی او از روی عدالت املاء کند.
- ۱۵- کوچکترین واحد اجتماعی "خانواده" است.
- ۱۶- واحد "ملی" ممکن است از مجموع قبایلی فراهم شده باشد که در اصل و ریشه و خون با هم شریکند.
- ۱۷- واحد اجتماعی، خواه خانواده، خواه قبیله و خواه ملت (به اصطلاح امروز فارسی) با نوعی احساسات و تعصبات همراه است، یعنی در انسان یک نوع حس جانبداری نسبت به خانواده و قوم و ملت خود پیدا میشود.
- ۱۸- گرایش به جنبه های قومی و ملی در زبانهای اروپایی "ناسیونالیسم" خوانده می شود که برخی از دانشمندان فارسی زبان آنرا "ملت پرستی" ترجمه کرده اند..

۲۰- سوره "تکویر" از سوره های کوچک قرآن است.

۲۲- "ان هو الا ذکر للعالمین"؛ ترجمه: نیست این، مگر یک تذکر و بیدار باش برای تمام جهانیان.

۲۳- پیغمبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم سلمان ایرانی و بلال حبشی را همان گونه با آغوش باز می پذیرفت که فی المثل ابوذر غفاری و مقداد بن اسود کندی و عمار یاسر را.

۲۴- چون سلمان فارسی توانسته بود گوی سبقت را از دیگران برپاید به شرف «سلمان منا اهل البیت» نائل شد.

۲۵- هنگامی که دین مقدس اسلام آشکار شد و نبی اکرم دعوت خود را آغاز فرمود، حکومت یمن به دست باذان بن ساسان ایرانی بود.

۲۶- مهم ترین عامل شکست حکومت ساسانی، نارضایتی عمومی مردم از فساد و شرایط اجتماعی و دینی آن زمان بود.

۲۷- جامعه ایران آن دوران طبقات بندی شده و به شدت طبقاتی بود. آتشکده ها و حتی مساجد برای طبقات مختلف متفاوت بودند و هیچ کس نمی توانست از طبقه خود به طبقه دیگر وارد شود..

۲۸- از اواخر قرن چهارم، با گسترش فرهنگ اسلامی و تأسیس مدارس مختلف، دیانت اسلام بر سایر ادیان غالب شد و مقاومت زرتشتیان در ایران شکست خورد.

۲۹- ایرانیان در طول چهارده قرن اسلام، حتی در دو قرن اول که برخی مانند سرجان ملکم آن را "دو قرن سکوت" نامیده اند، شور و هیجانی بی سابقه نسبت به اسلام و علوم اسلامی نشان دادند. این شور و هیجان نه تنها از نظر اسلام بی سابقه بود، بلکه در تاریخ ایران نیز منحصر به فرد است.

۳۰- ادوارد براون از "دوزی" مستشرق معروف هلندی در کتاب "اسلام" نقل میکند که: مهمترین قومی که تغییر مذهب دادند ایرانیان بودند.

۳۱- اکثریت مردم ایران از زمان صفویه به بعد شیعه شدند.

۳۲- اسلام به ایران روح تازه ای بخشید و با اصول و قوانین منظم خود، تحولی عظیم به همراه آورد. یکی از نتایج مهم این تحول، زبان عربی بود که با زبان فارسی ترکیب شد و زبان جدیدی پدید آمد.

۳۳- مرحوم سعید نفیسی، در جلد دوم تاریخ اجتماعی ایران، در مقام توضیح سبب آشفتگی اوضاع در دوره ساسانیان، مهمترین سبب را اختلافات مذهبی می داند و مدعی است که اجحافات موبدان زرتشتی عامل مهمی برای نارضایتی و پیدایش انشعابات بوده است.

۳۴- ساسانیان سیاست کشور را بر اساس مذهب نهاده بودند و آیین زرتشتی را مذهب رسمی اعلام کردند.

۳۵- دین مانی، یکی دیگر از ادیان متحرک و زنده عهد ساسانی است.

۳۶- مذهب مانی نتوانست پایدار بماند و منقرض شد، مسلماً اسلام عامل اصلی شکست مانویت است.

۳۷- مذهب دیگری که در اواخر عهد ساسانیان طلوع کرد و پیروان زیادی پیدا کرد، مزدکی بوده. مذهب مزدک را اشتقاقی از مانویت دانسته اند.

۳۸- علت اینکه مزدکی گری نیز مانند مانویت بکلی منقرض شد و حتی به صورت یک اقلیت مانند زردشتی گری باقی نماند، همان است که در علت انقراض مانویان گفته شده که: مسلمین مزدکیان را اهل کتاب نمی شمردند و برای مذهب آنها ریشه آسمانی قائل نبودند.

۳۹- همه کسانی که زردشت را یک شخصیت حقیقی و تاریخی میدانند اعتراف دارند که زردشت در جامعه خود اصلاحات اقتصادی و اعتقادی و اجتماعی به عمل آورد. اصلاحات زردشت یکی در ناحیه منع پرستش دیوان است. ۴۰- به قول دو مزیل "اعتقاد به ثنویت از خصوصیات طرز تفکر ایرانی است".

۴۱- توحید در افعال عبارت است از اینکه موثر و فاعل حقیقی در نظام موجودات منحصر ذات او است هر فاعل و مؤثری به خواست او و به مشیت او فاعل و مؤثر است.

۴۲- قلمرو شیطان از نظر اسلام تشریع است نه تکوین.

۴۳- شیطان و یا جن در قرآن در عرض موجودات طبیعی است نه در عرض ملائکه و فرشتگان.

۴۴- مانی خیلی صریحتر است از ثنویت زردشتی، ثنویت مزدکی همان ثنویت مانوی است با اندکی اختلاف.

۴۵- یکی از مسائل مهم و قابل توجه درباره نظام فکری و اعتقادی و عملی زردشتیان مقارن ظهور اسلام، مسئله تقدیس و تعظیم و پرستش آتش است.

۴۶- اولین چیزی که اسلام از ایران گرفت، تشنیت افکار و عقاید مذهبی بود و به جای آن وحدت عقیده برقرار گردید.

۴۷- اولین خدمتی که باید از اسلام نام برد، خدمت تمدن کهن ایرانی به تمدن جوان اسلامی است.

۴۸- در میان علوم اسلامی، اولین علمی که تکون یافت. علم قرائت و پس از آن علم تفسیر بود.

۴۹- فن حدیث یعنی فن استماع و قرائت و ضبط و جمع و نقل سخنان رسول اکرم یا ائمه اطهار.

۵۰- عرفان یکی از علوم است که در بستر فرهنگ اسلامی شکل گرفت، رشد کرد و به تکامل رسید. این علم را می توان از دو جنبه بررسی کرد: اجتماعی و فرهنگی.

بخش دوم: توسعه و مبانی تمدن غرب (خلاصه + نکات)

مفهوم «توسعه» در فرهنگ معاصر شاید واژه ای جدید به نظر برسد، اما از نظر معنا چندان نو نیست. این واژه از اولین تأثیرات غرب گرایی و غرب زدگی در کشور ما است. واژه ی «ترقی» نیز از کلمات اولیه ای است که در ارتباط با غرب وارد زبان فارسی شده و برای توصیف کشورهای پیشرفته به کار رفته است. مفهوم «توسعه» به طور خاص به رشد و تعالی در ابعاد مادی و حیوانی انسان در تمدن غربی اشاره دارد.

در قرآن مجید، واژه ی «رشد» ۱۹ بار ذکر شده است، به ویژه در آیه ی ۲۵۲ سوره ی بقره که رشد را در مقابل غی قرار می دهد: "لا اکراه فی الدین قد تبین الرشد من الغی"، به این معنا که راه رشد انسان به سوی هدف غایی آفرینش او هدایت می کند. اما این واژه هیچ گاه به طور مستقیم به معنای توسعه یا ترقی به عنوان مفهومی غربی اشاره ندارد. واژه ی «توسعه» در حقیقت به معنای ایجاد وسعت و فراخی است و ترجمه ای از واژه ی فرنگی «development» است که در قرآن نیز کاربردی ندارد.

مفهوم «توسعه» در جهان امروز عمدتاً به توسعه اقتصادی با معیارهای مشخص محدود شده است. حتی «توسعه فرهنگی» نیز در خدمت همین توسعه اقتصادی قرار دارد. به همین ترتیب، آموزش نیز به معنای عام آن مدنظر نیست، بلکه صرفاً به یادگیری روش ها و ابزارهای مرتبط با توسعه اقتصادی اختصاص دارد.

در غرب همواره برای تفهیم ضرورت توسعه، دو تصویر برای انسان می سازند و او را می دارند که این دو تصویر را با یکدیگر قیاس کند:

تصویر اول جامعه ای را نشان می دهد که در شرایط بدی از جمله فقر، بیماری ها، بی سواد و ترس از عوامل ناشناخته زندگی می کند. تصویر دوم جامعه ای است که در شهری صنعتی با بهداشت، آموزش و تسلط بر طبیعت زندگی می کند، جایی که مشکلاتی همچون بیماری های واگیر، فقر و جهل دیگر وجود ندارند و افراد در امنیت و با آگاهی کامل زندگی می کنند.

منتهای حرکت تکاملی انسان و جهان و تاریخ در قرآن، الله است و این معنا در بسیاری از آیات قرآن مجید با تعبیراتی گوناگون همچون الی ربک المنتهی، الی الله المصیر، ان الی ربک الرجعی، الیه راجعون و... بیان شده است. اصل و ریشه ی این حرکت در جوهره و معنای عالم است که جریان دارد و ماده و ظاهر عالم نیز در تبعیت از این حرکت معنوی تغییر پیدا میکند. بنابراین، تکامل و تعالی در معارف اسلام به یک حرکت همه جانبه که در آن بعد فرهنگی و معنوی دارای اصالت است. برمیگردد و حال آنکه در غرب تکامل به تطور انسان از صورت های پست تر حیوانی به صورت های تکامل یافته اطلاق میشود. سخن از این نیست که آیا اسلام این تطور را می پذیرد و انسان را موجودی از نسل میمون ها می داند یا نه، بلکه سوال این بود که آیا معنای «توسعه» با «تکامل و تعالی» در فرهنگ و معارف اسلامی انطباق دارد یا خیر. خیر، حرکت به سوی تکامل و تعالی در اسلام لزوماً با توسعه مادی و اقتصادی همراه نیست و بلکه بالعکس، تعالی معنوی با قناعت و زهد و مصرف کمتر و... ملازمه دارد.

اگر حکومت اسلامی بخواهد برای رشد و تکامل انسان برنامه ریزی کند، باید ابتدا به ابعاد معنوی و روحانی انسان توجه داشته باشد و موانع سد کننده راه تعالی روحانی، مانند فقر مادی، را از میان بردارد. توجه به فقر مادی در حکومت اسلامی یک هدف تبعی است و نه اصلی، و هدف اصلی رسیدن به عدالت اجتماعی است، نه توسعه اقتصادی.

توسعه یافتگی، اوتوپای حاضر قرن

انسان زندگی خود را بر اساس آرمان ها و اهدافی که برای خود متصور است تنظیم می کند، و این آرمان ها از بینش کلی او که شامل شناخت جهان و خود است، نشأت می گیرد. این بینش نه تنها بر رفتار و گفتار انسان تأثیر می گذارد، بلکه ارزیابی او از پدیده ها را نیز شکل می دهد. این آرمان ها بر اساس نظام ارزشی خاصی که از مکتب یا نظام اعتقادی انسان به وجود آمده، تعیین می شوند.

تقسیم بندی جهان به مسلمان و غیرمسلمان یا توسعه یافته و توسعه نیافته، نشان دهنده ی نظام ارزشی خاصی است که به یک آرمان اعتقادی مرتبط است. به عنوان مثال، تقسیم بندی بر اساس توسعه یافتگی، با معیارهایی مانند درآمد سرانه و مصرف صورت می گیرد و انسان ها را به دو دسته فقیر و ثروتمند تقسیم می کند. اما این آرمان ها، که در غرب به عنوان هدفی ایده آل مطرح می شود، لزوماً برای مسلمانان مطلوب نیستند، چرا که ممکن است جستجوی ثروت و تکاثر را به هدف اصلی تبدیل کند و ابعاد روحانی و معنوی انسان را نادیده بگیرد. در اسلام، فقر به طور کلی مذموم است، اما هدف اصلی از ترقی و پیشرفت باید رشد معنوی و روحانی انسان باشد و نه صرفاً افزایش ثروت مادی.

چرا انتخاب توسعه اقتصادی به عنوان آرمان (ایده آل)، اصالت روح بشر را تحت الشعاع قرار می دهد و وجود معنوی او را به فساد و تباهی میکشاند؟

آرمان ها (ایده آل ها) همیشه عامل محرک حرکت های فردی و اجتماعی انسان ها هستند. انسان ها اهداف خود را بر اساس خواسته ها و نیازهایشان انتخاب می کنند و این اهداف، نقطه ای هستند که انسان می کوشد برای رسیدن به آن ها تمام تلاش خود را به کار گیرد. این خواسته ها ممکن است حقیقی یا کاذب باشند، اما هدف اصلی یا آرمان انسان، نقطه ای است که در آن به پاسخ تمامی خواسته هایش می رسد. قرآن نیز این اصل را تأیید می کند و می فرماید: «لقد کان لکم فی رسول الله اسوه حسنه»، به این معنا که انتخاب یک اسوه و تبعیت از آن جزو ضروریات خلقت بشر است. اگر انسان از اسوه های حسنه اعراض کند، نمی تواند در یک وضعیت خنثی باقی بماند و به سمت الگوهای منفی یا «ائمه کفر» گرایش خواهد یافت. بنابراین، تبعیت از اسوه های حسنه مسیر طبیعی و ضروری بشر است.

علت وضع کلمه ی «امام» نیز همین است؛ «امام» به معنای پیشوا، آرمان وجودی بشر، و آن غایتی است که همه صفات تکاملی انسان در وجود او تبلور یافته است. تبلیغات شیطانی غرب و شرق نیز از همین خصوصیت فطری بشر که در نهاد خلقت او موجود است، سوء استفاده میکند و با آفریدن قهرمانانی کاذب برای اصناف مختلف، جامعه را به هر جانی که میخواهد سوق میدهد.

نقش اساسی آرمان‌ها (ایده آل‌ها) در شکل‌گیری اجتماع و تاریخ بسیار عظیم‌تر است. جامعه و تاریخ، مانند افراد، برای حرکت خود نیازمند آرمان‌هایی هستند. تمدن یونان، که پایه تمدن فعلی غرب است، با ایده "مدینه فاضله" افلاطون شکل گرفت، و این مفهوم حتی در میان مردم عادی نیز رایج است. اما از دیدگاه شیعیان، آرمان شهر واقعی، حکومت جهانی عدل امام مهدی (عج) است که تفاوت اساسی با مدینه فاضله افلاطون دارد.

اجمالاً میتوان گفت جامعه توسعه یافته جامعه‌ای است که همه چیز در آن حول محور مادی و لذت‌های دنیوی می‌چرخد. در این جامعه، برای اینکه همه افراد بتوانند به راحتی در دنیای مادی زندگی کنند، نیاز به یک قانون دموکراتیک است که آزادی افراد را حفظ کرده و از تجاوز به حقوق یکدیگر جلوگیری کند. این نوع توسعه نتیجه حاکمیت سرمایه داری است که اقتصاد را بر سایر جنبه‌های زندگی انسان اولویت می‌دهد و به نوعی به تبیین مادی گرایانه از جهان و طبیعت متکی است. در نظام اعتقادی ما آن توسعه‌ای معتبر است که بر تعالی روحی بشر تکیه دارد و تعالی روحی بشر نیز به پرهیز از فزون‌طلبی و تکاثر، و منع اسراف و تبذیر، و پیروی از یک الگوی متعادل مصرف منتهی می‌شود، نه به رشد اقتصادی محض.

بهشت زمینی

توسعه یافتگی به عنوان اوتوپای بشر امروز مطرح شده است، اما این آرمان تنها یکی از ابعاد اوتوپای غربی است که در دموکراسی نیز تجلی دارد. این دو مفهوم (توسعه یافتگی و دموکراسی) دو وجه از یک ایده آل واحد هستند. اما چرا بشر امروز این آرمان را به عنوان هدف اصلی حرکت خود می‌بیند؟ قرآن و روایات به این پرسش پاسخ داده‌اند.

انسان به طور فطری در جست‌وجوی بهشت است، جاذبه‌ای که از آنجا هبوط کرده، به سمت دنیای متعادل و جاودانه می‌کشد. علامه طباطبایی در تفسیر سوره "طه" بهشت را بهشت اعتدال می‌خواند و زندگی آدم (ع) در این بهشت را تمثیلی از وضعیت تعادل انسان می‌داند. این تعادل درونی انسان به سمت زیبایی، جاودانگی و رفاه است، اما این گرایش‌های فطری می‌توانند زمینه‌ساز انحرافات و هلاکت انسان شوند. شیطان از این گرایش‌ها سوءاستفاده کرده و انسان را به سوی تمایلات فطری خود فریب می‌دهد، همچون وسوسه به درخت خلود و سلطنت جاودان.

«علم» به معنای امروزی آن وسیله‌ی مطلق نجات از مرگ و بیماری و ترس است و این توهم در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم به قدری غلبه داشت که وقتی از یک هنرپیشه‌ی سی ساله پرسیدند که «پیر می‌شوی؟»، جواب داد: «هرگز پیر نخواهم شد زیرا علم در آینده‌ی نزدیک و قبل از آنکه من به پیری برسم مسئله‌ی پیری را حل خواهد کرد.»

در گذشته، علم مرگ را نوعی بیماری می‌دانست که می‌توانست بر آن غلبه کند. این باور اکنون از اعتبار افتاده است، اما صورت آرمانی آن هنوز باقی است. روشنفکر آمریکایی - برژینسکی میگوید: در دنیای پیشرفته، انسان‌ها در آینده‌ای نزدیک جهش عظیمی خواهند داشت که معادل تحولات تدریجی بشر از حیوانی به انسانی است. این جهش سریع‌تر خواهد بود و تأثیرات آن عمیق‌تر خواهد شد. انسان قادر خواهد بود در مورد جنسیت فرزندان تصمیم بگیرد، توانایی‌های ذهنی و بدنی خود را گسترش دهد و حتی عمر متوسط خود را به ۱۲۰ سال برساند. «سیبرنتیک» و «خودکاری» (اتوماسیون)، آداب کار

کردن را زیر و رو خواهد کرد فراغت بصورت کار روزمره در خواهد آمد و کار عملی، در عداد مستثنیات قرار خواهد گرفت، و آنگاه، جامعه ی کار، جای خود را به جامعه ی تفریح و تفریح خواهد بخشید.

یکی از بارزترین مشخصات جامعه ی ایده آل توسعه یافته این است که در آن، کار تا حداقل ممکن کاهش یافته و متقابلاً ساعات فراغت به حداکثر رسیده باشد. این از خصوصیات رکنی آن بهشت زمینی است که انسان امروز در جست و جوی آن است. وقتی معیار رشد، کار کمتر باشد مسلماً بهشت جایی است که در آن اصلاً کار نباشد. یک نظر به کتاب های اقتصادی غرب که در زمینه ی توسعه نگاشته شده است کافی است که این معنا را به انسان بفهماند که اگر می خواهید ببینید جامعه ای توسعه یافته است یا نه، ساعات کار کارگران را نگاه کنید؛ کار کمتر مساوی با رشد بیشتر است.

استقبال غرب از اتوماسیون با این اشتباه ملازمه دارد که آنها می پندارند که خودکاری یا اتوماسیون ساعات فراغت انسان را افزایش می بخشد. و البته حتی اگر فراغت را به مثابه ارزشی مسلم تلقی کنیم باز هم گسترش اتوماسیون توفیقی در این زمینه نداشته، چرا که بجز اربابان و حکمرانان امپراتوری ماشینی، همه ی زندگی انسان ها وقف گسترش اتوماسیون شده است.

در زندگی ماشینی نهایی و آرمانی، تفکر انسان که مهم ترین بخش وجود اوست، به صرف حفظ و گسترش ماشین ها کاهش می یابد. آلدوس هاکسلی در کتاب دنیای متهور نو اشاره می کند که جامعه ی آینده به قشری از انسان ها نیاز دارد که کارهای سیاه و سخت را برای راحتی دیگران انجام دهند. در این جامعه، که شباهت زیادی به برده داری دارد، انسان ها در شرایط آزمایشگاهی تربیت می شوند و به گونه ای دقیقاً متناسب با نیاز بازار کار شکل می گیرند. در این جامعه، بیماری و پیری وجود ندارد و دولت همه چیز را کنترل می کند، از جمله رفتار مردم. با پیشرفت علوم، حتی بچه ها در لوله های آزمایش پرورش می یابند و طبقات اجتماعی از بین می روند زیرا همه ی افراد جایگاه اجتماعی خود را بدون اعتراض پذیرفته اند.

یکی از مهم ترین نکاتی که همواره ما را در مطالعه ی جوامع سنتی اسلامی شگفت زده می کرد همین بود که چگونه - مثلاً در مورد سفالگران میبد یزد - کار و زندگی آنها آمیخته با یکدیگر بوده است. اکنون ما بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و تجربه ی باشکوه نهادهای انقلابی، به خوبی این معیار را دریافته ایم که ر جوامع اسلامی، کار به عنوان یک عبادت و خدمت به خلق برای رضای خدا در نظر گرفته می شود. این رویکرد باعث می شود که کار و زندگی یک فرد مؤمن به هم آمیخته و جدایی ناپذیر شوند. در مقابل، در جوامع غربی، کار بیشتر به عنوان یک فعالیت مادی و منفعت محور نگرسته می شود. نویسندگان به تجربه های پس از پیروزی انقلاب اسلامی اشاره می کند که در این نهادهای انقلابی، کار نه تنها یک وظیفه اجتماعی، بلکه عبادتی است که به فعلیت رساندن استعداد های انسانی و خدمت به جامعه است. کسانی ممکن است اعتراض کنند که: «ای آقا!... مگر می شود تشکیلات و سازمان بندی اجتماعات را بر انگیزه های درونی بنا کرد؟ انگیزه های درونی که ضمانت اجرا ندارند. این حرف ها حرف های ایده آلیست هاست. بیایید واقعی فکر کنیم؛ اجتماع نظم می خواهد.»

در جوامع توسعه یافته غربی، کار به عنوان امری ناخوشایند و مزاحم تلقی می شود، در حالی که فراغت و تفریح به ارزش های مطلق تبدیل شده اند. این نگرش، که به عنوان آرمان توسعه شناخته می شود، به زندگی ای اشاره دارد که بیشتر وقت آن صرف لذت جویی و سرگرمی می شود و کار به نوعی ضد ارزش است. گریز از کار ریشه در تنبلی و تن آسایی دارد که از ویژگی های حیوانی انسان است، و وقتی روح حیوانی بر انسان غالب می شود، این صفات به ویژگی های ذاتی بشر تبدیل می شود.

تنبلی و تن آسایی از خصوصیات ذاتی روح شهوت هستند و وقتی این روح بر انسان غلبه می کند، تنها انگیزه برای کار کردن، پول و لذت می شود. امام صادق (ع) در مورد ارواح متعدد اشاره به مراتب مختلف روح انسان دارد که در هر مرتبه، ویژگی های خاصی بروز می کنند و انگیزه های متفاوتی ایجاد می کنند. انسانی که از مرتبه ی روح شهوت به روح ایمان ارتقاء نیافته است، از کار گریزان است و تنها به دنبال لذت است.

تعبیر «اولوا العزم» که به پنج تن از بزرگ ترین پیامبران الهی اطلاق می شود به معنای «صاحبان عزم» است. چرا از میان همه ی خصوصیات که پیامبران اولوالعزم داشته اند تنها عزم آنها مورد نظر قرار گرفته است؟ جواب روشن است. مراتب روحی انسان در عزم اوست که ظهور می یابد و انسان متناسب با مراتب ایمانی خویش، صاحب ثبوت بیشتری در عزم می شود. اگر در احادیث ما آمده است که ایاک و الکسل و الضجر فانهما مفتاح کل شر به همین علت است که تنبلی و تن آسایی و کم حوصلگی ملازم با روح شهوت در وجود آدمی است و انسان تا از این مرحله به مرتبه ی بالاتر - که روح ایمان است - عروج نکرده است، تنها علتی که او را به تحرک وادار می دارد لذت طلبی است.

دزموند موریس در کتاب های خود، به ویژه «میمون برهنه»، تلاش می کند هبوط آدم را از دیدگاه جانورشناسی تفسیر کند و اجداد انسان را که شامپانزه های علف خوار بودند، به ترک جنگل (بهشت فرضی) و پیوستن به خشکی ها و سرزمین های دیگر نسبت می دهد. او معتقد است که انسان تنها میمونی است که از محیط جنگل خارج شده و به زندگی جدیدی در خشکی ها پیوسته است، که این تغییر به تکامل بیشتر منجر شده است. موریس در کتاب «باغ وحش انسانی» نیز شهرها و اجتماعات بشری را به باغ وحش انسانی تشبیه می کند و بر این اساس انسان غربی را تنها موجودی حیوانی می بیند که هیچ نشانی از انسانیت در آن باقی نمانده است. تفکر او تأثیرات عمیقی بر فرهنگ و تمدن غرب گذاشته است که انسان را در چارچوب نظریه های داروینی و تنازع بقا تحلیل می کند.

توسعه برای تمتع

علت اصلی از هم پاشیدگی خانواده ها در ممالک توسعه یافته و اصطلاحاً پیشرفته چیست؟

رشد اقتصادی را نباید با توسعه اشتباه کرد، زیرا که توسعه جریانی چندبعدی است که در خود تجدید سازمان و سمت گیری متفاوت کل نظام اقتصادی اجتماعی را به همراه دارد. توسعه علاوه بر بهبود در میزان تولید و درآمد، شامل دگرگونی اساسی

در ساختهای نهادی، اجتماعی، اداری و همچنین ایستارها و وجهه نظرهای عمومی مردم است، توسعه در بسیاری موارد حتی عادات و رسوم و عقاید مردم را نیز در برمی گیرد.

به عبارت روشن تر توسعه به معنای هدایت تمامی نظامات اقتصادی و اجتماعی به سمت رشد اقتصادی است، به طوری که هر برنامه ای که به این هدف نرسد باید کنار گذاشته شود. بر این اساس، حتی نظام آموزشی باید تابع توسعه اقتصادی باشد و در نتیجه اقتصاد زیربنای تحولات فرهنگی و اجتماعی قرار می گیرد. در این راستا، بین رشد اقتصادی و فروپاشی خانواده ها در جوامع غربی ارتباط نزدیکی وجود دارد، زیرا در چنین جوامعی مناسبات اقتصادی (تولید و مصرف) روابط خانوادگی را تعیین می کند. به طوری که در کتاب «موج سوم» به تحلیل هایی اشاره شده است که بیان می کند در جوامع جدید، روابط انسانی به جای احساسات و عواطف، به منافع شخصی تجاری و پرداخت نقدی محدود شده است. نویسندگان در ادامه اشاره می کند که مارکس این روند ناهنجاری را شناسایی کرده بود، اما آن را به سرمایه داری نسبت داده بود. در حال حاضر، پس از تجربه نیم قرن جوامع صنعتی مبتنی بر سوسیالیسم، می دانیم که فساد تجاری و کاهش روابط انسانی به سطح اقتصادی تنها مختص سرمایه داری نیست.

بر خلاف جوامع مذهبی که بنیاد خانواده بر نکاح یا عقد مذهبی استوار است، در غرب بنیان خانواده بر لذت بنا می شود و چون از سوی دیگر هیچ اصل اخلاقی و وجدانی وجود ندارد که بشر را از تنوع طلبی و هرزه درایی باز دارد، افراد خانواده نیز لذت خود را در بیرون از خانواده و همسر خویش جست و جو می کنند و اینچنین، تنها پیوند خانوادگی نیز از هم می گسند و خانواده از هم می پاشد. اکنون در غرب، خانواده بدین معنایی که ما اعتبار می کنیم وجود ندارد و سال هاست که بنیان این نوع عقد مذهبی از هم گسیخته است.

در کتاب «دنیای متهور نو» نیز اوتوپایی تصویر می شود که در آن از خانواده نشانی نیست. نطفه ها در لوله های آزمایش بسته می شوند و در همان جا رشد می کنند و از همان لوله های آزمایش در انواع و نژادهای مختلف آلفا و بتا و گاما پا به دنیا می گذارند و... ارتباط زن ها و مردها، و به عبارت بهتر نرها و ماده ها، صرفاً در طلب لذت انحصار پیدا می کند، بدون آنکه هیچ گونه تعهد خانوادگی به دنبال داشته باشد.

تمدن اسراف و تبذیر

نگرشی که انسان امروز نسبت به خود و جهان یافته است اینچنین اقتضا دارد که او خود و نیازهای مادی اش را اصل بینگارد و همه ی عزم و همت خویش را در جهت برآورده ساختن این نیازها متمرکز کند، و از آنجا که بشر، مادام که در محدوده ی حیوانی وجود خویشتن توقف دارد و بر عادات خود غلبه نکرده است، تنها حوائج مادی است که او را به جانب خود می کشد، این توهم رخ نموده که نیازهای مادی بشر دارای اصالت است، حال آنکه اینچنین نیست.

علامه شهید مطهری در کتاب «جامعه و تاریخ» به بررسی دو نوع نیاز انسان، یعنی مادی و معنوی، پرداخته است. او معتقد است که در فلسفه ماتریالیسم، نیازهای مادی اولویت دارند و اساس نیازهای معنوی را شکل می دهند. اما در فلسفه اسلامی، نیازهای معنوی به عنوان اولویت اصلی مطرح می شوند و فراتر از نیازهای مادی قرار دارند. علامه مطهری تأکید می کند که

در اسلام، تأمین نیازهای معنوی باید همزمان با نیازهای مادی در نظر گرفته شود. در مقابل، نظریه ای نیز وجود دارد که به اصالت نیازهای معنوی تأکید دارد، به طوری که در طول زمان نیازهای معنوی در انسان شکوفا می شوند و در نهایت نیازهای مادی را فدای لذت های معنوی می کند.

انرژی و منابع زمین در طول میلیونها سال در دل خاک نهفته و ذخیره شده است. ما [غربی ها] به غیر حق ادعا کرده ایم و مدعی هستیم که حق داریم همه ی این انرژی و منابع زیرزمینی را در طی یک نسل به هدر دهیم. همچنین، هشتصد سال است که انسان از ذغال سنگ مستخرج از دل زمین استفاده می کند ولی نیمی از آن را در طی سی سال اخیر مصرف کرده است! و نیز نیمی از میزان مصرف نفتی را که انسان از آغاز کشف و استخراج آن به کار برده است تنها در طی ده سال اخیر سوزانیده است!

منابع زیرزمینی و انرژی های طبیعی مانند نفت و اورانیوم که میلیون ها سال در زمین ذخیره شده اند، به سرعت در حال هدر رفتن هستند. مصرف ذغال سنگ و نفت در چند دهه اخیر به شدت افزایش یافته و این روند در حال تخریب محیط زیست است. همچنین، جنگل ها به طور مداوم در حال نابودی اند و در هر دقیقه بیست هکتار جنگل از بین می رود، به ویژه برای تولید کاغذ روزنامه ها که خود یک عامل بزرگ در این تخریب است. این رفتار انسان تهدیدی جدی برای آینده منابع طبیعی و محیط زیست است.

رنه دومن در کتاب «خیال پردازی یا نابودی» نوشته است: منابع معدنی مانند طلا، نقره، مس، نفت و گاز با مصرف کنونی بشر، در مدت زمان کوتاهی تمام خواهند شد. به عنوان مثال، ذخایر طلا پس از ۲۹ سال و نفت پس از ۵۰ سال تمام می شوند. در مقابل، منابع تجدیدپذیر مانند محصولات کشاورزی و جنگلی، سالانه تجدید می شوند. دومن همچنین اشاره می کند که با روند مصرف کنونی آب، بشر پیش از سال ۲۰۵۰ دچار کمبود آب خواهد شد، حتی اگر از اسراف جلوگیری شود. شواهد و مصادیقی که ذکر شد تنها به میزان مصرف انرژی و مواد معدنی اختصاص داشت، حال آنکه مطلب به همین جا ختم نمی شود. در کتاب «هشدار به زندگان»، روژه گارودی به مثال هایی از اسراف و تبذیر در مصرف مواد غذایی اشاره می کند. او بیان می کند که در سال ۱۹۷۴، اتحادیه اقتصادی اروپا ۲۲۵ میلیون فرانک صرف از بین بردن میوه ها و سبزیجات کرد تا از کاهش قیمت بازار جلوگیری کند. همچنین در فرانسه ۲۵۰ هزار تن سیب زمینی به همین دلیل از بین رفت. در ایالات متحده، تولیدکنندگان شیر سالانه ده میلیون تن شیر رقیق را دور می ریزند، که می توانست ۸ میلیون نفر را تغذیه کند. در فرانسه، یک کارخانه پنیرسازی هر روز حدود ۲۰۰ تن شیر رقیق را دور می ریزد، در حالی که اگر خشک می شد، دوازده تن ماده مغذی از آن به دست می آمد.

عمق فاجعه

نظام تغییر و تحولات در طبیعت به گونه ای است که همیشه «فضولات» به مثابه حلقه هایی کاملاً ضروری و ارزشمند، چرخه های حافظ حیات در کره ی زمین را تکمیل و تقویت می کنند. در زبان علوم رسمی به این پدیده پسخوراند می گویند. در طبیعت بکر هرگز چیزی که لفظ «فضولات» به معنای زائد بر آن مصداق پیدا کند به وجود نمی آید. فضولات جانوران لایه ی

خاک را حاصلخیز می سازد و همراه با برگ درختان فعال ترین لایه ی خاکی یعنی «لایه ی روخاک» یا «لاشخاک» را تشکیل می دهد. تحولات مادی طبیعت همواره در دایره ی بسته ای انجام می شود که هیچ چیز در آن زیادی و غیرضرور نیست. فضولات جانداران و برگ های خشک درختان همان قدر در تکمیل این چرخه های حیاتی دخالت دارند که آب و هوا و نور خورشید.

در کتاب «تنها یک زمین» به یک تغییر عمده ی اقلیمی اشاره می شود که ممکن است به دلیل افزایش بیش از حد CO_2 در جو، در نظام سیاره ای رخ دهد: ... باید دانست که تأثیر کلاhek های برفی بر اقلیم کره ی زمین چنان مهم است که... از میان رفتن کلاhek های برفی... سبب دگرگونی فاجعه آمیزی در منطقه ها خواهد شد، بدین ترتیب که برخی خشکی ها به زیر آب خواهند رفت و بعضی به طور تحمل ناپذیری گرم خواهند شد.

نویسنده در این متن به تشریح نقش دی اکسیدکربن در تنظیم دمای کره ی زمین و ارتباط آن با تغییرات آب و هوایی پرداخته است. او اشاره می کند که در دهه های اخیر، میزان دی اکسیدکربن در جو به دلیل سوختن سوخت های فسیلی افزایش یافته است، که باعث گرمایش تدریجی کره ی زمین می شود. به ویژه با از بین بردن جنگل ها که ظرفیت جذب دی اکسیدکربن توسط برگ ها را کاهش می دهد و با افزایش نیاز به انرژی در جوامع صنعتی، میزان دی اکسیدکربن وارد جو می شود و موجب تغییرات دمایی بیشتر می شود. نویسنده به این نکته می پردازد که این افزایش دی اکسیدکربن، اگر با روندهای طبیعی گرم شدن کره ی زمین همزمان شود، ممکن است به تغییرات آب و هوایی شدید و پیش بینی نشده ای منجر شود. او در نهایت از مخاطب می پرسد که آیا افزایش قابل توجه دی اکسیدکربن در جو به همراه تغییرات طبیعی، ممکن است باعث ناآرامی های شدید جهانی شود که پیامدهای خطرناکی داشته باشد.

تذکر این نکته واجب است که آلودگی آب ها تهدیدی برای حیات طبیعی در سراسر کره ی زمین است و نمی توان به راحتی این خطر عظیم را نادیده گرفت. او توضیح می دهد که نظام صنعتی مدرن فضولات و مواد آلوده ای تولید می کند که هیچ راهی برای دفع آن ها وجود ندارد. این وضعیت در نهایت به دلیل محدودیت منابع طبیعی کره ی زمین، ادامه پذیر نخواهد بود و در نهایت در مدت زمان حدود یک قرن، این وضعیت غیرممکن خواهد شد. تنها راهی که برای حفظ وضعیت موجود باقی می ماند یکی اینکه نظام صنعتی همانند طبیعت فضولات خود را پسخوراند کند یا اینکه طبیعت بتواند این فضولات را جذب کند. اما به دلیل ماهیت سیستم صنعتی مدرن، هیچ یک از این دو راه ممکن نیست؛ زیرا این تکنولوژی به طور عمده طبیعت را تغییر می دهد و به شکلی آن را آلوده می کند که دیگر توان جذب این مواد وجود ندارد.

دیکتاتوری اقتصاد

خطر آلودگی رادیواکتیو آن همه عظیم است که کلمات از بیان آن عاجزند. این تهدید به قدری بزرگ است که هیچ کدام از کتاب ها و نویسندگان نتوانسته اند آن را به درستی بیان کنند. حتی در کتاب «کوچک زیباست»، با آنکه دیدگاهی واقع گرایانه دارد، خطر آلودگی رادیواکتیو به اندازه ی کافی برجسته نشده است. شوماخر نیز در کتاب خود، شکافت هسته ای را خطرناک

ترین تغییر بشری در طبیعت می داند و می گوید که پرتوهای یونساز به شدیدترین عامل آلودگی محیط زیست و تهدیدی جدی برای بقای انسان تبدیل شده است.

... اثرات پرتوهای آلفا، بتا و گاما بر بافتهای زنده به طور کامل شناخته شده است: ذرات اشعه مانند گلوله هایی هستند که ارگانیزم را از هم می شکافند، و آسیبی که از این جهت وارد می سازند به کمیت آنها و نوع سلول هایی که مصدوم می سازند بستگی دارد.

بشر با وجود آگاهی از خطرات عظیم انرژی هسته ای، نمی تواند از آن دل بکند چرا که تصمیم گیری ها تحت تأثیر دیکتاتوری اقتصاد قرار دارد. طبق شوماخر، انتخاب میان انرژی های مختلف (مثل زغال سنگ، نفت یا انرژی هسته ای) بر اساس مبانی اقتصادی انجام می شود و توجه چندانی به پیامدهای اجتماعی و خطرات بالقوه نمی شود. خطرات عظیم شکافت هسته ای در محاسبات اقتصادی لحاظ نمی شوند و این موضوع در روند تصمیم گیری ها نادیده گرفته می شود.

روند کنونی توسعه ی اقتصادی در جهان، سیری جدا از انسان یافته است و بشریت را جبراً در مسیری ناخواسته به سوی نابودی حیات طبیعی پیش می راند. بهتر بود به جای کلمه ی «جبراً» از لفظ «ایجاباً» استفاده می کردیم، اما به لحاظ تأکید بیشتر بر ماهیت دترمینیستی این روند کلمه ی «جبراً» را به کار بردیم. تفاوت معنای جبر و ایجاب در آنجاست که با وجود جبر اراده ی آزاد انسان مطلقاً نابود می شود و امکان حرکت مختارانه از آدمی سلب می شود.

روژه گارودی در کتاب «هشدار به زندگان» نوشته است: ... اقتصاد آزاد «بشیوه ی غربی» برای رفع احتیاج بازار نیست بلکه برای ایجاد بازار احتیاج است!

در سال ۱۹۶۰ مدیر بزرگترین سازمان جهانی تبلیغات و آگهی های بازرگانی: «والتر تامسون» اعلام کرد که آمریکاییان برای آنکه بتوانند با آهنگ شتابان تولید، همگامی کنند، باید سالی شانزده میلیارد دلار بر مصرف خود بیفزایند. (و حال آنکه هر فرد آمریکایی در حدود شانزده برابر یک فرد عادی غربی بطور کلی مصرف می کند).

پیروزی انقلاب اسلامی ایران نشان داد که برای مبارزه با استکبار نمی توان از روش های همانند خود آن استفاده کرد. انقلاب به ویژه در جبهه های جنگ نشان داد که اتکا به سلاح های مدرن و قدرت های بزرگ برای پیروزی کافی نیست. رمز موفقیت ما در جبهه های جنگ ایمان و امدادهای غیبی بود، نه سلاح های ساخته شده توسط ابرقدرت ها. انقلاب اسلامی از دیکتاتوری اقتصاد رها شده و در مسیری قرار گرفته که به نفی آن منتهی می شود. دشمن نیز از این حقیقت آگاه است و می داند که شکست ما در جایی است که اقتصاد بر سایر جنبه های زندگی ما غلبه کند. فشارهای اقتصادی دشمن برای تحمیل تسلیم بر اعتقادات ما و شکست ما از طریق اقتصاد است. انقلاب اسلامی ایران با هیچ یک از نمونه های تاریخی مشابه اش که استکبار موفق به سرکوب آنها شده، قابل مقایسه نیست.

اصالت اقتصاد - یعنی آن فاجعه ای که ما آن را دیکتاتوری اقتصاد نام نهادیم - امروز با شتاب فراوان جهان را به سوی یک جنگ ناخواسته ی جهانی پیش می برد. وابستگی اقتصادی جهان امروز به تولیدات روزافزون صنایع تسلیحاتی و تسلیحات اتمی تا بدانجاست که باید صراحتاً جنگ را عامل اصلی رونق اقتصادی نام نهاد، و درست به همین علت ترس از بحران های

تحمل ناپذیر اقتصادی است که تولید تسلیحات و بویژه تسلیحات اتمی در جهان ادامه پیدا می کند و آتش جنگ در کره ی زمین خاموش نمی شود.

آلدوس هاکسلی در کتاب «وضع بشر» به مخاطره آمیز بودن وابستگی اقتصاد غرب، به ویژه اقتصاد آمریکا، به تولید جنگ افزار اشاره می کند. او به رقم های عظیمی اشاره می کند که دولت آمریکا هر ساله صرف تولید تسلیحات می کند (که در سال ۱۹۷۸ به ۲/۹۸ میلیارد دلار رسید) و معتقد است که این پدیده، یعنی وابستگی به جنگ افزار، پایه رفاه در غرب است. هاکسلی به تاریخ رکود اقتصادی دهه ۱۹۳۰ اشاره می کند که تنها زمانی پایان یافت که تولید جنگ افزار دوباره به طور سیستماتیک آغاز شد، خصوصاً به منظور مقابله با تهدید هیتلر. او همچنین اشاره می کند که امروز هم وضعیت مشابهی وجود دارد؛ رقابت تسلیحاتی با روسیه موجب شده که مقادیر زیادی برای ساخت اسلحه صرف شود، و این هزینه ها همچنان اساس رونق اقتصادی غرب را شکل می دهد. هاکسلی معتقد است که تغییر این سیستم و یافتن راه های دیگر برای رونق اقتصادی نیازمند تفکر عمیق و شجاعت زیادی است.

از میان غربی ها، کمتر کسی است که بدین صراحت به اعتراف بپردازد. هاکسلی همان کسی است که کتاب «دنیای متهور نو» را نوشته و در فصل «بهشت زمینی» از همین مجموعه بدان اشاره رفته است.

نظام سیاره ای اقتصاد

شرکتهای چند ملیتی امپراتوران امروز جهان هستند و اگر کسی بپرسد: «پس نقش دولتها و حکومتها چیست؟» باید پاسخ داد: «اگر حکومتها خود برگزیده شرکتهای چند ملیتی نباشند در برابر سیطره عمیق و وسیع شرکتهای چند ملیتی قدرتی ندارند. برای درک نفوذ شرکت های چندملیتی بر سیاستمداران و حکومت ها، باید ارتباط اقتصاد و سیاست در جهان امروز را بررسی کرد. در دنیای امروز، اقتصاد است که سیاست ها را هدایت می کند و حتی جنگ ها به صورت جنگ های اقتصادی تجلی می یابند. این وضعیت ناشی از فرهنگ ماده گرایی بشر است که اقتصاد را بر سایر ابعاد زندگی غلبه داده و موجب تسلط اقتصاد بر سیاست های جهانی شده است.

شرکت های چند ملیتی، سه بار ثروتمندتر از همه ی بانک های مرکزی کشورهای صنعتی، بر اقتصاد جهانی حکم می رانند و امروز نفی کننده ی آزادی اقتصادی بی رنگی هستند که خود از آن زاییده شده اند... بسط و گسترش سرطانی آنها پدیده ی نمایان پایان این قرن بی فریاد است.

شارل لون سون، دبیر کل فدراسیون بین المللی شیمی، از تاثیرات پنهان شرکت های چند ملیتی بر سیاست و اقتصاد جهانی پرده برمی دارد. او می گوید که این شرکت ها، که در ظاهر رقابت می کنند، در واقع بازی های خود را پیش می برند و تمام مفاهیم مرتبط با دولت، پول، و سیاست را تغییر می دهند. به گفته او، شرکت های چند ملیتی با گسترش خود به بحران ها و مسائل مختلف مانند آلودگی، بحران شهری و کیفیت زندگی پرداخته و سعی دارند که مفهوم «شرکت چند ملیتی» را جایگزین واقعیت های پیچیده تر و زیان آور کنند. آنها سیاست های دولتی را تحت تاثیر قرار داده و با جابه جایی کارخانه ها و بهره برداری جهانی، خودمختاری دولت ها را تضعیف می کنند.

نظام اقتصاد جهانی منافع سیاسی ابرقدرت ها را حفظ می کند و هیچ کشوری نمی تواند از سلطه سیاسی آن خارج شود مگر اینکه از این سیستم اقتصادی اعراض کند. رهبران انقلابی پس از پیروزی برای مقابله با بحران های اقتصادی مجبور به استفاده از تکنوکرات ها می شوند، که منافع ابرقدرت ها را تأمین می کنند. این امر باعث می شود که نظام های انقلابی در عمل به سمت سیاست هایی مخالف با شعارهای اصلی انقلاب، مانند آزادی و استقلال، سوق یابند.

انقلاب ها پس از پیروزی نتوانسته اند از حاکمیت تکنوکرات ها اعراض کنند، زیرا با واقعیت های نظام اقتصادی جهانی روبرو شده اند. پس از پیروزی، رهبران انقلابی متوجه می شوند که سیاست ها در اختیار اقتصاد هستند و بقای سیاسی نظام ها وابسته به تمهیدات اقتصادی است که در سراسر جهان یکپارچه شده اند. شوروی و چین نمونه هایی از این وضعیت هستند؛ هر دو با تصور استقلال از اقتصاد جهانی به خودکفایی رسیدند، اما در نهایت نشان داده شد که هیچ نظامی نمی تواند خود را از سلطه اقتصادی جهانی رها کند، مگر اینکه راه مبارزه ای برای مقابله با آن بیابد، که هنوز هیچ انقلابی نتوانسته است این راه را پیدا کند.

از دیکتاتوری پول تا اقتصاد صلواتی

پول چیست؟

برخی در ضرورت پرسش از ماهیت پول تردید کرده و آن را صرفاً وسیله ای برای تعیین ارزش کالاها و تسهیل مبادلات می دانند. آنان با اشاره به گذشته، توضیح می دهند که در جوامع بدوی مبادله به صورت پایاپای انجام می شد، اما با افزایش تنوع محصولات، نیاز به معیاری مشترک برای سنجش ارزش مبادلات ایجاد شد. این نقش را «کالای معادل همگانی» ایفا کرد که همان پول است و امکان سنجش و مبادله ی تمام کالاها را فراهم می سازد.

سیر تحول معادل همگانی را می توان این گونه بیان کرد: در آغاز تولید ساده ی کالا، متداولترین کالاهای مبادله ای به صورت نخستین معادله ای همگانی درمی آید.... اقوامی که به کشاورزی و دامپروری اشتغال دارند، عموماً چارپایان، گندم یا برنج را به عنوان معادل همگانی برمی گزینند. تا قرن ششم و پنجم پیش از میلاد مسیح، نزد یونانیان و رومیان، گاو معادل عمومی بود. نزد هندوها، نام پول رایج کشور، یعنی روپیه، از کلمه ی «روپا» مشتق می گردد که «گله» معنی می دهد.

وقتی پول تنها وسیله ای است که انسان را به همه ی اهداف خویش می رساند، دیگر نمی توان آن را در حد یک وسیله نگه داشت و بالطبع پول جایگزین همه ی اهداف می شود و به هدف - و بلکه بزرگ ترین هدف - بشر تبدیل می شود. این بیماری است که اکنون همه ی جوامع بشر را مبتلا ساخته است، چرا که دیگر بشر نمی تواند بدون واسطه ی پول، کالاها و اشیا را مستقیماً در برابر نیازهای خویش معنا کند.

نخست، این ماده گرایی بشر است که به اقتصاد در برابر سایر وجوه حیات بشر اصالت می بخشد و این بار اصالت اقتصاد در صورت اصالت پول ظاهر می شود. هنگامی که دو ساختار اجتماعی اسلامی و غیر اسلامی را با یکدیگر مقایسه کنیم، مطلب قابلیت تفهیم بیشتری می یابد.

بدون رودربایستی باید گفت که ادارات موروثی ما همگی بر همین محور شکل گرفته اند و کارمندان موروثی ما - بجز عده ای قلیل - همه برای پول است که کار می کنند و اینچنین است که کار کردن دیگر معنای خود را از دست داده است. آنها منتظرند تا ساعات مشخص کار در اداره پایان پیدا کند و به خانه ها بروند، و زندگی واقعی آنها تازه از آن لحظه است که آغاز می شود.

و ما ادراک ما بانک

بانک؛ نظام پیوسته ی بانکداری جهانی. ده ها سال از زمان سیدجمال الدین اسدآبادی گذشته و در این دنیایی که دیگر زندگی بدون بانک ممکن نیست، هیچ تنابنده ای جرأت اینکه بگوید: «البانک. ما بانک؟ و ما ادراک ما بانک؟» ندارد. یکی از مهم ترین وظایف بانک این است که پول های شما را با معیار پشتوانه ی طلا و جواهرات معنا می کند؛ اگر نه، اسکناس فی نفسه جز مشتی کاغذ، هیچ نیست. اگر اینچنین هم نباشد، نگهداری از پول های مردم به مثابه صندوقی مطمئن، یکی از وظایف کاملاً فرعی بانک است؛ اصل ضرورت هایی را که به ایجاد بانک و بانکداری منجر شده است باید در جای دیگر جست و جو کرد.

... و اما بانکداری یک سیستم متمرکز و واحد جهانی در خدمت حفظ منافع غرب و استمرار و بقای امپریالیسم است. سیر تاریخی بانکداری نشان می دهد که در ابتدا، هدف اصلی بانک ها تنها حفظ و نگهداری از مسکوکات ارزشمند بوده است. در دوران باستان، معابد به عنوان محترم ترین و قابل اعتمادترین نهادهای اجتماعی، این وظیفه را بر عهده داشتند. در آن زمان، طلا و نقره نه تنها ارزش مادی بلکه تقدسی معنوی^۲ نیز داشتند که امروزه کمتر به آن توجه می شود.

اهداف تأسیس بانک در نظام سرمایه داری را می توان در چهار مورد خلاصه کرد:

گسترش مالکیت سرمایه داری بدون کار: بانک ها سرمایه ای را جمع آوری می کنند که بدون نیاز به کار و تلاش، مالکیت سرمایه داران را افزایش می دهد. این سرمایه از سپرده های کوچک مردم تشکیل شده و به بهره مندی از سود ثابتی بنام بهره تبدیل می شود.

ایجاد مالکیت های خصوصی بزرگ: بانک ها با تجمیع پول های پراکنده، قدرت اقتصادی را در اختیار سرمایه داران و صاحبان بانک ها قرار می دهند، که موجب تسلط آنها بر اقتصاد و تعیین مسیر آن می شود.

حفظ سلطه ی سرمایه داری از طریق وام دهی: بانک ها با دریافت سپرده و پرداخت بهره ی کم، پول ها را با نرخ بهره ی بالاتر وام می دهند، که سرمایه داری را بدون خطر و بدون نیاز به کار، به سود ثابت می رساند.

تأمین مالی تولید سرمایه داری و گسترش استثمار: بانک ها سرمایه ی لازم برای گسترش صنایع سرمایه داری را فراهم می کنند، که موجب استحکام روابط سرمایه داری و تسلط بیشتر آن بر اقتصاد جامعه می شود.

سود پرستی، بنیاد اقتصاد آزاد

^۲ در گذشته، جواهرات و طلا و نقره برای انسان ها مقدس بودند زیرا آنها دنیای مادی را انعکاسی از حقایق ملکوتی و معنوی می دانستند. بر اساس روایات دینی، اشیاء بهشتی همچون طلا و یاقوت نمادهایی از حقیقت های معنوی هستند و نه مواد مادی. این دیدگاه نشان می دهد که عالم مادی تجلی اسما و صفات آفریدگار است و همه چیز در جهان به حقیقتی متعالی و روحانی باز می گردد.

حب نفس یا خودپرستی ریشه ی همه وابستگی هاست و نفی آن منشأ قدرت واقعی است. اسلام می آموزد که برای استقلال، باید ابتدا وابستگی های درونی را قطع کرد و با از خود گذشتن به خدا پیوست. این مسیر انسان را به مقام ولایت می رساند، جایی که او از محدودیت های زمان و مکان فراتر رفته و عالم را مسخر خود می کند. این تسخیر، برخلاف تصورات مادی، در تحقق جمهوری اسلامی معنا یافته است.

خودپرستی ریشه ی همه ترس ها و وابستگی هاست. انسانی که از گرسنگی یا مرگ بترسد، به راحتی تسلیم می شود. قدرت های جهانی در تلاش اند تا نقطه ضعف ما را بیابند، اما همه توطئه هایشان شکست خورده است. نیروی عظیم سپاه اسلام از نفی خودپرستی سرچشمه می گیرد. درحالی که دنیای امروز خودپرستی را منشأ خیر می داند، تفکر اومانیستی انسان را به سودپرستی سوق داده و تمدن مدرن، ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی خود را بر همین بنیان بنا کرده است.

در کتابهای رایج اقتصادی معمولاً اقتصاد اینگونه تعریف شده است:

«اقتصاد مطالعه روشهایی است که انسان برای برآورده ساختن نیازهای نامحدود با استفاده از منابع محدود به کار می گیرد». در این تعریف پر روشن است که انسان صرفاً از جنبه ی نیازهای مادی مورد نظر قرار گرفته و بنابراین، روشهای تامین نیاز نیز لزوماً محدود به «مقیدات اخلاقی» نیست. با این نگرش بسیار طبیعی است اگر نفع شخصی به مثابه بزرگترین انگیزه ای که بشر را به کار و تلاش و میدارد انگاشته شود. تعریفی که در اومانیسم از انسان به دست داده می شود، خواه ناخواه سیر تفکر بشر را بدین نقطه خواهد کشاند و تاسیسات مدنی و نهادهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی نیز بر مبنای همین تفکر است که شکل میگیرند.»

جون رابینسون در کتاب «آزادی و ضرورت» می گوید: اگر جستجوی سود ملاک رفتار درست باشد راهی برای فرق گذاشتن میان فعالیت تولیدی و راهزنی وجود ندارد.

خانم جون رابینسون هنگام اظهار نظر درباره ی آنچه مردم جهان را تا خرخره در منجلاب فساد فرو برده است به همین اکتفا می کند که بگوید: «جامعه شناسان این وضع را رضایت بخش نمی یابند...»؛ «جماعتی بیگانه که در جست و جوی منزلت اند...» نه! با این گفتارها نمی توان حقیقت را نمایان ساخت و فاجعه ی تمدن غربی را آنچنان که هست نشان داد.

اقتصاد آزاد از این اصل که: «اگر از انگیزه ی سود (یا سودمداری) ممانعت نشود، اقتصاد رشد خواهد کرد و منافع شخصی بر منفعت اجتماع منطبق خواهد شد» حمایت می کند و تجربه تمدن غربی نیز صحت این اصل را تأیید می نماید... اما به چه قیمتی؟

هدف اصلی نظام آموزشی در غرب چیست؟

در سراسر جهان، نظام های آموزشی عمدتاً بر اساس مدل غربی ساخته شده اند که هدف آن توسعه اقتصادی است و نه تکامل روحی یا اخلاقی انسان. این سیستم آموزشی پس از انقلاب صنعتی شکل گرفته و هدف اصلی آن رشد اقتصادی است. فی المثل می توانیم غایت و هدف نظام تعلیم و تربیت را بر اساس معتقدات اسلامی خود بر این فرمایش علوی بنا کنیم که وَلْيُكُنْ... هَمَّكَ فِي مَا بَعْدَ الْمَوْتِ. اگر بخواهیم نظام آموزشی را بر اساس اعتقاد به معاد و تکامل اخلاقی بنا کنیم، به نظامی

مشابه حوزه های علمیه خواهیم رسید. بنابراین، هدف نظام های آموزشی بستگی به هدف اصلی آنها دارد: یا توسعه اقتصادی یا تکامل اخلاقی.

ایوان ایلچ یکی از روشن فکران غربی است که در این زمینه صاحب نظریاتی نزدیک به حقیقت است، هرچند که در نهایت طرح پیش نهادی او به عنوان «آموزش فارغ از مدرسه» باز هم نمی تواند مورد پذیرش ما باشد. ایوان ایلچ این نسبت یا رابطه علی را که فی مابین آرمان توسعه اقتصادی و نظام آموزش مدرسه ای و دانشگاهی وجود دارد به خوبی شناخته و اصل انتقادات خود را بر آن قرار داده است. او می گوید:

برای آن که مسئله آموزش و مدرسه، تمام اهمیت خود را پیدا کند، باید آن را در کل جامعی که مذهب یا ایدئولوژی حاکم بر جهان امروز است مورد بررسی قرار داد. این مذهب جدید که کشورهای پیشرفته صنعتی قافله سالاران آن اند و کشورهای عقب مانده دیوانه وار می کوشند تا به هر وسیله شده از سعادت نیل به آن محروم نمانند، آرمان «رشد و توسعه» است. مشاهده نشان می دهد که این آرمان، مورد نظر و خواست تمامی کشورهای بزرگ صنعتی و نیز منتهای آرزوی ممالک پس قافله است. آرمان که پذیرفته شد، دیگر به عهده «علم» است تا راه منحصر به فرد این «رشد و توسعه» را با تکیه بر اصول متعارف و بدیهیاتی که هیچ کس درباره آنها شک نمی کند، تا کوچک ترین جزئیات تعیین و تحمیل کند.

نظام آموزشی کنونی برای تأمین نیازهای تخصصی توسعه اقتصادی طراحی شده است و هدف اصلی آن آموزش مهارت های فنی برای دستیابی به توسعه یافتگی است، نه تعلیم اخلاق یا تعالی روحی انسان. این سیستم آموزشی علوم را آموزش می دهد که به تصرف در طبیعت و تسهیل توسعه اقتصادی کمک می کند. این روند به نیاز به متخصصان برای تحقق توسعه اقتصادی مرتبط است و در این نظام، متخصصان به عنوان افرادی بدون تمایز شخصی یا روحی، فقط برای تأمین نیازهای تخصصی جامعه تربیت می شوند. این واقعیت نشان می دهد که هدف نظام آموزشی کنونی بر اساس نیازهای توسعه اقتصادی است، نه تکامل اخلاقی یا روحی بشر.

انسان از نسل میمون، خرافه ای جاهلانه

سیستم آموزشی کنونی که بر مبنای تفکرات غربی شکل گرفته است، خود را مجاز به تحلیل و تفسیر همه ی امور دنیا می داند، از انسان و جهان گرفته تا اقتصاد، سیاست، تاریخ، هنر و حتی مفاهیم انتزاعی مانند فرشتگان و موجودات خیالی. این رویکرد نمی تواند مورد اعتراض قرار گیرد، مگر آنکه این علوم حقیقت عالم را آشکار کنند. اما در واقع، علوم رسمی غرب نه تنها حقیقت را نمایان نمی کنند، بلکه گاهی موجب گمراهی و ایجاد باورهای عجیب و پوچ در انسان ها می شوند. تمدن غرب با استکبار خود توانسته است سایر تمدن ها را در خود حل کند و بر فرهنگ ها، زبان ها، دین ها، آداب و رسوم ملت ها تسلط پیدا کند. امروز حتی در دورترین نقاط جهان، مردم سبک زندگی غربی را تقلید می کنند، از جمله در پوشش، معماری و زبان شان. این تغییرات نشان دهنده ی نفوذ و تسلط عمیق تمدن غرب بر فرهنگ های دیگر است.

پیروزی انقلاب اسلامی ایران و رجعت به مبانی فرهنگی اسلام به ما این امکان را داد که با جسارت و آزادی به تحلیل مسائل فرهنگی و علمی بپردازیم. این انقلاب صرفاً یک تغییر سیاسی نبوده بلکه در اصل با تفکر غربی رو در رو است و هدف آن ایجاد یک تحول فرهنگی در زمینه های علمی، فرهنگی، سیاسی و مدنی بر اساس اصول اسلام است.

فسیل انسان جاوه، که اولین فسیل کشف شده از انسان های اولیه است، به وسیله ی کاشفش به نام پیتکانتروپ نامیده شد. این فسیل شامل کاسه سر، استخوان ران، آرواره پایین و چند دندان بود. از این بقایا استنتاج شد که انسان اولیه ای با ویژگی های میانه حال بین انسان و گوریل بوده است. این استنتاج با کشفیات دیگری که در جاوه و پکن صورت گرفت، تأیید شد. انسان پکن نیز سینانتروپ نامیده شده و ویژگی های مشابهی داشت. انسان جاوه دارای گنجایش مغزی کم و برجستگی های استخوانی در بالای چشم است. انسان نئاندرتال مغزی بزرگتر و برجستگی های استخوانی کمتری داشت، و انسان امروزی (هوموساپینس) جمجمه ای ظریف تر، بدون پوزه، اما بینی و چانه ای کاملاً رشد کرده دارد.

یکی از معروف ترین نمونه های فسیلی که نشان می دهد انسان هایی با ویژگی های مشابه انسان امروزی در دوران پلیستوسن میانه زندگی می کرده اند، جمجمه ای به نام سوانسکومب است. این جمجمه متعلق به یک زن با سن حدود بیست سال بود که در ناحیه ای نزدیک رودخانه ی تمز یافت شد. ضخامت استخوان های جمجمه او بیشتر از انسان های امروزی بود، اما گنجایش مغزی اش بین ۱۳۲۵ تا ۱۳۵۰ سانتیمتر مکعب برآورد شد. این جمجمه به انسان هایی تعلق دارد که احتمالاً در دوران هم زمان با انسان های جاوه و پکن زندگی می کردند. این یافته ها نشان می دهند که انسان هایی با ویژگی های مشابه انسان امروزی در این دوران وجود داشته اند، هرچند تا زمانی که نمونه های بیشتری یافت نشود، نمی توان تفسیر قطعی برای این بقایا ارائه داد.

در قرآن و روایات، تاریخ بشر به طور کلی بر اساس حرکت تکاملی انسان در مسیر الهی بررسی شده است. قرآن در آیه ۳۰ سوره بقره اشاره می کند که زمانی که خداوند تصمیم به گماردن خلیفه ای در زمین می گیرد، فرشتگان از فساد و خونریزی نسل های پیشین انسان ها آگاهی دارند. این نشان می دهد که تاریخ بشری از ابتدای خلقت به طور پیوسته در حال حرکت تکاملی بوده است. حضرت علامه طباطبائی در تفسیر آیات قرآن تأکید دارند که نوع انسان، به ویژه از نظر خلقت، از دیگر موجودات متمایز است و برخلاف نظریه تکامل داروینی که انسان را محصول تغییرات تدریجی در انواع مختلف حیوانات می داند، انسان به عنوان موجودی با خلقت مستقل از دیگر گونه ها در قرآن معرفی می شود.

این دیدگاه به طور مستقیم با فرضیه تکامل انواع که در علوم طبیعی و انسان شناسی رایج است، در تضاد است. فرضیه تکامل انسان از تکامل حیوانات می گوید که انسان در نتیجه ی تغییرات تدریجی در موجودات دیگر به وجود آمده است. این نظریه به ویژه بر مبنای تطور بیولوژیکی موجودات تأکید دارد، در حالی که قرآن بر این باور است که انسان از ابتدای خلقت به طور مستقل و از خاک آفریده شده است.

حضرت علامه طباطبائی معتقدند که این فرضیه های علمی که تطور انواع را مطرح می کنند، نمی توانند به طور قطعی اثبات شوند و هنوز هیچ دلیلی برای اثبات تغییر ماهوی از یک نوع به نوع دیگر در موجودات زنده وجود ندارد. در این دیدگاه، فرضیه

تغییرات سطحی در ویژگی ها و خصایص موجودات پذیرفته شده، اما تغییر ماهوی از یک نوع به نوع دیگر مورد تأیید قرار نمی گیرد.

نوح نبی (ع) و تاریخ تمدن

و لقد ارسلنا نوحاً الى قومه فلبث فيهم الف سنة الا خمسين عاماً فاخذهم الطوفان و هم ظالمون فانجيناها و اصحاب السفينة و جعلناها آية للعالمين؛ و ما نوح را به رسالت به سوی قومش فرستادیم و او هزار سال پنجاه سال کم (نهمصد و پنجاه سال) در میان آنان ماند. پس طوفان آنان را فرا گرفت، چرا که ظالم بودند و به نوح ایمان نیاوردند و تنها خود نوح و اصحاب کشتی را نجات دادیم و آن کشتی را به مثابه آیتی برای خلق عالم قرار دادیم؛ عنکبوت/ ۱۴ و ۱۵.

گزارش باستان شناسی مجله «اتفاد نیزوب» شوروی در شماره ی تشرین دوم سال ۱۹۵۳ درباره کشتی نوح (ع) به این اشاره دارد که باستان شناسان روسی در منطقه «وادی قاف» هنگام حفاری به قطعاتی از تخته های پوسیده برخوردند که بعدها مشخص شد این قطعات از کشتی نوح بوده است. این کشتی بر اثر تحولات دریایی و زمینی پس از حدود ۵۰۰۰ سال در دل زمین باقی مانده بود. محققین پس از دو سال حفاری، قطعه ای از تخته پیدا کردند که روی آن متنی از کهن ترین خطوط ناشناخته منقوش بود. این تخته لوح به طور غیرمعمول سالم باقی مانده و در حال حاضر در موزه ی آثار باستانی مسکو نگهداری می شود. این گزارش نشان می دهد که تاریخ های نوشته شده نه بر اساس حقایق بلکه بر اساس اعتقادات نادرست نگاشته شده اند.

بر اثر این اکتشاف اداره کل باستان شناسی شوروی برای تحقیق از چگونگی این لوح و خواندن آن، هیئتی مرکب از هفت نفر از مهمترین باستان شناسان و اساتید خط شناس و زبان دان روسی و چینی را مأمور تحقیق و بررسی نموده است. این هیئت پس از ۸ ماه تحقیق و مطالعه و مقایسه حروف آن با نمونه سایر خطوط و کلمات قدیم متفقاً گزارش زیر را در اختیار باستانشناسی شوروی گذاشت:

۱. این لوح مخطوط چوبی از جنس همان پاره تخته های مربوط بکاوشهای قبلی و کلاً متعلق بکشتی نوح بوده است منتها لوح مزبور مثل سایر تخته ها آنقدرها پوسیده نشده و طوری سالم مانده که خواندن خطهای آن بآسانی امکان پذیر می باشد.

۲. حروف و کلمات این عبارات بلغت سامانی یا سامی است که در حقیقت ام اللغات (ریشه لغات) و به سام بن نوح منسوب می باشد.

۳. معنای این حروف و کلمات بدین شرح است: ای خدای من! و ای یاور من! / برحمت و کرمتم مرا یاری نما! / و بپاس خاطر این نفوس مقدسه: / محمد / ایلایا (علی) / شبر (حسن) / شبیر (حسین) / فاطمه / آنان که همه بزرگان و گرامی اند / جهان ببرکت آنها برپاست / با احترام نام آنها مرا یاری کن / تنها توئی که می توانی مرا براه راست هدایت کنی.

تکامل یا ترقی؟

ضرورت بحث درباره ی مبانی تاریخی تمدن غرب از آنجا پیش می آید که در میان همه ی مردم، چه آنان که شیفته و مرعوب فرآورده های این تمدن هستند و چه آنان که از بسط سلطه ی غرب در رنجند و حتی با آن به مبارزه برخاسته اند، این پرسش

عمومیت یافته است که «چرا رنسانس و در پی آن انقلاب صنعتی در غرب پیش آمد؟ لوازم تاریخی یک چنین تحولی چه بود و چگونه همه ی این لوازم، به یک باره در غرب جمع آمد و مؤدی به تولد و رشد و اشاعه ی جهان شمول این تمدن شد؟»

انقلاب اسلامی ایران آغازگر یک عصر جدید در جهان است که نه تنها در عرصه ی سیاست، بلکه در سطح فرهنگ و تمدن جهانی تاثیرات عمیقی خواهد داشت. این انقلاب با تمدن غربی فقط در زمینه ی سیاست مقابله نمی کند، بلکه به عنوان یک تحول فرهنگی، همه ی ابعاد زندگی بشر را تغییر خواهد داد و حتی پایه های اقتصاد، هنر و سیاست را دگرگون خواهد ساخت. تحولاتی که در جوامع بشری رخ می دهند، ریشه در تغییرات اعتقادی دارند و با بازگشت امت مسلمان به عهد نخستین خود با خدا (عهد الست)، خورشیدی تازه در آسمان تاریخ متولد شده است که نور آن به تدریج سراسر جهان را فراخواهد گرفت و تمام بنیان ها را از نو خواهد ساخت.

این سخن که تمامی وقایع جهان در نهایت به تحقق حق و گسترش حاکمیت الهی منتهی می شود، برای پیروان قرآن کاملاً علمی است. به اعتقاد قرآن، همه ی وقایع تاریخ، از جمله سیاسی و اجتماعی، در جهت حاکمیت حق پیش می روند. آیات قرآن، مانند «خیر در آن چیزی است که رخ داده است» و «اللّٰه خیر الماکرین»، بر این حقیقت تأکید دارند. این حرکت تاریخی به سوی دولت جهانی عدل، به معنای نفی اختیار انسان نیست. بلکه همان طور که سنت های تغییرناپذیر در قرآن وجود دارد، از جمله اختیار انسان، این اختیار جزئی از قوانین الهی است. آیات قرآن که به خلافت انسان اشاره دارند، تأیید می کنند که انسان مختار است، و برخی علما حتی واژه «امانت» در آیه ی مبارکه را به اختیار تفسیر کرده اند.

این اختیار به معنای مطلق اختیار نیست. ما جزئی از کل عالم وجود هستیم و به عنوان یک جزء هرگز نمی توانیم از مجموعه ی قوانین و سنت های کلی عالم سرپیچی و تخلف داشته باشیم. چگونه یک چنین تصویری ممکن است که یک جزء به اختیار خویش از مجموعه ی احکامی که بر کل آن حکم فرماست خارج شود یا بر آن احاطه پیدا کند؟ انسان مختار است نه مطلق العنان؛ باید بین این دو معنا تفاوت اساسی قائل شد.

در اندیشه ی مادی گرای غربی، پیشرفت به طور مستقیم با تکامل ابزار و تولید مرتبط است و تاریخ بشر از این منظر به صورت یک روند بی وقفه و تدریجی در نظر گرفته می شود. بر اساس این دیدگاه، حتی دوران هایی مانند برده داری، که از نظر انسانی ناپسند و شرم آور است، به عنوان بخشی از این روند تکاملی محسوب می شود. به گفته ی سیدنی پولارد، پیدایش برده داری به عنوان یک مرحله از پیشرفت تاریخی بشر شناخته می شود و این مفهوم از پیشرفت به معنای استفاده از نیروی کار برای افزایش تولید است. وی همچنین به دیگر تحولات تاریخ بشری همچون استقرار اردوگاه های چادرنشینان، استفاده از نیروی آب در امپراتوری ها، و توسعه ابزار تولید مانند تصفیه مفرغ و آهن اشاره می کند که همگی برای پیشبرد این سیر تکاملی در نظر گرفته می شود. در این مسیر، انسان از دوران برده داری به سمت استفاده از کارگران و ماشین آلات پیش می رود، تا در نهایت به مرحله ی اتوماسیون برسد.

معنای تکامل و تعالی تدریجی انسان در معارف ما با آنچه که غربی ها در باب ترقی دترمینیستی بشر می گویند زمین تا آسمان متفاوت است. تکامل و تعالی برای ما اصالتاً یک اعتلای معنوی است که لاجرم دارای آثار و برکات دنیایی نیز هست.

ما نیز نوعی تعالی و تکامل که ناشی از حرکت جوهریه است برای انسان قائل هستیم، اما این سیورورت تکاملی هرگز یک سیر خطی مستقیم و بی وقفه را در جهت تمتع هر چه بیشتر از حیات دنیایی طی نمی کند.

نکات مهم توسعه و مبانی تمدن غرب

- ۱- تکامل و تعالی در معارف اسلام به یک حرکت همه جانبه که در آن بعد فرهنگی و معنوی دارای اصالت است برمیگردد و حال آنکه در غرب تکامل به تطور انسان از صورت های پست تر حیوانی به صورت های تکامل یافته اطلاق میشود.
- ۲- هدف اصلی یا آرمان انسان، نقطه ای است که در آن به پاسخ تمامی خواسته هایش می رسد. قرآن نیز این اصل را تأیید می کند و می فرماید: «لقد کان لکم فی رسول اللہ اسوه حسنه»، به این معنا که انتخاب یک اسوه و تبعیت از آن جزو ضروریات خلقت بشر است.
- ۳- علامه طباطبایی در تفسیر آیات مربوط به آفرینش انسان و هبوط او در سوره "طه"، بهشت را بهشت اعتدال می خواند.
- ۴- یکی از بارزترین مشخصات جامعه ی ایده آل توسعه یافته این است که در آن، کار تا حداقل ممکن کاهش یافته و متقابلاً ساعات فراغت به حداکثر رسیده باشد.
- ۵- در دنیای متهور نو، آلدوس هاکسلی تصویری از جامعه ای آینده نگر ترسیم می کند که در آن علوم آزمایشگاهی تمامی مشکلات بشری را حل کرده اند.
- ۶- در جوامع توسعه یافته غربی، کار به عنوان امری ناخوشایند و مزاحم تلقی می شود، در حالی که فراغت و تفریح به ارزش های مطلق تبدیل شده اند.
- ۷- اگر لذت به عنوان هدف نهایی تلقی شود، نه تنها از جنبه استکمالی خود خارج می شود بلکه می تواند انسان را به پایین ترین مراتب انحطاط سوق دهد.
- ۸- غرب پیشرفت را در توسعه ابزارهای تولید می بیند و انسان را موجودی ابزارساز تعریف می کند. از دیدگاه غربی ها، مهم ترین ویژگی انسان، ابزارسازی و تکنولوژی است و ورود به عصر تکنولوژی را بزرگ ترین تحول تاریخی می دانند.
- ۹- علت اینکه بشر غربی اعمالی چون اسراف و تبذیر را مجاز می داند، ناشی از این است که برای انسان تنها تمایلات حیوانی او اهمیت دارد و هیچ حقیقت غایی برای وجود انسان قائل نیست.
- ۱۰- روند کنونی توسعه ی اقتصادی در جهان، سیری جدا از انسان یافته است و بشریت را جبراً در مسیری ناخواسته به سوی نابودی حیات طبیعی پیش می راند.
- ۱۱- روزه گارودی در کتاب «هشدار به زندگان» نوشته است: ...اقتصاد آزاد «بشیوه ی غربی» برای رفع احتیاج بازار نیست بلکه برای ایجاد بازار احتیاج است!
- ۱۲- اگر کسی گمان کند که می توان تبلیغات تجاری را به راه انداخت و در عین حال از شیوه هایی که هیتلر در مورد تحریک غرایز حیوانی انسان ها برای هدایت جامعه بیان کرده پرهیز کرد، اشتباه بزرگی کرده است.

- ۱۳- روژه گارودی در کتاب «هشدار به زندگان» می گوید که قدرت واقعی در فرانسه نه در احزاب چپ و راست، بلکه در خارج از پارلمان و در دست گروه های فشار است که سیاست واقعی کشور را تعیین می کنند.
- ۱۴- نظام اقتصاد جهانی منافع سیاسی ابرقدرت ها را حفظ می کند و هیچ کشوری نمی تواند از سلطه سیاسی آن خارج شود مگر اینکه از این سیستم اقتصادی اعراض کند.
- ۱۵- در ژاپن قدیم، برنج قرن ها معادل همگانی بود. معادل همگانی در چین، نخست گندم و ارزن، و سپس برنج بود، در بین النهرین نیز گندم معادل همگانی بود.
- ۱۶- سیر تاریخی بانکداری نشان می دهد که در ابتدا، هدف اصلی بانک ها تنها حفظ و نگهداری از مسکوکات ارزشمند بوده است.
- ۱۷- خودپرستی ریشه ی همه ترس ها و وابستگی هاست. انسانی که از گرسنگی یا مرگ بترسد، به راحتی تسلیم می شود.
- ۱۸- «جان جی» یکی از نویسندگان قانون اساسی نیویورک و اولین رئیس دیوان عالی ایالات متحده بود.
- ۱۹- «اقتصاد» ترجمه ی لفظ economy است و در تقسیم بندی علوم آنچنان که ارسطو انجام داده، «تدبیر منزل» یا اقتصاد جزئی از «علم سیاست» است.
- ۲۰- سیدنی پولارد معتقد است که «اندیشه ی ترقی» پس از شکستن زنجیر اسارت روح پیدا شد و علم به مهمترین جنبه ی زندگی انسان تبدیل شد.

بخش سوم: صعود چهل ساله (خلاصه + نکات)

استقلال

یکی از مهمترین اهداف هر انقلاب رسیدن به استقلال و وابسته نبودن ملت به کشورهای استعماری و استکباری است.

(۱) از وابستگی دوران پهلوی تا استقلال ایران اسلامی

یکی از بارزترین صفات حکومت پهلوی وابستگی به دولت های بیگانه به ویژه آمریکا بود این در حالی است که یکی از اصول مهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران استقلال حاکمیت و تمامیت ارضی کشور است.

مقوله استقلال از نظر بنیانگذار جمهوری اسلامی یکی از شاخصه های مهم و جز آرمان های اصلی انقلاب به شمار می رود. از نظر حضرت امام استقلال دو بعد سلبی و ایجابی دارد. استقلال سلبی همان استعمار زدایی است که زمینه ساز تحقق حکومت نه شرقی نه غربی به شمار می آید.

در خصوص استقلال ایجابی، به نظر امام خمینی هدف انقلاب اسلامی تامین استقلال مملکت در ابعاد سیاسی، نظامی، فرهنگی، اقتصادی و فکری است.

استقلال نظامی

قوای نظامی هر کشور، ستون اقتدار آن کشور تلقی میشود. شاهان پهلوی با خرید انواع تسحیلات غربی، به ویژه از آمریکا سعی در تقویت نیروی نظامی ایران داشتند ولی در واقع غربی ها، با فروش انواع سلاح های خود، با چندبرابر قیمت به ایران، قصد به تاراج بردن ذخایر این ملت را داشتند و از سویی دیگر، ایران را تبدیل به انباری از مهمات کرده بودند و در مواقع مختلف، بدون اجازه ایران، از آنها استفاده میکردند.

استقلال اقتصادی

مصادیق وابستگی پهلوی به غرب متعدد بوده است، ژنرال ویلیامسن، رئیس هیئت مستشاران نظامی آمریکا در ایران، در پایان ماموریت دو ساله خود می گوید: این دو سال (۱۹۷۱ تا ۱۹۷۳) به نظرم دویست سال طول کشید که در این مدت هفتصد قرارداد، به ارزش تقریبی ۴ میلیارد دلار مذاکره کردم. ایران مرکز معامله خوبی بود. این کشور بوفه بازرگانان نام گرفته بود. این بوفه بسیار بسیار خوب بود و منافع تجاری در آن فوق العاده بود.

یکی از مشکلات کشورهای نفت خیز وابستگی بیش از حد به قیمت نفت است. از این رو کشورهای تولیدکننده نفت، همواره سعی در کاهش وابستگی به قیمت جهانی نفت دارند.

استقلال فرهنگی

استحاله فرهنگ غنی مردم مسلمان ایران در راس تمام فعالیت های فرهنگی دوران پهلوی قرار داشت. در این دوران غرب از سوی پهلوی ها و درباریان، به عنوان الگویی بی بدیل برای تبعیت، به مردم معرفی میشد. برای نمونه میزراملکم خان، که پدر روشن فکری و پایه گذار لژهای فراموسنری در ایران است، نوشته است: من همین قدر میدانم که ما در مسائل حکمرانی،

نه میتوانیم و نه باید از پیش خود اختراعی نمائیم، یا باید علم و تجربه فرنگستان را سرمشق خود قرار بدهیم یا باید از دایره بربری گری خود قدم بیرون نگذاریم.

فسادهای بی شمار دربار و ترویج بی بند و باری در بیشتر نقاط کشور در دستور حکومت قرار گرفت. هم و غم پهلوی از بین بردن اسلام در ایران بود. ابتذال و بی بندو باری افسار گسیخته پهلوی حتی از کشورهای اروپایی نیز بیشتر بوده است که از مصادیق آن میتوان به جشن هنر شیراز و ازدواج هم جنس بازان اشاره کرد.

خلاصه تمام اقدامات رژیم پهلوی در زمینه ترویج بی بندواری را می توان در جمله ژان لوروریه (روزنامه نگار فرانسوی) یافت که می نویسد: اگر در کوچه و خیابان از ایرانیان بپرسید که چرا رژیم را مورد انتقاد و سرزنش قرار می دهند و جواب آنها را جمع کنید، فساد و انحطاط اخلاقی رژیم در ردیف اول پاسخ آنها خواهد بود.

اما انقلاب اسلامی در نخستین روزهای تاسیس، اسلامی کردن امور را اصلی مهم در فعالیت های فرهنگی قرار داد. انقلاب فرهنگی به منظور پاکسازی دانشگاه ها، تاسیس شورای عالی انقلاب فرهنگی، تالیف کتاب های متناسب با فرهنگ جمهوری اسلامی ایران و از جمله اقدامات مهم و کلیدی نظام در راستای ترویج فرهنگ اسلامی ایرانی به شمار می رود.

از جمله اقدامات دولت های غربی برای نفوذ فرهنگی در کشور و اضمحلال فرهنگ اصیل اسلامی- ایرانی تدوین برنامه های مختلفی مانند سند ۲۰۳۰ است که جمهوری اسلامی با شناخت دقیق این سند، با تصویب آن در کشور مخالفت کرد تا مانع رسوخ فرهنگی بیگانگان در کشور شود.

استقلال سیاسی

انتخاب و انتصاب مسئولان، ابتدایی ترین حق مردم یک کشور محسوب می شود. در دوران پهلوی، به حدی بود که انتخاب نخست وزیر و سایر مسئولان باید با نظر مستقیم غرب انجام میشد. رجال سیاسی وابسته به غرب از خود رضاخان و محمدرضا گرفته تا عناصر مختلف دربار، نکته ای تامل برانگیز در وابستگی بی چون و چرای رژیم پهلوی است.

محمدرضا پهلوی در کتاب انقلاب سفید، درباره اعمال نفوذ بیگانگان در مهم ترین رکن کشور، در دوران پدرش و بعد از آن اعترافی کرده که قابل توجه است: "بعد از رفتن پدرم (شهریور ۱۳۲۰) مدتی مدید کارها در ظاهر به دست یک عده ایرانی انجام میشد ولی در عمل، قسمتی به دست سفارت انگلستان و قسمت دیگر به دست سفارت روس انجام میگرفت و به طوری که در کتاب ماموریت برای وطنم شرح دادم، صبح مستشار سفارت انگلستان با یک لیست انتخاباتی به سراغ مراجع مربوطه می آمد و عصر همان روز کاردار سفارت روس با لیست دیگری می آمد.."

این وابستگی ها فقط به دوران رضا شاه خلاصه نمی شد، بلکه در دوران سلطنت محمدرضا شاه نیز با شدت ادامه داشت. حالا با ظهور انقلاب اسلامی، وابستگی سیاسی و اداری ایران از تمام کشورهای جهان قطع شد و شعار راهبردی ایران، یعنی «نه شرقی نه غربی، جمهوری اسلامی»، به گوش تمام کشورهای جهان رسید. مردم ایران با جمهوری اسلامی، معنای واقعی استقلال در انتخاب مسئولان و سیاست گذاران کشور را درک کردند و به بیگانگان مجال دخالت در امور سیاسی کشور را ندادند.

برنامه جامع همکاری (۲۵ ساله) ایران و چین یکی از شبهات درباره استقلال ایران، برنامه جامع همکاری های ۲۵ ساله ایران و چین است که برخی آن را به گونه ای تلقی می کنند که گویی با این برنامه، ایران به چین فروخته شد.

مشارکت جامع راهبردی بین جمهوری خلق چین و جمهوری اسلامی ایران که در ژانویه ۲۰۱۶ منتشر شده است، بر ضرورت فراهم آوردن مکانیسم و زیرساخت های لازم برای توسعه همکاری ها در یک چشم انداز ۲۵ ساله تاکید می کنند. در مشارکت راهبردی جامعه چین- ایران مبتنی بر رویکرد منافع متقابل در زمینه دوجانبه، منطقه ای و بین الملل، با در نظر داشتن ظرفیت های عظیم همکاری طرفین برای دسترسی به اهداف مختلفی همکاری خواهند کرد.

اهداف اصول و ویژگی های برنامه همکاری راهبردی ۲۵ ساله ایران و چین:

اهداف:

- ارتقای عملی روابط در سطح مشارکت جامع راهبردی، بر اساس اعلامیه دو رئیس جمهور در بهمن ۱۳۹۴
- نقشه راه و افق بلند مدت روابط در عرصه های مختلف، برای تحقق مشارکت جامعه راهبردی و ارتقای عملی آن.
- فراهم ساختن بستری مناسب برای توسعه همه جانبه همکاری ها، در عرصه های تجاری، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، دفاعی و امنیتی میان دو تمدن کهن آسیایی.

اصول:

- احترام متقابل و پیگیری منافع مشترک به صورت برد-برد در روابط دوجانبه، منطقه ای و بین المللی؛
- به رسمیت شناختن اشتراکات فرهنگی، تقویت چند جانبه گرایی، حمایت از حق دولت ها برای برخورداری از حق حاکمیت برابر و بومی بودن مدل توسعه.

ویژگی

اشتراک نظر دو کشور در ارتباط با بسیاری از مسائل منطقه و بین المللی، به ویژه مبارزه با یک جانبه گرایی

پاسخ به تصورات و القائات خلاف واقع درباره برنامه راهبردی ۲۵ ساله:

(۱) این سند قرارداد و معاهده نیست.

(۲) این سند هیچ تعهدی برای هیچ یک از طرفین ایجاد نمی کند، بلکه چشم انداز روابط را ترسیم می کند.

(۳) بر اساس تفسیر حقوقی دولت و شورای عالی امنیت ملی، این سند طبق قانون اساسی و به دلیل ایجاد نکردن هیچگونه تعهدی نیازمند تصویب در مجلس شورای اسلامی نیست، ولی نسخه ای از آن برای رئیس مجلس شورای اسلامی ارسال شده است.

(۴) انتشار این سند، همچون اسناد مشابه، نیازمند توافق دوطرف امضا کننده است و عدم انتشار عمومی چنین سند های راهبردی متداول و معمول است.

۵) این سند حاوی هیچ عدد و رقمی درباره همکاری ها، اعم از اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، راهبردی و یا سرمایه گذاری و منابع مالی و پولی نیست.

۶) این سند هیچ منطقه یا حتی نقطه ای از ایران را واگذار نمی کند و هیچ حق انحصاری در هیچ حوزه ای ایجاد نمی نماید.

۷) مدیریت، اداره و یا بهره برداری از هیچ منطقه یا حوزه ای واگذار نشده است.

۸) استقرار هیچ نیروی نظامی در این سند پیش بینی نشده است و هیچ امکانی برای در اختیار گرفتن پایگاه وجود ندارد..

۹) این سند در مخالفت با هیچ طرف ثالث و یا برای مداخله در امور هیچ کشوری نیست.

دریای خزر:

یکی دیگر از شبهاتی که درباره ارتقاء استقرار جمهوری اسلامی ایران مطرح می شود واگذاری ۳۲ درصدی از دریای خزر توسط ایران به روسیه است.

واگذاری سهم ایران از دریای خزر و عقب نشینی جمهوری اسلامی از حقوق ملت خود، شبهه ای است که غالباً درباره موضوع حفظ تمامیت ارضی و استقلال ایران طرح می شود.

"ایران و شوروی سابق، به عنوان دو کشور ساحلی دریای خزر، هر کدام مالک ۵۰ درصد از این دریا بوده اند و در معاهده ۱۹۲۱ و ۱۹۴۰ نیز که بین دو کشور امضا شده است، این مالکیت ۵۰ درصدی به رسمیت شناخته شده است."

هم اکنون، که اتحاد جماهیر شوروی از هم پاشیده و در اون سوی خزر به جای کشور، با چهار کشور روسیه، قزاقستان، آذربایجان و ترکمنستان مواجه هستیم، سهم ایران همچنان همان ۶۵۷ کیلومتر ساحلی است و میزان مالکیت ایران بر دریا نیز بر اساس همین میزان سهم از ساحل، به جای خود باقی است. از طرفی بد نیست بدانیم کمترین میزان ساحل در خزر متعلق به ایران است (منبع ایران عرضه)

قزاقستان ۱۰۹۰۰ کیلومتر، ترکمنستان ۱۰۷۶۸ کیلومتر، روسیه ۱۰۳۵۵ کیلومتر، آذربایجان ۸۲۰ کیلومتر و ایران ۶۵۷ کیلومتر. در معاهده ۱۹۲۱، حق کشتیرانی ایران در خزر به رسمیت شناخته شده است. مواد دیگر معاهده ۱۹۲۱ و معاهده ۱۹۴۰ درباره بهره برداری از شیلات، عوارض بندری، نحوه حمل و نقل مسافر و بار و نظایر این ها سخن می گوید.

در توافق اخیر میان ۵ کشور حوزه دریای خزر در تاریخ ۲۱ مرداد ۱۳۹۷، که به نام «کنوانسیون رژیم حقوقی دریای خزر» شناخته می شود، در بند اول از ماده ۸ به وضوح بیان شده است: تعیین حدود بستر و زیر بستر دریای خزر به بخش ها باید از طریق توافق بین کشورهای با سواحل مجاور و مقابل و با در نظر گرفتن اصول و موازین عموماً شناخته شده حقوق بین الملل، به منظور قادر ساختن آن دولت ها به اعمال حقوق حاکمه خود در بهره برداری از منابع زیر بستر و سایر فعالیت های اقتصادی مشروع مربوط با توسعه منابع بستر و زیر بستر انجام شود.

اصطلاح «خطوط مبدا مستقیم»: خطوط مستقیمی است که نقاط مربوط /مناسب را بر روی خط ساحلی به یکدیگر وصل می کنند و یا خط مبدا را در مکان هایی که خط ساحلی مضرّس می باشد یا در مکانی که در آن حاشیه ای از جزایر در امتداد

ساحل و در مجاورت نزدیک آن قرار دارد تشکیل می دهد. روش تعیین خطوط مبدا مستقیم باید در موافقت نامه جداگانه ای بین همه طرف ها تعیین شود.

انواع تقسیم آب دریای خزر:

_فرمول اول: تقسیم دریا بر مبنای طول خط ساحلی (به نفع قزاقستان و به ضرر ایران)

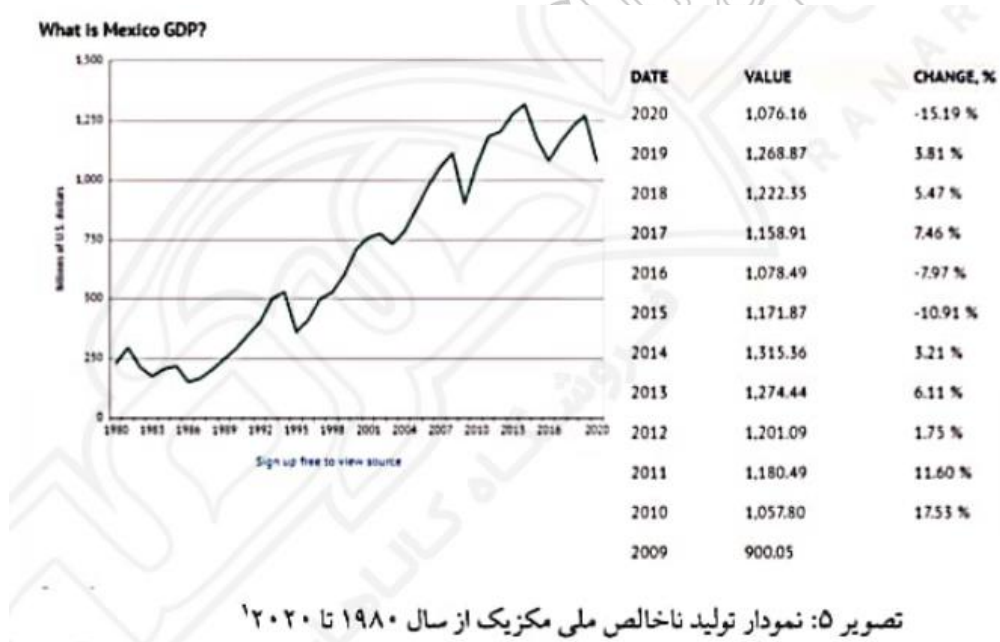
_فرمول دوم: تقسیم بر اساس مساحت کف دریا (به نفع روسیه)

_فرمول سوم: تقسیم مساوات (بهترین حالت برای ایران با سهم ۲۰ درصدی)

۲) استقلال در کشورهای دنیا

۲/۱) مکزیک:

مکزیک به عنوان یکی از کشورهای شناخته میشود که اقتصاد آن بسیار وابسته به آمریکاست. اقتصاد نوظهور مکزیک، در سال های اخیر رشد فزاینده ای داشته است. در تصویر، نمودار رشد تولید ناخالصی ملی این کشور در سال های ۱۹۸۰ تا ۲۰۲۰ نمایش داده شده است.



آمریکا، مقصد ۷۵ درصد از صادرات مکزیک: با توجه به مرز زمینی مشترک با آمریکا، مکزیک توانسته است ۷۵ درصد صادرات خود را به این کشور ارسال کند. کشورهای توسعه یافته کانادا، چین، آلمان و... نیز جز مهمترین شریک های تجاری مکزیک هستند

شرکت های معروف آمریکایی و بین المللی که در مکزیک خط تولید دارند: اختلاف قیمت در هزینه نیروی کار در مکزیک و نزدیکی به بازار بسیار بزرگ آمریکا باعث شده است تا شرکت های بزرگ اقدام به تاسیس خط تولید محصولات خود در این کشور کنند.

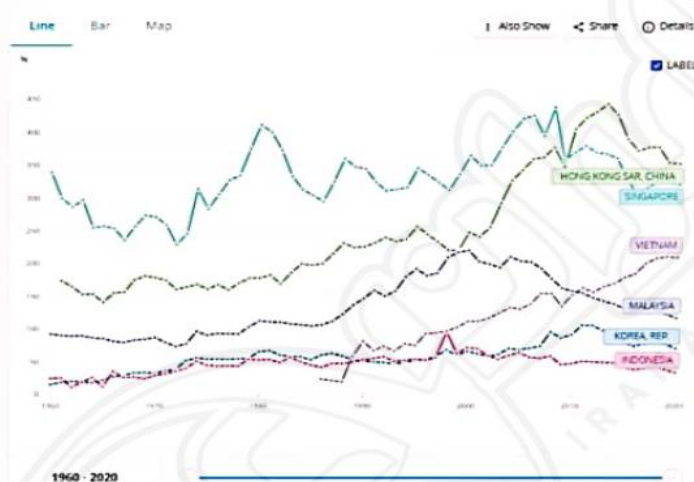
روند افزایشی و نرخ ۴۶ درصدی جمعیت زیر خط فقر مکزیک: با توجه به افزایش تولید ناخالص ملی و نیز توسعه صادرات، مکزیک مکزیک می بایست مردمی ثروتمند داشته باشد، اما نکته مهم سوء استفاده شرکت های بزرگ از مردم این کشور، به عنوان نیروی کار بسیار ارزان است. در سال ۲۰۲۰، نزدیک به ۴۶ درصد مردم مکزیک زیر خط فقر به سر می بردند، در حالی که با این حجم صادرات و تولید ناخالص ملی، قطعاً می بایست فقرای این کشور بسیار کمتر می بودند.

۲/۲ کشورهای شرق آسیا

وابسته ترین کشورهای دنیا به تجارت خارجی: نمودار نسبت تجارت به تولید ناخالصی ملی برای کشورهای مختلف شرق آسیا، در تصویر زیر ارائه شده است. روند رو به رشد این شاخص و عدد نجومی آن در کشورهای شرقی، نشان از وابستگی زیاد این کشورها به تجارت بین المللی دارد.

Trade (% of GDP) - Korea, Rep., Hong Kong SAR, China, Malaysia, Indonesia, Singapore, Vietnam

World Bank national accounts data, and OECD National Accounts data files.
License: CC BY 4.0



تصویر ۱۲: سهم تجارت (مجموع واردات و صادرات) از تولید ناخالص ملی در کشورهای شرق آسیا در سال های ۱۹۶۰ تا ۲۰۲۰

بحران های بزرگ مالی به دلیل وابستگی شدید به سرمایه گذاری خارجی:

در دهه ۱۹۹۰ میلادی، راه برای سرمایه گذارهای خارجی در اقتصاد کشورهای شرق آسیا گشوده شد، به طوری که فقط در سال ۱۹۹۶، سرمایه گذاران خارجی ۱۰۰ میلیارد دلار به اقتصاد کره جنوبی تزریق کردند و موجب وابستگی سازی شدید شرقی ها به سرمایه خارجی شدند. همین امر باعث شد تا پس از بیرون کشیدن سرمایه خارجی از این کشورها، اقتصاد شرق آسیا یکی پس از دیگری ورشکسته شوند و دچار بحران بزرگ مالی سال ۱۹۹۷-۱۹۹۸ گردند که همین امر زمینه ساز بحران های سیاسی و اجتماعی نیز در این کشورها شد. موج خودکشی در کره جنوبی مربوط به همین دوران می باشد. بحران های اقتصادی پیش روی کره جنوبی: طبق گزارش پایگاه تحلیلی اینوستوپدیا، اقتصاد کره جنوبی به شدت تحت تاثیر وضعیت اقتصادی شرکای تجاری خود به ویژه بزرگترین آنها یعنی چین و آمریکاست.

پس از نگاهی به وضعیت اقتصادی مردم در دوران پهلوی، اکنون به بحث اصلی میپردازیم. منظور از عدالت اجتماعی، توزیع عادلانه ثروت و درآمد ملی در میان افراد جامعه است. برای سنجش عدالت اجتماعی، بایستی هم زمان به "کاهش نابرابری" و "کاهش فقر" در میان مردم کشور توجه کرد.

(۱) نابرابری

شاخص ضریب جینی:

برای تشخیص توزیع مناسب ثروت در یک جامعه، از شاخص ضریب جینی استفاده میشود. این ضریب یک واحد اندازه گیری است که برای سنجش میزان نابرابری در توزیع درآمد یا ثروت در یک جامعه آماری استفاده میشود. اگر ضریب جینی برابر با صفر باشد، یعنی درآمد کشور بین همه افراد جامعه به صورت یکسان تقسیم می شود. اگر ضریب جینی برابر با یک باشد، یعنی درآمد کشور فقط به یک نفر رسیده و باقی افراد هیچ سهمی از آن ندارند. بنابراین اگر ضریب جینی کشوری در طول بازه زمانی مشخصی کاهش پیدا کند، نشان دهنده افزایش عدالت اجتماعی و کاهش فاصله طبقاتی در این کشور خواهد بود.

بررسی روند تغییرات ضریب جینی در کشور ایران:

در ایران تغییرات شاخص ضریب جینی از سال ۱۳۶۵ تا ۱۳۹۳ شمسی، ۸.۶ کاهش داشته است. طبق آمار بانک جهانی، ضریب جینی درآمد ایران از عدد ۴۷.۴ در سال ۱۹۸۶ به عدد ۳۷.۴ در سال ۲۰۱۳ کاهش پیدا کرده و متأسفانه در سال های اخیر به واسطه ضعف عملکرد دولت و تفکر غرب گرایی در آن، به عدد ۴۲ رسیده است.

البته حتی عدد ۳۷/۴ نیز برای کشور ایران عدد مطلوبی نیست و عادات مدنظر انقلاب اسلامی را برآورده نمیکند، اما از آمارهای فوق می توان نتیجه گرفت که جمهوری اسلامی توانسته است در مسیر تحقق عدالت اجتماعی، هر چند با سرعتی نامطلوب حرکت کند.

معایب ضریب جینی درآمد:

ضریب جینی درآمد شاخص دقیقی برای سنجش میزان نابرابری در وضعیت اقتصادی افراد جامعه نیست. آنچه که می تواند سنجش میزان نابرابری در وضعیت اقتصادی افراد جامعه را دقیق تر نشان دهد ضریب جینی ثروت است. ضریب جینی ثروت ایران در سال ۲۰۱۸، ۶۷.۳ بوده است.

(۲) خط فقر:

خط فقر عبارت است از مقدار درآمدی که برای تامین حداقل نیازهای فرد در یک جامعه لازم است و تامین نشدن آن موجب می شود چنین افرادی "فقر" در نظر گرفته شوند.

بانک جهانی برای سنجش میزان فقر کشورهای دنیا، آنها را به چهار گروه تقسیم کرده است:

(۱) کشورهایی با درآمد بالا: ۲۱.۷ دلار

(۲) کشورهای با درآمد بیشتر از متوسط: ۵.۵ دلار

(۳) کشورهایی با درآمد کمتر از متوسط: ۳.۲ دلار

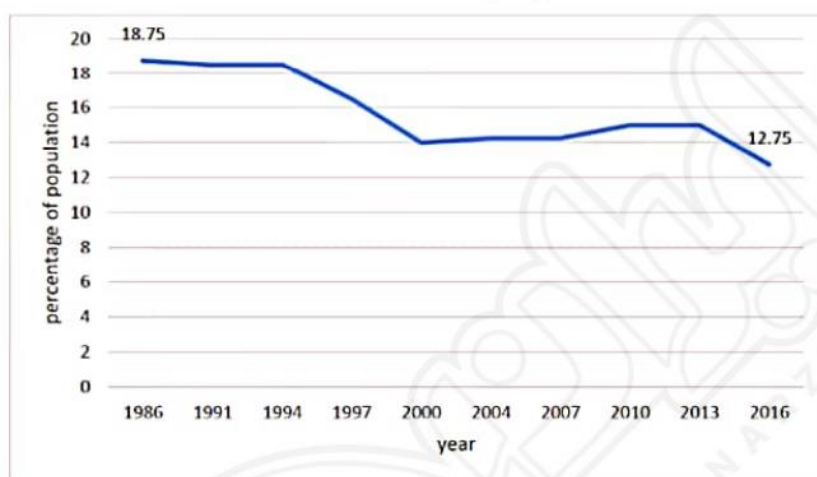
(۴) کشورهایی با درآمد پایین: ۱.۹ دلار

در این تقسیم بندی، ایران در گروه دوم، یعنی کشورهای با درآمد بیشتر از متوسط قرار دارد.

فقر در زمان پهلوی: فقیر بودن ۴۶ درصدی مردم ایران

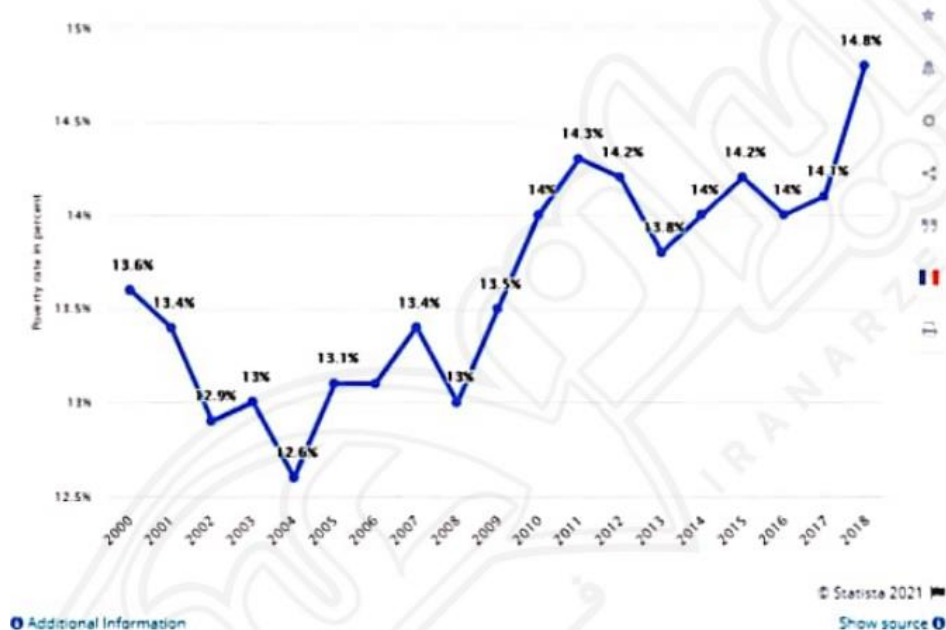
بر اساس مستندات بانک جهانی، حدود ۶۰ درصد روستاییان و ۳۰ درصد شهرنشینان ایران یعنی تقریباً ۴۶ کل جمعیت ایران در سال ۱۹۷۷ میلادی زیر خط فقر قرار داشتند.

فقر بیش از ۱۲ درصدی مردم آمریکا

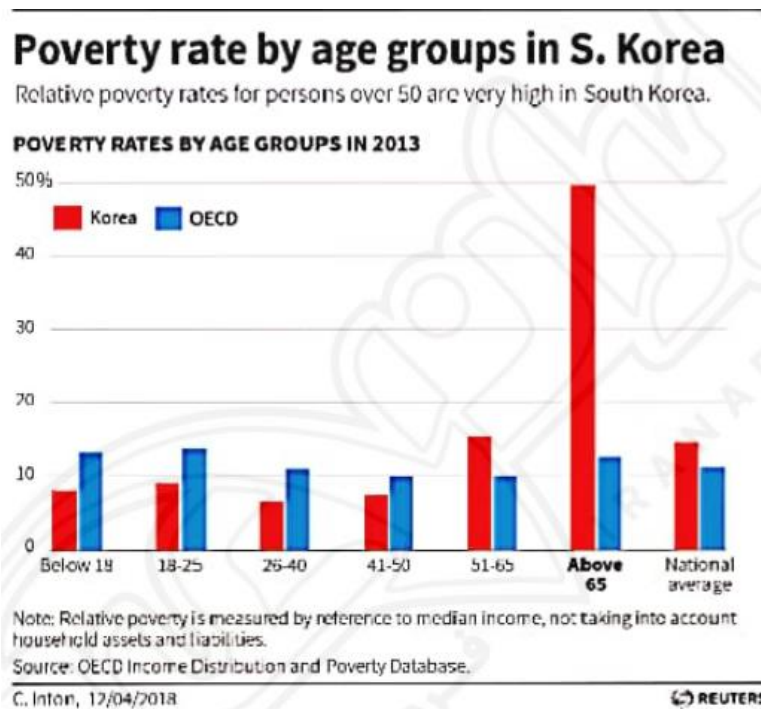


روند تغییر میزان افراد زیر خط فقر در آمریکا بر اساس اطلاعات بانک جهانی با خط فقر ۲۱.۷ در سال ۱۹۸۶ تا ۲۰۱۶ نشان دهنده فقر بیش از ۱۲ درصدی مردم آمریکا می باشد.

فقر ۱۴/۸ درصدی مردم فرانسه



این میزان فقر در کشور فرانسه ۱۴.۸ در کشور انگلستان ۱۹ درصد، در کشور ژاپن فقر ۱۸ درصدی را نشان می دهد. فقر ۵۰ درصدی افراد بالای ۶۵ سال در کره جنوبی؛ بر اساس خط فقر ملی این کشور



روند تغییر میزان افراد زیر خط فقر در کره جنوبی بر اساس گروه های سنی در سال ۲۰۱۳ نشان دهنده فقر ۵۰ درصدی افراد بالای ۶۵ سال، در کره جنوبی می باشد.

جعل اصطلاح "فرار مغزها" اولین بار برای ایران قبل از انقلاب:

یرواند آبراهامیان تاریخ شناس مشهور مقیم آمریکا، در کتاب تاریخ ایران مدرن می نویسد: انقلاب سفید محمدرضا پهلوی و در پی آن، رونق درآمد نفت به جای پاسخ گویی به انتظارات عمومی، موجب افزایش نارضایتی های گسترده شد. درست است که اجرای برنامه های اجتماعی در بهبود وضعیت آموزشی و امکانات بهداشتی بسیار مؤثر بود، اما این نکته نیز صحت دارد که ایران پس از دو دهه یکی از بدترین کشورها در بخش مرگ و میر کودکان و نسبت پزشک به بیمار در خاورمیانه بود. یکی از پایین ترین نرخ های آموزش عالی مربوط به این کشور بود. افزون بر این ۶۸ درصد جمعیت بزرگسال بی سواد بودند، ۶۰ درصد کودکان نمی توانستند دوره دبستان را به طور کامل طی کنند و تنها ۳۰ درصد از داوطلبان کنکور می توانستند وارد دانشگاه ها شوند. در این میان، شمار افراد متقاضی تحصیل در خارج از کشور رو به رشد بود. در دهه ۱۹۷۰ (۱۳۵۰ شمسی)، شماره پزشکان ایرانی مستقل در نیویورک، بیشتر از شهرهای غیر از تهران بود. اصطلاح "فرار مغزها" نخستین بار برای ایران به کار گرفته شد.

چند در صد از روستائیان ایران برق داشتند؟

جان فوران، جامعه شناس و استاد دانشگاه کالیفرنیا، در کتاب مقاومت شکننده، اینگونه بیان می کند: به رغم ایجاد مدرسه های روستایی توسط سپاه دانش، تنها ۱۵ درصد از روستایان در سال ۱۳۵۰، از تحصیلات ابتدایی برخوردار شدند و در سال ۱۳۵۴، ۶۰ درصد مردم و ۹۰ درصد زنان روستایی بی سواد بودند. در سال های دهه ۱۳۵۰ شمسی، ۹۶ روستاها برق نداشتند. امنیت غذایی:

رشد ۴ برابری شاخص تولید مواد غذایی در ایران از سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۱۸ صورت گرفته است. کشاورزی و توسعه روستایی و تولید دام در ایران از سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۱۸، رشد بیش از ۳ برابری شاخص تولید دام را نشان می دهد.

رشد ۱۰ برابری تولید گوشت مرغ بر حسب تن در سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۱۴ تامین گوشت برای هر فرد در ایران از سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۱۳ نشان دهنده رشد بیش از ۱/۵ برابری سرانه تامین گوشت به ازای هر شخص.

سرانه مصرف ماهی و غذاهای دریایی در ایران از سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۱۳ رشد ۵ برابری را نشان می دهد. سازمان ملل متحد در دهه ۱۹۵۰ میلادی برآوردی در این زمینه به عمل آورد و متوجه شد در ایران هر بزرگسال روزانه کمتر از ۱۸۰۰ کالری دریافت می کند که از تمام مناطق فقیر نشین خاورمیانه کمتر و پایین تر بود. نرخ تحصیلات متوسطه در ایران از سال ۱۹۷۰ تا ۲۰۱۴، رشد دو برابری آموزش متوسط را در ایران نشان می دهد. امید به زندگی:

امید به زندگی یک شاخص آماری است که نشان می دهد متوسط طول عمر یک جامعه چقدر است یا به عبارتی دیگر هر عضوی از آن جامعه چند سال می تواند توقع حیات داشته باشد.

_افزایش شاخص امید به زندگی در ایران از ۵۰ سال به نزدیک ۷۷ سال از سال ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۹

_کاهش مرگ و میر کودکان از ۱۲۰ فوت به ۱۵ فوت در هر هزار نفر

_دسترسی ۹۶ درصدی مردم با آب آشامیدنی در ایران در سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۵

_دسترسی فقط ۵۱ درصد مردم و ۳۰ درصد روستاییان به آب آشامیدنی در زمان پهلوی

_دسترسی ۱۰۰ درصدی مردم به برق از سال ۲۰۱۴ در مقایسه با میانگین جهانی

_دسترسی ۱۰۰ درصدی روستاییان به برق در حال حاضر در مقایسه با دسترسی ۱۶ درصدی آنان به برق در زمان پهلوی

شاخصه توسعه انسانی:

شاخص توسعه انسانی نشان دهنده سطح سلامت، تسهیلات و درآمد انسان ها در جوامع مختلف است که دفتر برنامه توسعه سازمان ملل متحد هر ساله آن را در گزارشی تحت عنوان "گزارش توسعه انسانی" منتشر می کند.

این شاخص از ترکیب چهار کمیت عددی در سه حوزه بهداشت، آموزش و سطح مناسب زندگی به دست می آید. کمیت های عددی مورد استفاده در محاسبه این شاخص عبارتند از:

شاخص امید به زندگی (برای ارزیابی سطح بهداشت و سلامت)

شاخص های متوسط سال های تحصیل و سال های مورد انتظار (برای ارزیابی سطح آموزش و تحصیلات)

شاخص سرانه درآمد ناخالص ملی (برای محاسبه سطح درآمد و استانداردهای زندگی)

فصل چهارم: پیشرفتهای علمی

وضعیت علمی ایران در دوران پهلوی:

رشد وارونه: در دوران پهلوی، رشد صنعتی کشور ما به دلیل غفلت مسئولان و همچنین علاقه شدید محمدرضا پهلوی به ظواهر رشد صنعتی غرب روند وارونه ای را طی کرد؛ بدین گونه که در ابتدا صنایع تولید کننده کالاهای مصرفی وارد کشور شدند و صنعت وارداتی را در کشور پایه ریزی کردند پس از آن به دنبال ایجاد صنایع زیرساختی (ازجمله فولاد) رفتند و در همین حین، به فکر ایجاد دانشگاه و تربیت دانشجو نیز افتادند. لذا با توجه به فقدان رشد علم و دانش فن ی بومی و همچنین عدم رشد زیر ساختها، این صنایع مصرفی تماماً وارداتی بودند و صنعتی واردات محور را در ایران پایه گذاری کردند. این آفت، عدم ارتباط و اتصال بین صنایع تولید کننده کالاهای مصرفی و صنایع زیرساختی و دانشگاه، موجب وابستگی دائم صنعت کشور و عقب ماندگی آن نسبت به رقبای دیگر شد.

رشد علمی در جمهوری اسلامی: پس از انقلاب اسلامی ایران همانند تمام کشورهای جهان در حال استفاده کردن ۴ مرحله پیشرفت علمی و دانشگاهی است:

(۱) مرحله اول: آموزش محوری اولین مرحله علمی همه دانشگاه دنیا است زیرساخت ها شکل می گیرند و دانشجو جذب می شود و آموزش می بیند

(۲) مرحله دوم: پس از مرحله آموزش محوری مرحله پژوهش محوری آغاز می شود در این مرحله دانشجویان با استفاده از آموزش های فرا گرفته شده اقدام به پژوهش و نگارش مقاله می کنند

(۳) مرحله سوم: در مرحله بعد، دانشگاه پژوهش محور تبدیل به دانشگاه فناور می شود.

(۴) مرحله چهارم: در این مرحله، فناوری تولید شده در دانشگاه ها در عرصه اقتصاد تاثیر می گذارند و منتهی به ایجاد اشتغال و افزودن ثروت ملی می گردند.

ارتقای علمی ۳۶ پله ای ایران در ۲۵ سال اخیر

بر اساس نتایجی که با پایگاه استنادی اسکوپوس منتشر کرده است، تعداد مدارک علمی ثبت شده از جمهوری اسلامی ایران، در سال ۱۹۹۶، برابر با ۸۴۲ مورد بوده است و در سال ۲۰۲۰، این رقم به ۷۴/۴۴۰ افزایش یافته است و نسبت به سال ۱۹۹۶، رشد بیش از ۸۰ برابری را نشان می دهد. در سال ۲۰۲۰ جایگاه ایران در جهان به رتبه ۱۶ و در منطقه، به رتبه اول ارتقا یافته است.

نمونه ای از پیشرفت علمی ایران در رشته های مختلف:

علوم نانو؛ ارتقا از رتبه ۵۸ جهان به رتبه ۱۶

در زیست مولکولی ارتقاء رتبه ایران از رتبه ۵۲ جهان به رتبه ۱۶

در علوم هوا فضا، ارتقا از رتبه ۴۵ جهان به رتبه ۱۱

در علوم فیزیک، ارتقا از رتبه ۵۶ جهان به رتبه ۱۴

علوم ریاضی، ارتقا از رتبه ۴۷ جام و رتبه ۱۲

علم ژنتیک و سلول های بنیادی، در رتبه دوم جهان در سال ۲۰۱۶

علوم داروسازی، ارتقا از رتبه ۴۹ جهان به رتبه ۸

حرکت در مسیر فناوری محوری

ارتقای زیرساخت های علم و فناوری در کشور و جنبش دستیابی به علم، اکنون ما را به دانشگاه های نسل سوم و چهارم، که میتوانند تولید ثروت داشته باشند، نزدیک کرده است. زیست بوم اقتصاد دانش بنیانی که طی سال های اخیر و مبتنی بر همین دانش تولید شده در دانشگاه های نسل سوم و چهارم کشور شکل گرفته است در حال نفوذ و اثرگذاری بر زیست بوم اقتصاد نفتی است.

بر اساس اطلاعات گردآوری شده و اعلام معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری، در سال ۱۳۹۷، حدود ۵۰۰ میلیون دلار صادرات محصولات با تکنولوژی بالا از طریق شرکت های دانش بنیان صورت گرفته است این رقم در سال ۱۹۹۸، دست کم ۱۲۰ هزار میلیارد تومان فروش رسیده است.

پیشرفت واقعی اقتصاد ایران در گرو رشد و گسترش اقتصاد دانش بنیان و کاهش وابستگی آن به نفت و گاز است. حرکت در این مسیر، همواره مورد تاکید مقام معظم رهبری بوده است: ما باید علم را، با همه معنای کامل آن به عنوان یک جهاد دنبال کنیم. این را من به آن جوان ها، استادان و دانشگاه ها می گویم. علاوه بر این، علم مجرد و به تنهایی هم کافی نیست؛ علم را باید وصول کنیم به فناوری، فناوری را باید وصول کنیم به توسعه کشور. صنعتی که مایه توسعه و پیشرفت کشور نباشد برای ما مفید نیست. علمی که به فناوری تبدیل نشود فایده ای ندارد و نافع نیست.

اهمیت مسئله دانش بنیان در نگاه ایشان تا جایی است که ایشان در حمایت از این حرکت علمی می فرمایند: من به شما عرض کنم که بنده در دفاع از جامعه نخبگان و از حرکت علمی کشور، تا نفس دارم، ذره ای کوتاه نخواهم آمد.

شرکت های دانش بنیان:

فلسفه وجودی این شرکت ها، در وهله اول، جاری سازی تولیدات علمی در زمینه فناوری های راهبردی و در گام بعدی، ارائه آن در بازارهای هدف است.

یکی از مهمترین اهداف این پارک ها ایجاد بستری مناسب برای تجاری سازی کالاها و خدمات نوآورانه و کمک به توسعه بازار شرکت های دانش بنیان است.

مراکز نوآوری:

این مراکز به منظور زمینه سازی برای شکوفایی ایده های خلاقانه، در مسیر خلق فناوری های نو و تجاره سازی کسب و کارهای دانش بنیان، با پراکندگی بیش از ۱۸۰ مرکز نوآوری و ۶۰۰ مرکز رشد، در سراسر کشور ایجاد شده است. کارخانه نوآوری:

این کارخانه ها محلی برای تمرکز شتاب دهنده ها و گردهمایی کسب و کارهای نوپا و استارتاپ ها در عرصه اقتصاد دانش بنیان، و نقطه طلاق سرمایه گذاران علاقمند به این حوزه و پژوهشگران و نوآوران است. بزرگترین کارخانه منطقه غرب آسیا، به نام "کارخانه نوآوری آزادی"، در تهران ایجاد شده است و تعدادی نیز در دیگر کلان شهرهای کشور، در حال ساخت و آماده سازی است.

شتاب دهنده ها:

این مراکز نیز بسترهای لازم برای تبدیل یک ایده نوآورانه به محصول را برای افراد نوآور و کسب و کارهای نوپا و استارتاپ ها فراهم کرده اند.

بنیاد ملی نخبگان:

در این بنیاد، استعدادهای حقیقی و برتر کشور شناسایی شده و زیر چتر حمایت های مادی و معنوی قرار می گیرند. دانشگاه ها و مراکز آموزشی و پژوهشی:

فارغ التحصیلان دانشگاه ها و مراکز پژوهشی با استفاده از پایه علمی که از این مراکز کسب کرده اند، وارد فضای تکرار پذیر کردن تجارب پژوهشی و تجاری سازی آنها از طریق شرکت های دانش بنیان می شوند. به طور خلاصه، این مراکز تامین کننده نیروی انسانی شرکت های دانش بنیان هستند.

فدراسیون سرآمدان علمی:

از زیر مجموعه های معاونت علمی و فناوری است برای دستیابی به چشم انداز مرجعیت علمی کشور در جهان موظف است به شکلی منظم و دائمی پژوهشگران برجسته علمی کشور را شناسایی کند و حمایت های لازم را از آنها به عمل آورد(منبع: فروشگاه اینترنتی ایران عرضه)

شبکه آزمایشگاهی فناوری های راهبردی:

این مجموعه برای هم افزایی توانمندی های آزمایشگاهی کشور، در حوزه های فناوری پیشرفته و راهبردی، در بخش های مختلف آزمایشگاهی تشکیل شده است.

فن بازار ملی ایران:

اینجا محل تلاقی طرف های عرضه و تقاضا در حوزه فناوری است جایی که بنگاه معاملات فناوری با ارائه اطلاعات مورد نیاز طرفین این وظیفه را انجام می دهد.

کانون پتنت:

معاونت علمی از طریق این کانون، با تمرکز بر فعالیت های حقوقی مربوط به ثبت حق مالکیت، شرکت های فناوری را از دغدغه های مربوط به این موارد دور نگه می دارد و امنیت خاطر آنها را از بابت فعالیتشان تامین می کند.

صندوق تامین سرمایه یا VC:

اغلب در بخش خصوصی فعالاند و با حمایت مالی از شرکت فناوری های کوچک زمینه را برای افزایش تولید و توسعه بازار به آنها ارائه می کند.

صندوق نوآوری و شکوفایی:

اصلی ترین نهاد سرمایه گذار خطر پذیر در کشور است که با سرمایه گذاری در شرکت های دانش بنیان، از آنها حمایت می کند.

فصل پنجم: پیشرفت های زیرساختی، صنعتی و انرژی:

زیرساخت در عمومی ترین حالت، دسته ای از عوامل ساختاری به هم پیوسته است که تکیه گاه اسکلت یک ساختمان کامل را فراهم می آورد. اصطلاح زیرساخت برای هر کشور، به حوزه های مختلفی در آن اطلاق می شود که اساس و بنیان کشور به آنها وابسته باشد.

حوزه حمل و نقل

روند تغییر مقدار طول خطوط ریلی ایران از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۸ رشد دو برابری خطوط راه آهن در کشور را نشان می دهند. روند تغییر مقدار بار جابجایی شده از طریق خطوط ریلی در کشور از سال ۱۹۱۸ تا ۲۰۱۶ رشد ۶ برابری ترابری کالا به کمک خطوط ریلی در کشور را نشان می دهد.

روند تغییر وزن بار جابجا شده از طریق خطوط هوایی ایران در ۴۰ سال اخیر حاکی از رشد ۱۵ برابری بار جابجا شده با استفاده از خطوط هوایی را نشان می دهد.

روند تغییر طول همه راه های ایران از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۹۵ شمسی حاکی از افزایش ۴۰۴ برابری طول جاده های کشور دارد. روند تغییر طول همه راه های روستایی ایران از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۹۵ شمسی نشان دهنده افزایش ۱۲۰۵ برابری جاده های روستایی کشور است.

روند تغییر طول همه آزادراه های ایران از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۹۵ شمسی افزایش ۸ برابری آزادراه های کشور را نشان می دهد.

یکی از عوامل موفقیت و پیشرفت در هر جامعه، رشد صنعت و افزایش تولیدات صنعتی و معدنی و تنوع بخشی در آنها است.

ایران در جایگاه پنجم رتبه بندی کشورهای جهان در تولید انرژی در سال ۲۰۰۷ قرار گرفته است.

سرانه انرژی عرضه شده در تمام دنیا از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۸ 1.9 toe می باشد.

سرانه انرژی عرضه شده در کشورهای اروپایی از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۸ 3.1 toe می باشد.

سرانه انرژی عرضه شده در ایران از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۸ 3.3 toe می باشد.

با توجه به تولید زیاد نفت خام در زمان پهلوی تولید پالایشگاه های ما در آن دوران کم بود و کار اصلی کشور خام فروشی بوده است.

رتبه ایران در سال ۱۹۹۰ در جایگاه ششم کشورهای تولید کننده گاز و در سال ۲۰۱۵ به جایگاه سوم جهان ارتقا یافته است.

ارتقا ۱۲ پله ای رتبه ایران در رتبه بندی کشورهای تولید کننده انرژی الکتریکی

رشد علمی در حوزه انرژی از نظر تولید مقالات علمی در حوزه انرژی از رتبه ۵۵ جهان به رتبه ۱۲ رسیده است.

رتبه بندی کشورهای غرب آسیا در تولید مقالات علمی در حوزه انرژی هسته ای از رتبه یازدهم منطقه به رتبه اول رسیده است.

رتبه بندی کشورهای غرب آسیا در تولید مقالات علمی در حوزه انرژی های تجدید پذیر در سال ۱۹۹۶ تا سال ۲۰۲۰ به رتبه اول ارتقا یافته است.

ایران رتبه ۳۰ جهان در صدور فولاد در سال ۱۹۸۰ را داشته است.

رتبه ایران در تولید سیمان در سال ۲۰۱۵ در رتبه چهارم جهان بوده است.

شاخص تولید مواد غذایی در ایران از سال ۱۹۷۸ تا ۲۰۱۶ رشد ۴ برابری شاخص تولید مواد غذایی را نشان می دهد.

رشد قابل توجه و ارتقا به رتبه شانزدهم جهان در صنعت تولید وسایل نقلیه موتوری و از تولید صفر تا رتبه ۱۹ جهان در تولید وسایل نقلیه باری و مسافری.

فصل ششم آزادی:

آزادی و مردم سالاری در دوران پهلوی

بررسی وضعیت انتخابات در دوران پهلوی اول و دوم، حاوی نکات ارزشمند و عبرت آموزی در زمینه انتخابات و مردم سالاری است. مرور خاطرات درباریان و گزارش هایی که خودشان از وضعیت انتخاب نمایندگان بیان کرده اند نشانه واضحی از وضعیت حاکم بر کشور در آن دوران است. محمدرضا شاه در کتاب پاسخ به تاریخ، که آن را پس از فرار از ایران نوشته است، درباره عدم سلامت در انتخابات آن دوران می نویسد: انگلیسی ها این امر را کاملاً عادی و طبیعی می دانستند که انتخابات در ایران مطابق نظر و خواسته های خودشان صورت بگیرد. در زمان جنگ (جهانی دوم) انتخابات ایران به این صورت انجام میگرفت

که مثلاً صبح مستشار سفارت انگلیس با لیستی حاوی ۸۰ نامزد نمایندگی مجلس به دیدار نخست وزیر میرفت و بعد از ظهر همان روز کاردار سفارت شوروی نام دوازده نفر از نمایندگان مورد نظر خود را به نخست وزیر می داد.

آزادی بیان

ساواک مخوف ترین سازمان زمان شاه با کوچک ترین مخالفتی به شدت برخورد می کرد و مخالفان را به بدترین صورت شکنجه می داد. مجله تایم در نوزدهم فوریه ۱۹۷۹ درباره ساواک می نویسد: «ساواک نفرت انگیزترین مخوف ترین نهاد حکومتی در بین مردم به شمار می آمد و با داشتن قدرت های نامحدود برای دستگیری و بازجویی هزاران مخالف شاه را شکنجه کرده و به قتل رسانده است».

فضای حاکم بر کشور در دوران پهلوی به شدت در تضاد با آزادی بود.

دکتر محمدعلی همایون کاتوزیان عضو هیئت علمی دانشگاه آکسفورد در کتاب اقتصاد سیاسی ایران می نویسد «شاه چه از لحاظ نظامی و چه از لحاظ سیاسی در موقعیت قدرتمندی قرار داشت و یارای مقابله با مخالفانش را داشت گرایش سنتی مذهبی نیز با گفتارها و گاه نوشتارهای خود بر ضد اصلاحات ارضی و حقوق زنان موقعیت تبلیغاتی شاه را تقویت می کند».

مطبوعات

مسئله آزادی مطبوعات یکی دیگر از موضوعات مهم حوزه فعالیت های سیاسی است. وقتی فضای احزاب سیاسی که توسط شخص شاه ایجاد شده بود به قول علم "مسخره اندر مسخره اندر مسخره است"، طبیعی است فضای مطبوعات، از احزاب سیاسی ضعیف تر بودند حتی بعضاً اخبار عذاب را منتشر می کردند، به مراتب وضعیت بدتری داشته باشند.

احزاب

فعالیت احزاب در دوران پهلوی افت و خیزهای فراوانی داشت. خفقان سیاسی در این دوران به حدی بود که در نهایت دو حزب مردم (به رهبری اسدالله اعلی) و ایران نوین (به جای حزب ملیون) توسط حسنعلی منصور و با حمایت شاه تشکیل شدند و در انتها، به دستور شاه این دو حزب منحل شدند و حزب "رستاخیز" به عنوان تنها حزب کشور معرفی شد، حزبی که علیرغم ادعای مردمی بودن، شاه در آن نقش کلیدی داشت.

شاه درباره حزب رستاخیز در جایی گفت: «آنهايي که به رستاخیز نمی پیوندند باید از هواداران حزب توده باشند، این خائنان یا باید به زندان بروند یا اینکه همین فردا کشور را ترک کنند»

آزادی در جمهوری اسلامی:

انتخابات:

یکی از مهمترین شاخص های جمهوریت در کشور برگزاری انتخابات هایی است که طی آن به طور مستقیم و غیر مستقیم مقامات اصلی در سیاست کشور تعیین می شود.

در جمهوری اسلامی به دلایل متعدد، انتخابات در سلامت کامل انجام می شود که می توان به نمونه هایی از آن اشاره کرد: (۱) اگر انتخابات سالم نبود، آیا منطقی بود عالی ترین مقامات خودشان را چند بار در معرض رای مردم قرار دهند و با وجود رأی نیاوردن این مقامات در یک انتخابات در انتخابات بعدی نیز ثبت نام کنند؟

(۲) یکی از مهمترین نمونه های سلامت انتخابات و یا آوردن افراد در دولتی مخالف تفکرات خودشان است.

(۳) در سال ۹۲ که مدام القا می شد رئیس جمهور از قبل مشخص شده است و قطعاً آقای روحانی رای نخواهد آورد، آقای روحانی رئیس جمهور شد.

(۴) اگر انتخاب نظام از ابتدا مشخص بود، چرا در هر انتخابات رسانه های معاند در حمایت از یک کاندیدای خاص هزینه می کنند؟

(۵) در انتخابات های قبل، دشمنان و شبکه های بیگانه به طور جدی به حمایت از کاندیداهای غربگرا می پرداختند و از مردم می خواستند به آنها رای دهند؛ اگر نتیجه انتخابات از قبل مشخص باشد آیا هیچ کدام از این سیاستمداران و غول های رسانه ای این موضوع را نمی دانند که وارد عرصه تبلیغ می شوند و وقت و آبرو و هزینه خود را خرج می کنند؟ اقلیت های دینی:

۱- بر اساس اصل ۱۳ قانون اساسی، اقلیت های دینی (زرتشتی، کلیمی و مسیحی) به رسمیت شناخته شدند و در چارچوب قانون، در انجام مراسم دینی خود آزادند و در احوال شخصیه و تعلیمات دینی، بر طبق آیین خود عمل می کنند.

۲- اقلیت های دینی در برگزاری مراسم مناسک مذهبی خود آزادند و جمهوری اسلامی چنین حقی را برای آنها محترم می شمارد و آنان می توانند به صورت کاملاً آزاد در معابد رسمی خود و انجام مراسم دینی خود بپردازند.

۳- در احوال شخصیه و تعلیمات دینی بر طبق آیین خود عمل می کنند.

۴- بر اساس اصل ۲۶ قانون اساسی حق تاسیس تشکل دارند.

۵- بر اساس اصل ۶۴ قانون اساسی، حق نمایندگی مجلس شورای اسلامی و شرکت در تمام انتخابات ها، اعم از شوراها، ریاست جمهوری، همه پرسی، خبرگان رهبری و.... را دارند.

مطابق این اصل زرتشتیان و کلیمیان هر کدام یک نماینده، مسیحیان آشوری و کلدانی مجموعاً یک نماینده و مسیحیان ارمنی جنوب و شمال نیز هر کدام یک نماینده در مجلس شورای اسلامی خواهند داشت.

۶- بر اساس اصل تساوی عموم در مقابل قانون (اصل ۳ و ۱۴) و برخورداری همه افراد ملت از حقوق مساوی در تمام زمینه ها (اصول ۱۹ و ۲۰) اقلیت های دینی در زمره افراد ملت قرار می گیرند و از تمام حقوق این برخوردارند.

آشوریان قرن های متمادی در ارومیه زندگی کرده اند و در حال حاضر بیش از ۹۰ کلیسا در روستاهای این شهر دارند و به انجام فرایض مذهبی خود می پردازند. قدیمی ترین کلیسای جهان به نام کلیسای ننه مریم نیز در این شهر است، کلیسایی که در قرن اول مسیحیت بنا نهاده شده است.

مقایسه تعداد کلیساهای و مساجد:

با مقایسه آمار کلیساهای ایران نسبت به مساجد مسلمانان در فرانسه، به این نتیجه رسید که مسیحیان ایران، به رغم تعداد کمی که دارند، در مقابل جمعیت عظیم مسلمانان فرانسه، از اماکن مذهبی بسیار بیشتری برخوردارند. اقلیت های دینی نزدیک به ۳.۵ برابر مسلمانان (به نسبت جمعیت) عبادتگاه دارند. در سطح کشور، مسیحیان بیش از ۲۵۰ کلیسا در اختیار دارند و تقریباً به ازای جمعیتی حدود ۳۲۰ نفر، یک کلیسا برای آنان وجود دارد، در حالی که به ازای هر ۱/۱۰۰ مسلمان یک عبادتگاه وجود دارد.

اما در فرانسه، که به اصطلاح "مهد آزادی" است، اسلام بزرگترین اقلیت دینی فرانسه است و بیشترین تعداد مسلمانان در کشورهای غربی در این کشور زندگی می کنند. سازمان سیا جمعیت مسلمانان در فرانسه را بین ۷ تا ۹ درصد جمعیت فرانسه می داند (حدود ۵ میلیون نفر). البته جمعیت مسلمانان در فرانسه را تا ۸ میلیون نیز برآورد کرده اند که علت این اختلاف عدم تظاهر بسیاری به اسلام است، زیرا مذهب می تواند مانعی جدی برای جذب مسلمانان در جامعه فرانسوی باشد.

اما با وجود این جمعیت بسیار زیاد مسلمانان، در تمام فرانسه، فقط ۸ مسجد جامع وجود دارد.

مقایسه تعداد نمایندگان ادیان در مجلس شورای اسلامی ایران و مجلس سنای آمریکا:

در ایران حدوداً به ازای هر ۲۸۰ هزار نفر، یک نماینده در مجلس شورای اسلامی وجود دارد. از سوی دیگر، اقلیت های دینی در ایران حدود ۰/۲ درصد از جمعیت یعنی حدود ۱۶۰ هزار نفر هستند؛ یعنی قاعداً اقلیت ها نباید حتی یک نماینده داشته باشند، در حالی که از ۲۹۰ نماینده مجلس، ۵ نفر نماینده اقلیت های دینی هستند.

اما در آمریکا مسئله متفاوت است. مسلمانان بیش از ۲ درصد از جمعیت آمریکا را تشکیل می دهند و یهودیان کمتر از دو درصد، ولی ساختار آرا به صورتی است که مثلاً در سال های اخیر فقط دو نماینده مسلمان در مجلس حضور داشتند، در حالی که یهودیان که کمتر از مسلمانان جمعیت دارند، ۳۸ نماینده در مجلس آمریکا دارند! آزادی بیان (برخورد با منتقدان)

مسئله آزادی بیان در اروپا (که همواره سعی می کنند مظهر آزادی معرفی شود) نیز "کلی و نامحدود" نیست و در چهارچوب قانون آن را تنظیم می کنند.

آمریکا: محدودیت های آزادی بیان در آمریکا، که از سوی دادگاه عالی این کشور تعیین شده اند، شامل مواردی از این دست است:

توهین به باورهای عامه، پورنوگرافی کودکان، سخنانی که موجب تحریک افراد به ارتکاب اقدام غیرقانونی می شود و هرگونه تبلیغاتی که منجر به وقوع یکی از این موارد شود. دولت حق دارد در هر زمان و مکانی با اتخاذ راهکارها و تصمیمات مناسب، با کسانی که با بی توجهی به این محدودیت ها قانون را زیر پا گذاشتند برخورد کنند.

همچنین جمع آوری و انتشار اطلاعات و مدارک مربوط به امنیت ملی، جزو مصداق های آزادی بیان نمی شود و حتی در صورتی که انتشار آنها آسیبی به امنیت ملی آمریکا وارد نکند، جرم محسوب می شود.

نمونه برخورد با منتقدان در آمریکا:

در سال ۲۰۰۶، کتابی در آمریکا منتشر شد که تاثیر مهمی در دست کم برخی از جریان های مهم سیاسی آمریکا و غرب گذاشت. نویسنده این کتاب جیمز رایزن بود، خبرنگار روزنامه نیویورک تایمز، که پیش از این، در حوزه روزنامه نگاری، برنده جایزه پولیتزر شده بود و از این رو شخصیتی محترم و وزین محسوب می شد.

موضوع این کتاب به افشای پروژه پرداخت که براساس آن سازمان سیا قصد داشت به نحوی با ارسال اطلاعات ساختگی به ایران (از طریق واسطه و مستند ساختن آن) اثبات کند که ایران برنامه ای برای توسعه سلاح هسته ای دارد.

فرانسه: در فرانسه، قانون مطبوعات سال ۱۸۸۱ حدود آزادی بیان را مشخص می کند و آن را، طبق قاعده عقلی «عدم ضرر به آزادی ها و افراد دیگر» قاعده ای خدشه ناپذیر می داند.

در ماده ۱۱ اعلامیه حقوق بشر سال ۱۷۸۹ فرانسه آمده است: "همه شهروندان حق اظهار نظر و صحبت و انتشار آزادانه دارند مگر اینکه از این آزادی در موارد تعیین شده توسط قانون سوء استفاده کنند".

نمونه برخورد با منتقدان در فرانسه

در فرانسه، برخورد با کوچک ترین انتقاد، خصوصاً از یهودیان، مجازات های مختلفی بر همراه دارد. مثلاً کاریکاتوریست شارلی ابدو به جرم انتشار مطلبی درباره پسر نیکولا سارکوزی نخست وزیر وقت فرانسه که از نظر مجله یهودی ستیزانه بود، اخراج می شود.

نکته قابل توجه برخورد دوگانه غرب با مسئله آزادی است؛ اگر در ایران مردم در خیابان ها تجمع کنند، عمل آنها "دفاع از حقوق" است و برخورد حکومت محکوم می شود، اما اگر همین اتفاق در کشورهای غربی صورت بگیرد "شورش خیابانی" لقب می گیرد و حکومت حق برخورد دارد و بدتر از آن این است که برخورد حکومت در امپراتوری رسانه ای انعکاس نخواهد داشت. انکار هولوکاست و مجازات های آن:

یکی از مواردی که تشکیک در آن جرم محسوب می شود در کشورهای غربی، هولوکاست، ادعایی است مبنی بر قتل عام و نسل کشی حدود ۱۱ میلیون نفر بر پایه نژاد مذهب و ملیت به ویژه ۶ میلیون یهودی اروپایی در طی جنگ جهانی دوم به دست آلمان نازی در سال ۱۹۴۱ تا ۱۹۴۵ و در اردوگاه های مرگ اتفاق افتاد.

این ادعا و مسائل پشت پرده آن به قدری برای بیشتر سیاستمداران اروپایی مهم است که در بسیاری از کشورهای مهم برای منکران این ادعا مجازات های بسیار سنگینی در نظر گرفته شده است، به گونه ای که اتحادیه اروپا قانونی تصویب کرده که به موجب آن انکار کنندگان هولوکاست حبس می شوند.

مثلاً در اتریش انکار هولوکاست جرم به شمار می رود. بنا بر قوانین این کشور تا ۱۰ سال حبس به همراه دارد، یا در آلمان انکار آشکار و حتی بی اهمیت کردن هولوکاست در ملأ عام، یک جرم فدرال است و تا ۵ سال زندان به دنبال خواهد داشت.

معنویت در دوران پهلوی

معنویت مهم ترین وجه تمایز نظام اسلامی و حکومت پهلوی است، به گونه ای که هدف اصلی حکام پهلوی مبارزه با دین و دینداری بود، ولی در مقابل هدف اصلی جمهوری اسلامی ترویج اسلام ناب محمدی است.

حضرت امام خمینی، سینما و تلویزیون را عامل اشاعه فساد و فحشا در ایران پهلوی معرفی میکرد.

وضعیت اقتصاد در دوران پهلوی به حدی بود که ژان لوروریه روزنامه نگار فرانسوی می نویسد: «اگر در کوچه و خیابان از ایرانیان بپرسید که چرا رژیم را مورد انتقاد و سرزنش قرار می دهند و جواب آنها را جمع کنید، فساد و انحطاط اخلاقی رژیم در ردیف اول پاسخ آنها خواهد بود»

معنویت در جمهوری اسلامی:

در نقطه مقابل تفکر پهلوی، معنویت گرایی و اصالت بخشی به معنویت و جمهوری اسلامی است. رهبران انقلاب معنویت را، که در دوران پهلوی کمرنگ شده بود برنامه اصلی خود قرار دادند. نکته مهم این است که گرایش بسیاری از جوانان در دوران پهلوی به سمت بی دینی بود. مقام معظم رهبری وضعیت دینداری قبل از انقلاب را اینگونه بیان می فرمایند: «عزیزان من، من این را همین جا بگویم که دست های تبلیغات دروغین و گاهی احمقانه و گاهی خبیثانه می خواهند اینطور وانمود کنند که مردم در سابق از حالا دیندارتر و با اخلاق تر بودند؛ این دروغ است. سابق یعنی چه وقت؟ یعنی ۲۰۰ سال قبل، بله ممکن است. البته آن را هم ما چیزهایی شنیده ایم؛ ندیده ایم. آن سابقی که ما یادمان است ۵۰ سال قبل، ۴۰ سال قبل، ۳۰ سال قبل، انسان که در ماه رمضان به شهر تهران وارد می شد اصلاً حال و هوای روزه در این شهر نبود. امروز جوانان ما در دنیایی که نسل جوان روز به روز به فساد بیشتر می رود، در این مملکت روز به روز پاکیزه تر، طاهرتر و نورانی تر می شود.

