



مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

ISSN: 2645-4475

فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی
سال پنجم، شماره ۲ (پیاپی: ۲۰)، تابستان ۱۴۰۱، جلد یک

امیر کبیر و سنت‌گرایی بازتابی
رخشان حکیم‌الهی، کرامت‌اله راسخ

نقش تربیتی والدین در جذب فرزندان به مسجد
نرگس پورطالب، رحیم بدری گرگری

نقش ترویج و آموزش کشاورزی در کاهش فقر روستایی
مریم بازگیر، بهمن خسروی پور، عبدالحسین شعبی

بررسی وضعیت طلاق در استان تهران طی سال‌های اخیر
زینب امیدی، سیدکمال‌الدین موسوی

بررسی راه‌های افزایش سرمایه اجتماعی در بین جوانان و نوجوانان
بهمن سلیمی

بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های
شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران
سهیلا اکبری، فاطمه رضانی

مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استرس زنان مبتلا
به دیابت نوع دو، و زنان غیر مبتلا در شهر خرم‌آباد
حامد غلامی

بررسی نقش آموزش و پرورش در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان
محمد زادمهر، فاطمه فرحمند



اعضای شورای علمی و داوری تحریریه: (به ترتیب حروف الفبا)

- دکتر خدیجه اسدی سروسناتی، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان
- دکتر محمد امیرپناهی، عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر فاروق امین مظفری، عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز
- دکتر محمدرضا حسنی، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان
- دکتر عبدالرسول حسنی فر، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان
- دکتر غلامرضا لطیفی، عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر مهدی معینی، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان

فراخوان پذیرش مقاله:

نشـریـه «مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی» توسط
موسسه مطبوعاتی مطالعات کاربردی شباک و با همکاری علمی اساتید
برجسته دانشگاه‌های کشور به انتشار مقالات علمی می‌پردازد. از این‌رو از تمام
اساتید، صاحب‌نظران، کارشناسان، دانشجویان و پژوهشگران دعوت می‌شود
با ارسال مقالات علمی خود از طریق وبسایت نشـریـه به نشـانی
www.ASSCS.ir در پربارتر کردن این نشریه، ما را یاری نمایند.
برای ارسال مقاله کافی است تا در وبسایت ثبت‌نام نموده و با ورود به پنل
کاربری، مقاله خود را ثبت کنید.

محورها و موضوعات پذیرش مقاله:

- جامعه‌شناسی
- مردم‌شناسی
- جمعیت‌شناسی
- فلسفه علوم اجتماعی
- آسیب‌های اجتماعی
- برنامه‌ریزی رفاه اجتماعی
- مطالعات جوانان
- برنامه‌ریزی توسعه‌ای منطقه‌ای
- مطالعات فرهنگی و مدیریت راهبردی فرهنگ
- مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم اجتماعی

نشـریـه

نشانی: کرج، آزادگان، ابتدای بلوار مطهری، کوچه شهید سبحانی، پلاک ۲۸، واحد ۴
کدپستی: ۳۱۴۳۹۵۳۵۹۵
www.ASSCS.ir
Shij.journals@gmail.com

انتشار

نشانی: تهران، افسریه، ۱۵ متری اول، کوچه ۲۸، پلاک ۲۹۳
انتشارت هنر و علوم دانشگاهی، تلفن: ۰۲۱ ۳۳۸۴۰۷۹۲

فهرست مقالات

صفحه	عنوان مقاله
۱	امیرکبیر و سنت‌گرایی بازتابی رخشان حکیم الهی، کرامت اله راسخ
۱۱	نقش تربیتی والدین در جذب فرزندان به مسجد نرگس پورطالب، رحیم بدری گرگری
۱۹	نقش ترویج و آموزش کشاورزی در کاهش فقر روستایی مریم بازگیر، بهمن خسروی پور، عبدالحسین شعبی
۲۷	بررسی وضعیت طلاق در استان تهران طی سال‌های اخیر زینب امیدی، سیدکمال الدین موسوی
۳۹	بررسی راه‌های افزایش سرمایه اجتماعی در بین جوانان و نوجوانان بهمن سلیمی
۵۳	بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران سهیلا اکبری، فاطمه رضانی
۶۵	مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استرس زنان مبتلا به دیابت نوع دو، و زنان غیر مبتلا در شهر خرم‌آباد حامد غلامی
۷۵	بررسی نقش آموزش و پرورش در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان محمد زادمهر، فاطمه فرحمند

امیرکبیر و سنت‌گرایی بازتابی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۵

کد مقاله: ۱۳۸۹۱

رخشان حکیم الهی^{*}، کرامت اله راسخ^۱

چکیده

هدف مقاله بررسی امکان کاربردی مفهوم "سنت‌گرایی بازتابی" با مطالعه تجربی زندگی سیاسی امیرکبیر صدراعظم ایران اواسط قرن نوزدهم است. سنت‌گرایی بازتابی واکنش سنت در برخورد با مدرنیسم غربی است. روش تحقیق کتابخانه‌ای و با استفاده از اسناد تاریخی انجام شد. ناصرالدین قاجار (۱۸۴۸-۱۸۹۶) پس از مرگ پدرش محمدشاه پادشاه ایران شد. محمدشاه مخالف اقدامات پدرش عباس میرزا برای اصلاح قشون و دیوان‌سالاری با سرمشق گرفتن از غرب بود. او یکی از نخستین صاحب‌منصبان ایرانی بود که محرک حرکت ضد اصلاحات در نیمه اول قرن نوزدهم شد. ناصرالدین‌شاه فرزند او بار دیگر سیاست پدر را تغییر و پیرو پدربزرگش عباس میرزا شد. او با نصب امیرکبیر، شخصیت اصلاح‌طلب ایرانی اواسط قرن نوزدهم، به صدراعظمی این تمایل را آشکار کرد. اقدامات امیرکبیر با مخالفت بخشی از دربار، اشراف و روحانیون روبه‌رو شد و امیرکبیر برکنار و به قتل رسید. نصب و عزل امیرکبیر نقطه عطفی در تاریخ ایران است، چراکه در دوره صدارت او تعارض بین دو جریان اصلاح‌طلب با الگوی غربی و ضد اصلاحات با جهت‌گیری داخلی علنی شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که جنبش ضد اصلاحات برخلاف حرکت اصلاحی منشأ داخلی داشت و به نهضت اجتماعی تحول یافت.

واژگان کلیدی: سنت، سنت‌گرایی بازتابی، امیرکبیر، سلسله قاجار

۱- استادیار گروه شیمی، واحد جهرم، دانشگاه آزاد اسلامی، جهرم، ایران (نویسنده مسئول)

R.hakimelahi2002@gmail.com

۲- دانشیار گروه جامعه‌شناسی، واحد جهرم، دانشگاه آزاد اسلامی، جهرم، ایران

۱- مقدمه

عصر مدرن با خصوصیتی از دوران قبل متمایز می‌شود و آن ژرف‌اندیشی در باره «جامعه» به منزله ساختاری تغییرپذیر است. این‌گونه افکار در آغاز فلسفی از قرن شانزدهم مطرح شد، ولی در قرن نوزدهم و به دنبال طرح «جامعه» به‌منزله موضوع علوم «جدید» مانند علوم سیاسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی به مرحله جدیدی وارد شد. «جامعه» و اجزای آن به‌تدریج و در قرن بیستم «برساختی»^۱ تعریف شد که اجتماعی خلق می‌شود. این تحولات نظری در نهایت به طرح نظریه «خلق اجتماعی واقعیت» پیتر برگر و توماس لاکمن منجر شد (برگر/ لاکمن ۱۳۷۵). این رویکرد نظری در مقابل رهیافت علم باوری قرن نوزدهمی قرار گرفت که جامعه را پدیده‌ای عینی و الزامی تعریف و در این چهارچوب، جامعه‌شناسی را علم تجربی شبیه علوم طبیعی تصور می‌کرد که از قانونمندی‌های خاص خود برخوردار است که باید «کشف» شود. این تصور از جامعه را به شکلی واضح می‌توان در پیشگفتار فریدریش انگلس به چاپ سوم «هجدهم برومر لوئی بناپارت» (۱۸۸۵) مارکس یافت: «یک نکته دیگر را هم باید افزود و آن اینکه مارکس برای نخستین بار قانون سترگ حرکت تاریخ را کشف کرد که به‌موجب آن هر مبارزه تاریخی اعم از مبارزه در عرصه سیاسی، مذهبی، فلسفی یا در هر عرصه دیگر ایدئولوژیک در واقعیت امر چیزی جز نمودار کم‌وبیش روشن مبارزه طبقاتی جامعه نیست و موجودیت این طبقاتی و بنابراین تضاد میان آن‌ها نیز به‌نوبه خود به درجه تکامل وضع اقتصادی و خصلت و شیوه تولید و مبادله (که چگونگی آن را همان شیوه تولید معین می‌کند) بستگی دارد. مارکس این قانون را که اهمیتش برای تاریخ به اهمیت قانون قابلیت تبدیل انرژی برای علوم طبیعی است، در اینجا نیز به‌عنوان کلید درک تاریخ جمهوری دوم فرانسه بکار برد. مارکس از روی این تاریخ عیار قانون مکشوفه خود را سنجید و امروز که ۳۳ سال از آن آزمایش می‌گذارد باید اذعان کرد که نتایج آن درخشان بوده است» (مارکس، ۱۳۵۳:۲۱). وظیفه جامعه‌شناسی و دیگر علوم اجتماعی شناخت این قوانین تعیین شد. تصور جامعه به‌منزله پدیده‌ای فیزیکی، عینی و الزامی حاصل فرایندی بود که با تخیلات آرمان‌شهری افرادی مانند توماس مور (۱۴۷۸-۱۵۳۵) در قرن شانزدهم شروع شد و به تصورات فلسفی جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴)، منتسکیو (۱۶۸۹-۱۷۵۵)، ژان ژاک روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸) و بسیاری دیگر در قرن هفدهم و هجدهم تحول یافت و سرانجام به طرح‌های «علمی» اگوست کنت (۱۷۹۸-۱۸۵۷) و کارل مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) از جامعه در قرن نوزدهم منجر شد.

این‌گونه تصورات از جامعه و تغییرات اجتماعی با استقبال عمومی روبه‌رو شد، چراکه در بستر جامعه سرمایه‌داری در حال ظهوری شکل گرفت که حامل تصویری متفاوت از انسان و دنیای زندگی او بود. انسان در چهارچوب تفکر اجتماعی غالب در قرن نوزدهم موجودی تعریف شد که از توانایی سلطه بر طبیعت برخوردار است و می‌تواند با سلطه بر طبیعت، زندگی خود را متحول و به عصر جدیدی وارد شود. شناخت طبیعت و استفاده از روش تجربی و تحول دانش کسب‌شده در این زمینه به علوم طبیعی و بهره‌گیری کاربردی از این علوم سبب فراهم شدن شروط رفاه مادی نوع بشر شد. بشر برای نخستین بار در وضعیت‌هایی از سلطه «ضرورت» حیات قرار گرفت. هانا آرنهت برخلاف تصور بسیاری معتقد است که علت اصلی این تحول پیشرفت اجتماعی و سیاسی نبود، بلکه رشد فناوری بود: «علت مشروع و نهایی تأسیس هرگونه حکومت این است که انسان می‌خواهد از فشار ضروریات زندگی خلاص شود. آدمیان دست به خشونت برده‌اند تا دیگران را به کشیدن بار زندگی به نفع خویش وادارند و خود از بند ضرورت‌هایی بیابند. این لب‌مطلب برده‌داری است. روزگاری دراز حقیقت هولناک این بود که خشونت‌گری و سلطه‌جویی بر دیگران می‌توانست برای بعضی از افراد آزادی به ارمغان بیاورد. چیزی که این حقیقت را مردود کرد پیدایش تکنولوژی بود نه ظهور اندیشه‌های سیاسی جدید. امروز می‌توان گفت که هیچ فکری منسوخ‌تر و بی‌فایده‌تر و خطرناک‌تر از فکر استفاده از وسایل سیاسی برای رهایی بشر از چنگال فقر نیست». (آرنهت، ۱۳۷۷:۱۵۸). پیشرفت فناوری سبب شد تا بخش فراوانی از جمعیت کره زمین خوراک کافی در اختیار داشته باشد. قلمرو اجتماعی، سیاسی و فرهنگی از رشد سریع علوم تجربی و فناوری عقب ماند و سبب شد تا حوزه اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مسئله‌ای اجتماعی شود، تحولی که هنوز در جوامع خاورمیانه ادامه دارد. گاهی از این فرایند با عنوان «تأخیر فرهنگی»^۲ سخن رفته است که بیشتر منظور از آن پس‌ماندن مناسبات فرهنگی از تحولات صنعتی و فناوری است (اگبرن، نیمکوف، ۱۳۸۰: ۴۳۳-۴۳۴).

۲- بیان مسئله

بهشت موعود روشنگری در عمل تحقق نیافت. قرن نوزدهم قرن پیشرفت‌های بی‌نظیر و در همان حال استثمار کم‌نظیر در تاریخ بشر شد. میلیون‌ها انسان از خواستگاه‌های روستایی کنده و به شهرهای صنعتی با جمعیت فشرده و فقر و بیکاری پر تاپ شدند. موضوع علوم انسانی و اجتماعی اکنون فقط طراحی جامعه ایدئال نبود، بلکه آسیب‌های اجتماعی ناشی از تحولات بنیادی و ویرانگر نیز موضوع علوم اجتماعی شد. علت این مشکلات چیست؟ مارکس به رابطه بین اقتصاد، جامعه و فناوری علاقه پیدا کرد و به‌این‌ترتیب رابطه بین اقتصاد و صنعت و سپهر اجتماعی - به قول مارکس رابطه بین «نیروهای مولد» و «مناسبات اجتماعی» - در کنار آسیب‌های اجتماعی ناشی از رشد سریع فناوری و تأثیر آن بر روابط اجتماعی موضوع اصلی تعمق‌های نظری او شد. مارکس مشکل را در ارتباط ناهنجار بین مناسبات اجتماعی و فرایند تولید اقتصادی به عبارتی رابطه بین جامعه و اقتصاد تشخیص

¹ Construct

² cultural lag

داد. مناسبات اجتماعی را مانع بزرگ ارزیابی و شارح انقلاب برای رفع موانع اجتماعی و در نتیجه پیامبر انقلاب شد. آگوست کنت موانع ذهنی و به تبع آن عوامل فرهنگی را در اولویت قرارداد و «بنیان‌گذار» جامعه‌شناسی شد. ما امروز می‌دانیم که رابطه بین جامعه و تحولات اجتماعی، دگرگونی‌های سیاسی و به‌خصوص تغییرات فرهنگی با اقتصاد و پیشرفت صنعتی و رشد فناوری بسیار پیچیده‌تر از آن است که در قرن نوزدهم تصور می‌شد. بسیار در آن زمان و تا به امروز، قائل به رابطه مستقیم و گاهی غیرمستقیم بین این مناسبات هستند. بررسی این رابط هنوز موضوع مطالعات گوناگون است، به طوری که حوزه‌ای در جامعه‌شناسی با عنوان «مطالعات فرهنگی» از دهه ۱۹۶۰ به بررسی این مناسبات اختصاص یافت. فکر ارتباط مناسبات اجتماعی با وضع اقتصادی در قرن نوزدهم آن‌چنان نیرومند بود که به شکل‌گیری رویکردهای نظری مانند مارکسیسم منجر شد.

تعارض بین جامعه و سیاست به عبارتی مناسبات اجتماعی و ساختار سیاسی آشکارتر از رابطه بین جامعه و اقتصاد ظاهر شد. مفهوم «جادویی انقلاب» حلقه پیوند امر اجتماعی و سیاسی شد. مارکس فیلسوف، اقتصاددان و جامعه‌شناس در همان حال با کارهایی نظیر «مبارزه طبقاتی در فرانسه»، «هجدهم برومر لویی بناپارت» و «جنگ داخلی در فرانسه» تاریخ‌نویس انقلاب شد. انقلاب در اواخر قرن هجدهم و در طول قرن نوزدهم در ارتباط نزدیک با طبقه بورژوازی تحقق یافت، طبقه‌ای که موتور محرک تحولات اجتماعی گسترده در عصر مدرن تصور می‌شود. «تکامل پرولتاریای صنعتی اصولاً مشروط به تکامل بورژوازی صنعتی است. تازه تحت سلطه بورژوازی صنعتی است که پرولتاریای صنعتی موجودیت ملی گسترده خود را به دست می‌آورد. موجودیتی که انقلابش را به سطح یک انقلاب ملی ارتقاء می‌دهد و وسایل تولید مدرن را تازه به وجود می‌آورد، وسایلی که هم‌چنین بسیاری از ابزار رهایی انقلابی را تشکیل می‌دهند. این سلطه بورژوازی صنعتی است که ابتدا ریشه‌های مادی جامعه فئودالی را بیرون می‌کشد و عرصه‌ای را مسطح می‌کند که فقط به آن عرصه یک انقلاب پرولتاریایی امکان‌پذیر است» (مارکس، ۱۹۷۷:۷). ارتباط نزدیک طبقه بورژوازی با انقلاب فرانسه سبب شد تا انقلاب رخداد سیاسی صرف نباشد، بلکه از ویژگی اجتماعی برخوردار شود. شمول این‌زشتات سهم این طبقه را در تحولات اجتماعی از قرن شانزدهم بیشتر از آن چیزی تصور می‌کند که ماکس وبر برای آن در نظر می‌گرفت (کسلر، ۱۹۹۸). او برخلاف ماکس وبر که تحولات عصر مدرن را ناشی از دگرگونی مذهبی در قرن شانزدهم و پیدایش مذهب پروتستان و به‌خصوص ذهن مذهبی کالوینی ارزیابی می‌کرد، معتقد است که دلیل فعالیت فرقه‌های پروتستان و ارزیابی جدید آن‌ها از عمل اقتصادی در این دنیا را باید در ترتیبات نهادهای انعطاف‌پذیر و نقش بورژواها جستجو کرد که او آن‌ها را نمایندگان تفکر پروتستانی می‌داند و بر این نظر است که بورژواها در کنار اشراف از جایگاه اجتماعی بالایی در این عصر برخوردار بودند. او نتیجه می‌گیرد که باورهای مذهبی سبب فعالیت‌های اقتصادی نشد، بلکه این بورژواها، یعنی نمایندگان اجتماعی این مذهب بودند که عمدتاً فعالیت اقتصادی می‌کردند (ایزنشتاد، ۱۹۸۷؛ ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۰). او با طرح این نظریه به این پرسش رسید که چرا ائتلاف یا تجمع نخبگان برای سازگاری اجتماعی باید اهمیت قطعی داشته باشد؟ و پاسخ این پرسش را در مفهوم «فرهمندی» نه‌تنها فرد، بلکه طبقه پیدا کرد. ایزنشتاد تحت تأثیر ادوارد شیلز در مفهوم وبری «فرهمندی» تجدیدنظر کرد و به این نتیجه رسید که فرهمندی ویژگی صرف شخص رهبری نیست، بلکه صفت اشخاص، نقش‌ها، نهادها و سنت‌هایی است که به نیازهای انسان به نظم پاسخ می‌دهند. ایزنشتاد به این ترتیب مدعی شد که علاوه بر افراد، نهادها و ساختارهای اجتماعی نیز ممکن است از ویژگی فرهمندی برخوردار شوند. سنت از جمله این ساختارها است (کوننیش در: کسلر، ج ۳، ۱۳۹۴: ۷۰-۷۱). همان‌طور که سنت در جوامع امروزی خاورمیانه از نقش «فرهمندی» برخوردار است، اگرچه سنت به سرعت در حال از دست دادن این نقش در این منطقه از دنیا است.

وضعیت در کشورها و جوامع غیر غربی به‌خصوص خاورمیانه متفاوت است. این جوامع عموماً از اوایل قرن نوزدهم ناگهان در معرض تحولاتی قرار گرفتند که اصولاً نمی‌شناختند. بنابراین، نخستین واکنش آن‌ها حیرت بود. میرزا ابوالحسن خان ایلچی که یکی از نخستین کسانی بود که اوایل قرن نوزدهم از طرف فتحعلی شاه به غرب فرستاده شد، به سفرنامه خود عنوان «حیرت‌نامه» داد. میرزا ابوالحسن خان ایلچی در ربیع‌الاول ۱۲۲۴ ق (مه ۱۸۰۹) از طرف فتحعلی شاه به انگلستان فرستاده شد و در شوال ۱۲۲۴ ق (دسامبر ۱۸۰۹) هیئت آن‌ها به لندن رسید. هیئت ایرانی مدت ۹ ماه در انگلستان ماند و در جمادى‌الثانی ۱۲۲۵ ق (ژوئیه ۱۸۱۰) از لندن خارج و سه روز بعد از راه بندر پرت اسموث^۳ خاک انگلستان را ترک و پس از سرگردانی بر روی دریاها و اقیانوس‌ها به خاطر گم کردن راه بالاخره در مارس ۱۸۱۱ وارد بوشهر شدند. سفر هیئت از بوشهر تا تهران بیش از هفت ماه طول کشید. آن‌ها در شوال ۱۲۲۶ ق (نوامبر ۱۸۱۱) با همراهان وارد تهران شدند (میرزا ابوالحسن خان ایلچی، ۱۳۶۴). حیرت ایرانیان به‌مرورزمان به واکنش تحول یافت و در نهایت شیوه تفکر خاصی شد که تمام قلمرو هستی جامعه ایرانی و دیگر جوامع خاورمیانه را در بر گرفت. ویژگی اصلی این شیوه تفکر واکنشی بودن آن است. حکمرانان و مردم این کشورها و جوامع چاره‌ای جز واکنش نداشتند که منظور از آن در اینجا «بازتاب» است. علت واکنش یا بازتاب این است که مناسبات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در این‌گونه جوامع - از جمله جامعه ایران - بنیادی با وضعیت در جوامع غربی متفاوت بود و تا به امروز متفاوت هست.

رویکردهای کلاسیک علوم اجتماعی درباره تغییرات اجتماعی که عموماً تحت تأثیر اثبات‌گرایی، علم باوری و تکامل‌گرایی منبعث از دگرگونی‌های اجتماعی در جوامع غربی تدوین شده‌اند، به همین دلیل پاسخگوی نیازهای نظری برای تبیین مناسبات

1 Kaesler, 1998
2 Eisenstadt, 1987, 2000, 2003
3 Portsmouth

اجتماعی در این جوامع نیستند. این گونه رهیافت‌ها حاوی این تصور هستند که جوامع بشری در نهایت در مسیری واحد تحول و به قول آن‌ها تکامل پیدا می‌کند. اثبات‌گرایی منبعث از کارکردگرایی و مارکسیسم متأثر از فلسفه اثباتی قرن نوزدهمی نمایندگان اصلی این طرز فکر هستند. جوامع بشری در این چهارچوب نظری در مراحل مختلف تکامل فرض می‌شود. آن‌ها باید تلاش کنند با مدرن کردن مناسبات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در جاده «ترقی» و «تکامل» قرار گیرند یا باید از طریق انقلاب اجتماعی به منزل مقصود برسند. نظریه اول را عمده‌تاً کارکردگرایان متأثر از تالکوت پارسونز جامعه‌شناس آمریکایی در قالب نظریه مدرنیزاسیون مطرح می‌کنند و رویکرد دوم را انواع و اقسام رهیافت‌های چپ مارکسیستی یا چپ جهان‌سومی. نسخه‌های گوناگون این دو رویکرد عمده در خاورمیانه آزمایش شدند و موفق نبودند. علت این عدم موفقیت می‌تواند این باشد که رهیافت‌های نظری «توسازی» (مدرنیزاسیون)، «وابستگی»، «نظام جهانی» و نظریه‌های مشابه در نهایت پاسخ‌های غربی به مسائل جوامعی هستند که بنیادی با جوامع غربی فرق دارند. این رویکردهای نظری بر شالوده‌نظریاتی بنا شده‌اند که از قرن شانزدهم بر پایه تجربه تاریخی مشخص در جوامع غربی شکل گرفتند. نظریه «مدرنیزاسیون» به آن شکلی که در چهارچوب رویکرد کارکردگرایی مطرح می‌شود، در واقع فرایند مدرن شدن در جوامع غربی است، همان‌طور که نظریه انقلابی مارکس نیز نظریه‌ای انقلابی به تعبیر رالف دارندورف متأثر از انقلاب‌های فرانسه و انگلستان است (دارندورف، ۱۳۸۳). بنابراین بی‌دلیل نیست که نسخه‌برداری از این رویکردهای نظری در جوامع خاورمیانه شکست خورد. البته در مواردی که مبانی نظری آن‌ها در تعارض با واقعیت‌های فرهنگی و تاریخی جوامع قرار نگرفتند تا حدودی موفق بودند، مانند آنچه در ژاپن و چین و جوامع جنوب شرقی آسیا مشاهده می‌شود. بسیاری از کلاسیک‌های قدیمی و جدید جامعه‌شناسی به این تفاوت‌ها اشاره کرده‌اند. نظریه «مدرنیته چندگانه» شموئل ایزنشتات یکی از شناخته‌شده‌ترین رهیافت‌های نظری جدید در این باره است.^۱ یورگن هابرماس نیز در کتابی که به فارسی عنوان «دگرگونی ساختار حوزه عمومی» گرفته است بدون قصد نشان داده است که تغییر ساختار حوزه عمومی بورژوازی تا چه میزان در ارتباط نزدیک با تحول‌های اجتماعی در جوامع غربی قرار دارد (هابرماس، ۱۳۹۲).

این نوشته قدمی کوچک در مسیری است که افرادی مانند ایزنشتات و هابرماس به ما نشان داده‌اند. هدف نهایی نشان داد تأثیر مناسبات اجتماعی بر ساختارهای اجتماعی و سیاسی در جوامع خاورمیانه است، مناسباتی که با جوامع غربی متفاوت است، در نتیجه ساختارهای سیاسی و اجتماعی نیز در این جوامع با غرب فرق می‌کند. ادعا این است که جوامع خاورمیانه برخلاف تصور رویکرد اثباتی در مسیر «تکامل» با تعبیر آن‌ها قرار نگرفت، بلکه در مسیر احیای سنت‌های گذشته یا دستکم در مسیر تغییراتی قرار گرفت که ریشه در سنت‌های موجود در این گونه جوامع داشت. این مناسبات با تسامح «مناسبات اجتماعی سنت‌گرایی بازتابی» نامیده می‌شود. منظور از سنت‌گرایی بازتابی، واکنش سنت در برابر مدرنیسم غربی است. کارکرد عمده نظام حاکم در این منطقه بازتولید و حفظ مناسبات سنتی موجود در این جوامع بود، فارغ از این که این نظام‌ها سلطنتی، جمهوری، کمونیستی، سوسیالیستی، خلافتی و غیره و رهبران آن‌ها رئیس‌جمهور، سلطان، پادشاه، دبیر اول کمیته مرکزی، صدر، رهبر کبیر و غیره نامیده شدند. این جوامع از یک ویژگی متمایزکننده برخوردارند و آن وجود هویت‌های متنوع قومی، مذهبی، زبانی و نژادی در چهارچوب دولت‌های قلمروی واحد است. همین ویژگی مانع اصلی در راه شکل‌گیری حکومت‌های ملی یا به اصطلاح دولت ملت‌ها و زمینه‌ساز اصلی برای پیدایش حاکمیت‌های ایدئولوژیک در این منطقه بود (آرانت، ۲۰۰۹).^۲ وضعیت در ایران نیز تفاوت ماهوی با دیگر کشورهای این منطقه ندارد. انقلاب مشروطیت در ایران از نخستین تلاش‌ها در این منطقه برای ساختن دولت «ملی» بود، لیکن این کوشش ناکام ماند و به استقرار نظام ایدئولوژیک «جمهوری اسلامی» منجر شد.

بنابراین، تلاش‌های مفهومی و نظری جدید برای توضیح مناسبات اجتماعی و سیاسی موجود در این منطقه باید انجام شود. نظریه «جامعه سنت‌گرایی بازتابی» تلاش نظری در جهت تشریح و تبیین تحولات این جوامع در دو قرن گذشته است. منظور از «جامعه سنت‌گرایی بازتابی» «واقعیت اجتماعی» یا «مناسبات اجتماعی» است که در این مدت به تدریج در ایران و بسیاری کشورهای دیگر خاورمیانه حاکم شد. این نظام از ویژگی معرفتی، شناخت‌شناختی، علمی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، شیوه زندگی و الگوهای رفتاری خاص برخوردار است. این مناسبات با مناسبات اجتماعی در جوامع صنعتی غربی متفاوت است. معمولاً برای اشاره به جوامع غیر صنعتی غیر غربی از مفاهیم «جوامع در حال توسعه»، «جوامع توسعه‌یافته» «جوامع جهان سوم» و غیره استفاده می‌کنند. ادعا می‌شود که این جوامع «در حال توسعه» هستند و فرایند مدرن شدن یا «مدرنیته» را تجربه می‌کنند. دوگانه سنت و مدرنیته در چهارچوب این رویکردهای نظری مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند. جامعه در حال توسعه یا سنتی باید «ترقی» و «پیشرفت» کند تا جامعه «پیشرفته»، «صنعتی» و «مدرن» شود. فرضیه اصلی نظریه «جامعه سنت‌گرایی بازتابی» این است که آنچه در این جوامع به خصوص جوامع خاورمیانه تحقق پیدا کرد، تحول جامعه سنتی به جامعه مدرن نبود، بلکه تحول جامعه سنتی به «جامعه سنت‌گرایی بازتابی» بود. ادعای این نظریه این است که این گونه جوامع در مسیر تحول به جامعه مدرن با تعبیر غربی قرار نداشتند، بلکه دوره تاریخی نسبتاً طولانی را تجربه کردند که در اینجا از آن با عنوان عصر «جامعه سنت‌گرایی بازتابی» نام‌برده می‌شود.

1 Eisenstadt, 2003

2 Arndt, 2009

۳- روش پژوهش

نوع پژوهش کیفی است، روش آن کتابخانه‌ای و بر اساس «نظریه موضوع‌گرا» اجرا شد. نظریه موضوعی نظریه‌ای از اسلم استراوس و بارنی گلاسر است که بیان‌گر بهره‌گیری از راهی ویژه برای دستیابی به فرضیه‌های نوین است، به طوری که نظریه‌ای که ریشه در موضوع و داده‌ها داشته باشد، شکل گیرد. به نظر این‌ها، روند خلق نظریه، فرایندی انعطاف‌پذیر است (راسخ، ۱۳۹۱: ۱۱۴۴).

۴- مبانی نظری

در آغاز بهتر است روشن شود که منظور از دو مفهوم «سنت» و «بازتاب» با مضمونی که در اینجا مورد نظر است، چیست. ماکس وبر تعریفی تا حدودی منقح از سنت به دست می‌دهد: «اعتقاد به مصونیت چیزی که همواره بوده است» (وبر، ۱۹۸۰: ۵۸۰). مضمونی که در اینجا استنباط می‌شود همین است: عنصری که از اعتبار برخوردار است، چون بوده و هست. البته می‌توان این تعریف کلی را با استفاده از آثار جوزف پیپر^۲ در کتاب «در باب مفهوم سنت»، آلیدا آسمن^۳ در کتاب «زمان و سنت: راهبردهای فرهنگی استمرار»، ادوارد شیلز^۴، کارستن دیتمن^۵ و گریفن‌هاگن^۶ تدقیق کرد. سنت در این آثار، گاهی ابزار اقتدار دینی و مذهبی، گاهی عنصر فرهنگی و گاهی عنصر فکری در خدمت تفکر سیاسی و فلسفی است که با دو ویژگی تعریف می‌شود: نخست این که مضمون سنت نیز همواره در حال تغییر است، اگرچه بسیار آرام؛ دوم این که تمام جوامع سنتی یا مدرن به نحوی و به شکل‌های گوناگون به سنت وابسته هستند. به نظر دیتمن، این که ما از یک سو به سنت انتقاد می‌کنیم، ولی از سوی دیگر نمی‌توانیم بدون سنت زندگی کنیم، ناشی از این است که مفهوم سنت از قابلیت تفسیر برخوردار است.

منظور از «بازتاب» واکنش آگاهانه، ناآگاهانه و حتی پیش بازتابی به عوامل درونی و بیرونی شخصی، اجتماعی و غیراجتماعی است. مفهوم «بازتاب» در منابع علوم اجتماعی و سیاسی ناشناخته نیست، به خصوص مفاهیم «دموکراسی بازتابی» و «مدرن شدن بازتابی» در دو دهه اخیر از طرف افرادی مانند آنتونی گیدنز، اولریش بک، اسکات لاش و رینر شمالتس‌برونس مطرح شده است. مجموعه مقالات تحت عنوان «مدرن شدن بازتابی» که گیدنز و بک و لاش مشترکان^۷ چاپ کردند و کتب رینر شمالتس‌برونس^۸ (۱۹۹۵) تحت عنوان «دموکراسی بازتابی» حاوی این رویکرد نظری است که جامعه صنعتی غربی در مرحله بازنگری و حتی نقد خود قرار گرفته است، به طوری که می‌توان تحول انجام گرفته در دوران اولیه پیشرفت صنعتی موسوم به «مدرن اول» یا «مدرنیزم کلاسیک» را نقد و بازنگری کرد. اولریش بک از جمله نخستین کسانی بود که در این زمینه ژرف‌اندیشی و در دو اثر خود^۹ مشکل فرایند مدرنیزم در جوامع غربی را انتقادی - به خصوص در قلمرو سیاسی - در چهارچوب مفهوم «دموکراسی بازتابی» بررسی کرد. اکنون با توجه به اشارت فوق منظور از مفاهیم «سنت»، «بازتاب» و «سنت‌گرایی بازتابی» را با توجه به مضمون مورد نظر در اینجا تعریف می‌کنیم: سنت عناصر معرفتی، شناختی، فکری، فرهنگی و اجتماعی تأثیرگذار بر شیوه تفکر، الگوی رفتاری، شیوه زندگی، تفکر سیاسی، اجتماعی، فلسفی و تاریخی است که تحت تأثیر فرهنگ، جامعه، سیاست و اقتصاد به آرامی تغییر می‌کند، بنابراین از ویژگی بازتابی برخوردار است. «بازتاب» به معنای واکنش پدیده‌ای تحت تأثیر عوامل درونی و بیرونی در مقابل خود است. بنابراین، «سنت‌گرایی بازتابی» به معنای واکنش سنت در برابر خود است. هدف از طرح مفهوم «سنت‌گرایی بازتابی» بررسی این موضوع است که: چگونه عنصرهای معرفتی، شناختی، فکری، فرهنگی و اجتماعی بر شیوه تفکر، الگو رفتاری، شیوه زندگی و تفکر سیاسی، اجتماعی، فلسفی و تاریخی در عصری مشخص تأثیر گذاشته و سبب تغییر وضع فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه می‌شود و به اصطلاح واقعیت نو خلق می‌شود.

فرض اصلی را بار دیگر بیان می‌کنیم: تغییرات بنیادی در جوامع غربی در چند قرن گذشته سبب شد تا بشر به عصر جدیدی وارد شود که عنوان عصر مدرن گرفت. یکی از ویژگی‌های عمده عصر مدرن جهانی بودن آن است، به طوری که این تحولات از آغاز با ادعای جهانی بودن و فراگیری از خاستگاه اصلی خود خارج و تهدیدی برای جوامعی شد که در معرض فکر جهان‌وطنی و هجومی این فرایند قرار گرفتند. عصر مدرن با تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و فکری همراه شد. بنابراین، تغییرات به قلمرو مادی زندگی بشر محدود نشد، بلکه سپهر معنوی نیز میدان تاخت‌وتاز این دگرگونی‌ها شد. دو نوع واکنش به این دگرگونی‌ها در دو نوع جامعه مختلف مشاهده شد. واکنش در جوامع غربی ظهور عمل و فکر محافظه‌کارانه بود که از اوایل قرن نوزدهم به تدریج شکل گرفت و در طول قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم به جنبش اجتماعی و حتی انقلابی افراطی راست و

- 1 Weber, 1980
- 2 Pieper, 1958
- 3 Assmann, 1999
- 4 Shils, 1981
- 5 Dietmann, 2004
- 6 Greiffenhagen, 1986
- 7 Beck/Giddens/Lash 1996
- 8 Schmalz-Bruns, 1995
- 9 Beck, 1993, 1996

چپ منجر شد. منظور انقلاب فاشیستی و نازیسمی در آلمان و انقلاب کمونیستی در روسیه است که به تعبیر هانا آرنهت به استقرار نظام‌های حکومتی توتالیتریسمی ختم به سر شد.

واکنش در جوامع مسلمان ظهور «فکر سنت‌گرایی بازتابی» و به تبع آن «جوامع سنت‌گرایی بازتابی» بود. بنابراین، منظور از سنت‌گرایی بازتابی واکنش عنصرهای شناختی، معرفتی، فکری، فرهنگی و اجتماعی در جوامعی با ساختارهای بازمانده از گذشته در برابر دگرگونی‌هایی است که بشر در چند قرن گذشته شاهد آن بوده است و با صفت «مدرن» یا «مدرنیسم» شناخته می‌شود. «جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی»، جامعه‌ای با مشخصات خاص معرفتی، شناختی، فکری، فرهنگی و اجتماعی است که با شاخص‌های شیوه تفکر، الگوی رفتاری، شیوه زندگی و تفکر سیاسی، اجتماعی، فلسفی و تاریخی خاص تعریف می‌شود. پرسش اصلی با توجه به فرضیه مطروحه در فوق این است: جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی از چه خصوصیات برخوردار است؟ این پرسش اصلی را می‌توان در قالب پرسش‌های فرعی زیر عملیاتی کرد: (۱) کارکرد ذهن در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۲) معرفت در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۳) شناخت در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۴) فکر در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۵) علم در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۶) فرهنگ در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۷) شیوه تفکر اجتماعی در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۸) تفکر سیاسی در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۹) تفکر فلسفی در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۱۰) تفکر تاریخی در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۱۱) الگوی رفتاری در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۱۲) شیوه زندگی در جامعه سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۱۳) مناسبات اجتماعی در جوامع سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۱۴) مناسبات اقتصادی در جوامع سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟ (۱۵) مناسبات سیاسی در جوامع سنت‌گرایی‌ای بازتابی چگونه است؟

این پرسش‌ها در چهارچوب‌های نظری زیر قابل بررسی هستند: (۱) نوع فعالیت جمعی در این جوامع تسخیری و تجاوزی است، نوع احساسات خودخواهی فردی و جمعی است (اگوست کنت؛ ۲) اساس وفاق اجتماعی سلطه فردی، گروهی یا طبقاتی است (کارل مارکس؛ ۳) نوع جامعه قشونی است. نظام اجتماعی همواره مترصد حمله و دفاع است، به اصطلاح جامعه نظامی است (هربرت اسپنسر؛ ۴) شیوه تفکر پیش منطقی است (لوسین لوی -برول؛ ۵) ته‌نشست‌های سنت‌گرایی‌ای در تعیین روابط اجتماعی از اولویت نخست برخوردار است (پارتو؛ ۶) مشتقات و توجیحات ته‌نشست‌های اجتماعی عموماً ماهیت سنتی دارند (پارتو؛ ۷) کلام و سخن شفاهی از قدرت توجیهی بالا برخوردار است (پارتو؛ ۸) ساختار اجتماعی از خصوصیات جماعتی برخوردار است (تونیس؛ ۹) فرهنگ غالب در جامعه فرهنگی غمزده است (زیمل؛ ۱۰) همبستگی در درون جامعه مکانیکی است (دورکیم؛ ۱۱) دیگری تمیم‌یافته تحت تأثیر من سنتی است (مید؛ ۱۲) روابط انسانی در حوزه‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی سحر زده است (وبر؛ ۱۳)؛ قلمرو سیاسی عرصه کنش دیکتاتوری فردی است (رابرت میشلز؛ ۱۴) هویت عموماً با رمزهای اولیه مانند زبان، دین، مذهب، قومیت تعیین می‌شود (شموتل ایزنشتات، برنهارد گیزن؛ ۱۵) تفکر سیاسی از ویژگی محافظه‌کارانه برخوردار است (رهیافت انقلاب محافظه‌کارانه).

۴- امیرکبیر و سنت‌گرایی بازتابی

ناصرالدین میرزا (۱۸۳۱-۱۸۹۶) پس از مرگ پدرش محمدشاه در سن ۱۷ سالگی با عنوان «ناصرالدین‌شاه قاجار» پادشاه ایران شد و حدود چهل‌وهشت سال (۱۸۴۸-۱۸۹۶) (۱۲۶۴-۱۳۱۳ ق) بر ایران حکومت کرد، تقریباً تمام نیمه دوم قرن نوزدهم. او نخست میرزا تقی‌خان امیرکبیر را صدراعظم کرد، سه سال و اندی بعد او را کشت و میرزا آقاخان نوری را به صدراعظمی منصوب کرد، لیکن او نیز بعد از هشت سال به سرنوشت امیرکبیر دچار شد. ناصرالدین‌شاه پس از میرزا آقاخان نوری «شورای دولت» تشکیل داد و میرزا جعفرخان مشیرالدوله (متوفی ۱۸۶۲/م ۱۲۷۹ ق) را به ریاست آن گماشت. میرزا جعفر حدود چهار سال «ریاست شورای دولت» (۱۸۵۸-۱۸۶۲/م صفر ۱۲۷۵-جمادی‌الثانی ۱۲۷۹ ق) را به عهده داشت. ناصرالدین‌شاه میرزا جعفر را با حفظ سمت در سال ۱۸۵۹ (۱۲۷۶ ق) به‌عنوان سفیر فوق‌العاده به بریتانیا فرستاد. میرزا جعفر اکتبر ۱۸۶۰ (ربیع‌الاول ۱۲۷۷ ق) به لندن رسید و تا ژوئن ۱۸۶۱ (ذی‌حجه ۱۲۷۷ ق) در بریتانیا ماند و سپس پس از بازگشت به ایران (۱۸۶۱) (۱۲۷۸ ق) با حفظ سمت نایب‌التولیه حرم امام رضا شد. مسافرت چندماهه میرزا جعفر به بریتانیا و بعد از آن گماشتن همزمان او به تولیت حرم امام رضا نشان می‌دهد که ناصرالدین‌شاه شأنی برای «شورای دولت» و رئیس آن قائل نبوده است. نهادهای مشورتی در این منطقه از دنیا در این عصر بیشتر زیوری برای استبداد حاکم بودند. این‌گونه نهادها در عصر ناصرالدین‌شاه نیز کارکردی بیشتر از این نداشتند. «شورای دولت» تقلیدی بدون فکر از «هیئت دولت» در کشورهای صنعتی غربی بود و جایگاه و منزلت آن در نظام استبدادی ایران مشخص نبود. این «دستگاه» به همین دلیل پس از مرگ میرزا جعفر برای مدت دو سال تعطیل شد. ناصرالدین‌شاه پس از دو سال وقفه مسئولیت اداره امور جاری مملکت را به میرزا محمدخان سپه‌سالار (مرگ ۱۸۶۷) (مرگ صفر ۱۲۸۴ ق) واگذار کرد که «مسئولیت» او نیز دو سال (۱۸۶۵-۱۸۶۶) (شوال ۱۲۸۱-صفر ۱۲۸۳ ق) بیشتر طول نکشید. سمت میرزا محمدخان سپه‌سالار در این دو سال «مسئولیت» مشخص نیست، گاهی از عنوان «قائم‌مقام پادشاه» نام برده می‌شود. ناصرالدین‌شاه پس از برکناری محمدخان و پس از وقفه‌ای کوتاه میرزا یوسف آشتیانی (۱۸۱۳-۱۸۸۷) (۱۲۲۷-۱۳۰۳ ق) را برای حدود ۵ سال (۱۸۶۷-۱۸۷۱) (ذی‌حجه ۱۳۸۳-شعبان ۱۲۸۸ ق) به سمت «رئیس‌الوزرا» منصوب کرد تا نوبت به میرزا حسین‌خان مشیرالدوله رسید که او هم برای مدت دو سال (۱۸۷۱-۱۸۷۳) (۲۹ شعبان ۱۲۸۸-۲۱ رجب ۱۲۹۰) صدراعظم ایران شد و بعد برای مدت طولانی مشاور پادشاه گردید. ایران در دوره

مشاور میرزا حسین خان مشیرالدوله صدراعظم نداشت تا میرزا یوسف آشتیانی مذکور برای دو سال (۱۸۸۴-۱۸۸۶) (شعبان ۱۳۰۱- رجب ۱۳۰۳ ق) صدراعظم شد (خان ملک ساسانی، ۱۳۲۸: ۱۵۰، ۱۵۱، ۴۷۸؛ بامداد، ج. ۴، ۱۳۴۷-۱۳۵۲: ۴۷۸، ۴۷۹؛ اعتمادالسلطنه، ۱۳۴۵: ۳۸۴، ۲۸۶، ۱۰، ۱۷؛ حقایق نگار خورموجی، ۱۳۶۳: ۴۷۹؛ مهدوی، ۱۳۴۹: ۷۷۵؛ امین‌الدوله، ۱۳۴۱: ۲۸؛ مهمید، ۱۳۶۱: ۱۱؛ صفایی، ۱۳۴۶: ۱۰۵). سرانجام نوبت به میرزا علی اصغر خان امین‌السلطان رسید. او نخست «وزیر دربار اعظم» (۱۳۰۳-۱۳۰۵) (۱۸۸۶-۱۸۸۸)، سپس «وزیر اعظم» (۱۸۹۳-۱۸۸۸) (۱۳۰۵-۱۳۱۰ ق) و سرانجام صدراعظم (۱۸۹۳-۱۸۹۶) (رجب ۱۳۱۰ تا جمادی‌الثانی ۱۳۱۴) شد، البته پس از قتل ناصرالدین‌شاه چند ماه هم «صدراعظم» فرزند او مظفرالدین‌شاه ماند. ناصرالدین‌شاه در طول حکومت خود چند سفر به خارج کرد. او برای اولین بار در سال ۱۸۷۰ (جمادی‌الثانی سال ۱۲۸۷ ق) به زیارت عتبات رفت. این اولین سفر خارجی پادشاهان قاجار بود. ناصرالدین‌شاه حدود دو سال بعد به اروپا سفر کرد. این سفر پیش از چهار ماه طول کشید و مسافران در رجب ۱۲۹۰ ق از طریق بندر انزلی به ایران بازگشتند. این زندگی مردی بود که از ۱۷ سالگی تا ۶۶ سالگی تقریباً همزمان با سلطنت ملکه ویکتوریا (۱۸۳۷-۱۹۰۱) بر انگلستان بر ایران حکومت کرد.

سلطنت ناصرالدین‌شاه قاجار که حدوداً اواسط قرن نوزدهم شروع شد را باید مرحله‌ای جدید در تاریخ ایران به حساب آورد. میرزا تقی‌خان امیرکبیر، میرزا ملکم خان و میرزا حسین‌خان سپهسالار از جمله عمده‌ترین سیاستمداران عصر ناصری تا حدودی با اوضاع جهان در آن عصر آشنا و جداً خواهان اصلاح وضعیت مملکت بودند. آن‌ها در همان حال برجسته‌ترین نمایندگان دیوانسالاری جدید، طلیعه‌دار طبقه بورژوازی و پیشگامان نهضت روشنفکری در ایران بودند. سرنوشت آن‌ها نزدیکی غریبی با روزگار بورژوازی سرکوب‌شده ایران در یک قرن گذشته دارد. ناصرالدین‌شاه کار را با میرزا تقی‌خان امیرکبیر (۱۸۰۷-۱۸۵۲) شروع و او را صدراعظم کرد، لیکن دولت اقبال امیرکبیر مستعجل بود، مدت کوتاهی صدراعظم بود و بعد از سه سال و اندی (۱۸۴۸-۱۸۵۱) (۲۲ ذی‌قعدة ۱۲۶۴-۱۸ محرم ۱۲۶۸ ق) دستگیر و به قتل رسید. ناصرالدین‌شاه پس از قتل امیرکبیر به طریق مألوف یکی از مخالفان او میرزا آقاخان نوری (۱۸۰۷-۱۸۶۵) (۱۲۲۲-۱۲۸۱ ق) را برای مدت هفت سال (۱۸۵۱-۱۸۵۸) (۲۴ محرم ۱۲۶۸-۲۰ محرم ۱۲۷۵ ق) به مقام صدراعظمی گماشت و به این ترتیب خیال مخالفان اصلاحات و روحانیون را راحت و به رویکرد نظری پدرش محمدشاه یعنی تلاش برای اصلاحات از منظر محافظه‌کارانه برگشت. تفاوت دو بینش را یکی از ناظران روشن بین عصر او یعنی میرزا ملکم خان نیز دیده است. او می‌نویسد: «خبط کلی صدارت میرزا آقاخان این بود که عهد خاقان مغفور را میزان آئین مملکت داری قراردادده بود. متصل اعمال آن ایام را شاهد می‌آورد» (ملکم خان، ۱۳۲۷: ۷) (راسخ، ۲۰۰۰).

امیرکبیر به همان شیوه معمول در ایران به قتل رسید، لیکن این شباهت سبب نشد تا تاریخ‌نگاران جریان اصلی این قتل را در زمره قتل‌های پیشین صدراعظم‌ها ببینند و درصدد فهم ساختار اجتماعی و خصوصیات روان‌شناختی شخص حاکم و ویژگی روان‌شناسی اجتماعی زندگی جمعی در جامعه‌ای باشند که قتل و سرکوب فرد دوم دستگاه استبداد یکی از جلوه‌های زندگی اجتماعی آن است. آن‌ها به «اندرون» ناصرالدین‌شاه وارد شدند، مادر او را یافتند و تمام کاسه و کوزه‌ها را سر میرزا آقاخان نوری و مادر شاه شکستند. فرض دخالت نمایندگی‌های کشورهای بیگانه و نظریه توطئه نیز جای خود را در این رهیافت تاریخی دارد (حقایق نگار خورموجی، ۱۳۶۳: ۱۰۶؛ بامداد، ج. ۴، ۱۳۴۷-۱۳۴۷: ۳۶۴، ۳۶۶؛ محمود، ج. ۲، ۱۳۲۹-۱۳۳۳: ۶۳۱، ۶۴۰، ۶۵۰؛ رابین، ۱۳۴۷: ۲۵۶-۲۵۸؛ اعتمادالسلطنه، ۱۳۴۹: ۲۳۷، ۲۴۰، ۲۴۸؛ مهدوی، ۱۳۴۹: ۱۵۱، ۲۶۷؛ خان ملک ساسانی، ۱۳۲۸: ۵۸، ۹۰). این در حالی است که سلف و خلف میرزا تقی‌خان امیرکبیر نیز سرنوشتی مشابه او داشتند. میرزا آقاخان نوری جانشین او نیز پس از برکناری به همان شیوه شناخته‌شده به کاشان تبعید و پس از چند سال به‌صورت مشکوک درگذشت. میرزا ابوالقاسم قائم‌مقام فراهانی سلف اصلاح‌طلب میرزا تقی‌خان نیز سرنوشتی مشابه داشت. میرزا ابوالقاسم و پدرش میرزا عیسی قائم‌مقام در دوران فتحعلی شاه و ولیعهد او عباس میرزا تلاش کردند با تقلید از اصلاحات انجام‌گرفته در مملکت عثمانی اصلاحاتی بر اساس نحله فکری حاکم بر دستگاه عباس میرزا انجام دهند، لیکن آن‌ها نیز شکست خوردند. امیرکبیر یکی از وابستگان قائم‌مقام‌ها و وارث اصلاح‌خواهی آن‌ها بود. سؤال این است، چرا امیرکبیر قهرمان جریان اصلی تاریخ‌نگاری در ایران شد؟

تاریخ‌نویسانی مانند ناظم الاسلام کرمانی، احمد کسروی، مهدی ملک‌زاده، حسین ملک، عباس اقبال آشتیانی و بسیار دیگر به شکل دادن به برساخت امیرکبیر در آستانه و به‌خصوص بعد از انقلاب مشروطیت نقش داشتند، لیکن فریدون آدمیت با کتاب «امیرکبیر و ایران» نقش متفاوتی داشت. آدمیت در کتاب «امیرکبیر و ایران» موفق شد از امیرکبیر همان شخصیتی را بسازد که جنبش ضد سلطنت و اصلاح‌طلب نیاز داشت. امیرکبیر در این اثر شخصیتی تصویر می‌شود که ملی است، ضد بیگانه است، ضد اشرافیت فاسد است، با استبداد سلطنتی مخالف است و می‌خواهد ایران را در مسیر «ترقی» قرار دهد. او برای اینکه هیچ خدش‌های به این تصویر وارد نشود، بسیاری حقایق تاریخی را نادیده می‌گیرد، از کنار نقش امیر در فرونشاندن جنبش بابیان می‌گذرد و به تلاش نمایندگان روسیه و انگلیس در تهران برای نجات جان امیر کوتاه اشاره می‌کند. او همچنین وضعیت اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی کشور در نیمه قرن نوزدهم را به‌اندازه کافی بررسی نمی‌کند تا در برابر این پرسش بزرگ قرار نگیرد: آیا ایران نیمه قرن نوزدهم از زیرساخت‌های لازم برای اقداماتی که او به امیرکبیر نسبت می‌دهد، برخوردار بود؟ این در حالی است که تمام اقدامات عملی و پیش‌بینی‌شده امیرکبیر در چهارچوب ظرفیت‌های ایران در آن عصر بودند. امیرکبیر بدون شک فردی استثنایی در دستگاه حاکم ایران در این عصر بود، ولی نمی‌توانست بر وضعیت اسفناک کشور در این عصر تأثیر بنیادی بگذارد. مردم و نمایندگان آن‌ها از جمله روحانیون با همان اقدامات محدود اصلاحی او به‌شدت مخالفت می‌کردند (راسخ، ۱۳۸۲، ۱۳۸۳). این احتمال وجود داشت، اگر ناصرالدین‌شاه او را به قتل نمی‌رساند، او در جریان قیام مردمی با هدایت رهبران سنتی از جمله روحانیون از عرصه سیاست به بیرون پرتاب می‌شد، خود آدمیت به نشانه‌های ناآرامی در سال آخر صدارت امیرکبیر اشاره کرده است. پرسش این است.

چه لزومی دارد که نویسندگان بسیاری به‌رغم این واقعیت‌ها تلاش کنند از او شخصیتی بسازند که نمی‌توانست باشد. سؤال مهم‌تر این است که چرا این برساخت تاریخی به‌تدریج پذیرش عمومی پیدا کرد؟

صدراعظم‌های ایران در موارد بسیار به قتل رسیده‌اند، به‌طوری‌که قتل صدراعظم به‌خصوص در عصر قاجار و قبل از دخالت کشورهای بیگانه مانند بریتانیا کبیر و روسیه تزاری و اعتراض آن‌ها به این شیوه غیرانسانی برخورد به فرد دوم مملکت که اتفاقاً این دخالت با قتل امیرکبیر شروع شد، امر معمول بود، لیکن تاریخ‌نگاری جریان اصلی موفق شد، قتل امیرکبیر را بیرون از این فرایند متعارف تفسیر، به‌طوری‌که او قربانی استبداد در مسیر استقرار حکومت قانون تشریح و «شهید» اصلاحات در تمایز به قتل‌های قبلی توصیف شد. شهید در علم الاساطیر ایرانی‌ها شأن ویژه‌ای دارد. شهید در این اسطوره‌شناسی در پیوند با «واقعه» معنای ویژه‌ای پیدا می‌کند. برای نمونه داستان رستم و سهراب در شاهنامه «واقعه» و کشته شدن پسر به دست پدر است: «کنون بند بگشای از جوشنم برهنه بین این تن روشنم به بازوم بر مهره خود نگر بین تا چه دید این پسر از پدر». نمونه دیگر کشته شدن سیاوش به دست افراسیاب است که «واقعه» کشته شدن یک ایرانی به دست یک تورانی است: «چنان کو سر شاه ایران برید کسی آن ندید و نه هرگز شنید چو پیران به گفتار بنهاد گوش ز تحت اندر افتاد زو رفت هوش همه جامه‌ها بر سرش کرد چاک همی کند موی و همی ریخت خاک همی گفت زار ای سزاوار تاج که چون تو نبیند دگر تخت عاج». نمونه دیگر شهادت حسین‌ابن‌علی در واقعه «کربلا» است؛ که داستان تلاش برای پس گرفتن «قدرت نامشروع» از «حاکم ظالم» و قتل «محق مظلوم و مشروع» به دست ظالم غاصب است.

امیرکبیر در ارتباط نزدیک با ناآرامی‌های دهه آخر قرن نوزدهم و دهه اول قرن بیستم و «واقعه» «انقلاب مشروطیت» امیرکبیر شد. کافی است به اسامی افرادی که زندگی او را دستمایه «تعمق‌های تاریخی» خود قرار داده‌اند، نگاه شود: ناظم الاسلام کرمانی، احمد کسروی، مهدی ملک‌زاده، حسین ملکی، فریدون آدمیت، محمود محمود، خان ملک ساسانی، مهدی بامداد، ابراهیم صفایی، اسماعیل رابین، اکبر هاشمی رفسنجانی و بسیاری دیگر. اغلب این‌ها یا گرایش به جنبش مشروطه‌خواهی دارند یا جنبش چپ و اسلامی. انقلاب مشروطیت نیاز به پیشینه تاریخی داشت. او ویژگی‌هایی داشت که تاریخ‌نگاران عصر مشروطیت توانستند با مطرح کردن همین ویژگی‌ها از او قهرمان ملی بسازد. همان‌طور که اسامی بالا نشان می‌دهد، بیشتر تاریخ‌نگاران عصر مشروطیت و بعدازآن از صفوف مشروطه‌خواه‌ها می‌آیند و یا دست‌کم به آن جانب گرایش دارند. این تاریخ‌نگاران قتل امیرکبیر که رخدادی معمولی در تاریخ سیاست سرکوب در ایران است را در ارتباط با «واقعه انقلاب مشروطیت» قرار دادند و از امیرکبیر اسطوره ساختند. واقعیت آن است که قتل امیرکبیر نه‌فقط ادامه سنت صدراعظم‌کشی در نظام سیاسی ایران به‌خصوص عصر قاجار بود، بلکه یکی از مصداق‌های فرایندی کلی‌تر است که تا امروز در این منطقه از دنیا با عنوان‌های گوناگون ادامه دارد و آن استفاده از ابزار قتل در تعامل سیاسی است، اگرچه این روزها عنوان «ترور» گرفته است.

فریدون آدمیت با نوشتن کتاب «امیرکبیر و ایران» شکل نهایی این برساخت تاریخی را ریخت و نقش اصلی را در خلق امیرکبیر «قهرمان ملی» ایفاء کرد (آدمیت، ۱۳۲۳). تنها عنوان این نوشته از دو واژه ساده «امیرکبیر» و «ایران» تشکیل شده است که خودرنگ و بوی اسطوره دارد؛ اما واقعیت آن است که حتی اگر تمام آن خواسته‌هایی که آدمیت به او نسبت می‌دهد، از مرحله خواست می‌گذشت، به مرحله اقدام و از مرحله اقدام نیز فراتر می‌رفت و به عمل می‌رسید در بهترین و خوش‌بینانه‌ترین وضعیت امیرکبیر نمی‌توانست کاری بیشتر از محمدعلی پاشا (۱۷۶۹-۱۸۴۹) در مصر انجام دهد که هم فرصت کافی داشت و هم قدرت لازم. او در مدت ۴۵ سال (۱۸۰۵-۱۸۴۸) ولایت مصر چه کرد؟ اگرچه مقایسه مصر عصر محمدعلی پاشا با ایران عصر ناصرالدین‌شاه قاجار قیاس مع‌الفارق است. کسانی در اغراق از این هم پیش‌تر می‌روند و عصر امیرکبیر را با عصر اصلاحات در دوره امپراتوری میجی (۱۸۶۸-۱۹۱۲) در ژاپن مقایسه می‌کنند. مقایسه ایران با ژاپن عصر میجی نه‌فقط نشان از جهل درباره تاریخ ژاپن است، بلکه بی‌اطلاعی از وضعیت اسفناک ایران در این دوره است. فریدون آدمیت نیز متأسفانه در این دام افتاده است که از مرد فاضلی چون او بعید است (به بخش ژاپن کتاب زیر مراجعه کنید: مور، برینگتون، ۱۳۶۹). شرایط اجتماعی، تناسب طبقاتی، تعادل قوا بین دین‌پروری اصلی اجتماعی روحانیون و درباره، شخصیت ناصرالدین‌شاه و عوامل بسیار دیگر اجازه انجام اصلاحات در همان اندازه مملکت عثمانی نیز در ایران نمی‌داد. اگر خواست اصلاحات امیرکبیر را از منظر جامعه‌شناختی با استفاده از تجزیه و تحلیل طبقاتی آن عصر جامعه ایران بررسی کنیم، خواهیم دید که امیرکبیر اقبالی برای موفقیت نداشت. امیرکبیر در میان اعضای هیئت حاکم ایران در آن عصر از خصوصیات برخورددار بود، لیکن اهمیت او بیشتر به خاطر خلق او به‌عنوان «قهرمان ملی» است که به‌زودی به «قهرمان مبارزه با استعمار» ارتقاء یافت. قهرمان آفرینی و نیاز به قهرمان به این شکل خود نیازمند سطح معینی از عقب‌افتادگی است. نمونه دیگر محمد مصدق است. این نوع قهرمان آفرینی ناشی از نادیده گرفتن تفاوت بین «مبارز انقلابی» با «دولت‌مدبر» از یک‌سو و «مصلح اجتماعی» یا سیاستمدار کار به دست از سوی دیگر است.

