



پوهنتون کابل
مجله‌ی علمی - تحقیقی علوم اجتماعی
شماره ۱ (۶) ۱۴۰۲ هـ.ش

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



آمریت تحقیقات و مجله‌های علمی پوهنتون کابل
مجله‌ی علمی-تحقیقی علوم اجتماعی

شماره ۱ (۶) ۱۴۰۲

مجله‌ی علمی - تحقیقی علوم اجتماعی پوهنتون کابل

شماره ۱ (۶) ۱۴۰۲ هجری شمسی

صاحب امتیاز	پوهنتون کابل
مدیر مسوول	پوهندوی دکتور محمدولی سالاری
مهتمم	پوهندوی دکتور محمدولی سالاری
ویراستار	پوهندوی دکتور محمدولی سالاری
لینوگرافی	محمدحسین راسخ
صحافت	خان محمدعطایی، مهدی، محمد اصغر، علی جان رحیمی و نورالحق امینی

آراء و نظریه‌های مندرج در این مجله الزاماً نظر مجله‌ی علمی - تحقیقی علوم اجتماعی پوهنتون کابل نبوده و آمریت تحقیقات و مجله‌های علمی پوهنتون کابل در حکم، بازنگری، اصلاح و ویرایش مقاله‌ها برحسب معیارهای پذیرفته شده آزاد است. نقل قول مطالب این مجله با ذکر مآخذ آن آزاد است.

اعضای هیأت تحریر

پوهنوال محمدشفیق وردک
پوهنوال دکتور گل محمد باسل
پوهنوال دکتور عبدالقاهر عابد
پوهنمل مجیب الرحمن رحمانی
پوهنمل محمدحسین احمدزی
پوهنمل احسان‌الله فیصل
پوهنمل دکتور همایون غفورزی

رهنمود نگارش مقاله‌ی علمی-تحقیقی در مجله‌های علمی پوهنتون کابل

استادان فرهیخته و محققان ورجاوند، نکات کلیدی زیر را در تدوین و نگارش مقالات علمی-تحقیقی شان رعایت فرمایند. بنابراین مقاله‌های که فاقد رهنمود نگارش ذیل باشند، نشر نخواهند شد.

- [۱]. مقاله‌ی علمی باید اثر بکر استاد و محقق بوده و در جای دیگر نشر نشده باشد.
- [۲]. مقاله‌ی علمی باید عاری از هر نوع انتحال و سرقت ادبی باشند.
- [۳]. سبک و نگارش مقاله‌ی علمی معیاری بوده و از اغلاط املائی و انشایی عاری باشد.
- [۴]. در نگارش مقاله‌های علمی به‌طور عمد از منابع و مآخذ معتبر علمی استفاده شده باشد.
- [۵]. مقاله‌های علمی-تحقیقی باید دارای بخش‌های چکیده، اصطلاحات کلیدی، مقدمه، بیان مسأله، سؤالات تحقیق، فرضیه‌های تحقیق، پیشینه‌ی تحقیق، روش تحقیق، داده‌ها، تحلیل داده‌ها، یافته‌های تحقیق، مناقشه، نتیجه‌گیری با ذکر منابع و مآخذ باشند.
- [۶]. چکیده‌ی درسی، پشتو و انگلیسی مقاله‌ی علمی میان ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه باشد. در صورت تجاوز کلمات چکیده از معیار تعیین شده، ممکن است منجر به عدم نشر مقاله در مجله‌های علمی پوهنتون کابل گردد.
- [۷]. اصطلاحات کلیدی مقاله‌ی علمی میان ۵ تا ۷ اصطلاح باشند.
- [۸]. حجم مقاله‌ی علمی نباید بیش‌تر از ۱۰۰۰۰ ده هزار کلمه باشد.
- [۹]. نوع خط مقاله‌ها به زبان دری و پشتو قرار Bahij Zar و به زبان انگلیسی به نوع خط Times New Roman باشد.
- [۱۰]. اندازه‌ی عنوان مقاله: ۱۴ بولد، عناوین اصلی بخش‌های مقاله: ۱۲ بولد، عناوین فرعی: ۱۲ نرمال و در نهایت، اندازه‌ی متن مقاله ۱۲ نرمال باشد.
- [۱۱]. اندازه‌ی خط جدول‌ها و گراف‌ها قرار ۲ اندازه کوچک‌تر از متن اصلی مقاله باشند.
- [۱۲]. اندازه‌ی فهرست منابع باید قرار ۲ اندازه کوچک‌تر از متن اصلی مقاله باشند.
- [۱۳]. اندازه‌ی خط پاورقی‌ها باید ۲ اندازه کوچک‌تر از متن اصلی مقاله باشند.
- [۱۴]. ارجاع درون‌متنی و تدوین فهرست منابع و مآخذ برای علوم اجتماعی از روش انجمن روان‌شناسی امریکا (APA) و برای علوم طبیعی از روش (Vancouver) و برای علوم شرعی از روش شیکاگو (پاورقی) استفاده و تنظیم گردد. هر نوع روش دیگر، قابل پذیرش نبوده و در صورتی که نویسنده آن را رعایت نکند، مقاله‌اش مورد نشر قرار نخواهد گرفت.
- [۱۵]. جدول‌ها باید به‌شکل معیاری (APA) یعنی شکل سه‌خطی ترسیم گردند (برای معلومات بیش‌تر به جدول‌های مقاله‌ها در این مجله مراجعه شود).
- [۱۶]. گراف‌ها با کیفیت چاپی پایین قابل قبول نبوده و ممکن است از اثر آن، مقاله از نشر بازماند. گراف‌های برداشته شده از وب‌سایت‌ها که از کیفیت پایین برخوردار اند، قابل پذیرش نیست و توصیه می‌شود که با ذکر مجوز، تولید مجدد گردد.
- [۱۷]. گراف‌ها و جدول‌ها باید قابلیت ویرایش و تصحیح را داشته باشد.
- [۱۸]. اندازه‌ی صفحه در محیط ورد قرار ۶،۵ اینچ عرض و ۹،۵ اینچ طول داشته باشند. حاشیه‌های بالا و پایین راست و چپ همه قرار ۰،۷۹ اینچ باشند.
- [۱۹]. مسوولیت محتوای مطالب مقاله به‌عهده‌ی نویسنده است و الزاماً مربوط آمریت تحقیقات و مجله‌های علمی پوهنتون کابل نیست.
- [۲۰]. آمریت تحقیقات و مجله‌های علمی پوهنتون کابل در ویرایش و اصلاح شکلی مقاله‌ها دست آزاد دارد.

نویسندگان این شماره

شماره	نام نویسنده
[۱]	پوهنوال خلیل الرحمن سروری و پوهنیار وجیهه جاحظ
[۲]	پوهنوال محمد طاهر طاهر
[۳]	پوهنمل محمد طاهر خیلواک
[۴]	پوهنمل دوکتور بیژن ایوبی و مریم مسیر صافی
[۵]	پوهنوال فریدالله فرهمند
[۶]	پوهنوال دکتور یار زمان منگل
[۷]	پوهنوال خواجه ذبیح الله صدیقی و پوهنیار محمد جواد میرزایی
[۸]	پوهندوی محمد بشیر بهرامی
[۹]	پوهنمل ذکرالله فایق، عطاالحق احمدی
[۱۰]	پوهنیار عبدالخالق آموزگار و انجیلا عادل
[۱۱]	پوهنمل مصطفی رضایی، پوهنمل مجیب الرحمان رحمانی و عاطفه توسلی
[۱۲]	پوهندوی میرویس احمدزی
[۱۳]	پوهنیار نیلوفر اکرمی
[۱۴]	پوهنیار الله محمد هخاند
[۱۵]	پوهنیار عتیق الله رحیمی
[۱۶]	پوهنمل سید احمد سعید

فهرست مطالب

- نقش و جایگاه مدیریت زمان در برنامه‌ریزی ۱۱
پوهنوال خلیل الرحمن سروری^۱، پوهنیار وجیهه جاحظ^۲
- مزیت‌ها و کاستی‌های ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصل: مطالعه مروری ۳۵
پوهنوال محمد طاهر طاهر
- د درسي ټولګي پر مدیریتي سبکونو د استادانو د جنسیت او تحصیلي رشتې اغېز څېړل ۴۵
موردي مطالعه؛ کابل پوهنتون ۱۳۹۸
پوهنمل محمد طاهر خپلواک
- کیفیت زندگی محصلان دوره لیسانس پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل: مطالعه مقطعی ۷۱
پوهنمل دکتور بیژن ایوبی^۱، مریم مسیر صافی^۲
- مروری بر انسان‌شناسی اقتصادی ۸۱
پوهنوال فریدالله فرهمند
- د نړېوالو ادبیاتو په نږدې کولو کې د پرتلیز ادب ونډه (د لیلی او مجنون کیسه د بېلګې په ډول) ۹۵
پوهنوال دکتور یار زمان منگل
- میزان اختلالات یادگیری خاص در میان دانش‌آموزان مکاتب ابتدایی شهر کابل ۱۱۱
پوهنوال خواجه ذبیح الله صدیقی^۱، پوهنیار محمد جواد میرزایی^۲
- عوامل و راهکارهای کاهش اضطراب امتحان ۱۲۷
پوهندوی محمد بشیر بهرامی
- بررسی رابطه بین عدالت‌سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در نظام تحصیلات عالی افغانستان ۱۴۱
(مطالعه موردی: وزارت تحصیلات عالی افغانستان)
پوهنمل ذکرالله فایق^۱، عطاالحق احمدی^۲
- میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان ۱۷۱
پوهنیار عبدالخالق آموزگار^۱، انجیلا عادل^۲
- علل گرایش به نقل محصلان: مطالعه موردی پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی ۱۸۱
پوهنمل مصطفی رضایی^۱، پوهنمل مجیب‌الرحمان رحمانی^۲، عاطفه توسلی^۳
- په افغانستان کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو اهمیت او ننگونی ۲۰۳
پوهندوی میرویس احمدزی
- اختلال اوتیسم از تشخیص تا درمان ۲۱۹
پوهنیار نیلوفر اکرمی

۲۳۱..... نقش فعالیت صنفی بر یادگیری درس ریاضی شاگردان
پوهنیار الله محمد هخاند

۲۴۵..... بررسی مصئونیت تروئیکا در حقوق بین الملل
پوهنیار عتیق الله رحیمی

۲۶۳..... ادب؛ تحول معنا و روافد آن نزد عرب
پوهنمل سیداحمد سعید

نقش و جایگاه مدیریت زمان در برنامه‌ریزی

پوهنوال خلیل الرحمن سروری^۱، پوهنپار وجیهه جاحظ^۲

^۱دپارتمنت مدیریت آموزشی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

^۲دپارتمنت علوم مسلکی، پوهنځی تعلیم و تربیه، پوهنتون تخار، تخار، افغانستان

ایمیل: sarwary.khalil2018@gmail.com

چکیده

مدیریت زمان عبارت است از توانایی هدف‌گذاری، اولویت‌بندی اهداف، تنظیم دقیق زمان انجام کار، جلوگیری از اتلاف وقت، استفاده درست از زمان و کاربرد منابع موجود جهت دست‌یابی به اهداف فردی و سازمانی و برنامه‌ریزی عبارت است از تعیین اهداف، تشخیص وسایل و انتخاب راه و روش رسیدن به اهداف. هدف از تحریر این مقاله بررسی جایگاه مدیریت زمان در برنامه‌ریزی است. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی، توصیفی است. در تحریر این مقاله از کتب و مقالات علمی استفاده شده است. یافته‌های این تحقیق نشان‌داد که مدیریت زمان و برنامه‌ریزی لازم و ملزوم یکدیگرند. برنامه‌ریزی به معنای اجرایی کردن مدیریت زمان است و مدیریت زمان حرکت به سمت هدف مطابق برنامه است. برنامه‌ریزی به زمان اهمیت و به زندگی ارزش می‌بخشد. موفقیت مدیران و توسعه سازمان‌ها مربوط به مدیریت زمان و برنامه‌ریزی می‌باشد.

اصطلاحات کلیدی: زمان؛ مدیریت؛ برنامه‌ریزی؛ مدیریت زمان؛ سرمایه انسانی

The Role and Position of Time Management in Planning

Associate Prof. Khalilurrahman Sarwari¹, Jr. teaching Asstt Wajija Jahez²

¹Department of Educational Management, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Kabul University, Kabul, Afghanistan

²Department of Professional Sciences, Faculty of Education, Takhar University, Takhar, Afghanistan

Email: sarwary.khalil2018@gmail.com

Abstract

Time management is the ability to set goals, prioritize, accurately adjust the time for doing work, avoid wasting time, use time properly, and use available resources to achieve individual and organizational goals. Planning means determining the goal, identifying the means, and choosing the way and method to reach the goal. The purpose of writing this article is to investigate the position of time management in planning. This research is applied in terms of purpose and descriptive research in terms of methodology. Articles, books, and scientific journals have been used in writing this article. The findings of this research show that the importance of time management is so great that life without time management cannot have a real meaning without planning. This research showed that time management and planning are necessary for each other. Planning means implementing time management, which is moving towards the goal according to the plan. The success of managers and the development of organizations are related to time management and planning.

Keywords: Time; Management; Planning; Time Management; Human Resource

مقدمه

زمان یکی از با ارزش ترین منابعی است که در اختیار بشر قرار دارد. در گذشته‌ها می‌گفتند وقت طلاست؛ اما امروزه می‌گویند ارزش وقت بسیار بالاتر از طلاست. نگرشی تاریخی به زندگی بشر نشان می‌دهد که هر قدر انسان از نظر علم و تکنالوژی بیش تر پیشرفت می‌کند، به همان میزان اهمیت و ارزش زمان به‌عنوان يك منبع و سرمایه‌ی ذی‌قیمت بر وی آشکارتر می‌گردد. در طول تاریخ، بسیاری از بزرگان یکی از مؤثر ترین عوامل دست‌یابی به موفقیت را استفاده صحیح و بهینه از فرصت‌هایی که در اختیار است، دانسته‌اند. پیتر دراکر در مورد زمان و محدودیت آن معتقد است که: زمان یکی از کمیاب‌ترین منابعی است که افراد در اختیار دارند. مدیریت زمان در حقیقت، مدیریت زندگی، مدیریت فردی و مدیریت بر خود است. افرادی که برای خود ارزش قایل اند، در اختصاص وقت برای کارهای‌شان به دقت عمل می‌کنند و برای استفاده از آن خیلی فکر می‌کنند. هرچه مدیریت بهتر بر زمان داشته باشید، ارزش بیش تری برای خود و زندگی‌تان قایل می‌شوید. نکته طلایی این‌که کیفیت زندگی بستگی به کیفیت مدیریت در استفاده بهتر از وقت دارد. به‌قول پرویزی (۱۳۹۴) مدیریت زمان یعنی این‌که کنترل زمان و کار خویش را به‌دست گیرید و اجازه ندهید کارها و حوادث شما را هدایت کنند. اگر بتوانید خودتان، فعالیت‌ها و رفتارهای‌تان را اداره کنید، معمای پیچیده‌ی مدیریت زمان را تا اندازه‌ی بسیاری حل کرده‌اید (پرویزی، ۱۳۹۴، ص ۹). زمان تنها سرمایه‌ی کم‌یاب و ارزش‌مندی است که در اختیار بشر قرار دارد. همه‌ی فعالیت‌ها و کارهایی که انجام می‌شوند به‌صورت کامل تحت تأثیر عامل زمان است. وقتی سخن از مدیریت زمان به میان می‌آید، منظور استفاده‌ی به‌موقع و صحیح از نیروی انسانی، تجهیزات و منابع مالی بوده که در راه اجرای کارها صرف می‌شود. مهارت در مدیریت زمان در مرکز اثربخشی کارهای فردی قرار دارد. مدیریت زمان عبارت از توانایی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت، کنترل، صرفه‌جویی و جلوگیری از اتلاف وقت می‌باشد. زمان به‌عنوان با ارزش‌ترین سرمایه‌ی بشر منبعی در حال عبور است. زمان خریداری نمی‌شود، قابل ذخیره‌سازی نبوده و برگشت‌ناپذیر است. مدیریت زمان، انسان‌ها را قادر می‌سازد که با دقت کافی کارهای مهم را انجام دهند. مدیریت زمان در حقیقت همان مدیریت زندگی است و بدون مدیریت زمان نمی‌توان زندگی را سازمان داد. عمده‌ترین عامل موفقیت مدیران و اثربخشی سازمان‌ها مربوط به مدیریت زمان می‌باشد (سروری، ۱۴۰۰، ص ۴۴۱).

مدیریت زمان یا در واقع استفاده اثربخش از زمان، در جهان امروز لازمه‌ی پیشرفت و ارتقااست. یکی از عواملی که باعث پیشرفت افراد می‌شود، زمان است. استفاده صحیح و اثربخش از زمان باعث می‌شود انسان به اجرای فعالیت‌هایی بپردازد که موجب دست‌یابی به اهداف فردی می‌شوند. چگونگی استفاده از

زمان به‌عنوان یک منبع، شاخصی برای کارآمدی افراد یک جامعه است (قائد محمدی، ۱۳۸۹، ص ۵۹). زمان از جمله با ارزش‌ترین و ناب‌ترین دارایی‌های بشر است که قابل پس‌انداز نبوده و خرید و فروش آن غیر ممکن است. با تمام تلاش و مصرف نمی‌توان یک صدم ثانیه‌ی سپری شده را برگرداند و دوباره به آن دست یافت. به لحاظ اهمیت و تجدیدنپذیری، یکایک ابنای بشر در صدد بهره‌گیری و استفاده درست و به موقع از این منبع تجدیدنپذیر و غیر قابل خرید اند (سروری، ۱۳۹۹).

برنامه‌ریزی یعنی انتخاب راه و روش مناسب برای بهتر رسیدن به هدف. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی عبارتست از تعیین هدف‌ها، تشخیص وسایل و امکانات و مشخص نمودن راه رسیدن به آن هدف‌ها (سروری، ۱۴۰۰). با برنامه‌ریزی مدیران می‌توانند افراد و منابع را به نحوی شایسته سازمان‌دهی کنند؛ زیرا هر یک ساعت صرف برنامه‌ریزی شود، حداقل موجب چهار ساعت صرفه‌جویی در زمان اجرای کار خواهد شد (سروری، ۱۳۹۹، ص ۱۰۶). با توجه به آن چه گفته شد به نظر می‌رسد برنامه‌ریزی یکی از مهم‌ترین فاکتورهای مدیریت زمان است تا آن‌جا که برنامه‌ریزی را کلید مدیریت زمان معرفی کرده‌اند. برنامه‌ریزی نقطه شروع تمامی فعالیت‌های مدیریت است که اهمیت آن از گذشته‌ای دور بر همگان آشکار گردیده است و آن را اساسی‌ترین وظیفه‌ی مدیریت دانسته‌اند. برنامه‌ریزی عبارتست از برآورد احتیاجات آینده و تعیین منابع برای تأمین آن احتیاجات. به عبارتی برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری در مورد آن چه که باید انجام گیرد و این که چگونه باید انجام گیرد توصیف می‌شود. برنامه‌ریزی اقداماتی است که مشتمل بر پیش‌بینی اهداف، تعیین خط‌مشی‌ها، معرفی رویه‌ها، روش‌های انجام کار، بیان مقررات و آئین‌نامه‌های اجرای کار، باشد (توکلی و برزگر، ۱۳۹۶، ص ۲). برنامه‌ریزی جایگاهی را که سازمان باید در آینده در آن قرار گیرد، تعیین می‌کند و سپس مجموعه‌ی از اعمال کارساز را که برای رسیدن به این وضعیت در آینده ضروری است انتخاب و اجرا می‌کنند. همه‌ی افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها باید برای فعالیت‌های خود برنامه‌ریزی کنند، تا بتوانند به خواست‌های خود جامه‌ی عمل بپوشانند (سروری، ۱۳۹۷).

مدیریت زمان و برنامه‌ریزی لازم و ملزوم یکدیگرند بدون یکی دیگر آن محتمل به نظر نمی‌رسد. بخش بزرگی از برنامه‌ریزی برآورد زمان مورد نیاز برای اجرا و تطبیق برنامه‌هاست. برنامه‌ریزی یعنی تلاش برای مدیریت منابع و مدیریت زمان است. در برنامه‌ریزی و زمان‌بندی باید کارها را در محدوده‌ی زمان تعیین شده آغاز و به انجام رساند. در مدیریت زمان باید به کیفیت انجام امور نیز توجه داشت. این تحقیق در جواب این سؤال که نقش و جایگاه مدیریت زمان در برنامه‌ریزی چگونه است و برنامه‌ریزی تا کدام سطح موجب مدیریت درست زمان و سبب تسریع و بهبود فعالیت‌های فردی و سازمانی می‌گردد، انجام یافته است.

مدیریت زمان

زمان سرمایه‌ی ارزش‌مند، کم‌یاب و محدود است، زمان غیر قابل خرید و غیر قابل ذخیره‌سازی است، افزایش زمان غیر ممکن است، زمان زندگی و حیات است. پیتز دراکر براین باور است که زمان نایب‌ترین منبع است تا زمانی که بر آن مدیریت نکیم بر هیچ چیزی دیگری نمی‌توانیم مدیریت نماییم (سروری، ۱۳۹۷، ص ۴۳). مدیریت زمان در اواخر دهه (۱۹۵۰) توسط ماکان (Macan) به‌عنوان شیوه‌ای برای مقابله با استرس ناشی از جنبه‌های مختلف زمان در محیط کار معرفی شد. این روش شامل فوننی برای تعیین اهداف کوتاه‌مدت، چگونگی تبدیل این اهداف به وظایف و فعالیت‌ها برای اجرای سریع‌تر آن‌ها، چگونگی برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی کارهای روزانه و چگونگی جلوگیری از وقفه کاری به‌منظور پیش‌گیری از محدودیت در انجام وظایف می‌باشد. مدیریت زمان، کنترل کردن هر ثانیه از زمان نیست، بلکه شامل روش‌هایی است که مردم از طریق آن‌ها، زمان را برای بهبود زندگی خود به‌کار می‌برند. در مدیریت زمان نیازها و خواسته‌ها، براساس اولویت و اختصاص زمان و منابع موردنیاز طبقه‌بندی می‌شود. مدیریت زمان شامل برداشت و نگرش فرد نسبت به زمان یعنی «نگرش به زمان» و «درک کنترل زمان» است. با انجام مدیریت زمان، آگاهی افراد از زمان در دسترس افزایش می‌یابد. با برنامه‌ریزی و پایش زمان پیامدهای واقع‌بینانه‌تری حاصل می‌گردد و وظایف به‌صورت مؤثرتری انجام می‌گیرند و حداکثر بهره‌وری هوش‌مندانه از کار به‌دست می‌آید (آهنچیان، لطیفی فاطمی، ۱۳۹۴، ص ۹۷). مدیریت زمان عبارت از توانایی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی درست، واگذار کردن کارها به دیگران، هدایت و کنترل کارها، صرفه‌جویی و جلوگیری از اتلاف وقت است. زمان به‌عنوان باارزش‌ترین سرمایه به سرعت سپری می‌شود. مدیریت زمان انسان‌ها را قادر می‌سازد که با دقت کافی کارهای مهم را انجام دهند. و کارهای کم‌اهمیت را به وقت دیگر موکول کنند و کارهای بی‌اهمیت را هیچ‌گاهی انجام ندهند. مدیریت زمان در علم مدیریت، از جایگاهی ویژه برخوردار است؛ زیرا با استفاده از مدیریت زمان می‌توان بازدهی زمان را افزایش داد و با بهره‌گیری مناسب از زمان، از اتلاف وقت و هزینه‌های سنگین در سازمان‌ها پیش‌گیری نمود (سروری، ۱۳۹۸، ص ۲۸۸). به‌گفته‌ی پیتز دراکر زمان نادرترین منبع است که در اختیار هرکس قرار می‌گیرد و موفقیت فرد به‌نحوه استفاده و اداره درست آن بستگی دارد (میرکمالی، ۱۳۹۲، ص ۱۶۵). زمان ارزش‌مندترین سرمایه‌ی موجود نزد هر فرد، گروه و سازمان است که با دیگر سرمایه‌ها به‌هیچ‌عنوان قابل مقایسه نیست. مدیریت مؤثر زمان باید این امکان را فراهم آورد که بتوانید کارهای مورد نیاز را انجام دهید، بدون این‌که نیاز باشد تعداد ساعات زیادی را در دوره زمانی زیاد مشغول باشید. لاکین (۱۹۷۳) زمان را شامل فوننی می‌دانند که برای تعیین اهداف کوتاه‌مدت، چگونگی تبدیل این اهداف به وظایف و فعالیت‌ها، چگونگی برنامه‌ریزی

و اولویت بندی کارهای روزانه و چگونگی جلوگیری از وقفه کاری به کار می رود (کلاسنز، ۲۰۰۴). کلاسنز، ارد، روت و رو (۲۰۰۷) بیان داشته اند: «برای پیش برد اهداف و تحقق آرزوهای انسان، زمان منبعی راهبردی قلمداد می شود.» مکنزی اولین کسی بود که مفهوم برنامه آموزش مدیریت زمان را ارائه نمود و معتقد است که آموزش این مهارت ها با دادن بینش مناسب در مورد فعالیت های وقت گیر، تغییر میزان صرف وقت و اولویت بندی، اثرات مثبتی بر رفتارهای مدیریت زمان دارد (سواری و نوری، ۱۳۹۳، ص ۱۱۱). مدیران همیشه اعلام می کنند که وقت کافی برای اجرای وظایف خود ندارند، درحالی زمان کاملاً در اختیار آنان است و آنچه در واقع ندارند مهارت های لازم برای تنظیم اوقات خود آن ها می باشد. زمان منبع مهم و بسیار نادر برای سازمان ها در میان سایر منابع می باشد. نداشتن برنامه و اولویت بندی باعث می شود که انسان در زمان غرق شود بدون آن که بتواند به شکل مفید از آن استفاده نماید.

مدیریت زمان وسیله ای است که افراد را از جایگاه کنونی به مقصد مورد نظرشان می رساند (برایان تریسی، ۱۳۸۸، ص ۱۴). مدیریت زمان از چهار فاکتور اصلی اهداف، برنامه ریزی، عوامل اتلاف زمان، تکنالوژی یا ابزارهای فنی تشکیل شده است که هر کدام از این فاکتورها خود از تعداد بیش تری شاخص تشکیل یافته اند که هر کدام از آن ها جهت بهره مندی از مدیریت زمان بایستی به درستی شناخته شده و مورد استفاده قرارگیرند. بنابراین، ابتدا فواید مدیریت زمان شناخته شده و سپس با شناسایی و به کار بستن فاکتورهای مدیریت زمان اثر شگفت آور آن را در کارایی و افزایش عملکرد شاهد بود (جوانی، ۱۳۹۴، ص ۷۱). زمان به عنوان یک پدیده اجتماعی، کالایی کم یاب و محدود است، قابل خریداری، ذخیره کردن و نگهداری نیست، افزایش و طولانی کردن زمان غیرممکن است و نمی توان این پدیده را متوقف کرد. به همین دلیل زمان ضروری ترین پدیده اجتماعی برای تک تک افراد جامعه است؛ زیرا تمام فعالیت های انسان در بعد زمان انجام داده می شود. بی تردید زمان با ارزش ترین منبعی است که در اختیار انسان قرار دارد؛ زیرا منابع دیگر به شرط وجود زمان ارزش پیدا می کنند. باتوجه به آن که زمان یک منبع محدود به شمار می آید لزوم مدیریت آن به ویژه برای مدیران، از اهمیت بالایی برخوردار است. رابینز به دو نوع زمان اعتقاد دارد، یکی زمان غیرقابل کنترل و دیگری زمان قابل کنترل. او می گوید، بسیاری از مدیران نمی توانند تمام وقت شان را کنترل کنند، آن ها پیوسته و روزمره به بحران های ناگهانی، واکنش نشان می دهند. وقت عمده ی مدیران صرف پاسخ گویی به درخواست ها و تقاضاها و هم چنین توجه به مسایل و مشکلاتی می شود که دیگران ایجاد کرده اند. این نوع زمان را نمی توان کنترل و مدیریت کرد. در مقابل بخشی از وقت آدمی قابل کنترل است. بسیاری از پیشنهادها مطرح شده برای مدیریت زمان، مربوط به استفاده از زمان قابل کنترل است. زیرا بخش کنترل پذیر وقت آدمی قابل مدیریت کردن است.

مکنزی می‌گوید ارزش واقعی مدیریت زمان عبارت است از ارتقای تمامی ابعاد زندگی ما، به تعبیر دیگر هدف از مدیریت زمان برای ما زمان بیش‌تر نیست، بلکه زندگی بهتر است. دیلون (۱۹۸۱) و میلر (۱۹۸۵) بیان می‌کنند: زمان تنها منبعی است که به محض دست‌یابی به آن می‌باید مصرف شود و آهنگ مصرف آن هم ثابت است، شصت ثانیه در هر دقیقه و شصت دقیقه در هر ساعت. به این ترتیب ما نمی‌توانیم زمان را اداره کنیم، بلکه فقط می‌توانیم رابطه‌ی خودمان با زمان را اداره نماییم. به این تعبیر، مقدار زمانی که در اختیار ماست قابل کنترل نیست و ما فقط می‌توانیم نحوه استفاده از آن را کنترل کنیم. ما هم چنین در مورد مصرف شدن اصل زمان اختیاری نداریم، بلکه فقط نحوه مصرف آن به ما مربوط می‌شود (فاندر محمدی، ۱۳۸۹، ص ۶۳). هر فرد در شبانه روز، ۲۴ ساعت یا ۱۴۴۰ دقیقه وقت در اختیار دارد، پس چگونه برخی افراد به‌خوبی از زمان خود استفاده می‌کنند و بعضی می‌گویند: وقت نداریم یا وقت کم می‌آوریم. واقعاً وقت ندارید؟ یا واقعاً شما همان وقتی را دارید که همه دارند. باور براین است که نخستین مانعی که در مسیر موفقیت افراد وجود دارد نگرش و باورهای نادرست آن‌ها نسبت به زمان و کمبود زمان است. اغلب افراد تصور می‌کنند که زمان در اختیار آن‌ها نیست و نمی‌توانند آن‌را به‌طور فیزیکی جابجا یا انبار کنند. بدیهی است که زمان، پدیده‌ای لغزنده، فراری، غیرمحسوس و ناپایه‌دار، بی‌وزن، بی‌شکل است که باید آن را حس کنید و به دام و چنگ خود بیندارید. از این‌رو ضرورت است نگرش و برداشت خود را نسبت به زمان تغییر دهید و بدانید که زمان، سرمایه‌ای محدود، اما دست‌یافتی و مهارکردنی است (جهان‌سیر و همکاران، ۱۷۶، ص ۹۸). تاریخ‌شنایی انسان به‌زمان به روزگاران قدیم برمی‌گردد، زمانی که انسان در مغاره‌ها زنده‌گی می‌کرد و بدون توجه به وقت برحسب نیازهایش بیرون می‌رفت و یا در مغاره مسکن می‌گزید، فقط با مفاهیم ساده‌ی از زمان مانند طلوع و غروب خورشید آشنا بود با گذشت زمان و تقسیم کار و تشکیل طبقات اجتماعی، اهمیت زمان و مدیریت آن پیش از پیش مطرح شد. چرا که کارها باید در وقت معین برحسب شرایط خاص انجام می‌شد، بعد از شکل‌گیری طبقات و تقسیم کار، کسی که می‌توانست کاری را در وقت کم و با کیفیت مطلوب‌تر انجام دهد، بر دیگری پیشی می‌گرفت. بشر در تمام امورکاری سعی در استفاده خوب‌تری از زمان داشته است. این امر را می‌توان اولین دلیل معقول برای علم مدیریت زمان دانست. با وقوف به اهمیت زمان در طی اعصار گذشته، گذشته‌گان ما سعی در مدیریت و برنامه‌ریزی امور کاری به‌طرق مختلف نمودند. نقطه عطف در این زمان اختراع تقویم و ساعت وسیله‌ی برای اندازگیری زمان است (سروری، ۱۳۹۸). کامرون (۲۰۰۲، ص ۸۲ به نقل از فاندرمحمدی ۱۳۸۹، ص ۵۹) می‌نویسد: «مدیریت زمان یا درواقع استفاده اثربخش از زمان، در جهان امروز لازمه‌ی پیشرفت و ارتقا است. استفاده صحیح و اثربخش از زمان باعث می‌شود انسان به اجرای فعالیت‌هایی بپردازد که موجب

دستیابی به اهداف فردی می‌شوند. چگونگی استفاده از زمان به‌عنوان یک منبع، شاخصی برای کارآمدی افراد یک جامعه است. «مدیریت زمان در حقیقت، مدیریت زندگی، مدیریت فردی و مدیریت برخورد است. افرادی که برای خود احترام و ارزش قائل‌اند، در اختصاص دادن زمان و وقت برای کارهای‌شان به دقت عمل می‌کنند و برای استفاده از آن خیلی فکر می‌کنند. هرچه مدیریت بهتری بر زمان داشته باشید، ارزش بیشتری برای خود و زندگی‌تان قائل می‌شود. هم‌چنین به‌معنای در اختیار داشتن زمان و کار خویش و اجازه ندادن به این‌که امور و حوادث شما را هدایت کنند. تری (۲۰۰۰) نیز براین باور است که بین مدیریت زمان، خودتنظیمی و خوداثربخشی رابطه‌ی مثبت وجود دارد (وی‌چیو، ۲۰۰۱، به‌نقل از جهان‌سیر و همکاران، ۱۳۷۶، ص ۹۹). زمان خریداری نمی‌شود، زمان به تملک در نمی‌آید و بازگشتی ندارد. زمان منبعی است گران‌بها که سپری می‌شود و تنها حق استفاده از آن‌را در لحظه‌ای خاص داریم. فرصت‌شناسان، پیروز این زمانه‌اند، آنانی که مدیریت زمان را می‌دانند بر مبنای آن رفتار و امور خود را هدف‌مند می‌کنند. به‌عبارتی، اهداف را بر مبنای زمان اولویت‌بندی می‌کنند. با مهار کردن گول زمان تهدیدات تبدیل به فرصت می‌شوند. از دیدگاه فردی، کسانی که قدر زمان و چگونگی سازمان‌دهی و استفاده از آن‌را می‌دانند، بسیار موفق‌تر از افرادی هستند که همیشه از تنگی وقت می‌نالند. مدیران بایستی هوشیارانه با پدیده‌ها روبه‌رو شوند و سعی کنند بر پایه‌ی اصول حاکم بر زندگی شخصی و کاری خود، زمان را به امور گوناگون به‌نحو بهینه تخصیص دهند، و از این طریق بهره‌وری خویش را افزایش دهند (جوانی، ۱۳۹۴، ص ۶۸).

به عقیده صاحب‌نظران، مدیریت زمان شامل هدف‌گذاری، تعیین اولویت‌ها، برنامه‌ریزی و استفاده مناسب از منابعی است که امکان انتقال آن از فردی به فرد دیگر وجود ندارد و صاحب‌نظران این حیطة، مهارت مدیریت زمان را به دو حوزه کلی مهارت فردی (شخصی) و مهارت سازمانی تفکیک نموده‌اند:

مهارت فردی مدیریت زمان شامل برخی از الگوهای عمومی رفتار است که اغلب مردم عادی در زندگی شخصی و خانوادگی خود در استفاده از وقت و مدیریت آن به کار می‌برند. از دیدگاه مهارت فردی مدیریت زمان، ریشه‌ی اصلی اتلاف وقت در خود فرد نهفته است و اگر فرد بتواند با کنترل خود عامل‌های اتلاف وقت را از بین ببرد، رویدادها، حوادث، شرایط و دیگران نمی‌توانند تأثیر عمده‌ای در اتلاف وقت وی داشته باشند. با توجه به مطالعات تحقیق‌های اندیش‌مندانمانند: سروش، ۱۳۷۲؛ افجه، ۱۳۷۶؛ موت، ۱۹۸۰؛ مردیت، ۱۹۹۲؛ فرنر، ۱۹۹۴؛ پاترسون، وودی و کوک، ۲۰۰۱؛ سروری، ۱۳۹۷ و بسیاری دیگر، مهارت فردی مدیریت زمان شامل چهار بعد هدف‌گذاری، اولویت‌بندی اهداف و فعالیت‌ها، برنامه‌ریزی

زمانی و تعهد به اجرای برنامه می‌باشد. هدف‌گذاری، اولویت‌بندی هدف‌ها و فعالیت‌ها، برنامه‌ریزی زمانی و تعهد به اجرای برنامه است (ساکتی و طاهری، ۱۳۸۹، ص ۲۹۴).

هدف‌گذاری به معنای تعیین هدف دقیق و مشخص است که معطوف به نتیجه‌ی مورد نظر باشد و در این جا منظور هدف‌های قابل ارزیابی است که فرد در استفاده و کنترل فعالیت‌های روزانه، هفتگی و ماهانه خود تعیین می‌کند. منظور از اولویت‌بندی هدف‌ها و فعالیت‌ها، تنظیم هدف‌ها و فعالیت‌ها برحسب اهمیت و اولویتی است که هر فعالیت در مقابل دیگر هدف‌ها و فعالیت‌ها به منظور دستیابی به هدف‌های روزانه، هفتگی و ماهانه دارد. برنامه‌ریزی زمانی، به معنای تنظیم فهرست فعالیت‌های قابل اجرا و تفکر درباره‌ی نحوه عملی کردن آن‌ها در مدت زمانی است که فرد در اختیار دارد. به عبارت دیگر، زمان‌بندی فعالیت‌ها برحسب اولویت و روش اجرای آن‌ها به منظور استفاده بهینه از وقت مورد نظر است. تعهد به اجرای برنامه، قبول اجرای کاری در آینده و تعهد نسبت به یک مسئولیت است (شرفی و همکاران، ۱۴۰۰، ص ۱۷۲). آدمی با اعمال مدیریت زمان، به حالت خودنظمی می‌رسد. به عبارت دیگر بدون این که ساز و کارهای خارجی، رفتار و اعمال انسان را تحت کنترل درآورد، فرد اعمال و رفتار خود را کنترل می‌کند و زمان لازم برای انجام دادن فعالیت‌های بسیار مهم را در نظر می‌گیرد. لذا مهارت فردی مدیریت زمان «خود مدیریتی» است. محققانی چون، بری‌تون و تسر، ۱۹۹۱؛ کلی، ۲۰۰۴؛ و نونیس و هادسون، ۲۰۰۶؛ مهارت فردی مدیریت زمان را عامل اساسی موفقیت در امور زندگی از جمله کار و تحصیلات برشمرده‌اند. از نظر اندیش‌مندان، افرادی که دارای این مهارت هستند معمولاً در برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، مطالعه و هماهنگ کردن برنامه‌ها موفق عمل می‌نمایند (ساکتی و طاهری، ۱۳۸۹، ص ۲۹۴).

مهارت سازمانی مدیریت زمان عبارت از آن دسته از مهارت‌هایی است که افراد و جهت تحقق اهداف در سازمان و در رابطه با انجام وظایف خویش اعمال می‌نمایند. مهارت سازمانی مدیریت زمان شامل مهارت‌های: هدف‌گذاری، اولویت‌بندی اهداف و فعالیت‌ها، برنامه‌ریزی عملیاتی، تفویض اختیار، مدیریت ارتباطات و مدیریت جلسات می‌باشد (مکنزی، ۲۰۰۸). ارتباط هر یک از این مهارت‌ها با مدیریت زمان را محققین مختلف بررسی کرده‌اند، به طوری که آرنولد معتقد است مدیریت زمان تنها زمانی امکان‌پذیر است که اهداف روشن و به‌خوبی تعریف شده باشد (آرنولد، ۲۰۰۴).

مدیریت زمان شامل هدف‌گذاری، اولویت‌بندی اهداف و کاربرد منابع موجود جهت دستیابی به اهداف کوتاه‌مدت یا اهداف بلندمدت می‌باشد. در این راستا کلی (۲۰۰۴) میزان توانایی مدیران در مدیریت زمان را عامل اصلی موفقیت در انجام وظایفی می‌داند که این عامل بستگی به نحوه‌ی کنترل، استفاده از زمان موجود و برنامه‌ریزی وظایف با هدف جلوگیری از اتلاف وقت بیهوده توسط مدیران و کارکنان می‌داند.

ملک‌آرا (۱۳۸۸) ضمن معرفی مدیریت زمان به‌عنوان مولفه‌ی اصلی علم مدیریت، فقدان زمان لازم جهت انجام وظایف را عامل اصلی فشار روانی مدیران برشمرده و بیان داشت که مدیریت زمان به‌معنای استفاده موثر از منابع و راه جهت رسیدن به اهداف مورد نظر می‌باشد. لوکاس (۲۰۰۸)، طی تحقیقی با عنوان «مدیریت کارایی زمان در سازمان‌ها»، هدف از مدیریت زمان را اختصاص دادن زمان بیش‌تر به فکر کردن در مورد وظایف تعریف کرده است، نه انجام وظایف بیش‌تر در زمان کم‌تر (اصفهانی، ۱۳۹۰، ص ۷۸).

مدیریت زمان عمل یا فرایند طراحی و به‌کارگیری کنترل آگاهانه بر روی زمانی خواهد بود که صرف فعالیت‌های مشخص خواهد شد، به‌خصوص به‌منظور افزایش اثربخشی و کارایی (سروری، ۱۳۹۷). میلر (۱۹۸۵) و دیلون (۱۹۸۱) بیان می‌کنند: زمان تنها منبعی می‌باشد که به محض دست‌یابی به آن می‌باید مصرف شود و آهنگ مصرف آن هم ثابت خواهد بود، شصت ثانیه در هر دقیقه و شصت دقیقه در هر ساعت. از نظر میکن (۱۹۹۶) که اگر فرد قادر باشد از زمان به‌درستی استفاده کند، می‌تواند که اهداف را با دقت تعیین و برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف را انجام‌داده و اولویت‌های خود را تعیین نموده و فعالیت‌های انجام شده را تهیه کند. آتکینز (۱۹۹۰) معتقد است که بین زمان و استرس شغلی ارتباط بالقوه‌ای وجود دارد و اگر کسی بتواند زمان را مدیریت کند، قادر می‌باشد میزان استرس خود را کاهش دهد. مدیریت زمان به‌معنا جلوگیری از اتلاف وقت و نظم و نسق دادن به مدت‌زمانی است که صرف کار می‌شود. سنداک (۱۹۹۸) بیان می‌دارد که مدیریت زمان ضعیف در یک سازمان ضررها و ضایعات جبران‌ناپذیری را به آن سازمان وارد خواهد آورد. وی بیان می‌کند که برای غلبه بر این ضررها هر فرد باید از مهارت‌های مدیریت زمان صحیح آگاه بوده و توانایی مدیریت صحیح تحولات و تغییرات را برای غلبه بر این ضررها داشته باشد (مرزبانی و موسوی، ۱۳۹۹، ص ۴۰). نتایج یک تحقیق علمی نشان‌داده است که ۲۰ درصد وقت از هر هفته‌ی کاری تلف می‌شود. در هر سال ۸۷۶۰ ساعت وقت در اختیار داریم که معمولاً ۲۹۲۰ ساعت آن در خواب هستیم، ۲۱۱۲ ساعت کار می‌کنیم، یک هزار ساعت در رخصتی‌های اخیر هفته سپری می‌شود، ۲۷۲۸ ساعت را در رفت و آمد سپری می‌کنم (سروری، ۱۴۰۰، ص ۴۴۲). خاکی (۱۳۸۲) بر این باور است: بهترین روشی که ما را قادر خواهد ساخت تا زمان موجود را سازمان‌دهی و از آن برای رسیدن به اهداف شخصی و حرفه‌ای استفاده مناسب و بهینه کنیم، برنامه‌ریزی است. به‌قول وی برنامه‌ریزی، آماده نمودن امکانات و منابع و وسایل جهت تحقق بخشیدن به اهداف در قید زمان می‌باشد (خاکی، ۱۳۸۲).

مدیرانی که اظهار می‌کنند نمی‌دانند زمان‌شان کجا می‌رود، احتمالاً نمی‌دانند بیش‌تر وقت خود را چگونه می‌گذرانند. مدیران برای کنترل بهتر زمان خود ابتدا باید نحوه‌ی استفاده از آن را بیاموزند (ارنولد و پبلیچ ۲۰۰۴، ص ۶۷). اهمیت و اولویت زمان از دیرباز مورد توجه دانش‌مندان قرار داشته تا آن‌جا که برخی

برای شناخت بیشتر و کنترل زمان دست به پیش‌گویی زده و مرزهای آن را درهم شکسته‌اند. زمان غیر قابل جای‌گزین، از دست‌رفتنی، اندک و غیرقابل خرید و فروش است. بنابراین، استفاده بهینه از زمان در گرو آگاهی از چگونگی صرف و مدیریت آن است. مدیریت زمان یعنی برنامه‌ریزی و کنترل زمانی که در اختیار فرد است. اما یکی از بیماری‌های مدیریت در سازمان‌های دولتی عدم استفاده صحیح و موثر از وقت است. استفاده از زمان به‌عنوان یک منبع شاخص برای کارآمدی مدیریت یک سازمان می‌باشد و عدم انجام کارهای سازمانی در موعد مقرر زمینه‌ی بروز بحران را به‌وجود می‌آورد (هاتیک کایا و همکاران، ۲۰۱۲). گولیدن و سنیتا برنامه‌ریزی را یکی از مهم‌ترین فاکتورهای مدیریت زمان می‌دانند تا آن‌جا که برنامه‌ریزی را کلید مدیریت زمان معرفی کرده‌اند (گولیدن و سنیتا، ۲۰۰۲).

مدیریت زمان در حقیقت مدیریت زندگی، مدیریت فردی و مدیریت برخورد است. کسانی که برای خود ارزش قائل‌اند، در اختصاص دادن وقت برای کارهای شان به‌دقت عمل می‌کنند. به‌قول اصفهانی یکی از مسائل مهمی که در بحث مدیریت زمان مطرح می‌شود، کاهش اتلاف وقت می‌باشد. از آن‌جایی که بیش‌تر وقت مدیران جهت شرکت در جلسات و اتخاذ تصمیم‌های مهم در رابطه با مسائل سطوح تحتانی سازمان صرف می‌شود، استفاده از مدیریت زمان، می‌تواند از اتلاف وقت جلوگیری نماید (اصفهانی، ۱۳۹۰، ص ۷۸). اگر اغراق نکرده باشم به‌قول (پرویزی، ۱۳۹۴) اتلاف زمان (کشتن زمان) وقت‌کشی نیست؛ خودکشی است. «مدیریت زمان نیز شامل مهارت‌های برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، اجرا و کنترل کردن است. مدیریت زمان به‌معنای استفاده‌ی مؤثر از منابع و راهی برای رسیدن مؤثر به اهداف است. اگر شما علاقه‌مند به بررسی وقت خود و تصمیم جدی در مورد توسعه‌ی آن داشته باشید به چیزهای که باید انجام دهید نظر دقیق کنید.

محققان در تعریف مفهوم مدیریت زمان، آن‌را به‌عنوان اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی کارها، توانایی نه‌گفتن، محدود کردن وقفه‌ها، سرمایه‌گذاری مطلوب زمان و کنترل بهینه زمان توسط فرد مطرح کرده‌اند. هم‌چنین مدیریت زمان را انضباط شخصی، هدف‌گذاری، کنترل وقفه‌ها، استفاده مؤثر از منابع و راهی جهت رسیدن به اهداف شخصی و استفاده بهینه از وقت برای زندگی راحت‌تر و آسوده‌تر، به‌کارگیری شیوه‌های علمی و مؤثر، صرفه‌جویی در وقت و تنظیم آن جهت دستیابی به اهداف دانسته‌اند (آهنچیان، لطیفی فاطمی، ۱۳۹۴، ص ۹۷؛ یگانه و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۲۲۰). مدیریت زمان عبارت از برنامه‌ریزی، فراهم کردن نقشه و طرح مناسب و دقیق برای رسیدن به هدف‌های مورد نظر و از قبل تعیین شده می‌باشد. مدیریت زمان یعنی این‌که کنترل زمان و کار خویش را به‌دست بگیرید و نگذارید کارها و حوادث شما را هدایت کند. اگر بتوانید خودتان فعالیت‌ها و رفتارهای‌تان را اداره کنید، معمای پیچیده‌ی مدیریت زمان را تا اندازه‌ی

بسیار حل کرده‌اید. زمان پیوسته در حال گذر است و ما هیچ وقت نمی‌توانیم زمان را مدیریت کنیم، ما فقط می‌توانیم کارهای مان را مدیریت کنیم و در وقت معین انجام دهیم. پس منظور از مدیریت و رهبری زمان، مدیریت کار و فعالیتی است که در زمان مشخص انجام می‌دهید (سروری، ۱۳۹۸، ص ۲۸۷). عیسی و ارسوی (۲۰۰۵) معتقدند که اولاً مدیریت زمان یک نیاز است، ثانیاً یک هدف خوب و عالی به‌شمار می‌رود و ثالثاً بایستی آموزش داده شود (زهره سهرابی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۳۶). به عبارتی، مدیریت زمان عبارت از تنظیم دقیق زمان و برنامه‌ریزی اوقات به شکل درست به منظور استفاده اثربخش جهت دسترسی به اهداف واقعی زندگی است. مدیریت زمان استفاده درست از زمان به نوعی که رفاه جسمی، روحی، اقتصادی، فرهنگی و در یک کلمه، آسایش انسان را تأمین نماید. و یا مدیریت زمان روش صحیح استفاده از زمان برای دسترسی بهتر و سریع‌تر به اهداف زندگی و یا مدیریت زمان عبارت است از جلوگیری از اتلاف وقت و برنامه‌ریزی صحیح برای استفاده مؤثر آن (سروری، ۱۴۰۰، ص ۴۴۳). خلاصه این‌که مدیریت زمان عبارت است از هدف‌گذاری، اولویت‌بندی اهداف، تنظیم دقیق زمان انجام کار، جلوگیری از اتلاف وقت، استفاده درست از زمان و کاربرد منابع موجود جهت دستیابی به اهداف فردی و سازمانی.

قوانین مدیریت زمان

گاردنر و همکاران (۱۹۹۴) در ارتباط به قوانین مدیریت زمان دو اصل را مطرح کرده‌اند:

۱. **قانون ۲۰/۸۰ پاره تو:** این قانون ابتدا توسط ویلفرد پارتو، اقتصاد دان ایتالیایی معرفی شد. براساس این قانون ۸۰٪ درصد ارزش یک مجموعه ناشی از فقط ۲۰٪ درصد اعضای آن مجموعه است. یعنی این امکان وجود دارد که با صرف ۸۰٪ درصد از وقت خود تنها ۲۰ درصد از نتایج حاصل شود. و هشتاد درصد از نتایجی را که از فعالیت‌های خود به دست می‌آورید، نتیجه‌ی ۲۰٪ درصد از فعالیت‌های شما می‌باشد. ۲۰٪ درصد از کارکنان علت ۸۰٪ درصد پیشرفت و توسعه سازمان است. موارد فوق می‌رساند برای این‌که کارهای خود را به‌طور مؤثر و سازنده انجام دهیم، در قدم نخست لازم است آن ۲۰ درصد کارهایی را که ۸۰ درصد اثرگذاری دارد، شناسایی کنیم (سروری، ۱۴۰۰، ص ۴۴۹).

۲. **سیستم ABC:** در این سیستم کارها براساس اهمیت به درجات A، B، و C به صورت زیر تقسیم می‌شوند.

۱. درجه A بدین معناست که کار مورد نظر باید ترجیحاً همین امروز و یا هر زودتر انجام شود. اگر کار هرچه عاجل‌تر انجام نگردد می‌تواند نتایج منفی و مشکلاتی را در پی داشته و در بعضی موارد آسیب جدی به سیستم مدیریت وارد کند.

۲. درجه B بدین معناست که کار مورد نظر باید به زودی انجام گیرد و اگر در زمان پیش‌بینی شده انجام نشود به درجه A تبدیل خواهد شد.

۳. درجه C بدین معناست که کار مورد نظر می‌تواند بدون داشتن اثرات منفی به تعویق بیفتد. برخی از این کارها محدودیت زمانی ندارد ولی برخی دیگر می‌تواند به کارهای درجه A و یا درجه B تبدیل شود (شاملو، ۱۳۷۹، ص ۳). جدول (۱) تجزیه و تحلیل ABC را نشان می‌دهد. در این جدول (A) زمان پرداختن به فعالیت‌های خیلی مهم را نشان می‌دهد. (B) فعالیت‌های که از درجه اهمیت کم‌تری برخوردارند. و (C) به فعالیت‌های عادی و جزئی گفته می‌شد.

جدول ۱: تجزیه و تحلیل ABC

ارزش فعالیت‌ها		
۰/۱۵	۰/۲۰	۰/۶۵
وظایف C عادی	وظایف B مهم	وظایف A بسیار مهم
۰/۶۵	۰/۲۰	۰/۱۵

استفاده واقعی از زمان

جدول (۱) تجزیه و تحلیل ABC، منبع: جوانی (۱۳۹۴)

تجزیه و تحلیل ABC سبب می‌گردد که تا یک توازن و ارتباط منطقی بین تمامی وظایف برقرار گردد و در نهایت نتایج سودمندی به بار آید. این سازمان‌دهی، ما را به داشتن یک جدول کاری مسلسل سوق می‌دهد و این همان اولویت‌بندی فعالیت‌هاست. لذا در شرایط استاندارد برای هر روز یک یا دو درجه A در نظر گرفته می‌شود (در حدود ۳ ساعت)، سه فعالیت درجه B (در حدود ۱ ساعت)، زمان برای فعالیت درجه C (در حدود ۴۵ دقیقه) در نظر بگیرد (جوانی، ۱۳۹۴، ص ۷۳).

مراحل مدیریت زمان

مدیریت زمان در حقیقت داشتن برنامه‌ی دقیق در زندگی است. همان‌گونه که مدیریت را مترادف برنامه‌ریزی تعریف نموده‌اند، مدیریت زمان را نیز داشتن برنامه برای حرکت به سمت هدف در آینده تعریف نموده‌اند. پس مدیریت زمان یعنی داشتن برنامه برای زندگی. بنابراین، برای رسیدن به یک زندگی موفق و سازمان‌یافته باید کارهای خود را در ظرف زمانی خاصی به‌طور دقیق مدیریت کرد. مدیریت زمان دارای مراحل زیر است:

۱. **تعهد و آمادگی:** شرط نخست مدیریت زمان ایجاد تعهد و پای‌بندی به تغییر در عادت‌ها و روش‌های گذشته است. تعهد به‌عنوان اولین گام در فرایند مدیریت زمان کاملاً شخصی و فردی است. رابینز براین باور است که استفاده کارآمد از زمان بستگی به شخصیت و خوی مدیر دارد و تفاوت‌های بیولوژیکی به‌ویژه

خصوصیات روان‌شناختی افراد، منجر به سطوح متفاوت از حساسیت نسبت به فشار زمان می‌شود؛ از این رو میزان تعهد و پای‌بندی افراد به مدیریت زمان امر درونی است. بنابراین، یکی از عوامل مهم در ضایع نمودن وقت، نداشتن انضباط فردی است. این مشکل با ناتوانی در برنامه‌ریزی، بی‌برنامه‌گی فردی بوجود می‌آید، به‌خاطر مدیریت بهتر زمان تعهد برای انجام بهتر آن نیاز اساسی پنداشته می‌شود (سروری، ۱۳۹۷، ص ۳۳).

۲. تجزیه و تحلیل: تجزیه و تحلیل وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب مرحله‌ی دوم فرایند مدیریت زمان به حساب می‌آید. مدیر باید در مورد این‌که چگونه وقتش را سپری می‌کند و چه مشکلات و شرایطی دارد، داده‌های را جمع‌آوری نموده و آن‌ها را باید تحلیل کند. نتایج حاصل از این مرحله، اطلاعات کافی را برای مراحل بعدی فراهم می‌کند. تجزیه و تحلیل وضعیت، زیربنا و سنگ‌بنای برنامه‌ریزی است (سروری، ۱۳۹۸، ص ۲۹۱). برنامه‌ریزی سنگ بنای مدیریت زمان است.

۳. تعیین اهداف و هدف‌گذاری: مؤثرترین گام برای برنامه‌ریزی، تعیین و هدف‌گذاری روی تمام کارهایی است که می‌خواهیم انجام دهیم. هدف، مانند قطب‌نمای کشتی و هواپیما در هر لحظه جهت را برای رسیدن به مقصد، نشان می‌دهد. کسانی که هدف خود را به روشنی و با اطمینان می‌شناسند، راه رسیدن به آن را هم می‌دانند؛ زیرا کسی که می‌داند به کجا می‌رود، هیچ مانعی جلوی او را نخواهد گرفت، مانند راننده‌ای که در روز روشن رانندگی کند و به‌وضوح، جاده و اطراف آن را می‌بیند و در صورت آشنایی با مسیر، اگر درست رانندگی کند، حتماً به مقصد خواهد رسید. هدف‌گذاری، چیزی بالاتر از تعیین اهداف است. تعیین هدف، مقدمه‌ای است برای هدف‌گذاری. منظور از هدف‌گذاری، ارتباط دادن اهداف با وظایف مختلف روز است؛ اما برای رسیدن به این منظور، ابتدا باید اهداف را واقع‌بینانه و به روشنی تعیین نمود، آن‌گونه که قابل اندازه‌گیری و به دور از اوها و خیالات باشند؛ زیرا با رؤیا زندگی کردن، به معنای با هدف بودن نیست. هدف‌گذاری به معنای تعیین اهداف دقیق و مشخص است که معطوف به نتایج مورد نظر باشد و در این‌جا منظور از هدف، هدف‌های قابل ارزیابی است که فرد در استفاده و کنترل فعالیت‌های روزانه، هفتگی و ماهانه خود تعیین می‌کند (ساکتی و طاهری، ۱۳۸۹، ص ۲۹۴).

۴. اولویت‌بندی هدف‌ها: منظور از اولویت‌بندی اهداف و فعالیت‌ها، تنظیم اهداف و فعالیت‌ها برحسب اهمیت و اولویتی است که یک فعالیت در مقابل سایر اهداف و فعالیت‌ها به منظور دستیابی به اهداف روزانه، هفتگی و ماهانه دارد. برنامه‌ریزی زمانی یعنی تنظیم فهرست فعالیت‌های قابل انجام و تفکر درباره‌ی نحوه انجام آن‌ها در مدت‌زمانی که فرد در اختیار دارد. تعهد به اجرای برنامه، تقبل یا عهده‌دار شدن انجام کاری در آینده و متعهد شدن به یک مسئولیت یا یک باور است (ساکتی و طاهری،

۱۳۸۹، ص ۲۹۴). وقتی اهداف خود را تنظیم کردید، باید آن‌ها را اولویت‌بندی کنید. اولویت‌بندی هدف‌ها مهم‌ترین اقدام در مدیریت زمان محسوب می‌شود، چرا که در طول زندگی همواره خواهان انجام امور بی‌شماری هستیم، درحالی‌که به لحاظ زمانی، توانایی ذهنی و مالی تنها قادر به انجام برخی از آن‌ها هستیم. در تعیین هدف‌ها و هدف‌گذاری روزانه همواره به منطق (SMART) نکته اساسی در تعیین هدف و اولویت‌ها، مشخص نمودن کارهای اساسی و کلیدی‌ترین فعالیت‌های‌اند که بیش‌ترین اثر را بر روی سایر فعالیت‌های روزمره دارند (سروری، ۱۳۹۹). به عبارتی، اهداف باید مشخص، روشن، دقیق، مدون، قابل اندازه‌گیری و تحقق‌پذیر باشند (شاملو، ۱۳۷۹، ص ۲).

۵. **برنامه‌ریزی:** به منظور برنامه‌ریزی دقیق علاوه بر تجزیه و تحلیل شرایط، وضعیت گذشته، وضعیت موجود و توانایی‌های سازمان، نیاز به پیش‌گیری و پیش‌بینی است. اقدام پیش‌گیرانه اغلب اثربخشی بیش‌تری نسبت به اقدام جبرانی (اصلاحی) دارد. پیش‌گیری بهتر از علاج بعد از واقعه است. جلوی ضرر را هرکجا و هر وقت بگیرید منفعت است. با محتمل دانستن غیر منتظره‌ها و برنامه‌ریزی برای آن‌ها، از غافل‌گیر شدن جلوگیری کنید. به هر اندازه قدرت پیش‌بینی ما خوب باشد توانایی ما در برنامه‌ریزی بلندتر و دقیق‌تر خواهد بود. در واقع برنامه‌ریزی نیازمند هدف‌گذاری است و هدف‌گذاری نیازمند اولویت‌بندی هدف‌هاست.

مدیریت مؤثر و کارآمد مستلزم برنامه‌ریزی است. تا به حال درباره‌ی برنامه‌ریزی بسیار سخن گفته شده است و همه می‌دانند که قسمت اعظمی از مشکلات، از عمل بدون فکر به وجود آمده است (عمل بدون برنامه‌ریزی) در ازای هریک از ساعتی که برای برنامه‌ریزی وقت صرف می‌کنیم، به هنگام اجرای آن سه تا چهار ساعت در وقت صرفه‌جویی نموده و در ضمن نتایج بهتری هم دریافت کرده‌ایم. با یک برنامه‌ریزی غلط، در واقع شما برای شکست برنامه‌ریزی کرده‌اید. برنامه‌ریزی فعلیتی است که شما را از وضعیت موجود به سوی وضعیت مطلوب هدایت می‌کند (سروری، ۱۴۰۰، ص ۴۵۰). مدیر با برنامه‌ریزی کارآمد، می‌تواند ساعت‌های زیادی را که صرف کارهای غلط می‌کرد، صرفه‌جویی کند، مشکلات را کاهش دهد و از انجام کارهای غیرضروری و غیرمهم جلوگیری به عمل آورد. با مدیریت زمان همواره درک واضحی از چگونگی گذراندن وقت خود دارید و این‌که چه مقدار وقت اختصاص نیافته (زمان فراغت) دارید (سروری، ۱۳۹۷، ص ۳۳). برنامه‌ریزی (زمان‌بندی دقیق زمان) شرط موفقیت و متضمن پیشرفت و تعالی فرد، سازمان و جامعه قلم‌داد می‌گردد. زندگی بدون برنامه‌ریزی ارزش زندگی کردن را ندارد، پس برای ارزشمند ساختن زندگی باید برنامه‌ریزی کرد و برای کسب موفقیت از برنامه استفاده نمود. برنامه‌ریزی به معنای اجرایی کردن مدیریت زمان است.

۶. اجرا: زمانی که توانستید هدف‌های درست و دقیق را تعیین کنید، این امر موجب می‌گردد به شکل درست هدف‌های تعیین شده را اولویت‌بندی کرده، زمان برای اجرای آن را تنظیم و مشخص نموده و فرصت برای اجرای برنامه را فراهم سازید. در حقیقت، اگر هدف فرد درست تعیین شود و درست اولویت‌بندی و دقیق زمان‌بندی شود، ساده‌ترین مرحله اجرایی ساختن آن، شروع به کار نمودن است. در اکثر موارد با افرادی بر می‌خوریم که از شروع یک کار شکایت دارند، از همه مهم‌تر این که نمی‌دانند از کجا شروع کنند؛ زیرا شروع به کار کردن، یک مشکل و از کجا شروع کردن مشکل دیگر است. زمانی که ندانید از کجا شروع کنید، هرگز نمی‌توانید کار خود را شروع کنید. پس سه مرحله‌ی فوق (برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، اولویت‌بندی هدف‌ها) در ارتباط به اجرایی ساختن برنامه امر حتمی و شرط لازمی می‌باشد (سروری، ۱۳۹۸، ص ۲۹۴).

ابعاد مدیریت زمان

مدیریت زمان دارای دو بعد است. بعد نگرشی (فرهنگی) و بعد کاربردی (فنی)

جدول ۲: ابعاد مدیریت زمان

ابعاد مدیریت زمان	
الف) بعد نگرشی	نوع برخورد با زمان متأثر از ارزش‌های فرهنگی فرد و جامعه است که در آن زندگی می‌کند. برای اصلاح این بعد فرد باید با ورود در فرآیند «خود انتقادی تکاملی» هوشیارانه با پدیده‌ها روبه‌رو شود و سعی کند بر پایه و اصول حاکم بر زندگی شخصی و کاری خود، زمان را به امور گوناگون و به نحو بهینه تخصیص دهد و از این طریق بهره‌وری در خویش را افزایش دهد.
ب) بعد کاربردی	بپذیریم که زمان به‌عنوان اصلی‌ترین سرمایه‌ی بشری نیازمند به مدیریت و اداره کردن در راستای تحقق اهداف است، باید در جست‌وجوی روش‌ها و فنونی بر آمد که با استفاده و به کارگیری آن‌ها امکان مدیریت بهتر زمان فراهم آید. نیاز به فراگیری مدیریت زمان بر پایه‌ی این فرض استوار است که به هر چیز گران‌بها و با ارزش رهنمان چشم دوخته‌اند تا آن را به شکل‌های گوناگون از چنگ صاحب آن برابند.

جدول ۲ ابعاد مدیریت زمان؛ منبع: (خاکی، ۱۳۸۲).

برنامه‌ریزی

به قول سروری (۱۳۹۹، ص ۱۰۶) «برنامه‌ریزی برای سازمان حیات، برای زندگی اهمیت و برای محصول کیفیت می‌بخشد.» برنامه‌ریزی فرایند تعیین و تعریف اهداف سازمان و پیش‌بینی و تدارک دقیق اقدامات و وسایلی است که آن هدف‌ها را محقق می‌سازند. این اقدامات و وسایل مذکور عبارتند از: پیش‌بینی روش‌ها، زمان، مکان، منابع و افراد. حاصل نهایی این فعالیت‌ها، فراهم شدن برنامه‌ای است که راهنمای اعمال و فعالیت‌های اعضای سازمان قرار می‌گیرد (الوانی، ۱۳۹۱، ص ۶۳). به قول سروری (۱۳۹۷) اهمیت

برنامه‌ریزی به‌حدی است که گفته می‌شود «زندگی بدون برنامه‌ریزی ارزش زندگی کردن را ندارد.» هم‌چنان برنامه‌ریزی می‌تواند در رسیدن به اهداف و تهیه ابزار لازم برای نظارت مؤثر باشد (ابراهیمی نژاد، ۱۳۹۳، ص ۴۰). برنامه‌ریزی اساسی‌ترین وظیفه‌ی مدیریت است؛ زیرا سایر وظایف، هدف‌هایی را دنبال می‌کنند که در فرایند برنامه‌ریزی تعیین و تدوین شده‌اند. به‌قول رابینز (۱۹۹۸) برنامه‌ریزی عبارت است از تعریف اهداف کمی و کیفی سازمان‌ها، ایجاد یک استراتژی کلی برای دستیابی به این اهداف و سرانجام تدوین سلسله‌مراتب جامع از برنامه‌ها برای تلفیق و هماهنگی فعالیت‌ها. یعنی برنامه‌ریزی به اهداف (آن‌چه که باید انجام بگیرد) و نیز به ابزار (چگونه باید به هدف رسید) مربوط می‌شود (رابینز، ۱۹۹۸، ص ۷۲). به‌عبارتی برنامه‌ریزی به آن‌دسته از اقداماتی اطلاق می‌شود که مشتمل بر پیش‌بینی هدف‌ها و اقدامات لازم برای رویارویی با تغییرات و مواجه شدن با عوامل نامطمئن، از طریق تنظیم عملیات آینده است. و یا برنامه‌ریزی عبارت است از انتخاب هدف‌های درست و سپس انتخاب مسیر، وسیله و روش درست و مناسب برای تأمین این هدف‌ها است (سروری، ۱۳۹۹، ص ۱۰۸). بهترین روشی که مدیر را قادر به سازمان‌دهی زمان موجود می‌کند و هم‌چنین زمان را برای رسیدن به اهداف شخصی و حرفه‌ای مهیا می‌سازد، برنامه‌ریزی است. به‌عبارت دیگر، برنامه‌ریزی، آماده نمودن امکانات، منابع و وسایل جهت تحقق بخشیدن به اهداف در قید زمان می‌باشد.

برنامه‌ریزی را به‌صورت‌های مختلف تعریف کرده‌اند که چند نمونه‌ی آن قرار ذیل است: برنامه‌ریزی عبارت است از تصمیم‌گیری در مورد این‌که چی کارهای باید انجام گیرد؛ و یا برنامه‌ریزی عبارتست از طراحی وضعیت مطلوب، یافتن و پیش‌بینی کردن راه‌ها و وسایلی که رسیدن به آن‌را میسر سازد (رضائیان، ۱۳۹۹، ص ۲۰۲). به‌عبارتی، برنامه‌ریزی عبارت از تعیین هدف‌ها، مقاصد و ماموریت سازمان و انتخاب راه‌کارهای مناسب، برای انجام عملیات جهت دسترسی به هدف‌های مورد نظر (سروری، ۱۳۹۸، ص ۶۰). به‌قول نظرپور «برنامه عبارت است از راه و روش معین شده آینده و برنامه‌ریزی عبارت از عملیاتی خواهد بود که منجر به تهیه‌ی برنامه شود» (نظر پور، ۱۳۸۸، ص ۱۸). برنامه‌ریزی عبارت از تعیین هدف‌هایی است که باید در آینده به آن‌ها دست یافت و شامل کلیه اقداماتی است که برای رسیدن به آن هدف‌ها انجام می‌شود (نجف‌بیگی، ۱۳۹۴، ص ۴۲).

برنامه‌ریزی اهداف عمده‌ای را به قرار آتی دنبال می‌کند: افزایش احتمال رسیدن به هدف‌ها از طریق تنظیم فعالیت‌ها، افزایش منفعت اقتصادی از طریق مقرون و به‌صرفه ساختن عملیات، متمرکز شدن به طرق دست‌یابی به مقاصد و اهداف، احتراز از انحراف مسیر (رضائیان، ۱۳۹۷، ص ۲۰۲). مشخص ساختن اهداف (برنامه‌ریزان باید مقاصد که دست‌یابی به آن‌ها مدنظر است، از پیش تشخیص دهند و آن‌گاه زمینه‌ی

تحقق آن‌ها را فراهم کنند) و مهیا ساختن ابزار برای کنترل (محسن پور، ۱۳۸۸، ص ۳۴). برنامه ریزی به‌عنوان نقشه راه برای رسیدن به هدف از قبل تدوین شده دارای مراحل و گام‌های پیوسته و مرتبطی است که باید هم در زمان تدوین برنامه و هم در زمان اجرای برنامه و حتی در زمان ارزیابی برنامه هم باید رعایت گردد. برنامه‌ریزی بخش عمده‌ای کار مدیران را تشکیل می‌دهد. بدون برنامه‌ریزی امکان کنترل وجود ندارد؛ زیرا کنترل یعنی ارزیابی فعالیت‌ها به‌منظور حفظ آن‌ها در مسیر رشد تعیین شده و اصلاح انحرافات احتمالی باتوجه به برنامه است. روس و کامی در ارتباط به اهمیت و ویژگی برنامه به‌ویژه برنامه‌ی راهبردی می‌گویند: «سازمان بدون برنامه راهبردی هم‌چون ولگردی است که جایی برای رفتن ندارد. کشتی بدون سکانی است که دائماً به‌دور خود می‌چرخد.» این‌ها عامل اصلی عدم موفقیت سازمان‌ها را در نداشتن استراتژی، وجود یک استراتژی نادرست و اجرای ناقص یا غلط یک استراتژی صحیح می‌دانند. آن‌ها معتقداند که هر سازمان یا شرکتی بدون وجود یک استراتژی مناسب و صحیح دیر یا زود مجبور خواهد بود که شکست را بپذیرد (سروری، ۱۳۹۹، ص ۱۰۷).

مزیت اصلی برنامه‌ریزی، برای افراد این است که درک کنند، برنامه‌ریزی وسیله‌ای برای ذخیره‌سازی زمان و زمان وسیله‌ای اندازه‌گیری درجه‌ی تطبیق و اجرای برنامه است. برنامه‌ریزی زمان موجب کاهش استرس و رهایی انرژی مخرب می‌شود. برنامه‌ریزی و سامان‌دهی روز، هفته و ماه، احساس کنترل و تسلط بیشتری بر زندگی را به مدیران القا می‌کند. مدیریت زمان موجب افزایش عزت نفس شده و حس قدرت شخصی افراد را بهبود می‌بخشد (جوانی، ۱۳۹۴، ص ۷۱). به‌قول پرویزی (۱۳۹۴، ص ۴۴). «برنامه‌ریزی یعنی پیش‌بینی خردمندانانه و تنظیم فعالیت‌ها و بررسی نیازمندی‌ها در زمان معین (شبانه روز، هفته، ماه و سال) برپایه‌ی اولویت‌ها و متناسب با توان، استعداد و خواسته‌ی خود، در جهت رسیدن به اهداف است. برنامه‌ریزی به‌معنای اجرایی کردن مدیریت زمان است. برنامه‌ریزی فعالیتی است که شما را از وضعیت کنونی به سوی وضعیت مطلوب هدایت می‌کند.» برنامه‌ریزی عبارت از ارائه طریقی برای عملیات آینده که متضمن نتایج معین با هزینه‌ی مشخص و در زمان معلوم است. از نظر استونر (۱۹۹۵، ص ۴۴۳) «برنامه‌ریزی عبارت از فرایند تعیین هدف و انتخاب راه، روش یا وسیله جهت تامین این هدف‌ها است.» برنامه‌ریزی وظیفه اساسی و شالوده مدیریت است. برنامه‌ریزی بر سایر وظایف مدیران اولویت دارد و مقدم بر آنان است (سروری، ۱۳۹۷). وظایف برنامه‌ریزی و کنترل باهم رابطه‌ای نزدیک دارند؛ زیرا کنترل یعنی ارزیابی فعالیت‌ها به‌منظور حفظ آن‌ها در مسیر تعیین شده و اصلاح انحرافات احتمالی باتوجه به برنامه (پرچ و دیگران، ۱۳۹۳). ترتیب دادن وظایف به موثرترین شیوه، به‌نحوی که در وهله اول به مهم‌ترین و فوری‌ترین وظایف پرداخته شود. برنامه‌ریزی انجام کار درست در شرایط درست و به دلایل درست است (بلانچارد،

۱۳۸۴، ص ۶۹ به نقل از جوانی، ۱۳۹۴، ص ۷۲). فرد و سازمان برای رسیدن به اهداف خویش نیاز به برنامه‌ریزی دارند. بنابراین، ضرورت برنامه‌ریزی برای رسیدن به جزئی‌ترین هدف‌ها، یک واقعیت انکارناپذیر است. پیچیدگی کار و تنوع ویژه‌گی‌های منحصر به فردی که امروزه در جوامع مختلف وجود دارد، لزوم و اهمیت برنامه‌ریزی را بیش از پیش آشکار کرده، به حدی که می‌توان گفت کم‌تر جامعه‌ی را می‌توان یافت که برای اداره امور مختلف آن از برنامه‌ریزی استفاده نشود. در اهمیت برنامه‌ریزی می‌توان گفت وقتی صحبت از موفقیت‌ها و ناکامی‌ها می‌شود، اولین چیزی که مدنظر قرار می‌گیرد، یعنی عامل مؤثر در این پیروزی‌ها و شکست‌ها محسوب می‌شود، برنامه‌ریزی است. مثلاً در مورد یک شکست، وقت می‌خواهند عامل شکست را بررسی کنند، اول‌تر از همه روی برنامه‌ریزی انگشت می‌گذارند، سؤالات از قبیل، برنامه‌ریزی درست بوده است یا خیر؟ برنامه‌ریزی در عمل قابلیت اجرای داشته است یا خیر؟ همه چیز در برنامه‌ریزی به‌خوبی پیش‌بینی شده است یا خیر؟ برنامه از انعطاف کافی برخوردار بوده یا خیر؟ مطرح می‌کنند. مراحل برنامه‌ریزی جامع در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۳: مراحل برنامه‌ریزی جامع

مراحل برنامه‌ریزی جامع

۱. تعیین و تدوین اهداف آینده سازمان
۲. شناخت اهداف و استراتژی‌های موجود سازمان؛
۳. تجزیه و تحلیل شرایط محیطی سازمان؛
۴. تجزیه و تحلیل منابع و امکانات سازمان؛
۵. شناخت وضع موجود سازمان؛
۶. تعیین تغییرات مورد لزوم در استراتژی‌ها؛
۷. تصمیم‌گیری در مورد استراتژی مطلوب؛
۸. اجرای استراتژی جدید؛
۹. کنترل و سنجش استراتژی جدید در عمل.

جدول (۳) مراحل برنامه‌ریزی؛ منبع: (الوانی، ۱۳۹۵).

انواع برنامه‌ریزی

برنامه‌ها برای مقاصد متنوعی تنظیم می‌شوند و به فراخور هر وضعیت به‌گونه‌ای متناسب با آن شکل می‌گیرند. دسته‌بندی ذیل برای انواع برنامه‌ریزی عنوان گردیده است.

۱. **برنامه‌ریزی راهبردی:** برنامه‌ریزی راهبردی با طرح سؤالاتی درباره‌ی اهداف و نحوه دستیابی به آنها در وضعیت موجود آغاز می‌شود. از این‌رو در برنامه‌ریزی استراتژیک نیازسنجی مستلزم تعیین سطح

برنامه‌ریزی و حاصل تفاوت میان وضع مطلوب و وضع موجود است. برنامه‌های راهبردی برنامه‌هایی را گویند که در بالاترین سطح سازمانی تهیه می‌شوند. معمولاً برنامه‌ی استراتژیک درازمدت است و دستیابی به آن مشکل‌تر است (خلیلی شورینی، ۱۳۸۲، ص ۱۱۹).

۲. **برنامه‌ریزی عملیاتی (اجرایی):** برنامه‌های عملیاتی برای به اجرا درآوردن تصمیم‌های راهبردی طرح می‌شوند (سروری، ۱۳۹۹، ص ۱۳۰). به قول الوانی (۱۳۹۵، ص ۶۶). «اصولاً برنامه‌ریزی عملیاتی از جهات کلی شباهت بسیار به برنامه‌ریزی راهبردی دارد؛ زیرا در برنامه عملیاتی هدف‌های عملیاتی به جای هدف‌های کلی قرار می‌گیرند و نحوه‌ی نیل به آن‌ها در قالب یک سری عملیات در می‌آید و راه رسیدن به آن جز به جز بیان می‌شود.» به قول سروری (۱۴۰۰، ص ۱۰۷) «برنامه‌ریزی عملیاتی عبارت از شناخت، پیش‌بینی، تعیین مراحل و توالی عملیات به تفکیک زمان، هزینه، نیروی انسانی لازم، کنترل و در صورت لزوم تجدید نظر در آن‌ها است.» برنامه‌ریزی عملیاتی شامل مراحل چون: تعیین هدف‌ها، تدوین برنامه‌های کوتاه‌مدت، تنظیم بودجه و زمان‌بندی، تعیین معیارهای کمی کیفی و سنجش عملکرد و ارزیابی هزینه‌های اجرای عملیات، ارزیابی برنامه‌ها و تعیین موارد انحراف عملکرد از آن‌هاست (سروری، ۱۳۹۸، ص ۷۷).

۳. **برنامه‌ریزی تخصصی:** گاهی باتوجه به ماهیت تخصصی برخی از وظایف مدیریت، برای انجام آن‌ها برنامه‌ریزی می‌شود. مانند: برنامه‌ریزی کنترل تولید، برنامه‌ریزی نیروی انسانی و برنامه‌ریزی مالی و تنظیم بودجه (سروری، ۱۴۰۰، ص ۱۳۲). برنامه‌ریزی و کنترل تولید عبارت است از تعیین نیازها و تأمین ابزار و تسهیلات و تربیت نیروی انسانی لازم برای تولید محصولات و کالاها باتوجه به تقاضای موجود در بازار و نیازهای پیش‌بینی نشده جامعه (رضائیان، ۱۳۹۵، ص ۱۸۵). برنامه‌ریزی منابع انسانی «فرایندی است که معین می‌کند سازمان برای نیل به هدف‌های خود به چه تعداد کارمند، با چه قابلیت‌هایی، برای چه مشاغلی و در چه زمانی نیاز دارد. بنابراین، بدون برآورد نیروی انسانی لازم و برنامه‌ریزی دقیق برای تأمین آن، نیل به هدف‌های سازمان امکان‌پذیر نخواهد بود. هدف از برنامه‌ریزی نیروی انسانی تأمین، استخدام و حفظ کارکنانی است که بقاء و توسعه سازمان به وجود آن‌ها بستگی دارد (سروری، ۱۳۹۹، ص ۱۳۲).

ابعاد برنامه‌ها

برنامه‌ها دارای ابعاد مختلف است. کاست و روزنوبتک چهار بُعد برای برنامه‌ها تعیین کرده‌اند: بُعد سطح، بُعد زمان، بُعد قلمرو و بُعد استمرار. جدول ۴ ابعاد برنامه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۴: ابعاد برنامه‌ها

ابعاد برنامه‌ها			
بُعد سطح	بُعد زمان	بُعد قلمرو	بُعد استمرار
۱. برنامه‌های راهبردی	برنامه‌های بلندمدت	برنامه‌های فراگیر	برنامه‌های همیشگی
۲. برنامه‌های راهکاری	برنامه‌های میان‌مدت	برنامه‌های محدود به یک بخش	برنامه‌های یک‌باری
۳. برنامه‌های عملیاتی	برنامه‌های کوتاه‌مدت		برنامه‌های اقتضایی

جدول (۴) ابعاد برنامه‌ها؛ منبع: (سروری، ۱۴۰۰، ص ۱۳۳).

در میان ابعاد فوق دو بعد زمان و بعد سطح از همه بیش‌تر به مدیریت زمان سروکار دارد.

بعد زمانی برنامه: یکی از ابعاد برنامه‌ها زمان است. برنامه‌های سازمانی چارچوب‌های زمانی به سه سطح تقسیم می‌شوند. برنامه‌های بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت. جدول ۵ بعد زمانی برنامه را نشان می‌دهد. جدول ۵: بعد زمانی برنامه

بعد زمانی برنامه	
۱. کوتاه‌مدت	برنامه‌ریزی کوتاه مدت، به برنامه‌ریزی‌های اطلاق می‌شود که هدف مشخصی را در بازه‌ی زمانی یک الی سه ماه دنبال می‌کنند و به نتیجه‌ی نهایی می‌رسند. این برنامه‌ریزی‌ها معمولاً در زمان امتحانات پایان تحصیل و سرمایه‌گذاری‌های کوتاه مدت و امثال این‌ها مناسب هستند.
۲. میان‌مدت	برای برنامه‌ریزی‌های میان مدت اغلب بازه زمانی تا شش ماه در نظر گرفته می‌شود؛ یعنی اگر شما هدفی را تعیین کنید و تصمیم بگیرید آن را در فاصله زمانی بیش از سه ماه و کمتر از شش ماه به نتیجه برسانید، در واقع یک برنامه‌ریزی میان مدت انجام داده‌اید.
۳. بلندمدت	برنامه‌ریزی‌های بلندمدت معمولاً دارای بازه زمانی یک سال و بیش‌تر هستند. اغلب در پروژه‌های پیچیده کاری و سرمایه‌گذاری‌هایی که نیازمند صبر و تحمل هستند تا به سوددهی مناسب برسند، هدف بر این پایه تعیین می‌شود.

جدول (۵) بعد زمانی برنامه؛ منبع: (سروری، ۱۴۰۰، ص ۹۰)

بعد سطوح برنامه: همان‌طوری‌که هدف‌ها در سه سطح سازمانی گسترش یافته‌اند، برنامه‌ها در سه سطح پدید آمده‌اند: راهبردی، راهکاری و عملیاتی. هر سطح برنامه‌ریزی به مدیران در سطوح مختلف اجازه می‌دهد که برای تحقق هدف‌های خود اقدام لازم به‌عمل آورند.

جدول ۶: بعد سطوح برنامه‌ها

سطوح برنامه‌ها	
برنامه‌های راهبردی	برنامه‌های راهبردی ابزارهای برای کسب هدف‌هایی راهبردی به‌شمار می‌آیند. در این برنامه‌ها هدف‌ها و خطوط کلی فعالیت‌ها و مأموریت‌های سازمان در درازمدت تعیین، اولویت‌ها مشخص و اقدامات اصلی و کلیدی که برای نیل به‌هدف‌های سازمانی ضروری‌اند، معین می‌شوند.
برنامه‌های راهکاری	برنامه‌های راهکاری به‌عنوان وسیله‌ای برای نیل به‌هدف‌های راهکاری سازمان طراحی شده‌اند. برنامه‌های راهکاری با همکاری مدیران عالی و میانی سازمان پدید می‌آیند. برنامه‌های راهکاری دوره‌زمانی کوتاه‌تری را نسبت به برنامه‌های راهبردی دربر می‌گیرند و به‌طور مستقیم اجرای برنامه‌های راهبردی را پشتیبانی می‌کنند.
برنامه‌های عملیاتی	برنامه‌های عملیاتی وسایل رسیدن به‌هدف‌های عملیاتی سازمان را تشریح می‌کنند. این برنامه‌ها که از اجرای برنامه‌های راهکاری پشتیبانی.

جدول (۶) ابعاد سطوح برنامه‌ریزی؛ منبع: (سروری، ۱۳۹۸، ص ۶۹).

نتیجه‌گیری

نگرشی تاریخی به زندگی بشر نشان می‌دهد که هر قدر انسان از نظر علم و تکنالوژی پیشرفت می‌کند، به همان میزان اهمیت و ارزش زمان به‌عنوان یک سرمایه‌ی ارزش‌مند بر وی آشکارتر می‌گردد. در طول تاریخ، بسیاری از اندیش‌مندان یکی از مؤثرترین عوامل دستیابی به موفقیت را استفاده صحیح و بهینه از فرصت‌هایی (زمان) که در اختیار است، دانسته‌اند. وقت آن قدر ارزش‌مند است که خداوند به آن سوگند یاد کرده است. به‌قول برایان تریسی: «کیفیت زندگی شما به میزان بهره‌وری شما از زمان بستگی دارد و این که کیفیت مدیریت زمان شما در استفاده بهتر از وقت چگونه است». زمان از ما، عمر و فرصت‌ها را می‌گیرد و ما در ظرف زمان به تلاش، تحصیل، مطالعه، تجربه‌اندوزی و خودسازی می‌پردازیم. همان‌طور که می‌دانیم یکی از تفاوت‌های اساسی میان انسان و حیوان این است که حیوان فقط در زمان حال زندگی می‌کند و انسان در سه زمان: گذشته، حال و آینده. گذشته محمل تجارب‌اند، حال منزل‌گاه تصمیم‌گیری و آینده سکوی رشد و ارتقا است. انسان با تجزیه و تحلیل رویدادهای گذشته، به برنامه‌ریزی زمان پرداخته و آینده را رقم می‌زند و این مهم میسر نمی‌شود مگر آن‌که با داشتن برنامه‌ریزی صحیح و دانستن اصول مدیریت زمان، البته باید به این نکته هم توجه داشت که داشتن هدف و برنامه در زندگی باعث معنادار شدن زمان، روز و زندگی خواهد شد. مدیریت زمان در کلیه امور زندگی انسان‌ها را قادر می‌سازد که با دقت کافی کارهای مهم را انجام‌دهند و کارهای کم‌اهمیت را به وقت دیگری موکول کنند. زمان به‌عنوان با ارزش‌ترین سرمایه‌ی بشر عنصر غیر قابل جای‌گزین و غیرقابل خرید و فروش و ذخیره‌سازی است و به‌عنوان

سرمایه‌ی برگشت‌ناپذیر در اختیار انسان‌ها قرار دارد، که غیرقابل تولید و بازیافت می‌باشد. بنابراین، استفاده‌ی بهینه از آن در گروهی آگاهی از چگونگی مصرف و مدیریت آن است. توانایی در مدیریت زمان تعیین‌کننده‌ی موفقیت یا شکست فرد و سازمان است. مدیریت زمان به‌روی سلامت افراد و سازمان اثر فوق‌العاده می‌گذارد. مدیریت زمان، مسأله حیاتی در رهبری سازمان، فرد و گروه است. مدیریت زمان کنترل کردن هر ثانیه‌ی از زمان نیست، بلکه شامل روش‌های است که مردم از طریق آن‌ها، زمان را برای بهبود زندگی خود به‌کار می‌برند و هدف از مدیریت زمان اختصاص دادن زمان بیش‌تر به فکر کردن در مورد وظایف تعریف شده است نه انجام وظایف بیش‌تر در زمان کم‌تر. مدیریت زمان یعنی برنامه‌ریزی است. برنامه‌ریزی به تصمیم‌گیری‌ها در خصوص انجام کارها، اولویت‌بندی کارها و مدیریت مؤثر و جلوگیری از اتلاف وقت اشاره می‌کند. افراد برای مدیریت زمان می‌بایست به ایجاد فرصت‌های لازم و آزادسازی وقت خود همت گمارند و بیش‌تر زمان خود را در برنامه‌ریزی‌ها و سازمان‌دهی کارها صرف نمایند؛ درست صرف کردن زمان، یعنی وقت گذاشتن برای برنامه‌ریزی اندیشیدن درباره‌ی کاری که می‌خواهد انجام شود. عنصر حیاتی و اساسی برای مدیریت زمان برنامه‌ریزی است. برنامه‌ریزی ابزاری برای پیشرفت، ارزیابی مهارت‌ها و فراگیری فن‌آوری اطلاعات می‌باشد. در برنامه‌ریزی باید کاری را در محدوده زمان تعیین شده آغاز و به انجام رساند.

برنامه‌ریزی فعالیتی است که شما را از وضعیت موجود به سوی وضعیت مطلوب هدایت می‌کند، هم‌چنان برنامه‌ریزی دقیق شرط موفقیت و متضمن پیشرفت و تعالی فرد و سازمان قلم‌داد می‌گردد. به باور وی زندگی بدون برنامه و برنامه‌ریزی ارزش زندگی کردن را ندارد پس برای ارزش‌مند ساختن زندگی باید برنامه‌ریزی کرد و برای کسب موفقیت از برنامه استفاده نمود. برنامه‌ریزی عبارت است از تعیین اهداف، تشخیص وسایل و انتخاب راه‌ها و روش‌های رسیدن به اهداف. یافته‌های این مطالعه نیز نشان‌داد صرف داشتن سرمایه و دانش برای کسب موفقیت در کار کافی نبوده، بلکه استفاده صحیح و درست از زمان و تدوین برنامه یعنی مدیریت زمان است که موفقیت فرد و سازمان را تضمین می‌کند. برنامه‌ریزی به‌معنای اجرا کردن مدیریت زمان است. اهمیت مدیریت زمان در برنامه‌ریزی هم‌سنگ برنامه‌ریزی در مدیریت سازمان و حتی مقدم‌تر بر آن است. به‌عبارتی، تعیین منابع برای مدت زمان، تعیین مسیر برای طی کردن در مدت زمان، تدوین راهبرد در مدت زمان؛ همه و همه مدیریت زمان است. تجربه‌ها، تحقیقات و مطالعات علمی نشان‌داده‌اند که برنامه‌ریزی در واقع به‌منظور مدیریت زمان و استفاده درست از زمان است. پایان سخن این‌که کیفیت زندگی بستگی به کیفیت مدیریت در استفاده بهتر از وقت (زمان) دارد.

منابع

- الوانی، سیدمهدی. (۱۳۹۵). مدیریت عمومی. چاپ ۴۴، تهران: نشر نی.
- اصفهانی، نوشین. (۱۳۹۰). ارتباط بین مدیریت زمان با خلاقیت کارکنان ادارات تربیت بدنی، «تحقیق‌های فیزیولوژی و مدیریت در ورزش»، (۷)، ص ۷۷-۸۸. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=190994>.
- آهنجیان محمدرضا، لطفی فاطمی سید ناصر. (۱۳۹۴). بررسی همبستگی بین مهارت‌های مدیریت زمان با پیشرفت تحصیلی محصلان لیسانس اتاق عمل و هوشبری پوهنتون آزاد اسلامی واحد مشهد، علوم مراقبتی نظامی، ۲ (۲)، ۹۶-۱۰۳. URL: <http://mcs.ajaums.ac.ir/article-1-79-fa.html>.
- ای هینز، ماریون. (۱۳۸۶). مدیریت وقت شناسی (چگونه وقت خود را تنظیم کنیم). ترجمه گیتی شهیدی. تهران: نسل نو اندیش.
- پرچ، مهرداد و دیگران. (۱۳۹۳). کتاب جامع مدیریت، چاپ هشتم، تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- پرویزی، جواد. (۱۳۹۴). زمان را نگهدارید، تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و تحقیقی امام خمینی.
- توکلی، محسن و برزگر وحید. (۱۳۹۶). رابطه مهارت سازمانی مدیریت زمان با تمایل به برنامه‌ریزی استراتژیک در مدیران و کارکنان ادارات ورزش و جوانان استان خراسان رضوی، تحقیق‌های کاربردی در مدیریت و حساب‌داری، (۸)۲، ص ۱۰-۱۷، ISSN: 2538-3663، <http://www.Joas.ir>.
- جوانی، نادر. (۱۳۹۴). نقش مدیریت زمان در ارتقاء کارایی فرماندهان تیپ‌های پیاده، فصل‌نامه علوم و فنون نظامی، (۱۳)۱۱، <https://civilica.com/doc/1227514>، ۳۹-۷۶.
- خلیلی شورینی، سیاوش. (۱۳۸۲). اصول و مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات یادواره‌ی کتاب.
- خاکی، غلام‌رضا. (۱۳۸۲). مدیریت زمان، تهران: انتشارات بازتاب.
- رضائیان، علی. (۱۳۹۹). مبانی سازمان و مدیریت، چاپ بیست یکم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی پوهنتون‌ها (سمت).
- رایبیز، استیفن پی و دی سنزو، دیوید ای. (۱۹۹۸). مبانی مدیریت. چاپ سیزدهم، ترجمه سیدمحمد اعرابی و همکاران (۱۳۹۳)، تهران: دفتر تحقیق‌های فرهنگی.
- سروری، خلیل الرحمن. (۱۳۹۸). مبانی سازمان و مدیریت، کابل: انتشارات عازم.
- سروری، خلیل الرحمن. (۱۴۰۰). مبانی سازمان و مدیریت، چاپ سوم، کابل: انتشارات عازم.
- سروری، خلیل الرحمن. (۱۳۹۷). مدیریت زمان و نقش آن بر موفقیت شغلی، «مجله علمی-حوزه علوم اجتماعی پوهنتون کابل»، (۱)۱۱، ۳۱-۵۳.
- سهرابی زهره، قوتی فاطمه، میرحسینی فخرالسادات، حسینی آغافاطمه. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط انگیزه پیشرفت تحصیلی و مدیریت زمان با موفقیت تحصیلی محصلان لیسانس پوهنځی پیراپزشکی پوهنتون علوم پزشکی ایران، مجله علوم پزشکی رازی. ۲۳ (۱۵۰) ۳۵-۴۵. URL: <http://rjms.iuims.ac.ir/article-1-4176-fa.html>.
- حسینی، شاملو ثریا. (۱۳۷۹). مدیریت زمان، نشریه پرستاری ایران، ۱۳ (۲۴) ۴۹-۵۶. URL: <http://ijn.iuims.ac.ir/article-1-245-fa.html>

- شرفی، لیدا و زرافشانی، کیومرث و ژولیده، میلاد و قربانی پیرعلیده، فاطمه. (۱۴۰۰). واکاوی مهارت مدیریت زمان محصلان کشاورزی و منابع طبیعی. (۲)۶، ۱۷۱-۱۸۴، <https://civilica.com/doc/1428029>
- قائدمحمدی، محمدجواد. (۱۳۸۹). مدیریت زمان و مولفه‌های آن در میان محصلان پوهنتون آزاد اسلامی. نشریه: تحقیق اجتماعی ۳ (۶)، ۵۷-۷۳. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=120576>
- سواری، کریم و نوری، علی. (۱۳۹۳). مقایسه مهارت مدیریت زمان و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین. <https://civilica.com/doc/720198>
- لوک، ریچارد. (۱۳۹۳). مدیریت زمان، تهران: انتشارات آبیژ.
- محسن پور، بهرام. (۱۳۹۴). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، چاپ سیزدهم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم - انسانی پوهنتون‌ها (سمت).
- میرکمالی، سید محمد. (۱۳۹۲). رهبری و مدیریت آموزشی، تهران: انتشارات یسپرون.
- موسوی، فرانک؛ مرزبانی، اکرم. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین مدیریت زمان و مدیریت تعارض با استرس شغلی (مطالعه موردی مدیران مدارس ناحیه یک کرمانشا)، نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۱۵(۲)، ۳۶-۵۱. DOI: 20.1001.1.20081138.1399.15.2.3.1
- نجف بیگی، رضا. (۱۳۹۷). سازمان و مدیریت، چاپ هشتم، تهران: انتشارات ترمه.
- نظریور، محسن. (۱۳۸۸). مدیریت نوین سازمانی، تهران: انتشارات صفار-اشراقی، زهرا، بیات.
- ابراهیمی نژاد، مهدی. (۱۳۹۳). مدیریت استراتژیک در بازرگانی و صنایع، چاپ پنجم، تهران: انتشارات (سمت).
- Arnold E, Pulich, M. (2004). Improving productivity through more effective time management. *Journal of Health Care Management*, 23: 65-70. http://downloads.lww.com/wolterskluwer_vitalstream_com/journal_library/hcm_15255794_2004_23_1_65.pdf.
- Goledn, D and Cynthia, S. (2002). Planing for professional Development-Advice for the manager. *Educause quarterly*, 25 (1), 44-45. ISSN-1528-5324. <https://eric.ed.gov/?id=EJ657744>.
- Hatice Kaya, NurtenKaya, AylinÖztürkPalloş, LeylaKüçük(2012).Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey.*Nurse Education in Practice*,Volume 12, Issue 5, September2012,Pages284–288. <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/6584.pdf> .
- Lucas B. Ojo, David A. Olaniyan,(2008). Effective Time Management in Organization Panacea or Placebo. *European Journal of Scientific Research*. ISSN 1450-216X Vol.24 No.1 .PP:127-133.



مزیت‌ها و کاستی‌های ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصل: مطالعه مروری

پوهنوال محمدطاهر طاهر

دپارتمنت پیدآگوژی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: taher.moalem@gmail.com

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی مزیت‌ها و کاستی‌های ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصل با روش مروری اجرا گردیده است. منظور از ارزیابی اعضای کادر علمی قضاوت در باره عملکرد آموزشی عضو کادر به منظور رشد شایستگی و بهبود فعالیت‌های آموزشی آن‌ها است. آگاهی از انتظارات محصلان، ایجاد ارتباط مستقیم میان محصل و عضو کادر علمی، ارائه فیدبک‌های فوری به عضو کادر علمی، اجرای آسان و سهیم ساختن محصلان به‌عنوان مشتریان اصلی درس در ارزیابی از مزیت‌های این روش ارزیابی است. عدم صلاحیت کافی محصلان برای قضاوت، عدم صداقت، بی‌دقتی، دخالت دادن اغراض شخصی محصلان و تحت تأثیر قرار گرفتن ارزیابی به عوامل دیگر از جمله کاستی‌های این روش به‌شمار می‌رود. اگر محدودیت‌های این روش ارزیابی از سوی مسئولان شناسایی و مدیریت نشود، باعث کاهش انگیزه اعضای کادر علمی شده و در بسا موارد به‌عنوان ابزار فشار از سوی محصلان بازی‌گوش و بی‌برنامه جهت رسیدن به خواسته‌های نابه‌جا و غیر منطقی آن‌ها خواهد شد.

اصطلاحات کلیدی: محصل؛ ارزیابی؛ عضو کادر علمی؛ مزیت؛ کاستی

Pros and Cons of Student Evaluation of Faculty Members

Associate Prof. Mohammad Taher Taher

Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, Kabul University, Kabul, Afghanistan

Email: taher.moalem@gmail.com

Abstract

This study highlighted the pros and cons of evaluating faculty members by students using a review method. Judging faculty members' academic performance aims to improve their competence and instructional activities. Awareness of students' expectations, establishing direct communication between students and faculty members, providing immediate feedback to faculty members, easy implementation, and involving students as the main customers of evaluation lessons are the pros of this evaluation method. Lack of sufficient ability of students to judge, dishonesty, carelessness, interference of students' personal goals, and impact of other factors on evaluation are the cons of this method. If the limitations of this method are not identified and managed by authorities of the university, it may reduce the motivation of faculty members, and in most cases, it will be used as a pressure tool by the students to achieve their inappropriate and illogical demands.

Keywords: Student; Evaluation; Faculty Member; Pros; Cons

مقدمه

اعضای کادر علمی یکی از ارکان اصلی پوهنتون‌ها به حساب می‌آیند و عملکرد آن‌ها نقش اساسی را در بازدهی نظام تحصیلات عالی ایفا می‌کند، از این‌رو ارزیابی آن‌ها از جایگاه ویژه‌ی در ارتقای کیفیت مراکز آموزش عالی برخوردار بوده و از اولویت‌های اساسی نهادهای تحصیلات عالی به‌شمار می‌رود. برای ارزیابی اعضای کادر علمی اهداف زیادی را برشمرده‌اند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به اصلاح و بهبود روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی و کمک به مسئولان جهت تصمیم‌گیری‌های مناسب درباره‌ی ترفیع و ارتقای اعضای کادر علمی نام برد. بنابراین با اجرای ارزیابی، کیفیت عملکرد اعضای کادر علمی سنجش می‌شود و از نقاط قوت و ضعف آن‌ها آگاهی حاصل می‌شود و در نتیجه با ارائه فیدبک‌های مناسب، پویایی و بهبود در نحوه‌ی فعالیت‌های آموزشی تضمین و در روشنایی معلومات به‌دست آمده از نتایج ارزیابی جهت اعتلایی شایستگی‌های مسلکی اعضای کادر علمی، برنامه‌ها و پالیسی‌های مناسبی ارائه می‌شود و در نتیجه به کیفیت برنامه‌های آموزشی بهبود می‌آید.