چالش هایی که انقلاب اسلامی در جهت سوق دادن مردم سمت معنویت با آن روبرو شده است:

(۱) گسترش فساد در جهان

(۲) گسترش روزافزون رسانه های صوتی و تصویری مانند ماهواره

(۳) آسان شدن دسترسی به هرگونه محصول مبتذل

(۴) فراوانی مجموعه های مبتذل مانند سواحل خاص، مراکز ارائه سکس، کنسرت و رقص

(۵) آسان شدن مسافرت به کشورهای دنیا به کمک وسایل نقلیه مدرن

(۶) تهاجم برنامه ریزی شده از سوی قدرت های جهانی برای ایجاد فساد در جمهوری اسلامی

با وجود همه این موانع و مشکلات، باز هم مردم به ویژه جوانان، در مسیر دینداری قدم برمی دارند؛ مانند:

(۱) گسترش کمی و کیفی تشکل های مذهبی

(۲) پاسداشت مناسبات مذهبی

۳) گسترش کمی و کیفی زیارات معصومان و امامزادگان

۴) گسترش کمی و کیفی مساجد و فعالیت های نماز

۵) گسترش چشمگیر فعالیت های تبلیغاتی

۶) گسترش فرهنگ انفاق و نیکوکاری

۷) گسترش حیرت آور فعالیت های جهادی

۸) پاسداشت ارزش های دفاع مقدس

۹) گسترش فعالیت های قرآنی

ایران جز برترین کشورهای جهان از نظر میزان گرایش افراد به مداومت در دعا خواندن روزانه که از شاخصه های مهم معنویت است، قرار دارد. (ایران در حدود ۸۷ درصد) مهمترین شاخصه های دینداری:

نکته بسیار مهمی که در بحث دینداری کمتر به آن توجه شده (در حالی که در روایات، به عنوان اصل اساسی دینداری مورد توجه قرار گرفته) اطاعت از امام عادل است.

«عَنْ أَبِي جَعْفَرٍ عَلَيْهِ السَّلَامُ قَالَ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ لَأُعَذِّبَنَّ كُلَّ رَعِيَةٍ فِي الْإِسْلَامِ أَطَاعَتْ إِمَامًا جَائِرًا أَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَإِنْ كَانَتْ الرُّعِيَّةُ فِي أَعْمَالِهَا بَرَّةً نَقِيَّةً وَ لَأَعْفُوَنَّ عَنْ كُلِّ رَعِيَةٍ فِي الْإِسْلَامِ أَطَاعَتْ إِمَامًا هَادِيًا مِنَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَإِنْ كَانَتْ الرُّعِيَّةُ فِي أَعْمَالِهَا ظَالِمَةً مُسِيئَةً؛ إِمَامٌ بَاقِرٌ عَلَيْهِ السَّلَامُ رَوَيْتَ نَمُودَه اَنْد كَه پِيَامِبِرِ

امام محمد باقر روایت نموده اند که پیامبر خدا فرموده اند که خدای گرامی و بزرگ فرمود: قطعاً و یقیناً مردمانی را که در اسلام از پیشوایی ستم پیشه، که از سوی خدا نیست، فرمان برند عذاب می کنم، هرچند در اعمال خویش، نیکوکارانی پرهیزکار باشند و قطعاً و یقیناً مردمانی را که در اسلام، از پیشوای هدایتگر، که از سوی خدا باشد، فرمان برند می بخشم، هرچند در اعمال خویش، ستم پیشه بدکار باشند. (منبع سوالات سایت ایران عرضه)

مقام معظم رهبری در شرح این روایت می فرمایند: نظام اسلامی به انسان سعادت می دهد. نظام اسلامی هم یعنی آن نظامی که مبنی بر هندسه الهی است برای جامعه، مبنی بر نقشه خداست در جامعه، اگر این نقشه تحقق پیدا کرد خیلی از تخلفات فردی و شخصی و جزئی قابل اغماض خواهد بود.

مسئله اطاعت کلان و اینکه انسان خط الهی را جستجو کند و بیاید و آن را دنبال کند بسیار اهمیت پیدا می کند. نظام اسلامی بر اساس توحید است پایه اصلی توحید است.

در واقع ۴۰ سال است که مردم ما ولایت پذیری خود و اطاعت از ولی فقیه به عنوان نایب ولی عصر را اثبات کرده اند؛ شرکت در راهپیمایی ۲۲ بهمن در بیش از ۱۰۰۰ شهرستان، شهر و بخش و در بیش از ۴۰۰۰ روستای کشور، عشق به نظام، رهبری و شهدا، یکی از مصداق های بارز این مطلب است.

شاخصه دیگری که برای دینداری مردم می توان روی آن تکیه کرد ظلم ستیزی است.

خداوند در قرآن اولین ویژگی یاران پیامبر را ظلم ستیزی بیان می کند.

یاران پیامبر قبل از اون که اهل رکوع و سجود باشند، ظلم ستیز هستند. آنها نه فقط در دوران پیامبر، بلکه در تمام تاریخ این ویژگی را داشتند و دارند.

برای نمونه، می توان به نظر مردم درباره محبوب ترین شخصیت ایران اسلامی اشاره کرد. به گزارش مرکز نظرسنجی دانشگاه میرلند، حاج قاسم سلیمانی، نوک پیکان ظلم ستیزی ایران در منطقه، در دوران حیات شریف خود سال ها، با اختلاف چشمگیری، در صدر فهرست محبوب ترین شخصیت های مردم ایران جای داشت.

تاثیر جمهوری اسلامی بر معنویت دنیا

پیتر رومن شول-لاتور، استاد دانشگاه نویسنده و مفسر سیاسی مشهور آلمان معتقد است: «اکنون نهضت بازگشت به دین و مدینه فاضله آغاز شده است. بنابراین جهانیان به برکت انقلاب اسلامی یافته اند که تنها راه سعادت اسلام است.»

آنتونی گیدنز، جامعه شناس مشهور انگلیسی می گوید انقلاب اسلامی دنیا را به سمت دینی شدن پیش می برد.

پروفسور توشیو کورودا، مترجم نهج البلاغه به زبان ژاپنی و استاد برجسته مطالعات اسلامی در ژاپن، می گو: "قبل از انقلاب اسلامی ایران، هر کتابی که به عنوان و محتوای اسلامی در ژاپن چاپ می شد تیتراژش کمتر از هزار نسخه بود. اما مدتی پیش، کتابی درباره روح و معنویت اسلام به زبان ژاپنی نوشته ام که در عرض یک ماه، بیش از ۲۰ هزار نسخه آن به فروش رسید.

گرایش مردم جهان به دین مبین اسلام:

موج گرایش به نامگذاری دینی و مذهبی برای کودکان، در بریتانیا در سال های اخیر، اتفاقات جالبی را رقم زده است، به طوری که در سال های گذشته، بیشترین نام پسر متولد شده در بریتانیا، نام پیامبر مکرم اسلام، محمد بوده است و در سال ۲۰۱۹ نام حضرت نوح رتبه دوم نام ها در میان پسران به دنیا آمده در بریتانیا را از آن خود کرده است.

بنابر گزارش همین موسسه تعداد نوزادان متولد شده مسلمان در جهان در سال ۲۰۳۵ میلادی از تعداد نوزادان متولد شده مسیحی بیشتر خواهد شد و اختلاف بین این دو تا سال ۲۰۶۰ میلادی جدا افزایش می یابد.

جمعیت تمام مسلمانان تا سال ۲۰۶۰ میلادی به جمعیت تمام مسیحیان خواهد رسید. و به احتمال قوی به یقین قبل از اتمام قرن ۲۱ اسلام دین غالب جهان خواهد بود.

بحران معنویت در غرب

عواقب فروپاشی اخلاق و معنویت در غرب

فروپاشی خانواده: افزایش ۲۵۱ درصدی طلاق در دهه های گذشته

پایین تر بودن طلاق در میان ادیان نسبت به میانگین دنیا

چندین برابر شدن تولد کودکان نامشروع در دنیا

افزایش ۲۵۱ درصدی طلاق در دهه های گذشته نشان دهنده روند افزایش نرخ طلاق در دنیا می باشد.

یکی از مهمترین معضلات فروپاشی نهاد خانواده که در جامعه آمریکا به وجود آمده است عدم تربیت صحیح کودکان بزرگ شده با والدین مجرد است. بنابر گزارش نشریه آتلانتیک آمریکا، ۸۷ درصد از مجرمان آمریکا افرادی هستند که کودکی خود را بدون پدر یا مادر گذرانده و اکثریت آنان نیز با مادران مجرد زندگی کرده اند.

بنابر گزارش موسسه تحقیقاتی پیو آمریکا دارای بالاترین تعداد زندانی در دنیاست. در ۵۰ سال گذشته تعداد زندانیان در آمریکا افزایش چشمگیری پیدا کرده است.

خودکشی و بیماریهای روحی-روانی

بنابر آمار موسسه جهانی آمار و ارزیابی سلامت میزان خودکشی در ایالت متحده آمریکا، بالاتر از میانگین جهانی بوده و سالانه حدود ۱۳ نفر از هر ۱۰۰ هزار نفر آمریکایی جان خود را به علت خودکشی از دست می دهند در این آمار کره جنوبی، هند، ژاپن و فرانسه بالاتر از آمریکا قرار دارند و جمهوری اسلامی ایران در ردیف کشورهایی است که پایین ترین میزان خودکشی را دارد.

فصل هشتم کرامت زن:

زن در نگاه سران ایران

برای تبیین و تشخیص نظر یک حکومت درباره زن، باید دیدگاه افراد تاثیرگذار حکومت درباره زن مورد بررسی قرار گیرد، زیرا دیدگاه افراد نگاه کلی آن حکومت به زن را تشکیل میدهد.

۱) نگاه شاه و دربار به زن

شاهان پهلوی نه تنها در عمل به منزلت زن توجهی نمی کردند بلکه حتی به سخن نیز از دیدگاه خود دفاع می کردند و با وقاحت تمام زن را تنها محدود به ارضای نیاز جنسی مردان می دانستند و هیچ باوری به موفقیت بانوان در امور مختلف نداشتند.

مثلاً محمدرضا شاه در مصاحبه با خانم اوریانا فالاچی خبرنگار، ایتالیایی، در سال ۱۳۵۲، در مورد زن، این گونه می گوید: "در زندگی یک فرد، زن به حساب نمی آید مگر وقتی که زیبا و دلربا باشد و خصوصیات زنانه خود را حفظ کرده باشد". دیدگاه پهلوی درباره زنان بیشتر دیدگاهی جنسی و برده مآبانه است.

۲) نگاه امام خمینی به زن

امام خمینی به عنوان معمار انقلاب اسلامی زن را یک انسان و یک مربی بزرگ معرفی می کند و در معرفی بعد انسانی زن می گوید: «زن انسان است، آن هم یک انسان بزرگ. زن مربی جامعه است. از دامن زن انسان ها پیدا می شوند.» ایشان نقش زن در تاریخ اسلام را نیز بسیار پررنگ می دانند و می فرمایند: تاریخ اسلام گواه احترامات بی حد رسول خدا به این مولود شریف است تا نشان دهند که زن نقش بزرگ ویژه ای در جامعه دارد که اگر برتر از مرد نباشد کمتر نیست.

امام زن را به عنوان مربی و مدیر خانواده می دانند و این گونه بیان می کند که: "دامان مادر بزرگترین مدرسه ای است که بچه در آنجا تربیت می شود."

حضرت امام نقش زن را در ابعاد مختلف علمی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی اینگونه بیان می دارند:

(۱) در بعد تحصیل علم: «شماها در تحصیل کوشش کنید که بر فضایل اخلاقی، {بر} فضایل اعمالی، مجهز شوید. شما برای آتی مملکت ما، جوانان نیرومند تربیت کنید.»

(۲) در بعد اجتماعی: «شما باید در همه صحنه ها و میدان ها، انقدری که اسلام اجازه داده، وارد باشید.»

(۳) در بعد سیاسی: «همانطور که مردها را باید در امور سیاسی دخالت کنند و جامعه خودشان را حفظ کنند، زن نیز باید دخالت کند و جامعه را حفظ کند.»

(۴) در بعد فرهنگی: «این فرهنگ را باید زنده کرد و شما خانم ها، همانطوری که آقایان مشغول هستند، همانطوری که مردها در جبهه علمی و فرهنگی مشغول هستند، شما هم باید مشغول باشید.»

۳. نگاه مقام معظم رهبری به زنان

زن پیش خدای متعال مثل مرد است، و در طی مراتب معنوی و الهی بین این دو جنس هیچ تفاوتی نیست. در این جاده تکامل و تعالی، آنکه حرکت می کند انسان است. در حقوق اجتماعی و حقوق شخصی و فردی، بین زن و مرد تفاوتی وجود ندارد. در چند مسئله اختصاصی شخصی، امتیازاتی به زن داده شده است، در چند مسئله، امتیازاتی به مرد داده شده است، که آن هم بر اساس اقتضای طبیعت زن و مرد. این اسلام است، متین ترین، منطقی ترین، عملی ترین قوانین و حدود و مرزهایی که ممکن است انسان در زمینه مسئله جنسیت فرض کند.

بررسی وضعیت زنان:

تحصیلات بانوان: میزان بی سوادی زنان ایران از ۷۰ تا ۸۰ درصد در سال ۱۳۵۴ که کمتر از ۱۰ درصد در سال ۱۳۸۹ کاهش یافته است

طبق گزارش انجمن جهانی اقتصاد، جمهوری اسلامی ایران در عدالت آموزشی بین دختر و پسر، مقام اول جهان را کسب کرده است.

نسبت دختران در کل دانشجویان، از حدود ۲۵ درصد در دهه ۵۰، گاه به بیش از ۵۰ درصد و در سال های اخیر به ۴۶ درصد رسیده است.

نسبت زنان در استادان و هیئت علمی دانشگاه های کشور، از حدود ۱۴ درصد در دهه ۵۰، به حدود ۳۰ درصد در دهه ۹۰ رسیده است.

عرصه اجتماعی: فعالیت سازمان های مردم نهاد (سمن) و نهادهای خیریه ای

طبق آمار معاونت امور زنان و خانواده ریاست جمهوری، در سال ۱۳۹۷، بیش از ۲/۷۰۰ سمن مربوط به امور زنان در استان های مختلف سطح کشور فعالیت کرده اند.

ورزش بانوان: بر اساس آمارهای موجود تعداد سالن های ورزشی در روستاها، در سال ۱۳۵۸، تنها ۵ مورد بود، اما هم اکنون بیش از ۴۰۰ روستا دارای سالن ورزشی است.

تعداد رشته های ورزشی بانوان از ۷ رشته در سال ۱۳۵۷، به ۳۸ رشته در سال ۱۳۸۳ افزایش یافته است.

رشد ساختار و تشکیلات ورزش بانوان: بعد از انقلاب اسلامی، حضور بانوان در عرصه ورزش پررنگ تر شده است، به طوری که در کنار رشد کمی و کیفی ورزشکاران، ساختار و تشکیلات ورزش بانوان نیز دچار تحول شده و به سوی استقلال بیشتر در ساختار دولتی پیش رفته است، به گونه ای که «کمیتة ورزش بانوان» در سال ۱۳۶۰ به «مدیریت ورزش بانوان» در سال ۱۳۶۵ تغییر یافت و «معاون سازمان تربیت بدنی در امور ورزش بانوان» به «اداره کل ورزش بانوان کشور» در سال ۱۳۷۲ ارتقا پیدا کرد و در نهایت، در سال ۱۳۹۷، با تغییر در ساختار وزارت ورزش، «معاونت توسعه ورزش بانوان» تاسیس شد. بهداشت و سلامت زنان: افزایش امید به زندگی بانوان در ایران از ۵۷.۶ سال به ۷۷.۱ سال رسیده است.

افزایش نسبت پزشکان متخصص زن از ۱۵ درصد به ۴۰ درصد.

افزایش نسبت پزشکان فوق تخصص زن از ۹ درصد به ۳۰ درصد.

افزایش نسبت پزشکان متخصص زن در حوزه زنان و زایمان از ۱۶ درصد به ۹۸ درصد.

کاهش ۹۰ درصدی مرگ و میر مادران هنگام زایمان در ایران از سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۷.

عرصه سیاسی و بین المللی

مهمترین شاخص مشارکت سیاسی حق رای و تصدی از مسئولیت های سیاسی است که زنان، بعد از انقلاب اسلامی، در هر دو زمینه رشد داشته اند. زنان در مشارکت های توده ای، همه پرسی ها، تظاهرات و رای گیری ها، پا به پای مردان و حتی گسترده تر از آنان حضور داشته اند و نقش مهمی در آینده کشور ایفا مینمایند.

حقوق قانونی زنان در کشور

در بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، تشکلهای مختلفی برای احقاق حقوق زنان تشکیل شده اند تا ابتدایی ترین حقوق زنان به قانون تبدیل شود، مانند قوانین حمایتی از زنان در مقابله با تجاوز و خشونت.

اصول متعددی از قانون اساسی به تشریح روابط زنان و قانونگذاری پرداخته اند. در این اصول، دو مسئله کلی قابل استنباط است:

۱) قانونگذاری مختص مردان نیست. بر اساس اصل ۶۲ قانون اساسی، مجلس شورای اسلامی از نمایندگان ملت که به طور مستقیم و با رای مخفی مردم انتخاب می شوند، تشکیل می گردد. در این اصل، به اینکه انتخاب کنندگان و انتخاب شوندگان محدود به طبقه یا جنسیتی خاص هستند اشاره ای نشده است.

۲) زنان منعی برای مشارکت قانون گذاری ندارند. هیچ یک از اصول قانون اساسی زنان را از مشارکت در قانون گذاری منع نکرده است، زیرا همه افراد ملت، اعم از زن و مرد، در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی برخوردارند، مشروط به اینکه موازین اسلام را رعایت کنند.

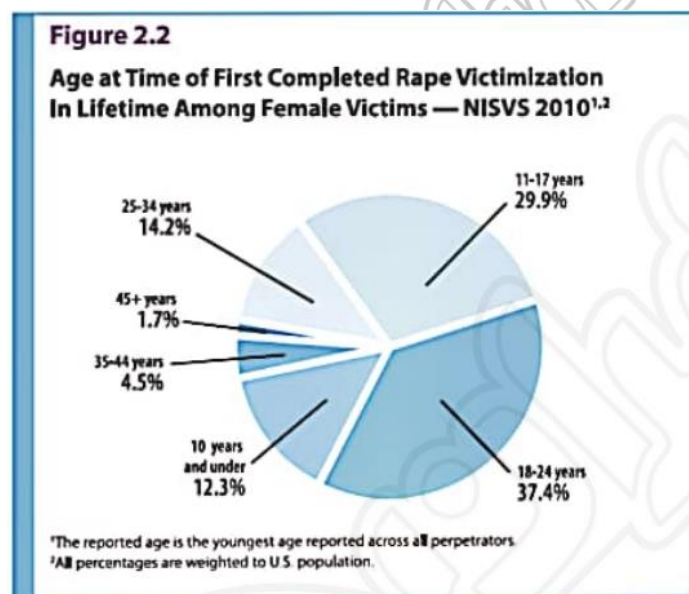
کرامت زن در غرب

برای بررسی کرامت زن در غرب، بررسی چهار شاخص حائز اهمیت است: خودکشی، وضعیت زنان سرپرست خانوار، خشونت جنسی و سربازی اجباری زنان.

رشد سریع تر میزان خودکشی در زنان، نسبت به مردان: در میان سال های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۶، با وجود اینکه آمار خودکشی در مردان به میزان ۲۱ درصد در حال افزایش بود، افزایش آمار برای بانوان نزدیک به ۵۰ درصد بود. آمار خودکشی در غرب و افزایش چندبرابر درصد خودکشی زنان، در مقایسه با مردان، نشان دهنده افزایش زن ستیزی در غرب است. گزارش سازمان ملل متحد درباره زنان سرپرست خانوار: در آمریکا ۴۷ درصد زنان و نزدیک به ۳۰ درصد افراد بالای ۶۰ سال سرپرست خانوار هستند. در کشوری مثل فرانسه حدود ۴۹ درصد، و در لوکزامبورگ حدود ۵۹ درصد بانوان، سرپرست خانوار هستند. در ایران فقط حدود ۱۲ درصد از بانوان سرپرست خانوار هستند.

خشونت جنسی علیه زنان: تجربه در معرض تجاوز قرار گرفتن تقریباً یک زن از هر پنج زن در آمریکا.

صورت گرفتن ۲۹.۹ درصد تجاوزات جنسی بین سن ۱۱ تا ۱۷ سالگی در آمریکا



۸۰ درصد تجاوزهای صورت گرفته توسط کسانی بوده است که قربانیان آنها را می شناختند.

۸ درصد تجاوزهای صورت گرفته در محل کار قربانی صورت گرفته است.

از هر پنج دانشجوی زن، یک نفر در طول دوران تحصیل خود، در تعرض جنسی قرار گرفته است.

بیش از ۹۰ درصد قربانیان تعرض جنسی در دانشگاه این مسئله را گزارش نمی کند.

فصل نهم عزت اقتدار:

(۱) اقتدار امنیتی

تروریسم اصطلاحاً به معنی "استفاده غیرقانونی از خشونت و ارباب، به ویژه علیه غیرنظامیان، در راستای اهداف سیاسی" است. بر اساس تعریف پایگاه جهانی تروریسم، "اعمال خشونت آمیز از سوی بازیگران غیر دولتی، علیه مردم غیرنظامی، به منظور ایجاد ترس، به منظور دستیابی به اهداف سیاسی" تروریسم نام دارد. قتل هایی که توسط بازیگران غیردولتی، علیه غیرنظامیان انجام می شود، که ماهیت ایدئولوژیک ندارند، یعنی انگیزه آنها اهداف سیاسی، اقتصادی یا اجتماعی خاصی نیست، به عنوان قتل طبقه بندی می شوند، نه تروریسم.

از مهمترین و بارزترین شاخصه های امنیتی یک کشور موفقیت در خنثی سازی عملیات تروریستی است.

تعداد حملات تروریستی در جمهوری اسلامی ایران از تمام کشورهای دنیا کمتر بوده، و به رغم وجود قرار داشتن در ناامن ترین نقطه جهان، در فهرست امن ترین کشورها قرار گرفته است.

۲) اقتدار نظامی

وضعیت نظامی ایران در دوره پهلوی:

بررسی پرونده ارتش ایران در دوره پهلوی، از ابعاد مختلف ضرورت دارد؛ ارتشی که درباره آن از تعبیراتی همچون «ژاندارم منطقه» و «بزرگترین قدرت نظامی خاورمیانه» استفاده می شد زوایای پنهان و غمناکی دارد که هر خواننده حق پذیری را به تاسف وامیدارد.

یکی از ضعف های اصلی حکومت پهلوی در عرصه نظامی، وابستگی کامل به بیگانگان و عدم خودکفایی بود و متأسفانه این رویه تا پایان حیات این حکومت، در کشور ادامه داشت.

ارتش و مخارج نظامی پهلوی

بودجه دفاعی سالانه ایران بین فاصله سال های ۱۳۰۴ تا ۱۳۲۰، بیش از ۵ برابر افزایش یافت. تا پایان حکومت رضا شاه بودجه پیش بینی شده برای وزارت جنگ، بیش از یک سوم بودجه کل کشور بود و سالانه به طور متوسط، ۳۳ درصد بودجه و درآمد دولت به وزارت جنگ اختصاص می یافت.

محمدرضا پهلوی بودجه جاری ارتش را از ۱۵۵ میلیون دلار در سال ۴۲ به ۴۸۰ میلیون دلار در سال ۵۲ و بعد از افزایش شدید قیمت نفت پس از این سال در نهایت بودجه ارتش را در سال ۱۳۵۶، به ۱/۸ میلیارد دلار رساند. این رقم که فارغ از هزینه خرید تسلیحات بود، حدود یک سوم از درآمد حاصل از فروش نفت کشور را به خود اختصاص میداد. هزینه خرید تسلیحات نظامی نیز رقم زیادی را به خود اختصاص می داد. در حالی که خرید تسهیلاتی نظامی به دستور شاه، در دهه ۴۰، در حدود ۲/۵ میلیارد دلار بود، این رقم در سال های ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۷ به حدود ۲۷ میلیارد دلار رسیده بود.

بخش زیادی از این خریدها اشتباه بود! تاخیرها، افزایش قیمت و غیر موثر بودن بسیاری از این جنگ افزارها باعث شده بود بودجه نفت عملاً مکانی برای درآمدزایی کشورهای خارجی و انتقال ابزار آلات جنگی گران قیمت و بعضاً غیر کاربردی آنها به ایران باشد. مثل یکی از فجیع ترین قراردادهای نظامی پهلوی خرید تانک از انگلیس است، قراردادی که شاه بین سال های

۱۳۵۰ تا ۱۳۵۵ برای خرید ۱۵۰۰ فروند تانک با انگلیس منعقد کرد، تانکی که مناسب آب و هوا و طبیعت انگلیس بود و حتی رئیس ستاد مشترک، فریدون جم نیز از خرید آن ناراضی بود.

یکی دیگر از جنبه های اشتباهی سیری ناپذیر پهلوی در خرید تسلیحات نظامی، خرید ناوشکن آمریکایی هاورکرافت که قیمتی در حدود ۱۲۰ میلیون دلار داشت. رشد شدید درآمد نفتی چنان ولع شاه را در خرج سرمایه ملی افزایش داده بود که یک تنه توانست طی دو سال، قیمت این ناو را به ۳۳۹ میلیون دلار یعنی حدود ۳ برابر، برساند.

در سال ۱۳۵۶، تیمسار طوفانیان، معاون وزیر جنگ ایران، به اسرائیل سفر کرد و با موش دایان، وزیر جنگ رژیم صهیونیستی، در مورد پروژه ای به اسم شکوفه، برای انتقال خط مونتاژ موشک به ایران مذاکره کرد. هزینه این پروژه ۲۸۰ میلیون دلار بود و قرار بود تیمی از مهندسان ایرانی با کمک اسرائیلی ها خط مونتاژ موشک و یک منطقه آزمایش موشک ایجاد کنند. اما واقعیت چیز دیگری بود، و اسرائیلی ها در تمام این مدت در حال فریب ایرانی ها بودند. این کلاهبرداری بزرگ سه دهه بعد در روزنامه اسرائیلی در مقاله ای به نام جنگ پنهان اسرائیل در ایران، فاش شد. متن مقاله نشان می دهد چیزی که به ایران قالب کرده بودند یک فناوری از رده خارج بوده است.

تهیه لیست خرید و گران فروشی تسلیحات توسط آمریکا از مسائل تعجب برانگیز خریدهای تسلیحاتی شاه از آمریکا این است که تا سال ۱۹۷۲، این خریدار نبوده که سفارش می داده و نوع خرید را تعیین می کرده، بلکه فروشنده، با این استدلال که «پاپا بهتر می داند»، فهرست سلاح هایی که باید خریداری شوند را مشخص می کرده است.

عملکرد و کارایی ارتش پهلوی

با بررسی اجمالی اوضاع ایران در دوره رضاشاه و در میانه سالهای ۱۳۰۴ تا ۱۳۲۰، به نظر میرسد که کشور در این دوره، با تهدید خارجی جدی ای مواجه نبوده است. در این فاصله ارتش رضاشاه عملاً به یک نیروی انتظامی درون مرزی، برای اجرای سیاستهای دربار تبدیل شده بود. ارتش در این مدت، به مثابه اسکورت شاه و همچنین ابزار حکومت برای سرکوب اقشار مختلف مردم و اجرای سیاست تخته قاپو کردن عشایر و کشتار دسته جمعی عشایر و قتل و ترور سران ایلات، به ویژه بختیارها و قشقایی ها و ... عمل میکرد.

روحیه مقاومت محمدرضا شاه نیز مانند پدرش بود، به طوری که صدام حسین اندکی پس از دستگیری در دسامبر ۲۰۰۳ به دست ماموران اف بی آی، در دومین جلسه بازجویی خود (که در خصوص جنگ ایران و عراق بود) گفت: اگر ارتش شاه هنوز وجود داشت، ما آنها را ظرف یک ماه شکست می دادیم.

وضعیت نظامی ایران در جمهوری اسلامی:

الف. نیروی انسانی:

مهمترین مولفه قدرت نظامی است. نیروی انسانی کارآمد دارای دو شاخصه آموزش و ورزیدگی بالا و انگیزه زیاد است.

اهمیت و کارایی نیروی انسانی هنگام خود را نشان می دهد که فرد در موقعیت نزدیک به مرگ قرار گیرد. در این صورت، اگر انگیزه بالایی نداشته باشد میدان نبرد را ترک خواهد کرد. این در حالی است که مدافعان و سربازان ایران به برکت اسلام و ایجاد روحیه شهادت طلبی، تا آخرین قطره خون در میدان نبرد ایستادند و صحنه هایی را خلق کرده اند به موفقیت هایی را ثبت نمودند که چشم جهانیان را خیره نگاه داشته است.

ب. تجهیزات نظامی:

خودکفایی و دستیابی به تجهیزاتی که توان بازدارندگی در مقابل تهاجمات را داشته باشد مانع از حمله مستقیم دشمن به کشور می شود.

ج. موشک بالستیک:

تفاوت های بسیاری میان هواپیما و موشک وجود دارد که منجر به انتخاب موشک به عنوان مهمترین ابزار دفاعی تاکنون شده است. برخی از مزایای موشک عبارتند از:

- (۱) دانش و فناوری موشک بسیار ساده تر از هواپیما است.
- (۲) هزینه نگهداری موشک بسیار کمتر از هواپیما است.
- (۳) هزینه ساخت انبار موشک نسبت به فرودگاه بسیار کمتر است.
- (۴) فرودگاه در محیط باز و در دید قرار دارد و معمولاً امکان پدافند غیرعامل در آنها فراهم نیست، در حالی که امکان ذخیره سازی موشک در دل کوه ها و عمق زمین وجود دارد.
- (۵) قیمت هر موشک یک بیستم تا یک پنجاهم قیمت هواپیما است.
- (۶) هدف قرار دادن موشک نسبت به هواپیما بسیار دشوارتر است.
- (۷) با استفاده از موشک ها، نسبت به هواپیما، دستیابی به مسیرهای دورتر بسیار راحت تر است، زیرا هواپیما نیاز به چند بار سوخت گیری برای رسیدن و بازگشت از مسیرهای دور دارد.
- (۸) خطر از دست دادن و یا اسارت نیروی انسانی در استفاده از هواپیما وجود دارد، در حالی که موشک از خاک خود بدون خطر شلیک می شود.

(۹) هزینه پرواز هواپیما بسیار زیاد است، در حالی که موشک این هزینه را ندارد.

هواپیما برتری هایی نسبت به موشک دارند که برخی از آنها عبارتند از:

- (۱) امکان استفاده از هواپیما در دفعات زیاد وجود دارد.
- (۲) امکان تعمیر و نگهداری هواپیما در سال های طولانی وجود دارد، در حالی که موشک بعد از مدتی بلا استفاده می شود.
- (۳) دقت تخریب هدف و دستیابی به اهداف متحرک در هواپیما عموماً بیشتر است.

جمهوری اسلامی اکنون به تنوع بالایی از موشک های بالستیک نظیر سجیل، عماد، قدر، خرمشهر، قیام، ذوالفقار، فاتح، خلیج فارس و هرمز با برد ها و قدرت تخریب متفاوتی دست یافته است که عموماً دقت نقطه زنی دارند و یا دارای امکان تعقیب امواج رادیویی هستند.

د. موشک کروز:

به دلیل حرکت در نزدیکی سطح زمین یا دریا، از دید رادارها به دور می ماند و با اطمینان بسیار بالایی، خود را به نزدیکی هدف می رساند. این موشک دو نوع دریایی و زمینی دارد. این موشک قابلیت عملیاتی بالایی برای کاربران آن ایجاد می کند. ایران دارای انواع گسترده ای از موشک کروز دریایی به نام قادر، ظفر، کوثر، نور، غدیر، نصر، نصر بصیر و موشک کروز زمینی سومار است. دور ماندن از چشم رادارها باعث شده است موشک های کروز جز سلاح های استراتژیک قرار بگیرند.

ه. پهپاد (پرنده هدایت پذیر از دور):

ایران دارای انواع گسترده ای از پهپادهای خودساخت است که جزو پیشرفته ترین پهپادهای جهان به شمار می روند، و چهارمین کشور جهان است که به این سطح از تکنولوژی در پهپاد رسیده است.

پهپاد ها دارای مزایای زیر هستند:

(۱) ابعاد کوچکتر و صدای کمتر نسبت به هواپیما؛

(۲) هزینه و دانش فنی بسیار کمتر نسبت به هواپیما؛

(۳) بی نیاز از خلبان و در نتیجه ایمنی نیروهای خودی؛

(۴) بی نیاز از فرودگاه و باند فرود؛

(۵) امکان حمل موشک و مهمات و انجام عملیات درگیری نظامی.

پهپاد RQ-۱۷۰:

در آذر ماه ۱۳۹۰ یگان های سپاه پاسداران جمهوری اسلامی موفق شدند یک فروند پهپاد پیشرفته RQ-۱۷۰ آمریکایی را سالم به زمین بنشانند. عملیات شکار این پهپاد به قدری پر ارزش و مهم بود که رئیس جمهور وقت آمریکا باراک اوباما رسماً از ایران درخواست کرد این پهپاد را بازگرداند.

ویژگی های این پهپاد:

توانایی تقریباً مهار ناپذیری و رادار گریزی؛

شباهت بسیار زیاد به فناوری بمب افکن های B-2 و جنگنده بمب افکن F-35؛

موتورهای بسیار پیشرفته با قابلیت چند روز پرواز مداوم؛

توانایی رصد ارتباط رادیویی با سیم و بیسیم در اطراف منطقه پروازی؛

استقرار رادارهای فوق پیشرفته SAR بر روی آن که هیچ نمونه مشابهی در جهان ندارد؛

توان تصویربرداری با وضوح بسیار بالا در هر شرایط جوی و همچنین دارای قدرت تفکیک منحصر به فرد؛

این پهپاد هم اکنون در ایران با رمزگشایی از تمام اطلاعات آن مهندسی معکوس شده و سپاه پاسداران انقلاب اسلامی توانسته است تاکنون دو مدل از این پهپاد را با نام های سیمرغ و صاعقه تولید و رونمایی کند (ایران عرضه) قایق های تندرو و زیردریایی های کوچک:

قایق های تندرو یکی از تجهیزات نظامی تاثیرگذار در جنگ نامتقارن در دریا هستند. زیردریایی های کوچک نیز به دلیل حرکت در نزدیکی سطح آب در رادار ها و سونارهای دریایی شناسایی نمی شوند. همچنین زیردریایی های بزرگتر مانند غدیر که مناسب شرایط اقلیمی خلیج فارس طراحی شدند، دارای توانایی حمل اژدر و نیروهای بیشتری هستند.

پدافند هوایی:

سامانه پدافند هوایی از دو بخش مهم رادار و موشک تشکیل می شود. رادارها اصلی ترین عامل کشف و شناسایی تهدیدات هوایی در پدافند هوایی ارتش های جهان بودند. رادارهای کاشف ۱ و ۲، ملی، مطلع الفجر ۱ و ۲ و ۳، علیم، کاوش، بشیر و حافظ از جمله رادارهای ساخت ایران هستند. پدافند هوایی به سه رده ارتفاع پست، متوسط و بلند تقسیم می شود. از سامانه ارتفاع پست می توان به سامانه های میثاق، یا زهرا، راپیر، تور ام ۱، مساوات، سعیر و سراج اشاره کرد. سامانه سوم خرداد، طبس، شلمچه، مرصاد، تلاش و صیاد جز سامانه های میانبرد جمهوری اسلامی ایران هستند. پس از مطرح شدن سامانه اس ۳۰۰ متعلق به روسیه که به عنوان یکی از سامانه های برتر جهان شناخته می شد، نیروهای مسلح ایران توانستند در مرداد ماه ۱۳۹۸ از سامانه باور ۳۷۳، اولین سامانه بلند برد جمهوری اسلامی ایران رونمایی کنند. اقتدار منطقه ای:

پیش از انقلاب اسلامی، ایران به عنوان ژاندارم آمریکا در منطقه شناخته می شد و به بسیاری از اتفاقات منطقه غرب آسیا نقش مزدور آمریکا را بازی می کرد. حمایت از دولت غربگرای یمن شمالی در مقابل با دولت شرقگرای جنوبی آن، کمک به ویتنام جنوبی مورد حمایت آمریکا، کمک به سومالی مورد حمایت غرب در جنگ با اتیوپی مورد حمایت شرق، کمک به کنگوی سابق و مراکش و همچنین کمک یک میلیارد دلاری به انور سادات نمونه هایی از ماموریت نظامی شاه به دستور آمریکا است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، جمهوری اسلامی ایران حمایت از ملت های مظلوم منطقه را در دستور کار خود قرار داد مانند:

کمک به حزب الله لبنان، جنبش های آزادی بخش فلسطینی، حمایت از مسلمانان بوسنی، حمایت از ائتلاف شمال افغانستان در جنگ با طالبان، حمایت از مردم مظلوم بحرین، سوریه و عراق و حمایت از انصارالله یمن. تنگه هرمز:

تنگه هرمز یکی از مهمترین گذرگاه های آبی دنیاست که در ورودی خلیج فارس واقع شده و خلیج فارس را از خلیج عمان به دریای عرب جدا می کند. تنها تنگه هرمز است که عمق و عرض کافی برای عبور بزرگترین نفتکش های جهان را دارد.

این تنگه تولید کنندگان اصلی نفت خاورمیانه را به بازارهای جهانی مرتبط می کند و در مجموع یک پنجم کل نفت جهان از این تنگه عبور می کند. (یعنی تقریباً هر روز ۱۹ میلیون بشکه) چالش هزاره ۲۰۰۲:

چالش هزاره ۲۰۰۲ یک رزمایش مهم (احتمالاً بزرگترین، گران ترین و پیچیده ترین رزمایش در نوع خود در تاریخ) بود که توسط نیروهای مسلح آمریکا، در میانه سال ۲۰۰۲ اجرا شد. این رزمایش که با هزینه ۲۵۰ میلیون دلار برگزار گردید، شامل تمرین های واقعی به همراه شبیه سازی های کامپیوتری بود. این رزمایش به مثابه آزمایشی برای تحول آینده نیروی نظامی آمریکا بود. در این شبیه سازی، ایالات متحده آمریکا تحت عنوان "آبی"، به نبرد با دشمن فرضی تحت عنوان "قرمز"، در خلیج فارس، یعنی ایران، می رفت. مراحل آماده سازی حدوداً دو سال به طول انجامید. هرچند اعلام شده بود که رزمایش به منظور شبیه سازی جنگ احتمالی با عراق در زمان صدام تدارک دیده شده است، اما هدف اصلی آن رویارویی با ایران در خلیج فارس بوده است. برآوردهایی که پس از این رزمایش به عمل آمد، نشان داد که در صورت وقوع این سناریو به صورت واقعی بیش از ۲۰ هزار نظامی آمریکایی در روز اول جنگ با ایران کشته خواهند شد. عملیات حمله به عین الاسد:

مقام معظم رهبری در پیام خود مناسبت شهادت سپهبد حاج قاسم سلیمانی فرمودند: «انتقام سختی در انتظار جنایتکاران است.»

سپاه پاسداران انقلاب اسلامی در مدت کوتاهی اولین اقدام در انتقام خون شهدای مقاومت را با یک عملیات موشکی پیچیده و بزرگ علیه مهم ترین پایگاه نظامی آمریکا در منطقه، یعنی پایگاه عین الاسد، محقق کرد. طی این عملیات که به نام شهید سلیمانی نامگذاری شده بود، ۱۳ موشک از فاصله حدود ۷۰۰ کیلومتری به این پایگاه شلیک شدند و تمام موشک ها به هدف اصابت کردند.

شاخص فلاکت؛ سیاسی ترین شاخص اقتصادی در ایالات متحده آمریکا در چهل سال گذشته

شاخص "فلاکت" شاخصی اقتصادی است که در دهه ۱۹۶۰ توسط اقتصاددان آمریکایی به نام آرتور اوکان و در دوره ریاست جمهوری آقای جانسون ابداع شد. این شاخص از حاصل جمع نرخ تورم و نرخ بیکاری در یک کشور به دست می آید. بنابراین هرچه تورم و بیکاری در یک کشور بیشتر باشد، شاخص فلاکت در آن بالاتر خواهد بود.

این شاخص اقتصادی برای ضربه زدن به استقلال اقتصادی کشورهای در حال توسعه نیز مورد استفاده قرار می گیرد.

شاخص ادراک فساد سازمان بین المللی شفافیت:

سازمان بین المللی شفافیت، برای رتبه بندی فساد کشورها از شاخص ادراک فساد استفاده می کند. این شاخص هر ساله توسط این سازمان منتشر می شود و نشان دهنده میزان شفافیت در کشورهای دنیاست؛ به این معنی که هرچه شفافیت در کشوری بیشتر باشد، امکان شناسایی وقوع فساد در آن کشور بیشتر است. طبق این گزارش شفافیت در جمهوری اسلامی ایران وضعیت مناسبی نداشته و ایران در شاخص ادراک فساد دارای رتبه ۱۴۹ در میان کشورهای جهان است.

در این شاخص، پولشویی، تخلفات مالیاتی، خروج غیرقانونی سرمایه از کشورهای در حال توسعه، پنهانکاری مالی و فساد فعال لحاظ نمی شود، در حالی که هر کدام از این موارد می تواند به تنهایی شاخص ادراک فساد را بی اعتبار کند. فساد غیردولتی یکی از مهم ترین حوزه هایی است که باید در محاسبه میزان فساد مورد توجه قرار گیرد، اما در محاسبه شاخص ادراک فساد فقط فساد دولتی مورد توجه قرار گرفته است.

◀ نکات مهم صعود چهل ساله

- ۱- مدل مدرنیزاسیون محمدرضا پهلوی مبتنی بر مونتاژ محصولات غربی و وابستگی به فناوری، مواد اولیه، قطعات و نیروی متخصص خارجی بود.
- ۲- بیماری هلندی اقتصاد ایران، یک عارضه در اقتصاد کلان کشور بود که در میانه دهه ۵۰ شمسی و در پی افزایش قیمت جهانی در بازه جنگ اعراب و اسرائیل و نیز رشد چشمگیر درآمدهای نفتی به وقوع پیوست.
- ۳- بیماری هلندی اصطلاحی اقتصادی است که اولین بار در سال ۱۹۷۷ توسط مجله اکونومیست برای توصیف رکود صنعتی هلند پس از کشف گاز طبیعی در دهه ۱۹۶۰ به کار رفت.
- ۴- یکی از چالش های مهم اقتصادی کشور، وابستگی ذهنی برخی مسئولان به راه حل های خارجی است.
- ۵- یکی از مهمترین اهداف هر انقلاب رسیدن به استقلال و وابسته نبودن ملت به کشورهای استعماری و استکباری است.
- ۶- امام خمینی در خصوص استقلال، هدف انقلاب اسلامی را تأمین استقلال در ابعاد مختلف سیاسی، نظامی، فرهنگی، اقتصادی و فکری می دانستند.
- ۷- ژنرال ویلیامسن، رئیس هیئت مستشاران نظامی آمریکا در ایران بود.
- ۸- حکومت پهلوی مخارج خود و کشور را از راه فروش نفت خام تأمین میکرد. از این رو به شدت به قیمت نفت و افت و خیز بازارهای جهانی وابسته بود.
- ۹- جمهوری خلق چین و جمهوری اسلامی ایران دو تمدن کهن آسیایی هستند که روابط نزدیک و گسترده ای در عرصه های تجاری، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و امنیتی دارند.
- ۱۰- واگذاری سهم ایران از دریای خزر و عقب نشینی جمهوری اسلامی از حقوق ملت خود، شبهه ای است که غالباً درباره موضوع حفظ تمامیت ارضی و استقلال ایران طرح می شود.
- ۱۱- در معاهده ۱۹۲۱، حق کشتیرانی ایران در خزر به رسمیت شناخته شده است.
- ۱۲- مکزیك به عنوان یکی از کشورهای شناخته میشود که اقتصاد آن بسیار وابسته به آمریکاست.
- ۱۳- طبق گزارش پایگاه تحلیلی اینوستوپدیا، اقتصاد کره جنوبی به شدت تحت تاثیر وضعیت اقتصادی شرکای تجاری خود به ویژه بزرگترین آنها یعنی چین و آمریکاست.
- ۱۴- منظور از عدالت اجتماعی، توزیع عادلانه ثروت و درآمد ملی در میان افراد جامعه است.
- ۱۵- برای تشخیص توزیع مناسب ثروت در یک جامعه، از شاخص ضریب جینی استفاده میشود.

- ۱۶- اگر ضریب جینی برابر با صفر باشد، یعنی درآمد کشور بین همه افراد جامعه به صورت یکسان تقسیم می شود.
- ۱۷- ضریب جینی درآمد شاخص دقیقی برای سنجش میزان نابرابری در وضعیت اقتصادی افراد جامعه نیست.
- ۱۸- خط فقر عبارت است از مقدار درآمدی که برای تامین حداقل نیازهای فرد در یک جامعه لازم است و تامین نشدن آن موجب می شود چنین افرادی "فقیر" در نظر گرفته شوند.
- ۱۹- بر اساس مستندات بانک جهانی، حدود ۶۰ درصد روستاییان و ۳۰ درصد شهرنشینان ایران یعنی تقریباً ۴۶ کل جمعیت ایران در سال ۱۹۷۷ میلادی زیر خط فقر قرار داشتند.
- ۲۰- اسدالله علم وزیر دربار و یکی از نزدیکترین افراد به شاه بود.
- ۲۱- پرواند آبراهامیان تاریخ شناس مشهور مقیم آمریکا، در کتاب تاریخ ایران مدرن می نویسد: انقلاب سفید محمدرضا پهلوی و در پی آن، رونق درآمد نفت به جای پاسخ گویی به انتظارات عمومی، موجب افزایش نارضایتی های گسترده شد.
- ۲۲- رشد ۴ برابری شاخص تولید مواد غذایی در ایران از سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۱۸ صورت گرفته است.
- ۲۳- شاخص توسعه انسانی، نشان دهنده سطح سلامت، تسهیلات و درآمد انسان ها در جوامع مختلف است که دفتر برنامه توسعه سازمان ملل متحد هر ساله آن را در گزارشی تحت عنوان "گزارش توسعه انسانی" منتشر می کند.
- ۲۴- در دوره پهلوی، صنایع زیربنایی که پایه صنایع مصرفی محسوب می شوند، ایجاد نشدند و تربیت نیروی انسانی متخصص و دانش فنی بومی نیز مورد غفلت قرار گرفت. این کمبود باعث وابستگی روزافزون دولت به واردات مواد اولیه و حتی نیروی کار خارجی شد.
- ۲۵- "زیست بوم فناوری و نوآوری" یکی از ارکان مهم و حیاتی در اقتصاد دانش بنیان به شمار می آید و در جوامع توسعه یافته امروزی نیز توجه جدی است.
- ۲۶- از جمله موانع بررسی دقیق میزان انرژی عرضه شده در طول زمان، افزایش جمعیت یک کشور است که به صورت طبیعی، باعث افزایش نیاز به انرژی در آن میشود.
- ۲۷- شاه درباره حزب رستاخیز در جایی گفت: «آنهايي که به رستاخيز نمی پیوندند باید از هواداران حزب توده باشند، این خائنان یا باید به زندان بروند یا اینکه همین فردا کشور را ترک کنند.
- ۲۸- یکی از مهمترین شاخص های جمهوریت در کشور برگزاری انتخابات هایی است که طی آن به طور مستقیم و غیر مستقیم مقامات اصلی در سیاست کشور تعیین می شود.
- ۲۹- پهلوی ها با ترویج فحشا، ابتذال و حمایت از مشروب فروشی ها و قمارخانه ها، به مبارزه با دین پرداختند، در حالی که جمهوری اسلامی ترویج اسلام ناب محمدی را هدف خود قرار داده است.
- ۳۰- یکی از مهمترین معضلات فروپاشی نهاد خانواده که در جامعه آمریکا به وجود آمده است عدم تربیت صحیح کودکان بزرگ شده با والدین مجرد است.

- ۳۱- در بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، تشکل های مختلفی برای احقاق حقوق زنان تشکیل شده اند تا ابتدایی ترین حقوق زنان به قانون تبدیل شود، مانند قوانین حمایتی از زنان در مقابله با تجاوز و خشونت.
- ۳۲- قتل هایی که توسط بازیگران غیردولتی، علیه غیرنظامیان انجام می شود، که ماهیت ایدئولوژیک ندارند، یعنی انگیزه آنها اهداف سیاسی، اقتصادی یا اجتماعی خاصی نیست، به عنوان قتل طبقه بندی می شوند، نه تروریسم.
- ۳۳- ایران دارای انواع گسترده ای از پهپادهای خودساخت است که جزو پیشرفته ترین پهپادهای جهان به شمار می روند، و چهارمین کشور جهان است که به این سطح از تکنولوژی در پهپاد رسیده است.
- ۳۴- پدافند هوایی به سه رده ارتفاع پست، متوسط و بلند تقسیم می شود. از سامانه ارتفاع پست می توان به سامانه های میثاق، یا زهرا، رایپر، تور ام ۱، مساوات، سعیر و سراج اشاره کرد.
- ۳۵- تنگه هرمز یکی از مهم ترین گذرگاه های آبی دنیاست که خلیج فارس را از خلیج عمان و دریای عرب جدا می کند



❖ فصل سوم: تعلیم و تربیت اسلامی

◀ بخش اول: مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت (فقط بخش دوم)

(خلاصه + نکات)

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

مقدمه: هدایت شایسته بخش «تربیت رسمی و عمومی» از جریان تربیت در هر جامعه، نیازمند آن است که مجموعه ای از گزاره های مدلل و مدون، تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی آن را بر پایه فلسفه تربیتی خاص آن جامعه، بر عهده گیرد تا هدایت، جهت دهی و اصلاح مداوم این بخش مهم از جریان تربیت با توجه و التزام به چنین مجموعه ای صورت پذیرد.

خلاصه ضرورت تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»

تاریخ‌مندی تربیت رسمی: تربیت رسمی، پدیده‌ای تاریخمند است که باید متناسب با شرایط زمان و مکان تغییر کند و الگوی واحد و جهانی ندارد. تصور اشتباه وجود الگویی یگانه باعث شده مدل غربی به جوامع دیگر تحمیل شود، که این امر مانع توسعه متناسب با فرهنگ بومی و موجب انقطاع از پیشینه تاریخی آن‌ها شده است. بنابراین، هر کشور باید بر اساس مبانی فکری، فرهنگ و فلسفه تربیتی خود، الگوی تربیت رسمی مناسب را طراحی کند، زیرا تربیت رسمی نه تنها تحت تأثیر شرایط اجتماعی است، بلکه نقش مهمی در حفظ ارزش‌ها و تحولات مطلوب جامعه دارد.

ویژگی‌های خاص تربیت رسمی: تربیت رسمی و عمومی دارای ویژگی‌ها و اقتضائات خاصی است که نمی‌توان آن را صرفاً در چارچوب فلسفه تربیتی عام بررسی کرد. در فلسفه تربیت معاصر، حتی درباره ضرورت وجودی تربیت رسمی و عمومی تردیدهایی مطرح شده است. بنابراین، با توجه به ارتباط آن با مسائل سیاسی، حقوقی، اقتصادی و اجتماعی، لازم است فلسفه‌ای مستقل و متناسب برای تربیت رسمی و عمومی تدوین شود.

فقدان فلسفه تربیتی بومی: نظام تربیت رسمی و عمومی در ایران تاکنون بر فلسفه‌ای مدون و بومی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی استوار نبوده است. این مسئله باعث ناهماهنگی، ناکارآمدی و عدم موفقیت اصلاحات شده است، درحالی‌که الگوهای وارداتی نیز مشکلات و بحران‌هایی ایجاد کرده‌اند. بنابراین، تدوین فلسفه‌ای اسلامی-ایرانی برای تربیت رسمی و عمومی، پیش‌نیاز هرگونه تحول اساسی در این نظام است.

تأثیر مدرنیته بر نظام تربیتی: نظام تربیتی ایران، پیش از مواجهه با الگوی مدرن، مبتنی بر سنت‌های تاریخی بود، اما پس از ورود مدل غربی، بدون نقد و بررسی، به‌عنوان جایگزینی قدرتمند پذیرفته شد. این برخورد انفعالی باعث شد که الگوی سنتی و مدرن، بدون تعامل سازنده، به‌طور موازی پیش بروند. درحالی‌که رویکرد مطلوب، نقد و اصلاح سنت تربیتی اسلامی-ایرانی همراه با بهره‌گیری از تجارب جهانی است. به عبارت دیگر، با در نظر گرفتن اصل و اساس گوهر تجارب تاریخی خود، لایه های بیرونی آن را با جریان متحول زمانه و نیازهای روز متحول مینمودیم. متأسفانه، حتی در دوره پیش از انقلاب نیز چنین

مواجهه‌ای در اصلاح نظام تربیتی مدنظر نبود. در نتیجه، برای توسعه مطلوب نظام تربیتی، تدوین فلسفه‌ای بومی و اسلامی ضروری است تا زمینه‌ای برای تعامل فعال با سنت و مدرنیته فراهم شود.

ضرورت بازنگری پس از انقلاب اسلامی: با توجه به انقلاب اسلامی و تأسیس نظام سیاسی جدید بر پایه ارزش‌های اسلامی، تدوین فلسفه‌ای متناسب برای تربیت رسمی و عمومی ضروری است. ادامه الگوی تربیتی مبتنی بر مدرنیته و بی‌توجه به مبانی اسلام، موجب گسست نسل جدید از ارزش‌های انقلاب خواهد شد. بنابراین، برای تثبیت نظام اجتماعی جدید و تداوم انقلاب اسلامی، باید نظام تربیت رسمی و عمومی را با ارزش‌های اسلامی هماهنگ کرد، که این امر تنها از طریق تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی با رویکرد اسلامی ممکن است.

چالش سنت و مدرنیته: تربیت رسمی و عمومی در شکل فعلی آن، از مظاهر تمدن مدرن غرب است و برقراری ارتباط عقلانی بین آن و جوامع اسلامی مستلزم تعیین نسبتی مستدل بین سنت و مدرنیته است. جوامع اسلامی از زمان آشنایی با تمدن غرب، با این چالش مواجه بوده‌اند و رویکردهای مختلفی در این زمینه شکل گرفته است که شامل رویکرد شریعت‌گرا، رویکرد تمدن‌ساز و رویکرد تجددگرا می‌شوند. این رویکردها در نگاه به مدرنیته، جایگاه دین در زندگی و نسبت سنت و مدرنیته تفاوت‌های اساسی دارند.

اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی» برای حل مسائل مسلمانان در دوران معاصر، راه حل را در پذیرش اصول مدرنیته می‌بینند، با تلاش‌هایی برای انطباق آن با اسلام. پنج محور اصلی این دیدگاه عبارتند از: انسان‌مداری، علم‌گرایی، توسعه‌گرایی، تاریخت و نسبیت فهم، و آینده‌گرایی. در مقابل، اندیشمندان «شریعت‌گرایی» بر اجرای احکام فقهی بدون نیاز به الگوهای عینی و تجربی تأکید دارند و پنج محور اصلی این دیدگاه اصول‌گرایی، آئین‌گرایی، تکلیف‌مداری، اجتهادگرایی و گذشته‌گرایی است. رویکرد «تمدن‌سازی» به مدرنیته نگرش متفاوتی دارد و علاوه بر وحی، جایگاهی ویژه برای عقل در نظر می‌گیرد. این دیدگاه دین را محدود به زندگی فردی نمی‌داند، بلکه آن را به‌عنوان یک برنامه جامع برای زندگی اجتماعی و سیاسی می‌شناسد و بر استفاده از عقل و دانش بشری در چهارچوب مبانی دینی تأکید دارد. از این منظر، مسلمانان می‌توانند و باید بر اساس تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد پویا، تمدن نوین اسلامی را بنا کنند. بنابراین، اجرای کامل اسلام در چارچوب نوسازی جامعه و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آن میسر است. این رویکرد تأکید دارد بر ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی اسلامی و ایرانی برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور، که با مقتضیات زمان و در راستای اهداف انقلاب اسلامی و جمهوری اسلامی ایران هم‌راستا باشد.

قاعده "نفی سبیل" از قواعد فقهی مهم است که بر اساس آن جوامع اسلامی باید از سلطه بیگانگان در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و نهادهای اجتماعی جلوگیری کنند. این قاعده تأکید دارد که جوامع اسلامی باید استقلال فکری و بومی‌سازی دانش‌ها را دنبال کنند. تعامل با دیگر ملت‌ها برای غنی‌سازی فرهنگ اسلامی ممکن است، اما باید به گونه‌ای باشد که سلطه بیگانگان را نفی کرده و به استقلال و پیشرفت جوامع اسلامی کمک کند.

تجارب اخیر نشان می‌دهد که یکی از مسیرهای مهم نفوذ استعمار، نظام تربیتی جوامع است. نظام تربیتی مستقل می‌تواند موجب تحولات اجتماعی پویا و اصیل شود، در حالی که وابستگی در این نظام‌ها به وابستگی‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی می‌انجامد. بر اساس قاعده نفی سبیل، نهادهای تربیتی جوامع اسلامی، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، باید متناسب با فرهنگ اسلامی و شرایط اجتماعی این جوامع بازتعریف و الگوسازی شوند. برای این امر، لازم است که فلسفه تربیتی جدیدی برای نظام تربیت رسمی و عمومی تدوین شود که با مبانی فکری و فرهنگی اسلام سازگار باشد. این امر باید بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی آغاز می‌شد، اما به دلایل مختلف به تعویق افتاده است.

روش‌شناسی پژوهش

۱- در این تحقیق، مقصود از «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» عبارت است از: مجموعه ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون، که بر پایه "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد.

۲- در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر فلسفه تربیت (مبانی، چیستی، چرایی و چگونگی تربیت)، مبانی سیاسی، حقوقی، روانشناختی و جامعه‌شناختی نیز به اقتضای ماهیت این نوع تربیت اضافه شده است.

۳- منظور از تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بیان استدلالی و مبرهن این مباحث است، با توجه به مجموعه ای از گزاره‌های معتبر فلسفی تحت عنوان «مبانی اساسی تربیت»؛ به گونه‌ای که بتوان به لحاظ منطقی در صورت اذعان به درستی و حقانیت این مبانی-به صورت اصول موضوعه- بیان تجویزی آن مطالب را درباره حقیقت تربیت، امری مدلل و مستدل دانست.

۴- با اتکا به فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران کوشیده ایم -ضمن رعایت شرایط اجتماعی و سیاسی جامعه ایران در دوران انقلاب اسلامی و متناسب با نظام جمهوری اسلامی ایران- در پاسخ به چالش‌های اکنون و آینده تربیت رسمی و عمومی برای چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی پاسخ‌های مستدلی به صورت نظام مند تهیه و تدوین شود.

۵- این بخش به رویکرد خاصی در استنباط مبانی اساسی تربیت اشاره دارد که برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت به کار می‌رود. این روش‌شناسی به دلیل ماهیت تجویزی فلسفه تربیت اسلامی و پیوند آن با تعالیم دینی اسلام، نمی‌تواند در قالب روش‌های استدلالی ساده یا رویکردهای پژوهشی رایج مانند قیاس منطقی یا تحلیل‌های انتقادی قرار گیرد. به این ترتیب، برای تدوین فلسفه تربیت در این زمینه، هیچ روش‌شناسی واحد و ثابت نمی‌تواند برای تمامی مصادیق و موضوعات در نظر گرفته شود. لذا ما در این مجموعه با شیوه‌های ابداعی برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی، براساس نگرش اسلامی مناسب برای جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر، به ترتیب این گام‌های روشمند را طراحی و اجرا نموده ایم:

در این تحقیق، ابتدا مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی بر اساس فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران بررسی و دسته‌بندی شده‌اند. سپس الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی تحلیل شده و قوت‌ها و ضعف‌های آنها شناسایی گردید. پس از آن،

تعریفی متناسب با نظام جمهوری اسلامی ایران از تربیت رسمی و عمومی ارائه شد و ویژگی‌های آن تبیین شد. در ادامه، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی با توجه به فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران بررسی شد. در نهایت، این تحقیق پس از ارائه به شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی، با دریافت بازخورد و اصلاحات لازم، به اعتباربخشی اجتماعی رسید و به عنوان «فلسفه تربیت رسمی و عمومی مقبول و معتبر در جامعه اسلامی ایران» تایید شد.

۱- مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی

فلسفه تربیت رسمی و عمومی بر مبانی خاصی استوار است که اعتبار گزاره‌های تجویزی آن از این مبانی ناشی می‌شود. این مبانی در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و در بخش‌های پیشین مورد بحث قرار گرفته است. علاوه بر مبانی فکری، تربیت رسمی و عمومی با مباحث سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز ارتباط دارد. بنابراین، برای تبیین این نوع تربیت باید از دستاوردهای معتبر این علوم استفاده کرد. در نتیجه، چهار گروه مبانی سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی در تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی مطرح می‌شوند.

۱-۱ مبانی سیاسی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل الزامات قانونی و رسمیتش ارتباط نزدیکی با نظام سیاسی حاکم دارد. بنابراین، تدوین فلسفه تربیت برای هر جامعه باید متناسب با ویژگی‌های سیاسی آن جامعه باشد. در خصوص جمهوری اسلامی ایران، «مبانی سیاسی» به گزاره‌هایی اطلاق می‌شود که از یک طرف جایگاه تربیت در نظام سیاسی کشور را مشخص می‌کنند و از طرف دیگر، نحوه تأثیر و دخالت نظام سیاسی در حوزه تربیت را بیان می‌کنند.

۱-۲ مبانی حقوقی

بر اساس مبانی اسلامی همه انسانها صاحب حق و حقوقی هستند که باید توسط همگان رعایت شوند. زیرا به همان اندازه که در نگاه دینی مکلف بودن انسان اهمیت دارد صاحب حق بودنش نیز در خور توجه است و این دو موضوع، دو روی یک سکه اند. به سخن دیگر، بین حق و تکلیف آحاد اجتماع، موازنه برقرار است. اگر در جایی حقی هست تکلیفی نیز وجود دارد. تربیت رسمی و عمومی به دلیل ارتباط با نظام سیاسی و قانون‌مندی، ارتباط نزدیکی با نظام حقوقی جامعه دارد. نظام حقوقی جامعه مجموعه‌ای از قوانین است که بر اساس فلسفه اجتماعی جامعه برای بهبود زندگی افراد ضروری است و ضمانت‌های اجرایی برای آن فراهم می‌کند. بنابراین، فرآیند تربیت رسمی و عمومی با نظام حقوقی ارتباطی دوطرفه و محکم دارد. این مبانی حقوقی تربیت در قالب حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، قوانین داخلی و معاهدات بین‌المللی منطبق با فقه اسلامی تأکید شده‌اند.

۳-۱ مبانی روانشناختی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل پوشش دادن به متربیان در سنین خاص (دوره‌های کودکی و نوجوانی) ناگزیر است با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد و خصوصیات هر دوره سروکار داشته باشد؛ زیرا شناخت واقعیت‌های روانشناختی متربیان موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی در تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. دانش روان‌شناسی، که دانشی تجربی

است، (بعد روان شناختی) ارائه می دهد بنابراین در تصویر روشن تری از چگونگی حیات آدمی را (در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمیتوانیم به دستاوردهای دانش معاصر روانشناسی بی توجه باشیم).

۴-۱ مبانی جامعه شناختی

تربیت رسمی بیش از هرچیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت جامعه یا دوران، میتواند حدود و ثغور و ویژگیهای آن را رقم بزند. شناخت واقعیتهای جامعه موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. بنابراین تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمیتواند به دستاوردهای دانش جامعه شناسی بی توجه باشد. در اینجا به برخی از مهمترین مبانی جامعه شناختی منطبق با دیدگاه اسلامی اشاره می کنیم:

(الف) جامعه حیاتی مستقل از حیات فردی آحاد خود دارد.

(ب) انسان با محیط (جامعه) و آحاد آن تعامل فعال دارد.

(ج) نسبت فرد و جامعه نسبت وحدت و کثرت است.

(ح) نهادها، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در نحوه عمل افراد در موقعیت های زندگی تاثیرگذار است.

(خ) زمینه سازی برای کسب شایستگیها توسط شهروندان جامعه اسلامی عامل تحرک اجتماعی است.

(د) نهادهای اجتماعی دارای غایت مشترک اند و کارکرد همدیگر را در راستای غایت تکمیل می کند.

(ز) نهاد خانواده، که نقش غیر قابل انکاری در تربیت برعهده دارد، یکی از نهادهای بنیادی جامعه به شمار می آید.

بررسی اجمالی الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی

در واقع، شکل امروزی تربیت رسمی و عمومی پدیده ای نوظهور است که به طور گسترده ای در جوامع معاصر گسترش یافته و با توجه به نیازهای فرهنگی، اقتصادی و فناورانه این جوامع شکل گرفته است. این نوع تربیت، در راستای اهدافی چون ارتقای فرهنگ عمومی، ایجاد تحرک اجتماعی در میان طبقات مختلف، بسط عدالت اجتماعی، ترویج سواد و مهارت های زندگی، و گسترش روابط اجتماعی، توفیقات چشمگیری داشته است.

این موفقیت ها موجب شده که تربیت رسمی و عمومی به عنوان مهم ترین راهکار برای توسعه پایدار جوامع شناخته شود. همچنین، در قوانین بین المللی و اصول اساسی کشورهای مختلف، بهره مندی از این نوع تربیت به عنوان یک حق مسلم برای تمامی افراد جامعه به رسمیت شناخته شده است. با این حال، در طول گسترش این نوع تربیت، انتقادات زیادی از سوی صاحب نظران مختلف با مبانی فکری گوناگون در مورد مصادیق آن مطرح شده است.

تعریف تربیت رسمی و عمومی

برای تدوین الگویی متمایز از تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی ایران، باید علاوه بر توجه به موفقیت ها و انتقادات الگوهای موجود، شرایط و چالش های کنونی جامعه ایران نیز مد نظر قرار گیرد. این الگو باید از نقدهای وارد شده دوری کرده و در عین حال جنبه های مثبت آن را حفظ کند. به طور خاص، تربیت رسمی و عمومی در این جامعه باید به شکلی سازمان دهی شده، عادلانه و همگانی باشد که با مشارکت فعال خانواده ها، رسانه ها و نهادهای غیردولتی، و با تاکید بر هویت اسلامی،

ایرانی و انسانی، مربیان را برای تحقق "حیات طیبه" آماده سازد. این فرآیند با هدف آماده‌سازی افراد برای زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی مطلوب بر اساس نظام معیار اسلامی صورت می‌گیرد. شایستگی‌های پایه‌ای که در این تربیت باید به دست آید، شامل مهارت‌ها، صفات و توانمندی‌هایی است که برای زندگی مطلوب در هر برهه زمانی ضروری است. این شایستگی‌ها باید بر اساس تحولات اجتماعی و نیازهای زمانه تعیین شوند و ثابت نیستند.

۲-۲ ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی

بعد از تعریف تربیت رسمی و عمومی و تدوین الگوی مطلوب برای آن، ویژگی‌های این الگو برای جامعه اسلامی ایران در سه دسته بررسی می‌شود:

ویژگی‌های عام: خصوصیات مشترک در الگوهای تربیتی کشورهای مختلف که با فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران هماهنگ است.

ویژگی‌های خاص: ویژگی‌هایی که در الگوهای رقیب وجود دارند، ولی در الگوی مطلوب تأکید بیشتری روی آنها شده است.
ویژگی‌های اختصاصی: ویژگی‌هایی که تمایز اساسی الگوی تربیت رسمی و عمومی جامعه اسلامی ایران را از الگوهای رقیب ایجاد می‌کنند.

در این بخش، فلسفه وجودی این بخش خاص از فرایند تربیت و غایت و نتایج مورد انتظار از این شکل معین از تربیت مورد بحث قرار می‌گیرد. مراد از این گونه تبیین، طرح مباحث زیر در زمینه تربیت رسمی و عمومی است.

* اهمیت و ضرورت

* نتیجه اختصاصی و هدف کلی

* اهداف

اهمیت و ضرورت

تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است که از جمله دلایل آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

تحقق عدالت اجتماعی: تربیت رسمی با معیارهای دینی نقش اساسی در هدایت مردم به سمت عدالت اجتماعی ایفا می‌کند.
رشد کمال انسانی: تربیت به افراد کمک می‌کند تا با شایستگی‌های لازم در برابر خطرات درونی و بیرونی قرار گیرند و از انحراف به سمت زشتی جلوگیری کنند.

ضرورت تربیت سازمان‌یافته: تربیت رسمی با ساختار قانونمند در جوامع امروزی ضروری است و تأمین دسترسی رایگان به آن بر اساس قوانین بین‌المللی و قانون اساسی ضروری است.

امنیت و توسعه جوامع: تربیت منظم برای ایجاد انسان‌های شایسته که در رشد و توسعه کشور کمک کنند، ضروری است.

رشد استعدادها: تربیت رسمی برای پرورش انسان‌هایی با توانمندی‌های گسترده، ضروری است.

پیشگیری از رکود: سیستم تربیتی سازمان یافته برای جلوگیری از رکود اجتماعی و فعال کردن افراد در عرصه های مختلف لازم است.

انسجام اجتماعی و هویت ملی: تربیت رسمی به همگرایی اجتماعی و هویت ملی کمک می کند.

تأثیرات مثبت بر نسل جدید: تربیت رسمی از تأثیرات منفی فرهنگ جامعه بر تربیت غیررسمی جلوگیری می کند و نسل جدید را از مشکلات فرهنگی دور می سازد.

۳-۲ نتیجه و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی

از منظر اسلامی، تربیت نقش اساسی در تحقق حیات طیبه دارد و با ایجاد زمینه های مناسب برای آمادگی آحاد جامعه در مسیر تکامل هویت فردی و جمعی، به رشد انسان ها کمک می کند. این آمادگی نیازمند انتخاب های آگاهانه و عمل فردی و جمعی است تا افراد بتوانند هویت خود را بسازند و در فرآیند زندگی، موقعیت خود و دیگران را شناسایی و بهبود بخشند. این فرآیند مستلزم کسب شایستگی ها و مهارت های لازم برای اصلاح مستمر زندگی است. در این راستا، معرفت به عنوان اساس هر تحول وجودی، نقش مهمی در تربیت ایفا می کند و باعث انسجام بین انواع مختلف تربیت می شود. تربیت عمومی، اعم از رسمی و غیررسمی، با هدف آماده سازی افراد برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی، از اهمیت ویژه ای برخوردار است و این آمادگی برای عموم افراد جامعه لازم و شایسته است.

۳-۳ اهداف تربیت رسمی و عمومی

اهداف تربیت رسمی و عمومی به تحقق هدف کلی تربیت و توسعه شایستگی هایی برای درک و اصلاح موقعیت فرد و دیگران مربوط می شود. این اهداف به عموم افراد جامعه کمک می کند تا آمادگی لازم برای رسیدن به مراتب زندگی طیب در ابعاد مختلف را کسب کرده و هویت خود را تکامل بخشند و جامعه صالحی را شکل دهند.

۴- تبیین چگونگی تربیت رسمی و عمومی

مفهوم چگونگی به نحوه عملی شدن جریان تربیت رسمی و عمومی در جهت تحقق اهداف آن اشاره دارد. این مفهوم شامل اصول کلی، خصوصیات مدرسه صالح (که مظهر فرایند تربیت است)، الگوهای نظری حاکم بر ساحت های تربیت، و عوامل مؤثر در تربیت رسمی و عمومی می باشد.

۴-۱ اصول کلی تربیت رسمی و عمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان یک نهاد اجتماعی و فرهنگی مسئول تحقق اهداف تربیتی در سطوح مختلف است. این نهاد شامل بخش های مختلفی است که در راستای اهداف و رسالت خود با یکدیگر تعامل دارند. برای هماهنگی و تحقق اهداف، اصول مشخصی لازم است که به عنوان قواعد راهنما در تمام سطوح تصمیم گیری و عمل تربیتی مورد استفاده قرار می گیرند. این اصول به دو دسته تقسیم می شوند: نخست اصول مربوط به روابط درونی بخش ها و اجزا، و دوم اصول ناظر بر روابط بیرونی نهاد با عوامل تأثیرگذار.

الف) اصول ناظر به روابط درونی تربیت رسمی و عمومی

* انطباق با نظام معیار اسلامی

دین به عنوان «آیین حیات طیبه» بر همه ابعاد فردی و اجتماعی انسان تأثیر می‌گذارد. فرآیند تربیت رسمی و عمومی، به عنوان یک سازوکار اجتماعی، باید با مبانی و ارزش‌های دینی هماهنگ باشد. مصادیق این هماهنگی شامل: سازگاری سیاست‌ها و برنامه‌ها با نظام معیار اسلامی، اولویت دادن به تربیت اعتقادی و عبادی در برنامه‌ها، و تأکید بر تربیت اخلاقی در تمام برنامه‌های درسی است.

* انسجام اجتماعی

انسجام اجتماعی از عوامل اصلی تداوم و استمرار جامعه است و پیش‌نیاز تحقق جامعه صالح و حیات طیبه محسوب می‌شود. هویت ملی، که شامل ویژگی‌هایی مانند سرزمین، دین، زبان، حکومت، نژاد و میراث فرهنگی است، نقش مهمی در ایجاد انسجام اجتماعی و تمایز ملت‌ها دارد. این هویت ملی در کنار دیگر فرآیندهای تربیتی باید تقویت شود.

* خرد ورزی

تربیت رسمی و عمومی بر اساس تعقل و خردورزی استوار است و برای رسیدن به اهداف خود نیاز به آگاهی و مواجهه خردمندانه با چالش‌ها دارد. برای این منظور، استفاده از پژوهش‌ها و نتایج علمی، بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی، فناوری اطلاعات، و ارتقای توانمندی‌های فکری مربیان و متربیان ضروری است. همچنین، توجه به خرد جمعی و استفاده از رویکردهای میان‌رشته‌ای در ارتقای کیفیت و کمیت فرآیند تربیت اهمیت دارد.

* سندیت شایستگی محور مربیان

اصل آزادی نباید مانع وجود مرجعیت و سندیت برای مربیان شود. مربی با درک شرایط رشدی متربی، می‌تواند فضای مناسب برای انجام عمل اختیاری و آگاهانه متربیان فراهم کند. مرجعیت مربی باید بر پایه تعالی و رشد فردی او باشد، نه صرفاً اقتدار رسمی. مربی با توجه به شرایط رشدی، می‌تواند در راستای حفظ آزادی متربی، راهنمایی و هدایت کند. این مرجعیت مربی باید انعطاف‌پذیر بوده و به شرایط تربیتی و رشدی متربی توجه کند، در حالی که مشارکت و تعامل با متربیان را تقویت می‌کند.

* همه جانبه نگری

تربیت انسان فرآیندی پیچیده است که شامل ابعاد مختلف وجودی انسان و عوامل متعددی است که بر آن تأثیر می‌گذارند. برای هدایت این فرآیند در تربیت رسمی و عمومی، نیاز به نگرشی جامع و همه‌جانبه است که تمامی ابعاد و شئون متربیان را در نظر گیرد. این نگرش باید شامل توجه به همه جنبه‌های هویتی متربیان (انسانی، اسلامی، ایرانی و...) و طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی با نگرش نظام‌مند باشد.

ب) اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی

هیئت کلی و عرض عریض جامعه مشتمل بر جریانها، نهادها و مؤسساتی است که در عرض یا طول همدیگر و در راستای غرض و غایت اجتماع حرکتی مستمر دارند. به همین رو این اجزا و عناصر جامعه، نسبتها و روابطی را با همدیگر برقرار

مینمایند و در شکل مطلوب آن، این نهادها کارکرد همدیگر را در راستای غایت جامعه تنظیم، تکمیل و هماهنگ می نمایند. یکی از اشکال این روابط، مطالباتی است که اجزا و عناصر اجتماع از همدیگر دارند. اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی ناظر به این روابط و مطالبات است.

*مشارکت

نظام‌های اجتماعی در تعامل با سایر نهادها و فرهنگ جامعه عمل می‌کنند و موفقیت آن‌ها به روابط صحیح با دیگر نظام‌ها بستگی دارد. تربیت رسمی و عمومی نیز برای تحقق رسالت خود نیازمند همکاری با نهادهای مؤثر در جریان تربیت است. این نظام باید از ظرفیت‌های جامعه به‌طور کامل بهره‌برد و با عوامل و محیط‌های بیرونی تعامل داشته باشد. به دلیل پیچیدگی و گستردگی این نهاد، بخش‌های مختلف جامعه را درگیر کرده و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. بنابراین، مشارکت‌جویی اصلی اساسی در روابط بیرونی آن با سایر بخش‌های جامعه است.

*تقدم مصالح تربیتی

«تربیت»، در واقع جریانی فراگیر، جهت دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود. پس از حیث اجتماعی، تمامی نهادهای جامعه برای تداوم و فراهم کردن شرایط حیات طیبیه انسان و نقش آفرینی در تداوم، ارتقا و تعالی حیات جامعه به نهاد تربیت وابسته اند. تربیت، محور اساسی توسعه حیات آدمی است. در نتیجه باید مصالح تربیتی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، مورد نظر قرار گیرد و کمک به جریان تربیت، مهمترین معیار در سیاستگذاری‌ها و تعیین اولویت‌های اجتماعی به شمار می‌رود. بر این اساس و به نحو اولی، تربیت رسمی و عمومی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. لذا نهادهای محوری جامعه، در هدایت و تحقق شایسته آن، لازم است در تصمیم‌گیری‌های خود ملاحظات تربیتی را جداً مد نظر داشته باشند.

۲-۴ مدرسه صالح؛ بستری برای تحقق تربیت رسمی و عمومی مطلوب

تربیت رسمی و عمومی در محیط ویژه‌ای به نام «مدرسه» رخ می‌دهد که در همه جوامع وجود داشته است. بر اساس فلسفه تربیتی اسلامی، مدرسه محیطی اجتماعی و سازمان‌یافته است که هدف آن کسب شایستگی‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی برای آمادگی متربیان جهت تحقق حیات طیبیه است. مدرسه با فراهم کردن موقعیت‌های رسمی و غیررسمی، به متربیان کمک می‌کند تا شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران را کسب کنند. تحقق جامعه صالح نیازمند مدرسه صالح است و مدرسه باید تجلی‌گر ویژگی‌های جمعی حیات طیبیه باشد تا متربیان این نوع زندگی را تجربه کنند.

۳-۴ الگوی نظری ساحت‌های تربیت

در این بخش، به چگونگی تربیت رسمی و عمومی با توجه به ساحت‌های مختلف وجودی متربیان پرداخته می‌شود. تربیت باید به ابعاد گوناگون وجودی متربیان توجه داشته باشد، که در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران به شش ساحت تقسیم شده است. این شش ساحت به‌طور خاص بر اساس نظریه‌های تربیتی تشریح و تبیین می‌شود.

الگوهای نظری برای هر ساحت، مفاهیم و روابط تربیتی مربوطه را توضیح می‌دهند و به مربیان کمک می‌کنند تا در عمل، زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های متناسب با هر ساحت را فراهم کنند. این الگوها شامل سه مؤلفه اصلی هستند: «حدود و قلمرو»، «رویکرد» و «اصول». اصول عام و کلی که پیش‌تر بیان شده‌اند، بر تمامی ساحت‌ها حاکم هستند، اما در اینجا به اصول خاص هر ساحت با تأکید ویژه پرداخته می‌شود.

ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

الف) حدود و قلمرو

در فلسفه تربیت، دو نوع تربیت دینی قابل تصور است:

تربیت اسلامی: که چهارچوب و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی است و در مقابل تربیت سکولار قرار می‌گیرد. این نوع تربیت تمامی ابعاد یک نظام تربیتی را بر اساس مبانی دینی شامل می‌شود.

تربیت ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی: که بخش خاصی از تربیت است و بر تقویت دین‌داری و دین‌ورزی متمرکز است. در این نوع تربیت، متری برای رسیدن به ایمان و عمل به اعتقادات و مناسک دینی تربیت می‌شود. این شکل تربیت شامل پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری نسبت به باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات اعتقادی، عبادی و اخلاقی است. ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به خودشناسی و معرفت نسبت به خداوند، معاد، نبوت و ولایت رهبران دینی می‌پردازد. همچنین این ساحت به ایمان و التزام عملی به احکام، مناسک و ارزش‌های دینی و رعایت اصول اخلاقی در زندگی روزمره فردی و اجتماعی توجه دارد. هدف این ساحت، تربیت فردی است که در پی خودسازی، مهارت‌های طبیعی، و کسب فضایل اخلاقی باشد.

ب) رویکرد

جهت‌گیری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی دارای این خصوصیات است:

فطرت‌مداری (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان)؛

تعالی مرتبتی (رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق، با توجه به مراتب دین‌داری و اخلاق)؛

جامع بودن بین روش موضوعی (در بعد بینش و دانش دینی) و روش تلفیقی (با سایر ساحت‌های تربیت و در بعد نگرش و عمل دینی)؛

عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت، که اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می‌شود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی؛

مشارکت و همراهی همه عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)؛

انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛

فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرایند و نتیجه)؛

مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛

توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهرهمندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)،
تولا و تبرا؛

چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دینداری به یکی از ابعاد آن)؛

بهره گیری از میراث غنی و ارزشمند ادب پارسی برای توسعه و تعالی ارزش های دینی و اخلاقی.

ج) اصول

در این بخش، اصول ایجابی تربیت دینی مطرح می شود که رعایت آن ها نیازمند پرهیز از برخی اشتباهات کلی است، از جمله:

پرهیز از تحویل تربیت دینی به یک بعد خاص (شناختی، عاطفی یا رفتاری).

پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار در بعد اعتقادی.

پرهیز از دفاع بی چون و چرا از عملکرد مدعیان دین و اخلاق.

پرهیز از عاطفه گرایی و ایمان گرایی صرف (نباید عقل و معرفت کنار گذاشته شود).

پرهیز از تکفیر و تفسیق و تأکید بر اقناع و گفت و گو.

پرهیز از ارائه مطالب دینی زیاد بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب.

پرهیز از تحجر، خرافه گرایی و بدعت گذاری.

پرهیز از تکرار ممل خاطر و تطویل بی فایده.

ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به رشد قوه خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی شناختی متربیان (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی مادی یا معنوی توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزشهای هنری) است.

ب) رویکرد

در ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری، دو رویکرد اصلی انتخاب شده است: تربیت هنری موضوع محور و دریافت احساس و معنا. رویکرد موضوع محور شامل سه قلمرو معرفتی تولید هنر، تاریخ هنر، زیباشناسی و همچنین نقد هنر است که آن را از سایر رویکردها متمایز می کند. رویکرد دریافت احساس و معنا، شامل دو فرآیند خلق معنا (رمزگذاری) و کشف معنا (رمزگشایی) است. هدف این تربیت، پرورش ادراک زیباشناسی در همه افراد است نه صرفاً هنرمندان حرفه ای. در نتیجه، این دو رویکرد به طور همزمان در سیاست گذاری و برنامه ریزی تربیت هنری لحاظ می شود.

ج) اصول

- تأکید بر پرورش حواس؛

- فراهم سازی زمینه های مناسب پرورش تخیل و قوه خیال؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه های کسب شایستگی رمزگذاری و رمزگشایی برای متربیان؛
- تلقی تربیت زیبایی شناختی و هنری به مثابه تربیت همگانی؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه ها و شرایط آفرینش گری و خلاقیت برای متربیان؛
- تأکید بر تربیت زیبایی شناختی و هنری به منزله یک فرا برنامه درسی و روح حاکم بر کل برنامه های درسی
- تأکید بر انعطاف پذیری تربیت زیبایی شناختی و هنری؛
- تأکید بر فراهم آوردن زمینه گرایش و تخصص هنری در متربیان

۴-۴ ارکان تربیت رسمی و عمومی

ارکان تربیت رسمی و عمومی، همان عناصر اصلی (سهیم و مؤثر) در تحقق شایسته جریان تربیت رسمی و عمومی اند که به ترتیب میزان نقش آفرینی در این نوع تربیت عبارتند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان های غیردولتی. البته این عوامل نسبت به یکدیگر نقش مکمل و متعادل کننده دارند.

دولت اسلامی (حاکمیت)

الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی از نیازهای جامعه صنعتی نشأت می گیرد و ویژگی اصلی آنها تمرکز نهادها است. در این الگوها، استانداردها و رفتارهای مشخصی برای هدایت جامعه تعریف می شود، که به مدیریت و برنامه ریزی متمرکز و تحت کنترل نظام سیاسی نیاز دارد. با این حال، عواملی همچون فرهنگ عمومی، ساختار اقتصادی، تحولات علمی و فناوری، محیط سیاسی بین المللی و جهانی شدن، بر این فرآیند تأثیر دارند. در دوران جهانی شدن، نظارت و کنترل بر تربیت رسمی کاهش می یابد، اما نقش دولت و حاکمیت در کنترل و جهت دهی به این عوامل همچنان حساس و ضروری است.

خانواده

در اسلام، طبق قرآن و روایات متعدد، تربیت فرزندان وظیفه والدین است. آیات مختلفی در قرآن مانند آیات ۶ سوره حریم، ۳۲۳ سوره بقره، ۱۳۲ سوره طه و ۵۵ سوره مریم به مسئولیت تربیتی خانواده اشاره دارند. همچنین احادیث فراوانی از پیامبر اکرم (ص) و امام علی (ع) در مورد مسئولیت تربیتی خانواده ها وجود دارد. در قوانین کشور نیز تربیت فرزندان به عنوان تکلیف والدین شناخته شده است. رشد و تعالی نسل های آینده به انجام به موقع این تکلیف بستگی دارد و در صورت عدم توانایی والدین، دولت اسلامی موظف به انجام این وظیفه است.

دولت اسلامی باید والدین را در اجرای این وظایف آموزشی و تربیتی یاری دهد و در صورت لزوم از طریق مراجع قضایی اقدام کند. همچنین، مشارکت والدین در مدیریت تربیت رسمی و عمومی حق آنان است و دولت باید سازوکارهای لازم را برای تحقق این حق فراهم کند.

نقش رسانه‌ها در جوامع امروزی افزایش یافته و دولت‌ها تلاش می‌کنند از این ظرفیت برای تحقق اهداف تربیتی استفاده کنند. با توجه به اینکه مخاطبان بیشتر از رسانه‌های ملی مانند صدا و سیما استفاده می‌کنند، نظام تربیت رسمی و عمومی باید از این رسانه‌ها برای ارتقای سطح تربیتی خود بهره‌برداری کند. رسانه‌ها به عنوان عامل تأثیرگذار بر فرآیند تربیت رسمی و عمومی باید با این نهادها هماهنگ باشند و تقسیم وظایفی صورت گیرد. در برخورد با رسانه‌های جدید، باید رویکرد فعال و هوشمندانه‌ای اتخاذ شود تا متریبان به شیوه‌ای خردورزانه و ارزشمند از رسانه‌ها استفاده کنند و از تهدیدات آن‌ها مصون بمانند.

نهادهای سازمانهای غیردولتی

در ادبیات اسلامی، اگرچه مفاهیم جدید تربیتی کمتر مطرح شده‌اند، اما مبانی اولیه آن‌ها در منابع دینی قابل یافتن است. قرآن و احادیث بر اهمیت نهادهای غیر دولتی در فرآیند تربیت تأکید دارند. در آیات مختلف قرآن به وظیفه جمعی از افراد با هدف مشترک برای ترویج خوبی و جلوگیری از بدی اشاره شده است (آیه ۱۰۴ سوره آل عمران). طبق آیه ۷۱ سوره توبه، مؤمنان باید یکدیگر را به نیکی و دوری از بدی سفارش کنند. همچنین، آیه ۱۱۰ سوره آل عمران نشان می‌دهد که این رفتار باید به یک هنجار اجتماعی تبدیل شود تا جامعه‌ای نیکو شکل گیرد.

در روایات اسلامی بر اصل امر به معروف و نهی از منکر تأکید فراوان شده است. پیامبر اکرم (ص) بر لزوم حضور همگانی مردم در مسائل اجتماعی و همکاری در اداره امور جامعه تأکید داشت. حضرت علی (ع) در خطبه‌های خود نیز اشاره داشتند که حکومت اسلامی نباید تمام امور مردم را کنترل کند، بلکه بخشی از امور باید توسط خود مردم مدیریت شود. اصل امر به معروف و نهی از منکر به نوعی نظارت عمومی بر وضعیت جامعه و مشارکت مردم در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی را شامل می‌شود. در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز به این امر اشاره شده که مشارکت مردم در اصلاح امور جامعه یک وظیفه همگانی است. بنابراین، خدمت به جامعه و تلاش برای بهبود شرایط آن، چه در امور مادی و چه معنوی، در دیدگاه اسلامی عبادت محسوب می‌شود و حضور مردم در این عرصه‌ها امری ضروری و غیرقابل انکار است.

نکات مهم مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت

- ۱- نظام تربیتی رسمی باید با ارزش‌های انقلاب اسلامی هم‌راستا باشد تا از گسست بین نسل جوان و این ارزش‌ها جلوگیری شود.
- ۲- اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی» بر این باورند که حل مسائل مسلمانان در دوران معاصر در پذیرش اصول و چارچوب مدرنیته نهفته است.
- ۳- تجارب اخیر نشان می‌دهد که یکی از مسیرهای مهم نفوذ استعمار، نظام تربیتی جوامع است.
- ۴- بر اساس قاعده نفی سبیل، نهادهای تربیتی جوامع اسلامی، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، باید متناسب با فرهنگ اسلامی و شرایط اجتماعی این جوامع بازتعریف و الگوسازی شوند.

- ۵- تدوین فلسفه تربیت برای هر جامعه باید متناسب با ویژگی‌های سیاسی آن جامعه باشد.
- ۶- هدف از تشکیل جامعه اسلامی براساس مقاصد ویژه‌ای است که در نگرش اسلامی تعریف شده و به عنوان غایت دین، رسالت و فلسفه دین مطرح می‌شود.
- ۷- زمینه‌سازی برای هدایت مردم نه تنها هدف دولت اسلامی است، بلکه مبدأ و ضامن بقای آن نیز محسوب می‌شود.
- ۸- قرآن کریم در آیه‌های ۱۵۹ سوره آل عمران و ۳۸ سوره شورا پیامبر و مسلمانان را به مشورت و شورا دعوت کرده است.
- ۹- در حکومت اسلامی پیشرفت جامعه، وسیله ای برای بسط هماهنگ و متعادل ظرفیتهای وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه در جهت تحقق حیات طیبه است.
- ۱۰- بر اساس بندهای ۱، ۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، همه افراد باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی داشته باشند، بدون توجه به محدودیت‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی.
- ۱۱- بر اساس اصل نهم و بند ششم اصل دوم و بند شانزدهم اصل سوم و اصل یازدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، متحدالشکل بودن تربیت رسمی و عمومی ضروری است، اما میزان هم‌شکلی آن باید بر اساس اصول تربیتی و واقعیات علمی تعیین شود.
- ۱۲- آدمی، با تأثیرپذیری از عوامل درونی و بیرونی، خود عامل تعیین‌کننده شکل‌گیری هویت و شخصیت است.
- ۱۳- یادگیری نتیجه تعامل طبیعت، عوامل محیطی و اراده فرد است و ابعاد مختلفی دارد.
- ۱۴- رشد فرآیندی است که تمامی ابعاد وجودی انسان را در بر می‌گیرد. ساده‌ترین مرتبه آن رشد جسمانی و عالی‌ترین مرتبه رشد هماهنگ ابعاد مختلف انسان است.
- ۱۵- نهادهای اجتماعی با وجود تفاوت در ساختار و ظرفیت، به هدف مشترک حیات طیبه می‌پردازند و کارکردهایشان مکمل یکدیگر است.
- ۱۶- در شکل‌گیری و تغییرات جامعه دو جریان کلان دخالت دارند: اول، "انسجام اجتماعی"، دوم، "تمایز یافتگی".
- ۱۷- «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.»
- ۱۸- فرایند تربیت از نظر شمول به دو نوع عمومی و تخصصی تقسیم می‌شود.
- ۱۹- تربیت از نظر نحوه حضور متربیان به دو نوع الزامی و اختیاری تقسیم می‌شود. تربیت الزامی حضور افراد را بر اساس ضوابط قانونی می‌طلبد، در حالی که تربیت اختیاری داوطلبانه است.
- ۲۰- مدرسه به عنوان محیطی سازمان‌یافته و مناسب، زمینه‌ساز کسب شایستگی‌های فردی و جمعی برای درک موقعیت‌ها و بهبود پیوسته آن‌ها است.

- ۲۱- برخلاف نظام‌های سکولار که تربیت دینی را محدود به مسائل شخصی و فردی می‌کنند، در ایران تربیت رسمی و عمومی براساس معیارهای دینی تنظیم و هدایت می‌شود.
- ۲۲- انسان در میان دو جریان متضاد زشتی و زیبایی، خیر و شر حرکت می‌کند و بالقوه امکان گرایش به هرکدام را دارد. این مسیر کمال او در راه خیر همیشه در معرض خطر و آسیب است.
- ۲۳- برای جلوگیری از رکود اجتماعی و فروپاشی جامعه، باید سیستم تربیتی سازمان‌یافته و الزام‌آوری برای افراد جامعه فراهم شود تا با کسب مهارت‌های لازم، بتوانند در عرصه‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی فعال و مؤثر باشند.
- ۲۴- در تربیت رسمی و عمومی، توجه به هویت ملی و استفاده از ذخایر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی ضروری است.
- ۲۵- اصل آزادی نباید مانع وجود مرجعیت و سندیت برای مربیان شود. مربی با درک شرایط رشدی متربی، می‌تواند فضای مناسب برای انجام عمل اختیاری و آگاهانه متربیان فراهم کند.
- ۲۶- یکی از اشکال روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی، پاسخ‌گویی است که برای اصلاح و هماهنگی با جامعه انجام می‌شود.
- ۲۷- فضای حاکم بر محیط‌های تربیتی، به‌ویژه محیط‌های تربیت رسمی، باید به‌گونه‌ای باشد که شخصیت متربیان را از شکل‌گیری فردگرایی و رقابت‌های مخرب دور نگه دارد.
- ۲۸- در ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری، دو رویکرد اصلی انتخاب شده است: تربیت هنری موضوع محور و دریافت احساس و معنا.
- ۲۹- رویکرد دریافت احساس و معنا، شامل دو فرآیند خلق معنا (رمزگذاری) و کشف معنا (رمزگشایی) است.
- ۳۰- دو دیدگاه کلی رقیب در فلسفه سیاسی در خصوص رابطه دولت و تربیت رسمی وجود دارد که عبارتند از: لیبرال دمکراسی و سوسیال دمکراسی.

بخش دوم: تعلیم و تربیت در اسلام (خلاصه + نکات)

کتاب تعلیم و تربیت در اسلام نوشته شهید مرتضی مطهری

پرورش عقل

مساله اول که در این کتاب بحث می شود همان مساله پرورش عقل و فکر است. در اینجا ما دو مساله داریم، یکی مساله پرورش عقل، و دیگر مساله علم. مسأله علم تنها به آموزش دادن محدود نمی شود. تعلیم به معنای انتقال اطلاعات است و در این فرآیند، متعلم فقط فراگیرنده است. اما در آموزش، هدف باید فراتر از انباشت اطلاعات در ذهن باشد. هدف معلم باید پرورش نیروی فکری و قوه ابتکار دانش آموزان باشد، به طوری که معلم نقش آتش گیر را ایفا کند و نه تنها اطلاعات را در ذهن متعلم انبار کند.

دو نوع علم

امیرالمؤمنین (ع) در نهج البلاغه می فرماید: «العلم علمان» (و در یک نقل دیگر: «العقل عقلان»)، "علم مطبوع و علم مسموع" (یا «عقل مطبوع و عقل مسموع») ولا ینفع المسموع اذا لم یکن المطبوع. علم به دو نوع تقسیم می شود: علم مطبوع و علم مسموع. علم مطبوع، علمی است که از سرشت و طبیعت انسان ناشی می شود و نشان دهنده قوه ابتکار فرد است. در حالی که علم مسموع، علمی است که از دیگران آموخته می شود. ایشان تأکید می کنند که علم مسموع بدون علم مطبوع فایده ای ندارد و بسیاری از افراد به دلیل سوء تعلیم و تربیت، نتوانسته اند استعدادهای طبیعی خود را شکوفا کنند. بنابراین، تربیت صحیح می تواند نیروی مطبوع را فعال کند و پرورش دهد.

مفهوم اجتهاد

مفهوم اجتهاد از دیدگاه مرحوم آقای حجت به این شکل است که اجتهاد واقعی زمانی است که فرد با مواجهه با یک مسأله جدید، که هیچ سابقه ای ندارد و در کتاب ها مطرح نشده است، بتواند اصول را به درستی تطبیق داده و استنتاج کند. این اجتهاد با حفظ اصالت خود و بدون تکیه صرف به نقل از آثار دیگران، مانند "جواهر"، که فقط یادگیری است، تفاوت دارد. در واقع اجتهاد به معنای ابتکار و توانایی استنباط درست از اصول است.

در هر علمی، مجتهد اصلی وجود دارد که اصول جدیدی را معرفی می کند و سایرین به نوعی از او پیروی می کنند. این روند در زمینه های مختلف از جمله ادبیات، فلسفه، فقه، فیزیک و ریاضیات قابل مشاهده است.

نکته دیگر این است که تفکر و نوآوری بدون تعلیم و تعلم ممکن نیست. تفکر در اسلام هم عبادت به حساب می آید، چنان که در روایات آمده است: «افضل العبادش التفکر»، «لا عبادش کالتفکر»، یا «کان اکثر عبادش ابی ذر التفکر». بنابراین، تفکر نه تنها به نتیجه گیری منجر می شود بلکه به رشد خود فکر نیز می انجامد، که این نیز یک عبادت به شمار می آید.

دعوت اسلام به تعلیم و تعلم

مساله دیگر مساله علم و تعلم است که این دیگر فراگیری است که افراد از یکدیگر فرا بگیرند. تأکید اسلام بر یادگیری امر واضحی است. در اولین آیات وحی می فرماید: «اقرأ باسم ربک الذی خلق، خلق الانسان من علق، اقرأ وربک الاکرم، الذی علم

بالقلم، علم الانسان مالم يعلم» بهترین شاهد است بر عنایت فوق العاده اسلام به تعلیم و تعلم. «الذی علم بالقلم» قلم [مظهر] سواد و نوشتن است.

کدام علم؟

در مساله تعلیم و تعلم، عمده این است که ما ببینیم حدود این مطلب چیست؟ من در یک سخنرانی به نام "فریضه علم" که در گفتار ماه چاپ شده، بحثی را طرح کردم که بعضی علم ها واجب عینی است؛ یعنی خود آن علم به عنوان یک اعتقاد بر هر مسلمانی لازم و واجب است، مثل معرفه الله، علم بالله و ملائکه و کتبه و رسله و الیوم الآخر، آن مقدار که مقدمه ایمان یا از شرایط ایمان است، چون ایمان در اسلام گرایش عن علم است نه گرایش عن تقلید. این علم واجب عینی است. این را همه علما ذکر کرده اند. پس "طلب العلم فریضه" قدر مسلم شامل آن علم هایی که از شرایط ایمان هست. از این که بگذریم، باید ببینیم که [این علم] چیست؟ یک بحث تقریبا لغو و بیهوده ای میان اصناف علمای اسلامی در گرفته راجع به اینکه این علمی که فریضه است چه علمی است؟ فقها گفتند که مقصود علم فقه است برای اینکه مقدمه عمل است. علمای اخلاق گفتند خیر، علم اخلاق خیلی از آن لازم تر و واجب تر است. علمای کلام گفتند علم کلام است. علمای تفسیر گفتند علم تفسیر و کتاب الله است.

تربیت عقلانی انسان

قبلا گفته شد که در اسلام هم دعوت به علم شده است و هم دعوت به عقل (به معنی تعقل) و فرق این دو را ذکر کردیم که علم به معنی آموزش و فراگیری است، ولی تنها فراگیری کافی نیست و آنچه که در زمینه فراگیری ضرورت دارد، مسأله تفکر کردن در ماده های فرا گرفته شده است.

عقل باید غربال کننده باشد

روایت بسیار معروفی داریم که در کتاب العقل و الجهل کافی، بحار و تحف العقول آمده است و روایتی است که هشام بن الحکم متکلم معروف نقل کرده است از حضرت موسی بن جعفر علیه السلام (خطاب به خود هشام). در آنجا حضرت استناد میفرمایند به یک آیه در قرآن که در سوره "زمر" است، میفرمایند: «فبشر عباد الذین یستمعون القول فیتبعون احسنه اولئک الذین هدیهم الله و اولئک هم اولوا الالباب»؛ "بشارت بده بندگان مرا، آنان که سخن را استماع میکنند". بعد چکار میکنند؟ «فیتبعون احسنه»، "نقادی میکنند"، سبک سنگین میکنند، ارزیابی میکنند، آن را که بهتر است انتخاب میکنند و آن بهتر انتخاب شده را پیروی مینمایند. آنوقت میفرماید: چنین کسانی هستند که خدا آنها را هدایت کرده (یعنی هدایت الهی یعنی این، استفاده از نیروی عقل یعنی این) «و اولئک هم اولوا الالباب» اینها به راستی صاحبان عقل هستند". این دعوت عجیبی است. حضرت خطاب به هشام اینطور میفرماید: «یا هشام ان الله تبارک و تعالی بشر اهل العقل و الفهم فی کتابه فقال» خدا اهل عقل و فهم را بشارت داده و فرموده: «فبشر عباد الذین یستمعون القول فیتبعون احسنه»... از این آیه و حدیث کاملا پیداست که یکی از بارزترین صفات عقل برای انسان همین تمییز و جدا کردن است، جدا کردن سخن راست از سخن دروغ، سخن ضعیف از سخن قوی، سخن منطقی از سخن غیر منطقی، و خلاصه غربال کردن. عقل آنوقت برای انسان عقل

است که به شکل غربال دربیاید، یعنی هر چه را که وارد میشود سبک سنگین کند، غربال کند، آنهایی را که به درد نمیخورد دور بریزد و به درد خورها را نگاه دارد.

لزوم توأم بودن عقل و علم

مسئله دیگر اینست که عقل و علم باید با یکدیگر توأم باشد و این نکته بسیار خوبی است. در تربیت اسلامی، عقل و علم به عنوان دو عنصر ضروری برای تفکر و عمل مؤثر معرفی شده‌اند. عقل به تفکر، استنتاج و تجزیه و تحلیل اشاره دارد، در حالی که علم به فراگیری و کسب اطلاعات مربوط می‌شود. همان‌طور که یک کارخانه برای تولید محصول به مواد خام نیاز دارد، انسان نیز برای تفکر صحیح و تصمیم‌گیری مؤثر به دانش و اطلاعات کافی نیاز دارد. در نهایت، عقل و علم باید به‌طور همزمان وجود داشته باشند تا فرد بتواند به درک عمیق‌تری از مسائل دست یابد، همان‌طور که در آیه‌ای اشاره شده است: «وتلک الامثال نضربها للناس وما یعقلها الا العالمون».

تأثیر ناپذیری از قضاوت دیگران

مسئله دیگر که باز مربوط به تربیت عقلانی است این است که قضاوت‌های مردم درباره انسان نباید برای او ملاک باشد. اینها یک بیماری‌های عمومی است که اغلب افراد کم و بیش گرفتارش هستند. مثلاً وقتی شخصی لباسی را انتخاب می‌کند و دیگران به او می‌گویند که انتخابش بد است، ممکن است او به تدریج تحت تأثیر این قضاوت‌ها قرار گیرد و اعتقادش به خوبی انتخابش تغییر کند. ممکن است این نظرات از روی عقیده واقعی خودشان نباشد. اینکه انسان در مسائلی که مربوط به خودش است تحت تأثیر قضاوت دیگران قرار بگیرد [صحیح نیست]. به ما گفته‌اند: هرگز تحت تأثیر قضاوت و تشخیص دیگران نسبت به خودتان قرار نگیرید.

پرورش استعدادها

تربیت به طور کلی با صنعت یک فرق دارد که از همین فرق، انسان می‌تواند جهت تربیت را بشناسد. صنعت عبارت است از ساختن به معنی اینکه شی یا اشیایی را تحت یک نوع پیراستن‌ها و آراستن‌ها قرار می‌دهند، میان اشیا و میان قوای اشیا ارتباط برقرار می‌کنند، قطع و وصل‌هایی صورت می‌گیرد در جهت مطلوب انسان و آنگاه این شی می‌شود مصنوعی از مصنوع‌های انسان.

ولی تربیت به معنای پرورش دادن و شکوفا کردن استعدادهای درونی موجودات زنده است و تنها در مورد جانداران مانند گیاهان، حیوانات و انسان‌ها صادق است. پرورش غیر از جانداران، مانند سنگ‌ها و فلزات، مجاز است و به معنای واقعی پرورش نیست. برای شکوفایی استعدادها، باید به فطرت و طبیعت هر موجود توجه کرد؛ زیرا اگر استعدادی وجود نداشته باشد، نمی‌توان آن را پرورش داد. به عنوان مثال، مرغ نمی‌تواند درس بخواند زیرا استعداد یادگیری ندارد. همچنین، ترس و ارباب‌نمی‌تواند عامل تربیت باشد؛ همان‌طور که نمی‌توان یک غنچه گل را به زور به گل تبدیل کرد. رشد باید به صورت طبیعی و با فراهم کردن شرایط مناسب انجام شود، نه با اعمال زور. لذا، تربیت انسان‌ها نیز باید بر اساس لطافت و ملامت باشد و نه از طریق تهدید و ارباب.

ترس، عامل جلوگیری از طغیان

ترس و ارباب نمی‌توانند به عنوان عوامل مؤثر در تربیت و رشد مثبت انسان تلقی شوند. نقش ترس بیشتر به عنوان عاملی بازدارنده است که از بروز طغیان‌ها و رفتارهای نادرست جلوگیری می‌کند، اما نمی‌تواند به پرورش استعدادها و رشد روحی انسان کمک کند. به عبارت دیگر، ترس می‌تواند مانع از بروز رفتارهای منفی شود، اما عامل رشد و شکوفایی استعدادهای عالی نیست.

لزوم آگاهی کودک از علت تشویق یا تهدید

در برخی مواقع، استفاده از ترس و تهدید به عنوان عامل ضروری در تربیت کودک ضروری است، اما این باید با دقت و آگاهی انجام شود. کودک باید بداند که چرا تشویق یا تهدید می‌شود. اگر کودک دلیل تهدید را نفهمد، ممکن است دچار اضطراب و ترس بی‌مورد شود که می‌تواند منجر به مشکلات روانی گردد. مثالی در مورد کودک و مادر ذکر می‌شود که نشان می‌دهد تهدید بدون توضیح، ترس‌های غیرمنطقی در کودک ایجاد می‌کند. در مقابل، اگر کودک به طور طبیعی با اعمال خشونت‌آمیز آگاه شود که رفتارهای نادرست است، ممکن است مفید واقع شود، اما تا زمانی که کودک به این مرحله نرسیده، خشونت نه تنها مفید نیست بلکه مضر است. در جامعه بزرگتر، در مواردی که فرد با وجود آگاهی از قوانین، برخلاف آن عمل می‌کند، استفاده از خشونت برای جلوگیری از طغیان قابل قبول است. بنابراین، ترس و خشونت می‌تواند در موارد خاص لازم باشد، اما نه به عنوان عامل اصلی تربیت.

پرورش جسم از نظر اسلام

در اسلام، تقویت و تربیت جسم مورد تأکید است، اما این تأکید به معنای تن‌پروری و شهوت‌پروری نیست. اسلام مخالف پرخوری و تن‌پروری به معنای جستجوی لذت‌های جسمی است که به تضعیف بدن و روح منجر می‌شود. بلکه هدف از تقویت جسم، حفظ سلامت و نیرومندی آن است تا فرد بتواند در مسیر رشد روحی و معنوی قدم بردارد. برای مثال، دعاهایی مانند «اللهم متعنا بأسماعنا و ابصارنا و قوتنا» و توصیه‌های اسلامی در زمینه رعایت بهداشت و مسواک زدن نشان‌دهنده اهمیت تقویت جسم برای حفظ سلامت بدن است. بنابراین، تقویت جسم در اسلام به عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به روح سالم تلقی می‌شود، نه هدفی مستقل.

استعدادهای روح انسان

در تربیت انسانی، هدف پرورش و شکوفا کردن استعدادهای ذاتی انسان است. این استعدادها به‌طور طبیعی در انسان وجود دارند و در صورتی که به‌درستی پرورش یابند، انسان می‌تواند به کمال و رشد دست یابد. از دیدگاه روانشناسان و فیلسوفان، روح انسان چهار بعد اصلی دارد که در کنار هم موجب توسعه‌ی شخصیت انسان می‌شوند:

استعداد عقلانی (علمی و حقیقت‌جویی): این بعد شامل توانایی انسان برای تفکر، استدلال، شناخت حقیقت و حل مسائل پیچیده است. انسان به‌طور طبیعی دارای میل به شناخت و کشف حقیقت است و در اسلام نیز این بعد بسیار تأکید شده

است. قرآن و روایات اسلامی بر اهمیت علم و تفکر تأکید دارند و آن را در مسیر رشد معنوی و اجتماعی انسان ضروری می‌دانند.

استعداد اخلاقی (وجدان اخلاقی): این بعد مربوط به میل انسان به انجام کارهای درست و منصفانه و احساس مسئولیت نسبت به دیگران است. انسان‌ها به‌طور طبیعی در سرشت خود تمایل دارند که به دیگران خدمت کنند و از اعمال نادرست دوری کنند. این موضوع در اسلام نیز با مفاهیمی همچون انصاف، رحمت و دلسوزی برای دیگران تأکید می‌شود.

استعداد دینی (حس تقدیس و پرستش): این بعد از روح انسان به معنای میل طبیعی انسان به عبودیت، خضوع و خشوع در برابر خداوند است. این حس شامل نیاز به ارتباط معنوی با موجودی برتر و به‌ویژه خداوند است. عبادات، دعاها، استغفار، توبه و دیگر مناسک دینی در اسلام، در راستای تقویت و پرورش این بعد از روح انسان طراحی شده‌اند. انسان به‌طور طبیعی تمایل به پرستش چیزی برتر دارد که در اسلام به‌طور واضح به خداوند اختصاص یافته است.

استعداد هنری (زیبایی‌شناسی و علاقه به زیبایی): انسان به زیبایی و هنر علاقه‌مند است و این تمایل نیز جزو ذات او است. این علاقه به زیبایی در اشیاء، هنر و حتی رفتارهای انسان‌ها قابل مشاهده است. در اسلام نیز این توجه به زیبایی و خلق آثار هنری ارزشمند است، به‌خصوص وقتی که این هنر به‌طور مثبت در جهت اعتلای روح و معنویت به کار گرفته شود. در نهایت، علاوه بر این چهار بعد اصلی، استعداد خلاقیت و ابتکار نیز در انسان وجود دارد. انسان‌ها به‌طور طبیعی تمایل دارند که خلاق و نوآور باشند، برای این که دنیا را بهتر کنند و به آنچه که از آن خواسته می‌شود، راه‌حل‌های جدید و مؤثر ارائه دهند.

اسلام نیز در همه این ابعاد، دستورات و توصیه‌هایی برای پرورش و رشد این استعدادها دارد. این دستورات از طریق عبادات، تفکر، مطالعه قرآن، کمک به دیگران و تلاش در جهت رشد فردی و اجتماعی، زمینه‌ساز شکوفایی استعدادهای انسانی می‌شوند.

اسلام و هنر

برخی افراد معتقدند که اسلام با هنر مخالف است، به ویژه به دلیل محدودیت‌هایی در زمینه موسیقی، رقص و مجسمه‌سازی. اما این قضاوت نادرست است. اسلام با هنرهایی که با اصول اخلاقی و اجتماعی منطبق هستند، مخالفتی ندارد. مخالفت با برخی هنرها به دلیل تأثیرات منفی آنها بر روح و جامعه است، نه به دلیل ذات زیبایی آنها.

موسیقی

موسیقی و غنا در اسلام موضوع پیچیده‌ای است. غنا به آوازهایی اطلاق می‌شود که عقل را تضعیف کرده و شهوات را تحریک کنند. هدف اسلام حفظ عقل انسان است و در مواردی که موسیقی چنین اثراتی دارد، به عنوان غنا شناخته می‌شود. بنابراین، موسیقی‌ای که منجر به این اثرات منفی شود، مورد تأسیس قرار نمی‌گیرد.

تربیت در اسلام به معنای پرورش استعدادهای انسانی است و شامل پرورش جسم نیز می‌شود. این مفهوم به معنای ساختن نیست، بلکه فراهم کردن زمینه برای رشد و شکوفایی فرد است. تربیت انسان مسائل پیچیده‌ای دارد و شامل دو نظریه متفاوت است: نظریه علمای قدیم و نظریه علمای جدید غرب.

تربیت از نظر علمای قدیم

علمای قدیم بر این باور بودند که تربیت باید در سنین کودکی آغاز شود، زیرا در این دوران روح انسان مانند ماده‌ای نرم و قابل انعطاف است که می‌توان آن را به هر شکلی درآورد. تربیت در این سنین به‌ویژه برای ایجاد فضائل اخلاقی و تبدیل آن‌ها به ملکات دائمی اهمیت دارد. در نظر علما، فضیلت زمانی واقعی است که به صورت عادت و ملکه ثابت در انسان درآمده باشد، به طوری که در شرایط مختلف، حتی در خواب نیز از او برخلاف آن فضیلت سر نزند. به همین دلیل تربیت کودکان در سنین اولیه بسیار اهمیت دارد، زیرا در این دوران پذیرش تغییرات و شکل‌گیری عادات آسان‌تر است. هرچند در بزرگسالی نیز انسان می‌تواند تغییر کند، اما اصلاح رفتارهای نادرست در سنین بالاتر دشوارتر است.

نظریه علمای غرب

در نظریه‌های جدید تربیتی که در غرب مطرح شده، تأکید بر این است که تربیت فقط و فقط پرورش عقل و اراده اخلاقی است. این دیدگاه معتقد است که انسان نباید به هیچ چیزی، حتی خوبی‌ها و فضائل، عادت داده شود، زیرا عادت باعث می‌شود که انسان دیگر از روی عقل و اراده اخلاقی خود تصمیم نگیرد، بلکه به دلیل عادت و بدون درک و اراده آزادانه، کارها را انجام دهد. به عبارت دیگر، عادت به چیزی مثل یک نیروی خارجی بر انسان تسلط پیدا می‌کند. در این رویکرد، عادت کردن به هر کاری - حتی عبادات و اعمال نیکو - باعث می‌شود که آن کار از ارزش اخلاقی خود خارج شود. در همین راستا، روسو در کتاب "امیل" می‌گوید که انسان نباید به هیچ چیزی عادت کند و باید همیشه قادر باشد که آزادانه و با اراده خود تصمیم بگیرد، حتی اگر لازم باشد که با عادت‌های قبلی خود مخالفت کند.

این دیدگاه برخلاف نظر قدما است که تربیت را به‌عنوان هنر ایجاد عادت در انسان می‌دانستند. در نظر این دیدگاه جدید، هدف تربیت باید تقویت عقل و اراده آزاد باشد تا انسان تنها به حکم عقل و اراده اخلاقی خود عمل کند، نه تحت تأثیر عادت.

نقد این نظریه

نقد این نظریه که عادت به طور کلی بد است، به این صورت است که هرچند نکات قابل توجهی در مورد تاثیر منفی عادت‌ها بر اراده و آزادی فردی مطرح شده، اما این دیدگاه نمی‌تواند به‌طور مطلق صحیح باشد. به عبارت دیگر، نمی‌توان گفت که عادت همیشه مضر است و باید از آن جلوگیری کرد.

عادت‌های فعلی مفید: بسیاری از مهارت‌ها و رفتارهای خوب انسان از طریق عادت به دست می‌آیند، مانند هنرها، ورزش‌ها یا حتی فضایل اخلاقی مانند شجاعت و سخاوت. این‌گونه عادت‌ها به انسان کمک می‌کنند تا از ضعف‌های اولیه خود عبور کند و با تمرین مداوم، مهارت یا فضیلت را به‌صورت طبیعی و بدون نیاز به فکر و اراده زیاد انجام دهد.

عادت و اراده: برخلاف نگرانی‌های مطرح شده توسط فلاسفه غربی مانند کانت و روسو، عادت‌هایی مانند شجاعت، صداقت، یا حتی سحرخیزی، وقتی به صورت ملکات درآیند، در واقع موجب تقویت اراده و عقل انسان می‌شوند. این عادت‌ها انسان را قادر می‌سازند که در برابر فشارهای طبیعی و بدنی مقاومت کند و در مواقع بحرانی تصمیمات اخلاقی صحیح اتخاذ کند. تربیت به معنای تقویت اراده: آن‌طور که در نقد این دیدگاه مطرح شده، ایده آل این است که اراده انسان باید به گونه‌ای تربیت شود که قادر باشد از عادت‌ها و طبیعت خود عبور کند و تصمیمات اخلاقی را بر اساس عقل و ایمان اتخاذ کند. بنابراین، هدف تربیت باید تقویت عقل و اراده به جای جلوگیری از عادت‌ها باشد.

عادت و کنترل عقل و ایمان: یکی دیگر از نکات مهم این است که انسان نباید در دام عادت‌هایی بیفتد که به طور کامل بر اراده و عقل او تسلط یابند. به این معنا که حتی در زمینه‌های اخلاقی و دینی، عادت نباید موجب شود که فرد از فرمان عقل و ایمان خود سرپیچی کند.

در نهایت، نقد این نظریه بر این اساس است که عادت، اگر به طور صحیح و هدفمند شکل بگیرد، می‌تواند ابزار مفیدی برای رشد و ارتقای شخصیت انسان باشد، نه چیزی که اراده و آزادی فردی را محدود کند. عادت‌های خوب می‌توانند به انسان کمک کنند تا با درک و اراده بهتری زندگی کند، به شرط آنکه تحت تسلط عقل و ایمان باقی بمانند.

ایجاد انس در عادات انفعالی است

عادات انفعالی و فعلی دو نوع عادت هستند که تأثیرات متفاوتی بر انسان دارند. عادات انفعالی، مانند سیگار کشیدن یا وابستگی به نوع خاصی از غذا، تحت تأثیر عوامل خارجی ایجاد می‌شوند و معمولاً انسان را اسیر خود می‌کنند. این عادات می‌توانند موجب تن پروری و وابستگی شوند. در مقابل، عادات فعلی، مانند نوشتن یا راه رفتن، به عوامل خارجی وابسته نیستند و به عنوان هنرهایی که از کودکی یاد گرفته شده‌اند، به چشم نمی‌آیند.

بحث دیگری که مطرح شده، ملاک‌های اخلاقی بودن افعال انسان است. آیا می‌توان گفت هر عمل ارادی و اختیاری اخلاقی است؟ صرف ارادی بودن نمی‌تواند ملاک اخلاقی بودن باشد، زیرا اعمال طبیعی مانند حرکت قلب یا تنفس، اخلاقی محسوب نمی‌شوند. همچنین، ملاک‌های دیگری همچون نفع یا ضرر رساندن به دیگران نیز نمی‌توانند به تنهایی ملاک‌های درستی برای تعیین اخلاقی بودن یک عمل باشند. در نتیجه، تعیین معیارهای اخلاقی نیازمند بررسی‌های عمیق‌تری است.

فعل اخلاقی

در فلسفه اخلاق، یکی از مسائل کلیدی تعیین معیار فعل اخلاقی است. به عبارت دیگر، باید مشخص کنیم که چه معیاری برای سنجش کارها از نظر اخلاقی وجود دارد و چگونه می‌توان یک عمل را اخلاقی و دیگری را عادی دانست. اعمال عادی، مانند نشستن سر سفره و غذا خوردن، معمولاً به عنوان اعمال اخلاقی شناخته نمی‌شوند. در مقابل، اعمالی مانند ایثار، که در آن فرد نیاز خود را نادیده می‌گیرد و دیگری را بر خود مقدم می‌دارد، به عنوان اعمال اخلاقی تلقی می‌شوند. برای فهم بهتر این موضوع، لازم است دو واژه کلیدی در این زمینه توضیح داده شوند.

فرق تربیت و اخلاق

تفاوت بین تربیت و اخلاق به وضوح در مفهوم و هدف هر یک نهفته است. تربیت به معنای پرورش و ساختن است و می‌تواند به هر شکلی انجام شود، بدون توجه به هدف یا قداست آن. این مفهوم شامل تربیت حیوانات نیز می‌شود و می‌تواند در راستای اهداف مختلف، حتی اهداف غیر اخلاقی، انجام گیرد. به عنوان مثال، تربیت یک سگ برای پاسبانی یا گله‌داری نیز نوعی تربیت محسوب می‌شود.

اما اخلاق دارای قداست خاصی است و مختص انسان‌هاست. در واقع، اخلاق به مجموعه‌ای از اصول و ارزش‌ها اشاره دارد که رفتار انسان را در راستای کمال و فضیلت هدایت می‌کند. به عبارت دیگر، اخلاق نمی‌تواند به سادگی با تربیت یکی شود؛ زیرا تربیت می‌تواند به هر شکلی باشد، اما اخلاق باید بر اساس معیارهای خاصی سنجیده شود و نمی‌توان آن را صرفاً بر اساس اهداف فردی تعریف کرد.

نظریات در باب معیار فعل اخلاقی

در مورد معیار فعل اخلاقی، نظریات مختلفی مطرح شده است که هرکدام به جنبه‌های متفاوتی از فعل اخلاقی اشاره دارند. در اینجا، چهار دیدگاه اصلی و نقدهایی که به آن‌ها وارد است را بررسی می‌کنیم:

الف. دگر دوستی (غیر خودخواهی)

برخی گفته‌اند که فعل اخلاقی باید براساس "دگر دوستی" باشد، نه "خود دوستی". به عبارت دیگر، عمل اخلاقی زمانی است که انسان به فکر منفعت دیگران باشد، نه خود. طبق این نظریه، هر عملی که به نفع خود انسان یا برای دفع ضرر از خود باشد، از دیدگاه اخلاقی محسوب نمی‌شود.

نقد: این دیدگاه به‌طور کلی یک معیار خوب برای شروع بحث‌های اخلاقی است، ولی نمی‌تواند به‌طور مطلق اعمال انسان را اخلاقی یا غیر اخلاقی معرفی کند. به‌ویژه در مثال محبت مادرانه یا عشق‌های غریزی که در حیوانات نیز وجود دارد، نمی‌توان گفت که این‌گونه محبت‌ها اخلاقی است چرا که مبتنی بر غریزه طبیعی است، نه اراده آزاد انسان.

ب. حسن و قبح ذاتی افعال

در این نظریه، افعال اخلاقی به‌عنوان کارهایی شناخته می‌شوند که ذاتاً خوب و زیبا هستند (مثل راستگویی) و برعکس، افعال ضد اخلاقی ذاتاً بد و زشت‌اند (مثل دروغگویی). این نظریه معتقد است که عقل انسان می‌تواند حسن و قبح ذاتی افعال را درک کند و بر اساس این درک، اعمال اخلاقی باید با عقل و هدایت آن انجام شوند.

نقد: این دیدگاه در دنیای مدرن و در سایه نقدهایی که به فلسفه اخلاق وارد شده، به مشکل برخورد کرده است. در جوامع مختلف، ممکن است انسان‌ها معیارهای متفاوتی از خوب و بد داشته باشند، و همچنین شناخت ما از "ذات" اعمال ممکن است تحت تأثیر فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و شرایط زمانی و مکانی باشد. از این رو، این نظر در دنیای متنوع امروز به‌طور کامل پذیرفته نیست.

ج. الهام وجدان (کانت)

کانت بر این باور بود که فعل اخلاقی آن است که انسان تنها به خاطر "وظیفه" انجام دهد، نه به خاطر رسیدن به هدفی خاص. از نظر کانت، اخلاق باید از وجدان ناشی شود و هیچ‌گونه شرط یا هدف دیگری نباید در آن دخالت داشته باشد. انسان باید به دلیل آنکه احساس وظیفه می‌کند، کاری را انجام دهد، نه برای نفع یا پاداش.

نقد: این نظر به طور برجسته‌ای بر اخلاقی بودن عمل تأکید می‌کند، اما در عمل ممکن است به این پرسش پاسخ ندهد که چه زمانی این احساس وظیفه شکل می‌گیرد و چگونه تشخیص دهیم که وجدان ما درست است یا نه. همچنین، بسیاری از افراد ممکن است احساس وظیفه کنند اما این احساس می‌تواند تحت تأثیر فرهنگ، دین یا محیط اجتماعی باشد، نه صرفاً اصول اخلاقی نهایی.

د. دگر دوستی اکتسابی

این دیدگاه نزدیک به نظریه اول است، اما تفاوت اصلی آن این است که دگر دوستی را به عنوان یک ویژگی اکتسابی معرفی می‌کند. به عبارت دیگر، دگر دوستی نیازی به غریزه طبیعی ندارد، بلکه فرد باید آن را از طریق تربیت و تلاش‌های خود کسب کند.

نقد: این نظریه به طور نسبی به تر از نظریه دگر دوستی طبیعی به نظر می‌رسد، زیرا در آن انسان می‌تواند از طریق انتخاب‌های آگاهانه و تلاش‌های فردی، دگر دوستی را در خود پرورش دهد. با این حال، این سوال باقی می‌ماند که چگونه می‌توانیم بگوییم که این دگر دوستی اکتسابی، به طور کامل از نفع شخصی یا منافع گروهی فاصله گرفته و صرفاً بر اساس منافع دیگران شکل می‌گیرد.

ه. رضای خدا

در این دیدگاه، فعل اخلاقی به عنوان عملی شناخته می‌شود که هدف نهایی آن "رضای خدا" باشد. هدف از انجام عمل اخلاقی در این نظریه، رسیدن به رضایت خداست و بنابراین، حتی اگر فرد به نفع دیگران هم عمل کند، این کار تنها به عنوان وسیله‌ای برای کسب رضایت خدا در نظر گرفته می‌شود.

نقد: این نظریه از نظر مذهبی معتبر است و می‌تواند در جوامع دینی پذیرفته شود، اما در جوامع سکولار و غیرمذهبی، ممکن است پذیرفته نشود. علاوه بر این، وقتی که اهداف انسانی صرفاً برای رضای خدا باشد، ممکن است سوالاتی درباره اینکه آیا اخلاق باید فقط بر اساس اصول مذهبی پایه‌ریزی شود یا خیر، به وجود آید.

جمع‌بندی:

در مجموع، معیار فعل اخلاقی در این نظریات به طور کلی بر اساس خودخواهی و غیر خودخواهی، وظیفه‌گرایی و انگیزه‌های درونی (مثل وجدان یا رضای خدا) می‌چرخد. هر کدام از این نظریات نکات مهمی دارند و در دنیای اخلاقی و انسانی متنوع، ممکن است جنبه‌های مختلف آنها بسته به شرایط فرهنگی و فردی متفاوت ارزیابی شوند. بنابراین، هیچ‌یک از این دیدگاه‌ها

به طور کامل نمی‌تواند معیار نهایی فعل اخلاقی باشد و باید در کنار یکدیگر و با در نظر گرفتن شرایط مختلف به آن‌ها نگاه کرد.

فعل اخلاقی

در بحث از معیار فعل اخلاقی در مقابل فعل طبیعی، مشخص می‌شود که انسان قادر به انجام افعالی است که فراتر از غریزه حیوانی قرار دارند و این افعال را «اخلاقی» یا «انسانی» می‌نامند. این افعال به سطح انسان مرتبط هستند و با افعال حیوانات تفاوت دارند.

برای تعیین معیار فعل اخلاقی، دو سوال مطرح است:

۱. معیار فعل اخلاقی چیست؟

۲. ضامن اجرای افعال انسانی چیست؟

افعال طبیعی بر اساس غریزه مشترک انسان و حیوانات تعریف می‌شوند و عامل اجرایشان طبیعت است. اما برای افعال اخلاقی، برخی معتقدند که عملی که انسان برای دیگران انجام می‌دهد، اخلاقی است. این تعریف به چالش کشیده شده است؛ زیرا ممکن است برخی افعال مادرانه، که ناشی از احساسات غیر دوستانه نیستند، نیز به عنوان افعال طبیعی شناخته شوند و در نتیجه نمی‌توانند به عنوان افعال اخلاقی تلقی شوند.

داروینیسیم

داروینیسیم، که بر اساس تنازع بقا بنا شده است، ادعا می‌کند که هر موجود زنده برای بقای خود تلاش می‌کند و این تلاش منجر به انتخاب طبیعی و تکامل می‌شود. این فلسفه به انتقاداتی منجر شده است، زیرا به نظر می‌رسد که جایی برای غریز نوع دوستانه و همکاری انسانی باقی نمی‌گذارد. برخی منتقدان بر این باورند که داروینیسیم پایه‌های اخلاق و تعاون را تضعیف می‌کند، زیرا حس تعاون را نه به عنوان یک احساس اصیل، بلکه به عنوان نتیجه‌ای از تنازع بقا می‌بیند. به عبارت دیگر، تعاون در انسان ناشی از تلاش برای تقویت موقعیت فردی در برابر دیگران است، نه از احساس دوستی. داروین و پیروانش سعی کردند پایه‌ای برای اخلاق در این فلسفه بیابند، اما در این زمینه موفق نبودند.

زیبایی عقلی

نظریه زیبایی عقلی بر این اساس است که زیبایی تنها محدود به زیبایی حسی نیست و جمال معنوی نیز حقیقتی مستقل دارد. اخلاق فاضله بر اساس "عدالت" و تناسب بین صفات مختلف است. مانند زیبایی جسمانی که در تناسب اعضا است، در اخلاق نیز تعادل بین ویژگی‌ها باعث زیبایی روحی می‌شود. انسان‌ها به کسانی که تعادل در فضایل اخلاقی دارند جذب می‌شوند و این جذب شدن همان عشق به زیبایی اخلاقی است. زیبایی اخلاقی به همان اندازه اهمیت دارد که زیبایی جسمانی. در نهایت، معیار فعل اخلاقی بر اساس زیبایی و تناسب است و حس جمال دوستی انسان عامل اجرایی اخلاقیات است.

فعل اخلاقی

در بحث تربیت و اخلاق، نظریات متنوعی وجود دارد که به ریشه و مبنای فعل اخلاقی انسان می‌پردازد. برخی از این نظریات به معیار فعل اخلاقی به عنوان ایصال نفع به دیگران اشاره دارند، در حالی که گروهی دیگر آن را ناشی از احساسات نوع‌دوستانه می‌دانند. همچنین، برخی اعتقاد دارند که فعل اخلاقی باید از احساسات طبیعی ناشی نشود. این سه گروه به نوعی اخلاق و فعل اخلاقی را در ارتباط با محبت می‌دانند.

از سوی دیگر، برخی مکاتب بر زیبایی تأکید دارند و معتقدند که اخلاق از مقوله زیبایی است. این دو مکتب به زیبایی حسی و زیبایی‌های عقلی و معنوی اشاره می‌کنند. زیبایی حسی شامل زیبایی‌های بصری و سمعی است، در حالی که زیبایی‌های عقلی و معنوی به جنبه‌های غیرمحسوس زیبایی اشاره دارند.

حاکمیت روح و عقل

نظریه استقلال روح بر اساس ثنویت روح و بدن استوار است و معتقد است که روح و بدن دو جوهر مستقل هستند که باید در تعادل باشند تا روح بتواند بر بدن حاکمیت داشته باشد. اگر قوای بدن مانند شهوات قوی شوند، روح تحت تأثیر آنها قرار می‌گیرد و استقلال خود را از دست می‌دهد. در این دیدگاه، اخلاق متعادل به معنای حاکمیت عقل بر بدن است. برخی مانند کانت معتقدند که اخلاق از یک وجدان اصیل اخلاقی ناشی می‌شود، در حالی که نظریه دیگر معتقد است انسان به دلیل منافع شخصی خود رفتارهای اخلاقی را انجام می‌دهد و منافع فردی با منافع اجتماعی هماهنگ است.

روش تربیت در مکاتب مختلف

برای تربیت اخلاقی افراد و جامعه، مکاتب‌های مختلف نظرات متفاوتی دارند:

۱. مکتب احساسات نوع‌دوستانه: این مکتب معتقد است که ریشه اخلاق در احساسات نوع‌دوستانه است و باید این احساسات را تقویت کرد و از بغض و دشمنی کاست.
 ۲. مکتب زیبایی‌شناسی: این دیدگاه بر این باور است که باید حس زیبایی را در انسان‌ها پرورش داد، به ویژه زیبایی‌های اخلاقی و تناسب روحی.
 ۳. مکتب وجدان مستقل: این مکتب تأکید دارد که باید وجدان را تربیت کرد و با انجام کارهای خیرخواهانه، آن را تقویت نمود.
 ۴. مکتب روح مجرد: این دیدگاه بر اهمیت آموزش مفهوم روح مستقل از بدن تأکید دارد و معتقد است که تربیت اخلاقی باید بر اساس کمال روح باشد.
 ۵. مکتب هوشیاری: این مکتب تأکید می‌کند که باید به مردم آموخت که منافع آن‌ها در رعایت مصالح اجتماعی است و از این طریق رفتارهای اخلاقی شکل می‌گیرد.
- به طور کلی، هر مکتب رویکرد خاص خود را برای تربیت اخلاقی افراد و جامعه پیشنهاد می‌دهد.

هگل نظریه‌ای به نام "روح زمان" دارد که بر اساس آن، تکامل به عنوان قانون حاکم بر جهان مطرح می‌شود. او معتقد است که روح زمان یا روح جامعه، به پیشرفت جامعه کمک می‌کند و بر افکار و سلیقه‌ها تأثیر می‌گذارد. این روح، خلق و خوهایی را که با تکامل هم‌خوانی دارند، الهام می‌کند و خلق و خوی مربوط به شرایط گذشته را از بین می‌برد.

هگل در این زمینه دو تفاوت عمده با دیگر نظریه‌پردازان الهام دارد:

۱. او ملهم را روح جامعه و روح زمان می‌داند، در حالی که دیگران آن را خدا و ماوراء طبیعت می‌شمارند.
 ۲. او ملهم را متغیر و نسبی می‌داند که تحت تأثیر شرایط زمان تغییر می‌کند، در حالی که دیگران آن را ثابت و مطلق می‌دانند. این تفکر تأثیر زیادی بر اروپا و جهان گذاشته و باعث تزلزل معیارهای ثابت اخلاقی شده است. منتقدان این نظریه به این نکته اشاره می‌کنند که روح زمان چگونه عمل می‌کند و آیا تغییرات فکری به‌طور تدریجی یا ناگهانی رخ می‌دهد. همچنین، آیا یک طبقه پیشرو وجود دارد که الهام‌گیرنده باشد و دیگران از آن‌ها پیروی کنند.
- در نهایت، این نظریه به نسبیت اخلاق اشاره دارد و به چالش کشیدن اصول ثابت اخلاقی منجر شده است.

عناوین اولیه و عناوین ثانویه

علمای دین اصطلاحاتی مانند "عناوین اولیه" و "عناوین ثانویه" دارند که به مفهوم این است که هر چیزی یک عنوان و صفت اولیه دارد، اما ممکن است عناوین و صفات ثانویه‌ای نیز بر آن عارض شود. به عنوان مثال، زید به خودی خود انسان است، اما می‌تواند عناوینی مانند عالم یا ظالم نیز داشته باشد. هر عنوانی که بر یک چیز عارض می‌شود، حکم خاصی را به آن می‌دهد.

برای نمونه، گوسفند به عنوان حلال گوشت شناخته می‌شود، در حالی که خوک حرام گوشت است. اما گوسفند می‌تواند به دلیل مملوک بودن، حرام شود و خوک در شرایط اضطراری ممکن است حلال و حتی واجب باشد. به طور کلی، اگر بخواهیم روی خصلت‌ها حساب کنیم، اخلاق می‌تواند نسبی باشد، اما فعل اخلاقی به عنوان یک عمل مشخص نمی‌تواند مطلق باشد.

دفاع از حقوق اجتماعی در اسلام: اسلام بر این تأکید دارد که اصول دفاع از حقوق اجتماعی برای همه افراد، اعم از زن و مرد، یکسان است. آیه «لایحب الله الجهر بالسوء...» نشان می‌دهد که فریاد و بدگویی تنها در صورتی مجاز است که فرد مظلوم باشد، و این حکم شامل جنسیت خاصی نمی‌شود.

شعر در اسلام: قرآن شاعران را تنها در صورتی تأیید می‌کند که شعر آنها هدفمند و در خدمت حق باشد. آیه «والشعراء یتبعهم الغاؤون» به انتقاد از شعرای بی‌هدف می‌پردازد و تأکید می‌کند که شعر باید در خدمت آرمان‌های انسانی و اجتماعی باشد، مانند شعرهای اقبال لاهوری.

شجاعت حضرت زینب (ع): حضرت زینب (س) در شرایط سختی قرار گرفت و با شجاعت در برابر یزید ایستاد. این شجاعت نشان‌دهنده شخصیت برجسته و عزت نفس اوست و ثابت می‌کند که زنان نیز می‌توانند در برابر ظلم شجاعانه مقاومت کنند.

مسالمت طلبی

مسئله مسالمت‌طلبی و صلح‌جویی در نماز، به ویژه در سوره حمد، به وضوح مشهود است. در این سوره، با عبارت «ایاک نَعْبُدُ وَ اَیْکَ نَسْتَعِیْنُ» به جای استفاده از «من»، از «ما» استفاده می‌شود که نشان‌دهنده روح اجتماعی مسلمانان است. این دعوت به همکاری و همدلی، درخواست هدایت به راه راست را نیز شامل می‌شود.

علاوه بر این، سلام نماز با عبارت «السَّلَامُ عَلَیْنَا وَ عَلَی عِبَادِ اللَّهِ الصَّالِحِیْنَ» به صلح‌طلبی اشاره دارد. این سلام نه تنها برای بندگان صالح خداوند است، بلکه بیانگر این است که مسلمانان با هیچ بنده درست خداوند سر جنگ و ستیز ندارند.

نیت

مسئله نیت در عبادت، به ویژه در نماز، از اهمیت بالایی برخوردار است. پیامبر اکرم فرمود: «لا عمل الا بنیه» و «لکل امرء ما نوی»، که نشان‌دهنده این است که روح عبادت به نیت بستگی دارد. کارهایی که به صورت ماشینی و بدون توجه انجام می‌شوند، ارزش چندانی ندارند. بلکه کارهایی که با آگاهی و هدف انجام می‌شوند، ارزشمند هستند.

آقای بروجردی در بحث نیت تأکید داشتند که فقط وجود یک انگیزه روحی کافی نیست. به عقیده ایشان، در ابتدای عمل، فرد باید به طور واضح نیت خود را در قلبش خطور دهد و با خود بگوید: «چهار رکعت نماز ظهر ادائی (به قصد ادا) بجا می‌آورم قربۀ الی الله» و سپس «الله اکبر» بگوید. این توجه و آگاهی باعث می‌شود که عمل از سطح ناآگاهی به سطح آگاهی ارتقا یابد و انسان کارش را با دقت بیشتری انجام دهد.

سه نوع اخلاق در جوامع اسلامی

در جوامع اسلامی، سه نوع اخلاق وجود دارد:

۱. **اخلاق فیلسوفانه:** این نوع اخلاق که به اخلاق سقراطی نیز معروف است، به دلیل خشک و علمی بودنش، تنها در میان علما و فلاسفه محدود مانده و به عموم مردم نفوذ نکرده است.

۲. **اخلاق عارفانه:** اخلاقی که توسط عرفا و متصوفه ترویج می‌شود و بر مبنای کتاب و سنت است. محور این اخلاق مبارزه با نفس و مجاهده است، اما در برخی موارد ممکن است افراطی شود و به تعلیماتی منجر گردد که با کتاب و سنت سازگار نیست.

۳. **اخلاق حدیثی:** اخلاقی که توسط محدّثین با نقل و نشر احادیث در میان مردم ایجاد شده است. این دو نوع اخلاق (عارفانه و حدیثی) وجوه مشترکی دارند، هرچند ممکن است در برخی نکات اختلاف داشته باشند.

نقطه ضعف اخلاق صوفیانه

در اخلاق صوفیانه، با وجود اینکه عارفان به اخلاق اسلامی خدمت کرده‌اند، گاهی اشتباهاتی وجود دارد. به عنوان مثال، برخی از عارفان مانند ابراهیم ادهم، به عنوان نمونه، در موقعیت‌هایی از تحقیر خود و پذیرش بی‌احترامی به عنوان جهاد با نفس، خوشحال می‌شوند. این رفتارها برخلاف آموزه‌های اسلامی است که تأکید بر حفظ کرامت انسان دارد و نظافت و احترام به خود را جزئی از ایمان می‌داند.

عزت نفس

در بسیاری از تعبیرات اسلامی، حالت غرور و احساس شرافت تحت عنوان "عزت نفس" بیان شده است. قرآن کریم می‌فرماید: «وَاللَّهُ الْعِزُّ وَالرَّسُولُ وَلِلْمُؤْمِنِينَ» که عزت خاص مؤمنان است. مؤمن باید بداند که عزت شایسته اوست و نباید خود را نزد دیگران ذلیل کند. حدیثی از پیامبر اکرم (ص) نیز هست: «اطلبوا الحوائج بعزّش الانفس» که به حفظ عزت نفس در درخواست‌ها تأکید دارد.

حضرت علی (ع) در نهج البلاغه می‌فرماید: «فَالْمَوْتُ فِي حَيَاتِكُمْ مَقْهُورِينَ وَالْحَيَاةُ فِي مَوْتِكُمْ قَاهِرِينَ»، که نشان می‌دهد زندگی بدون عزت معنایی ندارد. شعار سیدالشهداء در عاشورا نیز بر اهمیت عزت تأکید دارد: «الْمَوْتُ أَوَّلَى مِنْ رُكُوبِ الْعَارِ»، و ایشان بیان کردند: «مَوْتُ فِي عِرٍّ خَيْرٌ مِنْ حَيَاةٍ فِي ذُلٍّ».