برساخت امیرکبیر «قهرمان ملی» سبب شد تا او به‌تدریج از دهه ۱۳۳۰ «قهرمان مبارزه با استعمار» شود. «برساخت امیرکبیر قهرمان مبارزه با استعمار» برخلاف «شخص امیرکبیر» حتی در میان شمار اندکی از «روحانیون» نیز پذیرش یافت. اکبر هاشمی رفسنجانی روحانی انقلابی و یکی از برجسته‌ترین کارگزاران نظام جمهوری اسلامی با نوشتن کتاب امیرکبیر یا قهرمان مبارزه با استعمار که در سال ۱۳۴۶ منتشر شد، نقش تعیین‌کننده در این زمینه داشت. کتاب او عمدتاً رونویس بخش‌هایی از کتاب‌های عباس اقبال آشتیانی، فریدون آدمیت و مهدی بهار است، لیکن او موفق شد «قهرمان ملی» ملی‌گراها را مصادره به مطلوب کرده و از او «قهرمان مبارزه با استعمار» بسازد. هدف او از نوشتن این کتاب به‌روشنی از همان صفحه‌های اول مشخص است: «تقدیم به تمام مسلمانانی که از ضعف و انحطاط کشورهای اسلامی رنج می‌برند و آرزوی عظمت و مجد اسلام و مسلمین وجودشان را

مسخر کرده». هاشمی در دو عبارت پایان پیشگفتار کتاب هدف از نوشتن این اثر را چنین بیان می‌کند: «در خاتمه این گفتار متذکر می‌شویم که غرض اصلی ما در این کتاب، تشریح مبارزات ضد استعماری امیرکبیر است...هدف اصلی بررسی وضع امیرکبیر در مقابل استعمار و استعمارگران است و این بحث را از روی نوشته‌های موجود دنبال می‌کنیم» (هاشمی رفسنجانی، ۱۳۴۶: ۱۰). هدف نویسنده از نوشتن کتاب همان‌طور که به‌وضوح اشاره شده است «مبارزه با استعمار» است. اگرچه روحانیون جریان اصلی هیچ‌گاه اکبر هاشمی رفسنجانی را به خاطر این جسارت نبخشیدند، لیکن کتاب هاشمی جلوه تحولی عمیق‌تر در جامعه به‌خصوص در دهه ۱۳۴۰ و نزدیکی جریان‌های ملی و مذهبی در مبارزه با «استعمار» و به قول گروهی از چپ‌ها «مبارزه با امپریالیسم» بود. کتاب‌های تاریخی با محتوای «ضد استعماری» بسیاری در دهه ۱۳۴۰ منتشر شدند و نشان بارز تحولی بودند که در بطن جامعه دور از چشم نظام حاکم در جریان بود از آن میان می‌توان به کتاب «شرح حال رجال» مهدی بامداد در ۶ جلد (۱۳۴۷-۱۳۵۲)؛ «اسناد سیاسی دوران قاجار» ابراهیم صفایی (۱۳۴۶)؛ «حقوق‌بگیران انگلیس» اسماعیل رابین (۱۳۴۷)؛ جلد دوم «سیاستگران دوره قاجار» احمدخان ملک ساسانی (۱۳۴۶) و آثار بسیاری دیگر که در این دهه چاپ شدند یا قبلاً چاپ شده بودند و در این دهه مرتب تجدید چاپ شدند، مثل آثار محمود محمود، فریدون آدمیت، محمدحسن خان اعتمادالسلطنه و دیگران اشاره کرد.

۵- نتیجه‌گیری

ظهور امیرکبیر بلافاصله بعد از صدارت حاج میرزا آقاسی و جانشینی میرزا آقاخان نوری و با فاصله‌ای نه‌چندان دور صدارت میرزا حسین خان سپه‌سالار نشان تحولی در عرصه سیاست و جامعه در ایران قرن نوزدهم است. حکومت محمدشاه قاجار و وزیر اعظمش حاج میرزا آقاسی واکنشی بود به تلاش فتحعلی شاه، فرزندش عباس میرزا و صدراعظم‌های آن‌ها، میرزا عیسی و فرزندش میرزا ابوالقاسم قائم‌مقام فراهانی، برای تجدید سازمان قشون و در صورت امکان دیوان‌سالاری با سرمشق گرفتن از اصلاحات اجتماعی و سیاسی در جوامع غربی. این کوشش‌ها بدون توجه به تفاوت‌های بنیادی و سطح توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی در دو منطقه از دنیا و خاستگاه تاریخی اصلاحات در جوامع غربی انجام گرفت و با واکنش مردم، روحانیون، دربار و اشراف روبه‌رو شد، در نتیجه از آغاز محکوم به شکست بود. واکنش مانند کنش در دربار آغاز شد و محمدشاه و حاج میرزا آقاسی جلوه‌های نخستین واکنش در برابر اصلاحات به سبک و سیاق غربی و در نتیجه نخستین پیام‌آوران حرکت ضد اصلاحات با سرمشق غربی و نمایندگان اجتماعی اولیه تحول سنت به سنت‌گرایی بازتابی بودند. حرکت ضد اصلاحات در جریان شورش بر قرارداد رژی و مبارزه با قرارداد تنباکو جنبش اجتماعی شد و در نهایت در انقلاب اسلامی در سال ۱۹۷۹ (۱۳۵۷ش) با قدرت رسیدن یکی از جریان‌های اصلی مبارزه با اصلاحات غربی یعنی روحانیون به پیروزی نهایی رسید. عصر امیرکبیر نقطه عطفی در این فرایند است، چراکه در این عصر نطفه‌های اولیه دو رویکرد متقابل در امر توسعه بسته شد: جریان اصلاحات با الگو قرار دادن غرب و جریان ضد اصلاحات با گرایش به ساختارهای بومی. این دو جریان دو دهه بعد از امیرکبیر، در عصر میرزا حسین‌خان سپه‌سالار، آشکار مقابل یکدیگر قرار گرفتند و جریان اصلاحات نخستین شکست خود را در «جنبش تنباکو» تجربه کرد. بر ساخت امیرکبیر مانند موارد مشابه کار جریان اصلاحی بود که در نهایت با تفسیر هاشمی رفسنجانی در خدمت جریان ضد اصلاحات قرار گرفت. تحول سنت‌گرایی بازتابی با پایان قرن نوزدهم به عصر جدید پا گذاشت. قرن بیستم با انقلاب مشروطه و پیروزی جریان اصلاحی آغاز شد و پس از گذار از عصر رضاشاه و محمدرضا در نهایت نوبت به جریان ضد اصلاحات رسید.

منابع

۱. آدمیت، فریدون (۱۳۲۳)، امیرکبیر و ایران، تهران: خوارزمی.
۲. آرت، هانا (۱۳۷۷)، انقلاب، ترجمه عزت‌الله فولادوند، چاپ دوم، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
۳. اعتمادالسلطنه، محمد حسن خان (۱۳۴۹)، صدر التواریخ، تصحیح محمد مشیری، تهران: وحید.
۴. اعتمادالسلطنه، محمدحسن خان (۱۳۴۵)، روزنامه خاطرات اعتمادالسلطنه، تصحیح ایرج افشار، تهران: امیرکبیر.
۵. اقبال آشتیانی، عباس (۱۳۴۰)، میرزا تقی خان امیرکبیر، تهران، دانشگاه تهران.
۶. اگبرن، ویلیام فیلدینگ؛ و نیمکوف، مایر (۱۳۸۰)، زمینه جامعه‌شناسی، ترجمه امیرحسین آریان‌پور، تهران: گستره.
۷. امین‌الدوله، میرزاعلی خان (۱۳۴۱)، خاطرات سیاسی امین‌الدوله، تصحیح حافظ فرمانفرمائیان، تهران: کتاب‌های ایران.
۸. بامداد، مهدی (۱۳۴۷-۱۳۵۲)، شرح حال رجال ایران، ۶ جلد، تهران: زوار.
۹. برگر، پیتر و لاکمن، توماس (۱۳۷۵)، ساخت اجتماعی واقعیت، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۱۰. حقایق نگار خورموجی، محمد جعفر (۱۳۶۳)، حقایق الاخبر ناصری، به کوشش حسین خدیوچم، تهران: نشر نی.
۱۱. خان ملک ساسانی، احمد (۱۳۲۸)، سیاستگران دوره قاجار، جلد اول، تهران: بابک.
۱۲. دارندورف رالف، (۱۳۸۱) (مهر و آبان)، «کارل مارکس»، مترجم کرامت‌اله راسخ، اطلاعات سیاسی-اقتصادی، شماره ۱۸۲-۱۸۱.
۱۳. راسخ، کرامت‌اله (۱۳۸۲) (آذر و دی)، «دو نگرش درباره اصلاحات در عصر قاجار»، اطلاعات سیاسی-اقتصادی، سال هیجده‌ام، شماره ۱۹۶-۱۹۵، ص. ۱۶۶-۱۶۲.

۱۴. راسخ، کرامت‌اله (۱۳۸۳) (آذر و دی)، «روشنفکران ایرانی: اراده معطوف به قدرت»، اطلاعات سیاسی - اقتصادی، سال نوزدهم، شماره ۲۰۸-۲۰۷، ص. ۲۴-۱۶.
۱۵. راسخ، کرامت‌اله (۱۳۹۱)، فرهنگ جامع جامعه‌شناسی و علوم انسانی، شامل ۵۰۰۰ مدخل با معادل‌های انگلیسی و آلمانی، جلد اول: الف- ظ. شیراز: نوید شیراز.
۱۶. راسخ، کرامت‌اله (۱۳۹۱)، فرهنگ جامع جامعه‌شناسی و علوم انسانی، شامل ۵۰۰۰ مدخل با معادل‌های انگلیسی و آلمانی، جلد دوم: ع- ی. شیراز: نوید شیراز.
۱۷. رائین، اسماعیل (۱۳۴۷)؛ حقوق بگیران انگلیس در ایران، تهران: انتشارات جاویدان.
۱۸. ساسانی، خان ملک (۱۳۲۸)، سیاستگران دوره قاجار، جلد اول، تهران: بابک.
۱۹. ساسانی، خان ملک (۱۳۴۶)، سیاستگران دوره قاجار، جلد دوم، تهران: بابک.
۲۰. صفائی، ابراهیم (۱۳۴۶)، اسناد سیاسی دوران قاجار، تهران: بابک.
۲۱. کسلر، دیرک (۱۳۹۴) (گردآورنده)، نظریه‌های روز جامعه‌شناسی، از ایزنشتات تا پسامدرن‌ها، جلد سوم، ترجمه کرامت‌اله راسخ، تهران: نشر آگه.
۲۲. مارکس، کارل (۱۳۵۳)، هجدهم برومر لوئی بناپارت، ترجمه محمد پورهمزان، ب. م: حزب توده ایران.
۲۳. مارکس، کارل (۱۹۷۷)، مبارزات طبقاتی در فرانسه، ۱۸۴۸ تا ۱۸۵۰، ب. م: نشر کارگر.
۲۴. محمود، محمود (۱۳۳۳-۱۳۳۹)، تاریخ روابط سیاسی ایران و انگلیس، ۸ جلد. تهران: انتشارات اقبال.
۲۵. مور، برینگتون (۱۳۶۹)، ریشه‌های اجتماعی دیکتاتوری و دموکراسی، نقش ارباب و دهقان در پیدایش جهان نو، ترجمه حسین بشیریه، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۲۶. مهدوی، هوشنگ (۱۳۴۹)؛ تاریخ روابط خارجی ایران، تهران، سپهر.
۲۷. مهمید، محمد (۱۳۶۱)، تاریخ دیپلماسی ایران، تهران: میترا.
۲۸. میرزا ابوالحسن خان ایلچی (۱۳۶۴)، حیرت نامه، به کوشش حسن مرسل وند، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
۲۹. میرزا ملکم خان (ناظم الدوله) (۱۳۲۷)، مجموعه آثار میرزا ملکم، به کوشش محمد محیط طباطبائی، تهران: کتابخانه دانش.
۳۰. هابرماس، یورگن (۱۳۹۲)، «دگرگونی ساختاری حوزه عمومی: کاوشی در باب جامعه بورژوازی»، ترجمه جمال محمدی، تهران: نشر افکار.
۳۱. هاشمی رفسنجانی، اکبر (۱۳۴۶)، امیرکبیر یا قهرمان مبارزه با استعمار، تهران: مؤسسه انتشارات فراهانی.
32. Arndt, J..A., (2009), *Der Dreißigjährige Krieg 1618-1648*, Stuttgart: Reclam.
33. Assmann, A. (1999), *Zeit und Tradition: kulturelle Strategien der Dauer*, Köln: Böhlau.
34. Beck, U. (1993), *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt/M.
35. Beck, U. (1996), „Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne“, in: Beck, Ulrich/ Giddens, Anthony/ Lash, Scott, *Reflexive Modernisierung*, Frankfurt,, *Reflexive Modernisierung*, Frankfurt, S. 19-112.
36. Beck, U./Giddens A./Lash S. (1996) *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt/M.
37. Dietmann, K. (2004), *Tradition und Verfahren, Philosophische Untersuchungen zum Zusammenhang von kultureller Überlieferung und kommunikativer Moralität*, Norderstedt: Books on Demand.
38. Eisenstadt, S. N. (2000) „Multiple Modernities“, *Daedalus* 129:1, 1-29.
39. Eisenstadt, S. N. (2003), *Comparative Civilizations and Multiple Modernities*, Part I. Leiden: Brill Academic Publishers.
40. Eisenstadt, S.N. (1987)(ed.), *Patterns of Modernity*. 2 Bde. London: Routledge.
41. Greiffenhagen, M. (1986). *Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland Mit einem neuen Text „Post-histoire?“: Bemerkungen zur Situation des „Neokonservatismus“ aus Anlaß der Taschenbuchausgabe*. Frankfurtam(M): Suhrkamp.
42. Kaesler, D. (1998), *Max Weber, Eine Einführung in Leben, Werk und Wirkung*, Frankfurt/New York: Campus.
43. Pieper, J. (1958), *Über den Begriff der Tradition*, Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.
44. Rasekh, K. (2000), *Das politische Denken der Reformisten im Iran 1811-1906, Eine Untersuchung über das politische Denken der iranischen Intellektuellen*, SPEKTRUM 71. Münster; Hamburg; London: Lit-Verlag.
45. Schmalz-Bruns, R. (1995), *Reflexive Demokratie, die demokratische Transformation moderner Politik*, Baden-Baden.
46. Shils, E. (1981), *Tridtion*, Chicago: Chicago Press.
47. Weber, M. (1980), *Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen.

نقش تربیتی والدین در جذب فرزندان به مسجد

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۱

کد مقاله: ۷۱۸۹۳

نرگس پورطالب^{۱*}، رحیم بدری گرگری^۲

چکیده

مساجد مهم‌ترین مرکز دینی و آموزشی و کانون عبادت، نیایش و تربیت دینی هستند که در جامعه کارکردهای مهمی دارند. یکی از مهم‌ترین کارکردهای مساجد در دنیای پیچیده امروز، نقش آن‌ها در تربیت دینی کودکان و نوجوانان است. مساجد می‌توانند شخصیت افراد را براساس آموزه‌های دینی بارور ساخته و به عدالت خواهی و خداجویی در وجود انسان‌ها عمق ببخشند و تاثیر آسیب‌های اجتماعی را در زندگی افراد به حداقل برسانند. بنابراین شایسته است که والدین از همان اوان کودکی فرزندان خود را به انس با مسجد سوق دهند. نویسندگان در این مقاله سعی کرده‌اند با استفاده از منابع کتابخانه‌ای و منابع دست اول، به شکل مروری بر اهمیت مساجد و نقش بی‌بدیل آن‌ها در تربیت، نظریه‌های انگیزشی مرتبط و نقش والدین در جذب فرزندانشان به مساجد اشاره نمایند. تا بدین ترتیب اطلاعات عینی‌تر و کاربردی‌تر به مخاطبان ارائه شود. مطالب ارائه شده در این مقاله می‌تواند ایده‌های پژوهشی را در این راستا برای پژوهشگران فراهم نماید.

واژگان کلیدی: مسجد، تربیت دینی، کودک و نوجوان، والدین.

۱- دانش‌آموخته دکتری تخصصی روانشناسی، استاد مدعو گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه رشديه، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول)
pourtalebn@gmail.com

۲- دکتری تخصصی روانشناسی، استاد گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۱- مقدمه

مسجد مهم ترین مرکز و کانون عبادت، نیایش و تربیت دینی است. مسجد دارای نقش‌ها و کارکردهای گوناگونی در جامعه است. همه اقشار جامعه، اعم از فقیر، غنی، صاحبان امتیاز و مناصب در مسجد، امتیازات خود را کنار می‌گذارند و در کنار هم به عبادت می‌پردازند و تنها امتیاز آنها داشتن تقواست. بنابراین مساجد از عوامل تأثیرگذار در پیشبرد فرهنگ و تمدن اسلامی در زمینه‌های مختلف آموزشی، تربیتی و فرهنگی هستند (جهانبخش و همکاران، ۱۳۹۵). به جرات می‌توان گفت، مساجد عالی‌ترین تجلی‌گاه کسب علوم و فضایل هستند که جایگاه مهمی در رشد و تکوین فرهنگ و تمدن اسلامی داشته و دارند و تا قبل از تشکیل مدارس و دانشگاه‌ها افراد از کانال مساجد به آموزش و یادگیری می‌پرداختند (هاشمی و هاشمی، ۱۳۹۷).

علاوه بر دین داری، آموزش و یادگیری، مساجد می‌توانند در الگوی بومی توسعه فرهنگی-اجتماعی در سطح محله و حتی شهرها موثر و کارآمد شوند و در محوریت چنین توسعه‌ای قرار بگیرند. به طوری که مساجد با افزایش وحدت و همبستگی محله‌ای، زمینه‌سازی جهت افزایش تعاون و مشارکت محله‌ای و تقویت هویت و تعلق محله‌ای نقش چشمگیری در توسعه فرهنگی-اجتماعی محله‌ها دارند. این در حالیست که الگوی توسعه فرهنگی غربی نمی‌تواند در رفع نیازهای جامعه ما موفق باشد و چه بسا آسیب‌زااست. لذا ما باید پایه و اساس را بر فرهنگ و ارزش‌های بومی و محلی خود قرار دهیم و از این طریق به توسعه دست یابیم که طی این طریق با پررنگ شدن نقش مساجد آسان‌تر خواهد شد (مه‌دوی‌کنی، امینی هرن‌دی، ۱۳۹۶). زیرا مساجد محور حیات‌ی مداخله در فرهنگ هستند و در الگوی فرهنگی اسلام، قلب و مرکز محله، شهر و حکومت هستند؛ که ضمن برقراری ارتباط فیزیکی با دیگر ارکان شهر، ارتباط تنگاتنگی با ابعاد فرهنگی، سیاسی و اجتماعی شهر دارند (کریمی و همکاران، ۱۳۹۶).

مساجد با هویت اصلی خود در رفع بسیاری از چالش‌های فرهنگی و اجتماعی اعم از انزوای محلی، مشکلات خانوادگی، عدم تعلق، عدم مشارکت و بی‌هویتی نیز موثرند. این تأثیرگذاری منوط به پویایی مسجد یعنی آمد و شد افراد موثر در آن است (مه‌دوی‌کنی، امینی هرن‌دی، ۱۳۹۶). مبتنی بر این مساجد به عنوان یک نهاد دینی پویا در جهت حفظ اعتقادات دینی، مذهبی و اجتماعی شدن افراد نقش بسزایی ایفا می‌کنند. حضور در مساجد نه تنها برای افزایش کمالات انسانی و معرفت دینی نقش بسیاری دارد، بلکه ضامن مصونیت و حفظ جامعه در برابر اهریمنان است. تحقیقات نشان می‌دهد که مساجد بر ایجاد امنیت اجتماعی، تقویت همبستگی اجتماعی و کنترل درونی افراد نقش مهمی ایفا می‌کنند (مروجی، ۱۳۹۱؛ نقل از جهانبخش و همکاران، ۱۳۹۵).

مساجد همچنین در تقویت هوش معنوی، تجارب معنوی و گرایش‌های مذهبی افراد نقش اساسی دارند. به طوری که تحقیقات نشان می‌دهند دانشجویانی که به مسجد آمد و شد دارند، هوش معنوی و تجارب معنوی بالاتری نسبت به گروه کنترلشان دارند. همچنین جهت‌گیری مذهبی در آنان بسیار پررنگ‌تر است؛ که پایداری آنان به امور مذهبی را تضمین می‌کند (تقوی و اسدی، ۱۳۹۷). بنابراین شایسته است فرزندندانمان از همان اوان کودکی با این مکان‌ها آشنا شوند و به آن‌ها خو بگیرند. زیرا لازمه حضور در مسجد و قرارگیری در وضعیتی که طی آن انسان عملکرد خود را در جهت خودسازی و تربیت و تعالی خویش قرار دهد، نیازمند بستری مناسب از دوران کودکی است (جهانبخش و همکاران، ۱۳۹۵). اما امروزه مساجد عموماً جایگاه اصیل خود را از دست داده‌اند؛ به گونه‌ای که کارکردهای آن‌ها محدود شده، پاسخگوی نیازهای مردم نیست و به تبع، حضور کودکان و نوجوانان در مساجد کم رونق شده است. این در حالی است که براساس الگوی اصیل اسلامی، مسجد پس از خانواده، اولین و مبنایی‌ترین نهاد تربیتی و اجتماعی‌سازی کودک است؛ برای اینکه این مهم به بهترین شکل تحقق یابد، باید تمامی عوامل اثرگذار بر تعامل مطلوب کودک و نوجوان با مسجد نقش خود را به خوبی ایفا کنند؛ از مشارکت حداکثری مردمی گرفته تا ایفای نقش مسئولانه نهادها و سازمان‌های عمومی جامعه در قبال مسجد؛ همچنین، خدمت اقتضایی و مداخله نیمه‌متمرکز حاکمیت در امر مسجد (سند تعامل مطلوب مسجد با کودک و نوجوان، ۱۳۹۷).

در این میان نقش والدین می‌تواند مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در جذب کودکان و نوجوانان به مساجد باشد. در این مجال سعی کرده‌ایم تا ضمن پرداختن به مباحث نظری و پیشینه مطالعاتی موضوع، اهمیت نقش تربیتی والدین را در جذب کودکان به مسجد مورد بررسی قرار دهیم و برای سهولت این امر مبتنی بر نظریه‌های انگیزشی مرتبط، راهکارهایی ارائه نماییم.

۲- نقش مسجد در تربیت

اگر چه خانواده و مدرسه در تربیت انسان‌ها مهم‌ترین مراجع تأثیرگذار هستند، اما نباید از نقش تربیتی مساجد بالاخص در تربیت دینی غافل شد. چرا که یکی از اصلی‌ترین کارکردهای مسجد از دوران صدر اسلام و تمدن درخشان اسلامی اهتمام به تعلیم و تربیت مردم بوده است (سبحانی و لطیفی، ۱۳۹۸). زیرا افراد با حضور در مساجد با فضایل و رذایل اخلاقی و راه‌های متجلی ساختن فضایل اخلاقی آشنا می‌شوند و این نقش مهمی در رشد اخلاق فردی و اجتماعی افراد ایفا می‌کند. زمانی که ارتباطات و تعاملات افراد بر مبنای اخلاق اسلامی صورت می‌گیرد، علاوه بر ایجاد صمیمیت و همدلی بین افراد، از بروز بسیاری از تنش‌ها و برخوردهای اجتماعی جلوگیری می‌شود. مساجد همچنین با ایجاد زمینه برای آشنایی و برقراری پیوند بین افراد عادی با نخبگان و صالحان جامعه بستر مناسبی را برای پرورش روانی و اجتماعی افراد و ایجاد انگیزه در آنان فراهم می‌کنند. به علاوه افراد در مساجد با شرکت در برنامه‌های جمعی به لحاظ مسئولیت‌پذیری و انجام کارهای گروهی رشد می‌کنند و خلاقیت‌ها و استعدادها نهفته-شان شکوفا می‌گردند (مه‌دوی‌کنی، امینی هرن‌دی، ۱۳۹۶).

۲-۱- نقش مسجد در شکل دهی رفتارهای مثبت

با حضور در مسجد بسیاری از رفتارهای مطلوب متجلی می‌شود (مجاهد، نصیریانی، هاشمیان، لطفی، اسلامی، ۱۳۹۳). به طوری که افراد با شرکت در مناسک و آیین‌های مذهبی جمعی به هویت جمعی خود سامان می‌دهند. به علاوه مسجد مکانی است که احساس تعلق و احساس درونی انسان‌ها را به خود جذب می‌کند و تعلق شناختی (درونی شدن شناخت فرد از خودش) را قوت می‌بخشد. زیرا هرگاه فردی وارد مکان خاصی می‌شود، به طور ناخودآگاه شناخت از خود را با ویژگی‌های آن مکان پیوند می‌زند. مبتنی بر این با حضور در مسجد ویژگی‌های مثبت را در خود درونی می‌سازد. علاوه بر این مسجد نقش پررنگی در رفتارهای صحیح دوست‌یابی و معاشرت فرزندان که از جمله دغدغه‌های والدین امروزی است، دارد. حضور در مسجد برای نماز یا هر فعالیت دیگری زمینه برقراری ارتباط صحیح و پیدا کردن دوستان هم‌شان را فراهم می‌کند. گذشته از این موارد، والدین معمولاً در عادت دادن فرزندان‌شان به نماز خواندن مخصوصاً در سنین نوجوانی با دشواری‌هایی مواجه هستند؛ که این مهم نیز با حضور در مسجد به سهولت اتفاق می‌افتد. زیرا حضور در مسجد و شرکت در نماز جماعت انجام فریضه نماز را برای کودکان و نوجوانان جذاب و خوشایند می‌سازد و تمایل آن‌ها را برای نماز افزایش می‌دهد. در کل می‌توان گفت اغلب نیازهای معنوی انسان از جمله نیاز به ارتباط با خدا، آرامش یافتن، حرمت طلبی، هویت یابی، معنایابی، دوست‌یابی، انس با هم‌نوعان، معرفت و آگاهی در بستر مسجد ارضا می‌شوند (حمیدیان، بی‌تا).

۲-۲- عوامل موثر در جذب فرزندان به مسجد

عوامل متعددی می‌تواند در فرایند علاقمندسازی فرزندان به مسجد نقش ایفا نمایند که از آن جمله می‌توان به شرایط خوشایند محیطی و موقعیت مسجد، دوستی با کودک و نوجوان و تعامل مثبت با او، احترام و تواضع، درک موقعیت سنی نوجوان و ویژگی‌های مرحله رشدی، فضای مناسب و ظاهر آراسته متصدیان مسجد، اخلاق و رفتار نمازگزاران در ارتباط با کودکان و نوجوانان، حضور دوستان و همسالان و از همه مهم‌تر نقش تربیتی والدین اشاره کرد (مجاهد، نصیریانی، هاشمیان، لطفی، اسلامی، ۱۳۹۳).

۲-۳- نقش تربیتی والدین در جذب فرزندان به مسجد

پیوند یک زوج، زمینه تشکیل یک خانواده را فراهم می‌کند و در ادامه زندگی نقش جدید والدگری را بر نقش‌های قبلی آن‌ها می‌افزاید. هر یک از اعضای خانواده، تحت تأثیر کیفیت و ماهیت روابط پدر و مادر و والدگری آن‌ها قرار می‌گیرند. زیرا کیفیت و منزلت روابط همسران نظام خانواده را تحت سلطه خود قرار می‌دهد و به دنبال ازدواج موفق، امکان تحقق بخشیدن به ابعاد گوناگون شخصیت فرزندان با رعایت شرایط صحیح فرزندپروری فراهم می‌آید. لذا اولین گام در تربیت صحیح فرزندان توجه در امر ازدواج است. بعد از ازدواج و در اولین سال‌های زندگی تجارب کودکان از جهان خارج تقریباً به طور کامل از طریق والدین صورت می‌پذیرد (نیک نژادی، گلستانی، احمدی، ۱۳۸۶). زیرا کودک انسان وقتی قدم به این جهان می‌گذارد، همانند غنچه ناشکفته‌ای است که والدین آن را پرورش داده و بارور می‌سازند (نکویی، ۱۳۹۵). در بستر خانواده کودک ابتدا درباره دنیای بیرونی، روابط با دیگران، زندگی اجتماعی، رفتارها و اعمال فردی، اجتماعی و مذهبی نکاتی را می‌آموزد (نیک نژادی، گلستانی، احمدی، ۱۳۸۶). بررسی روایات و احادیث از زندگی بزرگان نیز حاکی از اهمیت نقش والدین در جذب فرزندان به مساجد است. امام صادق (ع) در این راستا فرموده‌اند: "در طواف کعبه، کودکان خود را همراه ببرید و در سنگ زدن بر سر شیطان از آنان نیابت کنید" (کلینی، ۱۳۶۳؛ نقل از دهقان، ۱۳۹۴). البته علاقمندسازی کودکان به مساجد باید از سرشوق و اشتیاق صورت بگیرد نه با اجبار (آقامحمدی، ۱۳۹۲؛ دهقان، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نیز حاکی از این مهم است. به طوری که آقامحمدی، قاسمی و اسدی (۱۳۸۹)، در پژوهش خود، نقش مهم و بی‌بدیل والدین را در هدایت و جذب فرزندان به فریضه نماز مورد تایید قرار داده‌اند. مبتنی بر نظر کانتز (۲۰۰۰؛ نقل از نیک نژادی، گلستانی، احمدی، ۱۳۸۶) والدین حتی بر روی نگرش‌های فرزندان، شکل‌گیری اعتقادات و رفتارهای آن‌ها نقش مهمی ایفا می‌کنند. این انتقال از طریق یادگیری مشاهده‌ای اتفاق می‌افتد. یعنی کودکان از طریق مشاهده اعمال و رفتارهای والدینشان نگرش‌ها و اعتقادات آن‌ها را درونی می‌کنند.

برای علاقمند ساختن کودکان و نوجوانان به مساجد باید به چند اصل اساسی مرتبط با تربیت دینی کودکان توجه شود:

- اصل زمینه سازی و آموزش تدریجی: تربیت دینی فرایندی تدریجی و چند مرحله‌ای است که باید متناسب با طبیعت کودکان و مراحل رشدی آن‌ها صورت گیرد. مبتنی بر این والدین باید خود را به شرایط روحی کودکانشان نزدیک سازند و از این طریق زمینه را برای علاقمندی آنان فراهم سازند.
- اصل فطری بودن یا طبیعی بودن مسایل دینی: نیاز به پرستش و میل به نیایش در عمق وجود هر انسانی نهادینه است و اگر در مسیر صحیح قرار گیرد به خداپرستی ختم می‌شود. اگر والدین فرزندان خود را در فضاهای معنوی از جمله مسجد با خود همراه سازند، وقایع خوشایندی را برای آن‌ها فراهم سازند، می‌توانند به پرورش این فطرت پاک کمک نمایند.

- اصل اختیاری بودن مسایل دینی: در دوران کودکی توجه به استقلال و اختیار کودکان و دادن حق انتخاب به آن‌ها در انتخاب مکان و زمان حضور بسیار مهم است (دهقان، ۱۳۹۴).
- اصل مشاهده و الگوبرداری: والدین مهم‌ترین الگوی تربیتی فرزندانشان هستند. الگو بودن والدین از طریق پایبندی آگاهانه، عالمانه و مخلصانه والدین، مقبولیت و محبوبیت والدین در نزد کودکان، هماهنگی رفتار والدین، تداوم و استمرار رفتار آن‌ها تقویت می‌شود (داوودی، ۱۳۹۲).

۲-۴- نظریه های انگیزشی مرتبط

الف- نظریه خودمختاری / خودتعیین گری دسی و ریان: نظریه فوق این نکته را مسلم فرض می‌کند که انسان‌ها نیاز به خودمختار بودن دارند و به این دلیل در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند که خودشان چنین می‌خواهند. دسی و ریان (۱۹۸۵، ۱۹۹۱؛ نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰) خودمختاری را از اراده متمایز کرده‌اند. طبق تعریف آن‌ها «اراده ظرفیت انسان است در انتخاب اینکه چگونه نیازهایشان را ارضا کنند.» و «خودمختاری فرایند مورد استفاده قرار دادن اراده است و مستلزم این است که افراد نقاط قوت و محدودیت‌های خود را بپذیرند، از تاثیر نیروهای محیطی بر خودشان آگاه باشند، انتخاب‌هایی را انجام داده و راه‌های ارضای نیازهایشان را تعیین کنند.» مبتنی بر این نظریه افراد سه نیاز روانشناختی ذاتی دارند که زیربنای رفتارهایشان را تشکیل می‌دهند. این نیازها شامل نیاز به شایستگی، خودمختاری و بستگی (ارتباط داشتن) است. افراد نیاز دارند که در تعاملات خود با دیگران، با تکالیف و فعالیت‌ها و با زمینه‌های بزرگتر احساس شایستگی کنند. نیاز به خودمختاری به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط اشاره دارد. نیاز بستگی نیز به نیاز موجود انسانی برای تعلق به یک گروه اشاره دارد و نیاز به تعلق نیز نامیده می‌شود. انگیزش درونی برای انجام یک فعالیت نیز «همان نیاز انسان برای شایستگی و خودمختار بودن در ارتباط با محیط است، که به اراده افراد برای انجام کار نیرو می‌بخشد.» این نظریه سعی دارد تا گستره‌ای از همه رفتارهای انسان را تحت پوشش قرار دهد.

تحقیقات مبتنی بر نظریه خودمختاری، نشان می‌دهند، خصوصیات محیطی و بافتی می‌توانند انگیزش درونی را تقویت یا کم-رنگ نمایند. به طوری که داشتن حق انتخاب و بازخورد مثبت در ارتباط با شایستگی و خودمختاری اثر تقویتی دارد؛ اما ارزشیابی و نظارت مستمر علاقه و انگیزش درونی را کاهش می‌دهد. همچنین پاداش‌ها هم اگر به عملکرد واقعی و پیشرفت فرد مرتبط باشند، اطلاعاتی را درباره کارآمدی یا مهارت فرد منتقل می‌کنند. با دریافت این اطلاعات فرد احساس کارآمدی کرده و خودمختاری را تجربه می‌کند، وضعیت انگیزشی بهتری را تجربه می‌کنند.

بنابراین اگر به نیازهای اساسی کودکان و نوجوانان در مساجد و توسط والدین و اولیا مساجد پرداخته شود، به آنان حق انتخاب در محل یا برنامه‌ها داده شود، پاداش‌های مناسب و بازخوردهای دقیق ارائه شود، انگیزش آنان جهت حضور در مساجد و انجام فعالیت‌های معنوی و فرهنگی برانگیخته می‌شود.

ب- مدل انتظار-ارزش اکلز و ویگفیلد: این نظریه مدلی شناختی-اجتماعی است که به نقش انتظارات افراد از موفقیت و ارزشی که برای تکلیف قائلند، توجه دارد و برگرفته از دیدگاه اندام‌واره‌ای عمومی مبتنی بر روانشناسی شخصیت، اجتماعی و رشد است. در این مدل منظور از سازه انتظار، پاسخ به این سوال است که آیا می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟ یعنی باور فرد درباره میزان توانایی خود. منظور از ارزش تکلیف هم، گرایش و تمایل پایدار فرد برای انجام کار مد نظر هست که خود از چهار مولفه‌ی ارزش فعالیت (اهمیت انجام آن فعالیت)، ارزش درونی (لذت انجام آن فعالیت)، ارزش کاربردی (مفید بودن آن فعالیت)، هزینه‌های مرتبط با پرداختن به آن فعالیت تشکیل شده است. در این مدل اهداف و خودطرحواره‌ها و حافظه‌های هیجانی هم مولفه‌های انگیزشی دیگر هستند. حافظه هیجانی به تجارب هیجانی قبلی فرد در مورد فعالیت اشاره دارد. این حافظه می‌تواند با تصور پرداختن به فعالیت فعال شود و از طریق ساز و کار شرطی‌سازی کلاسیک یا تداعی مستقیم، منجر به این شود که فرد برای آن فعالیت خاص ارزش مثبت یا منفی قائل شود. مثلاً اگر تجربه اولیه کودکی از حضور در مسجد بد یا خجالت آور باشد، این حافظه هیجانی ممکن است شرطی شود، به نحوی که بار بعد که فرصت حضور در مسجد پیش می‌آید، شخص همین هیجانات منفی را فعال کند و ارزش کمتری برای حضور در مسجد قائل شود. این امر می‌تواند منجر به اجتناب از مسجد شود و حتی به سایر فعالیت‌های معنوی نیز تعمیم یابد.

خودطرحواره‌ها منعکس کننده باورها و خودپنداره فرد درباره خودش هستند. مبنی بر اینکه چطور آدمی هست یا می‌تواند بشود (خودهای ممکن / ایده‌آل). مانند باورهایی درباره جذابیت جسمانی، توانایی‌اش در حوزه‌های مختلف و یا شایستگی اجتماعی. اهداف هم شامل اهداف کوتاه‌مدت و بلند مدت فرد هستند که نمایه شناختی آن چیزهایی هستند که شخص دارد یا برای دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کند یا سعی می‌کند کسب کند. اهداف می‌توانند براساس خودطرحواره‌ها و خودپنداره‌ها شکل بگیرند. ادراک الزام تکلیف/فعالیت مولفه دیگری در این مدل است که شامل قضاوت فرد درباره دشواری آن فعالیت و سایر ویژگی‌های آن است. در این مدل باورهای انگیزشی فرد تحت تاثیر چگونگی ادراک افراد از باورهای مختلف اجتماعی کنندگان (والدین، معلمان، اولیا مساجد، همسالان) و همچنین چگونگی ادراک و تفسیر نقش‌های اجتماعی مثل نقش جستی تصوراتی قالبی مربوط به فعالیت‌های مختلف توسط اوست. با استناد بر این باورهای فرد درباره خود، انتظارات و ارزش‌های او تحت تاثیر نحوه ادراک محیط

اجتماعی توسط او و اینکه هنگام حضور در این محیط چه اتفاقاتی برایش پیش می‌آید، قرار دارد. یعنی تأثیر اجتماعی کنندگان همیشه مستقیم نیست بلکه این جنبه محیط اجتماعی توسط ادراک کودک از محیط اجتماعی تعدیل می‌شود. سازه عمومی دیگر تأثیرگذار بر باورهای انگیزشی فرد در این مدل، فرهنگ اجتماعی است. یعنی فضایی که فرد را طی پرداختن به فعالیت‌های مختلف مذهبی یا غیر مذهبی با موقعیت‌های مختلفی روبرو می‌کند. این فضا می‌تواند فرصت‌هایی را برای باورها و رفتارهای فرد فراهم کند یا آن‌ها را محدود سازد (پیترچ، ۱۳۹۰). مبتنی بر این مدل باید به کودکان و نوجوانان کمک شود تا انتظارات و ادراک شایستگی دقیق و بالایی برای انجام تکالیف مذهبی به دست آورند. این کار از طریق ارائه بازخوردهای مثبت واقعی، تسهیل نمودن تکلیف متناسب با توانایی فرد، بالا بردن اهمیت و ارزش فعلیتی که انجام می‌دهند و الگو بودن در این طریق و ایجاد فرصت برای انتخاب و کنترل داشتن بر امور امکان‌پذیر می‌شود.

ج- مدل کنترل ارزش پکران: پکران (۱۹۹۲، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹) مدلی شناختی اجتماعی را بنا نهاده است، که مبتنی بر سنت انتظار - ارزش است. او این نظریه خود را نظریه کنترل - ارزش می‌نامد. او مفهوم کنترل را در نظریه خود به کار می‌برد. منظور او از این سازه ارزیابی‌هایی است که فرد از روابط علت و معلولی میان اعمال و کنش‌های خود و پیامدها و نتایج در موقعیت‌های پیشرفت دارد. در واقع ایده ارزیابی در این مدل حالت بنیادی و اساسی دارد. او معتقد است که ارزیابی‌های افراد از اعمالشان، این احتمال که ارزیابی عمل و کنش فرد پیامدهای مشخصی را فراهم خواهد آورد و ارزیابی فرد از ارزش‌های اعمال و پیامدهای آن هر دو از تعیین کننده‌های بنیادی و اساسی انگیزش محسوب می‌شوند. او همچنین به ارتباط دادن بین عقاید و باورهای کنترل، ارزش و انگیزش علاقه بیشتری دارد. پکران، بین سه نوع باور انتظار که باورهای کنترل عمده مدل او را تشکیل می‌دهند، تمایز می‌گذارد. **انتظارهای موقعیت - پیامد** انتظارهایی هستند که موقعیت پیامد را فراهم می‌کند، وقتی این باور فرد شکل بگیرد، عمل فرد ضرورتی ندارد. **انتظارهای عمل - پیامد** به باورهای فرد در باره این که پیامدها ناشی از اعمال خود فرد است، اشاره دارد. **انتظارهای عمل - کنترل** به باور فرد مربوط است مبنی بر این که آیا او عمل مشخصی را می‌تواند انجام دهد. پکران اصطلاح کنترل عمل را ترجیح می‌دهد؛ زیرا آن مستقیماً به باور فرد درباره کنترل موقعیت آمیز عملش مربوط است. مبتنی بر این اگر افراد در رفتارهای مذهبی خود به انتظار عمل - کنترل برسند، انگیزش لازم برای انجام آن رفتارها را خواهند داشت. با استناد به مبانی نظری و تجربی که به آن‌ها پرداخته شد، در ادامه به چند راهکار کلیدی برای جذب کودکان و نوجوانان به مساجد اشاره می‌شود.

۳- راهکارهای پیشنهادی

۳-۱- راهکارهای پیشنهادی به والدین برای جذب فرزندان به مسجد

- ۱- **انتخاب همسر شایسته:** از آنجا که ویژگی‌های والدین در تکوین شخصیت کودک نقش اساسی دارند، لذا هنگام ازدواج باید به فضیلت‌های اخلاقی همسر مورد نظر توجه شود (کميجانی و فریادرس، ۱۳۹۴).
- ۲- **والدین الگوی تمام‌نمای فرزندان:** الگوپذیری کودک از گزینه تقلید سرچشمه می‌گیرد و قسمت عمده یادگیری - های انسان از رهگذر مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد. بنابراین اگر والدین حضور در مسجد را در برنامه زندگی خود داشته باشند، فرزندان مبتنی بر علایق خود به والدینشان، آن‌ها را سرمشق خود قرار می‌دهند و سعی می‌کنند رفتارشان را با رفتار والدین انطباق دهند (کميجانی و فریادرس، ۱۳۹۴). نتایج تحقیقات میدانی نشان می‌دهد والدینی که در مراسم‌های دینی حضور فعال دارند، فرزندان آن‌ها نیز دقیقاً آن اعمال را انجام می‌دهند (آقامحمدی، قاسمی، اسدی، ۱۳۸۹؛ آقامحمدی، ۱۳۹۲).
- ۳- **تجدید نظر در ارزش‌ها و نگرش‌های مذهبی خود:** والدین باید در نگرش مذهبی خود تجدید نظر نمایند، زیرا داشتن دیدی مثبت یا منفی در مورد مذهب و اعمال مذهبی بر ذهنیت فرزندان تأثیر مثبت یا منفی بر جای می‌گذارد (آقامحمدی، ۱۳۹۲). به علاوه ارزش‌های والدین نیز در کودکان درونی می‌شود. بنابراین تا زمانی که امور مادی و دنیوی در صدر ارزش‌های والدین قرار دارند، داشتن این انتظار از فرزندان که به امور مذهبی اهمیت دهند، انتظاری غیرواقع بینانه است. از این رو والدین باید در ارزش‌گذاری‌های خود و باورهایشان نسبت به حضور در مسجد تغییراتی ایجاد نمایند.
- ۴- **همراه کردن کودکان با خود در مسجد و محافل مذهبی:** حضور کودکان در اماکن و برنامه‌های مذهبی به ویژه نماز جماعت، مخصوصاً اگر با تشویق همراه باشد، آنان را به حضور در مساجد و اقامه نماز ترغیب می‌کند. باید به این مسئله توجه کرد که میزان علاقمندی کودک به این مکان‌های مقدس نیز با میزان مشارکت او و ارتباط و فعالیتش در این محیط‌ها رابطه مستقیمی دارد (باهنر، ۱۳۸۷؛ نقل از کميجانی و فریادرس، ۱۳۹۴). افزون بر موارد فوق، حضور فرزندان همراه والدین در مساجد برای مراسم عزاداری، سینه‌زنی و زنجیرزنی، جشن‌ها و اعیاد و هیأت‌های مذهبی مشوق حضور در مساجد خواهد بود. زیرا این برنامه‌های هیجان انگیز با ماهیت هیجانی کودکان و نوجوانان سازگار است و علاقمندی آن‌ها را افزایش می‌دهد.

۵- **حضور در کانون‌های فرهنگی و آموزشی در مساجد:** والدین برای علاقمند ساختن فرزندانشان به مساجد می‌توانند از کلاس‌های آموزشی که در مساجد برگزار می‌شود، استفاده کنند. البته با توجه به شرایط فعلی بهتر است والدین با مسئولان مساجد در خصوص نحوه برگزاری کلاس‌های آموزشی همکاری کنند و از متخصصان امر کمک بگیرند تا شرایط برای جذب فرزندانشان به مساجد فراهم شود. البته در این جریان باید به روحیه استقلال طلبی نوجوانان توجه شود. قدرت استدلال و درک و فهم آنان به رسمیت شناخته شود و با گفتگویی صمیمانه به انتقادهای آنان پاسخ مستدل داده شود (داوودی، ۱۳۹۲).

۶- **همکاری با مدرسه برای برگزاری بعضی مراسم‌ها در مسجد:** هماهنگی و همکاری والدین با مدرسه برای برگزاری اردوهای تفریحی و آموزشی در بستر مساجد، یا برگزاری مراسم تجلیل از دانش‌آموزان در مدارس که طی آن دانش‌آموزان جوایز خود را از دست امام جماعت مسجد یا مدیر مدرسه دریافت کنند، در جذب آنان به مساجد راهگشا خواهد بود. زیرا نقش آموزش و پرورش در استفاده از ظرفیت تربیتی مساجد بسیار تعیین کننده است (شریف‌فرد، رازینی، عباسی‌نوذری، ۱۳۹۹).

۷- **شکل دهی رفتار با تشویق:** آموزش مفاهیم و رفتارهای دینی به کودکان با استفاده از روش‌های شکل دهی رفتار و تشویق بسیار مؤثر است. مقصود از تشویق پاسخ مثبت و خوشایند در برابر رفتار مطلوب است. مانند ابراز محبت به کودک در محیط مسجد، واگذاری مسئولیت مناسب به او در فعالیت‌های مذهبی و دادن وعده پاداش و

البته برای این که تشویق و پاداش مؤثر واقع شود باید به چند اصل مهم توجه شود؛ تشویق باید:

- به موقع و بلافاصله بعد از رفتار مطلوب ارایه شود.
 - متمرکز بر رفتار باشد، نه بر خود کودک.
 - هم وزن رفتار باشد و رفتار را کم اهمیت جلوه ندهد یا اغراق نمایی نکند.
 - اقدام به رفتار مطلوب نیز تشویق و تقویت گردد.
 - تشویق‌های کلامی و فعالیتی بهتر است در جمع افراد انجام شود، چون در این شرایط اثربخشی بیشتری خواهند داشت.
- علاوه بر تشویق مستقیم خود کودک، تشویق جانشینی نیز می‌تواند مؤثر باشد. یعنی دیدن یا شنیدن تشویق شدن دیگران می‌تواند کودکان را به انجام رفتار مد نظر علاقمند سازد.

۸- **استفاده از قصه و داستان‌سرایی:** کودکان علاقه وافری به شنیدن قصه دارند و با هیجان زیادی به قصه گوش می‌دهند و اغلب با شخصیت‌های قصه همانند سازی می‌کنند. لذا والدین با انتخاب قصه مناسب و مبتنی بر هدف می‌توانند در علاقمندساختن کودکان نقش موثری ایفا کنند.

۹- **تهیه فیلم‌های مناسب و مرتبط:** فیلم به عنوان محصول تمدن جدید در آموزش نقش مؤثری دارد. فیلم همان کارکرد داستان را دارد و به کسانی که نتوانسته‌اند زندگی واقعی‌الگویی را مستقیم مشاهده کنند، این امکان را می‌دهد که از شرایط مطلع شوند. با توجه به پتانسیل دیداری و شنیداری، فیلم از داستان تأثیرگذارتر است (داوودی، ۱۳۹۲).

۱۰- **دادن نذری در مساجد:** از آنجا که دادن نذری باعث تقویت حس همنوع‌دوستی می‌شود، برگزاری چنین مراسمی در مساجد توسط والدین و دادن برخی از مسئولیت‌های آن به کودکان و نوجوانان، زمینه را برای ارتباط آنان با همسالانشان و تقویت حضور در مسجد فراهم می‌کند.

۳-۲- راهکارهای پیشنهادی به مسئولین مساجد برای جذب کودکان و نوجوانان به مسجد

۱- مجهز کردن مساجد به کتابخانه، سالن مطالعه، کلاس‌های هنری و مهارتی، بانک سوالات کنکور و ... در علاقمند سازی افراد به حضور در مسجد کمک کننده است.

۲- چیدمان زیبای فضای مسجد دیگر عاملی است که در جذب افراد به مسجد مخصوصاً کودکان و نوجوانان نقش اساسی دارد. از این رو بهتر است در ساخت مساجد به معماری آن‌ها توجه شود. تحقیقات نشان می‌دهد، ویژگی‌های معماری هر حوزه از مسجد، منجر به پدید آمدن معنایی متفاوت در ذهن هریک از گروه‌های استفاده کننده از مسجد و در نتیجه بروز رفتارهای متفاوت می‌شود (صالحی نیا، شاهمرادی، ۱۳۹۶). البته این مکان در کنار معماری اسلامی مناسب، باید پاکیزه و آراسته به فرش‌ها و سجاده‌های زیبا و تمیز گردد. داشتن فضای سبز و گلکاری نیز این فضا را بسیار جذاب خواهد ساخت.

۳- برخورد مناسب از سوی امام جماعت و هیأت امنای مسجد و داشتن باور راستین از سوی آنان، استقبال آنان از برنامه‌های پیشنهادی جوانان و دادن پاسخ‌های منطقی به سوالات آنان در افزایش انگیزش افراد برای حضور در مسجد مؤثر است.

۴- برگزاری برنامه‌های بازدید توسط مساجد زمینه دور هم آمدن نوجوانان و جوانان و افزایش همدلی و تقویت روحیه تعاون در آنان را فراهم می‌کند. مبتنی بر این بهتر است مساجد برنامه‌هایی برای بازدید از مکان‌های خاص و افراد خاص را در ایام خاص تدارک ببینند.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

مسجد مأمی امن و مکانی مقدس برای پرورش یک انسان از ابعاد مختلف است؛ که در این میان نقش اساسی در پرورش دینی و تربیت دینی افراد ایفا می‌کند و زمینه را برای گسترش فرهنگ و تمدن اسلامی فراهم می‌کند. این مکان مقدس با زمینه‌سازی برای تعامل افراد موجب رشد اجتماعی و اخلاقی شده و زمینه‌ساز افزایش تعاون، همدلی، همیاری و رشد هویت و تعلق جمعی می‌شود. عوامل مختلفی در جذب افراد به مساجد و بهره‌مندی افراد از این همه پیامدهای مثبت نقش دارند؛ که نقش والدین با توجه به تأثیر بی‌بدیل آنان در رشد و پرورش فرزندانمان مثال زدنی است. چرا که براساس نظریه‌ی سرمشق‌گیری بندورا والدین بر نگرش و اعتقادات فرزندان تأثیر می‌گذارند و اینها پشتیبان رفتارها هستند. از نظر بندورا سرمشق‌گیری یک اصطلاح کلی است و به تغییرات رفتاری، عاطفی و شناختی اطلاق می‌گردد که از طریق دیدن رفتار الگو یا الگوها حاصل می‌گردد. براساس یافته‌های پژوهش، والدین دارای رفتار مطلوب و پسندیده، سرمشق‌های مناسبی برای کودکان به‌شمار می‌روند و ممکن است کودکان از آن‌ها تقلید بکنند. والدین می‌توانند نه تنها با ایفای مناسب نقش والدگری خود فرزندان را به مسجد علاقه‌مند سازند بلکه می‌توانند به‌عنوان سرمشق از سایر ابزارهای مفید در این زمینه نیز بهره‌گیرند که برای کودکان خوشایند هستند و موجب جلب توجه آن‌ها می‌گردند؛ مانند فیلم‌ها، بازی‌ها، داستان‌ها، کاریکاتورها، تلویزیون و ... (حسن‌نیا و شمشیری، ۱۳۹۸)؛ بنابراین اگر والدین بتوانند اصول و راهکارهایی را در رفتارها و سبک‌های فرزندپروری خود به کار بگیرند که مبتنی بر باورهای راستین معنوی و جز اولویت‌های تربیتی آنان باشند؛ می‌توانند در جذب فرزندانمان به مسجد نقش اساسی ایفا کنند. عمده‌ترین تأکید مقاله حاضر بر همین راهکارها بوده است. براساس آیه ۴۴ سوره بقره ((أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنفُسَكُمْ أَمْ هُمْ لَا يَعْلَمُونَ)) آیا دیگران را به خیر و نیکی دعوت می‌کنید در حالی که خودتان را فراموش کرده‌اید.)) در قرآن به این موضوع اشاره شده است که افرادی که می‌خواهند راه و روشی به دیگران آموزش دهند باید ابتدا خود آن عمل و فعل را انجام دهند در غیر این صورت افراد از آن‌ها الگو نخواهند گرفت. برهمین اساس والدینی که خود بر اصول دین اسلام و اعمال دینی خود پایبند نیستند یا رفتارهای متناقضی از خود بروز می‌دهند که فرزندانمان را دچار شک و تردید می‌کنند؛ نمی‌توانند انتظار داشته باشند فرزندان فردی معتقد و پایبند به اعمال دینی باشد. نقش والدین در یادگیری مشاهده‌ای فرزندان غیرقابل انکار است و چرا که والدین از اولین کسانی هستند که کودک از بدو تولد با آن‌ها ارتباط نزدیک دارد، برای بقا به آن‌ها وابسته است و بیشتر اوقات زندگی اش را با آن‌ها می‌گذراند (حسن‌نیا و شمشیری، ۱۳۹۸).

براساس پژوهش سیف و کیان ارثی (۱۳۹۰) در یادگیری مشاهده‌ای، نورون‌های آینه‌ای نقش دارند. کار اصلی این نورون‌ها ثبت اعمال و فعالیت‌هایی است که دیگران آن‌ها را انجام می‌دهند و ما آن‌ها را مشاهده می‌کنیم، نورون‌های آینه‌ای این اعمال را در خود ثبت کرده و انجام مجدد آن‌ها را در لحظه حال یا آینده دور و نزدیک ممکن می‌سازند. بنابراین والدینی که الگوی مناسبی برای فرزندان در زمینه جذب آن‌ها به مسجد می‌باشند؛ گاهی نیاز نیست همراه با عمل خود توصیه‌هایی نیز به فرزندان داشته باشند چرا که آن‌ها ناخودآگاه به واسطه ساختار مغزی‌شان تحت تأثیر این اعمال قرار می‌گیرند و استمرار در رفتار والدین است که آن‌ها را در مسیر یادگیری قرار می‌دهد.

از سویی دیگر، براساس نظریه مزلو و سلسله مراتب نیازها افراد نیاز به ایجاد روابط صمیمی با دیگران را در خود احساس می‌کنند که می‌تواند از طریق روابط صمیمی با یک دوست، همسریا یا از طریق برقراری روابط اجتماعی در گروه و تعامل با افراد حاصل شود. این نیاز که مزلو آن را نیاز تعلق‌پذیری و محبت می‌نامد در بستر محلی مانند مسجد به واسطه ارتباطات سازنده افراد در این محیط، به‌خوبی آشکار می‌گردد و سایر مواردی که به‌عنوان عوامل زمینه‌ساز جذب فرزندان به مسجد ذکر شد، این نیاز را به نحو احسن ارضا می‌کنند. آدلر نیز در نظریه خود به مفهومی اشاره دارد که آن‌را ((علاقه اجتماعی)) می‌داند. براساس نظریه آدلر علاقه اجتماعی یعنی استعداد فطری همکاری کردن فرد با سایر افراد در جهت رسیدن به اهداف فردی و اجتماعی. آدلر عنوان کرد که افراد سالم و کسانی که عملکرد خوبی دارند افرادی هستند که نیاز اساسی به تعلق داشتن، دارند. به‌نظر آدلر مادر اهمیت زیادی در شکل‌گیری علاقه اجتماعی دارد چرا که او اولین فردی است که با کودک ارتباط برقرار می‌کند و از این طریق به او هماری و معاشرت می‌آموزد (شولتز و شولتز، ۱۳۹۷). بنابراین به‌طور کلی براساس نظریه آدلر نقش والدین به‌خصوص مادر یاد دادن علاقه اجتماعی به کودک است و مسجد نیز می‌تواند به‌عنوان بستری برای عملی ساختن آن پدیده باشد.

منابع

۱. آقامحمدی، جواد؛ قاسمی، علی؛ اسدی، عزیز (۱۳۸۹). بررسی نقش والدین در هدایت فرزندان به نماز جماعت و مسجد. مطالعه موردی شهرستان‌های دیوان دره و سروآباد. ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۳(۳۹): ۷۸-۸۷.
۲. آقامحمدی، جواد (۱۳۹۲). بررسی نقش الگوی تربیتی والدین در تربیت دینی فرزندان. فصلنامه پژوهش نامه تربیت تبلیغی، ۱(۲): ۱۰۵-۱۲۶.
۳. اسکندری نژاد (بی‌تا). نقش شخصیت مادر در تربیت دینی فرزند. طهورا (فصلنامه مطالعات زنان و خانواده)، ۱۰۷-۱۴۳.
۴. پینتریچ، پال آر (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها). ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: نشر علم.