از میان روش‌های گوناگون ارزیابی اعضای کادر علمی، ارزیابی توسط محصل یکی از روش‌های متداول، سهل‌الاجرا و دارای عمومیت بوده و در اکثر پوهنتون‌ها و به‌خصوص در تمامی نهادهای تحصیلات عالی افغانستان از آن استفاده می‌شود و از نتایج آن در مورد ترفیع و چگونگی تدریس اعضای کادر علمی تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد.

با توجه به آن‌چه مطرح شد ارزیابی امری منطقی و ضروری است و با انجام آن می‌توان به نکات منفی و مثبت برنامه‌ها و عملکردها پی برد، اما لازمه آن وجود سیستم و ابزار ارزیابی صحیح و دقیق است تا هم ارزیابی به‌نحو صحیح صورت گیرد و هم تبعات منفی آن به حداقل برسد. از این‌رو هدف‌های عمده‌ی این مطالعه را بررسی مزیت‌ها و کاستی‌های روش ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصلان که در پوهنتون‌های جامعه عمومیت دارد تشکیل می‌دهد، تا در پرتو نتایج این بررسی کاستی‌ها و محدودیت‌های این روش ارزیابی روشن گردد و در نتیجه مسوولان و خصوصاً مسوولان تضمین کیفیت پوهنتون‌ها در رفع محدودیت‌ها و معیاری‌سازی این روش ارزیابی اقدامات لازم را انجام دهند.

روش بررسی

این مطالعه از نوع مروری می‌باشد، کلیدواژه‌های چون: ارزیابی، ارزیابی اعضای هیأت علمی، روش‌های ارزیابی اعضای هیأت علمی نقاط قوت و ضعف ارزیابی استاد توسط محصل مزیت‌ها و محدودیت‌های روش ارزیابی استاد توسط محصل در دیتابیس‌های (پرتال جامع علوم انسانی و پایگاه اطلاعات علمی جهاد پوهنتونی) و سایر منابع در دسترس جستجو گردید و در حدود ۶۰ مقاله دانلود گردید. بعد از

بررسی و مطالعه مقالات غیر مرتبط، نامعتبر و تکراری حذف گردید. با توجه به اهداف مطالعه از یافته‌های ۱۹ مقاله استفاده به عمل آمد و از طریق مقوله‌بندی و یک‌پارچه‌سازی اطلاعات به دست آمده از مرور مقالات، مزیت‌ها و محدودیت‌های ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصلان مورد بررسی قرار گرفت.

چیستی ارزیابی اعضای کادر علمی

ارزیابی یا ارزش‌یابی به معنای قضاوت در باره‌ی میزان، تعداد یا ارزش چیزی است. به عبارت دیگر ارزیابی به معنای قضاوت کردن یا محاسبه اندیش‌مندانه‌ی کیفیت، اهمیت، میزان و ارزش چیزی می‌باشد (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۷). از نظر اصطلاحی ارزیابی فرایند نظام‌دار جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به منظور تشخیص و تعیین میزان تحقق هدف‌های مورد نظر است. به عبارت روشن‌تر ارزیابی فرایند کلی تحلیل نظام‌مند است که منجر به قضاوت یا ارائه پیش‌نهادهای مشخص می‌شود (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). ارزیابی اعضای کادر علمی عبارت است از تعیین میزان موفقیت عضو کادر علمی در رسیدن به هدف‌های آموزشی. از این‌رو ارزیابی اعضای کادر علمی مستلزم جمع‌آوری اطلاعات لازم در باره فعالیت‌های آموزشی عضو کادر علمی و معیارهایی برای مقایسه اطلاعات به دست آمده با آن معیارها و سپس قضاوت در این باره است تا مشخص شود که عضو کادر علمی تا چه حد به هدف‌های از پیش تعیین شده دست یافته است. در حقیقت ارزیابی عملکرد اعضای کادر علمی به منظور رشد شایستگی‌های مسلکی، اصلاح و بهبود روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی، کمک به مسوولان جهت تصمیم‌گیری معقول در مورد ارتقا، ترفیع و حتی استخدام اعضای کادر علمی می‌باشد (وثیق، احمدی و شیخی، ۱۳۹۶). ارزیابی اعضای کادر علمی فرایندی مستمر و منظم برای اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های آموزشی آن‌ها است که از طریق آن می‌توان میزان موفقیت اعضای کادر علمی را در دستیابی به هدف‌های آموزشی مورد بررسی قرار داد. هدف اصلی از ارزیابی اعضای کادر علمی ارائه فیدبک به عضو کادر علمی برای آگاهی از وضعیت تدریس و تعیین میزان موفقیت آن‌ها در رسیدن به هدف‌های آموزشی می‌باشد (قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۷). به‌طور کلی می‌توان گفت که ارزیابی اعضای کادر علمی جریان مستمر و منظم برای توصیف فعالیت‌های درسی و علمی اعضای کادر علمی به منظور اطمینان حاصل کردن از کیفیت عملکرد آن‌ها می‌باشد.

ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصلان

ارزیابی از فعالیت‌های اعضای کادر علمی با روش‌های مختلفی صورت می‌گیرد که از جمله می‌توان به ارزیابی توسط مسوولان، ارزیابی از طریق مشاهدات منظم از روش‌های آموزش، ارزیابی توسط همکاران، ارزیابی از کار خود یا ارزیابی خودی، ارزیابی با استفاده از میزان یادگیری محصلان، فرم

ارزیابی عملکرد، مصاحبه‌های ارزیابی، پورت فولیو یا دوسیه کاری و ارزیابی توسط محصلان نام برد (مظلومیان و زندی مهر، ۱۳۸۷).

همان‌طور که تذکر رفت برای ارزیابی اعضای کادر علمی روش‌ها و مدل‌های مختلف وجود دارد، اما رایج‌ترین روش ارزیابی، ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصلان است. از این روش در بیش‌تر کشورها و از جمله در پوهنتون‌ها و مؤسسات تحصیلات عالی افغانستان جهت تعیین وضعیت درسی اعضای کادر علمی استفاده می‌شود. تاریخچه‌ی استفاده از این روش به دهه‌ی ۱۹۲۰ میلادی بر می‌گردد، ولی استفاده‌ی گسترده و رسمی از این روش در پوهنتون‌های معتبر دنیا به‌ویژه آمریکا از اوایل دهه ۷۰ میلادی شروع می‌شود (دهقانی و نخعی، ۱۳۹۱). چنان‌چه نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که استقبال پوهنتون‌ها نسبت به استفاده از این روش ارزیابی رو به افزایش بوده و تقریباً صد در صد پوهنتون‌های امریکایی از این روش استفاده می‌نمایند (ضیایی و همکاران، ۱۳۸۵).

در این روش معمولاً یک پرسش‌نامه‌ی نظرسنجی با تعداد سؤال در باره‌ی فعالیت‌های اعضای کادر علمی در اختیار محصلان قرار می‌گیرند تا از این طریق نظر خود را در مورد استاد خود بیان نمایند و با تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده از طریق پرسش‌نامه به ارزیابی اعضای کادر علمی پرداخته شود (امینی و هنردار، ۱۳۸۷).

مزیت‌های ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصل

باتوجه به این‌که هدف اصلی آموزش و تدریس، مشتری واقعی و مصرف‌کننده‌گان خدمات اعضای کادر علمی محصلان می‌باشند، بنابراین، دیدگاه و نظرات آن‌ها به‌عنوان محور فعالیت‌های آموزشی از اهمیت ویژه‌ی برخوردار اند (فیروز و اسماعیلی، ۱۳۹۶). از این‌رو استفاده از نظر محصلان برای ارزیابی اعضای کادر علمی تنها منبع ملموس در نهادهای تحصیلات عالی‌اند و می‌تواند در بهبود روش تدریس، فراهم آوردن اطلاعات مربوط به قضاوت در مورد اثربخشی تدریس، کمک به محصلان در انتخاب کردیت‌های درسی مفید باشد (رئیزی فر و همکاران، ۱۳۸۷). هم‌چنان محصلان دارای مقام اول در مشاهده‌ی رفتارهای عضو کادر علمی و فرایندهای صنف درسی بوده و بهترین قاضی در مورد آن‌چه یاد گرفته اند می‌باشند (باستانی و همکاران، ۱۳۹۳). هم‌چنان نظر محصلان نسبت به اعضای کادر علمی وسیله‌ی مناسب برای ایجاد ارتباط بین محصلان و عضو کادر علمی فراهم می‌کند و بهترین راه تأثیرگذاری متقابل بر محصل و عضو کادر علمی بوده و در نتیجه، استفاده از نظر محصلان می‌تواند روند فعالیت‌های آموزشی اعضای کادر علمی را اصلاح کند و هم آن‌ها را از سطح توقع و خواسته‌های محصلان با خبر گرداند و هم‌چنان محصلان را نسبت به کار و کوشش اعضای کادر علمی حساس و

علاقه‌مند سازند (سیف، ۱۳۹۶). از این رو ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصلان با ارائه فیدبک‌های فوری و مستقیم فرصت مناسبی را برای بهبود روش تدریس و سایر فعالیت‌های آموزشی فراهم می‌آورد و سبب ارتقای یادگیری محصلان می‌شود (آقامیرزایی، صالحی عمران و رحیم پور کامی، ۱۳۹۳). بالآخره ارزیابی عضو کادر علمی توسط محصل روشی است که به صورت آسان اجرا می‌شود و ارزیابی توسط محصل با عدد و رقم صحبت می‌نماید، بناً نسبت به برخی روش‌های دیگر عینی‌تر به نظر می‌رسد (دهقانی و نخعی، ۱۳۹۱).

کاستی‌های ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصل

علاوه بر امتیازهای که این روش ارزیابی اعضای کادر علمی دارد، برخی‌ها معتقداند که محصلان تجربه، آگاهی و صلاحیت کافی برای قضاوت در چنین امر مهم را ندارند (جمشیدی و همکاران، ۱۳۹۲). بناً اظهار نظر محصلان در مورد کار و فعالیت‌های آموزشی اعضای کادر علمی نباید در اولویت قرار بگیرد. علاوه بر این ارزیابی محصلان از کیفیت و مؤثریت تدریس اعضای کادر به جای این‌که واقعاً چگونگی روند فعالیت‌های آموزشی را ارزیابی کند، تحت تأثیر عوامل و متغیرهای چون شهرت اجتماعی، آراستگی ظاهری، داشتن اطلاعات سیاسی و فرهنگی، داشتن موقف اداری و اجرایی اعضای کادر علمی قرار می‌گیرند (باستانی و همکاران، ۱۳۹۳). هم‌چنان تعداد داخله صنوف نیز چگونگی ارزیابی عضو کادر علمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مثلاً محصلان صنف‌های پر جمعیت نسبت به محصلان صنف‌های کم جمعیت به استادان خود نمره‌ی کم‌تری می‌دهند (بصیرت و همکاران، ۱۳۹۷). به این ترتیب سطح دشواری درس، نوع درس و سطح تحصیلات اعضای کادر علمی نیز از جمله عوامل تأثیر گذار بر نحوه ارزیابی محصلان از اعضای کادر علمی می‌باشد (رئیزی فر و همکاران، ۱۳۸۷). به این ترتیب ماهیت نظم و مقررات در صنف درسی، رتبه علمی استاد، زمان ارائه درس، اجباری یا اختیاری بودن درس، فلسفه آموزشی عضو کادر علمی و میزان سرگرم کننده بودن تدریس نتایج ارزیابی را متأثر می‌سازد (کریمی و همکاران، ۱۳۹۰).

مداخله‌ی عکس‌العمل‌های شخصی و احساسی، عدم صداقت، بی‌دقتی و عدم احساس مسوولیت، عدم آگاهی و دخالت دادن اغراض شخصی محصلان در تکمیل پرسش‌نامه‌های ارزیابی از دیگر کاستی‌های این روش ارزیابی هستند (سپاهی و همکاران، ۱۳۹۴). هم‌چنان محصلان ضعیف و بازی‌گوش معمولاً به عضو کادر علمی نمره کم‌تری می‌دهند و پاسخ‌های آن‌ها با سوءنیت توأم می‌باشند (قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۷). به این ترتیب سخت‌گیری یا آسان‌گیری عضو کادر علمی در نمره‌دهی و

سایر فعالیت‌های درسی نیز چگونگی ارزیابی عضو کادر علمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (شکورنیا و همکاران، ۱۳۸۵).

برخی‌ها ارزیابی عضو کادر علمی توسط محصل را تهدیدی جدی برای آزادی فعالیت‌های علمی و آموزشی اعضای کادر علمی می‌دانند و بیان می‌دارند که ارزیابی عضو کادر علمی توسط محصل بر آنچه که مدرس در صنف می‌گوید نیز اثر دارد و آن‌ها را به سمتی می‌کشاند تا از ذکر مسائلی که باورهای محصل را به چالش می‌کشاند و مخالف نظر آن‌ها است پرهیز نماید (دهقانی و نخعی، ۱۳۹۱). خصوصاً زمانی که محصلان بدانند پاسخ‌های منفی آن‌ها برای عضو کادر علمی تنبیهی به دنبال دارد، ارزیابی‌ها به ابزار فشار، بالای اعضای کادر علمی تبدیل می‌شود و وسیله‌ای برای سوء استفاده محصلان برای رسیدن به خواسته‌های نابه‌جای آن‌ها تبدیل می‌شود (عربی میانرودی، عسگری برواتی و خانجانی، ۱۳۹۱). علاوه بر این در بسیاری موارد نمرات پائین که محصلان به عضو کادر علمی می‌دهد باعث ایجاد اضطراب، دلسرد شدن و کاهش شوق و انگیزه به تدریس می‌شود، از این رو در بسیاری موارد ارزیابی عضو کادر علمی توسط محصل باعث کاهش کیفیت تدریس می‌شود (حسنی و همکاران، ۱۳۹۱).

نتیجه‌گیری

ارزیابی اعضای کادر علمی از یک طرف اطلاعات لازم را جهت تصمیم‌گیری صحیح و برنامه‌ریزی‌های مناسب در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران نهادهای تحصیلات قرار می‌دهند و از طرف دیگر اعضای کادر علمی را از کیفیت عملکردهای آموزشی شان آگاه ساخته و در نتیجه آن‌ها را قادر می‌سازند که به اصلاح شیوه‌های تدریس و فعالیت‌های آموزشی خویش بپردازند.

یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که علی‌رغم وجود بعضی از محدودیت‌های روش ارزیابی استاد توسط محصل، این روش یکی از پرکاربردترین روش‌های ارزیابی اعضای کادر علمی در اکثر نهادهای تحصیلات عالی جهان به‌شمار می‌رود و اکثر پوهنتون‌ها در کنار سایر روش‌های ارزیابی، از این روش به‌شکل فزاینده‌ای استفاده می‌نمایند.

نتایج بررسی نشان می‌دهد که در صورت بی‌توجهی به محدودیت‌های این روش، منتج به کاهش رضایت اعضای کادر علمی، کم شدن انگیزه و بی‌تفاوتی نسبت به اجرای وظایف و در نهایت منجر به کاهش بازدهی سیستم آموزش عالی می‌گردد.

در صورت بی‌توجهی به محدودیت‌های این روش ارزیابی، این امکان وجود دارد که ارزیابی به‌عنوان تهدیدی برای عضو کادر علمی تبدیل شود و این خطر را ایجاد کند که اعضای کادر علمی برای جلب

رضایت محصل، از شیوه‌های غیراصولی استفاده کنند و به جای ارتقای کیفیت تدریس، سعی در ایجاد رفاقت با محصل نمایند و از جدیت و سخت‌گیری به منظور دریافت نمره بالا در ارزیابی اجتناب کند. باتوجه به یافته‌های بررسی، پرسش‌نامه‌های ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصلان باید از جامعیت، اعتبار و ثبات لازم برخوردار باشد تا نتایج ارزیابی‌ها با واقعیت نزدیک و کاربردی گردد.

در خاتمه باید اذعان نمود که رقابت در تحصیلات عالی سبب شده است که رضایت محصلان از اهمیت راهبردی برخوردار گردد، چرا که عدم رضایت محصلان، نهاد تحصیلات عالی را از چرخه‌ی رقابت ملی و منطقه‌ی خارج می‌نماید و در نتیجه به‌ورطه سقوط سوق می‌دهد. بنابراین ارزیابی اعضای کادر توسط محصل و کسب رضایت آن‌ها از این طریق به‌عنوان راهکار بی‌بدیل در نهادهای تحصیلات عالی تبدیل شده است. از این روست که نمی‌توان از ارزیابی اعضای کادر علمی توسط محصل با تمام محدودیت‌های که دارد، چشم‌پوشی کرد.

بالآخره با توجه به کاستی‌های که این روش ارزیابی دارد، نمی‌تواند اطلاعات دقیق و بی‌غرضانه‌ی را ارائه نمایند، بنابراین برای تصمیم‌گیری و قضاوت نهایی باید ترکیبی از روش‌های ارزیابی مورد استفاده قرار گیرند.

منابع

- آقامیرزایی، طاهره؛ صالحی عمران، ابراهیم و رحیم پور کامی، باقر. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر ارزش‌یابی عملکرد اعضای هیأت علمی توسط محصلان. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۷، شماره ۱، صص ۵۸-۶۲.
- امینی، میترا و هنردار، مرضیه. (۱۳۸۷). ارزش‌یابی استاد از دیدگاه اساتید و محصلان پوهنتون علوم پزشکی جهرم، مجله علمی پوهنتون علوم پزشکی سمنان، شماره ۳، صص ۱۷۱-۱۷۸.
- باستانی، پیوند و همکاران. (۱۳۹۳). دیدگاه اعضای هیأت علمی پوهنتون علوم پزشکی تهران در مورد نظام ارزش‌یابی استاد مطالعه کیفی، فصل‌نامه علمی پوهنتون علوم پزشکی تربیت حیدیه، دوره ۲، شماره ۱، صص ۸-۱۶.
- بصیرت، مریم و همکاران. (۱۳۹۷). ارزش‌یابی استاد از دیدگاه محصلان پوهنخی دندانپزشکی در حین و پایان ترم تحصیلی، مجله تحقیق در علوم پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۱، صص ۳-۹.
- حسنی، محمد و همکاران. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر ارزیابی اساتید توسط محصلان بر روی عملکرد اساتید از دیدگاه اساتید و مدیران گروه‌های آموزشی. مجله پوهنخی پرستاری و مامایی ارومیه، دور یازدهم، شماره اول، صص ۲۲-۳۳.
- جمشیدی، شکوفه و همکاران. (۱۳۹۲). بررسی نظرات اعضای هیئت علمی پوهنتون علوم پزشکی همدان در مورد ارزش‌یابی اساتید توسط محصلان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، تحقیق در آموزش علوم پزشکی، دوره ۵، شماره ۲، صص ۳۹-۴۵.
- رحمانی، رمضان و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۷). ارزش‌یابی کیفیت در آموزش عالی، دو ماهنامه علمی-تحقیقی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال اول، شماره ۱، صص ۲۸-۳۹.
- ریسی‌فر، افسانه و همکاران. (۱۳۸۷). مروری بر روش‌های جاری ارزش‌یابی اساتید در پوهنتون‌ها، با تأکید بر ارزش‌یابی اساتید بوسیله محصلان، مجله راهبردهای آموزشی، سال اول، شماره ۱، صص ۱۰-۱۸.
- سپاهی، ویدا و همکاران. (۱۳۹۴). عوامل مؤثر بر ارزش‌یابی اساتید از دیدگاه محصلان و ارتباط آن با وضعیت تحصیلی، فصل‌نامه مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی، سال ششم، شماره ۴، صص ۲۹۵-۳۰۳.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۶). اندازه‌گیری، سنجش و ارزش‌یابی آموزشی، چاپ چهل و چهارم، تهران، انتشارات دوران، صص ۶۳۱ و ۶۳۲.
- ضیایی، مسعود و همکاران. (۱۳۸۵). دیدگاه اساتید و محصلان پوهنتون علوم پزشکی بیرجند نسبت به ارزش‌یابی اساتید توسط محصل، مجله علمی پوهنتون علوم پزشکی بیرجند، دوره ۱۳، شماره ۴، صص ۶۱-۶۸.
- شکورنیا، عبدالحسین و همکاران. (۱۳۸۵). ارتباط بین نمره ارزش‌یابی استاد با معدل تحصیلی محصلان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۶، شماره ۱، صص ۵۱-۵۸.
- عربی میانرودی، علی اصغر؛ عسگری برواتی، زهرا و خانجانی، نرگس. (۱۳۹۱). تبیین مزایا و معایب روش‌های مختلف ارزش‌یابی اساتید از دیدگاه اساتید پوهنتون علوم پزشکی کرمان، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره نهم، شماره اول، صص ۶۵-۷۶.
- فیروز، موسی یمین و اسماعیلی، طیبه. (۱۳۹۶). محصلان با چه معیارهایی استادان خود را ارزش‌یابی می‌کنند؟، مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۰ شماره ۵، صص ۴۰۸-۴۱۳.
- قنبری، سیروس و سلطانزاده، وحید. (۱۳۹۷). ارتقاء کیفیت تدریس در پرتو ارزش‌یابی از اساتید: تأملی بر دیدگاه محصلان. فصلنامه علمی تحقیقی تدریس پژوهی، سال ۶، شماره ۲، صص ۱۵-۳۱.

- مظلومیان، سعید و زندی مهر، هوشنگ. (۱۳۸۷). ارزش‌یابی محصل از استاد در نظام آموزش از راه دور، مجله پیک نور- علوم انسانی، دوره ۶، شماره ۳، صص ۱۴۸-۱۶۱.
- کریمی، فاطمه و همکاران. (۱۳۹۰). دیدگاه اعضای هیات علمی درباره ارزش‌یابی استادان توسط محصلان، فصل‌نامه راهبردهای آموزش، دوره ۴، شماره ۴، صص ۱۷۱-۱۷۵.
- محمدزاده، زینب و صالحی، کیوان. (۱۳۹۷). فرایند ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی از دیدگاه قرآن کریم، تحقیق در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و پنجم، دوره جدید، شماره ۳۷، صص ۷۹-۱۰۰.
- وثیق، امین‌الله؛ احمدی، اسد الله و شیخی، سعید. (۱۳۹۶). ارزش‌یابی اساتید پوهنتون‌های علوم پزشکی، نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، پوهنتون علوم پزشکی ارتش، سال پنجم، شماره دوم، صص ۴۶-۵۵.

د درسي ټولگي پر مديريتې سبکونو د استادانو د جنسیت او تحصيلي رشتې اغېز څېړل

موردي مطالعه؛ کابل پوهنتون ۱۳۹۸

پوهنمل محمد طاهر خپلواک

د ارواپوهنې او روزنيزو علومو خانگه، د ښوونې او روزنې پوهنځي، لوگر پوهنتون، لوگر، افغانستان
ایمیل: tahirkhpalwak@gmail.com

لنډيز

د درسي ټولگي پر مديريتې سبکونو د استادانو د جنسیت او تحصيلي رشتې اغېز تر سرليک لاندې څېړنه په کابل پوهنتون کې شوې. اصلي موخه يې د استادانو غالب مديريتې سبک پېژندل او پر مديريتې سبک د جنسیت او تحصيلي رشتې اغېز څېړل دي. څېړنه د مېتود له نظره رابطه‌ای، د موخې له نظره عملي، د اطلاعاتو له اړخه کمي او د ځای له نظره ساحوي ده. دڅېړنې گډونوال، د کابل پوهنتون استادان دي، چې شمېر يې ۹۰۷ تنه دی، ۷۱۷ تنه نارينه او ۱۹۰ تنه ښځينه دي. د کوکران فورمول پر مټ ۲۷۰ تنه دنمونې په توگه ټاکل شوي. اطلاعات د ولفگانگ او گلبکمن (۲۰۰۸) پوښتن يانې په واسطه را ټول شوي او د (SPSS) پر مټ تحليل شوي. پایلو وښوده چې د کابل پوهنتون استادانو غالب مديريتې سبک (لاسوهونکی سبک) دی. ښځينه د نارينه په نسبت، ډېرې لاسوهونکي سبک ته تمایل لري. د ټولنيزو علومو اړوند پوهنځيو استادان تعاملي سبک؛ خو د طبيعي علومو اړوند پوهنځيو استادان مداخله‌گر سبک لري.

کلیدی اصطلاحات: درسي ټولگي؛ مديريتې سبک؛ استادانو جنسیت؛ تحصيلي رشته؛ او کابل پوهنتون

Investigating the Impact of Professors' Gender and Educational Discipline on Classroom Management Styles: A Case Study: Kabul University 2020 /1398

Sr. Teaching Asstt. Tahir Khpalwak

Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Psychology, Kabul University, Kabul, Afghanistan
Email: tahirkhpalwak@gmail.com

Abstract

The research titled Investigating the Effect of Professors' Gender and educational discipline on classroom management styles was conducted at Kabul University. The research method is correlational, applied in terms of purpose, quantitative in terms of information, and field research in terms of location. The research respondents are 907 professors at Kabul University, of which 717 are males, and 190 are females. Two hundred seventy respondents were selected as a sample. Data was collected through an adapted version of Wolfgang and Glickman's (2008) questionnaire and analyzed using SPSS. The results revealed that the dominant management style of professors at Kabul University was interventionist style. Female professors tend to have a more interventionist style than male professors. Social sciences-related faculties professors used an interactive style, but the professors of natural science-related faculties used an interventionist style.

Keywords: Classroom; Management Style; Gender of Professor; Educational discipline; and Kabul University

سریزه

استادی او درس ورکول له سختو او پېچلو چارو څخه گڼل کېږي؛ ځکه په تدریس کې پر تخصصي پوهې او معلوماتو سربېره، هر استاد باید د تدریس له هنر او تجربې څخه هم برخمن وي. د استادۍ لپاره مختلف مهارتونه مهم دي، یو له هغو مهارتونو څخه د درسي ټولگي د مدیریت کولو مهارت دی (افشارنیا او همکاران، ۱۳۹۷). په تدریس کې د استادانو تخصصي پوهه هغه وخت ښه اغېز لرلای شي، چې په درسي ټولگي کې مناسبو مدیریتي سبکونه وکاروي. د ښه استاد له ځانگړنو څخه یوه دا ده، چې ټولگي په عملي ډول اداره کړي. د درسي ټولگي سالم مدیریت هغه بهیر دی، چې له محصلینو سره په ټولو (فزيکي، احساسی، معنوي، عقلي او چاپېریالي) برخو کې مرسته کوي او د هغوی د ودې او پرمختگ لپاره فرصت برابروي (ناکامورا، ۲۰۰۰). کولای شو، د درسي ټولگي مدیریت «د زده کړې لپاره د اړینو شرایطو برابرول» تعریف کړو؛ نو دا پایله ترلاسه کولای شو، چې د درسي ټولگي مدیریتي سبکونه او مهارتونه په تدریس کې د بشپړ بري بنسټ دی (افشارنیا او همکاران، ۱۳۹۷، ص ۷۵). په درسي ټولگي کې د استاد مدیریتي سبک له هغو لاملونو څخه دی، چې د محصلانو په انگېزه او زده کړه ییز پرمختگ کې مهم رول لرلای شي (سیف، ۱۳۸۸). د اغېزناک تدریس او زده کړې لپاره، په درسي ټولگي کې د استاد مدیریتي سبک مهم والي ته په پام سره او دا چې په نوموړې برخه کې څېړنې نه دي شوي؛ نو د درسي ټولگي پر مدیریتي سبکونو د استادانو د جنسیت او تحصیلي رشتې اغېز معلومولو په موخه دا څېړنه په کابل پوهنتون کې شوې ده.

د مسئلې بیان

څېړنې ښيي چې په درسي ټولگي کې د ښوونکو پر وړاندې یوه له تر ټولو لویو ستونزو څخه د چارو مدیریت دی. د څېړنو له مخې د ښوونکو په کاري چاپېریال کې تر ټولو ډېر سترېس لرونکی عامل، د زده کونکو انضباطي ستونزې دي (مصر ابادي، ۱۳۹۴، ص ۱۹۰). په بریتانیا، نیوزیلنډ، استرالیا او امریکا کې ترسره شویو څېړنو کې د ټولو ښوونکو له ۱ پر ۳ برخې سره مرکې شوې، هغوی تدریس یو سترېس لرونکی فعالیت بللی (پیترسون او سوډن، ۱۹۹۸). د درسي ټولگي مدیریت د ښوونکي د هغو کړنو څخه دی، چې تر ټولو ډېر وخت نیسي. کله چې د ټولگي ډېر وخت په انضباطي ستونزو مصرفېږي، په عملي ډول د تدریس او زده کړې لپاره لږ وخت پاتې کېږي (افشارنیا او همکاران، ۱۳۹۷، ص ۷۳). د درسي ټولگي د عناصرو له منځه، د استاد او مدیریتي سبک رول، د ښوونیزو موخو په ترلاسه کولو او د نننۍ نړۍ سره متناسب زده کونکو روزلو کې ډېر مهم او بنسټی رول لري. ښوونکي په درسي ټولگيو کې باید د زده کونکو د شخصیتي ځانگړنو متناسب مدیریتي سبکونه او تدریس مېتودونه په داسې ډول

وټاکي چې زده‌کونکي په درسي ټولگي کې دا فرصت پیدا کړي، چې د عمل له لارې مختلف مهارتونه زده کړي (خلباني او همکاران، ۱۳۸۹).

د درسي ټولگي ناسم مدیریتي سبک د ټولو زده‌کونکو په زده‌کړه کې د گډوډۍ سبب کېږي. زده‌کونکي د زده‌کړې ډېری وخت له دې امله له لاسه ورکوي، چې ښوونکي له (۵۰) سلنې ډېر وخت د زده‌کونکو د کړنو په مدیریت او د ټولگي په کنترول تېروي (آدیمو، ۲۰۱۲). په همدې دلیل، د لانگ، فرياو وین استین په خبره، د «ټولگي مدیریت» د زده‌کړې په موخه د تر ټولو ښه چاپېریال رامنځته کول، د ښوونکو په ټولو مسوولیتونو کې لومړیتوب لري (مارتین او شوهر، ۲۰۰۳).

پوهانو د درسي ټولگي مدیریتي سبکون ډلبندي کړي دي. د هغوی له ډلې ولفگانگ او گلېکمن په خپل کتاب «د ټولگي د انضباطي مسالو حل» کې د ټولگي مدیریتي سبکونه په درې برخو وېشلي دي: لاسوهونکي، نالاسوهونکي او د جوړجاړي سبک. په دې سبکونو کې هرڅومره چې له لاسوهونکي سبک څخه د نالاسوهونکي سبک خوا ته نژدې کېږو، د کنترول کچه ټیټېږي او په مقابل کې په ټولگي کې د محصلینو مسوولیت او گډون زیاتېږي (عالي او یزدي، ۱۳۸۵، ص ۱۰۸).

په افغانستان کې د استادانو د درسي ټولگي د مدیریتي سبکونو برخه کې څېړنه نه ده شوې. معلومه نه ده چې د پوهنتون، په تېره د کابل پوهنتون استادان کوم مدیریتي سبک کاروي. له بلخوا د استادانو دموگرافیکي ځانگړنې د درسي ټولگي پر مدیریتي سبک څه اغېز لري. نو د همدې مسئلې د روښانولو او حل لپاره یاده څېړنه، د کابل پوهنتون استادانو غالب مدیریتي سبک پېژندنې او د درسي ټولگي پر مدیریتي سبکونو د استادانو د جنسیت او تحصیلي رشتې اغېز څېړلو په موخه په کابل پوهنتون کې ترسره شوه. یادې څېړنې پوښتنو ته ځواب پیدا کړی، چې په وروسته یې په تفصیل راوړل شوي دي.

د څېړنې اهمیت او اړتیا

د هر نظام کیفیت د هغه د ښوونیز او زده‌کړه‌ییز نظام کیفیت سره تړاو لري او د هر ښوونیز او تحصیلي نظام کیفیت د هغوی د ښوونکو او استادانو د کار په کیفیت پورې تړلی دی (شمس، ۱۳۹۶، ص ۸). بې له شکه چې د ښوونې-روزنې او تدریس موخو ترلاسه کولو لپاره شرایط اړین دي. د دې شرایطو له ډلې کولای شو، پر درسي ټولگي حاکم نظم-انضباط او مدیریت ته اشاره وکړو؛ ځکه هغه ټولگي چې په هغه کې د زده‌کړې لومړنی گام (نظم او انضباط، په فعالیتونو کې د زده‌کونکو فعال گډون او فعاله توجه) تأمین نه شي، په یقین سره چې مطلوبې پایلې او موخې نه ترلاسه کېږي (محمودي او همکاران، ۱۳۹۶، ص ۲۳). د درسي ټولگي مدیریت، د ښوونیز مدیریت لومړی سطح ده، چې د لوړو سطحو پایه او بنسټ گڼل کېږي، او د تدریس په بهیر، د زده‌کونکو د شخصیت په جوړښت، د هغوی د ذهني، عاطفي،

ښوونیز او روزنیز بهیر او ښوونیز نظام په کیفی لورې کې بنسټي رول لري (غیاثوندیان او همکاران، ١٣٩٦، ص ١٤).

څېړنې ښيي چې په درسي ټولگي کې د استادانو د رهبرۍ او مدیریت سبکونه د زده کوونکو په بري، زده کړه ییز پرمختگ، درسي بوختیا او انگېزې ایجادولو کې بنسټي رول لوبوي (کاظمي او همکاران، ١٣٩٤، ص ٣٢). او په زده کوونکو کې د انگېزې رامنځته کولو په موخه د درسي ټولگي مدیریتي سبک خورا مهم عنصر دی (جويس، ١٣٧٦، ص ٧٧). هغه څېړنه چې د وانگ، هرټل او والبرگ په وسیله په (١٣٩٣) کال کې ترسره شوې، پایلې یې ښيي. چې د درسي ټولگي مدیریتي سبک پر زده کړه یو له تر ټولو اغېزناکو عواملو څخه دی. که استاد په اغېزناک ډول د درسي ټولگي مدیریت وړتیا ونه لري، لري نه ده چې نور مهارتونه به یې بې اغېز شي. په ټوله کې گڼو څېړنو د ټولگي عوامل او د استادانو ځانگړنې پر مدیریتي سبک د اهمیت وړ گڼي.

دا څېړنه پر دې دلایلو مهمه ده؛ لومړی تر اوسه د هېواد په دننه کې په نوموړې برخه کې هېڅ څېړنه نه ده شوې، په داسې حال کې چې د استاد د تدریس او زده کوونکو د زده کړو کیفیت لپاره د درسي ټولگي مدیریتي سبک تر ټولو مهم عنصر دی. بل دا چې د دې څېړنې په ترسره کېدو سره به مسئله روښانه شي چې د کابل پوهنتون استادانو د درسي ټولگي غالب مدیریتي سبک کوم دی او د استادانو ځانگړنې د درسي ټولگي مدیریتي سبک سره څه ډول اړیکه لري؟ د دې متغیرونو د اړیکې په اړه د یوې علمي څېړنې نه شتون، دا ایجابول چې یاده څېړنه ترسره شي. همدا راز، یاده څېړنه د ټول پوهنتون او استادانو لپاره خورا ارزښت لري او د څېړنې له پایلو څخه هم استادان او هم پوهنتون گټه اخلي.

څېړنې موخې

اصلي موخه: د کابل پوهنتون استادانو د درسي ټولگي غالب مدیریتي سبک پېژندنه او د درسي ټولگي پر مدیریتي سبکونو د استادانو د جنسیت او تحصیلي رشتې اغېز څېړل

د څېړنې فرعي موخې

١. د جنسیت له مخې د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک ترمنځ توپیر معلومول؛
٢. د تحصیلي رشتې له مخې د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک ترمنځ توپیر معلومول.

د څېړنې پوښتنې

اصلي پوښتنه: د استادانو د درسي ټولگي غالب مدیریتي سبک کوم دی او د درسي ټولگي پر مدیریتي سبکونو د استادانو جنسیت او تحصیلي رشته څه اغېز لري؟

فرعي پوښتنې

١. آیا د جنسیت له مخې د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک ترمنځ توپیر شته؟
٢. د تحصیلي رشتې له مخې د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک ترمنځ توپیر څه دی؟

د درسي ټولگي مدیریت معنی او مفهوم

درسي ټولگي هغه ځای دی چې په هغه کې هره ورځ گڼ شمېر زده‌کوونکي په ساعتونو کولای شي یو د بل ترڅنګ کېږي، یو له بل سره تعامل ولري او یو له بل څخه مختلف موضوعات زده کړي.

د ټولگي مدیریت، د یوې مناسبې فضا رامنځته کول دي، چې زده‌کوونکي پکې په ډېره ارامۍ او نظم زده‌کړه وکړي. یا د درسي ټولگي مدیریت له گڼ شمېر پلانونو او اقداماتو څخه عبارت دی، چې ښوونکي یې په درسي ټولگي کې د زده‌کړې د اسانتیا او چټکتیا له پاره ترسره کوي (مرتضوي زاده، ۱۳۹۲؛ د رثوفی، ۱۳۸۰ له قوله). د اغېزمنې زده‌کړې له پاره د درسي ټولگي مدیریت، سريزه او یوه مخکینی اړتیا ده (مرتضوي زاده، ۱۳۹۲، ص ۲۳۵).

یو شمېر ښوونکي مدیریت او انضباط یو ډول بولي؛ خو اړینه ده چې ووايو مدیریت او انضباط یو له بل سره توپیر لري. انضباط د زده‌کوونکو سکوت، ارامتیا او د ښوونکي خبرو ته غوږ نیول نه دي. ځکه چې د ټولگي فضا باید متنوع، دوستانه او له مینې ډکه وي، په داسې ډول چې هر زده‌کوونکی د ارامۍ احساس وکړي او له ټولگي سره تړاو ولري. انضباط د ښوونکي هغو کړنو ته ویل کېږي، چې د زده‌کوونکو د اخلاکګرو کړنو مانع ګرځي. هغه کړنې چې د ټولگي فعالیت له خنډ او گواښ سره مخامخوي. د درسي ټولگي مدیریت د درسي ټولگي د انضباط په نسبت پراخ مفهوم لري؛ ځکه چې ترسره شویو مطالعاتو ته په کتو، د درسي ټولگي د مدیریت څخه منظور، د داسې شرایطو او موقعیتونو ایجادول دي، چې ښوونکي یې د نظم او ارامۍ د رامنځته کولو، د زده‌کوونکو د پام وراړونې، د درسي فعالیتونو د تنظیمولو او د زده‌کړې په بهیر کې د زده‌کوونکو د گډون له پاره، مطلوبو او پام وړ موخو ته د رسېدلو له پاره برابري (مرتضوي زاده، ۱۳۹۲، ص ۲۳۶).

ولفگانګ Glicman او گلیکمن (۱۹۸۶) د درسي ټولگي مدیریت جامع او دقیق تعریف وړاندې کړی؛ د هغوی په خبره (د درسي ټولگي مدیریت، یعنی د ټولگي ټولو فعالیتونو «ټولنیز تعاملات، زده‌کوونکو کړنې او زده‌کړه» د سرپرستۍ لپاره د ښوونکي ټول کونښښونه دي) (ظریفی او فرجی، ۱۳۹۳، ص ۴۱). ولفگانګ او گلیکمن، د ټولگي مدیریت لپاره څلور اړخونه په پام کې نیولي دي، چې عبارت دي له: روان‌پېژندیز چاپیریال «د زده‌کوونکو تعاملات»، «تعلیم» «د تدریس منظموالی»، اړیکې «فیلډبک سیستم» او د ټولگي جوړښت «قوانین او ستونزې».

د درسي ټولگي مدیریت سبکونه

ولفگانگ، د درسي ټولگي د مدیریت درې سبکونه وړاندې کړي، چې عبارت دي له: مداخله‌گر سبک، تعاملي سبک او غیر مداخله‌گر سبک. په دغو سبکونو کې هر څومره چې د مداخله کولو څخه د نه مداخلې خوا ته لار شو، د کنترول کچه لږ او په مقابل کې په درسي ټولگي کې د زده‌کوونکو گډون او مسئولیت زیاتېږي (امین یزدي او عالی، ۱۳۸۷). په لاندې کې هر سبک په لنډ ډول تشریح شوی دی.

مداخله‌گر سبک

مداخله‌گر سبک، د غیر مداخله‌گر سبک پر وړاندې ځای لري. د دغه سبک له مخې، بهرنی چاپیریال، ودې ته شکل ورکوي یا وده رامنځته کوي. عملي مکتب «چلنپالنه» د دغه سبک تیوریک بنسټ دی. د سکینز او پاولوف نظریه له لومړنیو نظریو څخه ده، چې په ارواپوهنه کې منځته راغلې. کلاسیک شرطی کېدل، فعال شرطی کېدل، تنبیه، تقویت، محرک او ... د دې مکتب کلیدي اصطلاح‌گانې دي. چلنپالی ښوونکی د زده‌کوونکو د بدو کړنو علت، د بهرني چاپیریال اغېز بولي او د دې باور پر بنسټ کوشنې کوي چې د زده‌کوونکي کړنې د تغیر او ښه والي خوا ته هدایت او کنترول کړي. د مداخله‌گر سبک پر بنسټ د ټولگي مدیریت له مشهورو نظریو څخه یوه د لي کانټر د «جرات ورکولو انضباط» نظریه ده. د ده په عقیده یو جرات ورکونکی استاد، هغه استاد دی چې خپلې غوښتنې په څرگند او روښانه ډول بیانوي او د هغوی د ترسره کولو او یا نه ترسره کولو له پایلو خبر وي او په تېروتنو سترگې نه پټوي. د هر انضباطي سیستم اغېزمنتوب، د ښوونکي او زده‌کوونکي په مؤدبانو او مرستندویه اړیکو په ساتلو پورې تړلی.

مداخله‌گر ښوونکی هڅه کوي چې د زده‌کوونکو د فعالیتونو او کړنو په کنترول او څارنې سره او د ټولگي په انضباط او قوانینو تأکید له لارې ښوونیزې موخې ترلاسه کړي (عالی او یزدي، ۱۳۸۵، صص ۱۱۴-۱۱۵؛ د بيلي، ۲۰۰۰ له قوله). مداخله‌گر ښوونکی د انضباطي قوانینو په تعینولو او اجرا سره، د زده‌کوونکو د نامطلوبو کړنو د کمولو او درسي ټولگي تصمیم نیونو کې د زده‌کوونکو د نه گډون لپاره د ټولگي د اداره کولو او زده‌کوونکو پر کړنو د څارنې مسئولیت پر خپله غاړه اخلي. په دې ډول فضا کې زده‌کوونکي هېڅ واک او مسئولیت نه احساسوي او په دې اند دي، چې یوازې ښوونکی کولای شي د هغوی کړنې کنترول، څار «نظارت» او سمې «اصلاح» کړي (رضایت او گلي، ۱۳۹۵، صص ۵۷).

د جوړجاړي (تعاملې) سبک

د جوړ جاړي سبک د مداخله‌گر او غیر مداخله‌گر سبکونو ترمنځ منځنی حد دی. دا سبک د ټولنیزې ارواپوهنې مکتب پر بنسټ هم پر هغو کړنو ټینګار کوي، چې فرد یې د چاپېریال د بدلون لپاره ترسره کوي او هم چاپېریالي عواملو ته پام کوي، چې فرد اغېزمنوي. د جوړجاړي پلوه سبک نظري اصول، الفرد آدل او درېکړز پراخ کړي او ویلیام گلسر د دې سبک نظري چوکاټ منځته راوړی دی. د آلبرټ (۱۹۸۹) د (مشارکتې انضباط نظریه) او ګودرکول (۱۹۹۰) قضاوتې انضباط دواړه د تعاملې تفکر پر بنسټ د ټولګي مدیریت ماډلونه دي (عالي او یزدي، ۱۳۸۵، ص ۱۱۶؛ د مارتین او بالدوین، ۱۹۹۶ له قوله). گلستر ټینګار کوي چې زده‌کوونکي په ښوونځي کې د زده‌کړې مسوول دي او ښوونکی باید له هغوی سره مرسته وکړي، خو ښې کړنې ترسره کړي. د گلستر په نظریه کې د مناسبو یا نامناسبو کړنو په اړه د ټولګي قوانین د ټولګي په مشارکتې غونډه کې ټاکل کېږي. په دې ډول ټولګي کې، کنټرول او انضباط د ښوونکي او زده‌کوونکو ترمنځ د یو متقابل بهیر په ډول منځته راځي او زده‌کوونکي د ټولګي په پلانونو او نظم کې ونډه لري. ښوونکی زده‌کوونکو ته فرصت ورکوي، چې پر خپلو کړنو څارنه او په اړه یې قضاوت وکړي. په دې ډول ټولګي کې ارزونه هم د یوې دوه طرفه مذاکرې په جریان کې ترسره کېږي (عالي او یزدي، ۱۳۸۵، ص ۱۱۵؛ د ګستر، ۱۹۶۹ په قول). تعاملې سبک کې، نه د مداخله‌گر سبک په ډول، معلم - محور دی او نه د غیر مداخله‌گر سبک په ډول شاګرد-محور؛ بلکې مرسته محور دی، چې مرسته او همکاري پکې بنسټي اصل دی (عالي او یزدي، ۱۳۸۵، ص ۱۱۵). دغه سبک ته په کتو سره، تعاملې ښوونکی هغه څوک دی، چې د ټولګي مسایل له زده‌کوونکو سره د مذاکرې او منطقي استدلال له لارې حلوي (عالي او امین یزدي، ۱۳۸۷).

نالاسوهونکي (غیر مداخله‌گر) سبک

په نالاسوهونکي سبک کې د انسان پلویانو د باور پر بنسټ ویل کېږي، چې ماشوم د ریښتني نړۍ د پیژندلو لپاره داخلي انګېزه لري او بهرني تحریک ته اړتیا نه لري؛ ځکه چې وده تر غریزې لاندې منځته راځي. د کارل راجرز په انسان پلوي سبک کې په «غیر مشروط مثبت پام» او منلو ټینګار شوی دی. د مور یا ښوونکي لخوا د ماشوم منل او مینه مثبت او غیر مشروط دي، یعنې د ماشوم په ښه یا بده کړنه پورې نه دي مشروط. راجرز دغه پام د هر اړخیزې ودې او ځان غوړېدنې لپاره لازم او اړین ګڼي؛ یعنې انسان پلوه ښوونکی، زده‌کوونکو ته نه وايي چې څه سم او څه ناسم دي، یا د مسئلې د حل لپاره باید څه ترسره شي؛ ځکه ښوونکی باور لري چې زده‌کوونکي پخپله د زده‌کړې او خپلو کړنو د کنټرول وړتیا لري. یو غیر مداخله‌گر ښوونکی باور لري، چې زده‌کوونکو ته باید فرصت او وخت ورکړ شي، چې خپله

انتخاب وکړي او خپلې زده‌کړې مدیریت کړي، البته دا د مطلقې ازادۍ په معنا نه ده، بلکې زده‌کونکو ته اجازه ورکوي چې د مطالعې موادو په ټاکنه، د مطالعې او تدریس مېتود په تعیینولو او ټولګي نظم ساتلو کې ګډون ولري (عالي او یزدي، ۱۳۸۵). په لنډ ډول، په غیر مداخله‌ګر سبک کې ښوونکي په دې باور دی، چې مسئولیتونه باید زده‌کونکو ته ور وسپارل شي، ترڅو هغوی په ټولګي کې د ازاد تعامل لپاره ډېر فرصت ولري او د خپلو علایقو څخه پیروي وکړي (رضایت او ګلي، ۱۳۹۵، ص ۵۷).

د څېړنې مخینه

مارتین او همکارانو یې په کال (۱۹۹۹) کې، «د ښاري او کلیوالي منځنیو ښوونځو د نارینه او ښځینه ښوونکو د مدیریتي سبکونو توپیر» څېړلی دی. د دې څېړنې د موندنو له مخې د کلیوالو ښوونځیو ښوونکي د ښاري ښوونځیو ښوونکو په نسبت، د تعلیم مدیریت کې ډېر کنټرول کوي؛ خو د جنسیت له مخې معنا لرونکي توپیر نه دی لیدل شوی (مارتین او همکاران، ۱۹۹۹).

مارتین، ین او بالدوین په کال (۱۹۹۸) کې، «د ښوونکي درسي ټولګي مدیریت پر سبک د ښوونیزو دورو او ټولګي اندازې اغېز» مطالعه کړی دی. د دې څېړنې پایلې ښيي چې د ګنشمېره ټولګیو او مداخله‌ګر سبک کارونې ترمنځ او د ټولګي مدیریت ښوونیزو دورو او تعاملې سبک خوا ته تمایل ترمنځ معنا لرونکي اړیکه شته (عالي او یزدي، ۱۳۸۵، ص ۱۱۸).

چامبرز او هنسون (۲۰۰۱)، «د شخصیت ډول او تدریس اغېزناک توب او ټولګي مدیریت» څېړلی دی، پایلې یې ښيي، چې د ښوونکي د شخصیت او درسي ټولګي مدیریت ترمنځ معنا لرونکي اړیکه شته. کارل (۲۰۰۴) هم «د هغو ښوونکو د مدیریت سبکونه چې ښوونیزو دورو کې یې زده‌کړه کړې او هغوی چې ښوونیزو دورو کې یې زده‌کړه نه ده کړې» څېړلي دي او دې پایلې ته رسېدلې، چې ښوونیزې دورې او حرفه یې وده د ښوونکو مدیریتي مهارتونو په زیاتوالي کې اغېزناک دي (عالي او یزدي، ۱۳۸۵، ص ۱۱۹).

شبندي (۱۳۷۶) او فرخ نژاد (۱۳۸۰) دواړو څېړونکو «د مدیرانو له نظره د درسي ټولګي پر مدیریت اغېزناک عوامل» څېړلي دي، چې موخه یې د درسي ټولګي د څلورگونو عواملو (۱. درسي پلان لرل او عملي کول، ۲. تدریس مېتودونه او تګلارې، ۳. لارښوونه، هڅونه او انگېزه ورکونه، ۴. د زده‌کونکو پر کړنو همېشني څار او ارزونه) د اغېز کچه معلومول دي. همدارنګه، د «جنسیت، تدریس مخینې، زده‌کړو ځانګه او زده‌کړو کچه» متغیرونو ته په پامنيوي د مدیرانو نظریاتو توپیر مطالعه کړی دی. د څېړنې پایلې ښيي چې د ذکر شویو متغیرونو پر بنسټ د مدیرانو نظریاتو ترمنځ د څلور ګونو عواملو په پامنيوي معنالرونکي توپیر ونه لیدل شو؛ خو ښځینه مدیرانو له نارینه مدیرانو ډېر د «رهبري، هڅونې، انگېزه

ورکونې او زده‌کونکو پر کړنو همېشني څار او ارزونه» د ټولگي مدیریت د ښه‌والي په زیاتوالي کې اغېزناک بللي دي (عالي او یزدي، ۱۳۸۵، ص ۱۲۰).

په هغه څېړنه کې چې «د محصلانو له نظره د بهرچند طبي علومو پوهنتون د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي وضعیت څېړل» تر سرلیک لاندې، کاظمی، سیما؛ محمدي، یحیی او رئیسون، محمد رضا په کال (۱۳۹۴) کې په اېران کې کړې، لاندې پایلې یې ترلاسه کړې دي:

پایلې ښيي چې ډېری استادان په ترتیب سره له جوړجاړي سبک، لاسوهونکي سبک او نالاسوهونکي سبک څخه گټه اخیسته. د درسي ټولگي مدیریت د مداخله‌گر سبک، تعاملي سبک او غیرمداخله‌گر سبک ترمنځ له جنسیت سره او د درسي ټولگي مدیریت تعاملي سبک او غیر مداخله‌گر سبک ترمنځ له تحصیلي څانگې سره معنا لرونکی توپیر درلود؛ خو د درسي ټولگي مداخله‌گر سبک له تحصیلي څانگې سره معنا لرونکی توپیر ونه لیدل شو (کاظمي او همکاران، ۱۳۹۴، ص ۳۱). د مهر، کریم زاده او ناظم، څېړنه چې د «د خوی ښار د ښوونکو او مدیرانو د درسي ټولگي پر مدیریت د اغېزناکو عواملو پېژندنه» تر سرلیک لاندې یې په ۱۳۹۴ کال کې کړې، دا پایله یې ترلاسه کړې چې د ښوونکو د کار سابقه د درسي ټولگي مدیریت پر سبکونو پامور اغېز لري؛ خو دوی وموندله چې د نارینه او ښځینه ښوونکو د ټولگي مدیریت په سبک کې توپیر نشته (مهر او همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱۸۰).

همداراز، بخشایش په کال ۱۳۹۲ کې «په یزد ښار د لومړنیو ښوونځیو ښوونکو د شخصیتي څانگړنو او درسي ټولگي مدیریتي سبکونو اړیکه» تر سرلیک لاندې څېړنه ترسره کړې. پایله ښيي، چې ۷۶،۷ سلنه ښوونکو تعاملي سبک درلود، ۲۳ سلنه مداخله‌گر سبک درلود او هېڅ یوه ښوونکي غیر مداخله‌گر سبک نه درلود. همداراز، نارینه او ښځینه ښوونکو د درسي ټولگي د مدیریت سبک له اړخه یو له بل سره توپیر نه درلود (بخشایش، ۱۳۹۲، ص ۱۹۳).

ظریفی او فرجی هم په ۱۳۹۳ کال کې د «د ختیځ اذربایجان په لومړنیو او منځنیو دورو کې د بدني روزنې ښوونکو د درسي ټولگي مدیریت پرتله» تر سرلیک لاندې څېړنه ترسره کړې. موندنې یې ښيي، چې په لومړنیو او منځنیو دورو کې ښوونکي په ترتیب د مداخله‌گر، تعاملي او غیر مداخله‌گر سبکونو خوا ته تمایل لري. له بلې خوا، د جنسیت پر بنسټ د بدني روزنې ښوونکو د درسي ټولگي مدیریت سبک پرتله ښيي چې په مختلفو تحصیلي دورو کې د نارینه او ښځینه ښوونکو د مدیریت سبک ترمنځ پامور توپیر نشته. همداراز، د څورلسم پاس، لېسانس او ماسټر ښوونکو مدیریتي سبکونه توپیر لري. څورلسم پاس ښوونکي تر ډېره تعاملي او مداخله‌گر سبکونه کاروي او ماسټر ښوونکي ډېری تعاملي او غیر مداخله‌گر سبکونو خوا ته تمایل لري (ظریفی او رضا، ۱۳۹۳؛ صص ۴۰، ۴۶). عالي او یزدي (۱۳۸۵) د

تولگی پر مدیریت سبک د بنوونکیو د ځانگړنو اغېز» تر سرلیک لاندې څېړنه کې چې په مشهد ښار کې یې ترسره کړې، لاندې پایلې ترلاسه کړې:

د زده کړو کچې پر بنسټ د بنوونکو د درسي ټولگي مدیریتي سبک ترمنځ معنارونکی توپیر نه و؛ یعنې لېسانسه بنوونکي تر ډېره د ټولگي د تعاملي سبک خوا ته تمایل لري، په داسې حال کې چې دوولسم پاس بنوونکو له مداخله گر سبک سره علاقه لرله. همداراز، د تحصیلي رشتې پر بنسټ د درسي ټولگي مدیریت سبک توپیر پاموړ دی؛ یعنې هغو بنوونکو چې له ټولنیزو علومو سره اړوندو څانگو کې یې زده کړې کړې، له تعاملي سبک او هغوی چې په طبیعي علومو څانگو کې یې زده کړې کړې، مداخله گر سبک خوا ته تمایل لري؛ خو د درسي ټولگي مدیریتي سبک او بنوونکو جنسیت ترمنځ پاموړ اړیکه ونه لیدل شوه (عالي او یزدي، ۱۳۹۴، ص ۱۰۳).

لنگرودي او سلېماني (۱۳۹۲)، (د دموگرافیکي ځانگړنو له مخې د درسي ټولگي مدیریت په اړه د بنوونکو د باورونو او لرلیدونو پرتلنه) تر سرلیک لاندې څېړنه په ایران - یزد ښار کې ترسره کړې. پایلې ښيي چې د جنسیت له مخې د استادانو درسي ټولگي مدیریتي سبک توپیر نه لري. خو د زده کړو څانگې له مخې د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک توپیر معنارونکی دی. په بل عبارت، هغو بنوونکو چې د ښوونې او روزنې اړوند څانگو کې یې زده کړې کړې دي، ډېری تعاملي سبک ته تمایل لري او هغه بنوونکي چې د ښوونې او روزنې نالاروند څانگو کې یې زده کړې کړې دي، ډېری د درسي ټولگي مداخله گر سبک، سبک لري. همداراز، د زده کړو کچې له مخې هم د بنوونکو د درسي ټولگي مدیریتي سبک توپیر معنارونکی دی؛ په دې معنا چې لېسانس بنوونکي د دوولس پاس او څوارلس پاس بنوونکو په نسبت تعاملي سبک ته ډېر تمایل لري (لنگرودي او سلېماني، ۱۳۹۲، ص ۱۱۵).

سید عباس، په خپله څېړنه کې وښوده، څومره چې د بنوونکي د تدریس سابقه، عمر او زده کړو کچه لوړه وي، دا ډول بنوونکی پر ټولگي لږ کنټرول لري او زده کوونکو ته په کړنو کې ډېره ازادې ورکوي؛ یعنې له غیر مداخله گر سبک گټه اخلي (مهر او همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱۸۰).

علي (۲۰۰۷) په خپله څېړنه کې ومونده، چې د زده کړو کچې پر بنسټ د بنوونکو د درسي ټولگي مدیریت سبک ترمنځ پاموړ توپیر شته؛ یعنې لېسانسه بنوونکي تر ډېره د درسي ټولگي مدیریت له تعاملي سبک سره تمایل او علاقه لري، په داسې حال کې چې د دپیلوم سند لرونکي بنوونکي مداخله گر سبک خوا ته تمایل لري. مارتین، بالدوین (۱۹۹۵) په خپله څېړنه کې وموندله چې د بنوونکو د جنسیت او درسي ټولگي مدیریتي سبکونو ترمنځ معنارونکی توپیر نه شته (د امین یزدي او عالي، ۲۰۰۸ له قوله). جعفری او همکارو یې په کال ۱۳۹۶ کې په اېران کې (د علمي هیئت غړو د درسي ټولگي مدیریت لرلید او درسي

ټولګي مدیریتي وړتیا اړیکې د جوړښت نمونه) تر سرلیک لاندې څېړنه کړې، بایلې ښيي چې د استادانو د ټولګي مدیریت او علمي رتبې ترمنځ مثبت او معالرونکې اړیکه شته (جعفري او همکاران، ۱۳۹۶، ص ۱۶).

د درسي ټولګي مدیریتي سبکونو موضوع له هېواده بهر په پراخ ډول څېړل شوې ده، لېکن په دې برخه کې داخلي څېړنې په نشت حساب دي. په هېواد کې د ننه، د یادې موضوع په اړه د څېړنو موندلو په موخه ګڼې ځایونه و لټول شول، لکه کابل پوهنتون کې د ارواپوهنې او روزنیزو علومو پوهنځي، د ارواپوهنې او روزنیزو علومو پوهنځي د ماسټرۍ پروګرام د څو کلونو لیکل شوي تېزسونه او د نوموړي پوهنځي د استادانو علمي ترفېح ګانو اثارونه او مقالې؛ کابل ښوونې او روزنې پوهنتون ماسټري پروګرامونو تېزسونه او د همدې پوهنتون د روزنیزو او مسلکي علومو پوهنځي او ارواپوهنې پوهنځي د استادانو مقالې او علمي اثارونه او د ګڼو پوهنتونونو علمي مجلو کې د یادې موضوع او اړوند متغیرونو په اړه څه پیدا نه شول. یعنې په دې برخه کې هېڅ ډول څېړنه، نه ده شوې. البته کولای شو استدلال وکړو چې په څېړنه کې دا نه پاملرنه د ټولګي مدیریتي سبک نظري بحثونو او سرچینو کمښت له امله ده. له بل پلوه ډېری موجوده سرچینو د ټولګي مدیریت موضوع په اختصاصي ډول نه ده راوړې؛ ځینو سرچینو د ټولګي مدیریت له تدریس مېتود سره په یوه معنا بللی او ځینې نورو د ښوونیز مدیریت برخه فرض کړې ده. دا د دې سبب شوي چې د ټولګي مدیریت موضوع ته په څېړنو کې ډېر پام نه دی شوی.

څېړندود

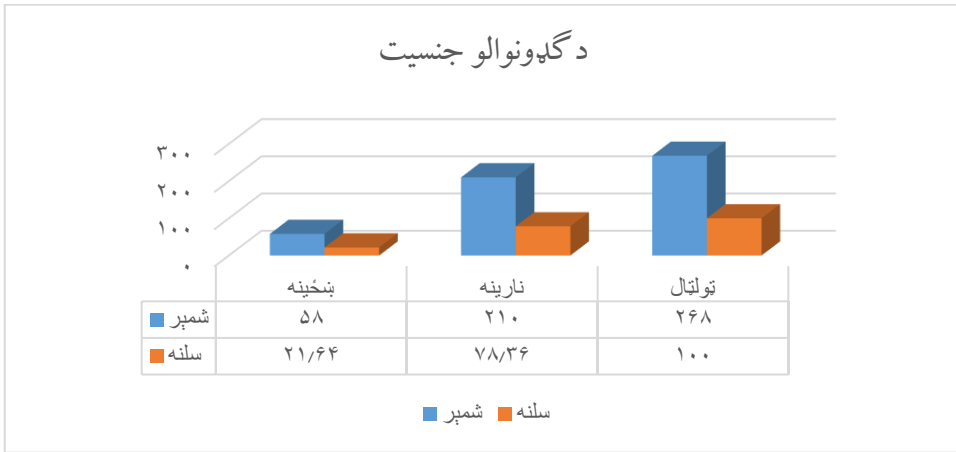
دا څېړنه د ماهیت او مېتود له نظره یوه توصیفی-تحلیلي (رابطه یي)، د موخې له نظره عملي، د ځای له نظره یوه ساحوي او د اطلاعاتو راټولو مېتود له نظره یوه کمي څېړنه ده. یاده څېړنه په کابل پوهنتون کې په ۱۳۹۸ کال کې شوې ده. د څېړنې احصایوي ټولنه د کابل پوهنتون ټول استادان دي؛ چې شمېر یې (۹۰۷) تنه دی. له دې ډلې ۷۱۷ تنه نارینه او ۱۹۰ تنه یې ښځینه دي. په دې څېړنه کې د نمونې حجم ټاکلو لپاره د کوکران فورمول څخه ګټه واخیستل شوه. له ټولټال ۹۰۷ تنه استادانو څخه چې د کابل پوهنتون په ټولو ۲۱ پوهنځیو کې دنده ترسره کوي، ۲۷۰ تنه د نمونې په توګه وټاکل شول، د ډاډ کچه ۹۵ سلنه ده او د خطا کچه ۵ سلنه ده. د اطلاعاتو د راټولولو لپاره د ولفګانګ او ګلېکمن (۲۰۰۸) له پوښتنیې کار اخیستل شوې دی. یاده پوښتن پانېه پینځه ویش (۲۵) تړلې پوښتنې او درې مؤلفې لري، چې عبارت دي له: مداخله گر سبک Interventionist Style، تعاملی سبک Inter actionist Style او غیرمداخله گر سبک Non-Interventionist Style. پوښتن پانېه مخکې له دې چې ووبشل شي د کارپوه استادانو په وسیله اصلاح شوه او د هغوی نظریات پکې مراعات شول. وروسته په ازماينښتي ډول په ۴۰ تنو ګډون کوونکو

و وېشل شوه او محتوايي صحت يې وسنجول شو، کروناخ الفايي (۰،۷۸) معلومه شوه. را ټول شوي اطلاعات، د SPSS او EXCEL پروگرامونو په وسيله تجزيه او تحليل شول.

الف) د اطلاعاتو توصيفي شننه Descriptive Statistics

په دې ځای کې د SPSS پروگرام څخه په گټې اخيستنې اطلاعات په جدولونو او شکلونو کې طبقه بندي شوي دي. لومړی د گډونوالو دموگرافيکې ځانگړنې او وروسته د څېړنې پوښتنې تجزيه او تحليل شوې. پايلې يې په شکلونو کې بنودل شوې او لازم تشرېحات هم ورکړل شوي دي.

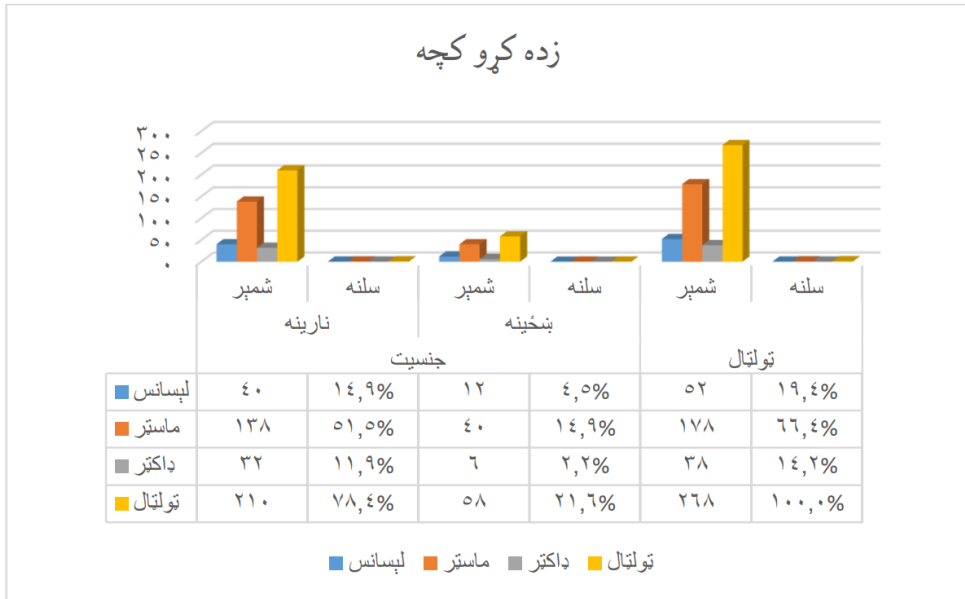
په څېړنه د گډونوالو جنسيت



لومړی انځور: په څېړنه کې د گډونوالو جنسيت

پورتنی (۱) شمېره انځور ښيي، چې په څېړنه کې ټول (۲۶۸) کسانو گډون کړی دی، چې (۲۱۰) تنه (۷۸،۶٪) معادل نارينه او (۵۸) تنه د (۲۱،۶۴٪) معادل بنځينه دي. لاسته راغلې پايلې ښيي چې په ياده څېړنه کې اکثريت نارينه استادان او اقليت بنځينه وو گډون کړی دی.

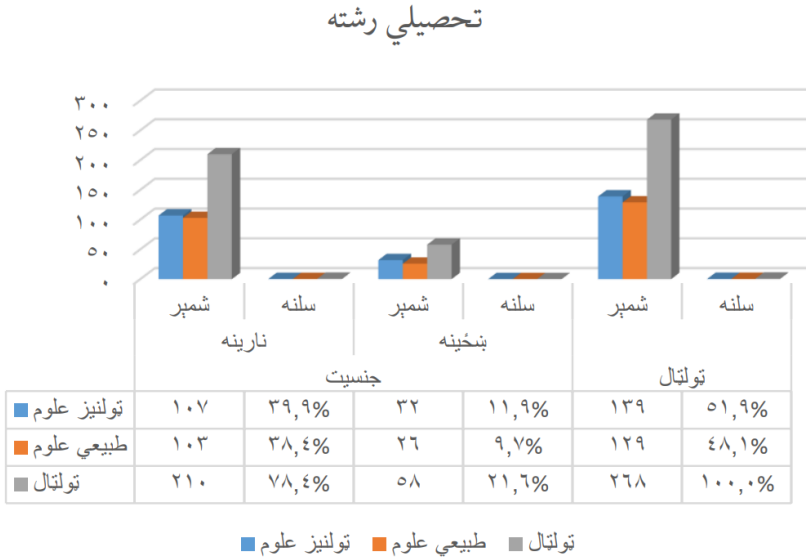
په څېړنه کې د گډونوالو د زده‌کړو کچه



دوم انځور: په څېړنه کې د گډونوالو د زده‌کړو کچه

(۲) شمېره انځور ښيي، چې په څېړنه ۵۲ تنه (۱۹,۴٪) لېسانس استادانو گډون کړی دی، چې ۴۰ تنه (۱۴,۹٪) يې نارینه او ۱۲ تنه (۴,۵٪) تنه يې ښځينه دي. ۱۷۸ تنه (۶۶,۴٪) ماسټر استادانو گډون کړی دی، چې ۱۳۸ تنه (۵۱,۵٪) يې نارينه او ۴۰ تنه (۱۴,۹٪) ښځينه دي. ۳۸ تنه (۱۴,۲٪) ډاکټر استادانو گډون کړی دی، چې ۳۲ تنه (۱۱,۹٪) يې نارينه او ۶ تنه (۲,۲٪) يې ښځينه دي. ټولټال ۱۶۸ استادانو گډون کړی دی، چې ۲۱۰ تنه (۷۸,۴٪) يې نارينه او ۵۸ تنه (۲۱,۶٪) تنه يې ښځينه دي. شکل ښيي چې په څېړنه کې له نيمايي زيات (۶۶,۴٪) گډون کوونکي استادان، ماسټران دي.

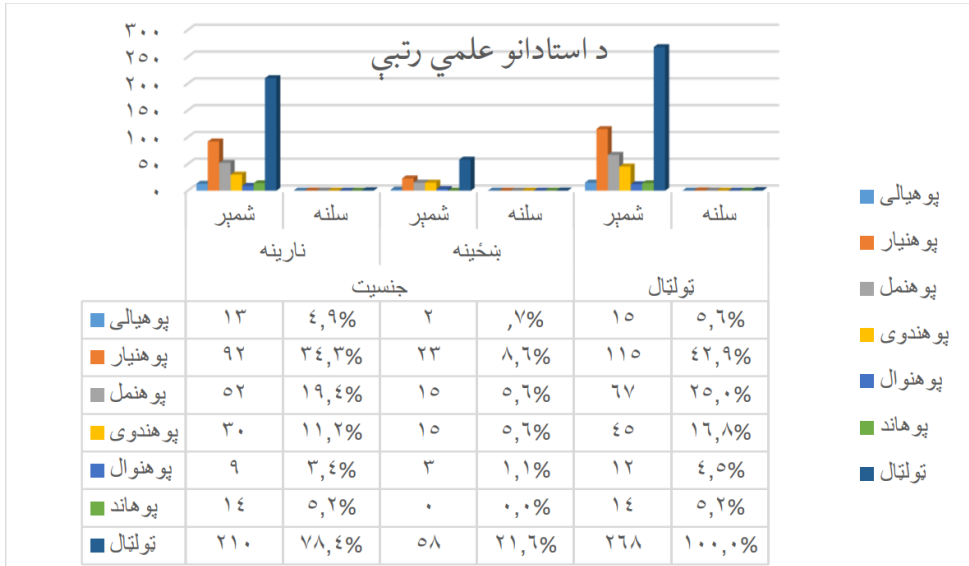
په څېړنه کې د گډونوالو تحصيلي رشته



دریم انځور: په څېړنه کې د گډونوالو تحصيلي رشته

په (۳) شمېره انځور کې ښکاري، چې په څېړنه کې (۱۳۹) تنو (۵۱,۹%) د ټولنيزو علومو څانگو استادانو کړی، چې ۱۰۷ تنه (۳۹,۹%) يې نارينه او ۳۲ تنه (۱۱,۹%) يې بنځينه دي. (۱۲۹) تنو (۴۸,۱%) د طبيعي علومو څانگو استادانو گډون کړی دی، چې ۱۰۳ تنه (۳۸,۴%) يې نارينه او ۲۶ تنه (۹,۷%) يې بنځينه دي. ارقام ښيي چې په څېړنه کې له نيمايي ډېرو، د ټولنيزو علومو اړوند څانگو استادانو گډون کړی دی.

په څېړنه کې د گډونوالو (استادانو) علمي رتبې



څلورم انځور: په څېړنه کې د گډونوالو (استادانو) علمي رتبې

(۴) شمېره انځور ښيي، چې په څېړنه کې ۱۵ تنه (۵,۶%) پوهنوالو استادانو گډون کړی، چې ۱۳ تنه (۴,۹%) یې نارینه او ۲ تنه (۰,۷%) یې ښځینه دي. ۱۱۵ تنه (۴۲,۹%) پوهنیار استادانو گډون کړی، چې ۹۲ تنه (۳۴,۳%) یې نارینه او ۲۳ تنه (۸,۶%) یې ښځینه دي. ۶۷ تنه (۲۵,۰%) پوهنمل استادانو گډون کړی، چې ۵۲ تنه (۱۹,۴%) یې نارینه او ۱۵ تنه (۵,۶%) یې ښځینه دي. ۴۵ تنه (۱۶,۸%) پوهندوی استادانو گډون کړی، چې ۳۰ تنه (۱۱,۲%) یې نارینه او ۱۵ تنه (۵,۶%) یې ښځینه دي. ۱۲ تنه (۴,۵%) پوهنوال استادانو گډون کړی، چې ۹ تنه (۳,۴%) یې نارینه او ۳ تنه (۱,۱%) یې ښځینه دي او ۱۳ تنه (۵,۲%) پوهاند استادانو گډون کړی، چې ۱۴ ټول نارینه دي. ارقام ښيي چې په څېړنه کې اکثریت گډون کوونکي پوهنیاران دي.

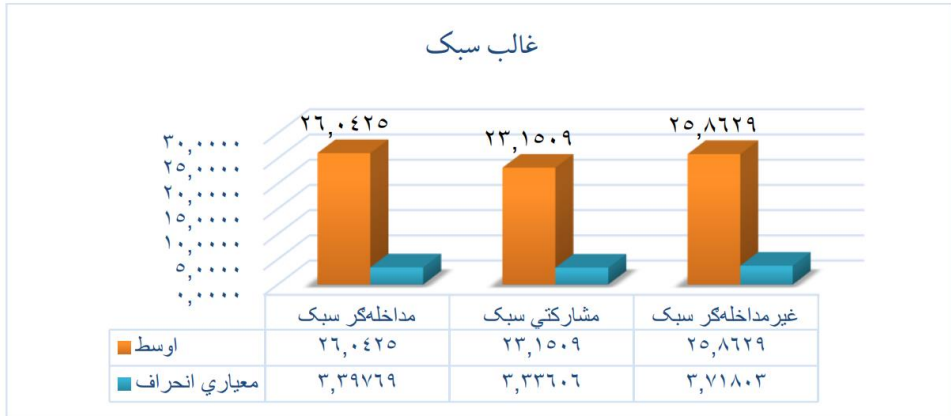
ب) د اطلاعاتو استنباطي شننه Inferential Descriptive

د څېړنې په استنباطي شننه کې د استادانو د درسي ټولگي غالب مدیریتي سبک معلومولو لپاره له مکررو اندازو تحلیل واریانس (Repeated Measures Define Factor) تېسټ څخه گټه اخیستل شوې.

همداراز، د استادانو جنسیت او تحصیلي رشتې (چې اسمي متغیرونه دي) او درسي ټولگي مدیریتي سبکونو (مداخله گر سبک، تعاملی سبک او غیرمداخله گر سبک) ترمنځ اړیکه مو د خپلواک تېسټ (Independent-Samples T Test) په واسطه معلومه کړې ده. په لاندې جدولونو کې په ترتیب سره د استادانو غالب مدیریتي سبک، جنسیت او زده کړو څانگې، او درسي ټولگي مدیریتي سبکونو ترمنځ اړیکه تحلیل شوې ده.

د څېړنې اصلي پوښتنه: د کابل پوهنتون استادانو د درسي ټولگي غالب مدیریتی سبک کوم دی او د استادانو جنسیت او تحصیلي رشته د درسي ټولگي مدیریتی سبکونو سره څه اړیکه لري؟

د استادانو د درسي ټولگي غالب مدیریتی سبک معلومولو لپاره له مکررو اندازو تحلیل واریانس (Repeated Measures Define Factor) تېسټ گټه اخیستل شوې ده. د استادانو ځانگړنو او درسي ټولگي مدیریتی سبکونو ترمنځ اړیکې معلومولو لپاره له مختلفو تېسټونو څخه گټه اخیستل شوې ده.



پنځم انځور: د کابل پوهنتون استادانو غالب مدیریتی سبک

په پورتني جدول کې څرگندېږي چې د مداخله گر سبک اوسط ۲۶,۰۴ له ۳,۳۹ معیاري انحراف سره، د مشارکتی سبک اوسط ۲۳,۱۵ له ۳,۳۳ معیاري انحراف سره او د غیرمداخله گر سبک اوسط ۲۵,۸۵ له ۳,۷۱ معیاري اوسط سره ترلاسه شوی دی. څرنگه چې د مداخله گر سبک اوسط تر ټولو لوړ دی؛ نو ډېری استادان مداخله گر مدیریتی سبک لري.

د څېړنې فرعي پوښتنې

لومړۍ پوښتنه: آیا د جنسیت له مخې د استادانو د درسي ټولگي مدیریتی سبکونه معنارونکی توپیر لري؟

لومړۍ پوښتنې ته د ځواب لپاره، له خپلواک تې تېسټ (Independent - Samples T Test) څخه گټه اخیستل شوې، ترڅو د جنسیت له مخې د هغوی اوسطونه او د معنادارۍ کچه معلوم شي.

لومړی جدول: نارینه او ښځینه استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک پرتله

متغییر	جنسیت	شمېر	اوسط	معیاري انحراف	T کچه	ازادۍ درجه	د معنا کچه
مداخله‌گر سبک	نارینه	٢١٠	٢٥.٧٧	٢.٥٩	-٠.٩٥	٢٦٦	٣٢١.٠
سبک	ښځینه	٥٨	٢٦.١٥	٢.٦٠			
تعاملي سبک	نارینه	٢١٠	٢٢.٨٤	٣.٢٤	-٠.٣٨.٣	٢٦٦	٠.٠٠٣
سبک	ښځینه	٥٨	٢٤.٣١	٣.٣٠			
غیرمداخله‌گر سبک	نارینه	٢١٠	٢٥.٦٤	٣.٦٩	-٠.٩٩٢	٢٦٦	٣٢٢.٠
سبک	ښځینه	٥٨	٢٦.١٨	٣.٦٥			

د (١) شمېرې جدول پر بنسټ، کولای شو ووايو چې د نارینه استادانو د مداخله‌گر سبک اوسط ٢٥.٧٧ له ٢.٥٩ معیاري انحراف سره او د ښځینه استادانو د مداخله‌گر سبک اوسط ٢٦.١٥ له ٢.٦٠ معیاري انحراف سره متفاوت په لاس راغلی. دغه توپیر د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ٢٦٦ ازادۍ درجه کې ٣.٢٤، معنارونکي په لاس نه دی راغلی. په تعاملي سبک کې د نارینه استادانو اوسط ٢٢.٨٤ له ٣.٢٤ معیاري انحراف سره او د ښځینه استادانو اوسط ٢٤.٣١ له ٣.٤٠ معیاري انحراف سره متفاوت لاسته راغلی دی، چې دغه توپیر د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ٢٦٦ ازادۍ درجه کې ٠.٠٠٣ معنارونکي په لاس راغلی. په غیرمداخله‌گر سبک کې د نارینه استادانو اوسط ٢٥.٦٤ له ٣.٦٩ معیاري انحراف سره او د ښځینه استادانو اوسط ٢٦.١٨ له ٣.٣٠ معیاري انحراف سره لاسته راغلی. دغه توپیر د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ٢٦٦ ازادۍ درجه کې ٣.٢٢٢ معنارونکي په لاس نه دی راغلی.

دوم جدول: د نارینه او ښځینه استادانو د درسي ټولگي مدیریت پرتله

متغییر	جنسیت	شمېر	اوسط	معیاري انحراف	T کچه	ازادۍ درجه	د معنا کچه
ټولگي	نارینه	٢١٠	٧٤.٢٦	٧.٦٨	-٢.١٠٤	٢٦٦	٠.٠٣٦
مدیریت	ښځینه	٥٨	٧٦.٦٥	٧.٦٢			

د پورته (٢) شمېرې جدول پر بنسټ، کولای شو ووايو چې د نارینه استادانو د درسي ټولگي مدیریت اوسط ٧٤.٢٦ له ٧.٦٨ معیاري انحراف سره او د ښځینه استادانو د درسي ټولگي مدیریت اوسط ٧٦.٦٥ له ٧.٦٢ معیاري انحراف سره متفاوت لاسته راغلی دی. دغه توپیر، د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ٢٦٦ ازادۍ درجه کې ٠.٠٣٦ معنارونکي په لاس راغلی دی. په دې معنا چې د نارینه استادانو د ټولگي مدیریت

نمرې اوسط د بنځینه استادانو د ټولګي مدیریت نمره له اوسط څخه لږ دی او تعاملې سبک خوا ته تمایل لري؛ یعنې نارینه استادان د درسي ټولګي مدیریتي سبکونو کې د تعاملې سبک خوا ته ډېر تمایل لري.

دومه پوښتنه: ایا د استادانو د تحصیلي رشته د درسي ټولګي پر مدیریتي سبک اغېز لري؟

څېړنه په کابل پوهنتون کې چې ۲۱ پوهنځي لري، ترسره شوې، پوهنځي عبارت دي له: انجینیري، وترنري علوم، ځمک پېژندنه، فارمسي، کرنه، کېمیا، بیولوژي، ریاضیات، د اوسېدو چاپېریال ساتنه، کمپیوټر ساینس او اطلاعاتي او معلوماتي ټکنالوژي، شرعیات، ادبیات، ژورنالېزم، ښکلي هنرونه، اقتصاد، حقوق او سیاسي علوم، ارواپوهنه او روزنیز علوم، ټولنیز علوم او عامه اداره او پالیسي. له دې یوویشت (۲۱) پوهنځیو کې ځینې یې د ټولنیزو علومو اړوند څانګې دي او ځینې د طبیعي علومو اړوند څانګې دي، چې په لاندې ډول دي:

طبیعي علومو اړوند پوهنځي: انجینیري، وترنري علوم، ځمک پېژندنه، فارمسي، کرنه، کېمیا، بیولوژي، ریاضیات، د اوسېدو چاپېریال ساتنه، کمپیوټر ساینس او اطلاعاتي او معلوماتي ټکنالوژي.

ټولنیزو علومو اړوند پوهنځي: شرعیات، ادبیات، ژورنالېزم، ښکلي هنرونه، اقتصاد، حقوق او سیاسي علوم، ارواپوهنه او روزنیز علوم، ټولنیز علوم او عامه اداره او پالیسي.

د درسي ټولګي پر مدیریتي سبکونو د استادانو د زده کړو څانګې اغېز او اړیکې معلومولو لپاره له خپلواک ټي ټېسټ څخه ګټه اخیستل شوې ده، چې پایلې یې په (۱۶) شمېره جدول کې ښودل شوې دي.

دریم جدول: د ټولیزو علومو اړوند او طبیعي علومو اړوند پوهنځیو استادانو د مدیریت پرتله

متغییر	زده‌کړو څانګه	شمېر	اوسط	معیاري انحراف	T کچه	د ازادۍ درجه	د معنا سطحه																				
مداخله‌گر سبک	ټولنیز علوم	۱۳۹	۲۵.۴۵	۲.۵۸	-۲.۶۵	۲۶۶	۰.۰۰۰۸																				
	طبیعی علوم	۱۲۹	۲۶.۱۸	۲.۵۵				تعاملی سبک	ټولنیز علوم	۱۳۹	۲۲.۷۰	۳.۰۶	-۲.۳۶	۲۶۶	۰.۰۰۱۹	طبیعی علوم	۱۲۹	۲۳.۶۵	۳.۴۹	غیرمداخله‌گر سبک	ټولنیز علوم	۱۳۹	۲۵.۸۲	۳.۲۴	۰.۲۸	۲۶۶	۰.۰۷۷۴
تعاملی سبک	ټولنیز علوم	۱۳۹	۲۲.۷۰	۳.۰۶	-۲.۳۶	۲۶۶	۰.۰۰۱۹																				
	طبیعی علوم	۱۲۹	۲۳.۶۵	۳.۴۹				غیرمداخله‌گر سبک	ټولنیز علوم	۱۳۹	۲۵.۸۲	۳.۲۴	۰.۲۸	۲۶۶	۰.۰۷۷۴	طبیعی علوم	۱۲۹	۲۵.۶۹	۴.۱۱								
غیرمداخله‌گر سبک	ټولنیز علوم	۱۳۹	۲۵.۸۲	۳.۲۴	۰.۲۸	۲۶۶	۰.۰۷۷۴																				
	طبیعی علوم	۱۲۹	۲۵.۶۹	۴.۱۱																							

د (۳) جدول پر بنسټ، ویلای شو چې د ټولنیزو علومو پوهنځیو استادانو د مداخله‌گر سبک نمره اوسط د ۲۵.۴۵ دی، له ۲.۵۸ معیاري انحراف سره او د طبیعي علومو پوهنځیو استادانو د مداخله‌گر سبک نمره اوسط ۲۶.۷۰ دی، له ۲.۵۵ معیاري انحراف سره. یاد توپيرونه د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ۲۶۶ ازادۍ درجه کې په ۰.۰۰۰۸ معنادارۍ کچه معنارونکې په لاس راغلی دی. یعنې د ټولنیزو علومو پوهنځیو استادانو د مداخله‌گر سبک نمره اوسط، د طبیعي علومو پوهنځیو استادانو د مداخله‌گر سبک نمره اوسط څخه لږ دی، چې د تعاملی سبک خوا ته تمایل لري.

د ټولنیزو علومو پوهنځیو استادانو د تعاملی سبک نمره اوسط ۲۲.۷۹ دی، له ۳.۰۶ معیاري انحراف سره او د طبیعي علومو پوهنځیو استادانو د تعاملی سبک نمره اوسط ۲۳.۶۵ دی، له ۴.۴۹ معیاري انحراف سره. یاد توپيرونه د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ۲۶۶ ازادۍ درجه کې په ۰.۰۰۱۹ معنادارۍ کچه معنارونکې په لاس راغلی دی. یعنې د ټولنیزو علومو پوهنځیو استادانو د تعاملی سبک نمره اوسط، د طبیعي علومو پوهنځیو استادانو د تعاملی سبک نمره اوسط څخه لږ دی، چې د تعاملی سبک خوا ته

تمایل لري. د ټولنيزو علومو پوهنځيو استادانو د غيرمداخله گر سبک اوسط ۲۵،۸۲ دی، له ۳،۲۴ معياري انحراف سره او د طبيعي علومو پوهنځيو استادانو د غيرمداخله گر سبک اوسط ۲۵،۶۹ دی له ۴،۱۱ معياري انحراف سره. ياد توپيرونه د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ۲۶۶ ازادۍ درجه کې په ۰،۷۷۴ معنادارۍ کچه کې معنالرونکي په لاس نه دي راغلي.

څلورم جدول: د ټولنيزو علومو اړوند او طبيعي علومو اړوند پوهنځيو استادانو د ټولگي مديريت پرتله

متغير	زده کړو څانگه	شمبر	اوسط	معياري انحراف	T کچه	د ازادۍ درجه	د معنا کچه
مديريت	ټولنيز علوم	۱۳۹	۷۳،۹۸	۶،۹۷	-۱،۷۵۵	۲۶۶	۰،۰۸۰
سبک	طبيعي علوم	۱۲۹	۷۵،۶۳	۸،۳			

په (۴) شمېرې جدول کې ليدل کېږي چې د ټولنيزو علومو اړوند پوهنځيو استادانو د ټولگي مديريت نمره اوسط ۷۳،۹۸ دی، چې معياري انحراف يې ۶،۹۷ دی او د طبيعي علومو اړوند پوهنځيو استادانو د ټولگي مديريت نمره اوسط ۷۵،۶۳ له ۸،۳ معياري انحراف سره. دغه توپير د ترلاسه شوې ټي (T) کچې د ۲۶۶ ازادۍ درجه کې په ۰،۰۸۰ معنادارۍ کچه کې معنالرونکي په لاس نه دی راغلی.

څرنگه چې د ټولنيز علومو پوهنځيو استادانو د ټولگي مديريت اوسط د طبيعي علومو څانگو استادانو د ټولگي مديريت له اوسط څخه لږ دی، او تعاملي سبک خوا ته تمایل لري. په بل عبارت، د ټولنيزو علومو اړوند پوهنځيو استادان تر ډېره تعاملي سبک او د طبيعي علومو اړوند پوهنځيو استادان تر ډېره مداخله گر سبک لري.

د څېړنې موندنې

د څېړنې پایلو وښوده چې د کابل پوهنتون استادانو د درسي ټولگي غالب مديريتي سبک، مداخله گر سبک دی. د نارينه استادانو د ټولگي مديريت نمرې اوسط د ښځينه استادانو د ټولگي مديريت له اوسط څخه لږ دي او تعاملي سبک خوا ته تمایل لري؛ يعنې نارينه استادان د درسي ټولگي مديريتي سبکونو کې د تعاملي سبک خواته ډېر تمایل لري. د ټولنيز علومو اړوند پوهنځيو استادانو د ټولگي مديريت اوسط د طبيعي علومو اړوند پوهنځيو استادانو د ټولگي مديريت له اوسط څخه لږ دی، چې تعاملي سبک خوا ته تمایل لري. په بل عبارت، د ټولنيزو علومو اړوند پوهنځيو استادان تر ډېره تعاملي سبک او د طبيعي علومو اړوند پوهنځيو استادان تر ډېره مداخله گر سبک لري.

مناقشه

د څېړنې موندنې ښيي چې د کابل پوهنتون استادانو د درسي ټولگي غالب مدیریتي سبک، مداخله‌گر سبک دی، یعنې ډېری استادان له مداخله‌گر مدیریتي سبک څخه کار اخلي. د څېړنې دا موندنه د عالي او یزدي څېړنې له موندنې سره ورته ده. هغوی په کال ۱۳۸۷ کې د اېران په مشهد ښار کې «د ټولگي پر مدیریتي سبک د معلم ځانگړنو اغېز» تر سرلیک لاندې څېړنه ترسره کړې ده، پایلې یې ښيي، چې اکثریت ښوونکي مداخله‌گر سبک خوا ته تمایل لري. په دې معنا چې د ښوونکو غالب مدیریتي سبک، مداخله‌گر سبک دی (عالي او یزدي، ۱۳۸۷، ص ۱۲۳). خو د څېړنې یاده موندنه، د کاظمی، سیما؛ محمدي، یحیی او رئیسون، محمد رضا د څېړنې له موندنې سره توپیر لري. هغوی په کال (۱۳۹۴) کې په اېران هېواد کې (د محصلانو له نظره د بیرجند طبي علومو پوهنتون استادانو د ټولگي مدیریتي وضعیت څېړنه» تر سرلیک لاندې څېړنه کړې؛ پایلې یې ښيي، چې ډېری استادانو له تعاملي سبک څخه گټه اخیسته (کاظمي او همکاران، ۱۳۹۴، ص ۳۱).

څېړنې د لومړۍ پوښتنې په اړه وښوده، چې نارینه استادان د درسي ټولگي مدیریتي سبکونو کې د تعاملي سبک خوا ته ډېر تمایل لري؛ خو ښځینه استادانې بیا د مداخله‌گر سبک خوا ته تمایل لري. د څېړنې دا پایله د عالي او یزدي د څېړنې سره توپیر لري. هغوی په کال ۱۳۸۷ کې په اېران هېواد، مشهد ښار کې «د ټولگي پر مدیریتي سبک د معلم ځانگړنو اغېز» تر سرلیک لاندې څېړنه ترسره کړې؛ پایلې یې ښيي، چې د نارینه او ښځینه استادانو د درسي ټولگي مدیریت سبک ترمنځ توپیر نه‌شته (عالي او یزدي، ۱۳۸۷، ص ۱۲۷). همداراز، مارتین او همکارانو (۱۹۹۵) هم «د نارینه ښځینه ښوونکو او ښاري او کلیوالي ښوونځیو ښوونکو د ټولگي مدیریتي سبک توپیر» تر سرلیک لاندې څېړنه کې وموندله، چې د ښوونکو د جنسیت او درسي ټولگي مدیریتي سبکونو ترمنځ معنارونکی توپیر نه‌شته (مارتین او همکاران، ۱۹۹۹). د څېړنې موندنه، د ظریفی او فرجی د څېړنې د موندنې سره توپیر لري. هغوی په کال ۱۳۹۳ کې په آذربایجان کې «د شرقي آذربایجان په ابتدایه لارښوونې او متوسطه دورو کې د بدني روزنې ښوونکو د درسي ټولگي مدیریت پرتله» تر سرلیک لاندې څېړنه ترسره کړې؛ پایلې یې ښيي، چې په مختلفو تحصیلي دورو کې د نارینه او ښځینه ښوونکو د مدیریتي سبک ترمنځ معنارونکی توپیر نه‌شته (ظریفی او رضا، ۱۳۹۳؛ صص ۴۰، ۴۶). بخشایش په ۱۳۹۲ کال کې «د یزد ښار د ابتدایه ښوونځیو ښوونکو د شخصیتي ځانگړنو او درسي ټولگي مدیریت سبکونو اړیکه» تر سرلیک لاندې څېړنه ترسره کړې؛ پایلې یې ښيي، چې نارینه او ښځینه ښوونکو د درسي ټولگي د مدیریت سبک له اړخه یو له بل سره توپیر نه‌درلود (بخشایش، ۱۳۹۲، ص ۱۹۳). د څېړنې موندنه، د مهر، کریم زاده او ناظم څېړنې له موندنې سره

توپیر لري. هغوی په کال ۱۳۹۴ کې د «د خوی ښار مدیرانو او ښوونکو د درسي ټولگي پر مدیریت د اغېزناکو عواملو پېژندنه» تر سرلیک لاندې څېړنه کړې؛ پایلې یې ښيي، چې د نارینه او ښځینه ښوونکو د ټولگي مدیریتي سبک کې توپیر نه شته (مهر او همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱۸۰).

مارتین او همکارانو (۱۹۹۹)، «د ښاري او کلیوالي منځنیو ښوونځیو د نارینه او ښځینه ښوونکو د مدیریتي سبکونو توپیر» څېړلی. موندنې ښيي چې د جنسیت له مخې د نارینه او ښځینه استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک ترمنځ معنا لرونکی توپیر نه شته (مارتین او همکاران، ۱۹۹۹).

د دویمې پوښتنې په اړه د څېړنې موندنې ښيي، چې د ټولنیزو علومو اړوند پوهنځیو استادان تر ډېره تعاملي سبک او د طبیعي علومو اړوند پوهنځیو استادان تر ډېره مداخله گر سبک لري. د څېړنې دا موندنه د عالي او یزدي د څېړنې له موندنې سره ورته ده. هغوی په کال ۱۳۸۷ کې په اهران هېواد، مشهد ښار کې «د ټولگي پر مدیریتي سبک د معلم ځانگړنو اغېز» تر سرلیک لاندې څېړنه ترسره کړې ده. پایلې یې ښيي، چې د زده کړو ځانگړي پر بنسټ د درسي ټولگي مدیریت سبک توپیر معنارونکی دی. هغو ښوونکو چې ښوونې او روزنې اړوند ځانگړي یې زده کړې کړې، له تعاملي سبک او هغوی چې په نا اړوند ځانگړو کې یې زده کړې کړې، مداخله گر سبک ته تمایل لري (عالي او یزدي، ۱۳۹۴، ص ۱۰۳). لنگرودي او سلېماني (۱۳۹۲) هم، په خپله څېړنه کې وښوده، چې د زده کړو ځانگړي له مخې د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک توپیر معنارونکی دی؛ یعنې هغو ښوونکو چې د ښوونې او روزنې اړوند ځانگړي یې زده کړې دي، ډېری تعاملي سبک ته تمایل لري او هغه ښوونکي چې د ښوونې او روزنې نا اړوند ځانگړو کې یې زده کړې کړې دي، ډېری د درسي ټولگي مداخله گر مدیریتي سبک لري (لنگرودي او سلېماني، ۱۳۹۲، ص ۱۱۵).

پایلي

دغه څېړنه چې (د درسي ټولگي پر مدیریتي سبکونو د استادانو د جنسیت او تحصیلي رشتې اغېز څېړل) ترسرلیک لاندې په کابل پوهنتون کې ترسره شوې، د درسي ټولگي پر مدیریتي سبک (مداخله گر سبک، غیر مداخله گر سبک او تعاملي سبک) د استادانو د جنسیت او تحصیلي رشتې اغېز څېړل شوی دی.

په مداخله گر سبک کې ښوونکی د زده کوونکو پر فعالیتونو او کړنو کنټرول لري. په دغه سبک کې ټول تصمیمونه ښوونکی نیسي. زده کوونکي د زده کړې په بهیر کې هېڅ واک او مسؤلیت نه احساسوي او په دې اند دي، چې یوازې ښوونکی کولای شي د هغوی کړنې کنټرول، څار او اصلاح کړي. یاد سبک په بشپړ ډول معلم محور دی. په تعاملي سبک کې، ښوونکی فعالیتونه نه معلم محور دي او نه هم شاگرد محور، بلکې مرسته محور دي. په بل عبارت، د تعاملي سبک پر بنسټ، په درسي ټولگي کې د کار اصلي

محور او بنسټي اصل د ښوونکي او زده‌کوونکي ترمنځ مرسته او گډون دی. په غیرمداخله‌گر سبک کې، ښوونکی مسؤولیتونه زده‌کوونکو ته ورسپاري او هغوی ازاد پرېږدي. البته دا د مطلقې ازادۍ په معنا نه ده، بلکې زده‌کوونکو ته اجازه ورکوي چې د مطالعې موادو په ټاکنه، د مطالعې او تدریس مېتود په تعینولو او ټولگي نظم ساتلو کې گډون ولري.

د څېړنې پایلو وښوده، چې د کابل پوهنتون استادانو غالب مدیریتي سبک، مداخله‌گر سبک دی. په دویم قدم کې له غیرمداخله‌گر مدیریتي سبک او په درېم قدم کې له تعاملي مدیریتي سبک څخه کار اخلي. د جنسیت له مخې د کابل پوهنتون استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبک توپیر لري. نارینه استادان د درسي ټولگي مدیریتي سبک څخه ډیر تمایل لري، په داسې حال کې چې ښځې استادانې د نارینه استادانو په نسبت، ډېرې مداخله‌گر سبک ته تمایل لري. همدارنګه، د زده‌کوونکي پر بنسټ د استادانو د درسي ټولگي مدیریتي سبکونو ترمنځ اړیکه معنارونکې ده، یعنې د ټولنیزو علومو اړوند څانګو استادان تر ډېره تعاملي سبک او د طبیعي علومو اړوند څانګو استادان، تر ډېره مداخله‌گر سبک لري. په ټوله کې د دې څېړنې د اهمیت وړ پایلې دا دي، چې په کابل پوهنتون کې اوس هم تر ډېره په درسي ټولگيو کې د استادانو لخوا مداخله‌گر (استاد محور او مستبد) مدیریتي سبک حاکم دی. ښځینه استادانې مداخله‌گر او نارینه تعاملي سبک لري. د ټولنیزو علومو اړوند پوهنځيو استادان تعاملي سبک لري، په داسې حال کې چې د طبیعي علومو اړوند پوهنځيو استادان له مداخله‌گر مدیریتي سبک څخه ګټه اخلي.

د څېړنې بهیر کې محدودیتونه او ستونزې

هېڅ داسې څېړنه به ونه موندل شي چې له محدودیتونو خالي وی. یاده څېړنه هم په ځینو برخو کې له محدودیتونو سره مخ وه، چې عبارت دي له:

١. د څېړنې د ساحې پراخوالی؛
٢. د درسي ټولگي مدیریتي سبکونو په اړه د علمي او څېړنیزو اثارو نه شتون؛
٣. د ورته څېړنې نه شتون، چې تر اوسه په هېواد کې د ننه د اړوند موضوع په اړه څېړنه نه ده ترسره شوې؛
٤. د موادو کمښت او سرچینو نه لاسرسی؛
٥. د څېړنې د ترسره کېدو برخه کې د مرستې فرهنگ نه شتون او علمي څېړنو ته اهمیت نه ورکول؛
٦. د پوښتن پانې ډکولو برخه کې د ځینو استادانو لخوا په صادقانه ډول مرسته نه کول او کم علاقه‌توب.

په څېړنه کې د ټولو محدودیتونو سره سره هڅه وشوه، چې د امکان تر کچې دقیق او سم اطلاعات او معلومات را ټول کړل شي.

وړاندیزونه

څرنګه چې د کابل پوهنتون ډېری استادان د درسي ټولګي مداخله ګر مدیریتي سبک لري او د (زده کړو کچه او زده کړو څانګه) د استادانو د درسي ټولګي له مدیریتي سبک سره اړیکه لري؛ نو همدې ټکو ته په پام سره لاندې وړاندیزونه کېږي:

۱. لوړو زده کړو وزارت دې د افغانستان د ټولو پوهنتونونو استادانو ته د درسي ټولګي مدیریت په اړه بنوونیز ورکشاپونه دایر کړي؛
 ۲. کابل پوهنتون دې له ډاکټري او لږ تر لږه ماسټري زده کړو ټیټې کچې استادان، نه استخدایوي؛
 ۳. کابل پوهنتون دې ټولو په څانګړي ډول طبیعي علومو اړوند پوهنځیو استادانو ته د درسي ټولګي مدیریت په اړه ورکشاپونه دایر کړي.
- د درسي ټولګي مدیریت اهمیت ته په پام سره، د ارواپوهنې او روزنیزو علومو برخه کې څېړونکو ته لاندې څېړنیز موضوعات وړاندیز کېږي:

۱. د زده کوونکو پر زده کړه د درسي ټولګي مدیریتي سبکونو اغېز څېړل؛
۲. د هېواد په مختلفو پوهنتونونو کې د استادانو د درسي ټولګي د غالب مدیریتي سبک پېژندل؛
۳. په کابل پوهنتون او نورو پوهنتونونو کې د استادانو د ټولګي پر مدیریتي سبک د اغېزناکو لاملونو پېژندل.