نفاست نفس

تعبیر «نفاست نفس» به معنای ارزش و اهمیت بالای روح انسان است. در این دیدگاه، اخلاق خوب به عنوان اشیاء متناسب با این شیء نفیس و اخلاق رذیله به عنوان اشیاء نامتناسب با آن تلقی می‌شود. انسان دارای سرمایه‌ای بسیار باارزش است و باید مواظب باشد که این خود را از دست ندهد یا آلوده نکند.

امیرالمؤمنین (ع) در نامه‌ای به امام حسن (ع) می‌فرماید: «اکرم نفسک عن کل دنیة» و «فانک لن تعترض بما تبذل من نفسک عوضا»، یعنی نفس خود را از هر پستی بزرگ بدار و آنچه را که از نفس خود ببازی، عوض ندارد.

ریشه الهامات اخلاقی

در تحف العقول، امام سجاد علیه‌السلام فرمودند:

طَلَبُ الْحَوَائِجِ إِلَى النَّاسِ مَذَلَّةٌ لِلْحَيَاةِ وَ مَذْهَبَةٌ لِلْحَيَاءِ وَ اسْتِخْفَافٌ بِالْوَقَارِ وَ هُوَ الْفَقْرُ الْحَاضِرُ. یعنی دراز کردن دست حاجت به سوی مردم، زندگی را خوار می‌کند، حیا و شرم را از بین می‌برد و وقار را کاهش می‌دهد. این خود فقر واقعی است؛ زیرا نیاز به دیگران نیز نوعی فقر محسوب می‌شود.

وَ قِلَّةٌ طَلَبِ الْحَوَائِجِ إِلَى النَّاسِ هُوَ الْغِنَى الْحَاضِرُ. به هر اندازه که انسان کمتر به دیگران نیاز داشته باشد، به نوعی غنی‌تر است. این نشان می‌دهد که فقر و غنا تنها به جنبه مالی محدود نمی‌شود و انسان باید ارزش غنای معنوی را بالاتر از غنای مالی بداند.

در خطبه ۸۵ نهج البلاغه، امام علی علیه‌السلام به اهمیت راستگویی و کرامت انسانی اشاره می‌کنند و می‌فرمایند: الصَّادِقُ عَلَى شَفَا مَنَاجَاةٍ وَ كَرَامَةٍ، وَ الْكَاذِبُ عَلَى شُرْفِ مَهْوَاةٍ وَ مَهَانَةٍ؛ یعنی راستگو بر لبه نجات و کرامت است، در حالی که دروغگو در پرتگاه خواری و سقوط قرار دارد.

این موضوع در قرآن نیز تأکید شده است. در آیه وَ لَا تُطْعِ كُلَّ خَلَافٍ مَهِينٍ، به پستی افراد سوگندخور اشاره می‌شود و نشان می‌دهد که سوگند خوردن ناشی از احساس حقارت است. انسانی که خود را محترم می‌داند، نیازی به سوگند ندارد.

برای سوق دادن انسان به اخلاق حسنه و ارزش‌های عالی انسانی، باید به درون‌نگری توجه کرد. وقتی انسان به حقیقت وجودی و جوهر عالی خود پی می‌برد، احساس شرافت و کرامت می‌کند. این شناخت درونی به او الهام می‌دهد که رفتارهای ناپسند مانند دروغ‌گویی و فحشاء با ذات او سازگار نیستند. بنابراین، انسان از طریق معرفت نفس، الهامات اخلاقی را دریافت می‌کند و نیازی به درس‌های مستقیم ندارد. درک "خود" کافی است تا او را به انجام کارهای نیک و پرهیز از کارهای زشت هدایت کند. این مفهوم در آیه‌ای از قرآن نیز منعکس شده است که به زکات نفس و تقوای آن اشاره دارد. "و نفس و ما سویها، فالهمها فجورها و تقویها، قد افلح من زکیها و قد خاب من دسیها"

عذاب و رضایت وجدان

معنی وجدان و الهامات وجدانی همین‌جا کاملاً دانسته می‌شود: تذکر نفس، توجه به خود و با توجه به خود، درک کردن اینکه چه چیزی ملایم و مناسب با این گوهر و جوهر است و چه چیزی متضاد با اوست و همین حالتی که به نام عذاب وجدان در همه مردم کم و بیش وجود دارد. واقعا انسان وقتی یک کارهای خاصی را انجام می‌دهد، در عمق وجدان خویش راضی است و برای خود موفقیت می‌داند که این کار را کرده، و وقتی یک سلسله کارهای دیگر را مرتکب می‌شود، در عمق وجدان خود چنان ناراضی است و چنان یک قوه ای او را سرکوفت و رنج می‌دهد و ناراحت می‌کند که از هر زندان خارجی بدتر است.

ازدواج اولین مرحله خروج از خود فردی

ازدواج اولین مرحله خروج از خودپرستی فردی است. در ابتدا، انسان به‌طور طبیعی خود را در مرکز توجه می‌بیند، اما با ورود به روابط انسانی و ایجاد علقه به دیگران، این خودپرستی کاهش می‌یابد. در دوران جوانی، زمانی که فرد به عشق و همسری می‌رسد، احساس می‌کند که از "خود" خود بیرون آمده و به کسی دیگر علاقه‌مند شده است. این مرحله نشان‌دهنده تحول در درک فرد از خود و دیگران است، جایی که دو "خود" به یک "خود" مشترک تبدیل می‌شوند.

در اسلام، ازدواج نه تنها برای ارضای غریزه جنسی بلکه برای ایجاد محبت، مودت، و رحمت است. با گذشت زمان و کاهش توجه به غریزه جنسی، علقه خانوادگی و محبت میان زوجین تقویت می‌شود. این رابطه به فرد کمک می‌کند تا از خودمحوری بیرون بیاید و به کمال روحی برسد. بر اساس آموزه‌های اسلامی، ازدواج به عنوان سنت و مستحب شناخته می‌شود، زیرا اشباع غریزه جنسی تأثیر مثبتی بر معنویت انسان دارد و رشد روحی را ممکن می‌سازد.

انسان دوستی

به بررسی مفهوم بشردوستی و مرزهای آن می‌پردازیم. بشردوستی واقعی به معنای خدمت به همه انسان‌ها و عدم خیانت به هیچ انسانی است. این نوع دوستی باید شامل توسعه دوستی نسبت به همه انسان‌ها باشد، چرا باید تنها به انسان‌ها توجه کنیم و نه به حیوانات یا دیگر موجودات. انسان تنها موجودی است که بالقوه است و باید بالفعل شود. او توضیح می‌دهد که انسانیت فرد ممکن است تحت تأثیر رفتارهای ضد انسانی قرار گیرد و در این صورت، آیا باید چنین فردی را دوست داشت یا خیر. اگر بشردوستی را تنها به معنای محبت به هر موجود انسانی در نظر بگیریم، ممکن است نتوانیم با افرادی که ضد

انسانیت عمل می‌کنند، برخورد مناسبی داشته باشیم. در نهایت بشردوستی باید بر مبنای ارزش‌های انسانی و مسیر انسانیت باشد. بنابراین، اگر فردی بر ضد انسانیت عمل کند، ممکن است لازم باشد با او به شدت مقابله کرد، زیرا این کار خود نوعی علاقه به بشریت و انسانیت معنادار است.

بحث‌های انجمن اسلامی پزشکان

پرورش جسم و پرورش استعداد عقلانی

تربیت در اصل دوگونه می‌تواند باشد: یکی به نحوی که بیشتر درباره آن "ساختن" و در واقع "صنعت" صدق میکند و آن، تربیتی است که در آن، انسان مانند یک شی‌ی فرض می‌شود و برای منظور یا منظورهایی ساخته می‌شود. چیزی که در این ساختن منظور نیست خود آن ماده مورد نظر است. سازنده و صنعتگر، هدف خاص خودش را دارد و از ماده‌ای که از آن ماده می‌خواهد صنعتی بسازد به عنوان یک شی‌ی استفاده می‌کند. هر عملی که با منظور خودش وفق بدهد بر روی آن انجام می‌دهد، و ای بسا که آنچه او انجام می‌دهد از نظر آن شی‌ی خراب کردن و ناقص نمودن است ولی از نظر انسان که می‌خواهد از آن شی‌ی استفاده کند صنعت است.

بطور کلی در تربیت روحی انسانها هم عین این مطلب هست. یک وقت مکتبی، منظوری را در نظر می‌گیرد و می‌خواهد انسان را طوری بسازد که آن منظور تأمین شود ولو اینکه در انسان یک کاستی‌هایی به وجود آورد، یک احساسات طبیعی را از انسان بگیرد و نقص روحی یا جسمی در او ایجاد کند، ولی بالاخره انسان برای آن منظور، خوب ساخته می‌شود.

پرورش جسم از نظر اسلام

مسئله اول این است که آیا اسلام طرفدار پرورش جسم است یا طرفدار تضعیف جسم؟ آیا اسلام طرفدار تن‌پروری است یا مخالف تن‌پروری؟ (پرورش جسم، تعبیر دیگرش تن‌پروری است). اینجا دو مطلب است، و این تعبیرات گاهی موجب اشتباه می‌شود. اسلام طرفدار پرورش جسم است با اینکه مخالف تن‌پروری به مفهوم مصطلح ادبی آن است. آیا انسان از نظر اسلام باید روشش چنان باشد که جسمش سالم باشد، حداکثر رشد را داشته باشد، بیماریها، آفتها و آسیبها به آن وارد نشود، یا اسلام می‌گوید: نه، جسم مثل خانه‌ای است که هر چه انسان به ویرانیش کمک کند یا به حال خودش بگذارد بهتر است؟ جای شک و تردید نیست که تعلیمات اسلام براساس حفظ و رشد و سلامت جسم است. علت حرمت بسیاری از امور، مضر بودن آنها به حال بدن است. یکی از مسلمات فقه این است که بسیاری از امور به این دلیل تحریم شده‌اند که برای جسم انسان ضرر دارند، و یک اصل کلی برای فقها مطرح است که هرچیزی که محرز بشود که برای جسم انسان مضر است- ولو هیچ دلیلی از قرآن و سنت نداشته باشد- قطعاً حرام است.

پرورش جسم و تن‌پروری

ممکن است بگوئید اگر اسلام طرفدار رشد جسم است پس چرا اینقدر می‌گویند "تن‌پروری" بد است. تن‌پروری که بد است غیر از پرورش تن به معنی بهداشت است. آن تن‌پروری در واقع نفس‌پروری است که اغلب بر ضد بهداشت جسم و پرورش جسم- به این معنا که گفتیم- می‌باشد. آن تن‌پروری که بد است معنیاش این است که انسان نفس‌پرور و شهوت‌ران باشد،

یعنی همیشه دنبال تمایلات نفسانی خود باشد، و ربطی به مسئله رشد جسم ندارد، و اتفاقاً قضیه درست برعکس است، یعنی اگر انسان زیاد دنبال پرورش تن به معنی نفس پروری برود به جسمش زیان میرساند. آدم نفس پرور فقط درباره شکمش فکر میکند که لذت شکم را هر چه بیشتر ببرد، و شک ندارد که کسی که میخواهد جسمش را سالم نگهدارد نمیتواند اینجور باشد، بلکه باید با شکم پرستی مبارزه کند. یک آدم تنبل و تن پرور دنبال لذت های دیگر است. شب تا صبح نمیخواهد برای اینکه در فلان مجلس عیش شرکت کند. پدر جسم و اعصاب خودش را درمی آورد. این تن پروری به معنی نفس پروری است و بر ضد پرورش جسم به معنی بهداشت جسمی میباشد.

تعقل در سنت

در سنت اسلامی، به ویژه در روایات شیعی، عقل و تعقل جایگاه ویژه ای دارد. یکی از برتری های روایات شیعی نسبت به روایات اهل سنت، تأکید بیشتر بر عقل و استدلال است. احمد امین، نویسنده مشهور اهل سنت، در کتاب هایش مانند فجرالاسلام و ضحی الاسلام اذعان دارد که عقل شیعی همواره استدلالی تر بوده است. او بیان می کند که فلسفه در جهان اسلام ابتدا در میان شیعیان رشد یافت و در مناطقی مانند مصر، زمانی که تحت نفوذ شیعه بود، رونق داشت، اما پس از خروج تشیع از آنجا، فلسفه نیز تضعیف شد. وی تصریح می کند:

"و الحق ان الفلسفة بالتشیع الصق منها بالتسنن."

لزوم توأم بودن عقل و علم

امام تأکید کرد که عقل به تنهایی کافی نیست و باید با علم همراه شود. عقل یک توانایی فطری است، اما علم آن را پرورش می دهد. در نهج البلاغه، عقل را "علم مطبوع" (فطری) و علم را "عقل مسموع" (اکتسابی) نامیده اند. علم زمانی مفید است که عقل فطری فعال باشد، در غیر این صورت، انسان صرفاً مانند یک انبار اطلاعات خواهد بود. روایات اسلامی چنین افرادی را که فقط گیرنده دانش اند، نقد کرده اند.

آیا درمندی ممدوح است یا مذموم؟

آیا این درد داشتن بهتر است یا آن بیدردی که آدم بر همسایه اش هم هر چه بگذرد، هیچ حس نکند، سر همسایه اش را هم ببرند، آخ نگوید.

درد داشتن نشانه حساسیت و کمال انسانی است، نه نقص یا بیماری. در روایت معروفی از پیامبر اکرم آمده است که مؤمنان در ارتباط و همدردی با یکدیگر مانند اعضای یک بدن هستند: «مثل المؤمنین فی تواددهم و تراحمهم و تعاطفهم مثل الجسد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر و الحمى».

این جمله به این معنی است که وقتی یک عضو بدن به درد می آید، تمام اعضا با تب و بی خوابی همدردی می کنند، همانطور که مؤمنان در مشکلات یکدیگر شریک هستند. درد داشتن در این context، حساسیت و همدلی است که نشانه کمال انسانی است، نه نقص.

اگر فردی به طور جدی از احساسات خود انتقاد کند و بگوید که حساسیت، چون منجر به ناراحتی می‌شود، باید کنار گذاشته شود، چنین منطقی بر ضد انسانیت و آموزه‌های اسلامی است. اسلام همدردی و درد داشتن را ستایش می‌کند. در نهایت، اگر کسی بخواهد به طور غیر جدی یا کنایه‌آمیز بگوید که کاش برخی احساسات یا دردها را نداشت، منظورش ابراز ناراحتی از وضعیت خاص است، نه انتقاد واقعی از احساسات انسانی.

حسن و قبح عقلی

در مسأله "حسن و قبح عقلی"، معتزله معتقد بودند که برخی اعمال دارای حسن یا قبح ذاتی هستند، به این معنی که عقل انسان می‌تواند این صفات را درک کند. به عنوان مثال، حسن عدالت و قبح ظلم به‌طور ذاتی وجود دارند و عقل آن‌ها را تشخیص می‌دهد. بنابراین، حکم اسلامی نیز بر اساس عقل است، زیرا نمی‌تواند جدا از درک عقلانی باشد. برای مثال، عدالت دارای حسن ذاتی است و عقل آن را می‌فهمد، پس حکم اسلام نیز با عدالت موافق است.

در مقابل، اشاعره اعتقاد داشتند که حسن و قبح ذاتاً وجود ندارند و عقل قادر به درک صحیح این مفاهیم نیست. از نظر آن‌ها، هر چیزی که خدا دستور دهد خوب است فقط به این دلیل که خدا آن را امر کرده و هر چیزی که خدا نهی کند بد است فقط به دلیل نهی خدا. در این دیدگاه، امر خدا علت خوبی یا بدی چیزی است و نه اینکه خوبی یا بدی علت امر خدا باشد.

اخباریگری

اخباریگری در شیعه به جریانی اطلاق می‌شود که در دوران صفویه شکل گرفت و برخلاف تفکر معتزله و عقل‌گرایی، به شدت با اجتهاد و استفاده از عقل در مسائل دینی مخالف بود. پیش از آن، شیعه‌ها به تفکر معتزله نزدیک بودند و به دلیل پیوندهای تاریخی میان شیعه و معتزله، هر دو گروه به‌طور کلی به "عدلیه" معروف بودند. اما در دوران صفویه، میرزا محمد استرآبادی و سپس شاگردش ملا امین استرآبادی به تفکرات عقل‌گرایانه حمله کردند و بر این باور بودند که تنها باید از ائمه تقلید کرد و استفاده از عقل و اجتهاد در دین را حرام می‌دانستند. این دیدگاه باعث شکل‌گیری جنبش اخباری‌گری شد که تأکید بر پیروی صرف از حدیث و سنت ائمه داشت و مخالفت شدیدی با استدلال‌های عقلانی و اجتهاد می‌کرد. این جریان مشابه نهضت‌های مشابه در اهل سنت نظیر احمد حنبل و ابن تیمیه بود که تأثیرات عمیقی در جوامع اسلامی به‌ویژه در شیعه گذاشت.

عکس العمل افراط معتزله

افراط و تفریط همیشه باعث مشکلات می‌شود. معتزله که طرفدار عقل بودند، گاهی در انکار مسائلی که عقل نمی‌تواند درک کند، مانند وجود جن، افراط کردند. آن‌ها چیزهایی که عقل نمی‌تواند اثبات کند را انکار کردند، در حالی که عقل نمی‌تواند بگوید که موجودات نامرئی مثل جن وجود ندارند. این افراط‌ها باعث شد که برخی از مردم به عقل بدبین شوند و به طرف تفکر اشاعره گرایش پیدا کنند که مسائل را به شکل ساده‌تر و بدون تکیه بر عقل می‌دیدند. در نتیجه، افراط در روشنفکری می‌تواند به انکار مسائل دینی منجر شود و خود روشنفکری اگر از حد اعتدال خارج شود، به شکست منجر می‌شود.

عوامل تربیت (۱): تقویت اراده عبادت

اراده یکی از استعدادهای مهم انسان است که باید پرورش یابد. اراده با میل فرق دارد؛ میل وابسته به طبیعت انسان و نیرویی بیرونی است که انسان را به سمت خواسته‌هایش می‌کشانند، در حالی که اراده نیرویی درونی است که انسان را از تأثیرات بیرونی مستقل می‌کند. هرچه اراده قوی‌تر باشد، اختیار انسان بیشتر می‌شود و او بیشتر مالک خود و سرنوشتش می‌گردد.

تسلط بر نفس

در اسلام، تقویت اراده و تسلط بر نفس از اهمیت بالایی برخوردار است و این مسئله در دستورات اسلامی تحت عنوان تقوا و تزکیه نفس آمده است. امیرالمؤمنین در نهج البلاغه می‌فرمایند که گناهان مانند اسب‌های چموش هستند که اختیار را از انسان می‌گیرند، به این معنا که گناه زمانی رخ می‌دهد که انسان تحت تأثیر شهوات و میل‌های نفس خود قرار گیرد و برخلاف عقل و ایمانش عمل کند. در مقابل، تقوا مانند مرکب‌های رام است که انسان اختیار کامل دارد و می‌تواند به راحتی آنها را هدایت کند. هیچ مکتب تربیتی، چه مادی و چه الهی، نمی‌گوید که انسان باید تسلیم کامل میل‌های نفس خود باشد. برخی مکاتب مانند اگزیستانسیالیسم به آزادی و میل‌های انسان تأکید کردند، اما نتیجه منطقی این تفکر به انحرافات چون کامجویی و بی‌بندوباری انجامید.

رسول اکرم و عبادت

رسول اکرم (ص) شب‌ها وقت زیادی را به عبادت می‌پرداخت، حتی تا حدی که پاهایشان ورم می‌کرد. وقتی حضرت عایشه از ایشان پرسید چرا این قدر عبادت می‌کنند در حالی که خداوند به ایشان وعده بخشش داده است، پیامبر پاسخ داد که عبادت باید از روی شکرگزاری باشد. عبادت باید شامل دل و جسم انسان باشد و انسان را از همه چیز جز خدا خالی کند. عبادت واقعی به معنای خلوت با خدا و رهایی از دنیا است. ناپلئون نیز گفته بود که انسان باید در عبادت توانایی تمرکز و خلوت با خدا را داشته باشد. حافظ نیز بیان می‌کند که در خلوت دل، هیچ جایی برای اضطراب و تضادها نیست. عبادت برای شخصی که به لذت آن رسیده، فراتر از سختی‌ها و راحتی‌های دنیا است، همانطور که امام علی (ع) در مواجهه با سختی‌ها، لذت عبادت را از همه چیز مهم‌تر می‌دانست.

نقش عبادت در تربیت

نتیجه‌ای که از این بحث می‌گیریم این است که در امر عبادت و نیاش، اگر انسان به تربیت اسلامی خود و فرزندانش اهمیت می‌دهد یا می‌خواهد دیگران را تربیت کند، باید به نیاش، دعا و عبادت توجه کند. عبادت نه تنها یک حس اصیل انسانی را پرورش می‌دهد، بلکه تأثیر زیادی در سایر جنبه‌های زندگی انسان دارد. بزرگان همیشه توصیه می‌کنند که "هر مقداری که کار زیاد داری، یک ساعت از روز را برای خودت بگذار." حتی اگر انسان تمام وقتش را به خدمت خلق اختصاص دهد، باز هم باید زمانی را برای خود و بازگشت به درون بگذارد تا به خداوند متعال توجه کند.

این یک ساعت، هرچند برای خود انسان است، اهمیت دارد و باید در آن زمان، انسان تنها با خدا باشد، راز و نیاز کند، استغفار کند و خود را حسابرسی کند. قرآن نیز به اهمیت استغفار اشاره دارد و درباره کسانی که در سحرگاهان به استغفار پرداخته‌اند، می‌فرماید:

"الصَّابِرِينَ وَالصَّادِقِينَ وَالْقَانِتِينَ وَالْمُنْفِقِينَ وَالْمُسْتَغْفِرِينَ بِالْأَسْحَارِ"

(آل عمران، آیه ۱۷)

در این آیه، قرآن جوانب مختلف یک انسان مؤمن را بیان می‌کند: صبر در مواجهه با مشکلات، راستگویی، خضوع در عبادت، انفاق در راه خدا، و استغفار در سحرگاهان. این موارد باید در کنار یکدیگر باشند و در زندگی روزمره فرد مؤمن جاری شوند.

عوامل تربیت (۲): محبت تقویت حس حقیقت جوئی، مراقبه و محاسبه

مسئله محبت و خشونت در تربیت اسلامی مطرح است. نقطه مقابل محبت، معمولاً بغض است که به خشونت و سخت‌گیری منجر می‌شود. برخی انتقاد کرده‌اند که در اسلام به اندازه کافی به محبت و اثر آن، یعنی نرمی و احسان، پرداخته نشده و در مقابل، مسئله دشمن داشتن و خشونت نیز مطرح است. در عین حال، مسیحیان به محبت تأکید دارند و می‌گویند که عیسی مسیح به محبت فرا می‌خواند و هیچ استثنائی در این امر وجود ندارد.

اما در اسلام نیز این اصل وجود دارد که "برای دیگران همان را دوست بدار که برای خود دوست می‌داری" (آیه: «أحب للناس ما تحب لنفسك»). این دستور کلی است، اما سوال این است که آیا در اسلام استثنائی برای برخی افراد وجود دارد؟ تفاوت اسلام با مسیحیت در این نیست که اسلام برای برخی استثنا قائل است، بلکه در تفسیر محبت و نحوه عمل به آن است.

دو نوع محبت

آیا همیشه محبت به معنای دوست داشتن چیزی است که برای خودمان مطلوب است؟ ممکن است کسی چیزی را برای خود دوست داشته باشد که در واقع برای او مضر باشد. برای مثال، فردی که به بیماری قند مبتلاست و عسل برای او مضر است، ممکن است آن را دوست داشته باشد، ولی به او نمی‌توان گفت که چون عسل را دوست داری، باید آن را برای دیگران نیز دوست داشته باشی. در واقع، محبت باید بر اساس مصلحت و خیر واقعی باشد نه بر اساس تمایلات لحظه‌ای.

نیکی در مقابل بدی

دو آیه به یادم هست. در یک آیه، محبتهایی را که اثر نیک دارد توصیه می‌کند. می‌فرماید: «و لا تستوی الحسنه و لا السيئة»، یعنی کار خوب و بد هرگز برابر نیستند. سپس دستور می‌دهد که اگر کسی به تو بدی کرد، تو باید به بهترین شکل ممکن با او برخورد کنی و به او نیکی کنی، حتی اگر دشمن تو باشد. نتیجه این کار تبدیل دشمنی به دوستی است، چنانچه در آیه آمده است: «فإذا الذی بینک و بینہ عداوة كأنه ولی حمیم». این آیه به این معناست که اگر کسی با تو دشمنی کرد و تو با نیکی و بخشش با او رفتار کنی، این دشمنی می‌تواند به دوستی تبدیل شود. همچنین، در اسلام مسئله «مؤلفه قلوبهم» وجود دارد که به معنای محبت و توجه به افرادی است که ایمان ضعیفی دارند و حتی برای نگه داشتن آنها باید از محبت و احسان مالی استفاده کرد. این مباحث در آموزه‌های اسلامی برای تغییر و اصلاح قلب‌ها و روابط مطرح است.

مشارطه، معاتبه، معاقبه

در اسلام برای تربیت خود، سه مرحله مهم وجود دارد:

مشارطه: انسان ابتدا باید با خودش قرارداد ببندد و برنامه‌ریزی کند که چگونه باید رفتار کند. این برنامه شامل مسائل مختلفی مانند نحوه غذا خوردن، خوابیدن، سخن گفتن، و تقسیم وقت است. این قرارداد یا روی کاغذ نوشته می‌شود یا در ذهن فرد مشخص می‌شود.

مراقبه و محاسبه: پس از مشارطه، انسان باید همواره از خودش مراقبت کند و رفتار خود را بررسی کند. در پایان هر روز باید حساب کند که آیا طبق برنامه پیش رفته است یا نه. اگر عمل کرده باشد، باید شکرگزار خداوند باشد. اگر تخلف کرده باشد، باید خود را ملامت کند ("معاتبه") و اگر تخلف زیاد بوده باشد، باید خود را مجازات کند ("معاقبه")، مانند روزه گرفتن یا سختی‌های دیگر.

این مراحل اصول مهم تربیت اسلامی هستند که به رشد و اصلاح نفس کمک می‌کنند.

مشارطه، معاتبه، معاقبه

در اسلام برای تربیت خود، سه مرحله مهم وجود دارد:

مشارطه: انسان ابتدا باید با خودش قرارداد ببندد و برنامه‌ریزی کند که چگونه باید رفتار کند. این برنامه شامل مسائل مختلفی مانند نحوه غذا خوردن، خوابیدن، سخن گفتن، و تقسیم وقت است. این قرارداد یا روی کاغذ نوشته می‌شود یا در ذهن فرد مشخص می‌شود.

مراقبه و محاسبه: پس از مشارطه، انسان باید همواره از خودش مراقبت کند و رفتار خود را بررسی کند. در پایان هر روز باید حساب کند که آیا طبق برنامه پیش رفته است یا نه. اگر عمل کرده باشد، باید شکرگزار خداوند باشد. اگر تخلف کرده باشد، باید خود را ملامت کند ("معاتبه") و اگر تخلف زیاد بوده باشد، باید خود را مجازات کند ("معاقبه")، مانند روزه گرفتن یا سختی‌های دیگر.

این مراحل اصول مهم تربیت اسلامی هستند که به رشد و اصلاح نفس کمک می‌کنند.

مشارطه، معاتبه، معاقبه

در اسلام برای تربیت خود، سه مرحله مهم وجود دارد:

مشارطه: انسان ابتدا باید با خودش قرارداد ببندد و برنامه‌ریزی کند که چگونه باید رفتار کند. این برنامه شامل مسائل مختلفی مانند نحوه غذا خوردن، خوابیدن، سخن گفتن، و تقسیم وقت است. این قرارداد یا روی کاغذ نوشته می‌شود یا در ذهن فرد مشخص می‌شود.

مراقبه و محاسبه: پس از مشارطه، انسان باید همواره از خودش مراقبت کند و رفتار خود را بررسی کند. در پایان هر روز باید حساب کند که آیا طبق برنامه پیش رفته است یا نه. اگر عمل کرده باشد، باید شکرگزار خداوند باشد. اگر تخلف کرده باشد،

باید خود را ملامت کند ("معاتبه") و اگر تخلف زیاد بوده باشد، باید خود را مجازات کند ("معاقبه")، مانند روزه گرفتن یا سختی‌های دیگر.

این مراحل اصول مهم تربیت اسلامی هستند که به رشد و اصلاح نفس کمک می‌کنند.

عادت به تفکر

یکی از عوامل مهم در اصلاح و تربیت نفس در تعلیمات اسلامی، عادت به تفکر است. تفکر باید به یک عادت برای انسان تبدیل شود، به طوری که قبل از هر تصمیم‌گیری، ابتدا کاملاً درباره آن فکر کند. این عادت به تفکر مشابه با محاسبه النفس است. علاوه بر این، در هر روز، حتی اگر فقط چند دقیقه باشد، باید وقتی را برای تفکر درباره خود و تصمیماتی که باید بگیرد، اختصاص دهد. در حدیثی آمده که بیشتر عبادت ابوذر، تفکر بوده است. تفکر است که روشنایی به انسان می‌دهد و عبادتی که بدون تفکر انجام شود، ممکن است به کاری بیهوده و لغو تبدیل شود.

ارادت

ارادت یکی از عوامل بسیار مؤثر در تغییر و تربیت انسان است. ارادت به یک شخص خاص، که معمولاً ناشی از محبت و شیدایی به ویژگی‌ها و اخلاق اوست، می‌تواند بزرگترین عامل تحول در فرد باشد. اگر این ارادت به درستی شکل بگیرد، تأثیر بسیار مثبتی دارد و انسان را به سمت کمال می‌برد، اما اگر نابجا باشد، می‌تواند مانند آتشی باشد که فرد را می‌سوزاند.

محبت اولیا در زیادت امین الله

زیارت امین‌الله یکی از معتبرترین و مهم‌ترین زیارات در اسلام است، هم از نظر سند که به ائمه می‌رسد و هم از نظر مضمون که از عالی‌ترین مضامین برخوردار است. این زیارت برای ائمه به‌ویژه امیرالمؤمنین علی (ع) است، ولی می‌توان برای هر امامی با این زیارت انجام داد. در این زیارت، ابتدا اظهار ارادت به امام و گواهی دادن بر جهاد و وظیفه‌شناسی امام در راه خدا آمده است.

نقش تربیتی ازدواج

در اسلام، ازدواج به عنوان یک عبادت مقدس محسوب می‌شود، زیرا اولین گام برای عبور از خودپرستی و توجه به دیگران است. پیش از ازدواج، انسان تنها به "من" خود فکر می‌کند، اما با ازدواج، مسئولیت دیگری (همسر) را بر عهده می‌گیرد و این تغییر نگرش به "او" کمک می‌کند تا از خودخواهی به سوی غیردوستی حرکت کند. علاوه بر این، تجربه‌های زندگی نشان داده‌اند که پختگی واقعی انسان از طریق ازدواج و تشکیل خانواده به دست می‌آید، نه از طریق مجاهده نفس یا تحصیلات، چرا که ازدواج نقش بی‌بدیلی در رشد شخصیتی و تکامل روحی انسان دارد.

جهاد، عامل اصلاح و تربیت

در اسلام، جهاد به عنوان یک عامل تربیتی و اخلاقی مهم شناخته می‌شود که نمی‌تواند جایگزین شود. فردی که در جهاد شرکت کرده، از نظر روحی و ایمانی تفاوت زیادی با فردی دارد که در جهاد نبوده است. جهاد، انسان را در شرایطی قرار می‌دهد که باید تصمیماتی سرنوشت‌ساز بگیرد و ایمان او در لحظات بحرانی به آزمایش گذاشته می‌شود. پیغمبر اکرم در

حدیثی می‌فرماید: «من لم یغز و لم یحدث نفسه بغزومات علی شعبه من النفاق» که اشاره به این دارد که مسلمانی که در جهاد شرکت نکرده یا حتی در دل خود نیز به جهاد فکر نکرده باشد، در شعبه‌ای از نفاق مرده است.

عوامل تربیت (۴): کار

کار یکی از عواملی است که نقش بزرگی در سازندگی انسان دارد. بسیاری فکر می‌کنند که انسان مقدم بر کار است، یعنی تربیت باید قبل از کار باشد. اما اینطور نیست؛ تربیت و کار هر دو بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. انسان هم سازنده کار خود است و هم نوع کار می‌تواند تأثیر زیادی در روح و شخصیت انسان بگذارد. در واقع، تربیت و کار هر دو به طور متقابل بر یکدیگر اثر دارند.

کار از نظر اسلام

در اسلام، بی‌کاری مردود و مذموم است و کار به عنوان یک امر مقدس شناخته شده است. در آموزه‌های دینی برای بیان تقدس کار، گفته شده که خداوند مؤمنی را که دارای حرفه‌ای است دوست دارد: «إِنَّ اللَّهَ يَحِبُّ الْمُؤْمِنَ الْمُحْتَرِفَ». همچنین، کسی که خود را برای تأمین معاش زندگی‌اش به زحمت می‌اندازد، مانند مجاهد در راه خدا است: «الکاد علی عیاله کالمجاهد فی سبیل الله». هر کس که بی‌کار باشد و بار اقتصادی خود را بر دوش دیگران بیندازد، ملعون است: «ملعون من ألقى کله علی الناس». حضرت پیامبر نیز در مورد کسانی که شغلی ندارند فرموده‌اند: «سقط من عینی»، یعنی دیگر ارزشی برای او قائل نیستند.

کار و جلوگیری از گناه

در کتاب‌های "اخلاق" و "در آغوش خوشبختی"، گفته شده که گناه غالباً انفجاری است، مشابه به دیگ بخار که اگر انرژی زیادی بگیرد و منفذی نداشته باشد، منفجر می‌شود. انسان به عنوان موجودی زنده باید انرژی‌ای که دریافت می‌کند را مصرف کند؛ در غیر این صورت، مانند دیگ بخار منفجر می‌شود. افرادی که در حالت بی‌کاری یا تعطیلی قرار دارند و انرژی خود را مصرف نمی‌کنند، ممکن است به طور ناخودآگاه این انرژی‌ها را به راه‌های نادرست و غیر مشروع هدایت کنند. این حالت بی‌کاری می‌تواند باعث بروز مشکلات اجتماعی و حتی جرم شود. برای مثال، برخی حاکمان و افراد قدرتمند که هیچ‌گاه خودشان کاری نمی‌کنند، تمام وظایفشان را به دیگران محول می‌کنند و از انجام حتی کارهای ساده خودداری می‌کنند. این رفتار در نهایت به ضعف اخلاقی و اجتماعی می‌انجامد و ممکن است موجب بروز فساد و جنایت شود.

کار و احساس شخصیت

کار یکی از فواید مهم حفظ شخصیت، حیثیت و استقلال انسان است. زمانی که فرد نیازهای خود را از طریق کار و به ویژه با ابتکار شخصی برطرف می‌کند، احساس عزت نفس و شخصیت می‌کند و دیگر احساس حقارت نمی‌کند.

◀ نکات مهم تعلیم و تربیت در اسلام اثر استاد شهید مرتضی مطهری

۱- مسأله علم تنها به آموزش دادن محدود نمی‌شود.

۲- رشد شخصیت فکری و عقلانی در افراد و جامعه امری اساسی است.

- ۳- تفکر و نوآوری بدون تعلیم و تعلم ممکن نیست و آموزش نقش اساسی در شکل‌گیری اندیشه‌ها دارد.
- ۴- پیغمبر اکرم فرمود: «بالتعلیم ارسلت» من فرستاده شدم برای تعلیم.
- ۵- هشام بن حکم از اصحاب امامان صادق و موسی بن جعفر (ع) بود و مورد علاقه آن‌ها قرار داشت.
- ۶- ابن خلدون در مقدمه تاریخ خود به نقد برخی مورخین می‌پردازد و تأکید می‌کند که آن‌ها تنها به صحت سند توجه دارند و از صحت مضمونی غافل هستند.
- ۷- صنعت عبارت است از ساختن به معنی اینکه شی یا اشیایی را تحت یک نوع پیراستن‌ها و آراستن‌ها قرار می‌دهند، میان اشیا و میان قوای اشیا ارتباط برقرار می‌کنند.
- ۸- ترس می‌تواند مانع از بروز رفتارهای منفی شود، اما عامل رشد و شکوفایی استعدادهای عالی نیست.
- ۹- عادات انفعالی و فعلی دو نوع عادت هستند که تأثیرات متفاوتی بر انسان دارند.
- ۱۰- در عصر حاضر، که به «عصر تزلزل ارزش‌ها» معروف است، ارزش‌های اخلاقی به شدت کاهش یافته‌اند. مادی‌گرایان و نهلیست‌ها به هیچ اصل و ارزشی اعتقاد ندارند و این دیدگاه‌ها باعث تزلزل اصول اخلاقی شده است.
- ۱۱- کانت تأکید می‌کند که فعل اخلاقی باید مستقل از هر نوع انگیزه یا هدفی باشد و صرفاً به دلیل انجام تکلیف صورت گیرد.
- ۱۲- مکتب تکلیف بر این باور است که اعمال انسانی باید ناشی از احساس تکلیف و وجدان باشد، نه از روی غریزه یا احساسات نوع‌دوستانه.
- ۱۳- تمام نظریات اخلاقی در صورتی معتبر هستند که بر اساس اعتقاد به خدا و دین قرار گیرند.
- ۱۴- هر سه مکتب (مکتب قدما، مکتب افلاطونی و راسل) به نوعی بر ثبات و مطلق بودن مفهوم اخلاق تأکید دارند.
- ۱۵- در اسلام، ویژگی‌های اخلاقی برای زنان و مردان متفاوت تلقی می‌شود. سه ویژگی ذکر شده عبارتند از: «الزهو» (تکبر)، «الجبن» (ترسوئی) و «البخل» (بخیل بودن).
- ۱۶- جَبَن، یعنی ترس
- ۱۷- اسلام با تعیین زمان مشخص برای نماز، نظم و احترام به زمان را آموزش می‌دهد. اگر نماز در زمان مقرر خوانده نشود، باطل است، مگر اینکه شخص به اشتباه و بدون عمد این کار را انجام دهد.
- ۱۸- آقای بروجردی در بحث نیت تأکید داشتند که فقط وجود یک انگیزه روحی کافی نیست.
- ۱۹- اخلاق عارفانه، با تأکید بر مبارزه با نفس، گاهی ارزش‌های اسلامی مانند کرامت نفس و شرافت نفس را نادیده می‌گیرد.
- ۲۰- حضرت علی (ع) در نهج البلاغه می‌فرمایند: «فَالْمَوْتُ فِي حَيَاتِكُمْ مَقْهُورِينَ وَ الْحَيَاةُ فِي مَوْتِكُمْ قَاهِرِينَ»، که نشان می‌دهد زندگی بدون عزت معنایی ندارد.
- ۲۱- بشر به چیزهایی که برایش مفید است و کمالی برای او به ارمغان می‌آورد، ارزش قائل می‌شود. ارزش به دو دسته تقسیم می‌شود: ارزش مادی - ارزش معنوی.
- ۲۲- رساله آقا سید ابوالحسن اصفهانی: «وسيلة النجاش».

۲۳- "اولوا الألباب" = (صاحبان عقل)، کلمه "لب" به معنای مغز و جوهر هر چیز است، و در اینجا، عقل را به عنوان مغز و حقیقت وجود انسان معرفی می‌کند.

۲۴- در روایات اسلامی، جهل نقطه مقابل عقل است، نه صرفاً بی‌سوادی. جاهل کسی نیست که دانش نداشته باشد، بلکه فردی است که توانایی تحلیل و استنباط ندارد.

۲۵- درد داشتن نشانه حساسیت و کمال انسانی است، نه نقص یا بیماری.

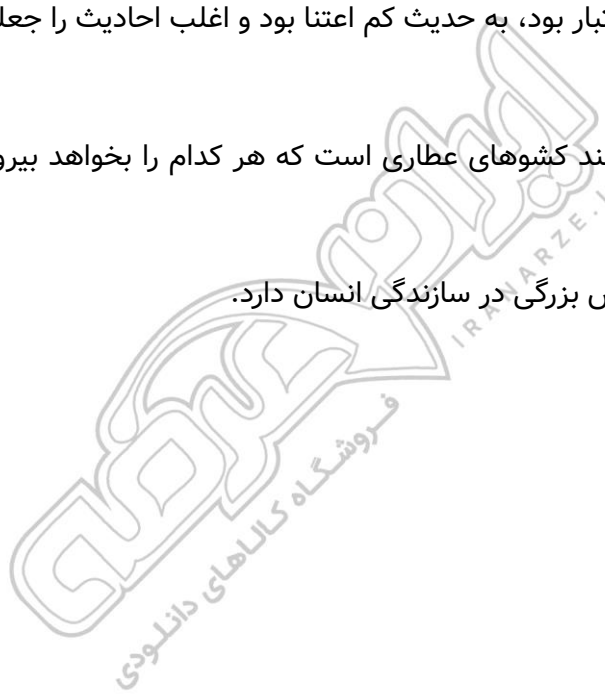
۲۶- از اواسط قرن دوم هجری در دنیای اسلام، دو جریان عمده در خصوص تفکر درباره اصول عقاید اسلامی شکل گرفت. گروه معتزله و اشاعره.

۲۷- دنیای شیعه از قشری‌گری محفوظ مانده است، چرا که در دوران ائمه، شیعه‌ها به تفکر معتزله نزدیک بودند و این دو گروه به عنوان "عدلیه" شناخته می‌شدند.

۲۸- ابوحنیفه که اهل کوفه و ایرانی‌تبار بود، به حدیث کم اعتنا بود و اغلب احادیث را جعلی می‌دانست، تنها به تعداد کمی از احادیث اعتقاد داشت.

۲۹- ناپلئون گفته بود که مغزش مانند کشوهای عطاری است که هر کدام را بخواهد بیرون می‌کشد و هر کدام را بخواهد می‌بندد.

۳۰- کار یکی از عواملی است که نقش بزرگی در سازندگی انسان دارد.



❖ فصل چهارم: دانش سیاسی، اجتماعی و حقوق اساسی

◀ بخش اول: قانون اساسی (نکات)

- ۱- جمهوری اسلامی مبتنی بر ایمان به خدا، وحی، معاد، عدل الهی، امامت و کرامت انسانی است (اصل دوم).
- ۲- دولت باید سطح آگاهی‌های عمومی را با استفاده صحیح از رسانه‌ها ارتقاء دهد (اصل سوم).
- ۳- محو استبداد، خودکامگی و انحصارطلبی از اهداف دولت جمهوری اسلامی است (اصل سوم).
- ۴- مشارکت عامه مردم در تعیین سرنوشت خود باید تضمین شود (اصل سوم).
- ۵- تضمین امنیت قضایی و برابری همگان در برابر قانون ضروری است (اصل سوم).
- ۶- دولت و مسلمانان موظفند با افراد غیرمسلمان صلح جو بر مبنای قسط و عدل رفتار کنند (اصل چهاردهم).
- ۷- پرچم رسمی ایران سه رنگ سبز، سفید و سرخ با شعار «الله اکبر» است (اصل هجدهم).
- ۸- مردم ایران از هر قوم و قبیله از حقوق مساوی برخوردارند (اصل نوزدهم).
- ۹- مطبوعات در بیان مطالب آزادند مگر آنکه محل مبانی اسلامی یا حقوق عمومی باشند (اصل بیست و چهارم).
- ۱۰- هر فرد حق دارد شغلی را که مخالف اسلام و مصالح عمومی نیست آزادانه انتخاب کند (اصل بیست و هشتم).
- ۱۱- داشتن مسکن متناسب با نیاز، حق هر فرد ایرانی است و دولت باید برای آن برنامه‌ریزی کند (اصل سی و یکم).
- ۱۲- تابعیت ایران حق مسلم هر ایرانی است و دولت نمی‌تواند بدون رضایت فرد، آن را سلب کند (اصل چهل و یکم).
- ۱۳- اسراف و تبذیر در مصرف و تولید اقتصادی حرام است (اصل چهل و سوم).
- ۱۴- مالکیت عمومی بر صنایع بزرگ، معادن و زیرساخت‌های حیاتی در اختیار دولت است (اصل چهل و چهارم).
- ۱۵- مالکیت کسب و کار مشروع برای هر فرد به رسمیت شناخته شده است (اصل چهل و ششم).
- ۱۶- حفاظت از محیط زیست وظیفه‌ی عمومی است و فعالیت‌های مخرب محیط زیست ممنوع است (اصل پنجاهم).
- ۱۷- دیوان محاسبات باید هزینه‌های دستگاه‌های دولتی را رسیدگی و گزارش کند (اصل پنجاه و پنجم).
- ۱۸- نمایندگان مجلس شورای اسلامی مستقیماً و با رأی مخفی مردم انتخاب می‌شوند (اصل شصت و دوم).
- ۱۹- دوره نمایندگی مجلس چهار سال است و انتخابات باید پیش از پایان دوره قبلی انجام شود (اصل شصت و سوم).
- ۲۰- نمایندگان در آغاز کار باید طبق متن خاصی سوگند یاد کنند (اصل شصت و هفتم).
- ۲۱- مذاکرات مجلس باید علنی باشد مگر در شرایط اضطراری که جلسه غیرعلنی تشکیل شود (اصل شصت و نهم).
- ۲۲- مجلس شورای اسلامی می‌تواند در عموم مسائل در حدود قانون اساسی قانون وضع کند (اصل هفتاد و یکم).
- ۲۳- شوراهای کارگری و صنفی برای کمک به برنامه‌ریزی در واحدهای تولیدی و خدماتی تشکیل می‌شوند (اصل یکصد و چهارم).
- ۲۴- تعیین رهبر پس از امام خمینی بر عهده خبرگان منتخب مردم است (اصل یکصد و هفتم).

- ۲۵- وظایف رهبر شامل تعیین سیاست‌های کلی نظام و فرماندهی کل نیروهای مسلح است (اصل یکصد و دهم).
- ۲۶- رئیس‌جمهور باید ایرانی‌الاصل، مدیر، مدبر، مؤمن و دارای حسن سابقه باشد (اصل یکصد و پانزدهم).
- ۲۷- انتخابات رئیس‌جمهور جدید باید پیش از پایان دوره قبلی انجام شود (اصل یکصد و نوزدهم).
- ۲۸- رئیس‌جمهور مصوبات مجلس و نتایج همه‌پرسی را امضاء و ابلاغ می‌کند (اصل یکصد و بیست و سوم).
- ۲۹- رئیس‌جمهور در صورت استعفا، باید استعفای خود را به رهبری تقدیم کند (اصل یکصد و سی ام).
- ۳۰- وزرا در برابر رئیس‌جمهور و مجلس مسئولیت دارند (اصل یکصد و سی و هفتم).
- ۳۱- دارایی مقامات عالی پیش و پس از خدمت توسط رئیس قوه قضائیه بررسی می‌شود (اصل یکصد و چهل و دوم).
- ۳۲- سپاه پاسداران انقلاب اسلامی برای پاسداری از انقلاب اسلامی حفظ می‌شود (اصل یکصد و پنجاهم).
- ۳۳- شورایی متشکل از نمایندگان رئیس‌جمهور، رئیس قوه قضائیه و مجلس شورای اسلامی، نظارت بر سازمان صدا و سیما را بر عهده دارند (اصل یکصد و هفتاد و پنجم).
- ۳۴- شورای عالی امنیت ملی مسئول تعیین سیاست‌های دفاعی-امنیتی کشور در محدوده سیاست‌های کلی رهبری است (اصل یکصد و هفتاد و ششم).
- ۳۵- بازنگری در قانون اساسی فقط به پیشنهاد مقام رهبری و طی مراحل مشخص انجام می‌شود (اصل یکصد و هفتاد و هفتم).

بخش دوم: بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی (نکات)

- ۱- انقلاب اسلامی، چهل سال پُرافتخار را بدون خیانت به آرمان‌هایش سپری کرد.
- ۲- جمهوری اسلامی اصول خود را با حساسیت تمام حفظ کرده است.
- ۳- انقلاب اسلامی مایه‌ی سربلندی و افتخار ایران و ایرانی است.
- ۴- انقلاب، انحطاط تاریخی ایران را پایان داد و مسیر پیشرفت را گشود.
- ۵- روحیه‌ی «ما می‌توانیم» به عموم مردم منتقل شد.
- ۶- تحریم‌های دشمن باعث اتکاء به توان داخلی و رشد شد.
- ۷- ایران امروز در رشته‌های نوین مهندسی و پزشکی پیشتاز است.
- ۸- مشارکت مردمی در انتخابات و صحنه‌های ملی به اوج رسید.
- ۹- مستکبران جهان در برابر اقتدار ایران ناتوان شده‌اند.
- ۱۰- بینش سیاسی عمومی مردم به طرز شگفت‌آوری ارتقاء یافت.
- ۱۱- حضور میلیون‌ها تحصیل‌کرده، نشانه‌ی نهضت علمی انقلاب است.
- ۱۲- نیروی انسانی جوان و مؤمن، بزرگ‌ترین سرمایه‌ی کشور است.
- ۱۳- امید به آینده، کلید اساسی فتح قفل‌های پیش روی کشور است.
- ۱۴- اقتصاد قوی، عامل استقلال و عزت کشور است.
- ۱۵- عدالت اجتماعی در سراسر کشور گسترش یافت و خدمات به روستاها رسید.
- ۱۶- ایران در برابر زورگویان و مستکبران، همواره با صلابت ایستاده است.
- ۱۷- امروز ایران در حمایت از مقاومت منطقه‌ای پیشگام است.
- ۱۸- عیار معنویت و اخلاق را در فضای عمومی جامعه بگونه‌ای چشمگیر افزایش داد. این پدیده‌ی مبارک را رفتار و منش حضرت امام خمینی در طول دوران مبارزه و پس از پیروزی انقلاب، بیش از هر چیز رواج داد.
- ۱۹- جمعیت عظیم دانش‌آموختگان، فرصت طلایی برای ایران است.
- ۲۰- موقعیت جغرافیایی ممتاز ایران، فرصت‌های اقتصادی بی‌شماری خلق کرده است.
- ۲۱- شما جوانان باید پیشگامان جهاد امیدآفرینی باشید.
- ۲۲- مسیر علمی طی‌شده، فقط یک آغاز است و باید ادامه یابد.
- ۲۳- باید از مرزهای دانش جهان عبور کنیم و قله‌ها را فتح کنیم.
- ۲۴- اقتصاد مقاومتی راه علاج مشکلات اقتصادی کشور است.
- ۲۵- فساد در جمهوری اسلامی نسبت به گذشته کمتر، اما غیرقابل قبول است.
- ۲۶- مرزبندی دقیق با دشمنان و صیانت از عزت ملی، وظیفه‌ی همگان است.

- ۲۷- حضور جوانان مؤمن و انقلابی، ضامن ادامه‌ی پیشرفت‌های کشور است.
- ۲۸- نهال امید به آینده باید در دل‌های جوانان ایرانی بارور شود.
- ۲۹- اقتصاد مقاومتی، ضامن امنیت اقتصادی و اقتدار ملی کشور است.
- ۳۰- مقاومت عزتمندانه در برابر دشمنان، نشانه‌ی بلوغ سیاسی ملت ایران است.



بخش سوم: وصیت نامه امام خمینی (ره) (خلاصه + نکات)

قال رسول الله (ص): وَإِنِّي تَارِكٌ فِيكُمْ ثَقَلَيْنِ، كِتَابَ اللَّهِ وَ عِترتي اهل بيتي فَإِنَّهُمَا لَنْ يَفْتَرِقَا حَتَّى يَرِدَا عَلَى الْحَوْضِ الْحَمْدُ لِلَّهِ وَ سُبْحَانَكَ؛ اَللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَ آلِهِ مَظَاهِرِ جَمَالِكَ وَ جَلَالِكَ وَ خَزَائِنِ أَسْرَارِ كِتَابِكَ الَّذِي تَجَلَّى فِيهِ اَلْحَدِيثُ بِجَمِيعِ أَسْمَائِكَ حَتَّى الْمُسْتَأَثَّرِ مِنْهَا الَّذِي الْيَعْلَمُهُ غَيْرُكَ؛ وَ اللَّعْنُ عَلَى ظَالِمِيهِمْ أَصْلِ الشَّجَرَةِ الْخَبِيثَةِ.

«حدیث ثقلین حجت قاطع است بر جمیع بشر»

شاید جمله «لَنْ يَفْتَرِقَا حَتَّى يَرِدَا عَلَى الْحَوْضِ» اشاره باشد بر اینکه بعد از وجود مقدس رسول الله (ص) هر چه بر یکی از این دو گذشته است بر دیگری گذشته است و مهجوریت هر یک مهجوریت دیگری است، تا آنگاه که این دو مهجور بر رسول خدا در «حوض» وارد شوند. و آیا این «حوض» مقام اتصال کثرت به وحدت است و اضمحلال قطرات در دریا است، یا چیز دیگر که به عقل و عرفان بشر راهی ندارد. و باید گفت آن ستمی که از طاغوتیان بر این دو ودیعه رسول اکرم (ص) گذشته، بر امت مسلمان بلکه بر بشریت گذشته است که قلم از آن عاجز است.

بهربرداری از اسلام برای اهداف شیطانی

قدرت‌های شیطانی بزرگ از حکام منحرف اسلامی برای محو قرآن و تثبیت مقاصد شیطانی استفاده می‌کنند، مانند محمدرضا پهلوی و ملک فهد که با چاپ قرآن و تبلیغ مذهب‌های ضد قرآنی در پی تأمین منافع خود هستند و اسلام عزیز را به خطر می‌اندازند.

مفتخریم که پیرو مذهب جعفری هستیم

ما به پیروی از مذهب جعفری افتخار می‌کنیم که به دنبال معرفی حقایق قرآن و نجات بشر از قیود بردگی طاغوتیان است. همچنین به داشتن ائمه معصومین و ادعیه حیاتبخش همچون «صحیفه سجادیه» و «صحیفه فاطمیه» افتخار داریم.

دشمنان ملت‌های اسلامی و مستضعفان جهان

دشمنان ملت‌های اسلامی مانند آمریکا و اسرائیل در پی منافع شوم خود، جنایت‌هایی مرتکب می‌شوند. سایر کشورهای وابسته مانند اردن، مصر و عراق نیز به خیانت به ملت‌های خود و همکاری با آمریکا و اسرائیل متهم هستند.

راه مستقیم الهی نه به شرق وابسته است و نه به غرب

ملت‌های مسلمان باید از راه مستقیم الهی که نه به شرق ملحد و نه به غرب ستمگر وابسته است پیروی کنند. این راه باید با اراده‌ای استوار و پایدار طی شود و نباید تحت تأثیر تبلیغات دشمنان قرار گرفت. هرچند که رسانه‌های گروهی قدرت‌های شیطانی تبلیغات منفی دارند، خداوند آنها را مجازات خواهد کرد.

پیروی از ائمه و فقه اسلامی

از ملت‌های مسلمان خواسته می‌شود که از ائمه اطهار و فرهنگ سیاسی، اجتماعی و اقتصادی آنان پیروی کنند. همچنین تأکید بر عدم انحراف از فقه اسلامی به ویژه در احکام اولیه و ثانویه و اهمیت نماز جمعه به عنوان یکی از بزرگترین عنایات حق تعالی بر جمهوری اسلامی ایران است.

آنچه موجب وحدت بین مسلمین است این مراسم سیاسی است

و از آن جمله مراسم عزاداری ائمه اطهار و بویژه سید مظلومان و سرور شهیدان، حضرت ابی عبدالله الحسین (ع) هیچ گاه غفلت نکنند. و بدانند آنچه دستور ائمه - علیهم السلام - برای بزرگداشت این حماسه تاریخی اسلام است و آنچه لعن و نفرین بر ستمگران آل بیت است، تمام فریاد قهرمانانه ملتها است بر سردمداران ستم پیشه در طول تاریخ الی الابد. و می دانید که لعن و نفرین و فریاد از بیداد بنی امیه - لعنه الله علیهم - با آنکه آنان منقرض و به جهنم رهسپار شده اند، فریاد بر سر ستمگران جهان و زنده نگهداشتن این فریاد ستم شکن است.

تفاوت انقلاب اسلامی ایران با سایر انقلاب ها

انقلاب اسلامی ایران یک انقلاب الهی بود که با کمک خداوند پیروز شد. با وجود تفرقه و تبلیغات ضد اسلامی، فساد در جامعه و نظام آموزشی غرب زده، این ملت توانستند با یکپارچگی و فداکاری های معجزه آسا، قدرت های داخلی و خارجی را کنار زده و سرنوشت کشور را به دست بگیرند. این انقلاب با سایر انقلاب ها تفاوت دارد، زیرا پشتوانه آن تاییدات الهی و انگیزه های اسلامی بود.

اسلام و حکومت اسلامی، ودیعه های الهی

اسلام به عنوان یک پدیده الهی، تمامی ابعاد زندگی فردی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را در بر می گیرد و با اجرای آن، سعادت انسان ها در دنیا و آخرت تأمین می شود. جمهوری اسلامی ایران به عنوان یک حکومت اسلامی بر مبنای اسلام و احکام مترقی آن استوار است. بر ملت ایران و مسلمانان است که این امانت الهی را حفظ کرده و در راه ایجاد شرایط پایدار برای آن تلاش کنند تا این نور الهی به سایر کشورهای اسلامی نیز تابیده و قدرت های ستمگر از سر مظلومان برداشته شوند. اینجانب که نفس های آخر عمر را می کشم به حسب وظیفه، شطری از آنچه در حفظ و بقای این ودیعه الهی دخالت دارد و شطری از موانع و خطرهایی که آن را تهدید می کنند، برای نسل حاضر و نسل های آینده عرض می کنم و توفیق و تأیید همگان را از درگاه پروردگار عالمیان خواهانم.

رمز بقای انقلاب اسلامی

الف. بی تردید رمز بقای انقلاب اسلامی همان رمز پیروزی است؛ و رمز پیروزی را ملت می داند و نسل های آینده در تاریخ خواهند خواند که دو رکن اصلی آن: انگیزه الهی و مقصد عالی حکومت اسلامی؛ و اجتماع ملت در سراسر کشور با وحدت کلمه برای همان انگیزه و مقصد.

امروز و در آتیه نیز آنچه برای ملت ایران و مسلمانان جهان باید مطرح باشد و اهمیت آن را در نظر گیرند، خنثی کردن تبلیغات تفرقه افکن خانه برانداز است. توصیه اینجانب به مسلمین و خصوص ایرانیان بویژه در عصر حاضر، آن است که در مقابل این توطئه ها عکس العمل نشان داده و به انسجام و وحدت خود، به هر راه ممکن افزایش دهند و کفار و منافقان را مأیوس نمایند.

ب. از توطئه‌های مهمی که در قرن اخیر، خصوصاً در دهه‌های معاصر، و بویژه پس از پیروزی انقلاب آشکارا به چشم می‌خورد، تبلیغات دامنه‌دار با ابعاد مختلف برای مایوس نمودن ملتها و خصوص ملت فداکار ایران از اسلام است. گاهی ناشیانه و با صراحت به اینکه احکام اسلام که ۱۴۰۰ سال قبل وضع شده است نمی‌تواند در عصر حاضر کشورها را اداره کند، یا آنکه اسلام یک دین ارتجاعی است و با هر نوآوری و مظاهر تمدن مخالف است، و در عصر حاضر نمی‌شود کشورها از تمدن جهانی و مظاهر آن کناره گیرند، و امثال این تبلیغات ابلهانه و گاهی موزیانه و شیطنت‌آمیز به گونه طرفداری از قداست اسلام که اسلام و دیگر ادیان الهی سر و کار دارند با معنویات و تهذیب نفوس و تحذیر از مقامات دنیایی و دعوت به ترک دنیا و اشتغال به عبادات و اذکار و ادعیه که انسان را به خدای تعالی نزدیک و از دنیا دور می‌کند، و حکومت و سیاست و سررشته‌داری بر خلاف آن مقصد و مقصود بزرگ و معنوی است، چه اینها تمام برای تعمیر دنیا است و آن مخالف مسلک انبیای عظام است! و مع‌الأسف تبلیغ به وجه دوم در بعضی از روحانیان و متدینان بیخبر از اسلام تأثیر گذاشته که حتی دخالت در حکومت و سیاست را به مثابه یک گناه و فسق می‌دانستند و شاید بعضی بدانند! و این فاجعه بزرگی است که اسلام مبتلای به آن بود. گروه اول کسانی هستند که یا از سیاست و قانون اطلاعی ندارند یا به عمد خود را به بی‌اطلاعی می‌زنند. آنها معتقدند اجرای قوانین بر مبنای عدالت و جلوگیری از فساد، آزادی و استقلال، و نظارت بر جامعه با عقل و عدل نباید با گذشت زمان تغییر کند. اتهام مخالف بودن اسلام با نوآوری‌ها و پیشرفت‌های علمی، ادعای نادرستی است، زیرا اسلام هیچ‌گاه با علم و صنعت مخالف نبوده است. همچنین، اگر منظور از تمدن آزادی در فساد و منکرات است، همه ادیان آسمانی و عقلای بشر با آن مخالفند.

گروه دوم کسانی هستند که سعی دارند اسلام را از سیاست و حکومت جدا کنند. این افراد نادانسته یا عمداً غفلت می‌کنند از اینکه قرآن و سنت پیامبر اسلام (ص) پر از احکام حکومتی و سیاسی است. پیامبر اسلام (ص) و خلفای اسلامی حکومت‌هایی تشکیل دادند که هدفشان بسط عدالت اجتماعی بود و تاریخ اسلام نشان می‌دهد که حکومت‌ها همواره بر مبنای اصول اسلامی بوده است.

اینجانب در این وصیت‌نامه با اشاره می‌گذرم، ولی امید آن دارم که نویسندگان و جامعه‌شناسان و تاریخ‌نویسان، مسلمانان را از این اشتباه بیرون آورند. و آنچه گفته شده و می‌شود که انبیا. علیهم السلام. به معنویات کار دارند و حکومت و سررشته‌داری دنیایی مطرود است و انبیا و اولیا و بزرگان از آن احتراز می‌کردند و ما نیز باید چنین کنیم، اشتباه تأسف‌آوری است که نتایج آن به تباهی کشیدن ملتهای اسلامی و بازکردن راه برای استعمارگران خونخوار است، زیرا آنچه مردود است حکومت‌های شیطانی و دیکتاتوری و ستمگری است که برای سلطه‌جویی و انگیزه‌های منحرف و دنیایی که از آن تحذیر نموده‌اند؛ جمع‌آوری ثروت و مال و قدرت‌طلبی و طاغوت‌گرایی است و بالاخره دنیایی است که انسان را از حق تعالی غافل کند. و اما حکومت حق برای نفع مستضعفان و جلوگیری از ظلم و جور و اقامه عدالت اجتماعی، همان است که مثل سلیمان بن داوود و پیامبر عظیم الشان اسلام. صلی الله علیه و آله. و اوصیای بزرگوارش برای آن کوشش می‌کردند؛ از بزرگترین واجبات و اقامه آن از والاترین عبادات است، چنانچه سیاست سالم که در این حکومتها بوده از امور لازمه است. باید ملت بیدار و هوشیار ایران با دید

اسلامی این توطئه‌ها را خنثی نمایند. و گویندگان و نویسندگان متعهد به کمک ملت برخیزند و دست شیاطین توطئه‌گر را قطع نمایند.

کوشش برای اسلامی کردن این کشور

اینجانب هیچگاه نگفته و نمی‌گویم که امروز در این جمهوری به اسلام بزرگ با همه ابعادش عمل می‌شود و اشخاصی از روی جهالت و عقده و بی‌انضباطی بر خلاف مقررات اسلام عمل نمی‌کنند؛ لکن عرض می‌کنم که قوه مقننه و قضاییه و اجراییه با زحمات جانفرسا کوشش در اسلامی کردن این کشور می‌کنند و ملت دهها میلیونی نیز طرفدار و مددکار آنان هستند؛ و اگر این اقلیت اشکال‌تراش و کارشکن به کمک بشتابند، تحقق این آمال آسانتر و سریعتر خواهد بود. و اگر خدای نخواستہ اینان به خود نیایند، چون توده میلیونی بیدار شده و متوجه مسائل است و در صحنه حاضر است، آمال انسانی ـ اسلامی به خواست خداوند متعال جامه عمل به طور چشمگیر خواهد پوشید و کجروان و اشکال‌تراشان در مقابل این سیل خروشان نخواهند توانست مقاومت کنند.

یک وصیت به مخالفان جمهوری اسلامی

ای جوانانی که به دلایل مختلف با جمهوری اسلامی مخالفید، بی‌طرفانه و با فکر آزاد قضاوت کنید. تبلیغات و رفتار کسانی را که می‌خواهند جمهوری اسلامی را ساقط کنند، حامیان داخلی و خارجی آنها، و عملکردشان را با دقت بررسی کنید. ببینید چه کسانی واقعاً حامی محرومان و مظلومان هستند.

من این سخنان را برای کسب قدرت یا مقام نمی‌گویم، بلکه از سر دلسوزی برای شما جوانان شایسته است. جوانی خود را در راه خدا و اسلام صرف کنید تا به سعادت دنیا و آخرت برسید. از خداوند هدایت و رحمت بخواهید، که او مهربان و راهنماست.

یک توصیه به ملت‌های اسلامی

و اما به ملت‌های اسلامی توصیه می‌کنم که از حکومت جمهوری اسلامی و از ملت مجاهد ایران الگو بگیرید و حکومت‌های جائر خود را در صورتی که به خواست ملت‌ها که خواست ملت ایران است سر فرود نیاورند، با تمام قدرت به جای خود بنشانید، که مایه بدبختی مسلمانان، حکومت‌های وابسته به شرق و غرب می‌باشند. و اکیداً توصیه می‌کنم که به بوق‌های تبلیغاتی مخالفان اسلام و جمهوری اسلامی گوش فرا ندهید که همه کوشش دارند که اسلام را از صحنه بیرون کنند که منافع ابرقدرت‌ها تأمین شود.

پیوند دانشگاهیان و روحانیان:

اکنون که ملت ایران با مجاهدت خود کشور را از سلطه بیگانگان نجات داده است، دانشگاهیان و جوانان باید پیوند دوستی و تفاهم خود را با روحانیان و طلاب مستحکم‌تر کنند. آنان باید هوشیار باشند و در برابر افرادی که قصد ایجاد نفاق دارند، ابتدا با ارشاد و نصیحت برخورد کنند و در صورت عدم تأثیر، آنان را به انزوا بکشانند. اساتید منحرف نیز باید شناسایی و از کلاس‌ها کنار گذاشته شوند. روحانیون و دانشجویان باید نسبت به توطئه‌های دشمنان، به‌ویژه در دانشگاه‌ها، هوشیار باشند.

قصه غم انگیز وابستگی به غرب و شرق

هـ. ازجمله نقشه‌ها که مع‌الأسف تأثیر بزرگی در کشورها و کشور عزیزمان گذاشت و آثار آن باز تا حد زیادی به جا مانده، بیگانه نمودن کشورهای استعمار زده از خویش، و غربزده و شرقزده نمودن آنان است به طوریکه خود را و فرهنگ و قدرت خود را به هیچ گرفتند و غرب و شرق، دو قطب قدرتمند را نژاد برتر و فرهنگ آنان را والاتر و آن دو قدرت را قبله گاه عالم دانستند و وابستگی به یکی از دو قطب را از فرائض غیرقابل اجتناب معرفی نمودند! و قصه این امر غم‌انگیز، طولانی و ضربه‌هایی که از آن خورده و اکنون نیز می‌خوریم کشنده و کوبنده است.

فرنگی‌مآبی و تقلید کورکورانه

کشورهای سلطه‌گر، ملت‌های مستعمره را به مصرف‌کننده‌هایی وابسته تبدیل کرده و آن‌ها را از پیشرفت بازداشته‌اند. این ترس از قدرت‌های خارجی موجب شده که ابتکار و خودباوری از بین برود و مردم کورکورانه از شرق و غرب تقلید کنند. فرهنگ و صنعت بومی به‌دست روشنفکران غرب‌زده تحقیر شده و جای خود را به رسوم بیگانه، حتی اگر مبتذل باشند، داده است. به‌کارگیری واژه‌های فرنگی نشانه تمدن و داشتن اسامی غربی مایه افتخار تلقی می‌شود، در حالی که سنت‌ها و ارزش‌های خودی عقب‌ماندگی محسوب می‌گردند. این وابستگی در همه‌چیز، از نام خیابان‌ها تا درمان بیماری‌ها، دیده می‌شود و تعهد به مذهب و معنویات را نشانه کهنه‌پرستی می‌دانند.

جوان ها ثابت کردند که اگر بخواهیم می‌توانیم

اینجانب نمی‌گویم ما خود همه چیز داریم؛ معلوم است ما را در طول تاریخ نه چندان دور خصوصاً، و در سده‌های اخیر از هر پیشرفتی محروم کرده‌اند و دولتمردان خائن و دودمان پهلوی خصوصاً، و مراکز تبلیغاتی علیه دستاوردهای خودی و نیز خود کوچک‌دیدنها و یا ناچیز دیدنها، ما را از هر فعالیت برای پیشرفت محروم کرد. وارد کردن کالاها از هر قماش و سرگرم کردن بانوان و مردان خصوصاً طبقه جوان، به اقسام اجناس وارداتی از قبیل ابزار آرایش و تزئینات و تجملات و بازیهای کودکانه و به مسابقه کشاندن خانواده‌ها و مصرفی بارآوردن هر چه بیشتر، که خود داستانهای غم‌انگیز دارد، و سرگرم کردن و به تباهی کشاندن جوانها که عضو فعال هستند با فراهم آوردن مراکز فحشا و عشرتکده‌ها، و دهها از این مصائب حساب شده، برای عقب نگه‌داشتن کشورهاست. من وصیت دلسوزانه و خادمانه می‌کنم به ملت عزیز که اکنون که تا حدود بسیار چشمگیری از بسیاری از این دامها نجات یافته و نسل محروم حاضر به فعالیت و ابتکار برخاسته و دیدیم که بسیاری از کارخانه‌ها و وسایل پیشرفته مثل هواپیماها و دیگر چیزها که گمان نمی‌رفت متخصصین ایران قادر به راه انداختن کارخانه‌ها و امثال آن باشند و همه دستها را به سوی غرب یا شرق دراز کرده بودیم که متخصصین آنان اینها را به راه اندازند، در اثر محاصره اقتصادی و جنگ تحمیلی، خود جوانان عزیز ما قطعات محل احتیاج را ساخته و با قیمتهای ارزانتر عرضه کرده و رفع احتیاج نمودند و ثابت کردند که اگر بخواهیم می‌توانیم.

باید هوشیار و بیدار و مراقب باشید که سیاست‌بازان پیوسته به غرب و شرق با وسوسه‌های شیطانی شما را به سوی این چپاولگران بین‌المللی نکشند؛ و با اراده مصمم و فعالیت و پشتکار خود به رفع وابستگیها قیام کنید.

ز. از مهمات امور، تعهد وکلای مجلس شورای اسلامی است. ما دیدیم که اسلام و کشور ایران چه صدمات بسیار غم‌انگیزی از مجلس شورای غیر صالح و منحرف، از بعد از مشروطه تا عصر رژیم جنایتکار پهلوی و از هر زمان بدتر و خطرناکتر در این رژیم تحمیلی فاسد خورد؛ و چه مصیبت‌ها و خسارتهای جانفرسا از این جنایتکاران بی‌ارزش و نوکرمآب به کشور و ملت وارد شد. در این پنجاه سال یک اکثریت قلابی منحرف در مقابل یک اقلیت مظلوم موجب شد که هر چه انگلستان و شوروی و اخیراً امریکا خواستند، با دست همین منحرفان از خدا بی‌خبر انجام دهند و کشور را به تباهی و نیستی کشانند. از بعد از مشروطه، هیچ‌گاه تقریباً به مواد مهم قانون اساسی عمل نشد. قبل از رضاخان با تصدی غریزدگان و مشتی‌خان و زمینخواران؛ و در زمان رژیم پهلوی به دست آن رژیم سفاک و وابستگان و حلقه به گوشان آن.

جلوگیری از نفوذ وابستگان به دو قطب استعمارگر و غرب یا شرقزدگان

اکنون که بحمدالله تعالی موانع رفع گردیده و فضای آزاد برای دخالت همه طبقات پیش‌آمده است، هیچ عذری باقی نمانده و از گناهان بزرگ نابخشودنی، مسامحه در امر مسلمین است. هرکس به مقدار توانش و حیطه نفوذش لازم است در خدمت اسلام و میهن باشد؛ و با جدیت از نفوذ وابستگان به دو قطب استعمارگر و غرب یا شرقزدگان و منحرفان از مکتب بزرگ اسلام جلوگیری نمایند، و بدانند که مخالفین اسلام و کشورهای اسلامی که همان ابرقدرتان چپاولگر بین‌المللی هستند، با تدریج و ظرافت در کشور ما و کشورهای اسلامی دیگر رخنه، و با دست افراد خود ملتها، کشورها را به دام استثمار می‌کشانند. باید با هوشیاری مراقب باشید و با احساس اولین قدم نفوذی به مقابله برخیزید و به آنان مهلت ندهید. خدایتان یار و نگهدار باشد.

شورای نگهبان تحت تاثیر هیچ قدرتی واقع نشوند

و از شورای محترم نگهبان می‌خواهم و توصیه می‌کنم، چه در نسل حاضر و چه در نسلهای آینده، که با کمال دقت و قدرت وظایف اسلامی و ملی خود را ایفا و تحت تأثیر هیچ قدرتی واقع نشوند و از قوانین مخالف با شرع مطهر و قانون اساسی بدون هیچ ملاحظه جلوگیری نمایند و با ملاحظه ضرورات کشور که گاهی با احکام ثانویه و گاهی به ولایت فقیه باید اجرا شود توجه نمایند.

ملت شریف در تمام انتخاب‌ها در صحنه باشند

و وصیت من به ملت شریف آن است که در تمام انتخابات، چه انتخاب رئیس‌جمهور و چه نمایندگان مجلس شورای اسلامی و چه انتخاب خبرگان برای تعیین شورای رهبری یا رهبر، در صحنه باشند و اشخاصی که انتخاب می‌کنند روی ضوابطی باشد که اعتبار می‌شود مثلاً در انتخاب خبرگان برای تعیین شورای رهبری یا رهبر، توجه کنند که اگر مسامحه نمایند و خبرگان را روی موازین شرعیه و قانون انتخاب نکنند، چه بسا که خساراتی به اسلام و کشور وارد شود که جبران پذیر نباشد. و در این صورت همه در پیشگاه خداوند متعال مسئول می‌باشند.

شورایعالی قضایی دادگستری را متحول نمایند

ح. از مهمات امور، مسأله قضاوت است که سر و کار آن با جان و مال و ناموس مردم است. وصیت اینجانب به رهبر و شورای رهبری آن است که در تعیین عالیتترین مقام قضایی که درعهده دارند، کوشش کنند که اشخاص متعهد سابقه دار و صاحب نظر در امور شرعی و اسلامی و در سیاست را نصب نمایند.

لزوم نظام دهی به حوزه های علمیه

در شرایطی که دشمنان اسلام برای براندازی دین تلاش می کنند، نفوذ عناصر منحرف در حوزه های علمیه خطری بزرگ محسوب می شود. این افراد ممکن است در کوتاه مدت با رفتارهای ناشایست، حوزه ها را بدنام کنند و در درازمدت با رسیدن به مقامات بالا، ضربه ای مهلک به اسلام و کشور وارد نمایند. قدرت های استعماری، عوامل خود را تحت پوشش های مختلف مانند ملی گرایی، روشنفکری مصنوعی و روحانیت نمایی ذخیره می کنند تا در زمان مناسب مأموریت خود را اجرا کنند. حوزه های علمیه، به ویژه حوزه قم، باید تحت نظارت علما و مراجع با برنامه ای دقیق اصلاح و تصفیه شوند تا از این آسیب ها در امان بمانند.

وصیت من به وزرای کشور

و در همین انگیزه به وزرای کشور در طول تاریخ آینده توصیه می کنم که در انتخاب استاندارها دقت کنند اشخاص لایق، متدین، متعهد، عاقل و سازگار با مردم انتخاب نمایند، تا آرامش در کشور هرچه بیشتر حکمفرما باشد. و باید دانست که گرچه تمام وزیران وزارتخانه ها مسئولیت در اسلامی کردن و تنظیم امور محل مسئولیت خود دارند لکن بعضی از آنها ویژگی خاص دارند؛ مثل وزارت خارجه که مسئولیت سفارتخانه ها را در خارج از کشور دارند. اینجانب از ابتدای پیروزی به وزرای خارجه راجع به طاغوت زدگی سفارتخانه ها و تحول آنها به سفارتخانه های مناسب با جمهوری اسلامی توصیه هایی نمودم، لکن بعضی آنان یا نخواستند یا نتوانستند عمل مثبتی انجام دهند. و اکنون که سه سال از پیروزی می گذرد اگر چه وزیر خارجه کنونی اقدام به این امر نموده است و امید است با پشتکار و صرف وقت این امر مهم انجام گیرد.

تبلیغ تنها به عهده وزارت ارشاد نیست

و مسئله تبلیغ تنها به عهده وزارت ارشاد نیست بلکه وظیفه همه دانشمندان و گویندگان و نویسندگان و هنرمندان است. باید وزارت خارجه کوشش کند تا سفارتخانه ها نشریات تبلیغی داشته باشند و چهره نورانی اسلام را برای جهانیان روشن نمایند؛ که اگر این چهره با آن جمال جمیل که قرآن و سنت در همه ابعاد به آن دعوت کرده از زیر نقاب مخالفان اسلام و کج فهمی های دوستان خودنمایی نماید، اسلام جهانگیر خواهد شد و پرچم پرافتخار آن در همه جا به اهتزاز خواهد آمد. چه مصیبت بار و غم انگیز است که مسلمانان متاعی دارند که از صدر عالم تا نهایت آن نظیر ندارد، نتوانسته اند این گوهر گرانبها را که هر انسانی به فطرت آزاد خود طالب آن است عرضه کنند؛ بلکه خود نیز از آن غافل و به آن جاهلند و گاهی از آن فراری اند!

اهمیت مراکز تعلیم و تربیت از کودکستان تا دانشگاه

یکی از مسائل سرنوشت‌ساز کشور، مراکز تعلیم و تربیت از کودکستان تا دانشگاه است. در نیم قرن اخیر، دانشگاه‌ها از عوامل اصلی ضربه به ایران و اسلام بوده‌اند. اگر این مراکز بر پایه آموزه‌های اسلامی و ملی اداره می‌شدند، کشور هرگز اسیر استعمار و قراردادهای استثمار نمی‌شد و ثروت‌های ملی به یغما نمی‌رفت. فساد و وابستگی در دانشگاه‌ها موجب شد که وابستگان به رژیم پهلوی قدرت را در دست گیرند و نظام آموزشی را به ابزاری برای سلطه بیگانگان تبدیل کنند.

اکنون که دانشگاه‌ها از سلطه عناصر فاسد خارج شده‌اند، بر دولت و ملت است که اجازه ندهند افراد منحرف و وابسته به غرب و شرق دوباره در مراکز آموزشی نفوذ کنند. باید از همان ابتدا مراقب بود تا آموزش بر پایه ارزش‌های اسلامی، انسانی و ملی استوار بماند و نسل‌های آینده در مسیری صحیح پرورش یابند.

و وصیت اینجانب به جوانان عزیز دانشسراها و دبیرستانها و دانشگاهها آن است که خودشان شجاعانه درمقابل انحرافات قیام نمایند تا استقلال و آزادی خود و کشور و ملت خودشان مصون باشد.

قوای مسلح خود را از بازیهای سیاسی دور نگه دارند

پس وصیت برادرانه من در این قدمهای آخرین عمر بر قوای مسلح به طور عموم، آن است که ای عزیزان که به اسلام عشق می‌ورزید و با عشق لقاء الله به فداکاری در جبهه‌ها و در سطح کشور به کار ارزشمند خود ادامه می‌دهید، بیدار باشید و هوشیار که بازیگران سیاسی و سیاستمداران حرفه‌ای غرب و شرقزده و دستهای مرموز جنایتکاران پشت پرده لبه تیز سلاح خیانت و جنایتکارشان از هر سو و بیشتر از هر گروه متوجه به شما عزیزان است؛ و می‌خواهند از شما عزیزان که با جانفشانی خود انقلاب را پیروز نمودید و اسلام را زنده کردید بهره‌گیری کرده و جمهوری اسلامی را براندازند؛ و شما را با اسم اسلام و خدمت به میهن و ملت از اسلام و ملت جدا کرده به دامن یکی از دو قطب جهان‌خوار بیندازند، و بر زحمات و فداکاریهای شما با حيله‌های سیاسی و ظاهرهای به صورت اسلامی و ملی خط بطلان بکشند.

وصیت اکید من به قوای مسلح آن است که همان‌طور که از مقررات نظام، عدم دخول نظامی در احزاب و گروه‌ها و جبهه‌ها است به آن عمل نمایند؛ و قوای مسلح مطلقاً، چه نظامی و انتظامی و پاسدار و بسیج و غیر اینها، در هیچ حزب و گروهی وارد نشده و خود را از بازیهای سیاسی دور نگه دارند.

نگذارند دستگاه‌های خبری از اسلام منحرف شوند

اکنون وصیت من به مجلس شورای اسلامی در حال و آینده و رئیس جمهور و رؤسای جمهور مابعد و به شورای نگهبان و شورای قضایی و دولت در هر زمان، آن است که نگذارند این دستگاههای خبری و مطبوعات و مجله‌ها از اسلام و مصالح کشور منحرف شوند. و باید همه بدانیم که آزادی به شکل غربی آن، که موجب تباهی جوانان و دختران و پسران می‌شود، از نظر اسلام و عقل محکوم است. و تبلیغات و مقالات و سخنرانیها و کتب و مجلات برخلاف اسلام و عفت عمومی و مصالح کشور حرام است. و بر همه ما و همه مسلمانان جلوگیری از آنها واجب است. و از آزادیهای مخرب باید جلوگیری شود. و از آنچه در نظر شرع حرام و آنچه برخلاف مسیر ملت و کشور اسلامی و مخالف با حیثیت جمهوری اسلامی است، به طور قاطع

اگر جلوگیری نشود، همه مسئول می‌باشند. و مردم و جوانان حزب‌اللهی اگر برخورد به یکی از امور مذکور نمودند به دستگاه‌های مربوطه رجوع کنند و اگر آنان کوتاهی نمودند، خودشان مکلف به جلوگیری هستند. خداوند تعالی مددکار همه باشد.

وصیت به چپ‌گرایان: چرا دل به "ایسم" های شکست‌خورده بسته‌اید؟

چپ‌گرایان، از کمونیست‌ها تا چریک‌های فدایی، بدون مطالعه دقیق مکتب‌ها و اسلام، چگونه خود را قانع کرده‌اند که به ایدئولوژی‌هایی روی آورند که در جهان شکست خورده‌اند؟ چرا کشور خود را به دامن شوروی یا چین سوق می‌دهید و به نام "توده‌دوستی" علیه ملت خود اقدام می‌کنید؟

تجربه نشان داده که کمونیست‌ها، برخلاف ادعای حمایت از توده‌ها، دیکتاتورترین حکومت‌ها را ایجاد کرده‌اند. مردم شوروی و اقمار آن، از جمله افغانستان، زیر فشار و اختناق شدید زندگی می‌کنند. استالین و رهبران دیگر حزب کمونیست نمونه‌ای از قدرت‌طلبی و اشرافیت در پوشش حمایت از کارگران بودند.

شما که خود را "فدایی خلق" می‌نامید، در ایران با توطئه، ترور و خشونت به مردم ستم کرده‌اید. حزب توده با نفاق و زیر ماسک حمایت از جمهوری اسلامی، و دیگر گروه‌ها با اسلحه و ترور، در حال خیانت به ملت هستند. آیا این همان عدالت و آزادی است که برای آن مبارزه می‌کنید؟

قطب ظالم چپ‌اولگر سرمایه داری و قطب ملحد اشتراکی و کمونیستی

بلکه اسلام یک رژیم معتدل با شناخت مالکیت و احترام به آن به نحو محدود در پیدا شدن مالکیت و مصرف، که اگر بحق به آن عمل شود چرخهای اقتصاد سالم به راه می‌افتد و عدالت اجتماعی، که لازمه یک رژیم سالم است تحقق می‌یابد. در اینجا نیز یک دسته با کج فهمیها و بی‌اطلاعی از اسلام و اقتصاد سالم آن در طرف مقابل دسته اول قرار گرفته و گاهی با تمسک به بعضی آیات یا جملات نهج البلاغه، اسلام را موافق با مکتبهای انحرافی مارکس و امثال او معرفی نموده‌اند و توجه به سایر آیات و فقرات نهج البلاغه ننموده و سرخود، به فهم قاصر خود، بپاخاسته و «مذهب اشتراکی» را تعقیب می‌کنند و از کفر و دیکتاتوری و اختناق کوبنده که ارزشهای انسانی را نادیده گرفته و یک حزب اقلیت با توده‌های انسانی مثل حیوانات عمل می‌کنند، حمایت می‌کنند.

وصیت من به مجلس و شورای نگهبان و دولت و رئیس جمهور و شورای قضایی آن است که در مقابل احکام خداوند متعال خاضع بوده؛ و تحت تأثیر تبلیغات بی‌محتوای قطب ظالم چپ‌اولگر سرمایه‌داری و قطب ملحد اشتراکی و کمونیستی واقع نشوید، و به مالکیت و سرمایه‌های مشروع با حدود اسلامی احترام گذارید، و به ملت اطمینان دهید تا سرمایه‌ها و فعالیتهای سازنده به کار افتند و دولت و کشور را به خود کفایی و صنایع سبک و سنگین برسانند.

ثروت های خود را در فعالیت های سازنده به کار اندازید

و به ثروتمندان و پولداران مشروع وصیت می‌کنم که ثروتهای عادلانه خود را به کار اندازید و به فعالیت سازنده در مزارع و روستاها و کارخانه‌ها بریزید که این خود عبادتی ارزشمند است.

شما راهی را می‌روید که تنها راه تمام انبیا و راه سعادت مطلق است

شما ای ملت مجاهد، در زیر پرچمی می‌روید که در سراسر جهان مادی و معنوی در اهتزاز است، بیابید آن را یا نیابید، شما راهی را می‌روید که تنها راه تمام انبیا - علیهم سلام الله - و یکتا راه سعادت مطلق است. در این انگیزه است که همه اولیا شهادت را در راه آن به آغوش می‌کشند و مرگ سرخ را «احلی من العسل» می‌دانند؛ و جوانان شما در جبهه‌ها جرعه‌ای از آن را نوشیده و به وجد آمده‌اند و در مادران و خواهران و پدران و برادران آنان جلوه نموده و ما باید بحق بگوییم «یا لیتنا کنا معکم فنغوز فوزاً عظیماً». گوارا باد بر آنان آن نسیم دل‌آرا و آن جلوه شورانگیز.

و وصیت من به همه آن است که با یاد خدای متعال به سوی خودشناسی و خودکفایی و استقلال، با همه ابعادش به پیش، و بی تردید دست خدا با شما است، اگر شما در خدمت او باشید و برای ترقی و تعالی کشور اسلامی به روح تعاون ادامه دهید.

نکات مهم وصیت نامه امام خمینی

- ۱- ما مفتخریم که پیرو مذهبی هستیم که رسول خدا مؤسس آن به امر خداوند تعالی بوده، و امیرالمؤمنین علی بن ابیطالب، مأمور رها کردن بشر از تمام اغلال و بردگیها است.
- ۲- «مناجات شعبانیه» امامان، «دعای عرفات» حسین بن علی، «صحیفه سجادیه» و «صحیفه فاطمیه» را «قرآن صاعد» می‌خوانند.
- ۳- قدمی انحرافی، مقدمه سقوط مذهب و احکام اسلامی و حکومت عدل الهی است.
- ۴- اسلام و حکومت اسلامی پدیده الهی است که با به کار بستن آن سعادت فرزندان خود را در دنیا و آخرت به بالاترین وجه تأمین می‌کند.
- ۵- یک توصیه به ملت‌های اسلامی: از حکومت جمهوری اسلامی و از ملت مجاهد ایران الگو بگیرید و حکومت‌های جائر خود را با تمام قدرت به جای خود بنشانید.
- ۶- باید هوشیار و بیدار و مراقب باشید که سیاست‌بازان پیوسته به غرب و شرق با وسوسه‌های شیطانی شما را به سوی این چپاولگران بین‌المللی نکشند.
- ۷- وکلای دارای تعهد به اسلام و جمهوری اسلامی را به مجلس بفرستید.
- ۸- از همه نمایندگان خواستارم که با کمال حسن نیت و برادری باهم مجلسان خود رفتار، و همه کوشا باشند که قوانین خدای نخواستار از اسلام منحرف نباشد.
- ۹- از مهمات امور، تعهد وکلای مجلس شورای اسلامی است.
- ۱۰- از مهمات امور، مسأله قضاوت است که سر و کار آن با جان و مال و ناموس مردم است.
- ۱۱- از شورایعالی قضایی می‌خواهم امر قضاوت را که در رژیم سابق به وضع آسفناک و غم‌انگیزی درآمده بود با جدیت سر و سامان دهند؛

۱۲- گاهی ممکن است که قوانین متری و مفید به حال جامعه از مجلس بگذرد و شورای نگهبان آن را تنفیذ کند و وزیر مسئول هم ابلاغ نماید.

۱۳- احتیاج ما پس از اینهمه عقب ماندگی مصنوعی به صنعت های بزرگ کشورهای خارجی حقیقتی است انکارناپذیر. و این به آن معنی نیست که ما باید در علوم پیشرفته به یکی از دو قطب وابسته شویم.

۱۴- وصیت به چپ گرایان: چه شده که دل به چپ "ایسم" خوش کرده اید؟

۱۵- شما راهی را می روید که تنها راه تمام انبیا و راه سعادت مطلق است.



❖ فصل پنجم: توانایی های عمومی و ذهنی (خلاصه)

◀ درک مطلب:

برای بخش درک مطلب، یک یا دو متن چند پاراگرافی به همراه چند سوال مرتبط با متن داده میشود. در اکثر آزمون ها، موضوع متن داده شده با توجه به سازمان استخدای تعین و تالیف میشود.

هدف از بخش درک مطلب در سوالات هوش، سنجش توانایی فرد در درک متون، قدرت تجزیه و تحلیل، یافتن اطلاعات خاص و به کار بردن اطلاعات میباشد. در توضیحی دیگر میتوان گفت که سوالات این بخش، توانایی های فرد را در موارد زیر ارزیابی میکنند:

- + تشخیص اطلاعات صریح
- + برداشت مفاهیم ضمنی
- + تحلیل ساختار متن
- + نتیجه گیری منطقی
- + درک هدف نویسنده

<< با توجه به موارد بالا، ماهیت و نوع سوالات در بخش درک مطلب به طور کلی به صورت زیر میباشد:

- + منظور اصلی نویسنده از متن چیست؟
- + مناسب ترین عنوان برای متن داده شده کدام میباشد؟
- + جمله داده شده در کدام جایگاه میتواند قرار بگیرد؟ و ...

<< اصولی ترین راهکار برای پاسخ دهی به این دسته از سوالات، مطالعه اصولی و دقیق و تحلیلی متن است. این مطالعه را میتوان در سه گام انجام داد:

- + گام اول: خواندن صورت سوال ها
- + گام دوم: خواندن دقیق متن
- + گام سوم: پاسخ به سوالات

* مهمترین نکته در پاسخ دهی به سوالات درک مطلب این است که نتیجه گیری و پاسخ دهی باید بر اساس آنچه در متن داده شده است باشد، خواه این موارد صحیح باشند یا غلط، خواه مورد توافق باور های ذهنی ما باشند یا نه.

<< سوالات درک مطلب به طور کلی به دو دسته سوالات کلی متن و سوالات جزئی متن تقسیم میشوند، که این دسته ها به موارد زیر قابل تقسیم هستند

- سوالات کلی متن:

- * یافتن ایده یا پیام اصلی متن
- * یافتن هدف کلی نویسنده
- * یافتن ساختار کلی متن
- * یافتن موضوع قبل یا بعد از متن

- سوالات جزئی متن

- * جزئیات اشاره شده در متن
- * جزئیات ضمنی در متن

◀ استدلال منطقی:

هدف این دسته از سوالات، سنجش و ارزیابی توانایی فرد در درک و تشخیص ساختار استدلال درست و نادرست میباشد. سوالات استدلالی به دو دسته سوالات تحلیل متنی و سوالات گزاره های منطقی تقسیم بندی میشوند. در این دو دسته متن

کوتاهی آورده میشود که برای پاسخ دهی به آنها باید با انواع استدلال آشنایی داشته باشید تا بتوانید از متن نتیجه گیری مطلوب را حاصل کنید.

انواع استدلال عبارتند از: استدلال قیاسی (استنتاجی) - استدلال استقرایی - استدلال تشبیهی

* سوالات منطقی در آزمون ها به حالت های زیر طراحی میشوند:

+ سوال در خصوص تضعیف استدلال + سوال در خصوص تقویت و تحکیم استدلال

+ سوال در خصوص فرضیه پردازی و نتیجه گیری + سوال در خصوص یافتن فرض پنهان

* سوالات تقویت و تضعیف برای هر نوع استدلالی مطرح میشوند اما سوالات نتیجه گیری و یافتن فرض پنهان، اکثراً مبتنی بر استدلال قیاسی بوده و از سایر استدلال ها کمتر استفاده میشود.

- تضعیف استدلال

در این سوالات، پس از ارائه یک متن کوتاه، خواسته میشود تا گزینه ای را که بیش از همه استدلال موجود در متن را تضعیف می کند انتخاب شود. بسته به نوع استدلال، روش های مختلفی برای تضعیف آن وجود دارد، لذا ابتدا باید نوع استدلال موجود را تشخیص داد.

- تقویت استدلال

مشابه تضعیف استدلال، در تقویت استدلال، پس از یک متن کوتاه، خواسته میشود تا گزینه ای را که بیش از همه، استدلال موجود در متن را تقویت میکند، انتخاب شود. روش های مختلفی برای تقویت یک استدلال وجود دارد که از جمله آنها میتوان به آشکار کردن فرض پنهان نویسنده و یا ذکر مثال هایی درباره نتیجه استدلال اشاره کرد.

- نتیجه گیری از استدلال

نتیجه گیری از استدلال فقط باید بر اساس مطالب مطرح شده در متن صورت گیرد و معمولاً نتیجه گیری، بر اساس جملات اول و آخر متن میباشد، لذا باید دقت بیشتری را خرج این جملات کرد.

- یافتن فرض پنهان

فرض پنهان، مقدمه ای است که عملاً در استدلال وجود دارد ولی در متن بدان اشاره ای نشده است. فرض پنهان حلقه واسط بین مقدمات و نتیجه گیری متن میباشد؛ که به توانایی پاسخ دهنده در یافتن آن بستگی دارد. فرض پنهان در واقع جزئی از استدلال متن است و در چارچوب آن قرار دارد و نباید فضای خارج از متن یا باورهای شخصی را در آن دخالت داد.

<< در دسته بندی سوالات استدلال منطقی میتوان به موارد زیر اشاره کرد که هر کدام یک مهارت خاص را در فرد میسجد:

+ سوال استنتاجی + سوال قیاسی + سوال فرضیه پردازی، نتیجه گیری + سوال روابط علت و معلولی

<< تکنیک های حل مسئله

- تحلیل گام به گام - رسم نمودار یا جدول - شناسایی کلمات کلیدی

- آزمایش گزینه ها - تمرکز بر منطق، نه اطلاعات بیرونی

<< اشتباهات رایج:

- نادیده گرفتن تمام شرایط مسئله: برخی شرایط ممکن است پیچیده یا پنهان باشد. هر شرط نیاز به بررسی دقیق دارد.
- اتکا به حدس: در این دسته از سوالات، هیچگاه نباید بر اساس حدس و گمان اقدام به پاسخ دهی شود.
- اشتباه در تفسیر کلمات کلیدی: نادیده گرفتن اهمیت کلمات کلیدی میتواند فرد را به سمت پاسخ نادرست گمراه کند.
- مدیریت ضعیف زمان: اکثر سوالات میتوانند زمان بر باشند، لذا مدیریت زمان از اهمیت خاصی برخوردار است.

< تحلیل منطقی

تحلیل منطقی بخشی از آزمون هوش و استعداد است که مهارت های استدلالی، تحلیلی و نتیجه گیری فرد را مورد ارزیابی قرار میدهد. این بخش با تمرکز بر فهم روابط پیچیده، شناسایی الگوها و تحلیل شرایط مختلف، توانایی فرد در برخورد با مسائل غیرمعمول را محک میزند.

<< هدف طراحی این دسته از سوالات ارزیابی و بررسی توانایی های فرد در زمینه های زیر میباشد:

+ درک روابط پیچیده + تفکر نظام مند + استنتاج و تعمیم + حل مسائل چندبخشی

سوالات این بخش مسائلی هستند که نیاز به پیش فرض ذهنی ندارند و برای پاسخ دهی باید سه گام اصلی طی شود:

+ مدل سازی مسئله تعریف شده بر اساس قواعد موجود

+ خلاصه کردن قواعد بر اساس مدل بدست آمده

+ پاسخ به سوالات براساس مدل و قواعد مسئله

سوالات تحلیل منطقی را میتوان در یک تقسیم بندی کلی به دسته های زیر تقسیم کرد:

- سوالات تحلیلی یا جدول بندی - سوالات الگویابی و شناسایی توالی

- سوالات شرایط و محدودیت ها - سوالات ترتیبی - سوالات ترکیبی

<< تکنیک های حل مسئله

برای حل سوالات تحلیل منطقی، در زیر به معرفی تکنیک های لازم و مناسب میپردازیم که برای بررسی و حل سوالات این بخش، میتوانید از آنها استفاده نمایید:

- خواندن دقیق سوال - تحلیل گام به گام - رسم نمودار یا جدول

- شناسایی کلمات کلیدی - کنترل گزینه ها - تمرکز بر منطق، نه اطلاعات بیرونی

! توجه: استدلال منطقی روی روابط کلی و ساده تر تمرکز دارد و به استنتاج از اصول عمومی میپردازد و تحلیل منطقی شامل مسائل چندلایه و پیچیده تر است که نیازمند تحلیل دقیق شرایط و داده ها است.

< مسائل جدول بندی و ترکیبی

از مهمترین بخش های سوالات تحلیل منطقی، سوالات جدول بندی و مسائل ترکیبی هست. برای حل این نوع مسائل نیازی به هیچ نوع پیش فرضی ذهنی نیست. حل این مسائل را میتوان در طی سه گام انجام داد که این گام ها عبارتند از:

+ مدل سازی مسئله تعریف شده بر اساس قواعد موجود

+ خلاصه کردن قواعد بر اساس مدل به دست آمده

+ پاسخ به سوالات بر اساس مدل و قواعد مسئله

بهترین روش برای مدل سازی مسائل، استفاده از جدول ها و یا شکل ها میباشد. در مسائل، برخی از اطلاعات داده شده ثابت هستند و میتوان با رسم جدول و شکل، آنها را مشخص کرد تا برای پاسخ به هر سوال نیازی به بررسی مجدد کل مسئله برای یافتن آنها نباشد. این اطلاعات ثابت، کلید حل مسائل خواهند بود.

◀ الگویابی منطقی

الگویابی در سوالات هوش مسئله ای مهم است که در انواع مختلفی مشاهده میشود و از انواع آن میتوان به الگوهای عددی، الگوهای تصویری، الگوهای کلامی و ترکیب این سه مورد اشاره کرد.

- الگوی ترکیبی عدد و شکل: این دسته از الگوها، الگوهایی هستند که اعداد موجود در آنها را نمیتوان دنباله ای از اعداد در نظر گرفت. در این حالت مجموعه ای از اعداد در شکل ها و دسته های مختلف داده میشود که در میان آنها رابطه ای برقرار است و این رابطه در سایر شکل ها و دسته ها نیز صدق میکند.

- الگوی ترکیبی عدد و حرف: در این دسته هر چند نامشخص و مخفی ولی رابطه ای از اعداد نیز در سوالات وجود دارد. در این دسته از سوالات موارد مختلفی همانند تعداد حروف و یا حتی تعداد نقاط باید مورد توجه واقع شود زیرا که هیچ مانعی برای طراح برای استفاده از آنها وجود ندارد.

◀ هوش کلامی

سوالات بخش هوش کلامی در آزمون ها، از قسمت های مختلفی تشکیل شده اند. فارغ از تفاوت های ظاهری که در میان سوالات این دسته وجود دارد، در همه سوالات مفهوم مورد نظر در قالب کلمات و عبارات ذکر گردیده است که از این نظر همگی مشابه هم هستند. سوالات هوش کلامی به طور عمده شامل حالت های زیر میباشد:

+ طبقه بندی کلمات + نسبت کلامی (استدلال کلامی) + طبقه کلمات

+ کلمات متضاد و مترادف + معنی لغات

سوالات این بخش شباهت کمتری به سؤالات هوش دارند و بعضی از سوالات مانند معانی لغات یا کلمات متضاد و مترادف و چیزهایی از این نوع، شباهت های زیادی به سوالات ادبیات فارسی آزمون ها دارند.

◀ طبقه بندی کلمات

بخش طبقه بندی کلمات خود به دو دسته تقسیم میشود.

+ یک موضوع بین تمامی گزینه ها به غیر از یک گزینه مشترک است و هدف یافتن گزینه غیرمشترکه

+ کلمه یا عبارت داده شده با گزینه ها ارتباط نزدیکی دارد، اما از نظر منطقی با یکی از گزینه ها، ارتباط بیشتر و نزدیک تری از نظر طبقه ای یا معنایی دارد.

◀ تناسب لغوی

در این نوع از سوالات رابطه بین کلمات مورد نظر است. معمولاً در متن سوال نوعی رابطه یا نسبت بین دو کلمه مشخص شده و از فرد خواسته میشود که چنین رابطه ای را بین دو کلمه دیگر برقرار کند.

<< سوالات این دسته در قالب های متفاوتی طراحی میشوند در زیر به بررسی برخی از آنها میپردازیم:

- در متن سوال سه کلمه یا سه عبارت داده میشود که بین دوتای آنها، یک نوع رابطه وجود دارد که فرد باید ابتدا این رابطه را کشف کند، سپس از میان گزینه ها کلمه ای را انتخاب کند که رابطه مورد نظر را بهتر و بیشتر با کلمه سوم برقرار میکند.

- ارتباط میان دو کلمه یا عبارت در متن سوال داده میشود و در هر گزینه دو کلمه یا عبارت داده میشود که فرد باید ارتباط بین آنها را با ارتباط به دست آمده در صورت سوال مقایسه کند و گزینه ای را که ارتباط مشابهی دارد را انتخاب کند.

از انواع رابطه هایی که میتوان میان واژه ها عبارت ها در این دسته از سوالات دید، میتوان موارد زیر را نام برد:

+ رابطه هدف	+ رابطه علت و معلولی	+ رابطه جزء و کل
+ رابطه جزء و جزء	+ رابطه فعل و مفعول	+ رابطه مترادف و متضاد
+ رابطه مکانی	+ رابطه کار و کارگر	+ رابطه محصول و ماده اولیه
+ رابطه ابزار و اندازه	+ رابطه ابزار و کاربر	+ رابطه ابزار و کاربرد
+ رابطه کمیت و واحد	+ رابطه مترادف یا متضاد	+ رابطه بزرگ و کوچک (والد و اولاد)

◀ هوش ریاضی

هدف بخش هوش ریاضی (کمیتی)، سنجش میزان تسلط داوطلبان بر مفاهیم ریاضی و هوش عددی میباشد. در این بخش سطح سوالات طراحی شده متفاوت است. بخش کمیتی سوالات هوش در مجموع شامل سوالات حل مسئله، سوالات قیاس کمی، کار با داده های آماری و هوش عددی میشود.

◀ نسبت و تناسب

- نسبت: رابطه میان دو کمیت همجنس از نظر اندازه، که مشخص میکند یک کمیت چند برابر دیگری است را نسبت میگویند.

- تناسب: هر گاه دو نسبت باهم برابر باشند، تشکیل یک تناسب میدهند. (برقراری تساوی بین دو نسبت را تناسب میگویند)

از تناسب $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$ میتوان روابط زیر را به دست آورد که کاربرد های فراوانی در ریاضیات دارند:

$\frac{a}{c} = \frac{b}{d}$	$\frac{b}{a} = \frac{d}{c}$	$\frac{d}{b} = \frac{c}{a}$	$\frac{a}{b} = \frac{a \pm c}{b \pm d}$	$\frac{a \pm b}{b} = \frac{c \pm d}{d}$	$\frac{a}{b \pm a} = \frac{c}{d \pm c}$

از انواع تناسب میتوان به مواردی همچون تناسب مستقیم، تناسب معکوس و تناسب مرکب اشاره کرد:

+ تناسب مستقیم: افزایش یا کاهش یکی از نسبت ها باعث افزایش یا کاهش دیگری به همان نسبت میشود.

+ تناسب معکوس: رابطه میان دو نسبت به صورت افزایش/کاهش یا کاهش/افزایش میباشد.

+ تناسب معکوس شکسته: این نوع از تناسب در مسائلی به کار میرود که در آنها یکی از کمیت ها پس از طی دوره ای تغییر میکند.

+ تناسب مرکب: این دسته از تناسب، ترکیبی از دو حالت قبلی میباشد.

میانگین توافقی یا همساز:

میانگین توافقی اعداد مثبتی همچون $x_1, x_2, \dots, x_n$ به صورت زیر تعریف میشود:

$$\frac{1}{\frac{1}{x_1} + \frac{1}{x_2} + \dots + \frac{1}{x_n}}$$

میانگین توافقی در سوالاتی همانند چند شیر و یک حوض، چند نفر و نقاشی اتاق و ... به کار میرود.

درصد (خرید و فروش - سود و زیان - رشد و زوال)

نسبتی که در آن مخرج برابر ۱۰۰ باشد، درصد نامیده میشود. در صورتی که در نسبت دو عدد، مخرج کسر برابر با ۱۰۰ نباشد،

برای بیان آن به صورت درصدی، کافی است که عدد را در ۱۰۰ ضرب کنیم و آن را به صورت درصدی بیان کنیم:

در صورتی که بخواهیم میزان تغییرات یک متغیر را به درصد بیان کنیم، باید که مقدار تغییرات میان دو حالت اولیه و ثانویه

را بر مقدار اولیه تقسیم کنیم و در نهایت آن را در ۱۰۰ ضرب کنیم: $\Delta x = \frac{x_2 - x_1}{x_1} * 100$

یکی از انواع سوالات درصد، بدین گونه میباشد که قیمت اولیه کالایی داده شده و درصد رشد برای آن تعیین میشود و از فرد

قیمت نهایی کالا خواسته میشود. (در این رابطه + نشان دهنده افزایش و - نشان دهنده کاهش میباشد): $a' = (1 \pm t)a$

چنانچه چندین درصد رشد مختلف برای کالایی بیان شود، خواهیم داشت: $(a' = a(1 \pm t)(1 \pm s)(1 \pm r) \times \dots)$

* مسائل درصدی که با حالت هایی مشابه سه حالت نهایی در بالا طراحی میشوند، تحت عنوان مسائل خرید و فروش یا سود

و زیان نیز بیان میشوند.

الگوها و روابط عددی

در این بخش از سوالات هوش، دسته ای از اعداد داده میشود که در میان اعداد رابطه و الگوی خاصی وجود دارد:

- دنباله هایی که از یک دنباله حسابی یا هندسی پیروی میکنند.

- دنباله هایی که مشابه دسته اول هستند با این تفاوت که خود قدر نسبت، از یک الگوی خاص پیروی میکند.

- دنباله هایی که دو قدر نسبت دارند. به عنوان مثال جمله های فرد و جمله های زوج دارای قدر نسبت های متفاوت هستند.

- دنباله هایی که اکثرا به صورت جمع دو عدد قبلی یا نسبت دو عدد قبلی به دست می آیند (دنباله فیبوناچی).

کار با داده های آماری/ عددی

در سوالات این بخش، داده های کمی یک تحقیق در قالب یک جدول یا نمودار و یا ترکیبی از آنها به عنوان صورت مسئله

آورده میشود و از داوطلبان خواسته میشود تا با انجام تحلیل بر روی داده ها، به اطلاعات دقیق تری دست یافته و به سوالات

پاسخ دهند

<> در این دسته از سوالات، اطلاعاتی در قالب جدول یا نمودار آماری داده میشود و فرد باید درصد یا مقداری که در پرسش ها خواسته شده را محاسبه نماید. سوالات این بخش را به طور کلی میتوان در سه دسته زیر تقسیم بندی کرد:

+ سوالات مبتنی بر جداول اطلاعاتی + سوالات مبتنی بر نمودار های آماری

+ سوالات مبتنی بر ترکیب جدول و نمودار

* به شاخص های میانگین و میانه و مد، شاخص های مرکزی گفته میشود.

- میانگین: برای به دست آوردن میانگین چندین داده عددی، ابتدا مجموع آنها را به دست میاوریم و سپس مقدار به دست آمده را بر تعداد آنها تقسیم میکنیم.

+ چنانچه عددی همچون a را به داده ها اضافه کنیم میانگین جدید برابر خواهد بود با: $\bar{x} = \frac{x+a}{n+1}$

+ میانگین همواره عددی است بین کوچکترین و بزرگترین داده.

میانه: داده ای که نصف داده ها از آن بزرگتر و نصف دیگر از آن کوچکتر هستند. ابتدا داده ها را صعودی مرتب میکنیم سپس

اگر تعداد فرد باشد، داده ای که در وسط قرار میگیرد، و اگر تعداد زوج باشد، میانگین دو داده وسطی برابر مد میباشد.

مد: کافی است تعداد داده ها را بشماریم سپس داده ای که بیشترین تعداد را داشته باشد، مد مجموعه خواهد بود.

* میانه و مد نیز در مواجهه با جمع یا ضرب داده ها با عدد ثابت، همانند میانگین رفتار میکند.

◀ آنالیز ترکیبی

- اصل جمع: کار به دو روش که روش اول به n طریق و روش دوم به m طریق قابل انجام است صوت میگیرد، اگر دو روش مستقل باشند، برای انجام کار مورد نظر، $m + n$ روش وجود دارد.

- اصل ضرب: کار در دو مرحله که مرحله اول به n روش و مرحله دوم به m روش قابل انجام است صورت میگیرد که این دو مرحله همزمان هستند، آنگاه کار را میتوان به $m \times n$ روش انجام داد.

- جایگشت: تعداد حالت های قرار گرفتن n شی در کنار هم. در حالتی که ترتیب قرارگیری مهم است، تعداد حالت های ممکن برای جایگشت n شی متمایز برابر $n!$ میباشد.

ترتیب (تشکیل صف)		ترکیب (تشکیل گروه)		n تعداد همه اشیا
عدم تکرار	وجود تکرار	عدم تکرار	وجود تکرار	k تعداد انتخاب ها
$P(n, k) = \frac{n!}{(n-k)!}$	n^k	$C(n, k) = \frac{n!}{k!(n-k)!}$	$\frac{(n+k-1)!}{k!(n-k)!}$	نحوه محاسبه

◀ نظریه اعداد

- توان: تعداد دفعات ضرب عدد در خودش. (b را توان n ام a گویند و داریم: $b = a^n$).

- ریشه: عکس توان که نامش ریشه بوده و به صورت $b = \sqrt[n]{a}$ نمایش داده میشود. در این حالت a ریشه n ام عدد b میباشد.
- ب.م.م: عددی همچون a را ب.م.م یا بزرگترین مقسوم علیه مشترک دو عدد میگوییم هرگاه که دو شرط زیر را داشته باشد:
 $+ \text{ عدد } a \text{ مقسوم علیه مشترکی برای دو عدد داده شده باشد. (هر دو عدد بر } a \text{ بخش پذیر باشند)}$
 $+ \text{ عدد } a \text{ در میان مجموعه مقسوم علیه های مشترک، بزرگترین باشد}$
- ک.م.م: عددی همچون b را ک.م.م یا کوچکترین مضرب مشترک دو عدد گوئیم هرگاه که دو شرط زیر برای آن برقرار باشد:
 $+ \text{ عدد } a \text{ مضرب مشترکی از هر دو عدد داده شده باشد. (عدد } a \text{ بر هر دو عدد بخش پذیر باشد)}$
 $+ \text{ عدد } a \text{ در میان مجموعه مضرب های مشترک هر دو، کوچکترین عدد باشد}$
- بخش پذیری: اگر a و b دو عدد صحیح باشند، میگوییم a بر b بخش پذیر (قابل قسمت) است، به شرطی که عددی صحیح مانند c وجود داشته باشد که $a = bc$.
- اتحاد های جبری: تساوی هایی که یک یا چند متغیر دارند و به ازای همه مقادیر متغیرها صدق میکند و برقرار است.

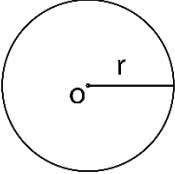
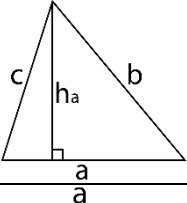
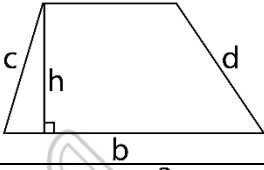
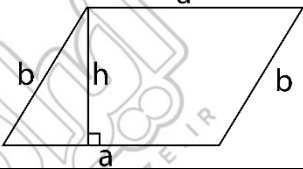
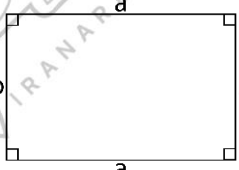
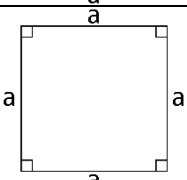
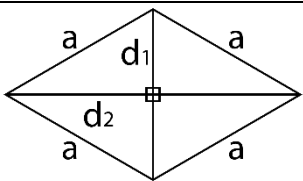
◀ هوش بصری (هندسی)

بخش بصری سوالات هوش آزمون های استخدامی، نسبت به سایر بخش های این سوالات، از اعتبار، فراوانی و سختی نسبتاً بالایی برخوردار هستند. تنوع طراحی در این دسته از سوالات نیز بالا میباشد و دست طراح برای بازی با ذهن داوطلب باز تر از سایر قسمت ها است.

◀ مروری بر اشکال دو بعدی و سه بعدی

- دایره: یک منحنی بسته که شامل نقاطی است که فاصله آنها از یک نقطه معین و ثابت، مقداری ثابت میباشد.
- مثلث: یک سه ضلعی مسطح بسته که تمامی اضلاع آن خط راست میباشند. مجموع زوایای داخلی تمامی مثلث ها همواره برابر 180° درجه میباشد.
- دوزنقه: چهارضلعی که فقط دو ضلع آن موازی باشد، دوزنقه نامیده میشود.
- متوازی الاضلاع: چهارضلعی که در آن، اضلاع روبرو موازی و برابر همدیگر باشند. در این چهارضلعی زاویه های مقابل به هم برابر هم بوده و زاویه های مجاور، مکمل یکدیگر میباشند.
- مستطیل: نوع خاصی از متوازی الاضلاع که در آن تمامی زوایا برابر 90° درجه میباشند.
- مربع: نوعی دیگر از انواع متوازی الاضلاع که در آن هم تمامی زاویه ها برابر 90° درجه هستند، هم اندازه تمامی اضلاع یکسان میباشد.
- لوزی: نوعی متوازی الاضلاع که در آن اندازه تمامی اضلاع یکسان میباشد اما زوایای آن حتماً یکسان نیستند.

<< مساحت و محیط اشکال یادآوری شده در جدول زیر مشخص است:

نام	شکل	مساحت	محیط
دایره		$S = \pi r^2$	$P = 2\pi r$
مثلث		$S = \frac{1}{2} \times a \times h_a$	$P = a + b + c$
دوزنقه		$S = \frac{1}{2} \times h \times (a + b)$	$P = a + b + c + d$
متوازی الاضلاع		$S = a \times h$	$P = 2(a + b)$
مستطیل		$S = a \times b$	$P = 2(a + b)$
مربع		$S = a^2$	$P = 4a$
لوزی		$S = \frac{1}{2} d_1 \times d_2$	$P = 4a$

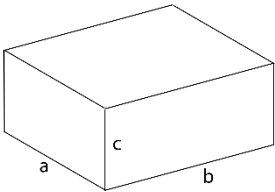
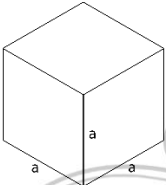
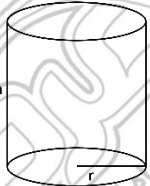
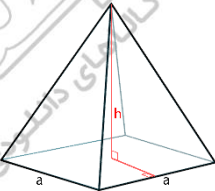
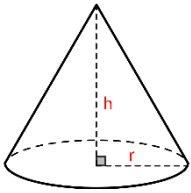
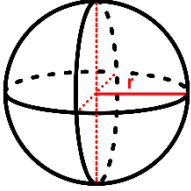
- چند ضلعی منتظم: چند ضلعی است که تمام ضلع های آن باهم و تمام زاویه های آن با یکدیگر هم اندازه هستند. از شناخته شده ترین چندضلعی های منتظم میتوان به مثلث متساوی الاضلاع و مربع اشاره کرد.
- چنانچه یک چندضلعی با n ضلع داشته باشیم، در ارتباط با آن میتوان به موارد زیر اشاره کرد:
 - + تعداد قطر ها برابر $d = \frac{n(n-3)}{2}$ میباشد.
 - + تعداد شعاع و ارتفاع برابر با n میباشد.
- کره: مجموعه نقاطی از فضا گفته میشود که از یک نقطه ثابت در فضا فاصله یکسانی دارند. به نقطه ثابت مرکز کره و فاصله هر نقطه روی سطح کره از مرکز را شعاع کره میگویند.

- مکعب مربع: حجم هندسی محبوس بین ۶ وجه مربعی شکل و یکسان. به هر یک از ضلع های وجه ها، یال و به مکان تماس سه وجه، راس گفته میشود.

- مکعب مستطیل: مکعب مستطیل نیز همانند مکعب مربع میباشد با این تفاوت که وجه های آن مستطیل شکل میباشند.

- استوانه: از دوران یک مربع یا مستطیل به دور یکی از اضلاع آن به دست می آید. دارای دو قاعده یکسان به صورت دایره میباشد.

- مخروط: از دوران یک مثلث قائم الزاویه به دور یکی از اضلاع قائم آن به دست می آید. این حجم فضایی دارای یک قاعده دایره ای شکل میباشد که در مقابل آن یک راس وجود دارد.

فرمول ها	شکل	ویژگی ها	حجم
مساحت کل: $S = 2(ab + b + ac)$ مساحت جانبی: $S_s = 2(ac + bc)$ حجم: $V = a \times b \times c$		* دارای ۶ وجه مستطیل شکل * دارای ۸ راس و ۱۲ یال	مکعب مستطیل
مساحت کل: $S = 6a^2$ مساحت جانبی: $S_s = 4a^2$ حجم: $V = a^3$		* دارای شش وجه مربعی * دارای ۸ راس و ۱۲ یال	مکعب مربع
مساحت کل: $S = 2\pi r^2 + 2\pi rh$ مساحت جانبی: $S_s = 2\pi rh$ حجم: $V = h\pi r^2$		* دارای دو قاعده دایره شکل به قطر r * بدون یال و راس * دارای وجه جانبی یکپارچه مستطیلی	استوانه
مساحت کل: مساحت قاعده + مساحت جانبی حجم: $V = \frac{1}{3} Ah$		* با قاعده n ضلعی منتظم * دارای وجه ها جانبی مثلثی شکل * دارای n+1 راس و 2n یال	هرم
مساحت کل: $S = \pi r(r + \sqrt{r^2 + h^2})$ حجم: $V = \frac{1}{3} \pi r^2 h$		* دارای قاعده دایره شکل * دارای یک راس و یک یال (محل اتصال قاعده به سطح جانبی)	مخروط
مساحت کل: $S = 4\pi r^2$ حجم: $V = \frac{4}{3} \pi r^3$		* دارای قاعده نبوده و محصور بین چند وجه نمیباشد	کره

روابط میان شکل ها (نسبت بین شکل ها - ترکیب شکل ها - شباهت شکل ها - الگو های تصویری)

ماهیت، ساختار و نوع کلی سوالات در بخش روابط تصویری را میتوان در حالت های زیر مشاهده کرد:

+ با توجه به تصاویر داده شده، کدام یک میتواند تصویر بعدی باشد؟

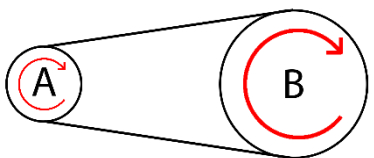
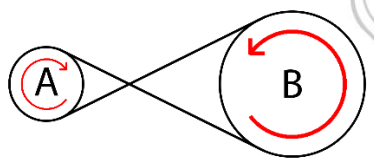
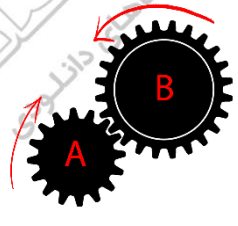
+ در جدول زیر جای خالی را با کدام شکل میتوان تکمیل کرد؟

+ با توجه به ارتباط بین دو شکل اول، کدام گزینه میتواند به جای علامت سوال باشد؟ و ...

<< برای پیدا کردن الگویی که میان شکل ها نهفته است باید دید که میان هر تصویر با تصویر بعدی خود چه تفاوت هایی وجود دارد. تفاوت ها میتوانند شامل مواردی همچون اندازه شکل ها (حتی کوچکترین موارد همچون خطوط ساده)، دوران و چرخش شکل ها، قرینه شدن شکل ها، تعداد شکل ها و ... باشند.

چرخش چرخ دنده ها

در برخی مسائل با چرخش چرخ دنده ها و یا تسمه ها مواجه هستیم. برای حل این دسته از مسائل از دوران و قواعد فیزیکی آنها کمک میگیریم. دو چرخ دنده یا دو دیسک که با تسمه به هم وصل شده اند بر روی هم دو نوع تاثیر میگذارند:

		چرخش چرخ یا دیسک در یک جهت منجر به چرخش دیسک یا چرخ دیگر در همان جهت میشود. این حالت هنگامی رخ میدهد که چرخ دنده ها در داخل همدیگر باشند یا اینکه تسمه اتصال دیسک ها خود را قطع نکند	تاثیر مستقیم
		چرخش چرخ یا دیسک در یک جهت منجر به چرخش دیسک یا چرخ دیگر در خلاف جهت دیسک اولیه میشود. این حالت هنگامی رخ میدهد که چرخ دنده ها بیرون هم باشند و یا اینکه تسمه اتصال دیسک ها خود را قطع کند	تاثیر معکوس

حجم های گسترده فضایی

در اینگونه سوالات، گسترده ایی از یک حجم سه بعدی داده میشود فرد باید یکی از شکل های سه بعدی داده شده به عنوان گزینه را مربوط به شکل گسترده میباشد انتخاب کند.

در برخی موارد ممکن است شکل سه بعدی به عنوان سوال و چهار گسترده آن به عنوان پاسخ داده شوند.

◀ شمارش حجم های فضایی

حجمی متشکل از چند مکعب داده میشود و از فرد خواسته میشود که تعداد مکعب های تشکیل دهنده شکل را مشخص کند. شکل های داده شده به دو دسته تقسیم میشوند:

+ دسته اول اشکالی هستند که میتوان با شمارش ابعاد شکل اصلی و کم کردن یا اضافه کردن چند مکعب به آن، پاسخ صحیح را مشخص نمود

+ دسته دوم اشکالی هستند که ابعاد شکل اصلی در آنها مشخص نیست. برای شمارش مکعب های اینگونه شکل ها ابتدا آن را طبقه بندی کرده و سپس مکعب های هر طبقه را جداگانه شمارش میکنیم که مجموع آنها، همان تعداد مکعب های تشکیل دهنده شکل اصلی خواهد بود.



❖ فصل ششم: روش ها و فنون تدریس (خلاصه + نکات)

مبانی نظری تدریس- یادگیری

هر فرد نگرش خاص خود را نسبت به آموزش و یادگیری دارد که از باورها، مطالعات و تجربیاتش نشأت می‌گیرد. معلمان نیز طبق برداشت‌های خود از محیط‌های آموزشی عمل می‌کنند. بدون داشتن درک صحیح از نظریه‌های یادگیری و تدریس، معلمان نمی‌توانند آموزش مؤثری ارائه دهند. نظریه‌ها و روش‌های یادگیری و تدریس به هم وابسته‌اند و معلمان باید با هر دو آشنا باشند تا بتوانند به‌طور مؤثر در فرآیند آموزشی عمل کنند. اگرچه پژوهش‌های زیادی در زمینه یادگیری انجام شده، اما مطالعات در زمینه تدریس کمتر است. بخش اول کتاب به مبانی نظری یادگیری، تدریس و ارتباط آن‌ها پرداخته تا معلمان و دانشجویان را برای فعالیت‌های آموزشی مؤثر آماده کند.

مبانی نظری یادگیری

در این فصل، برای ورود به مباحث مهارت‌های آموزش دانشجویان با مفهوم یادگیری، انواع آن و عوامل مؤثر بر آن آشنا خواهند شد.

تعریف یادگیری و تحلیل مفاهیم آن

یادگیری تغییری است که به مرور زمان و از طریق تجربه در رفتار یک فرد یا ارگانیسم ایجاد می‌شود. مثال‌هایی مانند علاقه‌مند شدن کودک به مدرسه یا فهمیدن مفهومی در فیزیک پس از تجربیات مختلف، نشان‌دهنده فرآیند یادگیری هستند. یادگیری نیاز به زمان دارد و به دنبال تجربه‌های فردی، موجب تغییر در رفتار می‌شود. تمامی تغییرات در یک ارگانیسم نمی‌توانند به عنوان یادگیری در نظر گرفته شوند، بلکه یادگیری باید نتیجه تجربه و منجر به تغییر در رفتار باشد.

برای اندازه‌گیری یادگیری، باید رفتار فرد در دو موقعیت مختلف مقایسه شود. اگر رفتار در این دو موقعیت یکسان باشد، می‌توان استنباط کرد که یادگیری رخ داده است. یادگیری معمولاً در مدارس به توانایی یادآوری، درک و فهم مطالب، مهارت‌های عملی، و همچنین گرایش‌ها و ارزش‌هایی که در اهداف آموزشی مورد تأکید قرار گرفته، اطلاق می‌شود. در این راستا، هر دو گروه رفتارگرایان و شناخت گرایان برای اندازه‌گیری میزان یادگیری به رفتار آشکار تکیه دارند.

یادگیری فرآیندی است که طی آن تغییرات نسبتاً پایدار در توان رفتاری فرد بر اثر تجربه ایجاد می‌شود. این تغییرات می‌توانند در محیط‌های مختلف (مدرسه، خانه، خیابان و...) رخ دهند، اما تنها تغییراتی که ناشی از تجربه و تعامل با محیط باشند، یادگیری محسوب می‌شوند.

الف) مفهوم فرایند

فرایند به وقایع و روابط پویا و جاری اطلاق می‌شود که به طور مستمر و پیوسته در حال تغییر هستند. یکی از ویژگی‌های برجسته فرایند، حرکت و پویایی آن است که بر اثر تعامل مداوم اجزا و متغیرهای موجود در آن به وجود می‌آید و آغاز و پایان مشخصی ندارد. یادگیری نیز یک فرایند است زیرا به طور دائم و مستمر از طریق تعامل فرد با محیط انجام می‌شود. فرد از

طریق یادگیری با محیط آشنا می‌شود، با آن درگیر می‌شود، آن را تغییر می‌دهد و نیازهای خود را از آن تأمین می‌کند. گاهی نیز تحت تأثیر محیط قرار می‌گیرد و در مواقعی دیگر خود را با آن سازگار می‌سازد.

ب) مفهوم تغییر

یادگیری تغییری است که در نتیجه تجربه اتفاق می‌افتد، اما تغییراتی که ناشی از رشد طبیعی، بلوغ، یا عوامل فیزیولوژیک مانند خستگی، انطباق حسی، داروها و نیروهای مکانیکی نباشند، یادگیری محسوب نمی‌شوند. برای مثال، تغییر رفتار ناشی از خستگی یا مصرف داروها، که به تغییرات فیزیولوژیک برمی‌گردد، یادگیری نیست. همچنین، تغییرات ناشی از واکنش‌های انعکاسی یا تغییرات مکانیکی مانند فشار یا لغزش نیز یادگیری به حساب نمی‌آید.

رفتارهای شفاهی انسان‌ها، مانند صحبت کردن، نوشتن، یا تفکر، می‌توانند نشانه‌های مهم یادگیری باشند. این رفتارهای آشکار که از تغییرات ساده مانند گفتن کلمه «پدر» تا پیچیدگی‌های تفکر عالی در افراد متغیر است، می‌تواند دلیلی برای استنتاج وقوع یادگیری باشد. رفتارهای آشکار در موجودات زنده از جمله انسان‌ها در فرآیندهای آموزشی، نقطه شروع مناسبی برای مطالعه یادگیری هستند.

ج) مفهوم نسبتاً پایدار

مفهوم "نسبتاً پایدار" در یادگیری به این دلیل به کار می‌رود که تغییرات موقت رفتار که ناشی از عواملی مانند انگیزش، انطباق حسی یا خستگی هستند، در دسته یادگیری قرار نمی‌گیرند. این تغییرات، به سرعت از بین می‌روند، در حالی که یادگیری به راحتی فراموش نمی‌شود و مدت زمان بیشتری پایدار می‌ماند، اگرچه ممکن است با گذشت زمان تحت تأثیر یادگیری‌های جدید قرار گیرد.

د) مفهوم رفتار

رفتار به مجموعه‌ای از اعمال و حرکات فرد اطلاق می‌شود که به دو دسته آشکار و نهان تقسیم می‌شود. رفتارهای آشکار، مانند صحبت کردن، نوشتن و راه رفتن، مستقیماً قابل مشاهده هستند، در حالی که رفتارهای نهان، مانند تفکر و تخیل، به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند. یادگیرنده ممکن است توانایی انجام برخی اعمال را از طریق یادگیری کسب کند، ولی این توانایی ممکن است برای مدتی در او نهان باقی بماند و به رفتار آشکار تبدیل نشود. روان‌شناسان برای شناسایی و سنجش تغییرات در فرد، به رفتارهای آشکار توجه می‌کنند.

ه) مفهوم توان رفتاری

یادگیری تغییراتی در توانایی فرد ایجاد می‌کند که این تغییرات معمولاً در رفتار آشکار و قابل مشاهده فرد نمایان می‌شود. به عبارت دیگر، تغییرات حاصل از یادگیری در ابتدا به صورت تغییر در توانایی‌ها یا رفتار بالقوه فرد بروز می‌کند، نه در رفتار ظاهری. اغلب نظریه‌پردازان یادگیری بر این باورند که فرایند یادگیری به طور مستقیم قابل مطالعه نیست و تنها از طریق تغییرات رفتاری می‌توان به آن پی برد. یادگیری به عنوان یک متغیر رابط عمل می‌کند که تجربه‌ها (متغیر مستقل) سبب تغییر در یادگیری (متغیر رابط) و یادگیری نیز موجب تغییر در رفتار (متغیر وابسته) می‌شود. تغییر در رفتار ممکن است

بلافاصله پس از تجربه یادگیری رخ ندهد، ولی پس از یادگیری، فرد باید قادر باشد کاری را انجام دهد که پیش از آن توانایی انجام آن را نداشت. برای ارزیابی یادگیری، نتایج آن باید در رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری ظاهر شوند.

و) مفهوم تجربه

مفهوم تجربه در تعریف یادگیری به این معنی است که تنها تغییراتی که نتیجه تعامل فرد با محیط باشند، می‌توانند یادگیری محسوب شوند. این تعامل شامل تأثیر متقابل فرد و محیط است که فرد از محیط تأثیر می‌گیرد و خود نیز بر آن تأثیر می‌گذارد. در این فرایند، تجربه‌های قبلی، تمایلات و گرایش‌های فرد نقش مؤثری دارند. از آنجا که یادگیری می‌تواند به صورت عمدی یا غیر عمدی رخ دهد، بسیاری از تغییرات رفتاری بدون برنامه‌ریزی قبلی و به‌طور ناخودآگاه به وقوع می‌پیوندند. مثلاً یادگیری رسمی در مدرسه عمدی است، اما تغییرات رفتاری ناشی از تعاملات غیررسمی در مدرسه می‌تواند به‌طور غیر عمدی و بدون پیش‌بینی رخ دهد. بنابراین، تغییرات رفتاری تنها زمانی یادگیری به حساب می‌آیند که به‌طور مستقیم از تجربه ناشی شده باشند، و تغییرات ناشی از عوامل دیگر در محدوده یادگیری قرار نمی‌گیرند.

انواع یادگیری

روان‌شناسان تربیتی از اصطلاح یادگیری برداشت یکسانی ندارند. هر یک از آنها از منظری به چگونگی شکل‌گیری آن پرداخته‌اند. اما اکثر آنها بر این نکته اتفاق نظر دارند که یادگیری بر اثر تجربه یا تعامل فرد با محیط حاصل می‌شود و هرگز نمی‌توان ماهیتی یکسان برای آن متصور شد، زیرا فرصت‌ها و تعامل‌های مختلف دارای نتایج یکسان نیستند. به منظور درک بیشتر ماهیت انواع یادگیری و تأثیر موقعیتهای مختلف بر آنها توضیح و تحلیل مختصری از برخی نظریه‌های یادگیری ارائه می‌شود.

یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک

یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک نوعی یادگیری است که در آن یک محرک جدید قادر به ایجاد پاسخ مشابه به محرک اولیه می‌شود. این مفهوم توسط ایوان پاولف در آزمایشی روی سگ‌ها شناسایی شد. او متوجه شد که سگ‌ها نه تنها با دیدن غذا، بلکه با دیدن ظروف غذا و ابزار آزمایش نیز بزاق ترشح می‌کنند. با روشن کردن لامپ قبل از غذا دادن و تکرار این عمل، سگ‌ها به تدریج به لامپ واکنش نشان دادند و بزاق ترشح کردند. لامپ به محرک شرطی (CS) و بزاق به پاسخ شرطی (CR) تبدیل شد.

این نوع یادگیری بدون آگاهی شاگردان رخ می‌دهد و می‌تواند بر رفتارهای آینده تأثیر بگذارد. مثلاً گرسنگی می‌تواند اضطراب و عدم تمرکز ایجاد کند و با هم‌زمانی آن با کلاس، کلاس علوم به پاسخ شرطی اضطراب منجر گردد. با آگاهی از این پدیده‌ها، معلمان می‌توانند محیط آموزشی را به گونه‌ای تغییر دهند که احساسات منفی کاهش یابد و از تکنیک‌های شرطی‌شدن برای بهبود تجربه یادگیری استفاده کنند.

یادگیری از طریق مجاورت

یادگیری از طریق مجاورت ساده یا تداعی، بر اساس ترکیب همزمان محرک‌ها و پاسخ‌ها بدون نیاز به پیوند منطقی بین آنها است. در این نوع یادگیری، همانندی و هم‌زمانی دو رویداد می‌تواند موجب تغییر رفتار شود، حتی اگر این رویدادها پیوند

مستقیمی نداشته باشند. نظریه محرک-پاسخ (S-R) بیان می‌کند که محرک‌ها می‌توانند پاسخ‌هایی را که قبلاً قادر به فراخواندن آن‌ها نبوده‌اند، ایجاد کنند. گاتری، یکی از طرفداران این نظریه، به جای استفاده از آزمایش‌های شرطی پاولف، به ترکیب محرک‌ها و حرکات خاص برای یادگیری تأکید داشت. او معتقد بود که یادگیری از طریق تداعی و همزمانی اتفاق می‌افتد و نیازی به پاداش یا تنبیه ندارد.

نوع دیگری از یادگیری مجاورتی، یادگیری کلیشه‌ای یا قالبی است. در این نوع یادگیری، از طریق مجاورت و همزمانی آموزش‌های خاص (مثلاً در سینما یا رسانه‌ها) افراد باورهای خاصی را می‌آموزند، حتی اگر این باورها در واقعیت درست نباشند. به عنوان مثال، ممکن است افراد یاد بگیرند که فرد روستایی ساده‌لوح است یا فرد شهری ریاکار، فقط به دلیل نمایش‌های مکرر این مفاهیم در رسانه‌ها.

یادگیری از طریق شرطی شدن فعال

یادگیری از طریق شرطی شدن فعال نوعی یادگیری اساسی است که برخلاف شرطی شدن کلاسیک، رفتارها را نه به واسطه محرک‌های فیزیولوژیک، بلکه از طریق تقویت‌کننده‌ها تثبیت می‌کند. در این نوع یادگیری، رفتار ابتدا خودبه‌خود رخ می‌دهد و سپس با تقویت مناسب، احتمال وقوع آن افزایش می‌یابد. اسکینر بین شرطی شدن کلاسیک و فعال تمایز قائل شد؛ در شرطی شدن کلاسیک، رفتار پاسخی به محرک است (مثل ترشح بزاق سگ در برابر غذا)، اما در شرطی شدن فعال، رفتار به پیامدهایش وابسته است. برای آموزش رفتارهای جدید، باید رفتار مطلوب را ایجاد و تقویت کرد تا پایدار شود.

روشهای ایجاد تغییر در رفتار با استفاده از نظریه شرطی شدن فعال

نظریه شرطی شدن فعال به جای تکیه بر تصورات و تبیینهای نظری، مشتمل بر اصول و فنونی است که در مجموع فناوری رفتار را به وجود می‌آورد. این اصول و فنون در چند دهه اخیر در تدریس مشاوره و راهنمایی تربیت کودکان غیر عادی و حتی روان درمانی و تربیت حیوانات برای انجام دادن کارهای خارق العاده به کار رفته است. بحث مشروح درباره این اصول و فنون در اینجا امکان پذیر نیست، اما آشنایی مختصر با آنها میتواند معلمان و مربیان را در فرایند فعالیتهای آموزشی یاری دهد. مهم ترین فنونی که بر اساس نظریه شرطی شدن فعال ارائه شده اند عبارت اند از:

(الف) روشهای افزایش رفتارهای موجود

(ب) روشهای ایجاد رفتارهای تازه

(ج) روشهای نگهداری رفتارهای مطلوب

(د) روشهای تقلیل دادن یا محو کردن رفتارهای نامطلوب

یادگیری از طریق مشاهده

یادگیری از طریق مشاهده و تقلید یکی از روش‌های اساسی کسب دانش، مهارت و نگرش است. نظریه یادگیری اجتماعی بیان می‌کند که رفتار افراد نه تنها تحت تأثیر نیروهای درونی یا محرک‌های محیطی است، بلکه نتیجه تعامل متقابل فرد و محیط می‌باشد.

روانشناسان این حوزه بر نقش متغیرهای شخصی مانند اندیشه‌ها، برداشت‌ها و تجارب ذهنی تأکید دارند که بر رفتار و محیط اثر می‌گذارند. این فرایند کنش و واکنش میان فرد و محیط، موجب یادگیری یا تغییر رفتار می‌شود.

یادگیری از طریق شناخت

برخی از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که مفاهیم یادگیری واکنشی و شرطی شدن فعال به تنهایی برای تحلیل روند یادگیری انسان کافی نیستند، زیرا این رویکردها بیشتر بر پیوندهای محرک-پاسخ تمرکز دارند. در مقابل، فرآیندهای شناختی مستلزم بینش، تفکر استدلالی و استفاده از منطق قیاسی و استقرایی هستند.

به عنوان مثال، علی در حین بازی با برادرش در الاکلنگ، از طریق تجربه و استقرا متوجه می‌شود که برای برقراری تعادل اهرم، گشتاور نیروهای وارد بر هر طرف باید برابر باشد. او همچنین درمی‌یابد که این تعادل به وزن و فاصله افراد از نقطه اتکا بستگی دارد. با این آگاهی، علی به درک عمیق‌تری از مفهوم تعادل و روابط نیروها می‌رسد.

اگر این رفتار از منظر نظریه‌پردازان رفتارگرا بررسی شود، ممکن است نتیجه‌گیری شود که علی از طریق محرک-پاسخ به مفهوم تعادل پی می‌برد. اما روان‌شناسان شناختی بر این باورند که این رویکرد بسیاری از نکات مهم یادگیری را نادیده می‌گیرد و ادراک و شناخت دانش‌آموزان از روابط بین عناصر در موقعیت‌ها را نادیده می‌گیرد.

در دیدگاه شناختی، ایجاد موقعیت‌های مناسب برای پرورش ادراک و تشخیص روابط از نکات کلیدی در فرآیند آموزش است. این رویکرد بر اهمیت یادگیری غیرتحمیلی تأکید دارد و ساختار ایده‌ها باید روابط موجود را مشخص کند. این مفهوم در تمام علوم، از جمله فیزیک و ریاضیات، و حتی علوم انسانی و اجتماعی، باید رعایت شود.

عوامل مؤثر بر یادگیری

یادگیری فرایندی است که در طول زمان بر اثر تجربه حاصل می‌شود. در این فرایند عوامل و متغیرهای مختلف به طور مستمر در تغییر تحول، نوآوری یا رکود یادگیرنده مؤثر است. میزان تغییر و کیفیت آن بستگی به نوع، شدت و کیفیت تعامل دارد. بررسی همه عوامل در فرایند یادگیری مقدور نیست، در نتیجه تنها به ذکر تعدادی از آنها که نمود و تأثیر آشکارتری در جریان یاد دهی یادگیری دارند اکتفا می‌شود. این عوامل عبارت اند از: آمادگی - هدف و انگیزه - اسناد های علی و انتظار موفقیت - تجارب گذشته - رابطه کل و جزء - تمرین و تکرار - موقعیت و محیط یادگیری

رابطه کل و جزء

روانشناسان مکتب گشتالت معتقدند که انسان از طریق ادراک کلی و معنادار می‌اندیشد. کل اجزا را در یک طرح قرار داده و ارتباط آن‌ها را روشن می‌کند، درحالی‌که اجزا به تنهایی بی‌معنی هستند. یادگیری زمانی مؤثر است که از کل به جزء حرکت کنیم، زیرا درک ارتباط اجزا با کل موجب بینش می‌شود.

یادگیری از طریق بینش یعنی درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل سازمان یافته. اگر یادگیرنده فقط اطلاعات را حفظ کند بدون اینکه روابط میان اجزا را درک کند، یادگیری او سطحی و زودفراموش‌شونده خواهد بود.

نقش معلم: معلم باید ابتدا مطالب را به صورت کلی ارائه دهد و سپس ارتباط اجزا را با کل مشخص کند. مطالعه جزئیات بدون ارتباط با کل، موجب پریشانی فکری می‌شود، اما حرکت از کل به جزء باعث افزایش قدرت تحلیل و یادگیری معنادار می‌شود.