۵. تقوی، محمدرضا؛ اسدی، فاطمه (۱۳۹۷). مقایسه هوش معنوی، تجارب معنوی و جهت‌گیری مذهبی و همبستگی آنها باهم بین دانشجویان مهندسی و دانشجویان پر رفت و آمد به مسجد دانشگاه شیراز. فصلنامه قرآن و طب، ۳(۲): ۶۳-۶۸.
۶. جهانبخش، اسماعیل؛ سپیدنامه، بهروز؛ قدسی، میثم (۱۳۹۵). حضور در مسجد و ارزش‌های اسلامی در بین جوانان استان ایلام با تاکید بر شهادت‌طلبی و ایثارگری. فصلنامه فرهنگ ایلام، ۱۷(۵۲ و ۵۳): ۱۴۶-۱۶۵.
۷. حسن‌نیا، سمیه؛ شمشیری، بابک (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای بندورا در قرآن. فصلنامه رویش روانشناسی، ۸(۳): ۱۶۷-۱۷۴.
۸. حمیدیان، برات (بی‌تا). نقش مساجد در تعالی اخلاق فردی و اجتماعی. دفتر مطالعات و پژوهش‌های مرکز رسیدگی به امور مساجد.
۹. داوودی، محمد (۱۳۹۲). خانه بهشتی. تهران: انتشارات ستاد اقامه نماز.
۱۰. دهقان، رحیم (۱۳۹۴). راهکارهای مانوس نمودن کودکان با مسجد در مبنای اصول بنیادین تربیتی. پژوهش‌نامه تربیت تبلیغی، ۹(۱۰): ۶۵-۸۴.
۱۱. سبحانی‌متین، علی؛ لطیفی، میثم (۱۳۹۸). شناسایی الزامات ایجاد ارتباط مطلوب میان مساجد و مدارس. نشریه علمی مدیریت اسلامی، ۳۷(۴): ۵۳-۷۸.
۱۲. سند تعامل مطلوب مسجد با کودک و نوجوان (۱۳۹۷). تهران: مرکز رسیدگی به امور مساجد.
۱۳. سیف، علی اکبر؛ کیان ارثی، فرحناز (۱۳۹۰). نوروپسایکولوژی ایمنی‌های و یادگیری مشاهده‌ای. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۹(۶): ۱۱۴-۹۰.
۱۴. شریف‌فرد، علیرضا؛ رازینی، روح‌الله؛ عباسی‌نوذری، حسین (۱۳۹۹). بررسی راهبردهای کلان تعامل مسجد و کودک و نوجوان با رویکرد تحلیل اهمیت عملکرد. نشریه علمی مدیریت اسلامی، ۲۸(۱): ۴۷-۷۳.
۱۵. شولتز، دوان. پی، شولتز، سیدنی. ال (۱۳۹۷). نظریه‌های شخصیت. سیدمحمدی، یحیی. تهران، نشر ویرایش.
۱۶. صالحی‌نیا، مجید؛ شاهمرادی، فاطمه (۱۳۹۶). مطالعه روانشناسانه تاثیر معماری مسجد جامع اصفهان بر رفتار استفاده‌کنندگان. فصلنامه مرمت و معماری ایران، ۷(۱۳): ۱۰۷-۱۱۴.
۱۷. کریمی، احسان؛ باقری، محسن؛ عرب‌اسدی، حسین (۱۳۹۶). آرایه‌های گویایی برای خط مشی گذار فرهنگی شهر با محوریت مسجد جامع و نماز جمعه. فصلنامه مدیریت اسلامی، ۲۵(۲): ۱۱۵-۱۳۸.
۱۸. کمبجانی، داوود؛ فریادرس، زینب (۱۳۹۴). آشنایی با ساختار تربیت دینی و راهکارهایی برای پذیرش آن در سنین کودکی. دو فصلنامه تربیتی در قرآن و حدیث، ۲: ۱-۱۸.
۱۹. مجاهد، شهناز؛ نصیریانی، خدیجه؛ هاشمیان، زهرا؛ لطفی، محمد حسن؛ اسلامی، علیرضا (۱۳۹۳). بررسی حضور و عوامل موثر بر شرکت دانشجویاندر نماز جماعت در دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۴(۳): ۳۹۲-۴۱۴.
۲۰. مهدوی کنی، محمد سعید؛ امینی‌هرندی، رضا (۱۳۹۶). توسعه فرهنگی محله‌ای پایدار مسجد محور، مورد مطالعه مسجد ثامن الایمه تهران. فصلنامه دین و ارتباطات، ۲۴(۲): ۱۹۵-۲۴۲.
۲۱. نکویی، رسول (۱۳۹۵). روش‌های کادرسازی کودکان در مسجد. فصلنامه مدیریت در اسلام، ۳۱(۳۲): ۱-۱۱.
۲۲. نیک‌نژادی، فرزانه؛ گلستانی، سیدهاشم؛ احمدی، سید احمد (۱۳۸۶). تاثیر آموزش‌های تربیتی بر اساس دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش مادران در تربیت فرزندان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۴، ۲۳-۴۲.
۲۳. هاشمی، خدیجه؛ هاشمی، سارا (۱۳۹۷). نقش آموزشی مساجد در اعتلای علمی تمدن اسلامی. پژوهشنامه تاریخ، سیاست و رسانه، ۱(۴): ۴۷۹-۴۹۲.
24. Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143–163). [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-2)
25. Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
26. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
27. Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115. <https://doi.org/10.1037/a0013383>

نقش ترویج و آموزش کشاورزی در کاهش فقر روستایی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۲

کد مقاله: ۲۱۵۲۱

مریم بازگیر^۱، بهمن خسروی پور^{۲*}، عبدالحسین شعبی^۳

چکیده

امروزه ترویج کشاورزی به عنوان یک نظام آموزش غیررسمی که قصد دارد سطح زندگی روستاییان را بهبود ببخشد با چالش‌های مهم روستایی از جمله وجود فقر در روستاها مواجه است. مسأله فقر و به ویژه فقر فاحش روستایی از جمله مسائل مهم اجتماعی است که همواره نظراندیشمندان اجتماعی را به خود جلب کرده است. رابطه بین فقر و زندگی روستایی، رابطه‌ای با ضریب همبستگی بالا و مثبت بیان شده است. به طوری که حتی برخی کشورها بطور غیرمستقیم، فقرا و محرومان را به عنوان افرادی روستایی تعریف نموده‌اند. پدیده فقر، مشکلات اجتماعی و اقتصادی را در ابعاد گوناگون به بار می‌آورد. این پدیده از توسعه نیافتگی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ناشی می‌شود و در روستاها ناکامی برنامه‌های توسعه کشاورزی این امر را موجب شده و می‌شود. کشاورزی بخش مهمی در توسعه اقتصادی و فقرزدایی در بسیاری از کشورهاست. یکی از عمده‌ترین دلایل عدم توفیق استراتژی‌های توسعه کشاورزی، عدم تشخیص اهمیت ترویج و سازه‌های نهادی و انسانی در توسعه هماهنگ جوامع روستایی بوده است. در این مقاله به بررسی نقش ترویج و آموزش کشاورزی در کاهش فقر روستایی پرداخته شد و در این راستا، برای گردآوری اطلاعات از منابع مکتوب و اینترنتی و اسناد موجود علمی پژوهشی استفاده و مقاله به روش تحلیلی مروری تدوین شده است.

واژگان کلیدی: فقر فاحش روستایی، توسعه روستایی، فقرزدایی، الگوهای حل مسئله

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی خوزستان.

۲. استاد گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی خوزستان. (نویسنده مسئول)
(b.khosravipour@gmail.com, khosravipour@asnrukh.ac.ir)

۳. دانشجوی دکتری دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی خوزستان.

افزایش جمعیت همراه با تغییرات شدید اقلیمی و زیست محیطی پیامدهایی را در پی داشته و خطراتی که در آینده امنیت و رفاه جوامع بشری را تهدید می کنند. دیگر خطرات سنتی چون برخورد های بین المللی و تجاوز نظامی بوسیله ی قدرت های خارجی نیست، بلکه خطراتی ناشی از بی ثباتی های اقتصادی، فقر، گرسنگی و بویژه عدم وجود امنیت غذایی می باشد (ازکیا، ۱۳۸۱). فقر، یکی از مهمترین مسائلی است که اذهان سیاستگذاران، برنامه ریزان و توده مردم را به خود مشغول کرده است، پدیده ایی که قطعاً هزینه ها و آسیب های متعدد دیگری را نیز به وجود آورده است. این موضوع موجب شده است که در دهه های اخیر، فقر مورد توجه محافل بین المللی و جهانی قرار گیرد، به طوری که، سالانه برنامه ها و کنفرانس های متعددی برای چاره اندیشی درباره آن برگزار شده و دهه هایی نیز با این عنوان نامگذاری شده اند. یکی از فقیرترین و آسیب پذیرترین گروه های موجود در جوامع، به ویژه در جهان سوم، روستاییان هستند (طالب و همکاران، ۱۳۸۹).

مسأله فقر و به ویژه فقر فاحش روستایی از جمله مسائل مهم اجتماعی است که همواره نظراندیشمندان اجتماعی را به خود جلب کرده است. بنابر تحقیقات فائو بیش از ۷۵ درصد از جمعیت فقیرترین کشورهای جهان که قریب به یک میلیارد نفر می باشد، در مناطق روستایی زندگی می کنند. در ایران نیز نرخ فقر در نواحی روستایی بیشتر از نواحی شهری است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). در واقع یکی از چالش های مهم جوامع روستایی، فقر روستایی است که اندیشه بسیاری از صاحب نظران مسائل روستایی را به خود معطوف داشته است. در روستاها به علت شرایط جغرافیا، آب و هوایی، نوع معیشت و توانایی کمتر در مقابله با حوادث، فقر قلمرو گسترده تری دارد (شاه آبادی و تلیایی، ۱۳۹۶). فقر پدیده ای فراگیر در جهان بوده و می توان آن را نتیجه تحولات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی جهانی و کشوری دانست. فقر پدیده ای چند بعدی است، یعنی نه تنها شامل بعد اقتصادی برای نیازهای اساسی بلکه شامل بعد انسانی، فیزیکی، زیست محیطی، اجتماعی و سیاسی است (یاسوری و امامی، ۱۳۹۷).

رابطه بین فقر و زندگی روستایی، رابطه ای با ضریب همبستگی بالا و مثبت بیان شده است. به طوری که حتی برخی کشورها بطور غیر مستقیم، فقرا و محرومان را به عنوان افرادی روستایی تعریف نموده اند. روستاییان نسبت به شهرنشینان دارای درآمد و سرمایه های کمتری بوده و از خدمات رفاهی و اجتماعی ناچیزتری برخوردار هستند. بخش روستایی سزاوار توجه ویژه و فوری است و هرگونه برنامه ریزی برای کاهش فقر را باید از روستاها آغاز نمود. (کیان مهر و همکاران ۱۳۹۵) از دیدگاه فائو (۲۰۰۵) اکثریت فقرای روستایی، کشاورز بوده یا درآمد آنها مرتبط با فعالیت های کشاورزی است. این افراد توانایی تولید یا کسب درآمد لازم برای تأمین نیازهای اساسی خود را ندارند. از این رو، کشاورزی در مرکز برنامه های کاهش فقر قرار گرفته است. رشد اقتصادی، ضرورت اساسی کاهش فقر قلمداد می شود که از طریق سرمایه گذاری به ویژه سرمایه گذاری در بخش کشاورزی حاصل خواهد شد. (بسحاق و همکاران، ۱۳۹۴). مسئله فقر به ویژه فقر روستایی از جمله موضوع هایی است که طی دو دهه اخیر به عنوان مهمترین معضل جامعه بشری، هم در جوامع توسعه یافته و در حال توسعه توجه فراوانی به آن شده است (بهرامیان و کرمی، ۱۳۹۶)

فقر یکی از مهمترین و اساسی ترین موضوعات در حیطه ی توسعه روستایی محسوب می شود. با توجه به این که عمده جمعیت فقیر جهان در مناطق و بافت های روستایی کشورهای در حال توسعه زندگی می کنند. امروزه، این مسئله آشکار شده که لازمی رسیدن به توسعه، توجه به روستاها و بخش روستایی به عنوان بخش پایه است. (جمعه پور و همکاران، ۱۳۹۰)

یکی از عمده ترین دلایل عدم توفیق استراتژی های توسعه کشاورزی، عدم تشخیص اهمیت ترویج و سازه های نهادی و انسانی در توسعه هماهنگ جوامع روستایی بوده است؛ به عبارت دیگر کیفیت (دانش، بینش و مهارت) نیروی انسانی، تعیین کننده چگونگی به کارگیری عوامل تولید است و ضعف در عملکرد تولید، به عامل انسانی مرتبط است. (پاک و همکاران، ۱۳۹۵) ترویج کشاورزی یکی از مهمترین ابزارهای سازمانی کشاورزی است، زیرا انتقال و مبادله اطلاعات را که می تواند به دانش کاربردی منتقل شود ارتقاء دهد. برنامه های ترویجی کشاورزی در اغلب کشورهای در حال توسعه برای برآوردن نیازهای مهارتی و مدیریتی کشاورزان محروم و کم درآمد ناکافی به نظر می رسند و این در شرایطی است که غفلت از برآوردن نیازهای فقرای روستایی باعث تضعیف فرآیند توسعه و افزایش فقر در این کشورها شده است.

چالش فقر، در میزان دسترسی به ۵ نوع سرمایه است که بر مبنای آنها، قادر خواهند بود فعالیت های تأمین معاش خود را انجام دهند. سرمایه های طبیعی که از آنها منابع مفید برای تأمین معاش اشتقاق می یابند. سرمایه های اجتماعی، سرمایه های انسانی که برای دنبال کردن راهبردهای معاش ضروری هستند. سرمایه های فیزیکی که زیرساخت های اساسی و ابزار تولید و لوازمی هستند که افراد را به تأمین زندگی قادر می نمایند. سرمایه های مالی که دسترس افراد می باشند. همه این فعالیت ها، باید سبب کمک به فقرا برای پذیرش راهبردهای تأمین معاش شوند که برای دستیابی به نتایجی اعم از کیفیت زندگی بالاتر، کاهش آسیب پذیری، ارتقاء امنیت غذایی، عدالت اجتماعی و برابری بیشتر و سرانجام استفاده پایدار از منابع طبیعی، مناسب هستند؛ بنابراین، هر برنامه ریزی مداخله گری برای کاهش فقر بایستی در ارتباط با درک فقرا نسبت به علل فقر در نظر گرفته شود. در هر نوع برنامه ریزی ترویج کشاورزی حامی فقرا، پس از شناسایی فقرا بر مبنای دسترسی آنها به منابع، آنها باید براساس نوع نگریشان به فقر طبقه بندی شوند و سپس دست اندرکاران ترویج می توانند مطابق با آن، برنامه های کاهش فقر را طراحی نمایند. (کیان مهر و همکاران، ۱۳۹۵).

با روند جهانی سازی کشاورزی، تأکید و تمرکز اصلی روی افزایش باروری و بهره وری است. در گذشته تأکید اصلی روی ترویج مبتنی بر تولید بوده است. بسیاری از کشاورزان سهم عمده ای از تکنولوژی های تولید خود را مدیون نظام های ترویج هستند. نظام

ترویجی باید با دانش و مهارت‌های مرتبط با بازار هم‌سو باشد. این نونما شدن مجدد سیستم ترویجی قطعاً نقش تسهیل‌گری را برای هدایت ترویج مبتنی بر کشاورز و مبتنی بر بازار به دنبال خواهد داشت که می‌تواند در کاهش فقر، مفید باشد. (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۴). هر نهادی که می‌خواهد اولویت کار خود را حمایت از فقرا قرار دهد نیازمند اطلاعات جدید، الگوها و رهیافت‌های روشنی است که بر مبنای آنها بتواند فعالیت‌ها و مأموریت‌های خود را در ارتباط با کاهش و ریشه کنی فقر به انجام برساند.

دلایل و مدارک در ایران نشان داده است که روند افزایش فقر در حال اتفاق است. فقر موجب پیدایش بیماری‌های اجتماعی و فساد در جامعه می‌شود. کاهش فقر به عنوان یکی از مهم‌ترین مباحث توسعه می‌باشد. تعدادی از محققان اقتصاد توسعه نظیر امانو و همکاران (۱۹۹۵) بر این عقیده هستند که مبارزه با فقر شرط لازم برای رشد است. (حکمتی فرید و همکاران، ۱۳۹۸) کشور ما نیز همانند کشورهای در حال توسعه با مسئله فقر و گستردگی این پدیده در نواحی روستایی مواجه است و از مهم‌ترین مشکلات نواحی روستایی به شمار می‌رود. گفته شده که در هر سطحی از مصرف نرخ فقر در نواحی روستایی بیشتر از نواحی شهری است. فقر در نواحی روستایی مسائلی چون ایجاد نابرابری در درون جامعه روستایی، مهاجرت به شهرها، تخلیه روستاها، آسیب پذیری محیطی روستاها، بالا رفتن آمار بزهکاری، کاهش امنیت عمومی و بسیاری از مسائل دیگر را در پی دارد (خراسانی و محمدی، ۱۳۹۹).

(محمدی یگانه و همکاران، ۱۳۹۴) در پژوهش خود در مورد عوامل موثر بر فقر در نواحی روستایی در دهستان محمودآباد نشان دادند که عامل‌های دارایی، تحصیلات و اعتبارات بانکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر توزیع فضایی فقر در محدوده مورد مطالعه بوده‌اند. یکی از مسائلی که کشورهای توسعه نیافته و در حال توسعه درگیر آن هستند، مسئله فقر به طور عام و فقر روستایی به طور خاص می‌باشد (شرافت و همکاران، ۱۳۹۸). بانک توسعه جهانی (۲۰۰۷) بر ترویج کشاورزی بعنوان عامل توسعه‌ای مهمی برای افزایش کشاورزی جامع و پایدار و در نتیجه توسعه اقتصادی و کاهش فقر تأکید دارد.

جدول ۱: پیشینه‌ی تحقیقات انجام شده در مورد فقر روستایی، منبع: (خراسانی و محمدی، ۱۳۹۸)

محقق	سال	عنوان	خلاصه‌ی نتایج
پورطاهری و همکاران	۱۳۸۹	عوامل مؤثر بر کاهش فقر خانوارهای روستایی	در میان عوامل و زمینه‌های اجتماعی تنها سه عامل سن سرپرست خانوار، نوع بیمه و شاخص احساس محرومیت دارای رابطه‌ی مستقیم با فقر بوده‌اند. عوامل اقتصادی در مقایسه با عوامل اجتماعی نقش بیشتری در شکل‌گیری فقر در منطقه‌ی مورد مطالعه دارد.
طالب و همکاران	۱۳۸۹	فراتحلیل مطالعات فقر در جامعه‌ی روستایی ایران	فقر را باید از جنبه‌های اجتماعی و با رویکردهای انسانی و مشارکتی تحلیل کرد. علاوه بر این، در مطالعات یادشده، موضوعاتی مانند آثار گوناگون فقر بر اقشار مختلف جامعه‌ی روستایی، سیاست‌های فقرزدایی و ارزیابی آثار آنها و نیز اثر پدیده‌های کلان مانند جهانی شدن بر فقر روستایی بررسی نشده است.
گریوانی و همکاران	۱۳۹۲	بررسی عوامل فقر خانوارهای روستایی در اصفهان	متغیرهای جنسیت سرپرست خانوار، سن سرپرست خانوار، مخارج آموزشی خانوار و شغل سرپرست خانوار در سطح ۹۹ درصد و متغیر بار تکفل با اطمینان بیش از ۹۵ درصد تأثیری معنی‌دار بر فقر دارند.
یگانه و همکاران	۱۳۹۳	عوامل مؤثر بر توزیع فضایی فقر خانوارهای روستایی	عامل دارایی، تحصیلات و اعتبارات بانکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر توزیع فضایی فقر در محدوده‌ی مورد مطالعه است.
صدرموسوی و همکاران	۱۳۹۸	بررسی و تحلیل عوامل مؤثر بر گسترش فقر روستایی در شهرستان میاندوآب	ضعف زیرساخت‌های اقتصادی و سیاست‌گذاری دولتی، افزایش مهاجرت فصلی و محدودیت سرمایه‌گذاری و اشتغال، ضعف فرهنگ اجتماعی و مخاطرات طبیعی، بروز خشکسالی و کاهش درآمد و... از مهم‌ترین عوامل پخش و گسترش فقر در مناطق روستایی شهرستان میاندوآب است.
Dzanku	۲۰۱۵	معیشت و فقر گذرا روستایی در غنا	موقعیت فضایی خانوارها، عوامل جمعیت‌شناختی، آموزش و پرورش و تفاوت قیمت‌های مصرف‌کننده‌ی مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده‌ی رفاه خانوارهای روستایی است.
Liu et al	۲۰۱۷	الگوهای زمانی مکانی فقر در چین	نسبت افراد فقیر در چین نشانگر توزیع نامتوازن افراد فقیر روستایی است. فقر در چین عمدتاً در مناطق کوهستانی و مناطق مرزی تمرکز دارد.
&Padda AbdulHameed	۲۰۱۸	تخمین میزان فقر چندبعدی در روستاهای پاکستان: کمک به سیاست‌های توسعه‌ی پایدار	۴۴ درصد از خانوارهای پاکستان در مناطق فقیرنشین زندگی می‌کنند. برای کاهش فقر باید منابع مالی اضافی برای رفاه اجتماعی، آموزش، بهداشت تأمین آب و توسعه‌ی کشاورزی اختصاص یابد.
McAreavey Brown &	۲۰۱۹	تحلیل تطبیقی فقر و نابرابری روستایی بین بریتانیا و ایالات متحده‌ی آمریکا	جهت کاهش فقر روستایی باید تعیین تأثیر محل سکونت بر احتمال فقر در سطح فردی و خانوادگی، مدت زمان رنج بردن از فقر و احتمال خروج از فقر تحت تأثیر سایر متغیرهای دارای همبستگی با فقر انجام شود.

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش مروری و با بهره‌گیری از مطالعات پیشین در جهت تبیین نقش ترویج و آموزش در کاهش فقر روستایی انجام گردیده است. در این راستا، برای گردآوری اطلاعات، از مقاله‌های اینترنتی، منابع کتابخانه‌ای و مکتوب و اسناد علمی پژوهشی در زمینه‌های مرتبط با پژوهش استفاده گردید.

۳- مبانی نظری

۱-۳- مفهوم فقر

فقر می‌تواند گسترده، چندبعدی، ذهنی، متغیر در طول زمان، قابلیت‌ی و فقر رفاهی باشد و برحسب هنجارها، مقایسه‌ها و توقعات، نسبی به نظر آید. فقر، ابعاد مادی و معنوی دارد. فقر معنوی یعنی نبود قدرت تصمیم‌گیری در زندگی، که می‌تواند نوعی ناتوانایی فکری و روانی و فقر فرهنگی هم تلقی شود. فقر می‌تواند بر تمام ابعاد توسعه پایدار اعم از اقتصادی، اجتماعی، مدیریتی و زیست محیطی تأثیر بگذارد (قرنی آرنی، ۱۳۹۳). صفر خانلو و محمدی نژاد (۱۳۹۰) در پژوهش خود فقر مطلق را عدم توانایی فرد یا خانوار در تامین حداقل نیاز توصیه شده انرژی سرانه در روز و تامین پوشاک، سرپناه و بهداشت و درمان ذکر کرده‌اند. در شرایط فقر مطلق شدید نیز افراد و خانوارها قادر به تامین بیش از ۸۰ درصد از کالری مورد نیاز خود نمی‌باشند؛ اما فقر نسبی عبارت است از پایین تر بودن درآمد فرد از متوسط درآمد جامعه (خراسانی و محمدی، ۱۳۹۸).

"تانسند" فقر را به این صورت تعریف می‌کند «افراد، خانواده‌ها و گروه‌های جمعیتی را زمانی می‌توان فقیر به حساب آورد که با فقدان منابع برای کسب انواع رژیم‌های غذایی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و شرایط و امکانات معمول زندگی مواجه باشند» (کاشی و همکاران، ۱۳۸۴). فقر انواع گوناگونی دارد و می‌تواند حاد باشد و اگر برنامه‌ریزی برای آن صورت نگیرد، مزمن شود. فقر تنها ناشی از محرومیت مادی نیست، بلکه به طور عمده، پدیده‌ای اجتماعی است که موجب می‌شود اشخاص فقیر از ظرفیت و توانایی خویش درک صحیحی نداشته باشند (چمبرز، ۱۳۸۷).

۲-۳- انواع فقر

فقر درآمدی: محرومیت مادی که با معیار درآمد یا مصرف سنجیده می‌شود. غذای کافی، مسکن، تحصیلات و بهداشت از جمله نیازهای اساسی است که نبود آنها فقرا را از داشتن زندگی مطلوب محروم می‌سازد (شادی طلب و همکاران، ۱۳۸۷).

فقر قابلیت: در این رویکرد ملاک تشخیص فقر و محرومیت، دستیابی به کارکردهایی در زندگی است که برای افراد مطلوب و ارزشمند است. از جمله این کارکردها تغذیه کافی، برخورداری از خدمات بهداشتی، دسترسی به آموزش و پرورش، مشارکت در تصمیمات گروهی و غیره است. مجموعه این کارکردها قابلیت افراد را تشکیل می‌دهند. هدف رویکرد قابلیت به فقر، انکار درآمد پایین به عنوان یکی از عوامل دخیل در فقر نیست، بلکه این رویکرد به این موضوع می‌پردازد که صرف برخورداری از درآمد کافی و متعارف جهت تامین مایحتاج زندگی نمی‌تواند تعیین کننده عدم محرومیت افراد تلقی شود، بلکه توانایی یا عدم توانایی تبدیل این قابلیت است که می‌تواند محرومیت یا عدم محرومیت افراد را مشخص سازد (محمودی و همکاران، ۱۳۸۴).

فقر روحی و روانی: فقر روحی شامل عدم دسترسی به خدمات، افزایش حجم کار و ترد شدن از جامعه است، خروج اعضای خانواده کشاورز از جامعه خود، از فعالیت‌های اجتماعی و گروه‌های اجتماعی منجر به از دست دادن سرمایه اجتماعی می‌شود (سلمان شهرکی، ۱۳۹۴).

۳-۳- شاخص‌های فقر روستایی

صلاحی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود شاخص‌های فقر روستایی را در جدول (۲) نشان داده‌اند.

جدول ۲: شاخص‌های فقر روستایی (منبع: صلاحی اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۶)

ابعاد	مولفه	شاخص و گویه
اقتصادی	درآمد	۱- عدم استفاده از فرآورده‌های پروتئینی، ۲- عدم استفاده از لبنیات و حبوبات، ۳- عدم استفاده از انواع میوه و سبزیجات
		۱- عدم رضایت از میزان درآمد، ۲- عدم پس انداز، ۳- عدم دسترسی به وام‌ها و اعتبارات بانکی، ۴- ناتوانی در خرید یا دسترسی به انواع نهاده‌ها ۵- عدم توان سرمایه‌گذاری در امور کشاورزی، ۶- عدم دسترسی به بازار محصولات کشاورزی
محیطی	مسکن	۱- بی‌دوامی مصالح بکار رفته در مسکن، ۲- بی‌دوامی سازه واحدهای مسکونی، ۳- میزان تأثیر معماری واحدهای مسکونی روستایی در عدم صرفه جویی انرژی، ۴- کمبود فضای واحد مسکونی، ۵- میزان برخورداری واحد مسکونی از امکانات، ۶- میزان دسترسی به امکانات، ۷- عدم رضایت از معماری مسکن

ابعاد	مؤلفه	شاخص و گویه
اجتماعی	آموزش	۱-عدم شرکت در کلاس‌های آموزشی و ترویجی، ۲-عدم دریافت نشریه ترویجی، ۳-عدم برخورداری از امکانات ترویجی بر اساس استفاده از مرکز خدمات جهاد کشاورزی در روستا، ۴-عدم وجود مدارس نوساز با کیفیت برای تحصیل فرزندان، ۵-نبود معلمان خوب و با تجربه برای تحصیل فرزندان
	بهداشت	۱-عدم دسترسی به خدمات درمانی و بهداشتی (خانه بهداشت، درمانگاه)، ۲-وجود مشکلات بهداشتی ناشی از جانوران موزی (موش، مگس و غیره)، ۳-عدم وجود جایگاه دفع زباله، ۴-نداشتن روش‌های بهداشتی جمع‌آوری زباله
	ارتباطات اجتماعی	۱-عدم مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی روستا، ۲-نداشتن رابطه خوب با همسایگان و اهالی روستا، ۳-عدم توجه به سرنوشت دیگران (مهم نبودن سرنوشت افراد)، ۴-ناتوانی در دفاع از حق خود (گوشه‌گیری)، ۵-عدم وجود راه‌های مناسب برای حمل و نقل، ۶-وجود فاصله زمانی زیاد تا مراکز شهر، ۷-عدم رضایت از حمل و نقل عمومی، ۸-استفاده از شبکه‌های اجتماعی
	ذهنی (روانی)	۱-عدم رضایت از وضع موجود زندگی، ۲-نداشتن انگیزه برای بهبود وضعیت خود، ۳-عدم امید به بهتر شدن آینده، ۴-معتقد نبودن به ثروت و ثروتمندان، ۵-وجود حس محرومیت، ۶-اعتقاد به وجود بی‌عدالتی در حق خود

۴- ترویج کشاورزی و فقر زدایی

توسعه روستایی استراتژی است که برای بهبود زندگی اقتصادی و اجتماعی گروه مشخصی از مردم که همان روستاییان فقیرند، طراحی می‌شود. این استراتژی در پی گسترش منافع توسعه در بین فقیرترین افرادی است که در نواحی روستایی به دنبال امرار معاش هستند. به عبارتی می‌توان گفت که توسعه به دنبال تغییر وضع موجود یک جامعه و حرکت به سمت وضع مطلوب بوده که با توجه به ساختارهای جامعه ترسیم شده است. توسعه روستاها بنا به پیوند ناگسستنی و عمیق با بخش کشاورزی در گرو اصلاح، بهبود و توسعه سازمان بخش کشاورزی در فضاهای روستایی است (افراخته و همکاران، ۱۳۹۲). از مهمترین عوامل رسیدن به عدالت اجتماعی، برنامه‌های کاهش فقر است. کاهش فقر همواره هدف اساسی سیاست‌های عمومی به موافقت نامه‌های بین المللی بوده و نخستین هدف از اهداف توسعه هزاره است. این موضوع یک عنصر محوری در بحث و گفتگوی دستورکار توسعه پسا ۲۰۱۵ بوده و بسیاری از کشورها سیاست‌های اجتماعی خود را برای محور کاهش فقر قرار داده‌اند (راغفر و اسفندیار، ۱۳۹۴).

نگرش برنامه‌ریزان به بخش کشاورزی نباید صرفاً به مثابه نوعی «ماشین تولید» باشد بلکه باید روستا را بستر زندگی و معیشت بخشی از جمعیت انسانی کشور در نظر گرفت که نیازمند است این بخش همگام با سایر بخش‌های اقتصادی به نحوی مؤثر در مسیر توسعه گام بردارد تا با چنین رویکردی عرصه‌های توسعه روستایی و کشاورزی همسو با یکدیگر عمل کنند و رویکرد هم‌افزایی داشته باشند (بدری و همکاران، ۱۳۹۰)؛ بنابراین یکی از راه‌های ناگزیر پیشرفت و جلوگیری از افزایش فقر روستاییان، توجه به وضعیت معیشتی خانوار روستایی است. در فرهنگ آکسفورد، معیشت پایدار وسیله‌ای حمایتی تعریف شده است که صرفاً برای مصرف و درآمد نیست، بلکه وسیله‌ای برای زندگی ایمن محسوب می‌شود. اولین بار چمبرز در دهه ۱۹۸۰ این مفهوم را مطرح کرد و کمیسیون جهانی توسعه و محیط زیست آن را به رسمیت شناخت. مفهوم مهم و مرکزی در ایده معیشت پایدار، ایمنی معیشت است (شکوری و همکاران، ۱۳۹۳).

تغییراتی عمده در تفکر روستایی در نیم قرن گذشته رخ داده و رهیافت معیشت پایدار روستایی به طور بالقوه در کشورهای درحال توسعه در تلاش برای کاهش فقر روستایی، مطرح شده است. رهیافت معیشت پایدار بر تفکری جامع و منسجم درباره کاهش فقر و توسعه روستایی تأکید نموده و به سرعت محبوبیت زیادی در میان محققان و دست‌اندرکاران توسعه بدست آورد. رهیافت معیشت پایدار در طول سال‌های گذشته، بهترین روش برای پرداختن به مسائل فقر و توانمندسازی فقرا بوده است. رهیافت معیشت پایدار یکی از رویکردهای تحلیلی جدید در زمینه توسعه روستایی است و در سال‌های اخیر به منظور توسعه روستایی و کاهش فقر مورد توجه قرار گرفته است و از جمله رویکردهایی است که سعی دارد مشکل فقر و آسیب‌پذیری خانوارها را بر محوریت انسان حل کند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۴). در وجود انسان دو نیروی اساسی نهفته است، یکی نیروی جسمانی و دیگری نیروی فکری. با توجه به رشد و توسعه فناوری بر همگان آشکار است که سهم و اهمیت نیروی فکری در مقایسه با نیروی جسمی حیاتی‌تر است. بدین ترتیب مشاهده می‌شود همه چیز در نیروی تفکر انسانی و اولویت آن جمع می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که برای نیل به اهداف توسعه لازم است سرمایه‌گذاری را در این زمینه تقویت کرد. ایجاد قابلیت تفکر و توسعه نیروی فکر صرفاً از طریق فرآیند آموزش امکان پذیر بوده و تاکنون راه دیگری جهت نیل به این هدف ابداع نگردیده است (برادران و همکاران، ۱۳۹۵). آموزش، بنیان توسعه کشاورزی است. ترویج مکتب تحقق آموزش روستاییان است پس آموزش مبتنی بر این مکتب، بنیان توسعه روستایی است. ترویج کشاورزی دارای کارکردهای متعددی چون افزایش و بهبود معیشت، آموزش به کشاورزان و افزایش تولید است که می‌تواند از آنها برای ایفای نقش‌های دیگری چون کاهش فقر بهره‌بردار (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۴).

برای مواجهه با مسائلی از قبیل فقر روستایی، الگوها و مدل‌های حل مسئله‌ای نیاز است که جهت‌گیری آنها به سمت کشاورزان ضعیف و فقرای روستایی باشد. جهت‌دهی فعالیت‌ها به سوی فقر زدایی، نیازمند تغییر نگرش‌ها در نظام ترویج کشاورزی می‌باشد و

به منظور منسجم نمودن فعالیت‌ها، باید رهیافت و الگوی مناسبی را به کار گرفت. بی‌شک، عاملین ترویج با توجه به نقش و مسئولیتی که طی سالیان متمادی بر عهده داشته‌اند، از جمله کسانی هستند که در متن جریان‌ها و تحولات جامعه روستایی قرار داشته و عموماً دارای دیدگاه‌های واقعی‌تر از نیازهای جامعه روستایی بوده و بهتر می‌توانند درباره جهت‌گیری برنامه‌های ترویجی قضاوت نمایند (کیان مهر و همکاران، ۱۳۹۵).

رشد سریع جمعیت و تامین غذای کافی برای جمعیت رو به افزایش جهان، پیشرفت علم و فن‌آوری، مبارزه با فقر و گرسنگی، کشاورزی تجاری با رقابت نسبی بالای سرمایه‌گذاری و اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های کشاورزی، بهبود سطح زندگی و رفاه کشاورزان و روستاییان، بخش کشاورزی را با چالش‌های رقابتی فزاینده‌ای روبه‌رو کرده است. یکی از موثرترین و مهمترین منابع سازمان، نیروی انسانی آن است که اگر به درستی تربیت شده و توانا باشد می‌تواند سازمان را پویا و منابع متنوع و فراوانی را برای سازمان خود فراهم سازد؛ بنابراین راهکار اصلی برای کارآمدی و اثربخشی «آموزش منابع انسانی و ترویج مفاهیم کشاورزی» است. آموزش و ترویج همواره به‌عنوان وسیله‌ای مطمئن در جهت بهبود کیفیت عملکرد و حل مشکلات مدیریت مدنظر قرار می‌گیرد و فقدان آن نیز یکی از مسائل اساسی و حاد هر سازمان را تشکیل می‌دهد و باعث رکود سازمان می‌شود (شیری و همکاران، ۱۳۹۶). با تغییر پارادایم ترویج کشاورزی از انتقال تکنولوژی‌ها و نوآوری به سمت فرآیند یادگیری‌های اجتماعی، لازم است تا در زمینه‌هایی مانند ارزش‌ها، شیوه‌ها و حتی روش‌های آموزشی ترویجی نیز تغییراتی ایجاد شود. در این راستا، نقش سنتی مأمور تغییر نیز باید از انتقال تکنولوژی یا نوآوری‌ها به سمت ایفای نقش تسهیل‌گری حرکت کند. برای این منظور نیز باید از فرآیندهایی مانند افزایش سرمایه‌اجتماعی، فرآیندهای یادگیری گروهی در راستای طراحی، توسعه و بکارگیری نوآوری‌های کمک‌کننده استفاده کنند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵).

ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیق خود بیان می‌کنند، ترویج کشاورزی نقشی اساسی در بحث فقرزدایی ایفا می‌کند. براساس یافته‌های این مطالعه، توانمندسازی جامعه بعنوان مناسب‌ترین استراتژی در فقرزدایی می‌باشد. شانس بیشتری وجود دارد که مردم و کشاورزان در فعالیتهای ترویجی کسب و کارهای درآمدزا مشارکت کنند، اما مشروط بر آنکه آنها توانمند شوند. تأکید اصلی باید روی آموزش باشد تا بدین وسیله مردم، با اطلاعات لازمی که برای ریشه کن کردن فقر نیاز دارند، تجهیز شوند. کشاورزان باید تشویق شوند تا انجمن‌هایی را تشکیل دهند که آنها را قادر سازد تا بتوانند براهی تسهیلات اعتباری و وام و منابع لازم را برای سرمایه‌گذاری دریافت کنند. ترویج تولید محور که تأکید بر ارائه اطلاعات فنی برای افزایش تولید و بهره‌وری کشاورزی است، ممکن است بر پدیده فقر، بویژه اگر ریشه در مسائل اجتماعی مانند انزوای حاشیه نشینی و فقدان دسترسی به منابع داشته باشد، تأثیر چندانی نداشته باشد. هرچند تردیدی نیست که دسترسی به دانش و اطلاعات می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر کاهش فقر بگذارد، اما قبل از تعریف جایگاه ترویج در فرآیند فقرزدایی باید عوامل ایجاد فقر به طور دقیق شناسایی شوند و اگر این عوامل به زمینه غیرکشاورزی مرتبط باشند، ترویج باید در آن حیطه‌ها نیز نقش ایفا کند (فمی و همکاران، ۱۳۸۷).

اگرچه خانوارهای فقیر از بسیاری امکانات و منابع برای دسترسی به رفاه نسبی محروم هستند و به شکلی نابرابر در مقایسه با سایر خانوارها قرار دارند، اما درون این خانواده‌ها نیز توزیع منابع محدود به صورتی نابرابر صورت می‌گیرد. شواهد حاکی از آن است که مسأله‌ی جنسیت یکی از عوامل مهمی است که باعث شده است تا درون خانوارها، زنان از بسیاری از حقوق و امکانات محروم شوند و در نتیجه، نسبت به مردان فقیرتر باشند. شایان ذکر است که این منابع فقط به امکانات مادی کمتر زنان اشاره ندارد، بلکه برخورداری از سطح آموزشی پایین‌تر، تقسیم کارنا عادلانه، ساعات کار بیشتر و فعالیت‌های اجتماعی محدودتر را نیز در مورد زنان شامل می‌شود (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۶). اگر قرار است خدمات ترویجی در راستای فقر زدایی باشد باید به توانمندسازی زنان و گروه‌های اقلیت و فقرای روستایی، ظرفیت‌سازی فردی و نهادی و افزایش تقاضا برای آن دسته از خدمات ترویجی که قبلاً در سطح محدود ارائه می‌شدند توجه کند. خدمات ترویجی فقرمحور باید مشکلات سازمانی، اجتماعی و خلق نوآوری در مناطق روستایی را از طریق تسهیل دسترسی روستاییان و فقرا به منابع اعتباری، بهبود دسترسی آنها به زمین و مهارت‌های مدیریت منابع اشتراکی، برطرف کنند (فمی و همکاران، ۱۳۸۷).

خدمات رسانی ترویج برای زنان روستایی باید به دنبال فراهم کردن سه هدف اساسی افزایش بهره‌وری کشاورزی، برابری جنسیتی و ریشه کنی فقر روستایی باشد و دستیابی به این اهداف، آنگاه امکان‌پذیر می‌شود که مباحث و دیدگاه‌های جنسیتی در سازمان ترویج، تلفیق و نهادینه گردد (علی بیگی و همکاران، ۱۳۹۱).

۵- نتیجه‌گیری

ترویج کشاورزی ابزاری مفید و کارآمد است که در صورتی که به وظایف خود به خوبی عمل کند میزان بهره‌وری را افزایش می‌دهد و باعث افزایش درآمد شده که می‌تواند نهایتاً در کشورهای درحال توسعه و توسعه‌یافته به فقرزدایی بیانجامد. اگر قرار باشد که ترویج به فقرزدایی کمک کند، بسیار مهم است که استراتژی‌های معیشتی گوناگون شناسایی گردد و راه‌ها و کاربردهای گوناگون تصمیمات کشاورزان مورد شناسایی قرار گیرند. ترویج باید گزینه‌هایی درخور داشته باشد که بتواند در موقعیت مناسب تغییراتی را ایجاد کند که با موقعیت کشاورزان مرتبط و مناسب باشد. افزایش تولید و تجاری‌سازی و مدرن‌سازی کشاورزی تنها راه‌حلی است که منجر به ریشه کن کردن فقر می‌شوند، نمی‌باشد و دربرخی موارد انتخاب‌ها و راه‌حل‌های مناسبی نمی‌باشد. ترویج باید به افزایش توانایی کشاورزان برای ایجاد انتخاب‌های آگاهانه برای پذیرش و اتخاذ راهکارهای گوناگون تولید و ثروت و اتخاذ استراتژی‌هایی

که مناسب با موقعیت‌های خاص و سرمایه‌های نهادی و سازمانی و اجتماعی است، کمک کند؛ و در این راستا گسترش مطالعات علمی در نواحی روستایی در راستای شناسایی عوامل موثر در ایجاد فقر در روستا و برنامه‌ریزی و کوشش مستمر برای ارتقاء این مطالعات و بهره‌گیری کاربردی و عملیاتی از نتایج آنها یک ضرورت تمام و قطعی است.

۶- پیشنهادها

جهان امروز دریافته است که آموزش افراد، نوعی سرمایه‌گذاری ملی است و هر کشوری که در این راه تلاش بیشتری نماید، بدون شک از رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بیشتری در آینده برخوردار خواهد شد. از این رو پیشنهاد می‌شود ترویج برای کاهش فقر در مناطق روستایی ضمن ریشه‌یابی علل فقر به دنبال آموزش روستاییان در زمینه‌هایی چون مشاغل کشاورزی و غیر کشاورزی باشد چرا که فعالیت‌های غیرکشاورزی می‌تواند به عنوان مرکزی برای امرار معاش روستایی تبدیل شود و از این طریق موجب تنوع بخشیدن به درآمد از راه‌هایی مانند صنایع دستی، بافندگی و غیره گردد.

شواهد نشان می‌دهد که سازمان‌های ترویجی کشورهای در حال توسعه، خدماتی شایسته را به زنان روستایی ارائه نمی‌دهند و تنها، در کشورهای انگشت شمار راه‌حل ساختاری شایسته‌ای برای کمک به زنان روستایی که در خانه و مزرعه کار می‌کنند ارائه می‌دهند. از این رو پیشنهاد می‌شود خدمات ترویج با تحت پوشش قرار دادن زنان روستایی، آنها را توانمند سازد تا بتوانند در کاهش فقر خانوار روستایی نقش ایفا کنند. همچنین به منظور کاهش فقر در جوامع روستایی در بلند مدت می‌توان با ارائه آموزش‌های ترویجی بر مبنای نیازسنجی واقعی می‌توان برنامه‌هایی برای اشتغال زایی، توانمندی سازی مردم روستا، ترویج و گسترش الگوهای تغذیه مناسب تاسیس مراکز بهداشتی و درمانی و فراهم نمودن امکانات لازم برای دسترسی آسان به مواد غذایی طراحی و اجرایی نمود.

منابع

۱. ابراهیمی، م. و میرزایی، خ. ۱۳۹۴. ارزیابی انواع استراتژی‌های ترویج کشاورزی برای ریشه کنی فقر و توانمندسازی کشاورزان. کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و مهندسی صنایع. تهران، ۲۶ خرداد ۱۳۹۴.
۲. اسلامی، م.، چیدری، م.بیژنی، م. ۱۳۹۵. تدوین رویه‌های آتی برای ترویج کشاورزی در راستای بهبود رفتارهای صرفه جویی از آب. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، برلین آلمان، تیرماه ۱۳۹۵.
۳. ازکیا، م. ۱۳۸۱. جامعه‌شناسی توسعه و توسعه نیافتگی روستایی ایران. انتشارات اطلاعات. تهران. ایران.
۴. افراخته، ح.، حجتی پور، م.، گرزین، م.، نجاتی، ب. ۱۳۹۲. جایگاه توسعه پایدار کشاورزی در برنامه توسعه ایران (مورد: برنامه‌های پنج ساله پس از انقلاب). فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان، سال یکم، شماره یکم، بهار ۱۳۹۲، صص ۶۳-۴۲.
۵. بدری، س. ع.، رکن‌الدین افتخاری، ع.، سلمان، م.، بهمند، د. ۱۳۹۰. نقش نظام‌های بهره‌بردار زراعی (خانوادگی) در توسعه پایدار روستایی (مطالعه موردی: شهرستان قیر و کارزین استان فارس). پژوهش‌های جغرافیای انسانی، شماره ۷۶، تابستان ۱۳۹۰. صص ۴۸-۳۳.
۶. برداران، م.، خسروی پور، ب.، عابدی، ب. ۱۳۹۵. مباحث بنیادین در آموزش عالی کشاورزی. انتشارات دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان.
۷. بسحاق، م.، تقدیسی، ا.، تقوایی، م. ۱۳۹۴. ارائه مدلی برای تبیین فقر در مناطق روستایی (مطالعه موردی: استان چهارمحال و بختیاری)، مجله پژوهش و برنامه‌ریزی روستایی، سال ۴، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۴.
۸. بهرامیان، س. و کرمی، آ. (۱۳۹۷). بررسی روند فقر در مناطق روستایی ایران. مجله تحقیقات اقتصاد کشاورزی، جلد ۱۰، شماره ۴ (پیاپی ۴۰)، صص ۱۹۵-۲۱۴.
۹. پاک، پ.، خسروی پور، ب. ۱۳۹۵. مصرف بهینه آب و نقش ترویج کشاورزی. سومین کنفرانس ملی کشاورزی و توسعه پایدار، خرداد ۱۳۹۵.
۱۰. جمعه پور، م.، احمدی، ش. ۱۳۹۰. تاثیر گردشگری بر معیشت پایدار روستایی: (مطالعه موردی روستای برغان، شهرستان ساوجبلاغ). فصلنامه پژوهش‌های روستایی، دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۳۹۰.
۱۱. چمبرز، ر. ۱۳۸۷. توسعه روستایی، اولویت بخشی به فقرای روستایی (ترجمه مصطفی ازکیا). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۲. حکمتی فرید، ص. و فتاحی، ف. و محمدزاده، ی. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر ویژگی‌های سرپرست خانوار بر فقر و شدت فقر خانوارهای روستایی استان آذربایجان غربی. مجله پژوهش و برنامه‌ریزی روستایی سال ۸، شماره ۲ (پیاپی ۲۵)، بهار ۱۳۹۸، صص ۵۸-۴۱.
۱۳. حیاتی، د. رضائی مقدم، م.، ولیزاده، ن. ۱۳۹۶. تحلیل سازه‌های مرتبط با نابرابری جنسیتی در بین خانوارهای فقیر کشاورز: (مورد مطالعه مناطق روستایی شهرستان سروستان فارس). علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، جلد ۱۳، شماره ۱، ۱۳۹۶.

۱۴. خدادکاشی، ف.، باقری، ف.، ۱۳۸۴. نحوه توزیع فقر بین خانوارهای ایرانی (۱۳۷۹-۱۳۷۱). فصل نامه پژوهش های اقتصاد ایران، دانشکده اقتصاد، دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۲۲، بهار ۱۳۸۴، فصول ۳۱-۴۲.
۱۵. خراسانی، م. و محمدی، م. (۱۳۹۸). سنجش و تحلیل فقر در نواحی روستایی شهرستان کوهدشت. فصلنامه مطالعات جغرافیایی مناطق خشک، دوره ۱۰، شماره زمستان ۱۳۹۸، صص ۳۷-۵۳.
۱۶. راغفر، ح. اسفندیارپور، م. (۱۳۹۴). اندازه‌گیری فقر چندبعدی در ایران طی سال های ۱۳۹۲-۱۳۸۸ (با استفاده از روش الکایر فوستر) مجله راهبرد اقتصادی، دوره، شماره ۱۳، صص ۲۰۱-۲۳۳.
۱۷. سپه پناه، م. موحدی، ر. (۱۳۹۴). کارآفرینی پایدار رویکردی نو در کشاورزی، نشریه مطالعات کارآفرینی و توسعه پایدار کشاورزی، دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۳۹۴، صص ۱۹-۳۶.
۱۸. سلمان شهرکی، وحید، ۱۳۹۴. بررسی مدیریت خشکسال در بین کشاورزان از منظر فقر روستایی: شهرستان هیرمند، پایان نامه کارشناسی ارشد ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان.
۱۹. شادی طلب، ژ.، حجتی کرمانی، ف.، ۱۳۸۷. فقر و سرمایه اجتماعی در جامعه روستایی. رفاه اجتماعی دوره ۷، شماره ۲۸، صص ۳۵-۶۵.
۲۰. شاه آبادی، ا. مهری تلیایی، ف. (۱۳۹۶). تاثیر انباشت تحقیق و توسعه (داخلی و خارجی) و سرمایه انسانی بخش کشاورزی بر فقر مناطق روستایی ایران. فصلنامه برنامه ریزی منطقه ای، سال ۷، شماره ۲۵، بهار ۱۳۹۶، صص ۱-۱۴.
۲۱. شرافت، س. ازکیا، م. وثوقی، م. سیدمیرزایی، س. (۱۳۹۸). گردشگری روستایی راهبردی برای تحقق توسعه روستایی (مورد مطالعه: فقر روستاهای دهستان میشخاص از توابع بخش سیوان، شهرستان ایلام). نشریه جغرافیایی فضای گردشگری دوره ۸، شماره ۳۲، پاییز ۱۳۹۸، صص ۵۷-۷۷.
۲۲. شکوری، ع.، بهرامی، ش.، ۱۳۹۳. مطالعه تأثیر گردشگری روستایی بر کاهش فقر از منظر معیشت پایدار (مورد روستاهای قلعه نو و کلین شهرستان ری). توسعه روستایی، دوره ششم، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۳.
۲۳. شیری، ا.، محمدیار، س.، اکبری، پ.، ارجی، ع.، ۱۳۹۶. نقش ترویج و آموزش منابع انسانی در بهبود عملکرد تولید و بهر هوری گیاه دارویی آویشن *Thymus Vulgaris* در غرب کشور، فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، شماره ۴۱، تابستان ۱۳۹۶.
۲۴. صلاحی اصفهانی، گ. و ایران شاهی، ع. و غفاری، س. و تالشی، م. (۱۳۹۷). تحلیل فضایی فقر روستایی در سکونتگاه های روستایی شهرستان پاکدشت با استفاده از روش های خودهمبستگی فضایی. مدیریت شهری، ۱۷ (۵۱)، ۱۰۷-۱۲۷.
۲۵. طالب، م.، پیری، ص.، محمدی، س.، ۱۳۸۹. فراتحلیلی بر مطالعات فقر در جامعه روستایی ایران. توسعه روستایی، دوره دوم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۹.
۲۶. طاهری، فاطمه، خسروی پور، بهمن، ۱۳۹۲. تعاونی راهکاری در راستای افزایش تولید، کاهش فقر و توسعه پایدار روستایی. دومین همایش ملی توسعه پایدار کشاورزی و محیط زیست سالم.
۲۷. علی بیگی، ا. ح.، بابای، م. ح.، غلامی، م. (۱۳۹۲). تحلیل انگیزه های زنان روستایی برای مشارکت در برنامه های آموزشی و ترویجی، فصلنامه علمی - پژوهشی زن و جامعه، سال سوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۲.
۲۸. فمی، ح.، کلانتری، خ.، اسدی، ع.، ۱۳۸۷. مباحث نوین در ترویج و آموزش کشاورزی. انتشارات خوشبین با همکاری گروه اطلاع رسانی و ارتباط علمی، پژوهشی.
۲۹. قرنی آرنای، ب. ۱۳۹۳. بررسی نقش برنامه‌ریزی مشارکتی در کاهش فقر روستایی به روش کیفی، مطالعه موردی روستای لزور. پژوهشهای روستایی، دوره ۵، شماره ۳، صص ۴۶۷-۴۸۸.
۳۰. کبان مهر، ن.، حیاتی، د.، ۱۳۹۵. ضرورت و اعتبارسنجی مدل ترویج کشاورزی حامی فقرا از دیدگاه کارکنان ترویج کشاورزی استان فارس. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، جلد ۱۲، شماره ۲، ۱۳۹۵.
۳۱. محمودی و صمیمی فر، ق.، ۱۳۸۴. مفهوم و روشهای سنجش اندازه گیری فقر و نابرابری/فقر قابلیت. رفاه اجتماعی، شماره ۱۷، صص ۷-۳۲.
۳۲. موسوی، م.، احمدزاده، م.، ۱۳۸۸. آموزش توسعه ای و توسعه پایدار. راهبرد یاس، شماره ۱۸، تابستان ۸۸. ستهای قلعه نو و کلین شهرستان ری). توسعه روستایی، دوره ششم، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۳.
۳۳. نوروزی، م.، حیاتی، د.، ۱۳۹۴. سازه های مؤثر در زمینه معیشت پایدار روستایی از دیدگاه کشاورزان استان کرمانشاه. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، جلد ۱۱، شماره ۱، ۱۳۹۴.
۳۴. یاسوری، م. امامی، ف. (۱۳۹۷). سنجش وضعیت فقر در نواحی روستایی (نمونه موردی: دهستان سراوان، شهرستان رشت). نشریه تحقیقات کاربردی علوم جغرافیایی. سال ۱۸، شماره ۴۸، بهار ۱۳۹۷، صص ۹۵-۱۱۴.

بررسی وضعیت طلاق در استان تهران طی سال‌های اخیر

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۴

کد مقاله: ۶۰۱۷۲

زینب امیدی^{۱*}، سیدکمال الدین موسوی^۲

چکیده

تحقیق پیش رو نگاهی به آخرین وضعیت طلاق در استان تهران و شهرهای آن دارد، موضوعی که ضرورت پرداختن به آن را می‌باید دروندرو به رشد طلاق درپایتخت به‌ویژه دردهه اخیر دانست. طلاق هم‌چنان از مهم‌ترین آسیب‌های اجتماعی کشور است و به روزرسانی شناخت‌ها در این رابطه می‌تواند زمینه مناسبی را برای درک بهتر ابعاد مساله و تصحیح برداشت‌ها و باورهای قالبی از آن فراهم کرده و به ارتقای فرهنگ جامعه و سالم‌سازی محیط به‌ویژه پیشگیری از پیامدهای طلاق یاری رساند. نوع پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و روش تحقیق نیز روش مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای است. علت اصلی در انتخاب این روش وجود شرایط اپیدمیک بیماری کرونا و دشواری انجام پیمایش در میان افراد جامعه طی یکی دو سال اخیر بوده است. بررسی داده‌های سالنامه‌های آماری ۹۸-۱۳۹۲ نشان می‌دهند میزان عمومی طلاق در استان تهران به‌طور جدی بالاتر از میانگین کشوری است. اکثر طلاق‌های این استان در فصل تابستان به‌ویژه مرداد ماه رخ می‌دهند. دیگر آن که کمترین میزان طلاق در فصل بهار، به‌ویژه فروردین ماه صورت گرفته و نقطه اوج طلاق‌ها هم برای مردان و هم زنان در سنین ۳۰ تا ۳۴ سالگی قابل ملاحظه است. به‌علاوه، حجم بالایی از طلاق در زن و شوهرهای هم سن و یا با یکی دو سال تفاوت سنی به نفع شوهر صورت گرفته است. پس از این گروه، میزان طلاق در زن و شوهرهایی که بیش از ۱۵ سال سابقه زندگی زناشویی داشته‌اند نیز حجم قابل توجهی را تشکیل می‌دهد، واقعیتی که شایسته تامل و تحقیقات موشکافانه‌تری در آینده خواهد بود.

واژگان کلیدی: زوج و زوجه، میزان عمومی طلاق، استان تهران، فاصله سنی زوجین

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته پژوهش اجتماعی دانشگاه کاشان (نویسنده مسئول)

zeinabomidi13781378@gmail.com

۲. استادیار جامعه‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان

خانواده، به عنوان اولین نهاد جامعه‌پذیری و کهن‌ترین هسته طبیعی بشری، در همه جوامع انسانی از ابتدای تاریخ وجود داشته و بشر تاکنون تقریباً نتوانسته است جایگزینی برای آن بیابد. طبعاً ازدواج منبای شکل‌گیری خانواده و طلاق سبب اضمحلال آن می‌شود. طلاق نیز یک رویداد مهم حیاتی و بارزترین شاخص آشفتگی زناشویی است. در حقوق مدنی ایران، طلاق عبارت است از انحلال عقد نکاح در حیات زن و شوهر با اراده مرد یا به تقاضای زن و با شرایطی معین (نیازی، ارفعی، ۱۳۹۰: ۶). طلاق شیوه‌ای نهادی شده در پایان دادن به پیوند زناشویی است هرچند راه‌های دیگری نیز غیر از آن وجود دارند هم‌چون ترک یکی از زوجین توسط دیگری یا جدائی توافقی شده توسط زوجین. اما تفاوت طلاق با دو شیوه دیگر در این است که رسمیت دارد، توسط مقامات دولتی مورد کنترل قرار می‌گیرد، امکان ازدواج مجدد را فراهم می‌سازد و پیش‌بینی‌های لازم نظیر حضانت فرزندان در آن صورت پذیر است (ساروخانی، ۱۳۷۲: ۱). خاتمه قانونی ازدواج، جدا شدن همسران از یکدیگر و از بین رفتن حقوق و تکالیف متقابلی که بین زوجین در هنگام ازدواج وجود داشته است عناصر کلیدی هر طلاق را تشکیل می‌دهد. طلاق به وجود آورنده تغییراتی در دوستی‌ها و سایر روابط اجتماعی زن و شوهرهاست. از این‌رو، جنبه‌های گسترده این پدیده را حوزه‌های علمی گوناگون از دیر باز مورد توجه و بررسی قرار داده‌اند و درباره آن آثار فراوانی خلق شده است. از یک‌سو، طلاق یک پدیده روانی است زیرا نه تنها بر تعادل روانی دو انسان، بلکه بر روح و روان فرزندان، بستگان، دوستان و نزدیکان آنان اثر می‌گذارد. همچنین پدیده‌های اقتصادی است، چرا که به گسست یک واحد اقتصادی همچون خانواده می‌انجامد و اثراتی سهمگین در حیات اقتصادی اعضای آن بر جای می‌گذارد. بعلاوه، پدیده‌ای اثرگذار بر ابعاد کمی و کیفی جمعیت در یک جامعه است، زیرا به لحاظ کمی، خانواده را که تنها واحد مشروع و اساسی فرزندآوری است فرو می‌پاشد و به لحاظ کیفی نیز به خاطر تحویل فرزندان محروم از حمایت و هدایت خانواده که در بسیاری موارد باعث می‌شود فاقد شرایط لازم برای احراز مقام یک شهروند مسئول و وظیفه شناس در جامعه بشوند، کیفیت جمعیت را تحت تاثیر قرار می‌دهد. نهایتاً این که طلاق پدیده‌ای فرهنگی است بدین معنا که می‌تواند در انتقال ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی به نسل بعد اختلال ایجاد نموده و در شناخت مسیر درست یا غلط، فرزندان را دچار سردرگمی نماید. وقوع طلاق هم می‌تواند صورت آشکار و رسمی به خود گیرد که طی آن خانواده فرو می‌پاشد و هم می‌تواند صورت پنهان به خود گیرد که در نتیجه آن، خانواده صرفاً ساختار بیرونی‌اش حفظ می‌شود ولی در واقع از درون تهی است، یعنی حالتی از طلاق عاطفی که در آن زوجین بنا به ضرورت و اجبار با همدیگر زندگی می‌کنند اما روابط عاطفی سازنده و مناسبی ندارند. معمولاً طلاق عاطفی پیش درآمد طلاق‌های رسمی و قانونی است بدین معنا که ابتدا دنیای فکری، عاطفی و روحی زوجین از یکدیگر گسسته می‌شود و با گذشت زمان این جدایی به حدی می‌رسد که در زیر یک سقف نیز نمی‌توانند همدیگر را تحمل کنند و بنابراین جدایی فیزیکی و قانونی بین آن‌ها شکل می‌گیرد. برخی مطالعات نشان می‌دهند در قرن نوزدهم تنها حدود ۵ درصد از ازدواج‌ها به طلاق ختم می‌شد ولی در قرن بیستم و امروزه حدود نیمی از ازدواج‌ها منجر به طلاق می‌شود. محققان عواملی چون: افزایش استقلال اقتصادی زنان، کاهش درآمد مردان فاقد مدارج دانشگاهی، افزایش انتظارات اشخاص از ازدواج، کم‌سودای زوجین، فقدان شغل مناسب، شیوع فقر، و بویژه پذیرش اجتماعی طلاق به رشد بی سابقه طلاق دامن زده است اما با این حال، بسیاری از زنان و خانواده‌های آن‌ها هنوز زندگی مشترک تحت شرایط طاقت‌فرسا را بر متارکه، تنهایی، کاهش منزلت اجتماعی و افزایش فقر ترجیح می‌دهند (سفیری، ۱۳۶۶: ۶۸).