سرچینې

- افشارنیا، معصومه؛ عباسی، رضا او دسترنج، مرتضی. (۱۳۹۷). بررسی مدیریت کلاس درس و روش کلاس داری معلمان در مدارس و مراکز آموزشی. دو ماهنامه علمی تخصصی تحقیق در هنر و علوم انسانی، سال سوم، شماره ۲، جلد دو.
- بخشایش، علیرضا. (۱۳۹۲). رابطه سبک های مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی یزد. فصلنامه علمی - تحقیقی رهیافتی در مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره دوم، صص ۱۸۵ - ۱۹۸.
- جعفری، اسماعیل؛ خراسانی، اباصلت او عبدی، حمید. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری رابطه ی شایستگی و خودکارآمدی مدیریتی درس و نگرش مدیریت کلاس درس در اعضای هیأت علمی. مجله ی توسعه ی آموزش در علوم پزشکی. دوره ۱۰، شماره ۲۶، صص ۱۰-۲۳.
- جویس، بروس وویل، مارشا. (۱۳۷۶). الگوهای جدید تدریس. ترجمه، بهرنگی، محمد رضا. تهران: نشر تابان.
- رضایت، غلامحسین او گلی، حسن. (۱۳۹۵). رابطه بین خود کارآمدی با سبک مدیریت کلاس اعضای هیئت علمی پوهنتون ها و مؤسسات آموزش عالی (مطالعه موردی؛ یکی از مراکز آموزش عالی نیروهای مسلح. فصلنامه روانشناسی نظامی، دوره ۷، شماره ۲۵. صص ۵۱-۶۶.
- سید عباس، میرمحمد. (۱۳۷۴). معلمان و روشهای کنترل کلاس. مجله علوم تربیتی پوهنتون تهران، شماره ۱۵، ص ۱۲.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگه.
- شمس، غلامرضا. (۱۳۹۶). مبانی و اصول مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین (سمت).
- ظریفی، مجتبی او فرجی، رضا. (۱۳۹۳). مقایسه شیوه مدیریت و کلاس داری معلمان تربیت بدنی در مقاطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه استان آذربایجان شرقی. مجله علوم کاربردی ورزش و تندرستی. شماره ۱، صص ۴۰-۴۸.
- عالی، آمنه او امین یزدی، امیر. (۱۳۸۷). تاثیر ویژگی های معلم بر سبک مدیریت کلاس. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۳۹. صص ۱۰۳-۱۳۵.
- غیاثوندیان، شهزاد؛ ورعی، شکوه؛ یادگاری، محمد علی؛ رحیمی، اکبر پور او جانلو، علی آقا. (۱۳۹۶). مدیریت کلاس درس برای آموزش محصلان بی انگیزه. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. دوره دوازدهم، شماره ۱ و ۳، صص ۱۳-۲۶.
- کاظمی، سیما؛ محمدی، یحیی او رئیسون، محمد رضا. (۱۳۹۴). بررسی وضعیت مدیریت کلاس اساتید پوهنتون علوم پزشکی بیرجند از دیدگاه محصلان. تحقیق در آموزش علوم پزشکی، شماره ۷.
- لنگرودی، کاظم علوی او سلیمانی، زهرا. (۱۳۹۲). مقایسه باورها و نگرش ها معلمان پیرامون مدیریت کلاس با توجه به ویژگی های دموگرافیک. فصلنامه علمی - تحقیقی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۲، تابستان ۹۲. صص ۱۱۵-۱۳۶.
- محمودی، محمد تقی؛ خادمی، بهناز او الله گانی، فریبا. (۱۳۹۶). بررسی و شناسایی شیوه های مؤثر ایجاد مدیریت و انضباط کلاس. مطالعات آینده پژوهی و سیاستگذاری. دوره ۳، شماره ۳، صص ۱۷-۲۸.
- مرتضوی زاده، حشمت الله. (۱۳۹۲). راهنمایی تدریس. تهران: انتشارات عابد.
- مصرابادی، جواد. (۱۳۹۴). نقش سبک های تدریس معلمان بر میزان بی انضباطی های دانش آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. فصلنامه علمی - تحقیقی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ششم، شماره دوم، صص ۱۸۹-۲۰۵.

- مهر، محمد وفایی؛ کریم زاده، صمد او ناظم، فتاح. (۱۳۹۴). شناسایی عوامل مؤثر بر مدیریت کلاس معلمان و مدیران شهرستان خوی. فصلنامه علمی - تحقیقی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال هفتم، شماره اول، صص ۱۶۹-۱۸۴.
- ولفگانگ، چارلز اچ. (۱۳۹۳). حل مسایل بی انضباطی و مدیریت صنف (روش ها و الگوها برای معلمان). مترجمان، اسدپور، ساسان او واسو کلائی، سید رضانی. تهران: انتشارات مدرسه.
- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Ali A. [Impact of teacher characteristics on classroom management style. *Quarterly Education*] (Education); 2007. [Persian]
- Fontana D. [Classroom control: understanding and quiding classroom behaviour]. Translated by Hamzeh S, Mohammadi M. Tehran: Roshd; 2003. [Persian]
- Haghani F, Chavoshi E, Valiani A, Yarmohammadian M. Teaching Styles of Teachers in Basic Sciences Classes in Medical School of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2011; 10 (5), pp934-949. [Persian]
- Martin, N. K. & Yin, Z. Belief Regarding Classroom Management Styles: Different Between Urban and Rural Secondary Level Teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 15 (2) PP 1-5).
- Martin, N. K., & Y, Z. (1999). Belief Regarding Classroom Management, Middle School. *Journal* 28, (4), PP 3-9.
- Martin, N. K., Shoho, A. & Yin, Z. (2003). Attitude & Beliefs Regarding Classroom Management Styles: The impact of Teacher preparation vs. Experience. *Research in the school*. 10(2), 29-34
- Nakamura, Raymond M. (2000). *Healthy Classroom Management*. Wadsworth /Thomson Learning, Canada.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp269-279.

کیفیت زندگی محصلان دوره لیسانس پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل: مطالعه مقطعی

پوهنمل دکتور بیژن ایوبی^۱، مریم مسیر صافی^۲

دپارتمنت مشاوره و رهنمایی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان
^۲ روان‌شناس مشاور

ایمیل: bezhanayubi100@gmail.com

چکیده

این تحقیق مقطعی با روش توصیفی-تحلیلی با هدف بررسی کیفیت زندگی محصلان دختر پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل انجام شده است. نمونه‌ی تحقیق را ۲۴۴ محصل که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده اند، تشکیل می‌دهد. به منظور گردآوری اطلاعات از نسخه فارسی پرسش‌نامه مختصرکیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت (۱۹۹۶) استفاده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-21 آزمون‌های تحلیل وریانس یک‌راهه و (t) یک‌نمونه استفاده گردیده است. براساس یافته‌ها، کیفیت زندگی کلی و بعدهای سلامت روانی و روابط اجتماعی آن‌ها، تعداد زیادی (۵۰.۸۱٪ و ۴۱.۸٪ به ترتیب) از اشتراک‌کنندگان درحد پایین قرار دارند. در این تحقیق بین کیفیت زندگی، سن و حالت مدنی و سال تحصیلی تفاوت معناداری دیده نشده است. برای بهبود کیفیت زندگی محصلان نیاز است تا سیستم‌های حمایتی آن‌ها توسط ارائه خدمات مشاوره صحت روانی، تشکیل گروه‌های همتایان و فراهم ساختن امکانات بهتر تقویت شود.

اصطلاحات کلیدی: کیفیت زندگی؛ صحت روان؛ محصل؛ روان‌شناسی؛ پوهنتون کابل

Quality of Life among Undergraduate Students at Faculty of Psychology and Educational Science, Kabul University: A Cross-Sectional Study

Sr. Teaching Asstt. Bezhan Ayubi, PhD¹ and Maryam Maseer Safi

¹Department of Counseling and Guidance, Faculty of Psychology, Kabul University, Kabul, Afghanistan

²Counseling Psychologist

Email: bezhanayubi100@gmail.com

Abstract

This cross-sectional study with the descriptive-analytical method aimed to investigate the quality of life of female students of the faculty of psychology and educational science at Kabul University. Two hundred forty-four students were selected as a sample of the study through a random sampling method. Farsi-Dari version of the World Health Organization Quality of Life Questionnaire WHOQOL (1984) assessed the quality of life. Descriptive and inferential statistics were applied using SPSS version 21 for data analysis. As per findings, the overall quality of life and its psychological and social relations dimensions (50.81% & 41.8%, respectively) were low. Furthermore, this research indicated that age, study year, and marital status do not influence the quality of life. In order to improve students' quality of life, it is necessary to strengthen their social support systems by providing counseling and mental health services, better facilities, and the organization of peer support groups.

Keywords: Quality of life; Mental Health; Student; Psychology; Kabul University

مقدمه

انسان‌ها از بدو پیدایش به دنبال یک زندگی خوب و مطلوب‌اند و در این راستا تلاش می‌نمایند تا از توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود بیش‌ترین بهره را ببرند و یک زندگی با کیفیت داشته باشند. کیفیت زندگی یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم مطرح در علوم اجتماعی است (مهدی، ۱۳۹۳) و توجه محققان زیادی را به خود جلب نموده است. اصطلاح کیفیت زندگی پس از جنگ جهانی دوم در ایالات متحده به کار برده شده است. در ابتدا به معنای زندگی خوب و محدود به داشتن یا نداشتن وسایل مصرفی معمولی بود. کیفیت زندگی خوب به معنای ثروت، داشتن موتر، خانه شخصی یا اشیای با ارزش دیگر بود. این مفهوم به گونه‌ی تدریجی دامنه‌ی آن تا رضایت از زندگی، تحقق نیازها و آرزوهای فرد و اصلاح محیط خود گسترش یافت (Owczare, 2010). امروز تعریف‌های متعددی از کیفیت زندگی ارائه شده است. با بررسی تعریف‌های ارائه شده می‌توان گفت که کیفیت زندگی چند بعدی بوده و محور آن را رضایت از زندگی تشکیل می‌دهد (جاییان دهقان، واحداد، ۱۳۹۳؛ غفاری و اوتق، ۱۳۸۷). با توجه به آنچه مطرح شد، در این تحقیق تعریف سازمان جهانی صحت اساس قرار داده شده است. سازمان بهداشت جهانی کیفیت زندگی را به عنوان درک فرد از موقعیت خود در زندگی در چارچوب فرهنگ و نظام ارزشی او که شامل اهداف، دیدگاه‌ها، معیارها و نگرانی‌های او نیز می‌شود، تعریف نموده است (World Health Organisation, 1995). به نظر سازمان جهانی بهداشت، کیفیت زندگی دارای چهار بعد؛ سلامت جسمانی، سلامت روانی، ارتباطات اجتماعی و سلامت محیط است. بنابراین، کیفیت زندگی بیان‌کننده این است که چگونه یک فرد جنبه‌های مختلف زندگی‌اش را ارزیابی می‌کند (جعفری‌منش؛ توان؛ مطوریو رنجیران، ۱۳۹۶). به صورت خلاصه می‌توان گفت که کیفیت زندگی ساختار چند بعدی است که با نشاط اجتماعی، روانی و جسمی مشخص می‌شود (معارف‌وند، زنکنه و قهرمان، ۱۳۹۶).

هرچند در سال‌های اخیر ارزیابی کیفیت زندگی یکی از موضوعات داغ شمرده می‌شود اما توجه کم‌تری به کیفیت زندگی محصلان در جریان آموزش آن‌ها که یک دوره‌ی دارای استرس بلند است، شده است (Berlim & Fleck, 2003). عوامل مختلفی چون معمول بودن اختلال‌های مرتبط به استرس در این دوره، انتقال از دوره نوجوانی به جوانی، افزایش توقعات آموزشی و فعالیت‌های بیرون از صنف، آمادگی گرفتن برای آینده، رقابت‌های آموزشی، (Buchanan, 2012; Kessler, et al, 2005; Sarokhani, et al., 2013) سبب ایجاد فشار در محصل شده و می‌توانند سبب کاهش کیفیت زندگی در جنبه‌های مختلف چون

صحتی، جسمی، روان‌شناختی، محیطی و اجتماعی شود (Pekmezovic, Popovic, Tepavcevic, Gazibara, Paunic, 2013). مطالعه کیفیت زندگی در محیط‌های تحصیلی از اهمیت ویژه‌ی برخوردار است. یافته‌های تحقیقات نشان می‌دهند که بدتر شدن کیفیت زندگی می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی کمک کند (Grande, Butcon, Indonto, Villacorte & Berdida, 2021). عوامل متعددی مانند جنسیت، محیط آموزشی، سال‌های تحصیل، افسردگی، بیماری مزمن (Solis & Lotufo-Neto, 2019)، رضایت از درس‌ها (Shareef, et al., 2015)، رضایت از زندگی (Yildirim, Kilic & Akyol, 2013)، مرد بودن (Al-Shibani & Al-Kattan, 2019)، وضعیت اقتصادی خوب (Solis & Lotufo-Neto, 2019) و داشتن عادات درست خوابیدن (Rezaei, et al., 2020) به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده کیفیت زندگی در محصلان شمرده می‌شوند. در مورد کیفیت زندگی محصلان تحقیقاتی مختلفی انجام شده است. تعدادی از تحقیقات دریافته‌اند که محصلان نسبت به جمعیت عمومی دارای کیفیت زندگی پایین‌اند (Ghassab-Abdollahi, et al., 2020; Shareef, et al., 2015). نتایج تحقیق معارف‌وند و همکاران (۱۳۹۶) بالای محصلان پوهنتون شهید بهشتی آشکار ساخت که کیفیت زندگی آن‌ها مطلوبیت لازم را ندارد. مطالعه شربتیان (۱۳۹۵) درباره کیفیت زندگی مراکز آموزشی شهر قاین نشان داد که کیفیت زندگی محصلان با توجه به ارزش‌های حاکم بر زندگی در جامعه مورد مطالعه در حد متوسط بوده است. هم‌چنان نتایج تحقیق سلطانی، کافی، صالحی، کارشکی و رفا (۱۳۸۹) بالای محصلان پوهنتون گیلان نشان داد که کیفیت زندگی ۴٪ محصلان بسیار مطلوب، ۳۴٪ مطلوب، ۵۱٪ در حد متوسط و ۱۱٪ درصد در حد نامطلوب بوده است. علاوه بر این Pekmezovic و همکاران (۲۰۱۱) دریافته‌اند که کیفیت زندگی محصلان طب پوهنتون بلگراد از نظر سرزندگی به‌طور قابل توجهی بدتر از محصلان علوم اجتماعی، علوم انسانی، فن‌آوری و مهندسی است. علاوه بر این، محصلان رشته‌ی طب در حوزه سلامت روان نسبت به محصلان رشته‌های علوم اجتماعی و علوم انسانی و محصلان رشته‌های فنی و مهندسی نمره بدتر گرفتند. از سوی دیگر، Ducinskiene و همکاران (۲۰۰۳) در پوهنتون‌های لیتوانی دریافتند که محصلان کیفیت زندگی مطلوب دارند و بیش‌ترین میانگین نمرات مربوط به حیطه سلامت جسمانی و کم‌ترین میانگین نمرات مربوط به حوزه محیط‌زیست بود. با توجه به تحقیقات انجام شده در باره کیفیت زندگی محصلان در کشورهای مختلف و ارزش آن در عملکرد تحصیلی، تا جایی که ما می‌دانیم تا اکنون در افغانستان تحقیقی در این زمینه صورت نگرفته است. بنابراین، تحقیق حاضر با هدف دانستن کیفیت زندگی محصلان دختر پوهنشی روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل تلاشی است برای پر نمودن خالی‌گاه

تحقیقی در زمینه یادشده و دریافت عوامل تأثیرگذار جمعیت شناختی بالای آن. نتایج این تحقیق می‌تواند در ساختن پالیسی برای بهبود وضعیت زندگی محصلان استفاده شود.

روش تحقیق

این تحقیق مقطعی با روش توصیفی-تحلیلی با انجام شده است. به تعداد ۲۴۴ تن محصلان دختر پوهنچی نام‌برده با استفاده از فرمول تعیین نمونه Morgan (1970)، به‌حیث نمونه انتخاب گردیده و پرسش‌نامه به آن‌ها به صورت تصادفی توزیع گردیده است. در این تحقیق از پرسش‌نامه مختصر کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت استفاده شده است. این پرسش‌نامه که در سال ۱۹۹۶ توسط گروه کارشناسان سازمان جهانی بهداشت ساخته شده دارای ۲۶ سؤال است که دو پرسش نخست آن کیفیت کلی زندگی را می‌سنجند و بقیه پرسش‌های آن به چهار بعد سلامت جسمی، سلامت روانی، روابط اجتماعی و سلامت محیطی تقسیم بندی شده است. هر یک از گویه‌های این ابزار از ۱ تا ۵ مقیاس بندی می‌شوند (WHO, 1997). نقطه برش پرسش‌نامه کیفیت زندگی طوری است که در آن کسب نمره ۰-۴۵ نشان‌دهنده کیفیت زندگی پایین، نمره ۴۶-۶۵ کیفیت زندگی متوسط و از نمره ۶۶ به بالا کیفیت زندگی مطلوب می‌باشد (Ibrahim, Ali, Ahmed & Kassem, 2016). تحقیقات مختلف روایی و پایایی این مقیاس را تأیید کرده‌اند (Cheah, et al., 2021; Ibrahim, et al., 2016). یک مطالعه آزمایشی بالا ۳۰ تن برای تعیین پایایی ابزارها انجام شد و الفای کرونباخ ۰,۷۸ آن گزارش شد که نشان‌دهنده پایایی ابزار است. برای تجزیه داده‌ها نرم‌افزار SPSS-21 استفاده شده است. در بخش توصیفی به توزیع فراوانی، فیصدی و جدول‌ها پرداخته شده است و در بخش استنباطی از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه و تی مستقل استفاده شده است.

یافته‌ها

به صورت کل به تعداد ۲۴۴ تن از محصلان پوهنچی روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل در این تحقیق اشتراک کرده‌اند. قسمی که در جدول ۱ آمده است تعداد محصلان اشتراک‌کننده از صنوف چهارم نسبتاً بیش‌تر (۲۷,۵٪) از صنف‌های دیگر به‌ویژه صنف‌های اول (۲۳,۴٪) بوده است. تعداد بیشتری (۴۲,۲٪) کسانی که در این تحقیق اشتراک کرده‌اند ۱۸-۲۰ سال سن داشته و کم‌ترین (۲۰,۱٪) اشتراک‌کننده‌گان از گروه سنی ۲۴-۲۵ بوده است. به‌همین ترتیب اکثریت (۷۶,۲٪) اشتراک‌کنندگان متأهل و تنها تعداد کمی (۲۳,۸٪) آن‌ها مجرد بوده‌اند.

جدول ۲ وضعیت کلی کیفیت زندگی محصلان اشتراک‌کننده را نشان می‌دهد. براساس یافته‌ها ۴۹,۵۹٪ اشتراک‌کنندگان دارای کیفیت زندگی پایین ۳۸,۱۱٪ دارای کیفیت زندگی متوسط و ۱۲,۲۹٪ دارای کیفیت زندگی بالا می‌باشد.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی اشتراک‌کنندگان

متغیر	کتگوری	فراوانی	فیصدی	مجموع
صنف	اول	۵۷	۲۳,۴	۲۴۴
	دوم	۵۸	۲۳,۸	
	سوم	۶۲	۲۵,۴	
	چهارم	۶۷	۲۷,۵	
سن	۲۰-۱۸	۱۰۳	۴۲,۲	۲۴۴
	۲۳-۲۱	۹۲	۳۷,۷	
	۲۵-۲۴	۴۹	۲۰,۱	
حالت مدنی	مجرد	۱۸۶	۷۶,۲	۲۴۴
	متاهل	۵۸	۲۳,۸	

جدول ۲: کیفیت زندگی محصلان اشتراک‌کننده

کتگوری‌ها	فراوانی	فیصدی
پایین	۱۲۱	۴۹,۵۹
متوسط	۹۳	۳۸,۱۱
مطلوب	۳۰	۱۲,۲۹

جدول ۳ کیفیت زندگی اشتراک‌کنندگان را در حیطه‌های مختلف نشان می‌دهد. مطالعه حاضر نشان داد که در حیطه سلامت جسمانی بیش‌تر از نیمی (۵۲,۵٪) از گروه مورد مطالعه در سطح متوسط رتبه‌بندی شده است، درحالی‌که در حیطه سلامت روانی بیش‌تر از نیمی (۵۰,۸۱٪) از آن‌ها در سطح پایین رتبه‌بندی شده است. هم‌چنان فیصدی قابل توجهی (۴۱,۸٪) اشتراک‌کنندگان گزارش داده‌اند که کیفیت روابط اجتماعی آن‌ها در حد پایین قرار دارد. در حیطه سلامت محیطی اکثریت (۴۳,۸٪) اشتراک‌کنندگان در رتبه بندی متوسط بوده‌اند.

برای دریافت وضعیت کیفیت زندگی براساس حالت مدنی از آزمون t مستقل استفاده شده است. نتایج آزمون متذکره که در جدول ۴ آمده است نشان می‌دهند که بین کیفیت زندگی و حالت مدنی براساس میانگین مجرد ۸۳,۹۶ با انحراف معیاری ۱۲,۷۰ و میانگین متأهل ۸۳,۴۳ با انحراف معیاری ۱۲,۴۱ با مقدار t بدست آمده ۰,۱۷۶ - = t در سطح معناداری ۰,۷۴۳ و درجه آزادی ۲۴۲ معنادار بدست نیامده است.

جدول ۳: توزیع اشتراک‌کنندگان براساس ابعاد کیفیت زندگی

ابعاد	کیفیت	کیفیت زندگی پایین	کیفیت زندگی متوسط	کیفیت زندگی مطلوب
زندگی	فراوانی	فیصدی	فروانی	فیصدی
سلامت جسمی	۶۷	۲۷,۵	۱۲۸	۲۰,۱
سلامت روانی	۱۲۴	۵۰,۸۱	۱۰۰	۸,۱۹
روابط اجتماعی	۱۰۲	۴۱,۸	۱۰۸	۱۳,۹
سلامت محیطی	۸۱	۳۳,۱۹	۱۰۷	۲۲,۹۵

جدول ۴: وضعیت کیفیت زندگی اشتراک‌کنندگان برحسب حالت مدنی

متغییر	کتگوری	میانگین	انحراف معیاری	درجه آزادی	T	سطح معناداری
حالت مدنی	مجرد	۸۳,۰۹۶	۱۲,۷۰	۲۴۲	-۰,۱۷۶	۰,۷۴۳
	متاهل	۸۳,۴۳۱	۱۲,۴۱			

برای دریافت تأثیر سن بالای کیفیت زندگی از تحلیل واریانس استفاده شده است. براساس جدول شماره ۵ می‌توان بیان کرد که مجموعه مربعات ۵۰,۳۹۶ و مربع میانگین ۳۸۵۸۹,۰۵ و هم‌چنان مجموعه مجذورات درون‌گروهی ۳۸۵۸۹,۰۵۳ و مربعات میانگین ۱۶۰,۱۲۱ بدست آمده است. که این مقدار براساس درجه آزادی ۲ و ۲۴۱ و براساس F بدست آمده ۰,۱۵ در سطح معناداری ۰,۵۸ معنادار بدست نیامده است. به عبارت دیگر می‌توان بیان کرد که کیفیت زندگی محصلان براساس سن آن‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای دریافت تأثیر سال تحصیلی بالای کیفیت زندگی از تحلیل واریانس استفاده شده است. براساس جدول شماره ۶ می‌توان بیان کرد که مجموعه مربعات بین گروهی ۱۵۸۰,۳۳۲ و مربعات میانگین ۵۲۶,۷۷ و هم‌چنان مجموعه مجذورات درون‌گروهی ۳۷۰۵۹,۰۹ و مجموعه مربعات ۱۵۴,۴۱ بدست آمده است. که این مقدار براساس درجه آزادی ۳ و ۲۴۰ و براساس F بدست آمده ۳,۴۱ در سطح معناداری ۰,۱۸ معنادار بدست نیامده است. به عبارت دیگر می‌توان بیان کرد که کیفیت زندگی محصلان براساس سال تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۵: تأثیر سن بالای کیفیت زندگی اشتراک‌کنندگان

سطح معناداری	مقدار F	درجه آزادی	مربع میانگین	مجموع مربعات	بین‌گروهی
		۲	۲۵,۱۸۴	۵۰,۳۹۶	
۰,۵۸	۰,۱۵				
		۲۴۱	۱۶۰,۱۲۱	۳۸۵۸۹,۰۵	درون‌گروهی
				۳۸۶۳۹,۴۲۲	مجموع

جدول ۶: وضعیت کیفیت زندگی محصلان برحسب سال تحصیلی

سطح معناداری	مقدار F	درجه آزادی	مربع میانگین	مجموع مربعات	بین‌گروهی
		۳	۵۲۶,۷۷	۱۵۸۰,۳۳۲	
۰,۱۸	۳,۴۱				
		۲۴۰	۱۵۴,۴۱	۳۷۰۵۹,۰۹	درون‌گروهی
				۳۸۶۳۹,۴۲	مجموع

مباحثه

کیفیت زندگی با توجه به ارزش مندی آن در رشد و انکشاف فرد و جامعه به یکی از مفاهیم عمده تحقیقی تبدیل شده است. اهمیت دانستن و بلند بردن کیفیت زندگی دانش‌مندان علوم مختلف به‌ویژه حوزه روان‌شناسی را وادار کرده است تا برنامه‌های مداخلوی مناسبی را در این زمینه بریزند. یافته‌های تحقیق حاضر که با هدف دانستن وضعیت کیفیت زندگی محصلان پوهنخ‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی و دریافت تأثیر سن، سال تحصیلی و حالت مدنی را بالای کیفیت زندگی آن‌ها انجام شده است، نشان می‌دهد که تعداد قابل توجهی از تقریباً نزدیک به نیمی (۴۹,۵۹٪) از اشتراک‌کنندگان دارای کیفیت زندگی پایین و تنها ۱۲,۲۹ درصد آن‌ها از کیفیت زندگی مطلوب برخوردار اند. با توجه به حیطه‌های مختلف کیفیت زندگی، این تحقیق دریافت که کیفیت سلامت روانی و روابط اجتماعی تعداد زیادی (۵۰,۸۱٪ و ۴۱,۸٪ به ترتیب) از اشتراک‌کننده‌گان در حد پایین قرار دارند و تنها در بعدهای سلامت جسمی و محیطی اکثریت اشتراک‌کننده‌گان در حد متوسط قرار دارند. آن یافته‌ها در هم‌سویی با یافته‌های معارف وند و دیگران (۱۳۹۶) و در مخالفت با یافته‌های سلطانی و دیگران (۱۳۹۸)، Ducinskiene و همکاران (۲۰۰۳) قرار دارد. این یک یافته‌ی تکان‌دهنده است و باتوجه به تعریف سازمان جهانی بهداشت از سلامتی که آن‌را رفاه کامل جسمی، روانی و اجتماعی و نه‌تنها نبود بیماری می‌داند، می‌توان به سلامتی اکثریت اشتراک‌کننده‌گان از دید شک و تردید نگریست. ممکن عوامل مختلفی چون جنگ و بی‌ثباتی‌های چندین ساله، کمبود یا نبود منابع بهداشتی مانند دسترسی به خدمات با کیفیت صحی، پایین بودن دانش

و آگاهی در مورد روش‌های کنار آمدن با فشارهای روانی و ارتقای سلامت روان و روابط اجتماعی در پایین بردن سطح کلی کیفیت زندگی به‌ویژه در حیطه‌های سلامت روانی و اجتماعی نقش داشته باشند. یافته‌های تحقیق حاضر این موضوع را آشکار ساخت که سن و سال تحصیلی و حالت مدنی رابطه‌ی معنی‌داری با کیفیت زندگی ندارند. این به این معنی است که سن و سال تحصیلی نقشی در کیفیت زندگی محصلان ندارد. نزدیک بودن رده‌ی سنی اشتراک‌کنندگان، کم بودن تعداد افراد متأهل نسبت به مجرد، یک‌سان بودن محیط، امکانات و شرایط درسی برای اکثریت اشتراک‌کنندگان ممکن دلیل عمده عدم تاثیرگذاری متغیرهای نام‌برده بالای کیفیت زندگی باشند. انتظار می‌رود که اشتراک‌کنندگان از رشته‌های مختلف و سنین متفاوت ممکن این یافته را برعکس سازد. چنان‌چه یکی از محدودیت‌های عمده این تحقیق منحصر بودن اشتراک‌کنندگان آن فقط به یک پوهنخی می‌باشد، بنابراین، پیشنهاد می‌شود که تحقیق بالای گروه بزرگ‌تر از محصلان نه‌تنها در سطح پوهنتون کابل بل در سطح محصلان پوهنتون‌های افغانستان انجام شود تا یک تصویر درستی از کیفیت زندگی آن‌ها به‌دست آید.

نتیجه‌گیری

کیفیت زندگی یکی از مفاهیم مطرح در علوم اجتماعی است که ارزش‌مندی آن تا در بخش‌های مختلف سبب جلب توجه محققان، درمان‌گران و برنامه‌ریزان شده است. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر تعداد قابل ملاحظه‌ی از محصلان دختر پوهنخی روان‌شناسی و علوم تربیتی دارای کیفیت زندگی پائین هستند. تحقیق حاضر کیفیت زندگی را از بعدها‌ی مختلف مورد بررسی قرار داد. یافته‌نشان می‌دهند کیفیت زندگی اشتراک‌کنندگان در بعدها‌ی سلامت جسمانی و سلامت محیطی در حد متوسط قرار دارند. با توجه به شرایط کنونی کشور قرار داشتن سلامت جسمانی و محیطی در حد متوسط را قابل قبول دانست. اما فراموش نباید کرده که داشتن یک جامعه‌ی پیش‌رفته و سالم نیازمند داشت افراد زیادی کیفیت زندگی بالا است. هم‌چنان کیفیت زندگی اشتراک‌کنندگان در حیطه‌های سلامت روان و روابط اجتماعی در حد پایین است. این یافته نگران‌کننده است. زیرا کیفیت زندگی رابطه‌ی تنگاتنگ با پیشرفت تحصیلی محصلان دارد و ممکن سبب افت تحصیلی و کاهش خلاقیت و نوآوری در آن‌ها شود. برای افزایش یا بهبود کیفیت زندگی محصلان نیاز است تا سیستم‌های حمایتی آن‌ها توسط ارائه خدمات مشاوره صحت روانی، تشکیل گروه‌های همتایان، ایجاد فرصت‌های بیشتر و فراهم ساختن امکانات بهتر تقویت شود.

منابع

- جعفری منش، هادی؛ توان، بهمن؛ مطوری، پگاه و رنجیران، مهدی. (۱۳۹۵). ارتباط بین جهت‌گیری مذهبی و کیفیت زندگی محصلان، مجله علمی اخلاق پزشکی، ۱۱(۴۰): ۲۷-۱۵.
- سلطانی، رضا؛ کافی، سید موسوی؛ صالحی، ایرج؛ کارشکی، حسین و رفا، سجاد. (۱۳۸۹). بررسی کیفیت زندگی محصلان پوهنتون گیلان، مجله پوهنتون علوم پزشکی گیلان، ۱۹(۵۷): ۳۵-۲۵.
- شربتیان، محمد حسین. (۱۳۹۵). مطالعه سنجش شاخص‌های کیفیت زندگی محصلان، فصل‌نامه علمی ترویجی مطالعات فرهنگی - اجتماعی خراسان، ۵۶: ۷۱-۱.
- غفاری، غلام‌رضا و اوتق، ناز محمد. (۱۳۸۷). سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی، مجله علمی - تحقیقی مطالعات اجتماعی ایران، ۱(۱): ۱۵۹-۱۹۹.
- فیروز، جایان؛ علی اصغر، دهقان و احداد، محسن. (۱۳۹۳). ارتباط کیفیت زندگی عینی بر کیفیت زندگی ذهنی، فصل‌نامه توسعه‌ی اجتماعی - فرهنگی، ۳(۴): ۱۶۷-۱۸۴.
- معارف‌وند، زهرا؛ زنکنه، فاطمه و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت زندگی تحصیلی محصلان پوهنتون شهید بهشتی، فصل‌نامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی، ۷(۱۷): ۵۷-۷۸.
- مهدی، رضا. (۱۳۹۳). کیفیت زندگی پوهنتونی محصلان (مطالعه موردی: پوهنتون‌های شهر تهران)، فصل‌نامه انجمن آموزش عالی ایران، ۷(۳): ۴۷-۵۶.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Ibrahim, F.A.L., Ali, H.A.W., Ahmed, A.M., & Kassem, H.M. (2016). Physical and psychological health domains of quality of life in type 2 diabetic patients in relation to clinical factors of diabetes mellitus in Egypt. *International Research Journal of Medicine and Medical Sciences*, 4(1):7-16
- World Health Organization. (1997). Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. WHOQOL: Measuring Quality of Life. Geneva: World Health Organization; <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63482>
- Cheah, W. L., Law, L. S., Teh, K. H., Kam, S. L., Voon, G. E. H., Lim, H. Y., & Shashi Kumar, N. S. (2021). Quality of life among undergraduate university students during COVID-19 movement control order in Sarawak. *Health science reports*, 4(3), e362.
- Ducinskiene, D., Kalediene, R., & Petrauskiene, J. (2003). Quality of life among Lithuanian university students. *Acta medica lithuanica*, 10(2), 76-81.
- Pekmezovic, T., Popovic, A., Tepavcevc, D., Gazibara, T. & Paunic, M. (2011). Factors associated with health related quality of life among Belgrade University students. *Quality of life research*, 20, 391-397.
- Shareef, M. A., AlAmodi, A. A., Al-Khateeb, A. A., Abudan, Z., Alkhani, M. A., Zebian, S. I., ... & Tabrizi, M. J. (2015). The interplay between academic performance and quality of life among preclinical students. *BMC medical education*, 15(1), 1-8.
- Ghassab-Abdollahi, N., Shakouri, S. K., Aghdam, A. T., Farshbaf-Khalili, A., Abdolalipour, S., & Farshbaf-Khalili, A. (2020). Association of quality of life with physical activity, depression, and demographic characteristics and its predictors among medical students. *Journal of Education and Health Promotion*, 9; 147

- Rezaei, O., Mokhayeri, Y., Haroni, J., Rastani, M. J., Sayadnasiri, M., Ghisvand, H., ... & Armoon, B. (2020). Association between sleep quality and quality of life among students: a cross sectional study. *International journal of adolescent medicine and health*, 32(2).
- Al-Shibani, N., & Al-Kattan, R. (2019). Evaluation of quality of life among dental students using WHOQOL-BREF questionnaire in Saudi Arabia: a cross sectional study. *Pakistan journal of medical sciences*, 35(3), 668.
- Yildirim, Y., Kilic, S. P., & Akyol, A. D. (2013). Relationship between life satisfaction and quality of life in Turkish nursing school students. *Nursing & health sciences*, 15(4), 415-422.
- Solis, A. C., & Lotufo-Neto, F. (2019). Predictors of quality of life in Brazilian medical students: a systematic review and meta analysis. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 41, 556-567.
- Grande, R. A. N., Butcon, V. E. R., Indonto, M. C. L., Villacorte, L. M., & Berdida, D. J. E. (2021). Quality of life of nursing internship students in Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 14, 100-301.
- World Health Organisation. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Soc SciMed*. 41(10):1403–1409.
- Owczarek, K. (2010). The concept of quality of life. *Journal of neuropsychologica*, 8(3):23-34.
- Berlim, M.T, & Fleck, M.P.A. (2003). Quality of life: a brand new concept for research and practice in psychiatry. *Rev Bras Psiquiatr*, 25(4):249–252.
- Pekmezovic, T., Popovic, A., Tepavcevic, D.K., Gazibara, T., & Paunic, M. (2011). Factors associated with health-related quality of life among Belgrade University students. *Qual. life res*. 20(3):391–397.
- Buchanan, J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: a review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(1), 21-42.
- Sarokhani, D., Delpisheh, A., Veisani, Y., Sarokhani, M. T., Manesh, R. E., & Sayehmiri, K. (2013). Prevalence of depression among university students: a systematic review and meta-analysis study. *Depression Research and Treatment*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/373857>
- Kessler, R. C., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Chatterji, S., Lee, S., Ormel, J., ... & Wang, P. S. (2009). The global burden of mental disorders: an update from the WHO World Mental Health (WMH) surveys. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 18(1), 23-33. Doi: <https://doi.org/10.1017/S1121189X00001421>
- Al-Shibani, N., & Al-Kattan, R. (2019). Evaluation of quality of life among dental students using WHOQOL-BREF questionnaire in Saudi Arabia: A cross sectional study. *Pakistan journal of medical sciences*, 35(3), 668.

مروری بر انسان‌شناسی اقتصادی

پوهنوال فریدالله فرهمند

دیپارتمنت بشرشناسی و باستان‌شناسی، پوهنځی علوم اجتماعی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان
ایمیل: faridullah.farahmand@gmail.com

چکیده

انسان‌شناسی اقتصادی به‌عنوان یکی از زیر شاخه‌های انسان‌شناسی، به مطالعه شرایط و چگونگی تولید مادی پرداخته و نقش ابزار و وسایل تخنیکی و هم‌چنان تأثیرات محیط زیستی را در زمینه فعالیت‌های اقتصادی انسان‌ها مورد مطالعه قرار می‌دهد. تبادل کالا و ضروریات روزمره و مسائل حقوقی مربوط به مالکیت و چگونگی بهره‌برداری، از دیگر موضوعاتی است که انسان‌شناسی اقتصادی به آن می‌پردازد. گذشته زندگی انسان‌ها نشان‌دهنده فعالیت‌های اقتصادی به‌صورت سنتی آن بوده؛ چنان‌چه در برخی جوامع عصر حاضر که در روستاها و مناطق دور از مراکز شهری زندگی می‌نمایند، مبادله کالا و برخی فعالیت‌های دیگر اقتصادی به‌شکل ابتدایی و سنتی آن صورت می‌گیرد. نمونه بارز آن تبادل جنس به جنس و پرداخت جنس در مقابل فعالیت است. در عصر حاضر ما شاهد توسعه تکنالوژی هستیم؛ به‌ویژه تکنالوژی‌های اطلاعاتی که بیش‌تر فعالیت‌های اقتصادی به آن متکی شده و حتی تعدادی از سرمایه‌داران مشهور جهان با راه‌اندازی فعالیت‌های تکنالوژیکی در صدر جدول سرمایه‌داران جهان قرار گرفته‌اند؛ روی این ملحوظ در کنار سایر فعالیت‌های اقتصادی، پیشرفت تکنالوژی‌های اطلاعاتی بالایی معاملات تجارتي و توسعه اقتصادی نقش بارز داشته است.

اصطلاحات کلیدی: تولید؛ تقسیم کار؛ مبادله کالا؛ پُتلچ؛ حلقه کولا؛ معامله بازار

A Review on Economic Anthropology

Associate Prof. Faridullah Farahmand

Department of Anthropology and Archaeology, Faculty of Social Sciences, Kabul
University, Kabul, Afghanistan
Email: faridullah.farahmand@gmail.com

Abstract

Economic anthropology, as a sub-branch of anthropology, studies the conditions and methods of material production, technical tools and equipment, and environmental impacts. The exchange of goods, daily necessities, and legal issues related to ownership and how to exploit are other topics that economic anthropology deals with. The past of human life reflects its traditional economic activities; in some modern societies that live in villages and areas away from urban centers, the exchange of goods and other economic activities occur in their primitive and traditional form. A clear example is the exchange of goods for goods and the payment of goods for activities. Currently, we are witnessing the development of technology, particularly information technology, on which most economic activities are based, and even several world-famous capitalists have been at the top of the world capitalist table by launching technological activities, including investment in social media.

Keywords: Production; Division of Work; Exchange; Potlatch; Cola Ring and Market

مقدمه

انسان‌شناسی اقتصادی (Economic anthropology) بخشی از انسان‌شناسی است که تلاش می‌کند تا رفتار اقتصادی انسان را در گستره وسیع‌تر تاریخی، جغرافیایی و فرهنگی توضیح دهد. این فرایند توسط انسان‌شناسان انجام می‌شود و دارای رابطه‌ی پیچیده و بحرانی با رشته اقتصاد است. انسان‌شناسی اقتصادی نخستین بار به‌عنوان یک حوزه‌ی انسان‌شناسی توسط برانیسلاو مالینوفسکی و مارسل موس به‌عنوان جایگزینی برای مبادله بازار مطرح شد. قابل ذکر است که در اغلب موارد، مطالعات انسان‌شناسی اقتصادی بر تجارت و تبادل کالاها تمرکز دارد.

داد و ستد، مسائل حقوقی مربوط به مالکیت اشیاء، توزیع و مصرف از مباحث عمده در انسان‌شناسی اقتصادی به‌شمار می‌روند، که طی سال‌ها و قرن‌های گذشته توسط جوامع مختلف در نظر گرفته شده و تاکنون در جوامعی که به‌شکل ابتدایی زندگی به سر می‌برند به‌شکل سنتی آن مراعات شده و در جوامع پیشرفته به‌شکل علمی‌تر و رسمی آن مدنظر گرفته می‌شود.

انسان‌شناسان نظریه‌ها و مفاهیم را از علم اقتصاد گرفته و از آن برای فهم فرایند تولید، توزیع و مصرف استفاده می‌نمایند. به‌باور کنراد فیلیپ کتاک، اقتصاددانان گرایش به تأکید بر ملت‌های مدرن و نظام‌های سرمایه‌داری دارند. حال آن‌که انسان‌شناسان با گردآوری داده‌هایی در باره اقتصادهای غیرصنعتی، دامنه فهم اصول اقتصادی را گسترش داده‌اند. انسان‌شناسان اقتصادی، اقتصاد را در یک چشم انداز تطبیقی بررسی می‌کنند.

نوشته حاضر به بررسی مختصر انسان‌شناسی اقتصادی پرداخته و از جمله تاریخچه این رشته مورد بررسی قرار گرفته و به تعقیب آن موضوعات تولید، تقسیم‌کار که برحسب سن، جنس و تخصص صورت می‌گیرد، مبادله کالا، رسم پُتلاچ، حلقه کولا و معامله بازار به‌صورت فشرده مورد بحث قرار گرفته است.

تاریخچه انسان‌شناسی اقتصادی

میرکانتیلیست‌ها (گرایش غالب اقتصادی در اروپای قرن ۱۶ تا ۱۸) بر اهمیت تجارت و لزوم برتری دادن به صادرات نسبت به واردات به‌عنوان منبع ثروت ملل، تأکید می‌کردند و با توجه به این اهداف دخالت دولت را در اقتصاد لازم می‌دانستند، هم‌چنان بر حذف موانع درونی تجارت، به تجارت خارجی و استفاده از مستعمرات برای بهره‌برداری از منابع فلزات گران‌قیمت و به‌گردش در آوردن تجاری آن‌ها اهمیت زیادی می‌دادند. فیزیوکرات‌ها زراعت و زمین را تنها عناصر ایجاد ثروت قلمداد می‌کردند. مکتب فیزیوکراسی که بر پایه فلسفه دئیسم «مکتب خداپرستی طبیعی» استوار بود، عقل و ندای طبیعت را برای سعادت‌مند شدن انسان کافی می‌دانست. آدم اسمیت و ریکاردو کار را عنصر اساسی در ثروت

تلقی می‌نمودند. مارکس نیز کار را یگانه منبع ثروت می‌شمرد و ارزش کار اضافی را حاصل‌کاری می‌دانست که سرمایه‌دار مزد آن را به کارگران پرداخت نکرده است. به‌باور وی همین ارزش اضافی موتور سرمایه‌داری است و کارگران صنعتی به‌دلیل محرومیت خود از ابزارهای تولید، برای ادامه‌ی زندگی و یا تأمین معاش خود چیزی جز نیروی کار خود برای فروش در دست ندارند.

در اواخر قرن نوزده، لوئس هنری مورگان، از نخستین مردم‌شناسانی است که به‌صورتی نظام‌مند در باره‌ی "هنرهای معاش" در جوامع باستانی دست به‌مطالعه می‌زند. میان‌تطورگرایان، موضوع مالکیت بحثی اساسی را تشکیل می‌دهد، که گاه به‌مقایسه قوانین حقوقی یونان، روم و چین با اشکال این مالکیت در جوامع ابتدایی و روستایی معاصر می‌پردازد و گاه موضوع ماهیت جماعت‌هایی چون میرهای (جماعت‌های دهقانی خودکفا که تا زمان انقلاب روسیه پابرجا بودند) روسیه و یا موضوع مالکیت زمین در هند را با هدف چگونگی اخذ مالیات به‌وسیله‌ی استعمارگران بریتانیایی پی می‌گیرد.

در اوایل قرن بیستم تعدادی از انسان‌شناسان مانند فرانتس بوآس، مالینوفسکی و مارسل موس به بررسی کارکردهای مبادله و ضوابط آیینی و نمایشی آن پرداختند و این نکته را نیز مطرح کردند که، امر اقتصادی درون یک پدیده‌ی تام اجتماعی قرار می‌گیرد که خویشاوندی، سیاست و دین در آن تداخل دارند. از میانه‌ی قرن بیستم به بعد به جوامع انسانی و محیط مربوطه آنها توجه شد و جوامع شکارچی - گردآورنده، زراعت جنگلی، مال‌داری، وابستگی سازمان‌های اجتماعی-فرهنگی به حوادث و خطرات اقلیمی، امراض محیطی و امثال آن مورد توجه انسان‌شناسان قرار گرفت. از آغاز دهه ۶۰ میلادی در این زمینه به‌ترتیب صورت‌گرایان، جوهرگرایان و مارکسیست‌ها تبارز نمودند. صورت‌گرایان معتقد بودند که گروهی از مقوله‌های اقتصاد سیاسی نظیر اعتبار، سرمایه، سرمایه‌گذاری، عرضه و تقاضا جنبه‌ی جهان‌شمول دارند. جوهرگرایان برعکس معتقدند که اقتصاد ابتدایی درون نهادهای چندکارکردی تعبیه شده است. انسان‌شناسی مارکسیستی تلاش می‌کرد تصویر کمونیسم ابتدایی را از میان برداشته و تأکید خود را بر تولید بگذارد. در عصر حاضر انسان‌شناسی اقتصادی بیش از پیش از تحقیق‌های انسان‌شناسی تاریخی درباره‌ی بازارهای باستانی، نظام‌های بومی و دانش اقتصادی، انواع شکل‌گیری سرمایه‌داری در کشورهای جهان سوم هم‌چون بورژواهای تراکتوری و برخی مؤسسات و بر کارکرد اقتصادهای غیرصوری، بهره می‌جوید (ریور، ۱۳۸۶ الف، صص ۱۲۳-۱۲۷).

فرانتس بوآس در سال ۱۹۰۹، برونیسلاو مالینوفسکی در سال ۱۹۲۲ و مارسل موس در سال ۱۹۲۴ نظریه‌هایی را در باره‌ی مبادلات و هدیه تبیین کردند که به‌شکل قابل توجهی نگاه به اقتصادهای موسوم به "ابتدایی" را تغییر می‌دادند. انسان‌شناسان می‌دیدند که در برخی از جوامع، مبادله ضرورتاً اهداف

اقتصادی را دنبال نمی‌کند و نمی‌توان آن را بدون توجه به سازمان اجتماعی در مجموع آن مطالعه کرد (اوژنه، ۱۳۸۸، ص ۵۰).

قابل ذکر است که، موضوع بررسی اقتصاد به‌عنوان فعالیت‌های صرفه‌جویانه تعریف شده است که همان تخصیص و توزیع عقلانی منابع یا وسایل کم‌یاب برای هدف‌ها یا کاربردهای متفاوت است. چگونه می‌توان منابع محدود را خردمندانه به کار بست؟ تصمیم‌های راجع به معاملات اقتصادی تحت تأثیر چه عوامل راهنمایی صورت می‌گیرند؟ در جهان غرب تصور براین است که هدف دست‌یابی به بیش‌ترین سود، یعنی همان انگیزه سود، راهنمای تصمیم‌گیری اقتصادی است. به هر روی، انسان‌شناسان می‌دانند که انگیزش‌ها از یک فرهنگ تا فرهنگ دیگر تفاوت می‌پذیرند. انگیزه‌های به جز نفع شخصی، دست کم برخی از تصمیم‌های اقتصادی را در فرهنگ‌های گوناگون هدایت می‌کنند. انسان‌شناسان با نشان دادن این واقعیت که اصولی به جز انگیزه سود محرک فعالیت اقتصادی در فرهنگ‌های دیگرند، به بررسی تطبیقی اقتصاد کمک کرده‌اند. از طریق مردم‌نگاری و مقایسه میان فرهنگی، یافته‌های اقتصاددانان و دانش‌مندان سیاسی را که معمولاً بر تحقیق در ملت‌های غربی استوار اند، می‌توان در چشم‌انداز گسترده‌تری در نظر گرفت (کناک، ۱۳۸۶، ص ۴۲).

مارشال سالینز یکی از انسان‌شناسان آمریکایی در اثر خود با عنوان "اقتصاد عصر حجر" (۱۹۷۲) نمونه‌هایی را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که، الگوهای فرهنگی ابعاد مختلف "پیشرفت" به شمول ابعاد صریحاً نمود یافته، قدرت سیاسی و یا ثروت اضافی را شکل داده و محدود می‌نمایند. همان‌طور که جوامع رئیس‌محمور با محدودیت‌های درونی بر قابلیت خود به‌منظور کسب قدرت بیش‌تر مواجه هستند، در جوامعی که در آن‌ها اقتصاد به واسطه گروه‌های خانوادگی و روابط خویشاوندی یا شیوه خانواده محور تولید سازمان یافته است دارای اصل "مازاد ستیزی" هستند که بر مبنای آن به محض تأمین نیازهای خانوار، انگیزه‌ی جهت تولید بیش‌تر وجود ندارد. این‌گونه خانوارها بسیار کم‌تر از آن‌چه می‌توانند تولید می‌نمایند. از نیروی کار به‌طور کلی استفاده نمی‌شود، ابزارهای تکنولوژیکی به‌طور کامل بکار گرفته نمی‌شوند و منابع طبیعی نیز بدون استفاده باقی می‌مانند. به باور سالینز در چنین خانه‌وارهایی کنترل داخلی مانعی بر سر راه گسترش ابزارهای تولید محسوب می‌شود. خویشاوندی، ریاست قبیله، حتی نظم سنتی و یا هر چیز دیگری که بتوان آن‌ها را ناامید در جوامع بدوی به‌عنوان نیروهای تأثیرگذار در امر اقتصاد ایفای نقش می‌نمایند (مور، ۱۳۹۱، صص ۳۹۵ و ۳۹۶).

در تمام جوامع انسانی فرهنگ‌ها بالای اقتصاد شان نقش به‌سزایی دارد. یک فرهنگ اگر برخی از احتیاجات اولیه خاص افراد خود را برآورده نسازد، قادر به ادامه حیات نیست، به هر اندازه که، یک

فرهنگ احتیاجات مردم را بیش‌تر برآورده سازد، موفقیت آن بیش‌تر خواهد بود. این موفقیت با ارزش‌های خود فرهنگ و نه ارزش‌های فرهنگ‌های دیگر، اندازه‌گیری می‌شود، یک فرهنگ باید تولید و توزیع اجناس، کالاها و خدمات مورد لزوم را برای زنده‌گی مردم آماده کند. هم‌چنین، فرهنگ باید شرایط مناسبی برای ادامهٔ بقاء و تناسل افرادش به‌وجود آورد و باید اعضای جدید را فرهنگ آموزی (Enculturate) کند، به‌طوری که بتوانند به‌صورت بزرگ‌سالان فعال درآیند (عثمانی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۳).

از طرف دیگر، توسعهٔ اقتصادی پایدار و از نظر فرهنگی مناسب در هر سطح از سطوح داخلی و بین‌المللی مدت‌ها یک حیطهٔ کاربردی برای انسان‌شناسان بوده است. کمک‌های انسان‌شناسان می‌تواند راه‌های مختلف و بسیاری را در برگیرد که یکی از آن‌ها ارزیابی تأثیرات پروژه‌های کلان است که هدف اولیه آن‌ها سود رسانی با هدف بهبود زیر ساخت‌های اقتصادی مناطق فقیرزده است. از همین‌رو انسان‌شناسی توسعه یا نقد نوسازی، بخش مهمی از تحلیل سیاست به‌دست انسان‌شناسان بوده است (اروین، ۱۳۸۶، ص ۱۱۳).

انسان‌شناسی اقتصادی که به بررسی و مطالعهٔ شرایط تولید مادی انسان می‌پردازد؛ از همین‌رو، به مسایل محیط زیست و تکنالوژی نیز علاقه‌مند است. به‌عبارت دیگر در ابتدایی‌ترین حالت، انسان‌شناسی اقتصادی توصیف و تحلیل زندگی اقتصادی است با استفاده از دیدگاه انسان‌شناسی (James G. Carrier, 2005:1). به مرور زمان انسان‌شناسی اقتصادی درکنار سایر زیرشاخه‌های انسان‌شناسی به‌وجود آمد و یکی از بخش‌های مهم و ارزندهٔ انسان‌شناسی را در کنار سایر زیر شاخه‌های انسان‌شناسی (انسان‌شناسی فرهنگی، انسان‌شناسی سیاسی، انسان‌شناسی فزیک و...) تشکیل می‌دهد.

تولید (Production)

تولید را می‌توان اولین گامی دانست که بشر علاوه بر احتیاجات زندگی خود باعث انباشت کالا و مواد غذایی شد و منابع زیادی را نیز به وسایل و لوازم مورد نیاز خویش تبدیل نمود. منابع طبیعی، نیروی بشری و سرمایهٔ مادی از جملهٔ عمده‌ترین منابع تولید به‌شمار می‌رود. انسان‌شناسی اقتصادی در تلاش است تا چگونگی تقسیم فعالیت‌های تولیدی میان اعضای جامعه‌های انسانی را کشف نماید. شیوهٔ تولید که همان نحوهٔ سازمان‌دهی تولید است، به یک رشته روابط اجتماعی اطلاق می‌شود که از طریق آن نیروی کار بسیج می‌شود تا با کمک ابزارها، مهارت‌های سازمان‌دهی و دانش، انرژی از طبیعت استخراج شود. در اقتصاد سرمایه‌داری نیروی کار با پول خریده می‌شود و میان آدم‌ها (رئیسان و کارکنان) که در فراگرد تولید دخالت دارند، شکافی اجتماعی به چشم می‌خورد. برخلاف اقتصاد یاد شده، در جوامع غیر صنعتی نیروی کار معمولاً خریده نمی‌شود، بلکه به‌عنوان یک الزام اجتماعی در اختیار اقتصاد جامعه

قرار می‌گیرد. در یک چنین شیوه تولید مبتنی بر خویشاوندی، هم‌یاری در تولید یکی از انواع نمودهای شبکه گسترده‌تری از روابط اجتماعی به‌شمار می‌آید (کتاک، ۱۳۸۶، ص ۴۹۰).

تولید به‌عنوان یک فرایند سازمان‌یافته در اکثر جوامع انسانی از گذشته‌های دور تا عصر حاضر وجود داشته و در برخی مکاتب فکری اقتصادی به‌عنوان اصل سازمان‌دهی اقتصاد تلقی شده است. به‌صورت عموم وسایل و عوامل مؤثر در تولید به دو مورد وابسته است؛ که مورد اولی شامل: مواد اولیه، ابزارها و فنون، دانش فنی، نیروی کار، سرمایه... و مورد دومی هم شامل مجموعه شرایط اجتماعی و فرهنگی می‌شود.

تقسیم کار

کار نیز مانند زمین یک وسیله تولید است. در جوامع غیر صنعتی، دسترسی به زمین و نیز کار از طریق پیوندهای اجتماعی مبتنی بر خویشاوندی، زناشویی و تبار به‌دست می‌آید. هم‌یاری در تولید، تنها یکی از جنبه‌های روابط اجتماعی است که در بسیاری از موقعیت‌های دیگر نیز نمودار می‌شود (کتاک، ۱۳۸۶، ص ۴۹۲).

در جوامع سنتی، کارها غالباً بر مبنای جنس تقسیم شده‌اند. این امر بیان‌گر آن است که، قشر اناث در زندگی روزمره کارهای مشخص و فعالیت تعیین شده به خویش را انجام می‌دهند و قشر ذکور نیز کارها و فعالیت‌های که برای شان منسوب شده را انجام می‌دهند. دفاع از سرزمین و قصبه و انجام کارهای شاقه معمولاً به‌عنوان وظایف مردان در نظر گرفته شده و کارهای خانه، گردآوری، زراعت و سهم‌گیری در فعالیت‌های مال‌داری از پیشه قشر اناث به‌شمار رفته است.

در بعضی از جوامع به‌ویژه جوامع غیرصنعتی و ابتدایی، معمولاً انجام کاری که به یک جنس اختصاص دارد، توسط جنس مخالف زشت و ناپسند محسوب می‌شود.

به‌صورت عموم تقسیم‌کار به سه نوع است: تقسیم‌کار برحسب جنس، سن و تخصص.

۱. تقسیم‌کار برحسب جنس: این‌که زنان و مردان چه کارهای خاصی را انجام می‌دهند، در جوامع مختلف متفاوت است، ولی بیش‌تر کارها برحسب جنس تقسیم می‌شود. تقسیم‌کار برحسب جنس در بیش‌تر جوامع انسانی به‌طور گسترده توسط انسان‌شناسان مورد مطالعه قرار گرفته است. تقسیم‌کار برحسب جنس دارای ریشه‌های زیست‌شناسی است و کارهایی که به زنان داده می‌شود، کارهایی است که می‌توان در نزدیکی منزل انجام داد و به آسانی پس از وقفه‌ای کوتاه، از سر گرفت. کارهایی

معمولاً "کار مردان" تلقی شده است که احتیاج به قدرت بدنی، انرژی زیاد، مسافرت مکرر به فاصله‌های دور دارد و همراه با خطرات فراوان است.

گذشته از آن، مطالعه کار انجام شده مردان و زنان در گروه خاص نشان می‌دهد که اشکال خاص تقسیم کار برحسب جنس باید به رشد تاریخی سنتی، که مردم به وسیله آن‌ها زندگی شان را ادامه می‌دهند، وابسته باشد (خانقاه و کمالی، ۱۳۹۱، ص ۳۵۵).

در کشور ما نیز تقسیم کار برحسب جنس در طول تاریخ قابل مشاهده بوده و زنان و مردان با انجام کارهای مشخص در اقتصاد خانواده‌ها نقش داشته‌اند. چنانچه کارهایی که توانایی فیزیکی بیش‌تر نیاز دارد مانند فعالیت‌های عمده زراعتی، مال‌داری و باغداری توسط مردان انجام شده و کارهای سبک‌تر مانند گردآوری و فعالیت‌های کوچک زراعتی، مال‌داری و باغداری و هم‌چنان پخت و پز و کارهای خانه توسط زنان انجام شده است.

۲. تقسیم کار برحسب سن: دومین مبنای تقسیم کار، تقسیم کار برحسب سن تلقی گردیده است. در میان تی‌وی‌های شمال استرالیا، مردانی که برای شکار خیلی پیر اند، ابزار و آلات دستی قبیله را تهیه می‌کنند. مردان پیرتر معمولاً چندین همسر دارند؛ بنابراین در این جامعه خانوارهای بزرگ با نیروی کار فراوان تشکیل می‌شوند. پس، آن‌ها می‌توانند به ساختن سطل، چوب‌های مخصوص حفاری و ساخته‌های هنری بسیار زیبا چون تیرهای قبور و نیزه‌های تشریفاتی پردازند. هم‌چنین این مردان آهنگ‌ها و رقص‌ها را تصنیف می‌کنند و می‌سازند و علاوه بر آن به شکار می‌پردازند. زنان آن‌ها نیز برای خانوار سبزی فراوان، حشره و غسل و کرم جمع‌آوری می‌کنند، و بنابراین از جهت غذایی دارای وضع خوبی هستند (همان، ص ۳۵۵).

در بسیاری از جوامع غیرصنعتی کودکان و سال‌خوردگان کمک بیش‌تری به رشد اقتصاد در مقایسه با سایر جوامع می‌کنند؛ برای مثال در ویتنام جنوبی بچه‌های کوچک نه تنها مواظب برادران و خواهران کوچک‌تر از خود هستند بلکه در کارخانه‌ها نیز کار می‌کنند. برخلاف اسکیموهای پیر، مردم پیر در ویتنام جنوبی دارای مسؤلیت‌های اقتصادی هستند. مثلاً مادر بزرگ خرید می‌کند، آشپزی می‌کند و خانه را نیز نظافت می‌کند (همان، ص ۳۵۷).

در افغانستان نیز تقسیم کار به اساس سن قابل مشاهده بوده و به‌ویژه در روستاهای کشورما، اعضای خانواده با در نظر داشت گروه‌های سنی به کارهای مشخصی می‌پردازند. اطفال به‌ویژه فرزندان پسر در فعالیت‌های مربوط به زراعت، باغداری و مال‌داری (سه تکنالوژی عمده کسب معیشت) سهم داشته و نقش خوب را در اقتصاد خانواده‌ها ایفا می‌کنند.

۳. تقسیم کار برحسب تخصص: در جوامع مدرن صنعتی عوامل زیست‌شناسی در تقسیم کار به وسیله عوامل فن آوری و نوآوری سازمانی اهمیت خود را از دست داده است؛ بنابراین لزومی ندارد که زنان یا مردان به کار خاصی بپردازند، بلکه هر دو جنس می‌توانند به هر نوع کار روی آورند. از این رو دیگر کار انحصاری در این جوامع برای جنس (مرد یا زن) وجود ندارد. شاید بتوان گفت تنها کاری که مردان نمی‌توانند در این جوامع انجام دهند به دنیا آوردن طفل است (همان، ص ۳۵۵).

به هر صورت، هرچند نوعی تقسیم کار اقتصادی مبتنی بر سن و جنسیت، یک پدیده فرهنگی جهانی است، ولی وظایفی که به آدم‌های مذکر و مؤنث و در سنین متفاوت واگذار می‌شوند، گوناگون اند. بسیاری از جوامع زراعت پیشه سطحی، نقش تولید عمده را به زنان واگذار می‌کنند، ولی برخی از این جوامع کار اصلی را به مردان می‌دهند. به همین سان، در میان شبانان، مردها معمولاً از دام‌های بزرگ مراقبت می‌کنند، ولی در برخی از فرهنگ‌ها زنان کار شیردوشی را انجام می‌دهند. کارهای دسته‌جمعی در برخی از جوامع زراعت پیشه را گروه‌های کوچک‌تر یا افرادی انجام می‌دهند که بیش‌تر وقت شان را روی زمین‌های دیگران کار می‌کنند (کتاک، ۱۳۸۶، ص ۴۹۰). در کشور ما معمولاً در فصل درو گندم و خرمن برداری تحت عنوان "حشر" تعدادی از دوستان و نزدیکان باهم جمع شده و به شکل گروهی در انجام کارها هم‌دیگر را یاری می‌رسانند.

مبادله کالا

بحث مبادله در انسان‌شناسی اقتصادی در چارچوب اجتماعی آن مطرح است. موضوع نبود پول مبادلات غیر اقتصادی را از مبادلات اقتصادی متمایز می‌کند. در اقتصاد پولی، بین کار و مصرف دو قدم وجود دارد. پولی که از کار دریافت می‌شود باید به چیز دیگری تبدیل شود که قابل مصرف است. در جوامعی که پول وجود ندارد، مزد حاصل از کار به صورت جنس پرداخت می‌شود. کارگران خانواده چیزی را که درو کرده‌اند، مصرف می‌کنند، آنچه را شکارچیان به‌خانه می‌آورند و می‌خورند و از ابزاری استفاده می‌کنند که خود می‌سازند؛ اما حتی درجایی که واسطه رسمی معامله وجود ندارد، بعضی از انواع توزیع اجناس و کالاها انجام می‌شود. کارل پولانی اقتصاددان نظام‌های توزیع فرهنگی، مواد کالایی را به سه گروه معامله: پایایی، توزیع دوباره و معامله بازاری تقسیم می‌کند. از جمله معامله پایایی را به تعویض میان دو گروه یاد کرده که کالاها و خدمات با ارزش تقریباً برابر معاوضه می‌شود. این کار ممکن است اهدای هدیه را نیز شامل شود... رسوم اجتماعی، طبیعت و نحوه انجام معامله را روشن می‌کند. وقتی یک حیوان به وسیله گروهی از شکارچیان در استرالیا شکار می‌شد، گوشت آن میان خانواده‌های شکارچیان و سایر خویشاوندان تقسیم می‌شد. هر شخص در اردوگاه سهمی می‌گرفت که میزان آن به

درجه‌ی خویشاوندی او با شکارچیان وابسته بود. بدترین قسمت گوشت برای خود شکارچیان باقی می‌ماند. هنگامی که یک کانگورو شکار می‌شد، ران چپ برای برادر شکارچی، دم برای پسر کاکا، گرده و چربی برای خسر، دنده‌ها برای خشو، پاچه‌های پیش‌رو برای عمه، سر برای زن و احشاً و خون آن برای خود شکارچی فرستاده می‌شد. اگر بحثی راجع به تقسیم گوشت در می‌گرفت دلیل آن عدم رعایت اصول صحیح توزیع گوشت بود، در هر صورت خویشاوندان شکارچی سهم بهتری داشتند و خود وی نصیب چندانی از گوشت شکار نمی‌برد، البته عکس این حالت نیز وجود داشت. شکارچی با دادن قسمتی از شکار همان مقدار را در آینده پس می‌گرفت؛ درست مانند گذاشتن پول در حساب پس انداز ثابت (خانقاه و کمالی، ۱۳۹۱، صص ۳۶۵ و ۳۶۶). در نتیجه می‌توان گفت که معامله‌ی پایایی نوعی معامله‌ی است که ارزش هیچ چیز در هنگام دادن و پس‌گرفتن مشخص نمی‌شود و میان خویشاوندان و نزدیکان انجام می‌شود. نمونه‌های این نوع تبادل میان مردم افغانستان نیز وجود دارد که رسم "سیالی" نیز شامل آن می‌شود.

مارسل موس (Marcel Mauss) اساس مبادله را دادن هدیه و انتظار دریافت هدیه متقابل دانسته است. انسان‌شناسان معاصر به این باور اند که ارزش‌های اقتصادی و اجتماعی باهم وابستگی نزدیک دارند. قابل ذکر است که، تبادل جنس در برابر کار از دیگر نمونه‌های تبادل به‌شمار می‌رود.

پُتلاچ (Potlatch)

یکی از عملکردهای فرهنگی که از طریق مردم‌نگاری به‌خوبی بررسی و شناخته شده است، مبادله‌ی پُتلاچ است. پُتلاچ که به معنی بخشیدن است، در برخی از جوامع سرخ‌پوست آمریکا به نوعی انهدام تشریفاتی اموال گفته می‌شود. رسم پُتلاچ potlatch که در میان بومیان شمال غربی آمریکا مروج است، اغلب برای نشان دادن اعتبار و قدرت سخاوت اغراق‌آمیز استفاده می‌شود و نمایش ثروت توسط رؤسای رقیب می‌باشد (James G. Carrier, 2005:251).

رسم مهمانی مهم در میان سرخ‌پوستان سواحل شمال غربی امریکای شمالی وجود دارد که در آن ثروت و مال میان مردم با توجه به‌وضع آن‌ها توزیع می‌شود. پُتلاچ زمانی صورت می‌گیرد که افراد جدید طبقه‌ی بالا ریاست را می‌پذیرند. پس از آن این افراد با کسانی که در جامعه نقش‌های بالایی بر عهده داشتند در تصاحب سلسله مراتب اجتماعی بالاتر، از طریق به‌نمایش گذاشتن اموال و حتی از میان بردن آن‌ها رقابت می‌کنند. امروزه این رسم در میان سرخ‌پوستان کواکیوتل وجود دارد. در پُتلاچ مازاد ثروت برای کسب پرستیژ با نمایش و بخشش سخاوت‌مندانه آن توزیع می‌شود. در پُتلاچ برخلاف مصرف برجسته در جوامع دیگر بر احتکار کالاهایی که دیگران قادر به‌داشتن آن نیستند، تأکید نمی‌شود؛ یعنی به جای

فخرفروشی بر رد کردن کالاها یا حداقل آسودگی از کالاها متعلق به یک فرد تأکید می‌شود. بنابراین پُتلاچ به عنوان مکانیزم همترازی عمل کرده و از جمع‌آوری ثروت با هزینه عموم (سایر افراد) جلوگیری می‌کند (خانقاه و کمالی، ۱۳۹۱، ص ۳۷۳).

برای مارسل موس، potlatch یک «واقعیت اجتماعی کامل» بود. وی به این باور بود که این رسم به تمام ابعاد زندگی اجتماعی (اقتصادی، سیاسی، مذهبی و سازمان اجتماعی) رابطه می‌گیرد. مارسل موس و فرانتز بوآس هرکدام شان به‌نوبه خود پیچیدگی این رسم را از نظر تعهداتی که در بین مردم ایجاد می‌کند، مطالعه نمودند. ایشان دریافتند که این امر باعث توالی مصرف تشریفاتی، تبدیل شدن به گروه‌های قراردادی و پیوند دادن گروه‌های اجتماعی می‌شود (James G. Carrier, 2005:212).

اگر این نظریه اقتصادی کلاسیک درست باشد که انگیزه منفعت‌پدیده‌ی جهانی است و هدف انسان‌ها در فعالیت اقتصادی دستیابی به بیش‌ترین منافع اقتصادی است، پس چگونه می‌توان پُتلاچ را تبیین کرد که در آن ثروت از دست می‌رود؟ بسیاری از محققان زمانی از پُتلاچ به‌عنوان نمونه برجسته رفتار از جهت اقتصادی هدردهنده یاد می‌کردند. برابر با این نظر، مبادله پُتلاچ بر یک کشش از نظر اقتصادی غیرعقلانی در جهت کسب حیثیت، استوار بود. این تفسیر بر دست و دل بازی و هدر دادن، به‌ویژه در مورد نمایش‌های قبیله کواکیوتل، تأکید داشت تا این ادعا را تأیید کند که در برخی جوامع آدم‌ها می‌کوشند به زیان رفاه مادی‌شان بیش‌ترین حیثیت را به‌دست آورند. این تفسیر با چالش روبرو شده است (کتاک، ۱۳۸۶، ص ۵۰۴).

مطالعات فرانتز بوآس در باره کواکیوتل‌ها، تلینگیت‌ها (Tlingit)، تیشیمشین‌های (Tshimshian) غرب کانادا نزدیک و نکوور، به ما نشان می‌دهند که در جوامعی که در آن‌ها رسم پُتلاچ (رقابت‌های مناسکی میان نامزدهای رئیس شدن با اهداء نمایشی هدایایی چون پتو، قایق، ورقه‌های مسی، به یکدیگر که به برکت خانواده انباشت می‌شوند) رایج است، سلسله مراتب‌های قدرت مبتنی بر مبادلات مبارزه‌جویانه جشن‌ها به‌وجود می‌آید. جای‌گزینی بعضی از القاب و قدرت از راه حیثیتی به‌دست می‌آید که به برکت انباشت ثروت و توزیع مجدد بسیار سخاوت‌مندانه آن ثروت انجام می‌گیرد.

موریس گودولیه نیز در تحلیل خود در مورد گینه نو نشان داده است که، برخی از افراد می‌توانند از راه ثروت اقتصادی به قدرت دست یابند. این پدیده را می‌توان هم در افریقا در نزد ایگبوها (Igbo)، هم در نزد ایفک‌های (Ifek) نایجریا و هم در اکثر جزایر پولینزی مشاهده کرد. قدرت بزرگ مرد (یا مرد مهم) نه قدرت موروثی بلکه قدرتی است که به‌دلیل شایستگی وی به او رسیده است؛ شایستگی او در تولید و گردآوردن ثروت (خوک‌ها، صدف‌ها، پرهای پرندگان بهشتی در ملانزی) که آن را در طول مراسم

ازدواج یا در زمان جنگ در اختیار قبیله خود می‌گذارد. بزرگ مرد در مقیاس اجتماعی با پرداخت ها و هزینه‌هایی که می‌کند [حیثیت وی] بالا می‌رود اما ممکن است این سخاوت مندی او را به ورشکستگی بکشاند (ریور، ۱۳۸۶ ب، ص ۱۴۱).

قابل ذکر است که، برخی انسان‌شناسان پُتلاچ را به‌عنوان یک نوع هدر دادن آشکار در نظر نمی‌گیرند، بلکه بر نقش درازمدت آن به‌عنوان یک نوع ساز و کار تطبیق فرهنگی تأکید می‌کنند. پُتلاچ در اصل نوعی رقابت بین رؤسای قبایل، برای تحکیم و ترفیع موقعیت اجتماعی شان است.

حلقه کولا (Kula)

یکی از انواع تجارت خاموش، حلقه کولا است. مثال واضح درباره حلقه کولا، شیوه خاص مبادله میان بومیان جزایر تروبریانند است که به وسیله مالینوفسکی در سال ۱۹۲۲ میلادی مطالعه شده است. کولا یک نظام تجاری است که شامل معامله اجناس کم‌یاب، رقابت برای کسب پرستیژ اجتماعی و مراسم مهم مبادله گردن‌بندهایی با صدف‌های سرخ و بازوبندها و دست‌بندهایی با صدف سفید می‌شود که نزد بومیان واجب‌الاحترام است. هیچ شخصی نمی‌تواند گردن‌بند و بازوبند را برای مدت طولانی نزد خود نگه دارد و هرکدام از آن‌ها در بردارنده استراتژی خاصی برای رشد موقعیت هر فرد است. کولا با مراسم و جادوی زیادی همراه است. کولا شامل یک سفر دریایی ۵۰ مایلی یا بیش‌تر است و چنان‌که انتظار می‌رود گذشته از گردن‌بند و بازوبند اجناس دیگری هم در آن معامله می‌شود. از این طریق مردم جزایر مورد نظر می‌توانند دارای اجناسی شوند که در جزیره خودشان وجود ندارد.

کولا نظام پیچیده‌ی از مراسم، روابط اجتماعی، معامله اقتصادی، سفر، جادو و هماهنگی اجتماعی است و نباید آن‌را تنها یک عمل اقتصادی بدانیم. کولا نشان‌دهنده نزدیکی عمیق عوامل فرهنگی در جوامع غیرغربی است (خانقاه و کمالی، ۱۳۹۳، ص ص ۳۶۹ و ۳۷۰).

قابل ذکر است که نه تنها تصاحب اشیای قیمتی توسط اشخاص، بلکه به‌صورت عموم، زمین، کار و ثروت جزء ابزار ضروری برای اعمال سیاست نیز به‌شمار می‌رود (ریور، ۱۳۸۶ ب، ص ۱۴۰). روی این ملحوظ وضعیت اقتصادی اشخاص با پرستیژ اجتماعی شان در اکثر موارد رابطه ناگسستگی داشته و از اهمیت خاصی در اکثر جوامع برخوردار است.

معامله بازار

معاملات خرید و فروش و یا به‌شکل تبادل جنس در مقابل جنس و یا جنس در مقابل کار از گذشته‌های دور به این سو میان انسان‌ها وجود داشته و در عصر حاضر نیز نمونه‌های مختلف آن قابل مشاهده است.

امروزه در اکثر نقاط جهان بازارهای کوچکی احیا شده که در آن‌ها هر شخصی می‌تواند کالاهای دست اول و دوم، محصولات زراعتی و باغداری، موادی و سایر وسایل و لوازم مورد نیاز زندگی را به نمایش گذاشته و به فروش برساند. در برخی حالات در بازارهای جوامع غیرصنعتی، مردم تولیدات مازاد بر نیاز خود را با اجناس و وسایلی که قادر به تولید آن نیستند معاوضه می‌کنند.

با پیشرفت تکنالوژی به خصوص تکنالوژی معلوماتی، در عصر حاضر معاملات تجارتي و مبادله کالاها و اجناس به اساس تفاهم و پرداخت‌های غیرحضوری و به شکل انترنتی آن نیز صورت می‌گیرد. اما مبادلات که به اساس انترنت صورت می‌گیرد، هیچ‌گاهی قادر به جاگزینی معاملات بازارها به شکل حضوری آن و پاسخ‌گوی نیازهای افراد نیست.

در کنار سایر بازارهایی که به صورت معمول در گوشه و کنار جوامع غیرصنعتی وجود دارد؛ یکی هم بازارهایی است که به روزهای مشخص مربوط بوده و خرید و فروش و عرضه و تقاضای اموال و سایر اشیاء و لوازم در همان روزهای معین صورت می‌گیرد. در افغانستان تحت عنوان‌های روز بازار و جمعه بازار مشهور است که در مراکز ولایت‌ها و برخی ولسوالی‌های مشخص آن و در روزهای معین برگزار می‌گردد؛ مانند روز بازار دوشنبه و پنجشنبه در قره باغ کابل که در آن روزها، مردم از ساحات دور و نزدیک و حتی ولایت‌های هم‌جوار کابل مانند پروان، کاپیسا و پنجشیر در آن‌جا آمده و به خرید و فروش می‌پردازند. بررسی روز بازارهای مروج در افغانستان که نیاز به بررسی دقیق و کارشناسانه دارد تحقیق جداگانه را ایجاب می‌کند که پرداختن به آن نیاز به وقت و زمان بیش‌تر دارد. به هر صورت معاملات در بازارها به‌ویژه در جوامع غیرصنعتی از ویژگی‌های خاصی برخوردار بوده و در اقتصاد مردم نقش به‌سزایی دارد.

نتیجه‌گیری

انسان‌شناسی اقتصادی یک بخش عمده انسان‌شناسی به‌شمار می‌رود که به‌صورت عموم با محیط زیست و تکنالوژی سروکار دارد و متأثر از نهادهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و دینی می‌باشد. یکی از موضوعات مورد بحث و مهم در انسان‌شناسی اقتصادی، بحث تولید می‌باشد؛ چنان‌چه تولید یک فعالیت سازمان‌یافته بوده و در رشد اقتصادی جوامع نقش بارز دارد. توجه به کار و چگونگی تقسیم آن از دیگر مواردی است که مورد توجه انسان‌شناسی اقتصادی قرار گرفته، چنان‌چه تقسیم‌کار نظر به شرایط اجتماعی متفاوت به نظر می‌رسد؛ تقسیم‌کار برحسب جنس، سن و تخصص در جوامع گوناگون وجود دارد.

تبادلۀ کالا و هدایا از دیگر مواردی است که تحت عنوان‌های مختلف از جمله کولا و پُتلاچ میان انسان‌ها از مدت‌های دور به این سو در اکثر جوامع وجود داشته و در عصر حاضر نیز نمونه‌های آن در اکثر جوامع

به‌خصوص جوامع روستایی با اشکال متفاوت وجود دارد. ایجاب می‌کند که در مورد تولید و مصرف مواد غذایی و هم‌چنان سایر کالاها و ابزار تحقیقات گسترده‌ای انجام شود و رابطه‌ی انسان‌ها با محیط زیست، تکنالوژی‌های کسب معیشتی و چگونگی سازگاری شان با محیط‌های مربوطه مورد مطالعه قرار گیرد. در افغانستان تعداد زیادی از گروه‌های اتنیکی وجود دارد که تا هنوز به‌شکل ابتدایی زندگی خویش را به‌پیش می‌برند و نظر به شرایط نامساعد مورد تحقیق و تحقیق‌های انسان‌شناسی قرار نگرفته‌اند؛ که مطالعه و بررسی زندگی هر یک آن‌ها با محیط‌های مربوطه‌ی شان به دور از مفاد علمی عرصه‌ی انسان‌شناسی نخواهد بود.

منابع

- اروین، الکساندر ام. (۱۳۸۶). مردم‌شناسی کاربردی: ابزارها و دیدگاه‌هایی برای امروز، تهران: سازمان فرهنگی و گردش‌گری.
- اوژه، مارک و ژان پل کولن. (۱۳۸۸). انسان‌شناسی، ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نشر نی.
- خانقاه، اصغر عسکری و محمد شریف کمالی. (۱۳۹۱). انسان‌شناسی عمومی، چاپ هفتم، تهران: (سمت).
- ریور، کلود. (۱۳۸۶ الف). درآمدی بر انسان‌شناسی، ترجمه ناصر فکوهی، چاپ هفتم، تهران: نشر نی.
- ریور، کلود. (۱۳۸۶ ب). انسان‌شناسی سیاسی، ترجمه ناصر فکوهی، چاپ سوم، تهران: نشر نی.
- عثمانی، عصمت‌الله. (۱۳۹۴). مبادی انسان‌شناسی. چاپ چهارم. کابل: انتشارات یوسف زاد.
- کتاک، کنراد فیلیپ. (۱۳۸۶). انسان‌شناسی؛ کشف تفاوت‌های انسانی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- مور، جری. دی. (۱۳۹۱). زندگی و اندیشه بزرگان انسان‌شناسی، ترجمه هاشم آقابیک پوری و جعفر احمدی، تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- James G. Carrier. (2005). A Handbook of Economic Anthropology. UK: Edward Elgar.

د نړېوالو ادبیاتو په نژدې کولو کې د پرتلیز ادب ونډه (د لیلی او مجنون کیسه د بېلگې په ډول)

پوهنوال دکتور یارزمان منگل

د عربی ژبی خانګه، د ژبو او ادبیاتو پوهنځی، کابل پوهنتون، کابل، افغانستان

ایمیل: yarmangal@gmail.com

لنډیز

دغه څېړنه د نړېوالو ادبیاتو یو بل ته پر نژدې کولو کې د پرتلیز ادب رول څرګندوي؛ پرتلیز ادب له خپل پایله د ادب نړیوالتوب منلی، د اسلام له راتګ څخه وروسته د عربي ژبی ادب ځینو فنونو دنورو ژبو پر ادبیاتو اغېزه وکړه، او له نورو ژبو یې ځینې موضوع ګانې هم راو اخیستي، د نړیوالو ادبیاتو ترمنځ د راکړې ورکړې اصل ثابت دی، هیڅ ژبه له دغه اصل څخه مستغني نشو ګتلاي. په اسلامي ادبیاتو کې یې ښه بېلګه د لیلی او مجنون کیسه ده، چې د شرقي ژبو په ډېرو ادبیاتو کې لکه عربي، دري، اردو، ترکي او پښتو لیکل شوي ده. دغه څېړنه د (عربي او پښتو) ادبیاتو ترمنځ د لیلی او مجنون پرکيسې رڼا اچوي، په دواړو ادبیاتو کې د کيسې د رامنځ ته کېدو پر پیدایښت او د دواړو ترمنځ د ورته والي او توپيرونو او همدارنګه د اغېزمنېدو پر کچه غږېږي.

کلیدي اصطلاحات: پرتلیز ادب؛ لیلی او مجنون؛ صوفي مینه؛ سپېڅلي مینه

The Role of Comparative Literature in Bringing World Literature Together (د لیلی او مجنون کیسه د بېلگې په ډول)

Associate Prof. Yarzaman Mangal

Department of Arabic, Faculty of Foreign Language and Literature, Kabul University,
Kabul, Afghanistan

Email: yarmangal@gmail.com

Abstract

By highlighting and expressing the importance of comparative literature in monotheism, the present article depicts global literature and its closeness to each other in all parts of the world. First of all, comparative literature acknowledges the universality of global literature from the earliest days, and in this regard, the influence of Arabic literature on some other literature is also sound proof of this claim. This article deals with the issue of the origin and interaction between Arabic and Pashto literature in the storytelling of the literature literates comprehensively. The story of Layla and Majnun has been selected as a literary example in the mentioned literature. Findings reveal that the versions of Layla and Majnun stories have many similarities in terms of the story and also in terms of the protagonist of the story in Arabic (Qais is Majnun's counterpart in Arabic) and Pashto literature, but they also have differences.

Keywords: Comparative Literature; Layla Majnun; pure love; Sufi love

سریزه

دا څېړنه په پرتلیزو څېړنو کې یو منل شوی حقیقت را څرگندوي، او هغه د نړېوالو ادبیاتو یو له بل سره مرسته، یو بل ته گټه رسول او له یو بل نه تأثیر او تأثیر قبولول دی، چې په ادبي ژانرونو او هنري ټوټو خپل ادبیات لا بډایه کړي.

که کتونکو او شنونکو د ادب د نړیوالو لاملونه راغونډه کړي، د بېلگې په ډول پرته له حصر ځینې یې په لاندې ډول دي:

۱. انساني موقف یې بنسټ دی: د ښه عمل لپاره بنسټي معیار د انساني موقف له څو اړخونو روښانه کول دي، ټولنیز، فکري او نظریاتي موقف، ښه بېلگه یې رساله الغفران د معري، او د شکسپیر لیکنې دي.

۲. سیمه ییز رنگ او ځانگړی بوی درلودل: ځینې داسې تلپاتې شاهکارونه شته چې د تلپاتې کېدو لامل یې د انساني موقف بډاینې ته نه ورگرځي، بلکې لامل یې هغه سیمه ییز، شخصي، قومي او اقلیمي ځانگړی بوی دی، چې دغه انسان ترې برخمن دی، ښه بېلگه یې د تولوستوي ادبي کارونه دي.

۳. هنري نوښت مهم شرط دی: هر هنري کار چې ځان د نړیوالو یا تلپاتې کېدو لپاره ټاکي هنري پیاوړتیا یې حتمي شرط دی، ښه بېلگه یې په اسلامي ادبیاتو کې د لیلی او مجنون کیسه کیدای شي.

دا څېړنه تر ډېره بریده نوې ده، تر کومه ځایه چې زه پوهېږم په دې اړه تر اوسه لیکل نه دي شوي ځینو عربو لیکوالو د عربي او فارسي ژبو ترمنځ پرتلیزي څېړنې کړې، د لیلی او مجنون کیسې ته یې له لري یا نژدې اشاره کړې او د دوی ترمنځ یې د ورته والي او بېلوالي نقطې بیان کړې خو داسې مستقل تألیف یا اثر مې نه دی موندلی چې په عربي او پښتو ادبیاتو کې د لیلی او مجنون پر حکایت او د دواړو ترمنځ د اغېزې پر کچه وغږېږي.

دغه څېړنه له لنډیز، سریزې، په عربي ادب کې لیلی او مجنون، په پښتو ادب کې لیلی او مجنون پایله او د سرچینو نوملړ څخه تشکیل شوې ده.

په دغه څېړنه کې مې د پرتلیزو څېړنو تگلار ټاکلې ده، په دواړو ادبیاتو کې مې د لیلی او مجنون پر شخصیتونو او د هغوی په ځانگړتیاو او همدارنگه په عربي ادب کې د تاریخي او افسانوي روایتونو شننه او څېړنه کړې ده. عربي افسانوي اړخ یې څه ډول پښتو ادب ته په صوفي بڼه د انتقال لاره ومونده. نفسیاتي اړخونه مې اول د عربي شعرونو پر اساس څېړلي، بیا مې د پښتو شعرونو پر بنسټ شننه کړې چې په پښتو ادب کې د مجنون انساني او روحي اړخ څرنگه بډایه شوی دی.

په عربي ادب کې د لیلی او مجنون کیسه

د لیلی او مجنون د کیسې څېړونکیو په تاریخي لحاظ ستره موخه د مجنون د شتون یا نه شتون څېړنه وه. دوی تل د دغې مسألې له پولو سره ګرځي، دې ته نژدې نه دي چې ترې واورې. د راویانو له پولو سره درېږي چې د ځینو نقل شویو روایتونو پر بنسټ به یې یا په شتون کې شک کوي او یا به یې د نورو ډېرو ادبي روایاتو پر بنسټ شتون مني، خو دوی د دغو روایاتو د سموالي او ناسمالي لپاره بشپړ اوکره دلایل نه لري، غوره به وي چې ووايو: د قیس کیسې د نورو ژبو په ادبیاتو کې ځانګړې ارزښت لري، نو پکار ده چې د قیس شخصیت په هغه ډول بیان کړم، څنگه چې په اشعارو کې راغلی او بیا به یې افسانوي شخصیت بیان کړم په کوم ډول چې د ده له کیسو معلومېږي، له دې سره به دا هم واضح کړم چې تاریخي شخصیت یې څه ډول د ادب او افسانو ډګر ته راننوت. او په عین وخت کې دغه انتقال سبب شو د قیس شخصیت ته په صوفیانه رنگ کې په ځانګړي ډول یې پښتو ادب ته او په عام ډول نورو اسلامي ادبیاتو ته لاره ومونده، دلته به یادو ته په تفصیل اشاره وشي.

د عربي ژبې کره کتونکی اصمعي وايي: د بني عامر بن صعصعه قبیلې له یوه کوچي څخه مې د مجنون عامري په اړه پوښتنه وکړه، نو ده راته وویل: د کوم یوه به یې اړه پوښتنه را څخه کوي؟ په مور کي یوه ډله خلک وو چې د جنون (لیونتوب) تور پرې لګېدلی و، هر یوه به یې د لیلی د بنایست ستاینه کوله. ما ورته وویل: د دوی د ځینو شعرونه را ته ووايه، نو د مجنون مزاحم بن حارث دا شعر یې راته تېر کړ: ^(۱)

ألا أيها القلب الذي لج هائماً	بلیلی ولیداً لم تقطع تمانمه
أفق قد أفاق العاشقون وقد أنى	ذلك اليوم أن تلقى صديقاً ثلاثمه
أجدك لا تنسك لیلی ملمه	تلم ولا عهد يطول تقاد مهظ

ژباړه: خبر شه ای زړه چې لیلی ته تېری یې، له داسي ماشومتوبه چې تعویذونه یې لا نه وو لرې شوي، په هوش شه، ټول مین په هوش راغلي، او هغه ورځ را نژدې شوې چې له خپل مناسب دوست سره یو ځای شې، زه دې گورم، نه هېڅ پېښه لیلی درڅخه هېروي او نه هم هېڅ زمانه چې ډېره پخوانۍ ده.

ما ورته وویل: د بل یوه شعر یې هم را ته ووايه، نو د مجنون معاذ بن کلیب دا شعر یې را ته تېر کړ: ^(۲)

ألا طالما لعبت لیلی وقادني	إلی اللهو قلب في الحسان تبوع
وطال امترء الشوق عيني كلما	نزفت دموعاً تستجد دموع
فقد طال إمساكي عن الكبد التي	بها من هوی لیلی الغداة صدوع

(۲) الأصفهاني (۱۹۶۷ م) الأغاني، طبع دارالكتب المصرية القاهرة ج ۲ ص ۶-۸.

(۳) الأصفهاني (۱۹۶۷ م) الأغاني ج ۲ ص ۶-۸.

ژباړه: کله به چې لیلی لویې کولې او زه به یې ساتتېری ته په خوښ زړه بولم، د شوق شک به په اوږدېدو شو، زما سترگو به چې کله اوښکې تویولې نورو اوښکو به نوې غوښتنه کوله، نو اوږد شو زما بندېدل له زړگي نه، چې د لیلاد لیدو مینه یې لرله.

تر ټولو ډېر مشهور نوم چې زموږ د څېړنې موضوع ده هغه د قیس په مشهوره شوی، هغه قیس بن ملوح بن مزاحم بن عدس بن ربیع بن جعد بن کعب بن ربیع. هغه لیلی چې دی پرې عاشق و هغه لیلانت مهدي بن سعد بن کعب بن ربیع وه، دوی دواړه په پوره شتمنه او د ډېر خیر والا کورنۍ کې لویان شوي، داسې ښکاري چې د ده قبیله د مقام په لحاظ د نورو قبیلو لوړه وه، د مجنون پلار د کلي مشر وو ده نور وروڼه هم لرل خو پلار یې دی پر نورو غوره باله، له ځینو روایاتو او اشعارو ښکاري چې د مجنون او لیلی د قبیلې ترمنځ زړه دښمني وه، دی وایي: ^(۴)

يقولون لیلی أهل بیت عداوة بنفسي لیلی من عدو و مالیا
ولو کان في لیلی شذاً من خصومة للویت أعناق المطي الملاویا

ژباړه: خلک وایي: لیلی له دوښمنې کورنۍ څخه ده، د لیلی په شان تر دوښمن دې زما ځان او مال قربان وي. که په لیلی که د دوښمنۍ بوی هم وای ما به د خپلو سورلیو غاړې بل لوري ته تاو کړې وای. قیس د خپل قوم تر ټولو ځوانانو ښایسته او څیرک و، د عربو د اشعارو ډېر راوي او په دوی ټولو کې ښه سخي و. ویل کېږي؛ د ده زړه له هغه وخته پر لیلی کښېناست چې دواړه واړه وو خپله خپله رمه یې څروله، چې کله دوی لوی شول، لیلای په حجاب کې (پټه) شوه نو په دې پسې یې تنده نوره زیاته شوه، وایي ^(۵)

تعلقت لیلی وهي ذات ذؤابة ولم یبد للأتراب من ثديها حجم
صغیرین نرعی البهم یا لیت أنا إلى الآن لم نکبر ولم تکبر البهم

ژباړه: پر لیلی مې هغه وخت زړه بایلود چې وړوکی پیکۍ یې درلود او همزولو ته یې د تي حجم نه و څرگند، په داسې حال کې چې مور دواړه واړه وو څاروي مو څرول، کاشکې تر اوسه نه مور او نه هغه څاروي لوی شوي وای.

د مجنون د ژوند سترې پېښې د لیلی او مجنون ترمنځ د مینې ټوکېدنه، د هغې ستاینه، د واده څخه بې برخې کېدل چې کله یې وغوښتله، پلار ته یې سپارښتنه چې لیلای مجنون ته ورکړي، خو د لیلای واده د بل چا سره کېدل.

(۴) الأغاني، الأصفهاني ج ۲ ص ۳.

(۵) أبو علي، اسماعيل بن القاسم القالي البغدادي (۱۹۲۶ م) شذور الأملالي والنوادر، طبع دارالکتب المصرية، القاهرة ج ۱ ص ۲۱۶.

د (الأغاني) لیکوال په خپلو روایاتو کې یو دا روایت کوي چې مجنون یوه ورځ پر خپلې اصیلې اوسنې سپور راغی او د پاچاهانو په څېر جامې یې اغوستې وې، د خپل قوم یوې ښځې ته نژدې تېر شو چې کرېمه نومیده، د لیلی په ګډون نورې ښځې هم وې چې یو بل سره غږېدلې. هغوی ته د مجنون کمال او جمال خوندي ورکړ، نو بلنه یې ورکړه چې ښکته شي او خبرې ورسره وکړي. دی را ښکته شو خبرې یې ورسره کولې، خپل خادم ته یې امر کړ تر څو دوی ته خپله اوبڼه حلاله کړي، په همدې وخت کې یو ځوان را وخوت چې د کوچني عربانو یو څادر یې پر ځان اچولی و، دی منازل نومیده، چې کله ښځو هغه ولید مخ یې ورواړوه او مجنون یې پرېښود، نو دی په غوسه شو، د دوی څخه ولاړ او دا بیتونه یې وویل^(۶)

أَعْقِرُ مَنْ جَرَأَ كَرِيمَةَ نَاقَتِي وَ وَصَلِي مَفْرُوشٌ لَوْصَلِ مُنَازِلِ
 إِذَا جَاءَ فَعَمَّعَنَ الْحَلِيَّ وَلَمْ أَكُنْ إِذْ جِئْتَ أَرْضِي صَوْتَ تِلْكَ الْخَلَاخِلِ
 متی ما انتضلنا بالسهم نضلته وإن نرم رشقاً عندهن فهو ناضل

ژباړه: آیا زه به خپله اصیله اوبڼه ستاسو په خاطر حلالومه او زما اړېکي به د منازل د اړېکو په وجه تر پښو لاندې وي؟ چې کله دی راغی نو دوی خپل د سینګار کالي وشرنگول او چې کله زه راغلم د دغو پازیبونو په غږ نه خوښېدم. چې کله په غشو ویشتل سره وکړو زه ماتې ورکوم او چې د ښځو په حضور کې ویشتل وکړو بیا دی ویشتونکی دی. چې کله یې سبا کړ خپل جوړه کالي یې واغوستل، پر بلې اوسنې سپور شو او روان شو، دواړه په دې پوی شول چې مینې یې په زړونو کې ځای نیولی دی.

پر قیس هنرې حس غلبه کړې وه، نو خپله مینه یې څرګندوله، د لیلی ښایست یې ستایه، او د ښایست یادونه ورته خواږه ښکارېدل، او د خپلې معشوقې د ښایست د ستاینې شعرونه یې د قوم ترمنځ خپاره شول او دا هغه څه وو چې عرب پرې غوسه کېږي، عیب یې ګڼي، او څوک چې د کومي بېغلي د ښایست ستاینه وکړي، له هغه سره یې واده کول عیب ګڼي، او همدا یې د دردونو او غمونو لامل شو چې په پای کې ورسره مخ شو. نو دا طبعي خبره وه چې د لیلا پلار د تقلیدونو د غوښتنې سره د تلو په خاطر او د شرم له وېرې د واده غوښتنه رد کړي، خو قیس دغه بې برخیتوب و نه مانه نو دی به د کلي ته کله نا راتلو او د هغې د ملاقات لپاره به یې له فرصتونو ګټه اخیستله.^(۷)

(۶) الأنطاقی، داود (۱۳۰۲هـ). تزیین الأسواق فی أخبار العشاق، طبع القاهرة ص ۳۱.

(۷) همغه سرچینه ص ۵۷.

د لیلی د ملاقات لپاره د مجنون له هیلو څخه دا وه چې د لیلی په کلي کې یوه کونډه اوسېده، نو مجنون به له هغې څخه د لیلی احوال اخیست. چې کله د لیلی کورنۍ ته دغه خبر ورسېد، نو ښځه یې منع کړه او گواښ یې ورته وکړ چې سمه شي، ښځې مجنون ته ټوله کیسه وکړه، نو ویې ویل: ^(۸)

أجارتنا إنا غریبان ها هنا وکل غریب للغریب نسیب
فلا تزجرینی عنک خیفۃ کاشح إذا قال شراً أو أخیف لیب

ژباړه: ای زموږ گاونډی! مور (زه او ته دواړه) دلته مسافر یو، او هر مسافر د بل په برخه وي. نو مه مې رته او له ځانه مې د دښمن له وېرې مه لرې کوه، چې کله بده ویناوکړي او هوښیار انسان وگوانبل شي.

د لیلی د کورنۍ زړه ورته تنگ شو، نو پاچا ته یې شکایت وکړ، هغه هم د مجنون وژل دوی ته روا کړل، خو هغه باک پرې را نه وړ، د لیلی کلي ته به راته او ویل به یې: مرگ راته تر دغه حالت ډېر اراموونکی دی. دلیلی کورنۍ له خپله ځایه کډه وکړه، او قیس د شپې راغی، د دوی کورونه یې تش ولیدل، نو خپله سینه یې د لیلی په کور وښلوله او خاورې یې په سر بادولې او ویل یې ^(۹)

أیا حرجات الحی حیث تحمّلوا بذی سلم لاجادکن ربیع
وخیماتک اللاتی بمنعرج اللوی بلین بلی لم تلهن ربوع

ژباړه: ای د کلي گڼو ونو چې په (ذي سلم) نومي سیمه کې یې بار وکړ، پرتاسو دې پسرلی سخاوت نه کوي د (لوی) سیمې پر گولایي دې ستا خیمې داسې زړې شي چې بله هېڅ مېنه داسې زړه شوې نه وي.

پر قیس هغه شېبه سخته تمامه شوه چې د لیلی له کورنۍ څخه یې لیلی وغوښته خو ور یې نه کړه، نو هغه هم سخته یې صبره او ناروغه شوه، کورنۍ یې حج ته بوتله په دې هیله چې گوندې له خپلې ناجورې څخه روغه شي. هملته د بني ثقیف قبیلې یو شتمن سړي ولیدله چې (ورد) نومېده، هغه ته یې ښایست ډېر خوند ورکړ، د هغې له پلاره یې دا وغوښته. په دې اړه قیس وايي ^(۱۰)

ألا إن لیلی العامریة أصبحت تقطع إلا من ثقیف جبالها
فهم حبسوها محبس البدن وابتغی بها المال أقوام قل مالها

ژباړه: ای خبر شی! د بني عامر د قبیلې لیلیا داسې شوه چې د ثقیف پرته له هر چا څخه یې اړېکې شلېري. دوی هغه د حج د هدایاوو په څېر بندي کړه او هغه قومونو ته چې مال یې لږ دی په بدل کې مال وغوښت.

(۸) الأغاني، الأصفهاني ج ۲ ص ۲۶.

(۹) الأغاني، الأصفهاني ج ۲ ص ۲۶.

(۱۰) همغه سرچینه ج ۲ ص ۲۶.

مجنون په دښتو او مېرو سر شو، پر کورنۍ یې دا چاره ډېره سخته تمامه شوه، د قوم ځینو هوسیارانو یې پلار ته مشوره ورکړه چې حج ته یې بوزې، کېدای شي له ستونزو خلاصی ومومي، همداسې یې وکړل، پلار یې مجنون ته وویل: د کعبې په پوښونو پورې ځان ونښلوه او له الله پاک څخه وغواړه چې د لیلی مینه دې له زړه وباسي خو هغه وویل: یا الله د لیلی سره زما مینه زیاته او عشق مې ورسره ډېر کړې او هیڅ کله یې یاد زما څخه مه هېرې.

قوم له مجنون څخه ناهیلې شو، او دی له هغوی څخه، او باور یې پوخ شو چې په خلکو کې هیڅ مرستندوی نه لري، نو دا یې غوره وبلله چې د خپل قوم په گډون له ټولو خلکو څخه ډډه وکړي او چرته لري صحرا ته لاړ شي، چې د خپلو غمونو لپاره د سا اخیستو په پار مناسب ځای ومومي او له خلکو گوښه شي. د خلکو د غوږونو او اورېدلو به یې لرې شعرونه جوړول؛ ځکه دغه غوږونه او سترگي پر ده څارونکي وو.