مبانی نظری تدریس

هر علمی ساختار و زبان فنی خاصی برای فهم و کاربرد یافته هایش دارد که آن را از سایر علوم متمایز می‌سازد زمانی پژوهشگران و مجریان یک رشته علمی در به کارگیری یافته های آن علم موفق خواهند بود که مفاهیم فنی مربوط به آن رشته از صراحت و دقت کافی برخوردار باشد. مسلماً مفاهیم و تعاریف علوم تربیتی از این قاعده مستثنی نیست زیرا اگر مفاهیم و تعاریف تربیتی از صراحت و دقت کافی برخوردار نباشد و هر یک از مجریان برنامه های درسی چه در فرایند طراحی و چه در فرایند اجرا براساس برداشت شخصی خود عمل کنند بدون تردید فرایند اجرا دچار اختلال خواهد شد.

تفاوت میان پرورش، آموزش و تدریس:

- پرورش (تربیت) فرآیندی منظم و مستمر برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای پذیرش ارزش‌های اجتماعی است.
- برخی پرورش را به القای ارزش‌ها محدود می‌دانند، اما دیدگاه نوین بر تقویت تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های گروهی تأکید دارد تا مردم‌سالاری را تقویت کند.
- گروهی دیگر معتقدند نظام تربیتی باید عاملی برای تغییر و تحول اجتماعی باشد.
- در نتیجه، پرورش فراتر از انتقال ارزش‌هاست و باید زمینه رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی را برای دانش‌آموزان فراهم کند.

چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارتند از:

- (الف) وجود تعامل بین معلم و دانش‌آموزان
- (ب) فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده
- (ج) طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری
- (د) تحلیل مفهوم تدریس

تحلیل مفهوم تدریس از دیدگاه‌های مختلف

تدریس در دیدگاه‌های مختلف ماهیت و معنای مختلفی دارد. بعضی آن را «بیان مستقیم حقایق علمی از طرف معلم به دانش‌آموزان» و گروهی دیگر آن را «هم‌ورزی یا تعامل بین معلم و دانش‌آموز و محتوا در کلاس درس» تعریف کرده‌اند. عده‌ای از متخصصان تعلیم و تربیت «فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای دانش‌آموزان آسان کند» تدریس نامیده‌اند. اسمیت به پنج نوع تدریس معتقد است که عبارت‌اند از: «توصیفی»، «موفقیتی»، «ارادی»، «هنجاری» و «علمی».

اسمیت تدریس را به صورت انتقال مستقیم دانش و مهارت از معلم به دانش‌آموزان از طریق سخنرانی تعریف می‌کند. این تعریف سنتی، اگرچه واضح است، اما بسیار محدود بوده و تنها بر روش سخنرانی تأکید دارد. منتقدان، ازجمله حامیان روش کاوشگری، با این تعریف مخالف‌اند.

آنکه صرفاً مهارت‌های تدریس به آن‌ها آموزش داده شود.

تدریس از منظر "هنجاری" مبتنی بر اصول اخلاقی، شواهد و استدلال است و دو پرسش اساسی را مطرح می‌کند: چه چیزی باید آموخته شود؟ و چگونه باید آموخته شود؟

در این رویکرد، محتوا باید ارزشمند و تفکرآفرین باشد و روش‌های تدریس باید بر پایه شواهد و استدلال علمی باشند. معلمان حق ندارند باورهای شخصی خود را بدون دلیل و شواهد علمی به دانش‌آموزان تحمیل کنند. این نوع تدریس باید تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کرده و انگیزه پژوهش را در آنان ایجاد کند.

تدریس در مفهوم "ارادی"، عملی هدف‌مدار است که موفقیت آن به موقعیت آموزشی و باورهای معلمان بستگی دارد. این تعریف بر نقش اندیشه و باور معلمان در هدایت فرآیند تدریس تأکید دارد، زیرا نظام فکری آن‌ها نه تنها عملکردشان را شکل می‌دهد، بلکه بر روش‌های تفکر و یادگیری دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد. در این نگاه، باورهای معلمان عامل کلیدی در سازمان‌دهی و جهت‌دهی فعالیت‌های آموزشی محسوب می‌شود. از این‌رو، تربیت معلمان باید ابتدا بر شکل‌دهی اندیشه و باورهای صحیح آنان تمرکز کند، پیش از آنکه صرفاً مهارت‌های تدریس به آن‌ها آموزش داده شود.

تدریس از منظر "هنجاری" مبتنی بر اصول اخلاقی، شواهد و استدلال است و دو پرسش اساسی را مطرح می‌کند: چه چیزی باید آموخته شود؟ و چگونه باید آموخته شود؟

در این رویکرد، محتوا باید ارزشمند و تفکرآفرین باشد و روش‌های تدریس باید بر پایه شواهد و استدلال علمی باشند. معلمان حق ندارند باورهای شخصی خود را بدون دلیل و شواهد علمی به دانش‌آموزان تحمیل کنند. این نوع تدریس باید تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کرده و انگیزه پژوهش را در آنان ایجاد کند.

بر اساس این دیدگاه، فعالیت‌هایی مانند حرفه‌آموزی و تقویت مهارت‌های روانی-حرکتی در مفهوم تدریس پذیرفته می‌شود، اما در مورد شرطی‌سازی اختلاف نظر وجود دارد. برخی، از جمله گرین (۱۹۶۸)، تبلیغ و تلقین را به دلیل ایجاد باور از طریق تحمیل، ترس یا تهدید، تدریس واقعی نمی‌دانند. در نتیجه، تدریس نباید با اجبار یا القای غیرمستند باورها همراه باشد.

تدریس در مفهوم "علمی" فعالیت دقیق و روشن است که بر تجارب معلمان و متخصصان تربیتی استوار بوده و باید بدون ابهام بیان شود. این رویکرد تأکید دارد که تدریس باید با عرف و فرهنگ عمومی همخوانی داشته و آثار آن از طریق تجربه تأیید شود. تعاریف مختلف از تدریس شامل موارد زیر است:

- انتقال دانش و ایجاد آگاهی

- تعامل بین معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی

- ایجاد موقعیت‌های مطلوب برای تسهیل یادگیری

برخی پژوهشگران، مانند اسمیت (۱۹۶۱) و آیزنر (۱۹۷۹)، تدریس را از دو منظر بررسی کرده‌اند:

۱. تدریس هدف‌گرا (بر مبنای برنامه‌ریزی و اهداف مشخص)

۲. تدریس نتیجه‌گرا (متمرکز بر پیامدهای یادگیری)

تعریف تدریس از دیدگاه مکاتب مختلف

۱- سنت‌گرایان

- تدریس را از منظر مدیریت صنعتی و رفتارگرایی تحلیل می‌کنند.
- معلمان مجری سیاست‌های آموزشی هستند و آزادی عمل ندارند.
- محتوای آموزشی و خطمشی تدریس از سوی نهادهای بالادستی تعیین می‌شود.
- تأکید بر اجرای دستورالعمل‌ها و فعالیت‌های از پیش تعیین‌شده است.

۲- تجربه‌گرایان مفهومی

- تدریس را ایجاد شرایط مطلوب برای یادگیری فعالانه می‌دانند.
- تأکید بر نقش معلم به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر، نه صرفاً مجری.
- آموزش باید دانش‌آموزان را به تفکر، پژوهش و درک مسائل اجتماعی ترغیب کند.
- به باور آن‌ها، کنترل دقیق فرآیند تدریس پیچیده است و یادگیری وابسته به موقعیت و زمان است.

۳- نومفهوم‌گرایان

- دیدگاهی انتقادی نسبت به نظام آموزشی سنتی دارند.
- بر پیوند آموزش با مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی تأکید می‌کنند.
- علاوه بر برنامه درسی رسمی، به برنامه درسی پنهان نیز توجه دارند.
- هدف تدریس، ایجاد فضای پویا و مشارکتی، پرورش تفکر انتقادی و تربیت شهروندان آگاه است.
- موفقیت تدریس وابسته به دانش، مهارت و نگرش معلمان است.

نتیجه‌گیری

تعریف تدریس بسته به دیدگاه آموزشی متفاوت است. سنت‌گرایان بر اجرای دستورات متمرکزند، تجربه‌گرایان به یادگیری فعال و پژوهش‌محور اهمیت می‌دهند، و نومفهوم‌گرایان بر نقش آموزش در تغییرات اجتماعی و انتقادی تأکید دارند.

نظریه‌های تدریس

در طول چند دهه اخیر، نظریه‌های نسبتاً قابل توجهی در زمینه تدریس ارائه شده است. از جمله این نظریه‌ها می‌توان به نظریه تنیسون (۱۹۸۰) درباره مفهوم تدریس، نظریه اسکاندورا (۱۹۷۷) درباره ساخت تدریس، نظریه لاند (۱۹۷۶) و برخی افراد دیگر درباره چگونگی تدریس، و نظریه کیس (۱۹۷۸) درباره تدریس کودکان پیش دبستانی و کودکانها اشاره کرد. تعدادی از این نظریه‌ها به وسیله گانیه و دیک (۱۹۸۴) بررسی و تجدید نظر شده‌اند.

کلیه نظریه های ارائه شده در مورد تدریس به نوعی با یکدیگر تفاوت دارند، اما با وجود تفاوتها میتوان تمام آنها را در قالب و چهارچوب بزرگ تری منسجم کرد، و نظریه جامع و وحدت یافته ای را که شمول عام تری نسبت به سایر نظریه ها دارد. ارائه داد. نظریه جامع و وحدت یافته میتواند برای معلمان و برنامه ریزان درسی سودمند باشد و آنها را در رویارویی با نظریه‌هایی که با یکدیگر همسویی ندارند یاری دهد.

نظریه تدریس وحدت یافته

نظریه‌های علمی همواره بر تحلیل، سازمان‌دهی و کلیت‌بخشی استوار بوده‌اند و منشأ آنها را می‌توان در سه حوزه علوم طبیعی، علوم انسانی و علوم اجتماعی یافت. تعلیم و تربیت به‌عنوان دانشی کاربردی، وابسته به علوم مختلفی مانند فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است، و نظریه‌های تدریس نیز تحت تأثیر این علوم شکل گرفته‌اند.

برخی نظریه‌پردازان علوم طبیعی معتقدند که نظریه‌های تعلیم و تربیت به دلیل تأکید بر بایدها، علمی محسوب نمی‌شوند، زیرا نظریه علمی باید عینی و فارغ از ارزش‌گذاری باشد. اما این دیدگاه مورد انتقاد قرار گرفته است، زیرا عمل و نظریه به‌طور جدایی‌ناپذیری به یکدیگر وابسته‌اند؛ عمل بدون نظریه، کورکورانه و نظریه بدون عمل، ایستا خواهد بود.

برای تحلیل نظریه‌های تدریس، می‌توان از یک **طرح دو بعدی** استفاده کرد که در بعد افقی شامل **مطالعات توصیفی، هنجاری و تجویزی** است. این سه حوزه با وجود تفاوت در ماهیت و روش پژوهشی، در کنار هم دیدگاه جامعی از تدریس ارائه می‌دهند.

۱. مطالعات توصیفی

- شامل تحقیقات علمی و تجربی در زمینه تدریس و یادگیری است.
- هدف این مطالعات، کشف، توصیف و تبیین واقعیت‌های آموزشی با استفاده از روش‌های **تجربی - تحلیلی** است.
- نمونه‌هایی از این مطالعات در **روان‌شناسی یادگیری و تربیتی** و تحقیقات آموزشی دیده می‌شود.

۲. مطالعات هنجاری

- معطوف به آینده و تعیین **بایدها** در آموزش و پرورش است.
- مبتنی بر **هنجارهای فلسفی، اخلاقی و اجتماعی** بوده و تعیین‌کننده اهداف تربیتی است.
- برخلاف مطالعات توصیفی که به کشف واقعیت‌ها می‌پردازد، این مطالعات معمولاً **وضع کردنی** هستند، نه **کشف کردنی**.

- **فلسفه آموزش و پرورش** نمونه‌ای از مطالعات هنجاری است.

۳. مطالعات تجویزی

- هدف این مطالعات، **تعیین راه‌های رسیدن به اهداف آموزشی** است.
- از یافته‌های مطالعات توصیفی برای تحقق اهداف تعیین‌شده در مطالعات هنجاری استفاده می‌کند.
- رویکرد **کاربردی** دارد و در علوم تربیتی شامل حوزه‌هایی مانند **برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی** است.

نظریه‌های تدریس زمانی جامع و کارآمد خواهند بود که در کنار مطالعات توصیفی (برای شناخت واقعیت‌ها)، هنجاری (برای تعیین اهداف) و تجویزی (برای ارائه راهکارها) مورد بررسی قرار گیرند. این رویکرد، دیدگاهی تحلیلی، آینده‌نگر و کاربردی نسبت به فرآیند تدریس ایجاد می‌کند و امکان بهبود سیستم آموزشی را فراهم می‌آورد.

تجویز فرایند تعیین و تنظیم برنامه درسی

در انتخاب و تنظیم یک برنامه درسی به منظور تدریس مؤثر، شناخت وضعیت موجود و مطلوب دانش‌آموزان ضرورت دارد زیرا با شناخت این دو موقعیت می‌توانیم محتوای درس یعنی آنچه را که باید تدریس شود تعیین کنیم. به رغم ضرورت چنین وظیفه‌ای اغلب متخصصان تعلیم و تربیت آن را به صورت مراحل زیر توصیه و تجویز میکنند:

(الف) تعیین وضعیت موجود. وضعیت موجود وضعیتی است که دانش‌آموزان قبل از آغاز تدریس در آن قرار دارند. معلم باید این وضعیت را شناسایی و مشخص سازد. شناخت رفتار ورودی و پایه علمی دانش‌آموزان معیار بسیار معتبری برای تعیین محتوا و فعالیتهای آموزشی خواهد بود زیرا رسیدن به اهداف مورد نظر در تدریس با توجه به شناخت وضعیت موجود امکان پذیر است.

(ب) تعیین موقعیت مطلوب (هدف نهایی تدریس). موقعیت مطلوب موقعیتی است که انتظار داریم دانش‌آموزان پس از انجام مجموعه‌ای از فعالیتهای آموزشی به آن برسند موقعیت مطلوب همان هدف نهایی تدریس است. هدف نهایی تدریس به وسیله مجموعه‌ای از تکالیف که مستلزم آگاهی و معلومات مشخص و ساخت فکری و فرایندهای شناختی معین است تعیین می‌شود.

(ج) تعیین محتوای برنامه. در فرایند تدریس اگر وضعیت موجود رفتار ورودی و وضعیت مطلوب اهداف آموزشی به طور شفاف مشخص باشند، معلم می‌تواند محتوای برنامه تدریس را به نحو مطلوب مشخص کند.

(د) تجزیه، سازمان دهی و تعیین برنامه درسی. محتوای تعیین شده باید به صورت برنامه درسی منظم شود. رسیدن به هدف نهایی تدریس با گام‌های منظم و منطقی امکان پذیر است. در یک وضعیت خاص نحوه ارتباط اهداف و در نتیجه ترتیب ارائه محتوا بسیار حایز اهمیت است. ارتباط اهداف ممکن است تسلسلی باشد؛ یعنی هر هدف پیش نیاز یا وسیله‌ای برای رسیدن به هدف بعد از خودش باشد.

ماهیت فرایند تدریس

محتوای برنامه درسی نقش اساسی در شیوه تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد. اگر اهداف آموزشی بر انتقال حقایق علمی و محتوای ثابت متمرکز باشد، معلمان آزادی چندانی در تنظیم محتوا نخواهند داشت و باید مطالب یکسانی را به همه دانش‌آموزان، بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، ارائه دهند. این روش موجب خستگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان شده و آن‌ها را از محیط مدرسه دور می‌کند.

در مقابل، اگر اهداف آموزشی بر رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان تمرکز داشته باشد، علایق و نیازهای آن‌ها در اولویت قرار می‌گیرد. در این رویکرد، معلمان خلاقیت بیشتری دارند و یادگیری از محفوظات فراتر رفته و به تفکر، همکاری و مشارکت تبدیل می‌شود. دانش‌آموزان از یادگیری لذت برده و مهارت‌های عملی زندگی را نیز می‌آموزند. تفاوت اساسی این دو نوع برنامه درسی در میزان تعامل، انعطاف‌پذیری و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری است.

فرآیند تدریس شامل سه عنصر اصلی است: فعالیت‌های آموزشی، منابع و امکانات آموزشی، و روابط میان معلم و دانش‌آموزان.

بر اساس نظریه لاندگرن، عوامل محدودکننده تدریس متعدد هستند و بسیاری از آن‌ها نه تنها خارج از کنترل معلم، بلکه حتی خارج از آگاهی او قرار دارند. این عوامل که ریشه در ساختار اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه دارند، به سه دسته تقسیم می‌شوند:

عوامل مؤثر: این عوامل، مانند برنامه درسی و اهداف آموزشی، مستقیماً بر تدریس تأثیر می‌گذارند. در نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز، معلمان می‌توانند تا حدی این تأثیرات را تعدیل کرده و محتوا را بر اساس نیاز دانش‌آموزان تنظیم کنند. عوامل فشار: شامل دستگاه مدیریتی و عناصر چهارچوب هستند که فرآیند تدریس را محدود می‌کنند. این عوامل خارج از اراده معلم بوده و معمولاً شامل مواردی مانند مدیریت گروه‌های هادی و زمان تدریس هستند که فضای تدریس را تحت کنترل قرار می‌دهند.

عوامل تنظیم‌کننده: قوانینی مانند آیین‌نامه‌های اداری، نظام ارزشیابی، قوانین استخدام و استانداردهای معلم و دانش‌آموز در این دسته قرار می‌گیرند. این عوامل معلمان را ملزم به هماهنگی با مقررات موجود می‌کنند و مسیر تدریس را جهت می‌دهند.

در مجموع، این سه دسته فعالیت‌های معلمان را تعیین و محدود می‌کنند. اگرچه معلمان قادر به تغییر بسیاری از این عوامل نیستند، شناخت دقیق آن‌ها می‌تواند فرآیند تدریس را بهبود بخشیده و امکان اتخاذ رویکردهای کارآمدتر را فراهم کند.

مدیریت و طراحی فعالیت‌های آموزشی

مدیریت و طراحی آموزشی یکی از مراحل اساسی تدریس مؤثر است. معلم، مانند یک مهندس، باید قبل از شروع تدریس، اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و نحوه هدایت کلاس را برنامه‌ریزی کند. این فرآیند نیازمند دانش، مهارت و دقت است.

طراحی آموزشی در دو سطح انجام می‌شود:

- سطح کلان که توسط شورای برنامه‌ریزی درسی و متخصصان تعلیم و تربیت انجام می‌شود.
- سطح خرد که وظیفه معلم است و باید بر اساس صلاحیت‌ها و نیازهای یادگیرندگان طراحی شود.

کلاس درس به عنوان یک سیستم اجتماعی محلی برای تعلیم و تربیت است. دانش آموزان به عنوان یک گروه اجتماعی دارای باورها هنجارها و ارزشهای مشترکی هستند طوری که اصطلاحاً به آنان یک اجتماع کوچک می گویند.

مدیریت کلاس، مانند سایر موقعیت های اجتماعی، نیازمند مهارت هایی همچون طراحی، سازماندهی، رهبری، نظارت، کنترل و ارزشیابی است. انجام صحیح این وظایف، محیط آموزشی را مؤثر و لذت بخش می کند.

این فصل به مباحثی مانند ایجاد نظم، کنترل و هدایت فعالیت های آموزشی، تأثیر عوامل بیرونی بر رفتار دانش آموزان، شناسایی و اصلاح رفتارهای مشکل آفرین، نقش معلم در ارتباط با دانش آموزان و انعطاف پذیری در روش های تدریس می پردازد.

برنامه ریزی فعالیتهای آموزشی در فرایند تدریس و یادگیری

محیط آموزشی متشکل از سه منبع فیزیکی اقتصادی و انسانی است. منابع فیزیکی و اقتصادی اگر چه در کیفیت آموزش بسیار مؤثر است اما در بسیاری از نظامهای آموزشی به ویژه نظام های آموزشی متمرکز خارج از حوزه اختیارات معلم قرار دارد. نیروی انسانی شامل مدیران معماری دانش آموزان و والدین آنها عوامل اصلی در برنامه ریزی محیط های آموزشی کنند که میتوانند نقش ارزنده تری نسبت به منابع فیزیکی و اقتصادی در فرایند فعالیتهای آموزشی ایفا کنند. اگر مجریان برنامه های درسی شناخت لازم را در زمینه تعلیم و تربیت نداشته باشند، و در فرایند اجرا سازمان یافته و هماهنگ حرکت نکنند انتظار کارایی از نظام مدرسه دور از واقعیت خواهد بود. بدون تردید اثر بخش ترین نیرو در کلاس درس نسبت به سایر منابع انسانی، معلم است که بینش و دانش او در زمینه مدیریت کلاس درس و سازماندهی فعالیتهای آموزشی میتواند موجب تحول و تقویت کارکردهای نظام مدرسه گردیده، محیط مدرسه را برای دانش آموزان جذاب و برانگیزاننده سازد.

انواع فعالیتهای آموزشی

معلمان در کلاس درس از دو روش تعاملی و غیرتعاملی برای آموزش استفاده می کنند. در روش تعاملی، تدریس بر اساس داد و ستد فکری بین معلم و دانش آموزان شکل می گیرد، و هر دو طرف به طور فعال در فرآیند یادگیری مشارکت دارند.

در روش غیرتعاملی، معلم یا دانش آموزان برنامه آموزشی را طراحی و اجرا می کنند. این روش شامل برنامه ریزی فعالیتهای آموزشی مانند ارائه درس، تمرین ها، گردش های علمی و آزمون های پیشرفت تحصیلی است. تدریس غیرتعاملی به پیش تعاملی و پس تعاملی تقسیم می شود:

- پیش تعاملی قبل از تدریس اتفاق می افتد و شامل برنامه ریزی و طراحی آموزشی است.
- پس تعاملی پس از تدریس انجام می شود و به ارزشیابی عملکرد دانش آموزان مربوط است.

معلمان چگونه باید فعالیتهای آموزشی خود را برنامه ریزی کنند؟

فعالیت برنامه ریزی معلمان معمولاً به وسیله الگوی اهداف عینی هدایت می شود و بر اساس آن روش تدریس تعیین میگردد. معمولاً چهار وظیفه اصلی در مراحل برنامه ریزی دنبال می شود.

الف) تعیین اهداف آموزشی

ب) انتخاب تجارب یادگیری

ج) سازمان دهی تجارب یادگیری

د) انتخاب و به کارگیری روش ارزشیابی

توجه به سلسله مراتب نیازها در فرآیند تدریس و یادگیری

برمبنای سلسله مراتب نیازهای مزلو در کتابهای روان شناسی، نیازهای فیزیولوژیک مانند گرسنگی و تشنگی پایه و اساس تمام نیازهاست به اعتقاد مزلو وقتی فرد به نیازهای سطوح بالا مانند خودشکوفایی، توجه خواهد کرد که نیازهای سطوح پایین وی مانند گرسنگی ارضا شده باشند. تقدم و تاخر نیازهای کلاس درس نیز از چنین قاعده ای پیروی میکند، و برای دستیابی به یک روش تدریس موفق شما نیازمندید سلسله مراتب زیر را در فرایند برنامه ریزی و اجرا در نظر بگیرید:

۱. انضباط، کنترل و مدیریت را در کلاس درس برقرار کنید. بدون توجه به این عوامل مسلماً هیچ یک از اهداف و ارزشهای تربیتی تحقق نخواهد یافت.

۲. دانش و بینش خود را در قالب یک برنامه درسی طراحی کنید (البته این نوع طراحی خطرهایی را نیز ممکن است در پی داشته باشد).

۳. تمایلات و گرایشهای شخصی خود را در تعامل با تک تک دانش آموزان کنترل کنید.

۴. برنامه های کلاس درس را طبق نیازهای زندگی تنظیم کنید ولی تنوع و انعطاف پذیری را در اجرا فراموش نکنید. تنوع و انعطاف پذیری در ایجاد یک محیط آموزشی مناسب بیشتر از خوش مشربی در کلاس درس توصیه شده است.

مهارتهای مدیریتی معلم

مطالعات کونین (۱۹۷۰) نشان داد که آگاهی و تسلط معلم بر کلاس علاوه بر مدیریت بهتر، بر رفتار دانش آموزان نیز تأثیر دارد. معلمان مسلط دقیقاً می دانند در کلاس چه می گذرد، میزان درگیری دانش آموزان در فعالیتها، نظم، پاسخگویی و انجام تکالیف را کنترل می کنند و در تشخیص رفتارهای بی انضباطی دقیق تر عمل می کنند.

معلمان اثربخش قادرند چندین رفتار نامطلوب را همزمان مدیریت کرده و نظم کلاس را حفظ کنند. یکی از مهارت های مهم آنها، ملایمت و انعطاف در اجرای آموزش است که باعث پیوستگی و جریان منظم یادگیری می شود. همچنین، آنها کلاس را به گونه ای هدایت می کنند که دانش آموزان دائماً هوشیار و کنجاکاو بمانند.

مطالعات بروفی و اورتسون (۱۹۷۴) نشان داد که رابطه مستقیمی بین رفتار معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در خواندن وجود دارد. یافته ها تأیید می کنند که مدیریت خوب کلاس، حفظ نظم، چابکی، دقت و هوشیاری معلم، همگی به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک می کند.

برنامه ریزی برای تنوع و انعطاف پذیری

برای تصمیم‌گیری مؤثر در تدریس، معلم باید با روش‌های جایگزین آموزشی آشنا باشد. مورین (۱۹۷۳) سه مهارت ضروری در این زمینه پیشنهاد می‌کند:

- ایجاد روش‌های جایگزین تدریس
- ارزیابی ارزش روش‌های جایگزین
- به‌کارگیری روش‌های مفروض در شرایط آموزشی و تعیین معیارهای تحقق اهداف

معلم می‌تواند فرآیند یادگیری را به مراحل کوچک‌تر تقسیم کند، از پیش‌آزمون، تحلیل تکالیف یا ارزیابی عملکرد واقعی دانش‌آموزان برای تعیین روش‌های بهتر استفاده کند. همچنین، می‌تواند روش‌های جدید را با توجه به نتایج آزمون‌های استاندارد جایگزین نماید.

هدفهای آموزشی و منابع تعیین آنها

این فصل شامل مطالبی همچون تعریف و تحلیل اهداف آموزشی منابع تعیین آنها، تحلیل و طبقه‌بندی اهداف صریح آموزشی با توجه به حیطه‌های یادگیری و سطوح مختلف آن است.

تعریف و تحلیل مفاهیم اهداف آموزشی

متخصصان تعلیم و تربیت درباره ماهیت اهداف آموزشی دیدگاه‌های متفاوتی دارند. برخی اهداف را بخشی از فرآیند یادگیری می‌دانند، در حالی که دیگران معتقدند هدف از فعالیت آموزشی جداست و نتیجه نهایی آموزش را نشان می‌دهد. به طور کلی، هدف موقعیتی است که یادگیرنده باید به آن برسد و انگیزه‌ای برای فعالیت‌های آموزشی محسوب می‌شود. در تعیین اهداف آموزشی، رعایت اصول زیر ضروری است:

تناسب روش و وسیله با هدف: روش‌ها و ابزارهای آموزشی باید متناسب با هدف انتخاب شوند تا تحقق آن ممکن باشد. اگر هدف بدون در نظر گرفتن روند طبیعی یادگیری و شرایط آموزشی تعیین شود، دستیابی به آن دشوار خواهد بود.

انعطاف‌پذیری اهداف: اگرچه اهداف پیش از شروع تدریس تعیین می‌شوند، اما نباید ثابت و تغییرناپذیر باشند. اهداف آموزشی باید متناسب با شرایط یادگیری تنظیم شوند و در فرآیند تدریس، در صورت نیاز اصلاح شوند.

برانگیختن فعالیت یادگیرنده: هدف آموزشی باید دانش‌آموزان را به فعالیت و یادگیری تشویق کند. این امر زمانی ممکن است که اهداف آموزشی متناسب با نیازها و توانایی‌های واقعی دانش‌آموزان باشد و نه صرفاً آنچه بزرگسالان مطلوب می‌دانند.

سازگاری هدف با محیط یادگیرنده: اهداف باید بر اساس شرایط و مقتضیات دانش‌آموزان تعیین شوند. اهداف تحمیلی، که مطابق با شرایط واقعی آن‌ها نیست، باعث بی‌علاقگی و بی‌اعتمادی دانش‌آموزان به فرآیند یادگیری خواهد شد.

عینی و قابل تحقق بودن اهداف: اهداف تربیتی باید مشخص، قابل تصور و دست‌یافتنی باشند. اهداف بسیار کلی و انتزاعی قابل اجرا نیستند، بنابراین معلم باید اهدافی را انتخاب کند که گام‌به‌گام به تحقق اهداف بعدی منجر شوند.

در مجموع، اهداف آموزشی باید کاربردی، منعطف، متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و سازگار با شرایط محیطی باشند تا یادگیری مؤثر و انگیزشی را تضمین کنند.

حیطه های اهداف آموزشی

روان‌شناسان تربیتی، از جمله بلوم و همکارانش، اهداف آموزشی را در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دسته‌بندی کرده‌اند. این طبقه‌بندی به دلیل تأکید بر جنبه‌های خاص یادگیری است، اما مرز مشخصی بین آن‌ها وجود ندارد.

حیطه شناختی: شامل فرآیندهای دانستن، ادراک، تفکر، قضاوت و استدلال است.

حیطه عاطفی: مرتبط با احساسات، هیجانات، نگرش‌ها و باورهای فرد است.

حیطه روانی-حرکتی: به مهارت‌های عملی مانند نوشتن، تایپ کردن، خیاطی و نواختن موسیقی مربوط می‌شود.

این سه حیطه در فرایند آموزش به هم مرتبط هستند و نمی‌توان آن‌ها را کاملاً جدا از یکدیگر دانست.

۱. حیطه شناختی

این حیطه بر فرآیندهای فکری و شناختی تأکید دارد و در طبقه‌بندی بلوم شامل شش سطح است:

- **دانش:** یادآوری اطلاعات به صورت حفظی.
- **درک و فهم:** درک معنای مطالب و بیان آن با جملات جدید.
- **کاربرد:** استفاده از مفاهیم و قوانین در موقعیت‌های جدید.
- **تجزیه و تحلیل:** شکستن یک موضوع به اجزا و بررسی روابط آن‌ها.
- **ترکیب:** سازمان‌دهی مجدد اطلاعات برای تولید مفاهیم جدید.
- **ارزشیابی:** قضاوت درباره پدیده‌ها بر اساس معیارهای مشخص.

۲. حیطه عاطفی

این حیطه بر نگرش‌ها، ارزش‌ها و احساسات تأکید دارد و به مرور در شخصیت فرد نهادینه می‌شود. پنج سطح آن شامل:

- **دریافت و توجه:** جلب توجه فرد به یک موضوع.
- **پاسخ دادن:** واکنش نشان دادن به موضوع موردنظر.
- **ارزش‌گذاری:** پذیرش یا رد ارزش‌ها بر اساس معیارهای شخصی.
- **سازماندهی ارزش‌ها:** ایجاد یک نظام ارزشی منسجم.
- **درونی شدن ارزش‌ها:** پذیرش ارزش‌ها به عنوان بخشی پایدار از شخصیت فرد.

۳. حیطه روانی-حرکتی

این حیطه بر مهارت‌های عملی و فیزیکی تأکید دارد و یادگیری آن در پنج مرحله رخ می‌دهد:

- **مشاهده و تقلید:** مشاهده مربی و تلاش برای تقلید.
- **اجرای عمل بدون کمک:** انجام مهارت به صورت مستقل.

- **دقت در عمل:** افزایش دقت و کاهش خطاها.
- **هماهنگی حرکات:** انجام چندین حرکت به صورت هماهنگ.
- **عادی شدن عمل:** اجرای مهارت به طور خودکار و بدون نیاز به تفکر آگاهانه.

نتیجه‌گیری

یادگیری در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی رخ می‌دهد و برای موفقیت آموزشی، باید به هر سه توجه شود. متأسفانه در نظام آموزشی بیشتر بر حیطه شناختی تمرکز شده و حیطه‌های عاطفی و روانی-حرکتی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند، درحالی‌که این سه حیطه با یکدیگر مرتبط هستند و تکمیل‌کننده فرآیند یادگیری‌اند.

طراحی آموزشی و مراحل تحلیل و تنظیم آن

هدف از طراحی آموزشی پیش بینی و نظم دادن به فرصتها و استفاده بهینه از امکانات در فرایند یاد دهی یادگیری است. معلمان و طراحان آموزشی باید کلیه درون داده ها و امکانات موجود در موقعیت را بررسی و مجموع فعالیت‌های لازم برای تحقق اهداف را با نگاهی سیستمی پیش بینی و تنظیم نمایند یک برنامه درسی خوب طراحی شده باید دستیابی به قابلیت ها و صلاحیت های مورد نظر در اهداف را تا حد امکان تضمین نماید. ضمناً برنامه های طراحی شده هرگز نمی توانند ثابت دائمی و در همه موقعیت ها مفید و مؤثر باشند بنابراین دائماً باید انعطاف پذیر و به روز شوند و متناسب با شرایط تغییر یابند.

برای طراحی برنامه های درسی الگوهای مختلفی وجود دارد. اما همه آنها به نوعی در چهار مرحله یا گام اساسی به شرح زیر تحلیل و خلاصه میشوند:

گام اول: تحلیل و تنظیم هدفهای آموزشی؛

گام دوم: تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی؛

گام سوم: تحلیل و تعیین محتوا، روش، و وسایل آموزشی؛

گام چهارم: تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی.

گام اول: تحلیل و تنظیم اهداف آموزشی

هدف‌های آموزشی وضعیت مطلوبی را که دانش‌آموزان باید در یک رویداد آموزشی به آن دست یابند، مشخص می‌کنند. این هدف‌ها از نظر ماهیت و زمان تحقق متفاوت بوده و به سه دسته تقسیم می‌شوند:

- اهداف آرمانی (غایی) که در سطح کلان برنامه‌ریزی آموزشی مطرح‌اند و ارتباط مستقیمی با معلمان ندارند.

- اهداف کلی که نتایج نهایی یک فعالیت آموزشی را تعیین می‌کنند.

- اهداف عینی آموزشی که نوع فعالیت در فرایند آموزش را مشخص کرده و برای اجرا بسیار مهم‌اند.

هدف‌های آموزشی باید دانش‌آموز محور، توصیف‌کننده نتایج یادگیری، صریح و قابل فهم، و همچنین قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشند. در صورتی‌که هدفی فاقد این ویژگی‌ها باشد، باید از مجموعه اهداف آموزشی حذف شود.

گام دوم: تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی

پس از تعیین اهداف آموزشی، مرحله مهم بعدی تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی است. در این مرحله، معلم باید روش سازمان‌دهی فعالیت‌های دانش‌آموزان، انتخاب موقعیت مناسب یادگیری و تعیین وقایع و تجاربی را که به تحقق سریع‌تر اهداف کمک می‌کنند، مشخص کند.

طراحان آموزشی با بررسی رخدادهای و تجارب یادگیری، موارد غیرضروری را حذف کرده و مجموعه‌ای از فعالیت‌های مؤثر را انتخاب می‌کنند. سپس، ارتباط بین اهداف و تجارب مشخص شده و سلسله‌مراتب فعالیت‌ها تنظیم می‌شود. علاوه بر این، تعیین گروه‌های تدریس-یادگیری و نحوه فعالیت آن‌ها بر اساس ارزشیابی تشخیصی اهمیت دارد. این فرآیند کمک می‌کند تا اولین گام آموزشی به درستی برنامه‌ریزی شود و مسیر یادگیری دانش‌آموزان مشخص گردد.

گام سوم: تحلیل و تعیین محتوا، روش، و وسایل آموزشی

در طراحی آموزشی، انتخاب محتوا، روش و وسایل آموزشی باید متناسب با اهداف آموزشی باشد، زیرا در غیر این صورت، فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان را به نتایج مطلوب هدایت نخواهد کرد. این مرحله به معلمان کمک می‌کند تا با تحلیل علمی محتوا و روش‌های تدریس، آموزش مؤثرتری ارائه دهند.

(الف) تحلیل و تعیین محتوا

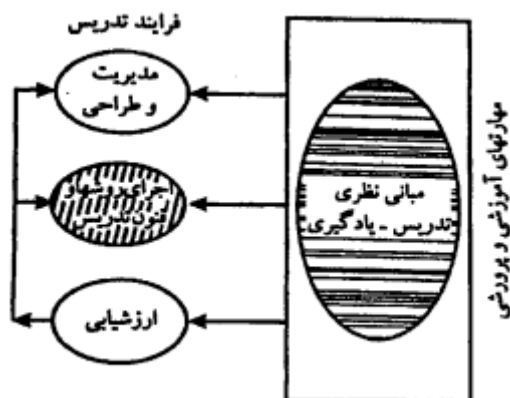
(ب) تحلیل و تعیین روش آموزش

(ج) تحلیل و انتخاب وسایل آموزشی

گام چهارم: تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی

ارزشیابی آخرین مرحله طراحی آموزشی است که برای سنجش میزان موفقیت یادگیری و تأثیر آموزش انجام می‌شود. طراحی و اجرا فرآیندی مکمل هستند و بدون ارزشیابی، امکان اصلاح و بهبود آموزش وجود ندارد. اگرچه ارزشیابی پس از اجرای برنامه انجام می‌شود، اما باید پیش از اجرا در فرآیند طراحی مشخص گردد، زیرا نشان‌دهنده میزان تسلط دانش‌آموزان بر اهداف آموزشی است. هدف اصلی طراحی آموزشی، ایجاد تغییر در دانش، نگرش و مهارت‌های دانش‌آموزان است. بنابراین، معلمان و طراحان آموزشی باید از ابتدا معیارهای سنجش این تغییرات را مشخص کرده و بر اساس آن، یادگیری را ارزیابی کنند.

ارزشیابی مفهومی است که بسته به دیدگاه افراد، معانی مختلفی دارد. برخی آن را ملاک تحقق اهداف آموزشی (تایلر، ۱۹۴۲)، برخی ابزاری برای تصمیم‌گیری (استافل بیم، ۱۹۷۷) و گروهی دیگر فرآیند قضاوت درباره یک برنامه (اسکریون، ۱۹۶۷) می‌دانند. با این حال، نقطه اشتراک همه این تعاریف، قضاوت و تصمیم‌گیری بر اساس اطلاعات گردآوری شده است. ارزشیابی تنها زمانی مفید است که اطلاعات آن برای بهبود فرآیند تدریس و یادگیری استفاده شود.



اجرای برنامه‌های آموزشی یکی از مهم‌ترین مراحل تدریس است، زیرا حتی بهترین طرح‌های درسی بدون اجرای درست، بی‌اثر خواهند بود. موفقیت در اجرا بستگی به شناخت معلم از اهداف، راهبردها، محتوا و روش‌های آموزشی دارد. تصمیم‌گیری معلم در فرآیند یاددهی-یادگیری مستقیماً به سطح آگاهی و دانش او وابسته است. عدم توجه به مدیریت کلاس و روش‌های آموزشی ممکن است منجر به تصمیمات غیرمنطقی و ناکارآمد در تدریس شود.

روشهای تدریس مبتنی بر انتقال مستقیم

روش تدریس مجموعه تدابیر منظمی است که معلم برای هدایت فعالیتهای به منظور دستیابی به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌کند. انتخاب صحیح روش تدریس از عناصر مهم تحقق اهداف آموزشی به شمار می‌رود.

روش یاد سپاری

یادسپاری یکی از قدیمی‌ترین و رایج‌ترین روش‌های آموزشی، به‌ویژه در رشته‌هایی مانند زبان، ادبیات و تاریخ است که هدف آن ذخیره‌سازی اطلاعات در حافظه برای بازیابی و استفاده علمی است. این روش در تمام مراحل زندگی ضروری است، زیرا انسان برای برقراری ارتباط و درک جهان پیرامون، ناگزیر به حفظ اطلاعات است.

برخی یادسپاری را روشی منسوخ و ناکارآمد در دنیای اطلاعات می‌دانند و معتقدند که دانش‌آموزان باید روش کسب اطلاعات و نحوه استفاده از آن را بیاموزند نه اینکه صرفاً انباشت اطلاعات کنند. در مقابل، دیدگاهی دیگر بر نقش حیاتی حافظه در فرآیند تفکر، مقایسه، تحلیل، استنباط و خلاقیت تأکید دارد. از این منظر، یادسپاری صرفاً ذخیره‌سازی طوطی‌وار نیست، بلکه باید به غنی‌سازی ذهن و افزایش توانایی تفکر علمی منجر شود.

مراحل اجرای روش یاد سپاری

یادسپاری از مهارت‌های مهم در یادگیری است که با استفاده از روش‌های متنوع می‌توان میزان یادگیری و پایداری اطلاعات در حافظه را افزایش داد. برخی روش‌ها بر طبقه‌بندی و مقایسه مفاهیم تأکید دارند، درحالی‌که برخی دیگر پیوند مفاهیم جدید با اطلاعات قبلی را توصیه می‌کنند. یکی از روش‌های کارآمد، روش چهار مرحله‌ای یادسپاری است که شامل توجه به مطلب، نظام اتصال، بسط تصویری و تمرین یادآوری می‌شود.

محاسن و محدودیتهای روش یاد سپاری

- ۱- برای تقویت و فعال نگه داشتن حافظه روش مناسبی است.
- ۲- یاد سپاری اطلاعات پایه ای برای ارتباط و تفکر است.
- ۳- برای به ذهن سپردن اصول قواعد قوانین و حقایق علمی رشته های مختلف روش مناسبی است.
- ۴- به صورت فردی و گروهی قابل اجراست.
- ۵- برای تعلیم و تربیت جمعی به منظور حفظ و نگه داری مفاهیم اعتقادی، تاریخ، فرهنگ، زبان و ادبیات روش خوبی است.
- ۶- خود اتکایی، استقلال در یادگیری، احساس تسلط و کنترل بر آینده را تقویت می کند.
- ۷- ارزان ترین روش آموزشی است که چندان نیازی به امکانات و تجهیزات ندارد.

ب) محدودیت ها:

- ۱- ممکن است منحصر به یاد سپاری و یادآوری شده تفکر و تحلیل و نقادی دانش آموزان را تقویت نکند.
- ۲- روش مناسبی برای تقویت خلاقیت حل مسئله و پژوهش نیست.
- ۳- همکاری متقابل دانش آموزان را چندان تقویت نمی کند.
- ۴- افرادی مبتکر و فعال برای زندگی اقتصادی و اجتماعی تربیت نمی کند.

روش سخنرانی

روش سخنرانی یکی از قدیمی ترین روش های آموزشی است که از دوران یونان باستان تاکنون، به ویژه در دروس دانشگاهی رواج دارد. در این روش، معلم فعال و متکلم وحده است، درحالی که دانش آموزان غیرفعال بوده و صرفاً گوش می دهند و یادداشت برداری می کنند. این روش اغلب انتقال یک طرفه اطلاعات از معلم به دانش آموزان است. مطالعات زیادی برای مقایسه کارایی روش سخنرانی و بحث گروهی انجام شده است. بررسی دویین و تاوجیا (۱۹۶۸) بر اساس یکصد پژوهش طی چهار سال نشان داد که از لحاظ نمرات امتحانی، تفاوت معناداری بین این دو روش وجود ندارد. مک کیچی و کولیک (۱۹۷۵) نیز این روش ها را از سه جنبه آزمون اطلاعات واقعی، یادسپاری و تفکر سطح بالا، و نگرش و انگیزش مقایسه کردند.

محاسن و محدودیت های روش سخنرانی

مزایا:

روش سخنرانی از قدیمی ترین شیوه های آموزشی است که همچنان در بسیاری از نظام های آموزشی کاربرد دارد. این روش برای کلاس های پرجمعیت مناسب است و امکان انتقال حجم زیادی از اطلاعات را در مدت زمان کوتاه فراهم می کند. همچنین، می تواند علاقه و انگیزه دانش آموزان را برانگیزد، به ویژه برای افرادی که با خواندن به تنهایی یادگیری مؤثری ندارند. سخنران می تواند با تغییر کلمات و شیوه بیان، مطالب را قابل فهم تر کند، درحالی که کتاب ها چنین امکانی ندارند. علاوه بر این، نظریه های جدید و مطالبی که هنوز چاپ نشده اند، از طریق سخنرانی قابل انتقال هستند. این روش از نظر اقتصادی

مقرون به صرفه است و معلمان می‌توانند آن را بر اساس نیازهای آموزشی خود تنظیم کنند. انعطاف‌پذیری بالا، امکان ایجاد شور و هیجان در یادگیرندگان، و کمک به افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان از دیگر مزایای این روش است.

محدودیت‌ها:

برخی معتقدند با توجه به وفور منابع چاپی، روش سخنرانی دیگر ضروری نیست. در این روش، اگر دانش‌آموز بخشی از مطالب را از دست بدهد، امکان بازگشت و مرور مانند مطالعه کتاب وجود ندارد. همچنین، سخنرانی به دلیل غیرفعال بودن دانش‌آموزان، باعث کاهش تعامل و مشارکت می‌شود و بیشتر بر شنیدن متمرکز است تا مهارت‌های عملی و تفکر انتقادی. این روش تفاوت‌های فردی را کمتر در نظر می‌گیرد و اگر معلم مهارت کافی در سخنوری نداشته باشد، ممکن است یادگیری را دشوارتر کند. از سوی دیگر، سخنرانی طولانی و خسته‌کننده می‌تواند باعث بی‌حوصلگی و کاهش توجه دانش‌آموزان شود. علاوه بر این، ممکن است به ابراز عقاید شخصی معلم منجر شود و برای کلاس‌هایی با سطح توانایی‌های مختلف چندان مناسب نباشد. در نهایت، این روش برای همه معلمان مناسب نیست و در صورت نبود مهارت‌های لازم، بهتر است از روش‌های دیگر مانند بحث گروهی یا تدریس مشارکتی استفاده شود.

روش تدریس تلفیقی

روش تدریس تلفیقی یکی از رایج‌ترین روش‌های آموزشی در تمام سطوح تحصیلی است که معمولاً ترکیبی از سخنرانی، بحث گروهی و مطالعات فردی را شامل می‌شود. به دلیل انعطاف‌پذیری بالا، این روش مستقل تلقی نمی‌شود و معلمان بر اساس موضوع درس، اهداف آموزشی و سبک یادگیری دانش‌آموزان، ترکیب مناسبی از روش‌ها را انتخاب می‌کنند. این روش از برخی جهات به سخنرانی شباهت دارد، اما برخلاف آن، معلم تنها به بیان شفاهی اکتفا نمی‌کند و مسئولیت هماهنگی و سازماندهی روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی را بر عهده دارد. او مانند رهبر یک ارکستر، روش‌های مختلف را با هم ترکیب کرده و به شکلی منسجم اجرا می‌کند. موفقیت این روش به توانایی معلم در ایجاد ارتباط بین روش‌ها، تعیین توالی مناسب و استفاده مؤثر از هر یک بستگی دارد.

مراحل آموزش با روش تلفیقی

اگر چه چهار چوب و مراحل ثابتی را نمیتوان برای آموزش با روش تلفیقی ارائه داده اما توجه به نکات زیر می‌تواند در نظم بخشی به روش ذکر شده مؤثر باشد:

۱. اطلاعات جدید مورد تدریس باید با توجه به تجارب و ساخت شناختی دانش‌آموزان انتخاب شود. هدف از تدریس دقیقاً مشخص و بر این اساس، فرایند اجرا روشهای مورد استفاده و چگونگی تلفیق آنها معین و سازمان دهی شود.
۲. پس از فراهم کردن زمینه مناسب و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان معلم می‌تواند به توضیح و تشریح موضوع بپردازد. اما نباید تنها به بیان شفاهی مطالب اکتفا کند. سخنرانی و توضیح معلم به تدریج باید با سایر روشها تلفیق شود. تلفیق شیوه های مختلف و بازنمایی دیداری مطالب توجه دانش‌آموزان را عمیق تر و یادگیری آنها را آسان تر خواهد ساخت.

۳. زمینه پرسش و پاسخ و بحث گروهی آزاد پس از طرح و بیان موضوع فراهم شود. ارائه پرسش چه از سوی معلم و چه از سوی دانش آموزان نباید منحصر به فرد خاصی باشد.

۴. دریافت و ارائه بازخور ارائه بازخور به پرسش یا پاسخ دانش آموزان از نکاتی است که هرگز نباید در کلاس درس نادیده گرفته شود. معلم باید همواره به پرسش یا پاسخ دانش آموزان با دیده احترام بنگرد و با دقت به سخنان آنان گوش دهد و با تحسین به آنها واکنش نشان دهد.

۵. تمرین و مطالعه انفرادی، یکی از مراحل روش تلفیقی، طراحی تمرین و مطالعات انفرادی به نحوی است که انجام آنها همراه با موفقیت باشد. تمرین و مطالعه انفرادی موجب تسلط دانش آموز بر موضوع یادگیری می شود.

محاسن و محدودیتهای روش تلفیقی

الف) محاسن

۱. به سهولت قابل اجراست و نیازی به تخصص و مهارت سطح بالا ندارد.
۲. برای دروس مختلف در تمام سطوح تحصیلی کاربرد دارد.
۳. در کلاس های پر جمعیت به راحتی قابل اجراست.
۴. تنها به یک روش محدود نمیشود بلکه ترکیبی از چند روش مختلف است.
۵. میزان مشارکت دانش آموزان در کلاس بیشتر از روش سخنرانی است؛
۶. انعطاف پذیر است و با توجه به شرایط مختلف می توان تغییراتی در آن ایجاد کرد.
۷. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در این روش آسان است.

ب) محدودیت ها:

۱. اغلب از انتقال مستقیم و بیان شفاهی در آموزش استفاده میشود.
۲. آرایش کلاس اغلب به صورت خطی است و این امر موجب غلبه روش سخنرانی و توضیحی بر سایر روشها میشود.
۳. نیاز به مهارت هماهنگی و سازمان دهی دارد و به دلیل ضعف معلمان اغلب دچار ناهماهنگی است.
۴. بیشتر به یاد سپاری و یادآوری مطالب ختم می گردد.
۵. معلم تسلط چندانی بر کلاس ندارد زیرا اغلب در حال صحبت کردن است.

روشهای تدریس مبتنی بر تعامل

روش های تدریس مبتنی بر تعامل فعالیت هایی هستند سنجیده و منظم درباره موضوع یا مسئله ای خاص در فضایی کاملاً اجتماعی و آزاد از نظر بیان اندیشه و تصمیم گیری است. در این روشها برخلاف روشهای قبلی دانش آموزان با مشارکت فعالانه در فعالیتهای آموزشی مسئولیت یادگیری را بر عهده می گیرند.

اهداف مورد نظر در روشهای تدریس مبتنی بر تعامل عبارت اند از:

۱. کسب حقایق علمی از طریق تفکر، تحقیق، مباحثه و استدلال منطقی

۲. اصلاح و تقویت درک و فهم مهارت‌های تفکر

۳. آموزش مهارت‌های همکاری و احترام به اندیشه های دیگران

۴. پرورش تفکر انتقادی و تحمل اندیشه های مخالف

روش پرسش و پاسخ

در این روش معلم دانش آموزان را به تفکر و تلاش درباره مفهومی جدید با بیان مطلبی تشویق میکند وی اندیشه ها و تفکرات خود را به دانش آموزان دیکته نمیکند بلکه چون آئینه ای تفکرات و احساسات آنها را منعکس می سازد و با اظهار نظرهای منطقی ادراک ها و فعالیتهای دانش آموزان را جهت می دهد. اگر دانش آموزی در دستیابی به اهداف آموزشی با توانایی در پاسخ دچار مشکل شود معلم مشکل را تنها با توضیح بر طرف نمی سازد بلکه به دانش آموز کمک میکند با انتخاب راهبردهای مناسب خود شخصاً در جهت حل مشکل اقدام نماید. او به عنوان یک تسهیل کننده رخدادهای آموزشی از داوری با نتیجه گیری علمی و اخلاقی می پرهیزد. دانش آموزان در بیان عقاید خود کاملاً آزادند و روابط معلم با دانش آموزان فارغ از هر گونه فشار و تحمیل است. دانش آموزان فارغ از هر گونه فشار و تحمیل است معلم از جهت گیری فردی یا واکنش به صورت رفتار انتقادی اجتناب می ورزد و به جای توضیح یا پاسخ مستقیم به دانش آموزان اجازه میدهد اظهار نظر کنند و به جریان تفکر و احساسات خود جهت دهند در این روش دانش آموزان میکوشند با فعالیتهای ذهنی از معلوم به مجهول در جهت حل مسئله گام بردارند نقش معلم در تمام مراحل تدریس، نقش ارشادی است نه جهت دهنده و کنترل کننده مستقیم فعالیتهای، او هرگز در پرسش یا رفتار ارشادی خود به تفسیر و ارزشیابی عملکرد دانش آموزان نمی پردازد بلکه به گونه ای رفتار میکند که آنها بتوانند به راحتی نظرها و احساسات خود را ارائه دهند، و مسئولیت اعمال خود را بپذیرند و راههای دستیابی به اهداف آموزشی را خود شخصاً انتخاب و طراحی کنند این رویکرد از اندیشههای کارل راجرز در حوزه مشاوره غیر مستقیم نشأت گرفته است جویس و ویل (۱۹۹۲)، اما بعضی این روش را روش سقراطی نیز گفتهاند سقراط معتقد بود دانش در طبیعت افراد وجود دارد؟ کافی است که معلم زمینه را مساعد کند تا دانش آموزان خود به دانش موردنظر برسند. سقراط در جلسات خود هرگز به انتقال مستقیم اطلاعات نمی پرداخت بلکه با طرح پرسشهای متوالی افراد را به تفکر وادار می داشت و آنان را قدم به قدم هدایت می کرد تا خود جواب درست را کشف کنند یا به حل مشکل بپردازند.

محاسن و محدودیتهای روش پرسش و پاسخ

الف) محاسن

۱. موجب تقویت اعتماد به نفس در دانش آموزان می شود؛
۲. منجر به ایجاد علاقه و تقویت تفکر خلاق در دانش آموزان میشود.
۳. استدلال و قدرت اظهار نظر دانش آموزان را تقویت می کند.
۴. دانش آموزان را به شرکت در بحث و فعالیتهای آموزشی و در نتیجه یادگیری مؤثر تشویق می کند.
۵. انگیزه فعالیت مطالعه و تحقیق را در دانش آموزان افزایش میدهد.

ب) محدودیت ها:

۱. این روش برای کلاسهای پر جمعیت مناسب نیست؛
۲. این روش مستلزم هدفهای مشخص و وقت زیاد است؛
۳. در صورت عدم تسلط و مهارت معلم ممکن است پرسش و پاسخ به انحراف کشیده شود؛
۴. در همه دروس قابل اجرا نیست.

روش ایفای نقش

ایفای نقش به معنایی که در اینجا به کار می رود به مهارتهای خاص هنری مثل بازیگری در تئاتر و سینما نیازی ندارد بلکه معلم بنا به موقعیت، هدف و موضوع مورد نظر، به عنوان یک روش از آن استفاده میکند. افرادی که در روش ایفای نقش شرکت دارند عبارت اند از:

- ۱- **معلم یا مسئول اجرا برنامه ریزی:** فراهم کردن امکانات و مدیریت عملیات در اجرای نمایش بر عهده معلم است. در حقیقت او کارگردان نمایش است.
- ۲- **ایفاگران:** نقش ایفاگران نقش دانش آموزانی هستند که به طور داوطلب و یا انتخابی در اجرای نمایش شرکت میکنند این افراد الزاماً نیازی به داشتن تجربه و ذوق هنری در زمینه نمایش ندارند؛
- ۳- **مشاهده کنندگان.** سایر دانش آموزان کلاس جزء مشاهده کنندگان به این افراد در جریان یا پایان نمایش میتوانند درباره عملیات نمایش حساب می آیند. این افراد در جریان یا پایان نمایش می توانند درباره عملیات نمایش اظهارنظر، سوال یا بحث کنند.

مراحل اجرای ایفای نقش

ایفای نقش به عنوان یک روش مؤثر در آموزش بستگی به انسجام و کیفیت روش اجرای آن دارد. دانش آموزان وقتی اولین بار سعی در اجرای این روش دارند ناگزیر به طور مؤثر درگیر ایفای نقش یا تحلیل آن نمیشوند. آنان برای مشارکت فعال و مؤثر به آمادگی نیاز دارند؛ تمرینات پانتومیم برای آمادگی دانش آموزان بی تجربه بسیار مؤثر است. اگر معلم فقط یک واقعیت مسئله دار را ارائه کند و چند تن از دانش آموزان را متقاعد سازد که به ایفای نقش آن پرداخته سپس آن را تحلیل کنند یقیناً موفق نخواهند شد. در اجرای این روش مراحل زیر باید با ظرافت طراحی و اجرا شود:

مرحله اول: تعیین موضوع و طرح مسئله

مرحله دوم: انتخاب ایفاگران نقش و تعیین نقشها

مرحله سوم: فراهم کردن امکانات و پردازش صحنه

مرحله چهارم: آماده کردن دانش آموزان برای مشاهده

مرحله پنجم: اجرای نمایش

مرحله ششم: بحث و ارزشیابی نمایش

مرحله هفتم: اجرای مجدد نمایش

مرحله هشتم: بحث و ارزشیابی مجدد

مرحله نهم: تقسیم تجارب و تعمیم آن‌ها

محاسن و محدودیتهای روش ایفای نقش

روش ایفای نقش مبتنی بر یادگیری تجربی است و برای اهداف آموزشی مختلف مناسب است. کیفیت اجرا و تحلیل پس از نمایش تأثیر زیادی بر یادگیری دارد. این روش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات خود و دیگران را بهتر درک کرده، رفتارهای جدید بیاموزند و مهارت حل مسئله را تقویت کنند.

تعامل با گروه همسالان میتواند عقاید جدیدی را ایجاد کند و مسیرهایی را برای رشد و تغییر فراهم سازد. در یک جمع بندی میتوان گفت که محاسن این روش عبارت است از (۱) تحلیل رفتارها و ارزشهای فردی (۲) ایجاد راهبردهایی برای حل مسائل میان فردی؛ (۳) رشد و همدلی نسبت به دیگران؛ (۴) کسب اطلاعات درباره ارزشها و مسائل اجتماعی و احساس امنیت در ابراز عقاید (۵) ایجاد رابطه عاطفی در فرایند یاددهی- یادگیری و در نتیجه یادگیری بهتر و مؤثرتر؛ (۶) رفع کمرویی دانش‌آموزان با مشارکت در اجرای نمایش.

این روش به رغم محاسن متعدد محدودیتهایی نیز در فرایند آموزشی دارد:

- برای مسائل پیچیده مناسب نیست زیرا نیاز به تخصص و تدارکات زیاد دارد.
- به دلیل ماهیت نمایشی، گاهی جدی گرفته نمی‌شود.
- اجرای صحیح آن نیازمند معلم کارآمد، زمان کافی و تدارکات مناسب است.

روش بحث گروهی

بحث گروهی گفتگویی سنجیده و منظم درباره یک موضوع خاص است که شرکت‌کنندگان به آن علاقه دارند. این روش در کلاس‌های ۶ تا ۲۰ نفره قابل اجراست و در کلاس‌های بزرگ‌تر باید به گروه‌های کوچک‌تر تقسیم شود. برخلاف روش سخنرانی، دانش‌آموزان در این روش فعالانه مشارکت می‌کنند و مسئول یادگیری خود هستند.

مراحل اجرای روش بحث گروهی

در اجرای مطلوب روش بحث گروهی رعایت مراحل زیر ضروری است:

مرحله اول: آمادگی و برنامه ریزی

در روش بحث گروهی، معلم قبل از شروع بحث نیاز به برنامه‌ریزی دقیق دارد که شامل بررسی نیازها، میزان دانش، علایق و تجارب قبلی دانش‌آموزان است. او باید اهداف یادگیری، انتخاب موضوع، ایجاد زمینه‌های مشترک و نحوه آرایش گروه را مشخص کند. اجرای علمی و ساختارمند بحث برای حفظ ارزش آموزشی آن ضروری است.

۱. **انتخاب موضوعات.** موضوعات در بحث گروهی باید شفاف و متناسب با هدف آموزشی باشند. این موضوعات به دو دسته تقسیم می‌شوند: موضوعات غیرمباحثه‌ای که دارای نتایج قطعی بوده و مناسب بحث گروهی نیستند، و موضوعات مباحثه‌ای

که نتیجه مشخصی ندارند و امکان بررسی از دیدگاه‌های مختلف را فراهم می‌کنند. موضوعات مناسب برای بحث گروهی نباید انتظار نتیجه قطعی داشته باشند، بلکه باید دانش‌آموزان را به تفکر، تبادل نظر و تحلیل استدلال‌های منطقی تشویق کنند.

۲. فراهم کردن زمینه های مشترک. پیش از آغاز بحث گروهی، باید سطح اطلاعات عمومی دانش‌آموزان درباره موضوع موردنظر یکسان شود. این اطلاعات می‌توانند از طریق فیلم، تلویزیون، کتابخانه، آزمایشگاه، بازدیدهای آموزشی و تجربیات شخصی کسب شوند. علاوه بر این، دانش‌آموزان باید روش‌های صحیح جمع‌آوری اطلاعات را بیاموزند تا بتوانند به‌صورت مؤثر در بحث شرکت کرده و استدلال‌های خود را بر پایه منابع معتبر ارائه دهند.

۳. تعیین نحوه آرایش شبکه های ارتباطی. نحوه نشستن شرکت‌کنندگان در بحث گروهی بر میزان ارتباط و مشارکت آن‌ها تأثیر دارد. مطالعات نشان داده است که در آرایش حلقه‌ای (دایره‌وار)، تعامل بیشتری میان شرکت‌کنندگان برقرار می‌شود، درحالی‌که در آرایش ردیفی (مانند کلاس‌های سنتی)، دانش‌آموزان ردیف‌های جلو و وسط بیشتر از سایرین در بحث مشارکت دارند.

۴. انتخاب افراد و تعیین نقش آنها، اعضای یک بحث گروهی را معمولاً افراد زیر تشکیل می‌دهند:

الف) اداره کننده یا رهبر گروه. برای رعایت نظم و ترتیب و به طور کلی به منظور سازمان دادن و اداره بحث گروهی یک نفر باید به عنوان رهبر گروه انتخاب شود. این فرد می‌تواند معلم یا یکی از افراد مطلع و یا یکی از دانش‌آموزان باشد.

ب) دانش آموزان. شرکت‌کنندگان اصلی بحث گروهی دانش‌آموزان هستند که قاعداً باید به موضوع مورد بحث علاقه مند بوده فعالانه در بحث شرکت و مسئولیت قبول نمایند.

ج) منشی گروه. در بحث گروهی بهتر است یک نفر به عنوان منشی گروه انتخاب شود تا تصمیمات و نتایج مهم بحث را یادداشت کند. معمولاً من منشی باید موارد موافق و مخالف پیشنهادها و توصیه ها را عیناً یادداشت کند و از اعمال نظر شخصی اجتناب ورزد معلم یا یکی از دانش‌آموزان می‌توانند این نقش را به عهده بگیرند.

د) شخصی مطلع (میهمان). اگر موضوع مورد بحث، نیاز به اطلاعات فنی و تخصصی داشته باشد می‌توان فرد مطلعی را با دعوت قبلی در بحث گروهی شرکت داد. چنین فردی می‌تواند اطلاعات لازم را عرضه کند و به سؤالات پاسخ دهد، و یا اظهار نظر تخصصی کند.

ه) ناظر یا ارزیاب. در بحث گروهی، حضور یک ناظر یا ارزیاب ضروری است تا جریان بحث را از بیرون مشاهده کرده و نظرات خود را درباره نحوه اجرا ثبت و ارائه کند. ناظر باید در مکانی قرار گیرد که بتواند بحث را به‌خوبی دنبال کند. معلم می‌تواند نقش ناظر و ارزیاب را بر عهده بگیرد، به‌ویژه در مواردی که دانش‌آموزان هنوز مهارت کافی در اجرای بحث ندارند. در چنین شرایطی، معلم ممکن است نقش‌های رهبر، منشی و ارزیاب را هم‌زمان اجرا کند تا بحث به درستی پیش برود و دانش‌آموزان تجربه لازم را برای مدیریت مستقل مباحث کسب کنند.

مرحله دوم: روش اجرای بحث گروهی

مهم ترین مسئله در اجرای روش بحث گروهی، مشخص کردن وظایف اعضای شرکت کننده در بحث است. لازمه اجرای این روش با کیفیت مطلوب آگاهی معلم از وظایف خود و وظایف دانش آموزان است.

محاسن و محدودیتهای روش بحث گروهی

الف) محاسن

- با بحث گروهی افراد میتوانند در عقاید و تجربیات یکدیگر سهیم شوند همکاری گروهی و احساس دوستی در بین اعضا تقویت می شود.
- فرصتی فراهم میشود که افراد خود را ارزیابی کنند؛
- اعتماد به نفس در افراد تقویت و روحیه نقادی در آنها ایجاد میشود.
- هراس افراد کمرو و خجالتی برای صحبت کردن در جمع کاهش می یابد.
- قدرت مدیریت و رهبری دانش آموزان تقویت میشود؛
- روش بحث گروهی در تقویت استدلال و قدرت اندیشه منظم بسیار مفید است.

ب) محدودیت ها:

- این روش برای کلاسهای پر جمعیت قابل اجرا نیست؛
- برای دانش آموزان دوره ابتدایی چندان مناسب نیست؛
- روش اجرای آن بسیار مشکل است و به مهارت احتیاج دارد.

روش یادگیری مشارکتی

روش یادگیری مشارکتی ریشه‌ای قدیمی دارد اما از اوایل دهه ۱۹۷۰ به‌طور جدی در برنامه‌های آموزشی و پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت. این روش برخلاف شیوه‌های سنتی، یادگیری را فعال و مبتنی بر تجربه و تحلیل منطقی می‌داند. یادگیری مشارکتی شامل دو عنصر کلیدی است:

- **ساختار مشوق مشارکتی:** موفقیت و پاداش دانش‌آموزان به یکدیگر وابسته است.
- **ساختار وظیفه مشارکتی:** دانش‌آموزان وظایف را به‌صورت گروهی انجام داده و تلاش‌هایشان را برای دستیابی به اهداف آموزشی هماهنگ می‌کنند.

رویکردهای مختلف روش یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی در دهه‌های اخیر شامل روش‌هایی مانند گروه‌های پیشرفت تحصیلی، بازی-مسابقه، استقلال فردی و فعالیت‌های تکمیلی بوده است. این روش‌ها در ساختار و وظایف متفاوت‌اند؛ برخی به‌صورت گروهی و برخی با تقسیم وظایف کار می‌کنند. بااین‌حال، همه آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی از طریق همکاری و حمایت متقابل تأکید دارند.

ساختار و ویژگیهای خاص روش یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی به دلیل انگیزه بالا و ساختار گروهی مؤثر، تفاوت اساسی با سایر روش‌های گروهی دارد. این روش بر سه اصل کلیدی استوار است:

۱. اهداف گروهی. در روش یادگیری مشارکتی، اهداف گروهی بر اساس موفقیت جمعی تعریف می‌شود و ارتقای هر عضو در پیشرفت تحصیلی به نفع کل گروه است. برخلاف روش‌های سنتی، تلاش دانش‌آموزان برای افتخار گروهی است، نه کسب امتیاز فردی.

۲. مسئولیتهای فردی. در روش یادگیری مشارکتی، مسئولیت فردی بر تلاش و تسلط هر دانش‌آموز بر محتوای آموزشی تأکید دارد. اعضای گروه با یکدیگر تمرین می‌کنند اما به صورت مستقل ارزشیابی می‌شوند. موفقیت گروه وابسته به میانگین عملکرد فردی اعضاست و هر دانش‌آموز باید وظایفش را جدی بگیرد تا عملکرد دیگران را تحت تأثیر منفی قرار ندهد.

۳. فرصتهای برابر برای یادگیری. فرصتهای برابر برای موفقیت به وسیله نظام نمره گذاری بر مبنای عملکرد پیشین اعضای گروه تضمین میشود نه براساس رسیدن به سطح پیشرفت آزمونهای هنجاری یا آزمونهای معیاری. در روش مشارکتی، گروههای ممتاز آنهایی هستند که پیشرفت اعضایشان نسبت به گذشته قابل توجه باشد، نه آنهایی که بالاترین میانگین نمرات را در آزمون کسب کرده باشند.

روش بدیعه پردازی

روش بدیعه‌پردازی که توسط ویلیام گوردون (۱۹۶۱) طراحی شد، بر استفاده از قیاس‌ها برای ارتقای خلاقیت و نوآوری تأکید دارد. این روش کمک می‌کند تا مسائل را از زوایای جدید ببینیم، از محدودیت‌ها فراتر برویم و راه‌حل‌های نو خلق کنیم. اصول اصلی بدیعه‌پردازی:

۱- خلاقیت در زندگی روزمره نقش مهمی دارد و فقط به آثار هنری یا اختراعات محدود نمی‌شود.

۲- فرایند خلاقیت اسرارآمیز نیست و می‌توان آن را آموزش داد و تقویت کرد.

۳- خلاقیت در تمام رشته‌ها، از هنر تا علوم مهندسی، اصول مشابهی دارد.

۴- تفکر خلاق در افراد و گروه‌ها الگوهای مشترکی دارد و منحصر به فرد نیست.

فرایند بدیعه پردازی بر پایه مفروضاتی در زمینه روان‌شناسی خلاقیت به وجود آمده است. این مفروضات عبارت‌اند از: الف) با کمک به افراد میتوان جریان خلاقیت را به سطح آگاهی کشید و به طور مستقیم توان خلاقه افراد و گروهها را افزایش داد.

ب) در فرایند خلاقیت، بعد عاطفی و بینشی مهم‌تر از بعد عقلانی است، زیرا بینش، زمینه گسترش تفکر و کشف نظریه‌های جدید را فراهم می‌کند. با این حال، بینش صرفاً برای ایجاد ایده‌های نو مفید است، نه برای تصمیم‌گیری. تفکر منطقی برای تصمیم‌گیری ضروری است و شایستگی‌های عقلانی در ارائه نظریه‌های جدید نقش کلیدی دارند. به طور خلاصه، بینش به کشف ایده‌های خلاق کمک می‌کند، اما تصمیم‌گیری باید بر پایه تفکر منطقی انجام شود.

ج) فرض سوم آن است که عناصر غیر معقول و عاطفی باید به ترتیبی که احتمال موفقیت یک موقعیت حل مسئله را افزایش میدهند درک شوند؛ به بیان دیگر تحلیل جریانات غیر معقول و عاطفی معین میتواند به فرد و گروه کمک کند تا با استفاده صحیح و سازنده از حالات غیر معقول ذهنی خلاقیت خود را افزایش دهند. حالات غیر معقول و عاطفی را میتوان فهمید و آگاهانه کنترل کرد؛ چنین کنترلی با استفاده از استعاره و قیاس صورت میگیرد که در واقع هدف روش بدیعه پردازی است.

محاسن و محدودیتهای روش بدیعه پردازی

بدیعه پردازی به عنوان روشی برای افزایش خلاقیت دانش آموزان طراحی شده و باعث تقویت روابط اجتماعی آنها می شود. این روش دانش آموزان را با تفکرات مختلف آشنا کرده و به ارزش گذاری ایده ها بر اساس شایستگی تفکر کمک می کند. در نتیجه، حتی دانش آموزان کم رو نیز به مشارکت تشویق می شوند.

بدیعه پردازی در تمام رشته های تحصیلی، از جمله علوم و هنر، کاربرد دارد و می تواند در مباحثات آموزشی و تولید محتوای خلاقانه توسط معلم و دانش آموزان استفاده شود. این روش در نگارش خلاق، حل مسائل اجتماعی و گسترش چشم انداز فکری مؤثر است و به دانش آموزانی که از ریسک پذیری اجتناب می کنند یا تنها در صورت اطمینان مشارکت می کنند، کمک می کند.

با استفاده مکرر از این روش، مهارت دانش آموزان در استفاده از استعاره ها افزایش می یابد. اما اجرای موفق آن نیازمند فضای آموزشی مناسب و معلمی کارآمد است، زیرا بدون این شرایط، امکان بهره گیری از مزایای بدیعه پردازی وجود ندارد.

روشهای تدریس مسئله محور

تدریس مسئله محور یکی از رویکردهای جدید در فرایند فعالیتهای آموزشی است که معلم در آن به هیچ وجه اقدام به انتقال اطلاعات نمیکند بلکه می کوشد با ایجاد یک موقعیت جدید همراه ابهام و تحیر دانش آموزان را به تفکر، تجسس و پژوهش وادار کند. در این فصل به منظور آشنایی با این رویکرد روشهایی چون گردش علمی آزمایشگاهی اکتشافی، کاوشگری و روش واحد محور معرفی و تجزیه و تحلیل میشود.

روش گردش علمی

روش گردش علمی ابزاری برای مطالعه جامعه است که با هدفهای آموزشی مشخص، توسط معلم و دانش آموزان طراحی می شود. برای کسب بهترین نتایج، باید قبل از اجرا، برنامه ریزی دقیقی انجام شود. این روش از نظر زمان به چهار نوع تقسیم می شود:

کوتاه مدت و سریع: دانش آموزان در طول کلاس برای انجام یک تجربه عملی کوتاه، مانند اندازه گیری دمای برف یا مساحت باغچه، به محیط خارج از کلاس فرستاده می شوند.

یک یا دو ساعتی: شامل انجام تحقیقات ساده در محیط مدرسه یا اطراف آن، مانند بررسی گیاهان، که در قالب یک جلسه تدریس خارج از کلاس انجام می شود.

روزانه: شامل بازدید از مکان‌هایی مانند نمایشگاه‌ها و کارخانه‌ها برای پیوند دادن آموزش با محیط زندگی واقعی، که بهتر است در روزهای تعطیل برگزار شود تا برنامه درسی مختل نگردد.

هفتگی و ماهانه: معمولاً در مدارس ابتدایی کاربرد ندارد اما در دوره‌های بالاتر، مانند دبیرستان و دانشگاه، برای مطالعات عمیق‌تر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

روش آزمایشگاهی

روش آزمایشگاهی بر یادگیری اکتشافی مبتنی است، یعنی دانش‌آموزان با انجام آزمایش و استفاده از وسایل و تجهیزات، به کشف مفاهیم علمی می‌پردازند. این روش عمدتاً در آزمایشگاه انجام می‌شود، اما نبود امکانات نباید مانعی برای اجرای آن باشد، زیرا بسیاری از آزمایش‌ها با وسایل ساده قابل انجام هستند. علاوه بر علوم تجربی، این روش در علوم انسانی و روان‌شناسی نیز کاربرد دارد.

هدف روش آزمایشی می‌تواند آشنایی با جنبه‌های عملی یک مفهوم یا حل مسائل علمی باشد. معلم باید مسیر کلی فعالیت را مشخص کرده و اطلاعات لازم را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. این روش حس کنجکاوی، قدرت اکتشاف، تفکر انتقادی و اعتمادبه‌نفس را تقویت کرده و یادگیری را جذاب‌تر می‌کند.

نقش معلم در این روش، هدایت و نظارت بر دانش‌آموزان است، به‌ویژه در آزمایش‌های خطرناک که ممکن است منجر به آسیب‌دیدگی یا خرابی تجهیزات شود. در شرایطی که ریسک بالا باشد، معلم می‌تواند خود آزمایش را انجام دهد که در این صورت، روش تدریس از آزمایشی به نمایشی تغییر می‌کند. گاهی نیز ممکن است آزمایش نتیجه موردنظر را نداشته باشد که این امر می‌تواند موجب نگرانی معلم یا واکنش‌های دانش‌آموزان شود.

محاسن و محدودیتهای روش آزمایشگاهی

الف) محاسن:

- ۱- چون یادگیری از طریق تجارب مستقیم حاصل شده است، با ثبات تر و مؤثرتر خواهد بود؛
- ۲- دانش‌آموزان علاوه بر دست یافتن به هدفهای آموزشی، روش آزمایش کردن را نیز یاد می‌گیرند؛
- ۳- در دانش‌آموزان انگیزه مطالعه و تحقیق را تقویت می‌کند؛
- ۴- حس کنجکاوی دانش‌آموزان را ارضا میکند و به آنها اعتماد به نفس می‌دهد؛
- ۵- نیروی اکتشاف، اختراع و تفکر علمی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند؛
- ۶- این روش فعالیتهای آموزشی را برای دانش‌آموزان جالب و شیرین می‌کند و در نتیجه آنان را کمتر خسته و بی‌حوصله میکند.

ب) محدودیت ها:

- ۱- احتیاج به وسایل و امکانات فراوان دارد لذا در مقایسه با سایر روشهای تدریس از نظر اقتصادی گران تمام می‌شود؛
- ۲- به معلمان آگاه و مجرب که خود با روش آزمایشی آشنایی داشته باشند نیاز دارد؛

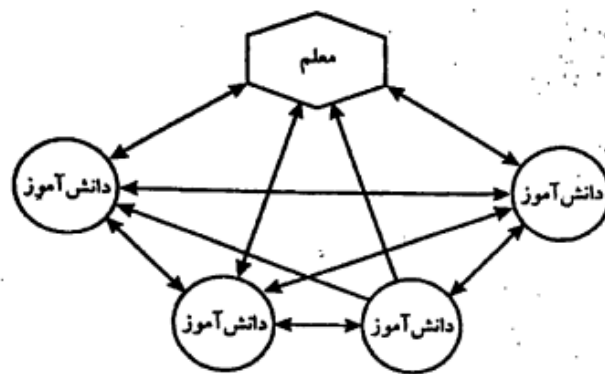
۳- نسبت به سایر روش ها ممکن است اطلاعات و معلومات کمتری در اختیار دانش آموزان قرار دهد، و دامنه لغات و مفاهیم آنان را تقویت نکند؛

۴- در صورت عدم کنترل، ممکن است به صورت غلط اجرا شود و این روش غلط در رفتار دانش آموزان تثبیت گردد.

روش کاوشگری

روش کاوشگری که توسط ریچارد ساچمن (۱۹۶۲) مطرح شد، یک روش پژوهش محور است که دانش آموزان را در موقعیتی قرار می دهد تا با تفکر، تحقیق و تحلیل شواهد، مسائل را حل کرده و به نتایج علمی و شخصی برسند. هدف این روش فراتر از انتقال دانش، ایجاد نگرش علمی و پرورش تفکر پژوهشی است. در این شیوه، برخلاف روش های تدریس مستقیم، معلم صرفاً اطلاعات را ارائه نمی دهد، بلکه نقش راهنما را بر عهده دارد و به دانش آموزان کمک می کند تا خودشان شیوه کسب اطلاعات و حل مسئله را بیاموزند. معلم وظیفه دارد شرایط کاوشگری را برای دانش آموزان فراهم کند، منابع مورد نیاز را در اختیارشان قرار دهد، بر روند جستجوی آنان نظارت کند و با طرح پرسش های هدفمند، مسیر تحقیق را هدایت نماید.

در این روش، دانش آموزان دریافت کننده های منفعل نیستند، بلکه به طور فعال در فرایند یادگیری و حل مسئله مشارکت دارند. یادگیری آن ها مبتنی بر انگیزه های درونی است، نه فشارها و مقررات خشک. در کلاس های مبتنی بر روش کاوشگری، تعاملات میان معلم و دانش آموزان عمیق و بر پایه احترام و اعتماد متقابل شکل می گیرد. دانش آموزان آزادانه به کاوش، تحلیل و کشف اطلاعات می پردازند، اشتباهات خود را اصلاح می کنند و با علاقه و رغبت به حل مسائل می پردازند. این روش موجب افزایش تفکر انتقادی، استقلال فکری و توانایی کشف و تحلیل پدیده ها می شود و دانش آموزان را به یادگیرندگان فعال، خلاق و مستقل تبدیل می کند. طرح ۱-۱۰ نوع روابط معلم و دانش آموزان را در فرایند اجرای الگوی کاوشگری نشان می دهد. در این طرح معلم عضوی از گروه است، او با دانش آموزان و دانش آموزان با هم ارتباط متقابل دارند.



طرح ۱-۱۰ نوع روابط معلم و دانش آموزان در الگوی کاوشگری

محاسن و محدودینهای روش کاوشگری

نتیجه اصلی روش کاوشگری، تقویت مهارت های پژوهشی مانند مشاهده، جمع آوری و سازماندهی داده ها، کنترل متغیرها، فرضیه سازی و قضاوت مستند است. این روش درک علمی، تفکر خلاق و مهارت های تحلیلی را افزایش می دهد و زمانی بیشترین تأثیر را دارد که با تحریر و چالش فکری، دانش آموزان را به بازنگری در دانسته هایشان وادار کند.

به طور خلاصه محاسن روش کاوشگری را میتوان به شرح زیر بیان کرد:

- ۱- برای دانش آموزان در هر سن و سطوحی کاربرد دارد؛
- ۲- روشها و نگرشهایی را که برای یک ذهن کاوشگر ضروری است تقویت می کند؛
- ۳- سبب استقلال در یادگیری و حل مسئله میشود و در نهایت موجب تقویت خوداتکایی و خود کنترلی می گردد؛
- ۴- باعث برانگیختن علایق طبیعی دانش آموزان می شود؛
- ۵- موجب ارتباط فعالیتهای مدرسه با زندگی واقعی دانش آموزان میشود؛
- ۶- روح همکاری و توانایی کار کردن با دیگران را تقویت می کند؛
- ۷- موجب فراخ اندیشی و عجله نکردن در قضاوت میشود؛
- ۸- نگرش موقتی بودن و کثرت گرایی را در علوم مختلف تقویت می کند؛
- ۹- استدلال و قضاوت براساس شواهد و مستندات علمی را تقویت می کند؛
- ۱۰- موجب تفکر منطقی، تحمل ابهام و اندیشه های مخالف میشود؛
- ۱۱- از نظر روان شناسی تربیتی، یکی از بهترین روشهای آموزشی برای ایجاد تفکر انتقادی است.

محدودیتهای این روش به شرح ذیل است:

- ۱- قابل انطباق با وضع اکثر کلاسهای متداول در ایران نیست؛
- ۲- نسبت به فعالیتهای متداول مدارس به زمان بیشتری نیاز دارد؛
- ۳- به معلمان با تجربه و آشنا با روش تحقیق نیاز دارد؛
- ۴- با توجه به نوع ارزشیابی و مقررات حاکم بر، مدارس، امکان اجرای مؤثر آن محدود است.

روش تدریس پروژه محور

روش تدریس پروژه محور اولین بار در سال ۱۹۰۰ در دانشگاه کلمبیا مطرح شد. در ابتدا بر جنبه عملی و حل مسائل مهم تأکید داشت، اما بعدها علاقه و انگیزه دانش آموز در اولویت قرار گرفت. این روش در محیطهای طبیعی و تجربی مؤثر است و یادگیری را عمیق و پایدار می سازد. همچنین، به ویژه در پروژه های انفرادی، مرزهای مصنوعی میان دروس را حذف کرده و ارتباطی منطقی میان آنها ایجاد می کند.

روشهای آموزش انفرادی

نظام های آموزشی امروز در شرایطی فعالیت می کنند که تغییرات سریع علمی و فناوری بر تمام جنبه های زندگی تأثیر گذاشته است. آلوین تافلر در موج سوم (۱۹۸۰) ظهور عصر اطلاعات را تحلیل کرده و معتقد است که بسیاری از نظام های آموزشی هنوز در الگوی صنعتی باقی مانده اند و مهارت های متناسب با عصر اطلاعات را به دانش آموزان نمی آموزند.

آموزش انفرادی و ویژگیهای آن

آموزش انفرادی به شیوه‌ای از یادگیری گفته می‌شود که در آن دانش‌آموزان به صورت مستقل و بر اساس توان فردی خود پیشرفت می‌کنند. محتوای آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که امکان مطالعه و کسب تجربه یادگیری در داخل یا خارج از مدرسه را فراهم کند، درحالی‌که نظام آموزشی یا معلم مسئول تأمین امکانات لازم برای این فرآیند است.

آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه اسکینر

بی. اف. اسکینر (۱۹۵۴) در مقاله علم یادگیری و هنر تدریس، با نقد روش‌های سنتی، آموزش برنامه‌ای را برای حل مشکلات آموزشی پیشنهاد کرد. این روش محتوایی منظم و خودآموز ارائه می‌دهد که بدون نیاز به معلم، یادگیری را امکان‌پذیر می‌سازد. در تعریف فنی، آموزش برنامه‌ای شکلی از آموزش انفرادی است که یادگیری را با نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ می‌کند. مطالب در واحدهای کوچک (گام‌ها) سازماندهی می‌شوند، به گونه‌ای که هر گام دانش جدیدی به معلومات قبلی می‌افزاید. سیدنی پرس (۱۹۳۳) که به عنوان پدر آموزش برنامه‌ای شناخته می‌شود، ماشین تدریس را اختراع کرد. این دستگاه فهرستی از مطالب آموزشی را نمایش می‌داد و همراه با سؤال‌های چهارگزینه‌ای ارائه می‌شد، اما به دلیل شرایط اقتصادی و مقاومت در برابر نوآوری، چندان موفق نبود. اسکینر بعدها این روش را با استفاده از شرطی‌سازی فعال بهبود داد و کاربرد آن را در آموزش به طور گسترده مطرح کرد.

آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه کلر

آموزش انفرادی کلر (۱۹۶۸) با هدف بهبود یادگیری در دانشگاه‌ها ارائه شد و تا سال ۱۹۷۵، حدود ۲ هزار واحد درسی بر این اساس طراحی شد. هر درس به ۱۵ تا ۳۰ بخش کوچک تقسیم می‌شد و دانش‌آموزان باید پس از مطالعه هر بخش، در آزمون ارزیابی شرکت می‌کردند. در صورت موفقیت، می‌توانستند به بخش بعدی بروند. اصول طرح کلر شامل پیشرفت بر اساس توان فردی، یادگیری تا حد تسلط، آموزش خصوصی، راهنمایی به جای تدریس مستقیم، و ترکیب روش‌های مکمل با روش سنتی بود. این طرح ابتدا برای درس روان‌شناسی مقدماتی در دانشگاه اجرا شد و سپس به رشته‌های دیگر گسترش یافت. اگرچه در مدارس ابتدایی و متوسطه به طور گسترده استفاده نشد، اما اصول آن در این مقاطع نیز کاربرد دارد.

آموزش انفرادی تجویز شده (IPI)

آموزش انفرادی تجویز شده یکی از روش‌های نظام آموزش انفرادی است که در آن برنامه درسی به بخش‌های سلسله‌مراتبی تقسیم می‌شود. دانش‌آموزان باید به صورت فردی روی بخش‌های تعیین‌شده کار کنند و پس از پاسخ به آزمون هر بخش و کسب حداقل ۸۰٪ موفقیت، به مرحله بعدی می‌روند. در غیر این صورت، باید همان بخش را تا رسیدن به حد تسلط ادامه دهند.

در این روش، فعالیت‌های آموزشی نیمی از زمان روزانه را پر می‌کند و باقی‌مانده به فعالیت‌های گروهی، ورزش و هنر اختصاص دارد. دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه نمی‌شوند و هر فرد با توجه به توانایی‌های خود پیشرفت می‌کند، بنابراین رقابت به حداقل می‌رسد.

آموزش انفرادی رایانه محور

رایانه‌ها به عنوان موج سوم تحول بشری (به گفته آلون تافلر) پس از انقلاب کشاورزی و صنعتی، تغییرات بنیادینی در زندگی و نظام آموزشی ایجاد کرده‌اند. طرفداران این فناوری معتقدند که رایانه‌ها مدارس را متحول کرده، دسترسی به اطلاعات علمی را گسترش می‌دهند، مشکلات خواندن، نوشتن و محاسبات را حل کرده و محیط یادگیری را شخصی‌تر می‌کنند. برخی حتی باور دارند که رایانه‌ها می‌توانند تأثیرات منفی تلویزیون را کاهش دهند و انسجام روابط خانوادگی را بهبود بخشند.

در مقابل، منتقدان تأکید دارند که رایانه‌ها نمی‌توانند مهارت‌های اجتماعی را جایگزین کنند، زیرا تعامل انسانی و پرورش شهروندان اجتماعی یکی از وظایف اساسی مدارس است. آن‌ها معتقدند که رایانه‌ها صرفاً ابزار اطلاعاتی هستند و نمی‌توانند نقش معلم، مشاور یا پزشک را ایفا کنند. همچنین، ظهور منابع الکترونیکی ممکن است تهدیدی برای منابع چاپی و حتی تفکر انتقادی و آزادی اندیشه باشد، چنانکه فوکو (۱۹۸۳) بر تأثیر فناوری‌های جدید بر افکار و عقاید انسان‌ها هشدار داده است.

یادگیری الکترونیکی

در دهه‌های گذشته، هر گونه آموزش به کمک ابزار الکترونیکی و رایانه را آموزش الکترونیکی قلمداد می‌کردند. اما با گذشت زمان، آموزش الکترونیکی به آموزش‌هایی . اطلاق شدند که در آنها از اینترنت یا اینترنت استفاده می‌شود. یادگیری الکترونیکی گزینه‌های متعددی از ویدئو کنفرانس گرفته تا وب سایت را شامل می‌شود. این روش می‌تواند تدریس معلمان را تحول بخشیده به ویژه در آموزش‌های فراگیر محور و توسعه مهارت‌های سطح بالا و ارتقای فعالیت‌های گروهی به فرایند آموزش و یادگیری کمک کند. از نظر گریسون و آندرسون (۲۰۰۳) یادگیری الکترونیکی به آن نوع از یادگیری اطلاق می‌شود که در محیط شبکه و اینترنت و در ساختی رسمی به وقوع می‌پیوندد، و مجموعه‌ای از فناوری‌های چندرسانه‌ای در آن به کار گرفته می‌شود.

◀ نکات مهم روش‌ها و فنون تدریس

- ۱- یادگیری تغییراتی است که به مرور زمان و از طریق تجربه در رفتار یک فرد یا ارگانیزم ایجاد می‌شود.
- ۲- یادگیری نیاز به زمان دارد و به دنبال تجربه‌های فردی، موجب تغییر در رفتار می‌شود.
- ۳- رفتار به اعمال فرد اطلاق می‌شود که می‌تواند آشکار یا نهان باشد.
- ۴- فرایند به وقایع و روابط پویا و جاری اطلاق می‌شود که به طور مستمر و پیوسته در حال تغییر هستند.
- ۵- یادگیری تغییری است که در نتیجه تجربه اتفاق می‌افتد، اما تغییراتی که ناشی از رشد طبیعی، بلوغ، یا عوامل فیزیولوژیک مانند خستگی، انطباق حسی، داروها و نیروهای مکانیکی نباشند، یادگیری محسوب نمی‌شوند.

- ۶- روان‌شناسان مانند هرگه‌نان و آلسون، و کلاین بر این باورند که چون این تغییرات موقتی هستند و "نسبتاً پایدار" نیستند، نمی‌توان آن‌ها را به عنوان یادگیری به حساب آورد.
- ۷- رفتار به مجموعه‌ای از اعمال و حرکات فرد اطلاق می‌شود که به دو دسته آشکار و نهان تقسیم می‌شود.
- ۸- یادگیری تغییراتی در توانایی فرد ایجاد می‌کند که این تغییرات معمولاً در رفتار آشکار و قابل مشاهده فرد نمایان می‌شود.
- ۹- یادگیری می‌تواند به صورت عمدی یا غیر عمدی رخ دهد.
- ۱۰- یادگیری و عملکرد دو مفهوم متفاوت هستند.
- ۱۱- یادگیری به تغییرات نامشهود و داخلی در توان رفتاری فرد اشاره دارد، در حالی که عملکرد تجلی این تغییرات به صورت رفتارهای آشکار و قابل مشاهده است.
- ۱۲- یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک نوعی یادگیری است که در آن یک محرک جدید قادر به ایجاد پاسخ مشابه به محرک اولیه می‌شود.
- ۱۳- یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک توسط ایوان پاولف در آزمایشی روی سگ‌ها شناسایی شد.
- ۱۴- یادگیری از طریق مجاورت ساده یا تداعی، بر اساس ترکیب همزمان محرک‌ها و پاسخ‌ها بدون نیاز به پیوند منطقی بین آن‌ها است.
- ۱۵- در یادگیری از طریق مجاورت ساده، مهم‌ترین عامل همانندی و همزمانی رویدادها است، نه لزوم پیوند بین محرک‌های شرطی و غیر شرطی.
- ۱۶- یادگیری از طریق شرطی شدن فعال نوعی یادگیری اساسی است که برخلاف شرطی شدن کلاسیک، رفتارها را نه به واسطه محرک‌های فیزیولوژیک، بلکه از طریق تقویت‌کننده‌ها تثبیت می‌کند.
- ۱۷- نظریه شرطی شدن فعال به جای تکیه بر تصورات و تبیین‌های نظری، مشتمل بر اصول و فنونی است که در مجموع فناوری رفتار را به وجود می‌آورد.
- ۱۸- یادگیری از طریق مشاهده و تقلید یکی از روش‌های اساسی کسب دانش، مهارت و نگرش است.
- ۱۹- یکی از صاحب‌نظران معروف نظریه یادگیری از طریق مشاهده، بنداور است.
- ۲۰- مرحله بازآفرینی یکی از مهم‌ترین مراحل یادگیری از طریق مشاهده است؛
- ۲۱- درک دانش‌آموزان از روابط و کسب بینش در فعالیت‌های آموزشی، یکی از مسائل مهم در نظریه شناختی است.
- ۲۲- در نظریه شناختی، تمرکز بر روش اکتشافی به عنوان جزء الزامی یادگیری نیست، بلکه اکتشاف به صورت تصادفی در تاریخ روانشناسی شناختی ظهور کرده است.
- ۲۳- برخلاف رفتارگرایی که بر اساس مدل محرک-پاسخ عمل می‌کند، شناخت‌گرایان معتقدند که تجربه باید به‌طور کلی و غیرقابل تجزیه در نظر گرفته شود.
- ۲۴- اهداف و انگیزه‌ها از عوامل کلیدی در فرآیند یادگیری هستند.

- ۲۵- نظریه‌ی اسنادی توضیح می‌دهد که افراد چگونه موفقیت و شکست خود را به عوامل مختلف نسبت می‌دهند.
- ۲۶- پرورش (تربیت) فرآیندی منظم و مستمر برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای پذیرش ارزش‌های اجتماعی است.
- ۲۷- اسمیت تدریس را به‌صورت انتقال مستقیم دانش و مهارت از معلم به دانش‌آموزان از طریق سخنرانی تعریف می‌کند.
- ۲۸- تدریس در مفهوم "ارادی"، عملی هدف‌مدار است که موفقیت آن به موقعیت آموزشی و باورهای معلمان بستگی دارد.
- ۲۹- تدریس از منظر "هنجاری" مبتنی بر اصول اخلاقی، شواهد و استدلال است و دو پرسش اساسی را مطرح می‌کند: چه چیزی باید آموخته شود؟ و چگونه باید آموخته شود؟
- ۳۰- تدریس در مفهوم "علمی" فعالیت‌ی دقیق و روشن است که بر تجارب معلمان و متخصصان تربیتی استوار بوده و باید بدون ابهام بیان شود.
- ۳۱- کلاس درس یک سیستم اجتماعی است و همانند سایر سیستم‌های اجتماعی پایگاه‌ها، باورها، هنجارها اهداف نقش‌ها و انتظارات خود را داراست.
- ۳۲- محیط آموزشی متشکل از سه منبع فیزیکی اقتصادی و انسانی است.
- ۳۳- برای تصمیم‌گیری مؤثر در تدریس، معلم باید با روش‌های جایگزین آموزشی آشنا باشد.
- ۳۴- هدف‌های حیطه عاطفی بر نگرش‌ها، عواطف، علایق و ارزش‌ها متمرکز هستند و نقش مهمی در فرآیند یادگیری دارند.
- ۳۵- هدف‌های آموزشی در حیطه روانی- حرکتی بر مهارت‌های عملی و فیزیکی تأکید دارند و در زمینه‌هایی مانند تربیت‌بدنی، هنر، کارهای فنی و آزمایشگاهی کاربرد دارند.
- ۳۶- ارزشیابی میزان تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان را می‌سنجد و بهترین شاخص برای ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی است.
- ۳۷- فراهم کردن امکانات و مدیریت عملیات در اجرای نمایش بر عهده معلم است. در حقیقت او کارگردان نمایش است.
- ۳۸- روش ایفای نقش به عنوان یک روش تدریس ریشه در ابعاد فردی و اجتماعی آموزش و پرورش دارد.
- ۳۹- در شبکه ارتباطی دایره‌ای، افراد فرصت بیشتری برای تعامل دارند و این شیوه، مؤثرترین نوع ارتباط در بحث گروهی محسوب می‌شود.
- ۴۰- جروم برونر، یکی از مدافعان اصلی یادگیری اکتشافی، معتقد است که معلمان نباید صرفاً انتقال‌دهنده دانش باشند، بلکه باید کلاس را طوری سازمان دهند که دانش‌آموزان با تجربه و اکتشاف یاد بگیرند.
- ۴۱- روش کاوشگری که توسط ریچارد ساچمن (۱۹۶۲) مطرح شد، یک روش پژوهش‌محور است.
- ۴۲- در روش کاوشگری، معلم تنها منبع اطلاعات نیست و آموزش محدود به کتاب درسی و محیط مدرسه نمی‌شود.
- ۴۳- در روش تدریس موضوع محور ارتباط موضوعات و رشته‌های مختلف معمولاً افقی است.

۴۴- در روش تدریس تجربه محور ارتباط موضوع و فعالیتها افقی و عمودی است و نقطه اصلی و مرکز فعالیت رغبت و تجارب قبلی دانش آموزان است.

۴۵- آموزش برنامه‌ای به دو شیوه خطی و شاخه‌ای ارائه می‌شود.



❖ فصل هفتم: سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی (خلاصه + نکات)

تعریف اصطلاحات

تعریف اندازه گیری

اندازه‌گیری به معنای تعیین میزان یک ویژگی یا صفت در اشیاء یا افراد و بیان آن به صورت عددی است. این فرایند کمک می‌کند به جای توصیف‌های مبهم و کیفی، اطلاعات دقیق و قابل مقایسه به دست آید. مثلاً به جای گفتن اینکه فردی لاغر است، می‌گوییم ۱۶ سال دارد، قدش ۱۷۰ سانتی‌متر و وزنش ۴۰ کیلوگرم است. نیتکو (۲۰۰۱) نیز اندازه‌گیری آموزشی را به صورت نسبت دادن عدد به یک صفت تعریف می‌کند، به گونه‌ای که عدد میزان آن صفت را نشان دهد.

تعریف آزمون

اندازه‌گیری یک فرایند است که برای اجرای آن نیاز به وسیله‌ای به نام وسیله اندازه‌گیری داریم. بسته به نوع ویژگی مورد نظر، از ابزارهای مختلفی استفاده می‌شود. برای سنجش ویژگی‌های فیزیکی مانند طول و وزن اشیاء یا قد و وزن افراد، از ابزارهایی چون متر و ترازوی استفاده می‌شود که به طور مستقیم این ویژگی‌ها را اندازه می‌گیرند. به این ابزارها، وسایل اندازه‌گیری مستقیم گفته می‌شود. علاوه بر ویژگی‌های فیزیکی، برخی رفتارهای آشکار یا محصولات رفتاری افراد نیز به صورت مستقیم قابل اندازه‌گیری‌اند، مانند تعداد دفعات ترک صندلی توسط دانش‌آموز در کلاس یا تعداد مسائل ریاضی حل شده به درستی. از آن‌جا که رفتارهای معرف ویژگی‌های روانی بسیار متنوع‌اند و نمی‌توان همه آن‌ها را در یک ابزار گنجاند، متخصصان نمونه‌ای از این رفتارها را انتخاب کرده و آزمون را بر اساس آن نمونه می‌سازند. هرچه این نمونه دقیق‌تر معرف ویژگی مورد نظر باشد، اندازه‌گیری هم معتبرتر و قابل اعتمادتر خواهد بود. آزمون در این معنا مجموعه‌ای از سؤال‌هاست که غالباً به صورت کتبی و برای پاسخ دادن در اختیار آزمون‌شوندگان قرار می‌گیرد. این تعریف به اندازه‌ای گسترده است که پرسشنامه را نیز در بر می‌گیرد، و به همین دلیل برخی متخصصان بین این دو تفاوتی قائل نمی‌شوند.

تعریف آزمون

آزمون به فرایند استفاده از آزمون برای سنجش یکی از ویژگی‌های روانی یا تربیتی فرد یا گروهی از افراد گفته می‌شود. چون آزمون، نمونه‌ای از رفتارهای مرتبط با یک ویژگی را اندازه‌گیری می‌کند، آزمون روانی در واقع اندازه‌گیری این ویژگی‌ها از طریق بررسی آن رفتارهاست. هرچند اصطلاح آزمون از "آزمون" گرفته شده، اما این واژه شامل به کارگیری پرسشنامه نیز می‌شود. بنابراین، چه با آزمون توانایی (مثل آزمون هوش) و چه با پرسشنامه غیرتوانایی (مثل پرسشنامه شخصیت) ویژگی روانی‌ای را بسنجیم، به آن "آزمون" گفته می‌شود. از آنجایی که آزمون وسیله‌ای برای اندازه‌گیری است، آزمون نیز نوعی اندازه‌گیری به شمار می‌آید، اما هر اندازه‌گیری الزاماً آزمون نیست. مثلاً وقتی معلمی با مشاهده و شمردن رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزی را ارزیابی می‌کند، اندازه‌گیری انجام شده اما آزمونی به کار نرفته است. به همین دلیل، دامنه مفهوم اندازه‌گیری گسترده‌تر از آزمون است.

تعریف ارزشیابی

ارزشیابی فرایندی نظام‌مند برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است تا مشخص شود که آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در مسیر تحقق هستند و تا چه میزان. برخلاف اندازه‌گیری و آزمودن که بیشتر با کمیت و نمره سروکار دارند، ارزشیابی بر تعیین کیفیت و داوری ارزشی درباره نتایج تمرکز دارد. نیتکو (۲۰۰۱) کیفیت را به عنوان سطح دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های مورد انتظار از دانش‌آموزان تعریف می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه با مقایسه عملکرد فرد با معیارها و همتایان، می‌توان به قضاوتی درباره کیفیت رسید.

ارزشیابی آموزشی و پژوهش آموزشی

ارزشیابی آموزشی و پژوهش آموزشی هر دو فعالیت‌هایی علمی‌اند که بر روش‌ها و فنون بررسی تجربی تکیه دارند و از نظر روش اجرا ممکن است شباهت‌هایی داشته باشند، تا جایی که ورتن و سندرز (۱۹۸۷) اشاره می‌کنند ممکن است تشخیص تفاوت میان یک فعالیت پژوهشی و یک ارزشیابی صرفاً با مشاهده ظاهر آن دشوار باشد. با این حال، این دو حوزه تفاوت‌های بنیادی و کارکردی با یکدیگر دارند.

نخستین تفاوت در هدف است: ارزشیابی آموزشی در پی تصمیم‌گیری است، در حالی که پژوهش آموزشی به دنبال استنتاج نظری و علمی است. ارزشیاب می‌خواهد اطلاعات را برای راهنمایی و هدایت تصمیم‌گیرندگان تحلیل کند، اما پژوهشگر تلاش دارد تا پدیده‌ها را بشناسد و قوانین یا الگوهای عمومی از آن‌ها استخراج کند.

دوم، ارزشیابی به مسائل خاص و زمینه‌مند محدود می‌شود و تعمیم‌پذیری نتایج برای آن اهمیت چندانی ندارد؛ در مقابل، پژوهش آموزشی به دنبال تولید دانش قابل تعمیم است. پرفام (۱۹۷۵) تأکید می‌کند که ارزشیابی آموزشی بر موقعیت خاص تمرکز دارد و برای همان موقعیت تصمیم‌سازی می‌کند، نه برای ایجاد قواعد عام.

سوم، پژوهش علمی بی‌طرف و عاری از ارزش‌داوری است، در حالی که ارزشیابی ذاتاً ارزش‌مدار است. هدف ارزشیابی تعیین خوب یا بد بودن، کارآمد یا ناکارآمد بودن یک پدیده است، اما پژوهشگر تنها در پی کشف روابط بین پدیده‌هاست و در مورد ارزش آن‌ها قضاوتی نمی‌کند.

مقیاس‌های اندازه‌گیری

تعریف و انواع مقیاس‌های اندازه‌گیری

مقیاس‌های اندازه‌گیری ابزاری حیاتی در تحلیل داده‌ها و پژوهش‌ها هستند و برای دسته‌بندی داده‌ها به روش‌های مختلف استفاده می‌شوند. شما به خوبی چهار مقیاس اصلی اندازه‌گیری را توضیح داده‌اید: اسمی، ترتیبی، فاصله‌ای و نسبتی. این مقیاس‌ها بر اساس ویژگی‌هایی همچون ترتیب، فاصله، و صفر مطلق متفاوت هستند. در ادامه، می‌خواهم نگاهی دقیق‌تر به برخی جنبه‌های مهم این مقیاس‌ها و کاربردهایشان داشته باشیم.

۱- مقیاس اسمی: این مقیاس به‌طور اصلی برای دسته‌بندی استفاده می‌شود. داده‌ها فقط بر اساس طبقات یا دسته‌ها تقسیم‌بندی می‌شوند. هیچ‌گونه رابطه عددی میان این دسته‌ها وجود ندارد. این مقیاس برای دسته‌بندی‌هایی مانند جنسیت،

نژاد یا دین مفید است، ولی محدودیت‌های زیادی در استفاده از عملیات ریاضی و آماری دارد. مثلاً نمی‌توان عمل جمع و تفریق را در آن انجام داد.

۲- مقیاس ترتیبی: این مقیاس رتبه‌بندی اشیاء و افراد بر اساس یک ویژگی خاص را ممکن می‌سازد. به عبارت دیگر، می‌توان افراد یا اشیاء را از نظر یک صفت خاص مثل قد یا استرس، از کم به زیاد یا بالعکس مرتب کرد. تفاوت اصلی بین این مقیاس و مقیاس اسمی در این است که در مقیاس ترتیبی ترتیب و اولویت وجود دارد، ولی فاصله میان رتبه‌ها مشخص نیست. به عنوان مثال، در رتبه‌بندی استرس زندگی، ممکن است بین دو نمره ۱۰ و ۱۵ و ۱۵ با ۲۰ تفاوت یکسانی از نظر استرس وجود نداشته باشد.

۳- مقیاس فاصله‌ای: این مقیاس مانند مقیاس ترتیبی است، اما علاوه بر رتبه‌بندی، فاصله‌های میان مقادیر نیز قابل اندازه‌گیری است. با این حال، در این مقیاس همچنان "صفر" یک مقدار قراردادی است و صفر به معنای عدم وجود ویژگی اندازه‌گیری شده نیست. برای مثال، مقیاس دما در مقیاس‌های سانتی‌گراد و فارنهایت به‌طور دقیق فاصله‌ها را اندازه‌گیری می‌کند، اما صفر این مقیاس‌ها به معنای "عدم دما" نیست.

۴- مقیاس نسبتی: در این مقیاس، علاوه بر رتبه‌بندی و فاصله‌گذاری، ویژگی صفر مطلق نیز وجود دارد. این مقیاس برای اندازه‌گیری ویژگی‌های فیزیکی مانند طول، وزن و زمان به‌کار می‌رود. در مقیاس نسبتی، صفر واقعی است و نشان‌دهنده عدم وجود ویژگی اندازه‌گیری شده است. همچنین تمام عملیات ریاضی، از جمله جمع، تفریق، ضرب و تقسیم، در این مقیاس مجاز است.

مقیاس‌های گسسته و پیوسته:

- مقیاس گسسته به داده‌هایی اشاره دارد که تنها مقادیر معینی می‌توانند داشته باشند (مانند تعداد کودکان در یک خانواده)، و از آنجا که مقادیر می‌توانند فقط در اعداد صحیح (مثل ۰، ۱، ۲) قرار گیرند، عمل ضرب و تقسیم در این مقیاس‌ها معنای واقعی ندارد.
- مقیاس پیوسته به داده‌هایی اشاره دارد که می‌توانند هر مقدار معینی را در یک بازه خاص به خود اختصاص دهند (مانند قد یا وزن). در این مقیاس‌ها، می‌توان از دقت‌های بالاتری برای اندازه‌گیری استفاده کرد، اما همیشه حدودی برای دقت اندازه‌گیری وجود دارد.

در نهایت، نکته‌ای که در هنگام انتخاب مقیاس‌های اندازه‌گیری باید در نظر گرفت این است که متغیرهای مختلف ممکن است در مقیاس‌های مختلف قرار گیرند، بنابراین باید با دقت در انتخاب مقیاس برای هر متغیر خاص عمل کرد.

دسته‌بندی روش‌های اندازه‌گیری و سنجش در روانشناسی و آموزش و پرورش، به طور کلی از دو منظر قابل بررسی است:

۱. دسته‌بندی بر اساس ویژگی‌های مورد اندازه‌گیری:

این دسته‌بندی بر اساس ویژگی‌های مختلفی که مورد سنجش قرار می‌گیرند، انجام می‌شود. در این راستا، ابزارهای اندازه‌گیری به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند:

الف) آزمون‌های اندازه‌گیری توانایی:

آزمون‌های توانایی به سنجش توانایی‌ها، آموخته‌ها، مهارت‌ها و استعدادهای افراد می‌پردازند. این آزمون‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند:

۱- **آزمون‌های شناختی:** این آزمون‌ها توانایی‌های فکری و ذهنی افراد را اندازه‌گیری می‌کنند. در زمینه‌های تحصیلی و فعالیت‌های فکری کاربرد دارند.

۲- **آزمون‌های روانی-حرکتی:** این آزمون‌ها بیشتر در موقعیت‌های صنعتی، نظامی و تربیت بدنی کاربرد دارند و توانایی‌های حرکتی و فیزیکی را می‌سنجند.

آزمون‌های استعداد، میزان آمادگی فرد برای انجام کارهای آینده را اندازه‌گیری می‌کنند و در پیش‌بینی موفقیت‌های آینده کاربرد دارند. این آزمون‌ها معمولاً به بررسی استعدادهای خاص (مانند ریاضی، موسیقی، یا فنی) می‌پردازند.

ب) پرسشنامه‌های اندازه‌گیری عاطفی:

این پرسشنامه‌ها به سنجش ویژگی‌های عاطفی و شخصیتی افراد می‌پردازند. از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به پرسشنامه‌های شخصیت، نگرش و علاقه اشاره کرد. این ابزارها برای ارزیابی وضعیت فعلی فرد و پیش‌بینی رفتارهای او در موقعیت‌های مختلف زندگی استفاده می‌شوند.

۲. دسته‌بندی بر اساس چگونگی تهیه ابزارها:

ابزارهای اندازه‌گیری را می‌توان بر اساس فرآیند تهیه آن‌ها نیز دسته‌بندی کرد:

الف) ابزارهای اندازه‌گیری استاندارد شده:

این ابزارها به طور وسیعی توسط مؤسسات آزمون‌سازی و مراکز علمی و آموزشی تهیه می‌شوند. این آزمون‌ها با استفاده از نمونه‌های بزرگ، طراحی می‌شوند و در بسیاری از موارد برای مقایسه گروه‌ها یا پیش‌بینی موفقیت‌های آینده کاربرد دارند.

ب) ابزارهای اندازه‌گیری معلم ساخته:

این آزمون‌ها توسط معلمان برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در طول دوره آموزش تهیه می‌شوند. این ابزارها بیشتر به تعیین میزان موفقیت یادگیری در یک موضوع خاص پرداخته و نیاز به بررسی‌های تخصصی کمتری دارند.

۳. دسته‌بندی بر اساس نوع سؤال یا ماده:

این دسته‌بندی ابزارهای اندازه‌گیری را بر اساس نوع سؤال یا ماده‌ای که در آن‌ها استفاده می‌شود، به دو گروه تقسیم می‌کند:

۱- **آزمون‌های بسته پاسخ:** در این آزمون‌ها، پاسخ‌ها از پیش مشخص شده‌اند و آزمون‌شونده باید از بین گزینه‌های موجود انتخاب کند (مانند سوالات صحیح و غلط، چند گزینه‌ای یا جور کردن).

۲- **آزمون‌های باز پاسخ:** در این آزمون‌ها، آزمون‌شونده خود پاسخ را تولید می‌کند (مانند سوالات تشریحی یا تکمیل جملات). در نهایت، این دسته‌بندی‌ها به ارائه روش‌های مختلف برای سنجش توانایی‌ها، شخصیت، علاقه، نگرش و سایر ویژگی‌های فردی کمک می‌کند و به فرآیند آموزش و تصمیم‌گیری‌های آموزشی و مشاوره‌ای کمک می‌کند.

دسته بندی ارزشیابی های آموزشی

این فصل به شرح رویکردها و الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی می‌پردازد که به‌طور کلی بر مبنای اهداف، نیازهای مصرف‌کنندگان، مدیران، یا حتی متخصصان در نظر گرفته شده‌اند. در ادامه، توضیحاتی درباره رویکردها و الگوهای مختلف ارزشیابی در آموزش و پرورش آورده شده است:

۱- رویکرد مبتنی بر هدف: در این رویکرد، اهداف آموزشی مشخص شده و سپس ارزشیابی برای بررسی میزان تحقق این اهداف انجام می‌شود. الگوهای مبتنی بر هدف مانند **الگوی ارزشیابی تایلر** که در دهه ۱۹۳۰ میلادی شکل گرفت، به دنبال بررسی و ارزیابی این هستند که آیا هدف‌های آموزشی به‌طور مؤثر و دقیق محقق شده‌اند یا خیر.

۲- رویکرد مبتنی بر مدیریت: این رویکرد به نیازهای اطلاعاتی مدیران و تصمیم‌گیرندگان تأکید دارد. الگوهایی مانند **الگوی ارزشیابی سیب (CIPP)** که شامل چهار نوع ارزشیابی: بافت، درون‌داد، فرآیند و فرآورده است، برای کمک به مدیران طراحی شده‌اند. این الگو بیشتر بر تحلیل و ارزیابی فرآیندها و نتایج نهایی تمرکز دارد.

۳- رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده: در این رویکرد، ارزشیابی برای کمک به مصرف‌کنندگان در انتخاب بهترین محصولات آموزشی انجام می‌شود. الگوهایی مانند **الگوی ارزشیابی اسکریون** بر بررسی نتایج آموزشی، آثار جانبی، و هزینه‌ها تأکید دارند تا مصرف‌کنندگان بتوانند انتخاب‌های بهتری انجام دهند.

۴- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان و مشارکت کنندگان: این رویکرد بر نظر متخصصان و یا نظرات مشارکت‌کنندگان در مورد کیفیت برنامه‌های آموزشی تأکید دارد. در این رویکرد، داده‌ها و بازخوردهای افراد مختلف در فرایند ارزشیابی دخیل می‌شوند.

۵- رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان: در این رویکرد، توجه به اختلاف‌نظرهای متخصصان در مورد ارزشیابی برنامه‌های آموزشی اهمیت دارد. این اختلاف‌نظرها می‌توانند به بررسی و تحلیل دقیق‌تر موضوعات ارزشیابی کمک کنند.

۶- رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان: این رویکرد تأکید دارد بر اینکه ارزشیابی باید بر مبنای تجربه‌های واقعی و مشارکت‌کنندگان باشد تا ارزشیابی‌ها نزدیک‌تر به واقعیت‌های آموزشی صورت گیرند.

دسته بندی ارزشیابی‌های آموزشی در قالب الگوهای مختلف

در این بخش، با توجه به رویکردهای ارزشیابی آموزشی ورثن و سندرز (۱۹۸۷)، الگوهای مختلف ارزشیابی معرفی می‌شوند. تعداد الگوهای ارزشیابی بسیار زیاد است و در طول دو یا سه دهه اخیر بیش از ۵۰ الگوی مختلف به وجود آمده است. این کتاب تنها به معرفی معروف‌ترین الگوها می‌پردازد.

با این حال، ورثن و سندرز تأکید می‌کنند که برای انجام ارزشیابی آموزشی به نحو مطلوب، نیازی به محدود شدن به یک الگوی خاص نیست. متخصصان ارزشیابی کافی است مراحل اصلی ارزشیابی را که در فصل‌های بعدی توضیح داده می‌شود، به درستی درک کنند، بدون اینکه الزاماً به یک الگوی خاص پایبند باشند.

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت

آن دسته از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد میثنی بر مدیریت برخاسته اند به قصد کمک به مدیران و تصمیم گیرندگان به وجود آمده اند. پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظامدار) تأکید دارند که در آن در باره درون دادها، فرایندها، و برون دادها تصمیم گیری می شود. مخاطب الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم گیرندگان آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته های تصمیم گیرندگان نیازهای اطلاعاتی و ملاکهای اثربخشی تعیین میکنند.

الگوی ارزشیابی سیب (CIPP) که توسط دانیل استافل بیم و همکارانش در سال ۱۹۷۱ معرفی شد، شامل چهار نوع ارزشیابی است که به مدیران و تصمیم گیرندگان در فرآیند تصمیم گیری کمک می کند:

- ۱- **ارزشیابی از بافت:** شناسایی مشکلات، نیازها و فرصتها در محیط آموزشی برای تعیین اهداف برنامه. این مرحله به طراحی کمک می کند و بیشتر روش های توصیفی و مقایسه ای را شامل می شود.
- ۲- **ارزشیابی از درون داد:** جمع آوری اطلاعات درباره منابع و استراتژی های مورد نیاز برای دستیابی به اهداف برنامه.
- ۳- **ارزشیابی از فرآیند:** ارزیابی نحوه اجرای برنامه، شناسایی موانع و مشکلات اجرایی، و پیشنهاد تغییرات لازم.
- ۴- **ارزشیابی از فرآورده:** مقایسه نتایج حاصل با اهداف برنامه، و تصمیم گیری در مورد ادامه یا تغییر برنامه بر اساس نتایج به دست آمده.

الگوی ارزشیابی اسکریون: الگوی ارزشیابی اسکریون که بر پایه رویکرد مبتنی بر مصرف کننده است، تفاوت بین ارزشیابی تکوینی (در حین اجرا برای اصلاح مشکلات) و ارزشیابی تراکمی (در پایان برنامه برای بررسی انطباق با اهداف) را مشخص می کند. این الگو عمدتاً یک ارزشیابی تراکمی است و برای ارزیابی فرآورده های آموزشی از معیارهای مختلفی استفاده می کند. ملاک های اسکریون برای ارزشیابی عبارتند از:

- شواهد تحقق اهداف آموزشی و غیرآموزشی
- پیگیری نتایج
- آثار جانبی پیش بینی نشده
- دامنه استفاده
- ملاحظات اخلاقی
- هزینه ها

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان بر این اصل استوار است که بسیاری از رویکردهای ارزشیابی موجود به دلیل تأکید بیش از حد بر هدف گرایی و عینیت گرایی، روش های غیر انسانی و ماشینی را اتخاذ

کرده‌اند. این رویکردها معمولاً در مقیاس‌های وسیعی انجام می‌شوند و ارزشیابان حتی ممکن است در کلاس‌های مورد ارزشیابی یا فعالیت‌های آموزشی شرکت نکنند.

در مقابل، رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان به تجارب دست اول در موقعیت‌های واقعی و فعالیت‌های آموزشی تأکید دارد. این رویکرد که در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ شکل گرفت، مبتنی بر مشاهدات طبیعی است و پژوهشگران آن روش‌های دقیق و کنترل‌شده آزمایشی را به این نوع مشاهدات ترجیح می‌دهند. همچنین، در این رویکرد، بر مشارکت فعال کسانی که در فرآیند ارزشیابی دخیل هستند تأکید می‌شود، از این رو به آن رویکرد مبتنی بر مشارکت‌کنندگان نیز گفته می‌شود.

دسته بندی ارزشیابیهای آموزشی با توجه به موضوع ارزشیابی

قبلاً در تعریف ارزشیابی گفتیم که ارزشیابی به این منظور به کار میرود که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته اند یا نه. بنابراین یکی از راههای تقسیم بندی انواع ارزشیابیها با توجه به هدف یا موضوع ارزشیابی است. از این لحاظ ارزشیابی های مختلف آموزشی را می توان در گروههای مختلف زیر قرار داد.

ارزشیابی از دانشجویان و دانش آموزان

ارزشیابی از دانشجویان و دانش‌آموزان عمدتاً به منظور سنجش پیشرفت تحصیلی و میزان یادگیری آن‌ها انجام می‌شود، اما در یک ارزیابی جامع، متغیرهایی چون استعداد، هوش، شخصیت، نگرش و علاقه نیز در نظر گرفته می‌شوند. برای جمع‌آوری داده‌ها از وسایل مختلف اندازه‌گیری مانند آزمون‌های معلم‌ساخته، پروژه‌های عملی، گزارش‌های شفاهی و مشاهدات استفاده می‌شود.

نتایج این ارزشیابی‌ها نه تنها برای قضاوت در مورد عملکرد یادگیرندگان بلکه برای ارزیابی اثربخشی کیفیت آموزش و روش‌های تدریس نیز مفید است. معلمان باید از این نتایج برای بهبود روش‌های تدریس خود استفاده کنند.

ملاک اصلی در ارزشیابی آموزشی، هدف‌های آموزشی از پیش تعیین‌شده هستند که معلمان در ابتدای هر درس تعیین می‌کنند و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان و دانشجویان تا چه حد به این اهداف دست یافته‌اند.

ارزشیابی از برنامه های درسی و مواد آموزشی

ارزشیابی برنامه‌های درسی و مواد آموزشی به منظور سنجش اثر بخشی آن‌ها انجام می‌شود و شامل ارزیابی جنبه‌هایی مانند روش‌های آموزشی، کتاب‌های درسی، مواد دیداری و شنیداری و تدارکات فیزیکی و سازمانی است. این ارزشیابی می‌تواند شامل بررسی یک برنامه کامل یا بخشی از آن مانند استفاده از فیلم‌های آموزشی باشد.

ارزشیابی از پروژه ها و برنامه های آموزشی

پروژه‌ها و برنامه‌های آموزشی ویژه به تلاش‌های نوآورانه‌ای اطلاق می‌شود که جزء برنامه‌های معمول مدارس نیستند و موفقیت آن‌ها بستگی به مدت زمان و نتیجه دارد. این پروژه‌ها معمولاً یکباره و با هدف ایجاد تغییرات خاصی مانند بهبود روش‌های آموزشی یا نگرش دانش‌آموزان طراحی می‌شوند.

پین (۱۹۹۴) تفاوت‌های بین پروژه، برنامه و برنامه درسی را به این شکل توضیح می‌دهد:

- **پروژه** یک کوشش مجزا و نوآورانه است که هدف آن ایجاد تغییرات خاص می‌باشد.
- **برنامه** گسترده‌تر و پیچیده‌تر است و رویکردی چندوجهی برای حل مشکلات کلی آموزش و پرورش دارد.
- **برنامه درسی** شامل مجموعه‌ای از برنامه‌هاست که موضوعاتی مانند مطالعات اجتماعی، خواندن، علوم و ریاضیات را شامل می‌شود و دارای دامنه و توالی مشخصی است.

دسته بندی ارزشیابیهای آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آنها

گونه دیگر دسته بندی ارزشیابیها یا سنجشهای آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاد از آنهاست. از این لحاظ ارزشیابیهای آموزشی و آزمونهای مورد استفاده آنها را به چهار دسته ارزشیابی آغازین، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تشخیصی و ارزشیابی تراکمی تقسیم می‌کند. در زیر هر یک از اینها را توضیح می‌دهیم.

ارزشیابی آغازین یا سنجش آغازین

ارزشیابی آغازین یا سنجش آغازین نخستین ارزشیابی معلم است که پیش از آغاز فعالیت‌های آموزشی انجام می‌شود. هدف اصلی این ارزشیابی دو سوال است: ۱- آیا یادگیرندگان بر دانش‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز تسلط دارند؟ ۲- یادگیرندگان چه مقدار از محتوای درس تازه را قبلاً یاد گرفته‌اند؟

برای سوال اول، سنجش آغازین به منظور اندازه‌گیری مهارت‌ها و دانش‌های پیش‌نیاز استفاده می‌شود، مانند آزمون‌های محاسباتی پیش از درس جبر یا آزمون دستور زبان انگلیسی پیش از درس زبان آلمانی. برای سوال دوم، از آزمون پیش‌آزمون یا آزمون پایه‌گذاری استفاده می‌شود تا میزان آشنایی یادگیرندگان با مطالب درس جدید سنجیده شود.

ارزشیابی تشخیصی

ارزشیابی تشخیصی به منظور شناسایی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این نوع ارزشیابی زمانی به کار می‌آید که مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با روش‌های معمول اصلاحی قابل حل نباشند، مانند وقتی که دانش‌آموز در درسی مانند ریاضی مکرراً شکست می‌خورد و تدابیر معمول نتوانسته‌اند کمکی کنند. هدف ارزشیابی تشخیصی مشابه با ارزشیابی پزشکی است که برای مشکلات پیچیده‌تر کاربرد دارد.

طبق گفته لین و کرانلاند (۲۰۰۰)، ارزشیابی تشخیصی به دنبال کشف علل مشکلاتی است که با روش‌های اولیه قابل رفع نیستند. این ارزشیابی به معلمان کمک می‌کند تا اطلاعات دقیق‌تری از نوع مشکلات دانش‌آموز به دست آورده و تصمیم بگیرند که چه نوع فعالیت‌های آموزشی برای رفع مشکلات موثر خواهد بود.

ارزشیابی تراکمی

ارزشیابی تراکمی به سنجش تمامی آموخته‌های دانش‌آموزان در طول یک دوره آموزشی می‌پردازد. هدف اصلی آن نمره‌دهی به دانش‌آموزان و ارزیابی اثربخشی کار معلم و برنامه درسی است. این ارزشیابی معمولاً در پایان دوره آموزشی انجام می‌شود،

اما می‌تواند در طول دوره نیز مورد استفاده قرار گیرد. آزمون‌های ارزشیابی تراکمی معمولاً جامع و مفصل هستند و نمونه کاملی از محتوای درس و هدف‌های آموزشی را شامل می‌شوند.

ارزشیابی تراکمی علاوه بر نمره‌دهی، تصمیم‌گیری‌هایی مانند ارتقاء دانش‌آموزان به کلاس‌های بالاتر، اعزام به دوره‌های عالی‌تر تحصیلی و اعطای بورس تحصیلی را نیز در بر می‌گیرد. این ارزشیابی می‌تواند به صورت آزمون‌های هنجاری (نسبی) یا آزمون‌های ملاکی (مطلق) انجام شود.

نقش ارزشیابی درونی و بیرونی در آموزشگاه‌ها:

طبق گفته مکبیت و مکگلین (۲۰۰۲)، ارزشیابی درونی به وسیله کارکنان مدرسه (معلمان، دانش‌آموزان و والدین) انجام می‌شود و معمولاً برای ارزیابی و بهبود عملکرد خود مدرسه است. در مقابل، ارزشیابی بیرونی به وسیله افرادی که عضو مدرسه نیستند (مانند مقامات محلی یا کمیته‌های مستقل) انجام می‌شود و برای ارزیابی کلیت نظام آموزشی و مدارس استفاده می‌شود.

مراحل و فعالیت‌های ارزشیابی آموزشی

مراحل ارزشیابی آموزشی

ارزشیابی آموزشی به تصمیم‌گیری برای اهداف مختلف کمک می‌کند. این تصمیم‌گیری‌ها در سه مرحله اصلی قرار می‌گیرند که کی (۱۹۹۱) آنها را به شرح زیر دسته‌بندی کرده است:

مرحله طراحی: این مرحله با سؤالاتی مانند "چه کاری انجام خواهیم داد؟" مرتبط است و به برنامه‌ریزی و تعیین اهداف پرداخته می‌شود.

مرحله فرایندی: در این مرحله سؤالاتی از قبیل "چگونه آن را انجام می‌دهیم؟" مطرح می‌شود و به نحوه اجرای برنامه و فرآیندهای آموزشی توجه دارد.

مرحله فرآورده‌ای: این مرحله به سؤالاتی مانند "چگونه آن را انجام دادیم؟" پاسخ می‌دهد و نتیجه نهایی و ارزیابی اثرات برنامه را بررسی می‌کند.

این سه مرحله به ترتیب به طراحی، اجرا و ارزیابی نتایج برنامه‌های آموزشی مربوط هستند.

مرحله طراحی

در این مرحله، تصمیم‌گیری‌هایی در مورد فعالیت‌های ارزشیابی انجام می‌شود که شامل تحلیل موقعیت، تعیین هدف‌ها، شناسایی پیش‌نیازها، انتخاب ابزارهای مورد نیاز، توصیف استراتژی‌ها، انتخاب طرح پژوهشی (در صورت نیاز) و برنامه‌ریزی زمان‌بندی است. این اقدامات برای اجرای موفق ارزشیابی ضروری هستند.

مرحله فرایندی یا اجرایی

مرحله فرایندی دومین مرحله ارزشیابی آموزشی است که در آن تصمیم‌های اجرایی گرفته می‌شوند. ابتدا پیش‌آزمون‌ها و در صورت نیاز آزمون‌های رفتار ورودی اجرا می‌شوند تا مشخص شود آیا هدف‌های تعیین‌شده در مرحله قبل مناسب بوده‌اند یا

نیاز به اصلاح دارند. پس از این ارزیابی‌ها، استراتژی‌ها و فعالیت‌های طراحی‌شده به مرحله اجرا در می‌آیند و اطلاعات جمع‌آوری‌شده در این مرحله بازخوردهایی برای بهبود اجرای برنامه ارائه می‌دهند.

هدف اصلی این مرحله تعیین می‌کند که آیا اقدامات به‌درستی به کار گرفته شده‌اند تا میزان موفقیت هدف‌های فرایندی سنجیده شود و به شناسایی راه‌های بهبود پرداخته شود. در صورتی که چند استراتژی به طور همزمان اجرا شوند، باید مشخص شود کدام یک مؤثرتر است.

این مرحله همچنین به تغییرات جزئی در حین اجرا نیاز دارد. هدف نهایی ارزشیابی فرایندی، هدایت فعالیت‌های آتی به‌منظور بهبود آموزش و یادگیری است. در ارزشیابی فردی، تمرکز بر پیشرفت دانش‌آموزان است، در حالی که در ارزشیابی برنامه‌های درسی و پروژه‌ها، بر بهبود استراتژی‌های عمومی تأکید می‌شود.

مرحله فرآورده ای

مرحله فرآورده‌ای یا تولیدی، برخلاف مرحله فرایندی، در پایان برنامه یا پروژه و زمانی که فعالیت‌ها به اتمام رسیده‌اند، تصمیم‌گیری‌های ارزشیابی انجام می‌شود. این مرحله که به نام ارزشیابی تراکمی نیز شناخته می‌شود، بر تحلیل نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، نگرش‌ها و سایر ارزیابی‌ها متمرکز است.

هدف اصلی این مرحله جمع‌آوری داده‌هایی است که به متخصص ارزشیابی کمک می‌کند تا اثربخشی کلی روش‌های آموزشی، برنامه‌های درسی، و پروژه‌ها را ارزیابی کند. در این مرحله، میزان دستیابی به هدف‌های از پیش تعیین‌شده بررسی می‌شود، و نتایج غیرقابل پیش‌بینی نیز تحلیل می‌شوند. برای مثال، ممکن است برنامه‌ای که برای بهبود مفهوم خود طراحی شده، تأثیر مثبتی بر افزایش حضور شرکت‌کنندگان نیز داشته باشد.

تهیه طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

هدف‌های آموزشی یا هدف‌های یادگیری

در آموزش و پرورش دو نوع هدف وجود دارد: هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق. هدف‌های کلی یا غایت‌ها بیانات عمومی و آرمانی هستند که قصد و منظور از ایجاد دوره‌های آموزشی در یک جامعه را نشان می‌دهند. این هدف‌ها معمولاً توسط برنامه‌ریزان در سطح وزارتخانه‌ها تدوین شده و به معلمان و مربیان ارائه می‌شود.

در مقابل، هدف‌های دقیق‌تر که معمولاً توسط معلمان و متخصصان آموزشی با توجه به هدف‌های کلی طراحی می‌شوند، به عنوان هدف‌های خاص هر درس یا موضوع در نظر گرفته می‌شوند. این هدف‌ها از غایت‌های کلی نشأت می‌گیرند و مبنای ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان قرار می‌گیرند.

استانداردهای تحصیلی

استاندارد در آموزش و پرورش به فهرستی از ویژگی‌ها یا کیفیت‌هایی اطلاق می‌شود که یک شی باید داشته باشد. به عبارت دیگر، استانداردها توصیفاتی از آنچه که باید باشد، ارائه می‌دهند. استانداردهای تحصیلی به‌طور کلی مشخص می‌کنند چه

چیزی باید آموزش داده شود و دانش‌آموزان چه چیزی باید یاد بگیرند. این استانداردها مشابه هدف‌های کلی آموزشی هستند و برای هر استاندارد، سنجه‌هایی تعیین می‌شود تا امکان ارزیابی و سنجش فراهم گردد.

استانداردهای تحصیلی به دو نوع تقسیم می‌شوند:

- ۱- استانداردهای محتوایی: بیاناتی درباره واقعیت‌ها، مفاهیم، اصول و نظریه‌های مرتبط با موضوع درسی.
- ۲- استانداردهای عملکردی: بیاناتی درباره کارهایی که دانش‌آموزان باید پس از یادگیری استانداردهای محتوایی انجام دهند. سنجه‌ها در عمل همان استانداردهای عملکردی هستند زیرا به وسیله آن‌ها می‌توان ارزیابی کرد که آیا یادگیرندگان به استانداردهای محتوایی رسیده‌اند یا خیر.

طبقه بندی تجدید نظر شده حوزه شناختی

طبقه‌بندی تجدیدنظر شده حوزه شناختی، که توسط آندرسون و کراتول (۲۰۰۱) به وجود آمد، یک تغییر در طبقه‌بندی بلوم است که به منظور ارتباط بهتر میان معلمان، طراحان برنامه‌های درسی و متخصصان سنجش طراحی شده است. این طبقه‌بندی شامل دو بعد است: بعد دانش و بعد فرایند شناختی.

در بعد دانش، چهار نوع دانش وجود دارد: دانش امور واقعی (اطلاعات خاص و حقایق)، دانش مفهومی (مفاهیم و اصول)، دانش روندی (نحوه انجام کارها) و دانش فراشناختی (آگاهی از فرایندهای شناختی خود).

بعد فرایند شناختی شامل شش طبقه است که به ترتیب از عینی به انتزاعی و ساده به پیچیده مرتب شده‌اند: یادآوری، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و آفریدن. این طبقه‌بندی هم بر فرایند یادگیری و هم بر سنجش نتایج تأکید دارد.

حوزه عاطفی:

بلوم و ماسیا (۱۹۶۴) هدف‌های حوزه عاطفی را در پنج طبقه طبقه‌بندی کرده‌اند که به صورت سلسله‌مراتبی از ساده به پیچیده هستند. این طبقه‌بندی به فرایندهای مرتبط با پذیرش و آگاهی از ارزش‌ها و نگرش‌ها می‌پردازد.

جدول مشخصات

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، دو فعالیت اصلی وجود دارد: تعیین هدف‌های آموزشی و سنجش عملکرد یادگیرندگان. یکی از ابزارهای مهم برای سنجش پیشرفت تحصیلی، آزمون‌ها هستند. برای تهیه آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، گام اساسی ایجاد جدول مشخصات است.

جدول مشخصات یک جدول دو بعدی است که در آن، در ردیف‌های بالای جدول، محتوای درس و در ستون‌های کناری، هدف‌های آموزشی قرار می‌گیرند. این جدول به دو بعد محتوا و هدف تقسیم می‌شود؛ بعد محتوا نشان‌دهنده بخش‌های مختلف درس است، در حالی که بعد هدف شامل فهرست هدف‌های آموزشی است. در جدول مشخصات، تعداد سوالاتی که برای سنجش هر هدف و بخش محتوایی در نظر گرفته می‌شود نیز مشخص می‌شود.

سنجش یادگیری به کمک آزمون صحیح-غلط

تعریف و انواع آزمون های صحیح-غلط

آزمون های صحیح-غلط شامل سوالاتی هستند که هر کدام به صورت یک جمله مطرح می شوند و پاسخ دهنده باید آن را به یکی از دو صورت صحیح-غلط، درست-نادرست یا بله-نه پاسخ دهد. این سوالات به دلیل ساختار خاص خود به سوالات صحیح-غلط شناخته می شوند. به نمونه های زیر توجه کنید:

نوع صحیح - غلط

ماده سبز موجود در برگ گیاهان کلروفیل نام دارد.

صحیح غلط

نوع چند صحیح-غلط (نوع خوشه ای)

کشور ایران هم مرز است با کشور:



- ۱- عراق
- ۲- قزاقستان
- ۳- افغانستان
- ۴- سوریه

سوال های چند صحیح-غلط مشابه سوال های چند گزینه ای هستند، با این تفاوت که در سوال های چند گزینه ای فقط یک گزینه صحیح است، اما در سوال های چند صحیح-غلط، باید به تمامی گزینه ها پاسخ داد. بنابراین، در این نوع سوال ها به تعداد گزینه های صحیح یا غلط نمره داده می شود. همه گزینه ها شماره گذاری می شوند و انتخاب های صحیح یا غلط باید مرتبط با یک موضوع واحد باشند.

امتیازها و محدودیتهای آزمونهای صحیح غلط

در مورد استفاده از آزمون های صحیح-غلط برای سنجش یادگیری دانش آموزان و دانشجویان، نظرات مختلفی وجود دارد. ایبل (۱۹۷۲) و پین (۲۰۰۳) این آزمون ها را مفید می دانند و بر کارآمدی آن ها تأکید دارند. به گفته پین، این آزمون ها به معلمان اجازه می دهند تا در یک جلسه امتحان سوالات زیادی را از دامنه گسترده ای از مطالب درسی بپرسند و این باعث کارآمدی بیشتر می شود. از مزایای این نوع سوالات می توان به سهولت تهیه، سرعت و دقت در تصحیح، و توانایی پوشش بخش بزرگی از محتوای درسی اشاره کرد.

با این حال، مخالفان نظیر هارپر و هارپر (۱۹۹۰) و ولین و گرانلاند (۲۰۰۰) معتقدند که تهیه سوالات صحیح-غلط کار ساده ای نیست و نیاز به مهارت زیادی دارد. همچنین، همه موضوعات درسی نمی توانند به سوالات صحیح-غلط تبدیل شوند، به ویژه در موضوعاتی مانند علوم اجتماعی که بیانات درست یا غلط قطعی نمی توان نوشت. ایراد دیگر این است که این سوالات به

دلیل احتمال حدس زدن بالا، نتایج نادرستی به دنبال دارند. به طور متوسط، نصف آزمون‌شونده‌ها می‌توانند تنها با حدس زدن پاسخ درست بدهند، حتی اگر اطلاعاتی نداشته باشند.

موارد استفاده آزمون های صحیح-غلط

هر چند که ما کمترین استفاده را از آزمون های صحیح-غلط به معلمان سفارش دادیم، با این حال، دقت در تهیه این آزمون ها می تواند دامنه استفاده از آنها را گسترش دهد. ما در این قسمت نمونه هایی از کاربرد آزمون های صحیح غلط را که از سوی متخصصان برای سنجش هدف های گوناگون آموزشی تهیه شده اند معرفی میکنیم.

یادآوری دانش آموز واقعی

۱- میانه بهترین شاخص گرایش مرکزی است.
جنگ جهانی اول:

۲- به تأسیس جامعه ملل انجامید.

۳- منجر به تقسیم آلمان به دو قسمت شد.

۴- به تأسیس دولت مستقل اسرائیل انجامید.

۵- تنها جنگی است که در آن از گازهای سمی به مقیاس وسیعی استفاده شد.

یادآوری دانش مفهومی

۶- می توان به کمک تقویت منفی رفتار مطلوب یک دانش آموز را افزایش داد.

یادآوری دانش روندی

۷- برای محاسبه ضریب همبستگی یک سؤال با کل آزمون از روش همبستگی دو نقطه ای رشته ای استفاده میکنیم.

صحیح غلط

یادآوری دانش فراشناختی

یکی از روشهای موفق یادگیری کتابهای درسی علمی این است که ابتدا با یک مرور مقدماتی با موضوعهای مختلف یک آشنایی کلی کسب کنیم و بعد برای یادگیری کامل آنها یک برنامه زمان بندی تهیه نماییم.

صحیح غلط

سنجش یادگیری به کمک آزمون جورکردنی

تعریف و انواع آزمون های جورکردنی

هر آزمون جور کردنی از تعدادی تمرین (سؤال) تشکیل میشود و هر تمرین نیز شامل سه بخش زیر است: (۱) راهنمای انجام دادن تمرین (۲) فهرست محرکها یا پرسشها (۳) فهرست پاسخها آزمون شونده، با توجه به توضیحات راهنما، فهرست پاسخها را با فهرست پرستها جور می کند. نگاه کنید به نمونه زیر:

راهنمایی: در جاهای خالی مقابل اکتشافات و اختراعات ستون سمت راست زیر حروف اول مربوط به کاشفان و مختردان ستون سمت چپ را بنویسید. هر پاسخ را بیشتر از یک بار به کار نبرید.

الف - ماری کوری	(ب) ۱ - پنی سیلین
ب - دی باگی	(ث) ۲ - پرتو
پ - فلچینگ	(د) ۳ - راديو
ت - هاروی	(ج) ۴ - واکسن فلج
ث - روتنگن	(ب) ۵ - قلب مصنوعی
ج - سالک	(ت) ۶ - گردش خون
چ. پاسکور	

نمونه بالا متداول ترین الگوی سؤالهای جور کردنی است، اما سؤالهای جور کردنی به این الگو منحصر نمی شوند و الگوهای دیگری را نیز میتوان مورد استفاده قرار داد. برای مثال می توان نقشه ای را که در آن نقاط مختلفی با شماره یا حرف مشخص شده اند در اختیار دانش آموزان گذاشت و از آنان خواست تا شماره ها یا حرفها را با نام شهرها، دریاچه ها رودخانه ها یا مواردی از این قبیل جور کنند. یا میتوان شکل یک دستگاه برقی را که در آن قسمتهای مختلف دستگاه شماره گذاری شده اند به دانش آموزان داد و از آنان خواست تا نام قسمتهای مختلف دستگاه را به شماره های داخل شکل ارتباط دهند.