با رشد کمی و کیفی پدیده طلاق، امروزه دیگر واژه طلاق قبیح گذشته را در میان انسان‌ها ندارد، دیگر چندان زشت و نکوهیده نیست و حتی بسیاری افراد آن را به عنوان یک انتخاب فردی در نظر می‌گیرند. گویا تحول و دگرگونی‌ها در ساختار خانواده شهری، زن و شوهرها را در مسیر نیازهای تازه‌ای قرار داده که برآورده شدن آن‌ها از طریق سنت‌های گذشته دیگر چندان میسر نیست. تکنولوژی‌های جدید، گسترش ارتباطات رسانه‌ای، رشد تبلیغات پیرامون زندگی مصرفی و تحرک اجتماعی شدید در جامعه شهرنشین، معضلات عمده‌ای نظیر طلاق را سرعت بخشیده و اثرات آن را بر اقشار مختلف جامعه پیچیده و در هم تنیده کرده است. در فضای جامعه شهری، انسان‌ها در گذر از ساخت سنتی به ساخت جدید با سرگردانی و حیرت درباره ارزش‌ها و هنجارهای قدیم مواجه اند و این شرایط، نگرش شهرنشینان را نسبت به طلاق سهل‌گیرانه‌تر می‌نماید.

در دو دهه قبل طبق آمار رسمی در ایران از هر هزار ازدواج حدود دویست مورد به طلاق منجر می‌شد (بهارى و میر ویسی، ۱۳۷۷) واقعیتی که نشان می‌دهد نسبت ازدواج به طلاق تنها ۲۰٪ بوده است. اما از سال ۱۳۷۸ تا سال ۱۳۸۸ میزان طلاق دو برابر و در سال ۱۳۸۸ هر ۴ دقیقه یک طلاق در ایران ثبت گردید که در این میان استان تهران هم‌چون سال‌های گذشته بیشترین تعداد طلاق ثبت شده را با بیش از ۳۴ هزار مورد طلاق در سال ۸۸ به خود اختصاص می‌داد. سن طلاق در مردان هم در این بازه زمانی کاهش یافته و به ۲۷ سال رسید (کاملی، ۱۳۸۶: ۶). البته باید توجه داشت در بسیاری کشورها از جمله ایران، به علت گسیختگی پیوندهای عاطفی و اجتماعی، پدیده طلاق در میان شهرنشینان بیش از مناطق روستایی وجود داشته و خصوصاً شهرهای بزرگ بیش از شهرهای متوسط و کوچک از افزایش طلاق آسیب می‌بینند. طی سال‌های اخیر طلاق در کلان‌شهرهای ایران به‌ویژه پایتخت بسیار گسترده شده و این رشد روزافزون به جهت وجود بافت پیچیده شهری در آن محیط بسیار حائز اهمیت است زیرا غالباً تحولاتی که در پایتخت و کلان‌شهرها رخ می‌دهند هم‌چون یک موج دیر یا زود به دیگر نقاط یک کشور سرایت نموده و در آن‌ها نیز تغییراتی بوجود می‌آورند. با اندکی تامل می‌توان دریافت زنگ هشدار مدت‌هاست در پایتخت به صدا درآمده است زیرا آمارها نشان می‌دهند در سال ۱۳۹۸ نسبت ازدواج به طلاق در استان تهران حدود ۴۶ درصد بوده است یعنی به ازای

۶۸۵۹۲ مورد ازدواج ثبت شده، تعداد ۳۱۷۳۳ طلاق رخ داده است (آمار ثبت احوال، ۱۳۹۸). در پایتخت کشور، هر روز بر تعداد مراجعان به مراجع قضایی برای ارائه دادخواست طلاق به ویژه از سوی زنان افزوده می‌شود، و این روند طبعاً سوالاتی درباره علل و ابعاد این طلاق‌ها و این که چرا والدین در هنگام جدایی به سرنوشت نامعلوم و آینده فرزندان خود نمی‌اندیشند در ذهن‌ها شکل داده و انسان را به جستجو و تحقیق وامی‌دارد. باتوجه به نقش و اهمیتی که استان تهران - که پایتخت را در خود جای داده است - در اشاعه بسیاری از الگوهای رفتاری در سطح کشور داشته و دارد، مطالعه طلاق و برخی ابعاد آن به‌ویژه در سال‌های نزدیک در دستور کار این تحقیق قرار گرفته است.

۲- مبانی نظری

در ادبیات جامعه‌شناختی نظریات متنوعی پیرامون ابعاد گوناگون طلاق ارائه شده است. میلز (۱۹۷۶) اساساً طرح موضوعی مانند طلاق را به عنوان یک مسئله اجتماعی مستلزم تبدیل آن از گرفتاری‌های خصوصی به یک مساله عام در ساختار اجتماعی می‌داند، چرا که گرفتاری‌های خصوصی ناشی از شخصیت فرد و رابطه‌ی نزدیک با آن است اما مسائل اجتماعی اموری‌اند که از یک سو بر شرایط و زندگی خصوصی افراد حاکمند و از سوی دیگر به شرایط، سازمان جامعه و چگونگی ساخت وسیع اجتماعی وابسته هستند (نیازی، ارفعی، ۱۳۹۰: ۵۱). اما جورج هومنز (۱۹۶۱) با طرح نظریه مبادله اجتماعی، عمدتاً روی دورانی تمرکز دارد که زندگی زناشویی منجر به طلاق می‌شود. در این دوره زوجها روابطشان را کم کم براساس هزینه و فایده ارزیابی می‌کنند و کیفیت خوب بودن ازدواج بستگی به رضایت هریک از زوجین نسبت به سهم او در پاداش‌ها و هزینه‌ها دارد. پاداش‌ها شامل عشق، حمایت، مشارکت، امنیت عاطفی، ارتباطات اجتماعی و روابط جنسی است. علاقه، حمایت‌های مالی و کمک در کارهای روزانه نیز به همین میزان مهم است اما هزینه‌ها نیز هستند مانند مسئولیت و کارهای بیرونی، عادات رنج آور و یا محدودیت در آزادی و انتخاب فردی. در این دوران به‌خصوص، طبق این نظریه افراد به گونه‌ای رفتار می‌کنند که برای آن‌ها بیشترین فایده و کمترین هزینه را داشته باشد (کرنلیا برنتانو و کلارک، ۱۳۸۹: ۴۶).

در نظریه کارکردی، طلاق علیرغم تلخ و منفی بودن دارای کارکردهای ویژه‌ای برای کل نظام اجتماعی است. پیش‌گیری از مشکلاتی چون: انحرافات جنسی، خودکشی، اعتیاد به مواد مخدر، سرقت و... از جمله کارکردهای مثبت طلاق تصور می‌شود زیرا خانواده‌ای که در آن اختلاف و نزاع و مشاجره وجود داشته باشد طبعاً کانون مناسبی برای رفع نیازمندی‌های عاطفی، جسمانی، اقتصادی و روانی اعضای آن نیست و اگر فردی خود را مجبور به زندگی در چنین خانواده‌ای بیاید به انواع مشکلات و مسائل اجتماعی مبتلا می‌گردد. دیدگاه وجدان جمعی نیز از زاویه دیگری به مساله می‌نگرد. این دیدگاه، وجدان جمعی را یکی از مهم‌ترین ضمانت‌های تحقق اهداف و ارزش‌های جامعه می‌داند. شخص یا شاخصی ممکن است هنجارهای جامعه را تحقیر کنند، اما در برابر وجدان جمعی، جز اطاعت راهی ندارند. به اعتقاد دورکیم، هر چقدر وجدان جمعی قوی باشد، خشم عمومی در مقابل هنجارشکنی حادتر است. اما با ضعیف شدن وجدان جمعی، ارزش‌های منفی منتسب به طلاق کاهش می‌یابد و دیگر جامعه افراد مطلقه را به عنوان مطرودین اجتماعی تلقی نمی‌کند و بدین ترتیب بر میزان طلاق افزوده می‌شود (ساروخانی، ۱۳۷۶: ۸۹). از چشم‌انداز نظریه سیستمی، طلاق در چهارچوب نظام‌ها و سیستم‌های موجود در جامعه تحلیل می‌شود. به عبارتی، وقتی در خانواده‌ای طلاق اتفاق می‌افتد، این اتفاق هرچند در درون یک خانواده اتفاق افتاده است ولی نمی‌توان آن را بی ارتباط با نظام‌های بیرون از این چهارچوب دانست. دست کم برخی از عوامل اختلال در روابط درون خانواده را می‌توان در بیرون از خانواده نیز جستجو کرد یعنی نظام‌های خویشاوندی، آموزشی، محل سکونت و کلاً محیط اجتماعی می‌توانند مرتبط با طلاق بوده و در گسترش یا کاهش آن نقش تعیین‌کننده داشته باشند. خانواده به عنوان بخشی از یک نظام اجتماعی، اگر دچار مسئله‌ای شود باید توجه داشت که از یکسو متاثر از دیگر عوامل یک نظام اجتماعی بوده است و از سوی دیگر به نوبه خود بر سایر خرده نظام‌ها نیز تاثیر خواهد گذاشت (ریترز، ۱۳۸۶: ۸۳۷).

نظریه برچسب چشم‌انداز دیگری در تحلیل این پدیده است: مطابق این نظریه، وقوع طلاق فرایندی است که غالباً توسط اطرافیان صورت می‌گیرد و عده‌ای از بیرون معمولاً زوج و زوجه را به سمت این مسئله سوق می‌دهند. اطرافیان به محض مشاهده کوچکترین اختلاف و یا حتی بواسطه برداشت‌هایی که خود از رفتار زن و شوهرها دارند شروع به افشاء و بزرگ کردن مسئله و زدن برچسب‌هایی چون وجود اختلاف بزرگ و حل نشدنی، عدم تفاهم، مقصر شماری و... می‌کنند (نیازی، ارفعی، ۱۳۹۰: ۶۰). چنین برخوردهایی از سوی اطرافیان - به‌ویژه دوستان و خویشاوندان - هم‌چون یک کاتالیزور عمل کرده و زن و شوهرها را مسیر طلاق شتاب می‌دهد.

نظریه مثلث عشق استرنبرگ نیز در تحلیل طلاق راه‌گشاست. در این نظریه سه مؤلفه عشق - شوق جنسی، صمیمیت، تعهد - به طرق گوناگون با هم ترکیب می‌شوند و از ترکیب آنها هشت نوع عشق و علاقه زناشویی بوجود می‌آید که عبارتند از:

- ۱- رابطه غیرعاشقانه، یعنی رابطه‌ای که فاقد تعهد، صمیمیت و اشتیاق جنسی است. ۲- عشق تهمی، که تنها شامل تعهد، وفاقت صمیمیت و اشتیاق جنسی است. ۳- دوست داشتن، که تنها شامل صمیمیت و فاقد تعهد و اشتیاق جنسی است. ۴- شیفتگی، که تنها شامل اشتیاق جنسی و وفاقت تعهد و صمیمیت است. ۵- عشق رومانتیک، که شامل صمیمیت و اشتیاق جنسی اما فاقد تعهد است. ۶- عشق ابلهانه، که شامل تعهد و اشتیاق جنسی و فاقد صمیمیت است. ۷- عشق مصاحبتی، که شامل تعهد و صمیمیت و فاقد اشتیاق جنسی است. ۸- عشق کامل، که شامل هر سه مؤلفه تعهد، صمیمیت و اشتیاق جنسی است. با در نظر گرفتن گونه

شناسی برآمده از نظریه عشق مثلثی استرنبرگ سرخ‌هایی از طلاق عاطفی یعنی رابطه‌ای فاقد صمیمیت است بدست می‌آید و می‌توان دو نوع از هشت نوع رابطه تعریف شده توسط استرنبرگ، یعنی عشق تهی و عشق ابلهانه را طلاق عاطفی خواند (روشنی، ۱۳۸۹: ۳۱). طلاق عاطفی طبعاً وضعیت شکننده‌ای را در خانواده‌ها ایجاد می‌کند که در بسیاری مواقع می‌تواند به جدایی بینجامد.

نهایتاً می‌باید به یکی از رویکردهای پیامداندیش پیرامون طلاق یعنی نظریه خطر و تاب آوری اشاره داشت. این رویکرد از یکسو بر روی خطراتی تمرکز دارد که طلاق ایجاد می‌کند و از سوی دیگر بر روی توانایی افراد، به‌خصوص فرزندان در انطباق با این شرایط تلخ تکیه می‌کند. این نظریه نشان می‌دهد بعضی از کودکانی که طلاق را تجربه کرده‌اند مشکلات مهمی ندارند در حالی که بعضی دیگر شکست خورده و دارای مشکلات فراوانی هستند. از این چشم‌انداز، محققان عوامل مربوط به تاب آوری موفقیت آمیز گروه اول از بچه‌ها را جستجو کرده و دریافته‌اند که بچه‌های تاب آور خصوصیات فردی مهمی چون: هوش بالا، عزت نفس، شایستگی اجتماعی و... داشته و با روابط حمایتی از سوی خانواده، معلمان و همسالان محافظت شده و منابع اقتصادی و خدمات اجتماعی موثری در اختیار دارند. این عوامل محافظت‌کننده، اثرات مضر شرایط و رویدادهای نامساعد همراه با طلاق را تعدیل می‌کنند. امروزه به طور فزاینده‌ای از رویکرد خطرو تاب آوری به عنوان یک چارچوب سودمند جهت فهم پیامدهای بلندمدت طلاق والدین روی رشد کودکان و توانایی فردی آنان برای کنارآمدن با خود طلاق، با عوامل درون و برون خانوادگی آن استفاده می‌شود (کرنلیا برنتانو و کلارک، ۵۲: ۱۳۸۹-۵۳).

۳- پیشینه تجربی پژوهش

چنانچه می‌دانیم، در زمینه طلاق پژوهش‌های انجام شده بسیارند و هر پژوهش از زاویه‌ای به برخی ابعاد مساله پرداخته است از این رو مروری اجمالی بر تعدادی از آن‌ها مفید به نظر می‌رسد. به عنوان نمونه، آماتو و راجرز (۱۹۹۹) در یک مطالعه ملی بر روی ۲۰۳۳ نفر متاهل به بررسی نگرش به طلاق پرداختند. آنان دریافتند زوج‌هایی که نگرش سهل‌گیرانه نسبت به طلاق و جدایی دارند در طول زمان گرایش به تنزل کیفیت زندگی زناشویی نشان داده اما زوج‌هایی که نگرش سخت‌گیرانه‌ای نسبت به طلاق دارند، در طول زمان تمایل بیشتری به تقویت کیفیت زندگی زناشویی دارند. این الگو هم برای زندگی زناشویی کوتاه مدت و کسانی که زندگی مشترک بلندمدتی را داشته‌اند صادق است (Amato, paul & rogers, 1999). مارتین و پارشار (۲۰۰۳) نیز در پژوهشی متوجه شدند برخلاف دهه‌های گذشته که با افزایش سطح تحصیلات، نگرش به طلاق سهل‌گیرانه‌تر می‌شد و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی بازترین نگرش به طلاق را داشته‌اند، اما در دهه اخیر فارغ‌التحصیلان دانشگاه بیش از دیپلمه‌ها، دبیرستانی‌ها و یا ترک تحصیل‌کردگان نسبت به طلاق نگرش سخت‌گیرانه‌ای دارند (Martin & parashar, 2003). همچنین، نتایج مطالعه کالمین^۱ و همکارانش (۲۰۰۴) پیرامون طلاق نشان داده است افراد مذهبی که رفتارهایشان را اعتقادات آن‌ها تنظیم می‌کند، کمتر طلاق می‌گیرند و میزان طلاق در آن‌ها کم است و تنها تحت شرایط خاصی، ممکن است دست به طلاق بزنند. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که طرفداری زنان از هنجارهایی چون: آزادی طلبی و برابری طلبی به‌طور قابل ملاحظه‌ای میزان طلاق را افزایش می‌دهد. به‌ویژه زمانی احتمال فروپاشی زندگی زناشویی در بالاترین حد قرار می‌گیرد که زوجین برای توسعه روابط بدیل و جایگزین فرصت‌هایی داشته باشند. بعلاوه مشخص شد که در جوامع صنعتی، پدیده زوج‌زیستی (زندگی مشترک بدون ازدواج) نقش تعیین‌کننده‌ای در تشدید روند صعودی میزان طلاق ایفا کرده است. شیوه زوج‌زیستی خصوصاً در بین کسانی بیشتر متداول است که قبلاً یک ازدواج ناموفق یا طلاق را داشته‌اند و اساساً به طلاق به‌عنوان یک راه حل برای خاتمه دادن به مشکلات زناشویی اعتقاد دارند. کسانی که تجربه زوج‌زیستی و نگرش ذکر شده را نسبت به طلاق ندارند، کمتر در معرض واقعه طلاق هستند (Kalmijn, 2004).

در ایران نیز پژوهش‌های متعددی در این زمینه صورت گرفته است که به برخی اشاره می‌شود. ابراهیم محمودی در سال ۱۳۹۰ طی پژوهشی پیرامون عوامل اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی بر میزان گرایش به طلاق در شهر یاسوج دریافت که عواملی چون: اختلاف تحصیلی زوجین، مراد به خویشاوندان، فردگرایی در خانواده، میزان رضایت جنسی و عاطفی از همسر، اختلاف طبقاتی خانواده زوجین، میزان شناخت از همسر قبل از ازدواج، دخالت اطرافیان در زندگی زوجین با گرایش آندو به طلاق ارتباط معناداری دارد. زهرا افشاری نیز در سال ۱۳۹۱ در پژوهشی با عنوان «مطالعه‌ی برخی عوامل جامعه‌شناختی موثر بر گرایش به طلاق» در شهر زنجان عواملی چون فردگرایی زنان، رشد عقلانیت زنان، تغییر هنجارهای جامعه، تجربه‌ی قبلی ازدواج یا طلاق زوجین، ازدواج مجدد همسر، سابقه‌ی طلاق اقوام زوجین، وضعیت مهاجرت زنان مورد مطالعه و مدت زمان اعتیاد همسر را با مساله گرایش زنان به طلاق مرتبط یافته است. در شهر کاشان نیز بابایی فرد و همکاران (۱۳۹۹) ضمن بررسی عوامل موثر بر گرایش به طلاق در زن و شوهرهای کاشانی دریافتند بین متغیرهایی چون اختلاف نظر با همسر، میزان دخالت دیگران، ویژگی‌های روان‌شناختی زوجین، مقایسه دوران تأهل با تجرد، انتظارات از نقش همسر و میزان دینداری زوجین با میزان گرایش به طلاق دارای یک رابطه همبستگی معنادار می‌باشد. از شهرهای کوچک که به پایتخت می‌آییم نیز مطالعات انجام شده به پاره‌ای عوامل دست یافته‌اند. از آن جمله قادری نیا در سال ۱۳۹۲ به بررسی عوامل موثر بر گرایش زوجین به طلاق و علل آن در شهر تهران پرداخته و

1. Kalmijn

با مطالعه ۲۰۴ نفر از زنان و مردانی که در زمان پژوهش به دادگاه‌های خانواده جهت درخواست طلاق مراجعه کرده بودند متوجه شد که مهم‌ترین علل طلاق در مردان تهرانی را به ترتیب: مشکلات شخصیتی، عدم تعادل روحی، عدم تفاهم، فقدان بلوغ فکری و عاطفی و همچنین دخالت اطرافیان تشکیل می‌دهد ولی در زنان تهرانی این عوامل به ترتیب: دخالت اطرافیان، مشکلات شخصیتی، ناهماهنگی‌های روحی و بویژه اعتیاد اظهار شده است. توحید حسینی اصل نیز در تهران و در سال ۱۳۹۳ پژوهشی با عنوان «عوامل اجتماعی موثر بر افزایش طلاق در سال ۱۳۹۳» انجام داد و نتایج بررسی او نیز نشان داد به جز وضعیت اقتصادی و پایگاه اجتماعی، مجموعه‌ای از متغیرهای اجتماعی و روانی نیز دارای رابطه‌ی معنادار با متغیر وابسته یعنی طلاق بوده‌اند. در مطالعه اسماعیل زاده (۱۳۹۳) با عنوان مرور سیستماتیک تحقیقات انجام شده در زمینه طلاق که یک‌نوع مطالعه اسنادی از نوع "فراتحلیل کیفی" و یا "مرور سیستماتیک" بوده است نیز مشخص شد بیشتر طلاق‌ها در تهران رخ داده و بیشتر مطالعات نیز در باره طلاق در این شهر انجام شده است.

غالب تحقیقات ذکر شده بر عوامل موثر بر طلاق تمرکز دارند. این پژوهش‌ها به ما می‌گویند در محیط‌هایی چون اروپا و آمریکا که نیازهای اولیه و اقتصادی برای بقاء خانواده‌ها تامین است عوامل اصلی برهم زنده‌ی زندگی زناشویی را عمدتاً در عوامل فرهنگی همچون نوع نگرش، میزان دینداری، سطح تحصیلات و ارزشها و هنجارها باید جست. لیکن در تحقیقات داخلی، عوامل اجتماعی و اقتصادی پر رنگ تر به نظر می‌رسند. مرادیه با خویشاوندان، دخالت‌های خویشاوندان، اختلاف طبقاتی زوجین، وضعیت اقتصادی خانواده، سابقه طلاق زوجین از جمله عواملی هستند که روی آن‌ها بیشتر تاکید شده است. دیگر این که غالب تحقیقات مزبور به شیوه پیمایش و مطالعات میدانی انجام شده و چندان جدید نیستند، از این رو پژوهش حاضر سعی در مطالعه اسناد و گزارش‌های آماری بویژه در سالیان نزدیک دارد تا چهره تازه این پدیده را در مهم‌ترین استان کشور یعنی تهران به تصویر بکشد. در حقیقت، اهداف متنوعی می‌توانست در زمینه طلاق‌های این استان مورد بررسی قرار گیرد که خارج از ظرفیت و حوصله این نوشتار بودند اما از این میان برخی از اهداف که پژوهش حاضر در پی تحقق آن‌ها بوده است به شرح زیر ذکر می‌گردد:

۱. شناسایی میزان عمومی طلاق طی سالهای اخیر در استان تهران
۲. شناسایی میزان طلاق برحسب فصول و ماه‌های سال
۳. شناسایی میزان طلاق برحسب سن زن و مرد هنگام جدایی
۴. شناسایی میزان طلاق برحسب اختلاف سنی زوج نسبت به زوجه
۵. شناسایی میزان طلاق برحسب سابقه زندگی زناشویی
۶. شناسایی میزان طلاق در شهرهای استان تهران به تفکیک سن زن و شوهر

۴- روش پژوهش

این پژوهش به وضعیت طلاق در استان تهران و شهرهای آن طی سال‌های دهه ۹۰ هجری شمسی پرداخته است. نوع پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و روش تحقیق نیز روش مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای می‌باشد، روشی که در آن بر روی اطلاعات و داده‌های موجود مقایسه‌ها و تجزیه و تحلیل‌هایی صورت می‌گیرد. علت اصلی در انتخاب روش اسنادی وجود شرایط اپیدمی بیماری کرونا و دشواری انجام پیمایش در میان افراد جامعه بوده است. در این راستا داده‌های وقایع حیاتی جمعیتی از سایت اینترنتی سازمان ثبت احوال کل کشور و داده‌های آماری جمعیت استان تهران و شهرهای آن با مراجعه به سایت مرکز آمار ایران و بعضی گزارش‌های تحقیقاتی دیگر گردآوری و مورد استفاده قرار گرفته است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را عمدتاً داده‌های سرشماری‌های کل کشور طی سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۹ تشکیل می‌دهد. بنابراین در این مطالعه، هیچ داده‌ای به طور مستقیم تولید نشده، و به جای آن، برای تجزیه و تحلیل ابعاد طلاق، مجموعه‌ای از اطلاعات موجود در سایت مرکز آمار ایران استفاده شده است. نمونه تحقیق را گزیده‌هایی از آمارهای موجود طلاق در استان تهران آن هم بر اساس اهداف و سوالات تعیین شده در بر می‌گیرد. البته پژوهش حاضر هرچند از نوع تحقیقات اسنادی است اما ضمن بررسی کمی آمارهای موجود، یافته‌های این تحقیق در مقایسه با یافته‌های قبلی مورد بحث قرار گرفته است.

۵- یافته‌های پژوهش

استان تهران با جمعیتی بالغ بر ۱۳ میلیون نفر، در حدود ۶٫۵٪ از جمعیت ۸۵ میلیونی کشور را تشکیل داده است اما در همین حال بنابر تازه‌ترین آمارها، ۱۸٫۹٪ کل طلاق‌هایی که در ایران رخ می‌دهد مربوط به این استان بوده است (سالنامه آماری ۱۳۹۷، جدول شماره ۲، ص ۶۱). این بدان معناست که از هر ۵ طلاق که در کشور رخ می‌دهد یکی مربوط به استان تهران است. داده‌های ثبت احوال نشان می‌دهد در سال ۱۳۹۹ نسبت ازدواج به طلاق در استان تهران ۲ بوده است یعنی هم‌اکنون به ازای هر دو ازدواج تقریباً یک طلاق در این استان رخ می‌دهد. این درحالی است که در همان سال، میانگین کشوری شاخص ازدواج به طلاق ۳ بوده است یعنی بطور متوسط ۳۰٪ ازدواج‌ها در کشور به طلاق منجر شده‌اند. چنین واقعیتی ما را بر آن داشته تا به برخی زوایای ناپیدای این مساله در استان تهران بپردازیم.

۵-۱- میزان عمومی طلاق

در نخستین گام، دریافت تصویری کلی از فراز و نشیب هایی که میزان عمومی طلاق طی سالیان نزدیک در استان تهران داشته است مد نظر قرار می‌گیرد. هر چند، مقایسه آماری میان استان تهران با روند طلاق در کل کشور نیز طبعاً ابعاد کامل‌تری از تصویر مربوطه را در اختیار می‌گذارد. با اقتباس از آمارهای منتشره سال ۱۳۹۸ سازمان ثبت احوال کشور، میزان طلاق در استان تهران و کشور به صورت مقایسه ای در جدول شماره یک ارائه شده است:

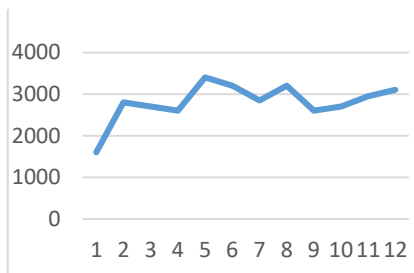
جدول ۱- میزان عمومی طلاق از سال ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۷ در استان تهران (سالنامه آماری سال ۱۳۹۷: ۹۳)

سال ۱۳۹۷	سال ۱۳۹۶	سال ۱۳۹۵	سال ۱۳۹۴	سال ۱۳۹۳	سال ۱۳۹۲	
۲,۲	۲,۳	۲,۲	۲,۳	۲,۳	۲/۲ (درهزار)	کشور
۲,۵	۲,۹	۲,۹	۲,۹	۲,۹	۲,۹	استان تهران

چنانچه در جدول شماره یک ملاحظه می‌شود استان تهران در سال‌های ۹۲ تا ۹۷ تقریباً روند ثابتی از طلاق را داشته اما در سال ۱۳۹۷ روند اندکی کاهش یافته و از ۲/۹ به ۲/۵ در هزار نفر جمعیت رسیده است. روند طلاق‌ها در بازه زمانی ذکر شده در کل کشور نیز تقریباً ثابت مانده و بین ۲/۲ تا ۲/۳ در هزار در نوسان می‌باشد. بدین ترتیب در طول سال‌های اخیر استان تهران ضمن برخورداری از نرخ طلاقی بالاتر از میانگین کشوری، گویا بار اصلی طلاق‌ها در ایران را بردوش کشیده است، پدیده ای که در کمتر استانی می‌توان مشابه آن را سراغ گرفت.

۵-۲- توزیع طلاق بر حسب فصول و ماه‌ها

حجم طلاق‌های ثبت شده در استان تهران - مانند هر استان یا شهر دیگری - در طول سال با نوساناتی روبه‌روست. به عنوان نمونه، آمارها نشان می‌دهند در سال ۱۳۹۵ در استان تهران تعداد ۳۳۷۰۶ مورد طلاق به ثبت رسیده بود اما توزیع طلاق در ماه‌های مختلف سال یکسان نبوده بلکه در برخی ماه‌ها و فصل‌ها کمتر و در برخی به نقطه اوج می‌رسد. برای درک روشن‌تری از مساله، تعداد طلاق‌های ثبت شده بر حسب ماه وقوع در استان تهران در سال ۱۳۹۵ در نمودار شماره ۱ ارائه گردیده است.



شکل ۱- توزیع طلاق بر حسب فصول و ماه‌ها (منبع: سازمان ثبت احوال، سالنامه آماری ۱۳۹۵، ص ۱۰۳)

چنانچه در نمودار شماره یک ملاحظه می‌شود تعداد 33706 طلاق‌های استان تهران در سال ۹۵ توزیع ناهمسانی در طول ماه‌های سال داشته و یک روند دارای فراز و نشیب را از ابتدا تا انتهای سال نشان می‌دهد. فصل بهار بویژه فروردین ماه دارای کمترین میزان طلاق، اما فصل تابستان بویژه مرداد ماه دارای بالاترین میزان طلاق بوده است. داده‌های تفصیلی حاکی از آن است که بطور متوسط در فروردین روزانه بیش از 50 مورد اما در مردادماه روزانه بیش از 100 مورد طلاق صورت می‌گیرد. ابتدای سال، تعداد طلاق‌ها حجم نسبتاً کمی را در مقایسه با بقیه ماه‌ها نشان می‌دهد (تقریباً نصف ماه‌های دیگر) ولی در اردیبهشت ماه روند طلاق شتاب می‌گیرد. در ماه خرداد و تیر روند طلاق از یک ثبات نسبی برخوردار است اما در نیمه تابستان یعنی مرداد ماه تعداد طلاق‌ها روند صعودی گرفته و به نقطه اوج می‌رسد هرچند تا آخر تابستان یعنی شهریور تا حدودی کاهش می‌یابد. در نیمه دوم سال، در مهر ماه طلاق روند نزولی داشته اما دوباره در آبان کمی افزایش و سپس تا آذر ماه دوباره کاهش پیدا می‌کند. از آذرماه به بعد تا آخرین ماه سال میزان طلاق‌ها در استان تهران یک روند افزایشی ملایمی را طی می‌کند لیکن با فرارسید عید نوروز و فروردین ماه شاهد افت شدید میزان طلاق‌ها هستیم.

۵-۳- توزیع طلاق بر حسب سن زوجین هنگام جدایی

شناخت سن و سالی که در آن مردان و زنان بیشتر در معرض خطر طلاق قرار دارند یکی از نکات مهمی است که می‌تواند در برنامه ریزی‌ها جهت عبور سالم و ایمن زنان و مردان جامعه از این مقطع زمانی حساس مفید واقع شود. بدون تردید توزیع طلاق در سنین پس از ازدواج برای مردان و زنان یکسان نیست بلکه در برخی سنین کمتر رخ داده ولی در برخی سنین به اوج خود می‌رسد. برای بررسی توزیع سنی طلاق و پی بردن به دوره زمانی حساس و پر خطر طلاق برای مردان و زنان، آمار طلاق بر حسب سن و جنس در سال ۱۳۹۶ در مورد استان تهران مینا قرار گرفته و در جدول دو ارائه شده است.

جدول ۲- سن طلاق گیرندگان در استان تهران به تفکیک جنسیت (سالنامه آماری ۱۳۹۶، جدول شماره ۱۷ ص ۱۹۹).

سن طلاق گیرندگان استان تهران (۱۳۹۶)	مردان	زنان
۱۹-۱۵ سال	۸۲ نفر	۱۷۵۲ نفر
۲۴-۲۰	۱۵۵۵	۴۳۴۱
۲۹-۲۵	۵۴۶۰	۶۸۶۲
۳۴-۳۰	۸۴۶۵	۸۳۷۶
۳۹-۳۵	۷۱۹۳	۶۱۰۲
۴۴-۴۰	۴۴۴۳	۳۳۹۹
۴۹-۴۵	۳۳۵۱	۲۲۹۰
۵۴-۵۰	۲۳۰۱	۱۳۶۶
۵۹-۵۵	۱۲۹۰	۷۶۹
۶۴-۶۰	۷۶۳	۳۶۷
۶۹-۶۵	۳۸۵	۱۳۶
۷۴-۷۰	۲۲۵	۴۶
۷۵ و بیشتر	۳۰۴	۲۹

با توجه به نتایج جدول (۲) از مجموع ۳۵۸۱۸ نفر مرد که در استان تهران در سال ۱۳۹۶ طلاق گرفته‌اند سهم مردان میانسال بویژه آن‌ها که در سنین ۳۰ تا ۳۹ سال قرار دارند بیش از گروه‌های سنی دیگر است و بیش از ۴۰٪ کل طلاق‌های مردان مربوط به آن‌هاست. این نتیجه نشان می‌دهد در استان تهران، دوران پر خطر برای مردان در زندگی زناشویی سن ۳۰-۳۴ و سپس ۳۵-۳۹ سالگی است و اگر مردان متاهل بتوانند از این دوران به سلامت عبور کنند، پس از آن زندگی زناشویی شان با خطر فروپاشی کمتری روبرو خواهد بود. توزیع سنی طلاق‌ها در بین زنان نیز یکسان نبوده و نقطه ثقل طلاق زنان را می‌توان در سنین ۳۰-۳۴ سال و سپس ۲۵-۲۹ سالگی ملاحظه کرد. بیشترین طلاق در زنان - مشابه با مردان- در ابتدای میانسالی و در سن ۳۰-۳۴ سال صورت می‌گیرد، اما سن ۲۵-۲۹ سالگی نیز برای زنان متاهل تهرانی یک دوره پرخطر برای زندگی زناشویی است زیرا تعداد طلاق‌های آن در رتبه دوم قرار دارد. بدین ترتیب می‌توان گفت اینروزها "سن طلاق" یا همان پرخطرترین دوران زندگی زناشویی مردان و زنان را در استان تهران سنین ۳۰-۳۴ سالگی تشکیل می‌دهد.

در واقع، سن طلاق در استان تهران یک گروه سنی از سن طلاق در کل کشور بالاتر است زیرا در سال ۱۳۹۶، بیشترین طلاق‌ها (۳۷۰۱۱ مورد) در کل کشور مربوط به گروه سنی ۲۵-۲۹ سالگی بوده است (سالنامه آماری ۱۳۹۶ جدول شماره ۱۸، ۲۰۲). نکته دیگری که نتایج جدول (۲) بدست می‌دهد میزان طلاق نوجوانان بویژه دختران است که تقریباً ۵٪ کل طلاق‌های زنان در استان تهران را تشکیل داده است. این مساله حاکی از وجود واقعیت کودک همسری و ازدواج‌های زود هنگام در دختران حتی در پایتخت است بطوری که در سال ۱۳۹۷ هجری شمسی، ۳۲/۸ درصد زنان و ۳/۶ درصد مردان ازدواج کرده دارای سن و سال کمتر از ۲۰ سال بوده‌اند (سالنامه آماری ۱۳۹۷: ۷۱).

۴-۵- توزیع طلاق‌ها بر حسب فاصله سنی زوجین

فاصله سنی زن و شوهرها نیز در برخی مطالعات به عنوان یکی از عوامل وقوع طلاق شمرده شده است. اگر بپذیریم در هر سن و سالی انسان‌ها از چشم انداز خاصی به مسایل پیرامون خود نگاه می‌کنند آن‌گاه می‌توان احتمال داد فاصله سنی زوجین شاید می‌تواند زمینه را برای عدم درک متقابل و فقدان زبان مشترک میان زن و شوهرها فراهم سازد. البته این پدیده در شهرهای مدرن و سنتی یکسان نیست چرا که فاصله سنی ممکن است در یک محیط سنتی دقیقاً برعکس یک محیط شهری بزرگ و مدرن عمل نماید یعنی در محیط سنتی ایجاد مشکل نکند اما در محیط مدرن خانواده را از هم بپاشد. کنکاش در این زمینه در استان تهران نیز یکی از اهداف تحقیق بوده است از این‌رو، ابتدا نگاهی به آمارهای سال ۱۳۹۶ و نحوه توزیع طلاق‌ها بر حسب فاصله سنی زوجین در جدول شماره سه می‌اندازیم.

جدول ۳- توزیع طلاق بر حسب فاصله سنی زوجین (سالنامه آماری سال ۱۳۹۶: ۴۸۱)

شوهر بزرگتر از زن	تعداد طلاق	زن بزرگتر از شوهر	تعداد طلاق
بیش از ۲۰ سال	۴۰۹ مورد	بیش از ۲۰ سال	۱۸ مورد
۱۶-۲۰ سال	۵۰۳	۱۶-۲۰ سال	۳۳
۱۱-۱۵ سال	۲۲۶۳	۱۱-۱۵ سال	۱۲۳
۶-۱۰ سال	۹۲۴۳	۶-۱۰ سال	۴۲۹
۱-۵ سال	۱۵۶۱۲	۱-۵ سال	۲۹۲۵
همسن و سال	۴۲۶۰ مورد		

داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد از مجموع ۳۵۸۱۸ مورد طلاقی که در استان تهران طی سال ۱۳۹۶ صورت گرفته است بیشترین تعداد طلاق در زن و شوهرهایی صورت گرفته که شوهر بین یک تا ۵ سال از زن بزرگتر بوده است. این نوع طلاق‌ها ۴۳٪ کل طلاق‌های استان تهران را در سال‌های اخیر تشکیل می‌دهد. پس از این گروه، بیشترین طلاق‌ها را در زوجینی می‌توان

دید که در آن‌ها شوهر بین ۶ تا ۱۰ سال بزرگتر از همسر خود بوده زیرا سهم این گروه نیز در کل طلاق‌های استان در حدود ۲۶٪ می‌باشد که رقم بالایی است. اما میزان طلاق زن و شوهرهای همسن و سال تقریباً ۱۲٪ کل طلاق‌های استان را تشکیل می‌دهد و به عبارتی می‌توان ملاحظه کرد از هر ۲٫۵ طلاق یکی مربوط به فاصله سنی بین ۱-۵ سال، از هر ۴ طلاق یکی مربوط به فاصله سنی ۶-۱۰ سال، و از هر ۸ طلاق یکی مربوط به زن و شوهرهای همسن و سال است. جالب اینکه در زن و شوهرهایی که سن زن بین ۱ تا ۵ سال بزرگتر از شوهر بوده است نیز تعداد طلاق‌ها بیش از بقیه گروه‌هایی است که در آن‌ها سن زن بزرگتر از شوهر می‌باشد.

۵-۵- توزیع طلاق بر حسب سابقه زندگی زناشویی

سابقه زندگی زناشویی و سال‌هایی که از تشکیل خانواده گذشته نیز یکی از عواملی است که به‌نظر می‌رسد بتواند در استحکام و یا عدم استحکام زندگی زناشویی و در نتیجه وقوع طلاق نقش ایفا کند. این مساله را با استناد به آمارهای منتشره در سال ۱۳۹۶ در جدول شماره چهار مرور می‌کنیم.

جدول ۴- تعداد طلاق‌های ثبت شده بر حسب سابقه زندگی زناشویی (سالنامه آماری سال ۱۳۹۶: ۲۰۴)

سال	جمع	سابقه زندگی زناشویی							مکان جغرافیایی
		زیر ۱ سال	۱ سال	۲ سال	۳ سال	۴ سال	۵-۹ سال	۱۰-۱۴ سال و بیشتر	
۹۳۱۸	۳۵۸۱۸	۳۰۵۴	۲۹۲۲	۲۴۶۸	۲۲۳۶	۲۰۵۴	۸۰۲۶	۵۷۴۰	استان تهران

طبق آمارهای جدول چهارمی‌توان گفت در سال‌های اخیر بیشترین طلاق‌های استان تهران (۲۶٪) در زوجینی که ۱۵ سال یا بیشتر با هم زندگی کرده اند رخ می‌دهد. به عبارتی، از هر ۴ طلاق، یک مورد مربوط به زوجینی است که ۱۵ سال و بیشتر زندگی زناشویی داشته‌اند و این واقعیتی تلخ و قابل تأمل است. همچنین، سهم طلاق‌هایی که زوجین بین ۵ تا ۹ سال زندگی زناشویی مشترک داشته‌اند معادل ۲۲٪ یعنی یک پنجم کل طلاق‌ها در این استان بوده است که این واقعیت نیز تلخ و قابل کنکاش است. وقتی به جدول چهارمی‌نگریم، ملاحظه می‌شود آمارهای طلاق در خانواده‌های تازه تاسیس - ۴ تا ۱ سال - چندان بالانبرده و بین ۵ تا ۸٪ طلاق‌های استان را تشکیل می‌دهد شاید بدین علت که در سال‌های ابتدای زندگی زناشویی، معمولاً والدین فرزندان تازه ازدواج کرده خود را تحت حمایت‌های مختلفی قرار می‌دهند اما با گذشت زمان و مستقل تر شدن خانواده، شرایط اقتصادی چهره واقعی خود را بیشتر نشان داده و فشارهای مضاعفی بر زندگی زناشویی وارد می‌آورد.

۵-۶- توزیع طلاق بر حسب سن زوجین به تفکیک شهرهای استان تهران

از دیگر جنبه‌های قابل مطالعه در زمینه طلاق در استان تهران بررسی طلاق‌های ثبت شده بر حسب سن زوجین در زمان طلاق به‌ویژه شهرهای آن است. در این راستا، در جدول پنج، ابتدا آمارهای سال ۱۳۹۶ پیرامون تعداد طلاق در شهرهای استان تهران را بر حسب سن شوهران مرور می‌کنیم.

جدول ۵- توزیع طلاق در شهرهای استان بر حسب سن شوهر (سالنامه آماری سال ۱۳۹۶: ۵۷۳)

سال	جمع	۱۵-	۲۰-	۲۵-	۳۰-	۳۵-	۴۰-	۴۵-	۵۰-	۵۵-	۶۰-	۶۵-
شهرستان	جمع	۱۹	۲۴	۲۹	۳۴	۳۹	۴۴	۴۹	۵۴	۵۹	۶۴	۶۹
اسلامشهر	۱۰۶۱	۲	۷۶	۲۱۹	۲۶۵	۱۹۸	۱۱۳	۸۲	۴۵	۲۰	۱۶	۷
بهارستان	۱۴۳۱	۱۳	۱۴۲	۳۴۹	۳۴۷	۲۴۱	۱۴۵	۸۸	۵۷	۲۳	۱۴	۳
پاکدشت	۱۱۲۸	۸	۹۲	۲۶۶	۲۸۶	۲۱۵	۱۰۸	۶۷	۳۹	۱۹	۷	۵
پردیس	۴۷۸	۱	۲۸	۷۵	۱۱۹	۸۹	۵۵	۴۵	۲۷	۱۸	۸	۲
پیشوا	۱۲۹	۰	۷	۲۸	۲۹	۳۱	۱۴	۸	۳	۲	۰	۲
تهران	۲۴۴۳۵	۲۶	۶۸۷	۳۰۶۳	۵۷۱۷	۵۰۹۹	۳۱۷۴	۲۴۸۴	۱۸۳۲	۱۰۳۵	۶۱۷	۳۱۱
دماوند	۱۲۶	۰	۴	۱۷	۲۷	۲۶	۱۴	۱۸	۷	۵	۳	۲
رباط کریم	۱۰۸۱	۱۱	۱۱۳	۲۷۶	۲۳۷	۱۸۸	۹۷	۸۰	۳۷	۱۸	۱۰	۵
ری	۱۷۴۵	۴	۹۴	۳۱۱	۴۲۶	۳۶۳	۱۹۷	۱۵۱	۸۳	۴۰	۲۹	۲۰
شمیرانات	۴۱	۰	۲	۳	۶	۷	۷	۶	۵	۲	۰	۱
شهریار	۱۵۶۹	۳	۱۱۶	۳۱۱	۲۸۸	۲۷۴	۱۷۹	۱۲۵	۷۶	۴۵	۳۰	۱۰

سال	جمع	-۱۵	-۲۰	-۲۵	-۳۰	-۳۵	-۴۰	-۴۵	-۵۰	-۵۵	-۶۰	-۶۵
شهرستان		۱۹	۲۴	۲۹	۳۴	۳۹	۴۴	۴۹	۵۴	۵۹	۶۴	۶۹
فیروزکوه	۲۴	۰	۴	۴	۳	۶	۳	۳	۰	۱	۰	۰
قدس	۶۵۹	۶	۴۱	۱۴۱	۱۶۰	۱۴۱	۸۲	۴۴	۱۵	۱۱	۶	۶
قرچک	۵۳۳	۴	۶۱	۱۰۹	۱۲۸	۹۵	۷۲	۲۸	۲۰	۹	۳	۲
ملارد	۶۸۵	۲	۴۲	۱۲۶	۱۴۷	۱۱۹	۹۴	۷۳	۳۳	۲۸	۱۰	۳
ورامین	۶۹۳	۲	۴۶	۱۶۲	۱۸۰	۱۰۱	۸۹	۴۹	۲۲	۱۴	۱۰	۶

باتوجه به جدول (۵) ملاحظه می‌شود توزیع طلاق در سال‌های اخیر در شهرهای استان تهران یکسان نبوده است. مطابق انتظار، در شهر تهران بیشترین میزان طلاق ثبت شده را شاهد هستیم اما شهر فیروزکوه با ۲۴ مورد و سپس شمیرانات (لواسانات، اوشون، فشم، لشگرک و...) با ۴۱ مورد، کمترین میزان طلاق را داشته‌اند. در اکثر شهرهای استان تهران - به استثنای رباط کریم و شهرک بهارستان - نقطه ثقل طلاق‌ها در سن ۳۰-۳۴ سالگی است اما در این دوشهر سن طلاق بین ۲۵-۲۹ سالگی بوده است. دیگر آن‌که، در برخی از شهرهای استان شاهد طلاق‌های نوجوانان زیر ۱۹ ساله هستیم که هرچند تعداد آن زیاد نیست (۸۲ مورد) اما قابل تامل است. همچنین طلاق مردان کهنسال نیز جالب توجه است زیرا ۵٪ طلاق‌های شهر تهران، و حدود ۴٪ طلاق‌های شهر ری و اسلامشهر را طلاق سالمندان ۶۰ ساله و بیشتر تشکیل داده‌اند. در شمیرانات و فیروزکوه، طلاق سالمندان تقریباً به چشم نمی‌خورد.

در کنار طلاق در شهرها بر حسب سن شوهر، بررسی طلاق‌های ثبت شده بر حسب سن زوجه (زن) نیز جنبه جالب دیگری از مساله را تشکیل می‌دهد. از این‌رو، با استناد به آمارهای سالنامه آماری ۱۳۹۶ مندرج در جدول شش به توصیف این مساله می‌پردازیم.

جدول ۶- توزیع طلاق در شهرهای استان تهران بر حسب سن زوجه یا زن (سالنامه آماری سال ۱۳۹۶: ۵۹۹)

سال	جمع	-۱۰	-۱۵	-۲۰	-۲۵	-۳۰	-۳۵	-۴۰	-۴۵	-۵۰	-۵۵	-۶۰	-۶۵
شهرستان		۱۴	۱۹	۲۴	۲۹	۳۴	۳۹	۴۴	۴۹	۵۴	۵۹	۶۴	۶۹
جمع	۳۵۸۱۸	۸۳	۱۷۵۲	۴۲۴۱	۶۸۶۲	۸۳۷۶	۶۱۰۲	۳۳۹۹	۲۲۹۰	۱۳۶۶	۷۶۹	۳۶۷	۱۳۶
اسلامشهر	۱۰۶۱	۲	۹۳	۱۸۵	۲۱۴	۲۴۳	۱۳۹	۸۳	۵۸	۲۰	۱۴	۶	۳
بهارستان	۱۴۳۱	۱۶	۱۸۷	۲۶۸	۳۲۶	۲۷۲	۱۵۹	۹۵	۵۳	۲۶	۱۸	۸	۱
پاکدشت	۱۱۲۸	۸	۱۱۸	۲۱۱	۲۲۴	۲۷۳	۱۴۸	۶۶	۳۶	۲۵	۱۲	۳	۱
پردیس	۴۷۸	۱	۲۸	۸۲	۹۴	۱۰۳	۶۴	۴۵	۳۱	۱۳	۹	۴	۲
پیشوا	۱۲۹	۰	۷	۲۶	۳۲	۲۹	۱۸	۷	۵	۳	۱	۱	۰
تهران	۲۴۴۳۵	۱۱	۶۵۴	۲۲۵۶	۴۵۲۶	۵۹۶۷	۴۵۵۰	۲۵۲۰	۱۷۶۵	۱۱۰۵	۶۱۵	۲۹۳	۱۱۵
دماوند	۱۲۶	۰	۲	۱۹	۲۲	۲۷	۲۰	۱۷	۹	۴	۴	۱	۰
رباط کریم	۱۰۸۱	۱۴	۱۵۱	۲۲۶	۲۲۳	۱۹۱	۱۲۷	۶۲	۴۶	۲۳	۱۱	۶	۱
ری	۱۷۴۵	۶	۱۳۳	۲۵۲	۳۲۴	۳۹۷	۲۸۲	۱۶۷	۸۴	۴۸	۲۴	۲۰	۵
شمیرانات	۴۱	۰	۱	۴	۵	۱۰	۷	۵	۵	۱	۲	۰	۱
شهریار	۱۵۶۹	۱۱	۱۲۹	۲۶۲	۳۳۰	۳۳۸	۲۰۸	۱۲۹	۷۸	۳۷	۳۱	۱۱	۴
فیروزکوه	۲۴	۰	۳	۷	۲	۶	۳	۱	۱	۰	۱	۰	۰
قدس	۶۵۹	۳	۵۶	۱۱۱	۱۵۷	۱۴۳	۹۲	۵۲	۲۸	۸	۳	۴	۲
قرچک	۵۳۳	۵	۶۷	۹۸	۱۰۱	۱۰۳	۸۶	۳۷	۲۰	۱۱	۳	۱	۰
ملارد	۶۸۵	۲	۵۶	۱۰۸	۱۲۲	۱۴۱	۱۰۳	۶۴	۴۹	۲۵	۱۰	۴	۰
ورامین	۶۹۳	۴	۶۷	۱۲۶	۱۶۰	۱۳۳	۹۶	۴۹	۲۲	۱۷	۱۱	۵	۱

داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد هرچند بیشتر طلاق‌های استان تهران در سن ۳۰-۳۴ سالگی رخ می‌دهد اما از این میان در شش شهر بنام‌های بهارستان، رباط کریم، ورامین، پیشوا و شهرک قدس یا قلعه حسن خان قدیم، نقطه ثقل طلاق زنان در سن ۲۵-۲۹ سالگی است. فیروزکوه و سپس شمیرانات همچنان کم‌تعدادترین موارد طلاق زنان طلاق ولی شهر تهران پرتعدادترین موارد را در سال ۱۳۹۶ به خود اختصاص داده‌اند. در برخی از شهرهای استان تهران، طلاق‌های زیر ۱۵ ساله به چشم می‌خورد که غم‌انگیز است و در این رابطه، بهارستان، رباط کریم و شهریار به ترتیب بیشترین طلاق‌های زیر ۱۵ ساله زنان را شاهد بوده‌اند.

البته موارد ذکر شده شامل طلاق‌های ثبت شده است زیرا در بسیاری اوقات ممکن است ازدواج و طلاق‌های دختران کم سن و سال اساساً ثبت رسمی نشود.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق نگاهی به وضعیت طلاق در استان تهران و شهرهای آن طی سال‌های اخیر یعنی دهه ۹۰ شمسی دارد. نوع پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی، روش تحقیق نیز مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای، و علت اصلی در انتخاب این روش وجود شرایط اپیدمیکی بیماری کرونا و دشواری انجام پیمایش در میان افراد جامعه بوده است. اطلاعات لازم به صورت مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای جمع‌آوری و داده‌های وقایع حیاتی جمعیتی از سایت اینترنتی سازمان ثبت احوال کل کشور، داده‌های آماری جمعیت استان تهران و شهرهای آن از طریق مراجعه به سایت مرکز آمار ایران و بعضی مقالات و کتاب‌ها و گزارش‌های تحقیقاتی دیگر جمع‌آوری و مورد استفاده قرار گرفته است. در این پژوهش به دنبال دستیابی به پاسخ سوالاتی درباره وضعیت طلاق و برخی ویژگی‌های آن در استان تهران بویژه در سال‌های اخیر بوده‌ایم.

براساس یافته‌های به‌دست آمده، مشخص شد استان تهران با میزان طلاق ۲٫۵ در هزار که بالاتر از میزان طلاق کشوری است در حقیقت سهم اصلی این پدیده را به خود اختصاص داده است. طلاق‌های این استان تهران توزیع ناهمسانی در فصل‌ها و ماه‌های سال داشته است به‌گونه‌ای که مثلاً براساس داده‌های سال فصل بهار بویژه ۱۳۹۵ اولین ماه سال یعنی فروردین دارای کمترین، اما تابستان و به‌ویژه مردادماه دارای بالاترین میزان طلاق بوده است. در فروردین روزانه بیش از ۵۰ مورد اما در مردادماه روزانه بیش از ۱۰۰ نفر یعنی دوبرابر بیشتر از فروردین در این استان طلاق صورت می‌گیرد. بدین ترتیب فصل طلاق‌ها در استان تهران فصل تابستان است اما این‌که چرا فصل گرما فصل طلاق است شاید از زوایای گوناگونی قابل توضیح باشد. در استان تهران، شلوغی، آلودگی هوا، ترافیک، نا امنی فزاینده و... در فصل تابستان با گرمای آزار دهنده‌ای ترکیب شده و غلبان عواطف و احساسات منفی در چنین شرایطی می‌تواند بسیار سریع به نقطه اوج خود برسد به‌گونه‌ای که هر مشکل کوچکی را- در خیابان، خانه و محیط کار- به نزاعی جدی تبدیل نماید. بعلاوه، تابستان فصل تعطیلات و حضور پر رنگ‌تر اعضای خانواده به‌ویژه مردان در محیط‌خانه نیز هست. این حضور علیرغم فوایدی که دارد، بسیاری اوقات اختلاف نظر و تنش‌های زن و شوهری را بر سر مسایل جزئی و گوناگون تشدید کرده و زمینه را برای شکاف زناشویی هموار می‌سازد. این در حالی است که در بقیه فصول سال بواسطه اشتغال به کار یا تحصیل، حضور کم‌رنگ اعضای خانواده در منزل، امکان تصادم و برخورد سلیقه‌ها و منافع را کاهش می‌دهد. در فصول ماه‌های کاری، خانه‌ها درحقیقت بیشتر محل استراحت موقت و تجدید قوای دوباره هستند. از سوی دیگر، در تابستان بسیاری از زوجین در تعطیلی یا مرخصی سالیانه به سر برده و امکان پیگیری قانونی طلاق برای‌شان نسبت به دیگر فصل‌های سال ساده‌تر است، بنابراین مراحل قانونی ثبت و تکمیل فرایند طلاق در فصل تابستان به سرانجام می‌رسد اما در دیگر فصول سال به دلیل اشتغال زوجین، مدرسه فرزندان و... امکان پیگیری و به پایان رساندن مراحل اداری و قانونی طلاق دشوارتر خواهد بود.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که این‌روزها "سن طلاق" یا همان پرخطرترین دوران زندگی زناشویی مردان و زنان را در استان تهران سنین ۳۰-۳۴ سالگی تشکیل می‌دهد و سن طلاق در استان تهران یک گروه سنی از متوسط سن طلاق در کل کشور (۲۵-۲۹ سال) بالاتر است. طلاق نوجوانان بویژه دختران که تقریباً ۵٪ کل طلاق‌های زنان در استان تهران را تشکیل می‌دهد حاکی از وجود واقعیت کودک همسری و ازدواج‌های زود هنگام در دختران حتی در پایتخت است. آمارهای سازمان ثبت احوال نشان می‌دهد تنها در سال ۱۳۹۶ تعداد ۱۲۷۳۵ دختر ۱۵-۱۹ ساله، ۱۳۳۹ دختر ۱۰-۱۴ ساله و حتی ۱۳ دختر کمتر از ۱۰ ساله در استان تهران ازدواج کرده و به ثبت رسانده‌اند (سالنامه آماری ۱۳۹۶: ۱۹۴). بسیاری محققان برای باورند که ازدواج زودرس، نوعی خشونت است و در تعارض با حقوق انسانی قرار دارد، زیرا اغلب این نوع ازدواج‌ها خارج از اراده دختر بوده و نوعی ازدواج اجباری‌اند آن‌هم اجبار از سوی خانواده‌ها که به نوبه خود عوارض منفی روحی، اجتماعی، جسمی و... برای دختران به همراه دارد. بدون تردید عوامل مختلفی باعث کودک همسری می‌شوند اما در این میان شاید بتوان فقر را مهمترین عامل برای این شیوه ازدواج و بویژه نابودی آینده این کودکان دانست. طی سال‌های گذشته، افزایش تورم، بی‌ارزش شدن پول ملی، نابسامانی اشتغال و اوضاع اقتصادی همراه با فقر فراگیر و گسترده خانواده‌های ایرانی زمینه مساعدی را برای افزایش قابل توجه کودک همسری آن هم بیشتر در مناطق محروم حتی در حواشی پایتخت فراهم کرده است. عموماً مردانی با سن و سال بالا دخترانی از خانواده‌های فقیر را بجای خواستگاری خریداری می‌کنند، هم به وام ازدواج دست می‌یابند و هم همسری نوجوان بدست می‌آورند، هرچند که کمبود مالی خانواده دختر هم تا اندازه‌ای رفع می‌شود. نتایج چنین ازدواج‌هایی پیدایش پدیده کودک-مادری است زیرا کودکانی که بچه دار می‌شوند، مادرانی هستند که خود طبق تعاریف قانون و عرف هنوز کودک محسوب می‌شوند اما باید بار بزرگ کردن فرزند یا فرزندان را سالها به دوش بکشند، از اینرو، این ازدواج‌ها دوام چندانی ندارند و عموماً پس از چندی به جدایی، فرار و یا خودکشی می‌انجامند.

به لحاظ فاصله سنی زوجین، نتایج نشان داد بیشترین موارد طلاق مربوط به زوجینی است که در آن‌ها شوهر ۱-۵ سال از زن بزرگتر است، و پس از آن مواردی که شوهر ۶-۱۰ سال بزرگتر از همسرش بوده قرار می‌گیرد. میزان طلاق در زن و شوهرهای همسن و سال بسیار کمتر است که نشان می‌دهد در استان تهران بویژه پایتخت، زندگی زناشویی بین زن و شوهرهایی که یک یا دو گروه سنی با یکدیگر فاصله سنی دارند به لحاظ یافتن زبان مشترک و رسیدن به فهم متقابلی از مسایل پیرامونی چندان آسان

نموده و با بیشترین چالش‌ها روبروست اما در زن و شوهرهای همسن و سال و عموماً جوان، آن‌هم در محیط شهری، مدرن و متغیر تهران، دستیابی به زبان مشترک آسان‌تر و در نتیجه این چالش‌ها کم‌رنگ‌تر می‌نماید.