مجنون به کله په بېدیا کې خپلې کورنۍ ته نژدې ځای اوسېده، په دغو بېدیاو کې یې له وحشي حیواناتو او مرغانو سره انس او الفت کاوه، هره ورځ به ده ته خواږه ور وړل کېدل، داسې ځای به ورته ایښودل کېدل چې ده به لیدل. چې کورنۍ به ورڅخه لرې شوه، دی به ورته راغی و به یې خوړل. له داسې پېښو سره هغه وخت ډېر مخامخېده چې کله د توباد غر ته ولاړ، نو هغه ورځې به یې په یاد راتلې چې له خپلې محبوبې لیلی سره به یې پسونه څرول، نو بیا به سخت ځورېد او ډېر بې صبره به شو، په صحرا به سر و، خبر به نه و چې چرته دی؟ ژوند یې په همدې ډول په بېدیا کې د سفر او اقامت ترمنځ ترتیب شوی و، د بدن او سر وېښتیا یې اوږده شول، نوکان یې غټ شول، هغه اوس وحشي حیوان ته تر انسانه ډېر نژدې و، نو ځکه یې له وحشي حیواناتو سره مینه کوله او له هغوی سره به یو ځای اوبو ته تلو.

اما هغه لیلی چې دی پرې مین و، د کلي په نجونو کې تر ټولو ښایسته، څیرکه، او خوندوره وه. د بني مره قبیلې یو سپری یې ستایي: هغه د سپورمۍ ټوټه وه، ما د هغې په شان څوک نه دی لیدلې. ځینو ښځو دلیلی په اړه له مجنون نه پوښتنه وکړه چې په لیلی کې څه شی ډېر خوښ وو؟ نو ده وویل: د هغې هرڅه چې ما لیدلې، کتلي او اورېدلي هغوی خوند راکړی، قسم په الله چې د دې هر څه چې مې لیدلې هغه زما په سترگو کې ښایسته او راته په زړه پورې وو. ما ډېر کوښښ وکړ چې زما له نظره یې کوم څه بد شي، تر څو زه ځان ترې لرې کړم خو مې نه لیدل، نو هغه ښځو ورته وویل: چې داسې ده نو صفت یې راته وکړه، مجنون ویل^(۱۱)

بیضاء خالصة البیاض كأنها قمر توسط جنح لیل مُبرِد
وتری مدامعها تفرق مقلّة سوداء ترغب عن سواد الإثمَد
خودٌ إذا کثر الکلام تعوذت بحمی الحیاء وإن تکلم تقصد

(۱۱) فرحات، یوسف، دیوان مجنون لیلی، طبع دار الکتاب العربی بیروت لبنان ص ۱۴.

ژباړه: داسې تکه سپینه ده لکه سپوږمۍ چې د سرې شپې د تیارې په منځ کې وي، اوبنکې یې گورې په تورو سترگو کې داسې څلېرې چې د اثمډ رنځو تورولو ته هم اړتیا نه لري، نرمه نېک اخلاقه پېغله ده چې خبرې یې ډېرې شي د حیا په ساتنه پناه غواړي، او که خبرې هدفمنې یې کوي.

دا د یوې پېغلي ښایسته انځور دی چې ډېر جالب صفات او ښه اخلاق یې را غونډ کړي، په واقعیت کې لیلی همدومره ښه صفات لرل او که یوازې د قیس تر سترگو داسې وه، ډیرو راویاتونو هغه څیرکه او هوبنیاړه شاعره بللې. دا د لیلی د شخصیت ځینې هغه عامې نښې وې، چې قیس یې په شعرونو کې یادونه کړې وه، او همدا ډول افغان (پښتنو) شاعرانو هم په خپلو شعرونو کې د لیلی کیسې راوړې.

د قیس شخصیت

دا چې قیس ته د مجنون لقب ورکړل شوی و، او په دغه لقب مشهور شوی و، په اصل کې مجنون بله معنا نه لرله، پرته له دې چې قیس په خپله عاطفه کې ډوب و او عاطفه یې د شخصیت پر نورو اړخونو غالبه شوې وه. او دا یو طبیعي کار دی د هر چا په اړه چې په فکر کې ډوب وي، هغه که هر ډول فکر وي.

قیس چې مور یې لږ وړاندې حال بیان کړ هر ورو به داسې څه ترې ترسره بل او لیونتب په دې معنا د قیس په شعر کې راغلی لکه څنگه چې وايي^(۱۲)

ما بال قلبك يا مجنونٌ قد هَلَعَا في حُبِّ مَنْ لَا تَرَى في نَيْلِهِ طَمَعَا

ژباړه: ای لېونیه! ستا په زړه څه شوي چې د هغه چا په مینه کې یې صبره دی چې لاس ته راوړلو هیڅ امید یې نشته.

اوطیعی ده چې هر څوک یې وويني په دغه صفت یې یاد کړي؛ ځکه چې عاطفه یې پر ټولو قوتونو غالبه شوې ده. نو مجنون له هر شي بېزاره دی، څه چې اوري یې یا یې ويني، ان تر دې چې څوک هغه ته خبرې کوي داسې ښکاري چې هغه ته یې غور نیولی دی، خو په حقیقت کې د هغه له خبرو یې پروا وي، او دا واقعیت یې له شعرونو څخه په ډاگه ښکاري، نو ځکه دخلکو لخوا ده ته د لېونی خطاب کېږي؛ د هغه څه په پار چې دوی ته ترسترگو کېږي^(۱۳)

يُسَمُّونِي المَجْنُونِ حِينَ يَرُونِي نَعْمُ بِي مَنِ لَيْلَى الغَدَاةَ جُنُونُ
لَيْالِي يُزْهِمِي بِي سَبَابٌ وَشَرَّةٌ وَإِذَا بِي مِنْ حَفْضِ المَعِيشَةِ لِينُ

(۱۲) همغه سرچینه ص ۸۲.

(۱۳) الأغاني، الأصفهاني، ج ۲ ص ۳۵.

ژباړه: چې خلک مې ویني لېونی مې بولې، هو په سهار کې د لیلی په وجه زه لېونی یم، په شپوکې ځوانی او د ځوانۍ حرص او فعالیت به ما کبر ته هڅوي او ناڅاپه مې د معیشت ټیټوالی نرموي.

د لیونتوب په معنا او مفهوم کې وروسته تأویل شوی دی. د دې تأویل په وجه د افسانې باب ته داخل شو، او منشأ یې دا وه چې صوفیانو د لېونتوب دغه صفت ته هغه معنا ورکړه چې مخکې مو تشریح کړه. لېونتوب په دغه صوفي معنا د الله پاک د حقیقي مینې او د دنیا په چارو کې د زهد لار ده ځکه وجد(سپېڅلې مینه) د الله تعالی د پیژندنې، او مینه کې یې د ډوبېدو لاره ده.

قیس دلته تاریخي شخصیت نه، بلکې صوفي شخصیت دی؛ په کوم ډول چې صوفیانو د نوموړي په اړه د روایاتو د تأویل له اړخه غوښتي او په هغوی کې یې پراختیا راوړې، ترڅومجنون له خپلو صفونو سره یوځای کړي، او همدا اصل د دوی لخوا نوموړي ته د دې خبرې په نسبت چې څارویو مینه ورسره کوله او له هغه سره به یې خوراک کاوه، او یوازې وو چې خواړه به یې خوړل، دا ځیني هغه صفات دي چې د قیس د صوفیتوب په هکله راغلي دي.

دا چې قیس له نورو جلا ژوند کولو، دې کار هم د ده پر ژوند صوفیانه رنگ ور اضافه کړی و. په واقعیت کې د مجنون په تاریخي روایاتو کې یوازیتوب په خپله عاطفه کې له ډوبېدو او له خلکو څخه د تنگېدو پرته بل څه نه وو. دی په دې کې د هر هغه چا په څېر دی چې دغه ډول په ځوانۍ کې عاشقانه عاطفه ولري. دا صوفیتوب دي چې د قیس روایاتو ته ورگډ شوی، او له تاریخي ډگره یې نقل کړی، تردې چې له هغه نه یو صوفي افسانوي شخص جوړ شو. د صوفیانو په مجلسونو، شعرونو او کیسو کې د فلسفي صوفیانه نظریاتو لپاره وړ او مناسب قالب وگرځېد.

پښتو ادب کې د لیلی او مجنون کیسه

دلته د هغه شاعرانو په متونو لنډ بحث کيږي چې د لیلی او مجنون کیسه یې په خپلو شعرونو کې یاده کړې وي.

زما بحث پر هغو لویو پښتنو شاعرانو او لیکوالو راڅرخي چې لیلی او مجنون یې د خپلو ادبي اعمالو لپاره مستقلة موضوع ګرځولې ده، او هغه لیکوال او شاعران پرېږدم چې د خپلو لیکنو په ترڅ کې یې موضوع ته په څو بیتونو کې اشاره کړې وي؛ ځکه هغوی ډېر دي، شمېر او حساب یې نه کېږي، بلکې زما هدف په دواړو ادبیاتو کې د موضوع څېړل او د هغې پرمختګ بیانول دي.

د سکندر خان خټک لیلی او مجنون

نوم یې سکندر خان د خوشال خان خټک زوی دی، دغه شاعر د (۱۰۶۸) لمريز کال شاوخوا داکوړه خټک په ښار کې زېږېدلی دی.

د سکندر خان خټک د لیلی او مجنون کیسه لومړنۍ کیسه ده چې په پښتو ادب کې لیکل شوې ده. په (۱۳۵۸) لمريز کال د محمد شیرین سنگري په اهتمام، څېړنپوه دوست شینواري تصحيح اوسريزه یې پرې وکښله. سکندر خان د شعرونو دیوان هم لري، په (۱۹۵۲) زېږديز کال په پېښور کې دوست محمد کامل تحقیق او تصحيح کړی.

د لیلی او مجنون کیسه یې له بلې ژبې نده ژباړلې، خپله شاعر دخپلې کیسې په سريزه کې د دې خبرې پخلی کړی، وايي^(۱۴)

د مجنون او د لیلی احوال مې ووي دا زړې خبرې واړه کړې ما نوې
ما یو تار باریک د نظم ورنه ساز کړ لاس د فکر مې په وار ورته دراز کړ
په محنت کړې ما له هره ځایه ټولې ترې مې واخستې ابدارې گولې گولې

داسې برېښي چې شاعر پر هغو ولسي روایاتو تکیه کړې چې په هغه وخت کې د خلکو په منځ کې خپاره شوي وو، نو شاعر راواخستل، ترتیب یې کړل، د مثنوي په چوکاټ کې وپیل اولوستونکو ته یې په نوي قالب کې وړاندې کړل، کیسه یې په بېلابېلو ټوټو کې نظم کړې او د هرې ټوټې لپاره یې نوی سرلیک ایښی دی. زموږ څېړنه دلته د سکندر خان خټک د کیسې پر شاوخوا راڅرخي؛ ځکه چې هغه په شکلي لحاظ تر نورو بشپړه ده او د بیتونو شمېر یې (۲۰۸۴) ته رسېږي.

شاعر خپله کیسه د الله تعالی په حمد پیل کړې، بیا یې د الله تعالی مناجات راوړی، ورپسې یې د پیغمبر صلی الله علیه وسلم ستاینه کړې ده. شعري ټوټې یې راوړي دي په هغو کې خپل زوی ته وعظ او نصیحت کوي. بیا یې د هغه څه د تأیید لپاره دواړه حکایتونه راوړي چې خپل زوی ته یې ویلي. ورپسې یې ځینې شعري ټوټې ذکر کړې چې د کیسې سره تړاو نه لري.

شاعر د لیلی او مجنون د کیسې پیل په لاندې ډول کوي^(۱۵)

(۱۴) خټک، سکندر خان (۱۳۵۸ هـ ش)، لیلی او مجنون ص ۱۸ چاپ د افغانستان د علومو اکاډمې.
(۱۵) خټک، سکندر خان (۱۳۵۸ هـ ش) لیلی او مجنون ص ۱۸.

گوینده چې د ماضي حکایت کاندې په قصه کې گوره څه روایت کاندې
 چې په ملک کې د عرب خجسته نوم و دی په عقل په دانش هرگوره سلوم و
 هم بهتر په قبيله کې د عرب و هم مهتر په قبيله کې د عرب و
 بیا هم ښه قوي نسب قوي تبار و پښت په بنیت اعلیٰ حسب اعلیٰ وقار و
 بې حسابې بې دولت و شمار یې نه و چې یې نه کېده پسر په کار یې نه و

د کیسې نقلوونکی چې کله له تېرې زمانې حکایت کوي، گوره چې څه ډول دا قصه رانقلوي. بیا شاعر
 په کورنۍ کې د هلک د شتون د ارزښت په اړه غږېږي او پر دې یې ټینګار کړی چې د هرې کورنۍ
 اوقیبلې اساس صالح اولاد ږدي، نه ناکاره اولادونه. بیا الله تعالیٰ د پلار دعا قبوله کړه چې زاری ورته
 وکړې، نو داسې زوی یې ورکړ چې په ښایست کې تر سپوږمۍ ښکلې وو، شاعر وايي ^(۱۶) لکه گل
 هسي له پوسته را بېرون شو له هوسه پرې گردان اسمان گردون شو

بیا د کلي محلت ښځې هوبښیاريې په ساتنه د هلک شويې غمگساريې
 چې ښکاره هغه زمان وچاته زوی شو زېری دا دی چې پیدا افتاب روی شو
 په دریمه ورځ یې جوړه په هلک کړه هم د قیس نامه په غوره یو ملک کړه
 چې هلک موصوف په اسم د خپل نام شو طلب کړونی په خپل مراد او په خپل کام شو

د لیلی په بېلتون کې د مجنون حال ^(۱۷)

خوار مجنون چې لېونی د محبت و لېونی ورته مه وایه زما وروره
 لېونی ورته مه وایه زما وروره دی سالک د عشق په لاره کې کامل و
 چې په زړه کې یې د عشق د لمبو تاو و چې په زړه کې یې ځکه تل د شونډو کف و
 دی سرخیل و د همه و غمناکانو سرخلقه و د همه سینه چاکانو

یعنې خوار مجنون د لیلی په عشق کې لېونی شوی وو.

(۱۶) همغه سرچینه ص ۴۵

(۱۷) همغه سرچینه ص ۸۵.

د مجنون پیغام ته د لیلی خواب^(۱۸)

چې لیلی ته شو ښکاره د خط مضمون
 په خون خون به یې ژړل دې په چون چون
 لکه خط له ډېره قهره پیچ وتاب شوه
 ومجنون وته د خط په دا خواب شوه
 ستا د زړه احوال په خط کې را ښکاره شو
 په ژړا مې خاطر درست پاره پاره شو
 ستا د خط خبرې واره دي بې خونده
 رحم نه کړې په ما ولې خود پسنده
 هغه دُر لا هیڅ سړي نه دی پېلی
 هغه شاهد لا کوم مگس نه دی لیدلی

مجنون ته د پیغام په خواب کې د لیلی خواب ورسېد، هغه پر خپلو ټپونو مرهم (درمل) وباله، پیغام لیک یې کلک مچ کړ، او بیا یې د خپلې لونگی په شمله پورې وتاړه، او دغه پیغام یې د خپلې ناروغۍ لپاره درمل وباله او ترڅه بریده پرې قانع شو.

د لیلی مړینه^(۱۹)

هغه گل چې ننداره د درست جهان و
 ارایش د درسن د گلستان و
 ښایسته چې د بهار تر گلو لا وه
 بل څوک نه و په جهان کې خولیلی وه
 یوه شپه پر زمکه پروته وه بې کته
 اوښته د یار له غم سره لټ پته
 درسته شپه یې فریاد کړ د زړه له سره
 دواړه سترگي یې کښې نه ښوی ترسحره
 په صورت کې یې گرمي شوه غالبه
 ویښه نه وه لا په خوب کې شوه په تبه

لیلی په خپل کور کې پاتې شوه او د ناجورۍ له کبله پرېوته، د ناجورۍ خبر یې د هر چا په خوله شو له یوې ژبې بلې ته نقل شو، د وېښته په څېر نری او خواړه شوه، په پای کې یې خپلې مور ته وصیت وکړ چې مجنون ته دا خبره ورسوي چې دې یې په مینه کې ژوند له لاسه ورکړ او آخرت ته تر ده مخکې شوه، هلته ورته انتظار ده او ورته ووايه ته به هم په دې پسې ورځي.

د لیلی له مرگه د مجنون خبر بدل^(۲۰)

چې مجنون واورېدې دا رنگه خبرې
 سپرې خاورې یې په سر لوستې هم سړې
 مرگه راشه وما ته نن دې وار دی
 بې لیلی زما ژوندون کله په کار دی

(۱۸) همغه سرچینه ص ۱۰۵.

(۱۹) ختک، سکندر خان (۱۳۵۸ هـ ش) لیلی اومجنون ص ۱۳۶.

(۲۰) همغه سرچینه ص ۱۴۲.

چې د چا ښکلیې اشنا په دنیا نه وي د هغه سړي مردن تر ژوندون ښه وي

د لیلی په نوم یې وکښل یو څو آهه په دا یاد یې له خولې وخاته ساهه

ومنزله ته د اشنا خوش او خرم لار د لیلی لیلی په نوم د مجنون دم لار

دا په پښتو ادب کې د لیلی او مجنون د کیسې لنډیز و، مور یې دلته د کیسې له پیل څخه ځینې موارد را واخیستل او په ځینو وروستیو مواردو مو بسنه کړه.

پایلی

ولیدل شول چې عذري (پاکه) مینه څه ډول رامنځ ته شوې، مین د خپلې عقیدې د پیروی په پار د خپل خواهش پر ضد جنگیږي، له جسمي گټې څخه تېرېږي او د خپلې عاطفې په وجه لوړېږي، قیس بن الملوح یاد د بني عامر قبیلې مجنون یو له دغو سپېڅلو مینانو څخه وو.

د قیس بن الملوح موضوع په پښتو ادب کې صوفیانه رنگ اخیستی، قیس د صوفیانو پر طرز پر لیلی مین شوی و زړه او ایمان یې د پاکې مینې دوې ستنې وې. په عربو کې د مینې شاعرانو په خپلو شعرونو کې د ریښتینې عاطفې څرگندونه کړې، چې په خپلو احساساتو ډک زړه په کې تشوي. همداسې د صوفیانه مینې لپاره هم زړه او ایمان دوې ستنې دي ځکه خو ټولو متصوفه و دې لوري ته بلنه ورکړې چې د زړه له لارې الله پاک ته ورزېږدي شي.

سربېره پردې قیس بن الملوح خپله ژبه او وطن هم بدل کړي، کله چې له عربي ادب څخه پښتو ادب ته نقل شوی نو هیښوونکې خبره نه ده چې له دې وروسته مجنون د خپل چاپیریال ځینې نښې او خپل ډېر نظرونه او ذاتي ځانگړني هم تغیر کړي. د ده ښکاره ځانگړنه په پښتو ادب کې دا وه چې په خپله عقیده، سلوک، ژوند او مینه کې د تصوف رنگ غالب شي. د قیس د صوفیانه مینې بل پړاو دا و چې د پاکې مینې له پړاوه تېر شو. هغه خپله مینه له لیلی سره په انساني پاکمنۍ پیل کړه، خو په مینه کې یې برخیتوب دی داسې ډول جوړ کړ چې د خپلې عاطفې په قوت یې ځان لوړاوه، او دغه لوړوالي د فکر کولو نوي ورونه پرانیستل. د مجنون روایاتو ته د دغه صوفیانه رنگ ورکولو فضیلت شاعر سکندر خان خټک ته ورگرځي.

د همدې صوفیانه میلان د اغېزې پایله وه چې د سکندر خان په کیسه کې لیلی همداسې پیغله پاتې شوې، دا له قیس سره د مینې په پار نه، بلکې هغه باورمنده وه چې واده داسې یو کار دی چې هغې لپاره نه ده پیدا شوې، دا نظریه د ځینو صوفیانو د نظریاتو انعکاس و چې مجرد ژوند تر واده غوره بولي.

موندني

۱. دا مو وموندل چې په پښتو ادب کې د مجنون لیلی کیسه د «لیلی او مجنون» د کیسې نوم خپل کړی دی او په پښتو ادبیاتو کې د مجنون کلمه توپیر لري له هغه مجنون سره چې په عربي ادب کې دی. عربو د مجنون کلمه قیس ته هغه وخت وکاروله چې له ده څخه یې ځینې داسې تصرفات ولیدل چې د عقلمنو له دایرې څخه یې باسي. په داسې حال کې چې افغانانو له دې څخه یوه لوړه معنی اخستې ده چې په تصوف کې یوه درجه ده، د هغې مطلب د عقل او قواعدو له واکمنۍ څخه وتل او د زړه واکمنۍ ته نوتل دی.
۲. په عربي کیسه کې شخصیتونه: قیس، لیلی، د قیس پلار، د لیلی پلار، سلطان، ورد، ورقه بن مساحق، عمر بن عبد الرحمن بن عوف او قیس بن ذریح د قیس دوست. خو په افغاني قصه کې شخصیتونه: قیس، لیلی د قیس پلار، د لیلی پلار، سلیم عامري، ابن سلام د قیس دوست، شاهزاده نوفل، د قیس مور، د لیلی مور او یو شمېر نور واړه شخصیتونه.
۳. د دغې کیسې موخه په عربي ادبیاتو کې د عذري پاکمنۍ، سپېڅلې مینې د ارزښت څرگندول او څه ډول د دواړو عاشقانو په زړونو کې ځای نیول و. خو په پښتو ادبیاتو کې دغه مینه له سپېڅلې مینې څخه صوفیانه مینې ته اوښتې ده، فلسفه او جوړښت یې د صوفیانو له نظر سره سم ترسره شوی دی.
۴. پېښې: شاعر سکندر خان خټک نوې پېښې زیاتې کړې چې په عربي کیسه کې نه وې، چې په لاندې ډول دي:
 ۱. قیس یې داسې یاد کړی چې د یو لوی پاچا زوی وو، اولاد یې نه درلود، نو الله پاک ته به یې زاری کولې چې دتخت او وطن یو وارث ورکړي، تر دې چې الله تعالی یې ارمان پوره کړ او د قیس پېرزوینه یې پرې وکړه.
 ۲. په همدې ډول افغاني لیکوالو د لیلی او مجنون ترمنځ د ملاقات ځای ښوونځی ګرځولی دی، په داسې حال کې چې په عربي کیسه کې د ملاقات ځمکه په بېدیا کې د رمې څړځای وو، لکه څنګه چې د لیلی د پلار لخوا د مجنون ردولو لامل د هغه لهوتوب یاد شوی، په داسې حال کې چې عربي عبارت ښيي چې مجنون د لیلی د ښایست یادونه په شعر کې کړې وه، او د عربو په عرف کې د ښځې ښایست په شعر کې یاد کړي، واده یې له هغه چا سره نه شي کیدای.
 ۳. د جنگ او جګړې خبره چې د نوفل او د لیلی د کورنۍ ترمنځ شوې، د لیلی د پلار اسیرېدل په عربي کیسه کې هیڅ نشته او همدارنګه د لیلی بندي کېدل.
 ۴. په پښتو کیسه کې د لیلی لخوا د یاد سپرې د خاوند په حیث ردېدل، خو په عربي متن کې داسې بریښي چې عادي واده ترسره شوی دی.

۵. د پاچا لخواه د مجنون سره پر ملاقات ټینګار او هغه څه چې د پاچا د استازي سره ترسره شوي او بیا یې حاضرول.
۶. افغاني روایاتو کې راغلي چې لیلی د ابن سلام سره واده کړی په داسې حال کې چې عربي روایات د هغه نوم (ورد) یادوي.
۱. پای: د عربي د لیلی او مجنون کیسې او د پښتو د لیلی او مجنون کیسې په پای کې یو له بل سره تقریبا ورته والی شته، د دواړو کیسو پای صوفیانه دی؛ ځکه قیس د لیلی له مینې د الله پاک سره مینې او عشق ته اوړي.
۲. په پښتو ادبیاتو کې د لیلی او مجنون د کیسې صوفیانه اړخونه: په پښتو ادبیاتو کې اساسي موخه چې قصه یې پر شاوخوا راڅرخي په اصل کې له عذري مینې څخه صوفیانه عشق ته اوړي؛ قیس د لیلی سره په دې پار مینه نه ده کړې چې واده ورسره وکړي، بلکې خپله د مینې په پار یې مینه ورسره کوله؛ ځکه چې لیلی د هر ډول مینې وړ وه.

سرجینی

- أبو علي، القالي. (۱۹۲۶ م). شذور الأملی والنوادر، طبع دار الكتب المصرية القاهرة.
- أبو الفرج، الأصفهانی. (۱۹۶۷ م). الأغاني، طبع دار الكتب المصرية القاهرة.
- الأنطاقی، داود. (۱۳۰۲ هـ). تزیین الأسواق فی أخبار العشاق، طبع دارالكتب المصرية القاهرة.
- ختك، سكندر خان. (۱۳۵۸ هـ ش). لیلی او مجنون، چاپ د أفغانستان د علومو اکاډمی.
- فرحات، یوسف. (۱۹۹۹ م). دیوان لیلی مجنون، طبع دار الكتاب العربي بیروت لبنان.

میزان اختلالات یادگیری خاص در میان دانش‌آموزان مکاتب ابتدایی شهر کابل

پوهنوال خواجه ذبیح الله صدیقی^۱، پوهنیار محمد جواد میرزایی^۲

^{۱،۲}دیپارتمنت روان‌شناسی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: sediqi_600@yahoo.com

چکیده

این تحقیق باهدف بررسی میزان اختلالات یادگیری خاص در میان دانش‌آموزان مکاتب ابتدایی شهر کابل با روش توصیفی-تحلیلی انجام شد. نمونه این تحقیق را ۴۰۰ دانش‌آموز (۲۰۰ پسر و ۲۰۰ دختر) دوره ابتدایی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و با استفاده از سه آزمون پیشرفت تحصیلی و تشخیصی ریاضی شلو (۱۹۹۳)، آزمون اختلال در خواندن و نوشتن رجبی (۱۳۸۶) مورد سنجش قرار گرفتند. تشکیل می‌دهد. نتایج نشان داد که ۲۴٪ (۲۴،۶٪ دختر و ۲۳،۳٪ پسر) فیصد دانش‌آموزان ابتدایی شهر کابل دارای اختلالات یادگیری خاص می‌باشند. هم‌چنین میزان شیوع اختلال نوشتن ۲۶،۵ فیصد، اختلال خواندن ۲۴،۳ فیصد و اختلال ریاضی ۲۱،۳ فیصد می‌باشد. تفاوت بین شیوع اختلال ریاضی و اختلال خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر آماری معنادار بود. با توجه به نتایج، رسیدگی به این افراد از طریق‌های مختلف چون انکشاف مهارت‌های معلمان امر حتمی پنداشته می‌شود.

اصطلاحات کلیدی: میزان؛ اختلالات یادگیری خاص؛ مکاتب ابتدایی؛ دانش‌آموزان؛ کابل

Prevalence of Specific Learning Disorders among Students of Primary Schools in Kabul City

Associate Prof. Khwaja Zabihullah Sediqi¹, Jr. Teaching Asstt. Mohammad Jawad Mirzaee²

^{1,2}Department of Psychology, Faculty of Psychology, Kabul University, Kabul, Afghanistan

Email: sediqi_600@yahoo.com

Abstract

This study aimed to assess the prevalence of specific learning disorders among students of primary schools in Kabul city using a descriptive-analytical method. Four hundred (200 boys and 200 girls) primary school students were selected as the study sample through the multistage cluster sampling method. Shalev's (1993) academic achievement and diagnostic test of calculation and Rajabi's (1386) scale for dyslexia and dyscalculia disorders were used to collect the necessary data. Results indicated that 24% (26.4% girls and 23.3% boys) of primary school students in Kabul had specific learning disorders. The prevalence of dysgraphia, dyslexia, and dyscalculia disorder was 26.5%, 24.3%, and 21.3%, respectively. The difference between the prevalence of dyscalculia and dysgraphia, and dyslexia in male and female students was statistically significant. According to the results, addressing students' problems in different ways, such as developing teachers' skills, is necessary.

Keywords: Prevalence; Specific Learning Disorders; Primary Schools; Students; Kabul

مقدمه

یکی از چالش‌های پیش روی معلمان در مکاتب، مواجهه با نیازهای متفاوت دانش آموزان است. در هر صنف درس، دانش آموزانی هستند که در یادگیری مشکل دارند و دارای اختلال یادگیری تشخیص داده می‌شوند (کرک، گالاگر و کولمن، ۲۰۱۵). این دانش آموزان با مشکلات تحصیلی و اجتماعی مواجه می‌شوند و احساس طرد و شکست می‌کنند (هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۱۵). در ویرایش پنجم راهنمای تشخیص و آماری اختلالات روانی، اختلال یادگیری خاص وقتی تشخیص داده می‌شود که در توانایی فرد برای درک و پردازش مؤثر و صحیح اطلاعات پایه تحصیلی مانند: خواندن، نوشتن یا ریاضیات نسبت به هم‌سالان در سطح پایین قرار داشته باشد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). اختلال یادگیری خاص به وسیله‌ای متخصصان به عنوان نوعی اختلال عصبی-زیستی، شناختی و یا پردازش زبان تشخیص داده می‌شود که معلول عملکرد نا به‌هنجار مغز است (جان، ابراهیمی قوام و عزیزاده، ۱۳۹۱).

در مطالعه‌ای در آمریکا آلتراک و ساروها (۲۰۰۷)، شیوع اختلالات یادگیری خاص را در جمعیت کلی کودکان ۹/۷ درصد و در کودکان نیازمند مراقبت‌های ویژه بهداشتی ۲۷/۸ درصد گزارش کرده‌اند. سوانسون، هاریس و گراهام (۲۰۰۳) بالاترین میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص را در حدود ۱۲ درصد در دانش آموزان صنف دوم و پایین‌ترین میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص را در دانش آموزان صنف پنجم حدود ۳ درصد گزارش نمودند. در مورد شیوع اختلالات یادگیری خاص موگاسیل، پاتیل، پاتیل و موگاسیل (۲۰۱۱) با بررسی کودکان ۸ تا ۱۱ سال هندی میزان شیوع کلی اختلالات یادگیری خاص را ۱۵/۱۷ درصد و شیوع اختلالات نوشتن، خواندن و ریاضیات را به ترتیب ۱۲/۵، ۱۱/۲ و ۱۰/۵ گزارش داده‌اند. در مطالعات دیگر نیز میزان شیوع متفاوت گزارش شده است. به‌عنوان مثال در مطالعه‌ی نریمانی و رجی (۱۳۸۴) میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص در شهر اردبیل ۱۳ درصد گزارش شده است. هم‌چنین میهن دوست (۲۰۱۱) با مطالعه‌ی ۶۰۰ دانش آموز صنف‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در شهر ایلام، میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص را ۱۱/۴ درصد بیان می‌کند. از نظر تفاوت‌های جنسی، گزارش‌های به‌دست آمده از مکاتب و کلینیک‌ها، میزان ۴ به ۱ را بین پسرها و دخترها مطرح کرده‌اند. به‌هرحال، مطالعات همه‌گیرشناسی و طولی نشان داده‌اند که این تفاوت ممکن است واقعی نباشد و تعداد دختران و پسران ناتوان در یادگیری برابر باشد (نریمانی و رجی، ۱۳۸۴).

در بروز اختلالات یادگیری خاص عوامل مختلف آموزشی، محیطی، روان‌شناختی و حتی ژنتیکی دخیل‌اند (جرالد والاس و مک لافلین؛ به نقل از نریمانی و رجی، ۱۳۸۴). عوامل محیطی (خانه، مکتب و ...)، مسائل عاطفی و احساسی، مشکلات انگیزشی و سایر عوامل در عدم موفقیت تحصیلی

دانش‌آموزانی که بنا به ظرفیت ذهنی‌شان انتظار می‌رود از موفقیت بالایی برخوردار باشند، سهیم هستند (شریعتی، ۱۳۸۶). اگرچه در سبب‌شناسی این اختلالات بر عوامل زیستی و کارکرد نادرست سیستم عصبی مرکزی تأکید می‌شود؛ اما مطالعه بر روی دانش‌آموزان ابتدایی در کالیفرنای ایالات متحده نشان داد که عوامل روانی-اجتماعی و جمعیت‌شناختی اثر برجسته‌ای بر بروز، شیوع و تشدید پیامدهای منفی این اختلالات دارند (دیویس و برویتمن، ۲۰۱۱). مطالعاتی در ایالت مهارشترای هندوستان و تورنتوی کانادا نیز نشان داد که اختلالات یادگیری خاص تحت تأثیر عوامل محیطی نظیر تفاوت‌های فرهنگی و جمعیت‌شناختی، آموزش نامناسب یا ناکافی، و عوامل روان‌زاد قرار می‌گیرد (کاراند، ۲۰۰۵؛ مبات و بیسانز، ۲۰۰۸).

دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص می‌توانند دچار مشکلات در زبان‌گفتاری، مشکلات ادراکی-حرکتی و هماهنگی کلی، اختلال توجه بیش‌فعالی، مشکلات حافظه، شناخت و فراشناخت، مشکلات اجتماعی، هیجانی و رفتاری و مشکلات انگیزشی نیز باشند (احدی و کاکاوند، ۱۳۹۰). همه این عوامل دست در دست هم داده، نهایتاً منجر به شیوع ترک تحصیل میان این دانش‌آموزان می‌شود (هالاها و همکاران، ۲۰۱۵ و کرک، گالاگر، ۲۰۱۵). بنابراین، بیش‌تر کودکان دارای اختلالات یادگیری خاص باید با چندین مشکل به‌طور هم‌زمان دست و پنجه نرم می‌کنند. بدین ترتیب، مشخص است که اگر تشخیص و معالجه دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص به موقع انجام نشود، آن‌ها می‌توانند در دوره‌های بالاتر و با رویارویی با مفاهیم پیچیده‌تر دچار مشکل شوند (شایان، اخوان تفتی و عشایری، ۱۳۸۹). جهت اجتناب از این موقعیت، در کشورهای پیشرفته، این دانش‌آموزان نیازمند دریافت خدمات آموزش ویژه می‌شوند؛ پس از آن‌که مراحل ارزش‌یابی‌های اولیه انجام شد و تشخیص بر آن باشد که فرد مورد نظر شرایط دریافت خدمات است، برای آن دانش‌آموز برنامه آموزش انفرادی طراحی می‌شود. از این‌رو، در بسیاری از مکاتب، این دانش‌آموزان علاوه بر شرکت در صنف‌های عمومی باید برنامه‌های آموزش انفرادی پیشنهادی از طرف مکتب را نیز دریافت کنند (هالاها و همکاران، ۲۰۱۵). از آنجایی که در مورد میزان شیوع اختلالات یادگیری و به‌ویژه اختلال یادگیری خاص تا هنوز در افغانستان تحقیقی صورت نگرفته است، این تحقیق با هدف بررسی میزان اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان مکاتب ابتدایی شهرکابل انجام شده است.

روش

باتوجه به ماهیت موضوع تحقیق و با توجه به این که هدف تحقیق حاضر، آگاهی بر میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص بوده است، بنابراین از روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این تحقیق را همه‌ای دانش آموزان مکاتب ابتدایی شهر کابل که در سال ۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دهد. حجم نمونه در این تحقیق با توجه به نوع تحقیق ۴۰۰ دانش آموز است. یعنی نمونه مذکور از صنف‌های اول، دوم، سوم چهارم، پنجم و ششم ابتدایی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردید، بطوری که از چهار منطقه کابل، چهار منطقه به صورت تصادفی انتخاب شده و از هر منطقه نیز چهار مکتب (دو مکتب پسرانه و دو مکتب دخترانه) انتخاب گردید و سپس از هر مکتب نیز دو صنف به صورت تصادفی به عنوان نمونه انتخاب گردید. در این تحقیق برای سنجش اختلالات یادگیری خاص از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱. **آزمون اختلال در خواندن:** این آزمون توسط شفیع و همکاران (۱۳۸۷) ساخته شده است. بدنه اصلی آزمون در هر صنف مرکب از یک متن صد کلمه‌ای و چهار سؤال درک مطلب است که توسط کارشناس ارشد و کارشناسان آسیب‌شناسی گفتار و زبان به دقت کنترل شده است. این آزمون بالای ۲۰۰ دانش آموز دختر و پسر در تمام صنف‌های اول تا پنجم مقطع ابتدایی و مجموعاً ۱۰۰۰ دانش آموز که به صورت تصادفی از تمام نواحی پنج‌گانه شهر کابل انتخاب شده بودند، هنجاریابی و بومی‌سازی شده است. به علاوه آزمون روی دو گروه نارساخوان و عادی اجرا گردیده است. اعتبار آزمون با معیار آلفا کرونباخ ۰,۷۷ گزارش شده است و تفاوت میانگین دو گروه مبتلا به اختلال خواندن معنادار بود ($p < 0.01$).
۲. **آزمون املاء:** این آزمون توسط نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) به نقل از رجبی و پاکیزه، ۱۳۹۱، در مطالعه‌ای با عنوان بررسی شیوع و علل اختلالات یادگیری در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر اردبیل ساخته شده است. این آزمون با استفاده از کتاب جدید فارسی در هر دوره ساخته شده است. (در تحقیق حاضر از کتاب‌های دری همان صنف و کلمات که در آن صنف مربوطه بوده انتخاب شده است) اعتبار صوری و محتوایی این آزمون توسط دو نفر از متخصصان و پنج نفر از معلمان صنف ابتدایی مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰,۸۰ به دست آمده است که در حد مطلوب می‌باشد (رجبی و پاکیزه، ۱۳۹۱).

مجموعه آزمون استاندارد شده حساب یا آزمون پیشرفت تحصیلی و تشخیصی ریاضی شلو

این آزمون توسط شلو و همکاران (۱۹۹۳) براساس مدل پردازش عددی مک کلو سکی، کارامازا و باسیلی (۱۹۸۵) ساخته شده است و به‌طور وسیعی برای تشخیص اختلال ریاضی استفاده شده است. شامل سه بخش است: بخش اول فهم عددی، بخش دوم تولید عددی و بخش سوم محاسبه عددی. پایایی این آزمون بر روی نمونه ۷۰۳ نفری ۰/۹۲ به‌دست آمد (شلو، مانور، و گراس تسور، ۲۰۰۵).

نتایج

جدول ۱: توزیع فراوانی و فیصدی شرکت‌کنندگان برحسب جنسیت و صنف درسی

جنسیت	صنف	فراوانی	فیصدی	فراوانی کل	فیصدی کل		
پسر	اول	۳۵	۸.۷۵	۲۰۰	۵۰		
	دوم	۳۴	۸.۵				
	سوم	۳۱	۷.۷۵				
	چهارم	۳۴	۸.۵				
	پنجم	۳۳	۸.۲۵				
	ششم	۳۳	۸.۲۵				
	اول	۳۳	۸.۲۵				
دختر	دوم	۳۴	۸.۵	۲۰۰	۵۰		
	سوم	۳۳	۸.۲۵				
	چهارم	۳۴	۸.۵				
	پنجم	۳۵	۸.۷۵				
	ششم	۳۱	۷.۷۵				
	کل	۴۰۰	۱۰۰			۴۰۰	۱۰۰

جدول ۱، فراوانی و فیصدی شرکت‌کنندگان براساس جنسیت و صنف تحصیلی را نشان می‌دهد که از مجموع ۴۰۰ دانش‌آموز در تحقیق حاضر، ۲۰۰ نفر (۵۰ فیصد) دختر و ۲۰۰ نفر (۵۰ فیصد) پسر بودند. جدول ۲: فیصدی فراوانی میزان اختلالات یادگیری خاص

شاخص‌های آماری	فراوانی	فیصدی
افراد سالم	۳۰۴	۷۶
افراد دارای اختلال	۹۶	۲۴
کل	۴۰۰	۱۰۰

جدول ۲، فراوانی و فیصدی شیوع اختلالات یادگیری خاص در بین دانش آموزان مکاتب ابتدایی شهر کابل را نشان می دهد که ۲۴ فیصد از دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص ۷۶ فیصد از دانش آموزان بدون اختلال می باشد.

جدول ۳: فیصدی فراوانی نسبی اختلالات یادگیری خاص در دانش آموزان برحسب صنف درسی

گروه	اختلال نوشتن		اختلال خواندن		اختلال ریاضی		سالم
	تعداد	فیصدی	تعداد	فیصدی	تعداد	فیصدی	
اول	۲۹	۴۲،۶	۳۰	۴۴،۱	۲۱	۳۰،۸	۴۱
دوم	۲۲	۳۲،۳	۱۷	۲۵	۱۸	۲۶،۵	۴۹
سوم	۱۷	۲۶،۵	۱۳	۲۰،۳	۱۶	۲۵	۴۹
چهارم	۲۰	۲۹،۴	۲۳	۳۳،۸	۱۳	۱۹،۱	۴۹
پنجم	۱۱	۱۶،۱	۹	۱۳،۲	۱۱	۱۶،۱	۵۸
ششم	۸	۱۲،۵	۵	۷،۸	۶	۹،۳	۵۸
جمع	۱۰۶	۲۶،۵	۹۷	۲۴،۳	۸۰	۲۱،۳	۳۰۴

جدول شماره ۳، فراوانی و فیصدی شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش آموزان را نشان می دهد که اختلال نوشتن در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۴۲،۶، ۳۲،۳، ۲۶،۵، ۲۹،۴، ۱۶،۱، ۱۲،۵ فیصد می باشد. اختلال خواندن در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۴۴،۱، ۲۵، ۲۰،۳، ۳۳،۸، ۱۳،۲، ۷،۸ فیصد می باشد و اختلال ریاضی در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۳۰،۸، ۲۶،۵، ۲۵، ۱۹،۱، ۱۶،۱، و ۹،۳ فیصد می باشد.

جدول ۴: فیصدی فراوانی نسبی اختلالات یادگیری خاص در دانش آموزان برحسب جنسیت

جنسیت	نوع اختلال			
	اختلال نوشتن	اختلال خواندن	اختلال ریاضی	بدون اختلال
پسر	۵۴	۵۴	۳۲	۱۵۳
دختر	۲۷	۲۷	۱۶	۷۶،۵
کل	۵۲	۴۳	۵۳	۱۵۱
فیصدی	۲۶	۲۱،۵	۲۶،۵	۷۵،۵
فراوانی	۱۰۶	۹۷	۸۵	۳۰۴
فیصدی	۲۶،۵	۲۴،۳	۲۱،۳	۷۶

جدول ۴، فراوانی و فیصدی اختلال یادگیری خاص در دانش آموزان را به تفکیک جنسیت نشان می دهد که اختلال نوشتن میان پسران ۲۷ فیصد و در میان دختران ۲۶ فیصد، اختلال خواندن در پسران ۲۷ فیصد

و در دختران ۲۱،۵ فیصد و اختلال ریاضی در میان پسران ۱۶ فیصد و در میان دختران ۲۶،۵ فیصد می‌باشند.

جدول ۵: میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص براساس جنسیت و صنف درسی

صنف	جنسیت	
	دختر	پسر
	فراوانی	فراوانی
اول	۳۸	۴۲
دوم	۲۹	۲۸
سوم	۲۶	۲۰
چهارم	۲۶	۳۰
پنجم	۱۶	۱۵
ششم	۱۰	۴

جدول ۵، فراوانی و فیصدی شیوع اختلال یادگیری خاص را براساس جنسیت و صنف تحصیلی نشان می‌دهد که دختران در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۳۸، ۲۹، ۲۶، ۲۶، ۱۶، ۱۰، ۲۱، ۲۷، ۴، ۵، ۲۹، ۴، ۱۵، ۱ و ۴ فیصد دارای اختلالات یادگیری خاص می‌باشند.

جدول ۶: فیصدی فراوانی براساس نوع اختلال (خواندن، نوشتن و ریاضی)

گروه‌ها	فراوانی	فیصدی
اختلال نوشتن	۱۰۶	۲۶،۵
اختلال خواندن	۹۷	۲۴،۳
اختلال ریاضی	۸۵	۲۱،۳
افراد بدون اختلال	۳۰۴	۷۴

جدول ۶، فراوانی و فیصدی انواع اختلالات یادگیری خاص را نشان می‌دهد که بیش‌ترین اختلال در میان دانش‌آموزان اختلال نوشتن (۲۶،۵٪) و کم‌ترین اختلال در میان دانش‌آموزان، اختلال ریاضی (۲۱،۳٪) می‌باشد.

جدول ۷: نتایج آزمون‌های مانوا برای متغیرهای تحقیق

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
اثر بیلابیلی	۰,۱۸۴	۵۲,۱۴	۱۳	۳	۰,۰۰۴	۰,۱۹
ویلکز لامبدا	۰,۱۸۴					
اثر هانلینگ	۰,۲۱۸					
بزرگترین ریشه روی	۰,۱۸۴					

همان‌طوری که در جدول ۷ ملاحظه می‌گردد مقدار لامبدا ویلکز برابر با ۰,۱۸۴ است این مقدار در سطح ($p < 0,05$) معنادار است.

جدول ۸: میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص براساس جنسیت ($n=400$)

اختلال	جنسیت	افراد دارای اختلال		χ^2	Df	P
		F	%			
نوشتن	دختر	۵۲	۲۶	۲۸,۱۴	۵	۰,۰۱۴
	پسر	۵۴	۲۷			
خواندن	دختر	۴۳	۲۱,۵	۲۷	۵	۰,۰۱۴
	پسر	۵۴	۲۷			
ریاضی	دختر	۵۳	۲۶,۵	۱۶	۵	۰,۰۱۴
	پسر	۳۲	۱۶			
کل	دختر	۴۹	۲۴,۶	۲۳,۳	۵	۰,۰۱۴
	پسر	۴۷	۲۳,۳			

جهت پاسخ به این فرضیه که میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص در میان دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است. از تحلیل‌های دو استفاده گردید و نتایج این تحلیل در جدول ۸ آورده شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌گردد هرچند بین فراوانی اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت دیده می‌شود، ولی تنها در اختلال ریاضی این تفاوت معنادار می‌باشد و تعداد بیش‌تری از دانش‌آموزان دختر، اختلال ریاضی داشته‌اند. در اختلال خواندن و نوشتن تفاوت معناداری مشاهده نگردید. همان‌طور که در این جدول ۸ مشاهده می‌گردد، بررسی تفاوت میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص برحسب جنسیت با استفاده از آزمون χ^2 صورت گرفت است. نتایج به‌دست آمده از آزمون χ^2 حاکی

از وجود تفاوت در میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص بین دانش‌آموزان دختر و پسر در دانش‌آموزان مکاتب ابتدایی کابل در سطح ۰,۰۵ بود، بنابراین، بین دختر و پسر تفاوت وجود دارد، به طوری که بیش‌ترین میزان شیوع اختلال نوشتن در پسران است.

جدول ۹: نتایج آزمون‌های مانوا برای متغیرهای تحقیق

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
اثر بیلابیلی	۰,۴۷	۳۸,۱۴	۱۴	۲	۰,۰۰۱	۰,۲۵
ویلکز لامبدا	۰,۴۷					
اثر هاتلینگ	۲۵					
بزرگترین ریشه روی	۰,۴۷					

همان طوری که در جدول ۹، ملاحظه می‌گردد مقدار لامبدا ویلکز برابر با ۰,۴۷ است این مقدار در سطح $(p < 0,05)$ معنادار است.

جدول ۱۰: نتایج تحلیل‌های دو، مقایسه فراوانی اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان دختر و پسر

مقیاس‌ها	صنف	پسر	دختر	مقدار خی دو	d.f	P
اختلال نوشتن	اول	۱۶	۱۳	۳۴,۱۸	۵	۰,۰۱۴
	دوم	۱۲	۱۰	۵۲,۱۰	۵	۰,۰۰۳
	سوم	۸	۹	۱۹,۴۷	۵	۰,۰۰۲
	چهارم	۱۱	۹	۴۷,۳۴	۵	۰,۵۲
	پنجم	۶	۵	۵۰,۱۴	۵	۰,۱۰۴
اختلال خواندن	ششم	۲	۶	۱۶,۹۴	۵	۰,۳۸۱
	کل	۵۴	۵۲	۴۳,۷۴	۵	۰,۰۱۵
	اول	۱۷	۱۳	۳۲,۸۴	۵	۰,۰۱۴
	دوم	۹	۸	۳۵,۰۴	۵	۰,۰۲۵
	سوم	۶	۷	۴۱,۶۱	۵	۰,۰۲۷
اختلال ریاضی	چهارم	۱۴	۹	۳۹,۷۸	۵	۰,۱۸۴
	پنجم	۶	۳	۲۸,۴۲	۵	۰,۲۱۷
	ششم	۲	۳	۳۶,۸۳	۵	۰,۰۰۱
	کل	۵۴	۴۳	۴۰,۰۶	۵	۰,۰۰۲
	اول	۹	۱۲	۵۳,۱۴	۵	۰,۰۰۴
اختلال خواندن	دوم	۷	۱۱	۴۵,۱۹	۵	۰,۰۰۱
	سوم	۶	۱۰	۵۷,۱۶	۵	۰,۱۲۵
	چهارم	۵	۸	۴۲,۳۸	۵	۰,۱۰۸
	پنجم	۳	۸	۳۷,۱۴	۵	۰,۰۳۴
	ششم	۲	۴	۶۲,۱۰	۵	۰,۰۰۵
کل	۵۳	۳۲	۳۴,۵۷	۵	۰,۰۲۱	

بررسی تفاوت میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص برحسب صنف تحصیلی با استفاده از آزمون خی دو صورت گرفت. نتایج به دست آمده از آزمون خی دو در جدول شماره (۱۰)، حاکی از وجود تفاوت در میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص بین دانش آموزان صنف اول تا ششم مکاتب ابتدایی کابل در سطح ۰,۰۵ بود. بنابراین، بین صنف های تحصیلی تفاوت وجود دارد، به طوری که بیشترین میزان شیوع در صنف اول ابتدایی است.

مناقشه و نتیجه گیری

نتایج این تحقیق نشان داد که ۲۴ فیصد دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص می باشند. اختلال نوشتن در دوره ابتدایی به ترتیب ۴۲,۶، ۳۲,۳، ۲۶,۵، ۲۹,۴، ۱۶,۱، ۱۲,۵ فیصد می باشد. اختلال خواندن در دوره ابتدایی به ترتیب ۴۴,۱، ۲۵، ۲۰,۳، ۳۳,۸، ۱۳,۲، ۷,۸ فیصد می باشد و اختلال ریاضی در دوره ابتدایی به ترتیب ۳۰,۸، ۲۶,۵، ۲۵، ۱۹,۱، ۱۶,۱، و ۹,۳ فیصد می باشد. این یافته ها با نتایج تحقیقات، کاستلیس و همکاران (۲۰۱۴)، اسلامی شهر بابکی و همکاران (۲۰۱۴)، دهندا و جکوات (۲۰۱۳) هم خوانی دارد. ولی با نتایج اسمایل و همکاران (۲۰۱۹)، کینکا و همکاران (۲۰۱۸) هم خوانی ندارد. در تبیین این یافته می توان به مواردی چون کمبود معلمین مسلکی در مکاتب، نبود امکانات آموزشی معیاری، نبود مکان مناسب آموزشی و مشکلات اقتصادی دانش آموزان اشاره نموده که به افزایش این اختلال دامن می زند.

براساس نتایج این تحقیق میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش آموزان دختر ۲۴,۶ فیصد و در دانش آموزان پسر ۲۳,۳ فیصد می باشد. این یافته ها با نتایج تحقیقات، بهراد (۱۳۸۴)، بهاری و همکاران (۱۳۹۳) هم خوانی دارد. در تبیین آن می توان به دو عامل اشاره نمود. نخست این که دختران در زمان تولد، عملکرد عصب روان شناختی توسعه یافته تری نسبت به جنس مذکر دارند و عامل دوم تئوری فرهنگی اجتماعی و محیط روان شناختی است.

هم چنین براساس نتایج به دست آمده، اختلال در بیان نوشتاری (۲۶,۵) بیشترین و اختلال ریاضی (۲۱,۳) کمترین میزان شیوع را داشته است. این یافته ها با نتایج تحقیقات موگاسیل و همکاران (۲۰۱۱) هم خوانی دارد. در ارتباط با میزان شیوع اختلال نوشتن به این نکته باید توجه نمود که تعیین میزان شیوع، معمولاً با مشکلاتی چون تنوع، تکنیک، معیار و ابزار مورد استفاده برای شناسایی کودکان مبتلاء روبرو است (لرنر، ۱۹۹۳). در تبیین این یافته تحقیق، می توان اذعان داشت که فراوان بودن اختلال خواندن در دانش آموزان مقاطع پائین تر تحصیلی به دلیل ذخیره کم واژه ها و هم چنین وجود خرده فرهنگ ها و قومیت های مختلف در شهر کابل و تأثیرگذار است.

نتایج نشان می‌دهد که ۲۱,۳ فیصد از دانش‌آموزان مکاتب دوره ابتدایی شهر کابل مبتلاء به اختلال در ریاضیات می‌باشند. در مجموع مؤلفه‌های گوناگونی در اختلال ریاضی مؤثرند که از آن میان می‌توان به حافظه کاری، توجه پایدار، بازداری شناختی، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی اشاره کرد. در واقع آنچه، در تفسیر این یافته تحقیق می‌توان بیان نمود، دامنه گسترده عوامل مرتبط با شیوع به‌خصوص در حوزه آموزش قابل کنترل یعنی آموزش‌های رسمی و حتی توجه به آموزه‌های غیررسمی می‌باشد.

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که میزان شیوع این اختلال در دانش‌آموزان دختر بیش‌تر از دانش‌آموزان پسر می‌باشد. تحقیق‌های مختلفی از جمله رحیمی (۱۳۹۲)، قربانی (۱۳۹۴)، و راو و همکاران (۲۰۱۶) تفاوت بین پسران و دختران را گزارش کرده‌اند، اما در بعضی از تحقیق‌ها از جمله محمدی (۱۳۸۲) و معین‌الغربانی (۱۳۹۴) بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود نداشت. در تحقیق حاضر تفاوت بین دختران و پسران در اختلال نوشتن معنادار نبود. در تبیین این مورد میتوان علاوه نمود که در اختلال نوشتن مهارت‌های حرکتی و توجهی نیز نقش دارند که ممکن است بر میزان شیوع و چگونگی این اختلال تأثیرگذار باشند. نکته دیگر این است که در این تحقیق بیش‌تر بعد املایی نوشتن در نظر گرفته شده است و ممکن است اگر به بعد انشایی و بیان نظرات توجه شود بین دختران و پسران تفاوت وجود داشته باشد.

نتایج این تحقیق نشان داد که میزان شیوع اختلال خواندن در پسران (۲۷٪) بیش‌تر از دختران (۲۱,۵٪) است، اما این تفاوت بین دو جنس معنادار نیست. این نتایج، با نتایج تحقیقات، راو و همکاران (۲۰۱۶)، هم‌خوانی دارد. در تبیین این امر می‌توان گفت شاید دختران در جنبه‌هایی از یادگیری ریاضی و پسران در جنبه‌های دیگری از اختلال یادگیری ریاضی مشکل داشته باشند، لذا نحوهٔ سنجش بر میزان شیوع اثرگذار است و ممکن است باعث شود گاهی میزان شیوع در پسران بیش‌تر باشد و گاهی در دختران. گذشته از آن ریاضی درسی است که باید فهمیده شود و صرفاً به حافظه اتکا ندارد و ممکن است دختران از انگیزه کم‌تری برای فهمیدن آن در صنف درس برخوردار باشند.

یافته‌های این بررسی نشان می‌دهد که در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی به ترتیب اختلال نوشتن در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۴۲,۶، ۳۲,۳، ۲۶,۵، ۲۹,۴، ۱۶,۱، ۱۲,۵ فیصد می‌باشد. اختلال خواندن در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۴۴,۱، ۲۵,۳، ۲۰,۳، ۳۳,۸، ۱۳,۲، ۷,۸ فیصد می‌باشد و اختلال ریاضی در صنف اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۳۰,۸، ۲۶,۵، ۲۵، ۱۹,۱، ۱۶,۱ و ۹,۳ فیصد می‌باشد. این یافته‌ها هم‌سو با یافته‌های، میاه‌نهری (۱۳۸۹)، رحیمی و همکاران (۱۳۹۲)، عامری و همکاران (۱۳۹۴)، موگاسیل و

همکاران (۲۰۱۱) و دهندا و جکوات (۲۰۱۳) است. با توجه به نتایج به دست آمده بیشترین میزان ابتلا به اختلالات یادگیری خاص در صنف اول، دوم و سوم مکاتب است و این امر احتمالاً به این علت است که دانش آموزان در این صنف هنوز به طور کامل به توانایی خواندن، نوشتن و حساب کردن تسلط پیدا نکرده‌اند و همین امر باعث می‌شود که در حین خواندن، نوشتن و حساب کردن، با مشکلات و اشتباهات بیشتری مواجه شوند و به زمان بیشتری نیاز دارند تا به‌توانند کلمات را شناسایی و رمزگشایی کنند و معانی و مفاهیم آن را درک نمایند. میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص در صنف‌های چهارم تا ششم مکتب کاهش را نشان می‌دهد و این نشان‌گر افزایش میزان تسلط دانش آموزان این صنف‌ها در مهارت خواندن، نوشتن و حساب کردن است. این امر تا حدودی توجیه‌کننده این مطلب است که چرا سرعت خواندن، نوشتن و حساب کردن دانش آموزان در صنف‌های اول، دوم و سوم مکتب پائین است و زمان بیشتری را برای انجام تکالیف مکتب نیاز دارند. از طرفی معمولاً مطالب خواندنی صنف‌های اول، دوم و سوم مکتب بیش‌تر شامل کتاب‌های درسی است که در مکتب تدریس می‌شود ولی در دانش آموزان صنف چهارم تا ششم به سرعت استفاده از کتاب‌های غیر درسی نیز گسترش می‌یابد و تمایل آن‌ها به خواندن کتب غیر درسی نیز افزایش را نشان می‌دهد. عوامل شخصیتی (اختلالات عاطفی و سازگاری)، عوامل اجتماعی، عوامل محیطی، عدم توجه به مکتب و تغییر مکرر مکتب یا معلم، شرایط نامساعد خانه، روش‌های آموزشی ناقص و تشکیلات ناقص مکتب، آموزش‌های نامطلوب، معلولیت‌های جسمانی مانند اشکالات دیداری و شنیداری، تدریس ناکافی و نامناسب به کودکان، عدم فراگیری معلم از مهارت‌های لازم جهت تدریس درس‌های پایه در مکاتب، توقعات فوق‌العاده بالا یا فوق‌العاده پایین معلم، عدم فعالیت‌های برانگیزنده، مشکلات اقتصاد، نبود صنف معیاری و ... می‌تواند به شیوع بیش‌تر این اختلالات نقش داشته باشد.

منابع

- احدی، حسن و کاکاوند، علیرضا. (۱۳۹۰). اختلالات یادگیری (از نظریه تا عمل) (چاپ اول)، تهران، انتشارات ارسباران.
- اخوان تفتی، مهناز و امیری، بنت الهدی. (۱۳۹۳). توجه انتخابی دیداری دانش‌آموزان نارساخوان و عادی، مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی پوهنتون الزهرا(س)، ۱۰، (۳) ۲۹-۴۶.
- افروز، غلام‌علی. (۱۳۹۰). اختلالات یادگیری، تهران، انتشارات پوهنتون پیام نور.
- انجمن روان‌پزشکی امریکا. (۱۳۹۳). راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی DSM-5، ترجمه رضاعی و همکاران، تهران، ارجمند، (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۳).
- بهاری قره‌گوز، علی و هاشمی، تورج. (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع مشکلات ویژه‌ی یادگیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی استان آذربایجان شرقی، اختلالات یادگیری خاص، ۳، (۱)، ۲۸-۴۳.
- بهاری، ابوالفضل؛ رسول رستم زاده ریز؛ مجتبی سلم آبادی و فاطمه بهاری. (۱۳۹۳). بررسی میزان شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان پایه اول و دوم مدارس ابتدایی بیرجند، اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم رفتاری، تهران، مؤسسه همایش‌گران مهر اشراق، مرکز همایش‌های پوهنتون تهران.
- بهراد، بهنام. (۱۳۸۴). فراتحلیل شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان ابتدایی ایران، تحقیق در حیطه کودکان استثنایی، ۱۸ (۴)، ۴۳۶-۴۱۷.
- جانه، مژده؛ ابراهیمی قوام آبادی، صغرا و علیزاده، حمید. (۱۳۹۱). بررسی کارکردهای اجرایی استدلال، برنامه‌ریزی سازمان‌دهی و حافظه‌کاری در دانش‌آموزان با و بدون اختلال ریاضی در مقطع ابتدایی استان تهران، تحقیق در حیطه‌ی افراد استثنایی، ۲ (۵)، ۴۲-۲۱.
- رجبی، سوران و پاکیزه، علی. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی نیم‌رخ حافظه و توجه دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص با دانش‌آموزان عادی، مجله اختلالات یادگیری خاص، ۱ (۳)، ۸۴-۶۳.
- سادوک، بنیامین؛ جیمز، سادوک و ویرجینیا، ال‌کوت. (۱۳۹۰). خلاصه روان‌پزشکی علوم رفتاری/ روان‌پزشکی بالینی کاپلان و سادوک ج ۳، ترجمه حسن رفیعی، خسرو سبحانیان، تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳، تهران، ارجمند.
- شایان، نسرم؛ اخوان تفتی، مهناز؛ عشایری، حسن. (۱۳۸۹). تأثیر روش ترمیمی دیویس بر بهبود اختلال خواندن بزرگ‌سالان، (مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی)، شماره ۱۲.
- شریفی، علی اکبر و داوری، رقیه. (۱۳۸۷). شیوع اختلال خواندن در دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم ابتدایی شهرکرد، دوره ۸، شماره ۴ (پیاپی ۳۰) ۴۱۳-۴۱۸.
- شریفی، علی اکبر و داوری، رقیه. (۱۳۹۱). شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان پایه‌ی اول و دوم ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری، ۱ (۲) ۷۶-۶۳.
- شفیعی، بیژن؛ توکل، سمیرا؛ علی‌نیا، لیلا؛ مرانی، محمد رضا؛ صداقتی، لیلا؛ فروغی، رقیه. (۱۳۸۷). طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان، شنوایی‌سنجی، ۱۷ (۲)، ۶۰-۵۳.
- عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه اثر بخشی روش‌های آموزش ریاضی به دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری دوره ابتدایی (مجله نوآوری‌های آموزشی)، ۳ (۸)، ۱۶-۱۱.

- عامری، محمدعرب؛ حمزئیان، عظیم و سهیلا، عدل راد. (۱۳۹۴). بررسی شیوع اختلالات یادگیری در دانش آموزان پایه‌های دوم تا پنجم مکاتب ابتدایی و میزان آگاهی معلمان در استان سمنان، کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم انسانی.
- کاپلان سادوک. (۲۰۱۵). خلاصه روان‌پزشکی، جلد سوم، ترجمه رضاعی، تهران: انتشارات فرزین.
- کرک، ساموئل؛ گالاگر، جیمز؛ آناستازیوف، نیکولا و کلمن، ماری. (۲۰۱۵). آموزش و پرورش کودکان استثنایی (ویرایش دوازدهم)، ترجمه دکتر علی رضا کاکاوند و مهیاس سهمیمی، تهران، انتشارات سرفراز.
- لرنر، جانت. (۲۰۰۶). اختلالات یادگیری خاص (اصول نظری، تشخیص و توان بخشی کودکان LD) (چاپ پنجم)، ترجمه، اکبر فریار و فریدون رخشان، تهران، انتشارات مینا.
- لرنر، ژانت. (۱۳۹۰). اختلالات یادگیری خاص، نظریه‌ها، تشخیص و راهبردهای تدریس؛ ترجمه عصمت.
- محمدی، شهلا. (۱۳۸۲). شیوع اختلال‌های یادگیری در بین دانش آموزان دبستان‌های ناحیه ۲ آموزش و پرورش رباط‌کریم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روان‌پزشکی تهران.
- نریمانی، محمد و رجبی، سوران. (۱۳۸۴). بررسی شیوع علل اختلالات یادگیری در دانش آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل، تحقیق در حیطه‌ی کودکان استثنایی، ۱۷ (۳)، ۲۵۲-۲۳۱.
- نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۲). اثربخشی شناختی برکاردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی، مجله‌ی اختلالات یادگیری خاص، دوره ۲، شماره ۳: ۹۱-۱۱۵.
- هالاهان، دانیل بی؛ کافمن، جیمز ام و پولن، پیج سی. (۲۰۱۵). یادگیرندگان استثنایی (مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه) (چاپ اول)، ترجمه، علی مشهدی و دیگران، تهران، انتشارات به نشر.
- هالاهان، دانیل پی و کافمن، جیمز. (۱۳۹۲). اختلال‌های یادگیری (مبانی، ویژگی‌ها، تدریس موثر)، ترجمه علیزاده، حمید و همتی، قربان و رضایی دهنوی، صدیقه، تهران، نشر ارسباران.
- Altarac, M., & Saroha, E. (2007). Lifetime Prevalence of Learning Disability Among US children. *Pediatrics*, 119(1), 77-83.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*
- Berninger, V. W. Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. & Raskind, W. (2007). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 10: 1-22.
- Castles, A., Wheldall, K., & NegtoN, m. (2014). Should we do away with dyslexia? *The Conversation website*.
- Davis, J. M., & Broitman, J. (2011). A brief overview of nonverbal learning disorder. *The educational therapist*, 27(3), 5-10.
- Dhanda, Akhil., Jagawat, Tushar. (2013). Prevalence and Pattern of Learning Disabilities in School Children. *Delhi Psychiatry journal*, 16(2).
- Eslami Shahrababaki, Mahin. Haghdoost, Ali Akbar. Nikseresht, Afsaneh, Rafee Shahrababaki, Hamideh. (2014). Prevalence of Learning Disability in Primary School students in Kerman city. *European Online Journal of*
- Flynn, J. M. & Rahbar, M. H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the School*, 31: 66-71.

- Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.
- Gorker., I.,Bozatli, L, et al. (2016). The Probable Prevalence and Sociodemographic Characteris of specific learning disorder in primary school children in Elirne. *Arch Neuropsychiatry*, 54: 343-349.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2011). *Exceptional learners*. Pearson/Allyn and Bacon. Retrieved from.
- Ismail. RM, Mohamed HT, Soltan BG. (2019). Prevalence of learning disabilities among a sample of primary school students. *Scial. Pzhar med fac Girls*, 3:125-130.
- Karande, S. (2005). *Specific Learning Disability: The invisible handicap*. *Indian Pediatrics*, 42, 315-319.
- Kinga morsenyi, Biancam. C.W. vanBers., et al. (2018). The specific learning disability in mathematics and comiorbidity with other developmental disorder in primary schoole age children. *British journal of psy*.
- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis And Teaching Strategies*, (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Mabbott, D. J. & Bisanz, J. (2008). Computational skills, working memory, and conceptual knowledge in older children with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 15-28.
- Mihandoost, Zeinab. (2011). the Survey of Correlate Causes of Learning Disabilities Prevalence among Elementary Students. *Asian Social Science*, 7(7), 194-198.
- Mogasale, V. V., Patil, V. D., Patil, N. M., & Mogasale, V. (2012). Prevalence of Specific Learning Disabilities Among primary School Children in a South Indian City. *Indian journal of pediatrics*, 79(3), 1-6.
- Rao, S, Ajay. R, et al. (2016). Prevalence of dyslexia among school children Mysore. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 6(1).
- Shalev, S.R., Manor,O., Amir, N., & Gross ,V. (1993)."The acquisition of in normal children: Assessment by a cognition model of dyscalculia Developmental". *Medicine and Child Neurology*.35.393-360.
- Swanson, L. H., Harris, R. K., & Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.

عوامل و راهکارهای کاهش اضطراب امتحان

پوهندوی محمد بشیر بهرامی

دیپارتمنت پیداگوژی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: bahrami.bashir@gmail.com

چکیده

هدف این مقاله دریافت عوامل اضطراب امتحان و راه‌های جلوگیری از آن می‌باشد. اضطراب امتحان یک معضله حاد میان دانش‌آموزان محسوب می‌شود و بیش‌ترین دانش‌آموزان از این مشکل رنج می‌برند، حتی این‌که از لحاظ روانی تعادل خود را از دست داده و به خود آسیب می‌رسانند. عوامل زیادی وجود دارد که منجر به اضطراب امتحان میان دانش‌آموزان می‌گردد، از جمله می‌توان عوامل فردی، خانواده‌گی، عوامل مربوط به مکتب و اساتید را نام گرفت. در مورد راه‌حل‌ها می‌توان گفت که در قدم نخست دانش‌آموزان برای یادگیری بهتر باید از برنامه منظم برخوردار باشند، والدین توقعات بیش از حد و توان از فرزندان خود نداشته باشند. اساتید نیز امتحان را بسیار بزرگ جلوه ندهند و به‌عنوان وسیله‌ای تهدید استفاده نمانند، بلکه امتحان را به‌عنوان وسیله اندازه‌گیری دانش معرفی نمایند، تا از اضطراب امتحان جلوگیری صورت گیرد. باید یادآور شد که این مقاله به روش تحقیق مروری و کتابخانه‌ای تهیه شده و از منابع معتبر جهت وضاحت هرچه بیش‌تر موضوع استفاده صورت گرفته است.

اصطلاحات کلیدی: امتحان؛ اضطراب؛ اضطراب امتحان؛ خانواده؛ ترس

Factors and Solutions to Reduce Exam Anxiety

Asstt. Prof. Mohammad Bashir Bahrami

Department of Pedagogy, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kabul University, Kabul, Afghanistan
Email: bahrami.bashir@gmail.com

Abstract

The main goal of this article was to investigate the reasons for exam anxiety and ways to prevent it. Exam anxiety is a hot topic among students, and most students suffer from this type of anxiety. Even they lose their mental control and damage themselves. Many reasons cause exam anxiety for students, such as personal and family reasons and reasons related to schools and teachers. To solve this problem, students should have an organized plan for better learning. Furthermore, parents should not have high expectations of their children. Moreover, teachers should not give more importance to exams than the lessons they teach and should not use exams as a considerable threat. However, a teacher should indicate that the exam is only to figure out the understanding level of students. This article is developed based on article review methods, and different books and resources were used to prepare it.

Keywords: Exam; Anxiety; Exam Anxiety; Family; Phobia

مقدمه

عموماً اضطراب و ترس در سال‌های اولیه زندگی رایج است اما اضطراب از مکتب و خصوصاً امتحان، بین سنین ۱۰ تا ۱۱ سالگی شروع می‌شود و در ۲۵٪ از دانش‌آموزان اضطراب امتحان آسیب‌زا بوده و با افزایش سن میزان آن افزایش می‌یابد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اصطلاح کلی اضطراب امتحان، به نوعی از اضطراب با هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و نتیجه آن ناتوانی مقابله با موقعیت‌های دشوار مانند امتحان است. اضطراب امتحان به‌عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی رابطه تنگاتنگ با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. اضطراب امتحان با شخصیت و اعتماد به‌نفس دانش‌آموزان نیز ارتباط دارد به‌طوری‌که در دانش‌آموزان درون‌گرا و دانش‌آموزان با اعتماد به‌نفس کم‌تر شایع‌تر است (ابوالقاسمی، ۱۳۷۸، ص ۲۵). اضطراب امتحان علی‌رغم آمادگی لازم برای امتحان به دلایل مختلفی قبل یا در حین امتحان بروز می‌یابد. معمولاً نشانه‌ها به‌صورت علائم جسمانی، هیجانی و رفتاری مشخص می‌شود و تجربیات ناموفق پیشین تأثیر زیادی بر این اضطراب دارند. در جریان رشد کودکان و نوجوانان طیف وسیعی از اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند. گاه این اضطراب‌ها از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره و تحصیلی آنان را دشوار می‌سازد. یکی از این اضطراب‌ها؛ اضطراب امتحان است. نتایج مطالعات انجام شده در مورد اثر اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک‌سان نبوده است. بعضی ارتباط قوی بین کاهش عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان گزارش کرده‌اند و بعضی ارتباط کم داشته است.

از این‌رو درک عوامل اضطراب امتحان و راه‌های جلوگیری از آن می‌تواند زمینه را برای کنترل این مشکل روانی میان دانش‌آموزان مساعد سازد. از طرف دیگر اساتید و معلمان نیز باید بدانند که امتحان نباید تبدیل به یک عامل چالشی ایجادکننده مشکلات روانی برای دانش‌آموزان گردد؛ ازین جهت است که یافته‌های این مقاله می‌تواند برای دانش‌آموزان و اساتید جهت کنترل و کاهش اضطراب امتحان سودمند واقع شود. بنابراین در مقاله‌ها تلاش می‌شود که علایم و عوارض جانبی اضطراب امتحان معرفی شود و نقش خانواده و عوامل ایجادکننده امتحان بررسی گردد و بالاخره راهکارهای کاهش آن شناسایی شود.

مفهوم اضطراب

اضطراب را در واقع همه انسان‌ها تجربه می‌کنند، اضطراب احساس ناخوشایند و اغلب مبهم است که با یک یا چند تا از احساس‌های جسمی همراه می‌گردد (آلیانی و همکاران، ۱۳۸۲). طبق بیان لافون اضطراب

یک انتظار به ستوه آورنده است و ممکن است در تنشی گسترده، موحد و اغلب بی‌نام اتفاق می‌افتد. این حالت که به شکل احساس و تجربه کنونی است، مانند هر اغتشاش هیجانی در سطح هم‌بسته روانی و بدنی در فرد پدید می‌آید و ممکن است یک تهدید عینی و اضطراب آور داشته باشد. در واقع اضطراب به‌عنوان احساسی رنج آور است که با یک موقعیت ضربه‌آمیز کنونی یا به انتظار خطری که به شئی نامعینی وابسته است تعریف می‌شود (دادستان، ۱۳۷۵، ص ۶۱). اما تعریف D.S.M.I.V از اضطراب این‌گونه است: نگرانی پیشاپیش نسبت به خطرها، بدبختی‌های آینده، توأم با احساس بی‌لذتی، با نشانه‌های بدنی تنش، منبع پیش‌بینی نشده می‌تواند درونی یا بیرونی باشد (پورافکاری، ۱۳۶۸، ص ۱۲۵). تحقیقات و بررسی‌ها نشان می‌دهند که اضطراب در طبقات کم‌درآمد و افراد میان‌سال و سال‌خورده نسبت به بقیه افراد بیش‌تر دیده می‌شود. ریشه‌ها و اثر اضطراب از واژه استرآب می‌باشد و بنیاد آن نیز بر این پایه است که جانور استر هنگامی که رخ خود را در آب می‌بیند دچار ترس و نگرانی و دلهره می‌شود، از این رو به این حالت یا نهش استرآب گفته می‌شود که این واژه سپس به تازی رفته و اضطراب نام گرفته است (میرشکاری، ۱۳۹۵، ص ۱۳).

مفهوم اضطراب امتحان

به نقل از ساراسون و دیویدسون (۱۹۹۵) اضطراب امتحان نوعی خود اشتغالی ذهنی است که با خود کم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود بروز پیدا کرده و اکثراً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های جسمانی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌گردد (حبیبی، ۱۳۹۷، ص ۲۷). به عبارت دیگر: اضطراب امتحان، احساس نامطلوب یا حالت هیجانی است که افراد در امتحان‌های رسمی یا سایر موقعیت‌های ارزش‌یابی تجربه می‌کند. زیدنر ۱۹۹۸ اضطراب امتحان را به‌عنوان پاسخ‌های رفتاری، شناختی، روانی افراد که باعث برانگیختن احساس منفی درباره ارزیابی یا امتحان می‌شود، تعریف می‌کنند. زمانی که فرد مضطرب می‌شود، سیستم روانی بر انگیزته می‌شود مثلاً ضربان قلب و تولید عرق بیش‌تر می‌شود. در همان زمان افراد ممکن است احساس بی‌کفایتی بیش‌تری کنند. زمانی که افراد اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند این پاسخ فزیک‌شناختی ممکن است به شناخت‌ها و احساسات منفی در موقعیت ارزیابی منتهی شود. اضطراب امتحان، اضطراب تجربه شده در ارتباط با امتحانات و نتایج آن است و ممکن است در طول امتحان دادن تجربه شود و شامل تأثیرات خاص اجزاء شناختی و روانی گردد. رشد اضطراب امتحان در سال‌های قبل از مکتب شروع می‌شود و افزایش متوسطی در طول دوره ابتدایی و ثبات متوسطی در دوران بعد از ابتدایی در دانش‌آموزان نرمال دارد (ابوالقاسمی، ۱۳۷۸، ص ۱۲). در حقیقت می‌توان گفت که پدیده‌ی اضطراب امتحان احتمالاً از زمانی که امتحان‌های را

به منظور ارزیابی پیشرفت تحصیلی و کارآمدی افراد مورد استفاده قرار دادند وجود داشته است (دادستان، ۱۳۷۵، ص ۱۲۰). بیش تر تحقیقات اضطراب امتحان را به عنوان واکنش های رفتاری، هیجانی، شناختی، روانی در ارتباط با موقعیت امتحان توصیف می کنند. اضطراب امتحان به دو جزء اصلی شناختی، هیجانی تقسیم می شود. نگرانی به جنبه شناختی تجربه اضطراب مثل انتظارات منفی از امتحان، تفکرات در مورد خود، در مورد شکست های ممکن، احتمال نتایج بد در مواردی از شکست در امتحان مربوط است. هیجانی به واکنش های بدنی که در ارتباط با بیش برانگیختگی سیستم خودکار عصبی (مثل عصبی بودن، تنش داشتن) اشاره دارد. لیبرت و موریس (۱۹۶۷) به صورت مؤثر نگرانی را به عنوان شناختی در مورد نتایج و اثرات شکست و هیجان را به عنوان واکنش روانی سیستم عصبی به استرس تعریف می کنند و بیان می دارد که بین این دو جزء ارتباط قوی وجود دارد.

اضطراب امتحان یکی از شکل های اضطراب حالت است. از آنجا که ما در جامعه ای زندگی می کنیم که موفقیت پوهنتونی به صورت فزاینده ای به وسیله امتحان های رسمی سنجیده می شود تمرکز روی عملکرد شدید عامل افزایش استرس دانش آموزان است. نیاز به علم، افزایش تخصص، نیاز به ارزیابی افراد و امتحان ها با هدف ارزیابی، طبقه بندی و انتخاب برای ورود به پوهنتون و یافتن شغلی بهتر، مورد نیاز است. این سبک زندگی به نوعی اضطراب امتحان را تبیین می کند. از آنجا که امتحان ها و امتحانات برجسته های مهم زندگی جوانان تأثیرگذار است. امتحان دادن منبع اصلی استرس در زندگی جوانان است، مخصوصاً زمانی که نمرات امتحان به عنوان درجه های برای فرصت های شغلی آینده است.

اضطراب امتحان در ارتباط با متغیرهای موقعیتی مثل سطح انگیزش، پیچیدگی وظایف، نتایج عملی از عملکرد بالا و پایین است ولی از فردی به فرد دیگر متفاوت است. بنابراین، بعضی افراد زمانی که امتحانی را کامل می کنند، نسبتاً آرام هستند و بعضی دیگر موقعیت را به عنوان خطر و تهدید ارزیابی می کنند و سطح بالاتری از اضطراب حالت را زمانی که امتحان گرفته می شود، دارند. به این ترتیب نحوه مقابله هر فرد نقش موثری بر اضطراب امتحان دارد.

عوامل اضطراب امتحان

عوامل متنوع در ایجاد اضطراب امتحان میان دانش آموزان دخیل اند؛ اما در ذیل به بررسی عوامل فردی، خانوادگی و عوامل مربوط به مکتب و اساتید به عنوان تأثیرگذارترین عامل ها پرداخته می شود:

عوامل فردی

۱. انتظار بیش از حد از خود و ضعف اعتماد به نفس: گاهی انتظارات فرد از خود، بیش از توانایی های اوست. به عنوان مثال، يك دانش آموز متوسط، دائماً در پی کسب نمره ای کامل یا بلندترین نمره

برای رقابت با دانش آموز ممتاز است و چون به این هدف نمی‌رسد دچار ضعف اعتماد به نفس و اضطراب می‌گردد.

۲. عدم باور مثبت نسبت به موفقیت: گاهی دانش‌آموزان علی‌رغم تلاش برای خواندن و یادگرفتن مرتب با خود و دیگران مطرح می‌کنند که چه فایده، آن قدر سخت است که می‌دانم موفق نمی‌شوم.
۳. رقابت بیش از حد: زمانی است که دانش‌آموزان در مکتب و یا فرزندان در خانه برای برتری یافتن بر یکدیگر به رقابت بپردازند.
۴. عدم آمادگی و برنامه‌ریزی لازم: هنگامی که فرد به علت نداشتن برنامه‌ریزی درسی و مطالعه‌ی صحیح آمادگی لازم را برای امتحان کسب نکرده باشد.
۵. عدم تمرکز بر امتحان و درس خواندن: عدم دقت و تمرکز در انجام وظایف یا درس خواندن در طول سال باعث می‌شود تا یادگیری سطحی باشد و در موقع امتحان یادآوری مطالب دشوار بوده و موجب اضطراب شود.
۶. شخصیت مضطرب و کمال‌گرا: بخشی از این عامل ژنتیکی و بخشی از آن حاصل یادگیری در محیط خانواده و زندگی است، والدین مضطرب و کمال‌گرا، به‌طور غیرمستقیم، اضطراب و کمال‌گرایی را به فرزندان خود الگو می‌دهند.
۷. کم بودن انگیزه و هوش متوسط: نداشتن انگیزه پیشرفت بالا به دلایل متعدد چون محیط خانوادگی، ضعف اعتماد به نفس و هم‌چنین پاداش بیش از حد برای قبول شدن یا گرفتن نمره بالا از سوی والدین و اطرافیان (شریفی، بهرامی، ۱۳۹۹، ص ۲۲۰).

عوامل خانوادگی

۱. سخت‌گیری بیش از اندازه: زمانی که والدین با نزدیک شدن زمان امتحان، فشار مضاعفی برای آماده شدن و گرفتن نمره بالا در مورد فرزند خود به‌کار می‌برند و یا پی در پی درباره‌ی امتحان به او هشدار می‌دهند.
۲. عدم حمایت و تشویق کودک: مواردی که والدین و خانواده، اهمیتی برای زمان امتحانات کودک و کنترل آرامش در خانه و پرهیز از سر و صدا و رفت و آمد قایل نمی‌شوند، دانش‌آموز احساس تنهایی و بی‌پشتوانگی نموده و مضطرب می‌گردد. والدین مضطرب و توجه بیش از حد به مسایل تحصیلی فرزند: وجود اضطراب در والدین موجب انتقال آن به فرزند و تشدید اضطراب او می‌شود (مخصوصاً در ایام امتحان). برخی از والدین، هنگام امتحانات، بیش از فرزندان شان درگیر درس

می‌شوند و حتی به مزاح می‌گویند که امتحان دارند!!! این امر به اضطراب بیش‌تر دانش‌آموز دامن می‌زند.

۳. اختلافات خانوادگی: جو متشنج در خانواده، اختلافات والدین، تولد فرزند تازه در خانواده و
۴. رقابت غیرمنطقی: وقتی ناتوانی‌های دانش‌آموز با توانایی‌های دیگری سنجیده شود و این امر با سرزنش همراه باشد، اعتماد به نفس او کم و بر اضطراب او افزوده می‌شود. مثلاً پسر دوستم المپیاد ریاضی مدال آورده، درحالی‌که پسر من هنوز تقسیم سه رقمی را بلد نیست.
۵. تهدیدهای بی‌مورد: وقتی اطرافیان و مخصوصاً والدین، شرایط ویژه و سخت در ایام امتحان برقرار می‌کنند و فرزند خود را از گرفتن نمره کم یا عدم قبول شدن می‌ترسانند و تهدید می‌کنند.
۶. الگوهای خشک فرزندپروری: برخی والدین ارتباط مناسب و دوستانه‌ای با فرزند خود برقرار نمی‌کنند و از سیاست چوب‌تر استفاده می‌کنند که این امر، فاصله آن‌ها را از نظر عاطفی با فرزندشان بیش‌تر کرده و او را دچار مشکل می‌کند.
۷. سرزنش و تنبیه: وقتی اطرافیان فردی را با القابی مانند بی‌استعداد، بی‌عرضه و ... مورد خطاب قرار می‌دهند، تصویر ذهنی ناتوانی یا تفکر منفی را در فرد به‌وجود می‌آورند. این امر اضطراب امتحان را در فرد تشدید می‌کند.
۸. الگوهای خشک و غیرقابل انعطاف پرورش انتظارات بیش از حد، تنبیه و سرزنش، عدم تشویق، وضعیت اقتصادی، اجتماعی پایین (ربیعی، ۱۳۸۷).

عوامل مربوط به مکتب

۱. انتظارات غیرواقعی معلمان: علی‌رغم تلاش معلمان زحمت‌کش، برخی انتظارات غیرواقعی از دانش‌آموزان، آن‌ها را در وضعیت بدی قرار می‌دهد. درحالی‌که توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها از این انتظارات می‌کاهد.
۲. محیط نامناسب امتحان و مقررات خشک: گاهی قوانین خشک، رسمی و انعطاف‌ناپذیری که بر مبنای عدم اعتماد به دانش‌آموز از سوی مدرسه و عوامل اجرایی امتحانات وضع گردیده، می‌تواند بر شدت اضطراب بیفزاید.
۳. نوع پرسش‌های امتحان: گاه براساس توافق قبلی امتحان از بخشی از کتاب است و سر امتحان مشخص می‌شود که از جاهای دیگر هم سؤال آمده است، این امر نیز اضطراب زیادی در دانش‌آموز ایجاد می‌کند.

۴. ایجاد رقابت‌های ناسالم: بهتر است هر دانش‌آموز تنها با خودش مقایسه شود و مسیر پیشرفت او مشخص گردد.
۵. عوامل مزاحم مثل سر و صدا و نور و تهویه نامناسب: نور کم یا خیلی زیاد، سروصدای بیرون از مکتب و ...
۶. بیش از حد مهم جلوه دادن برخی درس‌ها: وقتی معلم یا والدین بعضی از درس‌ها را به هر دلیلی خیلی مهم تلقی می‌کنند، در فرد ترس یا نگرش منفی نسبت به آن درس‌ها به وجود می‌آید (دادستان، ۱۳۷۵ص ۴۵).

راهکارهای کاهش اضطراب امتحان

برای کاهش و جلوگیری از اضطراب امتحان راهکارهای متنوع وجود دارد، اما با در نظر داشت عوامل اضطراب امتحان می‌توان راهکارهای ذیل را جهت کاهش و جلوگیری از اضطراب امتحان مؤثر دانست:

- آمادگی برای امتحان و مشخص کردن اهداف: یکی از عوامل نامرئی و ظاهراً نا آشکار اضطراب و نگرانی از امتحان مشکل هدف‌یابی دقیق است. دانش‌آموزان حتماً هدف‌های سالانه، ماهانه، هفتگی و روزانه را برای موفقیت خود در نظر بگیرد و آن‌ها را مشخص کنند. مشخص کردن هدف‌های تحصیلی و برنامه‌ریزی برای آن‌ها از اضطراب و نگرانی ناشی از امتحان می‌کاهد و در راه کسب آرامش به آن‌ها کمک می‌کنند.
- واقع‌بینی: دانش‌آموزان سعی کنند به انتظار دیگران در ارتباط با خود، اهمیت زیادی ندهند. خصوصاً اگر این انتظارات غیرمنطقی باشند. از خود، انتظار صد در صد ایده‌آل نداشته باشند. همین انتظارات غیر واقعی، آن‌ها را نگران می‌کند.
- ورزش: به‌طور مرتب ورزش کردن برای کاهش اضطراب کمک می‌کند؛ دانش‌آموزان می‌توانند ورزش دلخواه خود را انتخاب نموده و به‌طور مرتب در حد توانایی خود ورزش کنند. ورزش‌هایی چون پیاده‌روی، دوش، شنا، علی‌الخصوص یوگا برای ایجاد تمرکز، بسیار مؤثر هستند (کندوانی، ۱۳۸۸). مرکز مشاوره‌ی پوهنتون آنتزیو، راهبردهای مفید برای کاهش اضطراب امتحان موارد زیر را بر می‌شمارد:

- اجتناب از خوردن کافئین.
- به‌موقع حاضر شدن در جلسه‌ی امتحان.
- اجتناب از کسانی که تفکر منفی دارند.
- مطالعه‌ی صحیح.

۵. ملاقات با استادان و سؤال کردن از آنان در باره‌ی امتحان (ربیعی، ۱۳۸۷).

نتایج تحقیق‌های ساراسون (۱۹۹۴) نشان داده که اکثر استرس‌ها و اضطراب امتحان دانش‌آموزان به علت فقدان پیامد مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها و مدیریت زمان است. یکی از روش‌های کاهش اضطراب امتحان، افزایش ظرفیت شناختی و توانایی‌های روانی اجتماعی است که از طریق آموزش مهارت‌ها صورت می‌پذیرد (پاشایی، ۱۳۸۸).

آگاهی‌دهی خانواده‌ها: خانواده‌ها نقش اساسی و کلیدی را در ایجاد اضطراب امتحان میان فرزندان شان و نیز در کاهش آن دارند. برخی از توصیه‌های زیر می‌تواند برای کاهش اضطراب امتحان میان دانش‌آموزان مفید واقع شود:

۱. استرس را کاهش دهید: استرس و تنش بیش از حد در خانه از قبیل جر و بحث، دعوا، وظایف و فعالیت‌های زیاد و غیره می‌تواند اثری منفی روی کودک شما داشته باشد. به دنبال راه‌هایی برای کاهش استرس باشید. به عنوان مثال هر روز حتی برای چند دقیقه یک کاری را به منظور تفریح انجام دهید. مثلاً یک داستان بخوانید، پیاده روی کنید، یک برنامه تلویزیونی محبوب را کنار هم ببینید. هم چنین به اختلافاتی که میان اعضای خانواده ایجاد می‌شود رسیدگی کنید و نشست‌هایی خانوادگی را برای بحث درباره مشکلات تشکیل دهید. والدین هم چنین باید مراقب باشند که در حضور کودکان، برای بیان ناراحتی و عصبانیت خود جر و بحث نکنند و صدای خود را بالا نبرند.
۲. ایجاد عادت کنید: برای وعده‌های غذایی، انجام وظایف، زمان سکوت و آرامش و خواب زمان‌هایی را تعیین کنید و آن‌ها را به اموری عادی تبدیل کنید. به کودک خود کمک کنید عادت‌های خاص برای خوابیدن داشته باشد که می‌تواند شامل حمام گرفتن و یا خواندن یک داستان و غیره باشد. این امر می‌تواند به کودک تان کمک کند و روش‌های بهتری برای کنترل اضطراب خود ابداع کند.
۳. همکاری با هم: این نکته اهمیت دارد که شما و همسر تان با همکاری هم به کودک تان کمک کنید بر اضطراب و نگرانی‌هایش غلبه کند. اگر پدر و مادر با هم هماهنگ نباشند، شرایط برای کودک سردرگم‌کننده می‌شود. سعی کنید درباره روش‌های مدیریت اضطراب کودک خود با هم توافق داشته باشید (مثلاً هر دو درباره اطمینان خاطر دادن یا عمل به قرار دادن برخی محدودیت‌ها از قبیل ممانعت از خوابیدن کودک در اتاق خواب پدر و مادر، با هم توافق کنید و در زمینه تشویق کودک نیز با هم هماهنگی داشته باشید).

۴. حمایت‌گر باشید: به یاد داشته باشید که برای فرزند شما رویارو شدن با ترس‌های شان دشوار است به همین سبب به آن‌ها نخندید و یا ترس‌های شان را کوچک جلوه ندهید (به‌عنوان مثال نگویید که «بی منطق نباشد» و یا «احمقانه است»). «بلکه بگذارید فرزندتان بداند این‌که ما از چیزی ترس داشته باشیم امری عادی است و همه از یک چیزی می‌ترسند. به وی بیاموزید که می‌تواند بر ترس‌های خود غلبه کند. زمانی که فرزند شما ناراحت است با وی صحبت کنید و به حرف‌های وی گوش دهید و بگذارید این پیام را دریابد که صحبت کردن درباره احساس‌ها کار خوبی است. بگذارید فرزندتان بداند که شما وی را درک می‌کنید و به او کمک کنید، راه‌هایی را برای غلبه بر موقعیت‌های ناراحت‌کننده پیدا کند (به‌عنوان مثال به وی بگویید می‌دانم که از رفتن به آن‌جا ترس داری ولی تو در حال کار روی غلبه بر ترس دور شدن از خانه هستی. ما چگونه می‌توانیم این کار را برای تو راحت‌تر کنیم؟ بهتر است برای رویارویی با شرایط دنیا اندکی هم حس طنز داشته باشیم. ما همگی از پیدا کردن جنبه طنزآموز و خندیدن به اشتباهات زندگی لذت می‌بریم (حبیبی، ۱۳۹۷، ص ۲۲).

توصیه‌هایی برای والدین

برعلاوه موارد فوق برخی توصیه‌های زیر می‌تواند برای والدین جهت کاهش و جلوگیری از اضطراب امتحان مؤثر واقع شود:

۱. توجه داشته باشیم که: فرد مضطرب از آینده می‌هراسد و این ترس بر فعالیت او تأثیر دارد و اغلب باعث حمله‌های عصبی می‌شود. شخص مضطرب همیشه در شك و تردید به سر می‌برد و نمی‌تواند در هیچ موردی به سرعت تصمیم بگیرد؛ زیرا از اشتباه کردن می‌ترسد و عدم تصمیم را به تصمیم غلط ترجیح می‌دهد.
۲. اجازه دهیم دانش‌آموزان بدانند که امتحان، ارزیابی از میزان پیشرفت تحصیلی آنان است. به‌وسیله امتحان مشخص می‌شود، دانش‌آموز چه مطالبی را آموخته است و از ترکیب آموخته‌های خود چه مسائلی را می‌تواند حل کند یا به کشف چه مطالب تازه‌ای می‌تواند برسد.
۳. پس از همان صنف اول ابتدایی کودکان را تشویق به امتحان دادن بکنیم. آنان را ترغیب کنیم خود را بیازمایند تا بفهمند چقدر از مطالب جدید را آموخته‌اند. حتی می‌توانیم آن‌ها را تشویق کنیم خودشان از خودشان امتحان بگیرند تا امتحان دادن برای شان عادی و به یک سرگرمی تبدیل شود.
۴. آن‌چه می‌بایست بیش‌تر مورد توجه والدین قرار گیرد، میزان تلاش کودکان و نوجوانان است، نه صرف نتایج حاصل از انجام روش‌های مختلف. همواره شایسته است با درک صحیح از ماهیت

تفاوت‌های فردی و شناخت درست از ویژگی‌های ذهنی، روانی و جسمی دانش‌آموزان، از مقایسه بی‌مورد کودکان با یکدیگر اجتناب ورزیم و رقابت‌های فردی و گروهی را صرفاً در شرایط عادلانه و با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و فراهم ساختن محیطی صمیمی و دوست‌داشتنی ایجاد کرد.

۵. برای کاهش اضطراب ناشی از امتحان، علاوه بر داشتن انتظارات معقول از کودکان و نوجوانان تشویق نقاط مثبت و توان‌مندی‌های آن‌ها، تقویت اعتماد به‌نفس ایشان و سرانجام فراهم کردن آرامش خاطر آنان، شایسته است بر تلاش هرچه بیش‌تر کودکان و نوجوانان در حد توان شان تأکید کنیم تا تسلط بیش‌تری بر موضوع مورد نظر داشته باشند. بدیهی است هرچه با تسلط بر موضوع درس، آمادگی ذهنی و روانی بیش‌تری برای دروس داشته باشند، اضطراب شان کم‌تر خواهد بود. هم‌چنین بد نیست پیش از امتحانات اصلی، از امتحانات فرضی و آزمایشی به‌منظور آشناسازی دانش‌آموزان با سؤالات و نحوه امتحان استفاده شود.

نقش معلمان در کاهش دادن اضطراب امتحان

معلمان مراکز تعلیمی نقش اساسی را در ایجاد نمودن اضطراب و یا هم برعکس آن نقش دارند. معلمین نباید در ایام درس دادن جهت ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان از امتحان دشوار و سخت خبر دهد، زیرا این عمل وی باعث ایجاد ترس و تشویش میان شاگردان در مورد ناکامی می‌گردد. و در نتیجه شاگردان مضطرب و ناآرام می‌گردند. معلمان باید از امتحان به‌عنوان یک وسیله‌ی ارزیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان استفاده نمایند و این مسئله را برای شاگردان قبل از امتحان واضح سازد تا شاگردان دید مثبت نسبت به امتحان داشته باشند. از نظر تعلیم و تربیه معلمان موفق کسانی هستند که بتوانند با شاگردان خود رابطه‌ی عاطفی مبنی بر محبت و صمیمیت ایجاد کنند، و شاگردان درکنار معلم خود احساس آرامش و امنیت نمایند، معلم می‌تواند با یک لبخند گرم و گفتن یک جمله دل‌گرم‌کننده مثل موفق باشید، تا حدودی اضطراب امتحان دانش‌آموزان را برطرف کند. حتی اگر امتحان مشکل به‌نظر رسد، اگر محصلان اطمینان داشته باشند که واقعاً استاد خواهان موفقیت شان است، نگرانی کم‌تر خواهند داشت (عسگری، ۱۳۷۹).

برعلاوه معلمان برای کاهش دادن اضطراب امتحان شاگردان باید نکات ذیل را در نظر گیرند:

۱. معلم باید امتحان را یک وسیله‌ی خوب یادگیری برای شاگردان قرار دهد؛
۲. هدف معلم از امتحان پیمایش نمودن محصول یادگیری شاگردان باشد و بس؛
۳. معلم نباید امتحان را نزد شاگردان بسیار سخت و دشوار معرفی نماید؛

اگر ممکن باشد، معلم قبل از گرفتن امتحان اصلی یک و یا بیش‌تر از آن، امتحان نمونه‌وی را از شاگردان اخذ نماید (شریفی، بهرامی، ۱۳۹۹، ص ۲۲۱). هم‌چنان برای راه‌حل این معضله اقدامات ذیل نیز می‌تواند مفید واقع شود:

۱. ارزیابی واقع‌بینانه و بدون اغراق از امتحان: اگر محصلان امتحان را امری عادی تلقی کنند و از قوانین و سؤالات ترسانده نشوند، کم‌تر دچار اضطراب می‌شوند.
۲. اجتناب از توجه بیش از حد به اضطراب امتحان: هر اندازه که محصلان اضطراب امتحان را بیش‌تر در معرض توجه قرار دهند، دلهره و نگرانی آن‌ها بیش‌تر خواهد شد، بهتر است به‌جای توجه بیش از اندازه به اضطراب امتحان، به‌تجارب موفقیت‌آمیز قبلی خود توجه کنند.
۳. رفتارهای سازنده مانند مشورت و تمرین: پاسخ‌ها و رفتارهای سازنده از قبیل مطالعه بیش‌تر، مشورت با دیگران، تمرین سؤالات امتحانی قبلی و یا سؤالات احتمالی فعلی می‌تواند مضر باشد.
۴. ایجاد شایستگی برای غلبه بر امتحان: باید در محصلان این احساس ایجاد شود که امتحان مشکلی ندارد و می‌توان بر آن مسلط شود، برای این منظور می‌توان موقعیت‌های مشابه امتحان واقعی ایجاد کرد تا اضطراب آنان در اثر تجربه این موقعیت‌های بی‌خطر کاهش یابد.
۵. برطرف کردن محرک‌های نامطلوب: محرک‌های نامطلوبی مانند احساس گناه، ناامنی و ترس از گرفتن نمره پایین (پیترز، ۱۳۹۲، ص ۳۰).

نتیجه‌گیری

اضطراب امتحان عبارت از ترس و دلهره ناشی از امتحان است که سبب ایجاد ناراحتی در وجود دانش‌آموزان می‌گردد. اضطراب امتحان منجر به بیماری‌های جسمی، روانی، ترک تحصیل، و افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. اضطراب امتحان عوامل مختلف دارد که عبارت از مکتب، پوهنتون و دیگر محل‌های آموزشی، اساتید، خانواده و خود دانش‌آموز می‌باشد. سخت‌گیری بیش از حد اساتید برای امتحان و روش‌های نمره‌دهی در ایجاد اضطراب امتحان نقش اساسی را داشته‌اند. هم‌چنان رقابت‌های ناسالم خانواده و توقع بیش از حد والدین از فرزندان شان در اخذ نمرات بلند، زمینه را برای ایجاد اضطراب امتحان مساعد می‌سازد. برعلاوه باید گفت که رقابت‌های ناسالم، خود برترینی و غیر واقع‌بینی دانش‌آموزان از خود، نداشتن هدف، عدم برنامه برای مطالعه و آماده‌گی برای امتحان نیز از عوامل ایجاد کننده اضطراب امتحان می‌باشد. برای کاهش و کنترل اضطراب می‌توان موارد که منشأ اضطراب امتحان است، شناسایی شود و بعد می‌توان به‌سادگی راه‌حل را پیشنهاد کرد. در قدم نخست دانش‌آموزان باید برای خود هدف را تعیین نموده و برای رسیدن به آن سعی و تلاش منظم و پلان شده را نمایند، که این کار

سبب کاهش اضطراب امتحان در آنان می‌گردد. دانش‌آموزان باید از رقابت‌های ناسالم بپرهیزد و احساس خود برتری را کنترل کنند. هم‌چنان دانش‌آموزان مهارت‌های مقابله با مشکلات و اضطراب امتحان را در خود تقویت نمایند تا بدینوسیله بتوانند از اضطراب امتحان جلوگیری کنند. معلمان نیز می‌توانند با داشتن رابطه نیک و سالم عاطفی با دانش‌آموزان در کاهش اضطراب امتحان نقش داشته باشند. آن‌عده از معلمان و اساتید که سؤال‌های معیاری و مناسب تهیه نمی‌نمایند و امتحان را نزد دانش‌آموزان بسیار بزرگ و بیش از حد با اهمیت جلوه می‌دهند عامل اضطراب امتحان شمرده می‌شود. که باید به این نکته توجه داشته باشند. معلمان و اساتید می‌توانند با اخذ امتحان و ارزیابی‌های مکرر و توضیح این نکته که ارزیابی و امتحان فقط برای اطمینان از حصول هدف‌های آموزشی می‌باشد و بس، می‌توانند اضطراب امتحان را میان دانش‌آموزان تا حد زیاد کنترل نموده و کاهش دهد.