قواعد تهیه سؤالهای جور کردنی

صاحب نظران سنجش یادگیری قواعد خاصی برای تهیه سؤالات جورکردنی پیشنهاد کرده اند. در این نوع سؤالات، اصطلاح "تکلیف" به مجموعه ای از پرسش ها و پاسخ های همگون اطلاق می شود که آزمون شونده باید آن ها را با هم جور کند. هر تکلیف شامل تعداد پرسش هایی است که معادل تعداد سؤالات آن تکلیف می باشد.

۱. اطلاعات کامل درباره چگونگی جور کردن پرسشها و پاسخها را در راهنمای سؤال بنویسید. در راهنمای سؤالات جورکردنی باید نحوه جور کردن پرسشها و پاسخها به وضوح توضیح داده شود تا از سردرگمی دانش آموزان جلوگیری شود. این توضیحات باید مختصر باشد تا وقت آزمون دهندگان هدر نرود. راهنمای سوال باید شامل سه اطلاعات اصلی باشد: (۱) مبنای رابطه بین پرسشها و پاسخها، (۲) روش مشخص کردن پاسخها یا جور کردن پرسشها و پاسخها، (۳) آیا هر پاسخ فقط یک بار یا بیشتر از یک بار استفاده می شود. در زیر به نمونه دیگری از راهنمای سؤال که هر سه مورد بالا را شامل است توجه کنید.

راهنمایی: در زیر دو ستون با دو فهرست مطلب وجود دارند. ستون اول در برگزیده عناوین داستانهای کوتاه و ستون دوم شامل نامهای نویسندگان است. برای هر یک از داستانهای ستون سمت راست نام یکی از نویسندگان ستون سمت چپ را برگزینید. حرف مقابل نام نویسنده را در جای خالی مقابل عنوان داستان بنویسید. تعداد نامهای نویسندگان بیشتر از تعداد عنوانهای داستانهاست. بنابراین، تعدادی نام نویسنده اضافی خواهید آورد. همچنین ممکن است نام یک نویسنده برای بیشتر از یک داستان انتخاب شود.

هنگام اجرای آزمونهای جور کردنی علاوه بر توضیحات کتبی، اگر لازم بود، توضیحات شفاهی هم بدهید این عمل به ویژه در رابطه با دانش آموزان سنها پائین تر مفید است. برای این منظور می توانید مثالی بر روی تابلو بنویسید. همچنین میتوانید از دانش آموزان بخواهید تا به جای نوشتن حرفهای مربوط به پاسخها در مقابل پرسشها از هر پاسخ خطی به پرسش مربوط به آن وصل کنند.

۲. موضوعهای مهم و در ارتباط با هدفهای آموزشی را در سؤالا قرار دهید. ما در ارتباط با تهیه سؤالهای صحیح غلط بر این نکته تأکید کردیم. در اینجا نیز آن را یادآور می شویم. هر تمرین جورکردنی باید یک موضوع مهم مربوط به یک هدف آموزشی را بسنجد. از قرار دادن مطالب جزئی بی اهمیت و نامربوط به محتوای درس و هدفهای یادگیری بپرهیزید. در تدارک همه روشهای سنجش این مطلب را به یاد داشته باشید.

۳. از نوشتن تمرینها یا سؤالهایی که پرسشها و پاسخهای آنها کاملاً جور می شوند پرهیز کنید. در طراحی سوالهای جورکردنی، باید از تمرینهایی که هر پاسخ فقط یک بار با یک پرسش جور می شود پرهیز کرد، زیرا در این حالت دانش آموز با دانستن تعدادی پاسخ، به طور خودکار به پاسخهای باقی مانده نیز پی می برد. برای جلوگیری از این مشکل، تعداد پاسخها باید از تعداد پرسشها بیشتر باشد یا هر پاسخ برای چند پرسش قابل استفاده باشد. همچنین می توان طراحی سوالها را به گونه ای انجام داد که برخی پاسخها یک بار و برخی بیش از یک بار استفاده شوند. این نکات باید در راهنمای سوال توضیح داده شود.

۴. هر یک از پاسخها را به گونه ای انتخاب کنید که برای تمام پرسشها درست جلوه کند. در طراحی سوالهای جورکردنی، باید پاسخها به گونه ای انتخاب شوند که برای تمامی پرسشها درست به نظر برسند. نباید سوالات طوری طرح شوند که پاسخهای غلط به طور واضح قابل شناسایی باشند، زیرا این باعث می شود دانش آموزان به راحتی آنها را رد کنند. هر پاسخ، چه درست و چه غلط، باید برای حداقل یک پرسش درست جلوه کند. با رعایت قاعده متجانس بودن پرسشها و پاسخها، این هدف برآورده می شود، زیرا پاسخهای متجانس معمولاً برای فهرستی از پرسشهای مشابه درست به نظر می آیند.

۵. پرسشها را با شماره و پاسخها را با حرف مشخص کنید. در آزمونهای جورکردنی، هر پرسش باید یک شماره جداگانه داشته باشد و به عنوان یک سؤال مستقل ارزیابی شود. اگر آزمون شامل انواع مختلف سوالات است، باید برای هر تمرین جورکردنی نیز شماره گذاری صورت گیرد. به عنوان مثال، اگر ۱۵ سؤال اول صحیح-غلط هستند، پرسشهای تمرین جورکردنی باید از شماره ۱۶ تا ۲۰ شماره گذاری شوند. در این صورت، هر پرسش از تمرین جورکردنی یک نمره مستقل خواهد داشت.

امتیازها و محدودیتهای آزمونهای جورکردنی

آزمونهای جورکردنی دارای امتیازها و محدودیتهایی هستند که در ادامه خلاصه می شوند:

امتیازها:

۱- این آزمونها زمان کمتری برای پاسخدهی نیاز دارند و می توان تعداد زیادی از آنها را در یک زمان معین استفاده کرد، بنابراین می توان بخش بزرگی از محتوای درس و اهداف آموزشی را سنجید.

۲- تصحیح این آزمون‌ها سریع و ساده است و نیاز به مصحح متخصص ندارد. همچنین تصحیح به طور کاملاً عینی انجام می‌شود.

۳- امکان حدس زدن جواب درست در این نوع آزمون‌ها کمتر از سایر آزمون‌ها، به‌ویژه آزمون‌های صحیح و غلط است.

۴- این نوع سؤالات می‌توانند برای سنجش هدف‌های یادگیری سطح بالاتری از سؤال‌های صحیح-غلط استفاده شوند.

محدودیت‌ها:

۱- آزمون‌های جورکردنی اگر به دقت تهیه نشوند، ممکن است دانش‌آموزان را به یادگیری مطالب سطحی و حفظ طوطی‌وار تشویق کنند.

۲- گاهی پیدا کردن پرسش‌هایی که به اندازه کافی مشابه هم باشند تا بتوان برای آنها مجموعه پاسخ‌های همگون پیدا کرد، دشوار است.

۳- برخی از سؤال‌های جورکردنی معمولی دارای مشکلاتی از جمله:

- مبهم بودن راهنمای سؤال
- طولانی بودن فهرست پرسش‌ها و پاسخ‌ها
- مبهم بودن بیان پرسش‌ها هستند.

سنجش یادگیری به کمک آزمون چندگزینه ای

تعریف و انواع آزمون های چندگزینه ای

آزمون چندگزینه‌ای از چند بخش اصلی تشکیل می‌شود:

- ۱- **تنه سؤال:** متن یا صورت سؤال که مسئله یا موضوعی را که سؤال باید بسنجد، مطرح می‌کند.
- ۲- **گزینه کلید:** پاسخ صحیح که آزمون‌شونده آگاه از موضوع سؤال آن را انتخاب می‌کند.
- ۳- **گزینه‌های انحرافی:** پیشنهادات غلط که هدف آن‌ها انحراف آزمون‌شونده‌های ناآگاه از موضوع سؤال است.

نوع پرسشی:

در سوالهای نوع پرسشی آزمونه‌ای چندگزینه ای که سوال را یک جمله پرسشی تشکیل می دهد و گزینه ها (پیشنهادی و کلید) پاسخهای آن پرسش هستند.

نوع ناتمام

در سؤالهای نوع ناتمام آزمونه‌ای چند گزینه ای، تنه سوال یک جمله ناتمام است و گزینه ها پیشنهادی و کلید تکمیل کننده آن هستند.

نوع تنها گزینه درست

در این نوع سوالها، همه گزینه ها بجز گزینه کلید به طور قطع هستند. بنابراین، از این سوال ها بیشتر در ریاضیات و علوم می توان استفاده کرد.

نوع بهترین گزینه

در این نوع سؤالها، همه گزینه ها به طریقی درست هستند، اما یکی از آنها از همه درست تر است. این نوع سؤالهای چند گزینه ای در زمینه های علوم انسانی و علوم اجتماعی که برای سؤالها معمولاً جواب قطعی یافت نمی شود مفیدند.

نوع منفی

در این نوع سؤالها، تنه سؤال به صورت منفی بیان میشود و همه گزینه ها بجز یکی از آنها درست هستند.

نوع جایگزینی

در سؤالهای نوع جایگزینی، در متن یا تنه سؤال غلطهایی گنجانیده می شود و آزمون شونده باید آنها را با گزینه های پیشنهادی جایگزین کند.

نوع ناتمام پیشنهادی

در این نوع سوالها، آزمون شونده با توضیحاتی که در متن سوال می آید راهنمایی می شود و او باید با توجه به آن راهنمایی ها جواب درست سوال را پیدا کند.

نوع پاسخ ترکیبی

در این نوع سوالها، جمله های یک پاراگراف به هم ریخته اند و از آزمون شونده خواسته می شود تا آنها را پشت سر هم مرتب کند.

سنجش یادگیری به کمک آزمون تشریحی

آزمونهای تشریحی از رایجترین روشهای سنجش تواناییهای ذهنی دانشآموزان هستند و در آنها هیچ پاسخ واحد و قطعی وجود ندارد. این آزمونها به آزمون شونده آزادی عمل زیادی می دهند، و پاسخها بر اساس کیفیت و دقت متفاوت هستند. به طور کلی، آزمونهای تشریحی به دو دسته تقسیم می شوند:

انواع آزمونهای تشریحی:**۱- آزمون تشریحی گسترده پاسخ:**

در این نوع آزمونها، هیچ محدودیتی برای آزمون شونده وجود ندارد. او می تواند به هر نحوی که بخواهد پاسخ دهد و از نظر زمان و مقدار پاسخدهی نیز آزاد است.

۲- آزمون تشریحی محدود پاسخ:

در این نوع آزمونها، پاسخهای آزمون شونده محدود به چارچوب خاصی است. زمان و مقدار پاسخ محدود هستند، به طوری که مثلاً پاسخها باید در یک پاراگراف یا نصف صفحه بیان شوند.

قواعد تصحیح پاسخ‌های سوال‌های تشریحی:

۱- تصحیح براساس هدف سؤال: پاسخ‌ها باید فقط براساس هدف‌های مطرح شده در سؤال تصحیح شوند، و از دخالت نکات دستوری، املائی، انشایی و خوش‌نویسی خودداری شود مگر در صورت امتحان درسی مربوط به این موارد. در صورتی که نکات دستوری نیز مدنظر است، برای هر مورد باید نمره جداگانه در نظر گرفته شود.

۲- تصحیح سؤال به سؤال: بهتر است پاسخ‌ها به ترتیب سوال‌ها تصحیح شوند، یعنی ابتدا پاسخ‌های همه به یک سؤال تصحیح شود. این روش امکان مقایسه دقیق‌تر و نمره‌دهی یکنواخت را فراهم می‌آورد.

۳- پنهان کردن نام دانش‌آموزان: برای کاهش تأثیر نظر شخصی در نمره‌دهی، تصحیح‌کننده نباید نام دانش‌آموزان را بداند. استفاده از برگه‌هایی بدون نام یا به کار بردن کد رمزی برای شناسایی، از این مشکل جلوگیری می‌کند.

۴- استفاده از همکاران: از همکاران خود بخواهید که تعدادی از پاسخ‌ها را دوباره تصحیح کنند تا صحت نمره‌گذاری شما بررسی شود. این روش به دقت نمره‌گذاری کمک می‌کند، به ویژه در شرایطی که نتایج مهم است.

۱- تصحیح بی‌وقفه: تمام پاسخ‌های یک سؤال را در یک نشست بدون وقفه تصحیح کنید. این امر از تغییرات غیرعمدی در ارزشیابی ناشی از شرایط فردی مانند خستگی یا حالات روحی جلوگیری می‌کند.

۲- عدم نگاه به نمرات قبلی: نمرات پاسخ‌های قبلی نباید بر تصحیح سوالات جدید تأثیر بگذارد. برای این کار باید نمرات قبلی دور از دید قرار گیرند و به صورت مستقل تصحیح صورت گیرد.

امتیازها و محدودیت‌های ازمونهای تشریحی

امتیازها:

- ۱- آزمون‌های تشریحی تهیه‌شدنشان آسان‌تر از آزمون‌های عینی، به‌ویژه آزمون‌های چندگزینه‌ای است.
- ۲- این آزمون‌ها بهترین وسیله برای سنجش توانایی در پروراندن جواب‌ها و سازمان‌دهی مطالب است.
- ۳- این آزمون‌ها توانایی تولید پاسخ‌ها را می‌سنجند، نه توانایی انتخاب پاسخ‌ها.
- ۴- آزمون‌های تشریحی موقعیت‌های واقعی‌تری را برای آزمون‌شوندگان فراهم می‌کنند.
- ۵- این آزمون‌ها بر روش مطالعه یادگیرندگان تأثیر مثبت می‌گذارند و آن‌ها را به سمت جستجوی روابط و سازمان‌دهی معنی‌دار اطلاعات سوق می‌دهند.

۶- استفاده از این آزمون‌ها عادت‌های مطالعه بهتری را در دانش‌آموزان و دانشجویان تشویق می‌کند.

محدودیت‌ها:

- ۱- آزمون‌های تشریحی نمونه کوچکی از محتوای درس و هدف‌های آموزشی را اندازه می‌گیرند.
- ۲- تصحیح پاسخ‌ها نمی‌تواند با دقت و عینیت کامل انجام گیرد.
- ۳- تصحیح آن‌ها وقت‌گیر است و نیاز به افراد متخصص دارد.

آزمون بیرون بردنی

آزمون بیرون بردنی نوعی آزمون تشریحی است که در آن دانش‌آموز یا دانشجو پس از دریافت سؤالات در یک زمان معین، می‌تواند از هر منبعی کمک بگیرد و پاسخ‌ها را در مکانی دلخواه مانند کتابخانه یا منزل تهیه کند. این نوع آزمون از نظر روایی با شرایط واقعی زندگی تطابق دارد، اما مسئله اعتماد به آن وجود دارد. زمان این آزمون‌ها می‌تواند به مدت طولانی‌تری مانند تعطیلات آخر هفته گسترش یابد.

سنجش یادگیری به کمک آزمون کوتاه سوال

تعریف و انواع آزمون‌های کوتاه پاسخ

منظور از آزمون کوتاه پاسخ مجموعه‌ای سؤال مختصر است که غالباً برای سنجش هدفهای آموزشی سطح پایین طرح میشوند. سؤالهای آزمون کوتاه پاسخ از آزمون شونده می‌خواهند تا کلمه، عبارت، جمله، عدد یا علامتی را در پاسخ به یک سؤال یا تکمیل یک جمله بنویسند.

آزمونهای کوتاه پاسخ را به سه دسته پرسشی، کامل کردنی، و تشخیصی یا تداعی تقسیم می‌کنند.

آزمونهای کوتاه پاسخ تشکیل یافته از مسائل عددی ساده

آزمون‌های مسائل عددی نوعی از آزمون‌های کوتاه پاسخ هستند که به محاسبات عددی ساده مربوط می‌شوند. این نوع آزمون‌ها در رشته‌هایی مانند ریاضیات، علوم و حسابداری کاربرد دارند و توانایی فهم و کاربرد اعداد را می‌سنجند. در حالی که می‌توان این سوالات را به صورت چندگزینه‌ای طراحی کرد، معمولاً به صورت کوتاه پاسخ مطرح می‌شوند. **امتیازها و**

محدودیت‌های آزمون‌های کوتاه پاسخ

امتیازها:

۱- **سهولت تهیه و تصحیح:** تهیه و تصحیح این آزمون‌ها آسان است.

۲- **کاهش تقلب:** احتمال تقلب در این آزمون‌ها کمتر است.

۳- **اطلاعات تشخیصی بیشتر:** این آزمون‌ها اطلاعات دقیق‌تری به معلمان می‌دهند.

۴- **عدم امکان حدس:** برخلاف آزمون‌های چندگزینه‌ای و صحیح-غلط، در این نوع آزمون‌ها حدس زدن امکان‌پذیر نیست.

محدودیت‌ها:

۱- **محدودیت در سنجش هدفهای سطح بالا:** این آزمون‌ها بیشتر برای سنجش دانش و فهم اولیه مناسبند و برای ارزیابی اهداف سطح بالای یادگیری مفید نیستند.

۲- **تشویق به حفظ اطلاعات جزئی:** استفاده زیاد از این نوع سوالات ممکن است باعث تشویق دانش‌آموزان به حفظ کردن مطالب جزئی و بی‌اهمیت شود.

۳- **مشکلات در تصحیح:** تصحیح این آزمون‌ها به اندازه آزمون‌های عینی دقیق نیست و ممکن است موجب کاستی در روایی و پایایی آزمون شود.

سنجش عملکردی

آزمون‌های کتبی یا مداد و کاغذی که عمدتاً برای اندازه‌گیری اهداف آموزشی حوزه شناختی استفاده می‌شوند، در بسیاری از دوره‌های تحصیلی محبوب هستند. این آزمون‌ها برای سنجش بازده یادگیری در زمینه‌های شناختی مؤثرند، اما برای اندازه‌گیری اهداف حوزه‌های دیگر یادگیری مانند حوزه‌های روانی-حرکتی و عاطفی کافی نیستند. برای سنجش این اهداف و همچنین تمامی اهداف حوزه شناختی، نیاز به روش‌ها و تدابیر دیگری است. گراندلاند و لین (۱۹۹۰) برخی از انواع یادگیری را که با آزمون‌های کتبی به خوبی قابل سنجش نیستند،

سنجش فرآیند و فرآورده یادگیری

آزمون‌های عملکردی با دو بخش اصلی، یعنی فرایند اجرا و فرآورده یا محصول نهایی کار، سروکار دارند. در برخی از فعالیت‌ها، مانند آزمایشگاه‌ها، سخنرانی‌ها، یا ورزش، توجه به شیوه اجرا یا فرایند سنجش می‌شود، زیرا محصول مشخصی تولید نمی‌شود. در این موارد، سنجش باید در حین انجام فعالیت‌ها صورت گیرد. در دیگر موارد، مانند ارزشیابی مقاله، شعر یا نقاشی، بیشتر به محصول نهایی توجه می‌شود و فرایند اجرا چندان اهمیت ندارد.

در بسیاری از موارد، هم فرایند و هم محصول ارزیابی می‌شود. برای مثال، در مهارت‌های عیب‌یابی یا تعمیر، هم شیوه اجرا و هم نتیجه کار مورد سنجش قرار می‌گیرند. معمولاً در مراحل ابتدایی یادگیری، بیشتر بر روی فرایند تأکید می‌شود و در مراحل پیشرفته‌تر، تأکید بیشتر بر محصول نهایی است. مانند مهارت در تایپ کردن که در ابتدا بر روی نحوه لمس صحیح دکمه‌ها و سپس بر سرعت و دقت تایپ تمرکز می‌شود.

آزمون کتبی عملکردی

آزمون کتبی عملکردی بر کاربست دانش و مهارت در موقعیت‌های عملی یا شبیه‌سازی شده تأکید دارد. تفاوت اصلی آن با آزمون‌های کتبی دیگر این است که این آزمون‌ها به جای سنجش صرف دانش، به سنجش مهارت‌ها و توانایی‌های عملی فرد می‌پردازند. در این آزمون‌ها، یادگیری‌های نهایی یا مراحل میانی عملکردی که برای رسیدن به نتایج مطلوب لازم هستند، مانند استفاده صحیح از ابزارها و دستگاه‌ها، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

به عنوان مثال، در آزمون کتبی عملکردی در درس اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، از دانشجویان خواسته می‌شود تا جدول مشخصات درس، سؤال‌های آزمون، یا فهرست‌وارسی برای ارزشیابی تهیه کنند. همچنین ممکن است از دانش‌آموزان خواسته شود تا نقشه‌های علمی یا هنری، طرح مدار برقی یا داستان کوتاه ایجاد کنند. این آزمون‌ها به طور خاص بر روی محصولات نهایی یادگیری، که هم نتیجه دانش و هم مهارت فرد است، تمرکز دارند.

آزمون شناسایی

آزمون‌های شناسایی ابزارهای مفیدی برای سنجش توانایی‌ها و دانش افراد در شناسایی ویژگی‌ها، معایب، مزایا و کاربردهای مختلف هستند. این آزمون‌ها کاربردهای گسترده‌ای در زمینه‌های مختلف دارند، از جمله در آموزش صنعتی، علوم زیستی،

زبان‌شناسی و رشته‌های حرفه‌ای مانند مکانیکی و کشاورزی. همچنین، آزمون‌های شناسایی می‌توانند در ارزیابی عملکرد واقعی یا شبیه‌سازی‌شده مفید باشند.

انواع آزمون‌های شناسایی:

۱- **آزمون شناسایی ویژگی‌ها:** در این نوع آزمون‌ها از یادگیرنده خواسته می‌شود تا ویژگی‌ها، کاربردها، و مشکلات مختلف را شناسایی کند، مثلاً در تشخیص اشکالات فنی یا توضیح در مورد عملکرد یک ابزار خاص.

۲- **آزمون‌های شبیه‌سازی‌شده:** در این نوع آزمون‌ها، یادگیرنده در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده قرار می‌گیرد تا همانند یک موقعیت واقعی عمل کند. مثلاً در آموزش رانندگی از شبیه‌ساز استفاده می‌شود یا در آموزش پزشکی آزمون‌های بالینی ساختارمند برای شبیه‌سازی وضعیت‌های بیمارستانی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۳- **آزمون‌های عملکردی:** در این آزمون‌ها یادگیرنده باید عملکردی واقعی یا شبیه به واقعی را انجام دهد، مانند انجام آزمایش‌های شیمی در آزمایشگاه یا تعمیر یک وسیله. این آزمون‌ها به خوبی می‌توانند توانایی‌های عملی فرد را اندازه‌گیری کنند.

ویژگی‌های آزمون‌های شناسایی:

- **دقت و سرعت:** در آزمون‌های شناسایی گاهی ملاک‌های عملکردی نظیر دقت و سرعت اهمیت دارند. برای مثال، در آزمون رانندگی یا در آزمون‌های علمی، ممکن است ملاک‌هایی مانند دقت یا سرعت اجرای مراحل کار مورد بررسی قرار گیرند.
- **سنجش توانایی‌های واقعی:** این آزمون‌ها به طور معمول از یادگیرنده خواسته می‌شود تا در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده عمل کند. این آزمون‌ها می‌توانند عملکرد فرد را در موقعیت‌های واقعی پیش‌بینی کنند و توانایی‌های عملی او را بهتر اندازه‌گیری کنند.

نکات کاربردی در طراحی آزمون‌های شناسایی:

۱- **انتخاب تکالیف معنی‌دار:** باید تکالیفی طراحی شود که برای یادگیرندگان معنادار و کاربردی باشند تا توانایی‌های عملی واقعی آن‌ها سنجیده شود.

۲- **موقعیت‌های آزمون واقعی:** باید موقعیت‌هایی انتخاب شوند که شرایط و نیازهای واقعی را شبیه‌سازی کنند. این شرایط باید به گونه‌ای باشد که آزمون شونده احساس کند در موقعیتی مشابه با دنیای واقعی قرار دارد.

۳- **استفاده از راهنمای نمره‌گذاری:** برای ارزیابی عملکرد، باید از معیارهای روشن و دقیق استفاده کرد. راهنمای نمره‌گذاری باید شامل جزئیات دقیق درباره نوع عملکرد مورد انتظار و روش نمره‌گذاری باشد.

در نهایت، آزمون‌های شناسایی ابزاری قدرتمند برای سنجش توانایی‌های عملی و دانش فرد در شرایط شبیه‌سازی‌شده و واقعی هستند و می‌توانند به طور موثری در فرآیند آموزش و ارزیابی استفاده شوند.

امتیازها:

- ۱- **سنجش یادگیری‌های عملی:** سنجش عملکردی می‌تواند یادگیری‌هایی را اندازه‌گیری کند که با آزمون‌های کتبی معمولی نمی‌توان سنجید، مانند توانایی انجام کارها.
- ۲- **سنجش فرایند و محصول:** هم فرایند یادگیری و هم نتیجه آن ارزیابی می‌شود. این امکان را فراهم می‌آورد که نقاط قوت و ضعف در روند انجام یک کار و نتیجه‌گیری‌ها مورد توجه قرار گیرد.
- ۳- **تاکید بر نظریه‌های جدید یادگیری:** سنجش عملکردی با نظریه‌های سازندگی هم‌راستا است و به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا در یادگیری خود نقش فعال داشته باشند.

محدودیت‌ها:

- ۱- **کمبود پایایی:** نمره‌گذاری می‌تواند نوسانات زیادی داشته باشد، به‌ویژه در مقایسه با آزمون‌های کتبی.
- ۲- **صرف وقت زیاد:** سنجش‌های عملکردی زمان‌بر هستند و نیاز به وقت زیادی برای ارزیابی کامل عملکردهای یادگیرنده دارند.

موارد استفاده روش‌های سنجش عملکردی

این روش‌ها به‌ویژه زمانی مفید هستند که روش‌های سنتی کارساز نباشند، مانند زمانی که ارزیابی هم فرآیند یادگیری و هم محصول نهایی مدنظر است. این روش‌ها برای سنجش اهداف یادگیری سطح پایین مفید نیستند و بهتر است برای اهداف سطح بالا و یادگیری‌های پیچیده استفاده شوند.

مثال از سنجش عملکرد: سنجش هوش‌های چندگانه

هوارد گاردنر نظریه‌ای در مورد هوش‌های چندگانه ارائه داد که شامل هشت نوع هوش مختلف است. این هوش‌ها شامل هوش‌های زبانی، منطقی-ریاضی، فضایی، بدنی-جنبشی، موسیقایی، میان فردی، درون فردی و طبیعت‌گرایانه هستند. گاردنر بر این باور است که همه افراد این هوش‌ها را دارند، اما در هر فرد قدرت آن‌ها متفاوت است.

سنجش هوش‌های چندگانه:

برای اندازه‌گیری این هوش‌ها، روش‌های سنجش عملکردی مفید هستند چرا که به دانش‌آموزان امکان می‌دهند توانایی‌های خود را در چندین جنبه مختلف نشان دهند. در این روش‌ها، به جای استفاده از آزمون‌های کوتاه پاسخ، به عملکردهای واقعی توجه می‌شود و دانش‌آموزان فرصت نشان دادن درک خود در ابعاد مختلف را می‌یابند.

سنجش با استفاده از کارپوشه

تعریف کارپوشه

کارپوشه مجموعه‌ای از کارهای یادگیرنده است که نشان‌دهنده کوشش، پیشرفت و موفقیت تحصیلی او در یک زمینه خاص است. یادگیرنده نمونه‌هایی از کارهای خود را که در طول مدت مشخصی انجام داده، به کلاس می‌آورد و در اختیار معلم قرار

می‌دهد تا مورد ارزشیابی قرار گیرد. کارپوشه برخلاف آزمون‌های مقطعی می‌تواند تصویر کاملی از پیشرفت و توانمندی‌های یادگیرنده در طول زمان ارائه دهد.

اهداف و استفاده از کارپوشه

۱. برای آموزش

کارپوشه‌ها به عنوان ابزاری برای خودارزیابی و تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان استفاده می‌شوند. این ابزار کمک می‌کند تا یادگیرندگان به طور مستقل توانایی‌های خود را ارزیابی کنند و پیشرفت خود را درک کنند.

۲. برای سنجش

کارپوشه می‌تواند برای سنجش تکوینی (در جریان آموزش) یا تراکمی (برای ارزشیابی نهایی) استفاده شود. در سنجش تکوینی، از کارپوشه برای شناسایی نقاط قوت و ضعف استفاده می‌شود، در حالی که در سنجش تراکمی، کارپوشه برای ارزشیابی نهایی آموخته‌ها و تعیین صلاحیت‌های دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۳. برای مهارت‌های فکری

با استفاده از کارپوشه، معلمان می‌توانند مهارت‌های فکری دانش‌آموزان مانند تفکر، حل مسئله، تصمیم‌گیری و راهبردهای شناختی و فراشناختی را ارزیابی کنند.

۴. برای فارغ‌التحصیلی

کارپوشه‌های فارغ‌التحصیلی ممکن است شامل مستنداتی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در دو سال آخر دبیرستان باشد و شامل کارهای نوشتاری، پروژه‌های هنری و علمی و گزارش‌های مختلف باشد.

۵. برای گزینش و تأیید صلاحیت

در برخی موارد، کارپوشه برای گزینش و تأیید صلاحیت معلمان و کارکنان آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این کارپوشه‌ها ممکن است شامل مدارک و شواهدی از توانمندی‌ها و شایستگی‌های فرد باشند.

انواع کارپوشه‌ها

۱- **کارپوشه نمایشی**: شامل بهترین کارهای دانش‌آموز است که معرف توانایی‌های او هستند.

۲- **کارپوشه اسناد و مدارک**: شامل شواهدی از کیفیت و کمیت یادگیری، شامل کارهای کامل و نیمه‌تمام.

۳- **کارپوشه رشد پیشرفت**: شامل کارهایی است که در طول زمان انجام شده‌اند و نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی فرد هستند.

کارپوشه الکترونیکی

کارپوشه‌های الکترونیکی به جای ذخیره‌سازی فیزیکی، می‌توانند مطالب نوشتاری، تصاویر، صدا و ویدئو را شامل شوند. این نوع کارپوشه‌ها امکان انتقال سریع اطلاعات از یک معلم به معلم دیگر و از یک مدرسه به مدرسه دیگر را فراهم می‌کنند.

محتوای کارپوشه

محتوای کارپوشه نقش بسیار مهمی در فرآیند سنجش عملکرد دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این ابزار در ابتدا در زمینه‌های هنری و ادبیاتی به کار می‌رفت اما به مرور زمان دامنه استفاده از آن گسترش یافته و اکنون در موضوعات مختلف از جمله ریاضیات و علوم نیز کاربرد دارد. کارپوشه به نوعی از ارزیابی است که به جمع‌آوری، مستندسازی، و بررسی فعالیت‌های مختلف دانش‌آموزان در طول زمان پرداخته و به معلمان و والدین امکان می‌دهد که پیشرفت دانش‌آموزان را از جنبه‌های مختلف مشاهده و ارزیابی کنند.

ویژگی‌ها و محتوای کارپوشه

کارپوشه‌ها شامل انواع مختلفی از آثار دانش‌آموزان هستند که می‌توانند شامل:

۱- **کارهای انجام شده:** این شامل فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز در کلاس درس انجام داده است مانند تکالیف و پروژه‌های کلاسی.

۲- **کارهای تهیه شده:** شامل پروژه‌ها و فعالیت‌هایی است که خارج از کلاس درس انجام شده‌اند.

۳- **اظهار نظرهای دیگران:** گزارش‌ها یا نظرهای معلمان و سایر افراد در مورد پیشرفت دانش‌آموز.

۴- **تولیدات دانش‌آموز:** این شامل هدف‌ها، توضیحات و تفکرات دانش‌آموز درباره کارهایی است که در کارپوشه‌اش قرار داده است.

قواعد تهیه و استفاده از کارپوشه

در تهیه کارپوشه باید اصول و قواعد خاصی رعایت شود. به عنوان مثال:

- باید مشخص شود که هدف استفاده از کارپوشه چیست.
- باید از دانش‌آموزان خواسته شود تا بخشی از کارهای خود را برای قرار دادن در کارپوشه انتخاب کنند.
- معلمان باید معیارهای مشخصی برای ارزیابی کارپوشه‌ها داشته باشند.

امتیازها و محدودیت‌های روش کارپوشه

روش کارپوشه به دلیل اینکه امکان سنجش پیشرفت دانش‌آموزان را در طول زمان فراهم می‌کند، مزایای زیادی دارد. این روش به معلمان کمک می‌کند تا اطلاعات دقیق‌تری از نحوه تفکر و حل مسئله دانش‌آموزان به دست آورند و همچنین والدین نیز می‌توانند از پیشرفت فرزندشان مطلع شوند. همچنین این روش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند.

اما در عین حال این روش محدودیت‌هایی نیز دارد. یکی از این محدودیت‌ها، وقت زیادی است که معلمان باید صرف بررسی و ارزیابی کارپوشه‌ها کنند. علاوه بر این، چالش‌هایی مانند شاخص‌های روایی و پایایی نادرست در ارزشیابی‌ها نیز می‌تواند کیفیت این روش را تحت تاثیر قرار دهد.

روش کارپوشه به خصوص برای سنجش پیشرفت‌های مداوم دانش‌آموزان در طول زمان بسیار مفید است. این روش به معلمان امکان می‌دهد که نه تنها موفقیت‌های دانش‌آموز را ارزیابی کنند بلکه فرآیند یادگیری آن‌ها را نیز پیگیری نمایند. در مجموع، استفاده از کارپوشه یکی از روش‌های نوین و جامع برای ارزشیابی است که می‌تواند به معلمان و والدین در شناخت بهتر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. با این حال، چالش‌ها و محدودیت‌هایی نیز برای این روش وجود دارد که باید در هنگام استفاده از آن مدنظر قرار گیرد.

سنجش مشاهده ای

۱. فهرست واریسی:

این روش برای سنجش ویژگی‌های خاص عملکرد یا فرآورده‌های یادگیرنده به کار می‌رود. در فهرست واریسی، سنجشگر مشاهده می‌کند که آیا ویژگی‌های مشخص‌شده در فهرست، در عملکرد یادگیرنده وجود دارند یا خیر. این ویژگی‌ها می‌توانند مربوط به فرایند عمل (مانند مراحل انجام یک تکلیف) یا نتیجه آن (مانند کیفیت نهایی یک پروژه) باشند.

• ویژگی‌های فهرست واریسی:

- فهرست باید کوتاه و شامل ویژگی‌های مهم باشد.
- ویژگی‌ها باید قابل مشاهده و دقیق تعریف شده باشند.
- فهرست باید به گونه‌ای طراحی شود که استفاده از آن ساده باشد.
- **نمره‌گذاری:** برای نمره‌گذاری در فهرست واریسی معمولاً از سیستم‌هایی مانند ۱-۰، بله-نه، یا حضور و عدم حضور ویژگی‌ها استفاده می‌شود. در برخی موارد، ویژگی‌های مهم‌تر می‌توانند نمره بیشتری دریافت کنند.

۲. مقیاس درجه‌بندی:

مقیاس درجه‌بندی روشی برای ارزیابی میزان یا درجه ویژگی‌های مختلف است. برخلاف فهرست واریسی که تنها حضور یا عدم حضور ویژگی‌ها را می‌سنجد، مقیاس درجه‌بندی به ارزشیاب امکان می‌دهد تا شدت یا فراوانی ویژگی‌ها را تعیین کند.

• ویژگی‌های مقیاس درجه‌بندی:

- مقیاس باید بر اساس اهداف یادگیری طراحی شود.
- مقیاس باید به گونه‌ای طراحی شود که ویژگی‌ها قابل مشاهده و درجه‌بندی باشند.
- دقت در انتخاب تعداد طبقات مقیاس اهمیت دارد (اغلب از ۳ تا ۷ طبقه استفاده می‌شود).

• انواع مقیاس‌های درجه‌بندی:

- **مقیاس عددی:** که در آن از اعداد برای ارزیابی استفاده می‌شود.
- **مقیاس نگاره‌ای:** که در آن از خطوط افقی برای نشان دادن درجات مختلف ویژگی‌ها استفاده می‌شود.
- **مقیاس توصیفی:** که در آن نقاط روی مقیاس با توصیف‌های رفتاری مشخص می‌شوند.

۳. روش‌های نمره‌گذاری مقیاس درجه‌بندی:

نمره‌گذاری مقیاس درجه‌بندی می‌تواند به صورت عددی (مثل ۱ تا ۵) یا به صورت دایره‌گذاری در نقاط مختلف مقیاس باشد. این روش‌ها به سنجش ویژگی‌های مختلف مانند میزان یا شدت رفتارها کمک می‌کنند.

نکات کلیدی برای تهیه فهرست واری و مقیاس درجه‌بندی:

- ویژگی‌ها باید بر اساس اهداف یادگیری انتخاب شوند.
- ویژگی‌ها باید به وضوح قابل مشاهده باشند.
- تعداد طبقات مقیاس باید محدود و قابل فهم باشد.

محدودیت‌های روش‌های سنجش مشاهده‌ای:

- ۱- تأثیر تعصبات مشاهده‌گر: ممکن است تعصبات مشاهده‌گر در گزارش و تفسیر نتایج مشاهدات تأثیر بگذارد.
- ۲- نیاز به وقت و تجهیزات زیاد: استفاده از این روش‌ها نیاز به صرف وقت زیاد و تجهیزات خاص دارد که ممکن است در دسترس همه معلمان نباشد.
- ۳- نتایج غیرقابل اعتماد از مشاهدات محدود: استنتاج از مشاهدات محدود ممکن است منجر به نتایج غلط شود.
- ۴- مشکل در تعیین علت رفتار: مشاهدات محدود نمی‌توانند علت دقیق رفتار را نشان دهند.
- ۵- دشواری در شناسایی رفتارهای مختلف: در کلاس‌های درس، تفکیک رفتارهای مرتبط از غیرمرتبط دشوار است.
- ۶- مشکل در ثبت دقیق مشاهدات: ثبت مشاهدات به صورت همزمان و دقیق، به خصوص بعد از گذشت زمان، مشکل است.
- ۷- قطعیت غیرموجه در نتایج: نتایج مشاهدات باید به صورت احتمالی و فرضی تلقی شوند تا شواهد تایید کننده بیشتری به دست آید.

سنجش رفتاری

تعریف سنجش رفتاری:

سنجش رفتاری به طور مستقیم رفتارها یا عملکردهای آشکار فرد را می‌سنجد، بدون توجه به ویژگی‌ها یا توانایی‌های درونی افراد. در این روش، هدف سنجش کمیت یا کیفیت رفتار است، نه صفات درونی. برخلاف روش‌های غیرمستقیم مانند آزمون‌ها، که ویژگی‌های پنهانی را اندازه‌گیری می‌کنند، سنجش رفتاری بر اساس مشاهده و ثبت مستقیم رفتار فرد انجام می‌شود.

ویژگی‌های سنجش رفتاری:

- ۱- توجه به رفتارهای آشکار: این روش بر مشاهده و سنجش رفتارهای قابل مشاهده و عینی تأکید دارد.
- ۲- رد روش‌های غیرمستقیم: برخلاف سنجش‌های سنتی که از آزمون‌ها برای استنباط ویژگی‌های درونی استفاده می‌کنند، سنجش رفتاری صرفاً بر خود رفتار تمرکز می‌کند.

۳- رویکرد طبیعی و مستقیم: رفتارها باید در موقعیت‌های طبیعی و در حین وقوع مشاهده شوند.

سنجش رفتاری در روانشناسی رفتاری:

روانشناسان رفتاری به جای استفاده از اصطلاحات پیچیده روانی مانند اضطراب یا افسردگی، به صورت مستقیم رفتارهایی مانند "افسردگی" یا "هراس" را ثبت و مشاهده می‌کنند. به عنوان مثال، رفتار افسرده‌گرا باید مستقیماً از طریق مشاهده حالت‌های فرد مانند عدم توانایی در انجام کارهای روزمره سنجش شود.

تعریف و تمایز رفتارها:

برای تعریف دقیق رفتار، ویژگی‌های آن باید به وضوح مشخص شوند. به عنوان مثال، در سنجش روابط اجتماعی صمیمانه، باید رفتارهایی چون سلام کردن، استفاده از لحن دوستانه و نگاه کردن به فرد مورد نظر ثبت شوند و رفتارهایی که از این الگو خارج می‌شوند (مانند داد زدن یا عدم ارتباط) به عنوان "غیرمثال" معرفی می‌شوند.

روش‌های سنجش رفتاری:

- ۱- سنجش محصولات ماندنی رفتار: برخی رفتارها محصولاتی پایدار مانند تکالیف درسی یا دیکته ایجاد می‌کنند که پس از وقوع رفتار قابل سنجش هستند. این نوع سنجش معمولاً به روش‌های ارزشیابی محصولات رفتاری انجام می‌شود.
- ۲- سنجش رویدادهای گذرای رفتار (ثبت مشاهده‌ای): بسیاری از رفتارها مانند پرخاشگری یا شرکت در بحث گروهی، بدون ایجاد محصول پایدار، در محیط‌های طبیعی رخ می‌دهند و باید از طریق مشاهده مستقیم سنجش شوند.

بعدهای رفتار:

رفتارها دارای ویژگی‌هایی هستند که به آن‌ها بعدهای رفتاری گفته می‌شود. این ابعاد شامل:

- شکل ظاهری: مانند نوع حرکت یا حالت بدن
- شدت: میزان نیرو یا شدت رفتار
- فراوانی: تعداد دفعات وقوع رفتار
- طول مدت: مدت زمان انجام رفتار
- دوره نهفتگی: زمان شروع رفتار بعد از تحریک
- مکان یا موقعیت: جایی که رفتار رخ می‌دهد

روش‌های ثبت مشاهده‌ای:

برای سنجش رفتارهای گذرا از روش‌های ثبت مشاهده‌ای استفاده می‌شود. این روش‌ها شامل:

- ۱- ثبت فراوانی: شمارش تعداد دفعات وقوع رفتار
- ۲- ثبت طول مدت: اندازه‌گیری مدت زمان انجام رفتار
- ۳- ثبت دوره نهفتگی: اندازه‌گیری مدت زمان قبل از شروع رفتار
- ۴- ثبت فاصله‌ای یا نمونه‌گیری زمان: تعیین درصد زمانی که رفتار در آن رخ می‌دهد

محرك‌های پیش‌آیند و پس‌آیند:

در سنجش رفتاری، علاوه بر رفتار، محرك‌های پیش‌آیند (مواردی که باعث رفتار می‌شوند) و پس‌آیند (نتایج یا پیامدهای رفتار) نیز ثبت می‌شوند. این اطلاعات برای تحلیل و توصیف رفتار مفید هستند.

روش ثبت فاصله زمانی (یا فاصله ای):

این روش شامل تقسیم زمان به فاصله‌های کوتاه می‌شود (مثلاً ۱۰ یا ۱۵ ثانیه) و در هر فاصله زمانی، وقوع یا عدم وقوع رفتار ثبت می‌شود. این روش برای رفتارهایی که طول مدت یا زمان خاصی ندارند (مثل سروصداها یا بی‌موقع) مناسب است.

روش ثبت نمونه‌گیری زمان:

در این روش، رفتار در فواصل زمانی کوتاه ثبت می‌شود اما با فواصل زمانی غیرپیوسته. یعنی بین دو فاصله زمانی، هیچ مشاهده‌ای انجام نمی‌شود.

سنجش قیاس‌پذیر:

این روش در شرایطی استفاده می‌شود که نمی‌توان رفتار را در شرایط واقعی مشاهده کرد. برای مثال، فردی که ترس از مار دارد، به جای قرار دادن او در محیط واقعی، می‌توان از تصاویر یا فیلم‌های مار استفاده کرد.

سنجش موقعیتی (آزمون موقعیتی):

در این روش، فرد در موقعیتی شبیه به وضعیت واقعی قرار می‌گیرد تا رفتار او در آن موقعیت مورد سنجش قرار گیرد. این روش برای سنجش مهارت‌هایی مانند رهبری، توانایی حل مشکل، و تعاملات گروهی مفید است.

روش نقش‌گزاری: در این روش، فرد از او خواسته می‌شود تا نقش خاصی را ایفا کند (مثل یک کارمند یا مدیر) و در آن موقعیت رفتار او مورد سنجش قرار می‌گیرد.

سنجش نهان‌یابی:

در این روش، فرد مورد نظر نمی‌داند که مورد مشاهده قرار دارد. هدف این است که رفتار طبیعی فرد بدون تاثیر آگاهی از نظارت ثبت شود.

نظارت شخصی:

در این روش، فرد رفتارهای خود را مشاهده کرده و ثبت می‌کند، و این اطلاعات به سنجشگر گزارش داده می‌شود. این روش دقت کمتری نسبت به روش‌های مستقیم دارد چون ممکن است فرد نتواند تمامی رفتارها را به درستی ثبت کند.

سنجش شناختی-رفتاری:

در این روش، علاوه بر رفتارهای آشکار، افکار و فرآیندهای ذهنی فرد نیز مورد سنجش قرار می‌گیرند. یکی از روش‌های این سنجش "بلند فکر کردن" است که در آن فرد افکار خود را بلند بلند بیان می‌کند تا نحوه تفکر او مورد بررسی قرار گیرد.

تعریف و کاربرد: سنجش روانی-فیزیولوژیکی به بررسی تغییرات فیزیولوژیکی مرتبط با احساسات و واکنش‌های روانی می‌پردازد. رفتارگرایان اعتقاد دارند که احساساتی مانند ترس و اضطراب، تنها مجموعه‌ای از واکنش‌های فیزیولوژیکی هستند که می‌توان آن‌ها را اندازه‌گیری کرد. به عنوان مثال، در ترس از صحبت کردن در جمع، تغییراتی چون افزایش ضربان قلب یا تغییر در پاسخ‌های برقی پوست مشاهده می‌شود.

بازخورد زیستی: در این روش، فرد می‌تواند تغییرات درونی بدن خود را مشاهده کرده و یاد بگیرد که چگونه به آن‌ها پاسخ دهد. مثلاً فرد می‌تواند فشار خون یا ضربان قلب خود را کنترل کند و از بازخورد فیزیولوژیکی برای تنظیم این تغییرات استفاده کند.

امتیازها و محدودیت‌های روش‌های سنجش رفتاری

امتیازها:

۱- **شناسایی رفتار و عوامل مؤثر:** این روش به روانشناسان کمک می‌کند تا رفتارها و عوامل ایجادکننده آن‌ها را شناسایی و اندازه‌گیری کنند.

۲- **داده‌های پژوهشی دقیق:** می‌توان از روش‌های سنجش رفتاری برای جمع‌آوری داده‌های معتبر در پژوهش‌های آموزشی استفاده کرد.

۳- **دقت بالا:** چون رفتار مستقیماً مشاهده می‌شود، مشکل روایی به میزان کمتری مطرح است.

۴- **استفاده در سنجش ویژگی‌های عاطفی:** سنجش رفتاری می‌تواند به شناسایی ویژگی‌های عاطفی و حتی شناختی افراد کمک کند.

محدودیت‌ها:

۱- **نیاز به زمان و منابع زیاد:** برای سنجش ویژگی‌های ثابت مانند نگرش‌ها یا ویژگی‌های عاطفی، باید فرد را در موقعیت‌های مختلف مشاهده کرد که وقت‌گیر است.

۲- **واکنش پذیری:** حضور مشاهده‌گر ممکن است باعث تغییر رفتار فرد شود، بنابراین باید مراقب تغییرات غیرطبیعی باشیم.

۳- **مشکلات صداقت:** در برخی از روش‌های نظارت شخصی و گزارش شخصی، ممکن است افراد اطلاعات دقیق یا صادقانه ارائه ندهند.

نتیجه‌گیری

سنجش روانی-فیزیولوژیکی و سایر روش‌های سنجش رفتاری، ابزارهای قدرتمندی هستند که به روانشناسان کمک می‌کنند تا رفتارهای انسان‌ها را در شرایط مختلف اندازه‌گیری و تحلیل کنند. با این حال، برای دستیابی به نتایج دقیق، باید به محدودیت‌ها و چالش‌های این روش‌ها توجه داشت.

تعریف ویژگی‌های عاطفی

آندرسون و بورک (۲۰۰۰) ویژگی‌های عاطفی را به‌طور کلی به‌عنوان احساس یا هیجانی که ویژگی معمولی فرد است، تعریف می‌کنند. این ویژگی‌ها باید دارای سه ملاک خاص باشند:

- ۱- شدت: درجه یا نیروی احساسات.
- ۲- جهت: جنبه مثبت یا منفی احساس.
- ۳- هدف: موضوعی که احساس به آن مرتبط است.

پنج جنبه تعریف‌کننده ویژگی‌های عاطفی

- ۱- ویژگی‌های عاطفی شامل احساس یا هیجان هستند.
- ۲- ویژگی‌های عاطفی معمولی یا نوعی فرد هستند.
- ۳- ویژگی‌های عاطفی از درجه‌ای از شدت برخوردارند.
- ۴- ویژگی‌های عاطفی دارای جهت هستند (مثبت یا منفی).
- ۵- ویژگی‌های عاطفی هدف یا آماج دارند که سمت و سوی آن‌ها را مشخص می‌کند.

اهمیت ویژگی‌های عاطفی در آموزش و پرورش

- ۱- ویژگی‌های ورودی عاطفی: به‌عنوان پیش‌نیازهای یادگیری درس‌ها در مدرسه.
- ۲- فیلتری برای ادراک: ویژگی‌های عاطفی به‌عنوان لنزهایی هستند که از طریق آن‌ها فعالیت‌ها و رویدادهای مدرسه و کلاس درس دیده می‌شوند.
- ۳- هدف‌های آموزشی: ویژگی‌های عاطفی می‌توانند بخشی از نتایج تحصیل در مدرسه باشند، مانند علاقه به یادگیری و نگرش نسبت به خود.

روش‌های سنجش ویژگی‌های عاطفی

ویژگی‌های عاطفی را نمی‌توان با آزمون‌های توانایی سنجید. در سنجش عاطفی، هدف جمع‌آوری اطلاعات از رفتارهای معمول و طبیعی فرد است، نه بر اساس نتایج درست یا غلط. دو روش اصلی سنجش عبارتند از:

- ۱- مشاهده: جمع‌آوری اطلاعات از طریق رفتارهای فرد.
- ۲- گزارش شخصی: جمع‌آوری اطلاعات از طریق پاسخ‌ها به سؤال‌های خاص.

استفاده از پرسشنامه برای سنجش عواطف

پرسشنامه‌ها، به‌ویژه پرسشنامه‌های بسته پاسخ، یکی از رایج‌ترین روش‌های سنجش ویژگی‌های عاطفی هستند. این پرسشنامه‌ها از آزمون شونده می‌خواهند که از میان پاسخ‌های از پیش تعیین شده یکی را انتخاب کند. پرسشنامه‌های بسته پاسخ برای سنجش متغیرهای عاطفی مناسب‌تر از پرسشنامه‌های شناختی هستند.

پرسشنامه‌های باز پاسخ

- پرسشنامه‌های باز پاسخ برای سنجش عواطف و نگرش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند و مشابه آزمون‌های تشریحی در حوزه شناختی عمل می‌کنند. در این روش، سؤال‌ها به صورت جملات ناتمام ارائه می‌شود و آزمون شونده باید نظرات خود را تکمیل کند.
- این پرسشنامه‌ها به معلمان این امکان را می‌دهند که موضوعات مختلف را به طور کارآمد مورد ارزیابی قرار دهند. اما تهیه سؤال‌های مناسب و تحلیل نتایج می‌تواند وقت‌گیر و دشوار باشد.

قواعد تهیه و اجرای پرسشنامه‌های سنجش عواطف:

- ۱- هدف پرسشنامه را مشخص کنید.
- ۲- جملات ساده و واضح بنویسید.
- ۳- از جمله‌های پیچیده و منفی اجتناب کنید.
- ۴- سعی کنید دانش‌آموزان را به دقت و صداقت در پاسخ‌دهی ترغیب کنید.
- ۵- پرسشنامه‌ها را با همکاران و دانش‌آموزان مرور کنید تا ایرادات احتمالی اصلاح شود.

روش تفکیک معنایی

- این روش از صفت‌های دو قطبی برای سنجش نگرش‌ها استفاده می‌کند. هر جفت صفت یک پیوستار هفت بخشی می‌سازد که به صورت مقیاس درجه‌بندی تنظیم می‌شود.
- هدف این روش اندازه‌گیری معنای ضمنی مفاهیم است، به ویژه نگرش‌ها نسبت به مفاهیمی چون خانه، مدرسه، پدر و غیره.

مقیاس لیکرت

- مقیاس لیکرت برای سنجش نگرش‌ها طراحی شده است. در این روش، پاسخ‌دهندگان باید میزان موافقت یا مخالفت خود را با بیانات مختلف بیان کنند.
- معمولاً از پنج گزینه (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) برای نمره‌دهی استفاده می‌شود.
- برخی پیشنهاد می‌دهند که از چهار گزینه (بدون گزینه میانه) برای دقیق‌تر بودن نتایج استفاده شود.

استفاده از مصاحبه برای سنجش عواطف

- مصاحبه‌ها مشابه پرسشنامه‌ها هستند، اما معمولاً بازتر و انعطاف‌پذیرترند.
- از مصاحبه‌ها می‌توان برای جمع‌آوری اطلاعات عاطفی و رفتاری در محیط‌های مختلف مانند مشاوره، پزشکی، و روان‌شناسی آموزشی استفاده کرد.
- پیشنهاد می‌شود در هنگام اجرای مصاحبه‌ها از حساسیت به ابعاد غیرکلامی مانند لحن صدا و واکنش‌های مصاحبه‌شونده توجه شود.

روش حدس بزن چه کسی

- **هدف:** سنجش روابط عاطفی میان اعضای گروه یا کلاس درس.
- **روش:** به دانش‌آموزان جملات توصیفی داده می‌شود و از آنان خواسته می‌شود تا فردی را که ویژگی‌های ذکر شده را دارد، حدس بزنند.
- **مثال:** "این شخص خواندن را دوست دارد" یا "این شخص همیشه نگران است."
- **نمره‌گذاری:** نمره‌ها بر اساس تعداد افراد انتخاب شده در هر ویژگی محاسبه می‌شود. اگر جملات منفی استفاده شود، انتخاب‌های منفی از انتخاب‌های مثبت کم می‌شود.

استفاده از یادداشت‌های روزانه برای سنجش عواطف

- **هدف:** کمک به معلم برای آشنایی با احساسات و تجربیات شخصی دانش‌آموزان.
- **روش:** دانش‌آموزان احساسات و تجربیات خود را در یادداشت‌هایی ثبت می‌کنند و آن را با معلم به اشتراک می‌گذارند.
- **مزیت:** معلمان می‌توانند به طور مستقیم با افکار و احساسات دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند.
- **راهنمایی:** معلم باید به دانش‌آموزان اطمینان دهد که یادداشت‌ها محرمانه خواهند ماند.

امتیازها و محدودیت‌های روش‌های سنجش عاطفی

مزایا:

- ۱- نیاز به زمان زیادی ندارد.
- ۲- قابل اجرا برای گروه‌های کوچک و بزرگ.
- ۳- کم‌هزینه و آسان است.

محدودیت‌ها:

- ۱- نتایج ممکن است چندان قابل اعتماد نباشند.
- ۲- ذهنیت زیادی در تفسیر نتایج دخیل است.
- ۳- ساختن پرسش‌های مؤثر و مفید دشوار است.

موارد استفاده روش‌های سنجش عاطفی

- **هدف:** سنجش ویژگی‌های عاطفی، علاقه‌ها و نگرش‌ها.
- **روش‌ها:** پرسشنامه‌های باز و بسته پاسخ، مقیاس‌های لیکرت و روش افتراق معنایی.
- **مثال‌ها:**

- ۱- پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه: شامل ۳۹ سؤال با ۷ مقیاس از جمله رضایت کلی، عاطفه منفی و موفقیت.
- ۲- پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه 35: سؤال برای شناسایی دانش‌آموزان کم‌اندوخته یا ناموفق در تحصیل.

اجرا، نمره گذاری و تحلیل آزمون

شرایط اجرای آزمون‌های کتبی

۱- آماده‌سازی آزمون

- تهیه دفترچه و پاسخنامه: نیاز به دقت فراوان در آماده‌سازی دارد.
- ترتیب سوال‌ها: باید با نظم و به شکلی مرتب قرار داده شوند تا به آزمون شونده کمک کنند.

۲- ترتیب قرار دادن سوال‌ها

- دسته‌بندی سوال‌ها بر اساس نوع: مثلاً صحیح-غلط، چند گزینه‌ای، کوتاه پاسخ و تشریحی.
- مرتب‌سازی سوال‌ها از ساده به دشوار: این کار باعث افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌شود.
- مطابقت ترتیب سوال‌ها با مطالب درس: سوال‌ها باید به ترتیب فصل‌ها یا مباحث آموزشی تنظیم شوند.

۳- خوانا و واضح بودن سوال‌ها

- خوانا نوشتن سوال‌ها و قرار دادن نمودار یا شکل‌ها در قسمت مناسب (قبل از سوالات).
- قرار دادن گزینه‌ها به طور تصادفی: از الگوهای ثابت در جایگزینی گزینه‌های درست پرهیز کنید.

۴- نوشتن دستورالعمل آزمون

- راهنمایی مختصر و روشن: شامل زمان لازم برای هر قسمت، ارزش هر سوال، و مجاز یا غیر مجاز بودن حدس زدن.
- برای آزمون‌های عددی و مسائل، دقت مورد نیاز و واحدهای اندازه‌گیری باید مشخص شود.

۵- شرایط اجرای آزمون

- آرامش فیزیکی و روانی: از عوامل تنش‌زا و اضطراب‌زا پرهیز کنید.
- اضطراب کم: اندکی اضطراب مفید است اما اضطراب زیاد عملکرد را تحت تاثیر منفی قرار می‌دهد.

۶- تحلیل سوال‌ها

- تحلیل بعد از آزمون: بررسی نقاط قوت و ضعف سوال‌ها برای بهبود آزمون‌های آینده.
- ارزیابی تجربی: تحلیل پاسخ‌ها و بررسی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت یاددهی معلمان.

محاسبه ضریب دشواری سؤال

بنابه تعریف در صد کل آزمون شوندگانی که به یک سؤال جواب درست می‌دهند ضریب دشواری آن سؤال است که با حرف نشان داده می‌شود. اگر در تحلیل یک سوال کلیه افراد یا کلیه برگه‌های امتحانی دخالت داشته باشند برای محاسبه ضریب دشواری آن سؤال کافی است که تعداد کل افرادی را که به آن سؤال جواب درست داده اند بر تعداد کل آزمون شوندگان تقسیم کنیم و نتیجه را در ۱۰۰ ضرب نماییم. رقم حاصل ضریب دشواری سؤال است. مطابق فرمول زیر

$$p = 100 \left(\frac{R}{T} \right)$$

در این فرمول R معرف تعداد کسانی است که به سؤال جواب درست داده و T نشان دهنده تعداد کل آزمون شوندگان است. به عنوان مثال اگر تعداد پاسخ دهندگان به یک سؤال ۸۰ نفر باشند و از این تعداد ۶۵ نفر به آن سؤال جواب درست داده باشند ضریب دشواری این سؤال برابر خواهد بود با:

$$P = 100 \times \frac{65}{80} = 81$$

در مواردی که تعداد آزمون شوندگان (تعداد برگه های آزمون) زیاد است و اطلاعات ما به نحوه پاسخدهی افراد گروه بالا و گروه پایین محدود میشود، لازم است از فرمول زیر استفاده کنیم.

$$P = \text{ضریب دشواری سؤال} = \frac{\text{انتخابهای درست گروه بالا} + \text{انتخابهای درست گروه پایین}}{\text{تعداد افراد گروه بالا} + \text{تعداد افراد گروه پایین}} \times 100$$

برای محاسبه ضریب دشواری سؤال شکل ۲-۱۷ به نحو زیر عمل میکنیم

$$\begin{aligned} P = \text{ضریب دشواری سؤال} &= \frac{5 + 2}{10 + 10} \times 100 \\ &= \frac{7}{20} \times 100 \\ &= 35 \end{aligned}$$

رقم ۳۵ نشان میدهد که درصد نسبتاً کمی از دو گروه بالا و پایین پاسخ درست سؤال را برگزیده اند. بر اساس اطلاعات مربوط به سؤال میتوان نتیجه گرفت که این سؤال نسبتاً دشوار است، زیرا حتی نصف گروه انتخابی بالا و پایین نتوانسته است به آن جواب درست بدهد.

براساس توضیحات بالا، هر اندازه ضریب دشواری یک سؤال بزرگتر (به ۱۰۰ نزدیک تر) باشد، آن سؤال آسان تر است و هر اندازه که این ضریب کوچکتر به صفر نزدیک تر باشد سؤال دشوارتر است. بنابراین به جای ضریب دشواری میتوان از ضریب آسانی یا سهولت نام برد. اما معمول این است که به آن ضریب دشواری بگویند.

ضریب تمیز

۱- **ضریب تمیز بالا:** نشان دهنده توانایی سوال در تمایز دادن بین آزمون شوندگان قوی و ضعیف است. اگر ضریب تمیز ۰.۹۰ باشد، سوال توانایی جداسازی دانش آموزان خوب از ضعیف را دارد.

۲- **ضریب تمیز پایین (مثلاً ۰.۱۰):** نشان دهنده ضعف سوال در تمایز دادن افراد قوی و ضعیف است. ضریب تمیز صفر یعنی سوال نتوانسته تمایزی ایجاد کند.

۳- **ضریب تمیز منفی:** به معنای این است که افراد قوی نسبت به افراد ضعیف عملکرد بدتری در آن سوال داشته اند. این سوالها باید یا اصلاح شوند یا حذف شوند.

۴- همبستگی سوال با کل آزمون: ضریب تمیز سوال، همبستگی سوال با کل آزمون است. سوال‌های با ضریب تمیز مثبت و بالا با کل آزمون همبسته‌اند، اما سوال‌های با ضریب تمیز منفی یا صفر همبستگی ضعیف یا منفی دارند.

• ضریب همبستگی مثبت: نشان‌دهنده همخوانی سوال با کل آزمون است.

• ضریب همبستگی منفی: نشان‌دهنده عدم همخوانی سوال با سایر سوالات است.

۵- مزایای ضریب همبستگی: این ضریب قابل آزمون آماری است و می‌توان با آن پایایی آزمون را ارزیابی کرد.

۶- همبستگی میان سوال‌های آزمون: محاسبه همبستگی بین سوال‌ها کمک می‌کند تا درک کنیم چرا بعضی سوال‌ها توانایی تمایز ندارند. این همبستگی برای محاسبه پایایی آزمون و شناسایی سوال‌های مشکل‌ساز مهم است.

در نهایت، پایایی و تمایز سوال‌ها با همبستگی آن‌ها با یکدیگر و با کل آزمون تعیین می‌شود.

تحلیل سوال‌های آزمونه‌ای تشریحی و آزمونه‌ای عملکردی

هر چند که تحلیل سؤال بیشتر برای آزمونه‌ای عینی متداول است با این حال سؤال‌های غیر عینی را نیز پس از اجرا باید مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و اشکال‌های آن‌ها را بر طرف کرد. ما در اینجا دو روش معروف تحلیل آزمونه‌ای غیر عینی را توضیح می‌دهیم.

یکی از روش‌های تحلیل سؤال‌های آزمونه‌ای تشریحی و عملکردی روش ویستنی و سیبرز (۱۹۷۰) است. این روش را همراه با یک مثال در زیر توضیح می‌دهیم.

۱- دو گروه ۲۵ درصدی بالا و پایین از کل دانش آموزان را به شرحی که قبلاً گذشت تعیین کنید.

۲- برای هر سؤال مجموع نمرات گروه بالا و گروه پایین را حساب کنید.

۳- برای محاسبه ضریب‌های دشواری و تمیز نتایج را در فرمول‌های زیر قرار دهید.

جدول ۱۷-۱ اطلاعات مورد نیاز برای تحلیل سؤال تشریحی

نمره سؤال	گروه بالا		گروه پایین	
	f _u	f _l	f _u	f _l
۵	۸	۴	۳	۱۵
۴	۵	۲	۷	۲۸
۳	۶	۱	۸	۲۴
۲	۴	۰	۶	۱۲
۱	۷	۰	۲	۲
۰	۰	۰	۲	۰
	۳۰	۳۰	۳۰	۸۱

$$P = \frac{\sum H + \sum L - (2N \text{ Score}_{\max})}{2N (\text{Score}_{\max} - \text{Score}_{\min})} \quad \text{ضریب دشواری}$$

$$D = \frac{\sum H - \sum L}{N (\text{Score}_{\max} - \text{Score}_{\min})} \quad \text{ضریب تمیز}$$

مثال:

برای یکی از سؤالهای یک آزمون تشریحی اطلاعات جدول ۱-۱۷ به دست آمده است. با استفاده از اطلاعات بالا میتوان ضریبهای دشواری و تمیز سؤال فوق را به روش زیر محاسبه کرد.

$$\text{ضریب دشواری} = P = \frac{93 + 81 - (2 \times 20 \times 0)}{2 \times 20(5 - 0)} = \frac{174}{200} = 0.87$$

$$\text{ضریب تمیز} = D = \frac{93 - 81}{20(5 - 0)} = \frac{12}{100} = 0.12$$

علاوه بر روش بالا نیتکو (۲۰۰۱) نیز برای تحلیل سؤال آزمونهای تشریحی و عملکردی، روش دیگری را معرفی کرده که ما در اینجا به توضیح آن میپردازیم. در این روش، ضریب دشواری یک سؤال تشریحی یا عملکردی به صورت نمره میانگین گروه آزمون شوندگان برای آن سؤال تعریف شده است. دقت کنید که نمره میانگین سؤالی که به صورت ۰ و ۱ نمره گذاری میشود برابر است با ارزش P آن که از فرمول $P=R/T$ محاسبه می شود. از این رو، تعجب آور نیست که ضریب دشواری سوال آزمونهای تشریحی و عملکردی هر دو به صورت نمره میانگین سؤال تعریف شده است.

برای آشنا شدن با چگونگی محاسبه ضریب دشواری سؤالهای تشریحی و عملکردی با روش نیتکو (۲۰۰۱) فرض کنید سوال شماره ۱ یک آزمون دارای ارزش از ۱ تا ۶ نمره است. اگر نمره میانگین این سؤال ۴.۲ باشد آنگاه ضریب دشواری این سؤال برابر با ۴.۲ است.

برای اینکه ضریب دشواری به دست آمده از روش بالا را به مقیاس ضریب دشواری سوالهای دارای ارزش ۰ و ۱، یعنی P، تبدیل نماییم باید این ضریب را به دامنه ممکن نمرات آن سؤال تقسیم کنیم. حاصل این عملیات رقمی بین ۰ و ۱ است که دارای دامنه ضریبهای دشواری حاصل از فرمول $P=R/T$ خواهد بود. فرمول این محاسبات به صورت زیر نشان داده می شود:

$$P = \frac{\text{نمره میانگین سؤال}}{\text{دامنه ممکن نمرات سؤال}} = \frac{\text{نمره میانگین سؤال}}{\text{بالاترین نمره ممکن} - \text{پایین ترین نمره ممکن}}$$

با استفاده از این فرمول، ضریب دشواری سؤالی که دارای دامنه نمرات ۱ تا ۶ و نمره میانگین ۴/۲ است به صورت زیر محاسبه خواهد شد:

$$P = \frac{4.2}{6-1} = \frac{4.2}{5} = 0.84$$

در تفسیر ضریب دشواری $P=0.84$ میگوییم که به طور متوسط پاسخ دهندگان ۸۴ بالاترین نمره ممکن را در سؤال به دست آورده اند که البته حاکی از یک سؤال نسبتاً ساده است. چنانچه دامنه نمرات ممکن برای این سؤال ۰ تا ۱۰ بود، آنگاه ضریب دشواری به شرح زیر به دست می آمد.

$$P = \frac{4.2}{10-0} = \frac{4.2}{10} = 0.42$$

برای محاسبه ضریب تمیز سوالهای آزمونهای عملکردی و تشریحی با روش تیتکو (۲۰۰۱)، تفاوت بین نمره میانگین گروه بالا و نمره میانگین گروه پایین را حساب می کنیم. گروه بالا و گروه پایین همان گروههایی هستند که قبلاً معرفی شدند، یعنی کسانی که در آزمون بیشترین نمرات (گروه بالا) و کسانی که کمترین نمرات گروه (پایین) را به دست آورده اند. برای آشنا شدن با چگونگی محاسبه ضریب تمیز سؤال فرض کنید میانگین نمرات گروه بالا برای یک سؤال ۵.۳ و میانگین نمرات گروه پایین برای همین سؤال ۲.۸ است. همچنین فرض کنید که دامنه نمرات ممکن برای این سؤال از ۱ تا ۶ است. ضریب تمیز این سؤال برابر است با:

$$D = 5/3 - 2/8 = 2/5$$

باز هم برای اینکه این ضریب تمیز را به مقیاس ضریب تمیز سوالهای دارای ارزش ۰ و ۱ تبدیل نماییم باید این ضریب را به دامنه ممکن سؤال تقسیم کنیم. نتیجه رقمی بین ۱- تا ۱+ خواهد بود چگونگی انجام این محاسبات در زیر می آید:

$$\begin{aligned} \text{تفاوت بین نمرات میانگین گروههای بالا و پایین برای سؤال} &= D \text{ ضریب تمیز} \\ \text{دامنه نمرات ممکن برای سؤال} &= \\ \text{نمره میانگین سؤال برای گروه پایین} - \text{نمره میانگین سؤال برای گروه بالا} &= \\ \text{پایین ترین نمره ممکن سؤال} - \text{بالا ترین نمره ممکن سؤال} &= \\ \frac{5/3 - 2/8}{6 - 1} = \frac{2/5}{5} = 0/5 \end{aligned}$$

از آنجا که ما تفاوت بین نمرات میانگین گروههای بالا و پایین را به دامنه ممکن نمرات سؤال تقسیم میکنیم، می توانیم نتیجه حاصل را این گونه تفسیر نماییم که تفاوت بین نمرات میانگین گروههای بالا و پایین برای سؤال فوق ۵۰ دامنه ممکن سؤال است. این رقم ضریب تمیز نسبتاً خوبی است. ضریب تمیز می تواند، مثبت، منفی یا صفر باشد. چنان که قبلاً دیدیم، اگر ضریب تمیز منفی باشد بدین معنی است که گروه پایین به طور متوسط در سؤال موردنظر بهتر از گروه بالا در این سؤال عمل کرده است که نشان دهنده ضعف سؤال است.

تحلیل آزمون با استفاده از نظریه سؤال-پاسخ (IRT)

۱- نظریه سؤال-پاسخ: (IRT) این نظریه بر اساس «صفت مکنون» بنا شده است که فرض می کند ویژگی های زیربنایی باعث موفقیت در یک تکلیف خاص می شوند. در این نظریه، احتمال پاسخ صحیح به یک سؤال بستگی به سطح توانایی آزمون شونده دارد.

۲- الگوهای اولیه: IRT این روش ابتدا برای داده های دودویی (درست یا غلط) طراحی شد، اما بعدها برای داده های مقیاس های چند ارزشی مانند مقیاس های موافق-مخالف یا مقیاس های ۱ تا ۵ نیز تطبیق داده شد.

۳- مقایسه با نظریه کلاسیک:

- در نظریه کلاسیک، نمره آزمون شونده از مجموع پاسخ های درست محاسبه می شود و شاخص های دشواری و تمیز بر اساس داده های آزمون کنندگان مختلف تعیین می شوند.

- در IRT، نمره آزمون شونده (θ) به میزان پاسخ‌های درست و ویژگی‌های سؤالات بستگی دارد. حتی اگر دو آزمون شونده به تعداد مساوی سؤال درست جواب دهند، نمره‌هایشان ممکن است متفاوت باشد اگر یکی به سؤالات سخت‌تر پاسخ داده باشد.

۴- مزایای IRT

- اطلاعات درباره پارامترهای سؤال در نمونه‌های مختلف آزمون‌کنندگان ثابت است.
- برای تحلیل آزمون‌های جامع و استاندارد شده مفید است، اما برای آزمون‌های معلم ساخته معمولاً روش کلاسیک مناسب‌تر است.

۵- منحنی ویژگی سؤال (ICC) این منحنی نمایشی است از رابطه بین احتمال پاسخ صحیح به سؤال و سطح توانایی آزمون شونده. با استفاده از داده‌های به دست آمده از آزمون، می‌توان منحنی ویژگی سؤال را ترسیم کرد تا دشواری و تمیز هر سؤال مشخص شود.

در نهایت، IRT برای آزمون‌های استاندارد شده مفید است و اطلاعات دقیق‌تری ارائه می‌دهد، در حالی که **نظریه کلاسیک** برای آزمون‌های ساده و معلم ساخته بیشتر کاربرد دارد.

استفاده از روش‌های آماری برای تفسیر نمره‌های آزمون

تعریف متغیر فراوانی و توزیع فراوانی

به هرگونه ویژگی یا صفتی از اشیاء، اشخاص یا رویدادها که بتواند مقادیر مختلفی به خود بگیرد متغیر گفته می‌شود. قد، وزن، هوش، انگیزش، یادگیری، پیشرفت تحصیلی، و مانند اینها نمونه‌های متغیر هستند. دفعات وقوع یک متغیر را فراوانی آن متغیر می‌گویند. اگر ۱۲ دانش آموز در یک آزمون نمره ۱۵ بگیرند گفته می‌شود که نمره ۱۵ دارای فراوانی ۱۲ است. به فهرستی از تعدادی نمره که به ترتیب بزرگی مرتب شده باشند و فراوانی آن نمرات نیز مشخص شده باشد. توزیع فراوانی گفته می‌شود بنا به تعریف توزیع فراوانی جدولی است که نشان می‌دهد هر یک از نمرات در گروه نمرات چند بار تکرار شده است.

جدول ۱۸-۲ توزیع فراوانی نمرات خام ۴۹ دانش آموز را در درس علوم به شرح زیر نشان می‌دهد: ۴۳، ۶۰، ۳۷، ۴۳، ۲۱، ۷۱، ۵۲، ۴۳، ۶۱، ۴۷، ۴۲، ۳۳، ۳۸، ۵۸، ۴۹، ۴۷، ۴۵، ۳، ۶۷، ۴۰، ۳۸، ۵۰، ۱۳، ۶۸، ۵۴، ۲۲، ۳۹، ۴۱، ۳۶، ۴۴، ۲۷، ۲۸، ۴۰، ۴۴، ۱۵، ۵۵، ۳۶، ۵۸، ۴۶، ۲۵، ۳۳، ۸، ۳۲، ۲۴، ۴۱، ۱۸، ۳۶.

جدول ۱۸-۲: توزیع فراوانی نمرات ۴۹ دانش آموز در درس علوم

فراوانی	خط نشان	طبقات
۱	I	۷۰-۷۴
۲	II	۶۵-۶۹
۳	III	۶۰-۶۴
۳	III	۵۵-۵۹
۳	III	۵۰-۵۴
۵	IIII	۴۵-۴۹
۱۶	IIII IIII I	۴۰-۴۴
۸	IIII III	۳۵-۳۹
۳	III	۳۰-۳۴
۳	III	۲۵-۲۹
۳	III	۲۰-۲۴
۲	II	۱۵-۱۹
۱	I	۱۰-۱۴
۱	I	۵-۹
۱	I	۰-۴

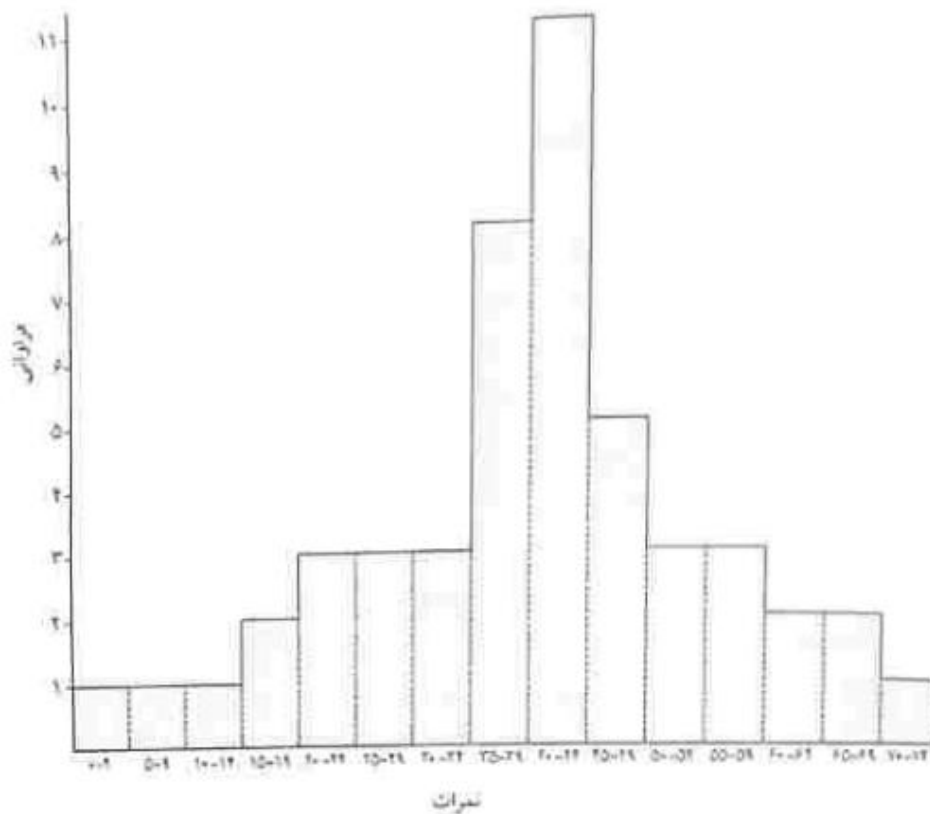
N = ۴۹

نمایش نمرات به صورت نمودار

اطلاعات مندرج در توزیع فراوانی را میتوان به صورت نمودار نشان داد. ارائه توزیع فراوانی به صورت نمودار کار تحلیل و تفسیر نمرات را آسان میسازد به طور کلی، نمودار به یک رسم یا شکل گفته می شود که برای تبدیل داده های آماری مورد استفاده قرار میگیرد (ساکس، ۱۹۹۷)، نمودارها غالباً برای سهولت ارتباط به کار میروند زیرا آنها شکلهای دیداری قابل درکی را به دست می دهند. ما در زیر نمودارهای معروف را معرفی می کنیم.

نمودار هیستوگرام

در همه نمودارها از جمله هیستوگرام ، توزیع فراوانی نمرات با استفاده از محورهای مختصات نشان داده می شود. برای ترسیم نمودار هیستوگرام فاصله طبقات را بر روی محور افقی و فراوانیها را بر روی محور عمودی مشخص می کنیم. بعد بر روی هر طبقه ستون یا مربع مستطیلی می سازیم به گونه ای که عرض آن برابر با فاصله طبقه و ارتفاعش به اندازه فراوانی همان طبقه باشد. شکل حاصل نمودار هیستوگرام توزیع نمرات است. شکل ۱۸-۱ نمودار هیستوگرام نمرات توزیع فراوانی جدول ۱۸-۲ را نشان میدهد. این نمودار نشان میدهد که در فاصله ۰-۴ یک نمره، در فاصله ۵-۹ یک نمره، در فاصله ۱۵-۱۹ دو نمره، و الی آخر وجود دارند.



شکل ۱۸-۱ نمودار هیستوگرام نمرات طبقه‌بندی شده (مربوط به جدول ۱۸-۲)

نمودار تراکمی

در نمودار چند ضلعی، چنان که دیدیم در روی منحنی، هر نقطه معرف یک طبقه از نمرات، بدون توجه به نقاط دیگر تعیین می‌شود. اما در نمودار تراکمی یا ثبت تراکمی، برای تعیین هر نقطه معرف هر طبقه، فراوانی طبقه مورد نظر را به فراوانیهای طبقات قبل از آن اضافه می‌کنیم. بنابراین، نمودار تراکمی هرگز به پایین نمی‌رود. خط نمودار یا رو به بالا می‌رود یا با محور افقی موازی باقی می‌ماند. به منظور اینکه تفاوت بین نمودار چند ضلعی و نمودار تراکمی را روشن کنیم، برای داده‌های جدول ۱۸-۳ این دو نوع نمودار را رسم کرده ایم داده‌های جدول ۱۸-۳ نتایج پیشرفت کار یک دانش آموز در سوار کردن قطعات یک ماشین هستند.

رویدادهای رفتاری	جلسات
۱	۱
۱	۲
۱	۳
۲	۴
۵	۵
۵	۶
۱	۷
۳	۸
۳	۹
۱	۱۰

جدول ۱۸-۳: داده‌های خام جریان پیشرفت کار یک دانش آموز در سوار کردن قطعات یک ماشین.

نمودار دایره ای

منظور از نمودار دایره ای یک منحنی دایره شکل است که نسبتهای مختلف یک کل را نشان می دهد. به عنوان مثال نمودار شکل ۹-۱۸ نسبتهای ساعتهایی از روز را نشان میدهد که دانشجویان یک دانشکده بر اساس اطلاعاتی که از طریق اجرای یک پرسشنامه به دست آمده صرف مطالعه تماشای تلویزیون و ورزش میکنند.



شکل ۹-۱۸: ساعتهایی که دانشجویان روزانه صرف مطالعه درسهای خود، تماشای تلویزیون و ورزش می کنند.

اندازه های گرایش مرکزی

اگر معلم بخواهد با استناد به یک نمره، واحد چگونگی تمرکز نمرات یک کلاس را مشخص کند از اندازه های گرایش مرکزی استفاده میکند. این اندازه ها عبارت اند از: نما، میانگین و میانه

نما

نمای هر دسته از نمرات عبارت است از نمره ای که بیشترین فراوانی را دارد مورد استفاده نما زمانی است که معلم بخواهد با یک نگاه سطحی نمره ای را به عنوان نماینده نمرات گروه نشان دهد. نما، علاوه بر اینکه به صورت یکی از اندازه های گرایش مرکزی به کار می رود، برای توصیف شکل بعضی از نمودارها نیز مفید است اگر نمودار هیستوگرام یا چند ضلعی دسته ای از نمرات دارای یک برآمدگی باشد، به توزیع آن نمرات توزیع یک نمایی میگویند اگر نمودار دو برآمدگی داشته باشد به توزیع آن توزیع دو نمایی گویند. باز هم اگر نمودار توزیعی دارای سه برآمدگی باشد به آن سه نمایی گویند، و الی آخر.

میانگین

میانگین یا معدل دسته ای از نمرات، بنا به تعریف، عبارت است از حاصل جمع همه آن نمرات بخش بر تعداد آنها. فرمول محاسبه میانگین اعداد طبقه بندی نشده به قرار زیر است:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

ویژگیهای میانگین

میانگین به صورت بهترین اندازه گرایش مرکزی معرفی شده است، و معمولاً این اندازه، به تنهایی بهترین معرف گروه نمرات است. با وجود این بزرگترین عیب میانگین این است که نسبت به نمرات خیلی بزرگ یا خیلی کوچک زیاد حساس است یعنی

یک نمره خیلی زیاد یا خیلی کم ممکن است میانگین را به مقدار چشمگیری بالا یا پایین ببرد. در چنین حالتی به جای میانگین معمولاً از میانه استفاده می شود.

از ویژگیهای دیگر میانگین یکی این است که اگر عدد ثابتی به کلیه نمرات گروه اضافه شود یا از آنها کم شود به میانگین هم عددی به همان اندازه اضافه یا از آن کم می شود. همچنین اگر همه نمرات در عدد ثابتی ضرب یا بر آن تقسیم شوند، میانگین این اعداد نیز در آن عدد ثابت ضرب یا بر آن تقسیم می شود.

میانه

بنا به تعریف، میانه نقطه ای است در روی مقیاس نمرات با توزیع نمرات که نصف بالا و نصف پایین گروه نمرات را از یکدیگر جدا میکند. این نقطه ای است که ۵۰ درصد نمرات در بالای آن و ۵۰ درصد دیگر نمرات در پایین آن قرار دارند. این نقطه گاه یک نمره واقعی و گاه عددی به غیر از نمرات است.

همبستگی بین نمرات

۱- **مفهوم همبستگی:** همبستگی به رابطه بین دو یا چند دسته نمره اشاره دارد. برای مثال، ممکن است بخواهیم بررسی کنیم که نمرات هوش و پیشرفت تحصیلی چه رابطه ای دارند. برای تعیین میزان رابطه از ضریب همبستگی استفاده می شود.

۲- **ضریب همبستگی پیرسون:** متداول ترین روش همبستگی است که مقادیر آن بین +۱ تا -۱ متغیر است:

- +۱ نشان دهنده رابطه کامل مثبت.
 - -۱ نشان دهنده رابطه کامل منفی.
 - ۰ نشان دهنده عدم رابطه.
- به طور مثال، همبستگی بین قطر و محیط دایره ها مثبت کامل است، اما در رابطه بین قد و وزن ممکن است همبستگی مثبت باشد ولی کامل نباشد.

۱- **همبستگی منفی:** وقتی یک متغیر با افزایش دیگری کاهش می یابد، همبستگی منفی ایجاد می شود. مثالی از آن، رابطه بین سرعت رانندگی و زمان رسیدن به مقصد است.

۲- **روش های مختلف محاسبه همبستگی:**

- **گشتاوری پیرسون:** برای داده های پیوسته با مقیاس فاصله ای یا نسبی.
- **رتبه ای اسپیرمن:** برای داده های رتبه ای یا تعداد کم نمرات.
- **همبستگی دو رشته ای:** زمانی که یکی از متغیرها پیوسته و دیگری دوارزشی است.
- **تتراکوریک (چهارخانه ای):** برای داده های دوارزشی که به طور تصادفی تقسیم شده اند، مانند آزمون هایی که به دو مقوله تقسیم شده اند.

۳- **کاربردهای همبستگی:**

- **گشتاوری پیرسون:** برای داده های پیوسته و مقیاس فاصله ای/نسبی.

• **اسپیرمن:** برای داده‌های رتبه‌ای.

• **دو رشته‌ای و تتراکوریک:** برای متغیرهایی که به صورت ساختگی دو مقوله تقسیم شده‌اند یا داده‌هایی با مقیاس اسمی.

در نهایت، روش‌های همبستگی مختلف به نوع داده‌ها و مقیاس‌های اندازه‌گیری بستگی دارند و هرکدام کاربرد خاص خود را دارند.

هنجارها و نیمرخ‌ها

تعریف و فایده هنجار

هنجارها (Norms) مجموعه‌ای از داده‌ها هستند که برای مقایسه عملکرد فرد با گروه مرجع استفاده می‌شوند. این داده‌ها معمولاً بر اساس میانگین یا میانه عملکرد اعضای یک گروه مرجع به دست می‌آیند و برای ارزیابی موقعیت فرد در مقایسه با آن گروه مورد استفاده قرار می‌گیرند. در اینجا انواع مختلفی از هنجارها معرفی شده است:

۱. هنجار سنی:

هنجار سنی بر اساس نمرات گروه‌های سنی مختلف محاسبه می‌شود. برای مثال، اگر کودکی در یک آزمون نمره‌ای مشابه با نمرات میانگین یک گروه خاص از کودکان در سن معین به دست آورد، معادل سنی او مشخص می‌شود. این هنجار به طور خاص در آزمون‌های هوش و پیشرفت تحصیلی کاربرد دارد. به عنوان مثال، اگر کودکی در آزمون پیشرفت تحصیلی نمره‌ای مشابه با نمرات کودکان ۱۰ ساله به دست آورد، این نمره معادل سنی ۱۰ ساله به حساب می‌آید.

۲. هنجار کلاسی:

هنجار کلاسی مشابه با هنجار سنی است، با این تفاوت که گروه مرجع در اینجا بر اساس کلاس یا پایه تحصیلی است. نمرات در این هنجار به طور متوسط برای هر کلاس یا پایه محاسبه می‌شود و از آن به عنوان معیار مقایسه استفاده می‌شود. به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزی در کلاس پنجم نمره‌ای مشابه نمرات میانگین دانش‌آموزان کلاس پنجم به دست آورد، معادل کلاسی او مشخص می‌شود.

۳. هنجار درصدی:

هنجار درصدی به موقعیت نسبی فرد در گروه بر اساس درصد می‌پردازد. این هنجار از رتبه‌های درصدی (percentiles) استفاده می‌کند که وضعیت فرد را بر اساس تعداد افرادی که نمره‌ای کمتر از او گرفته‌اند، تعیین می‌کند. به طور مثال، اگر فردی رتبه درصدی ۶۵ داشته باشد، یعنی ۶۵ درصد افراد گروه نمره‌ای کمتر از او کسب کرده‌اند.

۴. نمرات معیار:

نمرات معیار به طور خاص برای اصلاح مشکلات موجود در هنجارهای سنتی طراحی شده‌اند. این نمرات به طور معمول برای نشان دادن موقعیت فرد در مقایسه با میانگین گروه به کار می‌روند. دو نوع رایج نمرات معیار عبارتند از:

- **نمره Z:** نمره Z نشان دهنده فاصله یک نمره از میانگین گروه بر حسب انحراف معیار است. به عنوان مثال، نمره Z برابر با ۱+ نشان دهنده این است که فرد یک انحراف معیار بالاتر از میانگین قرار دارد.
- **نمره T:** برای رفع مشکلات نمرات Z، نمرات T طراحی شدند که میانگین آنها ۵۰ و انحراف معیار ۱۰ است.

۵. هوشبهر انحرافی:

هوشبهر انحرافی یک نوع هنجار برای اندازه گیری هوش است که بر اساس میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ یا ۱۶ طراحی شده است. در این نوع هنجار، نمرات بالاتر یا پایین تر از ۱۰۰ نشان دهنده موقعیت فرد در مقایسه با دیگران است. برای مثال، اگر نمره هوشبهر فرد ۱۳۰ باشد، به این معنی است که او دو انحراف معیار بالاتر از میانگین قرار دارد.

۶. نمره معادل منحنی بهنجار: (NCE)

نمرات NCE برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی به کار می روند. این نمرات دارای میانگین ۵۰ و انحراف معیار ۲۱.۰۶ هستند و دامنه ای از ۱ تا ۹۹ دارند. نمره های ۵۰، ۱ و ۹۹ دارای رتبه های درصدی مشابه با خود هستند.

مزایای هنجارها:

هنجارها به محققان و متخصصان روان سنجی این امکان را می دهند که نمرات را به طور معنادار تفسیر کنند و موقعیت فرد یا گروه را در مقایسه با گروه های مرجع دیگر به طور دقیق مشخص کنند.

معایب هنجارها:

یکی از معایب هنجارهای درصدی و کلاسی این است که واحدهای درصدی و رتبه های درصدی همیشه برابر نیستند و در بعضی موارد تفاوت های اندک در نمرات وسط مقیاس از اهمیت بیشتری برخوردارند. همچنین، استفاده از رتبه های درصدی برای محاسبه میانگین ممکن است نادرست باشد.

در نهایت، هنجارها ابزاری مهم در تحلیل و تفسیر داده ها و نمرات آزمون ها هستند که برای مقایسه افراد با گروه های مرجع به کار می روند و می توانند در تصمیم گیری های آموزشی و روان سنجی کمک کنند.

روایی آزمون

تعریف و انواع روایی

روایی به معنای دقت و صحت آزمون ها در اندازه گیری ویژگی های مورد نظر است. لین و گراندلند (۲۰۰۰) آن را ارزشیابی از کفایت و مناسبت تفسیر نتایج سنجش می دانند. به بیان دیگر، روایی نشان می دهد که آیا آزمون واقعا همان ویژگی ای که قرار است اندازه گیری کند، اندازه گیری می کند. مثلا یک آزمون ریاضی برای کلاس پنجم باید دقیقا محتوای ریاضی را اندازه گیری کند نه چیز دیگری.

روایی یک ویژگی نسبی است و ممکن است در برخی جنبه ها معتبر باشد و در دیگر جنبه ها نباشد. برای مثال، یک آزمون ممکن است برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی مناسب باشد، اما برای پیش بینی آینده تحصیلی یا ارزیابی سازه ها به اندازه کافی مناسب نباشد.

سه نوع اصلی روایی:

۱- **روایی محتوایی:** این نوع روایی به این سوال پاسخ می‌دهد که آیا سوالات آزمون نمونه‌ای مناسب از محتوا و اهداف آموزشی مربوطه را ارائه می‌دهند؟

۲- **روایی ملاکی:** این نوع روایی به پیش‌بینی موفقیت یا عملکرد در آزمون‌های دیگر مرتبط می‌شود. به‌طور کلی، این شامل روایی پیش‌بینی و روایی همزمان است.

۳- **روایی سازه:** این نوع روایی به بررسی این می‌پردازد که آیا آزمون به درستی سازه یا مفهوم نظری که برای آن طراحی شده است را اندازه‌گیری می‌کند یا خیر.

روایی محتوایی

روایی محتوایی به این معناست که آیا سوالات آزمون نمایانگر درست و کاملی از تمام موضوعات و محتوای یک درس هستند. به‌طور مثال، برای آزمون ریاضی کلاس پنجم، سوالات باید تمامی بخش‌های مهم ریاضی که تدریس شده را پوشش دهند. روش تعیین روایی محتوایی بیشتر به قضاوت و نظر متخصصان در زمینه آموزش مربوط است و هیچ روش آماری خاصی برای آن وجود ندارد. یکی از ابزارهایی که برای کمک به این فرآیند استفاده می‌شود، "جدول مشخصات" است که محتوای درس و هدف‌های آموزشی را به دقت نشان می‌دهد.

روایی صوری

این نوع روایی به ارزیابی ظاهر آزمون و این که تا چه حد سوالات آزمون به نظر می‌رسد که مربوط به هدف اندازه‌گیری هستند اشاره دارد. این روایی بر اساس نظر افراد است و ممکن است در مواقعی که اهمیت ظاهری آزمون برای انگیزه آزمون شونده اهمیت دارد، مفید باشد.

روایی ملاکی

روایی ملاکی به میزان ارتباط نمرات یک آزمون با نمرات آزمون‌های دیگر گفته می‌شود. این ارتباط ممکن است برای پیش‌بینی عملکرد در آینده (روایی پیش‌بینی) یا برای مقایسه نمرات همزمان (روایی همزمان) باشد.

۱- **روایی پیش‌بینی:** این نوع روایی زمانی استفاده می‌شود که هدف آزمون پیش‌بینی عملکرد آینده فرد در زمینه خاصی باشد، مانند پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس نمرات آزمون ورودی.

۲- **روایی همزمان:** در این نوع، داده‌های آزمون به‌طور همزمان با داده‌های دیگر مقایسه می‌شوند تا مشخص شود که آیا می‌توان از یکی به جای دیگری استفاده کرد.

ویژگی‌های مطلوب ملاک در روایی ملاکی

برای تعیین روایی ملاکی، ملاک باید ویژگی‌های خاصی داشته باشد:

- **ربط داشتن:** داده‌های ملاک باید با موقعیت واقعی مرتبط باشند.
- **بی‌طرفی:** هیچ‌گونه تبعیض یا تأثیر عوامل خارجی نباید در نمرات آزمون وجود داشته باشد.

• **پایایی:** ملاک باید باثبات باشد و از یک زمان به زمان دیگر تغییر نکند.

• **در دسترس بودن:** ملاک باید در دسترس باشد تا مقایسه‌ها و پیش‌بینی‌ها انجام شوند.

به‌طور کلی، روایی ملاکی در بررسی ارتباط بین آزمون‌ها و پیش‌بینی نتایج از اهمیت بالایی برخوردار است و در فرآیندهای انتخاب و پیش‌بینی شغلی و تحصیلی استفاده می‌شود.

روایی محتوایی

برای آزمون‌های وابسته به ملاک، هدف‌ها دقیق‌تر و مشخص‌تر از آزمون‌های وابسته به هنجار هستند. در آزمون‌های وابسته به هنجار، تنها نمونه‌گیری از محتوا انجام می‌شود، اما در آزمون‌های وابسته به ملاک، هدف‌های آموزشی دقیق باید سنجیده شوند. برای تعیین روایی محتوایی آزمون‌های وابسته به ملاک، بهتر است از گروهی از داوران متخصص در موضوع درخواست شود تا میزان مطابقت سؤالات با هدف‌های آموزشی را بررسی کنند.

روش‌های تعیین روایی محتوایی

داوران از طریق فرم‌های خاص، سؤالات آزمون را با هدف‌های آموزشی مقایسه می‌کنند. میزان توافق بین داوران برای روایی محتوایی نشان‌دهنده دقت و تطابق سؤالات با هدف‌هاست. همچنین، از شاخص‌های آماری مانند ضریب توافق برای سنجش دقت استفاده می‌شود. روش «لاشه» برای تبدیل قضاوت‌های کیفی داوران به کمیت به کار می‌رود.

روایی آموزشی

به این سوال پاسخ می‌دهد که آیا محتوای آزمون در برنامه آموزشی به خوبی تدریس شده است یا نه. اگر محتوای آزمون به‌طور کامل تدریس شده باشد، آزمون روایی آموزشی دارد. این نوع روایی با روایی محتوایی تفاوت دارد، زیرا روایی محتوایی به پوشش‌دهی محتوای مورد نظر می‌پردازد، در حالی که روایی آموزشی به فرآیند تدریس و آموزش مطالب اشاره دارد.

روایی پیش‌بینی

این نوع روایی برای پیش‌بینی عملکرد دانش‌آموزان در یک هدف آموزشی با توجه به هدف آموزشی دیگر استفاده می‌شود. ضریب همبستگی بین نمرات دو آزمون می‌تواند نشان‌دهنده روایی پیش‌بینی باشد. اگر همبستگی بالا باشد، می‌توان نتیجه گرفت که عملکرد در هدف اول پیش‌بینی کننده موفقیت در هدف دوم است.

پایایی آزمون

تعریف پایایی

پایایی به دقت، ثبات و تکرارپذیری نتایج یک آزمون اشاره دارد. کاپلان و ساکورا (۲۰۰۱) بیان کرده‌اند که پایایی یعنی دقت و اعتمادپذیری نتایج آزمون‌ها. یک آزمون باید پایا باشد تا بتواند روا باشد. اگر نتایج آزمون در هر بار اجرا متفاوت باشد، آزمون پایا نیست و اطلاعات مفیدی نخواهد داد. مثلاً، آزمون حساب برای اندازه‌گیری درس تاریخ روا نیست، اما اگر پایا باشد، دقیقاً مطالب حساب را اندازه‌گیری می‌کند. بنابراین، پایایی شرط ضروری برای روایی است، اما روایی برای پایایی لازم نیست.

روش‌های تعیین پایایی شامل:

- ۱- پایایی بین مصححان: این روش برای آزمون‌های غیرعینی است که مصححان مختلف به تصحیح برگه‌ها می‌پردازند. ضریب همبستگی بین نمرات مصححان مختلف نشان‌دهنده توافق بین آنهاست.
- ۲- روش بازآزمایی: آزمون را در دو نوبت با فاصله زمانی مشخص (مثلاً ۲ هفته) روی همان گروه از آزمون‌شوندگان اجرا می‌کنیم و ضریب همبستگی بین نتایج دو نوبت به عنوان ضریب پایایی تعیین می‌شود. این روش ممکن است تحت تأثیر آشنایی آزمون‌شوندگان با سؤالات یا تغییرات در توانایی‌های آنها قرار گیرد.
- ۳- روش فرم‌های موازی: دو فرم مشابه از آزمون تهیه می‌شود و به گروه واحدی از آزمون‌شوندگان داده می‌شود. این روش مشکلات روش بازآزمایی را تا حدی برطرف می‌کند، اما تهیه فرم‌های موازی برای بسیاری از آزمون‌ها دشوار است.
- ۴- روش‌های همسانی درونی: برای ویژگی‌های متغیر مانند شادمانی که از روزی به روز دیگر تغییر می‌کند، این روش‌ها کاربرد دارند. در این روش، آزمون با یک گروه واحد اجرا می‌شود و سپس همسانی اجزای آن اندازه‌گیری می‌شود. یکی از این روش‌ها روش دو نیمه کردن آزمون است که در آن آزمون به دو نیمه تقسیم می‌شود و ضریب همبستگی بین نمرات نیمه‌ها محاسبه می‌شود.

روش‌های تعیین پایایی آزمون‌های سرعت

آزمون‌ها به طور کلی به دو دسته تقسیم می‌شوند: آزمون‌های قدرت و آزمون‌های سرعت. آزمون‌های قدرت معمولاً شامل سؤالات دشوار هستند که به آزمون‌شونده زمان کافی برای پاسخ‌دهی به آنها داده می‌شود. هدف این آزمون‌ها ارزیابی سطح دانش یا توانایی است. در مقابل، آزمون‌های سرعت شامل سؤالات آسان هستند و هدف آنها ارزیابی سرعت عملکرد فرد در پاسخ‌دهی به سؤالات است. در این نوع آزمون‌ها محدودیت زمانی وجود دارد و معمولاً بیشتر افراد نمی‌توانند همه سؤالات را پاسخ دهند.

تفاوت بین آزمون‌های قدرت و سرعت:

- آزمون قدرت: هدف اصلی اندازه‌گیری میزان دانش یا توانایی است. سؤالات تدریجاً دشوارتر می‌شوند.
- آزمون سرعت: هدف اصلی ارزیابی سرعت پاسخ‌دهی است و بیشتر افراد نمی‌توانند همه سؤالات را در زمان تعیین‌شده پاسخ دهند.

روش‌های سنجش پایایی آزمون‌های سرعت:

- ۱- روش دو نیمه کردن: در این روش، آزمون به دو نیمه تقسیم می‌شود، ولی برای آزمون‌های سرعت مناسب نیست زیرا بیشتر آزمون‌شوندگان به سؤالات نیمه اول پاسخ صحیح می‌دهند و تفاوت‌های عمده در نیمه دوم ایجاد می‌شود.
- ۲- روش بازآزمایی: در این روش، آزمون در دو نوبت مختلف به آزمون‌شونده‌ها داده می‌شود. به دلیل اثر یادآوری، تفاوت‌ها در نتایج به تدریج افزایش می‌یابد، بنابراین بهترین روش برای آزمون‌های سرعت، استفاده از فرم‌های موازی است. دو فرم

مشابه از آزمون به صورت پشت سر هم اجرا می‌شود و ضریب همبستگی بین آنها به عنوان پایایی آزمون‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

پایایی نمرات اختلاف:

در برخی موارد، می‌خواهیم پایایی اختلاف نمرات بین آزمون‌ها یا بین دو گروه را به دست آوریم. این نمرات اختلاف ممکن است بین دانش‌آموزان در یک آزمون واحد یا بین گروه‌ها در آزمون‌های مختلف محاسبه شود.

عوامل مؤثر در افزایش پایایی آزمون:

- ۱- افزودن تعداد سؤالات: با افزایش تعداد سؤالات، پایایی آزمون افزایش می‌یابد.
 - ۲- متجانس‌تر کردن سؤالات: همگن‌سازی سؤالات باعث افزایش پایایی می‌شود.
 - ۳- سؤالات با ضریب تمیز زیاد: افزودن سؤالاتی با ضریب تمیز بالا موجب افزایش پایایی می‌شود.
 - ۴- سطح دشواری متوسط: سؤالات با سطح دشواری متوسط نیز بر پایایی آزمون اثر مثبت دارند.
 - ۵- تجانس گروه آزمون‌شوندگان: اگر آزمون در گروه‌های کمتر متجانس اجرا شود، پایایی بیشتری خواهد داشت.
- استفاده از ضریب پایایی برای برآورد نمره حقیقی:

پایایی آزمون‌ها بر این باور استوار است که هیچ آزمونی کاملاً پایا نیست، و همیشه مقداری خطا در نمرات وجود دارد. این خطا به نام "خطای نمره" شناخته می‌شود که باعث تفاوت در نمرات مشاهده‌شده و نمرات حقیقی می‌شود. نمره مشاهده‌شده از دو جزء تشکیل می‌شود: خطای نمره و نمره حقیقی.

خطای معیار اندازه‌گیری:

یکی از کاربردهای ضریب پایایی، تعیین خطای معیار اندازه‌گیری است که معیاری برای میزان دقت آزمون است. این خطا معمولاً در توزیع نمرات مشاهده‌شده ظاهر می‌شود و نشان‌دهنده انحراف نمرات از نمره حقیقی است.

پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک:

پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک به ثبات نتایج آزمون در ارزیابی وضعیت دسترسی به حد تسلط دانش‌آموزان در دو موقعیت مختلف اشاره دارد. این آزمون‌ها در پی سنجش تصمیمات دقیق در مورد اینکه فرد به حد تسلط رسیده یا نه، هستند.

روش درصد توافق برای تعیین پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک:

در این روش، درصد دانش‌آموزانی که در هر دو موقعیت آزمون مشابه طبقه‌بندی شده‌اند (رسیده به حد تسلط یا نرسیده)، محاسبه می‌شود. این روش به عنوان "پایایی ثبات تصمیم‌گیری" شناخته می‌شود.

عوامل مؤثر در افزایش پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک:

- ۱- نوشتن آزمون‌هایی که بین نمرات آن و حد تسلط تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۲- نوشتن سؤالات بیشتر برای هر هدف آموزشی.
- ۳- استفاده از نمره‌گذاری عینی و فراهم کردن سؤالات تمرینی مشابه به سؤالات اصلی.

در نهایت، پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک بر اساس ثبات در تصمیم‌گیری‌ها و تطابق آن با وضعیت دستیابی به هدف‌ها ارزیابی می‌شود.

ارزشیابی معلم

ارزشیابی معلم به عنوان یکی از ابزارهای کلیدی برای ارتقاء کیفیت آموزش و همچنین بهبود عملکرد معلمان شناخته می‌شود. اهمیت این فرآیند در دو بعد اصلی قابل توجه است:

- ۱- **کمک به بهبود عملکرد معلم:** ارزشیابی معلم به او کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را بشناسد و در جهت بهبود مهارت‌های تدریس و ارتباط با دانش‌آموزان گام بردارد. این فرایند، فرصتی برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلم فراهم می‌آورد.
- ۲- **پاسخگویی آموزشی:** این جنبه از ارزشیابی معلم به اندازه‌گیری موفقیت‌های معلم در راستای تحقق اهداف آموزشی و ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان می‌پردازد. در این زمینه، معلمان باید به شکلی موثر مسئولیت خود را در قبال ارتقاء کیفیت یادگیری بر عهده بگیرند.

در حالی که ارزشیابی معلم در کشورهای مختلف در حال گسترش است، استفاده از روش‌های مختلف و جامع برای ارزشیابی عملکرد معلمان، ضروری است. این روش‌ها شامل مصاحبه‌ها، مشاهده کلاسی، نظرخواهی از دانش‌آموزان، ارزیابی همکاران و غیره می‌باشند.

برخی از روش‌های ارزشیابی معلم:

- **مصاحبه:** این روش می‌تواند برای گزینش معلمان جدید و همچنین برای ارزشیابی از کیفیت کار معلمان شاغل استفاده شود. مصاحبه فرصتی را فراهم می‌آورد تا معلم با ارزشیاب خود به صورت رو در رو درباره نقاط قوت و ضعف عملکردش صحبت کند.
- **مشاهده کلاسی:** در این روش، ارزشیاب به کلاس درس معلم سر می‌زند و از نزدیک نحوه تدریس، تعاملات کلاسی و شیوه‌های آموزشی معلم را بررسی می‌کند. این مشاهده می‌تواند به صورت غیررسمی (سرکشی کوتاه مدت به کلاس) یا رسمی (مشاهده طولانی‌تر و جزئی‌تر) انجام شود.

مزایا و معایب این روش‌ها:

- **مزایای روش مصاحبه:** این روش می‌تواند به عنوان یک ابزار کلیدی برای تعیین ویژگی‌های شخصیتی معلم و علاقه‌مندی او به شغل معلمی عمل کند. همچنین، استفاده از مصاحبه می‌تواند در ارتقای تعاملات حرفه‌ای و شفاف‌سازی هدف‌های ارزشیابی مؤثر باشد.
- **معایب مشاهده کلاسی:** یکی از ایرادات عمده مشاهده کلاسی این است که ممکن است حضور ارزشیاب در کلاس، محیط طبیعی تدریس را مختل کند. همچنین، نظرات مشاهده‌کننده ممکن است تحت تأثیر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها قرار گیرد، که منجر به ارزیابی نادرست می‌شود.

در مجموع، ارزشیابی معلم باید به عنوان یک فرآیند مستمر و با رویکردی جامع به کار گرفته شود تا بتواند از تمام جنبه‌های عملکرد معلم از جمله توانمندی‌های تدریس، تعامل با دانش‌آموزان و روش‌های آموزشی بهره‌برداری بهینه‌ای داشته باشد.

نکات مهم اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی

- ۱- در اندازه‌گیری آموزشی، نمره عددی بازنمایی‌کننده درجه‌ای از یک ویژگی روانی یا تربیتی فرد است.
- ۲- آزمون، ابزاری نظام‌مند برای اندازه‌گیری نمونه‌ای از رفتارهای معرف یک ویژگی روانی است.
- ۳- آزمودن به کارگیری آزمون یا پرسشنامه برای سنجش ویژگی‌های روانی و تربیتی است.
- ۴- ارزشیابی فرایندی نظام‌مند برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات جهت قضاوت درباره تحقق اهداف است.
- ۵- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ناظر بر میزان دستیابی دانش‌آموز به دانش، مهارت و توانایی‌های مورد انتظار است.
- ۶- ارزشیابی برای تصمیم‌گیری انجام می‌شود، پژوهش برای استنتاج و تولید دانش.
- ۷- عملیات مجاز آماری: شمارش فراوانی، یعنی تعیین تعداد موردهای درون هر طبقه و تعیین نما، یعنی طبقه‌ای که بیشتر از دیگر طبقات عضو دارد.
- ۸- عملیات مجاز ریاضی: انجام هیچ یک از چهار عمل اصلی جمع، تفریق، ضرب و تقسیم در این مقیاس میسر نیست.
- ۹- بیشتر محاسبات آماری (مثل میانگین) در این مقیاس معتبر نیست و کاربردش محدود است.
- ۱۰- هر دو مقیاس، گسسته و پیوسته، دارای تساوی در واحد اندازه‌گیری هستند، اما دقت و نوع مقادیرشان متفاوت است.
- ۱۱- در مقیاس پیوسته، ارزش دقیق یک اندازه‌گیری قابل تعیین نیست و همواره مقادیر عددی تقریبی هستند، اما می‌توان حدود واقعی را با افزودن و کم کردن نصف واحد اندازه‌گیری تعیین کرد.
- ۱۲- نمونه از حدود واقعی: اگر وزن شما ۶۱ کیلوگرم گزارش شود، حدود واقعی وزن شما بین ۶۰.۵۰ و ۶۱.۵۰ کیلوگرم قرار دارد.
- ۱۳- برای گرد کردن، اگر رقم بعد از رقم مورد نظر بیشتر از ۵ باشد، به رقم قبلی یک واحد افزوده می‌شود؛ در غیر این صورت، همان رقم باقی می‌ماند.
- ۱۴- پرسشنامه‌های عاطفی ویژگی‌های شخصیتی و عاطفی افراد را می‌سنجند و بیشتر برای مشاوره و حل مسائل روانی و تربیتی استفاده می‌شوند.
- ۱۵- علاقه به ترجیح یک فعالیت و نگرش به احساس فرد نسبت به اشیاء یا گروه‌ها اشاره دارد.
- ۱۶- پرسشنامه‌های نگرش شامل سوالاتی در مورد نهادهای اجتماعی و گروه‌ها هستند که آزمون‌شونده باید نظر خود را بیان کند.
- ۱۷- ابزارهای اندازه‌گیری میزان‌شده برای گروه‌های بزرگ افراد و توسط مؤسسات دولتی یا خصوصی تهیه می‌شوند.
- ۱۸- تهیه آزمون‌های میزان‌شده نیازمند زمان و تخصص بیشتری است و برای استفاده گسترده طراحی می‌شود.
- ۱۹- آزمون‌های میزان‌شده به مقایسه گروه‌ها و فردها نیاز دارند و به همین دلیل هنجارها و داده‌های هنجاری ضروری هستند.

۲۰- روش‌های اندازه‌گیری و سنجش یادگیری را می‌توان با توجه به نوع سؤال یا ماده به دو دسته بسته پاسخ و باز پاسخ تقسیم کرد.

۲۱- لین و گراندلاند (۲۰۰۰) روش‌های سنجش را به دو دسته آزمون‌های گزینه ثابت و سنجش‌های عملکرد پیچیده تقسیم کرده‌اند.

۲۲- سنجش‌های عملکرد پیچیده شامل فعالیت‌هایی چون انشاءها، پروژه‌ها، آزمایش‌های آزمایشگاهی و گزارش‌های شفاهی هستند.

۲۳- الگوی ارزشیابی سیب (CIPP) شامل چهار نوع ارزشیابی: بافت، درون داد، فرآیند و فرآورده است که هر کدام به یک بخش خاص از تصمیم‌گیری آموزشی کمک می‌کنند.

۲۴- الگوی ارزشیابی هدف آزاد تمامی نتایج یک نوآوری آموزشی را بدون پیش‌داوری و جهت‌گیری قبلی ارزیابی می‌کند.

۲۵- الگوهای ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان به بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی از دیدگاه متخصصان و صاحبان فن می‌پردازند.

۲۶- رویکرد طبیعت‌گرایانه تأکید بر تجارب دست اول در موقعیت‌های آموزشی دارد.

۲۷- ارزشیابی باید شامل فهرست پیش‌آیندها، مبادلات و بازده‌ها به‌طور شفاف باشد.

۲۸- خودپنداره دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی ارتباط نزدیکی دارد، که می‌تواند به تحلیل بهتر فرایند یادگیری کمک کند.

۲۹- ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه به بررسی اثر بخشی معلمان، مدیران و مشاوران در بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد.

۳۰- ترکیب ارزشیابی آغازین از آزمون‌های مربوط به پیش‌نیازها و آزمون‌های پایه‌گزینی برای شناسایی آمادگی یادگیرندگان استفاده می‌شود.

۳۱- ارزشیابی تکوینی در پایان هر واحد درسی با آزمون‌های مختصر برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری انجام می‌شود.

۳۲- ارزشیابی تشخیصی زمانی استفاده می‌شود که مشکلات یادگیری مداوم نیاز به شناسایی دقیق‌تر و راهکارهای ویژه دارند.

۳۳- ارزشیابی تراکمی به بررسی کلی موفقیت یادگیرندگان و ارزشیابی برنامه درسی کمک می‌کند، تا تأثیر آن در یادگیری سنجیده شود.

۳۴- ارزشیابی درونی شامل بررسی عملکرد معلمان، دانش‌آموزان و والدین است، در حالی که ارزشیابی بیرونی توسط مقامات و نهادهای خارجی انجام می‌شود.

۳۵- مراحل ارزشیابی آموزشی شامل طراحی، فرآیندی و فرآورده‌ای هستند که به ترتیب به سوالات "چه کاری انجام می‌دهیم؟"، "چگونه آن را انجام می‌دهیم؟" و "چگونه آن را انجام دادیم؟" پاسخ می‌دهند.

۳۶- انتخاب ابزارهای اندازه‌گیری و استراتژی‌های آموزشی از جمله مراحل ضروری در طراحی ارزشیابی است که باید با دقت و تخصص انجام گیرد.

- ۳۷- استفاده از نتایج مرحله فرآورده‌ای می‌تواند شامل بازخورد به ذینفعان درونی یا خارجی باشد.
- ۳۸- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، عملکرد یادگیرندگان را با هدف‌های آموزشی مقایسه می‌کند.
- ۳۹- جمع‌آوری داده‌های موثر و تحلیل آنها برای سنجش اثربخشی روش‌های آموزشی ضروری است.
- ۴۰- نکته مهم در آزمون‌های چند گزینه‌ای رایانه‌ای این است که این روش، سطح توانایی آزمون شونده را به صورت دقیق و پویا شبیه‌سازی می‌کند، به طوری که سوالات به تناسب پاسخ‌های قبلی او تغییر می‌کنند و آزمون به طور مداوم بهینه می‌شود.
- ۴۱- آزمون‌های چندگزینه‌ای باید اهداف مختلفی مانند یادآوری، فهمیدن و کاربرد را بسنجند. دقت در طراحی سوالات می‌تواند یادگیری‌های پیچیده‌تر را نیز ارزیابی کند.
- ۴۲- سوال‌های تشریحی باید به گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموزان بتوانند افکار خود را به طور آزاد بیان کنند.
- ۴۳- در آزمون‌های تشریحی، هیچ پاسخ واحدی وجود ندارد و پاسخ‌ها می‌توانند از لحاظ کیفیت متفاوت باشند.
- ۴۴- پرسش شفاهی به معلمان این امکان را می‌دهد که در گفتگو با دانش‌آموزان، مشکلات یادگیری آن‌ها را شناسایی کرده و به راحتی به اصلاح و تقویت آنها بپردازند.
- ۴۵- برای دانش‌آموزانی که به دلایل جسمی قادر به شرکت در آزمون‌های کتبی نیستند، پرسش شفاهی بهترین گزینه برای ارزشیابی است.
- ۴۶- پرسش شفاهی علاوه بر ارزیابی دانش علمی، توانایی‌های گفتاری، اعتماد به نفس و قدرت بیان فرد را نیز می‌سنجد.
- ۴۷- سنجش عملکردی می‌تواند هم بر فرآیند و هم بر محصول یادگیری تأکید داشته باشد، بسته به نوع مهارت‌ها و اهداف آموزشی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.
- ۴۸- استفاده از آزمون‌های بالینی ساختارمند عینی (اسکی) در آموزش پزشکی به دلیل بالا بودن روایی این آزمون‌ها می‌تواند به شبیه‌سازی شرایط واقعی و ارزشیابی دقیق‌تری از مهارت‌های بالینی کمک کند.
- ۴۹- در سنجش ساختارمند، تکالیف مداد و کاغذی علاوه بر ارزیابی دانش، فرایند تفکر دانش‌آموز را نیز می‌سنجد، زیرا از او خواسته می‌شود تا درباره پاسخ‌های خود توضیح دهد و دلیل بیاورد.
- ۵۰- هدف اصلی کارپوشه نشان دادن فرآیند پیشرفت دانش‌آموز در طول یک مدت معین است، به طوری که شواهد و مدارک موجود در آن به معلم کمک می‌کند تا تصویری کامل از رشد تحصیلی او بدست آورد.
- ۵۱- در روش فهرست واری سنجش ویژگی‌های خاصی از فرایند یا محصول کمک می‌کند و فقط نشان می‌دهد که آیا ویژگی‌های مورد نظر وجود دارند یا نه، بدون اینکه درجه یا فراوانی آن ویژگی‌ها سنجیده شود.
- ۵۲- فهرست واری به معلمان این امکان را می‌دهد تا به راحتی ویژگی‌های کلیدی عملکردهای دانش‌آموزان را ثبت کرده و قضاوت‌های خود را بر اساس معیارهای مشخص انجام دهند.
- ۵۳- انواع مقیاس‌های درجه بندی شامل مقیاس عددی، نگاره‌ای و نگاره‌ای توصیفی هستند که هر کدام ویژگی‌های خاص خود را دارند و بسته به نیاز می‌توانند برای سنجش ابعاد مختلف رفتار استفاده شوند.

۵۴- روش‌های سنجش رفتاری به عنوان مکمل روش‌های دیگر در سنجش مهارت‌ها و ویژگی‌ها به کار می‌روند، و استفاده از ترکیب چندین روش می‌تواند ارزیابی‌های دقیق‌تری را فراهم کند.

۵۵- آزمون‌های موقعیتی برای سنجش توانایی‌های ذهنی، جسمی و ارتباطی طراحی شده‌اند، نه برای سنجش مهارت در حل مسئله خاص؛ تمرکز بر رفتار فرد در فرآیند حل مسئله است.

۵۶- آندرسون و بورک (۲۰۰۰) برای ویژگی عاطفی گفته‌اند: یک ویژگی آدمی در صورتی که دارای دو ملاک زیر باشد ویژگی عاطفی نامیده می‌شود: (۱) در برگیرنده احساس یا هیجان باشد، و (۲) ویژگی معمولی یا نوعی عاطفی فرد باشد.

۵۷- ویژگی عاطفی زمانی شکل می‌گیرد که هم شامل احساس یا هیجان باشد و هم یک ویژگی نوعی و معمولی در فرد تلقی شود.

۵۸- مقیاس لیکرت که عمدتاً برای سنجش نگرش به کار می‌رود، اولین بار در سال ۱۹۳۲ به وسیله رنسیس لیکرت ساخته شد و به همین منظور مورد استفاده قرار گرفت.

۵۹- از راه‌های محاسبه ضریب تمیز سؤال‌های یک آزمون محاسبه ضرورت همبستگی بین نمرات آزمون شوندگان در آن سؤالها و نمرات آنان در کل آزمون است.

۶۰- آی آر تی مجموعه ای الگوی احتمالاتی به دست می‌دهد که به کمک آنها می‌توان رابطه بین سطح توانایی یک آزمون شونده که معمولاً با θ (تتا) نشان داده می‌شود و احتمال پاسخ درست دادن او به هر سؤال آزمون را تعیین کرد.

۶۱- میانگین به صورت بهترین اندازه گرایش مرکزی معرفی شده است، و معمولاً این اندازه، به تنهایی بهترین معرف گروه نمرات است.

۶۲- زمانی که از دو متغیر مورد نظر که می‌خواهیم بین آنها ضریب همبستگی به دست آوریم یکی پیوسته و دیگری دو مقولگی یا دو ارزشی باشد از روش همبستگی در رشته ای نقطه ای استفاده می‌کنیم.

۶۳- هنجارهای ابزارهای اندازه گیری متنوع اند، اما معروف ترین آنها عبارت اند از: هنجار سنی، هنجار کلاسی، و هنجار صدگی.

۶۴- مقیاس نمرات T با ضرب نمرات Z در ۱۰ و جمع کردن نمرات حاصل با ۵۰ به دست می‌آید.

۶۵- یکی از فواید تبدیل نمره های خام به نمره های مشتق این است که با استفاده از نمره های مشتق عملکرد یک دانش آموز را در آزمونهای مختلف میتوان مستقیماً با هم مقایسه کرد.

۶۶- هدف از تعیین روایی همزمان بین دو آزمون این است که معلوم سازیم آیا میتوان یکی از دو آزمون را به جای آزمون دیگر مورد استفاده قرار داد یا نه.

۶۷- همه سازه های علمی دارای دو ویژگی مهم هستند (۱) خلاصه ای انتزاعی از پاره ای نظام مندی های طبیعت اند و (۲) به رویدادهای عینی و قابل مشاهده مربوط اند.

۶۸- در روش کودر - ریچاردسون آزمون تنها یک بار اجرا می‌شود، اما در این روش همه ماده های آزمون تحلیل میشوند.

- ۶۹- مهم ترین نوع پایایی آزمونهای وابسته به ملاک به ثبات نتایج آزمون در ارتباط با دسته بندی آزمون شوندگان به کسانی که به حد تسلط رسیده (مسلطها) و کسانی که به این حد نرسیده اند (غیر مسلطها) مربوط است.
- ۷۰- یکی از مشکلات روش مشاهده کلاسی این است که نمونه کاملی از آموزش معلم به دست نمی دهد.



❖ فصل هشتم: روانشناسی تربیتی

◀ بخش اول: روانشناسی تربیتی (خلاصه + نکات)

تعریف، موضوع، و روش های پژوهش روانشناسی پرورشی

یادگیری، آموزش و روانشناسی پرورشی

تعریف یادگیری

یادگیری به عنوان فرآیند ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که بر اثر تجربه ایجاد می‌شود، تعریف شده است. این تغییرات باید از نوعی تجربه حاصل شوند و موقتی نباشند. تغییرات ناشی از عوامل مانند خستگی یا بیماری که موقتی هستند، به عنوان یادگیری در نظر گرفته نمی‌شوند. به عبارت دیگر، یادگیری باید منجر به تغییرات پایدار و قابل مشاهده در توانایی‌های فرد شود.

ویژگی‌های تعریف یادگیری

۱. **تغییر:** یادگیری باعث تغییر در رفتار می‌شود، چه در رفتارهای پیچیده مانند دوچرخه‌سواری و چه در رفتارهای ساده مانند یادگیری شماره تلفن. ۲. **تغییر نسبتاً پایدار:** تغییرات ناشی از یادگیری باید پایدار باشند، نه موقتی مانند تغییرات ناشی از خستگی یا تغییرات فیزیولوژیکی. ۳. **تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری:** یادگیری منجر به تغییر در توانایی‌های فرد می‌شود، نه صرفاً در رفتار ظاهری او. ۴. **تغییر بر اثر تجربه:** یادگیری باید بر اثر تعامل فرد با محیط رخ دهد و نه به دلیل عواملی مانند بیماری یا رشد.

تفاوت یادگیری و رفتار

رفتار به دو دسته تقسیم می‌شود: رفتار آشکار (قابل مشاهده) و رفتار نهان (غیرقابل مشاهده). برای ارزیابی یادگیری، باید رفتار آشکار فرد مورد مشاهده قرار گیرد، زیرا تغییرات یادگیری تنها از طریق این رفتارها قابل ارزیابی است.

یادگیری عمدی و غیر عمدی

یادگیری می‌تواند عمدی یا غیر عمدی باشد. در آموزش‌های رسمی معلمان، یادگیری عمدی رخ می‌دهد، اما در موقعیت‌های غیررسمی و از طریق تعاملات اجتماعی نیز یادگیری غیر عمدی اتفاق می‌افتد.

تفاوت یادگیری و تفکر

تفکر محصول یادگیری است و همچنین یکی از عواملی است که به یادگیری می‌انجامد. از طریق تفکر و اندیشیدن، افراد می‌توانند مفاهیم جدیدی بیاموزند که جزء فرآیند یادگیری محسوب می‌شود.

تعریف آموزش

آموزش به مجموعه فعالیت‌های حرفه‌ای معلم اطلاق می‌شود که با هدف فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان طراحی شده‌اند. این فعالیت‌ها می‌توانند به تنهایی یا با کمک مواد آموزشی صورت گیرند و هدف اصلی آن‌ها تسهیل فرایند

یادگیری است. معلم به عنوان راهنمای یادگیری، شرایطی را فراهم می‌آورد که یادگیرنده بتواند تجربه‌های یادگیری خود را به طور مؤثر کسب کند. در این فرآیند، معلم به عنوان تسهیل‌کننده یادگیری عمل می‌کند و نقش اصلی در فراهم کردن محیط یادگیری و هدایت دانش‌آموزان دارد.

تفاوت آموزش و تدریس

در حالی که آموزش شامل تمام فعالیت‌های طراحی‌شده به منظور تسهیل یادگیری است، تدریس تنها به فعالیت‌های کلاسی و عمدتاً کلامی معلم اطلاق می‌شود. تدریس بخشی از آموزش است و به فعالیت‌هایی اشاره دارد که در حضور دانش‌آموزان به صورت مستقیم انجام می‌شود. در عین حال، آموزش می‌تواند بدون معلم و به شیوه‌های غیر حضوری نیز صورت گیرد، مانند آموزش از راه دور.

تعریف پرورش

پرورش به فرآیند هدایت و رشد جسمانی و روانی فرد اطلاق می‌شود که به منظور شکوفا ساختن استعدادها و آماده‌سازی فرد برای درک معارف بشری و ارزش‌های اجتماعی انجام می‌گیرد. در این فرآیند، پرورش یابنده از طریق تجربه‌های مختلف در مدرسه یا دانشگاه قادر به شکوفایی استعدادهای خود و آشنایی با ارزش‌های اجتماعی می‌شود.

پرورش و کارآموزی

پرورش و کارآموزی دو مفهوم متفاوت هستند. پرورش به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که به رشد فرد در تمام جنبه‌های شخصیتی‌اش کمک می‌کند و هدف‌های آن بیشتر عمومی و گسترده هستند، در حالی که کارآموزی بر آموزش مهارت‌های خاص مورد نیاز برای یک شغل معین تمرکز دارد. دوره‌های پرورشی بلندمدت هستند، در حالی که دوره‌های کارآموزی معمولاً کوتاه‌مدت و برای آماده‌سازی افراد برای مشاغل خاص طراحی می‌شوند.

تعریف و موضوع روانشناسی پرورشی

روانشناسی پرورشی یا تربیتی شاخه‌ای از روانشناسی است که هدف آن کمک به معلمان و مربیان در برخورد صحیح با مسائل آموزش و پرورش است. این علم در ابتدا به تمامی موضوع‌های روانشناسی پرداخته و به تدریج با تخصصی شدن رشته‌های مختلف، تمرکز آن به ویژگی‌های یادگیرندگان، یادگیری و آموزش تغییر یافت. روانشناسان پرورشی مسائل مرتبط با ماهیت یادگیری، ویژگی‌های یادگیرندگان و شرایط کلاس درس را مطالعه می‌کنند.

در مورد ماهیت روانشناسی پرورشی نظرات مختلفی وجود دارد. برخی آن را صرفاً به کاربرد دانش روانشناسی در آموزشگاه‌ها و کلاس‌ها می‌دانند، در حالی که دیگران معتقدند که روانشناسی پرورشی یک شاخه علمی مستقل با نظریه‌ها و روش‌های خاص خود است. در نهایت، این نظر پذیرفته شده است که روانشناسی پرورشی به مطالعه و بهبود فرایندهای یادگیری و آموزش پرداخته و از دو هدف اصلی: درک و فهم فرایندهای یادگیری و کمک به بهبود آن‌ها بهره می‌برد.

برای معلمان موفق، داشتن مجموعه‌ای از دانش‌های حرفه‌ای ضروری است. این دانش‌ها شامل موارد زیر می‌شود:

۱- **دانش محتوای درس:** معلم باید تسلط کامل بر محتوای درسی که آموزش می‌دهد داشته باشد. این دانش معمولاً در دوران تحصیل معلمان در دانشگاه کسب می‌شود.

۲- **دانش آموزشگری:** این دانش به معلم کمک می‌کند تا مطالب درسی را به گونه‌ای قابل فهم برای دانش‌آموزان ارائه دهد. همچنین، معلمان باید بدانند که چه عواملی می‌تواند یادگیری را آسان‌تر یا دشوارتر کند.

۳- **دانش مربوط به یادگیرندگان:** معلمان باید ویژگی‌های مختلف یادگیرندگان را بشناسند، به ویژه از نظر رشد و توانایی شناختی، تا آموزش خود را متناسب با نیازهای مختلف دانش‌آموزان طراحی کنند.

۴- **دانش مربوط به یادگیری:** معلمان باید درک کاملی از نحوه یادگیری داشته باشند و بدانند که چه اقداماتی باید برای بهبود یادگیری انجام دهند.

این دانش‌ها از طریق روانشناسی تربیتی به معلمان کمک می‌کند تا روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند و شرایط بهتری برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم کنند.

پژوهش در روانشناسی پرورشی

پژوهش توصیفی

پژوهش توصیفی به مطالعه موقعیت‌ها و رویدادها با هدف توصیف ویژگی‌ها و شرایط فعلی آنها پرداخته و داده‌های جمع‌آوری شده را تحلیل می‌کند. این نوع پژوهش به فهم ویژگی‌ها و چگونگی وضعیت‌های موجود کمک می‌کند، اما قادر به بررسی روابط علت و معلولی نیست. ابزارهای معمول در این پژوهش شامل آزمون، پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده هستند. به عنوان مثال، پژوهشگران می‌توانند در مورد راهبردهای معلمان برای ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان یا موانع یادگیری مشارکتی اطلاعات جمع‌آوری کنند. مهم‌ترین روش‌های پژوهش توصیفی شامل موارد زیر هستند:

مورد پژوهی

در این روش، یک فرد یا موقعیت به طور عمیق مورد بررسی قرار می‌گیرد. این روش زمانی مفید است که شرایط خاصی نمی‌توانند تکرار شوند. برای مثال، بررسی نحوه طراحی درس یک معلم یا فعالیت‌های یادگیری یک دانش‌آموز.

بررسی میدانی

پژوهشگران در موقعیت‌های طبیعی مانند کلاس درس به بررسی مسائل می‌پردازند. این پژوهش اغلب از طریق مشاهده طبیعی انجام می‌شود و پژوهشگر می‌تواند به عنوان یکی از اعضای کلاس وارد شود تا درک بهتری از وضعیت موجود پیدا کند.

این روش از مردم‌شناسی برای مطالعه عمیق ویژگی‌های یک گروه فرهنگی خاص مانند یک جامعه یا قبیله استفاده می‌شود. هدف از قوم نگاری، جمع‌آوری اطلاعات دقیق و توصیف کامل از یک گروه خاص است. به عنوان مثال، پژوهش متز درباره ادغام نژادی در مدارس، شامل مشاهدات و مصاحبه‌های گسترده با دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مدرسه بود.

زمینه‌یابی (مصاحبه و پرسشنامه)

در این روش، برای جمع‌آوری اطلاعات و سنجش نگرش‌ها و عقاید افراد از پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها استفاده می‌شود. نتایج این پژوهش معمولاً به صورت کمی گزارش می‌شوند. برای مثال، پژوهش‌هایی در روانشناسی پرورشی از معلمان درباره دلایل انتخاب شغل معلمی و تأثیر معلمان در دوران کودکی به عنوان نمونه‌های زمینه‌یابی قابل ذکر است.

پژوهش کیفی

پژوهش کیفی به بررسی پدیده‌های پیچیده پرورشی به صورت کل‌گرایانه پرداخته و از داده‌های غیر عددی مانند گزارش‌های کلامی، اسناد کتبی، تصاویر و نمودارها استفاده می‌کند. هدف این پژوهش‌ها توصیف و درک عمیق ویژگی‌های مختلف یک پدیده است. پژوهش کیفی به‌ویژه به زمینه‌ها و شرایط طبیعی توجه دارد و می‌تواند انگیزش‌ها، هیجانات و تعارضات بین فردی را بررسی کند. از ابزارهای آن می‌توان به مصاحبه‌های عمقی و مشاهدات جدی اشاره کرد. نتایج این پژوهش‌ها معمولاً به صورت گزارش‌های روایتی با توصیف مفصل در مورد وضعیت‌ها و افراد ارائه می‌شود.

پژوهش کمی

پژوهش کمی برخلاف پژوهش کیفی، بر داده‌های عددی تکیه دارد و به جمع‌آوری اطلاعاتی می‌پردازد که به سادگی قابل تبدیل به اعداد یا کمیت هستند. این نوع پژوهش‌ها در جستجوی روابط میان متغیرها هستند و می‌توانند نتیجه‌گیری‌هایی کمی و آماری ارائه دهند.

پژوهش همبستگی

در پژوهش همبستگی، رابطه میان دو یا چند متغیر بررسی می‌شود. این پژوهش می‌تواند رابطه زمانی یا پیش‌بینی میان متغیرها را نشان دهد. ضریب همبستگی، که میزان رابطه بین متغیرها را تعیین می‌کند، بین -1 و $+1$ متغیر است و نشان‌دهنده شدت و جهت رابطه است. پژوهش همبستگی قادر به تعیین علت و معلولی نیست و تنها رابطه زمانی و پیش‌بینی میان متغیرها را مشخص می‌کند.

پژوهش آزمایشی

پژوهش آزمایشی به پژوهش‌هایی اطلاق می‌شود که به بررسی روابط علت و معلولی میان متغیرها می‌پردازند. در این نوع پژوهش‌ها، تغییرات در یک متغیر (متغیر مستقل) به تغییر در متغیر دیگر (متغیر وابسته) منجر می‌شود. پژوهش آزمایشی می‌تواند به دو صورت گروهی و انفرادی انجام شود.

پژوهش آزمایشی گروهی

در پژوهش آزمایشی گروهی، دو گروه آزمایشی و گواه تشکیل می‌شود و تغییرات در گروه آزمایشی با گروه گواه مقایسه می‌شود تا تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته بررسی گردد.

پژوهش آزمایشی تک آزمودنی

پژوهش‌های تک آزمودنی معمولاً زمانی انجام می‌شود که شرایط آزمایش برای گروه‌های متعدد آزمودنی قابل اجرا نباشد. در این نوع پژوهش، یک فرد به‌عنوان آزمودنی آزمایشی و گواه عمل کرده و نتایج آن در مورد تغییرات در متغیر وابسته بررسی می‌شود.

اقدام پژوهی

اقدام پژوهی نوعی پژوهش کاربردی است که به‌ویژه توسط معلمان برای حل مسائل آموزشی در کلاس درس انجام می‌شود. این پژوهش‌ها به دنبال رفع مشکلات خاص یا بهبود شرایط یادگیری در محیط آموزشی هستند. اقدام پژوهی شامل مراحل تشخیص مسئله، جمع‌آوری اطلاعات، تصمیم‌گیری و اقدام می‌باشد. معلمان خود به‌عنوان پژوهشگران در این پژوهش‌ها شرکت دارند و در بسیاری از موارد از روش‌های پژوهش مختلف مانند توصیفی، همبستگی، آزمایشی و حتی کیفی استفاده می‌کنند.

مقایسه پژوهش کمی با پژوهش کیفی

پژوهش کمی و کیفی دو رویکرد متفاوت در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها هستند که هر یک به شیوه‌ای خاص برای تحلیل و درک پدیده‌ها به کار می‌روند.

۱- روش جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل:

- **پژوهش کمی** بر اعداد، اندازه‌گیری و استدلال استقرایی تکیه دارد و اطلاعات از طریق آزمون‌ها، شمارش، اندازه‌گیری، و ابزارهای آماری جمع‌آوری می‌شود. نتایج آن معمولاً به صورت عددی و کمی گزارش می‌شود.
- **پژوهش کیفی** به داده‌های غیر عددی مانند گزارش‌های کلامی، مصاحبه‌ها، اسناد و مشاهدات بستگی دارد. این پژوهش به توصیف و تحلیل پدیده‌ها از منظر کل‌گرایانه می‌پردازد و معمولاً نتایج به صورت توصیفی و بدون استفاده از اعداد و ارقام گزارش می‌شود.

۲- مبنای فلسفی:

- **پژوهش کمی** به فلسفه اثبات‌گرایی وابسته است که معتقد است محیط‌های طبیعی و اجتماعی مستقل از پژوهشگر وجود دارند و هدف پژوهشگر کشف واقعیت‌های بیرونی بدون سوگیری است.
- **پژوهش کیفی** به فلسفه پس اثبات‌گرایی یا سازنده‌گرایی می‌پردازد که واقعیت‌ها را به‌عنوان پدیده‌هایی نسبی می‌بیند که توسط افراد و تجربیات آن‌ها ساخته می‌شود.

۳- هدف و کاربرد:

- پژوهش کمی بیشتر برای اثبات واقعیت‌ها، پیش‌بینی و نشان دادن روابط علت و معلولی به کار می‌رود. این نوع پژوهش‌ها معمولاً در جستجوی روابط ثابت و قابل اندازه‌گیری بین متغیرها هستند.
- پژوهش کیفی به دنبال درک عمیق، توصیف و توضیح پدیده‌ها در زمینه طبیعی و به‌ویژه بررسی انگیزش‌ها، هیجانات، تعصبات و روابط بین فردی است.

۴- رویکرد به داده‌ها:

- پژوهش کمی به داده‌های عدد و کمیت می‌پردازد و می‌تواند نتایج را به صورت کمی و دقیق گزارش دهد.
- پژوهش کیفی بر معنی و تفسیر داده‌ها تأکید دارد و می‌تواند داده‌ها را به صورت توصیفی و تفصیلی تحلیل کند.

۵- رویکردهای جمع‌آوری اطلاعات:

- در پژوهش کمی از روش‌های استاندارد مانند آزمون‌ها، شمارش، اندازه‌گیری استفاده می‌شود.
- در پژوهش کیفی، از مشاهده، مصاحبه، مطالعه موردی، اسناد و روش‌های مشابه استفاده می‌شود.

۶- نتایج و کاربرد:

- پژوهش کمی معمولاً به روابط علت و معلولی، پیش‌بینی و بررسی ویژگی‌های مشخص پرداخته و به‌طور دقیق می‌تواند فرضیات را مورد آزمایش قرار دهد.
 - پژوهش کیفی نتایج خود را به صورت توصیفی و روایتی بیان می‌کند و به‌ویژه در بررسی فرآیندهای پیچیده و پدیده‌های اجتماعی عمیق‌تر است.
- پژوهش کیفی و کمی مکمل یکدیگر هستند و به‌طور مشترک می‌توانند درک بهتری از مسائل تربیتی و آموزشی فراهم آورند. هر دو رویکرد با وجود تفاوت‌های اساسی، در خدمت درک جامع‌تر از فرایندهای یادگیری و آموزش در روانشناسی پرورشی قرار دارند.

رشد (تحول) شناختی

نظریه رشد شناختی پیاژه

تعریف رشد

رشد و تحول

رشد یا تحول به تغییرات منظم و سازگارانه‌ای گفته می‌شود که از لحظه بستن نطفه تا مرگ در فرد اتفاق می‌افتد. این تغییرات در جنبه‌های مختلفی مانند جسمانی، شخصیتی، اجتماعی و شناختی قابل بررسی است.

۱- رشد جسمانی: به تغییرات ایجاد شده در بدن فرد، مانند تغییرات در ماهیچه‌ها، استخوان‌ها، و سیستم عصبی، و همچنین تغییرات در نحوه استفاده از بدن مانند مهارت‌های حرکتی اشاره دارد.

۲- رشد شخصیت: به تغییرات در درک فرد از خود و همچنین تغییرات در هیجانات و اخلاقیات او اشاره دارد.

۳- رشد اجتماعی: به تغییرات در روابط فرد با دیگران می‌پردازد.

۴- رشد شناختی: به تغییرات در فرآیندهای ذهنی مانند فکر کردن، یادگیری، به یاد آوردن، و فهمیدن اشاره دارد. رشد شناختی یکی از جنبه‌های کلیدی است که معلمان باید آن را درک کنند تا بتوانند با دانش‌آموزان خود ارتباط مؤثری برقرار کنند. شناخت ویژگی‌های رشد شناختی دانش‌آموزان به معلمان کمک می‌کند تا فرآیند یادگیری را بهینه‌سازی کنند.

تعریف رشد شناختی

رشد شناختی به تغییرات منظمی گفته می‌شود که در طول زمان در فرآیندهای شناختی فرد (دانستن، یاد گرفتن، فهمیدن و اندیشیدن) رخ می‌دهد. رشد شناختی با یادگیری متفاوت است، زیرا یادگیری تغییرات حاصل از تجربه‌های خاص است، در حالی که رشد شناختی فرآیندی پیوسته و تحولی است.

نظریه رشد شناختی پیاژه

ژان پیاژه، دانشمند سوئیس، یکی از برجسته‌ترین پژوهشگران در زمینه رشد شناختی است. پیاژه در ابتدا علاقه‌مند به زیست‌شناسی بود، اما بعداً به مطالعه رشد شناختی در کودکان پرداخت. او فرض می‌کرد که اگر بتواند نحوه ساخت دانش در کودکان را درک کند، می‌تواند ماهیت دانش را بهتر بشناسد. در این راستا، پیاژه با جمع‌آوری داده‌ها از رفتارهای کودکان سعی در درک نحوه تحول دانش و شناخت داشت.