از منظر سابقه زندگی زناشویی که بنگریم، نتایج پژوهش نشان داد متأسفانه در سال‌های اخیر بیشترین طلاق‌های استان تهران در زوجینی با سابقه زناشویی بالا رخ می‌دهد زیرا مثلاً در سال ۱۳۹۶ از هر ۴ طلاق، یک مورد مربوط به زوجینی است که ۱۵ سال و بیشتر زندگی زناشویی داشته‌اند. سهم طلاق‌هایی که زوجین بین ۵ تا ۹ سال زندگی زناشویی مشترک داشته‌اند نیز یک پنجم کل طلاق‌ها در استان را تشکیل می‌دهد که واقعیتی تلخ و قابل کنکاش در تحقیقات آینده است. این که در سال‌های اخیر، چرا در خانواده‌های تهرانی آن‌هم با سابقه زندگی زناشویی زیاد آمار طلاق بالاست طبعاً عوامل متعددی را از جمله هزینه‌های اقتصادی به ذهن متبادر می‌سازد. هزینه‌های زندگی در تهران طی ده سال اخیر آنقدر افزایش یافته‌اند که بسیاری از سرپرست‌های خانوار را از تأمین نیازهای اولیه همسر و اعضای خانواده ناتوان کرده است. اگر در یکی دونسل قبل، سال‌های اولیه زندگی زناشویی پرتنش‌ترین دوران زن و شوهرها تلقی می‌شد، این روزها شرایط اقتصادی اجتماعی حتی خانواده‌های با سابقه را نیز به سطح زیر خط فقر برده و زیر فشارهای خود خورد می‌کند و یکی یکی فرو می‌پاشد زیرا با این قیمت‌ها، انتظارات اولیه اعضای خانواده‌ها نیز برآوردنی نیست. در سال‌های آغازین زندگی زناشویی، معمولاً والدین از فرزندان تازه ازدواج کرده خود حمایت می‌کنند اما با گذشت زمان و مستقل شدن خانواده تازه تاسیس، شرایط اقتصادی چهره واقعی خود را بیشتر نشان داده و فشارهای مضاعفی بر زندگی زناشویی وارد می‌آورد.

نهایتاً این که توزیع طلاق مردان و زنان در شهرهای استان تهران یکسان نیست، یعنی در شهر تهران بیشترین میزان طلاق اما در فیروزکوه و سپس شمیرانات (لواسانات، اوشون، فشم، لشگرک و...) کمترین میزان طلاق را شاهدیم. در اکثر شهرهای استان تهران نقطه ثقل طلاق مردها در سن ۳۰-۳۴ سالگی است اما در دو شهر رباط کریم و بهارستان، سن طلاق مردها بین ۲۵-۲۹ سالگی است. طلاق مردان سالمند نیز جالب توجه است زیرا ۵٪ طلاق‌های شهر تهران، و حدود ۴٪ طلاق‌های شهر ری و اسلامشهر را طلاق سالمندان ۶۰ ساله و بیشتر تشکیل داده‌اند ولی در شمیرانات و فیروزکوه، طلاق سالمندان تقریباً به چشم نمی‌خورد. اما در ارتباط با زنان باید گفت در شهرهای بهارستان، رباط کریم، ورامین، پیشوا و شهرک قدس یا قلعه حسن خان قدیم، نقطه ثقل طلاق زنان در سنین ۲۵-۲۹ سالگی است. فیروزکوه و سپس شمیرانات همچنان کم‌تعدادترین موارد طلاق زنان طلاق ولی شهر تهران پرتعدادترین موارد را در سال ۱۳۹۶ به خود اختصاص داده‌اند. در برخی از شهرهای استان تهران، طلاق‌های زیر ۱۵ ساله به چشم می‌خورد که غم‌انگیز است و در این رابطه، بهارستان، رباط کریم و شهریار به ترتیب بیشترین طلاق‌های زیر ۱۵ ساله زنان را شاهد بوده‌اند. بدین ترتیب، برخی از خصوصیات طلاق که در سال‌های اخیر در استان تهران نمایان شده است را می‌توان در سیمای آمار و ارقام ملاحظه نمود.

منابع

۱. افشاری، زهرا (۱۳۹۱). مطالعه برخی عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر گرایش به طلاق (مورد مطالعه زنان متأهل شهر زنجان)، پایان‌نامه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی
۲. اسماعیل زاده، علی‌اصغر، بقایی، علی، عمیدی، شهلا (۱۳۹۳). مرور سیستماتیک تحقیقات انجام شده در زمینه طلاق، مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، دوره ۱۴، شماره ۲۷
۳. بابایی فرد، اسدالله، سعادت، موسی، اخوان، افسانه (۱۳۹۹). بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر گرایش به طلاق در میان زوجین شهر کاشان، فصلنامه جامعه‌شناسی و مدیریت سبک زندگی، سال پنجم، شماره سیزدهم، ۱۱۹-۱۵۱
۴. بهاری، فرشاد و میروسی، لیلی (۱۳۷۷). گونه‌شناسی طلاق و سیر آن. مجله پیام، مشاوره ۴، ۳۳-۵۱
۵. باستانی، ربابه (۱۳۷۴). طلاق، نشر تندیس
۶. حسینی اصل، توحید، (۱۳۹۳). عوامل اجتماعی مؤثر بر افزایش طلاق در سال ۱۳۹۳ (مطالعه موردی مراجعه‌کنندگان به دادگاه خانواده در منطقه ۵ تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم اجتماعی
۷. روشنی، شهره (۱۳۸۹). طلاق عاطفی: زمینه‌ها و پیامدها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مطالعات زنان، به راهنمای دکتر سوسن باستانی و دکتر محمود گلزاری، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی
۸. رینتر، جورج (۱۳۸۶). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: انتشارات علمی
۹. سفیری، خدیجه (۱۳۶۶). تحول خانواده در ایران طی سی سال اخیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۰. ساروخانی، باقر (۱۳۷۰). دایره المعارف علوم اجتماعی، تهران: کیهان
۱۱. ساروخانی، باقر (۱۳۷۲). طلاق پژوهشی در شناخت واقعیت و عوامل آن، انتشارات دانشگاه تهران
۱۲. صدیق ارفعی، فریبرز، نیازی، محسن (۱۳۸۸). روانشناسی طلاق. تهران: دعوت
۱۳. قادری نیا، کوهسار (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر بر گرایش زوجین به طلاق و علل آن در شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جمعیت‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی
۱۴. کرنلیا برنتانو، استوارت، کلارک، آلیسون (۱۳۸۹). علل و پیامدهای طلاق. مترجمان: صادقی، سعید، ناجی، مجتبی مجمدزاده، محمود، دانشگاه نبراسکا لینکلن

۱۵. محمودی، ابراهیم (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی موثر بر میزان گرایش به طلاق در شهر یاسوج، پایانامه کارشناسی ارشد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه یاسوج
۱۶. نیازی، محسن، صدیق ارفعی، فریبرز (۱۳۹۰). جامعه شناسی طلاق، تهران: سخنوران، رشدآوران
17. Amato, Paul & Rogers, s. (۱۹۹۹): "Do attitude towards divorce affect marital quality?" Journal of Family Issues, Vol. ۲۰, No. ۱, ۸۶-۶۹
18. Martin Steven P. & parashar, Sangeeta (2003): "An education crossover in divorce attitudes" Department of sociology and Maryland Population research center, University of Maryland, College Park.
19. Stak, Steven & Elena Bandowski. (1994). "Divorce And Drinking: An Analysis of Russian Data", Journal of Mariage And The Family, Vol. 56, 805-812.
20. Kalmijn, M. ,& Others (2004) Interaction between cultural and economic determinants of divorce in the Netherlands . Marriage and Family, 66 (1):75-89.

بررسی راه‌های افزایش سرمایه اجتماعی در بین جوانان و نوجوانان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۵

کد مقاله: ۴۲۴۱۰

بهمن سلیمی^{*۱}

چکیده

سرمایه اجتماعی مهمترین نوع سرمایه است که دیگر سرمایه‌ها در پرتو آن نمود و معنی می‌یابند این نوع سرمایه است که باعث اتحاد و انسجام میان افراد و جوامع انسانی گشته و آن‌ها را برای رسیدن به پیشرفت و توسعه و استفاده از سایر سرمایه‌ها مهیا می‌گرداند از این رو سرمایه اجتماعی، یکی از مهمترین شاخصه‌های رشد و توسعه هر جامعه‌ای به شمار می‌آید. از این رو موضوع سرمایه اجتماعی به عنوان یک اصل اساسی برای نیل به توسعه پایدار محسوب شده و حکومت‌ها و دولتمردانی موفق قلمداد می‌شوند که بتوانند با اتخاذ سیاست‌های لازم و ارائه راهکارهای مناسب در ارتباط با جامعه به تولید و توسعه سرمایه اجتماعی بیشتر نائل شوند. از آن جا که جوانان و نوجوانان، فرصت بی بدیل زندگی و سرآغاز استحکام شخصیت و ظهور و بروز استعداد‌های انسانی است و همینطور این قشر از جامعه از اصلی‌ترین مولفه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جوامع به شمار می‌رود و نقش حیاتی و موثری را در رشد و پیشرفت یک کشور ایفا می‌کند جوامعی که این منبع سرشار انسانی و سرمایه اجتماعی را در اختیار دارند باید آینده‌ای امید بخش را پیش روی خود ترسیم نمایند. فلذا ضرورت دارد که مفهوم سرمایه اجتماعی و همینطور راه‌های افزایش آن در بین جوانان و نوجوانان بررسی شود نتایج نشان داد از جمله عوامل افزایش دهنده سرمایه اجتماعی خانواده، دوستان و نزدیکان؛ همینطور کیفیت زندگی، تسهیل‌گری کنش‌های اجتماعی و رفع تمامی موانع سیاسی، فرهنگی، اجتماعی؛ مردم دارو عدالت‌گری دولت‌ها و حکومت‌ها و ... می‌باشد.

واژگان کلیدی: سرمایه اجتماعی، راه‌های افزایش سرمایه اجتماعی، جوانان و نوجوانان

۱- کارشناسی ارشد مدیریت امور فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران، مسول اداره سلامت سازمان فرهنگی، اجتماعی و ورزشی شهرداری همدان bahman.salimi.kohestan@gmail.com

نوجوانی مرحله گذار از کودکی به بزرگسالی است که در برگیرنده تغییرات بسیار در ابعاد زیستی، روان شناختی و اجتماعی می باشد (چاندراشاکاراپا، راماکریشنانا، رم و مانجونث، ۲۰۱۶). از نظر زیستی نوجوانان تغییراتی نظیر تغییرات بلوغ، تغییر در ساختار مغز و تمایلات جنسی را تجربه می کنند. در بعد روان شناختی ظرفیت شناختی نوجوان افزایش می یابد و در نهایت نوجوانان در تعامل با محیط مدرسه و خانواده و نقش های محول شده به آن ها در این محیطها تغییرات اجتماعی را تجربه می کنند (کارونان، ۲۰۰۶). از جوان تعاریف متعدد و متفاوتی بیان شده که مبنای اغلب آنها سن و سال و مسائل جمعیت شناختی است (خرمشادی و علیپور، ۱۳۹۴). براساس تعریف سازمان ملل جوان، فردی بین ۱۵ تا ۲۴ سال است. اما این محدوده در کشورهای مختلف متفاوت است. در جمع بندی نظری مختلف می توان گفت که جوان فردی است که در محدوده ی سنی ۱۵ تا ۳۵ سال قرار دارد و دارای ویژگی های جسمانی و الگوهای رفتاری خاص می باشد. (سازمان جهانی سلامت، ۲۰۱۴) در سال های اخیر به دلیل توجه بیشتر جوامع به سرمایه انسانی، انسان ها و به ویژه جوانان در مسئله توسعه و تحولات جوامع بشری، نقش محوری یافته و جوانان به عنوان بخشی از جمعیت هر جامعه که از توان و بالندگی بیشتری در مقایسه با دیگر بخش های جمعیتی برخوردار هستند در مطالعات اجتماعی بسیار مورد توجه قرار گرفته اند (خرمشادی و علیپور، ۱۳۹۴). این الگو گرچه در فرهنگ غربی ممکن است نوظهور به نظر آید ولی این امر در فرهنگ اسلامی سابقه ای طولانی دارد. چنان چه از رسول اکرم (ص) روایات متعددی در خصوص سپردن مسئولیت های حساس به جوانان، مانند اسامه بن زید هجده ساله برجا مانده است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۹).

سرمایه اجتماعی از جمله سازه هایی است که در دهه های اخیر به عنوان مفهومی کلیدی در تبیین وجود مثبت و منفی حیات اجتماعی از اقبال گسترده های برخوردار شده است. قدرت و کارایی بالای آن در تبیین پدیده ها باعث گسترش فضای جدیدی در عرصه تحقیقات اجتماعی در دهه های پایانی قرن بیستم شد. هرچند که این اصطلاح را نخستین بار هانیفین به کار برده است، اما تا دهه شصت، که جاکوبز در کتاب مرگ و زندگی در شهرهای آمریکایی از این واژه برای بیان روابط و پیوندهای میان گروه های حاشیه نشین شهری استفاده کرد، کاربرد چندانی نداشت. شاید بتوان اولین مطالعه نظام مند پیرامون مفهوم سرمایه اجتماعی را مربوط به پیوریدیو دانست. به نظر وی، سرمایه اجتماعی مجموع منابع بالفعل و یا بالقوه های را در برمی گیرد که به مالکیت یک شبکه پایدار متصل است. وی از سه نوع سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی نام می برد (یه و همکاران، ۲۰۲۰). با نظریه پردازی کلمن درباره سرمایه اجتماعی این مفهوم گسترش بیشتری یافت. به اعتقاد وی سرمایه اجتماعی مجموعه ای از چیزهایی است که در ذات منابع ساختاری اجتماعی تشکیلات اجتماعی، نظیر اعتماد، هنجارها و شبکه هایی که می توانند کارایی جامعه را از طریق تسهیل عمل هماهنگ بهبود بخشند، نهفته است (پاکدامن و همکاران، ۱۳۹۷).

رابطه پاتنام سرمایه اجتماعی را چنین تعریف می کند: ویژگی های سازمان اجتماعی، همچون اعتماد، هنجارها و شبکه های ارتباطی که می توانند کارایی جامعه را از طریق تسهیل کنش هماهنگ شده بهبود بخشند و همکاری ارادی کنشگران اجتماعی را تسهیل نمایند (خرمشادی و علیپور، ۱۳۹۴). اگرچه سرمایه اجتماعی به شکل های مختلف تعریف شده است، اما بیشتر تعاریف این دو جنبه را در برمی گیرند: جنبه ساختاری و جنبه شناختی. اکثر تعاریف آن نیز حول سه محورند: شبکه های اجتماعی، هنجارهای متقابل، اعتماد. شبکه اجتماعی به عنوان جنبه ساختاری سرمایه اجتماعی درک می شود و مشارکت در این شبکه ها مشخصه ویژگی های رفتاری است. هنجارها و اعتماد بیشتر جنبه شناختی سرمایه اجتماعی هستند. که با ارزش ها و عقاید مشخص می شوند. پاتنام سرمایه اجتماعی را به عنوان ترکیبی از این سه مشخصه تعریف کرده است (کلوند و همکاران، ۲۰۱۲).

سرمایه اجتماعی همانند سایر مفاهیم علوم انسانی یک مفهوم انتزاعی و کلان است. همانگونه که مفهوم سرمایه فیزیکی نیز یک مفهوم کلان است. وقتی از سرمایه اجتماعی سخن گفته می شود، منظور مجموعه ای از مفاهیم غیر همگن است که هر کدام کارکرد خاص خود را در نظام اجتماعی دارد و صرفاً برای به دست دادن یک سنجش کمی آن ها را با هم جمع می کنند (پالدام، ۲۰۰۹). سرمایه اجتماعی به پیوندها و ارتباطات میان اعضای یک شبکه به عنوان منبع با ارزش اشاره دارد و با خلق هنجارها و اعتماد متقابل موجب تحقق اهداف اعضا می شود (فیلد، ۲۰۰۳). سرمایه اجتماعی مفهومی اساسی و بنیادی در درک خلاقیت، نوآوری و ایجاد رفتارهای کارآفرینانه و همچنین پویایی های سازمانی به شمار می آید، زیرا فرآیند خلاقیت و نوآوری یادگیری تیمی را تحت تاثیر قرار می دهد و آن را تسهیل می کند و زمانی که افراد به جامعه ای تعلق داشته باشند که از سطح بالای سرمایه اجتماعی برخوردار باشند، افراد تمایل زیادی به کار با یکدیگر و مشارکت دارند و ریسک پذیرتر می شوند و این سرمایه اجتماعی غنی موجب می گردد تا فعالیت های نوآورانه در بین افراد توسعه یابد (پیران و همکاران، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر سرمایه اجتماعی از جمله مهمترین سرمایه های هر انسانی می باشد و بدون چنین سرمایه ای پیمودن راه های توسعه و تکامل فرهنگی و اقتصادی، ناهموار و دشوار می گردد (ازکیا و غفاری، ۱۳۸۳).

امروزه محققین سرمایه اجتماعی را یکی از عوامل زمین ساز و مؤثر در سلامت اجتماعی و کاهش خطر پذیری در جامعه می دانند (کوران، ۲۰۰۷). تحقیقات نشان داده اند که سرمایه اجتماعی در نوجوانان و جوانان با موفقیت تحصیلی و شغلی (دوفار، پارسل و تروتمن، ۲۰۱۳)، کاهش ریسک پذیری برای انجام رفتارهای جنسی (واتنیب، ۲۰۱۶)، میزان ابتلا و روند اختلالات روانی همچون

1. Chandrashekarappa, Ramakrishnaiah, Ram & Manjunath
2. Karunan
3. Field

افسردگی و مصرف مواد (فرلندر و همکاران، ۲۰۱۶) در ارتباط است. برای مثال نتایج پژوهش آنتیلا، کورکی و والیمکی^۱ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد، روابط اجتماعی در جوانان و نوجوانانی که از نشانه‌های افسردگی رنج می‌برند، تحت تأثیر تعداد روابط فعلی و کیفیت این روابط می‌باشد. از آنجا که یکی از اهداف مهم برنامه‌های توسعه هر کشور، کاهش آسیب‌های اجتماعی در قشر جوان و نوجوان است، تحقق و دستیابی به این مهم، نیازمند شناخت عوامل مؤثر بر ایجاد آن در جامعه می‌باشد (مکلان^۲، ۲۰۱۰؛ وینک و همکاران، ۲۰۱۴). چرا که قشر جوان و نوجوان هر کشور آینده‌سازان هر جامعه بوده و آینده هر کشور تا حد زیادی به رفتارهای این قشر از آن جامعه بستگی دارد از سوی دیگر تحقیقات در مورد راه‌های افزایش سرمایه اجتماعی بسیار اندک است و بخش عمده‌ای از مطالعات انجام شده تا به امروز در مورد سرمایه اجتماعی با استفاده از نمونه بزرگسال و در خصوص تأثیر آن بر سایر متغیرها در ادارات و سازمان‌های مختلف بوده است و کمتر به این مفهوم و اهمیت و راه‌های افزایش آن در میان نوجوانان و جوانان پرداخته شده است (امین زاده و همکاران، ۲۰۱۳؛ چن و همکاران، ۲۰۱۵). از این رو مسئله اصلی این پژوهش این است که چگونه و به چه روشی می‌توان سرمایه اجتماعی را در نوجوانان و جوانان افزایش داد؟

۲- پیشینه‌های پژوهش

افشاری و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر گرایش جوانان تهرانی به مهاجرت خارج از کشور پرداختند. هدف این تحقیق، بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر گرایش جوانان تهرانی به مهاجرت خارج از کشور و همچنین بررسی سایر عوامل تأثیر گذار بر این پدیده است. مطالعه پیش رو در چارچوب رویکرد اعتماد اجتماعی، به بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر گرایش جوانان تهرانی به مهاجرت به خارج از کشور می‌پردازد. نتایج به دست آمده از این جداول نشان دهنده رابطه بین متغیرهای مذکور با گرایش به مهاجرت جوانان می‌باشد. ضریب همبستگی به دست آمده برای این متغیر برابر $0/44-$ با سطح معنی داری $P = 0/000$ ، بیانگر رابطه منفی و معکوس بین دو متغیر مذکور می‌باشد؛ به این معنا که با افزایش در میزان سرمایه اجتماعی بین افراد، احتمال گرایش به مهاجرت در بین جوانان کاهش می‌یابد. ضریب همبستگی به دست آمده برای این متغیر برابر $0/44-$ با سطح معنی داری $P = 0/000$ ، بیانگر رابطه منفی و معکوس بین دو متغیر مذکور می‌باشد؛ به این معنا که با افزایش در میزان سرمایه اجتماعی بین افراد، احتمال گرایش به مهاجرت در بین جوانان کاهش می‌یابد.

پاکدامن و همکاران (۱۳۹۷) مقایسه میزان سرمایه‌ی اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان شهر تهران؛ نقش جنس پرداختند. پژوهش حاضر با هدف مقایسه سرمایه اجتماعی و مؤلفه‌های دوگانه آن بین دانش‌آموزان دختر و پسر شهر تهران انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش، نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهر تهران بودند که از بین آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۲۵۵ نفر (۱۰۹ دختر و ۱۴۶ پسر) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه سرمایه‌ی اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان (SCQ-AS؛ پاپویا و همکاران، ۲۰۱۴) استفاده شد. توزیع داده‌های مربوط به متغیر سرمایه اجتماعی و ابعاد آن غیرطبیعی بود. بنابراین داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آزمون U مان ویتنی تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد دختران نسبت به پسران در سطوح بالاتری از سرمایه اجتماعی قرار دارند. در بعد «انسجام اجتماعی در مدرسه» نیز نمرات دختران سطوح بالاتری را نشان می‌دهد. در بعد «اعتماد» اگرچه پسران نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند اما تفاوت نمرات در این بعد بین دو گروه معنادار نیست. نتیجه‌گیری: جنس دانش‌آموزان در میزان سرمایه اجتماعی آن‌ها تأثیر گذار است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در تدارک بسته‌های آموزشی مخصوص والدین و معلمان و کمک به ارتقای سلامت روان شناختی دانش‌آموزان نوجوان مفید واقع شود.

جواجه نوری و زارعی محمودآبادی (۱۳۹۵) به بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و جرم جوانان مورد مطالعه: جوانان شهر یزد پرداختند. جرایم و رفتارهای مجرمانه یکی از مسائل مهم جامعه ایران محسوب می‌شود. سرمایه اجتماعی به عنوان یک عامل بسیار مهم در بروز و جلوگیری از جرم و رفتارهای مجرمانه، می‌تواند در تبیین جرم و رفتارهای مجرمانه به ما کمک شایانی کند. با استفاده از چارچوب نظری مبتنی بر نظریه‌های بوردیو و پاتنام و تحقیقات پیشین تعداد ۷ فرضیه طراحی شد. برای آزمون فرضیات، یک نمونه ۳۸۰ نفری از جوانان ۱۸-۲۹ سال یزدی با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای سهمیه‌ای از تمامی مناطق شهر یزد انتخاب گردیده‌اند. حجم نمونه‌گیری بر مبنای جدول مورگان است. نتایج حاصل از تحلیل‌های تکنیک‌های دو متغیره نشان داده است که در رابطه با بروز رفتارهای مجرمانه تفاوت معناداری بین دو جنس وجود دارد. همچنین بین طبقات شغلی والدین به لحاظ بروز رفتار مجرمانه جوانان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج حاصل از تکنیک رگرسیون چند متغیره نشان داد که ۵ متغیر رضایت و صمیمیت در محله، مشارکت در جلوگیری از وقوع جرم در محله، شبکه اجتماعی، اعتماد اجتماعی، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر در مجموع توانسته‌اند ۳۲ درصد تغییرات رفتار مجرمانه جوانان را تبیین کنند.

سریاما^۳ و همکاران (۲۰۲۰) به بررسی ابعاد سرمایه اجتماعی و فرهنگ یادگیری؛ موردی از یک سازمان فناوری اطلاعات پرداختند. مطالعات قبلی در مورد سرمایه اجتماعی و تأثیر آن بر جنبه‌های مختلف تجارت متمرکز بوده است. در مورد اینکه چگونه سرمایه اجتماعی فرهنگ یادگیری را در سازمان‌ها امکان‌پذیر می‌کند، در ادبیات خلا اساسی وجود دارد. هدف این مقاله بررسی

1. Anttila, K. I., Anttila, M. J., Kurki & Välimäki
2. Maclean
3. Srirama

روابط مستقیم و غیرمستقیم بین ابعاد سرمایه اجتماعی و فرهنگ یادگیری در زمینه سازمانی است. یک تحقیق مبتنی بر نظرسنجی انجام شد که در آن از پرسشنامه مبتنی بر پرسشنامه ابعاد سازمان یادگیرنده (DLOQ) و سرمایه اجتماعی استفاده شد. شرکت-کنندگان در این مطالعه کارمندان یک سازمان فناوری اطلاعات مستقر در هند بودند. داده‌ها برای درک روابط علی بین سرمایه اجتماعی و فرهنگ یادگیری تحت مدل‌سازی معادلات ساختاری قرار گرفتند. این مطالعه تجربی با تأکید نشان می‌دهد که پارامترهای سرمایه اجتماعی بر یادگیری فردی تأثیر مثبت می‌گذارد. نتایج نشان می‌دهد که دید مشترک، روایت‌های مشترک در بعد شناختی، اعتماد و شناسایی در بعد رابطه‌ای و اطمینان متقابل در بعد ساختاری تأثیر مثبتی در یادگیری کارکنان دارد.

اکپی-منساح^۱ (۲۰۲۰) به بررسی توسعه سرمایه اجتماعی به عنوان نوآوری در توسعه منابع انسانی: موردی از دانشگاه‌های فنی در غنا پرداختند. سرمایه اجتماعی بیانگر رابطه اجتماعی بین افراد در یک سازمان است. رابطه خوب بین کارفرمایان و کارمندان می‌تواند تعهد و بهره‌وری را افزایش دهد. همچنین سهم مثبتی در عملکرد سازمانی دارد. دانشگاه‌ها و سایر موسسات آموزش عالی نهادهای اصلی ایجاد، نوآوری و توسعه سرمایه اجتماعی در یک کشور هستند. توسعه سرمایه اجتماعی به طور موثر به موسسات آموزش عالی اجازه می‌دهد تا توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی یک کشور را پیش ببرند. موسسات آموزش عالی در غنا باید به خاطر پیشرفت اقتصادی این کشور، از طریق سرمایه اجتماعی نوآوری کرده و منابع انسانی را توسعه دهند. اگر روابط اجتماعی به درستی مورد توجه قرار گیرد، نوآوری در سازمان‌ها بیشتر اتفاق می‌افتد. این مطالعه بر روی دو دانشگاه فنی در غنا متمرکز است. فرض این است که نوآوری در سرمایه اجتماعی می‌تواند منابع انسانی کارکنان دانشگاه را توسعه دهد و به آن‌ها اجازه دهد بیشتر به کار خود متعهد شوند و علاقه بیشتری به حفظ آن‌ها داشته باشند. پروژه تحقیقاتی از روش تحقیق کیفی به صورت مصاحبه در جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرده است. مشخص شد که ایجاد نوآوری در توسعه سرمایه اجتماعی از طریق استفاده از سرمایه اجتماعی می‌تواند تعهد و حفظ کارکنان را تضمین کند.

دوفر و همکاران (۲۰۱۹) به بررسی این سؤال پرداختند که آیا سرمایه اجتماعی می‌تواند از نوجوانان در برابر رفتارهای بزهکارانه، نگرش‌های ضد اجتماعی و مشکلات سلامت روان محافظت کند؟ نظریه سرمایه اجتماعی پیشنهاد می‌کند که هنجارها، تعهدات و اطلاعاتی که نوجوانان از روابط اجتماعی خود دریافت می‌کنند، به‌عنوان شکلی از سرمایه عمل می‌کنند که در موقعیت‌های اجتماعی قابل معامله است. پیامدهای این نظریه هنگام در نظر گرفتن رشد در نتایج مثبت واضح است: سرمایه اجتماعی باید رشد بیشتری را فراهم کند. با این حال، هنگام مقایسه پیامدهای مثبت محافظتی بالقوه و منفی ناشی از سرمایه اجتماعی مشخص شد پیامدهای منفی کمتر خودنمایی می‌کند. یک بررسی سیستماتیک از ادبیات سرمایه اجتماعی برای بررسی شواهد برای این اثرات محافظتی انجام شد. نتایج نشان داد که سرمایه اجتماعی عموماً از جوانان در برابر پیامدهای منفی محافظت می‌کند. با این حال، شواهد برای برخی از نتایج، مانند سلامت روان، مختلط است.

۳- ادبیات نظری

۳-۱- تعریف و مفهوم سرمایه اجتماعی

سرمایه اجتماعی برای رشد نوجوانان و جوانان مهم است، منحصرأ در محدوده خانه جای ندارد، بلکه می‌توان آن را در بیرون از خانواده و در جامعه که در برگیرنده روابط اجتماعی پدر و مادرها و در بستگی که به وسیله این ساختار روابط به نمایش در می‌آیند و در ارتباطات پدران و مادران با نهادها یافت (قدم زن جلالی، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر این بعد از سرمایه اجتماعی به روابط عینی و پیوندهای خارج از خانه افراد در درون اجتماع کلی‌تر اشاره دارد که منابعی را جهت کمک به اعضای خانواده ایجاد می‌کند. بعد دیگر سرمایه اجتماعی یعنی اعتماد اجتماعی، تجلیات انتزاعی‌تر سرمایه اجتماعی است یعنی آن چیزی که افراد فکر یا احساس می‌کنند (دی سیلوا^۲، ۲۰۰۵).

بورديو اولین کسی است که به زعم پورتز^۳ (۱۹۹۸) تحلیل منظمی از سرمایه اجتماعی به دست داده است و این مفهوم را چنین تعریف کرده است: «سرمایه اجتماعی حاصل انباشت منافع بالقوه و بالفعلی است که مربوط به مالکیت یک شبکه باداوم از روابط کم و بیش نهادینه شده در بین افرادی است که با عضویت در یک گروه ایجاد می‌شود» (بورديو^۴، ۲۰۱۶).

کلمن سازمان اجتماعی را پدید آورنده سرمایه اجتماعی در نظر می‌گیرد؛ ولی معتقد است که سرمایه اجتماعی با کارکردش تعریف می‌شود، به زعم وی سرمایه اجتماعی شیء واحدی نیست بلکه انواع چیزهای گوناگونی است که دو ویژگی مشترک دارند: همه آن‌ها جنبه‌ای از ساخت اجتماعی هستند و کنش‌های معین افراد را در درون ساختار تسهیل می‌کنند. سرمایه‌های اجتماعی، مانند شکل‌های دیگر سرمایه مولد است و دست‌یابی به هدف‌های معین را که در نبود آن دست یافتنی نخواهد بود امکان‌پذیر می‌سازد (کلمن، ۱۳۹۶). کلمن برخی از روابط اجتماعی را که می‌تواند منابع سرمایه‌ای سودمند ایجاد کند شامل: تعهدات و انتظارات، ظرفیت بالقوه اطلاعات، هنجارها و ایدئولوژی می‌داند. پاتنام در بررسی عناصر سرمایه اجتماعی، مشارکت‌های مدنی را از اشکال ضروری به شمار می‌آورد و معتقد است که هر چه این شبکه‌ها در جامعه‌ای متراکم‌تر باشند احتمال همکاری شهروندان در

1. Akpey-Mensah
2. De Silva
3. Portes
4. Bourdieu

جهت منافع متقابل بیشتر است و باعث می‌گردد که هزینه‌های بالقوه عهدشکنی در هر معامله‌ای افزایش یابد. هنجارهای قوی معامله متقابل را تقویت کند، ارتباط را تسهیل و جریان اطلاعات را در مورد قابل اعتماد بودن افراد بهبود بخشد و شبکه‌های مشارکت مدنی تجسم موفقیت پیشینیان در همکاری است. وی علاوه بر مشارکت‌های مدنی از هنجارهای معامله متقابل^۱ و اعتماد نیز به عنوان عناصر ذهنی و شناختی سرمایه اجتماعی نام برد (پاکدامن و همکاران، ۱۳۹۷).

أفه و فوش^۲ علاوه بر عناصری که در تعریف بورديو، کلمن و پاتنام از سرمایه اجتماعی وجود دارد، در بعد گرایش^۳ به آگاهی و توجه^۴، اشاره نموده و آن را شامل مجموعه افکار، عقاید و حساسیت نسبت به زندگی اجتماعی و سیاسی و توجه به هر چیزی که در وسیع‌ترین معنا به امور عمومی اطلاق می‌شود که مربوط به شکل بالقوه فردی تمایل ضعیف نسبی در دنبال کردن موضوعات مشترک در رسانه‌های الکترونیکی و چاپی بوده و پیش شرط شناختی ضروری و شکل فعال‌تر مسئولیت مدنی است که باعث علاقه مدنی و دل‌نگرانی می‌شود و نقطه مقابل آگاهی و توجه وضعیت شناختی چشم‌پوشی، بی‌تفاوتی و شکل‌گیری نگرش فرصت طلبانه است (أفه و فوش، ۲۰۰۲).

پس در تعریف، سرمایه اجتماعی به عنوان منبعی جهت «کنش اجتماعی» تلقی می‌گردد و این منبع علاوه بر آگاهی و توجه یا دانش نسبت به امور عمومی اجتماعی یا سیاسی است. یعنی آگاهی که موجب علاقه مدنی و دل‌نگرانی است، شامل هنجارهای اعتماد (اعتماد عمومی یا تعمیم یافته و اعتماد نهادی/مدنی) هنجارها و یا رفتارهای معامله متقابل که در درون شبکه‌های اجتماعی عمل می‌کنند و عناصر ساختاری شبکه‌ها و مشارکت‌های رسمی و غیررسمی می‌باشد. نتایج سرمایه اجتماعی در داخل شبکه شامل مجموعه‌ای از کنش‌های جمعی در اشکال و اندازه‌های مختلف است. در اینجا تمایز «هدف» و «واحد تحلیل» در کار پاتنام، کلمن و بورديو به خاطر بررسی انواع مختلف کنش جمعی در مقیاس‌ها و شکل‌های مورد نظر آن‌ها بوده است و در عمل تعریف هر سه آن‌ها از این مفهوم یکسان می‌باشد. حال با توجه به بیان مفهوم سرمایه اجتماعی چارچوب‌های نظری و نظریات مطرح شده در زمینه سرمایه اجتماعی ارائه می‌گردد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳).

همانگونه که ذکر شد سرمایه اجتماعی بطور بسیار وسیعی مورد استفاده پژوهشگران علوم انسانی واقع شده است. با این وجود، این مفهوم دارای ابهاماتی بوده و بنظر می‌رسد محققان گوناگون، تعاریف متفاوت و بعضاً متناقضی از آن داشته باشند. در این راستا، سه سؤال یا مشکل قابل توجه هستند (کامپانت^۵ و همکاران، ۲۰۲۱):

اول اینکه آنگونه که کلمن مطرح کرده است، معلوم نیست که سرمایه اجتماعی یک ویژگی فردی و یا یک ویژگی گروهی باشد. در مثال‌های مربوط به فروشندگان الماس و زندگی در حومه شهر قدس، بنظر می‌رسد، سرمایه اجتماعی یک ویژگی جمعی و مربوط به گروه باشد. یعنی بعضی گروه‌ها و اجتماعات، بخاطر دارا بودن برخی خصوصیات، قادر هستند که نوعی از سرمایه اجتماعی را ایجاد کنند. در همین راستا کلمن مفهوم «بستگی»^۶ را مطرح می‌کند که نشانگر شبکه‌ای شدن و فراگیر بودن روابط می‌باشد، به این صورت اگر دو کودکی که یکدیگر را می‌شناسند و والدین آنها نیز با یکدیگر آشنا هستند، اگر یکی از والدین ناظر به رفتار کودکان نبود، حداقل والد دیگر ناظر باشد. یا اینکه اگر کودکان خطایی انجام دادند، کشف آن توسط یکی از والدین منجر به آگاهی والد دیگر نیز بشود (ریبئی و همکاران، ۱۳۹۶). به همین خاطر، از نظر کلمن، انجمن‌های مدنی، مانند انجمن اولیا و مربیان و مانند آن در ایجاد و ترویج سرمایه اجتماعی بسیار با اهمیت می‌باشند. از طرف دیگر، وقتی کلمن سرمایه اجتماعی را بعنوان توانایی کنشگران در بکارگیری ساختارهای اجتماعی برای رسیدن به منافع شخصی، تعریف می‌کند، بیانگر این است که سرمایه اجتماعی یک ویژگی فردی می‌باشد، یعنی افراد متفاوت با توجه به توانایی‌ها و استعدادهای فردی شان، می‌توانند به میزان‌های گوناگونی از امکانات گروه استفاده کنند (یه^۷ و همکاران، ۲۰۲۰).

در واقع، در بیشتر مطالعاتی که از مفهوم سرمایه اجتماعی استفاده شده است، آنرا بصورت یک مفهوم گروهی بکار برده‌اند. مثلاً پاتنام (۲۰۰۱) به بکارگیری شاخص‌های عضویت و مشارکت در سازمان‌های مدنی، میزان اعتماد افراد نسبت به دیگران و کمک‌های نوع دوستانه به دیگران، میزان سرمایه اجتماعی هر یک از ایالات آمریکا را بدست آورده و سپس بین آن و متغیرهای گوناگونی مانند عملکرد مدارس، میزان تماشای تلویزیون توسط کودکان، میزان جرایم خشونت آمیز، برابری اقتصادی و ... عمیقاً رابطه معنی‌داری بدست آورد. الوانی و شیروانی (۱۳۸۰) در بررسی مشکلات اداری سازمان‌های بخش عمومی، سرمایه اجتماعی را بعنوان یک پدیده سازمانی در نظر گرفته، پیشنهاداتی برای غلبه بر مشکلات کاهش سرمایه اجتماعی ارائه می‌کنند (ازکیا و غفاری، ۱۳۸۳) با بکارگیری اعتماد اجتماعی، انسجام اجتماعی و مشارکت اجتماعی به عنوان سه مؤلفه سرمایه اجتماعی، میزان وجود آنرا در مجموعه‌ای روستاهای شهرستان کاشان مورد مطالعه قرار داده‌اند. تعریف کردن سرمایه اجتماعی بعنوان یک پدیده جمعی، حداقل دو مشکل را بوجود می‌آورد:

۱- اگر سرمایه اجتماعی متعلق به گروه باشد، نمی‌توان منافع را که فرد، خارج از روابط گروهی بدست می‌آورد، تبیین کند، به این معنی که بسیاری از افراد وقتی در یک گروه اجتماعی (مانند دانشگاه، تیم ورزشی و ...) قرار می‌گیرند یک سری روابط آشنایی و اجتماعی به وجود می‌آورند و بعداً در شرایطی دیگر، ممکن است از این روابط برای یافتن شغل یا گرفتن وام و امثال اینها استفاده

1. Norms Of Reciprocity
2. Offe And Fuchs
3. Attitude
4. Attention
5. Campante
6. Closure
7. Ye

کنند. یعنی روابط اجتماعی ایجاد شده در یک زمینه و محیط، در زمینه و محیطی جدای از محیط اولیه، بکار می‌آیند. نشان دهنده این واقعیت است که سرمایه اجتماعی در واقع یک پدیده فردی است (استون و همکاران، ۱۹۹۹، به نقل از دوفر و همکاران، ۲۰۱۹).

۲- جمعی انگاشتن سرمایه اجتماعی، بر این پیش فرض استوار است که همه افراد آن گروه، در بکارگیری سرمایه اجتماعی مساوی هستند. در واقع کلمن (۲۰۱۴) مطرح می‌کند، سرمایه اجتماعی دارای ویژگی‌هایی است که آنرا از سرمایه اقتصادی و انسانی متمایز می‌سازد، که یکی از آنها از جنبه منفعت عمومی سرمایه اجتماعی ناشی می‌شود. مثلاً در انواع ساختارهای اجتماعی، که هنجارهای اجتماعی و ضمانت‌های اجرایی، تحمیلاتی را امکان‌پذیر می‌سازد، در درجه اول به افرادی که تلاش‌های آنها برای بوجود آوردن هنجارها و ضمانت‌های اجرایی لازم است، سود نمی‌رسانند، بلکه به همه افرادی که جزء آن ساختار معین هستند، سود می‌رسانند. چرا که سرمایه متعلق به جمع است، بنابراین برای استفاده همه اعضا به یکسان قابل بهره‌برداری می‌باشد، در صورتیکه این پیش فرض چندان با واقعیت مطابقت ندارد. اگر ما بهداشت عمومی و یا آموزش همگانی را بعنوان سرمایه اجتماعی متعلق به جامعه در نظر بگیریم که برای همه افراد جامعه عرضه شده است، تحقیقات نشان می‌دهد که افراد متعلق به طبقات متفاوت، دسترسی یکسانی به آنها ندارند و حتی در درون طبقات و گروه‌های اجتماعی نیز میزان‌های دسترسی به منافع گروهی متفاوت است.

دو، دیگر ابهام دیگر در مفهوم سرمایه اجتماعی این است که اگر، همچون تحقیقات کلمن سرمایه اجتماعی توسط کارکردهایش تعریف شود، این مفهوم دچار استدلال دوری^۱ یا گردشی شده و ابطال‌ناپذیر می‌گردد، یعنی ما از نتیجه پدیده ای، به خود پدیده پی می‌بریم (ترنر، ۲۰۱۵) وقتی گفته می‌شود که اعضای یک گروه دارای سرمایه اجتماعی هستند به علت آن است که به یکدیگر اعتماد داشته و با یکدیگر همکاری می‌کنند و چون دارای سرمایه اجتماعی هستند، میزان اعتماد متقابل و همیاری آنها بالاست، از نظر مفهومی، علل بوجود آورنده و پی آمدهای منتج شده از سرمایه اجتماعی، از یکدیگر تفکیک نشده‌اند. به گفته پورتز (۱۹۹۸) اگر بگوییم دانشجوی الف دارای سرمایه اجتماعی است یعنی چون توانسته است از شبکه اقوام خود یک وام تحصیلی بدست آورد اگر دانشجوی ب فاقد سرمایه اجتماعی است به سبب آن است که نتوانسته است از شبکه اقوامش وامی بدست آورد. در واقع سعی شده از نتیجه سرمایه اجتماعی به خودش پی برده شود و این یک استدلال دوری می‌باشد. در ارتباط با تعریف سرمایه اجتماعی توسط کارکردهایش، یک پرسش دیگر نیز وجود دارد: کارکرد برای چه کسی؟ اینکه محفلهای مطالعاتی دانشجویان کره‌ای دارای سرمایه اجتماعی بالا هستند، آیا برای نظامی، که آنها بر علیه‌اش مبارزه می‌کنند، نیز کارکرد است؟ یا ضد کارکرد؟ آیا تعهد گروهی و همیاری گروه‌های هنجارشکن، در یک جامعه نیز سرمایه اجتماعی به حساب می‌آیند؟ یک پرسش دیگر در همین راستا، این است که اگر ارتباط نزدیک و انسجام زیاد (سرمایه اجتماعی بالا) یک گروه، باعث «قوم محوری»^۲ و بیرون از دایره نگه داشتن «غیرخودی‌ها» شود، آیا هنوز دارای کارکرد است؟

سوم اینکه مفهوم سرمایه اجتماعی بعضی در معانی متناقض یکدیگر بکار گرفته شده است. پیر بوردیو^۳ معتقد بود که انواع سرمایه‌ها (اقتصادی، انسانی، اجتماعی) قابل تعویض به یکدیگر می‌باشند. او حتی تا این حد پیش رفت که ادعا می‌کند منابعی که شخص از گروه بدست می‌آورد، مبنائی برای انسجام گروهی که این منابع را امکان‌پذیر هستند (پورتز، ۱۹۹۸) یعنی اینکه عمر افراد عامداً و با برنامه ریزی، یک سری از ارتباطات را ایجاد می‌کنند که بتوانند از آنها بهره‌برداری اقتصادی-مادی بکنند، در صورتیکه کلمن (۲۰۱۴) مطرح می‌کند که سرمایه اجتماعی، مانند سرمایه فیزیکی و سرمایه انسانی کاملاً تعویض‌پذیر نیست. اما نسبت به فعالیت‌های بخصوصی تعویض‌پذیر است. شکل معینی از سرمایه اجتماعی که در تسهیل کنش‌های معینی ارزشمند است، ممکن است بر کنش‌های دیگر بی‌فایده یا حتی زیان مند باشد.

برای کلمن و پوتنام، ارتباط نزدیک افراد گروه، شرط لازم برای ایجاد سرمایه اجتماعی محسوب می‌شود. در واقع ویژگی مشخصه الماس فروشان یهودی در نیویورک، همین ارتباطات تنگاتنگ و فراگیر افراد بود، در صورتیکه از نظر ریچارد برت (۱۹۹۲)، سرمایه اجتماعی عبارت است از دوستان، همکاران و تماس‌های عمومی‌تری که فرد از طریق آنها، فرصت‌هایی برای بکارگیری سرمایه‌های ملی و انسانی خود بدست می‌آورد و در این راستا، هر چه شبکه ارتباطی فرد وسیع‌تر و متنوع‌تر باشد، سرمایه اجتماعی او بیشتر است، زیرا ارتباطات نزدیک در خیلی مواقع دست و پاگیر بوده و اطلاعاتی را که فرد در این دنیای پیچیده بدان نیاز دارد، برایش فراهم نمی‌کند.

۳-۲- جوانان، سرمایه اجتماعی و نیروی انسانی

از آنجا که امروزه منابع انسانی با ارزش ترین عامل تولید و منبع اصلی زاینده مزیت رقابتی و ایجادکننده قابلیت‌های کلیدی هر سازمان است و عامل انسانی منبع راهبردی برای سازمانها محسوب شده لذا برنامه ریزی منابع انسانی جزء برنامه ریزی استراتژی است و سنگ زیربنای برنامه ریزی منابع انسانی شناخت مفروضاتی است که تومیما در آن اتخاذ می‌شود و درصورت پیش بینی و قضاو مناسب، اهداف مورد انتظار تحقق می‌یابد (اسماعیلی، ۱۳۸۹). رشد و توسعه نیروی انسانی مهمترین سرمایه جهان امروز

1. Tautogy
2. Ethnocentrism
3. Pierre Bourdieu
4. Richard Burt

قلمداد می‌گردد و کشورهای توسعه یافته به خوبی اهمیت این سرمایه زوال ناپذیر را دریافته‌اند. علاوه مسائلی چون جهانی شدن و رشد برق آسای علوم و تولید اطلاعات جدید، چندین برابر شدن وسعت و عمق دانش بشری، گسترش حیر انگیز فناوری پیشرفته توزیع اطلاعات و روشهای نوین توسعه مشارکت اجتماعی، آموزش و توانمند سازی شهروندان متناسب با شرایط زندگی امروز ضرورت توجه به نسل جوان را تقویت نموده است. رهبر انقلاب اسلامی در دیدار دانش آموزان عضو اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانش آموزی در اردیبهشت سال ۱۳۸۶، نقش عنصر جوان را در حرکت ملت به سوی پیشرفت و سعادت مادی و معنوی، تعیین کننده خواندند و تأکید کردند: همه سعی و تلاش دشمنان این است که با گرفتن ایمان و اعتماد به نفس جوانان، این نیروی مؤمن، با نشاط، با شوق، مبتکر و پرتحرک را به عنصری غیرزنده و بی‌تأثیر تبدیل کنند اما با همه این تلاشها و برخی ریزشها، رویشهای فراوانی در سالهای اخیر به وجود آمده و جامعه جوان کشور جامعه‌ای خوب، فعال، مؤمن و زنده است. از جمله مهمترین اقدامات در راه کشف قابلیت‌های جوانان در جامعه امروز ایران، ایجاد امکانات عملی و تسهیل شرایط و زمینه‌های مشارکت آنان در همه ابعاد می‌باشد و لذا در این خصوص است که رهبر انقلاب می‌فرماید: « واقعا باید قدر جوانان مؤمن و انقلابی را همه بدانند، همه؛ این جوانان مؤمن و انقلابی‌اند که روز خطر سینه سپر می‌کنند، افرادی که نسبت به این جوانها با چشم بدبینی نگاه میکنند یا مردم را بدبین میکنند، خدمت نمیکنند به کشور؛ به استقلال کشور، به پیشرفت کشور، به انقلاب اسلامی خدمت نمی‌کنند. این جوانها را باید حفظ کرد، باید از اینها قدردانی کرد، امروز هم بحمدالله کم نیستند و زیادند. [نباید] با عناوین گوناگونی بخواهیم این جوان‌های مؤمن را طرد کنیم و منزوی کنیم؛ که البته منزوی هم نمی‌شوند؛ آن جوان‌های پرانگیزه، با این حرفها منزوی نمی‌شوند این‌ها؛ لکن خب، ما باید قدر اینها را بدانیم» (مؤمن بیانات در دیدار اعضای مجلس خبرگان رهبری، ۱۳۹۲/۱۲/۱۵).

برنامه ریزی و تدارک مناسب برای تربیت این نسل متناسب با افق چشم انداز، یکی از جدی ترین و اولویت دارترین موضوعات است. حضر آیت الله خامنه ای با اشاره به حضور دانشمندان جوان و پرانگیزه و بانشاط کشور در مراکز علمی پیشرفته همچون فناوری های نانو و هسته‌ای و همچنین مراکز صنایع دفاعی تأکید کردند: باید به جوانها اعتماد کرد، زیرا جوان و انگیزه و نشاط او تمام نشدنی است. جوانان سرمایه اجتماعی کشور هستند ملت ما دارای نسل جوان پرانگیزه و پرتلاش است. این حضور نسل جوان، در همه ی میدانها خودش را دارد نشان می‌دهد (بیانات در اجتماع بزرگ مردم بجنورد، ۱۳۹۱/۰۷/۱۹). سرمایه اجتماعی عبارت است از ارتباطات و شبکه‌های اجتماعی که می‌توانند حس همکاری و اطمینان را در میان افرادی جامعه پدید آورند. سرمایه اجتماعی عبارت است از تأثیر اقتصادی حاصل از تسهیلاتی که شبکه‌های اعتماد و عوامل فرهنگی در هر نظام اجتماعی به وجود می‌آورند. شبکه‌های اعتماد، علاوه بر کاهش هزینه‌های مدیریتی، سبب می‌شود زمان و سرمایه بیشتری به فعالیت های اصلی اختصاص یابد و علاوه بر آن دانش اعضای گروه‌ها به یکدیگر منتقل شود و این امر نیز می‌تواند در کاهش هزینه‌های مدیریتی و توسعه اجتماعی و سازمانی بسیار مؤثر باشد. سرمایه اجتماعی از مفاهیم نوینی است که امروزه در بررسی‌های اقتصادی و اجتماعی جوان مدرن مطرح شده است. طرح این مفهوم در بسیاری از مباحث اقتصادی، نشان دهنده اهمیت تأثیر ساختارها و روابط اجتماعی بر متغیرهای اقتصادی است. سرمایه اجتماعی را می‌توان حاصل پدیده‌های ذیل در هر نظام اجتماعی دانست: اعتماد متقابل، تعامل اجتماعی متقابل، گروه‌های اجتماعی، احساس هویت جمعی و گروهی، احساس وجود تصویری مشترک از آینده و کار گروهی (فیروز آبادی، ۱۳۸۴). رشیدی و فرهادی معتقدند که هر یک از صنایع برای ایجاد، تکمیل و توسعه سریع نیازمند سه عنصر اساسی هستند: (۱) نیروی انسانی (۲) تجهیزات و دستگاهها (۳) کالا و مواد؛ از میان عوامل فوق [نیروی انسانی] مهمترین سرمایه صنعت است که نحوه بکارگیری آن برای حصول حداکثر کارآئی و بهره وری از پیچیده ترین مشکلات موجود می‌باشد (رشیدی و فرهادی، ۱۳۷۵).

۳-۳- سرمایه اجتماعی در نوجوانان

سرمایه ی اجتماعی به عنوان منابع ابزاری و اخلاقی تعریف شده که افراد می‌توانند از طریق شبکه های اجتماعی خود به آن دسترسی داشته باشند (نواک و کاواشی، ۲۰۱۵). در حقیقت این مفهوم از آمادگی روانی افراد یک جامعه برای صرف نظر کردن از منافع شخصی و درگیر شدن در عمل جمعی پدید می‌آید (گنجی و ستوده، ۱۳۹۰). به تعبیر پاورتر (۱۹۹۸) سرمایه اجتماعی در درون ساختار روابط افراد یافت می‌شود. برای برخورداری از سرمایه اجتماعی فرد باید با دیگران رابطه داشته باشد. سرمایه اجتماعی مجموع منابع حقیقی و مجازی در دسترس یک فرد یا گروه است که این افراد به واسطه برخورداری از شبکه ای با دوام از روابط، فهم و درکی متقابل و کم و بیش نهادینه شده، آن را به دست آورده‌اند. بوردیو (۱۹۸۹) بر این باور است که میزان سرمایه اجتماعی که یک فرد از آن برخوردار است، بسته به اندازه شبکه ارتباطات وی می‌تواند به طور مؤثری تغییر یابد. ادبیات پژوهشی درباره سرمایه‌ی اجتماعی بر دو بعد اصلی تمرکز دارد: پیوند و پل زدن (کتر و آلن، ۲۰۱۲). مفهوم پیوند به منابعی گفته می‌شود که در روابط عمیق مثل روابط ما با بستگان و دوستان نزدیک که از نظر پیشینه و هویت شباهت بیشتری به ما دارند، ریشه دارد. در مقابل پل زدن به منابع در دسترس گفته می‌شود که به روابط سطحی‌تر مثل روابط ما با آشنایان و همچنین شبکه‌های رسمی اشاره دارد (ناو، دیاس دکاروالهو، سراه توریس و فراگا، ۲۰۱۶). اجتماعی شدن در روابط پیچیده نهادهایی همچون خانواده، مدرسه و رسانه‌ها صورت می‌گیرد. این نهادها به عنوان مسیر نخستین همواره برای نوجوان باقی می‌ماند (اعزازی، ۱۳۷۶).

1. Catts & Allan

2. Neves, Dias de Carvalho, Serra, Torres, & Fraga

سرمایه اجتماعی در درون خانواده، پیوند مفید والدین و فرزندان در جهت ارتقاء اجتماعی شدن و بهزیستی روان شناختی فرزندان است که مستلزم زمان، توجه و بازبینی فعالیت نوجوانان توسط والدین می‌باشد. پدر و مادر می‌توانند با فراهم آوردن محیطی امن شرایط رشد روانی بهنجار فرزندان را فراهم سازند (مفردنژاد، ۱۳۹۲) و با ایجاد روابط قابل اعتماد، امکان همانند سازی با دنیای اجتماعی را میسر سازند (افشاریان و کدیور، ۱۳۹۵). مفهوم سرمایه اجتماعی در خانواده به مقوله‌هایی همچون ادراک اعضای خانواده از حمایت، رفت و آمدهای خانوادگی، عضویت نوجوان و والدینش در نهادها و انجمن‌ها، همکاری، اعتماد و ارزش‌ها در درون خانواده اشاره دارد و کنشهای متقابل اعضای خانواده با مردم را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کیب و اسناید، ۲۰۰۵) اگر محیط مدرسه و خانه از نظر سرمایه اجتماعی از غنای کافی برخوردار نباشد، نمی‌تواند دانش و مهارت‌های کافی را به نوجوان برای دست‌یابی به موفقیت، ارائه دهد (دوفار، بارسل، هافمن و برادت، ۲۰۱۶). طبق پژوهش بی (۲۰۱۹) سطوح بالاتر سرمایه اجتماعی در نوجوانان به نمرات بالاتری در بهزیستی روان شناختی آنها می‌انجامد. هنگامی که نوجوانان مدت زمان زیادی را در مدرسه می‌گذرانند، همسالان به طور فزاینده‌ای با اهمیت می‌شوند. در این سن حضور همسالان، در نحوه و فرایند ارزش‌گذاری بآنها برای نوجوان بسیار اثرگذار است (اقایی ایبانه و کلاتری، ۱۳۹۵). در سال‌های اولیه نوجوانی، نوجوانان افرادی را به عنوان به دوست برمی‌گزینند که تا حدودی به آنها شباهت داشته باشد. ولی به تدریج این ملاکها تغییر می‌کنند. دوستی‌ها در مقایسه با سایر کنش‌های متقابل همسالان صمیمانه و صادقانه تر است و در یافتن حس هویت به نوجوان کمک می‌کند. چگونگی روابط دوستی در میان دختران و پسران نوجوان متفاوت است. غالباً دختران به صورت گروه‌های دو یا سه نفری و پسران در گروه‌های وسیع‌تری دوست می‌شوند. در این دوره دوستی‌های نزدیک عموماً پایدار می‌ماند، اگرچه تعداد اندکی از نوجوانان در ارتباط نزدیک با دوست صمیمیشان تجدید نظر می‌کنند (وندوزلر، میوس، کوت و برنج، ۲۰۱۶). دوستی‌های دختران نوجوان بین ۱۴ تا ۱۶ سالگی تحکیم می‌شود و در بسیاری موارد از لحاظ عاطفی ماهیتی بسیار عمیق می‌یابد، این دوستی‌ها بیشتر حول محور مباحث درسی شکل گرفته و میزان اطلاعات درسی بیشتری در آن رد و بدل می‌شود (ریگل-کرامی، ۲۰۱۰) تعاملات دوستان نزدیک ماهیتی خودافشاگرانه دارد و اظهارات حمایت‌کننده را شامل می‌شود (پاکدامن و همکاران، ۱۳۹۷) غالباً میان دختران نوجوان وابستگی‌های شدید، احساس مالکیت و حتی حس حسادت اوج می‌گیرد و با کوچک‌ترین علامتی حاکی از عدم وفاداری نسبت به یکدیگر به خشم می‌آیند. دختران در سنین ۱۷ تا ۱۸ سالگی دوستی‌های کم‌تنش‌تری را تجربه می‌کنند و به تدریج از یکدیگر مستقل می‌شوند و نسبت به وجود تفاوت‌های میان یکدیگر درک بهتری پیدا می‌کنند.

۴- بحث

۴-۱- کاهش سرمایه اجتماعی مقدمه بسیاری از بحران‌های اجتماعی

در ادامه این میزگرد فهیمه نظری با بیان این مطلب که سرمایه اجتماعی از بحث‌های ضروری در جامعه کنونی است، افزود: اگر با رویکرد اجتماعی به این مسأله نگاه کنیم، بسیاری از مسایل و بحران‌های اجتماعی ناشی از فقدان اعتماد اجتماعی است که از مهم‌ترین مولفه‌های سرمایه اجتماعی محسوب می‌شود. به گفته این پژوهشگر و مدرس دانشگاه با بررسی آسیب‌های اجتماعی به این نتیجه می‌رسیم که این آسیب‌ها نقطه مقابل سرمایه اجتماعی هستند و با رشد صعودی آسیب‌های اجتماعی در واقع سرمایه اجتماعی کاهش یافته و دچار فرسایش می‌شود (نبازی و همکاران، ۱۳۹۶).

۴-۲- عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سرمایه اجتماعی

در بررسی پیشینه مطالعات سرمایه اجتماعی ضعف عمده در کمبود مطالعه نظری و تجربی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سرمایه اجتماعی است. راه ورود به بررسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سرمایه اجتماعی در بررسی این مفهوم در سطح فردی و نه اجتماعی می‌باشد. سرمایه اجتماعی شامل هنجارها، شبکه‌ها و انواع ارتباطات اجتماعی می‌باشد و بهترین منبع افزایش رفاه و بهبود اقتصادی در یک اجتماع، استفاده از منابع اجتماعی است که شامل هنجارها و شبکه‌ها می‌گردد (گلیزر، ۲۰۰۱).