منابع

- ابوالقاسمی، ع، و همکاران. (۱۳۷۸). اضطراب امتحان، علل، سنجش و تداوی، تهران: دوران.
- انجمن روان‌پزشکی آمریکا. (۱۳۷۳). طبقه‌بندی اختلالات روانی D.S.M.I.V ترجمه نصرالله پورافکاری، انتشارات آزاد.
- آلیانی، ز. (۱۳۸۲). بررسی رابطه پایبندی به دعا با میزان اضطراب محصلان پوهنتون تبریز، پایان‌نامه ماستری، پوهنتون تبریز.
- پاشایی، ز. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، شماره ۴(۱۲)، ص ۸.
- پورافکاری، ن. (۱۳۷۳). فرهنگ جامعه روان‌شناسی - روان‌پزشکی و زمینه‌های وابسته. تهران، فرهنگ معاصر، غلبه بر اضطراب مدرسه، ترجمه احد آبادی و اقبال شفیع، چاپ اول، اصفهان: انتشارات کاوشیار.
- پیترزمایر، د. (۱۲۹۲). غلبه بر اضطراب مدرسه، ترجمه احمد عابدی و اقبال شفیع، چاپ اول، اصفهان: انتشارات کاوشیار.
- حبیبی، م. ن. (۱۳۹۷). بررسی پیامدهای اضطراب امتحان در محصلان پوهنتون کابل، کابل، پوهنچی روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- دادستان، پ. (۱۳۷۵). روان‌شناسی مرضی - تحولی از کودکی تا بزرگسالی، انتشارات سمت.
- ربیعی، م. ر. (۱۳۸۷). بررسی میزان اضطراب امتحان و عوامل موثر بر آن در محصلان پوهنچی ریاضی پوهنتون صنعتی شاهرود، پوهنتون صنعتی شاهرود، شماره ۵(۳)، ص ۱۷.
- شریفی، ح. بهرامی، م. ب. (۱۳۹۹). ارزیابی تربیتی، کابل: انتشارات سعید.
- عسکری، م. (۱۳۷۹). بررسی علل اضطراب امتحان در محصلان پوهنتون بوعلی، مجله تحقیق علوم انسانی، شماره ۱۱ (۲) ص ۷.
- میرشکاری، ج. (۱۳۹۵). اضطراب، تهران، انتشارات گنج دانش.
- کندوانی، ر. ا. (۱۳۸۸). اضطراب امتحان و راه‌های مقابله با آن، پوهنتون علوم بهزیستی و توان‌بخشی، شماره ۳(۵)، ص ۲.

بررسی رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در نظام تحصیلات عالی افغانستان (مطالعه موردی: وزارت تحصیلات عالی افغانستان)

پوهنمل ذکراالله فایق^۱، عطالحق احمدی^۲

^۱دیارتمنت مشاوره، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

^۲محصّل برنامه ماستری دیپارتمنت مدیریت آموزشی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان
ایمیل: zekrullahf@yahoo.com

چکیده

هدف این تحقیق بررسی رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در نظام تحصیلات عالی افغانستان می‌باشد. به تعداد ۲۲۷ نفر با روش نمونه‌گیری احتمالی از میان ۵۵۳ نفر کارمندان وزارت تحصیلات عالی به‌حیث نمونه انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌های پرسش‌نامه سنجش عدالت سازمانی نیهوف و مورمن (۱۹۹۳) و پرسش‌نامه سنجش بهره‌وری نیروی انسانی هرسی و گلداسمیت (۱۹۸۰) بود. محاسبه ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین دو متغیر عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی رابطه‌ی مثبت، متوسط و معنی‌دار وجود دارد. هم‌چنان، نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که عدالت توزیعی و عدالت مراوده‌ای با بهره‌وری نیروی انسانی، رابطه متوسط و تقریباً بالایی داشته، درحالی‌که رابطه عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی ضعیف محاسبه گردید.

اصطلاحات کلیدی: عدالت سازمانی؛ عدالت توزیعی؛ عدالت رویه‌ای؛ عدالت مراوده‌ای؛ بهره‌وری؛ نیروی انسانی

Exploring the Relationship Between Organizational Justice and Human Resources Productivity in Afghanistan's Higher Education System (A Case Study: Ministry of Higher Education of Afghanistan)

Sr. Teaching Asstt. Zekrullah Faiq Zekrullah Faiq², Ataulhaq Ahmadi²

¹Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kabul University, Kabul, Afghanistan

²Master's program student, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kabul University, Kabul, Afghanistan
Email: zekrullahf@yahoo.com

Abstract

This study explored the relationship between organizational justice and human resource productivity in Afghanistan's higher education system. A total of 227 people were selected as a sample from 553 Ministry of Higher Education employees using the probability sampling method. The data collection tool was Niehoff and Moorman's (1993) Organizational Justice Questionnaire and Hersey and Goldsmith's (1980) Human Resource Productivity Questionnaire. The results revealed a positive, moderate, and significant relationship between organizational justice and human resource productivity variables. Also, Pearson's correlation test results showed that distributive justice and relational justice had a moderate and approximately high relationship with human resource productivity, while the relationship between procedural justice and human resource productivity was weak.

Keywords: Organizational Justice; Distributive justice; Procedural Justice; Transactional Justice; Productivity and Human Resource Productivity

مقدمه

در جهان پُرتلاطم امروزی سازمان‌ها و جوامع با تحولات شگرف محیطی و فن آوری روبه‌رو هستند، توان دستیابی به سطح مطلوب و مورد انتظاری از عملکرد درهاله‌ای از ابهام فرو رفته است. با آن‌هم، سازمان‌های موجود در هر جامعه با استفاده از منابع محدودی که در اختیار دارند، به‌گونه‌ای به‌رفع نیازهای فردی و گروهی افراد جامعه می‌پردازند و از آن‌جا که منابع تولید همواره با یک ویژگی یعنی کم‌یابی مواجه هستند، غالباً اصلی‌ترین هدف سازمان‌ها استفاده‌ی بهینه از عوامل تولید و رسیدن به اثربخشی است (رضائیان، ۱۳۸۹، ص ۳۳۶). در واقع، استفاده بهینه از عوامل تولید و رسیدن به اثر بخشی و به اصطلاح کلی بهره‌وری، به‌عنوان یک فلسفه و دیدگاه مبتنی بر استراتژی بهبود، مهم‌ترین هدف در هر سازمانی را تشکیل می‌دهد (علی‌قلی و بهرام‌نژاد، ۱۳۹۶، ص ۴۵۶) اندیش‌مندان حوزه‌های مختلف علوم از واژه بهره‌وری تعاریف متفاوتی ارائه نموده‌اند. چنان‌چه رایینز (۱۳۸۸) آن‌را استفاده بهینه و مطلوب از امکانات سازمان برای رسیدن به اهداف سازمانی می‌داند. از دیدگاه آژانس بهره‌وری اروپا، بهره‌وری درجه استفاده مؤثر از هر یک از عوامل تولید است (ام‌اللهمی، ۱۳۸۶، ص ۳). بهره‌وری واژه‌ای است که هم در سطح کلان و هم در سطح خرد مطرح است و طیفی بهره‌وری جهانی تا بهره‌وری فردی را شامل می‌شود. محور اصلی هر نوع بهره‌وری، نیروی انسانی سازمان است (الوانی و احمدی، ۱۳۸۰، ص ۲). بهره‌وری نیروی انسانی که حداکثر استفاده مناسب از نیروی انسانی به‌منظور حرکت در جهت اهداف سازمان با کم‌ترین زمان و حداقل هزینه می‌باشد (شکرچی زاده و حاجی‌اسماعیلی، ۱۳۹۴، ص ۴). از زمره مهم‌ترین مباحث بوده، مدل‌های مختلفی در خصوص مفهوم و عوامل مؤثر بر آن ارائه شده است. هرسی و گلداسمیت مدل Achieve را در این ارتباط ارائه داده‌اند که شامل توانایی، وضوح، کمک، ارزیابی، اعتبار، انگیزه و محیط می‌باشد (علی‌قلی، بهرام‌نژاد، ۱۳۹۶، ص ۴۵۸).

مرور دیدگاه‌ها و مدل‌های ارائه شده در خصوص بهره‌وری نیروی انسانی، نشان می‌دهد که متغیرهای متعددی با بهره‌وری نیروی انسانی رابطه داشته و بر آن تأثیرگذار می‌باشند که یکی از مهم‌ترین این متغیرها، عدالت سازمانی است. عدالت به‌عنوان یک نیاز برای زندگی جمعی انسان‌ها همیشه در طول تاریخ مطرح بوده است. امروزه با توجه به نقش فراگیر و همه‌جانبه سازمان‌ها در زندگی اجتماعی انسان‌ها، نقش عدالت در سازمان‌ها بیش از پیش آشکارتر شده است. سازمان‌های امروزی در واقع مینیاتوری از جامعه بوده و تحقق عدالت در آن‌ها به منزله تحقق عدالت در جامعه است (حسین‌زاده و ناصری، ۱۳۸۶). عدالت سازمانی تصور اعضای سازمان در باره انصاف در سازمان است (هوی و میسکل، ۱۳۹۵، ص ۲۲۸). این‌که چه فضایی در سازمان باید ایجاد گردد تا کارکنان عدالت در سازمان را درک نمایند،

ذهن تعداد زیادی از محققان را در درازنای تاریخ به خود مشغول ساخته به طور که دانش‌مندان ابعاد مختلفی را برای عدالت سازمانی مطرح می‌کنند. در این میان، مدلی که بیش‌تر مورد توافق قرار گرفته است، مدل سه‌بعدی عدالت سازمانی است. براساس این مدل، زمانی که صحبت از عدالت می‌شود، کارکنان دوست دارند در سه زمینه در مورد آن‌ها عادلانه رفتار شود: آن‌ها انتظار دارند پیامد تصمیمات برای شان عادلانه باشد (عدالت توزیعی)، فرایندهای تخصیصی در زمینه‌های مختلف با رعایت عدالت همراه باشد (عدالت رویه‌ای) و در تعامل با دیگران با آنان با انصاف و عدالت برخورد شود (عدالت مراوده‌ای) (رایزین، ۱۳۸۸).

از آن‌جا که سازمان‌های آموزشی به‌ویژه مؤسسات آموزش عالی مرجع تأمین نیروی انسانی توانا، شایسته و ماهر سایر سازمان‌ها می‌باشند، موضوع عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی و رابطه آن‌ها با یکدیگر در این سازمان‌ها از اهمیت بیش‌تری برخوردار است. افغانستان از سده‌های قدیم مهد علم و دانش بوده، از نظام‌های تعلیمی و تحصیلی استقبال درخور توجه صورت گرفته است. طی سال‌های اخیر، نظام تحصیلات عالی افغانستان شاهد پیشرفت‌های قابل‌ملاحظه‌ای از جمله ایجاد نظام جدید و افزایش سریع در تعداد مؤسسات تحصیلی بوده است (پلان استراتژیک ملی وزارت تحصیلات عالی، ۱۳۹۷). با وجود این، نظام تحصیلات عالی افغانستان هم در بُعد کمی و هم در بُعد کیفی کماکان با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو می‌باشد. بنابراین، در تحقیق کنونی با‌گزینش مدل سه‌بعدی عدالت سازمانی (عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای و عدالت مراوده‌ای) و مدل بهره‌وری نیروی انسانی هرسی و گل داسمیت به بررسی رابطه عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در نظام تحصیلات عالی افغانستان با مطالعه موردی وزارت تحصیلات عالی افغانستان پرداخته شده است. در واقع مسأله اصلی این تحقیق یافتن پاسخ پرسش زیر است:

چه رابطه‌ای بین عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان وجود دارد؟

اهداف تحقیق

هدف کلی

بررسی رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان

اهداف جزئی

۱. تبیین رابطه بین عدالت توزیعی و بهره‌وری نیروی انسانی؛
۲. تبیین رابطه بین عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی؛
۳. تبیین رابطه بین عدالت مراوده‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی.

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی

به نظر می‌رسد بین عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی

۱. به نظر می‌رسد بین عدالت توزیعی و بهره‌وری نیروی انسانی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.
۲. به نظر می‌رسد بین عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.
۳. به نظر می‌رسد بین عدالت مرادده‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیق

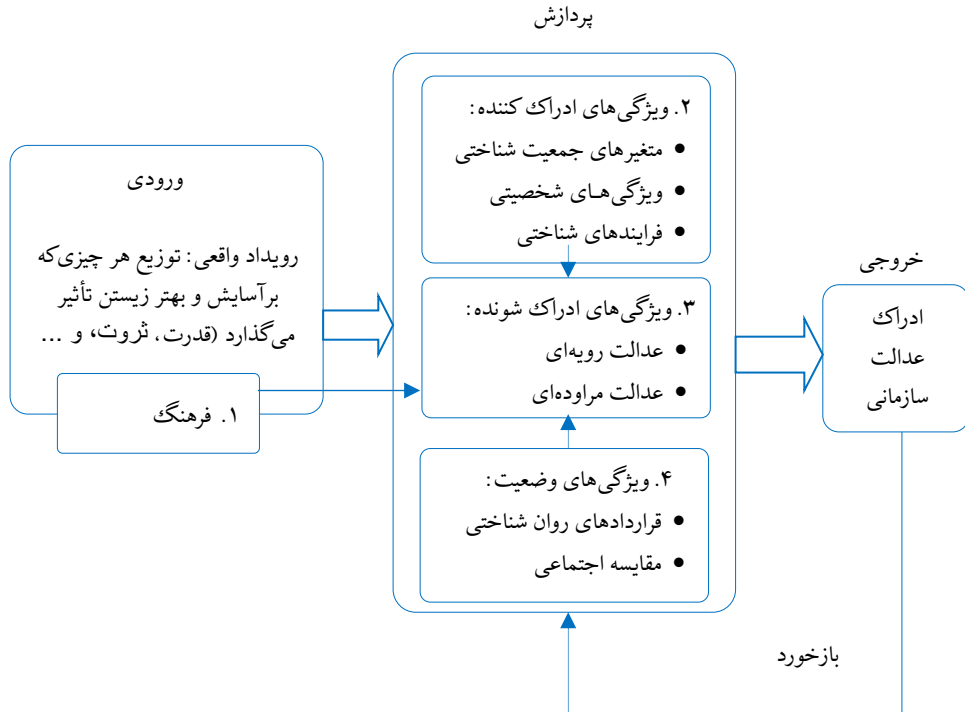
عدالت سازمانی و نیز بهره‌وری نیروی انسانی از حوزه‌هایی‌اند که بسیاری از نظریه‌پردازان را در خود جذب کرده و تحقیقات و مطالعات بی‌شماری در این عرصه‌ها صورت گرفته است که به‌غنامندی منابع این حوزه‌ها افزوده است. بناً ابعاد مفهومی و نظری مربوط به این دو متغیر از گستردگی قابل توجهی برخوردار شده است. با توجه به این گستردگی؛ سراغ دیدگاه‌های که قدرت تبیین‌کننده‌گی بیش‌تر دارند، رفته شده است.

عدالت سازمانی

عدالت به‌عنوان یکی از میراث‌های باشکوه و جدایی‌ناپذیر، از دغدغه‌های مهم بشر بوده است. مطالعات تاریخی نشان می‌دهد همه انسان‌ها همواره از عدالت سخن گفته‌اند و آن‌را به‌عنوان واژه‌ی زیبا و مقدس ستوده‌اند. ستم‌گران تاریخ همواره ادعای عدالت گسترتری داشته‌اند و ستم‌دیده‌ها جان خود را در راه عدالت خواهی از کف داده‌اند (حیبی و ساکی، ۱۳۹۱، ص ۵۸). آرمان عدالت خواهی چنان گسترده و عمومی است که می‌توان گفت، انسان‌ها دارای حس عدالت‌خواهی هستند و از این رو خواسته‌ی فطری تلقی شده است (عربی، ۱۳۹۵، ص ۱). با این وجود، وقتی بحث عدالت مطرح می‌شود، هنوز بین فیلسوفان، اقتصاددانان و جامعه‌شناسان در مورد آن‌چه باید عدالت نامیده شود، اختلاف نظر بسیاری وجود دارد (احمدی و فیاض‌قاضیانی، ۱۳۹۸، ص ۲۳). گاهی عدالت به‌مثابه یک فضیلت مدنظر قرار می‌گیرد؛ فضیلتی که افراد به آن آراسته می‌شوند و یا فضیلتی که به‌عنوان اصل اخلاقی، هدایت‌گر کردار و افعال انسان‌هاست. عدالت، گاهی چنان عام تلقی می‌شود که کل اخلاق را در برمی‌گیرد؛ به‌عبارت دیگر، عادلانه و ناعادلانه بودن یک موضوع دقیقاً به‌معنای اخلاقاً درست یا نادرست بودن آن موضوع تلقی می‌شود (عربی، ۱۳۹۵، ص ۱). تعریف جامعی که تاکنون از مفهوم عدالت ارائه شده است، به راولز منسوب می‌باشد. از نظر او عدالت عبارت است «از برابری پنداری همگانی و بیش‌ترین سود برای

کم‌نصیب‌ترین افراد و ایجاد شرایط منصفانه برای همه‌ی افراد به‌منظور رسیدن به امکانات موجود در جامعه و استفاده از فرصت‌ها» (راولز، ۱۳۸۲، ص ۲۲۸).

عدالت به‌مثابه یک مفهوم آمیخته با جامعه در محیط‌های مختلف کاربرد داشته که در بین کارکنان و محیط‌های سازمانی تحت عنوان عدالت سازمانی مطرح است. عدالت سازمانی یکی از مؤلفه‌های عدالت است که برای توصیف نقش عدالت در سازمان‌ها به‌کار می‌رود. این واژه اولین بار توسط گرینبرگ در سال ۱۹۸۷ مطرح شد. به‌نظر او، عدالت سازمانی با ادراک کارکنان از انصاف‌کاری در سازمان مرتبط است. به‌بیانی دیگر، این نظریه احساس افراد را در باره منصفانه بودن نحوه رفتار با خودشان و دیگران طبقه‌بندی و تشریح می‌کند (رحمان‌سرشت و جنیدی‌جعفری، ۱۳۹۷، ص ۱۳۰). معیار اصلی سنجش عدالت، ادراک افراد است. ادراک عدالت سازمانی امری ذهنی است که افراد به مقایسه وضعیت خود با وضعیت دیگر افراد پیرامون خود (برای مثال نرخ داده به ستاده و افزایش پرداخت و یا شدت تنبیه) تمایل دارند (احمدی و فیاض‌قاضیانی، ۱۳۹۸). در واقع، این افراد سازمان هستند که عادلانه بودن رویه و تعاملات سازمانی را با بررسی و مقایسه حجم کار، سطح دست‌مزد و مزایای کار و تسهیلات رفاهی تعیین و ادراک می‌کنند (فرناندز و دیگران، ۲۰۰۶). بنابراین، عدالت مفهوم پویا و ناپایدار بوده که با تغییر استانداردها، ادراک آن نیز تغییر خواهد کرد. از این رو، ادراک عدالت سازمانی تحت تأثیر عوامل مختلفی چون پیامدهای سازمانی، رویه‌های سازمانی، خصوصیات ادراک‌کننده و ... قرار دارد (حسین‌زاده و ناصری، ۱۳۸۶). مدل سیستمی فرایند ادراک عدالت سازمانی در شکل شماره (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: مدل سیستمی فرایند ادراک عدالت سازمانی (پورعزت و دیگران، ۱۳۹۳).

ابعاد عدالت سازمانی

در این مورد که عدالت سازمانی به یک، دو، سه یا چهار بعد تقسیم می‌گردد، اختلاف نظر وجود دارد. با این حال، مدل سه‌بعدی عدالت سازمانی در بسیاری از تحقیق‌ها مورد استفاده محققان قرار گرفته است و در این تحقیق نیز عدالت سازمانی مبتنی بر این سه شکل می‌باشد که عبارتند از عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای و عدالت مراوده‌ای.

عدالت توزیعی

موج اول تحقیق‌های عدالت سازمانی بر بعد عدالت توزیعی تمرکز داشتند (معمارزاده و خدایی محمودی، ۱۳۸۸، ص ۵۱). در ابتدا هومنز عدالت توزیعی را به‌عنوان «عدالت در توزیع پاداش‌ها و هزینه‌ها میان افراد» تعریف کرد. پس از آن آدامز (۱۹۶۵) مفهوم عدالت توزیعی هومنز را گسترش داد و آنرا نظریه برابری نامید و در رفتارهای سازمانی به‌کار گرفت. می‌توان گفت ریشه نظریه‌های اولیه در مورد عدالت توزیعی به‌نظریه برابری آدامز باز می‌گردد (جانسون و دیگران، ۲۰۰۶). آدامز بر پیامدهای مقایسه فرد از نسبت داده‌ها (تعلیم، تجربه، آموزش و هوش مندی به پیامدها مانند پرداخت و پاداش) تمرکز می‌کند (احمدی و فیاض قاضیانی، ۱۳۹۸، ص ۱۰۲). عدالت توزیعی یعنی، منصفانه بودن مزایا و منافی که

سازمان برای اعضای خود تعیین می‌کند. به تعبیر دیگر، به ارزیابی شناختی فرد از منصفانه بودن مقادیر و تخصیص منابع و پاداش‌ها اشاره دارد. این منابع می‌تواند اقتصادی، احساسی و اجتماعی باشد (سروری، ۱۳۹۹ ب، ص ۲۸۸). عدالت توزیعی فقط محدود به عادلانه بودن پرداخت‌ها نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ی گسترده از پیامدهای سازمانی از قبیل ارتقا، پاداش‌ها، تنبیه‌ها، برنامه‌های کاری، مزایا و ارزیابی‌های عملکرد را در بر می‌گیرد، زیرا تنبیه‌ها نیز باید در مقایسه با رفتار منفی کارکنان عادلانه باشد (لمبرت، ۲۰۰۳).

عدالت رویه‌ای

موج دوم تحقیق‌ها به عدالت رویه‌ای اختصاص دارد (معمارزاده و خدایی محمودی، ۱۳۸۸، ص ۵۱). بحث عدالت رویه‌ای در پی اثبات عدم توانایی نظریه برابری و دیگر الگوهای عدالت توزیعی در شرح واکنش‌های افراد به ادراکات آنان در زمینه رعایت نکردن عدالت مطرح شد (مک‌دوال و فلنچر، ۲۰۰۴). عدالت رویه‌ای به برداشت افراد از عادلانه بودن رویه‌های جاری در تصمیم‌گیری برای جبران خدمت‌شان و نه توزیع واقعی درآمدها اشاره می‌کند. عدالت رویه‌ای دو جنبه دارد: (۱) تساوی یعنی، تنظیم رویه‌ها به گونه‌ی که فرصت ارتقا برای همه یک‌سان باشد. (۲) برابری یعنی، تنظیم رویه‌های به گونه‌ی که افراد واجد شرایط ارتقا یابند (سروری، ۱۳۹۹ ب، ص ۲۸۸). اجرای عدالت مستلزم اتخاذ رویه‌های عادلانه است. یعنی صرف نظر از این که اساس و محتوای قانون باید عادلانه باشد، فرایندی که قرار است عدالت از آن منتج شود نیز باید عادلانه باشد. از این رو، می‌توان گفت عدالت مستلزم صراحت قوانین است (احمدی و فیاض قاضیانی، ۱۳۹۸، ۱۰۷).

عدالت مرادده‌ای

موج سوم تحقیق در باره عدالت که به تازگی در حال رشد است، به ارزیابی پیوند و آثار تعاملی عدالت توزیعی و رویه‌ای بر عکس‌العمل‌های افراد نسبت به یک تصمیم می‌پردازد. موج دوم به دنبال شناخت تمایزات میان این دو مفهوم بود؛ موج سوم به دنبال همسوسازی آثار عدالت توزیعی و رویه‌ای بود. بنابراین، واژه کلیدی «تأثیرات تعاملی» است (معمارزاده و خدایی محمودی، ص ۵۳). برخی از محققان عدالت مرادده‌ای را یکی از ابعاد عدالت رویه‌ای می‌دانند و بیز و مواگ مفهوم عدالت مرادده‌ای را به عنوان سومین نوع از عدالت، مطرح نمودند (احمدی و فیاض قاضیانی، ۱۳۹۸، ص ۱۱۵). آن‌ها بر این مسئله صحه گذاشتند که افراد افزون بر حساسیت نسبت به رعایت عدالت در توزیع پاداش‌ها و منابع (عدالت توزیعی) و عادلانه بودن رویه‌های توزیع منافع و تصمیم‌گیری در باره آن‌ها (عدالت رویه‌ای)، نسبت به کیفیت رفتارها و برخوردها در تعاملات اجتماعی نیز حساسند (پور عزت و دیگران، ۱۳۹۲).

در سال ۱۹۹۳، ابهام مستتر در مفهوم عدالت مراوده‌ای موجب شد که گرینگ بر لزوم تفکیک عدالت مراوده‌ای به دو نوع عدالت میان‌فردی و عدالت اطلاعاتی تأکید کند. عدالت میان‌فردی عبارت است از: حساسیت میان‌فردی که به نمایش گذاشته‌اند و دو شاخص احترام و تعصب‌زدایی را در بر می‌گیرد (پورعزت و دیگران، ۱۳۹۲). عدالت اطلاعاتی کمیت و کیفیت اطلاعاتی را که در فرایند تصمیم‌گیری به افراد داده می‌شود، برحسب دقت، صحت و منطقی بودن توضیحات منعکس می‌کند (افجه و دیگران، ۱۳۹۳).

بهره‌وری نیروی انسانی

بدون شک، یکی از اهداف و آرزوهای ملت‌ها و کشورها، فراهم آوردن یک زندگی مناسب، همراه با رفاه و آسایش برای خود و دیگران در جهان امروز است؛ یکی از راه‌های شناخته شده برای رسیدن به آن، بهره‌وری است. در جهان امروز، با توجه به محدودیت عوامل مختلف تولید، نیاز به بهره‌وری بیش‌تر، چه در کشورهای پیشرفته و چه در کشورهای درحال توسعه امری حیاتی و ضروری است. از همین رو، توجه به بهره‌وری امری اجتناب‌ناپذیر برای ادامه بقا و توسعه فعالیت‌های یک مؤسسه، یا رشد و توسعه اقتصادی یک ملت و معیار تعیین قدرت ملت‌ها در جوامع بین‌المللی و محافل علمی است (دباغیان، ۱۳۹۷).

بهره‌وری و بهبود آن موضوعی است که از ابتدای تاریخ بشر و در کلیه نظام‌های سیاسی و اقتصادی مطرح است. قدمت بهره‌وری شاید به لحاظ تفکر به قدمت تاریخ بشر است. اما تحقیق در مورد چگونگی افزایش بهره‌وری به‌طور نظام‌مند و در چهارچوب مباحث علمی تحلیلی از حدود ۲۳۰ سال پیش به این طرف به‌طور جدی مورد توجه اندیش‌مندان قرار گرفته است (طاهری، ۱۳۹۰). علی‌رغم قدمت، اهمیت و گستره بهره‌وری، مفهوم بهره‌وری برای بسیاری از مدیران روشن و مشخص نیست و غالباً آن‌را به دیدگاه‌های ذهنی خود محدود می‌کنند (الوانی و احمدی، ۱۳۸۰، ص ۱). از این رو تعریف پذیرفته شده‌ی از بهره‌وری که مورد توافق همگان باشد وجود ندارد و تعاریف متعددی ارائه شده است. نکته‌ی درخور تأمل این است که قالب و محورهای اصلی تعاریف به هم شبیه و نزدیک‌اند (همان، ص ۲) بناً می‌توان بهره‌وری را از دو دیدگاه تعریف کرد:

۱. دیدگاه تکنیکی (نگرش فنی): که نسبت ستانده به یکی از عوامل تولید است.
 ۲. دیدگاه (نگرش) فرهنگی که یک مرام، فرهنگ و شیوه‌ی زندگی است یا یک دیدگاه فکری است که همواره سعی در بهبود وضع موجود دارد (گروهی از اساتید مدیریت، ۱۳۷۵، ص ۶۵).
- از آن‌جا که فعالیت‌ها نمی‌تواند بدون هدف و مقصد باشد، بهره‌وری یکی از معیارهای سنجش فعالیت‌ها می‌باشد. لذا وقتی سخن از بهره‌وری به‌میان می‌آید، کار از دو زاویه‌ی کاملاً جدا از هم قابل بررسی

می‌باشد. از یک سو، نقش مفید و مؤثر بودن فعالیت در دست‌یابی به هدف ترسیمی مورد سؤال و از سوی دیگر، بازده فعالیت مطرح می‌شود. براین اساس می‌توان بهره‌وری را به دو مؤلفه تقسیم‌بندی کرد: کارآیی و اثربخشی. کارآیی یعنی حداکثر استفاده در مقابل هزینه صرف شده (سروری، ۱۳۹۹ الف، ص ۲۰). کارآیی تلویحاً به معنای «بیش‌تر، بهتر، سریع‌تر و ارزان‌تر» است یا به عبارت دیگر، به معنای خوب انجام دادن هر امری بدون اُفت و اتلاف است. اثربخشی در مقایسه با کارآیی که چگونگی انجام کار تأکید دارد، تمرکز و تأکید اثربخشی بر نتایج کار است. اثربخشی وقتی حاصل می‌شود که سازمان‌ها به هدف‌ها یا نتایج مطلوب خود نایل آید. از این رو، برای نیل به اثربخشی، مدیران سازمان، در درجه اول باید بتوانند هدف‌های مناسب و مقتضی تعیین کنند و «امور و کارهای درست» برای انجام دادن، انتخاب نمایند. گاهی اثربخشی را طوری تعریف می‌کنند که تأکید آن بر نتایج کار برحسب کمیت، کیفیت، زمان و هزینه است. در این صورت، مفهوم اثربخشی، کارآیی را نیز دربر می‌گیرد. یعنی، علاوه بر مناسب بودن هدف‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای نهفته در هدف‌های کار، تأثیر کار بر افراد سازمان‌ها را نیز شامل شود (علاقه‌بند، ۱۳۹۳، صص ۳۳-۳۴).

بهره‌وری مقوله‌ای است فراگیر و جامع که هم در سطح کلان و هم در سطح خرد مطرح است و طیفی از بهره‌وری جهانی تا بهره‌وری فردی را شامل می‌شود (الوانی و احمدی، ۱۳۸۰، ص ۱). بهره‌وری به صورت کل در چهار سطح فردی، گروهی، سازمانی و ملی مورد بررسی قرار می‌گیرد. بهره‌وری نیروی انسانی یکی از شاخص‌های مهم در اندازه‌گیری بهره‌وری سازمان بوده و به تعبیری می‌توان گفت که این شاخص، نشان‌گر سهم نیروی انسانی در تولید خدمات است. بهره‌وری نیروی انسانی حداکثر استفاده مناسب از نیروی انسانی به منظور حرکت در جهت اهداف سازمان با کم‌ترین زمان و حداقل هزینه است (گروهی از اساتید مدیریت، ۱۳۹۵، ص ۷).

مدل‌های مختلفی در مورد عوامل مؤثر بر بهره‌وری نیروی انسانی ارائه شده که یکی از مهم‌ترین و پرکاربردترین این مدل‌ها، مدل آچیو می‌باشد. این مدل به وسیله هرسی و گلداسمیت (۱۹۸۰) ارائه شده و بهره‌وری را تابعی از بلوغ حرفه‌ای (توان کار)، وضوح و شناخت شغل، انگیزش، حمایت سازمانی، اعتبار، ارزیابی (بازخورد) و محیط می‌داند.

توان: قدرت به انجام رساندن توفیق‌آمیز یک تکلیف. این واژه به دانش و مهارت‌های کارکنان اشاره دارد.

وضوح (شناخت شغل): روشنی در درک پذیرش نحوه کار، محل و چگونگی انجام آن. این مؤلفه به میزان درک فرد از کار محوله اشاره دارد (رجبی فرجاد و پورهاشمی خشک‌ناب، ۱۳۹۴، ص ۱۷۶).

انگیزه: منظور انگیزه کارکنان برای کار مربوط است. انگیزه اتمام موفقیت آمیز کاری است که در دست دارند (رضائیان، ۱۳۹۱، ص ۴۲۱).

حمایت سازمانی: حمایتی است که کارمندان برای تکمیل کردن اثربخش کار، به آن نیاز دارند (ذکی، ۱۳۸۵، ص ۳).

اعتبار: منظور معتبر بودن تصمیمات مربوط به منابع انسانی از نظر قانونی و هنجارها توسط مدیر می باشد (وکیلی و خامه چی، ۱۴۰۱، ص ۱۷۰).

ارزیابی (بازخورد عملکرد): ارزیابی، سازوکار قضاوت در رابطه با چندوچون انجام کار است. **سازگاری محیطی:** عوامل بیرون سازمانی که عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می دهد، محیط را تشکیل می دهد (رضائیان، ۱۳۹۱، ص ۴۲۲).

پیشینه‌ی تحقیق

محققان متعددی از منظرهای متفاوتی به مطالعه عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی پرداخته اند. بناً با درنظرداشت تناسب نظری و روشی، شماری از تحقیقات که عمدتاً در سال‌های اخیر انجام یافته‌اند شامل موارد ذیل‌اند:

جدول ۱: برخی تحقیقات انجام شده در حوزه موضوع تحقیق

عنوان	محقق / محققان	سال	نتیجه
رابطه بین رضایت شغلی و بهره‌وری استادان دارالمعلمین سید جمال‌الدین افغان در سال ۱۳۹۶	دکترالله فایق	۱۳۹۷	نتایج تحقیق نشان‌دهنده آن است که عوامل مؤثر بر رضایت شغلی استادان براساس اولویت‌شان، رضایت از سرپرست در ردیف اول قرار گرفته‌اند و سایر عوامل رضایت شغلی، مانند رضایت از شرایط کار، رضایت از حقوق و امتیازات، رضایت از همکاران و رضایت از فرصت‌های ترفیع در ردیف‌های بعدی قرار گرفتند و ضریب‌های همبستگی رابطه بین مؤلفه‌های بهره‌وری و رضایت شغلی معنادار به‌دست آمد.
رابطه بین مدیریت زمان با بهره‌وری کارکنان در وزارت تحصیلات عالی	خواجه ادريس صديقي	۱۳۹۷	بین تمام ابعاد مدیریت‌زمان و بهره‌وری کارکنان با توجه به ضریب همبستگی ۰,۷۴۴ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
همبستگی عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای، محصور شدگی سازمانی با عملکرد شغلی در کارکنان وزارت ورزش و جوانان	مرجان‌همتی نژاد، رضا نیک‌بخش، اکبر آفرینش‌خاکی، و فریده شریفی‌فر	۱۴۰۰	بین عدالت رویه‌ای با عملکرد شغلی همبستگی مثبت معناداری وجود داشت. هم‌چنین، بین عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای با محصورشدگی سازمانی

همبستگی مثبت معناداری وجود داشت. بین عدالت توزیعی با عملکرد شغلی همبستگی معناداری وجود نداشت.		
رابطه مثبت و معناداری بین کلیه مؤلفه‌های عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان وجود دارد.	۱۳۹۹	افسانه صادقی و اسماعیل عمران زاده
پایش نقش عدالت سازمانی بر بهره‌وری کارکنان شعب بانک تجارت		
بین سه بعد از ابعاد متغیر عدالت سازمانی (عدالت رویه‌ای، عدالت توزیعی و عدالت مرادده‌ای) و میزان بهره‌وری نیروی انسانی در شرکت توزیع برق استان آذربایجان شرقی رابطه معنادار و مستقیمی وجود دارد.	۱۳۹۸	غلامرضا شیری قره‌گونی، یوسف بیگ‌زاده و ابراهیم شیری
تأثیر عدالت سازمانی بر بهره‌وری نیروی انسانی در شرکت توزیع برق استان آذربایجان شرقی		
بین عدالت سازمانی و مؤلفه‌های آن و بهره‌وری کارکنان در اداره ورزش و جوانان استان همدان رابطه معنادار و مثبتی برقرار است.	۱۳۹۷	ساناز عسکری
بررسی رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان اداره ورزش و جوانان استان همدان		
عدالت سازمانی ادراک شده علاوه بر تأثیر مستقیم، به صورت غیر مستقیم و از طریق سرمایه اجتماعی سازمانی نیز بر بهره‌وری کارکنان تأثیر مثبت دارد.	۱۳۹۷	امین نیک‌پور
تأثیر عدالت سازمانی ادراک شده بر بهره‌وری کارکنان با میانجی‌گری سرمایه اجتماعی سازمانی		
هر کدام از ابعاد عدالت سازمانی رابطه مثبت و معناداری با بهره‌وری نیروی کار دارد اما بیش‌ترین تأثیر را بر روی بهره‌وری نیروی کار، عدالت مرادده‌ای داشت. دومین متغیری که در بهره‌وری نیروی کار جامعه آماری نقش داشت، متغیر عدالت‌توزیعی بود.	۱۳۹۵	مصطفی‌جام جور و حسین نوروزی
بررسی رابطه ابعاد عدالت سازمانی و افزایش بهره‌وری در سازمان تأمین اجتماعی (مطالعه موردی: سازمان تأمین اجتماعی استان هرمزگان)		
بین عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان همبستگی مثبت و معناداری وجود داشت. هم‌چنین هر سه بعد عدالت سازمانی با بهره‌وری کارکنان همبستگی معنادار و مثبت داشتند.	۱۳۹۵	محمد علی حسینی، لیلا مرادی، سعید خانجانی، و عنایت الله بخشی
همبستگی بین عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان سازمان بهزیستی شهر شیراز		
بین عدالت سازمانی ادراک شده و ابعاد آن با بهره‌وری از نظر کارکنان رابطه مثبت معنادار وجود دارد.	۱۳۹۳	سید حسام سیدین، بهمن احدی‌نژاد، و فاطمه رجبی‌فر
رابطه عدالت سازمانی ادراک شده و بهره‌وری در بیمارستان ...		
بین مؤلفه‌های اعتماد و عدالت سازمانی و بهره‌وری رابطه معنادار و همبستگی مثبتی برقرار است.	۱۳۹۱	قاسم خوش‌ترکیب
بررسی رابطه عدالت سازمانی و بهره‌وری سازمانی با توجه به متغیر میانجی اعتماد سازمانی		

<p>ادراک از عدالت سازمانی با رضایت از جبران خدمات رابطه‌ی مثبت و قوی دارد. همچنین، هر سه بعد عدالت سازمانی با رضایت از جبران خدمات رابطه‌ی مثبت دارند که از این میان بیش‌ترین همبستگی بین عدالت توزیعی و رضایت از جبران خدمات وجود دارد.</p>	<p>۱۳۹۱</p>	<p>شمس‌الدین ناظمی و شهلا برجعلی‌لو</p>	<p>تبیین رابطه‌ی ابعاد عدالت سازمانی و جنبه‌های گوناگون رضایت از جبران خدمات</p>
<p>عدالت سازمانی کلی با بهره‌وری نیروی کار همبستگی مثبت و معنادار دارد. اما در خصوص تأثیر ابعاد مختلف عدالت سازمانی بر بهره‌وری کارکنان، تفاوت دیده می‌شود. بیش‌ترین تأثیر معنادار، تأثیر ادراک عدالت مرادده‌ای بر بهره‌وری کارکنان بوده است. در این میان تأثیر احساس عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای بر بهره‌وری نیروی انسانی معنادار نبوده است.</p>	<p>۱۳۹۰</p>	<p>سید پوریا هدایتی، عبدالله فرجی، فاطمه محبتی، سودابه حامدی، وحیده عمادی، و طاهره شریفی</p>	<p>رابطه عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان بیمارستان‌های شهرستان زابل</p>
<p>بین عدالت توزیعی، مرادده‌ای و بهره‌وری رابطه وجود ندارد ولی بین عدالت رویه‌ای و بهره‌وری رابطه وجود دارد. بین انواع عدالت (عدالت توزیعی، مرادده‌ای و رویه‌ای) و بهره‌وری کارکنان همبستگی مثبت و معناداری مشاهده می‌شود.</p>	<p>۱۳۸۷</p>	<p>علی سماواتیان</p>	<p>رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان شرکت مخابرات شهر تهران رابطه بین انواع عدالت سازمانی (عدالت توزیعی، مرادده‌ای و رویه‌ای) و بهره‌وری کارکنان در بین کارکنان شهرداری اصفهان</p>

روش‌شناسی

تحقیق کنونی به لحاظ هدف، کاربردی و از حیث روش انجام کار، توصیفی و پیمایشی است. جامعه آماری این تحقیق تمام (۵۵۳ تن) کارکنان وزارت تحصیلات عالی افغانستان بوده، تعداد (۲۲۷) تن با استفاده از فورمول کوکران با سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای نمونه‌گیری ۰.۵٪ از طریق روش نمونه‌گیری احتمالی از نوع سهمیه‌ای به‌حیث نمونه انتخاب گردید. در تحقیق کنونی برای گردآوری اطلاعات از جامعه آماری درخصوص متغیر عدالت سازمانی از پرسش‌نامه استاندارد نیهوف و مورمن (۱۹۹۳) و در مورد بهره‌وری نیروی انسانی از پرسش‌نامه هرسی و گلداسمیت (۱۹۸۰) استفاده شده است. روایی پرسش‌نامه‌ها از سوی کارشناسان و استادان پوهنتون تأیید و هم‌چنان پایای آن با استفاده از روش آلفای

کرانباخ (۰,۹۳=α) محاسبه گردید. میزان آلفای کرانباخ متغیرهای تحقیق در جدول شماره (۲) آورده شده است.

جدول ۲: میزان ضرایب آلفای کرانباخ متغیرهای تحقیق

اسم متغیر	نوع متغیر	تعداد سؤالات	میزان ضریب آلفای کرانباخ
عدالت سازمانی	مستقل	۱۶	۰,۸۳
بهره‌وری نیروی انسانی	وابسته	۲۵	۰,۹۱

α = ۰,۹۳

داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی شامل؛ جداول توزیع فراوانی مطلق، میانگین جهت بررسی و مقایسه داده‌ها در بین جمعیت نمونه و توصیف شاخص‌های تحقیق، و آمار استنباطی شامل بررسی فرضیه‌های تحقیق از طریق آزمون همبستگی پیرسون و مقایسه میانگین‌ها از طریق آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه در سطح معناداری ۹۵ درصد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

بررسی یافته‌های تحقیق

توصیف جامعه آماری

کُل ۲۲۷ نفر پاسخ‌دهندگان پرسش‌های این تحقیق مردان بوده و هیچ‌یک از پاسخ‌دهندگان زن نبوده است. هم‌چنان از کُل جمعیت نمونه‌ی تحقیق، ۲ نفر دارای درجه‌ی تحصیل چهارده‌پاس، ۱۴۱ نفر دارای درجه‌ی تحصیل لیسانس، ۸۴ نفر دارای درجه‌ی تحصیل ماستر بوده و هیچ‌یک از پاسخ‌دهندگان جمعیت نمونه‌ی تحقیق دارای درجه‌ی تحصیلی بکلوریا و دکتری نبوده‌اند. تعداد ۱۲۰ تن معادل ۵۲,۹ درصد جمعیت نمونه‌ی تحقیق را کسانی تشکیل داده‌اند که به وظیفه ماموریت اشتغال داشته‌اند. هم‌چنان ۴۶ نفر مدیر، ۵۱ نفر آمر، ۲ نفر معاون و ۸ نفر رؤسا در این تحقیق اشتراک داشته‌اند. جمعیت نمونه‌ی به لحاظ سابقه‌کاری به پنج کتگوری تقسیم گردیده‌اند. از مجموع ۲۲۷ نفر جمعیت نمونه‌ی تحقیق، ۴۶ نفر پاسخ‌دهندگان که معادل ۲۰,۳ درصد کُل جمعیت نمونه‌ی تحقیق را تشکیل می‌دهد. در کتگوری اول یعنی، زیر ۵ سال، ۷۶ نفر پاسخ‌دهندگان معادل ۳۳,۵ درصد جمعیت نمونه‌ی تحقیق در کتگوری دوم یعنی، ۵ تا ۱۰ سال، ۴۸ نفر پاسخ‌دهندگان معادل ۲۱,۱ درصد جمعیت نمونه‌ی تحقیق در کتگوری سوم یعنی، ۱۰ تا ۲۰ سال، ۵۷ نفر پاسخ‌دهندگان معادل ۲۵,۱ درصد جمعیت نمونه‌ی تحقیق در کتگوری چهارم یعنی، ۲۰ تا ۳۰ سال قرار دارند و هیچ‌یک از پاسخ‌دهندگان در کتگوری پنجم یعنی، بیش‌تر از ۳۰ سال قرار نداشته‌اند.

جدول ۳: احصائیه‌ای توصیفی جمعیت نمونه‌ی تحقیق

متغیر	مشخصات	تعداد	درصدی	مُد
جنسیت	مرد	۲۲۷	۱۰۰,۰	۱
	زن	۰	۰,۰	
	بکلوریا	۰	۰,۰	
درجه‌ی تحصیلی	چهارده‌پاس	۲	۰,۹	۳
	لیسانس	۱۴۱	۶۲,۱	
	ماستر	۸۴	۳۷,۰	
	دکتر	۰	۰,۰	
	مامور	۱۲۰	۵۲,۹	
	مدیر	۴۶	۲۰,۳	
موقف	آمر	۵۱	۲۲,۵	۱
	معاون	۲	۰,۹	
	رئیس	۸	۳,۵	
	زیر ۵ سال	۴۶	۲۰,۳	
	۵ تا ۱۰ سال	۷۶	۳۳,۵	
	۱۰ تا ۲۰ سال	۴۸	۲۱,۱	
سابقه‌ی کاری	۲۰ تا ۳۰ سال	۵۷	۲۵,۱	۲
	بیش‌تر از ۳۰ سال	۰	۰,۰	

جدول شماره (۴) تراکم جمعیت نمونه‌ی تحقیق را براساس درجه‌ی تحصیلی و موقف نشان می‌دهد. قسمی که ملاحظه می‌گردد، از کُل جمعیت نمونه‌ی تحقیق، تعداد ۲ نفر اعضای نمونه تحقیق دارای درجه‌ی تحصیلی چهارده‌پاس بوده و به‌حیث مامور ایفای وظیفه می‌نموده‌اند. هم‌چنان تعداد ۱۴۱ نفر دارای درجه‌ی تحصیلی لیسانس بوده که از این میان تعداد ۶۶ نفر معادل ۴۶,۸ درصد به وظیفه ماموریت، ۲۷ نفر معادل ۱۹,۱ درصد به وظیفه مدیریت، تعداد ۴۰ نفر معادل ۲۸,۴ درصد به وظیفه آمریت، تعداد ۸ نفر معادل ۵,۷ درصد به وظیفه ریاست اشتغال داشته‌اند. همین‌گونه، تعداد ۸۴ نفر دارای درجه‌ی تحصیلی ماستر بوده که از این میان تعداد ۵۲ نفر معادل ۶۱,۹ درصد به وظیفه ماموریت، ۱۹ نفر معادل ۲۲,۶ درصد به وظیفه مدیریت، ۱۱ نفر معادل ۱۳,۱ درصد به وظیفه آمریت و ۲ نفر معادل ۲,۴ درصد به وظیفه معاونیت اشتغال داشته‌اند.

جدول ۴: تراکم جمعیت نمونه‌ی تحقیق براساس درجه‌ی تحصیل و موقف

موقف	مامور		مدیر		آمر		معاون		رئیس	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
متغیرها										
بکلوریا	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰
چهارده‌پاس	۲	۱۰۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰
لیسانس	۶۶	۴۶,۸	۲۷	۱۹,۱	۴۰	۲۸,۴	۰	۰,۰	۸	۵,۷
ماستر	۵۲	۶۱,۹	۱۹	۲۲,۶	۱۱	۱۳,۱	۲	۲,۴	۰	۰,۰
دکتر	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰
مجموع	۱۲۰	۵۲,۹	۴۶	۲۰,۳	۵۱	۲۲,۵	۲	۰,۹	۸	۳,۵

توصیف مؤلفه‌ها و شاخص‌های تحقیق

جدول شماره (۵) نتیجه آمار توصیفی ابعاد و مؤلفه‌های متغیر عدالت سازمانی را نشان می‌دهد. براساس جدول مذکور می‌توان بیان کرد که از کل جمعیت نمونه‌ی تحقیق تعداد ۲۲۴ نفر به سؤالات بُعد عدالت توزیعی پاسخ داده‌اند که کم‌ترین میزان این مؤلفه ۶,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۱۷,۰۰ بوده است. آماری میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط ادراک عدالت توزیعی نزد نمونه‌ی مورد بررسی ۱۱,۸۰ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی ادراک عدالت توزیعی در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۲,۲۲ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده منفی و ۰,۱۳۳- و هم‌چنین ضریب کشیدگی شاخص عدالت توزیعی مثبت و ۰,۲۳۱ می‌باشد.

نتایج مربوط به شاخص عدالت رویه‌ای حاکی از آن است که تعداد ۲۲۳ نفر به سؤالات بُعد عدالت رویه‌ای پاسخ داده‌اند که کم‌ترین میزان این مؤلفه ۵,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۱۸,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط ادراک عدالت رویه‌ای نزد نمونه‌ی مورد بررسی، ۱۰,۶۶ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی ادراک عدالت رویه‌ای در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۲,۶۹ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده منفی و ۰,۰۴۶- و ضریب کشیدگی آن نیز منفی و ۰,۲۹۴- می‌باشد.

هم‌چنان، نتایج مربوط به شاخص عدالت مراوده‌ای نشان می‌دهد که تعداد ۲۲۲ نفر از کل نمونه‌ی مورد بررسی به پرسش‌های مربوط این مؤلفه پاسخ داده‌اند. کم‌ترین میزان این مؤلفه ۱۳,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۳۸,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط ادراک عدالت مراوده‌ای نزد نمونه‌ی مورد بررسی، ۲۳,۰۰ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی ادراک عدالت مراوده‌ای در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۵,۱۲ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده مثبت و ۰,۱۷۵ بوده و هم‌چنین ضریب کشیدگی این مؤلفه منفی و ۰,۱۳۸- می‌باشد.

آمارهای فوق نشان می‌دهد که ادراک عدالت مراوده‌ای با اوسط ۲۳,۰۰ در بالاترین رده ادراک در نزد نمونه‌ی مورد بررسی بوده، ابعاد عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای به ترتیب با اوسط ۱۱,۸۰ و ۱۰,۶۶ در رده‌های بعدی قرار داشته‌اند.

جدول ۵: آمار توصیفی ابعاد متغیر عدالت سازمانی

متغیرها	عدالت توزیعی	عدالت رویه‌ای	عدالت مراوده‌ای	نمره کل عدالت سازمانی
جمعیت نمونه	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷
معتبر	۲۲۴	۲۲۳	۲۲۲	۲۱۶
خطا	۳	۴	۵	۱۱
میانگین	۱۱,۸۰	۱۰,۶۶	۲۳,۰۰	۴۵,۶۲
انحراف معیاری	۲,۲۲	۲,۶۹	۵,۱۲	۷,۹۳
واریانس	۴,۹۵	۷,۲۶	۲۶,۲۱	۶۳,۰۱
چولگی	-۰,۱۳۳	-۰,۰۴۶	۰,۱۷۵	۰,۳۹۶
کشیدگی	۰,۲۳۱	-۰,۲۹۴	-۰,۱۳۸	۰,۶۹۰
حداقل	۶,۰۰	۵,۰۰	۱۳,۰۰	۲۷,۰۰
حداکثر	۱۷,۰۰	۱۸,۰۰	۳۸,۰۰	۷۱,۰۰

بر اساس جدول شماره (۶) می‌توان بیان کرد که از کل جمعیت نمونه‌ی تحقیق تعداد ۲۲۶ نفر به سؤالات شاخص توانایی بهره‌وری نیروی انسانی پاسخ داده‌اند که کم‌ترین میزان آن ۵,۰۰ و بیش‌ترین مقدار نیز ۱۵,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط باورمندی به توانایی در بین نمونه‌ی مورد بررسی، ۹,۱۶ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی توانایی در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۲,۶۲ بوده است. ضریب چولگی به دست آمده مثبت و ۰,۱۳۷ و هم‌چنین ضریب کشیدگی منفی و ۱,۱۰۲- می‌باشد.

بر اساس جدول مذکور، حجم نمونه‌ی مورد بررسی برای سنجش شاخص وضوح و شناخت شغل، ۲۲۷ نفر بوده که همه شان به پرسش‌های مربوط این شاخص پاسخ گفته‌اند. نتایج مربوط به این شاخص نشان می‌دهد که کم‌ترین میزان این متغیر ۴,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۱۴,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط باورمندی به درک و شناخت شغل در بین نمونه‌ی مورد بررسی، ۸,۹۳ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی درک و وضوح شغل در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۱,۹۰ بوده است. ضریب چولگی به دست آمده مثبت و ۰,۰۱۹ و هم‌چنین ضریب کشیدگی مثبت و ۰,۹۴ می‌باشد.

نتایج مربوط به شاخص حمایت سازمانی نشان می‌دهد که حجم نمونه‌ی مورد بررسی برای سنجش این شاخص، ۲۲۷ نفر بوده، از این جمع، تعداد ۲۲۰ نفر به پرسش‌های مربوط این شاخص پاسخ گفته‌اند.

نتایج مربوط به این شاخص نشان می‌دهد که کم‌ترین میزان این متغیر ۶,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۱۷,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط باورمندی به حمایت سازمانی در بین نمونه‌ی مورد بررسی، ۱۱,۰۳ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی حمایت سازمانی در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۲,۳۱ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده مثبت و ۳,۸۲ و هم‌چنین ضریب کشیدگی این مؤلفه مثبت و ۰,۰۵ می‌باشد.

همین‌گونه، حجم نمونه‌ی مورد بررسی برای سنجش شاخص انگیزش، ۲۲۷ نفر بوده که از این جمع، پاسخ تعداد ۲۲۵ نفر به پرسش‌های مربوط این شاخص معتبر و پاسخ دو تن دیگر نامعتبر بوده است. نتایج مربوط به این شاخص نشان می‌دهد که کم‌ترین میزان این متغیر ۴,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۱۹,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط باورمندی به انگیزش در بین نمونه‌ی مورد بررسی، ۱۰,۳۲ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی انگیزش در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۳,۰۷ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده منفی و ۰,۲۹۱- و ضریب کشیدگی آن مثبت و ۰,۲۲ می‌باشد.

براساس محتویات جدول آتی، حجم نمونه‌ی مورد بررسی برای سنجش شاخص بازخورد، ۲۲۷ نفر بوده که از این جمع، پاسخ تعداد ۲۲۳ نفر به پرسش‌های مربوط این شاخص معتبر و پاسخ ۴ نفر دیگر نامعتبر بوده است. نتایج مربوط به این شاخص نشان می‌دهد که کم‌ترین میزان این متغیر ۷,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۲۰,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط باورمندی به بازخورد در بین نمونه‌ی مورد بررسی ۱۲,۷۴ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی بازخورد در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۲,۳۳ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده مثبت و ۵,۴۶ و ضریب کشیدگی این شاخص مثبت و ۰,۷۷ می‌باشد.

هم‌چنان، حجم نمونه‌ی مورد بررسی برای سنجش شاخص اعتبار، ۲۲۷ نفر بوده که از این جمع، پاسخ تعداد ۲۲۵ نفر به پرسش‌های مربوط این شاخص معتبر و پاسخ ۲ نفر دیگر نامعتبر بوده است. نتایج مربوط به این شاخص نشان می‌دهد که کم‌ترین میزان این متغیر ۶,۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۱۸,۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط باورمندی به اعتبار تصامیم مافوقان در بین نمونه‌ی مورد بررسی، ۱۱,۹۷ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی اعتبار تصامیم مافوقان در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۳,۵۳ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده مثبت و ۰,۲۸ و ضریب کشیدگی این شاخص منفی و ۱,۱۹- می‌باشد.

همین‌گونه حجم نمونه‌ی مورد بررسی برای سنجش شاخص سازگاری، ۲۲۷ نفر بوده که همه شان به پرسش‌های مربوط این شاخص پاسخ‌های معتبر داده اند. نتایج مربوط به این شاخص نشان می‌دهد که کم‌ترین میزان این متغیر ۶،۰۰ و بیش‌ترین مقدار آن ۱۵،۰۰ بوده است. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط باورمندی به سازگاری در بین نمونه‌ی مورد بررسی، ۹،۲۸ بوده است. انحراف معیار بیان‌گر آن است که متوسط پراکندگی سازگاری در نزد نمونه‌ی مورد بررسی از میانگین ۳،۵۳ بوده است. ضریب چولگی به‌دست آمده مثبت و ۰،۷۰ و ضریب کشیدگی منفی و ۰،۱۹- می‌باشد.

طبق محتویات مندرج جدول، می‌توان بیان کرد که شاخص بازخورد با میانگین ۱۲،۷۴، مهم‌ترین شاخص بهره‌وری نیروی انسانی نزد نمونه‌ی مورد بررسی بوده، شاخص‌های اعتبار، حمایت سازمانی، انگیزش، سازگاری، توانایی و وضوح و شناخت به‌ترتیب با میانگین‌های ۱۱،۰۳، ۱۱،۹۷، ۱۰،۳۲، ۹،۲۸، ۹،۱۶ و ۸،۹۳ در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند.

جدول ۶: آمار توصیفی مؤلفه‌های متغیر بهره‌وری نیروی انسانی

نمره کل	متغیرها							آماره‌ها	
	بهره‌وری نیروی انسانی	سازگاری	اعتبار	بازخورد	انگیزش	حمایت سازمانی	وضوح		توانایی
۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	۲۲۷	جمعیت نمونه
۲۱۱	۲۲۷	۲۲۵	۲۲۳	۲۲۵	۲۲۰	۲۲۷	۲۲۶	۲۲۶	معتبر
۱۶	۰	۲	۴	۲	۷	۰	۱	۱	خطا
۷۳،۷۵	۹،۲۸	۱۱،۹۷	۱۲،۷۴	۱۰،۳۲	۱۱،۰۳	۸،۹۳	۹،۱۶	۹،۱۶	میانگین
۱۳،۲۰	۲،۴۳	۳،۵۳	۲،۳۳	۳،۰۷	۲،۳۱	۱،۹۰	۲،۶۲	۲،۶۲	انحراف معیاری
۱۷۴،۴۱	۵،۹۴	۱۲،۴۹	۵،۴۶	۹،۴۳	۵،۳۵	۳،۶۳	۶،۸۸	۶،۸۸	واریانس
۰،۶۷۳	۰،۷۰۲	۰،۲۸۲	۰،۲۳۲	-۰،۲۹۱	۰،۳۸۲	۰،۰۱۹	۰،۱۳۷	۰،۱۳۷	چولگی
۰،۵۰۵	-۰،۱۹۴	-۱،۱۹۲	۰،۷۷۷	۰،۲۲۰	۰،۰۵۰	۰،۹۴۸	-۱،۱۰۲	-۱،۱۰۲	کشیدگی
۵۰،۰۰	۶،۰۰	۶،۰۰	۷،۰۰	۴،۰۰	۶،۰۰	۴،۰۰	۵،۰۰	۵،۰۰	حداقل
۱۱۷،۰۰	۱۵،۰۰	۱۸،۰۰	۲۰،۰۰	۱۹،۰۰	۱۷،۰۰	۱۴،۰۰	۱۵،۰۰	۱۵،۰۰	حداکثر

تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها

بررسی همبستگی میان متغیرهای تحقیق و آزمون فرضیه‌ها جهت فهم و تبیین چگونگی رابطه متغیرها و آزمون فرضیه‌ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که در ذیل نتایج آن تجزیه و تحلیل گردیده است.

فرضیه اصلی: به‌نظر می‌رسد بین عدالت‌سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

بر اساس جدول ۷ می‌توان بیان کرد که میانگین و انحراف معیاری متغیر مستقل عدالت سازمانی به ترتیب ۴۵,۶۲ و ۷,۹۳ و میانگین متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی ۷۳,۷۵ و انحراف معیاری آن ۱۳,۲۰ محاسبه شده است. رابطه‌ای در حد ۰,۵۳۶ بین دو متغیر عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد که این رابطه در سطح معنی‌داری ۰,۰۰۰۱ معنی‌دار به‌دست آمده است. با توجه به این که سطح معنی‌داری (Sig=۰,۰۰۰۱) کوچک‌تر از سطح خطا (۰,۰۵) است؛ (P-Value/Sig<=۰,۰۵) سطح معنی‌دار می‌باشد و چون ضریب همبستگی (R=۰,۵۳۶) محاسبه شده است، رابطه مثبت و در سطح متوسط ارزیابی شده است. بناً بین عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی، رابطه معنی‌دار، مثبت و متوسط وجود دارد. در نتیجه فرضیه اصلی تحقیق تأیید و فرضیه صفر رد گردیده است.

جدول ۷: نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین	انحراف معیاری	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
عدالت سازمانی	۴۵,۶۲	۷,۹۳		
بهره‌وری نیروی انسانی	۷۳,۷۵	۱۳,۲۰	۰,۵۳۶**	۰,۰۰۰۱

** همبستگی در سطح ۰,۰۱ (دو طرفه) معنی‌دار است.

فرضیه ۱: به نظر می‌رسد بین عدالت توزیعی و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

بر اساس جدول (۸)، می‌توان بیان کرد که میانگین و انحراف معیاری مؤلفه عدالت توزیعی به ترتیب ۱۱,۸۰ و ۲,۲۲ و نیز میانگین متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی ۷۳,۷۵ و انحراف معیاری آن ۱۳,۲۰ محاسبه شده است. می‌توان اذعان داشت که رابطه‌ای در حد ۰,۴۴۵ بین بُعد عدالت توزیعی و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد که این رابطه در سطح ۰,۰۰۰۱ معنی‌دار به‌دست آمده است. بناً با توجه به این که سطح معنی‌داری (Sig=۰,۰۰۰۱) کوچک‌تر از سطح خطا (۰,۰۵) است؛ (P-Value/Sig<=۰,۰۵) سطح معنی‌دار بوده و چون ضریب همبستگی (R=۰,۴۴۵) محاسبه شده است، رابطه مثبت و در سطح متوسط قرار گرفته است، بناً با سطح اطمینان ۹۵٪ فرضیه (به نظر می‌رسد بین عدالت توزیعی و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد) تأیید و فرضیه خلاف رد گردیده است.

جدول ۸: نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان بعد عدالت توزیعی و بهره‌وری نیروی انسانی

متغیرها	میانگین	انحراف معیاری	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
عدالت توزیعی	۱۱,۸۰	۲,۲۲	۰,۴۴۵**	۰,۰۰۰۱
بهره‌وری نیروی انسانی	۷۳,۷۵	۱۳,۲۰		

** همبستگی در سطح ۰,۰۱ (دو طرفه) معنی‌دار است.

فرضیه ۲: به نظر می‌رسد بین عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون میان مؤلفه عدالت رویه‌ای و متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی در جدول شماره (۹) نشان داده شده است. براساس جدول مذکور می‌توان بیان کرد که میانگین و انحراف معیاری مؤلفه عدالت رویه‌ای به ترتیب ۱۰,۶۶ و ۲,۶۹ و نیز میانگین و انحراف معیاری متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی به ترتیب ۷۳,۷۵ و ۱۳,۲۰ محاسبه شده است. رابطه‌ای در حد ۰,۲۹۹ بین بعد عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد که این رابطه در سطح ۰,۰۰۰۱ معنی‌دار به دست آمده است. بناً با توجه به این که سطح معنی‌داری ($Sig=0,0001$) کوچک‌تر از سطح خطا (۰,۰۵) است؛ ($P\text{-Value}/Sig < 0,05$) سطح معنی‌دار بوده و چون ضریب همبستگی ($R=0,299$) محاسبه شده است، رابطه مثبت و به درجه ضعیف قرار گرفته است، بناً با سطح اطمینان ۹۵٪ فرضیه (به نظر می‌رسد بین عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد) تأیید و فرضیه صفر رد گردیده است.

جدول ۹: نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان بعد عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی

متغیرها	میانگین	انحراف معیاری	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
عدالت رویه‌ای	۱۰,۶۶	۲,۶۹	۰,۲۹۹**	۰,۰۰۰۱
بهره‌وری نیروی انسانی	۷۳,۷۵	۱۳,۲۰		

** همبستگی در سطح ۰,۰۱ (دو طرفه) معنی‌دار است.

فرضیه ۳: به نظر می‌رسد بین عدالت مرادده‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

براساس جدول شماره (۱۰)، می‌توان بیان کرد که میانگین و انحراف معیاری مؤلفه عدالت مرادده‌ای به ترتیب ۲۳,۰۰ و ۵,۱۲ و هم‌چنان میانگین و انحراف معیاری متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی به ترتیب ۷۳,۷۵ و ۱۳,۲۰ محاسبه شده است. رابطه‌ای در حد ۰,۴۴۵ بین بعد عدالت مرادده‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد که این رابطه در سطح ۰,۰۰۰۱ معنی‌دار به دست آمده است. بناً با توجه به این که

سطح معنی داری ($Sig=0,0001$) کوچک تر از سطح خطا ($0,05$) است؛ ($P\text{-Value}/Sig<0,05$) سطح معنی دار بوده و چون ضریب همبستگی ($R=0,445$) محاسبه شده است، رابطه مثبت و در سطح متوسط قرار گرفته است، بناً با سطح اطمینان ۹۵٪ فرضیه (به نظر می رسد بین عدالت مراوده و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد) تأیید و فرضیه خلاف رد گردیده است.

جدول ۱۰: نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان بعد عدالت مراوده‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی

متغیرها	میانگین	انحراف معیاری	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
عدالت مراوده‌ای	۲۳,۰۰	۵,۱۲	۰,۴۴۵**	۰,۰۰۰۱
بهره‌وری نیروی انسانی	۷۳,۷۵	۱۳,۲۰		

** همبستگی در سطح ۰,۰۱ (دو طرفه) معنی دار است.

مقایسه نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان ابعاد متغیر مستقل عدالت‌سازمانی و متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی بیان‌گر آن است که ابعاد عدالت توزیعی و عدالت مراوده‌ای با داشتن مقدار ضرایب همبستگی یکسان ($0,445$) با متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی، رابطه متوسط و تقریباً بالایی داشته درحالی که رابطه مؤلفه عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی با در نظر داشت مقدار ضریب همبستگی آن‌ها ($0,299$) ضعیف گزارش می‌گردد.

مقایسه بهره‌وری نیروی انسانی در بین سطوح مختلف تحصیلی

براساس جدول شماره (۱۱) می‌توان بیان کرد که بیش‌ترین تعداد پاسخ‌گویان دارای مدرک تحصیلی لیسانس و کم‌ترین تعداد نیز دارای مدرک تحصیلی چهارده‌پاس بوده‌اند و هیچ‌یک از پاسخ‌دهندگان دارای مدرک تحصیلی بکلوریا و دکتری نبوده‌اند. آماره میانگین نشان‌دهنده آن است که متوسط بهره‌وری نیروی انسانی نزد کارکنان دارای مدرک تحصیلی چهارده‌پاس $79,00$ ، نزد کارکنان دارای مدرک تحصیلی لیسانس $71,58$ و نزد کارکنان دارای مدرک تحصیلی ماستر $77,26$ است. بناً دیده می‌شود که کارکنان دارای مدرک تحصیلی چهارده‌پاس بیش‌ترین بهره‌وری و کارکنان دارای مدرک لیسانس کم‌ترین بهره‌وری را دارا می‌باشند. شاخص انحراف معیار نیز نشان می‌دهد که متوسط پراکندگی بهره‌وری کارکنان از میانگین، در میان کارکنان دارای مدرک تحصیلی چهارده‌پاس $0,00$ ، کارکنان دارای مدرک تحصیلی لیسانس $12,94$ و کارکنان دارای مدرک تحصیلی ماستر $13,09$ است.

جدول ۱۱: توصیف مقایسه میانگین بهره‌وری نیروی انسانی با درجه تحصیلی آن‌ها

درجه تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	درجه اطمینان با ۹۵٪		حداقل	حداکثر
					پایینی	بالایی		
بکلوریا	۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
چهارده‌پاس	۲	۷۹,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۷۹,۰۰	۷۹,۰۰	۷۹,۰۰	۷۹,۰۰
لیسانس	۱۳۱	۷۱,۵۸	۱۲,۹۴	۱,۱۳	۶۹,۳۴	۷۳,۸۲	۵۸,۰۰	۱۱۷,۰۰
ماستر	۷۸	۷۷,۲۶	۱۳,۰۹	۱,۴۸	۷۴,۳۱	۸۰,۲۲	۵۰,۰۰	۹۳,۰۰
دکتری	۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
مجموعه	۲۱۱	۷۳,۷۵	۱۳,۲۰	۰,۹۰	۷۱,۹۶	۷۵,۵۵	۵۰,۰۰	۱۱۷,۰۰

بر اساس جدول شماره (۱۲) می‌توان بیان کرد که مجموعه مربعات کل بهره‌وری کارکنان ۳۶۶۲۶,۶۷۳ به‌دست آمده است که میانگین مربعات آن در درون گروهی ۱۶۳۳,۵۸۶ و در بیرون گروهی ۳۴۹۹۳,۰۸۷ محاسبه شده است که این مقادارها با درجه آزادی ۲ و ۲۰۸ و با مقدار F به‌دست آمده در سطح معناداری ۰,۰۰۹ معنادار به‌دست آمده است. بناً نتیجه قابل تعمیم به جامعه آماری است.

جدول ۱۲: نتایج آزمون مقایسه میانگین بهره‌وری نیروی انسانی با درجه تحصیلی آن‌ها

مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی‌داری
۱۶۳۳,۵۸۶	۲	۸۱۶,۷۹۳	۴,۸۵	۰,۰۰۹
۳۴۹۹۳,۰۸۷	۲۰۸	۱۶۸,۲۳۶		
۳۶۶۲۶,۶۷۳	۲۱۰			

برای تعیین تفاوت بهره‌وری بین سطوح مختلف تحصیلی از آزمون تعقیبی Scheffe استفاده شده است که در جداول شماره (۱۳) و (۱۴) نتیجه آن نشان داده شده است. آماره‌های مندرج جدول حاکی از آن است که:

۱. بین میانگین بهره‌وری کارکنان با سطح تحصیلی چهارده‌پاس و لیسانس تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.
۲. بین میانگین بهره‌وری کارکنان با سطح تحصیلی چهارده‌پاس و ماستر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.
۳. بین میانگین بهره‌وری کارکنان با سطح تحصیلی لیسانس و ماستر تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۱۳: نتایج مقایسه چندگانه میانگین درجه تحصیلی اعضای نمونه

درجه تحصیلی	تفاوت میانگین	انحراف معیار	درجه اطمینان با ۹۵٪	
			پایینی	بالایی
چهارده پاس	لیسانس	۹,۲۴	۰,۷۲	-۱۵,۳۷
	ماستر	۹,۲۸	۰,۹۸	-۲۱,۱۶
لیسانس	چهارده پاس	۹,۲۴	۰,۷۲	-۳۰,۱۹
	ماستر	۱,۸۵	۰,۰۱	-۱۰,۲۵
ماستر	چهارده پاس	۹,۲۸	۰,۹۸	-۲۴,۶۳
	لیسانس	۱,۸۵	۰,۰۱	۱,۱۰

* تفاوت میانگین در سطح ۰,۰۵ تصدیق شد.

جدول ۱۴: نتیجه آزمون تعقیبی Scheffe

بکلوریا	چهارده پاس	لیسانس	ماستر	دکترا
بکلوریا				
چهارده پاس		تأیید نشد	تأیید نشد	
لیسانس	تأیید نشد		تأیید شد	
ماستر	تأیید نشد	تأیید شد		
دکترا				

بحث و نتیجه گیری

نیروی انسانی مهم‌ترین عامل رشد و ماندگاری و مهم‌ترین مزیت رقابتی سازمان‌ها به‌شمار می‌رود. به‌همین خاطر است که امروزه حرکت به سمت داشتن نیروی انسانی ماهر و توانا، متخصص، کارا و اثربخش که کارآیی و اثربخشی سازمان را تضمین کند، وجه همت سازمان‌ها و مدیران می‌باشد. نکته‌ی درخور تأمل این است که هر چند سازمان‌های امروزی در جست‌جوی بهترین‌ها از هیچ سعی و تلاشی فروگذار ننموده و همواره می‌کوشند تا بهترین و مستعدترین افراد را جذب خود کرده و از آنان در راستای تحقق اهداف خود بهره‌جویند؛ اما عملکرد نامطلوب بسا از سازمان‌ها باعث به هدر رفتن توانایی‌ها و استعداد‌های نیروی انسانی شده است که آن سازمان‌ها هزینه‌های هنگفتی را صرف جذب و تأمین آن‌ها نموده‌اند. بنابراین، می‌توان بیان کرد که یکی از برجسته‌ترین عواملی که بر انگیزه‌ها و توان‌مندی‌های کارکنان اثرگذار می‌باشد، چگونگی عملکرد سازمان است. حفظ و توسعه رفتارهای عادلانه در مدیران و احساس عدالت در کارکنان از مهم‌ترین عملکردهای سازمان محسوب می‌گردد. فرایندهای عدالت و چگونگی برخورد با افراد در سازمان‌ها، باورها، احساسات، نگرش‌ها و رفتار کارکنان را متأثر می‌سازد. با در نظر داشت آن‌چه تاکنون گفته شد، فهم و تبیین میزان بهره‌وری نیروی انسانی شاغل در سازمان‌ها و این‌که فرایندهای عدالت چه رابطه‌ای با بهره‌وری نیروی کار دارد، در همه سازمان‌ها اهمیت پیدا نموده این ضرورت در سازمان‌های آموزشی به‌ویژه مؤسسات و مراکز آموزش عالی به دلیل آن‌که مرجع تأمین نیروی انسانی توانا، شایسته و

ماهر سایر سازمان‌ها می‌باشند، بیش از هر سازمان دیگری، محسوس است. بناً ضرورت، تحقیق حاضر با عنوان بررسی رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی در نظام تحصیلات عالی افغانستان به منظور تبیین چگونگی رابطه این دو متغیر انجام شد. داده‌های لازم بعد از گردآوری، تجزیه و تحلیل مشخص شد که ادراک عدالت مرادده‌ای با اوسط ۲۳،۰۰ مهم‌ترین بعد عدالت سازمانی در نزد نمونه‌ی مورد بررسی بوده، ابعاد عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای به ترتیب با اوسط ۱۱،۸۰ و ۱۰،۶۶ در رده‌های بعدی قرار داشته‌اند. هم‌چنان، شاخص بازخورد با میانگین ۱۲،۷۴، مهم‌ترین شاخص بهره‌وری نیروی انسانی نزد نمونه‌ی مورد بررسی بوده، شاخص‌های اعتبار، حمایت سازمانی، انگیزش، سازگاری، توانایی و وضوح و شناخت به ترتیب با میانگین‌های ۱۱،۹۷، ۱۱،۰۳، ۱۰،۳۲، ۹،۲۸، ۹،۱۶ و ۸،۹۳ در رده‌های بعدی قرار گرفتند.

نتایج آزمون همبستگی متغیر عدالت سازمانی و متغیر بهره‌وری نیروی انسانی نشان داد که رابطه‌ای در حد ۰،۵۳۶ (رابطه مثبت و در حد متوسط تقریباً بالا) بین این دو متغیر وجود دارد که این رابطه در سطح معنی‌داری ۰،۰۰۰۱ معنی‌دار به دست آمد. این یافته تحقیق کنونی با نتایج دیگر تحقیقات از جمله تحقیق عسکری (۱۳۹۷)، شیری قره‌گونی و همکاران (۱۳۹۸)، جام‌جور و نوروزی (۱۳۹۵)، صادقی و عمران‌زاده (۱۳۹۹)، سیدین و همکاران (۱۳۹۳) هدایتی و دیگران (۱۳۹۰)، حسینی و همکاران (۱۳۹۵)، سماواتیان (۱۳۸۷)، خوش‌ترکیب (۱۳۹۱) و غفوری (۱۳۸۷) هم‌خوانی و هم‌سوئی دارد.

هم‌چنان، نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون میان مؤلفه عدالت توزیعی و متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی حاکی از وجود رابطه‌ای در حد ۰،۴۴۵ (رابطه مثبت، متوسط و تقریباً بالا) بین بُعد عدالت توزیعی و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد که این رابطه در سطح ۰،۰۰۰۱ معنی‌دار به دست آمده است. این یافته تحقیق کنونی با یافته‌های تعدادی از تحقیقات قبلی چون تحقیق حقیقی و دیگران (۱۳۸۸)، جام‌جور و نوروزی (۱۳۹۵)، ناظمی و برجعلی‌لو (۱۳۹۱) هم‌سوئی و هم‌خوانی داشته و با تعداد دیگر چون تحقیق هدایتی و دیگران (۱۳۹۰)، همتی نژاد و دیگران (۱۴۰۰) انطباق و هم‌خوانی ندارد.

آزمایش فرضیه دوم تحقیق مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان نشان داد که رابطه‌ای در حد ۰،۲۹۹ که یک رابطه ضعیف می‌باشد، بین بعد عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد که این رابطه در سطح ۰،۰۰۰۱ معنی‌دار به دست آمد. این یافته تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیق همتی نژاد و دیگران (۱۴۰۰)، ناظمی و برجعلی‌لو (۱۳۹۱)، حقیقی و سایرین (۱۳۸۸) هم‌راستا و هم‌خوان است.

یافته دیگری تحقیق کنونی، وجود رابطه مثبت، متوسط و تقریباً بالا (۰,۴۴۵) و معنی دار (۰,۰۰۱) بین عدالت مراوده‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی در جامعه آماری بود. چنین نتیجه‌ای در تحقیقات دیگری از جمله تحقیق جام‌جور و نوروزی (۱۳۹۵)، هدایتی و دیگران (۱۳۹۰)، ناظمی و برجعلی‌لو (۱۳۹۱) نیز به دست آمده است.

یافته‌های تحقیق حاضر در خصوص ترتیب رابطه ابعاد متغیر مستقل عدالت سازمانی با متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی بیان‌گر آن است که ابعاد عدالت توزیعی و عدالت مراوده‌ای با داشتن مقدار ضرایب همبستگی یک‌سان (۰,۴۴۵) با متغیر وابسته بهره‌وری نیروی انسانی، رابطه متوسط و تقریباً بالایی داشته درحالی‌که رابطه مؤلفه عدالت رویه‌ای و بهره‌وری نیروی انسانی با در نظر داشت مقدار ضریب همبستگی آن‌ها (۰,۲۹۹) ضعیف محاسبه گردید. چنین نتیجه با تفاوت مقدار ضریب همبستگی، در تحقیقات دیگری من جمله تحقیق جام‌جور و نوروزی (۱۳۹۵)، عسکری (۱۳۹۷) نیز حاصل گردیده است. درحالی‌که نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق حاضر رابطه مستقیم و معنی دار کلیه ابعاد متغیر عدالت سازمانی با بهره‌وری نیروی انسانی در وزارت تحصیلات عالی افغانستان را به اثبات رساند، نتایج تحقیق سید پوریا هدایتی و همکاران او (۱۳۹۰) مبین آن است که تنها عدالت مراوده‌ای با بهره‌وری کارکنان با ضریب همبستگی ۰,۱ در سطح معنی داری ۰,۰۰۵ ارتباط مستقیم دارد.

نتایج حاصل از آزمون واریانس یک‌طرفه بین بهره‌وری نیروی انسانی برحسب درجه تحصیلی تفاوت را نشان داد. براساس این آزمون، متوسط بهره‌وری نیروی انسانی نزد کارکنان دارای مدرک تحصیلی چهارده پاس ۷۹,۰۰، نزد کارکنان دارای مدرک تحصیلی لیسانس ۷۱,۵۸ و نزد کارکنان دارای مدرک تحصیلی ماستر ۷۷,۲۶ است. بناً دیده می‌شود که کارکنان دارای مدرک تحصیلی چهارده پاس بیش‌ترین بهره‌وری و کارکنان مدرک لیسانس کم‌ترین ادراک بهره‌وری را دارا بوده‌اند و این تفاوت بین میانگین بهره‌وری کارکنان برحسب درجه تحصیلی لیسانس و ماستر معنی دار بوده است. شاید این یافته به این دلیل باشد که تعداد جمعیت نمونه تحقیق که دارای درجه تحصیلی چهارده پاس بوده افرادی‌اند دارای ۵ تا ۱۰ سال سابقه خدمت در جامعه مورد مطالعه بوده و از این لحاظ بیش‌تر با سازمان و شغل خویش آشنا بوده‌اند. فایق (۱۳۹۷) نیز در تحقیق خویش دریافته است که استادان لیسانس بالاتر از استادان با درجات تحصیلی ماستر و دکتر بهره‌وری داشته‌اند.

با توجه به نتایج فوق، می‌توان گفت که افزایش یا کاهش میزان بهره‌وری نیروی انسانی در یک سازمان متأثر از عوامل مختلفی بوده از مهم‌ترین متغیرهایی که با بهره‌وری نیروی کار رابطه دارد، عدالت سازمانی است و این متغیر ضمن رابطه مستقیم با بهره‌وری نیروی انسانی به صورت غیر مستقیم و از طریق

متغیرهای دیگر با بهره‌وری نیروی انسانی نیز رابطه معنی‌داری دارد. بنابراین، با تقویت عدالت سازمانی و توجه به عوامل مرتبط با آن می‌توان بهره‌وری کارکنان را افزایش داد. مشخص‌تر این‌که، در صورتی که توزیع عادلانه‌ای در ارتقاء کارکنان، پاداش، مزایا، تنبیه، برنامه کاری ارزیابی عملکرد حکم فرما باشد کارکنان با انگیزه بالاتر و به موقع در محل کار خود حضور خواهند داشت، و احساس مالکیت نسبت به سازمان پیدا کرده و کارهای محوله را با کیفیت فوق‌العاده انجام خواهند داد. هم‌چنان، هنگامی‌که رویه‌های سازمان عادلانه بوده و مبتنی بر ارزش‌ها، نیازها و چشم‌اندازهای همه بخش‌های سازمان به کار گرفته شود و هم‌چنین کارکنان وقتی به این نتیجه برسند که رویه‌های بدون تعصب و غرض‌ورزی توسط سازمان اتخاذ گردیده و سازمان بر این مهم تأکید دارد که اگر رویه‌های به کار گرفته شده برخلاف عدالت باشد در جهت اصلاح آن برآید کارکنان سازمان نیز میزان حجم کاری روزانه را افزایش داده و دقت را در انجام کارهای محوله بیش‌تر نموده، انگیزه‌های فراوانی برای به‌کارگیری مهارت‌های فردی و هم‌چنین افزایش مهارت‌های کاری خواهند داشت. همین‌گونه، در صورتی که رفتار سازمان و مدیران با کارکنان منصفانه بوده، رفتار بین‌فردی، تعهد بین‌فردی، صداقت، احترام، تواضع، بازخورد به موقع سرلوحه عملکرد سازمان و مدیران گردد، بهره‌وری افراد نیز افزایش خواهد یافت.

منابع

- احمدی، پرویز و فیاض قاضیانی، مینا. (۱۳۹۸). عدل و عدالت‌سازمانی، چاپ اول، تهران: انتشارات دفتر تحقیق‌های فرهنگی.
- اخوان کاظمی، بهرام. (۱۳۸۲). «عدالت در اندیشه سیاسی عرب»، اطلاعات سیاسی و اقتصادی، شماره ۱۵۳-۱۵۴.
- افجه، سید علی اکبر، تقی پور، ولی الله، آذر، عادل و جعفر پور، محمود. (۱۳۹۳). «مدل جامع عدالت‌سازمانی با رویکرد اسلامی»، فصل‌نامه علمی-تحقیقی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، سال بیست‌وسوم، شماره ۷۴، صفحات ۲۱-۴۷.
- الوانی، سید مهدی، احمدی، پرویز. (۱۳۸۰). «طراحی الگوی جامع مدیریت عوامل مؤثر بر بهره‌وری نیروی انسانی»، مجله مدرس، دوره ۵، شماره ۱.
- امراللهی، ناهید. (۱۳۸۶). «بررسی متغیرهای درون سازمانی تأثیرگذار بر بهره‌وری نیروی انسانی و طراحی مدل ارتقاء بهره‌وری نیروی انسانی در بخش آموزش و پرورش»، همایش ملی بهره‌وری و توسعه.
- پلان استراتژیک ملی وزارت تحصیلات عالی افغانستان. (۱۳۹۷). ریاست ارتباطات و امور عامه، وزارت تحصیلات عالی.
- پورعزت، علی اصغر، احسانی مقدم، ندا، یزدانی، حمید رضا و فائز، کوکب. (۱۳۹۲). «تحلیل مقایسه‌ای نقش ابعاد گوناگون عدالت در جو سازمان و وفاداری سازمانی»، مدیریت دولتی پوهنتون مدیریت تهران، دوره پنجم، شماره ۱.
- جام‌جور، مصطفی و نوروزی، حسین. (۱۳۹۵). «بررسی رابطه ابعاد عدالت سازمانی و افزایش بهره‌وری در سازمان تأمین اجتماعی، مطالعه موردی: سازمان تأمین اجتماعی استان هرمزگان»، اولین همایش ملی مدیریت توسعه.
- حبیبی، رویا و ساکی، محمد رضا. (۱۳۹۱). «مدیریت تصویر از خود و عدالت سازمانی: بازیگران موفق یا مدیران موفق»، فصلنامه علمی-تحقیقی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره دوم.
- حسین‌زاده، علی و ناصری، محسن. (۱۳۸۶). «عدالت سازمانی»، ماهنامه تدبیر، سال هجدهم، شماره ۱۹۰.
- حسینی، محمد علی، مرادی، لیلیا، خانجانی، سعید و بخشی، عنایت‌الله. (۱۳۹۵). «همبستگی بین عدالت‌سازمانی و بهره‌وری کارکنان سازمان بهزیستی شهر شیراز»، نشریه مدیریت ارتقای سلامت، دوره ۵، شماره ۲.
- حقیقی، محمد علی، احمدی، ایمان و رامین مهر، حمید. (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر عدالت سازمانی بر عملکرد کارکنان»، مدیریت فرهنگ سازمانی، سال هفتم، شماره ۲۰، صفحات ۷۹-۱۰۱.
- خوش‌ترکیب، قاسم. (۱۳۹۱). «بررسی رابطه عدالت سازمانی و بهره‌وری سازمانی با توجه به متغیر میانجی اعتماد سازمانی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پوهنتون تربیت مدرس.
- دباغیان، محمد تقی. (۱۳۹۷). بهره‌وری در اسلام، چاپ اول، تهران: اندیشه احسان.
- رایبیز، استیفن. بی. (۱۳۸۸). مبانی رفتار سازمانی، ترجمه: علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، چاپ هفتم، تهران: انتشارات دفتر تحقیق‌های فرهنگی.
- راولز، جان. (۱۳۸۲). عدالت به مثابه انصاف، ترجمه: عرفان ثابتی، انتشارات ققنوس.
- رجیبی فرجاد، حاجیه، پورهاشمی خشک‌ناب، سید حسین. (۱۳۹۴). «سنجش تأثیر فناوری اطلاعات بر بهره‌وری کارکنان»، فصل‌نامه علمی-تحقیقی مدیریت منابع در نیروهای انتظامی، سال چهارم، شماره ۱، صفحات ۱۶۹-۱۹۴.

- رحمان سرشت، حسین، جنیدی جعفری، مهدی. (۱۳۹۷). «اثر عدالت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی با میانجی‌گری تعهد شغلی در زمینه دیریت پروژه»، فصل‌نامه علمی-تحقیقی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، سال بیست و هفتم، شماره ۸۷.
- رضائیان، علی. (۱۳۹۱). مبانی مدیریت رفتار سازمانی، چاپ دوازدهم، تهران: سمت.
- رضائیان، علی. (۱۳۸۹). انتظار عدالت و عدالت در سازمان (مدیریت رفتار سازمانی پیشرفته)، تهران: سمت.
- سروری، خلیل الرحمن. (۱۳۹۹ الف). مدیریت عمومی، کابل: انتشارات عازم.
- سروری، خلیل الرحمن. (۱۳۹۹ ب). مدیریت منابع انسانی، چاپ اول، کابل: انتشارات عازم.
- سماواتیان، علی. (۱۳۸۷). «رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان شرکت مخابرات شهر تهران»، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، پوهنځی مدیریت، پوهنتون شهید بهشتی تهران.
- سیدین، سید حسام، احدی نژاد، بهمن و رجبی فر، فاطمه. (۱۳۹۳). «رابطه عدالت سازمانی ادراک شده و بهره‌وری در بیمارستان‌های پوهنتون علوم پزشکی ایران»، فصل‌نامه اخلاق زیستی، سال چهارم، شماره سیزدهم.
- شکرچی زاده، احمدرضا، حاجی اسماعیلی، سمیه. (۱۳۹۴). «مروری بر مدل‌های بهره‌وری نیروی انسانی و ارتباط آن با کیفیت خدمات در سازمان‌های خدماتی و دولتی»، اولین کنفرانس ملی مدیریت راهبردی خدمات، پوهنتون آزاد اسلامی واحد نجف آباد.
- شیری قره‌گونی، غلام‌رضا، بیگ‌زاده، یوسف، شیری، ابراهیم. (۱۳۹۸). «بررسی تأثیر عدالت سازمانی بر بهره‌وری کارکنان شرکت توزیع نیروی برق آذربایجان شرقی»، کنفرانس تحقیق‌های جدید ایران و جهان در مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم انسانی.
- صادقی، افسانه و عمران زاده، اسماعیل. (۱۳۹۹). «پایش نقش عدالت سازمانی بر بهره‌وری کارکنان شعب بانک تجارت»، مدیریت سازمان‌های دولتی، دوره ۸، شماره ۴، صفحات ۱۵۹-۱۶۸.
- صدیقی، خواجه ادریس. (۱۳۹۸). «بررسی رابطه میان مدیریت زمان و بهره‌وری کارکنان وزارت تحصیلات افغانستان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل.
- طاهری، شهنام. (۱۳۹۰). بهره‌وری و تجزیه و تحلیل آن در سازمان‌ها، مدیریت بهره‌وری فراگیر، چاپ هجدهم، انتشارات هستان.
- عربی، سیدهادی. (۱۳۹۵). نظریات عدالت توزیعی، قم: تحقیق‌گاه حوزه و پوهنتون.
- عسکری، ساناز. (۱۳۹۷). «بررسی رابطه بین عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان، مطالعه موردی: اداره ورزش و جوانان استان همدان»، تهران: سومین همایش بین‌المللی تحقیق‌های مدیریت و علوم انسانی.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۳). مدیریت عمومی، چاپ بیست و هفتم، تهران: نشر روان.
- علی‌قلی، منصوره، بهرام‌نژاد، پریسا. (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر مدیریت دانش بر بهره‌وری نیروی انسانی، مطالعه موردی: پارک فن‌آوری پردیس»، فصل‌نامه مطالعات حسابداری و مدیریت، دوره ۳، شماره ۱، صفحات ۴۵۵-۴۶۷.
- غفوری، محمد. (۱۳۸۷). «رابطه بین انواع عدالت سازمانی (عدالت توزیعی، مراوده‌ای و رویه‌ای) و بهره‌وری کارکنان در بین کارکنان شهرداری اصفهان»، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، پوهنځی مدیریت، پوهنتون آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

- فایق، ذکراالله. (۱۳۹۷). «رابطه بین رضایت شغلی و بهره‌وری استادان دارالمعلمین سید جمال الدین افغان در سال ۱۳۹۶»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل.
 - گروهی از اساتید مدیریت. (۱۳۷۵). شیوه‌های عملی ارتقای بهره‌وری نیروی انسانی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
 - گروهی از اساتید مدیریت. (۱۳۹۵). دست‌نامه بهره‌وری نیروی انسانی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
 - معمارزاده، محمود، خدایی محمود. (۱۳۸۸). «طراحی الگوی عدالت سازمانی اثربخش برای سازمان‌های دولتی ایران»، مجله تحقیق‌های مدیریت، شماره ۸۲.
 - ناظمی، شمس‌الدین و برجعلی‌لو، شهلا. (۱۳۹۱). «تبیین رابطه‌ی ابعاد عدالت سازمانی و جنبه‌های گوناگون رضایت از جبران خدمات»، تحقیق‌نامه‌ی مدیریت اجرایی، سال چهارم، شماره ۷.
 - نیک‌پور، امین. (۱۳۹۷). «تأثیر عدالت سازمانی ادراک شده بر بهره‌وری کارکنان با میانجی‌گری سرمایه اجتماعی سازمانی»، فصل‌نامه علمی-تحقیقی مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت، سال دهم، شماره ۳۷.
 - هدایتی، سید پوریا، فرجی، عبیدالله، محبتی، فاطمه، حامدی، سودابه، عمادی، وحیده و شریفی، طاهره. (۱۳۹۰). «رابطه عدالت سازمانی و بهره‌وری کارکنان بیمارستان‌های شهرستان زابل در سال ۱۳۸۹»، فصل‌نامه اخلاق زیستی، سال پنجم، شماره هفدهم.
 - همتی نژاد، مرجان، نیک‌بخش، رضا، آفرینش خاکی، اکبر و شریفی فر، فریده. (۱۴۰۰). «همبستگی عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای، محصورشدگی سازمانی با عملکرد شغلی در کارکنان وزارت ورزش و جوانان»، نشریه مدیریت ارتقای سلامت، دوره دهم، شماره ۲.
 - هوی، وین ک و میسکل، سیسیل ج. (۱۳۹۵). مدیریت آموزشی (نظریه، تحقیق و کاربرد). ترجمه: نادر سلیمانی، محمود صفری و سید مرتضی نظری، چاپ دوم، تهران: سمت.
 - وکیلی، یوسف، خامه‌چی، حامد. (۱۴۰۱). «فرا تحلیل پیش‌آیندهای بهره‌وری منابع انسانی»، مدیریت بهره‌وری، دوره ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۶۰، صفحات ۱۶۷-۱۸۹.
- Fernandes, Cedwyn; Awamleh, Raed. (2006). "Impact of Organizational Justice in an Expatriate Work Environment", Management Research News, Vol. 29, No. 11, pp 701-712.
 - Johnson, R. Selenta; C.; Lord. (2006). "When Organizational Justice and the Self-concept meet: Consequences for the organization and its members", Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 99, pp 175- 201.
 - Lambert , Eric. (2003). "The Impact of Organizational Justice on Correctional Staff"; Journal of criminal Justice; Vol 31 , Issue 2 , pp 155-168.
 - McDowal A.; Fletcher, C. (2004). "Employee Development: an Organizational Justice Perspective", Personal Rev. Vol. 33, No. 1, pp 8-29.

میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان

پوهنیار عبدالخالق آموزگار^۱، انجیلا عادل^۲

^۱دیارتمت مدیریت آموزشی، پوهنځی تعلیم و تربیه، پوهنتون بامیان، بامیان، افغانستان

استاد تربیه معلم فاریاب

ایمیل: ab.19amozgar.88@gmail.com

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان با روش توصیفی انجام شد. جامعه آماری این تحقیق تمام استادان پوهنتون بامیان بوده که تعداد مجموعی شان به ۱۶۴ تن می‌رسد و از این میان با استفاده از فرمول کوکران، به تعداد ۱۱۹ تن نمونه در نظر گرفته شده است. برای انتخاب نمونه از شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده و طبقه‌ای استفاده شد. داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسش‌نامه رضایت شغلی که دارای ۲۵ گویه و ۵ مؤلفه می‌باشد، جمع‌آوری گردیده است. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد که در میان ۵ مؤلفه، رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان در بعد رضایت از ماهیت کار در حد بالا با میانگین (۲۴،۴) می‌باشد و درابعاد دیگر نیز میزان رضایت شغلی استادان در حد خوب و متوسط به دست آمد. به صورت کلی، میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان در حد خوب با میانگین (۸۶،۷۱) به دست آمده است.

اصطلاحات کلیدی: رضایت شغلی؛ رضایت از حقوق؛ رضایت از ترفیع علمی؛ رضایت از همکاران؛ رضایت از مافوق

Prevalence of Job Satisfaction among Bamyan University Lecturers

Teaching Assistant Abdul Khaliq Amozgar¹, Anjila Adel²

¹Department of Educational Administration, Faculty of Education, Bamyan University, Bamyan, Afghanistan

²Lecturer at Faryab Teacher Training Institute
Email: ab.19amozgar.88@gmail.com

Abstract

This research investigated the prevalence of job satisfaction among Bamyan University lecturers with a descriptive method. The statistical population of this research is all the lecturers of Bamyan University, whose total number is 172, and out of them, using Cochran's formula, 119 samples have been considered. To select the sample, simple and stratified random sampling methods were used. The job satisfaction questionnaire, which has 25 items and five components, was used to collect the data. The data was analyzed using SPSS 24 software. The results of this research showed that among the five components, job satisfaction of Bamyan University lecturers in the dimension of satisfaction from job duties is high, with an average of (24.4). In other dimensions, the prevalence of lecturers' job satisfaction was excellent and average. In general, the prevalence of job satisfaction of Bamian University lecturers has been achieved well, with an average (86.71).

Keywords: Job Satisfaction; Satisfaction from Salary; Satisfaction from Academic Promotion; Satisfaction from Colleagues; Satisfaction from Superiors

مقدمه

یقیناً، نیروی انسانی ماهر و کارآمد یکی از مهم‌ترین ابزارهای برای رسیدن به هدف‌های سازمان است و نقش مهمی در افزایش بهره‌وری سازمان دارد (مردانی و همکاران، ۱۳۹۲). در سال‌های اخیر توجه زیادی به رابطه بالقوه میان ویژگی‌های مربوط به خلق و خوی کارکنان سازمان‌ها با پیامدهای کاری و سازمانی صورت گرفته است. شناخت آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتار اجتماعی برای این‌که بتوان جامعه را به سوی ارزش‌های اجتماعی متعالی سوق داد، ضروری است. رضایت شغلی، کار و رابطه فرد با سازمان و عملکرد کارکنان از جمله این موارد است. نگرش کلی انسان‌ها نسبت به شغل شان عینیت‌بخش پدیده‌ای رفتاری است که از آن به‌عنوان رضایت شغلی تعبیر می‌شود و نتیجه‌ی از باورهای مثبت و منفی فرد نسبت به ابعاد کارش است (مهرداد، ۱۳۸۵).

منابع انسانی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده حرکت صحیح سازمان به سمت اهداف سازمانی می‌باشد. یکی از عمده‌ترین دغدغه‌های مدیران در سطوح مختلف سازمان چگونگی ایجاد بستر مناسب برای کارکنان هستند تا آن‌ها با مسئولیت‌پذیری و احساس تعهد و وظایف خود را به درستی انجام دهند و عملکرد بهتر داشته باشند. رضایت شغلی می‌تواند یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در عملکرد کارکنان هر سازمانی باشد. مطالعه رضایت شغلی از دو جنبه مهم می‌باشد: نخست از جنبه انسانی که شایسته است با کارکنان به صورت منصفانه و با احترام رفتار گردد. و دوم از جنبه رفتاری که توجه به رضایت شغلی می‌تواند رفتار کارکنان را به گونه‌ای هدایت نماید که بر کارکرد و وظایف سازمانی آن‌ها تأثیر بگذارد و به رفتارهای مثبت و منفی از طرف آن‌ها منجر گردد (اسپکتور، ۲۰۰۰؛ براتی و همکاران، ۱۳۹۲).

هر سازمانی در پی آنست که به بهترین شکل به اهداف خود برسد. تحقق اهداف سازمانی بستگی به تمام عوامل دارد که در آن سازمان باهم در تعامل هستند. از جمله مهم‌ترین عوامل، نیروی انسانی است. نیروی انسانی عامل پیچیده‌ای است که دارای انگیزه و نگرش‌های متفاوت می‌باشد. یکی از مسائل مهمی که در هر سازمان مورد توجه قرار می‌گیرد، خوشنودی و رضایت شغلی کارکنان آن سازمان است. در عصر پر تلاطم کنونی که سازمان‌ها به سوی تخصصی شدن پیش می‌روند و در رقابت تنگاتنگ به فعالیت‌های خود ادامه می‌دهند، عدم رضایت و عدم احساس تعلق و وفاداری کارکنان به سازمان، تأخیر، غیبت (روانی و فزیکلی) و ترک سازمان را به همراه دارند (اسماعیلی و صیدزاده، ۱۳۹۶).

منظور از رضایت شغلی، نگرشی است که فرد نسبت به شغل اش و جنبه‌های گوناگون آن دارد (درویشی، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر، رضایت شغلی یک واکنش احساسی به کار، شرایط فیزیکی و اجتماعی محیط کار است که باعث می‌شود فرد بگوید که از شغل خود رضایت دارد یا ندارد. در واقع، نگرش کلی فرد

نسبت به شغل خود را رضایت شغلی می‌گویند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۲۳۳). ابعاد رضایت شغلی شامل رضایت از حقوق و پاداش، رضایت از کار و وظیفه، رضایت از همکاران، رضایت از مافوق و رضایت از رشد و ارتقای شغلی می‌باشند (اسماعیلی، صیدزاده، ۱۳۹۶).

دستی و همکاران او عوامل موثر بر رضایت شغلی کارکنان مراکز بهداشتی - درمانی شهرستان همدان را مورد مطالعه قرار داده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که در بررسی تأثیر جنسیت در میزان رضایت شغلی مشخص گردید که جنسیت با هیچ یک از ابعاد رضایت شغلی رابطه معنی‌دار ندارد. آن‌ها هم‌چنین دریافتند که با افزایش میزان تحصیلات، رضایت شغلی مخصوصاً رضایت از مسئول مستقیم و فرصت‌های ارتقاء برای پرسنل بیش‌تر می‌گردد (دستی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۲۲).

فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان "مقایسه میزان رضایت شغلی کارکنان ستاد مرکزی سازمان انتقال خون و کارکنان پایگاه انتقال خون آستان تهران" دریافتند که رضایت شغلی موجب بهبود عملکرد کارکنان می‌شود و به دنبال آن موجب موفقیت سازمان می‌شود. با توجه به این که بیش‌ترین نارضایتی در این تحقیق از متغیرهای ارتقاء، سرپرستان و ارتباط با همکاران بود، مداخله برای اصلاح مناسب مسیرهای ارتقای شغلی و ایجاد ارتباط صحیح بین سطوح مختلف اداری می‌تواند به رضایت شغلی بیش‌تر و به دنبال آن رسیدن به اهداف سازمانی از جمله جذب بیش‌تر اهداکننده‌گان خون کمک کند (فرامرزی و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۸).

صافی، ترکمن‌نژاد و عرشی (۱۳۹۳) میزان رضایت شغلی و عوامل موثر بر آن در کارکنان مرکز بهداشت شمال تهران در سال ۱۳۹۲ را مطالعه نموده و دریافتند که بهبود شرایط فیزیکی محل کار، افزایش مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری، افزایش نسبی حقوق و دست‌مزد تشویق پرسونل، ارتقاء شغلی و روابط صمیمی عمیق بین آن‌ها می‌تواند موجب افزایش میزان رضایت شغلی کارکنان شود.

نتایج تحقیقی که با عنوان "مطالعه میزان رضایت‌مندی شغلی کارکنان شرکت گاز استان آذربایجان شرقی" توسط میرزایی و فتحی در سال ۱۳۹۲ انجام شد، نشان داد که میانگین رضایت شغلی کارکنان این شرکت ۶۹/۷ از ۱۰۰ بوده و از بین متغیرهای مورد نظر، به ترتیب متغیرهای میزان رضایت از امکانات رفاهی، آموزش و تشویق کار گروهی، رفع نیازهای اجتماعی و تضاد و ابهام نقش بیش‌ترین ارتباط را با میزان رضایت شغلی افراد مورد مطالعه داشته است (میرزایی و فتحی، ۱۳۹۲، ص ۱۳۷).

توچیدنیا، دزفولی‌منش و عزیزی میزان رضایت شغلی کارکنان بخش‌های تصویربرداری مراکز آموزشی، درمانی کرمان‌شاه را مطالعه نموده‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهند که ۵۸/۱٪ از کارکنان در مراکز

از رضایت شغلی کلی بالایی برخوردار بودند. بالاترین میزان رضایت شغلی در حیطه رضایت از نحوه سرپرستی کارکنان و بیشترین میزان نارضایتی شغلی مربوط به حیطه امنیت شغلی می‌باشد (توحید نیا و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۲۵).

محمدزاده (۱۳۷۸) در تحقیق تحت عنوان بررسی میزان رضایت شغلی نیروی انسانی به نتایجی دست یافت که با افزایش میزان حقوق دریافتی رضایت شغلی کارکنان از شغل شان افزایش پیدا می‌کند، هم‌چنین هرچه امیدواری و اطمینان افراد در آینده شغلی خود بیش‌تر باشد، رضایت شغلی آن‌ها افزایش می‌یابد.

با توجه به نتایج ضد و نقیضی که در تحقیقات مختلف در جوامع مختلف در ارتباط با موضوع و مسأله مورد مطالعه بیرون داده شده است، این سؤال اساسی مطرح می‌شود که میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان در چه حد است؟ بنابراین، تحقیق حاضر برای پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی و با هدف بررسی میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان انجام شد.

پوهنتون بامیان به‌عنوان یک سیستم اجتماعی و یکی از نهادهای آموزشی و تحقیقی کلیدی، مسئولیت آموزش و تأمین منابع انسانی و پرورش نیروی انسانی ماهر و متخصص را بر عهده دارد. که در حال حاضر، ۱۶۴ تن استاد در این پوهنتون متولی و عهده‌دار امور آموزشی ۶۴۲۰ محصل است. این پوهنتون یکی از مجریان برنامه‌ها و سیاست‌های وزارت تحصیلات عالی و عامل مهم تحقق چشم‌انداز و رسالت این وزارت می‌باشد. بنابراین، لازم است مطالعه‌ای صورت گیرد تا مشخص شود که میزان رضایت شغلی استادان این پوهنتون در چه حد است و این سطح رضایت تا چه حد به عملکرد مطلوب شغلی منجر می‌شود.

سؤال اصلی: استادان پوهنتون بامیان در چه حدی از شغل ایشان راضی هستند؟

سؤالات فرعی

۱. به چه میزان استادان پوهنتون بامیان از حقوق و مزایا رضایت دارند؟
۲. به چه میزان استادان پوهنتون بامیان از کار و وظایف شان رضایت دارند؟
۳. به چه میزان استادان پوهنتون بامیان از ارتقاء شغلی راضی هستند؟
۴. به چه میزان استادان پوهنتون بامیان از همکاران شان رضایت دارند؟
۵. به چه میزان استادان پوهنتون بامیان از مافوق یا سرپرست مستقیم شان رضایت دارند؟

مواد و روش کار

تحقیق حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف آن از نوع توصیفی - تحلیلی می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق، کلیه استادان پوهنتون بامیان می‌باشد؛ که براساس آخرین اطلاعات و آمار گرفته شده از مدیریت عمومی منابع بشری این پوهنتون در سال ۱۴۰۱، تعداد مجموعی آن‌ها به ۱۷۲ نفر می‌رسد و از این تعداد، ۱۶۳ تن آن‌ها مرد و ۹ تن باقی مانده استادان زن هستند. از میان مجموع استادان این پوهنتون، ۵۳ تن مصروف تحصیل در مقاطع ماستری و دوکتورا، در داخل و یا خارج از کشور می‌باشند.

در این تحقیق، برای محاسبه و تعیین حجم نمونه، فرمول کوکران (سروری، ۱۳۹۷، ص ۲۰۶) مورد استفاده قرار گرفته است. براساس این روش، از میان تعداد مجموعی ۱۷۲ تن استادان پوهنتون بامیان با فرض این که سطح اطمینان نمونه‌گیر ۹۵٪ (۱،۹۶)، مقدار خطای قابل تحمل ۰،۰۵ و نسبت افراد جامعه که دارای ویژگی مورد نظر باشد و نسبت افرادی که دارای ویژگی مورد نظر در تحقیق نباشد، هر کدام به اندازه ۰،۵ در نظر گرفته شود، ۱۱۹ تن قرار شرح ذیل به‌عنوان حجم نمونه مورد مطالعه محاسبه گردیده است:

$$N=172, t=1.96, d=0.05, p=0.5, q=0.5, n=?$$

$$n = \frac{Nt^2 \cdot pq}{Nd^2 + t^2pq} \gg n = \frac{172 \times 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}{172 \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} \gg n = \frac{165.1888}{1.3904} \gg n = 119$$

در این تحقیق، از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و طبقه‌ای استفاده شده است. ابتداء نسبت سهم هر یک از طبقات شغلی، درجه تحصیل و جنسیت تعیین گردیده و پس از آن فهرست کاملی از واحدهای جامعه ترتیب و شماره‌گذاری شده و در نهایت با استفاده از جدول اعداد تصادفی به تعداد ۱۱۹ نفر از استادان به‌عنوان نمونه انتخاب گردیده است.

در تحقیق حاضر، برای گردآوری اطلاعات و داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته رضایت شغلی استفاده شده است. این پرسش‌نامه دارای روایی محتوایی بوده که تعدادی ۷ نفر استادان دوکتور و دارای رتبه علمی پوهنوال آن را تأیید نموده اند. هم‌چنین پایایی این پرسش‌نامه توسط نرم افزار SPSS محاسبه شده است که ضریب آلفای کراباخ آن ۰،۷۵ به دست آمده است. پرسش‌نامه رضایت شغلی مشتمل بر ۲۵ گویه می‌باشد و در ۵ مؤلفه ترتیب شده است؛ مؤلفه رضایت از حقوق دارای ۷ گویه، رضایت از ارتقاء دارای ۵ گویه، رضایت از کار دارای ۵ گویه، رضایت از همکاران دارای ۴ گویه و رضایت از مافوق دارای ۴ گویه می‌باشد.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های توصیفی

جدول ۱: یافته‌های توصیفی

متغیرها	فراوانی	فیصدی
جنسیت		
مرد	۱۱۲	۹۴,۱
زن	۷	۵,۹
رتبه علمی		
نامزد پوهنیار	۳۱	۲۶,۱
پوهنیار	۴۷	۳۹,۵
پوهنمل	۲۷	۲۳
پوهندوی	۱۰	۸,۴
پوهنوال	۴	۳
رشته تحصیلی		
تعلیم و تربیه	۲۶	۲۱,۸
اقتصاد	۱۸	۱۵,۱۲
زراعت	۲۰	۱۶,۸
علوم اجتماعی	۱۸	۱۵,۱۲
علوم طبیعی	۱۷	۱۴,۲۸
زمین‌شناسی	۱۳	۱۰,۹۲
شرعیات	۷	۵,۸۸
درجه تحصیل		
لیسانس	۳۳	۲۷,۷
ماستر	۷۵	۶۳
دوکتور	۱۱	۹,۳
مجموع	۱۱۹	۱۰۰

جدول ۱ آمار استادان اشتراک‌کننده را با تفکیک جنسیت، رتبه علمی، رشته تحصیلی (پوهنخی) و درجه تحصیل آن‌ها نشان می‌دهد. براساس جدول از میان ۱۱۹ تن استادان اشتراک‌کننده، ۱۱۲ تن آن‌ها مرد و ۷ تن باقی مانده زن هستند. هم‌چنین براساس جدول، از میان مجموع اشتراک‌کننده‌ها، ۳۱ نفر نامزد پوهنیار، ۴۷ نفر پوهنیار، ۲۷ نفر پوهنمل، ۱۰ نفر پوهندوی و ۴ نفر پوهنوال می‌باشند. علاوه براین، جدول فوق آمار اشتراک‌کننده‌ها را با تفکیک رشته تحصیلی نشان می‌دهند که از میان مجموع ۱۱۹ تن، ۲۶ تن آن‌ها مربوط به تعلیم و تربیه، ۱۸ تن مربوط به رشته اقتصاد، ۲۰ تن مربوط به زراعت، ۱۸ تن مربوط به

علوم اجتماعی، ۱۷ تن مربوط به علوم طبیعی، ۱۳ تن مربوط به زمین‌شناسی و ۷ تن مربوط به شرعیات هستند. در نهایت جدول فوق نشان‌دهنده تعداد اشتراک‌کننده‌ها براساس درجه تحصیل آن‌ها نیز می‌باشد. از میان مجموع ۱۱۹ تن استادان اشتراک‌کننده، ۳۳ تن آن‌ها لیسانس، ۷۵ تن ماستر و ۱۱ تن دارای درجه تحصیلی دوکتورا هستند.

میزان رضایت شغلی استادان

جدول ۲: میزان رضایت شغلی استادان

شماره	مؤلفه	میانگین	نمره کامل	انحراف معیار
۱	رضایت از حقوق	۱۹,۸۲	۳۵	۴,۳
۲	رضایت از ترفیع	۱۶	۲۵	۳,۶
۳	رضایت از کار	۲۴,۴	۲۵	۳,۲
۴	رضایت از همکاران	۱۵,۵	۲۰	۳
۵	رضایت از مافوق	۱۴,۶۳	۲۰	۴,۸
۶	رضایت شغلی	۸۶,۷۱	۱۲۵	۱۰,۲

طبق جدول ۲ میانگین نمرات به‌دست‌آمده در ابعاد رضایت از حقوق و دست‌مزد، رضایت از ترفیع و ارتقاء شغلی، رضایت از کار و وظیفه، رضایت از همکاران و رضایت از مافوق به ترتیب: (۱۹,۸۲) از (۳۵)، (۱۶) از (۲۵)، (۲۴,۴) از (۲۵)، (۱۵,۵) از (۲۰) و (۱۴,۶۳) از (۲۰) و انحراف معیاری آن‌ها نیز به ترتیب: (۴,۳)، (۳,۶)، (۳,۲)، (۳) و (۴,۸) به‌دست آمده است. نظر به میانگین نمرات فوق می‌توان بیان کرد که میزان رضایت استادان پوهنتون بامیان از بعد رضایت از حقوق و رضایت از ترفیع در حد متوسط، میزان رضایت آن‌ها از بعد کار در حد بسیار بالا، و میزان رضایت آن‌ها در بعد رضایت از همکاران و رضایت از مافوق در حد خوب می‌باشد؛ یعنی آن‌ها از همکاران و سرپرست‌شان در حد خوب رضایت دارند. هم‌چنین، با توجه به جدول فوق میانگین عمومی میزان رضایت استادان پوهنتون بامیان (۸۶,۷۱) به‌دست آمده است و به‌صورت کلی می‌توان نتیجه گرفت که استادان این پوهنتون از شغل‌شان در حد خوب راضی هستند.

بحث

در این تحقیق به سنجش میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان، که هدف اصلی این تحقیق را تشکیل می‌داد، پرداخته شد. نتایج به‌دست آمده از این تحقیق نشان داد که میزان رضایت شغلی استادان در دو بعد رضایت از حقوق و رضایت از ارتقای شغلی در حد متوسط بوده، در دو بعد رضایت از همکاران و رضایت از مافوق در حد خوب می‌باشد؛ اما میزان رضایت آن‌ها از کار و وظیفه در حد بسیار

بالا می‌باشد. یافته‌ها و اطلاعات حاصل از این تحقیق در مقایسه با پیشینه و مبانی نظری که مطرح شده است، در بعضی موارد مشابه بوده و هم‌خوانی داشته و در بعضی موارد متفاوت می‌باشد. اگر یافته‌های این تحقیق را با یافته‌های دشتی و همکاران (۱۳۹۳) مقایسه کنیم، در ابعاد رضایت از مافوق و رضایت از ماهیت کار متفاوت می‌باشد؛ چون یافته‌های دشتی و همکاران نشان داده بود که بیش‌ترین میزان رضایت مربوط به بعد رضایت از سرپرست می‌باشد؛ درحالی‌که در این مطالعه بیش‌ترین میزان رضایت مربوط به بعد رضایت از ماهیت کار گزارش شده است و در ابعاد دیگر نیز میزان رضایت در حد متوسط و خوب می‌باشد. هم‌چنین، در تحقیق فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶) میزان رضایت شغلی کارکنان در حد بسیار پایین گزارش شده است. در تحقیق صافی، ترکمن‌نژاد و عرشی (۱۳۹۳) آن‌چه که موجب رضایت شغلی می‌شود، افزایش حقوق، ارتقاء شغلی و روابط صمیمی میان همکاران گزارش شده است.

نتایج این تحقیق با یافته‌های توحیدنیا، دزفولی‌منش و عزیزی (۱۳۹۳) کاملاً متفاوت می‌باشد؛ چون در این تحقیق بیش‌ترین رضایت شغلی استادان مربوط به بعد رضایت از ماهیت کار بوده؛ درحالی‌که توحیدنیا و دیگران بیش‌ترین میزان رضایت شغلی را در بعد رضایت از مافوق گزارش داده‌اند. از سوی دیگر، یافته‌های مطالعه حاضر با یافته‌های محمدزاده (۱۳۷۸) نیز متفاوت می‌باشد؛ یافته‌های محمدزاده نشان داد که بیش‌ترین رضایت شغلی نیروی انسانی مربوط به میزان حقوق و دریافتی‌های آن‌ها می‌باشد.

نتیجه‌گیری

به‌صورت کلی، یافته‌های این تحقیق پس از تجزیه و تحلیل نشان می‌دهند که از جمله پنج مؤلفه رضایت شغلی، میزان رضایت شغلی استادان پوهنتون بامیان در بعد رضایت از ماهیت کار و وظیفه در حد بسیار بالا می‌باشد و در ابعاد دیگر نیز در حد متوسط و خوب به‌دست آمده است. در یک نتیجه کلی، می‌توان چنین نتیجه گرفت استادان پوهنتون بامیان در حد نسبتاً خوب از شغل شان راضی هستند.

با توجه به نتایج تحقیق، موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:

توجه بیش‌تر هیأت رهبری پوهنتون به برقراری ارتباط فردی مؤثر با استادان؛ یعنی بکارگیری از رویکرد شوخ‌طبعی مدیریتی، استفاده از سبک تصمیم‌گیری جمعی و غیر متمرکز و هم‌چنین، اهتمام بیش‌تر آن‌ها به بکارگیری سبک مدیریتی مشارکتی با توجه به درجه بلوغ فکری بالای استادان و بهبود محیط فیزیکی و روانی به‌عنوان راهکارها و تعیین‌کننده‌های برای بهبود رضایت از سیستم رهبری و در نتیجه رضایت شغلی پیشنهاد می‌گردد. علاوه بر آن، بهبود نظام پیشرفت و ارتقاء شغلی از طریق ایجاد فرصت‌های برابر و رقابتی با توجه به توان، مهارت‌ها، علایق و تجارب استادان، توجه به برنامه‌ریزی و

مدیریت مسیر پیشرفت شغلی در پوهنتون، بهره‌گیری از سیستم مناسب ارزش‌یابی عملکرد، به‌عنوان بستری برای ارتقاء شغلی، می‌تواند منجر به رضایت استادان شود.

منابع

- اسماعیلی، محمود رضا و صیدزاده، حیدر. (۱۳۹۵). تأثیر رضایت شغلی بر عملکرد با نقش میانجی وفاداری سازمانی، فصل‌نامه علمی و تحقیقی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۰ (۸۳)، ۵۱-۶۸.
- براتی، هاجر؛ عریضی، حمیدرضا؛ براتی، آذر؛ سرهنگی، کامران و رنجیر، حمیدرضا. (۱۳۹۲). تأثیر عدالت سازمانی و جو سازمانی بر رفتارهای ضد تولید، مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۱ (۴)، ۱۸۱-۱۹۷.
- توحیدنیا، محمدرسول؛ دزفولی‌منش، ژاله؛ عزیزی، یاسر. (۱۳۹۳). ارزیابی میزان رضایت شغلی کارکنان بخش‌های تصویربرداری مراکز آموزشی، درمانی کرمان‌شاه در سال ۱۳۹۱، مجله تحقیقات بالینی در علوم پیراپزشکی، ۳ (۱)، ۲۵-۳۱.
- درویشی، حسن. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی کارکنان (رویکرد تحلیلی - تحقیقی)، مجله علمی فرهنگ مدیریت، ۶ (۶۵)، ۱۱۷-۱۴۰.
- دشتی، سعید؛ فردمال، جواد؛ پیران ویسه، پیمان؛ صالحی‌نیا، حمید. (۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی کارکنان مراکز بهداشتی - درمانی شهرستان همدان در سال ۱۳۹۱، مجله علمی پژوهان، ۱۲ (۴)، ۲۲-۳۴.
- سروری خلیل‌الرحمن. (۱۳۹۷). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، کابل: انتشارات سعید.
- صافی، محمدحسین؛ ترکمن‌نژاد، شریف؛ عرشی، شهنام. (۱۳۹۳). میزان رضایت شغلی و عوامل مؤثر بر آن در کارکنان مرکز بهداشت شمال تهران در سال ۱۳۹۲، سلامت اجتماعی، ۱ (۲)، ۱۴۴-۱۵۱.
- فرامرزی، مرجان؛ حاجی‌بیگی، بشیر؛ حسینی، حسن؛ پورمحمد، مدینه. (۱۳۹۶). مقایسه رضایت شغلی کارکنان ستاد مرکزی انتقال خون و کارکنان پایگاه انتقال خون آستان تهران، فصلنامه تحقیقی خون، ۱۴ (۱)، ۸-۱۴.
- محمدی، جیران؛ باقری، مژگان‌السادات؛ صفریان، سارا و علوی برازجانی، سیده آزاده. (۱۳۹۵). تبیین نقش پارتنری بازی در رضایت و عملکرد شغلی کارکنان، تحقیقات‌های مدیریت منابع انسانی، ۶ (۱)، ۲۲۹-۲۴۹.
- مردانی، شادی؛ نصیرپور، امیراشکان؛ نیکومرام، هانیه؛ بهزادی، محمدحسین و مردانی، نوشین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین رضایت شغلی و عملکرد HES کارکنان در صنعت قالب سازی، دوماهنامه سلامت کار ایران، ۱۰ (۶)، ۱۰۶-۱۲۰.
- مهداد، علی. (۱۳۸۵). روان‌شناسی امور کارکنان، اصفهان: انتشارات جنگل.
- میرزایی، حسین؛ فتحی، لاله. (۱۳۹۲). مطالعه میزان رضایت‌مندی شغلی کارکنان شرکت گاز آستان آذربایجان شرقی، مجله علمی مطالعات جامعه‌شناسی، ۵ (۱۸)، ۱۳۷-۱۵۱.
- Spector, P. E., Jex, S. M., Chen, P. Y. (1995). Relations of Incumbent and Objective Measures of Characteristics of Jobs. *Journal of Organizational Behavior*, 59 – 65.

علل گرایش به نقل محصلان: مطالعه موردی پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی

پوهنمل مصطفی رضایی^۱، پوهنمل مجیب‌الرحمان رحمانی^۲، عاطفه توسلی^۳

^۱دیارتمنت پیداکوژی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

^۲دیارتمنت پیداکوژی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

گارشناس علوم تربیتی

ایمیل: mustafarezaei65@gmail.com

چکیده

هدف این تحقیق بررسی علل نقل در بین محصلان پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل بوده که به روش تحقیق توصیفی پیمایشی انجام شده است. نمونه آماری به تعداد ۱۸۶ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. درین مقاله از پرسش‌نامه نگرش به نقل استفنز و گلباچ (۲۰۰۷) برای گردآوری داده استفاده شد. داده‌ها از طریق آزمون‌های تحلیل واریانس همبسته و تی مستقل تحلیل شدند. نتایج تحلیل نشان داد که محصلان بیش‌تر به دلیل نمره‌گرایی، جو رقابتی شدید و نداشتن انگیزه‌ی یادگیری نقل می‌کنند. علاوه براین، مقایسه‌ی نقل کردن در بین محصلان با سنین مختلف نشان داد که محصلان با سنین بالاتر بیش‌تر تمایل به نقل دارند و تفاوت معناداری بین نقل کردن محصلان دختر و پسر وجود ندارد. براساس یافته‌ها می‌توان بیان کرد که رویکرد نمره‌گرایی در محیط آموزشی باعث ترویج فرهنگ فریب‌کاری تحصیلی شده است. با شناسایی عوامل نقل در سال‌های ابتدایی می‌توان فرهنگ نقل کردن را در محیط آموزشی کاهش داد.

اصطلاحات کلیدی: محصل؛ نقل؛ نمره‌گرایی؛ صداقت علمی؛ بی‌صداقتی تحصیلی

Causes of Cheating Among the Students: A Case Study of Faculty of Psychology and Educational Sciences

Sr. Teaching Assist. Mustafa Rezaei¹, Sr. Teaching Assist. Mujeeb Rahman Rahmani², Atefah Tavasoli³

^{1,2}Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, Kabul University, Kabul, Afghanistan

³Education Specialist

Email: mustafarezaei65@gmail.com

Abstract

This study explored the causes of cheating among Faculty of Psychology and Educational Science, Kabul University students. A descriptive research method was used, and 186 students were selected as a sample for the study. Stephens and Golbach (2007) cheating Attitude Questionnaire was used to collect the necessary data. The variance of repeated measurements and independent t-tests were used to analyze the data. The results showed that score orientation, intense competitive climate, and lack of learning motivation were the common causes of cheating among the respondents. This study also found that senior students cheat more than junior students. Moreover, no statistically significant difference was observed between male and female students. The study's findings emphasize that the existing climate in the educational environment promotes the culture of academic cheating. Identification of causes of cheating in the first year decreases the cheating culture in the educational setting.

Keywords: Student; Cheat; Score Orientation; Scientific Honesty; Academic Dishonesty

مقدمه

رعایت اصول اخلاقی در همه ابعاد زندگی، یکی از مهم‌ترین راه‌های حفظ و ارتقای سلامت اجتماعی است (ساکی، ۲۰۱۱). امروزه آموزش عالی در کنار سایر نهادها به‌عنوان یک سازمان رسمی وظیفه آموزش و تربیت محصلان و انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی به آنان را بر عهده دارد. محصلان از جمله عناصر و عوامل محوری نظام آموزش عالی هستند و باید برای کسب علم مدرن و تجربه‌های پیشینیان، صداقت را قطب‌نمای خویش قرار دهند؛ اما گذر زمان، رشد روزافزون علوم و افزایش رو به رشد فعالیت‌های جذب‌کننده، باعث اعمالی شده که روند سهم‌گیری این نیروی پویا و کنش‌گر را در زمینه ابتلا به مشکل و شوق و تلاش آنان را کم‌تر نموده است که در این میان می‌توان به مساحه و غفلت در کار و فرسودگی تحصیلی اشاره نمود.

نظام آموزش (عالی) خود می‌تواند به‌عنوان عامل زمینه‌ساز مسائل و مشکلات جامعه مطرح و عدم صداقت علمی- تحصیلی یکی از عوامل غیر اخلاقی شایع در محیط‌های آموزشی است که تبدیل به عادت و رفتار محصلان شده است. بی‌صداقتی تحصیلی یکی از این عوامل غیر اخلاقی و شایع در محیط‌های آموزشی است که جزئی از فرهنگ محصلان شده است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). نقل یکی از مهم‌ترین نمونه‌های بی‌صداقتی تحصیلی به‌شمار می‌رود که در محیط آکادمیک در حال افزایش است و اکثر محصلان نوعی فریب‌کاری تحصیلی را در دوران تحصیل خود گزارش می‌کنند (داهیا، ۲۰۱۵). تقلب عبارت از مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد. محصلان زمانی که از ناکامی می‌ترسند، به نقل کردن و یا فریب‌کاری تحصیلی دست می‌زنند (هوجیدسکا، چوپالا و همکاران، ۲۰۱۳).

نقل در صورت شیوع، مانعی بر سر راه رفتارهای منطقی بوده و اعتماد اجتماعی را در جامعه متزلزل می‌کند. شیوع تقلب در یک جامعه هم‌چنین می‌تواند شاخصی از وجود آنومی اجتماعی در آن جامعه باشد. زیرا طبق تعریف رابرت مرتون، زمانی که افراد راه‌های قانونی برای رسیدن به اهداف خود نیابند، به اصطلاح قانون را دور می‌زنند و به نوعی ناهنجاری‌ها جای هنجارها را می‌گیرد. در چنین حالتی آن‌چه در یک فضای آکادمیک به چشم می‌خورد، یک نوع بی‌صداقتی تحصیلی است (برنت، اسمیت و ویسل، ۲۰۱۶). نقل کردن نوعی حقه‌بازی یا فریب محسوب می‌شود و عبارت از اقدام دانش‌آموز یا محصل به منظور قلمداد کردن کار تحصیلی دیگران به‌جای خود است (جانسون و همکاران، ۲۰۰۲). این اقدامات می‌تواند طرق متفاوتی داشته باشد. در طبقه‌بندی نقل روایات متفاوت وجود دارد که مشهورترین آن مربوط رتینگر و کرامر (۲۰۰۹) است.

رتینگر و جردن (۲۰۰۵) عامل نقل را در دو دسته، متغیرهای فردی و متغیرهای بافتی عنوان کردند که از آن جمله نمره‌گرایی و بی‌انگیزگی را در محصلان می‌توان نام برد. چنانچه والدین اکثراً توجه زیادی به کسب نمرات توسط فرزندان شان می‌کنند و بدون دقت در عملکرد او با توجه به نمرات دریافت شده برخورد مشوقانه و یا تهدید برانگیزی پیش می‌گیرند. بنابراین، محصل دچار استرس شده و دست به فریب‌کاری می‌زند (تاس و تاکایا، ۲۰۱۰). از سویی، نداشتن انگیزه برای یادگیری نیز از جمله این عوامل محسوب می‌شود. محصلانی که مجموع نمرات پایین‌تری دارند، اکثراً مرتکب نقل می‌شوند. در کنار این‌ها دشواری امتحانات مقاطع تحصیلی، عادت به انجام فریب‌کاری در تحصیل و موجودیت جو رقابتی و یا عادت کردن به انجام نقل و در بدترین حالات تنفر از استاد نیز می‌تواند، مشهود باشد. تأکید والدین در انتخاب موضوع مورد آموزش در دوره‌های بالاتر و یا مضامین خاصی می‌تواند جذابیت آموزش را برای دانش‌آموز و یا محصل از بین ببرد (ویدمن، ۲۰۰۸). این‌ها درحالی است که علم بشر روزافزون است و فرد را برای عبور به مقاطع تحصیلی بالا در کنار همسالانی قرار می‌دهد که هریک خواهان کسب موقعیت بهتر تحصیلی هستند (رون ژیان و ژیاوو پین، ۲۰۰۷). در کنار همه‌ی این گفته‌ها این‌را نباید فراموش کرد که عدم رعایت اصول تدریسی و شخصیتی در استادان می‌تواند موجب تنومند شدن هرچه بیش‌تر درخت بی‌صدقاتی تحصیلی در محصلان و دانش‌آموزان تحت تدریس ایشان شود. همه این عوامل در جایگاه خود پدیدآورنده فکر فریب‌کاری را به‌عنوان نقل در ذهنیت محصل ایجاد می‌کند و این نوع ارزش‌ها تأثیرگذار بر آینده فرد خواهد بود و رفتار محصلانی که در دوره تحصیل نقل می‌کنند، در آینده نیز ادامه خواهد داشت؛ زیرا این ارزش‌ها و باورها در طول دوران تحصیلی در ذهن آن‌ها حک شده است.

جامعه دارای ارزش‌ها و قواعد رفتاری است که با عنوان هنجارها شناخته می‌شود. هنجارها تجسمی از فرهنگ هستند (ذاکر صالحی، ۱۳۸۳) و تخلف از آن‌ها فریب‌کاری محسوب می‌شود. شیوع فریب‌کاری در جامعه با ارزش‌ها و فرهنگ در تضاد است و نیازمند اقدامی برای تغییر می‌باشد. نهادهای آموزشی به‌عنوان یکی از اجزای اساسی این اجتماع مسئول آشنایی افراد با هنجارهای مشروع جامعه می‌باشند. موضوع فریب‌کاری در تحصیل یک مسأله اجتماعی است و توجه به این موضوع از دو ناحیه در سیستم آموزشی مورد اهمیت است. اول آن‌که در محیط آموزشی به انجام دادن امور غیراخلاقی به‌صورتی فراگیر عادت کند، آینده شغلی وی به مسائل غیراخلاقی آلوده می‌شود که در نظام آموزش عالی با توجه به این‌که محصلان بعد از گذراندن دوران تحصیل خود وارد بازار کار می‌شوند، از اهمیت بیش‌تر برخوردار است؛ چنانچه در این نهادها افراد به‌جای تبعیت از هنجارهای مشروع، انواع سرپیچی از هنجارها و

ارزش‌های جامعه را فراگیرند، در جامعه نیز برای رسیدن به هدف، همین راه را ادامه خواهند داد. دوم در صورتی که فراگیران دوران تحصیلی خود را با تقلب سپری کنند، دانش و معلومات آن‌ها از سطح مطلوب و قابل قبولی برخوردار نخواهد بود و این امر به ناکارآمدی آنان منجر می‌شود که می‌تواند زیان‌های جبران‌ناپذیری را بر پیکره جامعه وارد سازد. بیش‌تر محصلان در طول دوره تحصیلی خود حداقل یک یا دوبار مرتکب نقل کردن شده‌اند و در بیش‌تر این موارد بدون آن‌که مطلب درسی را فهمیده باشند، با کسب نمره غیر واقعی به صنوف بالاتر راه‌یاب می‌شوند. این موضوع نیز به مشکلات زیادی را به بار می‌آورد.

با توجه به اهمیت موضوع مورد بحث یعنی نقل یا فریب‌کاری تحصیلی و تأثیرات آن در جامعه و نقش فراوان نهادهای آموزشی در این رابطه و ناکافی بودن تعداد و تنوع تحقیق در این زمینه، بررسی وضعیت نقل در بین محصلان فاکولته روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل، برای شناسایی عوامل به‌وجود آمدن نقل در این فضای آموزشی ضرورت تحقیق حاضر روشن می‌شود.

سوالات تحقیق

۱. مهم‌ترین عامل نقل در بین محصلان کدام است؟
۲. آیا تفاوت معناداری بین عامل نقل کردن محصلان با سنین مختلف وجود دارد؟
۳. آیا تفاوت معناداری بین عامل نقل کردن محصلان دختر و پسر وجود دارد؟

مبانی نظری

نقل در لغت‌نامه‌ها معادل ناراستی، دورویی، مکر، دروغ، خیانت، نفاق و نادرستی تعریف شده است و در حوزه‌های مختلف به انواع مختلف تعریف شده‌اند. به‌طور مثال نقل براساس انجمن حساب‌داران خیره نایجریه (۲۰۰۶) عبارت از "عمل عمدی یک یا چند نفر مثل مدیریت کارکنان یا اشخاص ثالث است که منجر به ارائه اطلاعات نادرست از صورت حساب‌های مالی می‌شود". اما موضوع مورد بحث در تحقیق فعلی، نقل در سیستم آموزش و پرورش است. در عرصه آموزش، نقل به مجموعه اعمال غیر مجاز اطلاق می‌شود که به‌صورت مخفیانه و یا آشکار به‌منظور کسب نمره برای خود یا دیگری صورت می‌گیرد.

آموزش و پرورش فرایند نظام‌مندی است که پرورش جامعه را به‌عهده دارد و امتحان نهاد فرعی آن می‌باشد (نیک‌گوهر، ۱۳۸۳). نام امتحان همواره دلهره‌آور و اضطراب‌آفرین است. آزمون و امتحان، هرچه باشد، با محرومیت‌ها و بی‌خوابی‌هایی همراه است و با سرنوشت انسان گره خورده است و پیامدهای آن نگرانی از سرزنش‌ها، دلهره شکست، عقب‌ماندن و ناکامی در آرزوها و آرمان‌هاست. روح و جان آزمون‌دهنده را می‌آزارد و باعث می‌شود که به دنبال راهی باشد تا در هر صورت، نمره قابل قبول را در

آن کسب کند و البته یکی از این راه‌ها نقل امتحانی است. نقل در امتحان، اساساً نوعی فریب‌کاری محسوب می‌شود. این پدیده یکی از عوامل مهم تهدیدکننده یادگیری فراگیران مطرح می‌شود و اغلب میان محصلان به اندازه‌ای رواج دارد که بیش‌تر آن‌ها نوعی بی‌صدقاتی تحصیلی را در طول دوران تحصیل خود گزارش کرده‌اند (خامسان و امیری، ۲۰۱۱). نقل شامل اقدامات عمدی است و دانش‌آموز مرتکب آن می‌شود که شروع به استفاده از فریب، نیرنگ و حيله‌گری کرده است و می‌تواند در دو گونه از ظاهرسازی طبقه‌بندی گردد: اظهار کذب و پوشیده داشتن حقیقت. نقل يك تلاش انسانی است که فریب، هدف، شدت گرفتن آرزو، خطر دستگیری، تخطی از اعتماد، توجیه عقلی و مواردی از این دست را شامل می‌شود (رامامورتی و اولسن، ۲۰۰۷).

انواع نقل در امتحانات می‌تواند شامل:

۱. گرفتن یادداشت‌های غیر مجاز در جریان آزمون،
۲. استفاده از یادداشت‌های غیر مجاز در صنف در اثنای امتحان،
۳. دیدن به اوراق اشخاص دیگر،
۴. و پرسیدن جواب از دیگران باشد.

نقل در تکالیف درسی

۱. ارائه مقاله گرفته شده از جای دیگر،
۲. کاپی کارخانگی از روی شخص دیگر،
۳. اجازه به دیگران برای کاپی کردن نوشته‌های خود،
۴. انجام دادن کارخانگی و یا نوشتن مقاله برای دیگران و یا درخواست این کار از شخص دیگر بوده می‌تواند.

مهم‌ترین تفاوت بین نقل در امتحان و نقل در تکالیف درسی، موضوع پنهانی و محرمانه بودن آن است. نقل در امتحان در یک فضای عمومی صورت می‌گیرد و در واقع، در این نوع، میزان نقل افراد به محیط وابسته است. درحالی‌که نقل در تکالیف و کارهای خانگی معمولاً یک فعالیت پنهانی است که ممکن بیش‌تر تحت تأثیر عوامل فردی قرار بگیرد تا عوامل محیطی (رتینگر و کرامر، ۲۰۰۹).

دزدی ادبی را می‌توان در حوزه‌های ذیل مورد بحث قرار داد:

۱. در حوزه‌ی تألیف: تألیف پنهان و تألیف اعطایی؛
۲. ایجاد نسخه‌ی دوباره: خود پلاگیاریسم و تکرار انتشار؛
۳. پلاگیاریسم؛
۴. تحریف و جعل.

تألیف پنهان، از قلم انداختن مؤلفانی که سهم عمده‌ای در مطالعات داشته‌اند و تألیف اعطایی، به افزودن سلسله‌مراتبی افرادی که اساساً در مطالعات مشارکتی نداشته‌اند، اطلاق می‌شود. تحریف و جعل داده‌ها یا غیرواقعی‌سازی داده‌ها، گزارش غیرصادقانه‌ی داده‌ها و اطلاعات است. در این مورد پیش‌دآوری‌های شخصی، فرهنگی و اجتماعی در کنار گزارش اعداد نادرست یا تحریف به‌عنوان مثال یک گراف می‌تواند خواننده و سایر محققان را گمراه سازد. تحت هر شرایطی، مسئولیت مؤلف این است که قوانین ارائه‌ی داده‌ها و نتیجه‌گیری علمی را بدانند و درستی همه‌ی جزئیات را بررسی کند (همان).

عوامل نقل

در خصوص گسترش نقل دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد که یکی از آن‌ها نقل را ناشی از عوامل بیرونی می‌داند. از دیدگاه دیگر، نقل یک رفتار اجباری و تحمیلی است که تحت تأثیر محیط اطراف قرار دارد. این درحالی است که عده‌ای دیگر رفتار نقل را ناشی از عوامل درونی یا شخصیتی افراد قلمداد می‌کنند (رون ژیان و ژیاوو پین، ۲۰۰۷).

در همین خصوص، مطالعه مک کیب و همکارانش در سال‌های ۱۹۹۳ تا ۱۹۹۶ نشان داد که نقل به صورت یک پدیده رایج درحال افزایش است. این محققان عوامل بیرونی و درونی را موجب بروز رفتار نقل می‌دانند و معتقدند که عامل بیرونی اثر قوی‌تری بر رفتار نقل دارد (مک کیب و همکارانش، ۲۰۱۱). از دیگر مطالعات صورت گرفته در این زمینه می‌توان به مطالعه فریدنبرگ اشاره کرد که بیان می‌کند خانواده و مکتب بیش‌ترین تأثیر را بر رفتار نقل‌کننده‌گان دارد (ویدمن، ۲۰۰۸).

در دیدگاهی دیگر نظریه شناخت اجتماعی بندورا، که یکی از نظریه‌های مهم روان‌شناسی یادگیری به شمار می‌رود، بررسی شده است. در این نظریه که هم بر جنبه رفتاری و هم بر جنبه شناختی تأکید می‌شود، علاوه بر عوامل محیطی و عوامل درونی، تعامل دوجانبه بین شخص و محیط در رفتار فرد مؤثر است؛ به عبارت دیگر، بندورا معتقد است که شخص، محیط و رفتار او بر هم تأثیر متقابل دارند و هیچ یک از این سه جزء را نمی‌توان جدای از اجزای دیگر به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به‌شمار آورد (رون ژیان و ژیاوو پین، ۲۰۰۷).

بالانتین، لورس و مال‌گریو (۲۰۱۴) عامل نقل محصلان و اهل تحصیل را در نکات ذیل می‌بینند:

۱. ضعف درسی دانش‌آموزان نسبت به محتوا،
 ۲. بالا بردن سطح نمره امتحان،
 ۳. تأثیر جو صنفی - هم‌صنفی‌ها،
 ۴. احساس عدم امنیت نسبت به نمره‌هایی که دریافت می‌کند از طرف برخی والدین به جای دانش‌فرزندشان صرفاً به نمرات وی تکیه کرده و چنانچه نمره ممتاز یا قابل قبولی نگیرد، مرتب او را با دیگر دانش‌آموزان مقایسه و سرزنش می‌کنند،
 ۵. بی‌اعتمادی به خود و دانسته‌های شان یا همان عدم اعتماد به نفس،
 ۶. نیاز به جلب توجه و خودنمایی و یا قدرت‌نمایی،
 ۷. نادرست بودن رویه اعضای خانواده که زمینه نقل را در کودک فراهم می‌کند،
 ۸. عدم آگاهی از دلایل برگزاری امتحان و انجام تکالیف در هدف آموزشی.
- رتینگر و جردن (۲۰۰۵)، عامل نقل را به دو دسته عوامل شخصی (فردی) و عوامل بافتی (زمینه‌ای) تقسیم می‌کنند. عوامل فردی ویژگی‌هایی هستند که به وسیله نسل و یا موقعیتی که فرد در آن متولد می‌شود (مانند ملیت و مذهب) تعیین می‌گردند. این خصیصه‌ها عبارتند از: موفقیت تحصیلی، سن، درگیری در فعالیت‌های اجتماعی، رشته تحصیلی، جنسیت، مجموعه نمرات، اخلاق کاری، شخصیت نوع A، رویکرد رقابتی در پیشرفت تحصیلی و عزت نفس. از سویی ارتباط عامل بافتی نیز با نقل کردن مورد توجه است؛ عوامل بافتی عبارت از فشارهای بیرونی هستند که بر فرد تحمیل و موجب ترغیب یا منع تقلب می‌گردند. از مهم‌ترین این عوامل می‌توان به تأثیرات گروه هم‌سال، استادان و معلمان و سیاست‌های آموزشی اشاره کرد.

نقل از جمله رویکردهایی است که در رخداد آن دلیل ثابت و همیشگی نمی‌توان یافت، اما آنچه در بالا ذکر شد نتیجه تحقیقات علمی در راستای این معضل فراگیر است. از آنجا که نقل کردن موضوع فراگیر بوده و عامل آن نیز فراگیر است. از جمله عوامل فراوانی که در رابطه با نقل کردن از سوی جامعه و محصلان عنوان شده است علی‌خواه و همکارانش (۱۳۹۳) به چندین عامل با عنوان تکنیک‌های خنثی‌سازی اشاره کرده‌اند.

تکنیک انکار زیان: افرادی که برای توجیه رفتار نادرست خود از این تکنیک استفاده می‌کنند عقیده دارند که این عمل آنان برای دیگران ضرری ندارد. بر مبنای گفته‌های مصاحبه‌شوندگان، کسب نمره مهم‌ترین دلیل نقل کردن میان محصلان را تشکیل می‌دهد. از آنجایی که کسب نمره در جامعه ما به یک

ارزش تبدیل شده‌اند، لذا محصلان در صدد کسب آن به هر شیوه‌ای حتی غیر مجاز دست می‌زنند. بنابراین، محصلان با بیان این دلیل که هدف آن‌ها کسب نمره بوده و هیچ ضرر و زیانی برای کسی ندارد، عمل خود را پذیرفتنی جلوه می‌دهند و دست به نقل می‌زنند. توجیه محصلان در این بخش بر این بوده که اگر از روی ورق شخص دیگر استفاده کرده‌اند، ضرری به او نرسیده و حقی از او ضایع نشده است. **تکنیک عدم پذیرش مسئولیت:** یکی از رایج‌ترین توجیه‌هایی که محصلان فریب‌کار برای رفتار نادرست خود به کار می‌برند تکنیک انکار مسئولیت است. ناقلان با استفاده از این تکنیک رفتار انحرافی خود را تقصیر عوامل بیرونی نظیر حفظی بودن مطالب و متوالی بودن امتحانات می‌دانند. این که وقتی برنامه‌ریزی برای امتحانات به‌گونه‌ای است که یک محصل نمی‌تواند فرصت کافی برای مطالعه داشته باشد، چاره‌ای جز نقل کردن ندارد. برخی محصلان با این عذر که احتمال فراموشی مطالب دروس حفظی زیاد است، مسئولیت نقل کردن را از خود سلب می‌کنند. اکثر محصلان خصوصاً آنانی که ساکن لیلیه هستند، اصطلاحاً «شب امتحانی» هستند و از آن‌جایی که در طول سمستر درس خود را مطالعه نمی‌کنند، در شب‌های امتحان با حجم بالایی از مطالب جدید روبه‌رو می‌شوند و از این رو به ناچار یا باید تمام شب را بیدار بمانند و یا برای نقل کردن در امتحان برنامه‌ریزی کنند. برخی از محصلان نیز به جو نامناسب لیلیه‌ها اشاره می‌کنند که باعث بی‌رغبتی محصلان به درس خواندن می‌شود.

سرزنش سرزنش‌کنندگان: محصلان با استفاده از این تکنیک در پی اثبات این هستند، افرادی که آن‌ها را مورد سرزنش قرار می‌دهند، عامل رفتار انحرافی آنان هستند نه خودشان! در واقع سرزنش‌کنندگان خود مورد سرزنش نقل‌کنندگان قرار می‌گیرند. بسیاری از محصلان، در توجیه نقل کردن خود به سرزنش استادان و سایرین پرداخته و آن‌ها را به کم‌کاری در امر آموزش و مدیریت محکوم می‌کنند. محصلان علت نقل کردن خود را روش ناصحیح استادان در تدریس و نمره‌دهی بیان می‌کنند و آنان را در سرزنش نقل آنان محق نمی‌دانند. اغلب محصلان به این اعتقاد اند که بعضی از دروسی که آنان مؤظف به گذراندن آن هستند غیر مرتبط با رشته درسی آنان بوده و یادگیری چنین عناوینی در آینده برای آن‌ها کارآیی ندارد. بنابراین، نباید روی این مضامین وقت صرف کرد.

تکنیک انکار آسیب‌دیده: این تکنیک در پی اثبات این است که پوهنتون امروزی مستحق نقل کردن است. در این جا محصل معتقد است که کار بدی از او سر نزده. پوهنتون با چنین وضعی، کشوری با چنین اوضاع، جامعه‌ای با چنین حالت شایسته نقل کردن است و فرد با نقل کردن از جامعه انتقام می‌گیرد.

تکنیک اظهار وفاداری به دیگران: در این تکنیک اظهار وفاداری به دیگران، به خصوص دوستان توجیه عمل قرار می‌گیرد. فرد ارزش گروه کوچک را بر ارزش‌های حاکم جامعه ترجیح می‌دهد و خود را به آن‌ها وفادارتر می‌داند.

عوامل جانبی: در این حالت فرد نقل کردن را عملی مذموم ندانسته بلکه صرفاً جهت سرگرمی قلمداد می‌کند. فروکاستن عمل نقل در حد یک سرگرمی و یا عامل هیجان‌انگیز حائز اهمیت است. این که یک فرد هنجارشکنی را با تبدیل آن به یک سرگرمی توجیه‌پذیر می‌کند. در کنار این مورد دست‌یابی آسان به نتیجه نیز از جمله این عوامل تلقی شده می‌تواند. با وجود عنوان شدن عوامل فوق، عوامل دیگری نیز در میان عوامل فراوان نقل کردن وجود دارد که از دیدگاه محقق مورد بحث بوده و در تحقیق آتی به آن‌ها توجه شده است. این عوامل عبارتند از:

نمره‌گرایی: کریمی و همکاران (۱۳۸۹) در مورد نمره‌گرایی بیان می‌کند، نمره‌دادن و نمره‌گرفتن به‌عنوان یک ابزار مرسوم ارزش‌یابی در همه جای دنیا مورد استفاده است. وقتی آموزش داده می‌شود لازم است این آموزش ارزش‌یابی شود. بنابراین نمره به‌عنوان یک عامل ارزش‌یابی مطرح است. ولی وقتی از پسوند "گرایی" برای نمره استفاده می‌کنیم یعنی، نمره‌گرایی به‌معنای آن خواهد بود که صرف نمره مطرح بوده و این را هم قاعداً هیچ کارشناس آموزشی درست نمی‌داند که دانش و اطلاعات یک فرد را با نمره ارزیابی کنیم. وی چنین تأکید می‌کند: متأسفانه نظام آموزشی به تعبیر مبتنی بر حفظیات و چپ‌ترخوانی است که حتی این پدیده مرسوم تا دوره آموزش عالی ادامه می‌یابد. آن‌چه امروزه بیش از هر موضوع دیگری باید مورد توجه نظام‌های آموزشی قرار بگیرد تقویت مباحثی است که می‌تواند عاملی برای روشن شدن ذهن فراگیران باشد. در جامعه ما محصل غیر از حفظ کردن دروس باید با نحوه به‌کارگیری آن‌ها در جامعه و تولید علم و تحلیل نیز آشنا شود. اگر این روند از پایه اصلاح نشود در بخش‌های دیگری از جامعه تأثیر منفی خواهد گذاشت، چنان‌چه در کورهای جنوبی علت نقل کردن ۵۰ درصد محصلان نرسنگ کسب نمره بالا عنوان شده است (پارک و همکاران، ۲۰۱۳).

دشواری امتحان: امتحان به‌خودی‌خود عاملی مضطرب‌کننده است، چه بسا در این میان محصلان با بی‌توجهی به دروس از کنار آنان گذشته باشد که در این صورت در روز امتحان با عناوینی ناآشنا سر خواهد خورد. در نتیجه امتحان برای وی به معضل تبدیل خواهد شد. از سوی دیگر برخی از استادان و معلمان امتحانات را به‌گونه‌ای بسیار سخت اخذ می‌کنند. چنان‌چه بعضاً سؤالاتی را به پرسش می‌گیرند که هیچ تأکیدی بر آن نکرده‌اند. توضیح این افراد این است که «خودتان باید می‌خواندید» این اشتباه است. ما باید چیزی را مورد آزمون قرار دهیم که قرار بوده محصل یاد بگیرد. چنین معلمانی یا کم‌کاری می‌کنند

یا می‌خواهند با دست‌انداختن محصلان خود را بسیار دانا جلوه دهند. البته بعضی مواقع در صنف‌هایی که همه در سطح بسیار بالایی هستند می‌توان با ارائه یک یا دو سؤال ذهنی میزان درک محصلان را از موضوع تدریس شده دریافت. اما اگر حجم این سؤالات حاشیه‌ای بیش از اندازه شود روای آزمون را از بین خواهد برد. به این معنا که آنچه باید اندازه‌گیری شود را کنار گذاشته و به موضوعات غیر می‌پردازد. خامسان و امیری (۱۳۹۰) در این باره می‌گویند: عدم مسئولیت‌پذیری و وقت‌ناکافی برای آمادگی امتحان منجر به دشواری در آزمون شده و ارتکاب به نقل را فراهم می‌سازد.

عدم انگیزه برای یادگیری: زمانی که یک محصل دیگر نتواند مثل سابق تکالیف را به‌خوبی انجام دهد، و هم‌چنین دیگر شوقی در وجود او برای یادگیری دیده نشود، پس مطمئناً مانعی بر سر راه انگیزش فطری در او به‌وجود آمده و در نتیجه انگیزه او کاهش می‌یابد و به آسانی سرخورده شده و دیگر به تلاش خود ادامه نخواهد داد. در این زمان احساس بدی در این محصل به‌وجود خواهد آمد که احساس می‌کند با دیگران فرق دارد و یا مانند آنها توانایی یادگیری ندارد و به‌همین دلیل شروع به ناسازگاری می‌کند و این احساسات خود باعث کاهش انگیزه تحصیلی می‌شود. دلایلی مانند افکار منفی اطرافیان و دوستان، روش تدریس نامناسب، نبودن یا استفاده نکردن از آزمایش‌گاه، هراس از امتحان، نداشتن اعتماد به نفس، سوء تغذیه، احساس گناه ناشی از اتلاف وقت و درس نخواندن، بیش‌فعالی، کمبود توجه از طرف والدین یا معلمان، مشکلات هیجانی و عاطفی، اختلال در یادگیری یک موضوع خاص، مشکلات خانواده از لحاظ فرزندپروری، عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و ... می‌تواند در بروز کاهش انگیزه تحصیلی مؤثر باشند. پاسکال، پرلیک و دون فیلد (۲۰۱۳) معتقداند در کسانی که علاقه به حرفه وجود ندارد، انگیزه درس خواندن پایین بوده و این موضوع یکی از عوامل نقل کردن محسوب می‌شود.

عادت کردن به نقل: برخی از دانش‌آموزان به تقلب عادت کرده‌اند. حتی اگر مدرس بهترین تدریس را هم داشته باشد و محصل هم دروس را به یاد داشته باشد، بازهم دوست دارد نقل کند. یعنی از نقل کردن لذت می‌برد. این حالت را در محصلان لایق و درس‌خوان هم می‌توان مشاهده کرد. امام علی (ع) می‌فرماید: انسان به هر چیزی که از آن منع شود حریص‌تر می‌شود. شاید یکی از دلایل لذت بردن از نقل، همین ممنوع بودن آن باشد. متأسفانه نقل کردن به‌گونه‌ای بسیار گسترده در فرهنگ محصلان ما ریشه دوانیده است. حتی در برخی از گروه‌های محصلی کسی که نقل نکند بی‌جرات محسوب می‌شود. این درحالی است که فرد نقال به‌خودش افتخار می‌کند. می‌توان گفت به این دلیل که در مکاتب و پوهنتون‌های ما هیجان مفید بسیار کم‌رنگ هستند محصلان ما برای خلق هیجان و لذت بردن دست به

چنین کارهایی می‌زنند. چنانچه اگر هیجان‌ها، لذت‌ها و شادی‌های واقعی در فضاهای آموزشی موجود باشد مقدار زیادی از نقل کردن محصلان کاسته می‌شود.

تنفر از استاد: عمیق‌ترین خواسته و اشتیاق بشر، نیاز به این است که احساس کند ارزش مند و قابل احترام است. با این حساب راز جذابیت بسیار ساده است. کاری کنید که دیگران احساس ارزش مند بودن، کنند. آن‌گاه به شما نیز ارزش قائل می‌شوند. وای به روزی که محصلان از استاد خود متنفر باشند. دلیل این تنفر هرچه باشد باعث می‌شود، تا یادگیری آن درس با مشکل مواجه شود و یاد نگرفتن عاملی برای تقلب است. جالب این جاست که حتی اگر یادگیری هم اتفاق بیافتد بازهم عده‌ای برای لج‌بازی با استاد خود تقلب می‌کنند. در مقاله‌ای تحت عنوان معلم جذاب (حافظی نژاد، ۱۳۹۵) به این استاد، معلم پنج ستاره لقب داده و پنج شرط را برای بلند رفتن سطح جذابیت استادان نزد محصلان عنوان می‌کند. این عناوین عبارتند از:

۱. پذیرش در روش تدریس،
۲. قدردانی در روش تدریس،
۳. تأیید در روش تدریس،
۴. تحسین در روش تدریس،
۵. توجه در روش تدریس.

جو رقابتی شدید: این مورد هم مانند نمره‌گرایی است. در راستای آموزش همیشه هستند کسانی که میزان درک و یادگیری‌شان با دیگران متفاوت‌تر است. اما تلاش و کوشش همیشه جایگاه خود را داشته است. بناً محصلان با تلاش برای برتری بر یکدیگر وارد میدان رقابت می‌شوند. اما نباید آنقدر رقابت شدید باشد که به خاطر پشت سر گذاشتن دیگران محصل مجبور شود نقل کند. ترس از عواقب نمره‌ی ضعیف بسیار دردآور است، ترس از تحقیر شدن توسط هم‌صنفی‌ها و ترس‌هایی نظیر این باعث می‌شود تا احتمال نقل کردن افزایش پیدا کند. این موضوع را نیز باید به یاد داشت که گرچه استفاده از تشویق و تنبه در ایجاد یک جو رقابتی جایگاه خاصی دارد؛ اما برای سالم نگاه داشتن این جو باید در میزان تشویقات و تنبیهات دقت کرد و در کنار آن رعایت اصول اخلاقی را بیش‌تر مدنظر گرفت و در تشویق شاگردان به رعایت اصول رفتاری و جوان‌مردی کوشا بود.

الگوهای نقل

چندین الگو برای زمینه‌های بروز نقل مطرح شده است که در این جا به سه مورد از آن‌ها پرداخته می‌شود.

۱. مثلث نقل؛

۲. مدل پیشنهادی بنیاد پیت، مارویک و میشل؛

۳. معادله خیانت

مثلث نقل: یک چارچوب مفهومی در درک نقل به اصطلاح مثلث نقل خوانده می‌شود. این الگو توسط انجمن بازرسان رسمی نقل انتشار یافته است که به‌طور بی‌قاعده‌ای بر هر چه پولیس به آن خاطر رجوع می‌کنند، بنا نهاده شده است. الگوی مثلث نقل از سه عامل تشکیل شده است.

۱. انگیزه‌های دریافتی درک شده،

۲. فرصت‌ها (فشار) دریافتی،

۳. توجیه عقلی رفتار فریب‌آمیز (رامامورتی و اولسن، ۲۰۰۷).

انگیزه ترکیبی است از شخصیت فرد و وضعیتی که فرد خود را در آن گرفتار می‌یابد. در تحقیقات، انگیزه‌های فراوانی را برای ارتکاب نقل یافته‌اند. برخی از این انگیزه‌ها عبارتند از:

۱. احساس نومیدی و نارضایتی درباره برخی جنبه‌های شغلی و یا زندگی شخصی شان؛

۲. احساس مورد سوء استفاده واقع شدن توسط کارفرما و تمایل به انتقام و جبران آن؛

۳. این باور که یکی از دوستان‌شان مورد تحقیر، سوء استفاده یا رفتار غیر منصفانه قرار گرفته است؛

۴. این احساس که شکستن سازمان رقابتی برای کسب سود اقتصادی است؛

۵. محرومیت در دوران کودکی از لحاظ اقتصادی، اجتماعی یا فرهنگی و احساس لزوم جبران آن؛

۶. کمبود در زندگی و جستجوی محبت و دوستی از طریق فساد.

فرصت دریافتی عاملی است که متوجه ساختار سازمانی است. سازمان‌هایی با کنترل‌های داخلی ضعیف و عدم نظارت کافی روی کارکنان، بیش‌ترین فرصت را برای منقلان فراهم می‌کنند. فرصت یافتن برای ارتکاب نقل شامل عواملی مانند هیئت مدیره ضعیف، کنترل‌های داخلی ضعیف و ناکافی، عدم پیگیری نارسائی‌ها، توانایی پنهان‌کاری نقل‌ها با ساختار ترکیبی یا معاملات با اشخاص وابسته است (وکیلی فرد، کنگرلویی و احمدی، ۱۳۸۸).

توجیه عقلی، قلب روان‌شناسی ناقلین است. توانایی نقل‌کنندگان در متقاعد کردن خود و یا متقاعد نمودن دیگران به انجام کارهای احمقانه می‌باشد. باید پذیرفت که آن‌ها بدون قصد صدمه زدن به دیگران مرتکب نقل می‌شوند. به همین خاطر است که آن‌ها می‌توانند خودشان را متقاعد کنند که نقل عمل نادرستی نیست. این عده ممکن است خود را مجاب کنند که این کارشان باعث بهبود وضعیت خودشان و هر کسی که مرتبط با آن‌هاست می‌شود. حتی ممکن است معتقد باشند که مستحق و شایسته برخورداری از منافع حاصل از جرم هستند؛ زیرا عمل خطای خود را کم‌اهمیت، بی‌خطر و به حق، توجیه و برای آن

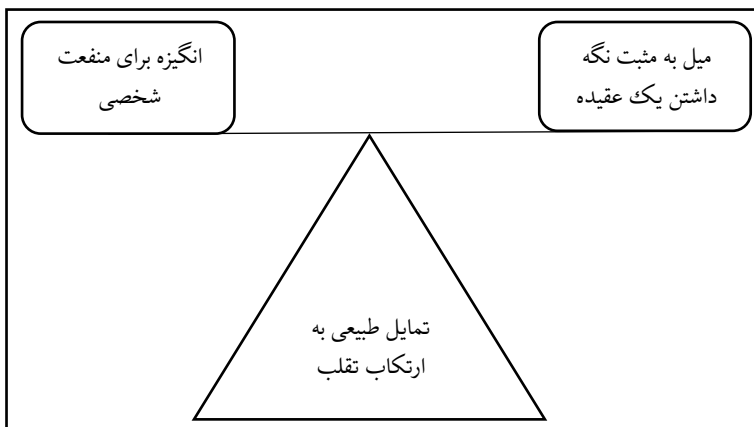
دلیل تراشی می‌کنند. در بیش‌تر موارد آن‌ها از نقل‌های کوچک شروع کرده و به‌مرور این عمل رشد کرده و به بیش از یک طرح ساده منجر می‌شود. در واقع مجرمان نیازمند بهانه‌اند تا خود را توجیه کنند.

مدل پیشنهادی بنیاد پیت، مارویک و میشل (۱۹۸۰)

این مدل نتیجه یک اثر متقابل بین نیروهای شخصیت فردی و محیط خارجی است. سه طبقه عمده متغیرهای ارائه‌دهنده این نیروها عبارتند از: فشارهای محلی، فرصت‌های ارتکاب نقل و ویژگی‌های شخصیتی است. ترکیب این سه متغیر به ارتکاب نقل می‌انجامد. در واقع احتمال ارتکاب نقل در زمانی بالا می‌رود که افرادی با کمال شخصیتی کم‌تر در جایگاهی قرار می‌گیرند که فشارها و فرصت‌ها برای ارتکاب نقل افزایش می‌یابد. در نتیجه هر چه کمال شخصیتی بالاتر باشد، میزان مقاومت در برابر فشار و فرصت ارتکاب نقل بیش‌تر خواهد بود.

معادله خیانت

ابزار مفهومی دیگر مطرح در زمینه نقل است که روی تعادل دو آرزوی رقیب در تصمیم به ارتکاب نقل اتکا دارد.



شکل شماره (۱): معادله خیانت کریم، (۱۳۹۹)

این معادله عنوان می‌کند که سایر تئوری‌ها توجه کمی به نقش انگیزه داشته‌اند که یک طرف مهم در معادله خیانت است. بسیاری از اعمال خائنانه دنیای واقعی دارای یک الگوی برجسته از هم‌سانی هستند. از این روست که اغلب ناقلان به علت میل به اجتناب از (یا جبران) زیان انگیزه می‌شوند. تا این‌که به علت میل طبیعی به منفعت انگیزه شوند. نویسندگان این تئوری مطرح می‌کنند که مشاهده خود در گودال منجر به بیش‌انگیزگی می‌شود. یک حالت درونی که منجر به این می‌شود؛ تا یک فرد اقداماتی را اتخاذ کند که به‌طور طبیعی آن را نامقبول در نظر می‌گرفت. در واقع ترس از زیان، از لذت منفعت بالقوه بسیار بیش‌تر است. انگیزه برای اجتناب از زیان، ۲ یا ۳ برابر از انگیزه برای به‌دست آوردن منفعت

با ارزش مساوی بیش‌تر است. برای مثال افراد جهت اجتناب از پرداخت پول، بیش‌تر متمایل‌اند تا در پرداخت مالیات‌شان فریب‌کاری کنند تا این‌که میزان سودی را که مستحق دریافت‌آند، افزایش دهند. اگرچه مدل‌های مطرح شده ابزارهای مفهومی قدرت‌مندی هستند، اما عوامل دیگری مانند طمع و کنج‌کاو‌ی نیز وجود دارد. برخی از این عوامل در داخل چارچوب الگوهای بالا جای نمی‌گیرند. از آن جمله: اکراه و بی‌میلی سازمان برای اقدام، چشم‌بستن، خرسند شدن به یک تذکر ساده و عدم شدت در اجرای قوانین می‌توان یاد کرد.

انواع روش‌های نقل کردن در امتحان: محصلان ناقل از روش‌های متفاوتی برای نقل کردن استفاده می‌کنند که برخی از آنان به صورت فردی و برخی دیگر به‌گونه گروهی می‌باشد. در این میان بعضی از روش‌های متداول و بعضی دیگر از روش‌های غیر متداول استفاده می‌کنند. بناً می‌توان روش‌های نقل کردن را این‌گونه تقسیم‌بندی کنیم:

روش‌های فردی - متداول: محصل در این روش بدون کمک دیگران مرتکب تقلب می‌شود و انجام چنین روش‌هایی در بین محصلان متقلب بسیار رایج است. نوشتن نقل بر روی دست و پا و یا چوکی امتحان، همراه داشتن ورق حاوی مطالب مهم و یا حتی چپتر درسی در جلسه امتحان و نگاه کردن به پارچه فرد مجاور بدون اجازه و هماهنگی قبلی از موارد پرکاربرد محسوب می‌شود.

روش فردی - ابتکاری: در این روش هم‌چون روش قبلی، فرد بدون کمک دیگران دست به نقل کردن می‌زند. اما روش‌هایی که برای نقل کردن استفاده می‌کند نسبت به روش‌های قبلی عمومیت کم‌تری میان محصلان دارد و معمولاً نیازمند برنامه‌ریزی و خلاقیت بیش‌تری است. جاسازی نقل در لباس خود، به‌همراه داشتن وسایل الکترونیکی، نوشتن نقل در اوراق مجاز برای همراه داشتن در صحنه امتحان و روش‌های تمارض و مظلوم‌نمایی از جمله راه‌کارهای این روش می‌باشد.

روش گروهی - متداول: گاهی اوقات ارتکاب به فریب‌کاری یک عمل فردی نبوده بلکه عملی گروهی است. در این روش‌ها از قبل هماهنگی و برنامه‌ریزی میان افراد صورت می‌گیرد. این روش نقل کردن نیز میان محصلان بسیار شایع می‌باشد. معمولاً در امتحانات بین سمستر که حساسیت کم‌تری در نوعیت ترتیب شاگردان وجود دارد دیده می‌شود. شیوه رایج این روش عبارت از نوشتن از روی ورق شخص دیگر است.

روش گروهی - ابتکاری: در این روش فرد با کمک دیگران مرتکب نقل کردن می‌شود؛ اما برخلاف روش قبلی در بین محصلان عمومیت زیادی ندارد. این روش هم مستلزم برنامه‌ریزی است. توافق و فرستادن فرد دیگر به‌جای خود به صحنه امتحان، هماهنگی با مراقبان امتحان، استفاده از تلفن همراه و

تعویض ورق امتحانی با افراد دیگر از انواع این روش‌ها می‌باشد (پاسکال ایزاما، پرپلک و دون فیلد، ۲۰۱۳).

روش تحقیق

روش تحقیق فعلی از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری آن کلیه محصلان سال سوم و چهارم فاکولته روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل به تعداد ۳۴۶ نفر بودند. نمونه آماری ۱۸۶ نفر انتخاب شد و از آن جمله ۹۳ تن پسر و ۹۳ تن دیگر دختر می‌باشند. که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انجام شد.

ابزار جمع‌آوری: در این تحقیق از پرسش‌نامه تقلب تحصیلی استفنز و گلباچ (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۴ سؤال و ۶ عامل می‌باشد و برای پاسخ‌دهی به سؤالات از طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت استفاده شده است. نمره‌دهی پاسخ‌ها نیز از یک تا پنج (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) صورت گرفته‌اند که نحوه نمره‌دهی آن به این شرح است: کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، نظری ندارم (۳)، مخالفم (۲)، کاملاً مخالفم (۱). در پرسش‌نامه مذکور سؤالات ۱-۴ مربوط نمره‌گرایی، ۵-۸ مربوط به نداشتن انگیزه برای یادگیری، ۹-۱۲ مربوط دشواری امتحان، ۱۳-۱۶ مربوط به عادت کردن به نقل کردن، ۱۷-۲۰ تنفر از استاد و ۲۱-۲۴ مربوط جو رقابتی شدید می‌باشند.

روایی و پایایی ابزار تحقیق: سنجش روایی پرسش‌نامه عامل نقل کردن محصلان بر مبنای تحلیل گویه و برای پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. روایی بعد نمره‌گرایی بین (۰/۷۲-۰/۵۰) در سطح معناداری (۰/۰۰۱)، روایی بعد نداشتن انگیزه برای یادگیری بین (۰/۷۱-۰/۶۳) در سطح معناداری (۰/۰۰۱)، روایی دشواری امتحان بین (۰/۷۸-۰/۶۸) در سطح معناداری (۰/۰۰۱)، روایی بعد عادت به نقل کردن بین (۰/۷۸-۰/۶۴) در سطح معناداری (۰/۰۰۱)، روایی بعد تنفر از استاد بین (۰/۸۶-۰/۶۶) در سطح معناداری (۰/۰۰۱) و روایی بعد جو رقابتی شدید بین (۰/۷۶-۰/۷۱) در سطح معناداری (۰/۰۰۱) به‌دست آمده است. هم‌چنان پایایی پرسش‌نامه استفاده شده در این تحقیق براساس روش آلفای کرونباخ (۰/۸۵۷) دریافت شده است.

یافته‌ها

به‌منظور اولویت‌بندی عوامل نقل در بین محصلان، تحلیل واریانس اندازه‌های همبسته انجام شد. نتایج آن در شماره جدول (1) نشان داده شده است. نتایج مبین آن است که بیش‌ترین میانگین در عوامل نقل کردن مربوط به نمره‌گرایی و کم‌ترین آن مربوط به عادت کردن به نقل و نداشتن انگیزه برای یادگیری می‌باشد. براساس f محاسبه شده در درجه آزادی ۱۴ این تفاوت معنادار می‌باشد.

جدول ۱: اولویت بندی عامل نقل کردن محصلان

اولویت بندی عامل نقل کردن محصلان					
عامل نقل کردن	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار f	درجه آزادی	سطح معناداری
نمره‌گرایی	۱۳/۰۹	۳/۳			
نداشتن انگیزه برای یادگیری	۷/۸	۳/۰		۶	
دشواری امتحان	۸/۹	۳/۳	۹۹/۶۹	و	۰/۰۰۱
عادت کردن به نقل	۷/۸	۳/۷		۱۸۰	
تفرز از استاد	۷/۹	۳/۵			
جو رقابتی شدید	۸/۰	۳/۴			

هم چنین به منظور مقایسه میزان نقل کردن محصلان در بین سنین مختلف از آزمون تحلیل واریانس یک راه استفاده و اجرا شد. نتایج بررسی آماری بین متغیر سنین مختلف و میزان نقل کردن نشانگر آن بود که میانگین میزان نقل کردن در سنین (۲۰-۱۸) سال (۵۰/۳۸)، (۲۳-۲۱) سال (۵۲/۹۰)، (۲۶-۲۴) سال (۵۸/۱۹) و (۲۹-۲۷) سال (۷۰/۰۳) بوده که در این راستا آزمون تحلیل واریانس یک راه معنادار به دست نیامده است. به نحوی که مقدار f برابر (۳/۱۷۴) و در سطح معناداری (۰/۰۱۵) معنادار به دست نیامده است. بناً می توان گفت که تفاوت معناداری میان رده‌های سنین مختلف در میزان نقل کردن وجود ندارد.

جدول ۲: تفاوت میزان نقل کردن در سنین مختلف

سنین	تعداد محصلان	میانگین	انحراف استاندارد
۲۰ - ۱۸	۳۱	۵۰/۳۸	۱۲/۰۵
۲۳ - ۲۱	۱۲۰	۵۲/۹۰	۱۳/۳۴
۲۶ - ۲۴	۳۱	۵۸/۱۹	۱۲/۶۸
۲۹ - ۲۷	۳	۷۰/۰۳	۲۹/۵۷

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راه پیرامون میزان نقل کردن در سنین مختلف

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار f	سطح معناداری
واریانس بین گروهی	۲۲۵۵/۰۱	۴	۵۶۳/۷		
واریانس درون گروهی	۳۲۱۴۵/۶۳	۱۸۱	۱۷۷/۶	۳/۱۷۴	۰/۰۱۵
واریانس کل	۳۴۴۰۰/۶۴	۱۸۵	—		

علاوه بر این برای مقایسه نقل کردن محصلان دختر و پسر آزمون تی اجرا شد؛ نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است. نتایج نشان داد با وجود این که میانگین نمره نقل کردن در بین محصلان پسر بیش تر از

محصلان دختر است، اما این تفاوت با مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۱۸۴ در سطح معناداری ۰,۱۸، معنادار به دست نیامده است.

جدول ۴: مقایسه نمره نقل کردن بین محصلان دختر و پسر

متغییر جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
دختر	۵۱/۴۰	۱۳/۱۰	۲/۳۷	۱۸۴	۰/۱۸
پسر	۵۶/۱۰	۱۳/۷۹			

مناقشه

هدف تحقیق حاضر بررسی عوامل نقل کردن در محصلان فاکولته روان‌شناسی و علوم تربیتی پوهنتون کابل بود. در تحقیق آتی مهم‌ترین علت نقل کردن در میان تمام عوامل یاد شده نمره‌گرایی شناخته شده و به تعقیب آن دشواری امتحان نیز در جمله مهم‌ترین عوامل به‌شمار می‌رود. از آنجایی که کمیت‌گرایی، مدرک‌گرایی و نمره‌گرایی در جامعه به‌عنوان یک فرهنگ در بین جامعه اکادمیک مبدل شده است و این امر بر نوع کیفیت عملکرد تحصیلی محصلان اثر گذاشته است. در واقع رقابت‌های کاذب و باورهای غلطی هم چون نمره بالا یعنی برتریت، یا اول بودن کمیتی، ذهن اکثریت محصلان را از کیفیت عملکرد تحصیلی غافل کرده است. این موارد می‌تواند علل احتمالی وجود چنین یافته‌ای باشد. استیفن و نیکلسون (۲۰۱۵) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که تمام محصلان ناقل هدف‌شان کسب نمرات بالاتر بوده است. امینی (۲۰۱۵) نیز به این موضوع یادآور می‌شود که بیش‌ترین دلیل مطرح شده در ارتکاب به نقل کسب نمره بوده است. فراهانی، خوش‌بخت اجیرلو و فراهانی اجیرلو، (۲۰۱۵) در تحقیق خود نشان دادند که از دلایل نقل کردن محصلان توقع بیش از حد والدین و اطرافیان و رقابت‌های ناصحیح میان محصلان است که منتهی به نقل کردن توسط آنان می‌شود. این یافته با یافته‌های این بخش از تحقیق هم‌سو بوده است.

همان‌طور که یافته‌های این تحقیق نشان داد، نقل کردن با بلندتر رفتن سن در میان محصلان افزایش می‌یابد. محیط و جو آموزشی یکی از مهم‌ترین عواملی است که بر کیفیت عملکرد محصلان می‌تواند تأثیر بگذارد. در واقع باورها و ارزش‌های منوط به نمره محصلان بزرگ‌سال بر باورها و ارزش‌های محصلان جدید تأثیر گذاشته است. هم‌چنین عوامل دیگر هم چون اولویت دادن به کمیت‌گرایی و نمره‌گرایی در بین معیار ارزیابی‌های اکادمیک، اشاعه فرهنگ نمره بالاتر از سوی استادان، نمره‌کداری و تشویق محصلان براساس نمره می‌تواند از علل احتمالی ایجاد چنین جو در محیط آموزشی باشد. در واقع نتیجه این بخش از تحقیق می‌تواند منوط به این عوامل باشد. بنی مهد و پشمی تبار (۱۳۹۳) در

تحقیقات خود به این موضوع اشاره دارند که افزایش سن و افزایش علاقه به رشته تحصیلی می‌تواند باعث کاهش میزان ارتکاب به نقل شود. تحقیقات لورا، تئودور و دیواید (۲۰۱۴) و صادقی و همکاران (۱۳۹۶)، با نتایج این بخش از تحقیق هم‌سوئی است.

از سوی دیگر یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که میزان نقل کردن در پسران بیش‌تر از دختران بوده اما تفاوت معناداری میان متغیر جنسیت و عوامل نقل کردن وجود ندارد. چنان‌چه تحقیقات نشان داده که میانگین نمره نقل کردن در مردان بیش‌تر از زنان است که این نتایج با توجه به حساسیت بیش‌تر محصلان دختر نسبت به مسائل اخلاقی قابل توجه است. زمانی و روانجو (۲۰۱۵) نیز اثبات کردند که بین دختران و پسران از نظر فریب‌کاری تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. در این زمینه می‌توان به نتایج تحقیق (کرکولیت، ۱۹۹۴)، (ساواری، ۲۰۰۸) و بتول و همکارانش (۲۰۱۱) اشاره کرد که اذعان دارند محصلان مرد تمایل بیش‌تری به نقل کردن دارند. این مطالعات در تأیید تحقیقات (برون، ۲۰۰۲) صورت گرفته است.

نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج این تحقیق نشان می‌دهد نقل یکی از پدیده‌های غیر اخلاقی در پوهنتون‌ها است که نیاز دارد هم توسط محققان و هم توسط مدیران و استادان، بیش از گذشته مورد توجه قرار گیرد. بسیاری از انواع نقل با وضع قوانین، آموزش درست و مدیریت آموزشی قابل اجتناب است. این امر روحیه اخلاق علمی را در نظام آموزش عالی ترویج نماید. هم‌چنین با ایجاد تغییر در نگرش محصلان نسبت به نقل باعث ایجاد هنجارهای سازنده در محیط‌های آموزشی و جامعه خواهد شد. نقل کردن معضلی است که هرچه پیشرفته‌تر شود مقابله با آن مشکل‌تر خواهد شد. بنابراین، مقابله با عواملی که منجر به نقل کردن می‌شود، می‌تواند تأثیرگذارتر از ایجاد سخت‌گیری‌های روزافزون در راه مقابله با آن باشد. در این راستا می‌توان دو راه‌کار را پیشنهاد کرد. اول به‌گونه فرهنگی، چنان‌چه با ارائه آگاهی در رابطه با پیامدهای نقل کردن و تغییر تفکر محصلان و استادان در رابطه با تأکید بر نمره و ایجاد انگیزه بیش‌تر در محصلان برای یادگیری نه برای نمره‌گیری ایشان را تشویق به تلاش بیش‌تر کرد و دوماً با ارائه اصلاحات ساختاری (آموزشی) مانند تغییر در سبک امتحان‌ها، تأکید بر توانایی‌ها و خلاقیت‌های محصلان بیش‌تر از محفوظات و عدم توجه بیش از حد به مدرک تحصیلی و نمرات و توجه به فعالیت‌های صنفی محصلان در طول دوره تحصیلی، باور نقل کردن را در محصلان به حداقل‌ترین نقطه رساند. در نهایت از مهم‌ترین محدودیت‌های این نوع تحقیقات استفاده از ابزارهای خود گزارش (مصاحبه و پرسش‌نامه) به‌منظور

جمع‌آوری اطلاعات است. بنابراین، لازم است که محققان برای جمع‌آوری اطلاعات در زمینه نقل و فریب‌کاری تحصیلی از ابزارها و روش‌هایی استفاده کنند که باعث افزایش اعتبار یافته‌ها شود.

پیشنهادها

براساس نتایج به‌دست آمده، این پیشنهادها و راه‌کارها برای مقابله با نقل ارائه می‌شوند:

۱. در بعد روان‌شناختی می‌توان با ایجاد نظام اخلاقی درونی از طریق فرهنگ‌سازی در محیط خانواده‌ها، آگاهی‌بخشی به خانواده‌ها، نشان‌دادن چهره واقعی نقل و اثرهای آن به فرزندان، الگوگیری از ارزش‌های اسلامی در رأس نظام آموزشی کشور و آگاهی‌سازی محصلان از عواقب ناشی از تأثیرات منفی نقل در ابعاد روان‌شناختی و اجتماعی فرد، از بروز اعمال نادرست پیش‌گیری کرد؛
۲. برای محصلان درباره شیوه‌های نوین یادگیری، برای استادان در زمینه شیوه‌های نوین تدریس و برای هر دو گروه، در خصوص آشنایی با قوانین و مقررات آموزشی برنامه‌های آموزشی برگزار شود؛
۳. در قدم اول باید دیدگاه‌های خود استادان از نقل و نمره‌گرایی تغییر کند، به‌طوری‌که خود معلمان به‌عنوان یک الگوی برای دانش‌آموزان باشند؛
۴. ارزیابی مداوم اعضای هیأت علمی از نظر کیفیت آموزشی و مرتبط بودن محتوای دروس آنان با صنف‌ها، اهداف درسی و امتحانات؛
۵. تخصصی‌تر شدن واکذارای دروس به استادان، به‌طوری‌که با رشته تحصیلی آن‌ها ارتباط کامل داشته باشد؛
۶. ترویج فرهنگ یادگیری به‌صورت موفقیت در آزمون‌ها به‌جای ترویج فرهنگ نمره‌گرایی؛
۷. محصلان به اشکال مختلف در فعالیتهای صنفی شرکت و از این طریق، از حمایت‌های استاد در فرآیند یادگیری مطالب استفاده کنند تا در آزمون‌ها با مشکل روبه‌رو نشوند.

منابع

- اکبری، پریا و عبدالهی فر، مظفر. (۱۳۹۲). سرقت علمی، پلاگیاریسم، عامل و عامل آن، فصلنامه سرمایه‌یک ایران، شماره ۳۲ و ۳۳.
- بنی مهد، بهمن و پشمی تبار، نگار. (۱۳۹۳). رابطه تقلب تحصیلی و فرصت طلبی در میان محصلان، فصلنامه اخلاق در علوم و فن آوری، سال نهم، شماره ۲.
- تمنائی فر، محمدرضا و منصوره نیک، اعظم. (۱۳۹۲). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی محصلان، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال پنجم، شماره ۴.
- جوکار، بهرام؛ حق‌نگهدار، مرجان. (۱۳۹۵). رابطه‌ی هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت، مطالعات آموزش و یادگیری، ۸(۲)۱۴۳-۱۶۲.
- خامسان، احمد و امیری، محمد اصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در محصلان دختر و پسر، فصلنامه اخلاق در علوم و فن آوری، سال ششم، شماره ۱.
- ذاکر صالحی، غلام‌رضا. (۱۳۸۳). درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی، تهران، انتشارات کویر.
- ساکی، رضا. (۱۳۹۰). اخلاق در تحقیق‌های آموزشی و مؤلفه‌های هان، اخلاق در علوم و فن آوری، ۶(۲)، ۵۸-۶۲.
- شرفی، لیدا و علی‌بیگی، امیرحسین. (۱۳۹۲). تحلیل رفتار تقلب در محصلان: کاربرد مقیاس‌بندی چندبعدی، فصلنامه تحقیق و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷۰، صص ۱۴۱-۱۶۰.
- شهبازیان خونیک، آرش، فرید، ابوالفضل و حبیبی کلیر، رامین. (۱۳۹۵). بررسی پدیدارشناسانه عامل‌گرایی به تقلب تحصیلی و روش‌های تقلب تحصیلی از دیدگاه و تجربیات دانش‌آموزان متقلب. فصلنامه علمی تحقیقی تدریس، سال چهارم، شماره دوم.
- علیخواه، فردین، بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا. (۱۳۹۳). تقلب در امتحان: نگاهی از درون، مجله راهبرد فرهنگ، شماره بیست هفتم.
- کریمی، رحمان. (۱۳۹۹). مثلث معادله خیانت، ماهنامه همبستگی ملی، ۵(۲).
- کریمی، یوسف، فرید، ابوالفضل، سعیدی پور، اسماعیل و فلسفی نژاد، محمدرضا. (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، تحقیق‌های نوین روان‌شناختی (روان‌شناسی پوهنتون تبریز)، ۵(۱۹)، ۹۱-۱۱۱.
- SID. <https://sid.ir/paper/120384/fa>.
- گل پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه به عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب‌کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره ۳۷.
- مجله دیدار آشنا مهر. (۱۳۸۴). تقلب، عوامل و عوارض آن، شماره ۶۲.
- مرادی، مهدی و سلیمانی مارشک، مجتبی. (۱۳۹۰). روان‌شناسی و جامعه‌شناسی تقلب، پرتال جامع علوم انسانی، دوره جدید، سال یازدهم، شماره ۴.
- ناطق پور، الناز و صلیبی، ژانست. (۱۳۹۵). بررسی کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر پایه دهم شهر تهران، مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره اول، شماره سوم، صص ۱-۲۱.

- نیک گهر، عبدال حسین. (۱۳۸۳). مبانی جامعه‌شناسی، تهران، انتشارات توتیا.
- وکیلی فرد، حمید رضا؛ سعید جبارزاده کنگرلویی و احمدی، اکبر پوررضا. (۱۳۸۸). روان‌شناسی و جامعه‌شناسی تقلب، تهران، انتشارات ارجمند.
- Ballantine, J. A., Larres, P. M., & Mulgrew, M. (2014, March). Determinants of academic cheating behavior: The future for accountancy in Ireland. In Accounting forum (Vol. 38, No. 1, pp. 55-66). No longer published by Elsevier.
- Burnett, A. J., Smith, T. M. E., Wessel, M. T. (2016). Use of the Social Cognitive Theory to Frame University Students' Perceptions of Cheating. *Journal of Academic Ethics*, 14(1): 49-69
- Chudzicka-Czupała, A., Lupina-Wegener, A., Borter, S., & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland.
- Committee on Academic Conduct. Office of Educational Assessment College of Arts and Sciences. (2010). Student Academic Responsibility. University of Washinton.
- Dooden, H.M. (2012). Undergraduated Students Cheating in Exam. *Damascus University Journal*. Vol. 28, No.1: 37-55
- Josephson, M. Mertz, M. (2004). Changing Cheaters: Promoting Integrity and Preventing Academic Dishonesty. Josephson Institute of Ethics.
- McCabe DL, Trevino LK, Butterfield KD (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior* 11(3) : 219–232.
- Murdock TR & Anderman, EM. (2006). Motivational Perspectives on Students Cheating Toward an Integreted Model of Academic Dishonesty. *Educational Psychologist*. Lawrence Erlbaum Associates Vol. 40, No.3: 129_145.
- Park, Y. H., Han, H. R., Oh, B. M., Lee, J., Park, J. A., Yu, S. J., & Chang, H. (2013). Prevalence and associated factors of dysphagia in nursing home residents. *Geriatric Nursing*, 34(3), 212-217.
- Pascual-Ezama, D., Prelec, D., & Dunfield, D. (2013). Motivation, money, prestige and cheats. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 93, 367-373.
- Rajni Dahiya, S. (2015). Academic cheating among students: pressure of parents and teachers. *International Journal of Applied Research*, 1(10): 793-797.
- Ramamoorti, S., and Olsen, W (2007). Fraud: The human factor. *Financial Executive*-Jul/ Aug).
- Rettinger, D. A., & Jordan, A. E. (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2), 107-129.
- Rettinger, DA & Kramer, Y. (2009). Situational and Personal Causes of Student Cheating. *Res High Education*. 50: 293- 313
- Run-xian, Z. H. O. U., & Xiao-pin, Z. (2007). On the Cause of University Students' Cheating Phenomenon from the Perspective of Albert Bandura's Reciprocal Determinism. *Online submission*, 4(5), 7-10.
- Saki, R. (2011). Ethics in educational research and its components. *Ethics in Science and Technology Journal*, 6 ,57-47 (2) (in Persian).
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The journal of experimental education*, 78(4), 440-463.



- Wideman, M. A. (2008). Academic dishonesty in postsecondary education: A literature review. *Transformative Dialogues. Teaching & Learning Journal*, 21-1, (1),2.

په افغانستان کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو اهمیت او ننگونې

پوهندوی میرویس احمدزی

د منجمنت او اداره تشبثات څانگې، د اقتصاد پوهنځی، د کابل پوهنتون، کابل، افغانستان
ایمیل: mirwais.ahmadzai@yahoo.com

لنډیز

کوچنیو او منځنیو کاروبارونو ته په کتو چې په اقتصادي او ټولنیزه پراختیا، د دندو رامنځته کولو، عوایدو لوړولو، غربت کمولو، بېکاری له منځه وړلو او چاپیریال ساتنه کې د پام وړ اغېزې لري، نوموړې برخه د یوه هېواد د اقتصادي فعالیتونو هسته او مرکز هم تشکیلوي. دا څېړنه (په افغانستان کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو اهمیت او ننگونې) تر عنوان لاندې چې له کمی او کیفی لارو چارو څخه پکې استفاده شوې ده بیانوي چې د افغانستان ۸۰٪ کاروبارونه کوچنی او متوسط کاروبارونه دي چې د هېواد ۵۰٪ ناخالص تولیدات برابروي او د هېواد ۳/۱ کاري قوه په نوموړیو کاروبارونو کې بوخته ده. باید ذکر شي چې افغانستان کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو شمېر مشخص نه دی، خو د هېواد د کاري قوې لوړه فیصدي یې په کار گومارلې او ۵۰٪ ناخالص داخلي تولیدات جوړوي. دغه څېړنې ښودلې ده چې د افغانستان ۲۰-۳۰ سلنه صادرات د همدې کاروبارونو څخه په لاس راځي.

کلیدی اصطلاحات: کوچنی او منځنی کاروبارونه؛ د دندو پیداکول؛ خصوصي سکټور؛ وده او پرمختگ

Importance and Challenges of Small and Medium Businesses in Afghanistan

Associate prof. Mirwais Ahmadzai

Department of management and business administration, Faculty of economics, Kabul university, Kabul Afghanistan
Email: mirwais.ahmadzai@yahoo.com

Abstract

Small and medium scale businesses have a direct and important role on economic and social development, job creation, income growth, poverty reduction, unemployment elimination and environmental protection. This forms of businesses is the center of economic activities of a country. This article (Importance, challenges and Economic important of Small and Medium-sized Businesses in Kabul City) tells that more than eighty percent of businesses are small and medium size and also tells us that more than fifty percent of our GDP is because of small and medium businesses and more than 1/3 human resources are busy in mentioned businesses. In Afghanistan specific number of small and medium enterprises is unknown; But provide fifty percent of total employment opportunities and contributes fifty percent of our total GDP as well as our twenty to thirty percent of export is because of small and medium enterprises.

Keywords: Small and Medium Enterprises; Employment; Private Sector; Growth and Development

سریزه

کوچنی او منځني کاروبارونه د هېوادونو د خصوصي سکتور زړه او هستوي حيثيت لري او په عين وخت کې د اقتصادي پرمختگ هسته هم بلل کيږي. د اقتصادي پرمختگ لپاره د پلانونو بنسټ او لومړنی عنصر بلل کيږي. اوسمهال د نړۍ ۹۰٪ کاروبارونه کوچني او منځني کاروبارونه دي. په پوره باور او پوهاوي سره ويلاى شو څو چې د يو ملک کوچنی او منځني کاروبارونه پرمختگ ونه کړي، نوموړی هېواد اقتصادي وده نه شي کولای. له بله اړخه نوموړی سکتور د هېوادونو په فرهنگي غوړېدا کې هم رغنده رول لري.

يو دولت هغه وخت بسياني ته رسېږي چې د کاروبارونو د ودې او نمو زمينه يې برابره کړي وي. کوچنی او منځني کاروبارونه زياتو هېوادوالو ته د کار زمينه برابروي، همدارنگه د مهارتونو لوړول هم يقيني کوي او يو اندازه د وارداتو مخه هم نيسي.

کوچنی او منځني کاروبارونه د هېواد د اقتصادي پرمختگ هسته تشکيلوي چې ۵۰٪ ناخالص ملی عايد جوړوي. په داسې حال کې چې مونږ په ميليونونه کاري ځواک لرو، اما افغانستان مو صرف يو مصرفی او نورو هېوادونو ته د خامو موادو برابرولو مرکز کړځولی، دا چې کوچنی او منځني کاروبارونه د تجارت څرخونه په حرکت راولي او د ټولني اړتياوو پوره کولو کې اساسي رول لوبوي، د زيات اهميت سرېږه دغه څېړنې زمونږ هېواد کې کوچني او منځني کاروبارونو اقتصادي اغېزې، فرصتونه، ننگونې او حل لارې په گوته کړي دي.

څېړنه درې برخې لري؛ اوله برخه يې د څېړنې ستونزې، اهميت، اهداف، پوښتنې، فرضيې، متحولين، د ارقامو راټولولو ډول او ارقامو راټولولو ستونزې دي. دويمه برخه د څېړنې مخينه ده چې له اړوندو اثارو څخه د کوچنی او منځنيو کاروبارونو تعريفونه، گټې، عيونه، د و دې پړاوونه او اقتصادي پرمختگ، په بېلابېلو دورو کې د کوچنيو او منځنيو کاروبارونو اقتصادي رول، د يادو کاروبارونو د ودې عوامل، د کوچنی او منځنيو کاروبارونو اړوند اوسنی او راتلونکې هر اړخيزې او بشپړې ستراتيژۍ ځای پر ځای شوي دي. درېمه او وروستۍ برخه د څېړنې له لاسته راوړنو، تحليل، پايلې، وړانديزونو او په څېړنه کې له استفاده شويو ماخذونه څخه تشکيل شوي ده.

دڅېړنې ستونزه

د پرمختلليو هېوادونو اقتصادي او ټولنيزو نظامونو ته په کتو سره ويلى شو چې کوچنی او منځني کاروبارونه رامنځته کول د يو مملکت د اقتصادي پرمختگ لپاره لومړنی او بنسټي شرط دی. کوچنی او منځني کاروبارونه اوس مهال د نړۍ ۹۰ سلنه کاروبارونه تشکيلوي. ضروري خبره دا ده چې يادو کاروبارونو ته زمينه برابرول اړين دي. هغه مملکتونه چې ياده برخه کې يې ښه زمينه برابره کړي ده، کورنۍ او بهرني

بازارونه یې تر خپل اثر لاندې راوستلي لکه جاپان، چین، روسیه، هندوستان او امریکا چې د یادو کاروبارونو له لارې یې ټوله نړۍ تر خپل تاثیر لاندې راوستلې ده. د ټولې نړۍ ۵۵-۹۰ سلنه ناخالص داخلی تولیدات د یادو کاروبارونو په واسطه تولیدیږي. د امریکا ۶۵٪ او چین هېواد ۷۰٪ سوداګري د همدې کاروبارونو په واسطه مخته وړل کیږي.

بدبختانه زموږ هېواد د میلیونونو نفوس په درلودلو سره سره یو مصرفی او نورو هېوادونو ته د خامو موادو برابر ونکی مملکت دی، چې ځینې عمده لاملونه یې عبارت دی له: د مختلفو مافیایي کړيو څخه د ځینې خلکو ملاتړ، د نړیوالو فشارونو زیاتیدل، د کاري ځواک کمښت، د بېکارۍ زیاتوالی او د مسؤلو کسانو غیر مسلکي چلن، ناسم تمویلي تدابیر چې کوچنی او منځني کاروبارونو اړوند د سختو اقتصادي بحرانونو سبب ګرځي.

د کوچنی او منځنیو کاروبارونو اهمیت ته په کتو ټوله نړۍ هڅه کوي څومره ژر چې امکان لري یادو کاروبارونه شروع کړي او همدارنگه د شروع لپاره یې د هر ډول امکاناتو او سهولتونو برابرولو په لټه کې دي. د افغانستان زیاتره کاروبارونه د همدې کاروبارونو څخه دي چې ډېره برخه یې کابل کې فعالیت کوي. په دغه څېړنه کې هڅه کوم کابل ښار کې د یادو کاروبارونو اهمیت بیان کړم او همدارنگه په بېکارۍ، د عایداتو زیاتوالي، فقر له منځه وړلو او د یادو کاروبارونو لپاره فرصتونه او ننگونې په ګوته کړم. افغانستان او په خاص ډول کابل ولایت کې کوچنی او منځني کاروبارونو اړوند زیاتي ستونزې موجودې دي چې له هغه جملې څخه د ضرورت وړ تکنالوژي ته محدود لاسرسی، ناسالنه سیالی، د دولت لخوا لازم ملاتړ، مالي خدماتو ته محدود لاسرسی، په میراث را پاتې اداري فساد او نور له عمده مشکلاتو څخه دي. یادو مشکلاتو ته په کتو سره مې په خاص ډول کابل ولایت کې د کوچنی او منځنیو کاروبارونو لپاره په فرصتونو او ستونزو څېړلو باندې کار شروع کړ.

د څېړنې اهمیت

د کوچنی او منځنیو کاروبارونو اړوند زیاتي ستونزې وجود لري لکه د ضرورت وړ تکنالوژي ته نه لاس رسی، ناسالنه رقابت، په میراث را پاتې مغلط قوانین، مالی خدماتو ته محدود لاسرسی، مروج فساد او د ماهر کاري ځواک کمی ت یې اصلی لاملونه دي.

په نړیواله کچه د پرمختللو او مخ پر ودې هېوادونو د اقتصادي پرمختګ یو مهم عامل کوچنی او منځنیو کاروبارونه دي چې د نړۍ نیمایي کاري ځواک ته یې د کار زمینه برابره کړي ده. د نړۍ معتبرو ادارو مطالعې، څېړنې او راپورونه روښانوي چې د نړۍ له نیمایي زیات کاروبارونه کوچنی او منځني دي او د

هېوادونو د ناخالص داخلي توليداتو زیاته برخه د همدې کاروبارونو په اساس تولیدیږي. د نړۍ زیاتره کاري فرصتونه او تکنالوژیک نوښتونه د یادو کاروبارونو له امله منځته راځي. دا چې یاد کاروبارونه په یو شخص او مسلک پورې تړلي وي نو ځکه یوه برخه کې د زیاتو لاسته راوړنو او پرمختگونو لامل کیږي.

۱. کوچني او منځنيو او کاروبارونه څه اهمیت لري؟
۲. د کوچنيو او منځنيو کاروبارونو پر وړاندې کومې ننگونې موجودې دي؟
۳. د کوچنيو او منځنيو کاروبارونو د پرمختگ په پار کوم فرصتونه شتون لري؟

د څېړنې موخې

د څېړنې اصلي موخه د کوچني او منځنيو کاروبارونو د اهمیت تحلیل، شته ستونزو ته حل لارې او هیواد کې اقتصادي اثرات په گوته کول دي. دا چې کوچني او منځني کاروبارونه د اقتصاد له مهمو څانگو څخه دي او ښې اقتصادي اغیزې لري، بنا یاده څېړنه لاندې اهداف لري.

- کوچني او منځنيو او کاروبارونو اهمیت په گوته کول
- د کوچنيو او منځنيو کاروبارونو پر وړاندې د ننگونو په گوته کول
- د کوچنيو او منځنيو کاروبارونو د پرمختگ په پار د فرصتونو په گوته کول

څېړندود

د دغه علمی مقالې په لیکلو کې له نویو او معتبرو سرچینو څخه کار اخیستل شوی دی. په دغه لیکنه کې یو پراخه علمی کره کتنې څخه استفاده شوې ده او په وروستی برخه کې یې د افغانستان لپاره د شرایطو او د هیواد د اقتصادي حالت مطابق سپارښتنې شوې دي.

د څېړنې مخینه

په ۱۳۹۹ کال کې عثمانی، «د کوچني او منځنيو کاروبارونو د ملاتړ، اقتصادي انقلاب گټلو» تر عنوان لاندې څېړنه کړې ده. د څېړنې پایلې ښيي چې کوچني او منځني کاروبارونه د هېواد په جوړولو او پرمختگ کې ځلیدونکی ځای لري. د کاري فرصتونو برابرول، ناخالص ملی توليداتو کې زیاتوالی، د عاید عادلانه وېش، د پیسو د چلند زیاتوالي او لنډه دا چې د یو ملک په اقتصادي وده کې یاد کاروبارونه زیات رول لري. همدارنگه کوچني او منځني کاروبارونه د بېکاری د کچې کمولو، د کادرونو او شتمنی د تېښتې د مخنیوي، د کورنیو عوایدو سم ویش، ملي توليداتو کې زیاتوالي، د وارداتو مخنیوی، د ټولني متوازن انکشاف او کورنی ښه‌بازي سبب کیږي (عثمانی، ۱۳۹۹).

احمدی په ۱۳۹۹ کال کې «د کوچنی او منځنیو کاروبارونو د رسمي کولو ضرورت» تر عنوان لاندې څېړنه کړې ده چې لاندې پایلې یې تر لاسه کړي دي. کوچنی او منځنی کاروبارونه د نړۍ اقتصادي ودې په تېره بیا د مخ پر ودې هېوادونو لپاره د گرځنده ماشین حیثیت لري. تجربو ښودلې چې کوچنی او منځنی کاروبارونه په کمو مالي امکاناتو او ساده تکنالوژۍ باندې حرکت کوي. دا چې افغانستان د پانگې او ماهرو کسانو له کمې سره مخ دی، پردې بنسټ د بېکارۍ کمولو او اقتصادي ودې لپاره بهرینه لاره کوچنی او منځنیو کاروبارونو رامنځته کول دي. په افغانستان کې د سرمایې کموالی، تېټ انساني مهارتونه، کافي خامو موادو ته نه لاسرسی او داسې نور د سوداگرۍ له عمده ستونزو څخه دي. زموږ د هېواد ۸۵٪ کاروبارونه کوچنی او منځنی دي. بداسې حال کې چې د هېواد له نیمايي زیات ناخالص تولیدات رامنځته کوي، د هېواد ۳/۱ کاري قوه یې گومارلې، خو له بده مرغه ۷۰-۸۰ سلنه کاروبارونه په نارسمي بڼه یعنې پرته له قانوني ثبت او جواز څخه فعالیت کوي (احمدی، ۱۳۹۹).

سروش په ۱۳۹۵ کال کې د بېکارۍ او فقر کمولو کې د کوچنی او منځنیو کاروبارونو رول تر عنوان لاندې څېړنه کړې وه چې کاري فرصتونه رامنځته کول یې له مهمو مسائلو څخه ښودلې. یاده څېړنه په گوته کوي چې ۲۰۱۶ کال کې په شرایطو برابر ۴۰٪ کسان بېکاره وو په داسې حال کې چې هر کال په زرگونو نور کسان یادې کتگورۍ ته ور اضافه کيږي. واضح خبره ده چې کوچنی او منځنی کارونه د کاري فرصتونو په رامنځته کولو کې د نړۍ په کچه مهم رول لري چې نه یوازې بېکاره کسان بلکې دولتي اضافي کسان هم گومار (سروش، ۱۳۹۵).