مفاهیم کلیدی در نظریه پیاژه

۱- تعادل یابی: یکی از فرآیندهای مهم در نظریه پیاژه است که بر اساس آن انسان‌ها به طور طبیعی در جستجوی نظم و پیش‌بینی در جهان هستند. زمانی که درک فرد از جهان نمی‌تواند تجربه‌هایش را تبیین کند، بی‌تعادلی ایجاد می‌شود و فرد برای بازگرداندن تعادل به جستجوی تبیین‌های جدید می‌پردازد.

۲- طرحواره: طرحواره‌ها الگوهای سازمان‌یافته‌ای از تفکر و عمل هستند که به فرد کمک می‌کنند تا تجربه‌های جدید را درک و با آنها سازگار شود. این طرحواره‌ها ابتدا در کودکان به صورت عملیاتی ساده مانند دست دراز کردن و گرفتن اشیاء ظاهر می‌شوند و سپس در مراحل بعدی رشد، پیچیده‌تر و انتزاعی‌تر می‌شوند.

۳- سازگاری: فرآیند سازگاری به دو صورت جذب و انطباق صورت می‌گیرد:

- جذب زمانی رخ می‌دهد که فرد تجربیات جدید را بر اساس طرحواره‌های قبلی خود درک می‌کند.

انطباق زمانی است که فرد مجبور است طرحواره‌های خود را برای پاسخ به تجربه‌های جدید تغییر دهد.

۴- سازمان: سازمان به هماهنگی میان طرحواره‌های مختلف اشاره دارد. در این فرآیند، طرحواره‌های اولیه به هم پیوسته و ساخت‌های شناختی پیچیده‌تر را تشکیل می‌دهند که به فرد کمک می‌کند تا تعاملات خود با محیط را بهتر مدیریت کند.

هوش و تفکر در نظریه پیاژه

پیاژه تفاوت‌هایی بین هوش و تفکر قائل بود:

هوش به توانایی حل مسائل جدید و هماهنگ کردن ابزارها برای رسیدن به هدف اشاره دارد.

تفکر به معنای درونی شدن این اعمال است که بر اساس نمادسازی (مانند زبان یا تصاویر ذهنی) انجام می‌گیرد. تفکر مستلزم درونی ساختن اطلاعات است، در حالی که هوش با پدیده‌های واقعی و محسوس سروکار دارد.

نظریه پیاژه در زمینه رشد شناختی تاکید دارد که تغییرات در فرآیندهای ذهنی افراد به‌طور منظم و به‌وسیله تعامل با محیط و تجربیات فردی ایجاد می‌شود. رشد شناختی از طرحواره‌های ساده آغاز می‌شود و به مراحل پیچیده‌تر عملیاتی می‌انجامد که فرد را قادر می‌سازد تا با محیط به‌طور مؤثرتری تعامل داشته باشد.

مراحل رشد شناختی در نظریه پیاژه

نظریه رشد شناختی پیاژه به چهار مرحله اصلی تقسیم می‌شود که در آن هر مرحله ویژگی‌های خاص خود را دارد و تغییرات مهمی در توانایی‌های شناختی کودک ایجاد می‌شود. این مراحل عبارتند از: **مرحله حسی-حرکتی، مرحله پیش عملیاتی، مرحله عملیات عینی (محسوس) و مرحله عملیات صوری (انتزاعی)**. هر یک از این مراحل دارای ویژگی‌های خاص است که در فرآیند رشد شناختی کودکان نقش مهمی ایفا می‌کنند. پیاژه معتقد بود که این مراحل به ترتیب از تولد تا بزرگسالی طی می‌شوند و ورود به هر مرحله مستلزم آن است که کودک مرحله قبلی را گذرانده باشد.

۱. مرحله حسی-حرکتی (از تولد تا ۲ سالگی)

در این مرحله، کودک از طریق حواس خود (بینایی، شنوایی، لمس و ...) و فعالیت‌های حرکتی به درک محیط می‌پردازد. این مرحله از رشد شناختی به شدت به تعامل فیزیکی کودک با محیط اطرافش بستگی دارد.

- **طرحواره‌های فیزیکی:** کودک در این مرحله یاد می‌گیرد که چگونه با محیط اطراف خود تعامل کند، مانند گرفتن اشیاء با دست و وارد کردن آن‌ها به دهان.

- **عدم توانایی حفظ اطلاعات:** از آنجا که کودکان در این مرحله توانایی استفاده از اطلاعات گذشته یا پیش‌بینی آینده را ندارند، طرحواره‌های آن‌ها به‌طور فیزیکی و عمل‌گرایانه هستند.

۲. مرحله پیش عملیاتی (از ۲ تا ۷ سالگی)

در این مرحله، کودکان هنوز قادر به انجام عملیات ذهنی پیچیده نیستند و تفکر آن‌ها در این مرحله بیشتر بر اساس نمادها و مفاهیم نمادی است. کودک در این مرحله به توانایی‌هایی مانند استفاده از کلمات و تصاویر برای نمایش اشیاء و پدیده‌ها دست می‌یابد.

- **کارکرد نشانه شناختی:** کودکان در این مرحله می‌توانند از نمادها برای تفکر استفاده کنند. مثلاً استفاده از کلمه "صندلی" یا تصویر یک صندلی برای نمایاندن مفهوم صندلی.

- **خودمحوری:** یکی از ویژگی‌های این مرحله، خودمحوری است که به این معناست که کودکان قادر نیستند خود را در موقعیت دیگران قرار دهند.

- **جاندارانگاری:** در این مرحله، کودکان ممکن است به اشیاء بی‌جان ویژگی‌های انسانی نسبت دهند، مانند این که خورشید آنها را دنبال می‌کند.

۳. مرحله عملیات عینی یا محسوس (از ۷ تا ۱۱ سالگی)

در این مرحله، کودک توانایی انجام عملیات منطقی را در مواجهه با اشیاء و پدیده‌های عینی پیدا می‌کند. تفکر کودک در این مرحله واقع‌گرا و مبتنی بر واقعیت است و او قادر به حل مسائل منطقی و استدلال در مورد ویژگی‌های فیزیکی دنیای اطرافش است.

- **عملیات منطقی:** کودک می‌تواند در مورد مسائل مربوط به اشیاء عینی و محسوس استدلال کند. به عنوان مثال، کودک می‌تواند تشخیص دهد که یک ظرف پر از مایع در مقایسه با ظرف دیگر حاوی همان مقدار مایع است، حتی اگر ارتفاع یا شکل ظرف‌ها متفاوت باشد.
- **درک مفهوم بقاء (نگهداری):** در این مرحله، کودک توانایی درک مفاهیم بقای مایع، عدد، طول و غیره را به دست می‌آورد. این به این معناست که کودک می‌تواند بفهمد که تغییرات ظاهری (مثل تغییر در شکل یا اندازه) بر ماهیت واقعی اشیاء تأثیر نمی‌گذارد.

۴. مرحله عملیات صوری (انتزاعی) (از ۱۱ سالگی تا ۱۵ سالگی)

در این مرحله، کودکان توانایی‌های ذهنی پیچیده‌تری دارند و می‌توانند به صورت انتزاعی و فرضی تفکر کنند. این مرحله به کودک این امکان را می‌دهد که به مسائل پیچیده‌تری بپردازد که نیاز به تفکر مجرد و فرضی دارند.

- **تفکر انتزاعی:** در این مرحله، فرد می‌تواند از مفاهیم فرضی و انتزاعی استفاده کند. به عنوان مثال، او قادر به تفکر در مورد مسائلی است که مستقیماً با واقعیت فیزیکی مواجه نیستند.
- **تفکر فرضی-استنتاجی:** کودک می‌تواند به طور انتزاعی مسائل را تجزیه و تحلیل کرده و پیش‌بینی‌هایی را انجام دهد که بر اساس اطلاعات قبلی و استدلال منطقی هستند.

ویژگی‌های این مراحل

- **پیوستگی و ترتیب:** تمام کودکان باید مراحل را به ترتیب طی کنند، اما سن شروع و پایان این مراحل ممکن است برای هر کودک متفاوت باشد.
 - **تغییرات کمی و کیفی:** در هر مرحله، تغییرات شناختی از لحاظ کمی و کیفی نسبت به مراحل قبل و بعد متفاوت است. هر مرحله پیشرفته‌تر از مرحله قبلی است و کودک توانایی‌های شناختی پیچیده‌تری پیدا می‌کند.
- پیاژه تأکید داشت که زمان نقش اساسی در رشد شناختی دارد و عامل زمان به عنوان یکی از عوامل اساسی در رشد کودک باید در نظر گرفته شود. این عوامل تأثیرگذار شامل هم جنبه‌های روانی-اجتماعی و هم جنبه‌های خودبه‌خودی رشد هستند.

این چهار مرحله از رشد شناختی پیاژه به معلمان کمک می‌کند تا درک بهتری از ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان در سنین مختلف داشته باشند و تدابیر آموزشی خود را بر اساس توانایی‌های شناختی آنها طراحی کنند. همچنین پیاژه

بر اهمیت زمان و تجربه در این فرآیند تأکید می‌کند و بیان می‌کند که رشد شناختی کودک به طور طبیعی در گذر زمان رخ می‌دهد.

کاربردهای آموزشی نظریه رشد شناختی پیاژه

نظریه رشد شناختی پیاژه می‌تواند معلمان را در ارائه آموزش مؤثر به کودکان سنین مختلف یاری کند. این نظریه به معلمان کمک می‌کند تا ویژگی‌های رشد شناختی دانش‌آموزان را در مراحل مختلف درک کنند و متناسب با نیازهای شناختی آنان روش‌های آموزشی مناسب را طراحی کنند. در ادامه به برخی از کاربردهای آموزشی این نظریه اشاره می‌شود:

۱- آگاهی از تفاوت‌های فکری کودکان و بزرگسالان

طبق نظریه پیاژه، کودکان به شیوه‌ای می‌اندیشند که با تفکر بزرگسالان تفاوت دارد. این تفاوت‌ها باعث بروز اشتباهاتی در اندیشه‌های کودکان می‌شود که پیش‌بینی آن‌ها برای بزرگسالان دشوار است. بنابراین، معلمان باید خود را در موقعیت کودک قرار دهند و مسائل و پدیده‌ها را از دیدگاه آن‌ها ببینند. این کار می‌تواند از طریق صحبت کردن با کودک و مشاهده رفتار او انجام شود. آگاهی از فرایندهای شناختی در سنین مختلف به معلمان کمک می‌کند تا شیوه‌های تدریس خود را با توجه به توانایی‌های شناختی کودکان تنظیم کنند.

۲- یادگیری از طریق تجربه مستقیم (یادگیری اکتشافی)

بر اساس نظریه پیاژه، کودکان به ویژه در مراحل ابتدایی زندگی از طریق درگیری و تعامل مستقیم با اشیاء و محیط به یادگیری دست می‌یابند. در این مرحله، مفاهیم و روابط باید به صورت عملی و تجربی برای کودکان معرفی شوند. به عنوان مثال، کودکان نمی‌توانند مفاهیم انتزاعی مثل کلمات یا نمادها را بدون درک عملی از آن‌ها یاد بگیرند. به همین دلیل، معلمان باید به کودکان خردسال فرصت دهند تا با لمس، مشاهده و دستکاری اشیاء مختلف مفاهیم را کشف کنند. این نوع آموزش به کودکان امکان می‌دهد تا از طریق تجربه مستقیم به درک بهتری از مفاهیم برسند.

۳- اهمیت تعامل اجتماعی و همکاری در یادگیری

پیاژه همچنین تأکید دارد که کنش متقابل اجتماعی میان کودکان اهمیت دارد. تعاملات اجتماعی به کودکان کمک می‌کند تا دیدگاه‌های دیگران را درک کرده و از خودمحوری کاسته و به پذیرش دیدگاه‌های دیگران برسند. به این ترتیب، معلمان می‌توانند با طراحی فعالیت‌های گروهی و تشویق به مشارکت کودکان در بحث‌ها و تعاملات گروهی، به آن‌ها کمک کنند تا تفکر انعطاف‌پذیرتر و واقع‌بینانه‌تری پیدا کنند.

۴- تطبیق آموزش با نیازها و توانایی‌های فردی دانش‌آموزان

بر اساس نظریه پیاژه، آموزش باید با توجه به سطح درک و فهم هر کودک تنظیم شود. این بدان معناست که تکالیف و سرعت یادگیری باید با توانایی‌های شناختی کودک هم‌خوانی داشته باشد. معلمان باید برنامه‌های درسی خود را بر اساس مراحل رشد شناختی کودکان طراحی کرده و ویژگی‌های خاص هر مرحله را در نظر بگیرند. این نوع آموزش به معلمان کمک می‌کند تا به شکلی مؤثرتر با دانش‌آموزان در هر مرحله از رشد شناختی ارتباط برقرار کنند.

انتقاد از نظریه پیازه و موقعیت کنونی آن

نظریه پیازه، اگرچه به عنوان یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها در زمینه رشد شناختی شناخته می‌شود، با گذشت زمان با انتقادات مختلفی روبه‌رو شده است. در اینجا به برخی از انتقادات مهم و همچنین نظریه‌های جدیدتر در این زمینه اشاره می‌شود.

انتقاد از اصرار پیازه بر مراحل ثابت رشد

یکی از انتقادهای اصلی به پیازه این است که او معتقد بود مراحل رشد شناختی ثابت و از پیش تعیین‌شده هستند. به عنوان مثال، پیازه بر این باور بود که مفاهیم مانند بقاء ذهنی نمی‌توانند آموزش داده شوند و تنها از طریق رشد طبیعی کودک قابل درک هستند. با این حال، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که این مفاهیم می‌توانند پیش از سن معمول پیازه به کودکان آموزش داده شوند (اسلاوین، ۲۰۰۶). به همین دلیل، بسیاری از پژوهشگران به نظریه پیازه ایراد وارد کرده‌اند که آن را به طور کامل به صورت مقطعی نمی‌بینند.

انتقاد از خودمحوری یا خودمداری کودکان

یکی دیگر از انتقادات وارد شده به پیازه این است که او خودمحوری کودکان را در مرحله پیش عملیاتی بیش از حد بزرگ کرده است. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که کودکان حتی در سنین پایین می‌توانند دیدگاه‌های دیگران را درک کنند و اندیشه‌های آن‌ها خودمحور نیستند. بنابراین، به نظر می‌رسد که کودکانی که در آزمایش‌های پیازه شکست می‌خورند، نه به دلیل نرسیدن به حد رشد مناسب، بلکه به دلیل نقص در فرایندهای شناختی‌شان این مشکلات را تجربه می‌کنند.

انتقاد از وجود مراحل ثابت رشد

برخی از پژوهشگران مانند آلبرت بندورا (۱۹۷۷) به نظریه پیازه انتقاد کرده‌اند که چرا کودکان در آزمایش‌های مختلف نتایج متفاوتی را نشان می‌دهند. بندورا به جای فرضیه پیازه در مورد مراحل ثابت رشد، به نظریه‌هایی پرداخته که تاکید دارند رفتار کودکان به شرایط شناختی و اجتماعی خاص بستگی دارد و فرایندهای شناختی معیوب می‌توانند دلیل اشتباهات شناختی کودکان باشند.

نظریه‌های نوپیاژه‌ای و پردازش اطلاعات

نظریه پردازان نوپیاژه‌ای (که پیروان پردازش اطلاعات هستند) کوشیده‌اند تا به کمک تحقیقات جدیدتر و رویکردهای پردازش اطلاعات مشکلات نظریه پیازه را حل کنند. این گروه معتقد است که تحول شناختی کودک نتیجه افزایش توانایی پردازش اطلاعات است نه تغییرات ساختاری در ذهن کودک. این نظریه‌ها به بررسی جزئی‌تر فرایندهای شناختی مانند حافظه، توجه، و راهبردهای شناختی می‌پردازد.

نقد نادیده گرفتن محیط اجتماعی و فرهنگی

یکی از انتقادات دیگر به نظریه پیازه این است که او نقش محیط اجتماعی و فرهنگی را در رشد شناختی کودک نادیده گرفته است. در حالی که بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رشد شناختی در بستری اجتماعی-فرهنگی رشد می‌کند و نقش آموزش و تعاملات فرهنگی در رشد کودک بسیار مهم است.

در نهایت، نظریه پیازه در زمینه رشد شناختی همچنان یکی از ارکان اصلی فهم تحول شناختی کودکان است. با این حال، باید توجه داشت که دیدگاه‌های جدیدتر و پژوهش‌های بیشتر در این زمینه به نظریه‌های نوپیاژه‌ای و رویکردهای پردازش اطلاعات پرداخته‌اند که به درک بهتری از تفاوت‌های فردی و تأثیر محیط اجتماعی در رشد شناختی کمک می‌کنند. از این رو، ترکیب نظریه‌های مختلف و پذیرش نظرات جدید به‌ویژه در راستای فهم بهتر رشد شناختی کودکان امری ضروری است.

نظریه های رشد شناختی ویگوتسکی و برونر

نظریه رشد شناختی ویگوتسکی

نظریه ویگوتسکی در مقایسه با نظریه پیازه، بر اهمیت عوامل اجتماعی و فرهنگی در رشد شناختی تأکید دارد. در این نظریه، فرایندهای رشد ذهنی از طریق تعاملات اجتماعی و فرهنگی و به کمک ابزارهای روانشناختی مانند زبان، نمادها و سایر نشانه‌ها، شکل می‌گیرند.

اهمیت فرهنگ و زمینه اجتماعی-تاریخی در تحول شناختی

ویگوتسکی بر این باور است که رشد شناختی در کودکان به شدت به کنش متقابل آن‌ها با محیط اجتماعی و فرهنگی‌شان وابسته است. این در حالی است که پیازه بیشتر رشد شناختی را یک فرآیند مستقل می‌داند که در آن کودک به تنهایی به درک و فهم جهان می‌رسد. ویگوتسکی تأکید دارد که یادگیری و شناخت از تعاملات اجتماعی و فرهنگی ناشی می‌شود و مفاهیم، اندیشه‌ها و ارزش‌ها در تعامل با دیگران شکل می‌گیرند.

کارکردهای نخستین و عالی ذهنی

در نظریه ویگوتسکی، کارکردهای ذهنی به دو دسته تقسیم می‌شوند:

- **کارکردهای نخستین ذهنی:** این‌ها فرایندهای ذهنی اولیه و غیرارادی هستند که در انسان‌ها و حیوانات دیده می‌شوند. مثلاً حافظه و توجه در این دسته قرار می‌گیرند. این کارکردها از طریق تعامل مستقیم با محیط و به صورت خود به خودی و غیرارادی فعال می‌شوند.
- **کارکردهای عالی ذهنی:** این کارکردها مخصوص انسان‌ها هستند و از طریق تعاملات اجتماعی و به کمک ابزارهای روانشناختی شکل می‌گیرند. این کارکردها شامل استدلال منطقی، توجه انتخابی، و زبان هستند و برخلاف کارکردهای نخستین تحت کنترل و اراده فرد قرار دارند.

درونی‌سازی

یکی از مفاهیم کلیدی در نظریه ویگوتسکی فرایند **درونی‌سازی** است. این فرآیند به تبدیل تدریجی فعالیت‌های اجتماعی بیرونی به کارکردهای ذهنی داخلی اشاره دارد. این کار از طریق استفاده از ابزارهای روانشناختی (مانند زبان و نمادها) انجام می‌شود. ویگوتسکی این فرآیند را به انتقال از سطح بین‌ذهنی (اجتماعی) به درون‌ذهنی (شخصی) توصیف کرده است.

گفتار خودمحورانه

ویگوتسکی بر خلاف پیاژه که گفتار خودمحورانه را نشانه‌ای از خودمحوری و عدم توانایی درک دیدگاه‌های دیگران می‌دانست، معتقد بود که گفتار خودمحورانه در واقع نوعی گفتار اجتماعی است که کودک برای هدایت و کنترل رفتار خود استفاده می‌کند. ویگوتسکی این گفتار را به عنوان مرحله‌ای از انتقال از گفتار اجتماعی به گفتار درونی در نظر می‌گیرد.

تفکر و زبان

ویگوتسکی معتقد است که تفکر و زبان در کودکان ابتدا به صورت دو فعالیت جدا از هم آغاز می‌شوند. در مراحل اولیه، تفکر به صورت پیش‌زبانی و زبان به صورت پیش‌عقلی است. اما به تدریج، این دو فعالیت به هم می‌پیوندند و زبان نقش مهمی در هدایت و جهت‌دهی به تفکر پیدا می‌کند.

خود نظم‌دهی

در نظریه ویگوتسکی، زبان نه تنها به عنوان وسیله‌ای برای تعامل اجتماعی بلکه به عنوان ابزاری برای تفکر و خود نظم‌دهی نیز عمل می‌کند. خود نظم‌دهی به توانایی فرد برای اندیشیدن و حل مسائل بدون کمک دیگران اشاره دارد. ویگوتسکی معتقد است که این توانایی‌ها از طریق استفاده از زبان و نمادها به دست می‌آید و کودک یاد می‌گیرد که از این ابزارها برای کنترل و هدایت فرآیندهای شناختی خود استفاده کند.

منطقه تقریبی رشد

مفهوم **منطقه تقریبی رشد** یکی از مفاهیم اصلی نظریه ویگوتسکی است که تفاوت بین سطح کنونی توانایی‌های کودک و سطح بالقوه او را نشان می‌دهد. این منطقه شامل تکالیفی است که کودک به تنهایی قادر به حل آن‌ها نیست، اما با کمک و هدایت دیگران می‌تواند آن‌ها را انجام دهد. ویگوتسکی بر این باور است که یادگیری از طریق تعامل اجتماعی و کمک بزرگترها اتفاق می‌افتد.

تکیه گاه‌سازی

ویگوتسکی مفهوم **تکیه گاه‌سازی** (Scaffolding) را برای توضیح نحوه‌ی کمک و هدایت بزرگترها به کودکان برای حل مسائل و یادگیری مفاهیم جدید معرفی کرد. این فرایند شامل تدابیری است که معلمان و بزرگترها برای کمک به کودک به کار می‌برند و به تدریج مسئولیت حل مسائل را به خود کودک واگذار می‌کنند.

مقایسه نظریه‌های ویگوتسکی، پیاژه و برونر

نظریه‌های پیاژه، ویگوتسکی و برونر هرکدام دیدگاه خاص خود را در مورد رشد شناختی و روش‌های آموزشی دارند. در ادامه، مهم‌ترین تفاوت‌ها و شباهت‌های میان این سه نظریه آورده شده است.

۱- دیدگاه‌های عمومی نسبت به رشد شناختی

- **پیاژه** معتقد بود که رشد شناختی یک فرآیند فردی و خودجوش است که از طریق تعامل فرد با محیط فیزیکی‌اش اتفاق می‌افتد. رشد شناختی باید پیش از یادگیری باشد و بر اساس مراحل ثابت و پیوسته‌ای صورت می‌گیرد.

- **ویگوتسکی** بر این باور است که رشد شناختی از طریق تعامل اجتماعی و فرهنگی با دیگران و محیط اجتماعی حاصل می‌شود. وی معتقد است که یادگیری مقدم بر رشد است و یادگیری فعال‌تر از رشد صورت می‌گیرد. وی همچنین تأکید زیادی بر نقش زبان در رشد شناختی دارد.
- **برونر** به نقش زیست‌شناسی در رشد کودک تأکید می‌کند، اما برخلاف پیازه و مشابه ویگوتسکی، برونر به زبان به عنوان یک عامل کلیدی در رشد شناختی توجه دارد. او می‌گوید که زبان نه تنها تجربه را باز می‌کند، بلکه آن را تغییر می‌دهد.

۲- روش‌های آموزشی

- **پیاژه** رویکرد اکتشافی فردی را ترجیح می‌دهد که در آن کودک به‌طور مستقل و از طریق تجربیات فردی خود جهان را کشف می‌کند. در این روش، معلم بیشتر نقش تسهیل‌کننده را دارد تا هدایتگر.
- **ویگوتسکی** بر روش اکتشافی هدایت‌شده تأکید می‌کند. او معتقد است که یادگیرنده باید با حمایت و راهنمایی دیگران، به ویژه بزرگ‌ترها، یاد بگیرد. روش‌های آموزشی باید بر اساس **منطقه تقریبی رشد و تکیه‌گاه‌سازی (Scaffolding)** باشند تا کودک در تعامل اجتماعی و از طریق کمک دیگران، توانایی‌های بیشتری را توسعه دهد.
- **برونر** نیز به یادگیری اکتشافی اهمیت می‌دهد، اما او بیشتر بر فرآیند تفکر تأکید دارد و معتقد است که باید فرصت‌هایی برای رشد تفکر مستقل و خودمختار فراهم شود. آموزش در نظریه برونر باید در جهت رشد تفکر و مهارت‌های بازنمایی دانش باشد.

۳- گفتار خودمحورانه

- **پیاژه** گفتار خودمحورانه را نشانه‌ای از خودمداری و عدم توانایی کودک در درک دیدگاه‌های دیگران می‌داند و آن را در مراحل ابتدایی رشد مشاهده می‌کند.
- **ویگوتسکی** برخلاف پیازه، گفتار خودمحورانه را نشانه‌ای از انتقال از گفتار اجتماعی به گفتار درونی می‌داند. وی معتقد است که این نوع گفتار به کودک کمک می‌کند تا افکار خود را تنظیم کرده و بر رفتار خود نظارت کند. این گفتار نه تنها ناپخته نیست بلکه یک ابزار ضروری برای رشد شناختی است.

۴- نقش زبان

- **پیاژه** زبان را به عنوان محصول جانبی رشد شناختی در نظر می‌گیرد که پس از تکامل دیگر مهارت‌های شناختی، به‌ویژه تفکر منطقی، توسعه می‌یابد.
- **ویگوتسکی** زبان را ابزار اصلی رشد شناختی می‌داند که نه تنها تجربه را باز می‌کند بلکه آن را تغییر می‌دهد. زبان برای ویگوتسکی وسیله‌ای برای درونی‌سازی فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی است.
- **برونر** نیز بر نقش زبان در رشد شناختی تأکید دارد، اما او بیشتر به بازنمایی‌های زبانی (مانند نمادها) در فرآیند تفکر اشاره دارد و معتقد است که زبان ابزار کلیدی برای اندیشیدن و حل مسائل است.

۵- منطقه تقریبی رشد و تکیه‌گاه‌سازی

- **پیاژه** به نظریه مرحله‌ای تأکید دارد و معتقد است که رشد باید پیش از یادگیری اتفاق بیفتد. کودک نمی‌تواند از مرحله‌ای عبور کند مگر اینکه توانایی‌های شناختی آن مرحله را داشته باشد.
- **ویگوتسکی** در مقابل به **منطقه تقریبی رشد** تأکید دارد که عبارت است از فاصله میان سطح فعلی توانایی‌های کودک و سطح بالقوه‌اش که از طریق تعاملات اجتماعی و کمک بزرگ‌ترها می‌تواند به آن دست یابد. او معتقد است که آموزش باید در این منطقه صورت گیرد تا یادگیری مؤثرتر باشد.
- **برونر** نیز بر رشد شناختی مرحله‌ای تأکید دارد و به فرایندهای بازنمایی دانش در مراحل مختلف توجه می‌کند، اما او بیشتر به عنوان یک نظریه‌پرداز تفکر تأکید می‌کند و به کمک روش‌های آموزشی مبتنی بر نمادسازی به رشد شناختی می‌پردازد.

۶- فرآیند رشد در مراحل مختلف

- **پیاژه** سه مرحله اصلی رشد شناختی را در نظر می‌گیرد: حسی-حرکتی، پیش‌عملیاتی و عملیات عینی، و در نهایت عملیات صوری که هر کدام به ترتیب به مهارت‌های شناختی خاصی اشاره دارد.
- **ویگوتسکی** به مراحل خاصی اشاره نمی‌کند بلکه بر رشد و یادگیری به طور پیوسته از طریق تعاملات اجتماعی تأکید دارد. وی رشد را به عنوان فرآیندی پیوسته می‌بیند که می‌تواند از طریق آموزش و یادگیری فعال‌تر شود.
- **برونر** نیز همانند پیاژه و ویگوتسکی، سه مرحله مختلف رشد شناختی را مطرح می‌کند: حرکتی، تصویری و نمادی، که هر کدام از آن‌ها به نوعی از بازنمایی دانش اشاره دارد.

یادگیری و انگیزش

نظریه های یادگیری رفتاری: پاولف، ثرندایک، و اسکینر

نظریه شرطی سازی پاسخگر یا کلاسیک پاولفی

نظریه شرطی‌سازی پاسخگر یا کلاسیک، بر پایه پژوهش‌های ایوان پاولف، دانشمند روسی در اوایل قرن بیستم بنا شده است. کشف اصلی پاولف این بود که می‌توان بازتاب‌های طبیعی را از طریق شرطی‌سازی گسترش داد. بازتاب، پاسخ خودکار به محرکی خاص است؛ مانند ترشح بزاق هنگام خوردن غذا یا تغییر قطر مردمک چشم با تغییر نور. این نوع رفتار را رفتار پاسخگر نیز می‌نامند.

فرایند شرطی کردن رفتار پاسخگر

طبق آزمایش‌های پاولف برای شرطی کردن حیوان آزمایشی مراحل زیر انجام می‌گیرد:

- ۱- در ابتدا، ارائه غذا به حیوان باعث ترشح بزاق می‌شود. غذا به عنوان محرک غیر شرطی (US)، واکنش طبیعی ترشح بزاق را که پاسخ غیر شرطی (UR) نام دارد، ایجاد می‌کند.

۲- صدای زنگ که محرک خنثی است، قبل از غذا به حیوان ارائه می‌شود. در این مرحله، زنگ به تنهایی واکنش خاصی مانند ترشح بزاق ایجاد نمی‌کند.

۳- پس از چند بار تکرار همراهی صدای زنگ با غذا، صدای زنگ به تنهایی باعث ترشح بزاق می‌شود. در این حالت، زنگ به محرک شرطی (CS) تبدیل شده و ترشح بزاق به آن پاسخ شرطی (CR) نامیده می‌شود.

خاموش کردن رفتار پاسخگر

در نظریه شرطی‌سازی پاسخگر، پاسخ شرطی (CR) وابسته به حضور محرک غیر شرطی (US) است. پاولف به همین دلیل US را تقویت‌کننده می‌نامید. اگر محرک شرطی (CS) چندین بار بدون همراهی با US ارائه شود، پاسخ شرطی به تدریج حذف می‌شود؛ این پدیده را «خاموشی» می‌نامند. در آزمایش‌های پاولف، وقتی صدای زنگ (CS) بدون غذا (US) تکرار می‌شد، بزاق‌ریزی حیوان متوقف می‌گشت. بنابراین، خاموشی یعنی حذف پاسخ شرطی به دلیل نبود تقویت.

بازگشت خودبه خودی

پس از خاموش شدن پاسخ شرطی، ممکن است این پاسخ بدون تقویت مجدد، به طور موقت بازگردد؛ این پدیده را «بازگشت خودبه‌خودی» می‌نامند. برای مثال، حیوانی که پاسخ بزاق به صدای زنگ را از دست داده بود، ممکن است دوباره برای مدتی کوتاه به آن پاسخ دهد. اگر خاموش‌سازی ادامه یابد، این بازگشت نیز متوقف شده و پاسخ به طور کامل از بین خواهد رفت.

تعمیم و تمیز محرک

وقتی حیوانی به یک محرک خاص شرطی می‌شود، ممکن است به محرک‌های مشابه نیز همان پاسخ را بدهد؛ این پدیده را «تعمیم محرک» می‌نامند. برای مثال، سگی که به صدای معینی شرطی شده، ممکن است به صداهای کمی متفاوت نیز با ترشح بزاق پاسخ دهد. نمونه انسانی آن در آزمایش واتسون و رینر دیده می‌شود که کودک پس از شرطی شدن به موش سفید، از اشیای پشمالوی مشابه نیز می‌ترسید.

در مقابل، «تمیز محرک» به توانایی فرد برای پاسخ دادن تنها به همان محرکی گفته می‌شود که در فرایند شرطی شدن به کار رفته است. مثلاً کودکی که از یک سگ درنده ترسیده و سپس از همه سگ‌ها می‌ترسد (تعمیم)، در ادامه می‌آموزد فقط از سگ‌های خطرناک بترسد (تمیز).

مقایسه تعمیم محرک و شرطی شدن در سطح بالاتر

تعمیم محرک و شرطی‌سازی سطح بالاتر شباهت‌هایی دارند اما در اصل با هم متفاوت‌اند. در تعمیم محرک، شباهت میان محرک‌ها عامل ایجاد پاسخ شرطی است، اما در شرطی‌سازی سطح بالاتر، مجاورت زمانی و حضور هم‌زمان محرک‌ها هنگام شرطی شدن عامل اصلی پاسخ شرطی است، حتی اگر شباهتی میان آن‌ها وجود نداشته باشد.

اهمیت فرایند شرطی سازی پاسخگر در امور انسانی

شرطی سازی پاسخگر، اگرچه ابتدا بر بازتاب های ساده تمرکز داشت، امروزه در توضیح بسیاری از واکنش های هیجانی انسان، به ویژه ترس و اضطراب، نقش مهمی دارد. تجربه های ناخوشایند مانند تصادف می توانند با مکان یا یادآوری آن موقعیت همراه شوند و باعث بازگشت احساس ترس گردند.

اسکینر معتقد است که این نوع شرطی سازی در رفتار انسان ها، از جمله واکنش های عاطفی مانند خنده و گریه در ادبیات، موسیقی یا تبلیغات تجاری، نقشی پررنگ دارد. فروشندگان با پیوند زدن کالا با تصاویر یا افراد جذاب، از شرطی سازی کلاسیک برای جذب مشتری استفاده می کنند.

نظریه شرطی سازی وسیله ای ثرندایک

نظریه شرطی سازی وسیله ای ثرندایک بر پیوند میان محرک و پاسخ (S-R) تأکید دارد و یادگیری را نتیجه رفتارهایی می داند که به پیامدهای مطلوب منجر می شوند. قانون اثر بیان می کند که اگر رفتار منجر به تقویت شود، احتمال تکرار آن افزایش می یابد. ثرندایک از طریق آزمایش های "کوشش و خطا" نشان داد که ارگانیسم ها برای حل مسئله به جستجوی پاسخ های موفق می پردازند. نظریه او به «پیوندگرایی» معروف است. در بحث انتقال یادگیری، ثرندایک نظریه «عناصر همانند» را مطرح کرد که می گوید یادگیری فقط زمانی منتقل می شود که بین دو موقعیت شباهت هایی وجود داشته باشد. این نظریه همچنان در آموزش و تقویت رفتارها کاربرد دارد.

نظریه شرطی سازی کنشگر اسکینر

بی. اف. اسکینر، روانشناس آمریکایی، نظریه پرداز شرطی سازی کنشگر است که نظریه اش مکمل نظریه ثرندایک محسوب می شود، اما تفاوت هایی میان آن دو وجود دارد. اصلی ترین تفاوت به روش یادگیری مربوط می شود: در نظریه ثرندایک یادگیری از طریق کوشش و خطا صورت می گیرد؛ در حالی که اسکینر با استفاده از روش «شکل دهی»، یادگیرنده را گام به گام به پاسخ نهایی هدایت می کند و از فرصت خطا جلوگیری می نماید.

رفتار پاسخگر و رفتار کنشگر

اسکینر (۱۹۵۳) رفتار انسان را به دو نوع پاسخگر و کنشگر تقسیم می کند. رفتار پاسخگر، همان واکنش های غیرارادی و بازتابی است که در نظریه شرطی سازی کلاسیک دیده می شود و توسط محرک های پیش آیندی کنترل می شود. در مقابل، رفتار کنشگر از جاندار صادر می شود و تحت تأثیر پیامدهای خود قرار دارد، نه محرک های پیشین. اسکینر برخلاف نظریه ثرندایک که این نوع رفتار را «وسیله ای» می نامد، آن را «کنشگر» یا «فعال» می خواند زیرا در آن ارگانیسم به طور فعال با محیط تعامل دارد؛ مانند کودکی که برای دستیابی به خوراکی، صندلی را جابه جا می کند. این در تضاد با رفتار پاسخگر است که در آن ارگانیسم منفعل است، مانند ترشح بزاق در پاسخ به خوردن لیمو.

تنبیه رفتار کنشگر

در نظریه اسکینر، برخلاف تقویت که احتمال بروز رفتار را افزایش می‌دهد، تنبیه موجب تضعیف رفتار کنشگر و کاهش احتمال تکرار آن می‌شود. اگر پس از یک رفتار، محرک آزاردهنده‌ای به ارگانیسم داده شود و در نتیجه رفتار کاهش یابد، آن رفتار تنبیه شده تلقی می‌شود.

برای مثال، اگر موشی پس از فشار دادن اهرم با شوک مواجه شود و این کار را کمتر انجام دهد، یا اگر کودکی پس از گفتن حرف زشت با واکنش تندى مثل سیلی مواجه شود و از تکرار آن خودداری کند، هر دو رفتار تنبیه شده‌اند. در تنبیه، ارائه یک تقویت‌کننده منفی ($-S$) یا محرک آزارنده عامل کاهش رفتار است. این نوع محرک چیزی است که ارگانیسم از آن دوری می‌کند. در مقابل، تقویت‌کننده مثبت ($+S$) چیزی است که ارگانیسم به دنبالش است.

کنترل محرک

رفتار پاسخگر به وسیله محرک‌های پیش‌آیندی مانند محرک‌های شرطی (CS) و غیرشرطی (US) کنترل می‌شود؛ این محرک‌ها موجب بروز پاسخ‌هایی چون ترشح بزاق در آزمایش پاولف می‌شوند. این رفتارها "فراخوانده‌شده" نام دارند. در مقابل، رفتار کنشگر تحت تأثیر پیامدها یا تقویت‌کننده‌های مثبت و منفی کنترل می‌شود و به آن "رفتار صادرشده" می‌گویند. اگرچه برای رفتارهای کنشگر محرک پیش‌آیندی مشخصی وجود ندارد، اما وقتی یک پاسخ در حضور محرکی خاص تقویت می‌شود، احتمال تکرار آن در حضور همان محرک افزایش می‌یابد.

بنابراین محرک‌های پیش‌آیندی نیز می‌توانند در کنترل رفتار کنشگر نقش داشته باشند. برای نمونه، کودکان یاد می‌گیرند که در کلاس آرام باشند و در زمین بازی فعالانه رفتار کنند. رانندگان نیز در حضور چراغ قرمز توقف و در چراغ سبز حرکت می‌کنند.

این نوع محرک‌ها را «محرک‌های تمیزی» می‌نامند که به دو دسته تقسیم می‌شوند: محرک‌هایی که تقویت را خبر می‌دهند (SD) و آنهایی که از عدم تقویت خبر می‌دهند (SA). برای کنترل رفتار، باید در حضور SD تقویت و در غیاب آن تقویت نشود؛ این روش همان «تقویت تفکیکی» است.

اگرچه پاسخ در حضور محرک تمیزی ممکن است به‌طور خودکار انجام گیرد، اما برخلاف محرک فراخوان که الزاماً پاسخ را ایجاد می‌کند، محرک تمیزی فقط احتمال بروز پاسخ را افزایش می‌دهد. اسکینر تأکید دارد که تفاوت اصلی در آزادی انتخاب فرد در پاسخ‌دهی به محرک تمیزی است.

مقایسه شرطی سازی پاسخگر با شرطی سازی کنشگر

خلاصه مقایسه شرطی شدن پاسخگر و کنشگر:

۱- **نوع رفتار:** شرطی شدن پاسخگر مربوط به رفتارهای غیرارادی و بازتابی است که به وسیله محرک‌های پیش‌آیندی ایجاد می‌شوند، در حالی که شرطی شدن کنشگر به رفتارهای ارادی که از خود ارگانیسم صادر می‌شود، مربوط است.

۲- نحوه یادگیری: در پاسخگر، یادگیری از طریق همایندی محرک خنثی با محرک غیرشرطی انجام می‌گیرد؛ ولی در کنشگر، تقویت (مثبت یا منفی) بعد از رفتار موجب یادگیری می‌شود.

۳- فرایند خاموشی: در پاسخگر، حذف پاسخ با ارائه محرک شرطی بدون محرک غیرشرطی رخ می‌دهد؛ در کنشگر، عدم تقویت رفتاری که قبلاً تقویت می‌شده باعث خاموشی می‌شود.

۴- نقش ارگانیسم: در پاسخگر، ارگانیسم منفعل است و محیط بر او اثر می‌گذارد؛ اما در کنشگر، ارگانیسم فعالانه محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

فصل ۶: نظریه های یادگیری شناختی گشتالت، آروبل، و بندورا

نظریه یادگیری گشتالت

روانشناسی گشتالت که توسط ماکس ورتایمر، دانشمند آلمانی، بنیان‌گذاری شد، همزمان با ظهور رفتارگرایی در اوایل قرن بیستم شکل گرفت. این نظریه بر یادگیری و ادراک تمرکز داشت و به عنوان پایه‌گذار نظریه‌های شناختی پس از خود شناخته می‌شود، چرا که تقریباً همه نظریه‌های شناختی بعدی به نحوی از روانشناسی گشتالت تأثیر گرفته‌اند.

تعریف یادگیری در نظریه گشتالت

یادگیری در روانشناسی گشتالت عبارت است از بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یکپارچه، و آن هم از طریق کشف روابط میان اجزای تشکیل دهنده موقعیت یادگیری حاصل می‌شود. بنابراین عنصر اصلی یادگیری در روانشناسی گشتالت رسیدن به بینش است.

تعریف بینش

ولفگانگ کهلر، از روانشناسان گشتالتی، یادگیری را نتیجه درک بینشی روابط میان اجزای یک موقعیت می‌داند. او در آزمایش‌هایی با میمون‌ها نشان داد که آن‌ها بدون آزمون و خطای تدریجی، با درک ناگهانی رابطه بین اجزا (مثل جعبه‌ها یا چوب‌ها)، مسئله را حل می‌کنند. برای نمونه، در یکی از آزمایش‌ها، موزی دور از دسترس از سقف آویزان شده بود. میمون با ترکیب جعبه‌ها یا چوب‌ها توانست موز را به دست آورد. کهلر این حل مسئله را بینشی دانست، زیرا مبتنی بر شناخت کل موقعیت و کشف رابطه بین اجزای آن بود، نه صرفاً پاسخ‌های تصادفی.

کاربردهای آموزشی نظریه گشتالت

ماکس ورتایمر در کتاب تفکر بارآور (۱۹۴۵)، تجدید چاپ (۱۹۵۹) اصول نظریه گشتالت را در آموزش و یادگیری بینش‌مندان به کار بست. او روش‌های آموزشی زمان خود، یعنی روش منطقی و تداعی‌گرایانه را ناکارآمد می‌دانست و معتقد بود این روش‌ها مانع درک واقعی یادگیرنده می‌شوند.

به باور او، روش منطقی تنها پیروی از قواعد است و به بینش و حل مسئله نمی‌انجامد؛ بلکه یادگیرنده باید اجزای مسئله را بازسازی کند تا از طریق فهم به راه‌حل برسد. روش تداعی‌گرایانه نیز که بر تمرین و تقویت بیرونی تکیه دارد، در مقایسه با یادگیری بینش‌مند سطحی است.

ورتایمر با مثالی از آموزش مساحت متوازی‌الأضلاع نشان داد که حفظ فرمول‌ها بدون درک ساختار، فاقد ارزش آموزشی است. یادگیری مؤثر از دیدگاه او، مبتنی بر کشف و درک روابط است، نه صرفاً پیروی از قواعد یا حفظ طوطی‌وار اطلاعات.

نظریه یادگیری معنی دار کلامی آزوبل

یکی دیگر از نظریه‌های شناختی که با یادگیری آموزشگاهی ارتباط نزدیکی دارد، نظریه یادگیری معنی دار کلامی است. واضح این نظریه دیوید آزوبل (۱۹۶۳، ۱۹۶۸، ۱۹۷۸) روانشناس آمریکایی است. آزوبل در اثر مهم خود روانشناسی پرورشی با یک دیدگاه شناختی (۱۹۶۸) این نظریه را به تفصیل توضیح داده است.

هرم ساخت شناختی

در نظریه آزوبل، یادگیری بر اساس تغییر در ساخت شناختی فرد شکل می‌گیرد. ساخت شناختی به مجموعه‌ای سازمان‌یافته از مفاهیم، اصول و اطلاعات پیشین فرد در یک زمینه علمی اشاره دارد. این ساختار به صورت هرمی فرض می‌شود: در رأس هرم مفاهیم کلی و انتزاعی، در میانه مفاهیم میانی، و در قاعده اطلاعات جزئی و واقعیات قرار دارند. مطالب بالاتر در این هرم نسبت به پایین‌ترها جامع‌تر و انتزاعی‌ترند. گسترش یادگیری در یک حوزه موجب تقویت و شکل‌گیری این هرم شناختی می‌شود.

ساخت شناختی:

در نظریه آزوبل، ساخت شناختی هرم سازمان‌یافته‌ای از مفاهیم و اطلاعات است که یادگیرنده در یک رشته علمی کسب کرده. مفاهیم کلی‌تر در رأس و جزئی‌ترها در قاعده قرار دارند. یادگیری زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات جدید در این هرم جای گیرد.

معنی‌دار بودن یادگیری:

آزوبل بر یادگیری معنی‌دار تأکید دارد. یعنی مطالب جدید باید به مطالب قبلی ساخت شناختی مرتبط شوند. اگر ارتباطی وجود نداشته باشد، یادگیری طوطی‌وار خواهد بود. مثال‌ها نشان می‌دهند که مفاهیم آشنا (مثل تعریف مثلث) آسان‌تر با مفاهیم جدید مرتبط می‌شوند.

یادگیری مطالب معنی‌دار:

برای یادگیری معنی‌دار، مفاهیم قبلی باید در ذهن یادگیرنده موجود باشند. این مفاهیم، مطالب جدید را درون خود جذب می‌کنند و به آن‌ها معنی می‌دهند. اگر مطلب جدید جایی در ساخت شناختی نداشته باشد، یادگیری طوطی‌وار خواهد بود.

کنترل عوامل مؤثر در یادگیری و یادداری مطالب معنی دار

در نظریه یادگیری معنی‌دار آزوبل، ساخت شناختی یادگیرنده، یعنی دانسته‌های قبلی او، مهم‌ترین عامل در یادگیری و یادداری مطالب جدید است. اگر این ساخت شناختی سازمان‌یافته، اثبات و روشن باشد، یادگیری سریع‌تر و ماندگارتر خواهد بود؛ در غیر این صورت، یادگیری دشوار و سطحی خواهد بود. به همین دلیل، معلم باید بکوشد مطالب درسی را منظم و هماهنگ ارائه کند تا ساخت شناختی دانش‌آموزان بهبود یابد.

آزوبل معتقد است مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری، آموخته‌های قبلی یادگیرنده است. بنابراین آموزش باید به گونه‌ای طراحی شود که ساخت شناختی را تقویت کند و امکان یادگیری معنی‌دار را فراهم آورد. وی تأکید می‌کند که تغییر هدفمند ساخت شناختی برای ارتقای یادگیری، جوهره آموزش مؤثر است.

همچنین روان‌شناسانی مانند ویگوتسکی بر نقش معلمان و والدین در ایجاد یادگیری معنی‌دار تأکید دارند. آن‌ها معتقدند بخش زیادی از دانسته‌های ما از طریق تعامل با دیگران و نه صرفاً تجربه مستقیم حاصل می‌شود. یکی از راهکارهای کلیدی در این نوع آموزش، استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها برای آماده‌سازی ذهن دانش‌آموز است.

پیش سازمان دهنده

بر اساس نظریه آزوبل، یادگیری زمانی معنی‌دار است که مطالب جدید به ساخت شناختی موجود فرد افزوده شوند. این ساخت به شکل هرمی سازمان یافته است؛ مفاهیم کلی در رأس و جزئیات در قاعده آن قرار دارند. آموزش باید از مفاهیم کلی و انتزاعی آغاز شده و سپس به تدریج به سمت جزئیات برود.

روش تدریس پیشنهادی آزوبل "تدریس نمایشی" است که در آن معلم ساختار مفاهیم را به صورت سازمان یافته و مستقیم آموزش می‌دهد. عنصر کلیدی در این روش، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها هستند. اینها مفاهیمی کلی‌تر و انتزاعی‌تر از محتوای اصلی درس‌اند که قبل از شروع جزئیات، برای فعال‌سازی دانش قبلی و ایجاد چارچوب ذهنی در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرند.

یادگیری از راه مشاهده

در نظریه بندورا، یادگیری از راه مشاهده زمانی رخ می‌دهد که فرد با دیدن رفتار دیگران و پاداش یا تنبیهی که دریافت می‌کنند، آن رفتار را می‌آموزد. تقویت جانشینی (دیدن پاداش دیگران) و تنبیه جانشینی (مشاهده تنبیه دیگران) در شکل‌گیری این نوع یادگیری مؤثر است. افراد رفتارهایی را که به آن‌ها پاداش داده می‌شود تقلید می‌کنند و از رفتارهایی که تنبیه می‌شوند اجتناب می‌ورزند.

نظریه یادگیری از راه مشاهده بندورا (الگوبرداری) شامل چهار مرحله است:

مرحله توجه: فرد باید به الگو یا سرمشق توجه کند. ویژگی‌هایی مانند جذابیت و شهرت الگو در جلب توجه مؤثرند.

مرحله به یاد سپاری: یادگیری زمانی رخ می‌دهد که فرد رفتار مشاهده‌شده را در ذهن ذخیره کند. بندورا دو نوع رمزگردانی معرفی می‌کند: تجسمی (تصویر ذهنی) و کلامی (ذخیره به صورت جملات).

مرحله بازآفرینی: فرد آموخته‌شده را اجرا می‌کند. بازخورد مثبت و منفی در این مرحله به اصلاح و تثبیت رفتار کمک می‌کند.

مرحله انگیزشی: تقویت رفتار آموخته‌شده نقش انگیزشی دارد. اگر پاداشی برای رفتار وجود داشته باشد، آن رفتار اجرا می‌شود؛ اگر نه، کاهش می‌یابد.

در نظریه بندورا، تقویت عامل اصلی یادگیری نیست بلکه انگیزش است. تفاوت این نظریه با نظریه شرطی‌سازی کنشگر اسکینر این است که در اسکینر، تقویت عامل اصلی یادگیری است، در حالی که در بندورا تقویت عامل انگیزش برای بروز

رفتار است، نه یادگیری. همچنین، بندورا میان یادگیری و عملکرد تمایز قائل می‌شود، به‌طوری‌که یادگیری ممکن است بدون بروز رفتار انجام شود، که به آن یادگیری نهفته گفته می‌شود.

کاربردهای آموزشی نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی

الگوی یادگیری مشاهده ای میتواند معلم را در آموزش مهارتها و موضوعهای مختلف یاری دهد. موارد استفاده آن را میتوان به نحو زیر خلاصه کرد:

۱- آموزش رفتارها و مهارت‌های جدید: معلمان با رفتاری دقیق و شایسته، الگویی مؤثر برای آموزش مهارتها (مانند زبان خارجی، ورزش و خوشنویسی) به دانش‌آموزان می‌شوند.

۲- تقویت رفتارهای قبلاً آموخته‌شده: مشاهده رفتار دیگران باعث فعال شدن دوباره رفتارهایی می‌شود که فرد قبلاً آموخته ولی انجام نمی‌داده است.

۳- تقویت یا تضعیف بازداری‌ها (اثر موجی): اگر دانش‌آموزی رفتار نادرست انجام دهد و تنبیه نشود، دیگران نیز به انجام آن ترغیب می‌شوند. برخورد مناسب معلم با دانش‌آموز متخلف، مانع از بروز رفتارهای مشابه در سایر دانش‌آموزان می‌شود.

۴- جلب توجه یادگیرندگان: مشاهده رفتار دیگران توجه یادگیرنده را به جنبه‌های مهم موقعیت‌ها جلب می‌کند.

۵- ایجاد پاسخ‌های هیجانی (شرطی‌سازی جانشینی): واکنش‌های هیجانی (مثل ترس) نه فقط از تجربه مستقیم، بلکه از طریق مشاهده تجربه دیگران نیز آموخته می‌شوند (مثلاً کودک با دیدن آسیب دیدن فرد دیگری از سرسره، خودش از آن می‌ترسد).

نظریه های یادگیری شناختی خبرپردازی: نظام یاد

نظریه سه مرحله ای خبرپردازی

نظریه سه مرحله‌ای اتکینسون و شیفیرین (۱۹۶۸) فرایند یادگیری و حافظه را در سه مرحله اصلی توصیف می‌کند:

حافظه حسی: محرک‌های محیطی (مثل نور و صدا) توسط گیرنده‌های حسی دریافت و حدود ۱ تا ۳ ثانیه نگه‌داری می‌شوند. از طریق توجه و ادراک، فرد از وجود آن‌ها آگاه می‌شود.

حافظه کوتاه‌مدت: اطلاعات حاصل از حافظه حسی با رمزگردانی (بصورت تصاویر ذهنی، صداها یا معانی) به این حافظه منتقل می‌شوند و برای حدود ۱۵ تا ۳۰ ثانیه نگه‌داری می‌شوند. اگر این اطلاعات با دانسته‌های قبلی ارتباط پیدا کنند، به حافظه بلندمدت منتقل می‌شوند.

حافظه درازمدت: اطلاعات منتقل‌شده از حافظه کوتاه‌مدت در این مرحله به شکلی سازمان‌یافته، برای مدت طولانی یا حتی برای همیشه ذخیره می‌شوند. هنگام نیاز، این اطلاعات از حافظه درازمدت دوباره به حافظه کوتاه‌مدت منتقل شده و فرد بر اساس آن‌ها عمل می‌کند.

حافظه کوتاه مدت (حافظه فعال)

حافظه کوتاه مدت اطلاعات را به صورت رمزهای شنیداری، دیداری یا معنایی ذخیره می‌کند. این حافظه برای مدت حداکثر ۳۰ ثانیه اطلاعات را نگه می‌دارد. اطلاعات به حافظه کوتاه مدت از دو منبع ثبت حسی و حافظه بلند مدت می‌آید. این حافظه به طور آگاهانه برای پردازش و پاسخ‌دهی استفاده می‌شود. به دلیل ظرفیت محدود، معمولاً تنها ۵ تا ۹ واحد اطلاعات را می‌تواند در خود نگه دارد.

تقطیع در حافظه کوتاه مدت

تقطیع به معنای گروه‌بندی اطلاعات به واحدهای کوچکتر و معنادار است که ظرفیت حافظه کوتاه مدت را افزایش می‌دهد. با استفاده از دانسته‌های قبلی، اطلاعات جدید به قطعه‌های معنادار تقسیم می‌شود تا بهتر در حافظه نگهداری شود. برای مثال، حفظ دوازده حرف نامرتب از طریق تبدیل آن‌ها به سه واژه آشنا آسان‌تر می‌شود.

حافظه دراز مدت

حافظه دراز مدت تمام اطلاعات آموخته شده را در طول زندگی ذخیره می‌کند. انتقال اطلاعات به این حافظه از طریق فرآیند رمزگردانی صورت می‌گیرد، به طوری که اطلاعات به صورت انتزاعی‌تر یا معنی‌دارتر بازنمایی می‌شوند تا در حافظه دراز مدت باقی بمانند. این فرآیند نیازمند مرور و ارتباط با دانش قبلی است تا اطلاعات بتوانند به طور طولانی مدت ذخیره شوند.

اقسام دانش قابل ذخیره در حافظه دراز مدت

حافظه‌های دراز مدت انواع مختلفی دارند و دانش ذخیره شده در این حافظه‌ها نیز به چند دسته تقسیم می‌شود. دو نوع مهم آن عبارتند از:

- **دانش کلی و دانش خاص:** دانش کلی در تکالیف مختلف و موقعیت‌های متفاوت استفاده می‌شود، مانند خواندن و نوشتن. دانش خاص محدود به موضوعات خاصی است، مانند مسائل ریاضی یا تاریخ. با این حال، تمایز دقیق بین این دو نوع دانش دشوار است، زیرا ممکن است دانش خاص در طول زمان به دانش کلی تبدیل شود.

- **دانش مشروط:** این نوع دانش شامل دانستن "چه چیزی" و "چگونه انجام دادن" است. به عنوان مثال، در حل مسائل ریاضی باید بدانید کدام روش را در هر موقعیت به کار ببرید. دانش مشروط به دانش آموزان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های مختلف، راه‌حل‌های مناسب را انتخاب کنند، مانند استفاده از عمل ضرب یا جمع در مسائل ریاضی یا انتخاب راهبردهای مناسب برای مطالعه و یادگیری.

یادآوری و فراموشی

فراموشی به معنای ناتوانی در به یاد آوردن اطلاعات از حافظه دراز مدت است. بسیاری از اطلاعاتی که فراموش می‌کنیم، اصلاً به حافظه دراز مدت وارد نشده‌اند. یادگیری واقعی به معنای ذخیره اطلاعات در حافظه دراز مدت و فراموشی واقعی به از دست رفتن این اطلاعات است. در فرآیند انتقال اطلاعات، هم از حافظه حسی به حافظه کوتاه مدت و هم از حافظه کوتاه مدت به حافظه دراز مدت، حذف اطلاعات رخ می‌دهد.

علت حذف اطلاعات از ثبت حسی

در ثبت حسی، اطلاعات زیادی وارد می‌شوند که اغلب مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. تنها اطلاعاتی که مورد توجه قرار می‌گیرند، برای پردازش به بخش‌های دیگر حافظه فرستاده می‌شوند. بنابراین، مهمترین علت حذف اطلاعات از ثبت حسی، بی‌توجهی است.

علت فراموشی اطلاعات از حافظه کوتاه مدت

حافظه کوتاه مدت ظرفیت محدودی دارد و به سرعت پر می‌شود. وقتی حافظه پر شد، اطلاعات قدیمی باید برای وارد شدن اطلاعات جدید حذف شوند که این پدیده جانشینی نامیده می‌شود. همچنین، حذف خود به خودی اطلاعات بر اثر گذشت زمان یا محو اثر، طبق نظریه "رد حافظه"، دلیل دیگری برای فراموشی است.

علت فراموشی اطلاعات از حافظه دراز مدت

روانشناسان بر این باورند که اطلاعات در حافظه دراز مدت هرگز از بین نمی‌روند و در شرایط مناسب قابل بازیابی هستند. با این حال، عوامل مختلفی باعث می‌شوند که اطلاعات از حافظه دراز مدت به یاد نیایند.

واپس زدن

برخی از روانشناسان پیرو نظریه روان‌پویایی فروید معتقدند که گاهی اوقات ما به طور عمدی خاطرات یا اطلاعاتی را که نمی‌خواهیم به یاد آوریم، واپس می‌زنیم و به همین دلیل فراموش می‌کنیم. این پدیده به نظریه واپس زدن یا سرکوب معروف است. طبق این نظریه، انسان به دلیل ناتوانی در یادآوری رویدادهای ناخوشایند یا مسائل مرتبط با آنها، خاطرات را واپس می‌زند. این نوع فراموشی را اغلب فراموشی هیجانی می‌نامند.

واپس زدن اطلاعات به عنوان یک مشکل در بازیابی خاطرات محسوب می‌شود. در این حالت، نشانه‌های لازم برای بازیابی خاطرات واپس زده در دسترس قرار نمی‌گیرند. روش‌هایی مانند تداعی آزاد که روانکاوان به کار می‌برند، می‌تواند به فرد کمک کند تا نشانه‌های بازیابی لازم را پیدا کرده و موانع یادآوری را کنار بزند، به این ترتیب به خاطرات فراموش شده دست یابد.

تداخل

نظریه تداخل معتقد است که اطلاعات یاد گرفته شده با یکدیگر تداخل کرده و باعث به یاد نیامدن آنها می‌شود. در تداخل بازداری پس گستر، اطلاعات جدید مانع یادآوری اطلاعات قبلی می‌شوند، و در تداخل بازداری پیش گستر، اطلاعات قبلی مانع یادآوری اطلاعات جدید می‌شوند.

نظریه های یادگیری سازنده گرایی

نظریه‌های سازنده‌گرایی ریشه در اندیشه‌های پیاژه، ویگوتسکی، گشتالت، بارتلت، برونر و فلسفه آموزشی جان دیویی دارند. این نظریه‌ها به نقش فعال یادگیرنده در درک و ساختن دانش تأکید دارند. در سازنده‌گرایی، ادراکات و یادها به طور فعال توسط فرد ساخته می‌شوند، نه اینکه از بیرون به درون ذهن وارد شوند. طبق این دیدگاه، یادگیرنده دانش خود را از تجربیات

شخصی و موضوعاتی که مطالعه می‌کند به دست می‌آورد، نه از منبعی دیگر. این رویکرد با نظریه‌های پردازش اطلاعات و رفتارگرایی که بیشتر بر انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز تأکید دارند، تفاوت دارد.

نظریه‌های سازنده‌گرایی

سازنده‌گرایی شامل دیدگاه‌ها و نظریه‌های مختلفی است که برخی از آن‌ها تا حدی با یکدیگر اختلاف دارند. به طوریکه، طبق گفته دری (۱۹۹۶)، گروه‌های مختلف دانش‌شناسانی که به سازنده‌گرایی وابسته هستند، آن‌قدر از هم متمایز هستند که یکدیگر را پیروان یک فلسفه مشترک نمی‌دانند. با این حال، در این فصل به توضیح نظریه‌های معروف سازنده‌گرایی می‌پردازیم که بیشتر با مسائل یادگیری و آموزش ارتباط دارند.

سازنده‌گرایی روانشناختی یا درون‌زاد

خاستگاه اصلی سازنده‌گرایی روانشناختی نظریه تحول شناختی پیاژه است و به همین دلیل گاهی آن را سازنده‌گرایی شناختی نیز می‌نامند. این نظریه تأکید دارد بر ساختن دانش به صورت فردی و درونی توسط خود یادگیرنده. پیاژه باور دارد که دانش از طریق فرایندهای جذب، انطباق، و سازمان ساخته می‌شود و این فرآیند به طور انفرادی رخ می‌دهد. به همین دلیل، این رویکرد همچنین به سازنده‌گرایی فردی یا درون‌زاد معروف است.

در سازنده‌گرایی درون‌زاد، دانش از ساختارهای ذهنی قبلی به دست می‌آید نه از محیط. به عبارت دیگر، دانش از طریق فعالیت‌های شناختی فردی و تجرید از تجربیات و تعاملات شخصی شکل می‌گیرد و نه از اطلاعات بیرونی. این دیدگاه در تضاد با نظریه‌های دیگر است که بر تأثیرات محیطی یا اجتماعی تأکید دارند.

سازنده‌گرایی اجتماعی یا دیالکتیکی

سازنده‌گرایی اجتماعی یا دیالکتیکی بین رویکردهای سازنده‌گرایی درون‌زاد و سازنده‌گرایی برون‌زاد قرار دارد. این نظریه ریشه در اندیشه‌های ویگوتسکی دارد که بر تعامل اجتماعی به ویژه ارتباط کلامی تأکید می‌کند. طبق این نظریه، دانش در یک بافت اجتماعی شکل می‌گیرد و ابزار اصلی ساختن آن، تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی اوست. این محیط اجتماعی می‌تواند شامل معلم، والدین، همکلاسی‌ها و دیگر افراد باشد. به عبارتی، یادگیرندگان ابتدا دانش را در یک بافت اجتماعی می‌سازند و سپس آن را به طور فردی درونی می‌کنند.

سازنده‌گرایی رادیکال

سازنده‌گرایی رادیکال، که به آن سازنده‌گرایی قوی نیز گفته می‌شود، افراطی‌ترین نوع نظریه سازنده‌گرایی است که بیشترین تأکید را بر نقش یادگیرنده در ساختن دانش دارد. این نظریه می‌گوید که تمامی دانش انسان حاصل ادراک است و از سازندگی مبتنی بر فعالیت هدفمند به دست می‌آید. بر اساس این دیدگاه، تمامی دانش‌ها نسبی و وابسته به فرد هستند، به این معنا که هر فرد دانش خود را به شکلی متفاوت از دیگران می‌سازد.

در این رویکرد، واقعیت عینی زیر سؤال می‌رود. سازنده‌گرایان رادیکال بر این باورند که "خارج از جهان ذهنی فرد هیچ جهان دیگری وجود ندارد"، به این معنی که هیچ نسخه‌ای از جهان بیرونی نمی‌تواند به طور دقیق در ذهن انسان بازنمایی شود. در

حقیقت، آن‌ها معتقدند که واقعیت تنها چیزی است که فرد ادراک می‌کند و می‌سازد. این بدین معناست که درستی و نادرستی ادراک‌ها و شناخت‌های افراد قابل بررسی نیست و تمام دیدگاه‌ها و تجربیات یادگیرنده‌ها به طور نسبی درست هستند.

انگیزش در یادگیری

تعریف انگیزش و انگیزه

انگیزش به نیرویی گفته می‌شود که رفتار را ایجاد، نگهداری و هدایت می‌کند. انگیزش یادگیری، طبق تعریف مورنو (۲۰۱۰)، فرآیندهای روانشناختی هستند که رفتار دانش‌آموزان را در جهت یادگیری هدایت و حفظ می‌کنند. انگیزه به عنوان نیاز یا خواست خاصی که موجب انگیزش می‌شود، متفاوت از انگیزش است. انگیزش یک عامل کلی برای تولید رفتار است، در حالی که انگیزه علت خاص یک رفتار ویژه است. برای مثال، وقتی از کسی می‌پرسیم که چرا یک رفتار خاص را انجام می‌دهد، به دنبال انگیزه او هستیم.

رویکردهای مختلف انگیزشی

رویکردهای مختلف انگیزش عبارتند از: **رویکرد رفتاری**: طبق این رویکرد، انگیزش وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه است. رفتارگرایان معتقدند که پیامدهای اعمال، مانند لذت یا درد، هدایت‌کننده رفتارها هستند. در این دیدگاه، انگیزانه‌ها (مشوق‌ها) مانند نمره، جایزه، تشویق کلامی یا برخورد محبت‌آمیز باعث انگیزش یادگیرندگان می‌شوند و رفتارهای ناپسند با سرزنش و تنبیه محدود می‌شود. **رویکرد شناختی**: در این رویکرد، اندیشه‌ها و هدف‌ها سرچشمه انگیزش فرد هستند. انگیزش درونی (مانند تلاش برای تحقق اهداف) از انگیزش بیرونی (مانند پاداش) مهم‌تر است. انگیزش شایستگی به توانایی افراد در تعامل مؤثر با محیط و پردازش اطلاعات اشاره دارد، و افراد برای تعامل مؤثر با محیط انگیزه دارند، نه صرفاً برای ارضای نیازهای زیستی. **رویکرد انسان‌گرایی**: این رویکرد بر رشد شخصی، آزادی انتخاب اهداف زندگی و ویژگی‌های مثبت مانند حساسیت نسبت به دیگران تأکید دارد. روانشناسان انسان‌گرا معتقدند که برای ایجاد انگیزش باید شایستگی، خودمختاری و عزت نفس افراد تقویت شود.

این رویکردها به جنبه‌های مختلف انگیزش و نحوه تأثیر آن بر یادگیری و رفتار انسان‌ها می‌پردازند.

فرانیاها یا نیازهای مربوط به خودشکوفایی

فرانیاها یا نیازهای خودشکوفایی برخلاف نیازهای کاستی که از محرومیت ناشی می‌شوند، از میل انسان به رشد و بالندگی به وجود می‌آیند. این نیازها شامل تمایلاتی هستند که فرد برای رسیدن به بالاترین توان و استعداد خود دارد، مانند کنجکاوی، یادگیری، کسب حقیقت، تجربه‌های جدید، درک زیبایی و نظم و هماهنگی. به گفته مازلو، این نیازها فقط در افرادی با شخصیت سالم مشاهده می‌شود و تنها یک درصد از مردم به آن دست می‌یابند، زیرا بسیاری از افراد توانایی‌های بالقوه خود را نمی‌شناسند و تحت تأثیر الگوهای فرهنگی قالبی قرار دارند.

ویژگی‌های افراد خودشکופا شامل: درک درست از واقعیت - پذیرش خود و دیگران - طبیعی بودن - مشکل‌محور بودن (نه خودمحور) - علاقه به تنهایی و خلوت - مقاومت در برابر هم‌شکل شدن با دیگران - همدلی با دیگران. مازلو معتقد است که انسان کامل کسی است که به بالاترین سطح نیازها (یعنی خودشکوفایی) دست یابد. نیازهای خودشکوفایی در افراد مختلف به شکل‌های متفاوتی می‌تواند بروز پیدا کند، مانند پرورش گیاهان، مادر خوبی شدن، یا تبدیل شدن به شاعر یا نویسنده.

رویکرد انتظار ضرب در ارزش

نظریه انتظار ضرب در ارزش (قدرت، ۱۹۸۲) به این صورت بیان می‌کند که انگیزش فرد برابر است با حاصل ضرب دو عامل: انتظار موفقیت و ارزش تشویقی موفقیت. این فرمول به این معنا است که میزان انگیزش افراد برای انجام یک تکلیف به دو عامل بستگی دارد:

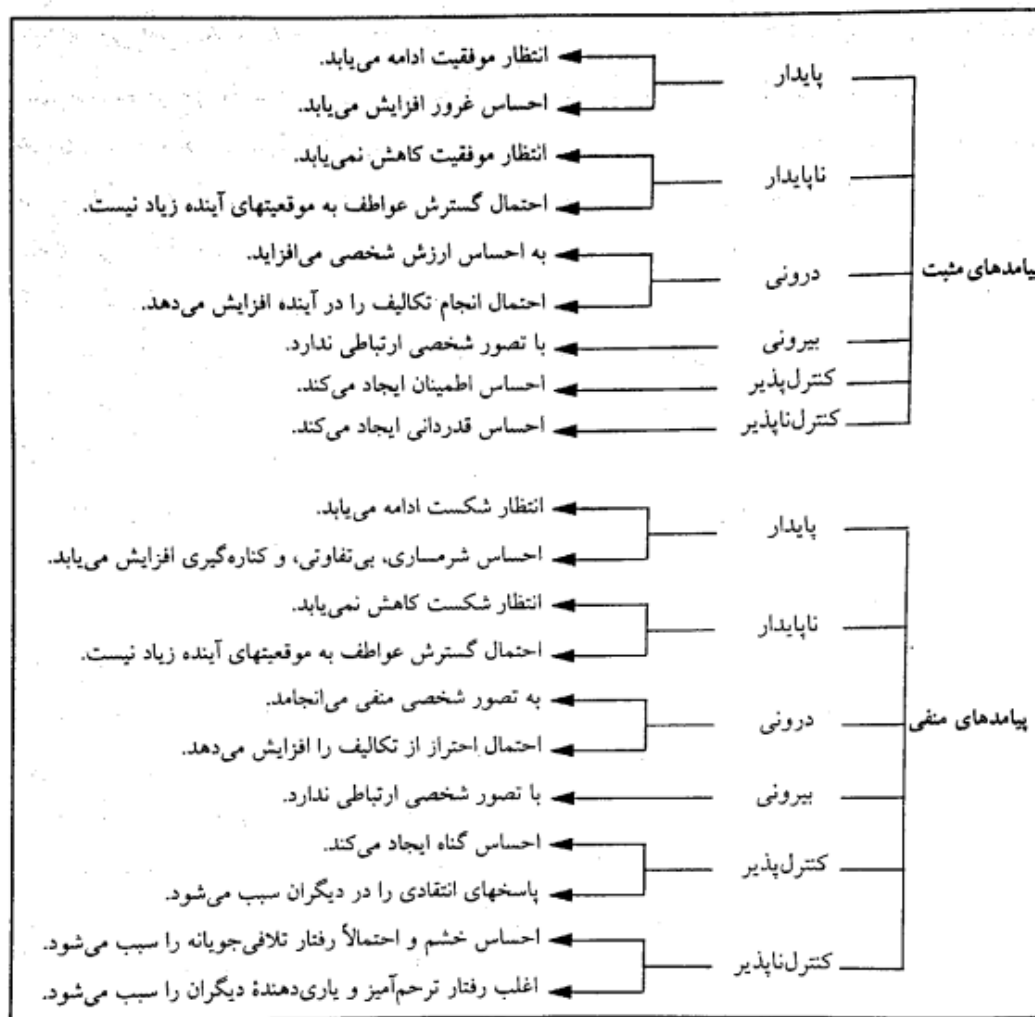
۱- **انتظار موفقیت:** به سطح اعتماد فرد به توانایی خود برای موفقیت در تکلیف مربوط است.

۲- **ارزش تشویقی موفقیت:** به میزان ارزشی که فرد برای انجام آن تکلیف قائل است یا پاداشی که از انجام آن کار دریافت می‌کند.

خاصیت این فرمول این است که اگر هر یک از دو عامل صفر باشد، نتیجه نیز صفر خواهد بود؛ یعنی انگیزش برای انجام تکلیف صفر می‌شود. به عنوان مثال، اگر فردی انتظار موفقیت نداشته باشد یا انجام تکلیف برای او اهمیتی نداشته باشد، انگیزش او برای انجام آن تکلیف کاهش می‌یابد.

رابطه بین اسنادهای مختلف و پیامدهای عاطفی آنها

نسبت دادن‌های علی در رابطه با منابع کنترل درونی و بیرونی می‌تواند تأثیر زیادی بر احترام به خود یا عزت نفس فرد داشته باشد. موفقیت‌هایی که به عوامل درونی مانند کوشش یا توانایی نسبت داده می‌شوند، احساس غرور و عزت نفس ایجاد می‌کنند. در مقابل، موفقیت‌هایی که به عوامل بیرونی مانند بخت یا کمک دیگران نسبت داده می‌شوند، چنین احساسی ایجاد نمی‌کنند. به طور مثال، گرفتن نمره ۱۸ از معلمی که همه دانش‌آموزان نمره بالا می‌دهند، احساس غرور ایجاد نمی‌کند، اما گرفتن نمره ۱۸ از معلمی که تعداد کمی از دانش‌آموزان چنین نمره‌ای می‌گیرند، باعث ایجاد غرور و عزت نفس می‌شود. این مفهوم در شکل ۹-۳ نشان داده شده است که رابطه بین اسنادها (نسبت دادن موفقیت یا شکست) و پیامدهای عاطفی آنها را نمایش می‌دهد. در این شکل، سه بعد یا ویژگی‌های مکان کنترل، وضعیت پایداری و کنترل‌پذیری در تعیین پیامدهای عاطفی موفقیت و شکست نقش دارند.



شکل ۳-۹: تاثیر ویژگی‌های اسنادی در رابطه با پیامدهای مثبت و منفی

چنان که در شکل میبینید، منبع کنترل با عزت نفس رابطه دارد. اسنادهایی که به عوامل درونی (مانند توانایی یا کوشش) نسبت داده می‌شوند، می‌توانند احساس ارزش شخصی را افزایش دهند یا به تصور منفی از خود منجر شوند. پایداری اسنادها تأثیر بر انتظارات فرد از موفقیت یا شکست دارد. کنترل‌پذیری اسنادها بر احساسات فرد تأثیر می‌گذارد؛ اسنادهایی که فرد کنترل دارد به احساس شایستگی یا گناه منجر می‌شوند، در حالی که اسنادهای بیرونی باعث قدرشناسی یا خشم می‌شوند.

فنون ایجاد انگیزش در یادگیرندگان

با توجه به آنچه تاکنون در این کتاب گفته شد، بهترین راه ایجاد انگیزش در یادگیرندگان نسبت به یادگیری بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفیت روشهای آموزشی است. از این طریق یادگیرندگان در یادگیری به موفقیت بیشتر میرسند و این کسب موفقیت علاقه و انگیزش آنها را نسبت به یادگیری مطالب تازه افزایش میدهد در زیر روشها و فنون دیگری را معرفی میکنیم که استفاده از آنها معلم را در بالا بردن سطح انگیزش یادگیرندگان یاری میدهد در تدوین این قسمت از همه نظریه های انگیزشی و یافته های پژوهشی مربوط به یادگیری و انگیزش استفاده شده است.

۱- هدفهای آموزشی خود را در آغاز درس به یادگیرندگان بگویید و از آنها بخواهید تا برای خود نیز هدفهای یادگیری انتخاب کنند.

۲- در شرایط مقتضی از تشویق‌های کلامی استفاده کنید

۳- از آزمون‌ها و نمرات به عنوان وسیله ای برای ایجاد انگیزش در یادگیرندگان استفاده کنید.

۴- از خاصیت برانگیزانندگی موضوع‌های مختلف استفاده کنید و آموزش خود را با تجارب و موارد جالب همراه سازید.

۵- مطالب آموزشی را از ساده به دشوار ارائه دهید.

۶- از ایجاد رقابت و هم چشمی در میان دانش آموزان جلوگیری کنید.

۷- هنگام آموزش مطالب تازه از مثال‌های آشنا و هنگام کاربرد مطالب آموخته شده از موقعیت‌های تازه استفاده کنید.

۸- علاوه بر توضیح و تشریح مطالب به طور کلامی، تا آنجا که ممکن است از روش‌های دیگر آموزشی نیز استفاده کنید و دانش آموزان را به مشارکت در یادگیری تشویق نمایید.

۹- پیامدهای منفی مشارکت یادگیرندگان در فعالیت یادگیری را کاهش دهید.

۱۰- به دانش آموزان مسائل و تکالیفی بدهید که نه خیلی ساده و نه خیلی دشوار باشند.

۱۱- تا آنجا که ممکن است مطالب درسی را به صورت معنیدار و در ارتباط با موقعیت‌های واقعی زندگی ارائه دهید، و در حد امکان در انجام فعالیت‌های آموزشی به یادگیرندگان آزادی عمل بدهید.

۱۲- از مشوق‌های درونی و بیرونی استفاده کنید.

تفاوت های فردی در یادگیری

سبک های یادگیری و تفکر

یکی از واقعیت‌های مهم هستی، تنوع میان پدیده‌هاست؛ انسان‌ها نیز از این قاعده مستثنا نیستند. دانش‌آموزان از نظر توانایی‌های ذهنی، سبک و سرعت یادگیری، علاقه و انگیزش تفاوت دارند. بنابراین توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش و برخورد مناسب با ویژگی‌های هر دانش‌آموز، از وظایف مهم معلمان به‌شمار می‌رود. پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که در نظر گرفتن این تفاوت‌ها نقش مهمی در بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. در سال‌های اخیر، سبک‌های یادگیری و تفکر، و روش‌های مطالعه، بیش از دیگر عوامل مورد توجه متخصصان قرار گرفته و ما در این فصل به معرفی این تفاوت‌های شناختی و راه‌های برخورد مناسب با آن‌ها می‌پردازیم.

انواع سبک های یادگیری

سبک‌های یادگیری یا ترجیحات یادگیری بسیار متنوع‌اند، اما می‌توان آن‌ها را در سه دسته کلی جای داد: شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی. سبک‌های شناختی به نحوه ادراک، یادسپاری، اندیشیدن و حل مسئله توسط فرد مربوط می‌شوند. سبک‌های عاطفی به ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی مانند همکاری یا تنهایی در یادگیری و نوع واکنش به محرک‌های بیرونی مربوط است. سبک‌های فیزیولوژیکی نیز بر پایه ویژگی‌های زیستی مانند ترجیح زمان یا دمای خاص برای مطالعه یا نوع کانال دریافت اطلاعات (دیداری، شنیداری، عملی) شکل می‌گیرند. در میان این سه دسته، سبک‌های شناختی بیشتر مورد توجه و بررسی قرار گرفته‌اند و از اهمیت بالاتری برخوردارند.

سبک‌های تکانشی و تأملی سبک‌های یادگیری شناختی تکانشی و تأملی تفاوت‌هایی در سرعت و دقت پاسخ‌دهی یادگیرندگان دارند. یادگیرندگان تکانشی سریع پاسخ می‌دهند، اما بیشتر اشتباه می‌کنند، در حالی که یادگیرندگان تأملی آهسته‌تر عمل می‌کنند اما دقت بیشتری دارند (کاگان، ۱۹۶۴). تکانشی‌ها بدون فکر اولیه به اولین پاسخ ذهنی بسنده می‌کنند، در حالی که تأملی‌ها ترجیح می‌دهند زمان بیشتری صرف کنند تا پاسخ دقیقی ارائه دهند. در ابتدا تصور می‌شد سرعت پاسخ‌دهی عامل اصلی تمایز است، اما بعدها مشخص شد که کیفیت پاسخ نیز اهمیت دارد؛ یعنی برخی افراد سریع و درست پاسخ می‌دهند نه به دلیل تکانشی بودن، بلکه به خاطر تسلط بر موضوع. برعکس، برخی کند و اشتباه عمل می‌کنند، نه از روی تأمل، بلکه به دلیل عدم آگاهی کافی.

این سبک‌ها در خانه شکل می‌گیرند، ولی نقش مدرسه نیز در آن‌ها مؤثر است. پژوهشی نشان داد پسران تکانشی که تحت آموزش معلم تأملی قرار گرفتند، خود نیز تأملی‌تر شدند. با این حال، هیچ‌کدام از این سبک‌ها بر دیگری برتری ندارد و موفقیت در حل مسئله بستگی به تناسب سبک یادگیرنده با ماهیت تکلیف دارد. برخی تکالیف به سبک تأملی نیاز دارند، مانند مسائل ساده با پاسخ واحد، که در آن‌ها افراد تأملی عملکرد بهتری دارند. اما در مسائل پیچیده با پاسخ‌های متنوع، یادگیرندگان تکانشی موفق‌تر عمل می‌کنند چون سریع‌تر راه‌حل‌های محتمل را بررسی می‌نمایند، در حالی که افراد تأملی زمان زیادی را صرف بررسی راه‌حل‌های کم‌احتمال می‌کنند.

سبک‌های همگرا، واگرا، جذب کننده، و انطباق یابنده نظریه سبک‌های یادگیری دیوید کلب (۱۹۸۴) بر پایه یک چرخه چهار مرحله‌ای به نام «چرخه یادگیری تجربی» شکل گرفته که تأکید آن بر نقش تجربه در یادگیری است. کلب یادگیری را فرآیندی می‌داند که از تغییر شکل تجربه حاصل می‌شود، یعنی تعامل بین فرد و محیط باعث شکل‌گیری دانش می‌گردد. این چرخه شامل چهار مرحله است: تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال. فرد ابتدا از تجربه مستقیم می‌آموزد، سپس به مشاهده و تأمل می‌پردازد، مفاهیم انتزاعی می‌سازد و آن‌ها را در عمل آزمایش می‌کند. این روند به تولید تجربه‌های تازه منجر شده و چرخه ادامه می‌یابد.

سبک‌های عمقی و سطحی: یکی از دسته‌بندی‌های دیگر سبک‌های یادگیری، تقسیم آن‌ها به سبک‌های عمقی و سطحی است که به نوع برخورد یادگیرندگان با مطالب اشاره دارد. در سبک عمقی، فرد به دنبال درک و معنای مطالب است، اما در سبک سطحی هدف اصلی حفظ کردن اطلاعات است. برای مثال، اگر دانش‌آموز در مطالعه تاریخ جنگ داخلی آمریکا مطالب را به مسائل جغرافیایی، اقتصادی و سیاسی ربط دهد، رویکردش عمقی است، ولی اگر تنها تاریخ‌ها و اسامی را حفظ کند، رویکردش سطحی محسوب می‌شود (اگن و کاوچاک، ۲۰۰۹).

اگرچه در برخی متون، این تمایز را به عنوان سبک یادگیری مطرح کرده‌اند، بسیاری از متخصصان از جمله بیگز (۱۹۸۵)، آن را رویکرد یادگیری نامیده‌اند. برخلاف سبک یادگیری که صرفاً به ترجیح اشاره دارد، رویکرد یادگیری شامل دو عنصر است: راهبرد و انگیزه. برای نمونه، در رویکرد عمقی، یادگیرنده اجزای نظری و عملی درس را به هم ربط می‌دهد (راهبرد عمقی) و

هدفش درک مطالب است (انگیزه عمقی). در مقابل، در رویکرد سطحی، دانش‌آموز فقط اطلاعات را فهرست کرده و با تکرار حفظ می‌کند (راهبرد سطحی) و هدفش کسب نمره قبولی است (انگیزه سطحی).

سبک‌های تفکر

رابرت استرنبرگ (۱۹۹۷) نخستین فردی است که مفهوم سبک‌های تفکر را مطرح و دسته‌بندی کرده است. به گفته او، سبک تفکر توانایی نیست، بلکه به چگونگی استفاده از توانایی‌ها اشاره دارد. یعنی افراد با توانایی‌های مشابه ممکن است سبک‌های تفکر متفاوتی داشته باشند. در این دیدگاه، هوش به آنچه فرد می‌تواند انجام دهد مربوط می‌شود، ولی سبک تفکر به آنچه فرد ترجیح می‌دهد انجام دهد مربوط است.

استرنبرگ برای توضیح این دسته‌بندی از استعاره «حکومت ذهنی» بهره گرفته و از مفاهیم حکومتی استفاده کرده است. الگوی او شامل پنج بُعد اصلی است:

۱- **کارکردها:** قانون‌گذارانه (خلاق و آفریننده)، اجرایی (عملی و انجام‌دهنده)، قضایی (ارزشیابانه).

۲. **اشکال حکومت:** پادشاهی (تمرکز بر یک کار)، سلسله‌مراتبی، الیگارش (چند کار با اولویت مساوی)، بی‌قانونی (بدون نظم مشخص).

۳. **سطوح:** کلی (فراگیر) و محلی (جزئی).

۴. **گستره‌ها:** درونی (ترجیح کارهای انفرادی) و بیرونی (تمایل به کارهای اجتماعی).

۵. **گرایش‌ها:** محافظه‌کارانه (پایبند به روش‌های سنتی) و ترقی‌خواهانه (متمایل به نوآوری).

نتایج پژوهش‌های مربوط به سبک‌های یادگیری و تفکر

در دو دهه اخیر، پژوهش‌های فراوانی درباره سبک‌های یادگیری و تفکر و ارتباط آن‌ها با متغیرهای روانی و آموزشی انجام شده است. در زمینه سبک‌های یادگیری، برخی مطالعات تفاوت‌هایی میان مردان و زنان نشان داده‌اند؛ برای مثال، مردان تمایل بیشتری به تجربه عینی دارند، در حالی که زنان بیشتر به سبک تأملی گرایش دارند. با این حال، برخی پژوهش‌ها مانند مطالعه حسینی لرگانی و سیف، تفاوت معناداری از این نظر بین دختران و پسران نیافته‌اند. همچنین در بررسی ارتباط میان سبک‌های یادگیری و هوش، فوجی دریافت که سبک همگرا با استدلال کلامی و سبک واگرا با استدلال غیرکلامی مرتبط است، هرچند رابطه کلی معناداری میان سبک‌های یادگیری و هوش گزارش نشده است.

از سوی دیگر، سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی نیز مرتبط شناخته شده‌اند. کسانی که سبک یادگیری کلامی دارند، از متون بهتر یاد می‌گیرند، در حالی که تجسمی‌ها در یادگیری مطالب تصویری موفق‌ترند. سبک همگرا در آزمون‌هایی با پاسخ‌های مشخص موفق‌تر بوده و افرادی با پیشرفت تحصیلی بالاتر در ابعاد تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی، نمرات بیشتری کسب کرده‌اند. همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک‌های تفکر نیز با موفقیت تحصیلی در ارتباطند. استرنبرگ و نکو دریافتند که سبک‌های قانون‌گذارانه و قضایی با عملکرد بهتر در آزمون‌های پایان‌ترم و پروژه‌های

انفرادی همراه هستند. بررسی دیگر توسط امامی‌پور و سیف نیز نشان داد که سبک تفکر آزادمنشانه با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد، در حالی که سبک محافظه‌کارانه رابطه‌ای منفی با خلاقیت دارد.

در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، رضایی نشان داد که دانش‌آموزان رشته ریاضی بیشتر به سبک نابسته به زمینه گرایش دارند، در حالی که دانش‌آموزان علوم انسانی بیشتر سبک وابسته دارند. همچنین، سطح تحصیلات بالاتر با افزایش گرایش به سبک نابسته همراه بوده است. کرد نوقابی نیز رابطه میان شیوه تربیتی والدین و سبک یادگیری را بررسی کرده و نتیجه گرفت که شیوه تربیتی اقتدارطلب موجب سبک نابسته‌تر و شیوه مستبدانه منجر به سبک وابسته‌تر در پسران می‌شود. جمشیدی نیز در پژوهشی درباره سبک‌های تکانشی و تأملی نشان داد که افراد تأملی توانایی حل مسئله بیشتری دارند و بین جنسیت و این سبک‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

راهبردهای یادگیری و مطالعه شناخت و فراشناخت

تعریف راهبرد یادگیری و مطالعه

راهبرد یا استراتژی به یک برنامه کلی گفته می‌شود که از چندین عمل تشکیل شده و برای دستیابی به هدفی مشخص طراحی شده است. تاکتیک، فن خاصی است که در خدمت راهبرد قرار دارد. استومن، مک‌کاون و بایلر (۲۰۰۹) راهبرد را نقشه‌ای برای هدف بلندمدت و تاکتیک را ابزاری برای هدف کوتاه‌مدت می‌دانند. برای مثال، بسط موضوع یک راهبرد یادگیری است، در حالی که تصویرسازی ذهنی یا قیاس، تاکتیک‌هایی در خدمت آن هستند. به‌طور کلی، راهبردهای یادگیری به دو دسته شناختی و فراشناختی تقسیم می‌شوند که هر دو به فرایندهای یادگیری، یادآوری و تفکر مربوط‌اند.

شناخت: شناخت به فرایندهای ذهنی‌ای گفته می‌شود که به ما کمک می‌کنند یاد بگیریم، یادآوری کنیم و فکر کنیم. این فرایندها شامل توجه، درک، رمزگردانی، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات هستند. به‌طور کلی، شناخت به معنای دانستن و پردازش اطلاعات است.

فراشناخت: فراشناخت یعنی "دانستن درباره دانستن" و شامل آگاهی فرد از روش‌های یادگیری خودش است. سه نوع دانش فراشناختی وجود دارد: دانش درباره خود یادگیرنده، موضوع یادگیری، و راهبردهای یادگیری. همچنین، فعالیت فراشناختی زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده به‌طور آگاهانه بر یادگیری خود نظارت کند.

فرا یادگیری: فرایادگیری مفهومی گسترده‌تر از فراشناخت است و علاوه بر آگاهی از فرایندهای فکری، شامل شناخت هدف‌ها، عواطف، روابط اجتماعی و زمینه یادگیری نیز می‌شود. این مفهوم یادگیرنده را در درک کامل‌تر از تجربه یادگیری یاری می‌دهد.

راهبردهای گسترش ویژه مطالب پیچیده

یادداشت برداری: یادداشت‌برداری به معنای ثبت نکات مهم و کلیدی در حین مطالعه یا شنیدن سخنرانی است. این کار زمانی مؤثر است که یادگیرنده از زبان خود استفاده کرده و مطالب را خلاصه و سازمان‌یافته بنویسد. اگر یادداشت‌ها همراه با تفسیر و توضیح شخصی باشند (یادداشت‌سازی)، یادگیری مؤثرتر می‌شود، زیرا ارتباطی معنی‌دار بین مطالب جدید و دانش پیشین برقرار می‌گردد.

خلاصه کردن: در خلاصه‌نویسی، یادگیرنده محتوای یک متن یا گفتار را به شکل کوتاه و مفید بازنویسی می‌کند. این روش درک مطالب را ارزیابی کرده و تمرکز فرد را بر نکات اصلی افزایش می‌دهد. از یادگیرنده خواسته می‌شود که مثلاً هر پاراگراف را در یک جمله خلاصه کند یا خلاصه‌ای برای توضیح مطلب به دیگران بنویسد که او را به تفکیک مطالب مهم از غیر مهم وادار می‌سازد.

علامت گذاری و حاشیه نویسی: شرح‌نویسی شامل برجسته‌سازی نکات مهم با علامت‌ها و نوشتن یادداشت‌های شخصی در حاشیه متن است. این روش به فهم بهتر ساختار متن و ارتباط آن با دانش قبلی کمک می‌کند. بالدريج (۱۳۷۳) برای شرح نویسی تکنیک‌هایی مانند خط کشیدن زیر تر اصلی، محصور کردن نکات کلیدی، برجسته‌سازی جزئیات و ثبت نظرات و سؤالات شخصی در حاشیه کتاب به عنوان راهبردهای شرح‌نویسی را پیشنهاد داده است.

قیاس گری: در قیاس‌گری، فرد با استفاده از شباهت بین پدیده‌ها یاد می‌گیرد. مثلاً عملکرد قلب با تلمبه یا ذهن انسان با کامپیوتر مقایسه می‌شود. در این روش، چیزی آشنا برای یادگیری چیزی ناآشنا به کار گرفته می‌شود که فهم و یادآوری را تسهیل می‌کند.

واینستاین و هیوم راهبردهایی مانند بازگویی مطالب با زبان خود، آموزش دادن به دیگران، استفاده از مطالب برای حل مسئله، و تحلیل روابط مفاهیم را برای تقویت یادگیری موضوعات پیچیده پیشنهاد کرده‌اند. این راهبردها باعث درگیری فعال ذهن و تعمیق یادگیری می‌شوند.

سازمان دهی

سازمان‌دهی یکی از مؤثرترین راهبردهای یادگیری است که از نوع راهبرد گسترش معنایی به شمار می‌آید. تفاوت آن با سایر راهبردهای بسط در این است که در سازمان‌دهی، یادگیرنده به طور فعال ساختاری مشخص را بر مطالب تحمیل می‌کند تا آن‌ها را معنادار سازد. این ساختار می‌تواند درونی (مختص اطلاعات جدید) یا پیوندی با دانش قبلی باشد. ساده‌ترین شکل سازمان‌دهی، گروه‌بندی اطلاعات در دسته‌هایی مانند طبقه‌بندی بر اساس ترتیب زمانی، شباهت تلفظ، یا دسته‌بندی موضوعی (مانند حیوانات یا گیاهان) است. این کار به کاهش بار حافظه فعال و افزایش تمرکز کمک می‌کند.

الگوی مفهومی

الگوی مفهومی اصطلاحی نزدیک به نقشه مفهومی است و به بازنمایی کلامی یا تصویری گفته می‌شود که هدف آن کمک به یادگیرنده در شکل‌دهی ذهنی روشن از مفاهیم است. به گفته مایر (۱۹۸۹)، الگوی مفهومی نوعی پیش‌سازمان‌دهنده است که معلمان برای تسهیل یادگیری از آن استفاده می‌کنند. این الگوها به یادگیری معنی‌دار، درک روابط مفاهیم، و ایجاد تصویر ذهنی از مطالب کمک می‌کنند. راهبردهای نهان مانند تجسم ذهنی، اگرچه قابل مشاهده نیستند، نقش مهمی در موفقیت یادگیری دارند و در مقابل آن‌ها، راهبردهای آشکار همچون یادداشت‌برداری قرار دارند.

طبق پژوهش مایر، دانش‌آموزانی که پیش از سخنرانی درباره رادار شکل ۳-۱۱ را مشاهده کردند، ۵۷ درصد بیشتر از گروه دیگر مفاهیم اصلی را به یاد آوردند. او همچنین ادعا می‌کند که الگوهای مفهومی توانایی حل مسئله و خلاقیت را نیز افزایش

می‌دهند. استفاده از این الگوها در آموزش به سه شیوه ممکن است: (۱) ارائه آن‌ها توسط معلم پیش از تدریس، (۲) طراحی آن توسط خود یادگیرنده پس از آموزش، و (۳) استفاده معلم از آن برای تشخیص درک یادگیرنده.

ویژگیهای یادگیرندگان راهبردی

در موقعیت‌های یادگیری، دانش‌آموزان عملکرد متفاوتی دارند؛ برخی به سختی به حداقل موفقیت دست می‌یابند، برخی موفقیت متوسط دارند، و گروهی نیز در یادگیری بسیار موفق‌اند. این گروه سوم، یادگیرندگان راهبردی (استراتژیک) نامیده می‌شوند. به گفته واینستاین و هیوم (۱۹۹۸)، این دانش‌آموزان با اعتماد به نفس، پشتکار، ابتکار و آگاهی نسبت به وضعیت یادگیری خود، به فعالیت‌های درسی می‌پردازند. آن‌ها می‌دانند که یادگیری فرآیندی فعال و نیازمند مشارکت شخصی است، و در صورت بروز مشکل، به‌جای کنار کشیدن، کمک می‌گیرند و برای حل مشکل راه‌حل پیدا می‌کنند. واینستاین و هیوم (۱۹۹۸) این ویژگیها را به شرح زیر معرفی کرده‌اند.

یادگیرندگان راهبردی یا استراتژیک

- ۱- درباره چگونه مطالعه کردن اطلاعات زیادی دارند.
- ۲- از راهبردهای یادگیری و مطالعه استفاده می‌کنند.
- ۳- از مهارت‌های فکر کردن استفاده می‌کنند.
- ۴- برای مهارت‌های یادگیری و فکر کردن ارزش قائل‌اند.
- ۵- علاقه کافی برای استفاده از این مهارتها دارند.
- ۶- باور دارند که میتوانند این مهارتها را به کار بندند.
- ۷- میتوانند فعالیت‌های مورد نظر خود را در یک زمان معقول به انجام برسانند.
- ۸- برای رسیدن به هدفهای خود برنامه ریزی می‌کنند.
- ۹- بر رفتار و چگونگی پیشرفت خود نظارت می‌کنند.
- ۱۰- نتایج کار خود را در رابطه با هدفهای خود و بازخورد حاصل از نظر معلم ارزیابی می‌کنند.
- ۱۱- رویکردشان نسبت به یادگیری و مطالعه یک رویکرد نظام‌دار است.

آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی

راهبردهای یادگیری و مطالعه، چه شناختی و چه فراشناختی، مهارت‌هایی هستند که می‌توان آن‌ها را آموخت. برخی دانش‌آموزان این مهارتها را به‌صورت خودآموخته فرا می‌گیرند، اما بسیاری نیاز به آموزش مستقیم دارند. به گفته اسلاوین (۲۰۰۶)، آموزش این راهبردها مؤثر است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نسبت به یادگیری خود آگاهی بیشتری پیدا کرده و از تکنیک‌های مناسب در حل مسائل درسی استفاده کنند. بر این اساس، معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از روش‌هایی اثربخش که اعتبار آن‌ها در پژوهش‌ها تأیید شده، راهبردهای مفید یادگیری را به دانش‌آموزان آموزش دهند.

روش پس ختام یا روش پس خبا

روش‌های مطالعه مؤثر مانند PQ4R، کاپس (CAPS) و مردر (MURDER) بر اساس اصول روان‌شناسی شناختی طراحی شده‌اند و با تمرکز بر سازمان‌دهی، بسط معنایی و تمرین بازیابی، به بهبود یادگیری کمک می‌کنند.

روش PQ4R (یا پس‌ختم) شامل شش مرحله است:

۱- پیش‌خوانی برای دریافت درک کلی از ساختار متن،

۲- سؤال کردن با تبدیل تیتراها به سؤال،

۳- خواندن همراه با پاسخ به پرسش‌های طرح‌شده،

۴- تفکر برای ربط دادن مطالب جدید به دانسته‌های پیشین و حل تناقض‌ها،

۵- از حفظ گفتن برای ارزیابی درک مطالب،

۶- مرور کردن با پاسخ‌گویی مجدد به سؤال‌ها و مطالعه مجدد بخش‌های دشوار.

این روش با سه اصل مهم یادگیری یعنی سازمان‌دهی مطالب، بسط معنایی، و تمرین بازیابی پشتیبانی می‌شود.

روش کاپس: روش CAPS برای متون ادبی کاربرد دارد و شامل چهار مرحله است:

شخصیت‌ها (Characters)، هدف داستان (Aim)، مشکل داستان (Problem)، و چگونگی حل مشکل (Solve).

روش مردر: روش MURDER صورت تکمیل‌یافته‌تر PQ4R است و شامل:

۱- ایجاد حال‌وهوای مناسب (Mood)،

۲- درک و فهم (Understand)،

۳- یادآوری مطالب (Recall)،

۴- کشف و هضم نکات کلیدی (Detect & Digest)،

۵- بسط اطلاعات (Expand)،

۶- مرور و پاسخ‌دهی (Review & Respond) می‌باشد.

این روش شناختی‌تر بوده و بیشتر بر پایه نظریه پردازش اطلاعات استوار است.

حال و هوا (Mood): آماده‌سازی ذهنی برای مطالعه با غلبه بر اضطراب، ایجاد آرامش و تمرکز ذهنی، و برنامه‌ریزی برای مطالعه مؤثر.

درک و فهم (Understand): خواندن عمیق و آگاه شدن از میزان درک مطالب، مشخص کردن بخش‌های دشوار برای مرور بعدی.

یادآوری (Recall): بازگویی مطالب خوانده‌شده به زبان خود، و استفاده از راهبردهایی چون تفسیر و تحلیل برای تثبیت یادگیری.

کشف و هضم (Detect & Digest): بازگشت به بخش‌های نامفهوم، تجزیه مطالب پیچیده، و بهره‌گیری از منابع تکمیلی برای درک بهتر.

بسط و گسترش (Expand): ایجاد ارتباط میان مطالب جدید و آموخته‌های پیشین با طرح سؤال، انتقاد، کاربرد عملی و آموزش مطالب به دیگران.

مرور و پاسخ (Review & Respond): مرور نکات کلیدی، پاسخ به پرسش‌ها، شناسایی خطاها و انتخاب راهبردهای بهتر برای یادگیری‌های بعدی.

روش آموزش متقابل

روش آموزش متقابل یا آموزش دوجانبه، روشی گروه‌محور است که برای ارتقای مهارت‌های شناختی و فراشناختی در خواندن و فهمیدن متون، به ویژه در دانش‌آموزان دارای مشکل، طراحی شده است. این روش توسط پالینسکار و براون (۱۹۸۴) ارائه شده و چهار راهبرد اصلی را آموزش می‌دهد: سؤال کردن، خلاصه کردن، توضیح نکات پیچیده، و پیش‌بینی مطالب بعدی. در این روش، گروهی متشکل از معلم و ۲ تا ۴ دانش‌آموز تشکیل می‌شود. ابتدا معلم و دانش‌آموزان بخشی از متن را مطالعه می‌کنند و معلم چهار راهبرد را اجرا می‌کند. سپس در مرحله بعد، دانش‌آموزان به نوبت نقش معلم را ایفا می‌کنند. معلم با راهنمایی، ارائه سرخ و تشویق، به تدریج مسئولیت را به دانش‌آموزان واگذار می‌کند. یادگیرندگان باید:

۱- سؤال‌هایی درباره متن طرح کنند و به آنها پاسخ دهند.

۲- نکات اصلی متن را خلاصه کنند.

۳- مطالب آینده متن را پیش‌بینی نمایند.

۴- نکات مبهم را شناسایی و سعی در فهم آنها داشته باشند.

این روش، برخاسته از نظریه ویگوتسکی، تأکید دارد که کودکان می‌توانند با کمک دیگران به یادگیری دست یابند، حتی اگر به تنهایی قادر به انجام آن نباشند. در ابتدا برای درک مطلب به‌کار می‌رفت، اما بعدها در حوزه‌هایی چون علوم و مطالعات اجتماعی نیز مؤثر واقع شد.

روش آموزش هم‌شاگردی

روش آموزش هم‌شاگردی شیوه‌ای آموزشی است که در آن یک دانش‌آموز توسط دانش‌آموزی دیگر آموزش می‌بیند. معمولاً فرد آموزش‌دهنده آگاه‌تر و ماهرتر است، ولی آموزش دو دانش‌آموز هم‌سطح نیز رایج است. تفاوت آن با آموزش متقابل در این است که در آموزش هم‌شاگردی فقط دو نفر شرکت دارند. در این روش، هر یک از دانش‌آموزان به نوبت مسائل را حل کرده، دیگری بررسی و بازخورد می‌دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این روش باعث درک بهتر، انگیزه بالاتر و یادگیری سریع‌تر می‌شود و حتی دانش‌آموز آموزش‌دهنده ممکن است بیشتر یاد بگیرد.

روش پرسیدن دوجانبه (یا پرسیدن متقابل) روشی آموزشی است که با هدف افزایش فراشناخت و بهبود درک مطلب طراحی شده و نخستین بار توسط مانزو (۱۹۷۹) معرفی شده است. در این روش، معلم و دانش‌آموزان به نوبت جملاتی را می‌خوانند و درباره آن‌ها از یکدیگر پرسش و پاسخ می‌کنند. ابتدا دانش‌آموز از معلم سؤال می‌پرسد و سپس معلم درباره همان جمله سؤالاتی مطرح می‌کند. پاسخ‌ها باید بر اساس اطلاعات درون متن و مستدل باشند.

اگر سؤالات سطح بالایی از سوی دانش‌آموزان مطرح شود، معلم با تحسین آن‌ها را تشویق می‌کند و خود نیز سعی می‌کند نمونه‌هایی از این دست ارائه دهد. این روش ضمن افزایش تنوع و کیفیت سؤالات یادگیرندگان، موجب می‌شود نقش معلم و دانش‌آموز تغییر کند؛ معلم پاسخگو و شاگرد پرسشگر می‌شود. این تعامل فعال یادگیری را عمیق‌تر کرده و باعث درگیری شناختی بیشتری در یادگیرندگان می‌شود.

نتایج پژوهش‌های انجام شده درباره تأثیر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی

پژوهش‌های متعددی اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی را در بهبود یادگیری نشان داده‌اند. عطاره خامنه (۱۳۸۷) اثبات کرد که آموزش این راهبردها موجب افزایش انگیزش پیشرفت می‌شود. گارنر (۱۹۹۰) نیز تأکید کرده که رفتار راهبردی یادگیری را ارتقاء می‌دهد. واینستاین و هیوم (۱۹۹۸) و دیگر پژوهشگران بر این باورند که معلمان با آموزش این مهارت‌ها می‌توانند یادگیرندگان موفق‌تری پرورش دهند.

بر اساس پژوهش‌ها، روش‌های خاص آموزش نیز تأثیرگذارند. روش PQ4R یا پس‌ختم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مطالب را سازمان‌یافته‌تر و بخش‌بخش بیاموزند. کامکار (۱۳۷۶) نشان داد این روش هم برای دانشجویان قوی و هم ضعیف مفید است. همچنین، استفاده از طرح پرسش و گسترش معنایی موجب پردازش عمیق‌تر اطلاعات می‌شود. روش مردر (MURDER) نیز تأثیر مثبتی بر درک مطلب، یادداری و دانش فراشناختی دارد (موسوی و سیف، ۱۳۸۵).

آموزش متقابل، برگرفته از نظریه ویگوتسکی، نیز بر خواندن و فهمیدن دانش‌آموزان تأثیر چشم‌گیری دارد. پالینسکار و براون (۱۹۸۴) نشان دادند که استفاده از این روش میزان یادگیری و انتقال آن را در دانش‌آموزان با بهره‌هوشی پایین افزایش می‌دهد. پژوهش‌های داخلی مانند متولی (۱۳۷۶) و ابراهیمی قوام آبادی (۱۳۷۷) نیز این نتایج را تأیید کرده‌اند.

هوش و تفکر

هوش

تعریف هوش

هرچند تعریف واحدی برای هوش وجود ندارد که مورد توافق همه روانشناسان باشد، اما اغلب پژوهشگران بر برخی عناصر اصلی آن توافق دارند. طبق نظر گیج و برلایندر (۱۹۹۲)، این عناصر عبارتند از:

- ۱- توانایی پرداختن به امور انتزاعی منظور این است که افراد باهوش بیشتر با امور انتزاعی (اندیشه‌ها، نمادها، روابط، مفاهیم، اصول) سروکار دارند تا امور عینی (ابزارهای مکانیکی، فعالیتهای حسی).

۲- توانایی حل کردن مسائل یعنی توانایی پرداختن به موقعیتهای جدید، نه فقط دادن پاسخهای از قبل آموخته شده به موقعیتهای آشنا.

۳- توانایی یادگیری به ویژه توانایی یادگیری انتزاعیات، از جمله انتزاعیات موجود در کلمات و سایر نمادها و نیز توانایی استفاده از آنها.

عنصر سوم یعنی توانایی یادگیری و کسب دانش را برخی نظریه پردازان روانشناسی پرورشی با اصطلاح استعداد مشخص کرده اند. کارول استعداد را به صورت مقدار زمانی که شخص (یادگیرنده) نیاز دارد تا مطلبی را بیاموزد یا مهارتی را کسب کند تعریف کرده و آن را به صورت زیر نشان داده است:

$$\text{میزان یادگیری} = f\left(\frac{\text{زمان صرف شده برای یادگیری}}{\text{زمان مورد نیاز برای یادگیری}}\right)$$

منظور از تساوی بالا این است که اگر برای یادگیری موضوعی به یادگیرنده زمان مورد نیاز داده شود و اگر او از این زمان حداکثر استفاده را ببرد در این صورت به سطح مورد انتظار در یادگیری خواهد رسید. اما اگر یادگیرنده زمان کافی در اختیار نداشته باشد یا داشته باشد و آن را صرف یادگیری نکند تنها به همان نسبتی که زمان صرف یادگیری میکند یاد خواهد گرفت.

نظریه های هوش

اقدامات نخستین آلفرد بینه

مطالعه علمی هوش با تلاشهای آلفرد بینه در سال ۱۹۰۴ آغاز شد. او به درخواست وزارت آموزش فرانسه، مأمور شد ابزاری بسازد تا دانش آموزانی که نیازمند آموزشهای ویژهاند، پیش از شکست تحصیلی شناسایی شوند. بینه که دغدغه حمایت از حقوق کودکان به ویژه کودکان محروم را داشت، به کمک تئودور سیمون آزمونی طراحی کرد که سن عقلی کودکان ۳ تا ۱۳ ساله را میسنجید. در این آزمون، کودک بر اساس توانایی پاسخ به سؤالی که همسنگهایش قادر به پاسخگویی بودند، نمره ای معادل سن ذهنی خود می گرفت.

هدف اولیه بینه از طراحی این آزمون، کمک به شناسایی کودکان با نیازهای آموزشی ویژه بود، اما بعدها آزمون برای کاربرد عمومی بازسازی شد. لوئیس ترمن در آمریکا این آزمون را ترجمه و استاندارد کرد و نسخه اصلاح شده آن با عنوان آزمون هوش استانفورد-بینه به یکی از پرکاربردترین ابزارهای سنجش هوش تبدیل شد.

هوش یگانه و هوش چندگانه

کارهای آلفرد بینه تأثیر چشمگیری بر نظریه پردازی درباره هوش داشته و باعث شکل گیری دو دیدگاه اصلی در روان شناسی شده است: هوش یگانه و هوش چندگانه. دیوید وکسلر و چارلز اسپیرمن از مدافعان هوش یگانه اند و معتقدند هوش، توانایی کلی برای تفکر منطقی، رفتار هدفمند و تعامل مؤثر با محیط است. اسپیرمن این هوش کلی را با نماد g نشان داد و به همبستگی میان توانایی های مختلف انسانی استناد کرد. در مقابل، نظریه هوش چندگانه که توسط لوئیس ترستون مطرح شد، بر وجود چندین توانایی مستقل ذهنی تأکید دارد. در نظریه ترستون هوش از هفت توانایی عمده زیر تشکیل شده است:

- **درک کلامی** (توانایی درک قیاسهای کلامی و خواندن و فهمیدن متن)
- **سیالی واژه** توانایی کار کردن با کلمات واژگان)
- **سهولت عددی** (سرعت و درستی محاسبات)
- **تجسم فضایی** (توانایی انجام کارهایی نظیر چرخاندن اشیاء در ذهن)
- **حافظه تداعی** (توانایی یادآوری کلمات یا اشیاء ارائه شده به صورت جفت)
- **سرعت ادراکی** (مانند توانایی یافتن دفعاتی که یک کلمه در یک متن تکرار شده است)
- **استدلال** (توانایی حل مسائل استدلالی ریاضی یا منطقی)

امروز، در میان صاحب نظران رویکرد غالب هوش چندگانه است. ما در دنباله این بحث اندیشه های سه تن از نظریه پردازان سرشناس معاصر را درباره هوش چندگانه معرفی میکنیم.

نظریه هوشهای چندگانه گاردنر

هوارد گاردنر در نظریه هوشهای چندگانه خود (۱۹۸۳، ۱۹۹۸، ۲۰۰۳) هشت نوع هوش مستقل شامل زبانی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، طبیعت‌گرایانه، درون‌فردی و میان‌فردی را مطرح کرده است. به‌زعم او، هوش توانایی حل مسئله یا خلق چیزی با ارزش است. گاردنر معتقد است افراد ممکن است در برخی از این هوش‌ها قوی و در برخی دیگر ضعیف باشند. شواهدی مانند آسیب‌های مغزی نیز نشان می‌دهند که برخی نواحی مغز ممکن است بدون تأثیر بر سایر توانایی‌ها مختل شوند.

او همچنین به تفاوت فرهنگی در بروز هوش‌ها اشاره می‌کند؛ مثلاً هوش فضایی ممکن است در آمریکا از طریق هنر و در کنیا از طریق دامداری بروز یابد. گاردنر بعدها هوش‌های روحانی و هستی‌گرایانه را نیز پیشنهاد داد. این نظریه در آموزش مورد استقبال بوده و بر طراحی برنامه‌های متنوع آموزشی تأثیر گذاشته است. با این حال، بسیاری از روانشناسان نسبت به استقلال کامل هوش‌ها تردید دارند. پژوهش‌هایی در ایران و جهان، از جمله توسط شریفی (۱۳۸۴) و اسحاق‌نیا و سیف (۱۳۸۵)، نشان داده‌اند که بین برخی از این هوش‌ها همبستگی ضعیف تا متوسط وجود دارد. گاردنر نیز در سال‌های اخیر به پیوستگی احتمالی برخی هوش‌ها اذعان کرده است.

هوش هیجانی

مفهوم هوش هیجانی در کنار نظریه‌های هوش چندگانه مطرح شده و به توانایی افراد در شناسایی، درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران اشاره دارد. سالووی و مایر (۱۹۹۰) آن را به‌عنوان توانایی نظارت بر هیجانات و استفاده از آن‌ها برای هدایت تفکر و رفتار تعریف کردند. دانیل گولمن (۱۹۹۵) با کتاب خود، این مفهوم را مشهور کرد و چهار مؤلفه برای آن برشمرد: آگاهی هیجانی، کنترل هیجانات، درک هیجانات دیگران، و مدیریت روابط.

وولفلک (۲۰۰۴) نیز چهار توانایی درک، ترکیب، فهم، و مدیریت هیجانات را در چارچوب هوش هیجانی مطرح می‌کند. با این حال، مفهوم هوش هیجانی مورد انتقاد قرار گرفته است؛ برخی روانشناسان آن را تلفیقی نادقیق از دو سازه مستقل، یعنی

هوش و هیجان می‌دانند. همچنین تأکید شده که معرفی عمومی و رسانه‌ای این مفهوم گاه نادرست و اغراق‌آمیز بوده است. در نتیجه، برخی منابع جدید روانشناسی تربیتی (مانند تاکمن و مونتی، ۲۰۱۱ و وولفلک، ۲۰۱۳) مبحث هوش هیجانی را به‌طور کلی حذف کرده‌اند.

غنی‌سازی مؤثر

برنامه آموزشی غنی‌سازی مؤثر که توسط ریوون فیورستاین (۱۹۸۰) طراحی شده، با هدف پرورش توانایی‌های هوشی و ذهنی دانش‌آموزان اجرا می‌شود. این برنامه شامل فعالیت‌های مداد و کاغذی مانند طبقه‌بندی، مقایسه، جهت‌یابی فضایی، و ادراک تحلیلی است (شکل ۵-۱۲ نمونه‌ای از آن را نشان می‌دهد). پژوهش‌ها، از جمله مواردی که اسلاوین (۲۰۰۶) به آنها اشاره دارد، تأثیر مثبت این برنامه بر عملکرد در آزمون‌های هوش و استعداد را تأیید کرده‌اند. با وجود اختلاف نظر درباره میزان تغییرپذیری هوش، شواهد نشان می‌دهد که غنی‌سازی محیط به‌ویژه در سال‌های اولیه زندگی می‌تواند در پرورش استعداد ذهنی مؤثر باشد و معلمان می‌توانند با تکیه بر این اصل، به رشد ذهنی دانش‌آموزان کمک کنند.

تمرین سنجیده

برای افزایش قریحه دانش‌آموزان، یکی از مؤثرترین روش‌ها تمرین سنجیده است که تمرکز اصلی آن بر گسترش و تقویت مهارت در زمینه‌ای خاص است (ادائل، زیو، و اسمیت، ۲۰۰۷). این نوع تمرین چهار مرحله دارد:

۱- تمرین مهارت با هدف بهبود تدریجی

۲- تفکر و ارزیابی عملکرد خود نسبت به سطح مطلوب

۳- دریافت آموزش و بازخورد از دیگران

۴- یادگیری از راه مشاهده افراد ماهر

تفکر مفهوم سازی و قاعده آموزی

تعریف تفکر

تفکر یا اندیشیدن فرایندی ذهنی است که در آن اطلاعات حاصل از یادگیری‌های گذشته دستکاری، بازسازی و سازمان‌دهی می‌شوند. از آنجایی که یادگیری‌ها در حافظه ذخیره می‌گردند، تفکر را می‌توان دخل و تصرف آگاهانه در اطلاعات موجود در حافظه دانست. مورگان و همکاران، تفکر را بازآرایی یا تغییر شناختی اطلاعات دریافتی از محیط و نمادهای ذهنی ذخیره‌شده تعریف کرده‌اند. این تعریف همه انواع تفکر را شامل می‌شود؛ از جمله تفکر خصوصی و فردی، مانند رؤیا که نمونه‌ای از تفکر خودگرا است، تا تفکر خلاق و مسئله‌محور که هدایت‌شده و هدف‌دار است، مانند آنچه در متفکران بزرگی چون اینشتین و داوینچی مشاهده می‌شود.

انواع تفکر

ویناکه (۱۹۷۴) تفکر را به دو دسته کلی استدلال و تخیل تقسیم می‌کند. در حالت استدلال، فرد با مسأله‌ای محیطی روبه‌رو می‌شود و برای حل آن از مسیرهای منطقی استفاده می‌کند که نیازمند بازسازی و کاربرد تجارب گذشته است. استدلال بر

تکالیف بیرونی متکی است و پاسخ‌ها بر پایه عادت شکل می‌گیرند. در مقابل، تخیل مبتنی بر ترکیب آزاد و خلاقانه اطلاعات گذشته است، بدون آنکه تحت تأثیر عوامل محیطی باشد. تخیل را می‌توان نوعی تفکر آزاد دانست که برخلاف استدلال، وابسته به خواسته‌های محیطی نیست و از درون فرد نشأت می‌گیرد.

برای طبقه‌بندی بهتر انواع تفکر، ویناکه تأکید می‌کند که باید به نیروهای درونی و بیرونی تأثیرگذار بر تفکر توجه داشت. تفکری که تحت سلطه نیروهای بیرونی است، "تفکر واقع‌گرا" نامیده می‌شود و شامل فرایندهایی نظیر تحلیل منطقی، حل مسئله و تصمیم‌گیری است. در مقابل، "تفکر خودگرا" تحت تأثیر نیروهای درونی قرار دارد و در آن، ذهن به خیال‌پردازی، رؤیایپردازی، تصویرسازی و تداعی آزاد می‌پردازد. البته تفکر هرگز کاملاً تحت سلطه یک نوع نیرو نیست. گاهی اوقات تأثیر نیروهای بیرونی بیشتر است، مانند حل یک مسأله ریاضی، و گاه نیروهای درونی غلبه دارند، مثل رؤیای روز. در موارد پیچیده‌تر مانند تفکر خلاق، هر دو نیرو به‌طور هم‌زمان مؤثرند.

جانسون لیرد (۱۹۸۸) تفکر را با توجه به هدف به دو دسته کلی تفکر بی‌هدف و تفکر هدفمند تقسیم می‌کند. تفکر بی‌هدف شامل جریان آزاد افکار بدون داشتن هدف مشخص است که در آن اندیشه‌ها به‌صورت غیرارادی و بر پایه تداعی به هم متصل می‌شوند. رؤیا، خیال‌پردازی و رؤیای روز از جمله این نوع تفکر هستند. در مقابل، تفکر هدفمند فرایندی آگاهانه، عمدی و ارادی است که فرد در آن سعی دارد به نتیجه‌ای مشخص یا راه‌حلی دست یابد. این نوع تفکر با حل مسئله مرتبط است و هدفی معین را دنبال می‌کند، مشابه دیدگاه ارسطو که میان شوق و عقل تفاوت قائل شده و تخیل را نوعی از تعقل در نظر می‌گیرد.

تعریف مفهوم

مفهوم‌سازی به فرایند دسته‌بندی محرک‌ها یا رویدادها بر اساس شباهت‌هایشان گفته می‌شود و یکی از روش‌های اساسی انسان برای شناخت محیط است. به‌جای تمرکز بر تفاوت‌ها (تمیز دادن)، در مفهوم‌سازی بر شباهت‌ها تأکید می‌شود. مفهوم به مجموعه‌ای از اشیاء، افراد یا رویدادهایی اطلاق می‌شود که در یک یا چند ویژگی مشترک‌اند، مانند مفهوم «دانش‌آموز» یا «صندلی». این مفاهیم اموری انتزاعی‌اند و در دنیای واقعی دیده نمی‌شوند، بلکه از مصداق‌های عینی آن‌ها استنتاج می‌شوند. دائل، ریو و اسمیت (۲۰۰۷) مفهوم را به عنوان ابزاری برای طبقه‌بندی بر پایه شباهت‌ها تعریف کرده‌اند.

مفاهیم دارای مثال‌های مثبت (مطابق ویژگی‌های تعریف‌شده) و منفی (نامربوط) هستند. توانایی تشخیص این دو، نشان‌دهنده یادگیری واقعی مفهوم است. مفاهیم نباید با اسامی خاص یا موارد فردی اشتباه گرفته شوند، اما جانسون (۱۹۷۲) نوعی «مفهوم مفرد» را نیز مطرح کرده که به درک فردی از یک شیء یا رویداد خاص (مانند ماه یا خورشید) اشاره دارد و بر تجربه، احساس و اطلاعات فرد استوار است. برداشت افراد از مفاهیم ممکن است متفاوت باشد، اما اشتراک در برخی ویژگی‌ها، امکان ارتباط مفهومی میان انسان‌ها را فراهم می‌کند.

ویژگیهای مفهوم

مفهوم دارای ویژگیهای مهمی است که دانستن آنها به یادگیرنده در درک بهتر مفهوم مفهوم کمک میکند. در زیر به توضیح آنها میپردازیم.

صفت مفهوم

مفهوم، طبقه‌ای از محرک‌ها با ویژگی‌های مشترک است که هر ویژگی، یک صفت نامیده می‌شود. مثلاً «مربع سبز» دو صفت شکل و رنگ دارد، «صندلی» دارای پایه، نشیمن و تکیه‌گاه است. در مفهوم «دریاچه»، اندازه مهم‌ترین صفت تمایزدهنده از مفاهیمی مانند دریا، استخر یا آبگیر است.

ارزش صفت مفهوم

همانگونه که هر مفهوم دارای صفتهای مختلفی است معمولاً هر صفت نیز دارای تعدادی ارزش (مقدار) است. در مفهوم مربع سبز، ارزش صفت رنگ سبز است، اما این ارزش در مفهومهای دیگر میتواند متفاوت باشد، مانند آبی، زرد، قرمز و جز اینها. همچنین صفت دیگر مربع سبز، یعنی شکل که در مفهوم مربع، سبز مربع است میتواند ارزشهای دیگری مانند دایره، مثلث، لوزی، و غیره داشته باشد. در جدول ۱-۱۳ صفتهای ارزشهای صفتهای مفهوم صندلی نشان داده شده اند.

صفتهای تعریف کننده

به صفتهای شاخص یک مفهوم صفتهای تعریف کننده نیز میگویند. صفت تعریف کننده به آن ویژگی یا صفت مفهوم گفته میشود که در تعریف آن مورد تأکید قرار میگیرد، مانند پایه و جای نشستن و جای تکیه دادن در مفهوم صندلی. در واقع، صفتهای شاخص یک مفهوم همان صفتهای تعریف کننده آن هستند که در تعریف مفهوم به کار میروند، اما صفتهای غیر شاخص در تعریف مفهوم دخالت ندارند.

تعریف تعریف

از آنجا که تعریف در بحث از مفهوم نقش مهمی ایفا میکند، لازم است درباره آن توضیحات بیشتری بدهیم. بنا به گفته وولفلک (۲۰۰۴)، یک تعریف خوب دارای دو عنصر است: (۱) اشاره به یک طبقه کلی و (۲) بیان صفتهای تعریف کننده برای مثال، میوه نوعی غذاست (طبقه کلی) که هسته آن در قسمت خوراکی اش قرار دارد (صفتهای تعریف کننده). یا مثلث متساوی الاضلاع به یک شکل بسته مسطح (طبقه کلی) گفته میشود که دارای سه ضلع و سه زاویه برابر است (صفتهای تعریف کننده).

نظریه الگوی اصلی مفهوم سازی

دیدگاه‌های نوین در مفهوم‌آموزی، برخلاف نظریه کلاسیک، بر ماهیت سازنده و ذهنی فرایند مفهوم‌سازی تأکید دارند. نظریه الگوی اصلی بیان می‌کند که یادگیرندگان برای هر مفهوم یک «الگوی اصلی» می‌سازند؛ یعنی نمونه‌ای که بهترین و روشن‌ترین مصداق آن مفهوم است. به جای تمرکز بر ویژگی‌های تعریف‌کننده، این الگو به عنوان معیار اصلی تشخیص مصداق‌ها به کار

می‌رود. مثلاً برای بسیاری از ایرانیان، «کبوتر» الگوی اصلی مفهوم «پرنده» است، و سایر پرندگان با این الگو مقایسه می‌شوند.

این نظریه بر نسبی بودن عضویت اشیاء در یک مفهوم تأکید دارد؛ یعنی برخی موارد با سهولت و برخی با تردید در یک طبقه قرار می‌گیرند، مانند اینکه آیا زیتون میوه است یا آسانسور وسیله نقلیه. راش (۱۹۷۸) نیز بیان می‌کند که الگوی اصلی، مصداقی است که بیشترین ویژگی مشترک را با سایر اعضای مفهوم دارد.

الگوی اصلی بر اساس تجربه‌های شخصی شکل می‌گیرد و ذهنیت فرد را در تشخیص مفاهیم جهت می‌دهد. افراد اشیای جدید را با الگوی ذهنی خود می‌سنجند و آن‌هایی که شبیه هستند را به‌عنوان مثال‌های مثبت و آن‌هایی که متفاوت‌اند را به‌عنوان مثال‌های منفی در نظر می‌گیرند. عضویت اشیاء در یک مفهوم می‌تواند درجه‌بندی شود، به این معنا که برخی اشیاء بیش‌تر و برخی کم‌تر با مفهوم اصلی همخوانی دارند. به این ترتیب، فرایند مفهوم‌سازی نه تنها تابع قواعد، بلکه بر پایه تشابه ذهنی و تجربه‌ای نیز عمل می‌کند.

نظریه نمونه مفهوم سازی

نظریه نمونه بیان می‌کند که افراد یک مفهوم را نه تنها از طریق الگوی اصلی، بلکه با ذخیره‌سازی چندین نمونه مشخص از آن در ذهن می‌آموزند. برای مثال، کودکی که گنجشک، کبوتر یا کلاغ دیده، از همین نمونه‌ها مفهوم «پرنده» را شکل می‌دهد. در این نظریه، یادگیرنده اشیای جدید را با نمونه‌های واقعی تجربه‌شده مقایسه می‌کند تا تشخیص دهد که آیا آن‌ها به مفهوم مورد نظر تعلق دارند یا نه. برخلاف الگوی اصلی که بازنمایی انتزاعی دارد، نمونه‌ها واقعی و خاص‌اند. به گفته ارمود، فرایند یادگیری مفهوم در کودکان معمولاً از تکیه بر نمونه‌ها آغاز می‌شود، سپس به ساخت الگوی اصلی می‌رسد و در نهایت به درک صفات تعریف‌کننده ختم می‌شود. هر نظریه، بخشی از فرایند مفهوم‌آموزی را توضیح می‌دهد و کاربرد ترکیبی آن‌ها در آموزش مؤثر است.

مفهوم و طرحواره

در شناسایی مصداق‌های یک مفهوم، علاوه بر الگوی اصلی، طرحواره نیز نقش دارد. طرحواره‌ها الگوهای سازمان‌یافته اندیشه و عمل هستند که در تعامل با محیط شکل می‌گیرند. مثلاً برای تشخیص اسکناس تقلبی، فقط شباهت ظاهری کافی نیست؛ بلکه تاریخچه، زمینه و مفاهیم مرتبط مانند جعل یا خزانه‌داری نیز در تصمیم‌گیری مؤثرند.

قاعده آموزی

ما انسانها، از یک سو به کمک مفهوم آموزی پدیده‌های هستی را خلاصه می‌کنیم، از سوی دیگر، به یاری قاعده آموزی با یادگیری اصل پدیده‌های هستی را می‌شناسیم و درباره آن‌ها به تفکر می‌پردازیم. در قسمت قبلی این فصل مفهوم آموزی را توضیح دادیم؛ در این قسمت قاعده آموزی را توضیح می‌دهیم.

تعریف قاعده

قاعده یا اصل، بیانی از رابطه بین دو یا چند مفهوم است. اگرچه در فصل اول بین اصل (که می‌تواند درست یا نادرست باشد) و قانون (که از نظر تجربی اثبات شده است) تفاوت قائل شده بود، در اینجا هر دو به‌طور کلی به عنوان "قاعده" یا "تعمیم" در نظر گرفته می‌شوند. هر جمله‌ای که رابطه‌ای کلی بین مفاهیم ارائه کند، یک قاعده محسوب می‌شود؛ مانند: «فلزات بر اثر حرارت منبسط می‌شوند» یا «اشیاء گرد می‌غلطند».

مفاهیم، اجزای سازنده قواعد هستند و قواعد به موارد خاص مربوط نمی‌شوند. برای مثال، جمله‌ای مانند «احمد بهترین شاگرد کلاس است» یک واقعیت خاص است، نه یک قاعده علمی.

قواعد یا اصول علمی کاربردهای متعددی دارند، از جمله:

- ۱- پیش‌بینی رویدادها (مثلاً غلتیدن شیء گرد در سطح شیبدار)
 - ۲- توضیح آن‌ها (مثلاً چرا توپ می‌غلطد؟ چون گرد است)
 - ۳- استنباط علت رویدادها (مثل خطر پارک کردن ماشین در حالت خلاص در شیب)
 - ۴- کنترل موقعیت‌ها (مانند کشیدن ترمز دستی برای توقف خودرو در شیب)
 - ۵- حل مسائل (مثلاً استفاده از چرخ برای جابه‌جایی اشیاء سنگین)
- بنابراین، قواعد مفهومی ابزارهایی مهم برای درک و مدیریت جهان اطراف هستند.

تفکر حل مسئله، تفکر انتقادی، و آفرینندگی

حل مسئله

حل مسئله همواره یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش بوده و مورد توجه معلمان، والدین و روان‌شناسان قرار داشته است، چرا که نقش کلیدی در یادگیری مؤثر ایفا می‌کند.

تعریف و ویژگی‌های مسئله و حل مسئله

بر اساس تعریف، زمانی فرد با یک مسئله مواجه است که در موقعیتی قرار گیرد که نتواند با دانش و مهارت‌های فعلی‌اش بلافاصله پاسخ درستی بدهد، یا هدفی دارد ولی راه رسیدن به آن را نمی‌داند. حل مسئله در اینجا یعنی تشخیص، انتخاب و به‌کارگیری دانش‌ها و مهارت‌های قبلی برای رسیدن به پاسخ یا هدف. اسلاوین (۲۰۰۶) نیز حل مسئله را کاربرد آگاهانه دانش برای رسیدن به اهداف معین می‌داند.

در نظریه گانیه (۱۹۸۵)، حل مسئله «یادگیری قاعده سطح بالاتر» نام دارد؛ یعنی یادگیرنده با ترکیب اصول ساده‌ای که قبلاً آموخته، به قاعده‌ای کلی‌تر برای حل مسائل جدید می‌رسد.

به عنوان مثال، برای حل کردن این مسئله باید دو قاعده یا دو اصل زیر را قبلاً آموخته باشد:

حل مسئله به عنوان نوعی یادگیری

حل مسئله یکی از اشکال عالی یادگیری ذهنی است که با تعریف یادگیری در فصل اول کتاب همخوانی دارد؛ یعنی فرایندی که منجر به تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری فرد بر اثر تجربه می‌شود. یادگیری ناشی از حل مسئله نیز مانند سایر انواع یادگیری به کسب دانش و مهارت‌های جدید منجر می‌شود، اما پایداری بیشتری دارد و به تمرین کمتری نیاز دارد.

انواع مسئله ها

مسئله‌ها از نظر میزان سازمان‌یافتگی و شفافیت اطلاعات به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند: مسائل کامل تعریف‌شده و مسائل ناقص تعریف‌شده. این تقسیم‌بندی از سوی بایلر و اسنومن (۱۹۹۳) با اصطلاحات «مسائل خوب سازمان‌یافته» و «بد سازمان‌یافته» معرفی شده است.

مسائل کامل تعریف شده

در مسائل کامل تعریف‌شده، هدف مشخص است، اطلاعات لازم در دسترس‌اند، و فقط یک پاسخ درست وجود دارد. مانند: « 9×16 چند می‌شود؟» یا «با اسکناس ۱۰۰۰ تومانی چند سکه ۲۵۰ ریالی می‌توان تهیه کرد؟». بیشتر تمرین‌های کلاسی، تکالیف منزل، و پروژه‌های درسی در مدارس از این نوع‌اند. آگن و کاوچاک (۲۰۰۱) اشاره دارند که مسائل ریاضی، فیزیک و شیمی عموماً در این دسته جای می‌گیرند.

مسائل ناقص تعریف شده

در مقابل، مسائل ناقص تعریف‌شده فاقد هدف کاملاً مشخص‌اند، اطلاعات ناقص‌اند، و راه‌حل‌های متعددی دارند. برای نمونه: «چگونه می‌توان فقر را ریشه‌کن کرد؟» یا «چگونه می‌توان در یک روز تعطیل همه کارها را انجام داد و برای قرار ساعت شش آماده شد؟». این مثال‌ها از سوی گوئتز، الکساندر و آش (۱۹۹۲) ارائه شده‌اند. همچنین نگارش انشایی درباره آینده بشر در سال ۲۱۰۰ مثالی از این نوع مسائل در فضای آموزشی است. این مسائل بیشتر در زندگی واقعی دیده می‌شوند و پرداختن به آن‌ها می‌تواند به تقویت تفکر خلاق و انتقادی دانش‌آموزان کمک کند.

انواع انتقال یادگیری

انتقال یادگیری دارای انواع مختلفی است ما در اینجا مهمترین آنها را با اشاره به نمونه‌هایی برای هر یک از آنها توضیح می‌دهیم.

انتقال مثبت و انتقال منفی

اولین تقسیم‌بندی در انتقال یادگیری، تمایز میان انتقال مثبت و انتقال منفی است. در انتقال مثبت، یادگیری‌های قبلی یادگیری یا عملکردهای بعدی را آسان‌تر می‌سازند. برای مثال، فردی که قبلاً دوچرخه‌سواری یاد گرفته، راحت‌تر موتورسواری می‌آموزد، چون مهارت‌ها و اصولی بین این دو مشترک است. یا دانش‌آموزی که مفاهیم ریاضی را آموخته است، می‌تواند از آن‌ها در حل مسائل فیزیک بهره‌گیرد.

در مقابل، در انتقال منفی، یادگیری پیشین باعث اختلال در یادگیری جدید می‌شود. برای نمونه، راننده‌ای که به رانندگی از سمت راست عادت دارد، هنگام رانندگی در کشوری مانند انگلستان (با رانندگی از سمت چپ)، دچار مشکل می‌شود. یا دانش‌آموزی که از اعداد صحیح یاد گرفته عدد سهرقمی از عدد دورقمی بزرگ‌تر است، ممکن است در مقایسه اعداد اعشاری مانند ۸.۱۵ و ۸.۵ اشتباه کند، چون قاعده قبلی به اشتباه به حوزه‌ای جدید تعمیم داده شده است. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که انتقال یادگیری می‌تواند هم سودمند و هم مغل باشد.

انتقال کلی و انتقال جزئی

- انتقال کلی به بهبود توانایی کلی یادگیرنده برای عملکرد و یادگیری در موقعیت‌های گوناگون اشاره دارد. این دیدگاه به نظریه‌ی قدیمی **انضباط ذهنی** بازمی‌گردد که بر اساس روان‌شناسی قوای ذهنی، ذهن را متشکل از نیروهایی مانند حافظه، توجه و استدلال می‌داند. طبق این نظریه، تمرین این قوا موجب تقویت کلی تفکر می‌شود و یادگیرنده را برای انواع یادگیری آماده می‌کند.
- در مقابل، **انتقال جزئی** ناظر به تأثیر یادگیری در موقعیت‌هایی است که با موقعیت قبلی اشتراک زیادی دارند. پایه این دیدگاه، **نظریه عناصر همانند اثر ثرندایک و وودورث (1901)** است. طبق این نظریه، انتقال یادگیری زمانی رخ می‌دهد که عناصر مشترکی بین دو موقعیت وجود داشته باشد. مثلاً یادگیری زبان لاتین ممکن است به یادگیری زبان انگلیسی کمک کند، چون بسیاری از واژه‌های انگلیسی ریشه لاتین دارند.

آموزش حل مسئله

حل مسئله یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش است و اگرچه مسائل در حوزه‌های مختلف متفاوت‌اند، اما اصول کلی‌ای وجود دارند که در حل بیشتر آن‌ها کاربرد دارند. مدل IDEAL که توسط وولفلک (۲۰۰۴) معرفی شده، یک چارچوب پنج‌مرحله‌ای برای آموزش حل مسئله است:

حل مسئله از پنج مرحله تشکیل یافته که با توجه به حروف اول کلمات نخست این مراحل به زبان انگلیسی آن را با سرواژه IDEAL (آرمانی) معرفی کرده‌اند (وولفلک ۲۰۰۴). سرواژه IDEAL از حروف اول پنج مرحله این روش یعنی تشخیص (indentify)، مسئله، تعریف (define)، هدفها و بازنمایی مسئله، کشف (explore) راه حل مسئله، عمل کردن (act) بر روی راه حل کشف شده، و نگاه به عقب (look back) تشکیل یافته است. به توضیح هر یک از این مراحل در زیر توجه کنید.

۱. تشخیص مسئله

نخستین گام در حل مسئله، آگاهی از وجود آن است. بسیاری از مشکلات روزمره مانند خرابی خودرو یا کندی آسانسور، ابتدا نیازمند تشخیص صحیح هستند. وولفلک با ذکر مثالی درباره نارضایتی ساکنان یک ساختمان از آسانسور توضیح می‌دهد که مشکل واقعی، کندی آسانسور نبود بلکه بی‌حوصلگی ناشی از انتظار بود که با نصب آینه حل شد.

بایلر و اسنومن (۱۹۹۳) می‌گویند که کنجکاوی و نارضایتی کلید شناسایی مسئله‌اند. مدارس باید به جای صرفاً ارائه مسائل آماده، تفکر انتقادی و توانایی پرسشگری را در دانش‌آموزان پرورش دهند تا خودشان مسائل را کشف کنند.

۲. تعریف و بازنمایی مسئله

پس از تشخیص، باید مسئله به درستی تعریف و بازنمایی شود. این مرحله شامل تشخیص اطلاعات مهم و حذف جزئیات غیرضروری است. برای مثال، در مسئله‌ای که نسبت جوراب‌های سیاه به سفید ۴ به ۵ است، این نسبت مهم نیست؛ چون با بیرون آوردن سه جوراب، همیشه یک جفت هم‌رنگ حاصل می‌شود.

بازنمایی مسئله یعنی نمایش آن به شکلی قابل درک، که می‌تواند به صورت شفاهی، کتبی، نمودار، تصویر یا معادله باشد. انتخاب شیوه مناسب بازنمایی به حل مسئله کمک زیادی می‌کند.

۳. کشف راه حل مسئله

در صورتی که راه‌حل آماده‌ای برای مسئله وجود نداشته باشد، باید به جستجوی راه‌حل جدید پرداخت. این دقیقاً لحظه‌ای است که فرد واقعاً با «مسئله» مواجه شده است. اگر دانش‌آموز پاسخ آماده داشته باشد، با مسئله‌ای جدید روبه‌رو نیست. در این مرحله، مهارت‌هایی مانند تفکر واگرا، ایجاد راه‌حل‌های مختلف و ارزیابی آن‌ها اهمیت دارند. به کارگیری دانش‌های قبلی، اصول علمی، و تجربه‌های مشابه برای یافتن راه‌حل، بخش کلیدی این مرحله است.

۴. عمل کردن بر روی راه‌حل‌های کشف شده و پیش‌بینی نتایج

پس از کشف راه‌حل‌های ممکن، گام بعدی انتخاب و اجرای یکی از آن‌هاست؛ چه الگوریتمی، چه اکتشافی یا هر روش مؤثر دیگر. پیش از اجرا، باید پیامدهای احتمالی بررسی شود. وولفلک (۲۰۰۴) تأکید می‌کند که باید سنجید آیا اجرای یک راه‌حل جدید، زمان و منابع لازم برای تکمیل اصل مسئله را باقی می‌گذارد یا خیر.

۵. نگاه به عقب و ارزشیابی نتایج فعالیتها

پس از اجرای راه‌حل، مرحله پایانی ارزشیابی نتایج یا «نگاه به عقب» است. در این مرحله باید بررسی شود که آیا پاسخ به‌دست‌آمده صحیح و راه‌حل مؤثر بوده است یا نه. یکی از روش‌های ارزشیابی، آزمایش صحت پاسخ است؛ مانند جمع از بالا و پایین یا بررسی نتایج تفریق با عمل جمع. همچنین، تخمین جواب راهی برای سنجش حدودی درستی پاسخ‌هاست. برای مثال، در ضرب 11×21 ، انتظار می‌رود جواب نزدیک ۲۰۰ باشد. اگر پاسخ بسیار متفاوت باشد، نشان‌دهنده اشتباه است. این تخمین‌ها به‌ویژه هنگام استفاده از ماشین حساب کاربرد دارند، چون امکان بازبینی مراحل محاسبه وجود ندارد.

تفکر انتقادی

تفکر انتقادی یکی از مهارت‌های مهم فکری است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند اطلاعات و باورهای مختلف را ارزیابی کرده و تصمیم‌های منطقی بگیرند، به‌ویژه در برابر تبلیغات و اطلاعات گمراه‌کننده.