الف- تحرک و جابجایی محل اقامت: گلیزر، لایسون و ساکردوت^۱ (۲۰۰۰)؛ به نقل از گلیزر، (۲۰۰۱) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین تحرک و جابجایی محل اقامت و عضویت سازمانی رابطه منفی وجود دارد. افرادی که محل اقامت خود را عوض می‌کنند، سرمایه اجتماعی خود را از دست می‌دهند و کمتر علاقه مند به سرمایه‌گذاری بر روی آن هستند. از طرف دیگر طول اقامت در یک جامعه تا حد زیادی بر سرمایه اجتماعی تأثیرگذار است (گلیزر و دیپاسکوال^۲، ۱۹۹۹؛ به نقل از گلیزر، ۲۰۰۱).

ب- متغیر سن: از طرفی دیگر گلیزر در تحقیقات خود (۲۰۰۰) نشان داده است متغیر سن، نقش مهمی در سرمایه اجتماعی دارد و متحنی ارتباط بین سن و سرمایه اجتماعی به صورت U وارونه می‌باشد و در ابتدا بر روی شکل دهی سرمایه اجتماعی با افزایش سن سرمایه‌گذاری می‌کنند و سپس با افزایش سن از یک اندازه، این سرمایه‌گذاری بر روی سرمایه اجتماعی کاهش می‌یابد (ریببی و همکاران، ۱۳۹۶).

1. Riegle-Crumb
2. Glaeser
3. Libson & Sacerdote
4. Dipasquale

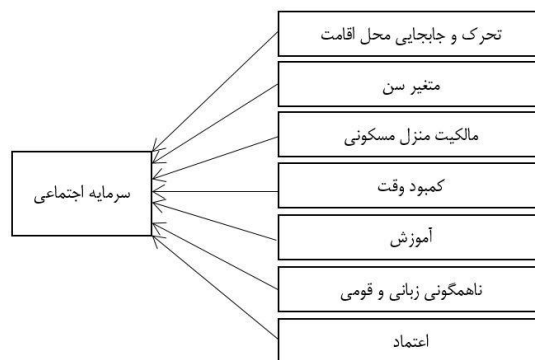
ج- مالکیت منزل مسکونی: افراد در مشاغلی که بیشتر ارتباط اجتماعی با مردم دارند، بر روابط اجتماعی خود بیشتر سرمایه‌گذاری می‌کنند. مالکیت منزل مسکونی، نیز بر انواع سرمایه اجتماعی تأثیر مثبت داشته به گونه‌ای که عضویت سازمانی و شناخت، مشارکت و آگاهی سیاسی از اجتماع محلی در میان کسانی که مالک منزل مسکونی خود بودند بسیار بیشتر بود. مالکیت منزل مسکونی با کنترل متغیرهای سن، وضع تأهل، تعداد کودکان، آموزش و... همواره ارتباط خود را با سرمایه اجتماعی حفظ نموده است.

د- کمبود وقت: کمبود وقت باعث کاهش سرمایه‌گذاری بر روی سرمایه اجتماعی می‌گردد. گلایزر به فرضیه پاتنام (۲۰۰۰) اشاره می‌کند که تماشای تلویزیون باعث کاهش سرمایه اجتماعی می‌گردد. یعنی بین ساعات تماشای تلویزیون و متغیرهای سرمایه اجتماعی رابطه منفی وجود دارد.

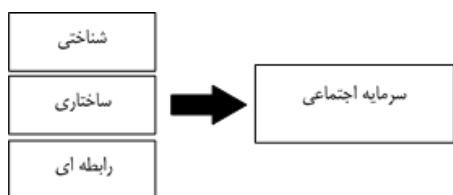
ه- آموزش: سرمایه اجتماعی قوی‌ترین همبستگی را با آموزش دارد که همراه با افزایش سال‌های تحصیلی افراد بیشتر نیز می‌شود. همچنین بین ارتباط اجتماعی و آموزش قوی‌ترین نوع رابطه می‌باشد و مهمترین واقعیت در مورد شکل‌گیری سرمایه اجتماعی به حساب می‌آید.

ز- ناهمگونی زبانی و قومی: ناهمگونی زبانی و قومی، از عوامل دیگر تأثیرگذار بر سرمایه اجتماعی می‌باشد. مطالعات گلایزر (۲۰۰۱) نشان داده است که ایالات شمال غربی آمریکا که دارای همگونی قومی بیشتری هستند از سطح سرمایه اجتماعی بالاتری نیز برخوردار هستند.

ح- اعتماد: اعتماد، موضوعی بین فردی و عمومی بوده است، خانواده‌هایی که در سطح پایین قرار داشتند و والدین آنها تجربه طلاق داشتند از اعتماد کمتری برخوردارند. تجربیات طول دوره زندگی نیز تأثیر مستقیمی بر بی‌اعتمادی افراد دارد مانند: قربانی یک جنایت بودن (فراو، ۱۹۹۵؛ به نقل از کامپانت و همکاران، ۲۰۲۱) و طلاق گرفتن عضو گروه اقلیت بودن احتمال این که فرد قربانی یک پیش‌داوری و یا تبعیض باشد را افزایش می‌دهد و ممکن است باعث مخفی کردن هویت فرد گردد (مولن، ۱۹۹۱؛ کامپانت و همکاران، ۲۰۲۱) و از طرف دیگر آموزش با ایجاد فرهنگ جهانی و کاهش بدگمانی و افزایش تساهل در بین افراد متفاوت در ارتباط است (مک کلاوزکی، ۱۹۶۷؛ به نقل از کامپانت و همکاران، ۲۰۲۱) تجربیات جمعی بر سطوح اعتماد تأثیرگذار است. برای مثال در آمریکا دو طبقه بزرگ که متعلق به دو نسل متفاوت بزرگ بودند در زمینه سطح اعتماد به چشم می‌خورد. بی‌اعتمادی در بین نسل‌های جوان به چشم می‌خورد و تجربیات جنگ جهانی و یا رکود بزرگ در این تفاوت‌های نسلی به چشم می‌خورد (نیازی و همکاران، ۱۳۹۶)



شکل ۱: مدل مفهومی سرمایه اجتماعی (گلایزر، ۲۰۰۱).



شکل شماره ۲: مدل سرمایه اجتماعی (ناهاییت و گوشال،

۱۹۹۸)

از دیگر فرضیات برم و ران تأثیر نابرابری درآمد و بیکاری بر روی کاهش اعتماد بود و فشارهای اقتصادی ناشی از کمیابی و فشار زندگی باعث می‌شود که فرد در تمایلات خود بیشتر دیگران را به عنوان رقیب ببیند تا هم‌نوع و مانند خود و توزیع نامناسب پاداش‌ها توسط اجتماع باعث افزایش بی‌اعتمادی در بین مردم می‌گردد. تأثیر دو نوع رسانه بر اعتماد بین فردی نیز به این صورت بود که تلویزیون رابطه معنی‌داری نداشت و خواندن روزنامه از طریق آگاهی دادن به مردم پیرامون اجتماع خود باعث تأثیر افزایش اعتماد گردیده است. موقعیت‌های عمومی افراد مانند اختلافات نسبی در رضایت از زندگی، وجود اتفاقات مثبت یا منفی (دزدی منزل، جیب‌بری و...) در طول زندگی در میزان اعتماد فرد به دیگران تأثیرگذار است (کلوند و همکاران، ۲۰۱۲).

مدل سرمایه اجتماعی در پژوهش حاضر برگرفته از مدل نهاییت و گوشال (۱۹۹۸) می‌باشد که ابعاد آن در ذیل شرح داده شده‌اند.

1. Feraro
2. Mullen
3. McClosky
4. Cleveland

الف- سرمایه شناختی: این بعد که محور آن، شناخت (یعنی فعالیت‌های ذهنی، عقلی و اندیشه‌ای) است، با استفاده از زبان مشترک، بینش مشترکی از اهداف و ارزش‌ها را برای اعضای شبکه فراهم می‌کند و مقدمه فعالیت بهینه آنان در نظام اجتماعی را فراهم می‌نماید و شامل: زبان، علائم مشترک و روایت‌های مشترک است. به طور کلی می‌توان گفت که سرمایه شناختی یک ظرفیت، جوهر اجتماعی یا هنجاری غیر رسمی است که همکاری میان افراد و نهادهای یک جامعه را از طریق شناخت درست و اصولی ارتقاء می‌بخشد. در این نوع از سرمایه اجتماعی، فرد می‌تواند با شناخت و درک درستی که از محیط پیرامونی خویش دارد، ارتباط و تعامل سازنده‌ای را پایه‌ریزی نماید. قطعاً شخصی که نتواند زبان، علائم مشترک و روایت‌های مشترک را در محیط خویش درک کند، نمی‌تواند به ایجاد پیوند اجتماعی امیدوار باشد (ناهاییت و گوشال، ۱۹۹۸).

ب- سرمایه ساختاری: سرمایه ساختاری به سه دسته زیر تقسیم می‌شود:

- پیوندهای موجود در شبکه، شامل: وسعت و شدت ارتباطات موجود در شبکه اجتماعی.
- شکل و ترکیب شبکه، شامل: سلسله مراتب شبکه، میزان ارتباط‌پذیری و تراکم شبکه اجتماعی.
- تناسب سازمانی، مثلاً: تا چه اندازه شبکه ایجاد شده برای یک هدف خاص، ممکن است برای اهداف دیگر نیز استفاده شود.

سرمایه ساختاری باعث ایجاد پیوندهای شبکه‌ای محکم و جدانشدنی در بین افراد می‌شود و نیز سطح ارتباط‌پذیری را در نزد افراد بالا می‌برد. سرمایه ساختاری به صورت زیربنایی عمل نموده و سبب می‌شود که فرد در ارتباطات اجتماعی خویش موفق عمل نماید. زیرا شبکه اجتماعی، برای دستیابی به اهداف خود، علاوه بر افراد آگاه و با تجربه و امکانات و ابزار مادی، به عوامل مانند: اعتماد، تعهد و مسئولیت‌پذیری و ... هم نیاز دارد که این عوامل، همان سرمایه‌های ساختاری هستند که می‌بایست به صورت زیربنایی شکل گیرند (ناهاییت و گوشال، ۱۹۹۸).

ج- سرمایه ارتباطی: سرمایه ارتباطی، شامل مؤلفه‌هایی چون: اعتماد، هنجارها، تعهدات، روابط متقابل و تعیین هویت مشترک است. اعتماد اجتماعی در حقیقت شامل اعتماد به افرادی مانند: همسایه، همکار، فروشنده یک فروشگاه، پلیس و خلاصه همه کسانی است که در زندگی روزمره با آنها در ارتباط هستیم. در سرمایه ارتباطی اعتماد به وجود آمده می‌تواند هنجارهای اجتماعی را هموارتر نماید و نیز روابط متقابل به درستی شکل گرفته تا اینکه فرد با محیط پیرامونی خویش به سطحی از هویت مشترک دست پیدا نماید. سرمایه ارتباطی زمینه ساز ایجاد تعاملات اجتماعی و داد و ستدهای اجتماعی می‌شود. زیرا هر شبکه اجتماعی با ارتباطی اجتماعی آغاز می‌گردد. بنابراین سرمایه ارتباطی نوع بسیار مهمی از سرمایه اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (ناهاییت و گوشال، ۱۹۹۸).

۴- نتیجه گیری

امروزه، سرمایه اجتماعی نقشی بسیار مهم‌تر از سرمایه فیزیکی و انسانی در جوامع ایفا می‌کند. در غیاب سرمایه اجتماعی سایر سرمایه‌ها اثربخشی خود را از دست می‌دهند و بدون آن، پیمودن راه‌های توسعه و تکامل فرهنگی و اقتصادی ناهموار و دشوار می‌شود. از جمله اثرات بی‌توجهی به مفهوم سرمایه اجتماعی که در دهه‌های گذشته به وضوح در برخی کشورهای جهان دیده شده است عبارتند از: فروپاشی نهاد خانواده و ناپایدار شدن روابط اجتماعی، کاهش میزان همبستگی اجتماعی، از رونق افتادن فعالیت‌های اقتصادی، گسترش ناهنجاری‌های رفتاری در میان جوانان و نوجوانان و ناامنی در مؤسسه‌های آموزشی، از میان رفتن اعتماد اجتماعی و انسجام اجتماعی در بین افراد جامعه، باعث ایجاد اختلال و بی‌نظمی عمومی در جامعه و در نتیجه کاهش سطح کیفیت زندگی افراد و اقشار جامعه خواهد شد. بنابراین برای بالا بردن سطح کیفیت زندگی و رفاه اجتماعی افراد جامعه، توجه جدی به این موضوع امری لازم و اجتناب‌ناپذیر است و توجه بیشتر مسؤولان و مقامات و دست اندرکاران این امر را می‌طلبد.

حال با توجه به اهمیت سرمایه اجتماعی در آینده هر کشور و همین‌طور اهمیت جمعیت جوان و نوجوان که یکی از اصلی‌ترین مولفه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جوامع به شمار می‌رود و نقش حیاتی و موثری را در رشد و پیشرفت یک کشور ایفا می‌کند. جمعیت یک کشور، گروه‌های سنی مختلف از کودکان تا کهن سالان را شامل می‌شود که جوانان و نوجوانان به علت ویژگی (فعال و مولد بودن) مهمترین این گروه‌ها محسوب می‌شوند. جوانان و نوجوانان جزو سرمایه‌های بنیادی و ارزشمند هر جامعه هستند که به عنوان هدف و عامل برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مورد توجه قرار می‌گیرند. با توجه به اینکه بیشترین درصد نیروی انسانی جوامع در حال توسعه را جوانان و نوجوانان تشکیل می‌دهند بنابراین در مطالعه‌ها و پژوهش‌ها که می‌تواند کمک رسان و راهنمایی برای برنامه‌ریزی‌های توسعه کشور، توجه به این قشر خاص باشد یک ضرورت مهم تلقی می‌شود.

یکی از عوامل مرتبط و افزایش دهنده سرمایه اجتماعی کیفیت زندگی و کیفیت کار می‌باشد کیفیت زندگی کاری می‌تواند عاملی باشد جهت ارتقای سرمایه اجتماعی که شامل فعالیت‌های اجتماعی و سازمانی (شامل: شرکت در همایش‌ها و کلاس‌های آموزشی، فعالیت‌های ورزشی و تفریحی با دوستان و همکاران، علاقه‌مندی به تشکیل جلسات و گروه‌های تفریحی)، روابط با معلمان و اساتید و مدیریت (داشتن ارتباطات قوی و موثر با معلمان و اساتید و مدیریت، داشتن احساس آرامش و امنیت در جامعه، داشتن اعتماد به معلمان و اساتید و مدیریت، مشورت گرفتن از دوستان، معلمان و اساتید)، روابط با همکاران (تصمیم‌گیری به

همراه همکاران و همردیفان خویش در سازمان، کمک نمودن به همکاران خویش از جهات مختلف) و اعتماد اجتماعی (احساس آسایش نمودن در سازمان، اطمینان به آینده سازمان، داشتن امنیت شغلی، اعتماد به ساختار و اهداف سازمانی) می باشد. طبق نظریات پانته‌آم، کلمن و فوکویاما از جمله عوامل موثر بر شکل‌گیری و افزایش سرمایه اجتماعی گروه‌های نخستین می‌باشند گروه‌های نخستین مانند خانواده، اقوام و خویشاوندان، دوستان، همسایگان و اهالی محل می‌باشند نظرات کلمن درباره اعتماد و احساس تعهد به عنوان مهم‌ترین عناصر اصلی سازنده سرمایه اجتماعی می‌باشد نظرات پانته‌آم درباره احساس علاقه و تعلق اجتماعی و نظر عقاید خود یا ما مبنی بر اینکه اعتماد، احساس تعهد و احساس تعلق از هنجارهای غیر رسمی جامعه بوده و از عناصر اصلی سازنده و افزایش دهنده سرمایه اجتماعی به شمار می‌آیند سبب می‌شوند تا در مجموع اعتماد به دیگران مورد اعتماد قرار گرفتن و احساس تعهد و احساس تعلق به عنوان ابعاد چهارگانه متغیر وابسته به سرمایه اجتماعی در سطح ملی و استانی در سازمانها و نهادها و همینطور جامعه بالا رود.

یکی از راه‌های افزایش سرمایه اجتماعی میزان سطح دینداری است برخی از تحقیقات که حکایتگر رابطه مستقیم این دو متغیر است، نظیر مطالعه گرایی نشان داد در کشورهایی که سطح دینداری پایین است، سطح سرمایه اجتماعی و به ویژه مشارکت اجتماعی و اعتماد اجتماعی نیز در سطح پایینی قرار دارد. از سوی دیگر برخی از تحقیقات انجام شده، منکر وجود رابطه دینداری و سرمایه اجتماعی هستند. نتیجه تحقیق کاندلند، ۲۰۰۰ نشان داده که ادیان همیشه نمی‌توانند موجب ایجاد سرمایه اجتماعی شوند و پانته‌آم در تحقیق خود در جنوب ایتالیا به این نتیجه رسیده که مسیحیت کلیسای کاتولیک بنیان ضعیفی برای سرمایه اجتماعی است. حتی یافته‌های او نشان می‌دهد که حضور در کلیسا رابطه معکوسی با شرکت در شکل‌های مدنی دارد (افشانی، ۱۳۹۱).

در کل به طور موردی می‌توان عوامل افزایش دهنده سرمایه اجتماعی را اینگونه معرفی کرد:

- ۱- اقدام برای سهل نمودن رفتارهای اجتماعی و رفع تمامی موانع سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در جهت هر نوع کنشگری اجتماعی زاینده و مثبت.
- ۲- تقویت «جامعه مدنی» فعال و سازنده تا نیروهای اجتماعی به ویژه گروه‌های سنی نوجوان و جوان بتوانند در قالب جامعه مدنی به کنشگری پرداخته و زمینه‌های لازم برای تقویت همبستگی و انسجام اجتماعی را فراهم سازند.
- ۳- حمایت نهادهای مدنی و رفاهی از افراد و گروه‌های ناتوان جامعه تا از این طریق «اعتماد متقابل» در سطوح خرد و کلان جامعه ارتقاء یابد.
- ۴- تقویت پیوندها و تعاملات اجتماعی در سطوح خرد و کلان اعم از روابط فردی و نهادی از آن رو که در حال حاضر شاهد نوعی گسست و یا تضعیف در این تعاملات هستیم که مانع بزرگی برای حفظ و تقویت سرمایه اجتماعی محسوب می‌شود.
- ۵- مردم داری حکومت و رعایت عدالت و مساوات میان مردم که عامل بزرگی در اعتماد جوانان به حکومت و به دنبال آن بالا رفتن اعتماد اجتماعی در آنهاست.
- ۶- ترویج و تشویق کار گروهی و افزایش مشارکت میان مردم در دست‌یابی به هدفها
- ۷- فرهنگ سازی در رابطه با امور اجتماعی، همانگونه که در دین نیز برای اعمال اجتماعی مانند نماز جماعت و... ارزش و اهمیت و ثواب غیر قابل شمار بیان کرده اند.
- ۸- جلوگیری از تفرقه و بوجود آمدن گروه‌ها و جناح‌های مختلف که مانع اتحاد و همدلی و هم‌زبانی می‌گردد.
- ۹- سعی در زنده نگهداشتن تعالیم دینی و به روز کردن آنها، تعالیمی مانند انفاق و مددکاری و همیاری و ...
- ۱۰- جلوگیری از بروز هرگونه ناامیدی، دلزدگی، از خود بیگانگی و بی‌تفاوتی اجتماعی که زمینه‌های تضعیف «اعتماد اجتماعی» را فراهم می‌کند.

منابع

۱. ازکیا، مصطفی؛ غفاری، غلامرضا (۱۳۸۳). توسعه روستایی با تأکید بر جامعه روستایی ایران، تهران: نشر نی.
۲. افشاریان، ن و کدیور، پ (۱۳۹۵). نقش دل‌بستگی به والدین و همسالان و از خود بیگانگی روانی در پیش بینی رفتار خرابکارانه‌ی نوجوانان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱(۱۲)، ۶۱-۷۸.
۳. پاکدامن، شهلا؛ مرتضوی نصیری، فرشته سادات؛ عرب محبی شهبابی، عطیه؛ ساداتیان، سید محمد (۱۳۹۷). مقایسه میزان سرمایه‌ی اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان شهر تهران: نقش جنس. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۸(۳۰)، ۳۰۸.
۴. پیران، محمد؛ آقاجانی، طهمورت؛ شوقی، بهزاد؛ رضازاده، آرش؛ دهقان نجم آبادی، عامر (۱۳۹۱). بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر خلاقیت کارکنان در صنایع ریخته‌گری ایران (مورد مطالعه: کارکنان شاغل در شهر صنعتی کاوه). نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱(۲)، ۱۸۲-۱۶۳.
۵. خرمشاد و محمدباقر، علیپوری رضا (۱۳۹۴). راهبردهای فعال سازی جوانان در؛ راستای ارتقای اقتدار ملی ج.ا. ایران. فصلنامه راهبرد دفاعی، ۱۳(۲۹) ۲۱۸-۱۷۹.
۶. ربیعی، علی؛ زهرا ذاکری نصرآبادی و نسرين قلانی (۱۳۹۶). تأثیر سرمایه اجتماعی بر هویت اجتماعی و ملی جوانان مهاجر در شهرهای جدید مهاجرپذیر. مطالعات فرهنگ ارتباطات، ۱(۱)، ۳۷-۶۶.

۷. رشیدی، محمد مهدی؛ فرهادی، سید محمد اصیلی، و غلامرضا (۱۳۷۵). نقش نیروی انسانی در توسعه تحقیقات صنعتی. مجموعه مقالات سمینار تحقیق و توسعه در واحدهای صنعتی: ۶-۷ آذر ماه.
۸. زنگوئی، جواد (۱۳۹۲). نقش آژانس امنیت ملی آمریکا در فضای مجازی و تأثیر آن بر فرهنگ بومی اسلامی ایران. مجموعه مقالات هشتمین کنگره پیشگامان پیشرفت.
۹. صائبی م؛ (۱۳۸۲). توسعه منابع انسانی با رویکرد راهبردی. مجله مطالعات مدیریت، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. شماره ۳۸(۱)، ۱۳۵-۱۴۸.
۱۰. عباسی دره بیدی، احمد؛ عباسی دره بیدی، اکبر (۱۳۹۴). افزایش سرمایه اجتماعی و انسجام ملی، ضرورت‌ها و راهکارها. کنگره پیشگامان پیشرفت
۱۱. غریبی، حسن (۱۳۸۹). پیش‌بینی سرمایه اجتماعی براساس متغیرهای زمینه‌ای. فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۲(۲)، ۱۳۸.
۱۲. فیروزآبادی، سیداحمد (۱۳۸۴). بررسی سرمایه اجتماعی و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری آن در شهر تهران. پایان نامه دکترا، دانشکده علوم اجتماعی تهران.
۱۳. قدم زن جلالی، اصغر (۱۳۹۰). سرمایه اجتماعی و نقش آن در توسعه مدیریت دانش و سازمان‌های دانش محور، ماهنامه مهندسی مدیریت، ۴۳(۱)، ۳۶-۳۰.
۱۴. کاووسی، اسماعیل (۱۳۸۹). نقش برنامه ریزی استراتژیک در توسعه منابع انسانی. خط مشی گذاری عمومی در مدیریت (رسالت مدیریت دولتی)، ۲(۱)، ۱۴۷-۱۸۰.
۱۵. کلین، جیمز (۱۳۹۷). بنیادهای نظریه اجتماعی. منوچهر صبوری، تهران، نی.
۱۶. گنجی، محمد، و ستوده، مینا، (۱۳۹۰). رابطه ی گونه های دین داری و سرمایه ی اجتماعی (رویکردی نظری و تجربی در بین مردم شهرستان کاشان). جامعه شناسی کاربردی دانشگاه اصفهان، ۲۲(۲)، ۹۵-۱۲۰.
۱۷. مفرد نژاد، ن. (۱۳۹۳). مقایسه ناگویی هیجانی، سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی خانواده های طلاق و عادی با کنترل وضعیت اجتماعی اقتصادی. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۰(۲)، ۱۲۰-۱۴۰.
۱۸. موغلی، علیرضا؛ زارع، عاطفه (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی و مدیریت منابع انسانی بر نظام عملکرد نوآورانه (مورد مطالعه: ادارات دولتی شهر شیراز). سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و توسعه، تفلیس، گرجستان.
۱۹. میر سپاسی، ن (۱۳۷۸). مدیریت منابع انسانی و روابط کار، مؤسسه چاپ و انتشارات مرکز آموزشی مدیریت دولتی، تهران.
۲۰. نیازی، محسن؛ عباس‌زاده، محمد؛ سعادت، موسی (۱۳۹۶). بررسی جامعه شناختی سهم مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی در تبیین رفتارهای مخاطره آمیز (مورد مطالعه: شهر تبریز). بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۸(۲)، ۷۱-۱۱۱.
۲۱. یوسفی، نازیلا؛ اسماعیلی؛ تبریزی، نرگس؛ بابایی، فاطمه (۱۳۹۹). عوامل مؤثر بر سرمایه اجتماعی جوانان در ایران: مرور دامنه و مرور ساختارمند. نشریه فرهنگ و ارتقای سلامت فرهنگستان علوم پزشکی، ۳(۴)، ۸۲۹-۸۴۹.
22. Aminzadeh, K., Denny, S., Utter, J., Milfont, T. L., Ameratunga, S., Teevale, T., & Clark, T. (2013). Neighbourhood social capital and adolescent self-reported wellbeing in New Zealand: a multilevel analysis. *Social Science & Medicine*, 84, 13-21.
23. Anttila, K. I., Anttila, M. J., Kurki, M. H., & Välimäki, M. A. (2017). Social relationships among adolescents as described in an electronic diary: a mixed methods study. *Patient preference and adherence*, 11, 343.
24. Bae, S. M. (2019). The relationship between smartphone uses for communication, social capital well-being in Korean adolescents: Verification using multiple latent growth modeling. *Children and Youth Services Review*, 96, 93-99.
25. Bourdieu, P. (2016). The forms of capital" in *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Ed. JG. Richardson, New York: Greenwood, 241-258.
26. Campante, F., Durante, R., & Tesei, A. (2021). Media and social capital. *Annual Review of Economics*, 14.
27. Catts, R., & Allan, J. (2012). Social capital for young people in educational and social policy, practice research. In J. Allan & R. Catts (Eds.), *Social capital, children and young people* (pp. 209-226). Bristol, UK: Policy Press
28. Chandrashekarappa, S. M., Ramakrishnaiah, N. M. M., Ram, D., & Manjunath, R. (2016). Mental health among adolescent girls—An effort to know the association of mental disorders with socio-demographic variables. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 5(11), 2305-2311.
29. Chen, X., Wang, P., Wegner, R., Gong, J., Fang, X., & Kaljee, L. (2015). Measuring social capital investment: Scale development and examination of links to social capital and perceived stress. *Social indicators research*, 120(3), 669-687.
30. Cleveland, M. J., Feinberg, M. E., Osgood, D. W., & Moody, J. (2012). Do peers' parents matter? A new link between positive parenting and adolescent substance use. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 73(2), 423-433.

31. Curran, EM. (2007), the relationship between social capital and substance use by high school students, *Journal of alcohol & drug education*, 7(2) 59-73.
32. Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21.
33. Dufur, M. J., Parcel, T. L., Hoffmann, J. P., & Braudt, D. B. (2016). Who has the advantage? Race and sex differences in returns to social capital at home and at school. *Research in social stratification and mobility*, 45, 27-40.
34. Dufur, M. J., Thorpe, J. D., Barton, H. S., Hoffmann, J. P., & Parcel, T. L. (2019). Can social capital protect adolescents from delinquent behavior, antisocial attitudes, and mental health problems?. *Archives of Psychology*, 3(6).
35. Ekmekcioglu, E. B., Erdogan, M. Y., & Sokmen, A. (2020). Career commitment and subjective career success: the moderating role of career-enhancing strategies. *International Journal of Manpower*, 41(8), 1287-1305.
36. Ferlander, S., Stickley, A., Kislitsyna, O., Jukkala, T., Carlson, P., & Mäkinen, I. H. (2016). Social capital—a mixed blessing for women? A cross-sectional study of different forms of social relations and self-rated depression in Moscow. *BMC psychology*, 4(1), 37.
37. Karunan, V. P. (2006). Adolescents Development: Perspective and Frameworks. *AMERICANA-E-Journal of American Studies in Hungary*, 4(2).
38. Kim, D. H. & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84, 1181-1206.
39. Maclean, K. (2010). Capitalizing on Women's Social Capital? Women-Targeted Microfinance in Bolivia. *Development and Change*, 41(3), 495-515.
40. Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital and the organizational advantage, *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
41. Neves, B. B., Dias de Carvalho, D., Serra, F., Torres, A., & Fraga, S. (2019). Social Capital in Transiti Early Adulthood: A Longitudinal and Mixed-Methods Approach. *Journal of Adolescent Research*, 34(1), 85-112.
42. Novak, D., & Kawachi, I. (2015). Influence of different domains of social capital on psychological distress among Croatian high school students. *International journal of mental health systems*, 9(1), 1.
43. Paldam, M. (2009). Social Capital and Social Policy, Arusha Conference. *New Frontiers of Social Policy*, 3-15.
44. Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24(1), 1-24.
45. Riegle-Crumb, C. (2010). More girls go to college: Exploring the social and academic factors behind the female postsecondary advantage among Hispanic and White students. *Research in Higher Education*, 51(6), 573-593.
46. Srirama, M. V., Iyer, P. P., & Reddy, H. (2020). Dimensions of social capital and learning culture: a case of an IT organization. *The Learning Organization*, 27(4), 337-349.
47. Van Doeselaar, L., Meeus, W., Koot, H. M., & Branje, S. (2016). The role of best friends in educational identity formation in adolescence. *Journal of adolescence*, 47, 28-37.
48. Watanabe, K. (2016). The Cross Sectional Study on the Association between Sexual Awareness and Cognitive Social Capital among High School Students in Ho Chi Minh City, Vietnam. *Advances in Sexual Medicine*, 6(03), 33.
49. Ye, Z., Wen, M., Wang, W., & Lin, D. (2020). Subjective family socio-economic status, school social capital, and positive youth development among young adolescents in China: A multiple mediation model. *International Journal of Psychology*, 55(2), 173-181

ISSN: 2645-4475

فصلنامه مطالعات کارپردی در
علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

سال پنجم، شماره ۲ (پیاپی: ۲۰)، تابستان ۱۴۰۱، جلد یک

بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲

کد مقاله: ۱۳۳۰۵

سهیلا اکبری^۱، فاطمه رضانی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران بوده است. روش تحقیق مورد استفاده از نوع توصیفی، همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال ۹۷ - ۱۳۹۶ به تعداد ۹۰۰ نفر بود. نمونه آماری تحقیق تعداد ۲۷۰ نفر می‌باشند که با توجه به جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند؛ که از این تعداد ۱۵۰ نفر پسر و ۱۲۰ نفر دختر تشکیل می‌دهد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شده است. در این پژوهش برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. در این پژوهش برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰) و برای سنجش درگیری تحصیلی از پرسشنامه استاندارد (ریو تیسنگ، ۲۰۱۱) و برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی از پرسشنامه استاندارد ویژگی‌های شخصیتی NEO - FFI استفاده شد. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره با استفاده از نرم‌افزار SPSS۲۱ استفاده شد. نتایج فرضیه اصلی نشان داد که بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. و نتایج فرضیات فرعی نشان داد که بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد؛ و بین خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، درگیری تحصیلی

۱- کارشناسی تربیت بدنی گرایش رفتار حرکتی

۲- کارشناسی مدیریت بازرگانی

۱- مقدمه

انسانها دارای تفاوت‌هایی هستند که ریشه در توانایی‌ها، استعدادها و علایق ایشان دارد. توجه به این تفاوتها موجب هدایت افراد در مسیر تحصیلی و شغلی و در نتیجه پیشرفت و رضایتمندی می‌گردد. از خصوصیات مهم شخصیتی و تفاوت‌های فردی افراد که در واکنش نشان دادن به رخدادها و فشارهای روانی مؤثر است. احساس خودکارآمدی فرد است (شولتز، ۲۰۱۵). برای انسان هیچ حکم ارزشی مهمتر از داوری درباره خویش نیست و ارزشیابی شخص از خویشتن قطعی‌ترین عامل در رشد روانی اوست. این ارزشیابی تماماً به شیوه قضاوت آگاهانه و صریح، شفاهی یا کتبی و برشمردن صفات و توصیف حالات نیست بلکه تصور احساس می‌باشد، احساسی که جدا کردن و شناسایی آن مشکل است؛ زیرا پیوسته توسط انسان تجربه می‌شود و جزئی از هر احساس دیگر انسانی است و در واکنش وی دخیل است. ارزشیابی مشخص از خویشتن اثرات برجسته‌ای در جریان تفکرات، احساسات، تمایلات و ارزشها و هدفهای وی دارد و کلید فهم رفتار اوست خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقش مهمی در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد چنانچه براون و انیوی (۲۰۰۶) کشف کردند کسانی که میزان خودکارآمدی آنان بالاتر است، هنگامی که با مسائل حل نشده روبرو می‌شوند پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند. خودکارآمدی اطمینان به تواناییهای خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیتهاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می‌کند مؤثر است. خودکارآمدی به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی‌کننده در نظر گرفته می‌شود و بنابراین در موقعیتهای تحصیلی و آموزشی بایستی به عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده مورد استفاده قرار گیرد. امروزه سازمانها در محیط اجتماعی پیچیده‌ای قرار گرفته‌اند که موفقیت آنها تا حد بسیاری مشروط به عملکرد مدیران در رهبری اثربخش، در ایجاد روابط انسانی رضایت‌بخش و در ایجاد انگیزه در کارکنان از طریق برقراری شرایط مطلوب و بانشاط در محیط کار و در سازمان می‌باشد. بی‌تردید، موفقیت مدارس نیز به همکاری دانش‌آموزان با مدیریت در ایجاد روابط بارور و سازنده، وابسته است. روابط بارور و سازنده باعث به وجود آمدن فضایی مطلوب و مناسب می‌شود که در آن دانش‌آموزان مدرسه احساس نشاط، طراوت و رضایت خواهند کرد. در همین رابطه دیویس توصیه می‌کند به جای تغییر ساختار، سعی کنید محیط کاری خود را تغییر دهید، زیرا توجه به روابط انسانی و توجه به مسایلی چون بهبود ارتباطات و مشارکت، تاثیر انکارناپذیری در تلطیف محیط کار خواهد داشت.

۲- بیان مساله

قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت خاصی برخوردار است. به دلیل اینکه خودکارآمدی نشان داده است که بر فائق آمدن و استقامت در برابر موانع اثر می‌گذارد. می‌تواند علت مهمی برای عملکرد نسبت به وظایف بین فردی پیچیده باشد (گیست و همکاران، ۱۹۹۱ نقل از میرزایی، ۱۳۹۳). وقتی قرار است عملی توسط شخص انجام پذیرد، خودکارآمدی میزان تلاش صرف شده و ثبات قدم را تعیین می‌کند. افرادی که از خود مطمئن نیستند بیشتر تمایل به پیش‌بینی سناریوهای شکست هستند، یعنی در مورد امکان کمبودهای عملکرد نگرانند و پیش از موقع تلاش خود را ناتمام می‌گذارند. بدین ترتیب افراد با حس خودکارآمدی خوش‌بینانه، سناریوهای موفقیت را تصویر سازی می‌کنند که عمل آنها را هدایت می‌کند و به آنها اجازه استقامت در مواجه شدن با موانع را می‌دهد (شوارزر، ۲۰۱۳). به طور کلی مهم نیست که فرد چقدر توانایی دارد بلکه مهم آن است که فرد تا چه حد توانایی باور کردن خود را دارد (پاچاز، ۲۰۱۴). یکی از عوامل شخصیتی که در کنترل و سازماندهی رفتار فرد مؤثر است خودکارآمدی است. خودکارآمدی به باورهای افراد درباره توانایی کنترل زندگی به دست خودشان گفته می‌شود. (سیف، ۱۳۸۶). خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند، زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد فایده‌ای نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است (سیف، ۱۳۸۶). اگر دانش‌آموزان و دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، این دانش‌آموزان بیشتر تلاش می‌کنند، در مواجهه با مشکلات پافشاری می‌کنند، توجه خود را بر مشکل متمرکز می‌کنند و احساس آرامش و خوش‌بینی بیشتری می‌کنند و از راهبردهای مؤثرتری بهره‌مند می‌گردند؛ به عبارت دیگر خودکارآمدی، با بسیج ابزارهای ابرازهای شناختی و انگیزشی، نقش مهمی در بکارگیری شیوه‌های مقابله با فشار روانی در افراد خواهد داشت (وول فولک، ۲۰۱۴). در جوامع امروز، همه ملتها با هر نظام سیاسی و اجتماعی، پیشرفته و در حال پیشرفت به مسئله آموزش و پرورش توجه دارند و نسبت به دیگر فعالیتهای اجتماعی برای آن اهمیت بیشتری قائل هستند. این توجه بی‌دلیل نیست و برمنطقی قوی بنیاد نهاده شده است. زیرا امروز، تربیت فرزندان را از مهمترین نیازهای زندگی اجتماعی می‌شناسند. انگیزش پیشرفت از موضوعات روانشناختی است که توجه بسیاری از روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود معطوف داشته است. در این میان شناسایی عوامل مهم و مؤثر در انگیزش پیشرفت تحصیلی در ارتباط با ویژگیهای آموزشی و اجتماعی افراد کمک شایان توجهی به بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد کرد. انگیزش در واقع محرک اصلی و انرژی ایجادکننده رفتار می‌باشد و اگر عوامل مؤثر در ایجاد انگیزش تحصیلی شناخته و از آنها به نحو مطلوب استفاده شود، موفقیت‌های شایان توجهی در فرایند آموزش و پرورش و یادگیری و مهمتر از همه استمرار یادگیری ایجاد خواهد شد. اگرچه تعاریف مختلفی از درگیری تحصیلی شده است، متخصصان تعلیم و تربیت تمایل دارند که درگیری تحصیلی را مساوی با درگیر شدن دانش‌آموزان در تکالیفی مانند حل مسئله و فعالیت‌هایی بدانند که منجر به

توسعه‌ی مهارت‌های سطوح بالای شناختی مانند ارزشیابی، ترکیب و تجزیه و تحلیل در طبقه‌بندی بلوم می‌شود. مرتبط کردن درگیری با هر سطح خاصی از یادگیری، متأسفانه توجه ما را از این واقعیت که یادگیری و درگیری تحصیلی دو مفهوم متفاوتند و هر کدام علل، ویژگی‌ها، قوت‌ها و محدودیت‌های خاصی دارند، منحرف می‌سازد. مهم‌تر اینکه توجه ما را از این واقعیت منحرف می‌کند که نه تنها یادگیری حاصل درگیری تحصیلی است، بلکه ممکن است منجر به درگیر شدن در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی شود. با این حال باید توجه داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه در تکالیف، فعالیت‌ها و تجارب درگیر می‌شوند و این مسئله منجر به یادگیری می‌شود. از طرفی اهمیت و نقش یادگیری در مدارس گاه منجر به شکل‌گیری این موضوع نادرست می‌شود که کار مدارس فقط ایجاد یادگیری است. دانش‌آموزی که دارای خودکارآمدی سطح پایین است ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند، زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد فایده‌ای نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است. علت و هدف اصلی از انتخاب موضوع تحقیق بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران است. سوال اصلی این پژوهش این است که آیا بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد؟

۳- پیشینه تحقیق

۳-۱- تحقیقات انجام شده در داخل کشور

رازمند و خلخالی (۱۳۹۷) در پژوهشی بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی دختر ناحیه دو کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ که از این تعداد ۱۰۰ نفر دانش‌آموز دختر دبیرستانی به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای (به دلیل پراکندگی جامعه آماری) انتخاب شدند و برای جمع‌آوری اطلاعات از خرده‌مقیاس درگیری تحصیلی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پنتریچ و دی‌گوت (۱۹۹۴) و خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، به نقل از حیاتی، داوود، عجبی، عبدالحسین؛ آهنگری، عابدین؛ ابرقویی، عزیزی (۱۳۹۱) استفاده شد. از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره برای بررسی فرضیه‌ها استفاده شد که نتایج نشان داد بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود داشت. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با افزایش درگیری تحصیلی خودکارآمدی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و برعکس. رستمی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به هدف از پژوهش حاضر، ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط ساختاری بین وظیفه‌شناسی، پذیرابودن به تجربه و خودکارآمدی یادگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. شرکت‌کنندگان، دانش‌آموزان دبیرستانی شهر درمیان استان خراسان جنوبی بودند. تعداد ۴۰۰ نفر (۱۹۱ نفر پسر و ۲۰۹ نفر دختر) از دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. همه آنها پرسشنامه‌های شخصیتی نو، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیمی و ابزار درگیری دانش‌آموز را تکمیل کردند. داده‌ها با تحلیل مسیر آزمون شد و با مدل فرضی درگیری تحصیلی برازش داشت. وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم و معنادار داشت. خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم داشت و بین اثر وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کرد. پذیرابودن به تجربه، اثر معناداری بر درگیری تحصیلی نداشت. برای افزایش درگیری تحصیلی باید به ویژگی وظیفه‌شناس بودن (منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، تمایل به پیشرفت و دقت) و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان توجه کرد. تلویحات کاربردی یافته‌ها، مورد بحث قرار گرفت.

سماوی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بندرعباس بود. برای این منظور تعداد ۳۶۴ نفر شامل ۱۸۰ دختر و ۱۸۴ پسر با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌ای متشکل از "خودکارآمدی تحصیلی" (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰) و "انگیزش تحصیلی" (والرند و همکاران، ۱۹۹۲) و درگیری تحصیلی (ریو تیسنگ، ۲۰۱۱) پاسخ دادند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل کل آنان در پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ اندازه‌گیری شد. برای تحلیل داده‌ها از ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که پیشرفت تحصیلی می‌تواند به‌وسیله‌ی ابعاد درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به شکل معناداری پیش‌بینی شود. تنها در مورد مؤلفه درگیری عاملیت با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نگردید.

همچنین نتایج نشان داد بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاطفی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاملیت و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.

محمدی (۱۳۹۳) در پژوهشی به تعیین اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی پرداخته بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون تشخیصی ریاضی کی‌مت، پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان موریس و پرسش‌نامه‌ی رضایت از زندگی داینر و همکاران استفاده شد. آموزش یادگیری خودتنظیمی برای گروه آزمایش در ۸ جلسه به مدت ۲ ماه ارائه گردید. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش یادگیری خودتنظیمی خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی را به‌طور معنی‌داری افزایش می‌دهد. این یافته‌ها

حاکمی است که آموزش یادگیری خودتنظیمی روش مؤثری برای ارتقای کیفیت زندگی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی می‌باشد.

پورآنتسی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی پرداخته‌اند. این تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی است و برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق را دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های تهران، بوعلی سینای همدان، ایلام، شهید باهنر کرمان و شیراز تشکیل دادند که تعدادشان ۶۹۵۸ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه تعداد ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون شد و بر اساس فرمول کوکران، تعداد نمونه مناسب ۲۷۳ نفر به دست آمد. ابزار تحقیق از لحاظ روایی صوری بر اساس نظر تعدادی از استادان صاحب‌نظر در این زمینه تأیید شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه نیز از روش آزمون مقدماتی استفاده شد که آلفای کرونباخ محاسبه‌شده مبین اعتبار مناسب آن برای گردآوری داده‌ها بود. یافته‌های تحقیق نشان داد که انگیزه پیشرفت و همچنین رویکردهای یادگیری دانشجویان دختر و پسر با یکدیگر تفاوت آماری معنی‌داری دارد. این در حالی است که بین باورهای هوشی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

عابدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی، به بررسی روابط بین متغیرهای باورهای هوشی، باورهای معرفت‌شناختی و باورهای انگیزشی با یکدیگر و نیز نقش آنها بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) دانشجویان دانشگاه پیام‌نور در قالب مدل علی و به روش تحلیل مسیرپرداخته است. به منظور آزمون فرضیه‌ها، نمونه‌ای شامل ۶۰۰ نفر دانشجو از مراکز مختلف دانشگاه پیام‌نور با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به طور تصادفی انتخاب و به پرسش‌نامه خودگزارشی متشکل از مقیاس‌های باورهای معرفت‌شناختی (شومر، ۱۹۹۳)، خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰)، باورهای هوشی (عبدالفتاح و یتس، ۲۰۰۶) و اهداف پیشرفت (میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷) پاسخ دادند. یافته‌ها حاکی از آن است که مدل علی مفروض پس از اصلاح از برازش مناسبی برخوردار بوده و متغیرهای پژوهش در مجموع ۲۹ و ۳۵ درصد از کل واریانس راهبردهای شناختی و فراشناختی را تبیین نمودند. به طور کلی، نتایج نشان داد که باورهای هوشی علاوه بر تأثیر مستقیم، به واسطه باورهای معرفت‌شناختی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان تأثیر غیر مستقیم نیز دارند. همچنین یافته‌ها نشان داد که باورهای هوشی دانشجویان به ویژه باورهای هوشی افزایشی می‌توانند با میانجی‌گری باورهای معرفت‌شناختی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فراگیران و نهایتاً عملکرد تحصیلی آنها مؤثر باشند. لذا، ضروری است که زمینه لازم جهت ارتقاء این باورها از طریق غنی‌تر کردن محیط زندگی و محیط یادگیری و آموزش فراهم گردد.

باقر پور و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی، به بررسی رابطه هوش فرهنگی و آگاهی فراشناختی و باورهای هوشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرگز پرداخته است. روش تحقیق از نوع توصیفی و به شیوه همبستگی انجام شده است. تعداد نمونه برابر ۱۴۵ نفر دانشجویان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه هوش فرهنگی آنگ، پرسشنامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه مختاری و ریچارد و باورهای هوشی بایابی بود. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چند گانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین بعد فراشناختی و دانشی هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و بین همبستگی بعد رفتاری و انگیزشی هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد. بین مطالعه کلی، مطالعه حل مساله، مطالعه حمایتی و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بین باورهای هوشی افزایشی و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و بین همبستگی باورهای هوشی جوهری و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون از بین متغیرهای پیش‌بین، باور هوشی افزایشی بیشترین رابطه را از نظر آماری با عملکرد تحصیلی دارد.

در تحقیق باقری، اکبری زاده و حاتمی (۲۰۱۱)، به این نتیجه دست یافتند که استفاده از باورهای هوشی افراد را قادر می‌سازد برای حل مشکلات و مسائل با دیدی معنوی اقدام کنند و به حقیقت سریع‌تر برسند و احساس شادکامی کنند، خلاق‌تر و خودکارآمدتر شوند و می‌توانند در حل مشکلاتشان تصمیمات بهتری بگیرند.

۳-۲- تحقیقات انجام گرفته در خارج کشور

برگر (۲۰۱۸) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی، راهبردهای یادگیری و انگیزش، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به این معنا که کاربرد موفقیت‌آمیز راهبردهای خودتنظیمی مثل تکرار و سازماندهی، منجر به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی می‌شود و بنابراین درگیری دانش‌آموزان در یادگیری دروس افزایش می‌یابد.

دیویدسون^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی «رابطه میزان خودنظم‌دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» با استفاده از روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی مورد بررسی قرار گرفت. به منظور سنجش متغیرهای مورد استفاده در پژوهش از دو پرسش‌نامه خودکارآمدی باندورا (۲۰۰۰) و خودنظم‌دهی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) استفاده گردید. روایی محتوایی پرسش‌نامه‌ها مورد تأیید متخصصان و استاد راهنما قرار گرفته است. پایایی پرسش‌نامه‌ها بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، برای دو

1. Berger

2. Deyvidsoun

پرسش‌نامه خودکارآمدی و خودنظم‌دهی، به ترتیب برابر ۰/۸۷ و ۰/۸۲ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل از روش‌های آماری توصیفی و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین خودنظم‌دهی و ابعاد آن (راهبرد شناختی و فراشناختی) با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که بین خودکارآمدی و ابعاد آن تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی، حالات عاطفی و حالات فیزیکی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون همچنین نشان داد که از بین ابعاد خودنظم‌دهی، هر دو بعد آن راهبرد فراشناختی و راهبرد شناختی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را دارند. نتایج همچنین نشان داد که دو بعد تجربه‌های موفق و ترغیب کلامی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را دارند.

فرانکلین^(۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی‌درگیری تحصیلی پرداخته بود. در این پژوهش از نوع همبستگی، ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دانشکده به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود. به منظور بررسی مدل علی اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی از روش توصیفی همبستگی با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای *SPSS 20* و *Amos 22* و روش تحلیل مسیر در چهارچوب مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. دو مولفه رویکرد تسلط و اجتناب تسلط، اثرات معنی‌داری بر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی داشتند ($P < 0.05$). هدف رویکرد تسلط به صورت مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه داشت. با افزایش درگیری انگیزشی و شناختی، خودکارآمدی تحصیلی نیز افزایش می‌یافت. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان دادند که مدل مورد نظر از برازش خوبی برخوردار بود.

جورجیا^(۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی رابطه بین باورهای هوشی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی انجام داده است. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای هوشی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج آزمون فرضیه‌ها در زیر آمده است: فرضیه اول: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین مولفه‌های باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. فرضیه دوم: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین باورهای هوشی ذاتی، افزایشی و تربیتی با خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد اما بین باور هوشی بافتی با خودکارآمدی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته نشان داد بین مولفه‌های باورهای هوشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد اما بین دو جنس (دختر و پسر) از نظر مولفه‌های باورهای هوشی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. فرضیه پنجم: نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها نشان داد بین خودکارآمدی دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ اما تعامل دو متغیر (جنسیت و رشته‌ی تحصیلی) توانسته است تفاوت‌های معناداری در خودکارآمدی دانش‌آموزان ایجاد کند.

اسمیت و همکاران^(۲۰۱۵) بررسی رابطه باورهای هوشی، عزت‌نفس و انگیزه پیشرفت با توانایی کارآفرینی در طراحی و اجرا پرداخته است. روش پژوهش در مطالعه حاضر توصیفی و از نوع پیمایشی-همبستگی می‌باشد. ابزارهای پژوهش عبارتند از: یک پرسشنامه ۷۵ سوالی برای سنجش توانایی کارآفرینی، یک پرسشنامه ۱۴ سوالی برای سنجش باورهای هوشی و یک پرسشنامه ۵۸ سوالی برای سنجش عزت‌نفس و یک پرسشنامه ۲۹ سوالی برای سنجش انگیزه پیشرفت. به منظور تحلیل داده‌های بدست آمده علاوه بر روش‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرها و نیز رسم نمودارهای لازم، از ضریب همبستگی اسپیرمن و روش رگرسیون با ورود مکرر برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شد. با توجه به نتایج بدست آمده همبستگی بین باورهای هوشی، عزت‌نفس و انگیزه پیشرفت با توانایی کارآفرینی برای کل آزمون فرضیه‌ها استفاده شد. با توجه به نتایج بدست آمده همبستگی بین باورهای هوشی، عزت‌نفس و انگیزه پیشرفت با توانایی کارآفرینی برای کل آزمودنی‌ها در سطح مورد نظر معنی‌دار بود و برای آزمودنی‌های دختر و پسر نیز همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک معنی‌دار بود. نتایج تحلیل‌های رگرسیون انجام گرفته در مورد پیش‌بینی توانایی کارآفرینی از روی باورهای هوشی، عزت‌نفس و انگیزه پیشرفت نشان می‌دهد که برای کل آزمودنی‌ها و همچنین آزمودنی‌های دختر و پسر در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند و در تحلیل رگرسیون، باورهای هوشی از لحاظ پیش‌بینی توانایی کارآفرینی از دیگر متغیرها قویتر بود. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیقات انجام شده در داخل و خارج هماهنگ هستند.

وانگ، یانگ و چو^(۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین باورهای هوشی کارکنان و عدالت سازمانی» نشان دادند انجمن‌ها، اجتماعاتی با ساختاری غیر رسمی هستند که کارکنان را بواسطه ارتباطات غیر رسمی و اشتراک تجاربشان با یکدیگر، متعهد می‌سازند. این انجمن‌ها ابزاری مناسب برای خلق و تسهیم عدالت سازمانی هستند. در این پژوهش باورهای هوشی کارکنان و عدالت سازمانی هم‌کارکرد در تسهیم نافر به نافر دانش، متناسب با خصوصیات رفتاری کارکنان مورد بحث قرار گرفته است. آنان معتقدند، عدالتی که کارکنان به طور ارادی به اشتراک می‌گذارند یا آن را از دیگران بدست می‌آورند بطور مؤثری توانایی‌هایشان را افزایش خواهد داد.

1. Franclin
2. Jorjeya
- 3 Esmith et al
- 4 wang.a.b & yang.a & choua

۴- فرضیات تحقیق

فرضیه کلی: بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیات فرعی:

بین درگیری تحصیلی با ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.
بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

۵- آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

با توجه به جدول ۱ آمار توصیفی کلیه متغیرهای تحقیق از نظر شاخص‌های آماری به شرح جدول زیر می‌باشد. مطابق جدول (۱) ملاحظه می‌شود،

متغیر	تعداد	میانگین	واریانس	انحراف معیار
ویژگی های شخصیتی	۲۷۰	۶۳/۵۹	۳۳۲/۴۲	۱۸/۳۶
خودکارآمدی تحصیلی	۲۷۰	۵۲/۷۳	۱۲۸/۱۴	۱۰/۴۷
درگیری تحصیلی	۲۷۰	۸۵/۷۶	۲۶۳/۸۲	۱۵/۷۳

متغیر درگیری تحصیلی بیشترین میانگین و متغیر خودکارآمدی تحصیلی، کمترین میانگین را دارد. همچنین متغیر ویژگی های شخصیتی بیشترین پراکندگی (انحراف معیار) و متغیر خودکارآمدی تحصیلی کمترین میزان پراکندگی دارد.

۶- تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها

۶-۱- آزمون کولموگروف، اسمیرنوف متغیرهای تحقیق

برای انتخاب آزمون درست برای تحلیل فرضیه‌ها ابتدا باید از توزیع آماری متغیرهایی که مورد آزمون قرار می‌گیرند اطمینان حاصل کرد. برای نمونه آماری، پیش‌نیاز گرفتن آزمون‌های پارامتری نرمال بودن توزیع آماری متغیرهاست. به طور کلی می‌توان گفت که آزمون‌های پارامتری، عموماً بر میانگین و انحراف معیار استوارند. حال اگر توزیع جامعه نرمال نباشد، نمی‌توان استنباط درست از نتایج داشت. به همین جهت از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد آزمون استفاده می‌کنیم.

جدول (۲) نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف متغیرهای تحقیق

متغیر	(سطح معناداری)	نتیجه آزمون
ویژگی های شخصیتی	۰/۸۹	توزیع داده ها نرمال است
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۷۶	توزیع داده ها نرمال است
درگیری تحصیلی	۰/۰۶۱	توزیع داده ها نرمال است

H_0 : داده ها دارای توزیع نرمال می باشند.
 H_1 : داده ها دارای توزیع نرمال نمی باشند.
با توجه به جدول (۲) سطح معنی‌داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف متغیرهای تحقیق بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین فرضیه H_0 تایید می‌شود.

یعنی توزیع داده‌ها در این نمونه آماری نرمال است، به همین علت برای آزمون فرضیه های تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده می‌شود.

۶-۲- آزمون دوربین واتسون

یکی از پیش شرطهای رگرسیون این است که متغیر ملاک دارای خود همبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم باشند. این شرط با آزمون دوربین-واتسن مورد آزمون قرار می‌گیرد. مقدار دوربین-واتسن برابر ۱/۸۵۶ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه می‌گیریم که متغیر ملاک دارای خود همبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می‌باشند.

جدول (۳) جدول تحلیل دوربین واتسون

دوربین-واتسن	سطح معنی‌داری
۱/۸۵۶	۰/۰۰۰

H_0 : رابطه خطی بین دو متغیر وجود ندارد.
 H_1 : رابطه خطی بین دو متغیر وجود دارد.

رابطه خطی بین متغیر وابسته و مستقل (آزمون F فیشر): این امر را می‌توان از طریق تحلیل واریانس (ANOVA) رگرسیون به‌منظور بررسی رابطه خطی بین دو متغیر استفاده کرد. فرضیه‌های آماری کل مدل رگرسیون به‌صورت زیر می‌باشد.

جدول ۴- جدول تحلیل واریانس (آنوا)

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار آماره آزمون	سطح معناداری
رگرسیون	۲/۳۲۶	۲	۰/۶۲۳	۳/۳۲۵	۰/۰۰۰
باقیمانده	۳۱/۷۵۶	۲۶۸	۰/۱۶۳		
کل	۳۴/۰۸۲	۲۷۰			

تحلیل جدول:

مطابق جدول شماره ۴ با توجه به سطح معنی‌داری، $\text{sig} = 0/000$ شده است و چون این مقدار کمتر از $(\alpha = 1\%)$ یعنی $(\text{sig} < \alpha)$ ، می‌توان نتیجه گرفت که فرض H_0 رد شده و فرض H_1 مورد تأیید قرار گرفته است؛ جدول آنوا نشان می‌دهد نمرات با توجه به مقدار F ، نمرات متغیرها پیش بین، پیش بینی متغیر وابسته موثر هستند.

۶- آزمون فرضیه‌ها

آزمون فرضیه اصلی: بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۵) خلاصه مدل

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰/۸۳۳	۰/۶۹۴	۰/۶۸۳	۰/۲۴۶۲۷

برای بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران، از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شده است. ضریب همبستگی چندگانه برابر $0/833$ و ضریب تعیین برابر $0/694$ است. ضریب تعیین مقدار واریانس تبیین شده توسط مدل را نشان می‌دهد مقدار عددی ضریب تعیین بین صفر تا ۱ است. هر چه این مقدار به یک نزدیکتر باشد نشان دهنده قوی‌تر بودن رابطه مدل است. نتایج نشان داد که ۶۹ درصد از تغییرات ویژگی‌های شخصیتی بر اساس درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران قابل پیش‌بینی است؛ و بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۶) جدول ضرایب رگرسیون حمایت عاطفی ادراک شده و احساس تنهایی با انگیزه پیشرفت تحصیلی

سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد نشده		مقدار ثابت
		B	خطای معیار	
۰/۰۰۱	۲/۴۴۵	۱/۹۶۸	۱۰/۳۷۵	
۰/۰۰۱	۰/۶۸۹	۰/۰۵۶	۰/۰۷۴	
۰/۰۰۰	۴/۲۴۱	۰/۰۴۷	۰/۲۰۸	

برای اینکه مدل رگرسیونی معنی‌دار باشد باید بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی وجود داشته باشد. برای بررسی وجود رابطه خطی بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین از آزمون F استفاده شده است. سطح معنی‌داری آزمون F برابر $0/001$ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون F کمتر از $0/05$ است نشان می‌دهد که بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد.

آزمون فرضیه فرعی اول: بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

H_0 : بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

H_1 : بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۷) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی

ویژگی‌های شخصیتی		متغیر وابسته	متغیر مستقل
حجم نمونه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	درگیری تحصیلی
۲۷۰	۰/۰۰۰	*۰/۷۱۲	

*. همبستگی در سطح خطای $0/05$ معنادار است

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۷)، بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0/05 <$ سطح معناداری) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 >$ ضریب همبستگی) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می‌شود. بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معناداری وجود دارد.

آزمون فرضیه فرعی دوم: بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

H_0 : بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی داری وجود ندارد.

H_1 : بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول (۸) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی

ویژگی‌های شخصیتی		ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری	حجم نمونه
متغیر مستقل متغیر وابسته				
خود کارآمدی تحصیلی		۰/۸۶۵	۰/۰۰۰	۲۷۰
* همبستگی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است				

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۸)، بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0/05 <$ سطح معناداری) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 >$ ضریب همبستگی) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی دوم تحقیق تأیید می‌شود و ضریب همبستگی بین متغیر مستقل خود کارآمدی تحصیلی و متغیر وابسته (ویژگی‌های شخصیتی) (۰/۸۶۵) می‌باشد.