ظفر او صدف په ۲۰۱۷ کال کې «د پاکستان اقتصادي پرمختگ کې د کاروبارونو رول» تر عنوان لاندې څېړنه تکمیل کړې چې داسې نتایج لري: د پاکستان، هندوستان او چین د پرمختگ اصلي لامل کوچنی او منځنیو کاروبارونو رامنځته کېدل او وده وه. د پاکستان ۳۰٪ صادراتي توکي، چېن ۶۰٪ ناخالص داخلي تولیدات او هند ۴۰٪ ناخالص تولیدات د کوچنی او منځنیو کاروبارونو په واسطه تولید شوي دي. د پاکستان ۳،۲ میلیونه کسان یادو کاروبارونو کې بوخت دي (ظفر و صدف، ۲۰۱۷).

د کوچنی او منځنیو کاروبارونو پیژندنه

کوچنی او منځنی کاروبارونو اصطلاح ډول ډول شرکتونو ته کارېږي. کوچنی او منځنی کاروبارونه د څېړونکو له لوري خاصو عملیاتي معیارونو ته کارېږي لکه: د ارزښت زیاتوالی، د شتمنی زیاتوالی، کلنی خرڅلاو او د کارکوونکو شمېر. د څېړونکي په اند اخري دوه موارد د سازمانونو په طبقه بندۍ کې کارول کيږي.

پرستون او همکاران (۱۹۸۶) یې ټول هغه کاروبارونه چې ملکیت او فعالیت یې خپلواک وي د کوچنی او منځنیو کاروبارونو په نامه یادوي. د کوچنی او منځنیو کاروبارونو لپاره د لیکونکو له خوا جامع او مشخص تعریف نه دی ورکړ شوی ځکه واحد او ځانگړی تعریف به خامخا له تېروتنو خالي نه وي. په ځینو څېړنو کې د خرڅلاو، عوایدو او کارکوونکو تعداد ته ویل کېږي او ځینو لیکوالو له نورو مقیاسونو گټه اخیستې ده.

څرنگه چې لیکوالو له ډول ډول مقیاسونو استفاده کړې ده، خو زیاتر څېړونکو نوموړې اصطلاح د خرڅلاو اندازې، عواید او تولیدي اجناسو ته کارولې ده. له لویو کاروبارونو څخه د کوچنی او منځنیو کاروبارونو د بېلوالی لپاره په ځانگړو مواردو پریکړه نه ده شوې، یعنې د بېلوالی لپاره کوم ځانگړی معیار نشته. د مثال په ډول ځینې څېړونکي خپلو لیکنو کې هغه ادارې چې له ۵۰ زیات کارکوونکي ولري د لویو سازمانونو په نامه یادوي، ځینې څېړونکي هغه ادارې چې په کلني بڼه له ۵۰ میلیون پونډو زیات خرڅلاو ولري او ۲۵۰ نفره تشکیل د لوی سازمان په نامه یادوي (انالوی، ۱۳۸۹).

د نړیوال بانک د تعریف په اساس هغه ادارې چې له ۳۰۰ زیات کارکوونکي، د شتمنی او مالي کلني دوران یې ۱۵ میلیونه ډالر زیات نه وي د کوچنی او منځنیو کاروبارونو په نامه یادېږي. هغه معیارونه چې واړه، کوچنی او منځنیو سازمانونو د بېلوالی لپاره کارول شوي په لاندې جدول کې کتلې شې. د کاروبارونو جوړښت.

لومړی جدول: معیارونه چې واړه، کوچنی او منځنیو سازمانونو د بېلوالی لپاره کارول شوي

د کاروبارونو ډلبندي	د کارکوونکو زیات شمېر	د کارکوونکو زیات کالني خرڅلاو(زر ډالر)	زیات د پانگې زیاته اندازه (زر ډالر)
واړه	۱۰	۱۰	۱۰۰
کوچنی	۵۰	۳۰۰	۳۰۰۰
منځني	۳۰۰	۱۵۰۰۰	۱۵۰۰۰

سرچینه: د کوچنی او منځنیو کاروبارونو مالی ساتني اداره

لکه څنگه چې په لومړي جدول کې لیدل کېږي، واړه سازمانونه اعظمي ۱۰ کارمندان په درلودلو کې د ۱۰ زره ډالرو په شاوخوا کې کلني زیات خرڅلاو لري او له ۱۰۰ زره ډالرو زیات دارایی لري. همدارنگه، کوچني سازمانونه چې اعظمي ۵۰ کارمندان درلودونکي ده او د ۳۰۰'۰۰۰ ډالرو څخه زیات کلني

خرڅلاو او د ۳ ملیون ډالرو څخه زیاته دارایی لري. په ورته ډول د منځنۍ کچې سازمانونه ۳۰۰ کارمندان لري او د ۱۵ ملیون ډالرو څخه زیات کلنی خرڅلاو ۱۵ او ملیون ډالر څخه زیاته دارایی لري.

په اسیایي هیوادونو کې د کوچنی او منځنیو کاروبارونو تعریفونه

په زیاتر اسیایي هیوادونو کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو د کارکوونکیو او مالی څرخېدو لپاره له دوه معیارونو څخه ګټه اخیستل کیږي. په لاندې جدول کې چې کوچنی او منځنی کاروبارونو لپاره جوړ شویده، هر یو یې د ځانګړو کلتوري او تولیدي مناسبو شرایطو په نظر کې نیولو سره بیانوی (خشنود، ۱۳۹۰).

دوم جدول: په اسیایي هیوادونو کې د کوچنی او منځنیو کارو بارونو تعریف

هېواد	تعریف	د تعریف معیار
تایوان	د ثبت شوې سرمایې اندازه تر ۴۰ میلیونه ډالرو کمه، ټوله پانګه له ۱۲۰ میلیون ډالرو کمه او د ناتولیدی کاروبارونو لپاره له ۴۰ میلیونه تایواني ډالرو کم	د پانګې، شتمنی او خرڅلاو اندازه
فلیپین	د ټولې دارایی له ۴۰ میلیونه ډالرو کم او د کارکوونکو ډېر تعداد ۲۰۰ تنه	د شتمنی او کارکوونکو اندازه
سویلي کوریا	د ټولې دارایی اندازه له ۸۰ میلیون کوریایي ون کمه، د تولیدي کاروبارونو لپاره له ۳۰۰ او خدماتي کاروبارونو لپاره ۲۰ نفره	د شتمنی او کارکوونکو اندازه
چین	په مختلفو کاروبارونو کې بیل بیل ډولونه لري اما هغه ادارې چې له ۲۰۰ کم کارکوونکي لري د کوچنی او منځنیو کاروبارونو په نامه یادېږي.	د کارکوونکو تعداد
مالیزیا	مالی څرخیدل یې له ۲۵ میلیون مالیزیایي رینګیت او کارکوونکي یې له ۱۵۰ کم وي.	مالی څرخېدل او کارکوونکو اندازه

منبع: ساز وکار های تامین مالی

لکه څنګه چې په دوهم جدول کې لیدل کیږي د کوچنیو او منځنیو کارو بارونو تعریف د اسیایي هیوادونو لکه تایوان، فلیپین، سویلي کوریا، چین او مالیزیا لخوا د تعریف معیارونه په جلا ډول وړاندي شوی دي.

افغانستان کې د کوچنی او منځنیو کاروبارونو تعریف

د نړیوال بانک د ۲۰۰۸ کال د خصوصي سکتور د مالی پرمختګ تر عنوان لاندې څېړنه تر سره کړې چې کوچنی او منځنی کاروبارونه په لاندې ډول ډلبندي کړي دي.

دریم جدول: افغانستان کې د کوچنی او منځنیو کاروبارونو د ډلبندي جدول

دځمکي ودانۍ او کار جدول			
سکتور			
کاروبارونه	د کارکونکو تعداد	تولیدی سکتور	خدماتی سکتور
واړه	له پنځه نفرو کم	په فابریکو او ماشین آلاتو کې سرمایه گزاری	پر وسایلو پانگونه
کوچنی	د ۵-۱۹ منځ کی	۵.۲ تر ۵- میلیونو افغانی	۱-۲ میلیون افغانی
منځنی	د ۲۰-۹۹ منځ کی	۵-۱۰ میلیونو افغانی	۲-۵ میلیونو افغانی
لوی	له ۱۰۰ زیاد	له ۱۰ میلیونو زیاد افغانی	له ۵ میلیونو زیاتو افغانی

سرچینه: د نړۍ وال بانک د ۲۰۰۸ کال سروې

لکه څنگه چې په دریم جدول کې لیدل کېږي، نړیوال بانک کوچني او متوسط کارو بارونه په څلورو کټگوریو ډلبندي کړي دي، چې واړه، کوچني، منځني او لوی کاروبارونه پکې شامل دي. د دوی د بشري منابعو ترمنځ توپیر له ۵ څخه تر ۱۰۰ او له هغه څخه زیات پورې دی، او په توليدي سکتور کې، د فابریکو او ماشینونو په برخه کې د ذکر شویو موسسو د پانگوني اندازه د ۲،۹ څخه تر ۱۰ ملیون افغانیو او په خدماتي سکتور کې، د تجهیزاتو لپاره د پانگوني اندازه له ۱ څخه تر ۵ ملیون افغانیو پورې اټکل کېږي.

همدارنگه د صنعت او تجارت وزارت د کاروبارونو د پراختیا پالیسی اړوند هغه کاروبارونه چې ۵-۱۹ کارکوونکي لري د کوچنی او منځنیو کاروبارونو، هغه سازمانونه چې د ۲۰-۹۹ پورې کارکوونکي لري د لویو سازمانونو او هغه چې له ۵ څخه کم کارکوونکي لري د وړو کاروبارونو په ډلبندي کې شاملوي.

د ۲۰۰۱ کال را په دیخوا کله چې افغانستان د بازار اقتصاد ته مخه کړه، خصوصي سکتور چې ۸۵ سلنه کوچنی او منځنی کاروبارونه تشکیلوي، د اقتصاد د ودې ماشین په توگه و پیژندل شو. د بهرنیو مرستو زیاته برخه د بهرنیانو له لوري په مصرف رسیده، زموږ دولت ته د یادو مرستو د کارونې او مصرف اجازه د نشته برابر وه تر څو په کوچنی او منځنیو کاروبارونو کې یې په مصرف ورسوي. که چېرته یاده برخه کې پانگونه شوې وای او یا لازم سهولتونه ورته برابر شوي وای په اوږد مهال کې به خامخا د اقتصادي ثبات لامل کېدل. اوسنۍ ستراتیژي په خاص ډول د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو برخه کې چې په ۲۰۰۹ کال کې وروستی شوې ده، د هغو اجناسو په تولید زیات تمرکز لري چې د وارداتو مخه ونیسي. په ورستیو

لسیزو کې فابریکې له زیاتو ننگونو سره مخ وې لکه رقابت، مهارت او نوښت، د اوږد مهال لپاره پایښت او ورته نورې ستونزې (بانک جهانی، ۲۰۰۸).

د افغانستان د اقتصاد لپاره د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو اهمیت

د یادو کاروبارونو اهمیت په لاندې ډول بیانوو.

۱. **گومارنې:** کوچنی او منځنی کاروبارونه د کاري فرصتونو برابرولو کې لویه ونډه لري شاید اورمهال کې د عمومي استخدام لویه برخه په کار وگوماري. په افغانستان کې ۵۰۰۰ کوچنی او منځنی کاروبارونه فعال دي چې زیاته برخه یې کابل کې فعالیت کوي، په داسې حال کې چې ۵۰٪ کاري قوه او ۵۰٪ ناخالص داخلي تولیدات او ۲۰-۳۰ سلنه صادرات د یاد سکتور له لوري چمتو کیږي.

د یادو فعالیتونو په برخه کې ښځینه هم فعاله ونډه لري، د هېواد د قالینو صنعت ۸۰٪ د ښځو په واسطه منځته وړل کیږي، وچې مېوې ۷۰٪ د ښځو په واسطه تکمیل کیږي. بدبختانه چې د تر ټولو کم عاید دوی ته ورکول کیږي. بنا ویلی شو چې کوچنی او منځنی کاروبارونه د بیکاري په کمولو کې مهم رول لوبوي. ارقام او عددونه د دې ښکارندویي کوي چې د یادو کاروبارونو ۳۰-۴۰ سلنه د عمومي استخدام په برکې نیسي. یاد کاروبارونه د هېواد زیات وگړي په کار گوماري او په کار برابرولو کې موثر واقع شويدي (د سوداگری او صنایعو وزارت).

۲. **د بېوزلې کمول:** له ۲۰۰۱ کال را وروسته افغانستان نا انډوله اقتصادي وده کړې ده چې زیاتره په ښاری ساحو متمرکز وو او په ورته وخت کې د ۲۰۰۳-۲۰۰۹ پورې د ملي ناخالص تولیداتو ۹۰٪ زیادت د لاندې څلورو لویو سکتورو په واسطه چې په ښارونو کې فعال وو منځته راغلی.

ترانسپورت او ارتباطات، ساختمان، دولتي خدمات او تولیدات چې یوه یې هم د لرې پرتو خلکو په بېوزلې ختمولو او ښه‌رازی کې کوم خاص رول نه درلود بلکه اکثره د هېواد ښاري وگړي د یادو ادارو له خدماتو او پرمختگ څخه مستفید شويدي.

څرنگه چې زموږ هېواد کې د لویو اقتصادي فعالیتونو لپاره لازمي اسانتیاوې نشته په دې خاطر د بېوزلې کمولو، ودې او پرمختگ لپاره بهترین بدیل کوچنی او منځنی کاروبارونه دي، چې د کلیو او ښار ډېرو خلکو منلې چې د بیکاری کمولو او غربت مخنیوي کې کوچنی او منځنی کاروبارونه زیات رول لري او باید نوره وده هم ورکړل شي.

د سوداگری او صنایعو وزارت د اقتصادي پالیسي مطابق د ۲۰۱۲-۲۰۱۵ کلونو منځ کې د غربت له منځه وړلو په موخه لاندې اقدامات کړي.

۱. د ولایتونو په سطحه د اقتصادي ودې تر نامه لاندې د پروگرامونو رامنځته کول تر څو د ولایتونو په کچه د اقتصادي ودې ارزيايي په مختلفو نقطو کې معلومه کړي.
۲. د کابل ولایت په لرې پرتو سیمو کې د بازارونو جوړول تر څو غریب ښاریان ترې ګټه واخلي.
۳. د صادراتو زیاتوالی: په ۲۰۰۱ کال کې د افغانستان د صادراتو اندازه ۱۰۰ میلیون ډالره وه په داسې حال کې چې ۲۰۱۲ کال کې یاده اندازه ۴۷۰ میلیون ډالرو ته زیاته شوې ده او په اوسنیو وختو کې د اقتصادي بندیزونو باوجود بیا هم نسبتا په ښه حالت کې قرار لرو. د غیر معدني اجناسو صادراتو کې زیاتوالی دولت د اقتصادي ستراتیژیانو مهمه برخه بللی. د کوچنی او منځني کاروبارونو د تمویل لپاره، څو یاد کاروبارونه نویو تجارتي بازارونو ته لار پیدا کړی، شتون لري لکه وچې مېوې، غالی، طبی بوتی او ځینې حیواني محصولات لکه وړی، پوستکی او نور چې صادراتو کې یې پاموړ زیاتوالی راغلی دی. د مرمر ډبرې او تازه میوې د هېواد نور صادراتي توکي دي.
۴. د وارداتو بدیل: د ۲۰۱۰/۲۰۰۹ کلونو کې د افغانستان واردات د ۸،۲ میلیون ډالرو په خواوښا کې وو، چې د صادراتو ۱۷ برابره کيږي. دا چې افغانستان د صنعتي کېدو برخه کې د ګاونډی هېوادونو د رقابتي زیاتو ستونزو سره مخ دی، دولت هڅه کوي د صادراتو اندازه د کوچنی او منځني کاروبارونو او معدني موادو برخه کې زیاته کړي او د هغه توکو تولید باندې کار وکړی کوم چې په زیاته اندازه واردیږي. د کوچنی او منځنيو کاروبارونو د استراتیژي مطابق په اوسط ډول د ۵۰۰ میلیون ډالرو په اندازه وارداتي بدیل لرو.

افغانستان کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو فرصتونه

افغانستان او په خاص ډول کابل ښار د تجارت، پانګونې او کوچنی او منځنيو کاروبارونو لپاره له فرصتونو ډک ښار بلل کيږي. کوچنی او منځني کاروباریان په داسې برخو کې پانګونې کوي چې د نسبي او مطلق ښېګڼې درلودونکی او په داخلي معیارونو برابرې وي.

افغانستان او په خاص ډول کابل ښار کې په کوچنیو او منځنیو کاروبارونو کې د پانګونې په برخه کې لاندې فرصتونه شتون لري

۱. د داغمو برخه کې پانګونه
۲. د روغتیا برخه کې پانګونه
۳. د تکنالوژي برخه کې پانګونه
۴. د خوراکي توکو په برخه کې پانګونه
۵. د ښیښې تولیداتو په برخه کې پانګونه

۶. د قرطاسپې تولید کې پانگونه

۷. د سینگار او کالو برخه کې پانگونه

۸. د مینځلو موادو په برخه کې پانگونه

۹. د ودانیزو موادو برخه کې پانگونه

۱۰. تعلیمي او تحصیلی برخو کې پانگونه

۱۱. د غیر الکولي مشروباتو په برخه کې پانگونه

په هیواد کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو ستونزې

د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو ستونزې په دوه برخو تقسیم شويدي.

۱. د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو داخلي ستونزې: دکاروبارونو داخلي ستونزې هغه دي چې سازمان یې کنترولولای شي. لکه:

۱. د مالی سرچینو کموالی.

۲. د مسلکی او فني پوهې کموالی.

۳. مدیریتي ستونزې چې دکاروبارونو عمده مدیریتي ستونزې عبارت دي له؛

۱. دکاروبارو د شروع په اړه کافی معلومات نه لرل.

۲. دکاروبار مخته وړلو لپاره د واضح او جامع لیدلوري نشتون.

۳. د سمې رهبري نشتوالی.

۴. د واضح کاري پلان نشتوالی.

۵. د راتلونکې لپاره د ستراتیژی نشتوالی.

۶. د بازار په اړه کافی معلومات نه لرل.

۷. د بازار موندنې کافی مهارتونو نشتوالی.

۸. دگومارنې منظم سیستم نه لرل.

۹. د دفتر داری، مالی او اداري منظم سیستم نشتوالی (ضیاء، ۲۰۲۰).

۲. د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو بیرونی ستونزې: هغه ستونزې چې دکاروبارونو څخه بهر وي او

کاروبارونه یې د کنترول صلاحیت او امکانات نه لري د بهرنیو ستونزو په نامه یادېږي.

په لاندې ډول دکاروبارونو د بهرنیو ستونزو یادونه کوو:

۱. په یو هیواد کې اقتصادي او سیاسي ستونزې.

۲. تکنالوژي د محدود لاس رسی

۳. د نړیوالو مرستو او همکارو کمیټت.
۴. د زبربناو کمیټت.
۵. مالی او اداري غیر مسلکي مدیریت.
۶. ځمکو ته محدود لاسرسی.
۷. د ځینې تقنیني او تخنیکي اسنادو پیچلتیا (ضیاء، ۲۰۲۰).

مناقشه

داڅېړنه د تېرو څېړنو لاسته راوړنې تائیدوي، ځینې عوامل او ستونزې چې د ځینو محدودیتونو له امله تېرو څېړونکو نظر کې نه وو نیولي، کونښنې مو کړي چې په دغه څېړنه کې هغه د نویو عواملو په توګه مطالعه کړو.

سروش هېواد کې د غربت او بېکارۍ کمولو کې د کوچنی او منځنیو کاروبارونو رول تر عنوان لاندې څېړنه کې د کار زمینه برابرول له مهمو مسائلو ښودلې و چې ۲۰۱۶ کال کې له ۴۰٪ زیات پر شرایطو برابر کسان یې بېکار ښودلی وو، په داسې حال کې چې هر کال په زرګونو نور ماهر کسان یادې کټګورۍ ته داخلېږي. زیاتر مخ پر ودې هېوادونو ثابته کړې ده چې کوچنی او منځنی کاروبارونه د کاري فرصتونو برابرولو نه یوازې بېکار کسان په کار ګوماري بلکې دولتي بېکاره کسان هم په کار ګماری.

په دغه څېړنه کې څېړونکي په دې نظر وو چې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو د ودې په پایله کې د غربت کچه کمېږي او همدارنګه څېړونکي له دې نظر سره موافق وو چې کوچنی او منځنی کاروبارونه د ګومارنې سطحه په لوړولو کې ډېر موثر دی.

د سوداګرۍ او صنایعو وزارت د راپور په اساس کوچنی او منځنی کاروبارونه د هېواد له ۵۰٪ زیات کورنی ناخالص تولیدات تولید او له ۷۵٪ زیات کاري فرصتونه د همدې سکتور له خوا تولید شوي دي. د OECD راپور چې په ۱۹۹۹ کال کې خپور شوي د نړۍ ۴۸-۸۸ سلنه ګومارنې د یادو سکتورونو په اساس ښيي. ۷۵٪ نوي کاري فرصتونه د نویو منځته راتلونکو کاروبارونو په واسطه رامنځته کېږي چې د ګومارنې، او بېکارۍ له منځه وړلو برخه کې زیات رول لري (د سوداګرۍ او صنایعو وزارت، ۲۰۱۲).

صدف او ظفر د پاکستان اقتصادي پرمختګ کې د کاروبارونو رول تر عنوان لاندې څېړنه په ۲۰۱۷ کال کې تر سره کړې چې پایلې یې داسې وې: د پاکستان، چین او هند هېوادونو د اقتصادي ودې اصلي لامل د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو وده وه. د سرته رسېدلې څېړنې په اساس د پاکستان ۳۰٪ صادرات، د هند هېواد ۴۰٪ ناخالص داخلي تولیدات او چین ۶۰٪ ناخالص تولیدات د یادو کاروبارونو په واسطه تولیدېږي. کوچنی او منځنی کاروبارونو پاکستان کې ۳،۲ میلیون کسان په دندو ګومارلي (ظفر و صدف، ۲۰۱۷).

پایلی

یاده څېړنه کې له گډو یا مختلط میتود گټه اخیستل شوې چې په پوله کې معلومات له یوې پراخه کره کتنې او دویم لاس معلومات پرمټ ترسره شوې ده. کوچنی او منځني کاروبارونه د یو ځانگړي تعريف درلودونکي نه دي بلکه د هر هیواد اقتصادي او ټولنيز حالت ته په کتو سره د کارمندانو، پانگې خرڅېدو او نورو معیارونو په نظر کې نیولو سره تعريف شويدي.

د څېړنې پایلې په گوته کوي چې کوچنی او منځني کاروبارونه د گومارنې فرصتونو، غربت کمولو، صادراتو زیاتوالي او بدیل وارداتو تولید او بالاخره د اقتصادي ودې سبب کيږي.

د افغانستان په شان هېوادونو ته د کوچنی او منځني کاروبارونو پراختیا د ځانگړي اهمیت درلودونکې ده. د لویو اقتصادي پروژو تطبیق لپاره د زیربناوو او کافی پانگې نشتوالی، د کمزوری اقتصادي حالت په خاطر زیاتره اقتصادي پروژې د کمې مودې لپاره پلي کيږي. معلومه ده د هېواد زیاتره وگړي د غربت تر کرښې لاندې ژوند کوي او بېکاری هم زیاته ده، نو کوچنی او منځنيو کاروبارونو ملاتړ ضروري ده. ځکه یاد کاروبارونه د هېوادونو د اقتصاد هسته یا مرکز بلل کيږي او د بېکاری په کمولو کې مهم رول لري.

د نړۍ زیاتره هېوادونو د کوچنی او منځنيو کاروبارونو د ملاتړ سیاست ته مخه کړې او د یادو کاروبارونو د پایښت او منځته راتگ لپاره هر ډول فعالیتونه سرته رسوي لکه لاندې سیاستونه: د زیربناوو سیاست، د مالی اعتبارونو سیاست، تخنیکي او روزنيزې تگلارې، مشورتي سیاست، د بازار سیاست او بازار څېړنه. دکوچنی او منځني کاروبارونو د پرمختگ برخه کې دولت لاندې څلور مهمې دندې لري: پالیسي برابرول، د اسانتیاوو رامنځته کول، تنظیم او همغږي کول.

له بل پلوه د پانگوالو ځانی او مالی امنیت، د کورنیو تولیداتو ملاتړ، د کاروبار ښه والی په پار د مسولو وگړو او پانگوالو تشویق د کاروبارونو په وده کې موثر تماميږي. د پانگوالو د مالی او ځاني امنیت، کورنیو تولیداتو نه ملاتړ، د مسولو کسانو ښه کار او سلوک نه کول، کار اهل کار ته نه سپارل، د مسلکي کسانو تېښتې او امنیتي حالت ته نه متوجې کېدل د نویو کاروبارونو د له منځه تلو او د نورو د ودې نه د لوېدو سبب کيږي. پایلې په ډاگوي چې مخ پر ودې هېوادونو کې کوچنی او منځني کاروبارونه د بېکاره او دولتي اضافه کارکوونکو لپاره د کار زمينې برابرې.

وړاندیزونه

د څېړنې څخه لاسته راغلو پایلو کې د کاروبارونو د ودې او پرمختگ لپاره د دولت پاملرنه اړینه بلل شويده. ځکه د کاروبارونو ملاتړ او وده د عاید لوړولو، گومارنو زیادت او غربت کمولو کې مناسبه او ښه

لاره ده. د بې حده زیاتې بېکاری او نویو کاروبارونو د له منځه تللو لپاره لازمه ده دولت د کاروبارونو د ودې او پرمختګ په پار ملاتړ وکړي:

په هیواد او په خاص ډول کابل ښار کې د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو اهمیت، ستونزو او اقتصادي اثراتو تر عنوان لاندې څېړنې د لاسته راغلو پایلو په نظر کې نیولو سره لاندې وړاندیزونه وړاندې کوو:

۱. کوچنیو او منځنیو کاروبارونو ته د پولي سرچینو برابرولو اسانتیا.
۲. د پانګوالو مالی او ځاني امنیت ته توجه کول.
۳. د کوچنیو او منځنیو کاروبارونو سروې او سمه پیژندنه.
۴. نویو بازارونو ته د لاس رسي په پار د کاروبارونو ظرفیت لوړول.
۵. د فعالیتونو پراختیا او تجهیزاتو پیر په پار کاروبارونو ته قرضو ورکولو او بانکي راکړو ورکړو کې اسانتیا رامنځته کول.
۶. د کاروبارونو د پراختیا لپاره د لنډ مهاله، منځ مهاله او اوږد مهاله پلانونو برابرول.
۷. د داخلي تولیداتو نه د استفادې په پار د خلکو ذهنونه جوړول څو داخلي تولیدات حمایت شي.
۸. د ځواب ویونکي کریکولم په پار د خصوصي او دولتي سکتور همکاري تر څو واحد او کامل کریکولم ولرو.
۹. د کاروبارونو رسمي کېدو او رجسټریشن پروسه اسانه کول.
۱۰. د مرکزي اسيا هېوادونو سره ښې اړیکې منځته راوړل.

منابع

- سلطانی، زهراء خوشنود، زهراء اکبری آلشئی. (۱۳۹۰). گزارش سازو کارهای تامین مالی شرکتهای کوچک و متوسط تهران، چاپ بانک مرکزی اسالمی ایران.
- مدثر ذبیح الله. (۱۳۹۵). عوامل رشد و انکشاف تشبثات کوچک و متوسط در کشورهای در حال انکشاف، مجله علمی پوهنخی اقتصاد، شماره (۱۰) صفحات ۲۱-۲۸ کابل.
- مشعل، مجیب. (۱۳۹۲). توسعه تشبثات کوچک و متوسط و تجارت منطقوی در افغانستان، کابل.
- وزارت تجارت و صنایع. (۱۳۹۳). فرصت های سرمایه گذاری، کابل.
- وزارت تجارت و صنایع. (۲۰۱۷). ریاست تنظیم و انکشاف امور تشبثات کوچک و متوسط، کابل.
- وزارت تجارت و صنایع. (۲۰۲۲). بهبود رقابت در تشبثات کوچک و متوسط در کشور های عضو همکاری های اسالمی، کابل.
- وزارت تجارت و صنایع. (۲۰۱۵). پالیسی اقتصادی وزارت تجارت و صنایع برای رشد تشبثات، کابل، وزارت تجارت و صنایع.
- اطاق های تجارت و صنایع. (۲۰۱۳). سروی کار و بار، کابل، اطاق های تجارت و صنایع.
- شیرازی، حبیب. (۱۳۹۰). برسی ایجاد و توسعه کسب و کارهای کوچک در رشد اقتصادی ایران، ایران، انتشارات سمت.
- شینواری، نصیبه. (۱۳۹۵). پیامدهای اقتصادی ایجاد تشبثات کوچک و متوسط، کابل، پوهنتون کابل.
- مصطفی، صدف، ظفر، احمد. (۲۰۱۷). تشبثات و نقش آن در انکشاف اقتصاد، پاکستان کراچی.
- سروش، عبدالکریم. (۱۳۹۵). نقش کسب و کار های کوچک و متوسط در کاهش فقر و بیکاری در کشور، کابا، مجله پوهنخی اقتصاد.
- حلیمی، عبدالملک. (۱۳۹۶). نقش کسب و کارهای کوچک و متوسط در کاهش فقر و بیکاری در افغانستان طی سال های ۱۳۸۰ الی ۱۳۹۴، کابل.
- انالویی، فرهاد، کرمی، آزدر. (۱۳۸۹). مدیریت استراتژییک در صنایع کوچک و متوسط چاپ دوم، تهران، انتشارات امیر کبیر.
- آصفی، حسیب هلا. (۱۳۹۴). چالش ها و فرصت های موجود در توسعه تشبثات کوچک و متوسط در شهر کابل (تیزس ماستری)، کابل، کتاب خانه پوهنخی اقتصاد.

اختلال اوتیسم از تشخیص تا درمان

پوهنیار نیلوفر اکرمی

دپارتمنت روان‌شناسی، پوهنځی روان‌شناسی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان
ایمیل: n.akrami21@gmail.com

چکیده

اوتیسم، اختلال پیچیده عصبی-تحوالی است که با آسیب شدید در تعاملات اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و وجود رفتارها، علائق و فعالیت‌های کلیشه‌ای مشخص می‌شود. این مقاله با هدف بررسی علل و راه‌های درمان اوتیسم به روش کتابخانه‌ای به رشته تحریر درآمده است و نتایج آن نشان می‌دهد که اوتیسم یک اختلال جدی در تکامل عصبی است. ژنتیک عامل اصلی ایجادکننده آن به‌شمار می‌رود، اما انواع مختلف نقص و ناهنجاری در سیستم عصبی مرکزی مانند اتصال ناکافی نیورون‌های بخش عقبی و جلویی مغز و عوامل متعدد محیطی نیز می‌تواند به اوتیسم منجر شود. علائم و نشانه‌های اختلال ممکن است در زمان نوزادی بروز کنند و شاید هم این اتفاق نیافتد، ولی نشانه‌های این بیماری حتماً بین بیست و چهار ماهگی الی شش سالگی خود را نشان خواهند داد. هرچند درمان قطعی برای این اختلال وجود ندارد، اما درمان به موقع می‌تواند تغییرات بزرگی در زندگی کودکان مبتلا به آن ایجاد کند.

اصطلاحات کلیدی: اختلالات تحولی رشدی؛ اوتیسم؛ اختلال آسپر و وگر؛ سندروم رت؛ اختلال فروپاشنده دوران کودکی

Autism Spectrum Disorder from Diagnosis to Treatment

Jr. Teaching Assistant Nilofar Akrami

Department of Psychology, Faculty of Psychology, Kabul University, Kabul,
Afghanistan

Email: n.akrami21@gmail.com

Abstract

Autism is a complex neurodevelopmental disorder characterized by severe impairment of social interactions, communication skills, and stereotyped behaviors, interests, and activities. This article aims to investigate the causes, factors, and ways of treating autism in a library method, and its results show that autism is a severe disorder in neurodevelopment. Genetics is the leading cause, but various defects and abnormalities in the central nervous system, such as the insufficient connection of neurons in the retral and front part of the brain, and numerous environmental factors can also lead to autism. The symptoms of this disorder may or may not appear in infancy, but the symptoms will show between the ages of twenty-four months and six years. Although there is no definitive treatment for this disorder, timely treatment can make a big difference in the lives of children with the disorder.

Keywords: Developmental Disorders; Autism; Asperger and Weger Disorder; Rat Syndrome; Childhood Disorder

مقدمه

واژه اوتیسم برای اولین بار در سال ۱۹۱۲ در نوشته‌های بلولر مورد استفاده قرار گرفت که برای توصیف افراد با اختلال طیف اوتیسم از آن استفاده نشده بود، بلکه به تفکر اوتیسمی در مقابل تفکر منطقی اشاره داشت. به همین خاطر بلولر را پیش‌گام اختلال طیف اوتیسم می‌دانند. آثار اولیه در زمینه اختلال طیف اوتیسم با انتشار دو مقاله علمی توسط دو داکتر به نام‌های لئوکانر و هانس اسپرگر که به‌طور مستقل کار می‌کردند، شروع شد (جلیل آب‌کنار، رضوی و عاشوری، ۱۳۹۵).

اختلال طیف اوتیسم از ناتوانی‌های عمده‌ای دوران کودکی است که زمینه‌ساز فشارهای روانی بسیاری برای کودک و خانواده می‌باشد (عالی و دیگران، ۱۳۹۳). مشخصه‌ای این اختلال محدودیت شدید در چندین زمینه مهم رشد (تعامل و ارتباط، رفتار متقابل اجتماعی و توانایی بهره‌گیری از تخیلات)، می‌باشد که جهت تشخیص آن لازم است علائم رفتاری در تمام زمینه‌های ذکر شده فوق، قبل از سن سه سالگی در شخص موجود باشند. حتی در صورتی که والدین متوجه شوند که در دوران شیرخوارگی مشکلاتی وجود دارد، تشخیص اوتیسم پیش از سن هجده ماهگی بسیار دشوار است. دلیل این امر این است که انحرافات رفتاری که برای تأیید تشخیص به کار می‌روند، هنوز تا این سن تکامل نیافته‌اند. اغلب افراد مبتلا به اوتیسم دارای اختلالات رشد نیز هستند. با این وجود حتی افراد دارای رشد طبیعی نیز ممکن است مبتلا به اوتیسم باشند. به این حالت اوتیسم با عملکرد بالا اطلاق می‌شود (زاندر، ۲۰۰۵). اوتیسم اختلال نسبتاً نادر است، اما واقعات آن در سراسر جهان روی می‌دهد و فاقد الگوی مرتبط با طبقه اجتماعی یا پیشینه تحصیلی است و گمان نمی‌رود که این اختلال به‌خاطر رفتارهای سرپرست کودک ایجاد گردد ((خرم آبادی، فرخی و قره‌گوزلو، ۱۳۹۰).

نظر به تحقیقات انجام شده شیوع جهانی این اختلال رو به افزایش است. به همین دلیل در هجدهم دسامبر سال ۲۰۰۷، سازمان ملل متحد به پیشنهاد نمایندگان کشور قطر در این سازمان، قطعنامه‌ای چهار ماده‌ای را به تصویب رساند که طی آن روز دوم اپریل را «روز جهانی آگاهی از اوتیسم» نامید. در سال‌های اخیر تحقیقات زیادی در زمینه شیوع، عوامل و درمان این اختلال در ممالک بیرونی صورت گرفته است، اما در افغانستان این بیماری بسیار ناشناخته مانده است و منابع علمی که بتواند خانواده‌ها و مراجع مربوط را در حل مشکلات افراد مبتلا به این اختلال کمک کند، در این کشور وجود ندارد. از سوی دیگر عدم آگاهی نسبت به اوتیسم سبب می‌شود که خانواده‌ها دیرتر به مشکل کودک پی ببرند و در نتیجه هم‌زمان طلایی از دست برود و هم زندگی در جامعه برای این کودکان و خانواده‌های آن‌ها مشکل شود. بدون توصیف دقیق هیچ پدیده‌ای در جهان نمی‌توان توقع بهبود و رفع مشکلات آن‌را

داشت و اختلال اوتیسم هم از این امر مستثنی نیست. بنابراین، نگارنده وظیفه خود می‌داند تا در جهت بلند بردن آگاهی مردم نسبت به این بیماری تلاش کند. این مقاله با هدف بررسی راه‌های تشخیص و درمان این اختلال به روش کتابخانه‌ای به رشته تحریر درآمده است.

اختلال طیف اوتیسم

اوتیسم، اختلال پیچیده عصبی-تحوالی طول عمری است (تقی‌پور و نعمتی، ۱۳۹۷). که با آسیب شدید در تعاملات اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و نیز وجود رفتارها، علایق و فعالیت‌های کلیشه‌ای مشخص می‌شود (حیدری و همکاران، ۱۳۹۲). علایم و نشانه‌های اولیه این اختلال به‌طور معمول در اوایل دوره رشد ظاهر می‌شوند، با این حال، نقص در تعاملات اجتماعی و الگوهای رفتاری ممکن است تا زمانی که کودک قادر به رویارویی با امور اجتماعی، آموزشی و شغلی نیست، به‌عنوان علایم این اختلال شناخته نشوند (Bai, 2014).

واژه اوتیسم از کلمه یونانی اوتوس به معنی خود گرفته شده است و برای اشاره به افرادی به‌کار می‌رود که دامنه اندکی از روابط شخصی و تعامل محدود شده با محیط دارند (جلیل آبکنار، رضوی و عاشوری، ۱۳۹۵). در حال حاضر بیماری اوتیسم به‌عنوان طیف (شامل اوتیسم، اختلال آسپر و وگر، سندروم رت، اختلال فروپاشنده دوران کودکی و اختلال فراگیر تحولی که به‌گونه‌ای دیگر مشخص نشده است)، در نظر گرفته می‌شود، زیرا تظاهرات آن بسیار متنوع و ناهمگون است. به‌عنوان مثال در یک سرطیف بیماری اوتیسم، ضریب هوشی زیر ۴۰ و در سر دیگر آن افراد نابغه با توانایی هوشی خیلی بالا قرار دارند، گرچه دارای نقص در تعاملات اجتماعی و ارتباطی می‌باشند (مختاری و کریم‌زاده، ۱۳۹۶). اصطلاح طیف بر ناتوانی‌های همراه با اختلال اوتیسم اشاره دارد که پیوستاری از نسبتاً خفیف تا بسیار شدید دارد (جلیل آبکنار، رضوی و عاشوری، ۱۳۹۵). این ناتوانی‌ها با ماهیتی فراگیر در مراحل اولیه‌ی رشد آشکار شده و زنده‌گی فرد را در طول دوره‌ای حیات تحت تأثیر قرار می‌دهند. اختلالات شناختی، مشکلات رفتاری، خلق و خوی آشفته و تحریک‌پذیر، کارکرد انطباقی پایین، فقدان توانایی خود مراقبتی، مشکلات زبان، ناتوانی یادگیری و نیاز به مراقبت برای تمام عمر نه تنها بر فرد مبتلا بلکه بر مراقبین او، خانواده، معلمان و جامعه تأثیر می‌گذارند (عالی و دیگران، ۱۳۹۳).

علل اوتیسم

شواهد علمی بسیار محکم درباره مولفه‌های وراثتی اختلال طیف اوتیسم وجود دارد. تحقیقات نشان داده‌اند که وقتی تشخیص داده می‌شود که کودکی دارای اختلال طیف اوتیسم است، به احتمال ۵۱ درصد خواهر یا برادر کوچک‌ترش هم مبتلا به اختلال طیف اوتیسم تشخیص داده می‌شود. این مقدار از ۵۲ تا

۵۷ بار بیش‌تر از آن‌چه است که در جمعیت عادی اتفاق می‌افتد. وقتی یکی از دوگانگی‌های هم‌سان یا یک تخمکی دارای اختلال طیف اوتیسم باشد، نسبت به دوگانگی‌های ناهم‌سان یا دو تخمکی به احتمال بیش‌تری دوگانگی دیگر هم این اختلال را دارد. افزون بر این، حتی اعضای خانواده افراد با اختلال طیف اوتیسم، به احتمال بیش‌تر ویژگی‌های شبه ایتستیک نشان می‌دهند. این ویژگی‌ها که با معاینه کلینیکی مشخص نمی‌شوند و عبارتند از: نداشتن دوستان صمیمی، گوشه‌گیری، علایق محدود و انجام کارهای تکراری (جلیل آبکنار، رضوی و عاشوری، ۱۳۹۵). هرچند تحقیقات مختلف نقش بارز وراثت را در اختلالات طیف اوتیسم تأیید کرده‌اند، اما تاکنون ژن‌های که مسئول انتقال این اختلال هستند، مشخص نشده‌اند (گنجی، ۱۳۹۳).

درحالی‌که وراثت عامل اصلی اوتیسم شناخته شده است، این اختلال می‌تواند توسط هر عاملی که سیستم عصبی مرکزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ایجاد شود (روح‌پرور، کرمی و مددی، ۱۳۹۳). محققان از فنون تصویربرداری عصبی استفاده می‌کنند تا مشخص کنند که کودکان و بزرگسالان با اختلال طیف اوتیسم در چند حوزه از مغز خود، نارسایی‌های عصبی - شناختی دارند. نتایج تحقیقات حاکی از آن است که حجرات مغزی افراد با اختلال طیف اوتیسم، پیوندها و اتصال‌های ناقصی را نشان می‌دهد که از آن به‌عنوان اتصال ناکافی نورونی یاد می‌شود که توانایی برای ارتباط با دیگران را مختل می‌کند. هم‌چنین محققان دریافتند اتصال ناکافی نورونی در افراد با اختلال طیف اوتیسم بین بخش جلویی و پشتی مغز است و این لوب‌ها به ترتیب مسئول کارکردهای اجرایی و پردازش ادراک دیداری هستند (جلیل آبکنار، رضوی و عاشوری، ۱۳۹۵). کالبد شکافی افراد مبتلا به اوتیسم نشان می‌دهد که در بعضی مناطق مغز این افراد مانند دستگاه لمبیک و مخچه ناهنجاری‌های وجود دارد و نورون‌های این نواحی از مغز شان کوتاه‌تر بوده، کم‌تر رشد یافته‌اند (گنجی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر عوامل محیطی بسیاری در بروز اوتیسم نقش دارند از جمله: تغذیه، آلوده‌کننده‌های محیطی، آنتی‌بیوتیک‌ها، آلرژی‌ها، واکسین‌ها و بقایای سمومی که روی اعصاب اثر می‌گذارند (نوروکستین‌ها) (ابراهیمی پارسا، ۱۳۹۸).

هم‌چنین نتایج تحقیقات حاکی از آن است که حجم مغز کودکان مبتلا به اوتیسم بزرگ‌تر است (Sparks and etl, 2002). به‌طوری‌که مغز و سر این کودکان به‌طور ناگهانی و بیش از حد رشد می‌کند که احتمال می‌رود هرچه زودتر از نخستین سال زندگی شروع شود، سپس سرعت رشد آن کاهش می‌یابد، تا این‌که در نوجوانی به اندازه طبیعی می‌رسد (جلیل آبکنار، رضوی و عاشوری، ۱۳۹۵).

میزان شیوع اوتیسم

به نقل از زاندر (۲۰۰۵)، در سویدن به‌طور تقریبی ۱ تا ۲ کودک در هر ۱۰۰۰ کودک مبتلا به اوتیسم می‌باشد و در سال ۲۰۱۰ در آمریکا آمار کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم یک نفر از هر ۱۱۰ نفر اعلام شده بود (Rosenberg and etl, 2011). شیوع این بیماری در پسران چهار برابر بیش‌تر از دختران است (مختاری و کریم زاده، ۱۳۹۶). متخصصان در این زمینه معتقدند که مردان مبتلا به اوتیسم بیش‌تر از زنان، مشکلاتی در رفتارهای بیرونی (بیش‌فعالی، پرخاش‌گری) از خود نشان می‌دهند که این خود تشخیص آن‌ها را آسان می‌کند. از سوی دیگر، زنان مبتلا به این اختلال از نظر اجتماعی سازگار بوده و رفتارهای اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و دوستی بهتری را نسبت به مردان از خود نشان می‌دهند (De Schipper and etl, 2016).

روش‌های تشخیص اوتیسم

برای تشخیص اوتیسم در یک کودک باید رفتار، ارتباط و سطح رشد ذهنی او به دقت بررسی شود. از آنجایی‌که بعضی از علائم این بیماری با بعضی از بیماری‌های دیگر مشترک است، ممکن متخصصان آزمایش‌ها و آزمون‌های صحیح متفاوتی را برای کودک تجویز کنند تا از وجود یا عدم وجود مشکلات دیگر در کودک مطمئن شوند. با یک بررسی کوتاه در یک جلسه ممکن نیست که بتوان به‌طور قطعی وجود اوتیسم را در کودکی ثابت کرد. مشاهدات والدین و بررسی کامل مراحل رشد کودک از الزامات تشخیص اوتیسم در یک کودک است. در نگاه اول ممکن است کودک اوتیستیک به‌نظر عقب مانده ذهنی، دارای اختلال رفتاری، دارای مشکل شنوایی و یا دارای رفتارهای عجیب به‌نظر برسد. البته ممکن است تمام این علائم در یک کودک اوتیستیک وجود داشته باشند که این امر خود باعث مشکل‌تر شدن تشخیص می‌شود (اکبری بیاتیانی، ۱۳۹۷).

علائم و نشانه‌های اوتیسم ممکن است در زمان نوزادی بروز کنند و شاید هم این اتفاق نیافتد، ولی نشانه‌های این بیماری حتماً بین بیست و چهار ماهگی الی شش سالگی خود را نشان خواهند داد. انجمن ملی پرورش و سلامت کودکان در آمریکا این پنج سؤال اولیه زیر را برای معاینه کودک اوتیستیک تهیه کرده است:

۱. آیا کودک شما تا قبل از ۱۲ ماهگی صداسازی و نجوا داشته است؟
۲. آیا کودک شما تا قبل از ۱۲ ماهگی از اشاره، اداها، گرفتن دست دیگران استفاده کرده است؟
۳. آیا کودک شما تا قبل از ۱۶ ماهگی از کلمات تنها استفاده کرده است؟

۴. آیا کودک تا قبل از ۲۴ ماهگی از ترکیب دو کلمه استفاده کرده است؟

۵. آیا کودک کدام از مهارت‌های کلامی و اجتماعی خود را از دست داده است؟

در صورت جواب منفی به چهار سؤال اول و جواب مثبت به سؤال آخر احتمال وجود اوتیسم در کودک داده می‌شود. قابل یادآوری است که تشخیص دقیق اوتیسم مستلزم بررسی دقیق و جامعی است که توسط گروهی از افراد متخصص و آگاه مشتمل بر متخصص اطفال، روان‌شناس، مشاور آموزش و یادگیری کودکان، متخصص اعصاب، متخصص گفتاردرمانی و سایر متخصصان در زمینه اوتیسم، صورت می‌گیرد (اکبری بیاتانی، ۱۳۹۷). هم‌چنین تحقیقات نشان داده‌اند که بررسی ساختار مغز ممکن است اطلاعاتی در مورد اوتیسم فراهم سازد. بنابراین، از تصویربرداری با تشدید مقناطیسی یا MRI نیز برای تشخیص این بیماری استفاده می‌شود (مختاری و کریم زاده، ۱۳۹۶).

ملاک‌های تشخیصی اختلال طیف اوتیسم در DSM-5

الف: فرد به‌طور دایم در موقعیت‌های مختلف، در ارتباط اجتماعی و تعامل اجتماعی مشکل دارد و این موضوع را معیارهای زیر نشان می‌دهند:

۱. فرد در تقابل اجتماعی-هیجانی نقص دارد. این نقص روی یک پیوستار قرار دارد که از نزدیک شدن به دیگران به‌صورت غیرعادی و عدم مصاحبت نوبتی شروع می‌شود، از علاقه اندک به اشتراک گذاشتن علایق، هیجان‌ها و عواطف خود و واکنش نه‌چندان زیاد و مناسب به علایق، هیجان‌ها و عواطف دیگران عبور می‌کند و به بی‌اعتنایی کامل به تعامل اجتماعی و پیش‌قدم شدن در آن خاتمه می‌یابد.
۲. فرد در رفتارهای ارتباطی غیرکلامی که برای تعامل اجتماعی ضرورت دارد، نقص دارد. نقص در رفتارهای ارتباطی غیرکلامی یک پیوستار است که از ضعف فرد در ادغام روش‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی شروع می‌شود، از ناهنجاری در تماس چشمی و زبان بدن، یا نقص در درک روش‌های غیرکلامی و استفاده از آن‌ها عبور می‌کند و به فقدان کامل حالات هیجانی صورت یا ژست‌های بدنی خاتمه می‌یابد.
۳. فرد در ایجاد، حفظ و درک روابط میان فردی نقص دارد. نقص در ایجاد و حفظ روابط میان فردی یک پیوستار است که از دشواری در تنظیم رفتار برای مطابقت داشتن با موقعیت‌های اجتماعی مختلف شروع می‌شود، از دشواری در بازی‌های تخیلی با دیگران و دوست پیدا کردن عبور می‌کند و به عدم علاقه ظاهری به مردم خاتمه می‌یابد (به نظر می‌رسد که فرد به دیگران علاقه ندارد).

ب: مجموعه‌ای از رفتارها، علایق و فعالیت‌های محدود و تکراری که حداقل دو مورد از موارد زیر آن‌را نشان می‌دهند:

۱. فرد حرکات فیزیکی کلیشه‌ای و تکراری دارد، یا از اشیا همیشه به یک شکل استفاده می‌کند (مثلاً حرکات کلیشه‌ای ساده، تکرار گفتار، استفاده تکراری از اشیا).
 ۲. فرد به شدت پایبند روتین است، رفتارهای کلامی و غیرکلامی او نظم و ترتیب خاصی دارند و به شدت در مقابل تغییر مقاومت نشان می‌دهند.
 ۳. فرد علایقی بسیار محدود و ثابت دارد که از لحاظ شدت یا میزان توجه غیرعادی هستند.
 ۴. واکنش افراطی یا تفریطی در مقابل محرک‌های حسی یا علاقه غیرمعمولی به بعضی جنبه‌های حسی محیط (مثل: فرد ظاهراً است، به بعضی صداها یا بافت‌های اشیا واکنش خصمانه نشان می‌دهد، بعضی اشیاء را به‌طور افراطی بو یا لمس می‌کند، به بعضی نورها یا اشیای چرخان علاقه بسیار شدیدی نشان می‌دهد).
- ج: علایم باید در نوزادی و خردسالی وجود داشته باشد (هرچند ممکن است فقط زمانی به چشم بیاید که الزام‌های اجتماعی از توانایی‌های محدود فرد فراتر می‌روند، یا ممکن است راهبردهایی که فرد در دوره‌های بعدی زندگی یاد گرفته است آن‌ها را پنهان کنند).
- د: علایم در عملکرد اجتماعی، شغلی یا سایر زمینه‌های عملکردی مهم اختلال ایجاد می‌کنند.
- و: معلولیت ذهنی یا تأخیر رشدی کلی نمی‌تواند علت بهتری برای این علایم باشد (گنجی، ۱۳۹۳).

درمان اوتیسم

اوتیسم یک نقص عملکردی مادام‌العمر است که افراد مبتلا به آن مشکلات عملکردی شدید داشته و بدون حمایت دایم از سوی دیگران نمی‌توانند زندگی عادی داشته باشند (گنجی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، بسیاری از کودکان مبتلا به اوتیسم می‌توانند با تلاش‌های آموزشی زود هنگام، درست برنامه ریزی شده و طراحی شده برای هر فرد در یک محیط مناسب و خاص، رشد قابل ملاحظه‌ای داشته باشند. یکی از اهداف اصلی در این برنامه‌ها کمک به کودک برای تکامل برقراری ارتباط عملکردی است. آموزش باید بر آگاهی از شیوه‌های منحصر به فردی که کودکان مبتلا به اوتیسم فرا می‌گیرند، متمرکز باشد (زاندرا، ۲۰۰۵).

برای درمان اوتیسم، طیف گسترده‌ای از گزینه‌های درمانی وجود دارد که برخی از آن‌ها ممکن است منجر به تغییرات زیاد و برخی دیگر منجر به تغییرات ناچیز گردد (خرم‌آبادی، فرخی و قره‌گوزلو، ۱۳۹۰). محققان گزارش‌های گوناگونی را از تأثیر برنامه‌های مداخلات به‌موقع در درمان کودکان اوتیستیک

گزارش کرده‌اند. یکی از این برنامه‌های مداخله‌ای، برنامه‌ی مبتنی بر تحلیل کابردی رفتار (ABA) است که اقتباس شده از دیدگاه، اصول و برنامه‌های تغییر رفتار اسکینر است. در این برنامه سعی بر این است تا از طریق مشاهده مستقیم رفتار کودک، ارزیابی و تحلیل دقیق آن، رابطه میان محیط و رفتار کودک آشکار و نیز آن دسته از ویژگی‌های محیطی که می‌توانند موجب ایجاد رفتار جدید، تقویت و یا کاهش رفتار کودک گردد، کشف شود (حیدری و همکاران، ۱۳۹۲).

در روش تیج به جای این که به کودک یک مهارت و توانایی خاص آموزش داده شود، سعی بر این است که کودک مهارت‌های را بیاموزد که بتواند محیط اطراف خود و رفتارهای اطرافیان خود را بهتر درک کند. هم‌چنین در روش سان‌رایز که یکی دیگر از برنامه‌های آموزشی-درمانی این اختلال است، «والدین» درمان‌گران اصلی و شکل‌دهنده به برنامه آموزشی هستند. در این برنامه، به والدین آموخته می‌شود که به کودک خود عشق بورزند و به او احترام بگذارند و او را «آن‌چنان که هست» بپذیرند تا از طریق این پذیرش، کودک خود را به برقراری رابطه‌های دوجانبه در محیط خانه تشویق کنند. این روش دارای چهار مرحله است: ۱) بهبود سازگاری از طریق آموزش مهارت‌ها به کودک و تغییر محیط زندگی وی، ۲) همکاری خانواده، ارزیابی کودک برای درمان انفرادی و ۴) آموزش سازمان‌یافته (اکبری بیاتانی، ۱۳۹۷).

هم‌چنین در روش فلورتایم که شباهت زیادی با بازی درمانی دارد، در طی مراحل شش‌گانه، سعی بر این است که ارتباط کودک با یک فرد دیگر، از طریق برنامه‌های دقیق بازی، بیش‌تر و مؤثرتر شود و کودک با تقلید از او چگونگی رفتار را بیاموزد. مراحل این روش به شرح ذیل است: ۱) علاقه‌مندی به نور و صدا، ۲) توانایی در برقراری ارتباط با دیگران، ۳) توانایی انتخاب کردن اشیا، ۴) توانایی اشاره کردن و درک اشاره‌های دیگران، ۵) توانایی بیان نظر و عقیده و ۶) توانایی برقراری ارتباط بین اظهار نظر و اجرای آن (اکبری بیاتانی، ۱۳۹۷). در حال حاضر برای درمان اوتیسم از دارودرمانی نیز استفاده می‌شود. دواهای ضد روان‌پریشی رایج‌ترین دواهای هستند که برای درمان اوتیسم استفاده می‌شوند و از رفتارهای تکراری و کلیشه‌ای، انزوای اجتماعی و نیز از پرخاش‌گری و رفتارهای مشکل‌زا مانند اوقات تلخی‌های شدید، خودآزاری و بیش‌فعالی می‌کاهند (گنجی، ۱۳۹۳). اما این داروها نمی‌توانند فرد مبتلا به اوتیسم را شفا دهند، شخص را وادار به صحبت کنند یا سطح هوش فرد را افزایش دهند و یا باعث شوند فرد مهارت بیش‌تری کسب کند (سپهوندی و صاحب‌الزمانی، ۱۳۹۷).

نتیجه‌گیری

کودکان و بزرگسالان دارای اختلال طیف اوتیسم در زمینه ارتباط کلامی و غیرکلامی، مهارت‌های شناختی معمول و رفتارهای اجتماعی دارای مشکل می‌باشند. اختلال اوتیسم یک اختلال عصبی است در مراحل

اولیه رشد کودک نمایان می‌شود و باعث می‌شود تا فرد نتواند در زمینه رفتارهای اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی به‌درستی عمل کند. از وراثت به‌عنوان عامل اصلی اوتیسم یاد می‌شود، اما انواع مختلف نقص و ناهنجاری در سیستم عصبی مرکزی مانند اتصال ناکافی نیورون‌های بخش عقبی و جلویی مغز، و عوامل متعدد محیطی نیز می‌تواند به اوتیسم منجر شود. علایم و نشانه‌های اوتیسم ممکن است در زمان نوزادی بروز کنند و شاید هم این اتفاق نیافتد، ولی نشانه‌های این بیماری حتماً بین بیست و چهار ماهگی الی شش سالگی خود را نشان خواهند داد. علاوه بر ملاک‌های تشخیصی ذکر شده در نسخه پنجم رهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی، برای تشخیص این اختلال از تصویربرداری با تشدید مقناطیسی نیز استفاده می‌شود. هر چند تا کنون هیچ روش قطعی‌ای برای درمان مبتلایان به اوتیسم یافته نشده‌است، اما برنامه‌های آموزشی زود هنگام، درست برنامه‌ریزی شده و طراحی شده برای هر فرد در یک محیط مناسب و خاص، می‌توانند به بهبود عملکردهای ارتباطی افراد کمک کنند.

منابع

- ابراهیمی پارسا، فاطمه. (۱۳۹۸). «بررسی اختلالات زبانی کودکان مبتلا به اوتیسم»، رساله ماستری.
- اکبری بیاتبانی، زهرا. (۱۳۹۷). «اختلال طیف اوتیسم از تشخیص تا درمان»، مجله شفای خاتم، دوره ۶، شماره ۴، صص ۹۳-۱۰۱.
- تقی پور، کیومرث و نعمتی. (۱۳۹۷). «توانبخشی اختلال طیف اوتیسم از طریق فن آوری کمکی: مطالعه مروری نظامند»، فصلنامه سلامت روان کودک، دوره ۵، شماره ۳، صص ۱۹۳-۲۰۲.
- جلیل آبکنار، سیده سمیه، رضوی، فاطمه و عاشوری، محمد. (۱۳۹۵). «بررسی تحلیلی اختلال طیف اوتیسم در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی»، مجله تربیت استثنایی، سال ۱۶، شماره ۴، صص ۶۹-۵۹.
- حیدری و همکاران. (۱۳۹۲). «اثربخشی مداخله‌ی مبتنی بر تحلیل کاربردی رفتار بر افزایش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی و کاهش رفتار کلیشه‌ای در کودکان اوتیسم»، مجله اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی، دوره ۷، شماره ۲۸، صص ۷۷-۸۸.
- خرم آبادی، یدالله، فرخی، نورعلی و قره‌گوزلو، مریم. (۱۳۹۰). «تأثیر روش تحلیل رفتار کاربردی بر بهبود عملکرد کودکان اتیستیک ۵ تا ۱۰ ساله مرکز درمانی فرشچیان همدان در سال ۱۳۹۸»، فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، سال اول، شماره ۳، صص ۸۵-۱۰۶.
- روح پرور، رحیمه، کرمی، مهدیه و مددی، محسن. (۱۳۹۳). «مقایسه ویژگی‌های آوایی- واجی و صرفی- نحوی کودکان مبتلا به اوتیسم با کودکان سالم»، مجله علمی پژوهشی توانبخشی نوین - پوهن‌خ‌ی توانبخشی - پوهنتون علوم پزشکی تهران، دوره ۸، شماره ۳، صص ۶۸-۶۲.
- زاندر، اریک. (۲۰۰۵). مقدمه‌ای بر اوتیسم، ترجمه بهناز کلیلی.
- سپهوندی، سمیه و صاحب‌الزمانی، محمد. (۱۳۹۷). «بررسی تأثیر قصه‌گویی به روش ایفای نقش بر آگاهی حسی و شناختی و سلامت کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم»، مجله علمی پزشکی جندی‌شاپور، دوره ۱۷، شماره ۶، صص ۶۳۰-۶۲۱.
- عالی و همکاران. (۱۳۹۳). «طراحی درمان ترکیبی خانواده محور مبتنی بر مدل تحول یکپارچه‌ی انسان و مقایسه‌ی اثر بخشی آن با بازی درمانی فلور تایم بر کارکرد تحولی خانواده و تحول هیجانی-کارکردی کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم»، مجله اصول بهداشت روانی، سال ۱۷، شماره ۲، صص ۹۷-۸۷.
- مختاری، بهناز و کریم‌زاده، فریبا. (۱۳۹۶). «مروری بر بیماری اوتیسم با رویکردی بر مهم‌ترین نشان‌گرهای زیستی». مجله علوم پزشکی رازی، دوره ۲۴، شماره ۱۶۵، صص ۴۶-۳۵.
- Tonge, B., & Brereton, A. (2011). Autism spectrum disorders. *Australian family physician, 40*(9), 672.
- Sparks, B. F., Friedman, S. D., Shaw, D. W., Aylward, E. H., Echelard, D., Artru, A. A., ... & Dager, S. R. (2002). Brain structural abnormalities in young children with autism spectrum disorder. *Neurology, 59*(2), 184-192.
- De Schipper, E., Mahdi, S., de Vries, P., Granlund, M., Holtmann, M., Karande, S., ... & Zwaigenbaum, L. (2016). Functioning and disability in autism spectrum disorder: A worldwide survey of experts. *Autism Research, 9*(9), 959-969.
- Baio, J. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years- autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010.

- Rosenberg, R. E., Landa, R., Law, J. K., Stuart, E. A., & Law, P. A. (2011). Factors affecting age at initial autism spectrum disorder diagnosis in a national survey. *Autism research and treatment, 2011*.



نقش فعالیت صنفی بر یادگیری درس ریاضی شاگردان

پوهنیار الله محمد هساند

دیپارتمنت ساینس، پوهنځی تکنالوژی و معلوماتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: amhassand@gmail.com

چکیده

آموزش ریاضی در صنف روی فعالیت‌های صنفی متمرکز است و اجرای این فعالیت‌ها معمولاً شامل تعامل معلم - شاگرد به منظور تسهیل یادگیری ریاضیات است. از این رو، اجرای فعالیت‌های صنفی در صنف که سبب تأمل و مباحثه می‌شود یک روش سازنده برای آموزش ریاضیات است. یکی از مهم‌ترین نکات در آموزش ریاضی این است که شاگردان زمانی ریاضیات را می‌فهمند که یا خود روش‌هایی برای حل سؤالات بسازند و یا روش‌هایی موجود را امتحان کنند. این نکته با دیدگاه مروج کاملاً متفاوت است. براساس دیدگاه مروج، شاگردان زمانی ریاضیات را می‌فهمند که به توضیحات شفاف معلم گوش دهند و حل مسئله توسط معلم را مشاهده کنند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که در صنف‌های ریاضی برای این که فهم شاگردان از ریاضی رشد کند، باید فعالیت‌های ریاضی در صنف انجام شود که سبب تأمل و مباحثه در شاگردان می‌شوند، فعالیت‌های که از جنبه ریاضیاتی جذاب و متناسب با سویه شاگردان باشند. هم‌چنان نتایج تحقیق نشان می‌دهد که فهم شاگردان از ریاضی از طریق تدریس مستقیم به دست نمی‌آید بلکه از طریق حل مسائل و سؤالات که دارای نکات مهم ریاضی باشند.

اصطلاحات کلیدی: فعالیت‌های صنفی؛ آموزش ریاضی؛ تأمل و مباحثه؛ معلم؛ شاگردان

The Role of Class Activity on Students' Learning of Mathematics

Jr. Teaching Asstt. Allah Mohammad Hassand

Department of Science, Faculty of Information and Communication Technology,

Department of Science, Kabul University, Kabul, Afghanistan

Email: amhassand@gmail.com

Abstract

Mathematics learning in the classroom focuses on mathematical activities, and implementing these activities usually involves teacher-student interaction to facilitate mathematics learning. Therefore, implementing mathematical activities in the class that cause reflection and discussion is a constructive method for teaching mathematics. One of the most critical points in mathematics learning is that students understand mathematics when they create methods to solve problems or try existing methods. This point is entirely different from the perspective that is generally held. According to the general perspective, students understand mathematics when they listen to the teacher's clear explanations and observe the teacher's problem-solving. In this article, we will explain what is meant when we say students should be encouraged to create methods to solve problems or try existing methods. We will also illustrate why this point is essential for understanding mathematics.

Keywords: Mathematics Activities; Mathematics Learning; Reflection and Discussion;

Teacher; Students

هدف تحقیق

معمولاً در صنف‌های ریاضی با حل چند سؤال توسط استاد و شاگردان، ریاضی آموزش داده می‌شوند که اکثراً حل چنین سؤالات در صنف‌های ریاضی یا متناسب با سویه شاگردان نیست و یا هم شاگردان را ترغیب به تفکر و مباحثه بیش‌تر در مورد ریاضی نمی‌کنند. بناً در صنف‌های ریاضی باید فعالیت‌های انجام شود که شاگردان بین خود در مورد ریاضی تفکر و مباحثه کنند. هدف از این تحقیق، از نظر کیفی طرح فعالیت‌های صنفی ریاضی است که موجب تأمل و مباحثه در شاگردان می‌شوند. فعالیت‌های صنفی ریاضی که دارای نکات مهم ریاضی باشد که شاگردان از طریق تأمل و مباحثه با یافتن همان نکات مهم بتوانند به حل سؤالات دست یابند.

روش تحقیق

این مقاله با روش علمی مروری کتابخانه‌ای انجام شده است و در تهیه‌ی آن از انواع کتاب‌ها، مجلات، مقالات و سایت‌های معتبر استفاده شده است. هم‌چنان نویسنده مقاله با داشتن بیش از یک دهه تجربه تدریس در پوهنتون و اشتراک در چندین ورکشاپ و سمینار در مورد اصول تدریس و آموزش که از طریق وزارت تحصیلات عالی دایر گردیده بود، این مطالب را جمع‌آوری نموده است.

مقدمه

فعالیت‌های صنفی ابزارهای مهمی در صنف برای تقویت تفکر و استدلال ریاضی شاگردان هستند. سؤال که مطرح می‌شود این است که چرا فعالیت صنفی ریاضی مهم هستند؟ در پاسخ باید گفت که شاگردان از نوع کاری که در صنف انجام می‌دهند می‌آموزند و فعالیت صنفی ریاضی، نوع کاری که آن‌ها در صنف انجام می‌دهند را تعیین می‌کند. اگر بیش‌تر وقت شاگردان صرف حل مسئله‌های ریاضی روی ورق شود، شاگردان در این کار مهارت بیش‌تری به‌دست می‌آورند (Shimizu, Kaur, Huang, & Clarke, 2010). اگر بیش‌تر وقت شاگردان مصروف تماشای معلمی شود که سؤالات ریاضی را در صنف حل می‌کند و از این طریق روش‌های حل سؤالات را به شاگردان نشان می‌دهد، شاگردان در تقلید از معلم در سؤالات مشابه مهارت بیش‌تری به‌دست می‌آورند. اگر بیش‌تر وقت شاگردان صرف تفکر و تأمل درباره شیوه کار اشیاء، تفاوت و تشابه مفکوره‌ها و طرز‌العمل‌ها، ارتباط بین معلومات قبلی و موقعیت جدید شود، در این صورت روابط جدیدی در ذهن شاگردان ساخته می‌شود و آن‌ها از ریاضیات چیزی خواهند فهمید. فعالیت صنفی داده شده توسط معلم، تعیین می‌کند که وقت شاگردان در صنف به چه کاری صرف شود. فعالیت صنفی، باعث تمام این تغییرات می‌شود (Chapman, 2013).

تصور شاگردان درباره موضوعات يك مضمون، از روی فعالیت صنفی شکل می‌گیرد. اگر در مضمون تاریخ، از شاگردان خواسته شود نام شخصیت‌های بزرگ، زمان و مکان وقایع تاریخ را حفظ کنند، شاگردان فکر خواهند کرد که مضمون تاریخ، حفظ کردن معلوماتی درباره گذشته است. در مضمون ریاضی، اگر از شاگردان فقط خواسته شود مراحل حل مسئله را (که معلم قبلاً نشان داده) با حل کردن مجموعه‌ای از سؤالات تمرین کنند، در این صورت شاگردان فکر خواهند کرد که ریاضی، تعقیب هدایات معلم جهت جابجایی سریع ارقام، سمبول‌ها و علامت‌هاست. اگر ما می‌خواهیم شاگردان درک کنند که فعالیت ریاضی به معنای حل مسئله است، باید بیش‌تر وقت آن‌ها در صنف، صرف حل مسئله شود. تصور شاگردان از يك مضمون، براساس فعالیت‌های صنفی که انجام می‌دهند ساخته می‌شود و نه براساس توصیفی که معلم از مضمون می‌کند. تصور شاگردان از مضمون، توقعات آن‌ها را درباره فعالیت صنفی جهت می‌دهد و بر تمایل آن‌ها به مشارکت در اجتماع صنف تأثیر می‌گذارد. فعالیت‌های صنفی ریاضی تأثیر بسیار زیادی بر یادگیری شاگردان دارند و به عبارت دیگر بسیار تعیین‌کننده هستند (Hsu, 2013).

فعالیت‌های صنفی برای آموختن ریاضی

فعالیت‌های صنفی محور اصلی یادگیری ریاضیات هستند. به‌عنوان مثال، آن‌ها می‌توانند انگیزه‌ای را برای شاگردان فراهم کنند تا درمورد مفاهیم و رویه‌های خاص، ارتباطات آن‌ها با سایر ایده‌های ریاضی، و کاربردهای آن‌ها در زمینه‌های دنیای واقعی، فکر کنند. اگر معلمین بخواهند شاگردان ریاضیات را بفهمند از چه نوع فعالیت صنفی باید استفاده کنند؟ همان‌طور که گفته شد، شاگردان ریاضیات را از طریق تأمل و مباحثه می‌فهمند، در نتیجه فعالیت صنفی نیز باید این جریان‌ها را اجازه داده، تسهیل و تشویق کنند (Sullivan et al, 2013). فعالیت صنفی در صورتی این خصوصیت را دارند که اولاً مسئله برانگیز باشند، یعنی به نحوی باشند که شاگردان مجبور شوند فکر کنند، نه این‌که فقط مراحل تجویز شده را تعقیب کنند. دوم، جنبه مسئله برانگیز فعالیت صنفی باید حاوی نکته‌ای از ریاضیات باشد. نهایتاً اگر بخواهیم شاگردان به صورت جدی بالای فعالیت داده شده کار کنند، این فعالیت باید برای شاگردان فرصتی فراهم کند تا از دانش و معلومات قبلی خود استفاده کنند. فعالیتی که دارای این شرایط باشد موجب می‌شود که شاگردان بهره‌ای از ریاضیات ببرند. فعالیت‌های صنفی ابزار مهمی برای آموزش درس ریاضی در صنف هستند و تأثیر مثبتی بر یادگیری شاگردان دارند. رابطه بین فعالیت‌های صنفی، تدریس و یادگیری باید توسط معلمان به دقت مدیریت شود. در غیر این صورت، ممکن است بین آن‌چه معلم و شاگردان انتظار آن‌را دارد، شکاف ایجاد شود (CHUA & TOH, 2018).

فعالیت‌های صنفی برای تأمل و مباحثه

تأمل و مباحثه، پروسه‌هایی هستند که از طریق آن‌ها شاگردان ریاضی را می‌فهمند. یکی از آسان‌ترین اصولی که می‌توانیم طرح کنیم این است که اگر می‌خواهیم شاگردان ریاضی را بفهمند، مطمئن شویم که شاگردان درباره کاری که انجام می‌دهند تأمل می‌کنند و با دیگران درباره آن مباحثه می‌کنند. فعالیت صنفی، در این قسمت می‌توانند کمک بزرگی باشند و زمینه‌ای فراهم آورند تا شاگردان بالای ریاضیات تأمل و مباحثه کنند (Sammons, 2018).

تأمل به معنی چرخاندن چیزی در ذهن، تفکر مجدد درباره آن، و کوشش جهت ربط دادن آن به چیز دیگری است که از قبل می‌دانید. اگر یک فعالیت صنفی، موجب تأمل درباره چیزی شود، شاگردان از آن سریع نمی‌گذرند. فعالیتی که موجب تأمل می‌شود وقت‌گیر است. مباحثه، به معنای صحبت کردن و گوش دادن است. مباحثه به معنای شریک ساختن راه‌حل با دیگران و جواب دادن به سؤالات دیگران درباره آن راه‌حل است. مباحثه به معنای گوش دادن به توضیحات دیگران درباره روش حل مسئله و پرسیدن سؤال، جهت فهم آن است (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, 2001).

اگر بخواهیم شاگردان درباره ریاضیات تأمل و مباحثه کنند، فعالیت صنفی باید شاگردان را کنجکاو و علاقه‌مند بسازد و شاگردان باید به این باور برسند که فعالیت صنفی ارزش بحث با دیگران را دارند. آن‌ها باید در فعالیت صنفی، کمی سختی احساس کنند تا کوشش کنند که از طریق تأمل و مباحثه آن سختی را آسان سازند. برای این که فعالیت صنفی این شرایط را داشته باشد دو چیز نیاز است: شاگردان باید فعالیت را از خود بدانند و واقعاً قصد کنند تا که مسئله را حل کنند. دوم، قسمت جذاب و مسئله برانگیز فعالیت باید بخش ریاضی آن باشد. البته، فعالیت صنفی می‌تواند به شیوه‌های مختلفی جذاب باشد ولی اگر قرار است شاگردان، ریاضی را بفهمند، فعالیت باید از جنبه ریاضیاتی نیز جذاب باشد.

یک فعالیت صنفی، زمانی برای شاگرد مسئله محسوب شود که او آن فعالیت را یک چلنج (چالش) ببیند و بخواهد که جواب آن را پیدا کند. شاگرد باید واقعاً قصد کند که مسئله را حل کنند. شاگرد باید خود قصد کند که مسئله را حل کند و یا تحت تأثیر معلم و یا هم‌صنفی‌ها، به این تصمیم برسد. نکته مهم این است که شاگرد حل مسئله را هدف خود بداند (Leikin, 2014).

شاگردان می‌توانند اهدافی مختلف و با اندازه‌ها و اشکال مختلف داشته باشند. هدف می‌تواند یافتن جواب به سؤال معلم و یا یک هم‌صنفی او باشد. یا هدف شاگرد، می‌تواند افزایش سرعت محاسبات باشد، یا می‌تواند یافتن استراتژی مناسب برای حل یک مسئله بزرگ و پیچیده باشد. و حتی می‌تواند طرح یک مسئله برای دیگران باشد. تمامی این اهداف، سؤالاتی برای شاگردان می‌باشند و چالشی ذهنی برای

آن‌ها ایجاد می‌کند و آن‌ها را ترغیب می‌کند که جواب آن‌ها را بیابند. این اهداف می‌توانند سؤالاتی کوتاه‌مدت باشند و در پنج دقیقه قابل حل باشند و یا این‌که این اهداف می‌توانند درازمدت باشند و حل آن نیازمند روزها و هفته‌ها فعالیت داشته باشد.

شاگردان تنها زمانی برای رسیدن به اهداف کوشش می‌کنند که به این باور برسند که این اهداف ارزش این کوشش را دارند. ارزش‌های شخصی شاگردان (مانند کنجکاوی) و نیز ارزش‌های برآمده از فرهنگ صنفی (مثلاً شاگردان عموماً می‌خواهند در بحث‌های صنفی اشتراک کرده و چیزی برای سهم‌گیری داشته باشند). موجب می‌شود شاگرد یک هدف را مهم و ارزش‌مند بداند. مهم است که شاگرد به حل مسئله ارزشی بالاتر از پاداش بیرونی بدهد. اگر شاگردان فقط برای گرفتن پاداشی بیرونی (مانند زودتر رخصت شدن) کار کنند ممکن است موجب شود شاگردان درباره آن‌چه انجام می‌دهد به قدر کافی تأمل نکنند. برخی از فعالیت صنفی، موقعیت‌های مسئله برانگیز و جالبی را طرح می‌کنند ولی نکته و سؤال فعالیت صنفی در ریاضی قرار ندارد. به‌عنوان مثال فرض کنید به شاگردان صنف ششم، پنج صد افغانی داده شود و از آن‌ها خواسته شود که یک مهمانی صنفی را پلان کنند. این فعالیت در صنوف ریاضی بسیار مروج است. ولی این فعالیت صنفی را می‌توان بادانش کم ریاضی انجام داد و مخصوصاً جنبه ریاضی آن برای شاگردان صنف ششم، بسیار آسان است و چالش برانگیز نیست. با این وجود که مسئله ممکن است مسئله برانگیز و چالش برانگیز باشد ولی سؤال و چالش آن جنبه اجتماعی، سیاسی دارد و نه ریاضی (Hiebert & Grouws, 2007).

برخی از فعالیت‌های صنفی ممکن است ریاضیاتی باشند ولی چندان مسئله برانگیز نباشند. فرض کنید یک شاگرد می‌خواهد جدول ضرب را حفظ کند تا پدر و مادر خود را و یا معلم خود را خوش سازد و یا این‌که برای خود می‌خواهد این کار را انجام دهد. او جدول ضرب را به مدت چند روز به صورت مستمر تمرین می‌کند و در نهایت به‌طور کامل جدول را حفظ می‌شود. هرچند انگیزه قوی و کوشش او قابل تحسین است و دانستن جدول ضرب مهم است ولی او در حل یک مسئله دخیل نشده است. این فعالیت را می‌توان یک فعالیت ریاضی دانست ولی این فعالیت، ریاضی را مسئله برانگیز نساخته است. در این فعالیت نیازی به جستجو و انکشاف یک روش برای حل مسئله و هم‌چنین تأمل درباره فعالیت نیست. این نکته مهمی است زیرا به‌احتمال زیاد، این فعالیت موجب رشد فهم ریاضی شاگرد نشده است. یاد گرفتن جدول ضرب، یک فعالیت صنفی ریاضی بیهوده و بی‌ارزش نیست. مهم این است که فهم شاگردان از ریاضی زمانی رشد می‌کند که شاگردان درباره موقعیت‌هایی که مسئله برانگیز هستند تأمل و مباحثه می‌کند. حال، یک مثال از فعالیت صنفی می‌آوریم که از لحاظ ریاضی مسئله برانگیز است. فرض کنید از شاگردان

خواسته شود که راه‌حلی برای جمع کردن دو کسر $\frac{1}{3} + \frac{1}{4}$ بیابند. اگر قبلاً شاگردان جمع کردن کسرها با مخرج‌های متفاوت را نیاآموخته باشند، و تنها جمع کردن کسرهای با مخرج‌های برابر را آموخته باشند، این فعالیت جدید، برای آن‌ها مسئله برانگیز خواهد بود. آن‌ها باید بر آموخته‌های قبلی خود تکیه کرده و راه‌حلی برای مسئله پیدا کنند. آن‌ها باید در مورد آن‌چه که از قبل درباره کسرها می‌دانند تأمل کنند و شاید لازم باشد که از وسایلی مانند دیگرام‌ها و تقسیم کسر استفاده کنند و دائماً فکر کنند که آیا روش‌هایی که آن‌ها پیشنهاد می‌کنند با دانش قبلی سازگار است؟ و آیا جواب به‌دست آمده منطقی به نظر می‌رسد؟ تمام این‌ها نیازمند تأمل عمیق است. اگر از شاگردان خواسته شود که در گروپ‌های کوچک بالای فعالیت داده‌شده کار کنند و سپس راه‌حل خود را به سایر شاگردان شریک ساخته و از آن دفاع کنند، در آن‌صورت مباحثه بخش اساسی فعالیت می‌شود. مباحثه، احتمال این‌که شاگردان در مورد روش حل مسئله خود مجدداً فکر کنند و درباره راه‌حل‌های دیگری که به همان اندازه و یا بیش‌تر کار می‌کند بشنوند. در نتیجه این‌گونه فعالیت‌ها شاگردان، ریاضی را به آسانی می‌فهمند (Sullivan et al., 2013).

فعالیت‌های صنفی ریاضی برای استفاده از ابزارها

فعالیت‌های صنفی به سؤالات، موقعیت‌ها و دستورالعمل‌های مربوط به شاگردان در درس‌های ریاضی هستند. فعالیت صنفی که موجب تأمل و مباحثه می‌شوند، فعالیتی هستند که با تفکر شاگردان ارتباط برقرار می‌کنند. به عبارت دیگر، شاگردان زمانی که می‌خواهند یک فعالیت صنفی را انجام دهند باید مفکوره‌هایی جهت استفاده از ابزارهای در دست داشته برای حل مسئله به ذهن آن‌ها خطور کند. یک تعریف عمومی و وسیع از ابزارها شامل دانش و مهارت‌های قبلی شاگردان و نیز موادی که از آن‌ها بتوان برای حل مسئله استفاده کرد، است. ابزارها شامل موارد زیر می‌شوند: مهارت‌هایی که شاگرد قبلاً به‌دست آورده است (مانند شمارش و جمع کردن اعداد یک‌رقمی، که از آن‌ها می‌توان به‌عنوان وسیله‌ای برای جمع اعداد چندرقمی استفاده کنند)؛ مواد فیزیکی (مثلاً قطعات کسر که می‌توان برای جمع $\frac{1}{3} + \frac{1}{4}$ استفاده کرد)؛ و سمبول‌های نوشتاری (برای ثبت محاسباتی که انجام شده اند) و زبان محاوره‌ای (برای بحث درباره مسئله با دیگران استفاده می‌شود) (Johnson, Coles, & Clarke, 2017).

استفاده از ابزارها برای حل سؤالات ریاضی، مشابه استفاده از ابزارها برای انجام کارهای خانه است. ما از مهارت خواندن برای مطالعه رهنمای یک ماشین خریداری شده استفاده می‌کنیم، ما از آب و مایع ظرف‌شویی برای شستن ظرف‌های کثیف استفاده می‌کنیم، ما از انگشتان خود برای باز کردن دروازه استفاده می‌کنیم. ما چگونه یاد گرفته‌ایم که از این ابزارها به‌خوبی استفاده کنیم؟ جواب این است که ما فرصت داشته‌ایم که ابزارهای مختلف را امتحان و بررسی کنیم و استفاده از آن را تمرین کنیم و از این

طریق آموخته‌ایم که از این ابزارها به خوبی استفاده کنیم. البته درست است که برای آموختن شیوه استفاده از برخی ابزارها، توضیح دیگران کمک کرده است ولی مطمئناً ما فقط از طریق گوش دادن به توضیحات دیگران و مشاهده شیوه استفاده از ابزار توسط دیگران، شیوه به‌کارگیری این ابزارها را یاد نگرفته‌ایم. هیچ‌کسی نمی‌تواند با مشاهده چکش‌کاری دیگران، در استفاده از چکش مهارت کسب کند. زمانی می‌توان استفاده مؤثر از ابزارها را آموخت که بتوان به طریقه‌های مختلف، از آن‌ها استفاده عملی نموده و در این کار تمرین و ممارست کند. استفاده از ابزارهای ریاضی نیز به همین صورت است. شاگردان باید فرصت داشته باشند تا آن‌ها را امتحان و بررسی کنند و از آن‌ها در موقعیت‌های مختلف استفاده کنند. نکته دوم درباره ابزارها این است که ما زمانی از ابزارها استفاده می‌کنیم که به آن‌ها ضرورت داشته باشیم و استفاده از آن‌ها به ما در حل یک مشکل و یا انجام یک فعالیت کمک کند. ابزارها برای یک مقصد استفاده می‌شود. ما استفاده از ماشین کالاشویی را فقط برای مهارت پیدا کردن تمرین نمی‌کنیم. کالاهایی چرک بوده و باید شسته می‌شدند. این نکته درباره ابزارهای ریاضی نیز صادق است. شاگردان با به‌کارگیری ابزارهای ریاضی برای حل سؤالات، در استفاده از این ابزارها مهارت کسب می‌کنند. اگر از شاگردان بخواهیم که به‌کارگیری ابزارهای ریاضی را تمرین کنند ولی از آن‌ها برای حل سؤالات استفاده نکنند، بهره‌چندانی از آن نخواهند برد (Carpenter & Lehrer, 1999).

قابل تذکر است که ما زمانی از ابزارها استفاده می‌کنیم که احساس نیاز کنیم. این به دو معنی است: اول این‌که ما یک ابزار را انتخاب می‌کنیم و از طریق استفاده از آن بررسی می‌کنیم که آیا این ابزار، انتخاب مناسبی بوده است. مثلاً چکش بزرگ انتخاب مناسبی برای باز کردن ظرف بادنجان رومی نیست و بهتر است از چکش‌های کوچک استفاده شود؛ زیرا ممکن است چکش بزرگ برای ظرف بادنجان بیش از حد سنگین باشد. ولی استفاده‌کننده، با امتحان این ابزارها این مطلب را خواهد فهمید. همین مطلب در ریاضیات نیز صحیح است. مثلاً برای یافتن جواب $45 + 38$ یکی‌یکی شمردن، وسیله مناسبی نیست، ولی شاگرد با امتحان آن و تأمل درباره پروسه و با مباحثه با دیگران، چیزهای ارزش‌مندی درباره یکی‌یکی شمردن و نیز درباره $45 + 38$ خواهد فهمید.

در فعالیت‌های صنفی ریاضی باید زمانی از ابزارها استفاده شود که ضرورت باشد، لذا نتیجه می‌گیریم که فعالیت صنفی باید به ابزارهایی ضرورت داشته باشد که در دسترس شاگردان هستند. مناسب نیست از کسی بخواهیم یک میز و چوکی پیچیده بسازد ولی او تا به حال از ابزارهای نجاری مانند اره و تیشه استفاده نکرده باشد. دادن فعالیت‌های آسان‌تر مانند ساختن صندلی، بهتر و مناسب‌تر می‌باشد. به‌طور مشابه، مناسب نخواهد بود که از شاگردان بخواهیم عملیه $\frac{1}{3} + \frac{1}{4}$ را انجام دهند درحالی‌که شاگردان با مفهوم

$\frac{1}{4}$ و یا $\frac{1}{3}$ آشنا نیستند. البته منظور این نیست که فعالیت صنفی باید برای شاگردان آسان باشد و یا این که آن‌ها قبل از شروع بدانند که چطور مسئله را حل کنند. بلکه به این معنی است که شاگردان باید از قبل ابزارهایی داشته باشند تا با استفاده از آن‌ها بتوانند تفکر درباره مسئله را شروع کنند و روش‌های مختلفی را امتحان کنند. پس از این که شاگردان معنی کسرهایی مانند $\frac{1}{4}$ و $\frac{1}{3}$ را فهمیدند و جمع کسرهایی با مخرج یک‌سان را یاد گرفتند، آن‌گاه آن‌ها ابزارهایی دارند که می‌توانند با استفاده از آن‌ها درباره این مسئله تفکر کنند. فعالیت صنفی باید چالش‌برانگیز باشد ولی در عین حال باید متناسب با سویه شاگردان باشد و متناسب با چیزهایی باشد که شاگردان می‌دانند و یا می‌توانند انجام دهند (Sutherland, 1994).

فعالیت‌های صنفی برای آموزش مطالب مهم ریاضی

فهمیدن ریاضی چیزی است که شاگردان به صورت طبیعی در جریان حل مسئله به دست می‌آورند و نه چیزی که باید به طور مستقیم تدریس شود. ولی ما به اشتباه، تدریس خود را براساس این فرض طراحی می‌کنیم که ابتدا باید مهارت‌ها به شاگردان آموزش داده شود و سپس از آن‌ها خواسته شود، این مهارت‌ها را برای حل سؤالات به کار گیرند. بهتر است تدریس را با مسئله شروع کنیم و به شاگردان اجازه دهیم که خودشان راه حل مسئله را انکشاف دهند، و قبول کنیم که آن‌چه که شاگردان از این تجربه به دست می‌آورند، همان چیزی است که آموخته‌اند. چنین آموزشی به احتمال زیاد عمیق و دوام‌دار می‌باشد. آن‌چه که پس از حل مسئله، به دانش شاگردان علاوه می‌شود ثمره حل مسئله است.

فهم ما از ریاضی از طریق کشف روابط بین مفاهیم ریاضی و شنیدن درباره آن‌ها و استفاده از آن‌ها در حل سؤالات ریاضی شکل می‌گیرد. معلم می‌تواند روابط بین مفاهیم را توضیح دهد ولی آن‌ها در صورتی برای شاگردان معنادار می‌شود که از آن‌ها در حل سؤالات استفاده کنند. به عنوان مثال معلم می‌تواند توضیح دهد که ۳۸ سه تا ده‌تایی و هشت تا یکی است یا دو تا ده‌تایی و ۱۸ تا یکی است و به همین ترتیب. ولی این روابط زمانی معنی‌دار می‌شوند که شاگردان از آن‌ها در حل سؤالات استفاده کنند. به عنوان مثال، اگر شاگردان عملیه $38 + 45$ جمع کردن ۳ تا ده‌تایی و ۴ تا ده‌تایی (که ۷۰ می‌شود) و جمع کردن ۸ تا یکی و ۵ تا یکی دیگر (که ۱۳ می‌شود) و ترکیب آن‌ها با یکدیگر به دست آورند، آن‌گاه روابط بین ده‌ها و یکی‌ها برای آن‌ها معنادار می‌شود (Brownell, 1947).

همان‌طور که گفته شد، فهمیدن نتیجه حل سؤالات است و نه نتیجه تدریس مستقیم مفاهیم. البته درک این مطلب نیازمند تغییری اساسی در نگرش ما به تدریس است. بسیاری از ما با این باور بزرگ شده‌ایم که بهترین شیوه تدریس ریاضی آموزش مفاهیم مهم ریاضیات (مانند مخرج مشترک) از طریق ارائه

توضیحات واضح درباره آن‌ها، نشان دادن شیوه استفاده از آن‌ها، و وادار کردن شاگردان به تمرین و استفاده از آن‌ها می‌باشد. برای این‌که شاگردان فرصت این را داشته باشند تا مفاهیم ریاضی مانند مخرج مشترک را از طریق حل مسئله در ذهن خود انکشاف دهند باید نوع تفکر و تدریس تغییر داده شود. این بدین معنی است که هنگام انتخاب فعالیت صنفی و سؤالات، باید درباره آن‌چه که شاگردان از این تجربه‌ها خواهند آموخت فکر کنیم.

انواع زیادی از فهم وجود دارد که مهم هستند و شاگردان مختلف، انواع مختلفی از فهم را کسب می‌کنند. به هر حال، می‌توانیم دو ثمره مهم و اساسی حل سؤالات را مشخص کنیم. می‌توانیم از آن‌ها برای انتخاب سؤالات استفاده کنیم. ثمره اول را می‌توان نگرش به ریاضیات و نوع دیگر را می‌توان استراتژی‌ها و یا روش‌های حل مسئله نامید. فعالیتی مانند فعالیت زیر، توجه شاگردان را به روابط بین مفاهیم ریاضی جلب می‌کند: انکشاف چندین راه حل متفاوت برای حل مسئله 28×17 و بحث درباره کارآمدی هر یک از راه‌حل‌ها؛ پیدا کردن تعداد مثلث‌هایی که می‌توان با استفاده از اقطار در درون یک مستطیل، پنج ضلعی، شش ضلعی و... رسم کرد و پیدا کردن رابطه بین تعداد اضلاع چندضلعی و تعداد این مثلث‌ها؛ و این‌که آیا می‌توان بین هر دو کسر، کسر دیگری یافت و چرا. این‌گونه فعالیت فرصتی برای شاگردان ایجاد می‌کند که داخل سیستم ریاضی وارد شوند و ببینند که این سیستم چگونه کار می‌کند. به‌طور کلی فعالیتی که شاگردان را به تأمل درباره روابط ریاضی تشویق می‌کند به احتمال بالا موجب می‌شود شاگردان نگرشی به سیستم ریاضی به‌دست آورند. اگر سؤالات برای شاگردان مسئله برانگیز باشد و اگر شاگردان اجازه داشته باشند بالای روش‌های مختلف حل مسئله کار کنند، در این صورت به احتمال بالا شاگردان استراتژی‌های برای حل سؤالات نیز خواهند آموخت. شاگردان دو نوع استراتژی را در نتیجه حل سؤالات می‌آموزند. نوع اول استراتژی، تکنیک‌های خاص برای انجام انواع خاصی از فعالیت صنفی است. دو مثال مختلف کمک خواهد کرد تا این مطلب واضح شود. مثال اول، یک مسئله محاسباتی است که مسئله‌ای معمولی به نظر می‌رسد. فرض کنید به شاگردانی که هنوز جمع اعداد اعشاری نیاموخته‌اند فعالیت داده شود عملیه $2.5 + 1.34$ را انجام دهد. بعد از این‌که شاگردان راه‌حلی برای این مسئله یافتند، استراتژی‌هایی نیز برای جمع اعداد اعشاری مشابه خواهند آموخت. مثال دوم مسئله‌ای درباره یک موقعیت واقعی در مقیاسی کلان است (Carpenter, Franke, & Levi, 2003).

اما احتمالاً شاگردان نوع دیگری استراتژی را نیز از انجام این سؤالات خواهند آموخت که حتی از تکنیک‌های خاصی که آن‌ها می‌آموزند مهم‌تر است. وقتی‌که خود شاگردان، روش‌هایی برای حل مسئله انکشاف دهند آن‌ها در عین زمان استراتژی‌هایی عمومی برای یافتن راه‌حلی جدید و یا تغییر راه‌حلی

که از قبل می‌دانند انکشاف می‌دهند. به عبارت دیگر، آن‌ها می‌آموزند تا خودشان، روش‌هایی برای حل سؤالات بسازند. این ثمره حل مسئله، بی‌نهایت ارزش‌مند است، زیرا شاگردان را قادر می‌سازد تا انواع مختلفی از سؤالات را حل کنند، بدون این‌که مجبور باشند طریقه حل هر مسئله جدید را حفظ کنند. هرچند شاگردان از طریق روش‌های سنتی تدریس نیز می‌توانند استراتژی‌های خاصی برای انجام فعالیت خاص بیاموزند. اگر به شاگردان فعالیت مسئله برانگیز داده شود، آن‌ها رویکردهای عمومی برای انکشاف طریقه حل مسئله می‌آموزند. به عبارت دیگر، شاگردان در صورتی می‌آموزند که روش‌های برای حل سؤالات ابداع کنند که به آن‌ها فرصت داده شود که چنین کنند. فهمیدن ریاضی نتیجه و ثمره حل مسئله است. این نوع نگاه به یادگیری می‌تواند یکی از مشکلات رایج را رفع کند و این یکی از مزایای مهم این نگرش است. مشکل رایج این است که بسیاری از شاگردان نمی‌توانند بین مفاهیمی که می‌آموزند و طرزالعمل‌هایی که تمرین می‌کنند ارتباط برقرار سازند. در نتیجه شاگردان عموماً طرزالعمل‌ها را حفظ می‌کنند و بدون این‌که آن‌ها را بفهمند تمرین می‌کنند (مانند جمع کسرها با مخرج‌های متفاوت). این مشکل، عواقب بدی به دنبال دارد مانند فراموش کردن طرزالعمل‌ها، یادگیری طرزالعمل‌های غلط بدون این‌که متوجه شوند، یا تطبیق یک‌سان طرزالعمل در سؤالات کمی متفاوت بدون این‌که در طرزالعمل تغییری بیاورند. به طور کلی، اگر شاگردان طرزالعمل‌ها را بدون درک مفهومی حفظ کنند، آن‌ها نخواهند توانست سؤالات را به خوبی حل کنند (Dreyfus, 2002). بسیاری از شاگردان مفاهیم را از طرزالعمل‌ها جداگانه می‌آموزند و طرزالعمل‌های زیادی را بدون این‌که بفهمند به ذهن می‌سپارند و به این جدایی، روش‌های سنتی تدریس است. در روش‌های سنتی، هم مفاهیم و هم طرزالعمل‌های حل مسئله به طور مستقیم تدریس می‌شود و از این طریق آن‌ها را به طور مصنوعی از یکدیگر جدا می‌کنیم. هرچند ممکن است که کوشش کنیم تا شاگردان مفاهیم و طرزالعمل‌ها را به یکدیگر ربط دهند ولی در واقع این کار سخت‌تر از چیزی است که فکر می‌کنیم و اکثر شاگردان در این کار ناموفق هستند. شاگردان در روش‌های سنتی، طرزالعمل‌ها را از طریق تقلید و تمرین می‌آموزند و نه از طریق فهم آن و این بسیار مشکل است که شما برگردید و بخواهید طرزالعملی را که قبلاً بارها تمرین کرده‌اید بفهمید. اگر طرزالعمل‌ها را نفهمیده باشیم، به راحتی فراموش می‌کنیم و یا به طور نادرست استفاده می‌کنیم و مشکل است که از آن برای حل انواع مختلفی از سؤالات استفاده کنیم.

شیوه دیگر تدریس این است که با سؤالات آغاز کنیم. اگر از شاگردان خواسته شود که خودشان طرزالعمل‌هایی برای حل سؤالات بسازند، آن‌ها از آن‌چه از قبل می‌دانند به شمول فهم‌هایی که از قبل به دست آورده‌اند استفاده می‌کنند. چون راه دیگری ندارند. فهم‌ها و طرزالعمل‌ها باید توأم با یکدیگر

باشد زیرا طرزالعمل‌ها بر فهم‌ها بنا می‌شوند. طریقه‌هایی که شاگردان برای حل سؤالات ابداع می‌کنند، ممکن است کارآمدترین طریقه نباشد ولی طریقه‌ای است که شاگردان آن را می‌فهمند. اگر بخواهیم شاگردان ریاضیات را بفهمند، بهتر است فهم ریاضی را چیزی بدانیم که از حل سؤالات نتیجه می‌شود و نه از طریق تدریس مستقیم آن. به‌طور خاص، فکر می‌کنیم که تدریس جداگانه مفاهیم و طرزالعمل‌ها مضر است. مناسب‌تر این است که شاگردان را در حل سؤالات دخیل سازیم زیرا این تنها از طریق حل مسئله، شاگردان مفاهیم و طرزالعمل‌ها را با همدیگر می‌آموزند و این دو با یکدیگر به شیوه‌ای طبیعی و مفید مرتبط می‌مانند (Arnett, Hein, Schirmacher, Huso, & Szewczak, 2013).

نتیجه‌گیری

فهم شاگردان از ریاضی زمانی رشد می‌کند که آن‌ها درباره موقعیت‌هایی که مسئله برانگیز هستند، تأمل و مباحثه می‌کند. فعالیت‌های صنفی ریاضی که موجب تأمل و مباحثه می‌شوند، فعالیت‌های هستند که با تفکر شاگردان ارتباط برقرار می‌کنند. فعالیت‌های صنفی ریاضی باید چالش‌برانگیز باشد ولی در عین حال باید متناسب با سویه شاگردان باشد و متناسب با چیزهایی باشد که شاگردان می‌دانند و یا می‌توانند انجام دهند. بهتر است ابتدا تدریس با حل مسئله شروع شود و به شاگردان اجازه دهیم که خودشان راه‌حل مسئله را انکشاف دهند و قبول کنیم، آن‌چه که شاگردان از این تجربه به‌دست می‌آورند، همان چیزی است که آموخته‌اند. فهم شاگردان از ریاضی از طریق کشف روابط بین مفاهیم ریاضی و شنیدن درباره آن‌ها و استفاده از آن‌ها در حل سؤالات ریاضی شکل می‌گیرد. فهمیدن نتیجه حل سؤالات است و نه نتیجه تدریس مستقیم مفاهیم. وقتی خود شاگردان، روش‌هایی برای حل مسئله انکشاف دهند، آن‌ها در عین زمان استراتژی‌هایی عمومی برای یافتن راه‌حلی جدید و یا تغییر راه‌حل‌هایی که از قبل می‌دانند انکشاف می‌دهند. به‌طور کلی، اگر شاگردان طرزالعمل‌ها را بدون درک مفهومی حفظ کنند، آن‌ها نخواهند توانست سؤالات ریاضی را به‌خوبی حل کنند. اگر طرزالعمل‌ها را نفهمیده باشیم، به‌راحتی فراموش می‌کنیم و یا به‌طور نادرست استفاده می‌کنیم و مشکل است که از آن برای حل انواع مختلفی از سؤالات ریاضی استفاده کنیم. اگر بخواهیم شاگردان ریاضیات را بفهمند، بهتر است فهم ریاضی را چیزی بدانیم که از حل سؤالات نتیجه می‌شود و نه از طریق تدریس مستقیم آن.

منابع

- Arnett, E. B., Hein, C. D., Schirmacher, M. R., Huso, M. M., & Szewczak, J. M. (2013). Evaluating the Effectiveness of an Ultrasonic Acoustic Deterrent for Reducing Bat Fatalities at Wind Turbines. *PLoS ONE*, 8(6), e65794. doi:10.1371/journal.pone.0065794
- Brownell, W. A. (1947). The place of meaning in the teaching of arithmetic. *The Elementary School Journal*, 47(5), 256-265.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., & Levi, L. (2003). *Thinking mathematically*: Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carpenter, T. P., & Lehrer, R. (1999). Teaching and learning mathematics with understanding. *Mathematics classrooms that promote understanding*, 19-32.
- Chapman, O. (2013). Mathematical-task knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(1), 1-6.
- CHUA, B. L., & TOH, P. C. (2018). Tasks and activities in the mathematics classroom. In *MATHEMATICS INSTRUCTION: GOALS, TASKS AND ACTIVITIES: Yearbook 2018, Association of Mathematics Educators* (pp. 1-9): World Scientific.
- Dreyfus, T. (2002). Advanced mathematical thinking processes. In *Advanced mathematical thinking* (pp. 25-41): Springer.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1(1), 371-404.
- Hsu, W.-M. (2013). Examining the types of mathematical tasks used to explore the mathematics instruction by elementary school teachers. *Creative Education*, 4(06), 396.
- Johnson, H. L., Coles, A., & Clarke, D. (2017). Mathematical tasks and the student: navigating "tensions of intentions" between designers, teachers, and students. *ZDM*, 49(6), 813-822.
- Leikin, R. (2014). Challenging mathematics with multiple solution tasks and mathematical investigations in geometry. In *Transforming mathematics instruction* (pp. 59-80): Springer.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.
- Sammons, L. (2018). *Teaching students to communicate mathematically*: ASCD.
- Shimizu, Y., Kaur, B., Huang, R., & Clarke, D. (2010). The role of mathematical tasks in different cultures. In *Mathematical tasks in classrooms around the world* (pp. 1-14): Brill.