تعریف و ویژگیهای تفکر انتقادی

تفکر انتقادی به توانایی و گرایش فرد برای سنجش نتایج و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد گفته می‌شود. تعاریف مختلفی برای آن ارائه شده، از جمله ارزشیابی منطقی مسائل و تصمیم‌گیری درباره باورها و اعمال. این تفکر شامل تحلیل، استدلال،

تمایز حقایق از عقاید، و قضاوت درباره منابع است و نیازمند ذهنی فعال، کنجکاو و ارزیاب است. برای نمونه، فردی که تبلیغات را بررسی می‌کند، باید منشأ داده‌ها و نیت‌های پشت پیام را تحلیل کند.

دیدگاه‌های مختلف نسبت به آفرینندگی

دیدگاه گانیه نسبت به آفرینندگی

گانیه آفرینندگی را بخشی از فرآیند حل مسئله می‌داند و آن را در طبقه‌ای جداگانه از یادگیری قرار نمی‌دهد. از نظر او، هر اثر هنری یا کشف علمی محصول تلاش برای حل مسئله‌ای است که بر دانش قبلی مبتنی است. او تأکید دارد که افراد خلاق پیش از آفرینش، به‌طور عمیق در مورد مسئله مطالعه و تفحص می‌کنند.

دیدگاه گیلفورد نسبت به آفرینندگی

گیلفورد آفرینندگی را معادل با تفکر واگرا می‌داند. او برای اولین بار در روان‌شناسی، تفکر واگرا را به‌عنوان عنصر اصلی خلاقیت معرفی کرد. به نظر او، تفکر واگرا برخلاف تفکر همگرا (که تنها یک پاسخ درست دارد و با هوش مرتبط است)، شامل تولید پاسخ‌های متعدد و متنوع برای یک مسئله است که همگی ممکن است منطقی و درست باشند. بنابراین، از دید گیلفورد، آفرینندگی توانایی یافتن راه‌حل‌های گوناگون برای مسائل باز و بدون پاسخ قطعی است.

دیدگاه تورنس نسبت به آفرینندگی

پاول تورنس آفرینندگی را در سه بُعد تعریف کرده است:

۱- **پژوهشی:** آفرینندگی را فرایندی برای تشخیص مشکلات، فرضیه‌سازی، آزمون، و انتقال نتایج می‌داند؛ با هدف کاهش تنش ناشی از نواقص یا چالش‌ها.

۲- **هنری:** با استعاره‌هایی خلاقانه مانند «رفتن به آب‌های عمیق» یا «ساختن قصرهای شنی»، به ماهیت تجربی و شهودی خلاقیت اشاره دارد.

۳- **وابسته به بقاء:** آفرینندگی را توانایی کنار آمدن با موقعیت‌های دشوار و بدون راه‌حل آماده می‌داند.

بخش ششم: آموزش

فصل ۱۵: طراحی آموزشی، هدف‌های آموزشی، و آمادگی برای یادگیری

تعریف و اهمیت طراحی آموزشی

در فصل اول، آموزش به عنوان فعالیتی هدفمند برای کمک به یادگیری تعریف شده که نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و طراحی قبلی است. به گفته گانیه و همکاران (۲۰۰۵)، آشنایی معلم با اصول طراحی آموزشی، بینش بیشتری برای کمک به یادگیرندگان فراهم می‌آورد. طراحی آموزشی به معنای انتخاب، تولید و برنامه‌ریزی فعالیت‌های یادگیری است. برخی صاحب‌نظران مانند فتسکو و مککلور (۲۰۰۵) این فرایند را معادل برنامه‌ریزی آموزشی می‌دانند. کروکشانک، جنکینس و متکالف (۲۰۰۶) نیز آن را فرآیندی تعریف کرده‌اند که معلم در آن تصمیم می‌گیرد: (۱) چه چیزی را آموزش بدهد (۲) چگونه آن را آموزش بدهد و (۳) چگونه تعیین کند که دانش آموزان در یادگیری موفق بوده و از آن راضی اند (ص ۱۴۷).

طراحی آموزشی یادگیرنده محور بر اساس رویکرد سازنده گرایی

در طراحی آموزشی معلم محور، تمامی فعالیت ها و وظایف آموزشی عمدتاً به عهده معلم است. در حالی که در طراحی آموزشی یادگیرنده محور یا مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی، برنامه ریزی آموزشی به طور مشترک و قابل مذاکره میان معلم و دانش آموزان صورت می گیرد. در این روش، معلم و دانش آموزان در مورد اهداف، محتوا، فعالیت ها و روش های آموزشی تصمیم گیری می کنند.

در طراحی آموزشی معلم محور، اهداف یادگیری دقیقاً مشخص می شوند، اما در رویکرد یادگیرنده محور، اهداف بیشتر کلی و اساسی هستند. به عنوان مثال، معلم تاریخ در مدرسه دبیرستان ممکن است از دانش آموزان بخواهد توانایی هایی مانند استفاده از منابع دست اول، فرضیه سازی، مطالعه نظام مند، درک دیدگاه های مختلف و حل مسئله را کسب کنند. گام بعدی در طراحی آموزشی یادگیرنده محور، فراهم کردن محیط های یادگیری است که به طور ویژه به علاقه ها و توانایی های فردی یادگیرندگان توجه می کند. برای این کار، معلم باید موضوعات و مسائل درسی را انتخاب کند که به درک عمیق و توانمندی های فکری دانش آموزان کمک کنند. در این زمینه، معلم به جای تعیین تکالیف دقیق، بیشتر وقت خود را صرف گردآوری منابع مختلف و تسهیل یادگیری می کند.

مطالعه درس

مطالعه درس یا درس پژوهی رویکرد جدیدی است که در طراحی آموزشی موفقیت زیادی کسب کرده و در ژاپن ابداع شده است. در این روش، گروهی از معلمان که درس واحدی را تدریس می کنند، به صورت مشترک به طراحی درس خود می پردازند تا بهترین شیوه تدریس آن درس را پیدا کنند. سپس یکی از اعضای گروه درس را تدریس می کند و دیگران او را مشاهده می کنند.

اعضای گروه نظرات و پیشنهادات خود را یادداشت کرده و بعد از تدریس، این نظرات تحلیل می شود. سپس طرح درس بازنگری و بهبود می یابد تا زمانی که همه اعضای گروه از موفقیت و درستی اجرای آن مطمئن شوند. در ایالات متحده، این روش به عنوان "مطالعه درس" شناخته می شود و در ژاپن به آن "کنشو" یا "کنکیو جوگیو" گفته می شود.

تحلیل غایت یا تحلیل هدف کلی

روش تبدیل غایتهای کلی پرورشی به هدفهای دقیق آموزشی

رابرت میگر (۱۹۷۲) روش "تحلیل غایت" را برای تبدیل هدف های کلی پرورشی به هدف های دقیق آموزشی معرفی کرده است. این روش شامل مراحل زیر است:

۱- **تعیین غایت یا هدف کلی:** ابتدا باید هدف کلی مشخص شود. این هدف باید بر اساس نتیجه یادگیری باشد، نه محتوای درس.

۲- **تعیین عملکردهای مورد انتظار:** فهرست عملکردهایی که فرد باید از خود نشان دهد تا نشان دهد که به هدف کلی رسیده است. به عنوان مثال، برای "عشق به یادگیری" عملکردهایی مانند کار با اشتیاق، پرسیدن سوالات، و مطالعه بیشتر.

۳- دسته‌بندی عملکردها: عملکردهای فهرست‌شده باید مرور و دسته‌بندی شوند تا موارد تکراری و انتزاعی حذف شوند و تحلیل‌های اضافی انجام شود.

۴- تبدیل عملکردها به هدف‌های جزئی: هر عملکرد باید به یک جمله هدف جزئی تبدیل شود که مجموعه‌ای از اهداف دقیق را تشکیل دهد.

۵- واریسی تحلیل: بررسی کنید که آیا دستیابی به این عملکردها نشان‌دهنده رسیدن به هدف کلی است.

۶- نوشتن هدف‌های رفتاری: هدف‌های رفتاری باید دقیقاً بر اساس عملکردهای قابل مشاهده و اندازه‌پذیر، شرایط عملکرد و معیارهای عملکرد مشخص شوند. به نمونه زیر توجه کنید:

۷- هدف‌های فرآیندی و فرآورده ای

۸- علاوه بر تقسیم بندی هدف‌های آموزشی به نهایی، بین راه، و ورودی، میتوان آنها را در دو دسته هدف‌های فرآیندی و هدف‌های فرآورده ای یا تولیدی قرار داد. هدف‌های فرآیندی به کوششها و فعالیت‌هایی که یادگیرنده برای رسیدن به هدف‌های فرآورده ای انجام میدهد اشاره میکنند. در مقابل هدف‌های فرآورده ای یا تولیدی به بازدهها با نتایج این کوششها گفته میشوند در زیر به نمونه هایی از این دو نوع هدف توجه کنید.

۹- هدف‌های فرآیندی

۱-۱۰- یادگیرنده، ضمن استفاده از ماشین، تحریر دکمه های آن را با انگشت دست لمس کند.

۲-۱۱- یادگیرنده هنگام ساختن یک میز، تحریر، تشخیص دهد که چه نوع ابزار نجاری را برای انجام چه کاری و به چه نحوی مورد استفاده قرار دهد.

۱۲-۳- یادگیرنده، ضمن مطالعه و کسب آمادگی برای امتحان درس علوم برای بخشهای مختلف کتاب درسی سؤال طرح کند و به آنها جواب دهد.

۱۳- هدف‌های فرآورده ای

۱-۱۴- یادگیرنده بتواند یک متن ۱۰۰ کلمه ای را در مدت ده دقیقه بدون غلط ماشین کند.

۱۵-۲- یادگیرنده بتواند یک میز تحریر مطابق با ویژگیهای سفارش داده شده بسازد.

۱۶-۳- یادگیرنده بتواند در امتحان درس علوم موفق بشود.

۱۷- آماده ساختن یادگیرندگان برای آغاز کردن یادگیری

۱۸- پس از تهیه و تدوین هدفها گام بعدی معلم در برنامه ریزی فعالیت‌های خود یا طراحی آموزشی آماده ساختن یادگیرندگان برای شروع به یادگیری درس تازه است. ما این اقدام معلم را در الگوی عمومی آموزشی شکل (۱-۱۵) تعیین ویژگیهای ورودی یادگیرندگان نامیدیم.

۱۹- تعریف ویژگیهای ورودی

۲۰- ویژگیهای ورودی به آمادگیهای یادگیرنده برای یادگیری مطالب تازه اشاره دارند. این ویژگیها شامل دانش و مهارت‌های قبلی یادگیرنده هستند که برای یادگیری هدف‌های نهایی و بین‌راه درس جدید ضروری‌اند. ویژگیهای ورودی، همان‌طور که پیش‌تر توضیح داده شد، به آنچه که یادگیرنده قبلاً آموخته و به آن نیاز دارد تا مطلب جدید را بیاموزد، اشاره دارند.

۲۱- یادگیری موضوعات درسی معمولاً به صورت توالی منطقی و از ساده به پیچیده انجام می‌شود، به‌ویژه در دروس ریاضی و علوم که هر مرحله به مباحث قبلی وابسته است. به‌طور مشابه، در سایر دروس نیز یادگیری هر مطلب به دانش پیشین مرتبط با آن موضوع نیاز دارد.

۲۲- ویژگیهای ورودی به سه دسته شناختی، روانی-حرکتی و عاطفی تقسیم می‌شوند. ویژگیهای ورودی شناختی به مهارت‌های شناختی پیش‌نیاز اشاره دارند، ویژگیهای روانی-حرکتی به مهارت‌های حرکتی لازم برای یادگیری و ویژگیهای عاطفی به انگیزه و علاقه یادگیرنده برای یادگیری مربوط می‌شوند.

۲۳- چگونگی تعیین ویژگیهای ورودی

۲۴- برای تعیین ویژگیهای ورودی یادگیرندگان در یک درس، ابتدا باید هدف‌های آموزشی نهایی و بین‌راه آن درس را مشخص کرد. سپس برای هر هدف، پیش‌نیازهای لازم برای دستیابی به آن هدف شناسایی می‌شود. این پیش‌نیازها باید به صورت رفتارهای قابل اندازه‌گیری که نشان‌دهنده آمادگی یادگیرنده هستند، بیان شوند. این فرآیند به معلم کمک می‌کند تا ویژگیهای ورودی یادگیرندگان را به دقت تعیین کند.

رفع مشکلات کمبود پیش‌نیازها: سنجش آغازین

پس از آنکه معلم ویژگیهای ورودی پیش‌نیاز یادگیری جدید را تهیه و تدوین کرد، لازم است از وجود این رفتارها در دانش آموزان خود مطمئن شود. مثلاً وقتی معلم تعیین کرد که برای آموزش عمل تقسیم اعداد دو رقمی دانش آموزان او باید توانایی انجام اعمال جمع، تفریق و ضرب اعداد دو رقمی را داشته باشند باید تعیین کند که آیا دانش آموزان این تواناییها یعنی انجام اعمال جمع - تفریق و ضرب را از پیش آموخته‌اند یا از این لحاظ کم و کسری دارند. معلم این کار را از راه سنجش آغازین انجام می‌دهد.

تعریف سنجش آغازین

سنجش آغازین یا ارزشیابی آغازین نخستین اقدام معلم برای ارزیابی دانش آموزان است و معمولاً با دو هدف انجام می‌شود:

۱- ارزیابی اینکه آیا یادگیرندگان بر مهارت‌ها و دانش پیش‌نیاز درس تازه تسلط دارند یا خیر.

۲- اندازه‌گیری میزان یادگیری یادگیرندگان از هدف‌ها و محتوای درس تازه.

در پاسخ به پرسش اول، سنجش آغازین برای ارزیابی رفتارهای ورودی و مهارت‌های پیش‌نیاز استفاده می‌شود. این سنجش به معلم کمک می‌کند تا بفهمد آیا یادگیرندگان آمادگی لازم برای یادگیری درس جدید را دارند یا نه. برای مثال، می‌توان از آزمون‌های مرتبط با مهارت‌های قبلی مانند محاسبات یا دستور زبان استفاده کرد.

در پاسخ به پرسش دوم، از آزمون جایابی یا پیش‌آزمون برای اندازه‌گیری میزان اطلاعات یادگیرندگان از مطالب درس جدید استفاده می‌شود. این آزمون بیشتر به هدف سنجش میزان آگاهی یادگیرندگان از مطالبی است که قرار است آموزش داده شود.

اداره کلاس درس، آموزش به کمک روش های تغییر رفتار

تعریف و اهمیت اداره کلاس درس

اداره کلاس درس یکی از مسائل مهم آموزشی است که باعث فراهم آوردن بهترین فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان می‌شود. صاحب‌نظران مختلف، مانند وولفلک (۲۰۰۷) و فتسکو و مککلور (۲۰۰۵)، بر اهمیت ایجاد و حفظ یک محیط سالم و مناسب برای یادگیری تأکید دارند. این فرایند شامل استفاده از فنون و تدابیر مختلف برای جلوگیری از مشکلات رفتاری و ایجاد محیطی مناسب برای آموزش است. به علاوه، برقراری انضباط در کلاس نیز یکی از جنبه‌های مهم اداره کلاس است که به کاهش رفتارهای مشکل‌آفرین و ایجاد یک فضای آرام کمک می‌کند. در نهایت، اداره صحیح کلاس درس باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان و بهبود انگیزش یادگیری آنها می‌شود.

اداره کلاس درس در آموزش معلم-محور و آموزش یادگیرنده-محور

اداره کلاس درس به ویژه در روش‌های آموزش معلم‌محور اهمیت زیادی دارد، زیرا در این روش‌ها دانش‌آموزان باید مقررات خاصی را برای رعایت انضباط و همکاری در کلاس دنبال کنند. در کلاس‌های معلم‌محور، ایجاد محیط سالم و مؤثر نیازمند رعایت مقرراتی مانند سکوت هنگام تدریس معلم، رعایت نوبت در سؤال پرسیدن و رفتار مناسب است. در مقابل، در آموزش‌های یادگیرنده‌محور که بر فعالیت‌های گروهی و فردی تمرکز دارد، معمولاً نیاز به مقررات رفتاری کمتری احساس می‌شود و دانش‌آموزان از طریق مشارکت در فعالیت‌های عملی بیشتر درگیر می‌شوند. با این حال، حتی در این نوع آموزش نیز اختلالات رفتاری ممکن است پیش آید، بنابراین معلم باید همچنان معیارهایی برای رفتارها و انضباط داشته باشد. اسلاوین (۲۰۰۶) تأکید می‌کند که با وجود تفاوت‌ها، کلاس‌های یادگیرنده‌محور نیز به مقرراتی نیاز دارند که باید به طور مستمر به دانش‌آموزان یادآوری شود.

استفاده از روشها و اصول تغییر رفتار در اداره کلاس درس

گفته شد، صرف نظر از اینکه معلم از چه نوع رویکرد آموزشی استفاده میکند برای اداره کلاس درس و ایجاد شرایط مناسب یادگیری باید اقداماتی را به کار ببرد. بدین منظور روشها و فنون زیادی از سوی صاحب‌نظران پیشنهاد شده است. ما در دنباله مطالب این فصل مهمترین آنها را همراه با نمونه کاربردهایشان توضیح میدهیم. ما برای این فصل عنوان آموزش به کمک تغییر رفتار را برگزیده ایم. دلیل این انتخاب آن است که مشکلات انضباطی غالباً مشکلات رفتاری هستند و برای جلوگیری و رفع مشکلات رفتاری روشهای تغییر و اصلاح رفتار مفید تشخیص داده شده اند.

تعریف و ویژگیهای تغییر رفتار

تغییر رفتار به معنای استفاده از اصول و روش‌های روانشناسی یادگیری، به ویژه یادگیری رفتاری، برای اصلاح رفتار دانش‌آموزان است. این فرآیند که معمولاً تحت عنوان "تحلیل کاربردی رفتار" شناخته می‌شود، به کاربردی‌ترین اصول یادگیری رفتاری برای درک و تغییر رفتار دانش‌آموزان اشاره دارد. هدف اصلی استفاده از این روش‌ها در مدارس، هدایت دانش‌آموزان به سوی رفتارهای مطلوب تحصیلی و اجتماعی و کاهش رفتارهای نامطلوب است.

برنامه تغییر رفتار

برنامه تغییر رفتار مشابه طرح پژوهشی بازگشتی (ABAB) است که شامل چهار مرحله است. در این طرح ابتدا وضعیت موجود رفتار مورد نظر اندازه‌گیری می‌شود (مرحله A اول)، سپس روش‌هایی برای تغییر آن به کار گرفته می‌شود (مرحله B اول). پس از آن، روش‌ها متوقف می‌شوند تا بررسی شود که آیا رفتار به وضعیت اولیه باز می‌گردد یا نه (مرحله A دوم)، و در نهایت دوباره روش‌ها اجرا می‌شوند (مرحله B دوم) تا تغییرات مطلوب ایجاد شود. برای معلمان بدون هدف پژوهشی، مراحل زیر کافی است: مشاهده دقیق رفتار، انتخاب و به کارگیری روش تغییر، و ارزیابی نتایج.

روشهای افزایش نیرومندی رفتارهای مطلوب موجود

روش‌های افزایش نیرومندی رفتارهای مطلوب موجود به منظور تقویت و افزایش تکرار رفتارهای مثبت در دانش‌آموزان طراحی شده‌اند. در برخی موارد، دانش‌آموزان توانایی انجام کاری را دارند اما آن را به دفعات کافی انجام نمی‌دهند، مانند احترام گذاشتن یا حل مسائل درس حساب. این روش‌ها به تقویت و ترغیب دانش‌آموزان برای انجام مکرر رفتارهای مطلوب می‌پردازند.

تقویت مثبت

روش تقویت مثبت یکی از بهترین و مؤثرترین روش‌ها برای افزایش رفتارهای مطلوب است. در این روش، هدف ایجاد رفتار مثبت و تکرار آن در آینده است.

تقویت منفی

تقویت منفی فرایندی است که در آن حذف یا جلوگیری از وقوع محرک آزارنده باعث افزایش احتمال وقوع رفتار مطلوب می‌شود. در این روش، هدف نهایی اجتناب از محرک‌های آزاردهنده است. تقویت‌کننده‌های منفی به دو دسته تقسیم می‌شوند: نخستین و شرطی. نخستین‌ها محرک‌های آزارنده طبیعی مانند درد یا ضربه هستند، در حالی که تقویت‌کننده‌های شرطی از مجاورت با محرک‌های نخستین خاصیت تقویتی پیدا می‌کنند، مانند صدای "نکن" که پس از تکرار در برخورد با شرایط مشابه به محرک آزارنده تبدیل می‌شود.

برنامه های تقویت

تقویت پیاپی: تقویت پیاپی یا پیوسته، به معنی تقویت تمامی پاسخها است. در این روش، به‌ویژه در ابتدای یادگیری، معلم تمام پاسخهای صحیح دانش‌آموز را تقویت می‌کند. این شیوه موجب تسریع یادگیری رفتار و افزایش فراوانی آن می‌شود. اما پس از این که رفتار به سطح دلخواه رسید، باید به تدریج از تقویت پیاپی به تقویت ناپیاپی (ناپیوسته) تغییر پیدا کرد.

تقویت ناپیاپی: در تقویت ناپیاپی، تنها برخی از پاسخها تقویت می‌شوند. این روش در برابر خاموشی مقاوم‌تر از تقویت پیاپی است، یعنی اگر تقویت قطع شود، رفتار بلافاصله متوقف نمی‌شود. برای تثبیت یک رفتار، پس از یادگیری با تقویت پیاپی، باید به تدریج آن را به تقویت ناپیاپی منتقل کرد.

روشهای مثبت کاهش رفتار

تقویت تفکیکی رفتارهای با نرخ کم

این روش برای کاهش رفتارهای مضر که با نرخ بالا انجام می‌شوند استفاده می‌شود. مثلاً دانش‌آموزی که تکالیف را سریع و بدخط انجام می‌دهد یا دانش‌آموزی که در بحث کلاسی بیش از حد صحبت می‌کند. معلم می‌تواند با تعیین محدودیت‌هایی مثل زمان مشخص برای صحبت کردن، رفتار مطلوب را تقویت کند و از انجام بیش از حد آن جلوگیری نماید. در این روش، فقط به پاسخ‌هایی که تعداد کمتری دارند، تقویت داده می‌شود.

تقویت تفکیکی رفتارهای دیگر

در این روش، هر رفتار مطلوب غیر از رفتار نامطلوب تقویت می‌شود. برای مثال، اگر دانش‌آموزی که همیشه از صندلی‌اش بلند می‌شود، بخواهد رفتار خود را اصلاح کند، معلم می‌تواند رفتارهایی مثل گوش دادن به معلم یا نوشتن مطالب درسی را تقویت کند و به ترک کردن صندلی توجهی نکند. این روش به حذف رفتار نامطلوب منجر می‌شود و به همین دلیل به آن "حذف آموزی" نیز گفته می‌شود.

تقویت تفکیکی رفتار ناهمساز

در این روش، رفتار نامطلوب به دلیل عدم تقویت از بین می‌رود و در عوض، رفتارهایی که با آن ناهمساز هستند تقویت می‌شوند. برای مثال، اگر دانش‌آموزی در کلاس مزاحم دیگران است، معلم می‌تواند وقتی که این دانش‌آموز در صندلی خود آرام نشسته و مشغول کار خود است، او را تقویت کند. این روش باعث کاهش رفتار مزاحم و افزایش رفتار مثبت می‌شود. به همین ترتیب، برای کاهش گوشه‌گیری در کودک، هر تلاش برای تعامل با دیگر کودکان تقویت می‌شود.

روشهای منفی کاهش رفتار

روش‌های منفی کاهش رفتار به شیوه‌هایی گفته می‌شود که مستقیماً از طریق اعمال محرک‌های آزارنده به کاهش رفتارهای نامطلوب می‌پردازند. این روش‌ها از تقویت مثبت استفاده نمی‌کنند و به طور معمول به روش‌های تنبیهی شناخته می‌شوند. اگرچه این روش‌ها ممکن است در برخی شرایط ضروری باشند، ولی در بیشتر مواقع بهتر است از روش‌های مثبت کاهش رفتار استفاده کرد. این روش‌ها به ترتیب شدت عبارتند از:

خاموشی: خاموشی به معنای توقف رفتار قبلاً تقویت شده به دلیل عدم تقویت آن است. این روش با شناسایی و حذف منبع تقویتی یک رفتار نامطلوب به کاهش آن رفتار کمک می‌کند. به عنوان مثال، اگر مادری هر بار که کودک گریه می‌کند او را بلند کند و در آغوش گیرد، این رفتار گریه کردن تقویت می‌شود. اگر مادر به گریه‌های کودک بی‌توجهی کند و او را در آغوش نگیرد، گریه کودک خاموش می‌شود و ادامه پیدا نمی‌کند.

تنبيه:

تنبيه يکي از روش‌های خشن و نامطلوب تغيير رفتار است که در آن پس از انجام رفتار نامطلوب، محرک آزاردهنده‌ای به فرد داده می‌شود تا احتمال وقوع آن رفتار کاهش یابد. به عنوان مثال، اگر کودکی حرف زشتی بزند و به او سیلی زده شود تا آن رفتار کاهش یابد، این عمل تنبيه محسوب می‌شود.

در روانشناسی یادگیری، دو نوع تنبيه وجود دارد: تنبيه مثبت و تنبيه منفی. تنبيه مثبت یعنی ارائه محرک آزاردهنده پس از رفتار نامطلوب (مانند سیلی زدن به کودک) و تنبيه منفی یعنی جلوگیری از دسترسی فرد به تقویت کننده مثبت (مانند محروم کردن از یک پاداش). تنبيه منفی همان مفهومی است که در این کتاب با اصطلاحات محروم کردن و جریمه کردن توضیح داده شده است.

تفاوت اساسی بین تنبيه و تقویت منفی این است که در تقویت منفی، محرک آزاردهنده بعد از رفتار حذف می‌شود و هدف افزایش رفتار است، اما در تنبيه، پس از انجام رفتار نامطلوب، محرک آزاردهنده ارائه می‌شود و هدف کاهش رفتار است.

◀ نکات مهم روانشناسی تربیتی

- ۱- تجربه در یادگیری به تعامل میان فرد یادگیرنده و محیط او اطلاق می‌شود.
- ۲- تفاوت بین یادگیری و رفتار در آن است که یادگیری تغییر در توانایی‌هاست، در حالی که رفتار تغییرات ظاهری است.
- ۳- یادگیری یک فرایند درونی است و آموزش بیشتر به عنوان عامل بیرونی و تسهیل کننده در این فرایند عمل می‌کند.
- ۴- پرورش یابندگان در نظام‌های پرورشی از امکانات گوناگون برای پیگیری مسیرهای دلخواه خود استفاده می‌کنند.
- ۵- نظام‌های پرورشی نیازهای فردی یادگیرندگان را تأمین می‌کنند، در حالی که دوره‌های کارآموزی نیازهای سازمان‌ها و صنایع را برآورده می‌سازند.
- ۶- دانش حرفه‌ای معلمان شامل تسلط بر محتوای درس، آموزشگری، و درک ویژگی‌های یادگیرندگان است.
- ۷- در پژوهش توصیفی از روش‌های مختلفی مانند آزمون، پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌شود.
- ۸- پژوهش قوم‌نگاری می‌تواند شامل مشاهده، مصاحبه، و تحلیل اسناد مختلف باشد.
- ۹- ابزارهای پژوهش کیفی شامل مصاحبه‌های عمقی، مشاهدات و تحلیل اسناد مختلف می‌باشد.
- ۱۰- در پژوهش کمی، اطلاعات به صورت عددی و کمی جمع‌آوری و تحلیل می‌شود.
- ۱۱- پژوهش اقدام‌پژوهی توسط معلمان برای حل مشکلات خاص کلاس‌های درس انجام می‌شود.

- ۱۲- در پژوهش اقدام‌پژوهی، معلمان به تحلیل مشکلات و یافتن راه‌حل‌های مؤثر برای بهبود تدریس می‌پردازند.
- ۱۳- پژوهش‌های کیفی به‌طور معمول از روش‌های مشاهده، مصاحبه، مطالعه موردی و اسناد برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کنند.
- ۱۴- هیچ نظریه علمی به طور مطلق درست یا غلط نیست و همواره قابل تجدید نظر و تغییر است.
- ۱۵- رشد شناختی و یادگیری هر دو به تغییرات پایدار می‌انجامند، اما رشد شناختی بیشتر تحولی است و یادگیری به تجربه‌های مشخص وابسته است.
- ۱۶- فرآیند سازگاری در پیاژه به تعامل فرد و محیط اشاره دارد که به دو صورت جذب و انطباق انجام می‌شود.
- ۱۷- رشد شناختی شامل تحول از طرحواره‌های رفتاری به عملیات ذهنی است.
- ۱۸- نظریه پیاژه به تأکید بر درک و تغییر طرحواره‌ها در مواجهه با تجربیات جدید می‌پردازد تا تعادل شناختی به دست آید.
- ۱۹- مرحله پیش عملیاتی (از دو تا هفت سالگی): کودک هنوز بر عملیات ذهنی تسلط ندارد و تفکر او هنوز محدود به مفاهیم عینی است.
- ۲۰- مرحله عملیات عینی یا محسوس (از هفت تا یازده سالگی): کودک توانایی انجام تفکر منطقی بر اساس مسائل عینی و محسوس را پیدا می‌کند.
- ۲۱- تفکر در مرحله عملیات صوری یا انتزاعی (از یازده تا پانزده سالگی) بیشتر مبتنی بر فرضیات و امکانات آینده است.
- ۲۲- در کودکان خردسال، کار کردن با اشیاء و مواد محسوس باعث یادگیری بهتر مفاهیم می‌شود تا استفاده از نمادها و کلمات.
- ۲۳- ویگوتسکی و پیاژه هر دو در سال ۱۸۹۶ متولد شدند، اما ویگوتسکی در ۳۸ سالگی بر اثر بیماری سل درگذشت.
- ۲۴- ویگوتسکی معتقد است که تفکر و زبان در ابتدا به طور جداگانه شروع می‌شوند، اما در نهایت با یکدیگر ترکیب می‌شوند.
- ۲۵- نظریه ویگوتسکی به شدت بر اهمیت زبان در رشد شناختی تأکید دارد و معلمان باید زبان را به عنوان یک موضوع محوری در نظر بگیرند.
- ۲۶- کودکان باید به صحبت کردن با خود تشویق شوند زیرا این امر به هدایت و کنترل تفکر آنها کمک می‌کند.
- ۲۷- برونر معتقد است که آموزش باید ساختار بنیادی دانش را به دانش‌آموزان آموزش دهد تا آنها بتوانند مفاهیم و اصول را درک کنند.
- ۲۸- در فرآیند شرطی کردن، محرک غیرشرطی (مثل غذا) به طور طبیعی پاسخ غیرشرطی (مثل ترشح بزاق) را ایجاد می‌کند.
- ۲۹- فرایند شرطی سازی کلاسیک می‌تواند برای توضیح واکنش‌های هیجانی انسان‌ها مانند ترس، اضطراب و حتی عشق استفاده شود.
- ۳۰- نظریه شرطی سازی وسیله‌ای ثرندایک بر پیوند میان محرک و پاسخ تأکید دارد که در نتیجه آن یادگیری رخ می‌دهد.
- ۳۱- پژوهش‌های ثرندایک اثبات کرد که انتقال یادگیری بستگی به شباهت میان موقعیت‌های یادگیری دارد.

۳۲- نظریه انتقال یادگیری ثرندایک از نظریه انضباط صوری پیشی گرفت و به عنوان رویکرد جدیدی برای انتقال آموخته‌ها پذیرفته شد.

۳۳- خاموشی رفتار کنشگر زمانی رخ می‌دهد که رفتار تقویت‌شده برای مدتی تقویت نشود و در نتیجه از بین برود.

۳۴- کهلر معتقد بود که حل مسائل از طریق کشف روابط میان اجزای مختلف، نه از طریق تمرین و خطا، یادگیری واقعی است.

۳۵- ور تایمر از رویکرد گشتالت برای بهبود فرایند یادگیری استفاده کرد و تأکید داشت که معلمان باید یادگیرندگان را به درک روابط میان اجزای مسئله ترغیب کنند.

۳۶- روش تدریس نمایشی آزوبل بر توضیح و تشریح مفاهیم به‌طور ساختاریافته تأکید دارد تا یادگیرندگان بینش پیدا کنند.

۳۷- آزوبل توصیه می‌کند که معلمان برای افزایش انگیزش باید به یادگیرندگان کمک کنند تا یادگیری داشته باشند، حتی اگر علاقه اولیه نداشته باشند.

۳۸- بندورا بین یادگیری و عملکرد تمایز قائل می‌شود؛ یادگیری بدون عملکرد آشکار ممکن است صورت گیرد، اما برای تبدیل آن به عملکرد نیاز به تقویت است.

۳۹- خود نظم‌دهی شامل مهارت‌هایی مانند تعیین هدف، نظارت بر رفتار خود، خودسنجی و تقویت شخصی است.

۴۰- اطلاعات که در حافظه کوتاه مدت باقی می‌مانند، پس از عدم مرور یا تکرار فراموش می‌شوند.

۴۱- حافظه فعال به حافظه کوتاه مدت گفته می‌شود که در آن اطلاعات به‌طور فعال پردازش می‌شوند.

۴۲- حافظه دراز مدت می‌تواند اطلاعات را برای تمام طول عمر نگه دارد.

۴۳- حافظه کوتاه مدت به‌طور موقت اطلاعات را برای نیازهای آنی نگه می‌دارد.

۴۴- در پژوهشی، گروهی که اطلاعات را با دسته‌بندی "جاندار" و "غیر جاندار" یاد می‌گرفتند، نسبت به گروهی که فقط به ویژگی‌های ظاهری توجه کردند، بهتر یادآوری کردند.

۴۵- در حافظه دراز مدت، اطلاعات هرگز از بین نمی‌روند و تنها بازیابی آن‌ها دشوار است.

۴۶- واپس زدن، طبق نظریه فروید، به ناتوانی در یادآوری اطلاعات ناخوشایند یا هیجانی اشاره دارد.

۴۷- دیدگاه سازنده گرایی با رفتارگرایی و خبرپردازی کلاسیک در مبانی فلسفی متفاوت است.

۴۸- فلسفه رفتارگرایی مبتنی بر عینیت‌گرایی و فلسفه سازنده گرایی بر نسبیت‌گرایی استوار است.

۴۹- سازنده گرایی اجتماعی یا دیالکتیکی، ساخت دانش را نتیجه تعامل اجتماعی می‌داند.

۵۰- تشویق یادگیرندگان به خودسامان‌گری و خودارزیابی، باعث تقویت مهارت‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود.

۵۱- نیاز پیوندجویی تمایل افراد برای ایجاد روابط دوستانه با دیگران را توضیح می‌دهد.

۵۲- استفاده از هدف‌های روشن، تشویق مناسب و کاهش رقابت ناسالم از بهترین روش‌های افزایش انگیزش است.

۵۳- سنجش از طریق درک مفهومی باعث تقویت رویکرد عمقی در یادگیری می‌شود.

- ۵۴- یادگیرندگان دیداری از نمودارها و تصاویر بهتر یاد می‌گیرند، یادگیرندگان کلامی از توضیحات متنی.
- ۵۵- راهبرد یعنی نقشه یا برنامه‌ای کلی برای رسیدن به یک هدف بلندمدت.
- ۵۶- راهبرد تکرار یا مرور به معنای گفتن یا خواندن اطلاعات برای حفظ و یادآوری است.
- ۵۷- برنامه‌ریزی شامل تعیین هدف، زمان‌بندی مطالعه و انتخاب راهبرد مناسب است.
- ۵۸- در روش آموزش متقابل، معلم و دانش‌آموزان به نوبت نقش معلم را بازی می‌کنند.
- ۵۹- کارول استعداد را به مقدار زمانی که فرد برای یادگیری نیاز دارد تعریف کرده است.
- ۶۰- در آموزش، ترکیبی از سه جنبه هوش استرنبرگ مورد نیاز است.
- ۶۱- غنی سازی محیط رشد، بخصوص در سال‌های اولیه زندگی، تأثیر مثبتی بر پرورش استعدادهای ذهنی دارد.
- ۶۲- تفکر خودگرا مانند رؤیاءپردازی، خصوصی و بر پایه نمادهای شخصی است.
- ۶۳- تفکر هدایت شده شامل حل مسئله و خلق چیزهای جدید بر اساس هدف‌های محیطی است.
- ۶۴- ادراک پاسخ به محرک‌های حال است، در حالی که تفکر استفاده از تجارب گذشته است.
- ۶۵- مفاهیم رابطه‌ای بر روابط میان ویژگی‌ها یا مفاهیم مختلف تأکید دارند.
- ۶۶- قاعده آموزی بیان رابطه میان دو یا چند مفهوم به صورت تعمیم‌یافته است.
- ۶۷- تفکر انتقادی یعنی تصمیم‌گیری منطقی بر پایه شواهد و تحلیل منطقی.
- ۶۸- آموزش تفکر انتقادی مستلزم فرصت‌های تحلیل و بحث آزاد است.
- ۶۹- اضطراب زیاد عملکرد حل مسئله را کاهش می‌دهد.
- ۷۰- انگیزش پایین یادگیری و حل مسئله را دچار اختلال می‌کند.
- ۷۱- تعیین ویژگی‌های ورودی یادگیرندگان قبل از شروع آموزش ضروری است.
- ۷۲- همه طراحی‌های آموزشی شامل تعیین اهداف، روش‌ها، منابع، فعالیت‌ها و ارزشیابی هستند.
- ۷۳- مطالعه درس یا درس‌پژوهی یک شیوه مشارکتی برای طراحی، تدریس و بازنگری درس است.
- ۷۴- انگیزش یادگیری به تجربه‌های موفقیت‌آمیز یا شکست‌آمیز قبلی یادگیرنده بستگی دارد.
- ۷۵- اداره کلاس یعنی ایجاد و حفظ محیطی سالم برای یادگیری بدون رفتارهای مشکل‌آفرین.
- ۷۶- استفاده ترکیبی از سبک‌های مختلف کلاس‌داری بسته به شرایط، بهترین نتیجه را می‌دهد.
- ۷۷- کلاس‌های مستبدانه باعث ایجاد اضطراب و ضعف در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود.
- ۷۸- تقویت‌کننده‌های نخستین مانند آب و غذا ذاتاً خاصیت تقویتی دارند.
- ۷۹- اداره صحیح کلاس، مشارکت و انگیزش دانش‌آموزان را در فعالیت‌های یادگیری افزایش می‌دهد.
- ۸۰- برنامه تقویت ناپیوسته نسبت به برنامه تقویت پیوسته مقاومت بیشتری در برابر خاموشی دارد.

بخش دوم: مسئولیت و سازندگی (فقط فصل‌های ۲، ۳، ۴ و ۱۰) (خلاصه + نکات)

مفهوم تربیت

مراد از تربیت، ساختن انسان است نه پرورش حیوانی که ابزار می‌سازد یا سخن می‌گوید. آدم کسی است که بر غرایزش حاکم است و زندگی‌اش را با معیار وظیفه و فرمان خدا می‌سجد. تربیت، حرکت از غریزه به سمت وظیفه است. آن‌که از بند هوس رها شده و به عشق حق رسیده، با جلوه‌های دنیا به تلاطم نمی‌افتد. او زمین را چون قرص نانی می‌بیند و حتی از بهشت هم می‌گذرد. آدم تربیت‌یافته، از دنیا نمی‌ترسد و به وسعت می‌رسد. تربیت یعنی ساختن چنین انسانی، انسانی که قدرت و ثروت، او را نمی‌گیرد بلکه وظیفه‌اش را سنگین‌تر می‌سازد.

امکان تربیت

تربیت ممکن است، چون هر موجودی که در قلمرو علیت است، قابلیت شکل‌گیری دارد. انسان هم اگر مجبور باشد، می‌شود او را مانند درخت و حیوان تربیت کرد و اگر آزاد باشد، خودش می‌تواند خودش را بسازد. تجربه هم مؤید این امکان است. مگر نه اینکه عشق یا ترس یا امید، انسان‌هایی را دگرگون کرده و به اوج برده‌اند؟ آدمی انبار عوامل سازنده است؛ کافی است جهت بگیرد و شعله‌ای در جانش بیفتد. این عشق می‌تواند حتی ابراهیم را بسازد و هم مجنون را، هم اناسیس را و هم فرهاد را.

شکل تربیت

تربیت انسان نباید مسخ او باشد. تربیتی که از درون خود فرد نجوشد و انتخاب او را همراه نداشته باشد، انسان را نفی می‌کند. تلقین و تحمیل، بی‌ریشه است و طغیان می‌آفریند. باید به جای نقالی دیدگاه، نشان داد که چگونه به یقین رسیده‌ایم. تربیت، ساختن از ریشه است. عمق باید کاویده شود، تا فرد ببالد. بی‌عمق، نه ایمان ماندگار است و نه شخصیت قابل اعتماد.

روش‌های تربیتی

تربیت، راه‌هایی دارد؛ بعضی با شعار داغ می‌کنند، بعضی سطحی شاخ و برگ می‌دهند، بعضی بغل می‌کنند و سنگینی فرد را به دوش می‌کشند، اما تربیت واقعی آن است که کلیدها و روش‌ها را بدهی، زنجیرها را باز کنی و از درون روشن بسازی. کسانی که با شعار داغ شده‌اند، با اولین تغییر محیط سرد می‌شوند؛ مثل بچه‌های لوس، همین که زمینشان می‌گذاری، نق می‌زنند. این‌ها استخرند، نه چشمه.

تربیت تنها با حرف و نصیحت ممکن نیست؛ باید آن قدر عشق بزرگی در دل فرد بنشیند که عشق‌های کوچک را پس بزند. آدمی محبوب‌ها را فدای محبوب‌تر می‌کند. آن جوانک وابسته‌ی لباس، به خاطر دختری، لباسش را پاره کرد و به خودش نیندیشید. همین است که تاریخ، فداکاری‌های ابراهیم‌ها را روایت می‌کند.

آندره زیگفرد می‌گوید عقل زبان عشق را نمی‌فهمد؛ اما اشتباه می‌کند. باید عقل عاشق را سنجید، نه عقل فارغ را. ابراهیم عقلش گفت که مهم را فدای مهم‌تر کن. او اسماعیل را نمی‌کشت، بلکه آزاد می‌کرد، می‌خواست جانش را به راهی ببندازد. خدا هم اسماعیل نمی‌خواست، بلکه آزادی ابراهیم را می‌خواست.

پس تربیت از عوض کردن رفتار و ظاهر آغاز نمی‌شود، بلکه از دگرگونی عشق و شناخت آغاز می‌شود. فکر می‌زاید، شناخت می‌آورد، و شناخت، عشق می‌آفریند، و عشق، عمل. ما عاشق خلق شده‌ایم، فقط باید معشوق را درست انتخاب کنیم. تا از درون روشن نشده‌ایم، ظاهر را که عوض کنیم بی‌ثمر است. آهن تفتیده در محیط سرد، یخ می‌زند. برگ‌ها که چسبانده‌ایم، با نسیم می‌ریزد؛ ولی اگر ریشه بیدار شد، حتی از چوب خشک هم شکوفه خواهد رویید.

گسترده‌گی مسئولیت تربیتی

مسئله تربیت و سازندگی، بزرگ‌ترین مسئولیت ماست در این قرن وحشی. این اول کار است و بالاتر از هر شغل و حرفه‌ای. چرا که هر بنا و پزشک و بقالی، پیش از آن‌که کارگر یا کارشناس باشد، باید انسان باشد و مربی انسان دیگر. این تربیت، نه در تقابل با کار، بلکه در دل همان کار است. عطار، هنگام ریختن چای، می‌تواند نوری در دل بریزد و بینشی در جان بپراکند. بئاً، با پیوند آجرها، می‌تواند پیوند دل‌ها را نشان دهد.

مسئولیت و سازندگی - مربی کیست

مربی کیست؟

هر کس افراد پیرامونش را برای محدوده‌ای کوچک تربیت می‌کند: پدر برای خانه، استاد برای جامعه، و دانشمند برای زمین. اما انسان، فرزند خاک نیست؛ او فرزند تمام هستی است و باید چنان ساخته شود که در همه عوالم، از زمین تا بی‌نهایت، راه بیابد و بماند و بگذرد. مربی چنین انسانی باید آگاه باشد به قانون‌های پنهان و پیدای هستی، به عمق استعدادهای بشر و عظمت راه پیش‌رو. و چه کسی شایسته‌تر از آفریدگار انسان و هستی؟

دیدگاه‌ها

پاسخ درست درباره تربیت، وابسته به این است که انسان را چگونه بشناسیم. اگر انسان را دهانی برای خوردن و دستی برای چیدن ببینیم، تربیت او هم در حد تأمین خوراک و غلبه بر رقبا خواهد بود. اگر فرزند خاک و محدود به هفتاد سال عمر باشد، باید طوری ساخته شود که در این مدت، با همین قانون‌ها بجنگد و بهره ببرد. اما انسان، فرزند بی‌نهایت است؛ دارای سرمایه‌هایی که در وسعت هستی باید به کار روند. در این نگاه، تربیت دیگر شکل دیگری می‌یابد؛ مربی باید آگاه به قانون‌های عوالم، مهربان و دلسوز، و همراه انسان در مسیر بی‌پایان کمال باشد. و چه کسی چنین آگاه و مهربان است جز خداوند؟ او که ما را آفرید، ما را شناخت، و ما را با حب بقا و محبت نسبت به خویش آشنا ساخت. پس او مربی کل است، و دیگران، تنها در پرتو او می‌توانند تربیتگر باشند.

ویژگی‌ها

مربی باید از دردها و درمان‌ها آگاه باشد؛ اما این آگاهی از خود او بر نمی‌آید، بلکه باید از وحی بگیرد، از کتاب و سنت. چون تنها خداست که هم استعدادها را می‌شناسد و هم قانون‌های مؤثر در رشد انسان را. اما برای شناخت روحیه‌ها، تجربه، آموزش و لطافت روحی لازم است. کلید مهم دیگر، فرقان است؛ نیرویی که با تقوا به انسان داده می‌شود. فرقان، روش

برخورد با آدم‌ها را به مربی نشان می‌دهد، چون همه را نمی‌شود با یک چوب زد. مربی واقعی، هم به وحی نیاز دارد، هم به فرقان.

ضرورت مربی

می‌توان از بدی‌ها خوبی آموخت، ولی این راه پرهزینه و همراه با شکست و خستگی و وازدگی است. لقمان‌وار درس گرفتن، گرچه ممکن، اما سخت و پر رنج است، درحالی‌که جست‌وجوی مربی سلمان‌وار، آسان‌تر و پربارتر است. نبود مربی، پایان راه نیست؛ حتی از بی‌ادب هم می‌توان ادب آموخت. ولی راه بدون مربی، قمار است و خطر نابودی دارد. آنان که بی‌مربی رانندگی آموخته‌اند، دیرتر و پر خطرتر به مقصد رسیده‌اند. تنها جایی که ایستادن مرگ قطعی است، باید به رفتن دل سپرد؛ حتی اگر مربی نباشد، از حادثه و تنهایی هم می‌توان آموزگار ساخت. مربی، شکل عوض می‌کند اما نفی نمی‌شود.

نقش‌های مربی

مربی نباید به‌جای افراد ببیند و تصمیم بگیرد، بلکه باید آنان را در جریان نیازها قرار دهد، آزاد کند و آموزش دهد تا خودشان ببینند و حرکت کنند. مربی خوب، آگاهی را قالبی تحویل نمی‌دهد، بلکه راه دیدن را یاد می‌دهد. هدف تربیت، کشاندن و دوش‌کشیدن نیست، بلکه ایستادن و انتخاب کردن است. مربی باید انسان را از جبرهای درونی و بیرونی آزاد کند؛ از جبر تاریخ و محیط تا غریزه و عقل. آزادی در همین تضادها و هماهنگی آنهاست. مسئولیت مربی، این است که انسان را در بستر تضادها بگذارد تا آزادانه راه خویش را برگزیند و حتی سلطه‌ی محیط را کنترل کند.

۱. آزادی دادن

مربی باید انسان را از اسارت جبرها رهایی دهد. جبرهای بیرونی چون تاریخ و طبیعت و جبرهای درونی چون غریزه و عقل، همه واقعی‌اند، اما انسان در تضاد و هماهنگی همین جبرها، به آزادی می‌رسد. فکر، عقل و غریزه، سه عامل جبری‌اند که انسان را به انتخاب آزاد می‌کشانند. آزادی دادن یعنی گذاشتن انسان در میان این تضادها و آموزش راه انتخاب.

۲. آموزش دادن

مربی باید راه قله را نشان دهد، نه اینکه خود بالا رود و تنها از منظره‌ها سخن بگوید. باید طرز فکر و روش‌ها را بیاموزاند، نه فقط نتیجه را بدهد. صدقه‌ی دانایی فایده‌ای ندارد؛ باید جوشش ایجاد کرد تا انسان خود به دانایی برسد و روش را بشناسد و پیش برود.

۳. تذکر دادن

انسان فراموش‌کار و غافل است و نیاز به یادآوری دارد. مربی باید تذکر دهد تا زمینه‌های آماده شعله‌ور شوند. یادآوری‌ها، جرقه‌ی حرکت و پیشرفت‌اند. سه کار مربی: آزادی دادن، آموزش دادن، و تذکر دادن، پایه‌های تربیت‌اند و باید از این منظر به سراغ پاسخ این پرسش رفت که راه تربیت واقعی انسان چیست؛ تربیتی که محدود به دنیا و عمر هفتاد ساله نباشد، بلکه انسانی از فرزند زمین بودن به فرزند تمام عوالم بودن برساند.

اسارت‌ها

بشر در بند نیروهای است که او را به خود می‌کشند: غرایز، حب نفس، شهرت، دنیا و حرف‌های مردم. این عوامل، دل و جان انسان را تسخیر کرده و او را به‌سوی جنایت یا فداکاری‌های بی‌حساب می‌کشانند. افزون بر آن، شیطان دشمنی‌ست دائمی که یا نفس را تحریک می‌کند یا جلوه‌های دنیا را پرزرق و برق نشان می‌دهد. نجات از این اسارت عظیم تنها با نصیحت ممکن نیست، زیرا انسان باید بدود و بپرد، اما پا و بالی برای این کار ندارد.

عشق بزرگ‌تر

برای نجات انسان، باید در او عشقی پدید آورد قوی‌تر از غرایز. عشقی که زنجیرها را پاره کند و دل را از دنیا و نفس رها سازد. قرآن می‌گوید مؤمنان «اشد حباً لله» هستند؛ یعنی با معرفت به ارزش‌های والاتر، عشق به آن‌ها شکل می‌گیرد. ما معمولاً محبوب‌های کوچک را فدای محبوب‌های بزرگ‌تر می‌کنیم. عشق به خداست که انسان را به مرحله ایثار و آزادی می‌رساند، همان‌گونه که ابراهیم اسماعیلش را فدای حق کرد.

شناخت

عشق از شناخت می‌جوشد. شناخت خوبی‌ها محبت می‌آورد و شناخت بدی‌ها نفرت. این شناخت از راه تفکر و تجربه حاصل می‌شود. انسان باید با سنجش و مقایسه، عشق و ترس خود را هدایت کند. تفکر، آغاز راه رشد است؛ اما تفکر به‌تنهایی کافی نیست، بلکه نیازمند مواد خام است، یعنی مطالعه و تدبیر. این‌ها نیز نیازمند تعقل و سنجش‌اند، تا عقل راه‌ها و هدف‌ها را بررسی کند و انتخاب را ممکن سازد.

نقش مربی

تفکر، تدبیر و تعقل همگی به راهنما نیاز دارند. کسی که حکیمی ندارد، هلاک می‌شود. مربی سه وظیفه دارد: ۱. تزکیه: آزاد کردن فکر از عادت، تعصب و تقلید. تفکر منحرف خطرناک‌تر از بی‌تفکری است. ۲. تعلیم: آموزش روش درست اندیشیدن و مطالعه. بدون آموزش، تفکر به بن‌بست یا انحراف می‌رسد. ۳. تذکر: یادآوری دائم در برابر غفلت و وسوسه‌های شیطان. این سه وظیفه در قرآن نیز آمده‌اند:

- قیام برای خدا و سپس تفکر (آیه اول)
- تلاوت، تزکیه، تعلیم کتاب و حکمت (آیه دوم)
- یادآوری مستمر (آیه سوم)

نظام تربیتی اسلام

در نظام تربیتی اسلام، شش مرحله‌ی پیوسته مطرح می‌شود: تزکیه، تعلیم، تذکر، تدبیر، تفکر و تعقل. پس از بررسی علمی این مراحل، نوبت به جنبه‌ی عملی، نمونه‌های رفتاری، منطق شناخت و فلسفه و ایدئولوژی اسلامی می‌رسد. تربیت اسلامی بر پایه‌ی این نظام، هم به محتوا می‌پردازد و هم به روش.

تفکر به تنهایی کافی نیست. بسیاری از اهل تفکر، گمراه شده یا از حرکت بازمانده‌اند. انسان باید پیش از حرکت، از جاذبه‌های عقیدتی، تعصبات، منافع و تقلید رها گردد. تفکر مثل قطب‌نماست، اما اگر تحت تأثیر آهن‌ربای سود و عادت قرار گیرد، جهت درست را نشان نمی‌دهد. تفکر آلوده، خطرناک‌تر از بی‌تفکری است. برای رسیدن به حقیقت، باید آزاد اندیشید، نه از روی عادت، نه به تقلید از پیشینیان و نه به انگیزه‌ی سود. آن‌که به دنبال حق است، صرفاً راه درست را می‌پیماید، حتی اگر راه‌های دیگر آسان‌تر یا آشنا‌تر باشند.

انسان با دو نیروی درونی می‌تواند خود را آزاد کند: کنجکاوی که فکر را به حرکت می‌اندازد، و حقیقت‌طلبی که آن را کنترل و جهت‌دهی می‌کند. حقیقت‌طلبی مانع تسلیم به هوس و سود می‌شود. تقلید و عادت نیز با رشد شخصیت از بین می‌روند. عواملی چون احترام، مقایسه، رقابت و تلقین، شخصیت‌سازند و انسان را از پیروی کورکورانه بازمی‌دارند. اگر هم قرار به تقلید باشد، باید از برترین الگو یعنی حق تبعیت کرد.

انسان سرمایه‌های وجودی خود را باید در راهی صرف کند که بیشترین سود را داشته باشد. نفس، مردم، دنیا و شیطان مصرف‌کننده‌اند و چیزی نمی‌بخشند، در حالی که الله نیازی ندارد و چیزی از ما نمی‌گیرد. اگر خدا را هم نادیده بگیریم، باز هم سایر گزینه‌ها زیان‌ده‌اند. ثروت و رفاه نیز، اگرچه نیروی ما را مصرف می‌کنند، لزوماً انسان را رشد نمی‌دهند. عبودیت غیر خدا، اتلاف وجود است، و فقط بندگی حق، رهایی و شکوفایی می‌آورد.

مانند کودکی که اسیر نگاه طمع‌کاران است، انسان اگر به غیر خدا رو آورد، سرمایه‌هایش را از دست می‌دهد. ولی اگر در بند پدرش باشد، چیزی از دست نمی‌دهد. بندگی خدا مثل همان اسارت در پدر است، که آزادی می‌آورد. بندگی دنیا و غیرحق، غارت و زیان است. کسانی که خود را پاک نکرده‌اند، اگر هم تفکر کنند، مثل کسی هستند که نجس است و فقط عطر زده. راه نرفته، بهتر از راه غلط رفتن است. گاهی توقف برای تزکیه، مهم‌ترین قدم در مسیر تربیت است.

قیام باید از آزادی و تزکیه شروع شود، نه از تفکر آلوده. و ابزار آغاز این قیام، دو نیروی درونی‌اند: کنجکاوی که به حرکت می‌کشانند، و حقیقت‌طلبی که حرکت را هدایت می‌کند. پس از آن، آموزش و شناخت، آزادی بیشتری به انسان می‌دهند. شناخت‌هایی چون: بزرگی انسان، گستردگی راه، رحمت الهی، دردها و مرگ، ابزار آزادی‌های عمیق‌ترند. در قرآن، گاهی آزادی مقدم بر آموزش آمده و گاهی نتیجه‌ی آن دانسته شده، چون بخشی از آزادی فطری‌ست و بخشی دیگر نیازمند شناخت و تعلیم.

تعلیم و آموزش

برخی با استعدادهای قوی، خودسرانه وارد عمل می‌شوند و به موفقیت‌هایی هم می‌رسند، اما در این مسیر، بخشی از توانشان را در بیراهه‌ها مصرف می‌کنند. اگر آموزش ببینند، در زمان کوتاه‌تری به نتایج بهتری خواهند رسید. نبود مربی موجب شکست، رکود یا انحراف می‌شود. در تربیت نیز بدون راهنما، تفکر ممکن است گمراه یا ناقص بماند.

مربی باید با خودسران، هوشمندان و مهربان رفتار کند؛ طوری که نه غرورشان بشکند و نه ناامید شوند. مربی بزرگ هستی، خداوند است که دل‌های مشتاق را رها نمی‌کند و حتی از کوچک‌ترین پدیده‌ها درس‌هایی برای هدایت فراهم می‌سازد. راه‌رفتن‌های ظاهراً تصادفی، نقشه‌دار و هدایت‌شده‌اند.

مربی حقیقی، وسیله‌ی اتصال انسان به حق است نه سد راه. معیار او، علم ظاهری نیست بلکه آن است که با دیدنش یاد خدا زنده شود. مربی باید حق را در انسان زنده کند، نه خود را. تربیت از نگاه او با نگاه، سکوت، رفتار و حتی ساده‌ترین حرکات‌های هستی اتفاق می‌افتد.

کسانی که خود را تنها یا بی‌مربی می‌پندارند، باید بدانند که خدا راه را می‌گشاید و مربی را فراهم می‌کند. هیچ‌کس به‌تنهایی به مقصد نمی‌رسد، و مربی ممکن است در چهره‌ای ساده و غیرمنتظره ظهور کند.

پیامبران همچون رسول اسلام، آموزش را در دل زندگی جاری کرده‌اند: از بازار و غنائم و غذا گرفته تا خشم و سکوت و سوال. او با طرح سؤال، فکر را به حرکت درمی‌آورد، نه با بار سنگین استدلال. زیرا سؤال‌ها، فکر را بیدار می‌کنند، و بهترین راه برای راه‌اندازی اندیشه، پرسش‌های سنجیده و عمیق است؛ همان راهی که پیامبران رفته‌اند و قرآن به آن تأکید کرده است.

مربی آگاه کسی نیست که به جای انسان فکر کند، بلکه کسی‌ست که پرده‌ها را کنار می‌زند، چشم‌ها را باز می‌کند و با سؤال‌های عمیق، اندیشه‌ها را بیدار می‌سازد. سؤالات باید با ظرافت و آرامی مطرح شوند تا مخاطب را به فکر وادارند، نه آنکه او را پس برانند. سؤال‌های بنیادی مانند «چرا زنده‌ام؟» یا «هدفم چیست؟» انسان را به حرکت وادار می‌دارد، نه سؤالات سطحی و ظاهری درباره‌ی دین یا خدا که تا خود انسان ناشناخته است، پاسخ ندارند.

مربی باید تفکر را در دل انسان آرام بنشانند، بدون شتاب و با صبر. باید بذر سؤال را بکارد و منتظر جوانه زدن آن بماند. تفکر نیاز به مواد خام دارد، بنابراین مربی باید ابزار مطالعه، تدبر و اندیشه را نیز فراهم کند و راه استفاده از آن را بیاموزاند.

رسیدن به برداشت‌ها از هستی، نیازمند چند اصل است:

۱. احتمال وجود درس در هر حادثه که باعث دقت و درنگ می‌شود.

۲. نگرش پیوسته به گذشته، حال و آینده برای درک عمیق حوادث.

۳. فراغت و خلوت ذهنی که امکان هضم و جذب را فراهم می‌سازد.

۴. آموزش روش برداشت با مثال‌ها و نمونه‌های عینی از طبیعت و زندگی.

این اصول باعث می‌شود که ذهن ما حتی در دل آشوب، دارای برداشت، بینش و جهت باشد. مربی با روش پیامبرگونه، با نگاه و سکوت و پرسش‌ها، راه اندیشه را باز می‌کند و فکر را به حرکت درمی‌آورد تا انسان خودش ببیند، بفهمد و انتخاب کند. انسان برای رشد و پویایی به دشمنان و تضادهایی نیاز دارد که او را درگیر کنند و آمادگی و استقامتش را افزایش دهند. دشمن، آن است که از ما می‌کاهد و برای خود ما را می‌خواهد؛ نه آنکه ما را برای رشد خودمان بخواهد. از همین‌رو، نفس، خلق و شیطان دشمنان انسان‌اند، زیرا سرمایه‌هایش را مصرف می‌کنند و چیزی نمی‌افزایند.

نفس با سرگرمی و آرزو انسان را به غفلت و فریب می‌کشاند، خلق با نیازها و محبت‌های مشروط دل می‌رباید، و شیطان با وسوسه، تزیین باطل، وعده‌ها و آرزوها، انسان را از راه بازمی‌دارد. در برابر اینها، خدا و قرآن و رسول، نقشه‌های دشمن را افشا و یادآوری می‌کنند: یادآوری سرمایه‌ها، عظمت خدا، وسعت هستی، دشمن‌ها، و سرانجام انسان.

تذکر انسان را از غفلت، غرور، آرزوهای فریبنده و قناعت‌های بی‌جا رها می‌سازد، و او را به مسیرهای بزرگ و بهره‌های وسیع‌تر می‌کشاند. کسی که خود را سرمایه‌دار می‌داند، به کارهای بزرگ دست می‌زند. و آن‌که دنیا را در وسعت آفرینش می‌بیند، به آن دل نمی‌بندد. وقتی خدا در دل بزرگ شد، دیگران کوچک می‌شوند.

مرگ، رنج، حسابرسی و تصویرهای قرآنی از سرنوشت گناهکاران، یادآورهای اند که انسان را بیدار می‌سازند. اما تذکر تنها کافی نیست؛ مثل جرقه‌ای بی‌فایده بر سطح بنزینی که متراکم نشده. تنها زمانی بیداری به حرکت می‌انجامد که با عشق، طلب و آمادگی درونی همراه باشد: «إِنَّ الدُّكْرَىٰ تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ».

مسئولیت و سازندگی - هنگام تربیت

هنگام تربیت

تربیت مؤثر نیازمند تشخیص درست زمان، فرد، روش و موقعیت است. همان‌طور که زرگر آگاه بی‌حساب کار نمی‌کند و سفال را به جای طلا نمی‌تراشد، مربی آگاه هم تربیت را بی‌مقدمه و بی‌زمینه شروع نمی‌کند. پیش از پرداختن، باید شناخت، ارزیابی، جذب، دوستی، زمینه‌سازی و آمادگی فراهم شود.

اگر کسی بدون آمادگی دادن، به نصیحت و فشار بپردازد، تنها باعث فرار و رم دادن مخاطب می‌شود. تربیت وقتی اثر می‌کند که زمین دل زیر و رو شده باشد؛ وگرنه حتی بهترین بذرها بی‌ثمر می‌مانند. آهن سرد، ضربه را پس می‌زند؛ اما آهن داغ و آماده، شکل می‌پذیرد.

مربی باید همچون زرگر یا آهنگر، هنگام و ابزار و موقعیت را بشناسد تا ضربه‌ی تربیت، به رشد بینجامد، نه به گریز یا زخم.

۱. ارزیابی و شناسایی

در تربیت، نمی‌توان بی‌تشخیص و بی‌شناخت وارد شد؛ همان‌گونه که طبیب نسخه را قبل از معاینه نمی‌نویسد. ابزار شناسایی، آگاهی، علامت‌ها، برخوردها، و لطافت‌هاست. گاه باید با آزمون و خطا پیش رفت، گاه با تجربه و حس لطیف. شناخت از طریق مشاهده دقیق و بینش درونی به دست می‌آید و بدون آن، هر اقدام تربیتی بی‌ثمر یا حتی آسیب‌زاست.

۲. آشنایی و دوستی

روحیات افراد گوناگون است. برخی زودجوش، برخی دیرجوش و برخی خشن‌اند. روش‌های آشنایی باید متناسب با این تفاوت‌ها باشد: گاه با سلام، گاه با سکوت، گاه با بخشش یا حتی با سؤال. هیچ روشی کلی نیست؛ ملاک، اثرگذاری در رشد است. اگر سلام، غرور طرف را تقویت کند، باید بی‌اعتنایی کرد. شناخت روحیه‌ها، کلید رابطه موفق تربیتی‌ست.

۳. جذب و صمیمیت

پس از آغاز دوستی، باید آن را پرورش داد. مؤمن آگاه بی‌جهت دوستی نمی‌کند و اگر هم سفر نبود، راهش را جدا می‌کند. تربیت در نگاه او هدفمند و منظم است. تمامی روابطش-از دیدار و زیارت تا اطعام و صله رحم- وسیله‌ایست برای تربیت و رشد. اما وقتی این ابزارها از محتوا تهی شوند، مسخ می‌شوند و حتی ضد هدف عمل می‌کنند: محبت، رشوه می‌شود؛ اطعام، تجمل؛ دیدار، وقت‌کشی. هدف تربیتی باید همواره در قلب رابطه‌ها باقی بماند.

۴. زمینه‌سازی

پیش از ارائه هر حرف و آموزه‌ای، باید ذهن‌ها را از انباشت‌های پیشین خالی کرد. ذهن‌های انباشته، ظرفیت پذیرش ندارند؛ باید با سؤال، ضربه، شکستن غرور و فعال‌سازی تفکر آماده شوند. زمینه‌سازی گاهی طولانی‌ست، اما بدون آن، هیچ روش تربیتی مؤثر نخواهد بود. داستان گفت‌وگو با جوان مارکسیست نمونه‌ایست از این فرآیند: بدون دادن پاسخ مستقیم، فقط با سؤال، طرف را وادار به فکر کردن می‌کنی تا خودش راهش را بیابد. تربیت زمانی اثرگذار است که مخاطب آزاد، بیدار و خواهان باشد.

◀ نکات مهم مسئولیت و سازندگی علی صفایی حائری

- ۱- انسان واقعی با امر خدا حرکت می‌کند، نه با هوس، خلق و جلوه‌های دنیا.
- ۲- قدرت، ثروت و علم برای انسان مؤمن ابزار مسئولیت‌اند، نه افتخار.
- ۳- شاهدهای تاریخی از معجزه‌ی تربیت انسان از طریق عشق، ترس و امید فراوان‌اند.
- ۴- تربیت باید با آگاهی، انتخاب و اراده‌ی فرد همراه باشد، نه تقلید و تحمیل.
- ۵- انسان عاشق آفریده شده و انتخاب معشوقش جهت زندگی او را می‌سازد.
- ۶- تربیت انسان وابسته به وسعت دید مربی است؛ «كُلُّ يَعْْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ».
- ۷- قانون‌گذاری فقط از آن خداست؛ «إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ».
- ۸- سرمایه‌های عظیم انسان در تربیت محدود، به انفجار و عصیان می‌انجامد.
- ۹- تربیت‌های زمینی، انسان آسمانی را نمی‌سازند.
- ۱۰- فرقان، هدیه‌ای است از سوی خدا برای اهل تقوا و اطاعت.
- ۱۱- بدون مربی، حرکت ممکن است اما با خستگی، یأس و شکست همراه است.
- ۱۲- مربی باید فکر، غریزه و عقل را در تعامل با یکدیگر به حرکت و انتخاب برساند.
- ۱۳- بشر گرفتار غریزه‌ها، هوس‌ها و حب نفس است که او را در زنجیر نگاه می‌دارند.
- ۱۴- تفکر، زیرساخت تربیت است و نخستین قدم در مسیر انسان شدن.
- ۱۵- آزادی از تعصب، تقلید، و منافع شرط آغاز تفکر صحیح است.
- ۱۶- تقلید و عادت، با رشد شخصیت و کرامت درونی از میان می‌روند.

- ۱۷- کسانی که به جای تزکیه، تفکر آلوده دارند، گمراه می‌شوند.
- ۱۸- تمرین و درگیری با تضادها، قهرمان را ورزیده و مقاوم می‌سازد.
- ۱۹- از ساده‌ترین حادثه‌ها می‌توان مصالح فکری ساخت و به رشد رسید.
- ۲۰- فکر بدون نظارت عقل، ممکن است به خطا، فریب یا پوچی منجر شود.
- ۲۱- مؤمن بی‌ثمر نمی‌ماند؛ اگر هم‌سفر نبیند، راه را تنها ادامه می‌دهد و بار را زمین نمی‌گذارد.
- ۲۲- در تربیت، گاهی بهترین راه تأثیرگذاری، ندادن پاسخ است؛ بلکه با طرح سؤال، راه‌یابی را به خود فرد می‌سپاریم.



❖ فصل نهم: اسناد و قوانین بالادستی آموزش و پرورش

◀ بخش اول: سیاست های کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش

سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور

حضرت آیت الله خامنه ای رهبر معظم انقلاب اسلامی در اجرای بند یک اصل 111 قانون اساسی سیاستهای کلی "ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور" را که پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام تعیین شده است، ابلاغ کردند.

متن سیاستهای کلی "ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور" که به رؤسای قوای سه گانه و رئیس مجمع تشخیص مصلحت نظام ابلاغ شده، به شرح زیر است:

بسم الله الرحمن الرحيم سیاست های کلی

ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور

۱- تحول در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جهت رسیدن به حیات طیبه (زندگی فردی و اجتماعی مطلوب اسلامی) و رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و ارتقاء کیفی در حوزه های بینش، دانش، مهارت، تربیت و سلامت روحی و جسمی دانش آموزان **با تأکید بر ریشه کن کردن بی سوادی** و تربیت انسان های مؤمن، پرهیزکار، متخلق به اخلاق اسلامی، بلند همت، امیدوار، خیرخواه، بانشاط، حقیقت جو، آزادمش، مسؤولیت پذیر، قانونگرا، عدالت خواه، خردورز، خلاق، وطن دوست، ظلم ستیز، جمع گرا، خودباور و ایثارگر.

۲- ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش به مثابه مهمترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی و عهده دار اجرای سیاست های مصوب و هدایت و نظارت بر آن (از مهد کودک و پیش دبستانی تا دانشگاه) به عنوان امر حاکمیتی با توسعه همکاری دستگاه ها.

۳- بهسازی و اِعلای منابع آموزش و پرورش به عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت کشور و بهبود مدیریت منابع انسانی با تأکید بر:

۱-۳- ارتقاء کیفیت نظام تربیت معلم و افزایش مستمر شایستگی ها و توانمندی های علمی، حرفه ای و تربیتی فرهنگیان و روزآمد ساختن برنامه های درسی مراکز و دانشگاه های تربیت معلم و شیوه های یاددهی و یادگیری برای پرورش معلمان با انگیزه، کارآمد، متدین، خلاق و اثربخش.

۲-۳- باز نگری در شیوه های جذب، تربیت، نگهداشت و بکارگیری بهینه نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاقی بعد از گذراندن دوره مهارتی.

۳-۳- اعتلای منزلت اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه آنان برای خدمت مطلوب با اقدامات فرهنگی و تبلیغی و خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی فرهنگیان.

- ۳-۴- توسعه مهارت حرفه ای و توانمندی های علمی و تربیتی معلمان با ارتقاء کیفی آموزش های ضمن خدمت و برنامه ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش .
- ۳-۵- استقرار نظام ارزیابی و سنجش صلاحیت های عمومی، تخصصی و حرفه ای معلمان مبتنی بر شاخص های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و تربیتی برای ارتقاء.
- ۳-۶- توسعه مشارکت معلمان در فرآیند بهسازی برنامه های آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی.
- ۳-۷- استقرار نظام پرداخت ها بر اساس تخصص، شایستگی ها و عملکرد رقابتی مبتنی بر نظام رتبه بندی حرفه ای معلمان.
- ۴- ایجاد تحول در نظام برنامه ریزی آموزشی و درسی با توجه به:
- ۴-۱- روزآمد ساختن محتوای تعلیم و تربیت و تدوین برنامه درس ملی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و متناسب با نیازهای کشور و انطباق محتوای با پیشرفتهای علمی و فناوری و اهتمام به تقویت فرهنگ و هویت اسلامی-ایرانی.
- ۴-۲- توسعه فرهنگ تفکر، تحقیق، خلاقیت و نوآوری و بهره گیری از روشهای یاددهی و یادگیری متنوع و مطلوب و ایجاد تفکر منطقی و منسجم برای تحلیل و بررسی موضوعی.
- ۴-۳- تبیین اندیشه دینی-سیاسی امام خمینی (ره)، مبانی جمهوری اسلامی و ولایت فقیه و اصول ثابت قانون اساسی در مقاطع مختلف تحصیلی.
- ۴-۴- توسعه فرهنگ و معارف اسلامی و یادگیری قرآن (روخوانی، روان خوانی و مفاهیم) و تقویت انس دانش آموزان با قرآن و سیره پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) و اهل بیت (علیهم السلام) و گسترش فرهنگ اقامه نماز.
- ۴-۵- تحول بنیادین شیوه های ارزشیابی دانش آموزان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت دانش آموزان.
- ۴-۶- رعایت رویکرد فرهنگی و تربیتی در برنامه ریزی های آموزشی و درسی.
- ۴-۷- تقویت آداب و مهارتهای زندگی و توانایی حل مسائل و عمل به آموخته ها برای بهبود زندگی فردی و اجتماعی دانش آموزان.
- ۴-۸- تقویت آموزشهای فنی و حرفه ای.
- ۵- اهتمام به تربیت و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بویژه در:
- ۵-۱- ارتقاء معرفت و بصیرت دینی برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان و دانش آموزان و تلاش برای ارتقاء معنوی خانواده ها.
- ۵-۲- ارتقاء سلامت جسمی و روحی معلمان و دانش آموزان و پیشگیری از آسیبهای اجتماعی.
- ۵-۳- ارتقاء تربیت عقلانی و رشد بینش دینی، سیاسی و اجتماعی دانش آموزان و اهتمام به جامعه پذیری برای تحکیم وحدت و همبستگی ملی، وطن دوستی و مقابله هوشمندانه با تهاجم فرهنگی و پاسداشت استقلال، آزادی، مردم سالاری دینی و منافع ملی.

۵-۴- رشد و شکوفایی ذوق و استعداد های فرهنگی و هنری و تقویت روحیه نشاط و شادابی در دانش آموزان.

۵-۵- توسعه تربیت بدنی و ورزش در مدارس.

۵-۶- تربیت و تأمین نیروی انسانی توانمند و واجد شرایط برای تحقق اهداف و برنامه های تربیتی و پرورشی.

۶- تحول در ساختار مالی، اداری و نظام مدیریتی با تأکید بر:

۶-۱- بازمهندسی ساختار اداری در کلیه سطوح با رویکرد چابک سازی، پویاسازی همراه با ظرفیت سازی، فرهنگ سازی و بستر سازی برای تقویت مشارکت های مردمی و غیر دولتی، منطبق بر قانون اساسی و سیاست های کلی نظام اداری و آموزش و پرورش بویژه ایجاد زمینه مشارکت معلمان، خانواده ها، حوزه های علمیه، دانشگاه ها، مراکز علمی و پژوهشی و سایر نهادهای عمومی و دستگاه های اجرایی در فرآیند تعلیم و تربیت.

۶-۲- رعایت اولویت در بودجه مورد نیاز آموزش و پرورش در لوایح بودجه سنواتی به منظور تحقق اهداف و مأموریت های مندرج در سیاست های کلی.

۶-۳- بهبود مدیریت منابع و مصارف با هدف ارتقاء کیفیت و بهره وری نظام آموزش و پرورش.

۷- بهینه سازی فضا، زیر ساخت های کالبدی و تجهیزات مدارس در مسیر تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت اسلامی با تأکید بر:

۷-۱- ضابطه مند سازی، بهسازی، زیباسازی، مقاوم سازی و مصون سازی مدارس با رعایت اصول معماری اسلامی ایرانی، مکان یابی و توزیع فضا به تناسب نیازها، طراحی و ساخت مجتمع های آموزشی و تربیتی و توسعه مشارکت مردم و نهادهای مدیریت شهری در احداث و نگهداری مدارس.

۷-۲- احداث واحدهای آموزشی و پرورشی جدید متناسب با افزایش جمعیت و الزام سازندگان شهرکها به احداث واحدهای مورد نیاز آموزش و پرورش.

۷-۳- ارائه الگو و ضابطه لازم الرعایه از طرف وزارت آموزش و پرورش برای ساخت مدارس.

۷-۴- تجهیز مدارس به فناوری اطلاعاتی و ارتباطی و فراهم آوردن زمینه استفاده بهینه از آموزش های مرتبط با فناوری های نو در مدارس.

۸- ارتقاء نقش و اختیارات مدرسه در تحقق اهداف و مأموریت های مندرج در بند یک سیاست های کلی و تقویت مناسبات صحیح و سازنده آموزش و پرورش با خانواده ها، رسانه ها و جامعه.

۹- تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمند سازی معلمان و دانش آموزان این مناطق.

۱۰- تأمین ثبات مدیریت در آموزش و پرورش با رویکرد ارزشی و انقلابی و دور نگه داشتن محیط آموزش و پرورش از دسته بندی های سیاسی.

۱۱- هماهنگی و انسجام بین اهداف، سیاست ها، برنامه ها و محتوای تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، آموزش عالی و سایر دستگاه های مرتبط.

- ۱۲- ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش از نظر شاخص های کمی و کیفی در سطح منطقه و جهان به منظور تحقق اهداف سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران.
- ۱۳- استقرار نظام جامع رصد، نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش و پرورش.



بخش دوم: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (خلاصه + نکات)

مقدمه

تحقق ارزش‌های اسلامی و آرمان‌های کشور نیازمند تلاش همه‌جانبه در ابعاد مختلف است. نظام تعلیم و تربیت یکی از ارکان اصلی توسعه و ارتقای سرمایه انسانی است که در دستیابی به آرمان‌های اسلامی نقش اساسی دارد. این سند با توجه به اسناد بالادستی، اهداف جمهوری اسلامی ایران و نیازهای آموزشی، برای تحقق تحول بنیادین طراحی شده است.

کلیات

- **نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی:** نهاد اجتماعی مسئول ارتقای فرهنگ اسلامی و آماده‌سازی افراد برای دستیابی به حیات طیبه.
- **تعلیم و تربیت:** فرایندی تعالی‌جویی، تعاملی و مبتنی بر نظام اسلامی که زمینه‌ساز رشد و پیشرفت هویت فردی و اجتماعی است.
- **ساحت‌های تعلیم و تربیت:** پنج حوزه اصلی شامل:
 ۱. تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی
 ۲. تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری
 ۳. تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای
 ۴. تعلیم و تربیت علمی و فناوری
- **نظام معیار اسلامی:** شامل مبانی و ارزش‌هایی است که تمامی ابعاد زندگی انسان را با معیارهای اسلامی تدوین می‌کند.
- **شایستگی‌های پایه:** توانمندی‌های فردی و جمعی برای رشد در ابعاد عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی بر اساس نظام معیار اسلامی.
- **هویت:** نتیجه تلاش‌های فردی در جهت شکل‌گیری بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها و اعمال که با تکرار و شرایط اجتماعی تحول می‌یابد.
- **معلم و مربی:** فردی که رسالت تربیتی را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد.
- **جامعه اسلامی:** بر اساس تسلیم و رضا به خداوند، روابط انسانی بر مبانی اخلاقی و معرفت دینی استوار است.
- **سنین لازم‌التعلیم:** سن شروع تعلیم و تربیت رسمی ۵ سالگی است، اما طبق قانون، سن افراد لازم‌التربیه مشخص می‌شود.
- **حیات طیبه:** زندگی مطلوب بشر در تمام ابعاد بر اساس نظام معیار اسلامی، که هدف نهایی آن قرب به خداوند است.
- **چشم‌انداز:** تصویری از وضعیت مطلوب نظام آموزشی کشور در افق ۱۴۰۴، بر اساس اسناد بالادستی.

- نظام دوری: همراهی معلم با دانش‌آموزان در چند پایه تحصیلی.

فصل دوم: بیانیه ارزش‌ها

این فصل شامل گزاره‌های ارزشی است که باید تمامی اجزا و مولفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با آنها هماهنگ شوند. این ارزش‌ها بر اساس آموزه‌های اسلامی، قانون اساسی و سیاست‌های کلی کشور تدوین شده‌اند.

گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی:

- ✓ آموزه‌های قرآن و اهل بیت: تأکید بر نقش معنوی و تربیتی پیامبر (ص)، حضرت فاطمه زهرا (س)، ائمه معصومین (علیهم السلام) و امام زمان (عج) برای تحقق جامعه مهدوی.
- ✓ مهدویت و انتظار: هویت اسلام ناب و رسالت منتظران در عصر غیبت.
- ✓ میراث امام خمینی (ره): پیوند با قوانین اسلامی و ولایت فقیه.
- ✓ ساحت‌های تعلیم و تربیت: آموزش‌های اعتقادی، عبادی، اخلاقی، اجتماعی، علمی و فناورانه بر اساس نظام معیار اسلامی.
- ✓ شایستگی‌های پایه: تأکید بر ویژگی‌های اسلامی-ایرانی برای تکوین و تعالی هویت فردی و اجتماعی.
- ✓ هویت‌شناسی و معنای جامع: شناخت عقلانی، نقلی و تجربی برای رشد فردی.
- ✓ نقش معلم: معلم به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین در تربیت.
- ✓ بصیرت و تعالی: در زمینه‌های عبادی، اخلاقی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی.
- ✓ کرامت انسانی و فضایل اخلاقی: ایمان، تقوا، مجاهدت، شجاعت، عدالت، صداقت و ایثار.
- ✓ سلامت جسمانی و تقویت اراده: ارتقاء سلامت بدنی و ذهنی.
- ✓ تقویت روابط انسانی: ایجاد روابط مبتنی بر حق، عدالت و مهرورزی جهانی.
- ✓ منزلت علم: علم نافع و توانمندساز و احترام به جایگاه عالم و معلم.
- ✓ ارتقاء عقلانیت: پرورش انواع عقلانیت در تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت.
- ✓ نقش تربیتی خانواده: ارتقای مشارکت اثربخش خانواده در تربیت.
- ✓ نقش اماکن مذهبی و رسانه‌ها: تربیت از طریق نهادهای مذهبی، مردمی و رسانه‌ها.
- ✓ عدالت تربیتی: برابری در فرصت‌های آموزشی و تفاوت‌های فردی، جنسیتی و فرهنگی.
- ✓ نقش رسانه و فناوری: بهره‌گیری هوشمندانه از رسانه‌ها و فناوری‌های ارتباطی.
- ✓ منافع فردی و اجتماعی: توجه به منافع فردی و اجتماعی در چارچوب منافع ملی.
- ✓ صیانت از وحدت ملی: حفظ انسجام اجتماعی بر اساس هویت اسلامی-ایرانی.
- ✓ وطن‌دوستی: افتخار به ارزش‌های اسلامی-ایرانی و اهتمام به جامعه مهدوی.
- ✓ تقویت زبان فارسی: گرایش به زبان و ادبیات فارسی به عنوان زبان مشترک.

- ✓ استمرار فرهنگ اسلامی-ایرانی: تعامل با سایر فرهنگ‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی.
- ✓ مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی: تقویت روحیه کار جمعی و مهارت‌های جامعه.
- ✓ روحیه کارآفرینی: کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و هنری برای تولید.
- ✓ ارج نهادن به دستاوردهای علمی بشری: در چارچوب نظام معیار اسلامی.
- ✓ نظام تعلیم و تربیت: عامل اثرگذار اجتماعی برای رشد و تعالی همه‌جانبه.
- ✓ مدرسه: کانون تعلیم و تربیت رسمی عمومی و تجربه‌های تربیتی.
- ✓ تقویت شأن حاکمیتی نظام تعلیم و تربیت: در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت.
- ✓ آینده‌پژوهی و پایش تحولات: نقش فعال در مواجهه با چالش‌های پیش‌رو.
- ✓ جامعیت و یکپارچگی: توجه به تمامی ساحت‌های تعلیم و تربیت به طور متوازن.

بیانیه ماموریت

وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تعلیم و تربیت رسمی عمومی، مسئول فرآیند تعلیم و تربیت در تمامی ساحت‌ها و فرهنگ عمومی کشور است. این نهاد با مشارکت خانواده، نهادها و سازمان‌های دولتی و غیردولتی ماموریت دارد تا با تأکید بر شایستگی‌های پایه، زمینه دستیابی به حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را در ۱۲ پایه تحصیلی فراهم کند. این مأموریت در ساختاری کارآمد و اثربخش باید به‌صورت همگانی، عادلانه و الزامی انجام شود.

چشم‌انداز

نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی باید با تکیه بر نظام معیار اسلامی و فرهنگ اسلامی-ایرانی، به‌عنوان الگوی تربیتی ممتاز در سطح منطقه شناخته شود. این نظام باید توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و هویت اسلامی-انقلابی-ایرانی باشد. هدف آن است که مربیان و مدیران با ویژگی‌هایی چون ایمان، فضائل اخلاق اسلامی، عمل صالح، بصیرت و آینده‌نگری، موجب تحول و تعالی نظام تعلیم و تربیت شوند.

مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴

بر پایه این چشم‌انداز، مدرسه جلوه‌ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی، در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است که دارای ویژگی‌های زیر است:

- تجلی بخش فرهنگ غنی اسلامی، انقلابی در روابط و مناسبات با خالق جهان خلقت، خود و دیگران «به‌ویژه تکلیف‌گرایی، مسئولیت‌پذیری، کرامت نفس، امانتداری، خودباوری، کارآمدی، کارآفرینی، پرهیز از اسراف و وابستگی به دنیا، همدلی، احترام، اعتماد، وقت‌شناس، نظم، جدیت، ایثارگری، قانون‌گرایی، نقادی و نوآوری، استکبارستیزی، دفاع از محرومان و مستضعفان و ارزشهای لازم اسلامی»

- نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیت محله

- برخورداری از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در حوزه‌های عملیاتی در چارچوب سیاستهای محلی، منطقه‌ای و ملی
- نقش‌آفرین در انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه و اختیاری فرآیند زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی
- دارای ظرفیت پذیرش تفاوت‌های فردی، کشف و هدایت استعدادهای متنوع فطری و پاسخگویی به نیازها، علایق و رغبت در راستای مصالح و چارچوب نظام معیار اسلامی
- یادگیرنده، کمال‌جو، خواستار تعالی مستمر فرصت‌های تربیتی، تسهیل‌کننده هدایت، یادگیری و تدارک‌بیننده خودجوش ظرفیت‌های جدید در خدمت تعلیم و تربیت
- خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو نسبت به نظارت و ارزیابی بیرونی
- تامین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط اخلاقی، علمی، امن، سالم، با نشاط، مهرورز و برخورداری از هویت جمعی
- برخورداری از مربیان دارای فضایل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت یکپارچه توحیدی بر اساس نظام معیار اسلامی
- مبتنی بر رویکرد مدیریتی نقد‌پذیر مشارکت‌جو

هدف‌های کلان

- ۱- تربیت انسان‌های موحد، مومن، آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف فردی، اجتماعی و زیست محیطی بر اساس نظام اسلامی.
- ۲- ارتقای نقش نظام تعلیم و تربیت و خانواده در رشد و تعالی کشور و بسط فرهنگ عمومی در راستای تحقق جامعه جهانی عدل مهدوی.
- ۳- گسترش و تأمین عدالت آموزشی و تربیتی در سراسر کشور.
- ۴- برقراری نظام اثربخش مدیریت منابع انسانی بر اساس نظام معیار اسلامی.
- ۵- افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی، به‌ویژه خانواده‌ها، در تعالی نظام تعلیم و تربیت.
- ۶- بهسازی و تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی، مالی و اداری و زیرساخت‌ها.
- ۷- ارتقای اثربخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.
- ۸- کسب موقعیت نخست تربیتی در منطقه و جهان اسلام و ارتقای جایگاه ایران در سطح جهانی.

راهبردهای کلان

- ۱- استقرار نظام تعلیم و تربیت بر اساس مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی.
- ۲- نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرآیند تعلیم و تربیت در کلیه مولفه‌ها.
- ۳- طراحی و اجرای اسناد تحولی زیر نظام‌ها بر مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی.
- ۴- توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور.
- ۵- تقویت مشارکت اثربخش مردم و نهادهای مختلف در نظام تعلیم و تربیت.

- ۶- گسترش فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری در تعلیم و تربیت.
- ۷- بهره‌مندی هوشمندانه از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت.
- ۸- تعامل فعال نظام تعلیم و تربیت با نهادهای مرتبط، به ویژه خانواده و رسانه.
- ۹- استقرار نظام مدیریت اثر بخش و کارآمد منابع در تعلیم و تربیت.
- ۱۰- ارتقای جایگاه نظام تعلیم و تربیت کشور به عنوان مهم‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی.
- ۱۱- ارتقای معرفت دینی و بصیرت انقلابی و سیاسی برای معلمان و دانش‌آموزان.
- ۱۲- بازنگری و بازسازی ساختارها و رویه‌ها در نظام تعلیم و تربیت.
- ۱۳- توسعه مستمر شایستگی‌های فرهنگیان در سطوح مختلف.
- ۱۴- توسعه ظرفیت‌ها و توانمندی‌های آموزشی و پرورشی در سطح بین‌المللی.
- ۱۵- ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی در دستیابی به حیات طیبه.

هدف‌های عملیاتی و راهکارها

هدف‌های عملیاتی به طور کلی برای تحقق اهداف کلان طراحی شده‌اند، اما هر راهکار می‌تواند در ارتباط با چند هدف کلان قرار گیرد و مکمل آن‌ها باشد.

پرورش تربیت‌یافتگان با ویژگی‌های زیر:

- **باور به اسلام** به عنوان نظام معیار و رعایت احکام دینی و اخلاقی.
 - **دانش پایه و عمومی** سازگار با نظام اسلامی، همراه با توان تفکر، درک و تحلیل پدیده‌ها.
 - **شایستگی‌های اجتماعی و سیاسی** برای رویارویی مسئولانه با تحولات اجتماعی، مشارکت در دفاع از عزت ملی.
 - **درک مفاهیم اقتصادی** در چارچوب نظام اسلامی، کارآفرینی، قناعت و رعایت عدالت در روابط اقتصادی.
 - **مهارت‌های فردی** برای تأمین معاش حلال و توانایی اداره زندگی مستقل.
 - **آگاهی از بهداشت فردی و اجتماعی** و توانایی حفظ سلامت جسمی و روانی با توجه به اصول اسلامی.
 - **قدردانی از آفرینش الهی و هنر انسانی**، توانایی خلق آثار فرهنگی و هنری و حفظ میراث فرهنگی اسلامی.
- این اهداف به طور کلی بر تقویت شخصیت تربیت‌یافتگان در ابعاد مختلف فردی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی تأکید دارند، بر اساس اصول و نظام معیار اسلامی.

راهکارهای کلیدی برای اهداف تربیتی و آموزشی:

- ۱- تدوین برنامه درسی ملی: طراحی محتوای درسی متناسب با توانمندی‌ها، استفاده از فناوری‌های نوین، و توجه به تفاوت‌های فردی و هویت جنسیتی.
- ۲- تقویت فضایل اخلاقی: ترویج کرامت، صداقت و مسئولیت‌پذیری در مدارس، تقویت انس با قرآن و نماز، و آموزش معارف اسلامی.

- ۳- فرهنگ حیا و عفاف: بازنگری محتوای آموزشی برای ترویج حجاب و عفاف، و همکاری خانواده‌ها در این امر.
- ۴- تقویت بنیان خانواده: آموزش مدیریت خانواده و افزایش مشارکت خانواده‌ها در تربیت دانش‌آموزان.
- ۵- عدالت آموزشی: فراهم کردن فرصت‌های آموزشی برابر در مناطق محروم و طراحی برنامه‌های ویژه برای دختران و پسران.
- ۶- تنوع محیط‌های یادگیری: ایجاد و گسترش فضاهای آموزشی خارج از مدرسه مانند موزه‌ها، کتابخانه‌ها، و مراکز کارآفرینی.
- ۷- نقش مدرسه در پیشرفت محلی: تقویت همکاری مدارس با مراکز فرهنگی و علمی محله‌ها، به ویژه مساجد.
- ۸- مشارکت مدارس در رشد کشور: تقویت جایگاه معلمان و آموزش و پرورش در پیشبرد اهداف فرهنگی، اجتماعی و علمی کشور.

۹- جلب مشارکت ارکان سهیم و موثر:

- ✓ ایجاد تسهیلات قانونی و انگیزشی برای فرهنگ نیکوکاری، تعاون و مشارکت در جامعه.
- ✓ ارتقای مشارکت خیرین مدرسه‌ساز و دولتی و غیردولتی در تولید و توزیع منابع آموزشی.
- ✓ توسعه مدارس غیردولتی با اصلاح قوانین.
- ۱۰- ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان:
- ✓ برنامه‌ریزی برای تکریم معلمان و استفاده از ظرفیت رسانه ملی.
- ✓ استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های معلمان و نظام رتبه‌بندی علمی.
- ✓ اصلاح قوانین استخدامی و طراحی نظام خاص بازنشستگی.
- ۱۱- باز مهندسی تربیت معلم:
- ✓ استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان.
- ✓ ارتقای تعامل دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی.
- ✓ جذب و نگهداشت استعدادهای برتر و به‌روز رسانی برنامه‌های تربیت معلم.

۱۲- جبران خدمات معلمان:

- ✓ بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها و ایجاد تسهیلات برای جذب و نگهداشت معلمان.
- ۱۳- تقویت نقش شوراهای آموزش و پرورش:

- ✓ اصلاح قوانین برای تقویت نقش شوراها و افزایش مشارکت در فعالیت‌های تربیتی.
- ۱۴- ایجاد و متناسب‌سازی فضاهای تربیتی:

- ✓ طراحی فضاهای تربیتی متناسب با نیازهای آموزشی، فرهنگی و شرایط اقلیمی، با تأکید بر معماری اسلامی-ایرانی.

۱۵- اصلاح محتوا و ارتقای جایگاه علوم انسانی:

- ✓ تدوین منابع علوم انسانی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی با هدف هدایت و تعالی فرد و جامعه.

چارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین آموزش و پرورش:

۱- سیاست‌گذاری و نظارت کلان:

شورای عالی انقلاب فرهنگی مسئول سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری کلان، ارزیابی و نظارت راهبردی بر تحول بنیادین است.

۲- برنامه‌ریزی و نظام اجرایی:

- شورای عالی آموزش و پرورش مسئول بررسی، تصویب و هماهنگی سیاست‌های اجرایی، اصلاح ساختارها، و نظارت بر اجرای برنامه‌ها.

- وزارت آموزش و پرورش مسئول نهادهای ساز و اجرای سند، تدوین برنامه‌های اجرایی، تربیت و به‌کارگیری نیروهای توانمند، اصلاح قوانین و جلب همکاری سایر نهادها.

- سایر دستگاه‌ها و نهادها، به ویژه رسانه ملی، موظف به همکاری برای تحقق اهداف تحول هستند.

۳- ترمیم و به‌روزرسانی سند:

سند تحول هر پنج سال یک‌بار بازنگری و به‌روزرسانی می‌شود و پس از تصویب شورای عالی آموزش و پرورش، به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌رسد.

این سند از تاریخ ابلاغ الزامی‌الاجرا است و تمامی مصوبات مغایر با آن منسوخ می‌شود.

◀ نکات مهم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۱- جامعه اسلامی باید با پرورش سرمایه انسانی متعالی برای تحقق عدالت و معنویت در جهان آماده شود.

۲- نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، نهادی اجتماعی، فرهنگی و سازمان یافته است.

۳- «معلم» و «مربی» به فردی اطلاق می‌شود که رسالت خطیر تربیت را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد.

۴- معلم و مربی، مسئول رسالت خطیر تربیت در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هستند.

۵- مدرسه باید به‌عنوان کانون تربیت محله و نقطه اتکای دولت و ملت در رشد و تعالی کشور عمل کند.

۶- چشم انداز، معرف وضع مطلوب دست یافتنی است که با الهام از وضعیت آرمانی انعکاس یافته در رهنامه تعلیم و تربیت رسمی عمومی و تحت تأثیر چالش‌ها ترسیم شده است.

۷- مدرسه باید به‌عنوان یک یادگیرنده، کمال‌جو و خواستار تعالی مستمر فرصت‌های تربیتی، خودجوش ظرفیت‌های جدیدی برای تعلیم و تربیت ایجاد کند.

۸- باید شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی را در تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت تقویت کرده و سبک زندگی اسلامی-ایرانی را در فرایند طراحی و اجرای برنامه‌های درسی نهادینه کنیم.

۹- نظام تعلیم و تربیت باید زمینه‌ساز کسب شایستگی‌های اسلامی، ایرانی و انقلابی در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی، خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان باشد.

- ۱۰- نظام معیار اسلامی مبتنی بر ارزش‌های دین اسلام ناب محمدی تنظیم شده است.
- ۱۱- پرورش یافتگان، دارای حداقل یک مهارت مفید برای تأمین معاش حلال باشند به گونه ای که در صورت جدایی از نظام تعلیم و تربیت رسمی در هر مرحله، توانایی تأمین زندگی خود و اداره خانواده را داشته باشند.
- ۱۲- فرهنگ کارآفرینی، قناعت، انضباط مالی و عدالت اقتصادی باید در دانش‌آموزان نهادینه شود.
- ۱۳- تقویت وحدت ملی و انسجام اجتماعی باید از طریق اجرای سرود ملی و برافراشتن پرچم جمهوری اسلامی ایران در مدارس انجام شود.
- ۱۴- شورای عالی آموزش و پرورش مسئول بررسی، تصویب، هماهنگی و نظارت بر اجرای سیاست‌های تحول راهبردی است و گزارش عملکرد را سالانه به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه می‌دهد.
- ۱۵- نظام دوری عبارت است از همراهی معلم با دانش‌آموزان در چند پایه تحصیلی.
- ۱۶- هر دانش‌آموز باید حداقل یک مهارت مفید برای تأمین معاش حلال و اداره زندگی خود را بیاموزد.
- ۱۷- درک زیبایی‌شناسی، هنر و فرهنگ اسلامی-ایرانی باید در برنامه‌های درسی تقویت شود.
- ۱۸- برنامه‌های مذهبی و فرهنگی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که ایمان، بصیرت دینی و معنویت دانش‌آموزان را تعمیق بخشند.
- ۱۹- تمام دستگاه‌ها و نهادها، به‌ویژه رسانه ملی، باید با نظام تعلیم و تربیت همکاری کنند و وزیر آموزش و پرورش سالانه گزارش این همکاری را ارائه خواهد کرد.
- ۲۰- فرایند ترمیم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هر پنج سال یکبار، پس از تصویب شورای عالی آموزش و پرورش، برای تأیید نهایی به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه می‌شود.

بخش سوم: آیین نامه اجرایی مدارس (خلاصه + نکات)

کلیات

مقدمه

بررسی‌های انجام‌شده در دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۶۷ نشان داد که فقدان یک آیین‌نامه جامع برای اداره مطلوب مدارس، مشکلات و چالش‌هایی برای مدیران مدارس ایجاد کرده است. این موضوع منجر به تصویب آیین‌نامه اجرایی مدارس در تاریخ ۱۳۷۹/۵/۲۰ شد. با گذشت ۲۰ سال از اجرای این آیین‌نامه و تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نیاز به بازنگری در آیین‌نامه و تدوین آیین‌نامه‌های جدید برای ارتقای کیفیت و پاسخگویی به تحولات محیطی و نیازهای آینده دانش‌آموزان و جامعه احساس شد.

ماده ۱ - تعریف مدرسه: مدرسه سازمان آموزشی تربیتی است که برای تحقق تربیت رسمی و عمومی در دوره‌های تحصیلی از دبستان تا پایان دوره دوم متوسطه بر اساس معیارهای وزارت آموزش و پرورش و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، به صورت حضوری، غیرحضوری یا ترکیبی تاسیس و اداره می‌شود.

ماده ۲ - شیوه‌های تاسیس مدارس: مدارس به شیوه دولتی و غیردولتی تاسیس می‌شوند. وزارت آموزش و پرورش مجوز تاسیس مدارس غیردولتی را صادر می‌کند. مدارس فاقد مجوز اجازه فعالیت ندارند و ادارات آموزش و پرورش موظف به شناسایی و تعطیل کردن واحدهای غیرمجاز هستند.

ماده ۳ - تفکیک جنسیتی مدارس: مدارس به تفکیک جنسیت تاسیس می‌شوند و تطابق جنسیت کارکنان با دانش‌آموزان الزامی است. در مناطق کم‌جمعیت و با کمبود نیروی انسانی، ممکن است از معلمان غیر همجنس استفاده شود. در مدارس خارج از کشور، تصمیم‌گیری به عهده سرپرستان مدارس است.

ماده ۴ - هدف مدرسه: هدف مدرسه فراهم کردن شایستگی‌های پایه یادگیری و رشد متوازن در ساحت‌های تعلیم و تربیتی است تا دانش‌آموزان بتوانند موقعیت خود را نسبت به خود، دیگران و خداوند درک کرده و با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی آن را ارتقا دهند.

عدالت آموزشی تربیتی: مدرسه باید به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه کرده و فرصت‌های تربیتی متناسب با نیازهای آنان ایجاد کند. این شامل استفاده از محیط‌های یادگیری متنوع و ظرفیت‌های بیرونی مدرسه برای غنی‌سازی فرآیند آموزشی است.

تعادل و توازن: مدرسه باید به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان توجه داشته باشد و از افراط یا تفریط در دروس و حوزه‌های تربیتی بپرهیزد. توازن در برنامه‌ها و فعالیت‌ها برای تحقق تعلیم و تربیت تمام ساحتی ضروری است.

تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری: مدرسه باید از ظرفیت‌های درونی و بیرونی برای توسعه محیط‌های یادگیری استفاده کند. برنامه‌ها باید انعطاف‌پذیر و متناسب با تفاوت‌های فردی، جنسیتی و محیط زندگی دانش‌آموزان طراحی و اجرا شوند.

ماده ۷- چرخش‌های تحول‌آفرین در مدرسه: چرخش‌های تحول‌آفرین تغییرات هماهنگ و منظمی هستند که باید تمامی مؤلفه‌ها و فرایندها را در مدرسه تحت پوشش قرار دهند تا به وضعیت مطلوب دست یابند.

راهبری و مدیریت

ماده ۸- ارکان مدرسه:

مدیر مدرسه - شورای مدرسه هیات امنا - شورای معلمان - انجمن اولیا و مربیان - شورای دانش آموزی

ماده ۹: مدیر مدرسه باید بر اساس شایسته‌سالاری انتخاب شود. او به عنوان رکن اصلی مدرسه، مسئول توسعه و تقویت مشارکت، ارتقای فرهنگ سازمانی و توسعه خلاقیت‌های فردی و سازمانی است. مدیر باید توانمندی‌های لازم برای انجام وظایف مدیریتی، اداره مطلوب مدرسه، و تاثیرگذاری بر نیروی انسانی را داشته باشد تا اهداف آموزشی و تربیتی مدرسه را محقق کند.

ماده ۱۰: در راستای مأموریت‌های مدیر، وظایف او بر اساس قوانین و مقررات وزارت آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، به دو دسته تقسیم می‌شود:

ماده ۱۱: انتقال مسئولیت مدیر مدرسه

هنگام تغییر سمت، مدیر مدرسه باید تمامی اسناد، مدارک، اموال، تجهیزات و سامانه‌ها را به مدیر جدید یا سرپرست با تنظیم صورت‌جلسه رسمی تحویل دهد. این انتقال باید با حضور نماینده آموزش و پرورش انجام شود.

ماده ۱۳: شورای مدرسه

شورای مدرسه به منظور مشارکت‌جویی و بهبود فرایند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در مدرسه، با ترکیب اعضا و وظایف زیر تشکیل می‌شود:

الف) ترکیب اعضا:

مدیر مدرسه (رئیس شورا) - معاونان مدرسه - نماینده شورای معلمان - رئیس انجمن اولیا و مربیان - خیر یا نماینده خیر (در مدارس خیر ساز)

ب) وظایف و اختیارات:

۱- تعیین و تصویب سیاست‌های مدرسه در زمینه آموزش و تربیت، برنامه سالانه، منابع مالی و ارتقای مهارت‌های معلمان.

۲- توسعه فرهنگ مشارکت و ارتباط مدرسه با جامعه محلی.

۳- تصویب منشور اخلاقی و برنامه‌های بهداشت، ایمنی، اردوها و فعالیت‌های فوق‌برنامه.

۴- برنامه‌ریزی برای پژوهش‌های دانش‌آموزی و ارتباط با مراکز پژوهشی.

۵- حمایت از پژوهشگران و برگزیدگان علمی و فرهنگی.

۶- تصمیم‌گیری درباره امکانات مدرسه برای فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی محله.

ماده ۱۹: انجمن اولیا و مربیان برای افزایش همکاری و مشارکت خانواده‌ها در ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه و گسترش ارتباط خانه و مدرسه تشکیل می‌شود.

الف- ترکیب اعضا:

مدیر مدرسه - منتخبین اولیای دانش‌آموزان - معاون آموزشی (در هنرستان‌ها، با اولویت معاون فنی و مهارتی) معاون پرورشی و تربیت‌بدنی - نماینده شورای معلمان - خیر یا نماینده خیر (در مدارس خیر ساز)

ب- برخی از وظایف و اختیارات:

- تقویت هماهنگی بین خانه و مدرسه برای تحقق اهداف تربیتی
- رصد عملکرد مدرسه و ارائه بازخورد
- شناسایی ظرفیت‌های والدین و بهره‌گیری از توانایی‌های آنان در برنامه‌های مدرسه
- برنامه‌ریزی برای کمک به خانواده‌های آسیب‌پذیر و دانش‌آموزان در معرض خطر
- تأمین منابع مالی موردنیاز مدرسه و جلب مشارکت خیرین
- نظارت بر هزینه‌های مدرسه از طریق شورای مالی
- برنامه‌ریزی برای بهبود تجهیزات مدرسه و سرویس حمل‌ونقل دانش‌آموزان

نکات ضروری درباره شوراهای و انجمن اولیا و مربیان

ماده ۲۳ - مدت فعالیت شوراهای و انجمن اولیا و مربیان مدرسه تا تشکیل شوراهای و انجمن سال تحصیلی بعد خواهد بود.

ماده ۲۴ - تشکیل هرگونه انجمن و شورای دیگر در مدرسه ممنوع است، مگر آن‌هایی که طبق قوانین کشور مجاز باشند. **تبصره:** انجمن‌ها و شوراهایی که بر اساس قوانین عمومی کشور تشکیل می‌شوند، تابع مقررات خاص خود خواهند بود.

ماده ۲۵ - مکاتبات و ارتباطات شوراهای و انجمن اولیا و مربیان با اشخاص حقیقی یا حقوقی خارج از مدرسه، فقط از طریق مدیر مدرسه انجام می‌شود.

مقررات دانش‌آموزی:

سن ثبت‌نام و ادامه تحصیل در مقاطع مختلف

آموزش ابتدایی

ماده ۲۹ - حداقل سن ثبت‌نام در پایه اول دبستان ۷ سال تمام است.

تبصره ۱: ثبت‌نام متولدین مهرماه با تشخیص شورای مدرسه و وجود ظرفیت بلامانع است.

تبصره ۲: کودکان ۷ ساله باید در پایه اول ثبت‌نام شوند، مگر با درخواست کتبی ولی برای پیش‌دبستانی.

ماده ۳۱ - حداکثر سن تحصیل در دوره ابتدایی:

مدارس شهری: ۱۴ سال تمام

مدارس روستایی و عشایری: ۱۵ سال تمام

ماده ۳۲ - حداکثر سن ثبت نام در دوره اول متوسطه:

مناطق شهری: ۱۵ سال تمام

مناطق روستایی و عشایری: ۱۶ سال تمام

حداکثر سن ادامه تحصیل: ۹۶ سال در مناطق شهری و ۹۸ سال در مناطق روستایی و عشایری (احتمالاً اشتباه تایپی وجود دارد، لطفاً بررسی شود).

ماده ۳۴ - حداقل سن ورود به مدارس بزرگسالان و آموزش از راه دور:

دوره اول متوسطه: ۱۵ سال تمام

دوره دوم متوسطه (بزرگسالان): ۱۷ سال تمام

دوره دوم متوسطه (آموزش از راه دور): ۱۸ سال تمام

ماده ۴۴ - برای هر دانش آموز پرونده تحصیلی (ترجیحاً الکترونیکی) شامل موارد زیر تشکیل می شود:

- مشخصات هویتی و شناسنامه سلامت

- کارنامه ها و گواهینامه های تحصیلی

- فرم اطلاعات فردی و خانوادگی

- تعهدنامه انضباطی و سوابق مشاوره ای

- مستندات خاص (مانند فوت پدر، طلاق، فاقد مدارک هویتی و...)

ماده ۵۱ - وقفه تحصیلی و غیبت موجه ترک تحصیل محسوب نمی شود.

تبصره ۱ - تشخیص موجه یا غیرموجه بودن غیبت دانش آموز، کمتر از یک ماه با مدیر مدرسه و بیش از یک ماه با شورای مدرسه است. لازم است مدارک و مستندات غیبت دانش آموز به همراه نظر مدیر در پرونده وی نگهداری شود.

تبصره ۲ - غیبت غیرموجه سه ماه متوالی و بیشتر دانش آموزان مشمول، از نظر مقررات نظام وظیفه ترک تحصیل تلقی می شود. مدیر مدرسه موظف است مراتب ترک تحصیل آن ها را به سازمان نظام وظیفه عمومی اعلام کند

ماده ۶۶: دانش آموزان شرکت کننده در مسابقات کشوری می توانند با اخذ معرفی نامه، در ارزشیابی مدارس مقصد شرکت کنند و نمراتشان به اداره آموزش و پرورش مبدأ ارسال می شود.

ماده ۶۷: دانش آموزانی که یکی از بستگان درجه اول آن ها شهید، اسیر یا مفقود می شود، می توانند در ارزشیابی های بعدی شرکت کنند.

ماده ۶۸: دانش‌آموزانی که ارزشیابی‌شان به دلایلی برگزار نشده یا اوراقشان مفقود شده، می‌توانند در ارزشیابی مجدد شرکت کنند.

ماده ۶۹: دانش‌آموزان ازدواج‌کرده می‌توانند ادامه تحصیل دهند و در صورت رعایت نکردن شرایط، می‌توانند در مدارس بزرگسالان یا به صورت داوطلب آزاد تحصیل کنند.

تشویق و آگاهی‌بخشی (تنبیه):

ماده ۷۵ -مدیر مدرسه باید برای تقویت رفتارهای مطلوب و ترغیب دانش‌آموزان به انجام صحیح وظایف خویش برنامه‌هایی را تهیه و با تأیید شورای مدرسه اجرا کند.

ماده ۷۶ -روش‌های تشویق به کار گرفته شده باید به گونه‌ای باشد که زمینه‌های استمرار و تقویت رفتارهای مطلوب را در دانش‌آموزان فراهم نماید.

ماده ۷۷: در تشویق دانش‌آموزان، موارد زیر باید رعایت شود:

۱- افزایش انگیزه درونی و تقویت رفتار دانش‌آموز

۲- توسعه تلاش و جدیت در انجام مسئولیت‌ها

۳- توجه به پیشرفت فردی دانش‌آموز

۴- توجه به شواهد کافی برای تشویق

۵- استفاده از انواع تشویق‌های متناسب با سن و ذوق دانش‌آموز

۶- رعایت عدالت در تشویق

۷- جلوگیری از تحقیر یا طرد دیگر دانش‌آموزان

۸- رعایت تدریج در اعمال تشویق.

فصل چهارم- برنامه درسی و پژوهش:

ماده ۸۶: برنامه درسی مدارس باید در ۵ روز اول هفته تنظیم و اجرا شود و پنج‌شنبه‌ها به فعالیت‌های غیررسمی و

داوطلبانه اختصاص یابد. در صورت نیاز، مدیر می‌تواند برنامه درسی را در ۶ روز اول هفته تنظیم کند. مدارس غیردولتی

و مدارس کلیمی می‌توانند برنامه درسی خود را به صورت متفاوت تنظیم کنند. در دروس عملی و کارگاهی، استفاده از

لباس کار و تجهیزات ایمنی ضروری است.

ماده ۸۷: شورای مدرسه باید برنامه‌ریزی برای مواجهه با تعطیلی اضطراری مدرسه و روش‌های جایگزین آموزش از جمله

آموزش الکترونیکی را داشته باشد.

منابع و مواد آموزشی:

ماده ۹۴: استفاده از منابع و مواد آموزشی تربیتی استاندارد تایید شده، مانند بسته‌ها، نرم‌افزارها، کتاب‌ها و سایر رسانه‌ها مجاز است. در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تأیید سازمان آموزش و پرورش استثنایی کافی است. خرید و تبلیغ منابع آموزشی فقط از منابع تایید شده مجاز است.

ماده ۹۵: تولیدات درون مدرسه‌ای و دست‌ساخته‌های دانش‌آموزان، پس از تأیید شورای مدرسه، قابل استفاده هستند.

ماده ۹۶: مدارس می‌توانند از بین کتاب‌های تألیفی در یک موضوع درسی، با تأیید شورای مدرسه، کتاب درسی مناسب را انتخاب کنند.

فصل پنجم - بهداشت، سلامت، فضا، تجهیزات و فناوری و ایمنی

بهداشت و سلامت:

ماده ۱۰۵: مدیران مدارس باید برای بهبود سلامت و بهداشت محیط مدرسه، نظارت بر بهداشت فضاها، تجهیزات ورزشی، دفع پسماند، تأمین آب آشامیدنی سالم، سرویس‌های بهداشتی، دفع فاضلاب و سایر مسائل بهداشتی را رعایت کنند.

ماده ۱۰۶: برنامه‌های ورزشی و بهداشتی باید برای کارکنان و دانش‌آموزان اجرا شود، از جمله معاینات پزشکی و آموزش تغذیه سالم. همچنین باید حداقل یک بار در سال از دانش‌آموزان معاینه بهداشتی انجام شود.

ماده ۱۰۷: اگر ادامه تحصیل دانش‌آموزان با خطر مواجه شود، مدیر باید با موافقت اداره آموزش و پرورش مدرسه را موقتاً تعطیل کند و آموزش جبران شود.

تجهیزات و ایمنی:

ماده ۱۱۸: مدیران باید وسایل ایمنی و امدادی مانند تجهیزات آتش‌نشانی و کمک‌های اولیه را تأمین کرده و آموزش‌های لازم را به کارکنان و دانش‌آموزان بدهند.

ماده ۱۱۹: مدیران باید بر رعایت اصول ایمنی در تجهیزات و تأسیسات مدرسه نظارت کنند و هرگونه مغایرت را گزارش دهند.

فصل ششم - امور مالی:

ماده ۱۳۰ - استفاده از منابع مالی برای تشویق دانش‌آموزان یا تقدیر از کارکنان و اولیا با موافقت انجمن اولیا و مربیان مجاز است. پرداخت وجه به ادارات آموزش و پرورش ممنوع است.

ماده ۱۳۱ - تمامی دارایی‌ها و تجهیزات خریداری‌شده یا اهداشده به مدارس دولتی باید در سامانه اموال وزارت آموزش و پرورش ثبت شود. مدیر مدرسه می‌تواند اموال اسقاطی را با تأیید شورای مدرسه بفروشد.

ماده ۱۳۲ - دریافت وجه برای فعالیت‌های داوطلبانه فوق‌برنامه باید متناسب با هزینه‌ها و توان پرداخت خانواده‌ها باشد.

ماده ۱۳۳ - دریافت هرگونه وجه اجباری به جز بیمه دانش‌آموزی و هزینه کتاب‌های درسی و لباس هنرستان‌ها در مدارس دولتی ممنوع است. دریافت وجه نقد یا چک در وجه حامل ممنوع است.

ماده ۱۳۴ - سال مالی مدرسه مطابق با سال تحصیلی است. مبلغی تحت عنوان تنخواه‌گردان در اختیار مدیر مدرسه قرار می‌گیرد.

ماده ۱۳۹ - شیوه‌نامه مالی بر اساس این آیین‌نامه توسط وزارت آموزش و پرورش تدوین و ابلاغ می‌شود.

منابع انسانی:

انتخاب، انتصاب و به کارگیری

ماده ۱۴۰ - مدیر مدرسه موظف است منابع انسانی موردنیاز خود را از آموزش و پرورش درخواست کند. آموزش و پرورش منطقه موظف است منابع انسانی را با رعایت عدالت آموزشی و ثبات شغلی تأمین کند.

ماده ۱۴۱ - تخصیص نیروی انسانی به مدارس سالانه و برای حداقل ۳ سال است و قابل تمدید می‌باشد. در صورت لزوم، تغییر نیروی انسانی با تأمین نظر مدیر مدرسه ممکن است.

ماده ۱۴۶ - حضور مدیر، معاونان، معلمان و کارکنان در مدرسه در اوقات رسمی الزامی است.

ماده ۱۴۷ - تعطیلات مدارس مطابق تعطیلات رسمی کشور است. مدارس در تیر و مرداد دوشنبه و چهارشنبه برای کارهای اداری دایر خواهند بود.

ماده ۱۴۸ - مرخصی‌ها طبق آیین‌نامه مرخصی‌ها و شیوه‌نامه‌های وزارت آموزش و پرورش است. عوامل اداری باید مرخصی خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که مدرسه تعطیل نشود.

فصل هشتم - سایر موارد:

ماده ۱۵۱ - مدیر و کارکنان مدرسه باید ضمن رعایت قوانین، هنجارهای جامعه، نظم و انضباط اداری، حقوق شهروندی و همسایگان مدرسه را رعایت کنند.

ماده ۱۵۲ - منشور اخلاقی مدرسه باید با مشارکت تمامی عوامل مدرسه تهیه و پس از تصویب در شورای مدرسه، در محل مناسب نصب و برنامه‌های لازم برای نهادینه‌سازی آن اجرا شود.

ماده ۱۵۳ - مدارس اقلیت‌های رسمی می‌توانند در روزهای تعطیل آن‌ها حداکثر ۱۱ روز تعطیلی داشته باشند، مشروط بر اینکه ساعات کار سالانه کمتر از ساعات مصوب نباشد. همچنین دانش‌آموزان اقلیت‌ها در مدارس دیگر، در مناسبت‌های ویژه تعطیل خواهند بود.

ماده ۱۶۰ - این آیین‌نامه از سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مدت سه سال به صورت آزمایشی اجرا می‌شود و پس از آن بر اساس ارزیابی‌ها و بازخوردها اصلاح خواهد شد.

موضوع: آیین‌نامه اجرایی مدارس، در چهل و یکمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش، تاریخ ۱۴۰۰/۵/۱۰ به تصویب رسید.

نکات مهم آیین نامه اجرایی مدارس

- ۱- مدارس باید به عنوان محیطی برای تجلی فرهنگ غنی اسلامی و انقلابی عمل کنند و ارزش‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، کرامت نفس، ایثارگری و قانون‌گرایی را در روابط خود با دانش‌آموزان و دیگران تقویت نمایند.
- ۲- **انعطاف‌پذیری بیشتر** و بهبود ارتباطات درون مدرسه‌ای برای ارتقای کیفیت آموزش و تربیت دانش‌آموزان از اهداف آیین نامه اجرایی مدارس است.
- ۳- **تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری** با استفاده از تمام ظرفیت‌های درونی و بیرونی مدرسه، از جمله پژوهش‌سراها و کانون‌های فرهنگی، برای شکوفایی گرایش‌های فطری دانش‌آموزان ضروری است.
- ۴- مدرسه باید به جای دانش‌آموز منفعل، دانش‌آموزی فعال در محیط‌های تربیتی ایجاد کند.
- ۵- مدرسه باید از انباشت اطلاعات و حافظه‌محوری به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت دانش‌آموزان بپردازد.
- ۶- مدیر مدرسه باید دفاتر اسنادی مدرسه مانند دفتر آمار، امتحانات، فارغ‌التحصیلان و مالی را به درستی تنظیم و به‌طور دائمی نگهداری کند.
- ۷- شورای معلمان به‌منظور ارتقاء کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه تشکیل می‌شود و جلسات آن حداقل یک‌بار در ماه برگزار می‌شود.
- ۸- تمامی مکاتبات و ارتباطات شوراها و انجمن اولیا و مربیان با اشخاص حقیقی یا حقوقی خارج از مدرسه باید از طریق مدیر مدرسه صورت گیرد.
- ۹- دانش‌آموزان با ضعف بینایی یا شنوایی باید در ردیف‌های مناسب کلاس قرار گیرند و برای دانش‌آموزانی که با دست چپ می‌نویسند باید شرایط ویژه‌ای فراهم شود.
- ۱۰- دانش‌آموزان ازدواج‌کرده می‌توانند بدون مشکل در مدارس ثبت‌نام کرده و به تحصیل ادامه دهند، مشروط بر رعایت شئونات مدرسه.
- ۱۱- لباس دانش‌آموزان باید متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی و شرایط سنی آن‌ها باشد، و در مدارس دخترانه از چادر و مقنعه به عنوان پوشش مناسب استفاده شود.
- ۱۲- مدارس موظف به اجرای طرح جامع تقویت و تعمیق فرهنگ اقامه نماز در مراکز آموزشی تربیتی هستند.
- ۱۳- مدیر مدرسه موظف است برای ارتقای خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری بهداشتی در دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزشی بهداشت و سلامت را اجرا کند.
- ۱۴- مدیران مدارس باید تمام فضاهای مدرسه را از نظر استحکام و ایمنی بررسی کرده و گزارش آن را به‌صورت مکتوب به اداره آموزش و پرورش منطقه ارسال کنند.
- ۱۵- منابع مالی مدارس دولتی شامل اعتبارات دولت، کمک‌های مردمی، سهم شورای آموزش و پرورش، وجوه حاصل از خدمات فوق‌برنامه و سایر منابع مالی است.

۱۶- مدیر مدرسه موظف است تمامی رویدادهای مالی مدرسه را ثبت و اسناد مالی را برای ۱۰ سال نگهداری کند.

۱۷- مدیران مدارس موظفند همکاری با دانشجو معلمان را در چارچوب مقررات آموزش و پرورش فراهم کنند.

۱۸- مدیر مدرسه باید زمینه حمایت حقوقی و قضائی از کارکنان مدرسه در مواقع نیاز را فراهم کند.

۱۹- تمام منابع مالی مدرسه باید در همان مدرسه صرف شود و انتقال آن به دیگر مدارس با موافقت انجمن اولیا و مربیان مجاز است.

۲۰- استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدرسه باید بر اساس قوانین و مقررات کشور و برای تکمیل فرایند آموزش و یادگیری انجام شود.



❖ فصل دهم: روانشناسی رشد و اختلالات یادگیری

◀ بخش اول: روانشناسی رشد (خلاصه + نکات)

تعریف و موضوع روانشناسی رشد

روانشناسی رشد به دلیل استفاده از سایر حوزه های علمی مانند جامعه شناسی، انسان شناسی، ژنتیک رفتاری و طب کودکان، حوزه های بین رشته ای تلقی میشود.

روانشناسی رشد:

به علم مطالعه رشد انسان از زمان بسته شدن سلول نطفه تا هنگام مرگ گفته میشود.

تاکید اساسی در این حوزه بر تغییرات مشترک در شکل ظاهری، رفتار، علایق و اهداف هر مرحله از رشد و همچنین زمان بروز این تغییرات، عوامل موثر بر آنها و همگانی یا فردی بودن آنها است.

تغییرات رشدی، معمولاً به صورت منظم و پایدار و نه تصادفی و موقتی و پیشرونده و نه بازگشتی صورت میگیرد.

رفتارگرایان، انسان را موجودی منفعل و متأثر از عوامل محیطی و نضج گرایان، انسان را مقهور عوامل طبیعی و سرشتی میدانند.

شناخت گرایان، انسان را موجودی فعال میدانند که مدام درگیر جمع آوری، اندوختن و تعبیر و تفسیر اطلاعاتی است که از درون یا بیرون دریافت میکند

روانشناسی کودک:

یکی از زیر مجموعه های روانشناسی رشد محسوب میشود.

دوره کودکی را از بدو تولد تا ۱۲ - ۱۳ سالگی میدانند.

اولین مطالعات در روانشناسی رشد، در زمینه کودکان صورت گرفته است.

نمو: افزایش قد و وزن و یا اندازه فیزیکی را گویند.

نضج: رسیدن به حدی از توانایی عملی است که انجام یک الگوی رفتاری خاص را ممکن می سازد.

نضج امری نسبی بوده که تحت تاثیر تکامل نظام عصبی و ساختارهای بدنی و روانی و استعدادهای فردی صورت میگیرد و تجربه و یادگیری بر آن بی تاثیر است.

تکامل: پیدایش تغییرات تدریجی در یک موجود تکامل پذیر برای به فعلیت رسیدن کمال است.

تحول: به هر نوع تغییری گفته میشود که در طول زمان به وجود می آید.

ریشه های فلسفی (جان لاک و ژان ژاک روسو):

جان لاک در قرن ۱۸ اظهار داشت که تجارب اولیه کودکی، زندگی فرد را عمیقاً تحت تاثیر قرار میدهد.

از دیدگاه لاک، ذهن کودک در ابتدا یک لوح نانوشته (صفحه سفید) بوده و محتوای ذهن با یادگیری و تجربه شکل میگیرد. به همین دلیل، به نقش والدین بعنوان مربی کودک تاکید زیادی داشت.

روسو با دیدگاه لاک مبنی بر اینکه کودکان با بزرگسالان متفاوتند، موافق بود.

از نظر روسو، کودکان، افکار و احساسات خاص خود را دارند که باید مورد توجه قرار گیرد.

روسو برخلاف لاک، معتقد به قدرت محیط اجتماعی در شکل دادن به رفتار نبود. بلکه معتقد بود بجای آموختن اندیشه ها به کودکان، باید به آنان فرصت داد تا به روش خود و آنگونه که میل طبیعت شان است، بیاموزند.

کتاب امیل از روسو، در زمینه رشد و آموزش کودک نوشته شده است

لاک و روسو اولین فیلسوفانی بودند که تاثیر مستقیمی بر روانشناسی کودک داشته و درباره تفاوت کودکی با بزرگسالی و طبیعت در برابر تربیت، اظهار نظر کرده اند

پدربزرگ روش علمی (چارلز داروین):

به عقیده داروین، تحول تکاملی فرد از زمان بسته شدن سلول نطفه تا رشد کامل، تحول تکاملی نوع از آغاز پیدایش تا امروز را به نمایش میگذارد

تجدید خاطره اجدادی (استنلی هال):

نگرش داروین را در حوزه مطالعه رفتارهای انسانی بکار گرفت و علاقه مند به مطالعه کودکان و نوجوانان بود. روش او در جمع آوری اطلاعات مبتنی بر خودنگاشت بزرگسالان و یا اطلاعاتی بود که آنان درباره فرزندان خود در اختیار وی قرار میدادند.

روش هال به دلیل اینکه مبتنی بر مشاهدات تجربی نبود، منجر به ارائه دیدگاه مشخصی نشد

نظریه نضجی (آرنولد گزل):

بنیانگذار کلینیک کودک در آمریکا و سردبیر علمی مجله روانشناسی ژنتیک بود.

همانند روسو، رشد را ناشی از عوامل ذاتی می دانست که به شکل متوالی، منظم و سازمان یافته به پیش میرود.

با اعتقاد به تاثیر عوامل ژنتیکی بر رشد، به این نتیجه رسید که عوامل محیطی قادر به تغییر ویژگی های ژنتیکی نبوده و نظریه نضجی را ارائه کرد.

در این نظریه، بیشتر تغییرات رشد کودکان، در طبیعت آنان نهفته است و همراه با نضج آشکار می شود.

گزل، بانی هنجاریابی برای روند رشد کودکان با استفاده از آینه های یک طرفه و دوربین های فیلمبرداری است

روش او در جمع آوری اطلاعات مبتنی بر خودنگاشت بزرگسالان و یا اطلاعاتی بود که آنان درباره فرزندان خود در اختیار وی قرار می دادند.

روش هال به دلیل اینکه مبتنی بر مشاهدات تجربی نبود، منجر به ارائه دیدگاه مشخصی نشد.

رشد روانی - جنسی (زیگموند فروید):

به اعتقاد وی، کودکان با تمایلات جنسی زاده میشوند و کودکی، دوره‌ای متمایز، پیچیده و پر از تعارض‌های روانشناختی است.

به عقیده فروید، تجارب کودک در ۵ - ۶ سال اول عمر در ناخودآگاه وی انباشته میشود و تاثیری سرنوشت ساز بر رشد شخصیت وی میگذارد.

ذهن آدمی را به بخشهای ناآگاه، نیمه آگاه و آگاه تقسیم نمود.

برای رشد انسان، دوره پیش جنسی شامل مراحل دهانی، مقعدی، آلتی (تا ۶ سالگی) و همچنین جنسی (بلوغ) را در نظر گرفت.

سال‌های بین ۶ تا ۱۲ سالگی را زمان نهفتگی (آرامش و خفتگی جنسی) نامید و آن را مرحله ای از رشد روانی - جنسی به حساب نیاورد.

به نظر فروید، ارضا یا عدم ارضای فرد در هریک از مراحل رشد میتواند موجب ایجاد واکنش تثبیت شود.

برای شخصیت انسان سه ساختار نهاد، خود و فرا خود را معرفی کرد.

منظور از نهاد، بنیادهای زیستی انسان است که انرژی لازم برای فعالیت وی را از غرایز زندگی و مرگ که دارای جلوه‌های جنسی و پرخاشگری هستند، فراهم می‌نماید.

نهاد براساس اصل لذت عمل کرده و خواهان ارضای فوری و کامل است.

من آرمانی، فرد را برای انجام آنچه خوب است تشویق می‌کند.

وجدان اخلاقی نیز در صورت ارتکاب اعمال نامناسب، انسان را سرزنش می‌نماید.

خود، واقع بین بوده و عمل آن، این است که تمایلات نهاد را براساس واقعیت و فراخود، بیان و ارضا نماید.

دیدگاه روانی - اجتماعی (اریک اریکسون):

برای درک معانی روانشناختی بازیهای کودکان، به مشاهده بازی‌های آنان با اسباب بازی‌ها پرداخت.

بجای تاکید بر تاثیر ۵ سال اول زندگی بر شخصیت انسان (دیدگاه فروید)، به تداوم رشد در ۸ مرحله جهان شمول و هر مرحله را نیز توأم با یک بحران در نظر گرفت.

برخلاف فروید که توجه ویژه‌ای به نهاد داشت، توجه خود را معطوف به خود بعنوان بخش مستقل شخصیت نمود.

اریکسون برخلاف فروید که رشد شخصیت را محصول تاثیر صرف نیروهای زیستی در طول دوره کودکی میداند، بر تاثیر عوامل فرهنگ، جامعه و تاریخ بر رشد تاکید کرد.

به اعتقاد وی، کنار آمدن با تجارب زندگی اجتماعی است که به شخصیت انسان شکل می‌دهد.

دیدگاه مرحله ای وی از رشد با رویکرد رفتارگرایی که رشد را فرآیندی تدریجی می‌داند متفاوت است

شروع رفتارگرایی (جان واتسون):

تحت تاثیر شرطی سازی کلاسیک پاولف بود.

موفقیت واتسون در تغییر رفتار کودکان موجب شد تا وی، موضعی مخالف رشد طبیعی بگیرد.

به اعتقاد وی، فرآیند شرطی سازی، مسئولیت کامل تربیت کودک را به عهده والدین می گذارد.

شیوه آزمایشی وی برای مطالعه کودکان، جهت علمی تازهای به پژوهشگران که از روش درون نگری و خودنگاشت ها به جمع آوری اطلاعات می پرداختند داد.

هدف روانشناسی را مطالعه رفتار آن هم به شیوه آزمایشی مطرح نمود.

نظریه های یادگیری اجتماعی (دالارد، میلز و سیرن):

به اعتقاد آنان کودک می آموزد برای دریافت غذا و رهایی از درد و رنج، بدنبال عشق و محبت و توجه مادر باشد.

نظریه پردازانی که پیرو اسکینر بودند، نظریه شرطی شدن عامل را برای مطالعه کودکان بکار گرفتند.

بر اساس نظریه اسکینر، می توان با بکارگیری تقویت مثبت، تقویت منفی، خاموشی و تنبیه به رفتار کودک شکل داد

آلبرت بندورا یکی از پیشروان نظریه یادگیری اجتماعی است.

به اعتقاد بندورا، یادگیری بدون دریافت تقویت نیز صورت میگیرد و تنها برای تبدیل یادگیری به رفتار آشکار، تقویت لازم است.

به نظر وی، کودکان بدون دریافت تقویت نیز از رفتارهای والدین، همسالان و افراد قابل تحسین، جذاب و مهربان تقلید می کنند.

رشد ذهنی (ژان پیاژه):

پیاژه بیشترین تاثیر را بر روانشناسی معاصر داشته است.

وی با مشاهده منظم و جامع کودکان، رشد تفکر را در کودکان مورد مطالعه قرار داد.

روش پیاژه در جمع آوری اطلاعات، مشاهده دقیق کودکان و ثبت وقایع، مصاحبه بالینی آزاد با آنان و گاه نیز مداخلاتی در رفتار آنها بود.

همانند اریکسون معتقد به وجود مراحل در رشد است و موفقیت در هر مرحله رشدی را شرط لازم برای شروع مرحله بعد میداند.

دارای دیدگاه متعادل در رشد بوده برخلاف لاک و واتسون که بر تربیت و روسو و گزل که به عوامل ذاتی تاکید داشتند.

رشد را حاصل کنش متقابل رسش (نضج) و تجربه میداند.

رویکرد پردازش اطلاعات (پردازش اطلاعات همانند رایانه):

محور اصلی این رویکرد، از مقایسه انسان با رایانه سرچشمه گرفته و به بررسی چگونگی کسب و پردازش اطلاعات در انسان می پردازد.

به اعتقاد سیگلر، رویکرد پردازش اطلاعات، رویکرد مسلط در مطالعه های رشد شناختی است.

رویکرد رفتارگرایی به دلیل بی اعتقادی به تمایز انسانها و حیوانات، به فرآیندهای فکری و ذهنی کمتر توجه میکرد.

شباهت انسان با رایانه در این است که انسان نیز همانند رایانه اطلاعات دریافتی را در درون خود دستکاری نموده، به رمز در می آورد و با اطلاعات دیگر ذخیره شده در حافظه ترکیب می کند.

روانشناسان پیرو این نظریه، متاثر از دیدگاه پیازه هستند و پردازش اطلاعات و یادآوری آنها را در مراحل مختلف مورد مقایسه قرار میدهند

رویکرد عمرنگر(رشد در سراسر عمر):

بجای توجه صرف به دوره کودکی که از در نظر گرفتن رشد بعنوان فرآیندی منتهی به یک نقطه نهایی به نام نضج است، به رشد بعنوان فرآیندی مداوم در گستره زندگی انسان می نگرند.

روانشناسان عمرنگر، رشد انسان را معلول ۳ مجموعه از عواملی شامل تحولات هنجاری و سن مدار (حوادث تجربه شده توسط بیشتر افراد در یک سن که ناشی از عوامل زیستی و نضجی است

رویکرد بوم شناختی (تاثیر زمینه و بافت اجتماعی):

به تاثیر زمینه و بافت اجتماعی بر رشد کودکان تاکید دارند.

اولین مدافع این رویکرد، برانفن برنر است که محیط رشدی کودکان را بعنوان یک سیستم چند لایه که مانند دایره های متحدالمرکز در درون هم جای گرفته اند، به تصویر میکشد.

به اعتقاد وی، محیط بالواسطه نوزاد را که در آن به تعامل با دیگران میپردازد، شامل خانه و خانواده و برای کودکان و نوجوانان، گروه همسالان دانسته و میکروسیستم یا نظام خرد نامیده است.

نظام میانی یا مزوسیستم به روابط اشاره دارد که بین بخشهای مختلف میکروسیستم بوجود می آید مانند روابط بین خانه و مدرسه یا خانه و همسالان برای کودکان و خانواده و کار و دوستان برای بزرگسالان.

اگزوسیستم یا نظام بیرونی اگرچه بر روی رشد کودک موثر است اما مستقیماً به زندگی وی مربوط نمیشود مانند تغییرات در نوبت کاری شغل والدین.

ماکروسیستم یا نظام کلان، نظام میانی و بیرونی را با عناصر تشکیل دهنده آنها در درون خود جای میدهد و شامل امور وسیعتری چون الگوهای اعتقادی، نظام تعلیم و تربیت و بطور کلی فرهنگ است.

روانشناسان این رویکرد، به بررسی روابط بین کودک و محیط های مرتبط و تاثیر آنان همچون شرایط اجتماعی - اقتصادی، نوع سرپرستی و مراکز مراقبتی بر کودکان می پردازند

رویکرد زیستی - اجتماعی (اساس ژنتیکی رفتار):

این روانشناسان، برداشت جدیدی از دیدگاه طبیعتگرای روسو، داروین، لورنز و گزل دارند که برای رفتارهای آموخته شده انسان نیز اساس ژنتیکی قائل اند.

ادوارد ویلسون اولین کسی است که ایده توضیح رفتار اجتماعی بر مبنای تکامل را مطرح کرد و اظهار داشت که رفتارهای اجتماعی نیز همانند صفات جسمانی، محصول مستقیم تکامل نوع هستند.

ویلسون با انتشار کتاب رویکرد زیستی - اجتماعی: یک تلفیق جدید، این دیدگاه را بعنوان رویکرد مطالعه منظم اساس زیستی رفتار مطرح کرد.

ویلسون با مطرح کردن مفهوم سازگاری فراگیر بعنوان اساسی ترین مفهوم این نظریه، به تمایل حیوان به حفظ نسل پرداخت.

به اعتقاد وی، جانوران، فرزندان و نزدیکان خود را براساس شباهت ژنتیکی آنان به خود، حفظ می کنند تا ایشان به سن تولید مثل برسند و هر قدر شباهت ژنتیکی بیشتر باشد، میزان این تمایل بیشتر می گردد.

دیدگاه اسلام درباره رشد:

رشد در اسلام در معانی مختلف بکار رفته از جمله رسیدن به قوه تشخیص و تمییز و یا دانا شدن به درک مصالح زندگی. در اسلام، ازدواج، دخل و تصرف در مال و زندگی مستقل، نیازمند رشد یافتگی دانسته شده است. علامه طباطبایی، رشد را به معنای آگاهی یافتن به طریقه بهره گیری از سرمایه و امکانات خود و در رابطه با نکاح، قدرت، پذیرش و مسئولیت اداره خانواده تفسیر کرده اند. معنای دیگر رشد، راه یافتن بسوی هدف های زندگی است و هدف زندگی بشر نیز ایمان آوردن به پروردگار متعال از روی آگاهی است.

بلوغ به معنای رسیدن به منتهای قوت و شدت نیروهای بدنی است که معمولاً در ۱۸ سالگی صورت میگیرد. نضج به معنی پختن گوشت و ربو به معنی افزایش یافتن و زیاد شدن و تربیت به معنای رشد و نمو و گاه به معنای پرورش یافتن بکار رفته است. تزکیه نیز به معنی پالایش درون و تهذیب و طهارت در قرآن آمده است. بلوغ و تربیت بیشتر بر رشد جسمی و بدنی و تزکیه بیشتر بر رشد معنوی و روحانی دلالت دارد

مراحل رشد:

اسلام معتقد به وجود مراحل در رشد است که در آیات قرآن و روایات ائمه نیز مشخص است. پیامبر میفرماید: هرکس کودکی در نزد اوست، باید برایش بچگی کند. پیامبر میفرماید: فرزند، ۷ سال سرور، ۷ سال بنده و ۷ سال وزیر است تعریف روان شناسی رشد شاخه ای از روان شناختی میل به توصیف و شناسایی آن دسته از عواملی که بر ثبات و تغییر شکل انسانها از لحظه لقاح تا مرگ تأثیر می گذارد.

نظریه های بنیادی روان شناسی رشد

حوزه کاربردی:

الف) رشد اجتماعی (جامعه) ب) رشد جسمانی ج) رشد روانی (اضطراب)

حوزه میان رشته ای مخزن عظیم اطلاعات ما در مورد انسان که از ترکیب تلاش های افراد در حوزه مطالعاتی متعدد صورت می گیرد.

رشد پیوسته رشد تدریجی می باشد.

رشد ناپیوسته رشد مرحله ای است.

وراثت رشد تحت تأثیر وراثت می باشد (طبیعت)

تجربه رشد تحت تأثیر تجربه می باشد. (تربیت)

نظریه های فلسفی

فرم یافتگی پیشین کودکان مینیاتور بزرگسالان هستند.

دیدگاه پروتستانیسم: مفهوم گناه نخستین

جان لاک: ذهن کودک مانند لوح سفید است.

روسو: کودکان وحشی های بزرگوار هستند.

حوزه روان شناسی

حوزه کاربردی:

(الف) رشد اجتماعی - جامعه

(ب) رشد جسمانی - جسم

(ج) رشد روانی - اضطراب

میان رشته ای - مخزن عظیم اطلاعات ما در مورد انسان از ترکیب تلاشهای افراد در حوزه مطالعاتی متعدد است.

نکته (۱) تفاوت نظریه با عقیده با یک دیدگاه ادامه وجود یک نظریه به اثبات علمی آن بستگی دارد.

نکته (۲) مطالعه رشد هیچ واقعیت اساسی را تامین نمی کند . پژوهشگران همواره در مورد معنی آنچه می بیند اتفاق نظر ندارند.

نکته (۳) تعدد نظریه به پیشرفت دانش کمک می کند.

نظریه های رشد

پیوسته: در این دیدگاه فرق بین بالغ و نابالغ صرفاً در مقدار یا پیچیدگی رفتار می دانند.

رشد پیوسته فرایندی که عبارت است از افزودن تدریجی رفتار به مهارتهای یکسانی که از همان آغاز وجود دارد.

ناپیوسته نوباوگان و کودکان شیوه های تفکر احساس و رفتار کردن منحصر به فردی دارند که باید آنها را در شرایط خودشان درک کرد.

رشد ناپیوسته که در مقطع زمانی خاصی آگاهیهای جدید نمایان می شود.

نظریه های ناپیوسته مفهوم مرحله را شامل می شوند.

تعریف مرحله: تغییرات کیفی در تفکر احساس و رفتار کردن که مقطع زمانی بخصوص از رشد را مشخص می کند شبیه بالا رفتن از پلکان است.

هر مرحله نسبت به مرحله قبل پیشرفته و سازمان یافته تر است.

دوره رشد نظریه پردازان مرحله ای

۱- رشد افراد در همه جا زنجیره رشد یکسانی دارد.