۷- بحث و تفسیر، مقایسه نتایج

فرضیه اصلی: بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. برای بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران، از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شده است. ضریب همبستگی چندگانه برابر ۰/۸۳۳ و ضریب تعیین برابر ۰/۶۹۴ است. ضریب تعیین مقدار واریانس تبیین شده توسط مدل را نشان می‌دهد مقدار عددی ضریب تعیین بین صفر تا ۱ است. هر چه این مقدار به یک نزدیکتر باشد نشان دهنده قوی‌تر بودن رابطه مدل است. نتایج نشان داد که ۶۹ درصد از تغییرات ویژگی‌های شخصیتی بر اساس درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران قابل پیش بینی است؛ و بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد؛ که نتایج تحقیق حاضر با نتایج رستمی و همکاران (۱۳۹۶)، سماوی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هر چه درگیری تحصیلی دانش آموزان بیشتر شود، خود کارآمدی آنان بیشتر شده و از نظر شخصیتی، دانش آموزان ارتقا خواهند یافت.

آزمون فرضیه اول فرعی: بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۴-۷)، بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0/05 <$ سطح معناداری) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 >$ ضریب همبستگی) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می‌شود. بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معناداری وجود دارد؛ که نتایج این تحقیق با تحقیقات رازمند و خلخالی (۱۳۹۴)، دیویدسون (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت هرچه درگیری تحصیلی دانش آموزان و اشتیاق تحصیلی آنان بیشتر شود، شخصیت آنان شکل خواهد گرفت و برای ارتقای تحصیلی تلاش زیادی خواهند کرد.

آزمون فرضیه دوم: بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۴-۸)، بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0/05 <$ سطح معناداری) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 >$ ضریب همبستگی) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی دوم تحقیق تأیید می‌شود و ضریب همبستگی بین متغیر مستقل خود کارآمدی تحصیلی و متغیر وابسته (ویژگی‌های شخصیتی) (۰/۸۶۵) می‌باشد؛ که نتایج این تحقیق با تحقیقات فرانکلین (۲۰۱۵) و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان

دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. در تبیین این فرضیه می توان گفت خود کارآمدی تحصیلی، وعلاقه به تحصیل در دانش آموزان می تواند از طریق برگزاری آموزش های لازم از سوی معلمان انجام گیرد.

۸- پیشنهادات کاربردی

۱. با توجه به اهمیت متغیر خودکارآمدی تحصیلی توصیه می شود ساختار نظام آموزشی، محتوای دروس و بخصوص ارزشیابی ها در مدارس شهر همراه تپه به نحوی طراحی شود که منجر به شکل گیری تصورات مثبت در دانش آموزان نسبت به توانایی های آنها در یادگیری دروس گردد. در این زمینه بخصوص فراهم کردن امکانات کسب موفقیت برای دانش آموزان بسیار مهم است.
۲. باتوجه به نتایج حاصل از فرضیه ها بنابراین می بایست در مدارس شهر همراه تپه، عوامل موثر در گزینش این اهداف از سوی فراگیران شناسایی و ریشه کن گردد. مطابق نتایج این پژوهش، باورهای ساده لوحانه معرفت شناختی یکی از این عوامل است که می بایست با باورهای عالمانه معرفتی جایگزین شود.
۳. تقویت ویژگی های اخلاقی، آداب ارتباطی، دوست داشتن دیگران و کنار آمدن افراد باهم باعث تقویت بعد شخصیتی دربین دانش آموزان شهر همراه تپه خواهد شد که این امر موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شهر تهران خواهد شد

منابع

۱. ابراهیمیان، محمد و کاردان، احمد (۱۳۹۲). آموزش الکترونیکی خودتنظیمی، پورتال مجازی دانشجویان دانشگاه علمی کاربردی واحد مخابرات شیراز.
۲. اشعری، نرگس؛ شفیع آبادی، عبدالله و سودانی، منصور (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان پیش دانشگاهی اهواز، یافته های نو در روانشناسی، ۱۳(۵)، ۲۲-۷.
۳. بست، جان، (۱۳۸۴)، روش تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی، نرگس طالقانی، چاپ سوم، تهران، انتشارات رشد.
۴. بست، جان، (۱۳۸۴)، روش تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی، نرگس طالقانی، چاپ سوم، تهران، انتشارات رشد.
۵. حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۸۸)، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، چاپ ششم، تهران، انتشارات سمت.
۶. خاکی، غلامرضا، (۱۳۸۸)، روش تحقیق با رویکرد پایان نامه نویسی، چاپ پنجم، تهران، انتشارات بازتاب.
۷. زهی، نصرت اله، (۱۳۹۴) خلاصه روانپزشکی، کاپلان و بسادوک، انتشارات ارجمند، چاپ اول، تهران.
۸. سارو خانی باقر، (۱۳۸۷)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی: روش های کمی آمار پیشرفته، چاپ پنجم، تهران، نشر دیدار.
۹. رستمی، محمد. جلالی. حسین (۱۳۹۶) ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط ساختاری بین وظیفه شناسی، پذیرا بودن به تجربه و خودکارآمدی با درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۰. سماوی و همکاران (۱۳۹۵) بررسی رابطه درگیری های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی بندرعباس، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۱. رازمند و خلخالی (۱۳۹۴) بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش آموزان دختر دبیرستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۲. باقر پور، محمد. حسینی، حسن (۱۳۹۴) در پژوهشی، به بررسی رابطه هوش فرهنگی و آگاهی فراشناختی و باورهای هوشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرگز، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۳. پورآنتشی، محسن. زهدی، جابر (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۴. پینتریچ، پل (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت، ترجمه مهرانز شهرآرای. تهران: نشر علم.
۱۵. توکلی زاده، جهانشیر (۱۳۸۷). بررسی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک اسناد و خودکارآمدی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۳(۳)، ۲۵۹-۲۵۰.
۱۶. حقانی، فریبا؛ خدیوزاده، طلعت (۱۳۸۸). تأثیر دوره آموزشی گارگاهی مهارت های مطالعه و یادگیری بر راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان استعداد درخشان، مجله ایرانی آموزش علوم پزشکی، ۱۹(۱)، ۴۰-۳۱.
۱۷. حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۸۸)، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، چاپ ششم، تهران، انتشارات سمت.
۱۸. خاکی، غلامرضا، (۱۳۸۸)، روش تحقیق با رویکرد پایان نامه نویسی، چاپ پنجم، تهران، انتشارات بازتاب.
۱۹. سلیمان نژاد، اکبر و شهرآرای، مهرانز (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۳۱)، ۱۹۸-۱۷۵.
۲۰. سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران.

۲۱. صمدی، معصومه (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی، تازه‌های علوم شناختی، ۱(۹)، ۴۸-۴۰.
۲۲. عسگری، محمد؛ میرمهدی، سیدرضا و مظلومی، اکرم (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم اراک، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۱(۷)، ۴۴-۲۳.
۲۳. علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۳(۱۵)، ۸۰-۶۹.
۲۴. عابدی، حسین. جعفری، حامد (۱۳۹۴) بررسی روابط بین متغیرهای باورهای هوشی، باورهای معرفت‌شناختی و باورهای انگیزشی با یکدیگر و نیز نقش آنها بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) دانشجویان دانشگاه پیام‌نور، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۲۵. غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و داودی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان، روانشناسی، ۲(۱۷)، ۱۸۱-۱۶۹.
۲۶. کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و دستا، مهدی (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد حل مسئله ریاضی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۳(۸)، ۱۱۵-۹۵.
۲۷. محمدمبینی، زرار (۱۳۸۷)، رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۴)، ۱۳۶-۱۲۳.
۲۸. مردعلی، لیلا و کوشکی، شیرین. (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، اندیشه و رفتار، ۷(۲)، ۷۸-۶۹.
۲۹. مصطفایی، علی (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مولفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پینتریچ، بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان، رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی علامه طباطبایی تهران.
۳۰. محمدی، محسن (۱۳۹۳) در پژوهشی به تعیین اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۳۱. یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید؛ یاری‌مقدم، نفیسه (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه ه درس زبان انگلیسی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱(۹)، ۱۸۰-۱۵۵.
32. Abbasi M, Dargahi S, (2015) Pirani Z, Bonyadi F. Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students academic engagement. *Iran J Med Educ*; 15(23): 160 – 9. (Persian).
33. Bembenuddy, H. (2008). Self-Regulation of learning and academic delay of grafication: Gender and ethnic difference among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 586-616.
34. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In v. s. Ramachaudran(ed), encyclopedia of human behavior (vol. 4, pp. 71-81). New york : academic press. (Reprinted in H.Friedman (ed), encyclopedia of mental health. san diego: Academic press, 1998)
35. Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist* 28, 117-148
36. Brown&Aniyey, A. (Ed.) (2006). Self- efficacy in changing societies. New York : Cambridge university press
37. sholtz A. (2015). Self-efficacy: The Exercise of control. New York: Freeman
38. Gist et al, A. (1991). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215
39. shoartz, A. (2013). Social cognitive theory of self – regulation. *organization Behavior and Human Decision processes*, 50, 248-287
40. pacharts, A. (2014). Social Cognitive Theory : A genetic perspective. *Annual Review of Psychology*, 25, 1-26
41. volvfanc; Albert. (2014) Exercise of human agency through collective efficacy. *Current direction in psychological science* 9.75-78
42. Academic press.
43. Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 38-52.
44. Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
45. Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. *Faculty of Education Acta Univ. Oul. E* 142. 7-96.

46. Meltzer, L. (2004). Executive function in the classroom: Meta-cognitive strategies for fostering academic success and resilience, paper presented at the learning differences conference, Cambridge, MA.
47. Pintrich, P. R., (2000). Individual Difference in Student Motivational and Self-Regulated learning. Handbook of Self-Regulation. San Diego AcademicPress, PP. 451-502.
48. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college student. Educational Psychology Review, 16 (4), 385-407.
49. Pintrich PR. (2000) A an achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemp Edu Psychol. y25 (1): 92 – 104.
50. Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.
51. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
52. Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. Journal of Educational Psychologist, 40, 85-94.
53. Turan, S., & Demirel. O. (2010). The Relationship Between Self-Regulated Learning Skills And Achivement : A Case From Hacettepe University of Medical School, H. U. Journal of Education, 38, 279-291.
54. Walker KW, Pearce M. (2014) Student engagement in oneshot Library instruction. J Acad Libr, 40 (3-4): 281-90.
55. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal Educational Psychology, 82 (1), 51–59.

Investigating the Relationship between Academic Conflict and Academic Self-Efficacy with Personality Traits in Secondary School Students in Maraveh Tappeh

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between academic engagement and academic self-efficacy with personality traits in secondary school students in Maraveh Tappeh. The research method used was descriptive correlation. The statistical population of the present study included all second year high school students in Maraveh Tappeh in 1396-97 in the number of 900 people. The statistical sample of the research is 270 people who have been selected according to Krejcie and Morgan table using the available sampling method. Of these, 150 are boys and 120 are girls. Standard questionnaires have been used to collect data. In this study, standard questionnaires were used to measure research variables. In this study, standard questionnaires were used to measure research variables. The standard questionnaire was used to measure academic self-efficacy. The standard questionnaire was used to measure academic self-efficacy (Migley et al., 2000) and the standard questionnaire was used to measure academic engagement (Rio Tissing, 2011).. Pearson correlation and multivariate regression using SPSS 21 software were also used to analyze the data. The results of the main hypothesis showed that there is a significant relationship between academic conflict and academic self-efficacy with personality traits in high school students in Maraveh Tappeh. The city of Maraveh Tappeh has a significant relationship. And there is a significant relationship between academic self-efficacy and personality traits in high school students in Maraveh Tappeh.

Keywords: Academic self-efficacy, personality traits, academic engagement

مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استرس زنان مبتلا به دیابت نوع دو، و زنان غیر مبتلا در شهر خرم‌آباد

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۸

کد مقاله: ۱۹۱۷۴

حامد غلامی^۱

چکیده

دیابت نوع دو یکی از شایع‌ترین بیماری‌های مزمن است که محدودیت‌های زیادی برای بیماران و خانواده‌های آنان ایجاد می‌کند. لذا بسیاری از درمانگران به بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی این افراد توجه کرده‌اند. پژوهش حاضر با هدف مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استرس زنان مبتلا به دیابت نوع دو، و زنان غیر مبتلا انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی و به لحاظ روش از نوع علی - مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه زنان مبتلا به دیابت نوع دو، و کلیه زنان غیر مبتلای مراجعه‌کننده به مرکز بهداشت شهر خرم‌آباد در سال ۱۳۹۹ می‌باشد. در مجموع ۱۰۰ نفر از این افراد (۵۰ نفر مبتلا به دیابت و ۵۰ نفر غیر مبتلا) به روش نمونه‌گیری تمام سرشماری انتخاب شدند. ویژگی‌های شخصیتی این افراد توسط آزمون NEO-FFI (۱۹۸۵)، پرخاشگری AGQ (۱۹۸۶)، و استرس هری (۲۰۰۵)، موردسنجش و توسط نرم‌افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های شخصیتی، پرخاشگری، استرس، دیابت، زنان.

در حال حاضر مردم با مشکلات پزشکی مزمنی زندگی می‌کنند که در گذشته از عوامل تهدیدکننده‌ی حیات به شمار می‌رفت. ارتقاء روش‌های درمانی، موجب شده تا مردم از طول عمر بالایی برخوردار باشند ولی، این امر به‌نوبه‌ی خود شیوع بیماری‌های مزمن را در بین آن‌ها افزایش داده است (گیلان نژاد، ۱۳۹۹). از جمله بیماری‌های مهم این گروه، دیابت می‌باشد که به رشد جمعیت، پیری، رژیم‌های ناسالم، چاقی و سبک زندگی بدون تحرک بسیار وابسته است (رحیمیان بوگر، ۱۳۹۸). دیابت اغلب با مشکلات و اختلال‌های روانی همراه است و متأسفانه این مشکلات توانایی بیمار را برای خودمدیریتی بیماری کاهش می‌دهند. کاهش توانایی بیماران در کنترل دیابت، مشکلات روانی آنان را تشدید می‌کند و باعث می‌شود بیماران در یک چرخه‌ی معیوب گرفتار شوند حتی ممکن است این مشکلات با واکنش‌های روانی بیماران که بر تجربه‌ی علائم دیابت تأثیر منفی دارند شدیدتر شوند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۷). دیابت یکی از شایع‌ترین بیماری‌های مزمن است که نقش عوامل روان شناختی در آن بسیار مهم است به همین دلیل مبتلا نیازمند تطابق فیزیکی و روانی و باید دید جدیدی نسبت به خود داشته باشد (الفتی فر و همکاران، ۱۳۹۹). طی دو دهه‌ی گذشته نتایج مطالعات نشان داده‌اند که هدف اصلی درمان تنها برطرف کردن علائم و نشانه‌های فیزیکی بیماری نیست، بلکه باید بهبود کلی کیفیت زندگی بیماران مد نظر باشد. برای دست‌یابی به این مهم باید به پیامدهای روان شناختی - اجتماعی ناشی از بیماری توجه کرد (واعظی و همکاران، ۱۳۹۸).

عوامل رفتاری، روانی و اجتماعی نقش حیاتی در مدیریت دیابت دارند. عوامل روان شناختی نه تنها بر کیفیت زندگی تأثیر می‌گذارند بلکه اغلب در مشخص شدن نتیجه‌ی مقابله با یک بیماری مزمن نقش مهمی ایفا می‌کنند. به ویژه در مراقبت از دیابت که تا حد زیادی به عوامل روانی، اجتماعی فرد برای مدیریت و دستیابی به کنترل مناسب این بیماری وابسته است (موسوی، ۱۳۹۶). از مهم‌ترین عوامل روانی مؤثر بر دیابت استرس‌های مزمن و استرس‌های روزمره هستند. استرس و بیماری یک رابطه‌ی دو طرفه‌ی تعاملی است. بدین معنی که بیماری‌های جسمی نیز به نوبه‌ی خود به ویژه اگر به صورتی مزمن در آمده باشد از استرس‌ها و حوادث مهم زندگی به شمار می‌آیند (زارعی پور، ۱۳۹۹). استرس قسمت اجتناب‌ناپذیر زندگی افراد به عنوان واکنش روانی، فیزیکی یا احساسی در نتیجه‌ی پاسخ افراد به تنش‌های محیطی، تضادها و فشارها و تحریکاتی مشابه تعریف می‌شوند (میرزایی، ۱۳۹۸).

استرس‌های روحی و یا شکست و درماندگی باعث فعال شدن محور هیپوتالاموس، هیپوفیز و آدرنال می‌شوند. این فعال شدن منجر به اختلال‌های هورمونی از جمله بالا رفتن میزان کورتیزول سرم و پایین آمدن استروئیدهای جنسی و هورمون رشد می‌شود که مخالف عمل انسولین است (گیلان نژاد، ۱۳۹۹). به دنبال کار هولمز و راهه^۱ در سال ۱۹۶۷ و بیان رویدادهای پر استرس زندگی به عنوان یکی از عوامل خطر بیماری‌ها و ارائه‌ی مدل زیستی، روانی، اجتماعی توسط انگل^۲ (۱۹۷۷) متخصصان بالینی و محققان به نقش عوامل روانی، اجتماعی در بروز، تشدید یا کنترل و پیشگیری بیماری‌ها بیش از پیش توجه می‌کنند (موسوی، ۱۳۹۶). برادلی^۳ در پژوهش خود نشان داد که استرس دارای اثرات منفی بر سلامت، به ویژه در بیماران دیابتی با کاهش چشمگیری در هموگلوبین گلیکوزیله همراه است (آقا محمدیان، ۱۳۹۸).

استرس ناشی از دیابت علاوه بر اثرات سوء جسمی، اثرات منفی روانی نیز دارد. از عمده‌ترین این اثرات می‌توان به پرخاشگری اشاره کرد. که شایع‌ترین نوع اختلال روان پزشکی در بین دیابتی‌ها محسوب شده و میزان شیوع آن را تا دو برابر افراد عادی و حتی سه برابر سایر بیماری‌های مزمن گزارش کرده‌اند (شیرازی و همکارش، ۱۳۹۶). پرخاشگری مفهوم بسیار پیچیده‌ای است. این رفتار از یک سو تحت تأثیر عوامل موقعیتی و روان شناختی است و از یک سو عوامل ژنتیکی و زیستی در استقرار و گسترش آن نقش بسیار عمده‌ای بازی می‌کنند. از این رو ارائه‌ی تعریفی دقیق و عینی از این سازه دشوار است. با این وجود بارون و ریچاردسون^۴ (۱۹۹۸) در تعریف پرخاشگری نشان دادند که هدف این گونه تعریف‌ها تخریب و آسیب رسانی به یک موجود زنده و اموال اوست. رفتاری که سبب بروز اکشن‌های دفاعی و اجتنابی از سوی قربانی می‌شود (رضایی، ۱۳۹۸).

از آنجا که دیابت بیماری است که توسط خود فرد مدیریت می‌شود، خشم و پرخاشگری می‌تواند به مانعی بر سر راه پیروی از درمان و خودمدیریتی دیابت و بلند مدت این بیماری منجر گردد (کارگر و همکاران، ۱۳۹۸) رفتار پرخاشگرانه افراد تحت تأثیر عوامل متعددی قرار می‌گیرد یکی از این مؤلفه‌ها ویژگی‌های شخصیتی آنان است. هم نظریه‌های شخصیت و هم تحقیقات اساسی داشته‌باشد یونگ^۵ در سال ۱۹۲۵ برای اولین بار با نظریه‌ی پردازش در مورد تیپ‌های برون‌گرایی و درون‌گرایی، استعداد برخی بیماری‌های جسمی را تا حد انتهایی این دو تیپ شخصیتی عنوان کرد. به دنبال او آیزنک با روش تحلیل عوامل ابعاد شخصیت را شامل سه بعد برون‌گرایی، درون‌گرایی، روان‌رنجورخویی، پایداری هیجانی و روان‌پریشی و کنترل تکانه‌ی شناسایی کرده و احتمال ارتباط برخی از بیماری‌ها با ابعاد شخصیت را مطرح ساخت (بیات اصغری و همکاران، ۱۳۹۸).

1 Holmz charl rane

2 Angel

3 Bradly

4 Baran and richardson

5 Yung

یکی از مباحث پژوهشی در روان‌شناسی سلامت ویژگی‌های شخصیتی بیماران است. در مطالعات، مدل پنج‌عاملی رایج‌ترین مدل در شناسایی خصوصیات روان‌شناسی شخصیت افراد معرفی شده است. بر این اساس این مدل پنج ویژگی شخصیتی شامل روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و با وجدان بودن نشان‌دهنده‌ی شخصیت افراد می‌باشد (مصطفی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). به طوری که روان‌رنجوری ویژگی است که برای فرد امکان تجربه اضطراب، افسردگی، ناراضی‌ت و عصبانیت را فراهم می‌کند. برون‌گرایی به ویژگی‌های شخصیتی از قبیل فعال بودن، جدیت، جرأت و اعتماد به خود اشاره دارد. انعطاف‌پذیری به عملکرد هوشمندانه، خلاقیت، تخیل و تمایلات فرهنگی و اجتماعی مربوط بوده و ویژگی شخصیتی و دلپذیر بودن، حساسیت و اهمیت قائل شدن برای دیگران و نیازهای آن‌ها را منعکس می‌کند و در نهایت با وجدان بودن به قابلیت اعتماد در انجام کارهای انجام‌منظم و دقیق مسئولیت‌های محوله و التزام به عملکرد اشاره دارد. هر یک از این ویژگی‌های شخصیتی سهم به‌سزایی در شناسایی تفاوت‌های فردی در زمینه رفتار و تجربیات افراد دارند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۹).

به نظر می‌رسد که استقرار یک الگوی زیستی، روانی، اجتماعی در درمان بیمارها سودمند باشد شواهدی به دست آمده است مبنی بر این که هر فرد با توجه به ویژگی‌ها و ساختار شخصیتی خود هنگام مواجه با رویدادهای استرس‌زا، نه تنها زمینه‌ی ابتلا به بیماری روانی را فراهم می‌کند، بلکه در ابتدا سیر بیماری جسمانی نیز تأثیر می‌گذارد در طول دهه‌های گذشته جنبه‌های روان‌شناختی دیابت نظر بسیاری از متخصصان را به خود جلب کرده است. همچنین بسیاری از پژوهشگران ویژگی‌های شخصیتی افراد را در تأثیرپذیری از شرایط نامساعد محیطی بسیار مهم می‌دانند (حسینی، ۱۳۹۸).

(لین^۱ و همکارانش، ۲۰۱۰) به بررسی پنج عامل بزرگ شخصیت با سطح گلوکز خون به عنوان شاخصی برای کنترل دیابت در بین ۱۰۵ بیمار مبتلا به دیابت نوع دو پرداختند که نتایج بررسی آنها نشان داد. سطح بالای گلوکز خون با نمرات پایین در روان‌رنجوری و رویه‌های شخصیتی، اضطراب و خشم، خصومت، افسردگی، کم‌رویی و آسیب‌پذیری رابطه دارد. افراد روان‌رنجور به دلیل تمایل زیاد به نگرانی و تجربه‌ی سایر عواطف منفی از انگیزش بالایی برای رعایت برنامه‌های کنترل دیابت و رسیدن به نتایج بالینی بهتر برخوردارند و بالعکس بیمارانی که سطح روان‌رنجوری پایین را گزارش می‌کنند ممکن است فاقد آشننگی‌های هیجانی لازم برای برانگیختگی جهت رعایت صحیح برنامه‌های خود مراقبتی باشد و از عوارض طولانی مدت ناشی از عدم کنترل دیابت و تأثیر آن بر سلامتی خود غافل شوند (شفر، ۱۳۹۴). با وجودی که دیابت به عنوان یک معضل بهداشتی مطرح می‌باشد اما پژوهش‌های انگشت‌شماری در زمینه‌ی عوامل غیر پزشکی و غیر زیست‌شناختی موثر بر پیشگیری و درمان این بیماری انجام گرفته است. با توجه به اینکه پژوهش‌های اندکی تا کنون به بررسی اثرات روان‌شناختی دیابت خصوصاً بر روی جامعه زنان مبتلا به دیابت که نقش اساسی در بنیان خانواده و سلامت جامعه دارند پرداخته‌اند و همچنین تا به حال پژوهشی در این زمینه یافت نشد که به مقایسه‌ی میزان استرس و مخصوصاً پرخاشگری در بین زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو پرداخته باشد. بر این اساس مسئله پژوهش حاضر این است که، آیا بین ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استرس در زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیر مبتلا در شهر خرم‌آباد تفاوت وجود دارد؟

هدف اصلی ما در این پژوهش مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استرس در زنان مبتلا به دیابت نوع دو، و زنان غیر مبتلا در شهر خرم‌آباد می‌باشد.

۲- تعریف مفاهیم و اصطلاحات

ویژگی‌های شخصیتی: در مطالعات، مدل پنج‌عاملی رایج‌ترین مدل را زمینه‌شناسایی خصوصیات روان‌شناختی شخصیت افراد معرفی شده است. بر اساس این مدل پنج ویژگی‌های شخصیتی شامل: روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و با وجدان بودن نشان‌دهنده شخصیت افراد می‌باشد (مصطفی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸).

روان‌رنجوری: بعدی است که اساس آن را تجربه هیجانات نامطلوب و مزمن تشکیل می‌دهد. روان‌رنجوری، اضطراب، ناپایداری، مستعد تنیدگی بودن، ناایمنی شخص، افسردگی و فقدان یا نارسا بودن سازگاری روان‌شناختی را در بر می‌گیرد.

برون‌گرایی: این عامل در برگیرنده گسترده وسیعی است که میزان انرژی فعال، برانگیخته بودن، جاه‌طلبی و فعال بودن و داشتن دوستان نزدیک و صمیمی را می‌سنجد.

انعطاف‌پذیری: این عامل با میزان گشودگی در برابر تجربه، تصویرپردازی، بازخوردهای آزاد منشانه و عدم تأکید بر آداب و رسوم مشخص می‌شود.

دلپذیر بودن: میزان اعتماد در آشنایی، روحیه همکاری، دوست‌داشتنی بودن و اطمینان بین فردی را نشان می‌دهد.

با وجدان بودن: احساس شایستگی، احساس وظیفه، نیاز به پیشرفت و سازماندهی را شامل می‌شود.

پرخاشگری: طبق تعریف سازمان بهداشت جهانی^۲، پرخاشگری عبارت است از استفاده عمدی از نیرو و یا قدرت فیزیکی که تهدید به خود و یادگیری است و علیه یک گروه و یا جامعه صورت می‌گیرد و به آسیب‌های روانی، جسمی و حتی محرومیت منجر می‌شود (به نقل از رضایی، ۱۳۹۸).

1 Lin

2 The world health organization

استرس: از دیدگاه هانس سلیه^۱، استرس واکنش نامشخص بدن به توضیحات و خواسته‌هایی است که از یک فرد انتظار می‌رود و به عبارت دیگر استرس مجموعه تغییرات انطباقی است که بدن فرد برای کمک به او جهت تطبیق خود با انواع موقعیت‌های اجتماعی، سیاسی و محیطی ارائه می‌دهد (به نقل از موسوی، ۱۳۹۶).

دیابت یا به علت فقدان انسولین یا به علت وجود عواملی که مخالف انسولین عمل می‌کنند به وجود می‌آید. نتیجه عدم کفایت عمل انسولین افزایش غلظت گلوکز خون است (مفید و همکاران، ۱۳۹۴).

۳- پیشینه پژوهش

نوری زاده و همکاران (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان بررسی اثر بخشی رفتار درمانی دیابتیک به کاهش اضطراب و بهبود عملکرد اجتماعی بیماران مبتلا به دیابت انجام دادند. نتایج نشان داد، رفتار درمانی دیابتیک در بهبود اضطراب و سازگاری اجتماعی مبتلایان به دیابت مؤثر عمل کرده است. الفتی فرد و همکاران، (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان شیوع عوارض مزمن بیماری دیابت و عوامل خطر مرتبط با آن در بیماران مراجعه کننده به مرکز دیابت شهر همدان انجام دادند. نتایج نشان داد، با توجه به شیوع بالای عوارض مزمن دیابت در جامعه مورد مطالعه لازم است مداخلاتی در تغییر شیوه زندگی، کنترل منظم فشارخون، کلسترول و قند خون بیماران جهت کاهش عوارض دیابت انجام داد.

گیلان نژاد (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان مقایسه تأثیر تمرین‌ها تا یوگا و تمرین‌های هوازی بر مقادیر سرمی و کورتیزول و استرس و اضطراب و افسردگی در زنان مبتلا به دیابت نوع دو انجام داد. نتایج نشان داد ۱۲ هفته تمرین یوگا در کاهش کورتیزول و بهتر شدن استرس، اضطراب و افسردگی زنان سالمند دیابتی مؤثر بوده است. و هر دو تمرین می‌تواند اثر مفیدی بر دستگاه هورمونی و استرس زنان داشته باشد. زارعی پور (۱۳۹۹)، پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط استرس ادراک شده و قند خون در بیماران مبتلا به دیابت نوع دو، انجام داد نتایج نشان داد. به نظر می‌رسد افراد دیابتی که تحت تأثیر استرس هستند ممکن است مواظب بیماری خود نباشند و قند خونسشان را بررسی نکنند و یا ممکن است رژیم غذایی خاص خود را اجرا نکنند در نتیجه قند خون آنها بالا می‌رود. منصوری و همکارش (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط بین استرس ادراک شده و پرخاشگری در بیماران مبتلا به دیابت نوع دو مراجعه کننده به کلینیک دیابت شهرستان زابل به این نتیجه رسیدند که با توجه به رابطه مثبت بین استرس ادراک شده و پرخاشگری، اجرای برنامه‌های کوتاه مدت و بلند مدت، شناسایی عوامل استرس زا و تقویت مهارت‌های مقابله با استرس، می‌تواند برای پیشگیری و کنترل پرخاشگری بیماران و نهایتاً دریافت هر چه بهتر خدمات درمانی به عنوان یک هدف در نظر گرفته شود.

بیات اصغری و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان بررسی رابطه ابعاد شخصیت با تبعیت از درمان در بیماران دیابتی نوع دو، انجام دادند نتایج نشان داد، بین صفات شخصیتی برون‌گرایی و درون‌گرایی با تبعیت از درمان بیماران دیابتی نوع دو همبستگی مستقیم است لذا می‌توان گفت با افزایش روان رنجوری، تبعیت از درمان کاهش می‌یابد. بدین ترتیب بهتر است در برنامه مراقبتی به ابعاد شخصیت بیماران دیابتی از جمله روان رنجوری و ثبات هیجانی توجه بیشتری باشد. کارگر و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان نوع شخصیت و میزان پیروی از رژیم‌های توصیه شده درمانی در بیماران دیابتی انجام دادند نتایج نشان داد، ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند بر میزان پیروی بیماران اثر بگذارند با افزایش و یا کاهش برون‌گرایی، پیروی نیز افزایش و یا کاهش می‌یابد. همچنین برون‌گرایی و حمایت اجتماعی بیش از سایر عوامل بر پیروی تأثیر می‌گذارد.

تالبوت و همکاران^۲ (۲۰۲۰) در مطالعه خود رابطه بین عوامل اجتماعی و شناختی مرتبط با بیماری دیابت را مورد ارزیابی قرار دادند. بر اساس نتایج به دست آمده، بیشترین میزان تداخل درک شده از بیماری دیابت، در افرادی مشاهده شد که مدت طولانی از بیماری دیابت رنج می‌بردند و عوارض زیادی را تجربه کرده بودند. همچنین مشخص شد که سطح پایین خودکارآمدی با میزان بالای قند خون در ارتباط است که نشان دهنده کنترل ضعیف توسط این افراد می‌باشد. کریسپ و همکاران^۳ (۲۰۱۹)، در مقاله‌ای تحت عنوان «تأثیرات شخصیت بر کارکرد جنسی زنان مبتلا به دیابت» نتیجه گرفتند؛ درون‌گرایی شدید، باز نبودن و استقبال نکردن از تجربیات جدید و بی‌ثباتی هیجانی با کارکرد بد جنسی ارتباط مستقیم دارد. همچنین دریافتند زنانی که تیپ شخصیتی آنها برون‌گرا است عملکرد جنسی بهتری دارند. از سوی دیگر، ویژگی باز بودن یا گشودگی بر تجارب و برون‌گرایی با پریشانی جنسی زنان رابطه معکوس دارد به این معنی که هر چه زنان برون‌گراتر و گشوده‌تر باشند احتمال پریشانی جنسی آنها کمتر است.

تان^۴ (۲۰۱۹)، در مطالعه‌ای با عنوان «افسردگی، اضطراب و استرس در بیماران دیابتی هنگام مراقبت‌های اولیه» این نتیجه رسیدند؛ شیوع افسردگی، اضطراب و استرس در بیماران دیابتی به ترتیب، ۲۶/۶ درصد، ۴۰ درصد به دست آمد؛ افسردگی به طور قابل توجهی با سابقه خانوادگی و وضع تاهل، اضطراب با وجود عوارض دیابت و درآمد خانواده و استرس با شغل و سابقه

1 Hansselye
2 Talbot
3 Crisp et all
4 Tan

خانوادگی ارتباط دارد. ژانگ و همکاران¹ (۲۰۱۸)، در مطالعه ای با عنوان «با بیماری دیابت، رفتار روانی افراد دچار تحول می شود» نشان دادند. که افراد مبتلا به دیابت وابسته به انسولین دجه بالاتری از رفتار های پرخطرانه و تجاوز گرایانه نسبت به افراد سالم دارند. این رفتار ها به علت نا امیدی فزاینده ناشی از تفاوت با سایرین (به دلیل درک پایین از بیماری) و عوامل دیگر خواهد بود.

۴- روش انجام پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی و به لحاظ روش از نوع علی-مقایسه‌ای است. که در جریان آن به بررسی مقایسه ویژگی های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استرس در زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیر مبتلا پرداخته می شود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه زنان مبتلا به دیابت نوع دو و کلیه زنان غیرمبتلا که در سال ۱۳۹۹ به مرکز بهداشت شهر خرم آباد مراجعه کرده اند می باشد. حجم نمونه در پژوهش حاضر ۱۰۰ نفر می باشد. این افراد در دو گروه ۵۰ نفری در نمونه گیری شرکت داده شدند. حجم نمونه در پژوهش حاضر از طریق روش سرشماری تعیین شد. بر این اساس که از کلیه مراجعین به این مرکز تنها ۵۳ نفر به عنوان افرادی که یک سال از دیابت آنها گذشته بود و تشخیص قطعی دیابت به آنها داده شده بود به عنوان فرد دیابتی دارای پرونده پزشکی بودند که در جریان تکمیل پرسشنامه ها سه پرسشنامه به علت مخدوش بودن از جریان تکمیل پرسشنامه حذف شدند لذا کل جامعه ی دیابتی های دارای پرونده پزشکی (۵۰ نفر) به عنوان نمونه افراد دیابتی در نظر گرفته شدند بر این اساس ۵۰ نفر از زنان غیر مبتلای مراجعه کننده به همان مرکز از طریق همتا سازی به لحاظ عوامل دموگرافیک مثل سن (دامنه سنی ۴۰ تا ۵۰ سال) وضعیت تأهل، حداقل سواد خواندن و نوشتن، با گروه افراد مبتلا به دیابت در نمونه گیری شرکت داده شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه سنجش صفات شخصیتی (NEO)، و پرسشنامه پرخاشگری (AGQ) می باشند. پس از کسب مجوز لازم از طرف ریاست مرکز بهداشت رفسنجان و هماهنگی با کارمندان بهداشت مرکز بهداشت شهر خرم آباد جهت تشکیل پرسشنامه ها با حضور روزانه در این مراکز کار نمونه گیری آغاز شد. پس از صحبت کردن با افراد مراجعه کننده به مرکز بهداشت در مورد اهداف پژوهش و جلب همکاری آگاهانه آنان پرسشنامه ها به یکایک بیماران غیردیابتی و دیابتی داده می شد و برای افرادی که از سواد کافی برای درک سوالات برخوردار نبودند پرسشنامه ها قرائت و پاسخ هایشان ثبت می شد. افراد دیابتی با همکاری کارمندان مرکز بهداشت و تماس تلفنی با افراد مبتلا و دعوت از آنها برای همکاری گرفته می شده و با توجه به اینکه این مرکز مجهز به آزمایشگاه بود مبتلایان به دیابت دعوت را پذیرفته و جهت آزمایش قند خون به آزمایشگاه مراجعه کردند و این فرصتی بود برای تکمیل پرسشنامه ها. با وجود تمام مشکلات برای تکمیل پرسشنامه ها، نمونه گیری تا تکمیل حجم نمونه از میان مراجعه کنندگان ادامه یافت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی نظیر جدول، نمودار، فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، بیشترین نمره و کمترین نمره استفاده شده است. همچنین از روش های آمار استنباطی نظیر آزمون کولموگورونوف-اسمیرونوف برای بررسی نرمال بودن داده ها، آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین اثرات یک متغیر مستقل (دیابت نوع دو) بر روی متغیر وابسته (ویژگی های شخصیتی، میزان استرس و میزان پرخاشگری) و نیز آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین های دوگروه استفاده شده است. تمامی داده ها به وسیله نرم افزار تحلیل آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

۵- یافته های استنباطی

جدول (۱): نتایج آزمون کولموگورونوف-اسمیرونوف

متغیر	میانگین	انحراف معیار	آماره کولموگوروف-اسمیرونوف	سطح معنی داری (P-value)
روان نژندی	۲۲/۱۹	۷/۴۰	۰/۴۲	۰/۹۹۴
برون گرایی	۲۷/۶۸	۵/۲۵	۰/۸۱	۰/۵۱۶
انعطاف پذیری	۲۲/۹۵	۴/۱۳	۰/۸۶	۰/۴۴۱
دلپذیر بودن	۲۹/۷۳	۶/۰۹	۱/۰۰	۰/۲۶۵
مسئولیت پذیری	۳۴/۵۱	۷/۱۱	۱/۲۱	۰/۱۰۵
پرخاشگری	۳۴/۸۶	۱۲/۲۴	۰/۶۲	۰/۸۲۴
استرس	۹۶/۰۹	۲۰/۲۴	۱/۰۶	۰/۲۱۲

در این پژوهش، از آزمون کولموگوروف اسمیرونوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد. نتایج آزمون در جدول (۱) نشان داد که توزیع داده های متغیر های ویژگی های شخصیتی، پرخاشگری و استرس نرمال می باشد ($P\text{-value} > 0/05$).

بنابراین از آزمون‌های پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری برای بررسی رابطه‌ی یک متغیر مستقل با چند متغیر وابسته و T مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های دو گروه استفاده شده است.

۶- ارزیابی فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: بین ویژگی‌های شخصیتی، میزان پرخاشگری و استرس در زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیرمبتلا در شهر کاشکوه تفاوت وجود دارد.

جدول (۲): آزمون باکس درباره تساوی ماتریس‌های کوواریانس

ام باکس	۳۷/۲۰
نسبت F	۱/۲۲
درجه آزادی اول	۲۸
درجه آزادی دوم	۳۳/۴۷
P-value	۰/۱۸۹

برای پاسخ به این سوال با استفاده از تجزیه و تحلیل چند متغیره واریانس (MANOVA) به تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌پردازیم. برای اطمینان از برقراری مفروضه‌های مانوا از آزمون باکس و لوین استفاده کرده ایم. اگر فرض تساوی ماتریس‌ها پذیرفته شود، یعنی کوواریانس‌ها همگن اند و می‌توان آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره را به کار برد.

با توجه به جدول (۲): به دلیل اینکه نسبت F با توجه به مقدار p که بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، معنی‌دار نیست همگنی کوواریانس‌ها برقرار است. برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده می‌کنیم.

جدول (۳): آزمون لوین درباره تساوی واریانس‌های مربوط به متغیرهای وابسته

متغیرهای وابسته	نسبت F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	P-value
روان نژندی	۲/۵۲	۱	۹۸	۰/۸۹۹
برون گرایی	۸/۶۳	۱	۹۸	۰/۰۴۷
انعطاف پذیری	۰/۰۰	۱	۹۸	۰/۱۱۵
دلپذیربودن	۵/۰۰	۱	۹۸	۰/۰۰۴
مسئولیت پذیری	۰/۷۵	۱	۹۸	۰/۹۵۵
پرخاشگری	۰/۰۱	۱	۹۸	۰/۰۲۸
استرس	۴/۰۲	۱	۹۸	۰/۳۸۸

همان گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود نسبت‌های F در اکثر متغیرهای پژوهش در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنی‌دار نبوده است. بنابراین واریانس‌های اکثر متغیرها تقریباً مساوی بوده اند، پس همگنی واریانس‌ها برقرار است. این همگنی واریانس‌ها به کارگیری تحلیل واریانس چند متغیره را تقویت می‌کند.

جدول (۴): تحلیل واریانس چند متغیری مربوط به تأثیر دیابت نوع دو در زنان بر متغیرهای وابسته

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	P-value	مقدار مجذور اتا
روان نژندی	۲۱۶/۰۹	۱	۲۱۶/۰۹	۴/۰۵	۰/۰۴۷	۰/۰۴۰
برون گرایی	۱۷۹/۵۶	۱	۱۷۹/۵۶	۶/۸۷	۰/۰۱۰	۰/۰۶۶
انعطاف پذیری	۹۴/۰۹	۱	۹۴/۰۹	۵/۷۶	۰/۰۱۸	۰/۰۵۶
دلپذیربودن	۱۵/۲۱	۱	۱۵/۲۱	۰/۴۰	۰/۵۲۵	۰/۰۰۴
مسئولیت پذیری	۷/۲۹	۱	۷/۲۹	۰/۱۴	۰/۷۰۶	۰/۰۰۱
پرخاشگری	۱۲۲۵/۰۰	۱	۱۲۲۵/۰۰	۸/۸۱	۰/۰۰۴	۰/۰۸۳
استرس	۲۰۱۶/۰۱	۱	۲۰۱۶/۰۱	۵/۱۲	۰/۰۲۶	۰/۰۵۰

با توجه به نتایج جدول (۴) چون نسبت F در متغیرهای روان نژندی، برون گرایی، انعطاف پذیری، پرخاشگری و استرس با توجه به مقدار p که کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد معنادار بوده است. دیابت نوع دو بر روان نژندی، برون گرایی، انعطاف پذیری، پرخاشگری و استرس آنها تأثیر دارد. همچنین مجذور اتا نیز نشان می‌دهد که چند درصد از تغییرات متغیرهای روان نژندی، برون گرایی، انعطاف پذیری، پرخاشگری و استرس مربوط به متغیر دیابت نوع دو بوده است اما نسبت F در متغیرهای دلپذیر بودن و

مسئولیت پذیری با توجه به مقدار P که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد معنادار نبوده است، دیابت نوع دو بر دلپذیر بودن و مسئولیت پذیری زنان تأثیر ندارد.

جدول (۵): تحلیل واریانس چند متغیره مربوط به تأثیر متغیر دیابت نوع دو بر ترکیب خطی متغیرهای ویژگی های شخصیتی، پرخاشگری و استرس

اثر متغیر مستقل	روش	اندازه	نسبت F	درجه آزادی مفروض	درجه آزادی خطا	P-value
نوع مدرسه معلمان	اثر فیلابی	۰/۲۳	۴/۰۸	۷	۹۲	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکس	۰/۷۶	۴/۰۸	۷	۹۲	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۰/۳۱	۴/۰۸	۷	۹۲	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۰/۳۱	۴/۰۸	۷	۹۲	۰/۰۰۱

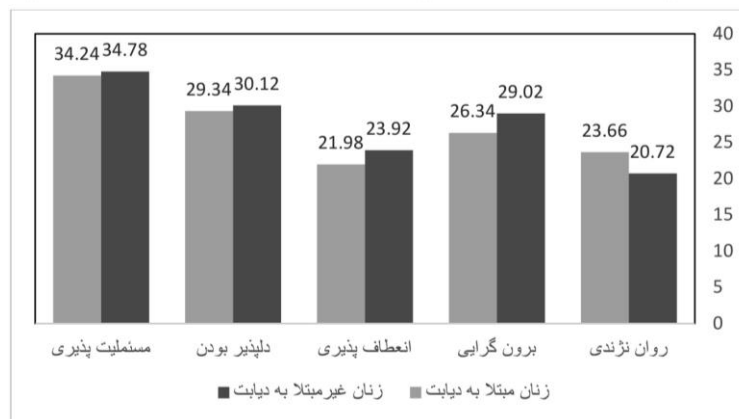
با توجه به برقراری فرض همگنی واریانس و کوواریانس در پژوهش حاضر، اثر فیلابی مناسب ترین و دقیق ترین آزمون برای بررسی این فرضیه است. بنابراین با نگاهی به اطلاعات جدول (۵) و با توجه به نسبت $F=۴/۰۸$ و مقدار $P=۰/۰۰۱$ می توان دریافت که دیابت نوع دو بر ترکیب خطی ویژگی های شخصیتی، پرخاشگری و استرس زنان مؤثر بوده است. بنابراین دیابت نوع دو زنان بر ویژگی های شخصیتی، میزان پرخاشگری و استرس زنان تأثیر معنی داری دارد.

فرضیه های فرعی

فرضیه اول: بین ویژگی های شخصیتی زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیر مبتلا تفاوت وجود دارد.

جدول (۶): آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین ویژگی های شخصیتی زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیر مبتلا

دیابت نوع دو / متغیر	زنان غیر مبتلا به دیابت میانگین ± انحراف معیار	زنان مبتلا به دیابت میانگین ± انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری (p-value)
روان نژندی	۲۰/۷۲ ± ۶/۷۳	۲۳/۶۶ ± ۷/۸۱	-۲/۰۱	۰/۰۴۷
برون گرایی	۲۹/۰۲ ± ۳/۸۰	۲۶/۳۴ ± ۶/۱۴	۲/۶۲	۰/۰۱۰
انعطاف پذیری	۲۳/۹۲ ± ۳/۹۰	۲۱/۹۸ ± ۴/۱۷	۲/۴۰	۰/۰۱۸
دلپذیر بودن	۳۰/۱۲ ± ۷/۱۰	۲۹/۳۴ ± ۴/۹۳	۰/۶۳	۰/۵۲۵
مسئولیت پذیری	۳۴/۷۸ ± ۷/۴۲	۳۴/۲۴ ± ۶/۸۵	۰/۳۷	۰/۷۰۶



نمودار (۱): مقایسه میانگین ویژگی های شخصیتی زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیر مبتلا

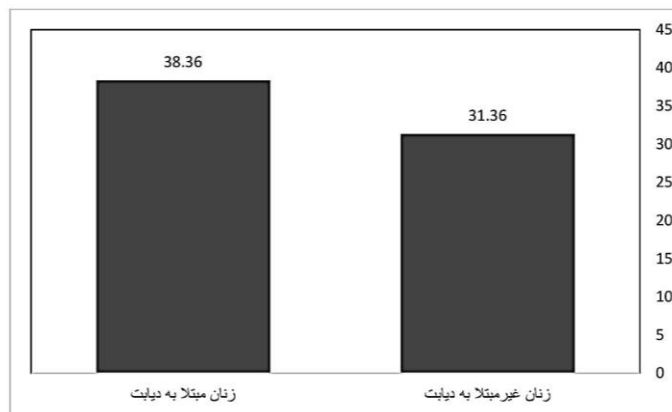
همان گونه که در جدول (۶) مشاهده می کنید در مقایسه میانگین نمرات ویژگی های شخصیتی زنان بر اساس وضعیت دیابت نوع دو آنها، میانگین نمرات روان نژندی زنان مبتلا به دیابت (۲۳/۶۶) بیشتر از میانگین نمرات روان نژندی زنان غیر مبتلا (۲۰/۷۲) بوده است و این اختلاف از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P=۰/۰۴۷$). بنابراین نتایج این پژوهش نشان می دهد که بین روان نژندی زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین میانگین نمرات برون گرایی زنان غیر مبتلا

به دیابت (۲۹/۰۲) بیشتر از میانگین نمرات برون گرایی زنان مبتلا (۲۶/۳۴) بوده است و این اختلاف از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P=0/010$). بنابراین نتایج این پژوهش نشان می دهد که بین برون گرایی زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین میانگین نمرات انعطاف پذیری زنان غیر مبتلا به دیابت (۲۳/۹۲) بیشتر از میانگین نمرات برون گرایی زنان مبتلا (۲۱/۹۸) بوده است و این اختلاف از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P=0/018$). بنابراین نتایج این پژوهش نشان می دهد که بین انعطاف پذیری زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو تفاوت معنادار وجود دارد. اما بین میانگین نمرات دلپذیر بودن و مسئولیت پذیری زنان غیر مبتلا و زنان مبتلا به دیابت نوع دو تفاوت اندک بوده است ولی این اختلاف از لحاظ آماری معنادار نمی باشد ($P>0/05$). بنابراین نتایج این پژوهش نشان می دهد که بین دلپذیر بودن و مسئولیت پذیری زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه دوم: بین میزان پرخاشگری زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیر مبتلا تفاوت وجود دارد.

جدول (۷): آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین پرخاشگری بین زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو

سطح معناداری (p-value)	مقدار t	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	دیابت نوع دو
0/004	-۲/۹۶	۹۸	۱۱/۸۶	۳۱/۳۶	زنان غیرمبتلا
			۱۱/۷۰	۳۸/۳۶	زنان مبتلا



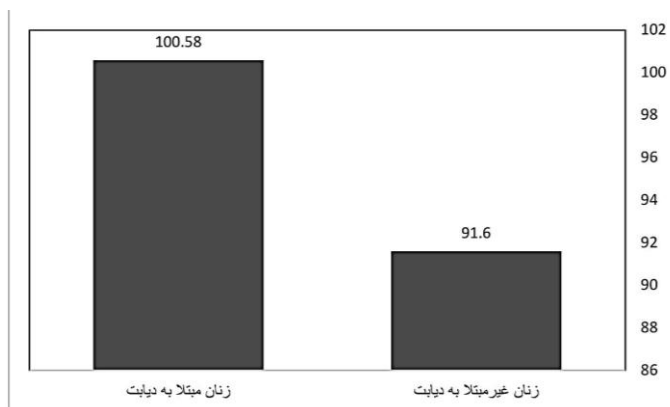
نمودار (۲): مقایسه میانگین پرخاشگری بین زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو

همان گونه که در جدول (۷) مشاهده می کنید در مقایسه میانگین نمرات پرخاشگری زنان براساس وضعیت دیابت نوع دو آنها، میانگین نمرات پرخاشگری زنان مبتلا به دیابت (۳۸/۳۶) بیشتر از میانگین نمرات پرخاشگری زنان غیر مبتلا (۳۱/۳۶) بوده است و این اختلاف از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P=0/004$). نتایج این پژوهش نشان می دهد که بین پرخاشگری زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو تفاوت معنادار وجود دارد.

فرضیه سوم: بین میزان استرس زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیر مبتلا تفاوت وجود دارد.

جدول (۸): آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین استرس بین زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو

سطح معناداری (p-value)	مقدار t	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	دیابت نوع دو
0/026	-۲/۲۶	۹۸	۱۸/۳۸	۹۱/۶۰	زنان غیر مبتلا
			۲۱/۱۸	۱۰۰/۵۸	زنان مبتلا



نمودار (۳): مقایسه میانگین استرس بین زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو

همان گونه که در جدول (۸) مشاهده می کنید در مقایسه میانگین نمرات استرس زنان براساس وضعیت دیابت نوع دو آنها، میانگین نمرات استرس زنان مبتلا به دیابت (۱۰۰/۵۸) بیشتر از میانگین نمرات استرس زنان غیر مبتلا (۹۱/۶۰) بوده است و این اختلاف از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P = ۰/۰۲۶$). بنابراین این پژوهش نشان می دهد که بین استرس زنان مبتلا و غیر مبتلا به دیابت نوع دو تفاوت معنادار وجود دارد.

۷- نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه ویژگی های شخصیتی و میزان پرخاشگری و استری در زنان مبتلا به دیابت نوع دو و زنان غیرمبتلا در شهر خرم آباد انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که زنان مبتلا به دیابت به نسبت زنان غیرمبتلا در سه شاخص روان نژندی، پرخاشگری و استرس نمرات بالاتری را کسب کرده اند که این از لحاظ آماری معنادار ($P < ۰/۰۵$) و نشان دهنده تفاوت بین دو گروه است همچنین در دو بعد انعطاف پذیری و برون گرایی باز هم زنان مبتلا به دیابت نمره پایین تری به نسبت زنان غیرمبتلا کسب کرده اند که این هم به لحاظ آماری معنادار ($P < ۰/۰۵$) و نشان دهنده تفاوت دو گروه است.

با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت که ویژگی های شخصیتی، استرس و پرخاشگری تأثیری دوسویه بر افراد دیابتی دارد. به این معنا که روان نژندی و استرس با به وجود آوردن خلق بالای منفی در افراد مبتلا زمینه ساز بروز پرخاشگری و روان نژندی بالا شود. بیماری دیابت باعث تغییراتی در سبک زندگی فرد مبتلا شده و انعطاف پذیری و برون گرایی پایین فرد باعث می شود که فرد نتواند خود را با این تغییرات وفق دهد و زمینه ی ایجاد بیماریهای روان شناختی بوجود خواهد آمد. در نهایت می توان نتیجه گیری کرد که مراقبت هنرمندانه دیابت بر مبنای اصول روان شناختی برای دست یابی به پیامدهای طبی، روانشناختی و اجتماعی مطلوب ضروری به نظر می رسد. از آنجا که شخصیت در افراد به صورتی پایدار موجود بوده به نظر می رسد که باید تغییراتی در عادت و نگرش های بیماران جهت سازگاری ایجاد نماییم. به نظر می رسد این مداخلات به طور خاص در مورد بیمارانی که در شاخص های روان نژندی نمرات بالا و در برون گرایی و انعطاف پذیری نمرات پایین دارند باید صورت گیرد. روش ها و برنامه های درمان باید با هدف قرار دادن نیازهای خاص بیماران طراحی شود و برای هر فرد صورت گیرد و با شناسایی نیازهای برآورده نشده بالقوه در افراد مبتلا و شناخت شخصیت های مختلف، بیماران سهم مهمی در مراقبت از بیماری داشت.

منابع

۱. آقا محمدیان، ح (۱۳۹۸)، بررسی مقایسه ای عوامل استرس زا و راهکار های مقابله ای در افراد دیابتی و سالم. مقاله پژوهشی، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزواری، دوره ۱۷، شماره ۳/۱.
۲. بیات اصغری، ع، غرابی، ب، حیدری، ح، جواهری، ج، موسی نژاد، س، آزمون، ا (۱۳۹۸)، بررسی رابطه ابعاد شخصیت، با تبعیت از درمان در بیماران دیابتی نوع دو. فصلنامه علمی - پژوهشی روان شناسی سلامت، سال چهارم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۸.
۳. حسینی، ج، مظلومی، ر، اصغری نکاح، م (۱۳۹۸)، تاثیر اجرای برنامه اصلاح شده آموزش جایگزین پرخاشگری بر میزان هموگلوبین گلیکوزیله نوجوانان مبتلا به دیابت تیپ یک مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره بیست و پنجم، شماره ۱۳۰، صص ۸۶-۷۳، آبان ۹۸.
۴. رحیمیان بوگر، ا (۱۳۹۸)، عوامل خطر عوارض قلبی و عروقی در بیماران دیابتی نوع ۲؛ نقش پیش بینی عوامل روان شناختی، عوامل اجتماعی و خصوصیات بیماری، مقاله پژوهشی، مجله اصول بهداشت روانی، صص ۲۷۸-۹۳، رحیمیان، ۱۳۹۸.
۵. رضایی، فرهنگ (۱۳۹۸)، خلاصه روانپزشکی، ترجمه فرزین رضایی، ۱۳۹۵، تهران، انتشارات ارجمند.

۶. زارعی پور، م (۱۳۹۹)، بررسی ارتباط استرس ادراک شده با سطح قند خون در بیماران مبتلا به دیابت نوع دو، مجله ره آورد سلامت، دوره ۲، شماره ۴۵.
۷. شیرازی، ن، حسن زاده، س (۱۳۹۶)، اثر بخشی آموزش مدیریت خشم با رویکرد شناختی- رفتاری بر پیروی از درمان و کنترل قند خون بیماران مبتلا به دیابت نوع دو. دی ماه ۱۳۹۶.
۸. شفر، مارتین (۱۳۹۴)، فشار روانی. ترجمه پروین بلورچی رستم کلایی، تهران؛ انتشارات پازنگ.
۹. الفتی فر، م، کرمی، م، شگری، پ، حسینی، م (۱۳۹۹)، شیوع عوارض مزمن بیماری دیابت و عوامل خطر مرتبط با آن، در بیماران مراجعه کننده به مرکز دیابت شهر همدان. مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان، دوره ۲۵، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۹.
۱۰. کارگر، ف. کریندی، س، حسن آبادی، ح (۱۳۹۸)، نوع شخصیت و میزان پیروی از رژیم های توصیه شده درمانی در بیماران دیابتی. کارشناسی ارشد، گرایش آموزش داخلی مربی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد.
۱۱. گیلان نژاد، م (۱۳۹۹)، مقایسه تاثیر ۱۲ هفته تمرین ها تایوگا و تمرین هوازی بر مقادیر سرمی و مورتیزل و استرس، اضطراب و افسردگی در زنان مبتلا به دیابت نوع دو، مجله علوم پزشکی رازی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۷.
۱۲. مصطفی پور، و، فرخی، ح، حسن ثابت، ف (۱۳۹۸)، رابطه صفات شخصیتی و تیپ A و B در افراد مبتلا به دیابت نوع دو. فصلنامه نسیم تندرستی، دانشگاه علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساس، دوره پنجم، شماره ۱، صص ۷۴-۵۳.
۱۳. مفید، ع، زندیه، الف، مفید، رزا (۱۳۹۴)، بیماری دیابت، راهنمای جامع تشخیص، پایش و درمان، تهران، انتشارات اوسانه.
۱۴. منصوری، ع، شهدادی، ح (۱۳۹۸)، بررسی ارتباط بین استرس ادراک شده و پرخاشگری در بیماران مبتلا به دیابت نوع دو مراجعه کننده به کلینیک دیابت شهرستان زابل. فصلنامه علمی پژوهشی پرستاری دیابت.
۱۵. موسوی، ح (۱۳۹۶)، تاثیر آموزش راهبرد خود گردانی در کودکان پرخاشگر، انتشارات آموزش و پرورش.
۱۶. میرزایی، م، دریافتی، ح، فلاح زاده، ح (۱۳۹۸)، بررسی افسردگی، اضطراب و استرس در افراد دیابتی و غیر دیابتی. مجله علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره ۲۴، شماره ۵، صص ۳۹۷-۳۸۷.
۱۷. نریمانی، م، عطادخت، ا، احدی، ب، ابوالقاسمی، ع، زاهد، ع (۱۳۹۷)، اثر بخشی آموزش مدیریت استرس بر کاهش علائم روان شناختی و کنترل قند خون بیماران دیابتی، فصلنامه علمی پژوهشی، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۷.
۱۸. نوری زاده، ب، حاجی علی زاده، ک (۱۳۹۹)، بررسی اثر بخشی رفتار درمانی دیالکتیک به کاهش اضطراب و بهبود عملکرد اجتماعی بیماران مبتلا به دیابت، مجله دیابت و متابولیسم ایران، دوره ۱۷، شماره ۳، صص ۱۳۸-۱۳۰.
۱۹. واعظی، ع، فلاح تفتی، ب، مشتاق، ز (۱۳۹۸)، بررسی عوامل زمینه ای مرتبط با رفتارهای خود مراقبتی در بیماران مبتلا به دیابت نوع دو مراجعه کننده به مرکز تحقیقات استان یزد سال ۹۳، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره ۲۵، شماره ۱۰، صص ۷۷۹-۷۷۰.
20. Crisp CC, Vaccaro CM, pancholy A, Kleemans, fellher An, Pauls R. Is female sexual dysfunction related to personality and coping? An exploratory Study. Sex med. 2019;1(2):69- 75.
21. Lin, E. HB .,Von Korff, M (2016) Mental disorder among persons with diabetes Results from the world Mental Health. surveys on behalf of the WHO WMH surve consortium and center for Helth Studdies. Croup Health cooperative, seattle, WA ,USA, Elsevier Ine. All rights reserved.
22. Talbot, france et al (2020) The Assesment of Diaberes. Related Cognitive and soial factors. The multidimensional Diabete Questtomn aire. journal of Benavioral Medicine. Vol. No. 0.3.
23. Tan K C. chan GC, Eric H, Maria H8, Maria AL Norliza MJ, cun BH, etal. (Depression, anxety, and stress among patients with Diabetes in primary care : A cross section Study) Malaysigh faming Physician 2019;10(2):9.