- Sullivan, P., Aulert, A., Lehmann, A., Hislop, B., Shepherd, O., & Stubbs, A. (2013). Classroom Culture, Challenging Mathematical Tasks and Student Persistence. *Mathematics education research group of Australasia*.
- Sutherland, R. (1994). The role of programming: Towards experimental mathematics. *Didactics of mathematics as a scientific discipline*, 177-187.

بررسی مصونیت تروئیکا در حقوق بین الملل

پوهنیار عتیق الله رحیمی

دیپارتمنت حقوق عمومی، پوهنځی حقوق و علوم سیاسی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: rahimi.ateeq@ku.edu.af

چکیده

تروئیکا در سطح بین المللی مسئول تعیین و شکل دهی سیاست خارجی کشورها اند. بحث مصونیت تروئیکا در اسناد بین المللی و حقوق بین الملل، یکی از مباحث جدل برانگیز حقوق بین الملل معاصر را تشکیل می دهد. حتی امروز حقوق دانان متأثر از حقوق بین الملل سنتی (کهن) باورمند به مصونیت مطلق جزایی تروئیکا اند و مخالف شدید محاکمه و مجازات آنان در قبال هرگونه اعمال و هنجارشکنی های بزرگ بین المللی بوده و مجازات سران کشورها را توهین بزرگ به مردم آن کشورها قلمداد می نمایند. در مقابل حقوق دانان معاصر با مراجعه و استناد به اسناد و کنوانسیون های بین المللی از قبیل اساس نامه محکمه جنایی بین المللی (ICC) مخالف قائل شدن مصونیت، اخصاً مصونیت جزایی به کارگزاران سیاست خارجی دول بوده و نیز طبق کنوانسیون محکمه جنایی و سایر اسناد بین المللی حاکم، مقام و منصب عمال و مرتکبان جرایم بزرگ بین المللی نه تنها رافع مسوولیت جزایی آنان نیست بل سبب تخفیف در مجازات آنان نیز نخواهد گردید.

اصطلاحات کلیدی: مصونیت؛ مصونیت جزایی؛ مسوولیت جزایی؛ تروئیکا؛ جرایم بزرگ بین المللی

Looking at the Troika's Immunity under International Law

Jr. Teaching Asstt. Ateequllah Rahimi

Department of Public Law, Faculty of Law and Political Science, Kabul University,
Kabul, Afghanistan

Email: rahimi.ateeq@ku.edu.af

Abstract

Troika is internationally responsible for determining and shaping countries' foreign policy, and discussing the Troika's safety in international documents and law constitutes one of the most controversial debates in contemporary international law. Even today, jurists influenced by customary international law believe in the absolute penal immunity of the Troika and strongly oppose their trial and punishment for any major international acts and norms, and consider the punishment of heads of state to be a great insult to the people of those countries; In contrast to contemporary jurists, by referring to international documents and conventions such as the Statute of the International Criminal Court (ICC), it is against giving impunity, primarily criminal immunity to the foreign policy agents of the States, and under the Convention of the Criminal Court and other international documents governing the authority, the authority and the perpetrators of major international crimes will not only benefit from their criminal responsibility but also will not reduce their punishment.

Keywords: Immunity; Penal Immunity; Penal Responsibility; Troika; International Intense Crime

پیشینه تحقیق

مصنویت چه در نوع حقوقی و یا قضایی آن یکی از مباحث درشت حقوق بین‌المللی معاصر، حقوق جزای بین‌الملل، حقوق سازمان‌های بین‌المللی و در کل نظام حقوق بین‌الملل را تشکیل می‌دهد. حسن‌پور بافرانی نویسنده و استاد پوهنتون کشور ایران در کتاب خویش تحت عنوان "حقوق جزای بین‌الملل" به صورت کلی به مصنویت جزایی و حقوقی پرداخته و مصنویت افراد سیاسی، نظامی و دیپلمات را مانع از تطبیق پرنسب صلاحیت سرزمینی می‌داند. سیدحسین صفایی نیز در کتاب حقوق جزایی بین‌المللی نیز به موضوع پرداخته و مصنویت سه کتگوری افراد متذکره را مانع تطبیق پرنسب صلاحیت محلی می‌داند. به‌همین ترتیب نویسندگانی از قبیل ضیاء بیگ‌دلی، علی‌امیدی، قاسم زمامی، فرهاد طلایی، اشرافی و جی‌مارتین کسانی‌اند که به صورت اجمالی به مصنویت و جایگاه آن در حقوق بین‌الملل و حقوق سازمان‌های بین‌المللی پرداخته‌اند. این تحقیق از حیث محتوایی که مشخصاً به مصنویت تروئیکا (رییس‌جمهور، صدراعظم و وزیرخارجه) پرداخته و از حیث ماهیت تحقیق که تحقیق توصیفی، تطبیقی یعنی مقایسه مصنویت تروئیکا در حقوق بین‌الملل و اسناد بین‌المللی حاکم می‌باشد.

روش تحقیق

تحقیق هذا از حیث ماهیت توصیفی و تطبیقی، از حیث هدف، کاربردی، از حیث نوع داده‌ها یا اطلاعات کیفی و به لحاظ روش جمع‌آوری دیتا روش اسنادی، کتابخانه‌یی می‌باشد.

مقدمه

مصنویت اخصاً سیاسی به صورت قاعده عرفی عهد باستان در روابط بین‌المللی وجود داشته است. به این معنا که فرستادگان سیاسی کشورها به کشورهای دیگر همیشه از تعرض مصئون بودند. به تدریج پس از قرن شانزدهم که حقوق بین‌الملل تحول جدیدی را تجربه نمود، به‌ویژه در جریان کنگره وینا در ۱۸۱۵ و همچنان در کنگره اکسلاشاپل ۱۸۱۸ برای نخستین بار قواعد عرفی مصنویت در قالب کنوانسیون‌ها تدوین گردیدند. در سطح منطقه‌ای نیز برای نخستین بار کنوانسیون ۱۹۲۸ منعقد میان کشورهای آمریکای لاتین به تدوین قواعد مذکور پرداخت. ولی اقدام جامع و موثر در این خصوص پس از جنگ جهانی دوم صورت گرفت و آن تدوین کنوانسیون‌های روابط سیاسی در ۱۹۶۱ و روابط کنسولی در ۱۹۶۳ در وینا بود. به‌موجب این کنوانسیون، سفرا و نمایندگان سیاسی و کنسولی کشورها در کشورهای دیگر از برخی مزایا و مصنویت‌ها برخوردارند. اما در مورد سایر مقامات سیاسی کشورها کنوانسیون خاصی وجود ندارد.

سؤالی که مطرح می‌شود این است که آیا عالی‌ترین مقامات سیاسی کشورها نیز در صورت ارتکاب جرم در حقوق بین‌الملل از مصونیت جزایی و اجرایی برخوردارند؟ قبل از پاسخ به این سؤال ابتدا باید متذکر شویم که اصولاً اندیشه مصونیت کشورها، به‌ویژه پس از قرن شانزدهم میلادی، به نظریه سنتی تساوی دولت‌ها، حداقل از جنبه نظری، در حقوق بین‌الملل بر می‌گردد. به‌موجب آن دولت‌های حاکم متساوی می‌باشند. نتیجه این تساوی این است که هیچ دولتی نمی‌تواند در محاکم خود به محاکمه دیپلمات دولت دیگر و به طریق اولی رئیس کنونی یا سابق آن دولت بپردازد. بنابراین، به موجب نظریه فوق رئیس کنونی یا سابق دولت دارای مصونیت مطلق قضایی اعم از حقوقی یا جزایی در کشور دیگر می‌باشد. بدین ترتیب، مصونیت جزایی تبدیل به یک سد غیر قابل عبور برای اجرای مؤثر حقوق بین‌المللی بشر گردید. ولی نقض فاحش حقوق بشر از طرف رؤسای دولت‌ها یا ماموران رسمی حکومت‌ها موجب شد تا به تدریج اندیشه مصونیت سنتی دولت‌ها مورد تجدید نظر قرار گیرد. بعد از جنگ جهانی دوم حقوق بین‌الملل تغییرات عمیقی یافت از جمله این‌که به افراد این حق داده شد تا بتوانند در رابطه با اجرای اساسی‌ترین حقوق خود حتی علیه دولت‌ها به اقامه دعوا بپردازند. این جریان از محکمه نورنبرگ و توکیو در رابطه با جرائم جنگی شروع شد و با ایجاد محاکم جزایی بین‌المللی یوگسلاوی سابق و رواندا تا ایجاد محکمه جنایی بین‌المللی در ۱۹۹۸ که علاوه بر جرائم جنگی دارای صلاحیت رسیدگی به جرائم دیگر از جمله جرائم بر علیه بشریت شد، گسترش یافت.

تعریف مصونیت

مصونیت به مفهوم معافیت از مسئولیت نسبت به اعمال داخلی در نظام بین‌المللی است. به‌عبارت دیگر، صلاحیت حقوقی دولت و اجرای قوانین آن در مسائل مشخص که از طرف حقوق بین‌الملل و عهدنامه تعیین گردیده نسبت به یک دولت خارجی یا مامورین سیاسی، کنسولی، نیروهای نظامی و کشتی‌های آن، برخی سازمان‌های بین‌المللی و مأمورین سیاسی بین‌المللی محدود می‌گردد. کسی که از این حق برخوردار می‌شود، می‌تواند در صورت لزوم به آن استناد نماید.

بنابراین، مصونیت قضایی (Immunité de Jurisdiction) محدودیتی است که حقوق بین‌الملل در خصوص صلاحیت محاکم یک دولت اعمال می‌نماید. براساس آن محاکم داخلی نمی‌توانند به وضعیت دولت‌های خارجی و رؤسای آنان، اعضای هیئت‌های سیاسی خارجی، کنسول‌های خارجی، کشتی‌های جنگی خارجی، برخی نهادهای بین‌المللی و کارمندان آنان و خارجیان در کشورهایی که حق قضاوت کنسولی وجود دارد، رسیدگی نمایند. (قابل تذکر است که امروز بحث حق قضاوت کنسولی یا نظام کاپیتولاسیون از بین رفته است) (تقی زاده، ۱۳۸۳، ص ۲۰۴).

تاریخچه مصونیت سران کشورها

از نظر تاریخی اصطلاح مصونیت برای نخستین بار در عهدنامه تجاری فرانسه با ترکیه ۲۹ اپریل ۱۸۶۱ آمده است، سپس در کنوانسیون متحدالشکل نمودن قواعد مصونیت کشتی‌های دولتی ۱۰ اپریل ۱۹۲۶ و پروتکل ضمیمه آن در ۲۴ مه ۱۹۳۸ و نیز در کنوانسیون امتیازات و مصونیت‌های سازمان ملل ۱۳ فبروری ۱۹۴۶ آمده است (همان اثر، ص ۲۰۴). این واژه در نهایت در کنوانسیون‌های روابط دیپلماتیک ۱۹۶۱ و روابط کنسولی ۱۹۶۳ وینا و کنوانسیون مأموریت‌های ویژه ۱۹۶۹ نیویورک وارد شده است.

موضوع اصلی کنوانسیون‌های روابط دیپلماتیک و روابط کنسولی وینا هم‌چنان که از نام شان بر می‌آید عالی‌ترین مقامات سیاسی و کنسولی مأمور کشورها در کشورهای دیگر (کشور میزبان) می‌باشد که به‌عنوان سفیر یا کنسول به انجام وظایف محوله می‌پردازند.

به موجب این کنوانسیون‌ها مأمورین دیپلماتیک، در کشور محل مأموریت از مصونیت کامل کیفی و حقوقی برخوردارند. دلیل آن‌هم مرتبط به نمایندگی درست از کشور و حسن انجام وظایف آنان می‌باشند. براساس این نظریه این افراد باید بدون هیچ نگرانی بتوانند به انجام وظایف خود بپردازند. نگرانی از بازداشت و تعقیب و محاکمه مانع آنان در انجام وظایف محوله می‌شود (همان اثر، ص ۸۹). در مورد مصونیت رؤسا و وزرای امور خارجه کشورها در حقوق بین‌الملل اگرچه می‌توان در مواردی به کنوانسیون مأموریت‌های ویژه ۱۹۶۹ که از ۱۹۸۵ به اجرا در آمده است، استناد نمود ولی در حقیقت در این خصوص مقررات قراردادی تدوین شده خاصی وجود ندارد و آنچه هست مبتنی بر عرف بین‌الملل می‌باشد.

مصونیت عالی‌ترین مقامات سیاسی کشورها

منظور از عالی‌ترین مقامات سیاسی کشورها، رؤسای دولت‌ها، رؤسای حکومت‌ها و وزرای امور خارجه می‌باشد. براساس عرف پذیرفته شده بین‌المللی افراد مذکور دارای مصونیت‌اند. این مصونیت به اعتبار شغل و مرتبط با فعالیت شان می‌باشد، زیرا؛ براساس اجماع جهانی این افراد دارای وضعیت خاصی در رابطه با مصونیت و امتیازات می‌باشند. به دلیل این که اصولاً روابط بین‌المللی دولت‌ها به سبب فعالیت‌های آنان تنظیم می‌شود و تداوم می‌یابد. البته مشخص نمودن دامنه این امتیازات و مصونیت‌ها باید در هر مورد به دقت بررسی شود. از طرفی براساس برداشت عام؛ رئیس دولت، رئیس حکومت و وزرای امور خارجه دارای اختیار کامل برای اقدام به نمایندگی دولت متبوع خود صرفاً به اعتبار فعالیت‌هایی (وظایف) که دارند، می‌باشند (کنوانسیون حقوق معاهدات ۱۹۶۹، ماده ۷). البته در این

خصوص باید به تشریح تفاوت مهمی که میان جایگاه رئیس دولت از یک طرف و رئیس حکومت و وزیر امور خارجه از طرف دیگر وجود دارد، پرداخت.

رئیس دولت جایگاهی ممتاز به سبب سمت خود دارا می‌باشد و آن به دلیل تشبیه شدن به خود دولت است، ولی جایگاه رئیس حکومت و وزیر امور خارجه صرفاً مرتبط است با فعالیتی که انجام می‌دهند. جایگاه رئیس دولت از این ایده قدیمی نشأت می‌گیرد که حاکم یعنی خود دولت. هم‌چنان که لوئی چهاردهم پادشاه فرانسه در این خصوص می‌گفت: (دولت یعنی من) (ویلیام، ۱۳۸۵، ص ۱۲۲).

امروزه نگرش کلی به جهت فاصله گرفتن هرچه بیش‌تر از مصئونیت مطلق به سمت مصئونیت مرتبط با فعالیت می‌باشد. درحالی‌که امتیازات و مصئونیت‌های رؤسای دولت‌ها مبتنی بر مسائل شکلی (موقعیت سمت) و هم بر مسائل ذاتی (ماهیت فعالیت‌های انجام شده) آنان می‌باشد. این درحالیست که امتیازات و مصئونیت‌های رؤسای حکومت‌ها و وزرای امور خارجه صرفاً مبتنی بر ملاحظات ذاتی (ماهیت فعالیت‌های انجام شده است؛ لهنذا اگرچه حدود امتیازات وزرای امور خارجه معمولاً از طریق ارجاع به حقوق قابل اجرا نسبت به رئیس دولت مشخص می‌شود؛ ولی اجرای این حقوق محدود به مواردی است که برای انجام وظیفه رسمی این افراد لازم می‌باشد (کنوانسیون مأموریت‌های ویژه پاراگراف‌های ۱ و ۲ ماده ۲۱).

در این رابطه آقای «سرآرتور واتس» چنین می‌گوید: به‌عنوان نمایندگان دولت‌های خود، رؤسای حکومت‌ها و وزرای امور خارجه، با توجه به سمت رسمی خود، علی‌القاعده در حقوق بین‌الملل از احترام خاص و محافظت از طرف دولت‌های دیگر برخوردار می‌شوند. با وجود این وقتی به اجرای این اصل می‌پردازیم باید چند نکته را در نظر داشته باشیم:

نخست؛ این‌که رؤسای حکومت‌ها و وزرای امور خارجه، اگرچه از مقامات مهم می‌باشند، نماد دولت و تجسم آن، آن‌گونه که رئیس دولت است، نیستند. به این دلیل، آنان از همان رفتار خاصی که در حقوق بین‌الملل با حاکم یا شاه می‌شود، بر خوردار نمی‌شوند.

دوم؛ این‌که حقوق بین‌الملل معاصر از رفتار مطلوب نسبت به نمایندگان دولت حمایت می‌نماید تا آنان بتوانند به‌خوبی وظایف خود را انجام دهند و این با وجود که استثنایی می‌باشد، به نظر می‌رسد در مورد وضعیت بسیار خاص رئیس دولت پذیرفته شده است.

تشریفات رسمی که امروزه مبنای واقعی امتیازات و مصونیت‌های نمایندگی‌های دائمی سیاسی می‌باشند. در اصل هم نسبت به رؤسای حکومت‌ها و وزرای امور خارجه وقتی به سفرهای کوتاه رسمی می‌پردازند و هم نسبت به نمایندگی‌های سیاسی دائمی اعمال می‌شوند (امیدی، ۱۳۹۳، ص ۱۴).

امتیازات و مصونیت‌های جزایی وزیر امور خارجه در کنوانسیون مأموریت‌های ویژه نیز مورد توجه قرار گرفته است. به موجب کنوانسیون مذکور نمایندگان اعزامی دولت‌ها برای انجام مأموریت ویژه مصون از تعرض بوده و دارای مصونیت جزایی در کشور میزبان می‌باشند. توجه کنوانسیون مذکور بر امتیازات و مصونیت‌های مندرج در کنوانسیون مذکور با توجه به نوع فعالیت آنان می‌باشد. لهذا خود از مأموریت ویژه یعنی نمایندگی که تحت مدیریت وزیر امور خارجه قرار دارد، در مفهوم فعالیت تعریف شده است. «اصطلاح مأموریت ویژه به مفهوم مأموریت مؤقتی به نمایندگی دولت اعزامی از طرف آن نزد دولتی دیگر با توافق این دولت برای بررسی مسائل مشخص یا برای انجام کار معین می‌باشد» (ماده ۱ (الف) کنوانسیون مأموریت ویژه).

به موجب ماده ۱۱ کنوانسیون، وزیر امور خارجه دولت میزبان باید از خاتمه یافتن فعالیت مأموریت ویژه مطلع شود. به موجب بند ۱ ماده ۱۳ کنوانسیون مأموریت ویژه فعالیت آن‌ها از لحظه برقراری تماس هیأت مأموریت با ارگان صلاحیت‌دار دولت میزبان شروع می‌شود. هم‌چنان که ملاحظه شد، افرادی که در یک مأموریت ویژه نمایندگی دولت را دارند، مصون از تعرض بوده و هم‌چنین دارای مصونیت جزایی در دولت محل مأموریت می‌باشند. در رابطه با وضعیت رئیس دولت و سایر مقامات مهم دولتی که چنین مأموریتی دارند، به موجب ماده ۲۱ کنوانسیون مأموریت ویژه، این افراد دارای مصونیت‌های ذیل می‌باشند:

۱. رئیس دولت هنگامی که در راس هیأت اعزامی می‌باشد، در کشور میزبان یا در کشور ثالث از کلیه تسهیلات، امتیازات، مصونیت‌های شناخته شده در حقوق بین‌الملل برای رؤسای دولت‌ها در سفر رسمی برخوردار می‌باشد.

۲. رئیس حکومت، وزیر امور خارجه و سائر مقامات در مراتب عالی هنگامی که عضو هیأت مأموریت دولت باشند. در کشور میزبان یا در کشور ثالث علاوه بر آنچه درین کنوانسیون برای آنان در نظر گرفته شده، از تسهیلات، امتیازات و مصونیت‌های شناخته شده در حقوق بین‌الملل برخوردار می‌شوند.

آنچه در کنوانسیون مأموریت ویژه مهم به نظر می‌رسد فقدان مدت امتیازات و مصونیت‌ها که می‌توانند به موجب حقوق بین‌الملل ایجاد شوند نیست، بلکه شیوه‌ای است که کنوانسیون با این مدت امتیازات و مصونیت‌ها برخورد می‌نماید.

به موجب ماده ۴۳ کنوانسیون

۱. هر یک از اعضای مأموریت ویژه به محض ورود به سرزمین دولت محل مأموریت برای انجام مأموریت‌اش یا اگر در کشور محل مأموریت می‌باشد. به محض این‌که انتخاب‌اش به وزارت امور خارجه آن کشور یا ارگان دیگر مورد توافق با آن دولت ابلاغ شد، از مصونیت‌ها و امتیازاتی برخوردار می‌شود.

۲. با خاتمه یافتن مدت مأموریت، مأمور ویژه، معمولاً امتیازات و مصونیت‌های آن نیز در زمانی که سرزمین کشور میزبان را ترک می‌نماید یا در پایان مدتی که برای این منظور به او داده شده، خاتمه می‌یابد. به نظر برخی کشورها مصونیت مأمور ویژه فقط محدود به اعمال صورت گرفته در چهارچوب وظایف آنان می‌باشد. هم‌چنان که ملاحظه می‌شود، مأمور ویژه فقط برای مدت مأموریت خود از امتیازات و مصونیت‌هایی برخوردار می‌شود که این مدت نیز باتوجه به مأموریت می‌باشد.

در این مورد آقای «واتس» در رابطه با رئیس دولت چنین اظهار نظر نموده است:

در حقوق بین‌الملل، وضعیت رئیس دولت فقط در قالب صلاحیت‌ها و امتیازات، مصونیت‌هایی که او می‌تواند به آنان استناد نماید خلاصه نمی‌شود. رئیس دولت می‌تواند در حقوق بین‌الملل هم موجب ایجاد مسئولیت خود و دولت خود شود.

امروزه افرادی که مرتکب جنایات بین‌المللی می‌شوند، برای اعمالی که انجام داده‌اند دارای مسئولیت جزایی بین‌المللی می‌باشند، به‌عنوان بخشی از حقوق بین‌المللی پذیرفته شده است؛ زیرا مشکلات این موضوع که قبلاً وجود داشت (از قبیل عدم وجود یک محکمه بین‌المللی دائمی صالح برای این جرایم، فقدان توافق در مورد اعمالی که به‌عنوان جنایت بین‌المللی توصیف شوند)، هر چند مانع پذیرش کلی اصل مسئولیت فرد در صورت ارتکاب جنایت بین‌المللی نمی‌شد، امروزه با ایجاد دیوان جزایی بین‌المللی تا حدود زیادی حل شده است.

این مطلب از طرف بلژیک در اختلافش با کانگو در محکمه بین‌المللی عدالت (International Court of Justice) مطرح شد. حقوق بشردوستانه با حقوق جنگ مجموعه قواعدی است که از افرادی که در درگیری‌ها شرکت نداشته، محافظت می‌نماید. این حقوق به ایجاد محدودیت در روش‌ها و ابزار جنگی می‌پردازد. هدف این حقوق محدود کردن الام‌بشری است.

پروتوکل ممنوعیت استفاده از گاز ۱۹۲۵ ژنوا، کنوانسیون‌های چهارگانه ۱۹۴۹ ژینوا دو پروتوکل الحاقی ۱۹۷۷ به آن و کنوانسیون ۱۹۸۰ استفاده از برخی سلاح‌های متعارف و کنوانسیون ۱۹۷۷ اوتاوا ممنوعیت استفاده از مین‌های ضد پرسونل، اسناد اصلی حقوق بشردوستانه می‌باشند (کمیته بین‌المللی صلیب سرخ، ۱۳۸۵، ص ۱۷).

منظور از جنایات علیه بشریت اعمالی است که به‌طور عمدی به‌عنوان بخشی از حملات گسترده و منظم علیه جمعیت غیر نظامی انجام می‌شود. این نوع جنایات شامل: قتل و نابود ساختن (محرومی عمدی از دسترسی به خدمات و دوا به‌منظور فراهم آوردن موجبات نابودی جمعیت) است. هم‌چنین شامل اخراج یا انتقال قهرآمیز مردم و زندانی کردن تحقیرآمیز بر خلاف قواعد اساسی حقوق بین‌الملل است. پیگرد جمعی یا پیگرد یک گروه مشخص به‌خاطر مسایل سیاسی نژادی، ملی، فرهنگی، مذهبی و جنسیتی نیز در سطح جهانی طبق حقوق بین‌الملل مجاز نمی‌باشد. این امر شامل ناپدید شدن اجباری افراد، جنایت آپارتاید و سایر اعمال غیر انسانی است که موجب وارد آمدن صدمات جدی یا عذاب شدید می‌شود (حقوق بشر در ۱۳۷۹، ص ۳۳).

مقرراتی از نوع مقررات مندرج در منشور نورنبرگ، در سایر اسناد بین‌المللی نیز وارد شده‌اند؛ مانند ماده ۱۱ پیش‌نویس قانون جنایات علیه صلح و امنیت بشری ۱۹۸۸ کمیسیون حقوق بین‌الملل که عیناً در ماده اول پیش‌نویس قانون دیگری با همین نام در ۱۹۹۶ به تصویب کمیسیون مذکور رسید. به‌موجب مواد مذکور (سمت رسمی عامل رفتار و به‌ویژه این‌که او رئیس دولت و یا حکومت می‌باشد، موجب میرا شدن او از مسئولیت اش نمی‌باشد).

دیگر شکی وجود ندارد که در چهارچوب حقوق بین‌الملل اعم از عرفی یا قراردادی، رئیس دولت شخصاً می‌تواند در صورت وجود دلایل کافی، نسبت به اعمالی که در رابطه با جرائم شدید بین‌المللی خود مرتکب شده یا اجازه دارد، ملزم به پاسخ‌گویی شود (وات، ۱۳۸۴، صص ۸۱-۸۴).

دلایل عدم مسئولیت تروئیکا

هم‌چنان که گفته شد، در برخی جرائم بین‌المللی از قبیل جرائم بر ضد بشریت، جنایات جنگی و نسل‌کشی هیچ‌نوع مسئولیتی برای فرد در هر جایگاه سیاسی که باشد وجود ندارد. مبانی حقوقی عدم مسئولیت را می‌توان هم در توافق‌نامه‌های بین‌المللی (معاهدات، عرف) و هم در سایر منابع حقوق بین‌الملل (رویه قضایی، دکترین) و هم‌چنین در منابع جدید حقوق بین‌الملل (قطع‌نامه سازمان بین‌المللی یافت.

الف. قراردادهای بین‌المللی

منظور از قراردادهای بین‌المللی در این جا نه تنها شامل معاهده در مفهوم خاص آن است، بلکه شامل برخی توافق‌های دیگر در مفهوم عام که می‌توانند در ماده ۲ کنوانسیون حقوق معاهدات مشابه به عهدنامه شوند از قبیل اساس‌نامه محاکم بین‌المللی نیز می‌شود.

۱. عهدنامه ورسا

عهدنامه ۲۸ ژوئن ۱۹۱۹ ورسای در ماده ۲۲۷ به صورت ضمنی هر نوع مصئونیت امپراتور آلمان را برای نقض فاحش اخلاق بین‌المللی و تقدس حاکمیت عهدنامه‌ها با پیش‌بینی محاکمه آن در برابر محکمه بین‌المللی خاص رد می‌نماید.

براساس پیش‌نویس‌های مقدماتی عهدنامه ورسای، حاکم خارجی به موجب مفاد این عهدنامه دارای وضعیت معمولی شناخته شده نمی‌باشد. البته نسبت به این موضوع اختلاف نظر میان قدرت‌ها وجود داشت. درحالی‌که ایالات متحده به‌طور جدی با آن مخالفت می‌نمود و معتقد بود که حاکم خارجی دارای مصئونیت بوده و در نتیجه نمی‌توان به محاکمه ویلهم دوم به دلیل برخوردارگی او از مصئونیت محاکمه و تعقیب به‌عنوان یک پادشاه (به موجب حقوق عمومی همه کشورهای متمدن و به موجب حقوق مشترک ملل) پرداخت. انگلستان در مقابل به‌طور جدی معتقد بود که نباید (مصئونیت را به مانند یک حق مکتسبه) محسوب نمود و این که روئسای دولت‌ها وقتی مرتکب، یک عمل جنایی می‌شوند، فراتر از قانون نبوده و می‌توان به محاکمه آنان نیز پرداخت.

به‌نظر فرانسه ماهیت اعمال صورت گرفته چنان است که می‌توان مرتکب آن را مستقیماً تحت حاکمیت حقوق بین‌الملل قرار داد. وقتی حقوق بین‌الملل برخی اعمال را سرزنش می‌نماید، مخاطب آن همه افراد می‌باشند و نه فقط سربازان ساده و هیچ کس خارج از این قاعده قرار نمی‌گیرد، امپراتور شخصاً به‌عنوان عالی‌ترین مقام کشور نمی‌تواند میرا از مسئولیت در این خصوص باشد.

قابل توجه است که در این عهدنامه، رد مصئونیت ویلهم دوم صرفاً به دلیل ویژگی بین‌المللی محکمه مسئول محاکمه او نبوده، بلکه دلیل آن ویژگی بین‌المللی جرائم انتسابی به او بود. در نتیجه موضع آمریکا مورد پذیرش هیچ یک از دولت‌های شرکت‌کننده درتهیه عهدنامه ورسای قرار نگرفت (بلاژیک، لهستان، رومانی، صربستان یونان و جاپان).

گفتنی است که به دلیل پناهندگی ویلهم دوم به کشور هالند و عدم استرداد او از طرف این کشور به کشورهای پیروز در جنگ و جانب‌داری آن از ویژگی سیاسی اعمال استنادی به او، ویلهم دوم هرگز

مورد محاکمه قرار نگرفت و هالند، کشور ثالث، نسبت به عهدنامه ورسای، نیز هرگز اعلام نه نمود که به دلیل مخالفت با عدم مصونیت ضمنی مندرج در عهدنامه ورسای از استرداد ویلهلم دوم امتناع می نماید.

۲. اساس نامه های محاکم جزایی بین المللی

به موجب مقررات اساس نامه های کلیه محاکم بین المللی، هیچ نوع مصونیتی برای مقامات دولتی متهم به اعمال ناقض صلح، جنایات جنگی، جنایت علیه بشریت یا جرم نسل کشی وجود ندارد. مثلاً به موجب ماده ۷ اساس نامه محکمه نورنبرگ منضم به توافقات ۸ حوت ۱۹۴۵ لندن «موقعیت رسمی متهمان، چه رئیس دولت باشند، یا مقامات عالی رتبه نمی توانند نه به عنوان دلیل مطلق و نه به عنوان دلیلی برای کاهش مجازات آنان قلمداد شده و سبب محو یا مبرا شدن از مجازات باشد».

در ماده ۶ اساس نامه محکمه مختلط بین المللی مربوط به شرق دور ۱۹ جنوری ۱۹۴۶ چنین آمده است: «موقعیت رسمی متهم به خودی خود موجب عدم مسئولیت آن از جرمی که مرتکب شده، نبوده ولی برخی شرایط می توانند باعث کاهش مجازات شوند، اگر محکمه چنین تصمیم بگیرد».

در همین مفهوم به موجب بند ۲ ماده ۷ اساس نامه محاکم بین المللی یوگسلاوی سابق سمت رسمی متهم چه رئیس حکومت باشد یا به عنوان مقامات عالی رتبه، نمی تواند باعث معافیت از مسئولیت جزایی او شود و دلیلی برای کاهش مجازات، نمی باشد.

همین عبارت عیناً در بند ۲ ماده ۶ اساس نامه محکمه بین المللی برای رواندا به کار رفته است.

به موجب ماده ۲۷ اساس نامه محکمه جزایی بین المللی (International Criminal Court) چنین صراحت دارند:

۱. مقررات این اساس نامه نسبت به همه به صورت برابر بدون هیچ تمایزی مبتنی بر سمت رسمی متهم

اعمال می شود. به ویژه، سمت رسمی رییس دولت یا حکومت، عضو یک حکومت یا پارلمان، نماینده منتخب یا مأمور دولت، در هیچ حالتی باعث معاف شدن متهم از مسئولیت جزایی او به موجب این اساس نامه نبوده و به عنوان دلیلی برای کاهش مجازات نمی باشد.

۲. مصونیت هایی که با توجه به سمت رسمی فرد بر اساس حقوق داخلی یا حقوق بین الملل، به او تعلق

می گیرد، مانع از اعمال صلاحیت دیوان نسبت به فرد متهم نمی شوند.

بدین ترتیب به موجب اساس نامه دیوان بین المللی جزایی، رئیس دولت و سایر مقامات عالی رتبه کشورها

در رابطه با جرائم بین المللی هیچ مصونیتی ندارند (دیهم، ۱۳۹۴، ص ۸۷).

۳. قانون شماره ۱۰ شورای نظارت متفقین

شورای نظارت متفقین که بعد از جنگ جهانی دوم آلمان را اداره می نمود، در ۲۰ دسامبر ۱۹۴۵ قانون شماره ۱۰ را در رابطه با مجازات اشخاص محکوم شده به جنایات جنگی، جرائم علیه صلح و جنایت علیه بشریت تصویب نمود. اگرچه متن مذکور قانون نامیده شد ولی بیش تر یک توافق بین المللی بود. زیرا در قانون مذکور با توافق چهار قدرت اداره کننده آلمان بعد از جنگ جهانی دوم تصویب شد. بند ۴ ماده ۴ قانون مذکور تقریباً در همان عبارات اساس نامه های محاکم جزایی بین المللی مقرر می داشت که سمت رسمی هیچ شخصی، چه رئیس حکومت باشد، یا به عنوان مقامات عالی مرتبه نمی تواند باعث معافیت او از مسئولیت جزایی شود و دلیلی برای کاهش مجازات نمی باشد.

قانون مذکور قابل اعمال در محاکم داخلی یعنی محاکم آلمان یا دادگاه های خارجی ایجاد شده در آلمان بود. بر اساس مقدمه قانون مذکور، هدف، ایجاد یک مبنای حقوقی متحدالشکل برای تعقیب مجرمان جنگی آلمان بود.

۴. کنوانسیون پیشگیری و سرکوب جنایت نسل کشی ۹ دسامبر ۱۹۴۸

به موجب ماده ۴ این کنوانسیون «اشخاصی که متهم به نسل کشی یا هر نوع اقدامی که در ماده ۲ کنوانسیون بر شمرده شده اند، شوند. چه اشخاص حکومتی، مامورین دولتی یا اشخاص خصوصی باشند به مجازات می رسند. بنابراین هدف این کنوانسیون نیز به مانند قانون شماره ۱۰، رد هر نوع مصئونیتی برای اشخاص و مقامات عالی رتبه دولتی می باشد. هم چنان هدف آن اجرا در حقوق داخلی دولت های متعاقد کنوانسیون می باشد.

۵. کنوانسیون ۱۹۴۸ شکنجه

به موجب ماده ۱ کنوانسیون، شکنجه هر گونه عملی است که به وسیله آن رنج شدید جسمی یا روحی به شخص به منظور کسب اطلاعات با گرفتن اقرار از او یا شخص ثالث وارد کنند. هم چنین مجازات فردی به عنوان عملی که او با شخص ثالث انجام داده است و یا احتمال می رود که انجام دهد. با تهدید و اجبار و بر مبنای تبعیض از هر نوع وارد شدن این درد و رنج که به تحریک و ترغیب و یا با رضایت و عدم مخالفت مأمور دولتی و یا هر صاحب مقام دیگر انجام گیرد، شکنجه تلقی می شود. عمل مذکور یک جرم بین المللی بوده ولی رسیدگی به آن و مجازات آن باید توسط قوانین داخلی کشورها به عمل آید.

هم چنان که ملاحظه می شود شکنجه در مفهوم کنوانسیون می تواند فقط به وسیله مأمور رسمی یا شخصی که در مقام مأمور رسمی صلاحیت دار می باشد، صورت گیرد. آیا می توان مثلاً رئیس دولت را بدین عنوان تحت تعقیب قرار داد؟ به نظر آقای واتس عبارات مذکور جنبه عام داشته و شامل رئیس دولت نیز

می‌شود. در رابطه به مصئونیت رئیس دولت در این خصوص در کنوانسیون هیچ مصئونیتی پیش‌بینی نشده است. بنابراین، رئیس دولت اگر به‌عنوان مجرم بین‌المللی شکنجه شناخته شود، نمی‌تواند به‌خاطر سمت خود مصئون از تعقیب از جرم ارتكابی در خارج از کشور باشد.

ب: تعاملات بین‌المللی

در خصوص این‌که آیا نوعی عرف بین‌المللی در رابطه با عدم مصئونیت جزایی عالی‌ترین مقامات سیاسی کشورها در حقوق بین‌الملل وجود دارد، نظرات متفاوتی ابراز شده است. به‌نظر برخی این‌که سمت رسمی عامل رفتار نمی‌تواند موجب معافیت او از مسئولیت جزایی در یک محکمه جزایی بین‌المللی یا داخلی شود، یک عرف بین‌المللی است.

البته شاید گفته شود که با توجه به عدم تکرار محکومت جزایی رئیس دولت، نمی‌توانیم، به دلیل فقدان عنصر مادی، قائل به وجود شرف در این خصوص شویم. به این لحاظ به‌نظر برخی در این مورد عرفی در حقوق بین‌الملل به‌وجود نیامده است؛ مثلاً در رأی ۱۴ فبروری ۲۰۰۲ دیوان بین‌الملل عدالت در قضیه حکم جلب وزیر امور خارجه کانگو صادره از طرف یکی از محاکم بلژیک، دیوان اظهار نمود که هیچ عرف بین‌المللی در خصوص عدم مصئونیت جزایی وزیر امور خارجه کشورها وقتی متهم به ارتكاب جرائم جنگی یا جرائم علیه بشریت باشند، به‌وجود نیامده است.

در این رابطه باید گفت که عنصر مادی صرفاً منحصر به محکومیت جزایی رئیس دولت و یا تکرار آن نمی‌شود. بلکه آن‌را می‌توانیم در رفتار دولت‌ها، در متهم اعلام نمودن ویلهلم در عهدنامه ورسای و تقاضاهای استرداد پینوشه از طریق قضاات کشورهای مختلف و به‌خصوص در رابطه با محاکمه صدام حسین رئیس‌جمهور سابق عراق بیابیم. هم‌چنان تصمیمات صادره از طرف برخی محاکم بین‌المللی رای دیوان عالی انگلستان در ۲۵ نوامبر ۱۹۹۸ و اساس‌نامه‌های محاکم موقت و دیوان جزایی بین‌المللی نیز که در آنان عدم مصئونیت رؤسای دولت‌ها تکرار شده نیز اثبات‌کننده وجود عنصر مادی عرف در این خصوص می‌باشد.

ج: آرای قضایی

طوری‌که می‌دانیم آرای قضایی تصامیم و فیصله‌های مراجع و محاکم عدلی و قضایی بین‌المللی در مورد موضوعی می‌باشد. استناد به آرای قضایی دال بر عدم مصئونیت تروئیکا در مورد زیادی می‌توان یافت. پرداختن به همه این قضایا و فیصله‌های محاکم بین‌المللی سبب قطور شدن بحث و این نوشته می‌شود. بناً این‌جا فقط به ذکر مختصر این فیصله‌ها می‌پردازیم:

۱. عملکرد و اساس نامه محکمه بین‌المللی نومبرک دال بر تأیید عدم مصئونیت سران کشورها می‌باشد.
۲. عملکرد و اساس نامه محکمه بین‌المللی توکیو دال بر تأیید عدم مصئونیت سران کشورها می‌باشد.
۳. عملکرد و اساس نامه محکمه بین‌المللی نومبرک دال بر تأیید عدم مصئونیت سران کشورها می‌باشد.
۴. حکم جلب صادره محکمه بروکسل مبنی بر محکمه و پاسخ‌گویی وزیر خارجه بلجیم دال بر تأیید عدم مصئونیت سران کشورها می‌باشد.
۵. قضیه چارلز رییس جمهور لیبریا به اتهام جرایم علیه بشریت دال بر تأیید عدم مصئونیت سران کشورها می‌باشد.
۶. عملکرد و اساس نامه محکمه بین‌المللی روندا دال بر تأیید عدم مصئونیت سران کشورها می‌باشد.
۷. در سطح حقوق داخلی قضیه ایشمن، دیوان عالی اسرائیل دفاع مبنی بر مصئونیت ایشمن و این که اقدام ایشمن غرض از بین بردن توده‌ها یک اقدام دولتی و مورد رد و نکوهش قرار گرفت.
۸. در حقوق ایالات متحده امریکا نیز آمده است که در صورت نقض حقوق بشری هر فردی، فرد می‌تواند به دستگاه عدلی و قضایی عارض شود و این خود دال بر عدم مصئونیت است. هم‌چنان در قانون دیگری بنام قانون عمل دولتی افراد نمی‌توانند، علیه مقامات دولتی در برخی جنایات اقامه دعوی کنند؛ این موضوع به استناد به‌رای دیوان ارتکاب جنایت عمل دولتی شمرده نشده، بناً مقامات مصئونیت ندارند.
۹. قضیه جنرال پینوشه رییس جمهور سابق چلی که متهم به جنایت زیادی در کشور خودش بود. دیوان عالی انگلستان مصئونیت وی را رد نمود.

د: دکترین بین‌المللی

عدم مصئونیت مرتکبین جرائم بین‌المللی همیشه مورد تأیید دکترین بوده است. «واتل» در قرن هیجدهم چنین اظهار نمود: هیچ قدرت خارجی نمی‌تواند به قضاوت رفتار دولت دیگر پردازد مگر این که آن رفتار ناقض حقوق مردم بوده باشد. امروزه دکترین چه در قالب نهادهای آن مانند کمیسیون حقوق بین‌الملل و مؤسسه حقوق بین‌الملل و چه به‌صورت انفرادی، معتقد به مصئونیت مرتکبین جرایم بین‌المللی می‌باشند، که قرار ذیل توضیح داده می‌شود.

الف: کمیسیون حقوق بین‌الملل

کمیسیون حقوق بین‌الملل از ۱۹۵۰ این نظریه را ابراز نمود که موقعیت سیاسی و رسمی مسئولان یک دولت نمی‌تواند توجیه‌کننده جرایم ارتکابی ناقض صلح، جرایم جنگی یا جرایم علیه بشریت باشد. این

مطلب از طرف کمیسیون در چهارچوب تهیه اصول نورنبرگ، و در چهارچوب پیش‌نویس‌های مختلف تدوین قواعد علیه صلح و امنیت بشر اعلام گردید.

ب: مؤسسه حقوق بین‌الملل

این نهاد در ۲۶ حوت ۲۰۰۰ قطعنامه‌ای را در رابطه با مصئونیت قضایی و اجرایی رئیس دولت یا حکومت در حقوق بین‌الملل تصویب نمود. بر خلاف کمیسیون حقوق بین‌الملل، عدم مصئونیت جزایی رئیس دولت خارجی در جرایم حقوق بین‌الملل بشردوستانه مورد تأیید مؤسسه حقوق بین‌الملل بوده و مؤسسه به صورت ضمنی تأیید می‌نماید که مصئونیت رئیس دولت یا حکومت خارجی نمی‌تواند در جرایم حقوق بین‌الملل مطرح شود.

ج: نظریات حقوق دانان برجسته

مریناک در ۱۹۱۷ در خصوص جرایم ارتكابی در زمان جنگ چنین اظهار داشته است:

"در رابطه با اعمال اعم از جمعی یا انفرادی، به شرط این‌که در نهایت ارتكاب آن‌ها به متهمین (در هر مقام بالایی که باشند، رئیس دولت، نخست وزیر، وزیر، جنرال، فرماندهان ارتش که دستور ارتكاب آنان را داده‌اند، منتسب شوند؛ عاملین آنان دستگیر خواهند شد و به مجازات خواهند رسید" (تقی زاده انصاری، ۱۳۸۵، صص ۱۳۷، ۱۲۲).

مناقشه

با بررسی که صورت گرفت می‌توان چنین اظهار نمود که اولاً به مانند حقوق داخلی، مصئونیت جزایی، قضایی و اجرایی در حقوق بین‌الملل به صورت مجزا مطرح شده است؛ مثلاً کنوانسیون مأموریت‌های ویژه در بند ۱ ماده ۳۱ به مصئونیت جزایی، در بند ۲ همان ماده به مصئونیت بدنی و در بند ۴ آن به مصئونیت اجرا پرداخته است. در ماده ۳۱ کنوانسیون روابط دیپلماتیک ۱۹۶۱ ویانا نیز به همین تفکیک برخورد می‌کنیم. در ثانی با توجه به جهت‌گیری‌های اخیر محاکم جزایی بین‌المللی و سایر نهادهای بین‌المللی چنین استنباط می‌شود که گرایش عمومی در جهت محدود نمودن مصئونیت اشخاص متهم به نقض فاحش حقوق بین‌الملل در رابطه با جرایم بین‌المللی از قبیل جرایم نسل‌کشی، جرایم جنگی و جرایم مرتبط با نقض حقوق بین‌الملل بشردوستانه می‌باشد؛ زیرا پذیرش مصئونیت مقامات عالی‌رتبه دولت خارجی متهم به این جرایم، متناقض با ویژگی آمه بودن سرکوب این جرایم می‌باشد. در پایان باید به این مطلب اشاره نماییم که عدم مصئونیت مقامات عالی‌رتبه خارجی مرتکب جنایات بین‌المللی نه تنها مورد تأیید حقوق بین‌الملل می‌باشد، بلکه در حقوق داخلی برخی از کشورها نیز مورد توجه قرار گرفته است و گرایش کلی گسترش آن در حقوق داخلی کلیه کشورها می‌باشد؛ مثلاً به موجب ماده ۲

قانون ۲ اگست ۱۹۴۷ لوکزامبورگ: در هیچ وضعیتی اجرای حقوق مندرج در ماده ۱ نمی‌تواند به‌عنوان این‌که عاملان آنان و یا شرکای این اعمال مجرمانه در سمت افسر، سرباز یا مأمور در خدمت دشمن بوده‌اند، متوقف شود.

در حقوق کشور سویس، حقوق بشر دارای ماهیتی امری می‌باشد و در نتیجه سرکوب نقض فاحش آن برتر از مصئونیت مندرج در کنوانسیون حقوق دیپلماتیک ۱۹۶۱ ویانا می‌باشد. در یک نظرخواهی از طرف شورای اروپا در رابطه با اجرای اساس‌نامه دیوان جزایی بین‌المللی در حقوق داخلی، برخی دولت‌ها به این مطلب اشاره داشتند که مصئونیت رئیس دولت در فرض جرایم فاحش مانند جرایم در صلاحیت دیوان جزایی بین‌المللی، اعمال نمی‌شود. در این خصوص حکومت ناروی در پارلمان خود طی بیانیه‌ای در خصوص تصویب اساس‌نامه روم اعلام نمود که: «تکامل حقوق به طرف این است که رؤسای دولت‌ها دیگر نمی‌توانند برای جرائم بسیار فاحش از مصئونیت برخوردار شوند».

در همین مورد حکومت پولند اعلام نمود: «مسئولیت مسئولان عالی‌رتبه دولت در چهارچوب حقوق بین‌الملل، بدون در نظر گرفتن سمت شان به ایجاد قاعده الزام‌آور در حقوق بین‌الملل عرفی آن‌چنان که در قواعد نورنبرگ و رویه بین‌المللی (قضیه پینوشه) آمده، می‌پردازد».

نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر به این نتیجه رسیدیم که به‌صورت کل نسبت مصئونیت تروئیکا در حقوق بین‌الملل دو دید یا موقف پرطرفدار وجود دارد؛ یکی دید کلاسیک یا کهن است که طبق حقوق بین‌الملل کهن تروئیکا عالی‌ترین و برجسته‌ترین شخصیت‌های حقوق بین‌الملل بوده و مصئون از تمامی اقدامات اجرایی، اداری و قضایی کشورها می‌باشد و هرگونه تعقیب، محاکمه و مجازات؛ توهین و هتک حرمت برای تمامی این مقامات و شهروندان این کشور قلمداد می‌شود.

در مقابل این دیدگاه، موقف حقوق بین‌الملل معاصر است؛ طبق این دیدگاه مصئونیت رجال برجسته کشور اصلاً کارگردانان سیاست خارجی یک اصل چه در حقوق داخلی و چه در سطح بین‌المللی تلقی شده اما با استناد به قراردادهای بین‌المللی، تعاملات بین‌المللی، رویه قضایی بین‌المللی و دکترین بین‌المللی تروئیکا در جرایم بزرگ بین‌المللی و جرایم حقوق بشری مصئونیت نداشته و موقف، سمت و جایگاه مرتکب سبب تخفیف و رفع مجازات وی نمی‌شود.

از نظر مصئونیت قضایی جزایی، رؤسای کشورها دارای مصئونیت مطلق می‌باشند و این مصئونیت قضایی شامل اعمال دولتی و رسمی که رؤسای کشورها انجام می‌دهد، می‌شود و درمورد اعمال مربوط به

امور خصوصی مانند مستغلات و اموال غیر منقول، ارث، به کار انداختن سرمایه خصوصی به قصد انتفاع و غیره دارای مصئونیت قضایی نیستند. مصئونیت قضایی زمانی مورد پیدا می‌کند که رئیس دولت طرف دعوی باشد.

از حیث تاریخی در سال ۱۸۷۲ محکمه پاریس مصئونیت قضایی رئیس دولت را پذیرفت، در سال ۱۹۱۱ در دادگاه عالی انگلستان مصئونیت قضایی رئیس دولت را رد کرد و مؤسسه حقوق بین الملل در سال ۱۸۹۱ در مورد اموال غیرمنقول، ارث، تعهدات ناشی از اعمال مدنی و جواب‌گوی خسارات می‌باشد. قابل یادآور است این که تروئیکا در کشورهای میزبان نیز از حق حفاظت برخوردار می‌باشند و هر گونه اعمال چه فردی چه سازمانی که سلامت آنان را لطمه بزند توسط حقوق داخلی کشورها جرم‌انگاری شده است.

افغانستان نیز از رویه و اسناد حاکم بین‌المللی منحیث عضو فعال جامعه بین‌المللی که به اسنادهای مهم بین‌المللی از قبیل: کنوانسیون ویانا مصوب ۱۹۶۱ در امور دیپلوماتیک، کنوانسیون مأموریت‌های ویژه ملحق شده است، در مورد مصئونیت تروئیکا پیروی می‌کند.

منابع

- امیدی، علی. (۱۳۹۳). حقوق بین‌الملل از نظریه تا عمل، تهران: انتشارات جنگل.
- بیگدلی، رضا ضیایی. (۱۳۹۰). حقوق بین‌الملل عمومی، تهران.
- تقی زاده انصاری، مصطفی. (۱۳۸۵). حقوق بین‌الملل عمومی (آخرین تحولات: آشنایی با روابط دوستانه، روابط خصمانه میان تابعان حقوق بین‌الملل)، تهران، نشر قومس، چاپ دوم.
- جعفری لنگرودی، محمد جعفر. (۱۳۸۸). مبسوط در ترمینولوژی حقوق، ج ۵، چ ۴، تهران، انتشارات گنج دانش.
- حقوق بشر در جهان امروز. (۱۳۷۹). نشریه اداره اطلاعات همگانی سازمان ملل متحد، تهران.
- دورانت، ویل. (۱۳۶۸). تاریخ تمدن، جلد هشتم: عصر لویی چهاردهم، ترجمه پرویز مرزبان، تهران، انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- دیهیم، علی رضا. (۱۳۸۰). درآمدی بر حقوق جزایی بین‌المللی، تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه.
- شبت، ویلیام. (۱۳۸۴). مقدمه‌ای بر دیوان جزایی بین‌المللی، ترجمه باقر میرعباسی و وحید الهوئی نظری، تهران، انتشارات جنگل.
- کنوانسیون ویانا مصوب سال ۱۹۶۹ در معاهدات.
- کنوانسیون ویانا مصوب سال ۱۹۶۱ در امور دیپلماتیک.
- کنوانسیون ویانا مأموریت‌های ویژه مصوب سال ۱۹۶۹.

ادب؛ تحول معنا و روافد آن نزد عرب

پوهنمل سیداحمد سعید

دپارتمنت عربی، پوهنځی زبان و ادبیات خارجی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: dabeer.saedy@gmail.com

چکیده

این مقاله پیرامون واژه‌ی ادب توأم با روافد، مفاهیم و دلالت‌های آن نزد عرب بحث می‌کند، ادب در عصر جاهلی به معنای دعوت نمودن به صرف طعام بوده و اخلاق نیکو، طبع درست و برخورد خوب را با مردم افاده می‌نموده است، سپس دلالت به فرهنگ، تعلیم و تربیت داشته، روایت شعر، اخبار و نسب‌شناسی را احتوا کرده با پیشرفت زمان و دانش دلالت به تدوین شعر، نویسندگی و دانش زبان داشته، به نحوی تمام علوم را افاده نموده و نثر فنی را در برمی‌گیرد و ادیبان به تصویرپردازی خیال اهتمام نموده، معنای ظریف توأم با سخن زیبا که تأثیر بر مخاطب داشته عواطف را برانگیخته نفس و زبان را تهذیب، احساس و خیال را باریک و با در نظر داشت فهم مخاطب تجدید و نوگرایی را زائیده با تجربه‌ی صادق و دقت در بافت کلام و معنا با در نظر داشت مخاطب هنرنمایی می‌نمایند.

اصطلاحات کلیدی: ادب؛ نصوص ادبی؛ دعوت به طعام؛ اخلاق حسن؛ طبع آراسته؛ معامله نیکو؛ فرهنگ ظریف

الأدب عند العرب؛ تطور معناه و بیان روافده

الأستاذ سیداحمد سعید

قسم اللغة العربية، كلية اللغات والآداب الأجنبية، جامعة کابل، کابل، افغانستان

الایمیل: dabeer.saedy@gmail.com

الخلاصة

هذا المقال يبحث عن الأدب ومدلولاته التاريخية عند العرب حيث تدل كلمة الأدب بمعنى الدعوة إلى الطعام، والخلق المهذب، والطبع القويم، والمعاملة الكريمة للناس، وتدل على الثقافة والتعليم والتربية، وتشمل رواية الشعر والأخبار والأنساب، وتتطور دلالاته بتطور الزمن حيث يستوعب الأدب تسجيل الشعر والكتابة وعلوم اللغة والنثر الفني وقد يشمل ما أنتجته خواطر العلماء وجميع ما صنفت في البحوث العلمية، لأن الأدباء يهتمون على صور الأخيلاة الدقيقة، وتصوير المعاني الرقيقة وهو الكلام الجميل الذي يؤثر على النفس، ويثير العواطف، ويهذب النفس، ويرقق الحسّ والخيال، ويثقف اللسان، ويراعي الأديب المتلقي والظروف التاريخية بالتنمية والتجديد، ويهتم بالتجربة الصادقة والدقة لكي يكون الكلام جميلاً وناظراً.

الاصطلاحات المفتاحية: الأدب؛ النصوص الأدبية؛ الدعوة إلى الطعام؛ الخلق المهذب؛ الطبع القويم؛ المعاملة الكريمة؛

والتثقيف

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على محمد الأمين وبعد، هذا المقال يبحث أولاً: عن الأدب وتتطور معناه، وماشابه ذلك من التعريف، والتقسيم، والفنون، والنظريات والاقتراحات قديماً وحديثاً، وتمييزه عن الفن والعلم، وثانياً: يبحث هذا المقال من روافد الأدب وما به من تجربة صادقة، وروابطه بالمتلقي ومناسبته بالتجديد، والتاريخ، والتنمية، ولذلك يقال: كلام العرب نوعان: منظوم، ومنثور، ولكل منهما ثلاث طبقات: جيدة، ومتوسطة، وردئية، فإذا اتفقت الطبقتان في القدر والمنزلة وتساوتا في القيمة، ولم يكن لإحداهما فضل على الأخرى كان الحكم للشعر ظاهراً في التسمية، لأن كل منظوم أحسن من كل منثور من جنسه في معترف العادة، وفي غير القرآن والحديث، وتعبيره هذا الكلام أدب باعتبار صورته اللفظية^١.

يقول ابن خلدون: «إن كلام العرب على فنين في الشعر المنظوم، وفي النثر المسجع والمرسل، والقرآن وإن كان من المنثور إلا أنه خارج عن الوصفين بل تفصيل آيات ينتهي إلى مقاطع يشهد الذوق»^٢. وينقسم الأدب إلى قسمين: الأول: أدب إنشائي وإيجادي ويشمل الشعر والنثر، والثاني: أدب وصفي وموضوعي ويشمل تحليل الأدب وتاريخه، ولذلك رسالة الأدب انسانية، ووطنية، وقومية. وفنونه ينقسم إلى قسمين: الأول فنون أدب شعري، ويشمل أصناف الشعر وعلى الأخص الشعر القصصي والشعر الحماسي والشعر الغنائي، والشعر التمثيلي، والشعر التعليمي.

والثاني: فنون أدب نثري، ويشمل تاريخ الأدب والخطابة، والقصة، والمسرحية (ترجمة الذات والخطابة)، والرسائل، والموشحات، والتوقعات والتوصيات، والمثل وماشابه ذلك^٣. لذلك: الشعر هو كلام مقيد بالوزن والقافية والعلم بالشيء وتتوفر فيه العاطفة والخيال والوجدان. والنثر: هو كلام لا يتقيد بالوزن والقافية بل هو مجال عام للمتكلم وهو أقرب إلى العقل منه إلى العاطفة، ويندرج الأدب في عداد الفنون الجمالية من تشكيلية وتعبيرية ويوضح عن الحالات النفسية والوجدانية ولذلك دلالة الأدب أعمق وأوغل في الوعي الاجتماعي، والأدب تعبير جميل بالكلمات عن تجربة صادقة، والمراد بالتجربة الصادقة ما ينبض بها قلب الأديب، أو فكرة ملحة يعتمل بها عقل الأديب، أو قضية حية يزدحم بها وجدانه، وهذه العاطفة أو الفكرة أو القضية يمكن أن تكون ذاتية بين الأديب ونفسه، وبين الأديب

١. القيرواني، الحسن بن رشيق، تحقيق محمد بن على الجيلاني. (٢٠١٣م)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، المكتبة

التوفيقية، القاهرة، الطبع الأول، ص ١١.

٢. ابن خلدون، العلامة المورخ عبدالرحمن بن محمد. (٢٠٠١م)، مقدمة ابن خلدون، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ص ٦٤٥.

٣. هلال، محمد غنيمي. (٢٠٠٩م)، في النقد التطبيقي والمقارن، دارنهضة مصر، القاهرة، الطبع الثاني، ص ١٢٦.

والحياة والإنسان والكون، وهذه التجارب تبدأ من الذات وتوسع حتى تشمل الكون، ولا بد من التعبير مثل الحامل لا محالة من المخاض^{٢٤}.

مدلولات الأدب وتطوره

إن لكل لفظ نشأةً وميلاداً، واشتقاقاً وتوليداً، و أن المناسبة الذاتية تلتبس عند نشأته الأولى، ومن كثرة الاستعمال اكتسبت إحياءها ودلالاتها اصطلاحياً^{٢٥}.

إذن: الأدب يسير مع الحياة، وهو صلة وثيقة مرتبطة بها بحيث إن لكل تحول اجتماعي وسياسي وانقلاب فكري أثر على أساليب الأدب وفنونه، ولذلك الأدب فن جميل أداته الكلمة، والتي لها دلالة تفهم، وقد تكون هذه الدلالة شعورية وأصلية ما يفهم منها أولاً، وقد تكون لها دلالة فرعية ومجازية مصدرها إحياءات ورموز وظلال توحى به وترمز وبالإضافة إلى هذه الدلالة ذات المعنى وليس في مقدور إنسان وحده أن يلقي تلك الدلالات التي هي رصيد اللغة مرّ الأجيال، ولذلك إن الأعمال الأدبية تنتج لكي تتجه إلى المتلقين من قراء ومستمعين وعلى هذا لا يكون العمل الأدبي بالإبهام والألغاز حتى لا تكون أخرس ومنغلقاً^{٢٦}.

تعريف الأدب عند القدماء والمحدثين

الألف - عند القدماء

عرف العربُ من معاني الأدب ومدلولاته منذ عصورهم القديمة، بأنه الخُلُق المهذب، والطبع القويم، والمعاملة الكريمة للناس، ونرى هذا المعنى في النص الجاهلي الذي ورد عن عتبة بن ربيعة، وهو يصف لابنته هند زوجها أباسفيان، من غير أن يسميه لها، حيث يقول في هذا الوصف: «بدر أرومته، وعز عشيرته، يؤدب أهله ولا يؤدبونه» وواضح أن المراد من هذا النص هو أن أباسفيان ذو خلق نبيل، وفي ردِّ هند ما يدل على هذا المعنى أيضاً لأن التجاوب حسنٌ إذ قالت: «إني سأخذ به أدب البعل»^{٢٧}. تريد هند أنني سأعامله بالخلُق الكريم المهذب الذي ينبغي أن يُعاملَ به الزوج، هذه هي حقوق البعل من جانب. هكذا الأدب يدلُّ على المأدبة، ولذلك أصل دلالة الأدب الدعوة إلى الطعام كما قال طرفة:

نحن في المشتاة ندعو الجفلى
لاترى الآدب فينا ينتقر

الآدب اسم الفاعل الذي يدعو الناس إلى الطعام، ولذلك قيل للوليمة مأدبة^{٢٨}.

٤. أحمد، هيكل. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ١٣.

٥. الصالح، الدكتور صبحي. (١٩٨٦م). دراسات في فقه اللغة، دارالمعارف للملايين، بيروت، الطبعة الحادية عشرة، ص ١٦٩.

٦. أحمد، هيكل. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٢١.

٧. الندوي، محمد واضح رشيد الحسني. (١٤٢٣هـ). تاريخ الأدب العربي، دارابن كثير، بيروت، الطبع الأول، ص ٦٤.

٢٨. نفس المرجع، ص ٦٥.

أما حديث عبد الله بن مسعود: «إن هذا القرآن مأدبة الله تعالى فتعلموا من مأدبته». فقال أبو عبيد: «من قال مأدبة فإنه أراد الصنيع يصنعه الإنسان يدعو إليه الناس»^{٢٩}.

والأدب الظرف وحسن التناول للأمر والتصرف في الحياة، وقد كانت كلمة الأدب مقصورة على حسن الشيم والأخلاق والمكارم والتأني في الكلام والحياة.

ثم استعملت كلمة الأدب وعُرفت في صدر الإسلام بمعنى الثقافة، يدلنا على ذلك ما روي أن علياً قال للرسول عليه الصلاة والسلام: «يا رسول الله، نحن بنو أب واحد، ونراك تكلم وفود العرب بما لا نفهم أكثره» فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: «أدبني ربي فأحسن تأديبي، وربيت في بني سعد»^{٣٠}.

الفاظ النبوة يعمر القلوب المتصل بجلال خالقه، ويصقلها، ولسان الذي نزل عليه القرآن بكل حقائقه، وكأن كلام النبي صلى الله عليه وسلم في اختصارها وإفادتها نبض قلب يتكلم، وهو أفصح العرب، وجاء في المثل: «نعم المؤدب الدهر» إذن كلمة الأدب تشتمل السليقة والتناسب برعاية اللفظ والمسمى وأقدار الناس بمقتضى الحال مع المحامد وحسن الأخلاق، إذ هو كلام يهدب النفس ويرقق الحسّ ويثقف اللسان وقال الشاعر:

أَكْتَبَهُ حِينَ أُنَادِيهِ لَا أَلْقَبُهُ كَذَلِكَ أُدْبِتُ إِنْ السَّوَاءَ اللَّقَبُ

ولذلك أفضل الآداب مايولد ملكة التمييز بين الحسن والقيح، وجاء دلالة هذه الكلمة بمعنى التثقيف والتعليم وظل معنى التثقيف مفهوماً من كلمة التأديب في العصر الأموي، حتى أطلق على طائفة من ممتازي الأساتذة اسم المؤدبين، وهم القائمون بأمر التعليم، بطريق الرواية للشعر والأخبار، وكلمة الأدب تدل على هذا النوع من الثقافة التي ليست ديناً، وإنما هي شعر وخبر وما يتصل بهما^{٣١}.

ويقول ابن خلدون: «الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم، والأخذ من كل علم بطرف» (يقصد علوم اللسان) والمقصود عند أهل اللسان ثمرته، وهي: الإجابة في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناحيهم^{٣٢}.

وقد تطور هذا المعنى مع الزمن ويستوعب ماعدا الشعر، مثل الأنساب، والأخبار، وأيام الناس وعلوم اللغة حتى في أواخر العصر الأموي، حيث قامت محاولة الرواة وأنتجت بتسجيل الشعر واللغة، ثم ضاق معنى

^{٢٩} أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. (١٤٢٩هـ). معجم مقاييس اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص ٥٠.

^{٣٠} ذكره السخاوي في المقاصد ص ٣٩ رقم الحديث (٤٥)

^{٣١} الرفاعي، مصطفى صادق، تحقيق محمد بن علي الجيلاني، الجزء الثاني تاريخ الأدب العربي، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، الطبع الثالث، ج ١: ص ٢١.

^{٣٢} ابن خلدون، العلامة المورخ عبدالرحمن بن محمد. (٢٠٠١م). مقدمة ابن خلدون، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ص ٨٠٥.

الأدب واقتصر على الشعر، والنثر الفني ومايدل على مواضع الجمال فيهما، والخطابة الرائعة وتفسير للغريب، أوشرح للمعاني المستقلة^{٣٣}.

الباء - عندالمحدثين

الأدب بحكم أنه مجموعة المؤلفات التي تملك الإثارة الفكرية والعاطفية، ولا بد أن تدخل عندالحديث عنه مقومات إنسانية لا نقول: إن المورخ العام يستغني عنها، وأنه لا مفر لمورخ الأدب من أن يحكم على مايدرس، وكل حكم لا بد أن يقوم على التجربة الشخصية، ومورخ الأدب لامناص له عندما يحكم على الشعراء أوالكتاب ويدرسهم من أن يعدد إلى نفسه ليتلقى انفعالات هذا الابداع^{٣٤}.

ويقول أحمد حسن الزيات: «أدب اللّغة ما أثر عن شعرائها وكُتّابها من بدائع القول المشتمل على تصور الأخيلىة الدقيقة، وتصوير المعاني الرقيقة، ممّا يهدّب النفس ويرقّق الحس ويثقف اللسان»، وقد يُطلق الأدب على جميع ما صنف في كل لغة من البحوث العلمية والفنون الأدبية، فيشمل كل ما أنتجته خواطر العلماء وقرائح الكُتّاب والشعراء^{٣٥}.

إذن أحمد حسن الزيات يعتقد أن مدلول الأدب حيناً يشتمل بدائع القول والكتابة الرائعة ذا الأخيلىة الدقيقة والمعاني الرقيقة، وحيناً آخر يستوعب الشعر والكتابة وجميع ما صنف في البحوث العلمية والفنون الأدبية، ولكن الأستاذ محمد واضح رشيد الحسنى الندوى يقول: «فإن الأدب هوالكلام الذي يهدّب النفس، ويتقف اللسان، والتاريخ»، وقال: «الأدب هوالكلام المتضمن للأخيلىة الدقيقة، والمعاني الرقيقة، أوالكلام الذي يؤثر على النفوس، ويشيرالعواطف، ويهدّب النفس، ويرقّق الحسّ والخيال، ويتقف اللسان»، إذن يتناول الأديب في كلامه إما تجارب حياته وأحاسيس نفسه، ويشتركها المخاطب، أويصور تجارب حياة غيره وأحاسيسه للتعبير الصادق ولذلك قال: «لا يقتصر الأدب على رقي العقل ولا سمو الفكر والعلم في إنتاجه، إنما مصدره الوجدان، والشعور، والقدرة على التعبير عنه»، فلا يخلو دور من أدوار الحياة لأي أمة من الأمم من الإنتاج الأدبي^{٣٦}.

ويقول الدكتور أحمد أحمد بدوي: ملاحظة على تعريف ابن خلدون «أن هذا التعريف للتأدب لا للأدب، بل تعريف الأدب: هذا الذي يجمعونه من كلام العرب من شعر عالي الطبقة، وسجع متساوي في الإجابة، ومايرتبط بذلك كله من لغة ونحو وأيام وأنساب»^{٣٧}.

٣٣. بدوي، أحمد أحمد. (٢٠١٣م). أسس النقد الأدبي عندالعرب، دارنهضة مصر، القاهرة، الطبع التاسع، ص ١٦.

٣٤. مندور، محمد. (١٩٦٢م). في الأدب والنقد، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، الطبعة الرابعة، ص ٤.

٣٥. الزيات، أحمد حسن. (١٤٢٧هـ). تاريخ الأدب العربي، دارالمعرفة، بيروت، الطبع العاشر، ص ٧.

٣٦. الندوى، محمد واضح رشيد الحسنى. (١٤٢٣هـ). تاريخ الأدب العربي، دارابن كثير، بيروت، الطبع الأول، ص ١٨، ٦٢.

٣٧. بدوي، أحمد أحمد. (٢٠١٣م). أسس النقد الأدبي عندالعرب، دارنهضة مصر، القاهرة، الطبع التاسع، ص ١٨.

ويقول الندوي: «الأدب في الأمم البدائية وغير المتعلمة يظهر أولاً في الشعر، لأنه أيسر للحفظ والرواية، أما النثر الفني فلا يظهر إلا بعد نشأة الكتابة»، إذاً في واقع الأمر أن صلة الإنسان بالشعر أقدم من النثر الفني، ولذلك لا يفقد الشعر أهميته مهما ارتقى الإنسان في العلم والفكر لأنه فيض الخاطر وحديث القلب، فالأدب إذاً هو التعبير الشعوري عن طريق اللفظ وهو متضمن الأحاسيس والمشاعر، ووصف الأحران، والأفراح، والأحلام، والأمانى، وتشخيص للمعاني المجردة سواء يتعلّق بحياة الفرد أو المجتمع ويتطور بتطور الحياة ونمطها سلبياً وإيجابياً مع النظريّ الأساليب والمناهج، من قبل الأديب والمذاهب الأدبية^{۳۸}.

قال حنا الفاخوري: «استعملت كلمة الأدب في الجاهلية بمعنى الدعوة إلى الطعام، والمأدبة، والخُلُق الكريم، وحسن المعاشرة، وفي الإسلام بمعنى تهذيب النفس، والتعليم والتربية السليمة، وفي العصر الأموي بمعنى علوم الأنساب، والشعر والنثر»، ويستوعب الكثير من المعاني والعلوم، والفلسفة والكيمياء، وفي العصر العباسي استعملت كلمة الأدب في الشعر والنثر وما يستوعب هاتين الكلمتين، وفي العصر الأتراك والحديث استعملت هذه الكلمة بمعنى الشعر والنثر وما يتعلق بهما، ويطلق الأدب أحياناً باب معرفة النحو والبلاغة والعروض والنقد، وفي النهاية تدلّ هذه الكلمة في كثير من العلوم التي تتعلق بعلم اللغة والأدب وحياة العرب، وقد يشمل العُرف والعادات الاجتماعية، ويستوعب فنون الكتابة الإنشائية التي تتجلى فيها العقول الإنسانية، وفنون الأدب هي مجموعة آثار المكتوبة التي تتجلى فيها العقل الإنساني، وبعبارة أخرى هي تعبير عن الفكر الجميل بعبارة جميلة، وتصوير عن حياة الأفراد والأمم، وبعبارة أخرى الأدب تصوير بيان عن الأفراد والجماعات حسب تطور الزمن بأمر السياسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في تقلباتها وحادثاتها وفي ارتقائها وانحطاطها، وفي الحقيقة الأدب تعبير جميل عن كل حوادث متعلقة ومرتبطة بالإنسان والكون والحياة^{۳۹}.

روافد الأدب

١. **الأدب والتجربة الصادقة:** والمراد بصدق التجربة: الصدق الشعوري الذي يختلج وجدان الأديب ويملأ عليه نفسه، ومن هذا يخيل، ويخترع الأحداث، ويتكر الشخصيات، ويجري حوار الموضوع، وفي كلها هو صادق، لأن المطلوب هو صدق الشعور ومطابقة الأثر الأدبي لهذا الصدق وابتعاده عن الكذب الشعوري، وإذا كان الصدق الشعوري محصوراً عند صاحبه ولم يستطع الشمول فهو شعور خاص للأديب ولا تعتبر تجربة، لأن أدب التجارب صادر عن إحساس صادق وشعور صحيح حتى يشمل الآخرين ويختلج معهم بسمّة عمومية حيث تجعل الآخرين شركاء في التجربة وكأنّ الإحساس إحساسهم، والشعور

^{۳۸} الندوي، محمد واضح رشيد حسني. (١٤٢٣هـ). تاريخ الأدب العربي، دار ابن كثير، بيروت، الطبع الأول، ص ٦٣.

^{۳۹} الفاخوري، حنا، ترجمه عبدالمحمد آيتي. (١٣٨٣ش). تاريخ ادبيات زبان عربي، نشر توس، تهران، ص ٢٨.

شعورهم، والفكرة فكرتهم، والقضية قضيتهم، وهذا يعتمد بالقدرة والتأثير، وأدب التجارب أساسه الأوضاع الاجتماعية، والأحداث السياسية، أو الهموم الوطنية والقومية^{٤٠}.

٢. الأدب والفن والعلم: ويختلف مدلول الأدب عن الفن، لأن الأدب يعتمد على الألفاظ للتعبير عن المعاني، والفن يعتمد غالباً على الحركات والأصوات والرسوم والتمثيل، ويختلف الأدب عن العلم لأن العلم يعتمد على التجارب والمشاهدة والوجدان المجرد، والأدب يعتمد على العاطفة والشعور والجمال والخيال، ويقول شوقي ضيف: «الفن لا يتمثل المادة وحدها بل يتمثل المضمون أو الفكرة»، وأيضاً تختلف الفنون بمقدار اندماج المادة في الفكرة، وليس من شك في أن فن الموسيقى يتقدمه إذ تمتزج الفكرة بالصورة امتزاجاً تاماً، وأرفع صور الفن جميعاً الشعر؛ لأنه يؤلف بين فني التصوير والموسيقى جميعاً، وأتمّ تعبيراً عن الفكرة وأوضح دلالة، ولكن العلم يعني الحقائق الكلية التي يشتقها من الجزئيات^{٤١}.

ويقول الندوي: «علوم الأدب ثمانية: النحو، واللغة، والتصريف، والعروض؛ والقوافي، وصنعة الشعر، وأخبار العرب وأنسابهم»، وعرف الزمخشري علوم الأدب: «بأنها علوم يحتز بها من الخلل في كلام العرب لفظاً وكتابة وهي: اللغة، والصرف والاشتقاق، والنحو، والبلاغة، والعروض والقوافي، ومن فروعه، الخط، وقرض الشعر، والإنشاء، والمحاضرات، والتاريخ»؛ وعناصر الأدب أربعة: العاطفة، والخيال، والفكرة، والصور اللفظية، والأدب يعتمد في ظهوره عليها، وعلاقة الأدب بالدين أقوى العلاقات؛ لأن بداية الأدب مرتبط بالدين بالترانيم والأناشيد وحمد الخالق وعبوديته^{٤٢}.

وفي النتيجة أن ملكة التفكير هي التي تصلنا بالحقيقة، وأن ملكة الإرادة هي التي تصلنا بالخير بينما تصلنا ملكة الإحساس بالجمال في الطبيعة والفنون، ولكل من الأدب والعلم مجاله في المعرفة الإنسانية ويختلف ذلك باختلاف الأدباء وأحوالهم الوجدانية، فالعلم مجاله الواقع ينقّب فيه عن قوانينه وأدلتها، والأدب مجاله علاقتنا بالواقع وإحساسنا وتأثرنا به؛ ولذلك أن الأدب ذاتي والعلم موضوعي^{٤٣}.

٣. الأدب والتنمية: الأدب منذ نشأته يرتقي بترقية الإنسان وتنميته، وترقية حسّه، وإذكاء خياله، وإشباع روحه، وكل ذلك إلى الحياة الأفضل والمجتمع الأمثل، كما قلنا كلمة الأدب في أصل وصفه المعنوي يعنى الكرم وإقامة المآدب في دعوة عامة، ثم الأخلاق الفاضلة والخلق الكريم، ثم فنون القول أو التعبير الجميل، ثم تنقيف الأولاد وتعليمهم حميد الصفات ولذلك سمّوا بالمؤدبين، ثم القول الجميل من الشعراء والناثرين للتربية والتعليم كأنهم سمّوا الوسيلة باسم الغاية لما بينهما من تلازم وارتباط وبحس الصادق وبصر

^{٤٠} نفس المرجع، ص ١٥.

^{٤١} ضيف، الدكتور شوقي. (٢٠٠٤م). في النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ٧٨.

^{٤٢} أحمد، هيكال. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٦٥.

^{٤٣} نفس المرجع، ص ٦٩.

الثاقب ووعي اليقظ في عبر القرون حتى وصلوا إلى أن يطلعوا باسم «الأدب الهادف» هذه هي التنمية والتكامل، ويا جمال القول هذا الأدب الهادف يقصد الخلق الكريم والقول الجميل ومن أهم موضوعه اللغوية الشعر والنثر وهذه الكلمة (الأدب) ما يسمّى بالمشترك اللفظي ومن أهم القيم التي يقوم عليها الأدب هي جمال التعبير دون تصنع، ودقة التصوير دون تنطع، وصدق الشعور، ودون مغالاة^{٤٤}.

والحق أننا نعيش اليوم في عصر صراع والتنمية، ومن واجب الأديب أن يصارع مع أمته، وأن يكون جزءاً حيوياً في هذا الصراع، وهو يستمد من المجتمع حياته وبواعثه وأفكاره ومبادئه، ويرتبط به ارتباطاً قوياً، ويقوم بتنمية أدبه واستعمال كلمات مفيدة بين مجتمعه الإنساني، ولذلك ينبغي أن يكون الأديب المسلم حراً ويجول في طبيعة الحياة العامة بالتنمية والنهوض ولا يعيش في حياة مجتمع خاص^{٤٥}.

ومن هذا اللون الأديب الذي حقق الأصول الفنية وأدى الوظيفة الحضارية، أي: الذي أسهم في رقي الفرد ونهوض الجماعة، ويعدّ أشعار الجاهليين وإبداع أدبائهم، وأشعار الإسلاميين وخلق أدبائهم وحضارة الأجنبية بما فيها من تبلور التي استفدنا نحن المسلمون منها، وفي رأس كلها القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف أسهمت في تبلور الأدب وتنميته، وبهذا ينعكس تنمية الإنسان المسلم المعاصر في صنع المجتمع الإسلامي، والأدب العظيم في عصرنا الحديث، وقد وقف أدبنا مناضلاً ومدافعاً ضد الاستعمار العالمي الذي أنشأ مخالفه في كيان أمتنا منذ مطلع القرن العشرين، وأبناء هذه الأمة بأدبهم الراقى، وبالوعي الفطري، والحس الصادق النقي يدافع عن هذه الأمة، إذن من وجائب الأدب الإسلامي كفن جميل أن يسهم في اعتلاء الإنسان عقلاً ووجداناً؛ وخلقاً وسلوكاً، ونفساً وروحاً، وانتاجاً وعملاً وإحساساً، لانتصار الوطن المحبوب^{٤٦}.

إذن تبلور الأدب وتنميته لإعادة بناء الإنسان من أعظم الآمال الأديب المسلم لأن الأحداث الجسام في عصورنا المعاصرة تمزقت نفوس أبناء هذه الأمة وخلقت تصدع الروحي والهبوط المعنوي حتى وصل إلى عدم الانتماء والشعور، ولكن من طرف آخر لا يفيدنا الفخر بالماضي المتين والتاريخ البعيد، وإنما نحن أمام الواقع المؤلم التي تخلّبت آنيابها ومخالبها في كيان هذه الأمة وتمزقت، ولأجل هذا تحركت النفوس والنهضت حركة الشباب والتضحية للحرية وإعادة بناء الجديد، والأديب إنسان ذوموهبة خاصة يترصد الحياة بدقة الحس ونفاذ النظر ومن واجباته أن يربط الأدب بالحياة ويضيئ طريق الإنسان نحو التنمية والتكامل لسعادة بناء الإنسان وتحقق طموحاته الروحي والمعنوي وبهذا يحقق للإنسانية وللحضارة البشرية ازدهاراً هائلاً، وظهرت المذاهب الأدبية نتيجة لهذا الارتباط العضوي والصدق الفني وتحركت نهضة الأدبية

^{٤٤} أحمد، هيكل. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٤٦.

^{٤٥} ضيف، الدكتور شوقي. (٢٠٠٤م). في النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ١٩٢.

^{٤٦} أحمد، هيكل. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٤٨.

الجديدة لا يقاظ هذه الأمة، ولا شك أن الأدب من أعظم وسائل الإشباع الروحي والتغذي النفسي، وهذه النهضة الراقية بتلبية احتياجات الروح وارضاء أشواق النفس وتصحيح مسار العقل من طريق الثقافة والفن؛ والأدب من أهم روافدها، ولذلك يقول أحمد حسن الزيات: «كان الأدب في عهد بنى أمية ما للعلم في عهد بنى العباس»، وحاجتهم إلى فصيح اللغة وطرف الشعر في استجلاء غامض الكتاب، واستيضاح غريب السنة، والاستشهاد على ضوابط النحو، واكتساب ملكة اللسان، وفي بزوغ هلال العصر العباسي يؤخذ الأدب من الأفواه ويحفظ في الصدور ويسجل في الكتب وهذا بمحاولة الرواة، كحماد الرواية (١٥٦)، وخلف الأحمر (١٨٠)، والخليل بن أحمد (١٧٥)، والأصمعي (٢١٦)، وأبى عبيدة (٢٠٩)، وأبى زيد الأنصاري (٢١٥)^{٤٧}.

٤. **الأدب والملتقي**: لأن الأديب يقصد فهم الملتقي ولا بد من مراعاته ووضعه في الحسبان مادام يُريد فهمه بلغته وهوبالضبط، الطرف الثاني في المحاورة وفي إبداع الأدب الفني وواجب الأديب بالنسبة للمتلقي أن ينقل إليه تجربته، ويقبل المتلقي هذا الشيء ولذلك اللغة الشعرية الخاصة هي الممكن أن تتوسع في المجاز وتجدد في الوصف وتحلق في الخيال، وتعتمد على ظاهرة تراسل الحواس، ولكن يجب أن تبقى مع كل ذلك مرتبطة بأسس اللغة التي ينتمي إليها هذا الشعر لكي تنقل إلى المتلقي تجربة الشاعر، وهناك تتحقق لذة التنوير ومشاركة المبدع والمتلقي^{٤٨}.

ولاشك فيه أن الأديب لا يكتب ولا يخلق أدبه لنفسه، وإنما يكتب ويتدع للمتلقي ولمجتمعه ولسامعيه، فإنه بمجرد أن يمسك القلم يفكر فيمن سيقراءونه ويحاول جاهداً أن يتطابق معهم ويقصد وعي مجتمعهم وعياً كاملاً بكل قضاياها وأحداثها ومشاكله^{٤٩}.

والأديب يدرس الحياة مباشرة ويخيلها لغيره ويفسرها، ويدرس العواطف الإنسانية ويصورها ما يخلق قلبه من أفكار وأخيلة، ويصف الطبيعة وما فيها، وهذا الإنتاج المباشر هو الأدب الإنشائي^{٥٠}.

٥. **الأدب والتجديد**: الأدب مثل كل كائن حي، لا يمكن أن يعيش إلا بالتطور والتجديد، لأنه إذا ظل على صورته أصيب بالتوقف والتجمد، وقد عرف تاريخنا الأدبي هذا على امتداد القرون وتعدد البيئات، وهذا التطور والتجديد والتكامل بمرّ العصور وانتاج الثقافات المتنوعة، وعلى الأخص أشرق أدبنا بالقيم الإسلامية المجيدة والتعاليم المحمّدية النبوية حتى إن دخلت مدنات أخرى بهذا الإطار، وأصبح مزدهراً

^{٢٧} الزيات، أحمد حسن. (١٤٢٧هـ). تاريخ الأدب العربي، دارالمعرفة، بيروت، الطبع العاشر، ص ٢٦٣.

^{٢٨} أحمد، هيكلي. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٢٤.

^{٤٩} ضيف، الدكتور شوقي. (٢٠٠٤م). في النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ١٩١.

^{٥٠} الندوي، محمد واضح رشيد الحسني. (١٤٢٣هـ). تاريخ الأدب العربي، دارابن كثير، بيروت، الطبع الأول، ص ٦٦.

في العصر العباسي الأول وبذلك أخذ الأدب قيم السلام والوئام والحب والوجدان محل قيم الصراع والخصام والكراهة والعدوان^{٥١}.

ومن العوامل المؤثرة في تجديد الأدب المحيط الطبيعي والاجتماعي، واحتكاك الملل والنحل، ومعروف أن تقاليد الجمال في الفنون الأدبية عامة ليست ثابتة بل هي تتطور وتتحول، وكأنها مياه متحركة في النهر، تفيض دائماً وتتجدد دائماً^{٥٢}.

إن تبادل التأثير والتأثر بين اللغات والآداب قانون اجتماعي وإنساني، وإن اقتراض بعضهم من بعض ظاهرة إنسانية أقام عليها فقهاء اللغة والأدب المحدثون أدلة لا تحصى، وتعرّبت كلمات كثيرة قبل الإسلام حتى في لغة الشعر الجاهلي وأدبه وتعرّبت كلمات كثيرة بعد الإسلام مثل ما موجودة في القرآن الكريم وفي الأحاديث النبوية الشريفة، وأجرت هذه الكلمات على ألسنة الأمراء والشعراء، وفي البيوت والأسواق واستعملت بين الخاصة والدهاء، إذن التجديد والتبلور موجود في كل لغات العالم الإنساني ولا بد من مراعات هذه الأمور وتنميتها^{٥٣}.

٦. هل الأدب لفظ أم معنى؟ ولعبت هذه المشكلة دوراً كبيراً في الفلسفة الجمالية الأدبية ولذلك قيل: هل الجمال في اللفظ والصورة والشكل، أو في المعنى والمضمون والمحتوى وحده؟ ثم اتفقوا بعد المباحثة واقترح نظريات مختلفة إلى أن الفصل بينهما غير ممكن، فهما وجهان النموذج الأدبي^{٥٤}.
وأخيراً جاء عبدالقاهر الجرجاني فطرح نظرية النظم وقال: «والعلاقة موجودة بين اللفظ والمعنى»، وشرح ذلك فقال: ليس الغرض بنظم الكلم أن توالى ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل^{٥٥}.

مايشتمل عليه الأدب

الألف - رأي القدماء: ولاشك أن الأدب العربي بدأ منذ قرنين قبل الإسلام ويمتد إلى العصر الحاضر وبهذا التراث العظيم عبر القرون العديدة يتبلور الأدب وينضج، وأحياناً يهبط ويسقط، وهذا الأدب الحي يتعلق من الماضي إلى الحاضر بحركة النفوس العبقريّة والكُتاب والشعراء والخطباء والحكماء، ويُرَبِّط هذا الأدب بأصالة أمته التي ينتمي إليها الأديب، وعلى الأمة الإسلامية يجب أن يستوعب هذا التراث ويستلهمه ويحفظ

^{٥١} أحمد، هيكال. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٢٦.

^{٥٢} ضيف، الدكتور شوقي. (٢٠٠٤م). في النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ٨٢.

^{٥٣} الصالح، الدكتور صبحي. (١٩٨٦م). دراسات في فقه اللغة، دارالمعارف للملايين، بيروت، الطبعة الحادية عشرة، ص

٣١٥.

^{٣٤} ضيف، الدكتور شوقي. (٢٠٠٤م). في النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ١٦٣.

^{٣٥} نفس المرجع، ص ١٦٥.

أساطيره وحكاياته وتواريخه وشخصياته وأماكنه ومدائنه حفظاً أديباً فنياً واعياً يثري الحاضر بتجارب الماضي ويربط اليوم بالأمس^{٥٦}.

وفي النتيجة يمثل تجدد الأدب المدنية العالية والإنسانية السامية، وأخذ من فلسفة اليونان وحكمة الهند وفكر الفرس وفروسية الترك، وبهذا التطور والتجدد والإقبال، وصل إلى قمة مقامه حتى شهد لوناً آخر من الأدب مثل: الموشحات؛ والشكل القصصي الأخر مثل: التوابع والزوابع؛ ثم تابع هذا الأسلوب أبو العلاء المعري في رسالة الغفران، ودانتة في الكوميديا الإلهية.

الباء رأي المحدثين: ونشاهد تجدد حركة الشعر والأدب في العصر الحديث مثل ما عند البارودي والمرصفي والعقاد، فإنهم يخاطبون العقل كما يخاطبون القلب، وهكذا ابتدعت القصيدة العاطفية الحديثة الجياشة بتحرك الوجدان، ثم تلت هذه الحركة حركة أصحاب الشعر الحرّ المعاصر من أجل الحرية والعدل بريادة الشرقاوي وصلاح عبدالصبور، وأصبح هذا الانفتاح الأدبي أساس التقدم والإزدهار، ومن أهم تلك الفنون الأدبية، فنون القصة والرواية والمسرحية وما شابه ذلك، وبهذا الاحتكاك الثقافي المعاصر أوشك أن يتصدر فنون الأدب الأخرى، وعلينا أن نستفيد من هذا التجدد لنضيف إلى ما عندنا، أي: لنطعم شجرتنا الأدبية لا لنجتث تلك الشجرة، وهذه المزاجية المثمرة من أعلامها الجدد: طه حسين والعقاد والزيات، ولا ننسى عبقرية البارودي والمرصفي وحافظ إبراهيم وأحمد شوقي وغيرهم؛ لأن أصالة التراث وركيزتها المعاصرة ونواتها موجودة في الأدب العربي^{٥٧}.

ويقول أحمد حسن الزيات: تاريخ الأدب علم يبحث عن أحوال اللغة وما أنتجته قرائح أبنائها من بليغ النظم والنثر في مختلف العصور، واما عرض لهما من أسباب الصعود والهبوط والدثور، ويعني بتاريخ النابهين من أهل الكتابة واللسن، ونقد مؤلفاتهم وبيان تأثير بعضهم في بعض بالفكرة والصناعة والأسلوب، وبمعناه الأعم وصف مسلسل مع الزمن لما دون في الكتب وسجل في الصحف ونقش في الأحجار^{٥٨}.

في الحقيقة إن التاريخ أغزر روافد الأدب وكنوزه ووعائه، وروادنا في هذا الميدان عابرة الذين أوجدوا التراث وهضموه، واستلهموه وما بخلوه في تبلوره، والحق أن رائدي الأدب يقومون بنضجه ويفتحون الطريق للتجديد والتنمية كما قام طه حسين وشوقي ضيف بإيجاد الأسلوب الأدبي البليغ، والشائق، والجذاب، والمثمر، والممتع، أما ارتباط الأدب واعتماده على التاريخ فله صور شتى، وأهم هذه الصور

^{٣٦} أحمد، هيكل. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة. دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٣٨.

^{٥٧} ضيف، الدكتور شوقي. (٢٠٠٤م). في النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ٢٧.

^{٥٨} الزيات، أحمد حسن. (١٤٢٧هـ). تاريخ الأدب العربي، دارالمعرفة، بيروت، الطبع العاشر، ص ٧.

كتابة هذا التاريخ في قالب أدبي جديد، ومن معالمه الأسلوب الشائق الجذاب في شكل رواية تاريخية وقصصية لا في صورة سرد الأحداث وعرضه^{٥٩}.

عن هذا يقول أحمد حسن الزيات: «لتاريخ الأدب الأثر البالغ في حياة الأمة لأن الأدب تعبير عن عاطفة وأفكرة، أو تعليماً لعلم أو فن، أو تخليداً لحادثة أو واقعة»^{٦٠}.

وظائف الأدب في الحياة الإنسانية

والشعر العربي مع تمسكه الشديد بالتقاليد لم ينسحب ولم يهرب من الحياة ولا من المجتمع بل كان يرافقها في السلم والحرب، وكان الأديب يرى من واجبه أن يشارك في أحداث مجتمعه، وتتألف من القديم والجديد ومن الالتزام والحرية ومن كل ما يتشكل وحدة الأدبية العامة بالتناسب والتنسيق العضوية والموضوعية وبالتوأمية التشابك الأفقية والعمودية وبكل ما ينضج أدبنا العربي^{٦١}.

ومن العلماء من يرى: أن وظيفة الأدب تحقيق التوافق للنفس وأن يعالج داء الصهيونية والإمبريالية، وبهذه الحقيقة وجوب اتجاه الأدب بكل قوته إلى خوض معركة ضد صهيونية والإمبريالية العالمية^{٦٢}.

لأن وجوب قيمة هذا الاتجاه الأدبي إلى إسعاد الإنسان وتحقيق حريته وكرامته ورفاهيته، هكذا يرى أن الأدب الحق، والأدب الحر الصادق والأدب المعبر والناقد والمعالج إنما هو الأدب الذي يجند نفسه باختياره ليقف في صف المناضلين ضد أعداء الإسلام، وفي هذا الصراع لا بد للأدب من أسس يعتمد عليها، ومن عدد يأخذ بها، ومن خطط يتحرك بمقتضاها، أو بتعبير عصري ملائم، لا بد من استراتيجية أدبية صحيحة، فما هي تلك الأسس؟

الأساس الأول: معرفة الصحيحة بالعدو، وبكل مخططاته وأهدافه ووسائله وأساليبه.

والأساس الثاني: هو الاقتدار الفني الأدبي الصحيح مستوفياً بكل شروطه وأنواعه في شتى المجالات الأدبية وفنونه.

الأساس الثالث: هو الثبوت بروح الاصرار والقصد والنية لكي لا يكون الأدب بالأمانى والأوهام والاعتماد على الغير.

الأساس الرابع: هو الاعتماد على المنطق الإنساني بالاقناع، ولذلك يجب ترك المبالغة المتورمة كلي يهز قلب العدو.

^{٥٩} أحمد، هيكل. (١٤٣١هـ). في الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثاني، ص ٣٢.

^{٦٠} الزيات، أحمد حسن. (١٤٢٧هـ). تاريخ الأدب العربي، دارالمعرفة، بيروت، الطبع العاشر، ص ٨.

^{٦١} ضيف، الدكتور شوقي. (٢٠٠٤م). في النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ١٩٤.

^{٦٢} الأمبريالية: معادلاً للقهر والسيطرة والضغط وطلب مراكز النفوس.

والأساس الخامس: هو الجنوح إلى التفاؤل الواعى، وإلى العمل المتزن، بحيث يتجنب السلبية والبأس ويتعدن التفاؤل الساذج، وعلى الأدباء أن يتجنبوا عن لطم الخدود، وشقّ الجيوب، وتحقير الذات، ولعن الماضي، وسبّ الحاضر، بل التعبير عن كل شيء بما يستحقه، ولا بد لهذه الاستراتيجية المطلوبة أن تتوجه بهذا الأدب إلى نضال الداخلية والخارجية معاً^{٦٣}.

مصادر الأدب

وهكذا استمرت حالة الأدب إلى القرن الثالث الهجري حتى ألفت كتب لفن الأدب وأركانها ككتاب أدب الكاتب لابن قتيبة، والكامل للمبرد، حيث يقول المبرد: «هذا كتاب ألفناه، يجمع ضروباً من الآداب ما بين كلام منشور وشعر مرصوف، ومثل ساير، وموعظة بالغة، واختيار من خطبة شريفة، ورسالة بليغة»^{٦٤}. والبيان والتبيين للجاحظ، والنوادر لأبي علي القالي، وماسوى هذه الأربعة تبعاً لها، مثل: كتاب عقد الفريد لابن عبدربه، والأغاني للأصفهاني، وخزانة الأدب للبغدادي، وبيتمة الدهر للثعالبي وفي هذه الكتب جاء الأدب بهذا المعنى، أما في أدب الكاتب يقدم حصيلة لغوية ومسائل النحوي والإملاء، ومن هنا يُعرف أن الأدب هنا بمعنى الثقافة وأنه يقدم زاداً صالحاً لثقافة الكاتب، وهكذا مؤلف كتاب الزينة في المصطلحات الإسلامية العربية وهو الشيخ حاتم الرازي المتوفي سنة ٣٢٣هـ. وهو عرف كلمة الأدب بما يدل على أنه بمعنى الثقافة العامة إذ يقول: «والأدب معناه الدعاء، والآدب: الداعي، وأدبه معناه: دعاء»، هكذا استمر إلى آخر القرن الثالث وفي القرن الرابع اختصت هذه الكلمة (الأدباء) على الشعراء والكتّاب وبدأ الناس يميزون بين العلماء والأدباء^{٦٥}.

نتيجة البحث

- الأدب ومدلوله عند العرب يعني في الجاهلية بمعنى المأدبة، والدعوة إلى الطعام، والخلق المهذب والطبع القويم والمعاملة الكريمة للناس.
- وفي صدر الإسلام يعني الثقافة والتعليم والتربية، وظلّ معنى التثقيف مفهوماً في العصر الأموي حتى أطلق على طائفة من ممتازي الأساتذة اسم المؤدبين الذين قاموا بأمور التعليم في رواية الشعر والأخبار والأنساب.
- وبتطور الزمن تطور مدلول هذه الكلمة ويستوعب تسجيل الشعر والكتابة وعلوم اللغة والنثر الفني وماشابه ذلك.

^{٦٣} أحمد، هيكل. (١٤٣١هـ). دراسات أدبية، دارغريب، القاهرة، الطبعة الثانية، ص ٢٢.

^{٦٤} المبرد، أبي العباس محمد بن يزيد. (١٤٣١هـ). الكامل في اللغة والأدب، تحقيق الدكتور يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ٥١،٥.

^{٦٥} الندوي، محمد واضح رشيد الحسني. (١٤٢٣هـ). تاريخ الأدب العربي، دارابن كثير، بيروت، الطبع الأول، ص ٦٥.

- وفي العصر العباسي، ألفت كتب لفن الأدب وأركانه مثل: أدب الكاتب لابن قتيبة، والكامل للمبرد، والبيان والتبيين للجاحظ، والنوادر لأبي علي القالي، والبقية تبعاً لهذه الأربعة، وفي هذا القرن يُستعمل كلمة الأدباء على الشعراء والكتاب، وبدأ الناس يميّزون بين العلماء والأدباء، لأن الأدباء يهتمون على صور الأخيلا الدقيقة، وتصوير المعاني الرقيقة ممّا يهذب النفس ويرقق الحسّ ويثقف اللسان.
- وقد يستعمل مدلول الأدب على كل ما أنتجته خواطر العلماء وقرائح الكُتّاب والشعراء، وجميع ما صُنّف في البحوث العلمية والفنون الأدبية، وأخيراً الأدب هو الكلام المتضمن يؤثر على النفس، ويثير العواطف، والخيال، ويراعي الأديب المتلقي، والظروف التاريخية بالتنمية والتجديد وبالتجربة الصادقة؛ بمراعات اللفظ والمعنى، وياهتمام الحرية والالتزام، والفرق بينه وبين العلم والفن لكي يكون الكلام جميلاً وناظداً.

المصادر والمراجع

- ابن خلدون، العلامة المورخ عبدالرحمن بن محمد، (٢٠٠١م)، مقدمة ابن خلدون، شركة دارالأرقم بن أبى الأرقم، بيروت.
- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، (١٤٢٩هـ)، معجم مقاييس اللغة، داراحياء التراث العربى، بيروت.
- أحمد، هيكل، (١٤٣١هـ)، فى الأدب واللغة، دارغريب، القاهرة، الطبع الثانى.
- الأثيريالية: معادلاً للقهر والسيطرة والضغط وطلب مراكز النفوس.
- بدوي، أحمد أحمد، (٢٠١٣م)، أسس النقد الأدبي عندالعرب، دارنهضة مصر، القاهرة، الطبع التاسع.
- الرفاعي، مصطفى صادق، تحقيق محمد بن على الجيلاني، الجز الثانى تاريخ الأدب العربى، دارالتوفيقية للتراث، القاهرة، الطبع الثالث.
- الزيات، أحمد حسن، (١٤٢٧هـ)، تاريخ الأدب العربى، دارالمعرفة، بيروت، الطبع العاشر.
- الصالح، الدكتور صبحي، (١٩٨٦م)، دراسات فى فقه اللغة، دارالمعارف للملايين، بيروت، الطبعة الحادية عشرة.
- ضيف، الدكتور شوقي، (٢٠٠٤م)، فى النقد الأدبي، دارالمعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة.
- الفاخوري، حنا، ترجمه عبدالمحمد آيتي، (١٣٨٣ش)، تاريخ ادبيات زبان عربى، نشر توس، تهران.
- القيرواني، الحسن بن رشيق، تحقيق محمد بن على الجيلاني (٢٠١٣م)، العمدة فى محاسن الشعر وآدابه ونقده، المكتبة التوفيقية، القاهرة، الطبع الأول.
- المبرّد، أبى العباس محمد بن يزيد، (١٤٣١هـ)، الكامل فى اللغة والأدب، تحقيق الدكتور يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة.
- مندور، محمد، (١٩٦٢م)، فى الأدب والنقد، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، الطبعة الرابعة.
- الندوي، محمد واضح رشيد الحسنى، (١٤٢٣هـ)، تاريخ الأدب العربى، دارابن كثير، بيروت، الطبع الأول.
- هلال، محمد غنيمي، (٢٠٠٩م)، فى النقد التطبيقي والمقارن، دارنهضة مصر، القاهرة، الطبع الثانى.