۲- رشد محیط و تأثیر آن در رشد کودک

۳- ساختار ژنتیکی و نقش آن در رشد کودک

طبیعت و تربیت

طبیعت - موهبت های زیستی فطری

تربیت - نیروهای پیچیده دنیای مادی و اجتماعی که ساختار زیستی را تحت تأثیر قرار میدهد: (الف) قبل از تولد (ب) بعد از تولد

تربیت - زبان - فکر کردن - تفاوت های فردی - هوش - یادگیری

طبیعت - زبان - فکر کردن - تفاوت های فردی - هوش - یادگیری

موضع طبیعت در برابر تربیت ثبات - ویژگی های شخصیت شرایط خود را حفظ می کنند.

انعطاف پذیری - امکان تغییر در وجود به آنها می باشد .

دیدگاه عمر ۴ دیدگاه

(۱) رشد به صورت مادام العمر

هیچ دوره سنی از نظر تأثیر آن بر روند زندگی برتر نیست در هر دوره تغییر در سه زمینه جسمانی و شناختی - اجتماعی به وجود می آید.

جسمانی: تغییر در وضعیت جسمانی شناختی تغییر در وضعیت عقلانی حافظه توجه و زبان

(۲) رشد به صورت چند بعدی و چند جهتی

(۳) رشد به بهبود عملکرد محدود نمی شود.

(۴) نه تنها در طول زمان چند جهتی است در یک زمینه واحد رشد هم چند جهتی است پیشرفت و افول در رشد شناختی

فلسفه کودکی قرون وسطی ششم تا ۱۵ میلادی به کودکی اهمیت کمی میدادند.

نظریه فرم یافتگی یا پیشین - کودکان به صورت بزرگسالی مینیاتوری که از پیش فرم گرفته اند.

کودکان مصون از خطرات جانبی باشند.

حرفه پزشکی با مراقبت ها و آموزش های ویژه داشته باشد.

قرن شانزدهم - پروتستانیسم - گناه نخستین: ۱- تنبیه فلسفه رایج فرزند پروری عشق و محبت ۲ ایجاد عقل

جان لاک قرن هفدهم

(الف) آرمانهای عزت و شرف انسان تأکید داشت.

(ب) ذاتاً شرور نیستند.

(ج) لاک کودک را به عنوان لوح سفید در نظر داشت.

(د) شخصیت آنها را تجربه ها شکل میدهد

لاک

رشد را به صورت پیوسته در نظر داشت.

رفتارهای بزرگسالان به تدریج از طریق آموزش والدین شکل میگرد.

کودک را به صورت موجوداتی منفعل توصیف میکند.

برداشت لاک از کودکان به عنوان لوح سفید او را مدافع تربیت و محیط کرد

ژان ژاک روسو - کودکان وحشی های بزرگواری هستند که ذاتاً از احساس درست و غلط برخوردارند و برای رشد منظم و سالم برنامه ای فطری دارند.

آموزش بزرگسالان فقط به درک اخلاقی فطری کودکان و نحوه تفکر و احساس آنها صدمه می زند.

اولین دیدگاه عمر

کاروس مراحل چهار دوره در طول عمر: (الف) کودکی (ب) جوانی (ج) بزرگسالی (د) پیری

کاروس و تنتس بیری را نه تنها زوال بلکه پیشرفت هم می دانستند.

سرآغاز علمی

داروین

قرن نوزدهم - داروین - طبیعت شناس - پیشگام مطالعه علمی کودک محسوب میشود.

تنوع بی نهایت را در گیاهان و گونه حیوان مشاهده کرد اینکه در یک گونه دو جاندار شبیه هم نیستند.

انتخاب طبیعی و بقای شایسته ترین سازگاری ویژگیهای جسمانی و رفتاری به نظریه های مهم رشد راه یافته است.

استانلی هال - سپانگذار جنبش کودک محسوب میشود.

دوره هنجاری گزل وهال

(۱) رشد را به صورت فرایندی در نظر گرفتند که به صورت ژنتیکی تعیین میشود و مانند یک گل به طور خودکار میشکند

(۲) رویکرد هنجاری به مطالعه کودک را عرصه کردند.

(۳) گزل جز اولین کسانی بود که والدین را از رشد کودک آگاه کرد.

سه بخش شخصیت من:

(۱) نهاد تولد تا ۱ - بزرگترین بخش ذهن - منبع نیازهای زیستی

(۲) بخش هشیاری و منطقی شخصیت - در اوایل نوباوگی ظاهر میشود.

(۳) فراخود واجدن (۳۶) از تعامل با والدین بوجود می آید. طبق نظریه فروید - روابطی که بین نهاد من فرامن در سالهای پیش از دبستان برقرار میشود شخصیت بنیادین فرد را تعیین میکند.

مراحل روانی - جنسی فروید دهانی - تولد تا ۱ سالگی - فعالیت مکیدن نوزاد مقعدی - ۱ تا ۳ سالگی - انضباط - کودکان نوپا و پیش از دبستان التی - ۳ تا ۶ سالگی - تعارض ادیبی تعارض الکترانهفتگی - ۶ تا ۱۱ سالگی - فرامن رشد میکند.

تناسلی - نوجوانی - بلوغ جنسی

نظریه روانی - جنسی فروید - اولین نظریه بود که بر اهمیت تجربه اولین برای رشد بعدی تأکید کرد.

انتقاد بر نظریه فروید

(۱) تأکید بر احساسهای جنسی

(۲) متناسب فرهنگ الکتوریا

نظریه اریکسون روانی - اجتماعی

اریکسون

به این امر تأکید داشت که من صرفاً بین تکانه های نهاد درخواست های فرامن میانجی نمی شود.

من نیروی راهگشا در رشد است.

شرایط رشد را متناسب با فرهنگ مطرح کرد.

مهم ترین امتیاز نظریه روانکاوی - تأکید آن بر زندگی نامه منحصر به فرد شخصی است. تأکید به روش بالینی دارد.

رفتارگرایی - لاک - در قرن بیستم با مطالعات واتسون شروع شد - علم عینی روان شناسی

رویدادهای قابل مشاهده محرک ها و پاسخها

پاولف - شرطی سازی کلاسیک اسکینر - شرطی سازی کنشگر:

الف) تقویت

ب تنبیه

نظریه یادگیری اجتماعی - آلبرت بندورا

سرمشق گیری که به تقلید یا یادگیری مشاهده ای است. مینای مهم رشد است.

رشد اجتماعی

جدید - اجتماعی - شناختی

نظریه اجتماعی - کودکان به تدریج در تقلید کردن سخت گیر میشوند کودکان از دیدن کسانی که خود را تحسین و سرزنش

می کنند و از طریق پسخوراند ارزش اعمال خودشان معیارهای شخصی برای رفتار و احساس کارایی شخص را پرورش میدهند.

تحلیل رفتار کاربردی - روان - اجتماعی - مشاهده ای از بین بردن رفتارهای ناخوشایند را افزایش دادن پاسخ های جامعه پسند.

یادگیری اجتماعی - شرطی سازی را با - سرمشق گیری ترکیب می کند

نظریه شناختی - رشدی پیاژه

پیاژه - باور نداشت که دانش به کودک منفعل و تقویت شده تحمیل میشود.

کودکان با دستکاری و کاویدن محیط شان، فعالانه دانش را می سازند.

رشد مرحله ای

نظریه او تحت تأثیر آموزش اولیه او در زیست شناسی قرار داشت.

نظریه انطباق - ساختار ذهن طوری پرورش مییابد که دنیای بیرونی تناسب داشته باشد.

نظریه تعادل - توازن بین ساختارهای درونی و بیرونی نحوه فکر کردن کودکان ابداع کرد.

مصاحبه بالینی - مصاحبه بالینی باز پاسخ

یادگیری اکتشافی - تماس مستقیم با محیط

دیدگاه های نظری جدید

کردارشناسی - به ارزش انطباقی یا بقای رفتار و تاریخ تکاملی آن مربوط میشود - داروین

لورنزوتین برگر - نقش پذیری - در دوره محدودی از رشد واقع میشود.

دوره بحرانی - دوره حساس - مناسب ترین زمان برای ظاهر شدن تواناییهای خاص است و طی آن فرد خیلی پذیرای تأثیرات محیط است.

جان بالبی (بولبی) - مشاهدات نقش پذیری - فهمیدن رابطه کودک - والد

نظریه اجتماعی - فرهنگی - رابطه شیوه خاص فرهنگی - تعامل اجتماعی

نحوه ای که فرهنگ - ارزشها - اعتقادات - سنتها و مهارتهای یک گروه اجتماعی - به نسل بعدی منتقل میشود تمرکز می کند.

نظریه ویگوتسکی

رشد شناختی را به صورت فرایند اجتماعی در نظر داشت

معتقد نبود که همه کودکان مراحل یکسانی را پشت سر می گذارند.

بر خلاف پیاژه که تأکید بر خود فعال کودک بود او به بزرگسالان نیز تأکید داشت.

نظریه سیستمهای بوم شناختی برونفن برتر

شخص را به صورتی در نظر میگیرد که در یک سیستم پیچیده روابط رشد میکند که چندین سطح از محیط اطراف بر او تأثیر می گذارند.

الگوی زیست بوم شناختی

ریز سیستم عمیق ترین سطح محیط که به فعالیتهای و الگوهای تعامل در نزدیکترین محیط میان سیستم به ارتباط بین ریز سیستم ها اشاره دارد که رشد را تقویت می کنند.

برون سیستم به موقعیتهای اجتماعی اشاره دارد که فرد در حال رشد را شامل نمیشود اما با این حال به تجربه های او تأثیر می گذارد. مثل سازمانهای رسمی

کلان سیستم بیرونی ترین سطح الگوی برونفن برتر موقعیت بخصوص نیست. بلکه از ارزشها قوانین سنتها و امکانات یک فرهنگ خاص تشکیل میشود.

سیستم پویا و همیشه متغیر محیط نیروی پویا و همیشه متغیر است. بعد زمانی خود را - سیستم زمانی نامید.

روشهای پژوهش رایج

مشاهده منظم: مشاهده بین بدن

معایب روش طبیعت

از طریق مشاوره ساخت دار اقدام میشود.

عدم پی بردن به علت

گزارش- با روش گزارش پاسخ پی به علت رفتار می پردازند.

گزارشهای شخصی مصاحبه بالینی - مصاحبه ساخت دار پی بردن از ادراک احساس و ارزشها.

روش بالینی مورد پژوهشی - اهمیت زندگی نامه افراد

روشهایی برای بررسی فرهنگ

روش بالینی - اطلاعات وسیعی را در مورد یک نفر از طریق مصاحبه ها - مشاهده ها گاهی نمره آزمون تامین میکند. اینکه

از چه روش برای پژوهش استفاده میکند بستگی به هدفهای پژوهش آنها بستگی دارد.

طرح همبستگی

روش را برای بررسی رابطه تجربه ها یا ویژگی شرکت کننده ها با رفتار با رشد آنها در اختیار می گذارند نقطه ضعف نمی

توانیم علت و معلول را استنباط کنیم.

ضریب همبستگی - عددی است که شرح میدهد چگونه دو مقیاس با متغیر با یکدیگر ارتباط دارند.

طرح آزمایش

(الف) امکان نتیجه گیری درباره علت و معلول را میدهد.

(ب) متغیر مستقل و وابسته

طرح رشد طولی - یک گروه آزمودنی بارها در سنیت مختلف بررسی میشوند.

طرح مقطعی - گروه هایی از افراد که از نظر سن فرق دارند در مقطع زمانی یکسان بررسی میشوند

تعاریف:

روانشناسی رشد: روانشناسی رشد به مطالعه تغییراتی میپردازد که از زمان انعقاد نطفه تا مرگ اتفاق می افتد.

نظریه رشد: به مجموعه ی منسجمی از اظهارات که رفتار را توصیف، توجیه و پیش بینی میکند، اطلاق میگردد.

رسش (maturation): عبارت است از تغییرات از پیش تعریف شده ی ژنتیکی که مستقل از تاثیرات محیطی است و امکان یادگیری های مختلف را برای موجود زنده فراهم میکند.

یادگیری (learning): تغییرات نسبتاً پایداری است که ناشی از تجربیات فرد است.

نمو (growth): برنامه ژنتیکی و از قبل برنامه ریزی شده ای است که از زمان لقاح تا نوجوانی ادامه دارد و بیشتر حالت افزایشی دارد.

رشد (Development): حاصل جمع رسش، نمو و یادگیری است که شامل تغییرات کمی و کیفی است و از زمان لقاح تا مرگ ادامه دارد.

موضوعات اساسی

پژوهش در مورد رشد انسانها نسبتاً جدید است. بررسی کودکان تا اوایل قرن بیستم شروع نشده بود. تحقیق در مورد رشد بزرگسالی، پیری و تغییر در دوره ی زندگی فقط در دهه ی ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آغاز شده بود. با این حال دیدگاههای مربوط به این که افراد چگونه رشد و تغییر میکنند قرنهای وجود داشته اند. زمانی که این حدس ها با پژوهشها در آمیختند به ساخت نظریه های رشد منجر شدند. همان طور که در تعریف نظریه گفته شد. نظریه مجموعه ی منظم و منسجمی از اظهارات است که رفتار را توصیف توجیه و پیش بینی میکند برای مثال یک نظریه ی خوب در مورد دلبستگی کودک مراقب باید این ویژگی ها را داشته باشد.

۱ - رفتارهایی را توصیف کند که کودک ۶ تا ۸ ماهه برای دریافت محبت و آرامش از جانب یک بزرگسال آشنا از خود نشان میدهد.

۲ - توضیح دهد که چرا کودکان چنین تمایل نیرومندی دارند.

۳- پیامدهای این پیوند عاطفی را روی روابط فرد در طول زندگی پیش بینی کند.

نظریه ها به ۲ دلیل ابزارهای حیاتی در رشد انسانها و سایر تلاشهای علمی هستند اولاً چارچوب منطقی را برای مشاهده ی افراد در اختیار می گذارند. به عبارت دیگر آنچه را که میبینیم هدایت می کنند و به آن معنی میدهند. ثانیاً نظریه های که پژوهش آنها را تأیید کرده است، مبنایی برای اقدام علمی تامین می کنند. زمانی که یک نظریه وجود داشته باشد که با ما کمک کند تا رشد را بشناسیم برای آگاهی از این که چه کنیم تا بهزیستی و درمان کودکان و بزرگسالان را بهبود بخشیم در وضعیت بهتری قرار میگیریم.

به طور کلی نظریه ها تحت تأثیر ارزشهای فرهنگی و نظامهای عقیدتی زمان خود قرار دارند. اما نظریه ها از یک نظر با عقیده یا دیدگاه صرف فرق دارند ادامه ی وجود یک نظریه به اثبات علمی آن بستگی دارد یعنی این که یک نظریه باید با یک رشته از روشهای تحقیق که جامعه ی علمی آن را قبول دارد آزمایش شود و یافته های آن باید با گذشت زمان پایدار و تکرار پذیر باشند.

در حوزه ی رشد انسان نظریه های متعددی وجود دارند که دیدگاه های آنها در مورد افراد و نحوه ای که تغییر می کنند بسیار متفاوت هستند. مطالعه رشد به دلایل زیر هیچ واقعیت اساسی ای را تأمین نمی کند.

۱- پژوهشگران همواره در مورد معنی آنچه که می بینید، اتفاق نظر ندارند.

۲- انسان ها موجودات پیچیده ای هستند و همواره از نظر جسمانی روانی هیجانی و اجتماعی تغییر می کنند و تا کنون هیچ نظریه ی واحدی نتوانسته است تمام این جنبه ها را توضیح میدهد.

۳- وجود نظریه های متعدد به پیشرفت دانش کمک میکند زیرا پژوهشگران همواره سعی دارند این دیدگاه مختلف را حمایت تکذیب و ترکیب کنند.

نظریه های مختلفی در زمینه ی رشد انسان ها وجود دارند، اما میتوان همه آنها را در ۳ موضوع اساسی سازمان بندی کرد:

۱ آیا روند رشد پیوسته است یا ناپیوسته؟

۲ آیا یک روند رشد همه ی انسان ها را مشخص میکند یا چند روند احتمالی وجود دارد؟

۳ آیا در تعیین رشد عوامل ژنتیکی مهم هستند یا عوامل محیطی؟

نظریه های اساسی که در روانشناسی وجود دارند دو احتمال را در مورد رشد در نظر میگیرند. بعضی از آنها رشد را "پیوسته" و بعضی از آنها رشد را "ناپیوسته" می دانند.

یکی دیگر از مسائل مطرح شده در روانشناسی رشد این است که "یک دوره رشد وجود دارد یا چند دوره ی رشد؟ درست است که نظریه پردازان مرحله ای معتقدند که افراد در همه فرهنگ ها و جوامع، زنجیره ی رشد یکسانی را طی میکنند اما نظریه پردازان معاصر موقعیت هایی را در نظر میگیرند که رشد را به صورت چند لایه و پیچیده شکل میدهند.

یکی دیگر از مسائلی که در روانشناسی رشد مطرح میشود مساله طبیعت و تربیت است. منظور از طبیعت ویژگی های زیستی و فطری است. منظور از تربیت، نیروهای محیطی، مادی و اجتماعی است. هرچند که همه نظریه پردازان برای طبیعت و تربیت نقش هایی را در نظر میگیرند اما از نظر اهمیتی که برای هر کدام قایل میشوند باهم متفاوتند. بعضی از آنها بر ثبات ویژگی های افراد تأکید میکنند، لذا وراثت را عامل مهم تری تلقی میکنند.

تا این جا در مورد و موضوعات اساسی رشد انسان در دو حد افراطی صحبت کردیم راه حل های یک طرف در مقابل طرف دیگر اما در ادامه خواهیم دید که مواضع بسیاری از نظریه ها تعدیل شده اند. نظریه های نوین دریافته اند که هر دو طرف امتیازهایی دارند. برخی نظریه پردازها معتقدند که هم تغییرات پیوسته و هم تغییرات ناپیوسته رشد را مشخص میکنند و جانشین یکدیگر میشوند. برخی نیز تصدیق میکنند که رشد میتواند هم ویژگیهای همگانی داشته باشد و هم ویژگی هایی که

منحصر به فرد و منحصر به شرایط ویژه است. بالاخره این که پژوهشگران جدید نمی پرسند که وراثت مهمتر است یا محیط بلکه آنها می خواهند بدانند که چگونه طبیعت و تربیت با کمک هم بر صفات و قابلیت فرد تأثیر میگذارند. دیدگاه دیگری که در روانشناسی رشد وجود دارد نگاه متداول تری به رشد دارد. این دیدگاه "دیدگاه عمر" نام دارد و ۴ فرضیه در این دیدگاه مدنظر قرار میگیرد:

۱. رشد به صورت مادام العمر است
۲. رشد چند بعدی و چند جهتی است
۳. رشد کاملاً شکل پذیر است.
۴. رشد به صورت چند موقعیتی است.

مفهوم مرحله در روانشناسی

از کارهای اساسی در روانشناسی تحولی بررسی فرآیندهای روانی و مشخص کردن مراحل می باشد. هر مرحله باید واجد شرایط و ملاک هایی باشد. آن شرایط عبارت اند از:

۱ - **محل و زمان ثابت** هر مرحله همیشه بعد از مرحله ی معینی می آید و مرحله ی دیگری را به دنبال دارد. مثلاً اگر فرآیند هوش را در انسانها به ۱۳ مرحله تقسیم کرده باشند مرحله دوم در همه افراد باید مرحله دوم باشد. یعنی مرحله ی دوم مرحله ای است که همیشه بعد از مرحله ی اول قبل از مرحله سوم ظاهر میگردد. چنانچه در یک بررسی تطبیقی مثلاً آنچه که مرحله ی سوم نامیده میشود با یک جمعیت آفریقایی تطابق نداشته باشد، ما حق نداریم از مرحله ی سوم صحبت کنیم چرا که ترتیب توالی ثابت را ندارد و در نتیجه ارزش علمی ندارد. بنابراین باید توجه داشت که معمولاً مراحل که در مورد تحول مطرح میشوند با سنین متوسطی مطابقت می کنند. ممکن است سن های تقریبی مطرح شده در مورد مراحل در جوامع و فرهنگ های مختلف کم و بیش تغییر کند اما آنچه که ثابت است ترتیب توالی یا پشت سر هم قرار گرفتن مراحل است که مهمترین شرط مرحله در تحول فرآیندهای روانی است.

۲ - **صفت توحیدی** هر مرحله باید تمام خصوصیات مرحله ی قبلی را داشته باشد. به عبارت دیگر یکپارچه شدن خصوصیات در هر مرحله ی جدید تمام خصوصیات مرحله ی قبل به اضافه خصوصیات مرحله ی جدید، صفت توحیدی نام دارد.

۳ - **به وجود آمدن ساخت های مجموعه ای** یعنی باید در هر مرحله یک سلسله مکانیزم های کم و بیش هم تراز شده به صورت یک مجموعه در بیایند. به عبارت دیگر یک مرتبه ی «تعادل» در هر مرحله حاصل میگردد. بر اساس همین ساختهای مجموعه ای میتوان مراحل را از یکدیگر تفکیک کرد. در این مورد می توان اکتساب معارف را مثال زد. مثلاً در زبان معمولی و در سطح ابتدایی کسی را با سواد نمیگوییم که فقط بخواند یا بنویسد، یا تنها جمع و تفریق بداند، بلکه این معارف که ظاهراً مجزا به نظر میرسند به طور کلی نشان دهنده یک ساخت کلی هستند که سواد» نامیده میشود و هر کس که به مجموع این مکانیزم ها دست یابد با سواد خوانده میشود.

۴- هر مرحله ۲ تراز دارد «تراز تهیه» یا «فراهم سازی» یعنی یک سری فرایندهای روانی معین در یک فاصله زمانی معین پیش می روند.

تراز "اتمام" عبارت است از به تعادل رسیدن آن فرایندهای روانی. این تحول درست مثل نمو یک درخت است که در بهار از خواب زمستانی بیدار می شود و شروع به نمو میکند تراز تهیه و یک حلقه به حلقه های تشکیل دهنده ی نمو آن افزوده میشود. سپس زمستان فرا می رسد و درخت که مرحله ی از نمو خود را تمام کرده است مرتبه ی تعادل استراحت میکند.

سرآغاز علمی

مطالعه ی رشد در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم به سرعت تحول یافت روشها و نظریه های متعددی به دنبال مشاهدات پیشین در مورد رشد انسان پدیدار گشتند. تمامی پیشرفتهای به وجود آمده منجر به تقویت حوزه ی امروزی گشته است.

داروین پیشگام مطالعه ی علمی کودک چارلز داروین طبیعت شناس بریتانیایی معمولاً پیشگام مطالعه ی علمی کودک به حساب می آید. داروین تنوع بی نهایتی را در گیاهان و گونه ی حیوان مشاهده کرد. او همچنین دریافت که در بین یک گونه هیچ دو جاننداری دقیقاً مثل هم نیستند او بر اساس این مشاهدات خود نظریه مشهور تکامل را ساخت.

نظریه او بر دو اصل مربوط به هم استوار است انتخاب طبیعی و بقای شایسته ترین داورین معتقد بود که برخی گونه ها توسط طبیعت انتخاب شده اند. تا در محیط های خاصی ادامه حیات دهند چرا که آنها ویژگیهایی را دارا هستند که با محیط شان متناسب است (فرآیند انتخاب طبیعی) سایر گونه ها از بین میروند چون با محیط شان متناسب نیستند. افراد گونه ای که ضروریات محیط را برآورده می کنند به زندگی ادامه میدهند. تولید مثل می کنند و ویژگی های مطلوب خود را به نسلهای آینده منتقل می کنند فرآیند بقای شایسته ترین تأکید داروین بر ارزش سازگاری ویژگی های جسمانی و رفتاری به نظریه های مهم رشد راه یافته است.

داروین در مدت مطالعات خود به این قضیه پی برد که رشد پیش از تولد بسیاری از گونه ها بسیار مشابه است. این خبر میدهد که همه ی گونه ها از جمله انسان ها از تبار تعداد معدودی اجداد مشترک هستند. سایر دانشمندان نیز از مشاهدات داروین نتیجه گرفتند که رشد کودک از برنامه ی کلی تکامل گونه ی انسان تبعیت میکند. گرچه بعدها معلوم شد که این عقیده درست نیست اما شبیه دانستن رشد کودک با برنامه ی تکامل انسان پژوهشگران را ترغیب کرد تا تمام جنبه های رفتار کودکان را به دقت مورد مطالعه قرار دهند.

محاسن و معایب نظریه های رفتارگرایی و یادگیری اجتماعی

رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی در بسیاری از موارد، در درمان مشکلات عاطفی و رفتاری مؤثر بوده اند. اما روشهای آنها با هم فرق دارد. مثلاً با توجه به نظریه رفتارگرایی روشهایی مثل «تحلیل رفتار کاربردی» (Applied behavior analysis) به کار برده میشود. در این روشها برای از بین بردن رفتارهای ناخوشایند و افزایش دادن پاسخ های جامعه پسند. شرطی سازی را با سرمشق گیری ترکیب می کنند این روش برای برطرف کردن انواع مشکلات در کودکان و بزرگسالان مثل پرخاشگری

تأخیر در زبان آموزی و ترسهای شدید به کار رفته است. یا این حال سرمشق گیری و تقویت اطلاعات کاملی را مورد رشد به دست نمیدهند در واقع رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی در مورد تأثیرات محیطی دیدگاه محدودی را ارائه میدهند البته بندورا با تأکید بر شناخت و در نظر گرفتن نقش فعال برای افراد در یادگیری در میان نظریه پردازان یادگیری اجتماعی منحصر به فرد است از رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی به خاطر دست کم گرفتن مشارکت افراد در رشد خودشان انتقاد شده است.

دیدگاههای نظری جدید

مرتباً روشهای تازه ای برای آگاهی از فرد در حال رشد ایجاد میشوند که دستاوردهای نظریه های پیشین را زیر سؤال میبرند و آنها را بهبود می بخشند. این روزها رویکردها و پژوهشهای جدید آگاهی ما را از عمر گسترش میدهد. رویکرد پردازش اطلاعات خبرپردازی)

در دهه ی ۱۹۷۰ پژوهشگران از رفتارگرایی سرخورده شدند و از تلاش برای تأیید دیدگاه های پیازه نیز مأیوس گشتند. آنها به رویکرد جدیدی به نام پردازش اطلاعات خبر پردازی) روی آوردند. الگوی اصلی روان شناسان پردازش اطلاعات از انقلاب رایانه تأثیر گرفت و همزمان با پیشرفت تکنولوژی، رویکرد فوق پیشرفتهای زیادی کرد. در اواسط دهه ی ۱۹۵۰ نظریه پردازانی نظیر آلن نیوول و هربرت سیمون ذهن آدمی را با ابتکاری حیرت انگیز که مغز الکتریکی نامیده میشد مقایسه کردند. سیمون و همکاران وی اعتقاد داشتند که ذهن و رایانه هر دو ابزارهایی هستند که برای اندوزش بازیابی و تحلیل اطلاعات ظرفیت محدودی دارند. به طور کلی میتوان رایانه را متشکل از دو بخش سخت افزار (کل دستگاه) و نرم افزار برنامه ی رایانه دانست. در قیاس با رایانه روان شناسان خبر پرداز معتقدند که مغز دستگاه عصبی و گیرنده های حسی سخت افزار هستند و مهارت هایی نظیر حافظه دریافت و سازمان دهی اطلاعات نرم افزار هستند. در این رویکرد ذهن انسان مانند کامپیوتری در نظر گرفته می شود که اطلاعات در آن جریان پیدا میکنند. اطلاعات از زمانی که به حواس ارایه میشوند مرحله ی درون داد تا زمانی که پاسخ های رفتاری ایجاد میشوند مرحله ی برون داد به طور کامل کدگذاری شده تغییر شکل و سازمان می یابند. پژوهشگران پردازش اطلاعات برای ترسیم مراحل که افراد برای حل کردن مسایل طی میکنند از نمودار گردشی استفاده میکنند. در این نمودارها مدلهای تفکر یک کودک و بزرگسال کاملاً مشخص شده است. نظریه پردازان خبر، معتقدند که کودکان سنین مختلف در حل مسأله مهارتهای کیفی خاصی دارند ولی معتقد نیستند که توانایی های کیفی آنها صرفاً مختص به دوره ی خاصی باشد. آنها برخلاف پیازه معتقدند که کودکان در یک مقطع سنی ممکن است در بعضی مهارتها پیشرفته و در بعضی مهارت ها ضعیف باشند. به عبارت دیگر این روانشناسان در هر مقطع سنی مهارتهای مختلفی را در نظر میگیرند اما پیازه برای هر دوره از رشد شناختی

مهارتهای خاصی را در نظر میگیرد. مدلهای گوناگون پردازش اطلاعات وجود دارند. برخی از این مدلها خیلی محدود هستند زیرا مهارت خود را در یک یا چند تکلیف دنبال می کنند. الگوهای دیگر سیستم های شناختی انسان را به صورت یک کل در نظر میگیرند و از این الگوهای کلی به عنوان راهنمایی برای پرسیدن منظم تر و برنامه دار میشوند؟

سؤال هایی در مورد تغییرات سنی در تفکر استفاده میکنند. سؤالهایی مثل

- آیا توانایی کودک در جستجوی محیط برای یافتن اطلاعات لازم جهت حل کردن یک مسأله با بالا رفتن سن منظم تر و برنامه دار می شوند؟

- کودکان پیش دبستانی در مقایسه با کودکان دبستانی و بزرگسالان چه مقدار اطلاعات جدید را در حافظه می توانند نگه دارند؟

- چرا سرعت پردازش اطلاعات در افراد سالخورده کندتر از افراد جوان است؟

- آیا افت حافظه در سنین پیری در برخی تکالیف مشاهده میشود یا در تمام تکالیف؟

پردازش اطلاعات مانند نظریه ی شناختی - رشدی پیازه افراد را به صورت موجوداتی فعال و معقول در نظر میگیرند که در پاسخ به درخواست های محیطی تفکر خود را تغییر میدهند اما بر خلاف پیازه مراحل رشد وجود ندارد بلکه فرآیندهای فکر توجه حافظه راهبردهای برنامه ریزی و غیره در تمامی سنین مشابه فرض میشوند ولی به درجات کمتر یا بیشتر آشکار می گردند.

نظریه پردازان خبر پردازش شناخت را به عنوان فعالیتی کاملاً پیچیده در نظر میگیرند آنها رشد ذهنی را از طریق مطالعه ی رشد مهارت های پردازش شناختی مثل توجه ادراک دریافت یادگیری تفکر یادآوری ارزشیابی مشکل گشایی استنتاج و فراشناخت بررسی می کنند بنابراین در رویکرد پردازش اطلاعات رشد به صورت پیوسته و نه مرحله ای در نظر گرفته میشود. مهمترین امتیاز رویکرد پردازش اطلاعات این است که از روشهای پژوهشی دقیق برای بررسی شناخت استفاده کرده است لذا در زمینه ی آموزش و پرورش کاربرد فراوانی دارد. نقطه ضعف این رویکرد این است که اطلاعات به دست آمده، عمدتاً در موقعیتهای آزمایشگاهی مصنوعی حاصل شده اند و جنبه هایی از شناخت نیز مثل «خلاقیت» گرفته شده است.

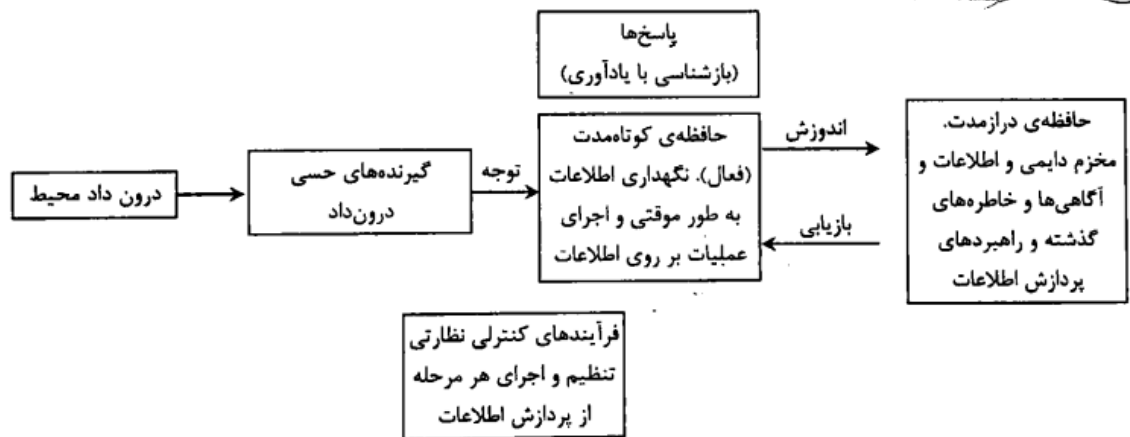
اغلب مدل های کلی سیستم پردازش اطلاعات ذهن انسان را به سه قسمت اصلی تقسیم می کنند.

حافظه ی کوتاه مدت

حافظه ی بلند مدت

حافظه ی حسی

زمانی که اطلاعات به هر کدام از این قسمتها وارد میشوند میتوانیم با استفاده از راهبردهای ذهنی روی آنها عمل کنیم و آنها را تغییر دهیم. بدین ترتیب تفکر خود را کارآمدتر کرده و احتمال نگهداری اطلاعات را افزایش میدهم حافظه ی حسی اطلاعات به دست آمده از طریق حواس مثل S دیدنی ها و شنیدنی ها را مستقیماً بازنمایی میکند و آنها را برای مدت کوتاهی ذخیره میکند. در صورتی که به اطلاعات خاصی «توجه» شود، این اطلاعات به مرحله ی بعدی پردازش اطلاعات یعنی حافظه کوتاه مدت انتقال پیدا می کنند. حافظه ی فعال یا کوتاه مدت بخش هشیار سیستم ذهنی ماست.



همان طور که در شکل میبینیم این الگو شامل سه بخش حافظه حسی حافظه ی کوتاه مدت و حافظه ی دراز مدت است که هر یک در ثبت اطلاعات و پردازش آن نقش دارند برای یادگیری و یاد سپاری وقایع اولین گام رمز گردانی اطلاعات است که با کمک آن اطلاعات دریافتی از حافظه حسی به حافظه ی کوتاه مدت و سپس به حافظه ی دراز مدت منتقل میشود. سپس این اطلاعات به شکل مناسبی برای اندوزش سازماندهی میشوند. پس از فرآیند اندوزش، فرد باید بتواند اطلاعات ثبت شده را بازیابی کند به طور مثال اگر فرد بخواهد پاسخ یک سؤال چهار گزینه ای را بدهد، به عمل بازشناسی می پردازد. اما در صورتی که بخواهد واقعه ای را به یاد آورد مثل سال تولد رئیس جمهور باید به حافظه ی خود مراجعه کند در این جاست که فرایند یادآوری مطرح است. به طور کلی در رویکرد پردازش اطلاعات یا خبر پردازي رهیافت هایی نظیر ادراک فراحافظه آگاهی از نحوه ی عملکرد حافظه، استنتاج، ارزشیابی و در نهایت کاربرد قواعد و فرآیندهای نظارتی مطرح میشوند. این راهبردها عملکردی هماهنگ و یکپارچه دارند شبیه یک ارکستر ولی میتوان عملکردهای مختلف هر کدام را تفکیک کرد و به صورت جداگانه مورد بررسی قرار داد. مثلاً اگر کودک یا نوجوانی نتواند از عهده ی حل مسأله برآید رویکرد پردازش اطلاعات دلایل زیر را برای آن در نظر میگیرد:

۱- مشکل او از عدم توجه کافی به جنبه های مربوطه ریشه گرفته است.

۲ - او توان آن را ندارد که اطلاعات را در حافظه ی کوتاه مدت خود با صرف زمان مناسب نگهداری کند.

۳ - مشکل او نداشتن اطلاعات کافی یا عدم درک درست مسأله است

نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی

در حوزه ی رشد انسان، اخیراً تحقیقات زیادی انجام گرفته است که به بافت فرهنگی افراد می پردازد. تحقیقاتی که به مقایسه ی فرهنگها و گروه های قومی موجود در فرهنگ ها می پردازد ما را در مورد وجوه مشترک و تفاوت های فردی در رشد آگاه می سازد. بنابراین پژوهشهای میان فرهنگی یا چند فرهنگی به ما کمک می کنند تا به مشارکت عوامل زیستی و محیطی در زمان بندی ترتیب ظاهر شدن و تنوع رفتارهای کودکان و بزرگسالان سروسامان دهیم. در گذشته، مطالعات میان فرهنگی روی تفاوت های فرهنگی گسترده در رشد تأکید میکردند. برای مثال روی این موضوع مطالعه می کردند که آیا کودکان یک

فرهنگ از نظر رشد حرکتی از کودکان دیگر پیشرفته تر هستند با در تکلیف عقلانی بهتر از آنها عمل می کنند؟ اما این رویکرد ما را وادار می کنند تا به غلط نتیجه بگیریم که یک فرهنگ در تقویت رشد برتر است در حالی که فرهنگ دیگر ناقص است. این رویکرد به ما کمک نمی کند تا بفهمیم چه تجربه هایی به تفاوت های فرهنگی در رفتار کمک می کنند را روانشناس روسی، لوو ویگوتسکی به بررسی رابطه شیوه های خاص فرهنگی با رشد پرداخته است. دیدگاه او نظریه اجتماعی - فرهنگی نامیده می شود. طبق این نظریه فرهنگ ارزشها اعتقادات سنتها و مهارتهای یک گروه اجتماعی به نسل بعدی منتقل می شود. او معتقد است که رشد «پیوسته» است اما از فرهنگی به فرهنگ دیگر فرق میکند و همه کودکان مراحل یکسانی را نمی گذرانند. به عقیده ویگوتسکی تعامل اجتماعی، به ویژه گفتگوهای باری بخش با اعضای آگاه تر جامعه برای این که کودکان شیوه های تفکر و رفتاری را یاد بگیرند که فرهنگ جامعه را می سازد، بسیار ضروری است. ویگوتسکی معتقد بود که وقتی بزرگسالان و همسالان خبره تر به کودکان کمک می کنند تا فعالیتهایی را یاد بگیرند که از نظر فرهنگی با معنی هستند. ارتباط بین آنها جزیی از تفکر کودکان میشود بعد از این که کودکان ویژگیهای مهم این گفتگوها را درونی می کنند. می توانند برای هدایت کردن رفتار و اعمال خودشان و فراگیری مهارتهای جدید از زبان درونی خودشان استفاده کنند

نظریه ی ویگوتسکی به ویژه در مطالعه رشد شناختی با نفوذ بوده است. اما رویکرد ویگوتسکی با رویکرد پیازه کاملاً فرق دارد. پیازه آموزش مستقیم والدین را با اهمیت نمی دانست و بیشتر روی تلاشهای فعال و مستقل کودکان برای با معنی کردن دنیایشان تاکید میکرد ویگوتسکی با پیازه موافق بود که کودکان موجودات فعال و سازنده ای هستند اما بر خلاف پیازه رشد شناختی را به صورت فرآیند میانجی اجتماعی در نظر می گرفت. بدین معنی که کودکان به حمایت بزرگسالان و همسالان نیازمندند. او معتقد نبود که همه کودکان مراحل یکسانی را پشت سر می گذارند، در عوض به محض این که کودکان زبان را فرا میگیرند. توانایی تقویت شده آنها در برقراری ارتباط با دیگران به تغییرات پیوسته در فکر و رفتار منجر میشود که میتواند از فرهنگی به فرهنگ دیگر کاملاً فرق داشته باشد. یکی دیگر از مفاهیم مطرح شده توسط ویگوتسکی منطقه مجاور رشد یا پتانسیل رشد می باشد. این مفهوم به تکالیفی اشاره میکند که کودک به تنهایی نمی تواند انجام دهد اما با کمک افراد ماهرتر بزرگسالان با کودکان بزرگتر میتواند آنها را انجام دهد.

محاسن و معایب نظریه ویگوتسکی

اگرچه پژوهشهایی که از نظریه ویگوتسکی الهام گرفته اند بیشتر روی کودکان تمرکز دارند اما دیدگاه او در مورد سنین مختلف کاربرد دارد. آنچه که در نظریه ویگوتسکی اهمیت دارد تأکید بر این مسأله است که فرهنگها تکالیفی را برای اعضای خود انتخاب می کنند که تعاملات اجتماعی خاصی را ایجاب میکند و در نتیجه مهارتهایی را به بار می آورند که برای موفقیت در یک فرهنگ خاص ضروری هستند مثلاً در برزیل، کودکان شکلات فروش با این که تحصیلاتی ندارند در اثر خریدن شکلات از عمده فروشها و چک و چانه زدن با آنها و مشتریان در خیابانهای شهر توانایی ریاضی پیشرفته ای را فرا می گیرند. یافته هایی از این قبیل نشان میدهند که کودکان و بزرگسالان توانمندیهایی را در هر فرهنگ پرورش میدهند که در فرهنگهای دیگر وجود ندارد. دیدگاه فرهنگی نشان میدهد که پژوهش در مورد رشد صرفاً بر پایه ی اقلیت کوچکی از نوع بشر استوار است. بدون

در نظر گرفتن کل دنیا نمی توانیم فرض کنیم که زنجیره های رشدی که ما مشاهده میکنیم «طبیعی» هستند یا تجربه هایی که آنها پرورش می دهند ایده آل هستند.

انتقادی که بر ویگوتسکی وارد شده است. این است که تأکید او بر فرهنگ و تجربه ی اجتماعی باعث شده است که او جنبه ی زیستی رشد را نادیده بگیرد. گرچه او بر اهمیت زیست شناسی واقف بوده است اما در مورد نقش وراثت و رشد مغز در تغییر شناختی کمتر سخن گفته است.

نظریه سیستم های بوم شناختی:

روان شناسی آمریکایی یوری برونفن برنوم باقی رویکردی به رشد انسان است که طی ۲۰ سال گذشته در این حوزه بسیار اهمیت داشته است. چرا که دیدگاه او دیدگاهی بسیار متفاوت و کامل در مورد تأثیرات بافتی بر رشد ارائه میدهد. وی فرد را به صورت سیستم پیچیده ای از روابط در نظر میگیرد که چندین سطح از محیط اطراف بر او تأثیر می گذارند. این نظریه نظریه ی سیستم های بوم شناختی نام دارد اما از آن جایی که آمادگی های زیستی کودک و نیروهای محیطی با هم پیوند می خورند. برونفن برتر نظریه ی خود را به الگوی زیست بوم شناختی تغییر نام داد. قبل از نظریه ی برونر اغلب پژوهشگران رشد را کاملاً محدود می دانستند به صورتی که به رویدادها و شرایطی که بلافاصله فرد را احاطه می کنند محدود میشد. برنر با مجسم کردن محیط به صورت یک رشته ساختارهای آشیانه ای که خانه، مدرسه، محله و محیط های کار را که افراد هر روز در آن زندگی می کنند شامل می شود. این دیدگاه را گسترش داد.

برونفن برتر محیط را به صورت ساختارهای مختلفی در نظر میگیرد که هر کدام از این ساختارها و لایه ها به گونه ای قدرتمند بر رشد فرد تأثیر می گذارند. این سطوح عبارت اند از:

۱- **ریز سیستم (میکروسیستم)** عمیق ترین سطح محیط است که فعالیت ها و الگوهای تعامل در نزدیکترین محیط فرد را شامل می شود. رابطه ها در این جا دو جهتی هستند. مثلاً والدین بر رفتار کودکان تأثیر میگذارند و برعکس برای مثال یک کودک مهربان احتمالاً واکنش های خوشایند و صبورانه والدین را بر می انگیزد. در حالی که یک کودک فعال و بی قرار به احتمال زیاد با قید و بند و تنبیه والدین مواجه خواهد شد. اما شیوه های فرزند پروری که هر یک از این دو کودک تجربه می کنند و منجر به تقویت یا تضعیف رشد آنها می گردد به سیستم های محیطی بستگی دارد که روابط والد کودک را تحت تأثیر قرار می دهد.

۲- **میان سیستم (مزوسystem)** ارتباط بین ریز سیستم ها را شامل میشود. مثلاً پیشرفت تحصیلی فرد علاوه بر این که به فعالیت های کلاسی مربوط می شود به روابط والدین در خانه و میزان تلاش او برای یادگیری موارد درسی مربوط میشود در میان بزرگسالان نیز این که یک نفر در مقام عمر و والد چقدر در منزل خوب عمل میکند به تجربه های او در محیط کار و بالعکس مربوط میشود.

۳- **برون سیستم (اگزوسystem)** عبارت است از موقعیتهای اجتماعی که به طور مستقیم فرد در حال رشد را شامل نمی شود. اما به هر حال بر تجربه های او تأثیر میگذارد. این موقعیتهای میتوانند سازمانهای رسمی مثل هیأت مدیره در محیط کار فرد یا

خدمات بهزیستی در جامعه باشند. مثلاً برنامه های انعطاف پذیر مرخصی های استحقاقی پدر و مادر مرخصیهای استعلاجی برای والدینی که فرزندانشان بیمارند راه هایی هستند که محیط های شغلی میتوانند به والدین کمک کنند تا فرزندان خود را پرورش دهند و به طور غیر مستقیم رشد والد و کودک را تقویت کنند حمایت های برون سیستم می تواند غیر رسمی نیز باشد مثل شبکه های اجتماعی دوستان و اعضای خانواده اصلی که توصیه رفاقت و حتی کمک مالی تامین می کنند. پژوهش ها نیز تأثیر منفی اختلال در فعالیتهای برون سیستم را تأیید می کنند خانواده هایی که به خاطر پیوندهای شخصی یا اجتماعی اندک، از لحاظ اجتماعی منزوی هستند یا بی کار میباشند تعارض زناشویی و سوء استفاده بیشتری از کودک نشان میدهند. کلان سیستم ماکروسیستم بیرونی ترین سطح محیط است که ارزشها قوانین سنتها و امکانات یک فرهنگ خاص را شامل می شود. مثل حمایت ها و امتیازاتی که کشورها برای مراقبت از کودکان قابل میشوند و یا مستمری سعادتمندانه ای که دولت برای بازنشستگان تأمین می کند و همین مستمری از سلامت سالخوردگان حمایت می کند.

سیستم پویا و همیشه متغیر

طبق نظریه ی برونفن برتر محیط نیرویی راكد نیست که افراد را به طور یکسان تحت تأثیر قرار دهد بلکه همیشه پویا و متغیر است. زمانی که افراد نقش ها و موقعیت هایی را به زندگی خود اضافه می کنند وسعت ریز سیستمهای آنها تغییر میکند. این تغییرات در موقعیتهای به قول برونفن برتر انتقال های بوم شناختی نام دارند که در سراسر زندگی صورت میگیرند و اغلب نقطه ی عطف مهمی در رشد هستند آغاز مدرسه وارد شدن به نیروی کار، ازدواج کردن پدر و مادر شدن طلاق گرفتن نقل مکان کردن و بازنشستگی نمونه هایی از آنها هستند برونفن برتر بعد زمانی الگوی خود را سیستم زمانی (chronosystem) می نامد تغییرات رویدادهای زندگی میتواند از بیرون تحمیل شود با این که از درون فرد ناشی گردد چرا که افراد بسیاری هستند که موقعیت های زندگیهای خودشان را آفرینند انتخاب می کنند و تغییر میدهند. انجام این کارها به سن ویژگیهای جسمانی، عقلانی و شخصیت آنها و همچنین فرصت هایی که محیط برای آنها فراهم آورده است بستگی دارد. بنابراین در نظریه ی سیستمهای بوم شناختی رشد نه توسط شرایط محیطی و نه توسط گرایشهای درونی فرد هدایت میشوند بلکه افراد هم تولید کننده ی محیط و هم محصول آن هستند و متقابلاً روی هم تأثیر می گذارند. ص ۲۰

نظریه ی جان دیویی

جان دیویی، فارغ التحصیل رشته ی فلسفه بود و در کنار آن به شغل آموزگاری نیز مشغول بود. تئوریهای آموزشی دیویی در کتابهای عقاید آموزشی من» (۱۸۹۷). مدرسه و جامعه» (۱۹۰۰) کودک و برنامه ی آموزشی (۱۹۰۲)، «دموکراسی و آموزش» و «تجربه و آموزش» (۱۹۳۸) معرفی شده است. دیویی پیوسته نشان میدهد که آموزش و یادگیری فرآیندهای اجتماعی هستند و در نتیجه مدرسه خود یک مؤسسه ی اجتماعی است که در آن صلاح اجتماعی میتواند و باید شکل بگیرد. به علاوه او باور داشت که دانش آموزان در یک محیط آموزشی که به آنها اجازه ی تجربه و رابطه ی متقابل با برنامه ی درسی را میدهد میباشند و همه ی دانش آموزان باید امکان دخالت و همکاری در یادگیری خود را داشته باشند. ایده های دموکراسی و اصلاح اجتماعی پیوسته در نوشته های دیویی پیرامون آموزش مطرح میشوند. او استدلال قوی برای اهمیت آموزش نه فقط به

عنوان فضایی برای کسب دانش موضوعی بلکه به عنوان فضایی برای یادگیری زندگی ارائه میکند از این دیدگاه هدف آموزش نباید صرفاً یک سری مهارت های از پیش تعیین شده که باید تحقق کامل قابلیت های فرد و سبک توانایی برای استفاده از آن مهارتها برای منفعت جمعی باشد. او می گوید: «آماده کردن کودک برای زندگی آینده یعنی او را مسئول خود کردن و طوری تعلیمش دادن که بتواند آماده ی استفاده ی کامل از تمام قابلیت هایش باشد. علاوه بر کمک به دانش آموزان برای تحقق کامل قابلیت هایشان دیویی اذعان میکند که مدارس و آموزش در ایجاد اصلاح و تغییر اجتماعی مؤثرند. او می گوید: آموزش، یک روش قانونمند کردن فرآیند شریک شدن در آگاهی اجتماعی است و تطبیق فعالیتهای فردی بر مبنای این آگاهی اجتماعی، تنها راه بازسازی اجتماعی است.

دیویی علاوه بر اعتقاداتی که در مورد آموزش و تأثیرات آن بر جامعه داشت عقاید دقیقی نیز در مورد نحوه ی پیاده سازی آموزش در کلاس درس داشت. در کتاب کودک و برنامه ی درسی دیویی دو طریقه ی فکری اصلی و متعارض در مورد آموزش را به بحث میگذارد. طریقه ی اول بر مبنای برنامه ی درسی است و تمرکزش تقریباً به طور کامل روی موضوع درسی است که قرار است آموزش داده شود. دیویی معتقد است که ایراد اساسی این روش عدم فعالیت دانش آموزان است. در این چارچوب به خصوص کودک صرفاً باید عمق پیدا کند. او معتقد است که برای مؤثرترین آموزش مطالب باید طوری ارائه شوند که دانش آموزان بتوانند بین اطلاعات و تجربه های قبلی خودشان ارتباط برقرار کنند و در نتیجه ارتباطشان با دانش جدید عمیق شود. همزمان، دیویی نسبت به زیاده روی های آموزشگران معتقد به کودک محوری که ادعا میکردند دنبال کنندگان راه او هستند بدبین بود و معتقد بود که اتکا زیاد روی کودک میتواند همان قدر برای فرآیند یادگیری مضر باشد. به نظر او ایراد این روش فکری این بود که اهمیت مطالب درسی و همچنین معلم را نادیده می گرفت.

برای حل این معضل دیویی از ساختار آموزشی دفاع میکرد که تعادلی میان ارائه ی دانش و علاقمندیها و تجربیات کودک برقرار کند. او معتقد بود کودک و برنامه ی درسی دو حدی هستند که یک فرآیند واحد را تعریف می کنند.

استقرار و گسترش روانشناسی ژنتیک

بزرگترین نوآوری و گسترش و پیشرفت روانشناسی را باید مدیون پی ریزی و استقرار روانشناسی ژنتیک دانت اگر مقایسه انسان و حیوان و مقایسه کودک و بزرگسال در آثار متقدمان به چشم میخورد و در آثار عده ای از پیشکسوتان نخست اولین پایه های روانشناسی توصیفی کودک و سپس روانشناسی تجربی شکل گرفته است و اگر در نیمه اول قرن بیستم با تبلور داده هایی در آثار استنلی هال واتسون بینة کلاپارد و دکرولی مواجه می شویم که در پاره ای از آنها گرایش تحولی به چشم میخورد اما فروید گزل والن را باید به حق نخستین پیشگامان این راه دانست. روان تحلیل گری در سطح بالینی درباره نخستین تجربه های زندگی و نخستین یادگیری ها در شکل دادن شخصیت بزرگسال تأکید کرده است و سهم خود را در روانشناسی ژنتیک برجسته ساخته است. گزل «روان پدیدآیی را در قالب مراحل که بیشتر تصنعی هستند اساس بررسیهای خود قرار داده است و والن در راه کنشی گری و ساخت گرایی به گستره های تحولی دست یافته است. اما با آثار پیازه و

گسترش نظام او است که در نیمه دوم قرن بیستم شاهد گشایش زمینه های مختلف بررسیهای تحولی و نفوذ این راهبرد در تمام زمینه های روانشناسی هستیم.

در واقع بر اساس آثار پیاژه است که روانشناسی ژنتیک گسترش پیدا کرد و روانشناسی به علم فرآیندهای تحول روانی تبدیل شد. در روانشناسی ژنتیک به جای این که فقط یک مرحله از تحول مثل دوران کودکی یا دیگر دوره های تحول مورد توجه قرار بگیرد کنش های بزرگ روان شناختی از شکل گیری (پدیدآیی) تا تحول نهایی مورد بررسی قرار گرفت. در فصل های بعدی به بررسی نظریه های پیشکسوتان روانشناسی ژنتیک خواهیم پرداخت

روش های پژوهش

یک پژوهشگر برای گردآوری اطلاعات چگونه تصمیم میگیرد؟ روشهای رایج پژوهش عبارت اند از مشاهده ی منظم گزارش شخصی (مثل پرسشنامه ها و مصاحبه ها مورد پژوهشی یا روش بالینی، قوم نگاری مشاهده ی منظم می تواند به دو روش انجام شود:

۱ - مشاهده ی طبیعی

۲ - مشاهده ی ساخت دار

در مشاهده ی طبیعی پژوهشگر می تواند وارد محیط طبیعی شود و رفتار مورد نظر را مشاهده کند. به طور مثال میتوان برای مطالعه ی پاسخ های کودکان پیش دبستانی به ناراحتی همسالانش از این روش استفاده کرد. بدین ترتیب پژوهشگران با وارد شدن به مهد کودکها میتوانند کودکان ۳ - ۴ ساله را در مورد مشاهده قرار دهند و موارد گریه کردن و واکنش های آنها را یادداشت شد. مثلاً این که بی توجهی کردند با کنجکاوی نگاه کردند. سرزنش یا مسخره کردند خود را در ناراحتی همسالانش شریک دانستند. به او کمک کردند یا ابزار همدردی کردند و... مهمترین امتیاز مشاهده ی طبیعی این است که پژوهشگران میتوانند رفتارهای روزمره ای را که امید دارند توضیح دهند. به طور مستقیم مشاهده کنند. البته معایبی نیز در این روش وجود دارد

۱ - حضور یک فرد مراقب و نا آشناء می تواند باعث شود که کودکان و بزرگسالان به صورت غیر عادی واکنش نشان دهند.
۲ - همچنین همه ی افراد فرصت برابری برای نشان دادن یک رفتار خاص در زندگی روزمره ندارند. در مشاهده ی ساخت دار پژوهشگر شرایطی را فراهم می آورد که رفتار مورد نظر را در آزمایشگاه ایجاد میکند به طوری که همه ی شرکت کنندگان برای نشان دادن پاسخ، فرصت برابری داشته باشند. مثلاً میتوان با استفاده از این روش رفتار تسلی بخش کودکانی را مورد مشاهده قرار داد که گریه کردن یک نوزاد را از طریق ضبط صوت میشنوند. آنها میتوانند با استفاده از یک آیفون با این نوزاد حرف بزنند یا اینکه دکمه ای را فشار دهند و دیگر صدای او را نشنوند. همانطور که می بینیم قدرت کنترل در این روش تحقیق بسیار بیشتر است. اما بزرگترین ضعف آن این است که افراد در آزمایشگاه لزوماً به صورت زندگی روزمره خود رفتار نمی کنند. روشهایی که برای گردآوری مشاهدات منظم به کار می روند بسته به ماهیت مسأله ی پژوهش با هم فرق دارند. بعضی اوقات پژوهشگران نیاز دارند که کل رفتار هر چیزی که اتفاق می افتد را مورد بررسی قرار دهد. مثلاً وقتی که میخواهند به

بررسی تعامل مراقبان مهد کودک با بچه ها پیردازند. حتی مقدار زمان مصرف شده برای صرف چای یا صحبت کردن با تلفن نیز اهمیت دارد. اما در بعضی موارد فقط کافی است که یک یا چند رفتار مورد مشاهده قرار گیرد. مشاهده ی منظم اطلاعات زیادی در مورد این که افراد چگونه رفتار میکنند به ما میدهد اما در مورد علت های نهفته در آن اطلاعاتی نمی دهد. پژوهشگران برای این نوع اطلاعات باید به گزارش های شخصی روی آوردند.

گزارش های شخصی

گزارش های شخصی شامل دو روش میباشد:

۱- مصاحبه های بالینی

۲- مصاحبه های ساخت دار

گزارش های شخصی ابزارهای هستند که از شرکت کنندگان میخواهند به سؤال هایی در مورد ادراکها افکار توانایی ها احساسها، نگرش ها، اعتقادات و تجربه های گذشته پاسخ دهند. آنها از مصاحبه های بالینی بدون ساختار روشی که پیاژه برای بررسی تفکر کودکان به کار میبرد تا مصاحبه های کاملاً ساخت دار پرسشنامه ها و آزمونها گسترش دارند. مصاحبه ی بالینی دو امتیاز مهم دارد.

اولاً این روش باعث میشود افراد تا حد امکان افکار خود را همان گونه که در زندگی روزمره شان هست، بیان کنند. ثانیاً مصاحبه ی بالینی در یک دوره زمانی کوتاه میتواند اطلاعات زیادی فراهم آورد. مثلاً از یک مادر میتوانیم با استفاده از روش مصاحبه اطلاعات زیادی در مورد فرزند پروری کسب کنیم. محدودیتهایی نیز در روش مصاحبه وجود دارد:

۱ - برخی شرکت کنندگان دوست دارند که مصاحبه کننده را خشنود سازند. بنابراین ممکن است پاسخهایی بدهند که تفکر واقعی آنها را بیان نکند.

۲ - وقتی از رویدادهای گذشته سؤال میشود شاید نتوانند دقیقاً به یاد آورند.

۳ - چون مصاحبه ی بالینی به توانایی کلامی افراد و قدرت بیان آنها بستگی دارد میتواند توانایی افرادی را که در انتقال افکار به کلمات مشکل دارند دست کم بگیرد.

۴ - از مصاحبه های بالینی به خاطر قدرت انعطاف پذیری آنها نیز انتقاد شده است. وقتی که سؤالها برای هر شرکت کننده به صورت متفاوتی در قالب الفاظ بیان می شود. پاسخهای فرد میتواند ناشی از شیوه ی مصاحبه باشد نه تفاوت های واقعی در نحوه ای که افراد به موضوع خاصی فکر میکنند. استفاده از مصاحبه های ساخت دار که در آن از افراد سؤالهای یکسان پرسیده میشود این مشکل را حل میکند. با این که مصاحبه های ساخت دار پاسخ های کوتاه تر و مکتوب در اختیار ما می گذارند، اما اطلاعات عمیق مصاحبه ی بالینی را در اختیار قرار نمی دهند.

روش بالینی یا مورد پژوهی روش بالینی اطلاعات وسیعی را در مورد یک نفر از طریق مصاحبه مشاهده و گاهی نمره های آزمون تأمین می کند. هدف این است که تا حد امکان تصویر کاملی از عملکردهای روانی فرد و تجربه های وی به دست آید.

روش بالینی گزارشها و شرح های موردی را در اختیار ما قرار می دهد که از نظر جزئیات توصیفی غنی هستند و در مورد عوامل متعددی که بر رشد تأثیر میگذارند اطلاعات با ارزشی در اختیار ما قرار می دهند.

محدودیت های این روش عبارت اند از:

۱- اطلاعات معمولاً به صورت ذهنی و نامنظم جمع آوری می شوند.

۲- آزادی عمل زیادی برای ترجیحات نظری پژوهشگران وجود دارد و این باعث میشود که مشاهدات تعبیرهای خود را تحریف کنند.

۳- قابلیت تعمیم به سایر افراد وجود ندارد.

روشهایی برای بررسی فرهنگ

علاقه ی پژوهشگران به تأثیر فرهنگ باعث شده است که آنها به روشهایی روی آوردند که اختصاصاً برای پژوهشهای میان فرهنگی و چند فرهنگی ابداع شده است. این که آنها چه رویکردی را انتخاب میکنند بستگی به هدف آنها دارد. مثلاً آنها ممکن است بخواهند به چنین سؤالاتی پاسخ دهند. آیا والدین در بعضی از فرهنگها بیشتر از سایر فرهنگها از فرزندان خود توقع دارند؟ در کشورهای مختلف پندارهای قالبی جنسیت چگونه است. برای پاسخ به چنین سؤالاتی آنها باید به مقایسه ی بین فرهنگی بپردازند و چندین گروه فرهنگی را با هم مقایسه کنند. در چنین حالتی آنها به روشهای گزارش شخصی و مشاهده ای متوسل میشوند و از همه ی شرکت کنندگان با مقیاسهای هم تراز سؤال می کنند. در موارد دیگر پژوهشگران ممکن است بخواهند تا حد امکان با نحوه ی زندگی کودکان و بزرگسالان فرهنگهای مختلف آشنا شوند تا از این راه بتوانند معنی فرهنگی رفتارهای آنها را درک کنند. برای رسیدن به این هدف به روشی متوسل میشوند که از حوزه ی انسان شناسی اقتباس شده است و قوم نگاری نام دارد. پژوهش قوم نگاری مثل روش بالینی توصیفی و کیفی است اما به جای این که بخواهد یک فرد را مورد بررسی قرار دهد یک فرهنگ با گروه های اجتماعی را مورد بررسی قرار میدهد در این روش پژوهشگر چند ماه یا چند سال در یک جامعه ی فرهنگی زندگی میکند تمام جنبه ها زندگی روزمره آنها شرکت می جوید یادداشتهای میدانی ترکیبی از مشاهدات و گزارشهای شخصی اعضای فرهنگ و تعبیرهای دقیق پژوهشگر را گردآوری می کند و از این یادداشت ها برای توصیف آن جامعه و روشها و فرایندهای آنها استفاده می کنند.

محدودیت های این روش عبارتند از:

۱- با این که قوم نگاران سعی میکنند عضوی از آن فرهنگ شوند و تأثیر خود را به حداقل برسانند اما با این حال گاهی حضور آنها موقعیت را تغییر می دهد.

۲- مثل پژوهشی بالینی گاهی اوقات ارزشهای فرهنگی و اعتقادات نظری پژوهشگران منجر به تحریف و سوء تعبیر اطلاعات می گردد.

۳- یافته های قوم نگاری قابلیت تعمیم به افراد و موقعیتهای خارج از آن پژوهش را ندارند.

در پژوهشهای مربوط به رفتار انسانها دو نوع طرح اصلی به کار میرود

۱ - طرح همبستگی ۲ - طرح آزمایشی

طرح همبستگی در طرح همبستگی پژوهشگران اطلاعات مربوط به گروه های از پیش موجود افراد را بدون تغییر دادن تجربه های آنها گرد آوری می کنند.

برای مثال برای پاسخگویی به سؤالاتی مثل سؤالات زیر باید از طرح های آیا شیوه های تعامل والدین با فرزندانشان با هوش آنها ارتباطی دارد؟

همبستگی استفاده کنیم چرا که کنترل شرایط برای پاسخگوی به این سؤال ها مشکل است.

آیا تولد یک نوزاد بر رضایت زناشویی زن و شوهر تأثیر دارد؟

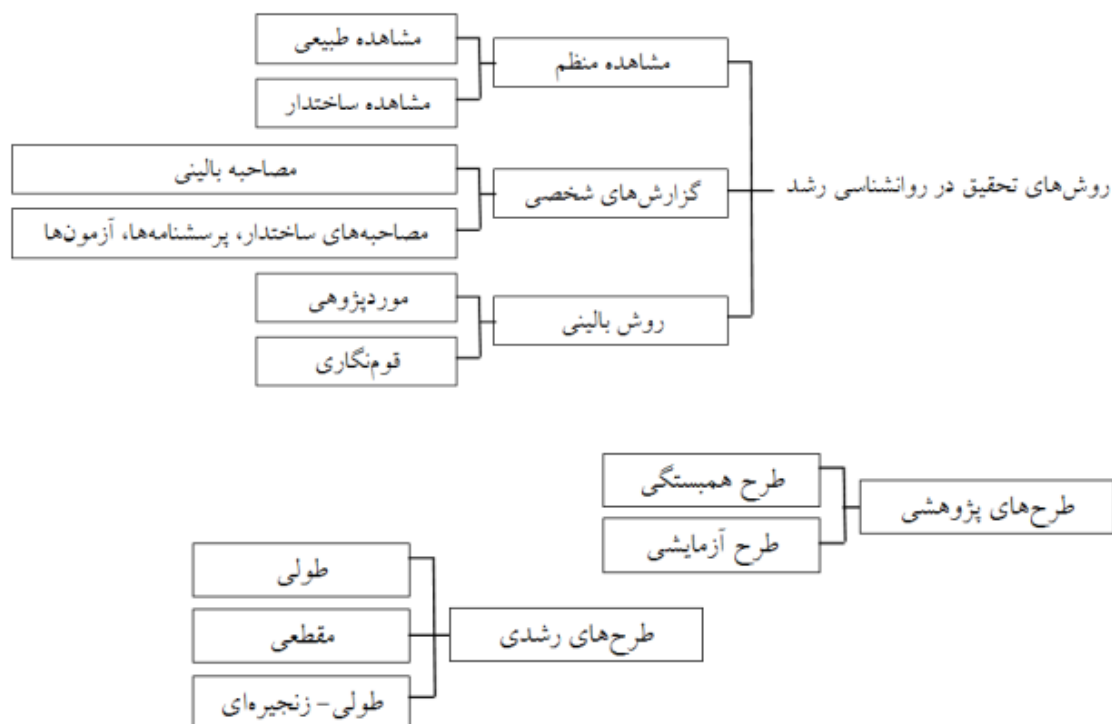
آیا مرگ همسر در سنین پیری بر سلامت روانی و جسمانی شریک زندگی او تأثیر می گذارد.

در مطالعات همبستگی رابطه ی بین تجربه ها یا ویژگیهای شرکت کنندگان با رفتار آنها با رشدشان مورد بررسی قرار میگیرد. در این نوع مطالعات برای نشان دادن نتایج از ضریب همبستگی استفاده میشود. ضریب همبستگی نشان میدهد که دو مقیاس چگونه با هم ارتباط دارند دامنه ی ضریب همبستگی از +۱ تا -۱ است. بزرگی یا اندازه ی عدد نیرومندی رابطه ی را نشان می دهد همبستگی صفر نشان میدهد که هیچ رابطه ای وجود ندارد اما هر چه ارزش به +۱ یا -۱ نزدیک تر باشد، رابطه موجود نیرومندتر است. علامت + یا - به جهت رابطه اشاره دارد. علامت (+) یعنی وقتی یکی از متغیرها افزایش میابد، دیگری نیز افزایش می یابد. علامت (-) یعنی اثر یکی از متغیرها افزایش یابد دیگری نیز کاهش می یابد.

نقطه ضعف بزرگ روش همبستگی این است که روابط علت و معلولی را مشخص نمیکند. مثلاً نتایج پژوهش نشان میدهد که تعامل والدین با فرزندانشان با هوش آنها ارتباط دارد نمی توانیم بفهمیم که آیا تعامل والدین علت تفاوتهای عقلانی بین فرزندان است یا خیر چرا که متغیرهای دیگر را مورد بررسی قرار نداده ایم.

طرح آزمایشی: در یک آزمایش رویدادها و رفتارهای مورد نظر به دو نوع تقسیم میشوند. متغیرهای مستقل و وابسته متغیر مستقل متغیری است که پژوهشگر آن را دستکاری میکند و انتظار دارد که تغییرات آن منجر به تغییر در متغیر دیگر شود. متغیر وابسته متغیری است که پژوهشگر آن را ثابت نگه می دارد تا ببیند تغییرات متغیر مستقل چه تأثیری روی آن میگذارد. این نوع پژوهش امکان دستیابی به روابط علی و معلولی را فراهم می آورد، چرا که پژوهشگر مستقیماً تغییرات در متغیر مستقل را کنترل یا دستکاری میکند. مثلاً در یک آزمایش پژوهشگر میخواست بداند که آیا کیفیت تعامل بین بزرگسالان (متغیر مستقل) بر واکنشهای هیجانی کودکان، در حالی که با یک همسال آشنا (متغیر وابسته) بازی میکردند تأثیر دارد؟ در این آزمایش دو گروه کودک وجود داشتند که یک گروه در معرض برخورد صمیمانه و گروه دیگر در معرض برخورد تند قرار گرفتند. عوامل دیگر مثل تعداد اسباب بازی ها و نوع آنها در اتاق نشیمن ثابت نگه داشته شدند به طوری که بر نتایج تأثیر نگذارد. این آزمایش نشان داد که مواجه شدن با رویدادهای حتی کوتاه خشم شدید از جانب بزرگسالان، میتواند در کودکان

بسیار کم سن هیجان منفی در رفتار ضد اجتماعی ایجاد کند. در طرح های آزمایشی حتماً باید از گمارش تصادفی (مثل بیرون آوردن شماره از کلاه یا بالا انداختن سکه استفاده کرد تا احتمال این که ویژگیهای شرکت کنندگان به طور برابر در گروه های آزمایشی توزیع شده افزایش یابد.



تعریف رشد

رشد یعنی تغییراتی که به طور مستمر در طول زندگی ارگانیسم (از لحظه انعقاد نطفه تا لحظه ی مرگ) بوجود می آید. رشد از فرایندهایی عبور میکند که در ارگانیسم برنامه ریزی شده است و تعامل هایی را پشت سر میگذارد که بین ارگانیسم و محیط بوجود می آید.

موضوعات اساسی رشد

۱. رشد دارای الگوهایی معین و قابل پیش بینی است.

(الف) الگوی سری پایی یعنی ابتدا قسمت سر و سپس تنه و پاها رشد می کند.

ب الگوی مرکزی پیرامونی ابتدا اعضاء داخلی و سپس اعضاء پیرامونی رشد می کنند.

(ج) الگوی عام به خاص کودک در ابتدا با تمام بدن خود به محرک ها واکنش نشان میدهد الگوی عام اما به تدریج در اثر ریش و یادگیری به صورت تخصصی از اعضاء بدن خود استفاده می کند.

طبیعت مهم تر است یا تربیت؟

طبیعت موهبت زیستی فطری است یعنی اطلاعات ارثی ای که در لحظه لقاح از والدینمان می گیریم که به بدن علامت می دهد همه ی ویژگیها و مهارتهای ما را پرورش میدهد و بر آنها تاثیر بگذارد.

تربیت شامل نیروهای پیچیده دنیای مادی و اجتماعی است که ساختار زیستی و تجربیات روانی ما را قبل و بعد از تولد تحت تاثیر قرار میدهد.

- رشد پیوسته است یا ناپیوسته؟

دیدگاه پیوستگی معتقد است نوباوگان و کودکان خیلی شبیه به بزرگسالان به دنیا پاسخ می دهند و فرق بین بالغ یا نابالغ صرفاً در مقدار یا پیچیدگی رفتار است.

تغییرات پیوسته فرایندی است شامل افزودن تدریجی به مهارت‌های یکسانی که از همان آغاز وجود داشته اند. دیدگاه ناپیوستگی معتقد است که نوباوگان و کودکان، به شیوه ی منحصر به فردی، فکر، احساس و رفتار میکنند.

زمینه های اصلی رشد

۱-۱-۱ رشد جسمی:

به تغییراتی که در بدن بوجود می‌آید، مربوط میشود مانند تغییر در وزن، قد، و تغییر در دستگاه ها و اعضا. همچنین تغییر در ساختارهای استخوانی، ماهیچه ای و عصبی، همراه با مهارت های حرکتی.

۲. رشد شناختی:

به تغییراتی که در حوزه ی فعالیت ذهنی روی میدهد مربوط میشود، که شامل احساس، ادراک، حافظه، تفکر، استدلال و زبان میباشد. مثلاً در دوره ی نوجوانی میتوانیم موقعیتهای فرضی در نظر بگیریم و برای یک مسئله معین، به طور ذهنی، چندین راه حل پیدا کنیم.

۳. رشد روانی - اجتماعی:

که شامل دگرگونیهای مربوط به شخصیت، هیجانها و روابط با دیگران میشود. تغییراتی که در ارتباط با اعضای خانواده در خانه، دوستان در مدرسه و... در ما ایجاد میشود.

سه فرایند مهم رشد

۱. بزرگ شدن یا رشد جسمی ۲. پختگی یا رسش ۳. سازگار شدن یا یادگیری

روشهای تحقیق در روانشناسی رشد

۱. مشاهده منظم ۲. گزارشهای شخصی

الف) مصاحبه بالینی

ب) مصاحبه های ساخت دار، پرسشنامه ها و آزمونها

۳. روش بالینی

الف) موردپژوهی

ب) قوم نگاری

طرح طولی - طرح مقطعی - طولی- زنجیره ای

پیش- ساختگرایی (Prefromationism):

بشر طی قرن‌ها کودکان را به شکل مدلی کوچک شده از فرد بزرگسال نگریسته است. آریه مورخ فرانسوی توضیح داده است که این طرز فکر، تا چه حد در قرون وسطی رواج داشته است. آریه همچنین معتقد است که در زندگی اجتماعی دوران قرون وسطی، با کودکان نظیر بزرگسالان رفتار میشد. کودکان ۶ تا ۷ ساله را معمولاً برای شاگردی کردن به سایر روستاها میفرستادند تا به عنوان شاگرد، کار کردن را شروع کنند. هیچکس به ویژگیهای خاص کودک، چندان توجهی نداشت. زیرا او از ابتدا وارد زندگی بزرگسالی شده بود. این تصویر از کودکان که آریه بر آن تأکید دارد، احتمالاً در نظریه های پیش- ساخت گرایانه در زمینه رویان شناسی، بیشترین نمود را داشته است. بسیاری از دانشمندان قرن‌ها بر این باور بودند که در هنگام لقاح، یک انسان کوچک و کاملاً شکل گرفته یا یک آدمک در اسپرم یا تخمک وجود دارد. آنها بر این باور بودند که انسان از همان بدو لقاح «از پیش ساخته شده» است و تا هنگام تولد تنها جثه رشد میکند. در قرن ۱۸، بعد از کاوشهای میکروسکوپی که نشان داد رویان به حالتی تدریجی و تسلسلی رشد میکند، پیش - ساختگرایی در رویانشناسی کنار گذاشته شد.

محیط گرایی لاک

بسیاری از فلاسفه قبل از لاک، بر این باور بودند که برخی اندیشه ها، نظیر حقایق ریاضی و اعتقاد به خداوند فطری هستند و قبل از آغاز تجربه، در ذهن وجود دارند. لاک استدلال کرد که مشاهده کودکان نشان خواهد داد که این تصورات از ابتدای تولد در ذهن وجود ندارند، بلکه یاد گرفته میشوند. لاک میگفت درست تر آن است که ذهن کودک را لوحی سفید تصور کنیم و بر این باور باشیم که همه چیز از محیط به ذهن وارد میشود.

لاک بعدها این بیان را قدری تعدیل کرد. او متوجه شد که اگرچه بیشتر تجربیات بشر از محیط ناشی میشود، شخص میتواند طی زمان، از طریق تأمل بر افکار و باورهایش نیز یاد بگیرد. لاک همچنین دریافت که در انسانها برخی عواطف درونزاد و برخی تفاوت‌های ذاتی وجود دارد. اما در کل معتقد بود این محیط است که ذهن را شکل میدهد. او تأکید داشت که تأثیر محیط، بویژه در سالهای اولیه دوران کودکی، بسیار نیرومند است. در این سالهاست که ذهن کودک بیشترین انعطاف پذیری را دارد و میتوانیم به هر نحوی که بخواهیم آن را شکل دهیم، و وقتی ذهن را شکل دادیم، در تمام طول زندگی، طبیعت اساسی خود را پیدا میکند.

لاک پدر محیط گرایی محسوب میشود. لاک رشد را به صورت پیوسته میپندارد و مدافع تربیت در مقابل وراثت است. در عین حال کودکان را به صورت موجوداتی منفعل توصیف میکند.

طبیعت گرایی رومانیتیک روسو

دیدگاه رشدگرایان (developmentalist) حقیقی، با دو دیدگاه قبلی (پیش- ساختگرایی و محیط گرایی) تفاوت دارد. نخستین بیان مؤثر این دیدگاه در نوشته های ژانژاک روسو یافت میشود. در این زمینه، که کودکان با بزرگسالان متفاوت هستند،

روسو با لاک همداستان بود، اما او این مسأله را با قطعیت بیشتری مطرح کرد. روسو معتقد بود که کودکان ظرف خالی یا لوح سفید نیستند، بلکه شیوه های احساس و تفکر خاص خود را دارند. زیرا کودکان مطابق با طرح طبیعت رشد میکنند که آنها را واکا می دارد تا در مراحل متفاوت، قابلیت ها و کیفیت های متفاوتی را درخود بیاورند. روسو معتقد بود بسیار مهم است که به طبیعت فرصت دهیم تا رشد کودک را هدایت کند. برخلاف لاک، او برای بوجود آوردن یک فرد سالم به هیچ وجه به نیروهای محیط، به ویژه محیط اجتماعی، اعتقاد نداشت. او معتقد بود بزرگسالان کاملاً اجتماعی شده، بیش از حد به عقاید دیگران وابسته اند. آنها فراموش کرده اند که چگونه با چشمهای خود ببینند و با ذهن خود فکر کنند و تنها آنچه را که جامعه از آنها انتظار دارد میبینند و درباره آن فکر میکنند. بنابراین به جای آنکه برای آموزش شیوه های «درست» فکر کردن به کودکان شتاب کنیم، باید به آنها فرصت دهیم تا قابلیت های خود را به کمال برسانند، و راه و روش خویش را فراگیرند.

روسو به پدر سنت رشد گرایی شهرت دارد.

روسو معتقد بود رشد کودک، طی چهار مرحله اصلی به پیش میرود:

مرحله یک: نوباوگی (infancy) تولد تا حدود ۲ سالگی: نوباوگان جهان را مستقیماً از طریق حواسشان تجربه میکنند. آنها از اندیشه ها یا منطق هیچ نمیدانند بلکه تنها لذت و درد را تجربه میکنند. در این زمان کودکان زبان را نیز فرا میگیرند. مرحله دوم: (childhood): (از ۲ سالگی تا ۱۲ سالگی): این مرحله زمانی شروع میشود که کودکان استقلال جدیدی را بدست میآورند. آنها اکنون می توانند راه بروند، حرف بزنند، خودشان غذا بخورند و به اطراف بدوند. این توانایی ها را نیز خودشان بدست می آورند.

در این مرحله، کودکان صاحب نوعی استدلال میشوند. این استدلال شهودی است که مستقیماً به حرکات و حواس بدنی وابسته است. مثلاً وقتی پسر بچه ای با چوب زمین را میکند، دانشی شهودی از کاربرد اهرم را به نمایش میگذارد. با وجود این، در این مرحله تفکر هنوز کاملاً جسمی و حسی است.

مرحله سوم: اواخر کودکی (از حدود ۱۲ سالگی تا ۱۵ سالگی): این مرحله، دوره های انتقالی بین کودکی و نوجوانی است. در خلال این دوره کودک، قدرت جسمی قابل توجهی پیدا میکند و میتواند کارهای بزرگسالان را انجام دهد. در سه سال نخست این دوره، کودکان بنا به طبیعت خود پیش اجتماعی (presocial) هستند. یعنی اصولاً به آنچه برای خود آنان الزم و مفید است، توجه میکنند و به روابط اجتماعی، علاقه اندکی دارند.

مرحله چهارم: نوجوانی: در مرحله چهارم که با بلوغ آغاز میشود. کودک آشکارا به موجودی اجتماعی تبدیل میشود. روسو معتقد بود که بلوغ در سن ۱۵ سالگی یعنی اندکی دیرتر از آنچه امروز اتفاق می افتد، آغاز میگردد.

در این زمان، نوجوان، تولد دیگری را تجربه میکند، وضعیت جسمی او تغییر مییابد و تغییرات احساسی از درون آغاز میشود. نوجوانی با رشد شناختی نیز همراه است. نوجوان اکنون میتواند به مفاهیم انتزاعی بپردازد و به موضوعات نظری در علوم و اخلاقیات علاقمند شود.

- فرایند رشد از نظر روسو ناپیوسته است، وی به مفهوم رسش اعتقاد داشت.

ماریا مونتسوری اعتقاد داشت این تصور که ما میتوانیم کودکان خود را به هر نحو که بخواهیم بار بیاوریم، اشتباه است، زیرا کودکان تحت تأثیر نیروهای وابسته به رسش نیز چیزهایی یاد میگیرند. او همچون روسو بر این باور بود که کودکان کاملاً متفاوت از بزرگسالان فکر میکنند و یاد میگیرند. یکی از مؤلفه های مرکزی نظریه مونتسوری، مفهوم دوره حساس اوست. دوره های حساس، شبیه دوره های بحرانی و مهم است. این دوره ها، زمانهای برنامه ریزی شده ژنتیکی مشخصی هستند که در خلال آنها کودک، بویژه مشتاق و آماده یادگیری و تسلط یافتن در تکالیف معینی است. مثال برای یادگیری زبان، دوره هایی حساس وجود دارد. در خلال این دوره ها «اگر کودک در زمانی که طبیعت برای او طرح ریزی کرده است، از لذت بردن از این تجربه ها منع شود، حساسیت خاصی که او را بدان سو میکشد زایل میشود و این امر، اثر نامطلوبی بر رشد او بر جای میگذارد.» کودکان در دوره های حساس، بوسیله تکان های درونی، در جهت تسلط یابی مستقلانه بر برخی تجربه های معین، حرکت میکنند. هدف تعلیم و تربیت، توجه به این فرایند و یاری کردن آن است. مونتسوری از تلاش هایی که در جهت تقویت خیال پردازی کودکان از طریق داستانهای خیالی، حکایات و سایر داستانهای عجیب و غریب انجام میشد، انتقاد میکرد. از نظر او خیال پردازی محصول ذهنی است که رابطه اش را با واقعیت از دست داده است.

جبهه گیری مونتسوری در مقابل خیال پردازی، ظاهراً با یکی از اصول اساسی وی مبنی بر اینکه باید پیرو طبیعتی کودکان باشیم، در تضاد است. او قبول کرده بود که کودکان گرایش طبیعی به خیال بافی دارند. ولی وظیفه ما این است که به کودک کمک کنیم تا بر این تمایلات فایق آید. مونتسوری کاربرد تخیل خالق و سازنده را، نظیر آنچه که بوسیله هنرمندان انجام میشود، تأکید میکرد. اما معتقد بود که خالقیت هنرمند، همواره به واقعیت وابسته است. مونتسوری ممکن است برخی از مؤلفه های سالهای کودکی از قبیل بازی کردن، نقاشی، و داستانهای خیالی را نادیده گرفته یا ارزش اندکی برای آنها قایل شده باشد، ولی با وجود چشم پوشی او از برخی موارد، این بی توجهی او در مقایسه با سهم و اثرش در تعلیم و تربیت، بسیار ناچیز است. مونتسوری بسیار بیش از هر کس دیگری نشان داد که فلسفه ی رشد ژانژاک روسو، گزل و دیگران، چگونه میتواند به عمل درآید. او نشان داد که چگونه تمایلات خودبخودی کودکان را باید دنبال کرد و موادی آموزشی فراهم آورد که به آنان، فرصت یادگیری مستقل و توأم با شور و اشتیاق را بدهد.

◀ نکات مهم روانشناسی رشد

- ۱- تعریف و موضوع روانشناسی رشد: روانشناسی رشد به دلیل استفاده از سایر حوزه های علمی مانند جامعه شناسی، انسان شناسی، ژنتیک رفتاری و طب کودکان، حوزه های بین رشته ای تلقی میشود.
- ۲- رفتارگرایان، انسان را موجودی منفعل و متأثر از عوامل محیطی و نضج گرایان، انسان را مقهور عوامل طبیعی و سرشتی میدانند.
- شناخت گرایان، انسان را موجودی فعال میدانند که مدام درگیر جمع آوری، اندوختن و تعبیر و تفسیر اطلاعاتی است که از درون یا بیرون دریافت میکند.

۳- نمو: افزایش قد و وزن و یا اندازه فیزیکی را گویند. نضج: رسیدن به حدی از توانایی عملی است که انجام یک الگوی رفتاری خاص را ممکن می سازد.

۴- از دیدگاه لاک، ذهن کودک در ابتدا یک لوح نانوشته (صفحه سفید) بوده و محتوای ذهن با یادگیری و تجربه شکل میگیرد. به همین دلیل، به نقش والدین به عنوان مربی کودک تاکید زیادی داشت.

روسو با دیدگاه لاک مبنی بر اینکه کودکان با بزرگسالان متفاوتند، موافق بود. روسو برخلاف لاک، معتقد به قدرت محیط اجتماعی در شکل دادن به رفتار نبود. بلکه معتقد بود بجای آموختن اندیشه ها به کودکان، باید به آنان فرصت داد تا به روش خود و آنگونه که میل طبیعت شان است، بیاموزند. کتاب امیل از روسو، در زمینه رشد و آموزش کودک نوشته شده است.

۵- اولین آزمونهای هوشی (آلفرد بینه و تئوفیل سیمون): اولین مطالعات در حوزه روانشناسی کودک از طریق کاربرد وسیله ای علمی، در کشور فرانسه و توسط بینه و سیمون انجام شد. این ۲ نفر اولین آزمونهای هوشی استاندارد را برای تشخیص کودکان کم هوش طراحی نمودند

۶- گزل، بانی هنجاریابی برای روند رشد کودکان با استفاده از آینه های یک طرفه و دوربین های فیلمبرداری است. روش او در جمع آوری اطلاعات مبتنی بر خود نگاشت بزرگسالان و یا اطلاعاتی بود که آنان درباره فرزندان خود در اختیار وی قرار می دادند.

روش حال به دلیل اینکه مبتنی بر مشاهدات تجربی نبود، منجر به ارائه دیدگاه مشخصی نشد.

۷- به عقیده فروید، تجارب کودک در ۵ - ۶ سال اول عمر در ناخودآگاه وی انباشته میشود و تاثیری سرنوشت ساز بر رشد شخصیت وی میگذارد.

ذهن آدمی را به بخشهای ناآگاه، نیمه آگاه و آگاه تقسیم نمود. به عقیده وی، گرچه محتوای بخش ناآگاه در شرایط عادی قابل یادآوری نیست اما شوخی ها، لغزش های زبانی و رویاهای فرد، از ذهن ناآگاه او می تراود. برای رشد انسان، دوره پیش جنسی شامل مراحل دهانی، مقعدی، آلتی (تا ۶ سالگی) و همچنین جنسی (بلوغ) را در نظر گرفت.

خود، واقع بین بوده و عمل آن، این است که تمایلات نهاد را براساس واقعیت و فراخود، بیان و ارضا نماید. وجود انگیزه های نامعقول در کودکان و چگونگی حل تعارض های آنان از طریق روابط با والدین، همسالان و اطرافیان، منجر به نگرش متفاوتی به کودکان گردید.

۸- اریکسون برخلاف فروید که رشد شخصیت را محصول تاثیر صرف نیروهای زیستی در طول دوره کودکی میداند، بر تاثیر عوامل فرهنگ، جامعه و تاریخ بر رشد تاکید کرد.

به اعتقاد وی، کنار آمدن با تجارب زندگی اجتماعی است که به شخصیت انسان شکل می دهد.

دیدگاه مرحله ای وی از رشد با رویکرد رفتارگرایی که رشد را فرآیندی تدریجی می داند متفاوت است

۹- موفقیت واتسون در تغییر رفتار کودکان موجب شد تا وی، موضعی مخالف رشد طبیعی بگیرد. به اعتقاد وی، فرآیند شرطی سازی، مسئولیت کامل تربیت کودک را به عهده والدین می گذارد.

۱۰- آلبرت بندورا یکی از پیشروان نظریه یادگیری اجتماعی است. به اعتقاد بندورا، یادگیری بدون دریافت تقویت نیز صورت میگیرد و تنها برای تبدیل یادگیری به رفتار آشکار، تقویت لازم است. به نظر وی، کودکان بدون دریافت تقویت نیز از رفتارهای والدین، همسالان و افراد قابل تحسین، جذاب و مهربان تقلید می کنند.

۱۱- لورنز بر این باور است که جانوران با آمادگی قبلی برای نشان دادن رفتارهای ویژه‌ای در دوره سرنوشت ساز رشد متولد می شوند.

تین برگن تحت تاثیر کارهای لورنز به تحقیق بر روی واکنشهای غریزی بعنوان واکنشهای متاثر از عوامل هورمونی و محیطی پرداخت و نتایج بدست آمده را جهت کودکان اُنیستیک (در خود فرو رفته) استفاده کرد. جان بالبی در تحلیل رابطه مادر و نوزاد، فرضیه دلبستگی را مطرح کرد.

به اعتقاد بالبی، دلبستگی شبیه به پدیده نقش پذیری در جانوران است و برای بقای کودک لازم است تا جنبه های مهم حیات و زندگی اجتماعی را بیاموزد.

۱۲- **رشد ذهنی (ژان پیاژه):** پیاژه بیشترین تاثیر را بر روانشناسی معاصر داشته است. روش پیاژه در جمع آوری اطلاعات، مشاهده دقیق کودکان و ثبت وقایع، مصاحبه بالینی آزاد با آنان و گاه نیز مداخلاتی در رفتار آنها بود. همانند اریکسون معتقد به وجود مراحل در رشد است و موفقیت در هر مرحله رشدی را شرط لازم برای شروع مرحله بعد میداند. رشد را حاصل کنش متقابل رسش (نضج) و تجربه میداند.

۱۳- روانشناسان عمر نگر، رشد انسان را معلول ۳ مجموعه از عواملی شامل تحولات هنجاری و سن مدار (حوادث تجربه شده توسط بیشتر افراد در یک سن که ناشی از عوامل زیستی و نضجی است).

۱۴- نظام میانی یا مزوسیسیم به روابط اشاره دارد که بین بخشهای مختلف میکروسیسیم بوجود می آید مانند روابط بین خانه و مدرسه یا خانه و همسالان برای کودکان و خانواده و کار و دوستان برای بزرگسالان. اگزوسیسیم یا نظام بیرونی اگرچه بر روی رشد کودک موثر است اما مستقیماً به زندگی وی مربوط نمیشود مانند تغییرات در نوبت کاری شغل والدین. ماکروسیسیم یا نظام کلان، نظام میانی و بیرونی را با عناصر تشکیل دهنده آنها در درون خود جای میدهد و شامل امور وسیعتری چون الگوهای اعتقادی، نظام تعلیم و تربیت و بطور کلی فرهنگ است. روانشناسان این رویکرد، به بررسی روابط بین کودک و محیط های مرتبط و تاثیر آنان همچون شرایط اجتماعی - اقتصادی، نوع سرپرستی و مراکز مراقبتی بر کودکان می پردازند

۱۵- ادوارد ویلسون اولین کسی است که ایده توضیح رفتار اجتماعی بر مبنای تکامل را مطرح کرد و اظهار داشت که رفتارهای اجتماعی نیز همانند صفات جسمانی، محصول مستقیم تکامل نوع هستند. ویلسون با مطرح کردن مفهوم سازگاری فراگیر بعنوان اساسی ترین مفهوم این نظریه، به تمایل حیوان به حفظ نسل پرداخت

۱۶- بلوغ به معنای رسیدن به منتهای قوت و شدت نیروهای بدنی است که معمولاً در ۱۸ سالگی صورت میگیرد.

نضج به معنی پختن گوشت و ربو به معنی افزایش یافتن و زیاد شدن و تربیت به معنای رشد و نمو و گاه به معنای پرورش یافتن بکار رفته است. تزکیه نیز به معنی پالایش درون و تهذیب و طهارت در قرآن آمده است. بلوغ و تربیت بیشتر بر رشد جسمی و بدنی و تزکیه بیشتر بر رشد معنوی و روحانی دلالت دارد مراحل رشد:

۱۷- رشد پیوسته فرایندی که عبارت است از افزودن تدریجی رفتار به مهارت‌های یکسانی که از همان آغاز وجود دارد. ناپیوسته نوباوگان و کودکان شیوه های تفکر احساس و رفتار کردن منحصر به فردی دارند که باید آنها را در شرایط خودشان درک کرد.

رشد ناپیوسته که در مقطع زمانی خاصی آگاهی های جدید نمایان می شود.

۱۸- دیدگاه عمر ۴ دیدگاه:

(۱) رشد به صورت مادام العمر

هیچ دوره سنی از نظر تأثیر آن بر روند زندگی برتر نیست در هر دوره تغییر در سه زمینه جسمانی و شناختی - اجتماعی به وجود می آید.

جسمانی: تغییر در وضعیت جسمانی شناختی تغییر در وضعیت عقلانی حافظه توجه و زبان

(۲) رشد به صورت چند بعدی و چند جهتی

(۳) رشد به بهبود عملکرد محدود نمی شود.

(۴) نه تنها در طول زمان چند جهتی است در یک زمینه واحد رشد هم چند جهتی است پیشرفت و افول در رشد شناختی

۱۹- ژان ژاک روسو - کودکان وحشی های بزرگواری هستند که ذاتاً از احساس درست و غلط برخوردارند و برای رشد منظم و سالم برنامه ای فطری دارند.

۲۰- داروین: قرن نوزدهم - داروین - طبیعت شناس - پیشگام مطالعه علمی کودک محسوب میشود. تنوع بی نهایت را در گیاهان و گونه حیوان مشاهده کرد اینکه در یک گونه دو جاندار شبیه هم نیستند.

۲۱- سه بخش شخصیت من:

(۱) نهاد تولد تا ۱ - ۰ بزرگترین بخش ذهن - منبع نیازهای زیستی

(۲) بخش هشیاری و منطقی شخصیت - در اوایل نوباوگی ظاهر میشود.

(۳) فراخود واجدن (۳۶) از تعامل با والدین بوجود می آید. طبق نظریه فروید - روابطی که بین نهاد من فرامن در سالهای پیش از دبستان برقرار میشود شخصیت بنیادین فرد را تعیین میکند.

۲۲- پاولف - شرطی سازی کلاسیک اسکینر - شرطی سازی کنشگر:

الف) تقویت ب) تنبیه

۲۳- نظریه اجتماعی - کودکان به تدریج در تقلید کردن سخت گیر میشوند کودکان از دیدن کسانی که خود را تحسین و سرزنش می کنند و از طریق پسخوراند ارزش اعمال خودشان معیارهای شخصی برای رفتار و احساس کارایی شخص را پرورش میدهند.

۲۴- نظریه انطباق - ساختار ذهن طوری پرورش مییابد که دنیای بیرونی تناسب داشته باشد. نظریه تعادل - توازن بین ساختارهای درونی و بیرونی نحوه فکر کردن کودکان ابداع کرد. مصاحبه بالینی - مصاحبه بالینی باز پاسخ یادگیری اکتشافی - تماس مستقیم با محیط

۲۵- نظریه ویگوتسکی: رشد شناختی را به صورت فرایند اجتماعی در نظر داشت. معتقد نبود که همه کودکان مراحل یکسانی را پشت سر می گذارند. بر خلاف پیازه که تأکید بر خود فعال کودک بود او به بزرگسالان نیز تأکید داشت.

۲۶- روشهایی برای بررسی فرهنگ: روش بالینی - اطلاعات وسیعی را در مورد یک نفر از طریق مصاحبه ها - مشاهده ها گاهی نمره آزمون تامین میکند. اینکه از چه روش برای پژوهش استفاده میکند بستگی به هدف های پژوهش آنها بستگی دارد.

۲۷- طرح آزمایش: (الف) امکان نتیجه گیری درباره علت و معلول را میدهد. (ب) متغیر مستقل و وابسته طرح رشد طولی - یک گروه آزمودنی بارها در سنیت مختلف بررسی میشوند. طرح مقطعی - گروه هایی از افراد که از نظر سن فرق دارند در مقطع زمانی یکسان بررسی میشوند.

۲۸- رسش (maturation): عبارت است از تغییرات از پیش تعریف شده ی ژنتیکی که مستقل از تاثیرات محیطی است و امکان یادگیری های مختلف را برای موجود زنده فراهم میکند.

۲۹- نظریه های مختلفی در زمینه ی رشد انسان ها وجود دارند، اما میتوان همه آنها را در ۳ موضوع اساسی سازمان بندی کرد:

۱- آیا روند رشد پیوسته است یا ناپیوسته؟

۲- آیا یک روند رشد همه ی انسان ها را مشخص میکند یا چند روند احتمالی وجود دارد؟

۳- آیا در تعیین رشد عوامل ژنتیکی مهم هستند یا عوامل محیطی؟

۳۰- دیدگاه دیگری که در روانشناسی رشد وجود دارد نگاه متداول تری به رشد دارد. این دیدگاه "دیدگاه عمر" نام دارد و ۴ فرضیه در این دیدگاه مدنظر قرار میگیرد:

۱- رشد به صورت مادام العمر است

۲- رشد چند بعدی و چند جهتی است

۳- رشد کاملاً شکل پذیر است.

۴- رشد به صورت چند موقعیتی است.

۳۱- صفت توحیدی هر مرحله باید تمام خصوصیات مرحله ی قبلی را داشته باشد. به عبارت دیگر یکپارچه شدن خصوصیات در هر مرحله ی جدید تمام خصوصیات مرحله ی قبل به اضافه خصوصیات مرحله ی جدید، صفت توحیدی نام دارد.

۳۲- هر مرحله ۲ تراز دارد «تراز تهیه» یا «فراهم سازی» یعنی یک سری فرآیندهای روانی معین در یک فاصله زمانی معین پیش می روند.

تراز "اتمام" عبارت است از به تعادل رسیدن آن فرآیندهای روانی. این تحول درست مثل نمو یک درخت است که در بهار از خواب زمستانی بیدار می شود و شروع به نمو میکند تراز تهیه و یک حلقه به حلقه های تشکیل دهنده ی نمو آن افزوده میشود. سپس زمستان فرا می رسد و درخت که مرحله ی از نمو خود را تمام کرده است مرتبه ی تعادل استراحت میکند.

۳۳- داروین در مدت مطالعات خود به این قضیه پی برد که رشد پیش از تولد بسیاری از گونه ها بسیار مشابه است. این خبر میدهد که همه ی گونه ها از جمله انسان ها از تبار تعداد معدودی اجداد مشترک هستند. سایر دانشمندان نیز از مشاهدات داروین نتیجه گرفتند که رشد کودک از برنامه ی کلی تکامل گونه ی انسان تبعیت میکند. گرچه بعدها معلوم شد که این عقیده درست نیست اما شبیه دانستن رشد کودک با برنامه ی تکامل انسان پژوهشگران را ترغیب کرد تا تمام جنبه های رفتار کودکان را به دقت مورد مطالعه قرار دهند.

۳۴- رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی در بسیاری از موارد، در درمان مشکلات عاطفی و رفتاری مؤثر بوده اند. اما روشهای آنها با هم فرق دارد. مثلاً با توجه به نظریه رفتارگرایی روشهایی مثل «تحلیل رفتار کاربردی» (Applied behavior analysis) به کار برده میشود. در این روشها برای از بین بردن رفتارهای ناخوشایند و افزایش دادن پاسخ های جامعه پسند. شرطی سازی را با سرمشق گیری ترکیب می کنند این روش برای برطرف کردن انواع مشکلات در کودکان و بزرگسالان مثل پرخاشگری تأخیر در زبان آموزی و ترسهای شدید به کار رفته است

۳۵- اغلب مدل های کلی سیستم پردازش اطلاعات ذهن انسان را به سه قسمت اصلی تقسیم می کنند.

حافظه ی کوتاه مدت

حافظه ی بلند مدت

حافظه ی حسی

۳۶- در گذشته، مطالعات میان فرهنگی روی تفاوتهای فرهنگی گسترده در رشد تأکید میکردند. برای مثال روی این موضوع مطالعه می کردند که آیا کودکان یک فرهنگ از نظر رشد حرکتی از کودکان دیگر پیشرفته تر هستند یا در تکلیف عقلانی بهتر از آنها عمل می کنند؟ اما این رویکرد ما را وادار می کنند تا به غلط نتیجه بگیریم که یک فرهنگ در تقویت رشد برتر است در حالی که فرهنگ دیگر ناقص است. این رویکرد به ما کمک نمی کند تا بفهمیم چه تجربه هایی به تفاوت های فرهنگی در رفتار کمک می کنند را روانشناس روسی، لوو ویگوتسکی به بررسی رابطه شیوه های خاص فرهنگی با رشد پرداخته است. دیدگاه او نظریه اجتماعی - فرهنگی» نامیده می شود. طبق این نظریه فرهنگ ارزشها اعتقادات سنتها و مهارتهای یک گروه

اجتماعی به نسل بعدی منتقل می شود. او معتقد است که رشد «پیوسته» است اما از فرهنگی به فرهنگ دیگر فرق میکند و همه کودکان مراحل یکسانی را نمی گذرانند.

۳۷- برونفن برتر محیط را به صورت ساختارهای مختلفی در نظر میگیرد که هر کدام از این ساختارها و لایه ها به گونه ای قدرتمند بر رشد فرد تأثیر می گذارند. این سطوح عبارت اند از:

۱- ریز سیستم (میکروسیستم) عمیق ترین سطح محیط است که فعالیت ها و الگوهای تعامل در نزدیکترین محیط فرد را شامل می شود. رابطه ها در این جا دو جهنی هستند.

۲- میان سیستم (مزوسیستم) ارتباط بین ریز سیستم ها را شامل میشود.

۳- برون سیستم (اگزو سیستم) عبارت است از موقعیتهای اجتماعی که به طور مستقیم فرد در حال رشد را شامل نمی شود. اما به هر حال بر تجربه های او تأثیر میگذارد. این موقعیتهای میتوانند سازمانهای رسمی مثل هیأت مدیره در محیط کار فرد یا خدمات بهزیستی در جامعه باشند

۳۸- بزرگترین نوآوری و گسترش و پیشرفت روانشناسی را باید مدیون پی ریزی و استقرار روانشناسی ژنتیک دانست اگر مقایسه انسان و حیوان و مقایسه کودک و بزرگسال در آثار متقدمان به چشم میخورد و در آثار عده ای از پیشکسوتان نخست اولین پایه های روانشناسی توصیفی کودک و سپس روانشناسی تجربی شکل گرفته است و اگر در نیمه اول قرن بیستم با تبلور داده هایی در آثار استنلی هال واتسون پینه کلپارد و دکرولی مواجه می شویم که در پاره ای از آنها گرایش تحولی به چشم میخورد اما فروید گزل والن را باید به حق نخستین پیشگامان این راه دانست.

۳۹- روشهای رایج پژوهش عبارت اند از مشاهده ی منظم گزارش شخصی (مثل پرسشنامه ها و مصاحبه ها مورد پژوهشی یا روش بالینی، قوم نگاری مشاهده ی منظم می تواند به دو روش انجام شود:

۱ - مشاهده ی طبیعی ۲ - مشاهده ی ساخت دار

۴۰- گزارشهای شخصی

گزارشهای شخصی شامل دو روش میباشد:

۱- مصاحبه های بالینی

۲- مصاحبه های ساخت دار

گزارشهای شخصی ابزارهای هستند که از شرکت کنندگان میخواهند به سؤلهایی در مورد ادراکها افکار توانایی ها احساسها، نگرش ها، اعتقادات و تجربه های گذشته پاسخ دهند. آنها از مصاحبه های بالینی بدون ساختار روشی که پیاژه برای بررسی تفکر کودکان به کار میبرد تا مصاحبه های کاملاً ساخت دار پرسشنامه ها و آزمونها گسترش دارند. مصاحبه ی بالینی دو امتیاز مهم دارد.

۴۱- موضوعات اساسی رشد

۱. رشد دارای الگوهایی معین و قابل پیش بینی است.

(الف) الگوی سری پایی یعنی ابتدا قسمت سر و سپس تنه و پاها رشد می کند.

ب الگوی مرکزی پیرامونی ابتدا اعضاء داخلی و سپس اعضای پیرامونی رشد می کنند.

(ج) الگوی عام به خاص کودک در ابتدا با تمام بدن خود به محرک ها واکنش نشان میدهد الگوی عام اما به تدریج در اثر رشد و یادگیری به صورت تخصصی از اعضای بدن خود استفاده می کند.

۴۲- طبیعت موهبت زیستی فطری است یعنی اطلاعات ارثی ای که در لحظه لقاح از والدینمان می گیریم که به بدن علامت می دهد همه ی ویژگیها و مهارتهای ما را پرورش میدهد و بر آنها تاثیر بگذارد.

تربیت شامل نیروهای پیچیده دنیای مادی و اجتماعی است که ساختار زیستی و تجربیات روانی ما را قبل و بعد از تولد تحت تاثیر قرار میدهد.

۴۳- بسیاری از دانشمندان قرنهای بر این باور بودند که در هنگام لقاح، یک انسان کوچک و کاملاً شکل گرفته یا یک آدمک در اسپرم یا تخمک وجود دارد. آنها بر این باور بودند که انسان از همان بدو لقاح «از پیش ساخته شده» است و تا هنگام تولد تنها جثه رشد میکند. در قرن ۱۸ بعد از کاوشهای میکروسکوپی که نشان داد رویان به حالتی تدریجی و تسلسلی رشد میکند، پیش - ساختگرایی در رویانشناسی کنار گذاشته شد.

۴۴- محیط گرایی لاک: بسیاری از فلاسفه قبل از لاک، براین باور بودند که برخی اندیشه ها، نظیر حقایق ریاضی و اعتقاد به خداوند فطری هستند و قبل از آغاز تجربه، در ذهن وجود دارند. لاک استدلال کرد که مشاهده کودکان نشان خواهد داد که این تصورات از ابتدای تولد در ذهن وجود ندارند، بلکه یاد گرفته میشوند. لاک میگفت درست تر آن است که ذهن کودک را لوحی سفید تصور کنیم و براین باور باشیم که همه چیز از محیط به ذهن وارد میشود.

لاک بعدها این بیان را قدری تعدیل کرد. او متوجه شد که اگرچه بیشتر تجربیات بشر از محیط ناشی میشود، شخص میتواند طی زمان، از طریق تأمل بر افکار و باورهایش نیز یاد بگیرد. لاک همچنین دریافت که در انسانها برخی عواطف درونزاد و برخی تفاوت های ذاتی وجود دارد.

۴۵- دیدگاه رشدگرایان (developmentalist) حقیقی، با دو دیدگاه قبلی (پیش- ساختگرایی و محیط گرایی) تفاوت دارد. نخستین بیان مؤثر این دیدگاه در نوشته های ژانژاک روسو یافت میشود. در این زمینه، که کودکان با بزرگسالان متفاوت هستند، روسو با لاک همداستان بود، اما او این مسأله را با قطعیت بیشتری مطرح کرد. روسو معتقد بود که کودکان ظرف خالی یا لوح سفید نیستند، بلکه شیوه های احساس و تفکر خاص خود را دارند. زیرا کودکان مطابق با طرح طبیعت رشد میکنند که آنها را واک می دارد تا در مراحل متفاوت، قابلیتها و کیفیتهای متفاوتی را درخود بوجود بیاورند. روسو معتقد بود بسیار مهم است که به طبیعت فرصت دهیم تا رشد کودک را هدایت کند. برخلاف لاک، او برای بوجود آوردن یک فرد سالم به هیچ وجه به نیروهای محیط، بویژه محیط اجتماعی، اعتقاد نداشت. او معتقد بود بزرگسالان کاملاً اجتماعی شده، بیش از حد به عقاید دیگران وابسته اند.

۴۶- روسو معتقد بود رشد کودک، طی چهار مرحله اصلی به پیش میرود:

مرحله یک: نوباوگی infancy: تولد تا حدود ۲ سالگی: نوباوگان جهان را مستقیماً از طریق حواسشان تجربه میکنند. آنها از اندیشه‌ها یا منطق هیچ نمیدانند بلکه تنها لذت و درد را تجربه میکنند. در این زمان کودکان زبان را نیز فرا میگیرند.

مرحله دوم: childhood: از ۲ سالگی تا ۱۲ سالگی: این مرحله زمانی شروع میشود که کودکان استقلال جدیدی را بدست میآورند. آنها اکنون می‌توانند راه بروند، حرف بزنند، خودشان غذا بخورند و به اطراف بدونند. این توانایی‌ها را نیز خودشان بدست می‌آورند.

مرحله سوم: اواخر کودکی (از حدود ۱۲ سالگی تا ۱۵ سالگی): این مرحله، دوره‌های انتقالی بین کودکی و نوجوانی است. در خلال این دوره کودک، قدرت تجسمی قابل توجهی پیدا میکند و میتواند کارهای بزرگسالان را انجام دهد. در سه سال نخست این دوره، کودکان بنا به طبیعت خود پیش اجتماعی (presocial) هستند. یعنی اصولاً به آنچه برای خود آنان الزم و مفید است، توجه میکنند و به روابط اجتماعی، علاقه اندکی دارند.

مرحله چهارم: نوجوانی: در مرحله چهارم که با بلوغ آغاز میشود. کودک آشکارا به موجودی اجتماعی تبدیل میشود. روسو معتقد بود که بلوغ در سن ۱۵ سالگی یعنی اندکی دیرتر از آنچه امروز اتفاق می‌افتد، آغاز میگردد.

- فرایند رشد از نظر روسو ناپیوسته است، وی به مفهوم رسش اعتقاد داشت.

۴۷- نظریه مونتسوری: ماریا مونتسوری اعتقاد داشت این تصور که ما میتوانیم کودکان خود را به هر نحو که بخواهیم بار بیاوریم، اشتباه است، زیرا کودکان تحت تأثیر نیروهای وابسته به رسش نیز چیزهایی یاد میگیرند. او همچون روسو بر این باور بود که کودکان کاملاً متفاوت از بزرگسالان فکر میکنند و یاد میگیرند. یکی از مؤلفه‌های مرکزی نظریه مونتسوری، مفهوم دوره حساس اوست. دوره‌های حساس، شبیه دوره‌های بحرانی و مهم است. این دوره‌ها، زمانهای برنامه‌ریزی شده ژنتیکی مشخصی هستند که در خلال آنها کودک، بویژه مشتاق و آماده یادگیری و تسلط یافتن در تکالیف معینی است.

بخش دوم: اختلالات یادگیری (خلاصه + نکات)

گروه بندی و مراحل شناسایی و تشخیص دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری (فصل ۱ و ۲ کتاب)

تاریخچه اختلالات یادگیری

فصل اول

از دهه ۱۹۵۰ توجه به کودکانی جلب شد که با وجود هوش عادی، در یادگیری دچار مشکل‌اند اما علائم مشخص پزشکی ندارند. اصطلاحاتی چون "ضایعات مغزی" برای توصیف این مشکلات استفاده شد اما به دلیل ناهماهنگی بین علائم و ناتوانی‌ها مورد انتقاد قرار گرفت. در نتیجه، اصطلاح "نارسایی ویژه یادگیری" جایگزین شد. نظریه‌های گوناگونی برای توضیح این پدیده مطرح شده‌اند که بر کودکان با هوش معمولی تمرکز دارند.

نظریه غلبه طرفی مغز

مغز انسان دو نیمکره دارد که با جسم پینه‌ای به هم متصل‌اند. برخی فعالیت‌ها مانند زبان و تکلم بیشتر توسط نیمکره چپ و برخی مانند پردازش دیداری و موسیقی توسط نیمکره راست کنترل می‌شوند. اورتون معتقد بود که عدم غلبه یک نیمکره بر دیگری باعث اختلالات یادگیری می‌شود. لئنبرگ بعدها نشان داد که در کودکان زیر ۱۲ سال، اگر نیمکره چپ آسیب ببیند، نیمکره راست می‌تواند زبان را جبران کند. تحقیقات گایر و فریدمن حاکی از آن است که در برخی کودکان با نارسایی یادگیری، نیمکره راست غلبه دارد و این با ضعف در مهارت‌های کلامی مرتبط است. در مقابل، نظریه پردازانی مانند پیازه و برونر معتقدند رشد غیرکلامی پایه رشد کلامی است.

نظریه کوتاهی دامنه توجه

این نظریه می‌گوید کودکان با نارسایی‌های ویژه یادگیری دچار ضعف در تمرکز و توجه‌اند. راس (۱۹۷۶) این ناتوانی را یک نقص ذهنی دانسته که رشد توجه را مختل می‌کند. سنف توجه را به صفحه‌ای تشبیه می‌کند که محرک‌های مختلف روی آن نمایش داده می‌شوند، ولی تنها برخی از آنها پردازش می‌گردند. این نظریه توضیح می‌دهد چرا بعضی کودکان به جزئیات (مثل حروف) دقت می‌کنند اما معنای کلی (مثل کلمه) را از دست می‌دهند.

نظریه فرابری آگاهی‌ها

در این نظریه انسان به عنوان پردازشگر آگاهی‌ها معرفی می‌شود که اطلاعات را از حواس مختلف دریافت، تحلیل، و بازسازی می‌کند. این فرآیند شامل توجه، ادراک، حافظه و زبان است. کودکان با نارسایی‌های یادگیری، در این فرایندها به‌ویژه در تحلیل و بازگردانی اطلاعات دچار مشکل‌اند. برای مثال، درک آگاهی‌های پیچیده شنوایی برای آن‌ها دشوار است. با وجود اینکه تمرین به تنهایی مشکل را برطرف نمی‌کند، استفاده از همه توانایی‌ها (نه فقط تمرکز بر نقص‌ها) برای آموزش پیشنهاد می‌شود.

نظریه تأخیر در رشد

این نظریه می‌گوید کودکان با اختلالات یادگیری، از نظر کیفی شبیه سایرین هستند اما رشد شناختی‌شان کندتر است. آن‌ها مانند کودکان کوچک‌تر عمل می‌کنند و فقط دیرتر به مهارت‌ها دست می‌یابند. تحقیق سیف‌نراقی و نادری (۱۹۷۸) نشان داد که این کودکان در آزمون‌های پیازه دیرتر موفق می‌شوند. این نظریه اگر اثبات شود، فرضیه‌های قبلی در مورد نقص‌های خاص را زیر سؤال خواهد برد و نگاه جدیدی به نارسایی یادگیری ایجاد خواهد کرد.

نظریه ضایعات خفیف مغز

این نظریه مطرح می‌کند که کودکان با نارسایی‌های یادگیری ممکن است دچار آسیب‌های عصبی یا رشد ناقص مغز باشند، حتی اگر ضایعه واضحی نداشته باشند. تحقیقات نشان داده این کودکان در واکنش‌های حسی، زبان و رفتارهای اجتماعی ضعف دارند و نیز علائم عصبی بیشتری از کودکان عادی نشان می‌دهند. آزمایش‌هایی مانند تمیز چپ و راست یا تقلید ضربات، نارسایی‌های عصبی این کودکان را تأیید کرده‌اند.

تعریف اختلالات یادگیری

استراس و لتینن (۱۹۴۷) اختلال یادگیری را نتیجه آسیب مغزی پیش یا پس از تولد دانسته‌اند که منجر به اشکالاتی در ادراک، تفکر یا رفتار می‌شود. اما پژوهش‌های بعدی نشان دادند که همه آسیب‌دیدگان مغزی الزاماً دچار اختلال یادگیری نیستند. در دهه ۱۹۶۰ اصطلاح "اشکالات خفیف مغزی" برای کودکانی با هوش متوسط یا بالاتر اما دارای مشکلات یادگیری به کار رفت. کلمنتز (۱۹۶۶) چنین کودکانی را دارای انحراف در عملکرد سیستم عصبی دانست. بتمن (۱۹۶۴) مفهوم تفاوت بین توان بالقوه یادگیری و عملکرد واقعی را وارد تعریف کرد. در تعریف رسمی آمریکا (۱۹۶۸)، اختلال یادگیری مربوط به فرآیندهای زبان، تفکر، خواندن و حساب است و شامل کودکانی با ناتوانی‌های دیگر (مانند نابینایی یا محرومیت محیطی) نمی‌شود.

ویژگی‌های کلیدی این کودکان:

- ۱- هوش طبیعی یا بالاتر
- ۲- سلامت حواس
- ۳- دسترسی به آموزش مناسب
- ۴- رفتار نسبتاً بهنجار
- ۵- عملکرد تحصیلی پایین‌تر از سطح مورد انتظار

دلایل احتمالی افت عملکرد:

- کمبود انگیزه
- ضعف تمرکز
- تمرکز افراطی بر جزئیات
- ضعف در هماهنگی حرکتی

گروه بندی و مراحل تشخیص کودکان با اختلالات یادگیری

در ادامه، هر یک از هفت گروه از کودکان با نارسایی‌های ویژه یادگیری به صورت جداگانه و با حجم حدود یک پنجم متن اصلی خلاصه شده‌اند:

کودکان با دشواری‌های حرکتی

رشد مهارت‌های حرکتی برای یادگیری‌های بعدی حیاتی است. برخی کودکان با نارسایی‌های یادگیری، علی‌رغم هوش طبیعی، از نظر حرکات درشت (دویدن، پریدن) و حرکات ظریف (نقاشی، بستن بند کفش) رشد ناکافی دارند. اصلاح این مشکلات پیش از شروع آموزش‌های پیچیده‌تر، ضروری است.

کودکان با دشواری در تشخیص و درک بینایی

این کودکان دید فیزیکی خوبی دارند اما در پردازش اطلاعات بینایی دچار مشکل‌اند. آن‌ها در تشخیص شکل‌ها، جداسازی تصویر از زمینه، و شناخت حروف و کلمات ضعف دارند. چنین ناتوانی‌هایی در یادگیری خواندن اختلال ایجاد می‌کند و در موارد شدید "آگنوزی بینایی" نامیده می‌شود.

کودکان با دشواری در تشخیص و درک شنوایی

با وجود شنوایی سالم، این کودکان در تمایز و درک صداهای گفتاری مشکل دارند؛ برای مثال نمی‌توانند تفاوت کلمات مشابه را تشخیص دهند. این اختلال، به‌ویژه در مهارت‌های گفتاری و خواندن اثر منفی دارد. در موارد شدید به آن "آگنوزی شنوایی" گفته می‌شود.

کودکان با دشواری‌های تکلم یا گفتار

این کودکان نه ناشنوا هستند، نه دچار عقب‌ماندگی ذهنی یا آسیب گفتاری، اما در تکلم مشکل دارند. دلیل آن بیشتر به اختلالات عصبی یا عوامل ناشناخته نسبت داده می‌شود. دو نوع دیسفازی وجود دارد:

- درکی: کودک صدا را می‌شنود اما نمی‌فهمد.
- بیانی: کودک می‌فهمد ولی نمی‌تواند بیان کند.

کودکان با دشواری در خواندن و هجی کردن

این کودکان با وجود هوش عادی، قادر به خواندن روان نیستند یا واژه‌ها را نمی‌فهمند (نارساخوانی/دیس‌لکسی). مشکلاتشان شامل وارونه‌خوانی، اشتباه در کلمات مشابه، بی‌میلی به خواندن و ناتوانی در هجی کردن است. این اختلال اغلب با مشکلات عاطفی و شناخت فضایی نیز همراه است.

کودکان با دشواری در نوشتن

با وجود هوش طبیعی، این کودکان دستخطی ناخوانا دارند یا آیین‌نویسی می‌کنند (دیس‌گرافی). علت می‌تواند ناهماهنگی حرکتی باشد، ولی نوشتن را باید مهارتی مرکب از عوامل ذهنی، بینایی و حرکتی دانست. در موارد شدید، استفاده از ماشین تایپ توصیه می‌شود.

این کودکان در درک مفاهیم عددی و روابط ریاضی ناتوان هستند (دیس کالکولی). اغلب مشکلاتشان به اختلال درک فضایی، تفکر منطقی، یا پردازش بینایی بازمی‌گردد. در ارزیابی این اختلال، بررسی همزمان عملکردهای شناختی و حسی کودک ضروری است.

مراحل تشخیص کودکان با اختلالات یادگیری

کودکان با اختلالات یادگیری معمولاً از نظر هوش، حواس، وضعیت عاطفی و محیطی در وضعیت عادی هستند، اما در یک یا چند زمینه‌ی درسی دچار نارسایی هستند. تشخیص دقیق این کودکان نیازمند طی مراحل چندگانه و همکاری متخصصان مختلف است. برای درک بهتر این مراحل، روند بررسی موردی دانش‌آموزی به نام "علی" که در خواندن مشکل دارد، تشریح می‌شود.

۱. مرحله اول: تشخیص کلی یا اختصاصی بودن مشکل

ابتدا با آزمون هوش و آزمون‌های درسی مشخص می‌شود که آیا مشکل کودک در یک زمینه خاص است یا کلی. در مورد علی، هوش طبیعی ولی ضعف شدید در خواندن دیده می‌شود، پس مشکل او اختصاصی است. تدریس خصوصی نیز کمکی نکرده که نشان‌دهنده غیرمصنوعی بودن مشکل است.

۲. مرحله دوم: بررسی علل بالقوه شکست در یادگیری

در این مرحله علل بیرونی مانند غیبت از مدرسه، کیفیت پایین آموزش، مشکلات خانوادگی یا فقر بررسی می‌شود. همچنین وضعیت شنوایی، بینایی و مغزی مورد آزمایش قرار می‌گیرد. در مورد علی، تمام این عوامل رد می‌شوند و متخصص مغز و روان‌شناس نیز هیچ نشانه‌ای از اختلالات مغزی یا روانی نمی‌یابند. تنها نکته قابل توجه، ضعف تمرکز علی حین خواندن است.

۳. مرحله سوم: تحلیل دقیق رفتارهای مشکل‌دار

در این مرحله، باید مشخص شود کودک در چه جنبه‌هایی دقیقاً دچار مشکل است. با استفاده از آزمون‌های تشخیصی، مانند آزمون‌های کلامی، مشخص می‌شود که علی در ترکیب صداها و به خاطر سپردن توالی آن‌ها ناتوان است. او صداها را جداگانه می‌داند اما نمی‌تواند آن‌ها را ترکیب کند و معمولاً حدس می‌زند یا کلمات را اشتباه تشخیص می‌دهد.

۴. مرحله چهارم: نتیجه‌گیری تشخیصی

بر اساس مشاهدات و آزمون‌ها، مشخص می‌شود که علی دو مشکل اصلی دارد: ناتوانی در ترکیب صداها برای ساختن کلمات و ضعف در حافظه توالی. با وجود تشخیص رفتارهای مشکل‌دار، علت دقیق آن مشخص نیست، و در چنین مواردی باید بر رفتارهای عینی و قابل مشاهده کودک تمرکز شود.

۵. مرحله پنجم: طراحی برنامه ترمیمی

هدف نهایی تشخیص، طراحی برنامه‌ای مناسب برای کمک به کودک است. این برنامه باید متناسب با مشکلات رفتاری و شناختی او باشد. در مورد علی، نیاز به مداخله تخصصی برای بهبود ترکیب صداها و حافظه توالی دارد. تشخیص درست مستلزم مشارکت روانشناس، پزشک، معلم و سایر متخصصان است.

اهداف نهایی این فرآیند:

- ۱- شناسایی دقیق نوع مشکل؛
 - ۲- یافتن علت یا علل احتمالی؛
 - ۳- طراحی برنامه ترمیمی متناسب برای بهبود عملکرد کودک.
- روش های درمانی و رفع مشکلات آموزشی (فصل ۳ کتاب)

روشهای ترمیمی و آموزشی کودکان با اختلالات یادگیری

مبنای نظریه:

روش ادراکی-حرکتی که توسط افرادی چون کپارت، گتمن و برچ مطرح شده، بر این اصل استوار است که یادگیری‌های ذهنی پیچیده از یادگیری‌های حرکتی و ادراکی اولیه منشأ می‌گیرند. به باور کپارت، رفتارها اساساً از حرکت‌های ماهیچه‌ای شروع می‌شوند و رشد شناختی متکی به تکامل سیستم عصبی و پیوند میان ادراک و حرکت است.

مراحل کلیدی نظریه کپارت:

۱. هماهنگی حرکتی-ادراکی (چشم-دست):

کپارت رشد هماهنگی چشم و دست را پایه‌ای برای یادگیری می‌داند. ابتدا حرکات کودک تصادفی‌اند، اما با لمس اشیاء و دنبال کردن آن‌ها با چشم، ارتباط بین حس لامسه و بینایی شکل می‌گیرد. در نهایت، کودک از چشم خود به‌عنوان مرجع اصلی یادگیری استفاده می‌کند و دست نقش تقویتی می‌یابد.

۲. تفکیک تصویر از زمینه:

کودک باید بتواند اطلاعات مهم (تصویر) را از اطلاعات جانبی (زمینه) جدا کند. این مهارت برای تمرکز مؤثر در محیط یادگیری ضروری است و به رشد پیوند ادراکی-حرکتی وابسته است.

۳. مراحل رشد حرکتی پایه:

- حالت (Posture): حفظ وضعیت ثابت برای آغاز حرکت هدف‌دار.
- تشخیص چپ و راست: تمایز دو طرف بدن برای هماهنگی حرکتی مؤثر.
- جهت‌یابی: تشخیص موقعیت اشیاء نسبت به خود و دیگر اشیاء در فضا.
- تصور بدنی: درک ساختار بدن و ارتباط آن با محیط اطراف.

۴. تعمیم مهارت‌های پایه به فعالیت‌های محیطی:

- **تعادل:** حفظ حالت ثابت در موقعیت‌های مختلف.
- **جنبش:** تعمیم تشخیص چپ و راست در فعالیت‌های حرکتی پیچیده مانند دویدن.
- **تماس:** توانایی درک و تعامل با اشیاء در فضا (گرفتن، رها کردن).
- **دریافت و دفع:** واکنش مناسب نسبت به اشیاء در حال حرکت (مثل پرتاب یا گرفتن توپ).

کاربرد تشخیصی و آموزشی:

کپارت برای طراحی برنامه‌های ترمیمی به چهار ابزار تشخیصی اصلی اشاره دارد:

۱- وسیله سنجش ادراکی-حرکتی کپارت

۲- آزمون درک بینایی فراستیک

۳- آزمون توانایی‌های زبانی-روانی ایلی‌نویز

۴- آزمون‌های شنوایی + مشاهدات مستقیم کودک

او تأکید دارد که اگر کودک در روند طبیعی رشد مهارت‌های ادراکی-حرکتی دچار وقفه شود، باید این مسیر با آموزش روانی-حرکتی بازسازی شود.

نظریه کپارت تأکید می‌کند که یادگیری از حرکت آغاز می‌شود و هر مرحله‌ی رشد حرکتی و ادراکی مقدمه‌ای برای رشد شناختی پیچیده‌تر است. در کودکان با اختلال یادگیری، ممکن است پیوند میان ادراک و حرکت ناقص یا کند باشد؛ بنابراین برای آموزش مؤثر، باید ابتدا این پیوندها را تقویت و بازسازی کرد.

تمرین و آموزش برای تقویت یادگیری‌های ادراکی - حرکتی

برای بازسازی و تقویت یادگیری‌های ادراکی-حرکتی از وسایل و فعالیت‌هایی که ذیلاً به آنها اشاره می‌شود استفاده می‌گردد:

الف. نرده چوبی. در این تمرین کودک را وا می‌دارند بر نرده چوبی که معمولاً پنج سانتی متر ارتفاع، ده سانتی متر سطح و سه متر طول دارد به جلو، به عقب و به پهلو حرکت کند. کودک با استفاده از این نرده در تشخیص چپ و راست خود، جهت یابی و توانایی در برقراری تعادل، مهارت کسب می‌کند.

ب. تخته تعادل. در این تمرین کودک را بر تخته‌ای مربع شکل به ضلع ۴۰ سانتی متر که در زیر و وسط آن نرده‌ای به ارتفاع ۸ سانتی متر نصب شده قرار می‌دهند. کودک با استفاده از این تخته به کسب مهارت در برقراری تعادل می‌پردازد.

ج. توری آکروبات یا تشک ژیمناستیک یکی از وسایل آموزشی مناسب است که کودک با استفاده از آن مهارت و هماهنگی کلی بدن و کنترل عضلات را تمرین و تقویت میکند.

تمرین‌ها و آموزش‌های پیشنهادی کپارت

کپارت برای آماده‌سازی کودکان دارای اختلالات یادگیری، مخصوصاً پیش از شروع نوشتن، تمرین‌هایی جهت تقویت مهارت‌های ادراکی-حرکتی پیشنهاد می‌کند.

این تمرین‌ها رشد ذهنی و آمادگی برای یادگیری‌های پیچیده‌تر را تسهیل می‌کنند:

پیش از نوشتن:

- خط‌کشی آزاد روی تخته با حرکات شانه و دست برای روان‌سازی حرکت‌ها.
- نقاشی با انگشتان برای تقویت کنترل و انعطاف‌پذیری حرکتی.
- کپی اشکال هندسی ساده (مثل دایره) با تأکید بر ادراک فضایی و تکرار بدون دیدن.

تمرین برای ادراک شکل:

- تشخیص اشیاء و تصاویر ساده تا پیچیده (رنگ، اندازه، شکل، تصویر کتاب، حروف و اعداد).
- جور کردن اشیاء و تصاویر مشابه.
- تشخیص قسمت‌های حذف‌شده در تصاویر.

وسیله اندازه‌گیری ادراکی-حرکتی کپارت:

ابزاری برای مشاهده و ارزیابی کودک در ۵ بخش:

۱- تعادل و حالت بدنی (مثلاً راه رفتن روی نرده).

۲- تصور بدنی (تقلید حرکات، شناخت بدن).

۳- پیوند ادراکی-حرکتی (رسم اشکال، نوشتن موزون).

۴- کنترل چشمی (تعقیب نور با هر دو چشم).

۵- درک شکل (کپی اشکال بر اساس سن).

کپارت نقش مهمی برای مهارت‌های بینایی-حرکتی در موفقیت تحصیلی قائل است، اما آموزش‌های شنوایی را کمتر مورد توجه قرار می‌دهد. با این حال، تمرینات او برای کودکان با مشکلات حرکتی مؤثر است، به شرط استفاده همزمان از سایر روش‌های آموزشی.

وسیله آموزشی سینا

۱. هدف از طراحی سینا

وسیله آموزشی سینا با هدف آموزش خواندن، هجی کردن و نوشتن زبان فارسی به کودکانی با اختلالات یادگیری طراحی شده است. این ابزار با بهره‌گیری از حواس چندگانه، به‌ویژه لامسه، به کودکانی که با روش‌های سنتی آموزش مشکل دارند، کمک می‌کند. سینا همچنین برای کودکان عقب‌مانده ذهنی، بزرگسالان بی‌سواد، و حتی کودکان تیزهوش قابل استفاده است.

۲. مشخصات ابزار

سینا شامل ۴۳ صدای زبان فارسی و ۹۷ کلمه است که با استفاده از ۳۲ حرف الفبا ساخته شده‌اند. حروف در دو اندازه (بزرگ و کوچک) و قابل لمس طراحی شده‌اند تا امکان درک حسی فراهم شود. صفحات حاوی کلمات به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به راحتی قابل جابجایی‌اند. ابعاد آن‌ها طوری انتخاب شده که ساخت آن با مواد ساده برای والدین و مربیان نیز ممکن باشد.

۳. روش استفاده از سینا

آموزش با کلمات ساده مانند «آب» آغاز می‌شود. ابتدا مفهوم کلمه آموزش داده می‌شود، سپس کودک با لمس حروف، شنیدن صداها و تکرار آن‌ها، یادگیری را تجربه می‌کند. در ادامه کودک باید حروف را در جای خود قرار دهد و کلمه را بسازد. آموزش با تمرین‌های تکراری، رسم کلمات با انگشت، حذف بینایی در برخی مراحل و استفاده از بدن برای نمایش حروف تقویت می‌شود. در صورت عدم موفقیت، آموزش از مراحل ساده‌تری آغاز می‌گردد.

۴. جمله‌سازی و ترکیب حروف

پس از یادگیری چند کلمه مانند «آب»، «بابا» و «داد»، کودک وارد مرحله جمله‌سازی می‌شود. با ترکیب حروف آموخته‌شده، کلمات جدید ساخته می‌شوند. سپس تمرین‌هایی برای سرعت در خواندن، شناسایی کلمات در متن‌های چاپی، و افزایش خزانه لغات کودک انجام می‌شود تا او در ترکیب و تجزیه کلمات مهارت پیدا کند.

۵. آموزش نوشتن پس از خواندن

برای تقویت نوشتن، کودک ابتدا با رنگ کردن حروف، دوختن آن‌ها با نخ، و ترسیم با انگشت تمرین می‌کند. سپس با مداد شمعی یا گچ می‌نویسد و در نهایت کارت‌های شخصی کلمات را ایجاد می‌کند. این روند مرحله به مرحله و با افزایش تدریجی مهارت انجام می‌شود.

۶. اصول مهم در آموزش با سینا

برای موفقیت در آموزش با سینا، توجه به انگیزه کودک، تفاوت‌های فردی، و حفظ علاقه ضروری است. آموزش باید قبل از خستگی کودک متوقف شود و میزان یادگیری به‌طور مستمر بررسی گردد. در مواردی که کودک بسیار خردسال است یا مشکل اساسی در نوشتن دارد، آموزش باید از خواندن و هجی کردن آغاز شده و نوشتن در مرحله بعدی آموزش داده شود.

۱. آزمون توانایی‌های روانی-زبانی ایلی‌نویز (ITPA)

این آزمون توسط کرک و همکاران برای سنجش مهارت‌های زبانی کودکان با اختلالات یادگیری طراحی شده است. ITPA توانایی کودک را در سه فرایند زبانی-دریافت، سازماندهی، و گویش-در دو سطح نمادین (مجسم‌کننده) و خودکار (اتوماتیک) ارزیابی می‌کند.

در سطح نمادین، آزمون‌های شنوایی و بینایی دریافت نمادها، تداعی مفاهیم، و بیان کلامی یا حرکتی اجرا می‌شود. در سطح خودکار، توانایی کودک در تکمیل گفتار یا تصاویر ناقص و همچنین به‌یادآوری توالی شنوایی یا دیداری سنجیده می‌شود. این آزمون، هم ابزاری برای تشخیص ناتوانی‌های زبانی است و هم پایه‌ای برای طراحی تمرین‌های ترمیمی هدفمند.

۲. آزمون رشد ادراک بینایی فراستیک

توسط دکتر فراستیک طراحی شده و پنج توانایی ادراکی بینایی را می‌سنجد: هماهنگی چشم و دست، تشخیص تصویر از زمینه، ثبات شکل، تمیز وضعیت در فضا، و درک روابط فضایی.

کودک با ترسیم بین خطوط، انتخاب تصاویر خاص، تشخیص اشکال در موقعیت‌های مختلف، و شناسایی اشیای مشابه آزمایش می‌شود.

این آزمون برای کودکان جذاب، در کلاس قابل اجرا، و همراه با برنامه‌های آموزشی برای ترمیم ناتوانی‌ها است. هدف اصلی، آماده‌سازی کودک برای خواندن و نوشتن از طریق تقویت ادراک بینایی است.

۳. آزمون تشخیص تفاوت شنوایی وپمن

آزمون وپمن مهارت کودک را در تشخیص تفاوت یا شباهت میان کلمات شنیده‌شده می‌سنجد. کودک باید از میان جفت کلمات، تفاوت‌های آوایی را شناسایی کند. آزمون شامل ۴۰ جفت واژه است؛ ۳۰ جفت با تفاوت صوتی و ۱۰ جفت یکسان.

برای دقت بیشتر، آزمون به‌گونه‌ای اجرا می‌شود که کودک نتواند از حرکات لب استفاده کند. این ابزار برای شناسایی نارسایی در تشخیص شنیداری کاربرد دارد و نسخه‌ای بومی‌شده برای زبان فارسی نیز در حال توسعه است.

۴. روش رشد زبان (مایکل باست و جانسون)

این روش رشد زبان را پایه اصلی یادگیری می‌داند و بر سه عامل تأکید دارد: پویایی روانی، سیستم اعصاب پیرامونی، و سیستم اعصاب مرکزی. فقط کودکان با نقص در سیستم اعصاب مرکزی، واقعاً دارای اختلال یادگیری‌اند. فرایند یادگیری در این دیدگاه شامل پنج سطح است:

- ۱) احساس: پایه حسی اولیه برای یادگیری؛
- ۲) ادراک: تشخیص صحیح دریافت‌های حسی؛
- ۳) تصور: بازنمایی ذهنی از تجربیات قبلی؛
- ۴) نمادین کردن: شامل زبان درونی (فکر کردن)، دریافتی (شنیدن و دیدن زبان)، و بیانی (بیان کلامی یا نوشتاری)؛
- ۵) درک مفهوم: سطحی که در آن تفکر انتزاعی شکل می‌گیرد.

مایکل باست تأکید دارد که تشخیص افتراقی بین اختلالات در سطوح مختلف یادگیری برای آموزش مؤثر حیاتی است.

روش تغییر رفتار

روش تغییر رفتار در روان‌شناسی، با هدف اصلاح و بهبود رفتار از طریق تغییر شرایط محیطی به‌کار می‌رود و نه صرفاً تبیین علل رفتار. این روش در مورد کودکان با اختلالات یادگیری، به‌ویژه آن‌هایی که مشکلاتی در تمرکز، توجه یا نظم رفتاری دارند، بسیار مؤثر است و معمولاً در کنار روش‌های آموزشی و ترمیمی دیگر استفاده می‌شود.

در تغییر رفتار، تکنیک‌هایی مانند شرطی‌سازی فعال، الگوهای رفتاری، اقتصاد امتیازی و بازی نقش‌ها به کار می‌روند. نمونه‌هایی از کاربرد این روش شامل مطالعه‌ای بر روی کودک ۴ ساله‌ای است که با استفاده از تقویت‌های اجتماعی (مثل لبخند، نگاه، گفت‌وگو) توانست زمان تمرکز خود را به شکل مؤثری افزایش دهد. در مطالعه‌ای دیگر با بازی ساعتی، نشستن منظم دانش‌آموزان در کلاس با دادن پاداش‌های ملموس مانند شکلات یا گردش، تقویت شد.

با این حال، پایداری رفتار آموخته شده زمانی بیشتر است که به جای تقویت های مادی، از تقویت کننده های اجتماعی استفاده شود. برای اجرای مؤثر این روش، باید اهداف، نوع تقویت، فاصله زمانی بین تقویتها، و ویژگی های کودک به دقت تنظیم شوند. تقویت ها باید در ابتدا فوری و متراکم باشند و سپس تدریجاً کاهش یابند. همچنین صداقت و پایداری در اجرای برنامه، همراه با جذابیت تقویت ها، شرط موفقیت آن است.

◀ نکات مهم اختلالات یادگیری

- ۱- برخی از کودکان با اختلال یادگیری ممکن است نیمکره راست غالب داشته باشند که برای یادگیری زبان مناسب نیست.
- ۲- بر اساس نظریه فرابری آگاهی ها، کودکان این اطلاعات را نه با کیفیت متفاوت، بلکه به صورت کندتر از همسالان خود یاد می گیرند.
- ۳- نظریه ضایعات مغزی مطرح می کند که کودکان با نارسایی های یادگیری ممکن است دچار آسیب های جزئی مغز یا رشد ناقص سیستم عصبی باشند.
- ۴- کودکان با آسیب مغزی ممکن است در یادگیری دچار مشکل شوند، اما این رابطه همیشگی و الزامی نیست.
- ۵- در تعریف آموزشی، نارسایی یادگیری نباید ناشی از عقب ماندگی ذهنی، اختلالات حسی، هیجانی یا فقر محیطی باشد.
- ۶- مشکلات شنوایی در کودکان با یادگیری ویژه به معنای ناتوانی در تفکیک صداهاست، نه ضعف شنوایی فیزیکی.
- ۷- کودکان با نارسایی های یادگیری ممکن است در یک یا چند زمینه مانند خواندن، نوشتن یا ریاضی دچار مشکل باشند، در حالی که از هوش طبیعی برخوردارند.
- ۸- کودکانی که دچار اختلال تکلم هستند، ممکن است صدا را بشنوند ولی در درک یا بیان آن دچار مشکل باشند (دیسفازی درکی یا حرکتی).
- ۹- تشخیص اختلالات یادگیری نیازمند بررسی دقیق عوامل هوشی، جسمی، عاطفی و محیطی و تحلیل دقیق رفتارهای یادگیری کودک است.
- ۱۰- هماهنگی چشم و دست در ابتدا با برتری دست آغاز می شود و سپس چشم در یادگیری برتری می یابد.
- ۱۱- کودک باید قبل از شروع نوشتن، از طریق تمرین های حرکتی بزرگ و نقاشی با انگشت آمادگی پیدا کند.
- ۱۲- تمرکز چشمی و تعقیب چشمی با تمرین هایی خاص قابل تقویت است و نقش مهمی در کنترل بینایی دارند.
- ۱۳- روش فرنالد تأکید می کند اشتباهاتی مانند وارونه نویسی یا منقلب کردن حروف، نتیجه اختلال یادگیری هستند نه علت آن.
- ۱۴- سینا با حروف برجسته، بزرگ و قابل لمس، یادگیری را برای کودکان با مشکلات یادگیری، عقب ماندگان ذهنی و بزرگسالان بی سواد تسهیل می کند.
- ۱۵- فرض اصلی دلاکاتو این است که با جبران مراحل رشد نیافته اعصاب مرکزی، علائم اختلالات یادگیری کاهش می یابد.

۱۶- در سطح خودکار، آزمون‌هایی مانند تکمیل دستوری، بینایی و شنوایی توانایی کودک در درک و بازسازی اطلاعات ناقص را می‌سنجند.

۱۷- آزمون‌های مکمل لمسی و حرکتی می‌توانند در کنار آی.تی.پی.ا. به تشخیص و ترمیم دقیق‌تر اختلالات یادگیری کمک کنند.

۱۸- آموزش باید از سطحی آغاز شود که کودک در آن دچار مشکل است و متناسب با توانایی‌ها و انگیزش او طراحی گردد.

۱۹- تقویت‌کننده‌های رفتاری اجتماعی مانند لبخند و توجه، تأثیر پایدارتر و قابل تعمیم‌تری نسبت به تقویت‌کننده‌های واقعی دارند.

۲۰- رفتارهای نزدیک به رفتار مطلوب باید در شروع برنامه به سرعت تقویت شوند تا شکل‌گیری اولیه رفتار تسهیل گردد.