بررسی نقش آموزش و پرورش در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۵

کد مقاله: ۶۶۲۵۴

محمد زادمهر^{۱*}، فاطمه فرحمند^۲

چکیده

هویت در معنای لغوی یعنی حقیقت و ماهیت چیزی؛ هویت، پاسخ به سؤال چه کسی بودن و چگونه بودن است. اما در تعریف هویت می‌توان گفت که مجموعه خصوصیات و مشخصات اساسی اجتماعی، دینی، روانی، فرهنگی، فلسفی، زیستی و تاریخی همسان که به رسایی و روایی بر ماهیت گروه، به معنای همانندی اعضای آن با یکدیگر دخالت کند و آنها را در یک ظرف مکانی و زمانی معین به‌طور مشخص، قابل قبول و آگاهانه از سایر گروه‌ها و افراد متمایز سازد، هویت نام دارد. در همین راستا می‌دانیم که انقلاب اسلامی مردم ایران دارای اصول و مبانی مشخصی است که باید تحت عنوان هویت-ملی، هویت‌دینی و هویت‌انسانی برای مردم به ویژه جوانان کشور تبیین و تعلیم گردد. تعلیم این مباحث از وظایف اصلی و راهبردی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ذیل سند تحول بنیادین در دو بخش آموزش رسمی و غیر رسمی است که باید در آموزش چندساحتی شکل گیرد. در این پژوهش تلاش شده است که نقش دستگاه تعلیم و تربیت کشور را در آموزش و تبیین هویت‌ملی، هویت‌دینی و هویت‌انسانی جوانان دهه ۸۰ و ۹۰ که نسل‌های سوم و چهارم انقلاب اسلامی هستند را در دوره ۱۲ ساله تحصیلی در ۲ بخش آموزش رسمی و غیر رسمی بررسی کنیم و بدنبال پاسخ به این سؤال هستیم که آموزش و پرورش چه نقشی در تعلیم هویت‌ملی، هویت‌دینی و هویت‌انسانی به دانش‌آموزان دارد؟.

واژگان کلیدی: واژه کلیدی، واژه کلیدی، واژه کلیدی

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت منابع انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)
mo.zadmehr@gmail.com

۲- دانشجوی مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی مرکز آموزش عالی خدیجه کبری دزفول، خوزستان، ایران،

۱- مقدمه

"جوان را با هویت بار بیاورید. اگر جامعه‌ای احساس هویت نکرد، صداهای بلند تحکّم‌آمیز، راحت او را مغلوب خواهد کرد"^۱. مقدمه را با این سخن از رهبر معظم انقلاب آغاز کردیم؛ چراکه هویت که اساسا باعث تغییر است همچون خون در رگ‌های همه مردم کشور ما می‌باشد که اگر به فراموشی سپرده شود جامعه را به یک جنازه بی‌تحرك تبدیل خواهد کرد. در ابتدا باید اشاره کرد که هویت در معنای لغوی یعنی حقیقت و ماهیت چیزی؛ هویت، پاسخ به سؤال چه کسی بودن و چگونه بودن است (فهندزسعدی، ۱۳۹۹). هویت عبارت است از مجموعه خصوصیات و مشخصات اساسی اجتماعی، دینی، روانی، فرهنگی، فلسفی، زیستی و تاریخی همسان که به رسایی و روایی بر ماهیت گروه، به معنای همانندی اعضای آن با یکدیگر دخالت کند و آنها را در یک ظرف مکانی و زمانی معین به‌طور مشخص، قابل قبول و آگاهانه از سایر گروه‌ها و افراد متمایز سازد (زادمهر، ۱۳۹۹، به نقل از نیازی، ۱۳۸۹).

هویت ابعاد گوناگونی دارد. هویت دارای انواع، سطوح و سلسله مراتب مختلفی است اما در یک دسته‌بندی کلی می‌توان دو نوع هویت را از یکدیگر متمایز کرد: «هویت فردی»^۲ یعنی همان چیزی که فرد به واسطه ویژگی‌ها، خصوصیات یگانه و منحصر به فرد خود مورد شناسایی قرار می‌گیرد و در عین حال از دیگران متمایز می‌شود و «هویت جمعی»^۳ تعلق خاطر تعدادی از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص. چنین تعلق موجب احساس همبستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی می‌شود که با عنوان ما از ما های دیگر جدا می‌شود (توسلی و قاسمی، ۱۳۸۳). اما آنچه برای ما در انقلاب اسلامی مهم است و باید به آن پرداخته شود هویت ملی، هویت دینی و هویت انسانی است. در زمانه‌ای که زندگی می‌کنیم، جنگ روایت‌هاست در نتیجه اگر تبیین و تعلیم هویتی درست برای آحاد ملت به ویژه جوانان صورت نگیرد با بحران هویت رو به رو خواهیم شد. بحران هویت اگر ایجاد شد مشخصا با نسلی رو به رو می‌شویم که اعتقادی به مفاهیم اصیل انقلاب اسلامی از جمله استقلال، آزادی، اسلام، ایثار، از خودگذشتگی و غیره نخواهد داشت، در نتیجه به راحتی در جنگ نفوذ و سلطه مستکبران و دشمنان شکست خواهد خورد؛ در نتیجه برای آنکه بتوان جوانان را با مفاهیم و مبانی اصیل اسلام و انقلاب اسلامی عمیقا آشنا کرد تا هویت ملی، هویت دینی و هویت انسانی آن‌ها شکل گرفته و راه را از بیراهه در مواقع حساس تشخیص دهند باید به آموزش و پرورش توجه ویژه گردد. در همین رابطه رهبر معظم انقلاب اسلامی می‌فرماید: "آموزش و پرورش یک فرصتی در اختیار دارد که هیچ دستگاه دیگری این فرصت را ندارد؛ این فرصت عبارت است از آن دوازده سال؛ این دوازده سالی که کودکان ما، نوجوانان ما در دوره‌ی دبستان و دبیرستان طی می‌کنند؛ در اختیار آموزش و پرورش است؛ در اختیار هیچ دستگاه دیگری یک چنین فرصت گران‌بهایی وجود ندارد؛ این فرصت، بهترین فرصت برای انتقال ارزش‌ها و انتقال درست و جامع آرمان‌های انقلابی و ملی ما است؛ این فرصت، برای نهادینه کردن هویت ملی در کودکان ما و مردان و زنان آینده‌ی ما، یک فرصت بی‌نظیری است؛ این در اختیار آموزش و پرورش است. هم اندیشه در این دوازده سال شکل می‌گیرد، هم انگیزه شکل می‌گیرد؛ جهت حرکت زندگی - انگیزه‌ها، آرمان‌ها، جهت‌گیری‌ها - در وجود جوان ما و نوجوان ما، در همین دوازده سال به برکت حضور در کلاس‌های درس و شنیدن از معلمین و بودن در محیط مدرسه شکل می‌گیرد. ببینید این چقدر اهمیت دارد؛ یعنی آینده‌ی کشور مربوط به همین دوازده سال جوانان ما است."^۴

در همین راستا باید توجه نمود که نظام آموزش و پرورش در هر کشوری یکی از بهترین راه‌های تحکیم و تقویت هویت است. این نظام از ارکان و عناصر متعددی تشکیل شده که در ارتباط با یکدیگر و در راستای رسیدن به اهداف متعالی تعلیم و تربیت تلاش هماهنگ و یک پارچه‌ای را انجام می‌دهند (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۸۹). باید دانست که دوام و بقای جامعه مستلزم آن است که مجموعه باورها، ارزش‌ها، رفتارها، نگرش‌ها، دانش‌ها و مهارت‌های آن به نسل‌های جدید منتقل گردد. وسیله این انتقال آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش مترادف با جامعه‌پذیری است؛ یعنی فرآیندی که مردم از طریق آن، نقش‌ها، قواعد و روابط اجتماعی جامع خود را به تدریج می‌آموزند (علاقه‌بند، ۱۳۹۵). با در نظر داشتن اینکه نظام آموزشی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های دوام و پایداری حکومت‌ها محسوب می‌شود، به نحوی که عدم کارکرد صحیح آن می‌تواند مولد بحران‌های مختلفی نظیر بحران هویت شود (سلیمی، ۱۳۹۱)، در این پژوهش تلاش شده است که نقش دستگاه تعلیم و تربیت کشور را در آموزش و تبیین هویت ملی، هویت دینی و هویت انسانی جوانان دهه ۸۰ و ۹۰ که نسل‌های سوم و چهارم انقلاب اسلامی هستند، در دوره ۱۲ ساله تحصیلی در ۲ بخش آموزش رسمی و غیر رسمی بررسی گردد و بدنبال پاسخ به این سوال هستیم که آموزش و پرورش چه نقشی در تعلیم هویت ملی، هویت دینی و هویت انسانی به دانش‌آموزان دارد؟

۲- مبانی نظری

هویت در معنای لغوی یعنی حقیقت و ماهیت چیزی؛ یا هویت پاسخ به سؤال چه کسی بودن و چگونه بودن است. در تعریف فلسفی، هویت همان حقیقت جزئی است «الحقیقه تسمی هویه، یعنی هرگاه ماهیت با تشخص لحاظ و اعتبار شود هویت گویند»، و لذا می‌توان گفت هویت تشخص ماهیت در خارج است (کرچی، ۱۳۷۵)، در تعریف دیگر: هویت عبارت است از مجموعه

۱ بیانات رهبری در دیدار جمعی از استادان، نخبگان و پژوهشگران دانشگاه‌ها / ۱۳۹۷/۰۳/۲۰

2 Individual Identity

3 Collective Identity

۴ بیانات مقام معظم رهبری در دانشگاه فرهنگیان / ۱۳۹۷/۰۲/۱۹

خصوصیات و مشخصات اساسی اجتماعی، فرهنگی، روانی، زیستی و تاریخی همسان، که به رسایی و روایی، بر ماهیت یا ذات گروه به معنای یگانگی یا همانندی اعضای آن با یکدیگر دلالت کند، و آنان را در یک ظرف زمانی و مکانی معین، به طور مشخص و قابل قبول و آگاهانه از سایر گروه‌ها و افراد متعلق به آن‌ها متمایز سازد (الطایبی، ۱۳۷۸). در تعریف هویت، یکی از متغیرهایی که لازمه‌ی اساسی آن است «غیر» مشخص شود. به عبارت دیگر: هویت زمانی ظهور می‌یابد، که انسان به غیر مواجه شود، و غیر عبارت است از جامعه‌ی دیگر، طرز تفکرهای مختلف و نقش‌های جدیدی که سازنده‌ی هویت او هستند. لذا، در تعریف دیگری از هویت، گفته می‌شود: هویت پدیده‌ای ثابت و تغییرناپذیر نیست، بلکه هویت به مثابه‌ی یک پدیده‌ی سیال و چند وجهی، حاصل فرایند مستمر تاریخی است، که تحت تأثیر شرایط محیطی، همواره در حال تغییر است. بنابراین، ملاحظه می‌شود در تعریف هویت، متغیرهایی چون تمایز، تشخیص، سیالیت، غیر و ماهیت خارجی نقش اساسی دارند. با توجه به تعریف هویت، اگر نتوان برای هستی یک پدیده، محدوده هویتی تعیین کرد، آن‌گاه می‌توان از بحران هویت صحبت به میان آورد و هرگاه شناسایی «غیر»، به دلیل عدم صراحت مؤلفه‌های هویتی «خود»، تمایز از «غیر» امکان‌پذیر نباشد، در این صورت هستی دچار بی‌هویتی یا بحران هویت می‌شود (قربانی، ۱۳۸۳).

هویت ابعاد گوناگونی دارد، اما آنچه برای ما در انقلاب اسلامی مهم است و باید به آن پرداخته شود هویت در بُعد ملی، هویت در بُعد دینی و هویت در بُعد انسانی است.

۲-۱- هویت ملی

تاریخ معاصر ایران را می‌توان تاریخ چالش هویت دانست؛ زیرا از دوران قاجار به بعد، بالاخص در نهضت مشروطیت، هویت ملی ایرانیان تحت تأثیر ورود اندیشه‌های جدید غربی و رشد ملی‌گرایی با چالش‌ها و بحران‌های مهمی روبه‌رو شد. بنابراین، یکی از مسایل مهم جامعه و تاریخ ایران، حتی در طول ۲۵۰۰ سال گذشته حفظ هویت ایرانی در تقابل با فرهنگ‌ها و تمدن‌های دیگر بود. این مسأله در دوران معاصر، به خصوص در عصر پهلوی و آستانه انقلاب اسلامی، شکل خاص خود را داشته است که از آن به بحران هویت یا چالش‌های هویت ملی تعبیر می‌شود (قربانی، ۱۳۸۳). مسأله بحران هویت یکی از حادترین مسائل موجود در کشورهای درحال توسعه محسوب می‌شود و بعضاً این بحران موجب رخنه عوامل بیگانه و سقوط رژیم‌های حاکم نیز شده است (سلیمی، ۱۳۹۱). با وقوع انقلاب اسلامی با توجه به ارزش‌های ملی، دینی، جامعه‌ای و انسانی هویت ایرانیان بازبایی و برخلاف گذشته که مردمی تحت سلطه با نظامی وابسته بودند اکنون عزت‌ملی و حکومتی مستقل که برگرفته از دین اکثریت ملت است را تجربه کردند. باید در نظر داشت که مؤلفه‌های هویت ملی در جوامع مختلف تحت تأثیر و بعضاً در کشورهای اسلامی به مانند ایران که با امپریالیسم جهانی نیز در مبارزه است مدام در معرض حمله و تعرض است. در نتیجه باید برای مردم مدام تبیین و تعیین گردد تا شاهد تغییر مبانی و جدایی مردم از نظام فکری، سیاسی و مبانی اصیل انقلاب اسلامی نباشیم. اگر آموزش و پرورش را جریان جامعه‌پذیری یا اجتماعی کردن اعضای جدید جامعه در نظر بگیریم (علاقه بند، ۱۳۷۳) و از سوی دیگر، به عنوان اصلی‌ترین نهادی در نظر گرفته شود که وظیفه درونی کردن ارزش‌ها و اصول حاکم بر جامعه را بر عهده دارد (بارمحمدیان، ۱۳۷۷) لازم است در متن نظام‌های آموزشی، هویت ملی که یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت (از نوع جمعی) و دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی و همچنین فراگیرترین و در عین حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمامی نظام‌های اجتماعی است، نقش پررنگی داشته باشد. به عبارت دیگر، تلاش در جهت رشد و تقویت هویت ملی از نیازهای اصلی و اساسی در نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۸۹).

۲-۲- هویت دینی

هویت دینی را مجموعه‌ای کم‌وبیش پایدار و ثابت از حالت‌ها است که فرد از رابطه خود با دین در ذهن دارد. چهار نوع هویت دینی مطرح است:

اول، هویت دینی روش‌مدار: هم هدف و هم روش را باید از دین گرفت؛

دوم، هویت دینی هدف‌مدار: اهداف کلی از دین باشد، اما انتخاب روش درست به عهده فرد است؛

سوم، هویت دینی اخلاق‌مدار: اهداف و روش از دین نیست و فرد بر اساس اقتضائات برون دینی تصمیم‌گیری می‌کند؛

چهارم، هویت دینی عرف‌مدار: بیش از آنکه افراد خود در انتخاب دین‌داری مؤثر باشند، فرایند جامعه‌پذیری، دین را به آنان منتقل و در آنها درونی کرده است (بهاروندی، ۱۳۹۵).

باتوجه به تعاریف بالا باید به هویت‌دینی ایرانیان توجه کرد. یکی از مهم‌ترین تحولات تاریخی ایران، ورود اسلام به این سرزمین و تأثیر آن بر فرهنگ ایران باستان است. طبق شواهد تاریخی، ایرانیان از اول یکتاپرست بودند که با ورود اسلام به ایران، فرهنگ ایرانی حال و هوای تازه‌ای گرفت.

در ضرورت و جایگاه هویت دینی می‌توان به پژوهشی از ۳۵۱ دانش‌آموز دختر مقطع ابتدایی پایه ششم شهرستان ساوه اشاره نمود که بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که متغیر هویت دینی می‌تواند در حفظ سلامت روان دانش‌آموزان دختر نقش مهمی ایفا نماید (توحیدینا و دیگران، ۱۴۰۰).

البته مفاهیم هویتی همه در کنارهم معنا می‌یابند و نمی‌توان هویت‌ملی، هویت‌دینی و هویت‌انسانی را جدای از هم در نظر گرفت ولیکن به منظور بررسی جامع و کامل‌تر تلاش می‌کنیم تعاریفی مختصر و اختصاصی ارائه شود.

۲-۳- هویت انسانی

آنکه می‌خورد و می‌خوابد، ازدواج و آمیزش می‌کند، شهوت و غضب دارد، کار و تلاش طبیعی انجام می‌دهد، هویت‌بشری انسان است. در قرآن کریم آمده است: سران کفر به قوم خود می‌گفتند: آنکه ادعای پیامبری دارد، جز بشری مانند شما نیست. از آنچه شما می‌خورید و می‌نوشید، می‌خورد و می‌نوشد، ما هذا الا بشر مثلکم یاکل مما تاكلون منه و یشرّب مما تشرّبون. ۱. هویت بشری انسان از سنخ حیوان است؛ یعنی نوعی از انواع حیوانات محسوب می‌شود و تحت عنوان حیوان سخنگو تعریف می‌گردد، ولی هویت‌انسانی او از سنخ ملکوت و عوالم فرا طبیعی است و تعریف خاص خود را می‌طلبد. خدای متعال آنگاه که بدن و هویت بشری انسان را تکمیل کرد و از روح خویش در او دمید و آدمی صاحب بعد مجرد انسانی شد به ملائکه فرمود بر او سجده کنند، فاذا سویته و نفخت فیه من روحی فقعوا له ساجدین^۲. هویت انسانی، مقوله‌ای اجتماعی است. همه انسان‌ها به هنگام تولد، فارغ از اینکه در کجای زمین به دنیا می‌آیند یا از چه تعلق قومی و قبیله‌ای برخوردارند، دارای ویژگی‌های یکسان نوع انسانی در میان انواع موجودات زنده هستند و هیچ گونه تفاوت ماهوی با یکدیگر ندارند.

۲-۴- آموزش هویت

نه تنها انقلاب اسلامی بلکه تمام حکومت‌های مستقر در دیگر کشورها از آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد حاکمیتی در جهت آموزش اصول و اندیشه‌های خود استفاده می‌کنند. در نتیجه یک وظیفه مهم و راهبردی برای نظام تعلیم و تربیت کشور آموزش مفاهیم و مبانی اسلام و انقلاب اسلامی به منظور شکل‌گیر هویت برای جوانان است. این نقش مهم در فصل اول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز در بندهای متعدد گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به این ترتیب ذکر شده است:

بند ۵: "زمینه‌سازی کسب شایستگی‌های پایه - با تاکید بر خصوصیات مشترک اسلامی - ایرانی و انقلابی، در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی."^۱

بند ۱۱: "تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان." (سند تحول، ۱۳۹۰)

موارد بالا نمونه‌هایی از اشارات این سند مهم، راهبردی و مورد تاکید مقام معظم رهبری برای نظام تعلیم و تربیت کشور است که باید دقیق به آن پرداخته شود.

همچنین باید توجه نمود که در کل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کلمه هویت به صورت مجزا و هم به صورت ترکیبی مثل هویت اسلامی-ایرانی، هویت اسلامی-انقلابی، هویت جمعی، هویت حرفه‌ای، هویت ملی و غیره، ۲۷ بار آمده است. که این امر نشان از توجه ویژه طراحان سند مزبور به جایگاه مهم هویت دارد. به طوری که در فصل اول (کلیات)، به طور جداگانه به تعریف هویت می‌پردازد (رهبری و همکاران، ۱۳۹۳).

در این سند هویت چنین تعریف شده است:

«هویت، برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است. از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است.» (سند تحول، ۱۳۹۰)

آنچه که از نظام آموزش و پرورش در راستای تربیت چندساحتی مورد تاکید سند تحول بنیادین مورد انتظار است همین توجه به هویت‌سازی برای جوانان است. هویت‌سازی اما کار آسانی نیست و نیازمند یک برنامه بلندمدت، دقیق و راهبردی دارد که در تمام شئون تعلیم و تربیت تحقق یابد. این هویت‌سازی هم باید در آموزش رسمی شامل کتب درسی و هم در آموزش غیر رسمی شامل ساحت تربیتی، پرورشی و فعالیت‌های فرهنگی انجام گیرد.

باید در نظر داشت که تحقق هر ۶ ساحت سند تحول بنیادین شامل ساحت تربیتی اعتقادی، عبادی و اخلاقی، ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، ساحت تربیت علمی و فناوری، ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، ساحت تربیت زیستی و بدنی و ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری به معنای شکل‌گرفتن هویت‌ملی، هویت‌دینی و انسانی در جوانان و آینده‌سازان فردای ایران اسلامی خواهد بود. در همین راستا برای تحقق هویت‌ملی از طریق برنامه‌درسی به ویژه کتب‌درسی، انجام اقداماتی از سوی نظام‌های تعلیم و

۱ سوره مومنون، آیه ۳۳.

۲ سوره حجر، آیه ۲۹

۳ هویت انسانی و الهی انسان / porseman.com

تربیت ضروری است، از جمله: ۱) تربیت دینی جهت حصول باورهای مذهبی، ۲) آموزش شیوه‌های برگزاری مراسم و جشن‌ها و مناسک ملی، ۳) آموزش و معرفی نمادهای ملی، ۴) تربیت برای آشنا ساختن دانش‌آموزان با هنجارهای ملی و تحقق پایبندی به آنها، ۵) تربیت برای درک ارزش‌های ملی، ۶) تربیت برای درک و قدردانی از میراث فرهنگی، ۷) معرفی اسطوره‌های ملی و مذهبی، و ۸) آموزش جغرافیای ایران (نائینی، ۱۳۸۶).

۳- پیشینه پژوهش

۱. سمانه توحیدنیا، فاطمه پاک نیت و ساجده فدایی مولودی در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه‌ی بین هویت دینی با سلامت روان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی ششم شهرستان ساوه منتشر شده در اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی در سال ۱۴۰۰ اینچنین مطرح نموده‌اند:

هدف پژوهش فوق، بررسی رابطه‌ی بین هویت دینی با سلامت روان در میان دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی پایه ششم شهرستان ساوه است. جامعه آماری پژوهش، شامل دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی پایه ششم که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. به منظور تعیین نمونه، ۳۵۱ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های هویت دینی و سلامت عمومی را تکمیل کردند. طرح پژوهش حاضر در زمره طرح‌های توصیفی از نوع همبستگی بود. تحلیل داده‌ها از طریق نرم افزار SPSS ۲۱ صورت گرفت. برای تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل فراوانی، میانگین، انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. تحلیل داده‌ها از طریق روش همبستگی پیرسون نشان داد: بین هویت دینی و سلامت روان رابطه مثبت معنی‌دار وجود داشت و هویت دینی پیش‌بینی‌کننده سلامت روان نیز بود. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که متغیر هویت دینی می‌تواند در حفظ سلامت روان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی ششم شهر ساوه نقش مهمی ایفا کند. لذا توصیه می‌شود که مدارس، نسبت به هویت دینی توجه ویژه‌ای داشته باشند و در زمینه شناسایی مشکلات این حیطة سعی و تلاش خود را به کار گیرند.

۲. رضا رحیمی در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه‌ی بین هویت ملی با پوشش اسلامی دانش‌آموزان دختر (مورد مطالعه: مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه شهر تهران) منتشر شده در همایش ملی تربیت در زیست بوم جدید در سال ۱۴۰۰ مطرح می‌نماید که: تناسب نداشتن فرم و نوع پوشش بخش قابل توجهی از دختران و زنان جامعه امروز کشورمان با ارزش‌ها و هنجارهای اسلامی، مسأله‌ای قابل پژوهش به شمار می‌رود. این پژوهش در قالب تحلیل همبستگی رگرسیون چند متغیری انجام شده و در آن رابطه‌ی بین هویت ملی به عنوان متغیر مستقل و پوشش اسلامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر تهران به عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفته است. بدین منظور با استفاده از روش خوشه‌ای و تصادفی چند مرحله‌ای، پنج ناحیه از شهر تهران در نظر گرفته شد و مناطق یک از شمال، چهارده (از شرق)، شش (از مرکز)، نه (از غرب) و شانزده (از جنوب شهر تهران) انتخاب شدند و از هر کدام از این مناطق یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. مطابق جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه به میزان ۳۸۱ نفر در نظر گرفته شد. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته‌ای بوده است که روایی آن به تأیید صاحب نظران رسید و پایایی آن نیز با روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. یافته‌ها نشان داد که بین هویت ملی با پوشش اسلامی دانش‌آموزان دختر شهر تهران رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. در میان ابعاد هویت ملی، بین بعد سیاسی با پوشش اسلامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران همبستگی قوی تری وجود دارد.

۳. مهدی رهبری، میثم بلباسی و سیدمحمدجواد قربی در پژوهشی با عنوان هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران منتشر شده در سال ۱۳۹۴ در نشریه مطالعات ملی می‌گویند: نظام آموزش و پرورش در هر کشوری یکی از مهم‌ترین ارکان سازنده فرهنگ و هویت آن جامعه است، لذا تقویت فرهنگ و هویت ملی، نیازمند تقویت و تحول در نظام آموزش و پرورش است. بنابراین، سؤال اصلی مقاله به این قرار است که جایگاه هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران چگونه است؟ دستاوردهای تحقیق نشان از این دارند که هویت ملی ایرانی موجود در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران، ترکیبی از سه بعد هویت اسلامی (توحید، اصول و آموزه‌های اسلامی، حیات طیبه، عدالت، مهدویت و انتظار، امر به معروف و نهی از منکر، ولایت فقیه، حجاب)، هویت ایرانی (توسعه بومی، وحدت ملی، زبان فارسی، روحیه انقلابی و جهادی، میراث فرهنگی و تمدنی، سرود ملی و پرچم ملی، آمیختگی اسلام و ایران، سرزمین ایران) و هویت متجددانه (فناوری‌های نوین، رسانه، زبان خارجی) می‌باشد که می‌تواند موجبات همبستگی ملی را در میان دانش‌آموزان فراهم نماید که در این میان، لایه هویت اسلامی از برجستگی و تأکید بیشتری در این سند برخوردار است. برای پاسخ به سؤال مقاله از روش تحلیل محتوا بهره گرفته می‌شود.

۴. مهدی لقمان نیا و احمد خامسان در پژوهشی با عنوان جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران در سال ۱۳۸۹ که در نشریه تحقیقات فرهنگی ایران منتشر شده است اینچنین مطرح کرده‌اند که: هویت ملی از مباحث مهم و برجسته در دنیای امروز است. نیاز به آن و احساس تعلق، وفاداری و گرایش به سمت آن از ضرورت‌های انکارناپذیر در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. با توجه به اینکه نظام آموزش و پرورش در همه کشورها بزرگ‌ترین نیرو و سرمایه انسانی را در اختیار دارد، می‌تواند یکی از بهترین راه‌های تحکیم و تقویت هویت ملی به شمار آید و برنامه‌های درسی به عنوان یکی از ارکان اصلی این نظام می‌توانند نقشی محوری و کلیدی در شکل‌گیری هویت ملی ایفا کنند. با توجه به موارد فوق، هدف اصلی این تحقیق بررسی جایگاه هویت

ملی در نظام آموزش و پرورش است. به این منظور ابتدا به طور مقایسه ای هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران و دیگر کشورها مورد واکاوی قرار گرفته و سپس علل ضعف هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران بیان شده است. در ادامه با روش‌های در اهداف کلی و آموزشی سه مقطع، میزان توجه به مقوله هویت ملی در بیان این اهداف مورد ارزیابی قرار گرفته است. نتایج این بررسی نشان داد در اهداف تصریح شده برای نظام آموزشی ایران، هویت ملی از جایگاه مطلوبی برخوردار نیست و با توجه به تأثیرگذار بودن این مقوله در سایر زمینه‌هایی که به توسعه و تحکیم کشور مربوط است، نیاز به تجدیدنظر و بازاندیشی دارد.

۵. قدرت‌الله قربانی در پژوهشی با عنوان هویت ملی از دیدگاه استاد مطهری منتشر شده در فصلنامه مطالعات ملی در سال ۱۳۸۳ گفته است: هویت ملی، مجموعه‌ای از گرایش‌ها و نگرش‌های مثبت نسبت به عوامل و عناصر و الگوهای هویت‌بخش و یکپارچه‌کننده در سطح یک کشور، به عنوان به واحد سیاسی، است. هویت ملی دارای عناصر سازنده‌ی گوناگونی چون ارزش‌های ملی، دینی، فرهنگی، جامعه‌ای، انسانی، و در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، تاریخی جغرافیایی، سیاسی، زبانی و غیره است. هویت ملی ایرانی نیز به انحای مختلف، دارای ابعاد و عناصر فوق هستند؛ امام مهم‌ترین مسایل آن، وجود دو عنصر اسلامیت و ایرانیت و تأثیرپذیری آن از فرهنگ غربی است. لذا در تاریخ معاصر ایران، چالش و بحران در عناصر هویت ملی ایرانی در این دو مؤلفه‌ی اساسی و رابطه‌ی آن با فرهنگ غربی بود. استاد مطهری، به عنوان یک روشنفکر دینی و آسیب‌شناس مذهبی، که دردهای جامعه را از زاویه‌ی دینی مورد شناسایی و ارزیابی قرار می‌داد، به طرح دیدگاه‌هایی درباره‌ی هویت ایرانی پرداخته و از میان عناصر متفاوتی که به هویت ایرانی شکل داده است، به مذهب اولویت و اصالت بخشیده و عواملی چون جغرافیا، نژاد، زبان، سنن، فرهنگ و سایر عناصر هویتی را در درجه‌ی دوم اهمیت قرار داده است. از نظر ایشان مهم‌ترین عامل هویت‌یابی ایرانیان، گرایش آنان به دین اسلام می‌باشد، چرا که اسلام به واسطه خصوصیات معنوی خود، توانست به ایرانیان هویت جدیدی اعطا کند و به ایرانی بودن نیز معنای جدیدی بدهد.

۴- روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش از نوع توصیفی (غیر آزمایشی) است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند شناخت بیشتر شرایط موجود و یا یاری‌رساندن به فرآیند تصمیم‌گیری باشد. تحقیق توصیفی را می‌توان به ۵ دسته شامل تحقیق پیمایشی، تحقیق همبستگی، اقدام پژوهی، بررسی موردی و تحقیق پس‌رویدادی تقسیم‌کرد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۸).

در این پژوهش از روش تحقیق پس‌رویدادی (علی-مقایسه‌ای) استفاده شده است. این روش به تحقیقاتی اطلاق می‌شود که در آن‌ها پژوهشگر با توجه به متغیر وابسته به بررسی علل احتمالی وقوع آن می‌پردازد. روش تحقیق علی-مقایسه‌ای از نوع تحقیقات گذشته‌نگر بوده و از آنجایی که علت و معلول (متغیر مستقل و وابسته) پس از وقوع مورد بررسی قرار می‌گیرند، به آن روش پس‌رویدادی نیز گفته می‌شود.

۵- یافته‌ها

۱-۵- بررسی آموزش رسمی در تحقق هویت

مهم‌ترین رکن آموزش رسمی نظام تعلیم و تربیت، کتب درسی هستند. کتب درسی با تعداد و کیفیت‌های گوناگون در پایه‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. فرآیند بررسی محتوای علمی، دینی، تاریخی و غیره برای تبدیل به درسامه-هایی کاربردی برای دانش‌آموزان پیچیده و تخصصی است که نیازمند پژوهش و بررسی‌های جامع دارد تا نتیجه مطلوب را حاصل نماید. تابا (۱۹۶۲) به عنوان یکی از صاحب‌نظران برجسته عرصه تعلیم و تربیت در ارتباط با آموزش رسمی و برنامه‌درسی معتقد است: «یک برنامه‌درسی، بیش از هر چیزی به نحوه آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه تلقی می‌شود.» (به نقل از پرونده، ۱۳۸۰).

در این بخش برای جمع‌آوری داده‌ها از طریق مطالعات کتابخانه‌ای اقدام شد. کتب درسی پایه‌های اول تا ششم ابتدایی شامل دروس عمومی تر است. پایه اول ۵ کتاب و شامل قرآن، فارسی، نگارش، ریاضی و علوم تجربی است. در پایه دوم علاوه بر ۵ کتاب بالا، کتاب هدیه‌های آسمانی برای آموزش مباحث دینی اضافه می‌گردد. از پایه سوم ابتدایی علاوه بر کتب بالا، کتاب مطالعات اجتماعی به منظور تحقق ساحت تربیت اجتماعی به مباحث درسی اضافه می‌گردد. پایه چهارم و پنجم به مانند پایه سوم ابتدایی است. در پایه ششم دو کتاب تفکر و پژوهش و کار و فناوری به منظور تحقق ساحت تربیت علمی و فناوری و ساحت تربیت زیستی اضافه می‌گردد.

در بررسی ۶ پایه دوره آموزشی ابتدایی زمانی که به سرفصل کتب درسی نگاه می‌کنیم متوجه می‌شویم سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و دفتر تالیف کتب درسی تلاش کرده است در راستای تحقق ساحت‌های مختلف سند تحول بنیادین مباحث را مرتب و برای آموزش دانش‌آموزان آماده نماید. کتاب هدیه‌های آسمانی که از سال دوم ابتدایی اضافه و تا پایان این دوره تحصیلی ادامه دارد به جنبه آموزه‌های دینی و تحقق ساحت تربیتی اعتقادی، عبادی و اخلاقی پرداخته است که موجب شکل‌گیری هویت-دینی و تا حدی هویت انسانی می‌انجامد. کتاب مطالعات اجتماعی که از سال سوم اضافه و تا پایان این دوره تحصیلی ادامه دارد نیز

به تحقق ساحت تربیت اجتماعی کمک کرده و با ذکر مباحثی در حوزه تاریخ، جغرافیا، آداب و رسوم در سرفصل‌هایی همچون زندگی با دیگران، سرزمین‌ما، ما ایرانی هستیم، سفری به شهرهای باستانی، ایران و همسایگان و ایستادگی در برابر بیگانگان موجب شکل‌گیری هویت ملی می‌شود. در پایه ششم دو کتاب اضافه شده که موجب تحقق ساحت تربیت علمی و فناوری و ساحت تربیت زیستی شده و در مجموع بیشتر به شکل‌گیری هویت انسانی دانش‌آموزان کمک می‌کند.

مرحله دوم آموزش‌ها در دوره متوسطه است که دروس تخصصی‌تر می‌شوند. ابتدا متوسطه اول را بررسی می‌کنیم. کتاب‌های درسی پایه هفتم و هشتم شامل آموزش قرآن، پیام‌های آسمانی، فارسی، نگارش، ریاضی، علوم تجربی، مطالعات اجتماعی، فرهنگ و هنر، عربی، انگلیسی، تفکر و سبک زندگی و کار و فناوری است. پایه نهم نیز علاوه بر کتب بالا، کتاب آمادگی دفاعی با هدف تحقق ساحت تربیتی اعتقادی، عبادی و اخلاقی و ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی اضافه می‌گردد.

باید در نظر داشت مولفین و برنامه‌ریزان دفتر تالیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش در این پایه تحصیلی سطح آموزش مباحث دینی را بالاتر برده و کتاب هدیه‌های آسمانی در این پایه با عنوان پیام‌های آسمانی به جهت شکل‌گیری هویت دینی در دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است. کتاب مطالعات اجتماعی نیز تخصصی‌تر شده و با سه سرفصل کلی حوزه مطالعات مدنی، تاریخ و جغرافیا در تلاش برای تبیین هویت ملی و هویت انسانی برای دانش‌آموزان است. ۲ کتاب تفکر و سبک زندگی و کار و فناوری نیز به مانند پایه ششم موجب تحقق ساحت تربیت علمی و فناوری و ساحت تربیت زیستی خواهد شد.

کتب متوسطه دوم که عالی‌ترین دوره آموزش‌های ابتدایی پیش از ورود به آموزش عالی است به این شرح است: دروس عمومی مشترک بین تمامی رشته‌ها در پایه دهم شامل فارسی، نگارش، دین و زندگی، عربی، آمادگی دفاعی، جغرافیای ایران، هنر، کارگاه کارآفرینی و تولید و تفکر و سواد رسانه است. کتاب تاریخ در پایه دهم رشته علوم انسانی و کتاب تاریخ معاصر ایران در پایه یازدهم رشته‌های ریاضی و فیزیک و علوم تجربی نیز در نظر گرفته شده است. همچنین کتاب انسان و محیط زیست در سه رشته نیز در پایه یازدهم برای دانش‌آموزان طراحی شده است. در پایه دوازدهم کتاب مدیریت خانواده و سبک زندگی برای دختران و پسران نیز در نظر گرفته شده است.

در این دوره تحصیلی در ساحت تربیتی اعتقادی، عبادی و اخلاقی کتاب دین و زندگی کاملترین و تخصصی‌ترین کتاب در دوره آموزشی ۱۲ ساله است که باتوجه به سن دانش‌آموزان به صورت عمیق‌تر احکام دینی را آموزش داده که قطعاً در تحقق هویت دینی دانش‌آموزان کمک بسیاری خواهد کرد. وجود کتاب‌های تاریخ و جغرافیا ذیل ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی تحقق هویت ملی را ممکن خواهد کرد. کتاب انسان و محیط زیست، مدیریت خانواده و سبک زندگی، هنر، کارگاه کارآفرینی و تولید و تفکر و سواد رسانه نیز ذیل ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، ساحت تربیت زیستی و بدنی و ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری باعث تبیین هویت انسانی جوانان خواهد شد.

لازم به ذکر است هویت ملی ایرانیان برگرفته از زبان و ادبیات فارسی نیز هست در نتیجه آموزش فارسی نیز لازمه تحقق این بخش از هویت جوانان است.

مطالبی که در بالا گفته شد مواردی است که با بررسی کتب درسی دوره‌های تحصیلی ابتدایی، متوسطه اول و دوم برای تحقق آموزش ۶ ساحتی و شکل‌گیری هویت در دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است. اما باتوجه به استفاده از روش مشاهده در مدارس و تجربه عینی پژوهشگر، در این مسیر باید به چند نکته توجه کرد:

اول؛ تالیف دروس باید به نحوی باشد که دانش‌آموز حتی بدون کمک معلم بتواند مطالعه کرده و تا درصد بالایی مطالب در نظر گرفته شده را درک و به اهداف مدنظر برسد.

دوم؛ اینکه نقش معلم راهبردی است، ایجاد تصویری درست از دروس مختلف به ویژه دروس تخصصی همچون دینی، تفکر و غیره از وظایف اصلی معلم است که در صورت غفلت معلم از سمت دانش‌آموز با گارد یا بی‌اهمیتی نسبت به بعضی دروس، واکنش‌هایی داده می‌شود.

سوم؛ فضای مدرسه و کلاس است، تحقق اهداف ذکر شده بدون در نظر گرفتن شرایط محیطی و روانی مدرسه و کلاس که از سوی مدیر و معاونان باید در نظر گرفته شود ممکن نخواهد بود.

چهارم؛ در ضمن باید به کنکور و فضایی که در دوره متوسطه دوم ایجاد می‌کند نیز اشاره کرد که متأسفانه تمام فکر و ذهن دانش‌آموز، معلم، کادر مدرسه و والدین موفقیت دانش‌آموز در کنکور سراسری است و تمامی آموزش‌های مبنایی و هویتی در این دوره بعضاً به وقت تلف کردن تلقی می‌شود.

در نتیجه با آنکه تقریباً به تحقق ۶ ساحت در پایه‌های مختلف توجه شده است که البته تعادل درستی در پایه‌های ابتدایی و متوسطه مثلاً در رشته هنر و تحقق ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری ندارد اما عدم توجه به چهار نکته فوق‌الذکر عملاً شکل‌گیری درستی از هویت در سه حوزه هویت ملی، هویت دینی و هویت انسانی در دانش‌آموزان صورت نخواهد گرفت که البته امروز در آموزش و پرورش و به تبع آن جامعه با این بحران هویت روبه‌رو هستیم.

صرف استفاده از مفاهیم و ذکر رویدادها در کتب درسی حتی اگر با اهداف از پیش تعیین شده نیز باشد اما نتواند با دانش‌آموزان ارتباط مطلوبی بگیرد، اثری نخواهد داشت. در نتیجه لازم است ضمن آماده‌سازی متون درسی بر اساس ذائقه دانش‌آموزان، معلم نیز با استفاده از روش‌های نوین تدریس نسبت به برقراری این ارتباط مطلوب اقدام نماید. برای تبیین بهتر مسئله می‌توان به چند مثال اشاره کرد: تدریس درس آمادگی دفاعی در فضای نظامی، ذکر رویدادهای ملی در فضاهای مرتب، برای تدریس مباحث مرتبط با دفاع مقدس می‌توان به یادمان شهدا مراجعه یا از جانبازان برای لمس بهتر موقعیت طبیعی برای دانش‌آموزان دعوت کرد.

در معرض مستقیم آداب و رسوم ملی و محلی قرار گرفتن یکی دیگر از راهکارهای مهم تثبیت هویت ملی برای دانش‌آموزان است چراکه ویژگی‌های هر ملتی که متفاوت از ملت دیگر است، هویت ملی آن را شکل می‌دهد (بیگدلی، ۱۳۸۳) که این ویژگی‌ها همان آداب و رسوم، زبان، قومیت، لباس و غیره است. در سال‌های ابتدایی تحصیل به ویژه پایه‌های اول تا سوم، معلم می‌تواند با حضور در کلاس با لباس‌های محلی برای تدریس دروس مرتبط در کتاب تعلیمات اجتماعی کمکی بزرگ به شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان آن‌هم در آن سن پایین نماید.

در بخش هویت‌دینی نیز می‌توان به برپایی نمازجماعت با حضور معلمان و کادر مدرسه در نمازخانه محله یا مسجد نزدیک به مدرسه نیز اقدام کرد و در همین حین با آشنایی بیشتر دانش‌آموز با عبادت، اصول دین و آشنایی بیشتر با پروردگار نیز در همین فضای معنوی آموزش داده شود که موجب شکل‌گیری و تقویت هویت دینی خواهد شد. باید اشاره کرد اگر در دوره تحصیلی ابتدایی نسبت به شکل‌گیری اولیه هویت ملی، هویت‌دینی و هویت‌انسانی در شخصیت دانش‌آموز کوتاهی در تالیف کتب‌درسی و با غفلتی از سوی معلم، کادر مدرسه، مسئولین و خانواده‌ها انجام گیرد، تبیین این اصول در دوره‌های بعدی کاری سخت و دشوار خواهد بود چراکه شخصیت اولیه دانش‌آموز بدون این احساسات و نگرش‌ها شکل گرفته که البته در نبود این مبانی خلاء آن با مواردی دیگر اتفاق خواهد افتاد، جایگزین می‌گردد.

۵-۲- بررسی آموزش غیر رسمی در تحقق هویت

باید گفت که منظور از آموزش غیر رسمی، آموزشی است که مستقیماً و به مانند کتب درسی مشخص نشده و بیشتر بار آن بر دوش معلم و کادر مدرسه است. تجربیاتی که دانش‌آموزان از آموزش‌های غیررسمی به دست می‌آورند، می‌تواند تأثیر چشم‌گیری بر پیشرفت تحصیلی و آموزش رسمی آن‌ها داشته باشد (بالغی‌زاده، ۱۳۸۸). تربیت، پرورش و فعالیت‌های فرهنگی در این قسمت برای تحقق آموزش ۶ ساحتی و شکل‌گیری هویت بخش‌های اصلی هستند.

مهم‌تر از آموزش مستقیم، آموزش غیر مستقیم است. آنچه که معلم به صورت مستقیم و بر اساس کتاب درسی برای تحقق هویت‌انسانی در کلاس تدریس می‌کند به مراتب اثر کمتری از نقش تربیتی و الگویی معلم در رفتارهای انسانی که با دیگران دارد و زیر ذره‌بین دانش‌آموزان است دارد. نقش تربیت و پرورشی آموزش و پرورش را اصولاً باید ضروری‌تر از نقش‌های دیگر از جمله آموزشی دانست و باید به امید روزی زندگی کرد که نام وزارتخانه به پرورش و آموزش تغییر کند. صحبت از فعالیت‌های فرهنگی باید با در نظر داشتن این باشد که پیوند میان فرهنگ و هویت چنان عمیق است که اغلب اندیشمندان، هویت را پدیده‌ای فرهنگی می‌دانند و برای فرهنگ شأن مستقلی در هویت قائل هستند (اشرفی، ۱۳۸۰).

بررسی در این قسمت با استفاده از روش مشاهده در مدارس انجام گرفته است. باید گفت مدارس برنامه مشخص تربیتی، پرورشی و فعالیت‌های فرهنگی برای پاسخ به نیاز دانش‌آموزان ندارند و باید به نقش الگویی کادر مدرسه امیدوار بود. معاون یا معلم پرورشی که در ساختار بعضی مدارس موجود است کاملاً یک ساختار سلیقه‌ای است، اگر معلمی جوان و با انگیزه باشد فعالیت‌های متعدد از جمله توجه به کتابخانه و برگزاری مراسم‌های تقویمی و غیره را مدنظر دارد و با نگاهی عمیق به این موارد موجب آموزش و تقویت هویت در دانش‌آموزان خواهد شد. در مقابل اما اگر معلمی بی‌انگیزه که برای اهدافی همچون حقوق و یا بی‌میلی به تدریس به این بخش آمده است، شاهد تعطیلی این بخش مهم از فعالیت‌های مدرسه خواهیم بود.

به دلیل اینکه نسخه مشخصی از فعالیت‌های غیررسمی وجود ندارد نمی‌توان بررسی درستی از فعالیت مدارس داشت اما در این بخش باید توجه کرد که نقش فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی و کتب‌درسی مکمل یکدیگر است که باید صورت گیرد. اگر در کتب هدیه‌های آسمانی، پیام‌های آسمانی و دین و زندگی مباحث دینی جهت تحقق هویت‌دینی به دانش‌آموزان تدریس می‌شود باید در کنار آن به برگزاری نماز جماعت و دیگر مراسم‌های مذهبی همچون عزاداری‌های محرم، مراسم نیمه شعبان و غیره نیز توجه ویژه شود. در مورد دیگر اگر در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی از آداب و رسوم مردم ایران صحبت می‌شود باید با بازبدهایی از موزه‌های مردم‌شناسی نسبت به لمس واقعی این موارد برای دانش‌آموزان اقدام کرد. دیگر مورد مهم برگزاری اردو است که ضمن بازدیدهای متعدد، نقش مهمی در روابط اجتماعی و شکل‌گیری هویت‌انسانی دانش‌آموزان دارد. در بخش فعالیت‌های فرهنگی و هنری برگزاری هدفمند جشنواره‌ها و مسابقات فرهنگی نه تنها لازم بلکه بسیار ضروری است. تعادل در بین مسابقات با موضوعات دینی، ملی و اجتماعی باید وجود داشته و تلاش شود با قراردادن انگیزه‌هایی دانش‌آموز به سمت تولید اثری مثلاً برای شهادت حاج قاسم سلیمانی و رشادت‌های این سردار بزرگ اسلامی رفته تا هم هویت‌دینی و هم هویت ملی شکل بگیرد.

وضعیت فعلی مدارس کشور در این حوزه رضایت‌بخش نیست چراکه اولویت نظام تعلیم و تربیت، مباحث آموزشی و ساعات کلاسی است و نباید انتظار داشت با در نظر گرفتن ۶ ساحت سند تحول بنیادین در تالیف کتب درسی پس از فارغ‌التحصیلی، دانش‌آموزی با درک بالا نسبت به اصول، مفاهیم و مبانی اسلام و انقلاب اسلامی که همان هویت است داشته باشیم. البته محدودیت مدارس را نیز باید در نظر داشت، برنامه‌ریزی فعلی مبتنی بر آموزش است و باتوجه به نظام متمرکز تعلیم و تربیت کشور ما، امکان تغییر و بومی‌سازی از سوی مدارس بشدت اندک است و البته عدم امکان برگزاری مراسم‌های مختلف، اردوهای درون و برون استانی و غیره به علت کمبود بودجه دیگر مشکلات و محدودیت‌های مدارس است.

۵-۳- نقش خانواده در تحقق هویت

بیشتر از آنکه دانش‌آموز در مدرسه و در اختیار معلم باشد، در منزل و در کنار والدین خود است. در نتیجه رفتار والدین نسبت به آموزش‌های فرا گرفته شده در مدرسه در تثبیت مفاهیم نقش راهبردی دارد. در این میان اما تضاد افکار بین خانواده و مدرسه می‌تواند مخرب و ویرانگر باشد و دانش‌آموزان را دچار بحران هویت و سردرگمی کند. هرچند یکی از ریشه‌های این تضاد افکار در آموزش‌های داده شده به والدین در سال‌های تحصیل در نظام تعلیم و تربیت کشور دارد.

باید در نظر داشت که خانواده‌هایی که والدین آن، پایبندی بالایی نسبت به مولفه‌های هویت‌ملی و دینی دارند، جوانان آن‌ها از هویت‌ملی و دینی قوی‌تری برخوردارند. عملکرد والدین در زمینه آموزش جوانان در دو بُعد ملی و دینی با هویت ملی و دینی جوانان در ارتباط است و این ارتباط مستقیم و مثبت ارزیابی شده است (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۸۹).

ارتباط بیشتر معلم و کادر مدرسه با والدین و تأکید به ورود به عرصه تعلیم و تربیت فرزندان ضروری است. البته متأسفانه به علت نبود عدالت آموزشی درستی در کشور قطعاً مناطق محروم و استان‌های دور افتاده با مشکلات بسیاری رو به رو خواهند شد که خلاء آموزش‌های مبنایی سال‌های بعد خود را با بی‌رغبتی جوانان آن منطقه نسبت به حاکمیت ملی، هویت دینی ایرانیان و روابط انسانی نشان خواهد داد. جایگاه انجمن اولیاء و مربیان در این بین کاملاً مشخص است که در تحقق این ارتباط، اصلاح تضادهای خانه و مدرسه و دعوت به حضور جدی والدین در مسائل آموزشی فرزندان نقشی مهم و راهبردی دارد.

۶- نتیجه‌گیری

هدف‌گذاری نظام‌های آموزشی در سراسر دنیا تعلیم افراد به منظور حضور در جامعه و انتقال هویت، فرهنگ، ارزش‌ها و اصول حاکم بر کشور است؛ به نحوی که نظام آموزش و پرورش در سراسر گیتی، گروه‌های دانش‌آموزی را در مدارس و کلاس‌های درس گرد هم می‌آورد تا امیدها و انتظارات جامعه و افراد را برآورده سازد. در واقع نظام آموزشی می‌تواند به مثابه مرجعی انسان‌ساز عمل کند و ارزش‌ها، اصول و اهداف در راستای تقویت یا تضعیف هویت ملی را در جامعه باز تولید نماید (سلیمی، ۱۳۹۱). با در نظر داشتن تمام موارد بالا ضرورت توجه به شکل‌گیری هویت‌ملی، هویت‌دینی و هویت‌انسانی برای جوانان به وسیله آموزش و پرورش اثبات شد.

آموزش رسمی و غیر رسمی در نظام تعلیم و تربیت ذیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تلاش دارد تا هویت‌ملی، هویت‌دینی و هویت‌انسانی در دانش‌آموزان شکل بگیرد. اما در این مسیر خلاءها و محدودیت‌های بسیاری وجود دارد. در بخش آموزش رسمی، عدم ارتباط‌گیری درست کتب‌درسی و دانش‌آموزان، توجیه‌نبودن و عدم استفاده از معلمین متخصص برای تدریس بعضی دروس مهم همچون تعلیمات اجتماعی که از سوی کادر مدرسه کم‌اهمیت در نظر گرفته می‌شود و نیز عدم توجه به نقش‌های مکمل کتب‌درسی از جمله مشکلات این حوزه است. در حوزه آموزش‌های غیر رسمی نبود الگوهای مشخص و مطلوب، عدم برنامه‌ریزی مدون ۱۲ ساله برای فعالیت‌های فرهنگی و جشنواره‌های هنری، در اولویت نبودن فعالیت‌های پرورشی، تربیتی، فرهنگی و برنامه‌های فوق‌برنامه از مشکلات و محدودیت‌های حوزه دوم است. ایراد اساسی که امروز آموزش و پرورش با آن رو به رو است عدم آشنایی معلمان، مدیران مدارس، معاونین و مدیران میانی نظام تعلیم و تربیت کشور با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. در ضمن صرف مطالعه این سند نمی‌توان امیدوار به عمل بود بلکه برنامه‌ریزی مشخص برای آموزش این سند با محوریت دانشگاه فرهنگیان لازم است تا تمام مرتب‌ترین با نظام تعلیم و تربیت کاملاً با این سند محوری و راهبردی آشنا و به تمامی موارد آن مسلط شوند.

به نظر می‌رسد برای حل مشکلات و رفع محدودیت‌ها ابتدا اعتقاد و الزام علمی مدیران ارشد آموزش و پرورش به آموزش‌های اصولی، مبنایی و هویتی لازم است و نیاز است تا تمامی مشخص و عملی برای تحقق هویت‌ملی، دینی و انسانی در آموزش رسمی و غیر رسمی با در نظر گرفتن الگوهای مشخص و بلند مدت برای ۱۲ سال تحصیلی برای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با در نظر گرفتن تمام نقش‌ها از جمله معلم، معاون آموزشی، معاون انضباطی، معاون پرورشی، مدیر، انجمن اولیاء و مربیان در مدرسه و مدیران اداره شهرستان، مدیران اداره کل استان‌ها، مدیران مناطق، مدیران ارشد وزارتخانه و مدیران، هیئت‌علمی و کارکنان دانشگاه‌های فرهنگیان سراسر کشور تدوین گردد تا با مطالعه این متمم هر فرد در هر سطحی از نظام تعلیم و تربیت و نظام تربیت معلم بدانند چه وظیفه‌ای برای شکل‌گیری و تحقق هویت‌ملی، دینی و انسانی دانش‌آموزان برعهده دارند.

باید در نظر گرفت که عدم توجه به جایگاه مهم شکل‌گیری هویت‌ملی، دینی و انسانی دانش‌آموزان جامعه را در سال‌های آینده با مشکلات بسیاری رو به رو خواهد کرد که امروز باید به آن‌ها توجه کرد. مقام معظم رهبری می‌فرمایند که آنچه که دشمنان بنیانی این ملت همیشه می‌خواسته‌اند و دنبال می‌کرده‌اند، این بوده است که از این ملت سلب هویت کنند، با در نظر داشتن این گزاره از رهبری نظام اسلامی ضرورت بیشتر توجه به تبیین هویت برای جوانان را نشان می‌دهد که در صورت غفلت، خلاء ایجاد شده به راحتی توسط دشمن با نفوذ پر شده و نتایج زیانباری را بدنبال خواهد داشت.

در پایان باید اشاره کرد که تمام موارد تبیینی و آموزشی در حوزه اصول، مبانی و هویت در نظام آموزشی باید به گونه‌ای باشد که تلقی یکسانی از هویت‌ملی و هویت‌انسانی بین دو دانش‌آموز یکی در تهران و دیگری در یکی از روستاهای دور افتاده کشور بوجود آورد (سلیمی، ۱۳۹۱) که این همان تحقق عدالت آموزشی است.

منابع

۱. اشرفی، اکبر. (۱۳۸۰). هویت فرهنگی در عصر مشروطه، نامه پژوهش، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، سال ششم، شماره ۲۲ و ۲۳.
۲. الطایی، علی (۱۳۷۸): بحران هویت قومی در ایران، تهران: شادگان.
۳. بیگدلی، علی. (۱۳۸۳). سیر تحول و تکوین هویت ملی در ایران، از گفتارهایی درباره هویت ملی در ایران، تهران، موسسه مقالات ملی.
۴. بهاروندی، ایوب. (۱۳۹۵). هویت‌سازی دینی (اسلامی) و جهانی‌شدن. فصلنامه مطالعات معنوی، پاییز و زمستان ۱۳۹۵ - شماره ۲۱ و ۲۲.
۵. بالغی‌زاده، سوسن. (۱۳۸۸). آموزش غیررسمی، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، شماره آبان ماه.
۶. پرونده، محمدحسن. (۱۳۸۰). مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران: شیوه.
۷. توسلی، غلامعباس، قاسمی، یارمحمد. (۱۳۸۳). هویت های جمعی و جهانی شدن، نامه علوم اجتماعی، دوره ۱۱، شماره ۴ (پیاپی ۲۴).
۸. توحیدنیا، سمانه و پاک نیت، فاطمه و فدایی مولودی، ساجده. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ی بین هویت دینی با سلامت روان دانش آموزان دختر پایه ی ششم شهرستان ساوه، اولین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی، ساری.
۹. رهبری، مهدی، بلباسی، میثم، قربی، سیدمحمدجواد. (۱۳۹۳). هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران، مطالعات ملی، دوره ۱۶، شماره ۱ (۶۱).
۱۰. زادمهر، محمد. (۱۳۹۹). بررسی نقش آموزش و پرورش در شکل گیری هویت ملی، هویت دینی و هویت انسانی در دانش آموزان، ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه، تهران.
۱۱. سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۸). روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگه.
۱۲. سلیمی، جمال. (۱۳۹۱). هویت ملی و نظام آموزشی؛ بررسی جایگاه نظام آموزشی در تحولات هویتی. <http://salimi1359.blogfa.com/post/21>
۱۳. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران: آذرماه ۱۳۹۰.
۱۴. علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۵). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر روان، ویراست هفتم.
۱۵. فهندزسعدی، سیده معصومه. (۱۳۹۹). تعریف و تبیین مفهوم هویت ملی و ایرانی از دیدگاه حافظ، پژوهشنامه تاریخ، سیاست و رسانه، دوره: ۳، شماره: ۴.
۱۶. قربانی، قدرت الله. (۱۳۸۳). هویت ملی از دیدگاه استاد مطهری، فصلنامه مطالعات ملی، شماره ۱۸. سال پنجم.
۱۷. کرجی، علی (۱۳۷۵): اصطلاحات فلسفی و تفاوت آن‌ها با یکدیگر، تهران: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
۱۸. لقمان‌نیا، مهدی و خامسان، احمد. (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران، تحقیقات فرهنگی ایران، دوره ۳، شماره ۲ (پیاپی ۱۰).
۱۹. نیازی، کرشمه. (۱۳۸۹). هویت و بحران هویت در دوره نوجوانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دپارتمان روانشناسی پوهنتون کابل.
۲۰. نائینی، ایمان. (۱۳۸۶). جایگاه و نقش تعلیم و تربیت در تحقق هویت ملی. مجموعه مقالات از هویت ایرانی، به اهتمام زهرا حیاتی و سیدمحسن حسینی موخر، تهران: انتشارات سوره مهر.
۲۱. یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۷۷). اصول برنامه ریزی درسی، تهران: یادواره کتاب.
22. Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. New York, NY

فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

نشانی: کرج، آزادگان، ابتدای بلوار مطهری،
خیابان شهید سبحانی، پلاک ۴۸، واحد ۴
کدپستی: ۳۱۴۳۹۵۳۵۹۵

۰۲۱۳۳۲۰۲۴۸۷
۰۲۶۳۴۴۵۳۱۳۱
www.ASSCS.ir

ISSN: 2645-4475

